الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة باتنـة1

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعيـــة

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

سيكولوجيـة تمثّل الذات لدى المراهـق

دراســة ميدانيــة في بعض ثانويــات مدينــة قالمــة

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس العيادي

الطالب : **عبد القادر بَهتـان**

تحت إشراف :**أد/ نور الدين جبالي**

أعضاء لجنة المناقشة

بركـو مـــــزوز	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــــة 1	رئيســـــــــا
نور الديـــن جبالـــي	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــــة 1	مشـــرفا ومقـــررا
خديجـــة بن فلـــيس	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة باتنـــــة 1	عضـــــوا مناقشا
بوخميـس بوفولـــة	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة عنابـــــة	عضـــــوا مناقشا
فريـــدة سوالميـــة	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينـــة 2	عضـــــوا مناقشا
يوســـف حديـــد	أستـــــاذ محاضـــر	جامعة جيجـــل	عضـــــوا مناقشا

السنة الجامعية : 2015-2016

بسم الله الرحمن الرّحيم

الحمد للّه ربّ العالمين،

والصلاة والسلام على سيّدنا محمد

خاتم الأنبياء والمرسلين.

يا شباب الجزائر هكذا كونوا... أو لا تكونوا؟

البشير الإبراهيمي

إهداء وشكـر و تقديـر

الإهداء والشكر والتقدير موصول إلى الوالدين الكريمين اللّذين أعطيا ولم يحاسبا؛
إلى الزوجة الكريمة؛

إلى أستاذي المحترم الذي نصح وصبر، أستاذي الفاضل : أ.د جبالي نورالدّين؛

إلى كل من قطفت منه ثمرة من ثمار العلم والمعرفة؛

إلى الأساتذة المحترمين أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم الدعوة للقراءة و المناقشة؛

إلى كلّ من يحمل همّ العلم والمعرفة لتطوير العباد والبلاد.
إلى باتنة، إلى الجزائر..

عبد القادر بج./

جداول و رسومات بيانية .....ز- س
مقدّمـــــــــــة 1
الفصل الأوّل : الإطار المفاهيمي للدّراسة 4
I.إشكالية البحث 5
II. فرضيات البحث..... 7
III. أسباب إختيار موضوع البحث 8
IV. أهمية البحث وقيمته العلمية 12
V. أهداف البحث..... 14
VI. الدّراسات السابقة..... 15
VII. تعقيب على الدّراسات السابقة 27
VIII. مفاهيم نظرية وإجرائية..... 28
الفصل الثاني : االهوية لشخصية والهوية الإجتماعية 37
تمهيـد 38
أوّلا : الهوية الشخصية..... 39
I. فلسفة الهوية..... 39
II. تعريف الذات..... 41
III. نظريات في الهوية (الشخصية) 45
IV. محدّدات وأبعاد الذات 60
V. التمييز بين الأنا والذات..... 64
ثانيا : الهُوية الإجتماعية..... 67
I. تعريـــف 67
II. هويات إجتماعية مرجعية..... 72
III. أركان أخرى للهوية 77
IV. جدول اكلينيكي للهوية 79
V. وصم وتقدير الذات..... 85
VI. التوافق النفسي والإجتماعي للهوية 88
VII. قياس الهوية 90
خلاصة 95
الفصل الثالث : تمثّل الذات..... 98
تمهيـد 97
I. تمثّل الذات 98
II. إصطلاحات مشابهة لتمثّل الذات..... 104
III. إشكالية علاقة التمثّل مع الذات، ومع الغير 114
IV. شروط تمثّل الذات لدى الفرد ومع الآخرين 117
V. الأسس النظرية لمفهوم التمثّل..... 119
VI. النرجسية وتمثّل الذات 143
خلاصة 155
الفصل الرابع : المراهقـــة 158

تمهيـد 158
I. ماهية المراهقة..... 159
II. مقاربات حول المراهقة 164
III. علاقات وتعلّق المراهق..... 171
IV. تقدير شخصية المراهق 176
V. عناصر تمثّل الذات لدى المراهق..... 178
VI. ذات المراهق 183
VII. هوية المراهق..... 187
VIII. أنماط متضاربة حول المراهقة..... 199
IX. دفاعات المراهق 202
خلاصة 204
الفصل الخامس : الجانب الميداني/ الدّراسة الإستطلاعية..... 205
تمهيـد 206
I. هدف الدّراسة الإستطلاعية..... 207
II. عيّنة الدّراسة الإستطلاعية..... 208
III. أداة وسير الدّراسة الإستطلاعية 209
IV. نتائج الدّراسة الإستطلاعية..... 214
V. الخصائص السيكومترية لاستمارة الدّراسة الأساسية..... 222
خلاصة 230
الفصل السادس : إجراءات الدّراسة 232
تمهيـد 232
I. طبيعة البحث..... 233
II. منهج البحث 235
III. حدود الدّراسة 236
IV. المجتمع الأصلي للبحث..... 238
V. توزيع العيّنة حسب متغيّرات البحث..... 239
VI. أدوات جمع البيانات 246
VII. أساليب معالجة البيانات وتحليلها 247
خلاصة 250
الفصل السابع : نتائج الدّراسة 252
تمهيـد 252
I. نتائج الفرضية الأولى 253
II. نتائج الفرضية الثانية..... 263
III. مناقشة النتائج 275
IV.إضافات البحث بالنسبة للدّراسات السابقة و تطلّعات مستقبلية 293
خاتمـة..... 294
مراجع 297-310
ملّخص 311-312
ملاحق..... 313-322

جداول	الصفحة
جدول1: ملّخص لملامح تمثّل الذات السيكولوجية	34
جدول 2 : موضوعات الذات و موضوعات الأنا	58
جدول 3: المظاهر العيادية المرتبطة بمختلف الجوانب النفسية، لِـ "بيس" (2001)	153
جدول 4: خصائص بداية ونهاية المراهقة حسب مختلف المقاربات	162
جدول 5: أعمار الذكور والإناث المشاركين في الدّراسة الإستطلاعية بواسطة الإستبيان	210
جدول 6: نتائج تكرارات الكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية	217
جدول 7: قائمة المحكّمين لاستمارة الدّراسة	225
جدول 8: تغيّرات في استمارة الدّراسة الإستطلاعية بعد الصدق الظاهري	226
جدول 9: توزيع العيّنة لقياس الخصائص السيكومترية للإستمارة	227
جدول 10: معاملات الثبات لمحاور الإستمارة	229
جدول 11: البنود العكسية	231
جدول 12: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيري الجنس، والسّن	244
جدول 13: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّري الجنس والمستوى الدّراسي	244
جدول 14: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس والتخصص	245
جدول 15: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس ومؤشر البنية الجسمية	246
جدول 16: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغير الرتبة في العائلة	247
جدول 17: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس، والسّن، وسلطة الأم، وسلطة الأب	248
جدول 18 : معاملات ارتباط محاور الإستمارة	259
جدول 19 : معاملات التفلطح والإلتواء بالنسبة لمعدّلات محاور الإستمارة	260
جدول 20 : قيم العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمحاور الإستمارة	261
جدول 21: توزيع الأوزان العاملية لمحاور الإستمارة بعد تدوير المحاور؛ >= 0,50	262
جدول 22 : قيم العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لبنود الإستمارة	264
جدول 23 : معاملات ارتباط "سبيرمان" بين العوامل	267
جدول 24: الفروق بين المراهقين والمراهقات في درجات ملامح تمثّل الذات	271
جدول 25 : اختبار"مان ويتني"U للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة السّن	273
جدول 26 : اختبار"مان ويتني للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "المستوى الدّراسي"	275
جدول 27: إختبار "Z" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الشعبة الدّراسية"	276
جدول 28: إختبار 'مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الترتيب بين الإخوة"	277
جدول 29: إختبار 'مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "سلطة الأم"	278
جدول 30: إختبار 'مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "سلطة الأب"	279
جدول 31: إختبار "Z" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية"	281

رسومات بيانية	الصفحة
رسم بياني 1 : بيانات الكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية	218
رسم بياني 2: تباينات أبعاد تمثّل العيّنة الإستطلاعية للذات	219
رسم بياني 3: التحليل التوافقي للكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية	221
رسم بياني 4 : منحنى القيم الدّالة لأفراد عيّنة المراهقين	260
رسم بياني 5: مدرّج تكراري لملامح تمثّل الذات	265
رسم بياني 6 : متوسطات قيم البواقي	270

مقدّمة

جميل أن ندرك ما يحيط بنا، خصوصا عندما ندرك ما يجب أن يكون. وجميل أيضا أن نولي إدراكاتنا إلى ما هو موجود فعلا، والأجمل أن نوفيّ لهما من الحظّ سواء. والفرد ككائن سيكولوجي، واحد من بين المواضيع الواجب فهمها، وأسباب سلوكاته وتفاعلاته مع الواقع والخيال، ومع الذات والآخر. فإنّه وفي اعتقادنا، تبقى هذه الأخيرة (الذات) عامل محدّد لهويّات الأفراد والمجتمعات. تميّز الفرد في علاقته مع ذاته وفي علاقاته مع المحيط، لا سيما في مرحلة المراهقة؛ مرحلة المفاجئة في التحوّل السيكولوجي للفرد. الأمر الذي يستدعي سياقا تكيّفيا نوعيا، ربّما لأجل إدراك معنى الذات. أو بالأحرى لأجل تفادي أزمة المراهقة، والتي تحدّث عنها العديد من الباحثين. أمّا تمثّل الذات فينبئ بإدراك معنى الذات، نعتقد بأنّه سياق من السياقات التفكيرية والخيالية المهمّة[1] التي يجب أن تحرّك الوعي الفردي والجماعي على حدّ سواء، وبالتالي تكون محدّدة لأفكار الفرد (المراهق) حول ذاته ومحيطها.

وإن كانت أفكار الفرد عن نفسه عرضة للتأثير جرّاء الظروف البيئية والإجتماعية المحيطة، وبوجهة نظر الآخرين عنه خصوصا، فإنّها أيضاً تتميز بالتفرّد. من جهة قد يرى الفرد نفسه بصورة إيجابية، وبصورة سلبية من جهة أخرى. وهذا ما قد يكوّن له تصوّرات شبه ثابتة عن ذاته. إلاّ أنّه في مرحلة المراهقة (مرحلة الإستكشاف)، يحاول خلالها المراهق باستمرار التعرّف على الذات، و بتطوير أفكاره حولها، وتحديد ملامحها بصفة دينامية وغير مستقرّة.

وفي هذا الصدد، قيام العديد من الباحثين من مختلف المقاربات وبأهداف مختلفة، بدراسة المراهقة (أنظر الدّراسات السابقة)، وما زال البحث عن ماهيتها جاريا. ويعدّ هذا مؤشرا قويا على أهمية المرحلة وإشكالياتها.

هذا التعقيد ربّما مرتبط بتطوّر المراهق وبكيفية بناء أفكاره والتعبير بها عن ذاته لا سيما من خلال التغيير في عاداته وتقاليده. لأنّ جلّ الباحثين يؤكّدون على النشاط الدينامي لمخيال المراهق. وهو الأمر الذي قد يزيحه بمقدار كبير عن النسق الذي ينتمي إليه.

فالقيم قد تتغيّر إن مرّت عليها أجيالاً عديدة، لكنّ الغريب أن تحدث للمراهق الشاب تحوّلات معيارية وجذرية في ظرف لا يعّد بالأجيال بل بالسنوات القليلة. وقد نرجع هذا إلى تأثير المحيط التكنولوجي أو آخر.

---

[1] الخيال اهم من المعرفة. لأن ما نعرفه يمكن تخيله و ما نتخيله قد لا نعرفه.

وفي هذا الصدد، لقد جلبت انتباهنا ظاهرة ضعف الموروث الفكري لدى الشباب عموما. لأنّ المشكلة الحقيقية أصبحت مشكلة هُويَّة ومدى ارتباطها بعوامل التمثّل العقلية. و ربّما تمتّد إلى تنكّر المراهق لمُثله العليا، والتّي قد تنّم عن أزمة" توريث، ليس المال، بل الأفكار "في المجتمع الذي ينتمي إليه. وبالتالي حل إشكاليته قد تنعكس في رؤيته "الضرورية" لابتداع مجتمع جديد قد يصبح مرجعية له.

حينذاك قد يصبح من الصعوبة بمكان فهم الحاضر من الماضي، والجمع بين جيلين متقاربين. وقد يمتّد هذا الإنفصال إلى علاقات التبعية مع العائلة، ومدى التحكم في انفعالاته ومشاعره وعواطفه، ومدى اهتمامه بالمستقبل، ومدى الإنشغال بالأمور المدرسية والتعرّف على نضجه ليس من خلال الجانب التشريحي والفيزيولوجي والهرموني، كما حدّدته بعض المدارس النفسية (الفرويدية فيما يخص التطور الجنسي)...

لقد جلب موضوع الذات، ولا سيما ماهية الذات اهتمام العديد من النظريات. لاسيما نظريات الهوية التي وفرّت العديد من التطبيقات الإمبريقية، وقد نجد كل من؛ المقاربة المعرفية التي بحثت في بنية اصطلاح الذات وتقييماتها، والنظريات النفسواجتماعية للذات التي ركّزت على توظيف الذات في الوضعيات الإجتماعية ومبادئها التوجيهية مثل الحاجة إلى الإنسجام وتقدير الذات،. إلخ، والنظرية النفسية التحليلية التي أولت اهتماما بالجانب النرجسي في فهم تمثّل الذات (وليس التمثّلات). وقد أدرجنا في دراستنا العيادية هذه (بحكم فئة المراهقين تندرج في فئات اكلينيكية لأنّها تعيش أزمة مراهقة، عكس ما تراه المدرستين الأنثروبولوجية والسوسيولوجية) المقاربة التحليلية النفسية للأنا لِـ"هارتمان"، و"جاكوبسون..." لتفسير النتائج، بدلا عن المدرسة الفرويدية المحضة. أي الإعتماد على نظرية الذات لـ "إريك إركسون"[2] لمحاولة معرفة ملامح تمثّل الذات لدى المراهق. بل إنّ دراسة تمثّل الذات سيسمح بمعرفة نضج المراهق النفسي، والعلائقي، والجسمي.

فالغاية من هذا البحث دراسة تمثّل الذات المراهقة ضمن السيّاق السيكولوجي. أي دراسة التمثّل كوسيلة مهّمة للتطرق إلى موضوع الهوية في هذه المرحلة التطورية. فضلا عن أنّ التكلّم عن سيكولوجية المراهق من جانب التمثّل، هو بمثابة التكلّم عن بداية نضج التفكير أو عدمه. بمعنى الرجوع إلى سياقات من شأنها تشرك الأبعاد السيكولوجية للفرد عند استجابته بواسطة مثيرات لمواجهة معارفه عن ذاته، ومعارفه حول ما يتصوّره الآخرون عنه، ومدى اجتيازه لأزمة هوية الذات. أو كما عبّر عنه "بيزيل Bézille (1996) : ***"بأنّ التمثّل معلم لتفكير الفرد، وعامل للتوافق والتكيّف مع المستجدّات التي يفرضها المحيط"***. كذلك فهمنا للواقع السيكولوجي هو الذي سيملي الصورة الواجب تخيّلها أو تمثّلها.

[2] Eric. Erikson : محلّل نفساني، يختلف عن *Milton Erickson* أرجع إلى فصل الذات(§ II. 7) .

وبناءا عليه، سنحاول من خلال دراستنا العيادية تحليل تفكير المراهق من خلال قراءة تمثّله لذاته ومدى شعوره بها، من خلال التطرّق إلى موضوع "سيكولوجية تمثّل الذات". تحديدا، التفكير في ذاتية المراهق "الجزائري "في ظل التحوّلات السريعة التي نراها طرأت على حياته، وأضحى في مجتمع ربّما أكثر تعقيدا من أيّ وقت مضى. بهدف محاولة فهم التركيبة السيكولوجية لهويته الشخصية والمجتمعية.[3] أي التفكير في مدى تقبّله التام لذاته في بُعدها "النفسي والإجتماعي والفيزيولوجي"، ومدى تقبّله لجسمه المتغيّر وشعوره به كفرد ينتمي إلى مجتمع تحكمه ثوابت و قيم وعلاقات.

في هذا الصدد، سيتم ربط الإطار العام للدّراسة النظرية وما يحتويه، من إشكالية وفرضيات البحث، بكل من موضوع المراهقة ومفاهيمه ومضمونه، وتفسيراته؛ وموضوع الهُوية الشخصية والإجتماعية، كإجابات عن تساؤلات البحث المستمدة من واقع المراهق قيد الدّراسة.

[3] وليس لهويتيه النفسية والإجتماعية. لأنّ الواحدة مكمّلة للأخرى.

الفصل الأوّل

الإطار المفاهيمي للبحث

I. إشكالية البحث

تعدّدت اليوم طرائق البحث وتنّوعت معها النتائج المحصّلة حول مفاهيم الذات وأبعادها الإصطلاحية. نجد مثلا، من خلال مختلف التعاريف النظرية تعدّد التسميات؛ تصوّر(تمثّل) الذات، صورة الذات، معرفة الذات، إدراك الذات، مفهوم الذات، الشعور بالذات، تمثّل الذات...إلخ. أو التطرّق بصفة أخرى إلى القيمة المرتبطة بذات الشخص؛ تقدير الذات، الثقة بالنفس، تقبل الذات.. ويبدو أنّ هذه المفاهيم متغيّرة كذلك بتغيّر الأفراد والجماعات. أمّا ما يتعلّق بملامح وسيكولوجية أبعاد الذات، نجد؛ الذات المدرسية، الذات الإجتماعية، الذات الشخصية...إلخ. التسميات متشعبة ومتعدّدة.

فضلا عن الدّراسات السابقة حول الذات تبقى على أهميتها، وإن اختلفت بقدر كبير باختلاف المقاربات، ووسائل البحث. وأعتقد مهما نبذل من جهد في محاولة فهم الذات، نتوقع النتائج المتفق وغير المتفق عليها، لاختلاف عدد من الأسباب، منها: العادات، والمعتقدات، والثقافات، ناهيك عدم ثبات تمثّل الذات. فالأهم من ذلك كلّه أن تكون دراسات منطلقة من الواقع. فضلا على عدم التركيز فقط على الوصف، أو الوضع المسبق لمعايير التمثّل واصطلاحاته.

الإشكالية في نظرنا لا تتوقف عند أبجدية التسميات بقدر ما هي أعمق من ذلك، لأنّها مواضيع تمسّ واقعا لا يعرّف بدلالات أو رموز اعتباطية، وإنّما بتسميات ضرورية من خلال التدقيق في أسبابها ومدلولاتها.

في هذا السياق، سنتطرق في بحثنا إلى اصطلاح "تمثّل الذات" في مرحلة المراهقة العمرية. لأنّها فترة عبور مميّزة لأزمة هوية الذات، حيث يواجه خلالها المراهق تدريجيا مرحلة جديدة تسمح له بتغيير تصوراته نحو الآخرين، ومن ثمّ يساهم عبر تمثّل الذات في تكوين الأنا. إذ يتعرّض إلى تحوّلات عميقة أثناء نموّه تجعله يغيِّر في سلوكه وفي تفكيره وفي تصوّراته وفي تذبذب أدواره. وهو بهذا يبلور عملية التفرّد.

في هذا السياق، سنعتمد دراسة ما نسمّيه بـ "عش" المراهقة. ألا وهو الصف الثانوي. التمهيد لها بالبحث الإستطلاعي، ثمّ المرور إلى الدّراسة الأساسية. وسنحاول إدخال عددا من المتغيّرات الديمغرافية بهدف توسيع مجالات انتماء المراهق لخلق إرساءات إجتماعية ونفسية أكثر وضوحا. ومن خلال التحليل العاملي سيتم قراءة النتائج، ومحاولة تعميمها إن أمكن من خلال التحليل الإحصائي الإستدلالي، وتفسيرها ومناقشتها في إطار مقاربة المدرسة التحليلية للأنا.

إلاّ أنّه على الصعيد السيكولوجي، تجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم الموضوع المفقود لا يكف لإيضاح مظاهر المراهقة. فقد يختزل مفهومه في البحث عن ملامح تمثّل الذات. كون التمثّل يتميّز بالحضور والغياب. أو كما عبّر عنه "فرويد" (1915) : *"لا بد من حضور النقص لتشكيل الأثر الذاكري للموضوع"*.

وعلى ذكر مؤسس المدرسة النفسية التحليلية الذي أعطى كل القوى لليبيدو، فإنّ دراستنا ستحاول العودة إلى نظرية علم النفس الأنا كمرجع أساسي لتفسير إحدى المشاكل التحليلية في إطارها[1]، والتي تهدف إلى الكشف عن الخطر الذي يحدّق بالفرد وبمستقبله، حيث أصبح الجنس في واقعنا موضوعا استهلاكيا بامتياز لا سيما عندما يجيب المجتمع عن رغبات الفرد في إطار منظومة بنيتها جنسية بالأساس. وربّما راجع إلى غياب مفهوم دقيق لهدفه في الحياة.

ففي ظلّ هكذا تداعيات، وإشكاليات سيكولوجية وتطورية هوّية الفرد عبر الزمن والفضاء، وفي ظلّ كل التغيّرات المميّزة لمرحلة المراهقة والتغيّرات المحيطة التي جعلت من عالم اليوم أكثر تعقيدا، وفي ظلّ معارف المراهق بكلّ تشكيلاتها العفوية والقاعدية لمعطيات تمثّله حول ذاته والمتوافق مع واقعه المعاش. نفترض بأنّ القوى السيكولوجية للذات المراهقة تتشكّل على أسس نفسية ومجتمعية. بالرغم إلى ما يشير إليه واقعنا اليوم.

لصعوبة الدّراسة : "سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق"، ربّما بسبب كثرة نماذج المراهق واهتماماته بالبحث عن الذات، وعن كيفية رؤيته لذاته وكيف يراه الآخر، ولخاصية التمثّل كصفة من صفات العقل الإنساني، بحيث قد تتكوّن الصور الإيجابية أو السلبية عن الذات في عدّة صور ظاهرية. سنحاول إعادة أشْكَلة سيكولوجية المراهق، والبحث عن مختلف أبعاد تمثّله لذاته النفسية والمجتمعية، وما يتصوّره حول تصوّر الآخر عنه. من هذا كلّه، نتساءل حول الآتي:

ماهي المحدّدات (الملامح، أو الأبعاد) التي تهيمن على سيرورة المراهق السيكولوجية لتمثّل ذاته؟ وهل يصنّفها بصفة منسجمة ومتكيّفة مع الذات؟ وهل ستكون أبعادا مشتركة بين المراهقين قيد البحث؟

[1] لقد ساهمت أكثر من غيرها في تطوير التحليل النفسي. وقد تأسست من قبل العديد من المحلّلين النفسانيين، .(Hartmann, Loewenstein, Kris, Rapaport,..) ، زمؤسسها الرئيسي هو "هارتمان" عام 1939. مباشرة بعد وفاة "فرويد". ومن المحدثين نجد "فروم" Fromm، و "إركسون". هذا الأخير الذي ساهم في الفكر التحليلي من خلال دراساته حول مشاكل الهوية. من أهدافها تكملة نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية من خلال التركيز على دراسة سيكولوجية الأنا لتي بنيت على أساسها. من منظورها، تحديد صّحة الفرد وصّحة المجتمع وإنكار ضمنيا المرض الإجتماعي، يبقى متعارضا مع النظرية الفرويدية حول "العصابات الجماعية" و"أمراض المجتمعات المتحضّرة".

II. فرضيات البحث

1. الفرضية العامّة

يمثّل[2] المراهقون، قيد الدّراسة، ذواتهم بصفة مختلفة من خلال ملامح سيكولوجية مهيمنة ومنسجمة. وليس من خلال ملمح واحد.

2. الفرضيات الجزئية

1.2. يمثّل المراهقون قيد الدّراسة ذواتهم من خلال عدّة ملامح سيكولوجية مرتبطة بصفة دالّة إحصائيا.

2.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير الجنس.

3.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير السّن.

4.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير المستوى الدّراسي.

5.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير الشعبة الدّراسية.

6.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير مؤشّر بنية الجسم.

7.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير الرتبة في العائلة.

8.2. توجد فروقا دالّة إحصائيا في تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة تعزى إلى متغير السيطرة الوالدية.

[2] الحديث عن التمثّل وليس عن التمثّلات. لأنّ التمثّل قد يحمل في طيّاته عدّة أصناف وأشكال.

III. أسباب إختيار موضوع البحث

من بين النقاط الحاسمة التي دفعتنا إلى اختيار موضوع بحثنا، والتي ساهمت في بلورة فكرة الدّراسة حول الذات الجزائرية عموما والمراهق أو الشاب اليافع خصوصا هي: الذاكرة الجماعية ومدى علاقتها بهوية الذات الفردية والجماعية لدى بناة الأمّة والدم المجدّد لحياتها.

لقد سبق وأن أطّل الإستدمار بوحشية السّلاح والقمع على هُوية شباب الأمس، بل على كل ما هو جزائري، بالرغم من تواجد بناة الهُوية (على سبيل المثال لا الحصر)؛ بن باديس وصحابته، وتلامذته، وكل من تمثّل بإصلاحاتهم. لقد واجهوا الضّياع والصدمة بتصورات منبعها جذور هذا المجتمع. لأنّهم أيقنوا بأنّ التصوّرات، لا سيما الصحيحة منها، أفضل من كلّ ما يملك المعتدي. لقد صنعوا تصورات الشاب اليافع الطموح في ظل هوية الأمّة والدولة المستقلّة. لقد علّموا الشباب وهم مزاحَمين من الوقت فضلا عن الطغيان. حذوا حذو السلف وبدأوا بالتعليم. لأنّهم أيقنوا حاجة هذه الأمّة إلى الفكر والعقل قبل الأيدي، عكس ما فعله المستعمر الذي نكّل بالفكر، وطمس الهوية. لقد علّموا الأجيال تحرير الضمير. لأنّ التجارب صقلت لديهم البديهة والفطنة، وعلّمتهم بأنّ الضمير يحرّر، ليس بالتصوّرات المميتة بل بالتصوّرات الحيّة. حينذاك لن توقفه قوّة مزعومة. لقد آمنوا بالبداية وباشروها، وأيقنوا بالنتيجة فحصّلوها. والبشير الإبراهيمي وليّ من بين هؤلاء، وعلى خطى السلف الصالح، تمثّل الشباب[3] وهم في أوّج عطائهم بالفحولة، والشهامة، والتمسّك بالهوية الحقّة، والضمير الحي. لأجل أن تجد الأمّة جذورا تتمسّك بها لبناء حياة حيّه.

من هنا تجيّشت النفس وجرّ القلم للأخذ من طينة شباب الأمس وعمّن روّدهم، لنتمثّل شبابنا اليوم. لكن، السؤال الواجب طرحه: هل شباب الحاضر موقد ومولّد للطاقة مثل أسلافهم، أم هم مجرّد آثار ومخلّفات لها؟

بالمقابل، نقطة أخرى ساهمت في اختيار موضوع البحث. موضوعها طبيعة أغلب العائلات الجزائرية. بحيث لم تكن تبدو بالمظهر الذي تبدو عليه اليوم.[4] ربّما بفعل الجو السائد آنذاك (الزواج المبكّر، ظروف المعيشة،...). أضف إلى ذلك الذهنية السائدة من حيث واقعية الأهداف المشتركة (نشوء التمسّك

[3] في إحدى خواطره النثرية "يا شباب الجزائر هكذا كونوا؟....أو لا تكونوا؟. نشرت في جريدة البصائر، العدد5، و6، و10 من سنة 1947م

[4] حوالي خمسون سنة قد خلت، نجد (المراهق) الجزائري يعول عائلة بأكملها بسبب فقدان الأب (وفاة، غياب، عجز، فقر)، **أو** يجد نفسه مقحما في أمور الحياة هي من شؤون الراشدين (الإلتحاق بصفوف الثورة، أو اقتحام عالم الشغل في سّن 12-16 سنة، و ربّا أقل من ذلك).

بهوية مشتركة في ظلّ وجود الإستعمار)،[5] والتي شغلت فكر الأنا الجمعي (الشعور بالإستبداد، والظلم و التهميش). و الشيء الذي كان يميّز (المراهق)[6] في تلك الظروف ملامح عديدة، أعتقد من أبرزها تمثّله الإيجابي للذات وتمركزه على الأنا لجمعي (العائلة والجماعة).

أمّا واقعنا اليوم، وما فرضه من تغيّرات على المراهقين في بنيتهم الإجتماعية والنفسية، و واقعهم الديموغرافي والعائلي والتعليمي. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نرى عدم استقلالية المراهق عن عائلته ما بعد فترة المراهقة، وقد يصل به الأمر اجتياز هذه المرحلة حتى العقد الرابع من العمر. وآخر يركزّ على التظاهر للحصول على مطالبه (داخل البيت وخارجه)، وعلى النقد، وقد يصل به الأمر إلى الجنوح والإجرام...إلخ،[7] و أصبح من الشائع رؤية تعدّد هويات المراهقين (إنحلال، تطرّف،..)، والبحث عن الرّبح السريع،[8] ربّما للفوز بمكانة اقتصادية داخل العائلة والمجتمع، أوالبحث عن كيفية إقناع الآخرين بقيمته الذاتية (من خلال السيرة الذاتية مثلا)، فضلا عن ظهور ظاهرة "الحُرقة"[9]، وغياب الرموز المجتمعية ومعانيها لديه، و قلّة سلوكات الإحترام للغائب والحاضر، وللحيّ والميّت، وللمجتمع والبيئة و للذات نفسها، وطغت ماديّة الأشياء على جوهر القوانين والقيم والمعايير؛ وغياب الشعور الجمعي والغيري وإنكار الذات، وحب الذات "الجنوني"، بل وأضحى السلوك "المتمركز على الذات" وسلوكات الأنانية أكثر شيوعا من ذي قبل، وإن وجد الحب بين المراهقين انتقل مفهومه إلى الجنس، وغُيّبَ النموذج بعدما كان سائدا (منهاج ديني، وطني، لغوي،..)، وتغيّرت بعضا من مستويات الأنماط الثقافية للمجتمع والعائلة (العلاقة الزواجية كانت تتّم عائليا وليس فرديا كما هو عليه الحال اليوم، وقد يكون بسبب استقلالية الآباء)، أضف صعوبة إيجاد عمل وهيمنة الفراغ على أوقات الشباب، وانفصاله تكنولوجيا عمّا هو موجود فعلا للتركيز على ما يجب أن يكون. ناهيك عن بعض التغيّرات التربوية والتعليمية؛ كالنفور من القراءة، والخروج المبكّر من المدرسة، أو الدّراسة من أجل الشهادة وليس من أجل التحصيل العلمي، وارتفاع تقمّصات فئة الأطفال والمراهقين بالنجومية (الممثّلين، الرياضيين،...). وتحوّلات على مستوى الهندام والمظهر الجسمي لدى الجنسين؛ سواء للذكور و ما يرتدونه وما يرتدّون عليه، أو للإناث ما يرتدينه[10] وما يرتدن عليه. أقّل ما يقال عنه، هو إعلان بصفة ضمنية أو

---

[5] يشير الباحث إلى أنّ كلمة "إستدمار" أعطى لها المفكّر الجزائري قاسم نايت بلقاسم شرحا؛ من فعل دمّر بدل "إستعمار" من فعل عمّر، وفرنسا دمّرتنا ولم تعمّر إلاّ لأبنائها. لكن، أعتقد قد يكون لكلمة إستعمار معنى ذو دلالة أقوى مقارنة بكلمة إستدمار. لأنّ استخدام اصطلاح إستعمار يحمل في طيّاته تهكم وسخرية. وهنا تكمن شّدة المعنى. مثلا كلمة "قومي"، تعني الوطني الصريح المتحمّس لوطنه، لكن انتقل استخدامها إلى الخائن. وهذا ما يعرف باصطلاح 'العكس النقيض".

[6] نعتقد أنّ المراهقة كانت شبه غائبة

[7] الأسباب عديدة، ولا يمكن حصر التخلّف فقط في خروج المرأة إلى عالم الشغل وتأخر سّن الزواج (سبّب في ضعف نسبة الولادات) أو إنتشار نسبة العزوبية و ارتفاع ظاهرة الطلاق ونقص السكن وضعف سوق العمل وتفشي لجريمة بأنواعها (مدنية و سياسية)...

[8] الرّبح السريع من غير كدّ. أو بالأحرى يمكن تسميته بـ "تناذر العصا السّحرية" *le syndrome de la baguette magique*.

[9] كلمة تطلق على عملية اختراق الحدود الجغرافية للبلد، والهجرة السّرية بطريقة ممدّدة للذات..

[10] كان يسأل المرء عمّا إذا كانت ترتدي حجابا أم لا، أمّا اليوم إسأل عن نوع الحجاب و طبيعته...

علنية عن صورة ضبابية لهوياتهم الفردية أو الجماعية. و لأنّ هذا السلوك بعيد عن الهوية الذاتية والجماعية في إطار تعاليم حضارتهم العربية الإسلامية، لا نرى فيه إلاّ التعلّق بثقافة الغير وانسلاخهم عن عالمهم. بل إنّه تعبير "إنشطاري"، والذي يرجعه "بيرون" إلى : *"الصراع القيمي والتقمصي بسبب ضعف الأنا وانقسامه إلى جزئين"*(Guibult, 2011, p. 39). بل وقد أضيفت أدوارا أخرى لأدوار الأنثى المعتادة في مجتمعنا، وبالمقابل اختزل دور الذكر.

شأن هذا الضياع قد يخلط المزاجات النفسية والأدوار الإجتماعية، وقد يضعف العلاقات بين الأفراد وبين المجموعات الإجتماعية. إنّنا نعتقد تمام الإعتقاد بوجود فروقات دالّة بين مجتمعي الأمس القريب واليوم. قد يكون السبب راجعا إلى ردّة فعل صدمة أزمة الذات،[11] أو التسرّع لإيجاد معنى الذات.

إنّ التغيّرات هذه لها مدلولات نابعة من الذات ومن الوسط الإجتماعي الذي ينتمي إليه المراهق، من شأنها تسبّب في تحوّلات سيكولوجية لتصبح بارزة على جميع الأصعدة؛ السلوكية والأخلاقية والعلائقية والبيولوجية، وامتدادها الإقتصادي والسياسي حتّى. كلّها قد تنمو بالدوافع المتحكّمة في هوية الذات.

والقيمة المضافة لهذه التظاهرات، التي تبدو مغيّبة الحلول، مشاكلها تفاقمت ولا نحسبها إشكاليات فقط، بل انتقلت لتصبح ظواهر اجتماعية يُتعايش و يُتكيّف معها لتأخذ صفة الإعتيادية بسبب قبولها في الوعي الفردي والجماعي، و ربّما انقلابها إلى المعيارية، ويصبح الشعور بالإغتراب تجاه المعايير المتنحيّة. نعتقد أيضا بأنّها أسباب اضطراب الذات وتمثّلها. أو خلل في التنظيم السيكولوجي الذي ينجم عنه قلق وتألم وكّف، واكتئاب، وعزلة وتشاؤم، و ربّما جهل المراهقين بقدراتهم الذاتية لمواجهة المواقف المختلفة لهذه الإضطرابات.

لكنّنا نعترف بأنّ الشباب على العموم والمراهقين بالأخص يواجهون حاضرا وغداً متميّزين، آفاقهما أصبحت مبهمة وأكثر تعقيدا من ذي قبل (الإضطراب وعدم الإستقرار)، من شأنه يؤثّر على هوياتهم الذاتية والمجتمعية. يدعونا هذا إلى التفكير بجدّية في واقع موضوع الهوية الشخصية والمجتمعية للمراهق، وماهية مواضيع ومستويات تمثّل الذات، لاسيما عندما لا يشكّل مركز هذا التمثّل بعدا واحدا، وينتظم في ملامح متباعدة. ويمكن تلخيص أهم أسباب دراسة موضوع تمثّل الذات لدى المراهق فيمايلي :

- نذرة هذا الموضوع في الدّراسات النفسية، وإن وجد يطرق بمنهج سوسيولوجي محض.

[11] قد يرجع السبب إلى محاولة استدراك الوقت الضائع و اللّحاق بالتطور، من خلال التقمص السلبي، من غير تقمص الإنتاج والإبداع. بل حتّى إنكار المبادئ الموروثة حيث استبدل الإخاء بالعدواة، والحب بالكره. أعتقد تعرّض هذا الجيل إلى الإنهزامية أمام ذاته بعدما قاتل ذاته. عكس الجيل الذي سلف لذي قاتل الآخر لإيجاد ذاته وأرضه.

- موضوع تمثّل الذات مهّم، كونه يأخذ بعين الإعتبار مكانة الذاكرة الجماعية والمصير المشترك، فضلا عن المشاكل النفسية والإجتماعية الآنية في شعور المراهق.

- التطرق إلى إشكالية الذات في الفضاء السيكولوجي بناءا على الإعتقادات السائدة وسط المراهقين.

- السرعة الفائقة التي يلحظها العالم اليوم، وما يفرضه من سرعة الإتصالات بين الهويات المختلفة، وبين الأفراد والمجتمعات المتجانسة، وغير المتجانسة.

- قد تكون أزمة المراهق نتيجة جدل ما بين الأفكار الموروثة عن مجتمعه القديم والأفكار المكتسبة من المجتمع الجديد (على مستوى واقعه وعالمه الإفتراضي).

- التمييز بين الهويتين لدى المراهق. الهوية النفسية الشخصية (تتعلّق بشعور التمييز عن الآخر)، والهوية الإجتماعية (تتعلّق بالتشابه مع الآخر).

- التحوّلات والتطورات التي مسّت الجزائر مثل الإرهاب العالمي، والإقتصاد الدولي، ومدى تأثيرهما في التحولات النفسية خصوصا لدى المراهقين وفي تمثّل ذواتهم.

- الإطلاع على الخبرات الحياتية، والمفاهيم الثقافية، والأخلاقية المتماشية مع واقع المراهق. لأنّ خبراته الحياتية لا زالت محدودة، يسعى فيها إلى تحقيق ذاته وتكوين تمثّله الشخصي والجماعي بصفة تفاضلية.

- شيوع المفهوم الخطأ للتطور لدى الشباب وخصوصا المراهقين. بدل الإعتماد على النفس أصبح الإعتماد على الغير، والإعتماد على الشعور بالثقة المفرطة بدل الكفاءة كمعيار. مع العلم أنّ الوسط (المتعفّن) هو الذي غذّى هذا الشعور.

- تستخدم بصفة دائمة تقنيات في جمع المعطيات الكيفية. إلاّ أنّه لا توجد طريقة تحليلية للوسيلة التي تعطي أهمية إلى الدينامية التمثلية، والتي تأخذ بعين الإعتبار نظرية التمثّلات الإجتماعية. بحيث تهتم أغلب الدّراسات في ميدان التمثّل بالكشف عنها وفق الطريقة المركزية (تمركز المجموعات)، إلاّ أنّه تكاد تغيب كيفية تحليل وسيلة البحث عنها. وهي من الأسباب التي جعلتنا نفكّر في استخدام وسيلة بحث من شأنها ستسمح لنا بمناقشة مواضيع اهتمام المراهق، وتحدّد دينامية التمثّل في إطار الذات، وجعلها وسيلة بحثية سهلة التطبيق، وكذلك التحليل والتفسير. بمعنى، موضوع *"سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق"* يرتكز على دراسة أنا المراهق باستخدام طريقة بحث تسمح بقراءة معطيات شعورية وغير شعورية.

IV. أهمية البحث وقيمته العلمية

طبيعة الدّراسة سيكولوجية. لأنّها للخيال مثمرة، وقادرة على تحريك صورة الفكر مع إدماج الزمان والمكان، وتجمع بين الماضي والحاضر، [...]، وبين الواقع والرغبة، وبين المجرّد والملموس، [...]، وبين الداخل والخارج. (Giust-Desprairies, 2009)

لسنا بصدد دراسة تغيّرات الوسط الذي ينتمي إليه المراهق، بل منطلقنا من هذه التغيّرات، التي نسلّم بها جدلا بأنّها صعوبات محيطة، وفي ظلّها نحاول فهم المراهق وكيف يمثّل ذاته من خلال توضيح أيّ الملامح سيتّخذها أكثر من غيرها في تمثيل ذاته. سنهدف إلى إبراز أهمية العمل السيكولوجي حول تمثّل الذات لدى المراهق، كونه وسيلة للاقتراب من العمل الدّلالي وليس لتأكيد علاقة خطية أو أثر-إستجابة. وبالرّغم من ذلك، لا تمثّل الدّراسة بالضرورة الذات العميقة مثل رمزية المواضيع المتعلّقة بالذات غير الظاهرة، بالقدر الذي نحاول من خلالها فهم تمثّل الذات في السلوكات النرجسية الظاهرة. ويمكن تلخيص أهداف البحث في مايلي :

1) التعرّف على أبعاد تمثّل الذات الأكثر شيوعا لدى المراهقين في الصّف الثانوي، باختلاف جنسهم، ومستواهم الدّراسي، وأعمارهم، وتخصصاتهم، ومؤشّر بنيتهم الجسمية، ورتبتهم في العائلة، والسيطرة الوالدية.
2) استكشاف تباينات تمثّل الذات بين المراهقين وضبط العوامل والمؤشرات المفسّرة لذلك.
3) الإهتمام بالظروف النفسية المتعلّقة بتكوين تمثّل الذات لدى المراهق المتمدرس في الصّف الثانوي.
4) معرفة كيفية تكوين مختلف التنظيمات النرجسية ومن ثمّ التعرّف على عوامل الخطورة للصّحة النفسية والسيكولوجية.
5) تمكين ملاحظة التوظيف النرجسي بواسطة استمارة البحث، التي يصعب رؤيتها وإدراكها من خلال تعبيرات المراهق الشفهية والمباشرة. أو بالأحرى خلق استمرارية بين الكمي والكيفي لمعرفة خصائص المراهق، قيد الدّراسة، النرجسية ومحاولة تعميمها.
6) محاولة فهم طبيعة ملامح تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة من خلال عدد من الأسئلة بصفة شعورية أو غير شعورية؛ من هو المراهق؟ و ماذا يريد أن يكون؟ و ما طبيعة الأنا الفردية والإجتماعية في وقت زادت فيه الهوّة بين الهوية الذاتية والهوية الجماعية؟ بالتركيز على أهم الملامح المهيمنة التي يمثّل من خلالها ذاته.

7) وضع معطيات إمبريقية عن الإستمارة المستخدمة في البحث، والتأكّد من التحليل العاملي لها.

8) نتطلع إلى معرفة آمال وتطلعات المراهق الجزائري في القرن الواحد والعشرين.

9) التفكير حول تحديد المفاهيم القديمة والجديدة، والمكوّنات المحفّزة والمعيقة لتمثّل الذات لدى المراهق.

10) تسهيل القيام بتشخيص سيكولوجي لدى المراهق.

11) معرفة الجديد في سيرورة المراهقة. في اعتقادنا التقويم التربوي والإصلاحات التربوية متعلّقة بالمفهوم السيكولوجي للمراهق (نفسي، بيولوجي، اجتماعي).

12) التعرّف على طبيعة التمثّل الإيجابي والسلبي للمراهق حول ذاته.

13) التعرّف على مَواطن الراحة النفسية[12] للمراهق حينما يكون إدراكه للتمثّل الإيجابي للذات متوافقا مع تصوّره لتمثّل الآخرين الإيجابية حول ذاته.

14) التمييز بين ما يتصوّره المراهق حول ذاته، وما يتصوّره حول تصوّر الآخرين عنه.

15) إظهار صعوبات الرّهانات الحقيقية للمراهق في معرفة الذات من غير المرور بالتوظيف العلائقي.

[12] *Le bien être ≠ Le malaise*

V. أهداف البحث

نفهم ممّا سبق بأنّه من الأسباب التي بعثت بالبحث إلى الظهور، سرعة التغيّرات والتطورات والصعوبات الإجتماعية، وما يترتب عنها من آثار نفسية على المراهق الجزائري، كما تعدّ هذه الدراسة الوحيدة فيما يخص تمثّل الذات بين المراهقين في الصف الثانوي. و بالتالي تكمن أهمية دراسة موضوع التمثّل النفسي للذات، في كونه يمثّل الواقع النفسي والإجتماعي للمراهقة. بمعنى :

- ما يخلّفه هذا الواقع على حياة المراهق النفسية والإجتماعية من خلال عدّة ملامح، بأنّها العوامل التي تشغل شعور المراهقة.

- كيفية رؤية المراهق لذاته وشعوره بها، وكيف يمثّلها في توظيفه النفسي.

- يشير التمثّل إلى كيفية رجوع المراهق إلى الذات وفي الوقت نفسه كيفية الرجوع إلى الآخر.

– التعرّف على أهم الملامح التي تجعلنا نولي إهتماما لتمثّل المراهقين النفسية للذات وتمثّلهم للواقع الذي يبدو مختلفا إلى حدّ بعيد عن واقع آبائهم وأجدادهم، و ربما حتى أجيالهم الذين لم يسبقوهم ببعيد.

– معرفة الذات كعملية سيكولوجية ووقائية. بحيث تسمح الأدوات المستخدمة في الدّراسة بالكشف عن مرحلة نمو هوية المراهق، وهل يكون بحاجة للمساعدة؛ مساعدته لاجتياز حاجزا صعبا أو للتنبؤ بظهور اضطرابات نفسو–مرضية. مثلا، فهم "مثالية الأنا" لدى المراهق يسمح بفهم أصل فشل تقدير الذات، ومن ثّم معالجتها. أو البحث عن الخلل على مستوى القواعد النرجسية المتعلّقة باستدخال علاقات مبكّرة مهدّدة، أو متعلّقة بتقمّصات قد توصف بالفاشلة.

– المراهقة كمرحلة حاسمة في تكوين تمثّل الذات، تعتبر كشاهد سيكولوجي لتشكيل الهوية. إذ تسمح بوصف الشروط المادية المتعلّقة بتكوين تمثّل الذات لدى المراهقين، تحديدا في فترة التمدرس الثانوي.

VI. الدّراسات السابقة

في حدود علمنا، الدّراسات النفسية حول تمثّل الذات، و إن وجدت، غالبا ما تطرح إشكالية؛ هل يكون تمثّل الذات هو نفسه عند استخدام إختبار إسقاطي؟ لقد طُرح مثل هذا التساؤل من قبل "بيرون(1964) Perron؛ حول الوسيلة المستخدمة في التقصي عن هوية الذات، والتي لا تعني مفهوم الذات، وإن تعدّدت محدّداته (مختلفة لدى الشخص نفسه). بل الإختلاف في وسيلة البحث، وفي محتوى الذات، أو في المقاربة المطروحة للدّراسة، وفي ظرفها الآني أو المستقبلي.

إذا كان التقييم منصبا على الإختبارات الإسقاطية لاسيما إختباري الرورشاخ وتفهم الموضوع[13]، فإنّها سمحت (هذه الإختبارات) بوضع عوامل تفسيرية، وارتباطية ببعض العوامل الأخرى (القلق، قوة الأنا). أمّا مع بداية التسعينيات (Blatt & al., 1991)، فقد سمحت هذه الدّراسات بتكييف سياق مصطلح تمثّل الموضوع كبعد امبريقي ونظري.

إلاّ أنّه من الصعوبة بمكان توحيد هذه الدّراسات التي تناولت تمثّل الذات لدى المراهق، سواء من الناحية النظرية فيما يخص أبعاد تمثّل الذات، كونها مختلفة باختلاف مجتمعات المراهقين. أو من الناحية التطبيقية فيما يخص المقاربات وطريقة الإستقصاء، وطبيعة الأداة المستخدمة. وقد اقتصر بحثنا على انتقاء الأهم منها.

الدّراسات الإسقاطية التي بحثت في تصوّرات الذات، نجد دراسة "نسليهان وآخرون"(2005) Neslihan & al، في البحث عن كيفية تشكيل تصور الذات، وتصور العلاقات لدى الطفل الحرَكي.[14] اعتمدوا فيها على عيّنة متكونة من 30 طفل (تركي) تتراوح أعمارهم ما بين 6–10سنوات. تمّ تشخيصهم باضطراب الحركة المفرطة مع صعوبة الإنتباه، وطبّق إختبار الرورشاخ في البحث. وأوضحت النتائج وجود هشاشة الشعور بالهوية لارتباطها باضطرابات في تصور الذات. وضعف في صورة الذات بسبب مواجهة تهديد الحركات النزوية وفقدان الموضوع. بسبب عدم تمثّل الوضعية الإكتئابية، وأنّ الدّفاعات الهواسية هي المسيطرة في مواجهة قلق فقدان الموضوع. ويظهر النقص الموجود في الإستدخال وفي التقمص من خلال تكرار التمثّل المتشعّب

[13] *TAT : thematic appreciating test*
[14] *Caractériel*

وغير المشكّل بصفة جيّدة. (Neslihan, Tevfika, & Levent, 2005). *الذي نستخلصه من هذه الدّراسة أنّ تشعّب تمثّل الذات علامة من علامات النقص.*

إذا ما خصّصنا المجتمع الجزائري، فإنّ الدّراسات التي انشغلت بموضوع تمثّل الذات، نجدها ناذرة، بل ومحصورة في دراسة (مقال منشور) لِـ محمد الصغير، عائشة كويرة، و يوسف معاش (2002) Kouira, Chorfi, Maâche. حول موضوع تمثّل الذات لدى المراهِقة الجزائرية.[15] والتي تتفق نتائجها مع نتائج رسالة الدكتوراه لِـ "مقيدش نجاة" (Mekkideche,1981) بباريس، و الموسومة بـ *:"تمثّل الذات للمراهِقة الجزائرية* المتمدرسة"، والمنشورة في مقال (Mekkideche, 1990). هدفت الباحثة من خلال دراستها إلى البحث عن ميكانيزمات هوية المراهقات، على حدّ طرحها في بلد يتميّز بمبادئ متناقضة (تقليدية، وعصرية، وممزوجة). من شأن هذا المزيج الإجتماعوثقافي يلحق اضطرابات بشخصية المراهِقة، ويولّد لها عدم التكيّف بسبب ضعف المواجهة. طبّقت الباحثة المقابلة نصف موّجهة على عيّنة من المراهقات المتمدرسات، ووضعت أربع أصناف للتمثّل (صورة هوية الذات، وصورة مثالية الذات في الحاضر والمستقبل، والصورة الإجتماعية بالنسبة للآخر). سمحت مقاربة الباحثة بمقارنة أبعاد تمثّل الذات بهدف إظهار مواطن الإزدواجية وعدم الإنسجام، وميكانزمات المواجهة للتحكم في التوتر والصراع. وبالتالي حفظ صورة الهوية.

النتائج التي توصّلت إليها، تشير إلى أنّه من بين أهم الدّفاعات التي تنتهجها المراهقات: تمثّل المراهقة بكلتا نمطي الهوية (تقليدية ومعاصرة). هذا الموقف يعزّز شروط وظروف الصراع القيمي. كذلك لجوء المراهِقة إلى الإنفتاح غير المتناقض مع الواقع التقليدي (المرأة تعمل، تتابع الدّراسة، الزواج، والخضوع لما تمليه التقاليد)، وترفض التسلّط لتحقيق آمالها، والرغبة في مواجهة عالم "خارج التقاليد"(الترفيه في إطار حفظ الجدّية والإحترام)، والحاجة إلى التقدير، والتطلّع إلى المستقبل. لكنّ القلق موجود ويتمثّل في القلق العلائقي الخارجي المنشأ (تحدّي الممنوع الإجتماعي الوالدي)، والقلق الداخلي المنشأ (الإحباط). بالمقابل المراهقات بحاجة إلى مساندة الآخر للمساعدة في إيجاد الذات. وتضيف الباحثة، بأنّ المراهِقة لا يمكنها معارضة القيم مثل ما هو حادث في البلدان الغربية المتطوّرة، والتي خلقت للمراهقين عالما متحرّرا و غير معاتبا في إطار هويتهم الجماعية والشخصية، عكس الدول "في مهد النمو" التي لم تستطع خلق هذا الفضاء، لاسيما المناخ الخاص بالهوية الشخصية. وتضيف أيضاً، بأنّ هذا الفضاء ربّما نابع عن احترام المراهق لنفسه و لقيم

[15] لم نجد ذكرا لدراسة "مقيدش، 1990" في هذه الدّراسة.

مجتمعه. ما نستخلصه من هذه الدّراسة أنّ عالم المراهق المحيط به يفعّل بالإيجاب أو بالسلب ميادين تمثّل ذاته.

وفي دراسة تحت إشراف الدكتور "ناصر جابي"(2008) مع مجموعة من الباحثين من مركز البحوث والتطبيقات الديمغرافية بوهران، طرح سؤالا جوهريا: كيف يرى الجزائريون أنفسهم؟ وكيف يمثّلون أنفسهم؟ أجريت الدّراسة الإستطلاعية على عيّنة متكونة من 2000 شخص على المستوى الوطني، في إطار التحوّلات العربية. أسفرت النتائج على مايلي :

40% يعرّفون أنفسهم كجزائريين، و36% كمسلمين (55.6% متدينين إلى حدّ ما، 32% مطبقين للشريعة، 5% غير متدينين)، و7.9% كعرب، و7.2% كأمازيغ، و3% تبعا للمنطقة أو الجهة التي ينتمون إليها. (Djabi & al, 2015). ما نراه بصدد هذه النتائج، *أنّ متغيّرات الإنتماءات الجهوية والإيديولوجية، والتاريخية..,إلخ، تؤثّر على تمثّل الذات.*

أمّا الدّراسات الخاصّة بتمثّل الذات لدى المراهق خارج الجزائر، وبالتركيز على وسائل إسقاطية وغير إسقاطية للتساؤلات حول الذات، أعطى الباحثون خصوصا، إهتماما من خلال إستمارات مقدّمة للمفحوصين.

لقد أشار عبد الخالق أحمد (2011) في مقاله : ***"نوعية الحياة لدى عينة من المراهقين الكويتيين"***، إلى أنّ أسباب اضطراب تمثّل الذات لدى المراهق تعود إلى تعرّضه لمشاكل داخل وخارج الذات. فأمّا ما يتعلّق بخارج الذات، فإنّنا نجد المشاكل الأسرية (خلافات، عدم الاحترام، عدم تفهّمه، عدم التعاون...)، والاقتصادية (عدم القدرة على إشباع الحاجات الأساسية، البطالة...)، والدّراسية (عدم تناسب المقرّرات مع القدرات والطموحات..)، والإجتماعية (انعزال، الشعور بالانسحاب الاجتماعي، اضطراب تقمص القدوة، ...)، والوجدانية (رفض الأصدقاء، البحث عن العاطفة،...)، والصحّية (سمنة، نحافة،...)، وربّما التكنولوجية (الأنترنت،...).

وما يتعلّق بمشاكل داخل الذات، فيستدل عليها بعدم الإستقرار الشخصي، عدم تحقيق الطموحات، وعدم الرضا عن الحياة، وغياب السعادة والعلاقات الإجتماعية الإيجابية، وعدم الوعي بمشاعر الآخرين والمسؤولية الإجتماعية والشخصية، وعدم الشعور بالإنتماء أوالشعور بالإغتراب، واللجوء إلى سلوكات الخطورة، والجنوح والبعد عن القيم المجتمعية، وعدم التوافق الشخصي والاجتماعي، وضعف أو انعدام التفاؤل، و الإتّكال على الغير، وضعف اتخاذ القرار، واختلاط المفاهيم.

في دراسة تونسية، قام بها كل من "نيكول سفايحي" (Sfaihi)، و "نوري رمضان" (1990) على المعاش الجسمي للمراهق التونسي، تكوّنت العيّنة من 199 مراهق (100 ذكور، 99 إناث) تتراوح أعمارهم ما بين 14 و 19 سنة. طبّق اختبار رسم الرجل، و استمارة عدم الرضى عن الجسم مكوّنة من أربعة نماذج (رفض جزء أو أجزاء من الجسم، تمثّل سلبي للجسم كوحدة واحدة، عدم التقدير الإنفعالي والعاطفي للجسم، القلق تجاه المرض الجسمي) (Brechon-Scheitzen, 1987. Cité par Kridis, 1990). وقد طرحت في هذا الشأن ثلاث فرضيات (عدم الرضى الجسمي في فترة المراهقة، وجود فروق في عدم الرضى الجسمي بدلالة السّن، التعبير عن عدم الرضى الجسمي أكثر حدّة بواسطة اللغة الرمزية اللاشعورية بدل الخطاب الشعوري). مع العلم أنّ استمارة الذكور تتكون من 38 بند، واستمارة الإناث من 41 بند. وتمّ حساب عدّة مؤشّرات من خلال الدّراسة الإستطلاعية بواسطة رسم الرجل، سمحت بقياس الفرضيات (مؤشّر رفض الجسم الفيزيقي، مؤشّر تمثّل عدم قبول الصورة العامّة للجسم، مؤشّر الجسم من خلال الآلام، مؤشّر الإعجاب العاطفي بالجسم، مؤشّر عدم قبول الجسم، مؤشّر صعوبة تقبّل الذات)، في غياب مؤشّر الجنس (المحرّم). وخلصت إلى أنّ رفض الجسم مؤشّر عن تمثّله السلبي. وبالمقابل عدم رفضه مؤشّر عن تمثّله الإيجابي. وأظهر التعبير الذاتي من خلال الإستمارة، بأنّ ردود فعل المراهق تؤثّر على الجسم ولا تتوقف عند النضج، بل تستمر مع العمر ومع النمو الليبيدي. بالإضافة إلى ذلك، عدم الرّضى عن الجسم ناتج عن ارتفاع الشكاوي الجسمية عبر السّن. وهو ما يفسّر العلاقة بين السوماتية وصعوبة تقبّل الجسم. *الشيء الذي نستخلصه هو أهمية الجسم في حياة المراهق، بل هو مرآة تمثّله لذاته.*

في مقاربة نفسواجتماعية وفارقية، تمّت دراسة مغربية في مدينة الرّباط (Serrar, 1990) حول ماهية مرجعيات الهُوية التي يصف من خلالها المراهقون المغاربة ذواتهم. بهدف تمثيل صورة معاش المراهق المغربي. اعتمدت الباحثة على التساؤل "من أكون"؟ وأجريت الدّراسة باللغة الأجنبية (الفرنسية) وفق منهجية عشرين (20) مرّة لكل مشارك، على 153 طالب (71 ذكور (18,5)، و 82 إناث (17,5)). وكشفت النتائج عن خمسة عشرة بعدا في تمثّل الذات (المستقبل، الحاجات، الجسم، المدرسة، الحياة الشخصية والإجتماعية، العائلة، النشاطات والهوايات، صورة الذات، السياسة، الأتراب، الثقافة، المكانة، الدين، التفكير، القيم). من بين هذه المرجعيات هناك أربع منها مسيطرة (صورة الذات، الهوايات والنشاطات، الحاجيات، المكانة)، ومرجعية واحدة ضعيفة (الدّين). بحيث تميل الإناث إلى خصائص الشخصية (الهوية الشخصية) أكثر من الذكور (تقمّص الآخرين، أو الهوية العمومية). بالنسبة للفروق في المرجعيات، الإناث لا يتمثّلن في

النشاطات، عكس الذكور. ولا توجد فروقا بين الجنسين فيما يخّص الفردانية. لكن لاحظت الباحثة ميولا لدى الإناث لتمثّل الذكورة. و يشير هذا إلى أحد أسباب أزمة المراهق المغربي، لا سيما الإجتماعية منها، بين ما يراه حول نفسه بأنّه راشد، و ما يراه المجتمع بأنّه لم يبلغ بعد (النضج). كما لاحظت فروقا، بدلالة المستوى الدّراسي، فيما يخّص تمثّل ما يفعلون، عكس أبعاد تمثّلاتهم النظرية. وبالنسبة للسّن؛ أصناف التمثّل المجرّدة (الثقافة، الدّين) تخصّ الفئة الأكبر سّنا، والملموسة (العائلة، الأتراب، القيم) تمسّ الأقل سّنا. وخلصت الباحثة إلى أنّ الحياة الإجتماعية لدى الإناث، والشخصية، لدى الذكور، إيجابيتين. وأنّ الإناث يتحمّلن الإحباطات ويتقبّلن الواقع. ولديهن أفضلية في حل المشاكل مقارنة بالذكور. لأنّهن تمتّعن بتوجيه مبكّر نحو النضج مقارنة بالذكور. وبالتالي مرجعية العائلة مهّمة جدّا في حياة المراهق المغربي. وفي هذا الصدد، تشير الباحثة إلى أنّ العائلة خاصية من خصائص ثقافة المراهق المغربي. *أو بالأحرى العائلة مهمّة جدا في تمثّل المراهق لذاته.*

وأجريت دراسة تجريبية (Ehrlich, 1990, pp. 108–110) على أربع مجموعات من التلاميذ (ن=40). تتراوح أعمارهم ما بين 11 و 14 سنة، تمّ توزيعهم على مجموعتين بدلالة النتائج الدّراسية (النجباء، غير النجباء). وتمّ تمييز 12 بعدا لتمييز الإتجاهات الدّراسية للتلاميذ. مع تقدير جانب إيجابي وآخر سلبي لكلّ بعد. كل تلميذ يجيب في أربع مواضع على بنود الدّراسة : الصورة الشخصية (ماذا تظنّ عن ذاتك؟؛ الصورة الإجتماعية للوالدين (ماذا تظّن بأنّ الوالدين يظّنون عنك؟)؛ الصورة الإجتماعية للمعلّم، وأخرى للزملاء. الصور الأربعة هذه تعكس أربع ملامح لتمثّل الذات. أسفرت النتائج بالنسبة لأصناف التمثّل الإيجابية عن ارتباط تمثّل الشخصية مع التمثّلات الإجتماعية. أمّا الأصناف المضطربة فتعكس عدم انسجام ملامح تمثّل التلميذ وتناقضاتها.

من ناحية الوسيلة المطبّقة في البحث عن التمثّل، توصّل "ليكويي" (1990) L'Ecuyer إلى وضع أداة لقياسها من خلال التساؤل؛ "من أكون؟" تسمح هذه التقنية بالدخول في أعماق المراهق فيما يخص تمثّله لذاته، كما تسهّل التقييم والوصف. أي المرور إلى "المفهوم العفوي للذات". سمّاها "ليكويي" (1990) بـ ***"نشوء إدراكات الذات"***[16] حيث يطلب من الفرد وصف ذاته في ثلاثة محاور:

[16] طريقة GPS (*Genèse des perceptions de Soi.*) مشتقة من طريقة "من تكون"؟ (*W.A.Y : Who are you?*).

يختص المحور الأوّل بالمعاش الدّراسي. مثلا: "إنني في الثانوية وإذا تحصلت على البكالوريا سأنتقل إلى الجامعة". هو سياق هوية الذات، الذي عبّر عنه "مارسيا " (Marcia, 1980) بـ ***"الإلتزام السريع"***. وهو شكل من أشكال التزام هوية الذات. ويتمثّل المحور الثاني في "مركز تقييم الذات".

ولقد طوّر كل من "جاج وآخرون (Judge & al. , 2003) إختبار "تقدير نواة الذات"[17]، يتكون من 12 بندا. بهدف البحث عن مركز الذات، وليس لقياس العناصر المشكّلة لتقييم الذات (تقدير الذات، مركز المراقبة، الإستقرار الإنفعالي، الشعور بالفعالية العامّة). الإجابة على البنود وفق سلّم ليكيرت من خمس درجات (غير موافق تماما – موافق تماما). تطبيقه ميدانيا كان قويا (معامل كرونباخ:0,84). وافترض الباحث بأنّ التحليل العاملي للإختبار يتشبع بعامل واحد (Baudin, 2009). *الخلاصة أنّ لتمثل الذات مركز أو نواة مهما تعدّدت الأبعاد.*

وخلصت دراسة (Fenigstein, Scheier et Buss, 1975) إلى نتائج التحليل العاملي (سبعة أبعاد) : (الإهتمام بالسلوك الماضي، والحاضر، والمستقبل؛ حساسية الفرد تجاه مشاعره وانطباعاته؛ الشعور بإيجابياته وسلبياته؛ الميل إلى الإستبطان؛ الميل إلى تكوين صورة عن الذات؛ الشعور بالمظهر الخارجي؛ القلق تجاه تقدير الآخرين لذاته). وقد تمّ تحصيل هذه المحاور نهائيا في 23 بند. أعيد توزيعها على عيّنة متكونة من 432 فردا من قبل "شاير" و "كارفر" (Scheier et Carver, 1985). أفرزت نتائج التحليل العاملي ثلاثة ملامح : الشعور بالذات الخاصّة، والشعور بالذات العامّة، والقلق الإجتماعي.[18] *يمكن الرجوع إلى أنّ المراهق يمثّل ذاته في عوامل مختلفة.*

وقد عرفت الأعمال الأنجلوساكسونية تطورا حول مفهوم الذات. حيث عرضت بعض الدّراسات (Gordon, 1969 ; Ecuyer, 1975 ; Perron, 1964) إشكاليتين فيما يخص مفهوم الذات : طريقة الحصول على المضمون، وكيفية تنظيم هذه المعطيات في سياق منسجم. ومن بين الحلول التي قدّمت لحل هذين الإشكاليتين، إيجاد اصطلاحات جديدة من قبيل : ***"تمثّل الذات"***. وجد تيارين في هذا الشأن : الأوّل يحفّز الحصول على معطيات المضمون من خلال تشكيل عناصر لمفهوم الذات[19] بالإعتماد على استمارات موّجهة (Combs & Coll, 1967). والثاني يحفّز، من خلال أسئلة مفتوحة من نوع : "من تكون؟" للحصول على المعطيات. هذا النموذج يحفّز بدل الأوّل التحدّث عن الذات بحرّية.

[17] *CSES : Core-Self-Evaluations Scale.*

[18] تمّ تكييف السلّم باللغة الألمانية (Heinemann, 1979)، وباللغة الهولندية (Vleeming et Engelse, 1981)، وأكّدوا صدق و ثبات السلّم.

[19] *Self Concept-Self Scale*

وقد استخدم السؤال نفسه في دراسة "بوقنطال و زيلان"(1950)Bugental & Zelen إذ طلب من المفحوصين الإجابة على سؤال: من تكون؟ من خلال طرحه ثلاث مرّات في آن واحد على المستجيب.

وطبّقه أيضا "كون ، وماك بارتلاند" (1954) Kuhn & Mc Partland بهدف البحث عن الذات، وجمّعت إجابات المبحوثين في خمس فئات: (جماعة إجتماعية، معتقدات، المصالح، المشاريع، تقدير ذاتي). بالرغم من أنّ طريقة التحليل وفق التساؤل "من تكون؟" عبارة عن خطاب دون معنى شعوري أو ضمني. أي أنّ التكلّم عن الذات وفق هذا التساؤل ظاهرة معقدّة. لأنّها كوّنت استراتيجيتين مختلفتين للتحدث عن الذات. بالنسبة للذكور؛ "من أكون؟" و بالنسبة للإناث؛ "من أنا؟" وأعاد استخدامه كذلك "كون" (1969) Kuhn، يقترح فيه على المفحوصين الإجابة عشرين مرّة.[20] (Viaux, 1991, p. 61)

طبّق "تيرنر" (1975) Turner نفس السؤال"من أكون"؟[21] في زمن محدّد وبنفس الكيفية (يطرح عشرين مرّة)، على 1296 طالب أمريكي بهدف تمييز "الأنا الحقيقية والأنا غير الحقيقية"،[22] والبحث عن مدى ارتباط المفاهيم التنظيمية بالمشاعر الذاتية. وقد أبرزت نتائج تمثّل الذات فيمايلي : 28.47% طالب وصفوا الأنا الحقيقية وغير الحقيقية، ولم يحسّوا بالتناقض ما بين المطالب المعيارية (ما يجب أن يكون) والواقع الذاتي (ما هو كائن فعلا)؛ 23.92% وصفوا في المقام الأوّل الدافعية؛ 10.34% وصفوا الأنا الحقيقية في إطار مؤسساتي، ووصفوا الأنا غير الحقيقية في إطار الدافعية؛ 35.34% وصفوا الأنا الحقيقية في إطار الدافعية، والذات غير الحقيقية في إطار مؤسساتي؛ و1.93% لم يجيبوا إطلاقا.

خلص فهم النتائج إلى أنّ العالم الداخلي الذاتي والإنفعالي، بالنسبة إلى الطلبة الإمريكيين، ذو أهمية أكبر مقارنة بالإنتماء الإجتماعي، وبالمعايير السائدة في المجتمع (Turner, 1975). المفارقة موجودة ما بين التركيز على داخل و خارج الذات لدى الفرد. وظهور وعي الذات من خلال العمل والمعاملة. أي من خلال تلبية الحاجيات وعبر أشكال الإتصال. (زوركر، 1971. في غسّان، 1992. ص: 65)

في دراسة للباحثتين "كورتينات" و"ليوناردس" Courtinat & Léonardis (2006)، استخدمتا تقنية التساؤل: "من أكون؟" على شكل نص مكتوب. طبّق الإختبار على 23 تلميذ ذوي مستوى دراسي عال في المدرسة المتوسطة. أظهرت النتائج بأنّ هؤلاء التلاميذ يطوّرون أصناف تمثّل متميّزة. البعض يحاول التوافق مع تناذر التلميذ الممتاز والمثالي، ولو على حساب العلاقات الإيجابية. البعض الآخر يحاول إخفاء الفروقات بهدف

[20] مع العلم أنّ الباحثين لم يعلّلوا لماذا عشرين مرّة بالتحديد.

[21] *Qui suis-je ?*

[22] *Le vrai self et le faux self.*

البحث عن اندماج إجتماعي جيّد. النتيجة أنّ، التقبّل الإجتماعي ضروري لمحو الصورة النمطية للتلميذ ذو المستوى العالي. *ما نخلص إليه أنّ مستوى التلميذ الدّراسي يؤثّر في تمثّله لذاته.*

واستخدم "جوردن و روتر" (1969) Gordon & Rotter استمارات تحتوي على أسئلة نصف مفتوحة (تكملة الجمل). وزّعت على 480 مفحوص (8–18سنة)، للإجابة على استمارة "من أنت؟ مدّة الإجابة على السؤال ثمان دقائق. أبرزت النتائج فروقات دالّة في مفهوم الهوية للفئة العمرية (11–18) سنة، وكذلك فئة أقل من 11سنة. *ما نخلص إليه كذلك من هذه الدّراسة أنّ سن المراهق يؤثّر في تمثّله لذاته.*

ولو أنّه من ناحية السّن، يوجد اختلاف بين الباحثين فيما يخص تأثير السّن على تمثّل الذات. يشير البعض إلى مستويات عالية من تقدير الذات لدى المراهقين الأكبر سنّا، بينما يؤكّد آخرون هذا التقدير للذات لدى الفئة الأقل سّناً. والبعض الآخر لم يلاحظ أي اختلاف .(Courtinat-Camps, 2011)

في نفس سياق الدّراسات التي اعتمدت على الأسئلة المباشرة في تحديد تمثّل الذات، نجد دراسة "دلكور وآخرون" (Delcourt, & al, 1994) على عيّنة متمدرسين في بلدية ريفية بجامايكا، متكوّنة من 95 فردا (40 ذكور و 55 إناث) باعتبارهم أكثر ذكاءًا، و 100 فردا أقل ذكاءاً (45 ذكور و 55 إناث). متوسط أعمارهم 15 سنة. طلب منهم الإجابة كتابيا عن السؤال التالي : ***"كيف أرى نفسي، ولماذا أفكّر عن ذاتي؟"*** أبرزت النتائج ثلاثة فروق دالّة : الذكور ذو درجة عالية من الذكاء يستذكرون غالبا كفاءاتهم المدرسية وإحساساتهم بدرجة أكبر من الذكور الأقل ذكاءا. والإناث ذو درجة عالية من الذكاء يقدّرن الدعم الوالدي أكثر من الإناث الأقل ذكاءا. واتضّح بأنّ القدرات الرياضية لدى الذكور كان أعلى. *ما يهم دراستنا، أنّ متغيّر الجنس يؤثّر في تمثّل المراهق لذاته.*

على خطى دراسة "دلكور و آخرون"، قام كل من "فيلات و دي ليوناردييس" (Villate & De Leonardis, 2012) بدراسة علاقة الذكاء بخصائص الخطاب حول الذات لدى المتمدرس في مرحلة الثانوية. احتوت عيّنة الدّراسة على 84 متمدرس (47ذكور، 37إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 18 سنة. أي بمعدّل (15.5؛1.05). ومعامل ذكائهم كبير جدّا (≤130). من المجموع الكلي للعيّنة نجد 60% ينتمون إلى أوساط راقية، و32% من الطبقة المتوسّطة، و8% من الأوساط الشعبية. سمحت النتائج بالكشف على أنّ الخطاب حول الذات لدى المراهقين الأذكياء يتأثّر بالسّن والوسط الإجتماعوثقافي وبمستوى التفوق الدّراسي. *أو بالأحرى مستوى الذكاء يسمح بالشعور بالذات.*

في إطار معرفي ونفسوتحليلي وفيزيولوجي، نجد دراسة "فانديفورد" (2011)Vandevoorde حول دور تمثّل الفعل والحركة في تشكيل تمثّل الذات. خلُص إلى أنّ الذات تتكوّن من مصفوفة التمثّل، مقسّمة إلى ثلاثة ملامح : المفهوم، الجسم، الحركة. *فالحركة والفعل بالنسبة للباحث، يغذّيان بالأساس الإستجابة حسب دوافع الفرد، و تحقق أهدافه و تحدّد هويته. أي أنّ الحركة تؤثّر في تمثّل الذات.*

ومن الدّراسات التي اهتمّت بتمثّل الذات، وهدفت من وراء ذلك إلى تمييز صورة الذات والصور الإجتماعية المتعدّدة لدى المبحوث، من خلال معرفياته وتخيّلاته حول صور الآباء والأصدقاء (ذكور وإناث) عنه. نجد دراسة "رودريغز" (1972) Rodriguez-tomé، على عيّنة متكوّنة من 890 مراهق. أظهرت النتائج بأنّ فردانية الفرد وشعوره بذاته تترجم بواسطة تمييز متصاعد لصورة الذات وللصور الإجتماعية حول الذات. و أنّ هذا التمييز يتزايد ما بين سّن 12 و 17–21 سنة. والمراهق يدرك الصورة الإجتماعية للأتراب بدرجة أكبر من صورة الآباء عنه. كونه مندمج أكثر مع أترابه، حتّى ولو كان مرتاحا وسط عائلته. ويستبق صورا إجتماعية سلبية عن أبويه. إلاّ أنّه ومع ذلك، تبقى *العائلة منبعا لأسباب الراحة. لأنّها تطمئن، وتدعّم أكثر من الأتراب.*

أجريت أيضا دراسة تجريبية (Fenigstein, Sheier, &, 1975)، تجسّدت في وضع سلّم يهدف إلى قياس درجات شعور الأفراد بذواتهم. وقد تمّ التوصل إلى وضع سلم يحتوي على سبع من السلوكات والمواقف التي تخص الشعور بالذات. وتتلخص في : الإهتمام بالسلوك الماضي والحاضر والمستقبلي، والإحساس بالمشاعر والإنطباعات، والشعور بإيجابياته وبسلبياته، والميل إلى الإستبطان، وإلى تكوين صورة عن الذات، والشعور بالمظهر الخارجي، وقلق تقدير الآخر للذات. بعد التحليل العاملي المطبق على 432 فرد، تمّ انتقاء ثلاثة و عشرين بندا مجسّدا في ثلاثة محاور: التفكير في المشاعر الشخصية؛ الشعور بالذات كموضوع إجتماعي؛ واضطراب الذات لدى الآخر.

فيما يخصّ تمثّل النجاح بين مختلف فئات المراهقين التعليمية والإجتماعية، قامت "زازو بيانكا" (1962) Zazzo، بدراسة عيّنة متكوّنة من 600 مراهق (ذكور و إناث) تراوحت أعمارهم ما بين 15 و 20 سنة. تحتوي على أربعة فئات : مراهقين في التعليم الثانوي، مراهقين في التعليم المتوسط، ومراهقين متربصّين في معاهد تكوين، و أجراء. عدد أفراد كل فئة من 60–110 فرد. وقسّمت الفئات الأربع إلى مجموعتين : المجموعة الأولى: المراهقين في الثانوية والمتوسّطة؛ المجموعة الثانية : المتربصين والأجراء. كلّهم يشتركون في خصائص جمّعت في ثلاثة محاور : نجاح مدرسي؛ نجاح إحساسي؛ تحقيق الذات.

أظهرت النتائج تركيز تمثّل كل من ذكور وإناث المجموعة الأولى على النجاح المهني، بينما ذكور وإناث المجموعة الثانية يركّزون في تمثّلهم على الرّبح والراحة المادية. مع العلم أنّ كلا المجموعتين مؤشّر نجاحهما متمثّل في النجاح الإجتماعي. وبالنسبة للجنس، تمثّل النجاح الإجتماعي غالب لدى الذكور مقارنة بالإناث. وتبيّن بأنّ النجاح غالبا ما يمثّل في عامل الأجر لدى الذكور والإناث، أمّا النجاح المهني لا يمثّل بنفس الطريقة لدى المجموعتين الأولى (ممارسة مهنة تلقى إعجابا)، والثانية (النجاح في المهنة الممارسة). أمّا تمثّل النجاح على مستوى المشاعر مّس الإناث أكثر من الذكور في كلتا المجموعتين.

ونشرت هارتر Harter (2006) منذ الثمانينات عددا كبيرا من المقالات والكتب توضّح فيها بطارية تقييم الذات للأطفال، والمراهقين والراشدين، بسبب نقص وسائل تقدير الذات. وأهم هذه الإختبارات "إختبار تقدير الذات".[23] أظهرت بأنّ المراهق يتميّز بتعدّد أبعاد تمثّل الذات في الحياة المدرسية وخارجها. بل وأشارت الباحثة إلى وجود نموذجين لاصطلاح الذات ومظاهر تقييمها : أحادية الأبعاد، ومتعدّدة الأبعاد.

أمّا أحادية الأبعاد، نجد مفهوم تقدير الذات والذي يتوافق مع التقدير العام للفرد لذاته. مثل إختبار "روزنبرغ" Rosenberg (1979)، و اختبار "كوبرسميث" (1967).

بالنسبة للنموذج متعدّد الأبعاد، يمسّ ميادين مختلفة للذات : الذات المادية، العلائقية، الإجتماعية...إلخ وقد وضعت هارتر (1985) إختبارا لتقدير الذات يخصّ فترة الطفولة. وتمّ تكييفه وضبطه إلى اللغة الأجنبية (الفرنسية) بسويسرا من قبل "هامبيرت وآخرون"(1987) Humbert & al.

تهدف دراسة "باريو" (Bariaud, 2006) إلى كيفية تقدير المراهق كفاءته وتوافقه، وللكشف عن مؤشرات مهّمة في حياته المدرسية وخارجها، وتمييز المراهقين العقلانيين؛ من لديهم عدم التقدير المفرط للذات، عن غير العقلانيين في تقدير كفاءاتهم. من خلال تطبيق مقياس "إدراك الذات لدى المراهقين" ("أُشبِه من؟")، المكوّن من تسعة محاور. ثمانية منها تخصّ ميادين نوعية (الكفاءة الدّراسية، القبول الإجتماعي، الكفاءة الرّياضية، المظهر الجسمي، الكفاءة في العمل، الإنجذاب نحو العلاقات الحميمية، السيرة، الصداقة الحميمية، التقدير العام للذات). وطبّق ابتداءاً من سّن الثالثة عشر(13). تقديره على سلّم ليكرت من 1 إلى 4 (من الأقل تقدير إلى الأعلى تقدير). من أهم النتائج، أنّ *ميادين تقدير المراهق لذاته تتمركز في الميدان المدرسي.*

[23] S.P.P.A : *Self-perception profile for adolescents.*

كما أفضى "فيتس"(1965) Fitts، إلى وضع قائمة لقياس مفهوم الذات باسم "تينيسي"[24]. تتكوّن من تسعين بندا موّزعة على خمسة مفاهيم فرعية للذات: الذات الجسمية (تضم الحالة الصّحية والمظهر الخارجي والمهارات والحالة الجنسية)، الذات الشخصية (الشعور بالقيمة الشخصية)، الذات الإجتماعية (الشعور بالقيمة في العلاقات مع الآخرين)، الذات الأسرية (المواءمة والشعور بالقيمة أسريا)، الذات الأخلاقية (قيمة الأخلاق والعقيدة). فكلّ بعد يحتوي على ثمانية عشرة بند(18). وضعت لها ثلاثة بدائل (لا، قليلا، كثيرا). كلّما كانت الدرجة قريبة من الدرجة الكلية (180) كلّما كان مفهوم الذات موجبا، و كلّما انخفضت الدرجة، كلّما كان مفهوم الذات سالبا. ويضاف إلى القائمة عشرة(10) بنود تقيس نقد الذات. البنود مجتمعة معا(100) تقيس أبعادا عيادية سبعة (تكامل الشخصية، سوء التوافق العام، العصاب، الذهان، اضطرابات الشخصية، الدّفاعات الموجبة، نقد الذات).

واستخدمت هذه القائمة من قبل العديد من الباحثين و في مختلف المواضيع. على سبيل المثال، بيّن "أبتر و آخرون" (1994) Apter & others أنّ قصار القامة ومحدودي النمو لديهم تقدير منخفض لذواتهم مقارنة بذوي الطول السوي من نقس عمرهم. بينما لا توجد فروقا دالّة بين قصار القامة من نفس العمر.

وفي دراسة "شيلدز" (1995) Schields باستخدام قائمة مفهوم الذات، تبيّن بأنّ هناك علاقة بين هوية التلاميذ و صفاتهم وتقديراتهم لذواتهم. (معمرية، 2010)

في الجانب المهني أيضا أجريت دراسة طواية لمدة سنتين، حول أهمية التمثّل المهني للذات. طبّقت على 251 مستجيب (طلاّب يحظّرون ديبلوم مهندس تطبيقي في معهد للتكوين المهني، طالبي العمل، عمّال لا تقل خبرتهم المهنية عن خمس سنوات)، موّزعين على ثلاث مجموعات في ثلاث فترات (ز$_1$: عدد أفراد العيّنة 86، ز$_2$: ن=85، ز$_3$: ن=80).
أظهرت نتائج الإستمارة ثباتا مرتفعا (ألفا كرونباخ يفوق 0.70) وفق سلّم ليكرت (1: ناذرا، 4: غالبا جدّا). وانحصرت نتائج تمثّل الذات، بحسب هوية المستجيبين تجاه النشاطات المنسوبة إليهم، من خلال تشكيل دليل إحصائي يحتوي على عشر نشاطات نوعية تتوافق مع الأدوار المنوط القيام بها من قبل المفحوصين. مثلا : "تفحّص المجلاّت العلمية أو التقنية" بالنسبة للطلبة.

[24] تسميتها نسبة إلى جامعة "تينيسي" *Tennessee*. عرّبت هذه القائمة من طرف صفوت فرج وسهير كامل (1985)، وتمّ تقنينها من قبل الباحث بشير معمرية في البيئة الجزائرية (2010).

في دراسة "ميجمونت و بوبيون–بروا"، (Mégemont & Baubion-Broye, 2001) تمّ استخدام سلّما (يحتوي على 32 بند مشكّلا بكيفية موجبة وسالبة) مستوحى من سلّم "كوبر سميث"[25] للراشدين، وطبّق على أفراد العيّنة لتقدير ذواتهم في مختلف جوانب الحياة (شخصية، إجتماعية، عائلية، مهنية). ويشترط على المفحوصين التوفيق في الربط بين تأكيدات الذات، وصور الذات على سلّم ليكرت (1: لا يمثلني، 4: يمثّلني). اتضّح بأنّه لا يستجيب الأفراد بنفس الطريقة فيما يخّص تعلّم دورهم المهني المستقبلي. بحيث ملامح تمثّل الذات المشكّلة في هذه الميادين (العائلية، والإجتماعية، والشخصية) ليست متشابهة، لأنّها لا تتوقف فقط على التأثيرات التي يواجهونها. بحيث تكون للفرد فرصا أوسع في عمله، حيث الجتمعة المهنية التي لا تنفصل عن تنشئته في الأوساط الأخرى، والتي تفرض أدوارا من شأنها تعدّل وتضبط تكيّفه. لأنّه و من خلال "أفعال الذات الدالّة"، جميع سلوكاته غير المنتظرة تساهم في تحديد التزاماته الحياتية. نتائج الدّراسة التي تخدم بحثنا تكمن في *أهمية المهنة وعلاقتها بتمثّل وتقدير الذات.*[26]

ومع ارتفاع نرجسية الأفراد؛ تؤكّد بعض الدّراسات التغيّر الحادث على مستوى فئة المراهقين. فنجد دراسة "كونراث وآخرون" (2011) Konrath & al. إذ تُطلعنا على نرجسية طلبة اليوم. يشير الباحثون إلى أنّ هذه النرجسية ارتفعت بنسبة 40% مقارنة بغيرهم في فترة ما بين 1979–2009.

[25] *Cooper Smith (1967)*

[26] *يمكن تشبيه المهنة في موضوع دراستنا بنوع الشعبة في الطور الثانوي.*

VII. تعقيب على الدّراسات السابقة

تعدّدت الدّراسات وتنوّعت حول موضوع تمثّل الذات، لا سيما تلك التي رأيناها تخدم بحثنا. والتي عرفنا من خلالها بأنّ الفرد لا يتوقف عن تمثّل ذاته وانتقاء المواضيع للتعبير عنها، لاسيما تلك التي لها صلة بتاريخ مكتسبات الفرد الماضية والحاضرة، وبانتماءه للعائلة والأتراب والمحيط ككل، وبعالمه الإنفعالي الداخلي للذات، وبمستواه الذكائي والدّراسي، وبسّنه وجنسه، وبحركياته، وبميدان تخصّصه (مهنته)، فضلا عن امكانية قراءة تشعّب تمثّل الذات كعلامة من علامات النقص.

لكن في العديد من هذه الدّراسات، المصطلح الذي تمّ اختياره قد يبقى دون استدلال، إلاّ أنّ اكتساب تلك الدلالة قد يكون من خلال طريقة البحث المستخدمة.

وتبقى الدّراسات الموضوعية في دراسة موضوع التمثّل، تلك التي لها الفضل في محاولة فهم الذات وتحليلها، سواءا دراسة حالة الأنا بواسطة الإستبطان أو أنا الآخر، أو من خلال مقاربة وصفية يتم فيها دراسة أنا الفرد وتفاعلاتها مع الآخر، أو دراسة سيكولوجية أبعاد (ملامح) الذات والتي في مجملها تكون قد ارتكزت ضمنيا على نموذج لاتوجيهي معتمدا على سؤال : من تكون؟" أو "من أنا؟

ما يمكن الإشارة إليه، و بالرغم من إيجابيات الطريقة. فإنّ الكيفية التي طرح بها التساؤل: من أنت، أو من تكون؟ ترجّح لعدم إمكانية الإلمام بتعبيرات المبحوث. وبالتالي الإجابة عن سؤال بهذه الكيفية، قد لا يعطينا نتائج كافية ومعبّرة عمّا يريد الباحث الوصول إليه. من جهة أخرى، لم تأخذ أغلبها بعين الإعتبار وزن المتغيّرات الإجتماعو–ديمغرافية التي تدخل في تمييز دراسة التمثّل. على سبيل المثال، كلّنا نتحدث عن التحوّل البدني الذي يميّز هذه المرحلة، ولم نجد وجودا لمتغيّر هذا التحوّل الجسمي في أغلب الدّراسات. لأنّ التمييز بين الأفراد يخلق حدودا بين الذات، وأشخاصا آخرين. أضف أنّ بعض هذه الدّراسات انطلقت من مواضيع مقترحة سلفا، دون دراسات مسبقة. فضلا عن عدم تقديم شروحات نابعة من مقاربة محدّدة، تسمح بإدخال مفاهيم جديدة، أو تطوير ما سبق التطرّق إليه. بل اكتفت بذكر أصناف التمثّل.

والجانب المهم، أنّ الجانب التفسيري لأغلب الدّراسات (ليس كلّها) لم يجدّد أكثر من اللازم، ولو يمحّص الواقع الذي بنيت فيه الدّراسة. بل قد يطغى عليه السرد والإصطلاح.

VIII. مفاهيم نظرية وإجرائية

1. مفاهيم نظرية

1.1. تمثّل الذات

لا يمكن للذات الظهور، على حدّ تعبير "سانجلاند" إلاّ عبر مكوّنات الذات التي يمتلكها الشخص. أي من خلال التمثّل الذي يعّد مركز الهوية، وهو الذي يضمن مكانا للشعور بالوجود والإنسجام. ويعرّف أيضا من خلال التركيز على دراسة التوظيف النفسي للفرد جسميا وعلائقيا. (Raush de Traubenberg, 1970)

فالتمثّل مفهوم ينطلق من رؤية الفرد لذاته، وقد يقتصر على الجانب العلائقي، انطلاقا من رؤية الفرد عن رؤية الآخرين لذاته.

ما يشترك فيه المراهقون في فترة الثانوية، هو البحث عن الراحة النفسية، والإبتعاد عن كل ما دون ذلك. (James Colman, 1963, 1965)

لديهم رغبة في الإنتماء الإجتماعي، والتحصيل والإنجاز. ولا يعني بأنّهم يطيقون إلزامية الدّراسة. ولذلك نجدهم يبحثون عن الحرّية الذاتية. (واطسون و كلاين ليندجرين، 2004. ص: 619)

إنّ واقع المراهق المتمدرس في الثانوية، يفرض عليه الميول إلى معايير الأقران (نجاح علمي، أو اجتماعي). وأهم أصناف التمثّل، حسب "كولمان" (1963)، متمركزة حول الشهرة الرّياضية، المظهر، وقضاء الوقت في الإستمتاع أكثر من الحصول على نتائج مرتفعة. عكس الدّراسات الحديثة التي أظهرت الكفاءة العلمية كأهم مظهر من مظاهر تمثّل الذات لديه. (واطسون و كلاين ليندجرين، ص: 644)

في استطلاع أجراه "إلتون سيندر" (Elton, 1969) اتّضحت نواة تمثّل المراهقين الذكور المتخرّجين من الثانوية "أكثر شعبية، و""تلميذا مجتهدا"، و"نجما رياضيا". أمّا الإناث كنّ يتمثّلن ذواتهن في "قائدة أنشطة"، "أكثر شعبية"، "تلميذة ذكيّة". على العموم تمثّل المراهقين التلاميذ مرتبط بسلوكاتهم المدرسية. والملاحظ أنّ المراهقين الذين كان تمثّل ذواتهم إيجابيا حول الدّراسة، نجحوا في دراستهم الجامعية. ويمكن تفسير ذلك بالقدرة على مواجهة القرارات المتّخذة بشأن ذواتهم، والدخول في العالم الواقعي. (ص: 620-622)

2.1. المراهقة

هي المرحلة الإشكالية. أو المرحلة الذّروة، لأنّه يمكن أن يعيش فيها المراهق التطرّف في كلّ موضوع. هي مرحلة التحوّلات الكبرى، حيث يصعب تعريف الذات خلالها. أو هي مرحلة عدم الإستبصار، لأنّ المراهق لا يعي جيّدا مخاطر الحدود. وقد تعني مرحلة التمركز على المظهر والملموس، والمادي (المظاهر، الجسم..).

من التعاريف التي وصفت الذات المراهقة تجريديا : *"طفل ذو تفكير مبكّر"* (Courtinat-Camps, 2011, p. 317). وهناك من يصفها بمرحلة "البحث عن الهوية" كعملية تعويضية وتمرّدية لمرحلة الطفولة :

"عملية البحث عن هوية جديدة لتعويض الهوية الطفلية، والتي تشكّلت خلال علاقة تبعية للآباء. ولاكتساب هوية جديدة يتحمل فيها المراهق أداء التمرّد".(De Masi, 2013, p. 1097)

3.1. النرجسية

النرجسية مصطلح نفسي تحليلي. يعني تثبيت عاطفي في الذات، وهي عبارة عن رمز، يتّم تفسيره من خلال استثمار الليبيدو على الذات؛ تعتبر مرحلة عادية في مرحلة نمو الطفل. (Morfaux, 1980) والنرجسية قسمان : نرجسية أولية تخص الطفل في المراحل الأولى من النمو وتتشابه مع الجنين، أين يتوحد الأنا مع الموضوع، ولا يمكن تمييزه عنه. الليبيدو هنا يعبّر عنه بواسطة أعضاء الجسم. أو بالأحرى من خلال اللذة الذاتية؛ أمّا النرجسية الثانية، فيقصد بها نرجسية الأنا. لأنّ الأنا هو موضوع بحدّ ذاته. (Bernard-Tanguy & Reniers, 2013, p. 116). وهو محل دراستنا لمعرفة تمثّل المراهق لذاته.

4.1. الهوية

هي ظاهرة فرضية غير مرئية، مثل تمثّل الذات. تعتبر وسيطا تفسيريا لسلوكات الفرد. وهو الجانب الذي يهمّنا في البحث. ويصفها "إركسون" في عوامل تقمصّية لماضي وحاضر ومستقبل الشخص: *"تكوّن الهوية ظاهرة اندماج عناصر تقمّص مراحل النمو السابقة، والطاقات الحالية، والآمال المستقبلية"*.

ويقصد بظاهرة الإندماج، فكرة تكوين الهوية عن طريق الوسائل، لاسيما عناصر التقمّصات للمراحل السابقة. إنّها المرحلة التي تكتمل فيها الهويتين الشخصية والإجتماعية. (Ammar, 1990, p. 174)

ويعرّفها "ليكويي، من خلال التبادل بين الهويّتين الشخصية والإجتماعية :

1.4.1. الهوية الشخصية

بالنسبة لـ "ليكويي"، يميّز خمسة نماذج للبنية التحتية للهوية الشخصية : التسميات البسيطة، الأدوار، التماسك، الإيديولوجيا، الهوّية المجرّدة. ويصف الهوية الذاتية بمجموع المشاعر، أو المعارف والذكريات، والمشاريع المتعلّقة بالذات : *"عملية أكبر من الهوية الشخصية. لأنّ البنية التحتية لهوية الذات، تتجاوز المستوى الوصفي لصورة الذات [في شعور] الفرد"*. (Ammar, p. 175)

والذات كعملية إدراكية ترتبط بمجموعة من قيم سلوكاتنا وشخصياتنا. وتطويرها كعملية فردية وجماعية، يستند إلى تجارب الفرد الماضية والحاضرة. (واطسون و كلاين ليندجرين، ص: 405)

2.4.1. الهوية الإجتماعية

إذا كانت الهويّة، كظاهرة ذاتية دينامية ومنتظمة، ناتجة عن ازدواجية الإختلاف والتشابه بين الذات والآخر. فإنّ الهوية الإجتماعية تكمن في الشعور بالإنتماء إلى الجماعة. لأنّ معنى وجود الفرد نابع من وجود الآخر. "ميد" (ذكرت من قبل جودلي، 2105، ص، 267) تدرج الآخر في الذات. والآخر هو وسيط هوية الذات وللتمثّل و للمعرفة. أو ما يسميه "كائس" Kaës (2015)، بالنرجسية اللا شعورية.

فيما يخصّ عيّنة البحث، يميل المراهقون إلى التفكير في الذات بالرجوع إلى الآخر وإلى ما ينتظره الآخرون (الآباء، المعلّمون..) بهدف القبول الإجتماعي. فمن خلال التقمّص يكوّن المراهق صورة الذات. تكون هذه الأخيرة مبنية على نقص أو زيادة الثقة في القدرات، إضافة إلى الصعوبات الإجتماعية. (Fornani, 1966, cité par Jung & R. Roussillon, 2013)

5.1. أزمة الهويـة

حالة من الإحباط العاطفي تضعف قوى المراهق النفسية وتشعره بقصور في حاجياته وعلاقاته مع واقعه الإجتماعي. ونعتقد في حالة استمرارية هذه الأعراض، يحدث توقف أو عدم اكتمال نضج شخصيته، بمعنى حدوث تشويها في الهوية. أو حدوث الإغتراب، أي الشعور بالإبتعاد عن المجتمع وعدم القدرة على الإنتماء للآخرين. (واطسون و كلاين ليندجرين)

يجمع المراهق هويات متعدّدة لتحديد ذاته. بالنسبة لـ "إركسون" هذه الهويات غالبا ما تكون متناقضة مع بعضها البعض، وعدم توحيد هذه الهويات، أو الشعور بعدم القدرة على مواجهة أدواره الإجتماعية قد يسبّب في أزمة الهويّة. وبالنسبة للمراهقات، صراع الأدوار، مثلا: بين أن تكون أُمّا أو موظّفة، يزيد من هشاشة الهوية. (واطسون و كلاين ليندجرين. ص: 644)

وما يسميه "إركسون" بأزمة الهوية يعكس تعارض جملة الهويات التي يتبنّاها المراهق. أو كما أشار إليه "كنيستون" (1965) Kenniston أنّ مشاكل الهوية، لا سيما عدم الثبات الداخلي، ترجع أساسا إلى الهوة الموجودة بين الطفولة والرشد، وبسبب السياقات الإجتماعية. (واطسون و كلاين ليندجرين، ص: 624)

وعدم اجتياز المراهق أزمة التحوّل، يهدّد بتطوير ذات هشّة وقابلة لأي تهديد لاسيما عند فشل العلاقات مع المواضيع القديمة، واللجوء إلى البحث عن مواضيع جديدة خارج العائلة. (Fornani)

ويحدّد "ماديسون"(1969)، Madisson نتائج أزمة الهوية في عدم قدرة المراهق على أداء أدواره الإجتماعية في الحاضر والمستقبل، مثل تمثّله الفشل الدّراسي. وقد تترجم هذه الأزمة خصوصا عند النّساء، عكس الذكور، فيما تسميه "هورنر" (1972) Horner، بـ *"الخوف من النجاح في منافسة الذكور"*. وبالرّغم من شعورها بالأنوثة، إلاّ أنّه يهدّد تقدير المرأة لذاتها، ويشعرها بالقلق، للحصول على قبول الآخر. (واطسون وكلاين ليندجرين، ص: 625-626)

بالرّغم من أنّ "أزمة" الهوية ليس بصلب موضوع دراستنا، من جهة لأنّ الدّراسة الفعلية ترتكز على تحديد الملامح التي يصف من خلالها المراهق ذاته. ومن جهة ثانية، اصطلاح أزمة الهوية الذي نستخدمه في الدّراسة مرتبط بالدرجة الأولى بعدم انسجام الملامح المشار إليها سلفا. تحديدا عدم توافق النرجسية الفردية، والنرجسية الجماعية. أو لمعرفة سياق الفردانية أو الجتمعة من خلال هيمنة الواحدة على الأخرى.

6.1. الخطورة

باعتبار الخطورة صبغة مميّزة للمراهقة، يمكن أن نطبّق مفهومها على عدد غير منته من الأحداث الخطيرة جدا والمهدّدة لحياته. أحداث مختلفة سواء من حيث الرقابة الداخلية أو الخارجية للذات. أو من حيث الظرف؛ قصيرة أو طويلة المدى. أو من حيث المفهوم كتنظيم اجتماعي. فجملة الرّهانات الفردية والجماعية

على حدّ سواء يواجهها الأفراد والجماعات. وموضوع الخطورة كنواة تحتية للعلاقات الإجتماعية تحرّك نماذج التفكير لدى الفرد. (Apostolidis & Dany, 2012, p. 71)

تظهر بعض الدّراسات، الأخطار المهدّدة في حالة عدم لجوء المراهق إلى المثالية. سيضعف تحمّله النفسي بسبب ابتداعه طقوسا ذاتوية (Servant, 2013, p. 1229-1230). أو بالأحرى انعزاله واللجوء إلى الخطورة.

7.1. التوتـر

شعور باضطراب يعيشه المراهق على مستوى الذات. حيث يعيش مراحل بدائية في مرحلة نمو متطورة من الشعور بالذات. أو هي الشعور بتبعية شديدة للسياقات العقلية البدائية (مثل : الشعور بغرابة في الجسم). في حالة استمرار الدّفاعات، يمكن أن يعيشها على شكل قلق نمطي، وقد يمضي بذلك المراهق في سلوكات الخطورة تجاه الذات والآخر.

8.1. المواجهة أو الدّفاع

بالنسبة إلى "بيرجوري " (1986) Bergeret، يحدث المرض عندما تكون الدّفاعات اعتيادية، وغير فعّالة، وقاسية، وغير متوافقة، مع الواقع الداخلي والخارجي للفرد، ومن نوع واحد/ (بيرجوري، 1986. ذكر في: بهتان، 2007). الغرض ليس دراسة المرض، بل من خلال هذا التعريف يمكن أن نستنبط المواجهة كمجموعة ميكانيزمات دفاعية شعورية ينتهجها المراهق في حياته اليومية كنشاط معين أو عملية فكرية ما، ضّد التوتر، ولإدارة الإجهادات الحياتية. وبالتالي عدم الإستقرار، وعدم الإنسجام، وعدم التكيّف قد ترجع كلّها إلى الفشل في انتقاء استراتيجيات الملائمة.

2. مفاهيم إجرائية

أهم التعاريف الإجرائية هي مؤشّرات استشفّها الباحث من الدّراسة الإستطلاعية على عيّنّة من المراهقين في مرحلة الثانوية. وتكمن بدرجة رئيسة في ملامح تمثّل الذات. درجة قدّرت أكبر من أو تساوي متوسط استجابات استمارة البحث.

1.2. تمثّل الذات

عبارة عن الدرجة القصوى للملامح التي يختارها المراهق قيد الدّراسة من استمارة البحث. يتمّ الحصول عليها من خلال التحليل العاملي، وتقدّر بالوزن العاملي. وبالتالي مجموعة الملامح (العوامل) الناتجة تسمح لكل مراهق(ة) من خلال عوامل تمثّل الذات المهيمنة، التعريف بهويته. يتّم تقديرها سلبيا أو إيجابيا من خلال استمارة الدّراسة.

2.2. المراهقة

ينتمي المراهقون قيد الدّراسة إلى مرحلة الثانوية (عش المراهقة). أعمارهم تتراوح ما بين 15–18 حتّى 20 سنة.

3.2. الهويـة النرجسية

تمّ تسميتها بالهوية النرجسية، لأنّه بالمقابلة مع مرحلة الطفولة (الحس حركي)، تغلب على المراهق(ة) "رمزية الإفراط الحسو–حركي".[27] كما نعتقد بأنّه لا يكتف بالتمركز على الأنا لتفسير نرجسيته، بل إنّه يتميّز بالإفراط في النرجسية، حتّى وإن كان متعلّقا بالآخر.

تحدّد هوية المراهق قيد الدّراسة من خلال تمثّل ملامح الإستمارة السبعة (أنظر جدول1). بحيث تعرّف هذه الهوية في توافق تمثّل النرجسية الفردية والنرجسية الجماعية. و يترجم هذا الإنسجام على استمارة البحث بالإرتباط الدّال بين النرجسيتين.

1.3.2. النرجسية الفردية

المراهق نرجسي بطبعه. تترجم هذه النرجسية ببلوغ درجات تساوي أو تفوق المتوسط في نتائج استمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض: *الهمّة، النرجسية، "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، و"مواجهة خطورة".*

[27] هي نفس الفكرة التي ناقشتها مع الباحث الأكاديمي Pinel Jean-Pierre (Paris 13)، بتاريخ 15 جانفي 2015 في إطار ملتقى دولي حول عدم الإرتياح في الهوية.

2.3.2. النرجسية الجماعية

نعتقد بأنّ انتماء المراهق إلى جماعة يختلف عن انتمائه لو كان في مرحلة الرّشد. لأنّه في بداية تعلّم العيش في جماعة، حيث أناه لا زالت متمركزة على الذات. تترجم ببلوغ درجات تساوي أو تفوق المتوسط في نتائج استمارة البحث. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *"استعجال والصورة"، و"العلاقة مع الآخر"، والإنتماء".*

4.2. أزمـة الــذات

إذا كانت النظرية التحليلية تشير إلى أنّ عدم ارتياح الفرد راجع إلى الإحباط الجنسي، والكبت، والقلق، ..الخ، فإنّنا نرى عدم ارتياح المراهق قيد الدّراسة، راجع إلى سيطرة الذات السلبية بفعل تمثّل الذات السلبية. تتضح هذه الأخيرة من خلال عدم انسجام النرجسيتين (الفردية والجماعية) لدى المراهق قيد الدّراسة. تترجم بعدم وجود ارتباط بين النتيجتين على مستوى استمارة البحث. أزمة في وجود معنى لارتباط سالب، وغياب أزمة الذات عندما يكون الإرتباط بينهما موجبا وذو معنى. ويمكن التعرّف على عناصر أزمة الذات من خلال الإستمارة (عدم الإرتباط بين النرجسيتين الشخصية والجماعية).

1.4.2. استعجال والصورة

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *تمثّل كل من ملمح الإستعجال، والفضاء الإفتراضي، والمرغوبية الإجتماعية.* وارتفاع درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

2.4.2. مواجهة خطورة

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *تمثّل كل من ملمح التوتر، و المواجهة، والخطورة.* وارتفاع درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المبحوث.

3.4.2. الذرجسية

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض *: تمثّل العاطفة، والجسم، والهندام.* وارتفاع أو انخفاض درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

4.4.2. همّة

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *ملمحي "مثالية الأنا"، و"الإلتزام"*. وانخفاض درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

5.4.2. حياة دراسية ومستقبلية

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *"الدّراسة"، و"المستقبل"*. وانخفاض درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

6.4.2. العلاقة مع الآخر

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : *ملمح العلاقة مع الآخر*. وانخفاض درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

7.4.2. انتماء

بلوغ درجات تفوق المتوسط في نتائج إستمارة تمثّل الذات. وتشمل عدد من ملامح التمثّل مجتمعة معا، وبمدى ارتباطها مع بعضها البعض : ملمح "الإنتماء". وانخفاض درجة هذا الملمح بالنسبة إلى الدرجة المتوسطة للإستمارة يصبح مؤشّرا لأزمة الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

جدول 1 : ملّخص لملامح تمثّل الذات السيكولوجية

الذات الشخصية			الذات الإجتماعية		
الرقم	العامل أو الملمح	المتغيّرات	الرقم	العامل أو الملمح	المتغيّرات
1	**النرجسية**	الهندام، والجسم، والعاطفة	5	**استعجال والصورة**	استعجال، الفضاء الإفتراضي، المرغوبية الإجتماعية
2	**حياة دراسية ومستقبلية**	الدّراسة، المستقبل	6	**العلاقة مع الآخر**	العلاقة مع الآخر
3	**همّــة**	مثالية الأنا والإلتزام	7	**انتماء**	الإنتمــاء
4	**مواجهة خطورة**	الخطورة، التوتر، المواجهة	-	-	-

الفصل الثاني

الهوية الشخصية والهوية الإجتماعية

تمهيـــد

الهوية منهج تعبيري عن الذات. تنمو من خلال اتصال الفرد مع ذاته ومع المحيط وأنماطه الحياتية. إنّها تؤدي إلى تنشيط دائم للذات مع الأخذ بعين الاعتبار التغيّرات الحاصلة في هذا المحيط، كون الفرد عموما والمراهق خصوصا كائن لا يحيى في الماضي والحاضر فقط، بل هو كائن يتطلّع إلى المستقبل. وحتى يصبح المراهق فعّالا، لا بد أن يكتسب الإحساس بهوية الذات. في هذه المرحلة تصقل هوية الذات لديه وفق العوامل البيئية والنفسواجتماعية المحيطة. إنّها مرحلة البحث عن الإستقلالية، الإهتمام بالمستقبل(حِداد الطفولة...)، والبحث عن حل إشكالية "من أكون؟" وإشكاليتي الأنا المثالي ومثالية الأنا، وقيمة ومكانة الذات، والإنتماء. أوكما يسميها "إركسون" «أزمة الهوية». هذه الأخيرة قد تكون ناتجة عن تشتت لهذه العوامل وعدم ارتباطها، وعن تعدد الأدوار وعدم تناسقها في مختلف السياقات.

ولأنّ مفاهيم الذات متعدّدة، يمكن القول بأنّها متداخلة، وبالرّغم من التعقيدات المنهجية في وجه التداخل بين مفاهيم الهوية والذات، يمكن الجمع بين التصنيفات النفسية الشخصية والتصنيفات الإجتماعية لفهم الهوية. وسنتناول في فصلنا هذا الهوية في جزئيها؛ الهوية الشخصية والهوية الإجتماعية، كمنهج ميسّر لفهمها (الهوية).

أوّلا : الهوية الشخصية

I. فلسفة الهوية

حين من الدّهر، فرض المفهوم الفلسفي لهوية الفرد الجدل لفهم الإنسان. هناك من أقرّ بأهمية وضرورة مشاركة الآخر في إدراك الذات، وهناك من يعتقد بأنّها تتطور بمفردها. فإذا افترضنا بأنّ الشعور بالأنا يرتبط بوجود الآخر، أو كما أشاد "ديكارت" Descartes *بدور العقل في عمليات الشعور وإدراك الذات*، أو "هيغل" Hegel الذي *نفى دخل الإستبطان في اكتشاف الفرد لذاته والشعور بها*، بل وأعطى أهمية لوجود الآخر. متفقين أو متعارضين معه، النتيجة هي عدم وجود فردانية متميزة عن أخرى لاسيما في وجود سياق موّحد ومحفّز، وحينها يمكن القول بأنّ الشعور بالأنا وبوجودها جزء من المجتمع. فلا غنى إذن للأنا عن هذا الآخر.

لكن قد يشكّل الإرتباط بالآخر عائقا في فهم الذات، وبالتالي يمكن اعتبار الهوية الذاتية مرجعية أحادية القطب لا تعتمد إلاّ على الأنا الفردية (مقابل الأنا الجماعي لـ "أدلر"). بمعنى، الفرد نفسه هو أدرى بما تغيّر فيه. وبالتالي يصبح الأنا يعيش مع ذاته منسجما مع تحرّره. أوكما عبّر عنه "سقراط": «*أعرف نفسك بنفسك*»، أو "سارتر" من خلال الشعور الذاتي للذات، أو ما يعرف بالإستبطان بأنّه أصل الشعور بالأنا، أو كما صنّف "كانط" Kant الشعور بالذات إلى الأنا الإحساسية والأنا الموضوعية والإدراكية المفكّرة. لأنّ الإنسان يعي تغيّرات الذات من خلال تمحيص إحساساته. إذن الوعي أو الشعور بالذات شرط ضروري لمسؤوليتها ولأخلقتها.

ويتساءل "باسكال" Pascal عن ماهية قيمة فردانية الفرد عندما تكون معايير التقييم الذاتي مشتقة من آراء الآخرين. إلاّ أنّه وفي غياب النزعات الجماعية في لاشعور الفرد. أو كما أشار له "فرويد"؛ تجنّب الأنا نمطية الدّفاع من خلال عدم لجوء الفرد بصفة دائمة إلى دفاع نفسي لاشعوري واحد. بمعنى، لا إلى إعلاء، ولا إلى بدائية متجذّرة في الماضي البعيد، وإلاّ قد تصبح هذه الفردانية وفي مختلف المجتمعات قاصرة غير قادرة

على فهم الذات.[1] لأنّها تبعده عن الآخر وتجزّىء فردانيته. بل إدراكها للمجتمع والتعرّف عليه يصبح عائقا لها، وهذا قد يخلق "أزمة". أو كما يسمّيها الدارسون للهوية.

ويقتضي الحال إذن إعطاء الأهمية للذات المظهر والجوهر معا لاسيما فيما يتعلّق بأصل الهوية، كما يؤكّد "لوك"و"هيوم"(Pradeu & Carosella, 2004).

إذن ما يصنع هوية الفرد هو الظاهر والباطن. كما يؤكّد منظور علم النفس، بكون الهوية إدراك للذات من قبل الآخرين (Lipiansky, 2005b). ويرى البعض الآخر بأنّها ترتكز على فكرة التشابه[2] مع الذات، والإستمرارية عبر الزمن. (Pradeu, 2004)

أو ربّما بالبدء من : ***"معرفة [اتجاهاته] الإجتماعية، و[سماته] الشخصية، و[استعداداته...وسلوكياته وردود أفعاله] الفيزيولوجية خلال الظروف الإجتماعية المسّببة لهذه الأحداث."*** **(الحارثي، 1991)**

ونشيد (نحن)، في إطار مدرسة علم النفس الأنا، بمفاهيم هوية المراهق (الحزائري) السيكولوجية في العصر الحديث، التي نشير من خلالها إلى هويته الشخصية والإجتماعية متعدّدة الأبعاد، تبعا لما تمليه الظروف الفردية والعائلية والمدرسية، والمجتمعية ككل.

[1] يلاحظ الباحث في هذين النقطتين النهائيتين والمتعاكستين في الدور هما أسباب التشدد 'مع الذات و مع الآخر).
[2] *Ipse* : بقاء نفس الشيء على حاله مع قابلية التغيير جزئيا. *Ipséité*

II. تعريف الذات

من الناحية **اللغوية**، تحديدا في اللّغة العربية، كلمة "ذات" : مؤنث "ذو"، وجمع "ذوات"، بمعنى صاحب. هو لفظ يدلّ عن شيء محسوس، مثل: باب و بحر. مقابل اسم المعنى، مثل: علم وشجاعة. (المعجم الوسيط، 2010)

يضيف الباحث؛ في جميع الأزمنة الصرفية،[3] صيغة المتكلّم تبدأ بالفعل المجرّد المتّصل بحرف «أ». وبالتالي الهوية الشخصية تكون شعورية (في لغة التحليل النفسي، اتّصال الأنا مع الواقع)، و لا نكون شاعرين بهذه الذات الفردية إلاّ عندما نتكلّم بالضمائر.[4] أمّا اصطلاح الذوات (جمع ذات)[5] القريب من الشعور، يمكنها (الذات) أن تكون كذلك عندما يعطي الأنا موافقته أيضاً.

في اللغة الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) يعبّر عن الهوية الشخصية على الترتيب بِـ (*Je, I*)، وتختلف عن الذات (*Soi, Self*). بالنسبة لِـ "جايمس" (1980)James، اصطلاح "الذات" له دلالة المِلْكية (لي). ***"هو تعبير عن كل ما هو شخصي"***. (Sillamy, 1999, p. 248)

أمّا **اصطلاحا**، نعتقد بأنّ كلمة "ذات" تخصّ الفرد. أو كما عبّر عنها جملة من الباحثين؛ "**الذات ظاهرة فردية وجماعية**" (شعبان بشر، 2013) قبل كلّ شيء : «**الطريقة التي من خلالها يشكّل الفرد علاقته الشخصية مع محيطه**». (Dorais, 2010).

أو كما عبّر عنها "فرانكو دي ماسي" (De Massi (2013, p. 1095 بالشيء الذي يجعلنا موّحدين مع أنفسنا، ومع تمثّلاتنا التي بحوزتنا والتي من خلالها يمكننا إدراك تميّزنا واختلافنا عن الآخرين.

من الناحية النفسية، كلمة "الذات" لم يمكن لها أن تعرّف إلاّ من خلال الإحساس والشعور الذي يمتلكه الفرد.

[3] الفعل الماضي، المضارع، وفي المستقبل نستبق حرف السين المستقبلية قبل الألف.

[4] أ ن ي ت (كلمة أنيت): إستخدام الألف (أ) قبل الفعل (المضارع)، يعبّر عن المتكلّم (أنا)، و الحروف المتبقية تعبّر بالترتيب عن الضمائر الأخرى؛ نحن، هو و هي.

[5] *Les Soi*

بالنسبة لِـ « هربرت جورج ميد» (1934) Mead H J، للفرد خصوصية مميّزة، تكمن في القدرة على تكوين موضوع اهتمامه بصفة مؤقتة. إنّه يركز بصفة طبيعية على محيطه ويهتم مبدئيا بشعوره. لكن المحيط الإجتماعي يجعله يتبنى وجهة نظر الآخرين، وبذلك يصبح موضوع شعوره. لكنّه يرفض مفاهيم المجتمع التي تنطلق من مفهوم الفرد الفريد. لأنّه يميّز بين الهوية التي تحدث بفعل التفاعل الإجتماعي، والذات التي تتجلى في تمثّل الآخرين عن الفرد :

« يشعر الفرد بذاته في ضّل التفاعل الإجتماعي. و[يتوافق هذا مع] الهوية، [أمّا]الذات [تتوافق] مع [...] تصورات الآخرين على ذواتنا، والتي نقوم باستدخالها.»

وتساءل "ميد" عن سبب اختلاف ذوات الأفراد، بالرّغم من تشابه السياق التكويني لها لدى كل فرد. كما ميّز بين الأنا الفردية والأنا الإجتماعية. وصنّف الذات كتركيبة سوسيولوجية[1] تستدخل أدوارا اجتماعية. والذات أيضاَ تركيبة شخصانية،[2] تتطور من خلال أحكام الغير، وتصدر في قالب اجتماعي تفاعلي مع الفرد (يتقمّص الطفل سلوكات الآخر ليتبنّاها بعدما يتفاعل معها). ويؤكّد على أنّ الذات نتاج تفاعل بين الأنا الفردية والأنا الإجتماعية، وأنّ الضمير الفردي المبدع مختلف عن الأنا الإجتماعية، وأنّ العلاقة بين الفرد والمجتمع ترتسم من خلال التجاذبات بين الذات والآخر.

وبناءا على مرجعية الجماعات التي ينتمي إليها الفرد في تشكيل ذاته. فإنّ الإستجابة الفردية قد تعدّل موقف أو سلوك الجماعة، إلاّ في حالة تعارض وتضارب هذه المرجعيات.

ويبيّن بأنّ تشكّل الذات في سياق إجتماعي لا ينتج سوى ذوات متشابهة ومتفاعلة في الجماعة الواحدة. لكن وبالرغم من هذا التفاعل تبقى كل ذات متمسّكة بنموذجها الفريد، والمرتبط بمعاش الفرد.

يرى "وليام جايمس" (1890) تشكيل الذات من بعدين أساسيين : يتمثّل *البعد الأوّل* في ماهية الذات «من أكون؟» بحيث الإجابة لا تخل من التعقيد، لأنّه لا يمكننا وصف ذواتنا في جملة، بل يستوجب صفات متعدّدة، وطرائق بحث وتفسيرات متنوعة. أمّا *البعد الثاني* فيعطي إنطباع الشعور بفردانية الشخص. أي أنّه يشعرنا بأنّنا شخص واحد، وفي الوقت نفسه هذا الوصف للشخص يكون متعدّد الأوجه.

من خلال هذين البعدين ندرك اتجاهين متناقضين للشعور بالذات. ولحل هذا التناقض يقسّم " جايمس" الذات إلى الذات كموضوع (عبارة عن بنية التمثّل النسبي للذات)، والذات كعامل (Chapelle, 1999).

[1] Le Moi
[2] Je

ولهذا وضع بعدين رئيسيين للهوية : الأنا الإجتماعية،[3] والأنا الفردية[4] (تدعى بالهوية الذاتية) التي توافق الذات، ومن خصائصها المعرفة المستمرة للذات. (Hermans, 1987, p. 10)

ويعرّف "قرين–وولد"(1992) A. Greenwald، الذات في كتابه : ***«الأنا الشمولي وكيفية إنشاء ومراجعة التاريخ الشخصي للفرد»*** الذات على أنّها نسق منتظم يفعّل بوسائط معرفية (التمركز على الذات، الفعالية، المحافظة) في معالجة المعلومات المتعلّقة بالذات (هدف الأنا: تقييم، تماسك الهوية، الإستقلالية،...).

وقد ترتبط الذات بالمعاش الفردي للشخص. هذا المعاش يبدأ منذ الولادة، ويأخذ بعين الإعتبار الهويات الإفتراضية. وليست الهوية الشخصية موّرِثة لثقافة معيّنة أو لنماذج إجتماعية محدّدة. بل إنّها تكوّنت من مستدخلات عبر المراحل العمرية. (Taboada-Leonetti, 1990, p. 45)

أمّا "هارتمان" (1950) Hartmann،[5] ربط مفهوم الذات مع فردية الشخص المحاطة بالمواضيع : ***«الشخص فرد، محاط بالمواضيع».***

ترى نظرية الرواية الشخصية لِـ "ريكور" (Ricœur)، أنّ الفرد ***« يسرد تاريخه الشخصي».*** وعندما تفقد الهوية وحدتها يصفها بـ "**التفكير الهش**" :[6] ***"التحكم الجيّد للذات وما يجب فعله من قبل الفرد لأجل حياة أفضل، مهم جدا تفادي معيقات الذات وتنفيذ الإختيار الأمثل لإستراتيجيات المواجهة الملائمة. لأنّه في ظّل حياة مليئة بالتناقضات يحاول الفرد على الأقل قولبتها وتسييرها قدر الإمكان."*** (Van Rillaer, 2012)

إضافة إلى تمثيل الذات لفردانية الشخص ووحدة هويته. يوجد من يربطها بأدوار إجتماعية وبالإنتماء إلى جماعات إجتماعية، بحيث يعرّفها "كاستارشتاين" (Kastersztein, 1998)، في إطار مجموعة من القيم الدينامية، والتي تجمع ماضي، وحاضر، ومستقبل الفرد : ***"هي نسق دينامي من القيم، وتمثّل العالم المحيط، والمشاعر النابعة من التجارب الماضية، والمشاريع المستقبلية. الهوية الشخصية ليست بُنية جامدة بل هي سياق بنيوي يعبّر عن وظائف الذات."***

وصفتها أيضا «جيوست ديبريري» Giust-Desprairies (1996) بعدم الإكتمال بصفة دائمة، ومن خصلئصها الإستمرارية في النمو على المستوى النفسي والإجتماعي :

[3] *Moi*
[4] *Je*
[5] اهتمت دراساته بالتكيف و الإضطراب الناتج عن الحرب العالمية.
[6] *Le cogito brisé*

«سياق مستمر بين النماذج المنطقية النفسية والنماذج المنطقية الإجتماعية. تبقى دائما الهوية مستمرة في التكوين وفي عدم الكمال، لكنّها تظهر كإشكالية في مواطن الأزمات». (Giust- Desprairies, 1996, p. 65)

من ناحية الثبات ، نجد غوردن (1968) Gordan من بين الباحثين الذين يعتبرون الهوية الشخصية ظاهرة ثابتة ولكنّها : ***« سياق من النشاطات المستمرّة والمفسّرة. هي نظام منتظم من الإدراكات والتمثّلات، وبنية متسلسلة من الدلالات الناتجة عن التنشئة الإجتماعية، والتي تبقي الفرد بصفة دائمة في العلاقة مع الآخر».***

ويعرّفها طاب (1980ب) من خلال الشعور بالوحدة، والإستمرارية، والشعور بالإختلاف عن الغير. فالهوية الشخصية سياق من خلاله يبحث الفرد ليصبح ما اختاره لذاته بصفة شعورية أولا شعورية : ***"إنّها بنية دينامية وتشكيلة معرفية وعاطفية. أي أنّ مجموع المشاعر التي ينميها الشخص حول نفسه، تسمح له ليصبح ويبقى هو نفسه، بتحقيق ذاته في مجتمع ثقافي معيّن."*** (Tap, 1997, p. 9)

ويدقّق "طاب" في اصطلاح "الهوية الشخصية" من خلال استخدام الإصطلاحات المستخدمة في تحديد الهوية الإجتماعية : ***"البحث عن هوية الذات"، "تقمص الأمثل"، "التعرّف على الذات من خلال نظرة الآخرين"***، سياق تعلّم خبرة (...). ويعطي بعدين أساسين لتمثيل الهوية : أن تثبت الذات نفسها عبر الزمن، وتنسجم صورتها مع السياق الذي نمت به. (Tap, 1980b, pp. 11–15)

ممّا تقدّم، نستخلص بأنّه توجد عدّة عناصر تدخل في تشكيل الهوية الشخصية، ويتفق عليها جل الباحثين. لاسيما صفة الإستقرار والثبات من جهة، والدينامية من جهة أخرى. وأنّه حدث تمييز بين الهوية التي تحدث بفعل التفاعل الإجتماعي، والذات التي تتجلى في تمثّل الآخرين عن الفرد. أو بالأحرى هي تركيبة سوسيولوجية وشخصانية، تنتج عن التفاعل بين الأنا الفردية والأنا الإجتماعية. أي أنّه يمكن تعداد الذات أيضا بمثابة الأنا، على حدّ تعبير "جاكوبسون".

III. نظريات في الهوية (الشخصية)

الذات مفهوم واسع ويزيد شساعة باتساع الحقول والمدارس العلمية. لقد درست «مارغيريت ميد»[7] (Mead M) المراهقة، ودرس « فروم» (Fromm) الطبع الإجتماعي، و«جورج ديفرو» (G. Devereux) التثاقف ومشاكل الهوية لسكان المهجر وثبت وجود مفاهيم ونماذج هوية مختلفة باختلاف الثقافة. ودرس «إركسون » الشخصية القاعدية وقام بدراسة الطفولة في مختلف الثقافات. وسنحاول التطرّق إلى أهم المقاربات العلمية والإبستيمولوجية التي نظّرت للذات لاسيما نظرية هذا الأخير.

1. مقاربة "إريك إركسون" E. Erikson

تعتبر نظريات "إركسون" من نظريات الشخصية التي خطت خطوات النظريات الفرويدية. اهتمت بالمظاهر الإجتماعية للنمو وبسلوك الفرد الإجتماعي (واطسون، و ليندجرين. ص:161). بحيث وضع الهوية الشخصية في مفترق الطرق بين السياق والذات (هوية الأنا). يعرّف هذه الأخيرة على أنّها سياق يضمن الإحساس بالطابع الشخصي، وتنسجم مع المعتقدات الأساسية المتعلّقة بالذات، خصوصا اللاشعورية منها. وأحيانا تنسجم مع صراعات نفسية داخلية. (Erikson, 1968, pp. 232–233) :

> ***هي جملة الأهداف والقيم والمعتقدات التي يقوم بها الشخص (مشاريع مستقبلية، المفردات المستخدمة...)، وكل ما يخص خصوصياته الفردية، كما تميّزه عن الآخرين. وبمجرّد الشعور بامتلاك هوية شخصية، نميّز ملاحظتين متزامنتين: إدراك التشابه مع الذات[8]] واستمرار وجود الفردانية في الفضاء والزمن.[9] وإدراك اعتراف الآخرين بهذا التشابه وبهذه الإستمرارية.*** (واطسون و كلاين ليندجرين ، ص: 49)

لقد أعطت دراساته[10]("مراهقة وأزمة»، «طفولة ومجتمع»، «هوية ودورة الحياة»)، لمصطلح "هوية" بعدا نفسيا. و وضع نظرية في النمو ارتكز فيها على ملاحظات إكلينيكية سمحت بالكشف عن كيفية تشكيل الفرد لتمثّل منسجم مع ذاته، من خلال تاريخه الشخصي ورغباته المستقبلية. وهي طريقة يمكن اعتمادها حتّى مع المراهقين للكشف عن هوياتهم (Arnett, 2000. Dans Cohen-Scali & Guichard, 2011). بحيث يجمع بين الهوية الشخصية والممثّلة في هوية الذات، والهوية الإجتماعية الممثّلة في هوية الأنا : « ***المجموع الكلي***

---

[7] (1901-1978). عالمة انتروبولوجيا (ثقافات الشعوب). درست تصنيفات الإتصال في مختلف الشعوب، مع زوجها "باتيزون" مدة 15 سنة (وهي مدة زواجهما قبل طلاقهما). وقد صنفت مفهوم الشخصية الوطنية.

[8] *Mêmeté (Eng. Selfsameness)*

[9] فردانية الفرد واختلافه عن الآخر. (*Ipséité*): في أوائل القرن العشرين استخدم "بول ريكور" (Ricoeur) هذا المصطلح. وهو إحدى خاصيتي الهُوية، لأنّها تعرّف أيضا من خلال" العلاقة مع الآخر .

[10] *Youth and crisis (1968); Chilhood and society (1950) ; Identity and the life cycle (1959)*

لخبرات الفرد. تتكون من : هوية الأنا وهوية الذات. أمّا هوية الأنا فتحقق الإلتزام في بعض النقاط، مثل [:] العمل، والقيم الإيديولوجية، والسياسة، والدّين، وفلسفة حياة الفرد الخاصة. وترجع هوية الذات إلى الإدراك الشخصي للأدوار الإجتماعية.»

يؤكّد باحثون آخرون تشكيل الذات من خصائص شخصانية، واجتماعية. هذه الأخيرة جزء من سياق الذات. والشخص نفسه جزء من الآخرين. ينتابه الشعور بالإنتماء (نحن)، والشعور بالإختلاف أو عدم الإنتماء. بمعنى، توجد حركة مزدوجة. كلّما وجد تقمّص جماعة ما، وجد تمايز هذه الجماعة عن جماعات أخرى. فيتمّ إدراك الهوية الإجتماعية من خلال هذا الفرق. عكس الهوية الشخصية، فكلّما كان تقمص الفرد مع نفسه، كلّما كان بعيدا ومختلفا عن الآخرين. (Deschamps & Moliner, 2012, pp. 16-17)

وأشار "إركسون" إلى خصائص أساسية ثلاث فيما يخص نظرية الهوية : الإندماج، والإستمرارية، والتفاعل. فلكي يشعر المراهق موّحدا ومندمجا، لا بد عليه من الشعور بالإستمرارية لما يطمح إليه مستقبلا. أي بين ما يفكّر أن يكون عليه، وبين ما يعرفه عن الآخرين فيما يخص إدراكهم عن ذاته. في هذا الصدد يشير بأنّه يمكن تمييز الذات عن الآخرين حتّى في فترة نمو عابرة كالمراهقة. أي أنّ المراهق ويدرك هويته الشخصية من خلال أسئلة تنتابه (من أكون؟ ماذا سأكون؟). ليجيب عنها بمساعدة العائلة، وبتفاعلاته مع جميع الأشخاص المهمّين في حياته. أو على حدّ تعبيره : ***"الهوية مهّمة المراهقة"***. وهو تأكيد على أنّ الهوية بصفة عامّة : ***«تتكون خلال الحياة كلّها، وبالأخص في مراحل الأزمات وأهم هذه الأزمات أزمة مرحلة المراهقة.»***

تطرّق "إركسون" (1972) إلى نقطة أخرى مهمة تحدث في فترة المراهقة، ألا وهي تشكيل الهوية من خلال عدد من الصراعات الطبيعية والمتعلّقة بالمستقبل والأدوار الإجتماعية والإنجازات الشخصية والجنس والإلتزام الإديولوجي. في هذا السيّاق أسند الصّراع الحادث أثناء فترة المراهقة إلى التعارض بين مردود الهوية، وتداخل الهوية. (Marcia, 1966, p. 552)

ويضيف بأنّ تشكيل الهوية لا يتعلّق بالمراهقة فقط. لأنّ جذور الهوية تسبق مرحلة المراهقة. (المراحل السابقة من النمو، لاسيما العلاقة الأولى مع الأم). و يبقى الإعتبار الإيجابي للذات من بين الشروط الضرورية لتحقيق الهوية الذاتية. (Erikson, 1980, p. 122)

كما فسّر عمل سياق الهوية من خلال الإحساس الشعوري بالخصوصية الفردية. بالرغم من أنّ تشكيل الهوية يكون غالبا غير شعوريا. فالجهد اللاشعوري يعمل على إعادة تنظيم مثاليات الفرد مع الجماعة.

وقد أشار إلى أنّ تشكيل الهوية يبدأ عندما يتوقف التقمص، وأعطى أهمية إلى عناصر الهوية الذاتية الموضوعية، لا سيما الجنس، والبنية الجسمية، والإسم، والعائلة ..، لأنّها تجعله مستقّلا بذاته، ومستقّرا. أي أنّ استقرار التقمص موضوع ذاتي، وهو الهوية بعينها. (Erikson, 1968, p. 167).[11] وأنّ ما يميّز الهوية الشخصية هي الوحدة والإستمرارية وتشابه الذات. بمعنى دوام واستمرار الشخص من خلال مختلف أفعاله وتغيّراته، بالرغم من تغيير البلد أو المهنة أو الوظيفة أو مجال الدّراسة. إلاّ أنّ الشخص يبقى نفسه مهما تغيّر الفضاء والزمن. (Erikson, 1972)

لقد أخذت مقاربة "إركسون" بعين الإعتبار المظاهر السوسيولوجية، والنظرية الفرويدية. وركّزت على التفاعل بين الأنا، ومحيط الفرد الإجتماعي (التقمصات، والمتطلبات) في كل مرحلة نمو بما فيها المراهقة. وأعطى أهمية إلى التأثير الذي تحدثه تجارب المراهق، في تشكيل هويته، وخلص إلى أنّ مرحلة المراهقة هي مرحلة بداية هوية الفرد. لأنّه يعرف خلالها أهم أزمة طبيعية في حياته.

1.1. انتقاد إركسون

اهتم "إركسون" بإشكالية تعلّم واكتساب قدرة المشاركة في الجماعات خلال فترات النمو. من خلال محاولته (منذ الأربيعينيات) الإجابة على هذا النوع من الإشكاليات باستخدام علم النفس التحليلي للأنا من جهة، ودراسة علم النفس الإجتماعي (قبائل البشرة الحمراء) من جهة أخرى. إلاّ أنّ بحوثه لم يكن لها تأثيرا كبيرا، مثل دراسة «غزّا Geza R»[12]. فالنتائج لم تكن مقنعة للمتحيّزين لا على الصعيد التحليلي ولا على الصعيد النفسواجتماعي. هذا الإنتقاد الذي وُجّه لـ"إركسون"، الجمع بين مختلف المقاربات قد لا تفيد نتائجه كثيرا. ولو أنّ دراسة "بيون" (Bion) على الجماعات، استطاعت وضع نظرية «علاقات المواضيع» عند اتخاذه نفس المنهج. (Di Chiara, 2003, pp. 24-25)[13]

كذلك، ومن جهة نظر أخرى، يبدو أنّ السياقات التي أجريت خلالها دراسات "إركسون" لا تتوافق مع العالم الحاضر. لأنّ الخمسينيات والسيتينيات من القرن الماضي كانت نسبيا مستقرّة، و التطور التكنولوجي لم يبلغ ذروة اليوم. أو بالأحرى متغيّراته مختلفة بصفة شبه جذرية عمّا نحن عليه اليوم.

[11] باعتبار بداية تقمص الشخص عندما يدرك بأنّه ليس الوحيد في عالمه، وأنّ هناك مواضيع تحيط به. هذه المواضيع ليست نهائية بالضرورة. وهنا تطرح فرضية أنّ الهوية ليست نهائية.

[12] Psychoanalysis and the Social Sciences

[13] "دي كيارا" : محلّل نفساني، و رئيس سابق لجمعية التحليل النفسي الإيطالية.

إضافة إلى ذلك، ومن الناحية المنهجية، يرى "كلايس" (1983) Claes، إفتقار نموذج "إركسون" إلى تصنيف متغيّرات السياق. أو ما يسميه "فودراساك و بورفلي" (2004) بـ : "***عصرنة مجرى الحياة***".

في هذا الإطار، اقترح الباحثان تفصيل المنهجية المتّبعة في علم النفس لدراسة الفرد داخل سياق معيّن. بحيث لا تكون الدّراسة متمركزة على متوسط سلوكات الأفراد داخل المجتمع، أو التركيز على تعميم التغيّرات الفردية من خلال المقارنات بين الفئات العمرية. بل يجب الإعتماد على بنيات التغيير لدى الأفراد خلال فترة القياس. (Vondracek & Porfeli, 2004. Dans Dumora, 2008, p.12-13)

من خلاصة القول، لا أحد أمكنه التأكيد بصفة موضوعية بأن المزج بين المقاربات لا يصلح لإظهار الحقائق. وهنا نطرح تساؤلا: هل يمكن إرجاع إشكالية عدم تبادل تقنيات ونظريات البحث بين الأطر النظرية، فضلا عن الغور في التخصص الدّراسي لا سيما الإنسانية والإجتماعية (محاولة منها تقمصّ العلوم الدقيقة) هي إشكالية ذات دلالة تحول دون إظهار حقائق ابستمولوجية تبرز واقع مظاهر وبواطن الفرد؟

2. مفاهيم « مارثيا» *J. Marcia*

درس "مارثيا" (1966) أعمال "إركسون" بخصوص الهوية،[14] وعرّفها سيكولوجيا، حيث لا يتّم تحقيقها إلاّ بعد تقييمها. وعرّف نموذج تقييم الهوية من خلال رهانات مركزية مثل الأبعاد الإيديولوجية، والمستقبلية، والعلاقات مع الأشخاص : ***«[عبارة عن] تنظيم داخلي [...] للحاجات، والدوافع، والقدرات، والمعتقدات، والإدراكات، والوضع الإجتماعو-سياسي لذات الفرد.»*** (محمد السيّد، 1998. في معمرية وماحي، 2007).

وقد شبّهها بالذات من حيث التنظيم، وكل ما يحمله تاريخ الشخص الإستذكاري من مضامين : ***« بنية الذات تنظيما ديناميا للسلوكات والحاجات والإتجاهات وإدراكات الذات والإعتقادات والتاريخ الشخصي».*** (Marcia, 1980. Dans Claes, 1995).

قسّم *"أزمة الهوية"*، أو كما عبّر عنها *"**فترة التحوّل**"* لدى المراهقين، إلى أربع مراحل (تحقيق الهوية، تشتت الهوية، انغلاق الهوية، الهوية الهشّة). هي سياقات يمر بها أغلب المراهقون ولو بصفة مؤقتة. ويتّم فهمها في إطار زمنين مختلفين : *إستكشاف*[15] (هوية حقيقية)، و*الإلتزام*[16] (في هوية معيّنة). حيث يساهمان في تحقيق هوية المراهق، و في إدراج الفروقات بين أزمات المراهقين. وتكمن هذه المراحل في الآتي :

---

[14] تكلّم مارثيا (1966، 1980) عن مكوّنات ثلاثة للهوية (**الهوية الذاتية** أو الشعور بتوحد الذات، و **الهوية السلوكية** أو الشعور بالإستمرارية عبر الزمن، و **بنية الهوية** و تنّظم تنظيم التوظيف الشخصي بالنسبة للمحيط و التوافق معه) التي جاء بها إركسون و التي تبرز مدى أهميتها في العلاقة مع الذات و مع الآخر في سياق التقمصات و إبراز صراع المراهق بين الأوامر الوالدية و ما تمليه عليه ذاته.

[15] **الإستكشاف** : هو أيضا سياق لتكوين الهوية، و يميّز عاملين إثنين : "المؤهلات" (التفكير النقدي، حل المشكل، التجنب...) كقدرات وكفاءات نوعية تسهّل التقييم الموضوعي والنقدي للهويات الممكنة. و"الإتجاهات" شعورية كانت أو غير شعورية، لإحقام القدرات النفسية والإنفعالية في السياق الإستكشافي بهدف اختيار إحقام إلتزام.

1) **الهوية الهشّة** : تمثّل عدم انتظام الهوية. أي عندما يتخّذ المراهق التزامات دون إيجاد اختيارات (إستكشاف)، أو عندما يجد نفسه ملزما تجاه العديد من الأهداف من غير وجود استكشاف، لاسيما لدى الأفراد قليلي الثقة والمتقمصين دائما للمُثل الوالدية (قبول أفكار والدية دون التفكير فيها)، أوفي حالة تبنّيه هوية متعارضة مع هوية ذاتية حقيقية (Marcia, 1973, pp. 340-341). فالهوية الهشّة تعبير عن محاولة البحث عن هوية ذاتية دون تحقيقها، أو عدم القدرة على حل أزمة هوية الذات. (الشوربجي، 1992)

2) **إنغلاق الهوية** : تتوافق مع الفرد الذي لديه اختيارات عديدة دون الإلتزام تجاه إحداها. وقد يفسّر البحث الدائم عن الهوية. هذا البحث المستمر يؤدي، كما يسمّيه "مارثيا" إلى ***"الهوية المؤجلة"***. أي أنّه يتّم اختيار حلولا بديلة. هذا النوع من الهويّة يغلب عليه القلق لدى المراهقين أكثر من غيرهم.

3) **تشتت الهوية** : هو غياب مشروع بسبب غياب الإستكشاف والإلتزام. ليس للمراهق نظرة واضحة حول الهوية ولا يبذل أي مجهود لاكتشافها. تَوقفه عن البحث يفقده الإلتزام. هذا التشتت النوعي للهوية قد يعبّر عن شيئين : إمّا فشل اتّخاذ الإلتزام وقت الأزمة، بسبب عدم القدرة على مواجهة الحاجة إلى تطوير الهوية، فيتجنب اكتشافها. وإمّا اتّخاذه أي التزام، ما قد يسبّب في عزله إجتماعيا.
إلاّ أنّ عدم عبور الأزمة بسبب غياب الإلتزام يعتبر الأقل تعقيدا ونضجا من بين حالات الهوية الأخرى. هذا النوع من الأزمة لا يسبّب القلق، لكن قد ينتهي في هوية تدميرية للذات. (Marcia, p. 352)

4) **تحقيق الهوية** : هو النموذج الأكثر كمالا ونضجا. يتّخذ المراهق خلاله التزامات. يكون فعّالا لتحديد هدفه في الحياة. فإذا سلّمنا بأنّ قاعدة الهوية تكون في مرحلة المراهقة. سيلتزم المراهق بإيديولوجية والشعور بهوية الأنا، وتحدّد بصفة واضحة في مرحلة الرشد. ولتحقيق الهوية وتطويرها يجب معايشتها.

1.2. إنتقاد «مارثيا»

ما جاء به "مارثيا" ما هو إلاّ امتدادا للوصف الذي أعطاه «إركسون» لأزمة الهوية في المراهقة. بل وأكثر من ذلك، يبدو أنّ ما سبق يشير إلى أنواع الهوية أكثر منها إلى مراحل، كونها مرتبطة بميزات الشخصية (Kunnen & Bosma, 2006). فضلا عن أنّ نموذج «مارثيا» يتميّز بليونة بنية مراحل الهوية الذاتية. ويفرض هذا النموذج (سياق تشكيل الهوية لدى المراهق) تغييرات على مستوى مضمون وبنية الهوية

[16] **الإلتزام** : الهوية متنوعة الشُعب الحياتية (سياسية، مهنية، دينية، حميمية...)، لكن المراهق يلتزم بميدانين أكثر من غيرها (الإيديولوجيا والمهنة)، بحسب تعبير "مارثيا".

معا. بينما النمو المستمر للهوية، في سّن الرشد، لا يتوافق مع تغييرات الهوية و بنيتها. (Kroger, 2003, pp. 201, 209)

ومن جهة أخرى يقترح كل من "لوكس وزملاؤه (2005) Luyckx & al"، و "شوارتز و بانتين" (2006)Schwartz & Pantin نموذج هوية يرتكز على أربعة سياقات بدل ارتكازه على سياقين في نموذج «مارثيا». كأنهم يقسّمون كل من سياق : الإختيار لـ "مارثيا" إلى سياقين : «الإستكشاف السطحي»، و"الإستكشاف العميق" (تحليل الإلتزامات)؛ وسياق الإلتزام إلى : "الإلتزام" «الإلتزام التقمصي» والذي يؤدي إلى تبعية قوية للإلتزامات المحققة. (Cohen-Scali & Guichard)

وما نراه نحن، ليس بالضرورة اعتماد نموذج الهوية وفق سياقات مختلفة سواء على مستوى العدد أو النوع، ما دام الاختلاف قد يكون راجعا إلى الفضاء والزمن.

3. مساهمة «جاين كروجر» *Kroger*

حدّدت "كوغر" تشكيل الذات من خلال جدلية تعبّر عن الشعور بالفردانية، وكذلك الشعور الإجتماعي المتمثّل في أن تكون معروفا من قبل الآخرين. و ترى بأنّ التوازن بين هذين الشعورين يؤدي إلى هوية منسجمة (Kroger, 2003)

1.3. إنتقاد «كروجر»

الإنتقاد الموّجه لها، يتمثّل في طريقة تفكيرها إزاء نمو الهوية. حيث لم تعط "كروغر" (2003) مكانة أساسية للسّياق الإنفعالي في تكوين الهوية، واعتبرت مكانة الهوية راجعة إلى بِنية تحتية، لكن "كونان و"بوسما" (Kunnen & Bosma, 2006, p. 189) يرجعانها إلى الإستقرار (والتغيّر)، كما يمكن أن يكون التوازن الدينامي مستوعبا على أحسن ما يرام، في إطار نظام تفاعلي مستمر ومتبادل.
فإذا استخدم الباحثون اصطلاح « الذات» للإشارة إلى البعد الوصفي لتمثّل الذات. والبعض الآخر يعتبر مصطلح الذات مكوّنا وراثيا يحتوي على البعد الوصفي والتقييمي معاً (Auzoult, 2012)، فقدأعطى الباحثان مفهوما علائقيا وديناميكيا للهوية، يأخذ بعين الإعتبار الصّراع بين ما يتعلّق به الشخص (بقوة فكرة عن الذات، قيم أساسية ..)، وعملية التغيير. ويضيفان، في حالة تهديد الذات، لا بد من معايشة الإضطراب بصفة دائمة على مستوى الإنفعال المصاحب ومن ثمّ استيعابه. لكن وفي إطار هذا التهديد، لم تأخذ

"كروغر" بعين الإعتبار استراتيجيات المواجهة، والتي تعتبر بمثابة استجابات دفاعية (الإستيعاب والتوافق، التجنب) من شأنها تحدث تغييرا في الفرد وفي السياق معا. (Idem 2006, p. 194)

على العموم، لقد وفّقت "كروغر" في التمييز بين «السياقات» التي وصفتها بالثبات، و«البنيات» وميّزتها بالنمو والتطور، و التي لا تتلاءم مع مرحلة ما بعد المراهقة.

ما يمكن استنتاجه، أنّ الهوية عبارة عن «نسق» (المكوّنات المعرفية والإنفعالية تتفاعل بصفة متبادلة)، متجدّر في محيط متغيّر، الشيء الذي يحفظ له استمرار العلاقات، و بالتالي دوام تكوين الهوية.

4. الذات في نظرية النمو

اهتم العديد من الباحثين بشأن نمو الفرد، وأهمهم روّاد المدرسة النمائية ("فالون"، "بياجيه"، "أجورياقيرا"Ajuriaguerra،" بولينجر"Bullinger...) واعتبرو الذات جسما متمفصلا ومتحرّكا في فضاءات كل من المواضيع المادية والإجتماعية. (Matot, 2010, pp. 246-248)

عبّر «هنري فالون» (H. Vallon) عن بداية الشعور بالذات قبل المراهقة وتحديدا في سّن الثالثة من خلال التعبير اللفظي: ***«الشعور بالذات بدائي، وهو ناتج نفسي. العمر الذي يبدأ فيه الفرد بتمييز ذاته عن الآخرين هو سّن الثالثة. أين يبدأ في البحث عن الكلمات للتعبير عن ذاته حتى سّن المراهقة والرشد».***

بالنسبة إلى سّن تمييز الذات، يختلف من مرحلة إلى أخرى. وأنّ البحث عن هوية الذات لا يتوقف في مرحلة الرشد، بل يمتد حتى مرحلة الشيخوخة (L'Ecuyer, 1986). وإذا كان استمرار تمركز الفرد على الذات،[17] يجعل تفكيره غير قادر على استيعاب تناقضاته وعلى فهم الآخرين. فإنّ المواجهة المتكرّرة والمستمرة هي التي تسمح للطفل شيئا فشيئا بالنقد الذاتي والشعور بالذات. (Rimé & Le Bon, 1984)

و يشير "سبيتز" (1979) Spitz إلى أنّ "الشعور بالذات" يبدأ في الشهر الثامن (08) مع بداية العلاقة مع المواضيع، و "نشوء الذات" في الشهر الخامس عشر(15) من النمو. وبالتحديد مع بداية الشعور بتوظيف ضمير المتكلّم. ويعرّف الذات بـ : "***شعور الفرد عبارة عن كيان إحساسي وفعلي يتميّز عن المواضيع المحيطة به***".

[17] وهي صفة تميّز الطفل في المرحلة الحسّية الحركية (بياجي، 1924) أو ما يعرف بتسمية *L'égocentrisme* .

فإذا كان روّاد المدرسة النمائية تطرّقوا إلى الذات والإعتراف بكينونتها ليس فقط في مرحلة المراهقة بل منذ المراحل الأولى من العمر، بل واستمراريتها في النمو. فإنّ "إركسون" أشار أيضاً في دراسة الهوية، إلى مراحل نموها.

1.4. مراحل نمو الهويّة لِـ "إركسون"

الهوية إحدى خصائص الإنسان. إنّها تخّص حياته ويمكن تصورها مثل تطور ونمو للشخصية خلال الظروف الحياتية. يجري نمو الهوية حسب إركسون (1980) على ثمان (08) مراحل بدءا من الولادة حتى سّن الشيخوخة. هذا السياق المعّقد نجد فيه صراعات وتوترات وأزمات. وبالمقابل كلّ أزمة يعيشها الفرد ينبغي حلّها.

1.1.4. مرحلة الثقة (0-1)

تتوقف طبيعة الثقة والحذر على نمط الإهتمام والرعاية اللتان تلّقاها الطفل. غالبا ما يبني الطفل عالمه المحيط بناءا على نوعية هذا التلقي. فإن كان جيّدا فسيبني صورة جيّدة عن محيطه.

2.1.4. مرحلة الشعور بالإستقلالية (18 شهر-3سنوات)

مرحلة الشك في قدرة الطفل على الإستقلالية، وكذلك الشعور بالخجل. ويتعلّم خلالها الطفل النظافة واللّغة والمشي. بحيث يستجيب من خلال هذه القدرات للطلبات الإجتماعية، مثل مراقبة الذات التي ستساهم في تطوير الإحساس بالفاعلية الشخصية (الإستقلالية) أو الشك.

3.1.4. مرحلة خلق تخيلاّت الذات (3سنوات-6)

مرحلة خلق أدوار شديدة القوة (التأنيب) تختلف حسب جنس الطفل. الذكور يحلمون بـ «الفعل»، والإناث بِـ «التحكم في الحلم». وتتميّز بالمبادرة مقابل الشعور بتأنيب الضمير. يكتشف الطفل الغائية في عالمه بحيوية ونشاط، وتنتج له الإستقلالية والسعي لتحقيق أغراضه، خصوصا إذا تلّقى الدعم الوالدي، أمّا إذا واجه عراقيل فستحول بينه وبين المواضيع، وتتولّد لديه مشاعر الذنب كحّل سلبي للأزمة.

4.1.4. مرحلة التمدرس (6-12سنة)

إنّها السّن التي تعبّر عن الكفاءة مقابل الشعور بالخيبة والنقص. الطفل الذي اكتسب الثقة بالنفس والمبادرة

والإستقلالية سيجد في المدرسة العامل المحفّز لتطوير كفاءاته الدّراسية والعقلية. في هذا الإطار، يركّز «إركسون» على البعد الإجتماعي، ففي هذه المرحلة يتطور الشعور بالإبداع وبالأهمية داخل المجتمع. عكس الشعور بالنقص، فالطفل يخلق تمثّل كفاءة الذات (المشي مثلا) أو الشعور بعدم القدرة أو العجز، وقد يذهب بعيدا معتبرا العمل الطريقة الوحيدة للإنجاز. (Erikson, 1972, P. 122)

5.1.4. مرحلة المراهقة

تدعى بمرحلة الهوية. وتتميّز بتداخل الأدوار. تتميّز بصراع الهوية مقابل تداخل الأدوار والتوازن بين التقمصات أو تمايزها. لأنّ نضج المراهق يصاحبه تحوّلات وتغيّرات من شأنها تطرح تساؤلات لديه حول ذاته وحول طبيعة أدواره الجديدة. يدمج كلّ تجاربه بهدف تكوين الإحساس بهوية ثابتة ومنسجمة، ما يجعله متميّزا عن الآخرين في أوساط الضغوطات المختلفة التي يتحمّلها. ولهذا يحتاج المراهق في هذه المرحلة (ربّما أكثر من غيرها) إلى التوافق مع مطالب المجتمع (الأتراب والآباء..)، يقوم بتجريب وباستمرار أدورا وهويات مختلفة. يجرّب حدوده الإنفعالية المعرفية والإيديولوجية...إلخ. هذا السّياق معقّد، يبحث من خلاله المراهق عن مكانة في عالمه ليكون ذاته. والخروج بهوية الذات هو الخروج من صراع الهوية أو الخروج من أزمة.

6.1.4. مرحلة الشاب الراشد

تتميّز بالحميمية مقابل العزلة. فبمجرّد إكتسابه هوية الذات يَنْظَّم إلى علاقات رسمية مع أشخاص آخرين. بمعنى بداية تجسيد الخيارات، والمعنى الحقيقي للحب، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين.
بالمقابل يتعارض هذا الشعور بالإنتماء مع الإنعزال (عدم القدرة على الإلتزام في علاقات حميمية...). وهنا يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الشباب والتي تختلف عن سابقتها.

7.1.4. مرحلة نضج الرشد

تتميّز بالنشاط مقابل الخمول. تنتقل علاقات الفرد إلى أجيال أخرى، ويصبح أكثر مسؤولية من خلال الإحتكاك بالجيل السابق. لا يحدث الصراع عندما تتوافق أهداف الفرد مع أهداف الآخر، وعدم حّل هذا الصراع النوعي من شأنه يؤدي بالفرد إلى تبني سلوك الإنطواء والخمول على الذات.

8.1.4. مرحلة الراشد المسّن

تتميّز بالتكامل مقابل فقدان الأمل، والشعور باليأس وبالإحباط وقلق الموت. يبدو هذا التصنيف في أساسه نفسواجتماعي. تكلّم «إركسون» عن مراحل نمو الهوية المشتقّة من مراحل النمو الفرويدية، المنظّمة لليبيدو (الفمية، الشرجية والقضيبية والكمون). في كل مرحلة اهتم بتطوّر التفاعلات، وبأحاسيس الهوية التي ينجزها الطفل، وبنمو سيرورة حياته من خلال فعالية الذات في حّل الأزمة التي يعيشها (التركيز على الحّل الإيجابي لاسيما أثناء المراهقة). (Cannard, 2010, p. 190)

لقد ساهم "إركسون" في فهم الذات لاسيما لدى المراهق، وبنى نظرية، التطور الإجتماعي للوسط الذي ينتمي إليه بحيث يساهم في بناء الفكر، وبالتالي يطوّر بناء الذات.

5. الذات في التحليل النفسي

تدور نظرية التحليل حول الحوافز (عبّاس، 2001، ص. 47). وقد أُدرج مفهوم الذات في العديد من المفاهيم النظرية التحليلية.[18] منها ما تعرّف الذات من خلال وضوح الطبيعة البنيوية للأنا، وأخرى ما تميّز بين الذات الفيزيقية والعقلية (Jacobson, 1975a). ونجد "ميلاني كلاين" في هذا الإتجاه تعرّف الذات من خلال "الأنا" المؤسّسة لبنية الشخصية : ***"[إنّها] المشاعر والنزوات لمجموع الشخصية، بينما تعود مرجعية مصطلح "الأنا" إلى بِنية الشخصية."*** ***(Nimmo & Collectif)***

ويصنّف "بيرون"(1964) Perron، الذات من خلال : *«الأنا المدرَكة»*[19] (ما يكون عليه الشخص حاليا)، و*«الأنا المثالية»*[20] (ما يجب أن يكون عليه، يرتبط بالماضي)، و*«مثالية الأنا»*[21] (ما يطمح إليه الفرد، يرتبط بالحاضر والمستقبل). والإنحراف بين الأنا المدركة والأنا المثالية، عبارة عن: ***"مؤشر "تقبل الذات، وتوازن الشخصية، والتكيف الإجتماعي."*** ونشير إلى أنّ فشل مثالية الأنا قد يؤدي إلى أنا مثالي منحرف أو متشدّد.

يعتبر "بارس" ومعاونيه" (Bers et al.,1993) الذات مركزية : ***"الذات جوهر النفس"***. ويظهر "كرنبرغ" (Kernberg, 1995) بأنّ الذات أوسع من الأنا : ***"الذات" عبارة عن مادة نفسية داخلية تسكن في "الأنا".*** (Courtinat-Camps, 2011).

[18] لم أجد، كباحث، اصطلاحا للهوية في ميدان التحليل النفسي.

[19] *Moi Perçu*

[20] *Moi Idéal*

[21] *L'idéal du Moi*

أمّا النظرية الفرويدية لم تعط للذات الحجم الأكبر مثلما أعطته "للأنا". ولكنّها لم تخلط بين المصطلحين. ذكر "فرويد" الذات في كتابه « *Pulsions et destin des pulsions, 1915* »، عندما تطرّق إلى عودة النزوة كعملية سلبية على الذات. وقد أبرز تباينها عن الأنا، كونها (الذات) ليست ماهية نفسية قائمة بذاتها مثلما حصل مع الأنا، ولكنّها بمثابة تكوين نفسي يرجع في أساسه إلى ماهيتي الهو والأنا. وقد عبّر عنها (1936) بِـ : ***«الإمتداد اللاشعوري للأنا»***، أو هي : ***" كيان من الجهاز النفسي يدرك به الفرد ذاته بطريقته الخاصّة"***. (Sillamy, 1999, p. 248)

لقد وضع في هذا الشأن ثلاثة محاور للذات : النرجسية الطفلية، والقدرة على تحقيق مثالية الأنا، وموضوع الليبيدو. (Golse, 2008)

وتؤكّد "ميلاني كلاين" ما جاء به فرويد؛ احتواء الذات على الأنا والهو، وتضيف بأنّها غطاء للشخصية : ***«الذات موجودة منذ الولادة، وتُمثّل الوحدة الأساسية للفرد وتحتوي على الأنا والهو. إنّها تغّطي الشخصية بكاملها...»***. (Golse, 1994, cité par Claudel, 2012)

يتفق "يونغ" (1940) مع "كلاين" على أنّ الذات أصل الأنا: ***«الذات منبع الأنا»***. ويصف تمثّل الذات على أنّه يتأسّس على الإنتباه الذاتي للذات. ويرى بأنّها تحتوي أيضا على الشعور الشخصي واللاشعور الجماعي، وتترجم القدرة على تمثّل الجماعة، وتتدخل في السياق الفرداني كونها المحرّك والمنّظم. وفي بعض الأحيان تكون هي الهدف. إنّها نموذج مثالي للشعور وللأنا. (Sillamy)

فالذات تجمع كل مكوّنات النفس. ووجودها يكون من خلال علاقتها بالأنا. والشعور يتّم من خلال مواجهة الأنا مع المثاليات. أي عندما تكون الذات ممثّلة بالأنا المثالي وبمثالية الأنا. في الحالتين يؤكّد «يونغ» تدخّل المظاهر الدنيا للشخصية. حينها لا يمكن مزج الذات مع الأنا المثالي إلاّ في حدود عُظام الأنا وفشل نشاطها التعويضي. ولا يمكن ذلك أيضاً مع مثالية الأنا إلّا في حدود تفكك الشخصية.

بالنسبة لـ "ألفرد أدلر"(Adler A) : ***"الذات عبارة عن الماضي الغريزي، ونتاج بيئي"***. ويشير إلى أنّ النفس تعمل باتجاه غاية وهدف ما. فالمستقبل يحرّك الفرد أكثر ممّا يفعله الماضي. ويؤكّد كذلك بأنّ العامل الإجتماعي مهم في حياة الفرد، كون المجتمع يضمن تطور الذات : ***"[...] الفرد لا يصير فردا إلّا في المجتمع"***. (أدلر، ذُكر في عبّاس، 2001، ص. 45-54)

بالرّغم من أنّ الذات لم تعرّف بنفس الطريقة بين المحلّلين النفسانيين، ربّما لمحدوديتها بسبب دراسات اللاشعور. فإنّه تتفق أقوال بعض المحلّلين النفسانيين ("كلاين") على الإعتراف بوجود الذات، واختلافها مع الأنا، المكوّن الرئيسي لنظرية الموقعية الثانية[22] لـ"فرويد".
ما نراه، أنّ النظرية التحليلية أرادت تمييز الذات عن الأنا المؤسسة لبنية الشخصية، و هدفت إلى عدم الخلط بينهما. لأنّها تعتبر الذات مادّة نفسية تحتوي على الشعور واللاشعور الفردي والجماعي، تسكن في الأنا، وهي محصّلة البناء النرجسي. ولكنّها تبقى غير الأنا ماهية في الجهاز النفسي.

6. وجهات دينامية أخرى للذات

من الناحية البنيوية، الذات محصّلة كل النماذج المثالية. وتعّد عامل ربط يسمح باتحاد المتضادات، وعامل تفكك يسمح بالتمييز. هذه الدينامية المزدوجة تسمح بتفعيل سياق الهوية الفردانية. ومن المؤكّد، نمو الهوية ليس خطيا، لأنّه قد يتعثّر بعقبات وبسلوكات نكوصية أو بمراحل عمرية، وفضاءات ثقافية. لأجل ذلك يشير «جوروج ديفرو» G. *Devereux*، إلى التأثيرات المتعدّدة للوضعيات التثاقفية على استراتيجيات الهوية (البحث عن الإعتراف بالذات والإندماج والتقدير...). ويجعل من مرحلة المراهقة أهم عتبة لإمكانية حدوث اضطراب هوية الذات. (Deschamps & Moliner, p. 36)

أعمال "وينيكوت"(1969، 1978) Winnicott[23] أعطت أيضاً أهمية كبيرة للمحيط وللعلاقة أم–طفل في تنمية هوية الذات لدى الطفل، لاسيما الذات الواقعية (عندما تساهم عناية الأم في انسجام الجسم والنفس)، وغير الواقعية (الأم غير قادرة على تمييز حاجيات رضيعها). لقد تطرّق إلى تكوين الذات بعد الشهر الخامس من النمو. أي بعد بداية انفصال الطفل عن الإنسجام الموّحد مع أمّه (هو وأمّه كلّية واحدة)، وإلى نضج الذات وتمييزها عن خارج الذات : ***«النمو النفسي للفرد متعلّق بالمعاش الجسمي والشعور بالوجود. [...] والشخصية الجسمية [...] تدمج الأبعاد البيولوجية والنفسية».***

واعتبر "وينيكوت"(1956) الأنا جزءا من الذات تقوم بتنظيم وإدماج التجارب الحياتية، بحيث تأخذ شكلها النهائي عندما يتّم تمييز الذات عن الموضوع (Matot, pp. 246–248). بالمقابل يشير إلى أهم المعيقات التي تهزّ كيان الذات وتشوّهها، بسبب الإنشطار بين الذات الواقعية (الحقيقية) وغير الواقعية (المشوّهة). إذ تبنى الأولى(الواقعية) بالعلاقة الأمومية التي تجعل الإنسجام بين ما هو نفسي وجسدي ممكنا. عكس الثانية

[22] في بداية العشرينيات جاء بهذه النظرية، حوالي (20) سنة بعد الموقعية الأولى، والمتعارف عليها اليوم بالجهاز النفسي (الهو، الأنا، الأنا الأعلى).
[23] محلّل نفساني إنكليزي، طبيب مختص في أمراض الأطفال.

(المشوّهة) التي تنتج بسبب عجز الأم عن فهم متطلبات الطفل أو عدم الإستجابة له بصفة منسجمة. وبالتالي تتشوّه شخصية الطفل بخضوعه لمتطلبات الأم (Lipiansky, 2005b, p. 38). ويرى "ليبيانسكي" (2005a, p. 40) بأنّ تشكيل الذات ناتج عن سياق ثلاثي الأبعاد؛ سياق نفسوجسمي (صورة الذات تعتمد على صورة الجسم)، وسياق نرجسي (تستثمر هذه الصور عاطفيا للتحكم في الحب وفي تقدير الذات)، وسياق علائقي (نظرة الآباء والمحيطين للمراهق).

وبالتالي، إذا لم يكن للطفل ما يكفي من قدرات الإعلاء، التي بواسطتها يحمي الذات الحقيقية أو العكس يثبّط نموّها، قد ينشأ لديه ما يسمّى "الذات غير الحقيقية"[24] (الذات المفتعلة)[25]. من مهامها (الذات غير الحقيقية) التكيّف الإجتماعي، وحماية الذات الحقيقية. (Matot)

على العموم يتكوّن هذا السيّاق الدينامي التحليلي من سياقات تحتية :

- سياق التمييز : يميّز الطفل ذاته منفصلة عن الآخرين ويبدأ شيئا فشيئا الشعور بفردانيته.
- سياق التقمص : يبحث الطفل عن أشخاص يتقمص بهم لتكوين شخصيته والشعور بالإنتماء.
- سياق الإستدخال والعزو[26] : يتم استدخال الصور والتقييمات التي يرسلها الآخرون من خارج الذات.
- سياق التقدير النرجسي: تستثمر الذات عاطفيا، لتصبح موضوع حب.
- سياق الحفاظ : يضمن الشعور الدائم بالذات مهما اختلف النشاط عبر الزمن.
- سياق الإنجاز : الهوية ليست امتدادا للماضي، بل متطلّعة على المستقبل من خلال اتباع مثال.

مع العلم أنّ هذه السياقات الدينامية ليست لها نفس الإهتمام، تبعا لمتغيّري السّن والبيئة. ولهذا يعتبر الشعور بالذات مستقرّا نسبيا كونه يتأثر بمختلف الأدوار الحياتية، والعلاقات مع الآخرين، وبالعوامل والضغوط الخارجية. ولأنّ هذه السياقات دينامية تفترض البحث عن التوافق والتوازن على مستوى الأقطاب المتضاربة، بحيث تبحث الهوية عن الذات من خلال تعدّد الأدوار وتعدّد صور الذات، كما يقيّم استمرار الشعور بالذات على حساب الزمن (الماضي، الحاضر والمستقبل)، والفضاء، والعلاقات، والمؤثرات الخارجية.
فضلا عن التعبير عن تحوّل السياقات اللاشعورية إلى شعورية. فبفضل الأنا، تقوْلب السلوكات إلى السواء لتفادي ظهورها على شكل أعراض عصابية أو ذهانية. و قد يعبّر عن الذات أيضا من خلال قدرة اللاشعور

[24] *Faux –Self (Eng. False Self) in « Le concept de faux self, 1964 »*
[25] *Comme Si (Eng. As if)*
[26] *Attribution*

على التعويض. ولا يحدث هذا الأخير إلاّ عندما تكون علاقة الأنا مع الذات متميّزة جدّا. وقد يؤدي تقمص الأنا للذات إلى انقلاب التعويض وحدوث اضطرابه الأنا. (Deschamps & Moliner, p. 36)

7. الذات في نظرية الأنساق

أهم الإنتقادات التي وجهت إلى النظرية الفرويدية من قبل "إركسون ميلتون" (1959) [27]، أنّ هذا الأخير لم يعط أهمية كبيرة لمرحلة الطفولة في عملية تحليل إشكالية المريض، بقدر ما أعطى أهمية أكبر إلى حاضره ومستقبله. وكان يتساءل عن الفائدة المرجوة من الماضي المنقضي. لأنّ العملية العلاجية بالنسبة إليه تتمثّل في تحديد المرض وليس في معرفة حياة المريض. وكان شديد الحرص على وحدة الشخص وفردانيته أكثر من التصنيفات الإتصالية. لقد كان مجدّدا للطرائق العلاجية حتّى و إن كانت موجودة. (Erickson et al., 1959, pp. 256-257)

ثمّ جاء مفهوم "الأدوار" وأخذ مكانة في تشكيل الهوية، على غرار نظريات الأنا في المقاربات النفسودينامية والتي جاءت بأفكار جديدة (الإنفرادية، الإلتحام[28]) عن الميدان النفسواجتماعي، وميدان الثقافات والعلاقات البينية، ومن روادها " إركسون".(Witterzaele & Garcia-Revera, 2006, p. 226)

فمن بين ما جاءت به نظرية الأنساق، «اللغة المزدوجة».[29] وهي من أهم الوسائل التي يستخدمها المعالج في العملية الإتصالية مع المفحوص، ومن ثمّ في معالجة الذات. (Erickson et al., 1959, p. 278)
وبالتالي يمكن الإشارة إلى الأزمة الإتصالية كأحد العوامل الهامّة في انغلاق الهوية، كونها مهدّدة لبناء صورة الذات لاسيما لدى الطفل والمراهق.[30] "فالخطاب المزدوج" يسبب في الصراعات الوالدية، وفي الآراء المتضاربة، وفي فقدان المعنى لدى الطفل وسط العائلة. (Favez & Frascarolo-Moutinot, 2005)

مثل الصراعات اللّفظية وغير اللفظية بين الوالدين من شأنها تصدر رسائل انفعالية مضطربة وغير متوافقة لدى الطفل، الذي لا يمكنه التعبير عن عاطفته تجاه أحد الوالدين أو كليهما. وبالنسبة للمراهق قد تدفعه عامل الكتمان إلى نفس النتيجة. هذه الحالة تؤدي بهما إلى اضطرابات القلق،[31] خصوصا عندما يصبح هذا

---

[27] Erickson Milton (1901-1980) إكلينيكي ومعالج نفساني وعقلي، مارس التنويم المغناطيسي (منذ 1922) والعلاج العائلي. كان يعطي أهمية كبيرة في علاجاته إلى الأهداف : **"لا بد من التخطيط لإيجاد هدف والشعور به"**. و هو يختلف عن Eric. Erikson المحلّل النفساني الذي نظّر للهوية والعلاقات البينية.

[28] *Individuation, Symbiose*

[29] *Double-Bind* : كما يسميها "باتيزون" G. Bateson (1904- 1980) من المؤسسين الرّواد لمدرسة *Palo-Alto* الإتصالية. هذا النموذج من الإتصال «اللغة المتناقضة أو المزدوجة»، نجده لدى الطفل الذي طوّر الفصام في الوسط العائلي. خصوصا على مستوى الخطاب الموّجه له من قبل الآباء. (رسائل في شكل أوامر متناقضة).

[30] يشير إليها الباحث

[31] *Troubles Anxieux*

القلق الدّفاعي نمط حياة، وقد يجعل «الذات» منشطرة. وبالتالي يصعب انسجام تجربة الطفل أو المراهق الإنفعالية مع الواقع (قد يتطور الأمر إلى فصام).

نظرية الأنساق مثلها مثل باقي النظريات الأخرى، أعطت مكانة للذات لدى الطفل، بل ولتاريخ الطفولة ومدى فعاليته في المراهقة من خلال عمليّات الإتّصال الإيجابية، أو تثبيطها عبر حدود اللّغة الإزدواجية.

IV. محدّدات وأبعاد الذات

أشار «تاب» (Tap, 1998, p. 27)، إلى أنّ أبعاد الذات مختلفة باختلاف الأفراد وبيئاتهم، وكذلك باختلاف الباحثين الدارسين لها. لأجل ذلك حدّد أبعاد الذات للشخص في : ***«[...] هويات متعدّدة، كل واحدة متعلّقة بدور معيّن (الجنس، العمر، المدرسي، العائلي، المهني) وبأماكن حياتية [مختلفة]».***

وأعطى "وليام جايمس" أهمية كبيرة للآخر ودوره في تحديد الشعور بالذات. وقسّم الذات (المتعرّف عليها) إلى عناصر ثلاثة : الأنا المادية (الجسم، الأقارب، الممتلكات)؛ الأنا الإجتماعية (تؤدي إلى المعرفة الإجتماعية وإلى الشهرة)؛ الأنا الروحية (تعبّر عن المشاعر، والإنفعالات، والرغبات). (Sillamy)

وفي هذا الساق، يوجد من صنّف "تمثّل الذات" من خلال التمييز بين الأنا الفردية، والأنا الإجتماعية. فيقسّم الذات إلى : "الأنا الفردية" العارفة[32] (المحرّكة للذّكريات والتي لها مشاريع). والأنا الإجتماعية (المدرَكة) التي يتّم التعرّف عليها بواسطة الأنا الفردية. (Parsons, 1948, p. 358)

جدول2 : موضوعات الذات و موضوعات الأنا

ما هي الذات؟	من أكون؟
من الآخر إلى الذات	من الذات إلى الآخر
موضوعي	ذاتي
تفسير	فهم
عام	خاص
رأي خارجي	إستبطاني
منطقي	لا منطقي
ثابت	متغيّر

[32] Je

يمكن تقسيم "الأنا" إلى : الأنا الموضوعية (تغير واستمرار الحياة الموضوعية)؛ والأنا الذاتية (مواطن ننشاطها)؛ والأنا المعرفية الإدراكية (تمثّل الذات). (غسّان، 1992. ص: 30-31)

وحدّد "باندورا" (2003) بعض مكوّنات الذات: مفهوم الذات، صورة الذات، تقدير الذات، وإدراك الفعالية الشخصية (**Rondier, 2004**). في هذا السياق، يشير "شارماز" (2002) **Charmaz** إلى أنّ الذات تمتلك خصائص متجانسة (صورة الذات، مفهوم الذات، الهويّات الشخصية والإجتماعية، والذات كسياق).

❖ يعرّف "سوربين" **Sorbin. T** الذات في مجموعة من الأدوار الإجتماعية التي يلعبها الفرد. لأنّ الأدوار تعرّف الذات. وقد تكون هذه الأدوار متضاربة ومتناقضة. حينئذ بدل التكلّم عن الذات نتكلّم عن الذوات. وفي هذا المعنى قسّم هوية الذات إلى أبعاد ثمانية من شأنها تشكّل الذات :

1) الخصائص الديمغرافية (الجنس، الأصل، الجنسية، الدّين)؛
2) الأدوار والإنتماء (العائلية والمهنية، المكانة الإجتماعية،...)؛
3) التقمصات المجرّدة (الفردانية، الإيديولوجية..)؛
4) الإهتمامات والنشاطات؛
5) المرجعيات المادية (الصورة الجسمية)؛
6) أحاسيس نسقية (كفاءات، تفعيل الذات، كمال، أخلاق)؛
7) خصائص الشخص؛
8) أحكام على الذات نابعة من الآخر.

❖ نجد أيضاً "شافلسان وآخرون" (Shavelson, & al, 1976, p. 408)، قد ميّزوا أربعة أبعاد للذات (الذات المدرسية، والذات الجسمية، والذات الإجتماعية، والذات الإنفعالية).

❖ وصنّفها المركز السيكولوجي التطبيقي (CPA, 1984) أيضا في أربعة أبعاد (الذات الشخصية، الذات المدرسية، الذات العائلية، الذات الإجتماعية).

❖ تصنيف "بيرماتان" Permatin (1986)، يحتوي على إثنتي عشرة (12) نموذجا لتمثّل الذات، مقتبس من أعمال "ليكويي" L'Ecuyer (ذات عائلية، ونشطة، ومتكيّفة، وتملّكية، و«غير الذات»، ومعارضة، وجسمية، ومجرّدة، ونسبية، ومدرسية، ومهنية، وصريحة). مع العلم أنّ تصنيف "ليكويي" (2000) للذات في خمسة أبعاد :

الذات المادية (الإدراكات حول الموضوع لدى الشخص)؛ الذات الشخصية (التجارب الشخصية وسلطة الآخرين)؛ الذات الإجتماعية (تطرأ عليه تعديلات خلال المراحل الحياتية)؛ الذات التوافقية (تتكوّن وتتشكّل لتصبح منسجمة)؛ الذات "غير الذاتوية أو المشوّهة" (تتطور بالتجارب اليومية ممّا يتيح للفرد بالتكيّف).

❖ و يميّز "زوركير"(Zurcher, sd) بين أربعة نماذج أساسية[33] :

1) **الأنا الجسمية** : هي الصفات الجسمية والأحاسيس الذاتية. تكون فيها الأنا قوية وثابتة ، وباتجاه نحو الداخل (منغلقة). لأنّ الفرد يستثمر في التعبير عن الذات من خلال الجسم (الجنس، الوزن، الطول..).

2) **الأنا الإجتماعية** : إنّها محصّلة الأدوار الإجتماعية. يركّز فيها الإنتباه على الصفات الإجتماعية؛ الأدوار، والوظائف، والإنتماءات الإجتماعية. يعّد هذا النموذج هادئا، وثابتا نسبيا.

3) **الأنا الإنعكاسية** : الإنتقال إلى الصفات الذاتية، والفروق، والتنظيم. وليست متعلّقة بالأدوار الإجتماعية أو بالحالات الإجتماعية (أنا شخص سعيد، أحب الرياضة...).

4) **الأنا المحيطية** : يكون التوجّه من خارج الأنا. تقوم على القيم، والأفكار المجرّدة، والأخلاق السامية. ولهذا هي محيطية. يتميّز هذا النموذج أكثر بالصفات المجرّدة.

ينتقل الشعور بالذات، في سياق التطور الفردي، عبر النماذج المذكورة. وتختلف باختلاف الأفراد. إلاّ أنّه في حالة البحث عن استمرارية العيش، يهيمن النموذج الأوّل. وفي حالة تنظيم العمل وتقسيمه، يظهر النموذج الثاني. ويظهر النموذج الثالث في حالة تعقيد الحياة. وفي ظروف التطور العلمي والتقني والتكنولوجي فقد يكون النموذج الرابع الأوفر حظا والأكثر بروزا.

"زيلر" (1973) Ziller, R في كتابه : «*الذات الإجتماعية. طباعة بيرغامون، نيويورك*»[34] يعرّف الفرد من خلال علاقته بالآخرين، حيث يحاول دائما التمسّك بقيمة ذاته ويعرّف من خلالها. ويعرّفها على أنّها : *"استجابة إجتماعية للمثيرات الناتجة عن التفاعلات الإجتماعية"*.

فضلا عن وضعه نموذجا يقيّم بواسطته هوية الفرد. يأخذ هذا النموذج بعين الإعتبار الأبعاد التالية :

تقدير الذات؛ الهدف الإجتماعي (إدراك الذات من حقل رؤية الآخرين)؛ الشعور بالتهميش؛ التمركز على الذات؛ تعقيدات الذات (تعدد صور الذات)؛ تقمص الأغلبية؛ السلطة (قويّة أم ضعيفة)؛ الإنفتاح على الآخرين؛ الإندماج وعدم الإقصاء؛ الذات مرجعية للمقارنة مع الآخرين.

---

[33] سمّاها (*Modus*).

[34] *The social Self*

لم تختلف المقاربات السالفة الذّكر حول انعدام ما يسمى بهوية موّحدة لجماعة معينة، أو هوية واحدة متفردة يشترك فيها جميع أفراد العالم. ولو أنّه قد تتوفر كل منطقة، وكل جهة، وكل جماعة على مجموعة معايير مشتركة تحدّد هويتها وتختلف فيها عن باقي المجموعات الأخرى. وفقا لهذه المعايير تعدّدت المفاهيم حول الهوية. من بينها تعريف الهوية في المعجم "لاروس"، حيث تجد لها أربعة مؤشرات:

1) العلاقة التي تربط بين فردين أو أكثر، يجمع بينهما تشابها كبيرا. مثال : هوية الذوق بين أشخاص.

2) الطابع الذي يميّز كائنين مختلفين. أي يجمع بينهما واقع واحد، بحيث يشكّلان كائنا واحدا. مثال: التعرّف على هويّة [بطلين].

3) الطابع الدائم والأساسي لفرد أو مجموعة تميّزها الفردانية. مثال: شخص يبحث عن هوّيته الوطنية.

4) مجموع واجبات وحقوق تسمح بتمييز فرد معيّن من خلال تاريخ ومكان الإزدياد، إسم، لقب، ...إلخ. مثال: البحث عن هويّة غريق. (Nimmo & Collectif, 2015)

الظاهر أنّه في جلّ الدّراسات تمّ وصم الذات بالمكان الذي تنتمي إليه، حيث يكتسب الفرد أو الجماعة صفاتها فينسب إلى الموضوع الدّال (ومدلول). وقد اختلفت المقاربات في تفسير الذوات ومرجعياتها لاختلاف منطلقاتها البحثية. وبالرغم من ذلك فإنّ كلّ واحدة منها أعطت مكّنت نموذجا لهوية الشخص. بالإضافة إلى اختلاف أبعاد الذات، سواء من حيث العدد أومن حيث النوع، تبقى أغلبها تجتمع على التمييز بين الذات الشخصية والذات الإجتماعية، فضلا عن ظروف المحيط وعلاقاته. فالذات الشخصية مثلا، لا يضاف عليها في أغلب الأحيان سوى الذات الجسمية. وبالتالي، رؤيتنا لهذه النماذج مجتمعة معا هو الأقرب لدراسة مظاهر الذات والهوية. كما لا يمكن التوقف عند هذه الأبعاد تحديدا في تمييز ذات المراهق. على الأقل لأنّ سياقات تشكيل الهوية مختلفة ومتنوّعة باختلاف واقع المراهق ومعاشه. وهذا قد يستدعي الحديث عن منهج البحث، ومدى توافقه مع معطيات الدّراسة ومع إمكانيات البحث المنهجية خصوصا.

V. التمييز بين الأنا والذات

ممّا سبق، جرى الحديث على أنّه يوجد اختلاف بين الذات والأنا. في هذا الصدد أشارت "إيديث جاكوبسون"(E. Jacobson (1975a إلى هذا اللّبس الدائم والمتكرّر بين اصطلاحي الذات والأنا، حيث تؤكّد بأنّ الذات تعكس الشخصية بأكملها (جسم، وجهاز نفسي).

فقد عرضت في كتابها: « Le soi et le monde objectal (Paris, Puf, 1975) » الذات والتي تصف الفرد في كلّيته (الجسم وتنظيماته النفسية وأجزائها). واصطلاح الذات مرادف" للشخص"، أو للفرد بالمعنى النفسي (Neau, 2014, p. 111). فهي تصف بذلك تميّز الفردانية[35]عن عالم المواضيع المادية والإجتماعية. وتستنتج بأنّ الذات تقابل الأنا الفردية، التي تعكس التمركز على الذات وتؤكّد اللاشخصانية. تحاول أن تقارب الذات مع مفهوم الموقعية الثانية. (Viaux, 1991, p. 29)

بالنسبة لِـ « هربرت ميد»، وجود الذات ما هو إلاّ جرّاء تفاعل الأنا الفردية مع الأنا الإجتماعية. أو كما تعبّر عنها بالهوية.

وعبّرت الأنا بالنسبة للمدرسة الفرويدية عن الظاهرة الذاتية. ما يكوّن الجهاز النفسي شيء آخر غير الذات وبالتالي ليس بتمثّل الذات. كون "الأنا" مؤسِّسة لبنية الشخصية، وهي غطاء الشخصية. أمّا الذات ليست ماهية نفسية قائمة بذاتها مثل الأنا، بالرّغم من أنّها تجمع كل مكوّنات النفس (الجسم، الهو والأنا). وفي هذا الإتجاه، حاولت أغلب الدّراسات المعرفية إقحام الجانب الإجتماعي للفرد في بنية الذات، ولم تميّزها عن الأنا كماهية نفسية.

ومن الناحية الاصطلاحية، الأنا تعني التمركز على الذات. حتّى نميّز الأنا عن الذات، أو حتّى ندرك الذات لابد من عدم التمركز على الأنا.[36]بمعنى آخر، يكون التفكير في الذات ممثلا أكثر عندما نستقل عن ذواتنا، والشيء الذي يجب تطويره لكي يكون التفكير حول الذات أكثر حرّية، هو التحرّر من التمركز على الذات. (Suzuki, cité dans Stoetzel, 1978, p. 180)

---

[35] في ق17 ظهر فعل *personnifier*«فرّد»، ثمّ جاء بعدها مصطلح «تفريد» في ق18. في القرون الوسطى كانت كلمة *individu*مجرّد مصطلح علمي لاتيني، و في عصر النهضة يظهر مصطلح *individual*«فردي» و في ق 18 كلمة *individualisation*«جعل الشيء فرديا» في ق19 و ظهرت أيضا كلمة *individualisation* (غسّان نصر، 1992).

[36] مثله كمثل المصارع المبتدئ الذي يفكّر في كيفية التصدي للضربات ثمّ تصويبها في آن واحد، والمحترف الذي يلقي بالضربات بصفة سريعة وآلية وتلقائية. أمّا الأوّل يفكّر في أجزاء من ذاته فقط. فلا يركّز على الأنا. وأمّا الثاني لا يفكّر في الأنا، وإنّما يكوّن أحادية مع ذاته. لكن ليس الشأن نفسه بالنسبة للطفل الذي يكوّن إلتحام مع أمّه أو لعبته.

وما يؤسّس للهوية الشخصية، هو الشعور بالوجود كفرد واحد. أو الشعور بالأحادية والإنسجام والثبات عبر الزمن.(Perron, p. 244)

تشير "آن أندرونيكوف سانجلاد (Andronikoff-Sanglade, 1984) في مقالها : ***تمثّل الذات والعلاقة مع الموضوع في الرورشاخ***. إلى أنّ الأنا هو هيكل الجهاز النفسي. ويمثّل المفهوم التحليلي لِـ" الأنا–الغلاف"[37] التي تعطي هيكلا للجهاز النفسي.

من خلال علم النفس الذات، أراد" هاينز هارتمان"[38] تبسيط مفهوم" الأنا "الفرويدي وتسميته بِـ" الذات"، كونه معقدا ومتناقضا. في نظره الأنا ما هي *إلاّ بنية نفسية تحتية تهتم بالوظائف التكيفية*. والتكيّف لدى" هارتمان " يعدّل العلاقات بين المحيط والجسم. و وصف النرجسية باستثمار ليبيدي للذات وليس للأنا. من شأن هذا الإستثمار يسمح بتشكيل ذات منسجمة ومدمجة. وأنّ مرض النرجسية ناتج بسبب اضطراب هذا التنظيم. وبالتالي الإستثمار النرجسي يبقى محصورا على الذات التي تعمل على معارضة الموضوع أو الآخر. فالذات إذن لا هي بماهية إضافية، ولا باستثمار نرجسي لكنّها تنتمي إلى الأنا.

"كوهيت (Kohut, 1980) "ابتكر مصطلحا جديدا في ميدان علم النفس الذات العام، وأسماه" الذات–الموضوع ."الذي يعني" علاقة الموضوع النرجسية"، بدل ما اصطلحه" فرويد "بـ" الموضوع الجنسي." الذي من خلاله ابتكر التداعي الحر كطريقة علاجية جديدة ترتكز على البعد النرجسي لكلّ تحويل أثناء العملية العلاجية. (Neau, pp. 118-119)

"ريكور"، جعل الثبات خاصية من خصائص الذات، أو هو الوفاء للذات نفسها. وهذا مفعّل للنرجسية، لأنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى شكل ثابت للهوية، فضلا عن استثمار المواضيع الموّجهة للبحث عن الإشباع المحصّل من الآخرين. (Denis, 2012, pp. 114–117)

ونشير كذلك إلى أنّ العديد من الباحثين ("إيديث جاكوبسون "و " سبيتز "و" وينيكوت "و "قانتريب" (Guntrip)) استخدم اصطلاح الذات، بدلا من الأنا، فقط لأجل حلّ بعض الإشكاليات التي عارضتهم في تحليل بعض الحالات المرضية عندما اعتمدوا اللاشعور الفرويدي(Neau, p. 162) .

[37] *Moi-Peau*

[38] Heinz Hartmann (1894-1970)، محلّل نفساني أمريكي.

ما يمكن استخلاصه أنّ الذات ليست بماهية إضافية. ويوجد اختلاف بين الذات والأنا. والتركيز على جزء من الذات ليس بالأنا كذلك. لكن الذات في كليّتها وحتّى المواضيع التي يمكن أن تصاحبها تكوّن الأنا. إنّها تعكس الشخصية بأكملها (جسم، وجهاز نفسي)، (Jacobson, 1975b). لكنّها تقابل الأنا الفردية، التي تعكس التمركز على الذات وتؤكّد اللاشخصانية. وأنّ الذات لا يمكنها أن تسبق الشعور بالذات. الشيء الذي يؤكّد ذلك استعداد التفكير في الذات.

فاصطلاح" الذات "له دلالة المِلْكية : "*هو تعبير عن كل ما هو شخصي*"(Sillamy, 1999, p. 248) . وهي: *"بنية نفسية داخلية وأساسية على مستوى الأنا، تنظّم تمثّل الذات والميولات العاطفية المتوافقة". (Kernberg, 1995)*

في نظرنا، أفضل إجابة لوجود الذات هو تأكيد الدوام، وكذلك إقحام الدور الإيجابي للفرد في بيئته الإجتماعية لتشكيل جوهر الهوية.

ثانيا : الهُوية الإجتماعية

I. تعريف

من الناحية **اللغوية** (في حدود بحثنا)، لاسيما في اللغة العربية، مصطلح "هُوية" (بضّم حرف الهاء)، لم نجد له جذوراً موّثقة عدا بعض التعاريف الإرتجالية والتي نراها تقترب من التساؤل "من هو؟" أو الضمير الغائب "هو". فنجد أبرز تعاريف الهوية (فلسفي) : ***"حقيقة الشيء أو الشخص التي تميّزه عن غيره".*** (المعجم الوسيط).

في اللغة اللاتينية كلمة هوّية « *Identitas* » ***"هي مجموع السّمات التي تميّز شيء عن غيره."*** مشتقة من كلمة « *Idem* ». وتعني الشيء أو الموضوع، أو الشخص نفسه. (Cnrtl, 2012)

من الناحية **الإصطلاحية**، أخذ مصطلح "هُويّة" بعدا كبيرا في ميدان علم الإجتماع، وفي الدّراسات التثاقفية تحديدا. وظهر أيضا في جملة اصطلاحات (الذات، الشخصية...الخ) في العلوم النفسية.

إن كانت الذات (وهي من طبيعة دينامية في أغلب جوانبها اجتماعية) تتطور بواسطة التفاعل مع الآخرين والمحيط (Vallerant, 1994). فالهوية بنية منسجمة تتكوّن من ثلاثة كيانات متفاعلة : هوية الأنا، الهوية الشخصية، وهوية الجماعة (العائلية، المدرسية...الخ). وتتميّز بجملة من الخصائص :

1) الهوية قبل كل شيء علائقية. لا يمكن لها أن تكون إلاّ من خلال الجانب العلائقي.
2) ليست نهائية بالرغم من تكوّنها. هذا السياق التكويني مستمر طول الحياة، ويكمن سّر تكوين الهوية في بعض عناصرها المهيمنة أكثر دواما من غيرها.
3) تكون دائما في مجموعة علائقية معّقدة، أحيانا تكمن في تمثّل متناقض، تحدّد العلاقة مع المحيط.
4) مساوية للعلاقة المشكلّة مع المحيط : لا يختزل المحيط إلى الوسط الطبيعي. فكل عناصر محيط الفرد المختلفة ناتجة عن نشاطه الفعلي. بل يمتد إلى كل عنصر له معنى في محيط الشخص.

5) منهجيا، لا تختزل فقط في قيمة عددية، بل يمتد مفهومها إلى السياق الدينامي (تفعيل الهوية لكي نحدّد طريقة سلوكاتنا وبالتالي نظهر "من نحن" في تفاعلنا مع محيطنا. وتحديد ردود فعل الأفراد تجاه سلوكاتنا، وخطاباتنا).

ما نلاحظه أنّ فعل الدوام يميّز الهوية الإجتماعية للفرد، والموضوعية تميّز الهوية الشخصية. ولو أنّ هذه الأخيرة قد لا تتطبق تماما مع ما يعبّر ويشعر به الشخص عن نفسه في محيطه وخلال مدة حياته.

أكّد هذا التمييز "جايمس" (1890) في كتابه "مبادئ علم النفس" (فصل الذات). بحيث أعطى أهمية للمجتمع وللعلاقة المتبادلة بين الأنا والذات. بل و ميّز الهوية عن الذات، بحيث أعطى للهوية ثلاثة أوجه :

1) الأنا المادية (الجسم، الهندام، العائلة، الأقارب..)، والذات الإجتماعية (الشهرة، الإعتراف، الشرف..)،
2) الأنا الروحي (الشعور بالنشاط، القدرات، الميولات النفسية، الحميمية، القرارات، الإنفعال،...).
3) الذات العارفة (المعرفة تعطي الشعور بالوجود وبالإرادة) تحّس، تتخيّل، تختار، تقوم بمشاريع..).

وأضاف بأنّ الإستقلالية عن الآخر تساعد في تغيّرات الهوية، وأنّه كي تُمثّل الطبيعة المجرّدة لكل مجموعة اجتماعية، لا بد أن تجسَّد في شخصيات حقيقية أو خيالية. هذا التمثّل يكون ضمن نظام تمييزي وثنائي متعارض. بحيث يكون بين "الذاتوية واللاذاتوية"[39]، "الفرد والآخر"، "الإيجابي والسلبي"، "نحن وهم"...إلخ. (Rodriguez-Tome, 1972, p. 8-9)

ما يجب أن نفهمه، أنّ "جايمس" جعل من النظام التمييزي هذا المبدأ الأساسي المكوّن للهوية.

ومن التعاريف الشمولية التي حاولت الإلمام بأهم عناصر الهوية، تعريف "طاب وكودول" (1988) Codol & Tap الوارد في كتابهما «دينامية شخصية وهويات إجتماعية» :

> ***الهوية عبارة عن نسق منتظم من التمثّل والأحاسيس والإستراتيجيات لأجل الدّفاع عن موضوعها والحفاظ عليها (أن تكون ذاتك،. .أنت) وكذلك لمراقبتها ولتجميع إسقاطاتها وتغيير مثالياتها (أن تصبح ذاتك).. الهوية نسق بنائي متميّز، مجسّد في فترة ماضية (الجذور، الدوام) وفي تناسق السلوكات الحالية مع المشاريع المستقبلية المعقولة (مشاريع، مثاليات، قيم). إنّها تخلق الإنسجام بين الهويات المتعدّدة المتعلّقة بالشخص (هوية جسدية، هوية شخصية) أو بالجماعة (الأدوار، المكانة..).***

[39] *Soi et non soi*

وعرّفها لاحقا على أنّها تتّصف بالثبات، وتخص سلوكات الفرد والجماعات : ***"نتاج ثابت لكل ما هو وقتي، وفردي، وجماعي، وذاتي، وموضوعي، وسلوكي، وبنيوي، لمختلف سياقات التنشئة الإجتماعية التي تشكل الأفراد وتحدّد التنظيمات"***. ويضيف بأنّها مجموع المشاعر التي ينميها الشخص. ***«[..] مجموع عناصر التمثّل والمشاعر التي ينميها الشخص حول ذاته»*** (Tap, 1997)

سمحت هذه المفاهيم بجمع الهوية الفردية والهوية الإجتماعية على مستوى سياق واحد. بمعنى، جعل الهوية نقطة الإلتقاء بين ما هو نفسي، وما هو اجتماعي. فهي مصطلح يسمح بفهم المواقف المتعلّقة بوضعية الفرد تجاه الآخرين.

أو كما يعلّق عليها باحثون آخرون، بأنّها مكوّن إنساني يرتكز على التمثّل وعلى علاقات اجتماعية موجودة عبر الزمن. بحيث تمكّن من نشاط مهني فردي أكثر من أن يكون إجتماعيا. (Lipiansky, 2005a, pp. 42-44, 47-48)

ويجمع أيضا "دوبار"Dubar (1991)، و"سانسوليو"(1985) Sainsaulieu، مفهومي الهوية النفسية، والهوية الإجتماعية : ***"هي تركيب بين عملية نفسية داخلية وعملية إجتماعية خارجية بين الأفراد، وكذا مع التنظيمات التي يتفاعلون معها. [...] من جهة أخرى تعرّف بقدرة الفرد على إيجاد معنى قوي لأفعاله."***

فعلى ضوء هذا التعريف يشير "دوبار" إلى أنّ عمل الهوية يتوقف على سياقين غير متجانسين : فعل إسنادي مرتبط بهوية الآخر (ما يجب أن نكون، وما نقوله عن "نحن")؛ وفعل الإنتماء مرتبط بهوية الذات ("من نحن"). (Dubar, 1991, p. 113)

في هذا الصدد يشير بعض الباحثين إلى أهم العوامل التي من شأنها تؤثّر في صقل هوية الفرد. وهي أربعة أنواع[40] : (Bronfenbrenner, 2001)

1) التنظيمات الصغيرة : هدفها تحديد المهام. تشمل أهم وحدة إجتماعية (العائلة، المدرسة، الأتراب،..).
2) العلاقات بين هذه التنظيمات : كل علاقة تكوّنت وأصبحت تجمع بين هذه التنظيمات.
3) العوامل الخارجية : تكون غير مباشرة في تأثيراتها على الفرد (مثل عمل الوالدين أو أحدهما).
4) التنظيمات الكبيرة : تتمثّل في السياقات الثقافية والإديولوجية والإقتصادية.

[40] (1) *Microsystèmes,* (2) *Misosystèmes,* (3) *Exosystèmes,* (4) *Macrosystèmes*

نعني من وراء ذلك، وجود عوامل مؤثّرة في المجتمع ومختلفة التأثير. لأنّ من خصائصها، البطء، والسرعة، والعنف. فقد تغيّر مجرى حياة الفرد. مثلا: قد يحدث فقدان الهوية الشخصية، بسبب سلوكات عنفية يسلكها الفرد، أو بسبب فقدن المسؤولية الشخصية، أو بمجرّد شعوره بالإنفصال عن الجماعة. فكل سياق مجتمعي يتميّز بعوامل بارزة جدّا من شأنها التأثير على تمثّل الفرد لذاته، لا سيما المراهق. وبالتالي يستلزم أخذ نوعية هذه العوامل وخصائصها بعين الإعتبار، على الأقل لفهم الهوية وتقلّباتها.

هذا الفهم قد يرتبط بما تتميّز به هوية الفرد لا سيما : الهوية الشخصية (خصائص الوعي بالذات الشخصية)، والهوية الإجتماعية (خصائص الإنتماء للجماعة). فالعلاقة متداخلة بين السياقين، الفردي والإجتماعي. وما يمكن إدراجه هو جملة خصائص لهذه الهوية :

1) الهوية قبل كل شيء علائقية. لا يمكن لها أن تكون إلاّ من خلال الجانب العلائقي.

2) ليست نهائية بالرغم من تكوّنها. هذا السياق التكويني يستمر طول الحياة، ويكمن سّر تكوين الهوية في بعض عناصرها المهيمنة أكثر دواما من غيرها.

3) تكون دائما داخل مجموعة علائقية معّقدة، أحيانا تكمن في تمثّل متناقض، تحدّد العلاقة مع المحيط.

4) مساوية للعلاقة المشكلّة مع المحيط : لا يختزل المحيط إلى الوسط الطبيعي. فكل عناصر محيط الفرد المختلفة، ناتجة عن نشاطه الفعلي. بل يمتد إلى كل عنصر له معنى في محيط الشخص.

5) منهجيا، لا تختزل فقط في قيمة عددية، بل يمتد مفهومها إلى السياق الدينامي (تفعيلها لكي نحدّد طريقة سلوكاتنا، حتّى نظهر"من نحن" في تفاعلنا مع الآخر. (تحديد ردود فعل الأفراد تجاه سلوكاتنا، وخطاباتنا).

بناءا على ما تقدّم، نعتقد بأنّه لا شيء يكون خارج الذات. فالذات تكوين نفسي واجتماعي، وهي جزء من الهوية الكلّية. وللهوية الشخصية عدّة عناصر تدخل في تشكيلها ويتفق عليها جل الباحثين (صفة الإستقرار والثبات والدينامية). إنّه تمييز بين الهوية التي تحدث بفعل التفاعل الإجتماعي، والذات التي تتجلى في تمثّل الآخرين عن الفرد. أو بالأحرى هي تركيبة سوسيولوجية وشخصانية على الترتيب، تنتج عن التفاعل بين الأنا الفردية والأنا الإجتماعية. ونشير إلى أنّ الذات تعدّ بمثابة الأنا، على حدّ تعبير "جاكوبسون".

كما تتميّز عناصر الهوية الشخصية بالتعقيد، كونها لا تتوقف على العناصر المادية والفيزيقية فقط، بل إنّها تتعدّى إلى العناصر التاريخية والثقافية والنفسية والإتجاهات والمعايير...إلخ. لاسيما عندما تخضع إلى مثيرات قوية، ومفاجئة [مثل: التكنولوجيا، بيئة ملّوثة، السياسة كمعتقد، الدّين كسياسة...].

نتائج هذا التعقيد، تلاحظ في تعدّد أوجهها لدى الشخص عبر الزمن والفضاء، حيث يصعب تمييز أي السياقات أقرب لأن تكون أكثر تأثيرا من العوامل الأخرى. لأنّ طبيعة السياقات هي التي تساعد بصفة مباشرة في صقل هوية الفرد وفي نفس الوقت هيكلتها في الهوية الإجتماعية.

على العموم، اختلفت المقاربات في تفسير الهويات ومرجعياتها وهذا شيء حتمي لاختلاف منطلقاتها البحثية، وبالرغم من ذلك فإنّ كلّ واحدة منها أعطت نموذجا للهوية يشترك مع الأخرى. ورؤيتنا تتّجه نحو شمل المقاربات معا لكونه الأقرب لدراسة مظاهر الهوية.

II. هويات اجتماعية مرجعية

إذا كان الفرد يستمدّ الشعور بالذات من شعوره بالإنتماء، ومن الخطابات، ومن الإيمان بذاته. ممّا يجعل الهوية الشخصية تتعارض أو تتوافق مع الهوية الإجتماعية. لأنّه من جهة، كل تقمص فردي يذكّر بكلمات، وبنماذج، وبسلوكات، وبمرجعيات يتّم تقمصها اجتماعيا. ومن جهة أخرى خصائص كل منهما متداخلتين. (Dubar, 2000, pp. 5–6)

فالهوية الإجتماعية هوية انتماء. ويلّخص "إيميل دوركايم".Durkheim E، مفهوم الهوية الإجتماعية في ثلاث كلمات: (طرائق التصرّف، والإحساس، والحكم). كما يعرَّف الفرد أيضا من خلال المقارنة مع الآخر المرتبط به. أي أنّ كل علاقة مع الآخر تمثّل دورا أو مجموعة أدوار. والفرد دون هذه الأدوار لا يساوي شيئا.

كذلك المراهق لا يكون لوحده، فهو دائما ينتمي إلى جماعة معيّنة (Stoetzel, 1978, pp. 178–179)، [جماعة الرّفاق على الأقل]. نعتقد، من غير الآخر يصبح من غير معنى. إنّه يكوّن صورا عن ذاته، بحيث تكون مختلفة عن الآخرين. بالرغم من ذلك، فإنّه يلجأ للبحث عن مظهرها الإجتماعي. وهي الصورة التي يكوّنها الأفراد عموما عن أنفسهم داخل إطار الجماعة. وبمجرّد تكوّن هذه الصورة، تجعلهم مصنّفين. وبوجود مجموعات أشخاص مختلفة، تصبح العلاقة [المتداخلة] بين الذات والجماعات مركز تفسير الهوية. (Deschamps & Moliner, p. 12)

تشكّل الهوية الإجتماعية إذن الشعور بالتضامن العميق مع المُثل الخاصّة بالجماعات المرجعية، والمتعلّقة بالإندماج مع الأنا ومع مشاعر الذات من خلال العناصر المميّزة لانتماء الفرد داخل هذه الجماعة. إنّها تمثّل جملة من الهويات؛ الوطنية والدينية واللغوية والثقافية والمهنية. ..الخ. ويتقاسم أفراد الجماعة فيها نفس القيم، والمعايير، والإهتمامات، والمعرفة، والمصير المشترك. إضافة إلى احتوائها بعدا جماعيا انفعاليا.

1. الوطن

من المفروض أن يساهم الوطن في صقل عوامل الإنتماء. مثله مثل الهويات الأخرى. لكن عندما تكون أحد فروع بناء الهوية أو كلّها، كالهوية الثقافية أو الدينية هشّة، أو منبعا للصّراع وللإقصاء وحتّى الحروب، فلن تقدّر القيمة الفعلية للوطن، ويصبح انتماء المواطن مهدّدا. لأنّ الوطن عنصر فعّال في جمع شمل الأفراد والجماعات على اختلاف مناهلهم. بل إنّه مرتع كل أركان الهوية، إن توافقت صلح الوطن كلّه.

2. الدّين

الدّين منظّم للغرائز، (بن نبي، ترجمة شاهين، 1986، ص. 109) وهو مرجعية لسّد الفراغات الإجتماعية (ص. 58). ويشير "يونغ" (Jung, 1960) في هذا الصدد إلى أهميته وضرورته في حياة الإنسان. وإعطاء هذه الأهمية ليس فقط لأنّه ظاهرة نفسية واجتماعية وتاريخية، بل لإنّه يمسّ عامّة الناس في تكوين الذات الشخصية. أي في بناء كيانهم النفسي والشخصي بصفة شعورية وغير شعورية كون الأنا هو المسؤول عن الشعور بالهوية.

وقد تطرّق "يونغ" أيضا إلى اللاشعور الجمعي (كجزء من اللاشعور الفرويدي)، المقابل للاشعور الفردي، ودوره في بلورة الهوية الإجتماعية (Bernson, Cahen 19660, p. 8). لأنّنا لا نعتقد أنّ أمر الإنعزال إلى اللاشعور والتحرّر العاطفي بإمكانه سبق الدوائر الأخلاقية لبناء الأخلاق وأخلقة كل ما هو محرّم.

فإذا اعتبرنا الحياة الشخصية والأخلاقية للفرد تتميّز بالميول إلى الإندماج في الحياة الإجتماعية. فإنّه في هذه الحالة يكون ملزما تجاه عدّة دوائر، خصوصا الواجبات والحقوق. مثلا، أنظر إلى الياباني، غالبا ما نجده ملتزما تجاه عناصر أساسية [الحاكم (*chu*)، والآباء (*ko*)، والأشخاص المفروضين (*giri*)، ومشاعره الإنسانية (*jin*)، والجسمية (*ninjo*)]. وبالتالي يُحكم عليه تبعا لانتمائه إلى دائرة من هذه الدوائر (يقال إنّه يعرف الحاكم، لا يعرف أناسا مفروضين...إلخ). مع العلم بأنّ التعارض في بلد اليابان ليس بين الخير والشر (كما هو الشأن مثلا في الدول العربية)، وإنّما يكون بين الواجبات (*giri, ko, chu*). أي أنّ دائرة الشرّ غير موجودة. فالمسألة إذن لا تقتضي الصّراع بين هذين النمطين، وإنّما الأمر متعلّق بحقيقة الفرد.[41] وحتّى لا تكون ردود فعل الفرد (الياباني) تابعة إلى دوافع داخلية في الشخصية، خصوصا عندما لا يكون في وضعية إكراه. يدفع بسلوكه للقيام بالواجبات. على سبيل المثال إن لم يكن هناك ما يمنعه من النوم، فإنّه يقوم بالترويح عن جسمه.[42] (Stoetzel, 1978)

أمّا الفرد في البلدان الغربية، فيكون عكس ذلك. ملزما تجاه أفعاله، وطباعه (يقال إنّه عادل، ذكي،...إلخ). مع الأخذ بعين الإعتبار الصراع ما بين الخير والشر. (1978a, pp. 173–177)

و يتدخّل الدّين (عموما) في تحديد بناء عناصر شخصية الفرد ومن ثمّ المجتمع. (بن نبي، ص. 69)، لا سيما في المجتمعات العربية والإسلامية. وإنّه من أعظم العوامل التي تحدث التغيير. يكفي فقط بأن يفهم من

[41] *Makoto*

[42] أمّا الجنس فإنّ له مكانة ثانوية.

خلال المناهج التربوية. (بن نبي، ص. 82). وبما أنّ الآلية النفسية أكثر من غيرها من الآليات، يتولّد الحراك والنشاط. (ص. 72)

وتميّز "جودلي" الدّين (في مختلف المجتمعات) عن الفعل الديني، حيث يتعدّى هذا الأخير الفعل النفسي. لأنّ الأوّل يلعب دورا كبيرا في تحليل الفعل الإجتماعي. (Jodelet, 2015, p. 331)
يمكن أن تتعلّق دينامية التدّين بأدوار الأنساق الرمزية، والتي تميل من الإلتزام إلى الإعتقادات والتطبيق الفعلي وهذا يتقارب مع نظرة التمثّلات الإجتماعية. (p. 339)

في كلّ الحلات، نعتقد بأنّ أسباب الدّين توجد في متغيّرات الهوية الفردية والإجتماعية. أي أنّه لابد من الأخذ بعين الإعتبار شكل هوية الشخص داخل الحدود الإجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها. ففي الثقافة العربية والإسلامية، موجود هو الدفع "بالتي هي أحسن" كمحدّد أساسي للعلاقة الغيرية (التركيز عاى ما هو إيجابي. فكلمة "أحسن" توحي لنا بوجود "غير الأحسن"). أعتقد أصلها ينطبق أيضا على القيام بالواجبات وترك غير الواجب، قبل الوصول إلى عدم المساس بالمنهيات. فمعرفة الذات تقتضي معرفة الدوائر التي يحتويها المجتمع لبناء العلاقات مع الآخر، وبالتالي مع الذات.

3. العائلة

العائلة أيضا مرجعية لهوية الفرد. وتكمن هوية العائلة في الإسم والأصل العائليين، فضلا عن الحيّز الإجتماعي الذي ننتمي إليه. فطبيعة المسكن والملبس والعمل، والعلاقات العائلية، وطريقة التعبير والإتصال.. تمثّل مجموعة من الرموز والقيم التي تؤدي إلى حلقة حياتية مغلقة. وللحفاظ على هوية العائلة تقوم هذه الأخيرة برقابة جدّية على نسلها؛ تربية الأبناء، والعلاقات العائلية وعلاقات الجوار والزواج. ..كلّها علاقات تخضع إلى الرقابة والقوانين، والعادات، والمعايير. إنّها (الهوية العائلية) هوية إجتماعية وليست مسألة تمثّل أو رموز نفسية معيّنة. تكمن في مجموع الأفعال وشبكات الجتمعة، التي تسمح بحماية كل روابط التضامن والعلاقات بين أعضائها.

بالنظر لما كانت تتميّز به العائلة الجزائرية من التحام أسري، أضحت اليوم تصارع لأجل البقاء على تلك الروابط الإجتماعية والتكوينات والهويّات القوية. والمراهق واحد من جملة الأفراد الذين هم بحاجة أكثر من

غيرهم إلى صقل هذه الهوية، باعتباره يحتل مكانة لا هي في الطفولة حتّى تكفي بتعريفة، ولا هي في الرشد حتّى يتقبلها هو، أو الآخرون.

4. اللّغة

مع بدايات دراسة الذات، تحديدا في ميدان علم النفس الإجتماعي في نهاية القرن التاسع عشر، جاء «ميد»[43] في النصف الأوّل من القرن العشرين مؤسّسا لدراسة هوية الذات. وحّدد بداية تشكيل الذات في مرحلة ما قبل المراهقة، وعلاقتها بالتفاعلات مع الآخر من خلال اللّغة واللعب، إذ يعتبر الذات : *"بنية إجتماعية تتولد من التفاعلات الحياتية اليومية، لا سيما تلك التي تحدث عن طريق اللّغة واللعب."* (Mead, 1934, p. 115).

يتقاسم هذا المبدأ العديد من الباحثين النفسانيين (بياجي، فالون،...) الذين اهتموا بدراسة اللّغة، الذكاء.. بحيث اعتبروا اللّغة أيضا المحرّك الفعلي للهوية. لكن جهلها قد يبرز عدم الإندماج (المغترب في بلاد المهجر، على سبيل المثال).

ومن مميّزات جماعات المراهقين خلق لغات مرمّزة فيما بينهم، من شأنها تعبّر على اندماجهم في جماعتهم والتمّيز عن الآخرين (نريد التنويه إلى كيفية ترميز اللغة عبر الشبكات الإجتماعية، لا سيما اللغات "الدارجة"، وهي في الأصل لغات تنطق ولا تكتب، فما بال اللّغات الأم...).

إنّ اللغة موحّدة الشعوب على اختلاف مناهلهم ومشاربهم، أصولهم وبيئاتهم الإجتماعية والنفسية. وإذا نظرنا إلى بلدنا الجزائر، والتي تزخر بكم هائل من اللهجات، نجد أغلبيتها ممزوجة بلسان عربي، ويمكن القول بأنّ المجتمع الجزائري جمعته اللّغة العربية، وقد يتمزّق ويتفرّق خارجها. وإذا كان للّغة أن تتطور فلا بد لها أن تتفاعل مع اللغات الأخرى بصفة عفوية وآلية لاسيماعلى حساب التكنولوجيا والإقتصاد والمال والعلاقات.. ولكن ليس على حساب التاريخ أو الجغرافيا، أو بالأحرى على حساب الهُوية في حدّ ذاتها، لأنّه قد يؤدي إلى حذفها وإزالتها.

[43] (1863-1931) : فيلسوف وسوسيولوجي ونفساني إمريكي. في الميدان النفسي، درس طبيعة الذات والسلوكية.

5. المهنة

باستثناء متغيّري الجنس والسّن، يمكن أن نعرّف ذواتنا بالوظيفة أو بالحالة التعليمية أكثر من أي متغيّر آخر. لأنّ الوظيفة تجعل الفرد يتمثّل النجاح والمستقبل. أو كما يفسّر بعض الباحثين هذا المدلول النفسي من خلال العلاقة بين الوظيفة والدّخل (واطسون و كلاين ليندجرين، ص: 628–629). فالمهنة، عبارة عن دور يقوم به الفرد بمقابل. وقد لا تتوقف عند هذا الحدّ بل تتعدّى إلى صناعة عملية عقلية متمثّلة في هوية الذات المهنية.

وقد أثبتت العديد من الدّراسات علاقة الذات بالعمل. في دراسة مقارنة 3600 إمريكي (25 و40 سنة) أظهرت أنّ الصّحة ترتفع بصفة مستمرة من 25 سنة فما فوق. وتتطور المكانة الإجتماعية وترتبط مع تقدير الذات، ومع تطور السّن. وتبدأ في الإنحدار وفي التدهور بعد 60 سنة. أو بالأحرى، يؤدي التقاعد إلى فقدان المكانة الإجتماعية لفئة الموظفين الساميين. ويكون متوسط تقدير الذات للإناث أقل منه لدى الذكور (Orth, Trzesniewski, & Robins, 2010). فضلا عن أنّ علاقة الذات بالعمل أو بالدّراسة تتأثر بمتغيّري السّن والجنس، وهو الشيء الذي يميّز تقدير الذات. أي الهوية الفردية والجماعية. وهناك من أثبث بأنّ اختيار المهنة وبداية العمل لأوّل مرة يؤثّر على تكوين صورة الذات (Sainsaulieu, 1988).

ما يمكن الإشارة إليه، أنّ مرجعية الهوية المهنية تكمن في القيم والقواعد والإنتماء، ولها تأثيرها على إدراك الذات في المستقبل وعلى المكانة الإجتماعية للفرد. وهنا قد نتتساءل عن كيفية تشكيل الهوية المهنية في ظّل البطالة أو البطالة المقنّعة،[44] في ظّل المشاكل الإجتماعية والتربوية والتعليمية، وفي المراحل العمرية المتأزمة مثل مرحلة المراهقة.

[44] نقصد بها ليس فقط وجود الشهادات و الكفاءات المهنية و العلمية في غياب العمل بل أكثر من ذلك وجود الإمكانيات و الخيرات و ظهور عوامل أخرى تحول عن إقناع الشباب بالعمل المتوفر أو ربما عدم وجود إستراتيجيات تلوح للأفق من شأنها تخلق فرصا أكبر للعمل.

III. أركان أخرى للهوية

يمكن تفسير الهُوية من خلال أربعة أركان : الهوية الصورية، والرمزية، والواقعية، والعرَضية. (ميلمان، 1990)

1. الهوية الصورية

ترتبط الخاصية الصورية للهوية بالصورة التي يكوّنها المجتمع عن الفرد، وهي التي تمكّن من تمييز ثبات عناصر الهُوية واستمراريتها. (يتفق مع هذه الصورة ما يعرف بالمرآة أوالمجتمع). وقد يحدث العكس، لا تتوافق الأنا الصورية مع "الهوية الأصيلة" بحيث عدم التوافق هذا لا يمتّد إلى الإخلال بتوازن الفرد داخل المجتمع. فمن مميّزات الهوية الأصيلة عدم الإختزال إلى صورة أدنى من ذلك كي لا تصبح مهدّدة بالهشاشة بسبب تعرّض الفرد طوعا للعوامل العابرة، وبسبب انتماءاته المتناقضة. ويمكن حصر منبع آلام الشخص في استبدال شخصيته بتصور غير مقبول لذاته. فإن لم يكن لدينا إلا الهوية الصورية، فإننا قد نبقى عرضة للتلوّن بالفضاء الذي ننتمي إليه.

2. الهوية الرمزية

عنصر آخر يدخل في تكوين الهوية يمكن أن يكون ثابتا بفضل السيرة الذاتية والأصول العائلية والمجتمعية، وبتكوين الفرد الديني والثقافي. في هذا الإطار، يمكن تسميتها بـ"*الهوية* الرمزية". لأنّها تفرض إثبات الهوية الجنسية[45] (ذكر أو أنثى). فإذا كانت الهوية مبنية على المستوى الرمزي، لا يمكن أن تكون أبدا صورية. وخلافا لهذه الأخيرة، يمكنها أن تصبح إلى حدّ ما مثبطة، نتيجة تأثيراتها الإيمائية.

فضلا على ذلك يمكن التأكيد على الدور الذي تلعبه العائلة في ثبات جنس الطفل، بدءا بإعطاء الإسم، وتحديد نوع اللّباس، وطبيعة الخطاب الإتصالي السائد داخلها لفظيا كان أم غير لفظي، وعدد أفرادها وجنسهم.. فالمحيط العائلي من أهم العوامل الفاعلة في خلق الرموز الأولى لتحديد الهوية.

[45] المراهق غير المتمكن من تعريف هويته الجنسية يجد نفسه عرضة للإحباط، وربّما الإنتقال إلى الفعل (الجنوح، التشدّد ...قد يدلّ على تأكيد عنف الهويتين الرمزية، والصورية .

3. الهوية الواقعية

التوافق بين الهويتين الصورية[46] والرمزية يُشعر الشخص بالطمأنينة. وهذا ينّم عن الرّغبة التي تعتبر أكبر عنصر مؤسس للهوية *الواقعية*. أمّا التنافر بينهما، لأسباب ثقافية، هجرة...الخ، فإنه عادةً ما يسبّب القلق والتوتر.[47] هو الشأن نفسه في حالة نسيان الهوية. ولو أنّ هذا النسيان ينحصر في الهوية الرمزية. أي أنّ الشخص قد يمتلك أنا صورية سليمة، قد تتوافق في الغالب مع الآخرين. إلاّ أن الفقدان يمسّ المعالم الرمزية بكاملها (حالة الفصامي). وإذا أصابه خلل في هويته الرمزية (هُذاءات...)، قد يمتدّ إلى سمتها الصورية. ويمكن طمس معالم هوية الشخص *الصورية* ونسيان هويته *الرمزية* (المهاجر) متناسيا من أين أتى. لأنّ الهوية الأصيلة لا تُنسى، من المفروض يجلبها معه حيث أتى.

4. الهوية الواقعية

عنصر الهوية الرابع مثّبط للرغبة. وهو *عَرَض عصاب الذات*. بل يجعلها مرفوضة .لأنّ الهوامات التي تنظّمها تمتلك صفة العمومية، ممّا يجعلها من أكبر معالم التواصل بين الأفراد. لأنّ الرغبات متشابهة والهوامات متجانسة إلى حدّ بعيد. إلاّ أنّ العرَض يبقى العلامة الفردية الدالّة على خصائص التفرّد.[48] فكل مريض حالة فريدة بفعل خصوصية العرَض العصابي الذي يلازمه. والشيء المتين في هويتنا المكتسبة يكون من جانب العرَض أكثر ممّا هو من جانب الرغبة. حينها يمكن تسميتها *بالطبع* .

إن كان يرى بعض الباحثين أنّ المراهقة مرحلة نشطة من خلال التفاعل الجدلي بين الهوية الشخصية والهوية الإجتماعية (Coslin, 2000). فهي كذلك من خلال التفاعل بين هذه الأركان المذكورة أعلاه، ربّما بفعل الأزمة التي يعيشها في هذه المرحلة. وبالرّغم من هذا التفاعل قد نرجّح سيادة كلّ على حدى بدلالة ظروف الفضاء والزمن.

---

[46] الهوية الصورية مؤسّسة للهوية الرّمزية (ترتبط بالتاريخ، وبالوطن وبالعشيرة وبالدّيانة...الخ).

[47] القلق والتوتر بخصوص الهوية يظهر على مستوى المشاكل الإجتماعية. يمكننا التفكير بأن التوتر الناجم عن هذه الهجرة وتداخل الثقافات مرتبط بمدى صمود الهوية *الرمزية* .فمن البديهي أن يتم المساس بالهوية الصورية إذا ما تم إدخال صور غير مألوفة لدى الفرد (اللغة، العادات...) فقد يحصل إحساس بالشك في الهوية *الرمزية*.

[48] *Individuation*

IV. جدول اكلينيكي للهوية

يرتكز وصف الأعراض المرضية لاضطراب الهوية على الملاحظات العيادية، ولو أنّه من الصعوبة بمكان جمع كل الأعراض، أو وضع جدول اكلينيكي لاضطراب الهُوية. وأهم هذه العلامات :

1. النكوص النمطي

قد يحدث أن يكون الشخص متكامل الهوية عندما يتبّع تنوّعا في التقمصات : «**كلّما كان للفرد إنتماءات متعدّدة، كلّما كان لديه تكاملا في الأدوار**». وقد يحذو نمطية في التقمص بهدف مثلا الشهرة. فالحالة الأولى يعبّر عنها بالهوية المتفتحة، [49] والثانية بالهوية المنغلقة. (Cifali, 2000, p. 17)

أمّا عدم تحمّل الأدوار الممنوحة له من قبل المجتمع يسبّب له لاسيما للمراهق اضطرابات الهوية، وتكون لديه علامات نكوصية. هذا النكوص لا يمكن فهمه إلاّ من خلال محاولة تجنب رفض التمثّل غير المتحمّل. والإنطباع العام، أنّ درجة غموض الهوية راجع إلى عمق النكوص (استدخالات بدائية). وأي انهيار في القوى بسبب الإنكار النمطي من شأنه يوّلد نكوصا للمراهق، ويمكن أن يؤدي به إلى اضطرابات التوحّد أو إلى الإعاقة الذهنية، أو يتولّد لديه الإنعزال وعدم إندماج الشعور بالهوية.

فضلا عن إشارة التقمص في لغة القرآن الكريم والتي تبنى على تقمصات الجمال (صفات الله : الرحمن، الرحيم، الودود، العفو، الكريم، الفتّاح،...) وأخرى متعلّقة بتقمّصات الجلال (القهّار، الجبّار، الحكم، القادر، المقتدر، الماكر،...). لاسيما الأولى تؤدي إلى راحة الفرد النفسية والروحية والإجتماعية، عكس الثانية التي تؤدي بالفرد إلى الإضطراب وعدم التكيّف في المجتمع الذي ينتمي إليه. على سبيل المثال التشدّد والتطرّف.

[49] و يفسّر الإنفتاح و الإنغلاق من خلال معدّل الإنبساط على مستوى اختبار الرورشاخ.

2. إضطراب الهوية الجنسية

غالبا ما يبحث المراهق أشكالا حميمية[50] على مستوى الصداقات. في هذا السياق، قد يظهر ضعف الهوية من خلال ظهور التوتر على أنّه التزام، وبإمكانه الدخول في علاقة ذوبانية مع الآخر. ومن ثمّ قد يؤدي إلى فقدان الهوية. فعندما لا يستطيع المراهق حّل هذه التوترات قد يلجأ إلى الإنعزال، وعلى أحسن تقدير إقامة علاقات نمطية وشكلية مع أشخاص آخرين، أو يقوم بمحاولات مرضية ومتكرّرة وفاشلة في البحث عن علاقات حميمية غير مضمونة.

وقد يظهر تهديد الهوية في تفكك الهوية الجنسية. حيث يتّم الشعور (من قبل المراهق) بأنّه لا يمكن إيجاد المساعدة إلاّ من خلال الذوبان مع شخص آخر راشد يكون بمثابة نموذجا (تعلّم المبادئ بهدف التبادل الحميمي). والنتيجة قد يفتقد الأنا ليونته بسبب هجر الشعور الجنسي والشريك العاطفي.[51] وقد ترتفع شّدة التوتر بسبب الشعور بالخجل، والشعور بالخصاء، والشعور بالفراغ العقلي والجسدي، وكذلك الشعور بالحذر. (Erikson, 1972, pp. 173–177)

3. اضطراب إدراك الزمن

قد تظهر في فترة المراهقة بعضا من الإضطرابات المتعلّقة بصعوبات متعلّقة بالتجارب الوقتية والزمنية، تكون ناتجة عن الشعور بالإستعجال [أو الشعور بالبطء] وعدم الأخذ بعين الإعتبار الزمن كبعد حياتي.[52] يمكن أن يشعر المراهق بالسّن الطفولي كما يمكنه أن يشعر بالشيخوخة. يمكن أن يظهر لديه الشعور بالعظمة، أو فقدان الأمل. هذا التناقض يظهر خصوصا من خلال آلية التمهّل، والروتين، والبطء. على سبيل المثال، قد تظهر لدى الفرد صعوبة الخلود إلى النوم، أو الإستيقاظ، أو الحفاظ على المواعيد. فالشكاوي المتعدّدة، شكاوي بسيطة ومتكرّرة. أي أنّها انعكاس لاكتئاب بسيط (ليس اكتئاب حاد إنتحاري)، مرتبط بالشعور بنهاية المراهقة.

[50] الحميمية لا يمكن أن تكون حقيقية دون إعتراف عاطفي. نقص أو زيادة هذا الإعتراف يكشف عدم القدرة على إنجاز حميمية بسبب هوية غير تامّة.
[51] يحمي إستمرار الهوية
[52] تكلّم "إنشتاين" عن هذا الزمن، وترجمه فيزيائيا. ويسمّى بالزمن النفسي. هو الشعور ببطء الزمن في غياب التوتر. والعكس، الشعور بتسرّع الزمن بوجود القلق و التوتر.

4. الإشكالية الأوديبية

تسمح السوابق الأوديبية والمنافسة مع الإخوة بتمييز بداية النضج وتشكيل الهوية لدى المراهق. لأنّ إعادة ظهور الإشكالية الأوديبية في هذه المرحلة يمثّل نكوصا. لذلك لابد من إعطاء الأهمية إلى المرحلة السابقة للمراهقة (تحديدا في بداية التمدرس تكون المرحلة الأوديبية مسارا لمرحلة حقيقية تسمح للطفل بتقمص الوالدين)، حيث يتعلّم الشروط الضرورية للمشاركة في بيئته الثقافية، وتطوير ولو جزءا معنويا من المشاركة في العمل. وفي هذا الظرف لا يجب أن تستغل التربية لقمع غريزة الطفل. فلكي يكتسب الطفل نشاطا جديدا نابعا من خياله، يعزّز توظيف الأنا من خلال إعطائه نشاطا تكوينيا بوسائل ومعّدات حقيقية في واقعه الإجتماعي والثقافي.

في هذا الإطار، ما يصاحب غموض الهوية، هو عدم القدرة على التركيز والشعور الحاد بالتوتر والقلق نحو كل مواجهة. أي أنّ اضطراب الهوية قد يصاحب أيضا التمدرس أو العمل المهني، ربّما بسبب عدم التركيز على مهمّات مفروضة في فعل واحد فقط أو بسبب الإفراط أو التفريط.

5. الهوية السلبية

تملى الهوية السلبية من خلال الحاجة للدّفاع عن الذات في مواجهة المثاليات المتطرّفة، والمطلوبة من قبل الوالدين للإستجابة إلى طلبات مرضية. الأمر الذي يؤدي بالمراهق إلى ترك التقمّص. أو كما عبّرت عنه "أنّا فرويد" (1946) بِـ «الغيرية بواسطة التقمص». وكأنّ المراهق يعبّر عن نكران هويته الحقيقية بتقمص هوية الأخ أو الأخت، على أمل اكتساب هوية أخرى أفضل وأحسن.

للإشارة فإنّ فقدان الشعور بالهوية يعبّر عنه غالبا بكيفية عدائية وباحتقار للذات، نسبة إلى الأدوار الواجب القيام بها والتي توافق فقط العائلة والمحيط. أحيانا يكون هذا الدور المنوط القيام به بالنسبة للمراهق ملجئا أساسيا للاحتقار و التوتر. (Erikson, 1972, pp. 181–185)

ما نخلص إليه، الهوية السلبية قد نلخّصها في إلغاء كل ما هو إيجابي لأجل فهم الذات.

6. الصدمة

ترتبط الصدمة بالأعماق لاسيما قبل النضج. ولذلك غالبا ما تكون الصدمات في مرحلتي الطفولة والمراهقة. مثلا، قد يحدث في بداية النضج تشوّها جسميا، لكن تشخيصه يكون في فترة متأخرّة ولو يتّم التكفل به في أوانه. والأخطر أن تكون الصدمة جنسية. ومن شأن هذا كلّه يحدث تشويها وغموضا في الهويّة.(Erikson, 1972., pp. 185–188)

على المستوى الإكلينيكي لا يمكن الجزم دائما بأنّ كل تعرّض إلى صدمة قبل النضج يعرّض صاحبه، تحديدا في مرحلة المراهقة، إلى لواحق صدمية، لأنّ هذه الأخيرة قد تظهر إلى مرحلة ما بعد المراهقة.

7. الإغتراب

الإغتراب حالة نفسية واجتماعية تمّس الشخص عندما يفقد الشعور بالذات و بالآخرين. وهو أنواع: الإغتراب النفسي (انتقال للصراع بين الذات والموضوع، من المسرح الخارجي إلى الداخلي للنفس (المغربي، 1988. ص: 77). والإغتراب الإجتماعي (الشعور بالإنفصال عن البيئة الحاضنة للفرد، وانهيار في العلاقات الإجتماعية).

وينتج عنه شعور بعدم الرضا لقيم مجتمعه، وعدم القدرة عن التوافق مع الذات ومع الآخرين. ويتّخذ العزلة نمط حياة. ويعرّف "عيد" (1983، ص: 11) الإغتراب الإجتماعي، بـ : ***"الشعور بالإنفصال عن الآخرين والإحساس بعدم الإنتماء للجماعة بطريقة يشعر فيها أنّه وحيد ومنفصل عن مجتمعه وعن عالمه."***

وحسب "إريك فروم" (1971، ص. 34) الفرد الذي يعيش الإغتراب الإجتماعي، ليس في العزلة في حدّ ذاتها، بل وعلى حدّ قوله : ***"[..] قد يعيش وسط الناس، ومع ذلك يقهره شعور مطلق بالعزلة، وقد يصاب بالإضطرابات العقلية".***

وقد يعني على وجه الدّقة : ***"سوء التكيّف الإجتماعي، أو افتقاد العلاقات الإجتماعية مع الآخرين"*** (Schacht، 1980. ص: 164). مثال : التحوّل أو الإنكار الإيديولوجي والعقائدي، أو العكس، التحوّل العميق والتشدّد.

8. الهوية الإفتراضية

يقصد بالهوية الإفتراضية هوية الدور المنوط القيام به. وتأخذ صورة إسم مستعار ليمثّل الشخص في فضاءات الأنترنت والشبكات الإجتماعية. يحدث هذا من خلال تقمصات إفتراضية. النتيجة، قد ينتقل الجسم الواقعي إلى الجسم الإفتراضي، ليصبح جزءا من الذات متمثّلا في الشاشة، وآخر في المتّصل به.
تمثّل الذات عن طريق الشاشة (الصورة والكلمة)، ليس هو تمثّل الذات في الحياة اليومية (الهوية، المجتمع واهتمامات شخصية). الأولى تقزّمها الشاشة بالرغم من أنّها تسمح بتصوير بعض المفاهيم المجرّدة، وهو شرط التمثّل. (Georges, 2007)

قد تكون المفارقة بين الهوية الإفتراضية والهوية (الواقعية) سببا في حدوث ضعف للهوية، إذا اعتبرنا الهوية الإفتراضية عرضا من بين أعراض هوية الذات الواقعية. لكنّنا نتساءل، في ظلّ التطور التكنولوجي، إن كانت الذات الإفتراضية هوية في حدّ ذاتها وسبيل من سبل حل أزمة المراهقة؟

9. أزمة الهوية

مراحل الهوية تمّ الإشارة إليها مع "مارثيا" (أرجع.§ 2.II)، و"إركسون" (أرجع.§ 1.4.II). فيشير كل منهما إلى وجود أزمة في كل مرحلة نمو، وفي كلّ أزمة يوجد قطبين متعاكسين إحداهما إيجابي والآخر سلبي. بالنسبة لـ "إركسون". مهّم جدا البحث عن حّل أزمة كل مرحلة نمو خلال التركيز على التوازن بين القطبين، وليس بتركيز البحث عن الحل (القطب) الإيجابي. و يشير كذلك إلى مدى أهمية حّل أزمة مرحلة النمو السابقة، لأنّه يساعد على تخطي أزمة المرحلة اللاحقة.

عموما لم يطرح «إركسون» مفهوم أزمة الهوية بالمفهوم الكارثي، بل طرحه كمنعرج مهّم تشهده كل مرحلة نمو والتي من خلالها تتشكّل هويّة المراهق : ***"نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسمة، تحدّد ما إذا كان يتحرّك النمو في مسار واحد أو أكثر. وتساعد الفرد على تنظيم إمكاناته وإعادة اكتشاف الهوية، إضافة إلى التمايز والتفرّد".*** (محمد السيد عبد الرحمان، 1998ب. في معمرية وماحي)

ولا يعني هذا بأنّ أزمة الهوية لا تعبّر عن مفهوم كارثي. فقد تثير فشلا إكلينيكيا للهوية الشخصية والجماعية: ***«فشل الفرد في تحديد هوية أناه، مع الشعور بالإغتراب وعدم الجدوى، وانعدام الهدف مع عدم القدرة على***

التخطيط لأهداف مستقبلية (علمية، مهنية..)، والإفتقار إلى العلاقات الإجتماعية والحب الناضج (رعاية موضوع الحب)، وتسود حياته اللامبالاة واللامعنى». (أبوبكر محمد المرسي، 1997. في معمرية. ص: 153)

إنّ اكتساب المراهق للثقة في النفس ولقيمته الإجتماعية خلال المراحل السابقة لمرحلة الهوية، يعّد بمثابة شرط المرور إلى « الهوية كمحصّلة» للأنا. ممّا يسمح بانسجام مشاعر هوية الأنا مع الأُطر الإجتماعية للمجتمع. ويرجع سبب عدم ظهور الإنسجام والتوازن إلى عدم بروز خاصيّة "هوية الأنا". هذه الميزة ، يدعوها "إركسون" بـ*الوفاء*"، لتعارضها مع غموض الهوية. أي «*القدرة على انسجام الإلتزامات، المختارة بحرية، وتوافقها*» (Cohen-Scali & Guichard, 2008). فالتوازن وإن وجد، سواء على مستوى الفرد (أن يكون الفرد متشابها مع الآخر من جهة، ومتميّزا عنه من جهة أخرى)، أو على مستوى الجماعات (عندما لا تكون هناك قطيعة إجتماعية بين هذه الأجيال)، القيم حينها لا تتغيّر. بل يجب البحث عن وسائل لربط الأجيال مع بعضها البعض، عدا ذلك تحدث أزمة الهوية لدى الفرد.

V. وصم وتقدير الذات

يشير استخدام مصطلح «تقدير الذات» إلى البعد التقييمي بهدف فهم تقدير سلوك الأفراد. وقد يتعلّق هذا التقدير بسلوك الحب والإحترام والتقبل للذات. ولذلك من الأهمية بمكان، أخذ بعين الإعتبار تقدير الذات (Guillon & Crocq, 2004). [خصوصا إذا أردنا معرفة ما يهدّد المراهق].

لقد جعل بعض الباحثين (Baudin, 2009) تقدير الذات بمثابة الحكم عليها في مختلف المواقف، حيث يتم التعبير عنها وتطوير إدراكاتها عبر الإتصال اللفظي وغير اللفظي. في هذا الإطار، مايميّز المراهق هو القدرة على القيام بمشاريع مستقبلية. بحيث يتّم استدخال الذات المستقبلية بجانب الذوات؛ الإنفعالية، والإجتماعية، والمدرسية، والجسمية، والكلّية : ***«لا يعود تقدير الذات فقط إلى موضوع نفسي وحيد. يعود هذا المفهوم إلى العديد من المدركات المتعلّقة بمختلف ميادين الحياة. بحيث يواجه الفرد قدراته وكفاءاته ويعبّر عنها بمفهوم "الجانب الإدراكي للذات"»*** (Harter, 1990. Dans Harter, 1990, p. 181).

في التقييم الإعتيادي الذي يجريه المراهق حول ذاته، يعبّر عن قبول أو عدم قبول الذات ويحدّد أهمية مدى ثقته بنفسه في قدرة نجاحها. فضلا عن ارتباط شعور قيمة ذاته بالصورة التي يكتسبها من نظرة الآخرين حول نفسه. بالنسبة لـ"فرويد"، تُقدّر الذات بناءا على الأحداث الحياتية وعلى رؤى الأنا الأعلى. بمعنى، حكما يصدره الأنا الأعلى على الإنحراف الموجود بين الأنا ومثاله بحيث يقدّر الأنا عندما لا يبعده انحراف (كبير) عن هذا المثال.

ومن جهة أخرى، قد يتوقف الأمر على مدّة اللجوء إلى الدّفاعات. فإذا كانت نمطية سبّبت في هشاشة هوية الفرد. وهناك من يعتبر تقدير الذات جزءا معرفيا، وآخر عاطفيا (Buss, 2001). أو بالأحرى، تقدير الذات العام يحدث من خلال درجة قبول واشباع الذات.

من جانب آخر، يخص بالذكر "باندورا" (1997)Bandura مدى مساهمة القيام بالمهام في تقدير الفرد لقدراته وإنعاش حيويته ونشاطه وموارده المعرفية في تنشيط الرقابة الذاتية.

أمّا "كوبرسميث"(1967) Coopersmith، يعرّف تقدير الذات كحكم شخصي في مجال إدراك الفرد للنجاح ومدى تمييزه عن الفشل :

[...] يعبّر تقييم الذات عن إتجاه قبول أواتجاه رفض، وكذلك الدرجة التي تجعل الفرد يؤمن بقدراته وبأهميته وبنجاحه وبعدم فشله وبأحقيّته في الأشياء والمواضيع. وهو عبارة (تقدير الذات) عن حكم شخصي للإستحقاق الذاتي والذي يظهر من خلال إتجاهات الفرد نحو الآخرين. (Baudin, 2009).

ويرى «بروكنر» (Brockner (1979a بأنّه توجد علاقة بين تقدير الذات والشعور بالأداء. وأشار إلى الذات الإيجابية والسلبية. بحيث أرجع انخفاض تقدير الذات إلى التركيز على الفشل والقلق، واستمرارية هذا الأخير تؤدي إلى عدم جدوى الذات، والإكتئاب، وانخفاض الدافعية. والنجاح يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات. (Auzoult, 2012, pp. 99-100)

ولأنّ الموقفين غير منفصلين عن أصل التقدير الذاتي، يفترض اختيار المواضيع التي تقدّر الذات، وأخرى التي توبّخها. وللتغلب على تقدير الذات المتعلّق بالقلق والكّف، يكون الإختيار بالتركيز على تكوين مجموعة من صور الذات الإيجابية. أو بالأحرى، يمكن التعرّف على المرغوبية الإجتماعية للفرد مثلا، لتجنب التقدير المثبّط للذات. لأنّ الأفكار السلبية كما سلف ذكره تثبّط التقدير الإيجابي الذات. فإذا كان الفرد محاطا بأفراد سلبيين (أشخاص يقدّرون ذواتهم بسلوكات عنفية، [الضعف الدّراسي]،..إلخ)، سيوبّخ الشخص بصفة دائمة كل ما يتعلّق بتقدير الذات. (Mills, 2003)

أثناء مرحلة المراهقة، حيث تتشكل الهوية، قد يأخذ منحنى تقدير الذات السلبي إلى بناء هوية سلبية. لأنّها تشكلت في خضّم تفاعلات غير ملائمة. مثل الوصم[53] كونه من الرسائل ذات الطابع السلبي والتي تساهم في تشكيل سياق هوية الذات السلبية. أو الفشل الدّراسي المستمر والمدعوم بالمواقف السلبية للمعلّمين (خصوصا) وسخرية الرفقاء، يسبب في سياق التغيّب وتجنب المدرسة، بل الرغبة في اختيار جماعة جديدة، والإنضمام في عصبة غير المتمدرسين.

من خصائص هذه الرسائل السلبية الشعور بعدم الإرتياح وعدم القدرة، لعدم التقدير من قبل الآخرين أو بسبب التمييز. نجدها ترتبط بصفة دّالة مع الهوية السلبية، أوالشعور بعدم الراحة الناتجة عن التقييمات المحبطة والتي غالبا ما تكون بسبب المقارنة غير الملائمة مع الآخرين. أمّا الحكم الإيجابي أو السلبي على الفرد فقد يكون بسبب استجابة الشخص لتوقعات الآخرين من جهة. ومن جهة أخرى الإنتماء إلى بعض الفئات قد يسبّب في سلوكات عدم القبول، أو الرفض والأحكام السلبية. (Maleweska-Peyre & Camilleri, 1990, p. 113)

[53] Stigmatisation

فالتوقعات السلبية للفرد تؤثر عليه تأثيرا سلبيا. مثلا قد يظهر التقدير السلبي للذات والوصم السلبي من قبل الآخرين تحت عنوان التمييز العنصري، كاستراتيجية تعويضية وكميكانيزم دفاعي ضّد انخفاض تقدير الذات. وبالمقابل، تكلّم "جوفمان" E. Goffman، عن الصورة الإيجابية التي يبحث عنها الفرد من خلال علاقاته واندماجه مع الآخرين. وأبرز على سبيل المثال الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي ينتهجها "المعاق" لتفادي الوصم. كون الهوية السلبية أصل قلق ومعاناة الفردّ. قد يؤدي هذا إلى استباق الفشل مع كل ردود الفعل اللاحقة. إلاّ أنّ الهوية الإيجابية وحدها تكون الدافع إلى الثقة بالنفس وإلى النجاح.

من الناحية العلاجية، يكون اكتساب الهوية الإيجابية كشعور بالقيمة وبقدرة التأثير على الآخرين والتحكم بالمحيط الذي ينتمي إليه الفرد، ناهيك عن الشعور بعدم أفضلية الآخرين. فتصبح الثقة بالذات والقدرة على بناء المشاريع المستقبلية قائمة [بذاتها] عكس ما تفعله الهوية السلبية.

يؤكّد آخر(Codol, 1979) بأنّها (الهوية الإيجابية) : «***الشعور بالمزايا والقيم***». أي قدرة التأثير على الآخرين وعلى الأشياء، والتحكم ولو جزئيا على المحيط، والحصول على تمثّل ذات ملائمة مقارنة بالآخرين لأجل فعالية الذات وتقديرها. (Locke & al., 1996)

ويكمن الإحساس بالفعالية الذاتية في تقدير الفرد لإمكانياته الشخصية في عملية النجاح، والمنبثق من طبيعة شخصيته (Judge & al., 1997). هذه الفعالية الذاتية التي قد تبرز إلى الوجود بفضل التوافق النفسي والإجتماعي والتي تجعل الهوية إيجابية. (Maleweska-Peyre & Al., 1982, pp. 119-120)

فالمراهق الذي يشعر بالتفاؤل و بتوكيد الذات و بالأمن، من المرجّح أن يكون قادرا على تشكيل هويته بفعالية، و إذا لم يتمكن من الوصول إلى تطلّعات إيجابية نحو المستقبل، سيعاني حينها من اضطرابات في الهوية. (Dolgin & Rice، 2005. ذُكِرا في: شريم، 2009. ص: 47، 49)

أمّا المراهق فيقضي فترة المراهقة في البحث عن المُثل حتّى يتسنّى له إيجاد انسجام داخلي حول مجموعة من القيم الموّحدة والمعيارية لهويته. أو ربّما لا تسمح له الفرصة بإيجاد هذا الإنسجام وهذا التوافق النفسي والإجتماعي، والذي يعبّر عنه «إركسون» بـِ «*غموض الهوية*»، بسبب سوء تقدير الذات و/أو بسبب الوصم (السلبي) النابع من الذات أو من الآخرين.

VI. التوافق النفسي والإجتماعي للهوية

التوافق بصفة عامّة، عملية *وظيفية تكيّفية* مع الذات ومع المحيط ومع الفئة العمرية. وهو عملية *شمولية*، لأنّ الفرد يتوافق بكل مشاعره وتعبيراته الجسمية والوجدانية مع ذاته ومع المحيط. وهو أيضاً عملية *ديناميكية* متسلسلة، لا يتّم دفعة واحدة كونه محصّلة الدوافع والغرائز المادية والمعنوية والصراعية والإحباطية والدّفاعية للفرد. ويعبّر عن توافق وحدات بنية الشخصية فيما بينها. (فولفوندن، Wolfenden 1999 ، ذكر في بركات، 2006, ص: 48)

والتوافق النفسي، عبارة عن توافق الفرد مع ذاته ومع دوافعه وأدواره الإجتماعية، هذا التوافق يكون مرتبطا بثقته بذاته الإنفعالية والعقلية. ويكون التوافق الإجتماعي [للمراهق المتمدرس] مع بيئته الإجتماعية، ويساعده في ذلك نجاحه الدّراسي، خصوصا إذا كان له إستعدادات نفسية. فالعوامل النفسية والإجتماعية تؤثّر في نجاحه [المراهق] وتوافقه في الحياة الدّراسية. (شوكت، 2000. ص: 70–71، في زياد بركات، 2006)

فالتوافق سلوك أو نشاط يقوم به الفرد بهدف تحقيق التوازن والنجاح، سيما النجاح الدّراسي بالنسبة للمراهق. لكن ما يحرّك ويوّجه هذا التوافق قد يكمن في نمو وتطور تمثّل الذات، لاسيما تمثّل المستقبل. المراهق يعيش شعور الذهاب نحو الأمام، نحو تحقيق الذات والإندماج في عالم الراشدين. ولهذا يجب أخذ بعين الإعتبار دلالة هذا المستقبل لتفسير الإدراكات والعلاقات المعاشة. هذه الدلالة تكون مرتبطة بالنجاح خلال مرحلة المراهقة، ولها علاقة بتمثّل الذات حول النجاح الدّراسي. وليكون الفرد متوافقا دراسيا، يستلزم الرضى عن إنجازاته الأكاديمية، وعن علاقاته مع معلّميه وزملائه والعاملين بالمؤسسة (دمنهوري، 1996. ص: 87–88، ذُكر في زياد بركات ، 2006).

إذا كان توافق المراهق الدّراسي مهّما في نجاحه، فإنّ مرحلة الثانوية تعّد تجربة مميّزة بالنسبة للحياة الدراسية ولمستقبل تمثّل المراهق. الحياة الدّراسية [ما قبل الجامعة] يمكنها أن تخلق للمراهقين المتمدرسين الثقة في النفس [أكثر من المتمدرسين الآخرين]. لأنّهم مدعويين أكثر من غيرهم للتقييم وللمقارنة مع الآخرين. وأنّ الترتيبات والإمتحانات واجتياز السنوات الدراسية تساهم، بالنسبة للمتمدرسين المراهقين (ما عدا المتفوّقين)، في تعزيز الشّك في النجاح خصوصا في

مرحلة يحتاجون فيها، أكثر من غيرها، إلى الثقة في ذواتهم والشعور بالراحة وتكيّف الذات وتمثّلاتها مع الواقع.

لكن تمثّل غياب المعايير[54] الدّراسية، من شأنها تخلق تفكك البناء المعياري كما تضعف قوّة الضبط. أو بالأحرى، يصدر الفرد هوية دراسية مضطربة ينجرّ عنها سلوكات غير متوافقة، مع الذات ومع المجتمع، وانحراف الشخص عن الواقع السوي. والشخص السوي، كما يصفه "دوركايم" بالمتخلّق والسعيد. لأنّه بلغ تحقيق الذات أو تحقيق أمثل للإحتياجات. أو تحقيق الهوية كما وصفها "مارثيا".

حسب "بارسونز" (1948)، بمكن إدراج تكيّف الهوية تحت إسم النسق الإجتماعي الفعلي. من وظائفه؛ *التكيّف* (يظّم النسق السلوكي للأفراد. أي الذكاء الفردي والإجتماعي)، *وتحقيق الأهداف* (تظّم نسق هوية الشخصية الإجتماعية والفردية)، *والتكامل* (يظّم النسق الإجتماعي)، *ودعم النمط* (يظّم النسق الثقافي)، *والإندماج*.

إنّ مسألة التكيّف كعملية وظيفية تكيّفية، وشمولية، وديناميكية، تمسّ المراهق تحديدا، وتدعونا إلى الوقوف على سيكولوجية تكيّفه. وفي جملتها، يكون متوافقا مع الذات نفسيا لمعرفة رغباته، وجسميا لإعطاء صورة تتناسب مع (مرآة المراهق)، واجتماعيا مع المجتمع الذي ينتمي إليه خصوصا في مرحلة تمدرس جدّ حاسمة مثل فترة الثانوية. [55] هذه الأخيرة بكلّ ما تحمله من معنى؛ بناء الذات فيها قد يُكرّس على أساس الإنفتاح على مستقبل دراسي جامعي، أو التوجه إلى الحياة العملية، راغبا أو مكرها على ذلك.

[54] *Anomie*

[55] تلخّص "دوبون" (B, Daubonne) أهداف المدرسة الثانوية في كتابها : **«هل يقدّم تعليم واحد للذكور و الإناث»**: في (شحاتة، 2005, ص: 47)

- تمكين التلاميذ الناجحين من الإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- تعزيز شخصية التلاميذ و تنمية قدراتهم البدنية و الفكرية و المعنوية
- تنمية الثقافة العامّة و المعارف الأساسية و ملكة النقد
- تنمية روح الإبداع و المهارات العلمية
- تنمية روح الشعور بالمسؤولية

VII. قياس الهوية

لوصف الذات لا بد من البحث عن عنصرين. عناصر شعورية، مثل البحث عن تمثّل الذكاء أو غيره؛ إلى أيّ حدّ تعتبر نفسك ذكيّا، سعيدا، رياضيا،...إلخ. وغير شعورية، يعّد قياس الهوية أحد أبرز إشكالياتها. لأنّه يتطلب منهجية موضوعية ومنطقية. بحيث يكون اتجاه الإستفسار عن الذات من الآخر نحو الذات. عكس السؤال "من أكون؟" أو "من أنت؟" يكون من الذات نحو الآخر. أي البحث عن صورة شخصية من خلال الإجابة مثلا عن مقابلة نصف موّجهة أو مفتوحة، أو للإجابة عن تساؤلات أكثر دّقة للوصول إلى مفهوم للذات أكثر وصفا (عن طريق اختبارات إسقاطية). ويعتمد على استبطان الذات التي تشتّق من بواطن الفرد (الشخصية). من مميّزاتها التغيير (عبر المكان والزمان). مع العلم أنّ الإجابة على هذا الطرح، ليست هي المعرفة بقدر ما هي التعبير عن حالة الذات.

لتفادي الصعوبات التقنية، يشترط في هذا النوع من الدراسات التوجه إلى عيّنة لها على الأقل المستوى الأدنى من التعبير اللغوي أوالإتصال التعبيري للسماح بفهم تعليمة الدراسة (لا يصلح مع الأطفال ذوي مستوى لغوي ضعيف). وإن كانت التقنية المستخدمة في البحث إسقاطية، يستلزم الأمر الإنتباه إن كانت استجابات تمثّل الذات بهذه الوسيلة، ستكون نفسها التي نحصل عليها عن طريق تقنية شعورية (إستبيان، استمارة). ومن الإختبارات التي استخدمت في التحرّي عن هوية الذات، نجد كل من اختبار :

1. "تقييم وصف الذات" [56]

استخدم في البداية لبحث تمثّل الذات من قبل "بلات وآخرون"(Blatt et al, 1985). يحتوي على 13 إختبارا، مقسّمة إلى أربعة أجزاء بهدف دراسة العلاقة بين تمثّل الذات والتعبير الشفهي. والعلاقة بين تمثّل الذات والموضوع لدى المراهقين الأسوياء (Drodge, 1997).
تبيّن بأنّه لا يمكن الإستعانة به في دراسة الحالات المضطربة. فتمّ تعديله ليصبح يحتوي على خمسة عوامل أساسية تخدم التقييم الكيفي والبنيوي لتمثّل الذات لدى الفرد.

[56] ASD : *L'évaluation de Description de Soi*

2. "دليل تمثّل الموضوع"[57] لـ "دايموند وآخرون" (Diamond et al., 1995)

يهدف هذا الإختبار إلى تقييم المظاهر الكيفية، والبنيوية لتمثّل الموضوع والذات لدى الفرد. إنطلاقا من وصف كل من الأقارب (الوالدين، أشخاص مهمين في حياته)، والذات. يصف الفرد ويحدّد درجة الإزدواجية بالنسبة للموضوع الموصوف، بهدف إدراج النظريات التحليلية والمعرفية حول تمثّل الذات. (Blatt et al, 1992)

3. السلالم والإستبيانات

حسب "سوربين وألين"(Sorbin & Allen (1968، يوجد العديد من القوائم يتّم من خلالها تقييم الهوية الذاتية للفرد، مثل قوائم صفات، وسلالم سلوكات، وفقرات تخص السيرة الذاتية،...إلخ. وعملت بعض الدّراسات (Kuhn & Partland, 1954) على دراسة هوية الذات، طريقة إجرائها تعتمد على مايلي:
يطلب من المفحوص الإجابة عشرين (20) مرة متتابعة على سؤال واحد (من أكون؟)، وتكون كل إجابة مختلفة عن الأخرى. تتمركز المعطيات في البداية على المعلومات الديموغرافية، والبنية الإجتماعية (مثلا: طالب(ة)، متزوج(ة)، جزائري(ة)،...)، ثمّ المشاعر الذاتية (سعيد(ة)، حنون(ة)، ذكي(ة)،...). بالنسبة للإجابات، على العموم تذهب من اتجاه إجتماعي إلى اتجاه شخصي (Gordon, 1968).

من مميّزات هذه الطريقة، أنّها تسمح بتقمّص الفرد لبعض جماعات الإنتماء. إلاّ أنّها لا تسمح بالتعبير بصفة مطلقة عن مظاهر الهوية الفردية والإجتماعية. ومع هذا فإنّها تسمح بالتمييز بين المكوّنات الإجتماعية للهوية (رجل، إمرأة، أستاذ، طالب،...)، وبين المكوّنات الشخصانية (لطيف، متسامح، حنون،...). مع العلم أنّه لا يوجد تقابل بين هذه الخصائص (الإجتماعية والشخصانية).

4. طريقة التداعي الحر

طريقة تبحث في تقييم الهوية الذاتية للفرد، وتختص بالتفكير التصوري، وتسمح باكتشاف العلاقات بين الشعور الذاتي للهوية والإسنادات الإجتماعية الموضوعية. وتحلّل مدى انتماء الجماعة وإدراك الذات والقيم الفردية.

[57] ORI : *Inventaire de la représentation d'objet*

يعتمد "التداعي الحر" في المرحلة الأولى على طلب من العميل ذِكر كل ما يجول بذهنه والتفكير في الـ "نحن" عندما يذكر له مثيرا اجتماعيا. مثلا، إنْ ذُكر له الوطن (الجزائر) يقول: نحن الجزائريون. وإن ذُكر له الجنس (ذكور أو إناث)، يقول: مثلا نحن ذكور، أو إناث. تستخدم هذه الطريقة مع متغيّرات عدّة (الدّين، والوطن، والجنس، والعمر، والحالة العائلية، والوظيفة، والإنتماء الإيديولوجي،...).

الإجابات المحّصلة في المرحلة الأولى تستمر للمرحلة الثانية كمثيرات للحصول على معطيات جديدة، وتدعى هذه الأخيرة بمرحلة *"الإستبطان المتمركز"*.[58] وتحتوي على عدد من المراحل لاستجابة المبحوثين. بخيث يتّم البحث عن :

1.4. إن كانت تنطبق عليهم حقيقة الخصائص المرتبطة بكل فئة (إيجابية، حيادية أو سلبية)، وما إذا كانت كل علاقة تمثّل شيئا مهما بالنسبة لها.

2.4. مدى شعورهم بالفرق عندما يطلب منهم الإجابة على «نحن...»، و«هم...».

3.4. الدلالات المسندة إلى الخصائص المعبّر عنها، عندما استخدمت لوصف الفرد والجماعة.

للتعبير إذن عن خصائص هوية الذات بصفة سطحية أو معمّقة، ثمّة إمكانات عديدة معّدة لذلك (Deschamps & Moliner, pp. 18–21).

لكن، ما يجب معرفته أنّ «الذات» و«النحن» غير قابلتين للإنفصال، ويشكلان «كلّية عكسية». ويؤدي تمثّل «الذات» و«النحن» إلى سياقات مشتركة (نماذج ثقافية، وبيوغرافية شخصية). أي أنّهما متماسكتان. ويمكن تشبيههما بـ"الإنفعال التقمصي". (Zavalloni & Louis-Guérin, 1987, pp. 66-70)

5. طريقة تحليل المحتوى

لا بد من التمييز بين تحليل المحتوى كمفهوم، وتحليل المحتوى كوسيلة تحليل. يتكوّن تحليل المحتوى كمفهوم من التمثّلات الإجتماعية (Flament, 1994)، ومرجعيته الخطاب. أمّا تحليل المحتوى كطريقة، هو وسيلة لمعالجة عناصر الخطاب. وتكون مرجعيته التمثّل الإجتماعي.

تحليل المحتوى من أهم طرائق الكشف عن التمثّلات الإجتماعية. بل ويرتبط ظهور نظرية التمثّلات الإجتماعية أساسا بتحليل المحتوى. واستخدمها "موسكوفيسي" (1976) في دراسة تمثّل التحليل النفسي.

[58] *Introspection Focalisée*

في ميدان الإتّصال، تعرّف "لورونس باردين" تحليل المحتوى : ***"[ك]تقنية من تقنيات تحليل الإتصال. بهدف الوصول إلى كيفيات ضرورية لوصف طريقة تحليل المحتوى، وللحصول على مؤشرات (كمية أو غيرها) للإستدلال على المعارف المحصّلة والمتعلّقة بظروف إرسال واستقبال الخطاب."*** (Bardin, 1977, p. 43)

ولملاحظة عمل التمثّلات الإجتماعية من خلال تحليل المحتوى، لا بد من الإهتمام بثلاثة أشياء : مستوى المضمون (المعرفيات)، ومستوى البنية (المجموعة المنظّمة)، ومستوى ظروف إصدار الخطاب (السياق).

6. الإختبارات الإسقاطية

من الناحية التحليلية، يمكن استخدام أحد الإختبارات الإسقاطية ("الرورشاخ"، "تفهم الموضوع"،...)[59] لتحديد تمثّل الذات. لكي نحصل على تمثّل أفضل، مهما تكن طبيعة الإستمارة، يستحسن إجراء مقابلة أو اختبارا إسقاطيا لإكمال عمل الإستمارة المبنية على التحاليل الإحصائية. (Lamia, 1998, p. 113) ولأنّ أدوات التقييم الشعوري والمتري لا تعط تفسيرا كبيرا لبواطن الفرد، اختبار الرورشاخ يستدعي إسقاط الصور الجسمية، ويسمح بملاحظة القدرة العفوية للفرد في إنشاء فاصل بين الذات والموضوع، وفي تشكيل هوية موّحدة ومتميّزة، وبإدراك نوع العلاقة مع الآخر، وبتفسير أفضل لواقع الهشاشة النفسية للمراهقين، وبدراسة وظائفهم العقلية للعمليات الرمزية، وبوصف نشاطهم الفكري والإدراكي في البحث عن تمثّل الذات وعن الهوية، يستوجب النظر في نوعية التقمصات الأولية وأسس النرجسية التي تشكّله. يتّم الكشف عن استثمار تمثّل الذات من خلال نقاط ضرورية : (Azoulay, 2006, p. 353)

1) الموقف الإدراكي للفرد، النشاط والواقعية، والقدرة على الإلتزام الحركي في المجال العلائقي، والإستثمار الليبيدي أو العدواني، والموضوعي أو النرجسي. من خلال انتقاء العلاقات (الجزئيات، بشري، حيواني، مواضيع، مجرّد أو رمزي) و ألوانها الملصقة بالعاطفة. (Golse, 2008, pp. 24-29)

2) اللوحات الفردية واللوحة الخامسة (V) في بعدها النفسي، هي الأنسب لمعرفة تمثّل الذات، باعتبارها بطاقة إشكالية الهوية. من خلال الإستجابات البشرية والحيوانية، والحيادية، والجنسية، والنزوية، والحركية، والنرجسية، والسودوية، والهيستيرية. والتي تترجم إمكانية استثمار حدود الجسم والذات. وتشير حساسيتها لكلّ ما ينبئ بالهشاشة النرجسية لدى الفرد. (Chabert, 1983, p. 69)

[59] *Rorschach | Thematic Appreciating Test*

3) تحليل الإستثمار النرجسي، والتمثّل الجنسي على مستوى كل من اللوحات ذات الرمزية الذكورية (IV, VI) والرمزية الأنثوية (VII , IX). والغلاف الجسمي وإشكالية التقمص الممثّلين في اللوحة الثامنة (VIII). (Emmanuelli & Azoulay, 2009, pp. 113)

4) دراسة كل الحركات (بشرية أو حيوانية). (Chabert, 1998)

5) نوعية الحدود داخل وخارج نفسية الفرد من خلال الشكل (F%, F+%) والإدراك والمحتوى.

وقد اعتمد كل من "ستريكر" و"هيلي" (Stricker et Healy, 1990) الرورشاخ واختبار تفهم الموضوع لدراسة هوية الذات. وكذلك "ديغر و آخرون" (Diguer et al., 1997) في الدّراسات الإمبريقية بهدف مقارنتها مع الخصائص المترية، و"فيشر وآخرون" (Fisher et al., 1990) كوسائل لتقييم العلاقات الموضوعية والعلاقات الإسقاطية، ولإبراز المتغيّرات المرتبطة بالتعلّق.[60] واستخدُمت شبكة تمثّل الذات من قبل" نينا راوش" (Rausch de Traubenberg N, 1990).لأنّها أكثر دقّة من السيكوغرام.

ما تقدّم يمثّل أمثلة لكيفيات البحث عن هوية الفرد والجماعة. وهو تعبير عن اختلاف وسائل وأدوات القياس لفهم الذات وعن اختلاف المقاربات، وعن اختلاف وجهات النظر فيما يخص تمثّل الذات.

[60] *L'attachement*

خلاصة

ما تقدّم في هذا الفصل يجعلنا ندرك ماهية الذات في قطبيها الشخصية والإجتماعية. لا سيما إذا ما اعتبرنا اصطلاح الذات مرادفا للشخص. بالرّغم من اختلاف المدارس النظرية في تحديد مفهوما محدّدا لها، ومن ثمّ لاصطلاح الهوية الشخصية والإجتماعية. وهو ما يؤكّده "ميد" على أنّ الذات تركيبة سوسيولوجية ونفسية تنتج عن تفاعل بين الأنا الفردية والأنا الإجتماعية. وهي أيضا بمثابة الأنا على حدّ تعبير "جاكوبسون." ولأنّها كذلك، لا لشيء إلاّ لأنّ الشعور بالأنا، وبوجودها جزء من المجتمع. فلا غنى إذن للأنا عن هذا الآخر.

ولو أنّه لم يظهر لاصطلاح الهوية أثرا في منظور التحليل النفسي. فضلا عن أنّ المدرسة الفرويدية لم تعط أهمية تذكر لاصطلاح الذات، وعلى العكس من ذلك ارتكز مفهومها على الأنا ووصفها بمركز ماهيات الجهاز النفسي : ***"الأنا هي مركز الذات. [...]، ولا يمكن لها أن تعرّف التمثّل [...]"*** (بونتاليس، 1977). بل اعتبرت الأنا كظاهرة ذاتية، وليست الذات، لأنّها لا تمثّل الشخص في كلّيته، وليست استثمارا نرجسيا.

وبالرغم من التضارب والإتفاق حول مفهوم الهوية، أرادت هذه المقاربات توضيح أهمية التمييز بين الثنائيات : فرد/موضوع؛ ذات/هوية؛ الذات/الأنا، الذات الداخلية/الذات الخارجية، ودور المجتمع في بلورتها. ولو أنّه من الإنتقادات التي يمكن إضافتها، أنّ أغلب الدراسات المعرفية فيما يتعلّق بالذات، حاولت إقحام الجانب الإجتماعي للفرد في بنية الذات، ولم تميّزها عن الأنا (كماهية نفسية).

وبالرغم من أنّ جذور الهوية تسبق مرحلة المراهقة. إلاّ أنّنا حاولنا فهمها باستخدام علم النفس التحليلي للأنا من جهة، ودراسة علم النفس الإجتماعي من جهة أخرى.

الفصل الثالث

تمثّل الذات

تمهيـــد

التمثّل مصطلح متعدّد المعاني وهو متشعّب الإستخدام. من ناحية التعبير عن العقل التمثّل عبارة عن ميكانيزم نفسي. وبالنسبة للفرد هو بمثابة الواقع. من جهة تبقى هذه حقيقة مؤكدّة لطالما لم تزحزحها صورة تمثّلية أخرى. ومن جهة أخرى يكون التمثّل ذاتيا عندما تتعلّق بذاكرته وبخصوصياته..

ويشير أيضاً إلى حقيقة "من نحن" من وجهة نظر الذات والمحيط. أي أنّه يشير إلى مفهوم الذات، وإلى تقدير الذات (تقييم معرفي لـ «من أنا؟»)، وإلى ترسيمة الذات (مجموع بنية المعلومات المتعلّقة بالذات وبتجاربها، وبالسلوكات الناجمة عنها)...إلخ.

أو بالأحرى تمثّل الذات أبعاد متعدّدة، منها المعرفية والتقييمية. هذه المعرفة متعلّقة بالذات في زمن محدّد، وفي محيط معيّن يفترض أن تتوافق مع الشعور بالذات.

من خلال هذا نحاول في هذا الفصل استخلاص تعريفا للتمثّل ولمميّزاته، ولتوظيفاته لاسيما في حياة المراهق حتّى نتمكن من توضحيه، وتمييزه عن الإصطلاحات الأخرى المشتبهة، واستثماره في إشكالية ونتائج البحث عن ماهية ذات المراهق.

I. تمثّل الذات

1. التمثّل لغة

من الناحية اللغوية، فعل "تمثّل" الشيءَ، يعني تصوّره وتصوّر مثاله. وبالشيء جعله مثلا (مجمع اللغة العربية، 1994). وتمثّل الشيءُ له، أي تصوّر له، وتشخّص له. تمثّل بالشيء، أي ضربه مثلا. وتمثّل الجسمُ الغذاءَ، يعني أخذه وامتصّ ما فيه من نفع. أمّا التمثُّل كإسم، من مصدر تمثّل. تمثّلُ الوهمِ له حقيقةً، بمعنى تصوّرُه له. التمثّل بالمعلّم (التشبّه به واتخاذه مثالا). (المعجم الوسيط، 2010)

في اللغة الأجنبية، أصل كلمة "تمثّل" تنحدر من : *re-présenter*. السابقة *re*، تعني الإعادة، والكلمة الرئيسية *présenter* تعني أحضر (في معناها المرادف للتمثّل). والدلالة العامّة للكلمة هي: «إعادة إحضار ما كان غائبا». وقد اتّخذ هذا المصطلح، من ناحية اللّغة، مظهرا متعدد المعاني:

– إعادة النظر في الإدراك، وفي الفضاء النفسي الداخلي، وهذا في غياب الموضوع المتمثّل. فيشير بذلك، في آن واحد، إلى عملية ونتيجتها.
– في عالم العرْض المسرحي، تقديم دور من أدوار الشخصية (تمثيل أو عرض). أي إدراك ذات الشخص نفسه عند لعب دور أو مجموعة أدوار.

– مفاهيم ذاتية متنوّعة للمعلومات المحصّلة داخل وخارج العائلة. (Sanglade, 1983, p. 104)

ولو أنّه ليس من السّهل تحديد مصطلح التمثّل بسبب تعقيد خصائصه. ومن بين التعريفات الفلسفية لهذا الإصطلاح، نجد «هيسارل» (Husserl, s.d) يعرّفه على أنّه :

> ***"كل فعل يعبّر عن شعور بشيء، وفي فعل الإدراك يتم إحضار الشيء. فالإدراك ليس بسياق التمثّل، بل هو سياق يتم من خلاله إحضار موضوع ما إلى ساحة الشعور. بفضل هذا السياق يُسمح للشعور بتمييز الإدراك عن التخيّل وعن المعرفة الإصطلاحية".***

2. التمثّل اصطلاحا

من الناحية الإصطلاحية، استخدم التمثّل في ميدان علم النفس من خلال دلالتين على الأقل: الأولى وتعني جعل الشيء حاضرا في الذّهن بعد ما كان غائبا (Blan, 2006, cité par Ruel, 1987) . بمعنى، إعادة بناء ذهني للعناصر المحيطة (Sillamy, 1980, p.590). والثانية تعني الفكرة البديلة التي يعوّض التمثّل من خلالها الموضوع. الدلالة الأولى تتكلّم عن التمثّل الصوري وعن حدث سابق (تاريخي). وفي الدلالة الثانية نتكلّم عن تمثيل عيّنة لمجتمع أصلي (التعيين).[1] إلاّ أنّ هذا الأخير لا يعنينا.

تبرز هذان الدّلالتان إذن عن سياق ديناميكي: "جعل الشيء أو الموضوع حاضرا". يمكن أن تكون هذه المواضيع عبارة عن أيقونات (صور، رسومات،...)، أو رموز مشكّلة من علامات. ما يستشّف من هذا التعريف أنّ هذه العناصر الرمزية يتم ربطها بمواضيعها مجسّدة بذلك الصورة غير المدركة حول موضوع ما. ويشترط في تصور موضوع معيّن، لدى الفرد، وجود معلومات مسبقة حول هذا الموضوع. على مستوى الجماعة يمكن للتمثّل أن يكون مشتركا بين مجموعة أفراد.

تتحدّد القواسم المشتركة للتمثّل من خلال طبيعة الموضوع المراد إدراكه. مثلا: تمثّل الفرد لذاته، قد يكون أقل إدراكا من تمثّله للجماعة التي ينتمي إليها. بمعنى يدرك الفرد ذاته من الإدراكات والصور عن نفسه، ويبني أحاسيسا ومواقفا، ويسند نفسه إلى خصائص مطلقة (تتولّد أصلا من الذات). وفي هذا الشأن يشير "ليكويي" إلى أنّ تمثّل الذات مركبّ ومتنوع : ***"تكوين مرّكب من أوجه متعدّدة، وتنظيم متدرّج من مجموعة من الإدراكات تغطي المظاهر المتنوعة التي يدركها الفرد." (L'Ecuyer, 1978, cité par Ruel, 1987)***

وقد يعني التمثّل بالنسبة للفرد الواقع بحدّ ذاته (بصفة غير نسبية). ويقدّم المعجم التربوي تعريفا اصطلاحيا شاملا في هذا الموضوع التمثّل :

> ***"التمثّل عبارة عن الفكرة التي يديرها الفرد عن واقعه المعقّد، من خلال التجارب الحياتية والتبادلات الإجتماعية والذكريات و الهوامات. [...] بالنسبة لجميع الأفراد، النظرة الإيجابية هي التي تفسّر وتعزو قيمة ما إلى الواقع الممثّل. وفي أغلب الأحيان، [قد يتّم ذلك بصفة محتملة] بواسطة مختلف الوسائل الإتصالية. أو [بصفة مؤكّدة] عن طرق المفكّرين." (Arnelia et Al, 1996)***

[1] *Échantillonnage*

3. تعريف تمثّل الذات من الناحية النفسية

في علم النفس عموما، يعبّر *التمثّل* عن كل فعل يتم من خلاله إحضار العقل للأشياء و للمواضيع (إدراك، فكر، صورة،...). و في ميدان علم النفس الإكلينيكي، استخدم مصطلح "تمثّل الذات" حديثا. حيث يعتبره المحلّلون النفسانيون مصطلحا عمليا. إذ يعرَّف من خلال التركيز على دراسة التوظيف النفسي للفرد جسميا وعلائقيا (Raush de Traubenberg, 1970). والذي يسمح بطرح مسألة النوعية على وجه عام لتوظيف الهوية الفردية. (Claudel & Coutelle, 2013)

ويمكن إدراج التمثّل كنموذج يبني للفرد مكوّنات الواقع، بحيث تنبع فكرة الذات من تفكير الفرد عن نفسه أو التفكير في المشاعر المشكّلة للهوية (الشعور بوحدة الأنا، الإنسجام،..)، (Claudel & Coutelle, Idem). فالطفل يبدأ التكلّم باسم "الأنا"، و هو نفسه الذات. أو كما عبّرت عنه "سانجلاد" : "***عندما يتكلّم الشخص بـ "الأنا" "يعّد هذا السلوك في حدّ ذاته" الذات"، أي التفكير في الذات من خلال" الأنا" ". (Sanglad, 1990)***

ولا يمكن للذات الظهور، على حدّ تعبير "سانجلاند" إلاّ عبر مكوّنات الذات التي يمتلكها الشخص. أي من خلال التمثّل الذي يعّد مركز الهوية، و هو الذي يضمن مكانا للشعور بالوجود والإنسجام.

ويشير كذلك "تمثّل الذات" إلى محتوى هوامي أساسي للذات. حيث يساهم في التكوين العقلي للذات ويسمح للفرد باستمرار الشعور بوجوده وبفردانيته وباندماج تطوره الفردي. إنّه مفهوم لاشعوري يغطي صورة الجسم الهوامية والعلاقات المنبثقة عن هذه الصورة.
هذه السياقات تعتبر أساس هوية الفرد، بحيث تمكنه من أن يعبّر عن استجاباته الناتجة من علاقته مع محيطه. (Bergeret, 1966)

ممّا سبق ندرك بأنّه ليس من السهولة بمكان ضبط أو إدراك الذات، لكنّه يمكن ذلك من خلال تمثّلها. أي التمركز على التمثّل كموضوع أساسي لمفهوم الهوية.

4. التمثّل العقلي للذات

التمثّل العقلي للذات عبارة عن تمثّل فعلي، ومفهومه مفهوم معقّد لأنّه يحاول تشكيل سياقا من خلال الفعل التفكيري. فهو نموذج مستدخل يشكّله الفرد من تفاعله مع محيطه. أو نموذج يستخدمه كأصول للمعلومات، ولتعديل وتخطيط سلوكاته. (Bloch, 1997)

بالنسبة للبعض الآخر (Blatt, & al, 1992)، التمثّل العقلي هو كل ما يمتلكه الفرد عن نفسه، ويعدّ أصل دافعيته للدخول في علاقة مع المحيط. وسياقات التمثّل العقلي (الفكر التحليلي المعاصر) هي أساس كل النشاطات النفسية الشعورية.

بالنسبة لِـ " بييرا أولانيي" (1987) P. Aulagnier، التمثّل العقلي عبارة عن صور عقلية تساهم في خلق ميكانيزمات الدّفاع، وتسمح بتحقيق الرغبات. ويحدّد "بولبي" (Bolby, 1978) الجانب المعرفي كإحدى الجوانب التي تسمح بإظهار التكيّف أو الخلل إن وجد : ***تمثّلات لقرار نموذجي تسمح بالإندماج والتكيّف. مثل التصريحات الكاذبة أو الأحكام غير المنطقية التي قد تسند إلى خلل في العقل أو غموض فيه.[...] وإن حدث الإنسجام والتوافق فإنّه بسبب اكتساب نماذج عقلية نوعية في الحياة العامّة."***

ويوجد من الباحثين(Novey, 1958) من قارب بين مفهوم التمثّل العقلي، ومفهوم الإدراك. بحيث يبدو متأثّرا من خلال تجارب الفرد مع الأشخاص المهمّين في حياته.

أمّا **من ناحية التنوّع**، نميّز شكلين للتمثّل العقلي : تمثّل أصله إدراكي وآخر أصله دلالي. أمّا التمثّل الإدراكي فيتعلّق بعناصر الجهاز الإدراك–حسي، والذي يسمح بإعادة الأحداث عبر الزمن. والدّلالي يسمح بإعطاء معنى لموضوع أو وضعية ما. كما أنّ جتمعة الشخص تتّم بناءا على التغيّرات والتحوّلات المادية والإديولوجية للمجتمع، ومن خلال الأدوار التي يلعبها الفرد طوال المراحل الحياتية وتاريخه الشخصي. كلّها ملامح نسبية تساهم في بلورة تمثّل الشخص النفسية والإجتماعية. فالتمثّل العقلي قد يصبح وفي للواقع كونه عبارة عن تشكيلات خاصّة بالفرد (Becvort, 1998. P : 30). وبالتالي، التمثّل العقلي له دور أساسي في نمو وتشكيل الشخصية. أو على العكس من ذلك، في حالة تمثّل بدائي أو مشوّه، يترجم بواسطة أمراض نفسية. (Blatt & al, 1991)

من **الناحية الدينامية**، ومن خلال تشكيل التمثّل العقلي للفرد، لا يمكنه التجرّد من تاريخه ومن كلّ ما يتعلّق بنفسه. فالتمثّل عبارة عن كيان يجمع النشاط الهوامي للفرد (التجارب السابقة، الرغبات، الدّفاعات...) مع الواقع الخارجي (مثيرات، إدراكات...). وبالرجوع إلى بنيات عقلية (ترسيمات)، وشعورية وغير شعورية، تصبح تعبيرات الذات تحتوي على مكوّنات معرفية وعاطفية وتجاربية.

بالمقابل، تعدُّد المفاهيم المستخدمة قد يُصّعب من دلالة الوصف الفعلي للذات. وما يعقّد هذا الوصف هو تعدّد طرائق البحث عن تمثّل الذات بتعدّد موضوع الدّراسة (ذاتي، أنا، ذات الآخر أو ذوات الأفراد) سواء في

إطار وصفي أو تحليلي. و للتركيز على نشوء تمثّل الذات لا بد من الأخذ بعين الإعتبار موضوعين آخرين : أصول أدوات الشعور بالذات، والتفسيرات النظرية للأنا. (Perron, 1964)

5. تعقيب على مفاهيم التمثّل

يمكن القول بأنّ التمثّل يسمح بتشكيل السياق التفكيري. ويقصد من وراء ذلك أنّ التمثّل عقلي، وهو أصل دافعية الفرد للدخول في علاقة مع المحيط، وهو أساس كل نشاط نفسي شعوري، وأساس بناء شخصية الفرد، كما يسمح بالتكيّف وبالإندماج، أو قد يعبّر عن تشوّهات في الشخصية من خلال المرض. وهناك تمثّل إدراكي (يسترجع الأحداث)، وتمثّل دلالي يسند معنى لموضوع أو لظاهرة ما (دال ومدلول).

يبدو أن جلّ الباحثين اتفقوا على أنّ تمثّل الذات فعل تفكيري شعوري وغير شعوري، يساهم في بناء الفرد نفسيا واجتماعيا، فضلا عن تأثيره على الأدوار الإجتماعية للفرد. ولو أنّ التصوّر الذي وضعه «موسكوفيسي» حول التمثّل وما ينتجه من مواقف، وهو اصطلاح قديم استعاره من دوركايم (التمثّل الجماعي) بعدما خلق أداة أكثر تكيّفا مع تنوّع التمثّل المكوّن للعلاقات الرمزية في المجتمعات المعاصرة. بحيث اعتبرها عناصر إجتماعية مفروضة من خارج الفرد وليس من داخله. هي موضوع قد لا يتلاءم مع المعيار الذاتي، لاسيما عندما يتّخذ الفرد الذات معيارا في الحكم على الأشياء والمواضيع، وحينها قد لا يشوب توافقه وانسجامه شائبة مع الذات.

أي أنّ التمثّل عندما ينطلق من الذات يجسّد مكوّنات الواقع لدى الفرد. أو كما عبّر عنها "بيرون" (1991) بأنّ فكرة الذات تنبع من تفكير الفرد فيما يتعلّق بهويته الذاتية.

يمكن أن نسقط هذا كلّه على المراهق، حيث يمثّل ذاته من خلال عمليات عقلية يستخدمها في كل عملية إدراك إحساسي أو سلوكي يقوم به. منبّه هذا الفعل اللاإرادي من الذات وإلى الذات ضمن السياقات الإجتماعية. و يبدو أنّ الباحثين اختلفوا في تعريف تمثّل الفرد الذاتية والجماعية، لكن، من وجهة نظرنا، و في أغلب الدّراسات لم يكن أكثر من وضع عنوان و طريقة بحث.

خلاصة القول، لا يمكن للفرد ألاّ يتمثّل ذاته خارج الأطر الإجتماعية سواء كان ذلك بصفة شعورية أو غير شعورية. و أنّ البحث عن الهوية ينطلق من العلاقة التبادلية بين الهوية الشخصية والجماعية. وهي نفس السيرورة التي يتبّعها الطفل منذ مرحلة المرآة إلى مرحلة المراهقة حيث أزمة الهوية. لأنّ تمثّل الذات

حكم ذاتي، وما يحدث تبعا للذات يكون غير موضوعيا، كونه صورة عقلية ملموسة تؤهل التقدير نحو الذات. فالفرد في هذه الحالة ذات وموضوع. كما يمكننا طرح فكرة تمثّل الذات من خلال قدرة الفرد على استغلال معطياته الفردية والجماعية، الماضية والحاضرة والمستقبلية، شريطة انسجام هذا التمثّل وعدم تعارضه لكي لا تنفلت الهوية الذاتية (لدى المراهق) عن الهوية الجماعية. فضلا عن أنّ أهمية موضوع تمثّل الذات تكمن في فهمه من منطلق التركيز على ملامحه وأبعاده في مختلف السياقات الثقافية، والإجتماعية، وليس من منطلق النظر إليه كاصطلاح في مختلف المقاربات. أو كما يشير إليه "ليكويي" (1979، ص. 29) بأنّ كل المفاهيم المتعدّدة تشترك في مضمون واحد : " *[...]**تتشكّل مجموعة خصائص التصوّرات والمشاعر بتأثير من المحيط، بصفة شعورية، ويعترف بها الفرد على أنّها جزءا منه*".

II. إصطلاحات مشابهة لتمثّل الذات

نعتقد بأنّ اختيار مصطلح من المصطلحات المفتاحية، يبقى في الكثير من الدراسات غير معلّل إلاّ من خلال وسيلة الدّراسة المطبّقة من قبل الباحث. وبصدد دراسة اصطلاح "تمثّل الذات"، قد يكون من الصعوبة بمكان إقحام مقدار قيمي للفرد من خلال هذا المصطلح. ومن الصعوبة أيضا تمييزه عن اصطلاحات متشابهة : الإتجاهات، والتقدير، والإدراك، والتصوّر، والشعور بالذات، ومعرفة الذات، وإدراك الذات، ومفهوم الذات.. ولعّل جملة دلالات هذه الإصطلاحات تختلف في تقييم ميكانيزمات الفرد الباطنية والظاهرية، ولو أنّ هدفها على العموم يكمن في وضع مفهوم للذات كبناء سيكولوجي معقّد.

1. مفهوم الذات [2]

يتميّز «مفهوم الذات» عن «تمثّل الذات». لأنّ تشكّل هذا الأخير متعدّد بتعدّد الباحثين في مجال الذات وبتعدّد سياقها التكويني. أمّا مصطلح الذات استخدم بكثرة من طرف الأنجلوساكسونيين (التيار المعرفي)، محاولة منهم جعل الأنا موضوعا معرفي، بينما يتكون من مشاعر القلق المحرّكة من اللاشعور. مع العلم أنّ للأنا دور الملاحظ والمسجّل للتجارب، وكذلك مراجعة الإستذكار. هذه المراجعة لتاريخ الذات تسبب إذن وسائط معرفية ثلاث : التمركز على الذات، ذات مسؤولة عن سعادة الآخر وذات محافظة.

كما يشكّل مصطلح الذات السياقات التي تتدخل في العلاقات الإجتماعية. ونعني «الأنا الشمولي». والذات كظاهرة معّقدة ومتعدّدة الأبعاد، عبارة عن نسق من التمثّل ومشاعر الذات. هذا المفهوم يلوّح إلى وجدانية الفرد وإلى الشعور بالذات واستمراريتها. لأنّها نسق متحرّك وغير ثابت، فضلا على أنّها توصف بسياقات نفسية تسمح لمجموعة من الظواهر والأحاسيس والرغبات والمخاوف بالتنظيم في مجموعة تسمّى بـ"الأنا". (Greenwald, sd, cité par Becvort, P : 29)

ولقد طوّر "روشلين" (Reuchlin, 1990) مصطلح الذات، و جمع فيه كل من عبارات : «صورة الذات»، و«تقدير الذات». ويضيف بأنّ سلوكات الفرد تابعة لتمثّل الذات : ***"كل فرد لديه تمثّله لذاته، ومن ثّم فهو يسلك سلوكاته تبعا لذلك."*** وبالتالي يصبح بالإمكان قياس هذا التمثّل وكذلك علاقته مع السلوك للحصول على تقدير الذات.

[2] *Concept de soi*

يضيف كل من "فيسك و تايلر" Fiske & Taylor (ذُكرا في : بيكفورت) بأنّ الذات تساهم في توازن السلوك، ناهيك على اعتبارها مرجعا في التقييم، والحكم، والإستنباط، وهي نتاج تفاعل بين مكوّن اجتماعي ومكوّن نفسي. أمّا الأنا الجمعي فيتجسّد في المظاهر الأكثر اجتماعية للهوية، بينما الأنا الفردي يكمن في المظاهر الأكثر فردانية.

2. صورة الذات[3]

هي مجموع أفكار الفرد حول نفسه وأدواره (مهنية، طبقة إجتماعية...)، وخصائص طبعه وجسمه. وتتكون هذه الصورة من خصائص يعزوها الشخص بصفة شعورية و يتّم إدماجها كجزء من الأنا. ولا تعدّ واقعا نفسيا وحيدا، بل إنّها متعدّدة الأوجه (إنطباعات ومشاعر مغلقة في مختلف ميادين الحياة). ويمكن مواجهتها ومن ثمّ الشعور بالرّاحة تجاه الذات. في هذا السياق، يمكن للمراهق أن يطوّر مفهوما عامّا عن ذاته ويعبّر عن إدراكه العام حول تجاربه بحثا عن المعنى. (Pierrehumbert, 1992, p. 184) مثلاً، المراهق المتمدرس يكوّن مفهومين عن الذات، مستقلّين عن بعضهما البعض: مفهوم الذات المدرسي ومفهوم الذات غير المدرسي. لأنّ تقييم الفرد لسلوك ما يمكن أن يتنوّع من ميدان لآخر.

3. تقدير الذات[4]

إذا كان اصطلاح "الذات" يجمع كل من معرفة وتقدير الذات. فإنّ هذا الأخير عبارة عن إدراك الشخص لذاته. لإنّها توّجه الشعور بالذات ومعرفة الذات من خلال التقدير الإيجابي والسلبي الذي يحمله الشخص عن نفسه، ولا يتّم هذا التقييم فقط على حساب معرفة الذات بل قد يتّم كذلك حسب قناعة الفرد بخصوص نقاط قوّته و ضعفه. (Andre & Lellord, 1999)

تقدير الذات عبارة عن عبور إجباري ما بين تمثّل الذات والسلوك. ويصبح التمثّل مجسّدا في السلوك عندما يوجد حكما على الذات. من هنا، يسمح تقدير الذات بسوابق سلوكية. إضافة إلى أنّ الوصف الذي يفكّر فيه الشخص هو ما يفكّر فيه الآخرون عنه. (Muller, 1978, cité par Andre & Lellord)

[3] *Image de soi*
[4] *Evaluation de soi*

هذه الصورة تحدّد القدرات، والإنفعالات، والمعتقدات، والقيم، والأهداف. باختصار، تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الذات ودرجة الراحة بالنسبة للفرد.

كذلك تقدير الذات عبارة عن التقييم الفردي للفرق بين صورة الذات والذات المثالية (Lawrence). ومن منظور المقاربة الفردية لـ "وليام جايمس" (James, 1890)، هو عبارة عن المقارنة بين التمثّل (الذات المثالية أو ما نوّد أن نكون علية)، والخصائص المدركة للذات (الذات الحقيقية).

ويؤدي تقدير الذات إلى خلق الدافعية. هذه الأخيرة توّلد الشعور بالفعالية والثقة بالنفس ومن ثّم الإلتزام في مشاريع (Duclos).

ويرى "كولي" و "آيرس"(Cooley & Ayers, 1988) أنّ العناصر الفاعلة في تمثّل المراهق لذاته بصفة أساسية هي العائلة، المدرسة، والأتراب، فمن خلالها تحدث التقييمات الإيجابية *(عدم شعوره بالضجر، التكلّم في القيم، تكوين صورة جيّدة عن الذات، الشعور بالقبول بين إخوته وزملائه، والإرتياح تجاههم، والإطمئنان تجاه النتائج الدّراسية،...)*، والتقييمات السلبية للذات *(الشعور بالقلق، لا يريد التحدّث في الجماعة، لا يشعر بالسعادة أو الشجاعة، يشعر بأنّ والديه ينتظران الكثير منه، نادم على ما قام به...)*.

وقد شبّه بعض الباحثين (Coopersmith ,1981, cité par Cooley & Ayers,) تقدير الذات بمفهوم الذات. وهنا يجب التمييز بين تمثّل الذات وتقدير الذات. لأنّ هذا الأخير اصطلاح، تعريفاته واسعة النطاق من جهة، ومن جهة أخرى هو أحد مظاهر الذات يعبّر عن صبغة عاطفية، وعن الشعور بالحركة والشعور بالقيمة.

"تقدير الذات" من الخصائص النفسية الأساسية التي يجب مراعاتها، كونها القاعدة العامّة لنمو الطفل والمراهق. ولو أنّ المراهق، أكثر من غيره، يبحث عن تقدير الذات والإستقلالية والنضج. أمّا "تقدير الذات" لدى الطفل فيتشكل في مفترق الطريق بين إدراك الإنحراف الموجود بين كفاءة الفرد ومُثله، وإدراك الفرد لنظرة المجتمع حول كفاءاته.

كما يتّم وصف "تقدير الذات" من خلال الشعور بأنّ المحيطين بالمراهق يفهمونه ويدعمونه، والشعور بالإعتراف والإحترام، والشعور بأنّه موضع أمان و ثقة. (Claes & Poitier, 1998)

بالنسبة للمراهق، يتساءل عن قيمته الذاتية بصفة دائمة. لأنّه من الأهمية بمكان تساؤل المراهق عن الشعور بالقيمة من خلال تطور مفاهيم الذات، وكل ما يؤدي إلى تعديلها. فإذا كان الطفل يستمد الشعور

بقيمته الشخصية من الآباء مثل منحه الثقة القاعدية (Gecas & Schwalbe, 1986, cité par Claes & Poitier)، فإنّ المراهق يستمدها من النجاحات والكفاءات بسبب حاجته الماسّة لإظهار الذات وكذلك طبيعة العلاقات مع الآخر، إضافة إلى الصور والإنطباعات الوالدية.

تحديدا في سن السادسة عشر (16)، يصبح شعور المراهق بالقيمة مرتبطا بالوضعية الشخصية والإجتماعية. ولكنّه يبقى تحت تأثير الآخر. وبالتالي يلجأ إلى الذات وإلى الإنتقاد الذاتي لسلوكاته إن كان متماشيا ومتكيّفا مع ما يميّزه لمعرفة الأسباب والنتائج. و هكذا يحاول المراهق تسيير الذات مع تمركز التقييم الذاتي في البنيات الممثّلة في :

- يتشكّل التقييم العاطفي، والمعرفي والسلوكي لمفهوم الذات من خلال مدى تكرارها الشخصية.
- ترجع فكرة الذات إلى السلوكات السابقة، والحاضرة، والمستقبلية.
- يتراوح المجال القيمي لمبدأ الذات بين الإيجابي، والسلبي، والحيادي. (Becvort)

4. إدراك الذات

إدراك الذات يشبه تقدير الذات، ويتشكّل من خلال إنجازات الفرد ونشاطاته العملية. أو كما يسميه فرويد (1951) بـ"الذات المدركة" كفعل لمختلف الأحاسيس وإدراكات الذات. لأنّ الفرد يدرك أوّلا بناءا خصائص يعتمدها في الإسناد[5] فيما يتعلّق بصورة ذاته. هذه النظرة تكون نتيجة المقارنة مع الآخرين. أو بالأحرى لا يمكن تمثّل صورة الذات مستقّلة عن صورة الآخر. وكذلك إدراكاته لذاته تكون متأثّرة بإدراكاته للآخرين. لأنّه يفكّر في كيفية إدراك هؤلاء له (الصورة الإجتماعية، المرغوبية الإجتماعية).

على سبيل المثال، العديد من إدراكات الذات تأخذ شكلها سواء داخل نفس محيط النشاطات (ممتاز في رياضة من الرياضات ومتوسط في نوع ثان وضعيف في آخر)، أو في نشاطات مختلفة تماما (نشاط يدوي، فكري...). خلال هذه النشاطات الحياتية يكوّن الفرد أحكاما عامّة عن نفسه، فيعبّر عنها من خلال تقدير جيّد للذات، أو نقص تقدير الذات، أو تقدير ذات مختلط (متراوح). فمن هنا تتولّد الصورة الموّحدة عن الذات، كون صور الفرد عن نفسه والمنبثقة من مختلف الوضعيات تكون متعدّدة : ***"للفرد عّدة صور عن نفسه، ولا يحمل صورة واحدة أو حكما واحدا، بالعكس يضع عدة صور مختلفة بحسب الوضعيات والنشاطات التي يمتهنها". (Zazzo, 1966)***

[5] *L'attribution*

وقد يكون إدراك الذات بمثابة التركيز على الميكانيزمات الفاعلة، فعندما ندرك موضوعا ما (إدراك بصري، لمسي، حركي) فإنّ تقدير الذات هو تركيب عاطفي معرفي لاصطلاحات الذات (تعلّق الفرد بذاته). يسمح هذا التركيب بترجمة درجة عاطفة وحب الفرد لذاته، و يسمح كذلك ببناء وحدة الكائن، والمستوى الثاني من الشعور الداخلي للشخصية. (Bolby, 1978, cité par Ruel, 1987)

5. تمثّل "ذات العمل"

ميّز "وليام جايمس" بين الذات الموضوع التي تسمح بمعرفة وتقييم الذات (الأنا المعروفة)، والذات العاملة الموّجهة لسلوكنا (الأنا العارفة *je*)، (Auzoult, 2012, p. 8). ويتكوّن تمثّل الذات من عّدة عناصر، تمنح للأفراد فرصة الظهور بمختلف الأوجه. بعضها يكون مركزيا في تمثّل الفرد لذاته، وأخرى تكون جانبية (غير مركزية). أي لا يأخذها بمأخذ الأساس لتعريف نفسه. فيحدث انتقاء هذه الخصائص. أو كما يسميه "ماركوس" و "وورف"(Markus & Wurf, 1987) بـ: "**الذات العملية**". وهي عبارة عن بنية مؤقتة تتشكل من معارف حول الذات.

أمّا العناصر المحفّزة للذات العملية، فتكمن في الوضعية والأهداف التي يعيشها الفرد. (Piolat, 1999) تقوم بتنشيط المعلومات حول الذات الفعّالة، وتحدّد الخصائص المميّزة للسّياق الإجتماعي الذي يوجد به الفرد، وقوة معارفه عن ذاته لتحريك الذات العاملة. بحيث تكون هي البنية التي تقود الفرد للتعبير عن ذاته. تكون (بنية) مشّكلة من مفهوم ثابت نسبيا للذات، ومن بنية تحتية مؤقتة مشّكلة من تصوّر معيّن حول الذات. (Deschamps & Moliner, p. 83)

يسمح لنا هذا النموذج الديناميكي (ذات العمل) الظهور على عّدة أوجه عند تمثّل ذواتنا (تحديد من نحن).

6. الإتجاهات[6]

تمّ وضع مصطلح الإتجاهات من قبل "توماس و زوانيكي" (1920) Thomas & Zuaniecki. ويقصد به التوجه نحو قيمة أو وضعية عقلية مفسّرة للسلوك. و عرّفها «ألبورت» من خلال علاقتها وتأثّرها بتجارب الفرد : "***حالة عقلية يتّم تنظيمها من خلال التجربة لتحضير الفعل. تؤثّر بصفة مباشرة وديناميةعلى السلوك***".

[6] *Attitudes*

عكس النزوة (فطرية)، تكون الإتجاهات مكتسبة ويمكنها تحمّل التأثيرات الخارجية، وقد تتميّز بخاصية الشّدة والتطرّف والمركزية. وغالبا ما يسند إليها دور الإندماج[7] والتكيّف. وتتحدّد الإتجاهات بثلاثة عوامل: العوامل الشخصية (مثل الدافعية، صورة الذات ومستوى الطموح)؛ والعوامل الفردية والجماعية المتبادلة (طقوس، إديولوجيا، قيم إجتماعية، صور عن الآخر)؛ والعوامل التاريخية الشخصية. لكن، يبدو أنّ للإتجاهات نفس السياق الإصطلاحي للتمثّل. لكونهما ظاهرتين مرتبطتين بالعلاقة «أثر–استجابة». إنّهما ثمرة التجارب الشخصية والإجتماعية، وهما ثابتان نسبيا، ويترجمان علاقة الفرد مع المحيط. (Alport, 1935, cité par Ghiglione & Richard, 1992, p. 215)

وقد اختلف الباحثون، لاسيما علماء النفس والإجتماع في التمييز بين تمثّل الذات واتجاهات الذات. من جهة، تشكّل الإتجاهات البعد التقييمي للتمثّلات الإجتماعية، وتخص بصفة مباشرة السلوكات. فالإتجاه عبارة عن ماهية سابقة للسلوكات، واستعداد للإجابة بصفة ثابتة تجاه موضوع معيّن، وبإمكانه تمثيل عنصرا ديناميا بين التمثّلات الإجتماعية والسلوك، ويكونان بذلك معدّلين لعلاقاتهما. من جهة أخرى، تتميّز التمثّلات الإجتماعية بنشاط نفسي معرفي وصفي؛ يسمح بمسك طبيعة الموضوع وإعطاءه مفهوما. وآخر تقييمي؛ يحكم على نوعية الموضوع بالإيجاب أو بالسلب. ويعلّل "مولينير" (Moliner, 1996) ذلك بأنّ : "***النشاط الناتج، عن سياق التمثّل، يعّد نشاطا وصفيا (تفسير وفهم) لنشاط تقييمي (حكم)***".

ومن هنا يمكن الإشارة إلى أنّ هذين الإصطلاحين لهما قواسم مشتركة خصوصا فيما يتعلّق بالسلوكات.

7. الشعور بالذات

إذا كان تمثّل الذات حالة ناتجة عن انتقال مركز الإهتمام لدى المراهق من العالم الخارجي إلى ذاته، فإنّ الشعور بالذات ينبع من عوامل مكانية وموضعية. مع العلم أنّ هذا الشعور يختلف من فرد لآخر. وهو ما يفسّر ميول بعض الأفراد بصفة متكرّرة إلى حالة الشعور بالذات أكثر من غيرهم. فبالرغم من وجود اللاشعور، لا يمكن اختزال الفرد فقط في الشعور. وعلى حدّ تعبير "لاكان" (Lacan, 1967, p.6) فإنّ الفرد لا يعرف نفسه فيما يخصّ المواضيع التي يحملها. فالموضوع هو الذي يتحكم في الفرد. والشعور بالذات، بمثابة ميكانيزم يستخدم في العديد من المقاربات العلاجية (التحليل النفسي، العلاجات غير الموّجهة،...). (Auzoult)

[7] *Insertion*

ويميز "ويليام جايمس" الشعور عبر مستويين، الأوّل مباشر متعلّق بمعرفة الواقع، والآخر متعلّق بمعرفة حول الواقع. ويعتبر "ميد" الأنا أصل السلوك، والأنا الشخصي المسؤولة الوحيدة عن إدماج التجارب الماضية للفرد. ويميّز بين المواضيع المادية والمواضيع الإجتماعية، ولو أنّ الأصل يكمن في الذات نفسها. وفي إطار السياق الإجتماعي، الذي يعني وجود الإتصال والذي من خلاله تنظّم الحياة الإجتماعية، تعتبر مراقبة السلوكات فعلا اجتماعيا وليس فرديا حينها يصبح الفرد موضوع إدراكه الخاص.

وتكلّم "شارل هورتن كولي"(Megemont & Baubion-Broye, 2001)، عمّا يسمّى بـِ *"المرآة الإجتماعية"*. أي أنّ للمجتمع دور المرآة في تأثيره على الفرد وسلوكياته. حيث يتّم استدخال نظرة الآخر في صورتها الطبيعية. حسب "ميد" و"كولي"، أغلبية الأفراد يستجيبون لصورة الذات التي يرسلونها إلى الآخرين، لاسيما عندما لا تختلف الثقافات والسياق الذي أجري فيه الإتصال.

يؤكّد "كولي" (1902) بأنّ الشعور بقيمة الذات هو قبل كلّ شيء بناء إجتماعي. أي أنّ تخمينات الفرد تكون في حدود ما يتصوره الآخرون عنه. بمعنى، يشعر بهويته من خلال تبني وجهة نظر الآخرين داخل المجتمع الذي ينتمي إليه : "***يتناسب مآل الذات مع ما نتصوره نحن بخصوص عمّا يتخيّله الآخرون عنّا، وعن احتياجاتنا، وعن طباعنا، وعن الدافعية لدينا، [...].***

وميّز بين الشعور الموضوعي للذات عن الشعور الذاتي للذات. وأشار إلى أنّ الهوية تتشكّل في علاقة جدلية بين الأنا (استدخال مواقف الآخرين)، والأنا الإجتماعي (مفسّر لنماذج الذات) الذي يمثّل المظهر الفردي الإبداعي للذات.

وعن الشعور بالذات، تطرّق "بيس" (1980) Buss، إلى المظاهر الخاصّة والمظاهر العامّة لهذه الحالة. أمّا المظاهر الخاصّة للشعور بالذات، ونعني بها الأمور التي لا يمكن استيعابها مباشرة من قبل الآخرين. سيما الأمور الحسّية، والتغيّرات الجسمية الداخلية لمختلف أجهزة الجسم (التنفسي، الإنفعالي، العصبي،...)، وكذلك الجوانب النفسية، وردود الأفعال، والأحلام، والذكريات، والميولات الشخصية.
وما يتعلّق بالأمور العامّة للشعور بالذات؛ تتمثّل في كل ما يمكن إدراكه من قيل الوسط الإجتماعي. ويتعلّق الأمر بالمظهر الخارجي، والخصائص الجسمية، والسلوكية، والتعبيرية للفرد. عندما ينتبه الفرد إلى نظرة المجتمع على ذاته يحاول أن يجعلها قياسية ومتقابلة مع الشعور الفردي (الخاص) للذات. أو يأخذ نظرة عن نفسه يفرضها على الغير.

1.7. نماذج الشعور بالذات

تعدّدت نماذج الشعور بالذات بتعدّد الباحثين، وفي هذا الإطار سنتطرق لأهمها من خلال أهم الدراسات المعالجة.

1.1.7. نموذج "ويكلاند" و "أوزا دوفال"(Osa de Duval & Wicklund, 1972)

هو نموذج مبني على الشعور بالذات الموضوعية. بحيث تكون الذات موضوع الشعور، وموضوع نفسها في حدّ ذاتها. فمن خصائص الشعور أن يتزايد أو يتناقص حسب الزمن المستغرق في التركيز على الذات. بحيث يتولّد الإنتباه المرّكز على الذات من خلال التقييم الذاتي للمعلومات، وبالمقارنة مع مرجعية مركزية. بمعنى، يحدث تمثّل مواقف وسلوكات، أو خصائص الشخصية المثالية (ما يجب أن يكون عليه الشخص)، فضلا عن وجود اختلاف بين صورة الذات والصورة المثالية. و تكون هذه الأخيرة أكثر إيجابية من الأولى. عندما تكون المشاعر إيجابية تتم المقارنة بين الذات الواقعية والمرجعية القاعدية. وقد تؤدي إلى استثارة ذاتية، وهي بدورها (الإستثارة) تؤدي إلى تقدير عال للذات. بيد أنّه يؤكّد "ويكلاند" (1975a) بأنّ المشاعر السلبية تدفع بالفرد إلى خفض الإنتباه على الذات من خلال خفض شّدة الإنفعالات (التي تعّد أصل الدافعية)، فعندما تكون المشاعر سلبية، يتّم خفض تقدير الذات عن طريق النقد الذاتي. (Auzoult, pp. 9-11)

2.1.7.النموذج المتعدّد لـِ "جيبونز" Gibbons

يؤكّد هذا النموذج بأنّ ما يؤدي بالشخص إلى الشعور أكثر بالذات، ويسهّل ترسيمة الذات هو التمركز على الذات (أرجع إلى: § 7.3.V). و يميّز في هذا السياق، ثلاث مستويات مختلفة :

أ) تركيز الإنتباه على انفعال الذات، يعزّز العلاقة بين السلوك والإنفعالات، و يستمر الإحساس.

ب) إذا كان المعيار المرجعي مجموعة سلوكات، يمكن تعديل الذات من خلال المقارنة بين الذات والمعيار السلوكي لخفض الإنفعال الشديد.

ج) إذا كان المعيار المرجعي متعلّقا بالذات المثالية (أخلاق، قدوة،..)، يمكن تغيير السلوك من خلال خفض الفارق بين الذات الواقعية والذات المثالية. (Auzoult, p. 13)

3.1.7. نموذج العزو لـِ "دوفال" و "سيلفا" و " لالواني" Duval, Silvia & Lalwani

يظهر الإنتباه إلى الذات عندما تدرك كمنطقة ضيّقة في الحقل المعرفي. مثال : على مستوى الجماعة (المرآة) ترسل صورتنا من خلال حقل معرفي واسع، وعندما يتّم إدراك عدم الشفافية والمطابقة بين صورة الذات الواقعية والمعيار، تتّم محاولة تفسير هذا الفارق وتقدير انخفاضه مباشرة. فالإنفعالات التي تصاحب الإنتباه إلى الذات تنشّط ما يدعى بـ"نظام تفسيري" من خلال تفعيل سياق العزو (الإسناد). حالتان يختلف فيهما مركز الإنتباه :

أ) الحالة الأولى (الإنتباه مرّكز على الذات) : ينتج عنه تفسير وتعديل الفارق من خلال عناصر الذات. فكلّما كان الفارق منخفضا، كلّما توّحد سياق التعديل.

ب) الحالة الثانية (الإنتباه مركّز على تعديل المعيار) :. كلّما كان الفارق كبيرا، كلّما أجهض سياق التعديل.

4.1.7. نموذج الرقابة لـِ كارفر وشير Carver & Scheier

الشعور بالذات في هذا النموذج من شأنه أن يسبّب إنفعالات[8] فقط عندما يشعر الفرد بعدم القدرة على خفض الفارق بين الذات و المعيار. يدرج هذا النظام في إطار سيبرنيطيقي،[9] بحيث يسمح بتقييم الفارق بين معيار معطى[10] وحالة نفسية ما. وينخفض هذا الفارق إذا كانت قيمة المعيار إيجابية، ويرتفع إذا كانت قيمة المعيار سلبية. يستمر في اختبار الفارق لتفعيله إلى غاية الخروج من سياق التعديل.

ما يسبّب المقارنة بين حالة نفسية ومعيار (منطلقه المعايير الشخصية) هو الشعور بالذات الشخصية. أمّا الشعور بالذات الجماعية يعدّ وجه المقارنة مع معايير الآخر. (Auzoult, pp. 14-15)

5.1.7. نموذج الشعور بالذات لـِ "بيس" (Buss, 1980)

يعنى هذا النموذج بالشعور بمدى تأثير شّدة الإنفعالات (إيجابية كانت أم سلبية). أي الشعور بالذات كحالة وكسمة. لكن في هذا النموذج لم يدرج الشعور بالذات (مثالية كانت أو معيارية) كعنصر مركزي لسياق التعديل. أو بالأحرى لم يدرج مفهوم الفارق.

[8] تنذر الإنفعالات الغدد، لتسيير سياق التعديل.

[9] *Cybernétique*

[10] عبارة عن إشارة، بمعنى قيمة معيّنة غير إمتيازية تعمل كمرجع سلوكي.

لكن أدرج الشعور بالذات العمومية[11]، وكذلك الشعور بالذات الخاصة.[12] ينتج عن الأولى تكثيف للمشاعر المرتبطة بالتنبيهات الجسمية، والمزاج، والتحفيزات، والهوامات، وبتقدير الذات. بحيث أشير إلى أنّ الملاحظة من قبل الآخرين تؤثّر على تقدير الذات، وظهور القلق، وعدم الراحة، والكّف السلوكي.

وينتج عن الثانية (الذات الخاصّة) الشعور الحاد، والآلام الفيزيقية، بهدف الحصول على فكرة واضحة عن الآمال الشخصية والذكريات، أو نقاط القوة والضعف. فالشعور بالذات الخاصة يؤدي إلى التفكير، والفعل بانسجام مع معتقداتنا الشخصية ومواقفنا. فكلّما كان الشعور بالذات الجماعية ضعيفا، كلّما زاد نشاطها فيما يخص درجة الحساسية تجاه ما ينتظره الآخرون. (p. 16)

6.1.7. نموذج ترميز الذات لـِ "هيل" (Hull & al., 1988)

نعني بالترميز سياق تحويل المعلومات الأولية إلى معلومات مستغّلة ومستثمرة من قبل الفرد. أي أنّ ترميز الشعور بالذات يركّز على وظيفته التنظيمية، وعلى فهم المحيط. فيصبح هذا الشعور سياقا للمعالجة الترميزية لكل المعلومات المهّمة بالنسبة للذات. وهو يؤدي بدوره إلى تعديل صورة الذات. وصورة الذات المعّدلة يصحبها نشاط إنفعالي، فضلا عن تفعيل ترسيمة السلوكات الإجتماعية. (pp. 16-17)

ما نخلص إليه، أنّ شعور الفرد بالذات يكون مرتكزا على الذات وعلى الآخر أو الغير. أو ما يعرف بالذات الشخصية والإجتماعية (الخاص والعام)، فيكوّن لديه جملة من المعلومات حول ذاته. هذه المعلومات لا يمكن الوصول إليها إلاّ إذا كان شعوره منصّبا على الذات الشخصية. أو بالأحرى عندما يكون انتباهه مرّكزا على شخصه بدل التركيز على عناصر العالم الخارجي (الشعور العام). شريطة أن يتقاطع تمثّل الذات مع الجماعة حتّى لا يفقد هويته.

[11] *Publique*
[12] *Privée*

III. إشكالية علاقة التمثّل مع الذات، ومع الغير

يتحدّد مفهوم التمثّل حسب "موسكوفيسي" و "بريكوال" (1993) Breakwell، من خلال التمثّلات الإجتماعية. ولو أنّ، كما سبق ذكره، الهوية الشخصانية تصبح لها دلالة عندما يشعر الفرد بالفرق مع الآخر. وهنا تكمن أيضا دلالة الهوية الإجتماعية من خلال الشعور بالتشابه مع الغير (الشعور بالإنتماء).

بالنسبة لِـ "دواز" (1973) ثمّة إشكاليات على مستوى تمثّل الجماعات البينية بحيث يرجعه إلى النبيات الإجتماعية : ***«إنها تمثّلات واعتقادات ترجع في أصلها إلى البنيه الإجتماعية، تعدّل سياق الاكتساب والتعبير عن الهوية الإجتماعية»***. في هذا الصدد تنبثق علاقة التمثّل مع الذات ومع الآخر.

1. إشكالية علاقة التمثّل مع الذات

يقدّم "فاندفورد" (2011) Vandevoorde دراسة يشرح فيها دور التمثّل الفعلي في تشكيل الذات محاولا وضع مفاهيم معرفية، وتحليلية، وعصبو–فيزيولوجية. يرى بأنّ الذات تتكوّن من عدد كبير من المواضيع مقسّمة إلى ثلاثة جوانب : جانب مفهومي، وجانب جسمي، وآخر حركي. وتحتاج هذه الأقطاب إلى سياق توازني عام ينظّم كل فعل في أي مجال زمني وفضائي. فالحركة والفعل يغذّيان الشعور بالوجود وتحقيق الأهداف والشعور بهوية الذات.
خلص إلى أنّ النشاط الحركي يبني التمثّل، والنشاط التفكيري يبنى على التمثّل النفسي المنبثق عن الحركة، والإحساس، والترسيمة الجسمية، والهوامات.

تؤكّد "فاني جورج" (Georges, 2007, p. 56) بأنّ تمثّل الذات هو تمثّل إعلامي وتفاعلي. ويحتوي نوعين من تمثّل الذات : تمثّل الذات المطلق (مباشر)، وتمثّل الذات للمتحدث إليه من خلال التقمص (غير مباشر). في التمثّل غير المباشر، يعتبر المرسل إليه عضوا فعّالا(318 .p). لأنّه يجسّد هويته من خلال تفرّده بخصائصه الذاتية.

يمكن القول تمثّل الذات يتشكل من خلال تجارب الفرد مع الغير (الجماعة). هذا الآخر سيسمح له بتكوين مفاهيمه عن ذاته، وبالتالي يظهر تقدير الذات. ويفترض بأنّه، كلّما كان تمثّل الذات أفضل لبلوغ هدف ما، كلّما ارتفعت الدافعية لبلوغ الهدف المنشود. وهذا يتّفق مع منظور مدرسة تحليل الأنا. أي أنّ الفرد

يثار لإشباع الحاجة. وبالتالي يصمّم تمثّل الذات من خلال وظيفة مفهوم وتقدير الذات، و ينبثق معناها عمّا يحقّقه وينجزه الشخص.

2. إشكالية علاقة التمثّل مع الهوية الغيرية

إذا سلّمنا جدلا بأنّ تمثّل الهوية يتشكل من المعارف والمعتقدات التي يمتلكها الأفراد حول أنفسهم وحول الآخرين. أي أنّنا سيُمَيّـز تمثّل الذات، وتمثّل جماعات الإنتماء، وجماعات اللاانتماء، و يبنى تمايز أو تشابه الفرد عن/أو مع الآخر من خلال المعرفيات التي هي بحوزته حول نفسه وحول الآخر. لأنّ تمثّل الذات المرتبطة بالشعور بالهوية، لها دور أساسي في إدراك الذات داخل الجماعة وخارجها، كونها عبارة عن تشابك دينامي لتمثّل الهوية (تمثّل الذات، التمييز ما بين الجماعات وما بين أفراد الجماعة). ويفترض أن تنتج تفاعلات اجتماعية قد تطوّر عمق الإحساس بالهوية. كذلك مقارنة الذات داخل نفس الجماعة قد تجعل الفرد مدركا لنفسه من خلال اختلافه عن الآخر أو تشابهه مع أفراد الجماعة. عكس المقارنة مع أفراد من خارج الجماعة ستؤدي إلى آثار متغيّرة، و فارقية كبيرة. (Deschamps & Moliner, pp. 72-75)

وهو كذلك ما تفترضه النظرية الإجتماعية للهوية؛ تمييزا ضعيفا للذات داخل الجماعة، وتمييزا مرتفعا ما بين الأفراد خارج الجماعات. بمعنى، كلّما كان الشبه كبيرا بين الفرد وأفراد جماعته كلّما زادت الفروقات مع أفراد خارج جماعته. أي أنّ الفرد يكون مرتاحا لهويته كلّما كانت المسافة بين الذات ومحيط جماعته أقرب من المسافة بين الذات والجماعة الأخرى (نظرية التفاعل الإجتماعي). وتصبح المسافة بين داخل جماعة وخارج الجماعة ضعيفة جّدا، عندما تكون الجماعتين في مواجهة حول موضوع مشترك. لأنّ هذا القاسم المشترك يكوّن وجهات نظر مشتركة من الواقع المشترك، وقد يفرض التعاون. فالشعور بالهوية ناتج عن مقارنة تمثّل الذات حول موضوع معيّن (pp. 93-95). إنّه ظاهرة دينامية ربّما يخضع لمحدّدات معّقدة، مثل الوسط الذي بإمكانه توضيح أفضل مقارنة الذات تجاه الآخر.

لكن قد لا تختزل هوية الفرد في معرفة نفسه أو الآخرين. فالمعارف نسبية حول الفرد، تحمل في طيّاتها مسافة اتصالية مع المواضيع المتعلّقة بها. الأمر متعلّق بالتمثّل، كونه يسمح باستدعاء مواضيع في مجملها لا يمكن التحكم بها. وهنا يكون التمثّل غير قادر على تلخيص مظاهر الهوية لوحده. إلاّ أنّ علاقة المعارف التي يمتلكها الفرد حول نفسه والعالم المحيط به تتدخل في الشعور بالهوية وتتشابك مع سياقها.

فبالنسبة للأنثروبولوجيا، يعرّف الآخر بالنسبة إلى الذات. والتمييز بين المِثْل والآخر يعرف بالغيرية. هذه الأخيرة تتعارض مع الهوية. بحيث تضع التنوّع موضع الموضوع الذي يفرض الفرق. وأحيانا قد يفرض تهديدا بالنسبة لكلّية الفرد. (Jodelet, 2015, p. 265)

وهناك من تكلّم عن هذه العلاقة، واعتبر الذات كبِنية معرفية محددّة. وأنّ التمثّلات الإجتماعية عبارة عن كتل تتشكل على إثرها الذات. سمّاها "وازرمان و "ماركوس" (1998) Oyserman & Markus بـ***التمثّلات الجماعية***". واقترح "جيشار" (2004) Guichard مصطلح "***إطار الهوية***"، واقترح "ديشان" و"موليني" (2008) "***شكل ذاتي للهوية***". ويعّد هذا الأخير الأقرب من تمثّل الذات. أمّا مفهوم "زافولوني" (1972) Zavolloni يتداخل ما بين تمثّل الجماعات، والتمثّلات الإجتماعية. أي أنّه يسمح بفهم المسافات التي يدركها الفرد بينه وبين الجماعة. أو بالأحرى، يسمح بفهم المسافة بين الأنا الفردي[13] والأنا الجمعي[14]. بين الفرد فاعل المعرفة لنفسه، والفرد موضوع هذه المعرفة.

من الناحية النفسواجتماعية للهوية، يسمح مفهوم التمثّل بتشكيل فكرة عن المحيط الذي يكون داخل وخارج الفرد في آن واحد. أي أنّه في النهاية، هذا التمثّل يشكّل فينا الأنا الفردي والأنا الجمعي.

إيديولوجيا، يرجع تمثّل الذات إلى الإعتقادات التي تجتاز الجماعات والمجتمع. وليست الإيديولوجيات التي تسمح بالتوافق بين عناصر التمثّل المختلفة بقدر ما تحدّد السياق المعرفي الإجتماعي. (Doise, 1982, cité par, Moscovici, 1986)

ما يمكن استخلاصه بالرغم من تباين نقاط تركيز بعض المقاربات حول تمثّل الذات، فإنّه يبقى الإنسجام ملاحظ في تمثّل الفرد لذاته، أو في تمثّل الأفراد البينية داخل محيطهم الإجتماعي، بحيث يكون مصدره عناصر التمثّل المشتركة فيما بينهم. وبالتالي، تكون بعض هذه العناصر أصل توافق سياقات الهوية. أو بالأحرى، وجود تمثّل مشترك بين الأفراد يمكّن من سياقات هوية متماثلة. بمعنى، يتوقف دور الشعور بالهوية على مدى قرب تمثّل الفرد من مركز الجماعة، وعدم الشعور بها يتوقف على مدى الإبتعاد عن مركز اهتمامها.

[13] *Je*
[14] *Moi*

IV. شروط تمثّل الذات لدى الفرد ومع الآخرين

إنّ أهم شروط تمثّل الذات تكمن في قدرة الفرد على التفكير في نفسه كموضوع. في هذا الصدد يختلف تمثّل الذات عن تمثّل الموضوع. ويقتبس التعرّف على الذات من مصدرين : الشعور بالذات **الذاتية**، والشعور بالذات **الموضوعية**. تدرج هذه الأخيرة الشعور بالذات بالنسبة للفرد وبالنسبة للآخرين (موضوع ملاحظة). هذا الشعور يبدأ من مرحلة الطفولة (بعد مرحلة المرآة). فالقدرة على الشعور بالذات بصفة موضوعية تسمح للفرد شيئا فشيئا الشعور بالهوية الذاتية، وتطور الذات يمنح له القدرة على الرؤية الموضوعية، لا سيما الإتصال اللفظي، ممّا يسمح بعمليات الفهم (المعنى) والتقييم. (Auerbach & Blatt, 1996)

كما يوجد مصدرين آخرين للشعور بالذات؛ الأوّل **داخلي** (أصل إدراك الذات) ينبع من التجارب الإنفعالية والنشاطات الوظيفية والأحاسيس. والثاني **خارجي** يتمثّل في قدرات الإستبطان والتموضع اللّتان تسمحان بملاحظته كموضوع.

من جهة أخرى، الفرد ليس وظيفة العديد من المتغيّرات، بل هو على العكس من ذلك. هو متغيّر الوظائف. في هذا الشأن، يرى "لكان" في منتداه الأوّل (Lacan, 1954, p. 27) بأنّ الفرد يعرف في خطاب الكلام، وفي المعرفة، وفي كلّ أشكال الدلالات واللغة والرموز. فإذا اعتبرنا التمثّل رموزا، فإنّه يتّم تفكيك هذه الأخيرة من خلال الوسط الإجتماعي والإثنولوجي، مع ملاحظة سلوكاتهم ومدى مطابقتها مع تعبيراتهم وخطاباتهم الكلامية (Barges, 2001)، ويمكن أيضا من خلال اتجاهاتهم.
فضلا عن أنّ التمثّل يتشكل بواسطة تراكمات الخطاب الأبوي في مرحلة الطفولة. ولا يعني هذا بأنّ تشكّل التمثّل يكون من غير بقايا، مقابل الكلمات المعبّرة عنه. لأنّ الكلمة ليست بالضرورة الشيء الذي يعبّر بالتمام عن الموضوع المرغوب. وهو الأمر نفسه الذي يعبّر عنه بعض الباحثين (Lacan, Idem)، أي بالسياق التفكيري الذي يعبّر عن أفعال استثمارية والتي قد تكون بعيدة عن المدركات.

ويميّزه (التمثّل) فرويد بالحضور والغياب. بحيث لا يكف مفهوم الموضوع المفقود لإيضاح مظاهر المراهقة. أو كما عبّر عنه "فرويد": ***"لا بد من حضور النقص لتشكيل الأثر الذاكري للموضوع". (Freud, 1915, p. 240)***

بالنسبة إلى "سامي علي"(Sami, 1974, p. 25)، شبّه التمثّل بالشعور. أي أنّ التمثّل يدور في حلقة مغلقة؛ الشعور، ثم التمثّل، ثم السلوك، ثم الشعور. ولو أنّ صورة الذات هي قبل كلّ شيء حركية. ويدعى هذا النوع من الصورة الحركية بـ «***تمثّل جسمي فعلي***»[15]، وتعمل هذه الأخيرة مثل تمثّل الذات. أي أنّ السلوكات الجسمية تحدث شعورا نوعيا في الذات. فإذا كان الشعور "**ذات**"، كونه يظهر في تجارب الفرد، مثل الشعور بالألم. فإنّه لا يعط بالضرورة "**أنا**". أي لا ينتقل إل الشعور بالذات. (Stoetzel, 1978, p. 200)

ويرى آخرون(Seltensperger, & al., 2012) بأنّ الفرد لاسيما المراهق، يواجه تدريجيا مرحلة جديدة تسمح له بتغيير تصوراته نحو الآخرين، الأمر الذي يساهم في تكوين الأنا. ***"المراهق يبلور عملية التفـرّد"***. ربّما لأنّه يتعرض إلى تحوّلات عميقة أثناء نموّه، الأمر الذي قد يغيّر في السلوك، والتفكير، والتصوّرات : " ***يضفي عليه اضطرابات في التنظيم السيكولوجي، ينجم عنه قلق، وألم، وكف. باختصار جملة من الصعوبات.***" ومن جهة التمثّل نحو الآخرين، يسمح تمثّل الشخص داخل المجتمع بوضع المعنى في الفعل، والتعايش مع الأشخاص الآخرين، وتقمص هذه الجماعة التي تتقاسم تاريخا مشتركا.

وأرجعت بعض الدّراسات(Claudon, 2001)، معتمدة على الملاحظة الإكلينيكية واختبار الرورشاخ، أسباب ضعف تمثّل الذات إلى فقر اللغة الرمزية. وهو ما قد نستدّل عليه بالتعويض[16] بمواضيع حركية غير ثابتة.

قد يعكس ما سبق أطروحات مقارباتية تتفق وتختلف طبعا من منطلق وجهات النظر تجاه التمثّل (وهو ما سنعرضه لاحقا). والفكرة النواة أنّ تمثّل الجماعة يحتلّ مكانة مركزية في سياق الهوية. وأنّ العلاقة بين تمثّل الموضوع وتمثّل الكلمة علاقة غير متساوية. وعدم التساوي هذا قد يعبّر عن الشيء المفقود. أو بالأحرى يعبّر عن مدى دّقة تمثّل الذات ومن ثمّ تقدير الذات. و هو ما يفسّر البحث المستمر عن مدلولات الذات بصفة شعورية وغير شعورية. بالمقابل قد يجدر بتفكير الفرد أن يكون تبعا لسلسلة من الدلالات غير المتناقضة لكيلا تحدث مشاكل في تمثّل الذات. نشير هنا إلى أنّ صعوبات التمثّل ليست على المستوى الشعوري فقط بل تمتد إلى اللاشعور. فقد تؤدي بالجسم إلى تحمّل وتصوّر توترات نفسية أو انتمائية. قد تكمن ليس فقط في تفكيك الرموز، بل في صعوبة او غياب الترميز ربّما (عمليات لاشعورية). وبالتالي تصبح المعاناة النفسية وتدهور الهوية الذاتية صورا من صور تمثّل الذات المضطربة، و غير المستقّرة. والناتج سلوكات غير مستقّرة، واضطرابات نفسية خطيرة.

[15] *Représentation corporelle d'action –RCA-*

[16] ميكانزم دفاعي لاشعوري، يعوّض عن الشيء المفقود وغير المدرك. نعم وراء التعويض وكغيره من الميكانيزمات الأخرى توجد حياة، ولكّن السلوك النمطي التعويضي يجعل صاحبه هوامي أكثر من اللزوم. بل هو المرض بعينه.

V. الأسس النظرية لمفهوم التمثّل[17]

لأنّ الأفراد يعبّرون بوجهات نظر مختلفة (Flick, 1992)، لم يقتصر اصطلاح تمثّل الذات على علم النفس التحليلي، بل امتد إلى مقاربات نظرية أخرى. نجد "بلاط" (Blatt)، قد عمل في الجانب المعرفي التحليلي على تمثّل الموضوع، وتطرّق إلى اصطلاحات من قبيل؛" الذات واللاذات"،" الواقع واللاواقع" (Neau, 2014, p. 114). هذه المقاربات مسّت النظريات السلوكية والمعرفية (مثير، إحساس وإدراك، عصبوإحساسي)، والنظريات النفسواجتماعية (التفسير بالنسبة إلى التاريخ العائلي والفردي، والعلاقات ما بين الأفراد)، والنظريات الإجتماعية (تفسيرات إجتماعية)، والنظريات الأنثروبولوجية والإثنولوجية (تفسيرات ثقافية وتثاقفية). فضلا عن أنّ هذا البعد المتعدّد انتقل من البيولوجي إلى الرمزي مرورا بالإجتماعي.

1. المقاربة الإجتماعية

غالبا ما يطلق على التمثّلات الإجتماعية تسمية ***"المعرفة الساذجة"*** لأنّها تبنى بعيدا عن المعرفة العلمية. وقد تدرج في إطار مفاهيمي إيديولوجي قابل للتعديل باستمرار، بعيدا عن الإنسجام المفقود الذي تتسم به المعرفة العلمية. و يصفها البعض(Moliner & Guimelli, 2015, pp. 8-10) بالإنتقال عبر التفاعل، ويمكنها أن ترتبط أيضا بالشعور بالهوية. وسيتّم التطرّق إلى هذه المقاربة من خلال مساهمات بعض العارفين والمؤسسين للتمثّلات الإجتماعية.

1.1. مساهمات "إميل دوركايم" E. Durkheim

في مقاله الصادر في ماي 1898 : *"التمثّلات الفردية والتمثّلات الجماعية"*: تصدر التمثّلات (الإجتماعية) عن العلاقات بين الأفراد أو بين الفرد والمجتمع. ويشبّه التمثّل بالإنتاج الجماعي، الذي هو شكل من أشكال التمثّل الإجتماعي. جعلها موضوعا علميا وقارنها حينها بالتمثلات الفردية. يرى دوركايم بأنّ التمثّلات الفردية تختلف باختلاف القيم الثقافية والإجتماعية، وكذا باختلاف القدرات العقلية والوجدانية والجسمية. ويعبّر عنها أيضا بالتصورات الإجتماعية. أي أنّها تتأسّس في شكل قيم ومعايير للسلوك والكلام. ويفترض وجود علاقات بين التمثّلات والميولات والإتجاهات. كون البعد القيمي والثقافي للمجتمع هو القاسم

[17] من منظور المدرسة التحليلية هو التمثل، عكس المدارس الأخرى (النفسواجتماعية، الأنثروبولوجية، الإجتماعية) التي تتحدّث عن التمثلات.

المشترك لتمثّلات الأفراد. ويعتبر حركية التمثّلات دائمة ومتغيّرة غير مستقرّة بسبب تغيّر شروط الحياة الإجتماعية. وأعطاها دورا أساسيا في تشكيل الحياة الإجتماعية وكذا الحياة الذهنية للأفراد.

يقسّمها (Durkheim, 1898) إلى ثلاثة أبعاد : **الفرد** المفكّر، **والموضوع** المفكّر فيه، **والسّياق** الإجتماعي الذي تدور فيه علاقة الفرد بالموضوع. علما أنّ التمثّل يتوقف على الميكانيزمات المعرفية (تجسيد المعلومة، تحويلها إلى رأي وتجسيدها في اتجاه). ويعتبر التمثّلات محرّك الهوية والشعور الفرداني. والأكيد أنّ الفرد المنعزل لا يشعر بوجوده. فحتمية انتماء الفرد إلى بيئة إجتماعية وثقافية ما، تسمح له بالتقييم الإجتماعي والمعرفي لكل تمثّل. ويبقى التعبير اللفظي الوسيلة الأمثل للتقرّب من كلّ تمثّل. وهذا ما يؤكّد الرجوع غالبا إلى أدوات المقابلة أو الإستبيان للكشف عنها.

2.1. مساهمة "أبريك" Abric J. C

مساهمة "أبريك"(1976) بنيوية. لقد وضع مفهومي النواة المركزية والمحيطية. عموما اهتم بموضوع التمثّلات وبتشكيلها وبديناميتها. عرّف من خلالها نظرية النواة المركزية : ***"[هي] مجموعة من المعلومات، والمعتقدات، والتأملات، والإتجاهات المشكّلة والمنظّمة ؛ تحتوي على بنى إجتماعو-معرفية منظمّة في مجموعتين تحتيتين متفاعلتين: نظام مركزي، ونظام محيطي".*** ***(Abric, 2003, p. 83)***

وأعطاها أربع **أفعال (وظائف) أساسية** : فعل **معرفي**، و**توجيهي**، و**استدلالي**، و فعل **هوية**. يعتبر النواة المركزية جملة العناصر المعرفية المشكّلة للتمثّل، والتي تجتمع في بنية سمّاها "**النواة المركزية**". من مميّزاتها الثبات والإستقرار، والنظرة الشاملة حول الموضوع، وتماسكه، وتجتمع حولها باقي المعاني. أي أنّها تنتج تعميمات تميل إلى أن تصبح أفكارا ثابتة وصورا نمطية، وليست فقط انعكاسا لعلاقة الفرد بالموضوع، ولكنّها تجسيدا لأفكار، ولقيم المجتمع الإجتماعي التي نشأ معها الفرد. لأنّها خصائص لا يمكن أن تتجزّأ عن الموضوع، فيُرفض كلّ موضوع متناقض مع مركز التمثّلات. فالنواة المركزية غالبا ما تكون مجسّدة في الذاكرة الجماعية، والمعايير الإجتماعية. (Valence, 2010, pp. 46-47)

كل هذا يتلخّص في وظيفتين : وظيفة موّلدة للمعنى، ووظيفة تنظيمية وعلائقية توحّد بين عناصر التمثّل. (Abric, 1994, pp. 22-28)

إذا كان مركز التمثّلات موضوع يمثّل القاعدة الإجتماعية المشتركة التي تحدّد تجانس أفراد الجماعة، وتلعب دورا أساسيا في استقرار وانسجام التمثّلات. فإنّ التمثّلات المحيطية تتميّز بالمرونة وبعدم الإستقرار أو

التناقض، وبالرغم من ذلك يمكنها خلق تكيّف الجماعة وتكيّف الفرد وانتماءه (Valence, pp. 46-47). أو تسمح بتوظيف التمثل كشبكة لتحليل الوضعيات الإجتماعية التي يعيشها الأفراد. (Deschamps & Moliner, p. 29)

3.1. مساهمات "ويلام دواز" *W. Doise*

من الناحية الدينامية الإجتماعية، يعرّف "دواز" التمثّلات الإجتماعية من خلال توطيد المعارف في عالم من القيم الإجتماعية، بحيث تكون منتظمة وناتجة عن وضعيات غير متقابلة لأفراد وجماعات داخل بيئة إجتماعية : ***«[هي] تجسيد للمعارف في عالم القيم الإجتماعية المرّتبة، منتجة بذلك وضعيات غير متقابلة لدى الأفراد والجماعات ضمن حقل اجتماعي معيّن». (Doise, 1990)***

ويمكن اعتبارها مبادئ موّلدة لاتخاذ المواقف المتعلّقة باندماج نوعي في العلاقات الإجتماعية، وبتشكيل السّياقات الرمزية الداخلة في هذه العلاقات. مع العلم أنّ السّياق الإجتماعي العام المطبّق على الفرد ينتج تمثّلات اجتماعية. (Doise, 1990, citée par Ghiglione & Richard, pp. 110-114)

كل تمثّل يبنى حسب المبادئ المنظّمة. من جهة، تُظهر التمثّلات الإجتماعية مواجهة الفرد لمجتمعه العام وتعطي له مكانة. ومن جهة أخرى، تفعّل سياق التعديل ما بين الأفراد من خلال عملية الإتصال، وتنظّم السياقات الرمزية الداخلة في العلاقات الإجتماعية. (Doise, 1990, p. 127) لاسيما سياقات الإتصال.

باختصار، تتشكل التمثّلات بناءا على الإندماج الإجتماعي للأفراد. وفي الوقت نفسه تقوم بتعديل هذه الروابط لنفس الأفراد. وقد فسّر "دواز" العلاقة الجدلية بين التمثّل وكل ما هو اجتماعي عن طريق سياقين اثنين : ***التوضيع***[18] كعملية متخيّلة مبني بواسطة مفهومين مجرّد وبنيوي. أي الإنتقال ممّا هو نظري مجرّد إلى ما هو واقعي. ***والإرساء*** (الغرس) الإجتماعي[19] متمثّل في ترتيب الأفراد والأحداث والمواضيع لتصبح رمزا اجتماعيا مشتركا. أي تحوّل ما كان واقعا إلى معنى مألوف و متجدّر.

تسمح هذان السيرورتان للتمثّلات الإجتماعية بتصنيف الأفراد والأحداث والمواضيع، ولتحضير وتهيئة النماذج، ومن ثمّ تقييم مواضيع أخرى. هذه النماذج غير حيادية كونها تصنّف وترّتب خصائص المواضيع الجديدة .أي إرساء المعارف في عالم القيم الثقافية والإجتماعية الناتجة عن مواقف غير متناسقة.

[18] ترجمة الباحث لـ *Objectivation*.
[19] ترجمة الباحث لـ *Ancrage*

وعلى ذكر "إرساء" فإنّ "دواز" صنّف التمثّل إلى ثلاثة أقسام :

أ) الإرساء النفسي : يتوافق مع تجسيد التمثّل في معتقدات معيّنة. بحيث تصبح هذه الأخيرة مصدر الحكم. وتتوقف طبيعته (التمثّل) على درجة توافق الأفراد مع معتقداتهم وقبولهم لها.

ب) الإرساء السوسيولوجي : هو اندماج التمثّلات في الجماعات الإجتماعية. يجسّد العلاقة بين التمثّلات الإجتماعية والإنتماء. بالنسبة لنفس الجماعة لاتوجد صعوبة في التوافق باعتبار تقاسم أفكار وقيم الجماعة، عكس ما يحدث بين جماعتين مختلفتين أو أكثر.

ج) الإرساء النفسواجتماعي : هو تشابك التمثّل مع ديناميات الجماعة. ويتوقف على مواقف الجماعة تجاه موضوع ما يصدر التمثّل، وكذلك على علاقة الجماعة مع جماعة أخرى. في هذا النوع من الإرساء لابد من دراسة الإختلافات بين الجماعات في منظومة التمثّل. (Doise, 1992, pp. 189-192)

يمكن لقول بأنّ دراسة التمثّلات الإجتماعية موضوع يمرّ من خلال تحليل" الغرس الإجتماعي". لأنّ الهدف يكمن في دراسة سياق إنتاج الخطاب، وإيجاد معنى للتوافق بين المفاهيم.

4.1. مساهمات "دونيز جودلي" D. Jodelet

التمثّل بالنسبة لِـ "جودلي" واقعه مشتقّ من الجماعة ومن حولها : ***"التمثّل بعد تطبيقي، وهو شكل من أشكال المعرفة الإجتماعية، ويلتقي مع تكوين الواقع كمجموعة اجتماعية". (Jodelet, 1991)***

كل تصور إجتماعي يمكن تعريفه بواسطة سياق يرجع في أساسه إلى موضوع (تمثّل شيء وفرد وعائلة...إلخ). وتعبّر أيضا التمثّلات الإجتماعية عن المعرفة. هذه الأخيرة تلعب دور الحفاظ على العلاقات الإجتماعية، وفي ذات الوقت تكون قد تشكلّت على إثر هذه العلاقات، فتمرّر تلك المعرفة بصفة مباشرة أو غير مباشرة بواسطة هذه العلاقات. إلاّ أنّه غالبا ما يكون تداخل التمثّلات في نسيج العلاقات الإجتماعية غير مدرك لدى الفاعلين الإجتماعيين. بل إنّها طريقة التفكير والعزو والإسناد في واقعنا اليومي. وهذا الشكل من المعرفة الإجتماعية يساهم في تكوين مختلف التجارب المعرفية (العادات، الإتصال، والتربية). (Billiez & Millet, 2001, pp. 31-50)

ولتحليل بنية التمثّلات الإجتماعية لا يكفِ تحليل المحتوى لفك رموز كل العوامل الداخلة في العملية التمثّلية. لأنّ التمثّل مشروط بالديناميات العلائقية. فلا بد من إيجاد تغيّرات في التمثّلات، وهذا يفرض معرفة

خصائص الأفراد وإيجاد تفسيرات لها. لأنّ خصائصهم الإجتماعية تخفي، في الغالب، تجارب نوعية وديناميات هوية، تترجم بواسطة التمثّلات. وبالتالي، تمكّن هذه الخصائص من تفسير تغيّر تطلّعات التمثّلات، وتبيان علاقة استجابات الأفراد بانتماءاتهم. وتتم طريقة التحليل من خلال:

أ) إبراز منطق الخطابات وتجميعها في مجموعات.

ب) تحليل ملامح تمثّل المبحوثين لذواتهم. كون متغيّرات الدّراسة الخاصّة بخصائص المبحوثين قد تؤثّر في تشكيل منطق الإستجابات. (Negura, 2006)

على العموم، يتعلّق الأمر إذن بالمعرفة الإجتماعية المشتركة والتي تساهم في البناء الإجتماعي لواقعنا. مثل علم النفس، يحاول علم الإجتماع عرض مهمة التمثّلات، والتي تظهر العلاقات بين مختلف أنواع المعرفة من جهة، والأطر الإجتماعية التي يعيش فيها المراهق من جهة أخرى.

2. المقاربة النفسواجتماعية

اتسعت الدراسات النفسواجتماعية حول التمثّلات الإجتماعية وما حولها، مثل: الثقافة (Kaës, 1968)، الجسم والمرض العقلي(Jodelet, 1984) ، الإزاحات والحركة (Abric & Morin, 1987) ، تمثّلات الذكورة والأنوثة(Lorenzi-Cioldi, 1994) ، تمثّلات التضامن(Clémence, 1994) ، تمثّلات حقوق الإنسان (Doise, & al, sd)، تمثّلات الأمراض العقلية..(Bellelli, 1994) ...إلخ. (Moliner, & Guimelli, p. 40)

يتفق هؤلاء الباحثون على أنّ التمثّل شكل من المعرفة الشائعة، وعنصر من عناصر الشعور الإجتماعي الخارجة عن الأفراد، و هو موضوع واسع الإستخدام في مختلف الميادين.

1.2. مساهمات "موسكوفتسي" *Moscovici*

لقد درس "موسكوفيسي" (1976)، دور التمثّلات في فهم الظواهر النفسواجتماعية. يعتقد بأنّ سلوكات الأفراد والجماعات هي نتيجة تمثّلاتهم وليست ناتجة عن سلوكات خارجية. إنّها تلعب دورا مهّما في الحفاظ على الروابط الإجتماعية، وتنقل أحيانا (بصفة مباشرة وغالبا بصفة غير مباشرة) المعرفة من خلال هذه العلاقات. أي أنّ التمثّلات الإجتماعية كما يصفها" موسكوفيتسي" : **"[عبارة عن] عناصر إجتماعية للشعور الخارجي للأفراد، وفي نفس الوقت تكون ملزمة لهم."**

وخلص (1976)، إلى أنّ علاقات الإتصال النوعية ترتكز على الإشاعة ومدى انتشارها. وهي أصل ثلاثة أشكال من التمثّلات : النمطيات، والإتجاهات، والتطلّعات.

في نفس السياق، درس في كتابه : *"التحليل النفسي، صورته ومجتمعه"*[20]، كيفية تحوّل ميدان علمي كالتحليل النفسي[21] إلى خطاب مشترك ذو معنى، وإلى كيفية المرور من المفاهيم النظرية إلى التمثّلات كنسق. ويضيف(موسكوفيسي)، أنّ الموضوع يمكنه معرفة عدّة تمثّلات مختلفة. تكون التباينات على أساس الإنتماء الإجتماعي والثقافي للجماعة المرجعية التي تحدّد الشخص بعمق في تمثّله للموضوع. وقد أشار أيضا إلى الوظائف المختلفة للتمثّلات وتكوينها حول نواة مركزية، والتي بدورها تخلق عناصر محيطية.

قارن (1984) بين التمثّلات الإجتماعية، والإتجاهات الإجتماعية، حيث أشار إلى أنّ مصطلح التمثّل له ميل إجتماعي أكثر من الإتجاه. وميّز ثلاث مراحل في تطور علم النفس الإجتماعي : مرحلة الإتجاهات، ومرحلة المعرفيات، ومرحلة التمثّلات الإجتماعية. وجد بأن هذه الأخيرة أكثر تفسيرا للتفاعلات بين الأفراد والجماعات. لأنّه لا يجب الخلط بين الإتجاهات والتمثّلات. لأنّ التمثّلات، ميكانيزمات جزئية من المعرفة الموّجهة نحو تفعيل سلوكات نوعية، تشتمل على الإتجاهات والإديولوجيا. وعلى نطاق واسع، التمثّلات شكل من أشكال التفكير الإجتماعي. أو بالأحرى، تتشكل وتتوزع التمثّلات اجتماعيا من خلال التجارب والخبرات والمعرفة، ونماذج التفكير المستقبلة والمرسلة بواسطة العادات والتربية، والإتصال الإجتماعي، الهدف منها التحكم في المحيط وفي توجه الإتجاهات وعمليات الإتصال. بل تساهم في تكوين الواقع المشترك لجماعة إجتماعية وثقافية معيّنة.(Moscovici, 1984, pp. 361-362)

1.1.2.تحليل التطلّعات

"تحليل موضوع التطلّعات" وسيلة لتحليل الوحدات القاعدية وتصنيفها إلى تطلعات واتجاهات ونمطيات. هذه الوحدات التحليلية القاعدية تختلف مسمّياتها من باحث لآخر: العناصر المعرفية (Moliner, 1994)، الإسكيمات (Flament, 1987)، العناصر (Abric, 1994b).

الهدف من تحليل التطلّعات هو تحديد الوحدات الدّلالية المشكّلة للخطاب. ليتّم تحديد الأفكار الدّلالية وتصنيفها تحت موضوع معيّن وفقا لسياقها العاطفي (درجته واتجاهه) أو الإخباري. فإذا كانت التطلّعات

[20] *La psychanalyse, son image et son publique*

[21] مفتاح تفسير التحليل النفسي، يكمن حقيقة في البحث داخل الخطاب الديني .

منزوعة من دلالة قيمية، تتميّز بالمقابل ***الإتجاهات*** بمكوّن عاطفي إضافي ذو اتجاه وشدّة. أمّا ***النمطيات*** فتعبّر عن تطلّعات جامدة ناتجة عن نمط اتصالي معيّن مثل الإشاعة. (Moscovici, 1976)

وتكمن سيرورة تحليل الموضوع بوضع أجزاء الخطاب على علاقة بموضوع التمثّل المدروس. بجيث تُسرد كل المفردات حول الذات لتشكّل وحدات تحليل. فكل وحدة ينبغي أن تتوافق مع ما وّد المبحوث الإجابة عنه. بحيث يتّم تصنيف وترميز هذه العناصر في فئات، بكيفية يمكن تجميعها في كل موضوع ما يحتوي مفردات متشابهة.

2.1.2. تحليل الإتجاهات

ما يجب الإشارة إليه، أنّ تحليل الإتجاهات محدود نسبيا بسبب مرونة الإستجابات، وتنوع درجات شدّتها. عكس النمطيات التي تتميّز بحالة الثبات. ولقياس الإتجاهات، اقترح الباحث "شارل أوسجود" (Osgood, 1959) طريقة ***"تقدير التداعي التحليلي"***.[22] وتعتمد نفس طريقة تحليل الموضوع السالف الذّكر. بحيث يتّم تجزئة الخطاب إلى وحدات دلالية، وهكذا تسمح الطريقة بتحديد التوجهات العاطفية للوحدات الدّلالية. ويتحدّد سير اتجاهات المبحوثين من خلال المعنى المحصّل على سلّم ثنائي القطب.[23] أي أنّه يتم تحليل النتائج من خلال قطبية وشّدة الإتجاه، بحيث نستخدم مؤشّر القطبية (p).[24] ما يعاب عليها، أنّ التأثيرات الذاتية يمكن أن تبرز في تفسير النتائج فتؤثّر عليها. مثلا : معدّل (2,8−) في موضوع "الخوف"، يعني لها اتجاها مرفوضا، فيصبح الأمر متعلّقا باتجاه سلبي شديد. بينما إذا تحصّلنا على (0,5−) في موضوع "تعلّم" قد يعني بأنّنا ابتعدنا عن الهدف. أو عدم الوضوح.

3.1.2. تحليل النمطيات

نموذج تحليل النمطيات يفيد في معرفة نشوء التمثّلات الإجتماعية. ويساهم في تشكيل دلالة موضوع التمثّل التي تصدرها الميكانيزمات المعرفية. في حالة التفكير النمطي، يشكّل التطور المعرفي للإستجابات قطبية، تُظهر عدم المواءمة في داخل كل ثنائية. بمعنى، تناقض الإستجابات سيلغي إمكانية التمثّل.

---

[22] *EEA : Evaluative Association Analysis*

[23] سلّم "أوسجود" (1959) لقياس الإتجاهات. لديه ثلاثة أبعاد ثنائية القطب. **تقييمي** (جيّد/سيّئ، جميل/قبيح، ...)، **قدرة** (ثقيل/خفيف، قوي/ضعيف،..)، **نشاط** (سريع/بطيء، ...). فقط التقدير الأولي يوجه الموضوع. ويكون الإتجاه إيجابيا في حالة التقييم من قبيل جيّد، حسن، وسيّئا في حالى التقييم غير المرغوب (بطيء، ثقيل، ..)، وحيادي (0) للتمييز بين القطبين. مع العلم أنّ شدّة الإتجاه تقدّر على سلّم من سبع درجات (-3، 2-، 1-، 0، 1، 2، 3).

[24] مؤشر القطبية (إتجاهها) = $\frac{\text{عدد الإستجابات الموجبة} - \text{عدد الإستجابات السالبة}}{\text{العدد الإجمالي للإستجابات}}$

على سبيل المثال، الحكم المتشدّد لا يقدّم في الغالب إلا استجابة واحدة ومن غير بديل. مع العلم أنّ إلغاء الآخر وعدم التسامح هما أساس هذا النوع من الخطاب. وهي من الأسباب التي تجعل النمطية تثير المرور إلى الفعل :

> "**تشير النمطية إلى [إضعاف] مثيرات تلك الإستجابات، ظرفية كانت أم غير ذلك . على مستوى آخر، تكون أكثر تكرارا . بحيث تعبّر على درجة عامّة للقطّع، القبول أو الرفض لتمثّل جماعة أو شخص ما. كما تساهم وظيفة تكرار التداعيات في إقامة النمطية، والإتجاه القطبي الذي تولّده. وهو الأمر الذي يفرض المساواة مع الإشاعة.**" (Moscovici, 1976)

ملاحظة : تكون الإستجابات مرتفعة ونمطية عندما تكون محصورة في مجال سالب [−2، −3]، أو موجب [3،2]. تحليل الإتجاهات في هذا الإطار ينبّؤنا عن مؤشر نمطي للإستجابات. (Negura)

3. المقاربة المعرفية

من الوجهة المعرفية، تدرس علاقة الفرد مع الآخر ككتلة واحدة. وتمثّل الذات عبارة عن بنية معرفية ليّنة تؤدي إلى ملاءمة الطابع التطوري للذات (الجميع يعلم بأنّ سّن المراهقة يختلف عن سّن الطفولة). فضلا عن ملاءمة الطابع المتعّدد للذات. نخفي أوجها ما للذات، ولا يتم الكشف عنها. (Vygotsky, s.d)

فإذا أردنا التعريف بذواتنا أو التعرّف عليها يفترض امتلاك مجموعة من المعلومات والاعتقادات التي يمكنها أن تكون من طبيعة متنوّعة (أهداف، نشاطات...). بحيث تعمل تلك المعطيات على تشكيل الذات معرفيا. ومن ثمّ يمكن القول بأنّ المعارف التي بحوزتنا، حول مميزات شخصياتنا، تمثّل بنية معرفية. لأنّها تتكون من عناصر متعلّقة بالفرد. (Deschamps & Moliner, pp. 77-81)

في هذا السياق، ومن خلال هذا الطرح يمكن تمييز عّدة نقاط، أهمّها :

1.3. الأنا يشكّل بنيات معرفية

حسب "ميد" (1934، Mead, 1936) يوجد سياق لاستدخال أحكام الآخر، متمثّلا في عاملي التفاعل الإجتماعي والتغذية الرجعية[25] اللّذان يعّدان تشكيل الذات. ويؤكّد "ماركوس" (1977) Markus، بأنّ الفرد هو الفعّال في تشكيل معارف حول ذاته على ضوء آماله وتطلّعاته. ويضيف آخرون (Locksley & Lenauer, 1981) بأنّ تكوين الذات لا يتم إلاّ من خلال الإستدلالات والمفاهيم حول سلوك الفرد.

[25] *Feed-back*

فالأنا متمركز حول تكوين الذات، ولا يعدّ كذلك إلاّ إذا كان بحوزته بنيات معرفية حول هذه الذات. بحيث يتحصّل عليها من التفاعل مع الآخر، والتغذية الرجعية، والتطلعات إلى المستقبل.

2.3. معرفة الذات والذاكرة

بالنسبة إلى "مارتينو" (2004) Martinot، يوجد العديد من العناصر (مظاهر فيزيقية، ذكريات، قدرات...) قد تسمح للفرد الوصول إلى معرفة الذات في وقت محدّد. ولتفعيل هذه المعرفة لا بد من مخاطبة مستويات الذات. أو كما عبّر عنها (ميد) بالأنا الفردي والأنا الإجتماعي.

وهنا يشير "مارتينو" إلى أنّ معارف الذات تُستمدّ أيضًا من ذكريات الماضي. لأنّه قبل ذلك تخزّن بطبيعة الحال في ذاكرة الفرد، سواء كانت هذه الذكريات سلبية أو إيجابية. فالذات تشكّل و تخزّن في الذاكرة.

ولأنّ تنشيط الترسيمات يتّم في ذاكرة العمل بهدف معرفة الذات. بالرغم من امتلاك الفرد ترسيمات ثابتة، إلاّ أنّه لا يحرّك دائما الترسيمات نفسها. تفترض هذه النظرية ترميز المعلومات في الذاكرة، ويقوم الفرد بجمعها حول الترسيمات البسيطة والمألوفة. وبالتالي تسمح لنا بفهم نماذج تغيير التمثّلات، لا سيما في حالة الضغوط الإجتماعية.

3. 3. علاقة تمثّل الذات بمعالجة المعلومات

يلعب تمثّل الذات دورا أساسيا في معالجة المعلومات. ومن جهة أخرى، يكون تخزين المعلومة بصفة جيّدة عندما تعالج وفق مرجعية الذات. مثلا قراءة عدّة صفات وفهمها تبعا للذات. (Rogers, 1977) ولو أنّ "ماركوس"(1977) بيّن بأنّ المعلومة المرتبطة بالذات تعالج بسرعة، وبالمقابل تكون بأقل درجة من التأكّد. في هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تمثّل الذات ومعالجة المعلومات. كما تخضع هذه العلاقة لتحفيزات أربع :[26]

أ. تقييم الذات : الشيء الذي يحفّز التمثّل الإيجابي هو انتقاء وتحويل المعلومات المتاحة.

ب. الكشف والتأكّد : البحث عن تأكيدات ما تمّ التفكير فيه عن الذات. هل تمّ في جو من القلق أم لا؟

ج. نوعية التقييم الذاتي : هل تمّ هذا التقييم بدّقة، بحيث يقوم بانتقاءات متعدّدة للمعلومة وبتوجيهها.

[26] **مثال**: في تجربة على تلاميذ الصف المتوسط، اعتبرت «ترسيمة سلبية للذات» ما يميّز التلاميذ الفاشلين، والتلاميذ الناجحين بـ «ترسيمة ذات إيجابية». تبيّن بأنّ التلاميذ الجيّدون يقضون وقتا أطول من الفاشلين في التقييم الذاتي المتعلّق بالفشل. أو بالأحرى، يقضون وقتا في مقاومة ما يتناقض مع تمثّل ذواتهم.

د. تطوير وتحسين الذات : تؤدي عملية المقارنة مع آخرين (أكثر كفاءة) بهدف التعلّم.

يؤدي التحفيزان الأوّلان إلى استمرارية قلق الصورة الإيجابية عن الذات. بالمقابل يؤدي التحفيزان الأخيران إلى تغريم المخاوف التي يمتلكها الفرد عن نفسه. (Sedikides & Strube, 1997)

يمكن كذلك للذات أن تظهر على حدّ سواء كبنية ثابتة، وكمصفاة للمعلومات المتناقضة.[27] في هذا الإطار، تتّم مقاومة المعلومات المتناقضة بناءا على تمثّل الذات. (Martinet & Monteil, 1995)

تظهر أعمال "مارتينو" بأنّ تمثّل الذات هو مرجعية في معالجة المعلومة حول الآخر. أي عند مقارنة الذات مع الآخر (تشابه) يصبح تمثّلها مرجعا، وتكون هذه الظاهرة واضحة المعالم عندما يكون لدى الفرد القليل من المعلومات عن هذا الآخر :

> "**يمكن أن تكون الذات كبنية معرفية مشّكلة بصفة جيّدة، هذه البنية الداخلية سهل الوصول إليها. تؤثّر في سياقات الإنتقاء، كما تستخدم في تنظيم وتصنيف أو ترجمة المعلومة حول الآخر. إنّها الواجهة التي من خلالها نوّجه ونعدّل تفسير تجاربنا الإجتماعية.**" **(Martinot, 2002, p. 27)**

وبالتالي يمكن اعتبار هذه المعلومات مصفاة معرفية لتمثّل الذات، ومن ثمّ في تقدير الذات. وأهم هذه التقديرات ترتكز على تقييم جماعة الإنتماء، لكن في إطار الهوية الشخصانية، والمقارنات مع الآخر، والنجاح، والفشل، والمستقبل.

4.3. نظرية الترسيمات

يعتقد بأنّ مصطلح "**الترسيمة**" معرفي النشأة والإستخدام. يعتبر "بيار بونيي" (1893)Bonnier، في كتابه : « *Le vertige* »، الأوّل من استخدم مصطلح "الترسيمة".[28] أو التصوير الطبوغرافي للجسم، بهدف المقاربة بين صورة الجسم وصورة شكل آخر. ربط بين تمثّل الجسم وكل ما يشير إلى الأنا : "***[...] التوزيع الطبوغرافي للأشياء موجود في محيطنا [...]، الذي يسمح بخروج الأحاسيس بكيفية موضوعية. في هذا الإطار، يتوقف مفهوم الفردانية على موضع الأشياء في [الفرد].***"

بل وقد عرف اصطلاح "الترسيمة" تتويجا كبيرا، واشتق منه عدّة تسميات جديدة. مثل: "*الصورة الفضائية للجسم*" لـ"بيك" Pick، و "*الترسيمة الموقفية*" لِـ"هيد" Head، و "*الترسيمة الجسمية*" لِـ"شيلدر" Schilder، و "*صورة*

[27] تفترض المصفاة المعرفية أنّ تكون تمثل الذات هي تشكيلات معرفية بإمكانها التأثير بشّدة على سياق الهوية.

[28] *Le schéma*

الذات" لـ"فانبوغير" VanBogaert، و"*صورة جسمنا*" لِـ "لارميت" Lhermite. ويضيف هذا الأخير بأنّ تمثّل الجسم مكتسب وليس فطري.

إنّ أوّل من استخدام "**ترسيمة الجسم**" كان "بول شيلدر" (1923) Schilder، وقد شملت كل ما هو فطري ومكتسب، وراثي ومحيطي. ولذا يعتبر التمثّل ترسيمة معرفية. أي، بإمكان الفرد أن يعرف تفعيلات عابرة وتغييرات صلبة، بحيث تكون هي الميزة العامّة والقاعدة الوظيفية للسلوك (Denis, 1989, p. 33). فضلا عن أنّه (التمثّل) صورة عقلية، أو رصيد مجرّد للتفكير.

وتبقى الترسيمة الجسمية في جدلية ثنائية بين الجسم والنفس. فقد اعتبر "هنري بيرون" الترسيمة الجسمية في كتابه: «*Vocabulaire de la psychologie* » الترسيمة الجسمية المحدّد الأساسي للذات : "***تسمح الترسيمة الجسمية للفرد بتحديد ذاته في الفضاء. كونها ترتكز على معطيات حسّية متعدّدة. ويعتبر هذا التمثّل الترسيمي ضروري في الحياة العادية [...].***" هذا التعريف لا يصف بعدا رمزيا، بل يميّز بين الترسيمة الجسمية وصورة الجسم والتمثّل. بحيث تعتبر هذه الأخيرة هوام الأنا الجسمي. باعتبار الجسم ليس فقط ترسيمة وشكلا، إنّما محيط أمام مرآة (المجتمع). و"تمثل الذات" يبدأ من الجسم. أو كما عبّر عنه "لابلانش" بِـ : "*صورة بديعية للجسم*". أو "فرويد" في كتابه "*الأنا والهو*" : "***الأنا قبل كلّ شيء عبارة عن كيان جسمي، وليس فقط كيان يطفو على السطح (شعوري)، بل كيان متناسق مع إسقاط شعوري***". (Freud, 1923, p. 18)

غير بعيد عن ترسيمة الجسم، تطرّق "مونتاي" (1993) إلى اصطلاح "**ترسيمة الذات**" لتجميع كل ما يعرفه الفرد عن نفسه (طباع، خصائص). كون ترسيمة الذات تعمل كوسيط بين الفرد وسلوكه لفهم معاشه. وقد ووضع "ماركوس"(1977)، مفهوم ترسيمة الذات للتعبير عن مجموعة معلومات متعلّقة بموضوع ما.

بالنسبة "لبييرون"(Pieron, 1968)، تتكوّن ترسيمة الذات من معاش الفرد، وتكون على شكل معارف عامّة. بحيث ميّز بين نوعين من المعلومات التي تتدخل في تمثّل الذات : ***المعارف المعنوية والمجرّدة*** من طبيعة شخصية، لا سيما خصائص الشخصية. ***والمعارف المرحلية*** وتخص التجارب والسلوكات.

من جهة أخرى، عرّفت "دورتيي" (Dortier, 2002, p. 26) نظرية الترسيمات "التمثّلات" من خلال الإتصال مع الآخر والحلم والتخيّل لتوجيه سلوكاتنا. واعتبرتها عقلية لأنّها تنظّم وتبني التفكير العقلي. ويعتبر البعضُ ترسيمة الذات "*ترجمة مادية عبر لغة اتصالية، أو رمز للواقع أو لفكرة ما*". (Astolfi, 1996, p. 44)

تتموضع "ترسيمة الذات"، حسب "أنجلارج"(1973) Angelergues في قالب عاطفي ونفسواجتماعي. وقد سمّى "بونيي" (1905) الإضطراب الذي يصيب هذه الترسيمة بـ *اللاترسيمة*".[29] وتحدث إصابة الترسيمة الجسمية بسبب إصابة فيزيولوجية؛ تلف على مستوى النصف المخي المسيطر، مسبّبا بذلك عدم الشعور وعدم الإحساس. حيث يحدث فقدان الحّس على مستوى الأصابع، وعجز في تحديد اتجاه اليمين من الشِّمال، وعدم القدرة على العدّ والكتابة، وعدم انسجام الحركات والتنقّل. أو بالأحرى، يصبح الفرد عاجزا على تحديد أعضاء جسمه. فالإشكالية ذات دلالة.

4. المقاربة النمائية

يتطور مفهومنا حول ذواتنا بحسب نمو شعورنا بالذات منذ الولادة. ففي فترة الطفولة، يتفق أغلب الباحثون على أنّ تطور النضج يتعلّق بتشكل التمثّل في مرحلة الطفولة (L'Ecuyer, 1978)، ويمكن بتطورها عبر مراحل النمو. من جهة النمو، يرى "بياجي"(1975)، بداية التمثّل عند سّن الثانية من العمر، ولو أنّ النضج لم يكتمل بعد للتمييز بين الدال والمدلول. فقط عندما يكتمل النمو النفسي المعرفي في سّن الرشد، وتصبح التجارب الجديدة هي العامل الأساسي لتطور تمثّل الذات (L'Ecuyer, 1994). فلا يوجد مرورا مفاجئا من غير أن يكون متسلسلا. وابتداءاً من السنة الثانية تسمح هوامات الطفل بالإتصال مع عالمه وبتمييز أناه بصفة تطورية. فيبدأ مع صور وأحاسيس تجلب له صورة جسمه (الترسيمة الجسمية).

التمثّل بالنسبة لِـ"فالون" (1942) Wallon، فعل تفكيري. بواسطته يواجه الفرد الواقع للتحكم فيه. ويركّز "فالون" على شروط تكوين العلاقات بين الفرد والواقع. من خلال تحديد وتحليل الإنتقاء الشامل للأشكال التمثّلية التي تسيّر النشاط الفكري والفعلي (للطفل). (Ghiglione & Richard, 2000, p 18)

من جهة أخرى، نجد "بيرون" (Perron, 1971, cité par Ruel, 1987) قد وضع ثلاث مراحل أساسية لتمثّل الذات :

أ) المراحل العمرية الأولى : تعكس التقمص الذاتي، أو ما يسميه بفترة توكيد الذات (السلبية) والتي من خلالها تبدأ قواعد مفهوم الذات.

ب) مرحلة ما بين سنّي (5–12) : تشهد تمثّل الذات. بداية من سّن الخامسة يمكن للطفل أن يكوّن تمثّل واقعه المدرسي (Lurçat, 1976 ; Florin, 1981). لكن ما يحول دون تمثّل المواضيع المجرّدة (مكانته

[29] الإصطلاح هو " *L'Aschématie* ". وكان عنوانا لمقال له، نُشِر في مجلّة العلوم العصبية «*Neurologique*».

الدراسية) هي بعض القدرات العقلية في بداية التمدرس؛ غير متطورة (التحليل، الإستنباط و الحكم). ولو أنّ التمثّل ليس بضروري لمعرفة المواضيع الملموسة (المشاركة). لكن من وجهة نظر تكيفية، يستدخل هذا التمثّل (إيجابي أو سلبي) لأهميته في تأسيس النجاح أو الفشل المدرسي. (Meyer, 1987)

يؤكّد" هارت "و" دامون (Hart & Damon, 1988) "أنّ الطفل يستطيع استخدام خصائص وسمات نفسية في شخصيته. مثل الكفاءات/ وهي صفات غالبة في سّن التمدرس.

ج) مرحلة المراهقة (10–12 إلى 18 سنة): مهّمة لتمييز الذات. أو كما عبّر عنها "زازو" (1966) بِمرحلة ***"الوصول إلى تمثّل شخصي"***. أي أنّ النمو يكون فردانيا. فكل طفل يطوّر ملكاته الخاصّة به. تسمح هذه المرحلة بملاحظة تمثّل الذات لديه وعلاقتها بالمحيط، وبالتفكير في اندماج هويته، واستثمار تمثّل الذات في السياق الذي ينتمي إليه.

بالنسبة لِـ "ليكويي" (1994)، وضع ستّ مراحل لتطور تمثّل الذات. لأنّ تطور الذات لا يتقلّص في مرحلتي الطفولة والمراهقة، بل يمتد طول الحياة. (L'Ecuyer, 1994, cité par Deschamps & Moliner, p. 83)

أ) المرحلة الأولى (0–3 سنوات)؛ تدعى بمرحلة بروز الذات،

ب)المرحلة الثانية (4–5 سنوات)؛ تأكيد الذات،

ج) المرحلة الثالثة (6–10 سنوات)؛ توسع الذات،

د) *المرحلة الرابعة (11– 25 سنة)؛ إعادة تنظيم الذات*، و توافق مرحلة المراهقة،

هـ) المرحلة الخامسة (25–50 سنة)؛ نضج الذات،

و) المرحلة السادسة (60– فما فوق)؛ ثبات ودوام الذات.

ما يمكن استخلاصه، في مرحلة ما قبل المراهقة ترجع الخصائص المستخدمة في الوصف الذاتي قبل كلّ شيء إلى العلاقات مع الآخر. ويبدو أنّ تمييز مراحل تمثّل الذات متفق عليه بين "ليكويي" و "بيرون"، لاسيما في مرحلة المراهقة، والتي تعّد مرحلة حرجة، خلالها يتّم إعادة تنظيم وتمييز الذات، وإدراج تمثّلها. يشمل معرفيات مرتبطة بمختلف الإنتماءات الإجتماعية للفرد، والخصائص الشخصية، والكفاءات،..إلخ. وبالرغم من الإختلاف في عدد المراحل إلاّ أنّهما يثبتان بأنّ تشكيل تمثّل الذات يتّم طول مراحل الحياة.

5. المقاربة الدينامية

سنتطرّق خلال هذه المقاربة إلى أهم مساهمات بعض الباحثين الروّاد الذين تناولوا نفسية الفرد من جانب موضوع الفردانية، وبالأخص تمثّل الذات.

1.5. بعض مساهمات "روني زازو" *Zazzo.*

أثناء مقابلة اختبارية، يتعلق التمثّل بقيام الفرد بتوضيح عناصر شعورية وغير شعورية عن ذاته. تحديدا، يتم الإجابة عن أسئلة من قبيل : من أنت؟ في أي وضعية يمكنه القول بأنّه ذكي، شريف، جميل، ثرثار...؟ ولو أنّه، لا يمكننا التكلّم بسهولة عن تصور الفرد لذاته بمجرّد طرح هذا النوع من الأسئلة.

بالنسبة للمراهق، يتقمص الراشد ويشعر بالمسؤولية تجاه مصيره، أو بالتبعية وعدم الإستقلالية، فيسيطر الشك على إدراكاته. أمّا المراهقون الذين جرّبوا الحياة المهنية فينتابهم الشعور بالشك تجاه مستقبلهم، ليس المستقبل المتخيّل الذي يغذي فيهم القلق، بل التجارب والصعوبات الأولى. (Zazzo, 1962, pp. 276-277)

2.5. مساهمات "كارل يونغ" *Jung*

يبقى الشخص المتوافق بصفة أكثر مع المظاهر الخارجية لذاته بمثابة الواجهة أو القناع الإجتماعي. يميّز "يونغ" بين الأنا الشعوري الذي يقع بين العالم الخارجي والعالم الداخلي (النفسي الموضوعي). بالنسبة إليه، ينتج تمثّل الذات الفردية والإجتماعية من مكنونات الفرد الباطنية ومن عالمه الخارجي. ويميّز حول الأنا، وجود عدد من الشخصيات التحتية.[30] وهي عبارة عن مجموع الإتجاهات التي يتبنّاها الفرد والتي تعبّر عن انتمائه إلى جماعات معيّنة، مثل الطبقة الإجتماعية.

3.5. مساهمات "إيديث جاكوبسون" (E. Jacobson)[31]

اصطلاح" تمثّل الذات "لم يكن مستخدما في التحليل النفسي الكلاسيكي، فقد تمّ اقتراحه من طرف "هارتمان(1965) "، استخدمه للتعبير عن تمثّل الموضوع : ***"تمثّل الذات بنيات معرفية وعاطفية، تترجم إدراكات الفرد حول نفسه في علاقاته مع الآخرين [...] وفي علاقاته الهوامية الداخلية لهؤلاء الأشخاص الآخرين، أي مع تمثّل الموضوع"***

[30] *Sous-personnalités*

[31] إيديث جاكوبسون (1897-1978) " محللة نفسانية امريكية" .

وأشار إلى أنّ نشاط الأنا يسمح بتكوين الذات المدمجة، وتنظيم وتناسق تمثّل الذات الذي يوجد في الأنا. واستخدمت "جاكوبسون" (1975) اصطلاح "التمثّل" بعد "هارتمان" للتعبير عنه كمفهوم أساسي لدراسة الاضطرابات الذُهانية (مرض عقلي). وفسّرته تبعا للموقعية الفرويدية الأولى : ***"تمثّلات نفسية داخلية للذات الجسمية والعقلية المهيّأة في الأنا. وهي لا شعورية، وقرب شعورية، وشعورية "***.

وتربطه كذلك بالذاكرة حيث تضيف بأنّ منشأ التمثّل يبدأ من الآثار الذاكرية المتعدّدة الناتجة عن التجارب النزوية، والهوامات الإيجابية والسلبية، ومن الوظيفة الرمزية للإدراك المعرفي الذي يبعيشه الطفل. بحيث تنشأ شيئا فشيئا "***صور الذات***" في نفسية الطفل من خلال مواضيع الحب والكره. وتتطور (الصور) لتصبح جملة تمثّلات منسجمة ومتناسقة.

4.5. التمثّل الفرويدي

يبيّن "موسكوفسي" بأن النظرية الفرويدية من منظورها الكمي تتلّخص في فكرتين بسيطتين ومختلفتين: اللاشعور وعقدة أوديب، ومن خلال هذه المركزية وضعت وجهة نظر للإنسان وللمحيط. (Moscovici, 1986, pp. 34-80)

من وجهة نظر التحليل الفرويدي، دراسة التمثّل تكون من خلال استثمار الذات والآخر(هذا الإستثمار يفعّل التمثّل). هذا الآخر يمكن أن يتّخذ عدّة صور؛ كموضوع مساعد، أو كنموذج، أو كمنافس. (Freud, 1921)

1.4.5. التمثّل الشعوري واللاشعوري

في نظر "فرويد"، لا يعتبر ممثلي التمثّل في سياق اللاشعور فقط. كونها لا تبقى على سطح الشعور ما دامت ممثّلة للنزوة. ثمّ إنّه لا يختزل التمثّل في صورة حيادية، بل يشكّل أثرا ذاكريا[32] مملوءا بالعاطفة. ففي بحوثه حول الأفازيا، ميّز "فرويد" "***تمثّل الموضوع***" من خلال الصورة البصرية. بحيث أعيد استثمار التَمثّل شعوريا ليغذي الأثر الذاكري، ومن ثمّ تمثّل الكلمة الملائمة. فالشعور هو المكان الذي يؤول إليه العالم الخارجي. أو يصبح العالم الخارجي شعورا.

ولقد ميّز التمثّل عن الطبع (ولو أنّ كل منهما يعبّر عن النزوة)، وتطرّق إلى "التمثّل اللاشعوري". يعبّر هذا الأخير عن تمثّل الموضوع والموضوع نفسه. على سبيل *المثال*: الثدي بالنسبة للطفل، يمثّل الهوام البدائي

[32] *Trace mnésique*

الذي يجلب الإشباع. وبالتالي يتخّذ الطفل تمثّل موضوع الإشباع، الذي يكون مساويا للموضوع المدرك (الإشباع)، و يميّزه عن تمثّل الهدف. ويعني به كل النشاط العقلي، والعاطفي، والعلائقي. (Freud, 1956, pp. 345-349)

وتأخذ المواضيع شكلا وقيما متميّزة (تمثّل الكلمة والكم العاطفي). ولا يكبت التمثّل إلاّ عندما تفقد شحنته العاطفية. هذا الفقدان يجعل من الضرورة بمكان التفكير بأنّ الإزاحات والتحوّلات الكمية العاطفية هي سبب تعقيد الحياة العقلية والعاطفية. (Freud, 1952, pp. 176-177)

والتمثّل أيضا، عبارة عن إعادة استثمار آثار النزوة. وترتكز النزوة الجزئية على الحاجة إلى الحب، بسبب فقدان وانقطاع رئيسي عن جسم الأم. هذا الفقدان يذكّر بالنقص وبعدم الكمال. كما تذكّر النزوة بعودة اللذّة، والتي لا تقارن باللّذة المعاشة في مرحلة التبعية الكلّية للآخر. (Becar, 2011, pp. 85-87)

الهوامات، التي أشار إليها "فرويد"، تبنى على أساس التخيّل أو المخيال.[33]إنّها تمثّل وتنظّم وتبني النزوة. وميّز التخيّل عن الحلم. هذا الأخير يعيد بناء الهوام. ومن غير التخيّل لا يمكن للهوام أن يؤدي إلى الحلم. بل يصبح حينها في دوّامة قهرية. (Freud, sd,cité par, Resweber, 1986, p. 99)

واعتبر البعض التمثّل سبيل المثالية وفرعا من فروع الهوامات[34] :

> ***"تعتبر الهوامات أصل التمثّل على مستوى الفرد والجماعة. و تستدعي أنساق التمثّل، بصفة غير شعورية؛ الرغبات والقلق لدى الأفراد [...] على شكل ميكانيزمات دفاع، [...] للوصول إلى المثالية في إطار الأهداف الإجتماعية."*** *(Barus-Michel, 1996, p. 43)*

حالة الطفل "هانس" المشهورة الذي تملّكه الخوف من (عض) الحصان. الطفل يخفي قلقا لا شعوريا من الخصاء من قبل الأب. فموضوع الأب ما هو إلاّ فكرة التمثّل المكبوتة، بحيث تمّ رفضها من قبل لاشعور الطفل. الكبت أخذ التمثّل والفكرة المرفوضة شعوريا والتي تعدّ بمثابة إفرازات الكبت. لكن كبت النزوة مستمر في التنظيم داخل اللاشعور. والكشف عنها من خلال التداعي الحر.[35]

[33] *L'imagination*

[34] *Les fantasmes*

[35] الطريقة مطبّقة في الدراسة الإستطلاعية.

في هذا السياق، يمكننا إضافة ما عبّر به "فرويد" عن دينامية النفس، وهي المفارقة بين الإشباع المحقق والإشباع المنتظر، الشيء الذي يجعل الفرد دائم البحث عن الإشباع. أو بالأحرى دائم البحث عن تمثّل موضوع الإشباع، ومن ثّم البحث المستمر عن تمثّل الذات. ويفترض ارتفاع درجات تمثّل موضوع الرغبة الذي قد يولّد، ليس فقط تمييز الأنا الشخصي، بل والأنا الجمعي أيضا، وبالتالي المسؤولية الذاتية.

نخلص إلى أنّ مفهوم التمثّل بالنسبة للفكر التحليلي الكلاسيكي (الفرويدي) عبارة عن إحدى مكوّنات الممثّل النفسي للنزوة، والتي لا يمكنها التحرّك على مستوى النفس. فالرغبة تحرّك النفس بناءا على التمثّل وإعادة إنتاج التجربة البدائية للذّة. بمعنى، يشكّل التمثّل الأثر الحسّي الداخلي الشعوري واللاشعوري. وما يمكن تمييزه، هو أنّ الشعور واللاشعور وحدة واحدة لتشكيل التمثّل. وبالنسبة للفرد، يتمثّل موضوع الشعور في التقييم الذاتي. أمّا اللاشعور ما هو إلاّ مجموع التمثّلات المكبوتة للنزوات. يتّم التحكم في هذين الماهيتين بواسطة البحث عن الهدف.

2.4.5. تمثّل الذات و"مثالية الأنا"

المثالية بالنسب لـ"فرويد" وسيلة قمعية للإشباع النرجسي. لكن يمكن للفرد الحصول على الإشباع عندما تنجح "مثالية الأنا" في مجابهة الواقع، لا سيما في المواطن التي فشلت فيها "الأنا". بحيث يقوم بإزاحة متطلبات الواقع على مستوى مثاليته.

في هذا الشأن وضع "فرويد" تعريفا لها، من خلال شمولها على جملة الحدود المعرقلة للأنا. إنّها عملية تفيد، كما سلف الذّكر، في تطوير الأنا (من بين مهام الأنا إشباع التقمص). بحيث تسمح بحفظ الحب عندما يكون منسجما مع التمثّلات الأخرى. و تعتبر "مثالية الأنا" إحدى وظائف "الأنا الأعلى"، إضافة إلى وظيفتي النقد الذاتي والشعور بالذات. (Laufer, 2001a, p. 210). و تختلف عن "الأنا المثالي".

لكن من الناحية النظرية لا يوجد فرق بين "الأنا المثالي" و "مثالية الأنا". حيث قارب "فرويد" بين "مثالية الأنا"، هذه الوظيفة الشعورية الأخلاقية مع وظيفة الرقابة في الحلم. و بالنسبة لِـ "بوشو"(2011) "مثالية الأنا" و"الأنا المثالي" متلازمان. فإذا كان أساس "مثالية الأنا" ما نتصوره عن قيم الآخر، فالواجب تقمصها لكي نحافظ على الحب وعدم فقدانه. بالمقابل يمثّل "الأنا المثالي" ما يجب أن يكون لكي يصبح الفرد متوافقا مع قيمه، وقادرا على تحقيقها. لكن وجود فرق كبير بين "الأنا المثالي" و "مثالية الأنا" حتما ينتج عنه القلق وعدم

القدرة على مواجهة تناقضات القيم المتضادة (Bouchoux, 2011, pp. 54-57). إلاّ فرويد لم يميّز "مثالية الأنا" عن "الأنا" :

"إن كانت «مثالية الأنا» تبحث في تبني التمثّلات الموافقة مع القيم الأكثر استثمارا، ففي حالة الأنا، يميّز الفرد بين داخل وخارج الذات، وبهذا الفعل ينتج عنه عّدة إيجابيات. بحيث يدفع كل خطأ إلى خارج الذات". (Freud, 1914)

أو بالأحرى، يدفع كل قلق وكل خوف من فقدان موضوع الحب (الحب الوالدي أو كل ممثّل لهذا الحب سواء كان شعوريا أو لا شعوريا). ويميّز أيضاً بين "الأنا الأعلى" و "مثالية الأنا"، بحيث تكون هذه الأخيرة أدويبية. تظهر في سّن السادسة أو السابعة، وهي فترة حل عقدة أوديب. إلاّ أنّ عدم احترام "الأنا الأعلى" يقحم تأنيب الضمير، لذلك نجدها تستدعي القيم الأخلاقية.

وللتمييز بين صورة الأنا النابعة من الأنا، وصورة الأنا النابعة من الآخر، فقد ميّز «لاكان» بين «الأنا المثالي» على أنّه مثال نرجسي، و«مثالية الأنا» على أنّها مثال رمزي. والذي يشكّل «مثالية الأنا» يكمن غالبا في الوالدين، حيث تتشكل عقدة أوديب. مع العلم أنّه لا يكتمل بعد حل هذه العقدة.

أمّا "مثالية الأنا" تظهر مع ظهور الممنوعات. تكون نرجسية، وتستدعي صورا. وعدم احترام "مثالية الأنا" يقحم قلقا عميقا وقلق الهجر.

لكن "نونبرغ" (Nunberg, 1883-1970) يميّز بين «مثالية الأنا» و «الأنا المثالي»، و أبرز إشكالية العلاقة بين هذين الإصطلاحين. يعتبرهما تشكيلتين نفسيتين مختلفتين في الإستخدام النفسي. يعرّف «مثالية الأنا» كماهية قديمة أكثر من «الأنا المثالي»، كونها ناتجة عن أنا غير منتظم متحد مع الهو، وتتوافق مع ظرف مثالي، ولهذا يسميها بِـ «الأنا المثالي». يظهر «نونبرغ»؛ «الأنا الأعلى» و«مثالية الأنا» متساويين، لكن «الأنا المثالي» يشير إلى تكوين نفسي لاشعوري نرجسي. وهو الأمر الذي يجعلنا نقول بأنّ «الأنا المثالي» لا ينتج عن جملة تقمصّات الفرد لمواضيع الحب. (Le Corre, 2013)

على غرار «نونبرغ»، استخدم "دانيال لاغاش" (1958) D. Lagache مصطلح «الأنا المثالي» كمثال نرجسي (أفكار العظمة الهوسية، والمجد...)، و«مثالية الأنا» كنموذج للسلطة (طاعة القوانين الإجتماعية والسلطوية والأخلاقية...)، مع افتراض محاولة الأنا البحث عن التوافق. و قصد معرفة مدى إمكانية توحيد بنية هذه المصطلحات الثلاث («الأنا الأعلى»، «مثالية الأنا» و «الأنا المثالي»)، و لهذا وضع الزوج المتقابل : «مثالية الأنا/الأنا» مقابل «الأنا المثالي/الهو».

بيّن «لاغاش» (Lagache)، المفهوم الكلاسيكي لِـ"مثالية الأنا"، كونها تكرّس كوظيفة للأنا الأعلى. وصفها بماهية مرتكزة على كل القوى المثالية البدائية والنرجسية الطفلية. هذه الميول البدائية يصفها "فرويد" كشيء (مريح)، ويعرّف ما هو خارج الذات بأسباب المرض. أي استدخال الإيجابي وإسقاط السلبي أو السيّئ. وأشار أيضاً إلى صراعات التقمّص الناتجة عن التضارب بين التقمص بـ"الأنا المثالي" والتقمص بـ"مثالية الأنا". مثل ما أعاد ترجمة الصراع الأوديبي كصراع موجود بين التقمص الأولي والثانوي للأب. أوبين «الأنا المثالي» و«الأنا الأعلى» مع «مثالية الأنا».

وطرح فرضية وجود علاقات بين الماهيات النفسية، لفهم «الأنا الأعلى» و«مثالية الأنا» على أنّهما نسق يعيد بناء، داخل الشخص، العلاقة السلطوية والأبوية مع الطفل. أمّا «مثالية الأنا» تتحكم في كلّ العلاقات مع الآخرين. من خلال الكلام والوظيفة الرمزية، يحدّد الفرد تخيّله وسلوكاته. (Lacan, 1975, p. 222)

خلاصة القول؛ يضعنا «لاغاش» أمام إشكاليتين أساسيتين : العلاقات بين «الأنا الأعلى» و«مثالية الأنا»، والعلاقات بين «مثالية الأنا» و«الأنا المثالي»، في الوقت الذي تحرص «مثالية الأنا» على العلاقة بين النرجسية والأوديب، وبين الذات والآخر، و بين الذات و الجماعة.
ميّز كذلك كل من «نونبرغ» و «لاكان» بين "الأنا المثالي" و"مثالية الأنا". بحيث حاول "لاكان" تعريف العلاقة الضرورية، بين البعد الرمزي مقابل البعد التخيّلي. أو كيفية العبور من التخيّلي إلى الرمزي.
بالنسبة لِـ"فرويد"، أوجد ما يسمى بالتقمص التخيلي والتقمص الحقيقي. بحيث لا يكون هذا الأخير إلاّ في المرحلة اللاحقة التي تحل فيها عقدة أوديب. ومن خلال مرور «الأنا المثالي» أو النرجسية إلى «مثالية الأنا» لتتشكّل الأنا الذاتوية.

3.4.5. صورة الجسم في المخيال النرجسي

إنّ هوية الذات تسبق هوية الفكر. فقبل التفكير في الذات، يوجد الإحساس بها، كما جاء في كتاب: "علم ظواهر الإدراك" لِـ "ميرلو–بونتي"(Merleau-Ponty. M, 1945). أو بالأحرى، يتّم الإحساس بالذات بدءا من الإحساس بالجسم الحقيقي. أي أنّ هذا الأخير يكمن في "الأنا"، وهو إحدى سوابق الفكر، ويتحقق بواسطة الإمكانيات الحسوحركية كترجمة للمفهوم المعرفي : "الترسيمة الجسمية".

من جهة أخرى، يوجد في الدّراسات النفسية عموما وفي الدراسات النفسوتحليلية خصوصا، مفهوم الصورة الذي يلعب دورا كبيرا في النظريات النفسية، إلاّ أنّه لا نجد اهتماما كبيرا بالصورة الجسمية. لكونها تجاوزت النظرة البيولوجية للجسم بالرغم من أنّها اهتمت بالبعد التخيلي.

كذلك الصورة المثالية للجسم يمكن أن تُظهر «مثالية الأنا». أو كما تعبّر عنه «وايس» (Weiss, 1999) بأنّ تكوين الصورة المثالية للجسم يعّد الأثر المادي الأوّل لـ «مثالية الأنا». تضيف بأنّ هذه الصورة لا تأتي فقط من الأنا بل تتغذى أيضا بالصور المحيطة. أو بالأحرى تعّد ثقافة المحيط بمثابة المرآة الطبيعية لصورة الآخر(جسم نحيف، قوي، موشوم، مثقوب، ملتح، غير ملتح، متطرّف، متسامح...). ولتأكيد أو رفض هذه الصور المثالية لا بد أن نكون قادرين على المقارنة بين الصورة والذات. أي الصور الجسمية غير المعترف بها، مثل صور الجسم الداخلية. إذ تبدو ليست لها أهمية لتكوين الصورة المثالية للجسم. والصورة الخارجية.

نستنتج أنّ صور الجسم الغريبة تبقى خارج صورة الجسم. وهذا قد يفتح لنا باب التمثّل البصري لتكوين صور الذات.

يمكن الإشارة أيضا إلى أنّ النظرية الفرويدية لم تهتم بالجسم الداخلي إلاّ في شكله الظاهري وليس الباطني. بحيث تعتبر الأنا شيئا جسميا، لما له من دور مهّم في تفسير النزوات الداخلية والواقع الخارجي.

لكنّ «لاكان»، بيّن بأنّ صور الجسم الداخلي تنتمي إلى ما يسمى بِـ «***الجسم المجزّأ***» الذي يسبق الصورة التخيلية في مرحلة المرآة. في مرحلة الرشد، يمكن أن ينكص إلى هذا الجسم المجزّأ في شكل «***تفكك عنفي***»، مثل ما هو حاصل في حالة الهيستيريا. وتكلّم «لاكان» عن ***الشعور بالإغتراب***؛ عندما تبقى صور الجسم المجزّأة خارج الميدان الخيالي والرمزي، ناهيك عن عالم التمثّل. لأنّ الجسم الغريب يمنحنا صور الجسم المجزّأ. فضلا عن أنّ هذا الجسم الغريب يظهر عندما تشوّه صورته، ويعبّر عن تمثّل بصري لشيء لا يمكنه أن يمثّل أو يُستوعب بالنسبة لصورة الجسم. وبما أنّ الواقع لا ينفلت عمّا هو خيالي ورمزي، يبقى منقوصا من المعنى والدلالة. (Slatman, 2004)

فهل يمكن اعتبار الجسم الغريب منقوص الدلالة لدى المراهق؟

4.4.5. اضطراب تمثّل الذات

لعّل ما يحدث من فجوات في فهم الذات هي الإضطرابات العلائقية. ولعّل أهم هذه العلاقات، علاقة أم–طفل. حسب "جاكوبسون" (1975)، منذ بداية هذه العلاقة الأولية، أو ما تسميه بِـ «***إسكيم الهوية***» لدى الطفل. لكن في الوقت نفسه، هذه العلاقة هي منبع الإتزان النفسي. **فالأم** تمثّل ما يسميه "وينيكوت" «***الموضوع الذات***». ومن غير هذه العلاقة قد تظهر الإضطرابات اللاشخصانية. ومن أعراضها ضعف الأنا، وفقر تمثّل الذات.

على العموم، تفرض لدى الفرد مستويين من تمثّلات الذات؛ التمثّلات المتعلّقة بالأنا غير الموّحدة، والأخرى المتعلّقة بالأنا الموّحدة. وجود المستويين معا من شأنه يخلق تباعدا كبيرا بين صور الذات وبين مستويات التمثّل (الأوّلي والثانوي) المعنية. هذا التباين المزدوج يمكنه خلق اضطرابات دائمة في الشعور بالذات (الشعور بالغرابة والإغتراب النفسي أو الجسمي، لاشخصانية، لا واقعية...).

5.5. مساهمات "بييرا أولانيي"

درست "أولانيي" التمثّل على أنّه تمثّل للذات والجسم. وهو عبارة عن سياقات مجسّدة في مختلف نشاطاته. والتمثّل ذو قطبين. ***نزوي*** التكوين (الممثل النفسي لا يتجزأ عن الكبت)، وهو نظام إدراكي وشعوري (تكرار نفسي للإدراك). والتمثّل ***عقلي***. (أنظر §:I.4 من نفس الفصل).

1.5.5. نشاط التمثّل

اشتقت « أولانيي» (Aulagnier, 1987; citée par Bécar, 2011) من عملية البناء الغذائي[36] ما يسمّى بـ «***الأيض النفسي***» (اندماج، إستيعاب، إخراج...)، أو نشاط التمثّل. ولكن في هذا الأخير لا يتم طرح جسما ماديا، بل يتم طرح معلومة. في هذا الصدد، عنصر البناء هو عنصر الإعلام الناتج عن الإحساس. وهو أصل التنبيه واللّذة (اكتساب) أو الألم (الرفض). بالنسبة إليها، تتشكل نفسية الفرد من **ثلاثة مواضع**، تخلق ***ثلاثة فضاءات*** (أصلية، وأولية، وثانوية)، و ***ثلاث وظائف*** (التخطيط، والهوام، والفعل). وتتحوّل المعلومة إلى ***ثلاثة تمثّلات*** تندمج في ***ثلاث ماهيات***. (Aulagnier, 1987)

– ثلاثة مواضع ⟸ ثلاثة فضاءات ⟸ ثلاث وظائف ⟸ ثلاثة تمثّلات

[36] *Le métabolisme*

لقد عرّفت النموذج الأول من المعرفة من حيث ارتكازه على التجربة الحسّية، وامتزاج كل من النفسي والجسمي. بحيث يصبح الجسم «الوسيط العلائقي الأوّل». أي أنّ العلاقة «أنا إجتماعي–جسم» يمكن استبدالها بالعلاقة «أنا إجتماعي–الآخر»، و /أو تعاد الصراعات (ظهور السوماتية أو الذهان...).

2.5.5. سياقات التمثّل

تشير «أولانيي» إلى سياقات تكوّن الصورة في التمثّل، وتقسّمها إلى ثلاثة سياقات مختلفة : السياق الأصلي، والأولي، والثانوي.

أ. السياق الأصلي : يكمن هذا السياق في مخطط العلاقة بين مناطق الإحساس والموضوع القابل للإستقبال. ويترجم بسّد حاجة معيّنة. يسبب آثارا بسبب رفض موضوع ما (الحب أو الكره). معرفة هذه الآثار تتّم عن طريق التمثّل. وهو الفعل الأصلي الذي يحرّك النشاط النفسي.

ب. السياق الأولي : يعبّر السياق الأولي عن تجارب اللذّة والألم مع الموضوع الحقيقي في مواجهة المواضيع الهوامية (شذوذ متعدد الأشكال). أي أنّ الهوام يشكّل الجانب النفسي لعلاقات نوعية ومحدّدة (سلطة، رغبة الآخر).

كما تدعو «أولانيي» إلى ما يسمى بـ «***صورة الشيء***». وهي عبارة عن مادة حاضرة في كلّ تمثّل. بمعنى، تصوّر الهوام الأولي كمرحلة سابقة لمرحلة صنع الكلمة. فالهوام تصوير للتمثّل الذي يخلقه السياق الأولي، من خلال العلاقة التي تربط الأجزاء والوظائف الشبقية للجسم وجسم الآخر. في مرحلة النشاط الأولي هذه، يحدث تقابل بين الصورة الممثلة لحيّز الجسم والعناصر المكوّنة له.

ج. السياق الثانوي : هذا السيّاق يوافق المرور إلى التمثّل الفعلي، ويحتاج (هذا المرور) إلى تعلّم. من خلاله يسمح للطفل بربط الأشياء بمسميّاتها (الدال بالمدلول). حينها يمكن لكل القوى المحدّدة للغة بالظهور. في هذا السياق، لا نلغي هدف عمل الأنا الجمعي الذي يعمل على خلق صورة واقع العالم المحيط. فمعرفة المحيط تسمح بتمثّل مفهوم ما. وتكون الطريقة التي يعالج بها الأنا الجمعي الواقع على علاقة بالخطاب. فنشاط السياق الثانوي إذن يعطي معنى للعالم المحيط. (Giust-Desprairies, 2009)

يدير المستويين الأخيرين مختلف تهديدات الحياة النفسية. حيث يعبّر الأوّل (السيّاق الأولي) عن التمثّل النرجسي. والصّراع الحادث، يكون بين الأنا الجمعي ومثالياته (حالة عصابية). ويعبّر السياق الثانوي

عن الكلمات وما يقابلها من مواضيع أو ما تمثّله. أي أنّ التفكير يكون بصفة مستقّلة. أمّا الإضطراب الحادث يكمن في الذهان (تعذيب ذاتي للتفكير).

وسواء تعلّق الأمر بالسياق الأصلي أو الأولي أو الثانوي، أعطت «أولانيي» نفس التعريف للهدف الحقيقي لنشاط التمثّل. ويتعلّق الأمر بِـ "***بناء أداة غير متجانسة***" بحيث يمكنها أخذ مكانة في التمثّل الذي لا يمكنه أن يكون إلاّ تمثّل الذات. والتمثّل موضوع لا يمكنه أن يكون دون أهداف. هدف دراسة «أولانيي» لموضوع التمثّل هو التعمق فيما يخص علاقة الفرد مع كل الدلالات والمعاني.

لقد شكّلت أعمال «أولانيي» تنشئة التمثّل النفسي، وأحدثت تطورا مصيريا في المفهوم. أعطت للنشاط النفسي ثلاثة وظائف، وثلاث سياقات للأيض (سياق أصلي، وسياق أولي، وسياق ثانوي). طبيعة التمثّل الناتج عن هذا النشاط على الترتيب (التمثّل المخطط، والتمثّل الهوامي، والتمثّل الذاتي). هذه الفضاءات الوظيفية تعرّف الكائن بمحيطه «النفسوفيزيولوجي». وهي متسلسلة زمنيا، ويتم تفعيلها من خلال الحاجة التي تفرض على النفس.

3.5.5. تمثّل الذات والجسم

أشارت "أولانيي"إلى أنّنا: " ***نحّس من خلال شكلا تخطيطيا***". أي، من خلال الجسم ندرك حواسنا، التي توافق ظرفيا تجربة الإشباع. لأنّ استثمار نشاط الإحساس شرط تواجد الحياة النفسية. وهذه الأخيرة شرط استثمار نشاط التمثّل. فكلّ حراك إيجابي نحو العالم الخارجي يتضح من خلال الرغبة في الإنجذاب، وكل حراك سلبي يترجم بواسطة الرفض. يعتمد هذا الشكل التخطيطي على نموذج الأداء الحسّي. لأنّه يجهل صورة الكلمة. بل تكمن وسيلته في الصورة الجسمية الفيزيولوجية. ويبقى الشعور بالوجود ككلية واحدة (جسميا ونفسيا) شرط فعالية إدراك الذات. وفوق كل معرفة وشعور بالذات توجد معرفة الجسم. فالصورة الجسمية، لا نعني بها فقط الإحساس أو الصورة العقلية، لأنّ الجسمَ يأخذ مظهرا معيّنا بالنسبة إلى ذاته. كونها تحتوي على تمثّل، وترسيمات[37] عقلية. (Perier, & al, 2012)

بيّن "روشات" Rochat، بأنّ نمو الشعور بالذات محدّد إجتماعيا. لأنّ نمو الشعور بالذات لدى الطفل يكون مجسّدا بواسطة قطبية ثنائية (الجسم ونظرة الآخر، أو المرآة الإجتماعية). هذه القطبية لها دور بالغ في

[37] نعبّر بالترسيمة الجسمية (*schéma corporel*)، الصورة ثلاثية البعد لدى كل فرد.

مرحلة المراهقة. لأنّ تطور الفرد من خلال «المرآة الإجتماعية» يضيف له نموا عاطفيا وانفعاليا معيّنا. أي أنّ عالم الذات يكون ممثلا من خلال نظرة المجتمع حول الذات، فهو مكوِّن الشعور بالذات.

فمعرفة الذات مع معرفة الآخر، وبالتالي المقارنة مع الآخر تسمح للأفراد الوصول إلى معرفة توجهاتهم وطموحاتهم ممّا يؤدي إلى التعرّف والكشف عن ما يفرّقهم وما يوّحدهم وما يطوّر ذواتهم.

على المستوى الإكلينيكي، يؤكّد "جامي"(Jeammet, 1995; cité par Claudel & Coutelle)، أنّ اصطلاحات الذات غير منفصلة عن بعضها البعض، ولكنّها، من الناحية النظرية، متمفصلة. فمن خلال الجسم يمر معاش وصورة الذات نحو الإحساس بالذات. هذه الترسيمة على علاقة بالعالم المحيط (تمثّل الذات). لأنّ هذه الأخيرة تتقاطع بين ما هو نرجسي (جسمي) وما هو علائقي (تفاعلي).

تؤكّد "كارنبرغ" (Kernberg, 1997; cité par Claudel & Coutelle)، أنّ دراسة التمثّل تفرض تفسير وضعية الهوية، وجزءا أساسيا من التوظيف النفسي للفرد. الذي يعيشه من خلال جسمه وعالمه العلائقي.

ما قدّمته المدرسة التحليلية الكلاسيكية من تدقيق في مصطلحات متعلّقة بفردانية الفرد ونرجسيته، قد يكون تفصيلا في مفهومية تمثّل الذات.

6.5. مساهمات "نينا راوش" Rausch de Traubenberg N

تؤكّد" نينا راوش"(Rausch, 1984., p. 116) على أنّ تمثّل الذات لاشعوري، لكن في حدود التفاعل الحادث بين الجسم المعاش والجسم المتعارف عليه. كما تتّفق كل من راوش(1990)"، و" سانجلاد(1984) " على أنّ تمثّل الذات لدى الفرد تدور حول ظاهره الإجتماعي وباطنه النفسي، وموضوعه الجسمي فكريا وليس تجاربيا .وأنّ الشعور بالهوية الشخصية، يرتكز على معاش الفرد الوحدوي والتمييزي والتقمصي خلال تاريخه الشخصي. (Marzano, 2007, p. 241)

VI. النرجسية وتمثّل الذات

النرجسية اصطلاح فرويدي. اعتبرها ظاهرة سوية وضرورية، تتقاطع مع الأنا والنزوات الجنسية، وتسمح بتوحيد النزوات الجزئية، وتجنب التجزئة، وتساهم في الشعور بالهوية من خلال استقرار وثبات العلاقة مع الموضوع. كما تسمح بفصل الواقع الداخلي للفرد عن خارجه، والأنا عن الموضوع. وميّز بين النرجسية الأولية (مرحلة عشق الذات)، والنرجسية الثانوية (المرور إلى العلاقات مع مواضيع خارج الذات). نتج عن هذه المقارنة اثنين من الأنا : الأنا النرجسية (النرجسية الأولى، أو التقمصات النرجسية)، والأنا الواقعية (النرجسية الثانوية؛ الأنا تدرج موضوع التقمصات الإسقاطية). فالنرجسية تسمح باستثمار كل ما يشبه الذات قبل بداية استثمار ما يختلف عنها (Freud, 1914). والإستثمار النرجسي هو استثمار تمثّل الذات. والذات موضوع الإستثمار والحب. ويمكن اعتبار النرجسية مسألة متعدّدة الأوجه. فأثناء الطفولة يكون الطفل جاهلا لعلاقة التبعية للمحيط، الأمر الذي يكسب الذات ثمّ الأنا هامشا استقلاليا بالنسبة لسلطة المواضيع. هذه التبعية تؤثّر سلبا على الطفل بحيث بتولّد لديه هشاشة نرجسية. و أثناء المراهقة، الوضعية النرجسية تختلف كون عدّة مواضيع تؤثّر عليها. من جهة، التحوّلات الفيزيولوجية، لا سيما طول الوقت الذي تأخذه التغيّرات الجسمية، ينتج عنها مشاعر الغرابة ومن ثمّ عدم التعرّف على الذات. إلاّ أنّ تحوّلات الجسم هذه والتي تسبق العلاقة مع الآخر، من شأنها تحدث إعادة التنظيم النرجسي. وهو الأمر الذي يسمح بالتغيّرات في العلاقات مع المواضيع. أو كما أشارت إليه "شابير كاترين" (1990، ص: 188) ***Chabert***، لأهداف نرجسية يحدث في مرحلة المراهقة إكراها كبيرا، وانسحابا جزئيا لاستثمارات المواضيع. أو كما تسميّه بـ***"الإنطواء النرجسي"***. لأنّ المراهق في هذه المرحلة يعيش ازدواجية ما بين الإنفتاح المستمر على الآخر، والقلق الذي ينتابه بسبب الاستقلالية والتحرّر. (Emmanuelli & Azoulay, 2009, pp. 91-94)

يعرّف "جولس" النرجسية كمفهوما حدّيا. أي الحد بين نزوات الحياة ونزوات الموت. وتعرّف أيضا الحدود بين داخل النفس وخارجها، بين الذات وغير الذات، بين الأنا والموضوع. بحيث تسمح بملاحظة الظواهر الخارجية لبناء الفرد. (Golse & Soulé, 1992; cité par Moyano, 2002, p. 39)

ويميّز "كارنبرغ" (1976) Kernberg ، النرجسية العادية بأبعادها؛ الأولية والثانوية. هذه النرجسية، في مجملها (الأولية والثانوية)، تفعّل تمثّلات الذات للفرد.

وتصف "سانجلاند" (1983) Sanglade الذات في تمحورها بين النرجسية والحياة العلائقية. أي بين الصور الخارجية المستدخلة وإسقاطات الفرد، وبين تفاعل التجارب العلائقية والجسمية، وبين شعور الفرد المستمر بما ينتظره من العالم الخارجي ومثاليات الأنا، وبين شبكة العلاقات غير المستقرّة التي نبنيها ونراها أحيانا صلبة ومرغوبا فيها وأحيانا أخرى هشّة وغير مرغوبا فيها.

تمثّل الذات دينامي، يتطور بتطور الفرد عبر مراحل نموّه، وتجاربه الجسمية، والنفسية، والإنفعالية والإجتماعية، وهنا يتّم البناء السيكولوجي لتمثّل الذات. لا سيما عندما يوجد شكل ثابت للهوية، فإنّه يساهم في بناء النرجسية. (Denis, 2012, p. 114). والنرجسية عامل من عوامل البحث عن تمثّل الذات الإيجابية. أو بالأحرى عامل من عوامل الحفاظ على وحدة الفرد النفسية. وبناءا على تطور العلاقة مع الموضوع، يمكن للفرد تكوين ذاته، والإستقلالية والتخلّص من التبعية، والإنفتاح على الآفاق بمعية تشكيل "مثالية الأنا"، ويسمح بتنظيم ماهيات الجهاز النفسي، وتتوقف طبيعة هذا التنظيم النفسي على الشعور بتمثّل الذات.

وظهور الإبداع في هذه المرحلة علامة النرجسية الإيجابية. و تقدّر الذات بناءا على نرجسية المراهق. أي من خلال العلاقة مع موضوع الحب (كلّما كان الفرد محبوبا، كلّما كانت درجة تقديره لذاته مرتفعة). وبالتالي، تقدير الذات مظهر نرجسي. وفي هذا الصدد، يشير "بيرون" على أنّ : ***""التمثّل هو الشعور النرجسي للحياة العلائقية."*** (Perron, 1991)

1. النرجسية الأولية

بالنسبة لِـ "فرويد"، النرجسية استثمار ليبيدي يخص الأنا. ميّزها بالمقارنة بين ليبيدو الأنا وليبيدو الموضوع. ربطها و سياق التقمّص، وجعله (التقمص) بداية التمثّل. فاختيار موضوع الحب لا يمكن أن يكون كموضوع نزوي بسيط، لأنّه وُضع موضع النرجسية (حب الذات مبالغ فيه، الحاجة الملّحة والمبالغة لأن نُحَّب). تطرّق أيضاً إلى "مثالية الأنا" و"الأنا المثالي" في كتابه : "الأنا والهو"(Freud, p. 243)، وتعرّض إلى مساهمة المثالية في نمو وتطور الأنا. أي في هجر النرجسية الأولية وخلق الرغبة في تعويض هذه النرجسية. يتّم هذا الهجر من خلال وسيلة إزاحة الليبيدو إلى مثالية تكون قد فرضها المحيط. وتطرّق إلى الشخصية النرجسية. وإلى النرجسية التي تميل إلى إبطال الجنس عندما تنتمي إلى ميدان التمثّلات.

ما وصفه "فرويد" بـِ «***العملية النفسية الجديدة***» للنرجسية الأولى، وصفه "لاكان"(1949) بـ"***مرحلة المرآة***"(6-8أشهر). يتعرّف على ذاته في المرآة. يرى جسمه مجزّءا، مركّزا بذلك على بعض مناطق هذا الجسم (الفم، السبّابة، اليد..). إلاّ أنّه لا يدرك بعد الفرْق بين جسمه وصورة جسمه في المرآة.

بالمنظور الأنجلوساكسوني، الذات نتيجة ومحصّلة للنمو النرجسي، ومركزا للتقمّصات والدّفاع والمقاومة، وهي مستقلة عن الأنا (عكس رؤية فرويد الذي لم يميّز بصفة قصدية بينهما). وتمثّلات الذات تعني الذات (أنظر فصل الذات). اهتمّ رواد هذه المدرسة منذ السيتينات بعلم النفس الذات.[38] (Kohut, 1971; Kernberg, 1984, cités par Chabert, 2014, p.30).[39] و "هايتر كوهوت" لم يركّز في علاجاته لأمراض النرجسية والشخصية الحدّية على وظائف تكيّف الأنا مع الواقع، بقدر ما أشار إلى الأمراض التي تهدّد الذات وتكاملها (تحويل مثالي،...). (Viaux, 1991, p. 29)

انتقدت هذه المدرسة النظرية الفرويدية فيما يتعلّق بالهوية، أو بخصوص الإضطرابات التي تمسّها، والتي تعزوها إلى *اضطراب الشعور بالذات وليس إلى الصّراعات الأوديبية*. وقد توصّلت إلى ما يسمّى بـ ***النظرية النرجسية***، لا سيما الإستثمارات النزوية وأهميتها في بلورة الذات. وتكمن في ثلاثة سياقات :

1) **السّياق النفسوجسمي** : الجسم أساسي في تكوين صورة الذات.
2) **السّياق النزوي أو النرجسي** : حب الذات وتقديرها.
3) **السيّاق العلائقي** : العلاقة مع الآخر تشكّل أيضا الذات.

وتتشكّل الذات حسب "كوهوت"، بناءا على حركتين متكاملتين: إمّا تتحقق بالذوبان النرجسي في المواضيع، وإمّا يكون هذا الذوبان كلّيا لننتقل من الذات إلى «الذات-موضوع»، بحيث تحمي الذات العلاقة المتميّزة مع الموضوع المثالي. ويعتبر «كوهوت»، الذات وفاقا نرجسيا داخليا يتبع تطورا مختلفا عن العلاقة بالموضوع. لأنّ العلاقات من طابع «ذات-موضوع»، في الأمراض النرجسية، تفرض تميّز الذات عن الموضوع، وما يستثمر العلاقة ليس الليبيدو الموضوع، لكن العلاقة النرجسية.

بالنسبة لِـ "إيديث جاكوبسون"(1975)، لا يمكن أن يكون تحديد المفهوم منفصلا عن دراسة النرجسية الأولية. لأنّ تمثّل الذات وحدة أولية نفسوفيزيولوجية بما فيها أجزاء الجسم، وكذلك التنظيم النفسي الكلي.

[38] *Self Psychology (psychologie de soi)*

[39] طبيبان عقليان أمريكيان

ويعرّف "إيتزادي" Etezady، النرجسية الأولية على أنّها استثمار ليبيدي للذات الجسمية، وتكون خلال المرحلة قرب موضوعية. أي قبل تمييز تمثّل الذات والموضوع (Denis)، من جهة، نلاحظ تميزا تطوريا للذات وللموضوع من خلال المرور من النرجسية الأولى إلى النرجسية الثانوية. ومن جهة ثانية، يكون هذا السياق في التحام الليبيدو والعدوانية معا، واندماج نفسي ممكن للتمثل الإيجابي والسلبي. إذ يعمل هذا التكوين البنيوي وهذا الإستدخال على جمع مشاعر تقدير الذات ومختلف تمثّلاتها .

تطرّقت "بوفي" Bouvet، إلى لاشخصانية الفرد من خلال طبيعة علاقة الموضوع النرجسي. وأكّدت حدوث صدمة نرجسية (خفيّة) في المراحل الأولى من العمر. أي في بداية تمييز الأنا عن غير–الأنا.[40]

بالنسبة لِ "وينيكوت"، "الموضوع النرجسي" هو «***الموضوع الذاتي***»، والأولي المستدخل. تظهر من خلاله فكرة الذات. هو موضوع لم يتّم بعد رفضه مثل غير–الأنا. بحيث تتولّد العلاقة النرجسية منذ الشعور بالهوية الذاتية. وهو *موضوع أوّلي مؤسس للشعور بالذات الجسمية ولتمثّلاتها*. وهي على علاقة متزامنة مع النرجسية الأولى. أي قبل تكوّن العلاقة مع الموضوع، تجتاز الذات مجموعة من السياقات، وتنتهي إلى الحفاظ و تماسك تمثّل الذات. والهدف الأساسي تكوّن الأنا. (Moyano, pp. 189-192)

يمكن القول بأنّ النرجسية الأولية تبتدئ عندما يبدأ اعتبار الذات الجسمية كموضوع. بالمقابل لا يمكن استثمار الليبيدو في الذات نفسها إلاّ إذا كان للأنا ما يسمى «تمثّل الذات». بعدها، يعلن الأنا عن بدايته كماهية سيكولوجية. أو بالأحرى، يصبح الليبيدو لا يستثمر في الجسم كعضو بيولوجي، ولكن يستثمر في تمثّلاته، وفي صوره.

2. النرجسية الثانوية

عندما تتميّز النرجسية الأولى بهوام الرجوع إلى بطن الأم والعلاقة مع الموضوع، تصبح وظيفية. وتتميّز النرجسية الثانوية بالإنسحاب الليبيدي، (Rosolato, 1976, p.14). عرّفها "فرويد" كنرجسية متخفيّة وراء المواضيع (Freud). أمّا "جاكوبسون" تُموضع المرور النرجسي الأولي إلى النرجسية الثانوية عندما تظهر «***بداية تمييز المواضيع، وتمييز هذه الأخيرة عن الذات***». فإذا كان مفهوم الذات مرتبطا بمفهوم النرجسية الأولى، *تصبح النرجسية الثانوية ليس فقط الذات بل «تمثّلات الذات»*. وتعرّف حينها تمثّلات الذات إدراكا حدسيا وعفويا للذات. تتغيّر بحسب تغيّرات الموضوع الجزئي وتغيّرات الذات في حدّ ذاتها. إنّها تتموضع في

[40] *Moi et non-Moi* (ترجمة الباحث)

الإستثمار الليبيدي لتمثّل الذات. بحيث يهجر الفرد تدريجيا تبعيته للموضوع الأولي، وقد يعمل في استقلالية نسبية عنه. بحيث يكون الشعور بالأمان محفوظا في المسافة مع الموضوع، و في ثبات الذات، والشعور «بالراحة» (النفسية). (Denis)

وتحدث النرجسية الثانوية عند تمييز كل من الفرد والموضوع. بحيث تصبح علاقة الذات مع الذات علاقة تخيّلية، لا تحدث إلاّ من خلال نظام تمثّل الذات. أو ما يسميه "سامي علي"(Sami, p. 150) : ***«نهاية واكتمال الإنقطاع بين داخل و خارج نفسية الفرد»***.

ما نخلص إليه، أنّ انتقال النمو من النرجسية الأولية إلى النرجسية الثانوية، على علاقة مع نشوء تمثّل الذات. أي على علاقة مع المواضيع الداخلية والخارجية. وأنّ كل ما تحتاج إليه النرجسية ، هو شكل ثابت للهوية.

1.2. تمثّل الموضوع

"تمثّل الموضوع" مفهوم من أصل نفسوديناميي. هو حالة خاصّة من التمثّل العقلي حول موضوع (غالبا يكون شخصا) يتميّز باستثمار طاقوي نزوي (Compton, 1995). من جهة التمييز بين الذات الفيزيقية والعقلية للفرد، نجد النرجسية. يضعها البعض في سياق الجهاز العقلي الذي بدوره يغطي ماهيات الجهاز النفسي. ويُعبّر عنها في العملية العلاجية من خلال مجموعة من التمثّلات النرجسية (Matot, 2010, p. 209). وهناك من يصفها " (Maïdi, 2012, p. 49) بـ : ***"تمثّل ليبيدي نرجسي في عقل الفرد"***.

كانت بدايات استخدام اصطلاح "موضوع" مع المقاربة التحليلية. تعرّف الشخص كموضوع حب وانجذاب للفرد. وهو عبارة على كل ما يتعلّق بداخل وخارج نفسية الفرد. إنّه عنصر مستهدف من قبل النزوة. بمعنى ماهية الوسيلة للوصول إلى الهدف (إشباع النزوة). في هذه الحالة قد يكون الموضوع، شيئا أو شخصا، حقيقيا أو هواميا، جزئيا أو مكتملا.

وفي سياق آخر، لم يميّز "فرويد" (متعمدا) بين الأنا والذات (أنظر §.3.1.VI). و يشير كل من "بونتاليس" و"لابلانش"(Laplanche, 1972 & Pontalis, 1973, cités par Chabert, p.32) إلى ذات الفرد ، وإلى قدرته الموضوعية على الإدراك والمعرفة. وأكدّا بأنّ الأنا هي كذلك الذات.

بالنسبة إلى "ميلاني كلاين"، تمثّلات الموضوع يمكن أن تتعلّق بمواضيع كاملة (الأم) أو جزئية، غالبا جزء من الشخص أو من الذات (ثدي الأم).

2.2. العلاقة مع الموضوع

العلاقة بين الفرد ومواضيعه، عبارة عن علاقة الفرد مع محيطه. هذه العلاقة متبادلة وتتسّم بالفعالية. هذه العلاقة خصّتها المدرستان الإمريكية والبريطانية. وأوّل من تطرّق إلى مفهوم العلاقة مع الموضوع هي "ميلاني كلاين"، حيث أكدّت وجود علاقات مع الموضوع منذ الولادة. وقدّرت أربعة نماذج للمواضيع الجزئية (الموضوع الداخلي الجيّد والسيّئ، والموضوع الخارجي الجيّد والسيء).

يؤكّد فرويد[41] (1924) على وجود *"[...] طرائق تؤدي إلى اختيار موضوع الحب الجديد [...لدى المراهق]. [إنّه] يحّب ويختار من يحّب"*. ولن يتّم هذا، إلاّ إذا روعيت كل من : *"طبيعة نرجسيته"* (كيف كان، وكيف سيكون)؛ و*"طبيعة تعلّقه"* مع الجنس المخالف الذي يوّفر له التغذية، ونفس الجنس الذي يوّفر له الحماية؛ و"اختياراته" المتعلّقة بصورة ذاته الواقعية، ومثالية ذاته الحالية (ماذا يريد أن يكون)، والنقد الذاتي (ما يجب أن يكون).

لتكوين هويته (النرجسية) يقوم المراهق بعمل الحِداد على المواضيع الإستثمارية السابقة، بهدف المرور إلى الإستقلالية. فالبلوغ والإستقلالية تدعّمانه نرجسيا. لكن إشكالية المراهق في هذه المرحلة، أن يجد نفسه متراوحا بين الإستقلالية والتبعية. إنّها إشكالية تبحث حضور الآخر، وفي نفس الوقت رفض هذا الحضور، كونه لا يمكنه العيش دون حدود ودون معارضة. مواجهة هذا التناقض توّلد العنف من خلال المرور إلى الفعل. لأنّ المساس باستقلاليته توّلد لديه وضعية دفاعية، وعنفية ضّد النرجسية.

يشير "فرنبرغ"(2003) Fernberg إلى أنّ الشخصيات المضادة للمجتمع، يمكن أن تكون شخصيات نرجسية، تتميّز بمرض الأنا الأعلى (حب مرضي للذات، والشعور بالعظمة، وغيرة شاذة شعورية ولاشعورية في آن واحد، وصعوبة تقبل التبعية للآخر).

وحتىّ تقدير الذات له علاقة سلبية مع السلوكات العدوانية (كلّما كان تقدير الذات عال، كلّما انخفضت السلوكات العدوانية)، وله علاقة إيجابية مع النرجسية. فتقدير الذات من غير نرجسية، ينبئ عموما بسلوكات إجتماعية متكيّفة وغير متكيّفة. (Prati & Perret-Catipovic, 2009)

[41] كتابه : « *Pour introduire le narcissisme* »

عكس المدارس الأخرى، مدرسة «**علم النفس الأنا**»[42] ، تحديدا بمنظور "هارتمان"(Hartmann, 1950, cité par Chabert, p. 29)، عرّف النرجسية : ***"[ك]استثمار ليبيدي للذات، وليس استثمار للأنا."***
لأنّه من وظائف هذه الأخيرة التكيّف، وأنّ الأفعال النزوية الليبيدية والعدوانية يتّم مراقبتها بإحدى وظائف الأنا. فضلا عن أنّ الذات تتعارض مع الموضوع، وهو جزء من الأنا". وينتمي إلى هذه المدرسة حشد كبير من الباحثين مثل "إركسون"، و"جاكوبسون"، و"مالر" Mahler، و"ساندلر" Sandler، و"كارنبرغ". بحيث يعتبرون علاقات الموضوع فطرية أكثر من مكتسبة.

نمو العلاقات الموضوعية بالنسبة لِ "علم النفس الأنا" مرتبط بنمو الأنا، ومتعلّق باكتساب القدرات المعرفية، والغائبة في مرحلة الولادة. لأنّ الفرد متمركز على موضوع الذات. هذه الأخيرة تكون غير منفصلة عن ذات الأم (أنظر§ 4.4.5). تتدرج في التمييز الذاتي خلال المراحل اللاحقة حتّى يدرك الطفل انفصال ذاته عن ذات أمّه. ومن هنا يبدأ الشعور بذاته. (Golse, 1994, cité par Claudel, 2012)

على غرار النظرية التحليلية الكلاسيكية، فإنّ نظرية العلاقة مع الموضوع تعطي الإهتمام بماضي الفرد. هذا الماضي يترك في الفرد آثارا تصبح على شكل تمثّلات داخلية تحدّد إدراك الواقع (الحاضر والمستقبل). وترى بأنّ الأفراد لا يتفاعلون فقط مع الأشخاص الحقيقيين بل أيضا مع جملة التمثّل النفسي الذي حدّدوه، واستدخلوه حول الآخرين (Kernberg, 1995). وكأنّ الأمر متعلّق بعلاقات حقيقية أو مستدخلة على شكل تمثّل الذات. ويرى البعض (Sami, 1974, p. 150) بأنّ والإستثمار الثانوي لتمثّل الذات يكمن في التحكم الذاتي، من خلال نفسية الفرد مع المحيط (تجربة المرآة).

يمكن إرجاع اختلاف هذه النظريات مع التحليل النفسي الفرويدي. كون هذه الأخيرة تهتم بعلم النفس المرضي من خلال الصراع الحادث بين ماهيات الأنا، وفي بناء العلاقات مع الموضوع أو في مفهوم الذات. فضلا عن تمييز التمثّل اللاشعوري، والتمثّل الدينامي. عكس مثلا مدرسة علم النفس الأنا التي تهتم أكثر بالأنا وليس بالهو. لأنّ الواقع (الأنا)، كمكان للإسقاط التخيلي، يكون مستوعبا ومدمجا لكل تمثّلات الذات، لاسيما من خلال التجربة الأولى (الأم هي المرآة الأولى في حياة الطفل). على العموم، تنتج الهوية من ردود أفعال العلاقات مع المواضيع، والحياة النزوية، والنرجسية، وكل السلوكات الفردية والجماعية. أي أنّها رهان العوامل النفسية الداخلية والخارجية للفرد.

[42]: ميّز "لاكان" بين الأنا (*le moi*)، ونظرية الفرد (*Egologie*). هذه الأخيرة ليست بالضرورة علم الذات، بل هي جزءا فقط منها. تبني الذات كجوهر وحيد، وثابت، وروحي.

3. المظاهر العيادية المرتبطة باضطراب النرجسية والشعور بالذات

يمكن القول بأنّ الإنتقال من النرجسية الأولى إلى النرجسية الثانوية يتّم من خلال تجربة المرآة. وهذا الإنتقال يتجسّد خلاله تمثّل الذات، وقد لا يخلو من اضطرابات. وبالتالي، ظهور الأمراض النفسية من اضطراب تمثّل الذات للشخص. قد تكون من قبيل؛ الإضطرابات المعرفية، والتوحد، والفصام، واضطرابات صورة الذات. إنّها تظاهرات نفسية لفهم السياقات الإكلينيكية، وتشريحها فعليا ومعرفيا، بحسب حالة الشعور بالذات، وبالطبيعة العلائقية. فالمظاهر العيادية للنرجسية والشعور المفرط بالذات (شخصية أو اجتماعية) تبرز اضطرابات، نصِفها فيمايلي:

1.3. اضطرابات النرجسية

لعلّ المظاهر السلبية للنرجسية لا تتطابق مع ما سبق. أي أنّ الجرح النرجسي للمراهق يولّد له تحديدا، استثمارا ضعيفا للمواضيع، واستثمارا قويا لحدود هذه المواضيع، وضعف دفاعات الأنا، وضعف المواجهة مع الآخر (المختلف)، ويعرقل الهوامات، ويخلق قلق لصعوبة اختيار موضوع "الحب". أو بسبب الشعور بالخصاء، ينتج عنه حب موضوع "الكره." وبالتالي استحالة اختيار هوية جنسية سوية. بمعنى أشمل، تولّد نزوة "الموت" في نسق جدّ نرجسي (حماية مفرطة للذات). (Emmanuelli & Azoulay)

إذن عندما تكون الأنا ضعيفة في مواجهة سلوكات المراهق، تكون نرجسية المراهق مهدّدة. لأنّنا نتوقع بأنّه يستثمر المواضيع بصفة هوامية أكثر ممّا يستثمرها بصفة واقعية.

يفترض عند بناء القاعدة النرجسية، في فترة المراهقة، أن تكون العلاقة النرجسية نابعة من الفشل أو من النجاح بسبب المرور بين زمني النرجسية الأولى، والثانية. فإذا كانت العلاقة مع الموضوع هشّة وفيها معاناة، يصبح تقدير الذات كذلك، وسيشكّل الإلتحام النرجسي لمختلف التمثّل تدهورا في الشعور بالذات. ومع وجود جرح أو ضعف، يصبح هذا التدهور ملحوظا في المعاش اللاشخصاني،[43] أو كما عبّر عنه «جولز" بـ «الضيق النرجسي».[44] ويفترض أنّ الشيء الذي يولّد اضطرابات الشعور بالذات، ليس بالضرورة التثبيت في مرحلة نرجسية ما (أولية، ثانوية)، وإنّما هو فشل المرور من مرحلة إلى أخرى. وقد يحدث وجود علاقتين نرجسيتين مع الموضوع. (Golse, 1990; cité par Moyano)

[43] *Le vécu de dépersonnalisation*

[44] *L'isthme narcissique* (ترجمة الباحث)

بلغة تحليلية محضة : النرجسية الإيجابية والسلبية (Maïdi). يعود أصل هذه القطبية إلى الجذور الليبيدية والجسمية. غالبا تكون تجارب المراهق متعلّقة بالجسم وبالنرجسية، سواء احتوت على علامات جنسية أم لا. فإذا انفصلت نزوتي الحياة والموت، يصبح كل من العدوانية، والفراغ، و***"التمثل الصفري"*** هي الصفات المسيطرة. على سبيل المثال : *النرجسية المازوشية تخاطب الألم، والنرجسية السلبية تؤدي إلى تدمير الذات، وإلى التمثّل الصفري*. أو بالأحرى، الحالة المرضية وغير السوية لها خصائص متناقضة. الإفراط، وبالمقابل عدم سد الحاجة. أي أنّ كل من المثالية المفرطة والمثالية المحبطة يؤديان إلى تدمير الذات، وإلى تحوّل الأنا من المهدَّد إلى المهدِّد للذات.

يرى آخرون بأنّ النرجسية الهشّة تشكّل عاملا مهدّدا لهوية المراهق. وأمام هذا التهديد، يلجأ إلى ميكانيزمات دفاع بدائية مثل "الإنقلاب" على الذات. سلوك مازوشي يمنح للأنا إمكانية التخلّص من "التحكم في الموضوع" ، والإنتقال إلى "تحكم الموضوع" (الجرح النرجسي). يمكن لهذا السلوك، المهدّد للذات، أن يصبح الوسيلة الوحيدة للتحكم في الجرح النرجسي. (Prati & Perret-Catipovic, pp. 96-98)

لكن من الضمانات النرجسية التي تقي إيذاء الذات، وهناك من الباحثين من يرى بأنّ العلاقات مع الآخر تعزّز ذلك (Reich, 1960. Dans Claudel). أو بلغة معرفية، تترجم تلك الضمانات في الإسناد ودعم الآخرين لاسيما المهمين في حياة الفرد. لكن ما يسبّب في خدش صورة الجسم يتوقف على طبيعة ميكانيزمات الدّفاع اللاشعورية لاسيما البدائية منها؛ الإنكار. أو المتطورة حتّى؛ الإعلاء.

من جهة أخرى، يجب أن تجيب "مثالية الأنا" عن التطلعات النرجسية الوالدية. حيث يكمن مركز الصراع في الفارق المتواجد بينها و بين الأنا، والتي تعمل كماهية متسلّطة (Seltensperger & al., p. 110). بمعنى، يمكننا تفسير هذا الفارق بين الإشباعين الهواميين، المحّقق والمنتظر.[45]

كما يمكن أن تأتي المعاناة من الشعور بعدم الإستجابة لمتطلبات "مثالية الأنا". يؤكّد "فرويد" بأنّ *الفرد غير القادر على التخلي عن النرجسية الطفوليه*، لا يمكنه الإستجابة للمتطلبات الخارجية. وبالتالي يلجأ إلى تحسين الأداء في الصيغة الجديدة لـ "مثالية الأنا". هذا التحرّر المعتدل يكمن في التقمصات. خصوصا تلك المتعلّقة بالتقمصات الوالدية. (Freud, 1914)

[45] *La satisfaction attendue et la satisfaction résolue.*

الإكتئاب، مرض الأنا، أيضا إحدى المظاهر العيادية لهشاشة النرجسية. لا سيما عندما يعيش الأنا العاطفة بصفة سلبية. ويكون نشاطه الوظيفي متعبا بسبب ردود فعل الماهية النرجسية Grunberger (s.d). في هذا الشأن، نتساءل إذا كان الأمر متعلّقا بردود فعل "مثالية الأنا" أو بتأنيب "الأنا الأعلى" (وريث عقدة أوديب). هذا الأخير يربط الوظائف الرقابية للأنا، ويبقى خلال فترة الكمون منفتحا على التأثيرات الخارجية.

يرى فرويد بأنّ "الأنا الأعلى" يمثّل الشّدة، والملاحظ في الإكتئاب أنّه يتوافق مع صراع لا شعوري يكون على صلة "بشدّة الدّفاع ضدّ محاولات عقدة أوديب، ولا يتوافق مع أي عنصر واقعي. النتيجة، قد يرتفع التفكير بالذات باتجاه تأنيب الضمير، والقلق الإجتماعي، والإكتئاب، والوساوس. (Anderson & al., 1996, 2004)

يؤكّد «جامي»، في حالة الضعف النرجسي يمكن ملاحظة نكوصا نرجسيا (بسبب هذه الوضعية الهشّة). تتداخل الصور المحيطة مع الصور الخارجية وتوّلد حينها التنبيه النزوي : «***عندما يخضع الأنا إلى تنبيه عال، يؤدي هذا التنبيه إلى تشويش الفرد، وعدم التنظيم الداخلي، وتهديد شديد للهوية.***» الهشاشة النرجسية، أو التهديد حسب "جامي"، يحدث في الحلات الإكتئابية للمراهق. (Moyano, pp. 183–185)

خلاصة القول؛ النرجسية ضرورية لتكوين الذات أو الأنا. لإنّها تدخل بصفة إيجابية في بنية الذات المتأقلمة. بالمقابل، تدخل في بنية الذات المرضية بصفة سلبية. بحيث تؤثّر وتتأثّر في حدود الأنا (النفس والجسم). فضلا عن أنّ الهشاشة النرجسية ميزة المراهقة. وعدم التوازن بين الشعور بالذات الفردية والذات الجماعية (أن تكون معروفا من قبل الآخرين) يبقي على هذه الهشاشة. أي أنّ أزمة الذات تتبلور من الجرح النرجسي، أو من حب الذات المفرط. ولكن ضعف أو غياب حب الذات يرسّخ الهشاشة النرجسية، ويضعف تمثّل الذات المرتبط بها.

2.3. اضطراب الشعور بالذات

يبتدئ الشعور بالذات من خلال الفرق الموجود بين وجود الفرد الفعلي و"الأنا المثالية". تضيف «كاستينبرغ» بأنّه من الضروري، بالنسبة للمراهق البحث عن "مثالية الأنا". وهي ببديل النرجسية المفقودة بهدف البحث عن التوازن النرجسي،[46] والإطلاع على المستقبل، مع الحفاظ على العلاقات مع الموضوع، واستمرار النرجسية. (Freud, p. 102)

[46] عندما تكون مثالية الفرد (المراهق) أكبر من قدراته،قد تصبح في هذه الحالة مصدر قلق.

إنّها تجلب له الدعم النرجسي، لاسيما عندما توّظف بصفة منسجمة مع الأنا، للحفاظ على قيمة الذات. ولكي تنتقل"الأنا المثالية" إلى "مثالية الأنا" يمرّ الطفل من اعتقاده عن كيانه، إلى البحث عن الوجود. وبالتالي تصبح "مثالية الأنا" موطن النرجسية. (Denis)

بالنسبة لـ"بارسيو"(Persiaux, 2007)، الشعور متعدّد المستويات : ***"الشعور الأولي، والشعور التخميني، والشعور بالذات."*** مع العلم أنّ الشعور المعرفي أوسع وأهم ممّا نتصور، مثل الشعور بالألوان والوجود. فالشعور بالذات مختلف عن التفكير. لأنّ التفكير يعبّر عن عمليات عقلية مختلفة : التعرّف، والتعلّم، والتذّكر، وحل المشكلات، والعقلنة. إلخ. فكّل عملية من هذه العمليات العقلية تحتوي على درجة معيّنة من التجريد.

وفيما يتعلّق بالذات، فإنّ الشعور بها (الإنفعال، التفكير، الطموح،...)، وفي الحالات السوّية، يتّم من خلال التفاعلات الإجتماعية، خصوصا تلك التي تهدف إلى تعليم الطفل، وقمع تعبيراته ورغباته الشخصية (Buss, 1980). بالمقابل، ينمو هذا الشعور الفردي أيضا من خلال المرض، أو الإنعزال الإجتماعي.

في هذا الصدد يرى كل من "كلونسكي"، و"دونتون"، وليبال" (1990) Klonsky, Dutton & Liebel بأنّ ما يؤثّر على هذا الشعور بالدرجة الأولى يكمن في التجارب المتعلّقة بالصّحة، والإتصال الوالدي، والراحة المتعلّقة بالنضج الجسمي، والنتائج الدراسية. أمّا الشعور بالذات الإجتماعية فتنمو من جتمعة الطفل. إلاّ أنّ انخفاض الشعور بالذات الإجتماعية، يقابله ارتفاع الشعور بالذات الفردية، بسبب القلق، والإكتئاب، والفشل. (Deschamps & Moliner, p. 82)

الجدول أسفله يبيّن جملة الأمراض التابعة إلى بنية أقطاب الذات.

جدول3: المظاهر العيادية المرتبطة بمختلف الجوانب النفسية، لـ "بيس" (2001)

النشاط النفسي	التعبير المرضي
الفعل	كتاتوني، آلية نفسوحركية، إضطراب التناسق الحركي، هيجان
حالة الشعور	الصراع بين الجانب الإحساسي و الحركي، مظاهر التجزئة، فقدان المعنى و التعرّف على الذات، إضطراب الإنتباه.
الجانب المعرفي	تلف التفكير، عدم الإنسجام المعرفي، إضطراب الإكتساب. .
الجانب الإنفعالي	غياب البعد الإنفعالي، حالة إنفعالية شديدة قد تخلق الإضطراب للحركات الجسمية.
الجانب العلائقي	عدم القدرة على المرور إلى العلاقات الإجتماعية، إشكالية التخاطر وتفهم و فهم الآخر.
دينامية الذات	تشويه الجسم و طريقة توظيف الذات، تلف تمثّلات الذات، إضطراب الصورة الجسمية، عدم ثبات الذات و تلف الإحساس بالذات.

يبرز الجدول أعلاه طبيعة النشاطالنفسي في الحالات العادية واليوية الخاص بالذات، ويقابلها أغلب المظاهر المرضية للذات في الحالات غير السوية. إمّا لسبب راجاع إلى الذات نفسها أو إلى خارجها.

ويشير البعض إلى وجود تناسب عكسي بين "التفكير في الذات" و تقدير الذات، و الشعور بالفعالية الإجتماعية (Anderson & al., 1995, 1996). فكلّما زاد الشعور بالحالة الداخلية، انخفض القلق الإجتماعي، والملل، وارتفع الشعور بالفعالية الإجتماعية (القدرة على النجاح). (Auzoult, p. 60)

بالإضافة إلى اضطراب الواقع لدى المراهق، بحيث قد يعرف، عدا العصاب، بعضا من الإضطرابات : الفصام، البارانويا، والشذوذ، والإضطرابات النرجسية، وحالات التبعية التي تبدأ في الظهور ابتداءا من هذه المرحلة العمرية. (Lachal, 2002, p. 30)

ما نخلص إليه، أنّ الإضطرابات النفسية قد تكون لها علاقة مع الهشاشة النرجسية، أو إدراك الذات، وبالتالي الإصابة بالإكتئاب. وهذا من شأنه يسبب في تجسيد إجراءات علاجية، ووقائية، لتفكيك، وتحليل، واكتشاف العلاقات الدقيقة بين التفكير، والفعل، والإنفعال.

خلاصة

تضاربت البحوث والدّراسات حول اصطلاح التمثّل، وأبرزها المدرسة التحليلية الدينامية، علم النفس الأنا، واللتان تطرّقتا إلى "التمثّل". وأخرى مثل النفسواجتماعية والإجتماعية التي طرقت اصطلاح "التمثّلات الإجتماعية". هذا التشعّب، يجعله يحتوي على مدلولات مختلفة، سواء من ناحية المضمون أو منهجية البحث.

على العموم، يبقى التمثّل عامل أساسي في تحليل الهوية الذاتية. باعتبار تصوّرات الذات وعاء للأنا، والسياقات المعرفية والعاطفية الإجتماعية وعاء الذات. وقد جاء هذا التعدّد في المفاهيم بتعدّد المقاربات والنظريات، سواء على المستوى السوسيولوجي (علاقات، إديولوجيات...)، أو على المستوى النفسواجتماعي (آراء، اتجاهات...)، أو على المستوى النفسي (إسكيمات، نماذج عقلية لاشعورية، بداية النرجسية الثانية...).

فضلا عن أنّ بعض الباحثين وعلى رأسهم "موسكوفيسي" لم يأخذ بعين الإعتبار التمثّل الإجتماعي على أنّه جملة التمثّلات النفسية. فالمعطيات السابق ذكرها، تجعل من التمثّل معلما أساسيا ليس فقط لفهم عمل تفكير الفرد وإشراكه في محيطه الإجتماعي، بل كذلك لفهم التغيّرات النفسية وعلاقات الفرد بمجتمعه. فضلا عن أنّها عبارة عن تقاطع ما بين النفسي والإجتماعي. أو يمكن اعتبارها تشكيلات جماعية، أو ميكانيزم اجتماعي يأخذ بعين الإعتبار الجانب الإجتماعي والنفسي للفرد. أو هي شكل من أشكال المعرفة النفسية، تشكلّت من قبلُ بداخل الفرد، وتكوّنت من السياق والفعل، ثمّ الفكرة. فجسّدت هذه الأخيرة علاقة الفرد بالموضوع. أو بالأحرى التمثّل.

كما هو الشأن بالنسبة للسوسيولوجيين، والأنثروبولوجيين. يمكن اعتبار تمثّل الذات، من الناحية النفسية التحليلية، يبدو وكأنّه من نتائج الإستثمار النرجسي. أي أنّ الفرد بحاجة إلى تمثّل الذات، أو إلى الإستثمار النرجسي. ولهذا قد يكمن التمثّل في معطيات التنظيم الليبيدي اللاشعوري للفرد، وفي التمييز بين استثمارات النرجسية والموضوع. وبالتالي التمثّل ميدان المختصين النفسانيين.

ولو أنّنا ندرك صعوبة دراسة هذا الموضوع، لا لشيء إلاّ لصعوبة الإتفاق على مفهوم تمثّل الذات، وضعف الإهتمام الإكلينيكي والإمبريقي حول تقييم هذا المفهوم. ومن الناحية التطبيقية، ربّما تتصبّ المشكلة بقدر أكبر في تعدّد التعاريف، وطرائق البحث.

فبالرغم من اختلاف الدارسين لتمثّل الذات. أردنا دراسة مفهوم تمثّل الذات بدرجة أولى بالنسبة لِـ" مدرسة الأنا التي من روّادها ، و"هارتمان"، و"جاكوبسون، و أعلامها المحدثين "إركسون"... جعلوا نظرية الأنا كماهية نفسية لفهم الذات، تتمركز على التوافق، بدل التركيز على الهو (كما هو الشأن في النظرية الفرويدية) المتمركز عل الصراع. أو بالأحرى، دراسة الفرد أو الذات بدلا عن الأنا كماهية، والوفاق بدلاً عن الصراع النفسي الداخلي، وعن سلبية التمثّل بدلا عن اضطراب في التقمص. وهذا، في نظرنا، لا يمنع تقريب تصور النرجسية من تمثّل الذات.

على العموم، نعتقد بأنّ دراسة تمثّل الذات قائمة بذاتها نفسيا واجتماعيا في مختلف المقاربات.

الفصل الرّابع

المـراهقــة

تمهيـــد

المراهقة وضعية أخرى من الوضعيات الجديدة في حياتنا. وقد تزعزع تمثّلاتنا الموروثة والمستدخلة. مثل هذه الوضعيات التي قد تغيّر الأدوار، وضعيات الإنتماء الإجتماعي والثقافي، والوضعيات التربوية والتعليمية.. وقد تساهم في تحقيق مشاريع الذات الإجتماعية والفردية.

إنّها مرحلة حاسمة في حياة الفرد. وتعتبر من أهم محدّدات هويته الذاتية والإجتماعية. ومن شأنها التأثير على حاضره ومستقبله. وهي أيضا المرحلة التي يعي فيه المراهق بأهمية المواضيع، ودلالاتها الحقيقة أو الوهمية بهدف إيجاد حلولا لمشاكله. مثال: موضوع النجاح الذي يعني أكثر من الدّراسة.. أو موضوع السيارة التي تعتبر أكثر من وسيلة نقل،...إلخ. في هذا السياق نريد معرفة دلالات الذات من وجهة نظره.

سنتناول في هذا الفصل مفاهيم المراهقة من وجهات نظر متعدّدة؛ المقاربات النظرية (النفسواجتماعية، التحليلية، والمعرفية. و إن اشتركت هذه المقاربات في وجهات النظر، في كون المراهقة مرحلة مهّمة وحرجة من مراحل نمو الفرد. إلاّ أنّه يوجد تضارب حول ماهية المراهقة واضطراباتها. ثم نتطرق إلى أهم العوامل النشوئية النفسية والإجتماعية المؤثّرة على المراهق في محيطيه؛ الواقعي و الإفتراضي.

I. ماهية المراهقة

1. تعريف

من الناحية **اللغوية**، تحديدا في اللّغة العربية، وفي العديد من القواميس وجوامع اللّغة ذُكرت كلمة "مراهقة". ففي معجم اللغة العربية المعاصر؛ مُراهِق (إسم فاعل): من راهَقَ. شَابٌّ مُرَاهِقٌ: قَارَبَ الرُّشْدَ. و(فعل) راهقَ يُراهق، مُراهقةً، فهو مُراهِق. رَاهَقَ الغلامُ : قارَبَ الحُلُمَ. شابٌّ مُراهِقٌ : بين البلوغ وسنّ الرُّشد. وراهق الغلامُ قارب الحُلُمَ وبلغ حدَّ الرِّجال. وأرهقه : حمله على ما لا يطيقه. والرهق من راهق، إرهاقا.

وذُكر في القرآن الكريم (المعجم الرائد)[1]: "" فَزادَهُمْ رَهَقاً "".

في اللّغة اللاتينية، دخل مصطلح المراهقة في ق19. كلمة "مراهقة" « *Ad-Olescere* ». بمعنى يكبر وينمو. أمّا فعلها في الماضي « *Adultus* » بمعنى انتهى من النمو. في الحاضر « *Adolescens* » من فعل « يكبر نحو» و«يتصاعد إلى» بمعنى: «ينمو نحو» (الرشد). إنّها فترة من النمو والتحوّل من مرحلة الطفولة أو «عدم نضج» إلى فترة الإعداد للمستقبل ونضج الرشد. وفي التراث العربي، نميّز بين الشاب، والشاب اليافع. هذا الأخير هو المراهق.

أمّا **اصطلاحا**، إنْ نظرنا إلى تطوّر الإنسان عبر التاريخ وعبر مختلف الثقافات لوجدنا المراهقة مرحلة العبور من الطفولة إلى الرشد. فعليا، يمكن أن يحدث هذا العبور بصفة مستمرة أومتقطّعة. أي أنّها مرحلة عمرية من حياة الإنسان تمتد من نهاية الطفولة إلى بداية الرشد (Cannard, 2010, pp. 30–32). وهناك من يصفها بالفترة التي تمتّد من النضج حتّى الرّشد (Audetat & Voirol, 1997). واعتبر "فورد وبيتش" (Ford & Beach) المراهقة : « فترة تمتد من البلوغ وتصل حتّى النضج التناسلي الكامل». (عبد الله الطارقي، 2011)

من الناحية الإجتماعية تعتبر المراهقة إمّا مرحلة عبور، تسمح بالإندماج في الحياة الإجتماعية. أومجموعة اجتماعية تتميّز بخصائص إجتماعوثقافية، وبصعوبات مختلفة باختلاف الأجناس والأزمنة (Harper & Marshall, 1991, p. 802). إنّها مرحلة البحث عن الذات والشعور بالذاتية. ويعتبرها البعض الآخر مرحلة

[1] الجن آية 6

اعتزاز بالذات، وبناء للإستقلالية. لأنّ المراهق، في مرحلته هذه، يتحدّث غالبا بلغة المتكلّم المفرد «أنا»، عكس الطفل (يقول أنت) والراشد (يقول نحن). (بكار عبد الكريم، 2010. ص: 23)

عرّفت "فرانسواز دولتو" F. Dolto، المراهق من خلال الخطر(أزمة) الذي يحيط به. تطرّقت إلى عقدة سرطان البحر. بحيث شبّهت فترة المراهقة بفترة تغيير صدفة سرطان البحر.[2] وصفتها بسّن التعرّض للتهديدات بأنواعها، لأنّه تتشكّل خلالها هوية الذات، ويفرض فيها سياقا إدماجيا لكل التعديلات لداخلية والخارجية للبلوغ من خلال استثمار تمثّل الذات والتمثّل الجسمي،[3] وتتحدّد فيها كل التحولات النزوية الجديدة. إنّها زمن التغيير. فالكل يتغيّر ***في الذات***؛ الجسم، الأفكار، والرغبات. ***وحول الذات***، بمعنى صورة الذات في أعين الآخرين وما ينتظره المحيط. إنّها مرحلة أساسية في تشكيل هوية الفرد بحيث تسترجع التجارب الطفولية لإعادة بعثها وإسقاطها في الحياة الإجتماعية العاطفية وتعقيداتها. (Cannard, p. 30)

مرحلة حاسمة في سياق استدخال العلاقات مع الآباء، وكذلك تنظيم الفضاء النفسي الداخلي، والتمييز بين "الأنا الأعلى الأوديبي" و"مثالية الأنا". (Seltensperger et al., 2012, p. 110)

تتميز كذلك شخصية المراهق بالرؤية (الرومنطقية) الحالمة بالحياة. وهي العملية التي يسميها "يونغ" (Jung) بعملية «***الميلاد النفسي***». (يونغ ذُكر في، دعد الشيخ، 2005)

إنّ التعاريف حول المراهقة عديدة في مختلف المقاربات. وما اتفق عليه بصفة مباشرة أو غير مباشرة، أنّها مرحلة عدم اكتمال النمو والنضج، وعدم القدرة على تحمّل المسؤوليات الإجتماعية، لا هي بالطفولة ولاهي بالرّشد. إلاّ أنّنا لا نكتف بمقابلة ومقارنة وجهات النظر حولها لكي نطوّر مفهومها. لأنّنا سنركّز على علمية وإبستيمولوجية المفهوم من عدمه، ومدى ملاءمته مع الواقع. ولعلّ أبرز ما توصف به هذه الفترة الحرجة، هي الفترات العمرية. وأهم فترة تمدرس تتوافق مع هذه الفترة الحرجة، هي مرحلة الثانوية، والتي يمكن تسميتها بـ : ***"عش المراهقة"***

[2] فترة زوال الصدفة وانتظار أخرى تعرّض حيوان البحر إلى عواقب خطيرة.
[3] الجسمي بدل الجسدي، كون كلمة جسد تستخدم للميّت، أمّا الجسم فللحي.

2. المجالات الزمنية للمراهقة

لقد اختلف الباحثون في تثبيت سّن المراهقة، ولوأنّ هذا الإختلاف نعتبره طفيفا ولا نعدّه مفارقة، بل إنّه طبيعي بسبب حجم الإختلاف بين الثقافات والشعوب. فيحدّده «نيكر دي سوسير» Necker De Saussure في دراسته للمعاش السيكولوجي للنساء، بأنّه يتراوح ما بين 15–18 سنة.

يحددّها الشربيني (2002. في الطارقي،2011) : ***« [...] بين مرحلة الطفولة والنضج، وتمتّد في الفترة الزمنية 13–20 سنة. وتتميّز بحدوث تغيّرات بدنية ونفسية واجتماعية».***

تبتدئ فترة المراهقة : ***«[بـ] البلوغ وتنتهي بالوصول إلى سّن الرشد»*** (عاقل فاخر، 1985، ص. 14). وهناك من يحدّدها مع بداية التظاهرات الجسمية في النضج من 11–12 سنة بالنسبة للإناث، ومن 14–15 سنة بالنسبة للذكور، وتتوقف بتوقف الطول نهائيا (Copayre, 2006, p. 224). ويحدّدها "هبوقراط" Hippocrate بين 14–21سنة، ويميّزها عن فترة الشباب التي تمتد من 8–21 سنة.

في هذا الإطار، غالبا ما نخلط بين المراهقة والشباب، ولوأنّ «ليتل» Little يشير بأنّ المصطلحين مرادفين. ولو أنّ فترة الشباب تستمر إلى ما بعد المراهقة. فيمكن بقاء الراشد شاباً لفترة طويلة وليس مراهقا.

يرى «كاتز»(1975) Katz، فترة الدخول في الرشد تتوافق مع فترة ظهور بعض السلوكات الإجتماعية (مغادرة المدرسة، الدخول في ميدان العمل، الزواج، الإستقلالية عن العائلة..)، ولا يعني هذا بأنّ الفرد الذي يبلغ إثنين وعشرين سنة (22سنة) من العمر ولا زال يزاول دراسته مراهقا.

في حقيقة الأمر، تتحدّد بداية المراهقة من خلال فيزيولوجية الجسم، وقد تحدّد نهايتها من خلال المعالم النفسواجتماعية. لكن من ناحية السّن تبدأ من 11 سنة وتنتهي في 20 سنة مع العلم أنّ إهتمامات، وتساؤلات المراهق في فترة 13–18 سنة ليست هي نفسها.

ويعرّفها "بياجي و إينلدر" (Inhelder & Piaget, 1991) في ثلاث فترات:

- فترة 11– 14 سنة : تغلب عليها التغيّرات الجسمية.
- فترة 15–17 ستة : تتميّز بتغيّر الحياة الإجتماعية والعلاقات مع الآباء، وبناء علاقات مع الأقران.
- فترة 18إلى 20–21 سنة : مرحلة ظهور الهوية والإهتمام بالمستقبل. وتنتهي بالدخول في مرحلة الرشد.

وهناك من يشير إلى أنّ المراهقة تبتدئ في سّن 12–13 سنة، وتنتهي في حدود 18–20 سنة. (Rymond-Rivier, 1980)

كما يمكن تمييز المراهقة عن الطفولة؛ من خلال :

- المراهقة النضوجية (12–16سنة) : حيث تكثر التغيّرات العضوية.
- المراهقة الحدثية (16–20سنة) : حيث التعليم الإجتماعي والثقافي (Debèsse, 1960).
- المراهقة تستمر حتّى (18–20سنة) : تحدث خلالها كل التحوّلات الممكنة؛ البيولوجية، النفسية والإجتماعية. (Audetat & Voirol, 1997)
- المراهقة تستمر من 12–18سنة (Michèl Claes, 2001). حيث تكون أكثر حساسية في فترة (14–16سنة). (Dolto, 1988)

ومن الخصائص التي تشير إلى الخروج من مرحلة المراهقة العوامل الإجتماعية؛ الإستقلالية المالية، والدخول في الحياة المهنية، والحياة الزوجية. في هذا الشأن وضع «تير دي كلوتيي» (Tire De Cloutier, 1996) خصائص من شأنها تحدّد بداية ونهاية ما يسميه بـ*"مجتمع المراهقة"*.

جدول4: ملخّص لخصائص بداية ونهاية المراهقة حسب مختلف المقاربات

بعد المراهقة	خصائص بداية المراهقة	خصائص نهاية المراهقة
بيولوجي	بداية التحوّلات الجسمية	القدرة على الإنجاب
معرفي	بداية العقلنة المجرّدة. كذلك النمو الخُلقي حيث تصبح المسلمات الطفلية الكلية قابلة للشك والرفض والعصيان.	التحكم في التفكير البنائي
نفسي	بداية تأكيد الذات الشخصية و كتمان أسراره و تأكيد إختياراته.	القدرة على تحديد ذاته و اختياراته المستقّلة.
قانوني	الفترة العمرية التي تسمح للوالدين تركه في البيت لوحده و لساعات دون أن تسقط عليهما عقوبة الإهمال العائلي حسب قانون حماية الشبيبة (12 سنة).	سّن النضج يتوافق (مثلا) مع سّن الإنتخاب.
إجتماعي	ظهور سلوكات المشاركة في أدوار إجتماعية مستقّلة عن العائلة.	التحكم في الذات و في استخدام السلطة و المسؤولية تجاه الآخرين.
***دينـــي**	المراهق هو طفل بدأ الإحتلام.	إيحاءات قرآنية

***** فيما يخص بعد المراهقة الدّيني، من استنباط الباحث.

على العموم تمتد المراهقة من نهاية الطفولة إلى بداية الرشد، وهذا بإجماع كل المقاربات والنظريات. لكن يبقى التقارب أو الإختلاف فيما يتعلّق بالمدّة المحدّدة للمراهقة تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى. ولو أنّ هذا التفاوت المسجّل في الأعمار يبقى ضئيلا (مثلا: مرجعية التأريخ الميلادي والتقويم الهجري).[4] فضلا على انعدام الدّراسات (في حدود بحثنا) التي تشير إلى "العمر العلائقي" للمراهق وتناسبها مع نموّه العقلي والجسمي، بحيث يبدو لنا في انخفاض مقارنة بالأجيال السابقة. الذي كنّا نراه مراهقا منذ على الأقل خمسين سنة قد خلت، أضحى اليوم يبدو طفلا، فقد يكون مؤشّرا عن وجود المراهقة الأولية والمراهقة المتأخرة. أو بالأحرى "المراهق الطفل".

[4] لو تمعّنا تقييم سنوات العمر وفق التقويم الهجري فإنّه يزيد من حيث السنين ويقّل من حيث عدد الأيام، مقارنة بالتقويم الميلادي. مثلا، إن كان عمر الفرد (مراهق) خمسة عشرة سنة (15سنة) حسب التقويم الميلادي، أي ما يعادل حوالي 5479 يوم. فإنّ هذا العمر يعادل حوالي 5325 يوم بالتقويم الهجري، أي بفارق 154يوم (خمسة أشهر). وبما أنّ السنة الهجرية سابقة من ناحية الإكتمال قبل السنة الميلادية بمعدّل 10 أيّام عن كلّ سنة، أي ما يعادل 150 يوم في مدّة 15 سنة. فإنّ العمر المقترح سلفا، يقابله 16 سنة حسب العّد الهجري.

II. مقاربات حول المراهقة

قد لا تتحدّد المراهقة من خلال الأعمار فقط، يمكن أن توجد ملامح عديدة، حسب مختلف المقاربات، التي من خلالها يمكن تحديد بداية ونهاية المراهقة (النموالعاطفي، النضج العقلي، النموالنفسي، الدخول في الرشد...).

1. المقاربة الفيزيولوجية

باختصار، تتميز فترة المراهقة بمجموعة من التغيرات المفاجئة النفسية والبيولوجية. فبمجرّد النضج (الجسمي) يصبح الطفل مراهقا، أي إنسانا آخر، لديه مشاريع شعورية وهوامية. ممّا يؤدي إلى تغيّر المراهق مع جسمه. هذا التغيّر سيؤثّر في تحديد مفهوم الذات لدى المراهق، خصوصا التغيرات الخارجية الجسمية والتطور الجسمي الذي يتناسب مع تطور الجهاز العصبي المركزي، والجهاز الغدي (العوامل الجنسية الثانوية المتمثلة في الاستروجين (للأنثى) والتستسرون (للذكر)، حيث ستنشط وظائف تحت السرير البصري وينشط الجهاز العصبي المركزي).

2. المقاربة النفسودينامية

1.2. تعاريف

يصف «لوفر» Laufer (1984) مرحلة المراهقة في كتابه: *" Adolescence and developmental breakdown"* بالإنكسار والهجر اللاشعوري للجسم الجنسي، والشعور بالسلبية تجاه متطلّبات الجسم المنتظرة وغير المحّققة. ويصفها بفشل سياق الإندماج لتمثّل الذات، في صورة الجسم المقبل على النضج. ولو أنّه يبقى التوظيف الدّفاعي لدى المراهق متعلّقا بالقلق المرتبط بجسمه في إطار جنسي ونرجسي.[5] في حالة هذا الفشل يصبح نمو الجسم معرّضا لهزّات وانكسارات. وقد تصبح مرحلة تميّز الفشل الدّفاعي، حينها يصبح

[5] مشتق من أسطورة نرجس (*Narcisse*) اليونانية. وقع في حب نفسه من خلال خياله. كان متمركزا على صورة إحدى ذواته، أي ذاته الجسمية المنعكسة في الماء من غير الأنا (أناه)، و من غير أنا الآخر.

الحل نكوصيا في مجابهة القلق. وقد يبرز أيضا هذا الفشل (القلق) لدى المراهق، من خلال التركيز على جزء من أجزاء الجسم، بسبب التغيّرات التي طرأت عليه. أو بالأحرى عدم تقبّله أو معايشته إنكار الواقع. وهناك من يعتبر مرحلة المراهقة فترة حداد وخوف، تتميّز بسياق الإنفصال عن مواضيع الحب (الصور الوالدية)، والإستثمار النرجسي في مواضيع جديدة، وحميمية، واجتماعية (Laufer & Laufer, 1984).

أي أنّ سير المراهقة يتميّز من خلال الشعور باللاأمن، والتهديد، والشك، والقابلية للعنف و للجرح. الأمر الذي يجعل المراهق إمّا ظاهرة أزمة مع تجليّات التحوّل، وإمّا كسياق ثان يتمثّل في عملية إنفصال–تفرّد، إنفصال–توحد (Marcelli & Braconnier, 1995). أو كما عبّر عنه "وينيكوت" Winnicott : ***"النمو غير الطبيعي فعل عنفي"***.

ويراها "مايدي" (Maidi, 2008) حدثا صدميا، وأنّ الصدمة في هذه المرحلة لا تأت من الخارج وإنّما تحدث من الداخل (صورة الجسم)، بل يدعوها بـ "***علم الضحية الإكلينيكي***"، أو "***علم الضحية الذاتوي***"، لأنّها مرحلة وضعيات مؤلمة وصدمية غير مرغوب فيها. مثل الفشل العاطفي،. ويضع ثلاثة أنواع للصدمة. النوع الأوّل يتمثّل في ***ضعف النرجسية الأولية*** بسبب عدم فعالية العامل العلاجي في مرحلة الولادة وما بعدها مباشرة. أمّا النوع الثاني يكمن في ***الجروح النرجسية في بداية المراهقة*** (هجر، انفصال). والنوع الثالث ينحصر في ***الصدمات الجنسية قبل النضج*** (الطفولة). مع العلم أنّ ظهور لواحق هذه الصدمات يكون خصوصا أثناء فترة المراهقة، لأنّها المرحلة الحسّاسة لبروز الصدمات الطفلية. مع العلم أنّه ينبغي على المراهق في هذه المرحلة معايشة الانسجام مع جسمه ونفسيته في ظّل التحوّلات الفيزيولوجية. وأحيانا يعيش عدم الإنسجام بين هذين المطلبين وهو ما يعبّر عنه في أدبيات المراهقة بالأزمة. وتكون حماية الجهاز النفسي ضعيفة سواء في الباطن (*Dedans*) أو في الظاهر (*Dehors*) على حدّ سواء. يفرض هذا الإنهيار بسبب النمو المفاجئ والقوي في نهاية الطفولة. هذه المرحلة عبّر عنها أيضا "جوتون" Gutton (1997) بأنّها تحدث إنقطاعا عن الروابط الأوديبية العاطفية، ويعيش المراهق حينها فقدانا فجائيا للموضوع وللحب النرجسي.

يؤكّد «دوبيس» (Debesse) على أنّها مجموعة من التحولات الجسمية (تغيّرات في الأعضاء الجسمية الداخلية والخارجية)، والنفسية (نمو قدرات التفكير والعقلنة، نضج النشاط الجنسي، والتحولات النفسية الباطنية). وهي فترة التخلّص من الإحباطات والتعلّق العاطفي، المتوافق مع فترة ما بين الطفولة والرشد. (Perron & Perron-Rorreli, 1994, p. 106)

إنّ المراهقة لم تأت من فراغ. فهي جزء لا يتجزأ من مراحل النمو الأخرى، و هي متّصلة بها. فكل مرحلة سابقة تؤثّر في التالية. إنّها تتميّز بمفاهيم النمو والتغيير. لاسيما التطوّر نحو اكتساب قدرة الإختيار (Kestemberg, 2008, p. 40). تؤكّد "كاستنبرغ" بأنّها فترة تتغيّر فيها الأنا بتغيّر الجسم، وخصوصا تحت تأثير النضج الجنسي في مظاهره السيكولوجية (البيونفسواجتماعية)، وما يترتب عنه في الحياة الليبيدية. إذ يمرّ الفرد في هذه المرحلة إلى تبديل صورة ذاته، وصورة الآخرين، والنمط العلائقي للذات مع الوسط، حتّى نهاية فترة بناء شخصيته. *لأنّ إختيار الموضوع خلالها يُفعّل التمثّل المتعلّق بالهوامات الطفلية، كونها مرحلة إعادة التنظيم النفسي.* على المدى الطويل، تعّدها جنسية طفلية وتختلف فيها الإستثمارات كميولات نوعية نحو الوالدين من الجنس المخالف المعّقدة (الأوديبية). (Kernier & al, 2008, pp. 26–27)

بالنسبة لِـ "كاستمبرغ"، يجد الطفل نفسه غير منتظم بسبب النضج الجنسي والتناسلي وليس بسبب النضج النفسوعاطفي. أمّا «لوفر» (1989)، يرى بأنّ الجسم الجنسي (النضج الجنسي والقدرات الجنسية المصاحبة) هو أصل تمثّل الإضطراب. ومرور المراهق إلى التنبيه أو الإستثارة الجنسية، يمكن أن يسبّب في انفجار ليبيدي. لأنّ المظاهر الدينامية لهذا الأخير تسبّب في إضعاف «الأنا»، وفي أدواره الوقائية ضّد التنبيهات. ولأنّه أيضا، لم يكتمل بعد نضجه النفسوعاطفي. باختصار، وجد المراهق لنفسه حاجيات الراشد في جسم لم يبلغ بعد هذا السّن.

ويتحدّث "مارسيلي وبراكونيي"(1989) عن لجوء الأنا إلى وسائل دفاعية نوعية (العقلنة، الإنشطار، الإعلاء، الإسقاط...). حيث تتسبّب التغيّرات الجسمية في تحوّل الإستثمارات الموضوعية والنرجسية تحوّلا عميقا. وبالتالي يفترض على المراهق أن ينفصل عن الإستثمارات القديمة (المواضيع الطفلية والمتمثّلة في طبيعة العلاقات مع الوالدين والإخوة)، وأن يستثمر في مواضيع جديدة، الشيء الذي يتطلّب عمل حداد. أي البحث من جديد عن مواضيع حب أخرى، والإستثمار خارج الإطار الأوديبي.

نرى بأنّ المراهقة تختلف عن الطفولة، أو هي مكمّلة لسيرورتها. فيها يجد المراهق نفسه يحتويه جسم راشد، لا يعرف كيف يعمل تجاه المشاعر الجديدة. إنّه يعيش تغيّرات سيكولوجية مختلفة عن باقي المراحل. متشابه بالتطور، ومختلف بعمل الحداد عن مرحلة الطفولة. وأي إعادة تنظيم نفسي تميّزه مظاهر دينامية جديدة. هذه التنظيمات والتعديلات (دفاعات، استثمارات ليبيدية، مواضيع أوديبية أكثر تعقيدا...) يمكنها أن تؤدي به إلى الإنسجام أو إلى الإضطراب.

2.2. مواضيع الحب

الحّب بالنسبة للمراهق ليس بالضرورة فعل جنسي، بل قد يتعدى مفهومه إلى محاولة الوصول إلى تحديد هويته، لأنّه بصدد البحث الدائم عن فرصة اتخاذ القرار مع الذات. أو بالأحرى البحث عن الذات المتوافقة مع نفسها ومع المجتمع. إذا يلّمنا بأنّ الذات قريبة من الشعور ويمكن أن تكون شعورية. أي أنّها تصبح موضوعا للأنا الإجتماعي (*Je*). لكن إذا حلّت "الذات المثالية" (الصورة التي نوّد أن تكون عليها هويتنا)، محلّ "مثالية الأنا" (الهوية)، سيتّم إدراك الذات الإجتماعية للذات الجسمية من غير الأنا. (Erikson, 1968, pp. 136–138)

فموضوع الحب لابد أن يبدأ بالأنا و ينتهي بالآخر، والإنسجام بينهما يجعل من التمثّل فرضة لبناء هوية سليمة.

3.2. الليبيدو النرجسي والليبيدو الموضوع

ما سبق ذكره، أنّ المراهق يبحث عن "مثالية الأنا" وعن صورة مقنّعة عن ذاته، تجلب له الأمان النرجسي. لكن الفرق بين أن يكون على«ما هوعليه» و «ماذا يريد» يسبّب له القلق والإكتئاب، ويؤثّر على انخفاض تقدير الذات ونكوصها. هذا النكوص (النرجسي) يحدّد مختلف الإشكاليات، لاسيما الحلول النفسومرضية. والجزء الأكبر منها عبارة عن نزوات عدوانية، وتدميرية قد تساهم في عملية النضج، والنضج الجنسي على الخصوص، الذي يعتبر انسجاما في بعده الموضوعي، وفي نفس الوقت يمكنه أن يكون قوة اضطراب وتوازن الذات في بعدها النرجسي. (Gibault, 2011, p. 190)

الملاحظ اليوم للوضعية الحالية للمراهق، ليست كسابقتها. كانت الأمور تميل إلى نهاية المراهقة، أمّا اليوم قد نشهد ما نصفه بالمعاناة (استمرار هوية المراهقة خارج مجالاتها الزمنية). ربّما هي مرتبطة مع قوّة النضج، أو مع الوضعية الإكتئابية. فالكثير من المراهقين يفشلون في تعديل الفعل المراهقي من خلال هزّات نفسية وجسمية. ما فرضه الواقع اليوم؛ *ضعف الصراع الأوديبي ليترك مكانه للمرض النرجسي*، والإنطواء على الذات (كثرة المشاكل والأمراض النفسية، وحتّى الإضطرابات العقلية). وما يصعب في الوضعيات الإكتئابية هو تقييم الإكتئاب ربّما بسبب ضعف الأنا، وبالتالي إهمال الذات. أوقد يصعب على المراهق تقييم العمل التكيّفي (نشاط المراهق، تمدرسه..) للتقليل من هذه الهزّات الإكتئابية بسبب كثرة الصّراعات.

وعن التفاعل الإيجابي بين النرجسية والليبيدو الموضوعي. تعتبر "كامبرغ" (1976، ص. 134) الإستثمار الليبيدي للذات مرافقا للإستثمار الليبيدي للموضوع : *"**القدرة على الحب والعطاء، والتعبير على الإعتراف بالآخر، والقدرة على الحب الشبقي، والإعلاء والإبداع.**"* أي أنّ الإستثمار الإيجابي للذات يؤدي إلى الإستثمار الليبيدي للموضوع، وإلى الإعلاء. ولو أنّ الفرد يعيش في التناوب بين الإستثمار النرجسي والإستثمار الموضوعي. فالتركيز على الأوّل يؤدي إلى ما يسمىّ بِـ *"**الإكتفاء الذاتي**"*،[6] والتركيز على الثاني يخلق ***ضبابية نحو الإيجابية والسلبية*** وتكون المواضيع منزوعة قدرة الشبقية، وتصبح موّجهة فقط إلى المساندة المثالية. (Emmanuelli & Azoulay, p. 102)

4.2. الإستمناء وتدمير الذات

الإستمناء هو سلوك نكوصي قد يميّز المراهق أكثر من غيره. بواسطته قد يعيق تجاوز الحاجز بين الهوام وسلوكاته الواقعية. عكس الصورة التي يرغب أن يكون عليها. أي أنّ هذا السلوك النكوصي يجعل من الهوام واقعيا وشعوريا، وينمي الشعور بأهمية دور الشريك الجنسي. ومثالية الأنا، في فترة المراهقة، يمكن أن تكون ناتجة مباشرة عن الصراع الناتج عن هذا السلوك النكوصي. كما تدخل التقمّصات كوسيلة لتعديل مضمون مثالية الأنا، شريطة ألاّ تكون نمطية لكي لا تهدّد ضبط الذات. *لأنّ الخوف من عدم ضبط الذات متعلّق بالخوف من النكوص نحو الغرائز والشهوات.* فالسلوكات النكوصية من هذا النوع قد تسّبب جروحات وعدم التوازن النرجسي. *إعادة بناء هذا التوازن لا يتم إلاّ من خلال قرب مثالية الأنا وأهدافها من الواقع. لأنّ تقمّصات المراهق لا تؤثّر أساسا في مضمون الأنا الأعلى، لكنّها تؤثّر في علاقة الأنا مع الأنا الأعلى، وفي وظائف هذا الأخير* (الخجل صراع بين الأنا وتقمصّات المراهق). (Laufer, pp. 202–203)

كما ذكرنا سلفا، ظهور أي اضطراب من شأنه يحدث أزمة في مرحلة المراهقة، و تصبح كمنّظم نفسي بمجرّد مواجهة المراهق تمثّله لذاته غير المستقرّة عند فقدانه الشعور بالذات. يتّم تدعيم هذا التنظيم من المحيط الذي قد يساند المراهق في نكوصه النزوي والدّفاعي (pp. 194–195). أي خلال هذه الفترة الحرجة، قد تعزِّز الأزمةُ الإجتماعيةُ الأزمةَ النفسيةَ.

[6] *Autarcie*

3. المقاربة السوسيولوجية

1.3. تعاريف

لا نكتف بتفسير مرحلة المراهقة من الناحية الفيزيولوجية أو التحليلية فقط، لأنّه من الصعوبة بمكان تحديد نهاية النمو الجسمي وربطه أو عدم ربطه بالمراهق لوحده. و لا نكتف كذلك بتفسيرها من ناحية المسبّبات النشوئية الداخلية[7]، بل إنّ للمراهقة امتدادات نشوئية خارجية.[8] لأنّها قد تعّد مرحلة عبور تسمح بالإندماج في الحياة الإجتماعية كمجموعة إجتماعية بمميّزاتها الإجتماعوثقافية، وبمشاكلها المختلفة بناءا على الجنس والفترة (Harper & Marshall, 1991). و قد تضطرب وظيفتي الشعور والإندماج، وبالتالي اضطراب الهوية وحدوث تغيّرات نفسوجسمية. (Bob, 2008, p. 356)

إنّ ذات المراهق الشخصية تتشكّل حول القيم المركزية التي تعطي معنى للوجود. المركزية، والتي من شأنها قد تسبّب في صراعات الهوية الشخصية، لتصبح هوية فوضوية. (Maleweska-Peyre & Tap, 1991)

وتعبّر "أناتريلا" (Anatrella, 2003) عنه، بـ ***"الراشد الذي لا يزال مراهقا"***. أي أنّ إيديولوجية الشباب تحّث غالبا على الحِراك الإجتماعي، والحرّية، وحق التعبير عن الرأي، والتفاعل الإجتماعي (Masson, 2003). هذه العلامات تأخذ طابعا آخر في صورتها السلبية (حداد ناتج عن فقدان الطفولة).

وهناك من عرّف المراهقة بـ : "مرحلة أزمة"، بغضّ النظر عن السياق الذي ينتمي إليه المراهق: ***« مهما يكن السياق الإجتماعوالثقافي، تعتبر المراهقة مرحلة أزمة وعدم إتزان (...)، فالفرق الموجود بين المراهقين، أو بين الثقافات يكمن في شّدة الأزمة وفي أشكالها المختلفة.» (Rymond-Rivier, 1980, p. 415)***

قد يتعلق الأمر بأبعد من ذلك؛ سوء تقدير الذات والآخر، من خلال انحراف قيمه الفردية عن القيم المجتمعية السائدة. و قد يفسّر هذا البحث أيضا من خلال غياب النماذج الثابتة، مثل اللجوء إلى إيديولوجيات معيّنة (سياسية، دينية، ثقافية)، أو انحرافات شاذّة، والتعرّض إلى كل أشكال الوصم...

[7] *Ontogenèses*
[8] *Exogenèses*

2.3. الوصم[9] الإجتماعي وتقدير الذات

الوصم (السلبي) هو أحد الظواهر الإجتماعية المعزّزة للذات السلبية. *لغويا*؛ إلصاق تسمية بشخص يرفضها أساسا. هذه الصورة في الغالب تكون سلبية، ممثّلة لصورة عدم التقدير أو الحّط من تقدير الذات أو التهميش أو الإذلال والإهانة، خصوصا من قبل الوالدين، بسبب الرسوب في الدّراسة، أو العصيان.

الوصم من عوامل التفعيل السلبي[10] للسلوك؛ كتعاطي العقاقير، والكحول والمخدّرات، والمرور إلى الفعل. فالتقدير السلبي للذات يمنح للمراهق هوية بديلة. كلّها سلوكات نابعة عن سلوكات اكتئابية، وفي نفس الوقت هي منتجة لها. وجود هذه الحالات ناتج عن العنف، وهذا الوجود له معنى، إذ يعبّر عن المعاناة الموجودة ماعدا كلاميا. (Huerre, 2006, p.21. In Ladwein, 2005, p. 108)

إنّ الإنتشار السلبي لهوية الذات[11] داخل المجتمع، يحل محلّه الإقصاء، خصوصا الوصم الصادر من الأشخاص المحسوبين (مهّمين) في حياة المراهق، ويصبح نتيجة سلبية لصيقة بالشخص. هذه الهوية المفروضة من قبل الجسم الإجتماعي (إنّك حدث، مدمن، فاشل،...) قد تسبب التهميش، فتجعل الهوية متأزمة، ومحّل جدل داخل السياق الإجتماعي والعلائقي الذي ينتمي إليه المراهق. فيعزّز بذلك (الوصم)، التفكير السلبي لديه حول نفسه (بما أنني منحرف، سأسلك مسلك المنحرفين..). (Ladwein, p. 108)

يظهر تأثير هذه العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع في تبني المراهق لخطابه الذاتي. هذا الخطاب من غير الكلام قد يزيد في أزمة الذات. خصوصا ونحن نعلم بأنّ من سمات المراهق التلميح وليس التعبير عمّا بداخلة لاسيما أمام الأشخاص الجدد أو المهّمين. أو بالأحرى داخل السياق العائلي والإجتماعي. فإن كان يحمل هذا الخطاب في طيّاته وصما إيجابيا من شأنه يختزل الدور السلبي وأزمة الذات. فالصور الإيجابية أو السلبية، والنوايا المستقبلية للمراهق قد تترجم حقيقة الإضطراب (النفسي) الناتج عن النظام المجتمعي والتربوي السائد.

---

[9] *La stigmatisation*

[10] Acting-out : في التحليل النفسي، تستخدم هذه الكلمة للتعبير عن سلوك ينوب (بديل) عن الكلام.

[11] إشكالية الذات بالنسبة لِ فوكو(2001) Foucault تتعلق أساسا بالوجود. فهم الذات، يتمثل في التجسيد الفعلي والنهائي في تجربة هوية الفرد، أوكما يسميه Ricœur (1990) بالهوية القصصية، مع منح الفرصة كليا لانتشارها في المجتمع Richard (2005).

III. علاقات وتعلّق المراهق

التعلّق عبارة عن رابطة عاطفية متينة، تتميّز بميول الشخص نحو البحث عن الأمن والراحة في فترات الشّدة. ويرتبط أساسا بتشكيل العلاقات التي تربط الرضيع بوالديه (يعود دائما نحو أمّه للبحث عن الإطمئنان)، ما يسمح له باكتشاف المحيط. فالرّضيع يتأثر سلوكه في حضور أو غياب أمّه. هذه السلوكات التعلّقية تذكّر للإهتمام به، وبتحصيل إشباعاته، و تشعره بالأمان في مواطن الخطر والتهديد. أي يخلق هذا "التعلّق الإئتماني" الشعور بالأمان وإلى إمكانية إكتشاف المحيط الخارجي، وكذلك الحصول على الإستقلالية. (Ainsworth, 1989, p. 710)

يمكن القول بأنّ معرفة التعلّق، تبتدئ بمعرفة تعلّق الطفل بالمواضيع. و لو أنّه توجد القليل من الدّراسات التي تثبت إستمرار مواضيع التعلّق لدى الطفل حتى فترة المراهقة، و لو أنّ هذه الأخيرة مهّمة في حياة الفرد وبالتحديد في مواضيع تعلّقه وعلاقاته مع الغير.

1. التعلّق و صوره

تؤكّد بعض الدّراسات (Bowlby, 1969 ; Allen, 2008) بأنّ الآباء، والأجداد، والإخوة، والأخوات، كلّهم يمثّلون صور التعلّق للطفل. نتساءل عن مواضيع التعلّق لدى المراهق. فقد نجد أشخاصا آخرين "مواضيع تعلّق" في فترة المراهقة، مثل المعلّمين، والمدرّبين وجماعة الأتراب، و غيرهم.

في هذا الشأن، قام جورج كابلان وماين (1985) Kaplan & Main، بقياس مدى ارتباط خطاب المراهق بموضوع تعلّقه، ومدى الإندماج في التجارب الإنفعالية. نتج عنه تقسيم الصور التعلّقية لدى المراهقين إلى أربع (04) صور: تعلّق ائتماني (الذاتي)، وثلاثة أشكال غير إئتمانية (التعلّق التجنبي، والتعلّق الإزدواجي، والتعلّق غير المنتظم).

1.1. التعلّق الإئتماني (الذاتي)

في هذا النوع من التعلّق يستذكر المراهق تجاريه، إيجابية كانت أم سلبية. ويقدّر علاقات التعلّق لا سيما مع آبائه (آبائه كمصدر للأمان ولحل المشكلات، خصوصا الأم). وتخدم راحته النفسية والإجتماعية، والتقدير الجيّد للذات والصّحة الجسمية الممتازة. (Sarracino & Al, 2010)

2.1. التعلّق غير الإئتماني

لطالما يكون الطفل متعلّقا بأمّه، وقد لا يبحث عن محيط خارجي (De Kernier (2008. لكنّ انفصالَ الطفل عن الأم ناتج عن الصراع، والقلق. عكس المراهق الذي يكون مقهورا، بتأثير الرغبة في البقاء هو نفسه (ذاته) للحفاظ على الحب الوالدي. وبالتالي لا يلزم نفسه لاكتشاف حب جديد داخل عائلته (عدم الإلتزام الإنفعالي مع المواضيع الطفلية المستدخلة). فقد يكون مجزّءاً بين الحاجة إلى إظهار إختلاف ذاته، وبين إيجاد الحماية في فترة الطفولة، والتي بصدد فقدانها.

1.2.1. التعلّق غير الإئتماني التجنبي

يبدي المراهق خطابا غير منسجم، إمّا بالإنتساب إلى المثالية الوالدية، وإمّا بعدم القدرة على استذكار تجاربه التعلّقية، أوبنكران أثر التجارب السلبية. ويتحفظ في اختيار العلاقات مع الآخرين، ولا يعتبرهم كمصدر دعم نفسي أو مادي له.

2.2.1. التعلّق غير الإئتماني الإزدواجي

هو ناتج عن العلاقات السيّئة مع الآباء. فالمراهق يثير الغضب عند التحدث عن تعلّقاته، أو تكون لديه صعوبات في تمييز الحاضر والمستقبل، أو يتراوح ما بين التقييم الإيجابي والسلبي لتجاربه، أو بين استخدامه خطابا إيجابيا أو سلبيا. و قد يكون تابعا للآخر؛ ينفعل بشّدة، ولا يرتاح بدعم الآخرين، ويكون تملّكيا، وغيورا، وفضوليا.

3.2.1. التعلّق غير الإئتماني غير المنتظم

عبارة عن صدمة غير محلولة. يتميّز بزلاّت على مستوى الخطاب، يمس الموت أو تجارب صدمية أخرى. و تتراوح إشكالية المراهق بين تعلّقه بالماضي و بالمستقبل. أو بالأحرى، تموضعه بين الحنين إلى القديم و الرغبة في الجديد. إنّه يريد الحفاظ على مواضيع الحب الأولية (إنتمائه للعائلة، علاقاته مع الآباء)، مع الإبقاء على مسافة معهما (الإبقاء على ذاته، إثبات الذات). المراهق لا يعيش لحاضره فقط مثل الطفل، بل يعيش غالبا لمستقبله. غالبا نراه محصورا بين مشاكل عدم القدرة على الإندماج في الهوية المدرسية، والمهنية، والعلائقية وغيرها، وهذا ما قد يسبّب له اضطرابات. (Cannard, p. 35)

2. علاقات المراهق

1.2. العلاقات مع العائلة

بالنسبة لـ "سبيتز"(Spitz)، يمثّل الولدان الفضاء الأوحد بالنسبة لنمو شخصية الطفل. والصور الوالدية أحسن معيار لهوية المراهق. ولو أنّ صور الأم تكون أكثر وضوحا من صور الأب. لأنّ الأم توفّر الأمن والإحترام، بل تعّد مؤشّرا لتكوين هوية الأنثى المراهِقة كونها بحاجة إلى العاطفة الأمنية لكي تضمن تأكيد الإنسجام. والأب يوفّر القانون في إطار الحب (Ait Sidhoum, 1990, p. 147). فإذا كانت العائلة منظار المراهق للحياة. فمن واجب الأبوين تزويده بنظرة واقعية عن هذه الحياة للتعامل مع الآخرين، لأنّ المعلومات المحصّلة عن الذات من جنس طبيعة المعاملة مع هؤلاء. أو مدى اتفاقها أو اختلافها مع القيم والمعايير الإجتماعية. فالمعاملة الإيجابية مع المراهق تشعره بتقبّل الذات وكذلك بالثقة والتشجيع، و لن يتأتى هذا إلاّ في حالة عدم المبالغة في التعامل بقسوة مع أخطائه، أو عندما يلتمس الحب والأمن، فذلك يخفِّض تعرضه إلى الضغوط الداخلية والخارجية.

وتبدأ معرفة الذات من نظرة الآخر و معاملته، لا سيما أحد الأبوين من الجنس المخالف. لأنّ إدراك الإختلاف قد يساهم في نمو الأنا. فالأفعال الوالدية يمكنها أن تتنبأ بتطور التوافق مع أفعال الأبناء. من جهة، يكون المراهقون أكثر تمثلا بآبائهم أكثر من غيرهم، خصوصا الإناث قبل بلوغ سّن الثامنة عشر. لأنّه ابتداءا من هذه المرحلة، أهداف الحياة تمثل مستويات ثابتة فيما يتعلّق بالمواضيع المحببة للمراهق. لكن يصعب الأمر على الآباء، إهمال طموحات المراهقين. والنتيجة ستكون استجابة هؤلاء إلى مثاليات الأبناء.
من جهة أخرى، يكون تأثير الأبناء على الآباء إلاّ في نهاية المراهقة (حوالي17 سنة فما فوق). كون الأنا المثالي للمراهقين ثابتا في هذه المرحلة وما بعدها، حيث ينتقل تصور أناهم المثالي إلى حقيقة ملموسة. مثل التخصّص في ميدان معيّن، أو الدخول في مهنة معيّنة، أو اختيار رفقاء العمر. بالمقابل، انخفاض تأثير الآباء على الأبناء، قد نعزوه إلى نقص الدّعم الوالدي خصوصا في فترة الطفولة. هذا النقص له علاقة ارتباطية عكسية مع تشابه الآباء مع أبنائهم في المثل العليا. ويفترض، كلّما كان الدعم الوالدي لأبنائهم ضعيفا، كلّما كان لهؤلاء الأبناء ميولا لتشكيل مُثلهم العليا خارج محيطهم العائلي (العلاقات مع الأتراب، وسائل الإتصّال...). (دعد، 2005)

2.2. العلاقات مع الأقران

المراهق مولع بنظرة الآخرين إليه. لاحظ "كارلسون" Rae Carlson (1963)، بأنّ الأقران يؤثّرون على الفرد خصوصا في بداية المراهقة أكثر ممّا تؤثّر فيه عائلته (واطسون و كلاين ليندجرين. ص: 517). حاجة المراهق للإنتماء هي الحال التي تفسّر انضمامه إلى جماعة الأقران. وقد لا يلجأ إلى الجماعة للحصول على حاجياته، بل بالعكس يمكن أن يحدث الصراع عندما تتعارض حاجياته مع متطلبات الجماعة. (دعد، ص: 617)

إذا كانت المراهقة فترة الصداقات، فسبب وجود عوامل مشتركة بين الأتراب. يمر المراهق إلى تجسيد القدرة في وضع فرضيات حياتية، وإقامة عالم جديد، وصداقات جديدة تتغيّر بتغيّر تمثّله (Copayre, 2006). تكون علاقات الصداقة، [في العالم الغربي]، مع الأقران من نفس الجنس [أو مع غيره]، وتشكّل المأوى الرئيسي لتعلّم الحميمية، والحوار، والكشف عن الذات (Claes, 1995). أمّا المراهق المحروم من التفاعلات الإيجابية مع أقرانه لا يمكنه تطوير نماذج سلوكياته، ومعرفياته الإجتماعية. (Parker & Asher, 1987)

الصداقة تجعل للمراهقة ولادة ثانية، حيث يستيقظ فيها الحب مع بلوغ الأعضاء الجنسية، وتنمو مع الحب مشاعر الغيرة والكره والمنافسة والغضب. فاللذة والألم تميّزان المراهق أكثر من غيره. لأنّ الميزة الأساسية لحياته الإنفعالية تتمثل في عدم الثبات، وفي الحركية، واللاتوازن، والتراوح بين المشاعر المتناقضة، وبين الثقة وعدم القدرة، وبين الأنانية والغيرية، وبين الجتمعة والإنعزالية، وبين التشدّد والإنفعال، وبين المزاجين المحافظ والثوري. (Copayre)

إضافة إلى ذلك، المراهقة في العالم الغربي طويلة بشكل مقصود. وقليلا ما تتأثر بالعوامل الدينية والتقليدية (واطسون و كلاين ليندجرين، ص: 605). ليست كمرحلة الرشد، ينقصها الإستقرار العاطفي وثبات الرأي (ص: 620)، عدم الإندفاع، وبالتالي يعرّض المراهق نفسه أكثر من غيره إلى عدم الإكتراث بصّحته النفسية (الإنتحار) والجسمية (الإدمان على السموم) والعلائقية (العلاقات غير الشرعية) (ص: 606). أو بالأحرى نقص أو غياب النضج. مع العلم أنّ هذا الأخير يرتبط بتطور الشخصية (ص: 582).

لعلّ هذه الصفات تلزم المراهق في العالم الغربي، والآن في القرن الواحد والعشرين ومع سرعة الإتصال وسهولته، نعتقد بأنّه امتدّ، وبصورة لصيقة، هذا العدول إلى الهوية (المسلمة). ما يمكن استخلاصه،

أنّ التعلّق مهم في فترة المراهقة، كما هو الشأن في مرحلة الطفولة. إلاّ أنّ المراهق يتميّز بعدم الإستقرار النفسي والعاطفي. ربّما بسبب وجود خلل ما في شخصيته. ولا تعتبر المراهقة الفترة الأكثر حرجا لأنّها مرحلة التحوّلات الكبرى فقط، بل يوجد ما يصعّب حياة المراهق، مثل عملية اختيار المواضيع، أو ما يسميه "مارثيا" بتشتت الهوية (أنظر§ 2.II في الفصل الثاني). فاختيارات المراهق قد يغلب عليها عدم الثبات، بل والتداخل والتشابك حتّى. كون كل صورة منتقاة قد تغطي صورة أخرى، أو تمسح صورة أخرى. وهو ما قد يعقّد مواضيع التعلّق لديه.

IV. تقدير شخصية المراهق

1. شخصية المراهق

إنْ كان من السهل إيجاد كتاب يتحدّث عن الشخصية، فإنّه من الصعوبة بمكان إيجاد كتبا يتحدّث عن كلّ الشخصيات. هذه المفارقة تعبّر بقدر ما عن تعقيدات الشخصية، سيما شخصية المراهقين.
لقد أثبت بعض الباحثين أنّ شخصية المراهق غير تامّة وغير مستقرّة، وأنّ لها إستمرارية معتبرة منذ سّن الثالثة حتّى سنوات المراهقة وما بعدها (Caspi, 1998, p. 111). ويختلف عدم الإستقرار في نفسية المراهق وفي تصوّراته للأشياء باختلاف السّن والجنس. فالذكور العدوانيون، في الطفولة مثلا، يمكن أن يصبحوا غير إجتماعيين أو غير عمليين (Caspi, Elder, & Herbener, 1990, p. 13)، والأطفال الخجولين والمثبطين تكون لهم ميولات ليصبحوا حصريين ومثبطين خلال مرحلة المراهقة (Gest, 1997, p. 467)، والذكور المراقبين كونهم إندفاعيين والإناث أيضا كونهن محافظات. يمكنهم جميعا أن يصبحوا اكتئابيين في مرحلة المراهقة المتأخرّة (Block & Gjerde, 1991, p. 727).

بالرّغم من أنّ شخصية المراهق شخصية قائمة بذاتها، لكنّها غير مستقرّة، أو تكون متأزّمة بفعل ظروف داخلية أو خارجية المنشأ. وتكون على الأرجح مرتبطة بمرحلة ما قبل المراهقة (الطفولة)، أو ما يعبّر عنها في التحليل النفسي ببِنية الشخصية.[12] هذه الشخصية لا يمكن عدم تمييزها سواء من خلال الصور الجسمية والسلوكية، أومن خلال طبيعة الذات بصفة عامّة.

2. تقدير الذات لدى المراهق

لمعرفة الذات، يتعيّن على الباحث التركيز على مفهوم الذات وتقديرها. فقد استُخدم مصطلح الذات في ميدان علم النفس، و لا سيما في ميدان التحليل النفسي (استخدم «يونغ» كلمة «الذات» للتمييز بين الفرد وإدراكه). في علم النفس الإجتماعي، وفي علم النفس المعرفي (الذات مجموعة من المعلومات حول فرد معيّن والمنظّمة لها، ولميكانيزمات العلاقات مع الذات ومع الآخرين).

[12] البنية هي تفاعل عناصر بين بعضها البعض (لا تقتصر على تجميع عناصر). يعتبر برجوري Bergeret (1974، 1985) بأنّ هذا السياق، الذي يبدأ من دون شك قبل الولادة، يعمل بتأثير عوامل عدّة. الوراثة، العلاقة مع الوالدين منذ الفترات الأولى للحياة، الإحباطات، الصدمات والصراعات، ميكانيزمات الأنا لمقاومة الطلبات الداخلية والخارجية، نزوات الهووالواقع.

وما تتميّز به مرحلة المراهقة يكمن في موضوع تقدير الذات، وهو مهّم جدا، ولهذا أخذ السياق الإكلينيكي بعين الإعتبار هذا المفهوم (Guillon & Crocq, 2004, pp. 32–33). ربّما، وفي ظل أزمة هوية الذات، هذه الأخيرة تكون مهدّدة لاسيما عندما يختار المراهق مواضيع قيمية جديدة.

ويرتبط تقبل الذات أو رفضها بشكل وثيق، بالتمركز حول الذات، خصوصا في بداية و/أو في منتصف المراهقة، مما يجعل تفكيره وتركيزه منصبا بالدرجة الأولى على هذه الذات المتميزة والمتفردة، والتي تثير اهتمام الآخرين باعتبار الأدوار التي يتقمصها المراهق تجلب له باقي الأنظار. يجب إذن أن يعتمد فهمنا لذات المراهق على فهم متطلبات هذه المرحلة, أي التغيرات التي تعتري نفسيته وتقييمه لذاته وقدراته المختلفة، وكذا التغيرات المتنوعة المرتبطة بالعلاقات الإجتماعية ومدى قدرته على تقديرها والتكيف والتوافق مع العوامل المؤثرة على تكوين ذاته. لأنّه من بين العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات عند المراهق نجد: تقدير الذات، والشعور بفعالية الذات، ومركز الضبط، والثبات الإنفعالي (Baudin & Judge, 1997, p. 123).

يبدو أنّ المراهق في هذه المرحلة له اتجاهات نفسية واجتماعية قد تميل إلى النقد، والرغبة في الإصلاح، والرغبة في مساعدة الآخرين، والرغبة في اختيار الأصدقاء، والميل إلى المثالية، والبحث عن الحرية، والشفافية، والمثالية...فكلّها عناوين لمفهوم وتقدير الذات.

V. عناصر تمثّل الذات لدى المراهق

أهم مكوّنات تمثّل الذات لدى المراهق، ترتكز أساسا على بعض العناصر، لخّصها "سانجلاند" (1990) Sanglade، في: النرجسية، وصورة الجسم، والهوية، والتقمصات، والمثالية.

1. النرجسية (أنظر الفصل3. تمثّل الذات (VI§))

2. صورة الجسم

الفرد على علاقة دائمة مع جسمه. هذه العلاقة يعبّر عنها إمّا إيجابيا (قبوله) أو سلبيا (عدم تقبلّه). ففي مرحلة الطفولة يلعب شكل الجسم دورا ثانويا، ويتّخذ خلال مرحلة المراهقة قيمة مركزية تشكل بؤرة الشخصية. فالصورة الجسمية تؤثّر على صورة الجسم ضمن الجماعة أو المحيط. وتكوين الصورة الجسمية، نتيجة تكوين ثلاثة أبعاد متلاحمة : التاريخ الشخصي، والبعد البيولوجي الذي يفرض على الشخص (النضج متأخر أو متقدّم، الوزن، القامة،..)، والضغوط الإجتماعية (تحدّد معايير الجمال واللياقة)، والتوازن الأخلاقي (في مجتمع ما منوط بمجموعة من العوامل الأدبية والمادية والإجتماعية). فكلّها تسّجل في التاريخ النفسي للشخص. (Claes, 1995)

من الناحية التحليلية، تشكّل صورة الجسم تمثّلا عقليا لاشعوريا للذات، (صلابته، هشاشته..). وتتجزأ هذه الصورة عن الترسيمة الجسمية[13] والحركية، وتنفتح على تمثّل الذات. (Sanglade, 1983, p. 103)

حسب "دولتو"، من الناحية البنيوية، صورة الجسم هي تمفصل دينامي لصورة قاعدية، ولصورة وظيفية، ولصورة شبقية. بحيث تسمح الصورة الجسمية القاعدية، والتي تتجسّد في العلاقات الأولى، من توفير حماية لوجود الشخص وتساهم في تشكيل نرجسيته الأساسية. وتسمح *الصورة الوظيفية* بتوفير وإثراء العلاقات، التي يمكن تعديلها عبر الرغبات والعلاقات. أمّا *الصورة الشبقية* فترتكز على مشاعر اللّذة والألم المتعلّقة بالرغبات وبمدى تحقيقها. كل هذه الصور تجعل الفرد يفكّر في الحاضر والمستقبل مع الأخذ بعين الإعتبار بُعد النية المسبقة.

[13] Le schéma corporel

بالنسبة للمقاربة النسقية؛ صورة الجسم لغة إتصالية شعورية، تتشكّل بفضل التفاعلات اللغوية والإتصالات الحسّية والإنفعالية. حيث تدرج مفهوم المعاش الإنفعالي (اللّذة والألم) الناتج عن هذه الصورة الجسمية، وفي الوقت نفسه تدرج طبيعة العلاقة مع الآخر.

نعتقد بأنّ الإهتمام بالجسم من أهداف المراهق، سواء في علاقته مع المحيط أوفي إطار نشاطه الهوامي (Marcelli & Braconnier). تتحوّل هذه الصورة الجسمية بتحوّل الجسم، سواء تعلّق الأمر بالمراهق أو بمن يلاحظه. (Golse, 2008, cité par Claudel, 2012)

ولأنّ المراهق لا يستمد صورة جسمه من خلال المرآة فقط، أو من محيطه المتكوّن من آبائه، وأترابه، ومعلّميه.. فعلى حدّ تعبير "لاكان" (1955) : *"الأنا ماهية مخيالية"*. في هذه المرحلة، يكون الجسم ملتحما مع الأنا، ومع الصورة التي يعطيها المراهق للمحيط الخارجي. وقد يحدث الإنفصال بين الذات والصورة الجسمية بمجرّد تعرّض هذه الأخيرة إلى جرح، أو خدش، أو تشوّه، أو أي تغيّر، من شأنه يُحدث تغييرا "خطيرا" في الشعور بالذات، ويخلّف آثارا عصابية، وعنفية. (Maïdi, 2011, p. 779)

بالنسبة للمراهق تمثّل صورة الجسم حدود حماية له. لأنّ مشاعر عدم التحكم في الجسم، تسبّب له مشاعر الغرابة، كون الجسم يتميّز بميزتين أساسيتين : ***"[من جهة] هو محرّك لنفسية الفرد [...]، [ومن جهة أخرى يعتبر] موضوعا على مرأى ومسمع الآخر."*** (pp. 782-784). لاسيما أهمية نوعية السند الذي سيتلقاه المراهق. في هذا الإطار، يمكن الحديث أيضا عن الإقتصاد النفسي للمراهق، الذي يحدّد من خلال إشكالية الإفراط في ***"حميمية الذات"*** (Maïdi, 2003, p. 618). أو ما يعرف بالنرجسية المفرطة.

يمكن القول بأنّ الصورة الجسمية تسمح للمراهق بتصوّر وإدراك نفسه، ولا يقتصر هذا التصوّر على نظرة الفرد لذاته، ولكنه يعتمد بدرجة كبيرة على نظرة الآخرين وعلى القيم الإجتماعية السائدة. صورة الجسم، نقطة تقاطع العضوي (السوماتي) والنفسي، والإجتماعي، كما يمكن ظهورها في تمثّل الذات. تلك نتيجة المعاش الجسمي، والشعور بالذات، والجسم الواقعي، و ممكن الهوامات أيضا. إنّها الموضوع العلائقي (ليس الفرد العلائقي الذي يستدخل تمثّل الذات)، وكل ما يمكن أن يجعلنا مبهمين بالنسبة لأنفسنا.

3. التقمص

تتشكّل الهوية في الأخذ والعطاء بين الذات والآخر، ومن خلال علاقة الفرد بالمواضيع. وتعرف باصطلاح التقمص (Chiland, 2000). فالهوية إذن تتشكّل من التقمّصات. وقد تزيد من تكوين الهوية الشخصية. وقد يفرض تملصا من التقمّصات الخارجية أو تحوّلها، حيث يدخل في مرحلة الإنقطاع عن التقمصّات السابقة والتركيز على الذات أوالبحث عن الهوية. مع العلم، إعادة ظهور تقمصّات ثانوية لها دور استمرار الفرد وحمايته من تهديد فقدان الموضوع (Ladame, 1999). و يرى باحثون آخرون، بأنّ التقمّص يمكن أن يسبّب في عدم تنظيم الهوية إذا كانت معالمه غير مؤكّدة. (Emmanuelli & Azoulay)

التمثّل يؤثر على المراهق؛ نفسي كام أم باطني. الغاية هي *الحاجة إلى ضمان مسافة مع مواضيعه الصراعية المشكّلة أثناء الطفولة*، والشّك وعدم التأكّد بخصوص ما تجلبه هويته من شعور بالوجود. ويتبلور هذا من خلال البحث عن تقمصّات جديدة. (Marcelli & Braconnier, 2004)

تقحم الهوية أيضا التفرّد[14] الذي يظهر مع الإنكار. يدفع هذا الإنكار بالفرد إلى الرمزية (قد ينتج اضطرابات بسبب إنكار بعض جوانب الواقع). هذه الفترة الفاصلة تعيد الموضوع المفقود، من خارج الفرد إلى داخله النفسي لكي يعيد ذاكرته حول ذاته. فالشيء الذي يخلق الشعور بالهوية هي المواضيع المشكّلة للذاكرة. استثمار هذه المواضيع يعّد بمثابة الوظيفة التنظيمية (نظرة الأم، وصورة المرآة) والتي تشكّل أصل تمثّل الذات. كذلك يحدث ظهور الهوية وتأكيدها من خلال قدرة الفرد على تحّمل تجربة الفقدان. (Decourt, 1999)

لكنّ الشيء الذي يهدّد الشعور بالهوية ويولّد تناقضاتها، هي التحوّلات المضطربة في الإستثمارات الموضوعية. ونعني بتناقض الهوية وجود نواة مركزية تضمن الشبَه[15]من جهة، والإختلاف الذي يضمن التفرّد من جهة أخرى. (Yahyaoui, 2008)

المعروف عن المراهق، أنّه يبحث عن تقمصّات داخل العائلة من خلال تقمّص الوظيفة الوالدية، وليس *"الصورة الوالدية*، وكذلك يبحث خارج العائلة بهدف البحث عن مثاليات بديلة." Marty (1997)

[14] Individuation
[15] Mêmeté

4. مثالية المراهق

أعتقد ليست هناك مرحلة من مراحل الحياة يكون فيها الإنسان حسّاسا للرؤى المثالية كما هو الشأن في مرحلة المراهقة. لأنّها مرحلة حسّاسة لنمو الخصائص المرغوب فيها مثل: المثاليات، والقيم، والحياة الموضوعية (Inhelder & Piaget, 1991). ولهذا يمكن الإشارة إلى المراهقة لفهم التأثيرات المؤدية إلى الذات المثالية. فكثيرة هي العوائق التي تعرقل معرفة الذات وتجعلها مستحيلة (الجهل،..). (نصر، 1983، ص. 83)

إذا سلّمنا جدلا بأنّ العلاقة هي امتداد للمثالية. فإنّ العلاقة بين الذات و الآخر تبدأ من العلاقة الذاتية للمراهق مع نفسه. فعندما يفكّر لوحده لا يمكنه الخروج من أناه حسب نظر الآخر. أكدّ «لاكان»Lacan بأنّ العالم الخارجي للفرد يساهم في بناء داخله من خلال العلاقة الإتصالية المستمرّة. أو ما يعبّر عنه «يوغ» Jung: «أهمية اللاوعي الجمعي» في تكوين قوة الأنا وصلابته في التعامل مع داخل وخارج نفسية الفرد.

في دراسة طولية عن الذات المثالية، أجريت على120 مراهق. تمّ تقييم المثل العليا وأهدافها في الحياة باستخدام سلّم سمات الشخصية. بهدف مراقبة التشابه العشوائي والإعتدالي بين الأنا المثالي للوالدين وأطفالهم. تشكّلت ثلاثة عوامل وسيطة لتحويل هذا التماثل بين الأجيال: (أ) تحويل ذات الوالدين المثالية لأطفالهم، (ب) إدراك الأطفال لهذا التماثل، (ج) قبول المثل العليا الوالدية. أبرزت النتائج ارتباط المثاليات بصفة دالّة مع الممارسات الوالدية. ومع عطف الوالدين وانخفاض القيود، ترتفع درجات التوافق بين الوالدين والطفل. و كذلك ارتفاع الذات المثالية للذكور مقارنة مع الإناث. والذات المثالية التي أرادها الآباء لأنفسهم كانت متشابهة مع مُثل أبنائهم. ومع مرور الوقت لوحظ استقرار أنماط نمو الذات المثالية، واستقرار في ارتفاع الأنا المثالية لدى المراهق(حتى سّن 17). (Zentner & Renaud, 2007, pp. 558–559)

تقمّص المراهق بالوالدين، إضافة إلى ما يتعلّمه عقليا وعاطفيا في المدرسة، يساهم في مثاليته. وفي نهاية المراهقة، تبلغ الذات المثالية ذروتها من النضج وتكون على علاقة مع قيم المراهق (Rokeach, 1973). أمّا عدم نضجه يسبب له حرجا في المستوى المعنوي (المعاني)، وعدم دّقة الرمزية لديه، وغياب اللغة المهذّبة، وربّما عدم التفكير في العواقب. أضف إلى ذلك التصرّف بعيدا عن الحكمة وتطرّفه إلى الأفكار المتميّزة، وسرعة اتخاذ القرار، والعيش في غموض، وعدم الفهم، والإهتمام بالعديد من الأشياء في آن واحد، والفضول، والتقيّد بالأحكام المسبقة. وهو الأمر الذي من جهة يضعه في إشكاليات مع أهله، أترابه أو معلّميه لتصلبّ رأيه، ومن جهة أخرى قد يكون دافعا لاكتشاف الأخطاء وتداركها مستقبلا. (بكار عبد الكريم، ص 17–30)

أعتقد بأنّ المراهقة بقدر ما هي مرحلة التقمصّات و المثاليات فهي أيضا مرحلة بداية النضج العقلي والعاطفي، لا سيما التطلّع إلى المستقبل، أو بالأحرى بناء التمثّل.

5. إستقلالية المراهق

أن يكون المرء مستقلا غير كاف حتّى وإن كان يعتمد على نفسه. فماذا نعني باستقلالية المراهق ؟ مثلا هل الخروج من البيت والذهاب للدّراسة بعيدا عن الأهل، أو يعني اتخاذ قراراته بنفسه، أو عدم التأثر بأوامر الآباء، والمعلّمين، و.. وقد تبدو علامات الإستقلالية لدى المراهق تجاه عائلته، وأترابه، وتجاه الآخرين، شعورا بتقدير عال للذات، كاستجابة تكيفية مع الوضعية الضغطية.

حاول شتاينبيرغ (2011) Steinberg إعطاء مفهوما لإستقلالية المراهق : «القدرة على التفكير والشعور واتخاذ قرارات، والمرور إلى الفعل بمحض إرادته». فالإستقلالية قرار، يتغيّر بتغيّر سّن المراهق وجنسه وثقافته. مثلا في المرحلة العمرية 12–15 سنة، في بعض المجتمعات تكون غير متباينة بين الذكور و الإناث. عكس شأن المرحلة العمرية من 16–17 سنة تبدأ الفوارق بين الجنسين. حيث أنّ الآباء يمنحون إستقلالية أقل للإناث مقارنة بالذكور، خصوصا لدى العائلات التقليدية. (Cannard, p. 36)

ما نقصده بالإستقلالية، عدم الإنفصال. نعتقد بأنّ مفهومها بالنسبة للذكور و الإناث، يتغيّر بتغيّر الثقافات و المجتمعات. مثلا في المجتمعات الغربية، تكون الإستقلالية غير متباينة بين الذكور والإناث. عكس (بعض)المجتمعات العربية والتي ربّما لا تميّز بعد ما بين الإستقلالية و الإنفصال، خصوصا في مجتمع المراهقين.

VI. ذات المراهق

مفهوم الذات هو جملة معارف يمتلكها المراهق حول نفسه. تتوقف هذه المعارف على طريقة استقبالها من قبل الفرد. وقد تأتي هذه المعارف من مواطن مختلفة.

1. معارف ذاتية

إنّ تكوين المفاهيم وتنميتها لدى المراهقين عملية مستمرة وتراكمية؛ فالمفاهيم المكتسبة بصورة صحيحة تساعد المراهق المتعلم في اكتساب المفاهيم اللاحقة بصورة صحيحة أيضا. و وجود تصورات خاطئة للمفاهيم في مرحلة تعليمية ما، على الأقل سيؤثّر على المراحل التعليمية اللاحقة. (عطيو، 2006) مثلا، التصورات الخاطئة قد تكون كثيرة في صفوف الطلبة (الثانوية) أو المراهقين. فالسيّارة بالنسبة للمراهق قد تعني أكثر من وسيلة نقل. أي أنّه ينقل الصورة الدّالة على مدلول معيّن إلى مدلولات أخرى في غير محلّها. وهذا قد يؤثّر على تمثّل الذات. بحيث يطور الفرد مفاهيم عن ذاته بالرجوع إلى الخصائص الشخصية وإلى سلوكاته. أو بالإعتماد على خصائص الذات من انفعالات وأفكار، هذا كلّه له من التأثير على مفهوم الذات أكثر من السلوكات، كون هذه الأخيرة أكثر تأثرا بالضغوطات الإجتماعية مقارنة بالإنفعالات. أو من خلال العلاقة حيث يمكن للآخرين التأثير على مفهوم ذواتنا من خلال ردود أفعالهم وانتقاداتهم، أي خضوع توجيه تمثّلنا للذات بناءا لاستجاباتنا لمطالب المجتمع. وهذا ما يتوافق مع ما عبّر عنه "وينيكوت" بـ***الذات الوهمية***".[16]

2. معارف جنسية

إنّ ربع الشباب المراهق اليوم يطلّع على الأنترنت، وهم معرّضون إلى الصور الإباحية (Santé publique, 2001. In Yahyaoui, 2008). و بما أنّ عائلة المراهق يمكن أن تكون مصدرا للمعرفة الجنسية، إلاّ أنّ «الطابو» (المحرّم) يبقى موجودا، لا سيما في الأوساط المحافظة. لأنّه لازالت للجنس دلالة سلبية من

[16] *Faux Self*

الناحية النفسية والإجتماعية. فالعديد من الآباء يصعب عليهم تقبّل وجود حياة جنسية للمراهقين ولا يجرؤون الحديث عن الجنس مع أبنائهم بفعل سيطرة العادات والتقاليد. وينعكس هذا على صعوبة الإتصال (الكلامي خصوصا) معهم، قدينتج عنه سلوكات الإكتئاب أو جنسية خطيرة لدى المراهقين. (Fraser, 1997)

في دراسة «ميلر» وآخرون (Miller & All, 1999. In Dillard, 2002) على مجموعة من المراهقين بخصوص تمثّلهم الجنسي، اتّضح بأنّه توجد عوامل تنبئ بظهور مختلف للسلوكات الجنسية؛ المؤشّرات الإقتصادية، والإجتماعية والإتصالية، واتجاهات الآباء نحو السلوكات الجنسية، والمستوى الدّراسي للآباء، والنجاح الدراسي للمراهقين.

يمكن القول بأنّه لا يوجد طرح كافٍ لهذه المواضيع مع الأبناء والآباء، وبالمقابل يوضع اللوم دائما على الأبناء. إذ تعتمد العائلة على العموم على إنكار الواقع من خلال «التعلّم هكذا (بالطبيعة)»، وربّما هو ***"التيه الجنسي"*** الذي قد يخلق لدى المراهق. وقد تتولّد قيما جنسية مكتسبة خارج العائلة تتعارض مع قيم الآباء والعائلة ككل، والإشكالية أن تتعمّق الهوة بمفارقة عظيمة في الثقافة والدّين.

وقد تبدو اليوم عذرية المراهق(ة) مهّمة كثقافة ودين، وهو الثابت في العائلة الجزائرية خصوصا التي لا تسمح بالفضيحة حتّى وإن تجاهلت الأمر في إحدى جنباتها لصالح الذكر. أو ربّما السبب الرئيسي يعود إلى كون العائلة الجزائرية عائلة ذكورية. ففي كلتا الحالتين كلها عوامل من شأنها قد تعزل المراهق(ة) عن المجتمع.

وقد يتعلّم المراهق الجنس في المدرسة، أومن قبل الأولياء، وما قد نراه مرضيا وخطيرا أن يتعلّم ذلك عبر الأنترنت وشاشات التلفزة والشارع (الأتراب،...).

3. معارف مدرسية

تعتبر المدرسة سلّم قياس تطوّر الفرد والمجتمع. يرتبط هذا مع دلالة تطور المدرسة والمؤسسات التعليمية والبرامج التعليمية، والبحث العلمي، والمراحل التعليمية، والتخصصات (شعب دراسية جديدة في الثانوي، نظام ل م د الجامعي..)، ليصبح النجاح هوس يراود المراهق، كونه عامل النجاح الذاتي والإجتماعي. في هذا الإطار، من الأهمية بمكان الشعور طالبا ناجحا، كون الرسوب قد يعني الإقصاء والشعور بالكآبة. لأنّ مواجهة المستقبل قد يبدأ من طبيعة النتائج الدراسية. وبالتالي النتائج الدّراسية قد تعزّز صورة المراهق عن نفسه (تتعزّز أثناء التعليم)، وهي من بين العوامل التي تؤثر في بنية الشخصية والسلوك.

فالصورة الإيجابية عن الذات هو عامل النجاح الدراسي (Purkey, 1970). و تختلف المعايير التي تسمح للمراهق ببناء ثقته بنفسه باختلاف الجنس والسّن (Schreirer, 1979). مثلا: لدى الذكور، الصورة الذاتية تتأثر أكثر بالتقييم الذاتي الدراسي، وليس وفقا لتقدير الآباء. في حين لدى الإناث قد تكون مرتبطة أساسا بتقييم الوالدين. و هذا قد يعزّز الفروق بين الذكور و الإناث.

من جهة أخرى، يؤكّد «جازيلا ووليامسون» Gadzella و Williamson (1984) على أن الثقة بالنفس ليست هي السبب في النجاح الأكاديمي، ولكنّها ميزة ضرورية وأساسية في الشخصية من أجل الوصول لذلك. وعلى هذا الأساس، فإنه من الصعب تغيير صورة الذات السلبية. بمجرّد تشكيلها، تكون مستقرة نسبيا (تجربة واحدة في النجاح لا تحدث أي تغيير عليها). وقد يتحدّد مفهوم الذات عن طريق الأداء الأكاديمي. (Calsyn, 1977)

يقدّم «زانون وآخرون» Zanone Et Al. (1988) مقارنة لتقييم الذات بين ثلاث (03) مجموعات من التلاميذ. إثنان(02) من هذه المجموعات (متأخرة، المجموعة الثانية غير متأخرة) تدرس في المدارس العمومية، في حين المجموعة الثالثة تدرس في التعليم الخاص. أظهرت النتائج أنّ كلا المجموعتين من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم تختلف نتائجهم قليلا فقط في المجموعة الأولى(المتأخرّة). هذه الإختلافات لها دلالة من ناحية تقدير الذات في كلتا المجموعتين من الأطفال الذين يفشلون في الدّراسة. وأنّ التلاميذ الذين يعانون مشاكل دراسية ليس لديهم تقدير سيّء للذات، بل يميلون أكثر إلى المبالغة في تقدير قدراتهم. ولا توجد علاقة مع طبيعة الدّفاع ضد مشاعر الفشل، ولكن لها علاقة مع انخفاض الضغوطات والعقوبات في المدارس الخاصّة. وأنّ الأطفال الذين يدرسون في هذه المدارس يقدّرون ذواتهم أكثر.

أمّا من ناحية متغيّر العمر، الأطفال المتفوقون في الدّراسة لديهم شخصية متّزنة، والأطفال غير المتفوقين في الدّراسة لديهم ميل إلى الشخصية غير المتّزنة (Gilly & al, 1972) . هذا الإتّزان له علاقة دالّة مع تكيّف التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين في الوسط الدراسي. كون إدراك التلميذ المتفوّق له علاقة دالّة أيضا مع النظرة الإيجابية للمجتمع، كما يحفّز تكيّفه مستقبلا. أضف تأثير المعلم بصفة مباشرة في التكيف، وفي تقدير الطالب إيجابيا لذاته. (Gilly Et Al., 1972)

لكن اليوم، نتساءل إن كانت طبيعة المدرسة والمدرّس تؤثّر على تمثّل المراهق لذاته، خصوصا في واقع مدرستنا من خلال علاقته بالعائلة والوالدين؟

بطبيعة الحال، يعتبر التعليم والمعلّم، إمتداداً للسلطة الأبوية، لكن اليوم لا يمكنه أن يكون إمتدادا لسلطة غائبة أوشبه غائبة. بالرغم من استمرار المدرسة في رسالتها التعليمية والتعلّمية وفق أسس لا تتوافق مع عادات وتقاليد المراهق المعاصر. يمكن ملاحظة إنخفاض المستوى وارتفاع نسبة التغيّب المدرسي – حتى في حالة طلب الوالد من قبل المدرسة–.

ثمّ إن نظرنا إلى جتمعة الطفل في المدرسة، فإنّها لم تعد كسابق عهدها، حيث أصبح التلميذ يغيّر له فوجه عكس المراحل السابقة أين كان التلميذ لا يغيّر قسمه حتى السنة النهائية من الطور الإبتدائي، ما لا يسمح للطفل وللمراهق بالتعرّف بعمق على عالم أصدقائه. فالطفل أو المراهق يكتسب أكثر في جماعة أترابه، لأنّ معاشهم موّحد. (Gautier & Moukalou, 1997)

ولم يعد إتصال الآباء فعّالا. أو بالأحرى تغيّر مفهوم السلطة الأبوية لدى المراهقين (في الوسط الجزائري) وأصبحت شبه غائبة أيضا، ربّما بفعل تأثير السلطة الإجتماعية الخارجية مثل وسائل الإتصال ووسائل أخرى (الظروف المحيطة...).

ممّا سبق، حاولنا إبراز علاقة تقدير الذات المدرسية وعلاقتها بتمثّل ذات المراهق، الذي أصبح يعيش فقدانا لنقل المعرفة الفعلية من خلال مفهومي الفضاء والزمن، بل أصبح تعلّق المراهق بالذات يبدو من خلال المظهر، واللّباس، وحب الظهور، والميل إلى إحدى طرفي التطرّف (التشدّد أواللامبالاة). لقد تغيّر حال المراهق اليوم، فلم يعد موضوع المراهق من بين المواضيع الحرجة فحسب. بل وأكّدت النظريات حول المراهقة وتتضارب حول طبيعة إشكالياته النفسية والإجتماعية في مختلف المجتمعات، و في مختلف الثقافات. الشيء الذي ينبئ بتعقّد موضوعاته.

VII. هويـة المراهق

يؤكّد "إركسون" بأنّ الهوية علائقية بالأساس. إنّها تتطور من خلال تسلسل وامتداد التفاعلات بين الفرد والمحيط. بدءا بالإحساس الشعوري بامتلاك هوية شخصية، والذي يرتكز عموما على ملاحظتين أساسيتين : ***"إدراك وحدة الذات مع استمرار الوجود عبر المكان والزمن، وإدراك اعتراف الآخرين بهذه الوحدة وباستمراريتها."*** **(Erikson, 1968, p. 50)**. فالهوية الشخصية والإجتماعية تساهم في النضج النفسي. أي أنّ الهوية الشخصية ترتكز على التوازن بين الوحدة والتغيير، وبين الذات والآخر. أو هي: *«جدلية دينامية تتكون من سياقين : سياق الإستيعاب ونجد فيه التكيّف مع الآخرين، وسياق التمييز ونجد فيه التمييز عن الآخرين»* (Tap, 1998, p. 33). وهي الجدلية التي يمكن فهمها من خلال التطرّق إلى أسباب عدم التكيّف، والإضطراب، لأنّها غالبا ما تميّز هذه المرحلة الحرجة. ويضيف "فالون" (1941) Wallon، بأنّ بداية انسجام وتأكيد الذات ونضجها، يتّم بمجرّد محاولة المراهق اكتشاف ذاته. لأنّه غالبا ما ينتابه ارتباك تجاه ذاته الشخصية. (Cannard, p. 187)

وإن كانت هناك مرحلة نستفسر فيها عن ماهية هوية الذات، ستكون حتما فترة المراهقة. فالتعبيرات التي تظهر في هذه المرحلة ليست تلك الخاصّة بالطفولة أو بالرشد، لكنّها بينية تتميّز بتغيّرات جسمية نفسية ومعرفية. إنّه مهووسا بإشكالية ذاته، وبكيفية إدراكها في ظلّ التحوّلات التي يتعرّض لها؟ وكيف يدرك إ دراك الآخرين لذاته؟ يتساءل : من أكون ومن أنا؟ ماهي قيمتي؟ هو مراهق يبحث عن وجود، وعن معنى، وعن مكانة.

من جهة أخرى تشير "كستمبرغ" (2008) Kestemberg، إلى إنكار المراهق لبعض صور الذات الطفلية، ولبعض التقمّصات. لأنّه لا يمكنه أن يكون كلّه طفليا. خصوصا المتعلّقة بالمواضيع الوالدية التي من الصعب التخلي عنها، بفعل الإستثمار النرجسي. كونه يعيد تشكيل هويته من خلال البحث عن مثالية الأنا. أي البحث عن صورة تحقق له الإشباع الذاتي. ويتحقق هذا الأخير حينما يتحصل على بعض الإئتمان النرجسي، ليعيد النظر في انسجام شخصه وهويته. (Cannard, p. 188)

لكن ما يعيق المراهق عوامل قد تسمّى كذلك اضطرابات التنشئة لدى المراهق. وتتميّز باضطرابات في ردود الفعل. ويمكن الإشارة إلى : المرور إلى الفعل، الضعف النرجسي (أنظر الفصل الثالث.§VI.3.1)، والشعور بالذنب، وأزمة المراهقة، الإدمان على المعلوماتية،...

1. تناذرات إجتماعية

توجد وضعيات، ومواقف تؤدي بالمراهق إلى نهاية أزمته. وأولى هذه المخططات هي العاطفة والنرجسية، ثمّ تليها أدوار إجتماعية أخرى (Meltzerm,1973). ربّما لأنّ العاطفة هي أولى الطقوس التي يوليها المراهق إهتماما. وأي خطإ في ترتيب الإختيارات قد تتعقبه مشاكل بالرغم من مكافحته لعدم الوقوع في مشاكل محتملة :

– العاطفة ميزة المراهق (دافعه الحب، الفضول، والحماسة، والسخط)، ويسعى للتعبير على مشاعر أفضل.

– عندما ينتابه القلق والحساسية بدرجة حادة، يصبح ضعيفا وعاجزا. وبالتالي يبحث عن حلول لإصلاح علاقاته مع الأتراب، مع الآباء، ومع الصور الإجتماعية التي لها معنى بالنسبة إليه.

– العجز عن إيجاد حلول يسبّب له الإحباط. يقوده إلى أساليب مواجهة مثل دعم جماعة الأتراب، أو على العكس من ذلك التفعيلات السلبية (التدمير، التعصّب، المخدّرات التسلّط، الإنكار، إلقاء المسؤولية على الآخر، جتمعة جنسية). (Laufer, pp. 136–137)

وترتكز سلامة هوية المراهق على توازن العلاقات مع المواضيع الداخلية الإيجابية (قدرة الأنا على الإختيار). بينما إذا كانت الهوية لا تتشكّل في هذه العلاقة الخطية للفرد مع تمثّل الموضوع، فإنّها تتطور داخل الجماعة، وهناك من لا يهمل التطور الأوديبي للأفراد(Bion, 1961, dans Laufer) ، كشرط أساسي لتنوع تنظيمات الذات. لأنّه هو الذي يولّد التوازن بين النرجسية، والقدرة على الإنفصال، والباطن النفسي. فالعناصر المرضية العميقة للتناذرات النفسواجتماعية تؤْذِي هذا التوازن الأساسي. (Laufer, pp. 141–142)

ومن التناذرات التي تضعف أيضا الهوية نجد، التمثّل الداخلي السلبي؛ الإتجاه نحو مثالية خطيرة (مبادئي هي الأحسن..). وقد يتعلّق الأمر بعوامل داخلية، مثل أمراض الأنا الأعلى [التعصّب]، مع العلم أنّ نوعية المواضيع الداخلية تختلف من مراهق لآخر. وفي حالة تبني الفرد تفعيلات سلبية بطريقة سريعة وغير مراقبة (Di Chiara, 2003, pp. 29–33)، حينذاك قد يستلزم البحث عن الدعم من خلال عوامل أخرى.

2. طقوس المراهق

في المجتمعات البدائية، الطقوس [ج. طقس][17] على علاقة مع القوة الفيزيقية للفرد. وتؤكّد «ميرسيا» Mircea Eliade، على أنّ الطقوس : «*.. تميّز حياة، ونمو الشخص عبر مختلف المراحل مع إستدخال التجارب الإنسانية والثقافية وحتّى البيولوجية*».

ويقصد بالطقوس كلّ الأفعال والنشاطات المتكرّرة والنمطية التي يفرضها المجتمع، ويجسّدها المراهق. وتتميّز بالقدرة التي يبدأ فيها بإدراك ذاته كراشد. هي نقاط تخلق المفارقة بين مجموعات الشباب والكهول والشيوخ. أو بالأحرى، يأتي الطقس بعد فترات التعلّم الأولى، ويعتبر زمنا تطوريا يسمح بتفعيل النمو والتطور.

في غياب طقوس (المرور) قد تغيب الحدود النهائية للمراهقة، وهذا ما يفرض اتخاذ سلوكات الخطورة غير المؤطرة، كما هو الشأن في المجتمعات "التقليدية". فالسلوكات المنحرفة قد تعبّر في أغلب الأحيان عن بديل الطقوس التعليمية، التي تحدّ الراشدين عن فرضها على المراهقين. (Pacé & Bedin, 2010)

يكمن هدف الطقوس في ضمان التحوّل، تكوين الفرد، وربطه بالجماعة، وبناء حياته عبر مراحل دقيقة، وضمان ثبات مُثله الإجتماعية، وضبط المعالم الضرورية للهوية لأجل توازن الفرد (Goguel d'Allondans, 2002. In Yahyaoui, 2008). وتكمن أهمية الطقوس في السماح بتعلّم عادات وقيم المجتمع وتساعد في معرفة هوياتهم بالنسبة للآخرين.

إذا امتدت مدة ممارسة طقوس المراهقة، فقد تطيل معرفة الذات. فضلا عن وجود عوامل أخرى قد تعيق معرفة الذات. وليس التقمص الوالدي فقط، بل قد يتعدّى الأمر إلى رسم الوالدين لحياة المراهق.

لكنّ اليوم أصبحت الطقوس في المجتمعات المعاصرة متأثرة بالتطور التكنولوجي والصناعي. فالتطور مضافا إلى إنعزال المراهق يشكّلان معادلة من شأنها تولّد له أزمة الهوية (ذاتية واجتماعية). وهذا التأثير من شأنه سبّب في غياب طقوس المرور إلى المراهقة، أو في ظهور المراهقة المتأخّرة[18]، وبالتالي التأخّر في النضج. فغياب نماذج أو طقسا واقعيا للمراهق ، قد يجعله تائها وغير مدعوم للمرور إلى مرحلة الرّشد.

تشير «مارغاريت ميد» (Margaret Mead, in Yahyaoui, 2008) بأنّ هجر الطقس، يؤدي إلى أشكال مختلفة من الأمراض الإجتماعية. وهو ما يعكس البحث عن حدود عن الهوية. أي ظهور سلوكات الخطورة

[17] Rites
[18] *Adulescence*

(تعاطي المخدّرات، الإنضمام إلى جماعات الموت، الإنتحار..إلخ) كسلوكات بديلة لطقوس المرور. مثل هذه السلوكات تندرج في تعذيب الذات للتعبير عمّا تعذّر التعبير عنه بالطرائق العادية والسوّية (كإديويلوجيات جديدة). وقد يترجم في إطار البحث عن هوية الذات، وليس في رغبة واقعية في الموت أو الإنتحار.

وتضيف "بلينت" (Blint, in Yahyaoui, 2008) أنّ غياب الطقوس المرجعية للمراهق يسبّب في هجر الذات ومحيطها الإجتماعي عبر بدائل خطيرة، مثل: شيوع العنف، الإغتصاب، والعصابات، والإنتحار...إلخ. وهذا الغياب يحمل في طيّاته قوّة رمزية وعدائية.

وللتدقيق في معرفة هوّية مراهق اليوم، لا بد من استدعاء أهم التناذرات، والطقوس التي يمارسها المراهق في واقعه، وقد نراه مختلفا عمّا كان عليه مراهق الأمس. ولأنّ أغلب المجتمعات لديها طقوسا اعتيادية تسلكها تجاه الفرد منذ النشأة الأولى حتّى نهايته. أي بدءا بتسمية المولود وما يرافقه من طقوس إلى غاية مماته، وقد تبدو له غاية في الأهمية عند ممارستها.

إنّ الطقوس ضرورية بالنسبة لتكوين الفرد، وفي الحفاظ على وحدة المجتمع الذي يأوي هذا المراهق. وغيابها في عالم المراهق يخلق النقص، الذي من شأنه يحفّز بدوره وجود طقوسا جديدة. وبأيّ شكل من الأشكال، تعتبر الطقوس البديلة وسيلة من وسائل قولبة القلق والمخاوف. وعل سبيل المثال لا الحصر، قد تظهر طقوس المراهق استقراره العاطفي في مرحلة اللااستقرار. و قد تكون بعض هذه الطقوس موافقة أو منافية لقيم المجتمع. كعودة الشباب إلى الصلاة، أو العنف، والتظاهر، والإلحاح في الطلب، وارتداء نوع معيّن من الملابس، والإستماع إلى نوع معيّن من الأغاني، وحبوب منع الحمل،.. وكأنّه موضوع مبرّر للإنتقال إلى المرحلة اللاحقة. (عبدالرحمان إبراهيم، 2010. 66-69)

ما يمكن استخلاصه أنّ فترة المراهقة تحديدا، توّفر فرصة بالغة الأهمية لملاحظة الطقوس، والتناذرات النفسواجتماعية الخاصّة بها (امتلاك هاتف، لباس معيّن...). ربّما جملة من الطقوس لها علاقة مع بناء الجماعة والإنتماء إليها، وأخرى تناذرات اجتماعية تساهم في حلحلة أزمته أو زيادة شّدتها.
على العموم، طقوس المراهقة تختلف باختلاف مجتمع المراهقين، و بيئاتهم، و كذلك الدارسين لها.

3. المرور إلى الفعل

ردود فعل المراهق لا يمكن عدّها. قد تكون منسجمة مع الذات و مع الآخر، و قد تكون عكس ذلك، لكن أهم هذه الردود متعلّقة مع الذات و تهديداتها. بالنسبة إلى "لوفر" (2001) Laufer، تهديد الهوية يكون مرتبطا بالمعاش السلبي. أو مرتبطا بموضوع "الإهمال"، وقد تطرّق إليه "سيلوس" (2004) Selosse، حيث ميّزه عن الإنحراف. ويرجع أسباب بُعد الأفراد عن المجتمع، إلى الإعتداء وإلى الإنقطاع، و ربّما أكثر من ذلك؛ سببه العنف. ويشير إلى أنّه لا يوجد سلوك منحرف بذاته، بل إنّ الإنحراف مكتسب، بناءا على الخصائص التي يتّسم بها الفرد و التي اكتسبها من المجتمع الذي ينتمي إليه. فضلا عن وجود رهان بين هذه الإنحرافات والمعايير، ليتجلّى إهمال الذات والجسم، وبالتالي المرور إلى الفعل. وعبّر عن هذا الأخير "لورو" و "بيرو"(2014) Lauru & Birraux، في كتابهما "وزن الجسم في المراهقة"[19] بـِ: ***«محاولة إعادة تجسيد الجسم لدى المراهق»***. أي أنّ المرور إلى الفعل تجاه الجسم. ووصفه "جوتون"(2008) Gutton في كتابه : « *Le géni adolescent* » حيث يصف صعوبة ربط الجسم بالأنا الشخصي،[20] هذه الصعوبة تذكّر بالعالم الخارجي وتحدّد ما بداخل نفسية المراهق وخارجها،[21] بل وتساهم في الحفاظ على الهوية.

من وجهة نظر النظرية السيكوديناميةـ ردّة الفعل عبارة عن وظيفة دفاعية ضدّ التوترات النفسية الداخلية، من خلال إبدال هذه التوترات والصراعات على المستوى الجسمي. بالمقابل المرور إلى الفعل يفسد القدرة على الترميز اللاشعوري الذي بين الفرد والمواضيع الإستثمارية. يستثمرها الجسم، ويصبح بمثابة الفضاء الذي يتم من خلاله حصول الشيء غير المحقق. يمتص نقص القدرة على الترميز، ومن ثّم يصبح المرور إلى الفعل نتيجة فشل عمل التنظيم.

بالنسبة إلى «لادام» Ladame (1997)، بمجرّد ضعف الأنا يصبح إستخدام الفعل الهوامي كختم نرجسي ضعيف. حينها يحاول المراهق المبادرة إلى إستخدام وسائل أخرى لتعويض النرجسية.
و يعتبر "جامي" (؟) (Jeammet) شروط المرور إلى الفعل كمحاولة للتهيئة في مواجهة تهديد الهوية، وهي إمكانية لتحويل المعاش السلبي إلى سلوك إيجابي. ويرجع ذلك إلى: ***"[...] نقص في التوظيف العقلي. [مثل] صعوبة خلق سيناريو الهوامات. فتصبح السلوكات ميكانيكية، ولو أنّها [الهوامات] تعتبر ضرورية للشعور بالوجود".***

[19] Le poids du corps à l'adolescence, Edit AM, Paris
[20] Le « Je »
[21] Le dedans et dehors

وأرجع أسباب المرور إلى الفعل إلى المعاناة النفسية :« ***يدّل تكرار سلوكات المرور إلى الفعل على المعاناة النفسية»***. ربّما تعبّر هذه المعاناة عن سياق تحديد الهوية وكبح نمو النضج وتطوّره.

يوضّح "ميلو"(2009) (Millaud) في كتابه : *« Le passage à l'acte – Aspects cliniques et psychodynamiques »* بأنّ المرور إلى الفعل يهدف إلى إعادة التوازن "بسرعة"، لا سيما عندما تعيش نفسية الفرد صراعات. والذي يعزوه إلى نقص في نظام كلام/فعل. هذا النقص لا يكون بالضرورة سلبيا، لأنّه بإمكانه أن يؤدّي إلى توازن جديد (إعادة تفعيل السلوك).

من الناحية النمائية، المراهق يكتسب توظيفا جيّداً على الصعيدين النفسي والإجتماعي. لكن هذا الجهاز يتوقف على عوامل خارجية؛ المحيط، وقدراته في الدّعم غير الثابتة. وبافتراض أنّ المراهق منقطع عن المراحل السابقة (الطفلية)، بالرغم من ذلك لا يتكيّف بصفة مستقرّة مع عوالمه الجديدة عبر الزمن. في هذا السياق، طرق "إيريكسون" و"كاستنبرغ"، موضوع "الثبات الإنفعالي"[22] للمراهق و أهميته في نزوحه عن المرور إلى الفعل. لأنّ المراهق يعيش في انقطاع مع معاشه السابق. وبالتالي يحاول إعادة هيكلة ما تمّ بناؤه سابقا. و هنا يمكنه مواجهة إنكساراته خصوصا إن لم يجد دعما حقيقيا.

نفهم من هذا كلّه أنّه من الضروري وجود دعما ثابتا ومستمرا منذ الطفولة حتّى مرحلة المراهقة، لأنّه لا يمكننا الإعتماد فقط على طفولة مرحة وسعيدة لتغطية فراغات المراهقة. فالثّبات والإستقرار (الإنفعالي) ضروري بالنسبة للمراهق لتجنب المرور إلى الفعل. لأنّ هذا الأخير يتوافق مع التفريغ الإنفعالي للتوتر. فهذه التفريغات تعطّل التفكير، والتناسق الدّلالي، والكلام. أو كما علّق عنه "مورهان" (؟) Morhain : «***يمكن للفعل [...] أن يأخذ مكان التفكير في مواجهة البلوغ»***. أي أنّ الفعل يعوّض التفكير والعمل النفسي (ربّما بسبب البلوغ).

يبدو أنّ جّل الباحثين يضعون الإضطراب لدى المراهق في خانة المرور إلى الفعل بسبب المعاش السلبي. لقد ركّز هؤلاء على العلاقات التي يبنيها المراهق مع الموضوع، ويكون المرور إلى الفعل أحد المواضيع المستثمرة لإقامة مسافة مع عناصر العالم الخارجي. والجنسانية أحد هذه المواقف التي تجعل المراهق على مسافة من الصور الوالدية بسبب البلوغ الجنسي، كوقاية من المحرّم. محاولة لعزل كل تبعية ممكنة، وللتهرّب من الحكم الوالدي. وعدم التحكم في الموضوع من شأنه يخفّض التحكّم في الذات، بسبب هشاشة الأنا

[22] La stabilité émotionnelle

(الضمير). و هناك من يركّز على النقص وضعف الأنا الأعلى ("جوتون" و"جامي")، و آخر ("كاستنبرغ") من يسند تهديد الهوية إلى الإستثمارات الموضوعية و إلى نموذج إقتصادي نزوي.

نخلص إلى أنّ المرور إلى الفعل يظهر على عّدة أوجه. من جهة هو تعبير عن صراع بواسطة الجسم واستخدامه على المستوى العقلي بهدف البحث عن حل. ومن جهة الإقتصاد النفسي، هو عبارة عن وسيلة دفاعية لتغطية الحد الأدنى من التوازن، أو راحة نفسية مؤقتة (الحب الجنسي و تأنيب الضمير). وما يمكن تأكيده، أنّ اللجوء إلى الفعل لدى المراهق يدّل على هشاشة جهازه النفسي في مجابهة الصراعات على حساب تمثّل الموضوع، وعلى حساب النشاط الرمزي أيضا. وأنّ الإنتقال إلى الفعل قد يكون محاولة لإيجاد مكانة وهوية، أو قد يدلّ على محاولة لتهيئة المراهق ضّد تهديد الهوية.

4. *الشعور بالذنب*

من ردود الفعل التي قد تنتاب المراهق كغيره من الأفراد الشعور بالذنب. إلاّ أنّ الكثير من الشعور بالذنب يوّلد إنشطار الموضوع، ويسمح بالإبتعاد عن التوتر الداخلي المهدّم للموضوع. (Laufer)

بالنسبة للمدرسة التحليلية، توجد علاقة بين الشعور بالذنب، والمرور إلى الفعل، والجرح النرجسي. كلّ هذا قد يؤثّر سلبا على الوقاية من التنبيهات التي قد تسبّب في تهميش بعض الإستثمارات وتقدير الذات.

بل و قد تزداد شّدة الشعور بالذنب في فترة المراهقة. باعتبارها المرحلة التي تشجّع كل أشكال العلاقة مع الموضوع، وكل أشكال الممنوعات والحدود تجاه موضوع ما، وكل الأوامر والنواهي (الأنا الأعلى). ومن المواضيع التي تضعف الشعور بالذنب، المرور إلى الفعل.

5. *الحياة النزوية*

المرور إلى الفعل هو نتيجة النزوات غير المحّققة في مرحلة البلوغ. لأنّ ردود فعل المراهق بحاجة إلى موضوع الحب (المنتظر). فيعوّض الهوام من خلال دفاعاته لحلّ الصراع. وعندما يكون التمثّل المثالي يفوق قدرات المراهق، تصبح ردود الفعل لدى المراهق استجابة لإشكالية الهوام الموّلدة للقلق، وللهشاشة النرجسية. وقد يتوافق المراهق مع سياق البلوغ واندماج هوامات النضج في الحياة النفسية. في هذا الإطار، تذكّر النظرية التحليلية بدور ميكانيزم الإنشطار في فقدان المعنى، وكذلك في خفض التوتر والصراع الداخلي الناتج عن الهشاشة النرجسية، والمرتبط أيضا بطبيعة العلاقة فرد/موضوع.

6. أزمة المراهقة

كلمة "أزمة" تتوافق مع الحاجة إلى التهديم وإعادة البناء. إنّها فصل كل شيء لإيجاد أشكالا أكثر فعالية وأكثر توافقا مع النمو في مرحلة المراهقة. *وليست هذه الأخيرة بمرحلة نمو مرضية محضة*، إنّها فترة عبور مهمّة. يجد فيها المراهق نفسه مواجها عددا من الأدوار. أهمها تطوّر معرفة الذات وموضوع الهوية ومشاكلها. مشاكل يمكن تصنيفها بالعابرة، وأخرى بالمستقرّة (مختلفتين). حيث تتميّز فترة الأزمة بالعجز في الإلتزام مع الآخرين، واختيار التقمص السلبي للتحكم في وضعية ما. هذه الأزمة قد تؤدي إلى الهوية غير المستقرّة. حدوثها بسبب تغيّرات في المزاج، والنزوات غير المراقبة، والرغبة إلى الفضول، فضلا عن الضغوط الإجتماعية وعلاقتها بحساسية المراهق. (Alasker & Olweus,1993)

ما يجعل المراهق مضطربا بين هوياته المتعدّدة، و متردّدا بين مختلف إنتماءاته، هو البحث الدائم عن الذات. من جهة، قد يجد نفسه أكثر حرّية وأكثر معارضة. ومن جهة، أخرى قد يصبح أكثر اضطرابا بسبب الشعور بعدم الإنتماء. وهو سبب البحث الدائم عن الهوية الشخصية والجماعية (Rodriguez-Tomé, Jackson, & Bariaud, 1997, p. 278).

و يمكن اعتبار أيضا اضطراب الهوية، والإكتئاب ومحاولة الإنتحار، وفقدان الشهية، من بين المشاكل التي، في مجملها، تميّز المراهق أكثر من غيره في مختلف المجتمعات. فالمراهق لصيق الأفكار المتمركزة على الذات. ومشروع الحياة لديه، يمثّل عنصرا أساسيا في بناء هويته الشخصية (Giddens, 1983). و قد يزيد الصّراع في حالة رفض الذات. حيث نجد المراهق لا يتكيّف مع ما يجب أن يكون عليه (جسميا ونفسيا)، وقد يعبّر عن حالة عدم التكيّف بتوبيخ الذات لفظيا (إنّني فاشل...)، أو جسميا (تعذيب الذات،...). (Maïdi, 2012)

بالنسبة لـِ إريكسون (1968): « ***ينفعل المراهق حسب طفولته وحسب مختلف عناصر الهوية التي تشكّلت لديه*** ». ويضيف بأنّ ما يميّز فترة المراهقة، ما يدعى بـ "**أزمة المراهقة**" والتي تدعى في لغة التحليل النفسي بـ «***فترة إعادة تنظيم الأنا***»[23] لأنّها تعّد فترة إعادة بناء كلي للعديد من التنظيمات السيكولوجية. تحديدا فقد لا يعدّ تداخل الذات عائقا بالنسبة للمراهق في بداية المراهقة، لأنّه لا يمتلك بعد القدرات الضرورية التي تسمح له

[23] Période de réorganisation du moi

بربط المفاهيم العقلية المشكّلة. إلاّ أنّه في نهاية المراهقة، تمييز الفروقات (مع الآخر) يسبّب اضطرابا داخليا مع هويته. وتختفي الأزمة بمجرّد تولّد العقلنة، وبالتالي قبول الإختلافات. (Fischer, 1980)

تعتقد "كاستمبرغ" بأنّ كل لحظة أزمة، تسجل مرحلة تطور وتأخذ دور حركة تنظيم الأنا. وتشير إلى وجود ارتباط بين الهوية والتقمص. هذا الإرتباط من شأنه يجعل الهوية تنمذج شيئا فشيئا من خلال التقّمصات. بالمقابل، رفض الإنطباعات الوالدية يؤدي إلى صراعات التقمص وبالتالي يتطلب البحث عن تقمصات جديدة خارج العائلة، وبالتالي يصبح إلتزام البحث عن الهوية مولّدا للقلق. في نفس السيّاق أبرزت المقاربة التحليلية بأنّ مواجهة الإنطباعات السلبية الوالدية، تعزّز الشعور بعدم القدرة على النمو، والتقدير السيّئ للذات. (Voizot, 2007, p. 270)

إنّ ما يحدث أزمة المراهقة هو فشل النمو. ويترجم من خلال اضطراب في العلاقات العاطفية والنرجسية. وهذا ما يؤثّر على تشويه تقدير الذات. و كذلك يمكن ظهور صراع لا شعوري مع علاقات الموضوع البدائية، أو يرى الإنطباعات الوالدية صورا علائقية ومعاشية، أو عدم إيجاد الوفاق في العلاقة مع المحرّم. فيصبح المراهق ضمن أتراب يشكّلون بالنسبة إليه مكسبا نرجسيا هامّا.

أمّا «لوفر» (Laufer, 2001, p. 173)، يرى بأنّ المراهقة تحمل في طيّاتها فشل النمو. الأمر الذي يسبب للمراهق صراعا مع الصورة المثالية. واستمرار هذا الصراع يولّد له أزمة تعبّر عن فقدان لا شعوري للموضوع المنتظر. من شأن هذا الفقدان أن يولّد الإكتئاب بسبب تساؤلات الهوية.

كذلك «جوتون» (1991)، جعل المراهقة، كمرحلة نضجية، تتموقع في دائرة الفشل : ***«المراهقة مرحلة نمو فاشلة، لأنّها تجعل المراهق يواجه تحوّلات جسمية بسبب النضج.»***

أيضا الواقع البيولوجي له دخل بحيث يفرض ارتباط النضج بالجسم. بل عزّز هيمنة النضج الجسمي على الماهيات النفسية. ما يفسّر الأزمة في هذه المرحلة، أنّ هذا التنظيم النضجي يعيد إحياء الصراع الأوديبي وربّما المحرّم. في هذا الصدد يزيد نشاط الأنا الأعلى من خلال البحث عن دعائم نفسية واجتماعية جديدة. لأنّ الوفاق يحدث بين الأنا والأنا الأعلى المتدهور. فيجد المراهق نفسه في إشكالية العلاقة ما بين الجسم، والذات الإجتماعية. إضافة إلى تزعزع صورة الذات بسبب هذا النضج، الذي جعل المراهق يجد صعوبة في استدخال جسمه على مستوى كل من التمثّل الرمزي للجسم، الشعور بالهوية، والنرجسية.

وترتبط أزمة المراهقة بالبحث عن هوية الذات. هذا الإرتباط قد يكون مع قلق المستقبل، أو مع البحث لدى الراشد، ليس عن إجابات عقلانية، بل عمّا يشكّل هويته من تجارب جديدة (الحدود، صور ذات معنى)؛ البحث عن علاقات مع الأتراب من نفس الجنس، و/أو من الجنس المخالف، والإهتمام بالدّراسة وبميدان العمل، وبالمستقبل، أو ربّما اللاإهتمام. وغالبا ما تكون إهتماماته متناقضة. والتعارض مع الآباء و/أو الإنفصال عنهم هي إحدى مميّزاته، وهذا ما قد يخلق له صراعات تعيقه عن التركيز.

إن اختلفت وجهات نظر الباحثين في تحديد أزمة المراهقة، فإنّه يوجد وفاق على وجودها، وإمكانية التغلّب عليها. "إريكسون" من جهته يلّح على الدّعم، وبالتالي يولي اهتماما للدور الأساسي للطفولة، والثقافة التي يعيش فيها الفرد، كونهما يساعدان على السير الحسن لحّل الأزمة.

بالنسبة لِـ «كاستنبرغ»؛ القدرة على التخلي عن الهوامات واستبدالها بمشاريع مستقبلية هي عوامل محفّزة من شأنها تسهّل تجاوز الأزمة. بسبب غياب مواضيع تقمصية جديدة.

أمّا "جامي" يحدّد عمل أزمة المراهقة، من خلال حدوثه دون صخب، ونموه نموا عاديا. إذ يحدث تهديد المراهق في غياب هذه الظروف. لاسيما"***غياب الدّعم الكافي***" (جوتون). أو وجود "***المعاش السلبي***" (لوفر)، أو السيطرة الليبيدية على التغيّرات الجسمية، واضطراب العلاقة العائلية...(فويد). إلاّ أنّ بعض الدّراسات، مثل دراسة "مارغريت ميد" (1920) الإنثروبولوجية على "الإناث المراهقات وعلاقتهن مع عائلاتهن"، لا تستجيب لمثل هذه الوصمات. أو بالأحرى ليس كل مراهق في أزمة. إنّما هذا الطرح يعطينا إشارة على التدبّر في واقع المراهق حتّى نحكم عليه متأزما أم لا. أضف النظرة السوسيولوجية التي تنكرها تماما.

7. المراهق والعالم الإفتراضي

المعلوماتية ظاهرة سلوكية منتشرة بكثرة في وسط المراهقين، أضحوا مدمنين عليها، لا يتعلّق الأمر بالإدمان على مخدّر ولكنّه إدمان سلوكي على وسائل إتصالية تكنولوجية. مبدئيا قد تكون بهدف المعرفة. لكنّها سرعان ما تتحوّل إلى البحث عمّا هو افتراضي.

يشير "وينيكوت"(1962)، إلى أنّ المراهق في علاقاته الحياتية ليس بحاجة لأن يكون معروفا أو ليتعرّف على أحد. ويضيف بأنّ هناك عوامل قد ساهمت في تغيير نظرة المراهق حول المراهقة : الأمراض علّمته

عدم الخوف، وطرائق الرقابة الجنسية حرّرته أكثر، (Schmid-Kitsikis, 2012, p. 520). وقد نضيف نحن، الحروب جعلته يخوض المحن. بالنسبة لِـ "شابير" (1989، ص. 150) أمور ثلاثة أثّرت في المراهق؛ الخوف، والشفافية كأن يبدو طبيعيا، والتهديد بفقدان الهوية لأنّه غير محمي تجاه الرغبات الأوديبية.
وعلى غرار ما سبق، المعروف عن مراهق اليوم أنّه بحاجة إلى علاقات "سرّية" عبر روابط الصداقة أو الكتابة لا سيما عند لجوئه إلى الأنترنت. أو بالأحرى إلى عوالمه الإفتراضية، وليس كما يشاع بعالم واحد افتراضي. وهو ما قد يخلق لديه، ليس هوية افتراضية واحدة بل هويات متعدّدة.

لقد فرض منطق الوسائل التكنولوجية مراهقا غير واقعي. بفعل، ربّما، الإدمان على هذه الوسائل، ولاسيما الأنترنت. لقد انتقلت به إلى عالم الإدمان والتبعية. أو بالأحرى طغى منطق العالم الإفتراضي على الواقع. لأنّ العصرنة، ممثّلة في تكنولوجيا الإتصال، أضحت مرضا لا بد منه. وأصبح المراهق يتجرّع ثقافة الأنترنت مثلما يتجرّع الصغير حليب أمّه. إنّه يراها قريبة من الآخر البعيد، ونراها بعيدة عن الآخر القريب. ينتقل فيها ما بين الطفولة المتأخرة و الرشد. تارة متسائلا وأخرى غاضبا أو مشككا، أو متسليا في قضايا يطرحها بمحض إرادته، وحتّى التي تفرض نفسها عليه وتستهويه. إنّه يعيش كل الأزمنة، و كل الأمكنة دون أن يدري بأنّه ثابت لم يبرح مكانه. ثمّ من يضمن، بعد هذا المدّ والجزر بين الواقع والمخيال، بأن تبقى له القدرة على معايشة وإدراك الذاتوية أو الغيرية، واختلافه أوتشابهه مع الآخر، وتكيّفه مع محيطه العائلي والمدرسي بعدما أصبح متعلّقا بالعالم الإفتراضي. أصبح واقعا[24] معاشا له.

لقد طرح البعض أطروحة تهديد، ليس للهوية فقط بل لوجوده. وقد يرجع سبب هذا الإغتراب إلى شبه الغياب للآباء وعدم حضورهم الفعلي في حياته، والذي قد نعزو بدايته إلى مرحلة الطفولة، ربّما بسبب عمل الآباء، أو ظروف أخرى.. وبالتالي قد يرجع إلى تعويض حرمان، أو بسبب الشعور بعدم الراحة، أو فشل في العلاقات الإجتماعية والعائلية والعاطفية، (Valleur. M, 2002). إذن جرّاء الفعل الإفتراضي، يعيش المراهق هواماته؛ مثلا من خلال «البلوج»[25] والشبكات الإجتماعية، التي أصبحت حاجة ملّحة للتعبير عن هموم ومشاكل المراهق. بهدف التفريغ الإنفعالي[26] وجلب الرّاحة (Flasch Info, 2008). هذا السلوكي النمطي، قد يسبّب له فراغات في نفسيته و علاقاته مع الذات و مع الآخرين المقرّبين.

[24] واقع يطرح إشكالية الإستقلالية المالية للمراهق، خصوصا في الوسط الفقير. إرتفاع نسبة العزوبة، أو تأخر سن الزواج بالنسبة للجنسين. قد يلعب دوراً مهماً في تأخر سن المراهقة، والشغل، والإهتمام بالمستقبل.
[25] *Blog*
[26] *La catharsis*

وقد يضاف أيضا إلى ضعف الهوية، ضعف اتخاذ القرار لدى المراهق، إزاء التأثر الكبير بالمّد الثقافي القادم عبر مواقع الإنترنت. والنتيجة، حالة تشويش للهوية وتدني مفهوم الذات. بسبب تلقي عائلي أو دراسي، في غالبيته مرضي ومتناقض مع الواقع. أو كم يشير إليه البعض(Giust-Desprairies, 2009) بسلوكات بديلة؛ القلق، الإكتئاب، والمرور إلى الفعل.

فإذا كان الإتصال الإلكتروني يضعف الشعور بالهوية الجماعية أو هوية الإنتماء. (Sassenberg, & al ; 2005). يوجد من الباحثين (Yao & Flanagin, 2006) من يؤكّد بأنّه، وفي مثل هذه الوضعيات، لا يمكن تفسير السلوكات فقط من خلال تغيّر الشعور بالذات. بل وإن لم يكن جلّيا في الحالات العادية، يمكن الرجوع إلى سلوكاتنا المباشرة والشعورية بمجرّد الشعور بالتغيّر في ذواتنا. (Auzoult, p. 128)

يبدو أنّ مظهر الوسط العائلي، والمدرسي، و غيره أقل استعراضا من العوالم الإفتراضية. الأنترنت وألعاب الأنترنت، وصداقات من غير صدق..، لقد أصبحت تمثل أهم العوامل، بل والمرجع الأساسي للمراهق (خصوصا في المجتمع الجزائري) نتيجة انحصار المرجعيات التقليدية وفضاءات المرافقة[27] على مستوى الأسرة والمدرسة والحي. يفترض أن تتكفل المدرسة وفضاءات المرافقة هذه بالطفل والمراهق والوصول بهم إلى مرحلة هوية إئتمانية. هذا الأمر قد يجعلنا نعيد النظر في تمثّل الفرد المراهق لذاته، وإلقاء نظرة شاملة في المنظومة الإجتماعية السائدة، وفي الفضاء الاجتماعي الذي يجمعه مع الآخرين، لتعويض ربّما الإدمان على العالم الإفتراضي. لأجل التكيّف وضبط صّحته السيكولوجية، قد يتجسّد في طبيعة دفاعاته والمنبثقة غالبا من هويته الشخصية والإجتماعية. إنّنا نفترض، في هذا السياق، هشاشة نرجسية تنتجها الفضاءات الإفتراضية أكثر من التفريغات الإنفعالية التي تصوّرها للمراهق.

[27] *L'accompagnement*

VIII. أنماط متضاربة حول المراهقة

يوجد العديد من السلوكات والأفكار النمطية المتضاربة في مجتمع المراهقين. تجلّت هذه الأنماط لدى بعض الممارسين والباحثين في ميدان الصّحة النفسية والعقلية. وأهم النتائج التي خلصت إليها هذه الدّراسات، أنّ محدّدات المراهقة تتعلّق أساسا بالنضج على المستوى الجسمي، وعلى المستوى العلائقي مع الآباء، وبالرغم من ذلك تبقى مرحلة المراهقة مجالا تشخيصيا واسعا ومتضاربا.

1. المراهقة مرحلة اضطراب خلال النمو

لعّل أوّل مؤلف حول المراهقة لِـ هول (Stanley Hall (1904، حيث سمّى مرحلة المراهقة بـ ***فترة الصخب الإنفعالي***". تتميّز بالضغط، والصراعات، وعدم الإستقرار، والتناقض. ويتقاسم هذا التعريف العديد من الباحثين (Debess, Stranger). إذ تُحدث الصراعات والإضطرابات تغييرا في التنظيمات الداخلية للأنا، وفي علاقات الفرد مع المحيط، مسبّبة بذلك القلق، والتأنيب ومشاعر العداء والمعارضة. (Claes, 1995)

ترى "أنّا فرويد"، إمكانية قيام المراهق بعملية الحِداد فيما يخص العلاقات الطفلية، والمرور إلى النضج العاطفي والجنسي، والتوجه نحو التفكير غير العقلاني، وعدم التحكم في اندفاعاته، ويتميّز بالأفكار الخاطئة وغير المعيارية، و قد يكون ضحيّة الإنفعالات المضطربة، لأنّه في صراع مع القانون والسلطة. (Rutter & al, 1976 ; Petterson, 1985). فضلا عن تميّزها بانطواء الأنا، والنكوص، أو بتظاهرات اكتئابية مرتبطة بالحِداد الناتج عن فقدان العلاقات الوالدية في المرحلة السابقة (Green, 1977). هذه العلامات مرضية وقابلة للتطور. بالمقابل، غياب هذه الإضطرابات الإكلينيكية قد يسبّب عدم نضج الأنا. (Freud, 1969)

في أوّل دراسة غير إكلينيكية على المراهقين (Douvain & Anderson, 1966)، كانت حول علاقات المراهقين مع الآباء، والصداقات، والحب الأوّل، وتشكيل الهوية. لكن لم يتّم تسجيل انطواء الأنا أو أزمة خطيرة للهوية. بل تمّ معاينة التطلّع إلى المستقبل المادي ورموزه. عكس الصور الوالدية، فتؤثّر على تشكيل الهوية، وأسلوب التربية (الديمقراطي) عامل مشجّع للمشاركة في اتخاذ القرار، وفي نضج الهوية. والأسلوب السلطوي يشجّع انشطار الهوية.[28] أمّا الأسلوب التربوي التسامحي يشجّع على تكوين الهوية

[28] أنظر أسلوب التواصل حسب نظرية الأنساق لـ "باتيزون" (Bateson)

المبهمة وغير الواضحة. أضف إلى ذلك نقص الإتصال بين الأم والمراهق، ووجود صراعات مع الأتراب يخلق هوية سلبية. لقد حدّد "أوفر" (1975) Offer نسبة 20٪ من المراهقين تمسّهم أزمة المراهقة، لا سيما من كانت لديهم اضطرابات علائقية مع الوالدين، وحتّى مع الأقران.

لكن بالمقابل توجد دراسات أظهرت العكس في النتائج. نذكر على سبيل المثال لا الحصر : دراسة "دانيال ويوديس" Daniel & Judith (1975) على فئة مراهقين (12–19 سنة)، كشفت على أنّ أغلبهم يتّبعون نموا منسجما دون صخب انفعالي.

دراسة «كليس» Claes (1991) على 500 مراهق تتراوح أعمارهم ما بين 11–18 سنة. أبرزت النتائج بأنّ لديهم صورة إيجابية عن الذات (مزاج إيجابي)، ومراقبة في الإنفعالات، والتحكم في الأحداث، والقدرة على مواجهة متلّطبات الحياة الحالية والمستقبلية.

دراسة «كلوتيي ولوجو» Cloutier Et Legault (1991) على عيّنة من 5000 مراهق، أبرزت صورة إيجابية وصّحة نفسواجتماعية جيّدة. وهي نتائج تتعارض مع النتائج التي تؤكّد أنّ المراهقة، ضحيّة الإضطرابات النفسية. (Claes, 1995)

ما تجدر الإشارة إليه، يمكن للنتائج أن تختلف عندما تكون العيّنات، والباحثين، والظروف البيئية والزمانية مختلفة، وأهم المتغيّرات الديمغرافية التي تميّز أفراد العيّنات.

2. علاقة النضج بالنمو

النضج غالبا له صلة بالجانب الفيزيولوجي. لدى الإناث يتمثل في العادة الشهرية بالدرجة الأولى. بالنسبة لِـ "شتاينبرغ" Steinber (1990)، يقحم النضج ارتفاع الصراعات بين الآباء والمراهقين ثمّ استقرارها. فالصراعات بالنسبة له تساهم في تنظيم الحياة العائلية. بالنسب لـ "فرويد" يمكن تحديد النضج لدى المراهق، ليس في التشريحي والفيزيولوجي، ولكن انطلاقا من تمثّل المراهق لذاته ومن تقمّصاته. أي من الطموح إلى سّن الرشد. وربّما ليس الرشد في حدّ ذاته، بل نضج الراشد.

التركيز على نضج الراشد وليس على الراشد في حدّ ذاته، ربّما بهدف إلغاء تقمّص المراهقة المتأخرّة وتبعاتها.

3. الصراعات والعلاقات الوالدية

كان ينظر إلى العائلة وجماعة الرفاق على أنّهما مجموعتين غير متصلتين، وقوتين متعارضتين. أمّا البحوث الحديثة ترى بأنّهما عالمين تربطهما علامات متكاملة ومستمرّة. (Cooper, 1994)
يعتبر "بلوس" (1967) Blos العلاقات بين المراهقين والآباء تسيطر عليها ما يسميه بـ *"المرحلة الثانية لانفصال الفرد جسميا وانفعاليا"* (المرحلة الأولى انفصال الطفل عن الأم). وهذا ما يمكّن من تشكيل الذات وبلورتها.

وهناك من يعتبرها مرحلة دون انفصال ودون فشل في علاقة المراهق بوالديه (Steinberg, 1994). باعتبار المشاكل الحقيقية بين المراهق ووالديه قليلة، وإن وجدت تسببت في خروج وهروب المراهق من البيت، أو لجوئه إلى المخدّرات، الإضطرابات العقلية. أمّا الآباء الذين يسعون إلى توطيد علاقاتهم مع أبنائهم المراهقين فيعيشون في راحة نفسية. (Pice, 1990)

قد تتوقف علاقة الآباء، في المجتمع الجزائري، مع الصراعات القائمة بالبيت، على طبيعة مواضيعها. هل هي عقوق، أو مشاكل وهمية ...؟

4. صعوبة التشخيص في المراهقة

من الصعوبة بمكان تشخيص المراهق بسبب الأزمة التي يعيشها. مثلا، من الصعوبة الفصل بين أزمة مراهق بسيطة وذهان خلال نموه. ولو أنّ الذهان قد يكون ضئيلا في مرحلة المراهقة.
تكلّم "بارون" (1993) Baron عن الإكتئاب وصوره المقنّعة (جنوح، إضطرابات السلوك.) لدى المراهقين، و مدى إمكانية إصابتهم به. بالرغم من وجود جداول إكلينيكية للإكتئاب لكلّ الفئات العمرية منذ الدليل التشخيصي الثالث للأمراض النفسية والعقلية(DSM.III, 1980) حتّى الدليل الخامس. (DSM.V, 2013)

إنّ إختلاف وجهات النظر لدى الدارسين لموضوع المراهقة لأمر طبيعي. لكن توجد نقاط حسّاسة، التحكم فيها يعّد صعبا و ربّما مستحيلا، لا سيما مسألة التشخيص، والنضج عولاقته بالسّن والعائلة، والجسم.. و بالرّغم من وجود إشكاليات متفاقمة في هذه المرحلة، أكثر من غيرها (تقمص الإيديولوجيات، الإنتحار...)، إلاّ أنّه لا يمكن الجزم، و بصفة نهائية، على أنّها مرحلة اضطراب. أعتقد ما يميّز هذه المرحلة (مرحلة صخب انفعالي)، قد نعتبره مرحلة القدرة على تجاوز الصخب الإنفعالي.

IX. دفاعات المراهق

يبدو أنّ المراهق أصبح يواجه عالما وواقعا نفسيا واجتماعيا أكثر تعقيدا، بل أكثر اضطرابا من ذي قبل. وبالتالي، قد يدعونا هذا إلى إعادة النظر في معاشه النفسي والإجتماعي. فالإضطرابات النفسية والأعراض المرضية الحاصلة قد تكون في الغالب على علاقة مع الصور الوالدية الإزدواجية. وتصبح النتيجة، التجزئة بين الإنجذاب والخوف. أي، لا يمكن للمراهق التعرّف على ذاته من خلال الموضوع الخارجي. لأنّه لم يحدث التوافق بين واقعيه الداخلي والخارجي. وهذا ما سيفقده قيمته الغيرية، وسينتقل به إلى الفعل، بسبب النكوص وعدم استثمار تمثّل الذات. (Laufer, 2001, p. 81)

إنّ نشوء الذات يبدأ من المرحلة الغريزية خلال المراحل العمرية الأولى حيث بداية نشوء الشعور بالثواب والعقاب. و في المرحلة التالية (النرجسية الثانية)، يكوّن فكرة عن نفسه تكون نابعة من المجتمع. وبالتالي يعمل على تحقيق أهداف. فإن كانت في نفس اتجاهات الذات والمجتمع، سيحدث التوافق، وإن كانت متناقضة، فثّمة إشكالية الذات مع الأنا والآخر. (عبد العزيز القوصي، 1952، ص. 90).

ما يميّز المراهقة أيضا، نمو الغريزة الجنسية. والتي تمنح للمراهق الإلتزام في العلاقات مع الآخرين، والتمّيز عنهم. فقد يكون مساعدا للأنا. أو العكس، قد يكون مهدّدا لها ومولّدا للصراع. هذا التهديد يكون مقترنا بالهوية الهشّة.[29] بحيث يصبح الصراع نمطيا[30]، ودفاعات نفسية بدائية (تهدف في الغالب إلى إخفاء جزءا من التمثّل الصراعي بعدما يقوم بتعديل مشاعر القلق والإكتئاب)، التثبيت فيها يزيد في شّدة الأزمة.

ولو أنّ الدّفاعات تتنبأ بالدعم الإجتماعي واللّذة في الحياة، والتوظيف المادي للذات. لكنّ الدّفاعات غير الناضجة (النكوص، التثبيت.) لا تتنبأ بالصّحة الجسمية. إنّها مؤشّر الإضطراب العقلي والإكتئاب والقلق، في فترة المراهقة. ونضجها (عكس البدائية) ظاهرة صّحية تمس الجانب العقلي والجسمي. وتختلف باختلاف تركيبة المراهق النفسية. إنّها مؤشّر عن الصّحة الجسمية والعقلية. (Chabrol, 2005, pp. 32–35)

[29] هذه الهشاشة من إصابة الأنا ومختلف الحاجات المختلفة التي تؤثر على الأنا خلال هذه المرحلة والمتولدة عن نزوات الأنا الأعلى وعن العالم المحيط. فالأنا الأعلى ومثالية الأنا مجتمعة معا لدى المراهق، بإمكانها التأثير عليه وتحديد وظيفتها (Hartmann et Loewenstein, 1962).

[30] تتّخذ نمطا واحدا من الدّفاع، و هو الأمر الذي يضع المراهق في المرض وظهور الأعراض.*Stéreotypiques*

ولكن من الصعوبة بمكان التعرّف على المظاهر الإكلينيكية الواضحة مثل الإكتئاب لدى الراشد. لأنّ المشاعر الإكتئابية جزء من التطور العادي لدى المراهق. ومن جهة أخرى، قد يُحدث الدّفاع ضّد القلق فقدان معنى الموضوع. وقد يصل الأمر إلى انشطار الأنا (Perier & al, 2012).

إلاّ أنّ بعض الحالات الإكتئابية، لدى المراهق تكون على علاقة بالنرجسية الوالدية. أي عندما يكون المراهق بين القدرة وعدم القدرة على تحقيق الهوامات الوالدية (Marcelli & Braconnier). بمعنى، اضطرابات الشعور بالذات. تكون متعلّقة غالبا بصعوبات التعلّم، وتحدث تغيّرات في المعاش النفسي والجسمي بسبب تغيير المحيط العائلي، تغيير السكن، وغيره..

فيما يخّص الفروق المتعلّقة بالجنسين؛ الإناث أكثر ميلا إلى استخدام الإنكار، والحفاظ على مستوى نشاط عال، وتقديم المساعدة إلى الآخر، ولو أنّ استخدامهن للإنكار يمكن أن يحدث آثارا سلبية على مستوى الهوية والتكيّف. أمّا بالنسبة للذكور فيميلون أكثر إلى المزاح.

إضافة إلى هذا، توجد سلوكات الخطورة، تمسّ الشعور بالذات لدى فئة المراهقين أكثر من غيرهم. في هذا السياق، أكدّت العديد من الدراسات العلاقة بين سلوكات الخطورة وبعض الجوانب النفسو–مرضية لدى المراهقين. والدراسات التحليلية أبرزت العوامل الشعورية واللاشعورية للعنف النفسي لدى الطفل والمراهق (Courtinat-Camps, 2011, p.323)

بل إنّ الشعور الجماعي (الإنتماء) يجعل صاحبه يعبّر بدرجات ضعيفة عن تجنب الخطورة. (Tunnel, 1984) ويؤكّد "هيل" (Hull,1983) بأنّ تعاطي الكحولات يخفّض من الشعور بالذات. إنّ كل ما يهدّد الذات، من شأنه يسبّب الشعور بالإحباط (فشل دراسي،إحتقار،...) ويثير الإحساس باللاأمن ويوّلد الإضطرابات النفسية سيما اضطراب الهوية الذاتية (صراع البحث عن الذات..).

وقد نترجم صراع الذات بكيفية مماثلة أو مغايرة في كنف التغيّر الحادث في المجتمعات من تكنولوجيا ومن أدوات التعريف، بهوية الذات، ووحدات التقمص والتمثّل.

خلاصة

تشكّل فترة المراهقة مرحلة تغيرات مهّمة في مختلف النواحي الجسمية، والإجتماعية، والعاطفية، والإهتمامات الفكرية. وغالبا ما يكون المراهق بين قوتي الرغبة في النضج من جهة، وحنين الطفولة من جهة أخرى. هنا، وفي هذه الهوّة، قد يسكن التغيير العميق لهوية الذات.

بل إنّ المراهقة مرحلة من مراحل النمو تتميّز بأزمة النمو، والنضج (يحدث اضطرابات خلال النمو)، والصراعات (تغلب على العلاقات مع الوالدين)، وصعوبة التشخيص(نفسومرضي). ومع هذا لا يوجد ما يؤكّد من دراسات، إمبريقية، أو إكلينيكية، أو وبائية، على أنّ المشاكل الحقيقية للمراهقين من أصل الإضطرابات العابرة. حتّى وإن يجيب عن ذلك "إركسون" من خلال تحديد أزمة المراهقة في هوية الذات : ***"[هي] مرحلة أزمة الذات لا أكثر"***.

هذا الوصف، لهذه المرحلة الحرجة، قد يجعلانها مرحلة إكلينيكية قائمة بذاتها، وهذا في منظور البحوث النفسية التحليلية والنفسودينامية تحديدا. إنّها بيءة ملائمة لمعرفة الأكثر عن أدوار و كيفيات تمثّل الذات، خصوصا وأنّ كلّ الباحثين بالرغم من وجهات الإختلاف بينهم حول اضطرابات المرهقة، إلاّ أنّه يوجد نقاط اتفاق عن بداية التمثّل (النرجسية الثانية)، وممكن هشاشته (مرحلة المراهقة).

الجانب الميداني

الفصل الخامس : الدّراسة الإستطلاعية

تمهيـــد

سنحاول من خلال دراستنا الاستطلاعية تحديد الصورة العامة والإطار العام لإشكالية البحث، بحيث يتّم وصف وتشخيص المراهقة من خلال جمع معلومات حول تفكير المراهق عن ذاته. أي التطلّع إلى أهم الكلمات والعبارات التي من خلالها يمكن إخراج طريقة و وسيلة بحث تساعدان في وصف وتقييم أهم المواضيع التي من خلالها يمثّل المراهق (المتمدرس) ذاته.

للتذكير، موضوع دراستنا سيكولوجية تمثّل ذات المراهق (المتمدرس). فدراسة هذه المرحلة جاء استجابة لما تمليه الضوابط النفسية التحليلية بدعوى أنّه يمكن إدراجها في السياق الإكلينيكي المحض: "***علم الضحية الإكلينيكي***. (أنظر فصل المراهقة، II 1.2 §3).

في هذا الإطار سنعتمد المنهج الوصفي. لأنّه سيسمح لنا بالوصف والتفسير والتنبؤ. وبالتالي، سيتّم عرض وسيلة الإستبيان كأداة مستخدمة في الدّراسة الإستطلاعية، مقتبس من "***تقنية التداعي التعبيري***" (أنظر الإستبيان في الملحق) يحمل في طيّاته أسئلة ضمنية تبحث مباشرة في بواطن المراهق اللاشعوية، أو ما أسماها "جيملي"، (Guimeli, 1998) بـ"***المنطقة الصامتة***". بهدف تنبيه استجابات لفظية في شكل تداعي حر، بكيفية سهلة وسريعة. سنقوم بتحليلها الإستجابات معتمدين على تحليل التوافقات[1] من خلال حزمة « *R*-*Commander* ».

[1] طريقة إحصائية وصفية لتحليل العوامل. ترجمة الباحث : *Analyse des correspondances*

I. هدف الدّراسة الإستطلاعية

في إطار البحث عن التمثّل السيكولوجي لذات المراهق قيد الدّراسة، ولما لهذه المرحلة من أهمية وثقل في حياته النفسية والجسمية والعلائقية الحاضرة والمستقبلية، فقد يجد صعوبة في إظهار هويته. هذا المنطلق، جعلنا نعيد النظر في كيفية استدراجه للإجابة عن سؤال "من هو المراهق؟" ومن ثمّ الحصول على استجابات المبحوثين وتحليلها بكيفية بنيوية. بهدف تقييم مبدئي للمواضيع التي تثير اهتمامه ومواضيع يتقمصها وتحدّد ذاته.

في هذا الصدد، سيتّم التعرّف من جهة على درجة استجابة المبحوثين من خلال استبيان (الملحق. رقم1) بهدف استدراج المراهقين قيد البحث لمحاولة فهم طبيعة استجاباتهم عندما يتعلّق الأمر بذواتهم. أو بالأحرى العناصر المكوّنة لهذا التمثّل.

من جهة ثانية، نهدف من خلالها إلى وضع استمارة لإعادة صياغة استجاباتهم في شكل بنود، يجاب عنها وفق سلّم "ليكرت" (بعد دراسة خصائصها السيكومترية) نحدّد خلالها مواضيع تمثّل الذات لدى المراهق. أي وصف الإستجابات الشعورية (المؤشّرات الخارجية) واللاشعورية (المؤشّرات الدينامية الداخلية) من خلال دلالات الكيف والكم. لكي نتمكّن من تمييز الأشياء المتشابهة والمختلفة عن الذات، ولتسهيل البحث عن المعنى الذي يعطيه المراهق (المتمدرس) حول علاقة ذاته بنفسه وبالآخر، وما يقدّمه من معنى حول الذات والجسم، وعن الآخر وما يستقبله منه، وما يتطلّع إليه في الحاضر والمستقبل.

II. عيّنة الدّراسة الإستطلاعية

تمّ عرض الإستبيان في الدّراسة الإستطلاعية على خمسين (50) مراهقا، تمّ انتقاؤهم بكيفية عشوائية بمدينة جيجل (مؤسسة كعولة تونس الثانوية)، في نهاية السنة الدّراسية 2013، بحيث تراوحت مدّة الإستبيان أسبوعا كاملا. مع العلم أنّ تسع (9) مراهقين لم يجيبوا على الأسئلة المطروحة بكيفية سليمة (عدم تكملة الإجابات بالشكل المطلوب)، وستّة (6) استبيانات لم ترجع. أي أنّ معدّل عدم استجابة المراهقين لاستبيان الدّراسة الإستطلاعية قدّر بحوالي 28%. أنظر أفراد العيّنة المشاركين في هذه الدّراسة. (الجدول أسفله)

جدول5: أعمار الذكور والإناث المشاركين في الدّراسة الإستطلاعية بواسطة الإستبيان

الجنس	مدى العمر	ن	النسبة	م. الحسابي(ع)
إناث	19-15,50	19	%52,78	17.00(1.50)
ذكور	19-16,00	17	%47,22	17.50 (1.50)
المجموع	**19-15,50**	**36**	**%100**	**17,25(1,50)**

ع : الإنحراف المعياري

تقسيم العيّنة حسب السّن والجنس. أعمارهم تتراوح مابين15,5 إلى 19 سنة بالنسبة للإناث، و16,00 إلى 19 سنة بالنسبة للذكور. أي أنّ الذكور(17) المشاركين في الدّراسة الإستطلاعية، متوسط أعمارهم 17.50(1.50)، متقارب جدّا مع متوسط عمر المراهقات؛ 17.00(1.50).

III. أداة وسير الدّراسة الإستطلاعية

1. الأداة المستخدمة

لا بد من الأخذ بعين الإعتبار العمل التفكيري الذي يسبق تحليل فرضيات الدّراسة واختيار طريقة البحث المناسبة مع الفعل النفسي(Guimelli, 2003, p. 161). لاسيما مع المراهق الذي غالبا لا يبالغ في الطلب اللفظي الصريح عمّا يحتاجه، بل في الغالب تكمن طلباته ضمنيا، وبالتالي هو بحاجة لمن يفهمه من غير الطلب. (Pinel et Maïdi, 2016)

ولأنّ عملية جمع عناصر التمثّل ترتكز على الإنتاج التعبيري. و بالتالي لا بد من انتقاء الوسائل الملائمة لإعطاء الفرصة كاملة للمبحوثين للإجابة عنها. في هذا السيّاق ارتأينا إلى استخدام طريقة "أبريك" (Abric, 2007) للتحرّي عن تمثّل الذات لدى المراهق. وتمّ تمرير استبيان (من تأليف الباحث) قصد استكشاف أهم الأفكار التي تراوده عن ذاته من خلال ما يسمّى "تمثّل الذات". في هذا الصدد اعتمدنا على تقنية "**التداعي التعبيري**". فمن بين الشروط المراد تحقيقها في هذه الدّراسة الإستطلاعية، التأكّد من أنّ استجابات المبحوثين عن أسئلة الإستبيان، ذات دلالة على شعور المراهقين بذواتهم. ولمعرفة ما يستبصر الذات، لا بد من التركيز على الفرد بتوجيه الأسئلة له (Kouira, Chorfi, & Maache, 2002). أو بالأحرى، يرجع مصطلح "الذات" عموما إلى الكيفية التي يرى بها الفرد نفسه.

لهذا السبب؛ لتحديد الإصطلاحات التي يعبّر بها المراهق عن ذاته، نرى في طريقة" التداعي الحّر"[2] الوسيلة الملائمة لتعزيز المعلومات المحصّلة. أثناء تمرير الإستبيان، ومن خلال مفردة تنبيهية، يطلب من المبحوث إنتاج كل العبارات الدّلالية التي تبادر ذهنه. ممّا يسمح بتفعيل العناصر الباطنية والمقنّعة في شكل تعابير لفظية. أو للحصول على استجابات بكيفية سهلة وسريعة، مقارنة بالمقابلة. (Moliner & Guimelli, p. 43) تحديدا، اعتمدنا على تطبيق الأسئلة نصف موّجهة والمفتوحة.[3] الإجابة عنهما تمّت وفق طريقة "التداعي المنتظم" (إعطاء عدد محدود من الإجابات). لأنّ لهذه الطريقة عدة مزايا. من جهة مقبولة جدا من قبل

[2] هي تقنية مشتقة من علم النفس التحليلي. استخدمها "أبريك"(2002)، وكذلك "أنّا ماريا دي روزا" لتكوين شبكة التداعيات (*Le réseau d'associations*). وقد انحازت عن معناها حين ترجمت خطأ إلى اللغة العربية بـ "الشبكة الترابطية". وأؤكّد بأنّها محاولة منهم، هؤلاء الباحثين وغيرهم لابتكار التحليل الإجتماعي.

[3] تفيد في تحليل التمثل، فتظهر أبعاده و خلفياته من خلال عرض مختلف الجوانب التي تؤثر في المبحوثين.

المبحوثين. ومن جهة أخرى، توفّر عددا كبيرا من الإستجابات. فضلا عن أنّها تمكن من الحصول، على الأقل، ثلاث قياسات لكل موضوع.

تأخذ هذه التقنية بعين الإعتبار تكرار ظهور الإصطلاحات ومركزها الترتيبي. أي تكرار ظهور الكلمة، مع وصف ترتيبها بهدف البحث عن عناصر مركزية. أي كلّما كانت العبارة متكرّرة كلّما كانت مشتركة بين المبحوثين. إلاّ أنّه وفقا لطريقة التداعي الحر لا يمكننا معرفة طبيعة التداعي، حيث أنّ الكلمات المتداعية يمكنها معرفة معان إيجابية وأخرى سلبية. وهنا يكمن نقص هذه الطريقة. ولهذا ارتأينا إلى إضافة ترتيب الأهمية المعطاة للمصطلح لتحديد درجة إيجابية أو سلبية الكلمات المتداعية.

نقطة أخرى لابد من الإشارة إليها، ألا وهي واقعية الكلمات المتداعية. في دراستنا، ما هي الكلمات التي يتداعى بها المراهق؟ وهل يمكن أن يبوح بكلمات مكبوتة؟.

بالنسبة لـ "أبريك"(Abric, 2007, p. 75) : ***"توجد في التمثّل[...] المركزي[...] عناصر أساسية، وأخرى لم يتم ذكرها. [أو تسمّى بـ] <u>النائمة</u> [...] تحفيزها من المفروض لمعرفة التمثّل[...] الفعلي[...]. ولا يتم ذلك إلاّ بخلق وضعيات جديدة."***(سنرى الكيفية لاحقا). أي أنّه يتكوّن التمثّل من عنصرين: عناصر التمثّل غير النشطة، و أخرى تتمثّل في العناصر غير التجريبية. فكليهما تسمحان بتكوين فرضيات.

ويضيف إلى أنّه توجد في بعض السياقات **منطقة** "**صامتة**"[4] لتمثّل الذات. كما تشير المدرسة التحليلية إلى وجود تمثّل شعوري، وآخر لاشعوري يسيطر عليه الكبت. تسميها "دونيز جودلي: "**التمثّل الصامت**". فقد لا يمكنه الخروج بسبب سيطرة الكبت (المقاومة). (Quinodoz, 2013, p. 233)

تتكون الذات من عناصر التمثّل غير المعبّر عنها لفظيا بواسطة الوسائل المستخدمة. بحيث تكتسي طابعا متناقضا مع استجابات عادية. ولا تخّص إلاّ نوعا واحدا فقط من التمثّل (Abric, 2007, p. 80). أي أنّ المواضيع الحسّاسة التي قد تزعزع الأنا (تخدش المشاعر الإجتماعية الشعورية واللاشعورية)، قد تشكّل عناصر أساسية في النواة المركزية.

بالنسبة إلى "جيملي" (Guimelli, 1998., cité par Moliner & Guimelli, p. 97)، **المنطقة الصامتة** للتمثّل، يحكمها ما أسماه بـ "**سياق التقنيع**"[5]. وبالمقابل ما يفعّلها هو سياقي "التداعي الحر" و"السلالم المترية" (هذه الأخيرة سنراها لاحقا أيضا في الدّراسة الأساسية).

[4] *Zone muette*

[5] *Processus de masquage.*

ونظرا للطبيعة الإسقاطية لوسيلة البحث، فإنّه لا يمكنها أن تختزل في سلسلة مفردات خطية فقط، تجيب عن مثير كما هو الشأن في دراسات السلوكية والمعرفية. بل الهدف من استخدام هذه الوسيلة، بصفة مباشرة، هو الحصول على أعلى مستوى من الإستجابات، لا سيما الصامتة (المكبوتة) منها.

2. سير الدّراسة الإستطلاعية

يتوقف مبدأ عمل استبيان الدّراسة الإستطلاعية على: الإجابة في شكل "تداعي حر". في هذا الصدد يشير بعض الباحثين (Albarello, 2012, pp. 90–91) إلى أنّ الهدف من استخدام هذا النوع من الإستبيانات، يكمن في تحديد وتحليل النواة المركزية للتمثّل، وماهية خريطة التمثّل الأكثر دلالـة.

في شأن التمثّل، يحبّذ البحث عنها بواسطة "التداعي المنتظم" (Vergès, 1992, dans. Abric, 2007, p. 62). أي من خلال تحديد كلا من تكرار الكلمة المتداعية، ومرتبة ظهورها (ترتيب ظهور الإستجابة مؤشّر على أهمية الإستجابة بالنسبة للمبحوث). لأنّ العبارة المعبّر عنها أولاّ هي بمثابة الفكرة الأكثر أهمية، ولو أنّها من غير دلالة سيكولوجية. مع العلم أنّ الأشياء الأساسية في خطاب ما، لا تظهر في أغلب الأحوال إلاّ بعد مرحلة اكتساب الثقة، وخفض لمكانيزمات الدّفاع. أو ما يعبر عنها بـ" نمذجة ترتيب الظهور"[6] (Vergès, 1991, dans. Abric, 2007, p. 62-63). ولهذا استبدلت بـ "ترتيب الأهمية"، التي يحدّدها المبحوث نفسه. حيث يقوم بترتيب الإستجابات حسب أهميتها لتحديد الموضوع المدروس، وتكرار ظهورها مؤشّر على مركزيتها، شريطة تكملتها بمعلومة أكثر أهمية.

إذن يعمل "**التداعي الحر**"، كتقنية إسقاطية لدراسة المخيال الفردي والجماعي من خلال استجابة المبحوث بواسطة عبارة أو جملة عبارات. بالنسبة لـ "فرجيس" (Verges, 1994, p. 235) : ***"[...] تكون بعض الإصطلاحات معبّرة عن تمثّل"***. أي أنّ تحليل الكلمات، يمكن أن يأخذ اتجاهين: ***تحليل التكرارت، وتحليل ترتيب الكلمات المتداعية***. بعدها يمكن إضافة التحليل الكيفي إلى التحليل الكمي. أنظر مثلا دراسة" مارتيناز –سرفيي" (Martinez-Servier, 1979) لمّا استخدم اختبار الرورشاخ بهدف معرفة النفسية الجماعية للغجر والنقاط المشتركة فيما بينهم. (Legros, 2006, pp. 9–12)

[6] *Prototypicalité* : ترجمة الباحث

ميدانيا، جمعنا بين تقنتي " **الخروج عن السياق المعياري**"،[7] و"**الإستبدال**"[8] ، لما لهما من نتائج على سيولة التداعي، (Abric, 2007, p. 78-79). أي أنّنا اعتمدنا في الأولى على باحثين مساعدين قدّموا أنفسهم على أنّهم طلاب في الثانوية لتقديم الإستبيانات، بهدف تسهيل التعبير عن الأفكار ولا سيما المنحرفة وغير المعيارية منها. بدل أن نقدّمها نحن كأساتذة لكيلا نكون بعيدين عن فئة المراهقين، وتكون بعيدة عنّا مشاعرهم.

من الناحية اللغوية، اعتمدنا في الثانية على تقنية "**الإستبدال**" التي مفادها أنّ المبحوثين لا يجيبون بأسمائهم وإنّما باسم الفرد الذي يتعاطفون معه، أو الجماعة التي ينتمون إليها. لأنّها تقرّب تعبير المراهق إلى واقع تمثّله لذاته، وتسهّل "**عدم التقنيع**"[9] وبالتالي ارتفاع نسبة الإجابة وتنوّعها، وتحفّز تداعي المفردات غير المألوفة في واقع المراهق (Moliner & Guimelli, p. 98). أي عدم ترك التداعيات المهمة في الظّل (p. 103). ولو أنّه ليس بالضرورة أن تعبّر الإستجابات المحصّلة عن المنطقة الصامتة في التمثّل، فقد تتعلّق حقيقة بتمثّل الجماعة المرجعية التي ينتمون إليها. ومن جهة أخرى، تسمح باستجواب المبحوث من خلال التعبير عن شخص آخر بدل التعبير عن نفسه. كأن نقول له : ***ما رأيك في أنّ شاب يقوم بكذا أو كذا.*** لأنّ مرجعيات الطالب تكمن عموما في ذاته والآخر. و بالتالي يتّم "عدم تفعيل" هاتين المرجعيتين من خلال إبعاد المبحوث عن سياق مرجعيته للآخر، وبتخفيض درجة إقحامه (بدل سؤاله هو تحديدا، يسأل ليجيب مكان الآخر الذي غالبا ما يكون من نفس فئته)، سيسمح بتفعيل المنطقة الصامتة. كما ستسمح أيضا تقنية "الإستبدال" بالتعبير عن المشاعر غير المرغوبة اجتماعيا (Deschamps & Guimelli, 2001., dans Abric, 2007, p. 78).

ستمكن **تعليمة الإستبيان**[10] من الإجابة في عدد من الكلمات المتداعية بواسطة التداعي الحّر، عن السؤال التنبيهي: ***من هو المراهق؟*** والإستبيان في صفته الكلّية يتقيّد بأربعة نقاط مثل ما أشار إليها كل من "مولينر" و "جيملي" (Moliner & Guimelli, pp. 43-46) :

[7] D*é-contextualisation normative*
[8] *Technique de substitution.*
[9] Dém*asquage*
[10] *Consigne de substitution.*

1) **التكرار النسبي للكلمة المتداعية في المجتمع المدروس:** طُلِبَ من المراهق(ة) إعطاء ثلاث إجابات توحي بذاته. مع العلم أنّ مجموع الكلمات المتداعية (108: 3x36) كلمة. (ذ: 57، إ:59). وهذه النتيجة غطّت حقلا متناسبا في تمثّل الذات بالنسبة إلى حجم العيّنة. وسيتّم حساب نسبة تكرار[11] كل كلمة متداعية.

2) **معدّل أهمية الكلمة المتداعية:**[12] طُلب من المراهق(ة) ترتيبها من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية. الغاية من استخدام هذه الطريقة، هو السّماح بانتقاء العناصر المميّزة لسياق ومضمون التمثّل. و سيسمح ترتيب الأهمية بمعرفة أهمية الفرد في المجتمع، من خلال الكلمات الأكثر قبولا إجتماعيا.

3) **معدّل ترتيب ظهور كلمة داخل متتالية الكلمات المتداعية:**[13] يسمح ترتيب الظهور للكلمات بإمكانية استخدامه كمؤشّر نموذجي. فمن الأهمية بمكان ترتيب الكلمات المتداعية من الأكبر أهمية إلى الأقل أهمية. بهدف تجنّب الإجابات غير الدقيقة، والواسعة، والمفتوحة. وتعتبر الكلمة المتداعية أوّلا ذات أهمية أكبر مقارنة بباقي الكلمات الأخرى. بافتراض أنّها أكثر دلالة، وأقربها من الكلمات الأخرى إلى النواة المركزية. هذه الأخيرة التي نادى بها "أبريك"(2007).

4) **معدّل دلالة**[14] **الكلمة المتداعية في مجتمع مدروس:** تعبّر هذه المرحلة عن تقييم الفرد لدلالة كلمة، إيجابية كانت أم سلبية بالنسبة للسؤال المنبّه.

ملاحظة : بالنسبة لـ "أبريك"(2003)، يكفي فقط 10% من أصل 100 مبحوث يجيبون بنفس الكلمة لتكون مركزية في التمثّل." وفي هذا الصدد نشير إلى أدنى نسبة للكلمات المتداعية يمكن قبولها في دراستنا الإستطلاعية، لا تقل عن 4% (كون أفراد العيّنة 36).

[11] **ك/ن**. بحيث **ك** : عدد الأفراد المشتركون في كلمة متداعية، **ن**: عدد أفراد العيّنة. مثلا، كلمة بكالوريا ذكرت من قبل 15فردا من 36. نسبة تكرار هذه الكلمة يساوي 41,67%.

[12] **Σهـ/ك**. بحيث **Σهـ**: مجموع ترتيب أهمية الكلمة لكلّ الأفراد. مثلا، ثلاثة أفراد اشتركوا في تداعي نفس الكلمة. المبحوث الأوّل أعطاها الدرجة 2 من الأهمية، والثاني أعطاها 3، والثالث أعطاها2، والرابع أعطاها 1. متوسط درجة الأهمية يساوي (2+3+2)/3=2,33

[13] **Σت/ك**. بحيث، **Σت**: مجموع ترتيب ظهور كلمة متداعية. مثلا، إذا كان ثلاثة أفراد تداعوا بنفس الكلمة. الفرد الأوّل تداعى بها في المرتبة 2، والفرد الثاني في المرتبة 3، والفرد الثالث تداعى بها في المرتبة 3. معدّل ترتيب الظهور: (2+3+3)/3= 2,67

[14] **Σد/ك**. بحيث، **Σد**: الدرجة المعطاة من قبل الفرد على السلّم. (أنظر المرحلة الثالثة من استبيان الدّراسة الإستطلاعية. الملحق)

IV. نتائج الدّراسة الإستطلاعية

1. تحليل النتائج

أظهرت نتائج الإستبيان سيكولوجية تصور الذات لدى المراهق (المجال الجسمي، النفسي، الإجتماعي والعلائقي). هي مواضيع مصاغة في عبارات تبعا للسؤال الصريح (من هو المراهق؟)، والذي يحمل في طيّاته تساؤلا ضمنيا:" من تكون؟"[15] أو بلغة المتكلّم" : من أكون، من أنا "، أو ربّما " ماذا أريد أن أكون؟ "

نشير إلى أنّ عدد الكلمات المتداعية 108 مفردة لأفراد عيّنة متكوّنة من 36 فرد. 11 مفردة لم يشترك المبحوثون في تكرارها. بيد أنّه اشترك من خمسة أفراد إلى فردين في تداعي الكلمات. بحيث خلصت نسبة التداعي الحر إلى 40,74% (44 مفردة). ويمكن خفضها إلى 30,55% (33مفردة). لأنّها أقل من المعدّل المطلوب.

ركّزنا على درجة الأهمية، باعتبارها مركزية لدى كل مبحوث (يمكن افتراض بأنّ التداعيات المحصّلة، التي تساوي أو يتجاوز معدّل ترتيبها واحد (1) تنتمي إلى نسق مركزي). مع الأخذ بعين الإعتبار أيضا ربط أهمية الكلمة لدى المبحوث باستجابته مرّة ثانية. لأنّه قد لا تكون بالضرورة الكلمة الأكثر أهمية. مع الحرص أيضا على مدى تقاسم وتقاطع استجابات المبحوثين فيما بينها.

فضلا عن وجود تباينات بين ترتيب الظهور وتريب الأهمية، بالرغم من تعدّد استجابات المبحوثين بسبب وجود صعوبة في وجهات نظر ثابتة بينهم. وحتّى على المستوى الفردي لا نجد حقيقة تمثّلا قيميا واحدا مشتركا بين العبارات الدّلالية المطلوب الإجابة عنها.

الملاحظ أيضا، كلّما كانت الكلمة المتداعية في المراتب الأولى، كلّما كانت أهميتها مرتفعة لا سيما فيما يخص الكلمات الإيجابية. أي أنّها تقترب من مركز التمثّل. وكلّما كانت رتبتها متأخرة، كلّما انخفضت أهميتها، على عكس الكلمات السلبية. أمّا الدلالات السلبية للكلمات المتداعية فكانت منخفضة (15,74%). (أنظر أسفله. جدول6).

[15] نفس السؤال تمّ استخدامه من قبل العديد من الباحثين للكشف عن تمثل الذات (أنظر الدراسات السابقة).

جدول6: نتائج تكرارات الكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية

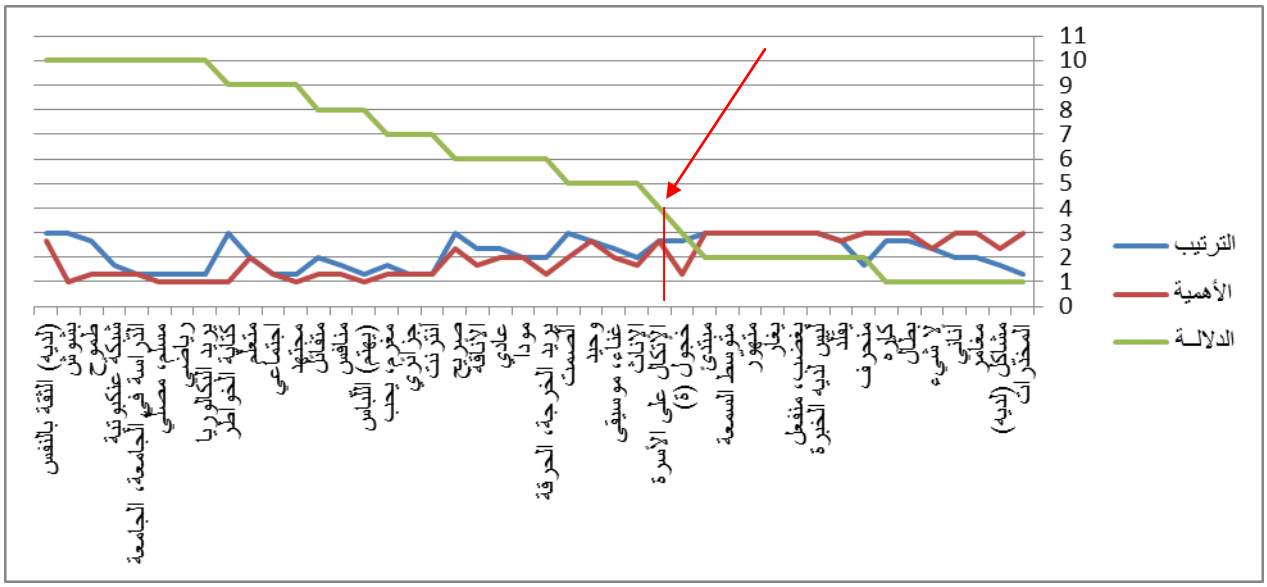
رقم	استجابات	ترتيب	أهمية	دلالــة	تكرار%	رقم	استجابات	ترتيب	أهمية	دلالــة	تكرار%
1	المخدّرات	1,33	3	1	13,89	23	مودا	2	2	6	2,78
2	أناني	1,67	2,33	1	11,11	24	عادي	2,33	2	6	8,33
3	فاشل	2	3	1	5,56	25	الأناقة	2,33	1,67	6	5,56
4	مشاكل (لديه)	2	3	1	5,56	26	صريح	3	2,33	6	5,56
5	منحرف	2,33	2,33	1	5,56	27	الشبكات الإجتماعية، أنترنت	1,33	1,33	7	11,11
6	بطّال	2,67	3	1	5,56	28	جزائري	1,33	1,33	7	11,11
7	كاره	2,67	3	1	5,56	29	مغرم، يحب	1,67	1,33	7	8,33
8	يغار	1,67	3	2	8,33	30	(يهتم) اللباس	1,33	1	8	11,11
9	يقلّد	2,67	2,67	2	5,56	31	الجيش	1,67	1,33	8	11,11
10	ليس لديه الخبرة	3	3	2	5,56	32	متفائل	2	1,33	8	5,56
11	يغضب، منفعل	3	3	2	2,78	33	مجتهد	1,33	1	9	11,11
12	لا شيء	3	3	2	2,78	34	متحجبة	1,33	1,33	9	11,11
13	متهوّر	3	3	2	2,78	35	متعلّم	2	2	9	2,78
14	متوسط السمعة	3	3	2	2,78	36	كتابة الخواطر	3	1	9	2,78
15	مبتدئ	3	3	2	2,78	37	يريد البكالوريا	1,33	1	10	11,11
16	خجول (ة)	2,67	1,33	3	5,56	38	رياضي	1,33	1	10	11,11
17	الإتكال على الأسرة	2,67	2,67	4	5,56	39	مسلم، مصلّي	1,33	1	10	11,11
18	الإناث	2	1,67	5	8,33	40	الدّراسة في الجامعة، الجامعة	1,33	1,33	10	11,11
19	أغاني، موسيقى	2,33	2	5	5,56	41	المطالعة	1,67	1,33	10	11,11
20	وحيد	2,67	2,67	5	5,56	42	طموح	2,67	1,33	10	5,56
21	صامت	3	2	5	2,78	43	بشوش	3	1	10	2,78
22	يريد الخرجة، الحرقة	2	1,33	6	5,56	44	(لديه) الثقة بالنفس	3	2,67	10	2,78

: مفردات سلبية (15,74%). الإستجابات الأخرى إيجابية (74,07%). استجابات تكراراتها النسبية منخفضة (10,18%)

فقد أسفرت النتائج عن سياقات سمحت بالحصول على استجابات جمعناها في (12) موضوع تحدّد تمثّل المراهق. فيما يخص معاني المفردات، أغلبها توحي بذات المراهق. وبذلك ارتأينا تجميعها بشكل أوسع في

مواضيع. بهدف تكوين نظام فئوي يجمع كل عبارة في فئة دون الأخرى. قمنا باستخراج مضمون موضوع التمثّل من ناحية قوة التداعي، مع ترتيب الكلمات المتداعية.

رسم بياني 1 : بيانات الكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية



يبيّن الرّسم البياني(1)، استجابات المبحوثين مرتبة تصاعديا بدلالة معدّل الأهمية. والذي من خلاله نبرز الدلالات السلبية، متمثّلة ابتداءا من "الإتّكال على الغير" إلى غاية استجابة "المخدّرات". فقد تمثّل الواقع الخفي للمراهقين قيد الدّراسة باستجابات "المنطقة الصامتة" (المكبوت). لأنّه لا يعني بالضرورة غيابها عن تمثّلاتهم.

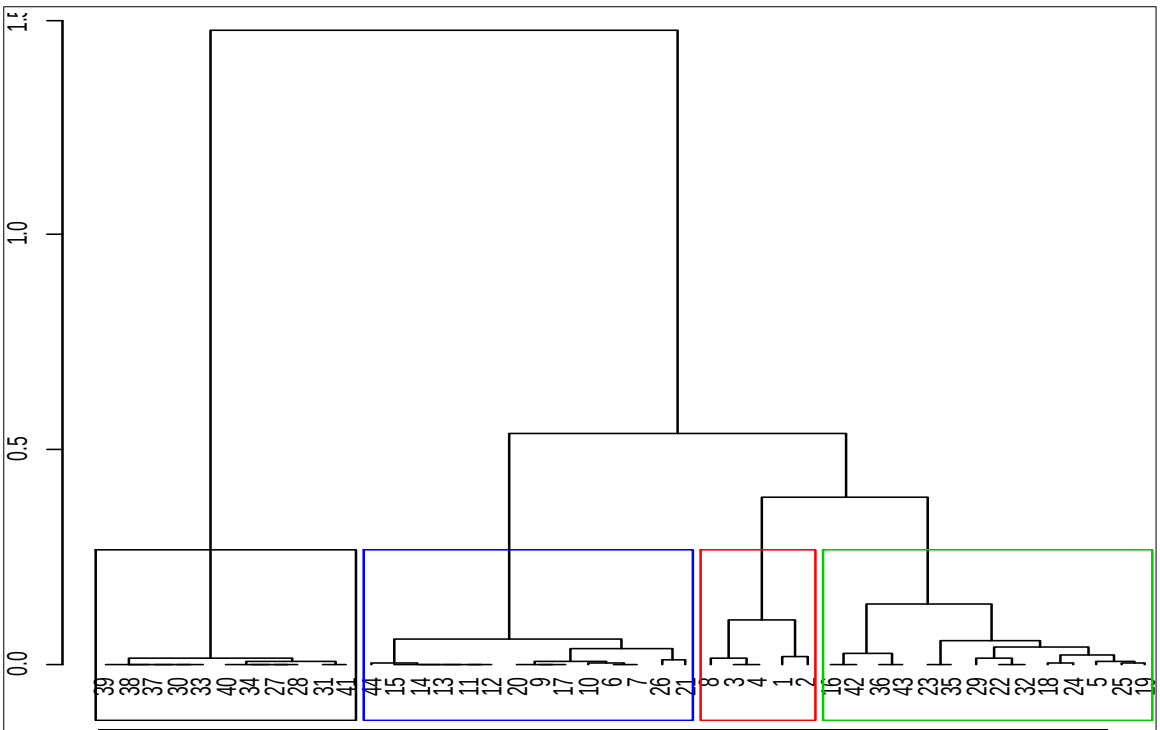
أمّا التمثّل ذو الدلالة الإيجابية والذي يفوق معدّل ترتيبه المتوسط[16] [الشعور بالثقة بالنفس (3)، بشوش (3)، طموح (2,67)، كتابة الخواطر (3)، صريح (3)، الصمت (3)، الشعور بالوحدة (2,67)]، قد تكون أقل دلالة فيما يخص خواص المراهق، وبالتالي يمكن أن تظهر كبعد أكثر منه كخاصية.

جملة التمثّلات المتبقية، لديها معدّل ترتيبي ومعدّل أهمية أقل أو يساويان المتوسط. فقد يدّل على أنّ غالبية تمثّلاتهم لذواتهم تنصّب في هذه الخصائص، ولما لها من الحظوظ لكي تنتمي إلى النواة المركزية. أو بالأحرى تُمثّل الواقع "الظاهري" للمراهقين قيد الدّراسة.

[16] متوسط الدلالة و متوسط الأهمية : 2,33، متوسط الدلالة : 5.

إذن جمعت الكلمات المتداعية وفق مبدأ التقارب الدّلالي بينها. مع العلم أنّنا اعتمدنا على استخدام حزمة « R-Commander »، لِـ "تحليل التوافقات"، لأنّ المعطيات كيفية، بهدف تحديد المواضيع المرّجحة التي ستنبّؤنا بتمثّل ذات المراهق، و كذلك تشكيل استمارة الدّراسة الأساسية تكون سارية المفعول لدراسة تمثّل المراهقين لذواتهم.

رسم بياني 2: تباينات أبعاد تمثّل العيّنة الإستطلاعية للذات



	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4
التباين	2.69	1.04	0.15	0.12
% من التباين	67.18	26.03	3.73	3.05

يتّضح من الرسم البياني(2)، أنّ الحلول مجتمعة معا (الأبعاد الأربعة) تشكّل تباينا تامّا (100%)، بحيث :

- **البعد الأوّل** يمثّل 67,18% من التباين الكلي. يحتوي على الإستجابات التالية : مسلم أو مصلّي(39)، رياضي(38)، البكالوريا(37)، اللّباس(30)، مجتهد(33)، الدّراسة في الجامعة(40)، اجتماعي(34)، الأنترنت(27)، جزائري(28)، منافس(31)، الشبكة الإجتماعية(41).

– **البعد الثاني** يمثّل 26,03% من التباين الكلّي، ويحتوي على الإستجابات التالية : الثقة بالنفس(44)، مبتدئ(15)، متوسط السمعة (14)، متهوّر(13)، يغضب(11)، يغار(12)، وحيد(20)، يقلّد(9)، الإتكال على الأسرة(17)، ليس لديه الخبرة(10)، بطّال(6)، كاره(7)، صريح(26)، الصمت(21).

– **البعد الثالث** يمثّل 3,73% من التباين الكلّي، استجاباته احتوت على : منحرف(8)، مغامر(3)، مشاكل(2)، المخدّرات(1)، أناني(4).

– **البعد الرابع** يمثّل 3,05% من التباين الكلّي، بحيث احتوت استجاباته على : خجول(16)، طموح(42)، كتابة الخواطر(36)، بشوش(43)، مودا(23)، متعلّم(35)، مغرم ويحب(29)، يريد الخرجة والحرقة(22)، متفاءل(32)، الإناث(18)، عادي(24)، لاشيء (5)، الأناقة(25)، أغاني وموسيقى(19).

من خلال الرسم البياني(3)، يمكن ترجمة الوضعية العامّة للإستجابات والعلاقات فيما بينها. إذ أنّه في كل من الأبعاد السالفة الذّكر توجد استجابات موجبة وأخرى متعارضة معها (تتموضع في الجهة السالبة من المنحنى).

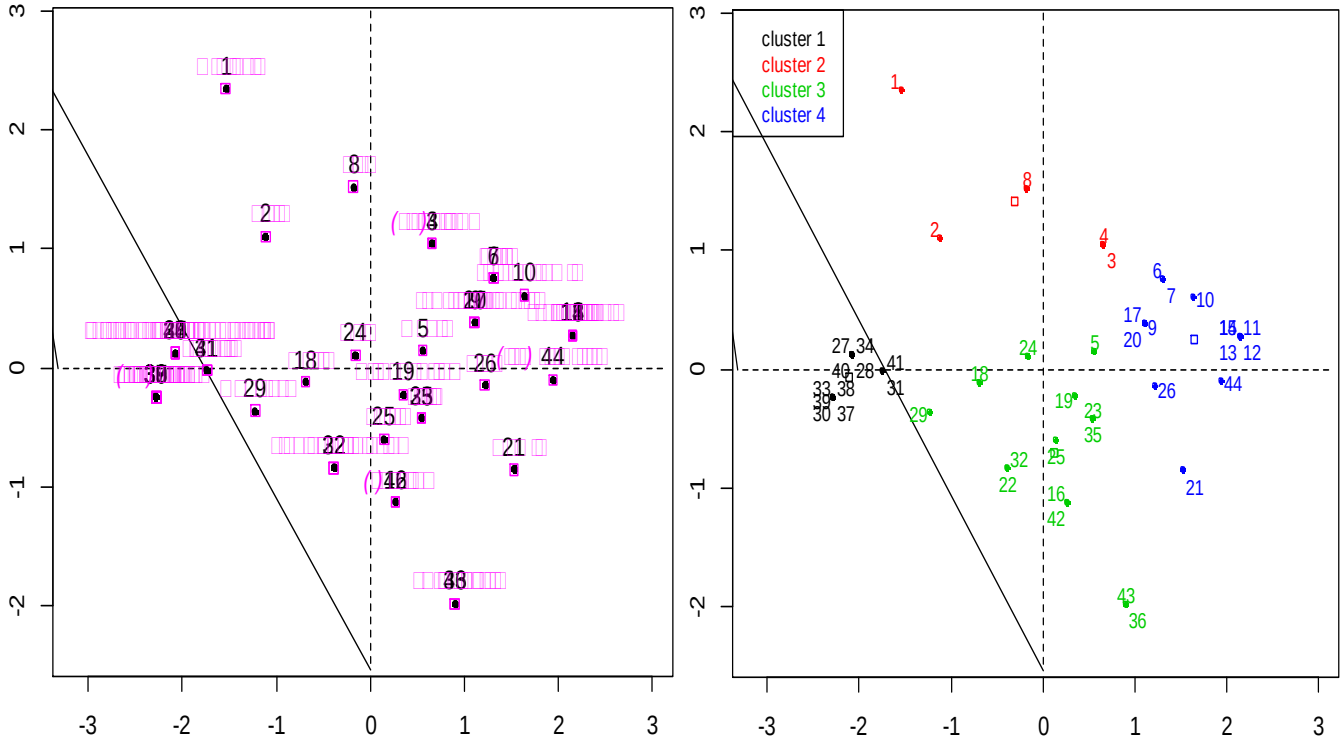
العناصر المجتمعة في البعد الأوّل متموضعة في الجانب الأيسر من المَعْلَم، جزء منها في الجزء العلوي [اجتماعي(34)، انترنت(27)، الشبكة العنكبوتية(41)]، تقابل العناصر المتبقية في الجزء السفلي. يمكن تسمية هذا البعد بـ : "**تمثّل الأنا مقابل الآخر**".

نرى في البعد الثاني إستجابات كل من الثقة بالنفس(44)، و صريح(26)، وصامت(21) تتعارض مع المكوّنات السلبية الأخرى والتي تعبّر عموما عن القلق. وبالتالي يمكن تسمية هذا البعد بـ : " **تمثّل القلق مقابل تأكيد الذات**".

وفي **البعد الثالث** ممثّل باستجابتين في المنطقة الموجبة (3، 4) المعبرتين عن "الإندفاعية"، وبالعناصر الثلاثة المتبقية في الجانب العلوي السالب (الإنحراف). نسميه بـ : "**تمثّل الإندفاعية والإنحراف**".

والبعد الرابع يمكن أن يعبّر في مجمله عن "**تمثّل موضوع النرجسية**".

رسم بياني3: التحليل التوافقي للكلمات المتداعية للعيّنة الإستطلاعية



ما يمكن استخلاصه، أنّ ظهور مواضيع استجابات المراهقين قيد البحث الإستطلاعي، بمظهر الإيجابية والسلبية بالنسبة للسؤال التنبيهي (من هو المراهق؟)، قد تدفعهم إلى أن يطوّروا الشعور بالهوية، وفهم ذواتهم. وقد يسمح لديهم بتخطي كل حاجز من شأنه يربك فهم ذواتهم. أو حتّى لا يصبح التوظيف النرجسي مبنيا فقط حول إطار تفكيري غير ممنهج. لأنّ نجاح الدّفاعات النرجسية هو بمثابة ضمان لوظيفة الحفاظ على الشعور بالذات والتوظيف التفكيري للمبحوثين.

نفترض بأنّ استجابات المراهقين متوافقة مع خصائصهم بالرغم من تعدّدها وتناقضها أحيانا أخرى، الأمر الذي جعلهم يستجيبون وفق لما تبيّن. وأنّ الشعور بالذات وبالآخر(الباحث) يمكّن من تمثّل الذات،

وبالتالي ستمّ جمع، بواسطة إستمارة، بنودا أولية مشتقّة من نتائج الدّراسة الإستطلاعية، وسيعطى أسماءا لمحاورها، مشتقة كذلك من النتائج السابقة ("تمثّل موضوع النرجسية"، "تمثّل الإندفاعية والإنحراف"، " تمثّل القلق مقابل تأكيد الذات"، "تمثّل الأنا مقابل الأخر") و زيادة.

بعد تحليل نتائج الإستبيان، تم الحصول على نتائج تمثّل الذات لدى المراهق قيد الدّراسة الإستطلاعية، والتي سمحت بإعداد وصياغة فقرات الإستمارة ومحاورها في شكلها الأولي، بهدف عرضها في

بداية الأمر على متخصصين في ميدان علم النفس ولا سيما المراهق ومعاشه. الهدف بطبيعة الحال تعديلها، تأكيدها أودحض بعضا من فقراتها، وتأكيد أو تعديل أيضل بدائلها.

2. خلاصة نتائج الدّراسة الإستطلاعية

خلصت الدّراسة الإستطلاعية إلى وضع استمارة قبل تحكيمها، متكوّنة من جزئين :
أمّا الجزء الأوّل فيحتوي على معلومات حول اسم الجامعة المؤطرة، عنوان البحث، تعليمة الإستمارة، إسمي الباحث والمشرف على الرّسالة. إضافة إلى الشكر.

يمثّل الجزء الثاني، محاور الإستمارة للإجابة على بنودها. تحتوي على 83 بند موّزعين على خمسة عشرة محورا. يتّم تقدير الإجابات وفق خمسة بدائل على سلّم ليكرت.

للإشارة، فإنّه تمّ قراءة الإستمارة للمبحوثين، والإجابة عليها من قبل المشارك في البحث تتم على انفراد وبصفة ذاتية.[17]

تشكّلت هذه الإستمارة من (83) فقرة، في مرحلتها الأولية، تمّ توزيعها ضمن (15) محور، بمثابة مواضيع اهتمام المراهق قيد الدّراسة (أنظر الملحق رقم2). وقد عُرِضت فيما بعد على أساتذة متخصصين بهدف تحكيمها. (أنظر§. الصدق الظاهري)

3. أهداف استخدام استمارة في الدّراسة الأساسية

لماذا نريد إستخدام الإستمارة كأداة ملائمة للكشف عن تمثّل الذات؟ من جهة لأنّ الإستمارة، كتقنية عامّة في ميدان علم النفس، يمكن تطبيقها على جملة التمثّلات مع تفادى الإجابات المغلقة بهدف عدم تثبيط الإستجابات. لأنّ أكثر الإستمارات استخداما في ميدان التمثّل، تعتمد على سلّم "ليكرت"، وكل سؤال فيها يبنى على نتائج المقابلة. (Moliner & Guimelli, p. 46)

من جهة ثانية، إذا تدخّل سياق "**عدم التقنيع**" من خلال الأسئلة نصف موّجهة، فمن خلال استراتيجية البدائل في الإستمارات يمكن تعديل تعارضه مع الإستجابات غير المألوفة. (أنظر§. 2.III) كذلك من الصعوبة بمكان معرفة ما إذا كان الإستبيان الذي أجري من قبل على عيّنة صغيرة الحجم، يعبّر حقيقة عن احتمال

[17] *Auto-évaluation.*

الميل إلى تبنيّ عبارات نابعة عن تمثّل الذات، أو أنّها مفروضة من تصوّرات المشارك في البحث، أو عن مرغوبية اجتماعية (رغبات الآخرين)،[18] أو أنّها ملائمة مع ظروف المراهق الآنية أو الحياتية. لذلك يجب الإشارة إلى أنّ هدف الإستبيان كان الحصول على ماهية العباراتِ الإيحائية من خلال أسئلة نصف موّجهة، وليس للسماح بتقييم العلاقة بين الهوية الفردية والإجتماعية. وبالتالي معرفة الحدود بين الذات والآخر.

بالرغم من أهمية النتائج المتوصّل إليها عبر استبيان الدّراسة الإستطلاعية، و وفق تحليل تقنية التداعي الحر، إلاّ أنّ هذا الكشف يبقى محصورا فقط في بعض المظاهر التقييمية من خلال ربطها بأهم المواضيع الدّلالية في حياة المراهق.

[18] *Désirabilité sociale*

V. الخصائص السيكومترية لاستمارة الدّراسة الأساسية

يعتمد تحكيم أي استمارة على خطوات منهجية. وقد استلزمت الإجراءات الميدانية في هذه المرحلة التأكّد من الخصائص السيكومترية للإستمارة.

1. الصّدق

صنّفت APA[19] الصّدق إلى ثلاثة أنواع هي: صدق المحتوى، وصدق البناء، والصّدق المرتبط بالمحّك. ويستلزم الحرص على إجراء كل مقاييس الصدق (الصدق التمييزي، والإرتباطات الداخلية، والصدق الإتفاقي)، والثبات. (معمرية، 2010. ص:10)

1.1. صدق المحتوى (الظاهري)

عرض الباحث الإستمارة الأولية للدّراسة النهائية على عيّنة من المتخصصين في علم النفس وممّن لديهم خبرة مهنية في التدريس في التعليم العالي، وفي تحكيم أدوات البحث في ميدان العلوم الإجتماعية. طبعا للحكم على مدى صلاحية الأداة من حيث سهولة العبارات ووضوحها ودّقتها، وسلامة اللّغة، ومدى ارتباط العبارة بالمحور، ومن جهة أخرى مدى ملاءمتها مع عيّنة البحث من المراهقين قيد الدّراسة، وبالتحديد من الوسط المدرسي. وقد أظهر المحكّمون (جدول7) قبولا للإستمارة في صورتها الأوّلية بنسبة (90%)، من ناحية المضمون والشكل خصوصا، واعترضوا على بعض الفقرات، وبعض الإصطلاحات التي ربّما لا تتماشى مع المستوى اللغوي والتفكيري للمراهق. فضلا عن عناوين بعض المحاور (همّة الذات يستبدل بالإلتزام).

أجريت تلك التعديلات الظاهرية والشكلية على الفقرات، وقد اجتمعت عليها أغلب ملاحظات المحكّمين. بحيث تمّ تغيير بعض البنود، كما هي موّضحة في الجدول(8). فضلا عن حذف سبعة أخرى. واحد بدعوى التكرار، وأخرى يمكن الإستغناء عنه بهدف توازن محاور الإستمارة.

أصبحت الإستمارة متكوّنة من (75) بند. مجتمعة في خمسة بنود لكلّ محور (متغيّر). عدد المحاور (المتغيّرات) هو (15). علما أنّ، كل بنود المحاور مواضيع يعبّر من خلالها المراهق عن ذاته (مثالية الأنا،

[19] *American Psychiatric Association*

الإلتزام، الهندام، الجسم، الإنتماء، العاطفة، المرغوبية الإجتماعية، العلاقة مع الآخر الدّراسة، المستقبل، الفضاء الإفتراضي، الإستعجال، الخطورة، التوتر، المواجهة).

جدول7: قائمة المحكّمين لاستمارة الدّراسة

الإسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	النسبة
نورالدين جبالي	أستاذ دكتور	باتنة	90
هواري مايدي	أستاذ دكتور	بيزانسون	90
عمر عسوس	أستاذ دكتور	قالمة	90
وسيلة حرقاس	أستاذ محاضر	قالمة	90
سليمان بومدين	أستاذ محاضر	سكيكدة	90

جدول8: تغيّرات في استمارة الدّراسة الإستطلاعية بعد الصدق الظاهري

الرقم	تمثّل	عدد البنود	أرقامها	البنود الواجب تعديلها	بنود بعد التعديل	بنود محذوفة
1	مثالية الأنا	5	05-01	-	-	-
2	الإلتزام	6	11-06	-	-	11.التعامل بالأخذ والعطاء خير من التعامل بالمبادئ
3	الهندام	6	17-12	17.مظهري الخارجي لا يجلب لي السعادة	مظهري الخارجي لا يجلب لي الراحة	15.ألبس ما أراه مناسبا لي، وليس ما يراه الآخرون
4	الجسم	5	22-18	-	-	-
5	الإنتماء	5	27-23	-	-	-
6	العاطفة	5	32-28	-	-	-
7	مرغوبية إجتماعية	6	38-33	-	-	37. يراني أصدقائي متشدّدا
8	العلاقة مع الآخر	5	43-39	-	-	-
9	الدّراسة	6	49-44	-	-	46. النجاح في البكالوريا يعتمد على الحظ و انتهاز الفرص
10	المستقبل	5	54-50	-	-	-
11	الفضاء الإفتراضي	6	60-55	58.أطالع دروسي عبر الملّفات الإلكترونية	أطالع دروسي عبر الأنترنت	55. تشعرني الشبكات الإجتماعية بأنني خارج عن الواقع
12	الإستعجال	5	65-61	-	-	-
13	الخطورة	7	72-66	70. لا أتصوّر نفسي مدمنا على المخدّرات	لا أتصوّر نفسي مدمنا على المخدّرات والكحولات	66. يعترف الجميع بقدراتي عندما أقوم بعمل خطير 72. أجرّب كل ما هو جديد و إن كلّفني حياتي
14	التوتر	5	77-73	-	-	79. لا أشعر أبدا بالتهميش
15	المواجهة	6	83-78	-	-	-
المجموع	**تمثّلات الذات**	**83**	**83-1**	-	-	-

ملاحظة : تمّ تغيير في ترتيب محور القلق قبل محور المواجهة.

2.1.الصدق البنائي

صدق الأداة، أن تقيس لما أعّدت لقياسه. وإن كانت معاينة شكل الإستمارة المطبّقة في الدّراسة من حيث مدى تطابق مضمونها مع موضوع الدّراسة قد تمّ، فإنّه لا يعني بأنّ صدق الإستمارة قد فُعّل. ولأجل إتمام عملية الصدق، قام الباحث بمعاينة الإرتباطات البينية داخل الإستمارة. بمعنى قياس الصدق البنائي من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة كلّ فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.

وقد تّم حساب الإتّساق الداخلي من خلال تقدير معامل الإرتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للإستمارة. لأجل ذلك تمّ تمرير الإستمارة، المصحّحة من قبل المحكمين، على عيّنة بحث متكونة من 60 فرد (العدد الذي تمّ استرجاعه من جملة 75 إستمارة موّزعة)، تمّ انتقاؤهم بصفة عشوائية من ثانوية "كعولة تونس"، قسم علوم (جيجل)، والموّضحة أسفله (الجدول9). وقدّر معدّل عدم الإستجابة للإستمارة بـ 20%.

جدول9: توزيع العيّنة لقياس الخصائص السيكومترية للإستمارة

الجنس	م. الدراسي الثانوي	متوسط العمر	العدد	الوسيط	المنوال	الإلتواء	التقابل	Shapiro.W	P<0.05
ذكور		**1,74±17,63**	**30**	17	17	0,43	0,58	0,93	دال
	1	1,51±16,50	10						
	2	1,41±17,67	10						
	3	1,67±18,86	10						
إناث		**1,15±16,64**	**30**	17	متعدد	0,28-	0,43	0,90	غ. دال
	1	0,83±15,91	10						
	2	1,04±17,00	10						
	3	0,96±17,75	10						
المجموع		**1,54±17,12**	**60**	**17**	**17**	**0,98**	**0,83**	**0.92**	**دال**

تمّ توزيع إستمارات الدّراسة النهائية على عيّنة[20] عشوائية متكوّنة من ستين مراهقا (ن=60)، متوسط أعمارهم 17,12(1,54). موّزعين على (30) ذكور بمتوسط عمر يقدّر بـ 17.63(1.74)، و(30) أنثى متوسط أعمارهن يساوي 16.64 (1.15).

[20] سيستبعد أفراد عيّنة الدراسة الإستطلاعية عن عيّنة البحث في الدّراسة النهائية.

نتيجة معامل الإلتواء للذكور موجبة؛ يميل نحو الإلتواء الموجب. عكس نتيجة معامل الإلتواء للإناث الذي يميل نحو الإلتواء السالب. أي أنّ عينتي الذكور والإناث لا يتبعان التوزيع الطبيعي (عدم اعتدالية التوزيع). و هذا ما يؤكّدة معامل"شابيرو ويلكوكسن" ($W=0.92$; $p<0.05$)، بالرغم من أنّ العيّنة متجانسة، (لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين عيّنتي الذكور والإناث). ($Levene_{(1\ ;\ 47)} = 2.66$; $p<0.11$).[21]

أفرزت نتائج **الإتساق الداخلي** للإستمارة عن دلالة الدرجات وتباينها في كل المحاور، وفي كل البنود. مع العلم أنّه يوجد من الدرجات ما يفوق المعدّل (0,50)، وأخرى ما لا تقل عن 0,15 اعتبرناه كحّد أدنى لقبول بند أو محور معيّن. أنظر الملحق(3)

نستنتج بأن ارتباط البند أو المحور موجب و دال إحصائيا عند ($p<0,05$)، هي نتائج دالّة على قبول الإتّساق الداخلي. ومنه تعتبر الإستمارة صادقة لما أعّدت لقياسه.

3.1.الصدق التمييزي

أضفنا الصدق التمييزي، الهدف منه حساب قدرة البنود على التمييز.[22] بمعنى التمييز بين أعلى نسبة من المجموعة وأقل نسبة من المجموعة المتعارضة. (معمرية، 2010؛ الصنوة، أحمد شوقي، السيد رشدي، 1994).

اعتمدنا في البحث على طريقة المقارنة الطرفية. نقارن بين عيّنتين تّم سحبهما من طرفي درجات العيّنة الإستطلاعية (ن=60). بعد ما تمّ ترتيب إجابات المبحوثين تصاعديا، نسحب 27% من طرفي التوزيع. مجموعتين متعارضتين؛ المجموعة العليا درجاتها مرتفعة (أعلى من المعدّل) وعددهم 16، والمجموعة الدنيا درجاتها منخفضة وعددهم 16. بحيث كان الفرق بين المجموعتين دالاً. بمعنى معامل التمييز قويا ($t_{30}=12,04$; $p<0,01$). أو بالأحرى، هو إثبات لصدق تمييز بنود الإستمارة.

[21] تم القيام بهذا الإجراء لاختيار الحسابات الإحصائية المناسبة (احسابات البارامترية، و غير البارامترية).

[22] بعد ترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا، تؤخذ نسبة معيّنة من طرفي التوزيع مجالها بين 25% (للعيّنات الكبيرة) و 33% (للعيّنات الصغيرة)، لكن انسبة المشهورة هي 27% من طرفي التوزيع حسب "كيلي" T. L. Kelly (1939)

معامل التمييز = (المجيبون في المجموعة العليا – المجيبون في المجموعة الدنيا)/ 27% المجيبين من العيّنة الكلّية.

شروط قبوله : أن يكون أكبر من 0.45

2. الثبات

نقصد به ثبات نتائج تطبيق الإستمارة بعد فترة من الزمن على نفس المراهقين. أو في نفس الفترة وفق التجزئة النصفية.

1.2.التجزئة النصفية

تمّ حساب ثبات الإستمارة الكلي بطريقة التجزئة النصفية، من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العيّنة (ن=60) الذين تمّ اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة،[23]على الفقرات الفردية (37 فقرة) والفقرات الزوجية (38 فقرة) للمقياس. كانت درجة الإرتباط الكلّية قوية، ودالّة إحصائيا ; (r=0,737 (p≤0.05. و هذا يعني ثبات الإستمارة. (أنظر الجدول10)

بحيث تراوحت هذه المعاملات ما بين 0.49 في أدنى مستوياتها، و0.78 في أعلى مستوياتها بالنسبة لمحوري "تمثّل القلق"، و "تمثّل "الإنتماء" على الترتيب. كما تمّ تقدير ثبات الإستمارة بمعامل بلغت قيمته (0,80)؛ قيمة تدّل على مستوى جيّد من الثبات، وبالتالي يسمح بتطبيق الإستمارة المكوّنة من (75) بند، أو خمسة عشر محورا.

جدول10: معاملات الثبات لمحاور الإستمارة

الرقم	المحور	الثبات	الرقم	المحور	الثبات	الرقم	المحور	الثبات	عدد البنود
1	مثالية الأنا	**0,66**	6	العاطفة	**0,65**	11	العالم الإفتراضي	**0.59**	15*5
2	همّة الذات	**0,50**	7	المرغوبية الإجتماعية	**0,64**	12	الإستعجال	**0,63**	
3	الهندام	**0,70**	8	العلاقة الأسرية	**0.74**	13	الخطورة	**0,48**	
4	الجسم	**0.75**	9	الدّراسة	**0.53**	14	القلق	**0,49**	
5	الإنتماء	**0.78**	10	المستقبل	**0.65**	15	المواجهة	**0,52**	

[23] تحذف من عيّنة الدّراسة لاحقا.

2.2. ألفا كرونباخ

بالنظر إلى نتائج "ألفا كرونباخ"،[24] نجد أنّ درجة الثبات قوية جدا، حتّى في حالة حذف بند من البنود. الدرجة مستقرة وثابتة في حدود 0,79 أو 0,80. وهو دلالة على قبول جميع بنود الإستمارة. كذلك قيمة هذا المعامل على مستوى المحاور موجبة ودالّة عند $p<0,05$. (الملحق، الرقم3)

بعد حصولنا على درجات الصّدق والثبات المستوفاة، نخلص إلى ضبط الشكل النهائي للإستمارة وجاهزيتها للبحث عن فرضيات الدّراسة.

3. *مجالات تقييم الإستمارة*

تتم الإجابات وفق خمسة بدائل(0–4) على سلّم ليكرت بالنسبة للدرجات. يمكن تقييمها حسب خمسة مجالات. أي (0,8–1,6–2,4–3,2–4). بحيث الدرجة الدنيا (0: تمثّل منعدم أو سلبي بامتياز)، والقصوى (300: تمثّل إيجابي للذات) لمجمع البنود. وبناءا عليه، يمكن تصنيف درجات تقدير التمثّل التائي لدى فئتي الذكور والإناث.

4. أجزاء استمارة الدّراسة الأساسية

أصبحت الإستمارة في صورتها النهائية متكوّنة من (75) فقرة. تمّ تجميعها وتوزيعها على (15) موضوعا. يراها الباحث أهم المواضيع التي تشغل بال وتفكير المراهقين. (أنظر الملحق. الرقم3)

قسّمت إلى أجزاء ثلاثة. الجزء الأوّل، يحتوي على معلومات عامّة : اسم الجامعة المؤطرة، عنوان البحث، تعليمة الإستمارة، إسمي الباحث والمشرف على الرّسالة. إضافة إلى الشكر. الجزء الثاني، يخّص المعلومات الديموغرافية حول المفحوص : السّن، الجنس، والمستوى الدّراسي، والرتبة في العائلة، والسيطرة الوالدية، والشعبة الدّراسية، ومؤشّر البنية الجسمية.[25] استعنّا بمعادلة هذا الأخير من كتاب الإختبارات النفسية لِـ "آتزوباردي"(Azzopardi, 2000, p. 31). والإجابة عن البنود سيكون وفق بدائل : غالبا(4) أحيانا(3)، ناذرا(2)، أبدا(1)، لا أدري(0).

---

[24] تم حسابه بواسطة الحزمة الإحصائية "ستاتيستيكا". (Statistica.v10)

[25] يهدف هذا المؤشر [*L'indice de masse corporelle (IMC)*] إلى معرفة توزيع عدد الكيلوغرامات في المتر مرّبع من حجم الجسم. أي نسبة الوزن إلى مرّبع الطول [*poids/(Taille)²*]. ومجالاته هي: IMC ≤18 : أقل من المتوسط (هزيل)؛ 18< IMC ≤25 : الوزن معتدل؛ 25< IMC ≤30 : الوزن فوق المتوسط؛ 30<IMC : سمنة.

الجزء الثالث، يمثّل محاور الإستمارة وبنودها. تحتوي على 75 بند موّزعين على خمسة عشرة محورا (مثالية الأنا، الإلتزام، الهندام، الجسم، الإنتماء، العاطفة، المرغوبية الإجتماعية، الدّراسة، المستقبل، العالم الإفتراضي، الخطورة، المواجهة، القلق). يتّم تقدير الإجابات باختيار إحدى درجات التقييم على سلّم ليكيرت. (ذكرت سلفا). مع الأخذ بعين الإعتبار البنود التي تصحّح بصفة عكسية(30 بندا).

جدول11: البنود العكسية

إسم المحور	البنود السالبة	إسم المحور	البنود السالبة	إسم المحور	البنود السالبة
مثالية الأنا	2، 3، 5	**العاطفة**	30	**الفضاء**	53، 55
الإلتزام	7، 10	**المرغوبية الاجتماعية**	31، 33، 36	**الإفتراضي**	56، 60
الهندام	13، 14، 15	**العلاقة مع الآخر**	38	**الاستعجال**	62، 64، 65
الجسم	17، 19	**الدّراسة**	41، 42، 45	**الخطورة**	67
الإنتماء	25	**المستقبل**	50	**التوتر**	72، 74، 75

أنظر الملحق رقم(3)، مشار إليها بالخط الداكن.

صنّفت البنود المصّححة عكسيا، لأنّها تذهب عكس ما يقيسه المحور. فقد نجدها تبتدئ بـ "لام ألف" (لا) للنهي، أو بـ "لام ميم" (لم) للجزم، وقد تكون تركيبتها الدلالية عكس ما نريده من خلال المحور، من غير الجزم أو النهي. أمّا طريقة تقييمها بقيت كما هي. أي من خلال بدائل خماسية الدرجة على سلّم ليكرت لكن معالجتها تصبح عكسية. موافق تماما (1)، موافق(2)، محايد(0)، غير موافق(3)، غير موافق تماما(4).

جاء اختيار عدد البدائل وفقا لما يراه بعضا من المختصين. أي تتراوح ما بين أربع (4) كحد أدنى، وإحدى عشر (11) كحد أقصى. وقد تكون على حدّ تقدير "أوسجود" (Osgood) متكوّنة من سبع بدائل. (Moliner & Guimelli, p. 47)

فيما يخص تطبيق الإستمارة، فقد تمّ قراءتها وشرحها للمبحوثين. أمّا الإجابة عليها تمّت من قبل المشارك في البحث على انفراد وبصفة ذاتية[26] داخل أقسام الدّراسة. بنود هذه المحاور ونتائجها موّضح في الملحق. الرقم(3).

[26] *Auto-évaluation.*

خلاصة

نتاجا لتحليل الإستبيان الذي تمّ تطبيقه وفق التداعي الحر (المنتظم)، توصلنا إلى ترجمة النتائج إلى استمارة. الغاية منه وضع وسيلة مباشرة من شأنها تصبح مفهوما لسيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق، لاسيما المتمدرس. واعتمدنا في ذلك على لغة بسيطة ومفهومة تليق بمستوى المراهق، وقصدنا تجنّب استخدام لغة أخرى مثل "الدارجة"، لأنّ اللّغة الفصحى، في نظرنا، موضوع من مواضيع البحث نتجنّب من خلالها عملا مضاعفا من ناحية االتحليل وتفسير النتائج.

الفصل السادس

إجراءات الدّراسة

تمهيـــد

ينحصر موضوع الدّراسة في البحث السيكولوجي عن ملامح تمثّل الذات لدى المراهق(ة) الجزائري(ة). وبعد تحديد استمارة تمثّل الذات، سنقوم بتطبيقها وبتحليل نتائجها من خلال درجات محاورها المهيمنة وغير المهيمنة، الشخصية والإجتماعية، الإيجابية والسلبية.

مرورا بأبجديات البحث من خلال تحديد : نوع الدّراسة وأهدافها، ومنهج الدّراسة، ومجالاتها، ومجتمع الدّراسة، وطريقة التعيين، وأدوات جمع المعلومات، وأسلوب معالجتها.

I. طبيعة البحث

في حدود علمنا، قلّة الدّراسات التي حاولت الكشف عن ملامح تمثّل الذات لدى المراهق الجزائري، تبرز أهمية إجراء دراسة سيكولوجية في هذا الخصوص على مراهقين، تحديدا في مرحلة تعليمية مصيرية كمرحلة الصّف الثانوي. أضف أهمية الكثافة الديمغرافية للشباب عموما وللمراهقين بالأخص، فهي الفئة الأبرز في مجتمعنا (الجزائري).

وعلى عكس ما يراه بعض الباحثين (غسّان، 1992. ص: 213–214)، كون التصنيفات النفسية تحليلية، والتصنيفات الإجتماعية قيمية ومعيارية، ومن ثمّ صعوبة التكييف الإديولوجي لهذه النماذج. نرى بأنّ الإشكال يبقى متمركزا في كيفية إيجاد حلا منهجيا لفهم الذات أكثر من غيره. من جهة لتعدّد طرائق البحث والكشف عن الذات، ومن جهة أخرى لأنّ النفس والذات شيئان متلازمان ومتكاملان، أو كما تراه النظرية الجيشتالتية. لأنّ تحوّلات الحياة النفسية تقود إلى استمرار الحياة في مختلف الميادين (الإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية...إلخ). وبالتالي نرى بأنّ العامل النفسي سبّاقاً إلى المعرفة الفردية والمجتمعية أكثر من العوامل الأخرى كالعامل الإجتماعي.[1]

ولذلك، سيتّم دراسة التمثّل كوحدة بحث في مجال علم النفس الفردي، وليست كوحدة بحث لدراسة حالة في المجال النفسومرضي. بل التركيز على الجانب النفسي أوّلا ثمّ الجانبين الجسمي والعلائقي للمراهق. وهنا تتحدّد الدّراسة من خلال التمييز بين المراهقين بحسب أبعاد تمثّل الذات المهيمنة وغير المهيمنة في فكر وعقل المراهق، وكيف تسمح هذه الأخيرة بفهمه وتطويره (المراهق). إضافة إلى البحث عن المتغيّرات التي تميّز بين المراهقين. أو من شأنها تحدث فروقا دالّة في تمثّل المراهقين لذواتهم.

ثمّ إنّ البحث عن التمثّل قد لا يخل من **العوائق والحدود**. ربّما بسبب عدم توافق تمثّل الشخصية والتمثّلات الإجتماعية، و تمثّل الذات المثالية. وقد يرجع ذلك إلى ضعف تمثّل المواجهة و سيطرتها على واقع المراهق. وبدافع نقص وسائل تقدير تمثّل الذات لدى فئة المراهقين (من بداية المراهقة إلى نهايتها)، سنتحرّى دواعي تعدّد تمثّل الذات لديه من خلال تحرّي استمارة لذلك.

[1] " إنّ الله لا يغيّر ما بقوم حتّى يغيّروا ما بأنفسهم" من سورة الرّعد.

سبق و أن عرفنا بأنّ الـ" نحن "أو" الأنا "مشتقة ممّا نستقبله عن الذات وعن الآخرين. ومن خلال دراسة موضوع تمثّل الذات السيكولوجية للمراهق. نريد التقرب من الواقعية، والإبتعاد عن التفاسير الفلسفية حول ماهية المراهق. ولو أنّ معرفة الذات تبقى من المواضيع الصعبة، لأنّه قد تطغى عليها الدينامية والتغيير الدائم.

كذلك قد يصعب على الباحث تحديد وتفسير أهم المواضيع التي تحصر تفكير المراهق حول بناء هويته الذاتية والجماعية، بسبب طبيعة الإستمارة المطبّقة، أو ربّما في عدد أفراد العيّنة، أو مكان إجرائها. أضف إلى ذلك عدم إمكانية حصر المتغيّرات التي من شأنها تفعّل أو تثبّط تمثّل الذات، ولو أنّ اختيار مرحلة الثانوية، عموما، قد تكون مشتركة العوامل لدى أغلب المراهقين المتمدرسين. فضلا عن ظهور في العشرية الأخيرة مرجعيات نراها غريبة عن مقوّمات الشخصية في الجزائر.

من جهة المنهج المستخدم (المنهج الوصفي مع مقارنات فارقية)، نرى بأنّ طبيعة العيّنة (إكلينيكيتها قائمة بذاتها)، قد تتناسب إلى حدّ كبير مع وصف النتائج السيكولوجية مقارنة بالمناهج الأخرى. وهذا في رأيي لا يعيق الدّراسة أو يقلّل من تعميم نتائج البحث، بل بالعكس، هو المنهج الذي سيسمح بالتحليل وإمكانية تعميم النتائج.

من جانب انتقاء العيّنة، لم يكن بالإمكان انتقاء عيّنات من مختلف مناطق الوطن، ولمختلف الناطقين بغير اللغة الفصحى، ولمختلف المستويات الدّراسية أثناء إجراء البحث. من جهة لأنّها مكلّفة، ومن جهة أخرى لأنّ بحثنا يركّز على تمثّل الذات لعيّنة مراهقين في الطور الثانوي دون غيرهم.

II. منهج البحث

نقصد بالمنهج، الوسيلة المتّبعة في البحث. وبما أنّ البحث من طبيعة سيكولوجية، يقتضي أن نختار منهجا بحثيا يلّم شمل كل جوانب الدّراسة في طبيعتها وممارستها المذكورة سلفا. ولذلك ارتأينا إلى انتقاء "المنهج الوصفي"، ولن نسميه المنهج الوصفي التحليلي. لأنّني في الحقيقة لم أجد له مكانا دلاليا في أي مرجع من مراجع أدبيات البحث العلمي الأكاديمي. ومع ذلك لا نقصد بأنّ التحليل لا يتطرّق إليه هكذا منهجا. وإنّما أردنا أن نرسّخ للمصطلح تسمية أكاديمية رصينة. ولهذا نقترح تسمية : ***المنهج الوصفي مع مقاربات تحليلية وفارقية***".[2] وقد عبّر عدد من الباحثين، مثل "بلانشي ومعاونيه"(1993)Blanchet & coll عن تطبيق هذا المنهج، أي المنهج الوصفي *بالواقعية* مع ظروف الحياة الآنية والمستقبلية. لأنّه القاسم المشترك بين مختلف العلوم الإجتماعية، بل وطبّق أيضاً في الدّراسات الإستطلاعية.

المنهج الوصفي إذن، سيوجّه دراسة سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق. إذ نهدف من وراء تطبيقه إلى دراسة كلّية المراهق النفسية والإجتماعية (العلائقية) و البيولوجية، لاسيما في الصّف الثانوي، لأنّنا نجد فيه المنهج الملائم لدراسة تمثّل المراهقين لذواتهم والفروق بينهم بدلالة جملة من المتغيّرات الديمغرافية بهدف التعرّف على الدواعي الحقيقة المحفّزة أو المثبّطة لنوعية أبعاد تمثّل الذات (إيجابية أو سلبية) لدى المراهق قيد البحث. فضلا عن تفسيرها، وتحليل ارتباط عواملها، ومدى الإنسجام بين مكوّناتها، أو الآراء المتضاربة حولها بين المراهقين المبحوثين.

[2] تطرّق إلى هذا الطرح بعض أساتذة علم النفس، في إحدى مناقشات الدكتوراه لسنة 2014 بجامعة قسنطينة. وذكره بعض الأساتذة، ولم تعارضه لجنة المناقشة. وكانت مكوّنة من أ.د لوكيا الهاشمي، أ.د. نيني، د بوفولة، و أ.د المشرف على الطالبة المناقشة.

III. حدود الدّراسة

تطبّق الدّراسة الميدانية على مجتمع المراهقين في المرحلة الثانوية. والعيّنة موّزعة على ثلاثة مستويات دراسية في الصّف الثانوي (الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، والثالثة ثانوي) وكذلك بداية التسجيل الجامعي، بافتراض الناجحين في امتحان البكالوريا لا زالوا في تعداد الطور الثانوي.

1. المجال المكاني

نذّكر بأنّه تمّ توزيع الإستمارات في المكان الذي يدرس فيه المراهق(ة) وليس بمكان إقامته. ولهذا تراوح المجال المكاني للدّراسة في بعض الثانويات من الشمال الشرقي الجزائري. تحديدا، على تلاميذ الصّف الثانوي (الأطوار الثلاثة) ببعض ثانويات ولاية قالمة، فضلا عن مشاركة الطلبة الجدد الذين أقدموا على التسجيلات في السنة أولى جامعي. مع العلم أنّ اختيار هذه الولاية لم يكن إعتباطيا، بل كان ضروريا لأنّه من جهة، هو مكان عمل الباحث، بحيث سهّل عليه التنّقل بين الثانويات، وخفّض تكاليف البحث. ثمّ إنّنا نعتقد بأنّ مجتمع المبحوثين قريب تدريجيا في ثقافته مع أغلب مراهقي ولايات الوطن، لاسيما ولايات الشرق الجزائري.

2. المجال الزمني

عملية توزيع واستلام الإستمارات، سواء ما تعلّق بالدّراسة الإستطلاعية أو دراسة الخصائص السيكومترية للإستمارة أو الدّراسة النهائية، استمرّت ابتداءا من شهر سبتمبر 2013 إلى شهر مارس، وقد شملت فترة الدخول الجامعي من نفس السنة.

3. المجال البشري

حدود أعمار المشاركين في الدّراسة تراوحت ما بين 14 و20 سنة،[3] من كلا الجنسين (ذكور وإناث). وهي المرحلة العمرية الموافقة للأطوار الثلاثة للتعليم الثانوي. وقد أزيح من الدّراسة كل تلميذ يعاني من اضطرابات جسمية (إعاقة وعاهة)، أو عضوية، أو وبائية. للإشارة أيضاً، وأثناء الدّراسة الإستطلاعية، تبيّن

[3] تبدأ المرحلة الثانوية بأقل تقدير في سّن (14) إذا أخذنا بعين الإعتبار سّن بداية التمدرس في خمسة أعوام. وبالتالي، نهاية المرحلة الثانوية بعد سنوات التمدرس في الطور الإبتدائي والمتوسط والثانوي إضافة إلى رسوب بعض أفراد العّنة خلال حياتهم الدّراسية.(أقل تقدير سّن 20).

ضعف الكتابة والخطاطة في أوساط المراهقين. ولهذا قمنا بإزاحة كذلك كل استمارة لا تراعي الكتابات المبهمة وغير المفهومة.

4. متغيّرات الدّراسة

المتغيّر المستقّل متمثّل في المتغيّرات الموجودة كمحاور في الإستمارة. والمتغيّر التابع ينحصر في درجات التمثّل الكلّية المحصّلة على الإستمارة المطبّقة في الدّراسة. (أنظر الجدول رقم 10)

IV. المجتمع الأصلي للدّراسة

يتغيّر حجم العيّنة بالنسبة لحجم المجتمع المدروس. هذا الحجم يكون مهمّا جدا بالنسبة لمجتمع صغير، ومتوسط الأهمية بالنسبة لمجتمع متوسط، وقليل الأهمية بالنسبة لمجتمع كبير. ما يجب الإشارة إليه؛ عندما يكون المجتمع الأصلي كبيرا جدا، يصبح من الصعوبة بمكان انتقاء العيّنة بالدّقة المرجوة. أي أنّه كلّما كان حجم المجتمع صغيرا،[4] كان الحصول على هذه الدّقة سهلا. وهو السبب الذي يجعل الباحثين يلجؤون إلى المجتمعات الصغيرة. (Felligi, 2003, pp. 169-170)

لدراسة تمثّل الذات لدى المراهقين، اخترنا لذلك مجتمع المراهقين في الصّف الثانوي لعدّة اعتبارات. منها ما يتعلّق بهذه المرحلة التعليمية، كمرحلة دراسية تلائم فترة المراهقة، وتتميّز بالقدرة على المقروئية والفهم، وأخرى متعلّقة بحساسية المرحلة بحدّ ذاتها وعلاقتها بأزمة الذات. فضلا عن حجم المجتمع الأصلي (المراهقين) في دراستنا كبير جداّ، و مكوّن من الذكور والإناث.

ملاحظة : المتغيّرات الكيفية : الجنس، والمستوى الدراسي، والشعبة الدّراسية، والرتبة في العائلة. أمّا المتغيّرات المتعلّقة بالتقديرات الكمّية، نجد : السّن، ومؤشر البنية الجسمية، والسلطة الوالدية.

[4] بالرجوع إلى إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء، عدد للمراهقين المتمدرسين في الصّف الثانوي بمدينة قالمة نهاية سنة 2013 يقارب 2500 طالب وطالبة، والذين تمتد أعمارهم ما بين 15 و 20 سنة.

V. توزيع العيّنـة حسب متغيّرات الدّراسة

عيّنة الدّراسة تخصّ المراهقين من كلا الجنسين. اعتمدنا في اختيار المدارس، على العيّنة المكانية[5] (عماد، 2007. ص: 359). فمن بين جميع ولايات الوطن اخترنا ولاية قالمة، والبلدية نفسها من بين مدن الولاية، وبعض ثانويات هذه المدينة من بين ثانوياتها التسعة.[6] ولكي نضمن تمثيل طلاب الصف الثانوي، اعتمدنا التعيين العشوائي البسيط[7] في اختيار أفراد العيّنة.

إذن طبّقت استمارة البحث بصفة "*عشوائية*" على مجموعة البحث، بافتراض أنّهم لا يعانون من أمراض نفسية أو جسمية من شأنها تعيقهم لإتمام الدّراسة. لاسيما وأنّ هذه المرحلة في حدّ ذاتها ذات نزعة إكلينيكية، لأنّها تعبر(من الناحية التحليلية والبنيوية)[8] عن أزمة نمو نفسية وجسمية، فضلا عن عامل امتحان البكالوريا الذي نعتقد بأنّه مولّد للقلق وربّما للإكتئاب، لا سيما في حالة الرسوب.

ملاحظة : لاختيار العيّنة بإمكان الباحث الرجوع إلى إحدى طرائق التعيين (لتحديد حجم العيّنة الضروري) المبيّنة أسفله :

1) ألاّ تقل العيّنة عن 200 فردا، بهدف الوصول إلى عوامل دالّة. (أبو النيل، ص: 369)
2) النسبة المقترحة في المنهج الوصفي (20–25%) من المجتمع الأصلي المعلوم العدد.[9] (ن=500)
3) حساب تقديري مبني على جداء عدد بنود الإستمارة بالعدد خمسة (5)، للحصول على العدد الأدنى والضروري لأفراد العيّنة (ن: 5×80 = 400). وهو أقل حجم مؤتمن لإجراء التحليل العاملي.[10] (Donnadieu, 2005)
4) معادلة التعيين،[11] تستخدم غالبا في الدّراسات الوبائية (خصوصا عندما يكون حجم المجتمع الأصلي مجهولا ولا يمكن حصره أو إحصاؤه). بما أنّ هامش الخطأ يساوي 0.05، تصبح ن= 384

من الناحية الإحصائية، للحصول على الدّقة المرجوة لتقديرات البحث، يجب تعديل حجم العيّنة بالنسبة لحجم الإستجابة المرجوة. لأنّه في حالة استجابة ضعيفة، ستعطي حجم عيّنة صغير مقارنة بالحجم الضروري للوصول إلى الدّقة المرجوة، (Felligi, 2003, p. 171-172). لأجل ذلك، اعتمدنا على عيّنة ذات حجم كبير، بهامش خطأ يقدّر بـ 0,05 بهدف التقليل من الأخطاء العشوائية (فكلّما ارتفع حجم العيّنة، كلّما

---

[5] *Echantillon aréolaire.*

[6] أسماء الثانويات : أوّل نوفمبر، الإخوة بن صوليح، الخوارزمي، بن طبولة عيسى، شعلال مسعود، عبدالحق بن حمّودة، محجوب عبدالرحمن، محمد العربي بن مارس، محمود بن محمود

[7] داخل كل قاعة تمّ انتقاء التلاميذ من القائمة الإسمية بصفة عشوائية. مع العلم أنّ القائم بالدّراسة لا يعرفهم.

[8] ولو أنّ الإنتروبولوجيا والسوسيولوجيا لا تعترف بأزمة المراهقة (وعلى رأسهم مارغريت ميد).

[9] عدد المتمدرسين في الصف الثانوي بمدينة قالمة لسنة 2013 حوالي 2500 متمدرس. (موقع النت لمديرية التربية والتكوين. ولاية قالمة)

[10] عدد البنود مضاعف خمس (5) مرّات. وكأنّه تمّ تطبيق الإستمارة خمس مرّات لإضعاف هامش الخطأ. و هو ما يعادل (5×80=400 فرد).

[11] ن= (p^2/Z^2) *ف(ف-1)، بحيث ن : حجم العيّنة عندما يكون حجم المجتمع الأصلي غير معلوما أو كبير جدا.
z = القيمة المعيارية عند مستوى ثقة معيّنة تساوي 1,96 عند مستوى الخطأ p =0,05، وتساوي 2,58 عند 0,01.، ف = 0,5 درجة الإختلاف بين أفراد المجتمع الأصلي.

انخفضت الأخطاء العشوائية). أو بالأحرى، كلّما كان حجم العيّنة قريب من حجم المجتمع الأصلي كلّما كان احتمال الوقوع في الخطأ قليلا. (Van De Maren, 1995, p. 190)

ممّا سبق، وجدنا نسبة استجابة المراهقين في الدّراسة الإستطلاعية مقدّرة بـ 80% (p= 0,80). وبالإستعانة بالتعيين العشوائي البسيط في اختيار عيّنة من مجتمع أصلي، نأخذ هامش الخطأ p±0.05، وحجم الثقة 95%. أي مجال ثقة يقدّر بـ 0,80±0,05. من خلال هذه الحدود يتمّ تحديد المجتمع الأصلي بهدف تحديد حجم العيّنة الضروري،[12] بهدف التقليل من الأخطاء العشوائية. (أنظر الجدول في الهامش: ما يقابل العدد: 5000، العدد: 370. وهو من المفروض حجم العيّنة الضروري أو الأدنى للدّراسة).

في هذا الإطار، وبالإستعانة بالتعيين العشوائي البسيط عند احتمال النجاح P=0,50، نقدّر حجم العيّنة بحوالي **463**.[13] وقد يكون هو الحد الأدنى لعيّنة الدّراسة الفعلية.

بعد حساب القياسات المترية لاستمارة تمثّل الذات لدى المراهقين، تمّ توزيع 600 استمارة في الدّراسة الأساسية. لأنّنا أخذنا بعين الإعتبار التقدير العشوائي للإستمارات غير المقبولة (20%). وتمّ قبول 567 استمارة لمجموع المراهقين من كلا الجنسين (ذ 260، إ 307)، وتمّ رفض نسبة 5,5% فقط.

حجم المجتمع	حجم العيّنة الضروري	حجم المجتمع	حجم العيّنة الضروري	حجم المجتمع	حجم العيّنة الضروري
50	44	1000	286	100000	398
100	80	**5000**	**370**	1000000	400
500	222	10000	385	10000000	400

[12] (Felligi, p.170)

[13] يحسب حجم العيّنة كمايلي: ن=0,8/370 => ن= 463 (الحجم الضروري لعيّنة البحث).

5. توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّري الجنس و السّن

جدول 12: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيري الجنس، والسّن

الجنس – السّن	14	15	16	17	18	19	20	المجموع	م.الحسابي (ع)
الذكور	0	19	18	65	84	30	44	**260**	**17,85(1,40)**
%	-	3,35	3,17	11,46	14,81	5,29	7,76	45,86	
الإناث	3	35	43	60	91	54	21	**307**	**17,46(1,45)**
%	0,53	6,17	7,58	10,58	16,05	09,52	08,70	54,14	
المجموع الكلي	**3**	**54**	**61**	**125**	**175**	**84**	**65**	**567**	**17,63(1,44)**
%	0,53	9,52	10,76	22,05	30,86	14,81	11,46	100,00	

قسّمت العيّنة من حيث الجنس إلى مجموعتين غير متماثلتين (ذ : 260، إ : 307). تتراوح أعمار الذكور ما بين 15–20 سنة (17,85؛ 1,40)، و ما بين 14–20 بالنسبة للإناث (17,46؛ 1,45)، وبمتوسط عمري عام قدره 17.63 (1.44). فضلا عن أنّ معدّل العمر والإنحراف المعياري للفئتين، الذكور و الإناث، متقاربين جدّا. فالعيّنتين متماثلتين من حيث السّن.

6. توزيع العيّنة حسب المستوى الدّراسي

جدول 13: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّري الجنس والمستوى الدّراسي

الجنس	المستوى الدّراسي	م الحسابي	إ المعياري	ن	%
		17,85	**1,40**	**260**	**45,86**
	1	16,94	1,36	82	14,46
ذكور	**2**	17,21	0,89	58	10,23
	3	18,78	0,96	94	16,58
	4	18,77	1,11	26	04,59
		17,46	**1,45**	**307**	**54,14**
	1	16,27	1,35	99	17,46
إناث	**2**	17,18	1,08	73	12,87
	3	18,57	0,89	79	13,93
	4	18,34	0,77	56	09,88
المجموع الكلي		**317,6**	**1,42**	**567**	**100**

1: أولى ثانوي؛ 2: الثانية؛ 3: الثالثة ثانوي؛ 4: الناجحون في البكالوريا

متغيّر المستوى الدّراسي موّزع على ثلاثة مستويات من التعليم لدى فئة المراهقين قيد الدّراسة (أولى، وثانية،

وثالثة ثانوي)، و تمّ إدراج فئة رابعة (4) تخص المتحصّلين على شهادة البكالوريا (بحيث وزّعت 60 استمارة على الطلبة الجدد، أثناء بداية التسجيل الجامعي، وتمّ استرجاع 56 منها).

نلاحظ مشاركة الذكور بفئات غير متماثلة من مستويات الدّراسة، حيث أنّ الفئة الأكبر نسبة تتمثّل في فئة الثالثة ثانوي (16,58%)، مع ارتفاع نسبة السنة الأولى ثانوي بالنسبة للإناث (17,46%) ، ثمّ تليها فئة الثالثة ثانوي (13,93%)، وانخفاض فئة المتحصّلين على شهادة البكالوريا في كلا الجنسين. بل نسبة الإناث ممثّلة تقريبا بضعف نسبة الذكور.

7. توزيع العيّنة حسب متغيّر الشعبة الدّراسية (التخصص)

جدول 14: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس والشعبة الدّراسية[14]

الشعبة الدّراسية		م الحسابي	إ المعياري	ن	%
		17,85	**1,40**	**260**	**45,86**
ذكـور	(1)	18,08	1,42	107	18,87
	(2)	17,62	1,07	21	3,70
	(3)	17,51	1,43	102	17,99
	(4)	18,30	1,18	30	5,29
		17,46	**1,45**	**307**	**54,14**
إنـاث	(1)	17,66	1,40	160	28,22
	(2)	16,50	0,53	8	1,41
	(3)	16,98	1,53	109	19,22
	(4)	18,33	0,76	30	5,29
المجموع الكلي		**17,63**	**1,44**	**567**	**100,00**

(1) علوم الطبيعة والحياة؛ (2) رياضيات؛ (3) آداب؛ (4) اقتصاد

المراهقون الذكور موّزعين بأكبر نسبة في تخصص العلوم (18,87%)، والآداب (17,99)%، وكذلك يحدث التوزيع نفسه بالنسبة للإناث، لكن بتفوق نسب الذكور. أي 28,22% في تخصص علوم، و19,22% في تخصص الآداب.

[14] ونقصد به الشعبة الدّراسية، وليس التخصص في ميدان علمي وبحثي معيّن.

8. توزيع العيّنة حسب مؤشّر البنية الجسمية

جدول 15: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس ومؤشر البنية الجسمية

الجنس	(*IMC*)	م. الحسابي (*IMC*)	م. الحسابي العمر(ع)	الأفراد	%
الذكور	1	15.86(0.93)	17.46(1,39)	26	4,59
	2	19.15(0.64)	17.74(1,40)	196	**34,57**
	3	25.38(0.18)	18.58(1,17)	26	4,59
	4	30.71(0.35)	18.83(1,11)	12	2,12
مجموع الذكور		**22.16(3,76)**	**17.85(1.40)**	**260**	**45,86**
الإناث	1	17.31(1.02)	16.37(1,53)	24	4,23
	2	22.53(1.32)	17.51(1,42)	253	**44,62**
	3	26.91(0.90)	18.68(1,46)	22	3,88
	4	34.45(3.89)	18.25(0.71)	8	1,41
مجموع الإناث		**21.65(3.39)**	**17.46(1.45)**	**307**	**54,14**
المجموع الكلي		**21.84(3.53)**	**17.63 (1.44)**	**567**	**100**

IMC : مؤشر حجم البنية الجسمية = **1**: ≤18 (هزيل)؛ 2: 18< IMC ≤25 (معتدل)؛ 3: 25< IMC ≤30 (فوق المتوسط)؛ 4: >30 (سمنة)

نلاحظ بأنّ مؤشر البنية الجسمية لدى الذكور وكذلك لدى الإناث، محصور في فئة الإعتدال (توزيع منتظم للوزن على الجسم). أي بمعدّل 22.16(3.76) و 21.65(3.39) على الترتيب.

يتوافق مع متوسط سّن الذكور (17,85؛ 1,40) بنسبة (45,86%)، ومتوسط سّن الإناث (17,46؛ 1,45) بنسبة (54,14%). و للإشارة، النسبة الغالبة من المراهقين قيد الدّراسة، سواء الذكور أو الإناث، تنحصر في فئة الإعتدال الجسمي (18< IMC ≤25).

9. توزيع العيّنة حسب الرتبة في العائلة

جدول16: توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغير الرتبة في العائلة

الجنس	الرتبة في العائلة	م. العمر(ع)	الأفراد	%
ذكور	(1)	17,85(1,38)	88	15,52
	(2)	17,84(1,40)	105	*18,52*
	(3)	17,99(1,43)	67	11,82
مجموع الذكور		**17,85 (1,40)**	**260**	**45,86**
إناث	(1)	17,17(1,38)	75	13,23
	(2)	17,47(1,42)	161	*28,40*
	(3)	17,72(1,55)	71	12,52
مجموع الإناث		**17,46 (1,45)**	**307**	**54,14**
المجموع الكلي		**17,63 (1,44)**	**567**	**100**

(1)الأوّل؛ (2)الأوسط؛ (3)الأخير

تتوزع فئة الذكور بنسب أعلى، على الرتبتين؛ الوسطى (18,52%) و الأولى (15,52%) داخل العائلة. بالنسبة للإناث، أكبر نسبة (28,40%) تمثّل الترتيب الوسط، ليأتي فيما بعد الترتيبان الأخيران؛ الأوّل (13,23%)، و الترتيب الأخير (12,52%). مع العلم أنّ متوسط الفئات العمرية لكل من الذكور والإناث متقارب مع المتوسط العام (17,63؛ 1,44).

10.توزيع العيّنة حسب السلطة الوالدية

جدول17: توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس، والسّن، وسلطة الأم، وسلطة الأب

الجنس	السّـــــن	م. سيطرة الأم	م. سيطرة الأب	الأفراد	%
	14	–	–	0	-
	15	(0,88)0,89	(0,40)0,95	19	3,35
	16	(0,67)1,28	(0,54)1,06	18	3,17
ذكور	***17***	(0,73)1,34	(0,41)0,92	65	11,46
	18	(0,85)1,00	(0,56)0,82	84	14,81
	19	(0,84)1,10	(0,57)0,77	30	5,29
	20	(0,84)0,82	(0,54)0,73	44	7,76
م.الحسابي	**(1.40)17.85**	**(0,83)1,08**	**(0,52)0,85**	**260**	**45,86**
	14	(0,58)1,67	(0,58)1,67	3	0,53
	15	(0,76)0,94	(0,41)0,80	35	6,17
	16	(0,63)1,19	(0,43)1,05	43	7,58
إناث	**17**	(0,60)1,10	(0,55)1,15	60	10,58
	18	(0,74)1,09	(0,57)0,93	91	16,05
	19	(0,77)1,30	(0,57)0,89	54	9,52
	20	(0,62)1,10	(0,70)0,76	21	3,70
م.الحسابي	**(1.45)17.46**	**(0,70)1,13**	**(0,52)0,85**	**307**	**54,14**
	المجموع الكلي	**(0,76)1,11**	**(0,54)0,91**	**567**	**100,00**

ملاحظة : درجات تقييم السلطة الوالدية تمّت وفقا لمجال ليكرت (0ضعيف، 1متوسط، 2مرتفع)، وبمتوسط قدره 1,5.

يتّضح من الجدول أعلاه بأنّ فئة المراهقين الذكور يعتقدون بأنّ الأم متسلطة نوعا ما بمتوسط قدره (1.08، 0.83)، تحديدا لدى فئتي السادسة عشرة (1,28؛ 0,67)، والسابعة عشرة (1,34؛ 0,73). وكذلك بالنسبة للمراهقات يعتقدن بأنّ الأم متسلّطة (1,13؛ 0,70). بيد أنّه لدى الإناث، سلطة الأم والأب بارزتين معا أكثر لدى فئة الرابعة عشرة (1,67؛ 0,58)، وفئة التاسعة عشرة (1,30؛ 0,77). ما يمثّل انحرافا كبيرا بين الفئتين. فيما يخص سلطة الأب، لا نلاحظ ارتفاعا في النتائج لدى فئة الذكور، ماعدا على مستوى فئة سّن السادسة عشر (1,06؛ 0,54). عكس فئة الإناث، فإنّ رؤيتهن لسلطة الأب موجودة لا سيما لدى فئة الرابعة عشرة (1,67؛ 0,58)، و السابعة عشر (1,15؛ 0,55). وهذا الإختلاف في درجات اعتقاد المراهقين والمراهقات، قيد الدّراسة، حول السلطة الوالدية موجود، وله معنى ($Chi^2_{(1, 567)} = 40,17$ $p < ,001$). أي أنّ السلطة الوالدية متمركزة أكثر على دور الأم، و قد يجرّنا إلى القول بأنّه قد تؤثّر نظرة المراهقين إلى السلطة الوالدية على تمثّل ذواتهم، لا سيما سلطة الأم. فضلا عن أنّ "سلطة الأم لدى الذكور (1,13؛ 0,70)، ولدى الإناث (1,13؛ 0,70) أقوى من تصوراتهم لسلطة الأب".

VI. أدوات جمع البيانات

اعتمد الباحث على عدد من الوسائل والتقنيات لجمع المعطيات وتبويبها ولتفسير نتائجها، سواء كان استبيانا في الدّراسة الإستكشافية أو استمارة في الدّراسة الأساسية (الملاحق). بحيث انصّب انتباه الباحث على المعاش النفسي للمراهق، من خلال التمركز على اللّغة المباشرة بهدف التعليق عن وحدات رمزية، مع الأخذ بعين الإعتبار الخصائص السوسيو–ديمغرافية في إطار الشخصية الفردية والجماعية للمجتمع الجزائري. أو بالأحرى، نحاول الدخول إلى تفكير المراهق الشعوري وغير الشعوري حول ذاته.

1. إستمارة البحث

التعرّف على الذات وخباياها لدى المراهق تحديدا لا يعدّ شيئا بسيطا، خصوصا إذا لم يتم اختيار الوسيلة الملائمة للدّراسة. وبالتالي انتقاء وسائل الدّراسة يعتبر من الصعوبات البارزة في الدّراسات النفسية والإجتماعية بسبب تعدّدها، فضلا عن صعوبة تطبيقها ومراجعة موضوعيتها ومدى موافقتها لموضوع الدّراسة. للإشارة، دراسات عديدة اجتمعت على دراسة الذات لكنّها اختلفت وتعدّدت في تشكيل واستخدام وسيلة الدّراسة (§. الدّراسات السابقة)، بحيث استخدم قياس التمثّلات بدل التمثّل في ميدان دون غيره.

فيما يخص طبيعة الأسئلة، وتبعا لطريقة الإستقصاء والتحليل، تجنّبنا الأسئلة المغْلقة في استبيان الدّراسة الإستطلاعية (كانت أسئلة نصف موّجهة)، والأسئلة المفتوحة في الإستمارة النهائية. بمعنى قراءة الباطنية فضلا عن المظاهر الشعورية والعقلانية الخاصّة بتفكير المراهق حول ذاته. بحيث تمّ تقسيم بنود الإستمارة إلى محاور. (أرجع إلى الملحق3)

وبشأن تمرير الإستمارة على المبحوثين، استعان الباحث بأعوان لتمريرها مع وضع تعليمة من شأنها ترشد المعينين بأمر توزيعها، وبكيفية إعلام المقصودين من الدّراسة بكيفية ملئها. ولهذا كان من الضروري اختيار عيّنة من أفراد ذوي مستوى علمي يكفي لإجراء حوار شفهي (على الأقل لفهم تعليمات الإستمارة المعبّرة عن الذات والتصوّر المجرّد) يكفي كمبرّر لاستخدام الإستمارة ذاتية التقييم.[15]

[15] *Autoévaluation*

VII. أساليب معالجة البيانات وتحليلها

1. التحليل العاملي

يكمن هدف التحليل العاملي في تخفيض عدد المتغيرّات إلى عدد أقل من العوامل، وفي تحديد البنية من خلال العلاقات بين عدد من المتغيّرات (Donnadieu). بمعنى تحليل مجموعة من معاملات الإرتباط إلى عدد أقل من العوامل. (أبو النيل، ص: 367)

1.1. مراحل التحليل العاملي

لإجراء التحليل العاملي لا بد من اتباع المراحل التالية :

- إنتقاء بطارية ملاحظات أو اختبارات.
- إنتقاء المجتمع (عدد الأفراد) الذي يطبّق عليه البحث (خمسة أضعاف عدد بنود البطارية).[16]
- أن تكون الإرتباطات خطية، وأن تتبع كل المتغيّرات توزيعا معتدلا.
- القيام بالتحليل العاملي، وتفسير العوامل المستخرجة.

2.1. طرائق التحليل العاملي

إذا كان تحليل التوافقات[17] يخص المعطيات الكيفية، فإنّ التحليل العاملي يخصّ المعطيات الكمية (Baccini, 2010). الكيفية الأخيرة هي المعتمدة في دراسة نتائج استمارة البحث النهائي. بحيث يعتمد التحليل العاملي طرائق متعدّدة في إبراز النتائج. أهمّها :

1.2.1. تحليل العوامل الأساسية : يحدّد التباين الإجمالي لكل المشاهدات متغيّرات جديدة من غير إرتباطات.

2.2.1. تحليل العوامل المشتركة والنوعية : إظهار العوامل المشتركة في عدد من المتغيّرات النوعية.

3.2.1. تحليل عاملي للعلاقات : إظهار التقارب بين توزيعات الأسطر أو الأعمدة في الجدول التكراري.

---

[16] ن =عدد البنود×5

[17] ترجمة الباحث: *Analyse des correspondances*

يكون تفسير العوامل المهيمنة من خلال قيمة التباين، والتي نفسّر من خلالها الإرتباطات بين العوامل. وسنعتمد على تحليل أهم ملامح تمثّل الذات المهيمنة، وترتيب المتغيّرات من خلال الوزن العاملي الذي يمثّل الإرتباط بين المتغيّر(البند) والعامل(الملمح).

3.1. إختيار عدد العوامل

1.3.1. حسب خاصية "كايزر" Kaiser : عدد العوامل يمثَّل من خلال القيم الخاصّة بالتباين التي يكون جذرها أكبر من الواحد(1). بمعنى، يمكن اختيار حلا متكوّنا من أقل عدد ممكن من العوامل. وحتّى يتّم ذلك، يجب أخذ العوامل المرتبة فوق الدرجة(1) فقط على محور العينات.

2.3.1. حسب خاصية "كاتل" Cattel : يكون عدد العوامل أكبر. من خلال المنحنى، نبدأ بعّد العوامل من بداية اعتدال المنحنى. بمعنى، عدد العوامل المنتقاة وفق هذه الخاصية عبارة عن عدد عوامل "كايزر"+1. (Donnadieu)

فيما يتعلّق بتشبّع بنود الإستمارة، يمكن تقبل قيمة كل بند تفوق أو تساوي ($\geq$ 0.40) باعتبارها مفسّرة. بالمقابل، كأقل تقدير ممكن لاختيار البنود، يمكن حذف كل بند تكون قيمته أقل من 0.20 ($\geq$0.20). (Petot, & al., p. 159)

2. حساب الفروق لتمثّل الذات بين المراهقين المشاركين في الدّراسة

بناءا على طبيعة الفرضيات المطروحة، لابد من التأكيد على حساب الفروق في اتجاه واحد،[18] أي بالنسبة باحتمال نجاح $p<0,05$. الهدف من حساب الفروق بحسب مختلف المتغيّرات الديمغرافية، لمعرفة في نهاية المطاف العوامل الحقيقية وراء تمثّل الذات الإيجابي من السلبي. فإذا كان توزيع العيّنة متجانسا، سيتم تقييم تأثير متغيّر أو متغيّرات بواسطة "ت. ستيودنت" أو تحليل التباين الأحادي أوالمتعدّد (Anova)، الذي يسمح بدراسة الفروق بين معدّلات ما تمّ تسجيله لتحديد ما إذا كان هذا التغيّر عشوائي أو أنّه تابع إلى عامل أو عوامل أخرى (Felligi, p. 268). أو اللجوء إلى الإختبارات غير البارامترية ("ك^2" أو اختبار Kruskal Wallis) في حالة غياب التوزيع ال متجانس للعيّنة.[19]

[18] *Unilatéral*

[19] حتّى يتسنى القيام بتحليل التباين لا بد من التحقق من إستقلالية العيّنات، واعتدالية التوزيع، و تجانس التباين. بالنسبة لاستقلالية التوزيع فإنّ درجات المشاركين في البحث مستقلّة و لا تحتاج إلى حسابات، و بالتالي **الإستقلالية** لا تعتبر مشكلة تمنع إستخدام تحليل التباين. أمّا **اعتدالية** التوزيع يمكن ملاحظتها في برنامجي Statistica أو Spss بواسطة إختباري Shapiro–Wilk أو Kolmogorov-Smirnov، أو من خلال درجة التفلطح و معامل الإلتواء. بالنسبة **لتجانس** التباين نعتمد إختبار "لوفان" Levene، أو باستخدام معادلة "بارتلي" Barttlet. عدم تحقق تجانس التباين يعني عدم إستخدام تحليل التباين. و في هذه الحالة نستخدم القياس غير البارامتري (Kruskal-Wallis)، ثم إختبار "مان ويتني" Mann Withney.

خلاصة

أضحى اهتمام الباحثين في ميدان علوم الإنسان منصّب على الطرائق الجديدة بما فيها الإحصاء وحساب النسب (Brigham, 1971). بطبيعة الحال اعتمادنا على المنهج الوصفي مع مقاربات فارقية وتحليلية، تستدعي خطة وأهداف البحث الإستعانة بالإحصاء (الوصفي، والإستدلالي،[20] و ربّما طريقة "فيدوسيو–البابيزية"[21]) كوسيلة وليس كغاية.[22] فضلا عن أنّه سيأخذ بعين الإعتبار الأخطاء العشوائية للبحث، وللباحث، وللمبحوث. وأكثر من ذلك يسمح بدراسة تعميم النتائج. وسنعتمد في معالجة فرضيات البحث على حزمة ستاتيستيكا الإحصائية[23] لحساب النتائج.

[20] *Inférentielle*

[21] *L'inférence Fiducio-Bayesienne*

[22] **ملاحظة لتبسيط استخدام القوانين الإحصائية :**
استخدام تحليل التباين، اختبار "ت" ستيودنت في حالة تأثير متغيّر كيفي على متغيّر كمّي. مثلا : تأثير نوعية التربة على طول النبتة.
استخدام الإنحدار الرياضي، "ك^2" أو اختبار "فيشر". في حالة البحث عن علاقة بين متغيّرين كيفيين. مثلا : تأثير الجنس على وبائية مرض ما.
استخدام الإنحدار الرياضي : في حالة البحث عن تأثير متغيّر كمي على نتغيّر كيفي. مثلا : تأثير الغنى على الإكتئاب.
استخدام الإنحدار الخطي. في حالة البحث عن علاقة بين متغيّرين كميين. مثلا : تأثير العمر على النشاط.

[23] *Sataistica.V10*

الفصل السابع

نتائج الدّراسة النهائية

تمهيـــد

نحاول في هذا الفصل الكشف عن فرضيات[1] البحث التي تمّ اختيارها استنادا إلى عدد من المؤشّرات. بالدرجة الأولى، ما هو مستند إلى التطور السريع الجاري في مجتمع المراهقين (الجزائريين ربّما كغيرهم من المجتمعات) من تحوّلات علائقية واتصالية بين أفراده وتنظيماته. ومنها ما هو متعلّق بالفرد. أي كل ما هو متمحور حول جملة من ملامح تمثّل المراهق لذاته وهوّيته. نحاول جعل التمثّل وسيلة لفهم المراهق(ة) في هذه المرحلة، مرحلة الإعداد لرجل أو امرأة الغد. ولهذا جاءت الفرضية العامّة للتأكيد على أنّ المراهق(ة) لا يقيّم تمثّل ذاته من خلال بعد واحد، بل من خلال ملامح متعدّدة شخصية واجتماعية. يتّم البحث عنها من خلال التحليل العاملي، والتدقيق في أسبابها وفق إجراءات فارقية. في هذا السياق، تمّ استخدام التحليل العاملي بهدف تحديد أهم ملامح تمثّل الذات المهيمنة في حياة المراهق(ة)، وحساب الفروق بهدف معرفة أهم المتغيّرات التي تؤثّر على تمثّل المراهقين. فضلا عن اعتماد الباحث تفسير النتائج وفقا لمنظور مدرسة الأنا التحليلية والتي سبق الإشارة إليها وإلى روّادها في مقدّمة البحث.

وتجدر الإشارة إلى اعتماد الباحث على الإجراءات المترية، لأنّها تحفّز حماية انفعالية أكثر، و تولّد من وراء ذلك ذاتية ضعيفة خصوصا بالنسبة للباحث، فضلا عن مساعدتها في التشخيص حول التوظيف النفسي الذي تدرسه الإختبارات الإسقاطية (استبيان الدّراسة الإستطلاعية). هذه الأخيرة أعطت تقييمات غير مباشرة وواسعة، مع التحفّظ على الذاتية. لا سيما في مثل هذه الدّراسات التي تهدف إلى إعطاء نتائج تقييمية مباشرة، و سريعة (السمة أو الحالة). ومن جهة ثانية، خصائص العيّنة التي سلّمنا فرضًا بأنها لا تعاني من اضطرابات نفسية حادّة أو مزمنة، بالرغم من الصبغة الإكلينيكية التي تميّز هذه الفترة الحرجة، من جهة حول العمر، ومن جهة أخرى حول الدّراسة.

[1] **ملاحظة** : من الناحية العملية، سيعتمد الباحث في طرحه للفرضيات، على الفرضية البديلة فقط دون الأخذ بالفرضية الصفرية. هل يتّبع الباحث نمط الفرضية الصفرية والبديلة معا، أم يعتمد فقط على عرض الفرضية البديلة؟ هو سؤال لطالما اعترض الكثير من الباحثين غير المتمرّسين في ميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية عموما، وفي ميدان علم النفس خصوصا.
في هذا الإطار، يشير الباحث أوّلا إلى بدايات استخدام مبدأ الفرضية الصفرية الذي كان معتمدا بخاصّة في العلوم القانونية تحديدا. بمعنى لا يجرّم المتهم إلاّ إذا كان مذنبا. أو بالأحرى، "المتهم بريء حتّى تثبت إدانته". و المقصود هنا، أنّ القاضي يطرح فرضية صفرية، مفادها: المتّهم غير مذنب ما دام لم يثبت شيئا ضّده.
لقد صاغ الباحث هذا المعنى من سياق (العلوم القانونية)، فقط لفهم هدف استخدام الفرضية الصفرية. لأنّه يفترض دائما أنّ معامل النجاح متساو بين الفرضيتين الصفرية والبديلة. وما دام الأمر كذلك عُمل بالأولى لتجنب جرح المتّهم. أو لحفظ كرامة الإنسان. وإن عمل بالثانية، ولم تُثبت التّهمة (المتّهم بريئا)، لكان ذلك في ميزان مصداقية الإجراءات القانونية، والعدالة.
في حدود بحثنا، نرى بأنّ كل البحوث والدّراسات المنشورة في مختلف الدوريات الدولية، وفي مختلف العلوم الإجتماعية والإنسانية لم تعد تعتمد إلاّ الفرضية البديلة.

I. نتائج الفرضية الأولى

نحاول، على ضوء الفرضية العامّة (*يمثّل المراهق قيد الدّراسة ذاته من خلال أبعاد متعدّدة*)، إظهار أهم العوامل أو الملامح التي من شأنها تحدّد تمثّل المراهقين، قيد الدّراسة، الذاتية والإجتماعية بالإعتماد على الأوزان النسبية والتحليل العاملي للنتائج.

للإجابة عن الفرضية الأولى (*يحدّد المراهق(ة) المتمدرس في الصّف الثانوي تمثّل ذاته من خلال عدّة ملامح مهيمنة*). ولتعزيز النتائج المرجوة، طبّقنا التحليل العاملي على بنود الإستمارة.

1. التحليل العاملي

من خلال إجراء التحليل العاملي على بنود الإستمارة أمكن الكشف عن متغيّرات ضمنية، تدعى عوامل. ناتجة عن ارتباطات بين بنود الإستمارة. فكلّما قاربت نسبة العوامل 100%، كلّما كانت النتائج متشبّعة. وكلّما كانت العناصر المتبقية كبيرة كلّما عبّرت عن عناصر غير مفسّرة لتمثّل الذات لدى عيّنة الدّراسة. (الدّراسات النفسية تقبل 50% على الأقل من العوامل المفسّرة. (Moliner & Guimelli, p. 63)

1.1. التحقق من ظروف التحليل العاملي

1.1.1.الترابطات بين محاور الإستمارة

لإجراء التحليل العاملي، لابدّ من القيام ببعض الإجراءات والتي سبق الحديث عنها في الفصل السابق (ارتباط المحاور، اعتدالية التوزيع). وأولى هذه الخطوات هو التأكّد من وجود ارتباطات بين محاور الإستمارة المطبّقة. والجدول أسفله(18) يوضّح بأنّ هذه الإرتباطات المذكورة، دالّة إحصائيا. مقبولة جدّا كشرط أوّلي محقّق.

جدول 18 : معاملات ارتباط محاور الإستمارة

	-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	عاطفـــــة	1,00													
2.	العلاقة مع الآخر	0,01	1,00												
3.	إنتمـــــاء	0,12	0,04	1,00											
4.	مرغوبية إج	-0,22	-0,01	-0,14	1,00										
5.	ف. افتراضـي	-0,25	-0,02	-0,16	0,96	1,00									
6.	توتـــــر	0,01	0,11	-0,31	0,34	0,34	1,00								
7.	استعجـال	-0,22	-0,04	-0,16	0,95	0,94	0,39	1,00							
8.	خطـــــورة	-0,02	0,13	-0,29	0,33	0,31	0,87	0,36	1,00						
9.	مواجهـــة	-0,04	0,13	-0,29	0,34	0,33	0,87	0,38	0,97	1,00					
10.	مثاليـة الأنـا	0,06	-0,05	-0,16	0,18	0,16	0,34	0,37	0,30	0,29	1,00				
11.	التـــــزام	0,02	-0,05	-0,10	0,20	0,19	0,33	0,40	0,26	0,27	0,95	1,00			
12.	دراســـة	0,21	-0,17	0,22	-0,31	-0,32	-0,27	-0,31	-0,29	-0,28	-0,08	-0,08	1,00		
13.	مستقبـــل	0,19	-0,15	0,20	-0,29	-0,28	-0,23	-0,27	-0,20	-0,20	-0,09	-0,08	0,89	1,00	
14.	هنـــــدام	0,96	-0,03	0,10	-0,23	-0,25	0,01	-0,23	-0,01	-0,03	0,04	0,00	0,21	0,22	1,00
15.	جســـم	0,95	-0,03	0,12	-0,20	-0,22	-0,01	-0,21	-0,07	-0,06	0,03	0,01	0,23	0,20	0,94

القيم دالّة إحصائيا عند $p<0,05$

2.1.1. إعتدال توزيع العيّنة

من المفروض عيّنة الدراسة مسحوبة من مجتمع أصلي تتبع بياناته التوزيع الطبيعي. و لو أنّ عدد أفراد العيّنة يفوق >30 فرد، فبالإمكان التخلي عن اعتدالية التوزيع. لأنّه غالبا يتوافق مع حجم العيّنة. ويمكن حساب **اعتدالية** التوزيع بواسطة إختباري "شابيرو ويلكوكسون" Shapiro–Wilk أو "سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov، أو من خلال درجة التفلطح ومعامل الإلتواء.

تظهر درجتي التفلطح والإلتواء(الجدول**19**)، بأنّها محصورة في المجال [−2،+2] بالنسبة لمنحنى "جوس".[2] فضلا عن قيمة معامل "كرونباخ" الدالّة على الإرتباط القوي بين محاور الإستمارة. من خلال هذه النتائج يمكن القول بأنّ كل المتغيّرات تتبع توزيعا طبيعيا. وبالتالي الشرط الثاني محقّق يسمح بتطبيق التحليل العاملي للإستمارة.

[2] *Gauss*

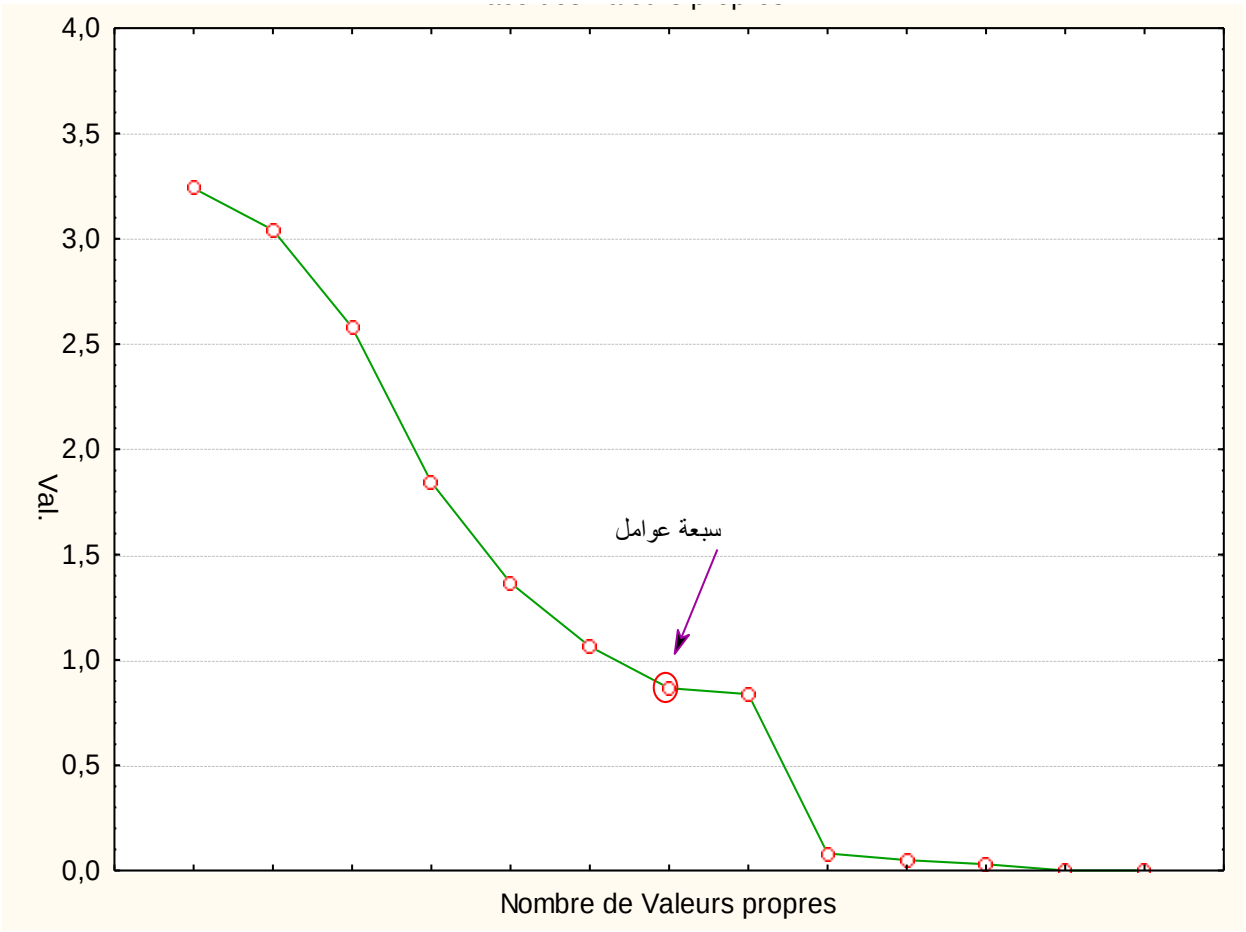
جدول19: معاملات التفلطح والإلتواء بالنسبة لمعدّلات محاور الإستمارة

متوسط ح.	تباين	تفلطح	إلتواء	درجة قصوى	د. دنيا	كرونباخ(محاور)	ك(بنود)
26,62(6,32)	39,89	0,60	0,56	49,40	09,20	0,65	0,91

2.1.التحليل العاملي لمحاور استمارة تمثّل الذات لدى المراهقين قيد البحث

من خلال الرسم البياني(4) الموّضح أسفله، يمكن استخراج ستّة عوامل، حسب طريقة "كايزر"، أو سبعة (7) عوامل حسب طريقة "كاتل" (عبارة عن عدد عوامل "كايزر"+1). اخترنا الحل الثاني لأنّه الحل الأمثل، وأفضل من الحلول الأخرى (ستّة، أو ثمانية عوامل). ومن جهة أخرى، يتوافق الحل من سبعة عوامل مع عدد العوامل في حالة التحليل العاملي للبنود. (سنراه لاحقا)

رسم بياني4 : منحنى القيم الدّالة لأفراد عيّنة المراهقين



لقد أفرز التحليل العاملي لمحاور الإستمارة تشبّعات[3] سبعة(7) هي عوامل (أو الملامح كما أردنا تسميتها) تعدّ أكثر منطقية من الحلول الأخرى.[4] بحيث بلغت النسبة الكلّية لجميع المتغيّرات 93,34% (جدول**19**). وهي نسبة جدّ معتبرة مقارنة بالنسبة المتبقية. دلالة عن الإستثمار شبه كلّي لمحاور الإستمارة.

جدول20: قيم العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمحاور الإستمارة

ترتيب	القيمة المطلقة	%	المتجمع الصاعد	م. ص%
1	3,24	21,60	3,24	21,60
2	3,04	20,28	6,28	41,88
3	2,58	17,20	8,86	59,08
4	1,84	12,29	10,71	71,37
5	1,37	9,11	12,07	80,48
6	1,06	7,09	13,14	87,57
7	**0,87**	**5,77**	**14,00**	**93,34**
8	0,84	5,58	14,84	98,93
9	0,08	0,54	14,92	99,47
10	0,05	0,33	14,97	99,80
11	0,03	0,20	15,00	100,00

أو بالأحرى، عبّرت عن مكنونات الذات المراهقة. أي أنّ المراهقين قيد الدّراسة امتازوا أكثر بتمثّل متمركز بالدرجة الأولى على العامل الأول، ثمّ الثاني، حتّى العامل الأخير. بحيث تشبّع العامل الأوّل بِـ 21,60% من قيمة التباين الكلّي. وتعّد النسبة الأكبر من العناصر المفسّرة لتمثّل الذات لدى المراهق. والعامل الثاني تشبّع بنسبة 20,28%. العامل الثالث نسبته 17,20%، والعامل الرابع 12,29%، والعامل الخامس 12,07%، والعامل السادس 7,09%، أمّا العامل الأخير ضمن جملة التفسيرات المدرجة قدّرت بالأضعف نسبة (5,77%). وعناصر هذه العوامل موّضحة في الجدول(20).

بعد تدوير المحاور : (الهدف منها إعطاء الإحتمالات جميعها لكلّ البنود، لكي نحصل على أقل عدد من العوامل)، تشكّلت العوامل كالآتي :

– **العامل الأوّل؛** تشكّل من ثلاث متغيّرات (التوتر، والخطورة، في اتجاه سلبي مع المواجهة). وهي بمثابة عناصر تمثّل مهيمنة في شعور المراهق قيد البحث. ويمكن اعتبارها عناصر التمثّل "الدفاعية الشعورية".

[3] *Saturations*

[4] (لم نوردها لأنّ فيها تقاسما بين العوامل في عدد من المتغيّرات، فضلا عن حجم الصفحات التي ستأخذه).

الإشارة الموجبة تعني بأنّها دفاعات إيجابية، لاسيما من خلال التركيز على البندين الأوّل (ألوم نفسي عند القيام بأخطاء)، والثالث (الصلاة مهمة في حياتي).

جدول21: توزيع الأوزان العاملية لمحاور الإستمارة بعد تدوير المحاور؛ >= 0,50

العوامل / المتغيّرات	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4	العامل5	العامل6	العامل7
1. التوتـر	-0,935						
2. الخطورة	-0,890						
3. المواجهة	0,913						
4. الهنـدام		0,904					
5. الجسـم		0,893					
6. العاطفة		0,914					
7. المرغوبية إج			0,579				
8. الفضاء الإفتراضي			-0,913				
9. الإستعجال			-0,877				
10. مثالية الأنا				0,991			
11. الإلتزام				0,915			
12. الدّراسة					0,983		
13. المستقبل					0,828		
14. العلاقة مع الآخر						-0,923	
15. الإنتماء							0,958
التباين المفسّر	2,946	3,003	1,985	2,013	2,051	1,001	1,003
التناسب الإجمالي	0,196	0,200	0,132	0,134	0,137	0,067	0,067

– **العامل الثاني؛** تجسّد في عناصر متمركزة على الهندام، والجسم، والعاطفة. أي أنّ هويّة المراهقين موّزعة على متغيّرات متعلّقة بالإهتمام بالجسم. وتدخّل العاطفة يمكن أن نرجّحها كتفسيرات لعناصر تمثّل ***"نرجسية"***.

– **العامل الثالث؛** متكوّن من ثلاث متغيّرات : المرغوبية الإجتماعية بصفة إيجابية، والمتغيّرين الآخرين؛ الفضاء الإفتراضي، والإستعجال سالبين. وقد يعبّر عن رغبة متزايدة تجاه واقع المراهق (قيد الدّراسة) المرتكز على الحياة الرقمية و ما وراء الشاشة. وفي هذا الصدد، يمكن تسميته بعامل ***"الإستعجال والصورة"***.

– **العامل الرابع؛** اقتصر على تمثّل الذات في موضوعي مثالية الأنا والإلتزام. أي أنّ المراهق قيد الدّراسة يمثّل نفسه ويعرّفها من منطلق ما نسميه بـ ***"الهمّة"***.

– **العامل الخامس؛** ارتكز جلّ المراهقين على الدّراسة والمستقبل. وهو شيء منتظر لما تتصّف بها مرحلة المبحوثين الدّراسية. يمكن إطلاق تسمية ***"الحياة الدّراسية والمستقبلية"*** على هذا الملمح.

– **العامل السادس؛** متكوّن من موضوع العلاقة مع الآخر. بإشارة سالبة. هنا أغلب المراهقين يعتقدون ضمنيا بأنّ العلاقة تكون مع الآخر. مهما كان، سواء كان من دائرة الأتراب، أو العائلة، ربّما بفعل سيطرة نرجسية الذات. ونبقي على تسمية "***العلاقة مع الآخر***".

– **العامل السابع؛** يحمل موضوع الإنتماء. أي أنّ المراهق قيد الدّراسة، مثّل ذاته بدرجة كبيرة من خلال النزعة الوطنية، و بعمق أصالته. كذلك نجعل من "***الإنتماء***" تمثّل الذات.

3.1. نتائج التحليل العاملي لبنود الإستمارة.

كما سبق وأن ذكرنا، أفرز تحليل نتائج بنود الإستمارة سبعة عوامل، و بمعدّلات مختلفة. هذا ما سيسمح لنا بتحديد دقيق لمواضيع الملامح السالفة الذّكر. بحيث بلغ تشبّعها نسبة *84,49%* (جدول**21**). والإختلاف مع نسبة التشبّع الإجمالية لمحاور الإستمارة راجع إلى التغيّرات التي تحدثها البنود منفصلة وغير مجتمعة في المحاور.

هذا الإختيار أنقص درجة من تطبيق "كايزر" كونه شمل كل البنود، بحيث اجتمعت في المحاور مثل ما نتج في تحليل المحاور. لكن ما يجب الإشارة إليه هو تحديد مواضيع البنود المنتقاة في الدّراسة.

جدول22: قيم العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لبنود الإستمارة

ترتيب	القيمة المطلقة	%	المتجمع الصاعد	م. ص%
1	20,74	27,65	20,74	27,65
2	13,47	17,96	34,21	45,61
3	7,99	10,66	42,20	56,26
4	7,65	10,21	49,85	66,47
5	6,21	8,27	56,06	74,74
6	4,21	5,61	60,27	80,36
7	**3,10**	**4,13**	**63,37**	**84,49**
8	1,70	2,26	65,06	86,75
9	0,88	1,17	65,94	87,92
...	.....	.....	.....	.....
75	0,00	0,00	75,00	100,00

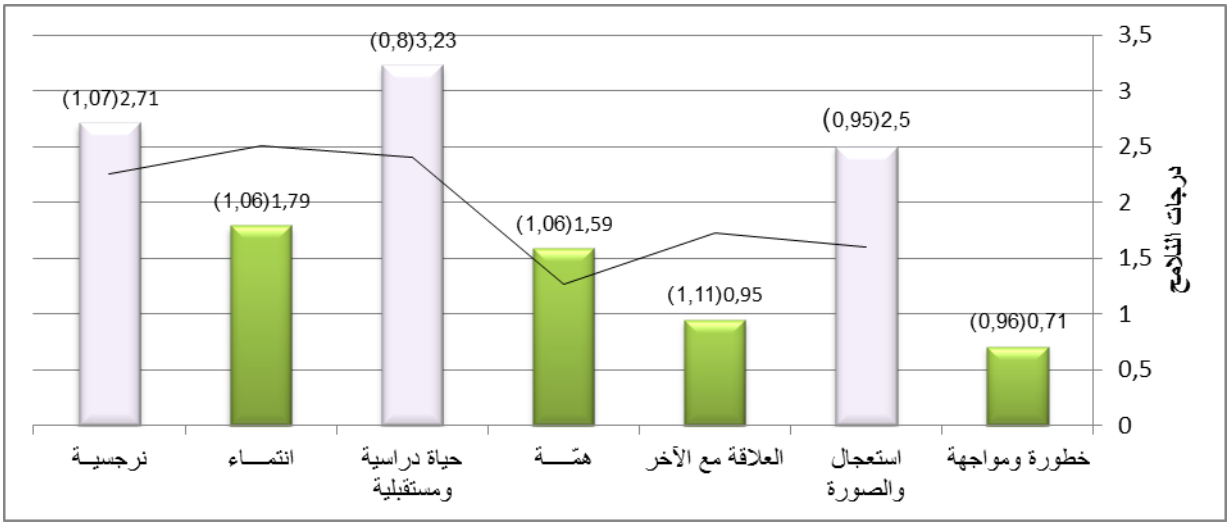
للعلم، فإنّ العوامل الناتجة من خلال التحليل العاملي، غير مرّتبة بحسب إيجابية أو سلبية الدرجة، وإنّما بحسب درجة ارتباط معاملات (تشبّعات) المتغيّرات (محاور الإستمارة) بالعوامل (ملامح تمثّل الذات). فقط

يمكنها تحديد نوعية العلاقة إيجابية كانت أم سلبية، والمتغيّرات الأكثر شيوعا. أي في دراستنا، نعني ملامح تمثّل الذات الأكثر هيمنة لدى عيّنة الدّراسة. ولهذا ومن خلال ترتيب البنود من حيث متوسطها الحسابي، يتّضح بأنّ أغلب المراهقين لديهم درجات مرتفعة العدد من عوامل (ملامح) تمثّل الذات، تراوح مجالها ما بين قيمة قصوى 3,35، وقيمة دنيا 2,42. أي بمدى قدره 0,93، مقارنة مع القيمة الدنيا لمجمل الإستمارة (0,59). مع العلم أنّ المدى العام لمجمل عبارات الإستمارة (2,76)، يفوق المتوسط (2).

على ذكر الدرجة المتوسطة في الإستمارة، نشير إلى أنّه كلّما كانت درجة الملمح أكبر من المتوسط، كلّما كانت لمركزية تمثّل الذات دلالة إيجابية. أي أنّها تعبّر عن قدرة تمثّل المراهق(ة) لذاته(ا) وواقعه(ا) إيجابيا. على العكس من ذلك، كلّما كانت درجاتها أقل من المتوسط، كانت تعبّر عن افتقار لتمثّل الذات لدى المراهق(ة) قيد الدّراسة. لا سيما في ثمانية(8) محاور التالية : الإلتزام، مثالية الأنا، المواجهة، مرغوبية اجتماعية، الإنتماء، العلاقة مع الآخر، الدّراسة، المستقبل. أمّا إذا كانت درجات المحاور السبعة(7) الأخرى (الفضاء الإفتراضي، العاطفة، الهندام، الجسم، الإستعجال، الخطورة، التوتر) أكبر من المتوسط، كانت الملامح (أو العوامل) لتمثّل المراهق قيد الدّراسة سلبية. أو بالأحرى هشّة. والعكس، كلّما كانت أقل من المتوسط، كان تمثّله لذاته إيجابيا.

يبيّن الرسم البياني(5)، المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لملامح تمثّل الذات. بالدرجة الأولى توجد ثلاثة ملامح مهيمنة، ولذلك نعتبرها مركزية، ارتكز عليها المراهق قيد البحث لتمثّل ذاته. على مستوى كلّ من ملمح "النرجسية"، و"الحياة الدّراسية والمستقبلية"، و"الاستعجال والصورة".

رسم بياني5: مدرّج تكراري لملامح تمثّل الذات



ملمح "**الحياة الدّراسية والمستقبلية**"، متمثّلا في عبارات محوري المستقبل والدّراسة. تستقل بالمراتب الأولى في تفكير المراهق حول ما يهمّه شخصيا. أي أنّه واع بمستقبله الذي يتصوره بالدرجة الأولى من خلال نجاحه الدّراسي أو عدم الرسوب. بل إنّ أغلب المراهقين يتمثّلون ذواتهم بالتفكير بالمستقبل المرتكز على النجاح والحصول على عمل (وهو بديهي). نعتقد بأنّ واقع المراهق هذا متوافقا مع خصائصه كمتمدرس، ونعتقد بأنّه يتناسب أكثر مع المتعوّدين على نتائج مُرضية.

ملمح **النرجسية** المتكوّن من محاور ثلاثة (الهندام، الجسم، العاطفة). من ناحية محور "**الهندام**" نجد المراهق قيد الدّراسة لا يجعل من لباس الجنس الآخر مصدرا لمركزية تمثّله لذاته. فالاهتمام واقع على اللّباس من جنسه. نراه متوافقا مع ثبات تصوّر ذكورة أو أنوثة المراهق. وقد يكون الإفراط في التمركز على المظهر استجابة لتجنب إحباط الذات، ولو كان على حساب عدم الرغبة في ارتداء المئزر (البند14. 1,21؛ 1,44). فقد لا يعدّ هذا الأخير من دعائم تمثّل الذات لدى المراهق.

أمّا في محور "**الجسم**"، النتائج توحي بأنّ للجسم مكانة ذات معنى في حياة المراهق. يتجلّى ذلك في ممارسة الرّياضة، فضلا عن شعوره (ها) بصورة الجسم (سنرى طبيعة هذه العلاقة بدلالة متغّير مؤشّر البنية الجسمية). فالجسم في حياة المراهق مركزي في التعريف بذاته.

المكوّن الثالث هو "**العاطفة**". يعبّر عن درجة الحساسية والنرجسية الذاتية المتعالية لدى المراهق(ة) قيد الدّراسة. ارتفاع معدّلات هذه النتائج قد توحي بالرغبة في العلاقة مع الجنس الآخر: "الشعور بالحساسية تجاه الجنس الآخر". ومن جهة أخرى، التمركز على الذات : *" آخر ما أقوم به عند خروجي من المنزل النظر في المرآة"*. نلاحظ سيطرة الأنا النرجسية، تعطينا لمحة عن ضعف استقراره العاطفي، بسبب عدم انسجامه مع الآخر. في هذا السياق، يرى "إركسون" (Erikson, 1968, p. 137) الحّب بالنسبة للمراهق ليس بالضرورة فعل جنسي، بل قد يتعدى مفهومه إلى محاولة الوصول إلى تحديد هويته، بسبب البحث عمّا يسّميه بالذات المنسجمة والمتوافقة.

وتميّز ملمح "**الإستعجال والصورة**" بمحاوره الثلاثة (الفضاء الإفتراضي، الإستعجال، المرغوبية الإجتماعية). برزت محاور درجاته أكبر من المتوسط (2,5؛0,95) في الإستمارة. درجة معتبرة تثبت بأن المراهق المبحوث يتمثّل ذاته بصفة كبيرة في دائرة خارج عالمه الواقعي. فضلا عن هيمنة التسرّع في حياته النفسية.

من ناحية انسجام الملامح، **نرجسية** المراهق قيد الدّراسة مرتبطة إيجابيا وبصفة دالّة مع الذات الشخصية من خلال المستقبل الدّراسي، فضلا عن الذات الجماعية من خلال ملمح(عامل) الإنتماء. من جهة أخرى ارتباطها بصفة دالّة وباتجاه عكسي مع ملمح (عامل) "الإستعجال والصورة". وكأنّ ارتفاع منسوب النرجسية الفردية يقترن بعدم الإستعجال المرتبط إيجابيا فقط مع ملمح الهمّة. هذه العلاقة نراها مختلفة عن علاقة الإستعجال بالنرجسية، الأمر الذي قد يفسّر ضعف مسؤولية المراهق قيد الدّراسة وعدم النضج بسبب شخصية "التمثيل"[5]. كذلك ضعف العلاقة بين النرجسية وكل من الهمّة و"العلاقة مع الآخر". (الجدول23)

فيما يخصّ الإنسجام بين العوامل الناتجة (ملامح تمثّل الذات لدى المراهق) نجد عدّة ارتباطات إحصائية ذات معنى، بين ملامح تمثّل ذوات المراهقين. وجود إرتباط سالب ودالّ إحصائيا. لا سيما بين ملمح " مواجهة خطورة"، وكل الملامح الأخرى، ماعدا انعدام العلاقة الإرتباطية مع ملمح النرجسية. فضلا عن ارتباط موجب مع الإستعجال والصورة، والعلاقة مع الآخر. وعكسية مع كل ما يخصّ المستقبل الدّراسي، والإنتماء. النتيجة؛ كلّما انخفض مستوى تمثّل الذات الناجحة، أو الإنعزال عن الساحة الدّراسية (عدم الإنتماء إلى جماعة الدّراسة) كلّما كان له علاقة مع الجنوح إلى مسالك الخطورة. أمّا فيما يخص النرجسية، نعتبرها غير منسجمة مع ملمحي الهمّة، والعلاقة مع الآخر، لانعدام العلاقة الإرتباطية. الإستعجال والصورة يرتبط بصفة موجبة ودالّة مع ملمح الهمّة، وينعكس مع كل من الحياة الدّراسية والمستقبلية. ملمح الهمّة يرتبط بصفة عكسية ودالّة مع الإنتماء. ملمح الحياة الدّراسية والمستقبلية يرتبط بصفة دالّة وموجبة مع ملمح الإنتماء، وبصفة عكسية مع ملمح العلاقة مع الآخر.

جدول 23 : معاملات ارتباط "سبيرمان" بين العوامل

	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4	العامل5	العامل6
ع1 : خطورة ومواجهة	1					
ع2: نرجسية	-	1				
ع3: الإستعجال والصورة	0,36***	-0,23***	1			
ع4 : همّ ـة	-0,31***	-	0,25***	1		
ع5: حياة دراسية ومستقبلية	-0,26***	0,22***	-0,31***	-	1	
ع6: العلاقة مع الآخر	0,13**	-	-	-	-0,17***	1
ع7: انتم . . اء	-0,31***	0,12*	-0,16***	-0,14**	0,22***	-

*p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

[5] *Comme si (as if)*

خلاصة نتائج الفرضية الأولى

ما يمكن استخلاصه بأنّ جملة الحلول العاملية هذه، هي ترجمة لملامح مهيمنة لتمثّل الذات لدى المراهق قيد الدّراسة :

1) الملمح الأوّل؛ يدعى بِـ "*سلوكات مواجهة خطورة*"، لأنّ المراهق اقتصر فيه على أساليب مواجهة ضغوطات الحياة.

2) الملمح الثاني؛ "*النرجسية*"، كل ما يتعلّق بالنرجسية الفردية للمراهق من خلال تمركزه على الجوانب النفسية والجسمية للذات، أو ما تعلّق بالنرجسية الجماعية.

3) الملمح الثالث؛ "*الإستعجال والصورة*"، لأنّه بالدرجة الأولى متمسّك بالآني والحاضر والموجود، وربّما كل ما هو مؤجل قد يتم الحصول عليه من خلال الصورة، لاسيما الرقمية منها.

4) الملمح الرابع؛ "*الهمّة*"، بالرغم من استجابات المبحوثين على العبارة(5) التي تنّص على عدم القدرة على اتّخاذ القرار بسبب عدم الثّبات على رأي واحد، حيث ذهبت في اتجاه معاكس لعبارات الملمح، فإنّه سميّ كذلك لأنّه متعلّق بالبحث عن صورتي القدوة والإلتزام خصوصا ما يتعلّق بالجانب الدّراسي.

5) الملمح الخامس؛ "*الحياة الدّراسية والمستقبلية*"، لأنّ يهتم بالتطلّعات الحاضرة والمستقبلية.

6) الملمح السادس؛ "*العلاقة مع الآخر*". لأنّها تتعلّق بدائرة علاقات المراهق بين التنشئة الأولى (العائلة)، ومنظومة التنشئة الثانية (المدرسة)، فضلا عن عالم الأتراب.

7) الملمح السابع؛ "*الإنتماء*". يعني تعلّق المراهق ببيئته. درجة تمثّله لذاته من خلال الحيّز الذي ينتمي إليه.

يمكن القول بأنّ الفرضية الأولى تحقّقت. المراهق قيد الدّراسة يمثّل ذاته من خلال عدّة أبعاد، وليس من خلال بعد واحد فقط، بحثا عن انسجامها.

II. نتائج الفرضية الثانية

قبل التطرق إلى إجراءات الفرضية الثانية والتي تهدف إلى معرفة الفروق والتباينات في نتائج التمثّل بين المراهقين قيد الدّراسة، بدلالة المتغيّرات الإجتماعوديمغرافية، ينبغي اللجوء إلى معرفة مدى تجانس العيّنة المدروسة وفقا لمتغيّرات الدّراسة. ويهدف البحث عن تجانس العيّنة، تبعا لمتغيّرات الدّراسة، إلى انتقاء الإختبارات الملائمة (البارامترية، وغير البارامترية). مع العلم أنّ الغاية من إجراء هذه الفروق، ليس لمعرفة التباين بين المراهقين في حدّ ذاته، وإنّما لإظهار أهم الأسباب الأكثر تفعيلا لتمثّل الذات.

1. إختيار القياسات المناسبة

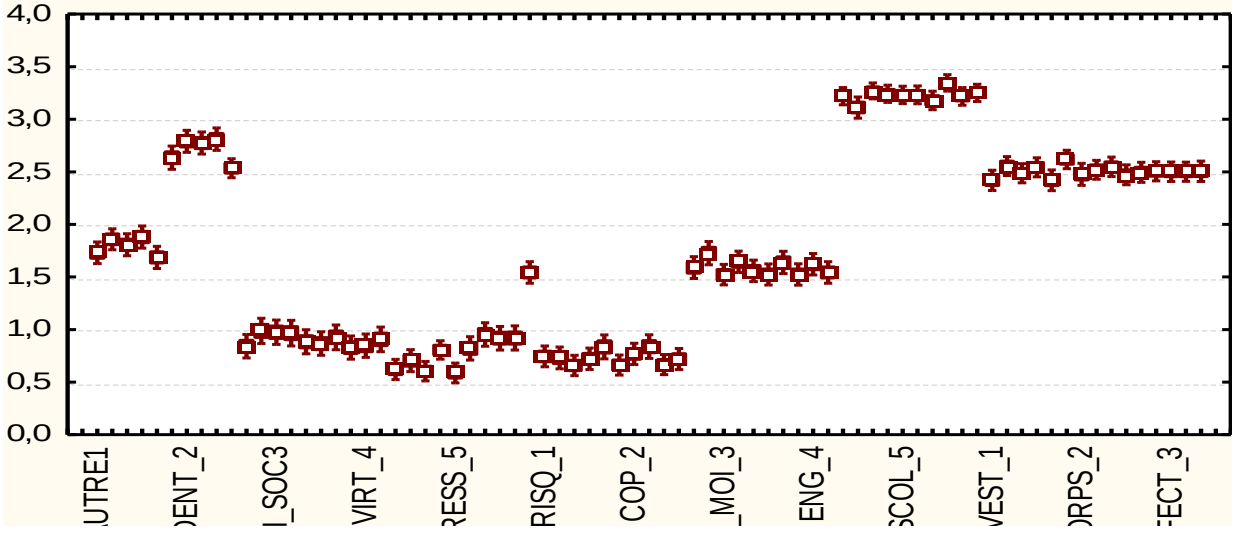
وينبغي الإشارة إلى أنّه لانتقاء القياس المناسب لمعطيات الدّراسة، يستلزم البحث عن استقلالية هذه المعطيات، وتوزيعها الإعتدالي، ومدى تجانسها.

– أمّا بالنسبة للإستقلالية فلا يتّم قياسها، فالمعطيات مستقلّة. والإستقلالية في حدّ ذاتها لا تعتبر مشكلة تمنع إستخدام تحليل التباين.

– إعتدالية التوزيع؛ العيّنة تتمتّع بالتوزيع المنتظم، ويمكن ملاحظتها في الأعلى (جدول**19**).

– حساب التجانس من خلال عدّة قوانين (أنظر الفصل5. § 2.VI)، أو من خلال رسم بياني (6) للبواقي.

رسم بياني6 : متوسطات قيم البواقي



على العموم، يبدو أنّ توزيع الملاحظات غير متجانس. وبالتالي يمكن تطبيق الإختبارات غير البارامترية، لحساب معاملات الفروق بدلالة المتغيّرات الديمغرافية.

2. حساب الفروق بين ملامح تمثّل الذات لدى المراهقين قيد الدّراسة

تطبّق الإختبارات البارامترية عندما تكون شروط تطبيقها مواتية، لما تتميّز به من قوّة في القياس ودّقة في التقدير مقارنة بالإختبارات غير البارامترية. ولمّا كان التوزرع غير متجانسا سنلجأ إلى الإختبارات غير البارامترية للتأكد من دّقة الفروق بدلالة المتغيّرات الإجتماعو–ديموغرافية المطروحة في فرضيات البحث (الجنس، السّن، والمستوى الدّراسي، ومؤشّر حجم الجسم، والرتبة في العائلة، والسلطة الوالدية).

1.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر الجنس

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمختلف ملامح تمثّل الذات لدى المراهقين الذكور والإناث المشاركين في البحث. يبدو أنّ الإختلاف من ناحية المتوسطات الحسابية لا يبدو جلّيا بين الفئتين. وحتّى انحرافات القيم عن متوسطاتها متقاربة.

لكن من الناحية الفارقية الإستدلالية، توجد فروقا ذات دلالة إحصائية ($z=2.20$; $p<0,05$) بين نتائج الذكور والإناث على مستوى تمثّل "الإستعجال والصورة". لصالح الذكور وبفارق طفيف. وهذا يترجم عجلة الذكور واعتمادهم على الصورة أكثر من الإناث.

و فيما يخص الفروق بين نتائج الملامح المتبقية، ليس لها معنى إحصائي عند مستوى $p<0,05$.

جدول24: الفروق بين المراهقين والمراهقات في درجات ملامح تمثّل الذات

-	م.الحسابي ذكور	إنحراف معياري	م. الحسابي إناث	إ. معياري	Z	p
مواجهة خطورة	0,73	0,97	0,70	0,97	0,2	0,88
استعجال والصورة	**2,51**	**0,97**	**2,50**	**0,94**	**2,2**	**0,02**
العلاقة مع الآخر	0,98	1,13	0,92	1,10	-0,2	0,81
همّـــــــة	1,53	1,13	1,62	1,02	-0,2	0,81
حياة دراسية ومستقبلية	**3,21**	**0,88**	**3,24**	**0,76**	**-0,5**	**0,59**
إنتمـــــــاء	1,83	1,06	1,77	1,07	-1,5	0,12
نرجسيـــــــة	**2,66**	**1,06**	**2,80**	**1,07**	**1,4**	**0,15**

من ناحية توزيع معدّلات ملامح التمثّل لدى الذكور الموّضحة في الجدول أعلاه مرتفعة بالدرجة الأولى في كلّ من ملمح الحياة الدّراسية والمستقبلية، والنرجسية، والإستعجال والصورة على الترتيب.

(درجاته>المعدّل=2) وبانحراف معياري ضئيل فيما بينها. إلاّ أنّ الفرق الملاحظ مع الإناث يلاحظ في تمثّلهن لذواتهن مشابه تقريبا للذكور، لاسيما في التركيز على المستقبل والجانب الدّراسي، مع ارتفاع طفيف في الدرجة، مع ارتفاع طفيف في نرجسيهن مقارنة بالذكور.

بالنسبة لإيجابية أو سلبية الملامح، تشير النتائج إلى تمثّل كل من الذكور والإناث لذواتهم بصفة إيجابية في ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، وملمح "مواجهة خطورة"، بسبب انخفاض نتائجه مقارنة بالمعدّل (لأنّ ارتفاع معدّلاتهما يعني سيطرة مركزية سلبية في تمثّل الذات). فضلا عن نسبية التمثّل الإيجابي بالنسبة للإنتماء، والهمّة.

أمّا التمركز السلبي لتمثّل الذات لكلا الجنسين، يظهر في الملاح المتبقية : العلاقة مع الآخر، بسبب انخفاض درجاتها؛ و ملمح النرجسية، باعتبار درجاتها أيضا مرتفعة، وبالتالي هذا الإرتفاع قد يحدث خللا في توازن الفرد العلائقي سواء الداخلي (بينه وبين ذاته)، أو الخارجي (مع الآخرين). وقد تعزّزت النتائج في انعدام الإرتباط بين كل من النرجسية و"العلاقة مع الآخر". (أنظر الجدول**23**)

2.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر السّن

توجد فروقا دالّة إحصائيا بين المراهقين باختلاف الفئات العمرية على مستوى ثلاث ملامح فقط. ملمح "مواجهة خطورة" ($X^2 = 8,23$, ddl=3 ; p=0,041)، و "النرجسية" ($X^2 = 15,88$, dl = 3 , p =,0012)، و "الإستعجال والصورة" ($X^2 = 12,10$, dl = 3 , p =,007). وقد أجرينا اختبار "مان ويتني" لمقارنة الفوارق بين الفئات العمرية على مستوى الملمحين، والموّضّحة في الجدول أسفله (**25**).

جدول25: اختبار"مان ويتني"U[6] للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة السّن

مقارنة الفئات		الملمح	مجموع. الصفوف*	مج. الصفوف **	U	p
1* مع	2**	نرجسية	5329	15174	2454	0,005
	3**	نرجسية	6555	26085	3507	0,017
	4**	نرجسية	2833	2627	736	0,000
		استعجال	1956	3504	1010	0,047
		دراسة مستقبل	2664,50	2795,50	904,50	0,007
2* مع	3**	خطورة-مواجهة	32387,50	36618,50	14040,50	0,006
		استعجال	31675,50	37330,50	14752,50	0,040
	4**	نرجسية	18497,50	5812,50	3921,50	0,028
		دراسة مستقبل	18640	5670	3779	0,011
3* مع	4**	نرجسية	30460,50	6940,50	5049,50	0,009
		استعجال	27663,50	9737,50	5085,50	0,011
		دراسة مستقبل	30627	6774	4883	0,004

الفئات العمرية : فئة1 : ≤15؛ 15 < فئة2≤17؛ 17<فئة3≤19؛ 19<فئة4≤20

أجرت المقارنات بين الفئة العمرية الأولى وباقي الفئات، ثمّ الفئة الثانية مع الفئة الثالثة والرابعة، وأخيرا الفئة العمرية الثالثة مع الرابعة.

أظهر اختبار "مان ويتني" فروقا دالّة إحصائيا بين الفئة العمرية الأولى (الأقل من 15 سنة) والفئة الثانية (15 < فئة2≤17) على مستوى ملمح النرجسية فقط، عند مستوى الدلالة P<0,01.

على مستوى نفس الملمح (النرجسية)، توجد فروقا دالّة إحصائيا بين الفئتين العمريتين الأولى والثالثة (17<فئة3≤19) عند مستوى الدلالة p<0,05. في كلتا الحالتين نتائج الفروق لصالح الفئة العمرية الأولى.

ومقارنة مع الفئة العمرية الرابعة (19<فئة4≤20)، أظهرت النتائج فروقا دالّة إحصائيا على مستوى كل من: ملمح النرجسية عند مستوى الدلالة p<0,001، أي أنّها كبيرة جدّا؛ وملمح "الإستعجال والصورة" عند مستوى الدلالة p<0,05؛ وفروقا قوية وذات دلالة إحصائية على مستوى ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية" عند مستوى الدلالة0,01 >p. مع العلم أنّ نتائج الفروق لصالح الفئة العمرية الرابعة في ملمحي "الإستعجال والصورة"، و"الحياة الدراسية المستقبلية". أمّا على مستوى النرجسية فالنتائج لصالح الفئة العمرية الأولى.

[6] *Test U de Mann-Whitney*

أظهرت مقارنة نتائج الفئتين العمريتين الثانية (15 < فئة2≤17) والثالثة (17<فئة3≤19)، فروقا كبيرة ودالّة إحصائيا على مستوى ملمح "مواجهة خطورة" عندp<0,01؛ فضلا عن فروقا دالّة على مستوى ملمح "الإستعجال والصورة" عندp<0,05. في كلتا الحالتين لصاح الفئة العمرية الثالثة.

بالنسبة للمقارنات بين نتائج الفئة الثانية (15 < فئة2≤17) والرابعة (19<فئة4≤20)، توجد فروقا دالّة إحصائية على مستوى ملمحي النرجسية، والحياة الدراسية والمستقبلية، عند مستوى الدلالة p< 0,05. لصالح الفئة العمرية الثانية.

المقارنة الأخيرة بين نتائج الفئتين العمريتين الثالثة (17<فئة3≤19)، والرّابعة (19<فئة4≤20)، يمكن ملاحظة فروقا دالّة إحصائيا على مستوى ثلاثة ملامح: النرجسية عند مستوى الدلالةp<0,01، ؛ و"الإستعجال والصورة" عند p<0,05؛ و"الحياة الدّراسية والمستقبلية" عند p<0,01. دائما لصالح الفئة العمرية الثالثة.

نستخلص وجود فروقا دالّة إحصائيا على مستوى أربعة ملامح لتمثّل الذات بين المراهقين. وهي : النرجسية، و"الإستعجال والصورة"، "مواجهة خطورة"، و"ملمح الحياة الدّراسية والمستقبلية". الملامح الأخرى المتبقية (الإنتماء، والعلاقة مع الآخر، والهمّة) لم نسجّل فيها فروقا بين أفراد العيّنة.

3.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "المستوى الدّراسي"

للتدقيق في بينية الفروق داخل مجموعات المستويات الدّراسية، ارتأينا إلى التأكّد منها عبر اختبار "مان ويثني". بعد تدوير فئات المجتمع الدّراسي، تحصّلنا على النتائج المدوّنة في الجدول الآتي:

جدول26: اختبار"مان ويثني للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة "المستوى الدّراسي"

مستوى دراسي	ملامح	مج الصفوف*	مج. الصفوف**	U	p
*1 مع 2**	**نرجسية**	18404	12224	6229	0,0205
*1 مع 4**	**دراسة_مستقبل**	27625	38441	13016	0,0097
*2 مع 3**	**خطورة ومواجهة**	20044,50	35900,50	10475,50	0,0308

1: أولى ثانوي؛ 2: الثانية ثانوي؛ 3: الثالثة ثانوي؛ 4: الناجحون في البكالوريا

تظهر نتائج الفروق بين نتائج ملامح تمثّل الذات لدى المراهقين في الصّف الأوّل والثاني من المرحلة الثانوية، بأنّها دالّة إحصائيا على مستوى ملمح النرجسية عند مستوى الدلالة p<0,05، لصالح المرحلة الأولى.

ظهرت أيضا فروقات دالّة إحصائيا على مستوى ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، بين نتائج الطورين الأوّل من التعليم الثانوي، والناجحون في امتحان البكالوريا عند مستوى الدلالة $p<0,01$، لصالح الناجحين الجدد.

توجد فروقا دالّة إحصائيا في نتائج ملمح "مواجهة خطورة" بين الطورين الثاني والثالث، عند مستوى الدلالة $p<0,05$، لصالح عيّنة المراهقين من الطور الثالث.

لا يمكن الجزم بأنّه توجد فروقات دالّة بين المراحل الثانوية على مستوى الملامح الأخرى. بل هو إشارة إلى عدم تباين نتائج ملامح تمثّل الذات المتبّقية (الهمّة، والعلاقة مع الآخر، و"الإستعجال والصورة"، والإنتماء) بين المراهقين في الصّف الثانوي.

4.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الشعبة الدّراسية"

تتضح فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى ملمحي النرجسية و"الحياة الدّراسية والمستقبلية". تظهر هذه الفروق بين تلاميذ تخصص علوم، وتخصص آداب عند مستوى الدلالة $p<0,05$. في كلتا الحالتين لصالح المراهقين المسجلين في علوم الطبيعة والحياة.

توجد فروقا دالّة إحصائيا على مستوى ملمحي "الإستعجال والصورة"، عند $p<0,01$، بين تلاميذ تخصص رياضيات وآداب. نتائج الفروق لصالح تخص رياضيات.

جدول27: إختبار "Z" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الشعبة الدّراسية"

التخصّصات	ملام . ح	م.حسابي	إ. معياري	م. حسابي	إ. معياري	Z	p
*3 مع 1**	نرجسي ة	0,96	1,14	1,02	1,17	-2,10	0,036
	دراسة ومستقبل	3,18	0,76	3,25	0,84	-2,10	0,036
*2 مع 3**	استعجال والصورة	2,41	0,98	0,98	1,69	-2,57	0,01

(1) علوم الطبيعة والحياة؛ (2) رياضيات؛ (3) آداب؛ (4) اقتصاد

5.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الترتيب في العائلة"

في هذا الجزء نحاول معرفة ما إذا كانت رتبة المراهق قيد الدّراسة تؤثّر في بروز ملامح تمثّل الذات. ومن الجدول أسفله، يتّضح وجود فروقا دالّة إحصائيا، عند $p<0,05$، بين الرتبة الأولى (مراهق (ة) بكر)

والوسطى بين إخوة المراهق، لا سيما على مستوى ملمح "مواجهة خطورة'، حيث أنّ نتائج هذه الفروق تكون لصالح المراهق عندما يكون في المرتبة الوسطى.

توجد أيضاً فروقا دالّة إحصائيا بين نفس الرتبتين على مستوى ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، عند $p<0,05$، دائما لصالح المراهقين في المرتبة الوسطى بين إخوته.

ويشير اختبار "Z" وجود فروقا دالّة إحصائيا بين نتائج تمثّل المراهق ذو المرتبة الأولى بين إخوته، والمراهق ذو المرتبة الوسطى، فيما يخصّ ملمح "الهمّة". ($Z = -2,058$; $p<0,05$)

أسفرت المقارنة بين نتائج تمثّل المراهقين في المرتبتين الأولى، والأخيرة عن فروق دالّة إحصائيا، على مستوى ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، عند $p<0,05$. هذه النتائج لصالح فئة المراهقين في المرتبة الأولى. ما نلاحظه على نتائج هذه الفروق، أنّها تخصّ غالبا المراهقين في المرتبة الأولى داخل العائلة.

على غرار النتائج السالفة الذّكر، نستخلص بأنّ متغيّر الترتيب بين الإخوة، لا يعتّد به كسبب رئيسي في تحديد ملامح تمثّل الذات للمراهق قيد الدّراسة، بالرغم من أنّه له معنى على مستوى بعض الملامح (مواجهة خطورة، حياة دراسية ومستقبلية، والهمّة).

جدول 28: إختبار "مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الترتيب بين الإخوة"

الترتيب	ملامح	مج الصفوف*	مج الصفوف**	U	p
*1مع 2**	**خطورة ومواجهة**	26790,50	36755,50	13102,50	0,036
	حياة دراسية ومستقبلية	26746,50	36799,50	13146,50	0,041
1 مع 3**	**حياة دراسية ومستقبلية**	19706,00	13705,00	6565,00	0,004

1: الأوّل في ترتيب الإخوة؛ 2: الوسط؛ 3: الأخير في الترتيب

6.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "السُلطة الوالدية"

لجأنا إلى هذا المتغيّر، لأنّ معاش المراهق لا يمكن له أن يتجرّد من العلاقة الوالدية. من أجل ذلك اعتبرنا هذه العلاقة ضمن سياق السيطرة لما يتميّز به تفكير المراهق في أكثر الأحايين من حب فرض الذات، مقابل الأمر أو النهي من قبل الوالدين كنوع من المنع مولّد للتمرّد.

في هذا السياق افترضنا وجود ثلاث مستويات لصورة السلطة الوالدية في ذهن المراهق، سواء تعلّق الأمر بالأم أو الأب. بحيث الدرجة(0) توحي بانعدام تصور السلطة الوالدية، والدرجة(1) تمثّل سلطة نوعية، أو بالأحرى سلطة ضرورية، والدرجة (0) اعتبرناها سلطة متشدّدة مقارنة بالدرجات الأخرى.

1.6.2.الفروق بدلالة سُلطة الأم

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيا بين المراهقين، بالنسبة إلى درجة خضوعهم إلى سُلطة الأم، على مستوى ملمح "مواجهة خطورة"، بين فئة غير المعرّضين إلى سلطة الأم (درجة0)، والمعرّضين بصفة ضئيلة (درجة1)، لصالح المراهقين الذين يثبتون حضور سلطة نوعية للأم.

(Z=-2,66 ; p≤0,01). (الجدول أسفله: **29**)

توجد أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية بين فئتي المراهقين غير المعرّضين لسلطة الأم (أو أنّهم لا يرون بأنّ الأم مسيطرة إطلاقا) والمراهقين الذين يرون بأنّ أمهاتهم تتميّزن بدرجة متوسطة من السلطة، على مستوى ملمح "الهمّة"، ودائما لصالح المراهقين الذين يثبتون حضور سلطة نوعية للأم. (Z=-2,40 ; p≤0,05).

وكذلك توجد فروقا دالّة إحصائيا بين المراهقين غير المعرّضين (درجة 0: 3,21(0,84))، والمراهقين المعرّضين بدرجة مرتفعة لسلطة الأم (درجة2: 3,16(0,83))، على مستوى ملمح "الحياة الدّراسية والمستقبلية". لصالح المراهقين إلى سلطة الأم بدرجة متوسطة. (Z = -2,09 ; p<0,05)

ما نستخلصه، هو أنّ صورة الأم المتسلطة، لاسيما المنعدمة أو المتوسطة، التي يشعر بها المراهق(ة)، تؤثّر بوجه خاص، في مواضيع "مواجهة خطورة"، "الهمّة"، والحياة الدّراسية والمستقبلية".

جدول29: إختبار 'مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "سلطة الأم"

درجة سيطرة الأم	ملمـــح	مج الصفوف	مج الصفوف	U	Z	p
0 مع 1	خطورة ومواجهة	15848,50	33292,50	9293,50	-2,66	0,008
	همّـــة	16051,50	33089,50	9496,50	-2,40	0,016

0: سيطرة منعدمة؛ 1: سيطرة متوسطة؛ 2: سيطرة مرتفعة

2.6.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة "سُلطة الأب"

تظهر النتائج المبيّنة في الجدول أسفله (30)، وجود فروق دالّة إحصائيا بين المراهقين غير المعرّضين (درجة0)، والمراهقين المعرّضين لسلطة نوعية لسلطة الأب (درجة 1)، على مستوى ملمح "النرجسية"، لصالح المراهقين الذين يتصورون بأنّ الأب غير متسلّط. ($Z = -2,98$; $p<0,01$)

بين نفس فئتي التعرّض لسلطة الأب، تبرز النتائج وجود فروقا دالّة إحصائيا، على مستوى ملمح "الإستعجال والصورة" ($Z = 2,12$; $p<0,05$)، ولصالح المراهقين المتصورين بحضور سلطة نوعية للأب.

كذلك على مستوى ملمح النرجسية، توجد فروقا دالّة إحصائيا بين المراهقين غير المعرّضين لسلطة الأب، والمراهقين المعرّضين لها بدرجة مرتفعة. ($Z = -2,15$; $p<0,05$) لصالح الفئة الأولى.

ما نستخلصه؛ أنّ متغيّر "سلطة الأب" من بين العوامل المسبّبة لظهور بعض ملامح تمثّل الذات لدى المراهقين قيد البحث.

جدول30: إختبار "مان ويتني" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "سلطة الأب"

سلطة الأب	ملامح	مج الصفوف*	مج الصفوف**	U	Z	p
*0 مع 1**	نرجسية	17530,50	75565,50	12874,50	-2,98	0,003
	استعجال–صورة	23019,00	70077,00	13797,00	2,12	0,034
*0 مع 2**	نرجسية	6288,000	3582,000	1632,000	-2,15	0,031

0: سيطرة منعدمة؛ 1: سيطرة متوسطة؛ 2: سيطرة مرتفعة

من خلال نموذجي سلطة الأب والأم، نلاحظ انعدام الفروق في ملامح تمثّل الذات بين المراهقين المعرّضين لسلطتي الأب أو الأم المعتدلة، والمرتفعة. ربّما راجع إلى الفروقات الفردية بين المراهقين في تقدير هذه السلطة، وإلى الوسط العائلي الذي يعيش فيه كل واحد منهم.

أو بالأحرى فرضية التباين بين نتائج تمثّل الذات من خلال تصوّر المراهقين لنوعية السلطة الوالدية، لاسيما غير المتشدّدة منها قد يساهم في الظهور الإيجابي، بالدرجة الأولى، "للنرجسية"، و"مواجهة خطورة" (كون الدلالة الإحصائية أكبر؛ $p<0,01$). ثمّ كل من ملمح، "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، و "الهمّة"، و"الإستعجال والصورة" بالدرجة الثانية.

وبالتالي، يمكن التأكيد على أهمية السلطة الوالدية غير المتسلّطة في صناعة تمثّل الذات لدى المراهق.

7.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية"

ارتأينا إلى مؤشّر البنية الجسمية كعامل بيولوجي من شأنه قد يساهم كسبب مهّم في تحديد الملامح التي يمثّل من خلالها المراهق ذاته. في هذا الشأن نلاحظ في الجدول أسفله **(31)** عدّة مقارنات في معدّلات ملامح تمثّل الذات بين عيّنات المراهقين غير المتجانسة قيد الدّراسة بدلالة هذا المؤشّر :

أسفرت المقارنة بين المراهقين من الفئة الأولى (جسم هزيل)، والفئة الثانية (جسم متوسط) عن وجود فروق دالّة إحصائيا بين الفئتين على مستوى ملمح "مواجهة خطورة" ($Z = -2,27$; $p<0,05$)، على اعتبار هذا التباين يميل إلى مراهقي الأجسام المتوسطة. فضلا عن ظهور فروق دالّة كذلك على مستوى ملمح النرجسية ($Z = 1,97$; $p<0,05$)، لصالح فئة الأجسام الهزيلة.

نتائج مقارنة الفئة الأولى مع الفئة الثالثة (جسم فوق المتوسط) أسفرت عن فروق دالّة إحصائيا على مستوى ملمحي "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، و"العلاقة مع الآخر" عند $p<0,05$.

فيما يخص المقارنة مع الفئة الرابعة (سمنة أو إفراط في الوزن) نتج عنها فروقا دالّة إحصائيا على مستوى ثلاثة ملامح. ملمح "الحياة المستقبلية والدّراسية"، عند $p<0,05$. وبدرجة أقوى على مستوى ملمحي "العلاقة مع الآخر" و"الإنتماء" عند $p<0,01$. النتائج في الملامح الثلاثة لصالح الفئة الأولى.

المقارنة بين الفئة الثانية (جسم متوسط) وباقي الفئات، أسفرت عن فروق دالّة إحصائيا مع الفئة الثالثة (جسم فوق المتوسط) على مستوى ملمح "مواجهة خطورة" ($Z = -2,72$; $p<0,01$)؛ وملمحي "العلاقة مع الآخر"، بحيث كانت النتائج لصالح الفئة الثالثة؛ و"الإنتماء"، لصالح الفئة الاولى عند مستوى الدلالة $p<0,05$.

تظهر المقارنة مع الفئة الرابعة (سمنة) فروقا دالّة إحصائيا على مستوى كل من ملمح النرجسية ($Z = -2,67$; $p<0,01$)؛ "الإستعجال و الصورة ($Z = -2,07$; $p<0,05$)؛ الحياة الدّراسية والمستقبلية" ($Z = -2,06$; $p<0,05$)؛ و"العلاقة مع الآخر" ($Z = -3,89$; $p<0,001$)؛ و "الإنتاء" ($Z = -2,08$; $p<0,05$). مع العلم أنّ كل نتائج الملامح الخمسة تميل لصالح الفئة الثانية (جسم متوسط).

تشير النتائج (جدول**31**) إلى وجود فروقات دالّة إحصائيا على مستوى أغلب الملامح ماعدا ملمح الهمّة. ونشير كذلك إلى عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية أثناء المقارنة بين الفئتين الثالثة والرابعة.

على العموم بناءا على هذه النتائج يمكن اعتبار متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية" أهم متغيّر مقارنة بالمتغيّرات الأخرى. بل يمكن اعتباره متغيّرا ضروريا في تحديد ملامح تمثّل الذات لدى عيّنة المراهقين قيد البحث. أو بالأحرى، تمثّل الذات لدى المراهق يتغيّر بتغيّر الجسم (مؤشّر البنية الجسمية). وهي نظرية تتفق مع ما جاء بع سامي علي (1998).

جدول31: إختبار "Z" للفروق بين المراهقين في ملامح تمثّل الذات بدلالة متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية"

	التخصّصات	ملامـح	م.حسابي*	م. حسابي**	Z	p
*1	**2**	**خطورة مواجهة**	(0,91)0,64	(0,99)0,73	2,27	0,023
		نرجسيـــة	(0,93)2,53	(0,92)2,49	1,97	0,049
	3	مستقبل دراسة	(0,76)3,27	(0,84)3,13	-2,28	0,022
		العلاقة مع الآخر	(1,03)1,72	(1,03)1,96	-2,28	0,022
	4	**مستقبل دراسة**	(0,76)3,27	(0,63)3,42	-2,35	0,019
		العلاقة مع الآخر	(1,03)1,72	(1,31)2,21	-2,98	0,003
		إنتمـــاء	(1,07)2,71	(0,89)2,91	-2,98	0,003
*2	**3**	خطورة مواجهة	(0,99)0,73	(1,11)0,95	-2,72	0,006
		العلاقة مع الآخر	(1,05)1,77	(1,03)1,96	-2,31	0,021
		انتمـاء	(1,08)2,70	(1,10)2,63	-2,52	0,012
	4	**نرجسيـــة**	(0,92)2,49	(1,05)2,54	-2,67	0,008
		استعجال والصورة	(1,18)1,00	(1,27)1,16	-2,07	0,040
		مستقبل دراسة	(0,87)3,19	(0,63)3,42	-2,06	0,039
		العلاقة مع الآخر	(1,05)1,77	(1,31)2,21	-3,89	0,000
		إنتمـــاء	(1,08)2,70	(0,89)2,91	-2,08	0,041

IMC (مؤشر حجم البنية الجسمية) = **1:** ≤18 (هزيل)؛ 2: 18< IMC ≤25 (معتدل)؛ 3: 25< IMC ≤30 (فوق المتوسط)؛ 4: >30 (سمنة)

خلاصة الفرضية الثانية

في هذا الإطار، وعلى مستوى النتائج مجتمعة معا، نجد أكثر المتغيّرات تأثيرا في ملامح تمثّل الذات لدى المراهق قيد الدّراسة، كل من متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية"(*IMC*)، ثمّ تليه الشعبة الدّراسية. أمّا المفارقة في نظرنا، أنّ متغيّر الجنس لم يحدث التباين إلاّ في ملمح النرجسية.

و فيما يتعلّق بنتائج أغلبية ملامح تمثّل الذات، مع مراعاة الترتيب في ذلك نجد؛ ملمح "النرجسية" وقد تأثّر بأغلب متغيّرات الدّراسة ما عدا متغيّر "ترتيب المراهق في العائلة". ثمّ يليه ملمح "مواجهة خطورة"، و"الحياة الدّراسية والمستقبلية"، ثمّ "الإستعجال والصورة".

الخلاصة العامّة التي يمكن استخلاصها هي تحقق فرضية تباين ملامح تمثّل الذات بين المراهقين، بدلالة أغلب المتغيّرات الإجتماعوديمغرافية في الدّراسة، لا سيما متغيّر مؤشّر البنية الجسمية. أي أنّ هذا المتغيّر مؤشّر قوي لتغير تمثّل الذات بين المراهقين.

III. مناقشة النتائج

1. مناقشة الفرضية الأولى

كشفت الفرضية الأولى على أنّ المراهقين يتمثّلون ذواتهم في عدّة ملامح. تمّ الحصول على هذه النتائج بواسطة التحليل العاملي. الطريقة سمحت بنظرة بنائية للمتغيّرات، وبتحديد فعلي لسبعة ملامح بنسبة 93,34%، وهي نسبة معتبرة، ومعبّرة عنها("مواجهة خطورة"، "النرجسية"، "الإستعجال والصورة"، "الهمّة"، "العلاقة مع الآخر"، "الإنتماء"). في هذا إطار (التعريف بالذات)، النتائج متوافقة مع العديد من الدّراسات لا سيما التي تناولت التحليل العاملي، حيث أكّدت على تعدّد عوامل تمثّل الذات. وعلى سبيل المثال لا الحصر. دراسة "فينيجشتاين، و"شاير"، و"بيس" (Fenigstein, Scheier et Buss, 1975) التي أظهرت ملامح التمثّل مجسّدة في ثلاثة محاور (الشخصية، الإجتماعية، الإضطراب). دراسة "جولس"(2008) في مقاربته البنيوية بأنّ النواة المركزية للتمثّل تكوّنت من ثلاثة محاور سمحت بتطور تمثّل الذات لدى المراهق(ة) : المحور *النرجسي* الموضوعي. إنتقال المراهق(ة) من تقمصات الآخرين إلى الإهتمام بالذات والتعبير عن هوية الذات من خلال اختيار موضوع جنسي؛ ومحور *صورة الجسم*، مدى تقبّل المراهق(ة) لجسمه قيد التحويل؛ و محور *الذاتية*، يرتكز على عمل التمييز عن الآخر، ما سمح للمراهق بتملك تاريخه والإطلاع على المستقبل. دراسة السوسيولوجي "فيز" (Fiez, 2016) الذي عرض في محاضرته سبعة مواضيع يعبّر المراهق عن متطلّباته وتشمل الثّقة من غير شرط، والحوار وليس الحذر المنظّم، والأمن، والمسؤولية، والإستقلالية، والعاطفة، والأمل. أو من خلال أبعاد "تايلر" Taylor (ترجمة: درويش بريك، وشاكر داود،[7] 2008، ص. 232–234)، لتعريف الذات. والتي تجتمع بالأساس في ثلاثة عوامل : الذات الجسمية، ويعني بها إدراك الفرد وتقييمه للوظائف الجسمية؛ والذات الإنجازية وتكمن في إدراك قدرات الفرد على الصعيد المهني، والوظيفي؛ والذات الإجتماعية وتخص تكيّف الفرد مع محيطه (العائلي، المدرسي، أتراب، أصدقاء...)، وتعتبر هذه الأخيرة من أهم مصادر الدعم العاطفي؛ والذات الخاصّة التي من خلالها تكون استقلالية الفرد مهّمة في خفض الضغوط وأعباء، وتهديد الآخرين.

على غرار مفهوم معالم الذات في بعض من الدّراسات السابقة الذّكر، نجد دراستنا وإن اختلفت معها من حيث التسميات، لا تختلف من حيث المبدأ. لقد أولت مجالا واسع التحديد لبناء المصطلح الدّال على بنية

[7] الأولى عميدة كلّية الآداب والفنون. قسم علم النفس. جامعة عمان الأهلية. والثاني أستاذ دكتور بنفس القسم و بنفس الجامعة.

الملمح (العامل)، بهدف وصف واقع المراهق (الجزائري) من خلال إدماج ملامح تمثّل الذات ومعانيها وترسيخها في المنظومة المعرفية العامّة للذات المراهقة.

لقد سمّي الملمح الأوّل "**مواجهة خطورة** " وبرز بنسبة 21,60% من قيمة التباين الكلّي. فبالرغم من انخفاض متوسطه (0,71؛ 0,96). على سبيل المثال، عبارة (البند4 من محور الخطورة : *لا أتصوّر نفسي مدمنا على المخدّرات والكحولات*) بلغ متوسطها 0,72(1,14). على ضوء المعنى الدّلالي للبند المذكور، هذه القيمة قد تعبّر على تمثّل تعاطي المخدّرات. أو بالأحرى ضعف المواجهة ضّد تعاطي المخدّرات والكحولات. وبالتالي، بالموازاة مع الوسط الذي يتماشى مع التربية والتعليم، فقد نميل إلى التأكيد بانتشار أفكار من قبيل إمكانية اللجوء إلى تعاطيهما. والأخطر من ذلك أن تميل لأن تكون مركزية في تمثّل المراهق كشخصية تفرض ذاتها. ومن بين المعتقدات والمعارف المتعلّقة بالخطورة، نجد بالأساس سياقا آخر مضافا للمخدّرات متمثّلا في الدّراسة. هذا السياق وبما يغلب عليه (الغياب، الرسوب، الغش في الإمتحانات)، والمعلّمين ومدى احترامهم، وموضوع المخدّرات وتظاهراتها، وانتشارها في الأوساط التعليمية، ممّا قد يؤدي إلى ارتفاع نسب الفشل الدّراسي، بل وإلى الجنوح والعنف الصريح. وكلها مؤشّرات لأزمة هوية. فضلا عن التوتر الذي يمكن أن ينتاب المراهق جرّاء عدم التفوّق الدّراسي، والشعور بالنقص وبالقلق تجاه المستقبل. كلّها مشاكل تسيطر على ذهن المراهق في البحث عن الذات.

وبالمقابل، نجد استراتيجيات المواجهة المعتمدة من قبل المراهقين قيد الدّراسة لقمع مشاعر الإحباط متمثّلة في التركيز على التفعيلات السلبية كما سبق ذكرها، أو الدّفاع إيجابيا من خلال الآخر(العائلة، الأتراب،..)، أو باللجوء إلى العبادات. فقد تعكس نضجه وقدرته على فهم الذات. في كلا الفئتين نركّز إمّا على التوتر والخطورة مقابل الإتجاه الموجب للمواجهة أو الدّفاعات لدى المراهق. هي ميكانيزمات تؤكّد على أنّ الخطورة إحدى الأنوية الحقيقية التي تحرّك تفكير الفرد حول ذاته. لاسيما التصور الإيجابي نحو المخدّرات. (البند4 كما سلف ذكره)

في هذا السياق، يشير بعض الباحثين(واطسون، و كلاين ليندجرين، د ت) إلى أنّ المراهقين الذين يمثّلون ذواتهم إيجابيا، مثل ملامح التمثّل المدرسية، قد نجحوا في دراستهم. ويمكن تفسير ذلك بالقدرة على مواجهة القرارات التي اتخذوها بشأن ذواتهم والدخول في العالم الواقعي. وهنا يدخل التمثّل بأدوار جديدة في تحديد ضوابط وقيم أخرى. في هذا الإطار نجد من بين الدّفاعات الشعورية التي استخدمها المراهق، قيد الدّراسة ضّد تدهور الهوية، التمسّك بكلتا نمطي الهوية (الإيجابية والسلبية). أمّا الأولى تعكس تمثّله الإيجابي عبر

نماذج مواجهة ودفاعات نفسية إيجابية، أي منسجمة تعبّر عن إيجابية علاقاته مع الآخرين (عائلة، أتراب...). وبالتالي إعادة تشكيل هويته الشخصية والإجتماعية من خلال تمثّل جديد للذات. والثانية، تعكس أيضا نماذج تمثّل الذات لدى المراهق موجودة في "الخطورة وضعف الدّفاع و يكون مجسّدا في سيطرة وهيمنة ملمح واحد، أو التمثّل من خلال ملامح غير منسجمة. وبهذا الموقف قد يعزّز شروط وظروف الصّراع القيمي لديه. إلاّ أنّ النتائج أثبتت تمثّل المراهق بملمح "مواجهة خطورة" من بين ملامح أخرى عادت فيها السيطرة ليس إلى "سلوك خطورة"، بل إلى سيطرة ملمح "النرجسية". وقد لا يعني بأنّه بعيد عن مسالك الخطورة. كون النرجسية المفرطة في حدّ ذاتها، ربّما هي تعبير عن عدم ارتياح المراهق ومعاناته وهشاشة نرجسيته. لأنّه في هذه الحالة يصعب عليه تكوين النحن وتشكيل النرجسية الجماعية.

"**النرجسية**" هي التسمية الخاصّة بالملمح الثاني، إذ بلغت نسبته التفسيرية 20,28%. ودرجاته معتبرة كذلك (2,50؛ 0,95)، لأنّها تفوق المتوسط (أنظر الرسم البياني5). ارتكز مضمونه على ثلاثة محاور أو متغيّرات (*الجسم، الهندام، العاطفة*). ومعروف عن جسم المراهق، بأنّه في أوّج نماءاته البيولوجية قد يطغى عليه في أغلب الأحيان "الليبيدو"، واللّذة". أو كما جاء على لسان حال التحليل النفسي، قد يخلق هذا التحوّل في الجسم تحوّلا في التنظيم النرجسي، ومن ثمّ تطورا في العلاقات مع المواضيع. (Emmanuelli & Azoulay, 2009, p. 92)

فضلا عن سياق الإفراط أو التفريط الذي يلازم المراهق، وقد يلوّح به في عالم الخطورة كما سلف الإشارة إليها. وقد تناول المراهق قيد الدّراسة، الجسم كمركز اهتمام جعل منه على غرار الهندام والعاطفة مكمن الذات الخارجية. من الناحية التحليلية، تشكّل صورة الجسم تمثّلا عقليا لاشعوريا للذات، (صلابته، هشاشته..). وتتجزأ هذه الصورة عن الترسيمة الجسمية[8] (ترتبط بالجانب الحركي)، وتنفتح على تمثّل الذات. (Sanglade, 1983, p. 103)

جملة عناصر ملمح النرجسية، تعكس ما أسماه "ويليام جايمس" (1890، أنظر كتاب R Tomé. 1972. *الأنا والآخر في شعور المراهق*" تقديم "روني زازو") بـ"الأنا المادية". وهي الذات في حدّ ذاتها وتختلف عن الأنا الجماعية. ويدعى أيضا بالأنا الشعورية بالنسبة لـ "فرويد". هذه الأنا بحدّ ذاتها انعكاس لنرجسيته. نلاحظ كذلك بأنّ ملمح النرجسية من أقوى الدرجات المحصّلة. إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على نرجسية

[8] *Le schéma corporel*

المراهق قيد البحث وتمركزه على الذات. فضلا عن ارتفاع ملمحي "الحياة الدّراسية والمستقبل"، و"الإنتماء". وهو تعزيز للنرجسية (المتطلّعة) على المستقبل. (الرسم البياني5)

لقد أثبتت نتائج الدّراسة ارتفاع منسوب النرجسية لدى عيّنة الدّراسة. إنّما هو تعبير أيضا عن حساسية المراهق، ويظهر جلّيا في تفكيره من خلال رمزية الكلام بواسطة هذه الأنا المادية. أو بالأحرى المراهق يعبّر في الغالب بهذه الوسائل بدل الكلام، لاسيما مع الغرباء بالنسبة إليه، أو الأكبر سنّا منه. إنّه بكلّ بساطة يعبّر عن ذاته بوسائله المعرفية والذهنية وواقعه اليومي. وكأنّه يريد البقاء في قوقعته الصدفية بتعبير المحلّلة النفسانية "دولتو". إثبات ذلك في درجة البند الثاني من محور "المواجهة" (لا أبوح لأي أحد بمشاكلي) مرتفعة نوعا ما (1,12؛1,93) تعبيرا من المراهق عن كتمانه. و ما نسمّيه بالتمثّل السلبي، قد يقابله هشاشة الذات، أو أزمة الذات، أو بناء حسب تسمية "وينيكوت" "الذات غير الحقيقية". ونستشف من ذلك وجود الذات الحقيقية ويشير بها "وينيكوت" (1960، ص. 119) إلى حالة الذات الصّحية شخصية كانت أم اجتماعية (احترام، تهذيب،...). ويشير بعض الباحثين (Prati & Perret-Catipovic, 2009) في هذا الصدد إلى أنّ تقدير الذات من غير نرجسية، ينبئ عموما بسلوكات إجتماعية متكيّفة وغير متكيّفة. فكلّما كان الفرد محبوبا، كلّما كانت درجة تقديره لذاته مرتفعة. وبالتالي، تقدير الذات مظهر نرجسي. و يشير "بيرون" أيضا إلى أنّ : *"التمثّل هو الشعور النرجسي للحياة العلائقية."* (Perron, 1991)

فبالرغم من تمسّك نرجسية المراهق واهتمامه بالأنا المادية تعبيرا على عدم سيطرة النرجسية الذاتية السلبية والمتمثّلة في كره الذات ضروريتها لبناء الهوية. فالنتائج تبرز أيضا بأنّها متعدّدة المعالم أيضا، لاسيما عندما يتعلّق الأمر بالإنتقال من التمركز على النرجسية الذاتية (الشخصية) إلى النرجسية المشتركة (الجماعية)، من خلال ارتباطاتها مع ملمح الإنتماء (إرتباط دالّ إحصائيا. جدول**23**). وبالمقابل قد توحي بوجوده كفرد مختلف عن الآخرين (عدم وجود ارتباط مع ملمح العلاقة مع الآخر. الجدول نفسه). فإنّنا نتنبأ بعدم القدرة على تطوير الذات. ونعتقد بأنّ الهوية الإيجابية تكون في التحام الذات مع الآخر، وسلبيتها في إقصائه. وتؤكّد ذلك "جودلي" (2005، ص. 274) بأنّ فردانية الفرد ترتكز على قبول الآخر لتكوين العلاقة البينية. وقد تحد من عملية التقمص، أو كما يسميها "طاب" (Tap، ذُكر من قبل Ammar، 1990) "نماذج جماعية" يطوّر من خلالها صور الذات خصوصا عندما يعيشها على نحو النقد والصّراع. وإن كان بإمكان المراهق التعويض عن نرجسيته السلبية، قد يبحث عنها في مثالية الأنا بهدف البحث عن التوازن. أو كما عبّر عنه "لوفر" (1939) : *"مثالية الأنا" سياق من الصُور التي يحاول دائما الأنا اكتسابها بهدف البحث*

عن التوازن النرجسي.[9] *ويعتبر ظاهر الفرد مهّما جدا لكونه بديل للتّقمصات النرجسية و استمراريتها."*
ومن خلال النتائج (الجدول**23**) لا يوجد ارتباط دال بين النرجسية وملمح الهمّة الذي يضم "مثالية الأنا"، من شأنه التدليل على قوة نرجسية المراهق قيد البحث. حقيقة هذه النتائج الفعلية نراها في تنوّع الثقافات الفردية والمترجمة للتنافس بين أفراد عيّنة الدّراسة، ممّا أثّر حتما على سيطرة النرجسية الذاتية.

لا نريد من خلال دراستنا هذه أن نتوقف عند الذات الشكلية، أو كما عبّر عنها البعض(Desveaux, 2014, p. 993). بـ "الطبع". هذا الأخير يسمح بالدخول في أغوار الذات، لكن من غير أن يعبّر عنها حقيقة. لأنّه يهتم بنشاطات الذات في الواقع ومن خلال الشكل.

التسمية الثالثة؛ ملمح "**الإستعجال والصورة**" ظهر بنسبة 17,20%. يعبّر على تمثّل المراهقين قيد الدّراسة كبعد من أبعاد تمثّل الذات، فضلا عن ارتفاع درجاته فوق المعدّل (2,50؛ 0,95). هذا إشارة إلى مضمونه السلبي الذي يترجم امتثال المراهق بصفة نمطية إلى التلّهف والاستعجال في إشباع رغبات حياته اليومية، وتمثّله لصورة افتراضية عن ذاته، بالمقابل عن عدم الشعور بالانعزال من وراء شاشة الشبكات الإجتماعية لسيطرة السلوك النمطي وراء صورة المواضيع الإفتراضية. بالمقابل تمثّل ذاته بدرجة أقل مقارنة بالأولى، من خلال مجتمع العائلة والأساتذة كمرآة خارجية، أو كما يسميها "وينيكوت" (1969)، والتي يرى فيها إثباتا لوجود الفرد (المراهق). وهذا ما يجعلنا نفترض بأنّه يعبّر عن نكران هويته الحقيقية بتقمص هوية افتراضية، على أمل اكتساب هوية أفضل وأحسن.

ما يمكننا استنباطه من هذه النتائج، هو تأثير الصورة النمطية كمثل وسيطرتها على تفكير المراهق قيد الدّراسة. ماهيك عن كيفية استثماره والاستجابة تجاه "الوقت". فالوقت المستغرق أمام هذه الشاشات قد يؤثّر على الساعة البيولوجية لديه، ومن ثم يصبح يشعر فقط بالزمن النفسي أكثر ممّا يشعر بالزمن الفيزيائي، (انشتاين). ولهذا كان تمثّل المراهق قيد الدّراسة ضمن الملمح المذكور.

في هذا الإطار، تفسير الظاهرة لفهم الإنصياع إلى منابع إشباع رغبات المراهق، نراه من زاوية المقاربة بين جيلين ليس بينهما زمن بعيد. ففي وقت مضى (في الجزائر) المرور إلى الرشد يتّم بسرعة. أمّا اليوم يبدو أنّ المرور إلى فترة الرشد بطيئا. فالسرعة في الأوّل ليست بسبب الإنشغال بواقع غير واقعه، والبطء في الثاني ليس بسبب البحث عن ضرورات الحياة اليومية. وقد عرف هذا التغيّر، عدّة مراحل نصف من خلالها بعضا

[9] عندما تكون مثالية الفرد (المراهق) أكبر من قدراته،قد تصبح في هذه الحالة مصدر قلق.

من تغيّرات المراهق الجزائري. في نظرنا المرحلة الأولى؛ توافق فترة ما بعد الإستقلال. كانت تغلب صورة الشاب الذي يحصل على إشباعات تنحصر في استهلاك ما يستثمره هو. على سبيل المثال: «يعمل، ويأكل ما يجد أو ما يقدّم له، ولا يقدّم شروطا». المرحلة الثانية، انتقلت صورة الشاب هذا إلى "عدم المبادرة و ما يقابلها من عرض لشروطه"، مثلا: «لا يعمل، ولا يبذل مجهودا ويريد النجاح في امتحان ما». بل وأكثر من ذلك، ربّما أضحت الصورة هذه متفقا عليها بصفة ضمنية. أمّا المرحلة الثالثة، الأمر لم يعد يتوقف فقط على العمل أو الإتكال على الغير (الوالدين، الأسرة،..) بل اتّسع تمثّل هذه الصورة إلى المجتمع. لقد انتقل تمثّل الشاب إلى طموح سلبي. وهو إعطاء صورة جديدة لمفهوم العمل. على سبيل المثال: "عدم الرغبة في العمل" وبالمقابل "الرغبة في الرّبح السريع". قد يعطي هذا التحوّل تعريفا جديدا لاهتمامات المراهق. فالتصوّر نابع ممّا يشغل التفكير. ربّما يريد فرض هويته المخيالية. نعتقد تأزّم كل من تمثّل الذات، والمجتمع. قد تكون الأسباب التي من وراء ذلك التناقض الوجداني للمراهق الذي يقحمه في التنّكر للمجتمع، وفي نفس الوقت الحاجة إليه لفرض ذاته، وإلاّ الرجوع إلى الفضاء الإفتراضي والصورة أو الموضوع الإفتراضي، الذي قد يعوّض عن الموضوع المفقود في مجتمعه. هذا الفقدان الشعوري واللاشعوري الذي ربّما سبّب له نوعا من التلاشي تجاه محيط العائلة، والأتراب، والمدرسة. ومن هنا قد يظهر معنى آخر عند هيمنة ملمح " الدّراسة والحياة المستقبلية". لا يعني بالضرورة التفوّق، ربّما يعني تمثّل الرغبة في "الدّراسة والحياة المستقبلية. الواقع غالبا ما يشير إلى الطموح إلى الحصول على شهادة التخرج لهدف مهني محض. وينعكس هذا العزو أو التأويل في نتائج الإرتباط السلبي مع كل من ملمح "الدّراسة والحياة المستقبلية"، و"الإنتماء"، وغياب الإرتباط المعنوي مع "ملمح العلاقة مع الأخر"، (جدول**23**). نتائج تتوافق مع دراسة "مقيدش"(Mekkideche, 1990)، الموسومة بـ*:"تمثّل الذات للمراهِقة الجزائرية* المتمدرسة "، والتي توصّلت إلى أنّ من بين أهم الدّفاعات التي تنتهجها المراهقات: تمثّل المراهقة بكلتا نمطي الهوية (تقليدية ومعاصرة)، من شأن هذا الموقف يعزّز شروط الصراع القيمي. كذلك لجوء المراهِقة إلى الإنفتاح غير المتناقض مع الواقع التقليدي. (ولو أنّ الباحثة لم تميّز جيّدا بين تعاليم حضارة وتقاليد قبيلة. حيث نعتت ما أسمته بالتقليدي وحصرته في زواج المراهِقة، ومنعها من التعلّم، والعمل. لأنّها ترفض التسلّط لتحقيق آمالها، والرغبة في اتباع نهج "العالم الغربي" "خارج التقاليد"، للتطلّع إلى المستقبل). وفي هذا الشأن، تبرز نتائج دراسة آيت سيدهم (1990) تمتّع المراهقين بازدواجية ثقافية، لاهم بعصريين ولا هم بتقليديين.

ولو أنّه في عالم مراهقي اليوم، يمكن تحديد ما هو تقليدي من خلال تمييزه عمّا هو رقمي. ومن جانب آخر، يمكن ربط العصري والتقليدي بعامل التوظيف الفعلي للوقت. المراهق الذي يقضي وقته في المتعة (يعطي مثالا عن الشهرة الرّياضية، المظهر...) أكثر من الحصول على نتائج دراسية عالية، (كولمان، 1963). مختلف عن الذي يركّز على الكفاءة العلمية كأهم قيمة من قيم تمثّل الذات (كولمان، 1969, ص. 644). أو كما نراه في نتائج الدّراسة الحالية ممثّلا في الحياة الشعورية، أو في الحياة المادية الوجودية. إذ نجد الإستعجال كميكانيزم نفسي شعوري طغى على تمثّل المراهق لذاته، متمثّلا في البحث العاجل عن المادي. ويتجلّى في عدم احترام المواعيد، وتعلّقه بصورة المواضيع. ربّما بفعل العالم (الإفتراضي)، الذي أفرز سلوكات لا يمكن رؤيتها إلاّ في عالم المراهقين. عالم الوسطية في العمر، والتطرّف في السلوك. فكيف نقارب بين أمرين: غيّر العالمُ المراهقَ، فغيّر المراهقُ المعايير والقيم. إنّنا نرى العالم قرية، ويرى القرية عالما تقلّص فيه الزمن بسبب صورة المواضيع.

الملمح الرابع "**الهِمّـة**"؛ مكوّناته الإلتزام الدالّة على تأدية الواجبات. ومثالية الأنا كما يراها "إركسون"، هي صورة مقنّعة عن ذات المراهق. تدلّ على تعلّق المراهق بشخصية معيّنة، إلى حدّ استدخالها في الأنا الأعلى (واطسون، و كلاين ليندجرين). لقد ظهر بنسبة 12,29%، من مجموع العوامل الظاهرة، وبمعدّل نوعا ما متوسط (1,59؛ 1,06). قد يدلّ على ضعف الهمّة لدى المراهق(ة). يشير بعض الباحثين (Cannard, 2010, p. 190) إلى أنّه عندما تكون مثالية الفرد (المراهق) أكبر من قدراته، قد تصبح في حدّ ذاتها مصدر قلق. فإذا كان الوجه الإيجابي للمثالية يقود الفرد أيّا كان إلى تجنّب الإنحراف، فإنّ الآخر السلبي يكون مهدّدا بسبب عدم لجوء المراهق إلى المثالية. سيضعف دفاعاته النفسية بسبب ابتداعه طقوسا ذاتوية (Servant, 2013, p. 1229-1230). أو بالأحرى انعزاله واللجوء إلى الخطورة. وقد نفسّره بكون سلوكات الخطورة هذه لا تتوافق مع محاسبة الذات، أو إقحامها في تجارب مسؤولة. ويتوافق هذا الطرح مع المستوى الذي ظهر به ملمح الهمّة، بسبب معدّل ملمح "الخطورة والمواجهة" المرتفع وعلاقته الإرتباطية العكسية الدالّة مع ملمح الهمّة (أنظر جدول**23**). ونشير كذلك إلى أنّه، استجاب المراهقون على مثالية الأنا فضلا عن الإلتزام تجاه الدّراسة، والواجبات، والعلاقات (أساتذة، آباء، أتراب)، وتوجيه مواضيع اهتمام المراهق عموما، لاسيما الشعور بالإرتياح تجاه الحاضر من خلال نمط المساندة، وتجاه المستقبل من خلال التحصيل الدّراسي. مثلا : "إنني في الثانوية وإذا تحصلت على البكالوريا سأنتقل إلى الجامعة". وقد نترجمه نسبة إلى تصنيف "بيرون" (Perron) للذات من خلال "الأنا المدرَكة" المرتكزة على الحاضر، و"الأنا المثالية"

المرتكزة على المستقبل، والتمايز بينهما هو مؤشّر لانسجام الذات وتكيّفها. وهو سياق هوية الذات، الذي عبّر عنه "مارسيا " (Marcia, 1980) بـ "الإلتزام السريع". وهو شكل من أشكال التزام هوية الذات وشعورها بالمسؤولية تجاه الواجبات. لكن عدم التزامها، قد يسبّب عدم الشعور بالإرتياح بسبب عدم تحقيق الطموحات. وبالتالي قد يخلّ بتمثّل الذات لدى المراهق، محدثا اللاستقرار الشخصي، وعدم الرضا عن الحياة، وغياب السعادة، والعلاقات الإجتماعية الإيجابية، وعدم الوعي بمشاعر الآخرين، ومن ثمّ الشعور بالإغتراب، وضعف الهوية، واللجوء إلى سلوكات الخطورة، والجنوح والبعد عن القيم المجتمعية، والإتّكال على العائلة والغير، وضعف اتخاذ القرار، واختلاط المفاهيم، وتدخّل متغيّرات الإنتماءات الجهوية والإيديولوجية المتشدّدة،..,إلخ. بل إنّ الإلتزام، يولّد الإتّزان، والإستقرار بواسطة "أفعال الذات الدالّة"، (Mégemont & Baubion-Broye, 2001). وأهم محرّك لالتزام المراهق قيد الدّراسة هو تمثّله المهيمن للحياة الدّراسية والمستقبلية.

الملمح الخامس؛ "**الحياة الدّراسية والمستقبلية**" متمثّل في 12,07% من المجموع التفسيري لكل العوامل مجتمعة معا. وبمعدّل يفوق المتوسط (3,23؛ 0,80). تمثيل جيّد لكلّ من متغيّري الدّراسة، والمستقبل. فاهتمام عيّنة البحث بهذا الملمح كان متوافقا مع ما يصبو إليه كل مراهق في هذه المرحلة. وهو متوافق أيضا مع نتائج أغلب الدّراسات السابقة(Worell, 2002. In Courtinat, 2008)، بأنّ المراهقين يركّزون ذواتهم على الحياة المدرسية. أو تمثّل الحاضر والمستقبل بالنسبة للمراهقة الجزائرية (Mekkideche, 1990)، أو تمثّل الذات في المستقبل من بين ملامح أخرى بالنسبة للمراهق المغربي (Serrar, 1990). ويعرّف بعض الباحثين فترة المراهقة من (18–21) سنة، أو بوابة الرّشد، من خلال الهوية والإهتمام بالمستقبل (Inhelder & Piaget, 1991). فضلا على أنّ مواجهة المستقبل قد يبدأ من طبيعة النتائج الدراسية. لأنّ هذه الأخيرة قد تعزّز صورة المراهق عن نفسه (Purkey, 1970). ويشير «كالزين» Calsyn (1977)، إلى أنّ مفهوم الذات يتحدّد عن طريق الأداء الأكاديمي.

وأخرى تصف المراهق بأنّه لا يعيش لحاضره فقط مثل الطفل، بل يعيش غالبا لمستقبله. (Cannard) ويمكن إدراج هذا الملمح في مقوّمات شخصية المراهق. لأنّه يندرج كما وصفه "إركسون"(1968، ص. 233) في جملة أهدافه، وقيمه، ومعتقداته، و مشاريعه المستقبلية...إلخ. بل إنّ تمثّل المستقبل يعتبر من بين أهم العوامل التي تساهم في انسجام تمثّل الذات. (Arnett, 2000)

التطلّع إلى المستقبل بالنسبة للمراهق قيد الدّراسة إحدى مكوّنات الشخصية الذاتية. أي أنّ البحث عن النجاح، ولو لهدف مهني وليس لهدف علمي بحت في أغلب الحالات، هو إحدى عناصر التمركز على الذات. ربّما هذه النظرة المتناقضة وليدة الظروف التي يعيشها المراهق، أو هي نوع من عدم الإرتياح تجاه كثرة طلباته الشعورية وغير الشعورية في غياب ضمانات. وفي هذا السياق، يرى "العيسوي"(2004، ص.24) بأنّ المراهق بحاجة إلى الشعور بالأمان في حاضره ومستقبله، لكي يتمكن من تحقيق هويته.

الملمح السادس "**العلاقة مع الآخر**" 7,09% من التباين التفسيري للملامح. ظهور هذا الملمح يؤكّد، كما يراه "كولي" و "آيرس"(Cooley & Ayers, 1988)، بأنّ العناصر الفاعلة في تمثّل المراهق لذاته بصفة أساسية هي العائلة، المدرسة، والأتراب، ومن خلالها تحدث التقييمات الإيجابية والسلبية للذات. لكن ضعف معدّل الملمح (1,11؛0,95)، قد ينبئ بضعف الحوار مع كل من العائلة، والأساتذة، وبصفة نسبية مع الأصدقاء مقارنة بالعناصر الإفتراضية. وقد نفسّر ذلك من باب المقارنات والمنافسة مع المراهقين في سن التمدرس الثانوي *(وليس من باب تمثّل الأفعال التكيّفية، كما هو الشأن في اليابان، حيث مفهوم الفرد يتلاءم مع التكنولوجيا المادية، ومع أخلقة المحرّم(Stoetzel, 1978, p. 182))*، ممّا يجعل عدد الأصدقاء ربّما محدودا. ولا يعني بالضرورة ضعف الشعور بالإنتماء. وقد يثير ذلك ما تعبّر عنه "جودلي" (2015) بتهديد التنوّع العلائقي. وهي نوعا من التغييرات الإجتماعية التي أصبحنا نلاحظها ليس في عيّنة البحث فقط. أو بالأحرى، تبدو حاجة المراهق قيد الدّراسة إلى الإختلاف أكثر من الحاجة إلى تأكيد التشابه. ولعلّ ذلك من علامات سلبية (هشاشة) تمثّل الذات لدى المراهقين بتأثير من التوظيف العلائقي مع الآخر. هذه الطبيعة العلائقية والدينامية تسجّل غياب ارتباط دال إحصائيا مع نرجسية المراهق(ة). (الجدول**23**)

وكأنّ الإرتباط بالآخر يشكّل عائقا في فهم الذات، وبالتالي يمكن اعتبار الهوية الذاتية مرجعية أحادية القطب لا تعتمد إلاّ على الأنا الفردية.

الملمح السابع "**الإنتماء**" 5,77% من مجموع التباين التفسيري للعوامل التحليلية مجتمعة معا. وبمعدّل قريب جدّا من المتوسط (1,79؛ 1,06). والإنتماء بالنسبة للمراهق عموما يبدأ بالإسم (غير متواز مع الأنا، بل مساير لها) هو ملمح احتوى على متغيّر واحد مضمونه ارتكز على مقوّمات الشخصية الجزائرية. قد ينبئ بتمثّل نوعي للإنتماء بالنسبة للمراهقين قيد الدّراسة. أو بالأحرى مدى تصور المراهق لمواضيع الإنتماء الفردية والجماعية، الدينية والتاريخية، وعلاقتها مع الإنسجام في بيئته الدّراسية (ما يتلقّنه، رؤيته للمستقبل في بلده...). تشير النتائج المحصّلة إلى أنّه يمكن اعتبار تمثّل المراهق للذات الإجتماعية

مقبولا نوعا ما. الملاحظ أنّ العبارة المتعلّقة بتمثّله كموضوع مركز البعد الوطني، ينطبق تماما بنرجسية المراهق، الذي يرى بأنّه مركز محيطه. ربّما نفسّره بإعطائه مفهوما مغايرا للمواطنة الذي يركّز على أهمية الوطن في المخيال الجماعي والفردي، ولدى المراهق يتعلّق بمركزية ذاته ضمن الكل، وبالتالي إعطائه مفهوما للمواطنة منطلقا من الفرد وليس من هذا الكل (الوطن). بالمقابلة مع آراء بعض الباحثين (Maleweska-Peyre & Tap, 1991)، نجد بأنّ هوية الذات الشخصية للمراهق تتشكّل حول القيم المركزية التي تعطي معنى لوجوده من خلال نرجسيته المسيطرة كما سلف الذّكر، مقابل الشعور بالإنتماء إلى النحن كنمط سيكولوجي (غياب الإرتباط ملمح الإنتماء مع ملمح العلاقة مع الآخر. جدول**23**). بالنسبة إلى "مولينر" وديشام" توجد حركة مزدوجة لدى المراهق. بحيث ينتابه الشعور بالإنتماء (نحن)، والشعور بالإختلاف (عدم الإنتماء). فكلّما وجد تقمّص جماعة ما، وجد تمايز هذه الجماعة عن جماعات أخرى [لاسيما في الفضاء الإفتراضي]. فيتمّ إدراك الهوية الإجتماعية من خلال هذا الفرق. عكس الهوية الشخصية، فكلّما كان تقمص الفرد مع نفسه، كلّما كان بعيدا ومختلفا عن الآخرين. (Deschamps & Moliner, pp. 16-17)

ولو أنّ الشعور الجمعي يتّضح عند المراهق قيد الدّراسة في البند الثالث من ملمح الإنتماء *"المواطنة هي التضحية من أجل المواطن"*، (2,17؛ 1,29). مقارنة بالبنود الأخرى من نفس الملمح. وهو تعبير على نمطية شعورية غير مكبوتة تظهر في التفكير المباشر للمراهق. في رأينا، قد لا يقبل التجريد، منطقه الفضول والإطّلاع على منطق الأشياء. وهو الأمر الذي قد يلقي بالمراهق إلى اتخاذ القرار وإن كان غير صائب. وقد أثبتت ذلك بشأن المراهق؛ فكلّما تصاعد في الرتب العمرية، كلّما تطوّرت لديه القدرات العقلية بخصوص اتخاذ القرار، والذي يتطور بالموازاة مع تقدير الذات والقدرات الإجتماعية. (Thomas & Willems, 1997, p. 156)

أو بالأحرى، هذا الشعور الجمعي مجسّد بدرجة أكبر ضمن سياق الدّراسة. بمعنى، في حيّز المدرسة. ومن خلالها يمثّل المراهق ذاته كتلميذ، وإلاّ لما كانت على هذه الحال وهو يتمثّل بالحيّز(المدرسة) الذي ينتمي إليه. (انسجام تمثّل انتماء المراهق مع الأنا المادية (النرجسية)، و"الحياة الدّراسية والمستقبلية". (جدول**23**)

لكن بعض العوامل قد تسبّب في صراعات الهوية الشخصية، ومن ثمّ لتصبح هوية فوضوية ومضطربة. تؤكّده نتائج إرتباط ملمح الإنتماء بصفة سلبية ودالّة مع عوامل ثلاثة : "خطورة مواجهة"، و"استعجال وصورة"، و"الهمّة"، من شأنها قد تضعف مشاعر الإنتماء لدى المراهق. ويمكن إرجاع ذلك إلى سهولة

تعرّض المراهق إلى إغراءات. لا سيما الإنبهار والإنسياق وراء كل ما هو جديد. ونجد كذلك نتائج ملمح الإنتماء" متعارضة مع نتائج ملمح "العلاقة مع الآخر". قد يفسّر ذلك بكثرة التغيير المتكرّر للأتراب، والأصحاب، لاسيما على مستوى الفضاءات الإفتراضية. ولا نريد الدخول في عمق هذه العلاقات التي تحمل في طيّاتها في أغلب الأحيان صبغة جنسية، وهو موضوع لا يعني الدّراسة تحديدا. عدم الإرتباطات هذه بين عناصر تمثّل الذات، لاسيما مع ملمح الإنتماء، يترجم الصراع الذي يعيشه المراهق بين قيم مجتمعه والعالم الإفتراضي. في هذا السياق تطرّق "إركسون" (1972) إلى تشكيل الهوية عبر عدد من الصراعات الطبيعية، والمتعلّقة بالمستقبل والأدوار الإجتماعية، والإنجازات الشخصية، والجنس، والإلتزام **الإديولوجي**. بحيث أسند الصّراع الحادث أثناء فترة المراهقة إلى التعارض بين مردود الهوية، وتداخل الهوية. (Erikson, 1972. In Marcia, 1966, p. 552)

نترجمه بالبحث الدائم عن الذات. و يرجعه بعض الباحثين إلى أنّ [المراهق] قد يجد نفسه أكثر حرّية وأكثر معارضة. ومن جهة، أخرى قد يصبح أكثر اضطرابا بسبب الشعور بعدم الإنتماء. وهو سبب البحث الدائم عن الهوية الشخصية والجماعية. (Rodriguez-Tomé, Jackson, & Bariaud, 1997, p. 278) أو بالأحرى، البحث عن كل ما يريح والإبتعاد عن كل ما دون ذلك (James Colman, 1963, 1965)، أو بسبب البحث عن الحرّية الذاتية. (واطسون و كلاين ليندجرين، 2004. ص: 619)

ما نخلص إليه، أنّ سياق التفكير لدى المراهق يعبّر عن أفعال استثمارية قد تكون بعيدة عن المدركات. أو أنّ التنظيم النفسي للهوية غير الحقيقية، أي الصورة التي تعطي أكثر ممّا هو بحوزتها، أصبح هو الطاغي. وقد نذهب بهذا إلى وصف الوسط الذي يعيش فيه فكر المراهق المقهور بالرداءة الإجتماعية، لاسيما غياب رصيد هوية شخصية ومجتمعية (مؤسساتية) تحتويه. لا لشيء إلاّ لأنّ المراهق هو مرآة الأسرة والمجتمع. ففشل مثالية الأنا يؤدي إلى فشل الأنا المثالي. لقد تحوّل الشاب المولع بالحياة وحب الفضيلة في سياق الوطن الحامي، أو كما وصفه البشير الإبراهيمي، إلى الشاب المولع بالخارج وهجر الدّيار. يبدو أنّ التيه أخذ له مكانا فأصبت الهوية الأصيلة ضعيفة لدى المراهق وغلبت عليه الهوية الصورية غير المتوافقة مع هويته الرمزية. وهو موطن اللاتوافق. في ظلّ هذه النتائج نرى تهديد المراهق في تعلّقه بالإرتياح في عالم عدم التأكّد، والتثبيت في مؤشّرات قد تكون مجهولة العواقب.

2. مناقشة الفرضية الثانية

1.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر الجنس

تظهر الفرضية الثانية، من خلال نتائج تحليل اختبار الفروق ("Z")، بين نتائج ملامح تمثّل الذات للمراهقين قيد الدّراسة. أظهرت النتائج وجود فروقا دالّة إحصائيا بين الذكور والإناث، لصالح المراهقين الذكور، على مستوى ملمح "الإستعجال والصورة". (أنظر الجدول24)

يمكن تفسير خاصية الإستعجال والصورة لدى الذكور، من جهة لاحتكاكهم بعالم الأنترنت أكثر من الإناث. والملاحظ أنّهم أكثر عرضة أيضا لمخلّفات الأنترنت، لاسيما النماذج الجنسية (Delcourt 1997, cité, Claudon, 2012). ولا نريد القول بأنّ الإناث لا يحتكن بهذا الفضاء. إلاّ لأنّ الميزة الذكورية التي يتميّز بها المجتمع الجزائري (ما يتسم به الذكور مختلف من ناحية المكانة التي يُكسبها إياهم المجتمع الجزائري). بمعنى القدرة والإستقلالية، والسيطرة، والصرامة والمبادرة والأقدر من الأنثى، تحول دون المساواة بين الجنسين، لا سيما على مستوى ملمح له صبغة جنسية بصفة شعورية أو غير شعورية. وفي اعتقادنا، الأنثى لا يمكنها في ظلّ هذه المعطيات أن تتمثّل ذاتها خارج ما نسميه بـ***"الشرف الجنسي"***. فمن شأن هذه الصورة أن تخلق ترسيمة اجتماعية محدّدة حول الذات، أو الدخول في علاقة دال ومدلول مرتبط بهذه البنى الثقافية والإجتماعية. في هذا السياق، تشير بعض الدّراسات إلى أنّ السلوك الجنسي أكثر ارتباطا بالهوية الذكورية مقارنة بالهوية الأنثوية (Madison, 1969). وفي أبحاث "جونسون وماسترز" Johnson & Masters الفزيولوجية، أثبتتا بأنّ الإناث أكثر تحفظا من الذكور. وتدعم نفس النتيجة دراسة "موشر" (1973) Mosher. أي أنّ الإناث يشعرن بالإشمئزاز والنفور أكثر من الذكور إزاء الصور الجنسية، وتستمدن هويتهن الأنثوية من عملية استقطاب الذكور. (واطسون وكلاين ليندجرين، ص:638-639)

فضلا على أنّه ليس بالضرورة استنباط معنى التسرّع والعجلة للحصول على المواضيع على مستوى العالم الموازي، بل حتّى في المجال الدّراسي. والتجارب أثبتت تفوّق الإناث في هذا المجال مقارنة بالذكور، الأمر الذي يمكن تبرير النتائج المحصّلة.

ونشير إلى أنّه لم تظهر، ما كان متوقعا، فروقات دالّة بين الجنسين فيما يخص الهندام. بالرغم من اختلاف التنشئة بين الجنسين، مع العلم هذا الإختلاف يبقى على مستوى التمييز بين الجنسين. ما نراه حول تنشئة الإناث في أغلب الأحيان لم يعد تقليديا بالشكل الذي كنّا نراه في طباع الأجيال السابقة. ربّما بفعل متطلبات

الحياة العصرية ومتطلباتها التكنولوجية. أو إلى عوامل اجتماعية ونفسية أخرى، من قبيل إشكالية الزواج خصوصا بالنسبة للفتاة في المجتمع الجزائري. أو كما يشير إليه البعض: الآباء يمنحون استقلالية أقل للإناث مقارنة بالذكور، خصوصا لدى العائلات التقليدية. (Cannard, p. 36)

ولو أنّ الواقع لا يتّفق في الوقت الراهن على هذا الطرح. على سبيل المثال لا الحصر، قد نلاحظ المراهقة مع أمّها يرتديان لباسا لجيلين متباعدين تماما. ليس لنا تأكيدات على الأسباب؛ هل بتفويض من الأم، أم بفرض عن عصيان. هذا التمثّل النرجسي "المتناقض"، في نظرنا، منبعه التمرّد على قيم المجتمع. كذلك لا ندري إن كان سببه الفضاءات الموازية (الإفتراضية) التي عمّقت هذه الهوّة. أم ناتج عن تلاشي وتميّع سلطة الآباء. وكأنّ "اللّباس" أصبح مقترنا بالعلاقة الزواجية أو بضمان المستقبل، ليس فقط في المجال الدّراسي والمهني، بل في البيت الزوجية. يمكن تفسير الظاهرة من ناحية مفهوم واقع المراهق(ة). أي أنّ تمثّل الذات قد يكون مبنيا على الظواهر الجنسية الظاهرية قبل أن ينتقل إلى مفهوم الشخصية. أو بالأحرى، الهوية الصورية غالبة على الهوية الرمزية (ميلمان). مثلا، تعدّد الأدوار لاسيما الدور الأساسي للمراهِقة المتمثّل في عدم الخروج وعدم الإنفراد في السفر لمسافات بعيدة، قد يخلق لها الشعور بالتمييز عن الذكر. فبالنسبة إلى "إركسون"، الملمح المهيمن لدى الذكور يرتكز على الفضاء الخارجي، عكس الإناث الذي يرتكز على الفضاء الداخلي (Viaux, 1991, p. 60). ويشير "ليكويي" L'ecuyer، بأنّ هوية الذات لدى الذكور موجودة في سياق اجتماعي، وهوية الإناث متمركزة على التفرّد. وفيما يخص دور الجنسين، يؤكّد "تشيولدي" (Cioldi, 1990, p. 94) بأنّ الهوية الشخصية لدى الذكور تتأسس على نوعية جماعة الإنتماء، ودرجة الإرتباط والتوافق معها. لدى **الإناث**، الهوية الشخصية أكثر تمييزا ما بين الجماعات، والإنتماء إلى الجماعة يعّد عاملا مثبطا للقدرات الفردية. ومن ثمّ يضعف التعبير عن الهوية الشخصية. الأطروحات في هذا الشأن متشعّبة، ويبقى في رأينا التكلّم عن الذات لدى الذكور والإناث فعلا سيكولوجيا معقّدا. أو كما يراه "بيرون" (Perron, p. 48) بأنّ للذكور إجابات حول الأنا الفردية، والإناث لديهن إجابات عن الذات الإجتماعية. وكأنّ بهنّ حاجة..

في الأخير يمكن التأكيد بأنّ متغيّر الجنس يؤثّر في تحديد تمثّل "الإستعجال والصورة لدى المراهقين قيد الدّراسة، الذكور قبل الإناث.

2.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر السّن

أظهرت النتائج ظهور فروقا دالّة إحصائيا بين نتائج تمثّل الذات على مستوى أربعة ملامح : النرجسية؛ و"الإستعجال والصورة"؛ و"مواجهة الخطورة"؛ و"ملمح الحياة الدّراسية والمستقبلية". حصلت هذه الفروق بين مختلف الفئات العمرية. فكلّما تصعدنا في السلّم الدّراسي، كلّما كان تمثّل الذات على "الخطورة والمواجهة"، أو "الحياة الدّراسية والمستقبلية" أكبر. والعكس كلّما تدرّجنا نحو الأسفل كلّما كانت النرجسية نموذجا أقوى في تمثّل الذات لدى المراهق قيد الدّراسة.

يمكن تفسير ذلك من حيث الإقبال على موضوع جديد نمط جديد وأسلوب تعليمي مختلف. لا يمكن اعتبار من هو في بداية المراهقة وسّنه هذه تتوافق مع بداية الدخول إلى الصّف الثانوي، يتّصف بنمط جديد سواء من ناحية التدرّج الجديد في المستوى، والسنة النهائية (بوابة البكالوريا) التي تتميّز ببدل جهد مضاعف، وضغوطات أكبر مقارنة بالسنوات السابقة. أي أنّه يمكن أن يكون التحضير للبكالوريا بمثابة تفريغ انفعالي سلبي بالنسبة للمقبلين عليها.

ما يمكن استخلاصه، أنّ أعمار المراهقين المختلفة من بين الأسباب التي تدخل في تحديد بعض ملامح تمثّل الذات لدى عيّنة البحث. لا سيما الفئة الأولى تؤثّر في تمثّل النرجسية؛ والفئة الثالثة تؤثّر في تمثّل في كل من "الخطورة مواجهة"؛ و"الحياة المستقبلية والدّراسية"؛ والفئة العمرية الأقل سنّا تؤثّر في تمثّل النرجسية لدى المراهق قيد الدّراسة.

ويلعب كل من السّن والجنس دورا أساسا في إدراك الأشخاص لذواتهم. فالشعور بالذات كذكر أو أنثى يسمح بتكوين الهوية وتنميتها من خلال الإشتراك في الأدوار المناسبة. وقد يساهم الآباء في تزويد الهوية بهذه المدركات من خلال اختيار الإسم، اللّباس، الأدوار،. (وهو ما خرج به بعض المجدّدون المتشدّدون بأنّ الجنس ليس بفطري إنّما هو مكتسب –نظرية النوع–). نتساءل في هذا السياق، عمّا إذا كان انتقاء الآباء لجنس الطفل له تأثير على إعادة تمثّل المراهق لهويته بسبب عدم تقبّلها.

2.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "المستوى الدّراسي"

تبيّن من النتائج السابقة (جدول**26**)، بأنّ المستويات الدّراسية لا تؤثّر بشكل كاف في تحديد تمثّل الذات لدى المراهق. بالرغم من ظهور نتائج فارقية دالّة على مستوى كل من ملمح النرجسية والذي يميّز بالخصوص المراهقين من الصف الأوّل الثانوي، بحيث يتوافق مع نتائج الفئة العمرية الأولى (فئة1 : ≥15). وملمح "الحياة الدراسية والمستقبلية"، يميّز بالخصوص المتحصّلين في شهادة البكالوريا. نعتقد بأنّ المراهق الذي اجتاز امتحان البكالوريا بنجاح سيزيد من عزيمته ويجلب له نوعا من الرّاحة. هذا الشعور ربّما نابع عن إمكانية الحصول على حظوظ اكبر لمواجهة المستقبل.

أمّا على مستوى "الخطورة مواجهة" يميّز مراهقي السنة النهائية، و تتوافق هذه النتائج مع الفئة العمرية الثالثة (17<فئة3≤19)، وقد سبق الإستدلال على ذلك بزيادة الضغوطات وما ينتظره المحيطين من المراهق.

ما يمكن استخلاصه، أنّ الفروق بين ملامح تمثّل الذات بين أفراد عيّنة البحث بدلالة المستوى الدّراسي لم يكن غير كاف للظهور كسبب كاف وضروري للتأثير في ملامح تمثّل الذات للمراهق قيد الدّراسة. ولو أنّه أظهر فعاليته على مراهقي السنة الأولى لتمثّل نرجسية الذات؛ والسنة الثالثة فيما يخص "خطورة مواجهة". فضلا على النجاح في البكالوريا فيؤثّر تأثيرا قويا ($p<0,01$) على تمثّل الحياة الدّراسية والمستقبلية".

4.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الشعبة الدّراسية"

أغلب االتخصّصات التي يباشرها المراهقون قيد الدّراسة في الصّف الثانوي تقتصر على أربع : علوم الطبيعة والحياة، رياضيات، آداب، اقتصاد. لقد أظهرت النتائج بأنّ متغيّر "الشعبة الدّراسية" لا يمكن أن يكون أحد الأسباب المحدّدة لكل ملامح تمثّل الذات لدى أفراد العيّنة قيد الدّراسة. الفرضية غير محقّقة.
ولو أنّه يمكن أن يكون فعّالا في تحديد تمثّل الذات النرجسية، وفي "الحياة الدّراسية والمستقبلية" لدى المراهقين تخصّص علوم الطبيعة والحياة. وكذلك الذات "الإستعجالية والصورية"، لدى المراهقين المسجلّين في الشعب الرياضية، بصفة أدق.

ممّا سبق، يمكن القول بأنّ الإعتبارات السائدة في أوساط المراهقين بخصوص أهمية الشعبة الدّراسية في الحياة العامّة، تندرج ضمن الترسيمات التي فرضها المجتمع وكذلك المتغيّر الإقتصادي بصفة مباشرة.

حيث أنّ الشعب العلمية والرّياضية لها أفضلية في الحياة المستقبلية (تخصصات قد تعطي مركزا اجتماعيا نوعيا مثل العلوم الطبية)، ممّا أكسب المسجلّين بها نوعا من التمّيز النرجسي. ولو أنّ بعض العلماء (بن خلدون، أوغيست كونت) في علم الإجتماع (على سبيل المثال لا الحصر) رتّبوا العلوم الإجتماعية والإنسانية في المرتبة الأولى من حيث التعقيد. وللتأكيد على ذلك، لاحظ أهميتها في فعالية الإتصال اللفظي في حلّ إشكاليات العلاقات، والإيديولوجيات.. وهذا لا ينقص هذا التخصص أو ذلك.

بالرغم من وجود الشعبة أو التخصص مسبقا، فإنّنا نسلّم جدلا بأنّ التخصص يصنعه الباحث، وليس التخصّص الذي يصنع ذات الباحث. لأنّه في نظرنا كلّ العلماء الذين برزوا بإنجازاتهم واختراعاتهم العلمية كانوا هم السبّاقين لذلك. وبالتالي نظّروا، وأقاموا فكرا قائما بذاته. لكنّ هذا الطرح قد يؤكّد بأنّ المراهق يتّبع ما هو رائجا ومحدّدا مسبقا، ويدرس بتأثير عاطفي ونرجسي، وبصفة صورية. أو بالأحرى النجاح هو الأهم.

5.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "الترتيب في العائلة"

أدخلنا متغيّر الترتيب في العائلة، لاعتقادنا بالدور الذي يلعبه كل فرد من الإخوة أو الأخوات. بسبب اختلاف الرؤى بين البكر، والأوسط، والأصغر. أظهرت النتائج بأنّ متغيّر الترتيب، وبالتحديد رتبة المراهق الأولى بين الإخوة (البكر)، تؤثّر في تحديد تمثّل الذات الدّراسية والمستقبلية. والرّتبة الأخيرة قد تؤثّر في تمثّل الذات الخطورة والمواجهة". هذه النتائج قد تعزو تمثّل الذات لدى المراهق(ة) في المرتبة الأخيرة كأزمة على مستوى ملمح "مواجهة خطورة". وبالتالي يخلق التعلّق السلبي أو الإزدواجي مع الآباء. ويفسّره "كانار" (Cannard, p. 35)، بمشاكل عدم القدرة على الإندماج في الهوية المدرسية، والمهنية، والعلائقية وغيرها، وهذا ما قد يسبّب له اضطرابات.

أو إيجابية متمثّلة في "الحياة الدّراسية والمستقبلية"، عندما يكون بكرا، وعلى الأقل قد يسبّب يسبّب له التعلّق الإيجابي مع الآباء.

6.2. الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "السُلطة الوالدية"

ينقسم متغيّر السلطة الوالدية إلى فرعين (الأم والأب). متغيّر سلطة الأم، لما لها من وزن داخل العائلة. وقد أظهرت النتائج بأنّه يمكن اعتبار سلطة الأم بدرجات متوسطة (على سلم ليكرت: 0-2) من أحد أسباب بروز بعض ملامح تمثّل المراهق للذات الإيجابية. لا سيما من ناحية زيادة تمثّل الذات على مستوى "الهمّة"، والحياة الدّراسية والمستقبلية"، أو من ناحية أخرى خفض درجة "الخطورة مواجهة". لأنّنا نقدّر سلطة

تلك الأم التي تعرف أدوارها تجاه أبنائها. متى تدخلّت كان الرفق لصالح أبنائها المراهقين. فقد تكون سيطرة متحكم فيها، خصوصا فيما يخصّ ومستقبلهم الدّراسي. نعتقد أنّها من بين أهم التصوّرات على الأقل التي يمكن أن يعيشها الأبناء المراهقون تجاه ما يتلقونه من سلطة والدية متوسطة (معتدلة). ولو أنّنا لا نعتبر بناء الهوية الذاتية للمراهق وليدة مرحلته هذه. فقد أسند "إركسون" تشكيل جذور الهوية قبل مرحلة المراهقة. بدءا بالعلاقة الأولى مع الأم (Marcia, 1966, p. 552). ويمكن ذكر أعمال "وينيكوت"(1969، 1978)[10] Winnicott التي أعطت أهمية كبيرة للمحيط وللعلاقة أم–طفل في تنمية هوية الذات الواقعية. أو ربّما تنمية هوية الذات غير الواقعية من خلال تمثّل الجنوح والخطورة.

أمّا الفرع الثاني فيخص سلطة الأب، لاسيما المعتدلة منها (يمكن تسميتها الضرورية)، حيث ظهرت مفعّلة لتمثّل المراهق قيد الدّراسة فيما يخص "الذات النرجسية"، و"الذات الإستعجالية الصورية". بالمقابل، غيابها أو حضورها شبه المنعدم يفعّل تمثّل الذات النرجسية. أي أنّ تمثّل الذات النرجسية يمكنها أن تكون وليدة غياب سلطة الأب أو حضورها بصفة غير متسلّطة.

إذا كانت العلاقة مع أحد الوالدين أو كليهما تساعد في تمثّل الذات. فالعلاقة مع الأم أهم في تكوين تمثّل الذات. ويؤكّد ذلك آيت سيدهم(Ait Sidhoum, 1990, p. 147) بأنّ صور الأم أكثر وضوحا من صور الأب. لأنّها توفّر الأمن والإحترام، بل تعّد مؤشّرا خصوصا لتكوين هوية الأنثى المراهِقة، كونها بحاجة إلى العاطفة الأمنية لكي تضمن تأكيد الإنسجام. وصور الأب توفّر القانون طبعا في إطار الحب. فضلا عن أنّ الآباء الذين يسعون إلى توطيد علاقاتهم مع أبنائهم المراهقين يعيشون في راحة نفسية. (Pice, 1990)

على العموم فيما يخص الإضافة التي ظهرت في النتائج والمتعلّقة بنوعية هذا القانون أو السلطة، يمكن الإشارة إلى أهمية السلطة الوالدية غير التسلّطية وغير الدكتاتورية في صناعة تمثّل الذات لدى المراهق. والتي من خلالها يتولّد تمثّل الذات الإيجابي. أو كما يسميه "ساكارينو" : "التعلّق الإئتماني". (Sarracino & Al, 2010)

7.2.الفروق بين المراهقين في درجات تمثّل الذات بدلالة متغيّر "مؤشّر البنية الجسمية"

يمكن أن يعرّف المراهق ذاته من خلال مؤشّر البنية الجسمية. متغيّر، يبيّن مدى التناسق الجسمي، ومن خلاله تأثير الصورة اللاشعورية للجسم عل تمثّل الذات. لقد أظهرت النتائج بأنّه يؤثّر في ملامح تمثل

[10] محلّل نفساني إنكليزي، طبيب مختص في أمراض الأطفال.

الذات لدى المراهق أكثر من أي متغيّر (ديمغرافي) آخر، حيث يجعل الفرد يتمثّل الأنا الجسمية. وقد يفسّر هذا بالمدلول النفسي من خلال النظرية النرجسية، لا سيما الإستثمارات النزوية وأهميتها في بلورة الذات. أو كما يشير "زوركر"(Zurker, 1971، ترجمة، غسّان، 1992)، بأنّ من بين مكوّنات النظرية الجنسية السّياق النفسوجسمي (الجسم أساسي في تكوين صورة الذات). لقد أثبتت النتائج الأهمية القصوى لهذا المتغيّر في تحديد تمثّل الذات لدى المراهق. إنّه يفعّل تمثّل النرجسية الإيجابية، كعامل من عوامل الحفاظ على وحدة الفرد النفسية. في هذا السياق، يؤكّد "إركسون" بأنّ: التمثّل الإيجابي للذات من بين الشروط الضرورية لتحقيق الهوية الشخصية، (Erikson, 1980, p. 122). من الناحية التحليلية، نتائج هذا المتغيّر تتفق مع نتائج بعض الأبحاث. ويمكن أن تتأثر هوية المراهق بالتغيّرات الجسمية. (Claudon & al, 2012, p. 630)

إذا كان تأثير مؤشّر البنية الجسمية بهذه الدرجة، نتساءل عن التوظيف السيكولوجي لهذا المتغيّر من قبل المراهق، وعن إمكانية مساهمته في ثبات هويته وعدم اضطرابها. في هذه الحالة، وعلى المستوى التحليلي، يصفه "فروم" (Fromm, 1971, p. 19)، بالشخص السوي (الشخص المرغوب فيه اجتماعيا).

IV. إضافات البحث بالنسبة للدّراسات السابقة و تطلّعات مستقبلية

إذا كان ممكنا، في إطار التفسيرات الدينامية للتمثّل النفسي اجتماعي، جمع ملامح تمثّل الذات للمراهق في انسجام وتكيّف النرجسية الفردية والجماعية.

ففي منظور نتائج دراستنا السيكولوجية للمراهق، وفي إطار مقاربة مدرسة الأنا التحليلية النفسية نعرّف تمثّله الإيجابي للذات كمايلي :

"**يتمثّل المراهق ذاته من خلال النرجسية الفردية والجماعية. ويتّم تفعيل هذه الهوية وتنميتها في سياق متعدّد العوامل. لا سيما الأنا الجسمية، والآباء غير المتسلّطين، والأتراب المنافسين في النتائج الدّراسية، والعلاقة التفاعلية مع الإخوة.**"

ما يجب استخلاصه، أنّ فهم متطلّبات المراهق، من فهم هويته التي تستلزم النظر على أنّها ضرورة فردية واجتماعية. شملت على عناصر سيكولوجية متعدّدة وغير مستقرّة عبر الزمن. تنتظم خلال النمو وتنسجم لتعطي معنى للشعور بالذات.

ونشير إلى إمكانية حدوث تناقض في هوية المراهق، ليس لأنّه يعيش "أزمة" كما علّقت عليها مدرسة التحليل النفسي (من فرويد إلى دولتو)، ونفتها النظرية الأنتروبولوجية (مارغريت ميد، 1920)، وإنّما كون المراهق أقرب ما يكون إلى مخياله المرتبط بعوالم موازية دون عوالم الراشدين. ولهذا نراه يمارس طقس الإفراط أو التفريط في التغيير لإثبات ذاته. فقد يكون تهديدا بتناذر "كورساكوف"[11] ، والخروج من سيطرة الصورة إلى سيطرة العرَض. أو الدخول في الإبداع كاختيار وليس بمحض الصدفة.

ولأنّ التدقيق في دراسة المراهق يستدعي إعطاء الإعتبار للوسَط الذي ينتمي إليه. (جبالي، بهتان، 2015. ص. 155). نتطلّع لأن تكون استمارة البحث والنتائج التي تمّ التموصّل إليها منطلقا لدراسات حول تمثّل الذات، سواء إكلينيكية أو غير ذلك، أو دراسات مقارنة من خلال إشراك عيّنات أكبر حجما ومن ثقافات ومجتمعات محلّية أو دولية.

[11] يدلّ على نسيان وهجر الهوية، ومحاولة خلق هوية أخرى.

خاتمــة

يبدو للعيان أنّ دراسة التمثّل على وجه الخصوص أخذت قسطا كبيرا في الدّراسات النفسواجتماعية والإجتماعية، لا سيما دراسة "موسكوفيتسي"(1976) التي حاول فيها دراسة تمثّل التحليل النفسي لدى عيّنة البحث من خلال تحليل المحتوى. وهو الأمر، في اعتقادنا الذى أعطى صبغة أكثر منها سوسيولوجية للتمثّلات. بيد أنّ التحليل النفسي خصوصا دراسة سيكولوجية تمثّل الذات على مراهقين متمدرسين، موضوع جديد لا سيما من خلال طريقة المناولة، بحيث تمّ الإعتماد على مقاربة مزجت بين النفسي والإجتماعي و الأنثروبولوجي. وفي الحقيقة ليست جديدة (المقاربة)، بل قد تناولها "إركسون".

بالنسبة لنا، يبقى من الأهمية بمكان المبادرة بالقيام بهكذا دراسة تتناول مقاربة تجمع بين التحليل النفسي للأنا و الأنثروبولوجيا و السوسيولوجيا، من جهة موضوع التمثّل مهم في دراسة الذات، ولا بد من الجمع بين الظواهر النفسية الباطنية و الظاهرية لفهمها. من جهة أخرى تعدّ مبادرة الباحث مقاربة تتوافق مع تطور التحليل النفسي من خلال مدرسة تحليل الأنا (مقاربة امريكية) في الجزائر، و لو كانت في بدايتها.[12] وإلاّ لماذا تعتقد المدرسة التحليلية النفسية الفرويدية بأنّ ولوج باب التحليل النفسي يبدأ من الإلحاد. (أنظر كتاب FREUD, S. (1927). *L'avenir d'une illusion* (8th ed.). Paris, 2013: Puf.). ولا نقول أنّنا لا ننتظر النقد، بل إنّ "إريكسون" لقي في البداية انتقادات شديدة و تهكمية عندما مزج بين هذه المقاربات. (أنظر الفصل2، § III.1.1). و مع بداية التسعينيات (Blatt & al., 1991)، فقد سمحت هذه الدّراسات بتكييف سياق مصطلح تمثّل الموضوع كبعد امبريقي ونظري، و وجد "بيون Bion" نوعا من القبول.

إذن في إطار مدرسة تحليل الأنا النفسية، و انطلاقا من الواقع المعاش، حاولنا ملاحظة "عصرنة مجرى الحياة" على حدّ قول "فوندراسيك" و"بورفلي" (مرجع سابق,Vondracek & Porfeli)، بحيث اعتمدنا على دراسة تمثّل الذات لدى المراهق وفق الدّراسة الإستطلاعية والتي أفرزت مؤشّرات نفسية نرجسية واجتماعية علائقية من خلال وسيلة "الاستبيان"، تعزّزت بنتائج التحليل العاملي لبنود الإستمارة في الدّراسة الأساسية، التي في الحقيقة هي معزّزة لنتائج البحث الإستطلاعي. فضلا عن الأخذ بعين الإعتبار لمتغيّرات ديمغرافية ومدى تأثيرها في تفعيل التمثّل. لقد تمّ انتقاؤها، من ناحية بسبب عدم إلمام الدّراسات السابقة بها (متغيّرات ديمغرافية). فلم تأخذ أغلبها بعين الإعتبار وزن المتغيّرات الإجتماعو–ديمغرافية التي تدخل في تمييز دراسة

[12] حتّى ولو أنّه علّق على مقاربة الدّراسة بالمغامرة و بالمقابل بالتشجيع، ونذكر حصريا المشرف على المذكّرة أ. د نور الدين جبالي جامعة بالتنة، و"ر. كايس,Kaes " و "بوطانكوان"Boutanqoin في جامعة فراش كونتي في تظاهرة ملتقى حول موضوع أزمة الهوية ماي2015.

التمثّل. والجانب المهم، أنّ الجانب التفسيري لأغلب الدّراسات (ليس كلّها) لم يجدّد أكثر من اللازم، ولم يمحّص الواقع الذي بنيت فيه الدّراسة من خلال مقاربات متعدّدة الأبعاد.

لقد أبرزت النتائج الملامح المهيمنة لتمثّل الذات لدى المراهق. هي سبعة (7) ملامح، مجتمعة في النرجسية الفردية والجماعية (أنظر§ إضافات الباحث). تعكس مدى حاجة المراهق بالدرجة الأولى إلى الأنا المادية (تشمل الهندام، الجسم) لإثبات ذاته، والتي قد تولّد عدم الإنسجام مع الآخر، أو مع الأنا الإجتماعية، ومدى تطلّعه للمستقبل. اتّضح بأنّه لا يمكنه الإكتفاء بموضوع واحد للتعبير عن الذات. لاسيما بأنّه فاعل للمعرفة لنفسه في وسطه الواقعي، وموضوع المعرفة الذي يكمن في الفضاء الإفتراضي. تشير هذه النتائج بأنّ المراهق في حراك دائم، وفي بحث مستمر عن الهوية، بانت في مؤشّر المواضيع المتعدّدة غير المنفردة.

جملة القول، أنّ دراسة تمثّل الذات ليس بموضوع سهل، لأنّه خص المراهقة، وهي فترة في منتهى التعقيد. كذلك لأنّه قبل البدء عن التكلّم في هوية المراهق (تمثّل الذات)، ربّما الوقوف أوّلا على مدلولات فعلية تخّص موضوع المراهقة. مثل بدايات النضج، والمسؤولية، والمراهقة المبكّرة والمتأخرة وغير المنتهية، ونهاية الطفولة وبداية الرّشد، وعن صبغة التفكير لدى المراهق. هل هي خاطئة أم صحيحة...إلخ. كلّها إشكاليات بحاجة إلى الدّقة في الإجابة عن كيفية إصدار المناهج والتوجيهات التربوية، أو عن أي فئة ستشارك في الإنتخابات، أو عن أي إدارة سنقحم فيها مسؤوليات.. ولا عجب إن تجرّأت بالقول بأنّ الأمر خطير مقدار خطورة عدم فهم المراهق أو ادّعاء فهمه. خصوصا إذا اعتقدنا بأنّ المراهق قادر على التحدّي واتخاذ القرار، والإبداع. متى، وكيف، وعلى أي أساس نعتمد في إثبات هذا الوصف؟ ولماذا يبدو سهلا في الحروب، وفي مواطن الخطورة؟

كباحث مبتدئ، قد لا أقدّر الإجابة تقييما، ولو أنّ موضوع الدّراسة قد يحمل في طيّاته إشارات عن عن ماهية المراهق(ة) الجزائري (ة). ولا ندّعي بأنّ البحث لا يخل من نقائص منهجية أو أخرى. ولهذا يمكن إعادة تطبيق استمارة للبحث على مجتمعات المراهقين من بيئات أخرى. كما يمكن اتباع مقاربة مختلفة وطريقة بحث أخرى (طريقة طولية مثلا).

قائمة المراجع[1]

1. إبراهيم أبو المجد الشوربجي. (1992). **هوية الأنا لدى طلبة التعليم الإبتدائي الأساسي بكلّيات التربية.** في : بشير معمرية، و إبراهيم ماحي. (2007) . *أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.* مجلّة شبكة العلوم النفسية العربية. مصر : منشورات الحبر. ص ص: 152-153

2. البشير الإبراهيمي (1947). **يا شباب الجزائر هكذا كونوا؟....أو لا تكونوا؟** .*البصائر*. عدد 10. الجزائر.

3. المعجم الوسيط. (2010). معجم إنترنت : /هوية/http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

4. بشير معمرية (2010). ***تقنين قائمة تينيسي لقياس مفهوم الذات.*** جامعة الحاج لخضر، باتنة. مقال غير منشور: بريد إلكتروني. 2013/11/14

5. حسن شحاتة (2005). ***نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل.*** ط1. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

6. دعد الشيخ. (2005). **المراهق يبحث عن ذاته.** *مجلّة العربي*. 8(561)

7. رغدة حكمت شريم **(2009). سيكولوجية المراهقة.** دار المسيرة. ط1. عمّان.

8. روبرت واطسون، هنري كلاين ليندجرين (د.ت). ***سيكولوجية الطفل والمراهق.*** (*ترجمة*): داليا. عزّت مؤمن، مكتبة مديولي، ط1 : مصر. 2004

9. زوركر (1971). ***البحث عن الذات. دراسة في الشخصية و وعي الذات. (ترجمة) :*** نصر. غسّان، دمشق : منشورات دار معّد للنشر و التوزيع، 1992.

10. زياد بركات (2006). **التوافق الدّراسي لدى طالبات الجامعة. دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيّرات.** *مجلّة شبكة العلوم النفسية*. 3/10-11: تونس 47-56

11. زيد عقير الحارثي (1991). **مراقبة الذات : تعريب و تقنين.** *شبكة العلوم النفسية العربية*.العدد.34، *المجلّد 5. (17-50)*

12. شارل ميلمان (1990). ***عناصر الهُوية.*** (*ترجمة*) : عبد. الهادي، الفقير. محاضرة. باريس.

13. شيلي تايلر (د.ت). ***علم النفس الصّحـي. (ترجمة):*** وسام، درويش بريك. و فوزي، شاكر طعمية داود. : دار الحامد للنشر والتوزيع. ط1: عمّان، الأردن. 2008

14. عبد الخالق أحمد (2011). **نوعية الحياة لدى عيّنة من المراهقين الكويتين.** *دراسات نفسية*،*21/3* ،.367-384

15. عبد الرّحمان إبراهيم (2010). **المراهقة و البحث عن الهوية.** *مجلّة شبكة العلوم النفسية*، 66-69. (27-28)

[1] تم إدراج المراجع بواسطة الحزمة "زوتيرو" (*Zotero*)، حسب نموذج ط.6 من APA

16. عبد الرّحمان محمد السيّد (1998). **سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية**. في : بشير معمرية، وإبراهيم أبو المجد الشوربجي. *أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي*. (مجلة بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس). منشورات الحبر : مصر، 2007.

17. عبد العزيز القوصي (1952). ***أسس الصّحة النفسية***. مكتبة النهضة المصرية. ط4 : القاهرة.

18. عبد الغني عماد،. (2007). ***منهجية الدّراسة في علم الإجتماع. الإشكاليات، التقنيات، المقاربات***. دار الطليعة. ط1: بيروت

19. عبد القادر بهتّان (2007). ***استراتيجيات المواجهة لاضطراب الإجهاد لما بعد الصدمة***. *دراسة حالات صدمية* (مذكّرة ماجستير). جامعة العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر2

20. عبد الكريم بكار (2010). ***المراهق. كيف نفهمه و كيف نوّجهه***. دار السلام : القاهرة.

21. عبد الله الطارقي (2011). ***دعه فإنّه مراهق! قراءات في تحرير مصطلح المراهقة***. دار كنوز المعرفة. ط1: السعودية.

22. عبد الهادي الفقير (د.ت). **حوار مع "جاك لاكان" في بعض قضايا التحليلي النفسي**. (*ترجمة*): *المجلّة النفسية العربية*، (18-19)،29-31.

23. فاخر عاقل (1985). ***معجم علم النفس***. دار العلم للملايين. ط1: بيروت.

24. فيصل عبّاس (2001). ***الإختبارات الإسقاطية. نظرياتها- تقنياتها – إجراءاتها***. دار المنهل اللبناني، ط1: لبنان.

25. كريس باركر، نانسي بسترانج، و روبار إليوت. (1994). ***مناهج البحث في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي***. (*ترجمة*) : محمد. نجيب. الصنوة، ميرفت. أحمد شوقي، و عائشة. السيد رشدي. مكتبة الأنجلومصرية، (ط1) : القاهرة، 1999.

26. ماري مادلان دافي (د.ت). ***معرفـــة الذات***. (*ترجمة*): نسيم. نصر. منشورات عويدات (ط3). بيروت، 1983

27. مالك بن نبي. (د.ت). ***ميلاد مجتمع: شبكة العلاقت الإجتماعية***. (ترجمة): عبد الصبور شاهين، دار الفكر. (ط3): دمشق، 1986

28. مجمع اللّغة العربية (1994). ***المعجم الوجيز***. وزارة التربية والتعليم : مصر.

29. محمد فضل بشر شعبان (2013). **أزمة الذات و الوجود**. *مجلّة المستجدّات النفسية العربية*. ع 37-38

30. محمود السيّد أبو النيل (1987). ***الإحصاء النفسي والإحصاء التربوي***. (ط1). مصر : دار النهضة العربية.

31. نورالدين جبالي، عبد القادر بَهتان (2015). **تجلّيات اضطرابات مرحلة المراهقة**. *مجلّة الدّراسات والبحوث الإجتماعية*. (14/13). 146-156. الوادي

32. ABELHAUSER, A. (2014). Le diable au corps, la perversion réussie ? Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

33. ABRIC, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Ste-Agne : Erès.

34. ABRIC, J.-C. (2007). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. ABRIC, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (2e éd., p. 59_80). Ramonville Sainte Agne : Erès.

35. AINSWORTH, M. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, *44*(4), 709-716.

36. AIT SIDHOUM, M. (1990). Les images parentales des deux groupes de jeunes filles algériennes. Quelques indications sur l'identité à l'adolescence. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (pp. 146-161). France : Hommes et perspectives.

37. ALBARELLO, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck.

38. AMMAR, A. (1990). Quête de l'identité et comportement autodestructeur chez les adolescents et jeunes adultes. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (pp. 169-198). France : Hommes et perspectives.

39. ANDRE, C., & LELLORD, F. (1999). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.

40. APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders V* (5e éd.). Washinton DC : APA.

41. APOSTOLIDIS, T., & DANY, L. (2012). Pensée sociale et risques dans le domaine de la santé: le regard des représentations sociales. *Revue française de psychanalyse*, *57*.

42. ARAUJO-PEREIRA, M. E. (2014). Le crime cannibale. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

43. ARNELIA, L., & AL. (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas Editions.

44. ASKOFARE, S. (2014). Perversion généralisée. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

45. AUDETAT, M.-C., & Voirol, C. (1997). *L'adolescent*. Neuchâtel : Psynergie.

46. AUZOULT, L. (2012). *Conscience de soi et régulations individuelles et sociales*. Paris : Dunod.

47. AZOULAY, C. (2006). Représentation de soi et temporalité dans le fonctionnement psychotique à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, *1*(12), 349-380. doi :10.3917/pcp.012.0349

48. AZZOPARDI, G. (2000). *Maxi tests*. Paris : Marabout.

49. BACCINI, A. (2010). Statistiques descriptive multidimensionnelle. *L'institut des mathématiques*. Toulouse. Consulté sur : URL : www.math.univ-toulouse.fr/~baccini/zpedago/asdm.pdf

50. BARIAUD, F. (2006). Le Self-Perception Profile for Adolescents de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *35*(2). URL: http://osp.revues.org/index1118.html

51. BAUDIN, N. (2009). Le noyau de l'évaluation de soi. *Revue de questions pratiques psychologiques*, (15), 137-150.

52. BAUDIN, N. (2009). Le noyau de l'évaluation de soi : revue de question. *Pratiques psychologiques*, *15*, 137-150.

53. BAUDIN, N., & JUDGE, T. (1997). Le noyau de l'évaluation de soi. *Research in organisational behaviors*, *19*, 151-181.

54. BECVORT, J. P. (1998). *Représentation de soi, origine sociale et culturelle, milieu familiale et adaptation scolaire: une étude comparative chez enfants de 9 à 12 ans* (1re éd.). Paris : ARNT.

55. BERGERET, J. (1966). *La pathologie narcissique*. Paris : Dunod.

56. BERNARD, D. (2014). Le désir pervers. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

57. BERNARD-TANGUY, L., & RENIERS, D. (2013). *Mini manuel de psychologie clinique*. Paris : Dunod.

58. BLANCHET, A. (1993). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens* (Dunod). Paris : Bordas Editions.

59. BLOCH, H. (Éd.). (1997). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.

60. BLOCK, J., & GJERDE, P. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A perspective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 726-738.

61. BOB, P. (2008). Pain, dissociation and subliminal self-representation. *Consciousness and Cognition*, *17*, 335-369.

62. BRIGHAM, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, *76*, 15-38.

63. BRONFENBRENNER, Z. (2001). The individual society. Dans B. DUMORA & AL, *Les perspectives contextuelles de l'identité*, *37/3* (pp. 387-411). (S.l.) : Identités et Orientations (2008).

64. BRUNETEAUX, P. (2003). Figures de dédoublement : la mort lente ou le travail de divination du bourreau. *Sud/Nord*, *1*(18), 39-76.

65. CANNARD, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.

66. CASPI, A. (1998). Personality development across the lifespan. Dans W. DAMON (Éd.), *Handbook of Child Psychology. Social,Emotional, and Personality Development*, *3* (pp. 311-388). New York : Wiley.

67. CASPI, A., ELDER, G. E., & HERBENER, E. (1990). Childhood personality and the prediction of life-course patterns. Dans L. ROBINS & M. RUTTER (Éds), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood* (pp. 13-35). New York : Cambridge University Press.

68. Center for history and new media. (n.d.). Guide rapide pour débuter. URL: http://zotero.org/support/quick_start_guide

69. CHABERT, C. (1983). *Le Rorschach en clinique adulte*. Paris : Dunod.

70. CHABERT, C. (1989). Présentation d'un cas clinique. Blanche exposé clinique. Dans P. FERRARI, *Le narcissisme à l'adolescence* (pp. 147-165). Paris : Centurion.

71. CHABERT, C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris : Dunod.

72. CHABROL, H. (2005). Les mécanismes de défenses. *Recherche en soins infirmiers*, *3*(82), 31-42.

73. CHAILLOU, C. (2014). Une jouissance qui échappe au sujet. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

74. CHAPELLE, G. (1999). Les facettes de la conscience de soi. *Aux frontières de la conscience*, (95).

75. CIFALI, M. (2000). Le Malaise identitaire des enseignants d'aujourd'hui. *Enseignement Catholique Actualités*, (25).

76. CIOLDI, F. L. (1990). L'étude expérimentale de l'identité chez les adolescents. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (pp. 77-96). (S.l.) : Hommes et perspectives.

77. CLAES, M. (1995). Le développement à l'adolescence : Fiction, faits et principaux enjeux. *Revue québécoise de psychologie*, *16*(3), 63-88. URL: http://chamart1.tripod.com/Developpement/devtexte2.htm

78. CLAES, M. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, *4*, 379-399.

79. CLAES, M., & POITIER, L. (1998). Proximité avec la famille et les amis. *Revue Québécoise de psychologie*, *19*, 41-63.

80. CLAUDEL, S. (2008). *Etude clinique et projective de la représentation de soi chez des adolescents ayant un frère ou sœur autiste* (Thèse de psychologie). Université de Lorraine, Nancy, 2012.

81. CLAUDEL, S., & COUTELLE, R. (2013). Représentation de soi chez des adolescents ayant un frère ou une sœur autiste. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *61*, 39-50.

82. CLAUDON, P., & al. (2012). Représentation de soi et vécu de l'espace corporel chez les sujets obèses sévères en attente de chirurgie bariotrique. *Annales Médico Psychologiques*, (170), 628-635. URL : http://dx.doi.org/10/1016/j.emp.2012.02.022

83. CNRTL. (2012). Identité. *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Dictionnaire en ligne. URL: www.cnrtl.fr/etymologie/identité

84. COHEN-SCALI, V., & GUICHARD, J. (2008). L'identité: perspectives développementales, l'orientation scolaire et professionnelle. [En ligne], 15/9/2011. URL: http://osp.revues.org/1716

85. COOLEY, E. J., & AYERS, R. R. (1988). Self-concept and success, failure attributions of non handicaped students and students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *21*, 174-178.

86. COPAYRE, J.-G. (2006). La psychologie de l'adolescence. *L'évolution psychiatrique*, *71*, 223-226.

87. COSLIN, P. (2000). Violence et délinquance à l'adolescence. *Perspectives Psy*, *39*, 274-285.

88. COURTINAT-CAMPS, Amélie et AL. (2011). Qui suis-je? : Diversité des représentations de soi chez des adolescents(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de psychologie*, *4*(514), 315-328.

89. CPA. (1984). *L'Inventaire d'Estime de Soi de S. Coopersmith*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

90. DA-SILVA, S. (2011). *Théorie du détour et perversion* (Psychologie clinique et gérontologie). Nice.

91. DELCOURT, M., LOYD, B., CORNELL, D., & GOLDBERG, M. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. Washington DC : Office of Educational Research and Improvement.

92. DE MASSI, F. (Trad.). (2013). La perte de soi dans la clinique psychopathique avec une articulation particulière à l'état psychotique. *Revue française de psychanalyse*, 77.

93. DENIS, P. (2012). *Le narcissisme*. Paris : Puf.

94. Département des sciences de l'éducation. (2011). ARIC. *Association internationale pour la recherche interculturelle*. URL: http://www.unifr.ch/ipg/ARIC

95. DE ROSA, A. S. (1995). « Le réseau d'association » comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenu et polarité du champ sémantique. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, *1*(28), 26-122.

96. DESCHAMPS, J. C., & MOLINER, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

97. DESVEAUX, J.-B. (2014). L'idiome, le self et le caractère. Appréhension du caractère à partir des écrits de Christophe Bollas. *Revue Française de Psychanalyse*, *78*(4), 990-1001.

98. DE TYCHEY, C. (2007). *Cliniques des perversions. Repérage diagnostique et prise en charge thérapeutique*. Paris : Erès.

99. DI CHIARA, G. (2003). *Syndromes psychosociaux. La psychanalyse et les pathologies sociales*. Traduction par C. Rocheman, Ramonville Ste-Agne : Erès, 2004.

100. DILLARD, K. (2002). *Adoleescent sexual : Socio-pyshcological factors*. (S.l.): Advocates for youth.

101. DOISE, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, *45*(405), 189-195.

102. DOISE, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Paris : Delachaux et Niestlé.

103. DOLTO, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris : Laffont.

104. DONNADIEU, S. (2005). *Les analyses en composantes principales* (Cours de statistique en psychologie). Non publié : Université de Savoie.

105. DORAIS, L.-J. (2010). *La construction de l'identité* (Cours d'anthropologie). Canada : Université Laval.

106. DUBAR, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris : Armand Colin, 2010.

107. DUBAR, C. (2000). *La Crise des identités*. Paris : Puf

108. DUBOIS, J., & Mitterrand, H. (2007). *Dictionnaire étymologique & historique du français*. Paris : Larousse.

109. DUNARD, V. (2014). Sublimation et cruauté. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

110. DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de Morale*, *VI (2001)*(tome VI), 273-302. URL:http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1representations/representations.pdf

111. EHRLICH, S. (1990). Identité, représentation scolaire des adolescents. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (Le journal des psychologues, pp. 106-114). Paris : Hommes et perspectives.

112. EIGUER, A. (2008). Troubles de la personnalité : la perversion narcissique un concept en évolution. *L'information psychiatrique*, *84*(3), 193-199.

113. EMMANUELLI, M., & AZOULAY, C. (2009). *Pratiques des épreuves projectives à l'adolescence : situations, méthodes, études de cas*. Paris : Dunod.

114. ERICKSON, H. M., HALEY, J., & WEAKLAND, J. H. (1959). A transcript of a trance induction. Dans J.-J. WITTERZAELE & T. GARCIA-REVERA, *A la recherche de l'école de Palo Alto* (2e éd., pp. 256-257). France : Seuil, 2006.

115. ERIKSON, E. (1968). *Adolescence et crise*. Traduction par J. NASS & C. LOUIS-COMBET, Paris : Flammarion, 1972.

116. ERIKSON, E (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Traduction par J. NASS & C. LOUIS-COMBET, (S.l.) : Flammarion, 1993.

117. ERIKSON, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York : (s.n.).

118. FAVEZ, N., & FRASCAROLO-MOUTINOT, F. (2005). La construction de l'identité de soi dans la famille. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *2*(35), 51-60.

119. FELLIGI, I. P. (Éd.). (2003). *Méthodes et pratiques d'enquête*, *587*. Ottawa : Statistique Canada.

120. FENIGSTEIN, A., SHEIER, M., & BUSS, A. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *43*(4), 522-527. doi :10.1037/h0076760

121. FIEZ, M. (2016, 6 janvier). *L'adolescence*. Communication présentée au Journée d'étude, Besançon.

122. FLASCH Info. (2008). Adolescents en souffrance. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, (21), 59-65.

123. FREUD, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. Dans *Œuvres complètes*, *12*. Paris, 2005 : Puf.

124. FREUD, S. (1915). *L'inconscient*. Traduction par O. MANNONI, Paris : Payot, 2013.

125. FREUD, S. (1923). *Le moi et le ça*. Traduction par S. JANKELEVITCH, Québec : Microsoft 2001 pour Macintosh.URL:http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/essais_de_psychanalyse/Essai_3_moi_et_ca/moi_et_ca.html

126. FREUD, S. (1924). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot, 2012.

127. FROMM, E. (1971). *La crise de la psychanalyse: essais sur Freud, Marx et la psychologie sociale*. Traduction par J.-R. LADMIRAL, Paris : Anthropos.

128. GAUTIER, J.-M., & MOUKALOU, R. (1997). *De la guerre des boutons à la Harry Potter. Un siècle d'évolution de l'espace-temps des adolescents*. (S.l.) : Mardaga.

129. GEORGES, F. (2007). *Sémiotique de la représentation de soi dans les dispositifs interactifs*. Thèse de Doctorat. Paris I - Panthéon Sorbonne. UFR arts plastiques et sciences de l'art. Directeur de thèse : B, DARRAS

130. GEST, S. (1997). Behavioral inhibition: Stability and associations with adaptation from childhood to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 467-475.

131. GHIGLIONE, R., & RICHARD, J. F. (1998). *Cours de psychologie*, *Tome1*. Paris : Dunod.

132. GHIGLIONE, R., & RICHARD, J. F. (2003). *Cours de psychologie*, *Tome2*. Paris : Dunod.

133. GIBAULT, A. (2011). Adolescence, sexualité et psychose. Dans A. SIMOUSSI & R. PERRON (Éds), *Colloque international, 2-4 déc*. Alger2.

134. GIDDENS, A. (1983). *La structuration de la société*. (S.l.) : Puf.

135. GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente. Hors-série*, *3*(128).

136. GIUST-DESPRAIRIES, F. (2009). Approche clinique de l'imaginaire. *L'imaginaire collectif*, 22-42. URL: http://www.cairn.info/l-imaginaire-collectif--9782749211329-page-22.htm

137. GIUST-DESPRAIRIES, F. (2009). L'approche clinique de l'imaginaire. *L'imaginaire collectif*, 22-42.
URL: www.cairn.info/l-imaginaire-collectif--9782749211329-page-22.html

138. GUIBAULT, A. (2011). Adolescence, sexualité et psychose. Dans A. SIMOUSSI & R. PERRON (Éds), *Problématiques de l'adolescence*. LASP : Alger2.

139. GUILLON, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *52*, 30-36.

140. GUIMELLI, C. (2003). Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB): méthodes et applications. Dans J.-C. ABRIC, *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 119-143). Ramonville Sainte-Agne : Erès.

141. GULLEN, J. (2014). Dynamisme du fantasme et scène : enjeux structuraux de la perversion. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

142. GUTTON, P. (1997). *Le pubertaire*. Paris : Puf.

143. HARPER, J., & MARSHALL, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to Self-esteem. *Adolescence*, *26*(104), 799-808.

144. HARTER, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. Dans B. PIERREHUMBERT, *Échec à l'école: échec de l'école?* Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, 1992.

145. HERMANS, H. (1987). Self as organized system of valuations : toward dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, *34*(1), 10-19.

146. INHELDER, B., & PIAGET, J. (1991). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations* (5e éd.). (S.l.) : Delachaux et Niestlé.

147. JACOBSON, E. (1975). *Le soi et le monde objectal*. Paris : Puf.

148. JEAN, M. (2014). La perversion.. généralisée. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

149. JODELET, D. (2015). Formes et figures de l'altérité. Dans N. KALAMPALIKIS, *Représentations sociales et mondes de vie* (pp. 263-275). Paris : Editions des archives contemporaines.

150. JUIGNET, P. (n.d.). La personnalité perverse. *Psychisme*. URL:http://www.psychisme.org\Clinique:Pervers.html

151. JUNG, C.-G. (1960). *Psychologie et religion*. Traduction par M. BERNSON & G. CAHEN, Paris : Buchet Chastel, 1996.

152. JUNG, J., & ROUSSILLON, R. (1966). *L'identité et le double transitionnel*, 77. Paris : Revue française de psychanalyse, 2013.

153. KAES, R. (2016). Comment envisager le malaise identitaire dans le monde contemporain? Dans *Colloque international*. Université de Franche-Comté : Besançon.

154. KASTERSZTEIN, J. (1998). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux. Dans C. CAMILLERI, *Stratégies identitaires* (pp. 27-41). Paris : Puf.

155. KERNIER, N., KESTEMBERG, E & al. (2008). Attaque de soi à l'adolescence, désir et refus de séparation? *Cahiers de psychologie clinique*, *2*(31), 25-49.

156. KOK, N. (2000). *Confession et perversion: une exploration psychanalytique du discours pervers dans la littérature française moderne*. Paris : Peeters.

157. KOUIRA, A. (2014). Les actes d'incivilité Etude des catégories et des représentations. *Recherches et Etudes en Sciences Humaines*, (8), 45-58.

158. KOUIRA, A., CHORFI, M. S., & MAACHE, Y. (2002). La représentation de soi chez l'adolescente algérienne. *Sauvegarde de l'enfance*, *57*(4).

159. KROGER, J. (2003). What transits in an identity status transition? *Identity: an International Journal of Theory and Research*, *3*(3), 197-220. doi :10.1207/S15322706XID0303_02

160. KUNNEN, S. ., & BOSMA, H. (2006). Le développement de l'identité: un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *35*, 183-203. Traduction par F. BARIAUD.

161. LADAME, F. (1997). *Les tentatives de suicide des adolescents* (2e éd.). Paris : Masson.

162. LADWEIN, R. (2005). L'expérience de consommation, la mise en réccit de soi et la construction identitaire : le cas du trekking. *Management &Avenir*, *3*(5).

163. LAMIA, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. Dans M. BOLOGNINI (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

164. LAUFER, M. (2001). L'idéal du moi et le pseudo-idéal du moi à l'adolescence. Dans *Adolescence* (pp. 85-215). (S.l.) : SARP.

165. LAUFER, M., & LAUFER, M. E. (1984). *Adolescence and developmental breakdown. A psychoanalytic view*. New Heaven-London : Yale University Press.

166. L'ECUYER, R. (1979). *Le concept de soi*. Paris : Puf.

167. L'ECUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presse de l'université de Québec.

168. L'ECUYER, R. (2000). *Les composantes de l'estime de soi*. Sherbrooke : Colloque des Castres.

169. LEGROS, P. (2006). *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : Armand Colin.

170. LEVY, A. (2014). Le commandement dans la perversion et la phobie. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

171. LIPIANSKY, E. M. (2005). *Psychologie de l'identité*. Paris : Dunod.

172. MAÏDI, H. (2003b). A propos de l'excès et l'extrême de l'amour. A propos de.. « La passion adolescente » de Elsa Schmid-Kitsikis. *L'évolution psychiatrique*, (68), 617-622.

173. MAIDI, H. (2008). *Les souffrances de l'adolescence-Trauma et figurations du traumatisme*. Besançon : Université de Franche-Comté.

174. MAÏDI, H. (2011). Eglantine. *Adolescence*, *4*(78), 779-785.

175. MAÏDI, H. (2012). *Clinique du narcissisme : L'adolescent et son image*. Paris : Armand Colin.

176. MALEWESKA-PEYRE, H., & Al. (1982). *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*. Paris : La documentation française.

177. MALEWESKA-PEYRE, H., & CAMILLERI, C. (1990). *Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires*. Paris : Puf.

178. MALEWESKA-PEYRE, H., & Tap, P. (Éds). (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Puf.

179. MARCELLI, D., & BRACONNIER, A. (2004). *Adolescence et psychopathologie* (4e éd.). Paris : Masson.

180. MARCHETTI, E. (2010). Que pensent-ils de nous? Etudes de représentations sociales du psychologue. *Le journal des psychologues*, (283).

181. MARCIA, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 551-558.

182. MARCIA, J. (1973). Ego-Identity Status. Dans M. ARGYLE, *Social Encounters* (pp. 340-341). (S.l.) : Penguin (1973).

183. MARTIN-MATTERA, P. (2014). Perversion, sublimation et création. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

184. MARTY, F. (2006). Les risques d'évolution perverse. *Psychologie clinique et projective*, *1*(12), 269-271.

185. MATOT, J.-P. (2010). Des gènes à la culture : le fil de soi. *Cahiers de psychologie clinique*, *1*(34), 233-260.

186. MCDOUGALL, J. (1978). *Plaidoyer pour une certaine anormalité*. (S.l.) : Gallimard.

187. MEAD, G. (1934). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Puf.

188. MEGEMONT, J. L., & BAUBION-BROYE, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, *2*(76), 15-28.

189. MEKKIDECHE, N. (1990). La représentation de soi de l'adolescente scolarisée algérienne. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (Le journal des psychologues, pp. 97-105). Paris : Hommes et perspectives.

190. MIEYAA, Y., & ROUYER, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, *58*, 135-147.

191. MILLS, D. (2003). *Overcoming « Self-Esteem ».* (S.l.) : Albert Ellis Institute.

192. MOLINER, P., & GUIMELLI, C. (2015). *Les représentations sociales* (1re éd.). Grenoble : PUG.

193. MOLINRER, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Paris : Puf.

194. MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (2e éd.). Paris : Puf, 1976.

195. MOUKALOU, R. (1997). *De la guerre des boutons à la Harry Potter. Un siècle d'évolution de l'espace-temps des adolescents*. (S.l.) : Pierre Mardaga.

196. MOYANO, O. (2002). L''isthme narcissique", une hypothèse clinique dans les troubles de la conscience de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *50*, 183-192.

197. NAVARRO, J. (2012). *L'essentiel de la statistique en psychologie* (1re éd.). France : Ellipses.

198. NEAU, F. (2014). De la représentation de soi au narcissisme.. et retour ? *Psychologie Clinique et Projective*, *1*(20), 109-129.

199. NEGURA, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies, théories et recherches*. URL: http://sociologies.revues.org/993

200. NESLIHAN, Z., TEVFIKA, I., & LEVENT, K. (2005). La représentation de soi chez l'enfant à travers le test de Rorschach. *Psychologie clinique et projective*, *11*, 307-321.

201. NIMMO, C., & COLLECTIF (Éds). (2015). *Le grand Larousse illustré*. Paris : Larousse.

202. ORTH, U., TRZESNIEWSKI, K. H., & ROBINS, R. W. (2010). Self-Esteem development from young adulthood to old age : a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(4).

203. PACE, S., & BEDIN, V. (2010, 4 décembre). Qu'est-ce-que l'adolescence ? URL:http://lectures.revue.org/981

204. PARSONS, T. (1948). The prospects of sociological theory. Dans *Essays in Sociological Theory*. NY : The Free Press, 1954. URL: http://wimipedia.org/wiki/Talcott_Parsons#Publications_28Books.29

205. PERIER, A., PEROUSE De MONTCLOS, M., & MORO, M. (2012). Corps, pratique corporelle et adolescence : l'enseignement de l'escalade dans un dispositif de soin de l'adolescent. *Evolution psychiatrique*, *77*(2).

206. PERRON, R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Les orientations de la recherche. *Enfance*, *17*(4-5), 357-376.

207. PERRON, R. (1991). *Les représentations de soi. Développement dynamiques, conflits*. Paris : Privat.

208. PERRON, R., & PERRON-RORRELI, M. (1994). *Le complexe d'Œdipe* (1re éd.). Paris : Puf.

209. PERSIAUX, R. (2007). Les facettes de la conscience et de l'inconscient. *Psychologie, l'esprit dévoilé. Grands Dossiers*, (7).

210. PETOT, J. M., VIGNAUD, P., ZEBDI, R., & CAMART, N. (2014). Structures factorielles et qualités psychométriques de la version française de l'inventaire de comportement des adultes (Adult Behavior Checklist d'Achachembach et Rescorla). *Psychologie française*, *59*, 149-165.

211. PIERREHUMBERT, B. (1992). J'aimerais aimer l'école…quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire. Dans B. PIERREHUMBERT, *L'échec à l'école: échec de l'école?*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

212. PINEL, C. (2014). Clinique d'un « metteur en scène ». Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

213. PINEL, J.-P., & MAIDI, H. (2016, 15 janvier). *Groupes et dispositif pour les adolescents*. Colloque international. Malaises identitaires et dé-institutionnalisation, Université de Franche-Comté.

214. PRADEU, T. (2004). Analyse critique du modèle immunologique du soi, du non-soi et de ses fondements métaphysiques implicites. *C. R. Biologies*, *327*, 481-492.

215. PRADEU, T., & CAROSELLA, E. D. (2004). Recueils philosophiques de l'identité. *C. R. Biologies*, *327*, 481-492.

216. PRATI, B., & PERRET-CATIPOVIC, M. (2009). La prise en soin des adolescents présentant une pathologie de type narcissique, un défi pour les thérapeutes. « La fugitive » : un exemple de traitement. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *57*, 95-101.

217. QUINODOZ, J.-M. (2013). *Lire Freud* (5e éd.). Paris : PUF.

218. RABANT, C. (2009). Cette étrange jouissance perverse. *Che Vuoi ? 2*(32), 137-146.

219. RENIERS, D. (2014). Perversion, reproduction et contemporain. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

220. REXAND, G. (2014). A partir de la perversion dite « narcissique »: perversion et pathologie du narcissisme. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

221. RIME, B., & Le Bon, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses représentations. *L'année psychologique*, *84*, 535-553.

222. RODRIGUEZ-TOME, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

223. RODRIGUEZ-TOME, H., JACKSON, S., & BARIAUD, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. (S.l.) : Puf.

224. RONDIER, M. (2004). A. BANDURA. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(3), 475-476. URL: http://osp.revues.org/741

225. ROUART, J. (1954a). *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence*. Paris : Puf.

226. RUEL, P. H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), 239-259.

227. RYMOND-RIVIER, B. (1980). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent* (2e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga.

228. SAINSAULIEU, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.

229. SAMI ALI, M. (1998). *Corps réel, corps imaginaire*. Paris : Dunod.

230. SANGLADE, A. (1983). Image du corps et image de soi au Rorschach. *Psychologie française*, *3*(28), 104-11.

231. SAVINAUD, C. (2014). Actualité de la perversion. Communication présentée aux incidences (inter) subjectives de la perversion, UCO : Angers.

232. SCHMID-KITSIKIS, E. (2012). Les mots-écrans du « silence » de soi de l'adolescent. Quel travail d'interprétation pour l'analyse? *Revue Française de Psychanalyse*, *76*, 517-530.

233. SELOSSE, J. (2004). Les délinquances des adolescents. Dans S. LEBIVICI, R. DIATKINE, & M. SOULE, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (2e éd., pp. 2413-2436). Paris : Puf.

234. SELTENSPERGER, C., & GRUILE, J. M. (2012). Un cas de dépression masquée chez un adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *60*(2), 108-113.

235. SERRAR, L. (1990). Les référents identitaires chez un groupe d'adolescents marocains. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (Le journal des psychologues, pp. 47-60). Paris : Hommes et perspectives.

236. SERVANT, B. (2013). Idéal et idole. *Revue française de psychanalyse*, *77*, 1229-1230.

237. SFAIHI, N., & ROMDHANE. (1990). Corps et adolescence. Le vécu du corps chez l'adolescent. Dans N. KRIDIS, *Adolescence et identité* (Le journal des psychologues, pp. 117-133). Paris : Hommes et perspectives.

238. SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review on Educationaal Research*, *46*, 407-441.

239. SILLAMY, N. (1980). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Bordas Editions.

240. SILLAMY, N. (1999). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

241. STANLEY, H. G. (1904). *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York : Appleton.

242. STOETZEL, J. (1978). *La psychologie sociale* (1re éd.). Paris : Flammarion.

243. TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. Dans C. CAMILLERI & AL, *Stratégies identitaires*. Paris : Puf.

244. TAP, P. (Éd.). (1980). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

245. TAP, P. (1997). Marquer sa différence. *Sciences Humaines. Hors-série*, (15).

246. TAP, P. (1998). Préface. Dans M. BOLOGNINI & Y. PRETEUR, *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

247. TARDIF, M. (2000). Vers une théorie des perversions criminelles. *L'évolution psychiatrique*, *65*(4), 689-703.

248. THOMAS, J., & WILLEMS, G. (1997). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant. Approche neurocognitive*. Paris : Masson.

249. TURNER, R. H. (1975). Is there quest for identity? *Sociology quarterly*, *16*, 148-161.

250. VALLERANT, R. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaëtan Morin.

251. VAN DE MAREN, J. M. (1995). *Méthodes de la recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

252. VAN RILLAER, J. (2012). *La nouvelle gestion de soi: ce qu'il faut faire pour vivre mieux*. Bruxelles : Mardaga.

253. VERGES, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. Dans C. GUIMELLI (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

254. VIAUX, J. L. (1991). Comment parler de soi? Dans R. PERRON, *Les représentations de soi, développement, dynamiques, conflits* (pp. 47-65). Toulouse : Privat.

255. VILLATE, A., & DE LEONARDIS, M. (2012). « Qui suis-je? » Quelques spécificités du discours sur soi à l'adolescence chez les sujets à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *60*(2), 101-107.

256. VOIZOT, B. (2007). Le message que la mère adresse à l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *55*(5-6), 269-276.

257. VONDRACEK, F. W., & PORFELI, E. J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail: apports théorique et méthodologiques du modèle développementale-contextuel. Dans B. DUMORA & AL (2008), *Les perspectives contextuelles de l'identité*. (S.l.) : (s.n.). URL: http://osp.revues.org/1737

258. WITTEZAELE, J.-J., & GARCIA-REVERA, T. (2006). *A la recherche de l'école de Palo Alto* (2e éd.). France : Seuil, 2006.

259. YAHYAOUI, A. (2005). *Ruptures à l'adolescence*. Cours de master de psychologie, Université de Savoie.

260. YAHYAOUI, A. (2008). *Les rites de passages à l'adolescence*. Cours de master de psychologie, Université de Savoie.

261. ZAVALLONI, M., & Louis-Guérin, C. (1987). L'égo-écologie comme étude de l'intéraction symbolique et imaginaire de soi et des autres. *Sociologie et société*, *XIX*(2), 65-75.

262. ZAZZO, B. (1962). La représentation de la réussite chez les adolescents. *Enfance*, *15*(3), 275-289.

263. ZENTNER, M., & RENAUD, O. (2007). Origins of Adolescents' Ideal Self: An Intergenerational Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(3), 557-574.

264. ZILLER, R. (1973). *The social Self*. NY : Pegamon Press.

سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق

دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة قالمة

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس العيادي

إعداد : عبد القادر بَهتان *إشراف : أ. د نورالدين جبالي*

ملّخص

تهدف الدّراسة إلى الكشف عن سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق الجزائري، لا سيما في ظل انفتاحه التلقائي على العالم. بحيث تعالج الدّراسة أبعاد تمثّل الذات النفسية والإجتماعية والبيولوجية، وكيف تساهم في بلورة هوية المراهق.

دراستين، تم القيام بهما. الأولى استطلاعية على عيّنة صغيرة (36 مراهق)، كان الهدف منها إيجاد أهم تداعيات المراهق الدالّة على تمثّل الذات. أمّا الدّراسة الثانية فقد استثمرت نتائج الدّراسة السابقة في الدّراسة النهائية، وبنينا من خلالها استمارة تمّ تطبيقها على عيّنة أخرى من المراهقين متكوّنة من (260) ذكور: متوسط أعمارهم17,85(1,40) متماثل إلى حدّ بعيد مع عمر الإناث(307): 17,46(1,45). متمدرسون في الصف الثانوي، منهم 9,88% : 18,34(0,77) اجتازوا امتحان البكالوريا بنجاح.

أبرزت نتائج البحث بأنّ المراهق يتمثّل ذاته من خلال عدّة ملامح (*سلوكات مواجهة خطورة، النرجسية، الإستعجال والصورة، الهمّة، الحياة الدّراسية والمستقبلية، العلاقة مع الآخر، الإنتماء*) أغلبها منسجمة مع بعضها البعض. وحدّدت الدّراسة أهم المتغيّرات الديمغرافية التي من شأنها تؤثّر في هذه الملامح. لاسيما مؤشّر البنية الجسمية. كما سمحت خصائصها السيكومترية بتأكيد فعاليتها في تحديد ملامح تمثّل الذات لدى المراهق.

كلمات مفتاحية : تمثّل الذات، ملامح تمثّل الذات، نرجسية، هُوية، أزمة مراهقة، خصائص سيكومترية

Etude psychologique de la représentation de soi chez l'adolescent

Vérifiée au sein de quelques lycéens dans la ville de Guelma

Thèse présentée en vue d'obtention le doctorat sciences en psychologie clinique

Réalisée par : Abdelkader BEHTANE *Directeur de thèse : Pr.Noureddine DJABALI*

Résumé

L'étude vise à étudier la psychologie de la représentation de soi chez l'adolescent algérien, notamment dans son ouverture sur le monde. De manière à répondre dans un cadre psycho-bio-social aux dimensions de la représentation de soi, et de comprendre comment celle-ci contribue à l'élaboration de l'identité de l'adolescent.

Deux études ont été établies. La première, une étude pilote sur un petit échantillon (36 adolescents), a été conçue pour trouver les associations libres les plus importantes de la représentation de soi chez l'adolescent afin d'élaborer un questionnaire. La deuxième étude a investit les résultats de l'étude précédente et a appliqué le questionnaire obtenu sur un autre échantillon d'adolescents [(260) mâles d'âge moyen 17.85 (1.40)] quasiment semblable à celui des filles [(307) : 17,46 (1,45)]. Tous sont scolarisés en secondaire, parmi eux 9,88% : 18,34 (0,77) ont passé avec succès l'examen du baccalauréat.

Les résultats de la recherche mettent en évidence que l'adolescent représente son soi à travers plusieurs dimensions (*faire-face et risques, narcissisme, précipitation et image, engagement, vie scolaire et avenir, relation avec autrui, appartenance*), la plupart du temps en harmonie les unes avec les autres. L'étude a également identifié les variables démographiques les plus importantes et ayant un impact sur les déterminations de la représentation de soi chez l'adolescent. Notamment, la variable IMC (*Indice de Masse Corporelle*).

Dans l'ensemble, les propriétés psychométriques du questionnaire ont permis de confirmer son efficacité dans l'identification de ces dimensions.

Mots clés *: représentation de soi, dimensions de la représentation de soi, narcissisme, identité, crise d'adolescence, caractéristiques psychométriques.*

1 : استبيان[1] الدّراسة الإستطلاعية

جامعة الحاج لخضر - باتنة-
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الإجتماعية –شعبة علم النفس-

استبيان تمثّل الذات

يهدف هذا الإستبيان إلى معرفة من هو المراهق، ولهذا يطلب منك الإجابة على الأسئلة المطروحة بكل عفوية. مع مراعاة المراحل الثلاثة. مع العلم أنّ مشاركتك في البحث لا تشترط كتابة اسمك. فضلا عن أنّ إجاباتك ستعرّفك بنفسك.

نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الطالب الباحث : **عبدالقادر بهتان** تأطير : **أ.د/ نورالدين جبالي**

"في نظرك، إذا طرح سؤال على طالب في الثانوية وقلنا له : من هو المراهق، أو من يكون؟ ما هي الكلمات التي سيجيب بها ؟"

المرحلة الأولى : تكون الإجابة في ثلاث كلمات. أجب على الأسطر الثلاثة التالية :

..... ☐
..... ☐
..... ☐

المرحلة الثانية : في الخانات المقابلة، **ما هو ترتيبها بحسب الأهمية**. يتم ترقيمها بدءا من 1 للأكثر أهمية، ثمّ 2 للكلمة التي تحتّل المرتبة الثانية، و 3 للكلمة في المرتبة الأخيرة.

المرحلة الثالثة : في الشكل أسفله، **أعد كتابة الكلمات، ثم ضع دائرة** على الرقم الذي تراه مناسبا، ويعبّر بصفة أدق على اختيارك.

سلبية جدا – إيجابية جدا

الكلمة1: 1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10

الكلمة2: 1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10

الكلمة3: 1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10

[1] مقتبس من كتاب "موليز" و "جيمي" Moliner & Guimeli (2015, p. 43-46)

2 : الإستمارة التي مرّرت على المحكّمين

جامعة الحاج لخضر – باتنة–

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الإجتماعية –شعبة علم النفس–

التحكيم الظاهري للإستمارة

السادة الأساتذة المحكّمين:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة : "سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق" دراسة ميدانية بمدينة قالمة. أرجو من سيادتكم المحترمة أساتذتنا المتخصصين في ميدان علم النفس تحكيم هذه الإستمارة قصد بداية دراسة خصائصها السيكومترية.

مع فائق التقدير والإحترام,

الباحث : **عبدالقادر بهتان** تأطير: أ.د/ **نورالدين جبالي**

المحاور	البنود	سهولة العبارة	سلامة اللغة	وضوح العبارة	دّقة العبارة	ارتباط العبارة بالمحور
مثالية الأنا	والديّ قدوتي في الحياة					
	لا أعرف جيّدا ماذا أريد					
	أريد أن أكون مثل أحد					
	أساتذتي قدوة أيضا لي					
	لا أستطيع اتخاذ القرار، لأنّني أغيّر رأيي بسرعة					
الإلتزام	الإجتهاد سّر النجاح					
	أتردّد في قول الحقيقة					
	هدفي في الحياة أن أكون قدوة حسنة					
	أقوم بواجباتي على أكمل وجه					
	أستخدم أي وسيلة للحصول على ما أريد					
	التعامل بالأخذ و العطاء خير من التعامل بالمبادئ					

الهندام	أغيّر ملابسي باستمرار					
	أهتم بكلّ ما هو جديد فيما يخّص لباس من هم في سنّي					
	أرغب في ارتداء لباس الجنس الأخر					
	ألبس ما أراه مناسبا لي، وليس ما يراه الآخرون					
	لا أريد ارتداء المئزر					
	مظهري الخارجي لا يجلب لي السعادة					
الجسم	أمارس الرّياضة باستمرار لأحافظ على نشاطي الفكري					
	ليس لدي الوقت الكافي للإهتمام بنظافة جسمي					
	أشعر بأنّ وزني زاد عن الحد المطلوب					
	لا أعتني بجسمي بصفة دائمة					
	أرى جسمي متكاملا مع قامتي					
الإنتماء	أنا فخور بانتمائي إلى أرض الشهداء					
	أشعر بالرّاحة في المدرسة					
	المواطنة هي التضحية من أجل المواطن					
	المواطنة هي التضحية من أجل الوطن					
	لو تتاح لي الفرصة لا أتردّد في مغادرة الوطن					
العاطفة	عندما أحب أحدا لا أكرهه					
	آخر ما أقوم به عند خروجي من المنزل النظر في المرآة					
	أشعر بالنقص عندما لا أحصل على نتائج جيّدة					
	أشعر بالحساسية تجاه الجنس الآخر					
	ليس لدي أصدقاء من الجنس المخالف					
المرغوبية الاجتماعية	يراني الآخرون متخلّقا					
	يراني الآخرون ناضجا					
	يراني أساتذتي كسولا					
	يراني والديّ مسؤولا					
	يراني أصدقائي متشدّدا					
	يراني أصدقائي اتكاليا					
العلاقة مع الآخر	يساندني والداي دائما					
	أساتذتي يشكروننني دائما					

	أعتمد على نفسي دائما، لا أحتاج إلى أحد					
	أنا و إخوتي بمثابة الجسم الواحد					
	لا أشعر بالإختلاف مع زملائي					
الدّراسة	أدرس لأنّ والديّ يريدان ذلك					
	أفكّر في العمل أكثر من التفكير في مقاعد الدّراسة					
	النجاح في البكالوريا يعتمد على الحظ و انتهاز الفرص					
	لا يمكنني تصوّر نفسي راسبا في البكالوريا					
	أدرس من أجل العلم وليس لأجل الديبلوم					
	النجاح أو الرسوب في الدّراسةّ، لا يعني لي الكثير					
المستقبل	هدفي في الحياة الحصول على عمل					
	لا بد من الحصول على ديبلوم الجامعي					
	أفكّر في التخصص الذي أريده					
	تمتد طموحاتي إلى ما بعد الجامعة					
	في سّني لا أحد يفكّر في المستقبل					
الفضاء الافتراضي	تشعرني الشبكات الإجتماعية بأنني خارج عن الواقع					
	أبحث عن أصدقاء في الشبكة الإجتماعية الإلكترونية					
	الحوار عبر الوسائل التكنولوجية ضروري بالنسبة لي					
	لا أطالع دروسي عبر الملّفات الإلكترونية					
	يسمح الأنترنت برؤية كل شيء					
	الأنترنت وسيلة للترفيه فقط					
الاستعجال	أنا من النوع الذي يريد و ليس من النوع الذي يتمنّى					
	تراودني فكرة العصا السحرية لتحقيق كل ما أتمناه					
	لا أستطيع الإنتظار					
	المواضيع الهامة تشعرني بمرور الوقت بسرعة					
	مهم جدا احترام المواعيد					
الخطورة	يعترف الجميع بقدراتي عندما أقوم بعمل خطير					
	يجب أن أنجح بأي وسيلة					
	احترام الأساتذة ليس من أولوياتي					
	الغش ممكن أحيانا					

	لا أتصوّر نفسي مدمنا على المخدّرات والكحولات					
	سبق وأن فكّرت في التغيّب عن الدّراسة					
	أجرّب كل ما هو جديد و إن كلّفني حياتي					
المواجهة	ألوم نفسي عند القيام بأخطاء					
	لا أبوح لأي أحد بماشكلي					
	الصلاة مهمة في حياتي					
	كرهت الدّراسة بسبب الإمتحانات					
	بعض الأساتذة هم السبب في كلّ مشاكلي					
التوتر	أشعر بالنقص لأنّني لست متفوّقا					
	لا أشعر أبدا بالتهميش					
	عرض البحث أمام كل الطلبة يشعرني بالتوتر					
	لا أشعر بالقلق تجاه مستقبلي الدّراسي					
	أشعر بأنّ لباسي فرضه عليّ المجتمع					
	أرى بأنّني غير قادر على حل مشاكلي					

3 : إستمارة الدّراسة النهائية

جامعة الحاج لخضر - باتنة-
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الإجتماعية –شعبة علم النفس-

نشكرك مسبقا على قراءة التعليمة :

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة : "سيكولوجية تمثّل الذات لدى المراهق".

مساهمتك في ملء هذه الأوراق تفيد في إثراء البحث العلمي. و لذا يرجى منك المساعدة بالإجابة على العبارات المذكورة في الأسفل، دون ذكر الإسم و اللقب. مع العلم أنّه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة.

نشكرك جزيل الشكر على تعاونك و تفاعلك معنا.

الباحث : **عبدالقادر بهتان** تأطير : **أ.د/ نورالدين جبالي**

معلومات عامّة

السّن : ..... سنة الجنس : ذكر□ أنثى □

الوزن : ..... الطول: .....

المستوى الدّراسي : أولى ثانوي □ ثانية ثانوي □ ثالثة ثانوي □ جامعي □

التخصص : أدبي . . . □ رياضي . . . □ علمي . . . □ إقتصاد □

رتبتك في العائلة : الأوّل □ وسط□ الأخير □

هل تفرض عليك أمّك الأوامر ؟ غالبا□ أحيانا□ ناذرا□ أبدا□ لا أدري□

هل يفرض عليك أبوك الأوامر؟ غالبا□ أحيانا□ ناذرا□ أبدا□ لا أدري□

المحاور	البنود	**ذكور**: إرتباط الدرجة الكلية مع			**إناث**: إرتباط الدرجة الكلية مع		
		البند	**الملمح**	**كرونباخ عند حذف البند**	**البند**	**الملمح**	**كرونباخ عند حذف البند**
مثالية الأنا	1. والديّ قدوتي في الحياة	90,1	0,36	0,80	60,1	0,36	0,80
	2. لا أعرف جيّدا ماذا أريد	0,24		0,79	0,24		0,79
	3. لا أريد أن أكون مثل أحد	-0,22		0,79	-0,22		0,79
	4. أساتذتي قدوة أيضا لي	-0,18		0,79	-0,18		0,79
	5. لا أستطيع اتخاذ القرار، لأنّني أغيّر رأيي بسرعة	0,15		0,79	0,15		0,79

الإلتـزام	6. الإجتهاد سّر النجاح	0,27	0,48	0,79	0,27	0,48	0,79
	7. أتردّد في قول الحقيقة	0,32		0,79	0,32		0,79
	8. هدفي في الحياة أن أكون قدوة حسنة	-0,46		0,79	-0,46		0,79
	9. أقوم بواجباتي على أكمل وجه	0,27		0,79	0,27		0,79
	10. أستخدم أي وسيلة للحصول على ما أريد	-0,36		0,79	-0,36		0,79

الهندام	11. أغيّر ملابسي باستمرار	-0,19	0,64	0,79	-0,19	0,64	0,79
	12. أهتم بكلّ ما هو جديد فيما يخّص لباس من هم في سنّي	0,44		0,79	0,44		0,79
	13. أرغب في ارتداء لباس الجنس الأخر	0,32		0,79	0,32		0,79
	14. لا أريد ارتداء المئـزر	0,20		0,79	0,20		0,79
	15. مظهري الخارجي لا يجلب لي الرّاحة	-0,20		0,79	-0,13		0,79
الجسم	**16.** أمارس الرّياضة باستمرار لأحافظ على نشاطي الفكري	0,22	0,44	0,79	0,22	0,44	0,79
	17. ليس لدي الوقت الكافي للإهتمام بنظافة جسمي	-0,20		0,79	-0,20		0,79
	18. أشعر بأنّ وزني زاد عن الحد المطلوب	0,06		0,80	0,06		0,80
	19. لا أعتني بجسمي بصفة دائمة	-0,33		0,79	-0,33		0,79
	20. أرى جسمي متكاملا مع قامتي	0,15		0,79	0,15		0,79
انتمـــاء	**21.** أنا فخور بانتمائي إلى أرض الشهداء	0,23	0.41	0,79	0,23	0.41	0,79
	22. أشعر بالرّاحة في المدرسة	0,27		0,79	0,27		0,79
	23. المواطنة هي التضحية من أجل المواطن	0,18		0,79	0,18		0,79
	24. المواطنة هي التضحية من أجل الوطن	0,29		0,79	0,29		0,79
	25. لو تتاح لي الفرصة لا أتردد في مغادرة الوطن	-0,19		0,80	-0,19		0,80
العاطفة	26. عندما أحب أحدا لا أكرهه	0,32	0,45	0,79	0,32	0,45	0,79

	27. آخر ما أقوم به عند خروجي من المنزل النظر في المرآة	0,34		0,79	0,34		0,79
	28. أشعر بالنقص عندما لا أحصل على نتائج جيّدة	0,36		0,79	0,36		0,79
	29. أشعر بالحساسية تجاه الجنس الآخر	0,27		0,79	0,27		0,79
	30. ليس لدي أصدقاء من الجنس المخالف	-0,25		0,80	-0,25		0,80
المرغوبية الاجتماعية	**31. يراني الآخرون متخلّقا**	0,51	0,59	0,79	0,51	0,59	0,79
	32. يراني الآخرون ناضجا	0,51		0,79	0,51		0,79
	33. **يراني أساتذتي كسولا**	-0,55		0,79	-0,55		0,79
	34. يراني والديّ مسؤولا	0,48		0,79	0,48		0,79
	35. يراني أصدقائي اتكاليا	-0,20		0,79	-0,20		0,79
العلاقة مع الآخر	36. يساندني والداي دائما	-0,18	0,41	0,79	-0,18	0,41	0,79
	37. أساتذتي يشكروننني دائما	0,24		0,79	0,24		0,79
	38. أعتمد على نفسي دائما، لا أحتاج إلى أحد	-0,39		0,79	-0,39		0,79
	39. أنا و إخوتي بمثابة الجسم الواحد	0,42		0,79	0,42		0,79
	40. لا أشعر بالإختلاف مع زملائي	0,17		0,79	0,17		0,79
الدّراسة	**41. أدرس لأنّ والديّ يريدان ذلك**	0,11	180,	0,79	0,11	170,	0,79
	42. **أفكّر في العمل أكثر من التفكير في مقاعد الدّراسة**	-0,29		0,80	-0,29		0,80
	43. لا يمكنني تصوّر نفسي راسبا في البكالوريا	-0,32		0,80	-0,32		0,80
	44. أدرس من أجل العلم وليس لأجل الديبلوم	0,14		0,79	0,14		0,79
	45. النجاح أو الرسوب في الدّراسةّ، لا يعني لي الكثير	-0,07		0,80	-0,17		0,80
المستقبل	**46.** هدفي في الحياة الحصول على عمل	0,34	0,48	0,79	0,34	0,48	0,79
	47. لا بد من الحصول على ديبلوم جامعي	0,21		0,79	0,21		0,79
	48. أفكّر في التخصص الذي أريده	-0,18		0,79	-0,18		0,79

	49. تمتد طموحاتي إلى ما بعد الجامعة	0,16		0,79	0,16		0,79
	50. في سنّي لا أحد يفكّر في المستقبل	-0,15		0,79	-0,15		0,79
الفضاء الافتراضي	**51.** أبحث عن أصدقاء في الشبكة الإجتماعية الإلكترونية	0,36	0,37	0,79	0,36	0,37	0,79
	52. الحوارعبر الوسائل التكنولوجية ضروري بالنسبة لي	-0,25		0,80	-0,25		0,80
	53. لا أطالع دروسي عبر الأنترنت	0,43		0,79	0,43		0,79
	54. يسمح الأنترنت برؤية كل شيء	0,35		0,79	0,35		0,79
	55. الأنترنت وسيلة للترفيه فقط	0,40		0,79	0,40		0,79
الاستعجال	**56. أنا من النوع الذي يريد و ليس من النوع الذي يتمنّى**	0,39	0,47	0,79	0,39	0,47	0,79
	57. تراودني فكرة العصا السحرية لتحقيق كل ما أتمناه	-0,28		0,79	-0,28		0,79
	58. لا أستطيع الانتظار	0,46		0,79	0,46		0,79
	59. المواضيع الهامة تشعرني بمرور الوقت بسرعة	0,25		0,79	0,25		0,79
	60. مهم جدا احترام المواعيد	0,10		0,80	70,1		0,80
الخطورة	61. يجب أن أنجح بأي وسيلة	0,49	0,30	0,79	0,49	0,30	0,79
	62. احترام الأساتذة ليس من أولوياتي	0,24		0,79	0,24		0,79
	63. الغش ممكن أحيانا	-0,30		0,80	-0,30		0,80
	64. **لا أتصوّر نفسي مدمنا على المخدّرات والكحولات**	-0,34		0,80	-0,34		0,80
	65. سبق وأن فكّرت في التغيّب عن الدّراسة	0,21		0,79	0,21		0,79
التوتر	**66.** أشعر بالنقص لأنّني لست متفوّقا	-0,02	0,17	0,80	-0,02	0,17	0,80
	67. عرض البحث أمام زملائي يشعرني بالتوتر	0,22		0,79	0,22		0,79
	68. لا أشعر بالقلق تجاه مستقبلي الدّراسي	0,35		0,79	0,35		0,79
	69. أشعر بأنّ لباسي فرضه عليّ المجتمع	0,22		0,79	0,22		0,79

	70. أرى بأنّني غير قادر على حل مشاكلي	0,27		0,79	0,27		0,79
المواجهة	71. ألوم نفسي عند القيام بأخطاء	0,17	220,	0,80	0,17	160,	0,80
	72. لا أبوح لأيّ أحد بمشاكلي	-0,16		0,80	-0,16		0,80
	73. الصلاة مهمة في حياتي	0,49		0,79	0,49		0,79
	74. كرهت الدّراسة بسبب الإمتحانات	-0,28		0,80	-0,28		0,80
	75. بعض الأساتذة هم السبب في كلّ مشاكلي	-0,27		0,80	-0,27		0,80

ملاحظة : المحاور كلّها دالّة عند $P<0,05$