المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 1، 2013، 65 - 87

# الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

غالب سلمان البدارين * وسعاد منصور غيث *

تاريخ تسلم البحث 2011/6/22 تاريخ قبوله 2012/11/3

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى معرفة المساهمة المشتركة والنسبية للأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحثان بتقنين أربعة مقاييس تم تعريبها لقياس متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع، وتطبيقها على عينة بلغت (140) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة المسجلين في مساقي العنف الأسري وعلم النفس الذين تطرحها الجامعة كمساقات اختيارية يدرسها الطلبة من الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعة ومعظمهم من طلبة السنة الأولى والثانية. ولقد أوضحت نتائج الدارسة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وجود مساهمة مشتركة ونسبية ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة بمتغيرات الدراسة التابعة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية). كما بينت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لأسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي، وأسلوب الهوية المعلوماتي، وأسلوب الالتزام بالهوية والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. (**الكلمات المفتاحية:** الأساليب الوالدية، أساليب الهوية، التكيف الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

**Parenting Styles, Identity Styles and Academic Adjustment as Predictors of Academic Self-Efficacy Among Hashemite University Students.**

***Ghaleb AL-Baddareen and Soua'd Ghaith,*** *Educational Psychology Department, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Al-Zarqaa, Jordan.*

***Abstract****: The purpose of this study was to investigate the contribution of parenting style, identity styles and academic adjustment in academic self-efficacy of Hashemite University students. The researchers randomly sampled 140 students enrolled in two courses: psychology and family violence which include all Humanitarian and Scientific faculties in Hashemite University; most of the students who participated in the study were in their first and second year of college. Both the independent and dependent variables were measured with relevant standardized instruments. The results showed that some of the independent variables both jointly and relatively contributed significantly to the prediction of academic self-efficacy of Hashemite university students. Regression analysis was used to analyze the data. Based on regression analysis, authoritative parenting style, informational identity style, commitment identity style and academic adjustment were significant predictors of academic self-efficacy.(**Keywords**: Parenting styles, identity styles, academic adjustment, academic self-efficacy, university students).*

**مقدمة:** يشهد العالم اليوم تسارع وتيرة التقدم والتغير في مجال العلم والتكنولوجيا، حتى أصبح التغير السريع في شتى مناحي الحياة سمة من سمات عالمنا المعاصر، وبدأ يشهد كل يوم ظهور معلومات، وحقائق، واكتشافات لا يتمكن حتى المختصون من متابعتها بسهولة على الرغم من توفر الوسائل التقنية الميسرة لذلك. ولهذا التطور والانفجار المعرفي الهائل انعكاسات على المجال التربوي تحتم ضرورة إيجاد بيئات تعليمية مناسبة من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليمية وتُحسنها، ناهيك عن تزايد أعداد الطلبة في الجامعات الأمر الذي يفرض تحدياً أمام العاملين في الحقل التربوي والتعليمي للاهتمام بالبيئة التعليمية، وتطويرها، وتحديثها بصورة مستمرة للارتقاء بنوعية العملية التعليمية وتحقيق جودة مخرجاتها. إنّ هذا لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال دراسة كل العوامل المؤثرة والمتنبئة بالتحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمؤشرات على نجاعة وقدرة البيئة التعليمية على الارتقاء بالعملية التعليمية.

والمتعلمون من الطلبة في الجامعة، يختبرون مرحلةً نمائيةً حرجةً في حياتهم كأفراد، وهي ترتبط من جهة بالتغيرات التي تطرأ على معتقداتهم حول ذاتهم، ومن جهة أخرى بالتوقعات من السياقات التعليمية والاجتماعية الجديدة (Berzonsky, 2007)، وهنا يرى أريكسون أن الإحساس بالهوية ينبثق من قدرة المراهق على التغلب على المتطلبات الاجتماعية والأكاديمية، والتحديات التطورية والنمائية، ومن محاولات المراهق من إعطاء معناً لخياراته والتزاماته الحياتية.

تؤدي الهوية دوراً مركزياً في حياة المراهق اهتمت بها البحوث التربوية، لأنّها تؤثر على خيارات المراهق المدرسية، وسلوكياته الصفية، وأدائه، واستعداده الدراسي، ولهذا فإنه من الأهمية بمكان دراسة دور الهوية في التحصيل الدراسي لا سيما عند دخول المراهقين إلى سياقات اجتماعية جديدة مثل الجامعة، حيث يواجهون مهام أكاديمية مختلفة.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إنّ القدرة على التعامل مع هذه المهام بنجاح تعتمد على السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه المرهق، فإذا كان السياق الاجتماعي لا يلبي احتياجات المراهق وتوقعاته فإن هذا قد يؤدي إلى الفشل الأكاديمي (Hejazi, Shahrary, Farsinejad, & Asgary, 2008).

تهتم الدراسة الحالية بدراسة ثلاثة عوامل هي: الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي لوجود علاقات ارتباطيه ايجابية لهذه المتغيرات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية أشارت لها دراسات سابقة، سيرد ذكرها لاحقاً، لما للكفاءة الذاتية من تأثير على نواتج سلوكية متعددة ومختلفة، سواء كانت سلوكيات إقبال أو تجنب تعكس عنصر الاختيار لنشاطات ومهام يعتقد الفرد إمكانية نجاحه فيها، أو تعكس مستوى الهدف أو الأداء، حيث يضع الأفراد أهدافاً وتوقعات ذات مستوى عالٍ عندما يكون لديهم كفاءة ذاتية عالية أو قد تعكس مستوى الإصرار والمثابرة في نشاط أو مهمة ما، لأن الكفاءة الذاتية تزيد من احتمالية الاستمرار بالنشاط أو المهمة عندما يكون مستوى الصعوبة متوسط. وبناء علية فإن الكفاءة الذاتية للفرد سوف تؤثر على التعلم والتحصيل الأكاديمي (Valentine, Dubois & Cooper, 2004).

إنّ مفهوم الكفاءة الذاتية لا يعد سمة من سمات الشخصية فحسب، بل يمثل معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته بالنجاح في أداء مهام معينة. وهو يتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر للخبرات التعليمية وهي (Betz, 2004):

1- النجاح والانجاز الأكاديمي؛ فخبرات النجاح السابقة تزيد من ثقة الفرد من إمكانية نجاحه بأداء هذه المهمات.
2- النمذجة والتعلم بالإنابة؛ فملاحظة أداء الآخرين على مهام معينة قد تزيد من كفاءة الفرد الذاتية المتعلقة بأداء مثل هذه المهام.
3- الإثارة الانفعالية؛ فالقلق المنخفض حيال بعض المهام قد يزيد من كفاءة الفرد الذاتية المتعلقة بأداء هذه المهام.
4- الإقناع الاجتماعي من مثل التشجيع، والدعم الاجتماعي اللذين قد يزيدان من الكفاءة الذاتية للفرد.

من ناحية أخرى، تؤكد العديد من الدراسات أهمية الدور الوسيطي للكفاءة الذاتية بين الدافعية ونواتج التعلم (Leondari & Gialamas, 2002). ويرى شانك (Shunk,1991) أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً مهماً في التحصيل الأكاديمي، وفي خيارات الطلبة للمهام والأنشطة التعليمية، فالطلبة من ذوي الكفاءة الذاتية العالية سوف يختارون مهاماً أكاديمية تمتاز بالصعوبة، والتعقيد، والتحدي ولهذا يبذلون جهداً ومقداراً عالياً من المثابرة والإصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون المهام الصعبة والمعقدة والتي تتطلب جهداً ومثابرة،ولهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية.

أما باندورا (Bandura, 2000) فيرى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يبذلون جهداً عالياً، ويظهرون مثابرة، ومرونة مرتفعةً في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، ويؤمن بأن معتقدات الفرد عن إمكانياته وقدرته على القيام بمهام معينة محددات قوية لمستوى انجازه. وبناء عليه فإن الكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير في النمو المعرفي الذي يقود إلى النجاح الأكاديمي. وتؤكد عدة دراسات على أنّ الكفاءة الذاتية لا ترتبط فقط بمستويات عالية من التحصيل بل بالعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية من مثل مستويات عالية من المثابرة والإصرار المتزايد في أداء مهام صعبة ومعقدة (Shunk, 2000). ودلت دراسة أجراها كل من لينبرنك وبنترش Linnenbrink & Pintrinch (2002) على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الكفاءة الذاتية للطالب واستخدامه لاستراتيجيات التنظيم المعرفي.

استناداً للأدب النظري السابق قام الباحثان في هذه الدراسة بتوضيح العلاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي) والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) تمهيداً لدراسة القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات بالمتغير التابع وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

**الأساليب الوالدية (Parental Styles)**

تعد أساليب المعاملة الوالدية من العوامل المؤثرة في تكوين الهوية النفسية، فإذا كانت هذه الأساليب تثير مشاعر الخوف، وفقدان الشعور بالأمان فإنه من المحتمل أن يؤدي ذلك إلى اضطراب نفسي واجتماعي لدى الأبناء، وبالتالي عدم قدرة على استكشاف البدائل ومعالجتها والالتزام بها، أما إذا كانت أساليب معاملتهم هادفة وبناءة يسودها الحب، والتفاهم، والتشجيع على الاستقلالية، واستكشاف البدائل ومعالجتها والالتزام بها فإن ذلك سيؤدي إلى تكوين هوية نفسية إيجابية (حسن، 2007).

تتنوع تعريفات أساليب المعاملة الوالدية تنوعا كبيراً؛ فهناك تعريفات تركز على السلوكيات، والطرق التربوية التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم عبر مراحل نموهم المختلفة، والتي قد تؤثر على شخصياتهم سلباً أو إيجاباً من خلال التفاعل المتبادل بين الوالدين في المواقف اليومية المختلفة، والتي يمكن التعرف عليها من خلال إدراك الأبناء لها (عشوي ودويري،2006)، مقابل التعريفات التي تتبنى منظورا معرفيا لأساليب المعاملة الوالدية والتي تنطلق من "معتقدات الوالدين حول الأبوة الصالحة، وتربية الأبناء، وتصوراتهم حول سلوكياتهم نحو الأبناء، وإدراكهم لنوعية العلاقة بينهم وبين أبنائهم" (Rubin & Ghung, 2006, P: 3). إن هذه المعتقدات التي يحملها الآباء هي التي تنعكس على تصرفاتهم مع أبنائهم أثناء التفاعلات الأسرية والحياتية المتنوعة، ومن الملاحظ أن هذه الطرق المميزة للتصرف والتعامل الصادرة من الآباء نحو الأبناء تميل للثبات باتجاه تحقيق الآباء للصورة التي يريدون

لأبنائهم أن يكونوا عليها، وبما يتفق مع دورهم كآباء في تحقيق هذه الصورة.

من جهة أخرى أشار رايس (Rice, 2000) إلى الدراسات التي قامت بها ديانا بومريند (Baumrind) عام 1996 والمتضمنة ملاحظة سلوك الوالدين تجاه أبنائهم في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث رصدت أساليب المعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم، إضافة لاستخدامها أسلوب المقابلة مع الآباء حول أساليب معاملتهم لأبنائهم، ولقد خلصت في دراستها إلى أنّ الآباء يمارسون الأساليب التالية مع أبنائهم:

أ- الأسلوب الديمقراطي (Authoritative):

يتوقع الآباء المستخدمون لهذا الأسلوب من أبنائهم أن يتصرفوا بنضج وحكمة، ولذا فإنهم يستخدمون معهم أسلوب التعزيز أكثر من أسلوب العقاب لتحقيق أهدافهم، كما أنهم يستخدمون أسلوب الشرح والتفسير ليساعدوا أبناءهم على فهم أسباب ونتائج سلوكياتهم من خلال الحوار، والاستجابة الايجابية لردود أفعالهم، وتوفير الدعم والجو الآمن الحميمي المليء بالمشاعر الدافئة (Shaw, 2008). ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب الوالدية كونه الأكثر مرونة، إضافة إلى تأكيده على الحزم، والتزام الأبناء بالقوانين والقواعد العامة. إنّ معاملة الطفل بأسلوب ديمقراطي حازم ينظم ويحترم كلاً من حقوق الآباء والأبناء من شأنه أن يؤثر تأثراً إيجابياً على الأبناء حيث يتطور لديهم توكيد وضبط الذات، والشعور بالرضا، وتقدير الذات المرتفع، والاعتماد على الذات، والتحصيل الدراسي المرتفع (Berk, 2000).

ب- الأسلوب التسلطي (Authoritarian):

يتميز هذا الأسلوب بتقييد الآباء لأبنائهم، فهم يفرضون قيماً من مثل احترام السلطة، وطاعة الأوامر، ويؤكدون ذلك من خلال التهديد، والعقاب البدني دون تقديم أي تفسير للأبناء عن سبب العقاب، ووجوب الطاعة. ويستخدمون التعزيز للسلوكيات المرغوبة بنسبة أقل مقارنة مع أساليب المعاملة الأخرى. (Berk, 2000). ومن الطرق الأخرى التي يستخدمها الآباء التسلطيون والتي تعتبر إجبارية وعقابية: سحب الحب، وتأكيد السلطة، والإذلال، والحرمان العاطفي. ولقد تبين أن لهذا الأسلوب آثار سلبية على الشعور بالأمن، ويسهل ظهور مشاعر التعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين، والعداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض (الشوارب، 2003).

ج- الأسلوب الفوضوي (Permissive):

يتصف به الآباء الذين يظهرون القليل من التوجيه للأبناء، ويسمحون لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة دون مشاركتهم في ذلك مما يؤدي إلى اضطراب الهوية (Santrack, 1999). إنّ هذا الأسلوب يعتمد على الرعاية والقبول ولكنه يتجنب مطالبة الأبناء بواجباتهم، ولا يحاول الآباء فيه فرض الضبط والالتزام بالقوانين والقواعد، فيسمحون للأبناء باتخاذ قرارات لا تتناسب مع أعمارهم؛ فالأبناء يستطيعون الخروج من المنزل متى يشاؤن، كما أنهم يفعلون ما يريدون بحرية لا مسؤولة، وفي أجواء ينخفض فيها مستوى الرقابة والضبط والعقاب (داوود وحمدي،2004).

**العلاقة بين الأساليب الوالدية والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

وفقاً لنظرية أساليب التنشئة الوالدية لبومرند (Baumrind) المشار إليها في (Rice, 2000) فإنّ أساليب التنشئة الوالدية تلعب دوراً في درجة التحكم الذاتي لدى الفرد، وفي كفاءته الاجتماعية، حيث يزيد أسلوب التنشئة الديمقراطي من درجة التحكم الذاتي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، بينما يسهم أسلوب التنشئة التسلطي والفوضوي (المهمل أو المتساهل) بتحكم ذاتي منخفض، وكفاءة اجتماعية متدنية لدى الأبناء (Paulson, 1994). وبناء عليه فإن نمط التنشئة الديمقراطي يرتبط بنواتج ايجابية لدى الأبناء، بينما يرتبط أسلوب التنشئة التسلطي والفوضوي بنواتج سلبية.

لقد أظهرت عدة دراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق بالنواتج السلبية والايجابية؛ ومن بين هذه الدراسات دراسة كوهين ورايس ( Cohen & Rice, 1997) التي أظهرت وجود علاقة بين أسلوب التنشئة الوالدي والنواتج السلبية على عينة بلغت (386) طالباً وطالبةً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلاب المدخنين، والذين يتعاطون الكحول صنفوا والديهم على أنهم أقل ديمقراطية، وأنهم من النمط الفوضوي – المتساهل بدرجة أكبر مقارنة بالطلبة غير المدخنين.

في دراسة أخرى لكل من بتمان وشيس لنسدال ( Pittman & Chase-Lansdale, 2001) درسوا فيها عدة نواتج سلبية لدى عينة من المراهقين الأمريكيين من أصول افريقية، كشفت نتائج الدراسة تأثير أسلوب التنشئة الوالدي- خاصة أسلوب التنشئة الفوضوي /المهمل- على ظهور عدة نواتج سلبية تمثلت بالاكتئاب، والانحراف، والعلاقات الجنسية، وتدني التحصيل..

**الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأساليب الوالدية والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

أجرى كل من استينبيرغ ولمبورن ودورنبوش ودارلنج (Steinberg , Lamborn , Dornbusch & Darling, 1992) دراسة تناولت تأثير نمط التنشئة الديمقراطي على التحصيل الدراسي على عينة بلغت 6400 طالباً وطالبةً من خلفيات اجتماعية واقتصادية وعرقية مختلفة، تراوحت أعمارهم ما بين (14-18) سنة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن النمط الديمقراطي كان أكثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيراً من الناحية الايجابية على التحصيل الدراسي والأداء المدرسي في المرحلة الثانوية.

قام كل من كونزالس وكوس وفريدمان وماسون ( Conzales , Cauce , Friedman & Mason, 1996) بدراسة تناولت أثر

المتغيرات الوالدية على الأداء المدرسي لدى عينة من الطلبة الأمريكيين من أصول افريقية بلغت (120) طالباً وطالبةً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الدعم الوالدي إلى جانب دفء المشاعر- وهي من خصائص النمط الديمقراطي- يؤثران تأثيراً ايجابياً دالاً إحصائيا على النواتج التعليمية والتي من بينها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية.

وفي دراسة لـ بولسون (Paulson, 1994) كشفت عن وجود علاقة ما بين خصائص الوالدين والتحصيل الأكاديمي لدى عينة بلغت 274 من المراهقين، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى عالٍ من الاستجابية الوالدية (Responsiveness) متمثلة بالدعم، والتشجيع، ودفء المشاعر، ومشاركة الولدين في نشاطات أبنائهم الأكاديمية، ومستوى من الضبط - وهذه خصائص النمط الديمقراطي - ارتبطا بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي.

من جهة أخرى أشارت دراسة كل من كوهين ورايس ( Cohen & Rice, 1997) إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني أدركوا والديهم على أنهم أقل ديمقراطية، وأنهم من النمط الفوضوي المتساهل، أومن النمط التسلطي بدرجة أعلى مقارنة مع الطلاب من ذوي التحصيل الدراسي العالي.

وفي دراسة لشو (Shaw, 2008) هدفت لمعرفة العلاقة بين الأساليب الوالدية المدركة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف لدى عينة من طلبة كلية الهندسة بلغت (31) طالبًا وطالبةً، أظهرت نتائج الدراسة وجود كفاءة ذاتية أكاديمية ذات مستوى عالٍ عند الطلبة الذين كان أسلوب تنشئتهم ديمقراطي، كما أظهرت الدراسة أن أسلوب التنشئة الديمقراطي كان أكثر الأساليب الوالدية سيادة ثم الأسلوب التسلطي فالفوضوي.

كما نفذ كل من تيرنر، شاندلر وهوفر (Turner, Chandler & Huffer, 2009) دراسة تناولت أثر الأساليب الوالدية، والكفاءة الذاتية، ودافعية التحصيل على الأداء الأكاديمي على عينة بلغت (264) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لأسلوب التنشئة الديمقراطية على الأداء الأكاديمي وقدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بالأداء الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل غير دالٍ إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وأسلوب التنشئة الديمقراطية.

كما قام ميلز (Mills, 2010) بدراسة تأثير الأساليب الوالدية على كل من مركز الضبط، والكفاءة الذاتية، والتكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة أوبورن (Auburn) بلغت (100) طالباً وطالبة، ولقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود قدرة تنبؤية للأساليب الوالدية بالكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة عينة الدراسة.

**أساليب الهوية (Identity Styles)**

يرى إريكسون (Erickson)أن الفرد يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته – والتي قد تستمر إلى مرحلة الرشد المبكر- وتنطوي هذه الأزمة على عملية استكشاف الفرد المراهق لذاته محاولة لفهمها، وما تحوي هذه الذات من قيم ومعتقدات وسلوكيات، ويرافق هذه العملية السيكولوجية لإستكشاف الذات حالة عدم اتزان انفعالي، وعملية تقييم لعدة بدائل محتملة لفهمه الحالي لذاته، ونتيجة لعمليتي الاستكشاف وتقييم البدائل المختلفة، فإنّ الفرد يقوم بدمج قيم ومعتقدات وأهداف جديدة في فهمه الجديد لذاته ويصبح ملتزما بهذا الفهم الجديد لذاته (Berzonsky & Kulk, 2005).

وينظر مارسيا (Marcia) إلى عملية تكوين الهوية التي تحدث عنها إريكسون من جانبين؛ الجانب الأول عدم ظهور الأزمة عند الفرد بمعنى عدم معايشة الفرد للأزمة والتي تتمثل في استكشاف الذات، وعملية تقييم البدائل من النماذج والشخصيات والآراء والأيدلوجيات المختلفة، أما الجانب الآخر فيتضمن مدى الالتزام بهذه البدائل، وبناء على ذلك صنف مارسيا الهوية إلى أربع حالات أو أشكال كالتالي (Berzonsky, 2007):

1. الهوية المؤجلة: في هذا الشكل من أشكال الهوية يكون الفرد منخرطاً في عملية استكشاف نشطة لعدة بدائل في فهمه لهويته، ويكون مدى الالتزام بهذه البدائل محدودا.
2. الهوية المحققة لذاتها: في هذه الحالة يكون الفرد قد أكمل عملية الاستكشاف للهويات البديلة، ويحقق التزاماً ثابتاً ومتسقاً وفهماً أفضل لذاته.
3. انغلاق الهوية: في هذه الهوية يكون لدى الفرد التزام ولكن بدون فترة تأمل ذاتي، أو استكشاف للبدائل لأن الفرد يكون قد قبل الهوية التي تطورت أثناء مرحلة الطفولة عندما يكون قد تشرب قيم ومعتقدات العائلة في فهمه لذاته.
4. الذات المشتتة: في هذه الحالة يتجنب الفرد استكشاف الهويات والذوات البديلة، ومسؤولية الالتزام بهذه البدائل.

يرى بيرزونسكي (Berzonsky, 1989) أن الهوية يجب النظر لها في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته، وليس في ضوء مفهوم الحالة أو الوضع الذي تحدث عنه مارسيا. تشتمل أساليب الهوية أو الاستراتجيات في معالجة المعلومات من وجهة بيرزونسكي على الأساليب التالية:

أ- أسلوب الهوية المعلوماتي Informational: في هذا الأسلوب يتخذ الأفراد القرارات حول بعض القضايا ذات العلاقة بالهوية من خلال الوعي، والإدراك الجيد، والتنظيم لهذه المعلومات ذات العلاقة قبل اتخاذ القرارات، وهم قادرون على دمج المعلومات المختلفة والجديدة في فهمهم لذاتهم، وبناء عليه يعدلون ويراجعون هويتهم. ولقد أظهرت الدراسات أن أسلوب الهوية المعلوماتي لديه قدرة تنبؤية في اتخاذ القرارات،

ومعالجة المشكلات، ومستويات عالية من التأمل الذاتي، والحاجة إلى التعامل مع المهام المعرفية المعقدة( Berzonsky,1992; Berzonsky& Kulk, 2000; Soenens, Duriez & Goossens, 2005).

ب- أسلوب الهوية المعياري Normative: عندما يستخدم الأفراد هذا النوع من أساليب الهوية في معالجة المعلومات فإنهم يتبنون منحىً سلبياً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى تقبل توقعات وأهدف الهوية المرسومة من قبل والديهم أو أي نماذج أخرى. ولقد أوضحت الدراسات أن أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى إظهار مستويات منخفضة من التأمل الذاتي، وعدم قدرة في تحمل الغموض، وحاجة عالية للتنظيم والإغلاق (Berzonsky & Sullivan, 1995; Berzonsky,1992). ولقد أظهرت دراسة (Soensense *et al*., 2005) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أسلوب الهوية المعيارية وسمات الشخصية الخمس الكبرى مثل الانفتاحية، والمرونة، والانبساطية، كما أظهرت دراسة كل من (Dollinger, 1995) ودراسة (Berzonsky & Neimeyer, 1994) وجود قدرة تنبؤية في استخدام الأفراد هذه الهوية لاستراتيجيات التغلب على المشكلات.

ج- أسلوب الهوية التجنبي أو المشتت Diffuse: يميل الأفراد في هذا الأسلوب في معالجة المعلومات إلى التجنب النشط في التعامل مع مسائل وقضايا ذات علاقة بالهوية، وكنتيجة لهذا فإنّ الأفراد يميلون إلى التأجيل والمماطلة حتى لا يعد هنالك ضرورة إلى اتخاذ قرارات، كما يظهرون مستويات منخفضة من التأمل الذاتي، والمثابرة، والوعي الذاتي، والإتقان للعمل، ويستخدمون استراتجيات معرفية غير مجدية وفاعلة. ويرتبط أسلوب الهوية المشتت أو التجنبي باستخدام الفرد المتكررلاستراتيجيات تجنبية في التعامل مع القضايا والمسائل المختلفة، واستخدام استراتيجيات لا تساعدهم على التكيف الايجابي مع المحيط مثلما تشير دراسة (Berzonsky, 1992) ودراسة (Soensense et al,. 2005).

د- الالتزام بالهوية: وهو مدى التزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات المشكلة لهويته، ويتأثر الالتزام بالهوية بأسلوب معالجة المعلومات، كما هو الحال في أسلوب الهوية المعلوماتي. إنّ صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم بالهوية إلا بعد التأمل بالمعلومات والمعالجة العميقة لها، وحل الصراعات المتعلقة بها، ومناقشة جميع القضايا ذات الصلة. أما صاحب أسلوب الهوية المعياري فيلتزم بالهوية المرسومة من قبل الآباء أو أية نماذج أخرى، فيحين يفشل صاحب أسلوب الهوية التجنبي بالالتزام بالهوية لأنه شخصية تجنبية يميل للتأجيل والمماطلة

(Bersonskey, 2007).

**العلاقة بين أساليب الهوية والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

إنّ الطلبة المراهقين الذين يستخدمون أسلوب الهوية المعلوماتي يبحثون بجد ونشاط وفعالية عن المعلومات المرتبطة بهويتهم الذاتية، ويعالجون هذه المعلومات قبل التفاوض ومناقشة الصراعات المرتبطة بالهوية الذاتية، أو تكوين التزامات واضحة اتجاه هذه الهوية. والمراهقون الذين يتبنون هذا الأسلوب يميلون لأن يكونوا تأمليين، وفاعلين، وواعين، ولديهم إدراك وانفتاح على الخبرات الجديدة،وإصرار ومثابرة، وتركيز على المشكلة التي يعالجونها، وأصحاب قرار (Berzonsky, 2004). كما ويتمتع أصحاب هذا الأسلوب باستقلالية أكاديمية، ومهارات اجتماعية، ويحققون أعلى العلامات في مختلف المساقات الدراسية، ويستفيدون بفاعلية من البيئة الجامعية، كما يمتازون بالانخراط والتركيز والانكباب على المهام الأكاديمية، وعلى استكشاف هويتهم الذاتية بشكل مناسب (Bodetal , 2005).

أشار كل من جاكوبسكي وديمبو (Jakubosky & Dembo, 2004) إلى أن أصحاب أسلوب الهوية المعلوماتي قد حققوا أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الذاتي، بينما ينخرط أصحاب أسلوب الهوية المعياري في صراعات والتزامات تتعلق بهويتهم عن طريق تبني وتذويت توقعات الأشخاص ذوي الأهمية في حياتهم بشكل عفوي وتلقائي، إلا أن أصحاب هذا الأسلوب من الذين ينخرطون بشكل منظم ومدروس يكونون على وعي وإدراك بما يريدون تحقيقه مثل أصحاب الأسلوب المعلوماتي إلى حد ما، لكنهم منغلقين ومقاومين لكل المعلومات التي لا تتوافق مع قيمهم ومعتقداتهم (Bersonsky & Kulk , 2000).

أوضحت الدراسات أن ذوي الأسلوب المعياري لديهم التزام بالهوية الذاتية، وعند مقارنتهم بأصحاب الأسلوب المعلوماتي تنعدم لديهم الاستقلالية الأكاديمية، والقدرة على الأداء في البيئات التعليمية ضعيفة التنظيم والبناء، ولديهم تحمل منخفض فيما يتعلق بالانفتاح، وتقبل أفكار الآخرين لا سيما لتي تتعارض مع قيمهم ومعتقداتهم، كما تنعدم لديهم الاستقلالية الانفعالية، والنضج المرتبط بتطوير علاقات بناءة وذات معنى (Berzonsky & Kulk, 2005).

أما بالنسبة لأصحاب أسلوب الهوية التجنبي فيمتازون بالمماطلة، والتأجيل، ويتجنبون الانخراط أو مناقشة قضايا تتعلق بهويتهم الذاتية، كما يتجنبون حل المشكلات الشخصية، وسلوكهم غالباً ما تحدده عوامل خارجية أو عوامل سياقية – موقفية (Bersonsky, 2004). ويرتبط هذا الأسلوب سلباً بالالتزام بالهوية، كما يواجهون مشاكل بالتعامل والتقيد بقوانين وتعليمات الجامعة لأنهم غير معدين بشكل جيد في مثل هذه السياقات الاجتماعية، وينعدم لديهم الإحساس بأهمية التخطيط ووضع الأهداف، لذلك يسجلون أدنى الدرجات على مقاييس الالتزام، والتخطيط للحياة والدراسة، وكذلك يفتقرون للاستقلالية والاعتماد على الذات في الدراسة، وعدم القدرة على الانهماك والانخراط والتركيز في المهام الأكاديمية، ويواجهون صعوبة في بناء علاقات

هادفة وذات معنى، ويحصلون على أدنى الدرجات في التحصيل الدراسي، وأداؤهم الأكاديمي ضعيف (Bersonsky & Kulk, 2004). ويشير فليوراس وبوسماس (Vleioras & Bosmas, 2005) إلى ارتباط هذا الأسلوب سلبياً بالحياة الهانئة والسعادة.

**الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب الهوية والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

أجرى كل من روس وهامر (Ross &Hammer, 2002) دراسة تناولت العلاقة بين التكيف، والتحصيل الأكاديمي، والأساليب الوالدية، وأساليب الهوية لدى عينة بلغت (106) طالباً من طلبة جامعة ويسكنسون الأميركية (Wisconsin)، دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير وعلاقة لأساليب الهوية والأساليب الوالدية على التحصيل الأكاديمي والتكيف لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لأسلوب الهوية المعياري بالتكيف وقدرة تنبؤية للأسلوب الأبوي الفوضوي بالتحصيل الأكاديمي، وأن غالبية الطلبة أدركوا والديهم على أنهم ذوي أسلوب تنشئة ديمقراطي بنسبة 64% للآباء، و78% للأمهات. كما كان 79% من الطلبة المشاركين في الدراسة من ذوي أسلوب الهوية المعلوماتي مقابل 8% ذوي أسلوب الهوية المعياري.

كذلك قام كل من جاكوبسكي وديمبو (Jakubowski & Dembo, 2004) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ونظامين من المعتقدات الذاتية، وأساليب الهوية على عينة بلغت (210) طالباً وطالبةً من طلبة إحدى الجامعات الخاصة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأسلوب المعلوماتي والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط بين الأسلوب المعلوماتي والكفاءة الذاتية (0,67) ولم تظهر قدرة تنبؤية للأسلوب المعياري والفوضوي.

وتناول بيرزونسكي وكولك (Berzonsky & Kulk, 2005) في دراستهما العلاقة ما بين أسلوب الهوية، والتطبيع النفسي – الاجتماعي، والأداء الأكاديمي على عينة بلغت (460) طالبا وطالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الطلاب ذوي أسلوب الهوية المعلوماتي كان أداؤهم الأكاديمي عالياً، وحققوا مستويات مرتفعة من الاستقلالية الأكاديمية، ولديهم أهداف تعليمية واضحة، ومهارات اجتماعية مقارنة بالطلاب ذوي أسلوب الهوية المشتت أو التجنبي. كما أوضحت نتائج الدراسة أن أسلوب الهوية المعياري أقل سيادة نسبياً من أسلوب الهوية المعلوماتي.

أجرى كل من حجازي وشهرراي وفرسنجاد واسجاري (Hejazi , Shahrary , Farsinejad & Asgary, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة التأثير التوسطي للكفاءة الذاتية على العلاقة ما بين أساليب الهوية والتحصيل الأكاديمي على عينة بلغت (400) طالباً وطالبة، وباستخدام تحليل المسار (Path Analysis). أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ايجابي لأسلوب المعلوماتي على التحصيل الدراسي وتأثير سلبي للأسلوب التجنبي، كما دلت الدراسة على وجود تأيثر إيجابي للأسلوب المعياري والمعلوماتي على التحصيل الأكاديمي من خلال العلاقة التوسطية للكفاءة الذاتية.

**التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

إن الفترة الانتقالية من المدرسة إلى الحياة الجامعية قد تحدث ضغطاً نفسياً على الطلبة المقبولين في الجامعة، علاوة على أن الحياة الجامعية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الهوية النفسية لدى هؤلاء المراهقين، ووفقاً لنظرية حيز الحياة لإريكسون تعد الجامعة المكان الذي يزود الطلبة بالفرصة المثالية لاكتشاف خيارات الحياة، ومحاولة تشكيل هوية شخصية متزنة ومتماسكة (Perry et al., 2001).

يواجه طلبة الجامعة قضايا تتعلق بالتكيف النفسي والاجتماعي، الذي يشير إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات، وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، والقدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية. وتنطوي عملية التكيف على مجموعة من ردود الفعل أو الاستجابات السلوكية التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه رداً على ظروف محيطه أو خبرات جديدة (رضوان، 2002).

أما التكيف الأكاديمي فهو من أهم مظاهر التكيف العام، و من أقوى المؤشرات على صحة الطالب النفسية؛ إن تكيف الطالب مع متطلبات الجامعة، وشعوره بالرضا عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها. إن الضغوط النفسية المرتبطة بالحياة الجامعية، قد ينتج عنها انسحاب العديد من الطلبة من الجامعة قبل التخرج (Tinto, 1996). إنّ هذه الظاهرة تنتج عن تنوع التحديات التي يواجهها الطلبة خاصة في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية. تتضمن هذه التحديات تشكيل علاقات جديدة والتكيف مع هذه العلاقات، وتعلم استراتيجيات جديدة،إضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وصعوبة المساقات الدراسية، وكيفية التعامل مع الأساتذة والزملاء، ولهذا فهم بحاجة إلى أن يتعلموا الاستقلالية وطرق ممارستها وتطويرها، فإذا فشلوا في مواجهة هذه التحديات فإنهم من المحتمل أن يتركوا الجامعة قبل التخرج، أما إذا نجحوا في مواجهة هذه التحديات فسوف يطورون تكيفاً إيجابيا ينعكس على أدائهم الأكاديمي، واعتقاداتهم حول قدراتهم على القيام بالمهام المختلفة.

**الدراسات التي تناولت العلاقة بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية**

قام هيروس وزملاؤه (Hirose et al., 1999) بدراسة تناولت تأثيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على التكيف في الحرم الجامعي، وذلك على عينة بلغت (1385) طالباً وطالبة يابانيين، وأوضحت

الدراسة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دوراً كبيراً في التكيف الجامعي حيث فسرت ما نسبته (18%) من التباين في التكيف.

وأجرى كل من ايلياس ولوميس (Elias & Loomis, 2000) دراسة تناولت العلاقة بين المثابرة والإصرار على التخصص الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية على عينة بلغت 99 طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين غيروا تخصصاتهم أكثر من مرة أظهروا مستوى منخفضاً من الكفاءة الذاتية الأكاديمية مقارنة بالطلاب الذين لم يغيروا تخصصاتهم حيث أظهروا كفاءة ذاتية عالية.

كما قام لنت وآخرون (Lent et al., 2000) بدراسة على عينة بلغت 42 طالباً من الطلبة المسجلين في إحدى التخصصات الهندسية تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية حصلوا على علامات عالية واستمروا بتخصصاتهم مقارنة بالطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية.

وأجرى ستوفر (Stoever, 2001) دراسة تناولت التنبؤ بالتكيف الجامعي والأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (عوامل أكاديمية مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، درجة المفحوص على اختبار SAT، الرتبة المئينية للطالب، عوامل الشخصية مثل تقدير الذات، ومركز الضبط الأكاديمي، والتفاؤل، وعوامل عائلية مثل الدعم العاطفي، والاستقلالية، ونوعية التعلق العاطفي، وعوامل بيئية، وحوادث سلبية وايجابية في حياة المفحوص) وذلك على عينة بلغت (285) طالباً من طلبة جامعة ساوث ويسترن الأميركية (Southwestern)، ومن النتائج التي أشارت لها الدراسة وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي حيث فسرت ما نسبته (0,25) من التباين بالتكيف الأكاديمي

وقام ويلسن (Wilson, 2002) بدراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي على عينة من 130 طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق برمجية (c++)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية حصلوا على أعلى العلامات، واظهروا انهماكاً وانخراطاً ومشاركة وتركيزاً عالياً، واستمتاعاً بمساق برمجية C++.

كما درس بورزلي وزملاؤه (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson & Pisecco, 2002). العلاقة بين إثبات الذات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف النفسي- الاجتماعي على عينة من طلبة البرنامج الدولي في إحدى الجامعات الأمريكية بلغت 67 طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف النفسي والاجتماعي حيث بلغ معامل الارتباط (0,49).

أجرى كل من ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003) دراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، ومواجهة الصعوبات، والاستمرارية في الجامعة على عينة بلغت 87 طالباً و44 طالبةً من طلبة كلية التربية الرياضية في المملكة المتحدة، وقد دلت نتائج الدراسة على أنّ الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية لديهم قدرات عالية في مواجهة التحديات والصعوبات، وكما أنهم سجلوا أعلى المعدلات في الاستمرارية بالجامعة مقارنة بذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً سلبياً بمعدلات الانسحاب من الجامعة حيث بلغ معامل الارتباط (0.60-)، وترتبط ارتباطاً ايجابياً بالنجاح الأكاديمي ومواجهة الصعوبات والتحديات.

وفي دراسة لـ تونغ وسونغ (Tong & Song, 2004) عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإحساس بالسعادة والمتعة في الأنشطة والمهام الأكاديمية على عينة بلغت 120 طالباً من خلفية اجتماعية متدنية و164 طالباً من خلفية اجتماعية مرتفعة والذين يدرسون في الجامعة الصينية، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية أظهروا سعادة ومتعة في الأنشطة والمهام الأكاديمية بدرجة أعلى من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة.

كما هدفت دراسة لزاجكوفا ولينخ وازبنشد (Zajacova , Lynch & Espenshade, 2005) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والضغط النفسي، والنجاح الأكاديمي في الجامعة على عينة بلغت (107) طالباً وطالبة. تمّ التوصل إلى وجود قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالنجاح الأكاديمي حيث فسرت ما نسبته (56%) من التباين بالنجاح الأكاديمي، وأن قدرة متغير الكفاءة الذاتية على التنبؤ تفوق قدرة متغير الضغط النفسي.

وفي دراسة لكل من توماس ولف وروان- بيل وتايلر وبراون وجاريوت (Thomas, Love, Roan-Belle, Tyler, Brown & Garriott, 2009) تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والدافعية، والتكيف الأكاديمي على عينة بلغت (111) فتاةً أمريكية من أصول أفريقية في إحدى الكليات الجامعية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية قوية حيث بلغ معامل الارتباط (0,74) بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي.

وفي دراسة لنت وزملاؤه (Lent et al., 2009) على عينة بلغت (252) طالباً وطالبة من طلبة جامعة شمال البرتغال (Northern Portugal) هدفت إلى تعرف المتنبئات المعرفية الاجتماعية بالتكيف الأكاديمي، والرضا عن الحياة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدعم البيئي لهما قدرة تنبؤية بالتكيف الأكاديمي، حيث فسرا ما نسبته (22%) من التباين بالتكيف الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها إلياس ونور الدين ومحي الدين (Elias, Noordin , & Mahyuddin, 2010) لتناول العلاقة بين دافعية التحصيل والكفاءة الذاتية والتكيف لدى عينة بلغت (178) طالباً في

جامعة ماليزيا، تمّ التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية حيث بلغ معامل الارتباط (0.55) بين الدافعية والتكيف، وبين الكفاءة الذاتية والتكيف، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الخريجون أكثر تكيفاً، وأقل مواجهه للصعوبات والمشاكل من الطلبة الذين لا يزالون في السنوات الجامعية الأولى.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثين بعد اطلاعهما على الأدب النظري والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع، واتفاق أغلبية هذه الدراسات على أهمية هذه المتغيرات في العملية التعليمية، والموقف التعليمي، وتأثيرها الايجابي على نواتج التعلم الذاتية، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول الأثر المشترك لهذه المتغيرات في نموذج تنبؤي. من جهة أخرى تمثل الدراسة الحالية محاولةً للاستجابة لقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذه المتغيرات لا سيما إذا كانت مجتمعةً وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بين الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتتضمن الدراسة الأسئلة البحثية الرئيسية التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متغيرات الدراسة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية)؟

2- ما القدرة التنبؤية للمتغيرات المتنبئة (أسلوب الوالدية: الفوضوي، والسلطوي، والديمقراطي، والتوجه: المعلوماتي: التوجه التجنبي، والتوجه المعياري، وتوجه الالتزام والتكيف الأكاديمي) بالمتغير المتنبأ به (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)؟

كما ويتضمن البحث سؤالين وصفيين يرى الباحثان ضرورة وجودهما في البحث للوقوف على مدى سيادة أساليب الهوية، والأساليب الوالدية في مجتمع البحث، ودرجة التكيف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية من أجل الاستفادة من هذه البيانات في المناقشة، أو استخدامها في أبحاث مستقبلية وهي:

3- ما الأساليب الوالدية وأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ودرجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم؟

**4-** ما درجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

**أهمية الدراسة**

تبدو أهمية الدراسة حالية من لكونها من الدراسات القليلة من بين الدراسات العربية والعالمية التي تناولت الأثر المشترك للأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتغيرات متنبئة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية – وذلك حسب علم الباحثين-، والتي من المؤمل أن تسهم في توفير بناء نظري جيد حول أهمية هذه المتغيرات في الموقف التعليمي، وأهمية أخذها بعين الاعتبار من قبل التربويين القائمين على العملية التربوية والتعليمية في الجامعات والمدارس، كما يُتوقع أن يُستفاد من هذه الدراسة في عقد ورش تدريبية للمعلمين والآباء في الأساليب الفُضلى للتنشئة الوالدية والتي تقود إلى تشكيل شخصية إنسانية متوازنة، ومنتجة، وأفضل أساليب الهوية - من منظور نظرية بيرزونسكي (Berzonsky) - في زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

**التعريفات الإجرائية**

**الأساليب الوالدية:** هي الأساليب أو الإجراءات التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وتربيتهم في مواقف تفاعلية، وتأثير ذلك على بنائهم النفسي عبر مراحل عمرية مختلفة، والتي تُقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المستجيب على أبعاد مقياس الأساليب الوالدية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية كالتالي:

أ- أسلوب التنشئة الديمقراطي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بتوفير الدعم، والتشجيع، والجو الآمن المفعم بالدفء والحميمية، واحترام الفروق الفردية، وتوفير جو من الحوار والنقاش البناء، والمشاركة في اتخاذ القرارات. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ب- أسلوب التنشئة التسلطي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بضعف الاستجابية لدى الآباء من حيث توفير التشجيع والدعم بكل أشكاله، والافتقار لجو الحوار والنقاش المنفتح والمتسم بالألفة والمحبة، وزيادة التطلب والتحكم والسيطرة من خلال فرض للقواعد، والتعليمات، والقرارات، ومن عدم مراعاة للقدرات والإمكانات الجسدية والعقلية، والتوقعات المرتفعة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ج- أسلوب التنشئة الفوضوي: وهو الأسلوب الذي يتمثل بضعف الانضباطية والتوجيه لسلوكيات الأبناء من قبل الآباء، وزيادة الاستجابية من حيث توفير العاطفة، والحاجات، والرغبات المادية، أو ضعف الاستجابية. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

**أساليب الهوية:** تشتمل على استراتيجيات أو أساليب الفرد في معالجة المعلومات، والتي تتحدد في ضوئها هوية الفرد وفقاً لنظرية بيرزونسكي. تُقاس هذه الأساليب بالدرجات الفرعية التي يحصل عليها المستجيب على أبعاد مقياس أسلوب الهوية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية وعلى النحو التالي:

أ- أسلوب الهوية المعلوماتي: هو أسلوب في معالجة المعلومات يبحث أصحابه بجد وفعالية عن المعلومات المرتبطة بهويتهم الذاتية، ويعالجون هذه المعلومات قبل التفاوض ومناقشة الصراعات المرتبطة بالهوية الذاتية، أو تكوين التزامات

واضحة تجاه هذه الهوية، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بكونه أشخاص تأمليين، وفاعلين، ولديهم وعي وإدراك وانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ب- أسلوب الهوية المعياري: هو أسلوب في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية يمتاز أصحابه بتبني منحىً سلبياً في معالجة المعلومات من حيث تقبل الأهداف والتوقعات التي يرسمها الآباء أو أي نماذج أخرى لهويتهم، ويمتاز أصحابه بعدم القدرة على تحمل الغموض، يُظهرون مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

ج- أسلوب الهوية التجنبي: يتسم أصحاب هذا الأسلوب بالمماطلة، والتأجيل، وتجنب الانخراط أو مناقشة قضايا تتعلق بهويتهم الذاتية، وتجنب حل المشكلات الشخصية، وغالباً ما يُحدد سلوكهم عوامل خارجية أو عوامل سياقية – موقفية، ولديهم مستويات منخفضة من الوعي والتأمل في معالجة المعلومات، والقليل من الانفتاح على الخبرات الجديدة. يُقاس هذا الأسلوب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا البعد.

**التكيف الأكاديمي:** هو أحد مظاهر التكيف العام، والمتضمن عملية التفاعل ما بين الفرد بما لديه من إمكانات وحاجات، والبيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات. يُقاس التكيف الأكاديمي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التكيف الأكاديمي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

**الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** تُشير إلى اعتقادات الفرد المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام أكاديمية معينة، والتي تُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

## منهجية البحث

### عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في مساقي علم النفس والعنف الأسري، وهما مساقان يُصنفان ضمن متطلبات الجامعة الاختيارية، التي يُسجل فيها الطلبة من كل الاختصاصات العلمية والإنسانية في الجامعة الهاشمية،والبالغ عددهم للفصل الدراسي الصيفي 2011/2010 (240) طالباً وطالبةً، موزعين على شعبة عنف أسري وشعبتي علم نفس. قام (225) طالباً وطالبة بإعادة المقاييس التي وُزعت عليهم مستجيبين لها بشكل طوعي، ومن بين المقاييس المسترجعة لم يكن يصلح للمعالجة الإحصائية سوى (140) مقياساً، حيث تمّ استثناء بعض المقاييس المسترجعة بسبب ترك كثير من فقرات المقاييس بدون إجابة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تضم (140) طالباً وطالبة، وهي عينة ممثلة لكافة الاختصاصات العلمية والإنسانية والسنوات الدراسية في الجامعة كما هو مبين في الجدول (1).

**جدول (1):** توزيع أفراد عينة الدراسة لطلبة الجامعة الهاشمية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

| المتغير المستقل | مستويات المتغير المستقل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الكلية | علمية | 90 | 64.3 |
| | إنسانية | 50 | 35.7 |
| السنة | أولى | 52 | 37.1 |
| | ثانية | 54 | 38.6 |
| | ثالثة فأكثر | 34 | 24.3 |
| النوع الاجتماعي | ذكر | 44 | 31.4 |
| | أنثى | 96 | 68.6 |
| **الكلي** | | **140** | **100.0** |

### أدوات الدراسة

ولأغراض تحقيق هدف الدراسة وهو الكشف عن العلاقة ما بين الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، قام الباحثان بتعريب أربعة مقاييس، واستخراج الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات من صدق وثبات. ولتعريب الأدوات والتحقق من الخصائص السيكومترية لها قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أ- ترجمة الأدوات من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية ( back translation)، ومطابقتها بالنسخة الأصلية للتأكد من دقة الترجمة، ثم تمّ عرضها على خمسة أساتذة في اللغة الانجليزية للتأكد من إجراءات الترجمة ودقتها.

ب- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة بلغت (45) طالباً وطالبة لاستخراج مؤشرات الصدق والثبات لها وعلى النحو التالي:

**صدق الأدوات:** استخدمت الطرق التالية للتأكد من صدق الأدوات:

**1- صدق المحتوى:** عُرضت المقاييس على سبعة من أساتذة علم النفس التربوي، والقياس النفسي في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية للتأكد من تحقق معايير معينة من مثل انتماء الفقرات للبعد وللمقياس، وملاءمتها لقياس الغرض الذي وجد من أجله المقياس، وسلامة ووضوح اللغة، وتمّ الأخذ بآراء أغلبية المحكمين - خمسة محكمين على الأقل- في تعديل الفقرات، وبنسبة اتفاق لا تقل عن (70%).

**2- صدق البناء:** استخدم الباحثان الصدق التمييزي- وهو أحد أشكال صدق البناء Convergent Validity- وذلك بحساب معمل تمييز الفقرات، للتأكد من صدق الأدوات بعد تطبيقها

على العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد أو المجال، واستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد أو الدرجة الكلية للمقياس عن (0,20).

1- **أولاً: مقياس الأساليب الوالدية لبوري** Parental authority questionnaire **(**Buri, 1991): يتكون هذا المقياس بصورته الأصلية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول والذي يقيس الأسلوب الفوضوي (Permissive Style) من خلال الفقرات (1، 6، 13،10، 14، 17، 19، 21، 24،27)، والمجال الثاني الذي يقيس الأسلوب التسلطي(Authoritarian Style) من خلال الفقرات (2، 3، 7، 9، 12، 16، 18، 22، 25، 28)، والمجال الثالث الذي يقيس الأسلوب الديمقراطي (Authoritative) من خلال الفقرات (4، 5، 8، 11، 15، 20، 23، 26، 29، 30).

يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة الدنيا والعليا للمقياس بين (30-150)، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1-2,33)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,34-3,66)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,67-5). وتبلغ معاملات ثبات الاتساق الداخلي في المقياس الأصلي ما بين (0,71-0,80)، كما يبلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ما بين(0,77 - 0.92). ولقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0,20) كما هو مبين في الجدول (2).

**جدول 2:** معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

| المجال | رقم الفقرة | مضمون الفقرة | معامل تمييز الفقرة |
|---|---|---|---|
| الفوضوي | 1 | يرى والدي أن الأسرة المتماسكة هي الأسرة التي يتصرف بها الأبناء بالطريقة التي يرونها مناسبة لهم. | 0.25 |
| | 6 | يرى والدي أن من الضرورة ترك أبنائهم يتصرفوا ويبدوا آرائهم بحرية حتى وإن تعارض ذلك مع قناعاتهم | 0.24 |
| | 10 | لا يرى والدي من الضروري إتباع قواعد ضبط السلوك لمجرد أن شخص ذو سلطة في العائلة هو الذي وضع تلك القواعد | 0.24 |
| | 13 | نادراً ما نتلقى من والدينا الإرشادات وما يتوقعونه عن سلوكياتنا | 0.23 |
| | 14 | يفعل والدانا في أغلب الأحيان ما نريده منهم عند اتخاذ القرارات | 0.25 |
| | 17 | يرى والديّ أن معظم مشاكل المجتمع يمكن حلها إذا لم يقيد الآباء حرية أبنائهم في اتخاذ القرارات وممارسة الأنشطة وتحقيق رغباتهم | 0.33 |
| | 19 | يسمح لنا والدانا باتخاذ قراراتنا دون مزيداً من التوجيه منهم | 0.26 |
| | 21 | لا يظهر والداي أنفسهم كمسؤولين وموجهين لسلوكياتنا | 0.34 |
| | 24 | يسمح والدي لنا بتكوين وجهة نظر حول الشؤون العائلية ويسمحوا لنا عموماً باتخاذ قرارات ذات علاقة بشؤوننا الخاصة | 0.23 |
| | 27 | لا يوجه والدي سلوكياتنا وأنشطتنا ورغباتنا | 0.20 |
| السلطوي | 2 | يرى والدي أن من مصلحتنا إذا أجبرنا على الالتزام بما يعتقدوا أنه صحيح | 0.49 |
| | 3 | يتوقع والدي أن أفعل ما يريدوه مني فوراً دون إبداء أي تساؤل حول ذلك | 0.46 |
| | 7 | لا يسمح والدي لنا بمناقشاتهم بأي قرار يتخذونه | 0.45 |
| | 9 | يرى والدي ضرورة استخدام القوة لجعلنا نتصرف كما يرغبون | 0.56 |
| | 12 | يرى والدي أنه من الحكمة إخبارنا من هو القائد في الأسرة | 0.20 |
| | 16 | يغضب والديّ منّا إذا حاولنا معارضتهم وعدم الاتفاق معهم حول كثير من القرارات والأشياء | 0.58 |
| | 18 | يُطلعنا والدانا على توقعاتهم من سلوكياتنا فإذا لم نحقق لهم هذه التوقعات يعاقبونني | 0.58 |
| | 22 | يرى والديّ أن معظم مشاكل المجتمع يمكن حلها إذا تعامل الآباء مع الأبناء بصرامة وحدة ولم يفعلوا ما يريدونه الأبناء | 0.49 |
| | 25 | يخبرنا والداي بما يريدانه منا بالضبط والكيفية التي يتوقعانها منا في عمل الأشياء | 0.20 |
| | 28 | يصر والداي على التزامنا بالتوقعات التي يضعونها لسلوكياتنا معتبرين ذلك احتراماً لهم | 0.51 |

| المجال | رقم الفقرة | مضمون الفقرة | معامل تمييز الفقرة |
|---|---|---|---|
| الديمقراطي | 4 | يناقش والدي معنا السياسة التي وضعوها للعائلة بكل منطقية وعقلانية | 0.54 |
| | 5 | يشجعنا والدي دائماً على الحوار عندما يشعروا أن القيود والقواعد السلوكية العائلية غير منطقية | 0.67 |
| | 8 | يوجهنا والدانا على ممارسة الأنشطة أو اتخاذ القرارات بشكل منظم وعقلاني | 0.61 |
| | 11 | أرى أنه لدي الحرية بمناقشة والدي حول توقعاتهم منا عندما أشعر أنها غير منطقية | 0.58 |
| | 15 | يزودنا والدانا بالإرشادات والتوجيهات بطريقة عقلانية وموضوعية باستمرار | 0.68 |
| | 20 | يأخذ والدانا آراءنا بالحسبان عند اتخاذهم للقرارات دون أن يفعلوا ما نريد بسهولة | 0.38 |
| | 23 | يوجه والدي سلوكياتنا والأنشطة التي نمارسها ويتوقعوا منا إتباع هذه التوجيهات بعد أن يناقشوا معنا اهتماماتنا وهذه التوقعات | 0.57 |
| | 26 | يزودنا والدي بالتوجيهات الواضحة ذات العلاقة بأنشطتنا وسلوكياتنا ويتفهموا متى لا نكون متفقين معهم | 0.64 |
| | 29 | يناقش والدي القرار الذي اتخذوه بحقنا وسبب لنا الأذى ويعترفوا بالخطأ الذي ارتكبوه | 0.45 |
| | 30 | يظهر والدي معايير واضحة لسلوكياتنا ويعدلوا هذه المعايير وفق حاجات كل فرد من أفراد أسرتنا | 0.53 |

**ثبات الأداة:** وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وبفاصل زمني مقداره أسبوعان، وبطريقة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول 3.

**جدول 3:** معاملات الثبات بإعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

| الأساليب الوالدية | الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| الفوضوي | 0.70 | 0.83 | 10 |
| السلطوي | 0.75 | 0.84 | 10 |
| الديمقراطي | 0.85 | 0.87 | 10 |

ويلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الثبات بإعادة الاختبار قد تراوحت ما بين(0,83-0,87)، ومعاملات الثبات بالاتساق الداخلي قد تراوحت ما بين (0,70-0,85) وهذا يشير إلى تمتع المقياس يتمتع بثبات جيد.

**ثانياً: مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي (1989 Berzonsky,)** Identity Style Inventory: يتكون هذا المقياس بصورته الأصلية من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال أسلوب التوجه المعلوماتي (Informational Style) ويضم الفقرات (2، 5، 6، 16، 18، 25، 26، 30، 33،35،37)، ومجال الأسلوب المعياري (Normative Style) ويضم الفقرات (4، 10، 19، 21، 23، 28، 32، 34، 40)، ومجال أسلوب التوجه التجنبي (Diffuse Style) ويضم الفقرات (3، 8، 13، 17، 24، 27، 29، 31، 36، 38)، ومجال الالتزام بالهوية (Commitment Style) ويضم الفقرات (1، 7،9، 11،12، 14، 15، 20، 22،39). يشتمل المقياس على عدد من الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (9، 11،14، 20).

يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت السداسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق كثيراً، 6 موافق بشدة). وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (40-240) درجة، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين(1-2,66) ومتوسط إذا تراوحت ما بين (2,67-4.33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (4.34-6). وتتراوح معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار في المقياس الأصلي ما بين (0,83-0,89, 0)، في حين تراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (0.64-0.76)، ولقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0.20) كما هو مبين في الجدول4.

**جدول 4:** معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

| المجال | رقم الفقرة | حالة الفقرة | مضمون الفقرة | معامل تمييز الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| التوجه | 2 | | أقضي وقتاً طويلاً وأنا أفكر بشكل جدي حول ما يجب علي فعله في حياتي | 0.36 |
| المعلوماتي | 5 | | أقضي وقتاً جيداً وأنا أتحدث مع الآخرين عن بعض الأفكار الدينية | 0.37 |
| | 6 | | عندما أناقش مسألة ما مع الآخرين فإنني أحاول أن أتبناها من وجهة نظرهم ومن منظورهم الخاص | 0.21 |
| | 16 | | أقضي وقتاً طويلاً في قراءة ومحاولة فهم القضايا السياسية | 0.22 |
| | 18 | | أقضي وقتاً طويلاً وأنا أتحدث مع الآخرين محاولاً تطوير مجموعة من القيم تكون ذات معنى | 0.49 |
| | 25 | | عندما أواجه مشكلة شخصية فإنني أحاول تحليلها لكي أفهمها | 0.46 |
| | 26 | | أجد من الأفضل البحث عن نصيحة حول المشكلة التي أواجهها من أشخاص ذوي خبرة | 0.26 |
| | 30 | | أجد أن المشاكل الشخصية غالباً ما تتحول إلى تحديات ممتعة | 0.33 |
| | 33 | | عند اتخاذ قرار ما فإنني أقضي وقتاً طويلاً بالتفكير بالحلول والخيارات البديلة | 0.28 |
| | 35 | | أحب أن تكون لدي مسؤولية تجاه القضايا والمشاكل التي تواجهني في حياتي والتي تتطلب مني التفكير بالحلول والخيارات البديلة | 0.48 |
| | 37 | | عند اتخاذ قرار ما فإنني أحب أن يكون لدي أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات علاقة بالقرار المراد اتخاذه | 0.39 |
| التوجه | 3 | | أنا لست متأكد من أدائي ووضعي في الجامعة وأظن أن الأمور تسير لوحدها | 0.30 |
| التجنبي | 8 | | لا أبدي قلقاً مسبقاً حول بعض القضايا المهمة في حياتي ولا أتعامل معها إلا في الوقت المناسب | 0.24 |
| | 13 | | لا أنشغل كثيراً بمسائلي الشخصية وأتركها تسير بشكل طبيعي | 0.32 |
| | 17 | | أنا الآن لا أفكر كثيراً بالمستقبل ما زال الوقت مبكراً | 0.28 |
| | 24 | | أحاول الانتظار قدر الإمكان عند اتخاذ قرار ما لكي أرى ما سوف يستجد | 0.20 |
| | 27 | | أرى من الأفضل عدم أخذا الحياة بجدية مبالغ فيها والاستمتاع بها قدر الإمكان | 0.22 |
| | 29 | | أحاول قدر الإمكان عدم التفكير بالمشكلة التي تواجهني | 0.31 |
| | 31 | | أحاول تجنب المواقف الشخصية التي تتطلب مني مزيداً من التفكير والجهد | 0.30 |
| | 36 | | أرفض أحيانا فكرة حدوث مشكلة ما ومن أنها ستنتهي لوحدها | 0.27 |
| | 38 | | عندما أعلم من موقف ما سوف يجعلني تحت الضغط النفسي فإنني أحاول تجنبه | 0.20 |
| التوجه | 4 | | أتصرف تقريباً وفقاً للقيم التي تربيت عليها | 0.32 |
| المعياري | 10 | | تربيت على معرفة ما الذي أحاول أن أبذل جهداً من أجله لوجود دائماً غاية وهدف في حياتي | 0.22 |
| | 19 | | أعرف دائماً ما أومن وما لا أومن به ولا يوجد لدي شكوك تتعلق بالدين | 0.23 |
| | 21 | | كنت أعرف منذ أن كنت بالمدرسة ما الاختصاص الذي سوف أدرسه بالجامعة | 0.21 |
| | 23 | | أرى من الأفضل أن تكون لدي مجموعة من المعتقدات الثابتة من أن أكون ذو عقلية منفتحة | 0.35 |
| | 28 | | أرى من الأفضل أن يكون لدي قيم ثابتة بدلاً من تبني منظومات قيمية بديلة ومتغيرة | 0.33 |
| | 32 | | عندما أعرف فعالية وجدوى إستراتيجية ما في معالجة المشاكل، فإنني استخدمها باستمرار | 0.23 |
| | 34 | | أفضل التعامل مع المشاكل التي تمكنني من الاستناد على القيم والمعايير الاجتماعية | 0.21 |
| | 40 | | أجد من الأفضل لي الاعتماد على نصيحة الأصدقاء والمقربين والمعارف في التعامل مع المشاكل التي تواجهني | 0.23 |
| توجه | 1 | | أعرف بشكل أساسي ما أومن به وما لا أومن به فيما يخص معتقداتي الدينية | 0.23 |
| الالتزام | 7 | | أعرف ما أريد فعله في المستقبل | 0.48 |
| | 9 | سالبة | لست متأكداً من مدى إيماني من بعض المسائل الدينية | 0.25 |
| | 11 | سالبة | لست متأكداً من طبيعة القيم التي فعلاً أنا متمسك بها | 0.43 |
| | 12 | | لدي مواقف سياسية ثابتة من الحكومة والدولة | 0.29 |
| | 14 | سالبة | لست متأكداً مما أريد فعله بالمستقبل | 0.45 |
| | 15 | | اختصاصي في الجامعة يتناسب مع قدراتي وينسجم مع رغبتي | 0.22 |
| | 20 | سالبة | لست متأكداً من الاختصاص الذي يجب أن اختص به وما الاختصاص الذي أود الانتقال إليه | 0.35 |
| | 22 | | لدي مجموعة من القيم المحددة التي سوف استخدمها في اتخاذ القرارات الشخصية | 0.32 |
| | 39 | | أرى أن الناس بحاجة إلى المشاعر الدافئة والإنسانية ومن الإلتزام بالقيم والمثاليات حتى يعيشوا حياة كريمة | 0.32 |

**ثبات الأداة:** وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، كما هو مبين في الجدول (5):

**جدول 5:** معاملات ثبات إعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

| أساليب الهوية | الاتساق الداخلي | الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| التوجه المعلوماتي | 0.78 | 0.87 | 11 |
| التوجه التجنبي | 0.72 | 0.88 | 10 |
| التوجه المعياري | 0.74 | 0.89 | 9 |
| توجه الالتزام | 0.81 | 0.87 | 10 |

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ثبات إعادة الاختبار قد تراوحت ما بين(0.87-0.89)، في حين وتراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (0.72-0.81)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

**ثالثاً: مقياس التكيف الأكاديمي لبيكر وسيرك (** SACQ) (The Student adaptation to college questionnaire (Baker & Sirke, 1999، والمكون بصورته الأصلية من (20) فقرة، موزعة على أربعة مجالات وهي (مجال الدافعية، والمجال التطبيقي، ومجال الأداء، ومجال البيئة الأكاديمية). يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت السداسي (1 غير موافق بشدة، 2 غير موافق، 3 محايد، 4 موافق، 5 موافق كثيراً، 6 موافق بشدة)، وتتراوح درجات المقياس العليا والدنيا ما بين (20-120)، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1-2,66)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,67-4,33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (4.34-6). ولقد تم استخراج مؤشرات على صدق هذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد عن (0,20)، كما هو مبين في الجدول 6.

**جدول 6:** معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس

| رقم الفقرة | حالة الفقرة | مضمون الفقرة | معامل تمييز الفقرة |
|---|---|---|---|
| 1 | | لدي أسباب واضحة ومقنعة لوجودي في الجامعة | 0.48 |
| 2 | | لدي أهداف دراسية واضحة | 0.56 |
| 3 | | أرى أن الدراسة الجامعية ذات أهمية كبيرة | 0.45 |
| 4 | سالبة | أشك بمدى أهمية وقيمة الدراسة الجامعية | 0.33 |
| 5 | | أحافظ على تواصلي وإلمامي بآخر المستجدات العلمية في مجال اختصاصي | 0.37 |
| 6 | سالبة | لا أبذل جهداً في الدراسة كما يجب | 0.52 |
| 7 | سالبة | دافعيتي نحو الدراسة متدنية | 0.63 |
| 8 | | أحافظ على حضوري للمحاضرات بانتظام واستمرار | 0.36 |
| 9 | سالبة | أجد أن الدراسة الجامعية في غاية الصعوبة | 0.34 |
| 10 | سالبة | أدائي في الامتحانات الدراسية متدني | 0.63 |
| 11 | | أنا راضي عن أدائي الدراسي | 0.50 |
| 12 | سالبة | لا أشعر بكفاءتي وقدراتي في المساقات الجامعية | 0.51 |
| 13 | سالبة | لا أستثمر وقت الدراسة بشكل فعال | 0.53 |
| 14 | | استمتع بكتابة الأبحاث والتقارير الخاصة بالمساقات الدراسية | 0.26 |
| 15 | سالبة | أجد مشكلة وصعوبة في التركيز أثناء الدراسة | 0.46 |
| 16 | سالبة | وضعي الدراسي غير جيد على الرغم من الجهد الذي أبذله | 0.31 |
| 17 | سالبة | لدي مشكلة في أداء الواجبات الدراسية | 0.58 |
| 18 | | لدي رضى عن البرامج الدراسية التي تطرحها الجامعة | 0.26 |
| 19 | | لدي رضى عن أساتذتي في الجامعة | 0.24 |
| 20 | | لدي رضى عن الوضع الدراسي بالجامعة بشكل عام | 0.31 |

**ثبات الأداة:** تراوح معامل الاتساق الداخلي للمقياس بصورته الأصلية ما بين(0,83 –0,89)،وللتأكد من ثبات الأداة المعربة قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ومعاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بإعادة الاختبار (0,81)، ومعامل الثبات بالاتساق الداخلي(0,85)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

**رابعاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:**

طور هذا المقياس أوون وفرومان (Owen & , 1988) Academic Self-Efficacy Inventory Fromen، وهو يتكون بصورته الأصلية من (33) فقرة. يبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي في المقياس الأصلي (0,90) ومعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار(0,85). يتبع هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي حيث يقيس درجة الثقة للقيام بسلوكيات معينة (مرتفعة بشدة (5) مرتفعة (4)، متوسطة (3) منخفضة (2)، منخفضة جداً (1))، وتتراوح درجاته العليا والدنيا ما بين (33-165)، حيث تعبر الدرجة

منخفضة إذا تراوحت بين (1-2.33)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (3,66-2,34)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,67-5). وقد تم استخراج مؤشرات عن صدق البناء لهذا المقياس باستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عن (0,20) كما هو مبين في الجدول 7

**جدول 7:** معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

| رقم الفقرة | مضمون الفقرة | معامل تمييز الفقرة |
|---|---|---|
| 1 | تدوين ملاحظات منظمة ومترابطة منطقياً أثناء المحاضرة الدراسية | 0.32 |
| 2 | المشاركة بالمناقشات الصفية | 0.60 |
| 3 | الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها كبير جدا | 0.58 |
| 4 | الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها قليل جداً | 0.36 |
| 5 | اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ، اختيار من متعدد) | 0.21 |
| 6 | اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية | 0.45 |
| 7 | كتابة بحث أو تقرير فصلي مميز وذو جودة عالية | 0.47 |
| 8 | الإصغاء الجيد طوال المحاضرة الدراسية لموضوع صعب ومعقد | 0.44 |
| 9 | تدريس بعض زملائك في الشعبة بعض المواضيع والدروس الأكاديمية | 0.56 |
| 10 | شرح وتفسير مفهوم علمي لزميل في إحدى المواد الدراسية | 0.63 |
| 11 | طلبك من أستاذك إعادة توضيح مفهوم لم تفهمه | 0.51 |
| 12 | الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية | 0.55 |
| 13 | دراسة المادة الدراسية بشكل كافي حتى تفهم محتواها تماماً | 0.61 |
| 14 | شرح مسألة علمية أو درس أمام زملائك في الشعبة | 0.48 |
| 15 | المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (رياضية، ثقافية،...) | 0.33 |
| 16 | جعل أساتذتك يحترمونك ويقدرونك | 0.21 |
| 17 | الالتزام بحضور المحاضرات الدراسية بشكل منتظم | 0.33 |
| 18 | الالتزام بحضور المحاضرات المملة بصورة منتظمة | 0.21 |
| 19 | جعل أساتذتك يضنون أنك تعطي كامل اهتمامك وانتباهك للمحاضرة الدراسية | 0.32 |
| 20 | فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في ورقة الامتحانات | 0.44 |
| 21 | فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في المحاضرات الدراسية | 0.47 |
| 22 | إجراء عمليات حسابية بسيطة | 0.20 |
| 23 | استخدم الحاسوب بكفاءة | 0.09 |
| 24 | إتقان معظم محتوى المواد العلمية الصعبة | 0.53 |
| 25 | التحدث مع أساتذتك على انفراد للتعرف عليهم | 0.21 |
| 26 | ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض | 0.48 |
| 27 | تحدي ومعارضة آراء وأفكار أساتذتك في المحاضرات الدراسية | 0.22 |
| 28 | توظيف محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في موقف عملي تطبيقي | 0.52 |
| 29 | الاستخدام والاستفادة الجيدة من مكتبة الجامعة | 0.39 |
| 30 | الحصول على علامات عالية | 0.56 |
| 31 | توزيع وتنظيم أوقات الدراسة على المواد الدراسية | 0.52 |
| 32 | فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمساقات الدراسية | 0.65 |
| 33 | إتقان واستيعاب محتوى دراسي لا يستهويك ولا تميل إليه | 0.39 |

**ثبات الأداة:** للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخراج معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي للمقياس، حيث بلغ معامل الثبات بإعادة الاختبار (0,84)، ومعامل ثبات الاتساق الداخلي (0,89) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة / شارحة ومتغير تابع/ المحك كالتالي:

أ- المتغيرات المستقلة:

1- أساليب التنشئة الوالدية، ولها ثلاثة مستويات: أسلوب التنشئة الديمقراطي، وأسلوب التنشئة التسلطي، وأسلوب التنشئة الفوضوي.

2- أساليب الهوية: ولها ثلاثة مستويات: أسلوب الهوية المعلوماتي، وأسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية التجنبي.

3- التكيف الأكاديمي.

ب- المتغير التابع: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

**منهجية الدراسة:** تعد هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية الاستكشافية، إذ تهدف إلى استكشاف العلاقة ما بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، ومدى مساهمة المتغيرات المستقلة بالتنبؤ بالمتغير التابع.

**إجراءات الدراسة**

- اختيار أدوات الدراسة المناسبة لغرض الدراسة وتعريبها من قبل الباحثين، ثم التأكد من دقة الترجمة من خلال مختصين باللغة الانجليزية ومن خلال إعادة ترجمتها من العربية إلى لانجليزية (back Translation)، ومن ثم عرضها على مختصين في علم النفس التربوي للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات، ومن ثم تطبيقها على عينة استطلاعية لاستخراج مؤشرات صدقها وثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من الشعب التي يدرسها الباحثان، وتوضيح التعليمات المتعلقة بكيفية تعبئة أدوات الدراسة، والطلب من أفراد العينة أخذ الوقت الكافي لقراءة فقرات الأدوات في البيت وإعادتها في المحاضرة اللاحقة، علماً بأن الاشتراك بالدراسة كان طوعياً لمن يرغب من الطلبة.
- تجميع أدوات الدراسة من أفراد العينة، وفرزها لاستبعاد الاستبيانات ذات الفقرات غير المكتملة حيث بلغت (85) استبانه، ثم إدخال البيانات من قبل الباحثين على جهاز الحاسوب،وتحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

**نتائج الدراسة:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

والذي يشير إلى "هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متغيرات الدراسة (الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية)"؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول 8.

**جدول 8:** معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.

| العلاقة الارتباطية | الفوضوي | السلطوي | الديمقراطي | التوجه المعلوماتي | التوجه التجنبي | التوجه المعياري | توجه الإلتزام | التكيف الأكاديمي | الكفاءة الذاتية الأكاديمية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفوضوي | 1 | | | | | | | | |
| السلطوي | **-0.28** | 1 | | | | | | | |
| الديمقراطي | **0.20** | **-0.50** | 1 | | | | | | |
| التوجه المعلوماتي | 0.02 | -0.13 | **0.40** | 1 | | | | | |
| التوجه التجنبي | **0.18** | 0.11 | -0.04 | 0.14 | 1 | | | | |
| التوجه المعياري | -0.08 | 0.02 | **0.26** | **0.48** | **0.30** | 1 | | | |
| توجه الالتزام | -0.11 | **-0.20** | **0.28** | **0.52** | -0.13 | **0.42** | 1 | | |
| التكيف الأكاديمي | 0.05 | **-0.24** | **0.37** | **0.29** | **-0.30** | 0.15 | **0.56** | 1 | |
| الكفاءة الذاتية الأكاديمية | 0.05 | -0.12 | **0.27** | **0.40** | -0.14 | 0.10 | **0.42** | **0.66** | 1 |

يلاحظ من الجدول (8) وجود 16 علاقة ارتباطية طردية من أصل 36 ذات دلالة إحصائية بين مختلف متغيرات الدراسة تراوحت ما بين (0,18-0,66)، صُنّف بعض منها على أنها علاقات ارتباطية ضعيفة جداً مثل العلاقة بين (أسلوب التوجه التجنبي والأسلوب الفوضوي، الأسلوب المعياري والأسلوب الديمقراطي، توجه الالتزام والأسلوب الديمقراطي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأسلوب الديمقراطي، التكيف الأكاديمي والتوجه المعلوماتي)، وكذلك صُنّف بعضٌ منها على أنها علاقات ارتباطية طردية ضعيفة مثل (التكيف الأكاديمي والأسلوب الديمقراطي، التوجه المعياري، والتوجه المعلوماتي، توجه الالتزام والتوجه المعياري، الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجه الالتزام، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجه المعلوماتي، التوجه المعياري، والتوجه التجنبي)، وصُنّف أيضاً بعض منها على أنها علاقات ارتباطية طردية متوسطة القوة مثل (توجه الالتزام والتوجه المعلوماتي، التكيف الأكاديمي وتوجه الالتزام، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي).

كما يُلاحظ من الجدول وجود (5) علاقات ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية من أصل 36 علاقة ارتباطية تراوحت ما بين (-0,50 - -0,20)، حيث صُنّف بعضُ منها على أنها علاقات ارتباطية ضعيفة جداً من مثل (الأسلوب السلطوي والأسلوب الفوضوي، والتكيف الأكاديمي والسلطوي، التكيف الأكاديمي والتوجه التجنبي، توجه الالتزام والأسلوب السلطوي)، وصُنّف بعضها الآخر على أنه علاقات ارتباطية ضعيفة من مثل (الأسلوب الديمقراطي والأسلوب السلطوي)، مما يعني وجود (15) علاقة ارتباطية ليست ذات دلالة إحصائية.

**جدول 9:** معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها.

| أسلوب إدخال المتغيرات | النموذج | ر | $ر^2$ | $ر^2$ المعدل | الخطأ المعياري في التقدير | إحصائيات التغير | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | التغير في $ر^2$ | ف التغير | درجة حرية البسط | درجة حرية المقام | الدلالة الإحصائية |
| Enter | 1[ب] | 0.704 | 49.61% | 0.465 | 0.349 | 49.61% | **16.118** | 8 | 131 | 0.000 |
| Stepwise | 1[أ] | 0.659 | 43.45% | 0.430 | 0.360 | 43.45% | **106.013** | 1 | 138 | 0.000 |
| | 2[ج] | 0.692 | 47.91% | 0.471 | 0.347 | 4.46% | **11.733** | 1 | 137 | 0.001 |

أ (ثابت الانحدار)، الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي، التوجه المعلوماتي، التوجه التجنبي، التوجه المعياري، توجه الالتزام، التكيف الأكاديمي

ب (ثابت الانحدار)، **التكيف الأكاديمي**

ج (ثابت الانحدار)، التكيف الأكاديمي، **التوجه المعلوماتي**

يلاحظ من الجدول (15) استخدام أسلوبين من أساليب إدخال المتغير (Stepwise and Enter) حيث كان الأثر المشترك باستخدام طريقة (Enter) 49,61% لكل من المتغيرات المتنبئة، أما باستخدام طريقةStepwise كان الأثر المشترك للمتغيرات المتنبئة 47,91% لكل من المتغيرين المتنبئين، متغير التكيف الأكاديمي ومتغير التوجه المعلوماتي.

ولمعرفة الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة في النموذج التنبؤي باستخدام طريقتي Stepwise وEnter تم حسابها كما هو مبين بالجدول (10).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

ما القدرة التنبؤية للمتغيرات المتنبئة (الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي، التوجه المعلوماتي، التوجه التجنبي، التوجه المعياري، توجه الالتزام، والتكيف الأكاديمي) بالمتغير المتنبأ به (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب قيم معاملات الارتباط المتعدد ومربعاتها، وإحصائيات التغير لكل منها وكذلك الأثر المشترك للمتغيرات المتنبئة كما هو مبين في الجدول 9

**جدول 10:** الأوزان المعيارية واللامعيارية للانحدار المتعدد وقيم ت المحسوبة

| أسلوب إدخال البيانات | النموذج | المتنبئات | الأوزان اللامعيارية | | الأوزان المعيارية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الارتباط الجزئي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | B | الخطأ المعياري | β | | | |
| Enter | | (ثابت الانحدار) | 0.878 | 0.471 | | 1.865 | 0.064 | |
| | | الفوضوي | 0.018 | 0.074 | 0.016 | 0.240 | 0.810 | 0.021 |
| | | السلطوي | 0.050 | 0.058 | 0.066 | 0.869 | 0.386 | 0.076 |
| | | الديمقراطي | -0.003 | 0.058 | -0.004 | -0.050 | 0.960 | -0.004 |
| | 1 | التوجه المعلوماتي | 0.221 | 0.063 | 0.283 | **3.483** | 0.001 | 0.291 |
| | | التوجه التجنبي | 0.030 | 0.059 | 0.038 | 0.515 | 0.608 | 0.045 |
| | | التوجه المعياري | -0.107 | 0.062 | -0.137 | -1.733 | 0.085 | -0.150 |
| | | توجه الالتزام | -0.002 | 0.069 | -0.003 | -0.035 | 0.972 | -0.003 |
| | | التكيف الأكاديمي | 0.428 | 0.056 | 0.627 | **7.661** | 0.000 | 0.556 |
| Stepwise | 1 | (ثابت الانحدار) | 1.539 | 0.175 | | **8.793** | 0.000 | |
| | | التكيف الأكاديمي | 0.450 | 0.044 | 0.659 | **10.296** | 0.000 | 0.659 |
| | 2 | (ثابت الانحدار) | 1.005 | 0.230 | | **4.375** | 0.000 | |
| | | التكيف الأكاديمي | 0.406 | 0.044 | 0.594 | **9.213** | 0.000 | 0.618 |
| | | التوجه المعلوماتي | 0.172 | 0.050 | 0.221 | **3.425** | 0.001 | 0.281 |

يتضح من الجدول (10) أنّ لأسلوب التوجه المعلوماتي قدرة تنبؤية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة β: (0.283) وقيمة (ت) المحسوبة (3,483)، وأن التكيف الأكاديمي لديه قدرة تنبؤية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة β: (0,627) وقيمة (ت) المحسوبة (7,661)، حيث يعتبر التكيف الأكاديمي مساهماً أولاً، والتوجه المعلوماتي مساهماً ثانياً بالنموذج التنبؤي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً لطريقة Enter، وكذلك الحال بالنسبة لطريقة Stepwise. ويتضح أيضاً من الجدول عدم وجود قدرة تنبؤية للأساليب الوالدية بالكفاءة الذاتية لوجد علاقات ارتباطية ضعيفة بينها وبين الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما هو موضح بالجدول رقم (8).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

ما الأساليب الوالدية وأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الأساليب الوالدية، ولأبعاد مقياس أساليب الهوية كما هو مبين في الجدولين (11) و(12).

**جدول 11:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

| الرتبة | رقم المجال | الأساليب الوالدية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | الديمقراطي | 3.666 | 0.68 |
| 2 | 1 | الفوضوي | 2.923 | 0.44 |
| 3 | 2 | السلطوي | 2.906 | 0.63 |

يلاحظ من الجدول (11) أن الأسلوب الديمقراطي كان أكثر الأساليب التنشئة الوالدية سيادة من بين أساليب التنشئة الوالدية الأخرى، حيث كانت درجته مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره بالتقريب (3,67) وبانحراف معياري مقداره (0,68) ثم جاء بالمرتبة الثانية الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي مقداره

(2,923) وانحراف معياري مقداره (0,44) وبالمرتبة الثالثة الأسلوب السلطوي بمتوسط حسابي مقداره (2,906) وانحراف معياري مقداره (0,63)، ضمن درجة سيادة متوسطة لكل من الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلطوي.

**جدول (12):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية

| الرتبة | رقم المجال | أساليب الهوية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | توجه الالتزام | 4.617 | 0.62 |
| 2 | 3 | التوجه المعياري | 4.133 | 0.61 |
| 3 | 1 | التوجه المعلوماتي | 4.109 | 0.61 |
| 4 | 2 | التوجه التجنبي | 3.356 | 0.59 |

ويلاحظ من الجدول (12) أن أسلوب التوجه نحو الالتزام كان أكثر أساليب الهوية سيادة من بين أساليب الهوية الأخرى، حيث كانت درجته مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (4,617) وانحراف معياري مقداره (0,62)، ثم جاء بالمرتبة الثانية أسلوب التوجه المعياري بمتوسط حسابي مقداره (4,133) وبانحراف معياري مقداره (0,61)، وجاء بالمرتبة الثالثة أسلوب التوجه المعلوماتي بمتوسط حسابي مقداره (4,109) وانحراف معياري (0,61)، وجاء الأسلوب التجنبي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3,356) وانحراف معياري مقداره (0,59) ضمن درجة سيادة متوسطة لكل منها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

ما درجة التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة على هذا السؤال،، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياسين، كما هو مبين في الجدولين (13) و(14).

**جدول 13:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التكيف الأكاديمي السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

| الرتبة | رقم الفقرة | حالة الفقرة | مقياس التكيف الأكاديمي وفقراته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | | أرى أن الدراسة الجامعية ذات أهمية كبيرة | 5.321 | 1.11 |
| 2 | 1 | | لدي أسباب واضحة ومقنعة لوجودي في الجامعة | 5.264 | 0.96 |
| 3 | 4 | سالبة | أشك بمدى أهمية وقيمة الدراسة الجامعية | 5.064 | 1.43 |
| 4 | 2 | | لدي أهداف دراسية واضحة | 4.843 | 1.28 |
| 5 | 8 | | أحافظ على حضوري للمحاضرات بانتظام واستمرار | 4.686 | 1.36 |
| 6 | 17 | سالبة | لدي مشكلة في أداء الواجبات الدراسية | 4.329 | 1.24 |
| 7 | 12 | سالبة | لا أشعر بكفاءتي وقدراتي في المساقات الجامعية | 4.221 | 1.42 |
| 8 | 10 | سالبة | أدائي في الامتحانات الدراسية متدني | 4.107 | 1.39 |
| 9 | 16 | سالبة | وضعي الدراسي غير جيد على الرغم من الجهد الذي أبذله | 4.043 | 1.45 |
| 10 | 7 | سالبة | دافعيتي نحو الدراسة متدنية | 3.943 | 1.61 |
| 11 | 5 | | أحافظ على تواصلي وإلمامي بآخر المستجدات العلمية | 3.679 | 1.29 |
| 12 | 15 | سالبة | أجد مشكلة وصعوبة في التركيز أثناء الدراسة | 3.593 | 1.50 |
| 13 | 9 | سالبة | أجد أن الدراسة الجامعية في غاية الصعوبة | 3.564 | 1.41 |
| 14 | 6 | سالبة | لا أبذل جهداً في الدراسة كما يجب | 3.507 | 1.54 |
| 15 | 19 | | لدي رضا عن أساتذتي في الجامعة | 3.371 | 1.24 |
| 16 | 20 | | لدي رضا عن الوضع الدراسي بالجامعة بشكل عام | 3.343 | 1.38 |
| 17 | 13 | سالبة | لا أستثمر وقت الدراسة بشكل فعال | 3.286 | 1.55 |
| 18 | 14 | | استمتع بكتابة الأبحاث والتقارير الخاصة بالمساقات الدراسية | 3.000 | 1.56 |
| 19 | 18 | | لدي رضا عن البرامج الدراسية التي تطرحها الجامعة | 2.900 | 1.24 |
| 20 | 11 | | أنا راضٍ عن أدائي الدراسي | 2.750 | 1.38 |
| | | | الكلي للمقياس | 3.941 | 0.70 |

**جدول 14:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

| الرتبة | رقم الفقرة | مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقراته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | جعل أساتذتك يحترمونك ويقدرونك | 4.314 | 0.71 |
| 2 | 17 | الالتزام بحضور المحاضرات الدراسية بشكل منتظم | 4.171 | 0.89 |
| 3 | 22 | إجراء عمليات حسابية بسيطة | 4.136 | 1.01 |
| 4 | 23 | استخدم الحاسوب بكفاءة | 4.021 | 0.95 |
| 5 | 20 | فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في ورقة الامتحانات | 3.779 | 0.87 |
| 6 | 19 | جعل أساتذتك يضنون أنك تعطي كامل اهتمامك وانتباهك للمحاضرة الدراسية | 3.743 | 0.94 |
| 7 | 5 | اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ، اختيار من متعدد) | 3.743 | 0.84 |
| 8 | 21 | فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي ترد في المحاضرات الدراسية | 3.743 | 0.77 |
| 9 | 18 | الالتزام بحضور المحاضرات المملة بصورة منتظمة | 3.700 | 1.10 |
| 10 | 1 | تدوين ملاحظات منظمة ومترابطة منطقياً أثناء المحاضرة الدراسية | 3.550 | 1.01 |
| 11 | 13 | دراسة المادة الدراسية بشكل كافي حتى تفهم محتواها تماماً | 3.536 | 0.94 |
| 12 | 8 | الإصغاء الجيد طوال المحاضرة الدراسية لموضوع صعب ومعقد | 3.486 | 1.08 |
| 13 | 12 | الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية | 3.443 | 0.94 |
| 14 | 26 | ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض | 3.421 | 0.92 |
| 15 | 32 | فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمساقات الدراسية | 3.386 | 0.99 |
| 16 | 24 | إتقان معظم محتوى المواد العلمية الصعبة | 3.371 | 0.97 |
| 17 | 28 | توظيف محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في موقف عملي تطبيقي | 3.336 | 1.02 |
| 18 | 4 | الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها قليل جداً | 3.321 | 1.05 |
| 19 | 6 | اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية | 3.307 | 0.98 |
| 20 | 30 | الحصول على علامات عالية | 3.286 | 0.88 |
| 21 | 10 | شرح وتفسير مفهوم علمي لزميل في إحدى المواد الدراسية | 3.200 | 1.07 |
| 22 | 7 | كتابة بحث أو تقرير فصلي مميز وذو جودة عالية | 3.186 | 1.03 |
| 23 | 31 | توزيع وتنظيم أوقات الدراسة على المواد الدراسية | 3.107 | 1.09 |
| 24 | 9 | تدريس بعض زملائك في الشعبة بعض المواضيع والدروس الأكاديمية | 3.029 | 1.14 |
| 25 | 11 | طلبك من أستاذك إعادة توضيح مفهوم لم تفهمه | 3.000 | 1.21 |
| 26 | 33 | إتقان واستيعاب محتوى دراسي لا يستهويك ولا تميل إليه | 2.986 | 0.99 |
| 27 | 29 | الاستخدام والاستفادة الجيدة من مكتبة الجامعة | 2.900 | 1.21 |
| 28 | 2 | المشاركة بالمناقشات الصفية | 2.821 | 1.13 |
| 29 | 3 | الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في شعبة عددها كبير جدا | 2.714 | 1.05 |
| 30 | 14 | شرح مسألة علمية أو درس أمام زملائك في الشعبة | 2.607 | 1.13 |
| 31 | 25 | التحدث مع أساتذتك على انفراد للتعرف عليهم | 2.429 | 1.21 |
| 32 | 15 | المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (رياضية، ثقافية،...) | 2.336 | 1.30 |
| 33 | 27 | تحدي ومعارضة آراء وأفكار أساتذتك في المحاضرات الدراسية | 2.229 | 0.93 |
| | | الكلي للمقياس | 3.313 | 0.48 |

يُلاحظ من الجدولين 13 و14 أن درجة التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,941) والانحراف المعياري (0,70)، ودرجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,313) والانحراف المعياري (0,48).

**مناقشة النتائج**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود قدرة تنبؤية لأساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية أساليب التنشئة الوالدية لبومرند (Baumrind) (Rice, 2000)، حيث ترى بومرند أن أسلوب التنشئة التسلطي

والفوضوي مرتبط بنواتج سلبية اكثر مقارنة بأسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي الذي يرتبط بنواتج أكثر ايجابية من حيث زيادة درجة التحكم والضبط الذاتي لدى الأبناء، وزيادة كفاءتهم الذاتية والاجتماعية مقارنة بأساليب التنشئة الوالدية الأخرى والتي ترتبط بالنواتج السلبية مثل ضعف في درجة التحكم والضبط الذاتي، وتدني مستوى الكفاءة الذاتية والاجتماعية، وتعاطي الكحول والتدخين (Paulson, 1994).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة خصائص أسلوب التنشئة التسلطي المتمثل بالتطلب الزائد من قبل الوالدين(Demandness)، والرقابة الشديدة والصارمة، والتوقعات المرتفعة، والمطالب الملحة دون مراعاة للقدرات، والإمكانات الفردية، والفروق الفردية بين الأبناء، وضرورة التزام الأبناء بالقواعد والتعليمات والقرارات التي يصدرها رب الأسرة دون احترام لوجهات نظرهم، وخصوصية القرارات التي قد تمس مستقبلهم، علاوة على ضعف استجابية (Responseness) الآباء المتمثلة بعدم توفير الجو الآمن، وغياب التعبير عن المشاعر الدافئة والحميمة تجاه الأبناء، والتقصير في تقديم التشجيع والدعم بكل أشكاله المادي والنفسي والمعلوماتي، وانعدام أجواء الحوار والمناقشة (Shaw, 2008).

ولا يختلف الحال كثيراً بالنسبة لأسلوب التنشئة الفوضوي سواء كان أسلوبا متسامحاً، أو مهملاً، حيث الاستجابية العالية المتمثلة بالدعم، والتشجيع، وتوفير كل ما يلزم للأبناء لاسيما للأمور المادية مع غياب الانضباطية، والتوجيه للسلوك، وهذا ما يطلق عليه نمط التنشئة الفوضوي المتسامح، أو من خلال الاستجابية الضعيفة أي غياب التشجيع والدعم والأجواء المفعمة بالعاطفة، إضافة إلى غياب الانضباط والتوجيه لسلوكيات الأبناء (Berk, 2000).

ويبدو أنّ هذه الاستجابية والانضباطية - المتدنية منها والعالية- تؤثران على أداء ونجاح الأبناء الأكاديمي، وكفاءتهم الذاتية الأكاديمية، وحتى كفاءتهم الاجتماعية،وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات ومن بينها دراسة كوهين ورايس (Cohen & Rice, 1997) التي أظهرت أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض أدركوا وصنفوا والديهم على أنهم أشخاص تسلطيين أو فوضويين. ودراسة بولسون (Paulson, 1994) التي أظهرت أن وجود مستوى من الدعم والتشجيع، وأجواء من المشاعر الدافئة والحميمة، والمشاركة الوالدية للأبناء في المهام والأنشطة الأكاديمية، ومستوى من الضبط من قبل الوالدين قد أرتبط بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي للأبناء.

كما أظهرت دراسة استينبيرغ ولمبورن ودورنبوش ودارلنج (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) أن أسلوب التنشئة الديمقراطي كان من أكثر أساليب التنشئة الوالدية تأثيراً من الناحية الإيجابية على التحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي في المرحلة الثانوية، كما تؤكد دراسة كونزالس وكوس وفريدمان وماسون (Conzales, Cauce, Friedman & Mason, 1996) أن المشاعر الدافئة والحميمة من قبل الآباء تجاه الأبناء، والدعم الوالدي عوامل ذات تأثير ايجابي دال إحصائياً على نواتج التعلم ومن بينها التحصيل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود قدرة تنبؤية للنمط الديمقراطي على عكس ما بينته نتائج الدراسات السابقة، وربما يعود ذلك إلى عدم قدرة هذا النمط على التنبؤ بنواتج التعلم بشكل مباشر إلا من خلال علاقة توسطية مع عوامل أخرى غير العوامل التي تناولتها الدراسة مثل الدافعية للانجاز والتحصيل، وهنا يمكن الإشارة الى دراسة كل من جينسبيرغ وبروستين(Ginsburg & Broustein, 1993) التي بينت أنه لا يمكن للنمط الديمقراطي التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية إلا من خلال الدافعية الداخلية للأبناء، وبالتالي تفسير حجم تأثير النمط الديمقراطي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لا يكون إلا من خلال الدافعية الداخلية.

من جهة أخرى بينت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية للتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له تنتو (Tinto, 1996) من أهمية التكيف الأكاديمي كمؤشر هام على الصحة النفسية للطالب، وعلى مدى إنتاجية الطالب للمهام، والأنشطة الأكاديمية، وكفاءته الذاتية، ومدى استعداده لتقبل القيم والاتجاهات التي تحاول الجامعة تطويرها لدى الطلبة، ومن تحديد طبيعة مشاعر الطالب تجاه جامعته، ومدى الشعور بالرضا عن نوعية الحياة الجامعية، والاستمرارية والتعلق بهذه الجامعة، ودرجة تحقيقه للأهداف التعليمية، وانخراطه بالأنشطة والمهام الأكاديمية.

لقد أظهرت عدة دراسات دور التكيف الأكاديمي لدى الطلبة في كفاءتهم الذاتية الأكاديمية، ومن بين هذه الدراسات دراسة ايلياس ولوميس (Elias & Loomis , 2000) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين غيروا تخصصاتهم العلمية أكثر من مرة أظهروا كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة مقارنة بالطلبة الذين لم يغيروا تخصصاتهم العلمية أطلاقاً، كما تبين في دراسة لينت وزملائه ( Lent et al., 2000) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية استمروا في تخصصاتهم، وحصلوا على علامات عالية في هذه التخصصات مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأظهرت دراستهم قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية بالتكيف الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك فقد أظهرت دراسة ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003) أنّ الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتمتعون بقدرة عالية في مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية، كما أنهم سجلوا أعلى المعدلات في الاستمرارية والبقاء في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأظهرت الدراسة علاقة ارتباطية سلبية بين معدلات الانسحاب من الجامعة والكفاءة الذاتية، في حين ظهرت علاقة ارتباطية إيجابية بين مواجهة التحديات، والصعوبات الأكاديمية، والكفاءة الذاتية. كما أشارت

دراسة ويلسن (Wilson, 2002) إلى أنّ الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية حصلوا على أعلى العلامات، وأظهروا انهماكاً وانخراطاً وتركيزاً عالياً بمساق برمجية C++.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود قدرة تنبؤية لأسلوب الهوية المعلوماتي بينما لم تظهر أي قدرة تنبؤية لكل من أسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية التجنبي. إنّ تفسير ذلك يمكن أنّ يكون في ضوء طبيعة خصائص هذه الأساليب، فأسلوب الهوية المعلوماتي يمتاز أصحابه بالمثابرة، والفاعلية، والتركيز العالي، والتعمق في معالجة المعلومات قبل بناء أية تصورات أو معتقدات حول هويتهم أو حتى اتخاذ قرارات (Bersonsky, 2004). إنّ أصحاب هذا الأسلوب ينخرطون بالأنشطة والمهام الأكاديمية بتركيز عالٍ، واستمتاع، ولديهم استقلالية في الدراسة والتعلم، وأنهم يستكشفون ذاوتهم بشكل مناسب، ولديهم مستوى جيد من المهارات الاجتماعية، بينما يتصف أصحاب أسلوب الهوية المعياري بالانغلاق، ومقاومة كل المعلومات التي لا تتوافق ولا تنسجم مع قيمهم ومعتقداتهم، ويفتقرون للاستقلالية والاعتمادية الذاتية في الدراسة والتعلم، وتنعدم لديهم القدرة على الأداء في البيئات التعليمية ضعيفة التنظيم، ولديهم مشكلة في الانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبل لأفكار الآخرين والتسامح معهم، ويواجهون مشكلة في بناء علاقات بناءة وهادفة (Bersonsky & Kulk, 2005).

أما أصحاب أسلوب الهوية التجنبي فيتسمون بالمماطلة، والتأجيل للمهام والقضايا لا سيما للقضايا التي ترتبط بهويتهم، وتحدد سلوكياتهم عوامل خارجية وموقفية بدلاً من العوامل الداخلية من مثل حب الفضول والاستطلاع والاستكشاف، كما أنهم يجدون صعوبة بالتقيد بالتعليمات والقوانين الجامعية لأنهم غير معدين للتعامل مع مثل هذه السياقات الاجتماعية (Bersonsky, 2004)، ويظهرون أداء أكاديمياً ضعيفاً حيث يحصلون على أدنى العلامات (Vleioras & Bosmas, 2005). وهذا ما توضحه عدة دراسات، ومنها دراسة كل من بيرزونسكي وكولك (Bersonsky & Kulk, 2005) التي أوضحت أنّ الطلبة من أصحاب أسلوب الهوية المعياري كان أداؤهم الأكاديمي عالياً، وحققوا مستويات مرتفعة من الاستقلالية والاعتمادية الذاتية، ولديهم أهداف تعليمية واضحة مقارنة بأصحاب الأسلوب المعياري والأسلوب التجنبي الذين أظهروا مستويات متدنية.

كما ذكر جاكوبسكي وديمبو (Jakubowski & Dembo, 2004) في دراستهما وجود قدرة تنبؤية لأسلوب الهوية المعلوماتي بالكفاءة الذاتية بينما لم يظهر أسلوب الهوية المعياري أو أسلوب الهوية التجنبي هذه القدرة التنبؤية. وأظهرت دراسة حجازي وزملائه (Hajzai et al., 2008) وجود تأثير إيجابي لأسلوب الهوية المعلوماتي على التحصيل الدراسي، وتأثير سلبي لأسلوب الهوية المعياري وأسلوب الهوية التجنبي على التحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لأسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية المعلوماتي على التحصيل من خلال العلاقة التوسطية للكفاءة الذاتية.

وفي ضوء ما سبق يخلص الباحثان للتوصيات والتضمينات التالية:

- إجراء تحليل مسار Path Analysis سواء مع المتغيرات التي استخدمت في الدراسة الحالية، أو متغيرات أخرى لمعرفة العلاقات المباشرة والعلاقات غير المباشرة لا سيما فيما يتعلق بنمط التنشئة الديمقراطي.
- دراسة دور السيادة لمتغيرات الدراسة المستقلة أو لمتغيرات أخرى في القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- عقد ورش تدريبية للعاملين في حقل الإرشاد التربوي والنفسي لبيان أهمية أساليب الهوية، والأساليب الوالدية، والتكيف الأكاديمي بنواتج التعلم كدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي.

## المراجع


حسن، هبه خليل. (2008). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وعلاقتها بمستويات الهوية النفسية في قضاء عكا بفلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

داود، نسيمة ونزيه حمدي. (2004). **الأسرة ورعاية الأبناء: دليل إرشادي للأسرة. الجزء الأول: الأسرة والطفل**، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

رضوان، سامر. (2002). **الصحة النفسية**، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الشوارب، إياد جريس. (2003). **تطور مفهوم السلطة عند الطلبة الأردنيين وعلاقته ببعض المتغيرات**، أطروحة كتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

عشوى، مصطفى ومروان دويري. (2006). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. **مجلة الطفولة العربية**، المجلد السابع، العدد 27، ص: 35-56.

Baker, R.M., & Sirke, B. (1999). Student adaptation to college questionnaire manual.WPS Test Report. *Western Psychological Services*, pp 1-8, Available on-line: http//portalwpspuplish.com/pdf/sacq/pdf.

Devenport, T.J. & Lane.A.M. (2003). Relationship between self-efficacy, Coping and student retention. *Social Behavior and Personality, 34* (2), 127-138.

Dollinger, S.M. (1995).Identity Styles and the five – factor model of personality. *Journal Research in Personality, 29*,475-479.

Elias. S. M. & Loomis. R. J. (2000). Using an Academic Self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development, 41* (4), 450-454.

Elias, H, Noordin, N., & Mahyuddin. (2010). Achievement Motivation and Self-efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences 6*, 3, 333-339.

Ginsburg, G.S., & Broustein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic / extrinsic motivational orientation and academic performance. *Children Development, 64,* 5, 1461-1474.

Handler, M., & Huffer, W.R. (2009). The influence of parenting styles, Achievement Motivation and Self-efficacy on academic performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50, 3, 337-346.

Hejazi, E, Shahrary, M., Farsinejad, M & Asgary, A. (2008). Identity Styles and Academic

Achievement: Mediating role of Academic Self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12*, 1, 123-135.

Hirose, E.L, Wada, S. & Watanabe.H. (1999). Effects of self-efficacy on adjustment to college. *Jap. Psychol.Res, 41*,163-172.

Jakubowski, T.G & Dembo, M.H. (2004). The relationship Of Self-efficacy, Identity Style and Stage of Change with Academic Self-regulation. *Journal of College Reading and Learning, 35*(1) 2-24.

Lent, R.W., Taveira, M.C, Sheu, H.B & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis.*J. Vcal-Behave, 74* 190-198.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*,1, 26-49

Leonardi, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theory, goal orientation, and perceived competence: Impact on student' achievement behavior. *Psychology in the Schools 39*(3), 279-291.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency in W.J. Perrig and A. Grob (Eds).*Control of human Behavior, mental process and consciousness*.New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.

Berk, L. (2000). *Child Development***.** (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Berzonsky, M. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 268-282.

Berzonsky, M. D. (1992). Identity Style and coping Strategies. *Journal of Personality, 60*, 771-788.

Bersonsky, M.D., & Kulk, L.S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transaction to university. *Journal of Adolescent Research, 15* (1), 81-98.

Bersonsky, M.D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment.*Journal of Youth and Adolescence, 33*(3), 213-220.

Berzonsky, M.D & Kulk, L.S. (2005). Identity style, psychological maturity and academic performance. *Personality and Individual Differences, 39*, 235-247

Berzonsky, M.D. (2007). *Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes*. Available online at: www. sciencedirect.com.

Berzonsky, M.D. & Sullivan, C. (1995). Social-cognitive aspects of identity: Need for cognition, experimental openness, and introspection. *Journal of Adolescent, 7,140*-155.

Berzonsky, M.D & Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment. *Journal of Research in personality, 28***,** 425-435**.**

Betz, N.E. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly, 52* (4), 340-352.

Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality and Social Assessment, 57*,110-119.

Cohen, D.A., & Rice, J. (1997). Parenting style, adolescent, substance abuse, and academic achievement. *Journal of Drug Education, 27* (2), 199-212.

Conzales, N.A. Cauce, A.M., Friedman, R.J., & Mason, C.A. (1996). Family, Peer, and Neighborhood influences on academic achievement among African-American students.American. *Journal of Community Psychology, 24* (3), 364-368.

Shunk, D.H. (2000). Motivation for achievement: Past, Present, and Future.Issues in Education: *Contributions from Educational Psychology*, *16*, 161-165.

Soenens, B., Duriez,. & B, Goossens, L. (2005). Social –Psychological profiles of Identity Styles: Attitudinal and social cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence, 28, 107-125.*

Steinberg, L., Lamborn, S.D., & Dornbush, S., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, *63*, 1266-1281.

Stoever, S. (2001). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in the first year semester. *Unpublished Doctoral Dissertation*, North Texas University, North Texas.

Thomas, D.M, Love, K.M, Roan-Belle, C, Tyler, K. M, Brown, C. L., & Garriott, P.O. (2009). Self-efficacy, motivation and academic adjustment among African women attending institution. *Journal of Negro Education, 78*, 2, 159-171.

Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. Plan. *Higher Edu, 25*, 1-6.

Tong.Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college student achievement in a Chinese University. *College Student Journal, 38,* 4, *637-642.*

Turner, R. Chandler.M, & Huffer. S. (2009). *The influence of parenting style and ethnicity on academic self-efficacy and academic performance.* Available on-line: http//hdl.hndle/1969/ 3717.

Valentine, J.C., Dubois, D.L., & Cooper, H. (2004). the relation between self-beliefs and academic achievement: A Meta –analytic review. *Educational Psychology, 39*, 111-133.

Vleioras, G., & Bosma, A.H. (2005). Are Identity Styles important for psychological Well-being?. *Journal of Adolescence, 28*, 397-409.

White, J. M. Wampler, R.S., & Winn, K.I.(1998). The identity style inventory: A revision with sixth –grade reading level.*Journal of adolescent Research*, *13*(2), 223-245.

Wilson, B. (2002). A study of factors promoting success in computer science including gender differences. *Computer Science Education,* 12(2), 141-164.

Zajacova, A, Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46*(6), 133-139.

Linnenbrink, E. A, & Pintrinch, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31* (3), 313-328.

Mills, K.T. (2010). Parental styles influence on locus of control, self-efficacy and academic adjustment in college students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Auburn University, Alabama.

Omen, S. V., & Froman, R.D. (1988). Development of College Academic Self-efficacy Scale. *Paper Presented at the 1988 annual meeting of the national council measurement in Education*.

Paulson.S.E. (1994). Relations of Parenting style and parental involvement with ninth –grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 250-260.

Pery, R.P, Hladkyi, S. Pekrun, R.H., & Pelletier, S, T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A Longitudinal field study. *J. Educ. Psychol, 93*, 776-389.

Pittman, L.D., & Chase-Lansdale, P.L. (2001). African –American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on adolescence, 11*, 199-225.

Poyrazli, S, Arbona, C, Nora, M, Mcpherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between Assertiveness, Academic Self-efficacy and Psychological Adjustment among International Graduate Students. *Journal of College Students Development*, *43,* 5, 632-642.

Rice, F. (2000). *Human Development: A life span approach*. Macmillan Publishing Company: New York.

Ross, J., & Hammer, N. (2002). College freshmen: Adjustment and Achievement in Relation to Parenting and Identity Style. *Unpublished Manuscript*, Available at: http//Murphy library.UWLax.edu/digital/Jur/2002ross-hammer.pdf.

Rubin, K., & Chung, O. (2006). *Parenting beliefs, behaviors, and parent – child relations*. Psychology Press: New York.

Santrack, J.W. (1999). Lifespan development. Boston, MA: McGraw-Hill College intelligence.

Shaw, N.E. (2008). The Relationship between perceived Parenting Style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students. *Unpublished Thesis,* University Of north Texas, Texas.

Shunk, D.H. (1991).Self-efficacy and Academic motivation. *Education Psychologist*, 26, 206-213.