أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

أحمد محاسنة* عمر العظامات**

تاريخ تسلم البحث 2017/11/9 تاريخ قبوله 2018/2/1

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس أنماط الهوية الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو النمط السائد، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير جنس الطالب؛ حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة والمحققة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المعلقة والمحققة والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي.

(الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، طلبة الجامعة).

مقدمة: تعد مرحلة المراهقة مرحلة تطورية، بدايتها بيولوجية ونهايتها اجتماعية، يبدأ خلالها المراهقون بتفحص معتقداتهم، والتعرف على مواطن قوتهم وضعفهم، وتحديد كفاءاتهم خلال المرحلة التطورية لتشكيل هويتهم (Erikson, 1968; Roazen, 1976). ويرجع الفضل إلى إريكسون (Erikson, 1968) الذي اقترح مفهوم تشكيل الهوية من خلال نظريته في النمو النفس اجتماعي. ويعتقد إريكسون أن تطور الأنا يمتد إلى ما بعد مرحلة الطفولة، وأن تشكيل الهوية يستمر طيلة فترة حياة الفرد، مع حدوث أزمة الهوية الرئيسية خلال مرحلة المراهقة (Roazen, 1976). وحدد إريكسون ثماني أزمات يواجهها الفرد طيلة فترة حياته؛ فخلال مرحلة المراهقة يواجه الفرد أزمة الهوية مقابل صراع الهوية (Erikson, 1968).

وقد وصف إريكسون عملية تشكيل الهوية على أنها عملية تطور تبدأ في الطفولة وتستمر طيلة فترة حياة الفرد، مع كون الأزمة المركزية للهوية مقابل صراع الهوية تحدث في مرحلة المراهقة. وفي مرحلة الطفولة يستخدم الأطفال التوحد لتطوير إحساس بالذات مبني على علاقاتهم مع الآخرين. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة، يتبنى الأطفال الخصائص المميزة لأشخاص هامين آخرين في عملية تشكيل الهوية. ومع ذلك، فإن عملية تشكيل الهوية تحدث عندما يبدأ الفرد في تأسيس إحساس بالذات كبناء نفسي ذاتي داخلي مستقل. ولا يتم فقدان المحددات المبكرة للهوية، بل يتم دمجها في عملية تشكيل الهوية (Kroger, 2000).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Academic Identity Styles Prevailing Among Hashemite University Students in Light of Was and Isaacson Scale and it is Relationship With Academic Achievement

Ahmad Mahasneh, *Faculty of Educational Sciences, Hashemite University.*
Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed at identifying academic identity styles prevailing among Hashemite University students and its relationship to academic achievement in the light of gender and academic level. The sample consisted of (480) students who were chosen using available sampling. Academic identity styles questionnaire was used to collect data. The results of the study revealed that the achieved academic identity is the prevailing styles. In addition, the findings indicated that there were significant differences in the diffused and moratorium academic identity style that attributed to students' gender, the level of diffused and moratorium academic identity style higher for in male than female students, and a significant differences in the achieved academic identity style attributed to students gender in favor of female students, and that there were significant differences in the diffused academic identity style that attributed to students' gender in favor of male students, and a significant differences in the moratorium, foreclosed and achieved academic identity styles that attributed to students' academic level in favor of first, second and third years students. The result revealed that there was a positive correlation between moratorium and achieved academic identity styles and academic achievement and negative correlation between diffused academic identity styles and academic achievement.

(**Keywords**: Academic identity styles, University students).

ويرى مارشيا (Marcia, 1980) أن الهوية ذاتية البناء، وهي عبارة عن تنسيق فاعل للدوافع، والميول والاتجاهات، والقناعات، الملازمة لتاريخ الشخص، والتي تشير إلى انتهاء مرحلة الطفولة. ويقر مارشيا بأن الاستكشاف والالتزام أبعاد متميزة للهوية. ويعرف مارشيا الاستكشاف بأنه سلوك لحل المشكلات، يسهل عملية اتخاذ الفرد لقرارات مهمة ضمن مجموعة من البدائل. من جهة أخرى، فإن الالتزام يعني تبني الفرد لمجموعة من الأهداف، والقيم، والمعتقدات ويلتزم بها. ووفقاً لمارشيا، فإن تبني الفرد أهدافا مستقرة مع إلاحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهوية. وقد ضمن مارشيا الاستكشاف والالتزام ضمن أوضاع الهوية الأربعة: الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة. وقد أشار مارشيا إلى إن توطيد الهوية وتعزيزها يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام.

وفيما يلي أوضاع الهوية التي اقترحها مارشيا:

1. الهوية المضطربة (Diffused Identity): وتتضمن استكشافا متدنيا، والتزاما متدنيا: ويميل أصحاب هذا النمط إلى عدم الاكتراث، وعدم وجود اهتمام فيما يتعلق بقضايا الهوية (Marcia, 1980). ووصف آدامز (Adams, 1998) الأفراد وفقاً لهذا النمط بأنهم غير ملتزمين باتجاه محدد، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار في مجالات الهوية. وتؤثر المواقف والظروف في الأفراد ذوي الهوية المضطربة، كما إن لديهم مركز تحكم خارجي، واقل تكيفاً (Luyckx, Lens, & Smits & Goossens, 2010).

2. الهوية المغلقة (Foreclosed Identity): وتتضمن استكشافا متدنيا، والتزاما عاليا: ويتميز أصحاب هذا النمط بالانغلاق الذهني، والصلابة النفسية. ولديهم التزام بشكل غير مقصود بمجموعة من الأهداف والقيم دون استكشاف لها. ويتبنى الأفراد في هذا النمط قواعد وقوانين، وخيارات ومعتقدات الآخرين دون سؤال (Adams, 1998; Marcia, 1980). كما يتميز أصحاب هذا النمط بأن لهم علاقات مثالية مع والديهم. ويميل هؤلاء الأفراد إلى أن يكونوا سلطويين، ومعتمدين على العادات والتقاليد (Adams, Dyk & Bennion, 1987; Jackson, Dunham & Kidwell, 1990; Waterman, 1990).

3. الهوية المعلقة (Moratorium Identity): وتتضمن استكشافا عاليا، والتزاما متدنيا: والأفراد في هذا النمط يقومون بتقييم ناقد للبدائل المرتبطة بخيارات الحياة المهمة (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001). ويرى إريكسون (Erikson, 1963) أن الأفراد في هذا النمط يواجهون الكثير من الضغوط. ويرى مارشيا (Marcia, 2002) أن الأفراد في نمط الهوية المعلقة يتقدمون نحو نمط الإنجاز. فهم يتفحصون في هذه المرحلة خيارات الحياة بشكل ناقد (Berman et al, 2001).

4. الهوية المحققة (Achieved Identity): وتتضمن استكشافا عاليا والتزاما عاليا: وفي هذا النمط يتحقق تطور الهوية (Côté & Schwartz, 2002; Schwartz & Pantin, 2006). ويتميز أصحاب هذا النمط بالتفكير غير المتحيز، واتخاذ القرارات الفاعلة، والعلاقات الاجتماعية العميقة مع الآخرين (Boyes & Chandler, 1992; Marcia, 1993). ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها فترة تحقيق الذات (Hofstede, 1980; Triandis, 1989).

توسع مارشيا (Marcia, 1966) في نظرية الهوية التي وضعها إريكسون مع تركيزه على مرحلة المراهقة. فقد وصف مارشيا مرحلة المراهقة بأنها فترة انتقالية في المهمات المعرفية (من العلميات المحسوسة إلى العمليات الشكلية)، وفي القضايا الأخلاقية (من القانون والنظام إلى القيم الإنسانية السامية)، وفي الاهتمامات النفسية (من توقعات وتوجيهات الآخرين إلى تنظيم فريد خاص بالفرد لتاريخه الخاص به، ومهاراته، ومواطن الضعف لديه، وأهدافه) (Marcia, 1980).

وفي دراسة مارشيا (Marcia, 1966) التي هدفت إلى التعرف على ملامح كل نمط من أنماط الهوية الأربعة، خلص مارشيا إلى أن الأفراد في الهوية المحققة يمكن أن يسجلوا درجات هوية عالية على مقياس معياري، كالمثابرة لفترة أطول خلال المشكلات الصعبة، والمحافظة على تطلعات وطموحات واقعية. ويمكن وصف المراهقين في الهوية المعلقة بأداء متغير. وفي الهوية المغلقة، يظهر المراهقون تكراراً كثيراً في القيم السلطوية مثل الطاعة، والقيادة الحازمة، واحترام للسلطة. إضافة إلى ذلك، كان احترام الذات وتقديرها أكثر عرضةً للتغذية الراجعة السلبية، وردة الفعل على الفشل كانت غير واقعية، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف. وقد أظهر المراهقون في الهوية المضطربة نتائج متفاوتة، على الرغم من أن أداءهم فاق أداء المراهقين ذوي الهوية المغلقة.

إن عملية تشكيل الهوية عملية تعلمية، إذ يتأثر الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتأثر تشكيل الهوية بطبيعة المجتمع، وثقافته، ونمط الحياة، والبيئة التي يعيش فيها الفرد، وبالتاريخ الماضي لشخصية الفرد، وبعوامل مرتبطة بنظرة الفرد للمستقبل؛ كأهدافه، وأماله، وطموحاته، وعوامل مرتبطة بحاضر الفرد كالمعايير، والقيم، والأوضاع السائدة في المجتمع (Kroger, 2000).

إن تشكيل الهوية هو المهمة التطورية الرئيسية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة (Erikson, 1950, 1968). ويتوج الإكمال الناجح لهذه العملية الإحساس باستمرارية الذات، وتمكين المراهقين من الشروع بنجاح في المهمات التالية لمرحلة الرشد. ومن المراحل ذات الأهمية الخاصة خلال فترة الدراسة في الجامعة أو المراهقة المتأخرة المرحلة الخامسة التي خلالها يواجه الفرد أزمة بين تحقيق الهوية وصراع الهوية. مع الأخذ بعين الاعتبار أن عملية تطور الهوية تبدأ خلال المراهقة المبكرة. وتتميز هذه المرحلة بحدوث بداية سن الرشد (Erikson, 1950)، التي هي إحدى عشرة سنة للإناث واثنتا عشرة سنة للذكور (Richards, Abell & Petersen, 1993). وإن نهاية مرحلة المراهقة متغيرة للغاية (Kleiber & Rickards, 1985). ويشير موديل وفور ستنبرغ وهيرشبرغ (Modell, Furstenberg & Hershberg, 1977) إلى أن هناك خمسة أحداث تشير إلى انتهاء فترة المراهقة وبداية سن الرشد، وتتضمن هذه الأحداث الانتقالية: ترك المدرسة، والدخول إلى سوق العمل، والانتقال خارج العائلة، والزواج، والبدء بتكوين أسرة.

توسع مارشيا (Marcia, 1966) في مراحل إريكسون للهوية مقابل صراع الهوية، مفترضاً أن الأمر ليس مجرد أزمة بين تحقيق الهوية وتشتت الهوية، ولكن هذه الفترة أكثر تمايزاً من الفرد

بمستوى الاستكشاف والالتزام بالهوية. وعليه، اقترح العديد من الأنواع المختلفة من الهوية، كالهوية الأكاديمية، والهوية العرقية، والهوية القيادية (Komives, Owen, Longerbeam, Mainella & Osteen, 2005; Umañ̃a-Taylor, Quintana, Lee, Cross, Rivas-Drake, Schwartz & Seaton, 2014; Was & Isaacson, 2008). ويلعب تطور هوية الطالب دورًا حساسًا وهاماً في الدخول إلى مرحلة التعليم الجامعي، حيث إنها العدسة التي من خلالها ينخرط الطلبة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار. وهذا مؤكد خلال الفترات الانتقالية. فعلى سبيل المثال، في السنة الأولى في الجامعة، تكون خيارات الحياة أكثر وضوحاً مما كانت عليه في الماضي. وقد تكون حرية اختيارات الطالب لما يراه مناسبا تجربة جديدة. وفي بعض الأحيان، تتضارب الحرية في اتخاذ الخيارات مع التوقعات الخارجية التي يجب الالتزام بها، وبشكل أكثر بروزاً في المجال الوظيفي. وقد أشارت نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن أدنى مستويات تطور الهوية مرتبطة مع أنواع كثيرة من مشكلات التكيف (Marcia, 1994). فاختيار التخصص الدراسي، واكتساب الخبرات من خلال برامج التعاون أو التدريب، والتوقعات الحالية الأكثر من أي وقت مضى للتفوق في كل شيء، كلها من العوامل المؤثرة في استكشاف هوية الطلبة بشكل مثالي. على الرغم من الافتراض بأن المراهقة المتأخرة قد تنتهي بشكل اعتيادي عند سن 23 سنة، فإن السن الذي تنتهي فيه المراهقة، وتبدأ بعده مرحلة الرشد تبدو في تزايد كبير (Larson, 2002; Mortimer & Larson, 2002).

والهوية ليست بناءً أحادي البعد، ولكنها مكونة من العديد من الجوانب، فقد أقر إريكسون (Erikson, 1968) بوجود مكونات للهوية تشتمل على: بعد الأنا (Ego dimension)، والبعد الشخصي (Personal dimension)، والبعد الاجتماعي (Social dimension). ويشير بعد الأنا إلى استمرارية الشخصية. وتشير الهوية الشخصية إلى السلوك الذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد الآخرين. ويشتمل البعد الاجتماعي على علاقات الفرد مع الآخرين (Côté & Levine, 2002). وعلى الرغم من اتفاق بعض الباحثين على تكامل هذه العناصر الثلاثة المميزة للهوية، إلا أن آخرين أقروا فقط بوجود الهوية الشخصية والاجتماعية (Brown, 2000; Dimanche & Samdahl, 1994).

ولم يتحدد بناء الهوية الأكاديمية بوضوح في الأدب النفسي. فبعض الباحثين يصفها على أنها تتعلق بالتطور المهني للأفراد في سياق التعليم العالي (Winters, 2009). وبعض الباحثين استخدم مصطلحات أخرى تشير إلى هذا البناء على أنه يشتمل على الهوية المرتبطة بالجامعة، والهوية التعليمية، وهوية الطالب، والهوية المرتبطة بالمدرسة (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012). وقد عرف ويلش وهودجز (Welch & Hodges, 1997) الهوية الأكاديمية على أنها الالتزام الشخصي بمعيار التميز، والرغبة في الاستمرار في مواجهه التحدي، والتقدم، والإثارة، والإحباط التي تعد عناصر أساسية في عملية التعلم. وبناءً على هذا التعريف، أكد غراهام وأندرسون (Graham & Anderson, 2008) أن الهوية الأكاديمية هي مجرد بعد واحد، أوسع وأشمل من مفهوم الذات. واقترحا بأن الهوية الأكاديمية أمر ضروري ومركزي بالنسبة للأداء الأكاديمي، ودافعية التحصيل على غرار مفهوم الكفاءة الذاتية. وأقرا بأن تشكيل الهوية الأكاديمية يحدث عندما يدرك الطالب نفسه على أنه قادر على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح.

وتتكون الهوية من العديد من المجالات المتجذرة بشكل عميق في البناء الشامل للهوية. ذلك أن الفرد قد يكون في وضع مختلف في مجالات مختلفة. وبناءً على ذلك طور واس وإساكسون (Was & Isaacson, 2008) مقياسًا لقياس أنماط الهوية الأكاديمية (Academic Identity Status)، وقد صمم خصيصا للتمييز بين الأوضاع الأكاديمية الأربعة للهوية: الهوية الأكاديمية المضطربة (Diffused Academic Identity): والطالب وفقاً لهذا النمط يظهر افتقارا إلى الالتزام بالهوية الأكاديمية واستكشافها، وغالباً ما يكون مصحوبا بتلكؤ، ومماطلة تتعلق بالقرارات الأكاديمية الخاصة، والهوية الأكاديمية المعلقة (Moratorium Academic Identity): والطالب وفقا لهذا النمط غير قادر على اتخاذ القرار، أو متردد، ويحاول الوصول إلى استنتاجات حول قيمه الأكاديمية، وأهدافه من خلال الاستكشاف والبحث الفاعل، والهوية الأكاديمية المغلقة (Foreclosed Academic Identity): فالطالب وفقا لهذا النمط يظهر التزاما بالهوية الأكاديمية دون أن يكون منخرطا بشكل فاعل في استكشاف الهوية، والهوية الأكاديمية المحققة (Achieved Academic Identity): والطالب وفقا لهذا النمط يكون قد طور التزاما بمجموعة من القيم الأكاديمية بعد فترة من الاستكشاف الفاعل. وقد تم اختيار هذه التصنيفات بناء على أوضاع الهوية التي اقترحها مارشيا (Marcia, 1966).

تحقق واس وإساكسون (Was & Isaacson, 2008) من الصدق التنبؤي للمقياس من خلال العلاقة بين أوضاع الهوية الأكاديمية الأربعة، والعلامات النهائية التي تم التوصل إليها في مساق تمهيدي لعلم النفس التربوي في جامعة ولاية الغرب الأوسط (Midwestern State University). وقد أظهرت النتائج أن الهوية الأكاديمية المحققة كانت مرتبطة إيجابا بالدرجات النهائية للمساق. في حين كانت كل الأوضاع الأكاديمية الأخرى مرتبطة سلبا بالدرجات النهائية المساق. وقد أظهرت نتائج دراسة واس وزملائه (Was,Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson,2009) أن أوضاع الهوية الأكاديمية لطلبة الجامعة مرتبط بالأهداف الأكاديمية التي يتبنونها.

وتؤثر أوضاع الهوية الأكاديمية الأربعة على التحصيل الدراسي. فالهوية الأكاديمية مختلفة عن هوية الأنا من حيث إن الهوية الأكاديمية مركزة بشكل كامل على أهداف الطالب، وقراراته الأكاديمية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن أدبيات مفهوم الذات تدعم الحجة القائلة بأن الهوية الأكاديمية يجب أن يتم التعامل معها على أنها هوية متميزة، منفصلة عن هوية الأنا. وقد لقي هذا التفريق

بينهما دعماً من النموذج الهرمي لمفهوم الذات الذي يرى أنه يتألف من مفهوم الذات العام الذي ينقسم أيضا إلى تقسيمات فرعية أخرى كمفهوم الذات الأكاديمي، وغيرها من مفاهيم الذات الأخرى غير الأكاديمية (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). إضافة إلى ذلك، ربما تظهر أهميتها من خلال الدراسات التي تبحث في مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. حيث أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن مفهوم الذات الأكاديمي مرتبط إيجاباً بالتحصيل الدراسي (Rodriguez, 2009; Marsh & Martin, 2011). وقد توصل كنج (King, 2008) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي كان متنبئا موجبا وذا دلالة إحصائية بالدرجات النهائية للطلبة في مادة اللغة الإنجليزية. فمفهوم الذات الأكاديمي هو تقييم معرفي لقدرة الفرد وكفاءته الأكاديمية، بينما تم التوصل إلى مفهوم الهوية الأكاديمية من خلال عملية الاستكشاف، والالتزام بقيم الطالب الأكاديمية (Eggen & Kauchak, 2010).

وقد تم إجراء عدد من الدراسات التي تناولت الهوية الأكاديمية. فقد هدفت دراسة الصرايرة وسمارة (2009) إلى معرفة توزيع طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة على أنماط الهوية النفسية، وعلاقة هذا التوزيع بالتحصيل الأكاديمي والنوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الهوية النفسية لآدامز وبينون. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لتوزيع الطلبة على مجالات الهوية النفسية في المجال الأيدلوجي في نمط الانغلاق، وفي المجال الاجتماعي كانت في نمط التعليق. فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية في أنماط: الانغلاق، والتعليق، والاضطراب تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التحقيق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة رحماني زاهد وفرحاني وأماني وفرزانة وفدادي وزربور (Rahiminezhad, Farahani, Amani, Varzaneh, Phaddadi & Zarpour, 2011) إلى تطوير مقياس لأنماط الهوية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (2202) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود أربعة عوامل رئيسية للمقياس هي: عامل الهوية الأكاديمية المضطربة، وعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، وعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، وعامل الهوية الأكاديمية المحققة، فسرت ما نسبته (55.91%) من التباين الكلي. وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.53) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.53) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.73) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.61) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة بني خالد (2012) إلى المقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع، والتحصيل المتدني في تحقيق الهوية الذاتية، استناداً إلى نظرية إريكسون. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الهوية الذاتية لراسموسن. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الذاتية ككل وعلى أبعاد المقياس الفرعية لصالح الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة حجازي ولافساني وأماني وواس (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية وتوجهات الأهداف، والتحصيل الدراسي، وفحص دلالات صدق وثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون، ومقياس توجهات الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (301) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المضطربة وتوجهات أهداف الإتقان هي أكثر العوامل تنبؤاً بالتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إن بنود المقياس ساهمت وبدرجة كبيرة وذات دلالة إحصائية في قياس أنماط الهوية الأكاديمية، حيث بلغت نتائج اختبار كايزر-ماير اولكن (0.874)، وبلغت نتائج اختبار بارتليت (3269.278)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.00$). أما فيما يتعلق بدلالات الثبات لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية فقد قام الباحثون بالتحقق من قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيم معامل الاتساق (0.52) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.79) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.51) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.81) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة فيرون (Fearon, 2012) إلى فحص أثر أنماط الهوية الأكاديمية على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة، وكذلك هدفت للتأكد من دلالات ثبات مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. تكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تكساس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة كان لهما تأثير كبير على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة مقارنةً بنمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ونمط الهوية المضطربة. وكذلك أظهرت نتائج دراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.79) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.71) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.78) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.82) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة كارلسيلي (Carlisle, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والإعاقة الأكاديمية الذاتية، والتحقق من دلالات ثبات مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام مقياس الهوية الأكاديمية لواس واساكسون ومقياس الإعاقة الأكاديمية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جنوب كاليفورنيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الهوية الأكاديمية المحققة والإعاقة الأكاديمية الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة والإعاقة الأكاديمية الذاتية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.78) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.77) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.83) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.80) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة.

وهدفت دراسة إيرري وواوري وماكوبي ومونجي (Ireri, Wawire, Mugambi & Mwangi, 2015) إلى فحص دلالات صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس واساكسون. تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في كينيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة عوامل رئيسية لمقياس الهوية الأكاديمية، فسرت ما نسبته (53.71%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر عامل الهوية الأكاديمية المعلقة ما نسبته (17.55%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المحققة ما نسبته (9.09%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المضطربة ما نسبته (8.75%) من التباين، وفسر عامل الهوية الأكاديمية المغلقة ما نسبته (5) من التباين الكلي، وقد تراوحت قيم تشبع فقرات المقياس بين (0.34-0.70). وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت (0.74) لعامل الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.71) لعامل الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.81) لعامل الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.86) لعامل الهوية الأكاديمية المحققة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عامل الهوية الأكاديمية المحققة هو أكثر العوامل تنبؤاً بالتحصيل الدراسي مقارنة مع العوامل الأخرى.

مشكلة الدراسة

إن الجوانب المختلفة للهوية مهمة لتحقيق الانجاز الأكاديمي وخاصة لطلبة الجامعات، حيث أشار واترمان (Waterman, 1982) أن التقدم الأكثر شمولاً في تشكيل الهوية يحدث خلال الوقت الذي يقضيه الطلبة في الجامعة، وان الفترة التي تلي الجامعة مباشرة غالباً ما تنطوي على تعزيز الشعور بالهوية. وتوفر بيئة الجامعة فرصاً للطلبة لاتخاذ قرارات مهمة وخاصة فيما يتعلق بمهنتهم بالمستقبل، وكذلك توفر بيئة الجامعة مجموعة من التجارب والخبرات التي تحفز الطلبة النظر في قضايا الهوية واقتراح قرارات بديلة لمخاوف الهوية. وللتحصيل الدراسي أهمية في تشكيل الهوية الأكاديمية للطلبة لما له من اثر على نفسية الطلبة وتحديد مسارهم في المستقبل. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Cakir & Aydin, 2005; Krettenauer, 2005) إلى وجود عدة عوامل تدخل في تشكيل الهوية إيجاباً أو سلباً. وهذه العوامل قد تكون جسمية، أو نفسية، أو معرفية، أو اجتماعية، أو انفعالية. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري جنس الطالب، ومستواه الدراسي. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما نمط الهوية الأكاديمية السائد لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل يختلف نمط الهوية الأكاديمية باختلاف متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصل الدراسي؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تناولها مفهوم مهم في علم النفس التربوي هو الهوية الأكاديمية. كما أنها توفر رؤية مهمة حول كيفية ارتباط أنماط الهوية الأكاديمية بالتحصيل، وتوفير مقياس باللغة العربية لقياس أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. ولندرة الدراسات العربية التي تناولت أنماط الهوية الأكاديمية، لذا تعد هذه الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع. كما أنها توفر إطاراً مرجعيا معرفياً لمفهوم أنماط الهوية الأكاديمية. وتتجلى أهمية الدراسة الحالية التطبيقية في توفير الأساس النظري لبحوث الهوية الأكاديمية، ومن ثم يمكن لأعضاء الهيئة التدريسية اتخاذ إجراءات لمساعدة الطلبة في تطوير هوياتهم الأكاديمية، وتخدم نتائج الدراسة الحالية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي من حيث طرق التعامل مع الطلبة، وإرشادهم، وتوجيهم.

التعريفات الإجرائية

*الهوية الأكاديمية: هي عبارة عن ادراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح. وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

*التحصيل الدراسي: المعدل التراكمي الذي حصل عليه الطالب/الطالبة في نهاية العام الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2016.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والمسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2016)، والبالغ عددهم (23814) طالبًا وطالبّة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدّراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وتمّ اختيار أربعة شعب من مساقات الجامعة الإجبارية، والاختيارية مع مراعاة تمثيل العينة لخصائص المجتمع من حيث الجنس والمستوى الدّراسي ما أمكن. وتم توزيع (540) استبانة على طلبة الجامعة يمثلون حوالي (2.2%) من مجتمع الدّراسة، وتم استبعاد (60) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل وتبقى (480) صالحة للتحليل.

أداة الدراسة

مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لواس وإساكسون (Was & Isaacason, 2008):

تم تطوير مقياس لقياس نمط الهوية الأكاديمية من قبل واس وإساكسون (Was & Isaacason, 2008) على طلبة جامعة ولاية الغرب الأوسط في تكساس (Midwestern State University). ويتكون المقياس من (40) فقرة لقياس أربعة أنماط من الهوية الأكاديمية هي: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة وخصص له عشر فقرات، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة، وخصص له عشر فقرات. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) لا تنطبق، والرقم (5) تنطبق تماماً.

صدق المقياس بصورته الأصلية

تحقق واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برمجية اموس (Amos, V: 5) علي عينة مكونة من (421) من طلبة "مساق مقدمة في علم النفس التربوي" في جامعة الغرب الأوسط في تكساس. وقد أظهرت نتائج التحليل أن قيم تشبع الفقرات تراوحت بين (0.30-0.74)، وقد بلغت قيمة مربع كاي (734)=1999.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.00). ويبين الجدول (1) قيم تشبع الفقرات.

الجدول (1): قيم تشبع فقرات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بصورته الأصلية

نمط الهوية الأكاديمية المضطربة		نمط الهوية الأكاديمية المعلقة		نمط الهوية الأكاديمية المغلقة		نمط الهوية الأكاديمية المحققة	
رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع
2	0.60	7	0.61	1	0.50	4	0.59
3	0.53	12	0.68	6	0.35	5	0.35
8	0.43	14	0.49	9	0.48	17	0.53
13	0.42	21	0.74	10	0.50	18	0.66
15	0.68	24	0.72	11	0.51	25	0.49
19	0.34	27	0.57	16	0.64	28	0.43
23	0.54	31	0.55	20	0.64	30	0.68
26	0.69	34	0.45	22	0.43	32	0.59
35	0.44	36	0.65	29	0.50	38	0.57
39	0.52	37	0.56	33	0.57	40	0.30

كما قام واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام الصدق التقاربي (convergent vaildity) من خلال استخدام مقياس أسلوب معالجة الهوية لبيرزونكي (Berzonky, 2003) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين بين المنخفضة والمتوسطة،والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط بين المقياسين.

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين مقياس واس واساكون (AIM) ومقياس بيرزونكي (ISI)

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7
1.نمط الهوية الأكاديمية المغلقة (AIM)	1						
2.نمط الهوية الأكاديمية المعلقة (AIM)	*0.32	1					
3.نمط الهوية الأكاديمية المحققة (AIM)	*-0.21	*-0.63	1				
4.نمط الهوية الأكاديمية المضطربة (AIM)	*0.26	*0.67	*-0.71	1			
5.المعياري (ISI)	*0.47	0.08	0.02	-0.04	1		
6.المعلوماتي (ISI)	*-0.21	*-0.24	*-0.36	*-0.24	-0.01	1	
7.المضطرب (ISI)	*0.17	*0.49	*-0.41	-0.54	-0.01	*0.23	1

وتم التوصل إلى دلالات صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال:

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية وعددهم (9). وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم التي تعلقت بالصياغة اللغوية للفقرات من حيث البناء واللغة. وتم اعتماد معيار (80%) فأكثر من إجماع المحكمين لإجراء التعديل على الفقرة، أو حذفها، أو قبولها.

صدق البناء

تم التحقق من صدق مقياس أنماط الهوية الأكاديمية من خلال حساب معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والمقياس ككل

أنماط الهوية الأكاديمية	الهوية الأكاديمية المضطربة	الهوية الأكاديمية المعلقة	الهوية الأكاديمية المغلقة	الهوية الأكاديمية المحققة	المقياس ككل
الهوية الأكاديمية المضطربة	1				
الهوية الأكاديمية المعلقة	0.64	1			
الهوية الأكاديمية المغلقة	0.46	0.56	1		
الهوية الأكاديمية المحققة	-0.18	0.23	0.26	1	
المقياس ككل	0.65	0.77	0.83	0.47	1

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا، وأن قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت (0.47-0.83). وهي تعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول(4).

الجدول (4):معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

الهوية الأكاديمية المضطربة			الهوية الأكاديمية المعلقة			الهوية الأكاديمية المغلقة			الهوية الأكاديمية المحققة		
رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككل
1	0.53	0.32	2	0.50	0.37	3	0.47	0.40	4	0.72	0.45
5	0.40	0.39	6	0.57	0.46	7	0.29	0.20	8	0.55	0.23
9	0.39	0.21	10	0.44	0.21	11	0.58	0.47	12	0.57	0.22
13	0.35	0.23	14	0.53	0.44	15	0.37	0.21	16	0.78	0.34
17	0.21	0.35	18	0.37	0.39	19	0.54	0.51	20	0.57	0.34
21	0.62	0.38	22	0.52	0.48	23	0.50	0.34	24	0.47	0.20
25	0.54	0.22	26	0.30	0.20	27	0.56	0.44	28	0.32	0.31
29	0.44	0.33	30	0.42	0.21	31	0.52	0.55	32	0.33	0.20
33	0.39	0.20	34	0.63	0.42	35	0.44	0.41	36	0.62	0.23
37	0.30	0.48	38	0.36	0.33	39	0.46	0.41	40	0.44	0.20

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط فقرات نمط الهوية الأكاديمية المضطربة قد تراوحت بين (0.21-0.62) مع مجالها، وبين (0.20-0.48) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات نمط الهوية الأكاديمية المعلقة قد تراوحت بين (0.30-0.63) مع مجالها، وبين (0.20-0.48) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط نمط الهوية الأكاديمية المغلقة قد تراوحت بين (0.29-0.58) مع مجالها، وبين (0.20-0.55) مع المقياس ككل. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات نمطالهوية الأكاديمية المحققة قد تراوحت بين (0.32-0.78) مع مجالها، وبين (0.20-0.45) مع المقياس ككل، وهي تعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس بصورته الأصلية

تحقق واس واساكسون (Was & Isaacason, 2008) من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (0.76) لبعد الهوية الأكاديمية المضطربة، و(0.85) لبعد الهوية الأكاديمية المعلقة، و(0.77) لبعد الهوية الأكاديمية المغلقة، و(0.76) لبعد الهوية الأكاديمية المحققة.

ولأغراض الدراسة الحالية تم التوصل إلى دلالات ثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية من خلال:

أ. **الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test):** للتحقق من ثبات الأداة، تم توزيع مقياس أنماط الهوية الأكاديمية على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتمت الإجابة عن فقرات المقياس مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق.

ب. **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب ثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بواسطة حساب معاملات الثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. ويبين الجدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

الجدول (5): معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق والاتساق الداخلي لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية

أنماط الهوية الأكاديمية	عدد الفقرات	التطبيق وإعادة التطبيق	الاتساق الداخلي
الهوية الأكاديمية المضطربة	10	0.77	0.66
الهوية الأكاديمية المعلقة	10	0.78	0.68
الهوية الأكاديمية المغلقة	10	0.81	0.70
الهوية الأكاديمية المحققة	10	0.78	0.73

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (0.77-0.81)، وأن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية باستخدام الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) تراوحت بين (0.66-0.73).

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تم تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في مواقف صفية جمعية. وإعطاء الطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها، وطريقة الإجابة عن أداة الدراسة بدقة وأمانة، مع ضرورة تعبئة المعلومات المتعلقة بالطالب، والإجابة على جميع فقرات الأداة. كما تم إبلاغ الطلبة بان إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نمط الهوية الأكاديمية السائد لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
الهوية الأكاديمية المضطربة	2.67	0.46	4	متوسطة
الهوية الأكاديمية المعلقة	3.17	0.46	3	متوسطة
الهوية الأكاديمية المغلقة	3.22	0.50	2	متوسطة
الهوية الأكاديمية المحققة	3.62	0.59	1	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن أكثر أنماط الهوية شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو نمط الهوية الأكاديمية المحققة بمتوسط حسابي (3.62)، يليه نمط الهوية الأكاديمية المغلقة بمتوسط حسابي (3.22)، فنمط الهوية الأكاديمية المعلقة بمتوسط حسابي (3.17)، وفي الترتيب الأخير جاء نمط الهوية الأكاديمية المضطربة بمتوسط حسابي (2.67)، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط من أنماط الهوية الأكاديمية، كما هو مبين في الجداول (7-10).

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة جاء في المرتبة الأولى، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة قد تخطوا مرحلة أزمة الهوية بعد فترة من الاستكشاف والتشكك والارتياب حول اختبار الفرد لنفسه من هو؟ (Hanoch,1994). ويرى موس (Muss,1982) أن الأفراد محققي الهوية يشعرون بتناغم وانسجام مع أنفسهم، ويتقبلون قدراتهم وحدودهم وفرصهم. كما أن هؤلاء يدركون ما هو مناسب، ولماذا هو مناسب، ولديهم توجه ايجابي نحو المستقبل. كما أنهم أقل تأثراً بالتغذية الراجعة الخارجية عن شخصيتهم لأنهم مطمئنون ويعرفون من هم؟ وأين ذاهبون، ولهذا لا يسهل تغيير هويتهم.

وجاء في المرتبة الثانية نمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من طلبة الجامعة من الإناث، فتكون فرص التفاعل معهن قليلة نظراً لكون المجتمع محافظاً، وخوفاً من المساءلة من إدارة الجامعة، فيلجأ بعضهم إلى عدم الوضوح والغموض، الأمر الذي يؤثر في تشكيل هوياتهم.

وجاء في المرتبة الثالثة نمط الهوية الأكاديمية المعلقة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة ما زالوا يعيشون أزمة هوية، ويسعون إلى اكتشاف ذاتهم واختبارها، إضافة إلى اكتشاف البدائل، والمعتقدات التي تعترض حياتهم الأكاديمية، خاصة إذا ما عرفنا بأن نسبة كبيرة من الطلبة يعملون في مجالات متعددة إلى جانب دراستهم، ولم يتمكنوا بعد من تكوين التزامات واضحة تقودهم إلى تحقيق الهوية (Santrok, 1998).

وجاء في المرتبة الأخيرة نمط الهوية الأكاديمية المضطربة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء خصائص بعض الطلبة المتمثلة بغياب الاكتشاف، وعدم المرور بأزمة الهوية، وتطوير التزامات في مجالات الدين، والعمل، والفكر السياسي، فالعديد من المراهقين (في مرحلة المراهقة الأولى) يتميزون بهذا النمط من الهوية، ولديهم شعور بعدم القبول من الوالدين. وأن بقاءهم في فترة مطولة من نمط اضطراب الهوية يؤثر على التكيف الشخصي لديهم، وقد يفضي إلى اضطرابات نفسية (Marcia, 1993).

أ-نمط الهوية الأكاديمية المضطربة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المضطربة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
37	1	معظم المادة التي يتطلب مني تعلمها في الدروس مملة.	3.07	1.18	متوسطة
5	2	لست متأكدا من الوظيفة التي سأشغلها بعد الكلية، ولست أشعر بالقلق حيال ذلك.	3.05	1.18	متوسطة
21	3	أهم أسباب وجودي في الكلية العلاقات الاجتماعية والصداقات.	2.96	1.12	متوسطة
17	4	في المساق غالبا ما يغيب ذهني،وأتمنى لو كنت في مكان آخر.	2.82	1.27	متوسطة
33	5	للنشاطات الاجتماعية والترويحية أولوية تفوق الدراسة.	2.71	1.05	متوسطة
29	6	ليس لدي أولويات واضحة في الدراسة والحياة، وعادة ما امشي مع التيار.	2.65	1.20	قليلة
9	7	لا أقلق كثيراً بشان العلامات، ونادرا ما أضع لنفسي أهدافا أكاديمية.	2.50	1.19	قليلة
1	8	في بعض الأحيان اعتقد بان سبب وجودي في الكلية هو انه ليس لدي ما أقوم به أفضل من ذلك.	2.42	1.16	قليلة
25	9	إذا كان هناك مساق صعب للغاية، أستسلم وأتخلى عنه.	2.40	0.99	قليلة
13	10	إذا اضطررت لدفع ثمن تعليمي، فربما لن أفعل ذلك، حتى ولو كان معي المال.	1.97	0.89	قليلة
الكلي			2.67	0.46	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المضطربة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.67)، حيث حصلت الفقرة رقم (37) التي تنص على" معظم المادة التي يتطلب مني تعلمها في الدروس مملة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07)، وحصلت الفقرة رقم (5) التي تنص على "لست متأكدا من الوظيفة التي سأشغلها بعد الكلية، ولست أشعر بالقلق حيال ذلك" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.05). في حين حصلت الفقرة رقم (25) التي تنص على "إذا كان هناك مساق صعب للغاية، أستسلم وأتخلى عنه" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.42)، وحصلت الفقرة رقم (13) التي تنص على "إذا اضطررت لدفع ثمن تعليمي، فربما لن أفعل ذلك، حتى ولو كان معي المال" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.97).

ب- نمط الهوية الأكاديمية المعلقة

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المعلقة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	رأيي في العلامات والدراسة متقلب، في بعض الأحيان أكون منجزا، وفي أخرى كسولاً.	3.53	0.95	متوسطة
26	2	أحيانا اشعر بثقة بأنني لا اعرف ما أريد من دراستي، وفي أحيان أخرى أكون متأكدا.	3.51	1.06	متوسطة
38	3	أحيانا أهتم بالمناقشة التي تجري في الصف، وفي أحيان أخرى اشعر بالملل.	3.43	1.05	متوسطة
30	4	في بعض الأحيان أشعر بالضيق عندما يكون أدائي في الاختبار سيئاً، وفي أحيان أخرى لا أهتم.	3.42	1.08	متوسطة
34	5	عندما يكون المساق صعبا تكون ردة فعلي الأولية العمل بجد، ولكن في أحيان أستسلم.	3.26	1.01	متوسطة
18	6	تمر أولوياتي في الجامعة بمرحلة انتقالية، ففي بعض الأيام أكون جديا، وفي أيام أخرى تكون لدي أولويات أخرى.	3.25	1.16	متوسطة
14	7	في بعض الأيام أكون متحمساً للتعلم، وفي أيام أخرى لا أهتم به.	3.13	1.14	متوسطة
22	8	أريد إكمال عملي الدراسي، ولكن غالبا ما انظر إلى الوراء وأدرك بأنني لم اخصص ما يكفي من الوقت.	3.07	1.03	متوسطة
10	9	أحيانا اشعر بمسؤولية عن تعلمي، ولكن في أحيان أخرى اشعر بأنه ليس لي يد فيه.	2.85	1.02	متوسطة
2	10	أريد التعليم الجامعي، ولكن في بعض الأحيان لست متأكدا بأني سألتزم به.	2.26	1.02	قليلة
الكلي			3.17	0.46	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المعلقة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.17)، حيث حصلت الفقرة رقم (6) التي تنص على "رأيي في العلامات والدراسة متقلب، في بعض الأحيان أكون منجزا وفي أخرى كسولاً "على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53)، وحصلت الفقرة رقم (26) التي تنص على "أحيانا أشعر بثقة بأنني أعرف ما أريد من دراستي، وفي أحيان أخرى أكون متأكدا" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51). في حين حصلت الفقرة رقم (10) التي تنص على "أحيانا اشعر بمسؤولية عن تعلمي، ولكن في أحيان أخرى اشعر بأنه ليس لي يد فيه" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85)، وحصلت الفقرة رقم (2) التي تنص على" أريد التعليم الجامعي، ولكن في بعض الأحيان لست متأكدا باني سألتزم به" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26).

ج-نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	كانت العلامات المرتفعة مهمة بالنسبة لي، لأنني أحب أن يكون والداي فخورين بي.	4.16	0.85	مرتفعة
11	2	أدائي الدراسي بالنسبة لي مهم لان الآخرين ينتظرون مني أن أؤدي بشكل جيد.	3.81	1.02	مرتفعة
35	3	إذا كان المساق صعباً جداً اجتهد وأدرس أكثر حتى لا أخيب ظن الآخرين بي.	3.49	1.02	متوسطة
31	4	أحاول أن أكتب كل ما يقوله الأساتذة، ولكن نادرا ما أفكر في تطبيقه.	3.24	1.11	متوسطة
19	5	تأتي أولوياتي الدراسية من خبراتي المبكرة، وعادةً ما أقبل فقط ما هو متوقع مني.	3.18	0.92	متوسطة
39	6	عندما يكون أدائي سيئا في الاختبار، اشعر بالضيق والقلق حول نظرة الأصدقاء والعائلة لي.	3.16	1.20	متوسطة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
27	7	أشعر بان علي حضور جميع المحاضرات الجامعية، وإلا فان والدي سوف يقلقان.	3.05	1.07	متوسطة
23	8	أحد الأسباب المهمة لالتحاقي بالجامعة هو رغبة أسرتي.	3.00	1.23	متوسطة
7	9	كنت دائما اعرف تخصصي الجامعي أساسا من خلال توجيهات العائلة.	2.79	1.90	متوسطة
15	10	لم أقرر أبدا أي شيء يتعلق بالجامعة. كنت افعل ما يتوقعه الأصدقاء والعائلة مني.	2.38	1.03	متوسطة
الكلي			3.22	0.50	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المغلقة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.22)، حيث حصلت الفقرة رقم (3) التي تنص على " كانت العلامات المرتفعة مهمة بالنسبة لي، لأنني أحب أن يكون والادي فخورين بي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16)، وحصلت الفقرة رقم (11) التي تنص على " أدائي الدراسي بالنسبة لي مهم لأن الآخرين ينتظرون مني أن أؤدي بشكل جيد" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81). في حين حصلت الفقرة رقم (7) التي تنص على " كنت دائما اعرف تخصصي الجامعي أساسا من خلال توجيهات العائلة" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79)، وحصلت الفقرة رقم (15) التي تنص على "لم أقرر أي شيء يتعلق بالجامعة، كنت أفعل ما يتوقعه الأصدقاء والعائلة مني" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.38).

د- نمط الهوية الأكاديمية المحققة

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الهوية الأكاديمية المحققة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
28	1	على الرغم من وجود كثير من الأولويات لدي، فالتعلم في الجامعة هو احد أهم أهدافي.	4.28	0.89	مرتفعة
20	2	عندما يكون أدائي سيئاً في الاختبار، أفكر في أخطائي وأحاول حل المشكلة.	3.98	0.89	مرتفعة
4	3	التعليم الجامعي أولوية عالية بالنسبة لي، وأنا على استعداد لتقديم التضحيات.	3.97	1.14	مرتفعة
32	4	أعرف لماذا أنا في الكلية، ولدي أهداف واضحة أسعى لتحقيقها.	3.84	0.94	مرتفعة
16	4	أشعر بالراحة لأنني مسئول عن دراستي وتعلمي.	3.84	1.13	مرتفعة
36	6	عندما أواجه تحديا في الدراسة أجد طرقا للتعلم حتى لو استخدمت طرقا جديدة للدراسة.	3.41	1.18	متوسطة
12	7	إذا كان المساق مهما يمكنني التركيز حتى إذا كان المدرس أو الموضوع مملاً.	3.38	1.05	متوسطة
40	8	قد يكون من الصعب إيجاد وقت للدراسة، لذلك أخصص وقتا لإكمال عملي الدراسي.	3.33	1.04	متوسطة
8	9	لقد فكرت في عدد من تخصصات الكلية، واخترت الأفضل بالنسبة لي.	3.12	1.28	متوسطة
24	10	أجد معظم موضوعات المساق مثيرة للاهتمام إلى حد ما، ونادرا ما أشعر بالملل في الدرس.	3.09	1.07	متوسطة
		الكلي	3.62	0.59	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن درجة نمط الهوية الأكاديمية المحققة ككل لدى أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.62)، حيث حصلت الفقرة رقم (28) التي تنص على "على الرغم من وجود كثير من الأولويات لدي، فالتعلم في الجامعة هو أحد أهم أهدافي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28)، وحصلت الفقرة رقم (20) التي تنص على "عندما يكون أدائي سيئاً في الاختبار، أفكر في أخطائي وأحاول حل المشكلة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98). في حين حصلت الفقرة رقم (8) التي تنص على "لقد فكرت في عدد من تخصصات الكلية، واخترت الأفضل بالنسبة لي" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.12)، وحصلت الفقرة رقم (24) التي تنص على"أجد معظم موضوعات المساق مثيرة للاهتمام إلى حد ما، ونادرا ما أشعر بالملل في الدرس" على المرتبة الأخيرة متوسطة بمتوسط حسابي (3.09).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف نمط الهوية الأكاديمية باختلاف متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى) ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية الأربعة وفقا لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لأنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

المتغيرات	المستويات	الهوية الأكاديمية المضطربة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المحققة	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور (ن=144)	2.85	0.22	3.23	0.22	3.23	0.47	3.13	0.57
	إناث (ن=336)	2.57	0.51	3.14	0.53	3.22	0.51	3.83	0.45
المستوى الدراسي	سنة أولى (ن=100)	2.61	0.58	3.18	0.61	3.11	0.54	3.77	0.62
	سنة ثانية (ن= 124)	2.67	0.44	3.06	0.46	3.21	0.44	3.65	0.60
	سنة ثالثة (ن=122)	2.63	0.45	3.31	0.40	3.39	0.45	3.60	0.45
	سنة رابعة (ن=134)	2.69	0.39	3.13	0.43	3.17	0.53	3.49	0.63

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في متوسطات أنماط الهوية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية. استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA)عديم التفاعل، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والمستوى الدراسي على أنماط الهوية الأكاديمية

مصدر التباين	أنماط الهوية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المضطربة	7.688	1	7.688	39.620	0.00
هوتلنج=0.515	المعلقة	2.267	1	2.267	11.135	0.00
ح=0.00	المغلقة	0.093	1	0.093	0.387	0.53
	المحققة	42.477	1	42.477	187.838	0.00
المستوى الدراسي	المضطربة	2.797	3	0.932	4.806	0.00
ويلكس=0.785	المعلقة	4.123	3	1.374	6.750	0.00
ح=0.00	المغلقة	2.084	3	0.695	2.900	0.03
	المحققة	6.357	3	2.119	9.370	0.00
الخطأ	المضطربة	91.779	473	0.194		
	المعلقة	96.310	473	0.204		
	المغلقة	113.310	473	0.240		
	المحققة	106.961	473	0.226		
الكلي المصحح	المضطربة	103.653	479			
	المعلقة	104.157	479			
	المغلقة	122.920	479			
	المحققة	167.339	479			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس في كل من: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة. وبالرجوع إلى جدول (11) يتبين أن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة ومستوى الهوية الأكاديمية المعلقة كانا أعلى لدى الذكور منه للإناث، أما مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكذلك يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات نمط الهوية الأكاديمية المغلقة تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة تعزى لأثر الجنس حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه للإناث. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر قلقاً من الإناث تجاه مستقبلهم المهني، وانعكاس ذلك على قدرتهم التعليمية للقيام بواجباتهم المادية تجاه أسرهم مستقبلاً. كل هذا يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية لدى الشباب الذكور.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لأثر الجنس حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر التزاماً ومتابعة للدراسة من الذكور، وأنهن أكثر بحثاً ومثابرة في الحصول على المعلومة بشكل دقيق معرفياً وذلك من خلال التجريب، وابتكار الخيال والقدرة على الفهم، والرغبة في محاولة تعلم أشياء جديدة. وهن أكثر سعياً وراء النجاح في محاولةٍ منهن لإثبات ذاواتهن، وتكوين شخصية مستقلة بهن. وبالتالي فإن الإناث أكثر انفتاحاً على الخبرة من الذكور.

وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية الأكاديمية المغلقة تعزى لأثر الجنس. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور، والإناث لديهم فرص متكافئة إلى حد ما في مجال التعليم والعمل، وحرية التنقل، وإبداء الرأي، والانخراط في المجتمع في شتى المجالات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاناهان وبيش (Shanahan & Pych, 2007) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية المضطربة تعزى لمتغير الجنس، حيث إن مستوى الهوية المضطربة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة حجازي وزملائه (Hejazi et al, 2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة تعزى لمتغير الجنس، حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة، ومستوى الهوية الأكاديمية المعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث. كما كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لمتغير الجنس، حيث أن مستوى الهوية الأكاديمية المحققة كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصرايرة وسمارة (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأنماط الهوية النفسية في أنماط الانغلاق، والتعليق، والاضطراب تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التحقيق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور. ويرى كرامر (Cramer, 2000) أن الاستقلال واتخاذ القرار المناسب في الجانب المهني هما الجانبان الأكثر أهمية في تشكيل الهوية عند الذكور، في حين أن الجانب الأهم في تشكيل الهوية عند الإناث هو العلاقات مع الآخرين.

ويتبين من الجدول (12) وجود أثر دال إحصائياً للمستوى الدراسي في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة. ولتحديد مواقع الفروق في أنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأنماط الهوية الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

النمط	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الهوية الأكاديمية المضطربة	سنة أولى	2.61				-0.8
	سنة ثانية	2.67				
	سنة ثالثة	2.63				
	سنة رابعة	2.69	0.8			
الهوية الأكاديمية المعلقة	سنة أولى	3.18			-0.13	
	سنة ثانية	3.06			-0.25	
	سنة ثالثة	3.31	0.13	0.25		0.18
	سنة رابعة	3.13	-0.18			
الهوية الأكاديمية المغلقة	سنة أولى	3.11			-0.28	
	سنة ثانية	3.21			-0.18	
	سنة ثالثة	3.39	0.28	0.18		0.22
	سنة رابعة	3.17	-0.22			
الهوية الأكاديمية المحققة	سنة أولى	3.77			0.17	0.28
	سنة ثانية	3.65				0.16
	سنة ثالثة	3.60	-0.17			
	سنة رابعة	3.49	0.28	-0.16		

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة وفقا لمتغير المستوى الدراسي، فقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المضطربة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الأولى. وأظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المعلقة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثالثة. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المغلقة

بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثالثة. كما أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المحققة بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثالثة، والسنة الرابعة لصالح طلبة الأولى. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha= 0.05$) في متوسط نمط الهوية الأكاديمية المحققة بين طلبة السنة الثانية، والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثانية.

لقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة تعزى إلى أثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة لطلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الرابعة مقبلون على التخرج ويفكرون بالمستقل الذي ينتظرهم، والوظيفة المناسبة التي يسعون لتحقيقها. وبالتالي سيؤثر على اضطراب الهوية لديهم. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيرزونكي (Berzonsky, 1985) التي أشارت إلى أن نمط الهوية المضطربة كان أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الرابعة.

وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة تعزى لأثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المعلقة لطلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى السنة الأولى والثانية. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تؤكد على دور الخبرة والنضج في تحقيق الهوية وكذلك إلى أن التغيرات التي تطرأ على أنماط الهوية تعود إلى التقدم في العمر والانتقال من نمط تعليق الهوية إلى تحقيق الهوية، ويعد هذا الانتقال إيجابياً في شخصية الفرد، بالإضافة إلى مرور الفرد بالخبرات المتكررة من خلال دراسة مساقات أكثر تفسح له المجال للإجابة عن أسئلة عدة لم يكن يعرفها، تساهم وبدرجة كبيرة في تحقيق الهوية.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لأثر المستوى الدراسي، إذ كان مستوى الهوية الأكاديمية المحققة لطلبة السنة الأولى والسنة الثانية أعلى منه لدى السنة الرابعة. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء أهداف الطلبة من التحاقهم بالجامعة، فغالباً ما يكون طلبة السنة الأولى والسنة الثانية أكثر دافعية لانجاز المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم، ولديهم أهداف واضحة يسعون إلى تحقيقها. والتعليم الجامعي يعدّ أحد الأولويات الأساسية بالنسبة لهم. وقد يكون السبب في ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى والسنة الثانية لا يزالون متأثرين بجو الدراسة في المرحلة الثانوية التي تتميز ببذل الجهد والنشاط من أجل النجاح، ولا يزالون يتلقون النصح، والإرشاد من الوالدين، ويحظون بمتابعة من الأسرة. في حين مع تقدم الطلبة في الجامعة ومرورهم بالعديد من التجارب، والخبرات، وانخراطهم بالنشاطات اللامنهجية داخل الحرم الجامعي، وتكوين صداقات جديدة كل هذا يؤدي إلى المساهمة في انخفاض مستوى الهوية الأكاديمية المحققة لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) بين أنماط الهوية الأكاديمية من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول(15): قيم معاملات الارتباط بين أنماط الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي

المتغيرات	التحصيل الدراسي	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية المضطربة	-0.21	*0.00
الهوية الأكاديمية المعلقة	0.30	*0.00
الهوية الأكاديمية المغلقة	0.03	0.45
الهوية الأكاديمية المحققة	0.32	*0.00

يتبين من الجدول (15) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي؛ ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين كل من: نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الهوية الأكاديمية المغلقة والتحصيل الدراسي.

لقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء بعض خصائص الطلبة المتمثلة بعدم الاكتراث والاهتمام، وتدني النشاط في المهام الدراسية. إضافة إلى أنهم يفتقرون إلى التنظيم، ولديهم انخفاض في مستوى تقدير الذات، ويتصفون بعدم الاستقلالية، ومثل هؤلاء الطلبة يتصفون باللامبالاة، وعدم الاهتمام، ولديهم التزام متدن بإنجاز المهام الدراسية، ولاشك أن بقاء الفرد فترة مطولة من نمط اضطراب الهوية يؤثر على التكيف الشخصي، مما ينعكس سلبًا على تحصيله الدراسي، وعدم قيامه بالواجبات المطلوبة منه.

فيما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، ونمط الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إن الطلبة يسيرون ضمن النمو الموجب للهوية النفسية، فالهوية المعلقة شكلت لدى الطلبة دافعاً معرفياً، وزادت الحرص، والمتابعة، والاهتمام، والمثابرة وانعكس هذا على تحصيلهم الدراسة، فالطلبة المعلقون للهوية في حالة استكشاف ويتجهون نحو تحقيق الهوية. كما تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين نمط الهوية الأكاديمية المحققة

والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الفرد المحقق لهويته قد تخطى مرحلة الأزمة وتحرر نسبيًا من الخوف والتوتر. ويتصف هؤلاء الطلبة بالمنطق في اتخاذ القرارات، ولديهم تقدير ذاتي عالٍ، ويعلمون بشكل فعال أثناء الضغط، وبلوغه مرحلة الالتزامات الأيديولوجية، والاجتماعية ووصوله للإحساس بما هو عليه، وبالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي وتفوقه.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها فيرون (Fearon, 2012) التي أظهرت نتائجها أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة كان لهما تأثير كبير على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة مقارنة بنمط الهوية الأكاديمية المغلقة ونمط الهوية المضطربة. ويرى بيرجر (Berger, 1998) أن الهوية ترتبط بالنجاح في العديد من مجالات الحياة وأهمها الانجاز الأكاديمي. ويرى سيد وزملاؤه (Seyed, Azmitia & Cooper, 2011) أن نظريات وبحوث علم النفس التطوري وعلم النفس الاجتماعي قد أظهرت أن الهوية تعلب دوراً مهماً في نجاح الطلبة الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1- مساعدة الطلبة على تحقيق الهوية من خلال الندوات والدورات وعقد المناقشات.
2- مساعدة الطلبة الذين لم يصلوا إلى نمط الهوية الأكاديمية المحققة على تطوير استراتيجيات فعالة من شأنها التأثير على أدائهم الأكاديمي.
3- إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط الهوية الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الكلية،والخبرة، ومتغيرات أخرى.

المراجع

بني خالد، محمد. (2012). الفرق بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع/المتدني في تحقيق الهوية الذاتية استناداً إلى نظرية إريكسون. *المجلة التربوية*، 26 (103)، 255-276.

الصرايرة، اسماء وسمارة، نواف. (2009). حالات الهوية النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات.*مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 53، 209-241.

Adams, G. (1998). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Guelph University, Ontario, Canada.

Adams, G, Bennion, L., &Huh, K. (1987). *Objective Measure of Ego Identity Status: a Reference manual*. Unpublished manuscript, Utah StateUniversity, Logan.

Adams, G., Dyk, P., & Bennion, L. (1987).Parent–adolescent relationships and identity formation. *Family Perspective, 21,* 249–260.

Berger, T. (1998). *Cultures of anti-militarism: National security in Germany and Japan*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Berman, A., Schwartz, S., Kurtines, W., & Berman, S. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence*, *24* (4), 513-528.

Berzonsky, M. (1985). Diffusion within Marcia's identity status paradigm: Does it foreshadow academic problems? *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 527-538.

Boyes, M., & Chandler, M. (1992).Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (3),277-304.

Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, *30* (6), 745-778.

Cakir, S., & Aydin, G. (2005).Parental attitudes and ego identity status ofTurkish adolescents. *Adolescence,* 40 (160), 847-859.

Carlisle, B. L. (2015). *The Relationship between Academic Identity and Self-Handicapping*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.

Côté, J., & Levine, C. (2002).*Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Psychology Press.

Côté, J., & Schwartz, S. (2002).Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25 (6), 571-586.

Dimanche, F. & Samdahl, D. (1994). Leisure as symbolic consumption: A conceptualization and prospectus for future research. *Leisure Sciences, 16,* 119-129.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2010).*Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Ltd.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society (*2nd ed.)., NY: Norton.

Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavior Development,* 34, 238-247.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3,551-558.

Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

Marcia, J. (1993). The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity (*pp. 101–120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcia, J. (1994). Identity and psychotherapy. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development (*pp. 29-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcia, J. (2002). Adolescence, identity and the Bernadine family. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*, 199–209.

Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59-77.

Modell, J., Furstenberg, F., & Hershberg, T. (1977). Social change and transitions to adulthood in historical perspective. *Journal of Family History, 2*, 7-32.

Mortimer, J., & Larson, R. (2002). *the changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood*. Cambridge University Press.

Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Varzaneh, M., Phaddadi, P & Zarpour, S. (2011). Developing Academic Identity Statues Scale (AISS) and Studying its Construct Validity on Iranian Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 738-742.

Richards, M.; Abell, S., & Petersen, A. (1993). Biological Development. In P. H. Tolan, & B. J. Cohler (Eds.). *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents* (pp. 21-44). New York: John Wiley & Sons Inc.

Roazen, P. (1976). *Erik H. Erikson the Power and Limits of a Vision*. New York. The Free Press.

Rodriguez, C. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Higher Education Research and Development,* 28, 523-539.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Fearon, D. (2012). *Identity Correlates of Academic Achievement: How Influential are Self, Academic And Ethnic Identity Statuses among College Students*?.Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.

Graham, A., & Anderson, K. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity. *The Urban Review, 40* (5), 472-499.

Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, & Was, H. (2012). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education, 22* (1), 292-320.

Hofstede G. (1980). *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Jackson, E., Dunham, R., & Kidwell, J. (1990).The effect of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research, 5*, 161–174.

King, K. (2008). Underprepared community college students: The role of academic self- concept and sense of belonging in developmental education. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 69, 1260.

Kleiber, D., & Rickards, W. (1985). Leisure and recreation in adolescence: Limitation and potential. In M. G. Wade (Eds.) *Constraints on leisure (*pp. 289-318). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Komives, S., Owen, J., Longerbeam, S., Mainella, F., & Osteen, L. (2005).Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 593-611.

Krettenauer, T. (2005).The Role of Epistemic Cognition in Adolescent Identity Formation: Further Evidence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 185–198.

Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ireri, A., Wawire, C., Mugambi, D.,& Mwangi, C. (2015). Academic Identity Status Measure: Psychometric Properties when Used among Secondary School Students in Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2 (4), 1-8.

Larson, R. (2002). The future of adolescence: Lengthening ladders to adulthood. *The Futurist*, 36, 16-20.

integrated conceptualization. *Child Development, 85 (1)*, 21-39.

Was, C.; Al-Harthy, I., Stack-Oden, M. & Isaacson, R. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7* (2), 627-652.

Was, C. & Isaacson, R. (2008).The Development of a Measure of Academic Identity Status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

Waterman, A. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18* (3), 341-358.

Waterman, A. (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior, 11*, 47-74.

Welch, O. & Hodges, C. (1997). *Standing outside on the inside: Black adolescents and the construction of academic identity*. Albany, NY: State University of New York Press.

Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management,* 31 (2), 121-131.

Santrock, J. (1998). *Child Development* (8ed). U.S.A: Mcgraw- Hill companies.

Schwartz, S., & Pantin, H. (2006). *Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Shanahan, M. & Pychy, T. (2007). An Ego Identity Perspective on Volitional Action: Identity Status, Agency and Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43, 901–911.

Shavelson, R.; Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Syed, M.; Azmitia, M., & Cooper, C. (2011). Identity and academic success among underrepresented ethnic minorities: An interdisciplinary review and integration. *Journal of Social Issues*, 67 (3), 442-468.

Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychology Review, 96*, 506-520.

Umaña-Taylor, A., Quintana, S., Lee, R., Cross, W., Rivas-Drake, D., Schwartz, S., & Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An