التَّنبُّؤ بأنماطِ الهويَّةِ الأكاديمية من الدَّافعيَّةِ الأكاديمية لدى طلَّاب الجامعة

محمد سيد محمد عبد اللطيف

أستاذ علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

m.heby@psau.edu.sa

عبد الفتاح عيسى إدريس

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر

Abdulfattahedrees@gmail.com

المستخلص: استهدف البحثُ تعرُّفَ مستوى كلٍ من أنماط الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب الجامعة، والكشف عن إمكانية التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية، كما استهدف البحثُ الكشفَ عن التَّأثير المباشر والمعدل للجنس والتَّخصُّص الدِّراسي على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وطالباتها، شارك في البحث (٥٥٧) طالبًا وطالبة، طُبِّق عليهم مقياسُ الهويَّةِ الأكاديمية ومقياسُ الدَّافعيَّة الأكاديمية، واستخدم الباحثان المنهجَ الوصفي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النَّتائج: وجود مستوى مرتفع من الهويَّة المحقَّقة، ومستوى متوسِّط من الهويَّة المعلَّقة والهويَّة المغلقة، ومستوى منخفض من الهويَّة المضطربة لدى المشاركين في البحث. ووجود مستوى مرتفع من الدَّافعيَّة المستقلة، والدَّافعيَّة المضبوطة، ووجود مستوى منخفض من اللادافعية لدى المشاركين في البحث. كما كشفت النَّتائجُ عن إمكانية التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية. وأخيراً أظهرت النَّتائجُ أن كلاً من الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي لا يُعدان من المتغيِّرات المعدلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية بأنماط الهويَّة الأكاديمية لدى الطلَّاب المشاركين في البحث، ما عدا تأثير التَّخصُّص في العلاقة بين اللادافعية والهويَّة المغلقة؛ حيث يُعد التَّخصُّص متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة المغلقة.

الكلمات المفتاحية: الهويَّة الأكاديمية، الدَّافعيَّة الذَّاتية الأكاديمية، طلَّاب الجامعة.

Predicting Academic Identity Patterns from Academic Motivation Among University Students

Abdelfattah Issa Idris

Department of Educational Psychology, College of Education in Cairo, Al-Azhar University

Mohamed Sayed Abdellatif

Department of Psychology, College of Education in Al-Kharj, Prince Sattam bin Abdulaziz University

Abstract: The research aimed to identify the level of both academic identity patterns and academic motivation among university students, and to investigate the possibility of predicting academic identity patterns from the dimensions of academic motivation. Additionally, the research sought to examine the direct and moderate effects of gender and academic majors on the relationship between academic motivation and academic identity among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University. A total of 557 students participated in the study. They were administered the Academic Identity Scale and the Academic Motivation Scale. The researchers employed the descriptive analytical method and used path analysis techniques. The results indicated a high level of achieved identity, a moderate level of moratorium identity and foreclosed identity, and a low level of diffused identity among the participants. Furthermore, the results showed a high level of autonomous motivation and controlled motivation and a low level of motivation among the participants. The findings also revealed the possibility of predicting academic identity patterns from the dimensions of academic motivation. Finally, the results demonstrated that neither gender nor academic major were significant moderating variables in the predictive relationship between the dimensions of academic motivation and academic identity patterns among the participating students. Except for the effect of specialization on the relationship between Amotivation and Foreclosed identity; specialization acts as a moderating variable in the relationship between Amotivation and Foreclosed identity.

Keywords: Academic identity, academic self-motivation, university students

مقدِّمة:

تُعدُّ المرحلةُ الجامعية مرحلةً مهمة في مسار النُّمو والتَّطور الشَّخصي للطلَّاب ، ففيها يتشكَّل نمطُ الهويَّة الأكاديمية لديهم، ويمكن لهذا النَّمط أن يسهم في تحديد أهدافهم، واختيار الاستراتيجيات التي يستخدمونها في اتِّخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الأكاديمية ومستقبلهم المهني كاختيار التَّخصُّص، وتنمو وتتشكَّل الهويَّةُ للطلَّاب نتيجة الخبرات والتَّجارب التي يمرون بها، وتفاعلهم مع بيئتهم الجامعية، واندماجهم في المهام والأنشطة الأكاديمية.

وأشار Sharma & Chandiramani (2021) إلى أن فترةَ المراهقة والشَّباب غالبًا ما توصف بأنَّها فترة تكوين الهويَّة؛ خاصةً في الأوقات التي يتعرض فيها الشَّبابُ لضغوط الحياة التي تنطوي على مشكلاتٍ تسهمُ في انخفاض مستوى التَّوافق النَّفسي. وتُعدُّ الهويَّةُ الأكاديمية Academic Identity من أهم المتغيِّرات التي يمكن أن تسهمَ في تفسير الحالة الأكاديمية والنَّفسية لدى الطلَّاب خلال ممارساتهم الجامعية، وهي عنصرٌ رئيس للعمليةِ التَّعليمية، وتتشكل الهويَّة وتتطور مع التقدُّم بالعمر حتى تستقر وتتمايز في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتزامنُ مع المرحلةِ الجامعية (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

وتنبع الهويَّةُ من الطالب ذاتهِ نتيجة تفاعل دوافعهِ واتِّجاهاته وميوله الشَّخصية معًا؛ حيث تربط بين تصوُّرات الطالب لذاته بوصفه متعلِّمًا، وبين دافعيته للتعلُّم والتحصيل، وتتطور الهويَّةُ الأكاديمية لدى الطلبة من خلال إدراكهم لهويتهم التعليمية ومشاعرهم حول تعلُّمهم، ولكي يكون تحصيلُ الطَّالب مرتفعًا لا بد أن تتوفر لديه هويةٌ أكاديمية قوية ومهارات أكاديمية مرتفعة (Marcia, 1980; Was et al., 2009)، وتُعدُّ الهويَّةُ العدسةَ التي من خلالها ينخرط طلَّابُ الجامعة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثيرٌ كبيرٌ في عملية اتخاذ القرار، وأن الاستكشاف والالتزام أبعاد مميزة للهويَّة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨).

وتسهم الهويَّةُ في إدراكِ طلَّاب الجامعة لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم الأكاديمية، الأمرُ الذي ينعكس على تفاعلاتِهم الاجتماعية، وانهماكهم في الخبرة الجامعية، ومشاركتهم في الأنشطةِ التَّعليمية، وتكيُّفهم مع الحياة الجامعية بما لهذا من مردودٍ بالغ الأهمية على التَّحصيل والإنجاز الأكاديمي وتطور الهويَّة المهنية فيما بعد (لطفي، ٢٠٢١)، وأوضح Shiraishi & Okamoto, (2005) أن الهويَّة المحقَّقة المرتبطة بالثِّقة والاستقلالية ترتبطُ ارتباطًا سلبيًا بضعف الفعالية والسَّلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية، وأوضحت دراسةُ Dastjerdi et al. (2022) إلى أن الهويَّة من أهم القضايا خلال فترة المراهقة، وأن الهويَّة المحقَّقة تسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في أبعاد الرَّفاهية النَّفسية، وأضاف الدمنهوري وأحمد وسراج (٢٠٢٣) أنها ترتبط باختيارات الفرد والتزامه بأدوار الدراسة وقيمها وأهدافها، وهي عنصرٌ أساس وضروري بالنِّسبة للأداء الأكاديمي.

وحدَّد Marcia (1980) تكوين الهويَّة في أربعة أنماط، وذلك بُناءً على بُعدين أساسيين هما: الاستكشاف (وجود أو غياب أزمة الهويَّة)، والالتزام (مدى الالتزام بما تم اختيارُه من قيم ومعايير ومُعتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية) ويعكسُ كل نمط من الهويَّة قدرةَ الفرد على التَّعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره، ومن ثم إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده، وهذا من شأنه أن يساعدَ على تجنُّب مختلف المشكلات التي يشملُ تأثيرُها الفرد والمجتمع (عبد اللطيف، ٢٠٢٢؛ الدمنهوري وأحمد وسراج، ٢٠٢٣).

يتَّضح مما سبق أن الهويَّةَ الأكاديميةَ من المتغيِّرات التي تسهم في الأداء الأكاديمي والمشاعر الإيجابية تجاه البيئة الجامعية، وأن مرحلةَ الجامعة من أهم المراحل في تشكيل الهويَّة، وكلما كانت الهويَّةُ مُحقَّقة ومنجَزة كلما كان الطلَّابُ أكثر تفاعلًا واندماجًا في الحياة الأكاديمية ولديهم توافق نفسي وأكاديمي.

وتُعدُّ الدَّافعيَّةُ Motivation من المتغيّرات النَّفسية التي تنعكس آثارُها أيضًا على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب. وأوضح Ferreira et al. (2011) أن الطلَّاب ذوي الدَّافعيَّة يتمتَّعون بالأداء الأكاديمي المرتفع والقدرة على التوافق مع متطلَّبات السِّياق الدِّراسي، ولديهم تقبُّل لذاتهم وأشد سعيًا نحو تحقيق أهدافهم، ويشير Ryan and Dec (2000) إلى أن الدَّافعيَّة الأكاديمية Academic Motivation لها دورٌ مهمٌ في التعلُّم، فهي تثير حماس المتعلم، وتعمل على جذب انتباهه للأنشطةِ التَّعليمية، وهي إحدى الرَّكائز الأساسية لإنجاز المهام وتحفيز الذَّات نحو التعلُّم، وهي طاقة توجِّه جهودَ الفرد نحو تحقيق أهدافه، وذكر Datu and Yang (2021) أن الدَّافعيَّةَ شرطٌ ضروري لتحقيق الأهداف ونواتج التعلُّم المرجوة، وهي شرطٌ رئيس من شروط النَّجاح، وتُعد حافزًا الي التعلُّم بشكلٍ فعَّال في المجالات الأكاديمية.

فالدَّافعيَّة تعني توقُّع النَّجاح الأكاديمي الذي يتحقَّق من خلال تحديد الأهداف والطُّموحات الأكاديمية، واندماج الطلَّاب في عمليةِ التعلُّم وبذل الجهود الأكاديمية النشطة (Arslan et al., 2022)، وهي قوة تنشِّط وتوجِّه السُّلوك نحو هدفٍ ما، وتؤثِّر على كيفية اختيار الطلَّاب لاستثمارِ وقتهم، ومقدار الطاقة التي يبذلونها في أي مهمة ومدة استمرارهم في المهمة (Chinyere & Afeez, 2022).

والدَّافعيَّة الأكاديمية وفقًا لنظرية تقرير المصير Self-Determination Theory لكلٍ من (Ryan & Deci, 2000) تتضمَّن أبعادًا ثلاثة، هي: الدَّافعيَّة المستقلة Autonomous وهي تقابل الدَّافعيَّة الذَّاتية وتعني الدَّافعيَّة التي ينبعثُ وجودها من داخل الفرد نفسه، دون الحاجة إلى مكافآتٍ خارجية أو عوامل تحفيزية. والدَّافعيَّة المضبوطة Controlled وهي تقابل الدَّافعيَّة الخارجية التي تأتي من مكافآت خارجية أو عوامل تحفيزية، مثل المكافآت المالية أو الاعتراف الاجتماعي، حيث يقوم الفرد بالنشاط للحصول على المكافأة أو تجنُّب العقوبة. واللادافعية Amotivation وفيه لا يوجد أي شكل من أشكال الدَّافعيَّة للقيام بالنَّشاط؛ يشعر الفرد اللادافعي بعدم الاهتمام أو الرغبة في القيام بالمهمة (Datu & Yang, 2021; Takizawa & Kobayashi, 2022) ، واقترح Waterman أن الدَّافعيَّة الذَّاتية تمثِّل البُعدَ الثَّالث المحدِّد للهوية، إلى جانب أبعاد الاستكشاف والالتزام (Waterman, 2004)، وأوضح Meens et al. (2018) أن هناك سببين رئيسين للتَّسرُّب من التَّعليم الجامعي هما: اتِّخاذ خيار تعليمي خطأ (الالتزام بالهويَّة) والافتقار إلى الدَّافعيَّة؛ مما يؤكد أهميةَ كلٍ من الهويَّة الدَّافعيَّة في العملية التَّعليمية لطلَّاب الجامعة.

ومن ثم يمكنُ القولُ إن الدَّافعيَّةَ الأكاديمية متغيِّرٌ مهم يؤثر في الحياة الأكاديمية لطلَّاب الجامعة، وتنعكس آثاره على أدائهم الأكاديمي، فالطلَّاب ذوو الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة يندمجون في مهامهم، ويمارسونها برغبة من أجل التَّميُّز والإبداع، ومن ثم قد يسهمُ ذلك في تشكيل الهويَّة المحقَّقة لديهم، أما الطلَّاب ذوو الدَّافعيَّة الأكاديمية الخارجية أو المنضبطة فهم يمارسون أنشطتهم ومهامهم مضطرين وتحت ضغط لتحقيق هدفٍ ما، وكذلك الطلَّاب الذين تنعدم لديهم الدَّافعيَّة فيعزفون عن أداء هذه المهام والأنشطة الأكاديمية؛ مما قد يسهمُ في تشكيل الهويَّة المضطربة أو المغلقة أو المعلَّقة لديهم، وفي ضوء ما سبق قد يمكن التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية، ومن ثم هدف البحثُ الحالي إلى الكشفِ عن إمكانية التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مشكلةُ البحث:

يواجهُ طلَّاب الجامعة كثيرًا من التَّحديات والضُّغوطات النَّفسية والاجتماعية والأكاديمية، وخلال هذه الفترة قد ينعكسُ ذلك على اعتقاداتهم حول هويتهم الأكاديمية، وعلى دوافعهم الأكاديمية، ومن ثمَّ على أدائهم الأكاديمي. فأوضح

Wheeler (2020) أن الطلَّاب الذين يعانون من الضُّغوط يمتلكون مستوياتٍ منخفضة من الدَّافعيَّة الأكاديمية، ويرى Abdollahi et al. (2020) أن الضُّغوط حتمية في الحياة الجامعية، وأنها تؤثِّر بشكلٍ سلبي على دافعيةِ الطلَّاب للتعلُّم، كما تبرز المشكلةُ أيضًا من خلال ملاحظات الباحثين خلال عملهما أن بعض الطلَّاب لا يهتمون بالدِّراسة ويتقاعسون عن أداء واجباتهم ومهامهم الأكاديمية المكلفين بها، ويتغيبون عن الجامعة، ولديهم فتور وعزوف عن الدِّراسة.

وتنعكسُ أيضًا هذه الضُّغوطات والتَّحديات على هوية الطالب الجامعي؛ حيث أوضح Sharma and Chandiramani (2021) أن مرحلة الشَّباب هي مرحلة تكوين الهويَّة؛ خاصةً في الأوقات التي يتعرضون فيها لضغوط الحياة التي تنطوي على مشكلات تسهمُ في انخفاض مستوى التَّوافق والتكيُّف والرَّفاهية النَّفسية.

ويوجد تعارض لنتائج بعض الدِّراساتِ السَّابقة في مجال الفروق التي تُعزى للجنس والتَّخصُّص الدِّراسي في كلٍ من الهويَّة والدَّافعيَّة الأكاديمية، فأثبتت دراسة (المحاسنة والعظامات، ٢٠١٨)، ودراسة Hejazi et al. (2012)؛ وجودَ فروقٍ في بعض أنماط الهويَّة الأكاديمية ترجعُ للجنس، في حين توصَّلت نتائجُ دراسة الشلوي (٢٠٢٣)؛ إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا ترجع للجنس، وكذلك بالنِّسبة للتخصُّص الدِّراسي خلصت دراسة (السكري، ٢٠٢٢؛ الشلوي، ٢٠٢٣)، ودراسة (Girma, 2019) إلى عدم وجود فروقٍ في الهويَّة ترجع للتَّخصُّص. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالدَّافعيَّة الأكاديمية، فأكدت دراسة البلوشي وآخرون (٢٠٢١) وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في الدَّافعيَّة حسب الجنس لصالح الإناث، وحسب التَّخصُّص لصالح التَّخصُّصات العلمية، بينما خلصت نتائجُ دراسة Cerezo & Casanova (2004)، إلى عدم وجود فروقٍ في الدَّافعيَّة الذَّاتية ترجع للجنس، كما توصَّلت دراسةُ Kindelberger et al. (2020) إلى وجود فروقٍ في الدَّافعيَّة الذَّاتية لصالح الذُّكور. هذا التَّناقض دفع الباحثين إلى السعي للتعرُّف إلى التأثير المباشر والمعدل للجنس والتَّخصُّص الدِّراسي على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية؛ حيث لم تتعرض الدِّراساتُ السَّابقة لدور الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي بوصفها مُتغيِّراتٍ معدلة في العلاقة بين الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الأكاديمية.

وباستعراض الباحثين لأدبيات البحث في هذا المجال وجد أنه لا توجد دراسةٌ عربية ربطت بين مُتغيِّري البحث في ضوء نظرية تقرير المصير؛ فبالرَّغم من وجود علاقة بين الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الذَّاتية فإنه لا توجد دراسةٌ ربطت بين أنماط الهويَّة الأكاديمية (المحقَّقة والمعلَّقة والمغلقة والمضطربة) وأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية وفقًا لنظرية تقرير المصير (المستقلة والمضبوطة، واللادافعية)؛ حيث تمت دراسةُ العلاقة بين الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الذَّاتية فقط، وهذا ما يتميَّز به البحثُ الحالي عن الدِّراساتِ السَّابقة؛ وأضاف Cannard et al. (2016) أنه أُجريت عديدٌ من الدِّراسات مؤخرًا ربطت بين الدَّافعيَّة الأكاديمية وتشكيل الهويَّة معًا، ولكن هذه الدِّراسات لم تستكشف اتجاه هذه الروابط والعلاقات أو التَّغييرات في كل بنية. وعلى هذا تتحدَّد مشكلةُ البحث في الإجابة عن الأسئلةِ التَّالية:

١. ما مستوى أنماط الهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

٢. ما مستوى الدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

٣. ما قدرة أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية على التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

٤. هل يُعدُّ الجنس والتَّخصُّص من المتغيِّرات المعدِّلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، المضبوطة، اللادافعية) بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، المغلقة، المعلَّقة، المحقَّقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث؟

أهدافُ البحث: هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى أنماط الهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٢. تحديد مستوى الدَّافعيَّة الأكاديمية طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٣. الكشف عن مدى إسهام أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية في التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٤. الكشف عما إذا كان للجنس والتَّخصُّص دورًا معدِّلًا في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية بأنماط الهويَّة الأكاديمية لدى الطلَّاب المشاركين في البحث؟

أهميةُ البحث: تتحدَّد الأهميةُ النَّظرية والتَّطبيقية لهذا البحث في الآتي:

أولًا: الأهميةُ النَّظرية: تنبع أهميةُ البحث النَّظرية مما يلي:

١. يركز البحث على متغيِّري أنماط الهويَّة الأكاديمية وأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية وهما من المتغيِّرات التي تؤثر في أداء الطلَّاب الأكاديمي وتوافقهم الدِّراسي والنفسي ولهما أهميةٌ بالغةٌ في عمليةِ التعلُّم.

٢. يوضح أهمية المرحلة الجامعية في اكتساب أنماط الهويَّة الأكاديمية، وتأثيرها المباشر على عملية تعلُّم الطلبة واختياراتهم الأكاديمية.

٣. يعد البحث إضافة لأدبيات البحث في البيئة العربية، حيث تلاحَظ ندرة الدِّراسات التي تناولت متغيِّرات البحث.

ثانيًا: الأهميةُ التَّطبيقية:

١. يُثري المكتبة العربية من خلال تقديم مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية في ضوء نظرية تقرير المصير؛ مما يخدم التُّراثَ النَّفسي والتَّربوي، وينفع المهتمين بالعملية التَّعليمية في ضوء فلسفة المجتمع العربي المعاصر.

٢. يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة مسؤولي التَّخطيط الجامعي في استكشاف العوامل التي تسهم في تنمية الدَّافعيَّة المستقلة والهويَّة المحقَّقة، كما يقدم البحثُ توصياتٍ قابلة للتطبيق تعزز الدَّافعيَّةَ الأكاديمية المستقلة والهويَّة الأكاديمية المحقَّقة من خلال برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.

٣. يوجه البحثُ اهتمامَ الباحثين والمهتمين بالمجال التَّربوي إلى أهمية فهم العلاقة بين أنماط الهويَّة الأكاديمية وأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية.

٤. يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة المختصين والمرشدين النَّفسيين والمعلِّمين وأولياء الأمور في تطوير برامج إرشادية وتدريبية تعزِّز الهويَّة المحقَّقة والدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة.

حدودُ البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود والمحدِّدات التَّالية:

١. الحد البشري: المشاركون في البحث وهم (٥٥٧) طالبًا وطالبةً بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٢. الحد الزماني: طُبِّقت أدواتُ البحث في نهاية الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الجامعي (٢٠٢٤م).

٣. الحد المكاني: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٤. الحد الموضوعي: الهويَّة الأكاديمية، والدَّافعيَّة الأكاديمية.

كما يتحدَّد البحثُ بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجةِ البيانات.

مصطلحاتُ البحث:

أولًا: الهويَّة الأكاديمية: Academic Identity

عرَّفها عبد اللطيف (٢٠٢٢، ٢٩٤) أنَّها: "نظرة الفرد وتصوره لذاته في المواقف الأكاديمية من خلال استكشافه للأهداف والقيم الأكاديمية والتزامه بإنجاز مهامه الأكاديمية". ويقاسُ إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطَّالبُ في المقياس المستخدم. إعداد (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

ثانيًا: الدَّافعيَّةُ الأكاديمية: Academic Motivation

يعرِّفُها الباحثان أنها: "رغبة داخلية لدى الطالب تستثير نشاطه وتنعكس على أدائه الأكاديمي من أجل تحقيق أهدافه" ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطَّالبُ في المقياس المستخدم في البحث الحالي. إعداد الباحثين الحاليين.

وتتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

- الدَّافعيَّة المستقلة Autonomous Motivation هي رغبةٌ داخلية تستثير وتوجه الطَّالب للاندماج في مهامه الأكاديمية رغبةً في التعلُّم والاستمتاع به، وتحقيقًا لأهدافه دون النظر إلى العوامل الخارجية لهذه المهام.
- الدَّافعيَّة المضبوطة Controlled Motivation هي رغبةُ الطَّالب في أداء المهام الأكاديمية لعوامل خارجية كالحصول على المكافأة أو تجنُّب العقاب أو الاعتراف الاجتماعي بدلًا من الاستمتاع بها.
- اللادافعية Amotivation وهي افتقاد الطالب للرغبة في أداء المهام الأكاديمية وعدم الاهتمام بها لعدم إدراكه بقيمة هذه المهام أو عدم الثِّقة في القدرة على أدائها.

أدبياتُ الدِّراسة

أولًا: الهويَّة الأكاديمية:Academic Identity

إن تشكيلَ هويَّةِ الفرد في السِّياق الأكاديمي وتطويرها يعدُّ أمرًا ذا أهميةٍ بالغة وخاصةً في المرحلة الجامعية؛ نظرًا لتأثيره على النَّجاح الأكاديمي والتَّحصيل الدِّراسي والتَّطوُّر المهني للفرد في المستقبل، فهي تؤثِّر في جميع جوانب الدِّراسة الأكاديمية، وتؤثِّر في جميع ما يصدر من الفرد من قرارات أو سلوكيات تتعلق بها. فأوضح Was and Isaacson (2008)أن حالات الهويَّة الأكاديمية تتعلق بقرارات متعدِّدة تتطلَّبُها البيئةُ الجامعية لتحديد هوية الفرد، وتشمل هذه القرارات: اختيار التَّخصُّص الدِّراسي، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، وتحديد الأهداف الأكاديمية، والتَّحفيز والانضباط والإرادة، وكذلك التَّعامل مع التَّحديات والصُّعوبات التي قد تواجه الطالب في مسار دراسته الجامعية.

وأوضح Dastjerdi et al. (2022) أن أهمية الهويَّة الذَّاتية عمومًا تبرز من ارتباطها بالحياة الخاصة للفرد بكل ما فيها من نشاطات وتفاعلات وقرارات، ويحتل نشاط اتخاذ القرار مكانةً مهمةً في حياة الإنسان؛ إذ يتعين على الفرد اتخاذ

قرارات جوهرية في كل مرحلةٍ من مراحل حياته، فالحياة ببساطة هي عبارة عن مجموعة من القرارات التي يتخذها الفرد عند تفاعله مع بيئته من أجل التَّكيُّف معها. كما تُعدُّ الهويَّةُ الأكاديمية عنصرًا أساسيًا وضروريًا للأداء الأكاديمي، وتتضمَّن إدراك الفرد لذاته في الإعداد الأكاديمي، وإدراكه أنه قادر على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح، وترتبط باختياراته والتزامه بأدوارِ الدِّراسة وقيمها وأهدافها (الدمنهوري وأحمد وسراج، ٢٠٢٣).

وعرَّف Marcia (1980,159) الهويَّة أنها "منظَّمة ديناميكية ذاتية البناء وداخلية، من الحوافز، والقدرات والمعتقدات، والتَّاريخ الفردي" ، وتعرَّف أيضًا أنها" مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يكونها الطالب نحو نفسه، ونحو علاقاته الاجتماعية في إطاره الأكاديمي، ونحو توجُّهاته المهنية في المستقبل (DeCandia, 2014, 9)، وتشير الهويَّةُ الأكاديمية إلى مدى تقدير الطالب للقيم والممارسات التَّربوية ضمن الإحساس بالذات والرغبة والالتزام بالعمل داخل المؤسَّسة الأكاديمية؛ لتحسين الأداء الأكاديمي والتَّحصيل، وهي هويةُ الطالِبِ التَّعليمية في مكان تعلُّمه (Dunham, 2016, 2)، وتعرف كذلك أنها "تبنِّي الطالب لمجموعة من الأفكار والقيم التَربوية، وهي الهويَّة المرتبطة بالتَّعلُّم والإنجاز والتَّحصيل، ومدى إدراك الطالب لقيم مؤسَّسته التَّربوية ومبادئها، وتعني تبني الطالب مجموعة من القيم والمبادئ والأهداف الأكاديمية الخاصة، والتزامه بتنفيذها؛ حتى يحقِّق أهدافه" (Burbidge et al, 2018, 31)، ويعرف الشلوي (٢٠٢٣، ٢٩٦) أنماطَ الهويَّة الأكاديمية أنَّهَا "مجموعة الأفكار والقيم التَّربوية المرتبطة بالتعلُم والتَّحصيل الأكاديمي، وتتوزع على أربعة أنماط من الهويَّة الأكاديمية: المحقَّقة، والمعلَّقة والمغلقة، والمضطربة".

نظرية تشكيل الهويَّة: the theory of identity formation: James Marcia:

أوضح Marcia (1980) أن الهويَّة تقوم على فكرة أن الفرد يخوض عملية استكشاف للخيارات والقيم المختلفة في مرحلةِ المراهقة، ثم يقوم بالالتزام بالهويَّة التي يختارُها؛ فالاستكشاف يشير إلى التَّجربة والتَّحقيق في الخيارات المتاحة في حين يعبرُ الالتزامُ عن اتخاذ القرار وتحديد الهويَّة الشخصية بُناءً على التَّجارب السَّابقة، واستكشاف البدائل Exploration of alternatives والالتزام Commitment أبعاد مُحددة للهوية. ووفقًا لـــ Marcia، فإنَّ تبنِّي الفرد أهدافًا مستقرة مع الإحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهويَّة. وقد ضمَّنَ Marcia الاستكشافَ والالتزامَ ضمن أوضاع الهويَّة الأربعة: الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة. وإن بناء الهويَّة وتعزيزها يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام.

ويمكن تناول الأنماط الأربعة بالتفصيل كالتالي: كما أوضحها (Cannard et al., 2016; Chinyere & Afeez, 2022; ; Dastjerdi et al., 2022; Luyckx et al,. 2017; Marcia, 1980; Sharma & Chandiramani, 2021 Was & Isaacson, 2008)

الهويَّة المحقَّقة:Achieved Identity وهي أفضل الأنماط، وتتضمن استكشافًا عاليًا والتزامًا عاليًا بأهدافهم وقيمهم الأكاديمية: التي تمَّ اختيارها بعد عملية تفكير مستنيرة، مثل: الطالب الجامعي الذي اختار تخصُّصًا يعكس اهتماماته ومهاراته، وقد قام بتحقيق نجاحات أكاديمية في هذا المجال ، ويتميز أصحابُ هذا النَّمط بتحقُّق تطور الهويَّة؛ فهم يتصفون بالمنطقية في صنع القرار، ولديهم القدرة على التَّخطيط، ويحظى هؤلاء الطلَّاب أيضًا بتقدير ذات عال، ويعملون بفعالية تحت ضغط، ويتميزون أيضًا بالعلاقات الاجتماعية العميقة مع الآخرين، والتَّكيُّف النَّفسي السَّوي.

الهويَّة المحقَّقة (Achieved Identity): تتصف بارتفاع مستوى الاستكشاف والالتزام، والأفراد في هذا النَّمط يختارون تخصُّصاتِهم الأكاديمية بعد تفكير مستنير ويتفوقون فيها، ويتميزون بالقدرة على اتِّخاذ القرارات المنطقية والتَّخطيط

الفعَّال ولديهم تقدير ذاتي عالٍ، وقدرة على العمل تحت الضغط، ويتمتعون بعلاقات اجتماعية عميقة، وتكيف نفسي سوي.

الهويَّة المعلَّقة (Moratorium Identity): تتميز بارتفاع مستوى الاستكشاف، ولكن بانخفاض الالتزام، والأفراد في هذا النَّمط يترددون ويستمرون في البحث دون اتخاذ قرارات نهائية، ويشعرون بالحيرة وعدم الاستقرار، ويحاولون الوصول إلى قيمهم الأكاديمية وأهدافهم من خلال الاستكشاف المستمر، ولديهم التزامٌ ضعيفٌ بالمهام الدِّراسية، مثل الطلَّاب الذين لم يحدِّدوا بعد تخصُّصَهم الجامعي بشكلٍ نهائي.

الهويَّة المغلقة (Foreclosed Identity): تتصف بانخفاض مستوى الاستكشاف وارتفاع مستوى الالتزام، الأفراد في هذا النَّمط يتبنون توجُّهات مُحدَّدة دون استكشاف بدائل، وغالبًا ما تكون هذه التَّوجُّهات مُحدَّدة لهم من قبل الآخرين (مثل الوالدين)، ويتمسكون بالقواعد والقيم المفروضة عليهم، ويعتمدون على العادات والتَّقاليد دون أن يمنحوا أنفسهم فرصة لاكتشاف اهتماماتهم الشخصية.

الهويَّة المضطربة (Diffused Identity): تتميز بانخفاض مستوى الاستكشاف والالتزام، الأفراد في هذا النَّمط يتسمون بالعشوائية والارتباك، ولا يملكون أهدافًا أكاديمية واضحة، يعانون من اللامبالاة وسوء التوافق، ولا يندمجون في مهامهم الدِّراسية، مثل: الطالب الذي يتغيب بانتظام عن المحاضرات ولا يبذل جهدًا في تحديد مستقبله الأكاديمي أو المهني.

من خلال ما سبق يتضح أن الهويَّةَ الأكاديمية تعكسُ تصوُّراتِ الطلَّاب عن أنفسهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، وتوجُّهاتهم المستقبلية في السِّياق الأكاديمي، وتشير الدِّراساتُ إلى أن حالة الهويَّة تتطوَّر خلال سنوات الدِّراسة الجامعية، حيث يكون طلَّابُ السَّنوات النِّهائية أكثر تحقيقًا للهوية من الطلَّاب المستجدين بالجامعة، وتسهم الهويَّةُ المحقَّقة في فهم الممارسات الأكاديمية، والمشاعر النَّفسية الإيجابية في الحياة الجامعية. وتتمثَّل أنماطُ الهويَّة في بُعدين رئيسين: الاستكشاف والالتزام. الاستكشاف يعني التَّقييم الواعي للبدائل المتاحة، واختيار البديل والالتزام به، في حين يعني الالتزامُ الثِّقةَ بالنَّفس والتزام الفرد بالقيم والمعتقدات التي يتماشى معها، ومن ثم فالهويَّة الأكاديمية تتضمَّن أربعة أنماط متعدِّدة وفقًا للاستكشاف والالتزام وهي: الهويَّة المحقَّقة، والمعلَّقة، والمغلقة، والمضطربة.

ثانيًا: الدَّافعيَّة الأكاديمية: Academic Motivation

تؤدي الدَّافعيَّةُ دورًا مهما في عملية التعلُّم، وتؤثِّر في السِّياق الأكاديمي؛ فهي تُعدُّ شرطًا من شروط التعلُّم الجيد حيث يتطلب إنجاز المهام الأكاديمية مثل: حضور المحاضرات أو عمليات الاستذكار قدرًا من تركيز الانتباه والمثابرة والاندماج – باعتبارها من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة – في هذه المهام من أجل تحقيق الفرد لأهدافه.

يعرِّف Ghergulescu & Muntean (2010) الدَّافعيَّةَ الأكاديمية أنَّها "حافز أو طاقة تنبع من داخل أو خارج المتعلِّم تدفعه لتحقيق هدفٍ أو غايةٍ تتمثَّل في تحقيق المعرفة والمشاركة الفاعلة في عملية التعلُّم"، وتُعرَّف أيضًا أنَّها "تكوين افتراضي يعني الشُّعور المرتبط بالأداء الأكاديمي للفرد، ويعكس مكونين أساسيين هما: الرَّغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد إلى بذل أقصى جهد لديه من أجل النَّجاح والتَّفوق على الآخرين" (Jones et al., 2014, 1341)، ويُعرِّفها كلٌ من البهنساوي وغنيم (٢٠٢٢، ٣٥) أنها "تحفيز الذَّات المستمر لدي الطالب نحو تحقيق الأهداف التَّعليمية التي تتسم بحالةٍ من القلق، ويعد المحرك الأساسي الدَّاخلي لتحقيق الهدف ولا ينتهي القلق المتعلِّق بالمهمة إلا بتحقيق الهدف المقصود". ويعرِّفها البلوشي وشبيب والمحرزي (٢٠٢٣، ٣٩٦) "أنها أداء الطالب للعمل من أجل العمل ذاته في ظل درجة

من التركيز والاستمتاع والشُّعور بالسَّعادة والمثابرة في إنجازه دون انتظار أي مردود خارجي مهما واجهته من عقبات حتى الانتهاء منه".

ويتميز الأفراد ذوو الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة بمستوياتٍ مرتفعةٍ من الفضول وحب الاستطلاع، ويبحثون بجدية عن المعرفة الحقيقية، ويتميزون بالتَّوافق النفسي والدِّراسي، ويفضلون التَّحدي والمشاركة في الأنشطة المعقدة، ويبحثون عن حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجههم، ويتميزون بالنَّقد الإيجابي، وتقبُّل الآراء الجديدة، ويمتلكون القدرة على الاندماج في المهام الصَّعبة التي تحتاج إلى التَّحدي والمثابرة، ولديهم دائما الحجج والبراهين التي تدعم موقفهم، كما يتميزون بسرعة البديهة وتفتُّح الذهن، وينشغلون بالأنشطة والمهام الصَّعبة والغامضة، كما يمتلكون القدرةَ علي فهم الأشياء المعقدة وإيجاد أفضل البدائل للمشكلات المعقدة، كما يمكنهم حل المشكلات بطرق مختلفة وإبداعية، ويتسمون بالإقبال على التعلُّم باستخدام العمليات العقلية العليا.

(Chinyere & Afeez, 2022; Data & Yang, 2021; Ferreira et al., 2011)

نظريةُ تقرير المصير (Self-Determination Theory)(Ryan and Deci, 2000) :

المراهقة المتأخرة ليست مجرد فترة تغييرات في الهويَّة، ولكن تحدث تغييراتٌ أخرى داخل الفرد، مثل الدَّافعيَّة الأكاديمية، التي تتأثَّر بالبيئاتِ التَّعليمية، ويمكن أن تحدث هذه التَّغييراتُ بشكلٍ متزامنٍ بسبب ميل الإنسان إلى تطوير سلوكيات معتمدة على الذَّات ومنسجمة مع قيمه ومعاييره، كما تقترحُ نظريةُ تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000). ولفهم هذه السُّلوكيات تُبرِز نظريةُ تقرير المصير أهميةَ النَّظر في توجيه السُّلوك من حيث سببه؛ مما يحدِّد أصل السُّلوك على أنه مدفوع داخليًا، أو مدفوع خارجيًا، أو "غير مدفوع". يؤدِّي هذا التَّمييز إلى تحديد ثلاثة أنواع رئيسة من الدَّافعيَّة الأكاديمية: الدَّافعيَّة المستقلة، الدَّافعيَّة المضبوطة، والدَّافعيَّة غير الشَّخصية. ويتأثر مستوى الدَّافعيَّة الأكاديمية بتلبية الاحتياجات النَّفسية الأساسية الثَّلاث: الانتماء، والكفاءة، والاستقلالية (Ryan & Deci, 2000).

البُعدُ الأول: الدَّافعيَّة المستقلة Autonomous: تهتمُّ هذه الدَّافعيَّةُ بالتَّحفيزِ الذَّاتي الذي ينبع من داخل الفرد دون الحاجة إلى مكافآتٍ خارجية. والطلَّاب الذين يتمتعون بهذا النوع من الدَّافعيَّة يدرسون لمجرد المتعة والاهتمام بالموضوع؛ مما يمكِّنهم من التحكُّم الفعّال في عملية تعلُّمهم. وترتبطُ هذه الدَّافعيَّةُ بالحاجةِ إلى الكفاءة وتعتمدُ على قيم الفرد واهتماماته الشَّخصية. وتتضمَّن الدَّافعيَّة الذَّاتية والتَّنظيم المحدد؛ كلاهما يحقِّق مشاعر التَّحديد الذاتي، والرَّفاهية المدرسية، والشُّعور بالكفاءة (Takizawa & Kobayashi, 2022; Walls & Little, 2005) .

البُعدُ الثاني: الدَّافعيَّة المضبوطة: Controlled Motivation تنبعُ هذه الدَّافعيَّة من عوامل خارجية مثل المكافآت المالية أو الاعتراف الاجتماعي. والأفراد ينخرطون في النشاطات للحصول على مكافآت أو لتجنُّب العقوبات بدلًا من الاستمتاع الشَّخصي بالنَّشاط. تشمل هذه الدَّافعيَّةُ عدة أشكال، منها:

التَّنظيم الخارجي (External Regulation): حيث تأتي الدَّافعيَّةُ من الظُّروف الخارجية بشكلٍ جزئي، مثل الطالب الذي يدرس خوفًا من العقاب. والتَّنظيم المستدخل (Introjected): والذي تُستدخلُ فيه الدَّافعيَّةُ جزئيًا في الذَّات حيث ينخرط الفرد في النَّشاط لتجنُّب الضَّغط الداخلي، مثل: الشُّعور بالذنب. والتَّنظيم المتوحد (Identified): حيث تكون الدَّافعيَّةُ فيه أكثر تحديدًا ذاتيًا، حيث ينخرط الفرد في النَّشاط لأنه يتماشى مع أهدافه الشَّخصية، ولا يزال سبب أداء السلوك خارجيًا، مثل الطالب الذي يدرس لتحقيق أهداف مستقبلية. والتَّنظيم المتكامل (Integrated): وهو الشَّكلُ الأكثر

استقلالية، حيث ينخرطُ الفردُ في النَّشاط لأنه جزءٌ من هويته وقيمه الشَّخصية، وفيه لا يزال السُّلوك معتمدًا على عوامل خارجية (Caleon et al., 2015; Deci et al., 2017; Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019).

البُعدُ الثَّالث: اللادافعية: Amotivation وتشير إلى غياب الدَّافعيَّة والشُّعور بالإتقان؛ مما يقترب من حالة العجز المكتسب. يفتقرُ الأفرادُ في هذه الحالة إلى الاهتمام أو الرغبة في القيام بالمهمة؛ مما يعرضهم لخطر ضعف التَّكيُّف الدِّراسي والتَّسرُّب. تنبثقُ اللادافعيةُ من ظروفٍ مثل: الفشل المتكرِّر، أو الإدراك بعدم الكفاءة أو الاعتقاد بعدم قيمة المهمة (Chinyere & Afeez, 2022; Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019; Means et al., 2018).

من خلال ما سبق يتَّضح أن الدَّافعيَّةَ الأكاديمية تعني رغبةً داخلية لدى الطالب تستثيرُ نشاطه، وتنعكس على أدائه الأكاديمي من أجل تحقيق أهدافه، وهي مفهومٌ متعدِّدُ الأبعاد، وتتمثَّل أبعادُ الدَّافعيَّة الأكاديمية وفقًا لنظرية تقرير المصير في ثلاثة أبعاد أولها: الدَّافعيَّة المستقلة التي تتمثَّل في الرَّغبة في أداء المهام الأكاديمية والاندماج فيها حبًا في التعلُّم والاستمتاع به، ودون الحاجة للمكافآت الخارجية، كالطالب الذي يقرأ كتبًا معينة؛ لأنه يستمتع بذلك ويشعر بالراحة. والثاني هو الدَّافعيَّةُ المضبوطة التي تتمثَّل في أداء المهام الأكاديمية لعوامل خارجية كالحصول على المكافأة، أو التجنُّب بدلًا من الاستمتاع بها، كالطالب الذي يذاكر من أجل الحصول على درجات جيدة وتجنُّب الرسوب. والثَّالث: اللادافعية التي تتمثَّل في افتقاد الرغبة في أداء المهام الأكاديمية وعدم الاهتمام بها وأدائها بدون رغبةٍ داخلية، كالطالب الذي يؤدي واجبه المنزلي دون أن يكون لديه دافعٌ خاص أو رغبةٌ في ذلك نتيجة للروتين أو الالتزامات الخارجية.

العلاقة بين الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الأكاديمية:

أوضح Streitmatter (1989) أن الطلَّابَ ذوي الهويَّةِ المحقَّقة لديهم أداءٌ أكاديمي مرتفع، وأنهم أكثر اندماجًا في المهام والأنشطة الأكاديمية، وأضاف Lange and Byrd (2002) أن الطلَّاب الذين يتصفون بهويَّة مُحقَّقة يوظِّفون استراتيجيات دراسية فاعلة، ويُقيِّمون احتماليةَ نجاحهم في مقرَّر معين بدقة، وهي سمات يتَّصف بها أيضًا ذوو الدَّافعيَّة الأكاديمية، واقترح Waterman (1990) أن الدافعيةَ تمثِّل البُعد الثَّالث المحدِّد للهوية، إلى جانب أبعاد الاستكشاف والالتزام (Waterman, 2004) ، وأوضح Shiraishi & Okamoto (2005) أن الهويَّة المحقَّقة ترتبطُ سلبًا بضعف الفعالية والسَّلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية باعتبارها من أبعاد الدَّافعيَّة، وأضاف Faye and Share (2008) أن الطلَّاب الذين يتجهون نحو حل أزمة الهويَّة بنجاح يشعرون بالكفاءة والقدرة على إحداث التَّغيير في بيئتهم وهي مشاعر تعزز الدَّافعيَّة الذَّاتية لديهم.

وأوضح Oyserman and Destin (2010) أن الطلَّاب ذوي الهويَّة المحقَّقة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترةٍ أطول في المهام الصَّعبة لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم، وهدفت دراسة Cannard et al. (2016) إلى تحديدِ الملامح الدَّافعيَّة لطلَّاب الجامعة في السَّنةِ الأولى، كما هدفت إلى توصيفهم من حيث عمليات الهويَّة، وتمَّ إدراجُ عمليات الهويَّة الأكثر تميزًا لكل مجموعة من ذوي الدَّافعيَّة، وتمَّ تحسينُ الملامح المثبطة والمحفزة من حيث أشكال الاستكشاف التَّكيُّفية وغير التَّكيُّفية، وكان الاستكشاف في الاتساع والعمق ممثلًا تمثيلًا ضعيفًا لدى الطلَّاب المحبطين (فاقدي الدَّافعيَّة) مقارنةً بالعينة الإجمالية؛ وكان الالتزامُ والاستكشافُ الاجتراري ممثَّلين بشكلٍ مرتفع لدى الطلَّاب المتحمسين (ذوى الدَّافعيَّة المرتفعة).

وذكر Meens et al. (2018) أن هناك سببين رئيسين للتسرب من التَّعليم الجامعي هما: اتخاذ خيار تعليمي خطأ (الالتزام بالهويَّة) والافتقار إلى الدَّافعيَّة، وهدف البحث إلى استكشاف إمكانية التَّنبُّؤ بالتَّحصيل الأكاديمي من الهويَّة

والدَّافعيَّة، وخلصت النَّتائجُ إلى أن الدَّافع كان مرتبطًا بالتَّحصيل الدِّراسي ويمكنه التَّنبُّؤ به، في حين لم تكن الهويَّةُ كذلك، وخلصت دراسةُ Wasityastuti et al. (2018) إلى وجود علاقةٍ ارتباطية بين الدوافع الأكاديمية والهويَّة المهنية، حيث يرتبطُ الدَّافعُ الذَّاتي والخارجي بشكلٍ إيجابي بالهويَّة المهنية، في حين أن عدمَ وجود الدَّافع يرتبطُ سلبًا بالهويَّةِ المهنية، ويشيرُ الارتباطُ الإيجابي القوي بين الدَّوافع المستقلة والهويَّة المهنية إلى أن الأفرادَ الذين لديهم دوافع ذاتية هم أكثر عرضةً للاندماج في تعلُّم أكثر تعمُّقًا، ويظهرون قوةً متزايدةً في أدائهم، ولديهم زيادةٌ في الإبداع نتيجة الانهماك في التعلُّم بوصفه تجربة ممتعة؛ مما يؤدي دورًا مهمًا في نمو هوية مهنية قوية.

وأوضح Kindelberger et al. (2020) أنَّ الحاجةَ إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات قد زادت بشكلٍ كبيرٍ خلال فترة الشَّباب، ويتمُّ التَّعبيرُ عن ذلك على المستوى العام في تكوين الهويَّة، وعلى مستوى أكثر تحديدًا في الدَّافع الأكاديمي وقد أظهرت نتائجُ دراسته ارتفاعًا في مستوى الدافع المستقل الذي تزامن مع ارتفاع الهويَّة الأكاديمية في عمليات الالتزام والاستكشاف، وخلصت دراسةُ لطفي (٢٠٢١) إلى إمكانية التَّنبُّؤ بالهويَّةِ الأكاديمية لدى طلبةِ الجامعة في ضوء بعض المتغيّرات النَّفسية ومنها الدَّافعيَّةُ للإنجاز.

يتَّضحُ مما سبق: وجود علاقات منطقية بين مُتغيّراتِ البحث: أنماط الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الأكاديمية، وبالرغم من تناول الدِّراساتِ والبحوثِ السَّابقة العلاقة الثنائية بينهما فإنه لا توجد دراسةٌ في البيئةِ العربية ربطت بينهما في ضوء نظرية تقرير المصير؛ حيث ربطت الدِّراساتُ السَّابقة بين الهويَّة الأكاديمية والدَّافعيَّة الذَّاتية (المستقلة) فقط دون الوقوف على باقي أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المضبوطة و اللادافعية)، كما أن معظم البحوث التي تناولت الهويَّةَ الأكاديمية أُجريت على الشَّباب بالمرحلتين (الثَّانوية والجامعية)؛ حيث تتشكل الهويَّةُ مع العمر، وتتمايزُ في مرحلة المراهقة، وتستقر خلال المرحلةِ الجامعية.

فروضُ البحث:

في ضوء الإطار النَّظري ونتائج الدِّراساتِ السَّابقة يمكن صياغةُ فروض البحث الحالي كالتالي:

١. لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين المتوسِّط الفعلي والمتوسِّط الفرضي لأنماط الهويَّة الأكاديمية في درجات الطلَّاب المشاركين في البحث.
٢. لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين المتوسِّط الفعلي والمتوسِّط الفرضي لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية في درجات الطلَّاب المشاركين في البحث.
٣. لا يمكن التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلَّقة، والمحقَّقة) بمعلومية درجات الطلَّاب المشاركين على مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بصورةٍ دالةٍ إحصائيًا
٤. لا يُعد الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي من المتغيّرات المعدلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلَّقة، المحقَّقة) لدى المشاركين في البحث.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجيةُ البحث: للتَّحقُّق من صحةِ الفروض استخدم الباحثان المنهجَ الوصفي وتحديدًا الأسلوب الارتباطي التَّنبُّؤي وأسلوب تحليل المسار؛ وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدِّراسات.

المشاركون في البحث:

مجتمعُ البحث: تكوَّن مجتمعُ البحث الأصلي من جميع طلَّاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وطالباتها للفصل الدِّراسي الثَّاني لعام (٢٠٢٤م) بجميع الكليات (العلمية، والإنسانية، والتطبيقية للجامعة).

المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية: طبَّق الباحثان أدوات البحث على (٤٢٢) طالبًا وطالبة، بمتوسِّط عمري (٢٠,٠٣) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٣)؛ بهدف التَّأكُّد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المشاركون في البحث الأساسي: قام الباحثان بتطبيق الأدوات على (٥٥٧) طالبًا وطالبةً من غير المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية، تمَّ اختيارهم بالطَّريقةِ العشوائيةِ البسيطة مع مراعاة تمثيلهم لخصائص المجتمع من حيث الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي، (٢٩٦ ذكور، ٢٦١ إناث) و(١٨٢ تخصُّصات علمية، ١٦٨ تخصُّصات إنسانية، ٢٠٧ كليات تطبيقية) بمتوسِّط عمري (٢٠,٢٤) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٧٨)؛ بهدف اختبار فروض البحث.

أدواتُ البحث:

أولًا: مقياس الهويَّة الأكاديمية: إعداد عبد اللطيف (٢٠٢٢)

قام عبد اللطيف (٢٠٢٢) بإعداد مقياس الهويَّة الأكاديمية والمتمثِّل في الأنماط التالية: الهويَّة المضطربة، الهويَّة والمعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة، بلغ عددُ فقرات المقياس في صورته الأولية (٢٠) فقرةً موزَّعةً على الأنماط الأربع لكل نمط خمس فقرات بالترتيب، أمام كل فقرة خمسةُ اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (٥ ٤- ٣- ٢- ١) على التَّرتيب، وتدل الدَّرجةُ المرتفعة على ارتفاع مستوى نمط الهويَّة لدى الطالبة، وتتراوح الدَّرجاتُ على كل نمطٍ من أنماط المقياس الأربع من (٥) إلى (٢٥) درجة.

وتحقَّق مُعدُّ المقياس من الصِّدق البنائي للمقياس باستخدام التَّحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring، وبلغت قيمةُ Bartlett's test (١٧٣٢,٤٣) بدرجات حرية قدرها (١٩٠) وهي قيمةُ دالةُ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمةُ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠,٨٧٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٨) وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون مُتشبِّعةً على العامل إذا كان تشبُّعها على هذا العامل يزيد عن (٠,٣) ووفقًا لمحك جيلفورد تمَّ استخراجُ (٤) عوامل فسَّرت (٥٣,٣٤٪) من التَّباين الكلي للمقياس، وتمَّ إجراءُ التَّدوير المائل بطريقة برومكس promax، وأسفرت النَّتائجُ عن وجود أربعة أنماط للهوية الأكاديمية هي: الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة (المنجزة). كما قام مُعدُّ المقياس بحساب الاتِّساق الدَّاخلي للمقياس، وجاءت جميعُ قيمِ معاملات الارتباط دالةً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تأكد مُعدُّ المقياس من ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وجاءت قيمُ معاملات الثَّبات في الأنماط الأربع أكبر من (٠,٧)؛ مما يدل على ثبات مقياس الهويَّة الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصِّدقُ البنائي Construct validity: للتَّحقُّق من الصِّدق البنائي لمقياس الهويَّة الاكاديمية تمَّ استخدامُ التَّحليل العاملي التَّوكيدي Confirmatory factor analysis باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريًا diagonally weighted least squares (DWLS) نظرًا لمناسبتها للبيانات التي تتبع تدريج ليكرت، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الهويَّة الأكاديمية، ويتكون نموذجُ القياس من (٢٠) فقرةً موزَّعةً على أربعة أنماط، ويوضِّحُ الجدولُ التَّالي قيمَ مؤشِّرات حسن المطابقة لنموذج التَّحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهويَّة الأكاديمية:

جدول ١

مؤشِّرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهويَّة الأكاديمية

مؤشِّرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	القيم المقبولة
كاي تربيع	٤٣١,٢٢	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	١٦٤	
كاي تربيع / درجات الحرية	٢,٦٣	
(TLI) لويس توكر مؤشر	٠,٩٦٥	NFI ≥ 0.95
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧٠	CFI ≥0.95
(RMSEA) جذر متوسِّط مربع الخطأ التقريبي	٠,٠٦٠	RMSEA < 0.08

ويتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ قيمَ مؤشِّرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة؛ مما يدل على مطابقةِ نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضِّحُ الجدولُ التَّالي قيم التَّشبُّعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الهويَّة الأكاديمية وفقا لنموذج التَّحليل العاملي التَّوكيدي:

جدول ٢

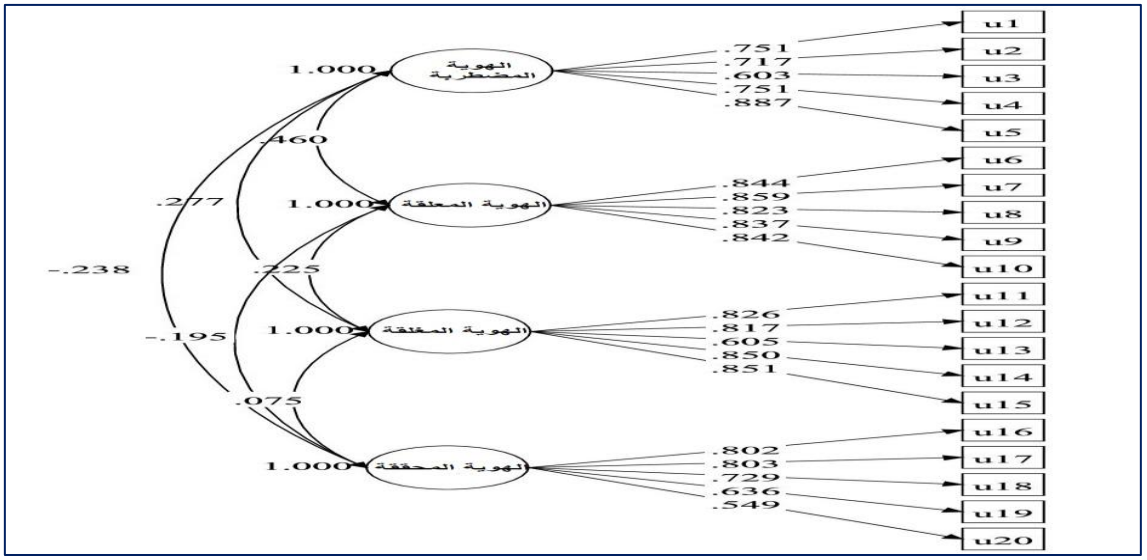
نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهويَّة الأكاديمية

الفقرات	التشبُّعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	التشبُّعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "z"
الهويَّة المضطربة				الهويَّة المغلقة			
١	٠,٧٥١	٠,٠٢٨	٢٧,١٣	١١	٠,٨٢٦	٠,٠٢٢	٣٧,٤٦
٢	٠,٧١٧	٠,٠٢٨	٢٥,٧٣	١٢	٠,٨١٧	٠,٠٢٦	٣١,٦٨
٣	٠,٦٠٣	٠,٠٣١	١٩,٣٧	١٣	٠,٦٠٥	٠,٠٣٥	١٧,٤١
٤	٠,٧٥١	٠,٠٢٥	٣٠,٦١	١٤	٠,٨٥٠	٠,٠١٧	٤٩,٢٤
٥	٠,٨٨٧	٠,٠٢٠	٤٤,٢٥	١٥	٠,٨٥١	٠,٠١٨	٤٧,٢٦
الهويَّة المعلَّقة				الهويَّة المحقَّقة			
٦	٠,٨٤٤	٠,٠١٨	٤٧,٩٥	١٦	٠,٨٠٢	٠,٠٢٧	٢٩,٤٧
٧	٠,٨٥٩	٠,٠١٨	٤٨,١٢	١٧	٠,٨٠٣	٠,٠٢٥	٣٢,٠٠
٨	٠,٨٢٣	٠,٠١٩	٤٢,٤٩	١٨	٠,٧٢٩	٠,٠٢٦	٢٨,٠٤
٩	٠,٨٣٧	٠,٠١٩	٤٤,٠٨	١٩	٠,٦٣٦	٠,٠٣١	٢٠,٥٣
١٠	٠,٨٤٢	٠,٠٢٠	٤٢,٩٣	٢٠	٠,٥٤٩	٠,٠٣٤	١٦,٣٤

جميع قيم "z" الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

شكل ١

التشبُّعات المعيارية لفقرات مقياس الهويَّة الأكاديمية وفق التحليل العاملي التوكيدي



يتَّضح من الجدولِ السَّابق أن جميع قيم التشبُّعات كانت أكبر من (٠,٤) ودالةً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد تحقُّق الصِّدق البنائي لمقياس الهويَّة الأكاديمية.

الاتِّساقُ الدَّاخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقُّق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدَّرجةِ الكلية للنمط الذي تقيسه، تمَّ حسابُ معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيمُ معاملات الارتباط في الأنماط الأربعة بين (٠,٤٦٦)، (٠,٦٤٦) وهي قيمٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) الذي يؤكِّد صدقَ الاتِّساق الدَّاخلي للفقرات مع أنماطها، وهذا يعني أن المقياس بوجهٍ عام يتمتَّع باتساقٍ داخليٍ جيد ويمكن الاعتمادُ عليه.

ثباتُ المقياس: للاطمئنان على ثباتِ مقياس الهويَّة الأكاديمية تمَّ استخدامُ معادلة أوميجا Omega Reliability، وبلغت معاملاتُ ثبات أوميجا (٠,٨٣١– ٠,٨٩٣– ٠,٨٢٩– ٠,٧٩٤)، وجاءت قيمُ معاملات الثَّبات جميعها أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس الهويَّة الأكاديمية.

مقياسُ الدَّافعيَّةِ الأكاديمية:

بناءُ المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورتهِ النِّهائية على النَّحو التَّالي:

الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت الدَّافعيَّة الأكاديمية، مثل: (Chinyere & Afeez, 2022; Deci et al., 2017; Ryan & Deci, 2000)، وتحديد الهدف من المقياس وهو قياس الدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب الجامعة، وتمَّ الوقوفُ على أبعادِ الدَّافعيَّة الأكاديمية وفقًا لنظريةِ تقرير المصير، وتعريف كل بعد منها، مع صياغة عدة فقرات لقياس كل بُعد من الأبعاد التَّالية: الدَّافعيَّة المستقلة، والدَّافعيَّة المضبوطة، واللادافعية.

تصحيح المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (٢٠) فقرةً موزَّعةً على الأبعاد الثَّلاث: الدَّافعيَّة المستقلة (٦ فقرات)، والدَّافعيَّة المضبوطة (٩ فقرات)، واللادافعية (٥ فقرات)، أمام كل فقرة خمس اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (٥– ٤– ٣– ٢– ١) على التَّرتيب، وتدل الدَّرجة المرتفعةُ على ارتفاع مستوى البُعد لدى الطلَّاب ، وتتراوح الدرجات على المقياس من (٢٠) إلى (١٠٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصِّدق: تمَّ حسابُ صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

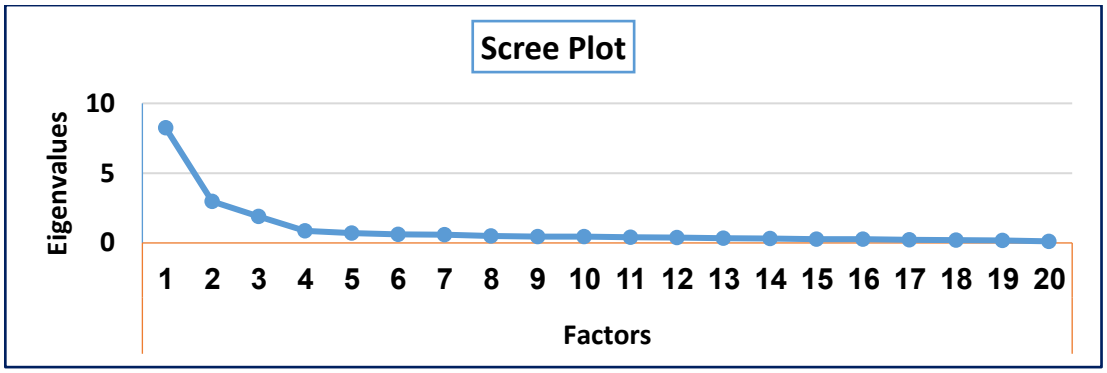
أراء الخبراء والمختصين: عرض الباحثان المقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس تخصُّص علم النَّفس التَّربوي، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكَّمين على فقرات المقياس، واتضح أن الفقرات كانت ملائمةً لطبيعة الطلَّاب المشاركين وخصائصهم ومرتبطةً بأبعاد المقياس، وتعليماته واضحةً بنسبة اتفاق تراوحت بين (٨٠٪ – ١٠٠٪)، ولذلك يتمتَّع مقياسُ الدَّافعيَّةِ الأكاديمية بالصدق.

الصِّدقُ البنائي Construct validity:

التَّحليل العاملي الاستكشافي: تمَّ استخدامُ التَّحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المربَّعات الصُّغرى الموزونة قطريًا Diagonally weighted least squares (DWLS) نظرًا لمناسبتها للبيانات التي تتبع تدريج ليكرت، وقد بلغت قيمةُ Bartlett's test (٤٧٤٦,٦١) بدرجات حرية قدرها (١٩٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمةُ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠,٩١٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٨)، وتم الإبقاءُ على العوامل التي يزيد جذرُها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون متشبَّعةً على العامل إذا كان تشبُّعها على هذا العامل يزيد عن (٠,٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٣) عوامل فسَّرت (٥٦,٣٣٪) من التَّباين الكلي للمقياس، ويوضح الشَّكلُ التَّالي المخطَّط البياني Scree Plot للجذور الكامنة.

شكل ٢

المخطَّط البياني Scree Plot للجذور الكامنة



ومن الشَّكل السَّابق يتبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي ثلاثة عوامل؛ مما يؤكد أن عدد العوامل المناسبة هو (٣) عوامل، وقد أجري التدوير المائل بطريقة برومكس promax.

وقد أسفر التَّحليلُ العاملي لفقرات المقياس عن ثلاثة عوامل، العامل الأول: (الدَّافعيَّة المضبوطة) وتشبَّعت عليه الفقرات (من ٧ الى ١٥) بجذرٍ كامن (٥,٢٦٥)، وكانت نسبةُ التَّباين المفسِّر لهذا العامل (٢٦,٣٣٪)، العامل الثَّاني: (الدَّافعيَّة المستقلة) وتشبَّعت عليه الفقراتُ (من ١ الى ٦) بجذرٍ كامن (٣,٢٥٩)، وكانت نسبةُ التَّباين المفسر لهذا العامل (١٦,٣٠٪)، والعامل الثَّالث: (اللادافعية) وتشبَّعت عليه الفقراتُ (من ١٦– ٢٠) بجذرٍ كامن (٢,٧٤٤)، وكانت نسبةُ التَّباين المفسِّر لهذا العامل (١٣,٧٢٪). يتَّضح مما سبق تطابق نتائج التَّحليل العاملي بصورةٍ كبيرةٍ مع التَّصور النظري الذي بُني عليه المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقُّق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيمُ معاملات الارتباط التي تمَّ التَّوصُّل إليها في الأبعاد الثَّلاث لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بين (٠,٤٨٩)، (٠,٦٧٨) وهي قيمٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) والذي يؤكِّد صدق الاتِّساق الدَّاخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتَّع باتِّساقٍ داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثباتُ المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية تمَّ استخدام معادلة أوميجا Omega Reliability وبلغت معاملاتُ ثبات أوميجا (٠,٨٥٠- ٠,٩١٤- ٠,٨٧٩)، وجاءت قيمُ معاملات الثَّبات جميعها أكبر من (٠,٧) مما يدلُّ على ثباتِ مقياس الدَّافعيَّةِ الأكاديمية.

نتائجُ البحثِ ومناقشتُها

نتائجُ الفرض الأول: ينصُّ الفرضُ الأول على " لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين المتوسِّط الفعلي والمتوسِّط الفرضي لأنماط الهويَّة الأكاديمية في درجات الطلَّاب المشاركين في البحث". وللتَّحقُّق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدامُ اختبار "ت" لعينةٍ واحدة، حيث تمت المقارنةُ بين المتوسِّط الفرضي لمقياس الهويَّة الأكاديمية وأنماطه، وبين متوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على مقياس الهويَّة الأكاديمية وأنماطه كما هو موضَّح بالجدول التَّالي:

جدول ٣

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على مقياس الهويَّة الأكاديمية

	المتغيِّرات	المتوسِّط الفرضي	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
١	الهويَّة المضطربة	١٥	١١,٥٥	٤,٣٠	٥٥٦	١٨,٩٤-	<.001
٢	الهويَّة المعلَّقة	١٥	١٥,٠٩	٤,٥٠	٥٥٦	٠,٤٧	٠,٦٣٩
٣	الهويَّة المغلقة	١٥	١٥,١٧	٥,٢٩	٥٥٦	٠,٧٦	٠,٤٤٦
٤	الهويَّة المحقَّقة	١٥	١٩,٤٥	٣,٣٤	٥٥٦	٣١,٤٤	<.001

المتوسِّط الفرضي: (أكبر قيمة + أصغر قيمة) / ٢

ويتَّضح من الجدول السَّابق وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المضطربة) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة "ت" (-١٨,٩٤)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المضطربة) كان أقل من المتوسِّط الفرضي، مما يعني وجود مستوى أقل من المتوسِّط من (الهويَّة المضطربة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث. كما يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المعلَّقة) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية حيث بلغت قيمةُ "ت" (٠,٤٧)، ويُلاحظ أن متوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المعلَّقة) كان قريبًا من المتوسِّط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى متوسِّط من (الهويَّة المعلَّقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث. كما يُلاحَظ عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المغلقة) لمقياس الدَّافعيَّة

الأكاديمية حيث بلغت قيمةُ "ت" (٠,٧٦)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المغلقة) كان قريبًا من المتوسِّط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى متوسِّط من (الهويَّة المغلقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث. كما يتبيَّن من الجدول السَّابق وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المحقَّقة) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية حيث بلغت قيمةُ "ت" (٣١,٤٤)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهويَّة المحقَّقة) كان أكبر من المتوسِّط الفرضي مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسِّط من (الهويَّة المحقَّقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث.

نتائجُ الفرض الثَّاني: ينصُّ الفرضُ الثَّاني على " لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين المتوسِّط الفعلي والمتوسِّط الفرضي لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية في درجات الطلَّاب المشاركين في البحث ". وللتحقُّق من صحةِ هذا الفرض تمَّ استخدامُ اختبار "ت" لعينةٍ واحدة حيث تمت المقارنةُ بين المتوسِّط الفرضي لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية وأبعاده وبين متوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية وأبعاده كما هو موضَّح بالجدول التَّالي:

جدول ٤

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية

	المتغيِّرات	المتوسِّط الفرضي	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
١	الدَّافعيَّة المستقلة	١٨	٢١,٣٥	٥,٥١	٥٥٦	١٤,٣٥	<.001
٢	الدَّافعيَّة المضبوطة	٢٧	٣١,٥١	١٢,٤٧	٥٥٦	٨,٥٤	<.001
٣	اللادافعية	١٥	١٣,٨١	٤,٩١	٥٥٦	-٥,٧٢	<.001

ويتَّضح من الجدول السَّابق وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على بُعد (الدَّافعيَّة المستقلة) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية، حيث بلغت قيمةُ "ت" (١٤,٣٥)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين على بُعد (الدَّافعيَّة المستقلة) كان أكبر من المتوسِّط الفرضي مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسِّط من (الدَّافعيَّة المستقلة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث. كما يلاحظ وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على بُعد (الدَّافعيَّة المضبوطة) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية حيث بلغت قيمةُ "ت" (٨,٥٤)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات الطلَّاب المشاركين في البحث على بُعد (الدَّافعيَّة المضبوطة) كان أكبر من المتوسِّط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى أعلى متوسِّط من (الدَّافعيَّة المضبوطة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث. كما يتبين من الجدول السَّابق وجود فروق دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسِّط الفرضي ومتوسِّط درجات المشاركين في البحث على بُعد (اللادافعية) لمقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية، حيث بلغت قيمةُ "ت" (-٥,٧٢)، ويلاحظ أن متوسِّط درجات المشاركين في البحث على بعد (اللادافعية) كان أقل من المتوسِّط الفرضي، مما يعني وجود مستوى أقل من المتوسِّط من (اللادافعية) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث.

نتائجُ الفرض الثَّالث: ينصُّ الفرضُ الثَّالث على أنه" لا يمكن التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلَّقة، والمحقَّقة) بمعلومية درجات الطلَّاب المشاركين على مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بصورةٍ دالة إحصائيًا". وللتحقُّق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدامُ تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار أن الهويَّة الأكاديمية

متغيِّر تابع وأبعاد مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية متغيِّرات مستقلة، وتمَّ إجراءُ تحليل الانحدار الخطي المتعدِّد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression كما هو موضَّح بالجدول التَّالي:

جدول ٥

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطلَّاب المشاركين في البحث على الهويَّة الأكاديمية من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الدَّافعيَّة الأكاديمية

م	المتغيِّرات	معامل الانحدار: غير المعياري	معامل الانحدار: الخطأ المعياري	معامل الانحدار: المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة
المتغيِّر التابع: الهويَّة المضطربة								
١	ثابت الانحدار	٧,٨٩	٠,٣٧٨		١٢١,٢٥**	٢٠,٨٧**	٠,٢١٢	٠,٢١٠
	اللادافعية	٠,٢٣	٠,٠٢١	٠,٤٦١		١١,٠١**		
٢	ثابت الانحدار	١١,٠٧	٠,٩٧٧		٦٨,٣٩**	١١,٣٤**	٠,٢٣٤	٠,٢٣٠
	اللادافعية	٠,٢٠	٠,٠٢٣	٠,٣٩٥		٨,٧٢**		
	الدَّافعيَّة المستقلة	-٠,١٣	٠,٠٣٥	-٠,١٦٠		-٣,٥٣**		
المتغيِّر التابع: الهويَّة المعلَّقة								
١	ثابت الانحدار	١٤,٤٦	٠,٤٠٩		٣٤,٥٦**	٣٥,٣٥**	٠,٠٧١	٠,٠٦٩
	اللادافعية	٠,١٣	٠,٠٢٣	٠,٢٦٧		٥,٨٨**		
٢	ثابت الانحدار	١١,٢٠	٠,٧٧٨		٣٠,٠٨**	١٤,٣٩**	٠,١١٨	٠,١١٤
	اللادافعية	٠,١٨	٠,٠٢٤	٠,٣٥٨		٧,٤٥**		
	الدَّافعيَّة المضبوطة	٠,٠٨	٠,٠١٧	٠,٢٣٥		٤,٨٩**		
٣	ثابت الانحدار	١٥,٦٢	١,٠٦٧		٣٢,٨٨**	١٤,٦٤**	٠,١٨٠	٠,١٧٥
	اللادافعية	٠,١٤	٠,٠٢٤	٠,٢٧٦		٥,٧٠**		
	الدَّافعيَّة المضبوطة	٠,١١	٠,٠١٧	٠,٣٣٢		٦,٧٤**		
	الدَّافعيَّة المستقلة	-٠,٢٣	٠,٠٣٩	-٠,٢٩١		-٥,٨٤**		
المتغيِّر التابع: الهويَّة المغلقة								
١	ثابت الانحدار	١٥,٨٤	٠,٤٧٣		١٥,٠٢**	٣٣,٥٢**	٠,٠٣٢	٠,٠٣٠
	اللادافعية	٠,١٠	٠,٠٢٦	٠,١٨		٣,٨٨**		
٢	ثابت الانحدار	١٧,٥٣	٠,٩١٨		٩,٨٧**	١٩,١٠**	٠,٠٤٢	٠,٠٣٨
	اللادافعية	٠,٠٨	٠,٠٢٨	٠,١٣٨		٢,٧٦**		
	الدَّافعيَّة المضبوطة	-٠,٠٤	٠,٠٢٠	-٠,١٠٧		-٢,١٥*		
المتغيِّر التابع: الهويَّة المحقَّقة								
١	ثابت الانحدار	١٣,٩٤	٠,٥٧١		٩٩,٣٢**	٢٤,٣٩٩**	٠,١٨١	٠,١٧٩
	الدَّافعيَّة المستقلة	٠,٢٦	٠,٠٢٦	٠,٤٢٥		٩,٩٦٦**		

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتَّضح من الجدول السَّابق ما يلي:

بالنسبة للمتغيِّر التَّابع (الهويَّة المضطربة): يتمُّ قبولُ النَّموذج الثَّاني لأنه يتضمَّن تحسُّنًا مقبولًا في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 مقارنةً بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمةُ "ف" لنموذج الانحدار الثاني (٦٨,٣٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمةُ مربع معامل الارتباط المتعدِّد (معامل التَّحديد) R^2 (٠,٢٣٠) وهذا يعني أن المتغيِّرات المستقلة (اللادافعية، والدَّافعيَّة المستقلة) تفسر نسبة (٢٣٪) من التَّباين الكلي في المتغيِّر التَّابع (الهويَّة المضطربة). وبالنسبة للمتغيِّر المستقل (الدَّافعيَّة المضبوطة) فهو لا يسهمُ بصورةٍ دالةٍ في التَّنبُّؤ بالمتغيِّر التَّابع (الهويَّة المضطربة) لدى المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغةُ معادلة الانحدار الخطي المتعدِّد التدريجي كما يلي:

الهويَّة المضطربة = ١١,٠٧ + (٠,٢٠) × اللادافعية – (٠,١٣) × الدَّافعيَّة المستقلة

بالنسبة للمتغير التابع (الهويَّة المعلَّقة): يتم قبول النموذج الثالث لأنه يتضمن تحسناً مقبولاً في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثالث (٣٢,٨٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (٠,١٧٥) وهذا يعني أن المتغيِّرات المستقلة (اللادافعية، الدَّافعيَّة المستقلة) تفسر نسبة (١٧,٥٪) من التباين الكلي في المتغيِّر التابع (الهويَّة المعلَّقة).

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التدريجي كما يلي:

الهويَّة المعلَّقة = ١٥,٦٢+ (٠,١٤) × اللادافعية + (٠,١١) × الدَّافعيَّة المضبوطة – (٠,٢٣) × الدَّافعيَّة المستقلة

بالنسبة للمتغير التابع (الهويَّة المغلقة): يتمُّ قبولُ النَّموذج الثَّاني لأنه يتضمَّن تحسُّنًا مقبولًا في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) مقارنةً بالنَّموذج الأول، وقد بلغت قيمةُ "ف" لنموذج الانحدار الثاني (٩,٨٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمةُ مربع معامل الارتباط المتعدِّد (معامل التحديد) R^2 (٠,٠٣٨) وهذا يعني أن المتغيِّرات المستقلة (اللادافعية، الدَّافعيَّة المضبوطة) تفسر نسبة (٣,٨٪) من التباين الكلي في المتغيِّر التابع (الهويَّة المغلقة). أما بالنسبة للمتغيِّر المستقل (الدَّافعيَّة المستقلة) فهو لا يسهم بصورةٍ دالةٍ في التَّنبُّؤ بالمتغيِّر التابع (الهويَّة المغلقة) لدى المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغةُ معادلة الانحدار الخطي المتعدِّد التَّدريجي كما يلي:

الهويَّة المغلقة = ١٧,٥٣+ (٠,٠٨) × اللادافعية – (٠,٠٤) × الدَّافعيَّة المضبوطة

بالنسبة للمتغير التابع (الهويَّة المحقَّقة): يسهم المتغيِّرُ المستقل (الدَّافعيَّة المستقلة) في التَّنبُّؤ بالمتغيِّر التابع (الهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت قيمةُ "ف" لنموذج الانحدار (٩٩,٣٢) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدِّد (معامل التحديد) R^2 (٠,١٧٩) وهذا يعني أن المتغيِّر المستقل (الدَّافعيَّة المستقلة) يفسر نسبة (١٧,٩٪) من التَّباين الكلي في المتغيِّر التابع (الهويَّة المحقَّقة). أما بالنسبة للمتغيِّرين المستقلين (اللادافعية، الدَّافعيَّة المضبوطة) فهما لا يسهمان بصورةٍ دالةٍ في التَّنبُّؤ بالمتغيِّر التابع (الهويَّة المحقَّقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغةُ معادلة الانحدار الخطي المتعدِّد التدريجي كما يلي:

الهويَّة المحقَّقة = ١٣,٩٤+ (٠,٢٦) × الدَّافعيَّة المستقلة.

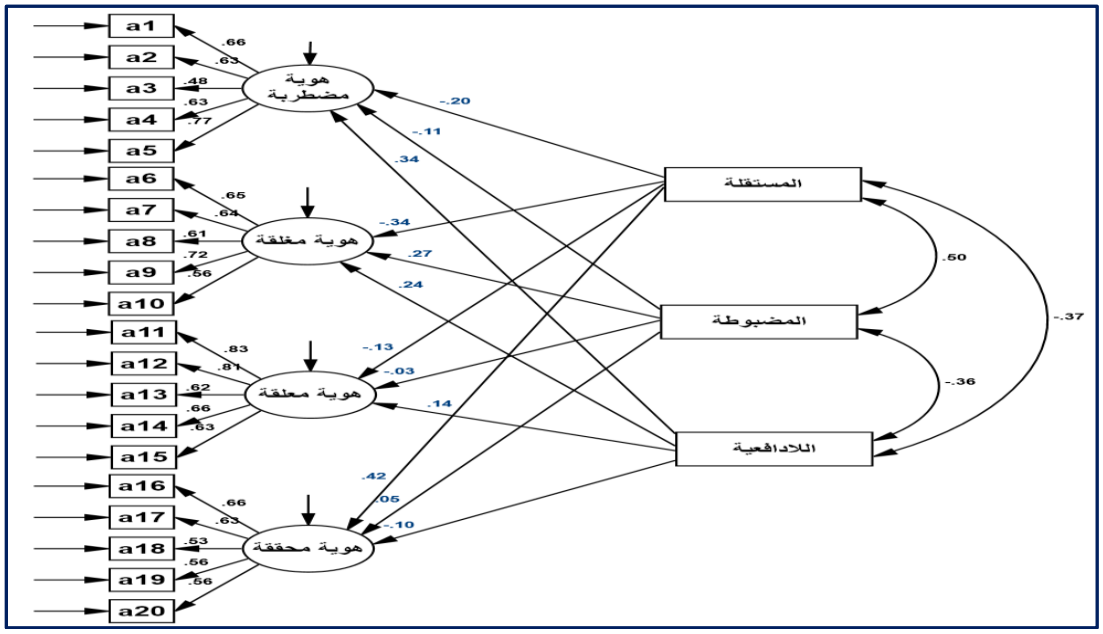
نتائجُ الفرض الرابع: ينصُّ الفرضُ الرَّابع على أنه "لا يُعد الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي من المتغيِّرات المعدلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلَّقة، والمحقَّقة) لدى المشاركين في البحث". وللتَّحقُّق من صحة هذا الفرض تم اجراء النمذجة البنائية على مرحلتين وتمَّ تقديرُ بارامترات النَّموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE)، كما يلي:

أ– حساب التأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهويَّة الأكاديمية:

وللتَّحقُّق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ودلالتها الإحصائية، ويوضح جدولُ (٦) القيم المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية بأبعادها (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) في أنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمعلَّقة، والمغلقة، والمحقَّقة) لدى طلَّاب الجامعة، كما يوضِّح الشُّكلُ التَّالي النَّموذج المقترح لتعرُّف هذه التَّأثيرات المباشرة والقيم المعيارية للنموذج:

شكل ٣

النَّموذج المقترح للتأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهويَّة الأكاديمية والقيم المعيارية



حيث دلت النَّتائجُ على أن النَّموذج يحقق مطابقةً جيدة لبيانات المشاركين في البحث، حيث بلغت قيمُ مؤشِّرات حسن المطابقة (Chi Sqare/df = 631.04/218 =2.89, CFI = 0.968, TLI = 0.957, NFI = 0.947, IFI = 0.969, RMSEA = 0.065)، ويوضِّحُ الجدولُ التَّالي قيمَ التَّأثيرات المباشرة ودلالتها الإحصائية:

جدول ٦

التأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهويَّة الأكاديمية

	المتغيِّرات المستقلة	المتغيِّرات التابعة	القيمة المعيارية للتأثير	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
١	الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المضطربة	-٠,١٩٧	٠,٠٠٨	-٣,٤٩	٠,٠٠٠**
٢	الدَّافعيَّة المضبوطة		-٠,١١٢	٠,٠٠٤	-٢,٠٢	٠,٠٤٤*
٣	اللادافعية		٠,٣٤٠	٠,٠٠٤	٦,٣٧	٠,٠٠٠**
١	الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المعلَّقة	-٠,٢٣٩	٠,٠٠٨	-٥,٢٦	٠,٠٠٠**
٢	الدَّافعيَّة المضبوطة		٠,٢٦٦	٠,٠٠٣	٤,٢٨	٠,٠٠٠**
٣	اللادافعية		٠,٢٣٦	٠,٠٠٤	٤,٠٨	٠,٠٠٠**
١	الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المغلقة	-٠,١٣٤	٠,٠١٠	-٢,٢٦	٠,٠٢٤*
٢	الدَّافعيَّة المضبوطة		-٠,٠٣٤	٠,٠٠٤	-٠,٥٨	٠,٥٦٣
٣	اللادافعية		٠,١٤٢	٠,٠٠٥	٢,٥٨	٠,٠١٠**
١	الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المحقَّقة	٠,٤٢٢	٠,٠٠٨	٦,٢٣	٠,٠٠٠**
٢	الدَّافعيَّة المضبوطة		٠,٠٥٣	٠,٠٠٣	٠,٩٠	٠,٣٦٩
٣	اللادافعية		-٠,٠٩٩	٠,٠٠٤	-١,٧٩	٠,٠٧٤

ويتبيَّن من الجدول السَّابق ما يلي:

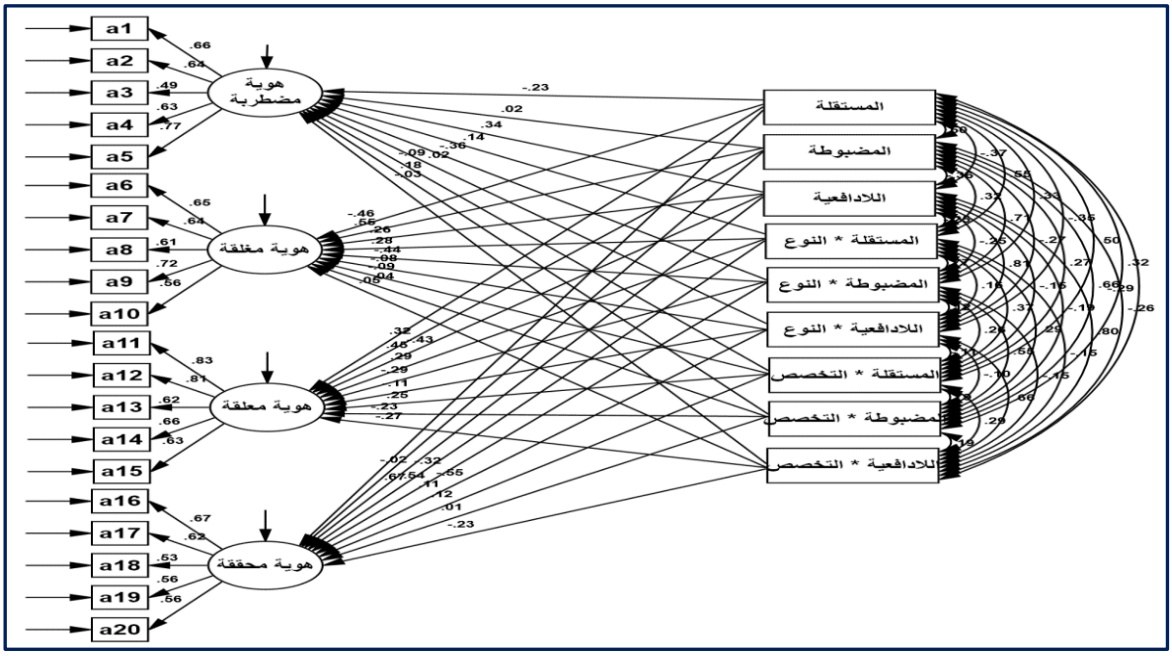
- وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لكل من (الدَّافعيَّة المستقلة واللادافعية) على الهويَّة المضطربة حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثير (-٠,١٩٧، ٠,٣٤٠) على الترتيب، كما يلاحظ وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) للدافعية المضبوطة على الهويَّة المضطربة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (-٠,١١٢).
- وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لكل من (الدَّافعيَّة المستقلة، والدَّافعيَّة المضبوطة، واللادافعية) على الهويَّة المعلَّقة، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثير (-٠,٢٣٩، ٠,٢٦٦، ٠,٢٣٦) على الترتيب.
- وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للادافعية على الهويَّة المغلقة، حيث بلغت القيمةُ المعيارية للتأثير (٠,١٤٢)، كما يلاحظ وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) للدافعية المستقلة على الهويَّة المغلقة، حيث بلغت القيمةُ المعيارية للتأثير (-٠,١٣٤). عدم وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا للدافعية المضبوطة على الهويَّة المغلقة، حيث بلغت القيمةُ المعيارية للتأثير (-٠,٠٣٤).
- وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للدافعية المستقلة على الهويَّة المحقَّقة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (٠,٤٢٢)، كما يلاحظ عدم وجود تأثيرٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا لكلٍ من (الدَّافعيَّة المضبوطة، واللادافعية) على الهويَّة المحقَّقة، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثير (٠,٠٥٣، -٠,٠٩٩) على الترتيب.

ب-حساب التأثير المعدل للجنس والتَّخصُّص على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية:

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض تمَّ حسابُ التَّأثيرات المعدلة ودلالتها الإحصائية، ويوضِّح جدولُ (١٤) القيمَ المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المعدلة للجنس والتَّخصُّص على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب الجامعة، كما يوضِّحُ الشَّكلُ التالي النَّموذج المقترح لتعرف هذه التأثيرات المعدلة والقيم المعيارية للنموذج.

شكل ٤

النموذج المقترح للتأثيرات المعدلة للجنس والتَّخصُّص على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية والقيم المعيارية



حيث دلت النَّتائجُ على أن النَّموذج يُحقِّق مطابقةً جيدة لبيانات المشاركين في البحث، حيث بلغت قيمُ مؤشِّرات حسن المطابقة (Chi Sqare/df = 631.035/218 =2.895, CFI = 0.968, NFI = 0.953, RMSEA = 0.058)، ويوضح الجدول التالي قيمَ التأثيرات المعدلة لكل من الجنس والتَّخصُّص ودلالتها الإحصائية:

جدول ٧

القيم المعيارية للتأثير المعدل للجنس والتَّخصُّص على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية

المتغيِّرات المستقلة	المتغيِّرات التابعة	القيمة المعيارية للتأثير	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة
التأثير المعدل للجنس على العلاقة بين الدَّافعيَّة الاكاديمة والهويَّة الاكاديمية					
الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المضطربة	٠,١٧٦	٠,٠١٢	٠,٨٦	٠,٣٩٠
	الهويَّة المعلَّقة	-٠,٠٤٩	٠,٠١٠	-٠,٢٣	٠,٨٢١
	الهويَّة المغلقة	-٠,٠١٢	٠,٠١٤	-٠,٠٦	٠,٩٥٤
	الهويَّة المحقَّقة	٠,٠٠٥	٠,٠١١	٠,٠٢	٠,٩٨١
الدَّافعيَّة المضبوطة	الهويَّة المضطربة	-٠,٢٢٨	٠,٠٠٧	-١,٠١	٠,٣١٤
	الهويَّة المعلَّقة	٠,١١٨	٠,٠٠٦	٠,٤٩	٠,٦٢٣
	الهويَّة المغلقة	-٠,١٣١	٠,٠٠٨	-٠,٥٥	٠,٥٨٢
	الهويَّة المحقَّقة	-٠,٠٨٥	٠,٠٠٦	-٠,٣٦	٠,٧٢٣
اللادافعية	الهويَّة المضطربة	٠,٠٨٥	٠,٠٠٦	٠,٦٢	٠,٥٣٧
	الهويَّة المعلَّقة	-٠,١٣٨	٠,٠٠٥	-٠,٩٤	٠,٣٤٨
	الهويَّة المغلقة	٠,١٧١	٠,٠٠٧	١,١٧	٠,٢٤٠
	الهويَّة المحقَّقة	٠,٢٤٩	٠,٠٠٥	١,٦٨	٠,٠٩٣
التأثير المعدل للتخصص على العلاقة بين الدَّافعيَّة الاكاديمية والهويَّة الاكاديمية					
الدَّافعيَّة المستقلة	الهويَّة المضطربة	-٠,١٠٧	٠,٠٠٧	-٠,٥٤	٠,٥٩٣
	الهويَّة المعلَّقة	-٠,٠٤٧	٠,٠٠٧	-٠,٢٢	٠,٨٢٥
	الهويَّة المغلقة	٠,٢٧٢	٠,٠٠٩	١,٢٩	٠,١٩٨
	الهويَّة المحقَّقة	-٠,٠١٠	٠,٠٠٧	-٠,٠٥	٠,٩٦٤
الدَّافعيَّة المضبوطة	الهويَّة المضطربة	٠,١٠٩	٠,٠٠٤	٠,٥٢	٠,٦٠٦
	الهويَّة المعلَّقة	٠,٠٠٧	٠,٠٠٤	٠,٠٣	٠,٩٧٤
	الهويَّة المغلقة	-٠,١٤٢	٠,٠٠٥	-٠,٦٤	٠,٥٢١
	الهويَّة المحقَّقة	٠,٠٢١	٠,٠٠٤	٠,٠٩	٠,٩٢٧
اللادافعية	الهويَّة المضطربة	٠,٠٩٤	٠,٠٠٤	٠,٧٣	٠,٤٦٥
	الهويَّة المعلَّقة	٠,٠٣٨	٠,٠٠٣	٠,٢٨	٠,٧٨٢
	الهويَّة المغلقة	-٠,٣١٥	٠,٠٠٤	-٢,٣١	٠,٠٢١
	الهويَّة المحقَّقة	-٠,٠٤٨	٠,٠٠٣	-٠,٣٥	٠,٧٢٥

ويتَّضح من الجدول السَّابق ما يلي:

- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيرًا معدلًا على العلاقة بين الدَّافعيَّة المستقلة والهويَّة الاكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثيرات المعدلة (٠,١٧٦، -٠,٠٤٩، -٠,٠١٢، ٠,٠٠٥) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (٠,٨٦، -٠,٢٣، -٠,٠٦، ٠,٠٢) على الترتيب.

- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين الدَّافعيَّة المضبوطة والهويَّة الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,٢٢٨، ٠,١١٨، -٠,١٣١، -٠.٠٨٥) على التَّرتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-١,٠١، ٠,٤٩، -٠,٥٥، -٠,٣٦) على التَّرتيب.

- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثيرات المعدلة (٠,٠٨٥، -٠,١٣٨، ٠,١٧١، ٠,٢٤٩) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (٠,٦٢، -٠,٩٤، ١,١٧، ١,٦٨) على الترتيب.

- لا يؤثر التَّخصُّص بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين الدَّافعيَّة المستقلة والهويَّة الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,١٠٧، -٠,٠٤٧، ٠,٢٧٢، -٠,٠١٠) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-٠,٥٤، -٠,٢٢، ١,٢٩، -٠,٠٥) على الترتيب.

- لا يؤثر التَّخصُّص بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين الدَّافعيَّة المضبوطة والهويَّة الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المغلقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيمُ المعيارية للتأثيرات المعدلة (٠,١٠٩، ٠,٠٠٧، -٠,١٤٢، ٠,٠٢١) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (٠,٥٢، ٠,٠٣، -٠,٦٤، ٠,٠٩) على الترتيب.

- لا يؤثر التَّخصُّص بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المحقَّقة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (٠,٠٩٤، ٠,٠٣٨، -٠,٠٤٨) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (٠,٧٣، ٠,٢٨، -٠,٣٥) على الترتيب.

- يؤثر التَّخصُّص بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة المغلقة حيث بلغت القيمةُ المعيارية للتأثير المعدل (-٠,٣١٥)، أما قيمة (Z) فقد بلغت (-٢,٣١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

مناقشةُ النَّتائج وتفسيرُها

مناقشةُ نتيجة الفرض الأول وتفسيرُها: أظهرت النتيجةُ وجود مستوى مرتفع في (الهويَّة المحقَّقة) لدى الطلَّاب والطالبات المشاركين في البحث؛ بينما وُجد مستوى منخفض في (الهويَّة المضطربة)، ووجود مستوى متوسِّط في كلٍ من (الهويَّة المعلَّقة والهويَّة المغلقة). وتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسةِ كلٍ من: (سليمان، ٢٠١٩؛ السكري، ٢٠٢٢؛ الشلوي، ٢٠٢٣: المحاسنة والعظامات، ٢٠١٨)، وكذلك (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء بعض العوامل الشخصية والمؤسسية والاجتماعية التي تؤثر على تطور الهويَّة الأكاديمية.

فطلَّابُ الجامعة وفقًا لما أوضحه Waterman (2004) في مرحلة تكوين الهويَّة، وهي مرحلة يكتمل فيها النضجُ الشخصي والتطور المعرفي، حيث يصبحون قادرين على اتخاذ قرارات مدروسة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، وبالتالي قد يساعدهم هذا النُّضجُ على تطوير هوية أكاديمية مُحقَّقة، حيث يكون لديهم فهم واضح وتوجُّه نحو أهدافهم وقيمهم الشَّخصية، فدوافع الطلَّاب القوية لتحقيق أهدافهم الشَّخصية والمهنية يمكن أن توفر للطلَّاب رؤيةً واضحةً لمستقبلهم وتدعم استقرارهم النفسي والأكاديمي، ومن ثم قد تعزز الهويَّةُ الأكاديمية المحقَّقة ويقلل من الشكوك والاضطرابات المرتبطة بالهويَّة الأكاديمية المضطربة، وهذا ما أكده Hejazi et al. (2012) من وجود علاقةٍ بين التوجُّه نحو الهدف والهويَّة الأكاديمية.

كما يمكن تفسيرُ هذه النَّتيجة في ضوء الدعم المؤسَّسي من الجامعة الذي يشجع الطلَّاب على استكشاف اهتماماتهم وقيمهم الأكاديمية والمهنية، وتطوير خطط مستقبلية واضحة، ومساعدتهم على الالتزام بها، فالجامعة توفر فرصًا متعدِّدة للاستكشاف الأكاديمي والمهني وذلك من خلال تفعيل الإرشاد الأكاديمي والمهني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، والبرامج والدورات التَّدريبية في هذا السياق؛ مما أسهم في مساعدة الطلَّاب على تحديد مساراتهم الأكاديمية والمهنية مما قد يقلل من الاضطراب في هويتهم الأكاديمية بتعزيز حالات الهويَّة المحقَّقة وتقليل حالات الهويَّة المضطربة.

كما يفسِّرُ الباحثان المستوى المتوسِّط من الهويَّة المعلَّقة والهويَّة المغلقة لدى طلَّاب الجامعة في ضوء الفروق الفردية بينهم في اتخاذ القرارات الأكاديمية التي يمكن أن تسهم في وجود مستوياتٍ متوسِّطةٍ من الهويَّة المغلقة والمعلَّقة؛ فأوضح Dastjerdi et al. (2022) أن بعض الطلَّاب يكونون حاسمين في قراراتهم؛ مما يؤدي إلى هويَّة محققة، في حين يواجه آخرون صعوبة في اتخاذ قرارات نهائية بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، مما يؤدي إلى هوية معلَّقة أو مغلقة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضغوط الأهل والأقران والمجتمع التي يمكن أن تؤثِّر على تطور الهويَّة الأكاديمية، فبعض الطلَّاب قد يتبنَّى هوية مغلقة بناءً على توقُّعات الآخرين دون استكشافٍ كافٍ لاهتماماتهم الشخصية، هذه الضُّغوط يمكن أن تؤدي إلى وجود مستويات متوسِّطة من الهويَّة المغلقة، وهذا ما أكَّدته دراسةُ لطفي (٢٠٢١) من أن تبني الطلَّاب لأهداف وضعها لهم الآخرون كالآباء والأقران يسهمُ في تكوين الهويَّة المغلقة. كما قد تكون لدى بعض الطلَّاب اهتماماتٌ مُتعدِّدة واستكشافاتٌ مستمرة لتحديد التَّخصُّص الأكاديمي الذي يتناسبُ معهم، هذا الاستكشاف يمكن أن يؤدي إلى وجود مستوياتٍ متوسِّطة من الهويَّة المعلَّقة، حيث لم يقرر بعضُ الطلَّاب بعد المسار الأكاديمي الذي يشبع اهتماماتهم وميولهم.

مناقشةُ نتيجة الفرض الثاني وتفسيرُها: أظهرت النَّتيجةُ وجود مستوى مرتفع في كلٍ من (الدَّافعيَّة المستقلة والمضبوطة) لدى المشاركين في البحث، بينما وُجد مستوى منخفض في (اللادافعية). وتتفق هذه النتيجةُ مع دراسةِ كلٍ من: (سليمان، ٢٠١٩؛ مقلد ومراد، ٢٠٢٣)؛ وكذلك (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018)

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء عديدٍ من العوامل، مثل: البيئة الأكاديمية، التوقُّعات المجتمعية، التَّجارب التَّعليمية الإيجابية، والاستعداد النَّفسي، فجميعها عوامل يمكن أن تسهم في ارتفاع مستويات الدَّافعيَّة المستقلة والمضبوطة وانخفاض مستويات اللادافعية لدى طلَّاب الجامعة وطالباتها المشاركين في البحث، فطلَّابُ المرحلةِ الجامعية يتمتعون بالنُّضج النَّفسي والمهارات التَّنظيمية، وغالبًا ما يكون التعليم والتفوق الأكاديمي في هذه المرحلة ذا أهميةٍ كبيرة بالنسبة لهم حيث يسعى الطلَّابُ لتحقيق أهدافهم الشَّخصية والأكاديمية؛ مما يعزز الدَّافعيَّة المستقلة لديهم، وهذا ما أكَّدته دراسةُ Takizawa and Kobayashi (2022) من أن الدَّافعيَّة المستقلة تنبع من حاجة الفرد للشعور بالكفاءة، وتُنظَّم وتنمو بواسطة القيم والاهتمامات الخاصة بالفرد، كما أن طلَّاب الجامعة أيضًا يستجيبون للدافعية المضبوطة؛ فهم غالباً تحت تأثير التوقُّعات الأكاديمية والمجتمعية العالية، فالمجتمع والأهل يضعون توقُّعات عالية من الطلَّاب الجامعيين لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، هذه التوقُّعات والضُّغوط الاجتماعية تعمل بوصفها دافعيةً مضبوطة؛ مما يدفعهم للحفاظ على مستوياتٍ عاليةٍ من الأداء الأكاديمي لتحقيق المكافآت وتجنُّب العقوبات أو النظرة المتردية من الوالدين والمجتمع، فوفقًا لدراسة Kutlu Gündoğdu & Asan (2019) فإن الفردَ ذي الدَّافعيَّة المضبوطة يقوم بالنشاط للحصول على المكافأة أو تجنُّب العقوبة. كما أن الجامعة توفر بيئةً تعليميةً محفزة تدعم الدَّافعيَّةَ المستقلة والدَّافعيَّةَ المضبوطة، وذلك من خلال: الإرشاد الأكاديمي، وإتاحة موارد تعليمية متقدِّمة، وأنشطة طلَّابية متنوعة، تُشجع الطلَّاب على تحقيق التفوق الأكاديمي سواءً أكان ذلك بدافعٍ ذاتي أم تحت تأثير التوقُّعات الأكاديمية، بالإضافة إلى وجود نظام مكافآت وعقوبات فعّال، كما تتابع الجامعةُ من خلال الإرشاد الأكاديمي والنَّفسي حالات التعثُّر الدِّراسي والفشل المتكرر من الطلَّاب والطَّالبات وتمد لهم يد العون لتجاوز هذه المرحلة، هذا الدعم المؤسَّسي يسهمُ في تعزيز الدَّافعيَّة المستقلة والمضبوطة وتقليل مستويات اللادافعية بين الطلَّاب ، كما يفسِّر الباحثان انخفاضَ مستوى اللادافعية بين طلَّاب الجامعة أيضًا في ضوء خصائص الطلَّاب النفسية والعقلية في هذه المرحلة التي تضفي عليهم طابعًا من الثِّقة بالنَّفس والشُّعور بالكفاءة والقدرة على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح مما قد يسهم في خفض مستوى اللادافعية، كما أوضح ذلك Chinyere and Afeez (2022) أن عدم الثقة في القدرة على إتمام المهام الأكاديمية، وافتقار الفرد للإرادة لأداء نشاط أو شعوره بعدم الكفاءة يسهمُ في انعدام الدَّافعيَّة الأكاديمية لدى الأفراد.

مناقشةُ نتيجةِ الفرض الثَّالث وتفسيرُها: أظهرت نتيجةُ الفرض الثَّالث إمكانية التَّنبُّؤ بأنماط الهويَّة الأكاديمية من أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التَّنبُّؤ بالهويَّة المضطربة (الدَّافعيَّة المستقلة واللادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التَّنبُّؤ بالهويَّة المعلَّقة (الدَّافعيَّة المستقلة والمضبوطة واللادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التَّنبُّؤ بالهويَّة المغلقة (الدَّافعيَّة المستقلة واللادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التَّنبُّؤ بالهويَّة المحقَّقة (الدَّافعيَّة المستقلة).

تتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة كلٍ من: (لطفي، ٢٠٢١؛ مقلد ومراد، ٢٠٢٣)؛ وكلك (Cannard et al., 2016; Kindelberger et al., 2020; Meens et al., 2018; Wasityastuti et al., 2018)

ويفسِّرُ الباحثان هذه النتيجةَ في ضوء نظرية تشكيل الهويَّة (Marcia,1980)، ونظرية تقرير المصير (Ryan and Deci, 2000)، ويمكن تفسيرُ الاتجاه الموجب لبُعد الدَّافعيَّة الأكاديمية (اللادافعية) في التَّنبُّؤ بالهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمعلَّقة، والمغلقة) في ضوء خصائص كلٍ منهما؛ فالدافعية تشير إلى حالة يفتقر فيها الطلَّاب إلى الحافز للتعلُّم أو التقدُّم الأكاديمي؛ مما قد يؤدي إلى تشكيل هويات أكاديمية مضطربة، معلَّقة، أو مغلقة. والطلَّاب الذين يعانون من اللادافعية يفتقرون إلى الأهداف والرؤى الواضحة في مسارهم الأكاديمي، ويتجنبون المحاولات المستقبلية للتغلُّب على التحديات الأكاديمية، وهو ما قد يؤدي إلى هوية أكاديمية مضطربة حيث يتجنَّبون الأنشطة الأكاديمية. كما أن اللادافعية تجعل الطلَّاب

ينحصرون في دائرةٍ ضيقة من الأنشطة دون استكشاف مجالاتٍ جديدة؛ وهو ما قد يسهمُ في تكوين هوية أكاديمية مغلقة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤدي اللادافعيةُ إلى هوية أكاديمية معلقة حيث يفتقر الطلَّاب إلى الثِّقة والإمكانيات اللازمة لاستكشاف إمكاناتهم الأكاديمية وتحقيقها بشكلٍ كامل (لطفي، ٢٠٢١) وكذلك (Was et al., 2009) .

ويمكن تفسيرُ الاتجاه الموجب لبُعد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المضبوطة) في التَّنبُّؤ بالهويَّة الأكاديمية (المعلَّقة): أن الدَّافعيَّة الأكاديمية المضبوطة تعتمد على دوافع خارجية مثل: الضُّغوط الاجتماعية، والمكافآت، والعقوبات. هذه الدوافع تسهم في تشكيل هوية أكاديمية معلقة، حيث يعتمد الطلَّابُ على التوجيه والمراقبة الخارجية دون تطوير رؤية مستقلة لأهدافهم الأكاديمية. والطلَّاب ذوو الدَّافعيَّة المضبوطة يتكيفون سطحيًا مع المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى هوية أكاديمية معلقة حيث يفتقرون إلى الالتزام العميق بالمحتوى الأكاديمي، كما أن اعتماد الطلَّاب على المكافآت والعقوبات يجعلهم مترددين في اتخاذ خطوات مستقلة ومبتكرة في مسارهم الأكاديمي؛ مما يعزز الهوية الأكاديمية المعلقة (Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019؛ Caleon et al., 2015) .

ويمكن تفسيرُ الاتجاه السَّالب لبُعد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة) في التَّنبُّؤ بالهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمعلَّقة والمغلقة)، وكذلك الاتجاه الموجب للدافعية (المستقلة) في التَّنبُّؤ بالهويَّة الأكاديمية (المحقَّقة)، أن الطلَّاب ذوى الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة يتمتَّعون بحب الفضول والرغبة في التعلُّم؛ مما يعزز من هويتهم الأكاديمية المحقَّقة، وهؤلاء الطلَّاب يكون لديهم وضوح في الأهداف الأكاديمية، وإدراك للمعنى؛ وهو ما يدعم بناء هوية أكاديمية قوية وواضحة، كما أنهم يتمتعون بالثقة بالنفس والاستقلالية في اتخاذ القرارات؛ مما يقود إلى تحقيق أهداف أكاديمية واضحة، ويدعم الهويَّة الأكاديمية المحقَّقة (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018) ، كما أن الدَّافعيَّةَ المستقلة تجعلُ الطلَّابَ أكثر استعدادًا لمواجهة التَّحديات الأكاديمية بفعالية، ويتميزون بالتَّفكير النقدي والانفتاح على الأفكار الجديدة؛ مما يقلل من احتمالية تكوين هوية أكاديمية مضطربة أو مغلقة، ويمنع تطور هوية أكاديمية معلقة.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها: أظهرت نتيجةُ الفرض الرابع أن كلاً من الجنس (الذُّكور، والإناث) والتَّخصُّص الدِّراسي (كليات علمية، وكليات إنسانية، والكلية التطبيقية) لا يُعدان من المتغيِّرات المعدلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللادافعية) بأنماط الهويَّة الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلَّقة، والمحقَّقة) لدى الطلَّاب المشاركين في البحث.

فنظرًا لندرة البحوث في هذا المجال الذي يتعلق بالدور المعدل للجنس والتَّخصُّص في طبيعة العلاقة التَّنبُّؤية بين الدَّافعيَّة والهويَّة فقد اعتمد الباحثان على الدراسات التي ربطت بين الجنس والتَّخصُّص مع متغيِّري البحث، وتم النظر في الجنس بوصفه عاملًا معدلًا محتملًا بناءً على نتائج Luyckx et al. (2017) التي حدَّدت روابط أحادية الاتجاه من التوجُّه الدافعي إلى عمليات الهويَّة، وكانت الدَّافعيَّةُ أكثر احتمالية للتنبُّؤ بعمليات الهويَّة من العكس. وقد تناقضت نتائجُ الدِّراساتِ السَّابقة في مجال علاقة التَّخصُّص الدِّراسي والجنس بمتغيرات البحث كما أوضح الباحثان ذلك في مشكلة البحث

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

أن الدَّافعيَّة الأكاديمية، سواء أكانت مستقلة، أم مضبوطة، أم معدومة، قد يكون لها تأثيرات عامة وشاملة تتجاوز الاختلافات بين الجنسين والتَّخصُّصات الدِّراسية، مما يعني أن هذه الأبعاد من الدَّافعيَّة تؤثر على الهويَّة الأكاديمية بطريقة

متشابهة لدى جميع الطلَّاب بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي أو تخصُّصهم الدِّراسي وهذا ما أوضحته دراسةُ Saygili (2018).

كما قد تكونُ البيئةُ الأكاديمية للطلَّاب المشاركين في البحث متشابهة؛ فهم ينتمون جميعًا لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ مما يقلل من تأثير التَّخصُّص الدِّراسي على العلاقة بين الدَّافعيَّة الأكاديمية وأنماط الهويَّة الأكاديمية. هذا التَّشابه يمكن أن يجعل تأثير الدَّافعيَّة الأكاديمية موحدًا عبر مختلف التَّخصُّصات.

وقد يكون الأثر الرئيس للدافعية الأكاديمية مرتبطًا بالدوافع الذَّاتية للفرد بدلاً من التأثيرات الخارجية المتعلقة بالجنس أو التَّخصُّص الدِّراسي كما أوضح ذلك Cerezo and Casanova (2004)، وهذا يعني أن الفردية والتَّجارب الشخصية للطلَّاب في السياق الأكاديمي هي العوامل الحاسمة في تحديد الهويَّة الأكاديمية؛ مما يجعل الجنس والتَّخصُّص الدِّراسي عوامل غير معدلة في هذا السياق، وهذا ما أكدته دراسة السيابية وآخرون (٢٠١٥). كما أن قدرة الطلَّاب العالية على التكيُّف مع متطلبات بيئاتهم الأكاديمية المختلفة تجعل تأثيرات الدَّافعيَّة الأكاديمية على أنماط الهويَّة الأكاديمية متشابهة.

كما قد تكون المناهجُ التَّعليمية والسِّياسات الأكاديمية المطبَّقة في الجامعة قد صُمِّمت بطريقة تؤدي إلى تأثيرات متساوية على جميع الطلَّاب. وقد تسهمُ هذه المناهج والسياسات في تهيئة بيئةٍ تعليمية موحدة تؤثر فيها الدَّافعيَّةُ الأكاديمية على الهويَّة الأكاديمية بطرقٍ مشابهة بغض النظر عن الجنس أو التَّخصُّص الدِّراسي، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة النبهاني (٢٠٠٩).

كما تتأثر الهويَّةُ الأكاديمية أيضًا بطريقة تفكير الطلَّاب والتزامهم وتحكمهم، وهي عوامل لا تختلف باختلاف التَّخصُّص أو الجنس. وأخيرًا، يتعرض جميع الطلَّاب والطالبات لبيئات تعليمية متشابهة ولمراحل عمرية متقاربة، مما يسهم في تأثيرات موحدة للدافعية الأكاديمية على الهويَّة الأكاديمية، بغض النظر عن الجنس أو التَّخصُّص الدِّراسي. ويتفق هذا مع نتائج دراسة كلٍ من لطفي (٢٠٢١)؛ ودراسة Girma (2019).

ويفسر الباحثان وجود تأثير للتخصُّص الدِّراسي بوصفه متغيِّرًا معدلًا على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة المغلقة لدى طلَّاب الجامعة بأن بيئة التعليم والمجتمع داخل كل تخصُّص قد تؤثر على مدى تأثير اللادافعية؛ فهناك تخصُّصات تدعم التَّعاون والعمل الجماعي مما قد يقلل من الآثار السلبية للدافعية مقارنةً بالتَّخصُّصات التي تعتمدُ على العمل الفردي. كما يفسِّر الباحثان أيضًا هذه النتيجة في ضوء أهداف الطلَّاب؛ فالأهداف الأكاديمية والمهنية لطلَّاب كل تخصُّص قد تؤثر على العلاقة بين اللادافعية والهويَّة المغلقة. فإذا كانت الأهدافُ واضحةً ومحدَّدة، فقد يساعد ذلك الطلَّاب على تجاوز اللادافعية، في حين قد يعاني الطلَّابُ الذين ليس لديهم أهداف واضحة من تأثيرٍ أكبر، ومن ثم فالتَّخصُّص الدِّراسي بوصفه متغيِّرًا معدلًا يعكس أن تأثير اللادافعية على الهويَّة المغلقة ليس ثابتًا، بل يتغير وفقًا لطبيعة التَّخصُّص الدِّراسي الذي ينتمي إليه الطالب وخصائصه.

التوصيات: في ضوء النَّتائج التي تم التوصُّل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

١. تطوير برامج داعمة ومُخصَّصة لتعزيز الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة وتقليل اللادافعية بين الطلَّاب، تتضمن هذه البرامج ورش عمل، وجلسات إرشادية، وأنشطة تعزيزية.

٢. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدِّراسية وطرائق التدريس والإرشاد الأكاديمي والمهني لطلَّاب الجامعة وطالباته بما يدعم احتياجاتِهم النَّفسية ويعزِّز لديهم الهويَّة الأكاديمية المحقَّقة والدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة.

٣. إجراء دراساتٍ طولية لتتبُّع تطور الدَّافعيَّة الأكاديمية والهويَّة الأكاديمية على مدار الوقت، هذا النوع من الدِّراسات يمكن أن يوضح كيف تتغير أبعادُ الدَّافعيَّة الأكاديمية وأنماط الهويَّة الأكاديمية مع مرور الوقت وكيف يؤثر كل منهما على الآخر.
٤. توظيف تقنيات التَّحليل الإحصائي المتقدِّم مثل النَّمذجة بالمعادلات الهيكلية، وتحليل التَّباين متعدد المتغيِّرات لفحص العلاقات المعقدة بين أبعاد الدَّافعيَّة الأكاديمية وأنماط الهويَّة الأكاديمية؛ مما يسهم في الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيِّرات.

دراسات مستقبلية مقترحة:

١. نمذجة العلاقات السببية بين الدَّافعيَّة الأكاديمية وأنماط الهويَّة الأكاديمية والتوافق الدِّراسي.
٢. فاعلية التدريب على الدَّافعيَّة الأكاديمية المستقلة في تعزيز الهويَّة الأكاديمية.
٣. الدور الوسيط للدافعية الذَّاتية الأكاديمية في العلاقة بين معنى الحياة وأنماط الهويَّة الأكاديمية.

شكر وعرفان: يعرب المؤلفان عن تقديرهما وشكرهما لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتمويلها هذا العمل البحثي من خلال المشروع رقم (PSAU / 2024/02/30149)

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

إبراهيم، تامر شوقي. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين الانتماء الجامعي وكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي والدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب الجامعة *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٧(٣)*، ٦٣ – ١٤٣.

البلوشي، شمسة بنت عيسى، شبيب، أحمد محمد، والمحرزي، راشد بن سيف. (٢٠٢١). تأثير أنماط السلوك الدافعي الذاتي للمعلم على الدَّافعيَّة الأكاديمية الذَّاتية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ٢٢ (١)، ٣٨٧ – ٤١٤.

البهنساوي، أحمد كمال، وغنيم، وائل ماهر. (٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذَّاتية والدَّافعيَّة الأكاديمية لدى طلَّاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية، الكويت، ٢(٥)*، ٢٩– ٦٥.

الدمنهوري، ناجي محمد، أحمد، نرمين عوني، وسراج، شيماء أحمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيات التعلم المبهج في ضوء أهداف التنمية المستدامة للحد من القلق الرقمي والهويَّة الأكاديمية لدى طلَّاب الدراسات العليا *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، جامعة طنطا*، ٢ (٥)، ١– ٤٩.

السكري، عماد الدين محمد. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديمية في التَّنبُّؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٦(٢)*، ٤٧٩ -٥٤٤.

سليمان، شيماء سيد. (٢٠١٩). حالات الهويَّة الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التَّنبُّؤية والتمييزية بالدَّافعيَّة العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي (٤١)* ، ٧٤ — ١٨٣.

السيابية، نجاح بنت سالم، الزبيدى، عبدالقوى سالم، والحارثي، إبراهيم بن سلطان. (٢٠١٥). *المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات بمسقط في سلطنة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهويَّة الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسيوط *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٩٥)، ٢٨٥- ٣٣٩ .

لطفي، أسماء محمد السيد. (٢٠٢١). الهويَّة الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيِّرات النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*،٢ (١٨٩)، ٢٦٧ – ٣٣٩.

محاسنة، أحمد، والعظامات، عمر. (٢٠١٨). أنماط الهويَّة الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson)وعلاقتها بالتحصيل الدِّراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ١٤ (٢)*، ١٩١ – ٢٠٧.

مقلد، هالة كمال الدين، ومراد، مروة مراد. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الاتجاه نحو المهنة والهويَّة النفسية والدَّافعيَّة العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا*، ٣٨(٤)، ١٤٣- ٢١٢ .

النبهانى، هلال بن زاهر. (٢٠٠٩). الفروق في الدَّافعيَّة الذَّاتية لدى طلَّاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيِّر ات *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٤٣)*، ١– ٤٢ .

نوفل، محمد بكر محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج التعلم المستند إلى التحفيز في تعزيز دافعية التعلم لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في ظل جائحة كورونا *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ١٩(٢)*، ٣٣٣- ٣٥١ .

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abdul Latif, Mohamed Sayed Mohamed. (2022). Modeling the Causal Relationships Between Academic Identity Patterns, Academic Passion, and Psychological Well-Being Among Female Students of the Islamic College, Al-Azhar University in Assiut. *Journal of Education, Al-Azhar University, 2*(195), 285-339.

Al-Bahnasawi, Ahmed Kamal, &Ghunaim, Wael Maher. (2022). Academic Performance Using Digital Technology and Its Relationship with Self-Regulation Strategies, Self-Efficacy, and Academic Motivation Among High School Students. *Journal of Educational Studies and Research, Al-Ataa Center for Educational Consultancy, Kuwait, 2*(5), 29-65.

Al-Balushi, Shamsa bint Issa, Shabeeb, Ahmed Mohammed, and Al-Mahrazi, Rashid bin Saif. (2021). The Impact of Teachers' Self-Motivational Behavior Patterns on the Academic Self-Motivation of Eleventh Grade Students in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 22*(1), 387-414.

Al-Nabhani, Hilal bin Zahir. (2009). Differences in Self-Motivation Among Students of Sultan Qaboos University in Light of Some Variables. *Journal of Education, Al-Azhar University, 3*(143), 1-42.

Al-Siyabiya, Najah bint Salem, Al-Zubaidi, Abdulqawi Salem, and Al-Harthy, Ibrahim bin Sultan. (2015). *Academic Responsibility in English Language and Its Relationship with Self-Determination among Foundation Program Students in Colleges in Muscat, Sultanate of Oman*. Unpublished master's Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat.

Al-Sukkari, Imad El-Din Mohammed. (2022). The Relative Contribution of Academic Identity States in Predicting Academic Self-Handicapping Among University Students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 46*(2), 479-544.

Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, *5*(1), 17-31.

Caleon, I., Wui, M., Tan, J., Chiam, C., Soon, T., & King, R. (2015). Cross-cultural validation of the Academic Motivation Scale: A Singapore investigation. *Child Indicators Research*, *8*, 925-942.

Cannard, C., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Zimmermann, G. (2016). Brief report: academic amotivation in light of the dark side of identity formation. *Journal of Adolescence*, *47*, 179–184.

Cerezo, M. , & Casanova, P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2* (1), 97-112.

Chinyere, O. T., & Afeez, Y. S. (2022). Influence of emotional intelligence ability level of electrical/electronic technology university students on academic motivation and attitude to study. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, *59*(3), 191-231.

Dastjerdi, R., Farshidfar, Z., & Haji-abadi, M. (2022). Academic identity status and psychological well-being among medical sciences students. *Future of Medical Education Journal*, *12*(1), 41-45.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, *40*(8), 3958-3965.

DeCandia, G. M. (2014). *Relationships between academic identity and academic achievement in low-income urban adolescents*. Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, *4*, 19-43.

Dunham, N. (2016). Student Academic Identity and Early Childhood Field- Based Initial Teacher Education. *Australian Association for Research in Education*. Paper Presented to AARE Conference 2016, Melbourne, Victoria.

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *40*(4), 189.

Ferreira, M., Cardoso, A. , & Abrantes, J.(2011). Motivation and the relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1707-1714.

Ghergulescu, I. & Muntean, C.H. (2010). MoGAME: Motivation based Game Level Adaptation Mechanism. In the 10th Annual Irish Learning Technology Association Conference EdTech 2010(9 pages). Athlone, Ireland.

Girma, B. (2019). Academic identity and academic achievement of first year students in Debre Birhan college of teacher's education. *Psychology and Education, 1*(1), 1-12

Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, H., & Was, C. (2012). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education*, *22*(1), 291-320.

Ibrahim, Tamer Shawqi. (2023). Modeling the Causal Relationships Between University Belonging and Each of Academic Stress, Cultural Intelligence, and Academic Motivation Among University Students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University*, *47*(3), 63-143.

Jones, B., Osborne, J., Paretti, M., & Matusovich, H. (2014). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their engineering identification, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *International Journal of Engineering Education*, *30*(6), 1340-1356.

Kindelberger, C., Safont-Mottay, C., Lannegrand-Willems, L., & Galharret, J. M. (2020). Searching for autonomy before the transition to higher education: How do identity and self-determined academic motivation co-evolve? *Journal of Youth and Adolescence, 49, 881-894.*

Kutlu Gündoğdu, F., & Asan, U. (2019). Measuring the impact of university service quality on academic motivation and university engagement of students. In *Industrial Engineering in the Big Data Era: Selected Papers from the Global Joint Conference on Industrial Engineering and Its Application Areas, GJCIE 2018, June 21–22, 2018, Nevsehir, Turkey* (pp. 321-334). Springer International Publishing.

Lange, C., & Byrd, M. (2002). Differences between students estimated and attained grades in a first-year introductory psychology course as a function of identity development. *Adolescence*, *37*(145), 93-108.

Lotfy, Asmaa Mohamed El-Sayed. (2021). Academic Identity and Its Relationship with Some Psychological Variables Among University Students. *Journal of Education, Al-Azhar University, 2(*189), 267-339.

Mahasneh, Ahmed, & Al-Azamet, Omar. (2018). Dominant Academic Identity Patterns Among Students of Hashemite University in Light of WAS and Isaacson Scales and Their Relationship with Academic Achievement. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 14(*2), 191-207.

Maqlad, Hala Kamal El-Din, & Murad, Marwa Murad. (2023). Structural Model of the Relationships between Career Orientation, Psychological Identity, and Mental Motivation Among Female Student Teachers at the Faculty of Early Childhood Education, Minia University. *Journal of Research in Education and Psychology, Minia University, 38*(4), 143-212.

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

Meens, E., Bakx, A., Klimstra, T., & Denissen, J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70.

Noufal, Mohamed Bakr Mohamed. (2023). The Effectiveness of a Motivation-Based Learning Program in Enhancing Learning Motivation Among a Sample of Eighth-Grade Students Amid the COVID-19 Pandemic. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 19*(2), 333-351.

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist,38*(7),1001–1043.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.

Saygili, G. (2018). Factors Affecting Students' Learning Motivation. *European Researcher, 9* (2), 163-170.

Sharma, D., & Chandiramani, K. (2021). Impact of identity process on psychological wellbeing of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology, 9*(1), 1-19.

Shiraishi, H. & Okamoto, Y. (2005). The relationship among enervation, identity development, and family functioning in university students. *Japanese Journal of Adolescence,17*,1 - 13.

Soliman, Shaimaa Sayed. (2019). Academic Identity States, Perceived Social Support Sources, and Their Predictive and Discriminatory Significance for Mental Motivation Among Childhood Education Students at the Faculty of Education in Qena. *Journal of Educational Sciences, South Valley University, 41*, 74-183.

Streitmatter, J. (1989). Identity development and academic achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 9*(1-2), 99-111.

Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open, 3*, 100149.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.

Walls, T., & Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*, 23–31.

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

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 Education Psychology, 7*(18), 627-652.

Wasityastuti, W., Susani, Y. P., Prabandari, Y. S., & Rahayu, G. R. (2018). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación médica*, *19*(1), 23-29.

Waterman, A. S. (2004). Finding Someone to Be: Studies on the Role of Intrinsic Motivation in Identity Formation. *Identity, 4*(3), 209–228.