الدور الوسيط والمُعدل للملل الأكاديمي في علاقة أنماط الهوية الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالمرحلة الجامعية

إعداد

د/ أميرة محمد بدر محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ سعيد عبدالرحمن محمد عبدالرحمن
أستاذ التربية الخاصة المساعد- قسم الإعاقة السمعية- كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

الدورالوسيط والمُعدل للملل الأكاديمي في علاقة أنماط الهوية الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالمرحلة الجامعية

إعداد

د/ أميرة محمد بدر [١] د / سعيد عبدالرحمن محمد [٢]

المستخلص

استهدف البحث الكشف عن الدور الوسيط والمعدل للملل الأكاديمي فى العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من ذوى الإعاقة البصرية والعاديين، وبلغ عدد أفراد العينة الأساسية (٣١٣) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بالكليات النظرية بالجامعات المصرية بمتوسط عمر زمني (٢٠,٦٦٥) عام وإنحراف معياري (٠.٤٧٣)، منهم: (٢٤١) طالبًا وطالبة من الطلاب العاديين بنسبة (٧٧%) من إجمالي العينة، و(٧٢) طالبًا وطالبة من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بنسبة (٢٣%) من إجمالي العينة، وتم تطبيق أدوات البحث:مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لـ Wass& Isacicson(٢٠٠٨) (ترجمة وتقنين/الباحثان)، ومقياس الاندماج الأكاديمي(إعداد/الباحثان) ومقياس الملل الأكاديمي(إعداد/نهلة الشافعي، ٢٠٢٣)، وباستخدام تحليل المسار تم التوصل إلى: توسط الملل الأكاديمي للعلاقة لكل من (نمط الهوية المضطربة، الهوية المعلقة، الهوية المغلقة) والاندماج الأكاديمي لذوى الإعاقة البصرية وكان قيم التأثير غير المباشر على التوالى(-٠.٧٩١/ -٠.٤٤٨/ ٠.٢٤١) وجميعها دالة إحصائيًا، بينما لا يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لذوى الإعاقة البصرية، بينما يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة لكل من(نمط الهوية المحققة، نمط الهوية المضطربة، الهوية المعلقة) والاندماج الأكاديمي للعاديين وكانت قيم التأثير غير المباشر على التوالى(٠.٣٠٣/-٠.٣٩١/-٠.٣٩٠)، بينما لا يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي للعاديين، كما اتخذ الملل الأكاديمي دورًا معدلًا للعلاقة للأنماط التالية (الهوية المضطربة، الهوية المعلقة، الهوية المغلقة) والاندماج الأكاديمي لذوى الإعاقة البصرية وكانت قيمة تأثير التفاعل على التوالى لكل نمط (٠.٢٤٥، ٠.٢٩٧، ٠.٢٤١) وجميعها دالة إحصائيًا، بينما لم

١) أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية – جامعة الزقازيق

٢) أستاذ التربية الخاصة المساعد- قسم الإعاقة السمعية - كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق

يعدل الملل الأكاديمي من علاقة نمط الهوية المحققة بالاندماج الأكاديمي لذوى الإعاقة البصرية، وأن الملل الأكاديمي لم يتخذ دورًا معدلًا للعلاقة بين جميع أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي لدى العاديين وكانت جميعها غير دالة إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: أنماط الهوية الأكاديمية- الملل الأكاديمي- الاندماج الأكاديمي- الطلاب العاديون- الطلاب ذوى الإعاقة البصرية

" The Mediating and Moderating Role of Academic Boredom in the Relationship Between Academic Identity Patterns and Academic Engagement Among Visually Impaired and normal University Students"

Dr. Amira Mohamed Badr
Assistant Professor of Educational Psychology - Faculty of Education - Zagazig University

Dr. Said Abd el-Rahman Mohamed
Assistant Professor of Special Education - Hearing Disability- Faculty of Department of Disability Sciences and Rehabilitation - Zagazig University

Abstract

The aim of this research is to explore the mediating and moderating role of academic boredom in the relationship between academic identity Patterns and academic engagement among university students with visual impairments and their normal university students. The main sample comprised 313 students from the third and fourth years of theoretical faculties in Egyptian universities, with an average age of 20.665 years and a standard deviation of 0.473. Of the sample, 241 students (77%) were normal, and 72 students (23%) were visually impaired. The following research tools were utilized: the Academic Identity Patterns Scale by Wass & Isacicson (2008) (translated and standardized by the researchers), the Academic Engagement Scale (developed by the researchers), and the Academic Boredom Scale (developed by Nahla El-Shafei, 2023). Path analysis revealed that academic boredom mediated the relationship between (1) diffused identity, (2) moratorium identity, and (3) foreclosed identity, and academic engagement for students with visual impairments, with indirect effects of -0.791, -0.448, and 0.241, respectively, all of which were statistically significant. However, academic boredom did not mediate the relationship between achieved identity and academic engagement for students with visual impairments. For normal students, academic boredom mediated the relationship between (1) achieved identity, (2) diffused identity, and (3) moratorium identity, and academic engagement, with indirect effects of 0.303, -0.391, and -0.390, respectively. Academic boredom did not mediate the relationship between foreclosed identity and academic engagement for normal students. Additionally, academic boredom moderated the relationship between (1) diffused identity, (2) moratorium identity, and (3) foreclosed

identity, and academic engagement for students with visual impairments, with interaction effects of 0.245, 0.297, and 0.241, respectively, all of which were statistically significant. However, academic boredom did not moderate the relationship between achieved identity and academic engagement for students with visual impairments, and it did not play a moderating role in the relationship between any identity Pattern and academic engagement for normal students, as all results were statistically non-significant.

KeyWord: Academic Boredom; Academic Identity Patterns; Academic Engagement -Visually Impaired and normal University Students"

مقدمة البحث:

في العقود الأخيرة، شهدت الأوساط الأكاديمية اهتماماً متزايداً بدراسة عوامل النجاح الأكاديمي والاندماج في البيئة الجامعية. حيث يُعد الاندماج الأكاديمي مكوناً أساسياً لتحقيق الأداء الأكاديمي العالي والرفاهية النفسية للطلاب. ولذا، حظى مفهوم الاندماج الأكاديمي للطلاب الجامعيين باهتمام الباحثين؛ لكونه سبيًلا لمعالجة عديد من المشكلات المتعلقة بتحصيل الطالب وقدرته على التكيف.

وفي الآونة الأخيرة؛ أصبح تركيز الباحثين والتربويين بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي باعتباره مفتاحًا لمعالجة العديد من المشكلات مثل: ارتفاع مستوى التسرُّب الدراسي وتدنّي التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى الطلاب، وشعورهم بالاغتراب (حنان محمود، ٢٠١٧، ٦٠٣) [١]. ومع ذلك، يتعرض الطلاب الجامعيون لمجموعة متنوعة من التحديات التي قد تؤثر على مستوى اندماجهم الأكاديمي، بما في ذلك الملل الأكاديمي (Pekrun., Goetz., Daniels., Stupnisky & Perry, 2010). كما يواجه الطلاب العاديون والطلاب ذوو الإعاقة البصرية مجموعة من التحديات الفريدة التي قد تؤثر على تجربتهم الأكاديمية (Söderström & Ytterhus, 2010). ومع ذلك، فإن القليل من الأبحاث قد تناولت كيفية تأثير الملل الأكاديمي على اندماج هؤلاء الطلاب في البيئة الجامعية (Sapp & Hatlen, 2010).

كما يُعد الاندماج الأكاديمي عملية نفسية واجتماعية تتضمن تفاعل الطلاب مع البيئة الأكاديمية، بما في ذلك التفاعل مع الزملاء والأساتذة والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، لذلك يُعَدُّ الاندماج الأكاديمي نتيجةً تعليميَّةً مهمَّة؛ لكونه دليلاً على الأداء الإيجابي للطلاب، بل أكثر من ذلك؛ فهو مؤشر لنتائج ذات قيمة عالية، مثل: التقدم الأكاديمي للطلاب (Ladd & Dinella, 2009). وأشارت دراسة Glanville & Wildhagen (2007) إلى أن الاندماج الأكاديمي يؤثر بشكل كبير في أداء الطلاب الأكاديمي ونجاحهم، ويساعدهم في مواجهة كثير من المشكلات.

---

[١] استخدم الباحثان نظام التوثيق في متن البحث، وفقًا لأسلوب الجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association(APA6) حيث يكتب التوثيق في المتن في اللغة الإنجليزية على النحو التالي (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت)، مع التعديل في التوثيق العربي (الاسم الأول والاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت).

ويُعد الملل الأكاديمي من الظواهر الشائعة والمنتشرة بين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة والذي يعطي لهم شعورًا عامًا برفض الواقع، مما قد يؤثر عليهم سلبًا على تحقيق طموحاتهم ويصبح عائقًا قويًا لهم في سبيل تحقيق تكيفهم مع ظروفهم المختلفة(نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٦٦). ويتضح الملل الأكاديمي من خلال شعور الطلاب داخل البيئة التعليمية بمشاعر السأم وطول الوقت والاضطرار للحضور وفقدانهم للاستثارة (ريم الدويلة، ٢٠١٩، ١٩٥).

كما يُعد الملل الأكاديمي من العوامل النفسية التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على مستوى اندماج الطلاب الأكاديمي، حيث يمكن أن يؤدي إلى تراجع الأداء الأكاديمي وزيادة معدلات الانسحاب (Fisher, 1993).

ويُعد الملل الأكاديمي من الظواهر الشائعة في البيئة الجامعية، والتي قد تؤثر بشكل كبير على أداء الطلاب وانخراطهم الأكاديمي (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014). ويُعرف الملل الأكاديمي بأنه حالة من اللامبالاة والافتقار إلى الحافز التي تؤثر على قدرة الطالب على التركيز والاندماج في الأنشطة الأكاديمية (Tze, Daniels, & Klassen, 2016). وقد أظهرت الأبحاث أن الملل الأكاديمي يمكن أن يكون له دور وسيط أو مُعدّل في العلاقة بين العوامل الشخصية والأكاديمية وبين مستويات الاندماج الأكاديمي (Acee et al., 2010).

وسوف يهتم البحث بتناول أحد المتغيرات الشخصية المهمة وهى أنماط الهوية الأكاديمية التى يمكن أن يؤدي الملل الأكاديمي دورًا وسيطًا بينها وبين الاندماج الأكاديمي حيث تُعد مكونًا أساسيًا في حياة الطلاب الجامعيين، حيث تؤثر بشكل كبير على تجربتهم الأكاديمية ومستوى اندماجهم ورضاهم العام عن الدراسة. وبالتالي تبرز أهمية دراسة هذه المتغيرات لدى فئتين من الطلاب: العاديون وذوو الإعاقة البصرية. حيث أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود اختلافات في التحديات التي يواجهها كل من الفئتين، مما قد يؤثر على تكوين هويتهم الأكاديمية وانخراطهم في العملية التعليمية (Hadidi & Al Khateeb, 2013). كما تُعد الهوية الأكاديمية مفهومًا متعدد الأبعاد يشمل التوجهات والتصورات الذاتية للطلاب حول أنفسهم كمتعلمين وأعضاء في المجتمع الأكاديمي (Trowler, 2010). وتتشكل أنماط الهوية الأكاديمية من خلال مجموعة متنوعة من العوامل، بما في ذلك

التفاعل مع البيئة الأكاديمية، والعلاقات الاجتماعية، والدعم النفسي (Tinto, 1993). وهناك عاملين آخرين يؤثران في تشكيل أنماط الهوية، هما: الأول، يتعلق بالتغيرات في المعتقدات حول الذات، بينما الثاني، يتعلق بالتوقعات الاجتماعية والتربية.

وقد حدد Marcia (1980) أربعة أنماط للهوية الأكاديمية: الهوية المحققة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المشتتة. وتؤثر هذه الأنماط على كيفية تعامل الطلاب مع التحديات الأكاديمية وتفاعلهم مع البيئة التعليمية. ولذا، تؤدي الهوية الأكاديمية دوراً محورياً في تشكيل تجارب الطلاب وتفاعلاتهم مع البيئة الجامعية(In: Was & Isaacson, 2008).

بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة قام بها Barber & Borell (2018) إلى أن الطلاب المعاقين بصريًا يواجهون تحديات إضافية في تطوير هوية أكاديمية قوية بسبب القيود الجسمية والإدراكية. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن الدعم الأكاديمي والاجتماعي يمكن أن يؤدي دورًا كبيرًا في تعزيز الهوية الأكاديمية لهؤلاء الطلاب، مما قد يؤدي إلى زيادة الاندماج الأكاديمي. ويُعد الاندماج الأكاديمي عاملًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي والرضا الذاتي، (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

وعلى الرغم من الأبحاث المتزايدة حول الملل الأكاديمي والهوية الأكاديمية، مثل دراسة Allen (2020)، ودراسة Williams (2020)، ودراسة Vega (2021) إلا أن هناك فجوة واضحة في الأدبيات البحثية حول كيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، وخاصة في سياق الطلاب ذوي الإعاقة البصرية(Wolters & Benzon, 2013). بالإضافة إلى ذلك، قد يكون للملل الأكاديمي تأثير معدل على العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي . حيث أشار Goetz & Hall, (2014) إلى أن أنماط الهوية الأكاديمية قد يختلف تأثيرها على الاندماج الأكاديمي تبعًا لمستوى الملل الأكاديمي الذي يشعر به الطالب. وهذا يفتح الباب أمام فهم أعمق لكيفية تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض. ومع ذلك، قد تختلف هذه الديناميكية بشكل كبير لدى الطلاب المعاقين بصريًا، حيث يمكن أن تكون تحديات الوصول إلى المواد الدراسية والتفاعل مع البيئة الأكاديمية أكثر تعقيدًا.

ومع تعدد البحوث التي تناولت العلاقات الثنائية بين متغيرات البحث وهي الهوية الأكاديمية وكل من الاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي، والعلاقة بين الاندماج والملل، والعلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي إلا أن هناك فجوة بحثية في تناول

الدور الوسيط او المعدل بين متغيرات البحث، وفى ضوء ذلك أشار (Preacher & Hayes 2008, 7) أن إثبات العلاقة لا يعني بالضرورة فهمًا عميقًا حتى عندما يمكن إثبات علاقة سببية. ففهم الظاهرة يتم بشكل أفضل عندما يمكن الإجابة ليس فقط عما إذا كان X يؤثر على Y، ولكن أيضًا كيف يؤثر X على Y (الوسيط) ، ومتى يؤثر X على Y ومتى لا يؤثر (المعدل)، يتعلق سؤال "كيف" بالعملية النفسية أو المعرفية أو البيولوجية الأساسية التي تربط X بـ Y بشكل سببي، بينما يتعلق سؤال "متى" بشروط الحدود للعلاقة السببية- في ظل أي ظروف، أو لأي نوع من الناس، يؤثر X علىY ، وتحت أي ظروف، أو لأي نوع من الناس، لا يؤثر X علىY ؟

ومما سبق يمكن استخلاص أن أنماط الهوية الأكاديمية والملل الأكاديمي يؤديان دورًا محوريًا في تجربة الطلاب الأكاديمية. فى تأثيرهما على اندماجهم ومع ذلك، يبقى السؤال حول كيفية تفاعل هذه العوامل بشكل خاص لدى الطلاب العاديين والمعاقين بصريًا في المرحلة الجامعية. ولذا، يسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة في الأدبيات من خلال استكشاف العلاقات التبادلية بين أنماط الهوية الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي لدى هاتين الفئتين من الطلاب. ولهذا الغرض، سيتم استخدام منهجية بحثية لاستكشاف كيفية تأثير الملل الأكاديمي كدور وسيط ومُعدل على علاقة أنماط الهوية الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والمعاقين بصريًا في المرحلة الجامعية. حيث يُعد فهم هذه العلاقة أمرًا حيويًا لتطوير استراتيجيات تدعم أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، مما يسهم في تحسين تجربة الطلاب الجامعيين وتعزيز نجاحهم الأكاديمي.

مشكلة البحث

تتزايد الاهتمامات البحثية بدراسة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، إلا أن الدور الوسيط والمعدل للملل الأكاديمي في هذه العلاقة لم ينل القدر الكافي من الاهتمام العلمي. ومن هذا المنطلق، يأتي البحث الحالي ليسلط الضوء على الدور المزدوج للملل الأكاديمي كوسيط ومعدل في العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والمعاقين بصريًا في المرحلة الجامعية. كما تُعد أنماط الهوية الأكاديمية من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على تجربة الطلاب في المرحلة الجامعية، حيث تؤدي دورًا محوريًا في تحديد مستوى اندماجهم الأكاديمي وشعورهم بالملل.

ويُعَدُّ الاندماج الأكاديمي من الموضوعات المهمة؛ التي تُشير إلى انغماس الطلاب في أداء الأنشطة المختلفة، والوصول بالطالب إلى حالة الاندماج، ويتطلَّب ذلك عوامل معيَّنَة، منها ما يتعلَّق بالطالب نفسه، مثل: دوافعه وأهدافه وميوله وقدراته، ومنها ما يتعلَّق بالبيئة التعليميَّة المحيطة به وما توفِّره للوصول لهذه الحال (حسن عابدين، ٢٠١٩، ١٠)، ولذا، أشارت الدراسات إلى أن فائدة اندماج الطلاب في أنشطة تربوية هادفة؛ متحققة ومستمرة إلى ما بعد التخرج من الجامعة، ويزيد ذلك من فرص اندماجهم في العمل فيما بعد، فالاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يُعَدُّ من أفضل المنبّئات بالتعلم والنمو الشخصي والمهني (Luthans., Luthans & Palmer,2016).

وفي نفس السياق أضاف كل من أحمد محاسنة وآخرون (٢٠١٩، ١٥٣)؛ وأحمد بهنساوي (٢٠٢٠، ٣٣٢) إنَّ من أهم أهداف المؤسسات الأكاديمية هو جعل الطلبة أكثر انحراطا واندماجًا مع جامعاتهم وأقرانهم، فاهتمام الطلبة بالأنشطة الأكاديمية المختلفة يعزّز مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ويحسن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، ويشعرهم بالانتماء إلى جامعاتهم، ويعزّز دافعيتَهم نحو التعلُّم، في حين أنَّ عدم انغماس الطلبة أكاديميًّا يولّد لديهم العنف، ويجعلهم أكثر ميلًا للتغيُّب والتسرُّب من صفوفهم الدراسيَّة. لذا؛ فإن التحدي الرئيسي الذي يواجه المتخصصين التربويين يكمن في تحقيق مستويات عالية من الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة

لذلك تحتاج الجامعات إلى خلق بيئة مواتية ومناسبة لمشاركة الطلاب لتسهيل نجاحهم بشكل أكبر؛ حيث إن توافر البيئة النشطة التعاونية مع المناهج القائمة على التأمل، والاعتماد على التقييم الهادف والبناء، مع تحفيز الطلاب داخليًا وخارجيًا يمكن أن يقلل من شعور الطلاب بالملل(Khan., Sadia., Zahid, & Tahir, 2019, 622).

وأحد العوامل التى يمكن ان تسهم فى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب هى مشكلة الملل الأكاديمي والذى ينظر اليه بعض المعلمين على أنه أقل إشكالية، لأنهم لا يرون أنه يمكن أن يؤدي إلى خلل في الأداء الطبيعي داخل قاعة الدراسة؛ بالمقارنة بمشاعر أخرى مثل الغضب والذي ينظر إليه على أنه أكثر تهديدًا وإزعاجًا لتأثيره على قاعة الدراسة ككل، وبالرغم من أن الملل الأكاديمي غير ظاهر إلا أن نتائجه يمكن أن تؤثر على نجاح الطلاب وأدائهم الأكاديمي ويمكن أن يؤدي إلى ترك الدراسة(Pekrun et al., 2010, 531).

كما أشار Dragoslavić, & Bilić (2021, 140) إلى أن الملل الأكاديمي من المشكلات العالمية المنتشرة في الآونة الأخيرة داخل المؤسسات التعليمية، وأنها مشكلة قديمة موجودة في أشكال مختلفة وقد جذبت هذه الظاهرة الانتباه بسبب انتشارها والقلق من خطورة عواقبها، وبالرغم من ذلك فلم تنل الاهتمام الكافي من قبل المختصين. كما أن الملل الأكاديمي يؤثر سلبًا على كيفية تعلم الطلاب وجودة تجربتهم في التعليم العالي وهي بعيدة كل البعد عن كونها تافهة ولذلك لا ينبغي تجاهلها (Sharp., Zhu., Matos, & Sharp, 2021, 21). كما أشارت نتائج دراسة Goetz., Preckel., Pekrun & Hall (2007) إلى أن الملل الأكاديمي يمكن أن يقلل من دوافع الطلاب ويؤثر سلبًا على اندماجهم الأكاديمي.

ومن المبررات التي أدت لإجراء هذا البحث ارتباط العواطف الأكاديمية للطلاب في مواقف التعلم بشعورهم بالرفاهية وتؤثر بشكل مباشر على التعلم والإنجاز. كما تؤثر ايضاً في الفصل الدراسي على التواصل، وهذا بدوره يؤثر على علاقات الطالب والمعلم وما إذا كانت التعليمات فعالة أم لا. والأهم من ذلك، قد يدفع دراسة العواطف الأكاديمية إلى تدخلات أكثر فعالية، حيث إذا استطاع المعلمون معرفة ما يُعزز عواطف الطلاب، قد يتمكنون من تطوير ممارسات تعليمية مناسبة وفعالة للتأثير على النتائج.

وتم وصف الملل من العديد من الباحثين بأنه 'عاطفة صامتة' بالمقارنة مع الغضب لأنه لا يعطل دائمًا الصف الدراسي. وتم وصفه بأنه: 'مُهمل'، بأنه 'غير ذي أهمية'؛ بأنه 'غير مفهوم بشكل جيد'؛ بأنه 'غير ملحوظ'؛ بأنه 'تافه'؛ بأنه 'إزعاج تافه'؛ بأنه 'غير مستكشف بشكل كافٍ'؛ بأنه غير ملحوظ؛ وبأنه 'يحظى بالقليل من الاهتمام التجريبي'. ولقد اقترح وير (٢٠١٣) أن الملل هو عاطفة 'غير مقدرة بما فيه الكفاية'. ومن ثم من المؤكد أن الوقت قد حان للمعلمين لإيلاء الانتباه لملل الطلاب، حيث يتضح مدى أهميته عندما يتم فحص انتشار الملل (Macklem, 2015).

ومما لا شك فيه أن صعوبة الاندماج الأكاديمي والتوافق والتكيف مع البيئة الجامعية قد يكون بفعل عوامل متعددة من بينها طبيعة سيكولوجية الشخصية وتركيبة بنية الهوية الذاتية، فالتعايش والتعامل مع تلك المتغيرات يفرض على الطالب أن يهيئ نفسه لمواجهة مختلف الظروف بشكل إيجابي. ولا يتاتى ذلك إلا بالانفتاح الواعي على التجارب المتميزة والناجحة للآخرين وسعة الأفق وتقبل ثقافة الأخرين وتقبل ثقافة الأختلاف، وتمثل المعلومات ومعالجتها

والتفاعل مع الأفكار والرؤى المتعددة وتندرج تلك الخصائص ضمن مفهوم أسلوب الهوية المعلوماتيُ (زهير النواجحة، ٢٠٢٠).

كما إن كما ان استكشاف دور الوساطة فى بيئات التربية يمكن أن يهيئ الظروف المثلى لاستثمار وقت الطلاب وطاقاتهم في تعديل السلوك وتفعيل الموارد المعرفية الكامنة. وهذه التدخلات قد تعمل كمحفز للاندماج الأكاديمي، وهو أمر بالغ الأهمية نظرًا لأن ضعف الانتباه والالتزام الدراسي بين المراهقين قد يؤدي إلى عواقب وخيمة كالملل الأكاديمي الذي قد يؤدي إلى التسرب المدرسي، وتعاطي المواد المخدرة، والسلوكيات الإجرامية، وفي ضوء ذلك يتعين على الهيئات التدريسية في المؤسسات التعليمية إيلاء اهتمام خاص للعوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي. كما أن توفير معلومات واضحة وموجهة يُعد أمرًا ضروريًا لمساعدة الطلاب في تشكيل هويتهم. وفي هذا السياق، يمكن للأسرة والجامعة ووسائل الإعلام أن تقدم نماذج هوية تتيح للطلاب تحليل خياراتهم بوعي. كما أن الأنشطة اللامنهجية تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الطلاب على اكتساب فهم أعمق لذواتهم، ومن ناحية أخرى، يُظهر الطلاب الذين يتمتعون بهوية أكاديمية قوية مستويات أعلى من الاندماج الأكاديمي وقدرة أكبر على مواجهة التحديات الأكاديمية (Kroger, 2007).

بناءً على ما سبق، تتضح مشكلة البحث في الحاجة الماسة لفهم كيفية تأثير الملل الأكاديمي على العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والمعاقين بصريًا في المرحلة الجامعية. ويتطلب هذا الفهم تحليلًا دقيقًا لأنماط الهوية التي تسهم في حدوث الملل الأكاديمي وكيفية تأثيره على مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب في التعليم الجامعي.

وتتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- **هل** يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٢- هل يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٣- هل يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٤- هل يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٥- هل يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٦- هل يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٧- **هل** يتوسط الملل الأكاديمي تأثير الهوية المُغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٨- **هل** يُعدل الملل الأكاديمي تأثير الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة؟

٩- **هل** يتوسط الممل الأكاديمي أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلي:

١- الكشف عن الدور الوسيط للملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٢- الكشف عن الدور المُعدل للملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٣- الكشف عن الدور الوسيط للملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٤- الكشف عن الدور المُعدل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٥- الكشف عن الدور الوسيط للملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٦- الكشف عن الدور المُعدل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٧- الكشف عن الدور الوسيط للملل الأكاديمي تأثير الهوية المُغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٨- الكشف عن الدور المُعدل الأكاديمي تأثير الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

٩- الكشف عن الدور الوسيط للملل الأكاديمي أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث من خلال تسليط الضوء على العوامل الذاتية والتعليمية التي تؤثر على تجربة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والطلاب العاديين في المرحلة الجامعية نحو الاندماج الأكاديمي. ويعكس ضرورة فهم الديناميكيات المعقدة التي تحكم هذه العلاقات، مما يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم والدعم المقدم لهؤلاء الطلاب. أهمية البحث تتبلور في النقاط التالية:

يكتسب البحث أهمية كبيرة لأنه يُسهم في توضيح الآليات والظروف التي تؤثر على العلاقات بين المتغيرات، سواء من خلال تحديد المتغيرات الوسيطة التي تفسر كيف ولماذا تحدث العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، أو من خلال الكشف عن المتغيرات المعدلة التي تحدد متى تكون تلك العلاقات قوية أو ضعيفة. تعتبر دراسة الوساطة والتعديل ضرورية لتقديم نماذج تفسيرية أكثر دقة وشمولية للظواهر المدروسة، مما يتيح للباحثين فهماً أعمق للعوامل التي تؤثر على نتائج البحث.

- يعزز البحث فهم المتغيرات المعدلة (الملل الأكاديمي) الذى يؤثر على قوة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. هذا الفهم يساعد في التعرف على الظروف أو السياقات التي تزيد أو تقلل من تأثير أنماط الهوية على الاندماج الأكاديمي، مما يسهم في تطبيق النتائج على فئات مختلفة من الطلاب.
- يسهم البحث في الكشف عن المتغيرات التي تعمل كحلقة وصل بين المتغيرات المستقلة والتابعة، مما يعزز من فهم كيفية تأثير هذه المتغيرات على بعضها البعض
- نتائج البحث قد تساعد في تصميم استراتيجيات تدخل فعالة بناءً على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر على الاندماج الأكاديمي من خلال استهداف المتغيرات الوسيطة أو المعدلة.

- يسهم البحث في تعزيز المعرفة النظرية من خلال تقديم نماذج تفسيرية جديدة أو تحسين النماذج الحالية، مما يساعد في توجيه الأبحاث المستقبلية لفهم أعمق للعلاقات بين المتغيرات.
- الفهم العميق للمتغيرات المعدلة يمكن أن يؤدي إلى تطوير استراتيجيات وقائية تتعامل مع المشكلات قبل أن تتفاقم. على سبيل المثال، إذا تم تحديد متغيرات معينة (مثل مستوى الملل الأكاديمي) التي تُعدّل العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي، يمكن للمؤسسات التعليمية تقديم دعم مخصص للطلاب الأكثر عرضة للشعور بالملل الأكاديمي بتقديم انشطة تحفيزية وممتعة.
- يضيف البحث إلى الأدبيات الحالية في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، من خلال تقديم رؤى جديدة حول كيفية تأثير الملل الأكاديمي على التجربة الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين.
- تسهم النتائج في تعزيز السياسات التعليمية التي تركز على تحقيق العدالة والمساواة في الفرص التعليمية بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والطلاب العاديين.
- يفتح البحث أفاقاً جديدة للدراسات المستقبلية التي يمكن أن تستكشف المزيد من العوامل المؤثرة على العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، مما يعزز من فهمنا الشامل لهذه العلاقات.
- يسهم البحث في بناء قاعدة علمية يمكن أن تستخدمها الدراسات المستقبلية لتطوير نماذج نظرية وتطبيقية جديدة في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة.

المفاهيم الإجرائية للبحث

١-الطلاب العاديون Normal Students

يُقصد بالطلاب العاديين هؤلاء الطلاب الذين يتمتعون برؤية طبيعية أو مصححة بشكل كامل، مما يتيح لهم التفاعل مع البيئة التعليمية بدون أي قيود بصرية. وفقًا لمنظمة الصحة العالمية World Health Organization(WHO ,2019)، فإن الأشخاص العاديين يمتلكون حدة بصرية تبلغ ٢٠/٢٠ أو يمكن تصحيحها إلى هذا المستوى باستخدام النظارات أو العدسات اللاصقة.

٢- الطلاب ذوو الإعاقة البصرية Visually Impaired Students

يُقصد بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية هؤلاء الطلاب الذين يعانون من فقدان جزئي أو كامل للرؤية، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل مع البيئة التعليمية بنفس الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب المبصرون. يمكن أن يتطلب هؤلاء الطلاب ترتيبات تعليمية خاصة، مثل مواد دراسية بطريقة برايل أو استخدام تكنولوجيا مساعدة. وفقًا لـ American Foundation for the Blind (AFB, 2020)، يتم تعريف الإعاقة البصرية كأي حالة تؤدي إلى ضعف الرؤية الذي لا يمكن تصحيحه بشكل كامل باستخدام النظارات العادية أو العدسات اللاصقة.

٣- الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

يعرف الباحثان الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع الأنشطة الأكاديمية وتشمل الوقت والجهد الذي يستثمره الطلاب في الأنشطة التعليمية التي تُعزز التعلم وتطورهم الشخصي مع التزامهم واتباعهم القواعد والاخلاقيات المنظمة للعمل الجامعى وكذلك تفاعله مع الأنشطة غير الأكاديمية (وهى المشاعر والاتجاهات الإيجابية تجاه الجامعة والدراسة) في بيئة الجامعة. ويتضمن ثلاثة مكونات(الاندماج السلوكي/ الاندماج الاجتماعي الوجداني/ الاندماج المعرفي). **وتتمثل فى:**

١- الاندماج السلوكي:

يشير إلي المشاركة فى الأنشطة الجامعية واتمام المهام المرتبطة بالدراسة واتباع القواعد والاجراءات والاخلاقيات المنظمة للعمل الجامعى والالتزام بها، والجهد والمثابرة والتركيز والانتباه، واستغلال وقت الفراغ، وطرح الاسئلة والمساهمة فى المناقشات الصفية

٢- الاندماج الاجتماعي الوجداني:

يتمثل فى ردود الفعل الوجدانية تجاه اعضاء هيئة التدريس بالجامعة والزملاء والعملية التعليمية برمتها بما فى ذلك الفخر والانتماء والتحفيز والحماس، وقدرة الفرد على التواصل والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال، بما في ذلك تكوين العلاقات الاجتماعية وعدم الاحساس بالوقت والسعادة والراحة ورضاه عن تجربته التعليمية.

٣-الاندماج المعرفي

تشير الى مشاركة الطالب فى عملية التعلم من خلال عمليات الاستذكار الفعالة واستخدام استراتيجيات المراجعة والخرائط الذهنية وتلخيص الدروس وتقسيم العمل، واستخدام

خطوات فعالة لحل المشكلة واتخاذ القرار، الى جانب رغبة الطالب فى استثمار جهده فى فهم الافكار الصعبة وممارسة المهارات التى تتسم بالتحدى اثناء عملية التعلم، والاستعداد لتحقيق اعلى درجات التعلم.

وتعرف اجرائياً بالدرجة التى يحص عليها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية والعاديين فى مقياس الاندماج الأكاديمى (اعداد/ الباحثان)

٤- الملل الأكاديمي Academic Boredom

تُعرف نهلة الشافعي (٢٠٢٣، ٧) الملل الأكاديمي بأنه "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له"، ويتضمن الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وضعف التركيز، والشعور بالاضطرار.

وتعرف اجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية والعاديين فى مقياس الملل الأكاديمى (اعداد/ نهلة الشافعى،٢٠٢٣)

٥- أنماط الهوية الأكاديمية Patterns of Academic Identity

تعرف الهوية الأكاديمية بأنها احساس الطالب بذاته في الوسط الأكاديمي، والذى يعكس اختياراته الأكاديمية، والتزام الطالب فيما يتعلق بأدواره وقيمه وأهدافه (Was & Isaacson (2008, 3 وتتضمن أربعة أنماط

-نمط **الهوية المنغلقة**، ويشير إلى تبني الفرد للأهداف والقيم وأسلوب الحياة الذي حدده الآخرون المُهمون له. عادةً ما يكون هؤلاء الآخرون المؤثرون هم الوالدين. في هذه الحالة، يختبر الفرد الالتزام دون أن يمر بأزمة هوية.

-نمط **الهوية المضطربة** عندما لا يتوصل الفرد إلى استنتاج حول هويته وليس لديه اتجاه واضح. لم يختبر الفرد أزمة ولم يلتزم بمجموعة من القيم أو الأهداف أو المعتقدات.

-نمط **الهوية المعلقة** إلى استكشاف صحي وتدريجي للخيارات الشخصية والمهنية. تعكس هذه الحالة تجربة الأزمة دون الالتزام الناتج عنها.

-نمط **الهوية المحققة**، وتحدث عندما يستعرض الفرد الخيارات ويختار متابعة خيارات معينة. وقد اختبر هؤلاء الأفراد كل من الأزمة والالتزام. لـ

وتقاس اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية والطلاب العاديون بمقياس انماط الهوية الأكاديمية (Was & Isaacson, 2008)

٦- المتغير الوسيط Mediator Variable:

يُعرف بأنه متغير يفسر العلاقة بين متغيرين آخرين، عادةً متغير مستقل ومتغير تابع. ويقدم المتغير الوسيط تفسيرًا لكيفية أو لماذا يحدث تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع(Baron & Kenny, 1986). ويعبر عنه إجرائيًا في البحث الحالي؛ بدراسة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية (المتغير المستقل) والاندماج الأكاديمي (المتغير التابع)، وقد يكون الملل الأكاديمي (المتغير الوسيط) وهو المتغير الذي يوضح كيف يؤثر أنماط الهوية الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي .

٧- المتغير المُعدِل Moderator Variable :

يُعرف بأنه متغير يؤثر على قوة أو اتجاه العلاقة بين متغيرين آخرين، عادةً متغير مستقل ومتغير تابع. بمعنى آخر، يحدد المتغير المُعدل الظروف التي تكون فيها العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع أقوى أو أضعف(Baron & Kenny, 1986).

حدود البحث:

<u>الحدود الموضوعية</u>: أهتم البحث بتناول الدور الوسيط والدور المعدل للملل الأكاديمي فى العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي

-**أنماط الهوية الأكاديمية:** تحددت أنماط الهوية الأكاديمية لـ(Was & Issacson, 2008) من خلال اربعة أنماط (الهوية المحققة/الهوية المغلقة/الهوية المعلقة/ الهوية المضطربة).

-**الملل الأكاديمي** :توضيح ماهية الملل الأكاديمي وفقا لتعريف (نهلة الشافعي، ٢٠٢٣) وقياسه من خلال المقياس الخاص بها وتأثيره كمتغير وسيط (mediator) أو معدل (moderator) في العلاقة بين الهوية والاندماج الأكاديمي.

- **الاندماج الأكاديمي:** تحددت أبعاده فى (الاندماج العاطفي، السلوكي، أو المعرفي) من خلال تعريف وضعه الباحثان.

<u>حدود العينة</u>:

العمر والمستوى التعليمي : ركز البحث الحالى على عينة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة من الطلاب العاديين وذوى الإعاقة البصرية بالجامعات المصرية بمتوسط عمر (٢٠.٦٦٥) وإنحراف معياري(٠.٤٧٣).

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٣-٢٠٢٤م

الحدود الجغرافية: تم الاهتمام بطلاب الجامعات العاديين وذوي الإعاقة البصرية بالكليات النظرية (الآداب/ التربية/ علوم الإعاقة والتأهيل/ الحقوق/ السن/دار علوم) بالجامعات (الزقازيق/ المنوفية/ عين شمس/ السويس/ القاهرة).

حدود الأدوات والإجراءات:

- **أدوات القياس** : تمثلت أدوات القياس المستخدمة لتقييم أنماط الهوية الأكاديمية في مقياس (Was & Issacson, 2008) ترجمة وتقنين الباحثين، مقياس الملل الأكاديمي (إعداد/ نهلة الشافعي، ٢٠٢٣)، والاندماج الأكاديمي (إعداد/ الباحثين)،

التحليل الإحصائي : تم استخدام تحليل المسار لاختبار الدور الوسيط والمعدل.

الإطار النظري

في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه الطلاب في البيئة الأكاديمية، أصبح من الضروري فهم العوامل التي تؤثر على تجربتهم التعليمية وتحصيلهم الأكاديمي. وتُعد الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي من المفاهيم الحاسمة التي تؤدي دورًا مهمًا في تشكيل مسار الطلاب الجامعيين. وفي هذا السياق، يكتسب دراسة العلاقة بين هذه المفاهيم أهمية خاصة، خاصة عند النظر إلى الاختلافات المحتملة بين الطلاب العاديين والمعاقين بصريًا.

أولًا: الطلاب العاديون وذوو الإعاقة البصرية

Normal students and with visual impairments

تواجه فئة الطلاب ذوي لإعاقة البصرية تحديات إضافية في البيئة الجامعية، مما قد يؤثر على تكوين هويتهم الأكاديمية واندماجهم في العملية التعليمية. كما أشارت نتائج دراسة Hadidi & Al Khateeb, (2013) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون صعوبات في الوصول إلى المواد التعليمية والمشاركة في الأنشطة الجامعية، مما قد يؤثر على اندماجهم الأكاديمي. كما وجدت دراسة Reed & Curtis, (2012) أن الدعم الاجتماعي

والأكاديمي يؤدي دوراً مهمًا في تعزيز الهوية الأكاديمية والاندماج لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

وأشارت دراسة Hewett et al., (2017) إلى أهمية تكييف البيئة التعليمية لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب وتعزيز اندماجهم الأكاديمي.

وتشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات إضافية في تطوير هويتهم الأكاديمية مقارنة بالطلاب العاديين. هذه التحديات يمكن أن تشمل الوصول المحدود إلى الموارد التعليمية، الاعتماد على التكنولوجيا المساعدة، والحاجة إلى ترتيبات تعليمية خاصة (Erten & Savage, 2012).

بالنسبة للطلاب العاديين، تتشكل الهوية الأكاديمية في الغالب من خلال التفاعل المباشر مع الأنشطة الأكاديمية، المشاركة في الفصول الدراسية، والتفاعل مع الزملاء والأساتذة. تشير الدراسات إلى أن الطلاب العاديين يكون لديهم فرص أكبر للاستكشاف والالتزام بأدوار أكاديمية مختلفة، مما يمكنهم من تطوير هوية أكاديمية مكتسبة بشكل أكثر فعالية(Waterman, 1982).

الطلاب ذوو الإعاقة البصرية، من ناحية أخرى، يواجهون تحديات فريدة في تطوير هويتهم الأكاديمية. على سبيل المثال، الدراسة التي أجراها Wong (2012) تشير إلى أن هؤلاء الطلاب قد يواجهون صعوبة في الوصول إلى المواد الدراسية بنفس الفعالية التي يتمتع بها الطلاب المبصرون. هذا يمكن أن يؤدي إلى تبني أنماط هوية أكاديمية مختلفة، مثل الهوية المشتتة أو المفرضة، حيث قد يشعرون بعدم القدرة على استكشاف الأدوار الأكاديمية بشكل كامل(إضافة نسبة انتشار المعاقين بصريا في المجتمع).

ثانيًا: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

يعد الاندماج الأكاديمي من المفاهيم الأساسية في مجال التعليم والتعلم، حيث يؤدي دوراً محورياً في تحقيق النجاح الأكاديمي والتطور الشخصي للطلاب. يمكن تعريف الاندماج الأكاديمي بأنه مدى مشاركة الطالب وانخراطه في الأنشطة التعليمية والحياة الجامعية (Fredricks et al., 2004).

كما أشارت الدراسات إلى أن فائدة اندماج الطلاب في أنشطة تربوية هادفة؛ مُتحققة ومستمرة إلى ما بعد التخرج من الجامعة، ويزيد ذلك من فرص اندماجهم في العمل فيما بعد،

فالاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يُعَدُّ من أفضل المنبّئات بالتعلم والنمو الشخصي والمهني (Luthans et al.,2016). وإحدى التناقضات التي وجدت هي ما إذا كان ينبغي التمييز بين الاندماج وعدم الاندماج وقياس هذه المفاهيم على نفس الاستمرار أو كاستمرارات منفصلة. تعتبر معظم الدراسات الاندماج على أنه عكس عدم الاندماج، مع الإشارة إلى أن انخفاض مستويات الاندماج يعني زيادة في عدم الاندماج. ومع ذلك، بدأ بعض الباحثين في اعتبار عدم الاندماج كعملية نفسية منفصلة ومتميزة تسهم بشكل فريد في النتائج الأكاديمية، وليس ببساطة كغياب للتفاعل (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). على سبيل المثال، يمكن التعامل مع المؤشرات السلوكية والانفعالية للتفاعل (مثل الجهد، الاهتمام، الإصرار)، وعدم الرضا (مثل الانسحاب، الملل، الإحباط) كأنها مفاهيم منفصلة، مما يشير إلى أنه على الرغم من التشابه، فإن الاندماج وعدم الرضا لا يتداخلان تمامًا (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). ينبغي على الباحثين تضمين مقاييس منفصلة للاندماج وعدم الاندماج في عملهم لتحديد المساهمات الفريدة لكل مفهوم في النتائج الأكاديمية والسلوكية والنفسية.

ويُعَدُّ الاندماج الأكاديمي نتيجةً تعليميَّةً مهمَّة؛ لكونه دليلاً على الأداء الأكاديمي للطلاب، بل أكثر من ذلك؛ فهو مؤشر لنتائج ذات قيمة عالية، مثل: التقدم الأكاديمي للطلاب(Ladd & Dinella, 2009). وأشارت دراسة Glanville & Wildhagen (2007) إلى أن الاندماج الأكاديمي يؤثر بشكل كبير في أداء الطلاب الأكاديمي ونجاحهم، ويساعدهم في مواجهة كثير من المشكلات. كما توصَّلت دراسة Fan & Williams (2010) ؛ ودراسة Wang & Eccles (2013) إلى أن الطلاب الأكثر اندماجًا أكاديميًّا يركزون على التعلم، ويؤدون أداءً أفضلَ في الاختبارات، ويلتزمون بالقواعد، كما يؤدون المهام المطلوبة بكل حماس ومثابرة واجتهاد، ويسعون نحو الأنشطة العامَّة والتطوُّعيَّة، ويتميَّزون بحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في المعرفة والتعلُّم.

١- تعريف الاندماج الأكاديمي

يُعرف الاندماج الأكاديمي بأنه "درجة المشاركة النشطة والاستثمار النفسي للطالب في تجربته التعليمية" (Kuh et al., 2008, 542). ويشمل الاندماج الأكاديمي عدة جوانب مثل المشاركة في الفصول الدراسية، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والاندماج في الأنشطة

اللامنهجية. وترتبط مستويات الاندماج الأكاديمي المرتفعة بنتائج إيجابية مثل التحصيل الأكاديمي الأفضل والاستمرار في الدراسة (Tinto, 1993).

وهذا ما دعمه Kuh (2013) بأن الاندماج الأكاديمى استثمار الجهد النفسى للطلاب تجاه التعلم، وفهم وإتقان المهارات والمعارف التي تهدف الجامعة إلى تعزيزها. ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي، الاندماج السلوكي.

كما عَرف Alrashidi (2016) الاندماج الجامعى بأنه بناء واسع يتضمن الجوانب الأكاديمية والإجتماعية للطالب المتمثلة في أنشطة التعلم لإثراء الخبرات التعليمية والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وإقامة العلاقات مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس.

واتفق كل من صفاء عفيفي (٢٠١٦، ٦٦)؛ وغادة شحاته (٢٠١٨، ١٣) في تعريف الاندماج الأكاديمي بأنه استثمار الطلبة لما يتعلمونه وذلك عن طريق بذل الجهد، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، واستثمار الوقت، وأداء السلوكيات المناسبة لذلك، ومشاعر الطلبة تجاه زملائهم وأساتذتهم والجامعة والإداريين، وشعورهم بالرضا، والانتماء للجامعة. بينما عرفته إيناس صفوت وهانم سالم (٢٠٢٠، ٧٧) بأنه مشاركة الطَّلبة في الأنشطة الأكاديمية والمهام الدراسيَّة، ومع الأشخاص والمؤسسات الأخرى كالمؤسسات الشبابيَّة والمجتمعيَّة، والتفاعل مع كلٍّ من الطالب والمؤسسة التعليميَّة، ممَّا يحقق إثراء الخبرات التربوية.

وقد أشارت سهام الشناوي(٢٠٢١) أن الاندماج الجامعى والاندماج الأكاديمي ما هما إلا وجهان لعملة واحدة؛ إذ يتضمن الاندماج الأكاديمي مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية والتى تتطلب تفاعلة مع أساتذته في الجامعة ورفاقه، أى أن الاندماج الاجتماعى جزء لا يتجزأ من الاندماج الأكاديمي وليس منفصلًا عنه.

كما عرف حسين طاحون، ونبيلة شُراب، وفاطمة البشير (٢٠٢٣) الاندماج الأكاديمي بأنه انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة من أجل إتقانها، مع الاهتمام بعملية التعلم واستمتاعه بها، وردود أفعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة، والتزامه بالقواعد والقوانين المنظّمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي، ممّا يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرَجَات المرجوَّة.

وهذا ما أكدته دراسة كل من(2018) Appleton & Christenson بأن اندماج الطلاب هو ذلك البناء العام الذي يتضمن الاندماج المعرفى Cognitive engagement

والاندماج الانفعالى Emotional engagement والاندماج السلوكى Behavioral engagement.

ومن خلال عرض مفهوم الاندماج الأكاديمي اعتمد الباحثان أثناء إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين وذوي الإعاقة البصرية على هذه الأبعاد الثلاثة (المعرفي– الانفعالي– السلوكي) والتي تم تعريفها إجرائيًا سابقًا، وفيما يلي يتناول الباحثان أبعاد الاندماج الثلاثة بشئ من التفصيل.

٢– أبعاد الاندماج الأكاديمي :

يتكون الاندماج الأكاديمي من ثلاثة أبعاد رئيسية:

أ– الاندماج المعرفي: ويشير إلى الجهد العقلي الذي يبذله الطالب في عملية التعلم، يتضمن: استخدام استراتيجيات التعلم العميق، والتفكير النقدي وحل المشكلات، والتنظيم الذاتي للتعلم، والرغبة في مواجهة التحديات الأكاديمية(Fredricks et al., 2004) .

وأضاف كلٍ من حسين طاحون، وأخرون (٢٠٢٣) بأن الاندماج المعرفي هو استغراق الطالب في أداء المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية من أجل إتقانها، وإنجازها بفاعلية، وتوظيف معلوماته ومهاراته المختلفة بشكل سليم ومناسب، كاستخدام التنظيم والتخطيط الذاتي، وربط المعلومات الجديدة مع السابقة، وتقييم الأفكار والمعارف. ووجدت دراسة Greene, et al.(2004) أن الاندماج المعرفي يرتبط بشكل قوي مع الإنجاز الأكاديمي والفهم العميق للمواد الدراسية.

ب– الاندماج الانفعالي: يتعلق بالمشاعر والاتجاهات التي يطورها الطالب تجاه التعلم والبيئة الأكاديمية، ويشمل: الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، والاهتمام والحماس تجاه المواد الدراسية، وتقدير قيمة التعليم والتعلم، والعلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء (Fredricks et al.,2004).

وأضاف كلٍ من حسين طاحون، وأخرون (٢٠٢٣) بأن الاندماج الانفعالي هو استمتاع الطالب بالتفاعل المنغمس في عملية التعلم ومجتمع الدراسة، كشعوره بالانتماء والحماس، وإقامة علاقات طيبة مع زملائه وأساتذته. وأشارت دراسة Linnenbrink– Pekrun (2012) & Garcia إلى أن الاندماج الانفعالي يؤدي دوراً مهمًا في تعزيز الدافعية الأكاديمية والرفاهية النفسية للطلاب.

ج- الاندماج السلوكي: ويشير إلى المشاركة الفعلية للطالب في الأنشطة الأكاديمية والتعليمية، ويتضمن ذلك: حضور الدروس بانتظام، المشاركة في المناقشات الصفية، وإكمال الواجبات والمهام في الوقت المحدد، والالتزام بقواعد وأنظمة المؤسسة التعليمية (Fredricks et al., 2004) .

وأضاف كلٍ من حسين طاحون، وأخرون (٢٠٢٣) بأن الاندماج السلوكي هو تفاعل الطالب تفاعلًا إيجابيًا مع مجتمع الدراسة، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي كالمواظبة على الحضور، وعدم الغياب، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية المختلفة. ووجدت دراسة أجراها Eccles & Roeser (2011) أن الاندماج السلوكي يرتبط بشكل إيجابي مع التحصيل الأكاديمي والتكيف المدرسي.

٣- الاتجاهات المفسرة للاندماج الأكاديمي :

هناك العديد من الاتجاهات المفسرة للاندماج الأكاديمي، منها نظرية تقرير المصير، ونظرية التوقع-القيمة، وبيان ذلك فيما يلي:

أ- نظرية التعلقAttachment Theory

أسس هذه النظرية كل من Bowlby & Ainsworth و تركز هذه النظرية على أهمية العلاقات العاطفية المبكرة بين الطفل ومقدمي الرعاية (الوالدين غالبًا) في تشكيل أنماط السلوك والارتباط في المستقبل. والأطفال الذين يشكلون روابط آمنة مع مقدمي الرعاية يكونون أكثر استعدادًا لاستكشاف البيئة المحيطة بهم والتفاعل معها بثقة. وتفسر الاندماج بأن الطلاب الذين لديهم علاقات آمنة وداعمة مع والديهم أو مقدمي الرعاية يميلون إلى الشعور بالأمان والثقة في بيئة الدراسة، وهذا الشعور بالأمان يمكن أن يجعلهم أكثر استعدادًا للمشاركة والإنحراط في الأنشطة الأكاديمية. بالإضافة إلى الروابط الآمنة تسهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية من (Bowlby & Ainsworth1982)

ب- نموذج التدفق Flow Theory

أسس هذه النموذج Csikszentmihalyi حيث يُعد التدفق هو حالة نفسية يكون فيها الفرد منغمسًا بالكامل في نشاط ما، مع شعور بالتركيز الشديد والإشباع. ويحدث التدفق عندما تكون تحديات المهمة متوازنة مع مستوى مهارات الفرد. ووفقًا لهذ النموذج فإنه عندما يشعر

الطلاب بالتدفق أثناء الأنشطة الأكاديمية، يكونون أكثر تركيزًا وانغماسًا في هذه الأنشطة لتحقيق حالة التدفق، ويجب أن تكون المهام الأكاديمية متناسبة مع مستوى مهارات الطلاب وأن توفر تحديًا مناسبًا(Csikszentmihalyi,1990).

ج- نموذج الاندماج الاجتماعيSocial Engagement Model

أسس هذه النموذج Tinto ويشير إلى أن الإنحراط الأكاديمي يعتمد على مستوى اندماج الطالب في الحياة الاجتماعية والأكاديمية للمؤسسة التعليمية. وقد يتأثر الاندماج الأكاديمي بشكل كبير بالارتباطات الاجتماعية، والتفاعل مع الأقران، والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في الأنشطة المدرسية. ويفسر هذا النموذج الاندماج بأن الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية يشعرون بمزيد من الارتباط والانتماء إلى المجتمع المدرسي. وهذا الشعور بالانتماء يؤدي إلى زيادة الدافعية للانخراط الأكاديمي والمثابرة في الدراسة(Tinto,1993).

د- نظرية تقرير المصير:

قدم Deci & Ryan نظرية تقرير المصير، والتي تفترض أن الاندماج الأكاديمي يتأثر بثلاث حاجات نفسية أساسية: **الاستقلالية:** وتشير إلى شعور الفرد بأنه يمتلك السيطرة على أفعاله واختياراته. في سياق الاندماج الأكاديمي، يُفهم بأن الطلاب الذين يشعرون بحرية في اختيار مساراتهم الدراسية وأسلوب تعلمهم يكونون أكثر اندماجًا وتحفيزًا ذاتيًا. عندما يشعر الطلاب بأنهم يملكون القرار في تحديد أهدافهم الأكاديمية وتنظيم وقتهم، فإنهم يكونون أكثر عرضة للاندماج الكامل في المواد الدراسية. و**الكفاءة:** وتشير إلى شعور الفرد بالقدرة على تحقيق الأهداف والمهام بنجاح. في البيئة الأكاديمية، يشعر الطلاب بالكفاءة عندما يتلقون تغذية راجعة إيجابية ويُتاح لهم فرص لتطوير مهاراتهم. ويلعب الدعم الأكاديمي من المعلمين والزملاء دورًا مهمًا في تعزيز شعور الكفاءة، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية الذاتية والاندماج الأكاديمي. و**الانتماء:** ويشير إلى الشعور بالاتصال والقبول من قبل الآخرين. في السياق الأكاديمي، يشعر الطلاب بالانتماء عندما يكون لديهم علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم. بيئة تعليمية داعمة ومجتمعية تشجع على التعاون والتفاعل الاجتماعي تسهم في تعزيز الشعور بالانتماء، مما يزيد من اندماج الطلاب وتحفيزهم.(Deci & Ryan, 2000)

هـ- نظرية التوقع- القيمة :

تقوم هذه النظرية بتفسير الدوافع والسلوكيات الأكاديمية من خلال تحليل التوقعات التي يملكها الأفراد حول نجاحهم والقيمة التي يولونها لهذه النجاحات. وطُورت هذه النظرية من قبل في الثمانينات وتستند إلى مفهومين رئيسيين، هما: التوقعات، والقيم. وهذا ما أوضحه Eccles & Wigfield حيث يُفسر الاندماج وفقاً لنظرية التوقع- القيمة من خلال **تأثير التوقعات على الاندماج الأكاديمي**؛ فالطلاب الذين يملكون توقعات إيجابية حول قدرتهم على النجاح يكونون أكثر اندماجًا في الأنشطة الأكاديمية. وهذه التوقعات تحفزهم على بذل جهد أكبر والمشاركة بفعالية في الفصول الدراسية والأنشطة ذات الصلة. أما **تأثير القيم على الاندماج الأكاديمي**؛ فالقيم التي يحملها الطلاب نحو المواد الدراسية تؤدي دورًا حاسمًا في مدى اندماجهم الأكاديمي. على سبيل المثال، إذا كان الطالب يرى أن مادة الرياضيات مهمة لتحقيق أهدافه المستقبلية (قيمة أداتية)، فإنه سيكون أكثر اندماجًا في تعلمها. بالمثل، إذا كان الطالب يستمتع بمادة الأدب (قيمة جوهرية)، فإنه سيكون أكثر احتمالاً للمشاركة بفعالية في الأنشطة الصفية ذات الصلة.

ونظراً لعدم وجود نموذج أو نظرية متكاملة تفسر الاندماج الأكاديمي- في حدود إطلاع الباحثين- بأبعاده التي اعتمد عليها البحث الحالي، وأن الاندماج الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى مدى تفاعل الطلاب مع الأنشطة الأكاديمية والبيئة التعليمية. فيمكن تقسيم هذا المفهوم إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي. ولذ، يقترح الباحثان هذا النموذج بهدف تقديم فهم شامل لهذه الأبعاد وكيف يمكن أن تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي الكلي للطلاب (Eccles & Wigfield,2002).

ويشير النموذج المتكامل إلى أن الأبعاد الثلاثة للاندماج الأكاديمي تتفاعل مع بعضها البعض بشكل ديناميكي. على سبيل المثال، الاندماج المعرفي يمكن أن يعزز الاندماج الانفعالي من خلال تعزيز مشاعر النجاح والإنجاز. بالمثل، يمكن أن يؤدي الاندماج الانفعالي إلى تعزيز الاندماج السلوكي من خلال زيادة التحفيز للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية (Fredricks, 2004).

ثالثًا: الملل الأكاديمي Academic Boredom

يعد الملل الأكاديمي ظاهرة شائعة في المؤسسات التعليمية، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على تجربة الطلاب التعليمية وأدائهم الأكاديمي. يُعرَّف الملل الأكاديمي بأنه حالة عاطفية سلبية تتميز بنقص الاهتمام والتحفيز، وصعوبة التركيز، والشعور بالملل أثناء الأنشطة الأكاديمية (Pekrun et al., 2010).

كما يعد الملل من أهم المشكلات الانفعالية التي تتمثل في الحالة النفسية السلبية التي تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة، وقد يرجع ذلك لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة (O'Brien, 2014). وأضاف مصطفى مظلوم (٢٠١٤) أن الملل يتسم بحالة من ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه.

كما تتعدد أشكاله وصوره بحيث تشمل أكثر من جانب من جوانب حياة الفرد؛ وهذا ما أشارت إليه تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٦٢) حيث قسمته إلى: الملل الموقفي، والملل الأكاديمي أو (الدراسي)، والملل السياسي، والملل الشخص، والملل العاطفي، والملل الأخلاقي، والملل الصامت، والملل الثائر.

ويمكن أن يحدث الملل أثناء النشاط وأيضًا عندما لا يكون هناك نشاط للمشاركة فيه. والملل هو تجربة سلبية بدلاً من مجرد تجربة مريحة. ويمكن أن يكون خفيفًا أو غير سار أو حتى مؤلمًا. والشخص الذي يشعر بالملل يواجه صعوبة في الانتباه وصعوبة في التركيز، ويحتاج إلى بذل جهد للحفاظ على التركيز (وعدم التشتت) بما يحدث في البيئة المحيطة. ويرتبط إدراك مرور الوقت أيضًا بتجربة الملل. ويصف فاهلمان تجربة الملل بأنها تتضمن بعض مزيج من الانفصال وعدم الرضا وعدم الانتباه وتغير في إدراك الوقت وضعف الحيوية (Macklem, 2015, 49).

ولعل من أبرز تلك الأشكال وأكثرها انتشارًا الملل الأكاديمي فهو منتشر بكثرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات على انتشاره بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية كدراسة(2007) Goetz, et al. ؛ ودراسة Tze, et al. (2016) ، أما بالنسبة للمرحلة الجامعية بشكل خاص فقد أظهرت الإحصائيًات مدى شيوعه بين طلاب وطالبات الجامعة، وأكدت ذلك نتائج دراسة Harris (2000) التي توصلت إلى أن (١٠٪) فقط من عينة الدراسة لا يعانون من الملل الأكاديمي مقارنة بباقي أفراد العينة،

وأوضحت نتائج دراسة Mann & Robinson (2009) أن (٥٩٪) من طلاب الجامعة أخبروا أن ما يقرب من نصف محاضراتهم مُملة، في حين أقر (٣٠٪) منهم أنهم يشعرون بالملل خلال معظم محاضراتهم، كما توصلت نتائج دراسة Daschmann., Goetz & Stupnisky (2011) إلى أن أكثر من (٤٤,٣٪) من الطلاب يعانون من مستويات مرتفعة من الملل الأكاديمي؛ الأمر الذي يجعله ظاهرة عامة لا ترتبط بمرحلة تعليمية دون أخرى، فضلا عن كونه من أكبر المخاطر التي تواجه الطلاب في كل المراحل الأكاديمية؛ لما قد يترتب عليه من مشكلات نفسية وتربوية متعددة.

ومما يزيد من انتشار مشكلة الملل بين طلاب الجامعة ارتفاع مستوى تعرضهم للضغوط البيئية والنفسية، وتشتت أفكارهم ومعتقداتهم حول سهولة المذاكرة بالكلية، والتعامل مع أساتذة الجامعة، وطريقة وضع الأسئلة نظرا لصعوبة حصولهم على إجابة لمختلف الأسئلة التى تدور بأذهانهم، وإضافة إلى شعورهم بقصور من الجانب الأدارى بالكلية فى نشر ثقافة الأنشطة اللاصفية والمشاركة المجتمعية لتحقيق طموحاتهم وإدارة وقتهم، وما يجدوه من معاملة تدفعهم للكبت، وكذلك القصور فى توفير بعض الإمكانات المادية داخل القاعات الدراسية مع عدم وجود أماكن ترفيهية بين المحاضرات، فضلا عن عدم قدرة الطالب على معرفة كيفية استثمار قدراته وطاقاته الكامنة.. وغيرها من الأسباب التى قد تخلق لديه مشاعر من اليأس والكدر والملل (آمال الفقي، ٢٠١٦).

١- تعريف الملل الأكاديمي :

يُعرَّف الملل الأكاديمي بأنه حالة عاطفية سلبية يشعر بها الطالب نتيجة عدم الاهتمام أو التحفيز أثناء الأنشطة الأكاديمية. يمكن أن يكون الملل نتيجة لمواد دراسية غير محفزة، أو أساليب تدريس غير فعالة، أو عدم توافر تحديات أكاديمية كافية (Pekrun et al.,2010,532). في حين عرف Pekrun., Goetz& Titz (2002, 92) الملل الأكاديمي بأنه أحد العواطف والمشاعر الأكاديمية التي ترتبط مباشرة بالعملية التعليمية، وحجرة الدراسة، وتؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي. ووفقًا لـ Vogel-Walcutt, et al. (2012)، يمكن تعريف الملل الأكاديمي على أنه "حالة عاطفية غير سارة ناتجة عن بيئة تعليمية لا تقدم تحفيزًا كافيًا أو تحديًا مناسبًا للطالب".

وعرفت تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٧) على اعتبار الملل الأكاديمي مشاعر انفعالية غير سارة للطالب الجامعي وسلبية تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي، ومشاعر الإحباط والاكتئاب والتوتر والشعور بالعزلة أثناء دراسته، وافتقاره إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وشعوره بالرتابة وضعف في إدارة الوقت بشكل جيد، والذي يجعل الحياة خالية من المعنى والمتعة.

كما عرفت نهلة الشافعي (٢٠٢٣، ٧) الملل الأكاديمي بأنه "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له"، ويتضمن الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وضعف التركيز، والشعور بالاضطرار.

وتبنى الباحثان هذا التعريف للاعتماد عليه كأداة من أدوات البحث مقياس الضجر(الملل) الأكاديمي(إعداد/ نهلة الشافعي، ٢٠٢٣)

٢-أبعاد الملل الأكاديمي:

أشار مصطفى مظلوم (٢٠١٤، ٢٢٦) أنه يوجد خمسة أبعاد للضجر(الملل) هي:

أ. **فقدان الاستثارة الخارجية:** غالبا ما يصاحب الملل نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالفرد إلى التنوع والاختلاف.

ب. **إدراك الـــوقـت:** يرتبط إدراك الوقت بتجربة الملل ، فالمضجر يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد.

ج. **الاضطـرار:** إن المواقف التي تفرض قيودا واضطرارا على سلوك الفرد تؤدي إلى الملل؛ فالملل ينشأ عندما نضطر إلى عدم فعل ما نريده أو نضطر إلى فعل ما لا نريد فعله.

د. **الـوجـدان:** ويعد هذا البعد بعدا رئيسا للملل، فالملل حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

هـ. **فقدان الاستثارة الداخلية:** يفتقر الشخص الذي يعاني من إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط أو سلوك معين.

كما وضعت أمال الفقي (٢٠١٦، ٦٢-٦٣) مكونات للشعور بالملل تتمثل في:

أ. **الملل الشخصي:** يقصد به الصفات الشخصية واستعداد الطالب للاستثارة العصبية تجاه مواقف الحياة المختلفة، وعدم القدرة على الضغط الذاتي والشعور المستمر بالاحتراق والانهاك النفسي.

ب. **الملل الأسرى:** ينتج من صراع بين ما يريده الطالب من تحقيق طموحات خاصة به تتناسب مع قدراته ورغباته وبين توقعات وطموحات الوالدين، أو استخدام أساليب معاملة والدية سلبية، أو ممارسة بعض اشكال العنف داخل أسرته.

ج. **الملل الأكاديمي:** مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة من اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هي الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المقررات الدراسية واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فيجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهرب من المواقف التعليمية المختلفة.

د. **الملل الاجتماعي:** يقصد به حالة من السأم وضعف الرغبة في التواصل الضمنشخصي والبينشخصي بسبب الاعتيادية وعدم الاستثارة الداخلية، أو الخارجية في المواقف الاجتماعية.

وفي نفس السياق حدد كل من Sharp., Sharp & Young (2018, 26-27) خمسة أبعاد وأشكال مختلفة من الملل والتي من خلالها يمكن تصنيف الملل إلى ما يلي:

أ. **الملل اللامبالي:** أدنى مستوى من الاستثارة، مزاج إيجابي أو سلبي بسيط – الأقل إزعاجًا، قد يظهر الأفراد مسترخين، منسحبين أو غير مبالين، ويُعتقد أنه الأقل احتمالًا للحدوث في البيئات المتعلقة بالإنجاز.

ب. **الملل المعاير:** عدم الارتياح والتشتت–الأفراد متقبلون لمحيطهم ولكنهم يختارون عدم التفاعل معه.

ج. **الملل الباحث:** عدم الاستقرار– يستجيب الأفراد لموقفهم بالبحث عن التغيير أو المثيرات البديلة للحفاظ على انتباههم.

د. **الملل المتفاعل:** مستوى عالٍ من الاستثارة، مزاج سلبي عالٍ– الأكثر إزعاجًا، الأفراد مدفوعون للمغادرة، الإحباط، الغضب أو السلوكيات التخريبية.

هـ. **الملل اللامبالي السلبي:** مستوى منخفض من الاستثارة، مزاج سلبي عالٍ– مضر بشكل خاص، يؤدي إلى العجز المكتسب، وتقديم يشبه الاكتئاب.

مما سبق يتضح أن الملل ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتداخل فيها عدة عوامل تؤثر على الأفراد بطرق مختلفة. فأشارا مصطفى مظلوم (٢٠١٤)؛ وأمال الفقي (٢٠١٦) إلى أن الملل يمكن أن ينشأ من فقدان الاستثارة الخارجية أو الداخلية، وإدراك الزمن ببطء، والاضطرار للقيام بأفعال غير مرغوبة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون الملل نتيجة للصراعات الأسرية أو التوقعات الأكاديمية غير المتوافقة مع طموحات الفرد. وهذه الأبعاد تجعل من الملل تجربة وجدانية شاملة ترتبط بمشاعر الاكتئاب والاغتراب واليأس، مما يسلط الضوء على الحاجة لفهم أعمق لهذه الظاهرة وكيفية التعامل معها بفعالية.

من جهة أخرى، تشير نتائج بعض الأبحاث، مثل دراسة Sharp., Sharp & Young (2018)، إلى وجود أشكال مختلفة من الملل تمتد من الملل اللامبالي إلى الملل المتفاعل، وكل منها يعبر عن مستويات مختلفة من الاستثارة والمزاج. هذه التصنيفات تساعد في تقديم فهم أكثر دقة لكيفية تأثير الملل على السلوكيات والتحفيز الذاتي. سواء كان الملل ناجمًا عن تكرار الروتين اليومي أو عن تجارب عاطفية فاشلة، فإن هذه الأبعاد المتنوعة تشير إلى أن الملل ليس مجرد شعور عابر، بل هو حالة تستدعي تدخلات فعّالة للتخفيف من تأثيراتها السلبية على الحياة اليومية والتحصيل الأكاديمي.

٣- الاتجاهات المفسرة الملل الأكاديمي:

تعددت الاتجاهات التي فسرت الملل الأكاديمي، منها: نظرية التدفق، ونظرية التحكم – القيمة، نظرية الاستثارة المثلى، وبيان ذلك فيما يلي:

أ- **نظرية التدفق** Flow Theory:

قدم Csikszentmihalyi نظرية التدفق، التي تفترض أن الملل ينشأ عندما لا يكون هناك توازن بين مستوى التحدي ومستوى مهارة الفرد. وفقًا لهذه النظرية: الملل يحدث عندما يكون التحدي منخفضًا والمهارة عالية، والقلق يحدث عندما يكون التحدي عاليًا والمهارة منخفضة، التدفق (الحالة المثالية) يحدث عندما يكون هناك توازن بين التحدي والمهارة (Csikszentmihalyi,1990).

ب- نظرية التحكم-القيمة Control-Value Theory:

طور Pekrun نظرية التحكم-القيمة للعواطف الأكاديمية، والتي تفسر الملل على أنه نتيجة لإنخفاض القيمة الذاتية للنشاط الأكاديمي، انخفاض الشعور بالتحكم في النشاط أو

نتائجه، ووفقًا لهذه النظرية، يزداد احتمال الشعور بالملل عندما يرى الطلاب أن النشاط الأكاديمي غير مهم أو عندما يشعرون بعدم قدرتهم على التأثير في نتائجه(Pekrun ,2006) .

ج- نظرية الاستثارة المثلى Optimal Arousal Theory:

تقترح هذه النظرية، التي طورها Berlyne، أن الملل ينتج عن مستويات منخفضة جدًا أو عالية جدًا من الاستثارة. الأفراد يسعون للحفاظ على مستوى مثالي من الاستثارة، وعندما تكون البيئة التعليمية غير محفزة بما يكفي أو محفزة بشكل مفرط، قد يؤدي ذلك إلى الشعور بالملل (Berlyne,1960.

ويتبنى الباحثان نظرية التحكم والقيمة في تفسير الملل، حيث ذكر Macklem (2015,29) أن تقييمات الطلاب للتحكم والقيمة تتنبأ بتجاربهم الانفعالية. ويختبر الطلاب العواطف الأكاديمية عندما يشعرون بأنهم يتحكمون أو لا يتحكمون في عملهم المدرسي وعندما يهتمون بأدائهم الجيد. والاهتمام بالعمل مهم أيضًا. إذا لم يجد الطلاب العمل مثيرًا للاهتمام، وشعروا أن العمل ليس له قيمة بالنسبة لهم، فإنهم يشعرون بالملل. نظرًا لأن الملل يدفع الطالب إلى تقليل الانتباه إلى العمل الذي يشعر أنه ليس له قيمة، فإن الطالب سيتشتت وسيفكر في شيء آخر غير المهمة المطروحة. يُنظر إلى المهمة الأكاديمية على أنها منفرة ويصبح هدف الطالب هو التجنب. ويثير الملل الرغبة في الهروب من الموقف في بيئات المدرسة، ويمكن أن يتجلى ذلك في أحلام اليقظة أو التعطيل. كما أن وظيفة الملل هي سحب الانتباه من النشاط الذي يُنظر إليه على أنه غير مجزٍ ويفتقر إلى القيمة. هذا يقلل من التركيز المعرفي من خلال توجيه الانتباه إلى شيء أكثر مكافأة من خلال التشتت أو أحلام اليقظة أو السلوك السيئ. يكون دافع الطلاب هو التجنب أو السلبية. يتم تقليل الجهد، ويؤثر ذلك سلبًا على الاستثمار في التفكير الأكثر تعقيدًا.

مما سبق يتضح أن الملل الأكاديمي يُعد تحديًا مهمًا في مجال التعليم، ويمكن أن يكون له تأثيرات سلبية كبيرة على تجربة الطلاب التعليمية وأدائهم الأكاديمي. من خلال فهم أسباب الملل والعوامل المؤثرة فيه، يمكن للمعلمين والمؤسسات التعليمية تطوير استراتيجيات فعالة للحد من الملل وتعزيز المشاركة والدافعية لدى الطلاب. يتطلب التغلب على الملل الأكاديمي جهودًا مشتركة من قبل الطلاب والمعلمين والمؤسسات التعليمية، مع التركيز على خلق بيئات تعليمية

محفزة ومشوقة تلبي احتياجات الطلاب وتحفز اهتمامهم. من خلال هذه الجهود، يمكن تحسين جودة التعليم وتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب.

ومن خلال العرض السابق يستخلص الباحثان أن الملل الأكاديمي يتميز بشكل كافٍ عن الأنواع الأخرى من الملل، ومما يجعله مجالًا فريدًا ومهمًا للدراسة. ويُعد الملل الأكاديمي عاطفة سلبية ومعطلة تؤثر سلبًا على تفاعل الطلاب وأدائهم العام، وقليلون من الطلاب محصنون ضده. وتُفهم المواقع والمحفزات والاستجابات واستراتيجيات التأقلم المرتبطة بالملل الأكاديمي الآن بشكل أفضل مما كانت عليه في الماضي. ويُعرَّف الملل الأكاديمي على أنه استجابة نفسية فسيولوجية لحدث تعليمي يُفترض أنه ذو معنى، ويتنبأ به نظرية التحكم والقيمة.

رابعًا: أنماط الهوية الأكاديمية Patterns of Academic Identity

تُعد الهوية الأكاديمية جزءًا أساسيًا من الهوية الشخصية للطلاب، حيث تعكس تصوراتهم وانطباعاتهم عن أنفسهم كطلاب وأفراد يتفاعلون مع البيئة التعليمية. ويتضمن هذا الإطار النظري استعراضًا للمفاهيم والنظريات المرتبطة بالهوية الأكاديمية، مع التركيز على الفروق بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة البصرية. كما تعد الهوية الأكاديمية من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس التربوي، حيث تؤدي دوراً محورياً في تشكيل تجارب الطلاب وتفاعلاتهم مع البيئة التعليمية.

١- تعريف أنماط الهوية الأكاديمية

تشير أنماط الهوية الأكاديمية إلى الطريقة التي يرى بها الطلاب أنفسهم في السياق الأكاديمي، بما في ذلك تصوراتهم عن قدراتهم الأكاديمية، وأهدافهم التعليمية، ومدى ارتباطهم بالبيئة الأكاديمية. ويعد مارسيا (١٩٦٦) كان من الأوائل الذين تناولوا مفهوم الهوية الأكاديمية ضمن إطار نظري أوسع للهوية الشخصية، حيث اقترح أن الهوية تتشكل من خلال عملية استكشاف والالتزام بأدوار وقيم محددة.

يمكن تعريف الهوية الأكاديمية بأنها مجموعة المعتقدات والقيم والأهداف المرتبطة بالتعليم والتي يتبناها الفرد(Berzonsky & Kuk, 2005). كما تُعرف الهوية الأكاديمية على أنها "مجموعة من المعتقدات والقيم والأهداف والالتزامًات المرتبطة بالدور الأكاديمي للفرد" (Kasworm, 2005,3).

كما عرفها كل من Was & Isaacson (2008) بأنها احساس الطالب بذاته في الوسط الأكاديمي، والذى يعكس اختياراته الأكاديمية، والتزام الطالب فيما يتعلق بأدواره وقيمه وأهدافه. وأضاف De Candia, (2014) أن الهوية الأكاديمية عبارة عن مجموعة من الأفكار والاتجاهات التي يكونها المتعلم حول ذاته، ونحو توجهاته في إطاره الأكاديمي، ونحو خيارته في المستقبل، وتُعد حصيلة مواقفه وقرراته وثقته بقدراته الأكاديمية وكفاءته الذاتية.

وأضافت ضحى عثمان (٢٠٢٣) ان الهوية الأكاديمية هي امتداد لهوية الذات، حيث تؤثر في استعداد الأفراد ودافعيتهم ومعرفه أدوارهم بوضوح ومستوى جودة دورهم في الحياة ورضاهم عنها، لذا، تمثل الهوية الأكاديمية متغير مهم في حياة طلبة الجامعات لما لها من أهمية في تفسير ممارسات الطلبة وسلوكياتهم المرتبطة بالبيئة الأكاديمية ومستوى دافعيتهم وإبداعهم نحو التعلم.

مما سبق يتضح أن الهوية الأكاديمية تُعد مجموعة من المعتقدات والقيم والأهداف التي يتبناها الفرد في سياق التعليم. وتعبر عن التزام الفرد بدوره الأكاديمي وتشمل شعور بذاته في الوسط الأكاديمي، مما يعكس اختياراته الأكاديمية وقيمه وأهدافه. وتعتبر الهوية الأكاديمية نتاجاً لمواقف الفرد وقراراته وثقته بقدراته الأكاديمية وكفاءته الذاتية. وتؤثر الهوية الأكاديمية في استعداد الأفراد ودافعيتهم ومعرفة أدوارهم بوضوح، كما تؤثر على مستوى جودة دورهم في الحياة ورضاهم عنها، مما يجعلها متغيراً مهماً في تفسير ممارسات وسلوكيات طلبة الجامعات ومستوى دافعيتهم وإبداعهم في التعلم. ولقد تبنى الباحثان تعريف Was & Isaacson (2008) لأنماط الهوية الأكاديمية.

٢- أبعاد وأنماط الهوية الأكاديمية:

هناك العديد من الأبعاد والأنماط للهوية الأكاديمية، حيث يعتمد تعزيز الهوية على عاملين أساسيين، هما: **الاستكشاف،** يقصد بها العملية التي يقوم فيها الطالب بتحديد مجموعة من المبادئ والقيم والأهداف الأكاديمية الخاصة به من خلال البحث والاستقصاء والاختيار من عدة بدائل متاحة في البيئة الجامعية، **والالتزام،** هو العملية التي يتبنى فيها الطالب عدة ممارسات أكاديمية واستراتيجيات فعالة تمكنه من الوصول إلى مستوى من الإنجاز يساعده على تحقيق أهدافه الأكاديمية، ومنها: ما ذكره كل من Kroger (2007)، والذي يصنف أنماط الهوية الأكاديمية إلى أربعة أنماط رئيسية:

أ- **الهوية المكتسبة:** ويتسم هذا النمط بالاستكشاف النشط والالتزام القوي بالأهداف والقيم الأكاديمية.

ب- **الهوية المشتتة:** ويتسم هذا النمط بالاستكشاف النشط بدون الالتزام النهائي.

ج- **الهوية المفروضة:** ويتسم هذا النمط بالالتزام بدون استكشاف.

د- **الهوية المنتشرة:** ويتسم هذا النمط بعدم الاستكشاف وعدم الالتزام.

كما قدم إريك إريكسون Erik Erikson نظريته في النمو النفسي الاجتماعي، والتي تضمنت ثماني مراحل للنمو يمر بها الإنسان خلال حياته. وفقاً لإريكسون، تعد مرحلة المراهقة هي الفترة الحاسمة لتشكيل الهوية، بما في ذلك الهوية الأكاديمية. خلال هذه المرحلة، يواجه الفرد أزمة الهوية مقابل اضطراب الدور، حيث يسعى إلى تحديد هويته وأدواره في المجتمع (Erikson, 1968). وبناءً على نظرية إريكسون، طور مارسيا (1980) Marcia نموذجه لحالات الهوية، والذي يعد من أكثر النماذج تأثيراً في دراسة الهوية الأكاديمية إلى أربعة أنماط بناءً على بعدي الاستكشاف والالتزام، كما يلي:

أ- **نمط الهوية الأكاديمية المحققة:** يتميز هذا النمط بمستوى عالٍ من الاستكشاف والالتزام. والطلاب ذوو الهوية المحققة قد مروا بفترة من الاستكشاف النشط للخيارات الأكاديمية المختلفة، ثم اتخذوا قرارات واضحة والتزموا بها. ويتميز هؤلاء الطلاب بالثقة في قدراتهم الأكاديمية، ولديهم أهداف تعليمية واضحة ومحددة(Was & Isaacson, 2008).

وأضاف Carlisle (2015) أن نمط الهوية المُحققة يتضمن استكشافًا عاليًا والتزامًا عاليًا، حيث يضع الطالب لنفسه أهدافًا أكاديمية أكثر وضوحًا ويسعى لإكمال الدراسة الأكاديمية حتى عندما تكون المهام صعبة، ويميل الطلبة في هذا النمط للتفكير غير المتحيز، ويمكن وصف هذه المرحله بتحقيق الذات، واتخاذ القرارات الفعاله، والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، كما يمتازون بتقدير عالي للذات ودافعية أعلى، وبمنطقية وتأمل أكبر، وفي هذا النمط يتحقق تطور الهوية.

وأظهرت دراسة أجراها Klimstra et al., (2019) أن الطلاب ذوي الهوية المحققة يظهرون مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية مقارنة بالأنماط الأخرى. كما وجدت دراسة Soenens et al., (2017) أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بدافعية ذاتية أعلى للتعلم وقدرة أكبر على التكيف مع التحديات الأكاديمية .

ب- نمط الهوية المعلقة: يتسم هذا النمط بمستوى عالٍ من الاستكشاف ولكن مستوى منخفض من الالتزام. الطلاب في هذه الحالة يمرون بفترة نشطة من استكشاف الخيارات الأكاديمية المختلفة، ولكنهم لم يتخذوا بعد قرارات نهائية أو التزامًات واضحة (Was & Isaacson, 2008).

وأضاف Carlisle, (2015) أن الهوية الأكاديمية المعلقه تتضمن استكشافًا عاليًا والتزامًا متدنيًا، مما يؤدي ذلك الى تقلب الدافعيه لاكمال المهام التعليميه وعدم الحماس للتعلم ويمتاز اصحاب هذا النمط بقيامهم بتقييم ناقد للبدائل المرتبطه بخيارات الحياه المهمه وبعدم الرضا عن الجامعة والتعليم وافراد هذا النمط يواجهون الكثير من الضغوط بسبب التذبذب بين الاستكشاف والالتزام وبين فهمهم للخيارات المتاحه وعدم الالتزام بها او قله الرضا عنها كما يتسم الأفراد هنا بتقدمهم نحو نمط الانجاز فهم يتفحصون خيارات الحياه بشكل ناقد. ووجدت دراسة أجراها Luyckx et al., (2008) أن الطلاب ذوي الهوية المعلقة غالباً ما يعانون من مستويات أعلى من القلق والتوتر الأكاديمي مقارنة بالطلاب ذوي الهوية المحققة. ومع ذلك، فإن هذه المرحلة قد تكون ضرورية للوصول إلى هوية محققة في النهاية.

ج- نمط الهوية الأكاديمية المغلقة: يتسم هذا النمط بمستوى منخفض من الاستكشاف ولكن مستوى عالٍ من الالتزام. الطلاب ذوو الهوية المغلقة قد التزموا بخيارات أكاديمية معينة دون المرور بفترة كافية من الاستكشاف، غالباً نتيجة لتأثير الوالدين أو المجتمع (Was & Isaacson, 2008).

كما تتضمن الهوية المغلقة استكشافًا متدنيًا والتزامًا عاليًا ويمتاز أفراد هذه الهوية باعتمادهم على العادات والتقاليد، حيث يلتحق طلبة هذا النمط بالمدارس والجامعات لإرضاء الأهل، وتحقيق ما يتوقعه منهم الوالدين. كما يميلون للانغلاق النفسي والصلابة الذهنية، ويتبنى أصحاب هذه النظرية قواعد وقوانين ومعتقدات الآخرين دون سؤال، كما يصعب عليهم حل المشكلات تحت الضغط(Carlisle, 2015). وأشارت دراسة (Berzonsky & Kuk, 2005) إلى أن الطلاب ذوي الهوية المغلقة قد يظهرون مستويات جيدة من الأداء الأكاديمي، ولكنهم قد يواجهون صعوبات في التكيف مع التغيرات أو التحديات غير المتوقعة في بيئتهم الأكاديمية.

د- نمط الهوية الأكاديمية المشتتة (المضطربة): يتسم هذا النمط بمستوى منخفض من الاستكشاف والالتزام. الطلاب ذوو الهوية المشتتة لم يمروا بفترة جادة من الاستكشاف ولم يلتزموا بأي خيارات أكاديمية محددة (Was & Isaacson, 2008) . كما تتضمن الهوية المضطربة استكشافًا والتزامًا متدنيًان، ويمتاز أصحاب هذا النمط بعدم الاكتراث وعدم إعطاء أهمية فيما يتعلق بقضية الهوية، أفراد هذه الهوية غير ملتزمين باتجاه محدد ولا يملكون هوية ثابتة ولا يضعون لأنفسهم أهدافًا أكاديمية أو يقلقون بشأن درجاتهم، كما يمتاز أفراد هذه الهوية بقلة المشاركة التعليمية والفوضى وإنخفاض الحكم الذاتي، ويتأثرون كذلك بما يحدث حولهم من مواقف وظروف، ويمتلكون مركز تحكم خارجي أقل تكيفًا ويتسم طلبة هذه الهوية بضعف أكاديمي حيث لا يكترثون للمهام الدراسية ولا يسعون للتميز فيها (Carlisle, 2015).

وفي هذا السياق أوضحت دراسة Was & Isaacson, (2008) أن الطلاب ذوي الهوية المشتتة غالباً ما يظهرون مستويات منخفضة من الدافعية الأكاديمية والأداء الدراسي. كما أنهم أكثر عرضة للتسرب من التعليم العالي مقارنة بالأنماط الأخرى.

وقد تبنى الباحثان هذا التصنيف والأبعاد في مقياس أنماط الهوية الأكاديمية المترجم من قبل الباحثين، وتم استخلاص ما يلي:

جدول(١): أبعاد وأنماط الهوية الأكاديمية ومستوياتها

البعد	الاستكشاف		
الالتزام	المستوى	عالٍ	متدنٍ
	عالٍ	هوية أكاديمية مُحققة	هوية أكاديمية مُغلقة
	متدنٍ	هوية أكاديمية مُعلقة	هوية أكاديمية مضطربة

(المصدر: من إعداد الباحثان)

ومن هنا يتبين أن المتعلمين ذوو الهوية المُحققة يمكنهم تحقيق درجات هوية عالية على مقياس معياري، كالمحافظة على تطلعات وطموحات واقعية، وقدرة على حل المشكلات الصعبة، وأن الهوية المعلقة يمر فيها المتعلم بأداء متغير، وفي الهوية المُغلقة يظهر تكرارًا في القيم السلطويه مثل الطاعة والقيادة الحازمة، في حين أن الهوية المضطربة يُظهر فيها المتعلمين نتائج متفاوتة خاصة المراهقين، رغم أنه أداءهم فاق أداء المراهقين ذوي الهوية المُغلقة(Marcia,1980).

٣- الاتجاهات المفسرة للهوية الأكاديمية

من المهم الإشارة إلى أن الهوية الأكاديمية ليست ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتطور مع الوقت. فوجدت دراسة طولية أجراها Meeus et al., (2010) أن معظم الطلاب يمرون بتغيرات في أنماط هويتهم الأكاديمية خلال فترة دراستهم الجامعية، ومع ميل عام نحو تحقيق الهوية مع التقدم في العمر والخبرة الأكاديمية. وقد تطور مفهوم الهوية الأكاديمية عبر عدة نظريات ونماذج، أهمها:

أ- نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريكسون

ذكر إريكسون أن الهوية تأتي من مراحل التطور النفسي الاجتماعي الثمانية التي تحدث بتسلسل محدد وتتقدم على مدار الحياة بالكامل. وتتألف كل مرحلة من ثلاثة عوامل مختلفة. **والعامل الرئيسي الأول** هو تطوير احتياجات وقدرات الفرد في سياق كل مرحلة معينة. بينما **العامل الثاني** هو السياق البيئي الذي يتطور فيه الفرد. ويحدد السياق البيئي ما إذا كانت هناك مطالب ومكافآت تتعلق باهتمامات كل مرحلة محددة أم لا. أما **العامل الأخير** هو الشعور بالذات الذي يتطور نتيجة للتجارب التي تعرض لها الفرد في خلفيته الثقافية الفريدة. وتم تصميم المراحل لتمثل مقياسًا متسلسلًا للنمو النفسي الذي يحدث عندما يتعامل كل فرد مع عقبات كل مرحلة من مراحل الحياة ويحل صراعاتها (Marcia, 1994).

وتُبنى عناصر الهوية ببطء خلال المراحل المبكرة قبل أن تصل إلى تركيزها المحدد في المرحلة الخامسة، وهي الهوية مقابل ارتباك الدور. تحدث هذه المرحلة خلال فترة المراهقة، وتشير الهوية في هذا السياق إلى الإحساس بمن يكون الفرد، بالنسبة لسياقه الثقافي والآخرين. ينخرط المراهقون في جميع أنواع استكشافات الهوية، والتي تتألف من تجربة الأدوار وعملية تدريجية لاتخاذ قرارات حول من هم(Vega, 2021,7-8) .

ب- نظرية الذات لـ Berzonsky

تعتبر الهوية واحدة من أهم المواضيع والمشاكل في فترة المراهقة – فهي الشعور بوجود إحساس موحد وقوي بالهوية، وهو شرط أساسي للنمو الشخصي الأمثل خلال الحياة. يمكن أن يؤدي غياب هذا الشعور أو عدم تكوينه في الشخص إلى أضرار اجتماعية ونفسية .(Berzonsky, et al., 2011, 219).

ميز Berzonsky(1989) بين ثلاثة أنماط للهوية: الأسلوب المعلوماتي، والأسلوب المعياري، والأسلوب التشتتي–التجنبي. يشعر الأفراد ذوو الأسلوب المعلوماتي بالاستقلالية والانفتاح والاستعداد للبحث عن المعلومات، ويستمعون للنصائح ويقبلون التعليمات؛ أما الأفراد ذوو الأسلوب المعياري، فيلتزمون بالقيم والمعايير والمقاييس لتلبية توقعات الأشخاص المهمين في حياتهم؛ بينما يسعى الأفراد ذوو الأسلوب التشتتي–التجنبي وراء المتعة، ويؤجلون الأمور، ويتجنبون التعامل مع صراعات (Berzonsky., Cieciuch., Duriez & Soenens, 2011).

والأشخاص الذين لديهم أسلوب معلوماتي يقيمون المعلومات المتعلقة بهم بنشاط. ويرتبط هذا الأسلوب بالصحة النفسية، وطرق التكيف مع المشاكل، والاستقلالية الأكاديمية، والحاجة الكبيرة للمعرفة؛ ويستخدم المراهق نفس المعلومات لتشكيل نظرية الذات. ويحصل على المعرفة والوعي نتيجة لهذا الاستكشاف. وفي النهاية، يدمج المراهق المعرفة والوعي في نظرية الأنا، ويستخدم هذه النظرية للتعامل مع مشاكل الحياة المختلفة. وتشكل الواجبات الأكاديمية، ومشاكل المدرسة، والتوجهات التحفيزية الجزء الأهم من اهتمامات المراهق. ويقيم المراهق نظرية الذات بناءً على قدراته في حل هذه المشاكل (Berzonsky, et al., 2011, 220).

وتتاثر أنماط الهوية الأكاديمية بعدد من المتغيرات مثل السمات الشخصية كالمثابرة، والتأمل الذاتي، والمرونة، وتقدير الذات، وتنظيم الذات، والقدره على التعامل مع المشكلات، والضمير، والقيادة، والفضول، والخبرات، واتخاذ القرارات. وخبرات التنشئة الاجتماعية، حيث تؤدي التنشئة الاجتماعية دورًا مهما في السماح للفرد باستقلالية في اتخاذ القرار، من خلال تعويده منذ الصغر على مناقشة الخيارات المتاحة مع الوالدين والتصرف على أساس النصائح الموجهة منهم، وذلك يؤثر في عمليتي الاستكشاف والالتزام والمجموعات الاجتماعية، حيث توفر المجموعات الدعم الانفعالي اللازم الذي يمكن أن يُحسن درج الالتزام في الخيارات التي اتخذها الطالب فتصبح مصدرًا لنوعية وكمية الاستكشاف في خياراته (Adam,1998) .

ويؤثر أفراد المجتمع من معلمين ووالدين وأقران على التطور الأكاديمي للطلاب فتأثر الهوية الأكاديمية ببيئه الفصل الدراسي، حيث يتم بناء أنماط الهوية الأكاديمية، من خلال أنشطة الطلاب وتفاعلهم مع بعضهم البعض وما المعلمين داخل البيئة التعليمية، وتتغير بذلك نظرة الطلاب لذواتهم بمرور الوقت لتلبيه توقعات زملائهم ومعلمهم(Berzonsky, 2007).

خامسًا: العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي:

يعد فهم العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي أمرًا بالغ الأهمية في مجال علم النفس التربوي والتعليم العالي. تؤثر هذه المفاهيم بشكل كبير على تجربة الطلاب التعليمية وأدائهم الأكاديمي، وفهم العلاقات بينها يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات فعالة لتحسين جودة التعليم وتعزيز نجاح الطلاب.

بالنسبة للطلاب العاديين، يمكن أن يكون الملل الأكاديمي نتيجة لعدة عوامل، منها أساليب التدريس غير المحفزة، وعدم توافر تحديات أكاديمية كافية، والبيئة التعليمية غير الملائمة. ووفقًا لـ Goetz et al.(2007)، فإن الطلاب العاديين الذين يعانون من الملل الأكاديمي يظهرون مستويات أقل من التحصيل الدراسي ويكونون أقل اندماجًا في الأنشطة الأكاديمية.

أما بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات فريدة تزيد من احتمالية تعرضهم للملل الأكاديمي. ووفقًا لـ Wong (2012)، قد يكون الوصول المحدود إلى المواد الدراسية والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بنفس الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب المبصرون من أهم العوامل التي تسهم في زيادة مستويات الملل الأكاديمي لديهم. وتشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قد يظهرون مستويات أعلى من الملل المزمن والموقفي بسبب هذه التحديات(Erten & Savage, 2012).

وفي سلسلة من الدراسات، أظهر بيكرون وآخرون (٢٠١٠) أن الملل له تأثير سلبي كبير على الأداء والدرجات، حتى عند التحكم في الإنجازات السابقة. يختبر الطلاب عواطف مميزة عندما يشعرون ذاتيًا أنهم يتحكمون أو عندما يشعرون بعدم التحكم في النشاط أو المهمة أو البيئة. كما وصف التحكم الذاتي بأنه "التأثير السببي المُدرَك على الفاعل فوق الأفعال والنتائج"وقد يشعر الطالب أيضًا بأن المادة الدراسية ليست محفزة وبالتالي لن يهتم كثيرًا بما إذا كان سيستوعب المحتوى؛ أي أن الطالب قد لا يقدر المحتوى الدراسي ذاتيًا. أما القيمة الذاتية فقد وصفها بأنها "القيم المُدرَكة للأفعال والنتائج" ويختبر الطالب العواطف السلبية عندما يعتقد أن الامتحان مهم جدًا، بالإضافة إلى أنه لا يشعر بأنه يمكنه التحكم في نتيجة الامتحان. كلا الشعورين الذاتي يتعلقان بهذه الحالة. سيشعر هذا الطالب بالملل

. (In:Macklem, 2015,534)

ويمكن توضيح العلاقة بين المتغيرات الثلاثة للبحث بصورة ثنائية أي علاقة كل متغيرين مع بعضهما، نظراً لعدم حصول الباحثان على دراسة تجمع بين المتغيرات الثلاثة في حدود – إطلاع الباحثان– ولذا، تم تناول كل متغيرين مع بعضهما، وبيان ذلك فيما يلي:

أ. العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي :

تعد الهوية الأكاديمية عنصراً حاسماً في تحقيق الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب. وفقاً لدراسة De Candia(2014)، فإن الهوية الأكاديمية تتكون من مجموعة من الأفكار والاتجاهات التي يكونها المتعلم حول ذاته وتوجهاته في الإطار الأكاديمي، مما يؤثر بشكل مباشر على خياراته ومستقبله الأكاديمي. وهذه الهوية تُسهم في تعزيز التزام الطلاب بأدوارهم الأكاديمية وقيمهم وأهدافهم، مما ينعكس إيجاباً على اندماجهم في البيئة الأكاديمية. ومن ناحية أخرى، توصلت نتائج دراسة ضحى عثمان (٢٠٢٣) إلى أن الهوية الأكاديمية تؤثر في استعداد الأفراد ودافعيتهم، مما يعزز من مستوى جودة دورهم في الحياة الأكاديمية ورضاهم عنها. لذا، فإن تعزيز الهوية الأكاديمية يعد استراتيجية فعّالة لتحسين مستوى الاندماج الأكاديمي وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والإبداع.

وقد تعددت العلاقة بين كل نمط من أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي، كما يلي:

- **نمط الهوية المعلوماتي والاندماج الأكاديمي:** الطلاب ذوو النمط المعلوماتي يميلون إلى الاندماج الأكاديمي العالي (Berzonsky & Kuk, 2005). يرتبط هذا النمط بمستويات أعلى من الاندماج المعرفي والسلوكي(Was & Isaacson, 2008).
- **نمط الهوية المعياري والاندماج الأكاديمي:** قد يرتبط بمستويات متوسطة من الاندماج الأكاديمي(Berzonsky & Kuk,2005). ويميل الطلاب ذوو هذا النمط إلى الاندماج السلوكي أكثر من الاندماج المعرفي العميق.
- **نمط الهوية التجنبي والاندماج الأكاديمي:** يرتبط بمستويات منخفضة من الاندماج الأكاديمي(Berzonsky & Kuk, 2005). والطلاب ذوو هذا النمط أقل احتمالًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية.
- **نمط الهوية الملتزم والاندماج الأكاديمي:** يرتبط بمستويات عالية من الاندماج الأكاديمي(Was & Isaacson, 2008). والطلاب ذوو هذا النمط يظهرون مستويات عالية من الاندماج الانفعالي والمعرفي.

ب. العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والملل الأكاديمي:

تُعد العلاقة بين الهوية الأكاديمية والملل الأكاديمي من الموضوعات الحيوية التي تثير اهتمام الباحثين في مجالات التعليم وعلم النفس التربوي. حيث تُعبر الهوية الأكاديمية عن تصور الطالب لنفسه كعضو نشط ومهم في المجتمع الأكاديمي، وتشمل تقديره لقيم التعلم والمعرفة. على النقيض من ذلك، يُشير الملل الأكاديمي إلى مشاعر السأم والافتقار إلى التحفيز التي قد يواجهها الطالب خلال مسيرته التعليمية، ولذا يجب التعرف على العلاقة بين أنماط الهوية والملل الأكاديمي، كما يلي:

- **نمط الهوية المعلوماتي والملل الأكاديمي:** يرتبط بمستويات منخفضة من الملل الأكاديمي(Berzonsky & Kuk, 2005). والطلاب ذوو هذا النمط أكثر قدرة على إيجاد معنى وتحدي في الأنشطة الأكاديمية.
- **نمط الهوية المعياري والملل الأكاديمي:** قد يرتبط بمستويات متوسطة من الملل الأكاديمي(Was & Isaacson, 2008). والطلاب قد يشعرون بالملل عندما لا تتوافق الأنشطة الأكاديمية مع التوقعات المعيارية.
- **نمط الهوية التجنبي والملل الأكاديمي:** يرتبط بمستويات عالية من الملل الأكاديمي(Berzonsky & Kuk, 2005). والطلاب ذوو هذا النمط أكثر عرضة للشعور بالملل نتيجة عدم الاندماج في الأنشطة الأكاديمية.
- **نمط الهوية الملتزم والملل الأكاديمي:** يرتبط بمستويات منخفضة من الملل الأكاديمي (Was & Isaacson, 2008)). والالتزام القوي بالأهداف الأكاديمية يقلل من احتمالية الشعور بالملل.

ج. العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي: توجد علاقة عكسية قوية بين الاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي(Pekrun et al., 2010). والطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من الاندماج أقل عرضة للشعور بالملل الأكاديمي. بينما يرتبط الاندماج المعرفي والانفعالي بشكل خاص بانخفاض مستويات الملل(Fredricks et al., 2004).

ووجدت دراسة حديثة أجراها Tze et al. (2016) أن الملل الأكاديمي يؤثر سلباً على الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما أشارت دراسة Nett et al.(2010) إلى أن استراتيجيات التعامل مع الملل الأكاديمي تختلف باختلاف نمط الهوية الأكاديمية للطالب.

ومما سبق يتضح أن العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي تشكل منظومة معقدة تؤثر بشكل كبير على تجربة الطلاب التعليمية وأدائهم الأكاديمي. وفهم هذه العلاقات يمكن أن يساعد المؤسسات التعليمية في تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز النمو الأكاديمي والشخصي للطلاب. ومن خلال تشجيع تطوير أنماط هوية أكاديمية إيجابية، وتعزيز الاندماج الأكاديمي، والحد من الملل الأكاديمي، يمكن للمؤسسات التعليمية خلق بيئة تعليمية أكثر فعالية وإثراءً لجميع الطلاب.

سادسًا: المتغير الوسيط والمتغير المُعدل

في علم النفس، يشكل فهم العلاقات المعقدة بين المتغيرات المختلفة أساسًا لتطوير نظريات متماسكة وتطبيقات عملية فعالة. تحليل الدور الوسيط والدور المُعدل لمتغير معين في العلاقة بين متغيرين آخرين، ويعُد أحد الطرق التحليلية المهمة التي يستخدمها الباحثون لفهم الآليات الكامنة وراء هذه العلاقات والتفاعلات المعقدة بين هذه المتغيرات. ويهدف هذا الإطار النظري إلى استعراض مفهوم الدور الوسيط والدور المُعدل، ونماذج الوساطة والتعديل، وأهميته في البحوث النفسية:

١- المتغير الوسيط Mediator Variable

يُعرف المتغير الوسيط (Mediator Variable) بأنه متغير يفسر العلاقة بين متغيرين آخرين، عادةً متغير مستقل (Independent Variable) ومتغير تابع (Dependent Variable). ويقدم المتغير الوسيط تفسيرًا لكيفية أو لماذا يحدث تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع(Baron & Kenny, 1986). فعلى سبيل المثال، في دراسة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية (المتغير المستقل) والاندماج الأكاديمي (المتغير التابع)، قد يكون الملل الأكاديمي (المتغير الوسيط) وهو المتغير الذي يوضح كيف يؤثر أنماط الهوية الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي .

وأضاف Namazi & Namazi (2016) أن المتغير الوسيط يعمل كآلية يُسهم فى نقل وتحديد تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. فالوسيط متغير يُحدث مسارًا سببيًا بين المتغير المستقل والمتغير التابع، فيعبر عن وجود متغير يؤدى دورًا فى العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع؛ فكلما كان هذا الدور قويًا كانت الوساطة قوية، فالدور الوسيط هو الذى يتم بمقتضاه أن يتمكن المتغير المستقل من التأثير غير المباشر فى المتغير التابع، وعن طريقه يتم تشكيل النتيجة بحيث اذا غاب هذا المتغير غابت النتيجة

.(Memon et al., 2018)

جدول (٢): المتغيرات المتناولة فى الكشف عن الدور الوسيط

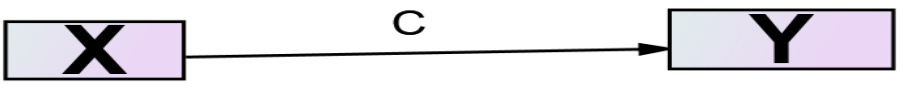
مسمى المتغير	نوع المتغير	رمز المتغير
أنماط الهوية (المحققة/ المغلقة/المعلقة/ المضطربة)	مستقل– منبئ independent– predictor	X
الملل الأكاديمي	وسيط Mediator	M
الاندماج الأكاديمي	تابع– مخرج Dependent– Outcome	Y

(المصدر: من إعداد الباحثان)

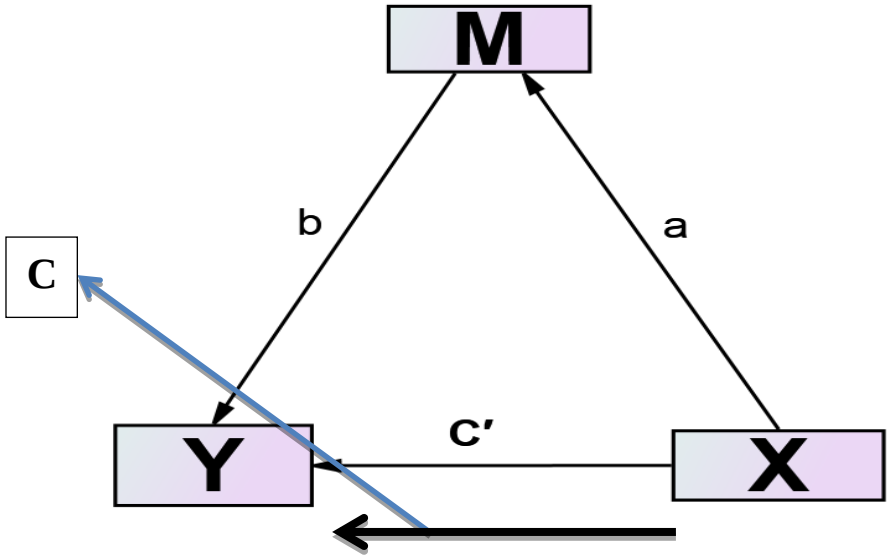
يُعرف المتغير الوسيط (Mediator Variable) بأنه العملية التى يؤثر بها المتغير المستقل(X) من خلال الأثر غير المباشر لمتغير واحد أو اكثر من المتغيرات التوسطية (M) ((Pardo, Korelo, Lucena DaSilva, 2014, 05)، ومن ثم سوف يتم بحث الدور الوسيط عندما يكون(المتغير المستقل) يؤثر على المتغير التابع، وهذا يستخدم لوصف تلات محكات معروفة(ذلك فى ضوء الكشف عن الوساطة باستخدام طريقة بارون وكينى) تستخدم لوصف ضرورة وجود علاقة سببية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، كما أنه من الضرورى أن تكون(X) مسببة (M) اى المتغير المستقل مسبب للمتغير الوسيط والذي سوف ينقل التأثير الى(Y) (المتغير التابع)، ولا يمكن أن ينقلا التأثير الخاص بالمتغير المستقل(x) اذا كان المتغير الوسيط (M) غير مرتبط بشكل سببي بكل من(X) و(Y)،

.(Hayed,2018,79– 81)

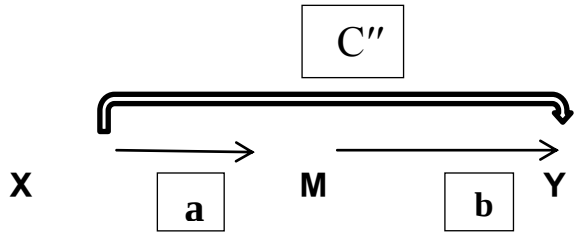
كما يُعد تحليل الوسيط هو طريقة احصائية تستعمل للاجابة على الاسئلة حول كيف يؤثر المتغير المستقل (X) على المتغير التابع (Y). وهناك مسارات يؤثر من خلالها المتغير(X) على المتغير (Y) وتتمثل فى الحروف a,b,c, C′



شكل (١) مسار التأثير بين المتغير المستقل والمتغير التابع فى حالة عزل أثر المتغير الوسيط



شكل (٢) النموذج المفاهيمي والاحصائي للوساطة البسيطة (نموذج ٤) (prado, korelo, lueena da silva, 2014.9)



شكل (٣) مسميات مسارات التأثير بالحروف فى نموذج الدور الوسيط (إعداد الباحثان)

ويمكن توضيح المسارات كما يلى:

- تأثير المتغير المستقل (X) على المتغير التابع (Y) بمفرده يمثل مسار (C) (باستخدام الانحدار الخطى البسيط)
- تأثير المتغير المستقل (X) على الوسيط (M) يمثل بمسار (a) (باستخدام الانحدار الخطى البسيط)
- تأثير المتغير الوسيط (M) على المتغير التابع (Y) يمثل مسار (b) (باستخدام الانحدار الخطى البسيط)

- تأثير المتغير المستقل(X) على المتغير التابع (Y) فى حالة وجود الوسيط يمثل مسار)ّC′) (باستخدام تحليل الانحدار المتعدد)
- كما يحسب التأثير غير المباشر (Indirect effect) =C′ −C(Hayes,2018, 85)
- ويحسب التأثير الكلي (Total effect) (C) للمتغير المستقل على المتغير التابع

(Hayes, 2018, 90) C′+ (a*b)=

وهنا يحتمل أن يحدث أمرين :

– قد يكون التوسط كاملاً وتاماً Full Mediation وذلك عندما يختفي الأثر المباشر للمتغير المنبئ (المستقل) تماما على المتغير التابع؛ أى يصبح هذا الأثر غير دال إحصائيًا عند اضافة المتغير الوسيط للنموذج المقترح، وبالتالي لا تبدو علاقة الارتباط دالة(تتحقق الفرضية الصفرية وينعدم الاثر)، بمعنى انه لو لم يظهر المتغير الوسيط كانت سوف تستمر العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع).

– وقد يكون التوسط جزئياًPartial Mediation وهذا يحدث عندما تنخفض قوة التأثير المباشر اللامعياري للمتغير المستقل على التابع فى وجود المتغير الوسيط عنه عما كانت عليه العلاقة فى حالة عزل المتغير الوسيط مع بقاء هذه العلاقة او الاثر دالة إحصائيًا، وفى هذه الحالة فإن المتغير الوسيط له تأثير متداخل مع المتغير المستقل فى تفسير التغير الذى يحدث فى المتغير التابع.

وقد انتقد Hayes, (2008, 85) طريقة بارون وكينى في نموذج الوساطة بأنه "نهجا لم يعد يوصى به" كان يتم القيام بتحليل الوساطة فقط عندما يثبت الباحث بنجاح أن X و Y مرتبطان. تستند هذه القاعدة إلى أحد المعايير الثلاثة الشائعة التي يجب الوفاء بها لإثبات السبب: الارتباط بين X و Yبينما المعياران الآخران هما إثبات أن X يسبقY ، واستبعاد التفسيرات المتنافسة، وإذا لم يكن هناك دليل فعلي على أن X مرتبط بـY ، فإن الحجة تقول إن Xلا يؤثر علىY ، لذلك لا يوجد سؤال "كيف" يجب الإجابة عليه، ولقد هيمن هذا النهج على تحليل الوساطة حتى وقت قريب وأصبح متأصلاً بعمق في كيفية تفكير العلماء. وبنظرة سطحية يبدو أن وجود ارتباط بين X و Yسيكون شرطًا معقولًا لمحاولة تفسير التأثير الأساسي لـ X على Y.لكن هناك **اعتراف متزايد في السنوات الأخيرة أن هذا التفكير مضلل.** كما ذكر بولين (١٩٨٩) قبل بضع سنوات في بضع جمل مخفية في الصفحة ٥٢ من كتابه الشهير

"المعادلات الهيكلية مع المتغيرات الكامنة"، "عدم وجود ارتباط لا ينفي السببية" و"الارتباط ليس شرطًا ضروريًا ولا كافيًا للسببية". يبدو أن هذا يتعارض مع الحكمة التقليدية وما يتم تدريسه في الدراسات العليا أو المطبوع في كتب طرق البحث. ومع ذلك، فإن ذلك صحيح، وقد تبنى معظم علماء تحليل الوساطة الآن وجهة النظر التي صاغها بولين لم يعد تحليل الوساطة كما يُمارس في القرن الحادي والعشرين يُفرض وجود دليل على الارتباط البسيط بين X و Yكشرط مسبق.

ولقد قام الباحثان بتناول الفروض لكل عينة على حده وذلك فى ضوء ما طرحه Hayes(2008, 83) بقوله أنه قد يكون هناك ارتباط بين متغيرين X و Y نتيجة لعدد من العمليات المختلفة. غالباً ما يرغب الباحثون في تفسير الارتباط كعملية سببية، ولكن يجب صياغة العملية السببية بعناية مع التحفظات والتنبيهات المناسبة. قد تكون الفروقات بين الأشخاص في كل من X و Yناتجة عن نوع من التأثير السببي لـ X علىY ، ولكن قد يكون ذلك لأن الأشخاص الذين يختلفون في X و Yيختلفون أيضًا في متغيرات أخرى تؤثر على كل من X وY، مما يؤدي إلى ارتباط زائف بين X و .Y أو قد يكون X مرتبطًا بسبب لـ Y وبالتالي يكون مرتبطًا بـ Y حتى لو لم يكن هو نفسه سببًا لـY ، وهو ظاهرة تُعرف بالارتباط العرضي.

٢- **تعريف المتغير المُعدل** Moderator Variable

أ- **مفهوم المتغير المُعدل:** يُعرف المتغير المُعدل (Moderator Variable) بأنه متغير يؤثر على قوة أو اتجاه العلاقة بين متغيرين آخرين، عادةً متغير مستقل (Independent Variable) ومتغير تابع (Dependent Variable). بمعنى آخر، يحدد المتغير المُعدل الظروف التي تكون فيها العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع أقوى أو أضعف (Baron & Kenny, 1986).

كما يُعرف Helm & Mark (2012) الدور المعدل بأنه وسيلة تحقق عما اذا كان هذا المتغير المعدل يؤثر على قوة او اتجاه العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع من عدمه فالمتغير المعدل يؤثر فى قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابعب حيث اذا ما دخل المتغير المعدل على المتغير المستقل تأثرت العلاقة فتصبح أكثر قوة او اقل قوة او تختفى تماما، كما ان اتجاه العلاقة قد يتغير فتتحول من الاتجاه الايجابى الى السلبي والعكس صحيح.

ولقد قارن Hayes, (2008, 8–9) بين الدور الوسيط والدور المعدل فى اشارة إلى أن الباحثون المهتمون بدراسة الأسئلة المتعلقة بالآلية يلجأون إلى نمذجة العمليات لتقدير واختبار الفرضيات حول المسارين المؤثرين اللذين ينقل من خلالهما X تأثيره علىY أحدهما مباشرة من X إلى Y والآخر غير مباشر من خلال .M يُعرف هذا النوع من التحليل بشكل شائع بالتحليل الوسيط، وهو تحليل شائع جدًا في جميع التخصصات وعندما يكون الهدف هو اكتشاف شروط الحدود لعلاقة بين متغيرين، يُستخدم تحليل التعديل. يُقال إن العلاقة بين متغيرين X و Y تكون معدلة عندما يعتمد حجمها أو علامتها على متغير ثالث أو مجموعة من المتغيرات .M من الناحية المفاهيمية، الذي يظهر تأثير المتغير المعدل M على حجم التأثير السببي لـ X على .Y يُعرف التعديل أيضًا بالتفاعل. عادةً ما يقوم الباحث بعد ذلك بتقدير ووصف الطبيعة المشروطة للعلاقة أو التأثير من خلال تقدير تأثير X على Y عند قيم مختلفة للمتغير المعدل، وهي عملية تعرف بالتحقق من التفاعل.

في البحث الحالي يتناول الملل الأكاديمي متغيرًا وسيطا ومُعدلاً يعدل من العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي من خلال:

الملل الأكاديمي كوسيط :الملل الأكاديمي يمكن أن يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي. يعبر الملل الأكاديمي عن شعور الفرد بالضجر وعدم الرضا عن الأنشطة الأكاديمية، وهو ما يمكن أن يؤثر على مستوى الإنحراط والتفاعل مع البيئة التعليمية. تشير الدراسات إلى أن الملل الأكاديمي يمكن أن يزيد من التحديات التي يواجهها الأفراد ذوو أنماط الهوية غير المستقرة، مما يؤدي إلى تراجع مستوى الاندماج الأكاديمي (Schaufeli, & Bakker, 2004).

ويمكن توضيح هذه الوساطة من فى ضوء ارتباط كل من نمطى الهوية المضطربة ونمط الهوية المعلقة بمستوى منخفض من الدافعية فقد يشعر الطلاب ذوى هاتين النمطين بالملل بسرعة أكبر بسبب عدم وجود أهداف واضحة أو دوافع قوية مما يؤثر بالسلب على دوافعهم الأكاديمية؛ ومن ثم يمكن ان يقلل الملل الأكاديمي من مستوى التفاعل الأكاديمي مع الطلاب، فى حين كل من نمطى الهوية المحققة والمعلقة تتسم بوضوح الاهداف ومن ثم يستطيعوا التغلب بسهولة على الملل وتحقيق الاندماج الأكاديمي ومن ثم يتباين تأثير الأنماط المختلفة للهوية فى الملل الأكاديمي الأمر الذى يؤثر بدوره على انخراطهم أكاديميا.

كما يمكن تفسير الدور الوسيط والدور المعدل فى ضوء نظرية التحفيز الذاتى Overstimulation theory فلقد أصبح الإفراط في التحفيز، بما في ذلك الإفراط في تحفيز المعلومات على وجه الخصوص، ظاهرة شائعة بشكل متزايد في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. ويستند ذلك إلى تدفق مستمر من المحفزات التي لا يمكن للفرد معالجتها بسبب حجمها، شدتها وتنوعها. لذا، يُعد الإفراط الموضوعي في التحفيز السبب الأساسي لتحميل الحواس، ويعتمد الإفراط في التحفيز على التفسير الذاتي للفرد، كما أنه من الواضح أن الأفراد يختلفون في كيفية تكيفهم مع التحفيز (بما في ذلك التحفيز المفرط)، وهو ما قد ينتج عن استعداداتهم الفردية. فإن التأثيرات السلبية للإفراط في تحفيز المعلومات في شكل استجابة للتوتر شائعة (Monika, & Tomasz, 2022, 53).

ومن ثم يرى الباحثان ان مستوى التنشيط الزائد، أو زيادة التحفيز، يمكن أن يؤدي إلى مشاعر الملل عندما يتجاوز مستوى التنشيط قدرة الفرد على التعامل معه بفعالية.، كما يُعد التحفيز جزءًا مهمًا في عملية التعلم. عندما يكون مستوى التحفيز منخفضًا جدًا أو عاليًا جدًا، فيمكن أن يؤدي ذلك إلى الملل الأكاديمي، وكذلك التنشيط المعرفى الذى يشير الى مقدار النشاط العقلي المطلوب لاتمام مهمة ما ، فالأشخاص ذوو نمط الهوية المحققة يبدون اهتمامًا ووضوحًا في أهدافهم الأكاديمية. وفقًا .(Beck, & Wiggins, 2010) يُعد الأفراد الذين يمتلكون هوية أكاديمية محققة أكثر قدرة على التفاعل بنجاح مع بيئاتهم الأكاديمية بسبب وضوح أهدافهم ورؤيتهم ، ووفقاً لمارشي (١٩٦٦)، هؤلاء الأفراد يتمتعون بقدرة أكبر على التكيف مع التحديات الأكاديمية بفضل الاستقرار الداخلي والرؤية الواضحة، (Marcia, 1966). بينما الأفراد ذوو نمط الهوية المعلق لم يتوصلوا بعد إلى قناعات مستقرة حول أهدافهم الأكاديمية، مما قد يؤدي إلى عدم اليقين بشأن مسيرتهم الأكاديمية. كما أن هؤلاء الأفراد قد يعانون من مشكلات في الاندماج الأكاديمي بسبب عدم وضوح رؤيتهم للأهداف الأكاديمية في حين .(Marcia, 1966) الأشخاص الذين يمتلكون هوية مغلقة قد يكونون مترددين في استكشاف مجالات جديدة، مما قد يؤثر سلبًا على قدرتهم على التكيف مع التغيرات الأكاديمية. وفقًا .(Dorfman, & Stoddard, 2008) يؤدي النمط المغلق إلى تقليل مستوى التفاعل مع البيئة الأكاديمية بسبب نقص الاستكشاف والتجربة فى حين الأفراد الذين يعانون من هوية مضطربة يعانون من عدم الاستقرار والقلق بشأن هويتهم الأكاديمية، مما قد يؤثر على قدرتهم

على الإنحراط بشكل إيجابي في البيئة الأكاديمية.، كما هؤلاء الأفراد قد يتجنبون التغيير أو الاستكشاف، مما قد يؤدي إلى شعور متزايد بالملل والتراجع في الإنحراط الأكاديمي .(Dorfman & Stoddard, 2008) تؤكد الدراسات أن الاضطراب في الهوية يمكن أن يتسبب في انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي(Cote, & Levine, 2002).

الدور المعدل للملل الأكاديمي: تؤثر عواطف الطلاب على تفكيرهم وسلوكهم عندما يحاولون تنظيم ردود أفعالهم تجاه بيئاتهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض ما يحاول الطلاب تنظيمه في المدرسة هو عواطفهم. في بعض الأحيان، يمكن أن يواجه الطلاب صراعات بين أهدافهم الأكاديمية وعواطفهم. ويحدث اليأس والعجز كرد فعل لتقييمات الطلاب للسيطرة والاستقرار. عندما يشعر الطلاب أنهم في سيطرة فيما يتعلق بأهدافهم، يشعرون بالأمل. لقد ثبت أن الأمل يتنبأ بنتائج إيجابية بما في ذلك التخرج من المدرسة الثانوية. عندما يشعر الطلاب أن أهدافهم لا يمكن تحقيقها وبالتالي لم يعودوا في سيطرة، قد يشعرون بالعجز. الطلاب الذين يشعرون بالعجز يجدون صعوبة في العمل. يتفاعلون بشكل سلبي وقد يعانون من أعراض الاكتئاب .(Macklem, ,2015)

يري الباحثان من خلال الاطلاع على ادبيات كل من الملل الأكاديمي وأنماط الهوية المختلفة، أن الأفراد ذوو الهوية المحققة يمتلكون وضوحاً في أهدافهم الأكاديمية واستقراراً في قناعاتهم. لذا، قد يتعاملون مع الملل الأكاديمي بطريقة بنّاءة. حيث يمكن أن يدفعهم الملل لإعادة تقييم أهدافهم واستراتيجياتهم الدراسية، مما يعزز قدرتهم على إيجاد حلول جديدة ويزيد من مستوى تفاعلهم الأكاديمي وبما أن هؤلاء الأفراد قادرون على التعامل مع الملل بطريقة إيجابية، فإنهم يميلون إلى الحفاظ على مستوى عالٍ من الاندماج الأكاديمي. كما يعزز دافعيتهم الداخلية من قدرتهم على البقاء ملتزمين وفاعلين في البيئة الأكاديمية، فقد اشار (Macklem, 2015) أن الملل المؤقت له وظيفة، وهذه الوظيفة تساعدنا في وضع أهداف جديدة وتحثنا على استكشاف بدائل. الملل الحالي يحفزنا على السعي للتغيير. يزيد من الإثارة ويحفز الرغبة في التغيير، وبالتالي يزيد من الفرص للحصول على تحفيز جديد. عندما لم يعد الوضع الحالي محفزًا، يواجه الفرد انخفاضًا في شدة العواطف، مما يدفعه أيضًا للبحث عن تجارب بديلة – حتى لو كانت تلك التجارب سلبية أو خطرة أو نتج عنها عواطف سلبية. أي هدف آخر يمكن أن يوفر مكافأة عندما يواجه الفرد الملل. لذلك، يمكن أن يشجع الملل السعي لتحقيق أهداف

جديدة بنفس الطريقة التي تعمل بها العواطف مثل الغضب أو الإحباط لتحقيق التغيير. يستمر الشخص الغاضب في السعي لتحقيق هدف مرغوب فيه، بينما يسعى الشخص الملول فقط للتغيير بشكل عام. الدافع الذي يوفره الملل هو دفع الفرد للبحث عن بدائل.،ومن ثم قد تكون هذه البدائل هى الاندماج الأكاديمي.

بينما الأفراد ذوو الهوية المعلقة يواجهون عدم يقين بشأن أهدافهم الأكاديمية وقد يتعرضون لزيادة مشاعر الملل بسبب عدم وضوح رؤيتهم. الملل قد يُفَاقِم من شعورهم بعدم الاستقرار ويزيد من مشاعر الإحباط وعدم التوجيه، ونظرا لعدم وضوح الاهداف وزيادة مشاعر الملل قد ينخفض مستوى نشاطهم فى المشاركة أكاديميا، بينما الطلاب ذوى نمط الهوية المضطربة يعانون من عدم الاستقرار والقلق بشأن هويتهم الأكاديمية، مما يجعلهم أكثر عرضة لتأثيرات سلبية للملل الأكاديمي. فقد يزيد الملل من مستويات القلق والتوتر، مما يؤثر سلبيا على مستوى اندماجهم اكاديمي، بينما الطلاب ذوو الهوية المغلقة يميلون إلى التمسك بالطرق التقليدية وقد يجدون صعوبة في التعامل مع الملل الأكاديمي بسبب عدم قدرتهم على الاستكشاف وانما وضعت أهدافهم من الكبار ومن ثم يعزز. الملل من تقليديتهم ورفضهم للاستكشاف.،هذه المقاومة للتغيير، المدعومة بالملل الأكاديمي، قد تؤدي إلى تراجع مستوى التفاعل مع البيئة الأكاديمية. الأفراد المغلقون قد يتجنبون الأنشطة الجديدة والتجارب التي قد تساعدهم في التغلب على الملل وزيادة اندماجهم، مما يؤثر بالسلب على مستوى الاندماج الأكاديمي.

دراسات وبحوث سابقة:

يتناول الباحثان الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث في ثلاثة محاور، وفيما يلي عرض مفصل، يتضمن: الهدف من الدراسة، والعينة، والأدوات المستخدمة فيه ثم النتائج التي توصلت إليها، والتي لها علاقة بموضوع البحث:

١- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي

يهدف بحث Sani & Rad (2015) إلى تقديم نموذج هيكلي للاندماج المعرفي استنادًا إلى الأسلوب المعلوماتي كنمط للهوية، هدف الإتقان، وأهداف الأداء–التوجه. باستخدام النمذجة الهيكلية للعلاقة بين المتغيرات. وتمثلت العينة فى ٦٣٠ طالبا من طلاب الطب في جامعات سبزوار ونيشابور، تم استخدام مقاييس أسلوب الهوية لبرزيزينسكي Identify

(Isl-3) (Berzonsky.,1997) Patterns (IST-3): هدف الإنجاز لـ Midgly وآخرين Scale achievement goals: (Midgley, Kaplan, Middleton& Maehe, 1998) (PALS) وكذلك استراتيجيات الدافعية للتعلم Motivational strategies for learning Questionnaire (MSLQ) (MSLQ) لتقييم متغيرات البحث. وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية أشارت النتائج إلى أن الأسلوب المعلوماتي له تأثيران على الاندماج المعرفي: تأثير إيجابي مباشر (٠.٢٣)، تأثير إيجابي غير مباشر وأكثر قوة (٠.٥٣) حيث التأثير غير المباشر بين المتغيرين يكون من خلال أهداف الإتقان (التي تعد متغيرًا وسيطًا). أهداف الإتقان تجعل المراهقين الذين لديهم أسلوب هوية معلوماتي أكثر غاية في البحث عن المعلومات. يبني المتغير الوسيط لأهداف الإتقان علاقة أقوى بين أسلوب الهوية المعلوماتي والاندماج المعرفي.

هدفت دراسة Shabani., Gholami, & Shoja'zadeh (2017) إلى التحقيق في دور أنماط معالجة الهوية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي للطلاب المعلمين. شملت العينة الإحصائية طلاب المعلمين في جامعة فرهنجيان في محافظة أذربيجان الغربية تم استخدام طريقة العينة العنقودية متعددة المراحل لاختيار ١٦٠ مشاركًا طُلب منهم إكمال مقياس الاندماج الأكاديمي واستبيان أنماط معالجة الهوية. وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، والانحدار المتعدد المتزامن.أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية المعيارية والتشتت-التجنب والاندماج الأكاديمي . بالإضافة إلى ذلك، أظهر تحليل الانحدار أن أنماط الهوية المعيارية والتشتت-التجنب معًا تفسر ٧٪ من التباين في الاندماج الأكاديمي . وفقًا للنتائج، ثبت أن أنماط معالجة الهوية تلعب دورًا في الاندماج الأكاديمي لطلاب المعلمين، ويجب مراعاتها لأنها مهمة في تعزيز الاندماج الأكاديمي .

هدفت دراسة Habibi-Kaleybar (2019) إلى التحقيق في العلاقة بين أنماط الهوية والدافعية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في جامعة العلوم الطبية. كانت هذه الدراسة وصفية-ارتباطية. شملت الدراسة عدد ٢١٠ من طلاب في جامعة العلوم الطبية تبريز؛ تم استخدام مقياس أنماط الهوية لبيرزونسكاي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي ، والاندماج الأكاديمي، . أظهرت النتائج أن الاندماج الأكاديمي كان له علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية مع نمط الهوية المعلوماتية، والنمط المعياري للهوية، ودافعية الإنجاز الأكاديمي

والاندماج الأكاديمي . بينما كانت هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية مع نمط الهوية المتشتت/التجنب. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت تحليل الانحدار أن أنماط الهوية المعلوماتية والمعيارية والدافعية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي لها تأثير إيجابي على الاندماج الأكاديمي للطلاب؛ ومع ذلك، لوحظ عدم وجود تأثير لنمط الهوية المتشتت/التجنب على الاندماج الأكاديمي للطلاب. بناءً على الأدلة القاطعة، زاد الاندماج الأكاديمي والدافعية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي باستخدام أنماط الهوية المعلوماتية والمعيارية وانخفضت باستخدام أنماط الهوية المتشتتة/التجنب؛ ولقد فسر نمط الهوية والدافعية ١٢% من الاندماج الأكاديمي، كما كان للهوية المعلوماتية والمعيارية كان لهما تأثير ايجابى على الاندماج والدافع للانجاز، والهوية المشتتة لم تؤثر على الاندماج الأكاديمية للطلاب.

هدفت دراسة Al-Amri (2020) إلى التحقيق في تأثير أنماط الهوية والدعم الاجتماعي من الأقران على الاندماج الانفعالي في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) لدى عينة كبيرة من المراهقين السعوديين في مرحلة مبكرة (N=406) . حيث فحص الدور الوسيط للدعم الاجتماعي المُستلَم من الأقران في العلاقة بين أنماط الهوية لدى الطلاب والاندماج الانفعالي.. بشكل عام؛فحص البحث كيفية تأثير الدعم الاجتماعي من الأقران كوسيط بين أنماط الهوية والاندماج الانفعالي. وتم استخدام مقياس أنماط الهوية Identity Pattern Inventory (ISIproposed by Berzonsky (1992) ومقياس الدعم الاجتماعى Participants peer subscale of Harter's (1985) Social Support Scale (SSS). والبعد الفرعي للاندماج الانفعالي sub-scale used in the بشكل عام، ولقد بينت نتائج الدراسة دور الدعم الاجتماعي المُستلَم من الأقران في تعزيز أنماط الهوية والتأثير على الإنحراط الانفعالي.

وأجرى زهير النواجحة (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أكثر أساليب الهوية شيوعًا، ومستوى الاندماج الأكاديمي، والتحقق من القدرة التنبؤية لأساليب الهوية الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي، والكشف عن الفروق في أساليب الهوية، والاندماج الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى بالكلية الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس أساليب الهوية (إعداد/ بيرزونسكي، ١٩٩٢)، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع

من نمط الهوية الأكاديمية المحققه لدى أفراد عينة الدراسة ومستوى متوسط من نمط الهوية الأكاديمية المضطربة. كما كشفت عن عدم وجود فروق في نمط الهوية الأكاديمية المضطربه ترجع إلى متغير الجنس ووجود فروق في نمط الهوية الأكاديمية المحققه وفقًا المتغير الجنس.

تحلل دراسة Mehrdadian., Rabiei & Khosrorad (2021) نمطًا هيكليًا للعلاقة بين المتغيرات. في جامعة سبزوار للعلوم الطبية، وتم اختيار ٧٢٠ طالبًا ،تم استخدام مقياس أسلوب الهوية لبيرزونسكاي(3-ISI) ، ومقياس أهداف الإنجاز لميدغلي وآخرين(PALS) ، واستبيان الاستراتيجيات التحفيزية للتعلم .(MSLQ) تم تحليل البيانات باستخدام تحليل المسار . :أظهرت النتائج أن أسلوب الهوية المعلوماتي تأثيرا مباشرًا وغير مباشر (من خلال الدور الوسيط لأهداف الإتقان) على الاندماج المعرفي .(P<0.01) كما أن أسلوب الهوية المعياري له تأثير مباشر،. تم استبعاد المسار من أسلوب الهوية التشتتي-التجنبي إلى أهداف تجنب الأداء من النموذج. يتنبأ النموذج المناسب بنسبة ٤١٪ من الاندماج المعرفي.ومعامل التأثير المباشر لأسلوب الهوية المعلوماتي (٠.١٩)، وهو أقل بكثير عند لعب أهداف الإتقان دورًا وسيطًا (٠.٤٢).

هدف بحث Jafari & Abdi Zarrin (2022) الى الكشف عن العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والهوية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية و التكيف الأكاديمي للطلاب؛ تم اختيار ٣٧٧ طالبة بالمرحلة الثانوية. تمثلت أدوات البحث فى استبيان التكيف الأكاديمي القياسي من Sinhaو Singh (1993)، استبيان الحالة الأكاديمية للهوية القياسي من Was و Isaacson (2008)، استبيان الاندماج المدرسي من Fredricks (2004) واستبيان المرونة الأكاديمية من Martin و .Marsh (2008) باستخدام اختبار الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد؛ أظهرت نتائج البحث وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين مكونات الاندماج المدرسي (السلوكي، المعرفي، والانفعالي) والهوية الأكاديمية المحققة، الهوية الأكاديمية المغلقة، والمرونة الأكاديمية مع التكيف الأكاديمي، وكانت هناك علاقة سلبية وذات دلالة احصائية بين الهوية الأكاديمية المضطربة والهوية الأكاديمية المتأخرة مع التكيف الأكاديمي. نتائج تحليل التأثير المباشر أن متغيرات هوية الإنجاز والهوية المعلقة والشعور النفسي بالانتماء المدرسي والتكيف الأكاديمي كان لكل منها تأثير مباشر دال إحصائيًا على الأداء الأكاديمي، أظهرت نتائج تحليل التأثير غير المباشر أن متغيرات مثل هوية المعلقة،الهوية المضطربة، هوية المحققة،

الشعور النفسي بالانتماء المدرسي، والدعم الانفعالي للمعلمين من خلال الدور الوسيط للتكيف الأكاديمي كان لها تأثير معنوي على الأداء الأكاديمي

٢- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية والملل الأكاديمي

استهدفت دراسة Allen (2020) استكشاف العلاقة بين الهوية الأكاديمية ومستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب التعليم المهني. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب في برامج التعليم المهني. واستخدم استبيان الهوية الأكاديمية، ومقياس الملل الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبينت النتائج أن الهوية الأكاديمية المتقدمة ترتبط بمستويات أقل من الملل الأكاديمي لدى طلاب التعليم المهني.

كما هدفت دراسة أجراها Williams (2020) إلى فحص العلاقة بين الهوية الأكاديمية ومستويات الملل الأكاديمي في طلاب الصحة النفسية. وتكونت عينة الدراسة (١٢٠) طالب في برنامج الصحة النفسية، واستخدم استبيان الهوية الأكاديمية، ومقياس الملل الأكاديمي. واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين الهوية الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب برنامج الصحة النفسية.

هدفت دراسة Vega (2021) إلى استكشاف كيفية تفاعل أنماط الهوية وأبعاد التعلق معًا للتأثير على السلوكيات الداخلية (القلق والاكتئاب) في فترة البلوغ المبكرة. جاءت بيانات هذه الدراسة من دراسة عام ٢٠١٧ تعرف بـ"مشروع التعلق بالهوية"، والتي تم دعمها من كلية العلوم الصحية في جامعة رود آيلاند. تكونت عينة التحليل من ٤٣٨ مشاركًا من جامعة رود آيلاند كانوا في علاقة رومانسية ولم يكونوا يعيشون معًا أو مخطوبين أو متزوجين بالفعل. تم إجراء تحليلين متعددين للانحدار لتقييم ما إذا كانت أنماط الهوية وكلا بعدي التعلق مرتبطين بالاكتئاب والقلق؛ أشارت النتائج إلى أن أسلوب الهوية المعلوماتي، وأسلوب الهوية التشتتي–التجنبي، والتعلق التجنبي، والتعلق القلق كانوا مرتبطين بشكل إيجابي بالقلق و/أو الاكتئاب، أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يظهرون مستويات عالية من أسلوب الهوية المعلوماتي وأسلوب التعلق التجنبي أظهروا مستويات أعلى من القلق وكذلك مستويات أعلى من الاكتئاب. تشير هذه النتائج إلى أن أنماط الهوية وأبعاد التعلق يمكن أن تعمل معًا لزيادة مستويات السلوكيات الداخلية بين البالغين الناشئين،. كما ارتبط الاكتئاب بشكل إيجابي مع أسلوب الهوية التشتتي–التجنبي($r = .306, p < .001$) ،كما .ارتبط القلق بشكل إيجابي مع أسلوب الهوية التشتتي–التجنبي($r = .260, p < .001$) ، أظهرت النتائج أيضًا أن أسلوب الهوية

المعياري كان مرتبطًا بشكل سلبي بكل من الاكتئاب واضطراب القلق المعمم. بمعنى آخر، الأشخاص الذين حصلوا على درجات أعلى في أسلوب الهوية المعياري كانت لديهم درجات أقل في الاكتئاب واضطراب القلق المعمم. يشير ذلك إلى أن أسلوب الهوية المعياري يرتبط بمستويات أقل من الاكتئاب والقلق.

٣- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والملل الأكاديمي

هدفت دراسة Puspoky (2018) الى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية. تم تضمين الاستقلالية كوسيط محتمل. شملت العينة (٧٥)' طالبا من فصول علم النفس في كلية جامعة الملك، تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٣٩ عامًا؛ وتمثلت ادوات الدراسة فى Objective Measure of Ego Identity Status- Revised Version (Bennion & Adams, 1986) للهوية ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد(2005) Chen ، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد Academic Orientations (Davidson, Beck, & Silver, 1999) ومقياس الرضا عن الحياة Diener (1985) ومقياس الاهداف الأكاديمية من إعداد Roney and O'Connor (2008) ومقياس الدافعية الأكاديمية (Vallerand et al., 1992) أظهرت النتائج أن حالة الهوية الأكاديمية المحققة كانت مرتبطة إيجابيًا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأن حالة الهوية الأكاديمية الملتزمة كانت مرتبطة سلبيًا بتوجه أهداف الإتقان، والاندماج الأكاديمي، والدافعية الذاتية، كما أظهرت النتائج أن حالة الهوية الأكاديمية المحققة كانت مرتبطة إيجابيًا بالاندماج الأكاديمي ($r(72) = .25, p < .05$) ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية($r(72) = .34, p < .01$)، والرضا عن الحياة .($r(73) = .25, p < .05$) وأظهرت النتائج أن حالة الهوية الأكاديمية المغلقة كانت مرتبطة سلبًا بالاندماج الأكاديمي ($r(72) = -.47, p < .001$)، ولكنها لم تكن مرتبطة بشكل كبير بالكفاءة الذاتية الأكاديمية أو الرضا عن الحياة. تم إجراء ثلاث تحليلات انحدار باستخدام حالة الهوية الأكاديمية المحققة وحالة الهوية الأكاديمية المغلقة كمتغيرات متنبئة، وتنبأت كل واحدة من النتائج الثلاثة؛ فقط كانت حالة الهوية الأكاديمية المغلقة كانت متنبئًا مهمًا للاندماج الأكاديمي ($b(69) = -.43, p < .001$)، بحيث أن الحالة المغلقة توقعت سلبًا الاندماج الأكاديمي. كما أن حالة الهوية الأكاديمية المعلقة تتنبأ سلبًا بشكل بالاندماج الأكاديمي($b(66) = -.33, p < .05$).

دراسة أنوار عُمري (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي، والملل الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية، بالإضافة إلى الكشف عن مستوى

المشاركة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، والتحقق من وجود فروق في المشاركة الأكاديمية حسب متغيري الجنس، والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من(٤١٠) طالبًا وطالبة ضمن طلبة البكالوريوس في كلية القاسمي الأكاديمية في منطقة باقة الغربية، وطبق عليهم مقياس تعويق الذات الأكاديمي، ومقياس الملل الأكاديمي، ومقياس المشاركة الأكاديمية.. أظهرت النتائج وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لكل من تعويق الذات الإدعائي، وتعويق الذات السلوكي على الاستثارة المنخفضة، والاستثارة المرتفعة، وعدم الانتباه، وإدراك الوقت، وعدم الاندماج. ووجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا لكل من تعويق الذات الإدعائي، وتعويق الذات السلوكي، وإدراك الوقت وعدم الانتباه والاستثارة المرتفعة، وعدم الاندماج كأبعاد للملل الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية.

هدفت الدراسة Liu., Li & Fan (2022) الى فحص الارتباط بين الملل والاندماج فى تعلم اللغة الانجليزية ركزت الدراسة على البيانات التي تم الحصول عليها من (١١٥٧) طالبًا في المدارس الثانوية في ست مناطق مختلفة من الصين من خلال استبيان. توصلت النتائج الى وجود ارتباط سلبي كبير بين المفهومين وكذلك بين أبعادهما وجود ارتباط سلبي متوسط ولكنه مهم بمعامل ارتباط يبلغ −٠.٣٦٥ .($p < 0.01$) بين أبعادELE ، كان أعلى معامل ارتباط مع الملل هو بعد الاندماج السلوكي.

هدفت دراسة Lu & Rameli (2023) لفحص الدور الوسيط للملل في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج في التعلم عبر الإنترنت. اهتمت هذه الدراسة فحص ما يلي:تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على ثلاثة أبعاد فرعية للتفاعل في التعلم عبر الإنترنت.وما إذا كانت الأبعاد الفرعية الأربعة للملل تتوسط العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأبعاد الفرعية الثلاثة للتفاعل في التعلم عبر الإنترنت؛تم جمع البيانات من ٥٢٨ طالبًا جامعيًا (Mage = 19.77, SDage = 1.24)أكملوا طواعية استبيانات تقيم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والملل، وتفاعل التعلم. أشارت نتائج نمذجة المعادلات الهيكلية إلى النتائج التالية: يمكن للكفاءة الذاتية الأكاديمية التنبؤ بالاندماج في التعلم عبر الإنترنت، والملل الانفعالي يتوسط العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج السلوكي والمعرفي، والملل المعرفي يتوسط العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج المعرفي، والملل التحفيزي يتوسط العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج السلوكي والانفعالي، والملل الفسيولوجي يتوسط العلاقة

بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج السلوكي والانفعالي والمعرفي. أخيرًا، تدعم هذه الدراسة فكرة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تؤثر على تفاعل التعلم من خلال معالجة الملل في التعلم عبر الإنترنت. كما تقدم هذه الدراسة دلالات نظرية وعملية مهمة لتعزيز تخلي الطلاب عن الملل وزيادة تفاعلهم في التعليم عبر الإنترنت.

تهدف دراسة Yan., Zhou., Zhang & Cui (2023) إلى دراسة تأثير حماسة المعلمين على الحالة الانفعالية للطلاب من الملل أثناء الفصل وتأثيره على اندماج الطلاب في التعلم. تهدف هذه الدراسة الارتباطية إلى استكشاف العلاقة بين الحماسة المدركة للمعلم والالتزام المهني بواسطة الملل المتعلق بالفصل والمشاركة في التعلم.. كان المشاركون طلاب جامعات (ن=٣٥٨؛ ٦٨% إناث، ٢٢% ذكور) من درجات وتخصصات مختلفة من جامعات في ونزهو، الصين. تم اعتماد استبيانات حول حماسة المعلم المدركة، الالتزام المهني، الملل المتعلق بالفصل والمشاركة في التعلم لقياس متغيرات الدراسة، تكشف النتائج ووجود تأثير سالب دال إحصائيًا بين الملل المتعلق بالفصل الدراسي والاندماج الأكاديمية، فإن حماسة المعلم المدركة تؤثر على التزام الطلاب المهني من خلال الملل المتعلق بالفصل والمشاركة في التعلم.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

وجدا كل من Jafari & Abdi Zarrin (2022) أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مكونات الاندماج المدرسي (السلوكي، المعرفي، والعاطفي)، الهوية الأكاديمية المحققة، والمرونة الأكاديمية مع التكيف الأكاديمي. فى حين اتفقت نتائج بحث كل من Mehrdadian, et al. (2021) و Sani & Rad (2015) أن الأسلوب المعلوماتي له تأثير إيجابي مباشر وغير مباشر على الاندماج المعرفي من خلال أهداف الإتقان، كما أظهرت دراسة Habibi-Kaleybar (2019) أن أنماط الهوية الأكاديمية المعيارية والمعلوماتية والدافعية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي كان لها تأثير إيجابي على الاندماج الأكاديمي، في حين كان لنمط الهوية المتشتت/التجنب تأثير سلبي، ودراسة Shaban, et al. (2017) أظهرت وجود علاقة إيجابية بين أنماط الهوية المعيارية والتشتت- التجنب والاندماج الأكاديمي، حيث تفسر هذه الأنماط ٧% من التباين في الاندماج الأكاديمي كما: أظهرت دراسة Puspoky (2018) أن الهوية الأكاديمية المغلقة مرتبطة سلبيًا بالاندماج الأكاديمي كما. أشارت نتائج دراسة Liu, et al. (2022) إلى وجود ارتباط سلبي بين الملل والاندماج في تعلم اللغة

الإنجليزية. كما وجدا Lu & Rameli (2023) أن الملل العاطفي والمعرفي والتحفيزي والفسيولوجي يتوسطون العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج في التعلم عبر الإنترنت.

ومن خلال اهتمامات البحوث السابقة بتناول العلاقة بين أنماط الهوية وكل من الملل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي فسوف يهتم البحث الحالى بتناول بتناول هذه العلاقات ولكن كدور وسيط ومعدل للملل الأكاديمي فى علاقة أنماط الهوية بالاندماج الأكاديمي. وذلك فى اطار ما طرح من روابط نظرية بالاطار النظرى تدعم تناول هذه المتغيرات بهذه المنهجية.

كما تشترك الدراسات في استخدام أدوات قياس متعددة لقياس الهوية الأكاديمية فقد استخدم(2022) Jafari & Abdi Zarrin استبيان الحالة الأكاديمية للهوية من(2008) was&issacson لقياس هوية الطلاب الأكاديمية. واستخدم Al-Amri (2020) و(2019) Habibi-Kaleybar مقياس Identity Pattern Inventory (ISI-3) لبيرزونسكاي (١٩٩٢) لقياس أنماط الهوية، كما تنوعت مقاييس الاندماج الاكاديمى فقد استخدما Jafari & Abdi Zarrin (2022) استبيان الاندماج المدرسي من Fredricks, et al. (2004) لقياس الاندماج الأكاديمي. بينما استخدم Al-Amri (2020) البُعد الفرعي للاندماج الوجداني من مقياس الدعم الاجتماعي. كما اعتمدت Habibi-Kaleybar (2019) على استبيان الاندماج الأكاديمي لزيرانج لقياس مدى اندماج الطلاب في أنشطتهم الأكاديمية، بينما تمثلت مقاييس الملل الاكاديمى حيث استخدم Liu, et al. (2022) استبيان من إعدادهم لتقييم الملل.

وفى ضوء ما سبق سيتم إعداد مقياس فى الاندماج الأكاديمي ليتناسب مع عينة البحث والاستعانة بمقياس (نهلة الشافعي، ٢٠٢٣) فى الملل الأكاديمي وترجمة مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لـ Was &Isaacson (2008)

كما تنوعت الاساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسات السابقة من أسلوب الارتباط والنمذجة الهيكلية وأسلوب تحليل المسار وتحليل الانحدار المتعدد. وفى البحث الحالى سوف يستخدم الباحثان طريقة البوتسترات لتحليل الدور الوسيط وتحليل المسار للكشف عن الدور المعدل.

كما تنوعت العينات بالبحوث السابقة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة بينما سوف تتمثل عينة البحث الحالى فى طلاب الجامعة العاديين وذوو الإعاقة البصرية.

وهناك مبررات لتناول الدور الوسيط والدور المعدل للملل الأكاديمي في العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي على الرغم من اقتصار البحوث والدراسات السابقة على تناول العلاقات والتأثيرات بين هذه المتغيرات، للطلاب العاديين. يمكن تلخيص هذه المبررات في النقاط التالية:

– **فهم آلية التأثير**: الدور الوسيط للملل الأكاديمي يمكن أن يوضح كيف تؤثر أنماط الهوية على الاندماج الأكاديمي. على سبيل المثال، قد تؤثر أنماط الهوية المختلفة (مثل المعلقة أو المضطربة) على مستوى الملل الأكاديمي، والذي بدوره يؤثر على مدى الاندماج في البيئة الأكاديمية، فهم هذه الآلية يمكن أن يساعد في تحديد العوامل التي تسهم في تعزيز أو تقليل الاندماج الأكاديمي.

– تحديد استراتيجيات تدخل فعالة: معرفة كيف يمكن أن يكون الملل الأكاديمي معدلاً للعلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي يسمح بتطوير استراتيجيات تدخل تستهدف تقليل الملل الأكاديمي وزيادة الاندماج. إذا كان الملل الأكاديمي هو عامل معدّل، فإن التدخلات التي تستهدف تقليل الشعور بالملل قد تساعد في تحسين الاندماج الأكاديمي، خاصة بالنسبة لأولئك الذين يعانون من أنماط هوية مضطربة أو معلقة.

– تطوير نظريات جديدة: استكشاف دور الملل الأكاديمي كمتغير وسطي ومعدل يسهم في تطوير نظريات جديدة حول العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي. يمكن أن يؤدي هذا إلى تحسين فهم كيفية تفاعل العوامل النفسية والاجتماعية وتأثيراتها على تجربة الطلاب الأكاديمية.

– تقديم رؤى حول التباين بين الأفراد: تأثير الملل الأكاديمي كمتغير معدل قد يختلف بين الأفراد بناءً على أنماط الهوية الخاصة بهم. دراسة هذا التأثير يمكن أن توفر رؤى حول كيفية تباين التجارب الأكاديمية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وكيفية تأثير أنماط الهوية على تجاربهم الأكاديمية بطرق مختلفة.

– تحسين بيئة التعلم: تقديم رؤى حول كيفية تأثير الملل الأكاديمي على العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي يمكن أن يساعد في تحسين بيئة التعلم بشكل عام. من خلال فهم

كيفية تأثير الملل على الطلاب، يمكن تصميم بيئات تعليمية وتجريبية أكثر تحفيزًا ودعماً للطلاب، مما يعزز من مستوى الاندماج الأكاديمي ويقلل من مشاعر الملل.

– تسليط الضوء على ديناميات متعددة الأبعاد: التركيز على الدور الوسيط والمعدل للملل الأكاديمي يسلط الضوء على الديناميات المعقدة بين المتغيرات النفسية والاجتماعية. هذا يعزز من فهم كيفية تفاعل عوامل متعددة وتأثيراتها المشتركة على تجربة الطلاب، مما يمكن أن يؤدي إلى تطوير حلول أكثر شمولاً ودقة.

أوجه الأستفادة من الدراسات والبحوث السابقة:

أ– ملء الفجوة البحثية: الدراسات السابقة عينات من الطلاب العاديين، لكن لم يتم التطرق بشكل كافٍ إلى تأثيرات هذه المتغيرات في عينات ذوي الإعاقة البصرية. هذا البحث يهدف إلى ملء هذه الفجوة البحثية من خلال دراسة تأثير أنماط الهوية والملل الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وهي عينة لم يتم دراستها بشكل كاف

ب– **فهم التحديات الخاصة:** طلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات فريدة قد تؤثر على تجربتهم الأكاديمية بشكل مختلف مقارنة بالطلاب العاديين. فهم كيفية تأثير أنماط الهوية والملل الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي لديهم يمكن أن يوفر رؤى جديدة حول كيفية دعمهم بشكل أفضل وتحسين تجاربهم الأكاديمية.

ج– تحقيق التوازن بين العينة والنتائج: إدراج عينات ذوي الإعاقة البصرية يتيح مقارنة النتائج بين هذه الفئة والطلاب العاديين فى اختبار الدور الوسيط والدور المعدل لكل فئة على حده، مما يساعد في الكشف عن أي اختلافات جوهرية في كيفية تأثير أنماط الهوية والملل الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي. هذه المقارنة قد تكشف عن معلومات قيمة حول التباين في التجارب الأكاديمية بين الفئتين.

د– تطوير استراتيجيات دعم ملائمة: تسليط الضوء على دور الملل الأكاديمي كمتغير وسيط ومعدل في العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات دعم مخصصة لهذه الفئة. فهم العوامل التي تؤثر على الاندماج الأكاديمي يمكن أن يعزز من تصميم برامج دعم وتدخلات تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة.

هـ– إعادة تقييم نظريات الهوية والملل الأكاديمي: دراسة تأثيرات أنماط الهوية والملل الأكاديمي في سياق ذوي الإعاقة البصرية يمكن أن تؤدي إلى إعادة تقييم النظريات الحالية المتعلقة

بالهوية والملل الأكاديمي وتطبيقها في سياقات متنوعة. هذا قد يسهم في تحسين فهم كيفية تعامل الأفراد مع الضغوط والتحديات الأكاديمية.

على الرغم من ان جميع ما طرح من دراسات سابقة تدعم العلاقة ولا يوجد دور وسيط الا انه بناء على ما اشار (Hayes,(2008,7 أن إثبات العلاقة لا يعني بالضرورة فهمًا عميقًا حتى عندما يمكن إثبات علاقة سببية. نحن نعرف أننا نفهم ظاهرة ما بشكل أفضل عندما يمكننا الإجابة ليس فقط عما إذا كان X يؤثر علىY ، ولكن أيضًا كيف يؤثر X علىY ، ومتى يؤثر X على Y ومتى لا يؤثر. يتعلق سؤال "كيف" بالعملية النفسية أو المعرفية أو البيولوجية الأساسية التي تربط X بـ Y بشكل سببي، بينما يتعلق سؤال "متى" بشروط الحدود للعلاقة السببية– في ظل أي ظروف، أو لأي نوع من الناس، يؤثر X علىY ، وتحت أي ظروف، أو لأي نوع من الناس، لا يؤثر X علىY ؟

فـروض الـبـحث:

في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، يمكن صياغة فروض البحث، كما يلي:

الفرض الأول: يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض الثاني: يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض الثالث: يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض الرابع: يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض الخامس: يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض السادس : يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض السابع: يتوسط الملل الأكاديمي تأثير الهوية المُغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض الثامن: يُعدل الملل الأكاديمي تأثير الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الفرض التاسع: يتوسط الملل الأكاديمي أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.

الـطريـقة والإجـراءات

أولًا: منهج البحث:

في ضوء أهداف البحث ومشكلته والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة الدور الوسيط والمعدل للملل الأكاديمي فى علاقة أساليب الهوية الأكاديمية بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية وفروضه، فقد استخدم البحث المنهج الوصفي السببى الذى يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويسهم في وصفها وصفًا دقيقًا ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات المتعلقة بالظواهر النفسية والتربوية وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تطبيق النتائج وإمكانية تعميمها، والتوصل إلى توصيات ذات مغزى يزيد بها البحث رصيد المعرفة (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠١٠، ١٠٤-١٠٥).

ثانياً: مجتمع البحث:

تكَون مجتمع البحث الأصلى من طلاب وطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بالكليات النظرية الملتحق بها الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديون في الجامعات المصرية الحكومية.

ثالثاً: المشاركون في البحث:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة عددها (١٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعات المصرية المنتمين للكليات النظرية خلال الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وذلك من خلال رابط الكترونى باستمارة جوجل فورم[١]، وقد امتدت أعمارهم ما بين (٢٠-٢١) سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابى لأعمار هذه العينة (٢٠.٦٥١) سنة بإنحراف معيارى قدره (٠.٤٧٨). وقد روعى تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد

[١]) رابط أدوات البحث جوجل فورم
https://docs.google.com/forms/u/1/d/1Cnl11_s8LwIxLr5bvdTfg4s1BFWZWYbImd8ry6P_Grw/edit

روعى أن يكون حجم تلك العينة مناسبًا لمتطلبات الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية.

ب-عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث الحالي من طلاب وطالبات الكليات النظرية المختلفة بالجامعات المصرية الحكومية (الزقازيق- القاهرة- عين شمس- المنوفية- قناة السويس)، وذلك وفقاً للعينة المتاحة، وتم اختيار (٣١٣) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بالمرحلة الجامعية، ممن امتدت أعمارهم ما بين(٢٠-٢١) عامًا، بمتوسط عمر زمني(٢٠.٦٦٥) عام، وإنحراف معياري (٠.٤٧٣)، منهم: (٢٤١) طالبًا وطالبة من الطلاب العاديين بنسبة (٧٧%) من إجمالي العينة بمتوسط عمر زمني(٢٠,٦٤٧) وإنحراف معياري(٠,٨٢٩)، و(٧٢) طالبًا وطالبة من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بنسبة (٢٣%) من إجمالي العينة بمتوسط عمر زمني(٢٠,٥٩٧)، وإنحراف معياري(٠,٥٤٨) لأن هذه المرحلة تتضح فيها تشكيل الهوية الأكاديمية بصورة كبيرة، ويظهر فيها مدى معرفة الطلاب لأهدافهم التي توجههم والدوافع التي تحركهم؛ فهى مرحلة يواجه فيها الطلاب مشكلات وصعوبات تتعلق بفقد احساسهم بذاتهم في الوسط الأكاديمي.

رابعاً: أدوات البحث:

تم استخدام ثلاث أدوات رئيسية لقياس متغيرات البحث هي: مقياس أنماط الهوية الأكاديمية Academic Identity Status Scale ومقياس الملل الأكاديمي Academic Boredom Scale ومقياس الاندماج الأكاديمي Academic Engagement Scale، وفيما يلى وصف كل مقياس وخصائصه الإحصائية وكيفية الإستجابة عليه.

الأداة الأولى: مقياس أنماط الهوية الأكاديمية Academic Identity Status Scale

إعداد/ Was& Isaacson (2008) وترجمة وتقنين أميرة محمد بدر، وسعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٢٤)

وقد قام الباحثان "**واس وإيزاكسون**" (إعداد: Was & Isaacson, 2008) بتصميم مقياس تقرير ذاتى عن أنماط الهوية الأكاديمية استنادًا إلى حالات الهوية لـ مارسيا (١٩٦٦) للتمييز بين أربعة أنماط للهوية الأكاديمية وهى (نمط الهوية الأكاديمية المحققة، نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، نمط الهوية الأكاديمية المغلقة، نمط الهوية الأكاديمية المضطربة)، وتم تحليله للتأكد من صحته وموثوقيته.

ويتكون المقياس من (٤٠) مفردة تصف الأنماط الأربع للهوية والتى تعبر يعكس استبيان التقرير الذاتي الاتجاه الطبيعي للمراهقين والشباب إلى استكشاف أهمية القيم الأكاديمية التي تحدث للفرد باعتبارها ذات صلة بذاته.عن مدى استكشاف الفرد والتزامه بهويته.

وقدم "**واس وإيزاكسون**" بيانات تفيد صدقه وثباته بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملى التوكيدى باستخدام تقنيات العوامل الكامنة للمقياس، حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من (٤٢١) طالبًا وطالبة جامعيين مسجلين في دورة تمهيدية لعلم النفس التربوى بجامعة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد اتضح من مؤشرات المطابقة للنموذج أن قيمة جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)= ٠,٠٦٤ والتي وقعت في المدى المثالى، مما يؤدى إلى تناسب مقبول للنموذج المفترض، بالرغم من قيمة (كا^{٢})= ٧٣٤ كانت كبيرة، ، كما تم حساب الاتساق الداخلى عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه، وأيضًا تم حساب الصدق التنبؤى للمقياس من خلال الارتباط بين درجات المقياس الفرعى لأنماط الهوية الأكاديمية مع الدرجات النهائية في دورة علم النفس التربوى التي التحق بها الطلاب، وهذا يدل على تمتع المقياس باتساق داخلى جيد.

كما تم حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا لـ كرونباخ لكل مكون من مكونات المقياس وهى (نمط الهوية الأكاديمية المحققة، نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، نمط الهوية الأكاديمية المغلقة، نمط الهوية الأكاديمية المضطربة) وكانت قيمتهم (٠,٧٦، ٠,٨٥، ٠,٧٧، ٠,٧٦) على الترتيب، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ويتكون مقياس أنماط الهوية الأكاديمية في صورته النهائية لـ "**واس وإيزاكسون**" (Was & Isaacson, 2008) من (٤٠) مفردة موزعة على أربعة مكونات تمثل أنماط الهوية الأكاديمية وهى المكون الأول (الهوية الأكاديمية المحققة) ويتضمن (١٠) مفردات تتمثل أرقامها كما يلى (٤، ٥، ١٧، ١٨ ،٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٤٠)، والمكون الثانى (الهوية الأكاديمية المعلقة) ويتضمن (١٠) مفردات تتمثل أرقامها كما يلى (٧، ١٢ ،١٤، ٢١ ،٢٤، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٧)، والمكون الثالث (الهوية الأكاديمية المغلقة) ويتضمن (١٠) مفردات تتمثل أرقامها كما يلى (١، ٦،٩، ١٠، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٩، ٣٣)، والمكون الرابع (الهوية الأكاديمية المضطربة) ويتضمن (١٠) مفردات تتمثل أرقامها كما يلى (٢، ٣، ٨، ١٣، ١٥،

١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٥، ٣٩)، وتتم الاستجابة على هذا المقياس وفقًا لمقياس ليكرت خماسى الإستجابة متدرج من (١) إلى (٥) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في المفردة على المستجيب، بينما يشير الرقم (٥) إلى انطباق المعنى المتضمن في المفردة تمامًا على المستجيب وعلى الفرد المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة بحيث تأخذ الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة المفردات الإيجابية، وفى البحث الحالي تم تحويل الاستجابات الخماسية الى استجابات ثلاثية وذلك حتى تتماشى مع الاستجابات الاخرى للمقاييس المعدة بالبحث الحالى (الاندماج الأكاديمي) وايضا تيسيرا للطلاب ذوي الإعاقة البصرية حيث اختصرت جميع المقاييس المتبناه بالبحث الحالى من ليكرت الخماسى الى ليكرت الثلاثى، وكانت استجابات المقياس في (تنطبق تمامًا- تنطبق الى حد ما- لاتنطبق تمامًا).

وتم ترجمة هذا المقياس نظرًا لاتفاق أغلبية البحوث والدراسات السابقة للهوية الأكاديمية على نموذج أنماط الهوية الأكاديمية لـ (Was & Isaacson, 2008) المُطور والذى ينبثق من نظرية مارسيا (Marcia, 1966)، و(Marcia, 1980).

١- الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للنمط الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٣) ذلك:

جدول (٣): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية(ن=١٥٠)

نمط الهوية المضطربة		نمط الهوية المعلقة		نمط الهوية المغلقة		نمط الهوية المحققة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢	٠.٧٤٣**	٧	٠.٦٠٧**	١	٠.٣٤٦**	٤	٠.٦٢٨**
٣	٠.٥٩٠**	١٢	٠.٦٧٩**	٦	٠.٦٥٩**	٥	٠.٦٧٧**
٨	٠.٥٧٠**	١٤	٠.٦٥٨**	٩	٠.٥١١**	١٧	٠.٦٢١**
١٣	٠.٦٦٧**	٢١	٠.٦٣٢**	١٠	٠.٤٤٠**	١٨	٠.٦٠٧**
١٥	٠.٥٩٥**	٢٤	٠.٦٤٢**	١١	٠.٥١٨**	٢٥	٠.٥٨٧**
١٩	٠.٣٠١**	٢٧	٠.٦٣٧**	١٣	٠.٥١٨**	٢٨	٠.٥٤٣**
٢٣	٠.٦٧٠**	٣١	٠.٦١٠**	٢٠	٠.٦٢٦**	٣٠	٠.٧٠٨**

نمط الهوية المضطربة		نمط الهوية المعلقة		نمط الهوية المغلقة		نمط الهوية المحققة	
٢٦	**٠.٦٧٢	٣٤	**٠.٤٣٨	٢٢	**٠.٤٠٦	٣٢	**٠.٧٤٤
٣٥	**٠.٥٤٣	٣٦	**٠.٦٠٢	٢٩	**٠.٣٠١	٣٨	**٠.٥٥٦
٣٩	**٠.٥٧٥	٣٧	**٠.٦٥١	٣٣	**٠.٤٣١	٤٠	**٠.٤١٥

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لنمط الهوية الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١). وكان اعلاهم ارتباطا من المفردات بنمط الهوية المضطربة هى المفردة رقم (٢) بمعامل ارتباط (٠.٧٤٣) بينما اعلاها ارتباطا بنمط الهوية المعلقة هى المفردة رقم (١٢) بمعامل ارتباط (٠.٦٧٩)، فى حين اعلى المفردات ارتباطا بنمط الهوية المغلقة هى المفردة رقم (٦) بقيمة معامل ارتباط (٠.٦٥٩)، بينما كانت المفردة رقم (٣٢) بأسلوب الهوية المحققة بقيمة معامل ارتباط (٠.٧٤٤).

أوضحت النتائج في جدول(٣) أن "**معاملات الارتباط بنمط الأول (الهوية المضطربة)** قد تراوحت ما بين(٠,٣٠١- ٠,٧٤٣) بينما امتدت " **معاملات الارتباط بالنمط الثاني (الهوية المعلقة)** قد تراوحت ما بين(٠,٤٣٨- ٠,٦٧٩) وأن " **معاملات الارتباط بالنمط الثالث (الهوية المغلقة)** قد تراوحت ما بين(٠,٣٠١- ٠,٦٥٩) بينما " **معاملات الارتباط بالنمط الرابع (الهوية المحققة)** قد تراوحت ما بين(٠,٤١٥- ٠.٧٤٤)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد اجراء الاتساق (٤٠) مفردة كما بالصورة الأولية.

٢- حساب ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل نمط فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية (في حالة حذف درجة المفردة من المكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية

نمط الهوية المضطربة		نمط الهوية المعلقة		نمط الهوية المغلقة		نمط الهوية المحققة	
رقم المفردة	معامل ثبات ألفا	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا
٢	٠.٧٤٩	٧	٠.٨٠٠	١	٠.٦١٩	٤	٠.٧٧٨
٣	٠.٧٧٤	١٢	٠.٧٩١	٦	٠.٥٥٤	٥	٠.٧٧٢
٨	٠.٧٧٦	١٤	٠.٧٩٥	٩	٠.٥٩٥	١٧	٠.٧٩٥
١٣	٠.٧٦٠	٢١	٠.٧٩٧	١٠	٠.٦١٩	١٨	٠.٧٨١
١٥	٠.٧٧٢	٢٤	٠.٧٩٦	١١	٠.٥٩١	٢٥	٠.٧٨٣
١٩	٠.٨١٣	٢٧	٠.٧٩٧	١٦	٠.٥٩٩	٢٨	٠.٧٩٢
٢٣	٠.٧٦٠	٣١	٠.٨٠٠	٢٠	٠.٥٦٥	٣٠	٠.٧٦٧
٢٦	٠.٧٦٠	٣٤	٠.٨٢٣	٢٢	٠.٦٢٠	٣٢	٠.٧٦١
٣٥	٠.٧٧٨	٣٦	٠.٨٠٣	٢٩	٠.٦٣٩	٣٨	٠.٧٨٧
٣٩	٠.٧٧٣	٣٧	٠.٧٩٥	٣٣	٠.٦٢٥	٤٠	٠.٨٠٥
الثبات الكلى للنمط =٠.٧٩٠		الثبات الكلى للنمط =٠,٨١٦		الثبات الكلى للنمط =٠,٦٢٩		الثبات الكلى للنمط =٠,٨٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (فى حالة حذف درجة المفردة من النمط الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) أقل من أو تساوى معامل ألفا للمكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١٩،٣٤،٢٩،٤٠) حيث ان معامل ثبات المقياس حال استبعادهم اعلى من معامل الثبات الكلي للأنماط المنتمية اليهم، مما يستدعى حذفهم؛ حيث أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للنمط التى تنتمى اليه، بينما تم الإبقاء على باقى مفردات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

تم حساب **ثبات المكونات الفرعية لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقتى . "سبيرمان/ براون **أو طريقة** جتمان وذلك وفقا لتساوى التباين بين نصفى المقياس او عدم تساوى التباين بين نصفيه، فكانت النتائج كما بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): معاملات ثبات المكونات الفرعية لأنماط الهوية الأكاديمية لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية

م	أنماط الهوية الأكاديمية	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان براون/ جتمان
١	الهوية المضطربة	٠.٨١٣	٠.٠.٧٧٤
٢	الهوية المعلقة	٠.٨٢٣	٠.٧٧٦
٣	الهوية المغلقة	٠.٦٣٩	٠.٦٥٠
٤	الهوية المحققة	٠.٨٠٥	٠.٨١٣

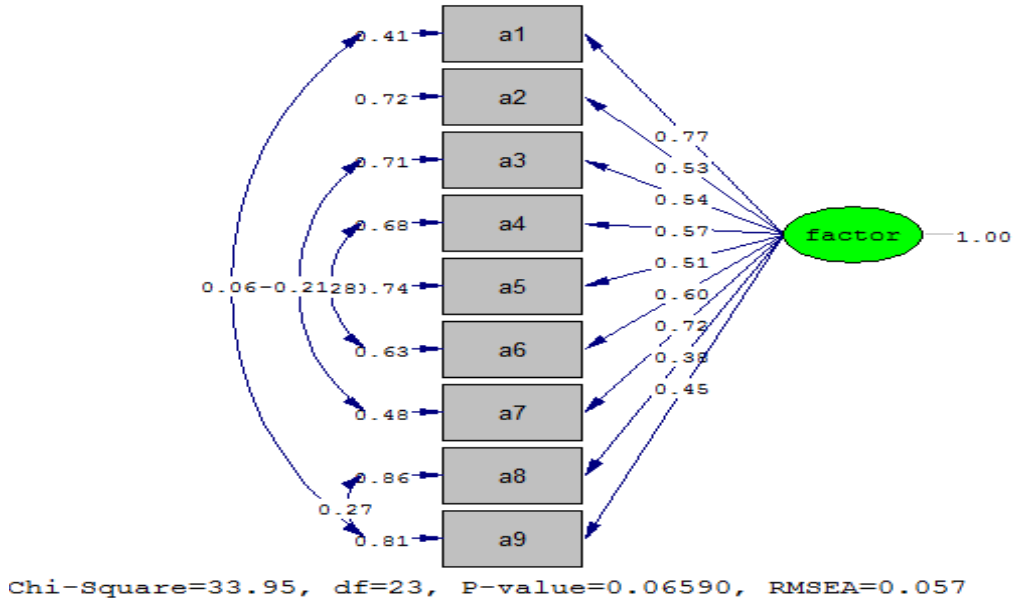
يتضح من الجدول (٥): أن معاملات ثبات المكونات الفرعية لمقياس لأنماط الهوية الأكاديمية له بالطريقتان مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع أنماط الهوية الأكاديمية ، وكذلك المقياس ككل.

(ب) حساب الصدق:

تم حساب الصدق **(التحليل العاملي التوكيدي):** هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة (مفردات كل نمط على حده) تنتظم حول عامل كامن واحد (الأنماط المختلفة) كما هو موضح بالشكل التالي:

أولا: نمط الهوية المضطربة

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المضطربة وذلك باستخدام مؤشرات التعديل من النوع الثاني التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



شكل (٤) المسار التخطيطى لمفردات مكون الهوية المضطربة وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات مفردات النمط الأول بالعامل الكامنfactor (نمط الهوية المضطربة) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (نمط الهوية المضطربة) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4-a5-a6-a7-a8-a9) وهى المقابلة للمفردات أرقام (٢،٣،٨،١٣،١٥،٢٣،٢٦،٣٥،٣٩)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى نمط الهوية المضطربة جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة. ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات مكون نمط الهوية المضطربة (نموذج العامل الكامن):

جدول (٦): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المضطربة

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
الهوية المضطربة	٢	٠.٧٦٧	٠.٠٧٥٦	**١٠.١٣٧
	٣	٠.٥٢٦	٠.٠٨٢٥	**٦.٣٧٦
	٨	٠.٥٤٠	٠.٠٨٦١	**٦.٢٧٦
	١٣	٠.٥٦٧	٠.٠٨١٩	**٦.٩٢١

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
	١٥	٠.٥١٠	٠.٠٨٣٠	**٦.١٤٣
	٢٣	٠.٦٠٥	٠.٠٨٠٦	**٧.٥٠٩
	٢٦	٠.٧٢٣	٠.٠٧٩١	**٩.١٣٩
	٣٥	٠.٣٧٩	٠.٠٨٥٩	**٤.٤١٦
	٣٩	٠.٤٤٧	٠.٠٨٧٠	**٥.١٣٨

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على صدق باقى المتغيرات المشاهدة (مفردات مكون نمط الهوية المضطربة).

ويلاحظ أن المتغير المشاهد(٢) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن(الهوية المضطربة)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠,٧٦٧) يليه المتغير المشاهد (٢٣)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الهوية المضطربة) يساوى ٠,٧٢٣.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمفردات نمط الهوية المضطربة بمؤشرات حسن المطابقة، ويوضح الجدول التالى هذه المؤشرات:

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات نمط الهوية المضطربة

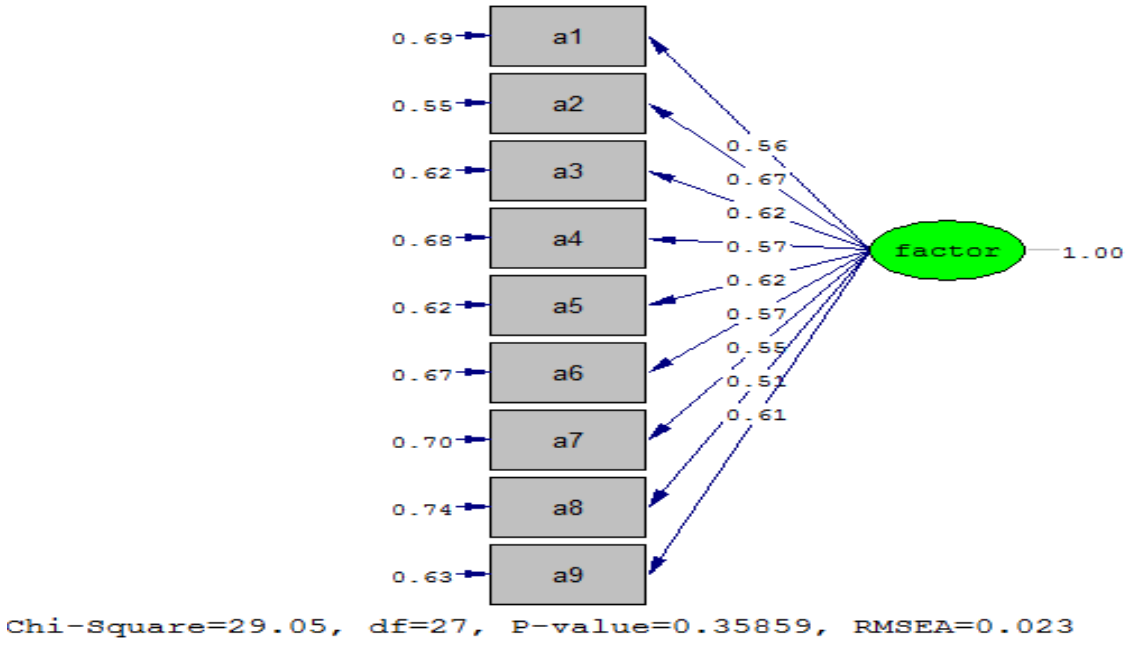
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٣٣.٩٤٩	p.value) $0.05 < p \leq 0.01$
درجات الحرية (Df)	٢٣	
نسبة كا٢ X2/df	١,٤٨	$0 \leq \chi 2/df \leq 2$
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٥٢	$0.95 \leq GFI \text{ v } 1.00$
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٩٠٦	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
معيار معلومات أكيك AIC	٧٧,٩٤٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٩٠.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٦٦,١٨٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٧٠.٤٧٩)

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٥٢٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠.٦٠٤)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٤٥	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٦٧	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧٩	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩١٤	أكبر من أو يساوى ٠.٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٦٠٤	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٤٨٦	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥٦٥	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠,٠٥٢١	$0 \leq SRMR \leq 0.08$

وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

ثانياً: نمط الهوية المعلقة

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المعلقة التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



شكل (٥) المسار التخطيطى لمفردات مكون الهوية المعلقة وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات مفردات النمط الأول بالعامل الكامنfactor (نمط الهوية المعلقة) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (نمط الهوية المعلقة) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4-a5-a6-a7-a8-a9) وهى المقابلة للمفردات أرقام (٧،١٢،١٤،٢١،٢٤،٢٧،٣١،٣٦،٣٧)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى نمط الهوية المعلقة جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة.

ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات مكون نمط الهوية المعلقة (نموذج العامل الكامن):

جدول (٨): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المعلقة

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع (S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية (t)
نمط الهوية المعلقة	٧	٠.٥٥٧	٠.٠٨٢٤	٦.٧٥١**
	١٢	٠.٦٧١	٠.٠٧٩٠	٨.٤٩٦**
	١٤	٠.٦١٦	٠.٠٨٠٧	٧.٦٩٠**
	٢١	٠.٥٦٧	٠.٠٨٢٢	٦.٨٩٧**
	٢٤	٠.٦١٨	٠.٠٨٠٦	٧.٦٦٢**
	٢٧	٠.٥٧٤	٠.٠٨١٩	٧.٠٠٥**
	٣١	٠.٥٤٦	٠.٠٨٢٧	٦.٦٠٣**
	٣٦	٠.٥٠٨	٠.٠٨٣٧	٦.٠٦٥**
	٣٧	٠.٦٠٦	٠.٠٨١٠	٧.٤٨٣**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق باقى المتغيرات المشاهدة (مفردات مكون نمط الهوية المعلقة).

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (١٢) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (نمط الهوية المعلقة)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠,٦٧١) يليه المتغير

المشاهد (٢٤)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (نمط الهوية المعلقة) يساوى ٠,٦١٨.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمفردات نمط الهوية المعلقة بمؤشرات حسن المطابقة، ويوضح الجدول التالى هذه المؤشرات:

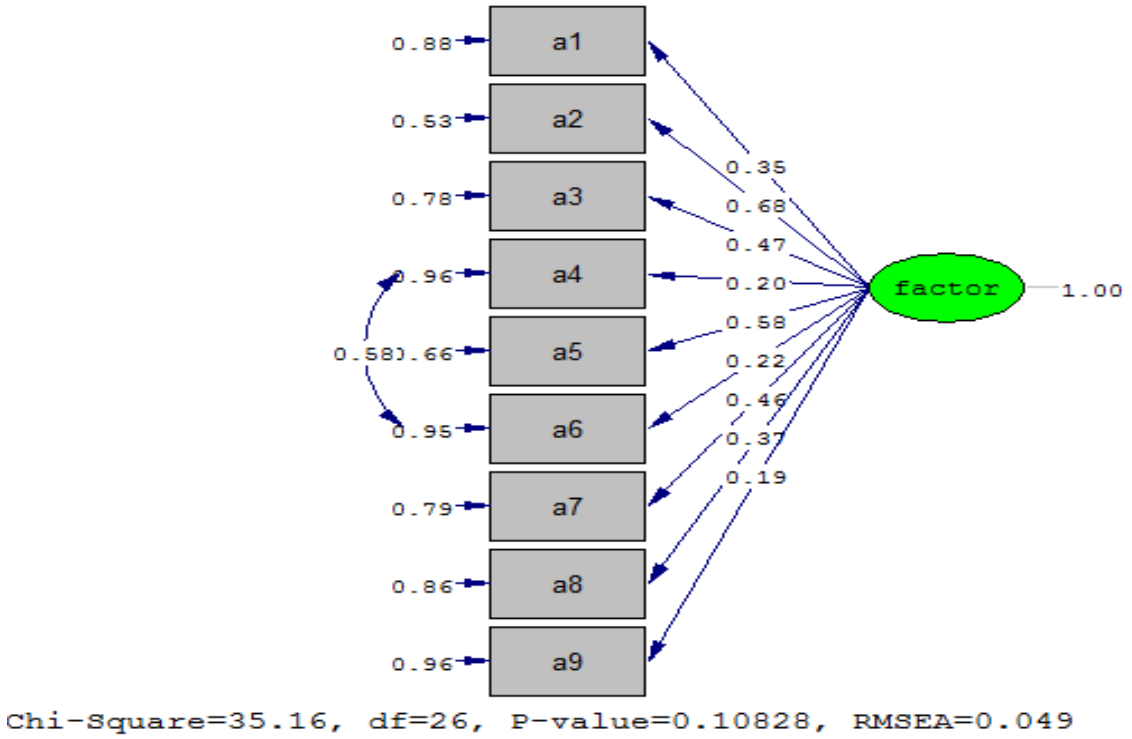
جدول (٩): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات نمط الهوية المعلقة

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢٩,٠٤٨	p.value) 0.05 < p ≤ 0.01
درجات الحرية (Df)	٢٧	
نسبة كا٢ X2/df	١,٠٧	0 ≤ χ2/df ≤ 2
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٥٨	0.95 ≤ GFI v 1.00
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٣١	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.00
معيار معلومات أكيك AIC	٦٥,٠٤٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٩٠.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٣٧,٢٣٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٧٠.٤٧٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٤٣٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠.٦٠٤)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٥٣	0.95 ≤ NFI ≤ 1.00
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٩٣	0.95 ≤ NNFI ≤ 1.00
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٥	0.95 ≤ CFI ≤ 1.00
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٣٨	أكبر من أو يساوى ٠.٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٥	0.95 ≤ IFI ≤ 1.00
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٧١٥	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٥٧٥	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٢٦	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.٠٤٣٥	0 ≤ SRMR ≤ 0.08

وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

ثالثا: نمط الهوية المغلقة

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المغلقة التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



شكل (٦) المسار التخطيطى لمفردات مكون الهوية المغلقة وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات مفردات النمط الأول بالعامل الكامنfactor (نمط الهوية المغلقة) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (نمط الهوية المغلقة) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4-a5-a6-a7-a8-a9) وهى المقابلة للمفردات أرقام (١،٦،٩،١٠،١١،١٦،٢٠،٢٢،٣٣)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى نمط الهوية المغلقة جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة.

ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات مكون نمط الهوية المغلقة (نموذج العامل الكامن)

جدول (١٠): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المغلقة

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع (S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
نمط الهوية المغلقة	١	٠.٣٥٤	٠.٠٩٥٥	**٣.٧٠٣
	٦	٠.٦٨٢	٠.٠٩٢٧	**٧.٣٦٥
	٩	٠.٤٦٧	٠.٠٩٣٩	**٤.٩٨٠
	١٠	٠.١٩٨	٠.٠٩٧٣	*٢.٠٣١
	١١	٠.٥٨١	٠.٠٩٢٧	*٦.٢٦٥
	١٦	٠.٢٢٤	٠.٠٩٧٠	*٢.٣٠٦
	٢٠	٠.٤٥٨	٠.٠٩٤٠	**٤.٨٦٧
	٢٢	٠.٣٧٤	٠.٠٩٥٢	**٣.٩٢٨
	٣٣	٠.١٨٨	٠.٠٩٧٢	*١.٩٥٢

**** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) (*) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على صدق باقى المتغيرات المشاهدة (مفردات مكون نمط الهوية المغلقة). ويلاحظ أن المتغير المشاهد (٦) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (نمط الهوية المغلقة)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠,٦٨٢) يليه المتغير المشاهد (١١)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (نمط الهوية المغلقة) يساوى ٠,٥٨١.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمفردات نمط الهوية المغلقة بمؤشرات حسن المطابقة، ويوضح الجدول التالى هذه المؤشرات:

جدول (١١): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات نمط الهوية المغلقة

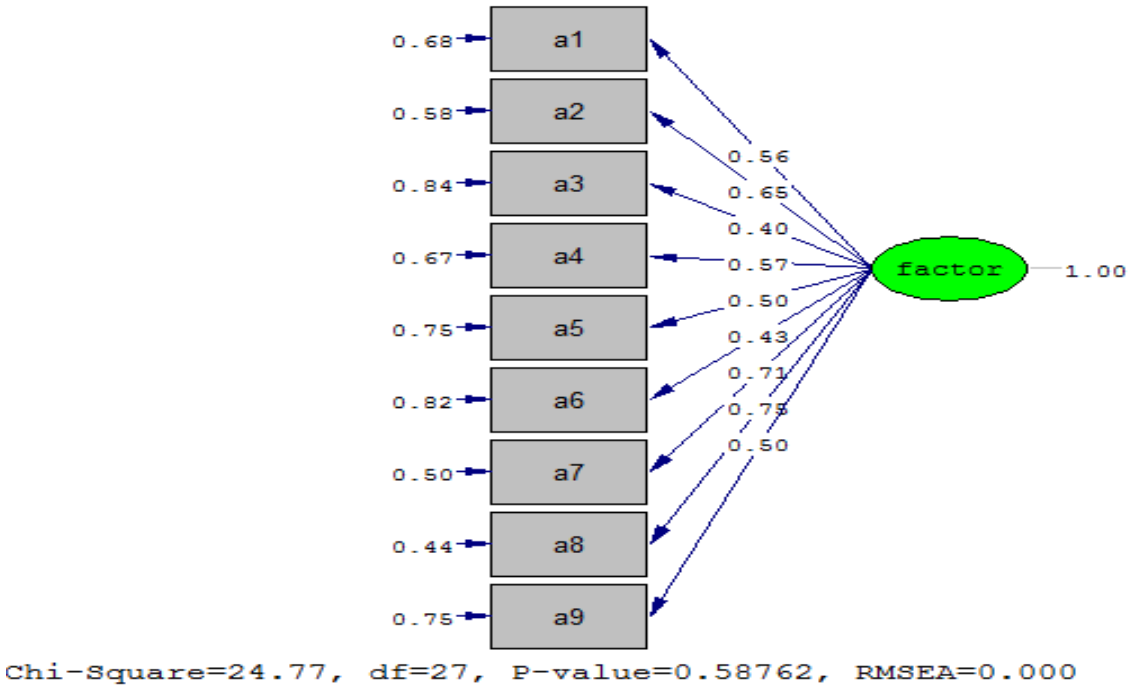
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٣٣.٣٩١	p.value) $0.05 < p \leq 0.01$
درجات الحرية (Df)	٢٦	
نسبة كا٢ X2/df	١.٢٤٨	$0 \leq \chi 2/df \leq 2$
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٠٠	$0.95 \leq GFI$ v 1.00
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	٠.٩١٤	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
AGFI		
معيار معلومات أكيك AIC	٧٣.٣٦١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٩٠.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٤٩.٣٦١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٧٠.٤٧٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠.٤٩١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠.٦٠٤)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٨٦٩	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠.٩٥٣	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦٦	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٨١٩	أكبر من أو يساوى ٠.٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٦٨	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠.٦٢٨	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠.٥٤٩	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
جذر متوسط مربع خطأ الاقترابRMSEA	٠.٠٤٨٦	0V RMSEA ≤ 06.0
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.٠٧١٥	$0 \leq SRMR \leq 0.08$

وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

رابعا: نمط الهوية المحققة

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المحققة التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



شكل (٧) المسار التخطيطى لمفردات مكون الهوية المحققة وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات مفردات النمط الأول بالعامل الكامنfactor (نمط الهوية المحققة) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (نمط الهوية المحققة) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4-a5-a6-a7-a8-a9) وهى المقابلة للمفردات أرقام (٤،٥،١٧،١٨،٢٥،٢٨،٣٠،٣٢،٣٨)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى نمط الهوية المعلقة جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة.

ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات مكون نمط الهوية المحققة (نموذج العامل الكامن):

جدول (١٢): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات نمط الهوية المحققة

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
نمط الهوية المحققة	٧	٠.٥٦٣	٠.٠٨١٩	**٦.٨٧١
	١٢	٠.٦٥٠	٠.٠٧٩٣	**٨.١٩١
	١٤	٠.٤٠٢	٠.٠٨٥٨	**٤.٦٨١

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
	٢١	٠.٥٧٠	٠.٠٨١٧	**٦.٩٧٧
	٢٤	٠.٥٠٤	٦.٠٨٣٥	**٦.٠٣٥
	٢٧	٠.٤٢٦	٠.٠٨٥٣	**٤.٩٩٣
	٣١	٠.٧٠٨	٠.٠٧٧٤	**٩.١٤١
	٣٦	٠.٧٤٨	٠.٠٧٦٠	**٩.٨٣١
	٣٧	٠.٤٩٩	٠.٠٨٣٦	**٥.٩٦٩

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على صدق باقى المتغيرات المشاهدة (مفردات مكون نمط الهوية المحققة). ويلاحظ أن المتغير المشاهد (٣٦) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (نمط الهوية المحققة)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠,٧٤٨) يليه المتغير المشاهد (٣١)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الهوية المحققة) يساوى ٠,٧٠٨.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمفردات نمط الهوية المحققة بمؤشرات حسن المطابقة، ويوضح الجدول التالى هذه المؤشرات

جدول (١٣): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات نمط الهوية المحققة

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢٤,٧٦٥	p.value) $0.05 < p \leq 0.01$
درجات الحرية (Df)	٢٧	
نسبة كا٢ X2/df	٠,٩١٧	$0 \leq \chi 2/df \leq 2$
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٤	$0.95 \leq GFI \text{ v } 1.00$
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٤١	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
معيار معلومات أكيك AIC	٦٠,٧٦٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٩٠.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٣٢,٩٥٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٧٠.٤٧٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع	٠,٤٢٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
ECVI		للنموذج المشبع (٠.٦٠٤)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٥٩	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	١	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٤٦	أكبر من أو يساوى ٠.٩ تشير لمطابقة مناسبة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٧١٩	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٥٧٩	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	صفر	$0V\ RMSEA \leq 06.0$
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.٠٤٣١	$0 \leq SRMR \leq 0.08$

وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

وبذلك قدمت نتائج التحليل العاملى التوكيدى لنموذج العامل الكامن الواحد دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

الصورة النهائية للمقياس:

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية أن الصورة النهائية للمقياس بعد إجراءات الصدق والثبات والاتساق الداخلي، يتضمن (٣٦) مفردة كما أنه يمكن تحديد درجة قطع لتحديد مستوى كل نمط من أنماط الهوية حيث أنه بما أن جميع الأنماط عدد مفرداتها (٩) ومن ثم فالمستوى متماثل لجميع الأنماط حيث يمثل المستوى المنخفض من كل نمط من (٩-١٥) درجة بينما يمثل المستوى المتوسط للنمط ما بين (١٦-٢١) فى حين يمثل النمط المرتفع من الهوية ما بين (٢٢ فأكثر).

جدول (١٤): توزيع المفردات علي أنماط الهوية الأكاديمية في الصورة النهائية

م	أنماط الهوية الأكاديمية	عدد المفردات	أرقام المفردات	الدرجة المرتفعة	الدرجة المنخفضة
١	الهوية المضطربة	٩	٢-٣-٨-١٣-١٥-٢٣-٢٦-٣٥-٣٩	٩	٢٧
٢	الهوية المعلقة	٩	٧-١٢-١٤-٢١-٢٤-٢٧-٣١-٣٦-٣٧	٩	٢٧
٣	الهوية المغلقة	٩	١-٦-٩-١٠-١١-١٦-٢٠-٢٢-٣٣	٩	٢٧
٤	الهوية المحققة	٩	٤-٥-١٧-١٨-٢٥-٢٨-٣٠-٣٢-٣٨	٩	٢٧

الأداة الثانية: مقياس الملل(الضجر) الأكاديمي(إعداد (نهلة فرج الشافعى، ٢٠٢٣)

تكون المقياس من (٤٢) مفردة موزعة على أربعة عوامل وهى: الافتقار للدافعية الأكاديمية ومفرداته(٢، ٣، ٦، ١٠، ١٣، ١٧، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٣٩ ، ٤٢) والإدراك السلبى لقيمة الدراسة ومفرداته(١، ٥، ٩، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥)، وصعوبة التركيز ومفرداته (٧، ١١، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٤٠، ٣٧)، والشعور بالاضطرار ومفرداته (٤، ٨، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤١)، وتتم الاستجابة على هذا المقياس وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الاستجابة (غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، محايد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة(٥) وتعكس هذه الدرجات فى العبارات السالبة وهى (١٠-١١-١٦-٢٠-٢٢-٢٤-٢٦-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٥-٣٩)، كما تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق التعرف على صدق بناء المقياس من خلال التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الرئيسية، باستخدام التدوير المتعامد، وقد اشارت النتائج الى وجود اربعة عوامل و ٤٢ بندا، حيث تم البدء ب (٤٥) مفردة وصولًا الى (٤٢) مفردة بحذف ثلاث مفردات وقد استوعبت (٦٥.١٥%)من التباين الكلى للمقياس حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من (٢٩٨) طالبًا وطالبة، وتم حساب الاتساق الداخلى للأبعاد عن طريق معاملات الارتباط بين درجة المكون الفرعى ودرجة المكونات الفرعية الأخرى، وكانت معظمها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

وتم حساب ثبات المقياس عن طريق استخدام معادلة ألفا لـ كرونباخ لكل مكون من مكونات المقياس وكانت قيمتهم (٠,٩٧٨، ٠,٩٥٠، ٠,٩٣٠، ٠,٩٢٩) على الترتيب وفقا للأبعاد التالية (الافتقار للدافعية الأكاديمية، الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، صعوبة التركيز،

الشعور بالاضطرار)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وكان الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٧١).

وفي **البحث الحالي** بتقليل عدد الاستجابات على هذا المقياس من (٥) نقاط إلى (٣) نقاط فقط، وتتمثل الاستجابات في (تنطبق تماماً، تنطبق الى حد ما، لاتنطبق تماماً)؛ وذلك تيسيرًا للطالب وقدرته على اختيار الاستجابة المنطبقة عليه مما ييسر دقة تمييز الطالب للاستجابات، وخاصة لتضمن العينة ذوى الإعاقة البصرية.

وتم تطبيق المقياس على **عينة الخصائص السيكومترية** المكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعات الحكومية المصرية بالكليات النظرية، حيث تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه، وتم تخصيص جزء يكتب فيه بياناته (الاسم، الجامعة، الكلية ، النوع، العمر)، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لأغراض البحث العلمى.

وفى البحث الحالي تم حساب الخصائص السيكومترية على النحو التالي:

١- الاتساق الداخلي لمقياس الضجر الأكاديمي

وقد قاما الباحثان بتسميته الملل الأكاديمي بدلا من الضجر الأكاديمي والنسبة لترجمة مصطلح"academic boredom" ، فإن"الملل الأكاديمي" هو الترجمة الأكثر شيوعًا والأفضل في معظم السياقات لأنه يعكس بشكل مباشر الشعور بفقدان الاهتمام أو الحماس تجاه الأنشطة الأكاديمية. هذا المصطلح مفهوم على نطاق واسع ومستخدم بشكل أكبر في البيئة التعليمية المصرية ففي البيئة المصرية، يُعد مصطلح "الملل الأكاديمي" أكثر شيوعًا واستخدامًا للتعبير عن حالة فقدان الاهتمام أو الفتور تجاه الدراسة أو الأنشطة الأكاديمية. يستخدم الناس هذا المصطلح بشكل واسع لوصف الشعور العام بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة أو حضور المحاضرات بسبب غياب التحفيز أو التحدي في المناهج الدراسية. تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، كما يلي:

جدول (١٥) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الملل الأكاديمي لطلاب الجامعة العاديين وذوى الإعاقة البصرية(ن=١٥٠)

الافتقار للدافعية		الإدراك السلبى لقيمة الدراسة		ضعف التركيز		الشعور بالاضطرار	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٢	**٠.٦٥٤	١	**٠.٦٨٥	٧	**٠.٧١٩	٤	**٠.٤٠٩
٣	**٠.٦٦٦	٥	**٠.٦٨٨	١١	**٠.٥٢٥	٨	**٠.٧١٥
٦	**٠.٥٧٧	٩	**٠.٨١٤	١٤	**٠.٧٢٨	١٥	**٠.٧٨٤
١٠	**٠.٦٧٤	١٢	**٠.٦٨١	١٨	**٠.٨٠٢	١٩	**٠.٧١٨
١٣	**٠.٤٤٤	١٦	**٠.٥٦٦	٢١	**٠.٧٣٨	٢٢	**٠.٦٦٨
١٧	**٠.٨٢٥	٢٠	**٠.٦٧٦	٢٥	**٠.٦٥٩	٢٦	**٠.٥٦٦
٢٤	**٠.٦٨٠	٢٣	**٠.٥٦٨	٢٩	**٠.٦٧١	٣٠	**٠.٥٤٠
٢٨	**٠.٣٩٢	٢٧	**٠.٧٤٥	٣٣	**٠.٥٩٦	٣٤	**٠.٧٧٨
٣٢	**٠.٦١١	٣١	**٠.٧٣٧	١٣٧	**٠.٦٧٥	٣٨	**٠.٦١٢
٣٦	**٠.٧٣٤	٣٥	***٠.٦٦٩	٤٠	**٠.٧١٢	٤١	**٠.٧٧٢
٣٩	**٠.٥٨٨						
٤٢	**٠.٦٦١						

يتضح من الجدول (١٥): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد فرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١). وكان اعلاهم ارتباطا من المفردات ببعد افتقار الدافعية الأكاديمية هى المفردة رقم (١٧) بمعامل ارتباط (٠.٨٢٥) بينما اعلاها ارتباطا ببعد الإدراك السلبي لقيمة الدراسة هى المفردة رقم (٩) بمعامل ارتباط (٠.٨١٤)، فى حين اعلى المفردات ارتباطا ببعد ضعف التركيز هى المفردة رقم (١٨) بقيمة معامل ارتباط (٠.٨٠٢)، بينما كانت المفردة رقم (١٥) ببعد الشعور بالاضطرار بقيمة معامل ارتباط (٠.٧٨٤).

أوضحت النتائج في جدول(١٥) أن "**معاملات الارتباط لبعد افتقاد الدافعية الأكاديمية** قد تراوحت ما بين(,٣٩٢- ,٨٢٥) بينما امتدت "**معاملات الارتباط لبعد الإدراك السلبى لقيمة الدراسة** قد تراوحت ما بين(,٥٦٦- ,٨١٤) وأن "**معاملات الارتباط لبعد ضعف التركيز** قد تراوحت ما بين(,٥٢٥- ,٨٠٢) بينما "**معاملات الارتباط ببعد الشعور بالاضطرار** قد تراوحت ما

بين(٤٠٩,- ٠.٧٨٤)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد اجراء الاتساق (٤٢) مفردة كما بالصورة الأولية.

كما تم حساب **معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس الملل الأكاديمي** وكذلك مع الدرجة للمقياس، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول(١٦): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمي

مكونات مقياس الملل الأكاديمي	الافتقار للدافعية الأكاديمية	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	ضعف التركيز	الشعور بالاضطرار	الدرجة الكلية
الافتقار للدافعية الأكاديمية	–	٠.٦٠٧**	٠.٨٢١**	٠.٧٧١**	٠.٩٣٨**
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة		–	٠.٣٧٥**	٠.٧٧٢**	٠.٧٨٧**
ضعف التركيز			–	٠.٥٦٣**	٠.٨١٠**
الشعور بالاضطرار				–	٠.٩٠٢**
الدرجة الكلية					–

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٦): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس الملل الأكاديمي ككل وجميع مكوناته الفرعية :(افتقاد الدافعية الأكاديمة- الإدراك السلبى لقيمة الدراسة- ضعف التركيز- الشعور بالاضطرار).

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الملل الأكاديمي من (٠.٣٧٥) إلي (٠.٨٢١) وكان أعلاها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠.٨٢١) وهو بين مكونى افتقاد الدافعية الأكاديمية وضعف التركيز ، بينما اقلها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠.٣٧٥) وهو بين مكونى ضعف التركيز والإدراك السلبي لقيمة الدراسة.

٢- حساب ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الملل الأكاديمي باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧): معاملات ثبات ألفا لمقياس الملل الأكاديمي(في حالة حذف درجة المفردة من المكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) لطلاب الجامعة العاديين وذوى الإعاقة البصرية

الافتقار للدافعية		الإدراك السلبى لقيمة الدراسة		ضعف التركيز		الشعور بالاضطرار	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
٢	٠.٨٤٨	١	٠.٨٦٠	٧	٠.٨٥٩	٤	٠.٨٥٩
٣	٠.٨٤٨	٥	٠.٨٦٢	١١	٠.٨٧٣	٨	٠.٨٥٠
٦	٠.٨٥٥	٩	٠.٨٤٦	١٤	٠.٨٥٩	١٥	٠.٧٥٨
١٠	٠.٨٤٧	١٢	٠.٨٦٠	١٨	٠.٨٥١	١٩	٠.٨٥٠
١٣	٠.٨٦٦	١٦	٠.٨٦٨	٢١	٠.٨٥٧	٢٢	٠.٨٥٠
١٧	٠.٨٣٣	٢٠	٠.٨٥٩	٢٥	٠.٨٦٥	٢٦	٠.٧٦٥
٢٤	٠.٨٤٦	٢٣	٠.٨٦٧	٢٩	٠.٨٦٣	٣٠	٠.٧٦٣
٢٨	٠.٨٦١	٢٧	٠.٨٥٤	٣٣	٠.٨٦٩	٣٤	٠.٧٦٩
٣٢	٠.٨٥٢	٣١	٠.٨٥٥	١٣٧	٠.٨٦٤	٣٨	٠.٧٦٤
٣٦	٠.٨٤٢	٣٥	٠.٨٦٠	٤٠	٠.٨٦٠	٤١	٠.٧٦٠
٣٩	٠.٨٥٢						
٤٢	٠.٨٤٨						
معامل ثبات البعد= ٠.٨٦١		معامل ثبات البعد=٠.٨٧١		معامل ثبات البعد= ٠.٨٧٤		معامل ثبات البعد= ٠.٨٥٠	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (فى حالة حذف درجة المفردة من النمط الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) أقل من أو تساوى معامل ألفا للمكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردتان رقما (٤،١٣) حيث ان معامل ثبات المقياس حال استبعادهم اعلى من معامل الثبات الكلي للمكونات المنتمية اليهم، مما يستدعى حذفهم؛ حيث أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للمكون التى تنتمى اليه، بينما تم الإبقاء على باقى مفردات مقياس الملل الأكاديمي.

وقد أشار امحمد تيغزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذى يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) وهذا وضع أغلب المقاييس يؤدى إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة ألفا الطبقي Stratified Alpha فى تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أكثر دقة

بكثير من معامل ألفا العادية، واتفق ذلك ايضًا ما مع توصلت إليه نتائج بحث حسان العمري(٢٠١٨، ٩٧) أن اسلوب ألفا الطبقي يقدم تقديرات للثبات أعلي من غيره من أساليب تقدير الثبات باستمرار، وأن معامل ألفا العادى يبخس معامل الثبات نسبة الى غيره من المعاملات وخصوصًا حالة تعدد الأبعاد للاختبار، وان استخدام الفا الطبقى أكثر دقة فى تقدير الثبات

ب- الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (الثبات الطبقي) لمقياس الملل الأكاديمي.

$$\text{ألفا الطبقي} = 1 - \frac{\{(\text{تباين البعد الأول})(1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الأول}) + \text{تباين البعد الثاني}(1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الثاني}) + \text{تباين البعد الثالث}(1 - \text{الفا كرونباخ للبعد الثالث}) + \text{تباين البعد الرابع}(1 - \text{ألف كرونباخ للبعد الرابع})\}}{\text{التباين الكلي لدرجات المقياس}}$$

جدول (١٨): الإنحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس الملل الأكاديمي

ابعاد الملل الأكاديمي		الإنحراف المعياري	التباين
الأول	الافتقار للدافعية	٥.٢١٣٨	٢٧.١٨٤
الثاني	الإدراك السلبى لقيمة الدراسة	٤.٤٤٧١٨	١٩.٧٧٧
الثالث	ضعف التركيز	٤.٩٢٩٧٧	٢٤.٣٠٣
الرابع	الشعور بالاضطرار	٤.٩٠٩٤٧	٢٤.١٠٣
التباين الكلي		٥.٢١٣٨	٢٧.١٨٤

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقى حيث أن التباين الكلي لمقياس الملل الأكاديمي ٢٧.١٨٤يتضح أنه يساوي (٠.٩٥٤)، وقد أشار امحمد تيغزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذي يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) وهذا وضع أغلب المقاييس يؤدي إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة ألفا الطبقي Stratified Alpha في تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أكثر دقة بكثير من معامل ألفا العادية، وأتفق ذلك أيضًا ما مع توصلت إليه نتائج بحث حسان العمري (٢٠١٨، ٩٧) أن أسلوب ألفا الطبقي يقدم تقديرات للثبات أعلي من غيره من أساليب تقدير الثبات باستمرار، وأن معامل ألفا العادي يبخس معامل الثبات نسبة إلى غيره من المعاملات وخصوصًا حالة تعدد الأبعاد للاختبار، وأن استخدام ألفا الطبقي أكثر دقة فى تقدير الثبات.

ج- ثبات مقياس الملل الأكاديمي لطلاب الجامعة العاديين وذوى الإعاقة البصرية :

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الملل الأكاديمي،** وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون **والثالثة** بطريقة التجزئة النصفية لـ جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول (١٩) التالي:

جدول (١٩): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الملل الأكاديمي لطلاب الجامعة

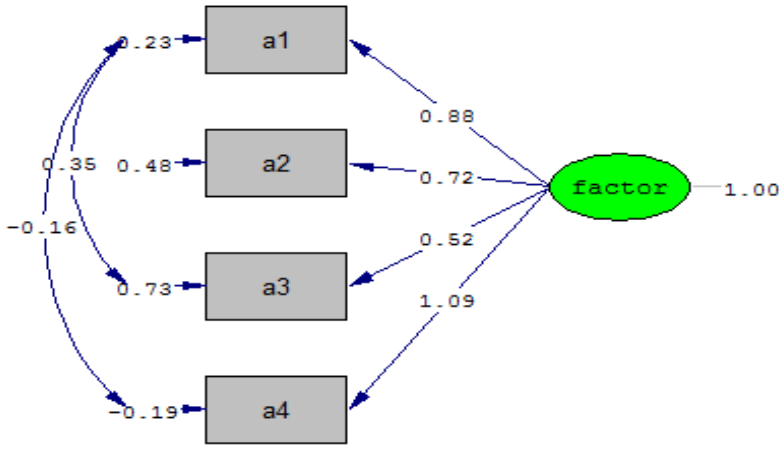
م	مكونات مقياس الملل الأكاديمي	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية لسبيرمان براون أو جتمان
١	الافتقاد للدافعية الأكاديمية	٠.٨٦٦	٠.٨٤٠
٢	الإدراك السلبى لقيمة الدراسة	٠.٨٧١	٠.٨٥٢
	ضعف التركيز	٠.٨٧٤	٠.٨٥٢
٣	الشعور بالاضطرار	٠.٨٥٩	٠.٨٥٣

يتضح من الجدول (١٩): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الملل الأكاديمي بالطريقتان مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع المكونات الفرعية لمقياس الملل الأكاديمي.

٣- حساب الصدق:

تم حساب الصدق **(التحليل العاملي التوكيدي):** هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة (الافتقار الى الدافعية الأكاديمية، الادراك السلبي لقيمة الدراسة، ضعف التركيز، الشعور بالاضطرار) تنتظم حول عامل كامن واحد (الملل الأكاديمي) كما هو موضح بالشكل التالي:

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمقياس الملل الأكاديمي التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٨) المسار التخطيطى لمكونات الملل الأكاديمي وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن factor(الملل الأكاديمي) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الملل الأكاديمي) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4) وهى المقابلة للعوامل المشاهدة (الافتقار للدافعية الأكاديمة، الإدراك السلبى لقيمة الدراسة، ضعف التركيز، الشعور بالاضطرار)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى الملل الأكاديمي جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة. ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى للعوامل المشاهدة للملل الأكاديمي (نموذج العامل الكامن):

جدول (٢٠): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الملل الأكاديمي

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد(معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
الملل الأكاديمي	الافتقار للدافعية الأكاديمية	٠.٨٧٦	٠.٠٧٢٠	**١٢.١٦٥
	الادرك السلبى لقيمة الدراسة	٠.٧٢٣	٠.٠٨١٤	**٨.٨٧٥
	ضعف التركيز	٠.٥١٩	٠.٠٨١٧	**٦.٣٥٥
	الشعور بالاضطرار	١.٠٩	٠.٠٨٠٨	**١٣.٥٠٣

(**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق المتغيرات المشاهدة للملل الأكاديمي.

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الشعور بالاضطرار) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (الملل الأكاديمي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠,١.٠٩) يليه المتغير المشاهد (الافتقار للدافعية الأكاديمية)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الملل الأكاديمي) يساوى ٠,٨٧٦.

وقد حظي نموذج العامل الكامن للملل الأكاديمي بمؤشرات حسن المطابقة التامة K وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

وبذلك قدمت نتائج التحليل العاملى التوكيدى لنموذج العامل الكامن الواحد دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس الملل الأكاديمي.

الأداة الثالثة: مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد:أميرة محمد بدر، وسعيد عبد الرحمن محمد، ٢٠٢٤)

أعد الباحثان هذا المقياس بالاعتماد على عدد من المقاييس مثل مقياس قياس الاندماج الأكاديمي للطلاب(Student Engagement Instrument – SEI) (Appleton., Christenson., Kim & Reschly (2006) ومقياس **مقياس الاندماج الأكاديمي الوطني** (National Survey of Student Engagement – NSSE)) National Survey of Student Engagement. (2021)، ويتضمن مقياس الاندماج الأكاديمي ثلاثة مكونات(الاندماج السلوكي/ الاندماج الاجتماعي الوجداني/ الاندماج المعرفي)

وتتم الاستجابة على جميع مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج من (٣) نقاط (١= لا تنطبق تماماً، ٢= تنطبق الى حد ما، ٣= تنطبق تماما) وعلى الفرد المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (٣،٢،١) في حالة المفردات الإيجابية، والعكس (١،٢،٣) في حالة المفردات السالبة.وهذه المفردات هى المفردتان رقما (١٦،١٥) بمكون الاندماج السلوكي، والمفردة رقم (٣٢) بمكون الاندماج الاجتماعي الوجداني.

وتم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعات المصرية بالكليات النظرية، حيث تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه، وتم تخصيص جزء يكتب فيه بياناته (الاسم، الجامعة، الكلية، النوع، العمر)، وذلك من خلال رابط الكتروني باستمارة جوجل فورم والتأكيد على عدم ترك مفردات دون إجابة عليها، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمين بالبحث .

١- الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

.تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٢١) ذلك:

جدول (٢١) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية (ن=١٥٠)

الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني الاجتماعي				الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٣**	١٨	٠.٥٩٩**	٣٥	٠.٥١١**	٤٥	٠.٧٤٤**
٢	٠.٤٩٤**	١٩	٠.٥٥٨**	٣٦	٠.٧٤٤**	٤٦	٠.٧٨٠**
٣	٠.٤٦١**	٢٠	٠.٧١٩**	٣٧	٠.٧٤٥**	٤٧	٠.٧٤٠**
٤	٠.٦٤٠**	٢١	٠.٦٢٤**	٣٨	٠.٦٠٨**	٤٨	٠.٨٠٨**
٥	٠.٥٨٧**	٢٢	٠.٧٣٧**	٣٩	٠.٧٥٢**	٤٩	٠.٨١٠**
٦	٠.٥٤٢**	٢٣	٠.٧٥٩**	٤٠	٠.٦٤٧**	٥٠	٠.٧٩٧**
٧	٠.٦١٩**	٢٤	٠.٨٢٧**	٤١	٠.٥٤٣**	٥١	٠.٦٨٩**
٨	٠.٤٨٣**	٢٥	٠.٧٢٤**	٤٢	٠.٧٧٢**	٥٢	٠.٧٦٨**
٩	٠.٦٢١**	٢٦	٠.٦٢٦**	٤٣	٠.٧٢٦**	٥٣	٠.٧٨٦**
١٠	٠.٦٤٧**	٢٧	٠.٦٩٣**	٤٤	٠.٦٧٢**	٥٤	٠.٧٦٥**

الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني الاجتماعي				الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١١	٠.٦٢٥**	٢٨	٠.٧٣٣**			٥٥	٠.٨٢٠**
١٢	٠.٥٦٦**	٢٩	٠.٦٧١**			٥٦	٠.٧٤٤**
١٣	٠.٦٧٨**	٣٠	٠.٧٠٩**			٥٧	٠.٦٦٩**
١٤	٠.٤١٣**	٣١	٠.٧٧١**			٥٨	٠.٦٣٤**
١٥	٠.٣٠٣**	٣٢	٠.٣٩١**				
١٦	٠.٥٤٧**	٣٣	٠.٥٩٣**				
١٧	٠.٥٥٢**	٣٤	٠.٥٦٥**				

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢١): أن معاملات الارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل مكون فرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١). وكان اعلاهم ارتباطا من المفردات بمكون الاندماج السلوكي هى المفردة رقم (١٣) بمعامل ارتباط (٠.٦٧٨) بينما اعلاها ارتباطا بمكون الاندماج الاجتماعي الوجداني هى المفردة رقم (٢٤) بمعامل ارتباط (٠.٨٢٧)، فى حين اعلى المفردات ارتباطا بمكون الاندماج المعرفي هى المفردة رقم (٥٥) بقيمة معامل ارتباط (٠.٨٢٠).

أوضحت النتائج في جدول(٢١) أن "**معاملات الارتباط لمكون الاندماج السلوكي** قد تراوحت ما بين(٠,٣٠٣- ٠,٦٧٨) بينما امتدت "**معاملات الارتباط لمكون الاندماج الاجتماعي الوجداني** قد تراوحت ما بين(٠,٣٩١- ٠,٨٢٧) وأن "**معاملات الارتباط لمكون الاندماج المعرفي** قد تراوحت ما بين(٠,٦٣٤- ٠,٨٢٠) وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد اجراء الاتساق (٥٨) مفردة كما بالصورة الأولية.

كما تم حساب **معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس الاندماج الأكاديمي** وكذلك مع الدرجة للمقياس، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

مكونات مقياس الاندماج الأكاديمي	الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	الاندماج الاجتماعي الوجداني	الدرجة الكلية
الاندماج السلوكي	–	٠.٧٣٦**	٠.٧٨٣**	٠.٨٧٣**
الاندماج المعرفي		–	٠.٨٧٢**	٠.٩٣٥**
الاندماج الاجتماعي الوجداني			–	٠.٩٧٣**
الدرجة الكلية				–

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٢): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس الاندماج الأكاديمي ككل وجميع مكوناته الفرعية :(الاندماج السلوكي- الاندماج الاجتماعي الوجداني- الاندماج المعرفي).

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي من (٠٧٣٦) إلي (٠.٨٧٢) وكان أعلاها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠.٨٧٢) وهو بين مكونى الاندماج المعرفي والاندماج الاجتماعي الوجدانى ، بينما اقلها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠.٧٣٦) وهو بين مكونى الاندماج المعرفي والاندماج الاجتماعي الوجداني. وكان اعلاها ارتباط من بين المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس مكون الاندماج الاجتماعي الوجداني بقيمة معامل ارتباط (٠.٩٧٣)، بينما اقلها معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس قيمته (٠.٨٧٣) وهو مكون الاندماج السلوكى.

٢-حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي بطريقة الفا لكرونباخ:

أ - حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معامل ألفا لمفردات كل مكون فرعي

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل مكون فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٢٣) يوضح ذلك:

جدول (٢٣): معاملات ثبات ألفا لمقياس الاندماج الأكاديمي(في حالة حذف درجة المفردة من المكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية

الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني الاجتماعي				الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٨٢٧	١٨	٠.٩٤٩	٣٥	٠.٩٥٠	٤٥	٠.٩٣٦
٢	٠.٨٢٩	١٩	٠.٩٤٩	٣٦	٠.٩٤٧	٤٦	٠.٩٣٥
٣	٠.٨٣٦	٢٠	٠.٩٤٨	٣٧	٠.٩٤٧	٤٧	٠.٩٣٧
٤	٠.٨٢١	٢١	٠.٩٤٩	٣٨	٠.٩٤٩	٤٨	٠.٩٣٤
٥	٠.٨٢٤	٢٢	٠.٩٤٨	٣٩	٠.٩٤٧	٤٩	٠.٩٣٤
٦	٠.٨٣٠	٢٣	٠.٩٤٧	٤٠	٠.٩٤٩	٥٠	٠.٩٣٥
٧	٠.٨٢٢	٢٤	٠.٩٤٧	٤١	٠.٩٥٠	٥١	٠.٩٣٩
٨	٠.٨٣٠	٢٥	٠.٩٤٨	٤٢	٠.٩٤٧	٥٢	٠.٩٣٦
٩	٠.٨٢٣	٢٦	٠.٩٤٩	٤٣	٠.٩٤٨	٥٣	٠.٩٣٥
١٠	٠.٨٢٥	٢٧	٠.٩٤٨	٤٤	٠.٩٤٨	٥٤	٠.٩٣٦
١١	٠.٨٢٢	٢٨	٠.٩٤٨			٥٥	٠.٩٣٤
١٢	٠.٨٢٧	٢٩	٠.٩٤٨			٥٦	٠.٩٣٦
١٣	٠.٨٢١	٣٠	٠.٩٤٨			٥٧	٠.٩٣٩
١٤	٠.٨٤١	٣١	٠.٩٤٧			٥٨	٠.٩٣٩
١٥	٠.٨٣٩	٣٢	٠.٩٥٠				
١٦	٠.٨٢٧	٣٣	٠.٩٤٩				
١٧	٠.٨٢٧	٣٤	٠.٩٥٠				
معامل ثبات المكون	٠.٨٣٦	معامل ثبات المكون	٠.٩٥٠			معامل ثبات المكون	٠.٩٤١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (فى حالة حذف درجة المفردة من النمط الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة) أقل من أو تساوى معامل ألفا للمكون الفرعى الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردتان رقما (١٥،١٤) بمكون الاندماج السلوكي حيث ان معامل ثبات المكون حال استبعادهم اعلى من معامل الثبات الكلي للمكون، مما يستدعى

حذفهما؛ حيث أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للمكون التى تنتمى اليه، بينما تم الإبقاء على باقى مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي.

ب-الثبات الكلي Alpha stratified Reliability(الثبات الطبقي) لمقياس الاندماج الأكاديمي

$$\text{ألفا الطبقي} = ١ - \frac{\{(\text{تباين البعد الأول})\ (١ - \text{الفا كرونباخ للبعد الأول}) + \text{تباين البعد الثاني}\ (١ - \text{الفا كرونباخ للبعد الثاني}) + \text{تباين البعد الثالث}\ (١ - \text{الفا كرونباخ للبعد الثالث}) + \text{تباين البعد الرابع}\ (١ - \text{ألف كرونباخ للبعد الرابع})]\}}{\text{التباين الكلي لدرجات المقياس}}$$

جدول (٢٤): الإنحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي

ابعاد مقياس الاندماج الأكاديمي		الإنحراف المعياري	التباين
الأول	الاندماج السلوكي	٤.٦٥٧	٢١.٦٩
الثاني	الاندماج الاجتماعي الوجدانى	١٠.٥٥٢	١١١.٣٤
الثالث	الاندماج المعرفي	٦.٥٢٢	٤٢.٥٤
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي		٢٠.١٥٧	٤٠٦.٣٠

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقى حيث أن التباين الكلي لمقياس الملل الأكاديمي (٤٠٦.٣٠٦) يتضح أنه يساوي (٠.٩٧١٣)، وقد أشار امحمد تيغزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذي يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) وهذا وضع أغلب المقاييس يؤدي إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة ألفا الطبقي Stratified Alpha في تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد.

- ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية :

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي،** وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون **أو** لـ جتمان، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٥): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقة البصرية

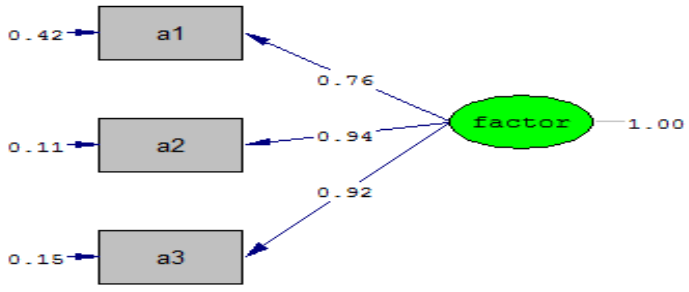
م	مكونات مقياس الاندماج الأكاديمي	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية لسبيرمان براون أو جتمان
١	الاندماج االسلوكي	٠.٨٤٤	٠.٧٧٦
٢	الاندماج الاجتماعي الوجداني	٠.٩٥٠	٠.٩١٩
٣	الاندماج المعرفي	٠.٩٤١	٠.٩١٩

يتضح من الجدول(٢٥): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي له مرتفع، مما يدل على ثبات جميع المكونات الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي، وكذلك المقياس ككل.

٣- حساب الصدق لمقياس الاندماج الأكاديمي:

تم حساب الصدق **(التحليل العاملي التوكيدي)**: هى من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة (الاندماج السلوكي- الاندماج الاجتماعي الوجداني- الاندماج المعرفي) تنتظم حول عامل كامن واحد (الاندماج الأكاديمي) كما هو موضح بالشكل التالي:

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطى للتحليل العاملى التوكيدى لمقياس الاندماج الأكاديمي التي تشبعت على عامل كامن كما فى الشكل التالى:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٩) المسار التخطيطى لمكونات الاندماج الأكاديمي وفقًا لنموذج التحليل العاملى التوكيدى

ويوضح المسار التخطيطى بالشكل السابق تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن factor(الاندماج الأكاديمي) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الاندماج الأكاديمي) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3) وهى المقابلة للعوامل المشاهدة (الاندماج السلوكي- الاندماج الاجتماعي الوجداني- الاندماج المعرفي)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهمِ المتجهِ إلى الاندماج الأكاديمي جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة.

ويوضح الجدول التالى ملخص لنتائج التحليل العاملى التوكيدى للعوامل المشاهدة الاندماج الأكاديمي (نموذج العامل الكامن):

جدول (٢٦): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الاندماج الأكاديمي

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد(معامل الصدق)	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع(S.E)	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية(t)
الاندماج الأكاديمي	الاندماج السلوكي	٠.٧٦٠	٠.٠٧٠٨	١٠.٧٤٣**
	الاندماج الاجتماعي الوجداني	٠.٩٤٢	٠.٠٦٤٠	١٤.٧٢٦**
	الاندماج المعرفي	٠.٩٢٤	٠.٠٦٤٨	١٤.٢٦٢**

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق المتغيرات المشاهدة الاندماج الأكاديمي

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الاندماج الاجتماعي الوجداني) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (الاندماج الأكاديمي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٩٤٢) يليه المتغير المشاهد (الاندماج المعرفي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الاندماج الأكاديمي) يساوى ٠,٩٢٤.

وقد حظي نموذج العامل الكامن للاندماج الأكاديمي بمؤشرات حسن المطابقة التامة

وتشير النتائج إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، بالإضافة إلى أن قيم مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج

الصورة النهائية للمقياس:

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي أن العدد النهائي بعد إجراءات الاتساق الداخلي والثبات والصدق يتضمن (٥٦) مفردة لثلاث مكونات للاندماج الأكاديمي (الاندماج السلوكي- الاندماج الاجتماعي الوجداني- الاندماج المعرفي)، و(١٥) مفردة للاندماج السلوكى و (٢٧) مفردة للاندماج الاجتماعي الوجداني، و (١٤) مفردة للاندماج المعرفي ،كما أن المقياس له درجة كلية.

إجراءات البـــــحث:

- تم تجميع الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- وفى ضوء الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة؛ قام الباحثان بترجمة وتعريب مقياس أنماط الهوية الأكاديمية لـ (Was & Isaacson, 2008)، وإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي، وتبنى مقياس الملل الأكاديمي لـ(نهلة الشافعي، ٢٠٢٣)
- تم عرض مقياس الاندماج الأكاديمي على عدد (٦) من السادة أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجال علم النفس والصحة النفسية.
- تم اشتقاق عينة الخصائص السيكومترية والأساسية من طلاب وطالبات الجامعات المصرية بالكليات النظرية العادين وذوي الإعاقة البصرية.
- تطبيق أدوات البحث (أنماط الهوية الأكاديمية، الملل الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي) على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من خلال رابط الكتروني(جوجل فورم).
- بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتأكد من جودة الاتساق الداخلى والثبات والصدق، تم تطبيقهم على العينة النهائية المكونة من (٣٠٢) طالبًا وطالبة(طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة) بالكليات النظرية في الجامعات المصرية، واستخدمت درجات هذه العينة لاختبار فروض البحث.
- تم تصحيح استجابات المفحوصين على أدوات البحث، وتفريغ نتائجها عبر برنامج Spss.
- استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة،
- تم رصد النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظرى ونتائج البحوث السابقة.

- اقتراح مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث ومناقشتها

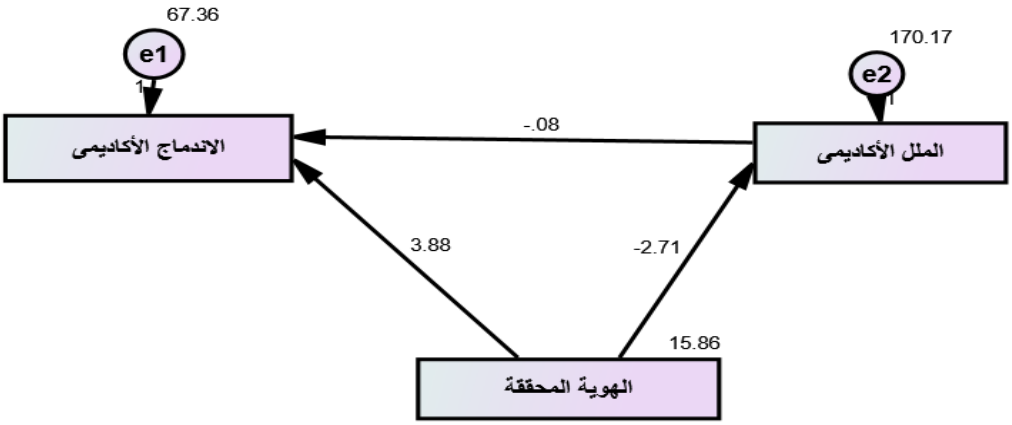
فى اختبار التأثير الوسيط للملل الأكاديمي فى علاقة أنماط الهوية بالاندماج الأكاديمي. اعتمد الباحثان على طريقة Bootstrapping لتحليل الوساطة، ويرجع الفضل فى تطوير هذه الطريقة كل من (preacher & Hayes,2008)

١- مناقشة الفرض الأول وتفسيره.

ينص الفرض الأول على: **يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

لاختبار التأثير الوسيط للملل الأكاديمي فى علاقة أنماط الهوية بالاندماج الأكاديمي. اعتمد الباحثان على طريقة Bootstrapping لتحليل الوساطة، ويرجع الفضل فى تطوير هذه الطريقة كل من (preacher & Hayes,2008)

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (١٠) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول(٢٧) التأثيرات المباشرة المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لمسارات تأثير الهوية المحققة والملل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب ذوي الإعاقة البصرية ن= ٧٢

التأثير	التأثيرات	التأثيرات	الخطأ	القيمة	مستوى

	المعيارية	اللامعيارية	المعياري	الحرجة	الدلالة
الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي	-٠,٦٣٨	-٢,٧١١	٠,٣٨٩	-٦,٩٧٤	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠,٠٧٨	-٠,٠٨٤	٠,٠٧٥	-١,١٢٦	٠.٢٦
الهوية المحققة ---> الاندماج الأكاديمي	٠,٨٤٣	٣,٨٨٤	٠,٣١٧	٢,٢٣٤	٠.٠١

المصدر: إعداد الباحثان استنادا على مخرجات برنامج Amos,24، معاملات مسار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة <٠.٠١

يتضح من الجدول(٢٧) وجدود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المحققة فى الملل الأكاديمي ومقداره (-٢.٧١١)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المحققة سيؤدى الى خفض مستوى الملل الأكاديمي، بينما يوجد تأثير سالب غير دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي، كما تؤثر الهوية المحققة تأثير موجب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٣.٨٨٤).

لذلك، يمكن الاستنتاج أن السعي وراء المعلومات يفرض تأثيرات أكبر على الجهود العقلية المستهدفة ويتم تنظيمه من خلال أهداف الإنجاز. على الرغم من أن أسلوب الهوية المعلوماتي هو أسلوب متكيف، إلا أنه لا يمكن دائمًا أن يؤدي إلى الاندماج المعرفي في الواجبات. في الواقع، قد يتبنى الطلاب أسلوب الهوية المعلوماتي، لكنهم يواجهون صعوبة في اختيار الخيارات المناسبة أو يصبحون مشوشين عند البحث عن المعلومات، وبالتالي يفشلون في تحقيق أي نجاح ملحوظ.

جدول(٢٨) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة (CI)		مستوى الدلالة
		الدنيا(LI)	العظمى(UL)	
نمط الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٤٩	-٠.٠١٩	٠.١٠٣	٠.٢٧٦

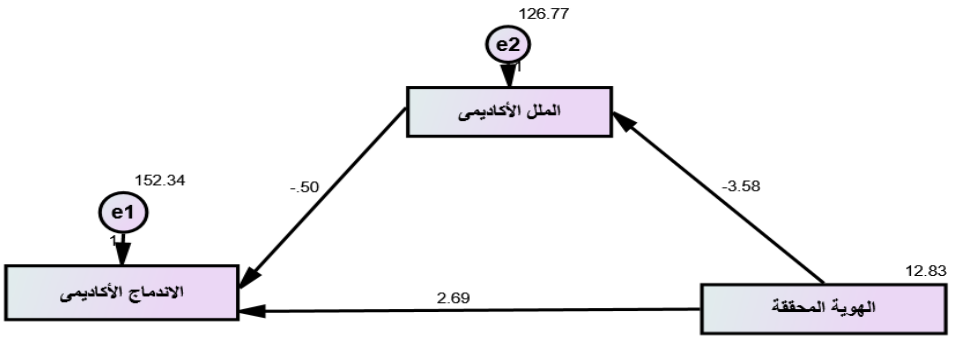
يتضح من الجدول (٢٨) وجود تأثير موجب غير مباشر لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي ولكنه غير دال إحصائيًا، ومن ثم فلا توجد وساطة للملل الأكاديمي فى العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي. حيث بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) وقعت بين

(-٠.٠١٩) إلى (٠.٣١٠) مما يشير الى توسط الصفر هاتين القيمتين مما يشير إلى عدم دلالة التأثير غير المباشر.

وقد عدد إيهاب الببلاوي (٢٠١١، ٦٢) انه سمات المراهق الكفيف اجتماعيا ولعل ابرزها الرغبة فى تحقيق النجاح والطموح وسرعة البديهة، والمثابرةوكثرة الاسئلة وسرعة التعلم وبعض المتناقضات كالاعتماد على الاخرين وهذا مايفسر ميل المكفوفين للانفتاح على الخبرات؛ وفى ضوء ذلك يرى الباحثان أن هذه السمات كافية لتحقيق الاندماج الأكاديمي بغض النظر أن شعورهم بالملل او الاحباط .

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب الذين يمتلكون هوية محققة يتميزون بوضوح الأهداف والقيم الشخصية، وقد قاموا بعملية استكشاف الهوية واتخاذ القرارات حول من هم؟ وماذا يريدون تحقيقه؟، كما يمتلكون فاعلية ذاتية وثقة فيما يريدون تحقيقية ويعزز دافعهم والتزامهم ومن ثم حتى لو انتابهم فترات من الملل فإنها لا تؤثر على اندماجهم وانخراطهم فى المهام الأكاديمية؛ بل من خلال الثقة بأنفسهم يسعون جاهدين للتغلب عليها ومحاولة اندماجهم وانخراطهم أكاديميا سعيا لتحقيق اهدافهم، كما أن الهوية المحققة تعتمد على التجارب الشخصية والتفهم الذاتي وبقدر هذا التفهم يتحقق الإندماج الأكاديمي ويعتمد على التفاعل والنجاح في البيئة التعليمية، كما يضيف Gold(2021) أن النموذج العقلي الذى يتبعه الطلاب يوضح المسار الذى يفكر فيه الطلاب عن أنفسهم وخاصة قدراتهم والتى تعد مكونًا رئيسًا فى توضيح الفروق الفردية بين الطلاب وخاصة عند مواجهة الأزمات والتحديات والفشل وهو مايثير الملل؛ ومن ثم نمط الهوية المحققة تمكن الفرد من التفكير بشكل إيجابى فى فترات الملل التى تصيبه بشكل لايعيق اندماجه أكاديميًا.

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (١١) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

جدول(٢٩) التأثيرات المباشرة المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لمسارات تأثير الهوية المحققة والملل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين ن= ٢٤١

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المحققة---> الملل الأكاديمي	-٠.٧٥١	-٣,٥٧٦	٠,٢٠٣	-١٧,٦٢٢	(٠.٠١)
الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٤٠٤	-٠,٤٩٧	٠,٠٧١	-٧,٠٢٠	(٠.٠١)
نمط الهوية المحققة---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٦٠	٢,٦٩٣	٠,٣٣٧	٧,٩٩٢	(٠.٠١)

يتضح من الجدول(٢٩) وجدود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المحققة فى الملل الأكاديمي ومقداره (-٣.٥٧٦)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المحققة سيؤدى الى انخفاض مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب العاديين، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٤٩٧)، كما تؤثر الهوية المحققة تأثير موجب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٢.٦٩٣).

اتفقت نتائج هذا الفرض مع بحث (انور عمرى، ٢٠٢٢) ، وبحث (Williams, 2020) فى التأثير السلبى للملل على الاندماج الأكاديمي بينما اتفق بحث (Allen,,2020) ان اسلوب الهوية الاكاديمية المتقدمة (المحققة) ترتبط بمستويات اقل من الملل الأكاديمي.

كما اتفقت مع نتائج بحث (jafari& rada,2015) وبحث (Purspokey,2018) فى وجود علاقة ايجابية بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي، وبحث (Habibi-Kaleybar, 2019) (زهير النواجحة، ٢٠٢٠) الى وجود علاقة ايجابية بين نمط الهوية المعلوماتى والاندماج مع وجود تأثير ايجابى لنمط الهوية المعلوماتى فى الاندماج الأكاديمي. وبحث (Sani& Rad,2015) فى تأثير موجب لانماط الهوية المعلوماتى فى الاندماج المعرفى.

جدول(٣٠) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المحققة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية للطلاب العاديين

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٣٠٣	٠.٢١٠	٠.٤٠٨	٠.٠٠٠٥

كما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) المستوى الدنيا(٠.٢١٠) والمستوى الاعلى (٠.٤٠٨) لا توسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي.

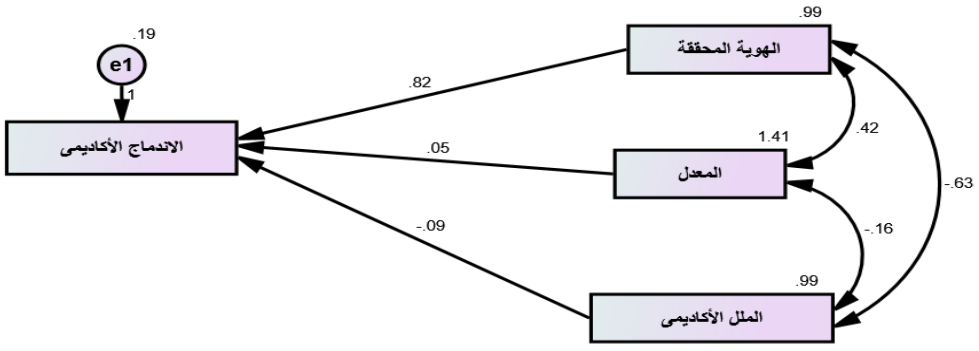
يمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب ذوي الهوية المحققة انهم قد وجدوا هويتهم من خلال استكشاف خيارات متعددة واتخاذ قرارات مدورسة بشأن مساره الأكاديمي وهو يتمتعون بشعور قوى بالهدف والاتجاه الأكاديمي، ويمكن ان يتدخل الملل الأكاديمي فى هذه العلاقة من خلال قدرته على تجنب هذا الملل والتغلب عليه مما يجعله من السهل الاندماج بشكل كبير فى البيئة الأكاديمية، فإذا تغلب الطالب على الملل من المرجح أن يشعر بالاندماج بشكل كبير. ومن ثم قدرة الطلاب ذوى نمط الهوية المحققة على إدارة الملل الأكاديمي بشكل فعال يمكن أن يعزز من هذه العلاقة ويسهم فى تحقيق اندماج اكاديمى افضل.

واتفقت نتائج هذا البحث مع بحث (Sani& Rad,2015) فى تأثير موجب غير مباشر لانماط الهوية المعلوماتى فى الاندماج المعرفى. من خلال أهداف الإتقان.

٢- مناقشة الفرض الثاني وتفسيره.

ينص الفرض الثاني على: **يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (١٢) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المحققة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٣١) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المحققة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المحققة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٨١٦	٠,٨١٦	٠,٠٧٣	١١,١٥٩	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٨٧-	٠,٠٨٧-	٠.٠٦٩	١,٢٥٩-	٠,٢٠٨
الهوية المحققة* الملل الأكاديمي (المتغير المعدل) ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٥٠	٠.٠٥٠	٠.٠٤٧	١,٠٥٢	٠,٢٩٣

يتضح من الجدول (٣١) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمية كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المحققة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

-يوجد تأثير للهوية المحققة موجب فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٠.٨١٦).

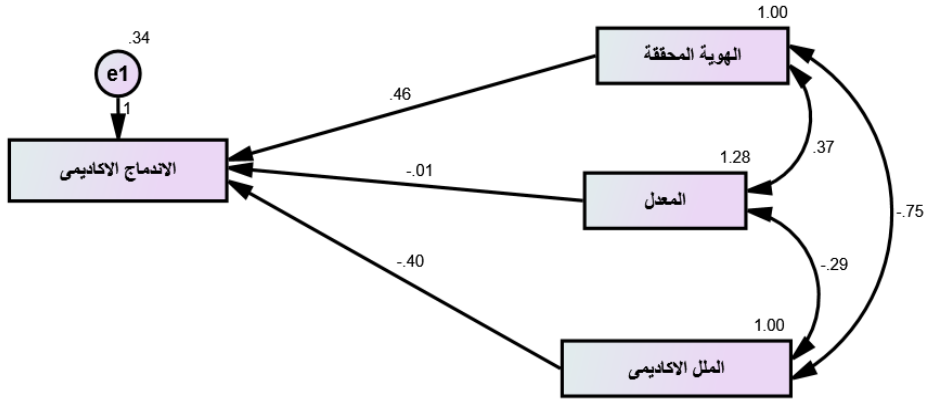
-يوجد تأثير سالب غير دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٠٨٧) .

-يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المحققة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠.٠٥٠). وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي لايُعدل من مسار العلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي

ويمكن تفسير ذلك من خلال انه مع امتلاك الطالب للهوية المحققة مع توافر تكنولوجيا مساعدة للطالب ذوي الإعاقة البصرية (الكتب الصوتية/ قارئات الشاشة) والتى تعتبر متاحة بشكل كبير فى جامعة عين شمس والقاهرة والسويس والزقازيق، هذا من شأنه يخفض ويعمل كعامل قوى جنباً الى جنب مع الهوية المحققة للطالب فى خفض الملل وتحقيق الاندماج والإنحراط الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن العواطف التى يختبرها الطالب هى متنوعة أثناء التعلم، يتم تحفيزها بما يفكر فيه الطالب وكيفية تقييمه للوضع، ولذاته، وللمعلم، وللمادة، وللجوانب الأخرى للوضع التعليمي، حيث تكون العواطف موجودة قبل بدء التعلم وتحدد العواطف المشاركة في المهمة. تكون العواطف موجودة في كل مرحلة من مراحل عملية التعلم،

وتكون موجودة بعد الانتهاء من المهمة وتقييم النتيجة. ولكن المهم هو معرفة ما يمكن فعله لتغيير الآثار السلبية للعواطف (Macklem, 2015)، وهنا يأتى دور الهوية المحققة التى تتسم بالدافع والالتزام نحو تحقيق الاهداف ومن ثم تمثل قوة تغيير لظروف الملل الأكاديمي التى يشعر بها بها الطالب ما يساعد على اندماجه اكاديميا مما يعبر عن ان الملل لايمثل متغيرا معدلا لعلاقة نمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي بل تحتفظ بدورها فى التأثير على الرغم من تواجد ملل أكاديمي

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (١٣) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المحققة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين

جدول (٣٢) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المحققة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المحققة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٦٢	٠.٤٦٢	٠.٠٥٩	٧.٨٦٣	(٠.٠١)
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٤٠٤	-٠.٤٠٤	٠.٠٥٨	-٧.٠٢٣	(٠.٠١)
الهوية المحققة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٠٠٦	-٠.٠٠٦	٠.٠٣٥	-٠.١٨٢	-٠.٨٥٦

يتضح من الجدول (٣٢) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المحققة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

-يوجد تأثير موجب للهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٠.٤٦٢).

-يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٤٠٤) .

-يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المحققة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٠٠٦) وغير دال إحصائيًا.

وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي ليس له دور فى تعديل مسار العلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي؛ وهذا يعنى ان الملل الأكاديمي لايغير من طبيعة او قوة العلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك من خلال:

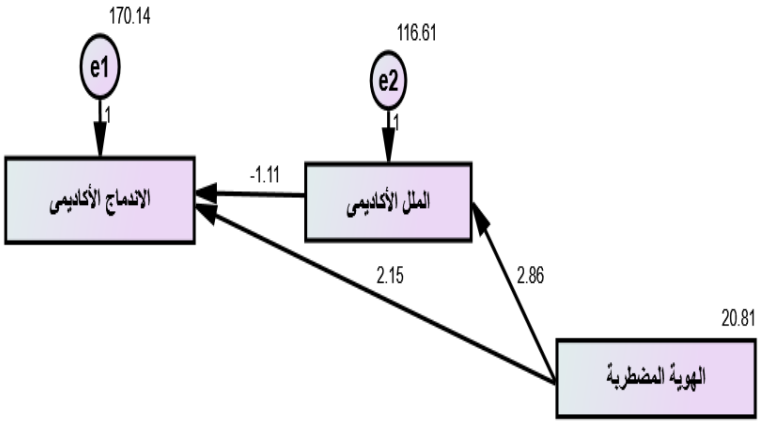
أن الهوية المحققة تشير إلى أن الطالب قد وصل إلي فهم واضح لهويته الأكاديمية ولأهدافه التعليمية وهذا الفهم يعزز من دافعه للاندماج في البيئة الأكاديمية بغض النظر عن مستوى الملل الذي قد يشعر به، وايضا عندما يكون لدى الطالب هوية أكاديمية قوية فأنه يشعر بالالتزام تجاه أهدافه ويكون مستعدًا لمواجهة التحديات التى تواجهه بما فى ذلك الملل، وبالتالي فإن الهوية القوية تدفع الطالب نحو الاندماج الأكاديمي بشكل مباشر، كما أن الهوية المحققة ناتجه عن عمليات داخلية ومعرفية لدى الفرد مثل التفكير الذاتى واستكشاف الذات واتخاذ القرارت المستقلة، هذه العمليات يمكن أن تكون قوية بما يكفى لتحفيز الطالب على الإنحراط فى الأنشطة اللاكاديمية بغض النظر عن الملل الذى قد يرتبط بالموقف؛ بينما الهوية الأكاديمية المحققة والاندماج الأكاديمي عمليات مستدامة وطويلة الأمد لذا، قد لا يكون للملل تأثير طويل الأَمد على العلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي، ومن ثم نستخلص ان الهوية المحققة تعزز الاندماج الأكاديمي بشكل مباشر ومستقل وأن الملل الأكاديمي ليس عاملًا قويًا بما يكفى لتغيير هذه العلاقة.

كما اتفقت مع نتائج بحث (jafari& rada,2015) وبحث (Purspokey,2018) فى وجود علاقة ايجابية بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي، وبحث (Habibi-Kaleybar, 2019) (زهير النواجحة، ٢٠٢٠) الى وجود علاقة ايجابية بين نمط الهوية المعلوماتي والاندماج مع وجود تأثير إيجابى لنمط الهوية المعلوماتي فى الاندماج الأكاديمي. وبحث (Sani& Rad,2015) فى تأثير موجب لانماط الهوية المعلوماتي فى الاندماج المعرفى.

٣- مناقشة الفرض الثالث وتفسيره.

ينص الفرض الثالث على : **يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (١٤) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول(٣٣) التأثيرات المباشرة اللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي	٠.٧٧٠	٢.٨٦٠	٠.٢٨١	١٠.١٧٨	(٠.٠١)
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	١.٠٢٧-	١.١١٣-	٠,١٤٣	٧.٧٦٧-	(٠.٠١)
الهوية المضطربة---> الاندماج الأكاديمي	٠.٥٣٥	٢.١٥٣	٠,٥٣٢	٤.٠٤٦	(٠.٠١)

يتضح من الجدول(٣٣) وجدود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المضطربة فى الملل الأكاديمي ومقداره (٢.٨٦٠)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المضطربة سيؤدى الى زيادة مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-١.١١٣)، كما تؤثر

الهوية المضطربة تأثير موجب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٢.١٥٣).

تأتى النتيجة منطقية ويمكن تفسير ذلك حيث يتسم الطلاب ذوو الهوية المضطربة وهم الاخص يمثلون فئة الإعاقة البصرية بالافتقار إلى الوضوح في الذات ولا يسعون بنشاط لاستكشاف هويتهم أو اتخاذ قرارات حول أهدافهم، حيث يواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية تحديا فى تكوين هويتهم حيث يواجهون صعوبة فى التفاعل مع العالم من حولهم مما يؤثر على ادراكهم لانفسهم وعلاقتهم بالاخرين، كما ان هذا النمط من الهوية يتميز بعدم الاستقرار في فهم الفرد لهويته الشخصية، وقد تشمل مشاعر ضبابية أو تناقض في الأهداف والقيم والاتجاهات. هذا الاضطراب يمكن أن يرتبط بالملل بشكل ايجابى لأسباب **منها** :الأفراد الذين يعانون من اضطراب الهوية قد يشعرون بالفراغ وعدم الاتساق في حياتهم. هذا الشعور بالفراغ يمكن أن يؤدي إلى الملل، حيث يفتقر الشخص إلى معنى واضح أو أهداف محددة. وبالتالي، الملل هنا يصبح نتيجة طبيعية للاضطراب في الهوية، **الافتقار إلى الأهداف** :من دون هوية واضحة، قد يكون من الصعب على هؤلاء الأفراد تحديد أهداف طويلة الأمد، مما يؤدي إلى شعور بالملل وعدم الرضا. عندما يكون الشخص غير متأكد من مسار حياته أو مستقبله، قد يجد نفسه غير متحمس لأي نشاطات، **التقلبات العاطفية** :اضطراب الهوية يمكن أن يؤدي إلى تقلبات عاطفية حادة. هذا قد يتسبب في تراجع مستوى التحفيز والشعور بالملل لأن الشخص قد يكون غير قادر على الاستمتاع بالأنشطة التي كانت ممتعة في الماضي؛ كما يمكن التفسير الايجابى لنمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي فى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات قد تدفعهم للبحث عن استراتيجيات جديدة للتعامل مع صعوباتهم مما يعزز شعورهم بالاندماج.

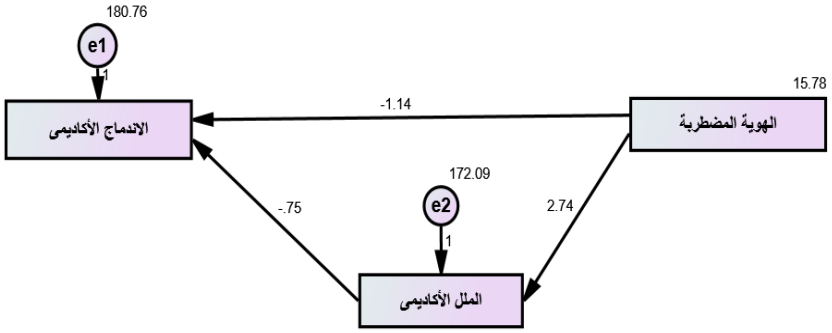
جدول(٣٤) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المضطربة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي--> - الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٩١	-٠.٩٤٤	-٠.٥١٧	٠.٠٣٩

يتضح من الجدول (٣٤) وجود تأثير سالب غير مباشر لنمط الهوية االمضطربة في الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، ومقداره (-٠.٧٩١)، ومن ثم توجد وساطة للملل الأكاديمي فى العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي. حيث بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) وقعت بين (-٠.٩٤٤) إلى (-٠.٥١٧) مما يشير الى عدم توسط الصفر هاتين القيمتين مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكننا القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط جزئياً العلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك من خلال ان الملل الأكاديمي ينقل التأثير من نمط الهوية المضطربة للاندماج الأكاديمي، وفى سياق الهوية المضطربة، يلعب الملل دورًا في تعزيز أو تفاقم الأثر السلبي للاضطراب في الهوية. يمكن تفسير ذلك من خلال **الشعور بالعدمية** أن الملل يمكن أن يكون تعبيرًا عن الشعور بالعدمية أو فقدان الهدف. ففي حالة اضطراب الهوية، يمكن أن يكون الشخص غير قادر على تحديد مسار واضح لحياته، مما يعزز مشاعر العدمية والملل، ويصبح من الصعب عليه تكوين علاقات اجتماعية واندماجه فى الممارسات التعليمية كنتيجة لمشاعر الملل،ومن ثم الملل يعمل كحلقة وصل بين الهوية المضطربة وتجربة الاندماج الأكاديمي. فالملل ليس مجرد نتيجة للاضطراب في الهوية، بل أيضًا يشكل سياقًا يعزز الأثر السلبي لهذا الاضطراب فى الاندماج الأكاديمي؛

يكتسب الفرد من خلال حاسة البصر أكثر من (٨٠%) من معلوماته؛ ومن ثم أي خلل فى حاسة البصر يؤدى الى خلل فى نموه العقلى والانفعالي والاجتماعي والحسى(الحديدى، ٢٠١٣، ٧١)، هذا بالاضافة الى فشل المراهق الكفيف فى حل الصراعات يؤدى به الى الشعور بالاحباط والعجز والدونية وانخفاض تقدير الذات والنزعة الاتكالية، مما يؤثر على توافقه الاجتماعي والنفسي، وبسبب عدم قدرة الكفيف على ملاحظة ذاته بموضوعية مما ينعكس ذلك على جوانبه الشخصية والاجتماعية والانفعالية(cusec,2020,25).

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (١٥) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٣٥) التأثيرات المباشرةالمعيارية و اللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي	٠.٦٣٦	٢.٧٤٢	٠.٢١٣	١٢.٨٦٦	(٠.٠١)
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٦١١-	٠.٧٥٢-	٠.٠٦٦	١١.٣٦٦-	(٠.٠١)
نمط الهوية المضطربة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٢١٦-	١.١٣٩-	٠.٢٨٤	٤.٠١١-	(٠.٠١)

يتضح من الجدول(٣٥) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠.٠١) للهوية المضطربة فى الملل الأكاديمي ومقداره(٢.٧٤٢)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المضطربة سيؤدى الى ارتفاع مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب العاديين، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٧٥٢)، كما تؤثر الهوية المضطربة تأثير سالب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) وقيمته(-١.١٣٩).

جدول(٣٦) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المضطربة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي--> الاندماج الأكاديمي	٠.٣٩١-	٠.٤٧٩-	٠.٣٢٤-	٠.٠٠٤

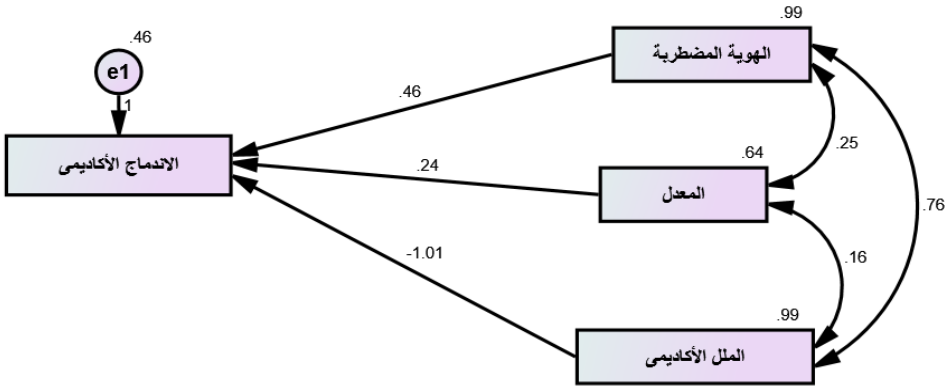
كما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) المستوى الدنيا (-٠.٤٧٩) والمستوى الاعلى (-٠.٣٢٤) لا توسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي

يمكن تفسير ذلك من خلال ان الهوية المضطربة تشير الى حالة يكون فيها الطالب غير قادر على تحديد هويته الأكاديمية بوضوح، مما يسبب له شعورا بالتشتت وعدم اليقين، وقلة ثقة فى اختياراتهم الأكاديمية وعدم الاستقرار فى التوجهات والاهتمامات، وبسبب هذا الاضطراب فى الهوية قد يجد الطالب صعوبة فى العثور على معنى او غاية واضحة فى دراسته وهذا الشعور يؤدى الى فقدان الحافز والاهتمام بالأنشطة الأكاديمية وهذا يزيد من احتمالية شعوره بالملل، ويلعب الملل دورا وسيطا لانه يعزز من تأثير الهوية المضطربة على الاندماج الأكاديمي، فانه يصبح اقل تفاعلا مع الأنشطة الاكاديمية واقل رغبة فى المشاركة فى الحياة الجامعية مما يؤدى الى تراجع مستوى اندماجه الأكاديمي. فاالهوية المضطربة تؤدى الى زيادة الملل الأكاديمي والملل الأكاديمي بدوره يؤثر على الاندماج الأكاديمي لذا يمكن القول ان تأثير الهوية المضطربة على الاندماج الأكاديمي يكون غير مباشر ويتم تفعيله عبر الملل الأكاديمي، وفى النهاية يلعب الملل الأكاديمي دورا وسيطا فى العلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لان الهوية المضطربة تولد شعورا بالملل الذى يضعف من رغبة الطالب فى الإنحراط والاندماج فى البيئة الأكاديمية، مما يؤدى تأثير غير مباشر سلبى على الاندماج الأكاديمي.

٤- مناقشة الفرض الرابع وتفسيره.

ينص الفرض الرابع على: **يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (١٦) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المضطربة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٣٧) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المضطربة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

تأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المضطربة---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٥٦	٠.٤٥٦	٠.١٣٢	٣.٤٤٤	(٠.٠١)
الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-١.٠٠٦	-١.٠٠٦	٠.١٢٨	-٧.٨٥٨	(٠.٠١)
الهوية المضطربة * الملل الأكاديمي (المتغير المعدل)---> الاندماج الأكاديمي	٠.٢٤٥	٠.٢٤٥	٠.١٠٧	٢.٢٩٦	٠.٠٢٢

يتضح من الجدول (٣٧) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمية كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المضطربة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

-يوجد تأثير موجب للهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٠.٤٥٦).

-يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-١.٠٠٦) .

-يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المضطربة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠.٢٤٥).

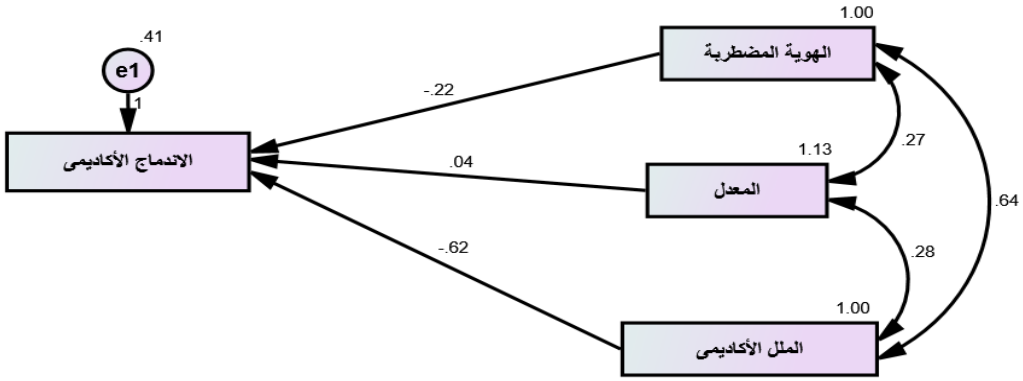
وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي عدل مسار العلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي، حيث بتدخل الملل الأكاديمي قد تغير قيمة تأثير نمط الهوية المضطربة على

الاندماج الأكاديمي من (٠.٤٥٦)، الى (٠.٢٤٥) بتدخل الملل الأكاديمي، أى أن تدخل الممل الأكاديمي قد قلل من قيمة التأثير الايجابى لنمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ان التحديات التى يشعرون بها والتى تتعلق باعاقتهم البصرية تشكل لديهم صعوبة فى تحديد هويتهم مما يجعلهم يتخذوا استراتيجيات مواجهة للتغلب على هذه التحديات وتخفيض اضطراباتهم باندماجهم اكاديميا، ولكن اضافة الى هويتهم المضطربة اذا افتقدت البيئة التعليمة الى عوامل الاثارة والتحفيز والاستراتيجيات التدريسية المساندة والمساعدة فانها تمثل عملية تثبيطية لاندماجهم اكاديميا ويقلل من عزيمتهم للانخراط والتفاعل مع من حولهم.

وقد اشار كريم عسران (٢٠٢٣، ١٢) إلى أن العديد من المكفوفين لايستطيعون تحقيق هويتهم والوصول إلى رتبة تحقيق الهوية، وذلك بسبب قيود الإعاقة البصرية وما تفرضه على الفرد ذو الإعاقة البصرية من الاعتمادية وضرورة تلقى المساعدة، كذا استجابات الاخرين التى تتسم بالشفقة تارة والاهمال تارة اخرى والرفض تارة اخرى فلايمكن للمراهق الكفيف تشكيل هويته او اختيار اهدافه تعبر عن قيمه وتطلعاته ، مما يجعله يشعر بالملل والاحباط الامر الذى يقوده الى استجداء ومساعدة الاخرين ومن ثم اندماجه اكاديمياً؛ كما اشار (السلطان، ٢٠٠٩،٢٧) انه اذا كان ذوي الإعاقة البصرية أكثر فئات الإعاقة سوية وقرباً للعاديين، فانهم يواجهون مشكلات فى التكيف بسبب قيود الإعاقة واتجاهات المحيطين بهم، خاصة ان المراهق ذي الإعاقة البصرية يسعى الى الدمج التعليمي والاجتماعي.

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (١٧) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المضطربة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين

جدول (٣٨) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المضطربة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المضطربة ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٢٢٢	-٠.٢٢٢	٠.٠٥٤	-٤.٠٩٥	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٦١٨	-٠.٦١٨	٠.٠٥٤	-١١.٤٠٣	٠.٠١
الهوية المضطربة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٣٦	٠.٠٣٦	٠.٠٤٠	٠.٨٨٤	٠.٣٧٧

يتضح من الجدول (٣٨) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المضطربة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي(كمتغير تابع).

-يوجد تأثير سالب للهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (-٠.٢٢٢).

-يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٦١٨) .

-يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المضطربة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠.٠٣٦) وغير دال إحصائيًا.

وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي ليس له دور فى تعديل مسار العلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي، وهذا يعنى ان الملل الأكاديمي لايغير من طبيعة او قوة العلاقة بين الهوية المضطربة والاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك من خلال: استقلالية تأثير الهوية المضطربة، فهى تؤثر بشكل مباشر وقوى وبشكل سلبى على الاندماج الأكاديمي حيث ان الطلاب الذين يعانون من هوية مضطربة يعانون من عدم وضوح فى اهدافهم الأكاديمية وضعف احساسهم بالانتماء الى البيئة الأكاديمية . هذا التأثير يمكن ان يكون قويا بما يكفى ليؤثر على اندماجهم اكاديميا بغض النظر عن مستوى الملل الذى يشعرون به، بمعنى اخر ان الهوية المضطربة نفسها قد تكون كافية لتقليل الاندماج الأكاديمي مما يجعل تأثير الملل غير ضرورى او غير قوى بما يكفى ليعدل هذا التأثير، واذا كانت الهوية المضطربة

تسبب مشاكل جوهرية فى كيفية تفاعل الطالب مع بيئته الأكاديمية، فإن الملل قد يكون ببساطة نتيجة لهذه الهوية المضطربة وليس عاملا يغير من تأثيرها.

كما يمكن ان يكون الطلاب الذين يعانون من هوية مضطربة قد يكونون منشغلين بقضايا اعمق، مثل فهم ذواتهم واهدافهم. اكثر من كونهم متأثرين بشعورهم بالملل المؤقت.

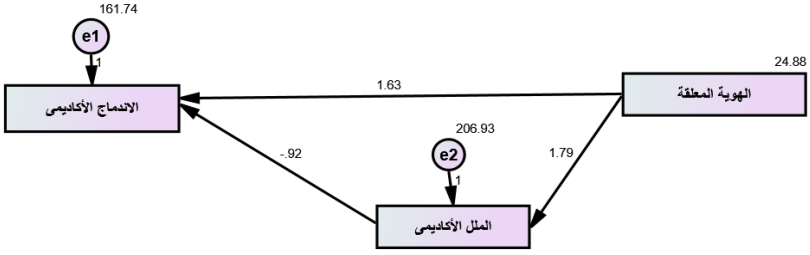
ويمكن تفسير ذلك ايضا من خلال ان الطلاب يمكنهم من التعامل مع الملل بشكل منفصل من المحتمل ان يكون الطلاب قادرين على التعامل مع الملل بشكل منفصل عن تأثير الهوية المضطربة، فقد يكون لدى البعض الطلاب استراتيجيات للتغلب على الملل مثل البحث عن مصادر تحفيز خارجى، ولكن هذه الاستراتيجيات لاتكون فعالة فى معالجة تأثير الهوية المضطربة على اندماجهم الأكاديمي.

اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث (Habibi-Kaleybar, 2019) وبحث (زهير النواجحة، ٢٠٢٠) التى توصلت الى عم وجود تأثير لنمط الهوية المشتتة اتجنبية فى الاندماج الأكاديمي وذلك للطلاب العاديين وذوى الإعاقة البصرية، بينما اتفقت نتائج الفرض مع نتائج بحث(Shabani, Gholami&shogazadeh,2017) التى توصلت الى تنبأ نمط الهوية التشتتى التجنبى بالاندماج الأكاديمي. كما اتفقت نتائج الفرض مع نتائج بحث (vega, 2021) حيث ان اسلوب الهوية التشتتى والتجنبى ارتبطوا بمستويات مرتفعة من القلق وكذلك بحث (Liu & fan, 2022) ارتباط الملل سلبيا بالتفاعل فى التعلم عبر الانترنت. وكذلك دراسة (انور عمرى، ٢٠٢٢) فى وجود تأثير سلبى للملل فى الاندماج الأكاديمي، وكذلك اتفقت مع دراسة (Al_amri, 2020) فى وجود تأثير لأنماط الهوية فى الاندماج الأكاديمي.

٥- مناقشة الفرض الخامس وتفسيره.

ينص الفرض الخامس على: **يتوسط الملل الأكاديمي العلاقة بين نمط الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (١٨) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٣٩) التأثيرات المباشرة المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المعلقة---> الملل الأكاديمي	٠.٥٢٨	١.٧٩١	٠.٣٤٢	٥.٢٣٣	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٨٤٩	-٠.٩٢٠	٠.١٠٥	-٨.٧٦٦	٠.٠١
نمط الهوية المعلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٤٣	١.٦٢٩	٠.٣٥٦	٤.٥٧٣	٠.٠١

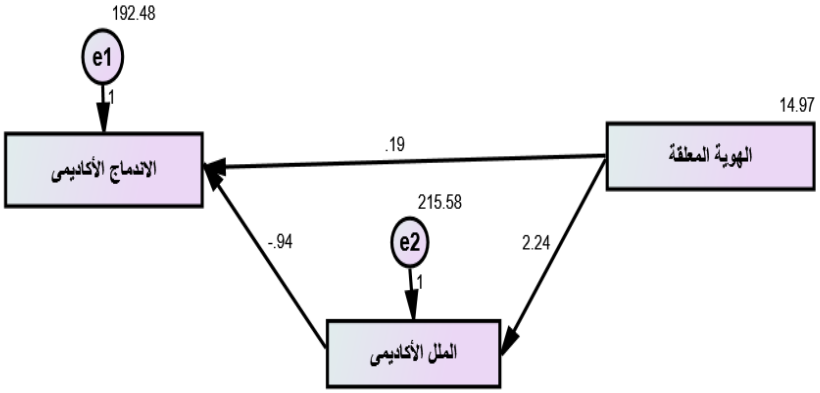
يتضح من الجدول(٣٩) وجدود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المعلقة فى الملل الأكاديمي ومقداره (١.٧٩١)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المعلقة سيؤدى الى زيادة مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٩٢٠)، كما تؤثر الهوية المعلقة تأثير موجب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (١.٦٢٩).

جدول(٤٠) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المعلقة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المعلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٤٤٨	-٠.٥٧٠	-٠.٣٥٧	٠.٠١١

يتضح من الجدول (٤٠) وجود تأثير سالب غير مباشر لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ومقداره (-٠.٤٤٨)، ومن ثم توجد وساطة للملل الأكاديمي فى العلاقة بين نمط الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي. حيث بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) وقعت بين (-٠.٥٧٠) إلى (-٠.٣٥٧) مما يشير الى عدم توسط الصفر هاتين القيمتين مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكننا القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط جزئياً العلاقة بين الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (١٩) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المُعلقة والاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

جدول (٤١) التأثيرات المباشرة المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المعلقة ---> الملل الأكاديمي	٠.٥٠٩	٢.٢٤١	٠.٢٤٥	٩.١٥٠	٠.٠١
الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٦٧	-٠.٩٤٣	٠.٠٦١	-١٥.٤٦٧	٠.٠١
نمط الهوية المعلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٣٥	٠.١٩٠	٠.٢٦٩	٠.٧٠٧	٠.٤٧٠

يتضح من الجدول(٤١) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المعلقة فى الملل الأكاديمي ومقداره (٢.٢٤١)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المعلقة سيؤدى الى ارتفاع مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب العاديين، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٩٤٣)، كما تؤثر الهوية المعلقة تأثير موجب غير دال إحصائيًا على الاندماج الأكاديمي وقيمته (٠.٠٣٥).

جدول(٤٢) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المعلقة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المعلقة ---> الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٣٩٠	-٠.٤٨٤	-٠.٣٤١	٠.٠٠٣

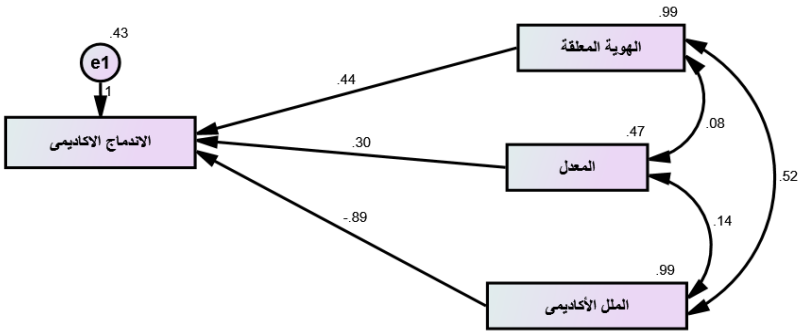
كما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) المستوى الدنيا (-٠.٤٨٤) والمستوى الاعلى (-٠.٣٤١) لا يتوسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر عند مستوى (٠.٠١)، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط العلاقة بين نمط الهوية نمط الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي، مما يعنى وجود تأثير سلبى غير مباشر لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي.

يمكن تفسير ذلك من خلال ان الهوية المعلقة يفتقر فيها الطالب الى وضوح الرؤية بشأن اهدافه الأكاديمية هذا الافتقار يقوده الى حالة من الشك وعدم اليقين وعدم الاستقرار الامر الذى يقوده الى نوعا من التوتر وعدم الارتباط بالدراسة نظرا لعدم اتضاح الصلة بين ادائه هذه الأنشطة وبين اهدافه، ومن ثم عندما يمتلك الفرد هوية معلقة فإنه يجد صعوبة فى الشعور بالحافز أو الاهتمام بهمما يؤدى الى شعور متزايد بالملل الأكاديمي، ومن ثم يبدأ الملل فى التأثير على سلوكيات الطالب حيث يصبح اقل اهتماما وانخراطا فى الأنشطة الأكاديمية هذا الملل يشكل جسرا بين الهوية المعلقة والتأثير السلبى على الاندماج الأكاديمي. ومن ثم فإن الهوية المعلقة تؤدى بشكل غير مباشر الى تقليل الاندماج الأكاديمي من خلال زيادة منشاعر الملل الأكاديمي.

٦- مناقشة الفرض السادس وتفسيره.

ينص الفرض السادس : **يُسهم الملل الأكاديمي فى تعديل العلاقة بين نمط الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (٢٠) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المُعلقة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٤٣) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المُعلقة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المعلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٤١	٠.٤٤١	٠.٠٩٣	٤.٧٦٢	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٨٨٩	-٠.٨٨٩	٠.٠٩٤	-٩.٤٥٩	٠.٠١
الهوية المعلقة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٢٧٩	٠.٢٧٩	٠.١١٦	٢.٥٥٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤٣) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المعلقة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

-يوجد تأثير موجب للهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) وقيمته (٠.٤٤١).

-يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار(-٠.٨٨٩) .

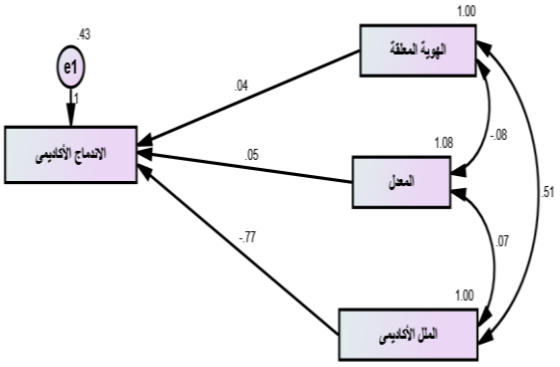
-يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المعلقة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠.٢٩٧).

وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي عدل مسار العلاقة بين الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي، حيث بتدخل الملل الأكاديمي قد تغير قيمة تأثير نمط الهوية المعلقة على الاندماج الأكاديمي من (٠.٤٤١)، الى (٠.٢٩٧) بتدخل الملل الأكاديمي، أى أن تدخل الممل الأكاديمي قد قلل من قيمة التأثير الايجابى لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ذوي نمط الهوية المعلقة يكونون فى مرحلة اكتشاف وبحث عن هويتهم الأكاديمية والشخصية، واذا تخلل بيئة التعلم شعور الطالب بالملل الأكاديمي يمكن أن يزيد من حالة عدم اليقين لديهم، مما يؤدى الى تقليل اندماجهم بشكل كبير، إلا أنه لايزال محتفظا بالتأثير الايجابى فى الاندماج الأكاديمي حيث أنهم يبحثون عن الاتجاهات والاهتمامات. قد يحتاجون إلى مزيد من التحفيز والدعم الخارجي لإعادة توجيه اهتمامهم الأكاديمي مرة اخرى حتى يصلوا الى مرحلة الهوية المحققة، كما يمكن

تفسير ذلك من خلال أن تجربة الإعاقة البصرية تؤثربشكل عميق على هويتهم ومستوى مشاركتهم في البيئات التعليمية. وغالبًا ما يطور الطلاب الذين يتنقلون بين هذه التحديات شعورًا معقدًا بالذات يتشابك مع قيودهم البصرية مع تجاربهم الأكاديمية. يمكن أن يؤدي هذا التقاطع إلى هوية معلقة، حيث يستوعب الطلاب القيود المرتبطة بإعاقتهم البصرية، مما قد يؤدي إلى الانفصال والملل الأكاديمي، مما يتبعه عزلة وعدم القدرة على الإنحراط أكاديمياً.

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (٢١) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المُعلقة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين

جدول (٤٤) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المُعلقة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المعلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٤٣	٠.٠٤٣	٠.٠٥٠	٠.٨٦١	٠.٣٨٩
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٧٧٥-	٠.٧٧٥-	٠.٠٥٠	١٥.٥٥١-	٠.٠١
الهوية المعلقة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٥١	٠.٠٥١	٠.٠٤١	١.٢٤٠	٠.٢١٥

يتضح من الجدول (٤٤) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المعلقة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

- يوجد تأثير موجب للهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي غيردال إحصائيًا وقيمته (٠.٠٤٣).
- يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٧٧٥) .
- يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المعلقة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي.

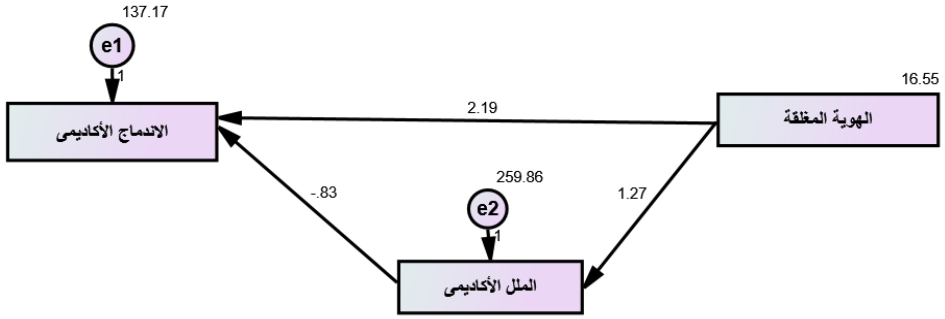
وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي ليس له دور فى تعديل مسار العلاقة بين الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي؛ وهذا يعنى ان الملل الأكاديمي لايغير من طبيعة او قوة العلاقة بين الهوية المعلقة والاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك من خلال:أن الملل الأكاديمي يعكس ببساطة النتائج السلبية الناتجة عن الهوية المعلقة دون ان يُعدل منها؛ فالملل لايُغير او يُقلل من التأثير السلبي للهوية المعلقة،بل يعزز هذا التأثيربشكل مباشر من خلال زيادة الفجوة بين الطالب وبيئته الأكاديمية، أي أن الملل لا يؤدي دورًا إيجابيًا أو متوازنًا بل أنه يعمق تأثير الهوية المعلقة عن طريق تقليل الاندماج الأكاديمي، ولكنه لايخفف او يغير من طبيعة هذا التأثير، ونتيجة لهذا التأثير الوسيط غير المعدل للملل الأكاديمي يستمر الانخفاض فى الاندماج الأكاديمي كاستجابة طبيعية للملل الأكاديمي الناتج عن الهوية المعلقة، بما ان الملل الأكاديمي لا يؤدي دورًا تعديليًا فان تأثير الهوية المعلقة يظل ثابتا فى مساره السلبى على الاندماج الأكاديمي.

تتفق نتائج هذا البحث مع (Jafari & Abdi Zarrin (2022 فى وجود تأثير ايجابى للهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي ودراسة (Al-Amri, 2020) فى وجود تأثير لأنماط الهوية لبرزونيسكى فى الاندماج الانفعالي ودراسة (Habibi_Kaleyba, 2019) و (زهير النواجحة، ٢٠٢٠) و(Shabani, Gholami& Shojazadeh, 2017) فى وجود علاقة ايجابية لنمط الهوية المعياري فى الاندماج الأكاديمي وذلك على اعتبار ان نمط الهوية المعياري لبروزنيسكى يتشابه مع نمط الهوية المعلقة لواس وايساكسون كما اتفقت مع نتائلج بحث (vega, 2021) بارتباط اسلوب الهوية لمعياري بشكل سلبى مع القلق والاكتئاب واختلفت مع نتائج بحث (Purspokey, 2018) فى ارتباط الهوية المعلقة سلبيا مع الاندماج الأكاديمي.

٧- مناقشة الفرض السابع وتفسيره.

الفرض السابع ينص: **يتوسط الملل الأكاديمي تأثير الهوية المُغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (٢٢) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول(٤٥) التأثيرات المباشرة اللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي	٠.٣٠٦	١.٢٧٥	٠.٤٧٠	٢.٧١٠	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٦٤	-٠.٨٢٨	٠.٠٨٦	-٩.٦٠٢	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٤٨٦	٢.١٩٤	٠.٣٥٩	٦.٣١١	٠.٠١

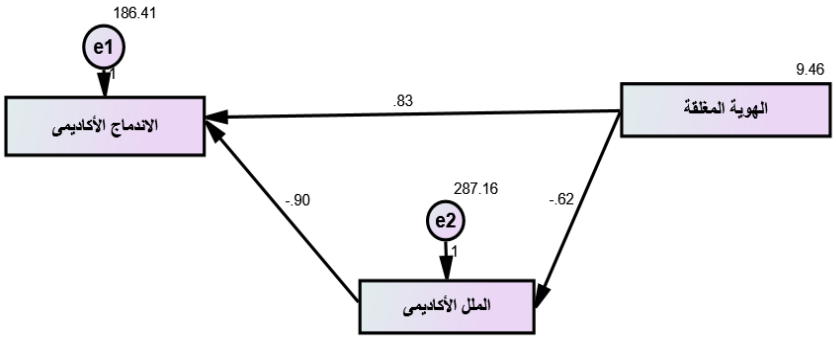
يتضح من الجدول(٤٥) وجدود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للهوية المغلقة فى الملل الأكاديمي ومقداره (١.٢٧٥)، وهو ما يعنى أن نمط الهوية المغلقة سيؤدى الى زيادة مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلاب، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٨٢٨)، كما تؤثر الهوية المعلقة تأثير موجب على الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٢.١٩٤).

جدول(٤٦)التأثيرات غير المباشرة المباشرة لنمط الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٢٣٤	-٠.٣٨١	-٠.١٠٧	٠.٠١٠

يتضح من الجدول (٤٦) وجود تأثير سالب غير مباشر لنمط الهوية المغلقة في الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومقداره (-٠.٢٣٤)، ومن ثم توجد وساطة للملل الأكاديمي فى العلاقة بين نمط الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي. حيث بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) وقعت بين (-٠.٣٨١) إلى (-٠.١٠٧) مما يشير الى عدم توسط الصفر هاتين القيمتين مما يشير الى دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكننا القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط جزئياً العلاقة بين الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (٢٣) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين الهوية المحققة والاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

جدول(٤٧) التأثيرات المباشرة اللامعيارية لنمط الهوية المغلقة على متغيرات البحث

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي	-٠.١١٢	-٠.٦١٩	٠.٣٥٦	-١.٧٤٠	٠.٠٨٢
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٣٦	-٠.٩٠٥	٠.٠٥٢	-١٧.٣٩٦	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.١٢٢	٠.٨٣٢	٠.٢٨٨	٢.٨٨٦	٠.٠٠٤

يتضح من الجدول(٤٧) وجود تأثير مباشر سالب غير دال إحصائيًا للهوية المغلقة فى الملل الأكاديمي ومقداره (-٠.٦١٩)، بينما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي مقداره (-٠.٩٠٥)، كما تؤثر الهوية المغلقة تأثير موجب دال إحصائيًا على الاندماج الأكاديمي وقيمته (٠.٨٣٢).

جدول(٤٨) التأثيرات غير المباشرة لنمط الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٨٢	-٠.٠٠٤	٠.١٦٦	٠.٠٨٢

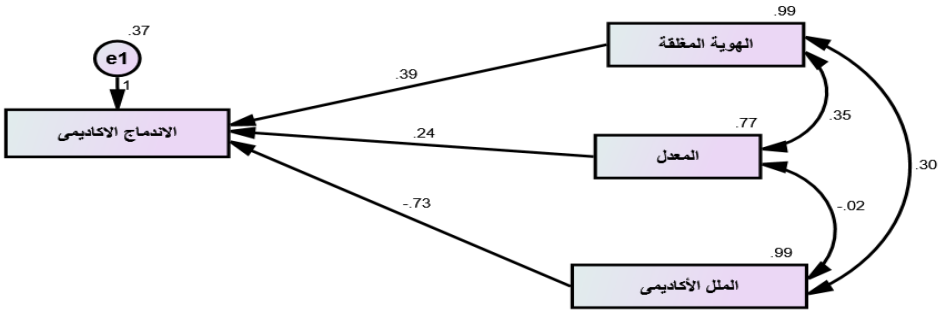
ما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) المستوى الدنيا (-٠.٠٠٤) والمستوى الاعلى (-٠.١٦٦) مما يعنى توسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى عدم دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي لا يتوسط العلاقة بين نمط الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال بان الطلاب ذوى الهوية المغلقة لديهم وضوح وثبات فى اهدافهم وقيمهم ولكن لم يستكشفوا وانما التزموا بها من الوالدين، ومن ثم فهم غالبا ما يكونوا مندمجين بشكل جيد فى بيئتهم الأكاديمية، حيث يعزز هذا النوع من الهوية الالتزام والإنحراط فى الأنشطة الأكاديمية، وعدم توسط الملل الأكاديمي العلاقة بين الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي نظرا لان هذا الطالب يكون ملتزم باهدافه ويشعر بما يريد تحقيقيه، ومن ثم فان الملل لايظهر بشكل كبير او لايظهر على الاطلاق وبالتالي لايوجد تأثير للملل يعمل كوسيط.

٨- مناقشة الفرض الثامن وتفسيره.

ينص الفرض الثامن على: **يُعدل الملل الأكاديمي تأثير الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة.**

أ-بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (٢٤) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المغلقة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول (٤٩) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المغلقة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المغلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٣٩٠	٠.٣٩٠	٠.٠٨٤	٤.٦٤٤	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٣٠	-٠.٧٣٠	٠.٠٧٧	-٩.٤٧٨	٠.٠١
الهوية المغلقة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٢٤١	٠.٢٤١	٠.٠٩٠	٢.٦٦٠	٠.٠٠٨

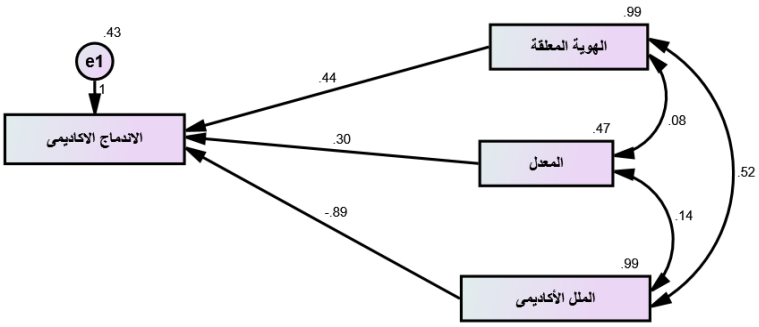
يتضح من الجدول (٤٩) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المغلقة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع). حيث يوجد تأثير موجب للهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) وقيمته (٠.٣٩٠). كما يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدا(٠.٧٣٠) . وكذلك يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المغلقة* الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار(٠.٢٤١).

وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي عدل مسار العلاقة بين الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي، حيث بتدخل الملل الأكاديمي قد تغير قيمة تأثير نمط الهوية المغلقة على الاندماج الأكاديمي من (٠.٣٩٠)، الى (٠.٢٤١) بتدخل الملل الأكاديمي، أى أن تدخل الممل الأكاديمي قد قلل من قيمة التأثير الايجابى لنمط الهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي.

ويمكن توضيح سبب ذلك أن الطلاب ذوى الهوية المغلقة لو يحددوا خياراتهم بعد وانما تم تحديدها لهم من قبل الكبار ومن ثم هم لايمتلكون دافعية او تحفيز لاتمام الاعمال، ومن ثم يستشعرون بالملل الأكاديمي. وقد اشار Reed & Curtis (2012) يمكن أن تكون التجربة الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات البصرية صعبة بشكل خاص، حيث يواجهون غالبًا حواجز فريدة للمشاركة الكاملة في التعليم العالي (Rahmatpour, et la, 2012) أحد العوامل المهمة التي يمكن أن تؤثر على اندماجهم الأكاديمي هو ظاهرة الإرهاق الأكاديمي (Rahmatpour, et la, 2012). وتدعم هذه النتائج ما طرحه كريم عسران (٢٠٢٣، ٢٦) أن المعاقون بصريًا

يعيشوا فى متناقضات وصراعات بين الرغبة فى الاستقلالية عن الوالدين وازمة الهوية والميل الى الانطواء والانفتاح على الخبرات، ومن ثم تزداد فرص اصابتهم بالاحباط وعدم الشعور بالتقبل الاجتماعي والانفعالات والوجدانات السالبة.

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (٢٥) الدور المعدل للملل الأكاديمي فى علاقة نمط الهوية المغلقة بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب العاديين

جدول (٥٠) التأثيرات المعيارية لمسارات التأثيرات للهوية المُعلقة والتفاعل بينها وبين الملل الأكاديمي فى التأثير فى الاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الهوية المغلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.١١٧	٠.١١٧	٠.٠٤٢	٢,٧٦٤	٠.٠٠٦
الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٧٣٨	-٠.٧٣٨	٠.٠٤٢	-١٧.٥١٢	٠.٠١
الهوية المغلقة* الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠,٠٥٦	٠,٠٥٦	٠,٠٤٠	١,٤١٢	٠,١٥٨

يتضح من الجدول (٥٠) أنه تم اختبار النموذج الذى يقدم الملل الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين نمط الهوية المغلقة (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع).

- يوجد تأثير موجب للهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وقيمته (٠.١١٧).
- يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (-٠.٧٣٨) .

- يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا للمتغير المعدل (الهوية المغلقة*الملل الأكاديمي) فى الاندماج الأكاديمي بمقدار (٠.٠٥٦).

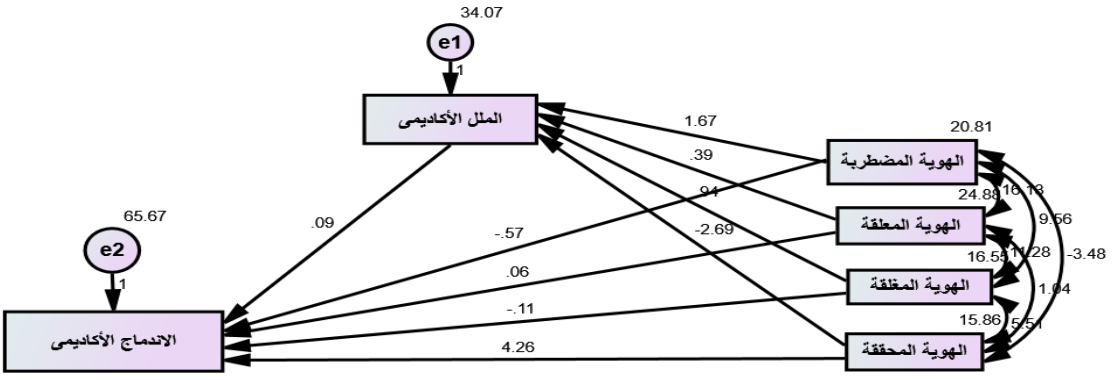
وهذا يشير إلى أن الملل الأكاديمي ليس له دور فى تعديل مسار العلاقة بين الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي؛ وهذا يعنى ان الملل الأكاديمي لايغير من طبيعة او قوة العلاقة بين الهوية المغلقة والاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك من خلال: ان ثبات التأثير الايجابى للهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي بسبب ان الهوية المغلقة توفر التزاما داخليا يربط الطالب بأهدافه الأكاديمية، مما يؤدى الى اندماج قوى ومستقر حتى فى وجود الملل، حيث الالتزام القوى يستمر فى دفع الطالب نحو الاندماج الأكاديمي دون ان يتأثر بشكل كبير، أى أن الملل لايضيف ولا يخفف من قوة العلاقة لانه ببساطة ليس مؤثرا بشكل كاف فى هذا السياق.

يتضح اتفاق نتائج هذا البحث لدى العاديين مع نتائج بحث (Al-Amira, 2020) الذى توصل الى وجزد تأثير ايجابى لانماط الهوية لبرزونيسكى ماعدا الهوية المضطربة فى الاندماج الاكاديمى، وبحث (Jafari&abdi, Zarris, 2022) التى توصلت الى علاقة ايجابية لنمط الهوية المغلقة فى الاندماج الاكاديمى، بينما اتفقت نتائج البحث لدى ذوى الإعاقة البصرية مع نتائج بحث (Purspokey, 2018) بأن نمط الهوية المغلقة يتنبأ سلبيا بالاندماج الاكاديمى.

٩- مناقشة الفرض التاسع وتفسيره.

ينص الفرض التاسع على: **يتوسط الملل الأكاديمي أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعاديين بالجامعة**

أ- بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية



شكل (٢٦) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية (ن=٧٢)

جدول(٥١) التأثيرات المباشرة اللامعيارية ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المضطربة---> الملل الأكاديمي	٠.٤٥٠	١.٦٧٢	٠.٢٤٦	٦.٨٠٨	٠.٠١
نمط الهوية المعلقة---> الملل الأكاديمي	٠.١١٦	٠.٣٩٤	٠.٢٠٩	١.٨٨١	٠.٠٦٠
نمط الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي	-٠.٦٣٤	-٢.٦٩٥	٠.٢١٠	-١٢.٨٥٥	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة---> الملل الأكاديمي	٠.٢٢٥	٠.٩٣٧	٠.٢٣٨	٣.٩٢٩	٠.٠١
الملل الأكاديمي ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٨١	٠.٠٨٨	٠.١٦٥	٠.٥٣٦	٠.٥٩٢
نمط الهوية المحققة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٩٢٤	٤.٢٥٨	٠.٥٣١	٨.٠٢١	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة ---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٠٢٣	-٠.١٠٥	٠.٣٦٥	-٠.٢٨٨	٠.٧٧٤
نمط الهوية المعلقة ---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠١٨	٠.٠٦٤	٠.٢٩٨	٠.٢١٦	٠.٨٢٩
نمط الهوية المضطربة---> الاندماج الأكاديمي	-٠.١٤٢	-٠.٥٧١	٠.٤٣٨	-١.٣٠٣	٠.١٢٩

يتضح من الجدول (٥١)

- يوجد تأثير موجب مقداره(١.٦٧٢) دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) لنمط الهوية المضطربة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب مقداره (٠.٣٩٤) غير دال إحصائيًا لنمط الهوية المعلقة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب مقداره (-٢.٦٩٥) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لنمط الهوية المحققة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب مقداره (٠.٩٣٧) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لنمط الهوية المغلقة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب مقداره (٠.٠٨٨) غير دال إحصائيًا للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي
- يوجد تأثير موجب مقداره (٤.٢٥٨) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب غير دال إحصائيًا لكل من نمط الهوية المغلقة ونمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي.

- يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير التأثير الايجابى لنمط الهوية المحققة في تأثيرها على الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية بينما لايوجد تأثير لأنماط الهوية الاخرى فى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وذلك فى ضوء ان الهوية المحققة تعكس قبول الفرد لنفسه ومجهوداته في التعامل مع إعاقته. والطلاب الذين يحققون هويتهم غالبًا ما يكونون أكثر رضا عن أنفسهم وأقل عرضة للشعور بالشك في الذات، مما يعزز ثقتهم في المدرسة، كما إن الطلاب الذين وصلوا إلى هوية محققة يميلون إلى تبني مواقف إيجابية تجاه التعليم والاندماج. هذه المواقف تساهم في تركيزهم على أهدافهم الأكاديمية والعمل بجد لتحقيقها، كما أن من لديهم هوية محققة يمكن أن يكون لديهم شبكة دعم أقوى من الأقران والأسرة، مما يزيد من فرص التعاون والتفاعل الإيجابي في البيئة التعليمية، كما ترتبط الهوية المحققة بالقدرة على اتخاذ قرارات مستقلة وتحمل المسؤولية، مما يعزز المشاركة الفعالة في العملية التعليمية فى النهاية تكمن أهمية الهوية المحققة في قدرتها على تعزيز العوامل النفسية والاجتماعية التي تدعم وتسهل التواصل مع الآخرين في بيئة التعليم.

جدول(٥٢) التأثيرات غير المباشرة لأنماط الهوية على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠١٨	-٠.٠٧٣	٠.١١٠	٠.٧٢٥
نمط الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٠٥٢	-٠.٢٧٨	٠.٢٤٤	٠.٧٠٦
نمط الهوية المعلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٠٩	-٠.٠٢٩	٠.٠٨٠	٠.٤٧٦
نمط الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٣٧	-٠.١٣٤	٠.١٨٩	٠.٦٥٠

يتضح من الجدول (٥٢)

– لا يوجد تأثير غير مباشر لنمط الهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي.

- لا يوجد تأثير غير مباشر لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير غير مباشر لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير غير مباشر لنمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي.

كما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) توسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى عدم دلالة التأثير غير المباشر، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي لا يتوسط العلاقة بين جميع أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير عم وجود وساطة للملل الأكاديمي فى علاقة أنماط الهوية بالاندماج الأكاديمي فى ضوء:

- قد تكون العلاقة بين أساليب الهوية مجتمعة فى نموذج واحد والملل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي معقدة، وخاصة بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية. وفيما يلي العديد من الأسباب المحتملة التي قد تجعل الملل الأكاديمي لا يتوسط العلاقة بين أسلوب الهوية والاندماج الأكاديمي في هذا السياق:
- قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقات البصرية تحديات مميزة تؤثر على تطوير هويتهم، مثل التصورات المجتمعية، وقضايا إمكانية الوصول، والتجارب الشخصية. ويمكن لهذه التحديات أن تشكل أسلوب هوية أكثر مرونة أو تكيفًا مع ظروفهم المحددة، مما يؤدي إلى مشاركة أكاديمية أعلى بغض النظر عن الملل.
- قد يمتلك الطلاب ذوو الإعاقات البصرية دافعًا جوهريًا قويًا للمشاركة في دراساتهم، مدفوعًا باهتمامات أو أهداف شخصية تتجاوز الملل الأكاديمي. وقد يعزز تطوير هويتهم الشعور بالهدف أو الإنجاز الذي يغذي المشاركة، مما يجعل الملل أقل أهمية.
- يمكن لأنظمة الدعم الفعالة، سواء من المعلمين أو الأقران أو الأسرة، أن تؤثر بشكل كبير على المشاركة الأكاديمية. إذا تلقى الطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية دعمًا

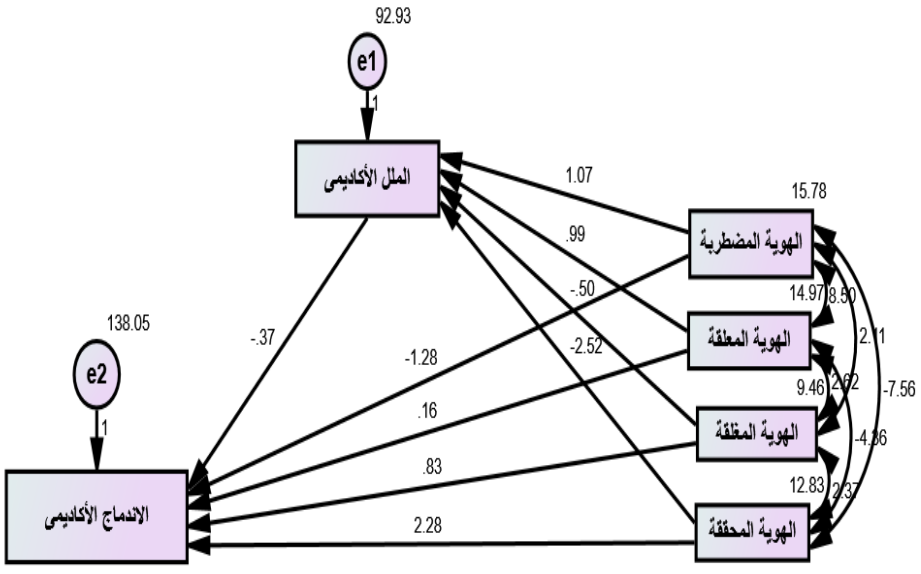
مخصصًا، فقد يظلون منخرطين في دراساتهم على الرغم من لحظات الملل، مما يشير إلى أن أسلوب الهوية قد يلعب دورًا أكثر مباشرة في تعزيز المشاركة.

- قد يطور الطلاب استراتيجيات تأقلم تكيفية للتعامل مع كل من إعاقتهم البصرية والتحديات الأكاديمية. يمكن أن تتضمن هذه الاستراتيجيات إيجاد طرق بديلة للتعلم أو التعامل مع المواد، مما قد يخفف من مشاعر الملل مع الحفاظ على اندماجهم الأكاديمي.

العلاقات غير الخطية: قد تكون العلاقة بين أسلوب الهوية والمشاركة الأكاديمية أكثر تعقيدًا وغير خطية مما تشير أن أسلوب الهوية يمكن أن يؤثر على الاندماج الأكاديمي بشكل مباشر دون المرور بمشاعر الملل، أو أن تأثير أسلوب الهوية قوي لدرجة أنه يطغى على أي دور وسيط محتمل للملل.

- قد يتكيف الطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية مع استراتيجيات التعلم الخاصة بهم بطرق فريدة تعزز مشاركتهم وتقلل من الملل. وقد تكون هذه التكيفات متجذرة في أسلوب هويتهم وتجاربهم الشخصية، مما يزيد من تعقيد ديناميكيات الوساطة.

ب- بالنسبة للطلاب العاديين



شكل (٢٧) النموذج المقترح لتوسط الملل الأكاديمي للعلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي للطلاب العاديين

جدول (٥٣) التأثيرات المباشرة المعيارية و اللامعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية على متغيرات البحث

التأثير	التأثيرات المعيارية	التأثيرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
نمط الهوية المضطربة---> الملل الأكاديمي	٠.٢٥٠	١.٠٧٢	٠.٢١٧	٤.٨٤٠	٠.٠١
نمط الهوية المعلقة---> الملل الأكاديمي	٠.٢٢٤	٠.٩٨٨	٠.١٩٦	٥.٠٤٠	٠.٠١
نمط الهوية المحققة---> الملل الأكاديمي	-٠.٥٢٨	-٢.٥١٥	٠.٢٢٢	-١١.٣٥٤	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة---> الملل الأكاديمي	-٠.٠٩١	-٥٠٣.	٠.٢٢٤	-٢.٢٤٢	٠.٠٢٥
الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٣٠٢	-٠.٣٧٢	٠.٠٧٩	-٤.٢٧٣	٠.٠١
نمط الهوية المحققة---> الاندماج الأكاديمي	٠.٣٩٠	٢.٨٢٨	٠.٣٣٥	٦.٨١٨	٠.٠١
نمط الهوية المغلقة---> الملل الأكاديمي	٠.١٢٢	٠.٨٣٤	٠.٢٧٦	٣.٠٢٠	٠.٠٠٣
نمط الهوية المعلقة---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٢٩	٠.١٥٦	٠.٢٥١	٠٦.١٩	٠.٥٣٦
نمط الهوية المضطربة---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٢٤٣	-١.٢٨٤	٠.٢٧٨	-٤.٦٢٤	٠.٠١

يتضح من الجدول (٥٣)

- يوجد تأثير موجب مقداره (١.٠٧٢) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لنمط الهوية المضطربة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب مقداره (٠.٩٨٨) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لنمط الهوية المعلقة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب مقداره (-٢.٥١٥) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لنمط الهوية المحققة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب مقداره (-٠.٥٠٣) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لنمط الهوية المغلقة فى الملل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب مقداره (٠.٣٧٢-) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للملل الأكاديمي فى الاندماج الأكاديمي
- يوجد تأثير موجب مقداره (٢.٢٨٢) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي.

- يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لنمط الهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي. وقيمته (٠.٨٣٤).
- يوجد تأثير موجب غير دال إحصائيًا لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لنمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي وقيمته (-١.٢٨٤).

جدول (٥٤) التأثيرات غير المباشرة المباشرة لأنماط الهوية على الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية

التأثير	التأثيرات	فترة الثقة		مستوى الدلالة
		الدنيا	العظمى	
نمط الهوية المغلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.٠٢٧	٠.٠١٣	٠.٠٦٧	٠.٠٠٢
نمط الهوية المحققة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	٠.١٦٠	٠.٠٨٤	٠.٢٤٧	٠.٠٠٧
نمط الهوية المعلقة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٠٦٨	-٠.١٣٣	-٠.٠٤٥	٠.٠٠١
نمط الهوية المضطربة ---> الملل الأكاديمي---> الاندماج الأكاديمي	-٠.٠٧٥	-٠.١٣٢	-٠.٠٣٩	٠.٠٠٤

يتضح من الجدول (٥٤)

- يوجد تأثير موجب غير مباشر قيمته (٠.٠٢٧) لنمط الهوية المغلقة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
- يوجد تأثير موجب غير مباشر قيمته (٠.١٦٠) لنمط الهوية المحققة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
- يوجد تأثير سالب غير مباشر قيمته (-٠.٠٦٨) غير مباشر لنمط الهوية المعلقة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
- يوجد تأثير سالب غير مباشر قيمته (-٠.٠٧٥) غير مباشر لنمط الهوية المضطربة فى الاندماج الأكاديمي من خلال الملل الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كما بينت نتائج Bootstrap أن حدود فترات الثقة بين قيمة أعلى مستوى وأقل مستوى (Lower and Upper Level) لم توسط هاتين القيمتين الصفر؛ مما يشير الى دلالة التأثير

غير المباشر، ومن ثم يمكن القول بأن الملل الأكاديمي يتوسط العلاقة بين جميع أنماط الهوية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. حيث يمكن تفسير ذلك من خلال ان الطلاب العاديون ينخرطوا بشكل كامل بالعملية التعليمية ومن ثم هم اكثر عرضة لتجربة الملل الأكاديمي، يمكن تفسير ذلك من خلال أن الملل يُعد حاجزا يمنع الطلاب من التعبير الكامل عن هويتهم الأكاديمية، فالطلاب الذين لديهم سواء هوية اكاديمية محققة أو مغلقة فلديهم أهداف واضحة ومحددة وقوية قد يواجهون صعوبة فى الاندماج اذا شعروا بالملل أو أن المناهج الدراسية غير محفزة او مكررة، ومن ثم يعطل الملل قدرتهم على تطبيق هويتهم الأكاديمية بفاعلية، كما يقلل من الدافع لدى الطلاب مما يؤدى إلى تراجع اهتمامهم بالأنشطة الأكاديمية بغض النظر عن مدى وضوح وقوة هويتهم الأكاديمية ومن ثم يؤدى إلى انخفاض مشاركتهم واندماجهم الأكاديمي، كما انه مع نمط الهوية المعلقة أو المضطربة فإن الملل يزويد من صعوبة التكيف والاندماج مما يعزز الشعور بالانفصال وعدم المشاركة الأكاديمية.

توصيات البحث

١-يوصي البحث بتوفير أجهزة إلكترونية مخصصة مثل أجهزة القراءة الناطقة وبرامج تحويل النص إلى صوت للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. يجب على الجامعات التأكد من توفر هذه الأدوات قبل بداية كل فصل دراسي وذلك منعا لارتفاع مستويات الملل الأكاديمي بين الطلاب ومن ثم انخفاض اندماجهم اكاديميا.

٢- يوصي البحث بتطبيق برامج إرشادية تعزز التعاون بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة البصرية في المشاريع الأكاديمية، مثل تكوين فرق عمل مختلطة، حيث يمكن لكل طالب أن يساهم بما يناسب قدراته. مما يزيد من مستوى اندماجهم اكاديميا.

٣- يوصي البحث بتنظيم ورش عمل تدريبية للمدرسين حول كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم المساعدة لذوي الإعاقة البصرية وكيفية تقديم دروس تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، مما يعزز مشاركتهم في الفصل الدراسي ويقلل من شعورهم بالملل الأكاديمي.

٤- يوصي البحث بإشراك الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في عملية تصميم المناهج والبرامج الأكاديمية لتأخذ في الاعتبار احتياجاتهم ورغباتهم، مما يساهم في تقليل الملل الأكاديمي وزيادة اندماجهم في العملية التعليمية

٥- تصميم ورش عمل موجهة لكل نوع من الهوية، مع التركيز على كيفية التعامل مع الملل الأكاديمي وتوجيه الطلاب نحو تبني سلوكيات تساعدهم على التغلب على الشعور بالملل.

توصيات بناءً على أنماط الهوية الأكاديمية:

أ. **الهوية المحققة:(Achieved Identity)** : التوصية ببرامج دعم وتعزيز الهوية المحققة لدى الطلاب، مثل تعزيز الشعور بالإنجاز والقدرة على اتخاذ قرارات مدروسة.، مما يقلل من احتمالية الشعور بالملل الأكاديمي ويزيد من قدرتهم على التركيز والإنحراط في الأنشطة الأكاديمية.

ب. **الهوية المعلقة:(Moratorium Identity** كما يمكن التركيز على دعم الطلاب في هذه المرحلة من الهوية المعلقة من خلال توفير فرص لاستكشاف الذات والمجالات الأكاديمية المختلفة. هؤلاء الطلاب قد يكونون في مرحلة استكشاف، مما قد يؤدي إلى زيادة في الملل الأكاديمي نتيجة لعدم وضوح الأهداف. لذلك، لابد من تقديم برامج مرنة تساعدهم على الانتقال من مرحلة الهوية المعلقة إلى مرحلة المحققة.

ج. **الهوية المغلقة:(Foreclosed Identity)** : الطلاب ذوى الهوية المعلقة قد يعتمدون على هويات مفروضة عليهم من الخارج دون استكشاف حقيقي لأنفسهم. قد يتعرضون للملل الأكاديمي نتيجة الشعور بالجمود وعدم الحرية في اتخاذ قراراتهم الأكاديمية. التوصية هنا هي بتقديم استراتيجيات تعزز الاستقلالية الفكرية وتشجيع الاستكشاف الذاتي للتقليل من تأثير الملل الأكاديمي.

د. **الهوية المضطربة:(Diffused Identity)** : الطلاب ذوى الهوية المضطربة ما يفتقرون إلى التوجه والوضوح في حياتهم الأكاديمية، مما قد يزيد من مشاعر الملل الأكاديمي والإحباط. يوصى الباحثان ببرامج إرشادية قوية تركز على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية، وتقديم دعم مستمر لتعزيز شعورهم بالاتجاه والهدف، مما يقلل من تأثير الملل الأكاديمي كوسيط أو معدل.

البحوث المقترحة

١. دراسة الفروق بين الذكور والإناث في العلاقة بين أنماط الهوية والاندماج الأكاديمي، ودور الملل كوسيط أو معدل في تلك العلاقة.
٢. دراسة تأثير برامج التدخل الأكاديمي والإرشادي على تقليل الملل الأكاديمي لدى الطلاب الذين يعانون من هوية مضطربة، واستكشاف كيفية تعزيز إحساسهم بالهوية والاندماج الأكاديمي.
٣. دراسة العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، مع اعتبار الملل الأكاديمي كوسيط في هذه العلاقة.
٤. يمكن البحث في كيفية تفاعل الملل الأكاديمي مع الدوافع الداخلية والخارجية لدى الطلاب واثر ذلك على الاندماج الأكاديمي.
٥. المقارنة بين نسب انتشار أنماط الهوية الأكاديممية لدى طلاب الجامعة العاديين وذوى الإعاقة البصرية.

المراجع:

ابتسام السلطان (٢٠٠٩). التطور الخلقى للمراهقين. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

ابتسام راضي هادي (٢٠١٨). الاندماج الجامعي و علاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية، *مجلة الفنون و الأدب و علوم الإنسانيات و الاجتماع*،(٣٢)، ٢٦١-٢٨٠.

أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠). الاتجاه نحو التحول الرقمي و علاقته بكل من الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٧(٩٠)، ٣٢٨-٤٠٣.

أحمد محاسنة، وعمر العظامات (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائده لطلبة الجامعة الهاشميه في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Issacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. المجله الاردنيه في العلوم التربوية، ١٤(٢)، ١٩١-٢٠٧.

آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوى فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية جامعة الزقازيق،٤(١٥)،٥٠-١٠٥.

أنوار أحمد عُمري (٢٠٢٢). نموذج سببي للعلاقه بين تعويق الذات الأكاديمي والملل الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية. *رساله دكتوراه*، جامعة اليرموك.

إيناس محمد صفوت، و هانم أحمد سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية و نفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)*، ١٠٦(١)، ٦٧-١٣٠.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي (٢٠١١). *قلق الكفيف: تشخيصه وعلاج* ط (٢). القاهرة: دار الكتاب.

تحية محمد عبد العال (٢٠١٢).الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة "دراسة فى سيكولوجية المضجر". *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٢٣(٩٢)، ج(٣)،٤٣٣-٥٢١.

حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*، (٦١)، ١٨٢-٢٥١.

حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمي و مستوى الطموح الأكاديمي و علاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة*، ٢٥(٢)، ٦٠٢-٦٤٦.

ريم فهد الدويلة (٢٠١٩). الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

زهير عبدالحميد النواجحة (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لأساليب الهوية بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦٠ (٢)، ٢٧٩ – ٣١٠.

سهام فؤاد الشناوى (٢٠٢١). فاعلية برنامج لإدارة أزمة COVID-19 قائم على مدخل التعلم الخدمي الإلكتروني (ESL)فى تنمية الوعي الصحي والتفكير الإيجابي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٢(١٢٦)، ٢١٥، ٢٦٤.

شروق الزهراني (٢٠١٩). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة الملك عبد العزيز، ١(٢٧)، ٢٥٣-٢٧١.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الإنفعالي و استراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع و التخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس (التربية و علم النفس)*، ٤٠(٣)، ٦٢-٢٠٢.

ضحى حضر عثمان (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في فاعليه الذات الإبداعية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). الاحصاء النفسى والتربوى: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة : دار الفكر العربي.

غادة محمد شحاته (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب و علاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٥(١)، ٣٣٢-٣٥٢.

فؤاد ابو حطب وآمال صادق (٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار الانجلو المصرية

كريم عسران (٢٠٢٣). الاسهام النسبى لرتب الهوية وسمات الشخصية الكبرى فى ضوء نموذج HEXACO فى التنبؤ باضطراب صورة الجسم لدى المراهقين المكفوفين. *المجلة العلمية*، كلية التربية، ٣٩ (٧)، ١- ٧٦.

كمال دسوقي(١٩٨٨). *ذخيرة علوم النفس*. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

مصطفى على مظلوم (٢٠١٤).فعالية برنامج إرشادى لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة.*دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب،(٥٢)، ٢٢٣-٢٤٦.

منى صبحي الحديدي (٢٠٠٦). *مقدمة فى الإعاقة البصرية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥ -٤١٤.

نهلة فرج الشافعي (٢٠٢٣). *مقياس الضجر الأكاديمي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

Acee, T., Kim, H., Kim, H., Kim, J., Chu, H., Kim, M., Cho, Y., & Wicker, F. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002

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

Al-Amri, M. (2020). The role of identity Patterns and social support from peers on emotional engagement in the English as a foreign language learning. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, *14*(2).

Allen, K. (2020). Academic identity and academic boredom in vocational education students. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 510-524. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1615347

Appleton, J. & Christenson, L. (2018). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.

Barber, W., & Borell, M. (2018). Visual impairment and higher education: A review of the literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(6), 543-558.

Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182..

Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Beck, S., & Wiggins, M. (2010). *Identity development and academic engagement: An empirical study*. Journal of Educational Psychology, 102(2), 362-375. https://doi.org/10.1037/a0018135

Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.

Berzonsky, M. & Kuk, L. (2005). Identity Pattern, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 235-247. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.010

Berzonsky, M., Cieciuch, J., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). The How and What of Identity Formation: Associations Between Identity Patterns and Value Orientations Personality and Individual *Differences*, 50(2), 295–299.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.

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

Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement.* Springer Science & Business Media.

Cote, J., & Levine, C. (2002). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Lawrence Erlbaum Associates.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Daschmann, E., Goetz, T., & Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology,* 81(3), 421-440. https://doi.org/10.1348/000709910X526038

Daschmann, E., Goetz,T., &Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440.

De Candia, G. (2014). Relationships between academic identiy an academic achvievement in low-income urban adolescents. (*Doctoral dissertation*), Rutgers univerdity-Graduate School of Applied and professional Psychology.

Deci, E., & Ryan, R. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E., & Ryan, R.(2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Dison, A. (2004). Finding her own academic self: Resreach capacity development and identiy formation. *Perspectives in Education*, 22(4), 83 -98.

Dorfman, S., & Stoddard, M. (2008). *Exploration and commitment: Identity and academic performance*. Journal of College Student Development, 49(6), 549-563. https://doi.org/10.1353/csd.0.0042

Dragoslavić, M., & Bilić, V.(2021). Adolescents' Academic Boredom as Predictor of Peer Violence. *Pedagogika*, *142*(2), 140–165.

Eccles, J., & Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Fan, W., & Williams, M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic, self-efficacy engagement and intrinsic motivation, *Educational psychology*, 30(1), 53-74.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Fisher, C. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations, 46*(3), 395-417.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001

Glanville, l. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of School Management Assessing Dimensionality and Measurement Invariance across Race and Ethnicity, *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.

Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom and its relation to perceived autonomy support and course structure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 654-666.

Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3–16.

Habibi-Kaleybar, R. (2019). Relationship between Identity Patterns and Academic Achievement Motivation with Academic Engagement at University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, *10*(1), 71-81

Hadidi, M., & Al Khateeb, J.(2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report.

International Journal of Disability, Development and Education, 60(2), 167-172.

Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*,30(3), 576-598.

Holgado, J.; Vargas, I.; Moreno, N. & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health. *International Education Studies*, 9(12), 16-49.

Jafari, Z., & Abdi Zarrin, S. (2022). The relationship between academic engagement, academic identity and academic buoyancy with students' academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 103-122.

Khan, S., Sadia, R., Zahid, S., & Tahir, S. (2019).Relationship between Academic Boredom, Learning Climate and Academic Motivation Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3), 621–638.

Klimstra, T., Noftle, E., Luyckx, K., Goossens, L., & Robins, R. (2019). Personality development and adjustment in college: A multifaceted, cross-national view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(2), 339-359. https://doi.org/10.1037/pspp0000205

Kroger, J. (2007). Identity development: Adolescence through adulthood. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.

Kuh, G. (2013). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.

Ladd, W., & Dinella, M., (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive Of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.

Larson, R., & Richards, M. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418-443.

Liu, H., Li, J., & Fan, F. (2022). Examining the complexity between boredom and engagement in english learning: Evidence from

chinese high school students. *Sustainability*, ***14***(24), 16920. doi:https://doi.org/10.3390/su142416920 ،Reeve and Tseng's [34] 22-item scale was adopted to measure students' ELE

Lu, Q., & Rameli, M (2023). How Academic Self-Efficacy Influences Online Learning Engagement: The Mediating Role of Boredom. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 17(24), pp. 115–135. https://doi.org/10.3991/ijim.v17i24

Luthans, K., Luthans, B., Palmer, N. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, 35(90). 1098-1118.

Luyckx, K., Schwartz, S., Berzonsky, M., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004

Macklem, G. (2015). Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning. *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13120-7.

Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. https://doi.org/10.1080/01411920802042911

Mannan, A. (2017). Student Attrition and Academic and Social Integration: Application of Tinto's Model at the University of Papua New Guinea. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(2), 147-165.

Marcia, J. (1966). *Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. https://doi.org/10.1037/h0023281

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

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

Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity

formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565-1581. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x

Mehrdadian, P., Rabiei, M., & Khosrorad, R. (2021). Fitting a model to students' cognitive engagement: A step towards accountable education in medical education. *Propósitos y representaciones*, *9*(3), 69.

Memon, M., Jun, H., Ting, H., & Francis, C. (2018). Mediation analysis issues and recommendations. *Journal of applied structural equation modeling*, 2(1), i-ix.

Monika, B., & Tomasz, H. (2022). Overstimulation and its consequences as a new challenge for global healthcare in a socioeconomic context. *Pomeranian Journal of Life Sciences*, *68*(1), 52–55. https://doi.org/10.21164/pomjlifesci.811.

Namazi, M., & Namazi, N. R. (2016). Conceptual analysis of moderator and mediator variables in business research. *Procedia Economics and Finance*, 36, 540-554.

National Survey of Student Engagement. (2021). NSSE 2021 Overview. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Retrieved from https://nsse.indiana.edu/nsse/reports-data/nsse-overview.html

Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2010). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 49-59.

O'Brien, W.(2014). Boredom. Analysis, 74 (2), 236-244.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.

Pekrun, R., Goetz,T.,& Titz,W.(2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *EducationalL Psychologist*, 37(2), 91–105.

Pekrun, R., Hall, N., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710. https://doi.org/10.1037/a0036006.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control value antecedents and perform-ance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3) ,531-549.

Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.

Puspoky, B. (2018). *Identity Status, Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement., honours thesis, kings university college at western university*, London,canada

Sani, A., & Rad, R. (2015). The structural model of relationship between informational Pattern, achievement goals and cognitive engagement. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *4*(1), 219

Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338-348

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Shabani, R., Gholami, S., & Shoja'zadeh, S. (2017). The Role of Identity Processing Patterns in Predicting Teacher Students' Academic Engagement in Farhangian University Branches of West Azarbaijan Province. *Teacher Professional Development*, *2*(3), 55-62.

Sharp, J., Sharp, J. & Young, E. (2018). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*. ISSN 1470-1146 DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891.

Sharp, J., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student

engagement. *Journal of Further and Higher Education.* Published online: 03 Aug 2021.

Söderström, S., & Ytterhus, B. (2010). The use and non-use of assistive technologies from the world of information and communication technology by visually impaired young people: A walk on the tightrope of peer inclusion. *Disability & Society*, 25(3), 303-315

Soenens, B., Berzonsky, M., Vansteenkiste, M., Beyers, W., & Goossens, L. (2017). Identity Patterns and academic goal promotion: Does commitment matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 372-385. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0551-x

Tinto, V. (1993*). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.).* University of Chicago Press.

Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *Higher Education Academy*, 11(1), 1-70.

Tze, V., Daniels, L., & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*,28(1),119-144.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

Vega, W. (2021). *Effects of Identity Patterns and Insecure Attachment Dimensions on Internalizing Behaviors*. University of Rhode Island.

Vogel-Walcutt,J., Fiorella,L., Carper,T.,& Schatz,S.(2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 89-111.

Wang, M. & Eccles, J. (2013). School context an achievement motivation and academic engagement. Longitudinal study of school engagement using amultimensional. *Perspective learning and instruction*, (28), 12-23.

Wang, M., Degol, J., & Henry, D. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086-1102.

Was, C., & Isaacson, R. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(1), 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.

Wehmeyer, M. (2003). Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.

Williams, G. (2020). The correlation between academic identity and academic boredom in mental health students. *Journal of Mental Health Education,* 29(2), 145-159. https://doi.org/10.1177/2045796019859824

Wolffe, K., & Kelly, S. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340-349.

Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221

Wong, S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample.Relationships with psychological wellbeing and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(l), 76-82.

Yan, X., Zhou, Y, Zhang, K., & Cui, G. (2023). Perceived teacher enthusiasm and professional commitment: The mediating role of boredom and learning engagement. *Psychology Research and Behavior Management, 16,* 1149–1163.