حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا.

إعداد
د/ شيماء سيد سليمان
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
Shaimaapsychology31@yahoo.com

حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا.

إعداد
د/ شيماء سيد سليمان
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
Shaimaapsychology31@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق عدة أهداف منها:(١) تحديد مستوى الدافعية العقلية، والدعم الاجتماعي المدرك، وحالات الهوية الأكاديمية لدى عينة من طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا، بلغ حجمها (٣٠٠) طالبة موزعة على ثلاثة فرق دراسية بمتوسط عمر (٢٠،٧) وانحراف معياري (١،٤٦)، بالإضافة إلى (٢)الكشف عن الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي للطالبات بالدافعية العقلية، و(٣) تحديد الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب مقياس حالات الهوية الأكاديمية، وإعداد مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، واستخدام الصورة المعربة لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وتم التحقق من الكفاءة السيكومترية لتلك المقاييس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة كان أعلى من المتوسط الفرضي، كما أظهرت عينة الدراسة مستوى أعلى من المتوسط في حالتي الهوية الأكاديمية(المحققة، والمعلقة)، وأقل من المتوسط في حالتي الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة)، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال حالات الهوية الأكاديمية، ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك، وأظهرت النتائج الدور المعدل للدعم الاجتماعي المدرك وللمستوى الدراسي في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية بالدافعية العقلية، كما توجد دالة تمييزية يمكن من خلالهما التنبؤ بعضوية الطالبات في مجموعتي المرتفعين و المنخفضين في الدافعية العقلية.

الكلمات المفتاحية: حالات الهوية الأكاديمية، الدعم الاجتماعي المدرك، الدافعية العقلية.

Academic Identity status and sources of Perceived Social Support and Their Predictive and Discriminatory Indicators of Mental Motivation Among Childhood Majors' Students at Qena Faculty of Education

Shaimaa Sayed Suliman
Lecturer of Educational psychology
Qena faculty of education.
South Valley University
Shaimaapsychology31@yahoo.com

Abstract:

The current study aimed at achieving several objectives; (1)determining the level of mental motivation, perceived social support and academic identity, among a sample of 300 female students enrolled at Qena faculty of education (mean=20.7, SD=1.46),(2) detecting the predictive indicators of academic identity status, different sources of social support , the student's study level in predicting the mental motivation,and(3)revealing the discriminatory function between high and low mental motivation.To achieve the study aims, a version of academic identity status scale was translated and adopted, scale for the Perceived Social Support Scale was developed, and the translated image of the Californai Measure of Mental Motivation was used. Also, the psychometric properties of these scales were estimated.

The results of the study showed that the level of mental motivation and perceived social support among the study sample was higher than the hypothesis average. The study sample also showed a higher level than the average in the (acheived and moratorium) academic identity status and less than the average in the(diffused and foreclosed) academic identity status. The study concluded that the mental motivation could be predicted by the academic identity status, the sources of perceived social support. Also,The results showed the moderating role of perceived social support and student's study level in the predictive indicators of identity status in mental motivation, and there was a discriminatory function that could predict the membership of students in the high and low groups in mental motivation.

Keywords: Academic Identity Status, Perceived Social Support, Mental Motivation.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات جذرية في النظم التربوية والمعرفية والاجتماعية نتيجة للتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعليم والتعلم وسهولة الوصول إلى المعرفة وتبادلها، فأصبح من الضروري الاستجابة لتلك التغيرات من خلال الارتقاء بمستوى تعليم الطلاب؛ حيث يتوقف تطور المجتمع العلمي على ما ينتجه من طلاب ذوي كفاءة مرتفعة في مختلف التخصصات.

وتمثل الحياة الجامعية تجربة حياتية متكاملة يعيشها الطالب خلال سنوات دراسته فيها بكل تفاصيلها ويتفاعل معها ويتأثر بها ويستفيد من معطياتها المختلفة من خلال تفاعله معها وبالتالي ينقلها إلى محيطه الاجتماعي عند دخوله معترك الحياة العملية بعد التخرج ، وتأتي أهمية الطالب الجامعي في المجتمع من حيث فاعلية التأثير الذي يقوم به، لأنه في مرحلة عمرية وعقلية ونفسية يكون مؤثرًا فيها في المحيط الذي يعيش فيه، كما أنه يمثل الأمل المنشود لتحقيق تطلعات أبناء المجتمع نحو التطور والرقي والمساهمة في مسيرة الحضارة الإنسانية (موفق الحسناوى، ٢٠١٢).

ويرى Deci and Ryan (1991) أن التطور والنجاح وتحسن إنجاز الفرد في المجتمع يتحدد في موقفه نحو التعلم وفي دافعيته، وأن إثارة الدافعية لدى الطلبة يجعل من عملية تعلمهم أكثر فاعلية وزيادة اندماجهم في الأنشطة التعليمية.

وظهر في السنوات الأخيرة مصطلح الدافعية العقلية Mental Motivation، وهي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي تؤدي دورًا حيويًا في نجاح الأفراد وتقدمهم، داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وتعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة نسبيًا التي تشير إلى الرغبة القوية في الانخراط في عملية التفكير، والبحث عن القضايا المعقدة والمليئة بالتحديات والتساؤل فيها والتيقظ والاستعداد لحل المشكلات المحتملة مع البحث عن الأسباب والأدلة واتخاذ القرارات الصائبة (جابر عبد الحميد جابر ، نورهان حسين إبراهيم ، ومنى حسن السيد ، ٢٠١٥).

وتم الإشارة إلى الدافعية العقلية بأنها رغبة الفرد القوية ونزوعه نحو استعمال مهاراته في التفكير، كما أنها تمثل الجانب الانفعالي للتفكير الذي لا يقل أهمية عن

الجانب المعرفي له (سحر محمد عبد الكريم وسماح محمود إبراهيم ،٢٠١٥)، وتم تحديد أربعة أبعاد للدافعية العقلية هى: التركيز العقلىMental Focus ، والتوجه نحو التعلم Learning Orentaion، والحل الابداعى للمشكلات Creative Problems Solving، والتكامل المعرفي Cognitive Integrity (Giancarlo, Blohm &Urdan,2004)

وحظيت الدافعية العقلية باهتمام متزايد من قبل الباحثين التربويين؛ حيث تم تناولها في دراسات عديدة أجريت على طلاب الجامعة وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بينها وبين العديد من المتغيرات النفسية، كعلاقتها بالسرعة الإدراكية البصرية (ديانة إسماعيل كحيل، ٢٠١٥)، ومهارات إدارة الوقت (نوال محمد عساف، ٢٠١٥)، وأساليب التفكير(محمد على العسيري،٢٠١٦)، والتحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيًا(أحمد على محمد الشريم وزياد كامل اللالا،٢٠١٥)، وكفاءة التعلم الإيجابية (طارق نور الدين محمد عبدالرحيم،٢٠١٨) والمعتقدات الرياضية (طه علي أحمد و إيمان خلف عبدالمجيد،٢٠١٩).

ولا يقتصر دور العملية التعلمية– التعليمية على تنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين فحسب، إنما يتعدى ذلك إلى تنمية وتطوير الجوانب الحسية والنفسية والاجتماعية لما في ذلك من أهمية في تطوير شخصية الأفراد ومساعدتهم على التكيف السليم، لهذا فإن النمو النفسي الاجتماعي يعد أحد مظاهر النمو المهمة الذي يؤثر بشكل مباشر على معظم مظاهر النمو الأخرى كالمعرفية والانفعالية والأخلاقية (عماد عبد الرحيم الزغول ، ٢٠١٢، ١٩٧).

ويمر طلاب الجامعة بمرحلة نمائية حرجة في حياتهم كأفراد، وهي ترتبط من جهة بالتغيرات التي تطرأ على معتقداتهم حول ذاتهم، ومن جهة أخرى بالتوقعات من السياقات التعليمية والاجتماعية الجديدة، ويمثل تشكل هوية الأنا Ego Identity محور هذا التغير من وجهة نظرErikson ؛ حيث ترتبط بقدرة الفرد على تحديد معتقداته وأدواره في الحياة من خلال محاولة الوصول إلى قرارات حيال تساؤلات تصبح ملحة وتعبر عما أسماه " Erikson أزمة هوية الأنا Ego Identity Crisis مثل "من

أنا، وماذا أريد، وما أهدافي في الحياة، وأين اتجه؟ (Berzonsky,2008; Erikson,1968,1980) .

ويُعد تشكيل هوية الأنا إحدى المهام التطورية الرئيسة في مرحلة المراهقة المتأخرة وأوائل العشرينات؛ حيث يتم استمرار كل من الهوية والأزمات المرتبطة بها حتى أوائل العشرينات بسبب التغيرات الديموغرافية والاجتماعية الثقافية في المجتمع، وتسمى هذه الفترة بمرحلة الرشد الصاعد Emerging adulthood (Arnett , 2000) .

وتعد الهوية من العوامل غير المعرفية التي لها دور محوري في الأبحاث المتعلقة بالتعليم، لأنه في ظل ظروف معينة قد تؤثر على اختيارات المدارس وسلوك الفصل الدراسي والأداء الوظيفي وتصرف المراهقين نحو التعليم المدرسي-Flores) . Crespo ,2007)

ويلعب تطور هوية الطالب دورًا حساسًا وهاماً في الدخول إلى مرحلة التعليم الجامعي، حيث إنها العدسة التي من خلالها ينخرط الطلبة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار(أحمد محاسنة وعمر العظامات، ٢٠١٨).

وتم تصور تشكيل الهوية، في سياق أبحاث الإنجاز الأكاديمي، على أنها العملية التي يقوم بها الأفراد بـ (١) تطوير إحساس أكثر دقة بجدارتهم وكفاءاتهم الخاصة، (٢) تفهمهم لقيمهم، و (٣) إدراكهم وشعورهم بتقدير الذات بناءً على هذه القيم(Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, & Yee, 1989) ، ويؤكد هذا التعريف على تطوير الكفاءة الأكاديمية والدافعية كجزء لا يتجزأ من تشكيل الهوية (Wigfield & Wagner,2005) .

وتتكون الهوية من العديد من المجالات المتجذرة بشكل عميق في البناء الشامل للهوية، ذلك لأن الفرد قد يكون في وضع مختلف في مجالات مختلفة، وبناءً على ذلك ، صمم Was and Isaacson (2008) مقياسًا خاصًا للتمييز بين أربعة حالات للهوية الأكاديمية Academic Identity status كجزء خاص من "هوية الأنا" ، وجانب مميز في تطوير الهوية، هي: (١) الهوية الأكاديمية المضطربة Diffused :

Academic Identity والطالب وفقًا لهذه الحالة يظهر افتقارًا إلى الالتزام بالهوية الأكاديمية واستكشافها، مما يترتب عليه غالبًا عدم اتخاذ قرار بشأن القرارات المتعلقة بالقيم الأكاديمية، و(٢) الهوية الأكاديمية المعلقة Moratorium Academic Identity وتشير إلى الوقت الذي يمر فيه الطالب بالارتياب أو عدم اليقين الأكاديمي ويحاول الوصول إلى استنتاجات حول قيمه، وأهدافه الأكاديمية من خلال الاستكشاف والبحث الفاعل دون التزام بهذه الأهداف، و(٣) الهوية الأكاديمية المغلقة: Foreclosed Academic Identity والطالب وفقًا لهذه الحالة يظهر التزامًا بالقيم والأهداف الأكاديمية التي رسمها له أشخاص مهمون (كالأباء والأمهات ، ...) دون أي تفحص منه لهذه الأهداف أو استكشاف للهوية، و(٤) الهوية الأكاديمية المحققة Achieved Academic Identity : والطالب وفقًا لهذه الحالة يكون قد طور التزامًا بمجموعة من القيم الأكاديمية بعد فترة من الاستكشاف الفعال، و تم اختيار هذه التصنيفات بناءً على حالات الهوية التي اقترحها Marcia(1966) ووفقًا لبعدى استكشاف الهوية والالتزام بها Identity exploration and commitment.

ونظرًا لأن الهوية الأكاديمية مرتبطة بأهداف الطلاب وقراراتهم، لذا ينبغي مراعاة قضايا الهوية عند السعي إلى فهم القضايا الأكاديمية للطلاب لا سيما عند دخولهم إلى سياقات اجتماعية جديدة مثل الجامعة؛ حيث يواجهون مهام أكاديمية مختلفة، وبالتالي أصبح من الضروري التعرف على طبيعة العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة.

ويتفاعل الطلاب، من جانب آخر، أثناء أدائهم للمهام التعليمية مع أفراد آخرين يعملون معهم ويشاركونهم في إتمام هذه المهام: كالأقران والأسرة والمعلم والمؤسسة التي تتحقق فيها المهمة، وقد يدرك الفرد بأنه يستمد أنواع مختلفة من الدعم الاجتماعي Social Support من خلال علاقاته مع الآخرين: كتقديم النصيحة والإرشاد له، والمساعدات المادية، والشعور بالرعاية والحب، وتشجيع الجدارة، واحترام قدراته واهتماماته الشخصية، والتكامل الاجتماعي(Dupont,Galand & Nils,2015) .

وعرف Maher, Mora and Leventhal (2006) الدعم الاجتماعي المدرك Perceived Social Support بأنه الشعور الشخصي للفرد وإدراكه بأن هناك أشخاصًا مستعدين لتلبية احتياجاته والتي تشمل الاحتياجات العاطفية والمادية.

وبالإطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن الدعم الاجتماعي المدرك من المتغيرات التي تؤثر على الصحة النفسية للطلاب وعلى أدائهم الأكاديمي؛ حيث ترى آيت حمودة حكيمة، فاضلي أحمد و مسيلي رشيد (٢٠١١) أن الدعم الاجتماعي يعمل على المحافظة على النواحي الجسمية والعقلية والنفسية للأفراد، ويكون ذلك من خلال تنمية أنماط التفاعل، وتعزيز إحساس متلقي الدعم بالراحة والاطمئنان النفسي، والمشاركة الفعالة بين الأفراد، وبالتالي يمكن أن يشبع حاجات الانتماء للبيئة المحيطة بالفرد.

ووجد في الدراسات البحثية التي تناولت الدعم الاجتماعي المدرك أن هذا المتغير ومصادره المختلفة يرتبط بشكل كبير ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة كتقدير الذات (Lian,2008) ، والرفاهية النفسية (Emadpoor , Lavasani and Shahcheraghi ,2016) ، وقدرة الطلاب على تنظيم حياتهم الجامعية (Rahat & lhan,2017) ، والتوافق الأكاديمي (Kamel,2018 ; Siah, Niew, Wong & Lee,2016) ، وبالتالي ، من المفترض أن يكون الدعم الاجتماعي المدرك موردًا قيمًا لتحقيق متطلبات الجامعة.

ووفقًا لما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي لحالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يشهد المجتمع المصري تطورًا كبيرًا في مجال التربية والتعليم ، والذي يتجلى في تطوير محتوى المناهج والأنشطة المرتبطة به لا سيما في مرحلة الطفولة، ويعد

الطفل هو المحور الأساسي في المناهج الحديثة؛ حيث تهدف أنشطتها إلى حث الطفل على التجريب، والمحاولة، والاكتشاف، وتركز على مبدأ المرونة والابداع والتجديد، وهذا كله يستوجب وجود معلمة مؤهلة تتمتع بخصائص علمية تمكنها من التعامل بشكل إيجابي مع متطلبات المجتمع ومواجهة التحديات، ومواكبة هذا التطور كالانفتاح العقلي والاستكشاف والفضول، والقدرة على التجديد المستمر في طبيعة الأنشطة ونوعية الوسائل التعليمية والمناخ التربوي، أي تمتعها بخصائص المفكر الناقد الجيد، ولذلك ركزت الباحثة في الدراسة الحالية على طالبات شعبة الطفولة باعتبارهن معلمات المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة، مما يوفر فرص لإعداد أجيال تتحلى بالقدرة على التفكير الناقد والابداع.

وعلى الرغم من أهمية امتلاك الفرد للقدرات المعرفية، والمهارات اللازمة للتفكير الناقد والتي تعد هدفًا مهمًا للتعليم، إلا أن هذا يعد غير كافٍ ليكون الفرد مفكرًا وناقدًا جيدًا (Facione, Giancarlo, Facione, & Gainen, 1995) ؛ حيث تبين أن انخفاض أداء الطلاب في مهام التفكير قد ينتج عن نقص في القدرة أو انخفاض الميل نحو الانخراط في التفكير، لذلك ينبغي أن يمتلك الطلاب القدرة على استخدام هذه المهارات في حل المشكلات بطرق ابداعية، وتقييم المواقف، واتخاذ القرارات(Giancarlo et al.,2004).

وبالنظر إلى الدافعية العقلية بأنها تمثل رغبة الفرد للإنخراط في التفكير والتعلم مما يؤدي إلى النجاح في الدراسة أو العمل، فمن المرجح أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية العقلية، يكونون قادرين على الانخراط في حل المشكلات، وتطبيق المعرفة، والنجاح في تحقيق النتائج المرجوة، مقارنة بأولئك الذين ليس لديهم الدافعية العقلية لبذل أي جهد حقيقي، فيظهرون حالة من عدم المبالاة وعدم الاهتمام بما يحدث حولهم (Insight Assessment,2019).

وتظهر أهمية دراسة الدافعية العقلية أيضًا من خلال الدراسة التي قام بها Giancarlo et al.(2004) والتي أظهرت أن هناك الكثير من الطلبة قادرين على التفكير الجيد، ولكن لا يستخدم سوى القليل منهم سلوكيات التفكير الناقد والإبداعي،

ويكمن جوهر الدافعية العقلية في أن هناك طرقًا إبداعية لعمل الأشياء وليست الطريقة التقليدية هي الوحيدة لعمل شئ ما أو لحل ، ولكن بغياب الدافعية العقلية يعتقد الفرد أن الطريقة التي يسلكها لحل المشكلات هي الطريقة الأفضل والوحيدة ويقابل ذلك الجمود العقلي.

ويميل الفرد من خلال الدافعية العقلية في الاستغراق والاستمتاع في تكوين بناء معرفي، فالفرد ذو الدافعية العقلية العالية يميل بصورة طبيعية إلى البحث عن المعلومات ، وإلى اكتسابها والتفكير بها، وتأملها بفهم المثيرات والعلاقات في عالمه، و يمتلك هذا الفرد اتجاهات إيجابية نحو المثيرات أو المهام التي تستلزم التفكير بالمشكلة وحلها مقارنة بأقرانه من ذوي الدافع العقلي المنخفض (Caciopo & Petty , 1982, 34) . لذلك أصبح من الأهمية الكشف عن مستوى الدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة والعوامل المؤثرة فيه؛ لأن الاهتمام بالكشف عن الحالة الداخلية للطالبات والمرتبطة بنشاطهن العقلي والتي تحفزهن نحو استخدام قدراتهن العقلية بحدها الأقصي، والانخراط في التفكير والمشاركة في الأنشطة المعرفية، لا يقل أهمية عن معرفة قدرتهن على التفكير.

و قد تبين أنه عندما يؤدي الطلاب أعمالًا تتعارض مع هويتهم، فمن المرجح أن يتخلوا عنها عندما يواجهون صعوبات، وبالتالي، فإن الهوية تؤثر على سلوكيات الطلاب واختياراتهم الأكاديمية (مثل حضور المحاضرات، أو طرح الأسئلة في الفصل الدراسي أو الإعداد للاختبار)، ومن جانب آخر، أظهرت الأبحاث التي ربطت بين الهوية والدافعية مثل دراسة Oyserman and Destin (2010) بأن الأفراد الذين يعتقدوا أنه يوجد توافق بين هويتهم وأفعالهم، وأن بيئاتهم التعليمية تتوافق مع شعورهم بالذات، يميلون إلى الاستمرار لفترة أطول في المهام الصعبة لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم.

ووجد Tetsushima (1993) أن اضطراب الهوية عند طلاب الجامعة مرتبط بالانسحاب من الحياة الجامعية ومتابعة الدروس، وكتب Shimoyama (1995) تقريرًا عن ثقافة السلبية التي تتخلل الحرم الجامعي، بما في ذلك الفصول الدراسية،

وأشار إلى أن حالة الهوية المرتبطة بالثقة والاستقلالية تكون مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بعدم الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية، وفي الممارسات الأكاديمية، واتفق مع ذلك نتائج دراسة (Shiraishi & Okamoto ,2005) .

ووضح Lange and Byrd (2002) أن الطلاب الذين يتمتعون بهوية محققة يستخدمون استراتيجيات دراسية أكثر فاعلية ويقيّمون بدقة مدى احتمالية نجاحهم في مقرر معين، كما اقترح Faye and Sharpe (2008) أن الأفراد الذين يتجهون نحو حل أزمة الهوية بنجاح يميلون إلى الشعور بأنهم قادرون على إحداث تغيير في بيئتهم وأن لديهم الشعور بالكفاءة، وهذه المشاعر تعزز بدورها الدافعية الداخلية لدى الأفراد، وبالتالي، فإن نتائج الدراسات السابقة تشير إلى وجود صلة بين تطوير الهوية والدافعية في الحياة الجامعية والأكاديمية.

وبالرغم من اهتمام البحوث التربوية في البيئات الأجنبية بالهوية الأكاديمية، لما لها من دور مركزي في حياة الشباب الجامعي؛ حيث تؤثر على خيارات الطلاب الدراسية، وسلوكياتهم الصفية، وأدائهم، واستعداداتهم الدراسية، وأهدافهم الأكاديمية، و اختيارهم لاستراتيجيات الدراسة، ومن هذه الدراسات (Carlisle,2015; Hejazi, Shahrary, Farsinejad & Asgary, 2009; Lange & Byrd, 2002; ، Puspoky,2018; Was,Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson,2009). إلا أنها لم تلقى الاهتمام الكافي على مستوى الدراسات العربية، فإن الدراسات النفسية في هذا المجال قليلة وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة، وسيتم فحص الهوية الأكاديمية في الدراسة الحالية على أنها بناء متعدد الأبعاد من أجل الحصول على مزيد من المعلومات حول مدى إسهام هذه الحالات في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة.

وتأتي أهمية الدعم الاجتماعي المدرك لكونه يوفر للفرد "شبكة أمان" " safety net" لكي يستكشف ويجرب في العالم، ويشعر الفرد الذي يدرك الدعم بأن لديه شخصًا يلجأ إليه عندما تظهر عنده مشكلات (Sarason, Sarason & Pierce 1990), ، في حين أن عدم وجود دعم اجتماعي مناسب يرتبط بخطورة الأعراض

الجسدية والنفسية؛ حيث يعمل الدعم الاجتماعي كحاجز بين أحداث الحياة المجهدة وظهور الأعراض الخطيرة لدى الأفراد (Costa-Lobo, Silva, Ribeiro & Silva ,2018) .

واقترح بعض العلماء أن الدعم الاجتماعي المدرك هو عامل رئيسي لتعزيز التعلم والمثابرة؛ لأنه يعزز مباشرة الدافعية والمشاركة اللاحقة في أنشطة التعلم، ووفقًا لذلك، فإن الشركاء الاجتماعيين الداعمين يفضلون تبني أهداف وغايات ذات قيمة اجتماعية تحفز الطلاب على النجاح والتصرف بطرق مناسبة اجتماعيًا في السياقات التعليمية(Connell&Wellborn,1990; Wentzel,1998)، وبالإضافة إلى ذلك، إن هؤلاء الشركاء الاجتماعيين يزيدون من تحفيز الطلاب، من خلال أعمال الإقناع الشفهي (Bandura,1997) .

ووجد الباحثون أنه عندما يدرك الطلاب دعمًا من مصادر مختلفة كالأسرة، والأصدقاء، والمعلم، والمؤسسة التي ينتمون إليها، فإنهم يميلون إلى إظهار دافعية أعلى ومشاركة أفضل وتحقيق إنجازات أكاديمية جيدة بسهولة أكبر، وتؤثر هذه المصادر بشكل مستقل على الدافعية والمشاركة في أنشطة التعلم (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Dupont et al.,2015; Fass & Tubman, 2002; Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007 ; Mattanah,Lopez, & Govern, 2011; Robbins, Oh, Le, & Button, 2009; Vansteenkiste,Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009; Virtue et al. 2015).

وعلى النقيض من ذلك، أظهرت دراسة Costa-Lobo et al. (2018) أن الدعم الاجتماعي ليس له تأثير كبير على الدوافع الأكاديمية، ولكنه متغير ذات صلة بالصحة النفسية والرفاهية والتنعم، كما أظهرت دراسة Lian(2008) إلى أنه لا توجد علاقة بين الدعم الاجتماعي والأداء الأكاديمي للطلاب، على عكس معظم الأدبيات المتاحة.وبالتالي هناك تناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بتأثير الدعم الإجتماعي المدرك على دافعية الطلاب وسلوكهم.

وبالإضافة إلى حالات الهوية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك، هناك متغيرات تصنيفية من المحتمل أن تساهم في التنبؤ بالدافعية العقلية منها المستوى

الدراسي للطلاب؛ حيث أن هذا المتغير قد يحدث تباين في السلوك، وتم الكشف عن تأثيراته في العديد من الدراسات النفسية منها دراسات (أحمد محاسنة وعمر العظامات، ٢٠١٨؛ فيصل هلال العزام و عبدالناصر ذياب الجراح، ٢٠١٨)، وفي ضوء العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مستوى الدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة الحالية؟

٢- ما مستوى حالات الهوية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية ؟

٣- هل يوجد تأثير للمستوى الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية على حالات الهوية الأكاديمية

والدعم الاجتماعي المدرك لديهم؟

٤- هل يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال حالات الهوية الأكاديمية، وهل توجد حالة من هذه الحالات أفضل من غيرها في التنبؤ بالدافعية العقلية؟

٥- هل يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال مصادر الدعم الاجتماعي المدرك، وهل يوجد مصدر من هذه المصادر أفضل من غيره في التنبؤ بالدافعية العقلية؟

٦- هل يعد كل من الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي لأفراد عينة الدراسة من المتغيرات المعدلة Moderator variables في طبيعة الدلالة التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية؟

٧- هل يوجد دالة تمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية من خلال حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن مستوى الدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٢- الكشف عن مستوى الهوية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٣- التعرف على تأثير للمستوى الدراسي على حالات الهوية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٤- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية بمعلومية حالات الهوية الأكاديمية والكشف عن أفضل الحالات إسهامًا في التنبؤ بالدافعية العقلية.

٥- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية بمعلومية مصادر الدعم الاجتماعي المدرك ، والكشف عن أفضل المصادر إسهامًا في التنبؤ بالدافعية العقلية.

٦- الكشف عما اذا كان للدعم الاجتماعي المدرك وللمستوى الدراسي دورًا معدلًا في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية.

٧- تحديد الدالة المميزة بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

١- تعد متغيرات الدراسة الحالية (حالات الهوية الأكاديمية، والدعم الاجتماعي المدرك، والدافعية العقلية) من المؤشرات المهمة على شعور الطالب بالصحة النفسية .

٢- التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى الطلاب يفيد المهتمين بتطوير عملية التعليم بالكشف عن العوامل التي تسهم في تحفيز القدرات العقلية داخل الطالب لاستخدامها في عمليات التعلم المختلفة.

٣- توفر نتائج الدراسة رؤية حول كيفية ارتباط حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك بالدافعية العقلية مما يفيد المرشدين النفسيين والتربوين في وضع برامج لتحسين الدافعية العقلية لدى الطلاب بناءً على معرفة العوامل التي تسهم في ذلك.

٤- تتيح بناءً معرفيًا جيدًا للقائمين على العملية التربوية، والمرشدين، وأولياء الأمور، حول أهمية حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك في سلوك الطلاب الأكاديمي، مما يمكنهم من مساعدة الطلاب على تطوير هوياتهم الأكاديمية، وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمة داخل الحرم الجامعي من شأنها تحقيق حالة من التوازن النفسي داخل السياق التربوي وخارجه.

٥- تعريب مقياس لتقييم حالات الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة يمكن استخدامه في البحوث النفسية والتربوية المستقبلية ويعد إضافة إلى التراث السيكولوجي في البيئة العربية.

٦- إعداد مقياس للدعم الاجتماعي المدرك يتضمن مصادر متعددة للدعم (الأسرة ، المعلم ، الأصدقاء، المؤسسة التعليمية) يمكن استخدامه في البحوث النفسية والتربوية المستقبلية .

مفاهيم الدراسة:

الهوية الأكاديمية:

تبنت الباحثة تعريف (2008), Was and Isaacson للهوية الأكاديمية تعريفًا إجرائيًا، والتي عرفها بأنها "وجهة نظر الشخص لنفسه في الإعداد الأكاديمي وإدراكه بأنه قادر على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح ، كما أنها ترتبط باختيارات الفرد والتزامه بأدوار الدراسة وقيمها وأهدافها ، وتتضمن أربع حالات هما : الهوية

الأكاديمية (المضطربة ، والمعلقة ، والمغلقة، والمحققة)، ويعبر عن هذه الحالات بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس حالات الهوية الأكاديمية الذي أعده Was and Isaacson (2008)

الدافعية العقلية :

تبنت الباحثة في الدراسة الحالية تعريف Gian Carlo and Facione(1998) لمفهوم الدافعية العقلية، والذي سبق أن تبناه معرب مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل،٢٠٠٨) ، حيث تم تعريفها بأنها "حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وثمة طرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة التي تدفع صاحبها لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة والتي تبدو أحيانًا غير منطقية، ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي الذي يشير إلى أن الطرق التقليدية لحل المشكلات ، وعمل الأشياء هي الطرق الأفضل وربما تكون الطريقة الوحيدة ".

ويعبر عن الدافعية العقلية في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية، والتي تمثل مجموع درجاته في أربعة أبعاد للدافعية العقلية هي : التركيز العقلي، و التوجه نحو التعلم، و حل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي.

الدعم الاجتماعي المدرك:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه إدراك الطالب بأنه ينتمي إلي شبكة اجتماعية تقدم له الرعاية والاهتمام والمساعدة وتكون على استعداد لتلبية احتياجاته، وتتضمن هذه الشبكة الاجتماعية :الأسرة، والأصدقاء، والمعلم ، والمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليه المفحوص في مقياس الدعم الاجتماعي المدرك التي تم إعداده في الدراسة الحالية.

الإطار النظري لمفاهيم الدراسة والبحوث والدراسات المرتبطة بها :

أولًا الدافعية العقلية :

تناول(1995).Facione et al مفهوم الدافعية العقلية بوصفها جانبًا "نزوعيًا " للتفكير (مفهوم النزعة للتفكير Disposition) وتحت مسميات مختلفة مثل الرغبة أو النزعة أو الميل أو الاستعداد او القابلية للتفكير وخاصة التفكير الناقد.

وأشار (2004).Giancarlo et al إلى الدافعية العقلية بأنها التحفيز العقلي الداخلي للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب استعمال واسع من العمليات العقلية، والتي يمكن استخدامها في وصف التفكير في حل المشكلات واتخاذ القرارات أو تقييم المواقف.

وعرفها عبد الواحد حميد الكبيسي و محمد فخري عبد العزيز (٢٠١٦) بأنها حالة محفزة للنظر إلى عدة حلول لموقف أو مشكلة ما في نفس الوقت لاتخاذ قرار مناسب مصحوبًا بنوع من الرضا والارتياح.

وحدد (2004).Giancarlo, et al أربعة مجالات رئيسية للدافعية العقلية، ويتم عرضها كما جاءت في (توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨؛ Giancarlo, et al.,2004) على النحو التالي :-

- **المجال الأول : التوجه نحو التعلم (Learning Orentaion)**

يتمثل في نزعة المتعلم إلى زيادة قاعدة المعارف والمهارات لديه، وإلى تقديره للتعلم من أجل التعلم ، والاعتماد عليه كوسيلة لإنجاز المهام التعليمية والتمكن منها، ويتم إشباع الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، ويكون المتعلم متشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتمامًا للاندماج في أنشطة التحدي ، ويتخذ من عملية البحث عن المعلومة إستراتيجية شخصية لحل المشكلات، ويقدر جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ومن المرجح أن يكون مندمجًا في الدراسة بشكل فعال.

- **المجال الثاني:حل المشكلات إبداعيًا(Creative Problems Solving)**

يتمثل في ميل المتعلم إلى حل المشكلات بأفكار وحلول مبتكرة وأصيلة، ويشعر بالفخر بسعة خياله، وعبقريته، وأصالة أفكاره، ولديه الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي مثل الألغاز والأحاجي والألعاب الإستراتيجية، وفهم الوظائف الضمنية للأشياء، و لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة.

- **المجال الثالث : التركيز العقلي (Mental Focus)**

ويشير إلى نزعة المتعلم نحو الاجتهاد، والنظام والمنهجية في العمل، ووضوح الصورة الذهنية لديه، والتوجه نحو المهام، والاندماج والتركيز اتجاه موضوع النشاط، والمثابرة والإصرار على إنجاز المهمة دون كلل أو ملل حتى الانتهاء منها، والشعور بالثقة بإنجاز المهام في الوقت المحدد نظرًا لما يمتلكه من صورة ذهنية واضحة لهذه المهام وشعوره بالتركيز أثناء أدائها، كما أنه يشعر بالارتياح عند اندماجه في حل المشكلات.

- **المجال الرابع : التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)**

يشير إلى ميل المتعلم تجاه التفاعل مع وجهات النظر المتباينة والاستمتاع بالتفكير من خلال هذا التفاعل من أجل تعلم الحقيقة أو التوصل إلى أفضل قرار، والتعبير القوي عن الفضول الفكري، واستخدام مهارات تفكيرية محايدة و تقدير النظرة المنصفة والمحايدة لوجهات النظر البديلة، فهو باحث عن الحقيقة بشكل إيجابي، ومتفتح الذهن، ويأخذ بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة.

وأشار محمد على العسيري(٢٠١٦) إلى أن أبعاد الدافعية العقلية تتميز بالتركيز على مهارات وأنشطة عقلية تتسم بالحيوية والفاعلية والنشاط الذهني الموجه، و تؤثر في التعليم الجامعي وتتأثر به أيضًا.

النظريات التي تناولت الدافعية العقلية:

من النظريات التي ساهمت في فهم الدافعية العقلية لدى الطلاب هي نظرية تقرير الذات Self Determination Theory لـ Deci and Ryan(1985,48; 2000)، وتعد هذه النظرية إطارًا لفهم الدوافع البشرية والشخصية، وتميز هذه النظرية بين نوعين للدافعية هما: (١) الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرًا للذات، وفيها يميل الأفراد بصورة فطرية للانخراط في الأنشطة بناءً على إرادة داخلية، وتشير إلى ميل ذاتي نحو النمو والتحدي والبحث والاستكشاف في المهام، وهذا ما يشعرهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما، و(٢) الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation التي تعبر عن مشاركة الأفراد في نشاط

ما لسبب أو مكافأة خارجية بدلاً من الإشباع الداخلي الملازم للمهمة، وبناءً على هذه النظرية يكون الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم وهم يستمتعون بإنجازاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، فالشعور بالفعالية والكفاية يرفع مستوى الدافعية العقلية لأداء مهام أخرى مشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية العقلية وبالتالي يضعف جهدهم في الإتقان لأداء مهمة معينة.

أما الدافعية العقلية من وجهة نظر De Bono(1998) هي مفهوم يستند على افتراض أساسي مفاده أن جميع الأفراد لديهم قدرة على ممارسة التفكير الإبداعي، كما أن لديهم القابلية لاستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلي، ولذلك ينبغي تحفيز القدرات العقلية داخل الإنسان حتى يستخدمها بحدها الأقصى، وأكد أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، ويعطي أملا بإيجاد أفكار جديدة قيمة هادفة، وتجعل الحياة ممتعة ، ويشير إلى أن الأفكار المتولدة من الدافعية العقلية يمكن التوصل اليها بطريقتين هما: (١) محاولة تحسين السبل المتبعة، و(٢) إزالة كل ما شأنه إعاقتها، فمن المهم أن التعرف على سبب عدم قدرة الأفراد على الابتكار ؛ حيث يمكن تطوير القدرة على اكتشاف افكار جديدة عندما نمتلك النظرة التي تؤهلنا إلى معرفة ما يمنع ظهور هذه الأفكار(في: توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل،٢٠٠٨).

ومن النظريات التى ساهمت أيضًا في فهم الدافعية العقلية نظرية التنافر المعرفيCognitive Dissonance Theory ؛ حيث يرى McFalls and Cobb-Roberts (2001) أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد، ولأن هذا التعارض غير سارٍ، فإن الفرد هنا يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية، ويرى يوسف قطامي(٢٠٠٠) بأن الدافعية العقلية تتمثل بالاستثارة التي تصاحب التنافر الذي يحدث عندما يكون الفرد مدركًا للاختلافات بين المكونات التي ترتبط بموقف ما، وهذه الاستثارة تدفع الفرد لتقليل

التنافر المعرفي من خلال قيامه بكل ما لديه من قدرات معرفية لتجنب مواجهة معلومات أو مواقف من المحتمل أن توسع دائرة التنافر.

أما أصحاب الاتجاه المعرفي ومنيم أوزبل فيؤكدون على أن الفرد يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسبًا، وتتدخل عوامل مثل القصد والنية والتوقع في السلوكيات التي يقوم بها، وبهذا فهي تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكيات التي يقومون بها، وتبعًا لذلك فهي ترى أن الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون، وتوجد لدييم دوافع قوية وحاجات تتمثل في السعي لفهم الأشياء التي تحيط بهم والسيطرة عليها، فالأفراد الذين لديهم دافع الفضول وحب الاستطلاع يحاولون دائمًا اكتشاف المعرفة حول أي شيء أو أي موضوع بغية فهمه والسيطرة عليه، الأمر الذي يعزز لدييم مفهوم الذات (عماد عبدالرحيم الزغول، ٢٠١٢، ٢٢١).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في بيئات عربية مختلفة منها دراسة توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل(٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وأسفرت نتائج التحليل العاملى الاستكشافي إلى وجود أربعة عوامل رئيسة، فسر كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، وهذه العوامل هي: التوجه نحو التعلم وفسر(١٢،٧٥%)، وحل المشكلات إبداعيًا وفسر(٥،٥٣%)، والتكامل المعرفي وفسر(٥،١٤%)، والعامل الرابع هو التركيز العقلي وفسر(٤،٩٩%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع والتخصص والمستوى الدراسي في الدافعية العقلية.

وفي البيئة العراقية، هدفت دراسة أيسر فخري رحومي (٢٠١١) إلى تحديد البنية العاملية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة المستنصرية، وجاءت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد متطابقة مع البناء النظري للمقياس الذي يفترض وجود أربعة عوامل، وفي هذا دلالة على صدق بنائه، وفي البيئة السورية هدفت دراسة ديانة إسماعيل كحيل (٢٠١٥) إلى الكشف عن السرعة الإدراكية البصرية

وعلاقتها بالدافعية العقلية، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا "بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين في الدافعية العقلية تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية تبعًا لمتغير المرحلة النمائية،وفي البيئة العراقية أيضًا هدفت دراسة نوال محمد عساف(٢٠١٥) إلى تحديد العلاقة بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت لدى طلبة جامعة البصرة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلبة جامعة البصرة تمتلك مستوى جيد من الدافعية العقلية ، وهناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت، وفي البيئة السعودية، أجرى أحمد على محمد الشريم وزياد كامل اللالا(٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة هو وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيًّا وجميع أبعاد الدافعية العقلية لدى الطلبة، وتبين أن كلًّا من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لهما قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب. كما أجرى أحمد على محمد الشريم (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي للطلبة.

وفي البيئة السعودية أيضًا، هدفت دراسة محمد على العسيري(٢٠١٦) إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير بأبعاد الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود، ومن بين ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جميع أساليب التفكير وكل من التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي) وبعدي (التكامل المعرفي، والحل الإبداعي للمشكلات).

بينما في البيئة المصرية هدفت دراسة طارق نور الدين محمد عبدالرحيم (٢٠١٨) إلى الكشف عن تأثير عادات العقل والدافعية العقلية في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية، بينما هدفت دراسة طه علي أحمد و إيمان خلف عبدالمجيد (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمي لطلاب عينة من طلبة كلية التربية شعبة الرياضيات بجامعة سوهاج، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو انخفاض مستوى الدافعية العقلية للرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة، و وجودعلاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للتفاعل بين الدافعية العقلية للرياضيات والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمى للطلاب.

وفي البيئة الأجنبية، أجرى Giancarlo, et al.(2004) دراسة بهدف تقييم نزعة الطلاب في المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية نحو التفكير الناقد من خلال تطوير مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ، وأظهرت نتائج الدراسة مدى ملاءمة مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية كأداة لتقييم نزعة طلاب المرحلة الثانوية نحو التفكير الناقد، وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، مع التدوير المائل، عن أربعة أبعاد ذات مغزى نظريًا هى: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات الإبداعي، والتركيز الذهني، والتكامل المعرفي، وهدفت دراسة Özdemir and Demirtaş(2015) إلى تعديل مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لكي يتلاءم مع الثقافة التركية، وأظهرت النتائج البنية العاملية للمقياس مطابقة للمقياس في صورته الأصلية، والذي يتضمن في جوهره أربعة عوامل رئيسة للدافعية العقلية، كما أجرى Heilat and Seifert(2019) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الدافعية العقلية بمصادر الدعم الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين مدارس الثانوية العامة في عمان والأردن، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد الدعم الانفعالي والدافعية العقلية.

ثانيًا الهوية الأكاديمية:

مفهوم الهوية:

تم تصور مفهوم الهوية ، في الأدب النفسي ، ودراستها في سياقات متعددة (على سبيل المثال ، الفروق الفردية والاجتماعية والتنموية)؛ حيث عرَّفها Markus (1977) على أنها ضرورة للشعور بالذات عند مواجهة سياقات ديناميكية واجتماعية جارفة وهائلة، ووصفها Marcia (1980,159) بأنها "منظمة ديناميكية ذاتية البناء وداخلية، من الحوافز، والقدرات، والمعتقدات، والتاريخ الفردي" ، واقترح أنه كلما أصبحت هذه المنظمة أكثر تطورًا ، يمكن للفرد أن يحقق وعيًا كبيرًا بهويته الفريدة وكيفية ربطها بهوية الآخرين، ووصفها Ireri, Wawire, Mugambi, and Mwangi(2015) بأنها عملية الإحساس الأساسي بالذات، وهى عادة نتاج التفاعل الديناميكي لعلم الأحياء، والتنشئة الاجتماعية ، والثقافة ، وعلم النفس.

وفيما يتعلق بمفهوم الهوية الأكاديمية وصفها بعض الباحثين بأنها تتعلق بالتطوير المهني للأفراد في سياق التعليم العالي(eg. Winters, 2009)، واستخدم الباحثون مصطلحات أخرى لتشير إلى هذا البناء منها:الهوية الجامعية Feuerberg, college-bound identity (2012)، والهوية التعليمية educational identity (Hejazi et al., 2009)، وهوية الطالب student identity، والهوية المرتبطة بالمدرسة school–affiliated identity (Hejazi, Lavasani, Amani & Was,2012)

وحدد Welch and Hodges (1997,37) الهوية الأكاديمية بأنها "الالتزام الشخصي بمعيار التميز، والرغبة في الاستمرار في مواجهة التحدي ، والنضال ، والإثارة ، والتصدى لمشاعر خيبة الأمل التي تعد عناصر أساسية في عملية التعلم "، وبناءً على هذا التعريف، أوضح Graham and Anderson (2008) أن الهوية الأكاديمية هي مجرد بعد واحد، أكثر شمولية من مفهوم الذات self-concept ، وتعد عنصر أساسي وضروري بالنسبة للأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز، على غرار الكفاءة الذاتية، ويحدث تشكيل الهوية الأكاديمية عندما يدرك الطالب نفسه بأنه قادر على

إكمال المهام الأكاديمية، وعرفها أحمد محاسنة وعمر العظامات(٢٠١٨) بأنها عن إدراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح.

تشكيل الهوية:

تم النظر إلى الهوية لأول مرة باعتبارها قضية مهمة في حياة الإنسان من قبل Erikson ، حيث اقترح Erikson(1963,1968,1980) نظرية نفسية اجتماعية للتنمية، ويرى Erickson أن الفرد يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته Identity Crisis – والتي قد تستمر إلى مرحلة الرشد المبكر – وتنطوي هذه الأزمة على استكشاف المراهق لذاته محاولًا فهمها، وما تحوي هذه الذات من قيم ومعتقدات وسلوكيات، ويصاحب عملية الاستكشاف هذه حالة من عدم الاتزان الانفعالي، وعملية تقييم لعدة بدائل محتملة من أجل فهمه لذاته، ونتيجة لعمليتي الاستكشاف وتقييم البدائل المختلفة، فإنّ الفرد يقوم بإضافة قيم ومعتقدات وأهداف جديدة إلى فهمه الجديد لذاته ويصبح ملتزمًا بتصوره الجديد لذاته، لذلك يعد تشكيل الهوية المهمة الرئيسة للمراهق، ويتجلى في قدرة المراهق على مواجهة المتطلبات الاجتماعية والتحديات التطورية والتنموية ومحاولات إعطاء معنى لخياراته والتزاماته في حياته، ووصف Erikson المراهقة بأنها وقت أزمة الهوية، وأن فترتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر هما وقت يختار فيه الأفراد قيمهم ومعتقداتهم وأهدافهم من خلال استكشاف الخيارات ومعالجة الأزمات، وتؤثر حالة الهوية، على كيفية تعامل الفرد مع الشدائد والتفاعل مع الآخرين واتخاذ القرارات بشأن اختيار المهن وتوظيف إستراتيجيات للتغلب على التحديات، وغيرها من القرارات المهمة المتعلقة بالحياة.

وعلى الرغم من أن Erikson يستحق الكثير من الفضل في توجيه الانتباه إلى تشكيل الهوية كمهمة نفسية اجتماعية ،وأن نظريته وفرت قاعدة مهمة للبحث في المستقبل، إلا أنه ظل من الصعب قياس مفاهيمه تجريبيًا، ونتيجة لذلك تطورت أساليب الكشف عن صحة نظريةErikson في النمو النفسي؛ حيث قدمت Marcia (1966,1987) نموذجًا لحالة الهوية، في محاولة منها لجعل مفهوم تشكيل الهوية قابلاً للقياس وللبحث. ووفقًا لهذا النموذج هناك أربع حالات للهوية وهي:

الهوية(المحققة، والمغلقة، والمعلقة، والمضطربة) ، وتستند هذه الحالات على الجمع بين عمليتين هما: استكشاف الهوية والالتزام بها، وتمثل كلتا العمليتين قطبي تطوير الهوية ، ويشير استكشاف الهوية، المعروف أيضًا باسم الأزمة، إلى الدرجة التي استكشف بها الفرد الخيارات والبدائل الممكنة لقيمه ومعتقداته وجوانب هويته الأخرى، ويشير الالتزام إلى مدى استقرار الفرد على هذه الخيارات أو القيم، أو القرارات التي وصل إليها (أي ما يتبناه الفرد).

وأشارت Marcia(1966,1987,1993) أن حالة تحقيق الهوية تحدث عندما يكون الفرد تعرض لأزمة واستكشف البدائل بحرية قبل الالتزام بها (أي:الاستكشاف العالي والالتزام الشديد)، وتحدث حالة انغلاق الهوية عندما يكون الفرد ملتزمًا بخيارات الحياة دون تعرضه لأزمة أو استكشاف للبدائل المتاحة؛ حيث يتم تعيين الهوية بشكل فعال من قبل آخرين، و يتبني الفرد في هذه الحالة الأهداف، والقيم، ونمط الحياة الذي حدده له آخرون دون تفحص منه لهذه الأهداف (أي:الالتزام الشديد، والاستكشاف المنخفض)، وتحدث حالة تعليق للهوية عندما يعاني الفرد من أزمة واستكشاف للخيارات الشخصية والمهنية، ولكنه لم يقدم أي التزامات بهذه الخيارات، وهذا هو وقت عدم الاستقرار فيما يتعلق بالقيم والأهداف والمعتقدات (أي:الالتزام المنخفض، والاستكشاف العالي)، ويحدث اضطراب الهوية عندما لا يواجه الفرد أزمة ، ولا يلتزم بأي خيارات (التزام منخفض، واستكشاف منخفض أو بدون استكشاف)، ويمكن توضيح حالات الهوية وفقًا لبعدى الاستكشاف والالتزام في شكل١

شكل ١ حالات الهوية وفقًا لبعدى الاستكشاف والالتزام.

الالتزام **بالخيارات** / **استكشاف للخيارات (الأزمة)**	الالتزام	عدم الالتزام
الاستكشاف	الهوية المحققة	الهوية المعلقة
عدم الاستكشاف	الهوية المغلقة	الهوية المضطربة

وترى Marcia(1994) أن المراهقين وصغار الراشدين يتبعون مسارًا تطويريًا يبدأ بحالة من اضطراب الهوية ويتقدمون بعدها إمّا نحوَ حالة الهوية المغلقة أو البقاء في فترة التعليق ، ومن الأخيرة يواصلون طريقهم للوصول للهوية المحققة، وأنَ صراع الهوية غالبًا ما يُفضّ ما بين الأعمار ١٨ و٢٢ عامًا مؤكدًا أنَ حالات الهوية تستهدف قيَاس الهوية في مرحلة المراهقةِ المتأخّرةِ.

ووفقًا للخاصية التي تشير إلى أن حالات الهوية محددة المجال (Marcia,1966)، طبق كل من Was and Isaacson (2008) نموذج Marcia حول حالات الهوية، لتحديد مدى معرفة الطلاب بالمجال الأكاديمي، وخرجا بنموذج لحالات الهوية خاص بالجانب الأكاديمي، وحدد أربعة حالات للهوية، تم استنتاجها من السلوك الأكاديمي للطلاب، والاختيارات، وقيمة العمل الأكاديمي، ومصدر التوجيه. وفقًا لـ Was and Isaacson (2008)، فإن الهوية الأكاديمية هي وجهة نظر الشخص لنفسه في الإعداد الأكاديمي كما أنها مرتبطة باختيارات الفرد والتزامه بأدوار الدراسة وقيمها وأهدافها، ويتوافق هذا التعريف بشكل جيد مع فرضية خصوصية السياق the context-specificity وفقًا لنموذج حالات الهوية لمارسيا (Marcia, 1966).

وركز Was and Isaacson(2008) ،بشكل أكثر تحديدًا، على القرارات التي يتخذها المراهقون والشباب أثناء انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى الكلية، وتتضمن عشرة موضوعات (أ) اختيار الكلية، (ب) أسباب اختيار الكلية، (ج) الاهتمام بالفصول الدراسية، (د) الأولويات (هـ) الأهداف الأكاديمية، (و) المسؤولية، (ز) الاهتمامات والدوافع، (ح) الانضباط والإرادة، (ط) الاستجابة للفشل، و (ي) المثابرة عند مواجهة الفشل، ويتم تصور هذه الموضوعات لتمثل الشواغل الرئيسة لدى المراهقين والشباب عند الانتقال إلى الكلية، وتم تصور الهوية الأكاديمية للطالب بأنها تؤثر على كيفية تعامل الفرد مع أي من الأمور المذكورة أعلاه .

وترتبط كل حالة من حالات الهوية الأكاديمية بمجموعة من الخصائص الشخصية يتم عرضها وفقًا لنموذج Was and Isaacson(2008)، على النحو التالي: تتميز الهوية الأكاديمية المضطربة، بعدم الاستكشاف والالتزام فيما يتعلق

بمتابعة التعليم الجامعي؛ حيث لا يضع الطلاب في حالة الهوية هذه أهدافًا أكاديمية، ولا يقلقون بشأن درجاتهم، أو تحديد أولويات واضحة، ويتصفون بالفشل في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقيم الأكاديمية، ويظهرون القليل من المشاركة التعليمية والالتزام التعليمي، ويظهرون الفوضى، وتدني احترام الذات وانخفاض الاستقلالية. مثل هذا الطالب لديه لامبالاة، وعدم اهتمام ، والتزام ضعيف جدًا بالمهام المدرسية وأقل استعدادًا للإنجاز الأكاديمي (Hejazi et al., 2009;Was & Isaacson,2008; Was et al.,2009)

وتنطوي الهوية الأكاديمية المغلقة على قدر من الالتزام بالمهام الأكاديمية ولكن دون الانخراط في الاستكشاف، وفي هذه الحالة، ربما يلتحق الطلاب بالجامعة تنفيذًا لرغبة والديهم؛ حيث يرغبون في جعل والديهم فخورين، كما يتميزون بالالتزام بالقيم والأهداف الأكاديمية التي تم تعيينها من قبل الآخرين (كالأباء ، والمعلمين ، والأصدقاء) دون أي تساؤلات حولها، ويسعى الطلاب إلى الحصول على رضا أولياء الأمور والمعلمين والأصدقاء، ويكون لديهم التزام صارم وغير مرن تدفعه الحاجة إلى إثبات القدرة على الوفاء بالمهام المحددة لهم، مثل هؤلاء الطلاب لديهم صعوبات في حل المشاكل تحت الضغط (Hejazi , Lavasani, Amani,& Was,2012).

أما الهوية الأكاديمية المعلقة تنطوي على استكشاف استباقي والتزام ضعيف، وبالرغم من سعى الطلاب في هذه الحالة للحصول على معلومات متعلقة بذواتهم والتي تخبرهم بالمهارات التي يمتلكونها وتلك التي لا يمتلكونها، ويحاولون الوصول إلى قيمهم الأكاديمية، وأهدافهم من خلال الاستكشاف والبحث الفعال، إلا أن الطالب وفقًا لهذه الحالة يكون لديه انفعالات غير متسقة بشأن التعلم ، وتذبذب الدوافع لإكمال المهام الأكاديمية ، وتم تعريف الهوية الأكاديمية المعلقة على أنها وقت التردد والاستكشاف عندما يمر الطالب بحالة عدم اليقين الأكاديمي (Was & Isaacson,2008)، مثل هؤلاء الطلاب لديهم التزام ضعيف بالمهام المدرسية، وهم قلقون وغير راضين عن المدرسة، ومن المرجح أيضًا رفضهم المؤقت للقيم الأبوية والمدرسية، ومن ناحية أخرى ، فإن الهوية الأكاديمية المتحققة هي النتيجة/ النهاية الصحية لأزمة الهوية الأكاديمية،

ويصل الطلاب إلى هذه الحالة بعد استكشاف الخيارات وتقديم التزام قوي مبني على الاختيار الشخصي للفرد لمجموعة من القيم والأهداف الأكاديمية (Kroger, Martinussen & Marcia ,2010) ، ويكون الطلاب في هذه الحالة أكثر استبطانًا، ومنطقية في صنع القرار ولديهم القدرة على التخطيط، ويحظى هؤلاء الطلاب أيضًا بتقدير ذات عالٍ، ويعملون بفعالية تحت ضغط (Was et al.,2009)، حيث من الأرجح أن يكون لدى هؤلاء الطلاب أهداف أكاديمية أكثر وضوحًا ودافعًا لإنجاز المهام الأكاديمية حتى عندما يواجهون تحديات (Was & Isaacson,2008) .

بإفتراض أن الاختلاف الرئيس بين الأفراد في حالتى الهوية(المغلقة، والمحققة) هو ما إذا كانت هويتهم قد تم تشكيلها من خلال أنفسهم أو من قبل الآخرين، فإن نظرية تقرير الذات تبدو ذات صلة بذلك، حيث اقترح Ryan and Deci (2000) عدة مفاهيم في تفسيره للدافعية، ويعد مفهوم الاستقلال الذاتي هو الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، والذي يشير إلى استقلالية الفرد وحرية الاختيار، ومشاعر الكينونة في السيطرة ، وتوفر الفرص لتوجيه الذات، وهذا الشعور بالاستقلالية يلازمه شعور بالكفاءة الذي يأتي من خلال التجارب الناجحة، والمشاعر الإيجابية المتكونة حول النشاط.

كما نوقش أعلاه، فإن تحقيق الهوية يتم بعد التعرض لأزمة والتزام مبني على إرادة الفرد الخاصة وليس بسبب تأثير العوامل الخارجية ، وهذا من شأنه أن يكون متسقًا مع مستويات عالية من الاستقلالية، ونظرًا لأن المستويات العالية من الاستقلالية ترتبط بزيادة الدافعية الداخلية، فإن ذلك يعني أن حالة الهوية المحققة ربما ترتبط بالدفعية العقلية، وفي المجال الأكاديمي، من المرجح أن يختار الأفراد ذوي الهوية المحققة دورات وبرامج تساهم في هوية يشعرون فيها بإلتزامهم الشخصي، وقد تم دعم هذه التنبؤات من قبل البحوث السابقة (Faye & Sharpe, 2008; Luyckx, Vansteenkiste, Goossens, & Duriez, 2009)

وفي المقابل، فإن أصحاب الهوية المغلقة، لم يواجهوا أي أزمة وتم اختيار هويتهم من قبل أخرين، وهذا يشير إلى مستويات منخفضة من الاستقلالية، ويتخذ الفرد استراتيجيات لإثبات قدرته على حماية هويته المحددة من قبل آخرين أو يتجنب إظهار

عدم قدرته على ذلك، وعلى هذا النحو، يتم تحفيز أصحاب الهوية المغلقة من خلال العوامل الخارجية لإكمال المهام بدلًا من إكمالها من أجل الشعور بالرضا الداخلى بعد إكمالها، وبالتالي فإن حالة الهوية المغلقة ترتبط بالدافعية الخارجية، وفي المجال الأكاديمي، من المحتمل أن يختار الفرد الدورات والبرامج التي تعكس هذه التأثيرات الخارجية .(Faye & Sharpe, 2008; Luyckx et al., 2009) ، وبناءً على ذلك، فمن المتوقع أن ترتبط حالة الهوية المحققة إيجابيًا بالدافعية العقلية، والعكس بالنسبة لحالات لهوية (المضطربة ،والمعلقة، والمضطربة).

واهتمت العديد من الدراسات في البيئة الأجنبية على دراسة حالات الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، ومن هذه الدراسات دراسة .Was et al (2009) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية بتوجهات هدف الإنجاز، وأوضحت النتائج أن حالة الهوية الأكاديمية ترتبط بالأهداف الأكاديمية التي يتبناها الطلاب، كما أجرى Fearon (2012) دراسة هدفت إلى فحص أثر حالات الهوية الأكاديمية على المعدل التراكمي لطلبة جامعة تكساس، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير لحالتي الهوية الأكاديمية (المحققة ، والمعلقة) على المعدل التراكمي لطلبة الجامعة مقارنةً بحالتي الهوية الأكاديمية (المغلقة، والمضطربة)، كما أجرى Carlisle (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين حالات الهوية الأكاديمية والإعاقة الأكاديمية الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة جنوب كاليفورنيا، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية المحققة والإعاقة الأكاديمية الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين حالات الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمغلقة)، وإعاقة الذات الأكاديمية ، بينما أجرى Puspoky(2018) دراسة في البيئة الكندية هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين حالات الهوية الشخصية وتوجهات هدف الإنجاز وأثر ذلك على الإندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وأسفرت النتائج عن جود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية المحققة والفعالية الذاتية الأكاديمية، بينما ارتبطت الهوية الأكاديمية المغلقة سلبيًا بتوجه هدف الإتقان، والإندماج الأكاديمي ، والدافعية الذاتية.

وفي البيئة العربية، لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة فقط تناولت الهوية في المجال الأكاديمي وهي دراسة أحمد محاسنة وعمر العظامات(٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين حالتي الهوية الأكاديمية (المعلقة والمحققة) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي.

وهناك دراسات أخرى تناولت الهوية النفسية في مجالات مختلفة، كما في دراسة إلهام جلال إبراهيم(٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على رتب الهوية الاجتماعية والأيدولوجية وعلاقتهم بالتكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة شقراء، وهدفت دراسة جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٦) إلى التعرف على حالات هويةِ الأنا ضمن مفهوم مارسيا لدى عينة من طلبةِ الجامعة بالأردن ، ودراسة دورِ متغيرات تقدير الذات والاكتئاب والتماسك والتكيف الأسري في استكشاف والالتزام بقضايا حالاتِ هويةِ الأنا الأربع، كما أجرى عماد فيصل هلال العزام وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى عينة من جامعة اليرموك.

ثالثًا الدعم الاجتماعي المدرك:

يعد مفهوم الدعم الاجتماعي من المفاهيم التي كانت تتسم بتعدد الخواص وعدم التجانس، وأصبح تدريجيًا مفهومًا قابلًا للقياس(Vaz Ryzin,2010)، ويرجع ذلك إلى مساهمات نماذج الدعم الاجتماعي المختلفة، ومنها: نموذج الشبكة Network، ونموذج الدعم الاجتماعي المتلقى Received social support ونموذج الدعم الاجتماعي المدرك Perceived social support ، فضلاً عن الجهد المبذول في محاولة تفعيل هذه المفاهيم من خلال تصميم أدوات مختلفة لقياس هذه البنية. وفيما يتعلق بأصل مفهوم الدعم الاجتماعي، يُعتقد أنه وجد في الدراسات الوبائية التي أجراها

Cassel في السبعينيات ، حيث أكد على العمليات النفسية والاجتماعية المسببة للأمراض المرتبطة بالإجهاد.

ويؤيد ذلك ما ورد في Williams, Barclay & Schmied (2004) بأن مصطلح الدعم الاجتماعي استخدم لأول مرة في عام 1970 كمنهج وقائي وعلاجي للتعامل ومواجهة الآثار النفسية الناجمة عن الضغوط الحياتية المتعددة والتفسخ الاجتماعي وضعف الروابط والعلاقات الشخصية، لاسيما أن مصادر الدعم الاجتماعي تعتبر خط الدفاع الأول الذي يلجأ إليه الفرد في حالة مواجهته لأزمات قد تفوق طاقاته.

وعرف Cobb(1976,300) الدعم الاجتماعي المدرك بإدراك الطالب بأنه يتم رعايته، ومساعدته من الوالدين، أو من معلم، أوصديق، وشعوره بالانتماء إلى بيئة اجتماعية داعمة، كما وصفه Barrera (1986,417) بأنه ثقة الأفراد في تلقي الدعم الكافي لهم إذا لزم الأمر، وعرفه Hobfoll and Stokes(1988,499) بأنه عبارة عن مجموعة التفاعلات الاجتماعية التي توفر للأفراد المساعدة الحقيقية، وإدراك الفرد بأنه يتلقى رعاية أو محبة من فرد أو مجموعة من الأفراد ، وعرّف Demaray, Malecki, Davidson, Ho dgson, & Rebus, (2005) الدعم الاجتماعي على أنه "إجراء من مصادر متعددة (الآباء والمعلمين والأصدقاء وزملاء الدراسة) ويتألف من أنواع متعددة(عاطفية وإعلامية وتقييمية)، والتي تساعد في تحسين توافق الطلاب وتحصيلهم، ووصفه Vaz Ryzin (2010) بأنه مجموعة من الموارد المادية والنفسية التي يمكن للناس الوصول إليها من خلال شبكاتهم الاجتماعية.

وذكر Norris and Kaniasty,(1996,498) أن تعريف Hobfoll and Stokes(1988) للدعم الاجتماعي يتضمن مظهرين هما: الدعم المتلقى ويشير إلى سلوكيات المساعدة الفعلية التي تقدم للفرد، والدعم المدرك ، ويشير إلى معتقدات الفرد ومدى إدراكه لتوفر هذه المساعدة عند الحاجة إليها، وورد في جهاد محمود علاء الدين(٢٠١٠) أن إدراك الدعم ينشأ عن خبرات التعلق الطفولية الداعمة التي تتطور إلى سكيمات (أبنية عقلية) للعلاقات، تتضمن إدراك الفرد لقيمته وأنه يلقى الاهتمام والعناية والحب من الآخرين، ويعد الفرق بين إدراك الفرد للدعم، والدعم الفعلي الذي

يحصل عليه الفرد بعد تعرضه لحدث موتر، أحد الفروق النظرية المهمة في الأدب النفسي للدعم الاجتماعي، وقد يؤدي كل منهما لإحداث نتائج مختلفة ليس بالنسبة لنوعية الدعم المتوفر فقط، لكن أيضًا بالنسبة للنتائج النفسية المترتبة على هذا الدعم. ويرى Thoits (1995) أن إدراك الفرد واعتقاده بأنه يحصل على الدعم اللازم أقوى تأثيرًا على الصحة العقلية له من الدعم الفعلي الذي يقدم له.

وبالرغم من تعدد وجهات النظر في تعريف الدعم الاجتماعي، فإن هناك اتفاقًا على أن الدعم الاجتماعي يتكون من عنصرين أساسين هما :(١ إدراك الفرد بأن هناك العدد الكافي من الأشخاص في الشبكة الاجتماعية غير الرسمية يمكنه الرجوع إليها في الحالات التي تستدعي ذلك، و(٢) درجة الرضا العالية والقناعة لدى الفرد إزاء الدعم الاجتماعي المقدم إليه (Scarpa, Haden & Hurley, 2006)

ويتضمن الدعم الاجتماعي عدة أنواع يحصل عليها الفرد من الآخرين ويتم تصنيفها إلى: أولًا: الدعم الانفعالي الاجتماعي، ويشار إليه أحيانًا بالدعم النفسي، ويتضمن المودة، والارتباط، والطمأنينة، والثقة، والحب، والاهتمام والانتماء، وثانيًا: الدعم الأدائي الذي يشمل جميع أنواع الدعم المادي، بما في ذلك الدعم المالي، أو الرعاية المنزلية، أو حتى توفير وسائل النقل، ويتم تضمين الدعم المعلوماتي أحيانًا في الدعم الاجتماعي الأدائي ويشير إلى المساعدة التي يمكن للآخرين تقديمها من خلال توفير المعلومات والنصائح التي قد تساعد الفرد على حل المشكلات، والتغذية السلوكية الراجعة، وثالثًا: دعم التقدير الذي يشير إلى الدعم المتعلق بشعور الفرد بالتقدير والثناء والمديح من الأشخاص المحيطين به، وأخيرًا: شبكة الدعم الاجتماعي التي تشمل الدعم المتنوع الذي تقدمه الشبكة الاجتماعية غير الرسمية للفرد، التي تتكون من الأهل، والأصدقاء، والجيران، والأقرباء (Costa-Lobo et al., 2018 ; Stages, Long, Mason, Krishnan & Riger, 2007)، وقد تتكون الشبكة الاجتماعية من جميع العلاقات التي تربط بين الأشخاص من خلال المنظمات والمجتمع (Deseve,2009)

.

مصادر الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقتها بسلوك الطلاب:

ووجدت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك مصادر متعددة يدرك الطالب من خلالها الدعم، وفيما يلي عرض مبسط لهذه المصادر وعلاقتها بأداء الطلاب ودافعيتهم:

١- دعم المعلم المدرك:

يشتمل دعم المعلم على سلوكيات مثل التغذية الراجعة الإيجابية والاقتراحات الصائبة، وتوفير مصادر التطوير، وأظهرت الدراسات السابقة التي أجريت على مستوى المدرسة الثانوية والجامعة أن الدعم المدرك من المعلم يعزز مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم، ويؤثر بشكل مباشر في تحفيز دافعية الطلاب، ويزيد من فرص المشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية مما يزيد من أداء الطلاب، ومن هذه الدراسات (Dupont et al.,2015; Roeser, Midgley, & Urban, 1996; Vansteenkiste et al., 2009; Virtue et al. 2015; Williams & Deci,, 1996).

٢- دعم الأسرة المدرك:

توفر الأسر الداعمة للطلاب مخططات إيجابية فيما يتعلق بالذات (Dupont et al.,2015) ؛ حيث يوفر الدعم الأسري المدرك سياقًا آمنًا يتيح المشاركة الفعالة والاستكشاف والتجريب في مجموعة واسعة من تجارب الحياة، بما في ذلك خبرات التعلم، مما يؤدي إلى اكتساب المهارات والثقة بالنفس (Sarason et al.,1990) ، وأظهرت العديد من الدراسات أن الدعم الأسري المرتفع يزيد من قدرة الطالب المدركة (Mattanah, Lopez, & Govern, 2011; Schunk & Pajares, 2009;Torres & Solberg, 2001)، ويزيد من تقييم الطلاب الإيجابي لمهام التعلم واندماجهم فيها (Reynolds & Clements, 2005) ، وتزيد من إنجازهم خلال الدراسة الجامعية (Cutrona, Cole,Colangelo, Assouline, & Russell, 1994).

٣- دعم الأصدقاء المدرك:

يتلقى الطلاب أيضًا الدعم من أصدقائهم، ووفقًا Richardson and Skinner (1992) ، يتم تقديم هذا الدعم عندما ينتمي الطالب إلى مجموعة من الأصدقاء يشاركون من خلالها الملاحظات والخبرات، ويتبادلون النصائح والآراء حول القرارات الواجب اتخاذها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات الأكاديمية، وما إلى ذلك، ويتفق مع ذلك نتائج دراسات Torres and Solberg(2004) ، وكذلك دراسة Robbins et al.(2009) التي أظهرت أن إدراك الدعم من الأصدقاء ارتبط بدافعية الطلاب ومشاركتهم في أنشطة التعلم وأدائهم فيها، بالإضافة إلى ذلك، اقترح Tinto(1997) أنه عندما يساعد طلاب الجامعة في السنة الأولى بعضهم البعض، فإنهم يثابرون أكثر في المهام الأكاديمية، ويشاركون بفاعلية أكثر، على المستوى المعرفي والانفعالي والسلوكي. وتم تأكيد هذا الاقتراح من قبل بعض الدراسات (Fass & Tubman, 2002; Friedlander, et al., 2007; Virtue et al.,2015)

وأبرز MacGeorge et al. (2005) التأثير المفيد للسلوكيات الداعمة من العائلة والأصدقاء على الصحة النفسية للطالب، وبالمثل، أشار Emadpoor et al. (2016) إلى أنه إذا كانت علاقة الفرد بالعائلة، والأصدقاء، وغيرهم من الأفراد تعتمد على دعم سلوكياته المستقلة، و تلبية احتياجاته النفسية الأساسية ، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز الدافعية الداخلية لديه ومن ثم التوافق النفسي.

٤- دعم المؤسسة المدرك:

يؤثر الدعم المؤسسي على دافعية الطلاب، وتم الإشادة بأن المؤسسات التي تدعم طلابها من خلال توفير التكامل الأكاديمي لهم، تكون قادرة على تحفيز الطلاب لإتمام الدراسة (Gansemer-Top & Schuh, 2006) ، وتوصلت دراسة Dupont et al.(2015) إلى أن الدعم المؤسسي المدرك يرتبط ارتباطًا دالًا بالدافعية، والتي بدورها تنبأت بمشاركة سلوكية ومعرفية وانفعالية أفضل.

وبالإضافة إلى ما سبق، هناك العديد من الدراسات الأخرى التي اهتمت أيضًا بالكشف عن علاقة الدعم الاجتماعي المدرك بغيره من المتغيرات النفسية منها: دراسة

Lian(2008) التي هدفت إلى استكشاف العلاقات بين الدعم الاجتماعي والأداء الأكاديمي وتقدير الذات على عينة من طلاب إحدى الجامعات في ماليزيا، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدعم الاجتماعي وتقدير الذات، ولكن لا توجد علاقة بين الدعم الاجتماعي والأداء الأكاديمي للطلاب، وفي البيئة الصينية هدفت دراسة Guo(2017) إلى التعرف على تأثير الدعم الاجتماعي في السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأسفرت النتائج إلى أن دعم طلبة الجامعة يؤثر بشكل مباشر في السلوك الاجتماعي الإيجابي وغير مباشر من خلال تأثير الثقة الانفعالية والثقة بين الأشخاص، وأجرى Rahat and lhan (2017) دراسة في البيئة التركية هدفت إلى التعرف على مدى إسهام أساليب التوافق، والدعم الاجتماعي، وسمات المرونة، في قدرة الطلبة على تنظيم حياتهم الجامعية في السنة الأولى، وأظهرت الدراسة أن الدعم الاجتماعي المدرك له دورًا كبيرًا في تنظيم حياة الطلاب الجامعية، وهدفت دراسة Siah et al.(2016) إلى الكشف عن علاقة الدعم الإجتماعي والدافعية الأكاديمية بالتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ماليزيا، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدعم الاجتماعي والتوافق الأكاديمي، والدور المعدل للدعم الاجتماعي على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي.

وفي البيئة العربية، أجرى عمر عطاالله العظامات و عدنان يوسف العتوم (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير، ومصادر الدعم الاجتماعي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك، وأشارت نتائجها إلى أن الدعم الاجتماعي يسهم في تحسين قدرة طلاب الجامعة على التعامل مع معتقداتهم المعرفية، كما هدفت دراسة جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستويات تقدير الذات ومصادر الدعم الاجتماعي والعدوان لدى عينة من طلاب الجامعة الهاشمية بالأردن، وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذات والدعم الاجتماعي المدرك ومقاييسه الفرعية:الأسرة، والأصدقاء وآخرون، ووجود ارتباطات سالبة دالة إحصائيًا بين الدعم الاجتماعي المدرك والعدوان لدى طلبة الجامعة، بينما هدفت دراسة آلاء داود الخروف

و عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٢) إلى الكشف عن دور الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك، ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى إلى الدعم الاجتماعي المدرك من قبل الأسرة والأصدقاء لصالح مستوى دعم الأصدقاء والأسرة المرتفع مقابل المستويين: المنخفض والمرتفع ، وكان مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد العينة مرتفعًا، وأجرت فاطمة سحاب الرشيدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة القصيم ، وأشارت نتائجها إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى الطلاب كان متوسطًا، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي في الدرجة الكلية باستثناء مجال (الأصدقاء)، وجاءت الفروق لمصلحة الذكور، كما أجرى(Kamel(2018 دراسة في البيئة المصرية، وكان من ضمن أهدافها الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي بمعلومية الدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة من طلاب كلية التربية الخاصة بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين، وأنه يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب عينة الدراسة بمعلومية الدعم الاجتماعي المدرك لديهم.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:.

- اهتمت بعض الدراسات بتحديد مستوى الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة مثل دراسات (طه علي أحمد و إيمان خلف عبدالمجيد، ٢٠١٩؛ نوال محمد عساف ، ٢٠١٥)، واهتمت دراسات أخرى بالكشف عن تأثير المستوى الدراسي للطالب وبعض المتغيرات التصنيفية الأخرى كالنوع والتخصص الدراسي على الدافعية العقلية مثل دراسة (توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل،٢٠٠٨؛ ديانة إسماعيل كحيل ،٢٠١٥؛ طارق نور الدين محمد عبدالرحيم ، ٢٠١٨؛ محمد على محمد العسيري،٢٠١٦) ، وأظهرت هذه نتائج الدراسات تباين مستوى الدافعية العقلية

لدى طلاب الجامعات المختلفة ، وكذلك أظهرت تباين في النتائج المتعلقة بمدى تأثر الدافعية العقلية بالمستوى الدراسي أو النوع ، أو التخصص الدراسي.

- اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن علاقة الدافعية العقلية بغيرها من المتغيرات النفسية كالسرعة الإدراكية ، ومهارة إدارة الوقت ، والتعلم المنظم ذاتيًا ، والتحصيل الأكاديمي، وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ، وأظهرت نتائجها أن الدافعية العقلية ترتبط بها ارتباطًا موجبًا ، ومن أمثلة هذه الدراسات (أحمد على محمد الشريم،٢٠١٦؛ أحمد على محمد الشريم وزياد كامل اللالا،٢٠١٥؛ إسماعيل كحيل ،٢٠١٥؛ طارق نور الدين محمد عبدالرحيم ، ٢٠١٨؛ محمد على محمد العسيري،٢٠١٦؛ نوال محمد عساف،٢٠١٥).
- قدمت الدراسات السابقة أدلة على أن حالات الهوية الأكاديمية يمكن أن تؤثر على سلوك الطلاب في سياقات التعلم ومن أمثلة هذه الدراسات (Carlisle,2015; Fearon ,2012; Hejazi et al.,2012; Puspoky,2018; Was et al. ,2009) ، وركزت معظم الدراسات في البيئة العربية على دراسة الهوية النفسية ، الاجتماعية ، الأيدولوجية ، وحالات الهوية السائدة عند طلاب الجامعة ، ولكنها أغفلت دراسة الهوية الأكاديمية؛ حيث اقتصرت الدراسات التي تناولتها في البيئة العربية على دراسة (أحمد محاسنة و عمر العظامات،٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي.
- يعد الدعم الاجتماعي المدرك من مؤشرات الصحة النفسية لطلاب الجامعة؛ حيث أظهرت بعض الدراسات أنه يرتبط إيجابيًا بالرفاهية النفسية، والصلابة النفسية، والتوافق الأكاديمي ، ويرتبط سلبيًا بالعدوان، والتنافر المعرفي ، من أمثلة هذه الدراسات : (آلاء داود الخروف و عبد الناصر ذياب الجراح ،٢٠١٢ ؛ جهاد محمود علاءالدين، ٢٠١٠؛ عمر عطاالله العظامات و عدنان يوسف العتوم ،٢٠١٨ ؛ فاطمه سحاب الرشيدي، ٢٠١٨) ، كما أظهرت بعض الدراسات في البيئة الأجنبية التأثير الإيجابي للدعم الاجتماعي المدرك على دافعية الطلاب

وأدائهم الأكاديمي مثل دراسات (Emadpoor et al.2016; Guo,2017; Rahat & lhan ,2017; Siah et al, 2016; Virtue et al. 2015).

- معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة تأثير مصادر الدعم الاجتماعي المختلفة على سلوك الطلاب ركزت على دعم المعلم، أو الأسرة، أو الأصدقاء، أو أشخاص آخرون ولكن أغفلت دعم المؤسسة التي ينتمي إليها الطلاب ومدى إدراكه لهذا الدعم، ولم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة فقط أهتمت بدراسة تأثير الدعم المؤسسي على أداء الطلاب وهي دراسة .(Dupont et al.,2015).
- هناك دراسات اهتمت بدراسة الدور المعدل للدعم الاجتماعي في العلاقة بين المتغيرات ومنها دراسة Siah et al.,(2016) التي توصلت إلى دور الدعم الاجتماعي في تحسين العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي.
- هناك دراسة أجنبية واحدة ربطت بين الدعم الانفعالي والدافعية العقلية وهي دراسةHeilat and Seifert(2019) التي أجريت على عينة من طلاب الثانوية العامة الموهوبين وغير الموهوبين في عمان والأردن.
- لا توجد دراسة في البيئة الأجنبية أو العربية جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية معًا.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- لا يتوقع أن يكون مستوى الدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك أقل من المتوسط الفرضي لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- لا يتوقع أن يكون مستوى أفراد عينة الدراسة في حالات الهوية الأكاديمية أقل من المتوسط الفرضي لها.

٣- لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي على حالات الهوية الأكاديمية، والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة.

٤- تسهم حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٥- تسهم مصادر الدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية .

٦- يعد الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي للطالبة من المتغيرات المعدلة Moderator variables في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٧- يوجد دالة تمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية من خلال حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة" .

إجراءات الدراسة :

تتلخص في منهج الدراسة واشتقاق العينة وإعداد الأدوات والمعالجة الإحصائية .

أولًا: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

بلغ حجم مجتمع الدراسة (٩٩٠) طالبة بشعبة الطفولة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي في العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م موزعة على ثلاث مستويات دراسية (فرق دراسية) كما مبين في جدول١ :

جدول ١

توزيع أفراد مجتمع الدراسة الحالية ومتوسط أعمارهم حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الأول	٣٥٧	١٩ سنة وخمسة أشهر	٠،٦١
الثاني	٣١٨	٢٠ سنة سبعة أشهر	٠،٤٧
الثالث	٣١٥	٢١سنة وأربعة أشهر	٠،٥٩

ثالثًا : عينة الدراسة:

(أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم اشتقاق عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة الحالية من المجتمع الأصلي للدراسة الحالية، وبلغ عددها (٢٢٠) طالبة، (٩٠) طالبة من الفرقة الأولى، و(٦٠) طالبة من الفرقة الثانية، و (٧٠) طالبة من الفرقة الثالثة.

(ب) عينة الدراسة الأساسية:

وبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (٣٠٠) طالبة بمعدل (١٠٠) طالبة في كل مستوى من المستويات الدراسية الثلاثة ، تتراوح أعمارهم بين (١٩، ٢٢) بمتوسط عمري قدره (٢٠سنة وسبعة أشهر)، وانحراف معياري (١،٤٦).

رابعًا: أدوات الدراسة

تم استخدام أربع أدوات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهي كما يلي :

(١) مقياس حالات الهوية الأكاديمية (تعريب الباحثة):

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس حالات الهوية الأكاديمية الذي طوره Was and Isaacson (2008) لتقييم أوضاع الهوية الأكاديمية لطلاب المرحلة

الجامعية ، ويتكون المقياس من (٤٠) بندًا، تم توزيعها على أربع حالات للهوية الأكاديمية هما: الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمغلقة، والمحققة)، ويندرج تحت كل حالة (١٠) بنود ، ويتم الاستجابة عنها في الدراسة الحالية وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي(ينطبق تمامًا، ينطبق، متردد، لا ينطبق، لا ينطبق على الإطلاق)، ويقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

الكفاءة السيكومترية لمقياس حالات الهوية الأكاديمية في البيئة الأجنبية:

للتحقق من صدق المقياس استخدم Was and Isaacson (2008) التحليل العاملي التوكيدي علي عينة مكونة من (٤٢١) من طلبة جامعة تكساس، وأسفرت نتائج التحليل إلى أن حل العوامل الأربعة يقدم أفضل مطابقة للبيانات، وفيما يرتبط بثبات المقياس في البيئة الأجنبية كان جيدًا؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha(٠،٧٦) للهوية الأكاديمية المضطربة، و(٠،٧٧) للهوية الأكاديمية المغلقة، و(٠،٨٥) للهوية الأكاديمية المعلقة، و(٠،٧٦) للهوية الأكاديمية المحققة، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة في البيئة الأجنبية.

الكفاءة السيكومترية لمقياس حالات الهوية الأكاديمية في الدراسة الحالية:

تم تعريب المقياس وعرض الترجمة مرفقة مع النسخة الأجنبية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في اللغة الانجليزية بكلية التربية بقنا ملحق ١، لإقرار سلامة الترجمة ومطابقتها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق المقياس:

(أ) صدق المحتوى:

- تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١، وطلب منهم إبداء الرأي حول بنود المقياس من

حيث وضوحها ومدى انتمائها وأهميتها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى ملاءمتها للبيئة المصرية.

- تم حساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio(CVR) للبنود ، وحساب متوسط تقديرات المحكمين لكل بند في المقياس(المتوسط الوزني للبنود) وفقًا لـ Lawshe(1975)، وتم الحكم على البنود وفقًا للقيمة الحدية لنسبة صدق المحتوى $CVR \geq 0,78$، بالإضافة إلى قيمة متوسط تقديرات المحكمين والتي تقدر بـ (١،٥) في المقياس الحالي.
- جاءت جميع قيم معاملات الصدق لبنود المقياس أكبر من أو تساوي (٠،٧٨)، ومتوسطها أكبر من(١،٥)، وبالتالي تم الابقاء على جميع بنود المقياس والتي بلغ عددها (٤٠) بندًا.
- تم إجراء جميع التعديلات التي أوصى بها المحكمين حول الصياغة اللغوية للبنود.

(ب)الصدق العاملي:

تم فحص البنية الكامنة للمقياس في الدراسة الحالية باستخدم التحليل العاملي التوكيدي من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع نموذج البنية الكامنة لحالات الهوية الأكاديمية بواسطة الحزمة الإحصائية AMOS(Version24) ، ويبين جدول٢ مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج:

جدول٢

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لحالات الهوية الأكاديمية

X^2 /df	GFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA	AIC	ECVI
١،٥١٠	٠،٩٠٧	٠،٩٥٦	٠،٩٤٢	٠،٩٥٣	٠،٩٢١	٠،٠٤٢	١٢٨٥	٥،٨٦٨

≥ ٢	≥٠،٩٥	≥٠،٩٥	≥٠،٩٥	≥٠،٩٥	< ٠،٠٥	١٦٤٠	٧،٤٨٩

وبتفحص مؤشرات جودة المطابقة في جدول٢ وجد أن مؤشرات المطابقة جيدة؛ حيث وجد أن كا٢/ درجة الحرية (X^2 /df) قيمة تدل على مطابقة جيدة حيث إنها أقل من ٢ (١،٥١٠> ٢) ، وقيم المؤشرات: مؤشر حسن المطابقة GFI ، مؤشر المطابقة المتزايد IFI، مؤشر توكر لويس TLI ، مؤشر المطابقة المقارن CFI ، مؤشر المطابقة المعياري NFI جميعها ≥ ٠،٩٠ وتقترب من ٠،٩٥ مما يدل على مطابقة مقبولة ، وحظى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA على قيمة (٠،٠٤٢ < ٠،٠٥)، كما أن قيمتي المؤشرين : مؤشر المعلومات لأكيك AIC ، ومؤشر الصدق المتوقع ECVI للنموذج المفترض بلغت (١٢٨٥، ٥،٨٦٨) على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت (١٦٤٠ ، ٧،٤٨٩) على الترتيب، و قيم هذه المؤشرات تدل على جودة مقبولة لمطابقة البيانات للنموذج (حسب ما ورد ذكره في عبد الناصر السيد عامر ،٢٠١٦).

وتم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية، واللامعيارية، والأخطاء المعيارية، والنسبة الحرجة لبنود المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية(AMOS(Version24، ويبين جدول٣ تلك التقديرات:

جدول٣

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس حالات الهوية الأكاديمية(ن=٢٢٠).

	رقم المفردة	البعد	الوزن الانحداري	**الوزن الانحداري المعياري (التشبع)**	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
الهوية الأكاديمية	٢	DI	١،٠٠٠	٠،٥٧٤	–	–
	٣	DI	١,٣٨٩	٠،٧٦٣	٠،١٦٩	٨،٢٨٦ **
	٨	DI	١،١٠٥	٠،٥٧٣	٠،١٦١	٦،٨٤٣ **
	١٣	DI	١،٤٧٥	٠،٧٥٠	٠،١٨٠	٨،١٩٦ **

	رقم المفردة	البعد	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
الهوية الأكاديمية المغلقة	١٥	DI	١،٢٣٣	٠،٦٤٤	٠،١٦٦	٧،٤٣٦ **
	١٩	DI	١،٣٩٠	٠،٧٢١	٠،١٧٤	٨،٠٠٥**
	٢٣	DI	١،١٥٠	٠،٦٤٣	٠،١٥٥	٧،٤٢٤ **
	٢٦	DI	١،١٩٥	٠،٥٦١	٠،١٧٧	٦،٧٣٩ **
	٣٥	DI	١،١٠٠٨	٠،٦١٧	٠،١٤٠	٧،٢٠٦**
	٣٩	DI	١،١٠٢	٠،٦٢٩	٠،١٥١	٧،٣٠٣ **
	٧	MI	١،٠٠٠	٠،٤٩٧	–	–
	١٢	MI	١،٠٠٣	٠،٥٤٠	٠،١٧٩	٥،٦١٢ **
	١٤	MI	٠،٧٨١	٠،٤٣٥	٠،١٦٠	٤،٨٧٦ **
	٢١	MI	١،٣٢٢	٠،٤٨٤	٠،٢٥٣	٥،٢٣١**
	٢٤	MI	٠،٩٧١	٠،٤٥٠	٠،١٩٥	٤،٩٨٠**
	٢٧	MI	١،١٦٢	٠،٥٦٦	٠،٢٠١	٥،٧٧٠**
	٣١	MI	١،٦١٨	٠،٧٤٤	٠،٢٤٦	٦،٥٨٧**
	٣٤	MI	٠،٩٨٠	٠،٤٥٧	٠،١٩٤	٥،٠٤٦**
	٣٦	MI	٠،٧٥٤	٠،٣٢٤	٠،١٩٣	٣،٨٩٧**
	٣٧	MI	١،٣٠٤	٠،٥٢٤	٠،٢٣٦	٥،٥١٢**
الهوية الأكاديمية المغلقة	١	FI	١،٤٨٢	٠،٦٢١	٠،٢٣١	٦،٤١١**
	٦	FI	٠،٧٥٠	٠،٣١٥	٠،١٩٢	٣،٨٩٦**
	٩	FI	١،٢٣٧	٠،٤٦٩	٠،٢٣٢	٥،٣٣٦**
	١٠	FI	١،٩٥١	٠،٧٥٠	٠،٢٧٧	٧،٠٥٣**
	١١	FI	١،٣٨٦	٠،٥٠١	٠،٢٤٨	٥،٥٩١**
	١٦	FI	١،٠٨٠	٠،٣٦٧	٠،٢٤٤	٤،٤١٧**
	٢٠	FI	١،٠٠٠	٠،٥٢٩	–	–

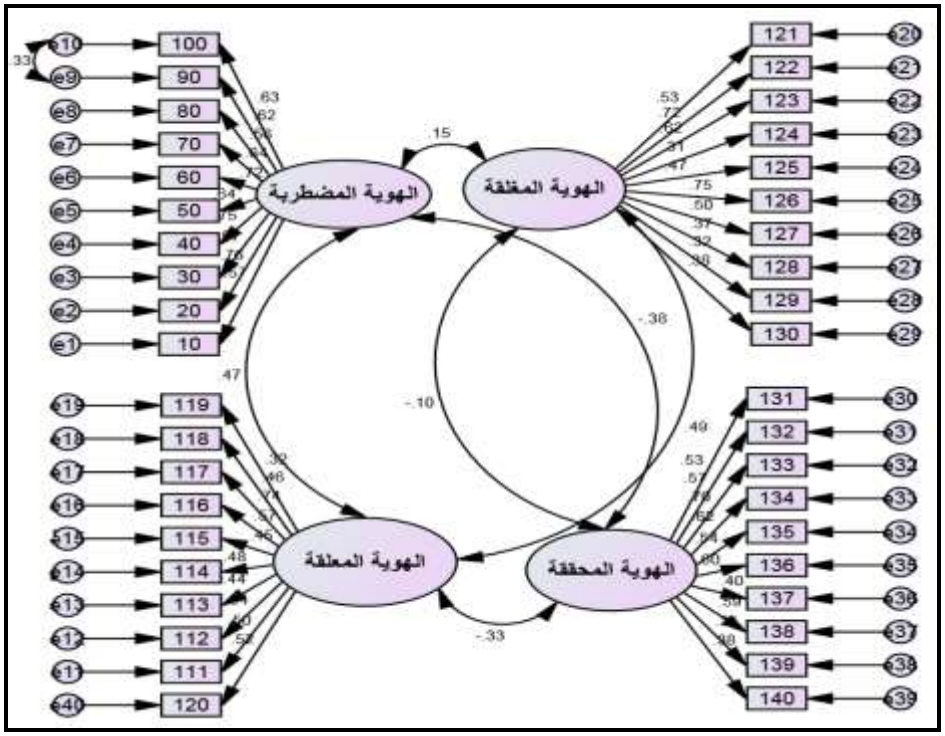
	رقم المفردة	البعد	الوزن الانحداري	**الوزن الانحداري المعياري (التشبع)**	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
الهوية الأكاديمية المحققة	٢٢	FI	١،٩٤٤	٠،٧١٩	٠،٢٨١	**٦،٩٢٦
	٢٩	FI	٠،٩٢٨	٠،٣٨١	٠،٢٠٤	**٤،٥٤٤
	٣٣	FI	٠،٩٢٩	٠،٣١٩	٠،٢٣٦	**٣،٩٣٦
	٤	AI	١،٠٠٠	٠،٥٣١	–	–
	٥	AI	٠،٨٩٠	٠،٥٦٨	٠،١٤٧	**٦،٠٦٢
	١٧	AI	١،٤٦٢	٠،٦٩٩	٠،٢١٤	**٦،٨١٨
	١٨	AI	١،١٩٤	٠،٦٢٢	٠،١٨٧	**٦،٣٧٦
	٢٥	AI	١،٢٠٨	٠،٥٣٨	٠،٢٠٩	**٥،٧٨٦
	٢٨	AI	١،١٣٧	٠،٦٠٠	٠،١٨١	**٦،٢٧٤
	٣٠	AI	٠،٨٤١	٠،٣٩٧	٠،١٧٩	**٤،٦٩٦
	٣٢	AI	١،١٩٣	٠،٥٨٩	٠،١٩٢	**٦،١٩٩
	٣٨	AI	٠،٧٧٠	٠،٣١٠	٠،٢٠٢	**٣،٨١٢
	٤٠	AI	٠،٨٤٧	٠،٣٨١	٠،١٨٧	**٤،٥٢٤

ملحوظة: ** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، الاختصارات، DI : Diffused Identity الهوية المضطربة ، MI: Moratorium Identity الهوية المعلقة، FI : Foreclosed Identity الهوية المغلقة ، AI : Achieved Identity الهوية المحققة.

ويتبين من جدول٣ أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية(تشبعات البنود) أكبر من (٠،٣٠)، وتتراوح ما بين (٠،٣١ – ٠،٧٦)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مما يشير إلى استقرار البنية الكامنة لمقياس حالات الهوية الأكاديمية في البيئة المصرية، وهذا مؤشر على صدق

بنود المقياس، ويوضح شكل ٢ النموذج البنائي المفترض لمقياس حالات الهوية الأكاديمية.

شكل ٢ يوضح النموذج البنائي المفترض لمقياس حالات الهوية الأكاديمية.



ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss22 ، وبلغ قيمة معامل ألفا (٠،٨٣٢) للهوية الأكاديمية المضطربة ، و(٠،٧٦٨) للهوية الأكاديمية المعلقة، و(٠،٧٨٧) للهوية الأكاديمية المغلقة، و (٠،٧٨٢) للهوية الأكاديمية المحققة، وتم حساب معامل سبيرمان – براون وبلغ (٠،٨٨١) ، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠،٨٧٨)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية (ن= ٢٢٠)، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٤٠) بند (ملحق٢).

(٢) مقياس الدعم الاجتماعي المدرك (إعداد : الباحثة)

تم إعداد هذا المقياس بعد الاسترشاد بالإطار النظري وبالمقاييس المستخدمة في دراسات (Emadpoor et al. ,2016; Dupont et al.,2015; Mageau,et al.,2015; Zimet, Dahlem, Zimet & Farley,1988) ، ويهدف المقياس إلى قياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى طلاب الجامعات، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) بندًا، ويتم الاستجابة على البنود وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الثلاثي (دائمًا ، أحيانًا، نادرًا) تقابلها الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك

صدق المقياس:

(أ) صدق المحتوى:

- تم عرض الصورة الأولية من المقياس (٣٢)بند على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١، وطلب منهم إبداء الرأي حول بنود المقياس من حيث وضوحها ومدى انتمائها وأهميتها للبعد الذي وضعت لقياسه.
- تم حساب نسبة صدق المحتوى(CVR) لبنود المقياس، ومتوسط تقديرات المحكمين لكل بند وفقًا لـ Lawshe(1975)، وتم الحكم على البنود وفقًا للقيمة الحدية لنسبة صدق المحتوى $CVR \geq 0,78$، وقيمة متوسط تقديرات المحكمين والتي تقدر في المقياس الحالي بـ (١،٥).
- تم الابقاء على (٣١) بندٍ من بنود المقياس، وحذف بند واحد فقط، وكان محك استبعاد هذا البند هو حصوله على معامل صدق أقل من (٠،٧٨) ومتوسط حسابي أقل من(١،٥).

– تم إجراء جميع التعديلات التي أوصى بها المحكمين فيما يتعلق بالصياغة اللغوية للبنود المتبقية.

(ب)الصدق العاملي:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٣١) بندًا باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكسVarimax، بواسطة برنامج Spss22.

وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر–ماير–أولكن لكفاية المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته (٠،٨٢٩) وهي قيمة أكبر من (٠،٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته (٤١٨٣،٦٤٣) بدرجة حرية (٤٦٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠٠٠١)، كما تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠،٠٠١٨١) وهي قيمة أكبر من (٠،٠٠٠٠١) ، وذلك يشير إلى عدم وجود تعددية خطية، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من(٠،٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، والإبقاء على البنود التي تشبعت على أكثر من عامل في العامل الأعلى تشبعًا، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود، ويبين جدولي (٤ ،٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول ٤

مصفوفة المكونات الأساسية لعوامل الدعم الاجتماعي المدرك بعد التدوير المتعامد

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل					الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
١	٠،٠٥٤	٠،١٤٧	٠،٠٨١	٠،٦١٤	٠،٠٩١	٠،٤١٦
٢	٠،١٢٠	٠،٠٦٨	٠،٠٠١	٠،٨٠٨	٠،١١٦	٠،٦٨٥
٣	٠،٠٥٦	٠،١٠٦	٠،٠٠٨	٠،٧٥٥	٠،١٧٩	٠،٦١٦
٤	٠،٠٦٤	٠،٠٤٢	٠،١٤٨	٠،٧٢٥	٠،٠٢٥	٠،٥٥٤
٥	٠،٠٨٦	٠،٠٧٣	٠،٠٢٣	٠،٧٢٥	٠،١٥٣	٠،٥٦٣
٦	٠،٠٧٤	٠،٠٨٤	٠،٠٨٣	٠،٥٣٥	٠،٣٥٩	٠،٤٣٤
٧	٠،٠٠٨	٠،١١٥	٠،٠٢٤	٠،٧٠٢	٠،١٠٤	٠،٥١٨
٨	٠،٠٤٠	٠،١٠٠	٠،٠٤٢	٠،٧٤٩	٠،٢٢٠	٠،٦٢٩
٩	٠،٠٠١	٠،٦٨٤	٠،٠١٣	٠،١١٦	٠،٢١٤	٠،٥٢٧
١٠	٠،٠٤٦	٠،٧٨٥	٠،٠٢٨	٠،٠٩٦	٠،٠٢٣	٠،٦٢٩
١١	٠،٠٨٠	٠،٧٧٥	٠،٠٦١	٠،١٩٢	٠،١٧٦	٠،٦٧٨
١٢	٠،٠٣٥	٠،٧٤٦	٠،٠٢٠	٠،٠٣٥	٠،٢١٥	٠،٦٠٥
١٣	٠،٠٦٨	٠،٧٦٢	٠،٠٩١	٠،٠٥٧	٠،٢٩٣	٠،٦٨٢
١٤	٠،٠٣٧	٠،٨٦١	٠،٠٢٣	٠،١٠٣	٠،١٣٣	٠،٧٧١
١٥	٠،٠٧٥	٠،٥٩٦	٠،٠٥٦	٠،٠٣١	٠،٢٧٠	٠،٤٣٨
١٦	٠،١٤٥	٠،٨١٥	٠،٠٤٥	٠،١٧٠	٠،١٠٣	٠،٧٢٧
١٧	٠،٧٥٦	٠،٠٨٠	٠،٠٨٢	٠،١١٥	٠،٢٥٩	٠،٦٦٥
١٨	٠،٦٨٩	٠،١١٥	٠،٠٢٣	٠،١٧٨	٠،٢٦٧	٠،٥٩٢
١٩	٠،٦٩٥	٠،١٢٩	٠،٠٤١	٠،٢٢٦	٠،٢٧٩	٠،٦٣٠
٢٠	٠،٨٠٢	٠،٠٠٦	٠،٠٥١	٠،٠٣٥	٠،٠٩٦	٠،٦٥٦
٢١	٠،٧٩٥	٠،٠٨٧	٠،١٢٧	٠،٠٥٥	٠،٠٥٤	٠،٦٦٢
٢٢	٠،٨٢٦	٠،٠١٩	٠،٠٤٦	٠،٠٠١	٠،٠٣٢	٠،٧٠٢
٢٣	٠،٧٩٧	٠،٠٨١	٠،٠٣٣	٠،٠٨٥	٠،٣٢٦	٠,٧٥٦
٢٤	٠،٧٦٧	٠،٠٢٢	٠،٠٢٤	٠،٠٠١	٠،٠٣٢	٠،٥٩١
٢٥	٠،١١٦	٠،٠٢٠	٠،٨٢١	٠،٠١٦	٠،١٩٦	٠،٧٢٦
٢٦	٠،٠٧١	٠،٠٣٧	٠،٨٠٢	٠،٠١٣	٠،٠٤٦	٠،٦٥٢
٢٧	٠،٠١٣	٠،٠٣١	٠،٧٣٩	٠،٠٣٨	٠،٠٨٤	٠،٦٣٨
٢٨	٠،٠٩٦	٠،٠٩٦	٠،٧٢٥	٠،٠٩٨	٠،٠٦٠	٠،٥٥٨
٢٩	٠،٠٨١	٠،٠٢٤	٠،٧٤٦	٠،٠١١	٠،١٤٩	٠،٥٨٦
٣٠	٠،٠١٩	٠،٠٠٤	٠،٧٩٩	٠،٠٢٤	٠،٠٩٤	٠،٦٤٨
٣١	٠،٠٩٠	٠،٠٠٢	٠،٨٣٩	٠،٠١٠	٠،٢٠٠	٠،٧٥٢
الجذر الكامن	٤،٨٣٤	٤،٧٢٠	٤،٤٥٨	٤،٢٨٤	١،٠٥١	١٩،٣٤٧

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل					
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الشيوع
التباين المفسر	١٥،٥٩٤	١٥،٢٢٧	١٤،٣٨١	١٣،٨١٩	٣،٣٩١	٦٢،٤١٣

يتضح من جدول ٤ أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس الدعم الاجتماعي المدرك أسفرت عن ظهور خمسة عوامل فسرت ٦٢،٤١٣% من التباين الكلي للمقياس المكون من (٣١) بند، وبتفحص قيم التشبعات تبين أن جميع تشبعات البنود على العامل الخامس كانت أقل من (٠،٣٠) ما عدا البندين (٦، ٢٣) كان تشبعهما أعلى من (٠،٣٠)، وبالتالي تم حذف هذا العامل الذي تشبع عليه أقل من ثلاثة بنود، بينما البندين (٦، ٢٣) تم الابقاء عليهما في العامل الأعلى تشبعًا كما موضح بجدول ٤ ، وبذلك تم الإبقاء على أربعة عوامل فسرت (٥٩،٠٢%) من التباين الكلي للمقياس المكون من (٣١) بند كما يتبين من جدول ٥

جدول٥

التشبعات ذات الدلالة لبنود مقياس الدعم الاجتماعي المدرك بالعوامل بعد التدوير المتعامد (ن=٢٢٠).

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم البند في المقياس	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٣	٠،٧٥٦	٢	٠،٦٨٤	٤	٠،٨٢١	١	٠،٦١٤
٦	٠،٦٨٩	٧	٠،٧٨٥	٩	٠،٨٠٢	٥	٠،٨٠٨
١٢	٠،٦٩٥	١١	٠،٧٧٥	١٠	٠،٧٣٩	٨	٠،٧٥٥
١٦	٠،٨٠٢	١٥	٠،٧٤٦	١٤	٠،٧٢٥	١٣	٠،٧٢٥
٢٠	٠،٧٩٥	١٨	٠،٧٦٢	١٩	٠،٧٤٦	١٧	٠،٧٢٥
٢٤	٠،٨٢٦	٢١	٠،٨٦١	٢٢	٠،٧٩٩	٢٣	٠،٥٣٥
٢٨	٠،٧٩٧	٢٦	٠،٥٩٦	٢٥	٠،٨٣٩	٢٧	٠،٧٠٢
٢٩	٠،٧٦٧	٣١	٠،٨١٥	–	–	٣٠	٠،٧٤٩
الجذر الكامن	٤،٨٤٣		٤،٧٢٠		٤،٤٥٨		٤،٢٨٤
التباين المفسر	١٥،٥٩٤%		١٥،٢٢٧%		١٤،٣٨١%		١٣،٨١٩%
نسبة التباين الكلي = ٥٩،٠٢٢%							

يتضح من جدول ٥ أن العامل الأول يتكون من (٨) بنود هي (٣ ، ٦، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٢٩) وبتفحص محتوى هذه البنود تبين أنها تدور حول إدراك الطالب بدعم عضو هيئة التدريس له (على سبيل المثال: تقديم التغذية الراجعة، تقديم النصيحة ، تصحيح الخطأ) ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بدعم المعلم المدرك، وتكون العامل الثاني من (٨) بنود هي(٢، ٧، ١١، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٦، ٣١) وبتفحص محتوى البنود تبين أنها تدور حول إدراك الطالب بأن لديه صديق مميز بالنسبة له يلجأ إليه وقت الحاجة، لذلك أمكن تسمية هذا العامل دعم الأصدقاء المدرك، وتكون العامل الثالث من (٧) بنود هي(٤، ٩، ١٠، ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٥) وبتفحص محتوى البنود وجد أنها تدور حول إدراك الطالب بأنه ينتمي إلى مؤسسة تعليمة داعمة لأهدافه وأمكن تسمية هذا العامل بدعم المؤسسة المدرك ، وتضمن العامل الرابع على (٨) بنود هي(١، ٥، ٨، ١٣، ١٧، ٢٣، ٢٧، ٣٠) وبتفحص محتوى البنود تبين أنها تدور حول إدراك الطالب بأنه ينتمي لأسرة تدعمه تلبي احتياجاته النفسية والانفعالية والمعرفية، ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بدعم الأسرة المدرك.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وبلغ قيمة معامل ألفا ، (٠،٨٧) لدعم الأسرة المدرك ، و(٠،٨٩) لدعم الأصدقاء المدرك، و (٠،٨٥) لدعم المعلم المدرك، و (٠،٧٩) لدعم المؤسسة المدرك، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠،٩٢)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس، مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣١) بندًا (ملحق٣) وتتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس ما بين (٣١ : ٩٣) درجة .

(٣) مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (تعريب: توفيق أحمد مرعي ، محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨).

أعدت(1998) ,Giancarlo & Facione مقياسًا للدافعية العقلية يسمى بمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية Californai Measure of Mental Motivation ، ويختصر بـ (CM3)، يهدف إلى تقييم الدافع الداخلي المستمر نحو تطبيق مهارات التفكير الناقد والاستدلال المنطقي في حل المشكلات. ويتألف المقياس في صورته الأجنبية من (٧٢) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم ، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي.

وتم تعريب المقياس ونقل صورته الأصلية إلى البيئة العربية بواسطة توفيق أحمد مرعي ومحمد بكر نوفل(٢٠٠٨)، وأشارا إلى أن المقياس في نسخته الأجنبية يتمتع بدلالات صدق متعددة، حيث تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بينه وبين المقاييس النفسية للدافعية الأكاديمية والرغبة الاجتماعية وكذلك بينه وبين اختبار التفكير المعرفي غير اللفظي ، واختبار الاستدلال اليومي وكانت جميعها دالة إحصائيًا ، وفيما يتعلق بثبات المقياس أشار معربا المقياس إلى أنه تم التوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس بنسخته الأصلية باستخدام معامل كرونباخ ألفا من خلال إجراء ثلاث دراسات شملت عينات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وشملت العينات أقليات عرقية لاتينية وآسيوية وافريقية، وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة لأبعاد المقياس في الدراسات الثلاث بين (٠،٧٣ – ٠،٨٦)وللمقياس ككل بين (٠،٨٨ – ٠,٩١)، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في البيئة العربية، عرض توفيق أحمد مرعي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨) الصورة المعربة للمقياس على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة وكذلك على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات الدراسات التربوية لأغراض إيجاد دلالات صدق المقياس، وتم إجراء بعض التعديلات حسب ملاحظات المحكمين فيما يتعلق بالصياغة اللغوية، وتم إجراء تحليل عاملي استكشافي للمقياس وأسفر عنه أربعة عوامل

هي العوامل الأصلية في المقياس، وفيما يتعلق بثبات المقياس تم حساب معامل الثبات للمقياس المعرب وعوامله الأربعة بطريقة ألفا كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠،٨٨)، وتراوحت قيمة معامل الثبات بالنسبة لأبعاد المقياس بين (٠،٧٥ – ٠،٩١) مما يدل على صلاحية المقياس في البيئة العربية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس:

(أ)صدق المحتوى:

- تم عرض الصورة الأولية المعربة من المقياس والتي تتضمن (٧٢) بند على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١، وطلب منهم إبداء الرأي حول بنود المقياس من حيث وضوحها ومدى انتمائها وأهميتها للبعد الذي وضعت لقياسه.
- تم حساب نسبة صدق المحتوى(CVR) لبنود المقياس، وكذلك متوسط تقديرات المحكمين لكل بند وفقًا لـ Lawshe(1975)، وتم الحكم على البنود وفقًا للقيمة الحدية لنسبة صدق المحتوى $CVR \geq 0,78$، بالإضافة إلى قيمة متوسط تقديرات المحكمين والتي تقدر في المقياس الحالي بـ (١،٥).
- أسفرت النتائج عن حذف خمسة بنود، وكان محك استبعاد هذه البنود هو أن معاملاتها أقل من (٠،٧٨)، ومتوسطاتها أقل من(١،٥)، وبذلك أصبحت عدد بنود المقياس (٦٧) بند بعد الحذف.
- تم إجراء جميع التعديلات التي أوصى بها المحكمين فيما يتعلق بالصياغة اللغوية للبنود المتبقية.

(ب) الصدق العاملي:

تم التأكد من الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بالنسبة للأبعاد للتأكد من تشبعها على عامل كامن واحد هو الدافعية العقلية بواسطة الحزمة الإحصائية (AMOS(Version24 ويوضح جدول٦ مؤشرات جودة مطابقة للنموذج البنائي لمقياس الدافعية العقلية

جدول ٦

مؤشرات جودة مطابقة للنموذج البنائي لمقياس الدافعية العقلية

ECVI	AIC	RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	GFI	X^2 /df
٠،١١٩	٢٦	٠،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	٠،٠٠٢
٠،١٢٨	٢٨	٠،٠٥ >	≤٠،٩٥	≤٠،٩٥	≤٠،٩٥	≤٠،٩٥	≤٠،٩٥	٢ ≥

وبتفحص مؤشرات جودة المطابقة في جدول٦ وجد أن مؤشرات المطابقة جيدة؛ حيث وجد أنX^2 /df قيمة تدل على مطابقة جيدة حيث إنها أقل من ٢ (٠،٠٠٢< ٢) ، وقيم المؤشرات GFI ، IFI، TLI ، CFI ، NFI جميعها > ٠،٩٥ مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات ، وحظى مؤشر RMSEA على قيمة (٠،٠٠٠ < ٠،٠٥)، كما أن قيمتي المؤشرين AIC ، ECVI للنموذج المفترض بلغت(٢٦، ٠،١١٩)على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت (٢٨ ، ٠،١٢٨) على الترتيب ، و قيم هذه المؤشرات تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج (حسب ما ورد ذكره في عبد الناصر السيد عامر ،٢٠١٦).

وتم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية، واللامعيارية، والأخطاء المعيارية، والنسبة الحرجة لبنود المقياس باستخدام الحزمة **الإحصائية(AMOS(Version24، ويبين جدول٧ تلك التقديرات:**

جدول٧

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس الدافعية العقلية(ن=٢٢٠).

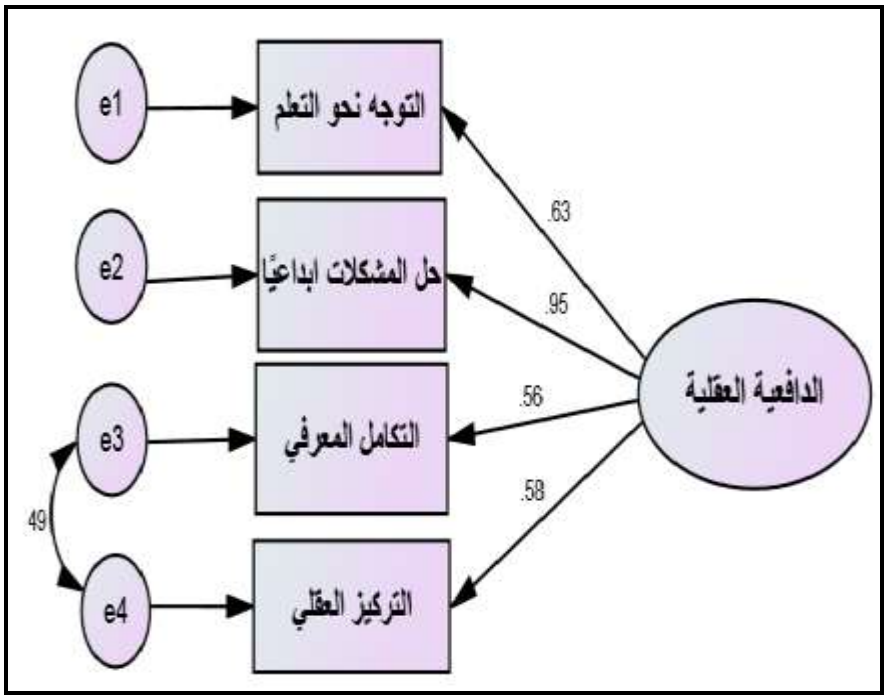
البعد	الوزن	الوزن الانحداري	الخطأ	النسبة

	الانحداري	المعياري (التشبع)	المعياري	الحرجة
التوجه نحو التعلم	١،٠٠٠	٠،٦٣٤	–	–
حل المشكلات ابداعيًا	١،٢٥٢	٠،٩٤٧	٠،١٧٢	٧،٢٨٨ **
التكامل المعرفي	١،٢٠٩	٠،٥٥٧	٠،١٦٦	٧،٢٨١ **
التركيز العقلي.	١،٣٢٥	٠،٥٧٦	٠،١٧٧	٧،٤٩٥ **

ملحوظة: ** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١).

ويتبين من جدول٧ أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية(تشبعات الأبعاد) أكبر من (٠،٣٠)، وتتراوح ما بين (٠،٥٦ – ٠،٩٥)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مما يشير إلى استقرار البنية الكامنة لمقياس الدافعية العقلية في البيئة المصرية، وهذا مؤشر على صدق المقياس (٦٧ بند) ، ويوضح شكل٣ النموذج البنائي المفترض لمقياس للدافعية العقلية.

شكل٣ النموذج البنائي المفترض لمقياس للدافعية العقلية



وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة ، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط المصححة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة البعد، وتم عرض النتائج في جدول٨:

جدول٨

معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية العقلية ومعاملات الارتباط المصححة بين أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية (ن= ٢٢٠)

أبعاد المقياس	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات ابداعيًا	التكامل المعرفي	التركيز العقلي
التوجه نحو التعلم	–			
حل المشكلات ابداعيًا	٠،٦٥٢**			
التكامل المعرفي	٠،٥٤٥**	٠،٥٢٧**	–	
التركيز العقلي	٠،٣٦٥**	٠،٣٥٤**	٠،٦٠١**	–
الدافعية العقلية	٠,٦٦٢**	٠،٦٥٢**	٠،٦٨١**	٠،٤٨٤**

يتضح من جدول٨ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ مما يؤكد الاتساق الداخلي المقياس.

ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وبلغت قيمة معامل ألفا (٠،٨٢) للتوجه نحو التعلم ، و(٠،٨٥) لحل المشكلات إبداعيًا، و(٠،٧٦) للتكامل المعرفي، (٠،٦٩) للتركيز العقلي، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠،٩١)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس، وبذلك يتسم المقياس بدرجة من الصدق والثبات تجعله صالحًا لجمع بيانات الدراسة الحالية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٦٧ بند (ملحق٤) ويوضح جدول توزيع بنود المقياس على الأبعاد

الأربعة المكونة له ، ويستجيب المفحوص على بنود المقياس وفق تدريج خماسي (تنطبق بشدة ، تنطبق ، متردد، لا تنطبق ، لا تنطبق على الإطلاق) يقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب ، مع مراعاة البنود السلبية حيث تم إعطائها تقديرات عكسية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب ، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على المقياس مابين (٦٧ إلى ٣٣٥)، ويبين جدول ٩ توزيع بنود مقياس الدافعية العقلية على أبعاده الفرعية.

جدول٩

توزيع بنود مقياس الدافعية العقلية على أبعاده الفرعية في الصورة الأولية والصورة النهائية

أبعاد المقياس	البنود التي تنتمي على كل بعد	الصورة الأولية	الصورة النهائية	البنود المحذوفة
التوجه نحو التعلم	١، ٢، ٤، ٧، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٨، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٢	٢٥	٢٣	٢٠، ٤٩
حل المشكلات ابداعيًا	٥، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥،٢٦، ٢٧، ٣٤، ٤٤، ٥٠، ٥٤، ٦١	١٧	١٧	–
التكامل المعرفي	١٦، ٢١، ٣٢، ٣٣، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٧، ٥٢، ٥٣، ٦٢، ٦٣، ٦٥، ٧١	١٤	١٣	٣٢
التركيز العقلي	٣، ٦، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٥١، ٥٨، ٥٩، ٧٠	١٦	١٤	٣٦، ٤١
	إجمالي البنود	٧٢	٦٧	٥

خامسًا: المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الاحصائية التالية لإختبار فروضها:

١- اختبار "ت" لمجموعة واحدة One Sample T-Test .

٢- تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة Maltivariate Analysis of Variance (MANOVA).

٣- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise multiple regression Analysis

٤- تحليل الانحدار المتعدد الهرمي Multiple regression hierarchical Analysis

٥- أسلوب التحليل التمييزي التدريجي Stepwise Discriminant Analysis .

نتائج اختبار فروض الدراسة وتفسيرها

- **نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها:**

ينص الفرض الأول على " لا يتوقع أن يكون مستوى كل من الدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك أقل من المتوسط العام لدى أفراد عينة الدراسة " ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الفرضي لمتغيرات الدراسة بالمتوسط التجريبي لكل منهما باستخدام برنامج Spss22 ، وتم افتراض أن المتوسط الفرضي للدافعية العقلية يساوي (٣ × عدد بنود المقياس) حيث يمثل الرقم (٣)النقطة المحايدة في تدريج ليكرت، والمتوسط الفرضي للدعم الاجتماعي المدرك يساوي (٢ × عدد بنود المقياس)، حيث يمثل الرقم (٢) النقطة المحايدة في تدريج ليكرت بالنسبة لمقياس الدعم الاجتماعي، ويبين جدول ١٠ نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي لكل من الدافعية العقلية ومتغير الدعم الاجتماعي المدرك .

جدول١٠

اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لكل من لدافعية العقلية والدعم الاجتماعي المدرك (ن=٣٠٠).

المتغيرات	عدد البنود	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	ت	حجم التأثير
الدافعية العقلية	٦٧	٢٠١	٢٣٢،٢٧	٣١،٦٦	١٧،١٠٨**	٠،٩٨
الدعم الاجتماعي	٣١	٦٢	٦٧،٧٨	١١،٢٤	٨،٨٩**	٠،٥١

المدرك

**** قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، ودرجة حرية (٢٩٩).**

ويتضح من جدول١٠ وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي للدافعية العقلية (٢٣٢،٢٧) والمتوسط الفرضي لها (٢٠١) لصالح المتوسط التجريبي، حيث جاءت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، ويناظرها حجم تأثير كبير، مما يشير إلى أن طالبات شعبة الطفولة يتمتعن بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة بعض المقررات التي تدرسها طالبات شعبة الطفولة، والتي يغلب عليها الطابع العملي، وتتطلب منهن ابتكار وسائل تعليمة وأنشطة لتنمية الإبداع والابتكار لدى الأطفال، وتعمل الكلية على حث الطالبات على التنافس والاجتهاد وإنتاج الأفضل؛ حيث تقيم الكلية لهن معرض لعرض إنتاجهن في نهاية كل فصل دراسي، وكل ذلك يجعلهن أكثر بحثاً ومثابرة في الحصول على المعلومة بشكل دقيق معرفياً، وأكثر اهتماماً للاندماج في أنشطة التحدي والتركيز فيها، وذلك من خلال التجريب، والميل إلى الفهم، وتبادل وجهات النظر، والاستفادة من الخبرات السابقة، والرغبة في محاولة تعلم أشياء جديدة، كما أن التقدم السريع في وسائل التكنولوجيا والإنترنت يتيح للطالبات فرص أكبر للبحث والاستكشاف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما جاء في الأدب السيكولوجي، ومن أمثلته دراسة أحمد محاسنة وعمر العظامات(٢٠١٨) التي أظهرت أن الإناث أكثر تحمسًا للتعلم ورغبة في البحث، وأكثر التزامًا ومتابعة لمتطلبات الدراسة من أجل تحقيق مستويات التقدم والتميز وسعياً وراء النجاح في محاولةٍ لإثبات الذات، وتكوين شخصية مستقلة، وهن أكثر انفتاحاً على الخبرة من الذكور، مما يعزز من الدافعية العقلية لديهن، وجاءت هذه النتائج متسقة مع نتائج دراسة (محمد علي محمد العسيري،٢٠١٦ ؛ نوال محمد عساف، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من الدافعية العقلية.

ويتبين أيضًا من جدول١٠ وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي للدعم الاجتماعي المدرك (٦٧،٧٨) والمتوسط الفرضي له (٦٢) لصالح المتوسط

التجريبي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، ويناظرها حجم تأثير متوسط، مما يشير إلى أفراد عينة الدراسة الحالية يتسمون بمستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي المدرك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (آلاء داوود الخروف و عبد الناصر ذياب الجراح ، ٢٠١٢؛ فاطمه سحاب الرشيدي، ٢٠١٨؛ وعمر عطاالله العظامات و عدنان يوسف العتوم ،٢٠١٨) في أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من الدعم الاجتماعي المدرك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سعى المؤسسة التربوية – التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة الحالية – إلى تقديم التوعية والتثقيف لطلابها والاهتمام بأهدافهم واهتماماتهم الشخصية من أجل التوافق مع المجتمع، وينعكس ذلك على إدراك الطلاب بأنهم ينتمون إلي مؤسسة داعمة لهم، كما يدرك الطلاب المعلم (عضو هيئة التدريس) كمصدر مهم من مصادر الدعم من خلال التفاعل الإيجابي بينهم وبين المعلم داخل الكلية، ومن جانب آخر يدرك الطلاب الدعم من أسرهم ، ويأتي ذلك في إطار اهتمام الأسرة وخاصة في المجتمعات الشرقية بتلبية متطلبات أبنائها وتوفير كافة أساليب الدعم، والرعاية الممكنة إلى أبنائهم(وخاصة الإناث)، كما أشارت آلاء داوود الخروف وعبد الناصر ذياب الجراح(٢٠١٢) إلى أن الطلبة في المرحلة العمرية (١٨-٢٢) تربطهم علاقات صداقة قوية بأصدقائهم وتتوفر لديهم طاقة نفسية تتيح لهم الانخراط في تفاعلات اجتماعية متكررة مع الأخرين، فمن خلال هذه التفاعلات تنمو قدرة الفرد على الشعور بالآخرين، ويدركون بأهمية دعم الأصدقاء لبعضهم البعض، وينعكس كل ذلك على إدراك الطالب بالدعم المقدم له من مختلف المصادر، وشعوره بأنه ينتمي إلى شبكة اجتماعية يحصل منها على الرعاية والاهتمام مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لديهم.

<u>نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيرها:</u>

ينص الفرض الثاني على " لا يتوقع أن يكون مستوى أفراد عينة الدراسة في حالات الهوية الأكاديمية أقل من المتوسط الفرضي لها "

وتم إجراء اختبار (ت) للمجموعة الواحدة باستخدام برنامج Spss22 أيضًا للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لكل حالة من حالات الهوية الأكاديمية ، وتم افتراض أن المتوسط الفرضي لكل حالة يساوي (٣ × عدد البنود التي تقيس الحالة) ، ويتم عرض النتائج في جدول ١١ على النحو التالي:

جدول١١

نتائج اختبار(ت) للفرق بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لحالات الهوية الأكاديمية (ن=٣٠٠) .

حالات الهوية الأكاديمية	عدد البنود	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	حجم التأثير
الهوية المضطربة	١٠	٣٠	٢٣،٧٥	٧،٧٣	-١٤،٠١٣**	٠،٨١
الهوية المعلقة	١٠	٣٠	٣٤،١٧	٩،٧٧	٧،٣٩٤ **	٠،٤٣
الهوية المغلقة	١٠	٣٠	٢٨،٩٧	٨،٣٦	-٢،١٣٥*	٠،١٢
الهوية المحققة	١٠	٣٠	٣٧،٨٣	٩،٥٩	١٤،١٣٣**	٠،٨٢

ملحوظة: تشير **إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١)، وتشير * إلى مستوى دلالة (٠،٠٥)

ويتضح من جدول١١ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في حالتي الهوية الأكاديمية (المعلقة ، والمحققة) لصالح المتوسط التجريبي لهما (٣٧،٨٣ ، ٣٤،١٧)، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، ودرجة حرية (٢٩٩) ، كما يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في حالتي الهوية الأكاديمية(المضطربة، والمغلقة)لصالح المتوسط الفرضي لكل منهما (٣٠)، وكانت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) ودرجة حرية (٢٩٩) بالنسبة لحالة الهوية المضطربة ، وقيمتها دالة عند مستوى (٠،٠٥)، بالنسبة لحالة الهوية المغلقة مما يشير إلى أن حالتي الهوية (المضطربة، والمغلقة) كانت أقل من المتوسط الفرضي لهما، على العكس من حالتي الهوية (المحققة، والمعلقة) التي كانت أعلى من المتوسط الفرضي لهما، وجاءت النتائج

بأحجام تأثير متفاوتة، ويتبين من جدول١١ أيضًا أن ترتيب حالات الهوية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتوسط الحسابي (التجريبي) لها جاء على النحو التالي: الهوية الأكاديمية المحققة جاءت في المرتبة الأولي ويليها الهوية المعلقة ثم المغلقة وأخيرًا المضطربة وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة أحمد محاسنة وعمر العظامات (٢٠١٨) في أن الهوية الأكاديمية المحققة تحتل المرتبة الأولى لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما جاء في الأدب السيكولوجي بأن البيئات الجامعّية تزوّد الطلاب بتجاربٍ وخبرات متنوعة يمكن أن تحفّز الاهتمام بالأهداف الشخصية والقيم والاعتقادات وتقدّم لهم فرصًا لقرارات بديلة لقضايا الهوية (Waterman, 1993)، كما تحفز البيئة الجامعية عملية الانفصال عن العائلة جسديًا وعاطفيًا؛ حيث أن الذهاب إلى الكلية وحضور المحاضرات يتطلب من معظم الطلاب الابتعاد عن عائلتهم، ويواجه الطلاب العديد من التحديات الأكاديمية والشخصية، في بداية الأمر، ولكن بمرور الوقت ومن خلال تجاربهم في بيئة الجامعة يستكشفون إحساسهم بالذات ويشكلون آراء وأفكار منفصلة عن آراء آبائهم Guerra & (Braungart-Rieker, 1999)، مما يعزز تطور الهوية التي وصفها Erikson (1968) بأنها مهمة تنموية نفسية اجتماعية، وبهذا يمكن القول بأن معظم أفراد عينة الدراسة الحالية يتقدمون نحو تحقيق هوياتهم الأكاديمية وتخطى مرحلة أزمة الهوية بعد فترة استكشاف الخيارات وتقديم التزام قوي مبني على الاختيار الشخصي لمجموعة من القيم والأهداف الأكاديمية التي تتوافق مع اهتماماتهم واستعدادهم، لذلك جاء مستوى كل من الهوية المضطربة والهوية المغلقة أقل من المتوسط الفرضي لهما، بينما كان مستوى الهوية المحققة أعلى من المتوسط الفرضي.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أظهرت أن المتوسط التجريبي للهوية الأكاديمية المعلقة جاء أعلى من المتوسط الفرضي لها، يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه عماد فيصل هلال العزام و عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨) بأن حالة الهوية المعلقة تمثل الوجه الأكثر نضجًا بعد حالة تحقيق الهوية، وهي مرحلة متطورة من الوعي بالذات ومتطلباتها، فالوعي متوفر والتجريب قائم والقرار بالاختيار مؤجل لحين اكتمال عملية

البحث، وتعد هذه المرحلة هي المرحلة السابقة لمرحلة تحقيق الهوية، ويؤيد ذلك ما أظهرته الدراسة الحالية في أن الهوية المعلقة جاءت في المرتبة الثانية لدى أفراد عينة الدراسة بعد حالة الهوية المحققة، وتشير هذه النتيجة إلى أنه هناك أفراد من عينة الدراسة الحالية ما زالوا في مرحلة البحث والاستكشاف، وقد يرجع ذلك إلى أن عينة الدراسة الحالية تضم طالبات من ثلاث فرق دراسية مختلفة (الأولى ، الثانية، الثالثة)، وهذا قد يؤثر في تشكيل هويتهم الأكاديمية.

نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على "لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي على حالات الهوية الأكاديمية، والدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة "، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MNOVA باستخدام برنامج Spss22 ، بعد التحقق من افتراضات استخدام هذا الأسلوب الإحصائي ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة التي تعد أساسًا لاستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات ، وتم عرض النتائج في جدول ١٢ كالتالي:

جدول١٢

مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين حالات الهوية الأكاديمية الأربع والدعم الاجتماعي المدرك.

المتغيرات	الهوية المضطربة	الهوية المعلقة	الهوية المغلقة	الهوية المحققة	الدعم الاجتماعي المدرك
الهوية المضطربة	–				
الهوية المعلقة	٠،٢٦٠**				
الهوية المغلقة	٠،٢٦٣**	٠،٢٨٢**	–		
الهوية المحققة	-٠،٤٩٧**	-٠،٢٩١**	-٠،٢٣٤**	–	
الدعم الاجتماعي المدرك	-٠,٥٦٢**	-٠،٣٥٣**	-٠،٣١٥**	٠،٦٤١**	–

** القيم دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

يتضح من جدول ١٢ جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات الداخلة في التحليل دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١) ، ويعرض جدول ١٣ نتائج الاختبارات المتعددة لدراسة تأثير المستوى الدراسي على حالات الهوية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك.

جدول١٣

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير المستوى الدراسي على حالات الهوية الأكاديمية والدعم

الاجتماعي المدرك (ن= ٣٠٠).

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	قيمة "ف"	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	η^2
المستوى الدراسي	Pillai's Trace	٠،٣٩٧	١٤،٥٧٦	١٠	٥٨٨	٠،١٩٩
	Wilks' Lambda	٠،٦٤١	١٤،٦١٥	١٠	٥٨٦	٠،٢٠٠

ملحوظة : يشير الرمز η^2 إلى مربع معامل إيتا الجزئي الذي يدل على حجم التأثير.

يتضح من جدول١٣ أن نتائج الاختبارات المتعددة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) ، مما يشير إلى أن المستوى الدراسي يوثر على متغير تابع واحد على الأقل من المتغيرات التابعة الداخلة في التحليل، ومن ثم تم إجراء اختبارات أحادية تتبعية كما موضح في جدول ١٤

جدول ١٤

نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MNOVA لدراسة تأثير المستوى الدراسي

على حالات الهوية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك (ن= ٣٠٠).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	η^2
المستوى الدراسي	الهوية المضطربة	٢٣٩،٥٢٧	٢	١١٩،٧٦٣	٢،٦٧٥	٠،٠١٨
	الهوية المعلقة	٣٥٥٦،٨٠٧	٢	١٧٧٨،٤٠٣	٣٠،٣٦٢**	٠،١٧٠
	الهوية المغلقة	٣٦٦٥،٥٨٠	٢	١٨٣٢،٧٩٠	٣١،٦١٢**	٠،١٧٦
	الهوية المحققة	١٢٥٦،٠٢٧	٢	٦٢٨،٠١٣	١١،٦٨٧**	٠،٠٧٣
	الدعم الاجتماعي المدرك	٤١٧،٦٢٠	٢	٢٠٨،٨١٠	٢،٠٠٣	٠،٠١٣
الخطأ	الهوية المضطربة	١٣٢٩٦،٢٢	٢٩٧	٤٤،٧٦٨		
	الهوية المعلقة	١٧٣٩٦،٠١	٢٩٧	٥٨،٥٧٣		
	الهوية المغلقة	١٧٢١٩،١٥	٢٩٧	٥٧،٩٧٧		
	الهوية المحققة	١٥٩٥٨،٩٦	٢٩٧	٥٣،٧٣٤		
	الدعم الاجتماعي المدرك	٣٠٩٦٣،٨٦	٢٩٧	١٠٤،٢٥٥		

ملحوظة : يشير الرمز (د.ح) إلى درجة الحرية ، وتشير** إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١).

يتضح من جدول١٤ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حالة الهوية الأكاديمية المضطربة، والدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث

كانت قيم (ف) غير دالة إحصائيًا، وتبين أيضًا من جدول ١٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الهوية الأكاديمية (المعلقة، والمغلقة، والمحققة) تعزى لمتغير المستوى الدراسي؛ حيث كانت قيمة ف (٣٠،٣٦٢، ٣١،٦١٢، ١١،٦٨٧) على الترتيب بدرجة حرية (٢، ٢٩٧) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مع وجود حجم تأثير كبير في حالتي الهوية الأكاديمية (المعلقة، و المغلقة) ، بينما وجد حجم تأثير متوسط في حالة الهوية الأكاديمية المحققة، ولتحديد دلالة الفروق في حالات الهوية الأكاديمية (المعلقة، والمغلقة، والمحققة) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في جدول١٥

جدول ١٥

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لحالات الهوية الأكاديمية وفقًا للمستوى الدراسي (ن=٣٠٠).

المتغير	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الأول	الثاني
الهوية المعلقة	الأول	٣٥،٠٧		
	الثاني	٣٧،٨٧	٢،٨٠*	
	الثالث	٢٩،٥٨	٥،٤٩*	٨،٢٩*
الهوية المغلقة	الأول	٣٣،٨٤		
	الثاني	٢٧،٢٧	٦،٥٧*	
	الثالث	٢٥،٨٠	٨،٠٤*	١،٤٧
الهوية المحققة	الأول	٣٦،٣٤		
	الثاني	٣٦،٤٢	٠،٠٨	
	الثالث	٤٠،٧٢	٤،٣٨*	٤،٣٠*

يتبين من نتائج المقارنات البعدية الموضحة في جدول ١٥ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في الهوية الأكاديمية المعلقة بين طلبة السنة

الأولى، والسنة الثانية في اتجاه طلاب السنة الثانية، وبين طلاب السنة الثانية والسنة الثالثة في اتجاه طلاب السنة الثانية، وبين طلاب السنة الأولى والسنة الثالثة في اتجاه طلاب السنة الأولى . كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط الهوية الأكاديمية المغلقة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية في اتجاه طلاب السنة الأولى، وبين طلاب السنة الأولى والسنة الثالثة في اتجاه طلاب السنة الأولى، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية المحققة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين طلبة السنة الأولى، والسنة الثالثة في اتجاه طلاب السنة الثالثة، وبين طلاب السنة الثانية والسنة الثالثة في اتجاه طلاب السنة الثالثة.

ويمكن تفسير تأثير المستوى الدراسي للطالبات على حالات الهوية في ضوء ما أشار إليه Marcia(1994) بأن المراهقين وصغار الراشدين يتبعون مسارًا تطويريًا يبدأ من حالة اضطراب الهوية ويتقدمون بعدها إمّا نحوَ انغلاق الهوية أو البقاء في مرحلة تعليق للهوية، ومن الأخيرة يواصلون طريقهم للوصول للهوية المحققة، وأنَ صراعَ الهوية غالبًا ما يُفضّ ما بين الأعمار(١٨ : ٢٢)عامًا؛ حيث أن هذه الفترة هي التي تتشكل فيها الهوية. وفي الدراسة الحالية تراوحت أعمار الطالبات ما بين (١٩ : ٢١)، مما يشير إلى أنهن في الفترة الي تتشكل فيها الهوية، ووفقًا لما أشارت إليه Marcia (1966) بأن الأفراد في هذه الفترة يقومون بالتحقيق في القيم والأهداف والاهتمامات والعالم المحيط بهم لتشكيل بنية داخلية يمكنهم من خلالها فهم أنفسهم كأفراد فريدين وكجزء من المجتمعات التي يعيشون فيها.

ويمكن أيضًا تفسير الفروق بين أفراد عينة الدراسة الحالية في الهوية الأكاديمية المحققة والتي تكون في اتجاه المستوي الدراسي الأعلى إلى دور الخبرة والنضج في

تحقيق الهوية؛ حيث تكون الطالبات قاربن على التخرج من الجامعة، وتعرضن لخبرات وتجارب متعددة خلال سنواتهن الدراسية وأصبحن أكثر نضجًا من الطالبات في المستوى الدراسي الأقل، وأكثر فهمًا لما يريدن، فيملن بدرجة أكبر لتحقيق ذواتهن ،والاستقلالية، والاستعداد للحياه العملية التي يواجهونها بعد التخرج بما فيها من مستجدات وتطورات، ويعد هذا الانتقال إيجابيًا في شخصيتهن، مما يساهم وبدرجة كبيرة في تحقيق هوياتهن الأكاديمية وحل أزماتهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد محاسنة و عمر العظامات ،٢٠١٨).

وفيما يتعلق باتجاه الفروق في الهوية الأكاديمية المعلقة لصالح طالبات الفرقة الثانية بأن هؤلاء الطالبات لم يتجاوزن مرحلة استكشاف الخيارات، والبدائل، وفي حالة من التردد تجعلهن لا يستطيعن الالتزام بقرار إلى حين الانتهاء من عملية الاستكشاف، وبالتالي فهن في طريقهن إلى تحقيق هويتهم الأكاديمية، وتجاوز الأزمة ، حيث أنهن أقل نضجًا وخبرة من طالبات المستوى الدراسي الثالث(الفرقة الثالثة).

ويمكن تفسير الفروق في الهوية الأكاديمية المغلقة والتي تكون في اتجاه المستوى الدراسي الأول إلى أن الطالبات في السنة الأولى بالجامعة ما يزلن يرتبطن بأهلهن، ويتميزن باستقلالية أقل، وتكون فرص التفاعل معهن قليلة مقارنة بطالبات المستويات الدراسية الأعلى، فيلجأ بعضهن إلى الالتزام بالأهداف والتوقعات التي يرسمها الأباء أو الأصدقاء أوأشخاص آخرون مهمون بالنسبة لهن، أي أن التزامهن يخلو من التأمل والاستكشاف، ويخلوا من البحث الذاتي عن الخيارات المتاحة المتفقة مع استعداداتهن، تجنبًا للعقاب أو الفشل الأمر الذي يؤثر في تشكيل هوياتهن ويجعلها في حالة انغلاق.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم الاجتماعي المدرك تعزى إلى المستوى الدراسي، يمكن تفسيرها بأن البيئة الجامعية تتيح خبرات, فرصًا متكافئة لجميع طلابها في مختلف المستويات الدراسية ، وتوفر لهم برامج تعريفية وتوعوية منذ دخولهم إلى الكلية وحتى تخرجهم منها وتوجههم نحو المصادر الداعمة التي يمكن الاستفادة منها بغض النظر عن المستوى الدراسي لهم، بالإضافة إلى انتشار استخدام شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي كالفيسبوك Facebook والواتس اب what's app وزيادة الوعي بها بين جميع الأفراد بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، قد يؤدي دورًا مهمًا في تعزيز التقارب والتفاعل بين الأفراد بعضهم بعض، كما أن الأسر في المجتمعات الشرقية تقدم الدعم لأبنائها في جميع مراحل تعليمهم، ويشير ذلك بأن ادراك الطلاب للدعم الاجتماعي لا يتأثر بمستوياتهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Costa-Lobo et al.,2017; Siah et al.,2016).

نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه :" تسهم حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد (بطريقة التحليل المتتابع Stepwise) وتم عرض النتائج في جدول.١٦

جدول١٦

قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال حالات الهوية الأكاديمية

لدى أفراد عينة الدراسة(ن=٣٠٠)

النموذج	المصدر	مجموع المربعات	درجة	متوسط المربعات	قيمة (ف)

		الحرية		
١	الانحدار	١١٦٢٠٢،١٥٨	١	١١٦٢٠٢،١٥٨ ** ١٨٨،٦٧٥
	البواقي	١٨٣٥٣٣,٤٢٩	٢٩٨	٦١٥،٨٨٤
	الكلي	٢٩٩٧٣٥,٥٨٧	٢٩٩	
٢	الانحدار	١٥٠١٣٩،٤٩٣	٢	٧٥٠٦٩،٧٤٦
	البواقي	١٤٩٥٩٦،٠٩٤	٢٩٧	٥٠٣،٦٩١ ** ١٤٩،٠٣٩
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩	
٣	الانحدار	١٧٢٧٧٧،٠١٤	٣	٥٧٥٩٢،٣٣٨
	البواقي	١٢٦٩٥٨،٥٧٣	٢٩٦	٤٢٨،٩١٤ ** ١٣٤،٢٧٥
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩	
٤	الانحدار	١٧٨٠٢٧،٥٩٧	٤	٤٤٥٠٦،٨٩٩
	البواقي	١٢١٧٠٧،٩٨٩	٢٩٥	٤١٢،٥٦٩٠ ** ١٠٧،٨٧٧
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩	

ملحوظات: ** قيمة(ف) دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) .

المنبئات في النموذج ١ : الثابت، الهوية المحققة.

المنبئات في النموذج ٢: الثابت، الهوية (المحققة ، والمضطربة).

المنبئات في النموذج ٣ : الثابت، الهوية (المحققة، والمضطربة ، والمعلقة).

المنبئات في النموذج ٤: الثابت، الهوية (المحققة، والمضطربة، والمعلقة، والمغلقة).

يتضح من جدول ١٦ أن قيم (ف) جميعها دالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) مما يعنى وجود نموذج انحداري يجمع حالات الهوية الأكاديمية والدافعية العقلية لدي أفراد عينة الدراسة الحالية، ولتحديد الأهمية النسبية لكل حالة من حالات الهوية الأكاديمية في معادلة الانحدار تم حساب قيمة "ت" لإختبار مدى الدلالة الاحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي كما موضح في جدول١٧.

جدول١٧

دلالة معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بالدافعية العقلية من خلال حالات

الهوية الأكاديمية (ن= ٣٠٠)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	R	R^2
	قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة Beta			
(الثابت)	١٣٤،٥٣٥	٧،٢٥٨		**١٨،٥٣٥	٠،٦٢٣	٠،٣٨٨
الهوية المحققة	٢،٥٨٩	٠،١٨٨	٠،٦٢٣	**١٣،٧٣٦		
(الثابت)	٢٠٩،٣٢١	١١،٢٢٩		**١٨،٦٤١	٠،٧٠٨	٠،٥٠١
الهوية المحققة	١،٧٦٠	٠،١٩٨	٠،٤٢٣	**٨،٨٨١		
الهوية المضطربة	-١،٨٢٣	٠،٢٢٢	-٠،٣٩١	**٨،٢٠٨-		
(الثابت)	٢٥٤،٠٨٧	١٢،٠٥٦		**٢١،٠٧٦	٠،٧٥٩	٠،٥٧٦
الهوية المحققة	١،٥٠٦	٠،١٨٦	٠،٣٦٢	**٨،٠٨٨		
الهوية المضطربة	-١،٦١٢	٠،٢٠٧	-٠،٣٤٦	**٧،٧٨٦-		
الهوية المعلقة	-١،١٩٢	٠،١٦٤	-٠،٢٩٠	**٧،٢٦٥-		
(الثابت)	٢٦٤،٨٨٧	١٢،٢٠٥		**٢١،٧٠٢		
الهوية المحققة	١،٤٤٩	٠،١٨٣	٠،٣٤٩	**٧،٩٠٩	٠،٧٧١	٠،٥٩٤
الهوية المضطربة	-١،٤٩٣	٠،٢٠٦	-٠،٣٢٠	**٧،٢٥٥ -		
الهوية المعلقة	-١،٠٧١	٠،١٦٤	-٠،٢٦١	**٦،٥١٢-		
الهوية المغلقة	-٠،٥٣٨	٠،١٥١	-٠،١٤٢	**٣،٥٦٧-		

** دالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١).

يتضح من جدول ١٧ أن جميع قيم (ت) دالة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٠١)، وأن حالات الهوية الأكاديمية الأربع يفسرون معًا (٥٩،٤%) من التباين الكلي في الدافعية العقلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 لهذه الحالات معًا (٠،٥٩٤)، وبالتالي يمكن الإعتماد على هذه الحالات في التنبؤ بالدافعية العقلية، وبتفحص قيم معاملات الانحدار المعيارية Beta ، وجد أن أفضل الحالات إسهامًا في التنبؤ بالدافعية العقلية هي الهوية الأكاديمية المحققة، ويليها الهوية المضطربة ثم المعلقة وأخيرًا المغلقة؛ حيث بلغت قيم Beta لهذه الحالات (٠،٣٤٩، -٠،٣٢٠، -٠،٢٦١، -٠،١٤٢) على الترتيب وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية، بالإضافة إلى أن

حالة الهوية المحققة تسهم بمفردها في تفسير حوالي (٣٨،٨%) من التباين الكلي في الدافعية العقلية، وتشير النتائج أيضًا إلى التأثير الموجب لحالة الهوية الأكاديمية المحققة والتأثير السالب لباقي حالات الهوية الأكاديمية في الدافعية العقلية، و يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الدافعية العقلية = ٢٦٤،٨٨٧ + (١،٤٤٩) الهوية الأكاديمية المحققة + (– ١،٤٩٣) الهوية الأكاديمية المضطربة +(– ١،٠٧١) الهوية الأكاديمية المعلقة + (– ٠،٥٣٨) الهوية الأكاديمية المغلقة.

يمكن تفسير إسهام حالات الهوية الأكاديمية الأربع في التنبؤ بالدافعية العقلية وفقًا لما ورد في الأدب السيكولوجي الذي أوضح الدور الجوهري للهوية الأكاديمية في سلوك الطلاب؛ حيث تؤثر على خيارات الطالب الدراسية، وسلوكياته الصفية، وأدائه، واستعداده الدراسي، والأهداف الأكاديمية التي يتبنونها، كما أنها تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات الدراسة المناسبة (Carlisle,2015; Hejazi et al, 2009; Lange & Byrd, 2002; Was et al.,2009)، وهذا يؤثر إيجابيًا في دافعيتهم العقلية، ورغبتهم في استخدام قدراتهم العقلية في المواقف المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء طبيعة خصائص هذه الحالات التي وردت في الأدب السيكولوجي، فصاحب الهوية الأكاديمية المحققة، حقق هويته بعد التعرض لأزمة واستكشاف للخيارات بحرية وأنه التزم بالقيم والأهداف الأكاديمية بناءً على إرادته الخاصة واختياره الشخصي، وهذا من شأنه أن يكون متسقًا مع مستويات عالية من الاستقلالية والكفاءة، (Faye & Sharpe, 2008; Luyckx et al.,2009)، كما ترتبط حالة تحقيق الهوية الأكاديمية بسلوكيات ونتائج الطلاب الأكثر إيجابية؛ كإرتباطها الإيجابي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية، والتقييم الذاتي الإيجابي للتعلم، والاندماج الأكاديمي، وعدد الأيام والساعات التي يقضيها الطالب في الدراسة، وأهداف الإنجاز المتعلقة بإتقان الأداء، والإقدام على الأداء، بينما

ترتبط سلبيًا بكل من إعاقة الذات الأكاديمية، والاكتئاب وتشتت الانتباه أثناء الدراسة، وأهداف تجنب الأداء (Carlisle,2015 ; Matsushima And Ozak,2015; Puspoky,2018 ; Was et al., 2009)، و يؤدي ذلك إلى التأثير الموجب لحالة الهوية المحققة في التنبؤ بالدافعية العقلية.

ويمكن تفسير الاتجاه السالب لحالة الهوية الأكاديمية المضطربة في التنبؤ بالدافعية العقلية في ضوء خصائص هذه الحالة؛ حيث يتسم أصحاب هذه الحالة بالفشل في عمليتي الاستكشاف والالتزام بالقيم الأكاديمية، وبالتسرب من التعليم الجامعي، والإفتقار إلى أهداف أكاديمية مستقرة أو واضحة، وامتلاك مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي الأكاديمي ، كما أنهم يظهرون الفوضى، وتدني احترام الذات، عدم المشاركة التعليمية، ويتعرضون لخطر متزايد من المشكلات الأكاديمية، وانخفاض في الاستقلالية والكفاءة الذاتية، وعدم اهتمام بالمهام المدرسية، ولديه لامبالاة وأقل استعدادًا للإنجاز الأكاديمي (Berzonsky ,2004; Hejazi et al.,2009; Was et al. ,2009) فمثل هذه الخصائص تعد منبئات بانخفاض الدافعية العقلية لدى الطلاب.

وبالنسبة للتأثير السالب للهوية الأكاديمية المعلقة في التنبؤ بالدافعية العقلية يمكن تفسيره بأن الطالب وفقًا لهذه الحالة يكون غير قادر على اتخاذ القرار، ويكون متردد، مما يؤدي إلى تذبذب الدوافع لإكمال المهام الأكاديمية أو انفعالات غير متسقة بشأن التعلم، وذلك من شأنه يفسر التأثير السالب للهوية المعلقة في التنبؤ بالدافعية العقلية (Kroger et al.,2010; Was & Isaacson,2008).

وفيما يتعلق بالتأثير السالب لحالة الهوية الأكاديمية المغلقة في التنبؤ بالدافعية العقلية يمكن تفسيره بأن الطالب في هذه الحالة على قدر من الالتزام بالمهام الأكاديمية ولكن هذا الالتزام يكون دون الانغماس في مرحلة الاستكشاف، مما يؤدي إلى مستويات

منخفضة من الاستقلالية، وتبني أهداف تم تعيينها له من قبل الآخرين دون أي تساؤلات حولها، مثل هذا الطالب لديه صعوبات في حل المشاكل تحت الضغط (Hejazi et al.,2012; Was et al.2009)، ويتم تحفيزه من خلال عوامل خارجية (كالمكافآت) لإكمال المهام بدلًا من إكمالها من أجل الشعور بالرضا الداخلى لإتمامها، وبالتالي ترتبط هذه الحالة بالدافعية الخارجية (Faye & Sharpe, 2008; Luyckx et al., 2009)، وترتبط سلبًا بكل من توجه هدف الإتقان، والمشاركة الأكاديمية، والدافعية الداخلية، والرضا عن الحياة (Puspoky,2018) وجميع ذلك من شأنه أن يفسر بالتأثير السالب لحالة الهوية الأكاديمية المغلقة في التنبؤ بالدافعية العقلية.

نتائج اختبار الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه:

" تسهم مصادر الدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد (بطريقة التحليل المتتابع Stepwise) وتم عرض النتائج في جدول١٨

جدول١٨

قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالدافعية العقلية بمعلومية مصادر الدعم الاجتماعي المدرك

لدى أفراد عينة الدراسة(ن=٣٠٠)

النموذج	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
١	الانحدار	١٠٥٥١٢،١١٨	١	١٠٥٥١٢،١١٨	١٦١،٨٨٩**
	البواقي	١٩٤٢٢٣،٤٦٩	٢٩٨	٦٥١،٧٥٧	

	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩		
٢	الانحدار	١٤٣٥٩٤,٧٧٢	٢	٧١٧٩٧،٣٨٦	١٣٦،٥٦٨**
	البواقي	١٥٦١٤٠،٨١٤	٢٩٧	٥٢٥،٧٢٧	
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩		
٣	الانحدار	١٤٩٤٨٣،٠٦١	٣	٤٩٨٢٧،٦٨٧	٩٨،١٦١**
	البواقي	١٥٠٢٥٢،٥٢٦	٢٩٦	٥٠٧،٦١٠	
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩		
٤	الانحدار	١٥٣٧١٠،٨١٢	٤	٣٨٤٢٧،٧٠٣	٧٧،٦٣٢**
	البواقي	١٤٦٠٢٤،٧٧٤	٢٩٥	٤٩٤،٩٩٩	
	الكلي	٢٩٩٧٣٥،٥٨٧	٢٩٩		

** قيمة(ف) دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (٠،٠٠١)

المنبئات في النموذج ١ : الثابت، دعم المعلم المدرك .

المنبئات في النموذج ٢: الثابت، دعم (المعلم ، والأصدقاء)المدرك.

المنبئات في النموذج ٣ : الثابت، دعم (المعلم، والأصدقاء ، والمؤسسة) المدرك.

المنبئات في النموذج ٤: الثابت، دعم (المعلم، الأصدقاء، والمؤسسة، والأسرة) المدرك.

يتضح من جدول ١٨ أن قيم (ف) جميعها دالة عند مستوى أقل من (٠،٠٠١) مما يعنى وجود نموذج انحداري يجمع مصادر الدعم الاجتماعي المدرك والدافعية العقلية لدي أفراد عينة الدراسة الحالية، ولتحديد الأهمية النسبية لمصادر الدعم الاجتماعي المدرك في معادلة الانحدار تم حساب قيمة "ت" لإختبار مدى الدلالة الاحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي كما موضح في جدول١٩

جدول١٩

دلالة معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بالدافعية العقلية من خلال مصادر الدعم الاجتماعي المدرك (ن= ٣٠٠)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	R	R^2
	قيمة B	الخطأ	قيمة			

		المعياري	Beta			
(الثابت)	١٤٣،٥٥٢	٧،١٢٧		٢٠،١٤٢**	٠،٥٩٣	٠،٣٥٢
دعم المعلم	٤،٦٥٢	٠،٣٦٦	٠،٥٩٣	١٢،٧٢٤**		
(الثابت)	٨٥،٣٧٠	٩،٣٦٥		٩،١١٦**	٠،٦٩٢	٠،٤٧٩
دعم المعلم	٣،٧٤٠	٠،٣٤٥	٠،٤٧٧	١٠،٨٢٧**		
دعم الأصدقاء	٣،٧١٠	٠،٤٣٦	٠،٣٧٥	٨،٥١١**		
(الثابت)	٧٤،٥١٧	٩،٧٣٨		٧،٦٥٢**	٠،٧٠٦	٠،٤٩٩
دعم المعلم	٣،٦٢٠	٠،٣٤١	٠،٤٦٢	١٠،٦١٠**		
دعم الأصدقاء	٣،١١٦	٠،٤٦٢	٠،٣١٥	٦،٧٣٩**		
دعم المؤسسة	١،٣١٤	٠،٣٨٦	٠،١٥٥	٣،٤٠٦**		
(الثابت)	٦٧،٨٧٨	٩،٨٨١		٦،٨٦٩**	٠،٧١٦	٠،٥١٣
دعم المعلم	٣،٥٠٩	٠،٣٣٩	٠،٤٤٨	١٠،٣٤٩**		
دعم الأصدقاء	٢،٩٥٦	٠،٤٦٠	٠،٢٩٩	٦،٤٢٩**		
دعم المؤسسة	١،٢٠٤	٠،٣٨٣	٠،١٤٢	٣،١٤٣**		
دعم الأسرة	١،٠١٠	٠،٣٤٦	٠،١٢٣	٢،٩٢٢**		

** دالة عند مستوى أقل من (٠،٠١).

يتضح من جدول ١٩ أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٠١) ، وأن مصادر الدعم الاجتماعي الأربعة يفسرون معًا(٥١،٣%) من التباين الكلي في الدافعية العقلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 لهذه المصادر معًا (٠،٥١٣)، وبالتالي يمكن الإعتماد عليهم في التنبؤ بالدافعية العقلية، وبتفحص قيم معاملات الانحدار المعيارية Beta ، وجد أن أفضل المصادر إسهامًا في التنبؤ بالدافعية العقلية هو دعم المعلم المدرك، يليه دعم الأصدقاء، ثم دعم المؤسسة، وأخيرًا دعم الأسرة؛ حيث بلغت قيم معاملات Beta (٠،٤٤٨، ٠،٢٩٩، ٠،١٤٢، ٠،١٢٣) على الترتيب وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية، بالإضافة إلى أن دعم المعلم المدرك يسهم بمفرده في تفسير حوالي (٣٥،٢%) من التباين الكلي في الدافعية

العقلية، وتشير النتائج أيضًا إلى التأثير الموجب لمصادر الدعم الإجتماعي الأربعة في الدافعية العقلية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الدافعية العقلية = ٦٧،٨٧٨ + (٣،٥٠٩) دعم المعلم + (٢،٩٥٦) دعم الأصدقاء + (١،٢٠٤) دعم المؤسسة + (١،٠١٠) دعم الأسرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج، في ضوء ما جاء في الأدب السيكولوجي، بأن إدراك الطلاب بأن هناك شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمه لهم داخل وخارج الحرم الجامعي، والمتمثلة في (المعلم، الأصدقاء، المؤسسة التربوية، والأسرة) ، تقدم لهم أشكال مختلفة من الدعم مثل: التغذية الراجعة ، تقديم النصيحة والإرشاد، وتزويدهم بالمعلومات، وتصحيح الأخطاء، والدعم المعنوى، فإن ذلك يؤدي إلى تحقيق حالة من التوازن النفسي داخل السياق التربوي مما يعمل على تعزيز دافعيتهم العقلية من خلال تحفيزهم على استخدام عملياتهم العقلية في المواقف التعليمية، كحل المشكلات ابداعيًا، والتوجه نحو التعلم ، والانغماس في الأنشطة المعرفية، والاستفادة من وجهات النظر المختلفة ، والتكامل المعرفي، وأن يكون الطالب فضوليًا ومبدعًا، وجادًا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Heilat & Seifert,2019).

وجاءت هذه النتائج متسقة أيضًا مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن دعم المعلم المدرك من أكثر مصادر الدعم الاجتماعي ارتباطًا بأداء الطلاب ودافعيتهم. (Dupont et al.,2015; Vansteenkiste et al., 2009; Virtue et al.,2015)

وفيما يتعلق بإسهام دعم الأصدقاء في التنبؤ بالدافعية العقلية يمكن تفسيره في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة Dennis, Phinney and Chuateco (2015)

بأن دعم الأصدقاء هو مؤشر أقوى من دعم الأسرة في التنبؤ بتحصيل الطلاب وتوافقهم الأكاديمي، عندما تم تضمين كل من متغيرات دعم الأسرة والأصدقاء في تحليل الانحدار، وأظهرت نتائجهم أن طلاب الجامعة يدركون أن أقرانهم أفضل قدرة من أسرهم على تقديم الدعم الذي يحتاجونه من أجل القيام بالمهام الأكاديمية بصورة أفضل، وذلك يتفق مع ما أشار إليه(1992)Richarson and Skinner بأن طلاب الجامعة يتشاركون مع الطلاب الآخرين في فصولهم الدراسية من أجل تشكيل مجموعات دراسية ومشاركة الواجبات والتعامل مع المشكلات الأكاديمية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج (Fass & Tubman, 2002; Friedlander et al.,2007; Robbins et al. 2009; Torres & Solberg,2001)، التي أظهرت أن دعم الأصدقاء المدرك ارتبط بدافع الطلاب ومشاركتهم في أنشطة التعلم وأدائهم فيها؛ حيث وجد أن الطلاب يكونوا أكثر مثابرة في المهام الأكاديمية، ويشاركون بفاعلية أكثر، على المستوى المعرفي والانفعالي والسلوكي عندما يدركون الدعم من أصدقائهم.

وفيما يخص الدلالة التنبؤية للدعم المؤسسي المدرك بالدافعية العقلية فيمكن تفسيرها في ضوء الدور الإيجابي التي تقوم به المؤسسة التعليمية والذي يدركه طلابها؛ فعندما يدرك الطلاب أن المؤسسة توفر لهم الفرص لإعدادهم جيدًا بما يكفي لإنجاز المهام الأكاديمية، فإنهم يعتبرون هذه المهام أكثر أهمية وفائدة وإثارة للاهتمام، ويؤمنون بقدر أكبر بقدراتهم على تحقيقها، وبالإضافة إلى ذلك، يرتبط الدعم المؤسسي المدرك بشكل غير مباشر، مع استخدام الطلاب لاستراتيجيات معالجة عميقة، وانفعالات إيجابية، وأداء أكاديمي مرتفع (Robbins et al.,2009)، ويؤيد ذلك نتائج دراسة Dupont et al., (2015) التي أظهرت أن الدعم المؤسسي المدرك يرتبط

بإدراك الطالب لقيمة المهام الأكاديمية التي يؤديها، ويرتبط بالمشاركة الانفعالية والسلوكية والمعرفية بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي الجيد. وبالتالي يمكن القول أن الدعم المؤسسي المدرك له تأثير إيجابي على الدافعية العقلية للطلاب، و يمكن من خلاله التنبؤ بالدافعية العقلية لديهم.

وفيما يتعلق بالدلالة التنبؤية لدعم الأسرة المدرك بالدافعية العقلية يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه Sarson et al. (1990) بأن الدعم الأسري المدرك يوفر سياقًا آمنًا يتيح المشاركة الفعالة والاستكشاف والتجريب في مجموعة واسعة من تجارب الحياة، بما في ذلك خبرات التعلم، مما يؤدي إلى اكتساب المهارات والثقة بالنفس، ووفقًا لما أشار إليه Dupont et al.(2015) بأن إدراك الطلاب للأسرة كمصدر من المصادر الداعمة لهم يوفر مخططات إيجابية فيما يتعلق بالذات، كما أنه يزيد من قدرة الطالب المدركة (Mattanah et al.,2011; Schunk & Pajares, 2009; Torres & Solberg, 2001)، وتزيد من تقييم الطلاب الإيجابي لمهام التعلم مما يزيد من اندماجهم فيها (Reynolds & Clements, 2005) ، وبالتالي يمكن من خلال هذا التأثير الإيجابي لدعم الأسرة المدرك في أداء الطلاب بصفة عامة، فإنه يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلاله.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها

ينص الفرض السادس على أنه " يعد الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي للطالبة من المتغيرات المعدلة في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة"

وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الهرمي (بطريقة Enter) للتحقق من هذا الفرض، والذي فيه يتم إدخال المتغيرات المستقلة واحد تلو الآخر في معادلة التنبؤ مما يتيح التعرف على ما يضاف للتباين المفسر في الدافعية العقلية في كل مرة يضاف فيها متغير لمعادلة التنبؤ بالدافعية العقلية لدى عينة الدراسة، وتم اختبار التأثير المعدل لكل من الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي للطالبة في الدلالات التنبوية لحالات الهوية بالدافعية العقلية بشكل منفصل.

ولاختبار الدور المعدل للدعم الاجتماعي المدرك في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية بالدافعية العقلية تم إدخال حالات الهوية الأكاديمية أولًا في معادلة التنبؤ (النموذج الأول)، ثم تم إدخال الدرجة الكلية للدعم الاجتماعي المدرك إلى معادلة التنبؤ في الخطوة الثانية (النموذج الثاني)، وأخيرًا تم إدخال التفاعلات بين الدعم الاجتماعي المدرك مع حالات الهوية الأكاديمية الأربع إلى معادلة التنبؤ(النموذج الثالث)، وتم عرض النتائج في جدول٢٠ :

جدول٢٠

الدعم الاجتماعي المدرك كمتغير معدل في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية

بالدافعية العقلية (ن=٣٠٠).

المنبئات	قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المعيارية Beta		
	نموذج ١	نموذج٢	نموذج٣
الثابت	٢٦٤،٨٨٧	١٧٠،٨٦٣	١٨٦،٣٢٧
(١) الهوية المضطربة	-٠،٣٢٠**	-٠،٢٢٦**	-٠،٥٣٦**
الهوية المعلقة	-٠،٢٦١**	-٠،١٨٥**	٠،٠٩٤
الهوية المغلقة	-٠،١٤٢**	-٠،١٢٧**	-٠،١٩٠

الهوية المحققة	٠،٣٤٩**	٠،٢٦٠**	٠،٠٤٧
(٢) الدعم الاجتماعي المدرك		٠،٣٦٤ **	٠،٣٠٤**
(٣) الهوية المضطربة × الدعم المدرك			٠،٣٠٨*
الهوية المعلقة × الدعم المدرك			٠،٢٦٨
الهوية المغلقة × الدعم المدرك			٠،٠٧٧
الهوية المحققة × الدعم المدرك			٠،٢٣٨
R	٠،٧٧١	٠،٨٢٨	٠،٨٤٤
R^2	٠،٥٩٤	٠،٦٨٥	٠،٧١٢
▲ R^2	٠،٥٩٤	٠،٠٩١	٠،٠٢٦
F	١٠٧،٨٧٧**	١٢٨،٠٧٠*	٧٩،٤٩٢**
		*	
درجات الحرية	٤، ٢٩٥	٥، ٢٩٤	٩، ٢٩٠
▲F	١٠٧،٨٧٧**	٨٥،٣٩٥**	٦،٥٩١**

ملحوظة: * مستوى دلالة (٠،٠١) ، ** مستوى دلالة (٠،٠٠١).

يتضح من نتائج تحليل الانحدار الهرمي الموضحة في جدول ٢٠ مايلي:

- إسهام حالات الهوية الأكاديمية بحوالي (٥٩%) في التباين المفسر في الدافعية العقلية (في النموذج الأول)، وذلك يتفق مع نتائج الفرض الرابع .
- عندما تم إضافة الدعم الاجتماعي المدرك إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني، ازدادت قيمة R^2 وأصبحت (٠،٦٨٥)، وبلغت قيمة التغير في R^2 (٠،٠٩١)؛ مما يعنى أن الدعم الاجتماعي المدرك يضيف للتباين المفسر في الدافعية العقلية حوالي (٩%) بجانب التباين المفسر بواسطة حالات الهوية الأكاديمية، وحدث تغير أيضًا

في قيم Beta المناظرة لحالات الهوية الأكاديمية في النموذج الثاني، كما حدث تغير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) في قيمة النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار، مما يؤكد أهمية المتغيرات الداخلة في التحليل في التنبؤ بالدافعية العقلية.

- عندما تم إضافة التفاعلات بين الدعم الاجتماعي المدرك وحالات الهوية الأكاديمية إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وأصبحت (٠،٧١٢)، وبلغت قيمة التغير في R^2 (٠،٠٢٦) ، مما يشير إلى أن ادخال هذه التفاعلات في معادلة التنبؤ يضيف للتباين المفسر في الدافعية العقلية حوالي (٢،٦%) بجانب التباين المفسر بواسطة حالات الهوية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك في النموذج الثاني، كما وجد تغير في كل من قيم Beta والنسبة الفائية في النموذج الثالث، وكانت قيمة التغير في النسبة الفائية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١).
- وتشير هذه النتائج إلى أن قيمة التباين المفسر في الدافعية العقلية ازداد من (٥٩،٤%) في النموذج الأول إلى (٧١،٢%) في النموذج الثالث، مما يعنى زيادة التنبؤ بالدافعية العقلية عند إضافة الدعم الاجتماعي المدرك وتفاعلاته إلى جانب حالات الهوية الأكاديمية في نموذج الانحدار، مما يدل على أن الدعم الاجتماعي المدرك له دورًا معدلًا وإيجابيًا في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية.

وللتحقق من الدور المعدل للمستوى الدراسي للطالبات في طبيعة الدلالة التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية، تم إدخال حالات الهوية الأكاديمية أولًا في معادلة التنبؤ (النموذج الأول)، ثم تم إدخال المستوى الدراسي للطالبة إلى معادلة التنبؤ في الخطوة الثانية (النموذج الثاني)، وأخيرًا تم إدخال التفاعلات بين المستوى الدراسي للطالبة مع حالات الهوية الأكاديمية الأربع إلى معادلة التنبؤ(النموذج الثالث) من خلال استخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي، وذلك للتعرف على ما يضاف للتباين المفسر في الدافعية العقلية في كل مرة يضاف فيها متغير لمعادلة التنبؤ بالدافعية العقلية لدى عينة الدراسة، وتم عرض نتائج في جدول٢١ :

جدول٢١

المستوى الدراسي للطالبة كمتغير معدل في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية

بالدافعية العقلية (ن=٣٠٠).

المنبئات	قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المعيارية Beta		
	نموذج ١	نموذج٢	نموذج٣
الثابت	٢٦٤،٨٨٧	٢٥١،٧٨٧	١٩٥،٧٠٩
(١) الهوية المضطربة	-٠،٣٢٠**	-٠،٣٣٠**	-٠،٠٥٧
الهوية المعلقة	-٠،٢٦١**	-٠،٢٣٤**	-٠،٣٤٣**
الهوية المغلقة	-٠،١٤٢**	-٠،١٠٦*	-٠،٠٨٦
الهوية المحققة	٠،٣٤٩**	٠،٣٣٤**	٠،٤٤٦**

(٢) المستوى الدراسي	٠،١١٤ *		٠،٨٧٢ *
(٣) الهوية المضطربة × المستوى الدراسي			-٠،٤٨٦ **
الهوية المعلقة × المستوى الدراسي			-٠،٢٠٧
الهوية المغلقة × المستوى الدراسي			-٠،٢٧٥
الهوية المحققة × المستوى الدراسي			٠،٣١٦ *
R	٠،٧٧١	٠،٧٧٧	٠،٧٨٨
R^2	٠،٥٩٤	٠،٦٠٤	٠،٦٢١
$\blacktriangle R^2$	٠،٥٩٤	٠،٠١٠	٠،٠١٧
النسبة الفائيةF	١٠٧،٨٧٧ **	٨٩،٦٧٧ **	٥٢،٧٩٨ **
درجات الحرية	٤، ٢٩٥	٥، ٢٩٤	٩، ٢٩٠
$\blacktriangle F$	١٠٧،٨٧٧ **	٧،٤٤٧ **	٣،٢٥٧ *

ملحوظة: *دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) .

يتضح من جدول٢١ مايلي:

- عندما تم إضافة المستوى الدراسي للطلاب إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني ، وازدادت قيمة R^2 في النموذج الثاني وأصبحت (٠،٦٠٤)، وبلغت قيمة التغير في R^2 (٠،٠١٠)؛ مما يعنى أن المستوى الدراسي للطالبات يضيف للتباين المفسر في الدافعية العقلية حوالي (١%) بجانب التباين المفسر بواسطة حالات الهوية الأكاديمية، وحدث تغير في قيم Beta المناظرة لحالات الهوية الأكاديمية من النموذج الأول إلى النموذج الثاني، وكان هناك تغير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) في قيمة النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار.
- عندما تم إضافة التفاعلات بين المستوى الدراسي للطالبات وحالات الهوية الأكاديمية إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وأصبحت (٠،٦٢١)، وكانت قيمة التغير في R^2 هي (٠،٠١٧) ، مما يشير إلى

أن ادخال هذه التفاعلات في معادلة التنبؤ يضيف للتباين المفسر في الدافعية العقلية حوالي (١،٧%) ، كما وجد أيضًا تغير في كل من قيم Beta والنسبة الفائية في النموذج الثالث دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، بينما كانت قيمة التغير في النسبة الفائية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٥).

- تشير هذه النتائج إلى أن قيمة التباين المفسر في الدافعية العقلية تزداد من (٥٩،٤%) في النموذج الأول إلى (٦٢،١%) في النموذج الثالث، مما يدل على زيادة التنبؤ بالدافعية العقلية عند إضافة المستوى الدراسي وتفاعلاته إلى جانب حالات الهوية الأكاديمية في نموذج الانحدار، وبالتالي تتحقق صحة الفرض السادس الذي يشير إلى أن الدعم الاجتماعي المدرك و المستوى الدراسي لهما دورًا معدلًا في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس على النحو التالي:

فيما يتعلق بالنتيجة التي أظهرت أن الدعم الاجتماعي المدرك يُعدِّل في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية؛ حيث أنه يزيد من قيمة التباين المفسر في الدافعية العقلية عند إضافته إلى النموذج الانحداري، يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة العلاقة الارتباطية بين الدعم الاجتماعي المدرك وحالات الهوية الأكاديمية من ناحية ، وارتباطه بالدافعية العقلية من ناحية أخرى ؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط لحالات الهوية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) بالدعم الاجتماعي المدرك (-٠,٥٦٢، -٠،٣٥٣، -٠،٣١٥، ٠،٦٤١) على الترتيب، وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١) والتي سبق الاشارة إليها في جدول١٢، مما يشير إلى أن الدعم الاجتماعي المدرك يرتبط ارتباطًا موجبًا بحالة الهوية المحققة وسالبًا بحالات الهوية الثلاث المتبقية وذلك يعني أن الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدعم الاجتماعي المدرك، قادرون على تحقيق

هويتهم وتطويرها، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه آيت حمودة حكيمة وآخرون (٢٠١١) بأن الدعم الاجتماعي يحافظ على هوية الفرد الذاتية ويقويها من خلال الحفاظ على ذاتية الفرد وإحساسه بهويته الذاتية في إطار العلاقات الشخصية بالمحيطين به، ومن خلال تنمية مصادر التغذية الراجعة، كما يعزز احترام الفرد لذاته داخل الجماعة، وينمي الإحساس بالكفاءة الذاتية، ومن جانب آخر يرتبط الدعم الاجتماعي المدرك ارتباطًا إيجابيًا بالدافعية العقليه كما تبين في نتائج الفرض الخامس، بالتالي فإن الارتباط والتفاعل بين الدعم الاجتماعي وحالات الهوية يزيد من القدرة التنبؤية بالدافعية العقلية .

أما فيما يتعلق بالنتيجة التي تشير إلى أن المستوى الدراسي يُعدَّل في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية، فيمكن تفسيرها بالاستناد إلى تأثير المستوى الدراسي للطالبات على حالات الهوية الأكاديمية التي سبق الاشارة إليه في نتائج الفرض الثالث، والتي أظهرت أن الطالبات في المستويات الدراسية الأعلى يملن إلى تحقيق هويتهن الأكاديمية، وهذا من الأرجح أن يكون له تأثير إيجابي على الدافعية العقلية لديهن كالرغبة في استخدام عملياتهن العقلية في أنشطة التعلم المختلفة، والفضولية والاستكشاف، وحل المشكلات بطرق غير تقليدية، وتقييم للمواقف، وغيرها؛ حيث قاربن على التخرج والدخول في الحياة العملية وما بها من مستجدات، وبالتالي فإن إضافة المستوى الدراسي وتفاعلاته إلى نموذج الانحدار بجانب حالات الهوية الأكاديمية يزيد من القدرة التنبؤية بالدافعية العقلية.

نتائج اختبار الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أن " توجد دالة تمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية من خلال حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك لدى أفراد عينة الدراسة"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب التحليل التمييزي التدريجي لحالات الهوية الأكاديمية و مصادر الدعم الاجتماعي المدرك، وقبل إجراء هذا التحليل قامت الباحثة بتحديد المرتفعين والمنخفضين في الدافعية العقلية عن طريق الرباعيات؛ حيث تكونت مجموعة المرتفعين من الطالبات الذين حصلوا على درجات تبدأ من قيمة الربيعي الثالث (Q3 = ٢٥٥) فأعلى ، وتتكون مجموعة منخفضي الدافعية العقلية من الطالبات الذين حصلوا على درجات تبدأ من قيمة الربيعي الأول (Q1 = ٢١٠) فأقل، وبذلك بلغ حجم كل مجموعة منهما (٧٧) طالبة ، وتم توضيح نتائج التحليل التمييزي التدريجي واشتقاق الدالة التمييزية على النحو التالي:

جدول٢٢

نسبة الإسهام التراكمي لحالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك في التباين

الكلي بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية

الخطوة	المتغيرات الداخلة في التحليل	Wilks' Lambda					
		نسبة التباين	د.ح ١	د.ح ٢	د.ح ٣	Exact F (ف)	
						قيمة (ف)	د.ح ١	د.ح٢
١	الهوية المحققة	٠،٥٥٦	١	١	١٥٢	١٢١،٥٧٤**	١	١٥٢
٢	دعم المعلم المدرك	٠،٤٢٢	٢	١	١٥٢	١٠٣،٤٢٢**	٢	١٥١
٣	الهوية المضطربة	٠،٣٧٦	٣	١	١٥٢	٨٢،٩٩٣**	٣	١٥٠

٤	الهوية المعلقة	٠،٣٥٥	٤	١	١٥٢	٦٧،٦٨٦**	١٤٩
٥	الهوية المغلقة	٠،٣٤٥	٥	١	١٥٢	٥٦،٢٧٦**	١٤٨
٦	دعم المؤسسة المدرك	٠،٣٣٥	٦	١	١٥٢	٤٨،٧٠٧**	١٤٧

ملحوظة : يشير الرمز (د.ح) إلى درجة الحرية ، وتشير ** إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١).

يتضح من جدول٢٢ أن جميع قيم (ف) للمتغيرات الداخلة في التحليل دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) ، مما يشير إلى أن المتغيرات المبينة في جدول لها قدرة تمييز بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الدافعية العقلية، وتم استبعاد كل من دعم الأصدقاء المدرك ودعم الأسرة المدرك من التحليل ، نظرًا لأن إضافتهما لا تؤدى إلى دلالة الأثر التجميعي لهذه المتغيرات، ونظرًا لأن المتغير التابع له مجموعتين فقط فإنه يمكن تكوين دالة تمييزية واحدة تمثل الأثر التجميعي للمتغيرات الستة الموضحة في جدول٢٢، ويوضح جدول ٢٣ قيم المؤشرات الإحصائية لتلك الدالة.

جدول٢٣

المؤشرات الإحصائية للدالة التمييزية (ن=١٥٤).

الدالة	الجذر الكامن	نسبة التباين	معامل الارتباط القانوني	Wilks' Lambda	مربع كاي Chi-square	درجات الحرية
١	١،٩٨٨	١٠٠%	٠،٨١٦	٠،٣٣٥	١٦٣،٠٩٨**	٦

تشير ** إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١)

يتضح من جدول٢٣ وجود دالة تمييزية واحدة تسهم متغيراتها بنسبة ١٠٠% من التباين بين المجموعتين ، وتشير قيمة الجذر الكامن (١،٩٨٨) إلى أن نسبة

التباين المفسر لمجموعتي المنخفضين والمرتفعين في الدافعية العقلية تعزى إلى الدالة التمييزية، بينما تشير قيمة معامل الارتباط القانوني (٠،٨١٦) إلى جودة الدالة التمييزية، وجاءت قيمة مربع كاى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مما يدل على وجود دالة مميزة للمتغيرات الداخلة في التحليل نجحت في التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية، وأنه يمكن التنبؤ بعضوية الطالبات في المجموعتين من خلال هذه الدالة، كما أسفرت نتائج التحليل عن المعاملات المعيارية وغير المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية لهذه الدالة التمييزية وتم عرض النتائج في جدول٢٤:

جدول٢٤

معاملات الدالة التمييزية وفق المتغيرات المنبئة (ن= ١٥٤).

المتغيرات المنبئة	معاملات الدالة المعيارية	معاملات الدالة غير المعيارية	معاملات مصفوفة بنية الدالة
الهوية المحققة	٠،٥٥٥	٠،١٦١	٠،٦٣٤
دعم المعلم المدرك	٠،٣٤٦	٠،٠٥٠	٠،٥٨٧
الهوية المضطربة	-٠،٣٣٠	-٠،٠٤٧	- ٠،٥٠٢
الهوية المعلقة	- ٠،٣١٥	-٠،٠٤٥	- ٠،٤٦٤
الهوية المغلقة	- ٠،٢١٧	- ٠،٠٢٧	-٠،٣٧٣
دعم المؤسسة المدرك	٠،٢١٢	٠،٠٥٤	٠،٢٤٩
الثابت		-٢،٢٨٧	

يتضح من خلال تفحص قيم معاملات الدالة المعيارية و معاملات مصفوفة بنية الدالة (معاملات الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة) الموضحة في جدول٢٤، أن أكثر المتغيرات إسهامًا في الدالة التمييزية هو متغير الهوية الأكاديمية المحققة، ويليها دعم المعلم المدرك، ثم الهوية المضطربة، ثم الهوية المعلقة، فالمغلقة ، وأخيرًا دعم المؤسسة المدرك ؛ حيث أن القيم المعيارية الأكبر تدل على نسبة الإسهام الأكبر للمتغيرات في الدالة التمييزية بالمقارنة مع المتغيرات ذات القيم الأقل، وبذلك تكون حالة الهوية الأكاديمية المحققة هي الأفضل في التمييز بين مجموعتي الدراسة، وفي التنبؤ بعضوية الطالبات في كل مجموعة، ويمكن تسمية دالة التمييز بـ " حالة الهوية المحققة، ويمكن صياغة الدالة التمييزية التي من خلالها يمكن التنبؤ بعضوية الطالبات في مجموعتي الدراسة على النحو التالي:

الدالة التمييزية:

عضوية الطالبة في المجموعة = (٢،٢٨٧-) + (٠،١٦١) الهوية الأكاديمية المحققة + (٠،٠٥٠) دعم المعلم المدرك + (٠،٠٤٧-) الهوية الأكاديمية المضطربة + (٠،٠٤٥-) الهوية الأكاديمية المعلقة + (٠،٠٢٧-) الهوية الأكاديمية المغلقة + (٠،٠٥٤) دعم المؤسسة المدرك

ويوضح جدول ٢٥ الدوال التي تتمركز حولها مجموعة المرتفعين أو المنخفضين في الدافعية العقلية:

جدول٢٥

دوال تمركز المجموعة

المجموعة	الدالة ١
منخفضي الدافعية العقلية	١،٤٠١-

مرتفعي الدافعية العقلية	١،٤٠١

يتبين من دوال تمركز المجموعة المبينة في جدول٢٥ أن المجموعتين تقعان موقعًا معاكسًا بعضهما من بعض، ونظرًا لأن القيم الموجبة تتمركز حولها مجموعة المرتفعين في الدافعية العقلية، وكانت قيم معاملات كل من الهوية الأكاديمية المحققة ، ودعم المعلم المدرك ، ودعم المؤسسة المدرك موجبة أيضًا ، فإن ارتفاع درجات الطالبات في هذه المتغيرات الثلاثة تؤدي إلى ارتفاع انضمامهن إلى مجموعة مرتفعي الدافعية العقلية ،والعكس بالنسبة لحالات الهوية الثلاث المتبقية، ويوضح جدول ٢٦ مدى دقة التصنيف التنبؤي لأفراد عينة الدراسة على مجموعتي المتغير التابع وفق المتغيرات المنبئة.

جدول٢٦

نتائج التصنيف الصحيح لمرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية تبعًا للدوال التمييزية (ن= ١٥٤).

مجموعات الدافعية العقلية	التصنيف المتنبأ به من خلال الدالة التميزية	
	المنخفضين	المرتفعين
التصنيف الأصلي المنخفضين (٧٧)	٦٩ (٨٩،٦%)	٨(١٠،٤%)
المرتفعين (٧٧)	٦ (٧،٨%)	٧١ (٩٢،٢)
نسبة التصنيف التصحيح في العينة ككل	(٦٩ + ٧١) / ١٥٤= ٩٠،٩	
معامل كابا Kappa للاتفاق بين التصنيفين	٠،٨١٨	

يتضح من جدول ٢٦ أن نسبة التصنيف الصحيح المتنبأ بها للطالبات في مجموعتي الدراسة من خلال الدالة التمييزية بلغت (٩٠،٩%) ، وتم حساب معامل كابا كمؤشر لتصحيح عامل الصدفة لجميع المتغيرات المنبئة الداخلة في التحليل؛ حيث

بلغت قيمته (٠،٨١٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١) ، وهذا مؤشر إلى أن التصنيف لم يكن عائدًا للصدفة.

وتشير هذه النتائج إلى وجود دالة تمييزية بين المرتفعين والمنخفضين في الدافعية العقلية تمثل الأثر التجميعي لحالات الهوية الأكاديمية الأربع بالإضافة إلى دعم المعلم ودعم المؤسسة المدرك، ويمكن من خلالها التنبؤ بعضوية الطالبة في مجموعة (المرتفعين، أو المنخفضين) في الدافعية العقلية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي في الفرض الرابع ،والتي أشارت إلى التأثير الإيجابي لحالة الهوية الأكاديمية المحققة، في الدافعية العقلية، والتأثير السلبي لحالات الهوية (المضطربة، والمعلقة ، والمغلقة) في الدافعية العقلية، وتم الإشارة إلى أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، وتبين أن الهوية الأكاديمية المحققة أفضل حالات الهوية إسهامًا في التنبؤ بالدافعية العقلية، يليها المضطربة، فالمعلقة ، وأخيرًا المغلقة.

ويمكن تفسير ذلك بأن حالة تحقيق الهوية هي النتيجة الصحية لأزمة الهوية الأكاديمية، ويتبنى الطلاب فيها مجموعة من القيم والأهداف الأكاديمية مبنية على الاختيار الشخصي لها، يتميز هؤلاء الطلاب بمستويات عالية من الاستقلالية والكفاءة، ويكون لديهم دافعًا لإنجاز المهام الأكاديمية، والقدرة على التخطيط، والعمل بفعالية تحت ضغط ، (Kroger et al.,2010 ; Was et al.,2009; Was & Isaacson,2008) ، وبالتالي فمن الأرجح أن يمتلك هؤلاء الطلاب مستوى مرتفع من الدافعية العقلية والمتمثل في الميل إلى الانخراط في حل المشكلات، وتطبيق المعرفة، والنجاح في تحقيق النتائج المرجوه، على العكس من الطلاب في حالات الهوية الثلاث الأخرى(المضطربة، المعلقة، المغلقة) يتميزون بمستويات منخفضة من الاستقلالية، وضعف الاهتمام وعدم المبالاه بما يحدث حولهم مما تؤدي بدورها إلى مستوى منخفض من الدافعية العقلية، وبالتالي فإن ارتفاع درجات الطلاب في تلك الحالات الثلاث للهوية الأكاديمية يؤدي إلى انضمامهم لمجموعة منخفضي الدافعية العقلية، وقد

تم دعم هذه التنبؤات من قبل دراسات (Faye & Sharpe, 2008; Luyckx et al.,2009).

وفيما يتعلق بإسهام كل من دعم(المعلم، والمؤسسة)المدرك في الدالة التمييزية، قد يرجع إلى أهمية هذان المتغيران في تباين الدافعية العقلية ، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج الفرض الخامس التي أظهرت أن دعم المعلم المدرك أفضل مصادر الدعم الاجتماعي إسهامًا في هذا التنبؤ، يليه دعم (الأصدقاء ، المؤسسة، الأسرة) المدرك على الترتيب، ولكن في الدالة التمييزية تم استبعاد دعم (الأصدقاء، والأسرة) المدرك نظرًا لعدم دلالة قيمة ف المناظرة لهما عند إضافتهما إلى الدالة التمييزية ،مما يعني أن دعم (المعلم، والمؤسسة) المدرك تفوقا عليهما في قدرتهما التمييزية لذلك تم إضافتهما إلى الدالة التمييزية إلى جانب حالات الهوية الأكاديمية الأربع.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الخلفية النظرية ونتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أن الطلاب الذين يدركون الدعم بدرجات مرتفعة من معلمهم أو المؤسسة التي يدرسون بها، يتميزون بأداء أكاديمي مرتفع، ومشاركة انفعالية ومعرفية إيجابية في أنشطة التعلم التي تتطلب تحدي، وميل إلى الاستكشاف والتجريب، ويتفق مع ذلك ما أشار إليه Heilat and Seifert(2019) بأن تطوير علاقات وثيقة من الرعاية، والإهتمام، بين الأفراد يؤدي دورًا مهمًا في ميل الطالب إلى أن يكون فضوليًا ومبدعًا، وجادًا وعلى استعداد لاستخدام مهاراته العقلية، ويتماشى ذلك مع خصائص الطلاب الذين يتسمون بمستويات مرتفعة من الدافعية العقلية، وقد تبين أثناء مناقشة نتائج الفرض الخامس في الدراسة الحالية التأثير الإيجابي لإدراك الطلاب للدعم المقدم لهم من خلال المعلم، والمؤسسة في الدافعية العقلية، وبالتالي فإن حصول الطلاب على درجات مرتفعة في هذين البعدين يزيد من انضمامهم إلى مجموعة المرتفعين في الدافعية العقلية، وجاءت هذه النتائج متسقة مع نتائج دراسات (Dupont et al., 2015; Gansemer-Top & Schuh, 2006; Mattanah et al., 2011; Robbins et al., 2009; Virtue et al. 2015).،

ملخص نتائج الدراسة:

١- تتمتع طالبات شعبة الطفولة بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية، مما يشير إلى وجود دافع داخلي لديهن نحو تطبيق مهارات التفكير الناقد والاستدلال المنطقي في حل المشكلات، وتقييم الأفكار، واتخاذ القرار.

٢- تتمتع طالبات شعبة الطفولة بمستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي المدرك مما يشير إلى وجود شبكة اجتماعية داعمة لهن، وتتيح لهن المشاركة الفعالة والاستكشاف والتجريب في تجارب الحياه بما في ذلك خبرات التعلم.

٣- أظهرت النتائج أن حالتى الهوية الأكاديمية (المضطربة ، والمغلقة) كانت أقل من المتوسط الفرضي لهما بينما حالتي الهوية الأكاديمية(المحققة، والمعلقة)كانت أعلى من المتوسط الفرضي لهما، وجاءت حالة الهوية المحققة في المرتبة الأولى، بينما الهوية المضطربة كانت في المرتبة الأخيرة، مما يشير إلى أن معظم أفراد عينة الدراسه في طريقهم إلى تحقيق هويتهم الأكاديمية وتخطي أزمتها.

٤- تختلف حالات الهوية الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي للطالبات، وكانت الفروق لصالح الفرقة الثالثة في حالة الهوية المحققة، ولصالح الفرقة الثانية في الهوية المعلقة، ولصالح الفرقة الأولى في الهوية المغلقة، مما يشير الى تطور الهوية الأكاديمية في المستوي الدراسي الأعلى.

٥- تسهم حالات الهوية الأكاديمية الأربع ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك الأربعة في التنبؤ بالدافعية العقلية، بالإضافة إلى وجود دالة تمييزية بين المرتفعين والمنخفضين في الدافعية العقلية تتضمن ستة متغيرات (الهوية المحققة، ودعم المعلم المدرك، والهوية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة، ودعم المؤسسة المدرك)، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات بالإضافة إلى قدرتها التنبؤية بالدافعية العقلية يوجد لها قدرة تمييزية بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الدافعية العقلية، وبالتالي يمكن الاعتماد على درجات الطالبات في هذه المتغيرات الستة في التنبؤ بعضوية الطالبات في مجموعتي الدراسة.

٦- كشفت النتائج أيضًا عن الدور المعدل لكل من الدعم الاجتماعي المدرك والمستوى الدراسي في طبيعة الدلالات التنبؤية لحالات الهوية الأكاديمية بالدافعية العقلية، مما يشير إلى أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالدافعية العقلية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- توجيه المعلمين إلى إيجاد الوسائل والطرق المناسبة للتعامل مع طلاب الجامعة بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم ومساعدتهم في تحقيق هويتهم الأكاديمية.

٢- توجيه الأباء والأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس وإدارة الكلية إلى تعزيز الدعم الاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين من أجل تحقيق غايات التفاعل الاجتماعي والانسجام النفسي مما يؤثر إيجابيًا على دافعيتهم العقلية.

٣- التركيز بشكل أكبر على تعزيز الدافعية العقلية من خلال تقديم ورش عمل إضافية تشجع الطلاب على استخدام مهاراتهم العقلية وتطبيق مهارات التفكير الناقد في حل المشكلات وتقييم الأفكار عن طريق التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات بطرق ابداعية، وضرورة التكامل المعرفي ، والتركيز العقلي وفهم المهام التي يؤديها الطلاب.

٤- تفعيل دور الجامعات من خلال توعية الطلبة، وتنفيذ الورش العملية حول مصادر الدعم الاجتماعي المختلفة لما له من تأثير إيجابي على الدافعية العقلية للطلاب.

٥- استخدام التحليل التمييزي في الدراسات التربوية والنفسية لإيجاد الدوال التمييزية التي تساعد في تصنيف الأفراد في مجموعات.

البحوث المقترحة:

١- دراسة الإسهام النسبي لحالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بمتغيرات أخرى كتقدير الذات ، توجهات أهداف الإنجاز، أو المرونة المعرفية، وغيرها.

٢- دراسة العلاقة بين مصادر الدعم الاجتماعي المدرك بمتغيرات أخرى لدى طلاب الجامعة.

٣- إجراء دراسة مطابقة للدراسة الحالية على عينات مختلفة (مثل طلاب التعليم العام، والأساسي) لإتاحة الفرصة لدراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية كالنوع والتخصص على المتغيرات المتضمنة في الدراسة الحالية.

٤- دراسة تأثير بعض العوامل الأسرية كالحالة الاجتماعية والمستوى الإقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين على متغيرات الدراسة الحالية.

٥- الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للدعم الإجتماعي المدرك وحالات الهوية الأكاديمية على الدافعية العقلية.

٦- دراسة فاعلية برنامج لتحسين الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

أحمد على محمد الشريم وزياد كامل اللالا (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم . *مجلة التربية جامعة الأزهر ، كلية التربية* ١ (١٦٤)، ١٧٧-٢٠٦.

أحمد على محمد الشريم(٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم.*مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٠ (٢)، ٣٧٦- ٣٨٩.

أحمد محاسنة وعمر العظامات(٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) و إساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٤ (٢)، ١٩١-٢٠٧.

آلاء داود الخروف و عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٢). *دور الدعم الإجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

إلهام جلال إبراهيم(٢٠١٦). رتب الهوية الاجتماعية والأيديولوجية والتكيف الأكاديمي وعلاقتهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧* (١٠٦)، ٣٥١-٣٩٣.

آيت حمودة حكيمة، فاضلي أحمد و مسيلي رشيد (٢٠١١).أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب الأبطال، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢) ، ١-٣٦ .

أيسر فخري رحومي (٢٠١١). البنية العاملية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، (٦٧)، ٣٧- ٤٠٤ .

توفيق أحمد مرعي و محمد بكر نوفل(٢٠٠٨) الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية: دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن.*مجلة جامعة دمشق ، ٢٤* (٢)، ٢٥٧- ٢٩٤.

جابر عبد الحميد جابر ، نورهان حسين إبراهيم ، ومنى حسن السيد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية TRIZ في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة*،٢٣ (٢)، ٤٩٣-٥١٨ .

جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٠). هل تتنبأ مستويات تقدير الذات ومصادر الدعم الاجتماعي بالعدوان لدى الطلبة الجامعيين؟ *دراسات، العلوم التربوية* ، *٣٧* (١)، ٥٠- ٧٨ .

خالد عرب وواصف العابد(٢٠١٢). قياس المقدرة الإبداعية العامة لدى طلبة الكليات في جامعة المجمعة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١(٣)، ٨٨- ١٠٥.

ديانة إسماعيل كحيل (٢٠١٥). *السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية: دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية ، جامعة دمشق.

سحر محمد عبد الكريم وسماح محمود إبراهيم (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم عل نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤ (١٠)، ٤٠-٧٢.

طارق نور الدين محمد عبدالرحيم (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، ٥٢، ٤٤٧- ٥٥٩ .

طه علي أحمد و إيمان خلف عبدالمجيد (٢٠١٩). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، ٥٩، ٨١٣- ٨٨١.

عبد الناصر السيد عامر(٢٠١٦). نمذجة المعادلة البنائية: بعض القضايا النهجية والتوصيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٣٧-٥٨.

عبد الواحد حميد الكبيسي و محمد فخري عبد العزيز (٢٠١٦).أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في التحصيل والدافعية العقلية في الرياضيات لدى طلاب الرابع الأدبي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(١١) ، ٧٦-٩٤.

عماد عبدالرحيم الزغول(٢٠١٢). *مبادئ علم النفس التربوي(ط٢)*. الإمارات العربية المتحدة، العين ، دار الكتاب الجامعي للنشر.

عماد فيصل هلال العزام وعبدالناصر ذياب الجراح(٢٠١٨). القدرة التنبؤية لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين في جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٥)، ٣٦٧-٣٩٨ .

عمر عطاالله العظامات وعدنان يوسف العتوم(٢٠١٨). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٧* (٢٢)، ١٤-٢٨.

فاطمه سحاب الرشيدي (٢٠١٨). الدعم الاجتماعي المدرك لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث،٤* (٢)، ١٣٦-١٥٧.

محمد على محمد العسيري(٢٠١٦).الدافعية العقلية وأساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٥*(٥) ، ٦٣-٨٢.

موفق الحسناوي(٢٠١٢).الطلبة والحياة الجامعية. تم استرجاعها بتاريخ ٣٠-٥-٢٠١٩م من خلال الرابط:
http://www.alnoor.se/article.asp?id=182509

نوال محمد عساف(٢٠١٥). *الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة*. (رسالة ماجستير)، علم النفس التربوي. كلية التربية للعلوم، جامعة البصرة، العراق.

يوسف قطامي (٢٠٠٠). أثر كل من متغير الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٧* (٢)،٣٩٨-٤١٣ .

Arnett , J. (2000). Emerging adulthood: A theory of Development from The Late Teens Through The Twenties. *American Psychologist* , 55, 469 - 480 .

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*.New York: Freeman.

Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts , measures , and models.*American Journal of Community Psychology, 14*(4), 413–445. doi:10.1007/BF00922627.

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

Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes.*Personality and Individual Differences,44*,643–653. doi:10.1016/j.paid.2007.09.024.

Berzonsky , M. D. , & Kuk , L. S.(2000). Identity status, Identity processing style, and the transition to university . *Journal of Adolescent Research , 15,* 81 - 99.

Cacippo, J.T. & petty , R. E.(1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology , 42*(1), 116-131.

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

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300–314.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L.(1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development,65*(2),493–506.https://www.jstor.org/stable/1131398?seq=1#page_scan_tab_contents

Costa-Lobo, C., Silva, P., Ribeiro, A., & Silva, S. (2017). *The impact of social support on academic motivation levels in higher education*. In 11th annual International Technology, Education and Development Conference Intend2017 Proceedings (pp. 2593-2602), Valencia, Spain, 6th-8th Mar.2017. http://hdl.handle.net/11328/1779

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994).Perceived parental social support and academic achievement: An attachmenttheory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 369 378.http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369..

Deci, E.L.,& Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self–determination in human behavior*.New York: Plenum.

Deci, E.L.& Ryan, R.M. (1991).Amotivational approach to self: Integration in personality.In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Vol38: Perspectives on motivation*(pp.237–288).Lincoln: University of Nebraska Press

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Ho dgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The Relationship Between Social Support And Student Adjustment: A Longitudinal Analysis. *Psychology in the Schools,42*(7), 691-706.

Dennis,J.M., Phinney,J.S. & Chuateco,L.L.(2015). The Role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development,46*(3),223-236.

Deseve, G. (2009). "Integration and Innovation" in the intelligence community: The role of a netcentric environment. Managed networks, and social networks. In S. Goldsmith, & D. Kettl (Eds.), *Unlocking the power of networks: Keys to high-performance government*(pp. 121-144)..

Dupont,S. Galand,B. & Nils,F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *evue européenne de psychologie appliqué, 65*, 227 237.

Eccles , J. S. , Wigfield , A. , Flanagan , C. A. , Miller , C. , Reuman , D. A. , & Yee , D. (1989) Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality , 57* , 283 - 310 .

Emadpoor,L.,Lavasani,M.G & Shahcheraghi,S.M.(2016). Relationship Between Perceived Social Support and Psychological Well-Being Among Students Based On Mediating Role of Academic Motivation. *International*

Journal of Mental Health and Addiction , 14(3), 284–290. doi 10.1007/s11469-015-9608-4.

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

Erikson , E. H. (1968) *Identity: youth and crisis.* New York: Norton & Company

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle.* New York: W. W. Norton.

Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education, 44*)(1), 1–25.

Fass, M. E.,&Tubman,J.G.(2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*, 561 573. http://dx.doi.org/10.1002/pits.10050.

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of Basic psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science /Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 40*(4), 189-199.doi:http://dx.doi.org.proxy1.lib.uwo .ca/10.1037/a0012858

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

Feuerberg,G.(2012). Creating a College-Bound Identity. Retrieved from: http://www.theepochtimes.com/n2/unitedstates/creating-a-college boundidentity- 247743.html.

Flores-Crespo,P.(2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico, *International Journal of Education Research, 27*,331-339.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of

adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259–274.

Gansemer-Topf, A., & Schuh, J. (2006). Institutional selectivity and institutional expenditures: Examining organizational factors that contribute to retention and graduation. *Research in Higher Education, 47*(6), 613-642. DOI: 10.1007/s11162-006-9009-4.

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, *64(2),* 347-364

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

Guerra, A. & Braungart-Rieker, J.(1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, *47*, 255-266.

Guo, Y.(2017). The Influence of Social Support on the Prosaically Behavior of College Students: The Mediating Effect Based on Interpersonal Trust. *English Language Teaching, 10* (12) ,158-163 .

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

Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity style and academic achievement: mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12*, 123-135.

Heilat, M. Q. & Seifert,T(2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted jordanian adolescents.

Cogent Psychology, 6, 1-13.https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1587131

Hobfoll,S.E. & Stokes, J.P.(1988). The process and mechanics of social support. In S. Duck, D. F. Hay, S.E. Hobfoll, W. Ickes and B. M. Montgomery (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp.497--517). Chichester, England: Wiley.

Insight Assessment(2019).California measure of mental motivation level III. Retrieved from https://www.insightassessment.com/Products/Products Summary/Critical-Thinking-Attributes-Tests/California-Measure-of Mental-Motivation-Level-III/node_3671.

Ireri,A.M. , Wawire, C.K. , Mugambi, D.K. & Mwangi,C.N.(2015). Academic Identity Status Measure: Psychometric Properties when Used Among Secondary School Students in Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology, 2*(2), 150. doi:10.4172/2469-9837.1000150.

Kamel,O.M.(2018). Academic overload, self efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* ,*7*(1).86-93.

Kaplan, A. & Flum,H. (2012). Identity formation in educational settings: Acritical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology* , 37, 171 - 175 .

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

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33*, 683-698.

Lange , C. , & Byrd , M. (2002) Diff erences between students' estimated and attained grades in a first-year introductory psychology course as a function of identity development. *Adolescence* , *37* , 93 – 107.

Lawshe,C.H.(1975). Aquantitative approach to content validity. *Personnel Psychology,28*,563-575.

Lian,T.C.(2008). Family Functioning, Perceived Social Support, Academic Performance and Self-Esteem. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities. 16*(2): 285-299. ISSN: 0128-7702.

Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, *56*(2), 276-288. doi:http://dx.doi.org.proxy1.lib.uwo.ca/10.1037/a001534 9.

MacGeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education, 54, 365-372.*

Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(3), 251-262.

Maher, M.J., Mora, P.A. & Leventha , H. (2006). Depression as a predictor of perceived social support and demand: A componential approach using a prospective sample of older adults.*Emotion, 6*, 450-458.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558. doi:http://dx.doi.org.proxy1.lib.uwo.ca/10.1037/h0023281.

Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp.161-171). New York, NY, US: Routledge.

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

Marcia, J.E. (1994). Identity and psychotherapy. In Sally, S. (Ed), *Interventions for adolescent identity development*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA..

Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 63-78.

Mattanah,J. F., Lopez, F. G., & Govern, J.M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 565-596.http://dx.doi.org/10.1037/a0024635.

Mc Falls, E. & Cobb-Roberts, D.(2001). Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction. *Journal of teacher education, 52* (2),164-172.

Norris,F.& Kaniasty,K.(1996). Received and perceived social support in times of stress: Atest of the social support deterioration deterrence model.*Journal of personality and Social Psychology, 71*(3),498-511. doi:10.1037//0022-3514.71.3.498

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist,38*(7),1001–1043. doi: 10.1177/0011000010374775.

Özdemir, H.F. & Demirtaş,N.C.(2015). Adaptation of California Measure of Mental Motivation –CM3.*Journal of Education and Training Studies,3*(6),238-247. doi: http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i6.1006.

Puspoky,B.(2018).*Identity Status,Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement.Undergraduate Honors Theses*. https://ir.lib.uwo.ca /psych K_uht/76.

Rahat, E & İlhan, T.(2017). Coping Styles, Social Support, Relational Self-Construal, and Resilience in Predicting Students' Adjustment to University Life. *Educational Sciences: Theory & Practice. 17* (1), p187-208.

Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's schoolsuccess. In E. N. Patrikakou, R. P.

Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.),*School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers CollegePress.

Richardson, R., & Skinner, E. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. In L. Zwerling, & H. London (Eds.), *First-generation students:Confronting the cultural issues (New Directions for Community Colleges, No. 80)(pp. 29–43*). San Francisco: Jossey-Bass.

Robbins, S. B., Oh, I.S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology,94*(5),11631184.http://dx. doi.org/10.1037/a0015738

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psy-chological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408–422.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,55*(1),68-78.doi:http://dx.doi.org.proxy1.lib.uwo.ca/10. 1037/0003-066X.55.1.68

Sarason, I. G., *Sarason,* B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social & Clinical Psychology, 9,* 133-147.

Scarpa, A., Haden, A., & Hurley, J. (2006). Community violence victimization and symptoms of Post traumatic stress disorder. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, (4): 446-469.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R.Wentzel, & A. Wigfield(Eds.), *Handbook of motivation at school (pp. 35–53).* New York: Routledge.

Shimoyama , H. (1995).A study on the enervation of male university students . *Japanese Journal of Educational Psychology , 43* , 145 - 155 .

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

Siah, P. C., Niew,K.M.,Wong,S.F. & Lee,S.C.(2016). The relationship of social support and motivation with universityadjustment among year one to year three tertiary undergraduates in malaysia. *Journal of Institutional Research in South East Asia,14*(1),17-28.

Skinner, E. A., & Belmont, M.J.(1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the schoolyear. *Journal of Educational Psychology, 85*,571 581.http://dx.doi.org/10.1037/0022 0663.85.4.571.

Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger,S.(2007). Intimate partner violence, social support, and employment in the post-welfare reform era. *Journal of Interpersonal Violence, 22* (3),345-367.

Tetsushima , K. (1993). A study on apathy tendency of university students: an analysis of some relevant factors. *Japanese Journal of Educational Psychology, 41,* 200 - 208 .

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational char-acter of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*(6), 599–623.http://dx.doi.org/10.2307/2959965.

Thoits,P.A.(1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior, Extra Issue,* 53-79.doi: 10.2307/2626957.

Torres,J.B., & Solberg,V.S.(2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. Journal of Vocational Behavior, 59(1), 53–63. doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785.

Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. Journal of Community Psychology, 38(2), 131–154.

Vansteenkiste,M., Sierens,E., Soenens,B., Luyckx,K., & Lens,W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The qualityof motivation matters. *Journal of EducationalPsychology,101*, 671688. http://dx.doi.org/10.1037/a00150 .

Virtue, D., Kiefer, S., Alley, K., & Ellerbrock, C. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents Motivation, Engagement, and school Belonging. A*ssociation for Middle level Education, 38* (8), 1-18.

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

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

Waterman, A. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In Marcia,J. Waterman,A. Matteson, D. Archer, S. and Orlofsky,J.(Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research (pp. 42-68).* New York:Springer-Verlag.

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

Wentzel, K. R.(1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90,* 202 209. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202.

Wigfield , A. , & Wagner ,A. L. (2005). Competence, Motivation, And Identity development during adolescence . In A. Elliott & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp.222–239).New York: Guilford Press .

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology,70*, 767–779.

Williams,P., Barclay,L., & Schmied,V.(2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research, 14*(7),942-960.

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

Zimet,G.D., Dahlem,N.W., Zimet,S.G. & Farley,G.K.(1988).The Multi dimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.