الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة

إعداد

د/ أسماء محمد السيد لطفي

مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية – القاهرة

الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة

أسماء محمد السيد لطفي

قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

البريد الالكتروني: AsmaaLutfi.56@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المسقبل) لدى طلبة الجامعة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات النفسية، والكشف عن الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية) لدى طلبة الجامعة. وشارك في البحث (400) طالب وطالبة (200 طالب، و200 طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأولى والنهائية بكلية أصول الدين بالقاهرة وكلية العلوم للبنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية العلوم بنات بالقاهرة، وتتراوح أعمارهم ما بين (18- 23) عامًا وذلك بالعام الجامعي 2020/2021م؛ وقد تكونت أدوات البحث من مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس التوافق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس الدافعية للإنجاز (إعداد عبد اللطيف خليفة، 2006)، ومقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية وكل من (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل)، وإمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها وفقًا للتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي). تمت مناقشة نتائج البحث، وتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، التوافق الأكاديمي، الدافعية للإنجاز، قلق المستقبل، طلبة الجامعة.

Academic Identity and Its Correlation with Some Psychological Variables among University Students

Asmaa Mohammed Elsayed Lutfi
Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Azhar University
Email: AsmaaLutfi.56@azhar.edu.eg

ABSTRACT

The current research aimed to identify the correlation between academic identity and some psychological variables (academic adjustment- achievement motivation- future anxiety) among university students, and to verify the possibility of predicting academic identity in the light of some psychological variables. The study also aimed to examine the differences in academic identity according to gender (male- Female), academic major (literary- scientific), and academic level (first year- final year) among university students. 400 male and female students (200 male, 200 female) participated in the research at Al-Azhar University faculties, who belong to first and final year at Faculty of Fundamentals of Religion in Cairo, Faculty of Science for Boys in Cairo, Faculty of Humanities for Girls in Cairo, and Faculty of Science for Girls in Cairo, aged between (18-23) years at the academic year 2020/2021. The research instruments consisted of the academic identity scale (Prepared by researcher), academic adjustment scale (Prepared by researcher), achievement motivation scale (Prepared by Abdul-Latif Khalifa, 2006), and future anxiety scale (Prepared by researcher). The results of the research revealed that there is a statistically significant correlation beteen academic identity and (academic adjustment- achievement motivation- future anxiety). The possibility of predicting academic identity of university students in the light of some psychological variables. The study also showed that there were statistically significant differences in academic identity and its dimensions according to gender (males- female), academic level (first year- final year), and the absence of statistically significant differences in academic identity and its dimensions according to the academic major (literary- scientific).

Keywords: **Academic Identity, Academic Adjustment, Achievement Motivation, Future anxiety, University students.**

مقدمة:

يمر الفرد في فترة المراهقة بالعديد من التغيرات المتلاحقة التي تطرأ على مختلف الجوانب النمائية، كالتغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، ويعتبر بناء أو تكوين أو تشكيل الهوية من أهم تلك التغيرات، وقد أسماها Erikson بمرحلة "أزمة الهوية" "Identity Crisis"، والتي يبدأ فيها الفرد بالبحث عن هويته التي تميزه عن أقرانه، والتعرف على القيم والمعتقدات الخاصة به، ووضع أهداف تتعلق بمستقبله الأسري والأكاديمي والمهني، بما يحقق له التكيف مع البيئة والتوافق النفسي والاجتماعي.

وتختلف الأساليب التي يواجه بها المراهق أزمة الهوية، والتي تعرف بحالات أو أنماط الهوية ويحددها Marchia بأربع حالات وهي: التحقيق Achievement، والتعليق Moratorium، والانغلاق Foreclosure، والاضطراب أو التشتت Diffusion. ففي حالة التحقيق يكون الفرد قد توصل إلى اكتشاف هويته ونجح في الالتزام بأدواره كفرد محقق لهويته؛ وفي حالة التعليق يكون الفرد في حالة من الانخراط النشط في اكتشاف هويته لكنه لم يتوصل إلى تحديدها بعد؛ أما في حالة الانغلاق فإن الفرد لم يختبر أزمة الهوية لكنه يلتزم بالدور الذي حدده له الأشخاص المهمين في حياته كالأسرة والأصدقاء وغيرهم؛ وفي حالة الاضطراب يشعر الفرد بالتشتت تجاه هويته ويكون عاجزًا عن اكتشافها وعن الالتزام بأية أدوار من شأنها الوصول به إلى تحقيق هويته.

وتتعدد مجالات الهوية لتشمل الهوية الأيدولوجية والدينية والشخصية والاجتماعية والسياسية والعرقية والمهنية والرياضية والأكاديمية، حيث يتكون ويتشكل كل نوع من تلك الأنواع وفقاً للمتغيرات والعوامل المؤثرة في البيئة التي تنمو وتتطور فيها الهوية.

ويلعب تطور الهوية في المجال الأكاديمي دورًا مهمًا في إدراك طلبة الجامعة لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية والانخراط في الخبرة الجامعية والمشاركة في الأنشطة التعليمية والتكيف مع الحياة الجامعية بما له من مردود بالغ الأهمية على التحصيل والإنجاز الأكاديمي وتطور الهوية المهنية فيما بعد.

وترتبط الهوية الأكاديمية للطالب بالأداء الأكاديمي له، وهو ما أكدته دراسة Abdi & Zandipayam (2019) حيث أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب من خلال أبعاد هويته الأكاديمية؛ كما توصلت دراسة Decandia (2014) إلى وجود علاقة دلة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

ويعد التوافق الأكاديمي في المرحلة الجامعية متطلبًا أساسيًا لنجاح واستمرار الطالب في الدراسة الجامعية، ويجب توفره حتى يقوم الطالب بمهامه أثناء التعليم

الجامعي على أكمل وجه؛ ويجدر الإشارة – هنا– إلى أن غياب الأنشطة الجامعية التي تسهم في تحقيق التفاعل الأكاديمي في البيئة الجامعية، وغياب خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي، قد يساهم في وقوع الطلبة في دائرة عدم التوافق مع الحياة الجامعية.

وترى الباحثة أن التوافق الأكاديمي يلعب دورًا مهمًا في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، وهو ما أكدته دراسة خليفة (2013) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدافعية للإنجاز والتوافق مع الحياة الجامعية. وتعتبر الدافعية للإنجاز هي المحرك الأساسي للسلوك التعليمي في كافة المراحل التعليمية لاسيما المرحلة الجامعية، ويمكن للدافعية أن تستثار بعوامل داخلية ذاتية (كالحاجات والميول والاهتمامات)، أو خارجية بيئية (كالأشخاص والأفكار والأشياء)، ولهذا يتعين على القائمين على العملية التعليمية تهيئة البيئة الأكاديمية المناسبة للطلاب مما يؤدي إلى رفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

ويعتبر قلق المستقبل من المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة، ويؤكد عثمان (2001: 31) أن ارتباط القلق بالطالب الجامعي يرجع إلى أسباب كثيرة منها أن الطالب في المرحلة الجامعية يمر بمرحلة تعرف بأنها مرحلة تحديد الهوية، وقد أطلق(Erikson 1968) على هذه المرحلة "أزمة الهوية" "Identity Crisis" لأن اكتساب الإحساس بالهوية ضروري لاتخاذ قرارات الكبار. وسوف يظل هناك هامش للصراع بين خبرات الطالب الجامعي ومطالب المجتمع مما يؤدي إلى الإحساس بالقلق والتوتر.

ويحاول البحث الحالي التعرف على نوع ودلالة العلاقة بين الهوية الأكاديمية بأبعادها المختلفة لدى طلبة الجامعة وبعض المتغيرات النفسية المتمثلة في التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد المرحلة الجامعية إحدى أهم المراحل التعليمية حيث يبدأ الطالب فيها بالتعرف على القيم والمعتقدات الأكاديمية الخاصة به، ومن ثمَّ تحديد أهدافه الأكاديمية والالتزام بالمبادئ والمهام التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف، كما أنه يصبح على دراية كافية بمدى كفاءته وقدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه، أي أنه يصبح على وعي تام بهويته الأكاديمية.

ويشير Beijaard et al. (2004) إلى أن تطور الهوية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي يعد بمثابة عملية تكرارية، حيث تتطور الهوية في التعليم العالي كنتيجة لتفاعل الطالب مع البيئة الأكاديمية؛ فالهوية في الواقع ليست سمة ثابتة لشخص ما،

لكنها ظاهرة علائقية. وبالتالي، فإن أي تغيير في البيئة الأكاديمية من شأنه أن يُحدث تغييرًا في الهوية الأكاديمية للطالب.

ويواجه طلبة الجامعة في الفترة الحالية تطورًا هائلًا وسريعًا في متطلبات الحياة الجامعية، ففي إطار ما يشهده العالم مؤخرا من انتشار جائحة كورونا (Covid-19) وما نتج عنها من تعليق للدراسة لعدة أشهر، اتجهت أغلب المؤسسات التعليمية إلى اعتماد نظام التعليم الهجين كنظام تعليمي للدمج بين التعليم المباشر "وجهًا لوجه"، والتعليم عبر الإنترنت باستخدام فصول التعلم الافتراضية، وذلك لإدارة أزمة التعلم واستمرار تقديم المحتوى التعليمي بشكل يُمكّن الطلبة من تحصيل المعارف والمهارات المستهدفة من المقررات المختلفة مع الحفاظ على التباعد الاجتماعي المطلوب والتقليل من تكدس الطلاب؛ ومع بدء تطبيق هذا النظام تباينت ردود أفعال الطلبة حول إيجابيات وسلبيات تنوع البيئات المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم سواء بيئة التعلم العادية أو الافتراضية، الأمر الذي انعكس ولا شك على هوية الطالب الأكاديمية وقدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه والتفاعل الإيجابي مع دوره الأكاديمي، والاستغلال الأمثل للوقت والجهد المبذول في اتجاه تحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة من عملية التعلم.

وترى الباحثة أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الهوية الأكاديمية للطالب سوف يؤدي بدوره إلى عدم قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية، وعدم رضا عن الأجواء الجامعية والخدمات الأكاديمية المقدمة له، وضعف مهارات التعامل والتأقلم اللازمة لمواجهة الصعوبات التربوية المختلفة، وبالتالي سيقل مستوى الدافعية للإنجاز والقيام بالمهام المطلوبة، وهذا التخبط سيؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى القلق من التطورات التي قد تحدث مستقبلًا.

وإذا كان هناك العديد من الأبحاث قد اهتمت بدراسة تشكيل الهوية أو أزمة الهوية في علاقتها ببعض المتغيرات، مثل: دراسة Kamps & Berman (2011)، دراسة البيرقدار (2012)، ودراسة Sandhu et al. (2012)، ودراسة مرقص (2013)، ودراسة Pellerone et al. (2015)، ودراسة جبر (2015)، إلا أن هناك محدودية في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت "الهوية الأكاديمية" في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية، ولذلك فإن البحث الحالي يسعى إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وبعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل)، وكذلك معرفة الفروق في الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور– إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية).

ومن ثمّ، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

1- ما العلاقة بين الهوية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

2- ما العلاقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة؟

3- ما العلاقة بين الهوية الأكاديمية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة؟

4- ما إمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال كل من التوافق الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة؟

5- ما الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية)؟

أهداف البحث:

1- التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل) لدى طلبة الجامعة.

2- التحقق من إمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل).

3- الكشف عن الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية) لدى طلبة الجامعة.

أهميـــــة البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين، أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الأهمية النظرية:

- تناول مفهوم على جانب كبير من الأهمية والحداثة، وهو الهوية الأكاديمية وتحديد أبعاده والتنظير له.

- أهمية المرحلة التي يتناولها البحث وهي المرحلة الجامعية والتي قد يواجه الطلاب فيها العديد من المشكلات الأكاديمية كاضطراب أو تشتت الهوية الأكاديمية.

- إعداد مقاييس لكل من الهوية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي، وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية: قد تساهم نتائج البحث الحالي فيما يلي:

- توجيه أنظار الباحثين نحو إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تحسين أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في المجال الأكاديمي على كيفية التعامل مع الأنماط المختلفة للهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

- الخروج بتوصيات ومقترحات قد تفيد الباحثين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **الهوية الأكاديمية Academic Identity:** تعرفها الباحثة بأنها: "مدى قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديمية الخاصة به، ومدى التزامه بالممارسات الأكاديمية وتبنيه للأساليب الفعالة التي من شأنها الوصول به إلى تحقيق أهدافه التعليمية".

- **التوافق الأكاديمي Academic Adjustment:** تعرفه الباحثة بأنه: "قدرة الطالب الجامعي على إقامة علاقات بناءة مع أساتذته وزملائه، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تخصصه الأكاديمي والبيئة الجامعية المحيطة به، مما ينعكس على أدائه الأكاديمي ويحقق له الرضا عن حياته الجامعية ويساعده في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء الدراسة".

- **الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:** يقصد بها: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل". وتتبنى الباحثة هذا التعريف حيث أن مقياس الدافعية للإنجاز إعداد خليفة (2006) هو المستخدم في البحث الحالي.

- **قلق المستقبل Future Anxiety:** تعرفه الباحثة بأنه: "حالة تحدث للطالب الجامعي تتميز بالتوتر والضيق والشعور بالخطر والخوف الدائم وتوقع حدوث مكروه في المستقبل سواء على المستوى الصحي أو الأكاديمي أو المهني، بحيث تعيقه هذه الحالة عن أداء مهامه الحالية على أكمل وجه".

حدود البحث:

1- **حدود موضوعية:** وتتمثل في موضوع البحث وهو "الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة".

2- **حدود بشرية:** شارك في البحث الحالي (400) طالبًا وطالبة بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأولى والنهائية وتتراوح أعمارهم ما بين (18- 23) عامًا.

3- **حدود مكانية:** تم اختيار المشاركين في البحث من كلية أصول الدين بالقاهرة وكلية العلوم للبنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية العلوم بنات بالقاهرة.

4- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الجامعي 2021/2020م.

المفاهيم النظرية للبحث:

أولًا: الهوية الأكاديمية Academic Identity:

لقد تعددت التعريفات التي وضعت للهوية الأكاديمية نظرا للحداثة النسبية للمصطلح، فقد وصفها البعض على أنها "هوية الطالب" و"الهوية التابعة للمدرسة" (Hawkins, 2005)، في حين اصطلح عليها آخرون على أنها مفهوم يتعلق بالتطوير المهني للأفراد في سياق التعليم العالي (Winter, 2009)، ويرى آخرون أنها "الهوية المرتبطة بالكلية" (Feuerberg, 2012)، كما يرى البعض أنها تشير إلى "الهوية التعليمية" (Hejazi et al., 2012).

يرى كل من Was & Isaacson (2008) أن الهوية الأكاديمية هي "نظرة المرء إلى نفسه في الأوساط الأكاديمية على أساس اختيارات الفرد والتزامه بأدوار المدرسة وقيمها وأهدافها". بينما يعرفها كل من Billot & King (2015) بأنها "إدراك الفرد لذاته في الأوضاع الأكاديمية، وذلك من خلال التزامه بالأدوار والقيم في الإطار الأكاديمي الذي ينتمي إليه ويتفاعل معه"؛ ويذهب Ireri et al. (2015) إلى أنها "نموذج لتفاعل استكشاف الذات في الوسط الجامعي الأكاديمي والالتزام بمجموعة من الخيارات والقرارات".

ويذكر Dunham (2016) أن الهوية الأكاديمية هي "اكتساب القيم والممارسات الأكاديمية في إطار الإحساس بالذات، مما يعكس الرغبة والالتزام بممارسات المجتمع الأكاديمي"، في حين يرى كل من محاسنة والعظامات (2018: 195) أنها عبارة عن "إدراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح".

ومما سبق يتضح تعدد وجهات النظر التي تناولت مصطلح الهوية الأكاديمية، وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات وغيرها من التعريفات التي اطلعت عليها الباحثة، فإنها تعرّف الهوية الأكاديمية بأنها "مدى قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديمية الخاصة به، ومدى التزامه بالممارسات الأكاديمية وتبنيه للأساليب الفعالة التي من شأنها الوصول به إلى تحقيق أهدافه التعليمية".

تطور الهوية الأكاديمية:

يشير Azcoitia (2017) إلى أن الهوية الأكاديمية تتطور من خلال كيفية إدراك الطلاب لخبرة المدرسة، والرابطة التي تجمعهم بعملية التعلم. فالطلاب ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بهويات أكاديمية قوية ومهارات أكاديمية قوية، وهذا مرتبط بالطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى أنفسهم كمتعلمين. لذلك، تعتبر الهوية الأكاديمية عاملًا حاسمًا في التحصيل الدراسي والتحفيز والنجاح. ويتم أيضًا بناء الهوية الأكاديمية من خلال التفاعلات الاجتماعية، وتعتبر البيئة المدرسية هي المصدر الأساسي للتفاعلات الاجتماعية. وفي كثير من الأحيان، يمكن أن يعزي إنخفاض التحصيل الأكاديمي إلى صعوبة تطوير هوية أكاديمية إيجابية عندما ينشغل الطلاب برسائل حول تصنيفهم الخاص.

ويذكر Howell (2016) أن تطوير هوية الطالب يلعب دورًا حاسمًا في الإبحار في الخبرة الجامعية، فهي العدسة التي ينخرط من خلالها الطلاب في عالمهم ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على صنع القرار، وخاصة أثناء الفترات الانتقالية. فعلى سبيل المثال، في السنة الأولى من الجامعة، تكون خيارات الحياة أكثر وضوحًا مما كانت عليه في الماضي، وقد تكون حرية اتخاذ خيارات الطالب تجربة جديدة. وفي بعض الأحيان، تتعارض الحرية في اتخاذ خيارات مع التوقعات الخارجية التي يجب الالتزام بها وأبرزها في المجال المهني. وتشير الدراسات إلى أن المستويات الأدنى من تطوير الهوية مرتبطة بمجموعة متنوعة من مشاكل التكيف.

ويضيف Howell أن اختيار التخصص واكتساب الخبرة من خلال برامج التعاون أو التدريب، والتوقع الحالي دائمًا للتفوق في كل شيء لا يترك مساحة كبيرة للطلاب لاستكشاف هويتهم الكاملة.

كما يؤكد Billot (2010) إلى أنه في السياق الأكاديمي، يطور الطالب إحساسه بـ "الذات الأكاديمية" من خلال تصوراته لما تتضمنه البيئة الأكاديمية، وخبراته السابقة، ومدى فهمه للظروف الحالية.

وخلص Adams et al. (2000) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون إحساسًا قويًا بالهوية الأكاديمية يجدون طرقًا للمشاركة في مجموعة واسعة من الخبرات الجامعية، ويبذلون جهودًا للتعلم والنمو، ويبدأون في التفاعل مع كل من أعضاء هيئة التدريس وزملائهم الطلاب بطرق مثمرة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح للباحثة أن تطور الهوية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي يمكن أن يختلف من طالب لآخر ومن مستوى دراسي لمستوى دراسي آخر ولدى الطالب نفسه وفقًا لاختلاف وتغير إدراكات الطلاب وتصوراتهم وتفاعلاتهم مع أقرانهم وأساتذتهم وللتغيرات في البيئة الأكاديمية، كما أن الهوية الأكاديمية للطالب يمكن أن تؤثر في عدة متغيرات كالتحصيل الأكاديمي والتوافق.

أنماط الهوية الأكاديمية:

من خلال إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الهوية الأكاديمية مثل (Was et al. (2009، و(Ireri (2015، و(Howell (2016، و(Alysia et al. 2018)، و(Puspoky (2018 استطاعت تحديد أنماط الهوية الأكاديمية وإيجازها فيما يلي:

1- **الهوية الأكاديمية المحققة (المنجزة) Achieved Academic Identity:** تشير إلى الحالة التي يظهر فيها الطالب التزامًا تامًا بمجموعة الأهداف والقيم الأكاديمية التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار والتفاوض الداخلي مع الذات ومكتسباتها والتفاوض الخارجي مع المعطيات المتاحة في البيئة الجامعية، ليصل الطالب في النهاية إلى صورة واضحة عن أهدافه وأدواره ومسئولياته الأكاديمية. ويتبنى الطالب في هذه الحالة استراتيجيات ناجحة لإكمال مهام الإنجاز بدلًا من استخدام سلوكيات معوقة، لأن إحساسه بالذات يكون أكثر ثباتًا، كما أنه يسعى نحو إتقان الهدف، ويكون أكثر استبطانًا، وتخطيطًا، ومنطقيًا في صنع القرار، ويتمتع هؤلاء الطلاب أيضًا بتقدير عالٍ للذات ويعملون بفعالية تحت الضغط.

2- **الهوية الأكاديمية المعلقة Moratorium Academic Identity:** تشير إلى الحالة التي يحاول فيها الطالب الوصول إلى مجموعة الأهداف والقيم الأكاديمية الخاصة به من خلال الاستكشاف التدريجي النشط للخيارات الشخصية والأكاديمية المتاحة، فيظهر حالة من التردد وعدم اليقين الأكاديمي ولا يلتزم بعد بالأهداف والقيم. وتتسم هذه المرحلة بوجود صورة غير واضحة للهوية الأكاديمية، حيث يميل الطالب إلى التجريب والتحري والاستفسار والبحث المستمر ومحاولة الفهم والتأكد قبل اتخاذ القرار، وهي مرحلة ممهدة للهوية الأكاديمية المحققة. وهؤلاء الطلاب لديهم التزام ضعيف بالمهام الأكاديمية، وهم قلقون وغير راضين عن المؤسسة التعليمية، ومن المحتمل أيضًا أن يرفضوا مؤقتًا قيم الوالدين والمعلمين وغيرهم.

3- **الهوية الأكاديمية المغلقة Foreclosed Academic Identity:** تشير إلى الحالة التي يتبنى فيها الطالب مجموعة من الأهداف والقيم الأكاديمية التي تم تحديدها من قبل الآخرين (أولياء الأمور- المعلمين- الأصدقاء ...)، ويُظهر

التزامًا تامًا بتلك الأهداف والقيم دون تحليل داخلي لها ودون مشاركة أو انخراط في الاستكشاف الكافي للبدائل الممكنة قبل الالتزام. وهؤلاء الطلاب لديهم التزام صارم وغير مرن مدفوع بالحاجة إلى إظهار القدرة على الوفاء بالمهام المحددة، ويواجه هؤلاء الطلاب صعوبات في حل المشكلات تحت الضغط، وعادة ما تنتج هذه الحالة لدى طلبة الجامعة من التزام سابق ناتج عن ضغوط من قوى خارجية، مثل الضغط من الآباء للالتحاق بالجامعة.

4- **الهوية الأكاديمية المضطربة (المشتتة) Diffused Academic Identity:** تشير إلى الحالة التي يُظهر فيها الطالب فشلًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف والقيم الأكاديمية واستكشافها والالتزام بها. ويُظهر هؤلاء الطلاب ضعفًا في المشاركة الأكاديمية، وقدرًا من الفوضى، وتدني احترام الذات، وانخفاض الاستقلالية، والتسويف الأكاديمي، وعدم الاكتراث، وضعف الالتزام بالمهام الأكاديمية، وهم أقل استعدادًا لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

ومما سبق يتضح أن الاختلاف في أنماط الهوية الأكاديمية يرتكز على عاملين أساسيين، وهما:

- **الاستكشاف:** ويقصد به تلك العملية التي يقوم فيها الطالب بتحديد مجموعة المبادئ والقيم والأهداف الأكاديمية الخاصة به من خلال البحث والاستقصاء والاختيار من عدة بدائل متاحة في البيئة الجامعية.
- **الالتزام:** ويقصد به تلك العملية التي يتبنى فيها الطالب عدة ممارسات أكاديمية واستراتيجيات فعالة من شأنها تمكنه من الوصول إلى مستوى من الإنجاز يساعده في تحقيق أهدافه وقيمه الأكاديمية.

ووفقًا لهذين العاملين، يمكن تصنيف أنماط الهوية الأكاديمية كما يلي:

- الهوية الأكاديمية المحققة: تتضمن استكشافًا مرتفعًا والتزامًا مرتفعًا.
- الهوية الأكاديمية المعلقة: تتضمن استكشافًا مرتفعًا والتزامًا متدنيًا.
- الهوية الأكاديمية المغلقة: تتضمن استكشافًا متدنيًا والتزامًا مرتفعًا.
- الهوية الأكاديمية المضطربة: تتضمن استكشافًا متدنيًا والتزامًا متدنيًا.

العوامل المؤثرة في الهوية الأكاديمية:

من خلال إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الهوية الأكاديمية مثل Beijaard et al. (2004) و White & Lowenthal (2011) و Clarke et al. (2014)، و Decandia (2014)، و Pellerone et al. (2015)، و Azcoitia (2017) أمكنها إيجاز بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في الهوية الأكاديمية للطالب فيما يلي:

1- **السمات الشخصية:** كالمثابرة، والتأمل الذاتي، والضمير، والقيادة، والفضول، والتحكم في الذات، والمرونة، وتقدير الذات، والتنظيم الذاتي، والقدرة على التعامل مع المشكلات واتخاذ القرار، والانفتاح على الخبرة.

2- **خبرات التنشئة الاجتماعية المبكرة:** تلعب التنشئة دورًا مهمًا في السماح للطالب بالاستقلالية في اتخاذ القرار من خلال تعويده منذ الصغر على مناقشة الخيارات المتاحة مع الوالدين والتصرف على أساس النصائح والاقتراحات المتلقاة، أي أنها تؤثر في عمليتي الاستكشاف والالتزام.

3- **المجموعات الاجتماعية:** توفر المجموعة الدعم العاطفي اللازم الذي يمكن أن يحسن درجة الالتزام في الخيارات التي يتخذها الطالب؛ فتصبح مصدرًا لنوعية وكمية الاستكشاف في الاختيارات التي يراقبها الطالب، وبالتالي يؤثر الآباء والأقران والمعلمون وأفراد المجتمع والأفراد الآخرون على التطور الأكاديمي للطلاب.

4- **البيئة التعليمية:** تتأثر الهوية الأكاديمية ببيئة الفصل الدراسي، حيث يتم بناء الهويات الفردية والجماعية من خلال تفاعلات وأنشطة الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلمين داخل البيئة التعليمية. وتتغير تصورات الطلاب عن الذات بمرور الوقت لتلبية مطالب وتوقعات معلميهم وزملائهم. كما تلعب الوسائل التعليمية دورًا مهمًا في مساعدة الطلاب على تحديد هوياتهم الأكاديمية.

وترى الباحثة أن الهوية الأكاديمية للطالب الجامعي يمكن أن تتأثر بكل العوامل السابق ذكرها معًا، فالطالب الجامعي في رحلة استكشاف المبادئ والقيم والأهداف الأكاديمية الخاصة به يتأثر بالخلفية المعرفية والثقافية له والتي تمده بالقدرة على المثابرة في طريق البحث عن الخيارات الجامعية المتاحة واختيار ما يناسبه منها، كما أنه يتأثر بطبيعة البيئة الأكاديمية المحيطة به والتي من شأنها توفير مناخ أكاديمي صحي يساعد الطالب على تحقيق هويته الأكاديمية بالطريقة التي تتفق مع أهدافه وقيمه الخاصة وكذلك توقعات المحيطين به من الآباء والأساتذة والأصدقاء.

ثانيًا: التوافق الأكاديمي Academic Adjustment:

يعد التوافق الأكاديمي من المقومات الرئيسة للوفاء بمتطلبات الدراسة في الجامعة، وينعكس على تحصيل الطالب وقدرته على المثابرة والإنجاز، كما يسهم في تحديد مدى استجابة الطالب للحياة الجامعية، والتزامه بمتطلباتها، ويدعم مشاركته الفعالة في الأنشطة الطلابية، وكذلك يسهم في إشباع حاجات الطالب النفسية والاجتماعية من خلال علاقاته مع أساتذته وزملائه.

مفهوم التوافق الأكاديمي:

يعرفه الخوخي (2008: 280) بأنه "عملية ديناميكية مستمرة ناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته الدراسية، وذلك عن طريق الامتثال للبيئة، وإيجاد حل لمشاكله الدراسية، لإحداث التوازن، والشعور بالرضا عن التخصص الدراسي الحالي، والمهنة المستقبلية"، ويرى حجو (2015: 289) أنه: "قدرة الطالب على التوافق مع الحياة الجامعية والوصول إلى حالة الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملاء الدراسة ومع البيئة الجامعية".

ويشير كل من شلبي، والقصبي (2017: 12) إلى أن التوافق الأكاديمي هو "العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب للتكيف مع بيئته الجامعية وتكوين علاقات متزنة ومرضية بينه وبين زملاؤه ومعلميه والمؤسسة ككل، بما يحقق له الرضا عن حياته الجامعية والأكاديمية".

ويوضح كل من أبو بكر، وصادق (2018: 780) أن التوافق الأكاديمي هو "إنجازات الطالب الجامعي ونجاحاته ودوافعه وتوقعاته الأكاديمية حتى يصل إلى حالة من الرضا عن نمط حياته الجامعية"، بينما يعرفه كل من الدميني، والضريبي (2019: 153) بأنه: "رضا الفرد عن ذاته، ومسايرة البيئة الاجتماعية والطبيعية والتعليمية، والتغلب على الصعوبات والمشكلات التي يواجهها في الحياة اليومية".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، يتضح للباحثة أن التوافق الأكاديمي يشمل عدة أبعاد كالعلاقة مع الأساتذة والعلاقة مع الزملاء والرضا عن البيئة الجامعية، وفي ضوء ذلك فإن الباحثة تُعرّف التوافق الأكاديمي بأنه: "قدرة الطالب الجامعي على إقامة علاقات بناءة مع أساتذته وزملائه، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تخصصه الأكاديمي والبيئة الجامعية المحيطة به، مما ينعكس على أدائه الأكاديمي ويحقق له الرضا عن حياته الجامعية ويساعده في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء الدراسة".

أهمية التوافق الأكاديمي:

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم التوافق الأكاديمي مثل China (2015) وKaljahi (2016)، وRooij et al. (2018) استطاعت إيجاز أهمية التوافق الأكاديمي فيما يلي:

- تحديد الأداء الأكاديمي للطلاب: فالطلاب الذين يفشلون في التعامل مع البيئة الجامعية معرضون للضغوط النفسية، بما في ذلك القلق، وانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وضعف إدارة الوقت، وبالتالي، يتأثر الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة بمقدار تكيفهم مع حياتهم التعليمية أكاديميًا واجتماعيًا وشخصيًا وعاطفيًا.

- إشباع رغبة الطالب والسيطرة على البيئة والشعور بالسلام مع النفس.
- التنبؤ بمخرجات الجامعة: فعدم قدرة الطلاب على التكيف مع التغيرات البيئية، وخياراتهم الدراسية غير الملائمة من أهم الأسباب للانسحاب من الدراسة الجامعية.
- تحقيق الإنجاز الأكاديمي: فالطلب الذي يعاني من سوء التوافق الأكاديمي سيصعب عليه التركيز مع شرح الأستاذ، مما يقوده إلى التأخر الدراسي وضعف التحصيل الدراسي.

مما سبق يتضح مدى أهمية التوافق الأكاديمي في الحياة الجامعية للطالب، حيث يؤدي سوء التوافق الأكاديمي إلى تعرض الطالب للضغوط النفسية والمشكلات الأكاديمية مما قد يؤثر على مستقبله الدراسي والمهني.

مظاهر التوافق الأكاديمي:

بالنظر إلى تعريفات التوافق الأكاديمي السابق ذكرها، ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض المراجع التي تناولت مفهوم التوافق الأكاديمي مثل Julia & Veni (2012)، و Olivas (2017) أمكنها تلخيص مظاهر التوافق الأكاديمي فيما يلي:

- القدرة على تكوين علاقات طيبة وناجحة مع الأساتذة والزملاء.
- القدرة على استيعاب المقررات الدراسية وتحصيلها.
- وضع أهداف أكاديمية تتناسب مع قدرات الطالب والسعي نحو تحقيقها.
- تحقيق التلاؤم مع البيئة الجامعية ومتطلباتها.
- القدرة على إدارة الوقت وتنظيم الموضوعات الدراسية واستذكارها.
- الاتجاهات الإيجابية نحو التخصص ونحو المقررات الدراسية، والشعور بأهميتها وإمكانية الاستفادة منها في الحياة الدراسية والعملية.
- الشعور بالرضا عند التواجد بالجامعة.
- المشاركة الفعالة في ممارسة الأنشطة المختلفة.
- الشعور بالرضا عن التخصص الأكاديمي والمهنة المستقبلية.
- الانتظام في حضور المحاضرات وعدم تخطيها.
- القدرة على التعامل مع المستجدات المختلفة.

- القدرة على التغلب على الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطالب في الحياة اليومية.

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن مظاهر التوافق الأكاديمي تنعكس على كافة جوانب الحياة الأكاديمية للطالب، بما في ذلك علاقاته مع أساتذته وزملائه، واتجاهه نحو التخصص الأكاديمي والمقررات الدراسية، ومدى توافقه مع البيئة الجامعية، كما تنعكس على أدائه الأكاديمي وتحصيله الدراسي وتنظيم الوقت والجهد أثناء عملية التعلم.

ثالثًا: الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:

تلعب الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة دورًا مهمًا في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال توجيه سلوك الطالب إلى وضع خطط مدروسة لتحقيق أهدافه بدقة وسرعة وإتقان وبطريقة منظمة واستقلالية، بما يحقق له التوافق الأكاديمي ويصل به في النهاية إلى مستوى متميز من التفوق وتحقيق الذات.

مفهوم الدافعية للإنجاز:

يعرفها خليفة (2006: 17) بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل"، ويرى Singh (2011) أنها: "الحاجة إلى الأداء الجيد والسعي لتحقيق النجاح، والذي يتضح من المثابرة والجهد في مواجهة الصعوبات".

كما يعرفها خليفة (2013: 22) بأنها: "مستوى أداء الفرد المرتفع والمعبر عن طموحه وسلوكه الذي تقل فيه المغامرة والقابلية للتحرك إلى الأمام والمثابرة، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت والاتجاه نحو المستقبل، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف والبحث في التقدير والرغبة في الأداء الأفضل".

وتضيف الأشي (2018: 5) بأنها: "مجموعة من الدوافع المركبة والتي تحفز سلوك الطالبات إلى (السعي نحو التفوق والنجاح والتميز- الثقة بالنفس- المثابرة- الاستقلالية- القدرة على حل المشكلات لتخطي العقبات الصعبة) وذلك من خلال الإصرار والجهد المستمر والأداء الأفضل من أجل تحقيق هدف معين في وقت محدد وفقاً لمعايير معينة من الجودة".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أن الدافعية للإنجاز تعد بمثابة أحد أهم العوامل التي تحرك سلوك الطالب الجامعي نحو تحقيق أهدافه والتغلب على الصعوبات والمشكلات التي قد تواجهه أثناء عملية التعلم، وذلك في ضوء الإدراك الجيد لمفاهيم الوقت والتخطيط السليم للمستقبل، وقد تبنت الباحثة في البحث الحالي

تعريف عبد اللطيف خليفة نظرًا لارتباطه بطبيعة البحث وهدفه وخصائص المشاركين فيه.

العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

من خلال استقراء بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت الدافعية بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة خاصة مثل خليفة (2000)، و Zainalipour et al. (2012)، و(2014) .Poledňová et al، ترى الباحثة أنه يمكن تصنيف العوامل التي تؤثر في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين كما يلي:

1- العوامل الداخلية: وهي تلك العوامل الذاتية الخاصة بالمتعلم نفسه، كمفهوم الذات، وتقدير الذات، والاستقلالية، والمثابرة، والإتقان، والرغبة في التفوق، والتنظيم الذاتي، والابتكار والتجديد، والتعاون، وغيرها من العوامل.

2- العوامل الأسرية: وتعتبر الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، فالأسرة التي تهتم بتنشئة أبنائها وتدريبهم على الاستقلال والاعتماد على الذات وتشجيعهم على تحقيق التفوق الدراسي، تسهم إلى حد كبير في زيادة مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، وكذلك تؤثر الخلافات والنزاعات الأسرية والتصدع والإهمال من جانب الأسرة في مستوى الدافعية لدى الأبناء.

3- البيئة التعليمية: ويقصد بها بيئة المؤسسة التعليمية بكل ما تتضمنه من علاقات اجتماعية (سواء مع المعلمين، أو مع الأقران)، ومقررات دراسية، ووسائل تعليمية، واستراتيجيات تدريسية. فتشجيع المعلم للطلاب وبث روح الحماس والرغبة في التفوق والمنافسة بينهم يزيد من دافعية الإنجاز لديهم، وكذلك مناسبة المقررات الدراسية لقدرات الطلاب وإثارتها لعمليات الإبداع لديهم، واستخدام وسائل تعليمية واستراتيجيات تدريس متطورة تعمل على انخراط الطلاب في العملية التعليمية، وإشاركهم في الأنشطة المختلفة، كل ذلك من شأنه أن يزيد من دافعية الطلاب ورغبتهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي.

خصائص الطلاب مرتفعي الدافعية للإنجاز:

من خلال الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت دافعية الإنجاز مثل منيرة (2013)، ومختار (2014)، وعبد الله (2017)، فإن الباحثة توجز خصائص الطلاب مرتفعي الدافعية للإنجاز فيما يلي:

1- **المثابرة:** حيث يميلون إلى أن يكونوا مثابرين للغاية، ويعملون بجد لتحقيق الأهداف التي حددوها لأنفسهم.

2- **القدرة على تأخير الإشباع:** فهم يمتلكون قدرة أكبر على تأخير إرضاء دوافعهم على المدى القصير من أجل الوصول إلى أهداف طويلة المدى.

3- **القدرة التنافسية:** حيث يميلون إلى اختيار المهام التي تمنحهم فرصًا للتنافس مع الآخرين.

4- **الرغبة في الحصول على التغذية الراجعة:** فمن الخصائص المميزة لذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم فور الانتهاء من الأعمال التي يقومون بها بحيث يساعدهم ذلك في تعديل سلوكهم.

5- **الانهماك في العمل:** يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة.

6- **الميل إلى أداء الأعمال متوسطة الصعوبة:** حيث يفضلون أداء المهام متوسطة الصعوبة والتي فيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها.

7- **المخاطرة المعتدلة:** فهم يميلون إلى المخاطرة المعتدلة في المهام التي تتطلب المهارة والقدرة معًا، ويثقون في أنفسهم، ولديهم استعداد لتغيير مصادر الإشباع لديهم.

8- **الرضا عن الإنجاز:** حيث يجدون في إتمام المهمة أو العمل ما يحقق له الإشباع والرضا عن نفسه.

رابعًا: قلق المستقبل Future Anxiety:

يعد قلق المستقبل من أكثر أنواع القلق انتشارًا بين طلبة الجامعة وذلك نظرًا للتسارع المستمر في تطورات الحياة على كافة المستويات الصحية والتعليمية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية، مع ما تفرضه مسايرة تلك التطورات من ضغوط وأعباء تقع على عاتق الطالب، مما يتولد عنه شعور بالإحباط والانزعاج والتوتر والضيق وعدم الكفاءة وعدم الاطمئنان من التغيرات المتلاحقة المتوقع حدوثها في المستقبل.

مفهوم قلق المستقبل:

يعرفه سالم (2006: 225) بأنه: "الشعور بالخوف من المجهول وتوقع الفشل في المستقبل، والنظرة التشاؤمية لما يمكن أن يحدث فيه، أو هو استجابة لخطر غير محدد نتيجة ضغوط الحياة"، وترى محمود (2013: 342) أنه: "حالة تحدث بسبب التفكير تجاه المستقبل ويتمثل في عدم الارتياح النفسي والجسدي ويتميز بخوف مستمر وشعور

بعدم الأمن النفسي والشعور بالتشاؤم بسبب أحداث الحياة الضاغطة والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية المتوقع مواجهتها في المستقبل".

ويشير القللي (2016: 320) إلى أنه: "شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة المستقبلية، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية، وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن وعدم الثقة بالنفس".

كما يذهب كل من عبده، والقرني (2018: 238) إلى أن قلق المستقبل هو "شعور الطالب الجامعي بعدم الشعور بالأمن النفسي، والخوف والقلق من المستقبل لعدم وضوح الرؤية حول ميوله واتجاهاته نحو العمل المناسب الذي يؤمن له المستقبل"، في حين يعرفه كل من Santoso & Rizkiana (2018) بأنه: "حالة من الخوف وعدم اليقين والخطر والهم والمخاوف من التغيرات السلبية في المستقبل الشخصي".

بالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أنها تجمع على أن قلق المستقبل هو عبارة عن خوف وقلق من الأحداث السلبية التي قد يمر بها الفرد مستقبلًا، مما يؤدي إلى شعوره بعدم الارتياح وعدم الأمن النفسي وعدم الثقة بالنفس، وبالتالي ينعكس على قدرة الفرد على مواجهة الضغوط الحياتية. وبناءً على ذلك، تعرّف الباحثة قلق المستقبل على أنه: "حالة تحدث للطالب الجامعي تتميز بالتوتر والضيق والشعور بالخطر والخوف الدائم وتوقع حدوث مكروه في المستقبل سواء على المستوى الصحي أو الأكاديمي أو المهني، بحيث تعيقه هذه الحالة عن أداء مهامه الحالية على أكمل وجه".

أسباب قلق المستقبل:

باستقراء بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت قلق المستقبل مثل الفقي (2013)، و(2014) Al-Matameh & Altrawneh، و(2016) Hammad، أمكن للباحثة إيجاز الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة فيما يلي:

1- طغيان الجانب المادي على القيم الروحية والأخلاقية.

2- عدم القدرة على التكيف مع التغيرات المتلاحقة في الدراسة والعمل.

3- تعدد المتطلبات والاحتياجات، مع الخوف من عدم القدرة على الوفاء بها بسبب الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر بها المجتمعات.

4- ازدياد نسبة المشكلات الأسرية والاجتماعية مما أدى إلى تحويل البيئة المحيطة إلى بيئة قلقة مشبعة بعوامل التوتر والخوف والهم ومواقف الضغط.

5- فقدان الثقة في المستقبل الناتج عن الخبرة المكتسبة من الخريجين الذين مروا بخبرات سيئة.

6- عدم مناسبة الطموحات للإمكانيات الحالية.

وتضيف الباحثة إلى مسببات قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة في الوقت الراهن ما يلي:

- انتشار بعض الأمراض المعدية مؤخرًا وأهمها فيروس كورونا المستجد (Covid-19).
- المرور بخبرة تعليق الدراسة –مؤخرًا- وما نتج عنه من التحول من التعليم المباشر إلى التعليم عبر الإنترنت باستخدام الفصول الافتراضية، مع غياب التدريب الكافي للطلاب.
- اتجاه العديد من المؤسسات المهنية إلى تقليل العمالة مما نتج عنه ارتفاع نسبة البطالة.

أعراض قلق المستقبل:

تلخص الفقي (2013: 140) أعراض قلق المستقبل فيما يلي:

- أعراض فسيولوجية: وهي عبارة عن برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطرابات معدية، سرعة في دقات القلب، صداع، فقدان شهية، غثيان، اضطرابات في التنفس والنوم، واتساع حدقة العين.
- أعراض نفسية: مثل الخوف الشديد، عدم القدرة على الانتباه أو التركيز، توقع المصائب، الإحساس الدائم بالهزيمة والاكتئاب، عدم الثقة بالنفس، العجز، فقدان الطمأنينة والأمن والاستقرار، الهروب من المواجهة، الخوف من الإصابة بالأمراض.

دراســـــات سابقـــــة:

دراسات تناولت الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة Was et al. (2009) إلى معرفة العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى طلبة الجامعة؛ وشارك في الدراسة (407) طالبًا وطالبة بجامعة ميدويسترن بالولايات المتحدة الأمريكية؛ واستخدمت الدراسة مقياس الهوية الأكاديمية Was & Isaacson (2008)، ومقياس التوجه نحو الهدف؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين حالات الهوية الأكاديمية والتوجه نحو الهدف.

كما هدفت دراسة Fearon (2012) إلى فحص علاقة أنماط الهوية المختلفة بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة؛ وشارك في الدراسة (163) طالبًا وطالبة من عدة كليات بجنوب غرب الولايات المتحدة، بمتوسط عمري (22,8) عامًا، وانحراف معياري (6,4)؛ وتكونت أدوات الدراسة من: المقياس الموضوعي الشامل لحالة

هوية الأنا- 2، ومقياس الهوية الأكاديمية (2008) Was & Isaacson، ومقياس الهوية العرقية متعدد المجموعات- المُراجع، ومقياس التحصيل الدراسي؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة بين أبعاد الهوية الأكاديمية من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

بينما هدفت دراسة Hejazi et al. (2012) إلى تحديد العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وكل من التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ وشارك في الدراسة (301) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى من المرحلة الدراسية، (159 ذكور، و142 إناث) بمتوسط عمري (15 عامًا وشهرين)، وانحراف معياري (0,68)؛ واستخدمت الدراسة مقياس الهوية الأكاديمية (2008) Was & Isaacson، واستبيان التوجه نحو الهدف؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث).

وهدفت دراسة Carlisle (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية وحالات الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛ وشارك في الدراسة (370) من طلبة جامعة جنوب كاليفورنيا بمتوسط عمري (19,22) وانحراف معياري (2,59)؛ واستخدمت الدراسة استبيان الإعاقة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الهوية الأكاديمية (2008) Was & Isaacson، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية وحالات الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في كل من الإعاقة الذاتية الأكاديمية وحالات الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث).

وهدفت دراسة Ireri (2015) إلى تحديد العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وكل من التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في كينيا، وكذلك معرفة الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)؛ وشارك في الدراسة (390) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة كينيا؛ واستخدمت الدراسة استبيان التوجه نحو الهدف، ومقياس أنماط الهوية الأكاديمية (2008) Was & Isaacson؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية وكل من التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الهوية الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع (ذكور- إناث).

وهدفت دراسة محاسنة، والعظامات (2018) إلى التعرف على أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري النوع، والمستوى الدراسي؛ وشارك في الدراسة (480) طالبًا وطالبة من طلبة

الجامعة الهاشمية؛ واستخدمت الدراسة مقياس أنماط الهوية الأكاديمية Was & Isaacson (2008)، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية بأبعادها وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، والمستوى الدراسي (السنة الأولى- السنة الثانية- السنة الثالثة- السنة الرابعة).

وهدفت دراسة الزبيدي (2019) إلى التعرف على مفهوم الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات؛ وشارك في الدراسة (120) طالبًا وطالبة (58 طالب، و62 طالبة)؛ واستخدمت الدراسة مقياس الهوية الأكاديمية لـ(دياكانديا)؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة بين الهوية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث).

وهدفت دراسة Abdi & Zandipayam (2019) إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد الهوية الأكاديمية والازدهار لدى طلاب جامعة العلوم الطبية؛ وشارك في الدراسة (200) طالبًا من طلاب جامعة العلوم الطبية؛ واستخدمت الدراسة مقياس أنماط الهوية الأكاديمية Was & Isaacson (2008)، ومقياس الازدهار؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين معدلات الأداء الأكاديمي وأبعاد الهوية الأكاديمية لدى طلاب جامعة العلوم الطبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات التي تم عرضها - سابقًا- وغيرها من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، يتضح ما يلي:

- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من التحصيل الدراسي و/أو التوجه نحو الهدف كدراسة Was et al. (2009)، ودراسة Fearon (2012)، ودراسة Hejazi et al. (2012)، ودراسة Ireri (2015)، ودراسة محاسنة، والعظامات (2018)، ودراسة الزبيدي (2019)؛ بينما هدفت دراسة Carlisle (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية وحالات الهوية الأكاديمية، في حين هدفت دراسة Abdi & Zandipayam (2019) إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد الهوية الأكاديمية والازدهار.
- ركزت معظم الدراسات على طلبة المرحلة الجامعية، في حين استهدفت دراستي Hejazi et al. (2012)، و Ireri (2015) طلاب المرحلة الثانوية.
- استخدمت معظم الدراسات مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد/ Was & Isaacson, 2008)، في حين استخدمت دراسة الزبيدي (2019) مقياس الهوية الأكاديمية لـ(دياكانديا).

- اعتمدت جميع الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من علاقة الهوية الأكاديمية بالمتغيرات الأخرى.
- أكدت جميع الدراسات وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية وكل من التحصيل الدراسي والتوجه نحو الهدف والأداء الأكاديمي.
- ندرة الدراسات العربية ومحدودية الدراسات الأجنبية التي تناولت الهوية الأكاديمية في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية.
- تضارب نتائج الدراسات من حيث الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، حيث أكدت نتائج دراسة Hejazi et al. (2012)، ودراسة Carlisle (2015)، ودراسة Ireri (2015)، ودراسة محاسنة، والعظامات (2018) وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، في حين أشارت نتائج دراسة الزبيدي (2019) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع.
- عدم وجود دراسة واحدة- في حدود اطلاع الباحثة- تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل) لدى طلبة الجامعة، وكذلك معرفة الفروق في الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية).

فروض البحث:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

4- يمكن التنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)،

والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية).

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي وذلك بهدف الكشف عن مفهوم الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، وقلق المستقبل) لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: المشاركون في البحث:

[أ] **المشاركون في البحث الاستطلاعي:** شارك في البحث الاستطلاعي (240) طالب وطالبة (120 طالب، و120 طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأولى والنهائية وتتراوح أعمارهم ما بين (18- 23) عامًا، وذلك بهدف الوقوف على مدى ملائمة أدوات البحث، والتأكد من وضوح التعليمات والبنود المتضمنة فيها، والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

[ب] **المشاركون في البحث الأساسي:** شارك في البحث الأساسي (400) طالب وطالبة (200 طالب، و200 طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأولى والنهائية بكلية أصول الدين بالقاهرة وكلية العلوم للبنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية العلوم بنات بالقاهرة، وتتراوح أعمارهم ما بين (18- 23) عامًا بمتوسط عمري قدره (21,3) وانحراف معياري قدره (1,75)، وذلك بالعام الجامعي 2021/2020م. ويوضح جدول (1) توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا لكل من النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

جدول (1)

توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا لكل من النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي

المتغير	النوع		التخصص الأكاديمي		المستوى الدراسي	
	ذكور	إناث	أدبي	علمي	الفرقة الأولى	الفرقة النهائية
العدد	200	200	200	200	200	200

ثالثًا: أدوات البحث:

(1) مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس الهوية الأكاديمية لطلبة الجامعة نظرًا لندرة وجود مقاييس في البيئة العربية لقياس الهوية الأكاديمية لطلبة الجامعة –في حدود اطلاع

الباحثة، وحتى يتناسب مع طبيعة الدراسة والهدف منها وخصائص المشاركين فيها. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس أنماط الهوية الأكاديمية لطلبة الجامعة (متمثلة في الهوية الأكاديمية المحققة، والهوية الأكاديمية المعلقة، والهوية الأكاديمية المغلقة، والهوية الأكاديمية المضطربة).

- إستقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية – المتاحة- وثيقة الصلة بموضوع الهوية الأكاديمية، وبعض المقاييس الأجنبية التي أُعدت لقياس الهوية الأكاديمية وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس Was & Isaacson (2008)، ومقياس حالات الهوية الأكاديمية Rahiminezhad et al. (2011)، ومقياس الهوية الأكاديمية Decandia (2014).

- صياغة عبارات المقياس: تكون المقياس من (60) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بالتساوي، بمعدل (15) عبارة لكل بعد: البعد الأول (الهوية الأكاديمية المحققة)، والبعد الثاني (الهوية الأكاديمية المعلقة)، والبعد الثالث (الهوية الأكاديمية المغلقة)، والبعد الرابع (الهوية الأكاديمية المضطربة)

- تحديد أسلوب الاستجابة على المقياس: فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي (تنطبق تمامًا ــ تنطبق إلى حد ما ــ لا تنطبق).

- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب على (ثلاث درجات) للاستجابة (تنطبق تمامًا)، و(درجتين) للاستجابة (تنطبق إلى حد ما)، و(درجة واحدة) للاستجابة (لا تنطبق) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة وتُعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تكون أعلى درجة (180) وأقل درجة (60).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الاتساق الداخلي:

أ- الاتساق الداخلي للعبارات: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن= 240)، والنتائج كما جاءت في الجدول التالي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس الهوية الأكاديمية

(ن= 240)

الهوية الأكاديمية المحققة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المضطربة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	◆◆0,542	2	◆◆0,563	3	◆◆0,489	4	◆◆0,551
5	◆◆0,559	6	◆◆0,734	7	◆◆0,632	8	◆◆0,490
9	◆◆0,578	10	◆◆0,641	11	◆◆0,560	12	◆◆0,523
13	◆◆0,384	14	◆◆0,511	15	◆◆0,476	16	◆◆0,840
17	◆◆0,677	18	◆◆0,538	19	◆◆0,813	20	◆◆0,580
21	◆◆0,609	22	◆◆0,495	23	◆◆0,562	24	◆◆0,649
25	◆◆0,743	26	◆◆0,822	27	◆◆0,585	28	◆◆0,624
29	◆◆0,529	30	◆◆0,674	31	◆◆0,799	32	◆◆0,499
33	◆◆0,517	34	◆◆0,397	35	◆◆0,667	36	◆◆0,652
37	◆◆0,401	38	◆◆0,569	39	◆◆0,485	40	◆◆0,394
41	◆◆0,544	42	◆◆0,447	43	◆◆0,621	44	◆◆0,519
45	◆◆0,430	46	◆◆0,576	47	◆◆0,550	48	◆◆0,594
49	◆◆0,519	50	◆◆0,538	51	◆◆0,474	52	◆◆0,622
53	◆◆0,582	54	◆◆0,386	55	◆◆0,593	56	◆◆0,706
57	◆◆0,628	58	◆◆0,515	59	◆◆0,651	60	◆◆0,596

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس الهوية الأكاديمية تراوحت ما بين (0,384)، و(0,840)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (3) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الهوية الأكاديمية (ن= 240).

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الهوية الأكاديمية (ن= 240)

الأبعاد	الهوية الأكاديمية المحققة	الهوية الأكاديمية المعلقة	الهوية الأكاديمية المغلقة	الهوية الأكاديمية المضطربة	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المحققة	–				
الهوية الأكاديمية المعلقة	0,736❖❖	–			
الهوية الأكاديمية المغلقة	0,567❖❖	0,439❖❖	–		
الهوية الأكاديمية المضطربة	0,663❖❖	0,574❖❖	0,465❖❖	–	
الدرجة الكلية	0,812❖❖	0,611❖❖	0,648❖❖	0,704❖❖	–

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الهوية الأكاديمية تراوحت ما بين (0,439)، و(0,812)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

الصدق العاملي Factorial Validity: قامت الباحثة بحساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية Principal components، ولإعطاء معنى سيكولوجي للعوامل المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل عن وجود أربعة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (4) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الهوية الأكاديمية (ن=240).

جدول (4)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الهوية الأكاديمية (ن=240)

العبارات	تشبعات العوامل				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
1	0.54	–	–	–	0.68
5	0.59	–	–	–	0.62
9	0.62	–	–	–	0.69
13	0.67	–	–	–	0.71
17	0.52	–	–	–	0.66
21	0.58	–	–	–	0.68
25	0.57	–	–	–	0.65
29	0.56	–	–	–	0.64
33	0.58	–	–	–	0.68
37	0.57	–	–	–	0.69
41	0.59	–	–	–	0.74
45	0.51	–	–	–	0.83
49	0.56	–	–	–	0.75
53	0.57	–	–	–	0.83
57	0.52	–	–	–	0.79
2	–	0.69	–	–	0.81
6	–	0.61	–	–	0.65
10	–	0.68	–	–	0.68
14	–	0.63	–	–	0.74
18	–	0.67	–	–	0.79
22	–	0.62	–	–	0.71

العبارات	تشبعات العوامل				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
26	–	0.69	–	–	0.78
30	–	0.64	–	–	0.80
34	–	0.56	–	–	0.68
38	–	0.51	–	–	0.69
42	–	0.57	–	–	0.76
46	–	0.53	–	–	0.79
50	–	0.58	–	–	0.69
54	–	0.67	–	–	0.73
58	–	0.63	–	–	0.76
3	–	–	0.57	–	0.74
7	–	–	0.59	–	0.73
11	–	–	0.64	–	0.74
15	–	–	0.53	–	0.76
19	–	–	0.54	–	0.75
23	–	–	0.58	–	0.71
27	–	–	0.53	–	0.69
31	–	–	0.57	–	0.74
35	–	–	0.53	–	0.71
39	–	–	0.56	–	0.69
43	–	–	0.54	–	0.67
47	–	–	0.59	–	0.78
51	–	–	0.64	–	0.71

العبارات	تشبعات العوامل				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
55	–	–	0.62	–	0.78
59	–	–	0.57	–	0.65
4	–	–	–	0.69	0.69
8	–	–	–	0.64	0.67
12	–	–	–	0.53	0.69
16	–	–	–	0.54	0.74
20	–	–	–	0.57	0.81
24	–	–	–	0.56	0.66
28	–	–	–	0.55	0.84
32	–	–	–	0.62	0.74
36	–	–	–	0.64	0.71
40	–	–	–	0.59	0.76
44	–	–	–	0.59	0.68
48	–	–	–	0.54	0.76
52	–	–	–	0.58	0.71
56	–	–	–	0.53	0.78
60	–	–	–	0.61	0.69
الجذر الكامن	16.23	12.61	9.34	5.30	43,48
نسب التباين	27.05	21.01	15.56	8.83	72,45

يتضح من الجدول السابق أن تم استخلاص أربعة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (72.45٪) من التباين الكلي، وذلك على النحو التالي:

- العامل الأول: تشبعت به (15) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (16,23) بنسبة تباين (27,05٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "الهوية الأكاديمية المحققة".

- العامل الثاني: تشبعت به (15) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (12,61) بنسبة تباين (21,01٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "الهوية الأكاديمية المعلقة".

- العامل الثالث: تشبعت به (15) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (9,34) بنسبة تباين (15,56٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "الهوية الأكاديمية المغلقة".

- العامل الرابع: تشبعت به (15) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (5,30) بنسبة تباين (8,83٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "الهوية الأكاديمية المضطربة".

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الهوية الأكاديمية بالطرق التالية:

أ- طريقة ألفا كرونباخ: باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية: باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (5) معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240).

جدول (5) معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
الهوية الأكاديمية المحققة	0,742	0,708	0,683
الهوية الأكاديمية المعلقة	0,620	0,738	0,719
الهوية الأكاديمية المغلقة	0,731	0,675	0,630
الهوية الأكاديمية المضطربة	0,579	0,596	0,543
الدرجة الكلية	0,864	0,737	0,722

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

(2)مقياس التوافق الأكاديمي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة حتى يتناسب مع طبيعة الدراسة والهدف منها وخصائص المشاركين فيها. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (متمثل في التوافق مع الأساتذة، والتوافق مع الزملاء، والتوفق مع التخصص، والتوافق مع بيئة التعلم).
- إستقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية – المتاحة- التي تناولت التوافق الأكاديمي، وبعض المقاييس التي أُعدت لقياس التوافق الأكاديمي وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس التوافق الأكاديمي Anderson et al. (2016)، ومقياس الدميني، والضريبي (2019)، ومقياس الشيخ (2019).
- صياغة عبارات المقياس: تكون المقياس من (40) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بالتساوي، بمعدل (10) عبارة لكل بعد: البعد الأول (التوافق مع الأساتذة)، والبعد الثاني (التوافق مع الزملاء)، والبعد الثالث (التوافق مع التخصص)، والبعد الرابع (التوافق مع بيئة التعلم).
- تحديد أسلوب الاستجابة على المقياس: فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي (نعم ــ إلى حد ما ــ لا).
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب على (ثلاث درجات) للاستجابة (نعم)، و(درجتين) للاستجابة (إلى حد ما)، و(درجة واحدة) للاستجابة (لا) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة وتُعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تكون أعلى درجة (120) وأقل درجة (40).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الاتساق الداخلي:

أ- الاتساق الداخلي للعبارات: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (6) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس التوافق الأكاديمي (ن= 240).

جدول (6) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس التوافق الأكاديمي (ن= 240)

التوافق مع الأساتذة		التوافق مع الزملاء		التوافق مع التخصص		التوافق مع بيئة التعلم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	◆◆0,512	2	◆◆0,667	3	◆◆0,591	4	◆◆0,686
5	◆◆0,482	6	◆◆0,529	7	◆◆0,709	8	◆◆0,495
9	◆◆0,507	10	◆◆0,571	11	◆◆0,550	12	◆◆0,584
13	◆◆0,496	14	◆◆0,527	15	◆◆0,569	16	◆◆0,532
17	◆◆0,535	18	◆◆0,640	19	◆◆0,498	20	◆◆0,464
21	◆◆0,671	22	◆◆0,556	23	◆◆0,499	24	◆◆0,399
25	◆◆0,588	26	◆◆0,471	27	◆◆0,564	28	◆◆0,463
29	◆◆0,567	30	◆◆0,562	31	◆◆0,511	32	◆◆0,454
33	◆◆0,604	34	◆◆0,506	35	◆◆0,558	36	◆◆0,589
37	◆◆0,518	38	◆◆0,534	39	◆◆0,610	40	◆◆0,561

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس التوافق الأكاديمي تراوحت ما بين (0,399)، و(0,709)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (7) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي (ن= 240).

جدول (7) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي (ن= 240)

الأبعاد	التوافق مع الأساتذة	التوافق مع الزملاء	التوافق مع التخصص	التوافق مع بيئة التعلم	الدرجة الكلية
التوافق مع الأساتذة	–				
التوافق مع الزملاء	0,580❖❖	–			
التوافق مع التخصص	0,569❖❖	0,566❖❖	–		
التوافق مع بيئة التعلم	0,625❖❖	0,519❖❖	0,649❖❖	–	
الدرجة الكلية	0,723❖❖	0,735❖❖	0,803❖❖	0,781❖❖	–

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي تراوحت ما بين (0,519)، و(0,803)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

الصدق العاملي Factorial Validity: قامت الباحثة بحساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية Principal components، ولإعطاء معنى سيكولوجي للعوامل المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل عن وجود أربعة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (8) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس التوافق الأكاديمي (ن=240).

جدول (8)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس التوافق الأكاديمي (ن=240)

العبارات	تشبعات العوامل				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
1	0.69	–	–	–	0.65
5	0.64	–	–	–	0.69
9	0.74	–	–	–	0.74
13	0.70	–	–	–	0.75
17	0,57	–	–	–	0.71
21	0,68	–	–	–	0.76
25	0,75	–	–	–	0.71
29	0,69	–	–	–	0.68
33	0,64	–	–	–	0.79
37	0,76	–	–	–	0.69
2	–	0,53	–	–	0.76
6	–	0,38	–	–	0.79
10	–	0,39	–	–	0.67
14	–	0,66	–	–	0.69
18	–	0,67	–	–	0.79
22	–	0,38	–	–	0.71
26	–	0,79	–	–	0.74
30	–	0,79	–	–	0.68
34	–	0,36	–	–	0.67
38	–	0,43	–	–	0.69
3	–	–	0,73	–	0.71
7	–	–	0,94	–	0.75

العبارات	تشبعات العوامل				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
11	–	–	0,61	–	0.74
15	–	–	0,61	–	0.76
19	–	–	0,93	–	0.78
23	–	–	0,94	–	0.69
27	–	–	0,30	–	0.67
31	–	–	0,94	–	0.66
35	–	–	0,73	–	0.78
39	–	–	0,94	–	0.79
4	–	–	–	0,40	0.74
8	–	–	–	0,54	0.72
12	–	–	–	0,32	0.77
16	–	–	–	0,52	0.69
20	–	–	–	0,57	0.79
24	–	–	–	0,56	0.69
28	–	–	–	0,45	0.68
32	–	–	–	0,54	0.73
36	–	–	–	0,37	0.74
40	–	–	–	0,34	0.75
الجذر الكامن	5.14	4.17	6,80	3,38	19,49
نسب التباين	11.69	9.49	13,61	8,45	43,24

يتضح من الجدول السابق أن تم استخلاص أربعة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (43.24٪) من التباين الكلي، وذلك على النحو التالي:

- العامل الأول: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (5,14) بنسبة تباين (11,69٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "التوافق مع الأساتذة".

- العامل الثاني: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (4,17) بنسبة تباين (9,49٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "التوافق مع الزملاء".

- العامل الثالث: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (6,80) بنسبة تباين (13,61٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "التوافق مع التخصص".

- العامل الرابع: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (3,38) بنسبة تباين (8,45٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "التوافق مع بيئة التعلم".

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التوافق الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (9) معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240).

جدول (9)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
التوافق مع الأساتذة	0,734	0,715	0,637
التوافق مع الزملاء	0,710	0,763	0,704
التوافق مع التخصص	0,526	0,745	0,719
التوافق مع بيئة التعلم	0,735	0,623	0,541
الدرجة الكلية	0,749	0,738	0,735

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

(3) مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد خليفة، 2006):

قامت الباحثة باختيار مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد خليفة، 2016) للاستخدام في البحث الحالي لمناسبته للمشاركين في البحث وهم طلبة الجامعة، ولسهولة تطبيقه وتصحيحه.

- **وصف المقياس:** يشتمل المقياس على (50) بندًا، موزعين على خمسة أبعاد بالتساوي، وهذه الأبعاد هي: الشعور بالمسئولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل، ويتم الاستجابة على البنود بوضع درجة تراوح ما بين (1- 5)، بحيث تشير الدرجة (1) إلى عدم تعبير البند على الإطلاق على الطالب، بينما تشير الدرجة (5) إلى تعبير البند تمامًا عن الطالب. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (50- 250).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام معد المقياس بحساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0,54)، و(0,77)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بين (0,130)، و(0,827)؛ كما قام معد المقياس بحساب الصدق العاملي للمقياس، وقد تشبعت الأبعاد الخمسة على عامل واحد واستوعب هذا العامل 32٪ من التباين. وهو ما يدل على تمتع المقياس بقدر عالي من الصدق، وقام معد المقياس أيضًا بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني يتراوح بين (10- 15) يومًا، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0,61)، و(0,86)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على المشاركين في البحث الحالي كما يلي:

- **الاتساق الداخلي:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس الدافعية للإنجاز

(ن= 240)

الشعور بالمسئولية		السعي نحو التفوق		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن		التخطيط للمستقبل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	◆◆0,66	2	◆◆0,72	3	◆◆0,43	4	◆◆0,42	5	◆◆0,57
6	◆◆0,59	7	◆◆0,66	8	◆◆0,69	9	◆◆0,65	10	◆◆0,45

الشعور بالمسئولية		السعي نحو التفوق		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن		التخطيط للمستقبل	
11	◆◆0,78	12	◆◆0,75	13	◆◆0,79	14	◆◆0,56	15	◆◆0,49
16	◆◆0,61	17	◆◆0,79	18	◆◆0,58	19	◆◆0,40	20	◆◆0,53
21	◆◆0,56	22	◆◆0,68	23	◆◆0,51	24	◆◆0,49	25	◆◆0,61
26	◆◆0,57	27	◆◆0,72	28	◆◆0,53	29	◆◆0,56	30	◆◆0,73
31	◆◆0,62	32	◆◆0,69	33	◆◆0,74	34	◆◆0,53	35	◆◆0,68
36	◆◆0,63	37	◆◆0,53	38	◆◆0,65	39	◆◆0,57	40	◆◆0,49
41	◆◆0,77	42	◆◆0,66	43	◆◆0,67	44	◆◆0,51	45	◆◆0,70
46	◆◆0,74	47	◆◆0,64	48	◆◆0,71	49	◆◆0,55	50	◆◆0,59

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس الدافعية للإنجاز تراوحت ما بين (0,40)، و(0,79)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز (ن= 240)

م	البعد	الدرجة الكلية
1	الشعور بالمسئولية	◆◆0,834
2	السعي نحو التفوق	◆◆0,797
3	المثابرة	◆◆0,865
4	الشعور بأهمية الزمن	◆◆0,775
5	التخطيط للمستقبل	◆◆0,882

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز تراوحت ما بين (0,775)، و(0,882)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

- ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان-براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (12)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
الشعور بالمسئولية	0,853	0,721	0,790
السعي نحو التفوق	0,782	0,579	0,643
المثابرة	0,706	0,673	0,698
الشعور بأهمية الزمن	0,596	0,757	0,804
التخطيط للمستقبل	0,632	0,650	0,731
الدرجة الكلية	0,719	0,506	0,617

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

(4)مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة حتى يتناسب مع طبيعة الدراسة والهدف منها وخصائص المشاركين فيها. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة (متمثل في قلق المستقبل الصحي، وقلق المستقبل الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني).
- إستقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية - المتاحة- وثيقة الصلة بموضوع قلق المستقبل، وبعض المقاييس التي أُعدت لقياس قلق المستقبل وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس أبو فضة (2013)، ومقياس Zaleski et al. (2017)، ومقياس فرغلي (2019).
- وصف المقياس: تكون المقياس من (30) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي بمعدل (10) عبارات لكل بعد: البعد الأول (قلق المستقبل الصحي)، والبعد الثاني (قلق المستقبل الأكاديمي)، والبعد الثالث (قلق المستقبل المهني).
- تحديد أسلوب الاستجابة على المقياس: فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي (دائمًا- أحيانًا- أبدًا).
- تم إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب على (ثلاث درجات) للاستجابة (دائمًا)، و(درجتين) للاستجابة (أحيانًا)، و(درجة واحدة) للاستجابة

(أبدًا) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة وتُعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تكون أعلى درجة (90) وأقل درجة (30).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الاتساق الداخلي:

أ- الاتساق الداخلي للعبارات: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (13) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس قلق المستقبل (ن= 240).

جدول (13) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس قلق المستقبل (ن= 240)

قلق المستقبل الصحي		قلق المستقبل الأكاديمي		قلق المستقبل المهني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0,556❖❖	2	0,614❖❖	3	0,538❖❖
4	0,622❖❖	5	0,706❖❖	6	0,529❖❖
7	0,568❖❖	8	0,780❖❖	9	0,571❖❖
قلق المستقبل الصحي		**قلق المستقبل الأكاديمي**		**قلق المستقبل المهني**	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
10	0,637❖❖	11	0,549❖❖	12	0,617❖❖
13	0,574❖❖	14	0,566❖❖	15	0,736❖❖
16	0,530❖❖	17	0,527❖❖	18	0,695❖❖
19	0,498❖❖	20	0,428❖❖	21	0,594❖❖
22	0,509❖❖	23	0,516❖❖	24	0,605❖❖
25	0,640❖❖	26	0,654❖❖	27	0,591❖❖
28	0,490❖❖	29	0,553❖❖	30	0,526❖❖

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (0,428)، و(0,780)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (14) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (ن= 240).

جدول (14)

معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (ن= 240)

الأبعاد	قلق المستقبل الصحي	قلق المستقبل الأكاديمي	قلق المستقبل المهني	الدرجة الكلية
قلق المستقبل الصحي	-			
قلق المستقبل الأكاديمي	0,786❖❖	-		
قلق المستقبل المهني	0,656❖❖	0,579❖❖	-	
الدرجة الكلية	0,854❖❖	0,732❖❖	0,811❖❖	-

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (0,579)، و(0,854)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

الصدق العاملي Factorial Validity: قامت الباحثة بحساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية Principal components، ولإعطاء معنى سيكولوجي للعوامل المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (15) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس قلق المستقبل (ن=240).

جدول (15) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس قلق المستقبل (ن=240)

م	تشبعات العوامل			نسب الشيوع	م	تشبعات العوامل			نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث			الأول	الثاني	الثالث	
1	0,76	-	-	0,75	17	-	0,70	-	0,58
4	0,88	-	-	0,85	20	-	0,94	-	0,85
7	0,64	-	-	0,63	23	-	0,91	-	0,96

م	تشبعات العوامل			نسب الشيوع	م	تشبعات العوامل			نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث			الأول	الثاني	الثالث	
10	0,72	–	–	0,60	26	–	0,94	–	0,98
13	0,87	–	–	0,81	29	–	0,58	–	0,49
16	0,90	–	–	0,87	3	–	–	0,88	0,79
19	0,83	–	–	0,76	6	–	–	0,84	0,73
22	0,88	–	–	0,85	9	–	–	0,85	0,75
25	0,76	–	–	0,75	12	–	–	0,92	0,86
28	0,45	–	–	0,34	15	–	–	0,95	0,91
2	–	0,59	–	0,55	18	–	–	0,95	0,91
5	–	0,63	–	0,50	21	–	–	0,91	0,83
8	–	0,93	–	0,92	24	–	–	0,94	0,89
11	–	0,96	–	0,98	27	–	–	0,95	0,91
14	–	0,94	–	0,96	30	–	–	0,85	0,74
				الجذر الكامن		7,24	8,08	8,52	23,84
				نسبة التباين		14,49	16,17	17,04	47,7

يتضح من الجدول السابق أن تم استخلاص ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (47.7٪) من التباين الكلي، وذلك على النحو التالي:

- العامل الأول: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (7,24) بنسبة تباين (14,49٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "قلق المستقبل الصحي".
- العامل الثاني: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (8,08) بنسبة تباين (16,17٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "قلق المستقبل الأكاديمي".

- العامل الثالث: تشبعت به (10) عبارة تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (8,52) بنسبة تباين (17,04٪)، وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "قلق المستقبل المهني".

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (16) معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240).

جدول (16)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان وجتمان (ن= 240)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
قلق المستقبل الصحي	0,707	0,786	0,784
قلق المستقبل الأكاديمي	0,691	0,749	0,751
قلق المستقبل المهني	0,758	0,760	0,758
الدرجة الكلية	0,816	0,834	0,831

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط.
- تحليل الانحدار المتعدد.
- اختبار التاء (T-test).

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس التوافق الأكاديمي، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (17)

معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس التوافق الأكاديمي (ن= 400)

أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية	أبعاد مقياس التوافق الأكاديمي				
	التوافق مع الأساتذة	التوافق مع الزملاء	التوافق مع التخصص	التوافق مع بيئة التعلم	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المحققة	◆◆0,73	◆◆0,82	◆◆0,81	◆◆0,79	◆◆0,78
الهوية الأكاديمية المعلقة	◆◆0,77	◆◆0,79	◆◆0,85	◆◆0,72	◆◆0,88
الهوية الأكاديمية المغلقة	◆◆0,62	◆◆0,69	◆◆0,74	◆◆0,59	◆◆0,75
الهوية الأكاديمية المضطربة	– ◆◆0,64	– ◆◆0,75	– ◆◆0,71	– ◆◆0,66	– ◆◆0,76
الدرجة الكلية	◆◆0,83	◆◆0,82	◆◆0,91	◆◆0,86	◆◆0,88

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين أبعاد الهوية الأكاديمية (المحققة، والمعلقة، والمغلقة) والدرجة الكلية للهوية الأكاديمية من جهة، وأبعاد التوافق الأكاديمي (التوافق مع الأساتذة، والتوافق مع الزملاء، والتوافق مع التخصص، والتوافق مع بيئة التعلم) والدرجة الكلية له من جهة أخرى، في حين وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين بعد الهوية الأكاديمية المضطربة وأبعاد التوافق الأكاديمي (التوافق مع الأساتذة، والتوافق مع الزملاء، والتوافق مع التخصص، والتوافق مع بيئة التعلم) والدرجة الكلية للتوافق الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة عسيري (2003) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التوافق وتحقيق الهوية ووجود علاقة سلبية دالة

إحصائيًا بين التوافق وتشتت الهوية؛ ودراسة العطوي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق في درجات الطلبة على التوافق الانفعالي والأسري تعزي لحالة تحقيق الهوية مقابل حالات (تعليق القرار، انغلاق الهوية، اضطراب الهوية، غير مميزين)؛ ودراسة مكطوف، وسعيد، (2007) التي توصل إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين تحقيق الهوية والتوافق النفسي والاجتماعي؛ ودراسة الدوكالي (2010) حيث توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أزمة الهوية والتوافق النفسي والاجتماعي؛ ودراسة البيرقدار (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين رتب هوية الأنا (التحقيق والتعليق) والتوافق النفسي والاجتماعي، في حين وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين رتب هوية الأنا (الانغلاق والتشتت) والتوافق النفسي والاجتماعي؛ ودراسة جبر (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة بين رتب هوية الأنا والتوافق النفسي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه كلما ازدادت قدرة الطالب الجامعي على اكتشاف مجموعة القيم والمعتقدات الأكاديمية الخاصة به، وقدرته على تحمل مسئولية تعليمه الجامعي ووضع أهداف أكاديمية لنفسه يسعى إلى تحقيقها وتأدية مهامه الأكاديمية والالتزام بالأساليب والاستراتيجيات التي تساعده على تحقيق أهدافه، كلما زادت قدرته على إقامة علاقات إيجابية مع أساتذته وزملائه والانسجام معهم والحصول على دعمهم وتشجيعهم ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة، كما ينعكس ذلك على رضاه عن تخصصه الدراسي الذي اختاره بنفسه، وبذل المجهود اللازم للإبداع والتفوق فيه، وكذلك تزيد قدرته على التكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئة التعلم الجامعية مما يجعله يشارك بفعالية في المحاضرات العادية والمحاضرات التي تتم عبر الانترنت، ويزيد من رضاه عن الكلية التي ينتسب إليها.

كما ترى الباحثة أن الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المضطربة والذين يعانون من عدم القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف والقيم الأكاديمية والالتزام بها والذين تتسم حياتهم باللامبالاة بالمهام الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والفوضى الأكاديمية، سوف يعانون –بلا شك– من عدم القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أساتذتهم وزملائهم، وعدم رضا عن التخصص الدراسي وعن البيئة التعليمية وضعف القدرة على التكيف مع التغيرات التي تحدث فيها.

وخلص Adams et al. (2000) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون إحساسًا قويًا بالهوية الأكاديمية يجدون طرقًا للمشاركة في مجموعة واسعة من الخبرات الجامعية، ويبذلون جهودًا للتعلم والنمو، ويبدأون في التفاعل مع كل من أعضاء هيئة التدريس وزملائهم الطلاب بطرق مثمرة.

ويشير نجيب وآخرون (2016: 157) إلى أن الأفراد ذوي الهوية المحققة لا يتأثرون بالتغيرات المفاجئة التي تحدث في البيئة المحيطة ولا بالتحولات غير المتوقعة لكنهم يكونون قادرين على التوافق.

ويؤكد دوس (2019: 88) أن مدى توافر مهارات الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة والممارسة الجيدة لهذه المهارات تساعدهم في الحصول على مستوى دراسي مميز، وبالتالي معدل أكاديمي مرتفع، وهذا من شأنه زيادة توافقهم الأكاديمي.

كما ترى الباحثة أن تنوع بيئات التعلم ما بين بيئة التعلم العادية وبيئة التعلم الافتراضية عبر الانترنت قد يتيح للطلبة ذوي الهويات الأكاديمية المعلقة والمغلقة والمضطربة مجالات أوسع للتوافق الأكاديمي، خاصة أولئك الطلاب الذين يعانون من ضعف الثقة بالنفس أو التردد حول المشاركة الأكاديمية في نطاق بيئة التعلم العادية مع ما تقتضيه من مواجهة الأساتذة والزملاء، فمثل هؤلاء الطلاب قد يجدون في فصول التعلم الافتراضية مساحة أوسع للانخراط في العملية التعليمية والمشاركة الفعالة بها.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة".
وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (18)

معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز (ن= 400)

أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية	أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز				
	الشعور بالمسئولية	السعي نحو التفوق	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المحققة	◆◆0,69	◆◆0,82	◆◆0,76	◆◆0,71	◆◆0,68	◆◆0,77
الهوية الأكاديمية المعلقة	◆◆0,58	◆◆0,63	◆◆0,70	◆◆0,68	◆◆0,74	◆◆0,75
أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية	أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز					
	الشعور بالمسئولية	السعي نحو التفوق	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المغلقة	◆◆0,61	◆◆0,57	◆◆0,78	◆◆0,56	– ◆◆0,60	◆◆0,67
الهوية الأكاديمية المضطربة	– ◆◆0,58	– ◆◆0,49	– ◆◆0,62	– ◆◆0,53	– ◆◆0,55	– ◆◆0,60
الدرجة الكلية	◆◆0,54	◆◆0,48	◆◆0,58	◆◆0,65	◆◆0,57	◆◆0,59

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين أبعاد الهوية الأكاديمية (المحققة، والمعلقة، والمغلقة) والدرجة

الكلية للهوية الأكاديمية من جهة، وأبعاد الدافعية للإنجاز (الشعور بالمسئولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل) والدرجة الكلية لها من جهة أخرى، فيما عدا العلاقة بين بعد الهوية الأكاديمية المغلقة وبعد التخطيط للمستقبل فقد كانت العلاقة بينهما سالبة، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين بعد الهوية الأكاديمية المضطربة وأبعاد التوافق الأكاديمي (الشعور بالمسئولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل) والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة Was et al. (2009)، ودراسة Hejazi et al. (2012)، ودراسة Ireri (2015) من وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد الهوية الأكاديمية والتوجه نحو الهدف.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المحققة والطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المعلقة "باعتبارها مرحلة سابقة لتحقيق الهوية الأكاديمية" يظهرون مستويات مرتفعة من الالتزام والجدية في أداء ما يكلفون به من أعمال ويبذلون المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف الأكاديمية الخاصة بهم، وللحصول على تقديرات مرتفعة كما تزداد لديهم الرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، ويفضلون الأعمال الصعبة التي تتطلب التفكير والبحث، ويبذلون الوقت والجهد في سبيل تخطي العقبات التي تواجههم. كذلك فإنهم يحرصون على تأدية المهام الأكاديمية في مواعيدها والالتزام بجدول زمني لكل ما يقومون به من أنشطة وينزعجون من عدم الالتزام بالمواعيد، ويقومون بوضع خطط مستقبلية لإنجاز المهام المطلوبة منهم بشكل منظم ومتقن.

أما الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المغلقة فإنهم يتبنون الأهداف التي وضعها لهم الآخرون (الآباء- المعلمون- الأقران ...)، وبالتالي فإنهم لا يهتمون بوضع خطط مستقبلية للمهام الواجب عليهم أدائها بل يتركون لغيرهم مهمة التخطيط للمستقبل في حين يلتزمون هم التزامًا صارمًا بتنفيذ تلك الخطط، ويشعرون بالمسئولية ويسعون نحو التفوق ويثابرون من أجل إرضاء الآخرين وتحقيق أهدافهم وخططهم.

ويذكر Puspoky (2018) أنه عندما يجبر الوالدان الفرد على الوقوع تحت وطأة الهوية المغلقة من خلال إعفاءه من استقلاليته ومهمة العمل خلال أزمة الهوية واستكشاف الاهتمامات، فإنه يصبح مثقلًا بالنتائج السلبية المرتبطة بذلك، كنقص الدافعية الذاتية وأهداف التفوق والمشاركة الأكاديمية.

كذلك فإن الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المضطربة يُظهرون انخفاضًا في مستوى الدافعية للإنجاز متمثلًا في تدني الشعور بالمسئولية وعدم الاكتراث واللامبالاة

وعدم وضع أهداف أو خطط مستقبلية يسعون إلى تحقيقها، والعزوف عن المشاركة الأكاديمية، وضعف الالتزام بالمهام الأكاديمية، وعدم الشعور بأهمية الزمن وعدم القدرة على الالتزام بجدول زمني لأداء الأعمال المطلوبة منهم. وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات والبحوث مثل (2009) .Was et al، و(2015) Ireri، و(2016) Howell، و(2018) .Alysia et al، و(2018) Puspoky.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق المستقبل، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (19)

معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق المستقبل (ن= 400)

أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية	أبعاد مقياس قلق المستقبل			
	قلق المستقبل الصحي	قلق المستقبل الأكاديمي	قلق المستقبل المهني	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المحققة	-0,62◆◆	-0,59◆◆	-0,54◆◆	-0,63◆◆
الهوية الأكاديمية المعلقة	0,50◆◆	0,48◆◆	0,57◆◆	0,59◆◆
الهوية الأكاديمية المغلقة	-0,49◆◆	-0,51◆◆	-0,45◆◆	-0,56◆◆
الهوية الأكاديمية المضطربة	0,61◆◆	0,64◆◆	0,58◆◆	0,65◆◆
الدرجة الكلية	-0,69◆◆	-0,67◆◆	-0,60◆◆	-0,71◆◆

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين أبعاد الهوية الأكاديمية (المحققة، والمغلقة) والدرجة الكلية للهوية الأكاديمية من جهة، وأبعاد قلق المستقبل (قلق المستقبل الصحي، وقلق المستقبل الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني) والدرجة الكلية له من جهة أخرى، في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين بعدي الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة وأبعاد قلق المستقبل (قلق المستقبل الصحي، وقلق المستقبل الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني) والدرجة الكلية لقلق المستقبل.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة أبو فضة (2013) من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأزمة الهوية؛ ودراسة Lillevoll et al. (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين حالات الهوية والقلق، ودراسة Namadar et al. (2014) حيث توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية أساليب الهوية والقلق.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن قدرة الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المحققة على وضع أهداف أكاديمية لأنفسهم وتبنيهم لاستراتيجيات تعليمية ناجحة واستخدامهم سلوكيات فعالة في سبيل تحقيق أهدافهم، وقدرتهم على التخطيط الجيد للمستقبل وتخطي الصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى قدرتهم على التوافق مع التغيرات البيئية المفاجئة، كل ذلك من شأنه أن يقلل من حالة التوتر والضيق المرتبط بالمستقبل والخوف والترقب الدائم لوقوع مكروه سواء على المستوى الصحي أو الأكاديمي أو المهني، كما أنهم يكونون أكثر تفاؤلًا حول مستقبلهم.

وتشير المصري (2011: 160) إلى أن المستقبل لدى الطلاب مرتبط بالقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها وهو مكون رئيسي لسلوك الشخص، وعدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على إنجاز الخطط المستقبلية البعيدة المدى وهذا كله يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل، وقد يصاب الفرد بالإحباط أو الانسحاب، وزيادة القلق لدى الطلاب يجعلهم غير قادرين على اتباع التعليمات التدريسية وتنظيم العمل داخل الجامعة مما يؤثر على بيئة التعلم لديهم، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى هناك عوامل دافعية مرتبطة باختيار الكلية للطلبة الجدد ومرتبطة باتخاذ قراراتهم المهنية وأن هؤلاء الطلاب لديهم أهداف نحو المستقبل ويوجهون أنفسهم بالنسبة لاختيار مهنة المستقبل.

كما ترى الباحثة أن الطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المعلقة بما يخبرونه من حالة التردد وعدم اليقين الأكاديمي والانخراط النشط في استكشاف مجموعة القيم والأهداف الخاصة بهم، ومرورهم بمرحلة التجريب والتحري والاستفسار والبحث ومحاولة اتخاذ القرار، يؤدي بهم إلى حالة من التوتر والقلق من التطورات المستقبلية في المجالات المختلفة، وهو ما أكده Ireri (2015) في دراسته، كما يشير الجزار (2011: 45) إلى أن معلقي الهوية أكثر شعورًا بالقلق مقارنة بالأشخاص في رتب تحقيق وانغلاق الهوية.

أما بالنسبة للطلبة ذوي الهوية الأكاديمية المغلقة، فترى الباحثة أن هؤلاء الطلبة يقل لديهم مستوى القلق من المستقبل بأبعاده المختلفة الصحية والأكاديمية والمهنية نظرًا لأنهم يتركون لغيرهم مهمة وضع الأهداف لهم والتخطيط لمستقبلهم، فلا يشغلون أنفسهم بالتفكير فيما سيحدث أو ما يجب أن يكونوا عليه مستقبلًا، بل إنهم ينخرطون مباشرة في الالتزام بالأهداف والقيم التي حددها لهم الآخرون سعيًا لإرضائهم.

وتشير نتائج دراسة Lillevoll et al. (2013) إلى أن الطلبة ذوي الهوية المغلقة قد خبروا مستويات أقل من القلق العام، وقد أرجعوا السبب في ذلك إلى ما اقترحه Marchia من أن الآلية الكامنة وراء درجات القلق المنخفضة لهؤلاء الطلاب تتمثل في حاجتهم إلى الالتزام بما هو مقبول اجتماعيًا بشكل يجنبهم القلق من الاستكشاف واتخاذ القرارات، وما اقترحه Schilling من أن منغلقي الهوية يقل شعورهم بالقلق لأن مسئولية اتخاذ القرار غائبة إلى حد كبير عن حياتهم.

وفيما يتعلق بالطلبة ذوي الهوية المضطربة، فترى الباحثة أن فشل هؤلاء الطلبة في تحديد أهدافهم واستكشاف أدوارهم الأكاديمية وعدم اهتمامهم بأداء المهام المطلوبة منهم يجعلهم أكثر عرضة للوقوع تحت وطأة الضغوط وقلق المستقبل. ويذكر الجزار (2011: 47) أن مشتتي الهوية يتسمون بالسطحية وهم غير سعداء ويعانون من الوحدة وليس لديهم قدرة على التفاعل، كما أنهم يعانون من القلق.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، والنتائج كما هي موضحة في جدول (20).

جدول (20)

معامل الانحدار للتنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة (ن= 400)

المتغيرات المنبئة	الارتباط المتعدد R	قيمة المشاركة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة T ودلالتها	قيمة F	مستوى الدلالة
التوافق الأكاديمي	0,780	0,608	0,519	0,256	◆◆7,918	169,7	0,01
الدافعية للإنجاز	0,633	0,401	0,393	0,366	◆◆4,110	73,16	0,01
قلق المستقبل	– 0,643	0,414	– 0,227	– 0,245	◆◆6,191 –	77,38	0,01

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة للتوافق الأكاديمي: فقد بلغت قيمة R2 (0,608) وهي قيمة مرتفعة وتعني أن التوافق الأكاديمي يفسر 60٪ من التباين في الهوية الأكاديمية حيث

كانت قيمة Beta (0,256)، وبلغت قيمة F (169,7) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

- بالنسبة للدافعية للإنجاز: فقد بلغت قيمة R2 (0,401) وهي قيمة مرتفعة وتعني أن الدافعية للإنجاز تفسر 40٪ من التباين في الهوية الأكاديمية حيث كانت قيمة Beta (0,366)، وبلغت قيمة F (73,16) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

- بالنسبة لقلق المستقبل: فقد بلغت قيمة R2 (0,414) وهي قيمة مرتفعة وتعني أن قلق المستقبل يفسر 41٪ من التباين في الهوية الأكاديمية حيث كانت قيمة Beta (0,245)، وبلغت قيمة F (77,38) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

الهوية الأكاديمية= القيمة الثابتة 6,682 + (0,519 X التوافق الأكاديمي) + (0,393 X الدافعية للإنجاز) + (– 0,227 X قلق المستقبل)

وتشير هذه النتائج إلى أن أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بالهوية الأكاديمية هو "التوافق الأكاديمي"، يليه "الدافعية للإنجاز"، يليه "قلق المستقبل"، وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى أنه كلما كان الطالب الجامعي أكثر توافقًا مع الحياة الأكاديمية من حيث علاقته بأساتذته وزملائه وكلما زاد رضاه عن تخصصه الأكاديمي وعن بيئة التعلم الأكاديمية سواء العادية أو الافتراضية، وكلما زادت دافعيته للإنجاز ومثابرته وسعيه نحو التفوق وشعوره بالمسئولية تجاه عملية تعلمه وشعوره بأهمية الزمن وتخطيطه الجيد للمستقبل، وكلما قل مستوى توتره وقلقه فيما يتعلق بالتوقعات المستقبلية سواء التي تخص الجانب الصحي أو الأكاديمي أو المهني؛ دل ذلك على اقتراب هذا الطالب من تحقيق هويته الأكاديمية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بوجود علاقة وتأثير متبادل بين الهوية الأكاديمية والمتغيرات النفسية موضوع البحث الحالي (التوافق الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، وقلق المستقبل)، وهو ما أكدته نتائج الفروض الأول والثاني والثالث في البحث الحالي. حيث تتأثر الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بالسمات الشخصية كالمثابرة والمرونة والتفاؤل والقدرة على اتخاذ القرار والانفتاح على الخبرة والتفاعل الاجتماعي والاشتراك في الأنشطة المختلفة والقدرة على التخطيط الجيد للمستقبل، وهو ما أكده العديد من الباحثين مثل Beijaard et al. (2004)، و(White & Lowenthal 2011) و(Clarke et al. 2014)، و(Decandia (2014، و(Pellerone et al. (2015، و Azcoitia (2017). كما يؤكد Puspoky (2018) أن الطلاب ذوي الهوية المحققة ينخرطون بشكل أفضل في المهام والأنشطة الأكاديمية بالإضافة إلى أنهم يتميزون بارتفاع الأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية)".

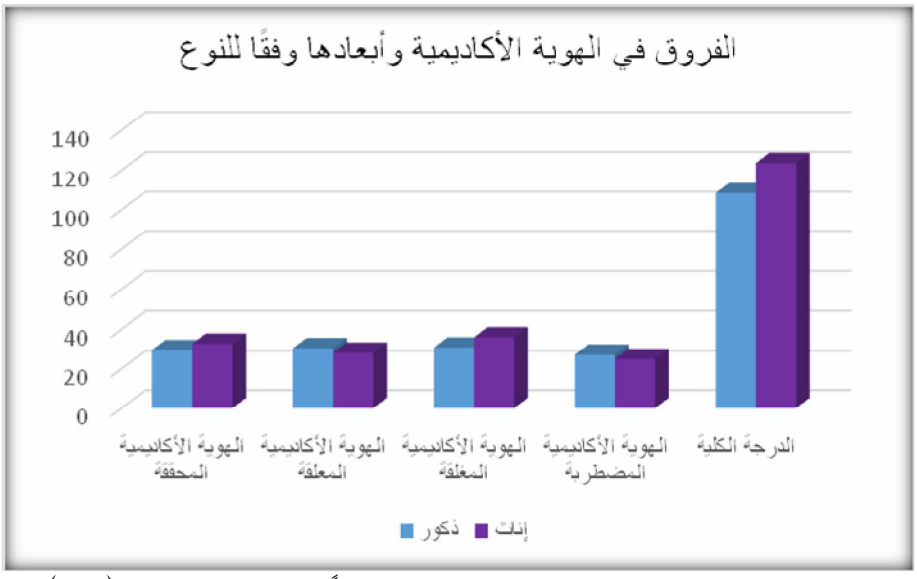
وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"، وذلك على النحو التالي:

أ- تم حساب الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور- إناث)، ويوضح جدول (21) الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور- إناث).

جدول (21)

الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور- إناث) (ن= 400)

أبعاد الهوية الأكاديمية	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية المحققة	ذكور	200	29,45	4,20	5,495	0,01
	إناث	200	32,62	6,97		
الهوية الأكاديمية المعلقة	ذكور	200	30,35	8,24	2,983	0,01
	إناث	200	28,15	6,35		
الهوية الأكاديمية المغلقة	ذكور	200	30,69	5,50	7,853	0,01
	إناث	200	35,85	7,46		
الهوية الأكاديمية المضطربة	ذكور	200	27,07	6,91	3,575	0,01
	إناث	200	24,93	4,85		
الدرجة الكلية	ذكور	200	108,42	20,60	6,691	0,01
	إناث	200	123,56	24,38		



يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي الهوية الأكاديمية المحققة والمغلقة، وكذلك الدرجة الكلية للهوية الأكاديمية في اتجاه الإناث؛ ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة في اتجاه الذكور.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Hejazi et al. (2012)، ودراسة Carlisle (2015)، ودراسة Ireri (2015)، ودراسة محاسنة، والعظامات (2018) من وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، في حين تختلف مع نتائج دراسة الزبيدي (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور- إناث).

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي الهوية الأكاديمية المحققة والمغلقة وكذلك الدرجة الكلية في اتجاه الإناث، بأن الطالبات أكثر قدرة على استكشاف أهدافهن وقيمهن الأكاديمية والالتزام بها، وتكوين صورة واضحة عن الدور المنوط بهن في الجامعة كما أنهن أكثر سعيًا نحو إتقان مهامهن واستخدام استراتيجيات وسلوكيات تعليمية ناجحة تساعدهن على الوصول إلى تحقيق الهوية الأكاديمية لهن، كذلك فإنهن أكثر قدرة على التخطيط للمستقبل واتخاذ القرارات الأكاديمية سواء لإثبات ذواتهن أو لإرضاء أسرهن أو الأشخاص المهمين في حياتهن كالمعلمين وجماعة الأصدقاء مما يزيد دافعيتهن للإنجاز وللوفاء بالمهام الأكاديمية المطلوبة منهن.

ويؤكد كل من محاسنة والعظامات (2018: 202- 203) أن الذكور أكثر قلقًا من الإناث تجاه مستقبلهم المهني، وانعكاس ذلك على قدرتهم التعليمية للقيام

بواجباتهم المادية تجاه أسرهم مستقبلًا. كل هذا يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية لدى الشباب الذكور. كما يؤكدان أن الإناث أكثر التزامًا ومتابعة للدراسة من الذكور، وأنهن أكثر بحثًا ومثابرة في الحصول على المعلومة بشكل دقيق معرفيًا وذلك من خلال التجريب، وابتكار الخيال والقدرة على الفهم والرغبة في تعلم أشياء جديدة. وهن أكثر سعيًا وراء النجاح في محاولة منهن لإثبات ذواتهن، وتكوين شخصية مستقلة بهن. وبالتالي فإن الإناث أكثر انفتاحًا على الخبرة من الذكور.

كما ترى الباحثة أن وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة في اتجاه الذكور، قد يرجع إلى أن الطلاب أكثر تعرضًا للمرور بمرحلتي تعليق واضطراب الهوية الأكاديمية حيث يستغرقون وقتًا أطول في استكشاف مجموعة الأهداف والقيم الأكاديمية الخاصة بهم، كما أنهم أكثر ترددًا فيما يتعلق باتخاذ القرارات وتحمل مسئولية تعليمهم الجامعي مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي فيظهرون التزامًا ضعيفًا بالمهام التعليمية وضعفًا في المشاركة الأكاديمية وقدرًا من الفوضى والتسويف الأكاديمي كما أنهم يرفضون تبني قيم الآخرين كأولياء الأمور والمعلمين والأصدقاء. بالإضافة إلى اتجاه نسبة كبيرة منهم نحو العمل بجانب الدراسة مما يجعلهم يولون اهتمامًا أقل بالعملية التعليمية ويعتقد البعض منهم أنه لا قيمة للتعليم الجامعي حيث أنه لا يمكن أن يوفر لهم فرص الحصول على مهنة أو وظيفة مناسبة في المستقبل.

ويشير كتلو (2008: 218) إلى أن الشباب الجامعي من الذكور يبدي تأثرًا زائدًا لما يحيط بهم من تهديد ومخاطر، بينما هم قد يفتقدون سلطة صنع القرار، أو إحداث التغيير. الأمر الذي بدوره يورطهم في معاناة العزلة والعجز والاغتراب عن الذات والغير، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن إدراك نظرة الآخرين وما ترتبه من توقعات ومطامح لا يلبي الحد الأدنى منها يدخلهم في أزمة الهوية؛ إذ يجدون أنفسهم محكومين بوجهتي نظر إحداهما تدعوهم لطاعة الكبار والامتثال لأوامرهم والثانية تدعو للرفض والاحتجاج. وبذا يكابدون التناقضالوجداني بين تحقيق الهوية والذات في مرحلة الشباب وبين الانشداد إلى مرحلة العجز والتبعية والاعتماد على الآخرين والمرتبطة بالمرحلة العمرية السابقة.

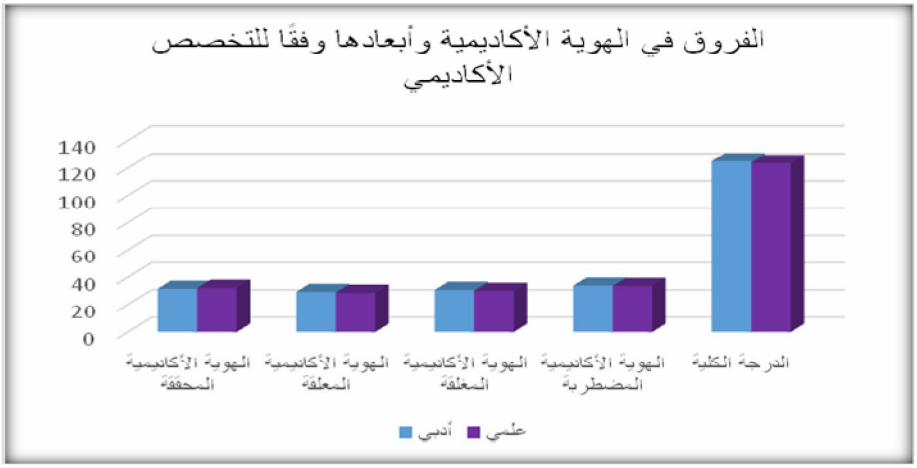
كما يؤكد Hejazi et al. (2012) أن الطلاب الذكور يواجهون أزمات في المجال الأكاديمي، فمن ناحية يتم تشجيعهم على المشاركة في المجالات الأكاديمية والعلمية، ومن ناحية أخرى يتعين عليهم مواجهة مشكلة البطالة التي تواجه خريجي الجامعات الجدد، وبالتالي يمكن القول بأن الطلاب الذكور أكثر تشتتًا في الهوية الأكاديمية من الطالبات.

ب- تم حساب الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، ويوضح جدول (22) الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).

جدول (22)

الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) (ن= 400)

أبعاد الهوية الأكاديمية	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية المحققة	أدبي	200	31,46	4,36	1,237	غ.د
	علمي	200	32,05	5,12		
الهوية الأكاديمية المعلقة	أدبي	200	29,17	6,30	1,206	غ.د
	علمي	200	28,45	5,58		
الهوية الأكاديمية المغلقة	أدبي	200	30,61	4,27	1,713	غ.د
	علمي	200	29,89	4,11		
الهوية الأكاديمية المضطربة	أدبي	200	33,75	3,98	0,594	غ.د
	علمي	200	33,52	3,74		
الدرجة الكلية	أدبي	200	124,99	16,81	0,667	غ.د
	علمي	200	123,91	15,44		



يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة التخصصات الأدبية وطلبة التخصصات العلمية في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لها، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة عبد المعطي (1993) من عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي على حالات تحقيق الهوية، وتوقف الهوية، وتشتت الهوية؛ ودراسة نجيب وآخرون (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية في أزمة الهوية؛ ودراسة العارضة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في حالات الهوية الأربعة (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي؛ ودراسة السهيمي، وآل معدي (2020) التي توصلت إلى عدم وجود اختلاف في أزمة الهوية بين التخصصات العملية والتخصصات النظرية.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للتخصص الأكاديمي قد يرجع إلى عدة أسباب، من أهمها ما يلي:

- انتماء طلبة الجامعة ذوي التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية على حد سواء إلى مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة، وبالتالي مرورهم بتغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية متشابهة، بالإضافة إلى مرورهم بنفس مراحل تطور الهوية الأكاديمية.
- تعرض هؤلاء الطلبة على اختلاف تخصصاتهم إلى نفس العوامل التي تؤثر في الهوية الأكاديمية، كظروف التنشئة الاجتماعية المبكرة وجماعات الأقران والوعي الجمعي، بالإضافة إلى تعرضهم لبيئات تعليمية متشابهة بما تحويه من مقررات دراسية ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وغير ذلك.

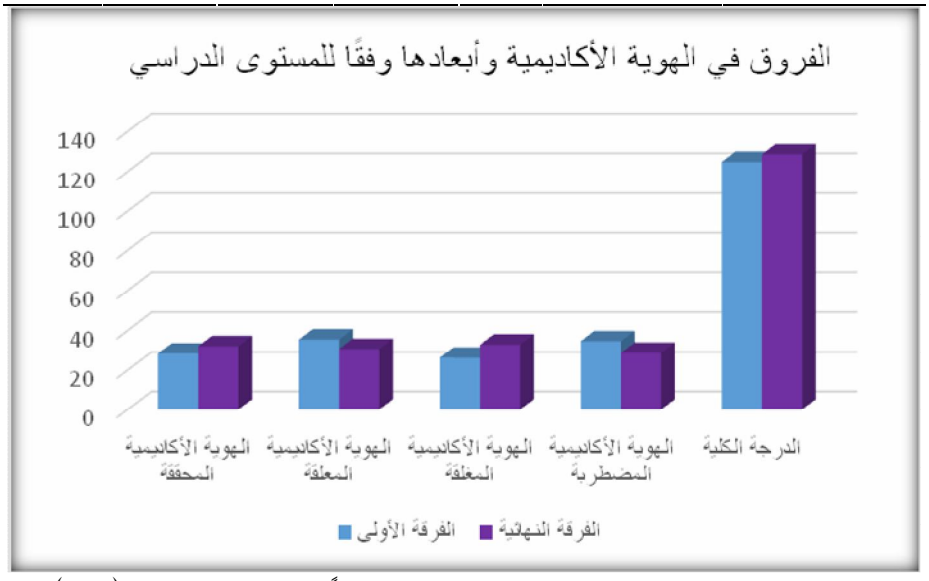
ويوضح عبد المعطي (1993: 31) أن عدم وجود فروق في حالات الهوية (التحقق، والتوقف، والتشتت) بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية إنما يرجع إلى المناخ الجامعي العام الذي يساعد على نمو شخصية الفرد بصفة عامة ويعكس التكامل العقلي المعرفي لديه، فخبرات الدراسة الجامعية تساعد على تنمية قدراته وإمكاناته مما يجعله يستخدم أنماطًا أكثر تقدمًا للهوية فيستكشف مهنة المستقبل، ويستكشف الدور الجنسي، ويكوّن فلسفة للحياة، ويبدأ في الالتزام إلى حد كبير بهذه السلوكيات في حياته، وبالتالي فإن البيئة الجامعية في مجموعها هي العامل الحاسم في نمو الهوية وليس التخصص الدراسي وحده.

ويرى السهيمي، وآل معدي (2020: 563) أن عدم وجود فروق في أزمة الهوية وفقًا لمتغير التخصص قد يرجع إلى وصول الطلبة للمرحلة الواقعية للنمو المهني، المتمثلة في مرحلة التبلور التي أشار إليها "جينزبيرج" عند تحدثه عن الذات المهنية، وكذلك ما افترضته معظم النظريات بأن أزمة الهوية لا تتم بمعزل عن المتغيرات الأخرى من خلال المتغيرات البيولوجية ممثلة في النضج، والعوامل الاجتماعية والشخصية.

ج- تم حساب الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية)، ويوضح جدول (23) الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية).

جدول (23) الفروق في أبعاد الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة النهائية) (ن= 400)

أبعاد الهوية الأكاديمية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية المحققة	الفرقة الأولى	200	28,41	3,45	16,18	0,01
	الفرقة النهائية	200	36,25	5,90		
الهوية الأكاديمية المعلقة	الفرقة الأولى	200	35,44	4,85	11,41	0,01
	الفرقة النهائية	200	30,72	3,24		
الهوية الأكاديمية المغلقة	الفرقة الأولى	200	26,30	4,97	11,34	0,01
	الفرقة النهائية	200	32,86	6,47		
الهوية الأكاديمية المضطربة	الفرقة الأولى	200	34,60	5,81	12,46	0,01
	الفرقة النهائية	200	28,74	3,20		
الدرجة الكلية	الفرقة الأولى	200	124,75	14,06	2,508	0,05
	الفرقة النهائية	200	128,57	16,24		



يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة النهائية في بعدي الهوية

الأكاديمية المحققة والمغلقة، وعند مستوى دلالة (0,05) في الدرجة الكلية للهوية الأكاديمية في اتجاه طلبة الفرقة النهائية؛ ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة النهائية في بعدي الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة في اتجاه طلبة الفرقة الأولى.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد المعطي (1993) من وجود تأثير للفرقة الدراسية على حالات الهوية الأربعة (تحقق الهوية، توقف الهوية، إعاقة الهوية، تشتت الهوية)؛ ودراسة محاسنة، والعظامات (2018) من وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية وفقًا للمستوى الدراسي؛ بينما تختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة العارضة (2016) من عدم وجود فروق في أي من حالات الهوية الأربع (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) تعزي لمتغير المستوى الدراسي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن طلبة الفرقة الرابعة قد اكتسبوا خبرة أوسع في الحياة الجامعية وتخطوا بالفعل مرحلة استكشاف أهدافهم الأكاديمية وأصبح لديهم صورة واضحة عن أدوارهم ومسئولياتهم داخل الجامعة، بالإضافة إلى أن تلك الخبرة قد مكنتهم من تبني الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي تمكنهم من إكمال المهام الأكاديمية بدقة وسرعة، وأصبحوا أكثر قدرة على التخطيط واتخاذ القرارات الأكاديمية والسعي نحو الإنجاز وإتقان الهدف، أي أنهم قد وصلوا إلى مرحلة تحقيق الهوية الأكاديمية. وعلى العكس من ذلك، فإن طلبة الفرقة الأولى مازالوا حديثي عهد بالحياة الجامعية ويفتقرون إلى المهارات اللازمة لاستكشاف أهدافهم الأكاديمية مما يجعلهم يمرون بمرحلة التردد وعدم اليقين ومحاولة البحث والتحري للوصول إلى تحقيق هوياتهم الأكاديمية.

ويذكر عبد المعطي (1993: 30) أنه مع التقدم في سنوات الدراسة الجامعية يزداد وجود حالات تحقيق الهوية، وتختفي نسبيًا حالات إعاقة الهوية وتشتتها، فالخبرات التي يمر بها الطالب ما بين السنة الأولى والنهائية بالجامعة، وما يواجهه من التزامات وتحديات تجعله يقوم بعمل تقييم دقيق لحاجاته الشخصية وقدراته المتاحة بعد أن كان في بداية التحاقه بالجامعة غير ملتزم باتجاه محدد، وهو مع التقدم في الدراسة يواجه متطلبات النجاح في الجامعة، ويبدأ في تحديد الاتجاه الأفضل من الناحية الفكرية والمهنية.

ويشير كتلو (2009: 84) إلى أن نوعية الحياة الجامعية مختلفة عما ألفه طلبة الجامعة في السابق في البيت أو المدرسة، ومن هنا فإن طريقة التفكير والتعامل مع المحيط تتأثر بالمتغيرات المستجدة في الحياة الجامعية حيث تتوفر فرص الحوار والمناقشة الفكرية وتزداد القدرة على إجراء المحاكمات العقلية للمصاعب والأزمات

المفرطة. في هذه المرحلة يحاول الطالب بشكل دائم الاستزادة من المعرفة العقلية عن هذه البيئة التي تؤمن له التكيف الأكاديمي والاتجاه في النمو نحو تحقيق الهوية.

ويؤكد محاسنة والعظامات (2018: 204) على دور الخبرة والنضج في تحقيق الهوية، كما يؤكدان أن التغيرات التي تطرأ على أنماط الهوية تعود إلى التقدم في العمر والانتقال من نمط تعليق الهوية إلى تحقيق الهوية. ويعد هذا الانتقال إيجابيًا في شخصية الفرد، بالإضافة إلى مرور الفرد بالخبرات المتكررة من خلال دراسة مساقات أكثر تفسح له المجال للإجابة عن أسئلة عدة لم يكن يعرفها، تساهم وبدرجة كبيرة في تحقيق الهوية.

كما يؤكد دوس (2019: 88) أن طلاب المستوى الرابع قد تعرفوا أكثر على الجامعة منذ التحاقهم بها، وأصبح لديهم وعي أكبر من خلال ممارستهم لمهارات الحياة الجامعية وجعلها من أسباب توافقهم الأكاديمي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

1- إعداد دورات تدريبية لطلبة الجامعة لإكسابهم بعض المهارات والاستراتيجيات الفعالة التي من شأنها مساعدتهم على الوصول إلى تحقيق الهوية الأكاديمية.

2- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الهويات الأكاديمية المختلفة ومساعدتهم على التوافق الأكاديمي وزيادة الدافعية للإنجاز لديهم وخفض قلق المستقبل.

3- توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد طلبة الجامعة على تحقيق هوياتهم الأكاديمية وزيادة توافقهم الأكاديمي ودافعيتهم للإنجاز، وذلك من خلال بناء البرامج الإرشادية والأنشطة الهادفة التي تتضمن تنمية الهوية الأكاديمية وتطويرها.

4- عقد ورش تثقيفية لأولياء الأمور للتوعية بأفضل طرق وأساليب التعامل مع أبنائهم الطلبة بما يساعدهم على اتخاذ مسارات نمائية آمنة تسمح لهم بتحقيق الهوية الأكاديمية.

5- توجيه المزيد من الاهتمام والدعم لطلبة الفرق الأولى بالكليات والعمل على توعيتهم وإمدادهم بالاستراتيجيات التي تحسّن من أدائهم الأكاديمي وتزيد من توافقهم مع الحياة الجامعية.

6- الاهتمام بطلبة الفرق الرابعة بالكليات والعمل على تأهيلهم للحياة المهنية وتدريبهم على التخطيط لمستقبلهم المهني.

بحوث مقترحة:

1- أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

2- أثر التدريب على تحقيق الهوية الأكاديمية في تحسين التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

3- الهوية الأكاديمية: دراسة عبر ثقافية لدى طلبة الجامعة.

4- أثر التدريب على تحقيق الهوية الأكاديمية في زيادة دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

5- البنية العاملية للهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

6- أثر التدريب على تحقيق الهوية الأكاديمية في خفض قلق المتسقبل لدى طلبة الجامعة.

المراجـــــــع

أولًا: قائمة المراجع العربية:

أبو بكر، مصطفى حفيضه سليمان؛ وصادق، مروة صادق محمد (2018). نمذجة بنية العلاقات السببية بين إدمان الإنترنت والضغوط الأكاديمية والدعم الأكاديمي والتشويه المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 72، (4)، 765- 834.

أبو فضة، خالد عمر (2013). قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة (*رسالة ماجستير*). قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

الأشي، ألفت عبد العزيز (2018). الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبدالعزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (20)، 1- 33.

البيرقدار، تنهيد عادل فاضل (2012). علاقة تشكيل هوية الأنا بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*، 11، (38)، 109- 151.

جبر، حسن عبيد (2015). تشكيل هوية الأنا وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 5، (1)، 473- 496.

الجزار، هاني (2011). *أزمة الهوية والتعصب: دراسة في سيكولوجية الشباب*. هلا للنشر والتوزيع.

حجو، مسعود عبد الحميد (2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة- بغزة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 5،(1)، 283- 309.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). *الدافعية للإنجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عمرو علي عمر (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة بليبيا، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، *عالم التربية*، 14،(42)، 15- 79.

الخوخي، فراس محمود علي (2008). بناء وتطبيق مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 8،(2)، 275- 299.

الدميني، أحمد عبد الله؛ والضريبي، عبد الله محمد (2019). التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية- جامعة ذمار. *مجلة جامعة البيضاء*، 1،(2)، 150- 178.

دوس، عصام بدر محمد (2019). مهارات الحياة الجامعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*. جامعة الملك فيصل، 20، 77- 97.

الدوكالي، زينب محمد (2010). أزمة الهوية وعلاقتها بمظاهر مفهوم الذات السلبي وسوء التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينتي زليتن والخمس (*رسالة ماجستير*). كلية الآداب والعلوم، جامعة المرقب.

الزبيدي، عبد العظيم حمزة خير (2019). الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والمتميزات. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل*، (42)، 740- 756.

سالم، محمود مندوه محمد (2006). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 16، (53)، 219- 271.

السهيمي، خضران عبد الله؛ وآل معدي، خديجة بنت عبود عبد الله (2020). أزمة الهوية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك خالد بأبها. *مجلة الآداب، جامعة ذمار*، (14)، 535- 574.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمد (2017). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات المواجهة ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 67،(3)، 1- 58.

الشيخ، نادرين حمزة محمد (2019). المناخ الأسري وعلاقته بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة النيلين كلية الآداب (*رسالة ماجستير*). كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان.

العارضة، محمد عبد الله جبر (2016). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، 3،(169)، 578- 636.

عبد الله، عائشة الشارف (2017). العلاقة بين الدافعية للإنجاز والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 3، (18)، 257- 282.

عبد المعطي، حسن مصطفى (1993). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. *علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب*، 7،(25)، 6- 37.

عبده، أشرف علي السيد؛ والقرني، حسن بن ناصر (2018). قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه نحو العمل لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي- كلية التربية بقنا*، (37)، 235- 251.

عثمان، فاروق السيد (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. دار الفكر العربي.

عسيري، عبير بنت محمد حسن (2003). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف (*رسالة ماجستير*). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العطوي، صبحي بن فريح (2006). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك (*رسالة ماجستير*). عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

فرغلي، سوسن عيد عطية (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (57)، 115- 129.

الفقي، آمال إبراهيم (2013). ثورة 25 يناير وطبيعة قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي- الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها*، 1، 129- 153.

القللي، محمد محمد السيد (2016). قلق المستقبل وعلاقته بمستوي الطموح الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، 313- 353.

كتلو، كامل حسن (2008). الهوية النفسية لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة دراسات عربية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 7، (1)، 183- 224.

كتلو، كامل حسن (2009). العلاقة بين نمو الهوية النفسية والتكيف الأكاديمي لدى المراهقين من طلبة الجامعات، *علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب*، 22،(80، 81). 62- 87.

محاسنة، أحمد؛ والعظامات، عمر (2018). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14،(2)، 191- 207.

محمود، إيمان عبد الوهاب (2013). قلق المستقبل وعلاقته بضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية*، 12،(3)، 339- 361.

مختار، وحيد مصطفى كامل (2014). المشكلات الدراسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بدافع الإنجاز. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 25،(97)، 203- 231.

مرقص، نانسي رسمي (2013). أزمة الهوية وعلاقتها بالبناء النفسي لدى عينة من المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية والمقيمين بدور الرعاية: دراسة سيكومترية- كلينيكية. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 3، (37)، 896- 919.

المصري، نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة (*رسالة ماجستير*). كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

مكطوف، صبيحة ياسر؛ وسعيد، ابتسام محمد (2007). تحقيق الهوية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية والعلم، كلية التربية- جامعة الموصل*، 14،(1)، 204- 225.

منيرة، زلوف (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: كمؤشر على تحقيق جودة المنتوج التربوي، *مجلة عالم التربية*، 22(23)، 269- 280.

نجيب، محمد محمود؛ ومحمد، أسامة عنتر البهي؛ ومحمود، وهبة (2016). أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (41)، 152- 180.

ثالثًا: قائمة المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abdel Muti, H. (1993). A study of some academic variables related to identity formation among university youth (in Arabic). *Psychology, The Egyptian General Authority of Book*, 7(25), 6-37.

Abdo, A. & Al-Karny, H. (2018). Future anxiety and its relationship to the attitude toward work for university students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, South Valley University - College of Education, Qena,* (37), 235-251.

Abdullah, A. (2017). The relationship between Achievement Motivation and feeling of happiness among university students (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Arts, Ain Shams University - Girls College of Arts, Sciences and Education*. 3(18), 257-282.

Abu-Bakr, M. & Sadeq, M. (2018). Modeling the structure of causal relations between Internet addiction, academic support, perceived academic stress, cognitive distortion, academic adjustment of female student teachers (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Tanta University,* 72(4), 765–834.

Abu-Fada, K. (2013). *Future anxiety and its relationship with identity crisis for the Deaf adolescents in Gaza governorates (in Arabic) (Master Thesis)*. Department of Psychology, College of Education, Islamic University- Gaza.

Al-Aredah, M. (2016). The relationship between psychological identity statuses and cognitive flexibility among high school students (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, 3*(169), 578-636.

Al-Ashi, O. (2018). Achievement Motivation among students of the Faculty of Home Economics, King Abdulaziz University in Jeddah, and its relationship to quality of life (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College of Educational Sciences*, (20), 1-33.

Al-Atwe, S. (2006). *The relationship between ego identity and mental congruity among sample of secondary level in Tabouk city (in Arabic). Master Thesis,* High Studies, Mu'tah University.

Al-Byiraqdar, T. (2012). Relationship of the Formation of Ego Identity with the Psychological Harmony for the Secondary School Students in Mosul City (in Arabic). *Journal of Mosul Studies*, *11*(38), 109-151.

Al-Doukaly, Z. (2010). *Identity crisis and its relationship to negative self-concept manifestations and psychological and social maladjustment among high school students in the cities of Zliten and Al Khums (in Arabic) (Master Thesis)*. Faculty of Arts, Al-Marqab University.

Al-Dumaini, A. & Al-Dhribi, A. (2019). Academic Adjustment and it's relationship to some variables among the new students at the Faculty of Education - Thamar University (in Arabic). *Journal of Al-Bayda University, 1*(2), 150-178.

Al-Fiqi, A. (2013). The 25' January Revolution and the nature of future anxiety among university students (in Arabic). *Sixth Arab Scientific Conference: Education ... and Prospects for After Arab Spring Revolutions - The Egyptian Society for the Fundamentals of Education in Cooperation and College of Education in Benha*, 1, 129-153.

Al-Jazar, H. (2011). *Identity crisis and intolerance: A study in the psychology of youth (in Arabic)*. Giza, Hala for Publication and Distribution.

Al-Khoky, F. (2008). Constructing and applying an academic adjustment scale of the students at the College of Physical Education University of Mosul (in Arabic). *Journal of College of Basic Education Researches, 8*(2), 275-299.

Al-Masry, N. (2011). Future concern and its relationship with self effectiveness and the academic ambition level (in Arabic) (*Master Thesis)*. College of Education, Al-Azhar University-Gaza.

Al-Qulali, M. (2016). Future Anxiety and its relationship to the level of academic ambition in students of university (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (1), 313-353.

Al-Suhaimi, K. & Al- Moadi, K. (2020). Identity Crisis of the Undergraduate Students at King Khalid University in Abha (in Arabic). *Journal of Faculty of Arts, Thamar University*, (14), 535-574.

Al-Zobaidy, A. (2019). Academic Identity and Its Relationship to Academic Achievement of distinctive students (in Arabic). *Journal of Basic Education College for Educational and Humanities Sciences, Babylon University*, (42), 740-756.

Asseeri, A. (2003). *Ego Identity Formation and its Relationship to Self-Concept and Psychological Adjustment among High School Female students in Tife City (in Arabic) (Master Thesis)*. Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

Dous, E. (2019). University life skills and their relationship with students' academic adjustment (in Arabic). *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Management Sciences,* 20, 77-97.

Farghali, S. (2019). Psychometric properties of future anxiety scale (in arabic). *Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University*, (57), 115-129.

Hijjo, M. (2015). The adjusting to the university life among Al-Quds Open University students and its relationship with some variables (in Arabic). *Journal of Palestine University for Research and Studies*, *5*(1), 283-309.

Jabr, H. (2015). Formation identity and it's relationship to psychological adjustment among university students (in Arabic). *Journal of Babylon for Humanities Studies, 5*(1), 473-496.

Katalo, K. (2008). Psychological Identity of University Students and Its Relationship with Some Variables (in Arabic). *Journal of Arabic Studies, Egyptian Association of Psychologists, 7*(1), 183-224.

Katalo, K. (2009). The relationship between the growth of psychological identity and Academic Adjustment among adolescent students Universities (in Arabic). *Psychology, Egyptian Authority for Book, 22*(80-81), 62-87.

Khalifa, A. (2000). *Achievement Motivation (in Arabic)*. Cairo, Gharib for Printing, Publishing and Distribution.

Khalifa, A. (2013). Achievement Motivation and Its Relationship to Adjustment with University life among University Students in Libya (in Arabic*). The Arab Foundation for Scientific Consulting and the Development of Human Resources, Education World, 14*(42), 15-79.

Mahasneh, A. & Al-Adamat, O. (2018). The Academic Identity Styles Prevailing among Hashemite University Students in Light of Was and Isaacson Scale and it is Relationship with Academic Achievement (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 14*(2), 191-207.

Maktof, S. & Saied, E. (2007). Identity Achievement and it's correlation with psychological and social Adjustment among Female middle school students (in Arabic). *Journal of Education and Science, University of Mosul, 14(*1), 204-225.

Mohamed, E. (2013). The Correlation between Future Anxiety and Life Stress of University Students (in Arabic). *Journal of Arabic Studies in Psychology, 12*(3), 339-361.

Mokhtar, W. (2014). The Academic Problems among University Students and Their Relation with Achievement Motive (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Banha University, 25*(97), 203-231.

Mourqos, N. (2013). Identity crisis and its relationship to psychological construction in a sample of adolescents deprived of family care and those residing in care homes: a psychometric-clinical study (in Arabic). *Journal of Faculty of Education - Ain Shams University, 3*(37), 896-919.

Munira, Z. (2013). Achievement Motivation and its relationship to Academic Achievement: As an indicator of Educational product quality Achieving (in Arabic). *Journal of Education World,* 22(23), 269-280.

Nagib, M.; Mohamed, O. & Mahmoud, W. (2016). Identity crisis among university students (in Arabic). *Journal of Specific Education Research, Faculty of Specific Education, Mansoura University,* (41), 152-180.

Othman, F. (2001). *Anxiety and Stress Management* (in Arabic). Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Salem, M. (2006). Future anxiety and its relationship to some aspects of academic adjustment among university students (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 16*(53), 219-271.

Shalabi, Y. & Al-Qasabi, W. (2017). The structural model of the interrelationships between perceived academic pressures and each of coping strategies, achievement motivation and academic adjustment among university students (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Tanta University, 67*(3), 1-58.

Sheikh, N. (2019). *Family climate and its relationship to academic compatibility among students of Al-Nilain University, Faculty of Arts (in Arabic) (Master Thesis).* Faculty of Arts, Nilain University, Sudan.

ثالثا: قائمة المراجع الأجنبية:

Abdi, A. & Zandipayam, A. (2019). Prediction of Academic Performance Based on Dimensions of Academic Identity and Flourishing among Students of the University of Medical Sciences, *Journal of Medical Education Development,* 12 (35), pp. 19-26.

Adams, G. R., Ryan, B. A., & Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments and psychosocial development during the university experience: A longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 99–122.

Al-Matameh, A. J. & Altrawneh, A. (2014). Constructing a scale of future anxiety for the students at public Jordanian universities. *Journal of Academic Research,* 6 (5). 180- 188.

Alysia, B.; Calen, H. & Carolyn, M. (2018). Personality and GPA: The Predictive Roles of Academic Identity and College-Going

Culture. *UC Riverside Undergraduate Research Journal*, 12(1). 28-36.

Anderson, J. R.; Guan, Y. & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54. 68-76.

Azcoitia, C. M. (2017). The Development of Academic Identity in Community Schools. *European Scientific Journal, ESJ*, *13*(12). 175-181.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity, *Teaching and Teacher Education,* 20, 107–128.

Billot, J & King, V (2015). Understanding academic identity through

Carlisle, B. L. (2015). *The Relationship Between Academic Identity and Self-Handicapping (PhD Dissertation)*. University of California, United States of America.

China, F. (2015). *The relationship between Social Support, Social Adjustment, Academic Adjustment and Academic Performance among College Students in Tanzania, (PhD Dissertation)*. University of Tanzania.

Clarke, M., J.; Drennan, A.; Hyde, & Politis. Y. (2014). *Academics' perceptions of their professional contexts*. In Academic work and careers in Europe, ed. T. Fumasoli, G. Goastellec, and B. Kehm. London: Springer.

Decandia, G. M. (2014). *Relationships between academic identity and academic achievement in low-income urban adolescents (PhD Dissertation)*. Rutgers, The State University of New Jersey.

Dunham, N. (2016). *The Academic Identity of Students in Early Childhood Field-Based Initial Teacher Education (PhD Dissertation)*. Unitec Institute of Technology.

Fearon, D. D. (2012). *Identity Correlates of Academic Achievement: How Influential are Self, Academic and Ethnic Identity Statuses among College Students? (PhD Dissertation)*. Baylor University, United States of America.

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

Hammad, M. A. (2016). Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude Toward Academic Specialization. *Journal of Education and Practice, 7,* 15, 54- 65.

Hawkins, M. R. (2005). Becoming a student: Identity work and Academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly, 39*(1), 59-82.

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

Howell, L. M. (2016). *Academic Identity Status and Alcohol Use Among College Students: A Mixed Methods Study (PhD Dissertation)*. Department of Educational Studies of the College of Education, Criminal Justice, and Human Services, university of Cincinnati.

Ireri, A. M. (2015). *Academic Identity Status and Achievement Goal Orientation as Predictors of Academic Achievement among Form Three Students in Embu County, Kenya (PhD Dissertation)*. Kenyatta University.

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.* Int J Sch Cog Psychology. 2: 150. Doi:10.4172/2469-9837.1000150.

Julia, M. & Veni, B. (2012). An Analysis of the Factors Affecting Students' Adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*; 5, 6, 244- 250.

Kaljahi, N. E. (2016). *The Effects of Academic Adjustment, Social Adjustment and Personal-Emotional Adjustment of Students on Their Academic Performance in Universities of Northern Cyprus. (Master's Thesis)*. Institute of Graduate Studies and Research, Eastern Mediterranean University.

Kamps, C. L. & Berman, S. L. (2011). Body image and identity formation: The role of identity distress, *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*, (2), 267-277.

Lillevoll, K. R.; Kroger, J. & Martinussen, M. (2013). Identity Status and Anxiety: A Meta-Analysis. *Identity: An International Journal of Theoryand Research, 13*, 214–227.

Namdar, M.; Najafimoghadamnejhad, M.; Rahimabadi, R. & Roghayehiranyar (2014). The relationship between Identity Styles and Anxiety with academic achievement tendency. *Reviews of Literature, 1,* (10), 1-5.

Olivas, N. (2017). *Predicting Adjustment to College: The Role of Protective Factors (Master's thesis)*. Department of Psychology, Colorado State University.

Pellerone, M.; Spinelloa, C.; Sidoti, A. & Micciche, S. (2015). Dentity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 190*, 459 – 464.

Pellerone, M.; Spinelloa, C.; Sidoti, A. & Micciche, S. (2015). Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 19*, 459 – 464.

Poledňová, I.; Stránská, Z. & Niedobová, H. (2014). Achievement Motivation of Secondary School Students in Relation to their Social Position in the Class. *Problems of Psychology in the 21st Century, 8,* 1, 61-70.

Puspoky, B. (2018). *Identity Status, Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement. Department of Psychology King's University College at Western University London, Canada.*

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

Rooij, E.C.M. V.; Jansen, E. P. W. A. & Grift, W. V. D. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education,* 33, 749–767.

Sandhu, D.; Singh, B.; Tung, S. & Kundra, N. (2012). Adolescent Identity Formation, Psychological Well-being, and Parental Attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research,* 27. 1, 89-105.

Santoso, D. S. & Rizkiana, A. (2018). Positive Thinking on Future Anxiety on Hearing Impaired College Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 304,* 194- 196.

Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1 (2), pp. 161-171.

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.

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

White, J. W. & Lowenthal, P. R. (2011). Minority College Students and Tacit "Codes of Power": Developing Academic Discourses and Identities. *The Review of Higher Education, 34,* 2, 283–318.

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.

Zainalipour, H.; Zarei, E. & Dayeripour, F. (2012). Study of Individual Factors Influencing on Academic Achievement Motivation in High-School Female Students, *Journal of Educational and Management Studies, 2*(2), 43-47.

Zaleski, Z.; Sobol-Kwapinska, M.; Przpiorka, A. & Meisner, M. (2017). Development and validation of the Dark Future scale. *Time & Society, 28*(1), 107–123.