جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د. سهام محمد عبدالفتاح خليفة

مدرس علم النفس التعليمي

كلية البنات– جامعة عين شمس

تاريخ استلام البحث : ٢ أغسطس ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٤ أغسطس ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي ، والعلاقة بين التحصيل الدراسي والهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي، والتعرف على أثر متغيري التخصص والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما على الهوية الأكاديمية، والوصف الكمي للإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة . وتكونت عينة البحث من (٦٧٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة من الفرقة الأولى إلى الرابعة من التخصصات العلمية والأدبية بمتوسط عمري (٢٠.٣٨ ± ١.٦٥) عامًا.أدوات البحث مقاييس: الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي (إعداد الباحثة).أظهرت النتائج: وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية وأنماطها وإعاقة الذات، وبين الهوية الأكاديمية: المنجزة والمعلقة والمضطربة والطفو الأكاديمي. ووجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الهوية الأكاديمية المنجزة في اتجاه مرتفعي التحصيل ،وفي الهوية الأكاديمية المغلقة والمضطربة في اتجاه منخفضي التحصيل. بينما لم تظهر فروقا بينهما في إعاقة الذات والطفو الأكاديمي. ووجود فروق في الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة تعزى لمتغيري التخصص والفرقة الدراسية ، فضلاً عن وجود أثر للتفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية .إسهام أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات حيث فسرت ٥٤%من التباين فيها. وإسهام الهوية الأكاديمية المنجزة والمعلقة في التنبؤ بالطفو الأكاديمي ،وقد فسرا ٥٣% من التباين فيه.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية – إعاقة الذات – الطفو الأكاديمي – طلاب الجامعة

The relative contribution of Academic Identity in predicting Self-Handicapping and Academic Buoyancy among University students

Dr. Seham Mohamed Khalefa
(Lecturer of Educational Psychology- Womens' Faculty-Ain Shams University)

Abstract:

The aim was to find out the correlation between Academic Identity (AI) and both Self –Handicapping (SH) and Academic Buoyancy (AB) ,and the correlation between Academic Achievement and AI,SH,AB, explore the impact of Academic Major and Grade of study and the interaction between them on AI,and quantify The relative contribution of AI in predicting SH and AB. The Participants were (675) students from 1st to 4th grades of scientific and literary majors, aged (20.38±1.65) years. tools: AI scale, SH scale and AB scale.The results revealed the presence of significant correlation between AI and its statuses and SH, and significant correlation between Achieved, Moratorium,and Diffused AI, and AB,and significant differences between high and low academic achievement students in the Achieved AI in favor of the high achievers and in the Foreclosed and Diffused AI in favor of the low achievers. And no significant differences between them in SH and AB,and significant differences in the Achieved and Foreclosed AI due to Academic Major and grade of study, and the presence of an effect of interaction between them. AI statuses predicted SH and explained 54% of its variance, and both of Acheived and Moratorium AI predicted AB and explained 53% of its variance.

Keywords: Academic Identity - Self-Handicapping – Academic Buoyancy-University students

مقدمة :

يواجه طلاب الجامعة العديد من التحديات الأكاديمية والاجتماعية كل يوم تلك التحديات قد تؤثر سلبًا على إنجازهم الأكاديمي ، ويتوقف ذلك على كيفية مواجهتهم لها، فمنهم من يفتقد القدرة على مواجهة تلك التحديات ،فيلجأ إلى اصطناع بعض العوامل الضعيفة والواهنة حيث يستعملون مجموعة من السلوكيات أو الاعتقادات التي من شأنها تبرير فشلهم في مواجهة المواقف التي يتوقعون الفشل فيها ؛ من أجل الحفاظ على تقديرهم الذاتي أمام الآخرين، أي يعمدون استخدام إعاقة الذات. بينما يتمكن الآخرون من مواجهة تلك التحديات وتحقيق أهدافهم الأكاديمية ، وهذا يعتمد على مدى تمسكهم بأهدافهم الأكاديمية وإيمانهم بها.

فتحدث إعاقة الذات كاستراتيجية للتعامل مع الفشل المحتمل عندما يكون هناك تهديدًا لاحترام الذات، أي عندما يكون الفشل المتوقع في نشاط ما مرتبطًا بالقدرة ، حيث يسعى الفرد إلى خلق العوامل التي تعيق هذا النشاط ،والتي يمكن أن تكون تبريرًا للفشل المحتمل(Zivkovic,2020).

وهذا يشير إلى حاجة كل طالب إلى نوع من القدرة التي تسمح له بالاستجابة للضغوط الأكاديمية الروتينية والتحديات التي تواجهه في بيئته التعليمية بشكل مناسب، فغياب مثل هذا النوع من القدرة قد يتسبب في ضعف ثقته بنفسه عند مواجهته الإخفاقات الأكاديمية، وتسمى تلك القدرة بالطفو الأكاديمي حيث يشير إلى القدرة التي تساعد الطلاب في التعامل مع الصعوبات الأكاديمية المستمرة نسبيًا(Rodrigues &Magre,2018).

وترى الباحثة كي يتمكن الطالب من استخدام الطفو الأكاديمي والحد من استراتيجية إعاقة الذات يعتمد ذلك على مدى إيمانه بأهدافه الأكاديمية والتزامه بالممارسات التي تمكنه من تحقيقها؛ أي يتطلب تحقيقه لهويته الأكاديمية .

حيث تعد الهوية الأكاديمية أحد الأِشكال المهمة للهوية ، والتي تشير إلى إيمان الفرد بكيفية دراسة واستخدام الاستراتيجيات الفعالة للنجاح في هذا المسار(Abdi& Zandipayam,2019) .كما ترتبط بالأهداف الأكاديمية للطلاب (Was et al.,2009).

لذا تهتم الباحثة بدراسة العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي فضلا عن تناول مدى إسهام الهوية الأكاديمية في التنبؤ بكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب بسبب كثرة التغيرات والتطورات التي تحدث في شخصياتهم ،وقراراتهم ، وطرق تفكيرهم، كما أنها المرحلة التي يبدأ فيها حل أزمة الهوية لدى الطلاب حيث تتضح معالم الهوية الخاصة بكل منهم والتي بدورها تحدد الطريقة التي يتعامل بها كل منهم مع كل ما يواجهه من تحديات.

فيواجه الطلاب في الحياة الأكاديمية اليومية انتكاسات وضغوط أكاديمية روتينية مثل: الحصول على درجات سيئة أو مواجهة مهام صعبة ، أو انخفاض في مستوى تحصيلهم ، أو تلقيهم لتغذية راجعة سلبية عن أدائهم، وتختلف ردود فعل الطلاب واستجاباتهم لهذه الانتكاسات التي تفرضها حياتهم الأكاديمية ، فنجد البعض يستفيد من تلك الضغوط ، والبعض لا يبدي أي انزعاج ، والبعض الآخر يبدو مصدومًا. ويستجيب الطلاب للضغوط الأكاديمية وضغوط الاختبارات بطرق عديدة منها بذل الجهد من أجل الإنجاز ،أو زيادة الخوف من الفشل ،أو الشعور بالقلق (Martin,2013)، ومن ثم اللجوء إلى استخدام إعاقة الذات كاستراتيجية دفاعية لمنع تهديد مفهوم الذات لديهم بسبب الخوف من الفشل فيما يقومون به من أنشطة. حيث ترتبط إعاقة الذات إيجابيا بتوجهات الهدف أداء/ احجام بينما ترتبط سلبيًا بتوجهات الهدف إتقان/ إقدام (العتيبي وآخرون،٢٠٢١)، كما ترتبط إيجابيًا بالتسويف الأكاديمي والضبط الخارجي(Akça ,2012). كما أن هناك تأثيرات مباشرة بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط مرورًا بفعالية الذات (وداعة وعلي، ٢٠١٧).

أو قد يواجهون تلك التحديات بفعالية ومن ثم يستخدمون الطفو الأكاديمي ،حيث يشير إلى الاستجابة الإيجابية البناءة لأنواع التحديات التي يواجهها الطالب في حياته الدراسية اليومية ، كما يعد بمثابة بناء متميز من المواجهة التكيفية (Putwain et al.,2012). حيث يرتبط الطفو الأكاديمي بمفهوم الذات (الرشيد،٢٠١٩) ،كما يرتبط سلبيًا بالعبء المعرفي وإيجابيًا بكل من الرجاء والتحصيل الدراسي والدافع للتعلم(محمود ومحمد،٢٠١٨ ؛ Al-

Bawi et al,2021)، كما يعمل على حماية الفرد من تقييم الامتحانات على أنها تهديدًا فيرتبط سلبيًا بقلق الامتحان (Putwain et al .,2015).

وتختلف طرق مواجهة التحديات هذه وفقًا لهوية الطالب الأكاديمية؛ حيث أن حالات الهوية تحدد كيفية مواجهة الفرد للمحن والشدائد والتفاعل مع الآخرين واتخاذ القرارات المتعلقة بشأن المسار الوظيفي والقرارات الحياتية المهمة الأخرى وتوظيف الاستراتيجيات للتغلب على التحديات (Carlisle,2015,14; Was et al.,2009)، وهذا ينعكس على الإنجاز الأكاديمي حيث ينبئ بالطريقة التي يتعامل بها المراهقون مع قضايا هويتهم في السياق الأكاديمي، فيشير التحصيل الدراسي المرتفع إلى مستويات مرتفعة من الالتزام (تكوين الهوية) بينما يشير التحصيل الدراسي المنخفض إلى ارتباك الهوية (Eleonora et al.,2016).

- وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال تعاملها المباشر مع طالبات الجامعة حيث نجد البعض منهن واضح الهوية مهتمًا بالتعليم وإنجاز ما يطلب منه من مهام ،كثيرو الأسئلة عن البرامج التدريبية التي تساعدهن على تنمية قدراتهن المهنية في مجال علم النفس ،كما أن البعض منهن يعملن بالفعل بمراكز التأهيل إلى جانب الدراسة دون تقصير في الدراسة وحضور المحاضرات بانتظام، وعلى الجانب الآخر نجد تشوش الهدف من التعليم عند البعض الآخر فنجد تغيب من قبل عدد ليس بقليل من الطالبات عن حضور المحاضرات على الرغم من تواجدهن بالجامعة ،وعدم الاهتمام بالامتحانات وبنتائجها، والتأخير في تسليم التكليفات الدراسية ، وأحيانًا كثيرة عدم إنجازها ،وكثيًرا ما يلجأن لخلق الأعذار الواهنة لسلوكهم هذا فمثلاً نجد البعض يبرر ذلك بأنه لم يختار مجال دراسته هذا وقد فرض عليه من قبل والديه، والبعض يرى أنه لا جدوى من بذل المجهود لأنه لن يجد فرصه للعمل فالبطالة مصيره المنتظر،وهذا ما أشارت إليه نتائج دراستي (وداعة وعلي، ٢٠١٧ ؛ Melhem,2022) من وجود إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة بدرجة متوسطة.

لذا اهتمت الباحثة بدراسة مدى إسهام الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

خاصةً وأنه زاد وعي المربون وصانعي السياسات بأهمية التعليم في معالجة التنمية الاجتماعية والانفعالية للطلاب، فينظر إلى النمو النفسي – الاجتماعي بشكل متزايد على أنه جزء محوري من عملية التعليم، لمساعدة الطلاب على تطوير المهارات التي تمكنهم من مواجهة تحديات الحياة ، ويتضمن جزء من هذا التطوير قدرة الطلاب على التغلب بفاعلية على النكسات بما في ذلك ما يحث في المجال الأكاديمي (Collie et al.,2016).

وبالرغم من دور الهوية الأكاديمية في تحديد الطالب لاستراتيجيات مواجهة ما يتعرض له من مواقف مختلفة إلا أن دراسة العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لم تنل حظًا وافرًا من الدراسة من قبل الباحثين على الصعيدين العربي والأجنبي ،إذ توجد دراسات قليلة جميعها أجنبية تلك التي تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات ،بينما لا توجد – في حدود اطلاع الباحثة– دراسات عربية تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي.

وحيث أن لمتغيرات البحث دور في التحصيل الدراسي للطلاب وبمراجعة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث والتحصيل الدراسي ، ففيما يتصل بالهوية الأكاديمية :على الرغم من تأكيدها جميعًا على وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والهوية الأكاديمية المنجزة إلا أنه وجد تضارب في نتائجها بشأن أنماط الهوية الأكاديمية الأخرى فمنها من أشار إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وأنماط الهوية الأكاديمية: المعلقة والمغلقة (Fearon,2012)،وأخرى بين التحصيل الدراسي والهوية الأكاديمية: المغلقة والمضطربة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨) . وفيما يتعلق بإعاقة الذات فقد أشارت دراسة (الحارثي،٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ، بينما أشارت دراسة (الصباح،٢٠١٨) إلى عدم وجود علاقة. وعلى صعيد الطفو الأكاديمي: نجد– في حدود اطلاع الباحثة– ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

فضلا عن التضارب في نتائج الدراسات التي تناولت أثر كل من المستوى الدراسي والتخصص الدراسي على الهوية الأكاديمية –فبالنسبة للمستوى الدراسي: قد أظهرت دراسة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨) أن الفروق في أنماط الهوية الأكاديمية في اتجاه الفرق

الأولية ، بينما أظهرت دراسة (لطفي،٢٠٢١) أن بعضها في اتجاه الفرق الأولية وبعضها في اتجاه الفرق النهائية. وعلى صعيد التخصص الدراسي : لم تظهر دراستي (شريط وحدة، ٢٠١٩؛ لطفي ،٢٠٢١) فروقًا في أنماط الهوية الأكاديمية ، بينما أظهرت دراسة (الشمري وكامل، ٢٠٢٠) فروقا في الهوية المحققة والمغلقة في اتجاه التخصص العلمي.

ومن خلال ما تقدم تبلورت مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الأتية:

١.ما العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٢. ما دلالة الفروق في كل من الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي؟

٣. ما تأثير متغيري التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما في الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

٤. ما الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة؟

٥. ما الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث، يهدف البحث الحالي إلى:

١.استكشاف العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢. الكشف عن الفروق في كل من الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي بين طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

٣. التعرف على أثر متغيري التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما في الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٤. الوصف الكمي للإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

٥. الوصف الكمي للإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

١. قد يسهم البحث الحالي في توفير أطر نظرية لكل من الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي، كما يسهم في سد الفجوة البحثية في مجال العلاقة بين هذه المتغيرات.

٢. يسهم البحث الحالي في إلقاء الضوء وتحقيق فهم أعمق لأحد المفاهيم الحديثة نسبيًا – خاصة في البيئة العربية– وهو الهوية الأكاديمية ، وإسهامه في التنبؤ بمفهومين ذات أهمية في البيئة الأكاديمية للطالب وهما إعاقة الذات والطفو الأكاديمي.

٣. أهمية المرحلة التي يتناولها البحث وهي المرحلة الجامعية والتي قد يواجه فيها الطلاب العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية ، والتي قد تتأثر طرق تعاملهم مع تلك المشكلات بمدى استخدامهم لمتغيرات البحث.

ثانيًا :الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١.الإسهام في إثراء مكتبة القياس النفسي العربية من خلال إعداد ثلاثة مقاييس لقياس الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢.قد تسهم نتائج البحث الحالي في توجيه أنظار الباحثين إلى إعداد برامج تدخلية لتحسين أنماط الهوية الأكاديمية كمدخل لخفض مستوى إعاقة الذات وزيادة الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. قد تساعد نتائج البحث الحالي على توجيه أنظار القائمين على العملية التربوية إلى الاهتمام بأنماط الهوية الأكاديمية داخل المناهج الدراسية ، والعمل على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية التي من شأنها مساعدة الطالب على التدرب على مواجهة المشكلات والتحديات اليومية للحد من لجوئه إلى استخدام استراتيجية إعاقة الذات.

مصطلحات البحث:

١.إعاقة الذات Self- Handicapping**:**

تعرف بأنها حيلة نفسية يلجأ إليها الطالب للتقليل من فرص الأداء الجيد في عمل ما يتوقع الفشل فيه ،أو أن يكون أداؤه ضعيفًا فيه عن طريق اختلاق المعوقات التي تحول دون الأداء الجيد ؛ من أجل إيجاد عذرًا مقبولًا أو مبررًا لضعف أدائه دون المساس بخصائصه الشخصية (مثل القدرة). :أي تنقسم إلى:

أ. إعاقة الذات السلوكية Behavioral Self-Handicapping :وتتضمن أنواع السلوك التي يلجأ إليها الطالب لتبرير إخفاقه وضعف أدائه.

ب. إعاقة الذات المزعمة Claimed Self-Handicapping: وتشير إلى الأفكار والمشاعر التي يبرر الطالب في ضوئها ضعف أدائه المتوقع من أجل حماية تقديره لذاته.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُستخدم.

٢.الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy**: يعرف بقدرة الطالب على التصدي لأنماط التحديات والعقبات المرتبطة بالحياة الأكاديمية الروتينية مثل :المنافسة و الامتحان والدرجات المنخفضة والمهام الدراسية الصعبة وغيرها....وذلك من خلال:**

أ.الكفاءة الذاتية Self –Competence : وتشير إلى ثقة الطالب في قدرته على مواجهة ما يعترضه من تحديات من أجل القيام بالمهام الدراسية بكفاءة.

ب.المثابرة Perseverance : وتشير إلى حالة الالتزام الذاتي من قبل الطالب من أجل تحقيق أهدافه الدراسية.

ج.التنسيق Co-ordination: ويشير إلى القدرة على التخطيط للأنشطة الأكاديمية وجدولتها وأدائها بشكل جيد.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُستخدم.

٣. الهوية الأكاديمية Academic Identity**:**

تعرف برؤية الطالب لنفسه في الوسط الأكاديمي، التي من شأنها تحديد اعتقاداته وقيمه الأكاديمية ،ومن ثم مدى التزامه بالممارسات التي تمكنه من تحقيق أهدافه التعليمية .ويوجد أربعة أنماط للهوية الأكاديمية هي:

أ.الهوية الأكاديمية المُنجزة Achieved Academic Identity: وتشير إلى الحالة التي يظهر فيها الطالب التزامًا تامًا بمجموعة الأهداف والقيم الأكاديمية التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار والتفاوض مع الذات ومعطيات البيئة الجامعية.

ب.الهوية الأكاديمية المعلقة Moratorium Academic Identity: تشير إلى حالة التردد وعدم اليقين التي تنتاب الطالب عند استكشافه لأهدافه وقيمه الأكاديمية، ومن ثم فإنه لايزال في مرحلة عدم الالتزام بها.

ج.الهوية الأكاديمية المغلقةForeclosed Academic Identity : تشير إلى الالتزام التام من قبل الطالب بالأهداف والقيم الأكاديمية التي يتم تحديدها من قبل الآخرين (الآباء– المعلمين – الأصدقاء.....) دون الاستكشاف من قبله.

د.الهوية الأكاديمية المضطربةDiffused Academic Identity: تشير إلى الحالة التي يظهر فيها الطالب عدم الاكتراث والفشل في استكشاف أهدافه التعليمية والالتزام بها.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُستخدم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: إعاقة الذات:

تعد إعاقة الذات شكل من أشكال السلوك غير السوي، يؤثر على جودة الحياة. حيث تقوم على خلق أو ادعاء المعوقات التي تسبق الأداء وتزوده بعذر مقبول لاحتمال الفشل.

فإعاقة الذات استراتيجية واسعة الانتشار فنجدها في مختلف الثقافات والمجالات المهنية ،حيث يمكن ملاحظتها في أي مجال يتوقع أن يقوم فيه الأشخاص بأداء معين، فنجدها في مجال الأعمال ،الرياضة، الحياة اليومية، وعلى وجه الخصوص نجدها في البيئة الأكاديمية. فالبيئة الأكاديمية مليئة بالمواقف التي يلجأ فيه الطلاب لاستخدام استراتيجية إعاقة الذات فمثلا يطلب منهم عرض أدائهم وقدراتهم في حضور الآخرين(المعلمين– الأقران)،وهذا بدوره يجعل البعض قلقًا ومهتمًا بكيفية حكم الآخرين على حالة الفشل مما

يجعلهم يبحثون عن الأعذار قبل الأداء الفعلي من أجل تبرير الفشل المتوقع (Midgley&Urdan,2001).

فهي ظاهرة يخلق فيها الأفراد عقبات لأنفسهم قبل حدوث تقييم القدرة، مثل هذه العقبات تخدم غرضًا مزدوجًا ففي حالة التقييم السلبي تعطي هذه العقبات سببًا للفشل ،أما في حالة التقييم الإيجابي "مفاجئ عادة" تصبح تلك العقبات تحديًا تم التغلب عليه (Clarke & Maccann, 2016).

تم تعريف إعاقة الذات بعدة طرق من قبل الباحثين لكن يتفق معظمهم على أنه ينطوي على خلق المعوقات للأداء الناجح في المهام التي يعتبرها الفرد هامة. يمكن أن تكون تلك المعوقات نتيجة الأفعال مثل عدم النوم ليلة الامتحان أو التقاعس عن العمل؛ أي تتضمن السلوك أو نقص السلوك الذي يحدث قبل الأداء أو بالتزامن معه وليس بعد حدوثه. أي أن إعاقة الذات استراتيجية استباقية يلجأ إليها الطلاب لتفسير ضعف أدائهم لتجنب عدم ظهور الكفاءة التي تسبق الأداء. فقد أشار الباحثون إلى أن استراتيجية إعاقة الذات تستخدم لحماية تقدير الذات، حيث يستخدم الأفراد(السلوكيات – الظروف) بالطريقة التي إن ظهر فيها الفشل سيكون بسبب الظروف وليس للقدرة، حيث يفضل الأفراد أن ينظر إليهم أنهم ضحايا الظروف وليس بصفتهم غير قادرين(Midgley&Urdan,2001).

فتعرف بأنها أي فعل أو موضوع يسمح للشخص بأن ينسب الفشل إلى العوامل الخارجية والنجاح إلى العوامل الداخلية (Mccrea et al,2008).

كما تعرف بأنها استراتيجية معرفية تهدف إلى حماية قيمة –الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلا من السيطرة على الموقف (جعيص و الحديبي، ٢٠١٥).

لذا نجد أن طبيعة إعاقة الذات متناقضة .فنجد الأفراد لديهم الرغبة في تجنب الفشل ويحاولون حماية ذواتهم أو تقديرهم العام لذواتهم ،لكنهم في نفس الوقت يخلقون عوائق تجعل هذا الفشل أكثر إمكانًا (Litivinova et al.,2015).

وقد فسرا (Elliot &Church,2003) هذا التناقض بين دوافع وسلوك أصحاب إعاقة الذات في عملهم على التحليل الدافعي لإعاقة الذات، حيث قسما الفشل إلى نوعين :فشل محدد بمهمة معينة ، وفشل عام في قدرة الفرد، حيث يمتلك صاحب إعاقة الذات الرغبة في تجنب الفشل العام وخلق العقبات التي يمكن أن تؤدي إلى فشل معين ،وبالتالي تقضي هذه العقبات أو الأعذار على احتمال الفشل العام.

بينما فسر (Coudevylle et al.,2008) إعاقة الذات في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، حيث تفترض نظريات التعلم الاجتماعي أن الدافع البشري ومن ثم العمل والأداء البشري يتأثران إلى حد كبير بالتوقعات. فقد افترضوا أن إعاقة الأفراد لذواتهم يكون نتيجة لقناعتهم بأنهم سيفشلون في نهاية الأمر، ومن ثم يرون أن هناك فرصة ضئيلة لتحقيق النجاح مما يؤدي إلى تقليل الجهد المبذول في المهمة المحتملة مقارنة بهؤلاء الذين يتوقعون النجاح.

وقد فسر Covington 1992 إعاقة الذات في المواقف المدرسية في ضوء الاعتقاد بأن سلوك الإنجاز يعزز صورة الذات الموجبة لدى المتعلم حيث يكافح لتجنب أن يقال عليه غبي، ويقوم بتقديم مجموعة من الأسباب في حالة حدوث الفشل . فإذا كان الأداء ضعيفًا يرجع ذلك بأنه لم يذاكر سوى اللحظات الأخيرة ،وبالتالي يظهر سلوك إعاقة الذات عندما يضع المتعلم عوائق لأدائه في مواقف التقويم (عامر ،٢٠١٨)

***دوافع إعاقة الذات: يستخدم الفرد استراتيجية إعاقة الذات لإشباع دوافعه التالية:**

١.حماية مفهوم الذات غير المؤكدة، حيث يميل الأفراد الذين لديهم ضعف في الثقة بالنفس لسلوك إعاقة الذات في المواقف التي يتلقون فيها تغذية مرتدة تقويمية لأدائهم.

٢. حماية صورة الذات المرغوبة، وجد أن الأفراد الذين لديهم صورة ذات موجبة نتيجة أدائهم السابق، ولكنهم غير متأكدين من قدرتهم على إعادة نفس الأداء غالبًا ما يسلكون إعاقة الذات.

٣. حماية تقدير الذات، حيث ينخفض الجهد المبذول لذوي إعاقة الذات في المهمات الصعبة ، بحيث يرجعون الفشل في المهمة إلى نقص الجهد المبذول لحماية تقديرهم لذواتهم (عامر،٢٠١٨).

***العوامل التي تؤثر علي إعاقة الذات: هناك عدة عوامل من شأنها توجيه الفرد إلى استخدام استراتيجية إعاقة الذات فنجد العوامل البيئية مثل: المهام التي تهدد الأنا، والمواقف العامة في حضور الجمهور، وارتفاع مستوى التماسك الاجتماعي وتوقع الاقصاء الاجتماعي، ووجود الأصدقاء ذات التوجه السلبي نحو المدرسة، والتسهيلات البيئية، وتهديد الصورة النمطية السلبية. أما العوامل الشخصية فتتمثل في: هشاشة احترام الذات، وتقدير الذات الزائف، وتوجه الهدف نحو الأداء (التجنب/ الأداء)، انخفاض ضبط الذات ، التوجه نحو الأهداف التي يضعها الأخرون، الكمالية غير المتكيفة، الجنس حيث ترتبط إعاقة الذات بالذكور أكثر من الإناث، الضبط الخارجي، التوجه المنخفض نحو النجاح مع تجنب الفشل المرتفع(Torok & Szabó,2018).**

***استراتيجيات إعاقة الذات، يختار الأفراد الذين ينخرطون في إعاقة الذات من بين إعاقة الذات السلوكية أو يضعون ادعاءات(إعاقة الذات المزعومة) حيث يتجه الأفراد نحو الاستراتيجية التي تعود بالفائدة الأكبر.**

– ففي إعاقة الذات السلوكية يزداد فرص الفشل بسبب انخراط الأفراد في الأنشطة التي من شأنها تقلل الأداء مثل التسويف –ضعف الجهد المبذول– تعاطي المخدرات أو الكحول.

– أما إعاقة الذات المزعومة ،فتتضمن ادعاء أعراض جسدية أو المرض– القلق– المزاج السيء، وهذا يسمح للأفراد بتفسير الفشل في ضوئها وليس لنقص قدراتهم(Najdek,2020).

هذا التقسيم النظري ذات أهمية حيث تعد إعاقة الذات السلوكية أكثر قابلية للملاحظة والتحكم ومن المحتمل أن تكون مرتبطة بشكل مباشر بالأداء من إعاقة الذات المزعومة. وقد أظهرت الدلائل أن إعاقة الذات السلوكية ولاسيما ضعف الجهد المبذول يضعف الأداء الأكاديمي على المدى البعيد(Mccrea et al.,2008).

مما سبق يتضح أن إعاقة الذات استراتيجية استباقية يلجأ إليها الفرد من أجل تفسير فشله المتوقع في أداء مهمة ما في ضوئها بعيدًا عن قدرته ؛حتي يحافظ على تقديره لذاته أما الآخرين.

أما عن الدراسات التي تناولت إعاقة الذات فنجد: -

دراسة (Litvinova et al.,2015) التي أجريت على عينة قوامها (٤٤٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بهدف دراسة العلاقة بين إعاقة الذات وكل من سمات الشخصية والعمر، وقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات وسمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة- يقظة الضمير – القبول)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعاقة الذات والعصابية، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين إعاقة الذات وكل من الانبساطية والعمر.

ودراسة (جعيص والحديبي،٢٠١٥) التي أجريت على عينة قوامها (٣٥٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي إعاقة الذات في كل من جودة الحياة والتفاؤل الاستراتيجي- التشاؤم الدفاعي في اتجاه منخفضي إعاقة الذات. عدم وجود فروق في إعاقة الذات تعزى إلى المتغيرات الديموجرافية(النوع- التخصص- المنطقة السكنية – التفاعل بينهم).كما أن متغير إعاقة الذات يتوسط العلاقة بين التفاؤل الاستراتيجي- التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة.

وهذا ما أكدته دراسة (علي، ٢٠١٦) التي أجريت على عينة قوامها (٤٠٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة المستنصرية، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في إعاقة الذات تعزى للنوع أو التخصص الدراسي.

ودراسة (وداعة وعلي، ٢٠١٧) التي أجريت على عينة قوامها (٤٠٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة من التخصصات العلمية والأدبية ،وقد توصلت نتائجها إلى انتشار استخدام استراتيجيات إعاقة الذات بين طلاب الجامعة. وعدم وجود فروقًا في إعاقة الذات ترجع إلى النوع أو التخصص الدراسي.

ودراسة (Zivkovic,2020) التي أجريت على عينة قوامها (١٥٨) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية ،وقد أشارت نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال إعاقة الذات السلوكية.

ودراسة (الصباح،٢٠١٨) التي أجريت على عينة قوامها (٧٩٣) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في إعاقة الذات تعزى إلى النوع أو التخصص أو التحصيل الدراسي.

ودراسة (الحارثي ،٢٠٢٠) التي أجريت على عينة قوامها(٢٠٢ :١١٢ طالبًا، ٩٠ طالبة) من المستويات الدراسية (٣: ٨) بكليات العلوم الإنسانية والعلمية بجامعة أم القرى .و قد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات وكل من التحصيل الدراسي وتوجهات الأهداف (أهداف الإتقان– أهداف الأداء). ووجود فروق في إعاقة الذات تعزى للنوع في اتجاه الذكور. عدم وجود فروق بين الطلاب من تخصصات العلوم الانسانية والعلمية في إعاقة الذات.

ودراسة (Azeem& Zubair ,2021) التي أجريت على عينة قوامها (٥٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المدارس الخاصة والحكومية. حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات وكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجه نحو الهدف، كما أن الفتيات أقل استخدامًا لإعاقة الذات مقارنة بالفتيان. تأثر إعاقة الذات بالمتغيرات الديموجرافية فالمراهقين الملتحقين بالمدارس الخاصة لأمهات حاصلات على تعليم عالي أقل انخراطًا في سلوك إعاقة الذات مقارنة بالملتحقين بالمدارس الحكومية.

ودراسة (Melhem,2022) التي أجريت على عينة قوامها (١٣٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة البلقاء بالأردن .حيث أشارت نتائجها إلى وجود مستوى معتدل من إعاقة الذات لدى عينة الدراسة ،كما أن ضبط الذات يعد مؤشرًا هامًا في التنبؤ بإعاقة الذات، كما أشارت إلى عدم اختلاف إعاقة الذات باختلاف النوع.

مما سبق يتضح:

- انتشار استخدام استراتيجية إعاقة الذات بين طلاب الجامعة بدرجة متوسطة (وداعة وعلي، ٢٠١٧ ؛ Melhem,2022).
- وجود علاقة ارتباطية بين إعاقة الذات وسمات الشخصية (Litvinova et al.,2015)، وجودة الحياة والتفاؤل الاستراتيجي– التشاؤم الدفاعي (جعيص والحديبي،٢٠١٥)،

والتسويف الأكاديمي(Zivkovic,2020)،واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجه نحو الهدف (Azeem& Zubair ,2021)،وضبط الذات (Melhem,2022).

- تباين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين إعاقة الذات والتحصيل الدراسي فقد أشارت دراسة(الحارثي،٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ، بينما أشارت دراسة (الصباح،٢٠١٨) إلى عدم وجود علاقة.
- تباين نتائج الدراسات بشأن الفروق في إعاقة الذات وفقًا للنوع فقد أشارت بعضها إلى أن الإناث أقل استخدامًا لإعاقة الذات مقارنة بالذكور (الحارثي، ٢٠٢٠؛ Azeem& Zubair ,2021)، بينما أشار البعض الآخر إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع (جعيص والحديبي،٢٠١٥؛ علي،٢٠١٦؛ وداعة وعلي، ٢٠١٧؛ الصباح،٢٠١٨).
- لم تظهر الدراسات فروقًا في إعاقة الذات تعزى للتخصص الدراسي.
- ندرة الدراسات التي تناولت تأثير المستوى الدراسي على إعاقة الذات.

ثانيًا: الطفو الأكاديمي:

يعد الطفو الأكاديمي أحد المتغيرات المهمة التي تندرج تحت مظلة علم النفس الإيجابي ، فقد تم تطويره من قبل Martin& Marsh(2006, 2008 ,a,b) باعتباره يعكس الصمود الأكاديمي اليومي ، ويعرف بأنه قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع الانتكاسات والتحديات اليومية للحياة الأكاديمية مثل: انخفاض مستوى الدرجات، ضغط الامتحان، الواجب الدراسي الصعب، وقلق الاختبار، وتجنب الفشل ;Martin& Marsh,2008a) Martin,2013)

ويطلق مصطلح الطفو الأكاديمي على العمليات التي يستجيب الطلاب من خلالها بشكل إيجابي للتحديات اليومية المتعلقة بالمدرسة والاعتماد على مواردهم الاجتماعية والعاطفية الحالية ذاتية التنظيم لمواجهة الحاضر والمستقبل، وهو بناء بارز لجميع الطلاب لتحسين تحصيلهم الأكاديمي، وليس فقط لهؤلاء الذين يتعاملون مع محنة أكاديمية حادة أو مستمرة (حسب الله،٢٠٢١).

أي أن الطفو الأكاديمي يركز على الجوانب الإيجابية التي يتغلب بها الطالب على المشكلات اليومية التي يواجهها من حيث علاقته بجهوده في التعامل مع المشكلات والمحن والصعوبات التي يواجهها أثناء العملية التعليمية ومواجهتها ثم الانتقال من حالة الفشل إلى

النجاح والتميز، حيث أظهرت العديد من الدراسات تأثير الطفو الأكاديمي على سلوك الطلاب مثل :المشاركة الصفية، والمثابرة، والاستمتاع بالمهمة، وتطلعات الطلاب ،وكذلك أهداف الشخصية المثالية(AL-Bawi et al.,2021)

حيث يعد أحد العوامل المهمة في مساعدة الطلاب على النجاح الدراسي والإنجاز الأكاديمي والتعامل مع المخاطر الأكاديمية وتجاوزها والتغلب عليها ،وخاصة المخاطر التي تحدث بشكل متكرر نسبيًا وبشكل يومي، وبالتالي يتعامل الطفو الأكاديمي مع الصعوبات الدراسية اليومية التي تواجه معظم الطلاب والمستمرة نسبيًا. وبالرغم من ظهور مصطلح الطفو ضمن أدبيات الصمود، فإن مفهوم الطفو يختلف عن مفهوم الصمود، فالطفو وثيق الصلة بالتحديات اليومية المستمرة وقريبة المدى، بينما يشير الصمود إلى القدرة على التعامل مع التحديات الدراسية الكبرى بعيدة المدى (Martin& Marsh,2009) .

ونظرًا للتداخل بين مفهومي الطفو والصمود الأكاديمي فقد ميز (Martin& Marsh2008a,b ,2009) بين المفهومين في عدد من النقاط على النحو التالي:

- **يرتبط الطفو بضعف الأداء بينما يرتبط الصمود بالتدني المزمن في الأداء.**
- **يرتبط الطفو بنقص الثقة في النفس بينما يرتبط الصمود بالفشل المزمن.**
- **يرتبط الطفو بعدم الرغبة في المشاركات الصفية بينما يرتبط الصمود بالتغيب والهروب من المدرسة.**
- **يرتبط الطفو بالقلق البسيط من مقرر ما بينما يرتبط الصمود بالحالات المرضية.**
- **يرتبط الطفو بردود الأفعال داخل المدرسة بينما يرتبط الصمود بالاغتراب .**
- **تميل الدراسات التي تتناول الصمود الأكاديمي إلى التركيز على المجموعات العرقية تحت تأثير المحن والشدائد مثل: الفقر والعنف.**

أي أن الصمود يعني بالأقلية من الطلاب الذين يتعرضون إلى المحن والشدائد الحادة وهذا يجعل تطبيقاته محدودة مقارنةً بالطفو الذي يعبر عن قدرة الفرد على مواجهة التحديات والمحن التي تعتبر جزءً من الحياة الأكاديمية اليومية ذات الصلة بالغالبية العظمى من الطلاب(الرشيد، ٢٠١٩،٨). هذا ويمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي (البلال، ٢٠٢٠).

وبهذا يعرف الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع النكسات الصغيرة والتحديات والصعوبات المتعلقة بضعف مهارات الاتصال، والمواعيد النهائية، والمناهج الدراسية ، وضغط الامتحان، وضعف الأداء، وصعوبة العمل المدرسي، والعقبات المادية التي تشكل جزءً من حياتهم الأكاديمية اليومية(Rodrigues & Magre,2018).

كما يعرف بقدرة الطلاب على النجاح في التغلب على العقبات والتحديات في الحياة اليومية المعتادة مثل: الأداء الدراسي الضعيف في بعض الأحيان وانخفاض الدافعية للمشاركة وضغوط الامتحانات والمنافسة داخل الصف (العظامات و المعلا، ٢٠٢٠).

النماذج المفسرة للطفو الأكاديمي:

أ.نموذج عجلة الدافعية والاندماج:

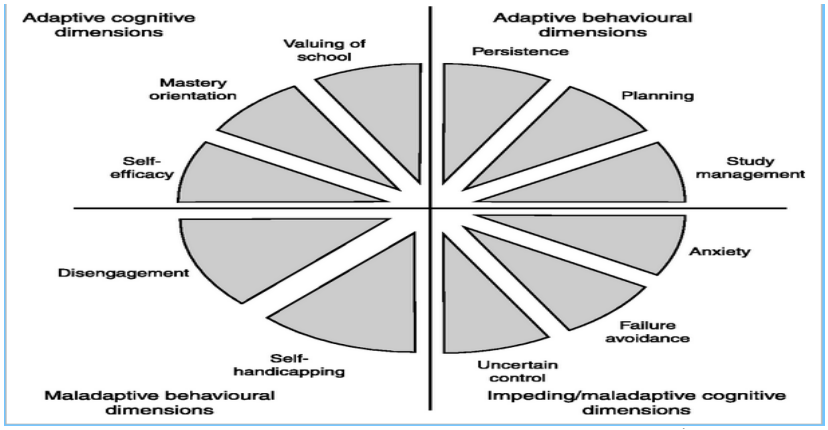


Figure 1. Martin's (2007) Motivation and Engagement Wheel(١) شكل

حيث قسمت العجلة إلى إحدى عشر جزءً تشكل أربعة أقسام رئيسية ، يمثل القسمين أعلى الخط الأفقي الأفكار والسلوكيات المعززة للتوافق ، والقسمين أسفل الخط الأفقي الأفكار والسلوكيات المعوقة للتوافق. حيث تشتمل الأفكار المحفزة للتوافق على: قيمة المدرسة و التركيز على التعلم وكفاءة الذات، بينما تشتمل السلوكيات المحفزة للتوافق على : المثابرة والتخطيط للمهمة و الاندماج .

أما السلوكيات المعوقة للتوافق والتي يجب العمل على تقليلها فتشمل :إعاقة الذات وعدم الاندماج، بينما تشتمل الأفكار المعوقة للتوافق على :القلق وتجنب الفشل وعدم التحكم.

ومن الناحية المثالية سيسعى الطلاب إلى تعديل عمليات التفكير أو السلوكيات التي تم تحديدها على أنها عوائق أمام الأداء الأكاديمي القوي، وبهذا قدمت عجلة الدافعية – الاندماج آلية يمكنها المساعدة في الانتقال للتحفيز والدافعية يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي (Martin,2007).

وقد أثبتت دراسة (Strickland,2015) كفاءة هذه العجلة حيث أجريت على طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية ،حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوا الأفكار والسلوكيات الداعمة للتوافق لديهم القدرة على الطفو الأكاديمي ومواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، كما أظهروا قدرة مرتفعة على التحصيل والعكس بالنسبة للطلاب ذوي الأفكار والسلوكيات غير التوافقية.

ب. نموذج الطفو الأكاديمي ،والدافعية ،و 5C:

توصلا مارتن ومارش (٢٠٠٦) إلى العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمي وخمسة من أبعاد الدافعية وأشارا إليهم تحت مسمى5C وهي الثقة confidence،والتنسيق coordination، والالتزامcommitment ، والقلق المنخفض composure low anxiety، والتحكم control ، وأشارا إلى أن هذه العوامل الخمس نقاطًا فعالة للتدخل في تحسين الطفو الأكاديمي لدى الطلاب، كما أن هذه العوامل الخمس تنبئ بشكل كبير بالطفو الأكاديمي(Martin et al.,2010)

مما سبق يتضح أن الطفو الأكاديمي أحد المتغيرات التي لابد من توافرها لدى الطالب الجامعي، حيث ينطوي على امتلاكه للأفكار والسلوكيات التوافقية والعوامل الدافعية التي تمكنه من مواجهة الضغوط والتحديات الكثيرة التي تزخر بها بيئته التعليمية بداية من الظروف الاجتماعية والمادية للطالب ومحل إقامته و مواعيد المحاضرات ،والتعامل مع الزملاء والتنافس داخل الصف مرورًا بالعلاقة مع المحاضر و مستوى الأداء والاندماج في عملية التعلم وانتهاءً بنظم الامتحانات ومستوى الرضا عن نتائج الامتحانات وما يترتب عليها من إجراءات .

أما عن الدراسات التي تناولت الطفو الأكاديمي نجد :

دراسة (Collie et al .,2016) حيث أجريت على عينة قوامها (٢٩٧١) طالبًا وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية الاسترالية، حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي في وجود الضبط، بينما لا يرتبط الطفو الأكاديمي مباشرة بالتحصيل الدراسي.

ودراسة (سليم، ٢٠١٨) التي أجريت على عينة قوامها (٣٠٠: ١٢٠ طالبًا، ١٨٠ طالبة) من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور، حيث أشارت نتائجها إلى إسهام كل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي بنسبة (٨٢.٢%) في تفسير التباين في الطفو الأكاديمي، وعدم وجود فروق في الطفو الأكاديمي ترجع إلى النوع أو التخصص الدراسي أو التفاعل بينهما.

ودراسة (AL-Hoorie,2018) التي أجريت على عينة قوامها (٧٨٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة ، وقد أشارت نتائجها إلى أن الطفو الأكاديمي منبئ إيجابي ودال إحصائيًا للمعدل التراكمي والتحصيل في اللغة الثانية.

ودراسة(Rodrigues & Magre,2018) التي أجريت على عينة قوامها (١١٦٩) طالبًا وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية بمومباي، حيث أشارت نتائجها إلى عدم اختلاف الطفو الأكاديمي باختلاف النوع بينما يختلف الطفو الأكاديمي باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي في اتجاه المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع. كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الأكاديمية والطفو الأكاديمي، كما أن نسبة (٣.٦%) من التباين في المرونة الأكاديمية بين الطلاب يرجع إلى الطفو الأكاديمي.

ودراسة (عابدين، ٢٠١٨) التي أجريت على عينة قوامها(٣١٨) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية ،فقد أشارت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر للطفو الأكاديمي على قلق الاختبار، ووجود تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي على كل من الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط.

ودراسة (Einy at al.,2019) التي أجريت على عينة قوامها(١٥٠) من طالبات المدارس الثانوية، وقد أشارت نتائجها إلى أن الطفو الأكاديمي يعمل كمنبئ دال للتحصيل الدراسي.

ودراسة (علي، ٢٠٢٠) التي أجريت على عينة قوامها (٢٩٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة ، حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي، وعدم اختلاف الطفو الأكاديمي باختلاف النوع أو التخصص الدراسي (علمي– أدبي).

ودراسة (العظامات و المعلا،٢٠٢٠) حيث أشارت نتائجها إلى إسهام كل من الدافعية الداخلية والخارجية في تفسير(٥١.٤%) من التباين في الطفو الأكاديمي، ووجود فروق في الطفو الأكاديمي تعزى لمتغير النوع في اتجاه الذكور وأخرى تعزى للتحصيل الدراسي في اتجاه تقدير(مقبول)، ووجود فروق في الطفو الأكاديمي تعزى للتفاعل بين النوع والتحصيل الدراسي.

ودراسة (Putwain et al.,2020) حيث أجريت على عينة قوامها (٥٣٩) طالبًا وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية، وقد أشارت نتائجها إلى أن دور الطفو الأكاديمي الواقي للتحصيل الدراسي يزداد في وجود المحن الأكاديمية (قلة الحضور– ارتفاع السلوك السيء)،بينما يقل هذا الدور في غياب المحن الأكاديمية.

ودراسة (Datu&Yang,2021) التي أجريت على عينة قوامها (٣٩٣) طالبًا وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية ، وقد أشارت نتائجها إلى أن الطفو الأكاديمي جاء مصحوبًا بمستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي، كما أن له تأثيرات غير مباشرة على التحصيل من خلال الدافع المستقل.

مما سبق عرضه يتضح أنه :

- يمكن التنبؤ بالتباين في الطفو الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي (سليم،٢٠١٨) ، الدافعية الداخلية والخارجية (Rodrigues & Magre,2018).
- توجد علاقة ارتباطية بين الطفو الأكاديمي وكل من قلق الامتحان والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي (عابدين،٢٠١٨) ،والازدهار المعرفي (علي،٢٠٢٠).
- يوجد تباين في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي حيث أشارت دراسات (العظامات والمعلا،٢٠٢٠؛ AL-Hoorie,2018; Einy at al.,2019; Putwain et al.,2020 Datu&Yang,2021) إلى وجود علاقة

ارتباطية بينهما ، بينما لم تشر دراسة (Collie et al.,2015) إلى وجود علاقة بينهما .

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تأثير المستوى الدراسي على الطفو الأكاديمي.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما أن الدراسات الأجنبية تناولت تلك العلاقة لدى طلاب المرحلة الثانوية فيما عدا دراسة (AL-Hoorie,2018) حيث تناولتها لدى طلاب الجامعة.

ثالثًا: الهوية الأكاديمية:

تتخذ الهوية دورًا محوريًا في عملية التعليم، حيث أنها تحت ظروف معينة قد تؤثر على اختيارات الدراسة، والسلوكيات داخل الصف الدراسي ،والأداء الوظيفي ،وتوجهات المراهقين نحو التعليم (Flores- Crespo,2007).

فقد تم دراسة مفهوم الهوية في عدة سياقات على سبيل المثال نجده في الاختلافات الاجتماعية والتنموية والفردية. فقد وصف Marcia 1980 الهوية بأنها منظمة ديناميكية داخلية ذاتية البناء من الدوافع والقدرات والاعتقادات والتاريخ الفردي ، وبمجرد أن تصبح تلك الهوية أكثر تطورًا يدرك الفرد هويته الفردية وكيفية ارتباطها بهوية الآخرين. وقد أشار إريكسون في نموذجه النفسي الاجتماعي إلى أن المراهقة (١٢: ١٨ عامًا) هو وقت أزمة الهوية حيث يحتاج الفرد إلى استكشاف القيم والاعتقادات والأهداف الشخصية من وجهة نظره (Carlisle,2015; Was et al.,2009). وحل أزمة الهوية هذه عملية دينامية معقدة حيث أنها بناء متعدد الأبعاد ،ويجب على الأفراد تحديد الأهمية الشخصية للهويات الاجتماعية المتميزة: العرق– الجنس– المهنة– الدين. ولفهم الأشخاص بصورة كلية نحتاج إلى معرفة هوياتهم الجنسية والعرقية والطبقية ،كما أن خبراتنا اليومية وبيئاتنا الثقافية جزء لا يتجزأ من هوياتنا(Howard,2000).

كيف تتشكل الهوية الأكاديمية :اقترح إريكسون1968 Erikson مفهوم تشكيل الهوية من خلال نظريته في النمو النفسي الاجتماعي ، فقد أشار إلى أن تطور الأنا يمتد إلى مرحلة ما بعد الطفولة ، وأن تشكيل الهوية يستمر طيلة فترة حياة الفرد ،مع حدوث أزمة الهوية الرئيسية خلال مرحلة المراهقة (Korger,2007).

وفي هذا الصدد قد أشار (Howard,2000) إلى أن تشكيل الهوية الأكاديمية هو عملية اجتماعية ؛حيث تتأثر بشدة ببيئة الفرد والأهم من ذلك أنها تتشكل في سياق تنظيمي وتتأثر باستمرار بأي تغيرات تحدث داخل هذا السياق التنظيمي. فهي تزود الأفراد بفكرة من هم، وارتباطهم بالبيئة المحيطة. وهذا ما أكدته دراسة (Mayo & Malabanan,2015) حيث أنه يمكن التنبؤ بهوية الفرد من خلال الأسرة والأقران، كما يحقق المراهق هويته من خلال ثلاثة عناصر أساسية: التعبير الفردي، والاستقلالية ،ومواجهة الضغط الاجتماعي.

كما تعد الهوية الأكاديمية عملية تنموية ، فقد لاحظت Marcia 1980 في دراستها لمفهوم الهوية كعملية تنموية أن الهوية تتطور خلال أربعة مراحل متميزة (المضطربة ، والمعلقة، والمغلقة، والمنجزة أو الناجحة) خلال فترة المراهقة، وبتحليله ١٢٤ دراسة عن الهوية وجد أن تطور الهوية يستمر بشكل جيد حتى منتصف الثلاثينات من العمر وفي دراسات أخرى يمكن أن يستمر إلى سن الخمسين عامًا. كما تتغير الهوية وفقًا لظروف الحياة، والأهم من ذلك أن تطور الهوية موجه في الغالب نحو الذات الداخلية للفرد، وبالتالي ترتبط الهوية الأكاديمية ارتباطًا وثيقًا بتطور الذات والإنجاز(Ching,2021) .

حالات الهوية الأكاديمية: افترض(Was& Isaacson,2008) **أربعة حالات للهوية الأكاديمية وهي:**

- **الهوية الأكاديمية المضطربة ،فغالبًا ما تكون مصحوبة بتأخير في القرارات المتعلقة بالقيم الأكاديمية.**
- **الهوية الأكاديمية المغلقة، حيث يستمد الطالب أهدافه وقيمه الأكاديمية من الأشخاص المهمين في حياته دون بحث.**
- **الهوية الأكاديمية المعلقة، وفيها يكافح الطالب من أجل تنظيم المعلومات واستخلاص النتائج إلا أنه لايزال في مرحلة ما قبل اتخاذ القرار.**
- **الهوية الأكاديمية المنجزة، فتشير إلى الالتزام بمجموعة من القيم الأكاديمية التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف.**

أي أن الطلاب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة لديهم مستويات مرتفعة من الاستقلال الأكاديمي والأهداف الأكاديمية الواضحة ،وعلى الجانب الآخر نجد الطلاب ذوي الهوية الأكاديمية

المغلقة لديهم أهداف واضحة ومستوى التزام مرتفع بينما لديهم مستوى منخفض من الاستقلال الأكاديمي والانفعالي (Berzonsky& Kuk,2005).

مما سبق يتضح أن هوية الفرد هي المحرك الأساسي له في اختيار أسلوبه في التعامل مع المواقف المختلفة ، حيث تتطور هوية الفرد بشكل مستمر وفقًا للظروف البيئية التي يعيشها حتى نهاية مرحلة الرشد .

أما عن الدراسات التي تناولت الهوية الأكاديمية فنجد :

دراسة (Hejazi ,2012) التي أجريت على عينة قوامها (٣٠١) طالبًا وطالبةً من طلاب السنة الأولى بالمدارس العليا ،بهدف دراسة العلاقة بين حالات الهوية والإنجاز الأكاديمي وتوجهات الهدف ، وقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين حالة الهوية الأكاديمية وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي. وقد فسرت الهوية الأكاديمية المضطربة ١٦.٩% من التباين في التحصيل الدراسي بينما فسرت الهوية المغلقة ٢١.٤% من هذا التباين، حيث أن الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة منبئان سلبيان للتحصيل الدراسي .

ودراسة (Fearon, 2012) التي أجريت على عينة مكونة من (١٦٣) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة تكساس ، وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط الهوية الأكاديمية (المنجزة والمعلقة) والمعدل التراكمي ،ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الهوية المغلقة والمعدل التراكمي.

وهذا ما أكدته دراسة (De Candia,2014) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية الأكاديمية المحققة والإنجاز الأكاديمي المرتفع.

ودراسة (محاسنة و العظامات ، ٢٠١٨) التي أجريت على عينة قوامها (٤٨٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة الهاشمية .وقد أشارت نتائجها إلى أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو السائد ، ووجود فروقًا دالة احصائيًا في نمطي الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير الجنس وذلك في اتجاه الذكور، بينما كانت الفروق في الهوية الأكاديمية المحققة في اتجاه الإناث. ووجود فروقًا في أنماط الهوية ترجع للمستوى الدراسي في اتجاه الفرق الدراسية الأولية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الهوية

الأكاديمية المحققة والمغلقة والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي.

وهذا ما أكدته دراسة (شريط وحدة ،٢٠١٩) التي أجريت على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بالجزائر ،حيث أشارت نتائجها إلى أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو الأكثر انتشارًا بين طلاب الجامعة ، بينما أشارت إلى عدم وجود فروق في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى لمتغيري النوع والتخصص.

ودراسة (الزبيدي، ٢٠١٩) التي أجريت على عينة قوامها (١٢٠) طالبًا وطالبةً من الطلبة المتميزين ، حيث أشارت نتائجها إلى أن الإحساس بالهوية الأكاديمية كان مرتفعًا بين الطلبة المتميزين، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي.

ودراسة (Abi& Zandipayam,2019)التي أجريت على عينة قوامها (٢٠٠) طالبًا وطالبةً من طلاب العلوم الطبية، حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الهوية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، كما أمكن لكل من أبعاد الهوية الأكاديمية والحيوية الأكاديمية والازدهار التنبؤ بمقدار ٣٦% من التباين في الأداء الأكاديمي.

ودراسة (Jamehbozorgi et al.,2020) التي أجريت على عينة قوامها (٣٠٢) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الأولي بكليات الفنون والعلوم الهندسية بجامعة أزاد بروجيرد الهندية. وقد أشارت نتائجها إلى أنه يمكن لكل من الهوية الأكاديمية المنجزة والمعلقة التنبؤ بالتوافق الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، كما يمكن التنبؤ بمقدار (١٣%) من التباين في التوافق الأكاديمي من خلال حالات الهوية الأكاديمية.

ودراسة (الشمري وكامل، ٢٠٢٠) التي أجريت على عينة قوامها (٣٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة بابل بالعراق ، حيث أشارت نتائجها إلى أن الهوية الأكاديمية المحققة الأكثر انتشارا بين طلاب الجامعة يليها الهوية المعلقة ، ثم الهوية المغلقة فالهوية المضطربة .كما أشارت إلى وجود فروق في نمطي الهوية الأكاديمية : المحققة والمغلقة تعزى لمتغير التخصص وذلك في اتجاه التخصص العلمي.

ودراسة (لطفي، ٢٠٢١) التي أجريت على عينة قوامها (٤٠٠: ٢٠٠ طالبًا، ٢٠٠ طالبة) من طلاب جامعة الأزهر، وقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الهوية الأكاديمية وكل من التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل. ووجود فروقًا بين الذكور والإناث في الهوية الأكاديمية وأبعادها(المحققة والمغلقة) في اتجاه الإناث ،بينما كانت الفروق في كل من الهوية المضطربة والمعلقة في اتجاه الذكور. ووجود فروقًا في الهوية الأكاديمية المحققة والمغلقة في اتجاه طلاب الفرق النهائية ، بينما كانت الفروق في الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة في اتجاه طلاب الفرقة الأولى. وعدم اختلاف الهوية الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي. كما أنه يمكن التنبؤ بالهوية الأكاديمية من خلال كل من التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز وقلق المستقبل.

ودراسة (حمادنة، ٢٠٢١) التي أجريت على عينة قوامها (٥٠٢) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة اليرموك ، وقد أسفرت نتائجها إلى وجود أنماط الهوية الهوية الأكاديمية بمستوى متوسط باستثناء الهوية المضطربة وجدت بمستوى منخفض وقد كانت الهوية المحققة السائدة ثم المعلقة والمغلقة، ووجود فروق في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع فكانت الفروق في الهوية المضطربة في اتجاه الذكور بينما الفروق في الهوية المحققة في اتجاه الإناث، كما وجدت فروقا في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى للمعدل التراكمي، فكانت الفروق في الهوية المحققة في اتجاه الطلاب ذوي المعدل التراكمي الأعلى بينما كانت الفروق في الهوية المضطربة في اتجاه ذوي المعدل التراكمي الأقل، بينما لا توجد فروقًا في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى لأثر متغيري التخصص الأكاديمي والسنة الدراسية.

مما سبق عرضه يتضح :

- أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة الأكثر انتشارًا بين طلاب الجامعات العربية يليه الهوية المعلقة ثم المغلقة وأقلها انتشارًا الهوية المضطربة (محاسنة والعظامات،٢٠١٨؛ شريط وحدة ،٢٠١٩؛ الشمري وكامل،٢٠٢٠؛ حمادنة، ٢٠٢١).
- وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز (لطفي،٢٠٢١؛ Jamehbozorgi et al.,2020).

–وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والأداء أو الإنجاز الأكاديمي (محاسنة والعظامات،٢٠١٨؛ الزبيدي، ٢٠١٩؛ Fearon, 2012; Hejazi ,2012; De Candia,2014; ; Abi& Zandipayam,2019).

–تباين نتائج الدراسات بشأن الفروق بين الجنسين في أنماط الهوية الأكاديمية حيث أظهرت نتائج دراستي (محاسنة والعظامات،٢٠١٨؛ لطفي،٢٠٢١) أن الفروق في الهوية الأكاديمية المحققة جاءت في اتجاه الإناث بينما جاءت الفروق في الهوية المعلقة والمضطربة في اتجاه الذكور. بينما لم تظهر دراسة (شريط وحدة، ٢٠١٩) أية فروق في الهوية الأكاديمية تعزى للجنس.

–تباين نتائج الدراسات بشأن الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للمستوى الدراسي حيث أظهرت دراسة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨) أن الفروق في أنماط الهوية الأكاديمية في اتجاه الفرق الأولية ، بينما أظهرت دراسة (لطفي،٢٠٢١) أن الفروق في الهوية الأكاديمية المحققة والمغلقة جاءت في اتجاه الفرقة النهائية بينما الفروق في الهوية المضطربة والمعلقة جاءت في اتجاه الفرقة الأولى.

–تباين نتائج الدراسات بشأن الفروق في الهوية الأكاديمية وفقًا للتخصص الدراسي فلم تظهر دراستي (شريط وحدة، ٢٠١٩؛ لطفي ،٢٠٢١) فروقا تعزى للتخصص ، بينما أظهرت دراسة (الشمري وكامل، ٢٠٢٠) فروقا في الهوية المحققة والمغلقة في اتجاه التخصص العلمي.

الدارسات التي تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي نجد:

دراسة(Matthews,2014) حيث هدفت دراسة كيف تتشكل الهوية الأكاديمية لدى (٣٣٠) مراهقًا أمريكيًا من أصل افريقي ولاتيني، وقد كشفت عن خمسة ملامح مستمدة من ستة أبعاد للهوية الأكاديمية هذه الملامح تتنبأ بكل من الدرجات الصفية والتوجه نحو الإتقان وإعاقة الذات.

ودراسة (Carlisle,2015) التي أجريت على عينة قوامها (٣٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة، حيث أشارت نتائجها إلى تباين العلاقة بين إعاقة الذات وحالات الهوية الأكاديمية ؛حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية المنجزة وكل من إعاقة

الذات السلوكية وإعاقة الذات المزعمة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة وإعاقة الذات السلوكية والمزعمة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية الأكاديمية المغلقة وإعاقة الذات المزعمة فقط. أما فيما يتعلق بالفروق في مغيري البحث وفقًا للنوع ؛فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في إعاقة الذات المزعمة ، بينما أشارت إلى وجود فروق بينهما في إعاقة الذات السلوكية في اتجاه الطلاب. أيضا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في كل من الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة والمضطربة وفقا للنوع بينما توجد فروق في الهوية الأكاديمية المنجزة في اتجاه الإناث.

ودراسة (Smyth et al.,2019) التي أجريت على عينة قوامها (١٢١) من طلاب الجامعة ، فقد أشارت نتائجها إلى أن السلوكيات التي تقوض الأداء: التسويف وإعاقة الذات يمكن توقعها من خلال عدم توافق الهوية لدى الطلاب.

و دراسة (Jafari & Abdizarrin,2022) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين التكيف الأكاديمي وكل من الاندماج الأكاديمي والهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٣٧٧) من طلاب المرحلة الثانوية .أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف الأكاديمي وكل من الهوية الأكاديمية المنجزة والمعلقة والطفو الأكاديمي .كما أنه يمكن توقع ٥٨% من التباين في التكيف الأكاديمي من خلال مكونات كل من الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

مما سبق يتضح:

- **وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات(Carlisle,2015)، يمكن التنبؤ بإعاقة الذات من خلال الهوية(Smyth et al.,2019; Smyth et al.,2019 MatthewsJs,2014;).**
- **ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات.**
- **ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي على الصعيدين العربي والأجنبي.**

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢. توجد فروق في كل من الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي بين طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

٣. لا يوجد تأثير لمتغيري التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما في الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٤. تسهم الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

٥. تسهم الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب الجامعة.

المنهج والإجراءات:

منهج البحث: بناءً على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن .

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية المقيدين بالعام الدراسي ٢٠٢١ /٢٠٢٢.

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على عينتين هما:

أ. عينة سيكومترية ، بهدف حساب الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة ، وقد بلغ عددها (٢٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة المقيدين بالفرقة الأولى إلى الفرق النهائية حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٣) عامًا بمتوسط حسابي (٢٠.٠٤) عامًا، وانحراف معياري (١.٢٣)عامًا.

ب. عينة البحث الأساسية، وتكونت من (٦٧٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بواقع ٨٦ طالبًا، ٥٨٩ طالبةً، المقيدين في أربعة من الجامعات المصرية (عين شمس – الزقازيق – الاسكندرية– شبين) ،حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٣) عامًا بمتوسط حسابي (٢٠.٣٨) عامًا ،وانحراف معياري (١.٦٥) عامًا. وتوزع العينة وفقاً للتخصص والفرقة الدراسية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الفرقة الدراسية والتخصص

	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة
علمي	١١٤	١٥١	٣٨	٨٧
أدبي	٥٢	١٠٥	١٠٩	١٩
المجموع	١٦٦	٢٥٦	١٤٧	١٠٦

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في المقاييس التالية:

١. مقياس إعاقة الذات (إعداد الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس إعاقة الذات ليتناسب مع خصائص عينة البحث من طلاب المرحلة الجامعية وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس :وهو قياس إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.
- استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية –المتاحة– التي تناولت إعاقة الذات، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس إعاقة الذات ومنها مقياس (Jones & Rhodewalt ,1982) ومقياس (McCrea et al.,2008) ،ومقياس(Clarke& MacCann,2016)، ومقياس (Savita,2020).
- تحديد مكونات المقياس: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد مكونين هما: إعاقة الذات السلوكية وإعاقة الذات المزعمة.
- صياغة مفردات المقياس: قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال المكونين اللذين تم الاستقرار عليهما حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٢٠) مفردة ، كما تم تحديد بدائل الاستجابة وهي من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج (أوافق تماما ، أوافق ، إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق تماما) تعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة المفردات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة المفردات السالبة .
- تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق(٢) على مجموعة من أساتذة علم النفس ملحق(١) ، لبيان مدى صلاحية العبارات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة ،فضلاً عن وضوح التعليمات ،ومناسبة بدائل الاستجابة ،

وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠% فأكثر)، ومن ثم لم يتم حذف أي مفردة.

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية ملحق (٣)على العينة السيكومترية وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك، فقد تم تطبيق مقياس إعاقة الذات المُعد ومقياس إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة إعداد (جعيص و الحديبي،٢٠١٥)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي المقياسين وكانت (ر= ٠.٨٣) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس إعاقة الذات المعد بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه ،بعد حذف درجة المفردة ،كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

إعاقة الذات السلوكية				إعاقة الذات المزعمة			
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
١	٠.٥٨**	١١	٠.٥**	٢	٠.٦٣**	١٢	٠.٤٨**
٣	٠.٧٧**	١٣	٠.٧٥**	٤	٠.٤٦**	١٤	٠.٥٩**
٥	٠.٤٣**	١٥	٠.٠٤	٦	٠.٠٢	١٦	٠.٦٣**
٧	٠.٢٦**	١٧	٠.٤٥**	٨	٠.٥٢**	١٨	٠.٤٥**
٩	٠.٤٨**	١٩	٠.٦٧**	١٠	٠.٦٥**	٢٠	٠.٤٩**

يتضح من جدول (٢) أن معظم قيم (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إلية دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) فيما عدا المفردتين (٦، ١٥) فهما غير دالتين احصائيًا، لذا تم استبعادهما من المقياس، كما تراوحت قيمها ما بين (٠.٤٥: ٠.٧٧) فيما عدا المفردة رقم (٧) حيث بلغت قيمتها (٠.٢٦) فقد تم استبعادها أيضًا على الرغم من دلالتها الاحصائية إلا أنها أقل من (٠.٣) .وبهذا أصبح مقياس إعاقة الذات مكونًا من (١٧) مفردة، مما يشير إلى تمتع مقياس إعاقة الذات بالاتساق الداخلي بعد استبعاد المفردات الثلاثة .

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة كلا البعدين بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة البعد ،حيث بلغت قيمة (ر) : ٠.٨٧– ٠.٨٦ لكل من إعاقة الذات السلوكية وإعاقة الذات المزعمة على التوالي. مما يشير إلى تمتع مقياس إعاقة الذات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ،و طريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى و بالنسبة لمقاييسه الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول (٣) معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس إعاقة الذات وأبعاده الفرعية

المقياس	إعاقة الذات السلوكية	إعاقة الذات المزعمة	إعاقة الذات ككل
التجزئة النصفية	٠.٧٢	٠.٦٤	٠.٧٥
معامل ألفا	٠.٦٨	٠.٦٦	٠.٧٧

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الثبات بالنسبة للمقياس ككل وكذلك لأبعاده الفرعية حيث تراوحت ما بين (٠.٦٤ : ٠.٧٧) مما يشير إلى تمتع مقياس إعاقة الذات بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **مفتاح التصحيح:** يتكون مقياس إعاقة الذات في صورته النهائية ملحق (٤) من (١٧) مفردة موزعة كالتالي: إعاقة الذات السلوكية (٨) مفردات هي (١، ٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٦) ، وإعاقة الذات المزعمة (٩) مفردات هي (٢،٤، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧).علمًا بأن المفردات السلبية هي (٥، ٦، ١٥).

٢.مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس الطفو الأكاديمي حتى يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي من طلاب المرحلة الجامعية ،وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من المقياس :وهو قياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية
- استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية –المتاحة– التي تناولت الطفو الأكاديمي، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس الطفو الأكاديمي ومنها مقياس(Martin&Marsh,2008) ،ومقياس(Piosang, 2016) ،ومقياس (Panjwani &Aqil,2020) ،ومقياس (عابدين،٢٠١٨).

- **تحديد مكونات المقياس: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد ثلاثة مكونات للطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية هي: الكفاءة الذاتية ،والمثابرة ،والتنسيق.**
- **صياغة مفردات المقياس: قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال المكونات الثلاثة التي تم الاستقرار عليها حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٣٠) مفردة ، كما تم تحديد بدائل الاستجابة وهي من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج (تنطبق تماما ، تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق ، لا تنطبق تماما) تعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة .**
- **تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق (٥) على مجموعة من أساتذة علم النفس ، لبيان مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة ،فضلاً عن وضوح التعليمات ،ومناسبة بدائل الاستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠% فأكثر)، وتعديل صياغة بعض المفردات ،ونتج عن التحكيم الإبقاء على جميع المفردات، وتم إعداد المقياس في صورته الأولية كي يتم تطبيقه على العينة السيكومترية ملحق(٦).**
- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على أفراد العينة السيكومترية وذلك لحساب خصائصه السيكومترية على النحو التالي:**

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك، تم تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي المُعد ومقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد (حسب الله،٢٠٢١)، وتم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجتي المقياسين وكانت(ر= ٠.٧٣) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الطفو الأكاديمي المعد بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه ،بعد حذف درجة المفردة ،كما هو موضح بالجدول:-

جدول (٤) قيمة (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الكفاءة الذاتية		المثابرة		التنسيق	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
١	**٠.٤٥	٢	**٠.٦٥	٣	**٠.٥٧
٤	**٠.٦	٥	**٠.٥٥	٦	**٠.٦٦
٧	**٠.٥٩	٨	**٠.٦٧	٩	**٠.٥٤
١٠	**٠.٧٢	١١	**٠.٢٥	١٢	**٠.٧١
١٣	**٠.٦٥	١٤	**٠.٦٧	١٥	**٠.٦٣
١٦	**٠.٧١	١٧	**٠.٦٣	١٨	**٠.٦٩
١٩	**٠.٦٣	٢٠	**٠.٤٨	٢١	**٠.٥٣
٢٢	**٠.٥٢	٢٣	**٠.٤٩	٢٤	**٠.٤٢
٢٥	**٠.٥	٢٦	**٠.٥٧	٢٧	**٠.٥٦
٢٨	**٠.٦٦	٢٩	**٠.٦١	٣٠	**٠.٣٤

يتضح من جدول (٤) أن معظم قيم (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إلية دالة عند مستوى دلالة (٠١.) ، كما تراوحت قيمها ما بين (٠.٤٥: ٠.٧٢) فيما عدا المفردة رقم (١١) حيث بلغت قيمتها (٠.٢٥) فقد تم استبعادها على الرغم من دلالتها الاحصائية إلا أنها أقل من (٠.٣) . مما يشير إلى تمتع مقياس الطفو الأكاديمي بعد حذف هذه المفردة بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة البعد ،حيث بلغت قيمة (ر) : ٠.٩– ٠.٨٩– ٠.٩ لكل من الكفاءة الذاتية ، والمثابرة، والتنسيق على التوالي. مما يشير إلى تمتع مقياس الطفو الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ،و طريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى و بالنسبة لمقاييسه الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول (٥) معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية

المقياس	الكفاءة الذاتية	المثابرة	التنسيق	الطفو الأكاديمي ككل
التجزئة النصفية	٠.٨	٠.٧٤	٠.٧٦	٠.٩
معامل ألفا	٠.٧٦	٠.٧٣	٠.٨	٠.٨٧

يتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات الثبات بالنسبة للمقياس ككل وكذلك لأبعاده الفرعية حيث تراوحت ما بين (٠.٧٤ : ٠.٩) مما يشير إلى تمتع مقياس الطفو الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الثبات.

مفتاح التصحيح: يتكون مقياس الطفو الأكاديمي في صورته النهائية ملحق (٧) من (٢٩) مفردة موزعة كالتالي: الكفاءة الذاتية (١٠) مفردات هي (١، ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧) ، المثابرة (٩) مفردات هي (٢، ٥، ٨، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨)، والتنسيق (١٠) مفردات هي (٣، ٦، ٩، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩).علمًا بأن المفردات السلبية هي (١٨، ٢٢، ٢٤).

٣. مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس الهوية الأكاديمية حتى يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي من طلاب المرحلة الجامعية ،وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس :وهو قياس الهوية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية**
- **استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية –المتاحة– التي تناولت الهوية الأكاديمية، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس الهوية الأكاديمية ومنها مقياس(Was, & Isaacson2008) ،ومقياس (Rahiminezhada et al.,2011) ،ومقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي (Berzonsky,1989 ترجمة البدارين وغيث،٢٠١٣) ،ومقياس دياكاندا ترجمة (الزبيدي، ٢٠١٩).**
- **تحديد مكونات المقياس: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد أربعة أنماط للهوية الأكاديمية هي: الهوية الأكاديمية المُنجزة، والهوية الأكاديمية المعلقة،و الهوية الأكاديمية المغلقة، والهوية الأكاديمية المضطربة.**
- **صياغة مفردات المقياس: قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من خلال الأنماط الأربعة التي تم الاستقرار عليها حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٤٦)**

مفردة ، كما تم تحديد بدائل الاستجابة وهي من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها الطالب في ضوء مقياس خماسي التدريج (أوافق تماما ، أوافق ، إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق تماما) تعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة العبارات السالبة .

- تحكيم المقياس: تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق(٨) على مجموعة من أساتذة علم النفس ، لبيان مدى صلاحية المفردات لقياس المكون الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة ،فضلاً عن وضوح التعليمات ،ومناسبة بدائل الاستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠% فأكثر)، وتعديل صياغة بعض المفردات ،وأخيرًا حذف مفردتين تابعتين لمكون الهوية الأكاديمية المنجزة ؛ ليبلغ عدد مفردات المقياس في هذه المرحلة (٤٤) مفردة.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية ملحق(٩)على أفراد العينة السيكومترية وذلك لحساب خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك، تم تطبيق مقياس الهوية الأكاديمية المُعد ومقياس الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة لواس واساكسون ترجمة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي المقياسين وكانت (ر= ٠.٨٦) وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد الباحثة) بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: وقد تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة ، وقد تم ذلك للمقاييس الفرعية الأربعة المكونة لمقياس الهوية الأكاديمية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الهوية الأكاديمية المنجزة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المضطربة	
المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
١	٠.٦٨**	٢	٠.٤**	٣	٠.٥٥**	٤	٠.٦٣**
٥	٠.٦**	٦	٠.٣٨**	٧	٠.٥٨**	٨	٠.٥٤**
٩	٠.٦**	١٠	٠.٥٣**	١١	٠.٤١**	١٢	٠.٦٥**
١٣	٠.٣٣**	١٤	٠.٦**	١٥	٠.٥٦**	١٦	٠.٧١**
٢٠	٠.٦٩**	١٧	٠.٥١**	١٨	٠.٣٨**	١٩	٠.٥٣**
٢٤	٠.٦٣**	٢١	٠.٥٤**	٢٢	٠.٥٣**	٢٣	٠.٥٥**
٢٨	٠.٤٤**	٢٥	٠.٦٢**	٢٦	٠.٠٥	٢٧	٠.٦٣**
٣٢	٠.٦٧**	٢٩	٠.٤٦**	٣٠	٠.٤٤**	٣١	٠.٦٥**
٣٦	٠.٢٧**	٣٣	٠.٦**	٣٤	٠.٦**	٣٥	٠.٣٦**
٤٠	٠.٦٩**	٣٧	٠.٥**	٣٨	٠.٥٤**	٣٩	٠.٥٨**
٤٤	٠.٥٥**	٤١	٠.٤٨**	٤٢	٠.٣٧**	٤٣	٠.٤٤**

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إلية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) فيما عدا المفردة (٢٦) فغير دالة إحصائيًا لذا تم حذفها كما تم حذف المفردة (٣٦) حيث قيمة (ر) أقل من (٠.٣) فأصبح المقياس مكوناً من ٤٢ مفردة .

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد حيث كانت قيم (ر) :٠.٤٦– ٠.٧٣ – ٠.٧٢– ٠.٥٥ لكل من :الهوية الأكاديمية المنجزة، والهوية الأكاديمية المعلقة،والهوية الأكاديمية المغلقة، والهوية الأكاديمية المضطربة على التوالي، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.١)

مما يشير إلى تمتع مقياس الهوية الأكاديمية بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ،و طريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى و بالنسبة لمقاييسه الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الهوية الأكاديمية وأبعاده الفرعية

المقياس	الهوية الأكاديمية المنجزة	الهوية الأكاديمية المعلقة	الهوية الأكاديمية المغلقة	الهوية الأكاديمية المضطربة	الهوية الأكاديمية ككل
التجزئة النصفية	٠.٧٦	٠.٦٨	٠.٦٨	٠.٧٨	٠.٧٢
معامل ألفا	٠.٧٧	٠.٦٨	٠.٦٣	٠.٧٨	٠.٧٣

يتضح جدول (٧) تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلي (٠.٦) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

- **مفتاح التصحيح:** يتكون مقياس الهوية الأكاديمية في صورته النهائية ملحق (١٠) من (٤٢) مفردة موزعة على النحو التالي: الهوية الأكاديمية المنجزة (١٠)مفردات هي (١، ٥، ٩، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣١، ٣٨، ٤٢)، والهوية الأكاديمية المعلقة (١١)مفردة هي (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٣٩)، والهوية الأكاديمية المغلقة (١٠) مفردات هي (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٤٢)، والهوية الأكاديمية المضطربة (١١) مفردة هي(٤، ٨، ١٢،١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٧، ٤١).علمًا بأن المفردات السلبية هي المفردة (٢٧) فقط.

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS(v.25)** لحساب:الإحصاءات الوصفية لعينة البحث، ومعاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ، و معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث والعلاقة بين متغيراته ، ولإجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعتين المرتفعة والمنخفضة في التحصيل الدراسي في متغيرات البحث، فضلا عن إجراء تحليل التباين الثنائي لدراسة أثر متغيري التخصص والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما على الهوية الأكاديمية ، وأخيرًا لإجراء تحليلات الانحدار المتعدد لتحديد مقدار الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية وأنماطها في التنبؤ بإعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى عينة البحث.

نتائج البحث:

أولًا: نتائج الفرض الأول الذي ينص على :توجد علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

تم التحقق من صحة هذا الفرض بإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقاييس الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة علي مقاييس الدراسة كما هو موضح بالجدول:

جدول(٨) العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقاييس الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي

الأبعاد	الهوية الأكاديمية المنجزة	الهوية الأكاديمية المعلقة	الهوية الأكاديمية المغلقة	الهوية الأكاديمية المضطربة	الهوية الأكاديمية ككل
إعاقة الذات السلوكية	-٠.٥٤**	٠.٤٦**	٠.٠٨*	٠.٥٦**	٠.٢٧**
إعاقة الذات المزعمة	-٠.٢٧**	٠.٥٦**	٠.٣٤**	٠.٥٦**	٠.٥٣**
إعاقة الذات ككل	-٠.٤٨**	٠.٥٨**	٠.٢٣**	٠.٦٤**	٠.٤٥**
الكفاءة الذاتية	٠.٦**	-٠.٣**	-٠.٠٥	-٠.٣٨**	-٠.٠٧
المثابرة	٠.٧١**	-٠.٢١**	٠.١٢**	-٠.٣٧**	٠.٩
التنسيق	٠.٦٣**	-٠.١٦**	٠.١٣**	-٠.٣١**	٠.١
الطفو الأكاديمي	٠.٧٢**	-٠.٢٥**	٠.٠٨*	-٠.٣٩**	٠.٤

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

أ.فيما يخص العلاقة بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات نجد:

-أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس إعاقة الذات ككل وأبعاده الفرعية ومقياس الهوية الأكاديمية (ككل وأبعاده الفرعية: الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة) موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، بينما قيم معاملات الارتباط بين الهوية الأكاديمية المنجزة وإعاقة الذات ككل وأبعادها الفرعية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١). فيما عدا العلاقة بين إعاقة الذات السلوكية والهوية الأكاديمية المغلقة فدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية(ككل وأبعادها الفرعية: الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة والمضطربة) وإعاقة الذات ككل

وأبعادها الفرعية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الهوية الأكاديمية المنجزة وإعاقة الذات ككل وأبعادها الفرعية؛ وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني فيما يخص العلاقة بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات.

-وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Carlisle ,2015) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية الأكاديمية المعلقة والمضطربة وإعاقة الذات السلوكية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعاقة الذات المزعومة والهوية المغلقة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية الأكاديمية المنجزة وكل من إعاقة الذات السلوكية والمزعومة ، ودراسة (Smyth et al.,2019) من وجود علاقة ارتباطية بين الهوية وإعاقة الذات.

-أن الارتباط بين الهوية الأكاديمية ككل وإعاقة الذات ككل كان متوسطا حيث بلغت قيمته (٠.٤٥) . تعد إعاقة الذات المزعمة الأكثر ارتباطًا بالهوية الأكاديمية ككل .أما على مستوى أنماط الهوية الأكاديمية فنجد أن الهوية الأكاديمية المضطربة الأكثر ارتباطًا بكل من إعاقة الذات ككل وأبعادها الفرعية حيث تراوحت قيم (ر) ما بين ٠.٥٦: ٠.٦٤ ، يليها الهوية الأكاديمية المعلقة حيث تراوحت قيم (ر) ما بين٠.٤٦: ٠.٥٨ ، ثم الهوية الأكاديمية المنجزة حيث تراوحت قيم (ر) ما بين ٠.٢٧: ٠.٥٤ ، بينما الهوية الأكاديمية المغلقة الأقل ارتباطًا بإعاقة الذات وأبعادها الفرعية.

ويمكن تفسير العلاقة بين الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات في ضوء أن الهوية الأكاديمية للفرد تحدد كيفية مواجهته للتحديات المختلفة في بيئته الأكاديمية واتخاذ القرارات وتوظيف الاستراتيجيات للتغلب على تلك التحديات (was et al.,2009) ، كما أن أنماط الهوية الأكاديمية للطلاب تختلف باختلاف مدى قدرتهم على وضع أهدافهم الأكاديمية والتزامهم بها ، فالطالب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة هو من يضع أهدافه وقيمه الأكاديمية بعد فترة من البحث والاستكشاف و يعمل جاهدًا كي ينجح في تحقيق أهدافه حيث لا يستسلم للفشل وبالتالي لا يلجأ إلى ما يبرر فشله في الأداء بل يبحث عن أسباب فشله للتغلب عليها، بينما الطالب ذو الهوية المعلقة فهو لايزال في مرحلة ما قبل اتخاذ القرار على الرغم من سعيه لاستكشاف أهدافه الأكاديمية ،وبالتالي قد يلجأ إلى استخدام إعاقة الذات بنوعيها السلوكي

والمزعم في حالة توقعه الإخفاق في الأداء، أما الطالب مضطرب الهوية فهو مشوش وغير قادر على وضع أهدافه وبالتالي فهو كثير الاعتماد على إعاقة الذات السلوكية والمزعمة لتبرير فشله كثير الحدوث، وحيث أن الطالب ذو الهوية المغلقة لديه أهداف واضحة ومحددة من قبل الآخرين كما أنه يتلقى الكثير من المساعدة من الآخرين من أجل تحقيق تلك الأهداف لذا ليس بإمكانه إلا استخدام إعاقة الذات المزعمة لتبرير أدائه في حالة الفشل .

ب: فيما يخص العلاقة بين الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي نجد:

- أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الهوية الأكاديمية ككل ومقياس الطفو الأكاديمي (ككل وأبعاد الفرعية: الكفاء الذاتية– المثابرة – التنسيق) صغيرة نسبيًا وغير دالة احصائيًا مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية ككل والطفو الأكاديمي (ككل وأبعاده الفرعية).
- أما على مستوى العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي فنجد أن الهوية الأكاديمية المنجزة الأكثر ارتباطًا بالطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية حيث أن قيم معاملات الارتباط جميعها موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) كما تراوحت قيمها ما بين ٠.٦٣: ٠.٧٢ ،يليها الهوية الأكاديمية المضطربة ولكن جميع قيم معاملات الارتباط سالبة وتراوحت ما بين –٠.٣١: – ٠.٣٩ ،ثم الهوية الأكاديمية المعلقة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين –٠.١٦: –٠.٠٣ ؛ وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرض الثاني فيما يخص العلاقة بين الهوية الأكاديمية ككل والطفو الأكاديمي بينما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية.

ويمكن تفسير العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي في ضوء نموذج الـ 5C الذي يشير إلى أن الطالب ذو الطفو الأكاديمي المرتفع يتمتع بأبعاد الدافعية الخمسة: الثقة، والتنسيق، و الالتزام، و القلق المنخفض، والتحكم ، وهذا يفسر قوة العلاقة بين الهوية الأكاديمية المنجزة حيث وضوح أهداف الفرد والسعي على تحقيقها ، وهذا يتطلب امتلاكه لأبعاد الدافعية الخمسة والتي تعد منبئات قوية للطفو الأكاديمي . كما يمكن تفسير العلاقة السالبة بين الطفو الأكاديمي وكل من الهوية المعلقة والمضطربة في ضوء نموذج عجلة

الدافعية والاندماج حيث تشير إلى أن الطالب ذو الطفو الأكاديمي المنخفض يستخدم السلوكيات غير التوافقية مثل إعاقة الذات، وعدم التحكم والقلق ،وعدم الاندماج وتلك من خصائص الطالب ذي الهوية المعلقة أو المضطربة.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: توجد فروق في كل من الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي بين طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب منخفضي التحصيل (الحاصلين على تقدير مقبول) ومرتفعي التحصيل الدراسي(الحاصلين على تقدير ممتاز) على المقاييس الثلاثة :وكانت البيانات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) قيمة (ت) لدلالة الفروق في متغيرات الدراسة وفقًا للتحصيل الدراسي
د.ح = ١٦٦

المقياس	منخفضي التحصيل الدراسي ن = ٨٣		مرتفعي التحصيل الدراسي ن = ٨٥		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الهوية الأكاديمية المنجزة	٣٨.٨	٥.٢	٤٠.٦	٦.٣	١.٩٦	٠.٠٥
الهوية الأكاديمية المعلقة	٣٦.٥	٥.٧	٣٧.٢	٥.٢	٠.٨٥	٠.٣٩
الهوية الأكاديمية المغلقة	٣١.٢	٥.٦	٢٨.٥	٦.١	٢.٩٢	٠.٠٠٤
الهوية الأكاديمية المضطربة	٣٠.٢	٦.١	٢٧.٦	٦.٨	٢.٦٥	٠.٠٠٩
الهوية الأكاديمية ككل	١٣٦.٦	١٤.٠٣	١٣٣.٧٧	١٥.٥	١.٢٤	٠.٢٢
إعاقة الذات السلوكية	٢٨.٩	٤.٩	٢٨.٩	٥.٨	٠.١	٠.٩٢
إعاقة الذات المزعمة	٣٠.٢	٤.٧	٢٧.٨	٤.٥	٣.٢٤	٠.٠٠١
إعاقة الذات ككل	٥٩	٨.٤	٥٦.٨	٨.٩	١.٦٧	٠.٠٩
الكفاءة الذاتية	٣٥.٨	٥.٧	٣٦.٨	٥	١.٢٢	٠.٢٢
المثابرة	٣٤	٥.٤	٣٤.٦	٥.٩	٠.٦٧	٠.٥
التنسيق	٣٤.٣	٥.١	٣٥.٤	٥.٦	١.٢٦	٠.٢
الطفو الأكاديمي ككل	١٠٤.١	١٤.٥	١٠٦.٧	١٥.١	١.١٦	٠.٢٥

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

- **قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي على كل من مقياس الهوية الأكاديمية ككل، وإعاقة الذات ككل والطفو الأكاديمي ككل غير دالة إحصائيًا.**
- **قيمة (ت) لدلالة الفروق في الهوية الأكاديمية المنجزة دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)وذلك في اتجاه مرتفعي التحصيل الدراسي، كما أن قيمة (ت) لدلالة الفروق في كل من الهوية الأكاديمية المغلقة والمضطربة دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي.**
- **أيضا قيمة (ت) لدلالة الفروق في بعد إعاقة الذات السلوكية دالة عند (٠.٠١) وذلك في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي.**
- **أي أن طلاب الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي أكثر ميلاً لاستخدام أنماط الهوية الأكاديمية المغلقة والمضطربة مقارنةً بمرتفعي التحصيل الدراسي الذين يميلون لنمط الهوية الأكاديمية المنجزة. أيضًا يلجأ الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي إلى استخدام استراتيجية إعاقة المزعمة من أجل تبرير الفشل المحتمل.**
- **مما سبق يتضح عدم تحقق الفرض الثالث على مستوى الدرجة الكلية للمقاييس المستخدمة حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من الهوية الأكاديمية ككل وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي ككل ، بينما تحقق الفرض جزئيا فيما يتعلق ببعض الأبعاد الفرعية لمقياسي الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات.**

تعليق على نتائج الفرض الثاني:

أولًا: فيما يتعلق بمتغير الهوية الأكاديمية:

- **فقد خلص البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية المنجزة في اتجاه مرتفعي التحصيل الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية: المغلقة والمضطربة في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Abi & Zandipayam,2019) من وجود**

علاقة ارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والأداء الأكاديمي ، ودراسة (Fearon,2012) حيث الارتباط الإيجابي للمعدل التراكمي بالهوية الأكاديمية المنجزة والسلبي بالهوية المنغلقة، بينما تختلف معها فيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية الموجبة بين الهوية المعلقة والمعدل التراكمي، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اعتماد تلك الدراسة على عينة من طلاب المدارس. كما تتفق مع نتائج دراسة (De candia,2014)حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية الأكاديمية المنجزة والإنجاز الأكاديمي المرتفع، ونتائج دراسة (محاسنة والعظامات،٢٠١٨) بشأن العلاقة بين الهوية الأكاديمية المحققة والمضطربة بينما تختلف معها بشأن وجود علاقة إيجابية بين الهوية الأكاديمية المغلقة والتحصيل، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء اختلاف البيئة الاجتماعية لعينتي الدراستين حيث تؤثر بيئة الفرد باستمرار على تشكيل هويته (Howard,2000) وأيضا اختلاف البيئة الثقافية للعينتين والتي من شأنها التأثير على شخصية الطالب ومدى قدرته على الاعتماد على نفسه في وضع أهدافه الأكاديمية .كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الزبيدي،٢٠١٩؛ حمادنة،٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الهوية الأكاديمية المحققة والتحصيل الدراسي ،ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية الأكاديمية المضطربة والتحصيل الدراسي.

- يمكن تفسير نتيجة البحث الحالي التي أشارت إلى أن الفروق في الهوية الأكاديمية المنجزة جاءت في اتجاه مرتفعي التحصيل الدراسي، بينما جاءت الفروق في الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة جاءت في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي في ضوء الخصائص المميزة لأنماط الهوية الأكاديمية حيث نجد الطالب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة هو من يقوم بتحديد مساره الأكاديمي بعد المزيد من البحث والاستكشاف وبهذا يكون لديه درجة مرتفعة من الالتزام من أجل تحقيق غاياته الأكاديمية التي من شأنها تزيد من مستوى تحصيله الدراسي ، بينما الطالب ذو الهوية الأكاديمية المغلقة غالباً ما يجد نفسه ملتحقًا بالدراسة التي حددها له والديه أو ذوي الخبرة وقد لا تتماشى مع ميوله وقدراته مما يولد لديه الفتور تجاه دراسته ،وهذا ينعكس على تدني تحصيله الدراسي، وأخيرًا الطالب ذو الهوية الأكاديمية المضطربة فليس لديه هدف واضح من

دراسته وبالتالي لا تمثل الدراسة قيمة بالنسبة إليه وهذا بالطبع ينعكس سلبيا على تحصيله الدراسي.

ثانيا: فيما يتعلق بمتغير إعاقة الذات:

-قد خلص البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إعاقة الذات ككل وإعاقة الذات السلوكية ، بينما توجد فروق في إعاقة الذات المزعمة في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الصباح،٢٠١٨) من عدم وجود فروق في إعاقة الذات ترجع للتحصيل الدراسي، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (الحارثي،٢٠٢٠) من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات والتحصيل الدراسي، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة بيئة عينة الدراسة.

-يمكن تفسير عدم وجود فروق في إعاقة الذات ككل بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في ضوء خصائص عينة البحث الحالي حيث تمثل أغلبية أفراد العينة من الإناث بنسبة ٨٧.٣% نظرًا لقلة نسبة حضور الطلاب الذكور إضافةً لعدم رغبتهم في التعاون بالاستجابة على المقاييس المستخدمة حيث أن الذكور أكثر استخدامًا لإعاقة الذات (Torok & Szabó,2018)وبالتالي قد تكون نسبة انتشار إعاقة الذات بين أفراد عينة البحث صغيرة وبالتالي لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إعاقة الذات

- يمكن تفسير الفروق في إعاقة الذات المزعمة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي في ضوء نظرية القيمة الذاتية ،حيث تعتبر حماية القيمة الذاتية لبعض الطلاب في السياق الأكاديمي على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لهم ، وتكون القيمة الذاتية أكثر تهديدًا عندما يفشلون في الأداء بنجاح في مهمة ما ،وهنا تظهر خطورة أن ينظر إليهم أنهم يتمتعون بقدرات منخفضة حيث ترتبط القدرة بالقيمة الذاتية ،وبالتالي يلجأ هؤلاء الطلاب إلى اصطناع الأعذار والادعاءات من أجل حماية الشعور بالقدرة، ومحاولة التأثير على تقييمات الآخرين لقدرتهم(Martin et al.,2003).

ثالثًا: فيما يتعلق بمتغير الطفو الأكاديمي:

-قد خلص البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Collie et al.,2015) من عدم وجود علاقة ارتباطية بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي. وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (العظامات والمعلا،٢٠٢٠؛ SL-Hoorie,2018; Einy at al.,2019; Putwain et al.,2020 Datu&Yang,2021) من وجود علاقة ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء خصائص المرحلة العمرية التي تنتمي إليها عينات هذه الدراسات حيث أنها اعتمدت على طلاب المدارس الثانوية حيث يبذل الطلاب في هذه المرحلة قصارى جهدهم من أجل الالتحاق بالكليات التي يخططون لها ومن ثم تظهر الفروق واضحة في الطفو الأكاديمي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي .

- ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الطفو الأكاديمي في ضوء نموذج عجلة الدافعية والاندماج الذي افترض وجود العلاقة بين الأفكار والسلوكيات التوافقية والطفو الأكاديمي والتي تنعكس إيجابيًا على التحصيل الدراسي، ونموذج الدافعية و الـ 5C الذي افترض أن العوامل الدافعة الخمسة تنبئ بالطفو الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة (Collie et al.,2015) من تأثير الطفو الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال الضبط، أي لا توجد علاقة مباشرة بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي على العكس مما أشارت إليه الدراسات سابقة الذكر ، وهنا تفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء احتمال افتقار عينة البحث للدافعية ، وقد يرجع ذلك إلى زيادة البطالة بين خريجي الجامعات مما يخلق شيئًا من الإحباط بين طلاب الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين وهذا بدوره ينعكس على دافعيتهم للتعلم حيث لا تظهر الفروق في دافعيتهم، والتي تنعكس على قدرتهم على الطفو الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على: لا يوجد تأثير لمتغيري التخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما في الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تم التحقق من صحة هذا

الفرض باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاهين TWO WAY ANOVA والذي أسفر عن النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠) أثر كل من التخصص والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما على الهوية الأكاديمية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير η^2
الهوية الأكاديمية	التخصص	٦٥١.٠٤	١	٦٥١.٠٤	٣.٤٨	٠.٠٦ غير دالة	٠.٠٠٥ ضعيف
الهوية الأكاديمية المنجزة		٣٨١.٨٣	١	٣٨١.٨٣	١١.٦٦	٠.٠٠١ دالة	٠.٠١٧ ضعيف
الهوية الأكاديمية المعلقة		٢٧.٠٢	١	٢٧.٠٢	٠.٨٣	٠.٣٦ غير دالة	٠.٠٠١ ضعيف
الهوية الأكاديمية المغلقة		٢٦٩.١٦	١	٢٦٩.١٦	٩.٣١	٠.٠٠٢ دالة	٠.٠١٤ ضعيف
الهوية الأكاديمية المضطربة		٢٧.٣٨	١	٢٧.٣٨	٠.٥٦	٠.٤٥ غير دالة	٠.٠٠١ ضعيف
الهوية الأكاديمية	الفرقة الدراسية	٣٢٧٢.٢٣	٣	١٠٩٠.٧٤	٥.٨٣	٠.٠٠١ دالة	٠.٠٢٦ ضعيف
الهوية الأكاديمية المنجزة		١٥٦٩.٢١	٣	٥٢٣.٠٧	١٥.٩٨	٠.٠٠ دالة	٠.٠٦٧ ضعيف
الهوية الأكاديمية المعلقة		١٨٩.٨٩	٣	٦٣.٢٩	١.٩٥	٠.١٢	٠.٠٠٩ ضعيف
الهوية الأكاديمية المغلقة		٤٧٩.٤٢	٣	١٥٩.٨	٥.٥٣	٠.٠٠١ دالة	٠.٠٢٤ ضعيف
الهوية الأكاديمية المضطربة		٢٥٦.٦٣	٣	٨٥.٥٤	١.٧	٠.١٦	٠.٠٠٨ ضعيف
الهوية الأكاديمية	التخصص × الفرقة الدراسية	٢١٤٦.٢	٣	٧١٥.٤	٣.٨٢	٠.٠١ دالة	٠.٠١٧ ضعيف
الهوية الأكاديمية المنجزة		١٠٨.٨٧	٣	٣٦.٢٩	١.١	٠.٣٤ غير دالة	٠.٠٠٥ ضعيف
الهوية الأكاديمية المعلقة		٣٠٣.٢٤	٣	١٠١.٠٨	٣.١١	٠.٠٣ دالة	٠.٠١٤ ضعيف
الهوية الأكاديمية المغلقة		٢٧٧.٨٦	٣	٩٢.٦٢	٣.٢	٠.٠٢ دالة	٠.٠١٤ ضعيف
الهوية الأكاديمية المضطربة		٣٦٧.٩٥	٣	١٢٢.٦٥	٢.٥١	٠.٠٥٨ غير دالة	٠.٠١١ ضعيف

يتضح من جدول (١٠) ما يلي: تحقق الفرض الثالث جزئيًا ،إذ يلاحظ الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الأكاديمية ككل لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير التخصص (علمي– أدبي) بينما وجدت فروقًا ذات دلالة احصائية بين نمطي الهوية الأكاديمية :المنجزة والمغلقة تعزى للتخصص، في حين توجد فروق في الهوية الأكاديمية ككل ونمطي الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة تعزى لمتغير الفرقة الدراسية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)،إلا أن حجم التأثير كان ضعيفًا، فضلا عن وجود أثر دال للتفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية في الهوية الأكاديمية ككل ونمطي الهوية المعلقة والمغلقة، وكان حجم التأثير ضعيفًا أيضًا.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات وفقًا للفرقة الدراسية والتفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية ويوضح الجدولان (١١)، (١٢) التاليان نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات الفرق الدراسية على اختبار الهوية الأكاديمية

المتغير	الفرقة	المتوسط الحسابي	الثانية	الثالثة	الرابعة
الهوية الأكاديمية	الأولى	١٣٦.٤٤	١.٢٢	٤.٢٣	**٦.٤٥
	الثانية	١٣٨.٤٥	-	٣.٠١	*٥.٢٣
	الثالثة	١٣٢.٥٥	-	-	٢.٢٢
	الرابعة	١٣١.٦١	-	-	-
الهوية الأكاديمية المنجزة	الأولى	٤٣.٠٦	**٢.٢٣	**٣.٢	**٦.٣٥
	الثانية	٤٠.٨٩	-	٠.٩٧	**٤.١٢
	الثالثة	٣٩.٢٩	-	-	**٣.١٥
	الرابعة	٣٧.٧٤	-	-	-
الهوية الأكاديمية المغلقة	الأولى	٣١.٤٧	٠.٤٥	١.١٨	*٢.١٤
	الثانية	٣٠.٨٤	-	١.٢٢	**٢.١٩
	الثالثة	٢٩.٣٨	-	-	٠.٩٦
	الرابعة	٣٠.١٩	-	-	-

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسطات الفرقة الأولى والرابعة في الهوية الأكاديمية ككل في اتجاه الفرقة الأولى،وكذلك بين الفرقة الثانية والرابعة عند

مستوى الدلالة (٠.٠٥) في اتجاه الفرقة الثانية، بينما كانت الفروق بين الفرق الدراسية الأخرى غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).

- **وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسطات الفرقة الأولى وكل من الفرقة الثانية والثالثة والرابعة في الهوية الأكاديمية المنجزة في اتجاه الفرقة الأولى، أيضا وجود فروق بين متوسطات الفرقة الثانية والرابعة ، والفرقة الثالثة والرابعة في الهوية الأكاديمية المنجزة في اتجاه الفرقتين الثانية والثالثة.**
- **وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات الفرقة الأولى وكل من الفرقة الرابعة في الهوية الأكاديمية المغلقة في اتجاه الفرقة الأولى، وكذلك بين الفرقتين الثانية والرابعة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) في اتجاه الفرقة الثانية.**

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعات التفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية على الهوية الأكاديمية

	الفرقة	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الهوية الأكاديمية	الأولى	علمي	١١٤	١٣٦.٤٤	١٤٠٤٤	٢.٨٥	٠.٠٠٥ دالة
		أدبي	٥٢	١٤٣.٣٣	١٤٠٣٩		
	الثانية	علمي	١٥١	١٣٨.٤٥	١٣	١.٥٣	٠.١٣ غير دالة
		أدبي	١٠٥	١٣٥.٨٣	١٤٠٢٤		
	الثالثة	علمي	٣٨	١٣٢.٥٥	١٤٠٣٦	٠.٩٢	٠.٣٦ غير دالة
		أدبي	١٠٩	١٣٤.٩٩	١٤٠١		
	الرابعة	علمي	٨٧	١٣١.٦١	١٢.٠٨	٠.٩٧	٠.٣٦ غير دالة
		أدبي	١٩	١٣٤.٥٨	١٢٠٢٣		
الهوية الأكاديمية المعلقة	الأولى	علمي	١١٤	٣٦.٦٨	٦.١٧	١.٣٢	٠.١٨ غير دالة
		أدبي	٥٢	٣٨.٠٣	٦.٠٥		
	الثانية	علمي	١٥١	٣٧.٦١	٦.٢	٢.٩٧	٠.٠٠٣ دالة
		أدبي	١٠٥	٣٥.٣٩	٥.٣٨		
	الثالثة	علمي	٣٨	٣٥.٧١	٦.٣١	٠.١٢	٠.٩ غير دالة
		أدبي	١٠٩	٣٥.٥٧	٥.٧		
	الرابعة	علمي	٨٧	٣٦.٨١	٣.٩٩	٠.٩٥	٠.٣٤ غير دالة
		أدبي	١٩	٣٥.٨٤	٤.٢٨		
الهوية الأكاديمية المغلقة	الأولى	علمي	١١٤	٢٩.٤٨	٥.٩١	٤.١٤	٠.٠٠٠ دالة
		أدبي	٥٢	٣٣.٤٦	٥.٣٣		
	الثانية	علمي	١٥١	٣٠.٤٦	٥.١٨	١.١١	٠.٢٦ غير دالة
		أدبي	١٠٥	٣١.٢٣	٥.٨١		
	الثالثة	علمي	٣٨	٢٩.٠٣	٤.٥٧	٠.٧	٠.٤٨ غير دالة
		أدبي	١٠٩	٢٩.٧٣	٥.٤٧		
	الرابعة	علمي	٨٧	٢٨.٤٤	٤.٩٤	٠.٦٤	٠.٥٢ غير دالة
		أدبي	١٩	٢٩.٢	٣.٤٣		

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الهوية الأكاديمية بين طلاب الفرقة الأولى تعزى للتخصص في اتجاه طلاب التخصص الأدبي. في حين لا يوجد أثر لمتغير التخصص على الهوية الأكاديمية لدى طلاب الفرق الدراسية الأعلى.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الهوية الأكاديمية المعلقة بين طلاب الفرقة الثانية تعزى للتخصص في اتجاه طلاب التخصص العلمي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الهوية الأكاديمية المغلقة بين طلاب الفرقة الأولى تعزى للتخصص في اتجاه طلاب التخصص الأدبي.

تعليق على نتائج الفرض الثالث:

فيما يتعلق بمتغير التخصص الدراسي، قد خلص البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية ككل تعزى لمتغير التخصص الدراسي، بينما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في نمطي الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة تعزى للتخصص الدراسي في اتجاه التخصص الأدبي، وهو ما يتفق مع نتائج دراستي (شريط وحدة،٢٠١٩؛ لطفي،٢٠٢١) بشأن عدم وجود فروق في الهوية الأكاديمية ككل ،بينما تختلف مع نتائج دراسة (الشمري وكامل ،٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الفروق في نمطي الهوية المنجزة والمغلقة في اتجاه التخصص العلمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الهوية الأكاديمية ككل ونمطيها المعلقة والمضطربة إلى انتماء طلاب التخصصات العلمية والأدبية إلى نفس المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة وبالتالي مرورهم بنفس التغيرات الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية بالإضافة إلى مرورهم بنفس مراحل تطور الهوية الأكاديمية.

بينما يمكن تفسير الفروق في نمطي الهوية المنجزة والمغلقة في اتجاه التخصصات الأدبية في ضوء التحاق طلاب التخصصات الأدبية في الغالب بالكليات التي كانوا يرغبونها منذ اختيارهم للدراسة الأدبية في المرحلة الثانوية أي تكون لديهم أهداف محددة ورؤية واضحة لمستقبلهم التعليمي والمهني سواء تم اعتمادهم على أنفسهم أو الأخرين ذوي الخبرة في تحديدها منذ بداية التحاقهم بالدراسة الأدبية مما يزيد من دافعيتهم على تحقيق أهدافهم ومن ثم تتجلى لديهم كل من الهوية المنجزة والمغلقة .

فيما يتعلق بمتغير الفرقة الدراسية، فقد خلص البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الهوية الأكاديمية ككل ونمطي الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة وذلك في اتجاه الفرق الدراسية الأولية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (محاسنة

والعظامات،٢٠١٨) من وجود فروق في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى للفرقة الدراسية في اتجاه الفرق الدراسية الأولية، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (لطفي،٢٠٢١) بشأن اتجاه الفروق في كل من نمطي الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة حيث أشارت أن الفروق في اتجاه الفرق الدراسية النهائية.

ويمكن تفسير وجود فروق في نمطي الهوية الأكاديمية المنجزة والمغلقة في اتجاه الفرق الدراسية الأولى في ضوء أن طلاب الفرق الدراسية الأولى ما زالوا متأثرين بجو الدراسة في مرحلة الثانوية حيث النشاط والجد والمثابرة من أجل النجاح ، كما أنهم لا يزالون يتلقون النصح والإرشاد من قبل الوالدين ومتابعة الأسرة لهم ، إلا أنه بتقدم الطلاب في الجامعة يزداد انخراطهم بالنشاطات اللامنهجية داخل الجامعة والانخراط مع جماعة الرفاق ، إضافة إلى شعور الاحباط الذي يتملكهم نتيجة لعدم وضوح مستقبلهم المهني في ظل احتياجات سوق العمل التي لاتتماشى غالبًا مع الدراسة الجامعية مما يؤثر سلبًا على هويتهم الأكاديمية .

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية ، فقد خلص البحث إلى وجود فروق في الهوية الأكاديمية ككل لطلاب الفرقة الأولى في اتجاه التخصص الأدبي، كما يتميز طلاب الفرقة الأولى من التخصصات العلمية بالهوية الأكاديمية المعلقة ، بينما يتميز طلاب الفرقة الأولي من التخصصات الأدبية بالهوية الأكاديمية المغلقة. ويختلف مع ما توصلت إليه دراسة (حمادنة،٢٠٢١) من عدم وجود فروق في أنماط الهوية الأكاديمية تعزى لأثر متغيري التخصص والفرقة الدراسية.

ويمكن تفسير وجود الفروق في الهوية الأكاديمية ككل في اتجاه طلاب الفرقة الأولى من التخصص الأدبي في ضوء تحقيق طلاب الفرقة الأولى التخصص الأدبي غالبًا لأهدافهم الدراسية حيث التحاقهم بالدراسة التي تم اختيارها منذ المرحلة الثانوية وبالتالي فتكون هويتهم الأكاديمية واضحة وهي ما تدفعهم للاجتهاد في دراستهم الجامعية، كما أنهم كثيرًا ما يفضلون طلب الدعم والمساندة من قبل الآخرين بحكم طبيعة دراستهم التي قد تسهم كثيرا في تنمية الجانب الاجتماعي لديهم على العكس من طبيعة الدراسة العلمية الجامدة التي تزيد من استقلالية الطالب وهذا من شأنه تفسير ارتفاع الهوية الأكاديمية المغلقة لدى طلاب الفرقة

الأولى التخصص الأدبي. بينما نجد أن غالبية طلاب الفرقة الأولى تخصص علمي ملتحقين بدراسة جامعية فرضها عليهم نظام التنسيق غير مستعدين لها إلى أنهم يعملون جاهدين على التكيف مع دراستهم هذه وتحقيق النجاح فيها وأثناء ذلك تأخذ هويتهم الأكاديمية في التشكيل وهذا يفسر ارتفاع الهوية الأكاديمية المعلقة لديهم.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: تسهم الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Linear Multiple Regression بطريقة Stepwise وكانت النتائج كما بالجدول:

جدول (١٣) الانحدار المتعدد للتنبؤ بإعاقة الذات لدى عينة البحث

المتغير المتنبأ به	المتغيرات المنبئة	قيمة (ف)	دلالة (ف)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) لدلالة الانحدار	مستوى الدلالة
إعاقة الذات	ثابت الانحدار	١٩٦.٨٨	٠.٠٠	٠.٧٤	٠.٥٤	٣٩.٩	٢.٧٢	٢-	١٤.٦٨	٠.٠٠٠
	المنجزة					٠.٤٢-	٠.٠٥	٠.٢٨-	٨.٧٧	٠.٠٠٠
	المعلقة					٠.٥٣	٠.٠٥	٠.٣٤	١٠.٤٣	٠.٠٠٠
	المغلقة					٠.١٢	٠.٠٥	٠.٠٧	٢.٥	٠.٠١
	المضطربة					٠.٣٩	٠.٠٥	٠.٣	٨.١٧	٠.٠٠٠
إعاقة الذات السلوكية	ثابت الانحدار	١٨٥	٠.٠٠	٠.٦٧	٠.٤٥	٢٨.٠٧	١.٨٢	-	١٥.٤٥	٠.٠٠
	المنجزة					٠.٣٤-	٠.٠٣	٠.٣٧-	١١.٥	٠.٠٠
	المعلقة					٠.٢٥	٠.٠٣	٠.٢٦	٧.٥	٠.٠٠
	المضطربة					٠.١٨	٠.٠٣	٠.٢٣	٦.٠٨	٠.٠٠
إعاقة الذات المزعجة	ثابت الانحدار	١٢٢.٦٨	٠.٠٠	٠.٦٥	٠.٤٢	١١.٧٩	١.٦٤	-	٧.٢	٠.٠٠
	الهوية ككل					٠.٠٨-	٠.٠٣	٠.٢٣-	٢.٧٧-	٠.٠٠٦
	المعلقة					٠.٣٦	٠.٠٤	٠.٤٢	٨.٣٧	٠.٠٠
	المغلقة					٠.٢٣	٠.٠٥	٠.٢٥	٤.٧	٠.٠٠
	المضطربة					٠.٢٨	٠.٠٣	٠.٤	٩.٦٧	٠.٠٠

يتضح من جدول (١٣) الآتي:

– أمكن لأنماط الهوية الأكاديمية الأربعة (المنجزة– المعلقة – المغلقة –المضطربة) التنبؤ بشكل دال بإعاقة الذات ككل (ف= ١٩٦.٨٨، مستوى الدلالة ٠.٠٠٠)، وفسر هذا النموذج ٥٤% من التباين في إعاقة الذات (R^2= 0.54)، كما يتضح أن الهوية الأكاديمية المعلقة أكثر إسهاما في التنبؤ بإعاقة الذات (بيتا= ٠.٣٤) يليها الهوية

المضطربة (بيتا= ٠.٣) ثم الهوية المنجزة (بيتا = –٠.٢٨) ولكن في الاتجاه السلبي وأقلها إسهامًا الهوية المغلقة (بيتا= ٠.٠٧).

- أمكن التنبؤ بإعاقة الذات السلوكية من خلال أنماط الهوية الأكاديمية الثلاثة(المنجزة – المعلقة – المضطربة) (ف= ١٨٥، مستوى الدلالة ٠.٠٠) ، وفسر هذا النموذج ٤٥% من التباين في إعاقة الذات السلوكية (R^2= 0.45)،كما يتضح أن الهوية الأكاديمية المنجزة الأكثر إسهامًا في التنبؤ السلبي بإعاقة الذات السلوكية (بيتا= – ٠.٣٧) يليها الهوية المعلقة (بيتا = ٠.٢٦) وأخيرا الهوية المضطربة (بيتا= ٠.٢٣).
- أمكن التنبؤ بإعاقة الذات المزعمة من خلال الهوية الأكاديمية ككل وأنماطها الثلاثة (المعلقة– المغلقة– المضطربة) (ف= ١٢٢.٦٨، مستوى الدلالة ٠.٠٠)، وقد فسر هذا النموذج ٤٢% من التباين في إعاقة الذات المزعمة (R^2= 0.42) ،وقد كانت الهوية الأكاديمية المعلقة الأكثر إسهامًا في التنبؤ بإعاقة الذات المزعمة (بيتا= ٠.٤٢) ثم المضطربة (بيتا= ٠.٤) ثم المغلقة (بيتا= ٠.٢٥) وأخيرًا الهوية الأكاديمية ككل ولكن في الاتجاه السلبي (بيتا= – ٠.٢٣) .

من خلال ما سبق أمكن صياغة معادلات التنبؤ بإعاقة الذات وبعديها الفرعيين على النحو التالي:

١. إعاقة الذات= ٣٩.٩ + ٠.٥٣× الهوية الأكاديمية المعلقة+ ٠.١٢× الهوية الأكاديمية المغلقة + ٠.٣٩× الهوية الأكاديمية المضطربة – ٤٢. × الهوية الأكاديمية المنجزة + خطأ الانحدار.

٢. إعاقة الذات السلوكية= ٢٨.٠٧ + ٢٥.× الهوية الأكاديمية المعلقة + ١٨. × الهوية الأكاديمية المضطربة –٣٤.× الهوية الأكاديمية المنجزة + خطأ الانحدار.

٣. إعاقة الذات المزعمة= ١١.٧٩ + ٣٦.× الهوية الأكاديمية المعلقة + ٢٣.× الهوية الأكاديمية المغلقة + ٢٨.× الهوية الأكاديمية المضطربة– ٠.٠٨ × الهوية الأكاديمية ككل+ خطأ الانحدار.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الفرض الأول حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعاقة الذات ككل وكل من الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة والمضطربة وعلاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات والهوية الأكاديمية المنجزة. كما تتفق مع نتائج الفرض الأول بشأن العلاقة الارتباطية بين كل من إعاقة الذات السلوكية والمزعمة وأنماط الهوية الأكاديمية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الارتباطية بين الهوية الأكاديمية وتطور الذات والإنجاز حيث أن تطور الهوية موجه في الغالب نحو الذات الداخلية للفرد (Ching,2021) ،وخاصة أن الدافع الأساسي من لجوء الفرد لاستراتيجيات إعاقة الذات هو حماية تقديره لذاته أمام الآخرين، كما أن حالات الهوية هي التي تحدد كيفية مواجهة الفرد للمحن وتوظيف الاستراتيجيات للتغلب على التحديات (Was et al.,2009) ، إضافة إلى الطلاب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة لديهم مستويات مرتفعة من الاستقلال الأكاديمي والأهداف الأكاديمية الواضحة وعلى الجانب الآخر نجد الطلاب ذو الهوية الأكاديمية المغلقة على الرغم من وضوح الأهداف الأكاديمية إلا أنهم أقل استقلالا أكاديميًا وانفعاليًا (Berzonsky&Kuk,2005).وبالتالي فإن الطالب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة ليس بحاجة إلى استخدام ما يعوق أدائه من أجل تحقيق أهدافه التي رسمها بنفسه كما أنه يستمد تقديره لذاته من الوصول إلى أهدافه، بينما الطالب ذو الهوية الأكاديمية المغلقة فيلجأ إلى إعاقة الذات المزعمة من أجل الحفاظ على تقديره لذاته وحصوله على الدعم الأكاديمي والانفعالي من قبل الآخرين ، بينما الطلاب ذو الهوية المعلقة والمضطربة لا يزالون غير قادرون على اتخاذ القرارات وبالتالي يظهرون إعاقة الذات بشقيها السلوكي والمزعم.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس والذي ينص على: تسهم الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Linear Multiple Regression بطريقة Stepwise وكانت النتائج كما بالجدول:

جدول (١٤) الانحدار المتعدد للتنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة البحث

المتغير المتنبأ به	المتغيرات المنبئة	قيمة (ف)	دلالة (ف)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) لدلالة الانحدار	مستوى الدلالة
الطفو الأكاديمي	ثابت الانحدار	٣٧٤.٥٧	٠.٠٠	٠.٧٣	٠.٥٣	٤٤.٨	٤.٠٣	-	١٠.٣٩	٠.٠٠
	المنجزة					١.٨	٠.٠٧	٠.٧	٢٥.٧٤	٠.٠٠
	المعلقة					-٠.٣	٠.٠٧	-٠.٢	-٤.٢	٠.٠٠
الكفاءة الذاتية	ثابت الانحدار	١٥١.٥	٠.٠٠	٠.٦٤	٠.٤	٢٢.٧٦	١.٨	-	١٢.٦٥	٠.٠٠
	المنجزة					٠.٥٥	٠.٠٣	٠.٥٨	١٨.٦٨	٠.٠٠
	المعلقة					-٠.١٦	٠.٠٣	-٠.١٦	-٤.٨٧	٠.٠٠
	المغلقة					-٠.٠٨	٠.٠٣	-٠.٠٨	-٢.٥	٠.٠١٢
المثابرة	ثابت الانحدار	٣٤٨.٨	٠.٠٠	٠.٧١	٠.٥١	١٠.٧٧	١.٠٣	-	٦.٨٥	٠.٠٠
	المنجزة					٠.٦٥	٠.٠٣	٠.٧	٢٥.٣	٠.٠٠٠
	المعلقة					-٠.٠٧	٠.٠٣	-٠.٠٧	-٢.٤٢	٠.٠١
التنسيق	ثابت الانحدار	٤٤٤.٥٩	٠.٠٠	٠.٦٣	٠.٤	١٠.٢	١.٢٢	-	٨.٣٤	٠.٠٠
	المنجزة					٠.٦٣	٠.٠٣	٠.٦٣	٢١.٠٩	٠.٠٠

يتضح من جدول (١٤) الآتي:

-أمكن لنمطي الهوية الأكاديمية:المنجزة والمعلقة التنبؤ بشكل دال بالطفو الأكاديمي (ف= ٣٧٤.٥٧، مستوى الدلالة ٠.٠٠٠)، وفسر هذا النموذج ٥٣% من التباين في الطفو الأكاديمي (R^2= 0.53) ،وكانت الهوية الأكاديمية المنجزة الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالطفو الأكاديمي (بيتا= ٠.٧) يليها ولكن بشكل سلبي الهوية الأكاديمية المعلقة (بيتا = -٠.٢).

- أمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أنماط الهوية الأكاديمية الثلاثة: المنجزة ، والمعلقة ،و المغلقة بشكل دال (ف= ١٥١.٥، مستوى الدلالة ٠.٠٠) وفسر هذا النموذج ٤٠% من التباين في الكفاءة الذاتية (R^2= 0.4) ،كما يتضح أن الهوية الأكاديمية المنجزة الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالكفاءة الذاتية (بيتا= ٠.٥٨) يليها المعلقة ولكن بشكل سلبي (بيتا= –٠.١٦) وأقلها إسهامًا الهوية الأكاديمية المغلقة (بيتا= ٠.٠٨).
- أمكن لحالتي الهوية الأكاديمية: المنجزة والمعلقة التنبؤ بالمثابرة (ف= ٣٤٨.٨، مستوى الدلالة ٠.٠٠) ،وفسر هذا النموذج ٥١% من التباين في المثابرة ، كما يتضح أنهما يسهمان بنفس المقدار في التنبؤ بالمثابرة ولكن في اتجاهين عكسيين (بيتا =± ٠.٧).
- أمكن التنبؤ بشكل دال بالتنسيق من خلال الهوية الأكاديمية المنجزة فقط (ف= ٤٤٤.٥٩، مستوى الدلالة ٠.٠٠) وفسر هذا النموذج ٤٠% من التباين في التنسيق (R^2= 0.4)،كما أسهمت بمقدار ٠.٦٣ (بيتا= ٠.٦٣) في التنبؤ بالتنسيق.

من خلال ما سبق يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية على النحو التالي:

١. الطفو الأكاديمي = ٤٤.٨ + ١.٨ × الهوية الأكاديمية المنجزة – ٠.٣ ×الهوية الأكاديمية المعلقة + خطأ الانحدار.

٢. الكفاءة الذاتية = ٢٢.٧٦+ ٠.٥٥ × الهوية الأكاديمية المنجزة – ١.٦× الهوية الأكاديمية المعلقة –٠.٨ ×الهوية الأكاديمية المغلقة +خطأ الانحدار.

٣. المثابرة = ١٠.٧٧ + ٠.٦٥ × الهوية الأكاديمية المنجزة – ٠.٠٧ ×الهوية الأكاديمية المعلقة +خطأ الانحدار.

٤. التنسيق = ١٠.٢ + ٠.٦٣× الهوية الأكاديمية المنجزة + خطأ الانحدار.

وتتسق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج الفرض الأول حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الهوية الأكاديمية المنجزة والطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، ووجود علاقة

ارتباطية سالبة بين كل من الهوية الأكاديمية المعلقة والمغلقة والطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن الطالب ذو الهوية الأكاديمية المنجزة لديه دافع قوي من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية ،كما أنه يتمتع بمستوى مرتفع من الالتزام بالممارسات الأكاديمية والاستراتيجيات الفعالة التي من شأنها تمكينه من تحقيق أهدافه وقيمه الأكاديمية وبالتالي تكون لديه القدرة على التعامل بفعالية مع ما قد يواجهه من تحديات من أجل الوصل إلى غاياته أي يكون ذو كفاءة ذاتية مرتفعة تلك التي تحفزه على التعامل مع التحديات إيمانًا بقدرته على مواجهتها وهذا يتطلب قدرًا من المثابرة مع وجود قدرة على التخطيط والتنسيق للنجاح في التغلب عليها وصولاً لأهدافه. أما الطالب ذو الهوية الأكاديمية المعلقة على الرغم من تحديده لقيمه ومبادئه الأكاديمية إلا أنه على مستوى متدني من الالتزام وبالتالي تكون كفاءته الذاتية ودرجة مثابرته منخفضة كما يفتقر تمامًا للقدرة على التنسيق والتخطيط لمهامه. وأخيرًا الطالب ذو الهوية الأكاديمية المنغلقة فهو ذو درجة مرتفعة من الالتزام بما وضع له من أهداف أي ينقصه الاستقلال الأكاديمي والانفعالي وهذا ما يفسر انخفاض كفاءته الذاتية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ. التوصيات: في ضوء ما أسفر البحث من نتائج توصي الباحثة بـ:

١.على القائمين على العملية التعليمية الانتباه إلى أهمية متغير الطفو الأكاديمي عند صياغة ووضع محتوى المناهج الأكاديمية بحيث يشتمل على الآليات التي من شأنها تنمية مواجهة المشكلات والتحديات الأكاديمية من أجل مساعدة الطالب للوصول إلى الحقائق والمعرفة.

٢. إعداد دورات تدريبية لطلاب الجامعة لإكسابهم بعض المهارات والاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على تحقيق هويتهم الأكاديمية.

٣. الاهتمام بطلاب الفرق النهائية وتأهيلهم للحياة المهنية من خلال توفير الدعم الطلابي.

٤. مساعدة الطلاب في معرفة هوياتهم الأكاديمية من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الهوية ودورها في تشكيل مستقبلهم المهني خلال الندوات التثقيفية داخل الجامعة.

٥. إعداد ندوات تثقيفية عن مفهوم إعاقة الذات ومدى استخدامها من قبل الطلاب ودورها في الوقوف حجرة عثرة أمام الطلاب في رفع مستوى كفاءتهم.

ب. البحوث المقترحة: من خلال ما أسفر البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة البحوث التالية:

١. التدريب على تحقيق الهوية الأكاديمية المنجزة مدخل لخفض مستوى إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

٢. التدريب على تحقيق الهوية الأكاديمية المنجزة مدخل لرفع مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢. تنمية الطفو الأكاديمي كمدخل لخفض مستوى إعاقة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣.الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي وإعاقة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤.الإسهام النسبي لإعاقة الذات في التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

المـراجـع

أولا: المراجع العربية.

البدارين، غالب سلمان، وغيث، سعاد منصور (٢٠١٣). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية .***المجلة الأردنية في العلوم التربوية*** ،٩(١)، ٦٥- ٨٧.

البلال ،إلهام سرور معزي (٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. ***مجلة كلية التربية جامعة المنوفية***، ٣٥(١)، ٣٩٢- ٤٣٥.

الحارثي ، صبحي سعيد (٢٠٢٠) تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. ***مجلة العلوم التربوية***. ٢٥،٤٧٦- ٥٣٢.

الرشيد، لؤلؤة صالح (٢٠١٩). الإسهام النسبي لأبعاد مفهوم الذات في التنبؤ بسلوك التنمر والطفو الأكاديمي. ***مجلة كلية الأداب جامعة قناة السويس***، ١٥، ١- ٥٢.

الزبيدي، عبدالعظيم حمزة خير (٢٠١٩).الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والمتميزات. ***مجلة كلية التربية الأساسية للدراسات التربوية والإنسانية*** –جامعة بابل،٤٢،٧٤٠- ٧٥٦.

الشمري ،مدين ،و كامل ، جنان(٢٠٢٠). أنماط الهوية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة العلوم الإنسانية*** ، ٢٧ (٤)، ١٨٢٥- ١٨٤٠.

الصباح، أحلام محمد (٢٠١٨). **إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك، إربد.

العتيبي، سميرة بنت محارب، السلمي، سماح عمر، و الأنصاري، هبه عبدالحي. (٢٠٢١). إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى. ***مجلة العلوم الإنسانية***، ١١، ١٨٨ - ٢٠٢.

العظامات ، عمر عطا الله على؛ المعلا ، نظمي حسين (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ***مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة*** – الأردن، ١٢(١)، ٦٧٤- ٦٩١.

جعيص، عفاف محمد أحمد، والحديبي، مصطفى عبدالمحسن (٢٠١٥/ أكتوبر). إعاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الاستراتيجي -التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية***

التربية-جامعة أسيوط، ٣١(٥) ، ٤٤٨- ٥٤٦ .

حسب الله، عبدالعزيز محمد (٢٠٢١). التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الإلكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***،١٥ ، ٥٠٩- ٦٠٨.

حمادنة، حنين محمد.(٢٠٢١). **التنبؤ بالدافعية الأخلاقية لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال أنماط الهوية الأكاديمية** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك،إربد.

سليم، عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. ***مجلة كلية التربية جامعة الفيوم***، ١٨(٢)، ٣٣٠- ٤٤٠.

شريط، إيمان،و حدة، ميمونة (٢٠١٩). **بناء رائز الهوية الأكاديمية لطالب الماستر**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد بوضياف ، الجزائر.

عابدين، حسن سعد (٢٠١٨). تحليل المسار بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية***،٤ (ج٢)،٥٠-١١١.

عامر، طارق عبدالرؤوف محمد (٢٠١٨). ***مفهوم وتقدير الذات*** ،دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

علي، أحمد رمضان محمد (٢٠٢٠).الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، ٨، ٥٧- ٩٢.

علي، اسراء عبدالحسين (٢٠١٦). ***العلاقة بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات (تحليل المسار)***. رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ،العراق.

لطفي، أسماء محمد السيد (٢٠٢١ /يناير). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة التربية بجامعة الأزهر***، ١٨٩ ،٢٦٧ – ٣٣٩.

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

محمود، جيهان عثمان ،و محمد، نرمين عوني (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ***،١٨(٢)، ٣٢٩- ٤٢٤.

وداعة، نجلاء نزار، وعلى، اسراء عبد الحسين (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات

والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢(٢)، ٢٨٦ – ٣٠٦.

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): 19-26.

Akça,F.(2012). An Investigation into the Self-handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. **Journal of Education *and Learning* ,1(2),288- 298.**

AL-Bawi,M.,Judeh,F.&AL-shamari,N.(2021).The Relationship of the Academic Buoyancy of the Fifth Scientific Students to Their achievement of Physics and Their Motivation to Learn it.***Turkish Journal of Computer and Mathematics Education***,12(12), 78-87.

AL-Hoorie,A.H.(2018). Academic buoyancy exploring learners' every day resilience in the language classroom . ***Studies in Second Language Acquisition***, 1–26 doi:10.1017/S0272263118000037

Azeem, K.,& Zubair,A .(2021). Role of Academic Self-Handicapping and Self-Regulated Learning Strategies in Mastery Goal Orientation among Adolescents .***FWU Journal of Social Sciences***. 15(2), 152-172. DOI:10.51709/19951272

Berzonsky, M. D.,& Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity and academic Performance, ***personality and individual different.*** 39 (1), 235-247.

Carlisle ,B.L.(2015). ***The Relationship Between Academic Identity and Self-Handicapping***.ph.D, University of California, Riverside.

Ching, G.S.(2021). Academic Identity and Communities of Practice: Narratives of Social Science Academics Career Decisions in Taiwan. ***Education Science***s, 11(8), 1-18 https://doi.org/10.3390/

Clarke, I. E., & Maccann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. ***Personality and Individual Differences***, 100, 6-11.
DOI: 10.1016/j.paid.2016.03.080

Collie,R.J,Martin ,A.J., Malmberg ,L.E, Hall,J,& Ginns,p. (2016).Academic Buoyancy, Student Achievement, and the Linking Role of Control :A Cross-Lagged Analysis of High School Students . ***British Journal of Educational Psychology***. https://www.academia.edu/10283647/

Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K.A., & Famose, J.-P. (2008): Determinants

of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. ***Social Behavior and Personality***, 36, 391-398.

Datu,J.A.,&Yang,E.(2021) Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students**.** ***Current Psychology***. 40,3958–3965. .https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y

DeCandia ,G.M.(2014). ***The relationship between academic identity and academic achievement in low –income urban adolescent*** . Ph.D, Rutger University –Graduate School applied and professional Psychology .

Einy,S.,Narimni,M.,&Basharpoor,S.(2019).Prediction of Academic Achievement based on Academic Buoyancy and Self-Directed Learning of Female Students .***Bi quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning***,7(12),33- 45.

Eleonora,L.P., Negru-Subtiricaa,O., Crocettib,E., Oprea,A., & Meeusbc,W .(2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. ***Journal of Adolescence*** ,47, 135-144.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. ***Journal of Personality***, 71, 369-396. http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7103005

Fearon,D.(2012).***Identity correlates of academic achievements: How Influential are self, Academic and Ethnic Identity statuses among college students ?***. Ph.D, Baylor University.

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

Hejazi,H.(2012).Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. J***ournal of Research in Education*** . ,2(1),291- 320.

Howard, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. ***Annual Review of Sociology***, 26,367-393.

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

Jamehbozorgi, M., Rahiminezhad, A.,& Hejazi, E.(2020). Relationship of identity dimensions, academic identity statuses to academic adjustment in first year students. ***Indian Journal of Positive Psychology***, 11(1), 8-11. DOI:10.15614/ijpp.v11i01.2

Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self-handicapping Scale. Salt Lake City, UT: Department of Psychology, University of Utah.

Kroger, J.(2007). ***Identity development Adolescence Through Adulthood*** ,2nd

ed, Lodon, Saga publications.

Litivinova,A., Balarabe,M.& Mohammed,A.(2015).Influence of Personality Traits and Age on Academic Self-Handicapping among Undergraduate Students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. ***Psychology***, 6, 1995-2003. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.615197

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validity approach. ***British Journal of Educational Psychology***, 77, 413-440. https://doi.org/10.1348/000709906X118036

Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34, 488-500

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. ***Journal of School Psychology***, 46, 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. ***Journal of Psycho educational Assessment***, 26 (2), 168-184.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. ***Oxford Review of Education***, 35 (3), 353 – 370.

Martin,A.J, Marsh,H., &Williamson,A.(2003). Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation:A Qualitative Study of University Students. Journal of Educational Psychology, 95(3), 617– 628

Martin,A.J., Colmar,S.H., Davey,L.A. & Marsh,H.W.(2010). ongitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time***?. British Journal of Educational Psychology*** , 80, 473–496.

Matthews,. JS.(2014). Multiple pathways to identification: exploring the multidimensionality of academic identity formation in ethnic minority males. ***Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*** , 20(2).143-55.

Mayo,M.E.,& Malabanan,M.G.A.(2015). Predictors of Student's Search for Identity: Its Role and Effect on their Psychosocial Development. ***Asia Pacific Journal of Education Arts and Sciences***, 2(3), 110- 119.

Mccrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008) The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. ***Journal of Research in Personality***, 42, 949-970. doi:10.1016/j.jrp.2007.12.005

Midgley,C.& Urdan,T.(2001).Academic self-handicapping: What we know ,What more there to learn. ***Educational Psychology review*** ,13(2). 115-138.

Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. ***Journal of Educational Science***. 17(1), 134-147. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6691

Najdek,R. (2020). ***Self- handicapping in public versus private context***. M.D. Faculty of Psychology Western Illinois University .proquest LLC

Panjwani,D.,&Aqil,Z.(2020). Academic Buoyancy scale (ABS):Afactor analytical study . ***Journal of Information and Computational Science***, 10(1),775- 780.

Piosang,T .(2016).The Development of Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS). ***The Assessment Handbook***,1- 19.

Putwain, DW., Daly, AL., Chamberlain, S .,& Sadreddini, S (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. ***British Journal of Educational Psychology***, 85 (3). 247-263.

Putwain, DW., Gallard, DC.,& Beaumont, J (2020) Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. ***Learning and Individual Differences***. http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/13607/

Putwain,D.,Connors,L.,Symes,W.,&Douglas-Osborn,E.(2012).Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. ***Anxiety, Stress, & Coping***, 25(3), 349-358.

Rahiminezhada,J., Farahania,H., Amanib,H., Yazdani,M.J., Haddadic, 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

Rodrigues,R.&Magre,S.(2018).Role of academic buoyancy in enhancing academic resilience of secondary school students .***Review of Research*** ,7(1), 1- 10.

Savita,G.G .(2020).Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. International Journal of Instruction,13(4),87- 102.

Smyth, L., Mavor, KI.,& Gray, LR . (2019). Not just who you are, but who you were before: Social identification, identity incompatibility, and performance-undermining learning behaviour in higher education. ***Journal of Community& Applied Social Psychology***, 29(6),474-491 DOI10.1002/casp.2413

Strickland,C.(2015):***Academic Buoyancy as an Explanatory Factor for***

college student Achievement and Retention ,unpublished, PhD ,Pennsylvania state university.

Torok,L.,& Szabó,P.Z.(2018).The theory of self-handicapping: forms, influencing factors andmeasurement. ***Československá psychologie*** https://www.researchgate.net/publication/324913710

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

Was,C.A. , AL-Harthy,I., Stack-Oden,M.,& Isaacson ,R.(2009).Academic identity status and relationship to Achievement Goal Orientation .***Electronic Journal of Research in Educational Psychology*** ,7(2), 627-652.

Živković,.P (2020).Deferment of academic obligations and students self-handicapping.

. https://www.researchgate.net/publication/341868930

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)