البحوث والدراسات

أبعاد تطوير الهوية وعلاقته بالرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

د. حسن عبدالله الحميدي

ملخص:

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أبعاد تطوير الهوية الأكثر شيوعاً لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وعلاقة أبعاد الهوية بالرضا الأكاديمي، في ضوء كل من: الجنس، والتخصص العلمي، والمستوى التحصيلي.

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

أدوات الدراسة وعينتها: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٩١) طالباً من الجنسين من طلبة كلية التربية الأساسية، طبق عليهم كل من: مقياس أبعاد تطوير الهوية (DIDS) (Luyckx, et al., 2008) وترجمة وإعداد (الحميدي، والبلوشي، ٢٠١٨)، ومقياس الرضا الأكاديمي: من إعداد (الظفيري، والعنزي، والعازمي، ٢٠١٧).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ارتفاع أبعاد الاستكشاف العرضي، ووجود الالتزام، والتزام الهوية، بينما جاء بُعدا الاستكشاف الاجتراري والاستكشاف العميق في الترتيب الأخير، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الهوية: وجود الالتزام، والتزام الهوية والاكتشاف العميق وبين الرضا الأكاديمي، كما تبين عدم وجود فروق تعود إلى الجنس في أبعاد الهوية، بينما كانت الفروق في الرضا الأكاديمي دالة، لصالح الذكور، وتبين عدم وجود فروق دالة في كل من أبعاد الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى التخصص الدراسي والمستوى التحصيلي.

- تم تسلم البحث في ٢٠١٩/٦/٩، عُدِّل في ٢٠١٩/٧/٢٤، أجيز للنشر في ٢٠١٩/٩/٥.

الخاتمة: أظهرت النتائج دور أبعاد الهوية في إدراك الرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، كما تبين تقارب مستويات أبعاد الهوية والرضا الأكاديمي، وعدم ارتباط المتغيرين بمتغيرات النوع والتخصص والتحصيل الدراسي.

المصطلحات العلمية: أبعاد تطوير الهوية، الرضا الأكاديمي، طلبة الكلية.

مقدمة:

تعطي الهوية تعريف من يكون الفرد، وما قيمته، والاتجاه الذي يختاره في الحياة، وتعد القوة الدافعة لكثير من الالتزامات في الحياة نحو التوجه الجنسي والمهني والنماذج الأخلاقية والسياسية والدينية والثقافية. وعملية تشكيل الهوية ليست وليدة مرحلة معينة – بل هي عملية تراكمية مستمرة من الخبرات التي يمر بها الفرد، وتتمايز نتيجة القدرة المتزايدة على التفكير والفحص، إضافة إلى توافر الفرص مما هو متاح في المجتمع للاستكشاف واكتساب الخبرة؛ مما يمهد لنشأة المواقف الثابتة والقيم والقدرة على الاختيار وأسلوب الحياة ومستوى الرضا عنه، وهو ما ينمي الإحساس بالذات والهوية لتصبح متماسكة، ويقدم مصطلح الاكتشاف وصفاً للاتجاه التدريجي الهادئ نحو تشكيل الهوية، وهناك كثير من الخيارات اليومية التي يقوم بها الأفراد من مثل: من أقابل اليوم؟ أأقطع هذه العلاقة أم أذهب إلى الجامعة للدراسة أم أمارس عملاً؟ في أي كلية أدرس؟ والمبررات التي تكمن وراء هذه التساؤلات تتجمع معاً لتشكيل بناء منظم للذات (Montgomery & Cote, 2003).

ويعد إريكسون أول من تناول مفهوم الهوية بوصفه مطلباً نفسياً اجتماعياً، وحوله إلى مفهوم مركزي في علم النفس، وذلك في كتابه "الطفولة والمجتمع" و"الهوية والشباب والأزمة"؛ حيث يظهر لدى الفرد بدءاً من مرحلة المراهقة بعد نفسي اجتماعي، طرفه الإيجابي الإحساس بالهوية، وطرفه السلبي تشتت الهوية (McLean & Pratt, 2006).

ويعتقد مارشيا (Marcia, J., 1996) أن الحصول على هوية ناضجة، يعتمد على عاملين اثنين أساسيين: أزمة الاكتشاف والالتزام. وتشير فرص الاكتشاف إلى اختبار الفرد للفرص النمائية وقضايا الهوية، والشك في الأهداف والقيم المطروحة

من قبل الوالدين، والبدء في البحث عن بدائل شخصية مناسبة فيما يتعلق بالمهنة، والأهداف والقيم والمعتقدات. أما الالتزام فيتعلق بمدى الاندماج الشخصي لدى الفرد بطموحات وأهداف وقيم ومعتقدات ومهنة يختارها بنفسه ويدين لها بالولاء.

وحل الفرد لأزمة الهوية حلاً إيجابياً يقوده لحياة أكثر سعادة، تتمثل في قدرته على القيام بأدواره الاجتماعية المنوطة به بكفاءة أكبر، وتساعده على فهم نفسه وتقبلها وتقبل الآخر، وتطوير مشاعر المودة والألفة وصولاً إلى التوافق مع الآخر، ومشاركته في التفكير والإنجاز والتخطيط؛ ومن ثم الانخراط الصحي في عجلة النظام الاجتماعي، إما في الجامعة وإما في العمل، والفرد في هذا الجزء من مسار نموه النفسي الاجتماعي يشعر بأنه جزء من كل، متناغم معه، سعيد بوجوده فيه، هذه المشاعر تقوده إلى الاندفاع نحو المشاركة الفاعلة والعطاء دون حدود، بينما الفرد الذي يكون منزعجاً حول هويته ودوره فلا يكون محباً للآخر، ويبدو قلقاً حول ذاته وحول كيفية أدائه، وعندما يفشل في اكتساب التبادل الحقيقي الأصيل، عندئذ يصل إلى الجانب العكسي من الأزمة وهو الانعزالية (Berzonsky, Papini, 2015).

وترتبط أدوار الهوية ودرجة تحقيقها لدى الفرد بأدواره الأساسية في الحياة ومدى رضاه عن هذه الأدوار. وخلال المرحلة الجامعية يعتبر دور الطالب الأكاديمي ورضاه عن هذا الدور من المحددات المهمة لتلك المرحلة؛ حيث يعتبر الرضا عن الحياة الأكاديمية ذا أهمية للطالب الجامعي، لمواصلة دراسته ومساره الجامعي في التخصص الذي يدرسه، ويرى الديب (١٩٨٧) أن رضا الطالب عن تخصصه هو "حالة داخلية لدى الطالب تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي، وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراته" (الديب، ١٩٨٧، ١١٣٨).

وتعود أهمية دراسة الرضا في مجالات الحياة المختلفة، التي من بينها المجال الأكاديمي، والمتغيرات التي ترتبط به وتؤثر فيه، إلى أن الرضا يعتبر مؤشراً مهماً من مؤشرات التوافق لدى الأفراد، كما أنه يسهم في تشكيل شخصية الفرد ومدى تمتعها بالاتزان وقدرتها على التكيف، كما يرتبط بالتحصيل ونتائج الأداء الأكاديمي (ميسة وميسة، ٢٠١٤).

مشكلة الدراسة:

تشكل الهوية بأدوارها المتعددة مفهوماً مركزياً في علم نفس الشخصية، وتتشكل من خلالها اتجاهات الفرد وتوجهاته وأهدافه، وترتبط بمدى تقديره لذاته ورضاه عن الحياة، وقد أيدت العديد من الدراسات دور الهوية وأدوارها في حياة الفرد؛ فقد تبين علاقة أدوار الهوية ومدى تحققها بكل من تقدير الذات والشعور بالاغتراب وصراع القيم (الأحمد، ٢٠١٠)، وأثبتت دراسات علاقة الهوية بالتوافق النفسي (Luyckx, Klimstra, Duriez, Schwartz & Vanhalst, 2012)، كما بينت بعض الدراسات علاقة الهوية بالرضا العام عن الحياة (السعدي، ٢٠١٨)، إلا الدراسات السابقة المهتمة ببحث أبعاد الهوية والرضا الأكاديمي – تحديداً – لدى الطالب الجامعي قليلة وما زالت في مهدها، في الوقت الذي ربطت فيه العديد من الدراسات بين الرضا الأكاديمي والعديد من المتغيرات النفسية الأخرى؛ فقد تبين علاقتها بتقدير الذات والدافع المعرفي، والتحصيل ومستوى الطموح (زروالي، ٢٠١٠، معروف، ٢٠١٨، ميسة وميسة، ٢٠١٠) وهي المتغيرات التي ترتبط كذلك بالهوية. كما أن الباحث لم يجد العديد من الدراسات التي تناولت الهوية من خلال أبعاد تطويرها، في ضوء النموذج الخماسي لهذه الأبعاد.

والباحث – من خلال عمله بالكلية وتدريسه للطلاب، وتخصصه في علم النفس التعليمي والصحة النفسية – لمس دور أبعاد الهوية وتأثير الشخصية في تقييم الرضا الأكاديمي للطالب الجامعي، وهو ما أعطى الباحث مبرراً للقيام بالدراسة الحالية لتوفير إجابات علمية عن تساؤلاته.

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١ – ما أبعاد تطوير الهوية الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٢ – هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات أبعاد تطوير الهوية ودرجة الرضا الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في الجنس (الذكور والإناث)؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في التخصص (علمي وأدبى)؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في المستوى التحصيلي (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)؟

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في الكشف عن:

- أبعاد تطوير الهوية الأكثر شيوعاً لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- علاقة أدوار الهوية بالرضا الأكاديمي.
- الفروق في كل من أدوار الهوية والرضا الأكاديمي تبعاً للفروق في الجنس، والتخصص العلمي، والمستوى التحصيلي.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية:
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في بحثها في أحد المتغيرات المركزية في تكوين الشخصية، وهو مفهوم الهوية، الذي يعتبر المفهوم الرئيسي في نظرية إريكسون في الشخصية، والذي اهتم في دراسته بالعديد من المتغيرات والمفاهيم النفسية الأخرى، ومازال يحظى بالاهتمام ذاته مع تطوير هذا المفهوم من قبل مارشيا وآخرين؛ حيث تعد الهوية بمثابة البناء الداخلي للذات، وكلما تطور هذا البناء بصورة جيدة أصبح الفرد أكثر وعياً بمدى تميزه عن الآخرين ومشابهته لهم،

وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم، وكلما كان البناء أقل تطوراً أصبح الأفراد أكثر اضطراباً بشأن اختلافهم عن الآخرين، وأكثر اعتماداً على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم (Reshef, 2015).

- كذلك فإن بحث المتغيرات النفسية المرتبطة بالدور الأكاديمي لطلبة الجامعة، ومن بينها الرضا الأكاديمي، أهم المتغيرات التي ثبت دورها وعلاقتها بالتحصيل والدافعية للتحصيل ومستوى الطموح.
- الأهمية التطبيقية:
- تتمثل في إلقاء الضوء على جانب مهم من الجوانب المشكلة للأداء الأكاديمي والتربوي، وهو الرضا الأكاديمي، والمساهمة في معرفة العلاقة بين أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي للطلبة.
- وتبصير المسؤولين في كلية التربية بالجوانب المرتبطة بالرضا الأكاديمي والمؤثرة عليها، ودور أبعاد تطوير الهوية فيه.
- كما أن استخدام الدراسة لأحد المقاييس الحديثة، التي قام الباحث بتقنينها في دراسة سابقة على البيئة الخليجية، التي تقيس أدوار الهوية من منظور مطور لنظرية إريكسون يسهم في إثراء البحث في نظرية تحقق الهوية وأدوار الهوية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة كلية التربية الأساسية من الجنسين بمختلف التخصصات والسنوات الدراسية.

الحدود الموضوعية: تتمثل متغيرات الدراسة الحالية في كل من أبعاد تطوير الهوية، والرضا الأكاديمي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الهوية Identity:

عرف إريكسون الهوية بأنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل، والاستمرارية والتماسك الاجتماعي ممثلاً في الارتباط بالمثل الاجتماعية والاستقرار الناتج من هذا الارتباط (Laing, 1997, 140).

وعرف جيمس مارشيا الهوية بأنها البناء الداخلي للذات، وأنها نظام دينامي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد، وكلما تطور هذا البناء بصورة جيدة أصبح الفرد أكثر وعياً بمدى تميزه عن الآخرين ومشابهته لهم، وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم، وكلما كان البناء أقل تطوراً أصبح الأفراد أكثر اضطراباً بشأن اختلافهم عن الآخرين، وأكثر اعتماداً على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم (Reshef, 2015).

وإجرائياً يمكن تعريف أبعاد تطوير الهوية بأنها أبعاد الاستكشاف العميق، والاستكشاف العرضي، والاستكشاف الاجتراري، والتزام الهوية، وتحقق الهوية، كما يعبر عنها درجات الأفراد على مقياس أبعاد الهوية بالدراسة الحالية.

الرضا الأكاديمي Academic Satisfaction:

يعرفه (أحمد، ٢٠٠٨، ٧) بأنه "الحالة الوجدانية للطالب نحو الدراسة في تخصص معين والناتجة من تفاعله كفرد له ميوله وطموحاته مع طبيعة الدراسة الأكاديمية والتخصص الذي يدرسه".

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي، وبيئته الدراسية المتمثلة في المناهج، وطرق التدريس والمحاضرات، والنشاطات،

والتقويم والامتحانات، والأساتذة، والزملاء، وذلك كما تشير إليه الدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال مقياس الرضا الأكاديمي.

الإطار النظري:

أدوار الهوية:

أسهم إريكسون جوهرياً في فهم الهوية عندما وضع مفهوم الهوية داخل مخطط نفسي – اجتماعي نمائي لدورة حياة الإنسان، وذلك من خلال إعداده نموذجاً مكوناً من ثماني مراحل لنمو الأنا النفس – اجتماعي (Marcia, J., 1996).

ويرى مارشيا الهوية على أنها البناء الداخلي للذات، وأنها نظام دينامي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد، وكلما تطور هذا البناء على نحو جيد، بدا الفرد أكثر وعياً بمدى تميزه عن الآخرين ومشابهته لهم، وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم، وكلما كان هذا البناء أقل تطوراً، بدا الأفراد أكثر اضطراباً بشأن اختلافهم عن الآخرين وأكثر اعتماداً على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم، كما أشار مارشيا إلى أن بناء الهوية فعال وغير ثابت، ويضاف إليه باستمرار بعض العناصر ويستبعد غيرها، فعلى فترة من الزمن قد يتغير الشكل الكلي للهوية (Reshef, 2015).

وطبقاً لنموذج إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي فإن أزمة النمو تحدق في مرحلة المراهقة وبدايات الشباب في نموذج تتمثل فيه هوية الأنا مقابل اضطراب الدور (Egoldentity VS. Role Confusion)، أو الهوية مقابل التشتت (confusion identity VS. ldentity)، وتبدأ عملية التشكل بظهور الأزمة مع بداية إلحاح التساؤلات، من مثل: (من أنا، وما دوري في الحياة، وإلى أين أتجه...؟)، ولا شك أن طبيعة حل أزمات النمو خلال المرحلة السابقة (إيجاباً أو سلباً) يعتمد على ما يحيط الفرد من ظروف اجتماعية من جهة وطبيعة البناء النفسي المترتب على ذلك من جهة أخرى (Kunnen, 2010).

ويشير إريكسون إلى أربعة جوانب رئيسية للإحساس بالهوية، وهي:

١ – **الفردية:** وتعني إدراك الفرد ووعيه بذاته كشخص له استقلاله الذاتي.

٢ – **التكامل:** وهو إحساس الفرد بالتكامل الداخلي للصور المتناقضة التي يكونها الفرد عن ذاته، وينتج مثل هذا الإحساس عن عمليات الأنا، التي تناضل لتحقيق التكامل رغم التناقضات المختلفة، ومن ثم يتحقق الانسجام الداخلي كلما تقدم الفرد بالنمو.

٣ – **التماثل والاستمرارية:** وهي عملية تتضمن التطور والاستمرارية واستيعاب الخبرات الحاضرة، وذلك بارتباط الماضي بالحاضر الممهد للمستقبل. وبمعنى آخر شعور الفرد بثبات شخصيته على الرغم مما يعتريها من تغيرات.

٤ – **التماسك الاجتماعي:** وهو إحساس الفرد الداخلي بالقيم السائدة في مجتمعه وتمسكه بها، ووعيه بدعم المجتمع له لتحقيق هذا التماسك.

وبناء على افتراض إريكسون حول أزمة كل مرحلة من مراحل النمو، فإن أزمة الهوية، تكون قابلة للتعرض للأذى؛ نتيجة الضغوط والتغيرات السريعة الاجتماعية والثقافية والسياسية التي تضر بهويته، وهذا التغير يظهر بالإحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية، كما أنه يهدد القيم التقليدية التي تعلمها الشباب وخبروها في مرحلة الطفولة، وبذلك تكون فجوة بين الأجيال، وعدم الرضا العام بقيم المجتمع، وإن فشل المراهق في حل الأزمة يؤدي إلى تشتت الهوية؛ بحيث إنه لا يعرف من يكون وما أهدافه، كما لا يكون لديه قيم ومعتقدات وأفكار معينة تميزه عن الآخرين ولا أهداف يسعى لها.

ويوجد شكلان أساسيان لاضطراب الهوية من وجهة نظر إريكسون (Luyckx, et al., 2012):

١ – **اضطراب الدور** (Role Confusion): حيث يفشل الفرد في تحديد أهداف وقيم وأدوار شخصية واجتماعية ثابتة لنفسه.

٢ – **تبني هوية أنا سالبة** (The Adaptation Of Negative Ego Identity): ويمثل تبني هوية أنا سالبة درجة أعلى من الاضطراب؛ حيث لا يقتصر الأمر على عدم الثبات في تبني قيم وأدوار اجتماعية مقبولة، بل يتجاوزها إلى

إحساس بالتفكك الداخلي، يدفعه إلى تبني قيم وأدوار غير مقبولة اجتماعياً أو مضادة للمجتمع، ومن ذلك على سبيل المثال تعاطي المخدرات، والجنوح.

وتطورت أساليب الكشف عن صحة نظرية إريكسون في النمو النفسي، وقياس أزمة الهوية (تحقيق الهوية مقابل اضطراب الدور) من الرؤية النظرية إلى استحداث مقابلة قدمها جيمس مارشيا عام ١٩٦٦، وذلك بوضع أربع حالات أساسية للهوية ذات طبيعة ديناميكية، وتتحدد وفقاً لظهور أو غياب متغيرين أساسيين هما: خبرة الفرد أو عدم خبرة الفرد لأزمة الهوية Identity Crisis من جانب، والتزام الفرد أو عدم التزامه بما يصل إليه من قرارات، سواء كان ذلك من خلال قراراته الحقيقية أم من خلال نتاج المصادفة. ويمكن توضيح هذين الجانبين في ما يأتي:

١ – **الأزمة** (Crisis) **أو الاستكشاف** (Exploration): فترة من البحث والاختبار يقوم بها الفرد من أجل اختيار ما يناسبه من معتقدات وأدوار، وتعرف بالتعليق المختلط بجمع المعلومات عن الأدوار المتاحة؛ ومن ثم اختبار وتجريب هذه الأدوار للانتقاء من بينها. وقد ميز بعض الباحثين بين أن يكون الاستكشاف بالمصادفة (الاستكشاف العرضي)، وبين أن يكون الاستكشاف متعمداً (الاستكشاف العميق)، كما أشاروا إلى أن الاستكشاف يتقدم تكوين الالتزام (البلوشي، ٢٠١٤).

٢ – **الالتزام** (Commitment): يشير الالتزام إلى حالة نفسية تدفع الفرد نحو التصرف بشكل إيجابي انطلاقاً من اهتمامات ذاتية وبإيضاحات تم استخلاصها ذاتياً، وذلك من خلال تمسكه باختيار بديل واحد من ضمن مجموعة من البدائل والخيارات من مجموعة من القيم والأهداف والمعتقدات، بشرط ألا يكون هذا التمسك يعني الثبات المطلق وإنما الثبات النسبي مع وجود القدرة على تطوير الفرد لنفسه مدى الحياة. فالالتزام يتدرج بين مستويات عالية أو منخفضة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، ٢٠١٥).

وقد أشارت إيريجت (Eryigit, 2010) إلى أن هناك فرقاً بين صنع الالتزام والتعمق في الالتزام، فصنع الالتزام يعني اتخاذ قرارات مؤقتة، في حين أن التعمق في الالتزام هو صنع قرارات ثابتة (على الرغم مما فيها من معاناة) من بين البدائل المختلفة.

أبعاد الهوية (The Dimensions Of Identity): يمكن تعريف أبعاد الهوية بأنها تغيرات أو تحولات تدريجية عملية يمر بها الفرد خلال مرحلتي المراهقة والرشد لتحديد هويته، تُمثل بُعدي الاستكشاف (Exploration) والالتزام (Commitment)، وهي تُمثل معايير محددة لقياس الهوية لتعرف مستواها من أجل بناء الخصائص البنائية للشخصية وتشكيل الهوية، وقد تم تصنيفها في خمسة أبعاد، هي (Luyckx, et al., 2008):

١ – **وجود الالتزام** (Commitment Making): ويقصد به قيام الطالب بتبني قرارات مؤقتة بسبب عدم وجود الاستكشاف والبحث الكافي أو عدم الاقتناع بالقرار المُتبنى.

٢ – **الاستكشاف العرضي** (Exploration In Breadth): ويقصد به قيام الطالب باستكشاف غير مقصود للخبرات دون اختبار أو تجريب لها من خلال جمع المعلومات عن بدائل مختلفة للأهداف والقيم والمعتقدات دون اتخاذ التزامات محددة له. ويتميز الطالب بعدم قدرته على تحمل الغموض، مع إظهار مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات. فالدور الأساسي للاستكشاف العرضي تسهيل عملية صنع الالتزام واختيار البدائل.

٣ – **الاستكشاف الاجتراري** (Ruminativ Exploration): ويقصد به قيام الطالب بالتفكير والاستكشاف التأملي نحو موضوع معين لمدة طويلة بدافع الخوف والقلق والمعتقدات السلبية حول الذات. فالطالب في هذا البعد يتصف بالمماطلة والتأجيل وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، كما أنه لا يملك القدرة على التكيف الإيجابي مع المحيط الخارجي.

٤ – **التزام الهوية** (Identification With Commitment): ويقصد به مدى شعور الطالب بالثقة في النفس عند اتخاذ القرار؛ حيث لا يلتزم الطالب إلا بعد التأمل والاستكشاف العميق للمعلومات من خلال حل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها؛ مما يجعله يلتزم بمنظومة من القيم والمعتقدات التي تتطابق مع ذاته.

٥ – **الاستكشاف بعمق** (Exploration In Depth): ويقصد به قيام الطالب بإجراء تقييم معمق للخيارات والبدائل؛ بحيث يختار بديلاً واحداً يلتزم به، ويتناسب مع قيمه ومعتقداته؛ وذلك من خلال البحث العميق والمكثف للمعلومات، ودمجها في فهمه لذاته. فالطالب في هذا البعد يمتلك الوعي والانفتاح على الخبرات؛ بحيث يراجع ويعدل هويته باستمرار من خلال مناقشة التزاماته مع الآخرين دون التشكيك في تلك الالتزامات. فالدور الأساسي للاستكشاف بعمق هو المحافظة على خيار واحد من بين الخيارات الأخرى.

الرضا الأكاديمي:

يعرف معجم علم النفس الرضا بأنه "حالة من التوافق والاتزان الدينامي بين الكائن والبيئة" (أبو حطب، وفهمي، ١٩٨٤، ٣٠). كما يعرف بأنه "حصيلة التفاعل بين ما يرده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً من موقف معين" (قدوري، ٢٠١١، ٢٠).

ويعد الرضا الأكاديمي أحد أبعاد الرضا النفسي، ويشير إلى الشعور بالرضا عن التخصص والدراسة والعوامل المرتبطة بها، ويتعامل معه البعض من كونه حالة شعورية تعبر عن "الحالة الوجدانية السارة المترتبة على تقييم الفرد لدراسته واعتبارها محققة لقيمه" (الأزرق، ٢٠٠٠، ١٣٢).

ويعرفه العميري (١٩٩٥) بأنه المشاعر الوجدانية للطالب المعلم نحو دراسته في تخصص معين والناتجة من تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص.

ويتأثر الرضا الأكاديمي بمجموعة من العوامل التي تسهم في درجة وجوده لدى الطالب، من بين هذه العوامل (المشعان، ٢٠٠٤، ٢٢٠):

١ – **الدافعية:** حيث تعمل الدافعية على تغيير سلوك الطالب وتوجيهه في اتجاه معين لإحداث الاستجابة التي تتفق مع حاجة الطالب.

٢ – **العلاقات الإنسانية:** يمكن أن يعمل شعور الطالب بالرضا عن العلاقات في محيطه الجامعي على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، والتربوي؛ حيث يعمل التوافق البيئي الاجتماعي كعامل محفز للأداء الأكاديمي.

٣ – **مستوى الطموح:** حيث يعتبر مستوى الطموح عاملاً مؤثراً في شعور الفرد؛ فعندما تكون لدى الفرد آمال وطموحات يسعى لتحقيقها؛ لتكون متوافقة مع قدراته وإمكاناته، فإن ذلك يسهم في زيادة الشعور بالرضا (عكاشة، ١٩٩٩، ١٢٢).

٤ – **إشباع الحاجات:** فعندما تكون لدى الفرد حاجات فإنها تعمل على وجود حالة من التوتر، ويبحث الفرد عن الإشباع لهذه الحاجات لخفض التوتر، وحيثما تكون في بيئة العمل أو الدراسة البواعث التي تسهم في خفض التوتر وفق قدرات الفرد وإمكاناته؛ فيشعر بالرضا والتوافق.

٥ – **العوامل الشخصية:** ومن بين العوامل الشخصية التي ترتبط بالرضا السمات الشخصية للطالب، من مثل الاستعدادات والميول، والحالة المزاجية، والصراع والقلق والإحباط، والحالة الصحية للطالب التي تشكل جزءاً من الإمكانات والقدرات اللازمة لمجابهة البيئة وإشباع الحاجات للشعور بالرضا.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة كل من أبعاد الهوية والرضا الأكاديمي بالعديد من المتغيرات؛ فقد استهدفت دراسة هوفستر (Huffstetler, 2006) معرفة العلاقة بين الإحساس بالهوية والرضا عن الحياة

وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة، بلغت (٢٣٠٠) طالب وطالبة، طبقت عليهم مقاييس لمتغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الإحساس بالهوية وكل من الرضا عن الكفاية والتفاؤل والكفاءة لدى الطلبة.

رصدت دراسة الأحمد (٢٠١٠) مفهوم الهوية وصورها لدى الشباب الجامعي الكويتي، وعلاقة الهوية بكل من تقدير الذات والاغتراب، وصراع القيم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة من (١٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة الكويت، باستخدام استبانة تقيس الهوية من خلال ثلاثة أبعاد، هي: تقدير الذات، وصراع القيم، واغتراب الهوية لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعد صراع القيم لصالح الطلاب، بينما لم تكن الفروق بينهما دالة في كل من تقدير الذات والشعور بالاغتراب، ووجدت فروق تبعاً للتخصص العلمي في بعد الشعور بالاغتراب لصالح طلبة التخصص العلمي، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة في كل من تقدير الذات وصراع القيم.

وهدفت دراسة زروالي (٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الدراسي وتقدير الذات، والدافع المعرفي والتحصيل لدى طلبة الجامعة. استخدمت الدراسة كلاً من مقياس الرضا عن التخصص والتوجيه الدراسي، وتقدير الذات والدافع المعرفي، اللذين تم تطبيقهما على عينة من (٣٥٢) من طلبة جامعة العربي بن مهيدي بالجزائر. بينت النتائج أن الرضا الدراسي لدى العينة كان منخفضاً، ووجدت فروق دالة في الرضا الدراسي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص الأكاديمي، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرضا الدراسي وكل من الدافع المعرفي وتقدير الذات لدى الطلبة.

وقام كل من حسن، وإبراهيم، والظفيري (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. بلغ عدد أفراد العينة (٣٨٧) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة استبانة لقياس درجة الرضا، تتكون من (٧٩) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد.

خلصت الدراسة إلى أن الطلبة أبدوا متوسط استجابات رضا تزيد على المتوسط النظري، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الرضا تعزى إلى متغيري الجنس أو المؤهل الأكاديمي أو التفاعل بينهما، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرات التي اكتسبها الطلبة بحسب أبعاد الدراسة باختلاف متغير النوع أو المؤهل الأكاديمي.

وتوجهت دراسة ميس وسكول وكاجيرز، ووبرانجي (Meeus, Schoot, Keijsers & Branje, 2011) للكشف عن مدى استقرار حالات الهوية وثباتها ومدى تكوين مستويات الالتزام وقوة الاستكشاف. وقد طبقت على عينة من طلبة المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية في هولندا، تم تصنيفهم إلى فئتين، الفئة الأولى عددها (٩٢٣) طالباً وطالبة في المراحل المبكرة إلى منتصف المراهقة، تراوح أعمارهم بين (١٢ و ١٥) عاماً، والفئة الثانية، وعددها (٣٩٠) طالباً وطالبة في منتصف المراهقة إلى أواخرها، تراوح أعمارهم بين (١٦و ٢٠) عاماً. وقد استخدم مقياس إدارة التزامات الهوية The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) ذو التقدير خماسي الاستجابة، ويتكون من (١٣) عبارة تركز على الهوية بشكل عام، وموزعة على المجال العقائدي والمجال الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة وجود نوعين من تأجيل الهوية خلال تطويرها، هما تأجيل استكشافي (Searching Moratorium)، وتأجيل تقليدي (Dlassical Moratorium)، كما أشارت إلى ارتفاع حالة تحقيق الهوية وانخفاض تشتتها لدى الطالبات في منتصف المراهقة إلى أواخرها، كما وجدت أن الإناث يسبقن الذكور في تشكيل الهوية، وأن حالات الهوية مستقرة نسبياً عبر المراحل الزمنية الخمس، مع وجود اختلاف مستقر بين هذه المسارات التنموية في التوافق الاجتماعي النفسي.

وهدفت دراسة فايرون (Fearon, 2012) إلى بحث تأثير حالات الهوية المختلفة على التحصيل الدراسي بين عينة من الطلاب الذين يدرسون في كلية المجتمع بولاية تكساس، وذلك على عينة من (١٦٣) طالباً، طبق عليهم مقياس تحقق حالات الهوية، وكشفت النتائج أن نموذج تشتت الهوية كان الأعلى تأثيراً

على الإنجاز الدراسي، وتبين علاقة مجالات الهوية الإثنية والذاتية والأكاديمية بالتحصيل الدراسي.

وأجرى ليوكس وآخرون (Luyckx, et al., 2012) دراسة للكشف عن العلاقة بين عمليات تشكيل الهوية وإستراتيجيات التوافق النفسي على مر الزمن، ودور أنماط الشخصية الخمسة الكبرى في هذا التسلسل الزمني، وقد قام الباحثون باستخدام مقياس أبعاد تطوير الهوية (The Dimensions of Identity Development Scale)، وهو ذو تقدير خماسي الاستجابة، ويشمل خمسة أبعاد هي (الاستكشاف العرضي، الاستكشاف العميق، الاستكشاف الاجتراري، وجود الالتزام، والالتزام بالهوية)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لكل بعد على التوالي: (,٩٢، ,٨٧، ,٨٤، ,٧٦، ,٨٥)، والاستعانة كذلك بمقياس إستراتيجيات التوافق النفسي، ومقياس أنماط الشخصية الخمسة الكبرى، وقد تم تطبيقها على عينة تكونت من (٤٥٨) طالبة من طالبات الجامعات في الدنمارك. وخلصت النتائج إلى أن هناك ارتباطاً زمنياً له معنى بين إستراتيجيات التوافق النفسي وعمليات تشكيل الهوية؛ حيث ارتبط أسلوب حل المشكلات، والبحث عن الدعم الاجتماعي إيجابياً مع عملية وجود الالتزام والاكتشاف العرضي والعميق، أما أسلوب حل المشكلات، والانسحاب فقد ارتبط إيجابياً مع عملية الاكتشاف العرضي، أما عملية الاكتشاف الاجتراري فقد ارتبط إيجابياً مع أسلوب الانسحاب، وسلبياً مع أسلوب حل المشكلات.

وبحثت دراسة بلقيس (Balkis, 2013) العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالباً جامعياً، أجابوا عن مقاييس لكل من التلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الدراسة، واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي.

أما ميسة، وميسة (٢٠١٤) فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة

الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الوادي بالجزائر، طبق عليهم كل من مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومقياس مستوى الطموح، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التخصص الدراسي، وبين مستوى الطموح، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح تعود لمتغير الجنس.

وقام (الظفيري، والعنزي، والعازمي، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الرضا الأكاديمي، ودلالة الفروق عليه تبعاً للجنس، والمعدل التراكمي، وذلك على عينة من (٢٧٤) طالباً وطالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، طبق عليهم الباحثون مقياس الرضا الأكاديمي من إعدادهم، وبينت النتائج أن مستوى الرضا الأكاديمي العام للطلبة كان متوسطاً، وتبين عدم وجود ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي.

وهدفت الدراسة التي قام بها (الحميدي، والبلوشي، ٢٠١٨) إلى تعرف الخصائص السيكومترية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (The Dimensions of Identity Development Scale-DIDS) للوكس وآخرين؛ حيث تم تطبيق مقياس أبعاد تطوير الهوية، الذي يتكون من خمسة أبعاد (وجود الالتزام، الاكتشاف العرضي، الاكتشاف الاجتراري، التزام الهوية، والاكتشاف العميق). وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعتي السلطان قابوس بسلطنة عمان، وجامعة الكويت. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. بالنسبة لصدق المقياس فقد تم التحقق منه بأسلوبين الاتساق الداخلي، الصدق التقاربي، وحصل الباحثان على مؤشرات صدق مقبولة، وتم التأكد من الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد الخمسة بين (٠,٧٧٨ و ٠,٩٠٥) بالنسبة للعينة الكويتية، أما العينة العمانية فقد تراوحت بين (٠,٥٨ و ٠,٨٦).

وتوجه معروف (٢٠١٨) في دراسته إلى تعرف العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والرضا عن التخصص الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، وطبقت على عينة من (١٨٢) طالباً وطالبة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي بالجزائر، طبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، والرضا عن التوجيه الدراسي، وكشفت النتائج أن مستوى الرضا عن التوجيه الدراسي مرتفعاً لدى العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي، وتبين وجود علاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي وكل من الحاجة للتحصيل الدراسي، والدافع المعرفي للتحصيل.

واستهدفت دراسة السعدي (٢٠١٨) تعرف العلاقة بين أزمة الهوية والرضا عن الحياة، لدى عينة مكونة من (٢٦٥) طالباً وطالبة من الطلبة الفلسطينيين الذين يدرسون في جامعة حيفا، طبق عليهم مقاييس للرضا عن الحياة وتحقق الهوية، وبينت نتائج الدراسة وجود أزمة هوية بدرجة متوسطة لدى الطلبة، ودرجة عالية من الرضا عن الحياة، كما بينت عدم وجود فروق في أزمة الهوية وفي الرضا عن الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية.

ومن خلال عرض النتائج السابقة يتبين أن غالبية الدراسات طبقت على طلبة بالمرحلة الجامعية، وقد تباينت النتائج الخاصة بمستويات الهوية أو أبعادها لديهم بتباين الدراسات، وتباين كذلك تقدير الطلبة لمستويات الرضا الأكاديمي، وأظهرت الدراسات علاقة الهوية بالعديد من المتغيرات النفسية والشخصية، من مثل تقدير الذات والشعور بالاغتراب والقيم والتوافق النفسي، وارتباط الرضا الأكاديمي بتقدير الذات والدافع المعرفي، والتحصيل ومستوى الطموح، ولم تبحث غير دراسة واحدة علاقة الهوية بالرضا عن الحياة، ولم تتناول أي من الدراسات علاقة الهوية بالرضا الأكاديمي تحديداً، واستخدمت دراستان مقياس أبعاد تطوير الهوية المستخدم بالدراسة الحالية، ومقياس الرضا الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

أتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب اتفاقاً مع أهدافها وأدواتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة الحالية طلبة كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي من الجنسين من مختلف التخصصات والسنوات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٩١) طالباً وطالبة، منهم (٤٣,٥٪) من الذكور و(٥٦,٥٪) من الإناث، تم اختيارها بأسلوب العينة المتيسرة، وبلغت نسبة التخصصات العلمية (٤٤٪)، وبلغت نسبة التخصصات الأدبية (٥٦٪)، وكانت نسبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض (١٣,٦٪) والمستوى التحصيلي المتوسط (٥٨,٦٪) والمستوى التحصيلي المرتفع (٢٧,٧٪) ويعرض الجدول (١) وصفاً لخصائص العينة:

الجدول (١)
وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	٪
النوع	ذكر	٨٣	٤٣,٥
	أنثى	١٠٨	٥٦,٥
التخصص	علمي	٨٤	٤٤
	أدبي	١٠٧	٥٦
المستوى التحصيلي	منخفض	٢٦	١٣,٦
	متوسط	١١٢	٥٨,٦
	مرتفع	٥٣	٢٧,٧
المجموع		**١٩١**	**١٠٠,٠**

أداتا الدراسة:

أولاً – مقياس أبعاد تطوير الهوية (DIDS) للوكس وآخرين (Luychx, et al., 2008) وترجمة وتقنين (الحميدي، والبلوشي، ٢٠١٨): قام لوكس وزملاؤه بتطوير النموذج خماسي الأبعاد لتشكيل الهوية؛ حيث اقترح لوكس وزملاؤه وجود ارتباطات متسقة بين الأبعاد الخمسة للهوية، (وجود الالتزام، والاستكشاف العرضي، والاستكشاف الاجتراري، والاستكشاف العميق، والالتزام بالهوية). ويتكون المقياس من (٢٥) فقرة تتوزع على الأبعاد الخمسة المذكورة؛ بحيث يُعبر عن كل بعد بـ (٥) فقرات. تتدرج وفق مقياس خماسي التقدير (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويتم إعطاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١). وللتأكد من صدق المقياس استخدم معدو المقياس الصدق العاملي التوكيدي، وراوحت مؤشراته بين (٠,٤٨ و ٠,٩١). كما تم التحقق من مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج أن جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية، وراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد الخمسة بين (٠,٨٦ و ٠,٦٨).

وقد قام (الحميدي، والبلوشي، ٢٠١٨) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمته من العربية إلى اللغة الإنجليزية (Back Translation) ومطابقته بالنسخة الأصلية للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرض المقياس على اثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية والعربية، وعلى سبعة من أساتذة علم النفس للتأكد من انتماء الفقرات للبعد وللمقياس ككل، وملاءمتها، وتم الأخذ بآراء أغلبية المحكمين في تعديل الفقرات، بنسبة اتفاق لا تقل عن (٧١٪)، كما قام الباحثان بحساب صدق المحك التقاربي على عينة طلبة الجامعة بالكويت وسلطنة عمان بحساب العلاقة الارتباطية بين أبعاد أدوار الهوية وقائمة أساليب الهوية، ومقياس الاغتراب

النفسي، وحصل الباحثان على معاملات ارتباط دالة راوحت بين (٠,٥٥٣ و ٠,٢٣٥)، كما قاما بحساب قيم ثبات كرونباخ ألفا التي راوحت بين (٠,٧٧٨ و ٠,٩٠٥) في العينة الكويتية، وراوحت بين (٠,٥٨ و ٠,٨٦) في العينة العمانية.

وفي هذه الدراسة قام الباحث بحساب صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد بمقياس تطوير أبعاد الهوية

وجود الالتزام		الاستكشاف العرضي		الاستكشاف الاجتراري		التزام الهوية		الاستكشاف العميق	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٣**	٦	٠,٦٤٣**	١١	٠,٥٩٢**	١٦	٠,٦٦٦**	٢١	٠,٥٧٢**
٢	٠,٨٢٢**	٧	٠,٧٢٢**	١٢	٠,٦٦٣**	١٧	٠,٦٩٦**	٢٢	٠,٦٠٢**
٣	٠,٨١٣**	٨	٠,٦٧٦**	١٣	٠,٧٦٤**	١٨	٠,٧٢١**	٢٣	٠,٦٩٥**
٤	٠,٧٩٤**	٩	٠,٦٣٨**	١٤	٠,٧٦٣**	١٩	٠,٧٠٨**	٢٤	٠,٦٣٨**
٥	٠,٧٤٠**	١٠	٠,٥٩٤**	١٥	٠,٦٥٨**	٢٠	٠,٧٢٩**	٢٥	٠,٦٣٩**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يظهر الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائياً؛ حيث راوحت قيمها بين (٠,٦٧٢ و ٠,٨٢٢).

وقام الباحث بحساب دلالات ثبات الأبعاد للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا، ويعرض الجدول (٣) نتائجها.

الجدول (٣)
قيم الثبات بمقياس أبعاد تطوير الهوية

الفقرة	قيمة الفا كرونباخ
وجود الالتزام	,٨٤٠٠
الاستكشاف العرضي	,٦٦١٠
الاستكشاف الاجتراري	,٧٢٥٠
التزام الهوية	,٧٤٢٠
الاستكشاف العميق	,٦١٢٠
المقياس الكلي	,٨١٠٠

يظهر الجدول (٣) أن قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس أبعاد تطوير الهوية (٠,٨١)، وراوحت الأبعاد الأخرى للمقياس بين (٠,٦١٢ و ٠,٨٤٠)، وهي قيم دالة على توافر الثبات.

ثانياً – مقياس الرضا الأكاديمي: وهو من إعداد الظفيري وآخرين (٢٠١٧)، ويتكون المقياس من (٣٠) فقرة تقيس (٦) أبعاد للرضا الأكاديمي (الرضا عن أعضاء هيئة التدريس، والرضا عن المقررات، والرضا عن الخدمات، والرضا عن التوجيه والإرشاد، والرضا عن الجدول الدراسي، والرضا عن القوانين)، يمثل كل منها بخمس فقرات، تتم الاستجابة على المقياس على مدرج خماسي الاستجابة، وقام معدو المقياس بحساب صدق المقياس على عينة طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت بحساب علاقة كل فقرة بالبعد الذي تنتمي له، وقاموا بحساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للثبات، وحصلوا على قيم ثبات راوحت بين (٠,٧١ و ٠,٨).

وفي هذه الدراسة قام الباحث بحساب صدق المفردات بحساب العلاقة بين درجات الفقرات ودرجات الأبعاد. ويعرض لها الجدول (٤).

الجدول (٤)
معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد بمقياس الرضا الأكاديمي

هيئة التدريس		المقررات		الخدمات		التوجيه		الجدول الدراسي		القوانين	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧١١**	٦	٠,٧٧١**	١١	٠,٧٤١**	١٦	٠,٧٩٢**	٢١	٠,٧٨٣**	٢٦	٠,٨١٩**
٢	٠,٨٣٠**	٧	٠,٨٣١**	١٢	٠,٧٥١**	١٧	٠,٨٠٨**	٢٢	٠,٦٠١**	٢٧	٠,٨٠٦**
٣	٠,٨٢٧**	٨	٠,٨١٩**	١٣	٠,٧٥٣**	١٨	٠,٨١٢**	٢٣	٠,٧٣٠**	٢٨	٠,٨٠٠**
٤	٠,٧٧٢**	٩	٠,٧٤٣**	١٤	٠,٨٠٠**	١٩	٠,٧٦٦**	٢٤	٠,٧٢٤**	٢٩	٠,٨٥٠**
٥	٠,٧٥٠**	١٠	٠,٦٦٦**	١٥	٠,٦٥٢**	٢٠	٠,٨٥٧**	٢٥	٠,٧٤٢**	٣٠	٠,٨٢٩**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يظهر الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائياً؛ حيث راوحت قيمها بين (٠,٦٠١ و ٠,٨٥٧). وهي قيم دالة على توافر الصدق الداخلي بالمقياس.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية.

الجدول (٥)
معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي

الفقرة	المقياس الكلي	هيئة التدريس	المقررات	الخدمات	التوجيه	الجدول	القوانين
المقياس الكلي	١						
هيئة التدريس	٠,٥٩٣**	١					
المقررات	٠,٧٠١**	٠,٥١٩**	١				
الخدمات	٠,٧٤٩**	٠,٢٦٧**	٠,٤٠٠**	١			
التوجيه	٠,٨٠٠**	٠,٣٧٢**	٠,٤٠٢**	٠,٥٦٤**	١		
الجدول	٠,٨٠٣**	٠,٢٣٩**	٠,٤١٧**	٠,٥٩٣**	٠,٦٣٣**	١	
القوانين	٠,٧٧٣**	٠,٣١٧**	٠,٤٠٠**	٠,٤٨٤**	٠,٥٢٨**	٠,٦٤٠**	١

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يظهر الجدول (٥) أن معاملات الارتباط جميعها موجبة ودالة إحصائياً لمصفوفة العلاقات بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليها، وراوحت بين (٠,٢٦٨ و ٠,٨٠٣)، وهي قيم دالة على توافر الصدق الداخلي بالمقياس.

وقام الباحث بحساب ثبات الأبعاد للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا، ويعرض الجدول (٦) لنتائجها.

الجدول (٦)

قيم الثبات بمقياس الرضا الأكاديمي

الفقرة	قيمة ألفا كرونباخ
هيئة التدريس	٠,٨٣٥
المقررات	٠,٨٢٥
الخدمات	٠,٧٩٢
التوجيه	٠,٨٦٦
الجدول	٠,٧٥٤
القوانين	٠,٨٧٩
المقياس الكلي	٠,٩٢٨

يظهر الجدول (٦) أن قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس الرضا الأكاديمي (٠,٩٢٨)، وراوحت للأبعاد الأخرى للمقياس بين (٠,٧٥٤ و ٠,٨٧٩) وهي قيم دالة على توافر الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أبعاد تطوير الهوية الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

حسب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لاستجابات الطلبة على مقياس أبعاد الهوية، ويعرض له الجدول (٧).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (ن= ١٩١)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
وجود الالتزام	١٨,٧٩	٤,٣٤٣	٧٥,٢٪	٢
الاستكشاف العرضي	١٩,٠٦	٣,٣٥٩	٧٦,٢٪	١
الاستكشاف الاجتراري	١٤,٢٣	٤,٥٨٦	٥٦,٩٪	٥
التزام الهوية	١٨,٧٥	٣,٩٤٧	٧٥,٠٪	٣
الاستكشاف العميق	١٧,٠١	٣,٧٧٣	٦٨,٠٪	٤

تظهر القيم في الجدول (٧) أن قيمة المتوسطات لأبعاد تطوير الهوية راوحت بين (١٤,٢٣ و ١٩,٠٦)، بأوزان مئوية بين (٥٦,٩٪ و ٧٦,٢٪)، وتبين أن بعد الاستكشاف العرضي كان الأعلى في قيمة المتوسط (١٩,٠٦) والوزن المئوي (٧٦,٢٪)، وجاء في الترتيب الثاني بعد وجود الالتزام بمتوسط (١٨,٧٩) ووزن مئوي (٧٥,٢٪)، وفي الترتيب الثالث بدرجة متقاربة جاء بعد التزام الهوية بمتوسط (١٨,٧٥) ووزن مئوي (٧٥٪) وفي الترتيب الرابع جاء بعد الاستكشاف العميق (١٧,٠١) بوزن مئوي (٦٨,٠٪)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد الاستكشاف الاجتراري بمتوسط (١٤,٢٣) بوزن مئوي (٥٦,٩٪).

ومن النتائج يتبين وجود ثلاثة أبعاد من أدوار الهوية ترتفع لدى الطلبة، هي الاستكشاف العرضي، ووجود الالتزام، والتزام الهوية، بينما جاء الاستكشاف الاجتراري والاستكشاف العميق في الترتيب الأخير.

وهو ما يشير إلى أن طبيعة الاستكشاف الذي يتبناه طلبة كلية التربية الأساسية هو الاستكشاف العرضي الذي يشير إلى قيام الطالب باستكشاف غير مقصود للخبرات دون اختبار أو تجريب لها من خلال جمع المعلومات عن بدائل مختلفة للأهداف والقيم والمعتقدات دون اتخاذ التزامات محددة له. ويتميز الطالب بعدم قدرته على تحمل الغموض، مع إظهار مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات. فالدور الأساسي للاستكشاف العرضي تسهيل عملية صنع الالتزام واختيار البدائل؛ وهو ما جعل المنطق أن يكون شكل

الالتزام بالهوية لديهم قائماً على صنع الالتزام؛ من حيث قيام الطالب بتبني قرارات مؤقتة بسبب عدم وجود الاستكشاف والبحث الكافي أو عدم الاقتناع بالقرار المُتبنى، فمن الطبيعي أن يقود طبيعة الاستكشاف العرضي المؤقت إلى صنع التزام بالهوية مؤقت. إلا أن ذلك لا ينفي وجود شكل الالتزام بالهوية المرتبط بالشعور بالثقة بالنفس عند اتخاذ القرار. وتبين هذه النتائج أن أنماط الاستكشاف والالتزام بالهوية لدى طلبة كلية التربية الأساسية يشيع فيها الشكل العرضي المؤقت القائم على الأهداف والتخطيط القصير المدى.

وتتفق النتائج بصورة جزئية مع نتائج دراسة (Meeus, Schoot, Keijsers & Branje, 2011)، التي أظهرت وجود نوعين من تأجيل الهوية خلال تطويرها، هما تأجيل استكشافي، وتأجيل تقليدي، كما أشارت إلى ارتفاع حالة تحقيق الهوية وانخفاض تشتتها لدى الطالبات في منتصف المراهقة إلى أواخرها، ودراسة دراسة السعدي (٢٠١٨) التي بينت نتائج الدراسة وجود أزمة هوية بدرجة متوسطة لدى الطلبة.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد تطوير الهوية ودرجة الرضا الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون في حساب العلاقة بين درجات ابعاد الهوية وبين الرضا الأكاديمي.

الجدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد تطوير الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي (ن= ١٩١)

الأبعاد	وجود الالتزام	الاستكشاف العرضي	الاستكشاف الاجتراري	التزام الهوية	الاستكشاف العميق
هيئة التدريس	٠,٢٤٩**	٠,١٨٠**	٠,٠٤٠	٠,٢٥٥**	٠,٠٩٥
المقررات	٠,١٠٦	٠,١٣٧*	٠,١٠٧	٠,١٣٤*	-٠,٠٠٤
الخدمات	٠,٠٦٣	-٠,٠١٥	٠,٠٠٨	٠,٠٩١	٠,١٠٤

تابع/ الجدول (٨)
معاملات الارتباط بين درجات أبعاد تطوير الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي (ن= ١٩١)

الأبعاد	وجود الالتزام	الاستكشاف العرضي	الاستكشاف الاجتراري	التزام الهوية	الاستكشاف العميق
التوجيه	٠,١١٤	٠,٠١٥	٠,١٠٤	٠,٠٧٦	٠,١٩٠**
الجدول	٠,١٠٢	-٠,٠٤٦	٠,٠٥٦	٠,٠٩١	٠,٠٩١
القوانين	٠,١١٠	٠,٠٧٢	٠,٠٨١	٠,٠٦٠	٠,١٥٦*
المقياس الكلى	٠,١٦٤*	٠,٠٧٤	٠,٠٩١	٠,١٥٤*	٠,١٤٥*

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

تظهر القيم في الجدول (٨) ما يأتي:

- ارتباط بعد وجود الالتزام بصورة موجبة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي وبعد الرضا عن هيئة التدريس.
- ارتباط بعد الاكتشاف العرضي بصورة موجبة دالة إحصائياً مع بعد الرضا عن هيئة التدريس، وبعد الرضا عن المقررات.
- عدم ارتباط بعد الاكتشاف الاجتراري بصورة دالة إحصائياً بأي من أبعاد مقياس الرضا الأكاديمي أو درجته الكلية.
- ارتباط بعد التزام الهوية بصورة موجبة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للرضا الأكاديمي، وكل من بعد الرضا عن هيئة التدريس، وبعد الرضا عن المقررات.
- ارتباط بعد الاكتشاف العميق بصورة موجبة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للرضا الأكاديمي، وكل من بعدى التوجيه، والقوانين

وتظهر تلك القيم أن أبعاد الهوية: وجود الالتزام، والتزام الهوية، والاكتشاف العميق ترتبط بالدرجة الكلية للرضا الأكاديمي بصورة موجبة، بينما ترتبط أبعاد الهوية بصورة نوعية ببعض أبعاد الرضا الأكاديمي.

وتبين النتائج أن تبني ووجود أبعاد الالتزام بالهوية بصورة مع عبور مرحلة الأزمة من خلال استكشاف عميق يرتبط بالرضا الأكاديمي بأبعاده المختلفة لدى الطلاب، وربما يعود ذلك إلى كون الاستكشاف بعمق يؤدي قيام الطالب بإجراء تقييم معمق للخيارات والبدائل؛ بحيث يتم اختيار بديل ويتناسب مع قيمه ومعتقداته؛ من خلال البحث العميق والمكثف للمعلومات، ودمجها في فهمه لذاته. فالطالب في هذا البعد يمتلك الوعي والانفتاح على الخبرات؛ بحيث يراجع ويعدل هويته باستمرار من خلال مناقشة التزاماته مع الآخرين دون التشكيك في تلك الالتزامات، ويرتبط هذا الاستكشاف بوجود التزام بالهوية سواء كان التزاماً مؤقتاً بتبني قرارات مؤقتة، أم التزاماً دائماً بالهوية يرتبط بشعور الطالب بالثقة بالنفس واستخدامه التأمل والاستكشاف العميق للمعلومات؛ مما يجعله يلتزم بمنظومة من القيم والمعتقدات التي تتطابق مع ذاته. (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥)؛ وهو ما يقوده إلى حالة من الثبات والتقييم الإيجابي للخدمات والعلاقات داخل البيئة الجامعية والرضا عنها، ويمكن الاستنتاج من ذلك أن ارتفاع الرضا الأكاديمي يرتبط بتطوير هوية تتميز بالالتزام والاكتشاف العميق، وتؤكد دور الهوية في تقييم الرضا الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى علاقة الهوية بالرضا العام عن الحياة (السعدي، ٢٠١٨)، وعلاقة أدوار الهوية ومدى تحققها بكل من تقدير الذات والشعور بالاغتراب وصراع القيم (الأحمد، ٢٠١٠)، وأثبتت دراسات أخرى علاقة الهوية بالتوافق النفسي (Luyckx et al., 2012).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في الجنس (الذكور والإناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق في المتغيرات تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول (٩)
اختبار ت للفروق في تطوير أبعاد الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي تبعاً للجنس (ن= ١٩١)

المقياس	الأبعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مقياس أبعاد الهوية	وجود الالتزام	ذكر	١٨,٦٠	٤,٠٢٨	-,٧٢٢	٠,٤٧١
		أنثى	١٩,٠٦	٤,٧٧٦		
	الاستكشاف العرضي	ذكر	١٨,٧٢	٣,٣٧٤	١,٧٧٤	٠,٠٩٢
		أنثى	١٩,٥٥	٣,٢٩٨		
	الاستكشاف الاجتراري	ذكر	١٤,٧٢	٤,٦١٥	,٩٩١	٠,٠٧٨
		أنثى	١٣,٥٣	٤,٤٨٠		
	التزام الهوية	ذكر	١٨,٣٥	٣,٥٥٣	٢,٣١٦	٠,٠٩٦
		أنثى	١٩,٣٢	٤,٤١٨		
	الاستكشاف العميق	ذكر	١٧,٢٣	٣,٨٨٥	١,٣١٥	٠,٣٢٣
		أنثى	١٦,٦٨	٣,٦٠٦		
مقياس الرضا الأكاديمي	التدريس	ذكر	١٩,٩٠	٤,٣١٦	٢,٢٦٤	٠,٠٣٣
		أنثى	١٨,٥٣	٤,٤٣٩		
	المقررات	ذكر	١٧,٥٣	٤,٧٧٢	٧٢٢	٠,٠٢٢
		أنثى	١٥,٨٦	٥,٠٩١		
	الخدمات	ذكر	١٣,٦٩	٤,٩١٢	١,٧٧٤	٠,٠٠١
		أنثى	١١,٢١	٤,٥٢٨		
	التوجيه	ذكر	١٥,٢٧	٥,٣٩٦	,٩٩١	٠,١٩٠
		أنثى	١٤,٢٣	٥,٣٨٩		
	الجدول	ذكر	١٣,٩٧	٥,٠٩٦	٢,٣١٦	٠,٠١٠
		أنثى	١٢,٠٩	٤,٥٩٦		
	القوانين	ذكر	١٤,٧٧	٥,٣٥٧	١,٣١٥	٠,٠٢٥
		أنثى	١٢,٩٧	٥,٤٣٤		
	المقياس الكلي للرضا الأكاديمي	ذكر	٩٥,١٤	٢١,٧٢٨	٢,٢٦٤	٠,٠٠٢
		أنثى	٨٤,٨٨	٢١,٨٢٧		

تظهر نتائج الجدول (٩) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع متوسطات أبعاد الهوية (التزام الهوية، والاستكشاف العرضي، والاستكشاف الاجتراري، والتزام الهوية، والاستكشاف العميق)؛ حيث كانت قيم ت غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية للرضا الأكاديمي، وأبعاد الرضا عن التدريس، والمقررات، والخدمات، والجدول، والقوانين، وكانت الفروق لصالح الذكور، الذين يرتفع مستوى رضاهم الأكاديمي مقارنة بالإناث، بينما كانت الفروق بين الجنسين غير دالة على بعد الرضا عن التوجيه.

وتدل النتائج على أن أبعاد تطوير الهوية لدى طلبة التربية الأساسية لا تختلف بين الذكور والإناث؛ فتتقارب أبعاد تطوير الهوية لدى الجنسين، وهو ما قد يعود إلى أن أبعاد تطوير الهوية في مرحلة ما بعد المراهقة، سواء بعبور أزمة الهوية من خلال الاستكشاف العرضي أو الاجتراري أو العميق، أو تحقق الهوية تتقارب بين طلبة الجامعة وطالباتها، والنتائج حول مدى تباين أثر الجنس في أبعاد الهوية، خاصة في ضوء نموذج مارشيا غير مؤكدة لنتيجة نهائية، وهو ما بينته نتائج الدراسات السابقة؛ مثل نتائج دراسة (Meeus et al., 2011)، كما وجدت أن الإناث تسبق الذكور في تشكيل الهوية، وأن حالات الهوية مستقرة نسبياً عبر المراحل الزمنية الخمس، وتوصلت دراسة السعدي (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق في أزمة الهوية تبعاً للجنس.

وبينت نتائج الرضا الأكاديمي أن الطلاب الذكور أعلى رضا من الإناث، وهو ما يمكن تفسيره بأن المعايير التي يقيم بها الطلاب الذكور الرضا الأكاديمي ربما تكون أكثر مرونة من معايير الإناث، لذا كانت تقييمات الذكور لتلك الأبعاد أعلى

من الإناث، وقد تباينت نتائج الدراسة حول أثر الجنس على الرضا الأكاديمي؛ فاختلفت نتائج دراسة حسن وآخرين (٢٠١١) والسعدي (٢٠١٨) و(الظفيري وآخرين، ٢٠١٧) ودراسة ميسة، وميسة (٢٠١٤) مع نتائج الدراسة الحالية، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الأكاديمي يعزى للنوع. بينما اتفقت معها نتائج دراسة زروالي (٢٠١٠) التي وجدت فروقاً دالة في الرضا الدراسي تعزى للجنس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في التخصص (علمي وأدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق في المتغيرات تبعاً للتخصص.

الجدول (١٠)

اختبار ت للفروق في تطوير أبعاد الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي تبعاً للتخصص (ن= ١٩١)

المقياس	الأبعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مقياس أدوار الهوية	وجود الالتزام	علمي	٢٠,٢٥	٣,٢٤٧	١,٧٧٠	٠,٠٧٨
		أدبي	١٨,٥٨	٤,٤٤٧		
	الاستكشاف العرضي	علمي	١٨,١٣	٣,٨٧١	١,٤٥٩	٠,١٤٦
		أدبي	١٩,١٩	٣,٢٧١		
	الاستكشاف الاجتراري	علمي	١٣,٢٩	٤,٩٦٥	١,٠٧٣	٠,٢٨٥
		أدبي	١٤,٣٧	٤,٥٢٩		
	التزام الهوية	علمي	١٩,٥٨	٣,٩٩٩	١,١٠٩	٠,٢٦٩
		أدبي	١٨,٦٣	٣,٩٣٧		
	الاستكشاف العميق	علمي	١٦,٨٣	٣,٩٦٤	٢٣٨	٠,٨١٢
		أدبي	١٧,٠٣	٣,٧٥٧		

تابع/ الجدول (١٠)
اختبار ت للفروق في تطوير أبعاد الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي تبعاً للتخصص (ن= ١٩١)

المقياس	الأبعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مقياس الرضا الأكاديمي	التدريس	علمي	١٩,٦٧	٣,١٣٠	,٣٨٧	,٦٩٩
		أدبي	١٩,٢٩	٤,٥٦٧		
	المقررات	علمي	١٦,٨٣	٥,٤٢٧	٠١٦	٠,٩٨٨
		أدبي	١٦,٨٥	٤,٩٠٧		
	الخدمات	علمي	١١,٣٨	٤,٢١٠	١,٣٩٣	٠,١٦٥
		أدبي	١٢,٨٦	٤,٩٧٧		
	التوجيه	علمي	١٤,٠٤	٥,٤٢٥	٧٨١	٠,٤٣٦
		أدبي	١٤,٩٦	٥,٤٠٦		
	الجدول	علمي	١٢,٠٤	٣,٥٠٧	١,٢٢٦	٠,٢٢٢
		أدبي	١٣,٣٧	٥,١٣٦		
	القوانين	علمي	١٣,٨٨	٣,٨١٤	١٥٥	٠,٨٧٧
		أدبي	١٤,٠٦	٥,٦٥١		
	المقياس الكلي للرضا الأكاديمي	علمي	٨٧,٨٣	١٩,٩٦٧	٧٣٢	٠,٤٦٥
		أدبي	٩١,٤٠	٢٢,٦٢٥		

تظهر نتائج الجدول (١٠) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتخصص الدراسي في جميع متوسطات أبعاد الهوية (التزام الهوية، والاستكشاف العرضي، والاستكشاف الاجتراري، والتزام الهوية، والاستكشاف العميق)؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتخصص الدراسي في الدرجة الكلية للرضا الأكاديمي، وأبعاد الرضا عن التدريس، والمقررات، والخدمات، والتوجيه، والجدول، والقوانين؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً.

وتؤكد النتائج السابقة أن التخصص الدراسي لم يلعب دوراً مميزاً في تبني أفراد العينة من طلبة كلية التربية الأساسية لأي من أبعاد الهوية، وربما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن العوامل المسؤولة عن تحديد هوية الفرد ترتبط بالمكونات الأساسية لشخصية الفرد والخبرات الرئيسية في حياته، وأن اختيار التخصص هو أحد أشكال القرارات المرتبطة بشكل الاستكشاف والالتزام الذي يتبناه الطالب؛ فقد يكون اختيار الطالب لتخصصه العلمي أو الأدبي قائماً على استكشاف عرضي أو عميق، ولذلك فليس التخصص هو الذي يحدد طبيعة بعد الهوية، ولكن طريقة اختياره للتخصص وحسن الأداء به وارتباطه بقيم الفرد وأهدافه هو الذي يحدد طبيعته من خلال أبعاد تطوير الهوية.

كذلك لم يكن للتخصص أثر فيما يتعلق بالرضا الأكاديمي لدى طلبة التربية الأساسية، ويمكن تفسير ذلك في أن طبيعة الرضا الأكاديمي الذي يتم قياسه يرتبط بنمط الدراسة في الكلية بصورة عامة من حيث الجدول والقوانين والمقررات والتوجيه والخدمات وهيئة التدريس، وهي العوامل التي عادة ما تكون موحدة ومشتركة بين جميع التخصصات في الكلية ولا تتفاوت بتباين القسم أو التخصص.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة زروالي (٢٠١٠) التي وجدت فروقاً دالة في الرضا الدراسي تعزى للتخصص الأكاديمي، بينما اتفقت مع دراسة (الظفيري، وآخرين، ٢٠١٧)، ويمكن تفسير اتفاق تلك النتيجة مع دراسة الظفيري وآخرين (٢٠١٠)؛ بكونها طبقت على عينة مشابهة لعينة الدراسة الحالية ومجتمعها، بينما تختلف عن عينة دراسة زروالي (٢٠١٠)، لذا اختلفت نتائجها معها.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطات أبعاد تطوير الهوية والرضا الأكاديمي تعود إلى الفروق في المستوى التحصيلي (منخفض ومتوسط، ومرتفع)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في المتغيرات تبعاً للمستوى التحصيلي.

الجدول (١١)
تحليل التباين للفروق في تطوير أبعاد الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي تبعاً للمستوى التحصيلي (ن= ١٩١)

المقياس	مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أدوار الهوية	وجود الالتزام	بين المجموعات	٤٨,٥١٨	٢	٢٤,٢٥٩	١,٢٩٠	٠,٢٧٨
		داخل المجموعات	٣٥٣٥,١٠٥	١٨٨	١٨,٨٠٤		
		المجموع	**٣٥٨٣,٦٢٣**	**١٩٠**			
	الاستكشاف العرضي	بين المجموعات	٥٠,٢٤٠	٢	٢٥,١٢٠	٢,٢٥٥	٠,١٠٨
		داخل المجموعات	٢٠٩٤,١٢٧	١٨٨	١١,١٣٩		
		المجموع	**٢١٤٤,٣٦٦**	**١٩٠**			
	الاستكشاف الاجتراري	بين المجموعات	٥٦,١٠٧	٢	٢٨,٠٥٣	١,٣٣٩	٠,٢٦٥
		داخل المجموعات	٣٩٣٩,٧٥٧	١٨٨	٢٠,٩٥٦		
		المجموع	**٣٩٩٥,٨٦٤**	**١٩٠**			
	التزام الهوية	بين المجموعات	٩٢,٨٠٥	٢	٤٦,٤٠٣	٣,٠٤٣	٠,٠٥١
		داخل المجموعات	٢٨٦٧,١٣٢	١٨٨	١٥,٢٥١		
		المجموع	**٢٩٥٩,٩٣٧**	**١٩٠**			
	الاستكشاف العميق	بين المجموعات	٧,٢٣٦	٢	٣,٦١٨	,٢٥٢	٠,٧٧٧
		داخل المجموعات	٢٦٩٧,٧٥٩	١٨٨	١٤,٣٥٠		
		المجموع	**٢٧٠٤,٩٩٥**	**١٩٠**			
الرضا الأكاديمي	التدريس	بين المجموعات	٤٥,٦٦٥	٢	٢٢,٨٣٣	١,١٧٨	٠,٣١٠
		داخل المجموعات	٣٦٤٥,٢١٤	١٨٨	١٩,٣٨٩		
		المجموع	**٣٦٩٠,٨٨٠**	**١٩٠**			
	المقررات	بين المجموعات	٩,٥١٠	٢	٤,٧٥٥	,١٩٢	٠,٨٢٦
		داخل المجموعات	٤٦٦٥,٠٨٦	١٨٨	٢٤,٨١٤		
		المجموع	**٤٦٧٤,٥٩٧**	**١٩٠**			
	الخدمات	بين المجموعات	٤٧,٤٧٥	٢	٢٣,٧٣٨	,٩٨٨	٠,٣٧٤
		داخل المجموعات	٤٥١٨,٣٩٩	١٨٨	٢٤,٠٣٤		
		المجموع	**٤٥٦٥,٨٧٤**	**١٩٠**			

تابع/ الجدول (١١)
تحليل التباين للفروق في تطوير أبعاد الهوية ومقياس الرضا الأكاديمي تبعاً للمستوى التحصيلي (ن= ١٩١)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
التوجيه	بين المجموعات	٥٥,١٦٤	٢	٢٧,٥٨٢	,٩٤٤	٠,٣٩١
	داخل المجموعات	٥٤٩١,٤٣٣	١٨٨	٢٩,٢١٠		
	المجموع	**٥٥٤٦,٥٩٧**	**١٩٠**			
الجدول	بين المجموعات	١٠٩,٠٥٥	٢	٥٤,٥٢٨	٢,٢٣٣	٠,١١٠
	داخل المجموعات	٤٥٨٩,٩٨١	١٨٨	٢٤,٤١٥		
	المجموع	**٤٦٩٩,٠٣٧**	**١٩٠**			
القوانين	بين المجموعات	٣٤,٦٦٠	٢	١٧,٣٣٠	,٥٨٢	٠,٥٦٠
	داخل المجموعات	٥٦٠٢,٠٨٣	١٨٨	٢٩,٧٩٨		
	المجموع	**٥٦٣٦,٧٤٣**	**١٩٠**			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٤٩٣,٩٤٧	٢	٢٤٦,٩٧٤	,٤٩٤	٠,٦١١
	داخل المجموعات	٩٣٩١٨,٦٢	١٨٨	٤٩٩,٥٦٧		
	المجموع	**٩٤٤١٢,٥٧**	**١٩٠**			

تظهر نتائج الجدول (١١) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتحصيل الدراسي في جميع متوسطات أبعاد الهوية (التزام الهوية، والاستكشاف العرضي، والاستكشاف الاجتراري، والتزام الهوية، والاستكشاف العميق)؛ حيث كانت قيم ت غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتحصيل الدراسي في الدرجة الكلية للرضا الأكاديمي، وأبعاد الرضا عن التدريس، والمقررات، والتوجيه، والجدول، والقوانين.

جاءت نتائج السؤال الخامس متسقة مع نتائج السؤالين الثالث والرابع؛

حيث لم يكن للمستوى الدراسي للطلبة دور في تحديد أبعاد تطوير الهوية لديهم، كما لم يكن له دور في تحديد مستوى الرضا الأكاديمي لديهم، وهو ما يبين أن متغيري أبعاد الهوية والرضا الأكاديمي من المتغيرات التي لا تتباين لدى طلبة كلية التربية الأساسية بتباين الجنس أو التخصص الدراسي أو المستوى التحصيلي، وتحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من البحث والدراسة على عينات من الطلبة بكليات ومراحل دراسية مختلفة، خاصة أن المقياس المستخدم وأبعاده لم يسبق استخدامه في البيئة العربية في دراسة أبعاد الهوية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج فالباحث يقدم التوصيات الآتية:

١ – الاهتمام بقياس أبعاد تطوير الهوية لدى الطلبة من خلال مكاتب الإرشاد الطلابي وقسم علم النفس بالكلية.

٢ – تقديم البرامج الإرشادية المناسبة لتدريب الطلبة على استخدام الأساليب الملائمة نحو تحقيق الاستكشاف العميق والتزام الهوية.

٣ – التوعية بمفهوم الهوية وأزمة الهوية، خاصة في مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة تحقيق الهوية، وتحدد أبعاد تطوير الهوية بالمرحلة الجامعية من خلال البرامج الإعلامية ومواقع التواصل الاجتماعي.

٤ – قياس مستويات الرضا الأكاديمي بصورة دورية، من قبل أقسام التوجيه والإشراف بالمرحلة الجامعية.

وتقترح الدراسة القيام بالبحوث الآتية:

١ – دراسة الفروق في أبعاد تطوير الهوية بين الطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية.

٢ – دراسة العلاقة بين أبعاد الهوية والعوامل الخمسة للشخصية.

٣ – العلاقة بين أبعاد تطوير الهوية وإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد؛ فهمي، محمد. (١٩٨٤). **معجم علم النفس والتربية**. القاهرة: الهيئة العامة للمطابع الأميرية.
- الأحمد، عبدالعزيز. (٢٠١٠). أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي الكويتي في ظل التغيرات والتحديات المعاصرة. **المجلة التربوية**. ١ (٩٨). ص ص ٣٢٩–٣٣٩.
- أحمد، عطية السيد. (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة. **منشورات المركز الوطني لأبحاث الشباب**. جامعة الملك خالد. السعودية. المكتبة الإلكترونية لموقع أطفال الخليج. ١–٧٩: <www.gulfkids.com>
- الأزرق، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي للمعلمين**. ليبيا: دار الفكر العربي.
- البلوشي، باسمة. (٢٠١٤). **حالات الهوية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الصفوف (٨–١١) بمحافظة مسقط باستخدام المنهج المختلط**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط، سلطنة عمان.
- حسن، عبد الحميد؛ إبراهيم، محمد؛ الظفيري، سعيد. (٢٠١١). الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. **مجلة جامعة دمشق**. ٢٧ (٣+٤). ٥١٣–٥٥٥.
- الحميدي، حسن؛ البلوشي، باسمة. (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (DIDS) في البيئة الخليجية – دراسة تطبيقية على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة الكويت.

مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. ١٢(١). ص ص ١٤٧-١٣٦.

- الديب، علي محمد. (١٩٨٧). **مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي**. مجلة علم النفس. تصدر عن الهيئة المصرية العامة للاكتئاب. القاهرة. (٣). ص ص ٣٦-٥٠.
- الزبيدي، عبدالقوي؛ كاظم، علي؛ البلوشي، باسمة. (٢٠١٥). أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ١١(٣). ص ص ٣٤٥-٣٥٥.
- زروالي، وسيلة. (٢٠١٠). **علاقة الرضا عن التوجيه والتخصص الدراسي بكل من تقدير الذات والدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي. الجزائر.
- السعدي، رحاب. (٢٠١٨). أزمة الهوية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في الجامعات الإسرائيلية (جامعة حيفا أنموذجاً). **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. ٣٢ (٧). ص ص ١٢٨٥-١٣١٦.
- الظفيري، نواف؛ العنزي، نوف؛ العازمي، مناحي. (٢٠١٧). مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة تخصص التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة المنهج العلمي والسلوك. جمعية المرشدين النفسيين**. مصر. (١٦). ص ص ١٥٥-١٩٢.
- عكاشة، محمد فتحي. (١٩٩٩). **علم النفس الصناعي**. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.
- العميري، محمد عبدالغفار. (١٩٩٥). أثر أنماط التعزيز عند سكنر على التعلم الإنساني لدى عينة من طلاب كلية التربية. **المجلة العلمية لجمعية الدراسات النفسية**. (٢٧). ص ص ١٠٩-١٣٢.

- قدوري، خليفة. (٢٠١١). **الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة وولاية الوادي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ميلود معمري. الجزائر.
- المشعان، عويد. (٢٠٠٤). **علم النفس الصناعي**. الكويت: دار الفلاح.
- معروف، جهاد. (٢٠١٨). **الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الثانية الجامعية بقسم العلوم الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي. الجزائر.
- ميسة، فاطمة؛ ميسة، فضيلة. (٢٠١٤). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة الوادي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الوادي. الجزائر.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13 (1), 55-74.
- Berzonsky, M. D., & Papini, D.R. (2015). Cognitive Reasoning, Identity Components, and Identity Processing Styles. An *International Journal of Theory and Research*, 15, 74-88.
- Eryigit, S. (2010). *Identity Formation in Context (Unpublished doctoral dissertation*. Auburn University, Alabama.
- Fearon, D. (2012). Identity Correlates of Academic Achievement: How Influential are Self, Academic and Ethnic Identity Statuses among College Students.*PHD Dissertation*, Faculty of Baylor University.
- Huffstetler, B. (2006). *Sense of Identity and Life Satisfaction in College Students, Doctoral Dissertations*, University of Tennessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange.

- Kunnen, E. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. An *International Journal of Theory and Research*, 10, 222-231.
- Laing, R. (1997). Self *and Others*, Britain: Penguin Books.
- Luyckx, K., Klimstra, T., Duriez, B., Schwartz, S., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: short- term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal Youth Adolescence*, 41(9), 1226-1239.
- Luyckx, K., Schwartz, S., Berzonsky, M., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.
- Marcia, J.E. (1996). *The Relation Roots of Identity (in) Klogerj (ed.)*. Discussion on Ego-Identity Hill Sdale, NJ., 50-55.
- McLean, K.C., & Pratt, M.W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42, 714-722.
- Meeus, W., Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2011). Identity Statuses as Developmental Trajectories: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescents. *Journal Youth & Adolescence,* 41(8), 1008-1035.
- Meeus, W., Schoot, R., Klimstra, T., & Branje, S. (2011). Personality Types in Adolescence: Change and Stability and Links with Adjustment and Relationships: A Five-Wave Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 47(4), 1181-1195.
- Montgomery, M. J., & Cote', J. E. (2003). *College as a transition to adulthood.* In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), Blackwell handbook of adolescence (pp. 149-172). Malden, MA: Blackwell.
- Reshef, B. (2015). Toward a Personal Identity Argument to Combine Potentially Conflicting Social Identities. *Review of Social Economy*, 73(1), 1-18.

Dimensions of Identity Development and their Relation to Academic Satisfaction among Students of the College of Basic Education in Kuwait

Dr. Hasan A. Al-Hhumaidi

Abstract:

The objectives of the Study: This study aimed to discover the most common dimensions of identity development for students at the College of Basic Education in the State of Kuwait, and to find out the relation between Identity Dimensions and the Academic Satisfaction in the light of gender, academic specialization, and achievement level.
Method of the Study: This study followed a descriptive correlational research method.
Study Sample and Materials: The sample of the study consisted of (191) students, males and females, from the College of Basic Education. The following tools were applied: The Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) (Luyckx, etal. 2008) prepared and translated by Al-Humaidi and Al-Buloshi (2018), and the Academic Satisfaction Scale developed by Al-Dhafiri, Al-Enezi, and Al-Azmi (2017).
Study Results: The results showed an increase in the Dimensions of Accidental Exploration, Presence of Commitment, and Commitment of Identity while Dimensions of Rumored Exploration and Deep Exploration ranked last. There was a positive correlation relation that was statistically significant between Academic Satisfaction, Dimensions of Identity, Presence of Commitment, Identity Commitment, and Deep Discovery. Also, there was no statistically significant gender-based differences in the Dimensions of Identity while differences in Academic Satisfaction were indicative and in favor of males. There were also no statistically significant differences, whether based on Academic Specialization or Achievement Level, in both Dimensions of Identity and Academic Satisfaction.
Conclusion: : The results showed the role of Identity Dimensions in realizing Academic Satisfaction among College of Basic Education's students. Also, the results showed the convergence of levels between Identity Dimensions and Academic Satisfaction as well as lack of correlation between the two variables with the ones of gender, specialization and academic achievement.

Keywords: Academic Satisfaction, College Students, Dimension of Identity Development.

د. حسن عبدالله الحميدي، دكتوراه علم نفس التعلم، القاهرة ٢٠٠٥، أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، الكويت. الاهتمامات البحثية: الصحة النفسية، التعلم الجامعي، الإرشاد، المراهقة والشباب، القياس والتقويم. (dralhumaidi@gmail.com)