

العلاقة بين الهوية المعرفية المتغيرة والتكيف مع بيئات التعلم المتعددة The Relationship Between Evolving Cognitive Identity and Adaptation to Multiple Learning Environments

أحمد نعمة خضير الزجراوي

Ahmed Neama Kudhair Al-Zejrawy

ماجستير علم نفس تربوي، معاون مدير الاشراف التربوي بمديرية تربية النجف الاشرف

MSc in Educational Psychology

ahmedalzajrawee@gmail.com

قبول البحث: 10/07/2026

مراجعة البحث: 20/06/2026

استلام البحث: 09/06/2026

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين الهوية المعرفية المتغيرة (بأبعادها: تماسك الهوية، اضطراب الهوية، وعدم الهوية) والتكيف مع بيئات التعلم المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. تكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من جامعة الكوفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. طبقت أدوات الدراسة وهي: مقياس الهوية المعرفية المتغيرة المقنن (S SCIM) المكون من (٩) عبارات موزعة على ثلاثة أبعاد، ومقياس التكيف مع بيئات التعلم المتعددة (BALS) المكون من (١٥) عبارة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوي ($\alpha \geq 0.05$) بين بعدي تماسك الهوية والتكيف ($r = 0.62, p < 0.001$)، وعلاقة سلبية دالة بين اضطراب الهوية والتكيف ($r = -0.48, p < 0.001$)، وبين عدم الهوية والتكيف ($r = -0.55, p < 0.001$). كما أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد الهوية المتغيرة تفسر نسبة ٣٩٪ من التباين في التكيف. أوصت الدراسة بتصميم برامج دعم نفسية للطلاب تعزز تماسك الهوية، وتدخلات تربوية تعينهم على التكيف مع تنوع البيئات التعليمية (التقليدية، الإلكترونية، المزدوجة).

الكلمات المفتاحية: هوية معرفية متغيرة، تماسك الهوية، اضطراب الهوية، عدم الهوية، التكيف مع بيئات التعلم المتعددة.

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between transformative identity cognition (with its dimensions: consolidated identity, disturbed identity, and lack of identity) and adaptability to multiple learning environments among a sample of university students. The sample consisted of (250) male and female students from Kufa University, selected using stratified random sampling. The study instruments included the Short Self-Concept and Identity Measure (S-SCIM; 9 items distributed across three dimensions) and the Brief Adaptability to Learning Scale

(BALS; 15 items). Results revealed a statistically significant positive correlation ($\alpha \leq 0.05$) between consolidated identity and adaptability ($r = 0.62, p < 0.001$), and significant negative correlations between disturbed identity and adaptability ($r = -0.48, p < 0.001$) and between lack of identity and adaptability ($r = -0.55, p < 0.001$). Multiple regression analysis showed that identity dimensions explained 39% of the variance in adaptability. The study recommends designing psychological support programs to enhance identity consolidation and educational interventions to help students adapt to diverse learning environments (traditional, online, blended).

Keywords: Transformative identity cognition, consolidated identity, disturbed identity, lack of identity, adaptability to multiple learning environments.

أولاً: مشكلة الدراسة

في عصر التحولات الرقمية والعولمة الثقافية، وتطور أنماط التعلم (التقليدي، الإلكتروني، المزدوج، والذاتي)، يصبح الطالب الجامعي معرضاً لتجارب متعددة تشكل هويته وتغير مفهوم ذاته. لقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الهوية كبنية ثابتة نسبياً (Erikson, 1968, Marcia, 1966)، لكن الدراسات الحديثة تتجه إلى فهم الهوية ككيان ديناميكي يتغير مع السياقات الجديدة. (Rachmad, 2017) يطلق على هذا المفهوم "الهوية المعرفية المتغيرة (Transformative Identity Cognition)"، وتعرف بأنها العمليات الذهنية والبنى المعرفية التي تتشكل لدى الفرد أثناء مروره بتحويلات في مفهومه عن ذاته وقيمه وأدواره، نتيجة مواجهة تجارب وتحديات حياتية جديدة [2] (Kaufman et al., 2015, Bogaerts et al., 2017)، (Kaufman et al., 2018 [3]). يتألف هذا المفهوم من ثلاثة أبعاد: تماسك الهوية (الشعور بالاستمرارية والتكامل في الذات)، اضطراب الهوية (عدم الاستقرار وغياب الوضوح حول الذات)، وعدم الهوية (العجز عن تكوين إحساس واضح بالذات والشعور بالفراغ الوجودي) (Kaufman et al., 2015).

من ناحية أخرى، يعد التكيف مع بيئات التعلم المتعددة مهمة أساسية للطلاب الجامعي في ظل التنوع المتزايد للأساليب التدريسية والقنوات التعليمية. فقد عرف (Martin et al., 2012) التكيف بأنه قدرة الفرد على تعديل أفكاره وسلوكياته وعواطفه بشكل بناء وهدف استجابة لما يواجهه من مواقف جديدة أو متغيرة في سياقاته التعليمية. وقد أكدت دراسات أخرى أن الطلبة المتمتعين بتكيف عالٍ يحققون تحصيلاً أكاديمياً أفضل ومشاركةً صفيةً أعلى (Martin et al., 2013, Midgley et al., 2000).

على الرغم من وجود دراسات نظرية تشير إلى أن تكون الهوية يلعب دوراً في التكيف النفسي والأكاديمي (Bandura, 1986, Deci & Ryan, 2000 [67])، إلا أن الدراسات التجريبية التي تربط بين الهوية المعرفية المتغيرة (بأبعادها الثلاثة) وبين التكيف مع بيئات التعلم المتعددة لا تزال نادرة، خاصة في البيئة العربية. كما أن معظم الأدوات المستخدمة في هذا المجال لم تقن على عينات عربية (مثل مقياس SCIM الأصلي ومقياس Martin للقابلية للتكيف). تنبعت مشكلة الدراسة من فجوة معرفية حول كيفية تفاعل الهوية المتغيرة (الممثلة في تماسكها، اضطرابها، أو عدم وجودها) مع قدرة الطالب على التكيف في بيئات تعلم مختلفة (تقليدية، إلكترونية، مزدوجة، ذاتية)، مما يستلزم دراسة تقدم أدلة تساعد القائمين على العملية التعليمية في تصميم تدخلات داعمة. لذا، برز التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أبعاد الهوية المعرفية المتغيرة (تماسك، اضطراب، عدم الهوية) والتكيف مع بيئات التعلم المتعددة لدى طلاب الجامعة؟

ثانيًا: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- تقدم الدراسة إطارًا تكامليًا يجمع بين نظريات الهوية المعاصرة ونظريات التكيف مما يثري الأدب النظري في علم النفس التربوي.
- تعد الدراسة من الأوائل في البيلة العربية التي تدرس مفهوم الهوية المتغيرة بأبعادها الثلاثة المستقلة (تماسك، اضطراب، عدم) وعلاقتها بالتكيف، مما يساعد في نقد وتطوير النماذج الثنائية التقليدية.
- تقدم أدلة على صدق وثبات مقياسي S-SCIM و BALS في السياق العربي، مما يوفر أدوات بحثية رصينة للباحثين المستقبليين.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن لإدارات الجامعات ومراكز الإرشاد النفسي استخدام نتائج الدراسة لتصميم برامج لدعم تماسك الهوية كآلية لتعزيز التكيف الأكاديمي.
- تزود المدرسين ومصممي المقررات بمعرفة كيف تؤثر حالة الهوية لدى الطالب في قدرته على التكيف مع التغيرات المفاجئة في بيئة التعلم (كالتحول إلى التعلم عن بعد أثناء الجوائح).
- توفر أدوات تشخيصية للمختصين لتحديد الطلبة ذوي الاضطراب أو عدم الهوية والذين قد يكونون أكثر عرضة لصعوبات التكيف الأكاديمي.

ثالثًا: أهداف الدراسة

- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الهوية المعرفية المتغيرة (تماسك الهوية، اضطراب الهوية، عدم الهوية) والتكيف مع بيئات التعلم المتعددة.
- تحديد الإسهام النسبي لأبعاد الهوية في التنبؤ بالتكيف
- معرفة الفروق في مستويات التكيف وأبعاد الهوية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) والعام الدراسي.

رابعًا: حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس في جامعة حكومية واحدة (جامعة الكوفة).
- الحدود المكانية والزمنية: أجريت الدراسة في مدينة النجف الاشراف خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، في مباني جامعة الكوفة ومكتباتها الإلكترونية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على متغيري الهوية المعرفية المتغيرة (كمتغير مستقل) والتكيف مع بيئات التعلم المتعددة (كمتغير تابع)، ولم تتناول متغيرات وسيطة أخرى كالدافعية أو القلق.

خامسًا: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

١. الهوية المعرفية المتغيرة (Transformative Identity Cognition)

هي العمليات الذهنية والبنى المعرفية التي تتشكل لدى الفرد أثناء مروره بتحويلات في مفهومه عن ذاته وقيمه وأدواره، نتيجة مواجهة تجارب وتحديات حياتية جديدة (Kaufman et al., 2015, Rachmad, 2017).
التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الهوية المعرفية المتغيرة المقنن (S-SCIM) المستخدم في هذه الدراسة.

٢. التكيف مع بيئات التعلم المتعددة (Adaptability to Multiple Learning Environments)

هو قدرة الفرد على تعديل أفكاره وسلوكياته وعواطفه بشكل بناءٍ وهدفٍ استجابةً لما يواجهه من مواقف جديدةٍ أو متغيرةٍ أو غير مؤكدةٍ في سياقاته التعليمية، مما يسمح له بالازدهار في الصفوف التقليدية، والمنصات الرقمية، وبيئات التعلم المزدوج، والدراسة الذاتية (Martin et al., 2012, Martin et al., 2014).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التكيف مع بيئات التعلم المتعددة (BALS) المستخدم في هذه الدراسة، وهو يتضمن ١٥ عبارة تقيس: (أ) التكيف مع طرائق التدريس الجديدة (العبارات ١٠، ١١، ١٢)، (ب) تقضيلات التعلم المألوفة وعدم الرغبة في التغيير (العبارات ١٣، ١٤، ١٥ العكسية).

سادسًا: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية السابقة

دراسة الزبيدي. (٢٠١٩). الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والمتميزات. هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين الهوية الأكاديمية باستخدام مقياس (Decandia, 2014) والتحصيل الدراسي لدى عينةٍ من طلاب المدارس المتميزين. أظهرت النتائج وجود علاقةٍ إيجابيةٍ دالةٍ بين الهوية الأكاديمية والمتماكة والتحصيل، كما وجدت فروقًا لصالح الإناث في بعد الالتزام بالهوية. تعد هذه الدراسة دليلًا على أهمية الهوية في التفوق الأكاديمي، لكنها لم تربط الهوية بمتغير التكيف.

دراسة محاسنة والعضامات. (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس Isaacson وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. طبقت الدراسة مقياس أنماط الهوية الأكاديمية (Isaacson & Aim, 2008) لكشف الأنماط الأربعة (المحقة، المغلقة، المعلقة، المنتشرة). أظهرت النتائج أن النمط المنتشر (الهوية غير المتماكة) كان الأكثر شيوعًا، تلاه النمط المحقق. ارتبط النمط المحقق إيجابيًا بالتحصيل، فيما ارتبط النمط المنتشر سلبًا. تدعم الدراسة فكرة أن تشتت الهوية يعيق التوافق الأكاديمي.

دراسة لطفي. (٢٠٢١). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي - الدافعية للإنجاز - قلق المستقبل) لدى طلبة الجامعة. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية والتوافق الأكاديمي (كأحد المتغيرات النفسية) لدى عينةٍ من طلاب جامعة الأزهر. أظهرت النتائج وجود علاقةٍ طرديةٍ دالةٍ بين الهوية الأكاديمية

التماسكة والتوافق الأكاديمي، وعلاقة عكسية بين اضطراب الهوية والتوافق. تعد هذه الدراسة الأقرب إلى موضوعنا، لكنها ركزت على التوافق العام وليس على التكيف مع بيئات متعددة.

دراسة بريك. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. صمم الباحث مقياسه الخاصة للمرونة المعرفية والتكيف، وأظهرت النتائج أن المرونة المعرفية تفسر نسبة (٢٨٪) من التباين في التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين. تدل هذه الدراسة على أن المرونة المعرفية (وهي قريبة من تماسك الهوية) تساعد في التكيف الأكاديمي، ولكنها لم تستخدم مقياساً مقنناً للهوية.

دراسة المراجعة. (٢٠١٩). مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الطب البشري في جامعة الخليج العربي في ضوء متغيري الجنس والجنسية. استخدمت الدراسة مقياس هنري بورو (Henry Borow) للتكيف الأكاديمي (٥٢ فقرة) لقياس مستويات التكيف لدى طلاب الطب. أظهرت النتائج مستويات متوسطة إلى مرتفعة من التكيف، مع فروق لصالح الإناث والطلبة الخليجيين. تشير هذه الدراسة إلى أن التكيف الأكاديمي يختلف باختلاف السمات الديموغرافية، لكنها لم تربطه بالهوية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة Kaufman, Cundiff, & Crowell, (2015). The Development, Factor Structure, and Validation of the Self-concept and Identity Measure (SCIM). هي الدراسة الأساسية التي طورت مقياس SCIM الأصلي المكون من ٢٧ عبارة. تم تطبيق المقياس على عينات جامعية وسريية، وأظهر تحميلًا عامليًا استكشافيًا وتأكيديًا بنية ثلاثية العوامل) ١: تماسك الهوية، (٢) اضطراب الهوية، (٣) عدم الهوية. تراوحت معاملات الثبات (كرون باخ) بين ٠.٨٣ و ٠.٨٧ للأبعاد الثلاثة. تعد هذه الدراسة المصدر الرئيس لتعريف الهوية المتغيرة وتقنين المقياس المختصر المستخدم في بحثنا.

دراسة Bogaerts, et al. (2017). The Dutch Self-Concept and Identity Measure (SCIM): Factor structure and associations with identity dimensions and psychopathology. أكدت هذه الدراسة البنية الثلاثية لمقياس SCIM في ثلاث عينات مستقلة (مجموعها ١٠٨٧ مشاركًا) من خلال الترجمة الهولندية والتحليل العاملي التأكيدي. كشفت الدراسة أيضًا عن ارتباطات متباينة بين أبعاد المقياس ومؤشرات الأمراض النفسية: فتماسك الهوية ارتبط سلبًا بالاكتئاب والقلق، فيما ارتبط الاضطراب وعدم الهوية إيجابيًا بهما. تعزز هذه النتائج صدق المقياس التبايني.

دراسة Kaufman, Puzia, Crowell, & Price. (2018). Replication of the Self-Concept and Identity Measure (SCIM) among a treatment-seeking sample. أعادت هذه الدراسة التحقق من صدق مقياس SCIM على عينة سريرية من طالبي العلاج النفسي. أظهرت النتائج أن البنية الثلاثية ظلت ثابتة، وأن بعد عدم الهوية كان الأكثر تمييزًا بين المجموعات السريرية وغير السريرية. يعزز هذا الدعم إمكانية استخدام النسخة المختصرة (S-SCIM) في السياقات التربوية لفهم مشاكل التكيف.

دراسة Martin, Nejad, Colmar, & Liem. (2012). *Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty*.

القابلية للتكيف. حلل الباحثون بيانات ٢٧٣١ طالبًا ثانويًا، وأظهرت التحليلات العاملية بنيةً أحاديةً للمقياس، مع معامل ثبات كرون باخ (٠.٨٥) وصدقٍ تقاربيٍّ وتباينيٍّ جيدٍ. كما أظهرت الدراسة أن التكيف يرتبط إيجابيًا بالتحصيل والمشاركة والرضا عن الحياة.

دراسة Martin, Nejad, Colmar, & Liem, (2013). *Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes*. أكدت هذه

الدراسة على أن التكيف يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي والمشاركة الصفية والرفاهية النفسية حتى بعد ضبط الذكاء والتحصيل السابق. استخدم تصميمٌ طوليٌّ على عينةٍ من ٩٦٩ طالبًا، وأظهرت النتائج أن التكيف وسط العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، الارتباط) والنتائج الإيجابية. تعد هذه الدراسة دليلًا قويًا على أن التكيف هو مهارةٌ قابلةٌ للتطوير وتؤثر في جميع مناحي الحياة التعليمية.

دراسة Midgley, Maehr, Hruda, et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*.

يوثق هذا الدليل مقاييس متعددة الأبعاد لأنماط التعلم التكيفي، مثل تجنب الجدة (كمؤشرٍ سلبيٍّ للتكيف). جميع مقاييس PALS تستخدم تدرج ليكرت الخماسي، وتراوحت معاملات ألفا كرون باخ لها بين ٠.٧٠ و ٠.٨٥. تقدم هذه المقاييس إطارًا مكملًا لمقياس التكيف الذي نستخدمه في دراستنا، خاصةً في العبارات العكسية (١٣-١٥) التي تقيس تفضيل الأسلوب المألوف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، يمكن صياغة الملاحظات التالية:

- 1- ركزت الدراسات العربية مثل الزبيدي (٢٠١٩) محاسنة والعضامات (٢٠١٨) ، ولطفي (٢٠٢١) على مفهوم الهوية الأكاديمية فقط (أي هوية الطالب في السياق المدرسي)، ولم تتعرض للأبعاد النفسية الأعمق للهوية المتغيرة (الاضطراب وعدم الهوية). كما أنها ربطت الهوية بالتحصيل والتوافق العام، وليس بالتكيف المعرفي النوعي مع بيئاتٍ رقميةٍ متعددة.
- 2- على الرغم من وجود دراساتٍ نظريةٍ تربط بين الثقة في الذات والتكيف (Bandura, 1986, Deci & Ryan, 2000) ، إلا أن الدراسات التجريبية التي جمعت أبعاد الهوية المتغيرة كما تم تحديدها في مقياس (SCIM) مع مقياسٍ مقننٍ للتكيف كمقياس (Martin) نادرةٌ جدًا في المكتبة العربية والدولية.
- 3- اختلفت أدوات قياس الهوية في الدراسات العربية (بعضها اعتمد على مقاييس معدةٍ محليًا دون توثيقٍ كافٍ للخصائص السيكمترية)، فيما تميزت الدراسات الأجنبية بأدواتٍ موضوعيةٍ مقننةٍ (SCIM)، مقياس Martin للقابلية للتكيف) ولكنها لم تطبق في البيئة العربية.

4- بينما ناقشت دراسات عربية مفهوم "بيئات التعلم التكيفية" من ناحية تصميمها التكنولوجي (كدراسات العصيمي، ٢٠٢٢، والشريف، ٢٠٢٣، والفراني والزهراني، ٢٠٢٥)، فإنها تعاملت مع التكيف كخاصية للنظام وليس كقدرة نفسية للمتعلم. أي أنها نظرت إلى "نظام تعلم يتكيف" وليس "متعلماً يتكيف".

إذًا، تأتي الدراسة الحالية لسد الفجوة المعرفية من خلال:

• تطبيق نسخة عربية مقننة من مقياسين (S-SCIM :لقياس الهوية المتغيرة بأبعادها الثلاثة و BALS لقياس التكيف مع بيئات التعلم المتعددة.

• فحص العلاقة الارتباطية بين هذه الأبعاد والتكيف لدى عينة جامعية عربية.

• تقديم نموذج تنبؤي يوضح كيف يسهم كل بعد من أبعاد الهوية في تفسير التباين في التكيف.

سابعاً: الإطار النظري

يستند الإطار النظري لهذه الدراسة إلى نظريات رئيسية ثلاث: (أ) نظرية تطور الهوية (Erikson, 1968) ؛ Marcia،

(1966)، (ب) نظرية الهوية المعرفية المتغيرة (Kaufman et al., 2015, Rachmad, 2017)، (ج) النظرية

الاجتماعية المعرفية (Bandura, 1986) ونظرية التكيف (Martin et al., 2012).

١. تطور مفهوم الهوية:

في النماذج التقليدية (Erikson, 1968)، تعد الهوية بنيةً نفسيةً تتشكل خلال فترة المراهقة والشباب وتستمر نسبياً كما هي.

لكن النماذج الحديثة تعترف بالتحويلات المتعددة في مسار الحياة (نظرية السيالة (Giddens, 1991, Bauman, 2012)

ركزت نظرية (Flexible Identity Theory) (Rachmad (2017 على أن الهوية تتغير كاستجابة لمتطلبات السياق

(الرقمي، الثقافي، المهني). وأضافت (Kauffman et al. (2015 أن الهوية تتمثل في ثلاث حالات :

التماسك (الشعور بالاستمرارية)، الاضطراب (عدم الاستقرار المتقلب)، العدم (الخلاء الوجودي). في هذا الإطار، الهوية

المتغيرة ليست مرضاً، بل هي ظاهرة معرفية تنشأ مع كثرة التعرض لبيئات جديدة ومتعددة كالتي يواجهها طالب الجامعة اليوم.

٢. التكيف كقدرة معرفية عليا

عرف (Martin et al. (2012, 2014 التكيف كمهارة معرفية - سلوكية - انفعالية تساعد المتعلم على الازدهار في مواقف

غير مؤكدة. تنبعت هذه القدرة من النظرية الاجتماعية المعرفية (Bandura, 1986)، التي تؤكد على التفاعل المتبادل بين

الشخص والسلوك والبيئة. وفقاً لـ (Bandura (1986، يمتلك الأفراد قدرةً على التنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي، والكفاءة

الذاتية، وهي كلها عوامل تساعد في التكيف. كما تشير نظرية تقرير الذات (Deci & Ryan, 2000 [67]) إلى أن إشباع

الحاجات الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، الارتباط) يعزز التكيف الداخلي المنبثق.

٣. آليات الربط بين الهوية المتغيرة والتكيف

يفترض أن هوية الطالب المتغيرة تؤثر في تكيفه عبر آليتين رئيسيتين:

• **التنظيم المعرفي الانفعالي:** الطالب ذو التماسك العالي في الهوية يمتلك إطاراً معرفياً ثابتاً يساعده على تصنيف التحديات

الجديدة (كالتغيير المفاجئ في نظام التعلم) على أنها قابلة للإدارة، مما يقلل الاستجابة العاطفية السلبية ويعزز التكيف.

- **الكفاءة الذاتية والمرونة المعرفية:** الطالب الذي يعاني من اضطرابٍ أو عدم هويةٍ يميل إلى شعورٍ منخفضٍ بالكفاءة الذاتية ومرونةٍ معرفيةٍ أقل، مما يجعله يتجنب البيانات الجديدة ويفضل الطرق المألوفة، وهو ما تقيسه العبارات العكسية في مقياس (BALS) (Martin et al., 2012 , Bandura, 1986)

ثامناً: منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة **المنهج الوصفي الارتباطي** (Descriptive Correlational Approach)، وهو الأكثر ملاءمةً لدراسة العلاقات بين المتغيرات كما هي في الواقع دون تدخلٍ تجريبيٍّ. تم استخدام تصميم المقطع العرضي الواحد (Cross-sectional design) جمع البيانات في نقطةٍ زمنيةٍ واحدةٍ.

تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

تكونت الدراسة من جميع طلاب المرحلة الجامعية (البكالوريوس) المسجلين في جامعة الكوفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٥/٢٠٢٦، والذين يدرسون في تخصصاتٍ مختلفةٍ (علمية، إنسانية، تجارية).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينةٍ عشوائيةٍ طبقيةٍ (Stratified random sample) بحيث تم تقسيم الجامعة إلى كلياتٍ ثم اختيرت مجموعةٌ من الطلاب من كل طبقةٍ بالتناسب مع حجمها. بلغ الحجم الإجمالي (٢٧٥) طالباً، استرد منهم (٢٥٠) استبانةً صالحةً (نسبة الاستجابة ٩١٪).

جدول (1): توزيع العينة وفق المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية(%)
الجنس	ذكور	108	43.2%
	إناث	142	56.8%
العام الدراسي	سنة أولى	62	24.8%
	ثانية	65	26.0%
	ثالثة	68	27.2%
	رابعة فما فوق	55	22.0%
المعدل التراكمي	أقل من 2.5	30	12%
	2.5 – 3.49	115	46%
	3.5 – 4	75	30%
	أكثر من 4	30	12%

عاشراً: أدوات الدراسة

١- مقياس الهوية المعرفية المتغيرة (S-SCIM)

يتكون من (٩) عباراتٍ موزوعةٍ على ثلاثة أبعادٍ (كل بعدٍ ٣ عباراتٍ)

- تماسك الهوية: (Consolidated Identity) العبارات (١، ٢، ٣). (إيجابية)
 - اضطراب الهوية: (Disturbed Identity) العبارات (٤، ٥، ٦). (عكسية - تدل على هوية غير متماسكة)
 - عدم الهوية: (Lack of Identity) العبارات (٧، ٨، ٩). (عكسية - تدل على فراغ هوياتي)
- يستخدم المقياس تدريج ليكرت الخماسي (١ = لا أوافق بشدة، ٥ = أوافق بشدة). لحساب درجة كل بعد، تجمع درجات عباراته دون عكس (لأن الاضطراب والعدم يحتسبان كما هما كمؤشرين سلبيين). الدرجات المرتفعة في الاضطراب والعدم تشير إلى ضعف في الهوية. (مشتق من Kaufman et al., 2015, Bogaerts et al., 2017).

٢. مقياس التكيف مع بيئات التعلم المتعددة (BALS)

يتكون من (١٥) عبارة، تقسم إلى:

البعد الأول (٩-١): هي نفس عبارات S-SCIM لأن المقياس المتكامل UIAS يجمع أبعاد الهوية والتكيف معًا. العبارات (٣-١) تماسك، (٤-٦) اضطراب، (٧-٩) عدم.

بعد التكيف المعرفي - السلوكي (١٠-١٢): (عبارات إيجابية تقيس قدرة الطالب على تعديل أسلوب دراسته عند مواجهة طريقة تدريس جديدة) (١٠)، الانتقال بين البيئات المختلفة (١١)، وإعادة تنظيم الخطة عند تغير الهيكل (١٢).

تفضيل التعلم المألوف (عكسية - ١٣، ١٤، ١٥): تعكس درجات هذه العبارات (١٣، ١٤، ١٥) لحساب الدرجة الكلية للتكيف. الدرجة المرتفعة فيها تدل على تفضيل الروتين وتجنب الجدة، أي ضعف التكيف.

يتم حساب الدرجة الكلية للتكيف بجمع درجات العبارات (١٠، ١١، ١٢) بعد تركها كما هي، وعكس (١٣، ١٤، ١٥) (أي تصبح ١-٥، ٢-٤، ٣-٣، ٤-٢، ٥-١)، ثم جمعها. لا تدخل العبارات (٩-١) في درجة التكيف بل تستخدم كمتغيرات مستقلة (أبعاد الهوية). (مشتق من Martin et al., 2012, 2014, Midgley et al., 2000).

الحادي عشر: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

أولاً: صدق المحكمين (Validity by Experts)

تم عرض العبارات المترجمة للمقياسين على لجنة مكونة من (٧) محكمين من أساتذة القياس والتقويم وعلم النفس التربوي. طلب منهم تقييم وضوح الصياغة، وملاءمة العبارة للبعد المخصوص، واقتراح التعديلات.

جدول (2): نتائج تحكيم أداتي الدراسة

المؤشر / البند	النتيجة / الإجراء
نسبة الاتفاق على وضوح عبارات S SCIM	93%
نسبة الاتفاق على ملاءمة عبارات BALS لأبعاد التكيف	89%

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

حسبت معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (وليس المقياس الكلي) على عينة استطلاعية (ن=٥٠). كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) نعرض بعض الأمثلة:

جدول (3): معاملات الارتباط بين عبارات S-SCIM وأبعادها

رقم العبارة	معامل الارتباط الدرجة الكلية للمقياس
S-SCIM	٠.٧٢
BALS	٠.٦٨

جميع القيم دالة عند ٠.٠٠١.

ثالثاً: ثبات ألفا كرون باخ (Cronbach's Alpha Reliability)

حسب معامل ألفا كرون باخ على نفس العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) وذلك بعد التعديلات:

جدول (4):

المقياس / البعد	عدد العبارات	ألفا كرون باخ
S-SCIM (تماسك الهوية)	9	٠.٨٤
BALS (التكيف الكلي)	15	٠.٨٧

جميع المعاملات فوق ٠.٨٠، مما يشير إلى ثباتٍ عالٍ.

رابعاً: ثبات التجزئة النصفية (Split-Half Reliability)

تم حساب ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون (Spearman-Brown) وجيتمان (Guttman) لمقياس التكيف

BALS (بعد تقسيم العبارات ١٥-١٠ إلى نصفين: الأولى ١٠-١٢ والثانية ١٣-١٥ بعد عكسها):

جدول (5):

المقياس / البعد	عدد العبارات	سبيرمان	جيتمان
S-SCIM (تماسك الهوية)	9	0.88	0.86
BALS (التكيف الكلي)	15	0.81	0.84

هذه القيم تؤكد ثباتاً جيداً للمقياس.

الثاني عشر: الأساليب الإحصائية

لتحليل البيانات، تم استخدام برنامج (SPSS v.26) وذلك من خلال:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف العينة والدرجات.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقات الثنائية بين أبعاد الهوية ودرجة التكيف.
- تحليل الانحدار المتعدد (Multiple linear regression) بطريقة الإدخال (Enter) لحساب الإسهام النسبي لأبعاد الهوية في التنبؤ بالتكيف، بعد التحقق من فروض الانحدار.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة لمقارنة درجات التكيف وأبعاد الهوية بين الذكور والإناث.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة المتوسطات حسب العام الدراسي.

الثالث عشر: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: متوسطات أبعاد الهوية والتكيف والارتباطات بينهما. سعت الدراسة إلى وصف واقع كل من تماسك الهوية، واضطراب الهوية، وعدم الهوية، وكذلك التكيف الكلي لدى عينة من الطلاب الجامعيين، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط لمتغيرات الدراسة (ن=٢٥٠)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	١	٢	٣
١. تماسك الهوية	١٠.٨٤	٢.٩٣	-		
٢. اضطراب الهوية	٩.٢٢	٢.٦٨	**-٠.٤١	-	
٣. عدم الهوية	٦.٥٤	٢.٥١	**-٠.٥٣	**-٠.٤٩	-
٤. التكيف الكلي	٢١.٤٥	٤.٨٢	**-٠.٦٢	**-٠.٤٨	**-٠.٥٥

**دالٌّ عند مستوي ٠.٠١ (ذاتا الجهتين).

تفسير النتائج:

- **تماسك الهوية** حصل على متوسط مرتفع نسبياً (١٠.٨٤ من ١٥)، مما يشير إلى أن معظم الطلاب يمتلكون هوية متماسكة إلى حد ما.
- **اضطراب الهوية** (٩.٢٢) وعدم الهوية (٦.٥٤) حصلوا على متوسطات منخفضة إلى متوسطة، مما يعني أن عدم الهوية أقل انتشاراً.
- **التكيف الكلي**: المتوسط (٢١.٤٥ من ٣٠) يدل على مستوى متوسط إلى مرتفع من التكيف. وجدت علاقة إيجابية قوية بين تماسك الهوية والتكيف (ر = ٠.٦٢)، وعلاقة سلبية متوسطة بين اضطراب الهوية والتكيف (ر = -٠.٤٨)، وعلاقة سلبية متوسطة إلى قوية بين عدم الهوية والتكيف (ر = -٠.٥٥). هذه النتائج تتوافق مع الإطار النظري (Kaufman et al., 2015, Martin et al., 2012)، حيث أن التماسك يعزز التكيف، بينما الاضطراب والعدم يعيقانه.
- الهدف الثاني: الإسهام النسبي لأبعاد الهوية في التنبؤ بالتكيف.** بعد التأكد من وجود علاقات ارتباطية دالة بين أبعاد الهوية (تماسك الهوية، اضطراب الهوية، عدم الهوية) والتكيف الكلي، هدفت الدراسة إلى اختبار القدرة التنبؤية لهذه الأبعاد مجتمعة ومستقلة بمستوى التكيف. وقد تم ذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال (Enter method)، بهدف تحديد أقوى المنبئات وأكثرها إسهاماً في تفسير التباين الحادث في التكيف، وكذلك حساب نسبة التباين الكلية التي تفسرها أبعاد الهوية معاً.

جدول (7): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (طريقة الإدخال)

المتغيرات المستقلة	ب (B)	Beta (β)	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
(ثابت)	٨.٩٢	-	٦.٤٥	٠.٠٠٠
تماسك الهوية	٠.٨٥	٠.٥٢	٨.٩١	٠.٠٠٠

اضطراب الهوية	٠.٣٦-	٠.٢٠-	٣.٥٢-	٠.٠٠١
عدم الهوية	٠.٥٠-	٠.٢٦-	٤.٤٨-	٠.٠٠٠

تفسير النتائج:

نموذج الانحدار دالاً إحصائياً ($F = 52.74$) ، ويفسر ما نسبته ٣٩.١% من التباين في التكيف ($R^2 = 0.391$). أبعاد الهوية الثلاثة تتنبأ بالتكيف بشكل مستقل: تماسك الهوية هو أقواها ($\beta = 0.52$) ، ($p < 0.001$) ، وبزيادة درجة واحدة فيه ترتبط بزيادة ٠.٨٥ في درجة التكيف. عدم الهوية واضطراب الهوية يسهمان سلبياً ($\beta = 0.26 - 0.20$) على التوالي، مما يؤكد أن ضعف الهوية يعيق التكيف.

هذه النتيجة تتوافق مع دراسة لطفي (٢٠٢١) ودراسة Martin et al. (2013) حيث وجد أن ثقة الطالب في ذاته (وهي جزء من تماسك الهوية) تعد أكبر منبئ بالتوافق الأكاديمي.

الهدف الثالث: الكشف عن الفروق في التكيف وفقاً لمتغيرات الجنس، العام الدراسي، والمعدل التراكمي
تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين الذكور والإناث، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين مجموعات العام الدراسي والمعدل التراكمي، وذلك لاختبار مدى ارتباط التكيف بالخصائص الديموغرافية والأكاديمية مقابل ارتباطه بالسمات الفردية (مثل تماسك الهوية). وفيما يلي تفصيل النتائج لكل متغير.

أولاً: الفروق حسب الجنس

جدول (8): الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات التكيف وأبعاد الهوية (اختبار "ت")

المتغير	الذكور (ن=108)	الإناث (ن=142)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تماسك الهوية	10.20 (2.80)	11.35 (2.90)	3.12	0.002
اضطراب الهوية	9.80 (2.70)	8.75 (2.55)	-3.01	0.003
عدم الهوية	7.10 (2.40)	6.10 (2.30)	-3.28	0.001
التكيف الكلي	20.32 (4.56)	22.33 (4.91)	3.36	0.001

أولاً: الفروق في تماسك الهوية

• توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط الإناث (11.35) مقابل (10.20) للذكور. وهذا يعني أن الطالبات يتمتعن بتماسك هوية أعلى من الطلاب.

• **التفسير:** قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث في البيئة الجامعية يحصلن على دعم اجتماعي وعاطفي أكبر من الأسرة والأستاذات، مما يعزز عندهن الشعور بالثبات والاستمرارية في الهوية. كما تشير بعض الدراسات (Meeus et al., 2010) إلى أن الإناث يملن إلى ممارسة التأمل الذاتي بشكل أعمق، مما يسهل عملية بناء هوية متماسكة.

ثانياً: الفروق في اضطراب الهوية

• توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الإناث أيضاً (أي اضطراب أقل لدى الإناث)، حيث كان متوسط اضطراب الهوية لدى الذكور (9.80) أعلى منه لدى الإناث (8.75).

- **التفسير:** الذكور أكثر عرضة للتشتت الهوائي وعدم الوضوح في الأهداف والالتزامات، ربما بسبب التوقعات المجتمعية المتعددة والمتضاربة التي تواجه الشاب في المجتمع السعودي (الدراسة، العمل، الزواج، المسؤولية المالية).

ثالثاً: الفروق في عدم الهوية

- توجد فروق دالة لصالح الإناث (أي عدم هوية أقل)، حيث كان متوسط الذكور (7.10) أعلى من متوسط الإناث (6.10).
- **التفسير:** عدم الهوية (أي غياب أي التزام أو استكشاف جاد) قد يكون أكثر شيوعاً بين الذكور الذين يعانون من تأخر في النضج النفسي أو انخفاض الدافعية الأكاديمية، بينما تميل الإناث إلى استكشاف خيارات الهوية بشكل أكثر جدية في المرحلة الجامعية.

رابعاً: الفروق في التكيف الكلي

- أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.001) بين متوسطي الذكور والإناث في درجة التكيف الكلي، وكان الفرق لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط الإناث (22.33) مقابل (20.32) للذكور. وهذا يعني أن الطالبات الجامعيات أكثر تكيفاً مع بيئات التعلم المتعددة والمتطلبات الأكاديمية والاجتماعية مقارنة بالطلاب الذكور.
- يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات التربوية والنفسية بعدة اعتبارات:
- **المرونة المعرفية العليا لدى الإناث:** تشير بعض الدراسات (مثل بريك، 2017) إلى أن الإناث يتمتعن بمستويات أعلى من المرونة المعرفية، مما يساعدهن على التكيف بسرعة مع التغيرات في أساليب التدريس والبيئات الصفية المختلفة.
- **التواصل الاجتماعي الأكثر فعالية:** تميل الإناث إلى بناء علاقات اجتماعية داعمة مع الزميلات والأستاذات بسهولة أكبر، مما يوفر شبكة دعم نفسي واجتماعي تعزز التكيف.
- **الالتزام الأكاديمي وضبط الذات:** أظهرت دراسات سابقة (كدراسة Martin et al., 2013) أن الطالبات غالباً ما يبدن مستويات أعلى من الالتزام بالواجبات الدراسية والتنظيم الذاتي، مما ينعكس إيجاباً على تكيفهن.
- **الثقافة المجتمعية:** في البيئة السعودية، قد تكون التوقعات الاجتماعية تجاه الفتيات مرتبطة بالاجتهاد والانضباط الأكاديمي، مما يدفع الطالبات إلى بذل جهد أكبر للتكيف والنجاح.
- هذه النتيجة تتوافق مع دراسة لطفي (2021) التي وجدت فروقاً لصالح الإناث في التوافق الأكاديمي، بينما تختلف عن بعض الدراسات الغربية التي لم تجد فروقاً جوهريّة، مما يشير إلى تأثير السياق الثقافي.

ثانياً: الفروق حسب العام الدراسي

جدول (9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات الدراسة حسب العام الدراسي

المتغير	سنة أولى (62)	سنة ثانية (65)	سنة ثالثة (68)	سنة رابعة + (55)	قيمة F	مستوى الدلالة
تماسك الهوية	10.40 (2.90)	10.70 (2.80)	11.10 (2.85)	11.20 (2.95)	1.42	0.237
اضطراب الهوية	9.30 (2.60)	9.10 (2.70)	8.90 (2.65)	8.70 (2.55)	1.18	0.318
عدم الهوية	6.80 (2.40)	6.60 (2.35)	6.30 (2.30)	6.20 (2.45)	1.05	0.372

التكيف الكلي	20.90 (4.80)	21.20 (4.70)	21.60 (4.85)	21.80 (4.75)	0.87	0.458
--------------	-----------------	-----------------	-----------------	--------------	------	-------

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في السنوات الدراسية المختلفة لأي من المتغيرات: تماسك الهوية ($F=1.42, p>0.05$)، اضطراب الهوية ($F=1.18, p>0.05$)، عدم الهوية ($F=1.05, p>0.05$)، والتكيف ($F=0.87, p>0.05$).

التفسير النفسي والتربوي:

- ثبات أبعاد الهوية عبر سنوات الجامعة: الهوية (بأبعادها الثلاثة) ليست مجرد نتاج لمرور الوقت أو التقدم في البرنامج الأكاديمي، بل هي نتاج لتجارب نوعية (كمواجهة أزمات هوية، اتخاذ قرارات مصيرية، علاقات حميمة، إنجازات حقيقية). إذا لم تحدث هذه التجارب، فقد لا تتغير الهوية حتى لو أمضى الطالب 4 سنوات في الجامعة.
- التكيف أيضاً مستقر نسبياً: التكيف يعتمد بشكل كبير على السمات الشخصية المستقرة (كتماسك الهوية، الذكاء الانفعالي، أساليب المواجهة) وليس على عدد السنوات التي قضاها الطالب في الجامعة. هذا يفسر عدم وجود فروق بين سنة أولى وسنة رابعة.
- دلالة تربوية: لا يكفي انتظار التقدم في السنوات الدراسية لتحسين هوية الطلاب أو تفهمهم. بل تحتاج الجامعة إلى تدخلات إرشادية وبرامج تنمية هوية منذ السنة الأولى

ثالثاً: الفروق حسب المعدل التراكمي

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حسب فئات المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	تماسك الهوية	اضطراب الهوية	عدم الهوية	التكيف الكلي
أقل من 2.5	30	8.90 (2.70)	10.50 (2.50)	8.20 (2.20)	18.50 (4.20)
2.5 – 3.49	115	10.40 (2.80)	9.30 (2.60)	6.80 (2.30)	20.80 (4.60)
3.5 – 4	75	11.50 (2.60)	8.60 (2.40)	5.90 (2.10)	22.60 (4.10)
أكثر من 4	30	12.20 (2.50)	8.00 (2.30)	5.20 (2.00)	24.10 (3.90)

ولمعرفة اتجاه هالفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA):

جدول (11): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات الدراسة حسب المعدل التراكمي

المتغير	مجموع المربعات بين المجموعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تماسك الهوية	210.50	3	70.17	10.21	0.000
اضطراب الهوية	135.20	3	45.07	7.84	0.000
عدم الهوية	168.70	3	56.23	9.45	0.000
التكيف الكلي	420.75	3	140.25	8.94	0.000

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.001) في جميع متغيرات الدراسة حسب فئات المعدل التراكمي. ويلاحظ اتجاه واضح ومتسق:

- تماسك الهوية: يزداد ارتفاعاً كلما ارتفع المعدل (من 8.90 إلى 12.20).
 - اضطراب الهوية: ينخفض كلما ارتفع المعدل (من 10.50 إلى 8.00).
 - عدم الهوية: ينخفض بشكل حاد (من 8.20 إلى 5.20).
 - التكيف الكلي: يزداد ارتفاعاً (من 18.50 إلى 24.10).
- يمكن تفسير ما سبق بأن:

1. العلاقة التبادلية السببية: لا يمكن الجزم بالسببية من هذا التصميم، لكن الأدبيات تشير إلى وجود تأثير متبادل (bidirectional). فتماسك الهوية يساعد الطالب على تنظيم وقته، تحديد أهدافه، والمثابرة، مما يؤدي إلى معدل تراكمي مرتفع. وبالمقابل، النجاح الأكاديمي والتحصيل المرتفع يعززان الثقة بالنفس ويؤكدان صورة الذات الإيجابية، مما يزيد تماسك الهوية ويقلل الاضطراب.
 2. تأثير التحصيل على الصحة النفسية: الطلاب ذوو المعدلات المنخفضة جداً (أقل من 2.5) يعانون من أعلى مستويات اضطراب الهوية وعدم الهوية، مما قد يؤدي إلى التسرب الدراسي أو الاكتئاب أو العزلة.
 3. دلالة إرشادية: يجب أن تستهدف برامج الدعم الأكاديمي والنفسي الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة ليس فقط لرفع معدلاتهم، بل لمعالجة مشكلات الهوية الأساسية التي قد تكون سبباً ونتيجة في نفس الوقت.
- تم إجراء اختبار المقارنات البعدية LSD لمقارنة كل زوج من المجموعات على حدة، مع التحكم في خطأ القياس (Type I error) الذي قد يحدث عند إجراء مقارنات متعددة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (12): اختبارات المقارنات البعدية (Post Hoc – LSD)

المتغير	المقارنة	الفرق	الدلالة
تماسك الهوية	أقل من 2.5 مع أكثر من 4	3.30	0.000
اضطراب الهوية	أقل من 2.5 مع أكثر من 4	-2.50	0.000
عدم الهوية	أقل من 2.5 مع أكثر من 4	-3.00	0.000
التكيف	أقل من 2.5 مع أكثر من 4	5.60	0.000

جميع الفروق بين الفئة الأدنى والأعلى دالة، وكذلك الفروق بين الفئة الأدنى والمتوسطة دالة. ($p < 0.05$) لم تكن الفروق دالة بين (3.5-4) و (أكثر من 4) بالنسبة للتكيف فقط، أما في تماسك الهوية فكان الفرق دالاً بين هاتين الفئتين أيضاً ($p = 0.0411$, $p < 0.05$ vs 12.20).

الرابع عشر: الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن صياغة الاستنتاجات التالية:

- الطلبة الذين يشعرون بإحساس واضح ومستقر بذاتهم وقيمهم هم الأكثر قدرة على تعديل أسلوب دراستهم عند مواجهة طرائق تدريس جديدة (كالتعلم عن بعد أو المزدوج)
- الطلبة الذين تتغير أهدافهم وقيمهم بشكل مفاجئ (اضطراب)، أو الذين يشعرون بفراغ هوياتي (عدم)، يظهرون مستويات أقل من التكيف، ويفضلون الروتين والمألوف.

- نموذج الانحدار فسر ما يقارب ٤٠٪ من التباين في التكيف، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى (كالدافعية، الذكاء، التجارب السابقة) تلعب دورًا، لكن الهوية هي عاملٌ مركزيٌّ.

الخامس عشر: التوصيات

- تصميم برامج إرشادية مبكرة لتعزيز تماسك الهوية لدى الطلاب الجدد (السنة الأولى)، وذلك من خلال ورش عملٍ حول تحديد القيم والأهداف الشخصية، وذلك لأن التماسك هو أقوى منبئٍ بالتكيف.
- إنشاء مجموعات دعمٍ للطلبة الذين يعانون من اضطرابٍ أو عدم هويةٍ (المتميزين بدرجاتٍ مرتفعةٍ على هذين البعدين)، وتزويدهم باستراتيجيات التكيف المعرفي وإعادة صياغة الأفكار (cognitive restructuring).
- استخدام مقياسي S-SCIM و BALS كأدوات فحصٍ تشخيصيٍّ عند القبول الجامعي أو خلال الأسبوع التعريفي لتحديد الطلبة الأكثر عرضةً لصعوبات التكيف مع بيانات التعلم المتعددة (خاصةً في ظل التحول المتزايد للتعلم الإلكتروني).
- تضمين مقررات المهارات الجامعية وحداتٍ تدريبيةٍ صريحةٍ على "إدارة تغير بيئة التعلم"، تعلم الطالب كيف يعيد تنظيم خطته عند الانتقال من التعلم الوجه للوجه إلى التعلم عن بعدٍ، والعكس.
- تبني أسلوب "التدرج في الغموض" في تصميم المقررات المزدوجة بدل أن ينتقل الطالب فجأةً من بيئةٍ إلى أخرى، تم تصميم المقرر بحيث يبدأ بـ ٨٠٪ تقليديٍّ، ٢٠٪ إلكترونيٍّ، ثم يتزايد الإلكتروني تدريجيًا، مما يعطي الفرصة لتماسك الهوية للتكيف.

- إنشاء قنوات دعمٍ فنيٍّ ونفسيٍّ منفصلةٍ للطلبة ذوي الهوية غير المتماكة عند تطبيق أي تغييرٍ كبيرٍ في نظام التعلم (كالتحول الإجمالي إلى التعلم عن بعدٍ أثناء الجوائح)، وذلك لأن هؤلاء الطلبة هم الأكثر تأثرًا سلبًا.

السادس عشر: المقترحات

- دراسةً طوليةً (Longitudinal) لفحص السببية تتبع نفوس الطلبة على مقياسي S-SCIM و BALS في بداية العام الدراسي ونهايته، لمعرفة ما إذا كان تماسك الهوية يسبق التكيف أو العكس.
- تصميم برنامجٍ تدريبيٍّ لتنمية الهوية المتماكة، وقياس أثره على درجات التكيف لدى طلبة السنة الأولى.
- اختبار دور القلق الاجتماعي أو الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمغيراتٍ وسيطةٍ في العلاقة بين الهوية والتكيف. كما يمكن فحص العامل الثقافي بمقارنة عيناتٍ من ثقافاتٍ مختلفةٍ.
- توسيع العينة لتشمل طلاب التعليم المهني والتقني (TVET) لمعرفة إذا كانت طبيعة الهوية المتغيرة تختلف بين الطلاب في البرامج النظرية والتطبيقية.

المراجع

المراجع العربية:

1. الزبيدي، عبد العظيم حمزة. (٢٠١٩). الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والتميزات. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤٢، ٧٤٠-٧٥٣.
2. محاسنة، أحمد محمد موسى، والعضامات، عمر. (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس Isaacson وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٤ (٢)، ١٩١-٢٠٧.
3. لطفي، أسماء محمد السيد. (٢٠٢١). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، ٤٠ (١٨٩)، ٢٦٨-٣٣٩.
4. بريك، السيد رمضان. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ٩٥-١٠٧.
5. المراحبة، عامر جبريل خلف. (٢٠١٩). مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الطب البشري. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٢ (٢)، ٤٠٥-٤٣٤.
6. العصيمي، ريم خضر. (٢٠٢٢). تدريس استخدام التعلم التكيفي على تنمية مهارات التفكير. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٣٧)، ٢٤-١.
7. الشريف، إيمان فهد فايز. (٢٠٢٣). المتغيرات التصنيفية المرتبطة بتصميم نموذج المتعلم في بيئات التعلم التكيفية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٣٣)، ٢٧٩-٣١٢.
8. الفراني، لينا احمد خليل، والزهراي، أسرار محمد. (٢٠٢٥). فاعلية بيئة إلكترونية قائمة على النظرية المعرفية للوسائط المتعددة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٤٣)، ١١٦-١١٧.
9. عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٦ (٤)، ٤٠١-٤٣٣.

المراجع الأجنبية:

1. Kaufman, E. A., Cundiff, J. M., & Crowell, S. E. (2015). The development, factor structure, and validation of the Self-concept and Identity Measure (SCIM). *Psychological Assessment*, 27(4), 1334-1348.
2. Bogaerts, A., et al. (2017). The Dutch Self-Concept and Identity Measure (SCIM): Factor structure and associations with identity dimensions and psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 608-619.
3. Kaufman, E. A., Puzia, M. E., Crowell, S. E., & Price, C. J. (2018). Replication of the Self-Concept and Identity Measure (SCIM) among a treatment-seeking sample. *Journal of Clinical Psychology*, 74(6), 957-971.

4. Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 131-147.
5. Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746.
6. Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2014). From measurement to modeling: A case study of the development and implementation of the adaptability scale. SAGE Publications.
7. Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
8. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
9. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
10. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
11. Rachmad, Y. E. (2017). Flexible Identity Theory. *Crete International Book Edition*, 5(1). DOI: 10.17605/[OSF.IO/A4JHU](https://osf.io/A4JHU)
12. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
13. Bauman, Z. (2012). *Liquid modernity*. Polity Press.
14. Jia, F., & Krettenauer, T. (2017). Recognizing moral identity as a cultural construct. *Frontiers in Psychology*, 8, 412.
15. Wuttke, E., Heinrichs, K., Hillen, S. A., & Kögler, K. (2024). Editorial: Professional and vocational identity development. *Frontiers in Psychology*, 15, 1425138.
16. Crocetti, E., et al. (2014). Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Greek adaptation and measurement invariance. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1289-1300.
17. Huerta Patraca, G. A., Torres Gastelú, C. A., & Lagunes Domínguez, A. (2021). Diseño y validación de una escala para medir la gestión de la identidad digital. *RIDE*, 11(22), e943.
18. Silva, A. B., et al. (2022). Multidimensional Learning Environment Assessment Scale (EAMA). *Projeto de Pesquisa*. University of Porto.
19. Gough, A. M. (2010). Fragmented academic identity: lessons from defining academic practice. Paper presented at SRHE Annual Conference.
20. Rahiminezhad, A., et al. (2011). Developing Academic Identity Statuses Scale (AISS) and studying its construct validity on Iranian students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15*, 738-742.
21. Martin, F., & Betrus, A. K. (2019). Flexible Thinking in Learning (FTL) Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 88-101.
22. Jiménez Batista, R. A. (2025). Las múltiples identidades en Redes Sociales y su impacto en el rendimiento académico estudiantil Universitario. *CEDOTIC*, 10(2).

23. Toporek, R. L., & Pope-Davis, D. B. (2001). Comparison of vocational identity factor structures among African American and White American college students. *Journal of Career Assessment*, 9(2), 135-151.
24. Suh, S., et al. (2019). A cross-cultural study on the vocational identity of American and Korean university students. *Psychological Reports*, 122(6), 2348-2365.
25. Kryger, M., & Qvortrup, A. (2025). Conceptualizing and developing vocational identity – a scoping review. *Vocations and Learning*, 18(1), 15.
26. Tight, M. (2023). Employability: a core role of higher education? *Research in Post-Compulsory Education*, 28(4), 551-571.
27. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
28. Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2010). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 883-898.
29. Decandia, M. (2014). *Academic Identity Scale* [Unpublished instrument]. University of Maryland.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). *Academic Identity Measure (AIM)* [Unpublished instrument]. Kent State University.