جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإسهام النسبي لأنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء

إعداد

الدكتور / علي محمد مبارك الشلوي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء

تاريخ استلام البحث : ١١ مايو ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٢٤ مايو ٢٠٢٣م

DOI: 10.21608/edusohag.2023.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار، والكشف عن إسهام أنماط الهوية بالتنبؤ بأساليب اتخاذ القرار، وعن الفروق في مستوى أنماط الهوية وأساليب اتّخاذ القرار تبعاً للجنس والتخصص الأكاديمي، واقتصرت العينة على (٣٩٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة شقراء، توزّعوا تبعاً لمتغير الجنس على (١٨١) من ذكور، و(٢١٧) من الإناث، وتبعاً لمتغير التخصّص على (٢١١) علمي، و(١٨٧) إنساني، وقد استُخدِم المنهج الارتباطي (التنبؤي) المقارن؛ من خلال تصميم مقياس أنماط الهوية، ومقياس أساليب اتخاذ القرار من إعداد الباحث، وتطبيقهما على العينة، وتوصلّت الدراسة لعدة نتائج أبرزها: أنّ مستوى نمط الهوية المحققة كان مرتفعاً بمتوسط (٣.٩١)، والأعلى انتشاراً بين الطلبة، تلاه نمط الهوية المعلقة بمستوى مرتفع ومتوسط (٣.٦١)، بينما جاء مستوى نمط الهوية المغلقة متوسطاً بمتوسط (٣.٢٨) وكذلك المضطربة بمتوسط (٢.٧٥)، وبيّنت النتائج أنّ الأسلوب المتروّي كان متوسّطاً وحلّ أولاً بمتوسط (٢.١٩)، بينما جاء مستوى الأسلوب المتسّرع ثانياً بمتوسط (١.٤٢) وحلّ الأسلوب المتردّد أخيراً بمتوسط (١.٣٥) وكلاهما بمستوى منخفض، وتبيّن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط الهوية وأساليب اتّخاذ القرار، ولم توجد علاقة بين نمط الهوية المحقّقة والأسلوب المتردّد، وبين نمط الهوية المضطربة والأسلوب المتروّي، وبيّنت النتائج أنّه يمكن التنبؤ بأساليب اتّخاذ القرار من أنماط الهوية الأكاديمية. كما أظهرت عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في أنماط الهوية، ما عدا نمط الهوية المغلقة، الذي أظهر فروقاً لصالح الذكور، ولم يظهر فرق في الأسلوب المتروي، بينما وجدت فروق في الأسلوبين المتسرّع والمتردّد لصالح الذكور، ولم يتّضح وجود فروق في أنماط الهوية، وأساليب اتّخاذ القرار تبعاً للتخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، أساليب اتخاذ القرار، طلبة جامعة شقراء.

The relative contribution of academic identity patterns in predicting the decision-making styles of Shaqra University students

Dr. Ali Muhammad Mubarak Al-Shalawi
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Science and Humanities, Shaqra University

Abstract:

This study aimed to determine the level of Academic Identity Patterns and Decision-Making Styles, and Discovering the ability of Identity Patterns to predict Decision-Making Styles, and to identify differences in the level of Identity Patterns and Decision-Making Styles according to gender and academic specialization. The study sample was limited to (398) male and female students from Shaqra University, They were distributed, according to the gender variable, to (181) males and (217) females, and according to the specialization variable, there were (211) scientific and (187) human. the correlational (predictive) comparative method was used. By designing the identity patterns scale and the decision-making methods scale, and applying them to the sample, the study found several results, most notably: The results showed that the level of Achieved Identity was high (3.91), and the highest prevalence among students, followed by Moratorium Identity (3.61) at a high level, while the level of Foreclosed (3.28) and Diffused Identity (2.75) was also medium. It was found that there was a statistically significant positive correlation between Identity Patterns and Decision-Making Styles, while there was no relationship between Achieved Identity and Hesitant Style, and between Diffused Identity and the Reflectivity Style. The results showed that Decision-Making Styles can be predicted from Common Academic Identity Patterns. the results showed that there were no differences between male and female students in Identity Patterns, except for Foreclosed Identity, which showed a significant difference in favor of males. There are differences in Identity Patterns and Decision-Making Styles according to Academic Specialization.

Keywords: Identity Patterns, Decision Making Styles, Shaqra University Students.

المقدمة:

تمثّل المرحلة الجامعية منعطفاً في حياة الطلبة حيث يمرون خلالها بخبرات علمية وعملية متنوعة، ومن خلال هذه الخبرات يتم إعدادهم للحياة الاجتماعية والعملية في المستقبل، كما استحوذت قضية الهوية على اهتمام المشتغلين في التربية وعلم النفس، لما لها من أهمية وتأثير عقلي ونفسي واجتماعي في الطلبة ومن ثمّ في المجتمع ككلّ؛ إذ تختلف خصائص الطلبة بمختلف مجالات نموّهم وتعلّمهم وتتباين تبعاً لأنماط الهوية التي تمّ تشكيلها خلال مراحل حياتهم، وتفاعلاتهم الاجتماعية، فيعبر نمط الهوية عن مجموعة الصفات والأدوار ونوعية الخبرات، ومستوى تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية في مجالات الشخصية نفسياً، واجتماعياً، وأخلاقياً، إذ يتصف الطلبة ذوي نمط الهوية المحققة بمستويات أفضل من التكيف الأكاديمي والاجتماعي، كالتحصيل الدراسي المرتفع، والسلوك الاجتماعي والأخلاقي (Njus & Johnson, 2008:647).

ويرى بعض الباحثين أن الهوية ذاتية البناء، وهي عبارة عن تنسيق فاعل للدوافع، والميول والاتجاهات، والقناعات، الملازمة لتاريخ الفرد، وأن الاستكشاف والالتزام أبعاد متميزة للهوية، فالاستكشاف هو سلوك لحل المشكلات، يسهل عملية اتخاذ الفرد لقرارات مهمة ضمن مجموعة من البدائل، وأمّا الالتزام فهو تبني الفرد لمجموعة من الأهداف، والقيم، والمعتقدات والالتزام بها، وإنّ تبني الفرد لأهداف مستقرة مع الإحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهوية، وعلى هذا الأساس تحدّدت أوضاع الهوية بأربعة أنماط، هي: المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨: ١٩١).

وتتشكّل الهوية الذاتية وتتطور مع التقدم في العمر بفعل عمليات التنشئة الاجتماعية المختلفة، إذ تصبح أكثر تمايزاً واستقراراً في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتزامن مع مرحلة الدراسة الجامعية، فالفرد يتأثّر بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتأثّر تشكيل الهوية بطبيعة المجتمع، وثقافته، ونمط الحياة، والبيئة التي يعيش فيها، وبتاريخ الفرد وشخصيته، وبعوامل ترتبط بنظرته إلى المستقبل: أهدافه، وآماله، وطموحاته، وعوامل ترتبط بحاضره، مثل: المعايير، والقيم، والأوضاع السائدة (Kroger, 2006: 7).

وتبرز أهمية الهوية الذاتية عموماً من ارتباطها بالحياة الخاصة للفرد بكلّ ما فيها من نشاطات وتفاعلات وقرارات، ويحتلّ نشاط اتخاذ القرار مكانة مهمّة في حياة الإنسان؛ إذ يتعيّن على الفرد اتخاذ قرارات جوهرية في كلّ مرحلة من مراحل حياته، فالحياة ببساطة هي عبارة عن مجموعة من القرارات التي يتخذها الفرد عند تفاعله مع بيئته؛ من أجل التكيف معها (الجبالي، ٢٠٢٠: ٦٧). والمتفق عليه أّن حلّ كثير من المشكلات يتوقف على القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، ولكي يتم اتخاذ مثل هذه القرارات؛ ينبغي أن يكون الفرد مدركاً لذاته (أحمد والعسال، ٢٠١٥: ٧١).

والقدرة على اتخاذ الفرد القرار في القضايا المصيرية أو العادية ليس عملية عشوائية؛ بل عملية مخطط لها وفقاً لأسس علمية، وتوفير الوقت والجهد (الجهني وآخرون، ٢٠٢٠: ٢٥٢).

وتتّضح أهمية الهوية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي على وجه الخصوص، من ارتباطها بالحياة التعليمية للطالب، بكلّ ما تشتمل عليه من جوانب التعلّم والتحصيل والتكيّف مع المجتمع الأكاديمي، والطلبة في هذه المرحلة يحتاجون إلى اتخاذ العديد من القرارات التي تتدرّج من البسيطة إلى الأكثر تعقيداً؛ لذا ينبغي إعدادهم ذهنياً ونفسياً لشق طريقهم نحو المستقبل، ومواجهة مشكلاتهم بوعي (Ersoy, 2016: 122)، واتّخاذ قراراتهم بعد تفكير وتروّ، وبعيداً على التسرع في اتخاذ القرارات، وخاصة تلك المصيرية منها، التي تتعلّق بمستقبل الطالب الأكاديمي والمهني.

ويعّد اتخاذ القرار عملية فكرية ونفسية يتبعهما إجراءات سلوكية، تمكن الفرد من جمع أكبر قدر من المعلومات، والوصول إلى أفضل البدائل؛ من أجل تحقيق الهدف المنشود، وإنّ اتّخاذ القرار مهارة معقّدة لها أبعادها ومكوّناتها، ولها أساليب متعدّدة يتّبعها الأفراد في اتّخاذ قراراتهم، وهي مرتبطة في كثير من الأحيان بأنماط شخصياتهم، وثمة ثلاثة أساليب شائعة حدّدها الباحثون بثلاثة أساليب، هي: المتروّي، المتسرّع، والمتردّد (أبو عودة، ٢٠١٤، ٧٠–٧٢).

وقد يكون لاختلاف أنماط الهوية الأكاديمية تأثير مباشر في الأساليب التي يتّبعونها في اتّخاذ قراراتهم، وهنا تبرز أهمية دراسة العلاقة بين أنماط الهوية وأساليب اتّخاذ القرار،

ومعرفة إمكانية التنبؤ بأساليب اتّخاذ القرار من خلال تعرّف وتحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

تمثّل المرحلة الجامعية أهمية بالغة في حياة الطلبة حيث يتشكل فيها نمط الهوية الأكاديمية الشائع لديهم، والذي من خلاله يستطيع الطالب تحديد أهدافه، والأساليب التي يستخدمها عند اتخاذ قراراته، والمتعلقة بمستقبله المهني، وتتطور الهوية الأكاديمية من خلال تفاعل الطلبة مع بيئتهم الجامعية، وهذا التفاعل قد يؤثر إيجاباً أو سلباً في هويتهم الأكاديمية، وهذا ما أثبتته دراسات عديدة مثل: دراسات (Beijaard et al., 2004؛ Augstina & Satiadarma, 2017).

كما أشارت بعض الدراسات إلى أنّ مستوى أنماط الهوية الأكاديمية يتأثّر بمتغيرات عديدة، مثل الجنس، والتخصّص الأكاديمي وغيرها، فقد أثبتت دراسة المحاسنة والعظامات (٢٠١٨) وجود فروق في بعض أنماط الهوية الأكاديمية لصالح الطلاب الذكور، ووجود فروق في بعضها الآخر لصالح الطالبات الإناث، وكذلك الأمر فيما يتعلّق بأساليب اتّخاذ القرار، فقد أكّدت دراسة الملحم (٢٠١٣) وجود فروق في أسلوبي التروي والتسرع لصالح الطلاب الذكور.

وعلى هذا تبرز الحاجة إلى دراسة مستوى أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار، ورصد العلاقة بينهما، والكشف عن تأثير بعض المتغيرات التي رأى الباحث أنّها مهمة وقد تربطها علاقة تأثير وتأثّر بمتغيرات الدراسة، كمتغيري الجنس والتخصّص الأكاديمي، في ضوء ما أكّدته نتائج بعض الدراسات السابقة.

يضاف إلى ما سبق، ما لاحظه الباحث من واقع خبرته الأكاديمية في التدريس الجامعي والتعامل مع طلبة الجامعة في المواقف التعليمية والتقويمية المختلفة، ومن أبرز هذه الملاحظات تباين القدرة لدى الطلبة على اتّخاذ القرار، واختلاف أساليبهم في التعامل مع القرارات المختلفة، وبخاصة المهمة والقيمة منها، وقد لوحظ أنّه يغلب على الطلبة التسرّع والتردّد في اتّخاذ العديد من القرارات، وحتى البسيطة منها.

وبناء على ما سبق، يسعى الباحث إلى دراسة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار، واكتشاف ما إذا كان ثمّة علاقة تنبؤية بينهما من حيث قدرة أنماط

الهوية الأكاديمية على التنبؤ بأساليب اتّخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء؛ وعلى هذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما مدى إسهام أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء؟

٢. ما مستوى أساليب اتخاذ القرار المتوفرة لدى طلبة جامعة شقراء؟

٣. ما قدرة أنماط الهوية الأكاديمية على التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء.

٢. تحديد مستوى أساليب اتخاذ القرار المتوفرة لدى طلبة جامعة شقراء.

٣. التحقق من إسهام أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

تتحّدد الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

١. الأهمية النظرية:

– بيان أهمية المرحلة الجامعية التي تكتسب أنماط الهوية الأكاديمية فيها أهمية بالغة وتأثير مباشر في تعلم الطلبة وخياراتهم.

– تسليط الضوء على موضوع أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار، وإبراز أهميته في حياة الطلبة وتعلّمهم؛ فهما من الموضوعات المهمة والحديثة التي تؤثر في مستقبل الطلبة العلمي والمهني، وقلّت دراستهما في البحوث العربية عموماً.

٢. الأهمية التطبيقية:

– تزويد المعنيين وأصحاب القرار في الجامعة بصورة واضحة عن مستوى أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار، والعلاقة التنبؤية بينهما؛ لمراعاة هذه الأنماط وتلك

الأساليب في البرامج الأكاديمية المختلفة، بحيث يتمّ العمل على تعزيز نمط الهوية الأكاديمية المحقّقة، وتحسين أنماط الهوية الأخرى، التي يمكن أن تنعكس إيجاباً على أساليب اتّخاذ القرارات المختلفة.

- توفير أدوات ومقاييس تتناول أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار؛ يمكن الاستفادة منها واستخدامها من قبل الباحثين في إجراء دراسات مستقبلية جديدة، ومع تخصّصات أكاديمية أخرى.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

١. أنماط الهوية الأكاديمية:

تعرّف الهوية الأكاديمية بأنّها "إحساس الطالب بمن هو في مؤسسته التربوية، بما يعكس تفسيراته وتصوراته لإنجازاته الأكاديمية وقدرته على التحصيل" (Murtithi, 2015, 20)، وتعرّف كذلك بأنّها "تبني الطالب لمجموعة من الأفكار والقيم التربوية، وهي الهوية المرتبطة بالتعلم والإنجاز والتحصيل، ومدى إدراك الطالب لقيم ومبادئ مؤسسته التربوية وتعني تبني الطالب مجموعة من القيم والمبادئ والأهداف الأكاديمية الخاصة، والتزامه بتنفيذها؛ حتى يحقق أهدافه (Burbidge et al, 2018: 31)، وقد أجمع الباحثون على أنّ أبرز أنماط الهوية الأكاديمية، هي: الهوية المحقّقة، والمعلقة، والمغلقة، والمضطربة.

ويعَّرف الباحث أنماط الهوية الأكاديمية إجرائياً: بأنها "مجموعة الأفكار والقيم التربوية المرتبطة بالتعلّم والتحصيل الأكاديمي، وتتوزّع على أربعة أنماط من الهوية الأكاديمية: المحقّقة، والمعلقة، والمغلقة، والمضطربة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة شقراء على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية المعد من قبل الباحث لهذا الغرض".

٢. أساليب اتخاذ القرار:

تُعرف عملية اتخاذ القرار بأنها "عملية فكرية نفسية، سلوكية، معقدة، تتضمّن السعي لجمع أكبر عدد مكن من المعلومات المتعلقة بالبدائل الممكنة للحلّ، ثم اختيار البديل المناسب ضمن إستراتيجيات مناسبة للوصول إلى الهدف المرغوب" (طعمة، ٢٠١٠، ١٥)، وأساليب اتّخاذ القرار هي تلك الأساليب التي يستخدمها الطالب في المواقف المختلفة، واكتشاف الخيارات، والاختيار بين البدائل المتاحة في ضوء معايير معينة، وتتحدّد هذه الأساليب بالأسلوب المتروّي، والمتسرّع، والمتردّد.

ويمكن تعريف أساليب اتخاذ القرار إجرائياً بأنها "مجموعة الأساليب التي يفضّلها طلبة جامعة شقراء في اتّخاذ قراراتهم المختلفة، وتضمّ ثلاثة أساليب رئيسة هي: المتروّي، والمتسرّع، والمتردّد، ويتحدّد مستوى الطلبة في هذه الأساليب بالدرجة التي يحصلون عليها على مقياس أساليب اتخاذ القرار المعد من قبل الباحث لهذا الغرض".

٣. طلبة جامعة شقراء:

وهم الطلبة المسجلون في جامعة شقراء للعام الأكاديمي ٢٠٢١م من الطلاب والطالبات، الذين يتوزّعون تخصّصات العلوم والدراسات الإنسانية، والتربية في عفيف والدوادمي.

محدّدات الدراسة:

تتمثّل محدّدات الدراسة الحالية بالآتي:

١. الحدود الزمانية: وتتحدد بالزمان الذي أجريت فيه، وهو الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢١م.

٢. الحدود المكانية: وتتحدد بمكان التطبيق، وهم طلاب كليتي التربية والعلوم والدراسات الإنسانية بعفيف والدوادمي.

٣. الحدود الموضوعية: وتتحدد بالمتغيرات التي ضمّتها الدراسة، وهي أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أنماط الهوية الأكاديمية Academic Identity Styles

تشير الهوية الأكاديمية إلى "مدى تقدير الطالب للقيم والممارسات التربوية ضمن الإحساس بالذات والرغبة والالتزام بالعمل داخل المؤسسة الأكاديمية لتحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل، وهي هوية الطالب التعليمية في مكان تعلمه" (Dunham, 2016: 2). ويرى "مارشيا" (Marcia, 1980: 159) أنّ الهوية تنبع من ذات الشخص نتيجة تفاعل دوافعه واتجاهاته وميوله الشخصية معاً، وتذهب إلى أن الاستكشاف والالتزام يعدان مميزين للهوية، ويُعرف الاستكشاف بأنه: نشاط يقوم به الفرد لحل المشكلات، وتسهيل اتخاذ القرارات المختارة من بين البدائل، في حين يشير الالتزام إلى تبني الفرد لأهداف وقيم معينة، مع الالتزام بها، وهذا ما يؤدي إلى تشكيل الهوية، وقد دمج "مارشيا" الاستكشاف والالتزام في

أنماط الهوية الأربعة: الهوية المضطربة، والهوية المغلقة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة، وأكدت أن تشكيل الهوية وتعزيزها؛ يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام.

وتتطور الهوية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال إدراكهم لهويتهم التعليمية ومشاعرهم حول تعلمهم، ولكي يكون تحصيل الطالب مرتفعاً لا بد أن تتوفر لديه هوية أكاديمية قوية ومهارات أكاديمية مرتفعة، وتتّضح أهمية الهوية الأكاديمية في أنها تربط بين تصورات الطالب لذاته كمتعلم، وبين دافعيته للتعلم والتحصيل، وكذلك تتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي يمارسها الطالب داخل المؤسسة التعليمية (Azcoitia, 2017: 175)، وتبرز أهمية الهوية الأكاديمية في أنها تعمل على توحيد وجمع مفاهيم الهوية وتوجهات التحصيل في كينونة أو بناء واحد قادر على التنبؤ بمقدار الأداء الأكاديمي لدى الطالب، وتحصيله وسلوكه ومفهومه لذاته، وموضوع الهوية الأكاديمية وما يرتبط بها من مفاهيم قام على بعض المطالعات والأعمال التي قام بها "إيركسون" 1963 :Was et al, 2009 (630).

وتتأثر الهوية الأكاديمية بمجموعة من العوامل المعرفية وغير المعرفية، فمن العوامل المعرفية التحصيل، ومدى إدراك الطالب لهويته التعليمية، أما غير المعرفية فهي المثابرة والدافعية والفضول وضبط الذات، والاعتمادية ومدى تقدير الذات، كما تتأثر الهوية الأكاديمية بالفهم الكامل للتراث الثقافي، والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه داخل وخارج المؤسسة التعليمية (Axelroth, 2009: 630). وفي سياق أنماط الهوية الأكاديمية حدد "مارشيا" Marcia, 1994 الواردة في دراسات (Burbidge et al , 2018: 31 ؛ ومحاسنة والعظامات، ٢٠١٨: ١٩٢؛ وأسماء لطفي، ٢٠٢١: ٢٧٧–٢٧٨) الأنماط الآتية:

١. نمط الهوية المضطربة **Diffused Identity Styles**: وتشتمل على الاستكشاف المتدني وعدم الالتزام بالتعلم، وعدم الاكتراث بموضوع الهوية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، وانخفاض الاستقلالية، والتأثر بالمواقف والظروف مع عدم القدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة.

٢. نمط الهوية المغلقة **Foreclosed Identity Styles**: وتشتمل على الاستكشاف المتدني والالتزام العالي لكن غير المرتبط بالقيم، وهم يتسمون بمستوى مرتفع من

الصلابة، والالتزام بالقيم دون استكشافها أو وعي بها، مع تبني قوانين ومعتقدات الآخرين دون سؤال، وكذلك الطاعة العمياء للسلطة.

٣. نمط الهوية المعلقة **Moratorium Identity Styles**: وتشتمل على الاستكشاف المرتفع والالتزام المتدني، وأصحابها ممن يقيمون البدائل وينقدونها فيما يتعلق بيوميات حياتهم، والقدرة على مواجهة الضغوط والتقدم نحو الانجاز.

٤. نمط الهوية المحققة **Achieved Identity Styles**: وتتضمن الاستكشاف والالتزام العالي، وأصحابها من المفكرين غير المتحيزين في اتخاذ القرارات الفاعلة والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والقدرة على التخطيط للمستقبل.

ويرى "مارشيا" أن المراهقين عند تعرضهم لاضطراب الهوية يميلون باتجاه الهوية المغلقة، أو التوقف عند الهوية المعلقة، ومن ثم يثابرون حتى يحققوا هويتهم الخاصة، وينتهي هذا الصراع بين (١٨– ٢٢) عاماً، والتي تمثل المراهقة المتأخرة.

وينظر الأدب التربوي إلى الهوية الأكاديمية من جانبين اثنين: إما عملية اجتماعية، أو عملية تطورية:

– الهوية الأكاديمية كعملية اجتماعية (النظرية الاجتماعية):

إن تشكيل الهوية الأكاديمية هو عبارة عن عملية اجتماعية، وتتأثر الهوية الأكاديمية للفرد بشكل كبير بالعوامل البيئية المحيطة بها، وهي في الغالب تشتمل على سياق تنظيمي يمر به الفرد، ومن ثمّ تتأثر وتتشكل وتتغير بتغير هذا التنظيم الاجتماعي (Ching, 2021: 6)، بمعنى أن الهوية توفر للفرد فكرة عن كينونته وقدراته وكيفية ارتباطه بالبيئة المحيطة به.

فالطالب يظهر هويته الأكاديمية من خلال ارتباطه بالمجموعة التي تشابهه أكاديمياً، ومن ثمّ فهو يختلط معها ويتأثر ويؤثر فيها (Heath & Leiman, 2017: 184).

إن الهوية الأكاديمية حالة اجتماعية؛ إذ إن الفرد يتأثر ويتشكل فهمه وقدرته على الإنجاز والتحصيل من خلال المجموعة التي تماثله أكاديمياً ومعرفياً؛ فعلى سبيل المثال من السهل لمجموعة من دارسي الرياضيات والإحصاء الاجتماع معاً، ومناقشة بعض المسائل الرياضية، وهذا أفضل من مناقشتها مع فئة من تخصصات أخرى (Duff, 2012: 411).

– الهوية الأكاديمية كعملية تطورية (النظرية التطورية):

أشارت بعض الدراسات إلى أن الهوية الأكاديمية تتشكل من خلال مجموعة من العمليات النمائية، التي تمثل مراحل الهوية المضطربة، المغلقة، والمعلقة، والمحققة، وأن لكل مرحلة سماتها الخاصة وسلوكاتها التي يمارسها الفرد (Ching, 2021: 2).

وقد بينت أكثر من ١٢٤ دراسة تحليلية أجريت على مدار العقود الماضية أن الهوية الأكاديمية نمائية تتطور مع الفرد منذ الطفولة وحتى مرحلة البلوغ، وذهبت دراسات أخرى إلا أن الهوية الأكاديمية تستمر بالنمو والتطور حتى أواخر سن الخمسين (Griffin et al, 2015: 189).

وتشير النظرية التطورية إلى أن الهوية الأكاديمية تتطور وتظهر بوضوح لدى الفرد خلال فترة زمنية طويلة، ولكنها قد تتغير بسبب العديد من الظروف الحياتية التي تطرأ على الفرد، ولكن أبرز ما في تطورها أنها تنبع من إحساس داخلي بالرغبة في التطور والنمو (Ching, 2021: 4).

وتطوير هوية الطلبة الأكاديمية يمكن أن تؤثر إيجاباً في تعلمهم وتصوراتهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، والمشاركة الفاعلة، والقرارات المتخذة من قبلهم (Howell, 2016: 5)، وقد تؤثر عوامل أخرى في تبني الطلبة أنماط هوية معينة دون غيرها، وهي أساليب التعلم التي يفضلونها: كأسلوب التعلم السطحي أو أسلوب التعلم العميق، وما يشتملان عليه من إستراتيجيات وعمليات معينة.

ثانياً: أساليب اتخاذ القرار Decision Making Styles

إن عملية اتخاذ القرار من العمليات التي لا غنى عنها للفرد والمجتمع، ونجاح المجتمعات المتقدمة يقاس بمدى نجاحها في اتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية. ويرى الحسيني (٢٠١٦: ٣٢٦) أن عملية اتخاذ القرار تتمثل في:" قدرة الطالب على اتخاذ القرارات المنتقاة من بين عدة بدائل؛ لتحقيق الهدف خلال وقت محدد".

إنّ عملية اتّخاذ القرار هي عملية عقلية واعية ومركبة ومرنة تسير وفقاً لخطوات متسلسلة؛ للوصول إلى لخيار الأمثل، وتستخدم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات (الزغول والزغول، ٢٠٠٧: ٣١٧).

ومن الخصائص العامة لعملية اتخاذ القرار أنها سلوك هادف وموجه يسعى الفرد إلى تحقيقه عن طريق أهداف مرسومة مهما كانت الصعوبات، وهي عملية ذهنية ومعرفية تسير وفقاً لخطوات البحث العلمي، وهي عملية إنسانية تسعى لإشباع حاجات الفرد ورغباته، وكذلك هي عملية ديناميكية مستمرة حتى يتم تنفيذ القرار المتخذ، وأيضاً هي عملية واقعية مرحلية منتظمة تتأثر بالعوامل المحيطة (شمس الدين،٢٠٠٥: ٦؛ الدوسري، : ٢٠٢٠: ٥٦ ؛ الجبالي، ٢٠٢٠: ٦٨).

وتمثّل عملية اتخاذ القرار المحصلة النهائية التي تسبقها مهارات التفكير: كالتحليل، والفحص الدقيق للمعلومات، ومدى صدقها، وابتكار البدائل وتوليدها، وأيضاً العمليات الذهنية التي تمكن الطالب من تطبيق الخبرات التي اكتسبها في مواقف أخرى لاحقة؛ مما يطور لدى الطلبة اختيار أسلوب القرار المناسب (الحجاحجة والزق، ٢٠١٥: ٣٥٧).

وهناك عدة عوامل تؤثر في عملية اتخاذ القرار كاتجاهات الفرد وميوله ومعتقداته، وكذلك تتأثر بالعوامل النفسية وما تحويه من توتر واضطراب وتردد، وتتأثر أيضاً بالخصائص الشخصية للفرد (قطيط، ٢٠١١: ٨٢).

خطوات اتخاذ القرار:

يحّدد درة وجودة (٢٠١٢: ٣٤٣) ثلاث مهارات لاتخاذ القرار هي:

١. مهارة وضع الأهداف، وتعني: فهمها، وكيفية صياغتها، ومعايير قياسها.

٢. مهارة تحديد المشكلة، وتشير: إلى تعرف المشكلة، وتحليلها، وجمع المعلومات عنها؛ لكي تتم معالجتها بشكل صحيح.

٣. مهارة اتخاذ القرار، وتهدف: إلى تحديد البدائل، والاختيار من بينها، وتنفيذ القرار الذي تم اختياره مع مراعاة العوامل الذاتية والإنسانية عند اتخاذه.

وتعد عملية اتخاذ القرارات من العمليات المهمة لدى الطالب، وهي تتضمن مجموعة من الخطوات المنطقية المتتابعة ومنها تحديد المشكلة، والنظر إلى مجموعة من البدائل المحتملة، ومن ثم اختيار البديل الأفضل من بينها بناء على الموقف الحالي أمام الطالب (Moorthi, 2018: 193).

أما مهارات اتخاذ القرارات التي يحتاجها الطالب الجامعي، فهي التفكير المجرد الذي يتضمن اختيار مجموعة من البدائل، وكذلك القدرة على حل المشكلات، والمنطقية للوصول

للبديل الأفضل الذي يمكن اختياره من بين كل البدائل المتاحة (Abdullah & Rahman, 2020: 249).

وتتضمن عملية اتخاذ القرارات مجموعة من الخطوات التي يتخذها الطالب، التي وضحها كلاً من "محمد وآخرون" (Mohammed et al, 2021: 4) على النحو الآتي:

١. تحديد وتوضيح القرار الذي سيتم اتخاذه، إن لم يتم عزل القرار أو اتخاذه يجب أن تكون هذه العملية هي الخطوة الأولى، أي ما هو القرار وما الذي يهدف إليه.
٢. تحديد خيارات القرار المحتملة، وتشمل تحديد كل البدائل، وميزة كل بديل وعيوبه، وماذا تمثل هذه البدائل؟
٣. جمع المعلومات المناسبة، وتشمل جمع المعلومات التي يمكن الاستفادة منها في اتخاذ القرار ومن مصادر متعددة.
٤. صنع القرار أو تطبيقه، وهذا بعد جمع المعلومات والاختيار من بين كل البدائل المتاحة.
٥. تقييم القرار، ويتم من خلال معرفة إذا ما كان فاعلاً وقادراً على حل المشكلة.

وهنالك مجموعة من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات، لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، ومنها المرحلة الجامعية، وهي بحسب "ديتريش" (Dietrich, 2010: 1؛ أمل طعمة، ٢٠١٠: ٢٥–٢٨؛ الزغول والزغول،٢٠٠٧: ٣٢٠–٣٢١):

- الخبرات السابقة لدى الفرد.
- أنماط التفكير لدى الطالب والقدرة على القيام بالتفكير المجرد لتحديد المشكلة والبدائل المتاحة، والمعالجة المعرفية للمعلومات، وكيفية تفسيرها، وتصنيفها، واتخاذ القرار الصحيح من دون تردد.
- القدرة على الحكم الدقيق من خلال التفكير العميق والتدريب الذي تلقاه الفرد في الأسرة.
- المتغيرات الأسرية مثل تعليم الوالدين، والدخل، ومكان السكن.
- القدرة على الملاحظة الدقيقة وكذلك المعرفة السابقة أو القرارات السابقة المتخذة.
- الجوانب النفسية: كالإدراك والميول والاتجاهات والدوافع، والجوانب الفسيولوجية: كالقدرات العقلية والجسدية.
- المرحلة العمرية؛ إذ إن العمر يرتبط بالخبرة في الغالب، فكلما تقدم الفرد في العمر زادت خبرته، وأدى ذلك إلى اتخاذ القرارات الصائبة.

– الجنس؛ إذ ذهب "وليام جود" إلى أنّ هناك ظاهرة لدى معظم المجتمعات، وهي أن اتخاذ القرار والسلطة تكونان في يد الرجل، والمرأة هي المنفذ لهذه القرارات (بن غذفة، ٢٠١٤: ٩٦).

مراحل اتخاذ القرار:

يرى فريدمان أّن اتخاذ القرار يتم بعد المرور بمرحلتين، هما (Friedman, 1996: 882؛ الملحم، ٢٠١٣: ٤٥):

المرحلة الأولى: مرحلة جمع المعلومات، وتحديدها، وتقييم البدائل.

المرحلة الثانية: مرحلة الاختيار بين البدائل، وتنفيذها.

ومن خلال هاتين المرحلتين توصل "فريدمان" إلى وجود ثلاثة أساليب لاتخاذ القرار، هي:

١. الأسلوب المتروي: ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى استخدام التفكير المنطقي، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، ويتحملون المسؤولية تجاه قراراتهم المتخذة، كما لا يبادرون في اتخاذ قرار محَّدد قبل جمع المعلومات عن المشكلة، والتفكير فيها بعمق، والتحقق من البدائل المتاحة، واختيار القرار المناسب من بينها، وتنفيذه.

٢. الأسلوب المتسرع: ويفضل مستخدمو هذا الأسلوب الحدس والاندفاع عند اتخاذ قراراتهم، ويغلب على قراراتهم الجانب العاطفي، والتسرع، كما لا يمكنهم التراجع عن القرارات المتخذة، والاكتفاء بالمعلومات المتوفرة دون تعمق فيها، مع مسايرة الآخرين عند اتخاذ القرار بغض النظر عن فائدتها، والميل إلى استخدام الأساليب المجربة من قبل الآخرين، وغير راضين عن معظم القرارات المتخذة.

٣. الأسلوب المتردد: ويتبنى أصحاب هذا الأسلوب مستوى تفكير مرتفع، والتزام منخفض؛ إذ يجدّون في البحث عن أسباب المشكلة، والحلول الممكنة؛ غير أن لديهم صعوبة في تنفيذ القرارات التي توصلوا إليها، كما أنهم قد يوقفهم أي عائق عند البحث عن حل للمشكلة، ويميلون إلى إشراك الآخرين في قراراتهم، ويجدون صعوبة في تبني أي قرار خوفاً من الفشل، ويتأثرون بالنقد، ولديهم شكوك تجاه القرارات التي يتخذونها.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن تطور الهوية الأكاديمية واتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الجامعية يختلفان بحسب اتجاهاتهم نحو الدراسة، ومستوياتهم الدراسية؛ ومن ثم يؤثّران في القرارات التي قد يتخذونها فيما يخص تعلمهم.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط الهوية الأكاديمية:

أجرت "فريمان" وآخرون (Freeman et al, 2016) دراسة في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية من أجل تقييم التعلم التشاركي والهوية الأكاديمية لدى طلبة الكليات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالباً جامعياً تم تقييم إنجازاتهم من خلال ملفات الإنجاز وأعمالهم طوال فصل دراسي، ودراسة ملف الإنجاز الخاص بكل منهم، وبينت النتائج أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تقيّم مخرجات التعلم، والتعلم التشاركي بين الطالب وأقرانه، وأن الهوية الأكاديمية السائدة هي هوية إيجابية منفتحة تقوم على التواصل مع الأقران والمدرسين بإيجابية خلال التعلم وخارج أوقات التعلم.

وأجرت "أوجستينا وساتيدارما" (Augstina & Satiadarma, 2017) دراسة في إندونيسيا هدفت إلى الكشف عن دور الهوية في اتخاذ القرارات لدى الطلبة الجامعيين الجدد فيما يتعلق بالبرامج التدريسية، واتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال تحليل قرارات الطلاب المتعلقة بالمساقات التي يختارونها للدراسة في ضوء هويتهم الأكاديمية، وبينت النتائج أن الهوية الأكاديمية تسهم بما نسبته (٢٦,٩%) في قرارات الطلاب الجدد، وأن (٧٣.١%) تؤثر فيها عوامل أخرى عند قيام الطالب باختيار البرنامج التدريسي، أو المواد التي يدرسها ومنها نوعية التخصص، ودخل الأسرة، وقدرات الطالب، وتعليم الوالدين.

وهدفت دراسة المحاسنة والعظامات (٢٠١٨) إلى تعرف أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل في ضوء متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس الهوية الأكاديمية الذي أعده "واس وأساكسون" (Was & Isaacason, 2008)، وأظهرت النتائج أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو النمط السائد، ووجدت فروقاً دالة إحصائياً لنمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب، كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً في نمط الهوية المحققة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، ووجدت فروقاً دالة إحصائياً أيضاً في أنماط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة، والمحققة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة.

وأجرى "جيرما" (Girma, 2019) دراسة في إثيوبيا هدفت إلى تقييم حالة الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة "ديبرا بيرهان" لإعداد المعلمين، واتبعت الدراسة منهجية ارتباطية، من خلال عينة مكونة من (١٢٦) طالباً اختيروا عشوائياً للإجابة عن استبانة الدراسة المكونة من (٤٠) فقرة، والتي تم إعدادها وفقاً لمقياس "ماريكا" للهوية (Marica, 1983)، ومن ثم اختيار عينة ممثلة منهم لإجراء مقابلات، وقد أظهرت النتائج أن الطالب ضمن حالة الهوية المغلقة، وأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حالة الهوية تعزى للجنس ونوع التخصص، كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين حالة الهوية من جهة، وبين التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وأن الهوية الأكاديمية المنفتحة فقط هي من تتنبأ بمقدار تحصيل الطالب وإنجازه.

وهدفت دراسة "جانغ" (Jung, 2019) في هونج كونج إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية الأكاديمية وخبرات التعلم لدى طلبة مرحلة الماجستير، واتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال إجراء مقابلات مع عينة ضمّت (٧٠) طالباً في مرحلة الماجستير؛ لسؤالهم حول العلاقة بين الهوية الأكاديمية، ونوعية الخبرات التي يكتسبها الطالب، وقد أظهرت النتائج أن الهوية الأكاديمية المنفتحة والتشارك بخبرات التعلم هي ما تشكل هوية الطالب الشخصية والأكاديمية، وكلما كانت خبرات الطالب التعليمية أوسع كانت هويته الأكاديمية أكبر وأوضح.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أساليب اتخاذ القرار:

أجرى الملحم (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الذكاء الوجداني، والأسلوب السائد في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والعمر، على عينة تكوّنت من (٦٦٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق، واستخدم الباحث مقياس "شط" للذكاء الوجداني، ومقياس اتخاذ القرار المعّد من قبله، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار في أسلوبي التروي والتسرع وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

وقام المنصور (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ومهارة اتخاذ القرار، والفروق بينهما وبين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الأقسام العلمية والأدبية في

جامعة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس "رافن" (١٩٣٨) للذكاء اللفظي، واختبار اتخاذ القرار المعّد من قبل الملحم (٢٠١٣)، وأبرزت النتائج وجود علاقة بين درجة الذكاء اللفظي، وبين درجة القدرة على اتخاذ القرار، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الذكاء اللفظي والقدرة على اتخاذ القرار وبين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

وسعت دراسة الحجاحجة والزق (٢٠١٥) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف السابع في مدينة الزرقاء، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة من مكونة من (٨١) طالباً، وتم استخدام برنامج شوارتز في التفكير الماهر، ومقياس مهارات اتخاذ القرار من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أثبتت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات اتخاذ القرار.

وأجرى "مورثي" (Moorthi, 2018) دراسة في الهند هدفت إلى تقييم مهارة اتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعات في ضوء الخلفية الأسرية في جامعات منطقة "تاميل نادو"، اتبعت الدراسة منهجية وصفية مسحية من خلال عينة مكونة من (٢٥١) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة اتخاذ القرارات المكونة من (٣٢) فقرة عامة عن طبيعة القرارات وكيفية اتخاذها، وتم اعتماد مقياس (Vromm– Yetton, 1998)، وبينت النتائج أن مستوى مهارات اتخاذ القرارات لدى الطلبة كان متوسطاً، وأن مهارات الطالب تتأثر سلباً بمتغيرات الأسرة كحجم الأسرة الكبير، وترتيب الطالب بين الأشقاء، وضعف تعليم الوالدين، وتدني دخل الأسرة.

وقامت الدوسري (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى عادات العقل، وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة نورة في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة من طالبات الجامعة، واستخدمت الباحثة مقياسي عادات العقل، والقدرة على اتخاذ القرار من إعدادها، وأبرزت النتائج تفوق طالبات الفرقة الرابعة على طالبات الفرقة الأولى في القدرة على اتخاذ القرار،

وكذلك تفوق الطالبات اللواتي ينتمين لأسر ذات مستوى تعليمي جامعي فما فوق على الطالبات اللواتي ينتمين لأسر ذات مستوى تعليمي أقل من الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

عقب مراجعة الدراسات السابقة التي أوردت في هذه الدراسة، وغيرها من الدراسات لوحظ الآتي:

- **هدفت معظم الدراسات إلى تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية، وكذلك أساليب اتّخاذ القرار ودراسة علاقتهما ببعض المتغيرات، وهو ما يلتقي مع الدراسة الحالية، التي سعت إلى دراسة علاقة أنماط الهوية بأساليب اتخاذ القرار، ولم تتناول الدراسات السابقة جميعها دراسة هذه العلاقة.**
- **طبقت معظم الدراسات على عينة من طلبة الجامعات باستثناء دراسة الحجاحجة والزق (٢٠١٥) التي طبقت على طلاب التعليم العام، وقد تناولت الدراسة الحالية طلبة الجامعة أيضاً.**
- **استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي باستثناء دراسة الحجاحجة والزق (٢٠١٥) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة "أوجستينا وآخرين" (Augstina et al., 2017) التي هدفت إلى الكشف عن دور الهوية في اتخاذ القرارات، وهو المنهج التي اعتمدته الدراسة الحالية، ولكنها استعانت بالمنهج الارتباطي التنبؤي.**
- **عدم وجود أي دراسة عربية – في حدود علم الباحث واطلاعه– قامت بدراسة أنماط الهوية الأكاديمية كمنبئ بأساليب اتخاذ القرار، ولعل الدراسة الوحيدة المرتبطة إلى حدّ ما بهذا السياق، هي دراسة "أوجستينا وآخرين" (Augstina et al., 2017)، التي سعت إلى البحث عن دور الهوية في اتخاذ القرارات، وهذا ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها.**
- **اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بوجود فروق في أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، فقد أثبتت دراسة المحاسنة والعظامات (٢٠١٨) وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهوية المحققة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين أثبتت دراسة "جيرما" (Girma, 2019) عدم وجود فروق في حالة الهوية تعزى لمتغيري الجنس ونوع التخصص، وأظهرت دراسة الملحم (٢٠١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين لصالح الذكور في أسلوبي التروي**

والتسرع، وعدم وجود فروق في أساليب اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، ولم تثبت دراسة المنصور (٢٠١٥) وجود فروق في مستوى مهارات اتخاذ القرار تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

- أثبتت دراسات (Freeman, et., 2016؛ Augstina et al., 2017؛ Girma, 2019؛ Jung, 2019؛ الدوسري، ٢٠٢٠) أن أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار تتأثران بعوامل أخرى: كمهارات الاتصال مع الآخرين، ودخل الأسرة، وقدرات الطالب، وتعليم الوالدين، وحجم الأسرة، وترتيب الطالب بين الأشقاء.
- إمكانية تطوير أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار من خلال استخدام بعض الإستراتيجيات والأساليب المعرفية المتنوعة.
- أفادت الدراسة من الدراسات السابقة، في تحديد أنماط الهوية الرئيسة وتعرّف أبعادها ومكوّناتها، وكذلك أساليب اتّخاذ القرار، بالإضافة إلى الإفادة من المقاييس والأدوات التي وردت في بعض الدراسات السابقة، في إعداد وتصميم مقياسي أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتّخاذ القرار.

فرضيات الدراسة:

في ضوء ما تمّ مراجعته من دراسات، وما تمّ الوقوف عليه من نتائج أكّدتها تلك الدراسات، يمكن صياغة الفرضيات التي سعت الدراسة إلى التحقّق من صحتها، على النحو الآتي:

١. لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء.

٢. لا تسهم أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة شقراء.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في أنماط الهوية الأكاديمية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في أساليب اتّخاذ القرار.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء على مقياس أساليب اتّخاذ القرار.

الطريقة والإجراءات:

استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي (التنبؤي) المقارن؛ وذلك من خلال وصف أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار، وتعرّف جوانبها وارتباطاتها، ثم تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء، ومستوى أساليب اتخاذ القرار لديهم، وتعرّف درجة العلاقة الارتباطية، والكشف عن مدى إسهام أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة شقراء، ومقارنة الفروق بين الطلاب والطالبات والتخصصين العلمي والإنساني في مستوى أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار.

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة بجميع طلاب كليتي: العلوم والدراسات الإنسانية في محافظتي عفيف والدوادمي، وطلاب كلية التربية في محافظة الدوادمي، في جامعة شقراء للعام الأكاديمي ٢٠٢١/٢٠٢٢

عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على (٤٠٠) طالب وطالبة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من طلاب كليات العلوم والدراسات الإنسانية والتربية في جامعة شقراء، تم استبعاد طالبين لعدم الجدية في استكمال أدوات الدراسة، وعلى هذا ضمّت العينة النهائية (٣٩٨) طالباً وطالبة، والجدول التالي يبيّن توزّع أفراد العينة بحسب متغيري الجنس (النوع الاجتماعي)، والتخصص الأكاديمي.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي (ن= ٣٩٨)

المتغيرات	العينة	العدد	النسبة المئوية
الجنس (النوع الاجتماعي)	ذكور	١٨١	٤٥.٤٨
	إناث	٢١٧	٥٤.٥٢
التخصص الأكاديمي	علمي	٢١١	٥٣.٠٢
	إنساني	١٨٧	٤٦.٩٨

أدوات الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وأعد أدوات الدراسة الآتية:

١. مقياس أنماط الهوية الأكاديمية:

- **الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تحديد أنماط الهوية الأكاديمية، وتعرّف مستوى هذه الأنماط لدى طلبة جامعة شقراء، والكشف عن مدى إمكانية استخدام هذه الأنماط بالتنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.**
- **مصادر المقياس: استند الباحث في إعداد المقياس إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على عدد من المقاييس، منها: مقياس رتب الهوية الإيديولوجية الاجتماعية من إعداد "بينون وآدمز"، ترجمة: السيد (١٩٨٦)، ومقياس أزمة الهوية لدى المراهقين والمراهقات من إعداد شند والخواص (٢٠١٥)، ومقياس أنماط الهوية الأكاديمية السائدة من إعداد "واس وإساكسون" (Was & Isaacson, 2008).**
- **وصف المقياس: ضمّ المقياس بصورته الأولية (٢٨) عبارة، توزّعت على أنماط الهوية الأكاديمية الأربعة، على النحو الآتي:**

١. نمط الهوية المضطربة: ويتضمن استكشافاً والتزاماً متدنيين، ويميل أصحاب هذا النمط إلى عدم الاكتراث، والتردد في القرارات المتعلقة بالهوية الأكاديمية، والتأثر بالمواقف والظروف، ومركز التحكم خارجي، مع ضعف القدرة على التكيّف، وخصّص لهذا النمط (٧) عبارات.

٢. نمط الهوية المغلقة: ويتضمن استكشافاً متدنياً، والتزاماً عالياً، ويميل أصحاب هذا النمط إلى الانغلاق الذهني والصلابة النفسية، والالتزام غير المقصود بالأهداف والقيم دون استكشافها، مع تبني قواعد وقوانين ومعتقدات الآخرين دون سؤال، وتكوين علاقات مثالية مع الوالدين، ولديهم ميول سلطوية، مع الاعتماد على العادات والتقاليد، والطاعة العمياء للسلطة، وخصّص لهذا النمط (٧) عبارات.

٣. نمط الهوية المعلقة: ويتضمن استكشافاً عالياً، والتزاماً متدنياً، ويميل أصحاب هذا النمط إلى استخدام التقييم الناقد للبدائل المرتبطة بخيرات الحياة الأكاديمية المهمة، مع القدرة

على مواجهة الكثير من الضغوط، ولديهم رغبة في الإنجاز، وخصّص لهذا النمط (٧) عبارات.

٤. نمط الهوية المحققة: ويتضمن استكشافاً والتزاماً عاليين، ويميل أصحاب هذا النمط إلى تطوير وتحقيق الهوية، ويمتازون بالتفكير غير المتحيز، واتخاذ قرارات فاعلة، وتكوين علاقات اجتماعية عميقة، وتحقيق ذواتهم، والقدرة على التخطيط المستقبلي، وخصّص لهذا النمط (٧) عبارات.

وقد تمّ تصدير المقياس بمقّدمة تبّين الهدف منه، وطريقة الاستجابة لعباراته؛ من خلال اختيار درجة نمط الهوية، وفقاً لمقياس "ليكرت" الخماسي: (٥) مرتفع جداً، (٤) مرتفع، (٣) متوسط، (٢) منخفض، (١) منخفض جداً، وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس (١٤٠) درجة، وأدنى درجة (٢٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، وعددهم (٨)؛ لتعرّف آرائهم حول عبارات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية، وتحديد مدى ملاءمة العبارات لقياس هذه الأنماط لدى عينة الدراسة، وقد أشاد المحكمون بمناسبة معظم العبارات، ودقّتها، وأهميتها، مع إشارتهم إلى إجراء بعض تعديلات الصياغة اللغوية على أربع عبارات، وتمّ الأخذ بالملاحظات وتعديل صياغة العبارات.
- للتأكّد من الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية وأبعاده المختلفة بوصفه مؤشراً لسلامة بنية المقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) طالباً من طلاب جامعة شقراء، من خارج عينة الدراسة النهائية، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية لنمط الهوية الذي تندرج تحته، ودرجات كلّ نمط من أنماط الهوية والدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك لاستبعاد العبارات التي لا ترتبط ارتباطات دالة إحصائياً، وقد جاءت نتائج معاملات الارتباط على النحو الذي يوضّحه الجدولان رقم (٢) و(٣).

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية لنمط الهوية الذي تنتمي إليه (ن = ٥٠)

رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد
١	الهوية المضطربة	٠,٦٥٥**	٨	الهوية المغلقة	٠,٤٨٣**	١٥	الهوية المعلقة	٠,٣٩٢*	٢٢	الهوية المحققة	٠,٦٨١**
٢		٠,٥٦٦**	٩		٠,٥٠٣**	١٦		٠,٣٣٣*	٢٣		٠,٦٣٦**
٣		٠,٧٣٦**	١٠		٠,٥٤٦**	١٧		٠,٥٤٥**	٢٤		٠,٦١٧**
٤		٠,٧٨٦**	١١		٠,٥٠١**	١٨		٠,٦٣٨**	٢٥		٠,٦٢٨**
٥		٠,٧٢٥**	١٢		٠,٣٢٠*	١٩		٠,٥٢٦**	٢٦		٠,٥٣٢**
٦		٠,٧١١**	١٣		٠,٤٠١*	٢٠		٠,٣٦٧*	٢٧		٠,٥٢١**
٧		٠,٧١٧**	١٤		٠,٣٥٣*	٢١		٠,٥٣٠**	٢٨		٠,٨٢٥**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، (*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتّضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥)؛ وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنية المقياس، كما تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كلّ نمط من أنماط الهوية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، على النحو الذي يوضّحه الجدول (٣).

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كلّ نمط والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٥٠)

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الهوية المضطربة	٠.٧١٤**
٢	الهوية المغلقة	٠.٨٤٢**
٣	الهوية المعلقة	٠.٨٥٧**
٤	الهوية المحققة	٠.٧٥١**

(**) جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

يظهر من الجدول (٣) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعلى هذا، تشير نتائج الجدولين (٢) و(٣) إلى تمتع المقياس بقدر كبير من الاتساق والتجانس الداخلي على مستوى العبارات والأنماط الرئيسة للهوية الأكاديمية.

– للتحقّق من ثبات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية؛ تمّ حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لكلّ نمط من أنماط الهوية، وللدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) يوضّح نتائج معاملات الثبات.

جدول (٤)
معاملات الثبات لمقياس أنماط الهوية الأكاديمية ولكلّ نمط من الأنماط الأربعة (ن = ٥٠)

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	الهوية المضطربة	٧	٠.٨٩٦
٢	الهوية المغلقة	٧	٠.٧٣٠
٣	الهوية المعلقة	٧	٠.٧٣٨
٤	الهوية المحققة	٧	٠.٨٥٩
مقياس أنماط الهوية الأكاديمية ككل		٢٨	٠.٨٩٩

يظهر من الجدول (٤) أّن معامل ثبات "ألفا كرونباخ" للمقياس ككلّ بلغ (٠.٨٩٩)، وأنّ قيم معاملات ثبات أنماط الهوية الأكاديمية امتدّت بين (٠.٧٣٠ – ٠.٨٩٦)؛ وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، تجعله موثوقاً ومقبولاً لأغراض الدراسة، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية (الملحق رقم ١).

٢. مقياس أساليب اتخاذ القرار:

- الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرّف مستوى أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء، والكشف عن إمكانية التنبؤ بهذه الأساليب من أنماط الهوية لدى عينة الدراسة.
- مصادر المقياس: قام الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على عدد من المقاييس، أبرزها: مقياس "فروم ويتون" (Vromm & Yetton, 1998)، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار (عبدون، ٢٠٠٧)، ومقياس اتخاذ القرار (المنصور، ٢٠١٥)، ومقياس اتخاذ القرار (العسال، ٢٠١٥).
- وصف المقياس: ضمّ المقياس بصورته الأولية (٢٧) عبارة، توزّعت على ثلاثة أساليب، خصّص لكلّ منها (٩) عبارات:

١. أسلوب التروي: ويشمل استخدام التفكير المنطقي، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية تجاه القرارات المتخذة، مع عدم المبادرة في اتخاذ قرار محدَّد قبل جمع المعلومات عن المشكلة، والتفكير فيها بعمق، والتحقق من البدائل المتاحة، واختيار القرار المناسب من بينها، وتنفيذه.

٢. أسلوب التسرع: ويتضمن استخدام الحدس والاندفاع في اتخاذ القرار، مع غلبة الجانب العاطفي والتسرع في القرارات، وعدم التراجع عن القرارات المتخذة، والاكتفاء بالمعلومات المتوفرة دون تعمق فيها، ومسايرة الآخرين عند اتخاذ القرار بصرف النظر عن فائدتها،

والميل إلى استخدام الأساليب المجربة من قبل الآخرين، مع عدم الرضا عن القرارات المتخذة.

٣. أسلوب التردد: ويتضمن مستوى تفكير مرتفع، والتزام منخفض وجدية في البحث عن أسباب وحلول للمشكلة، مع وجود صعوبة في تنفيذ القرارات التي تم التوصل إليها، كما أن أي عائق قد يوقف البحث عن حل للمشكلة، مع وجود صعوبة في تبني أي قرار خوفاً من الفشل، والميل إلى إشراك الآخرين في القرارات، والتأثر بالنقد، والشكوك تجاه القرارات.

وقد تمّ تصدير المقياس بمقّدمة تبّين الهدف منه، وطريقة الاستجابة لعباراته؛ وفقاً لمقياس "ليكرت" الثلاثي: (٣) مرتفع، (٢) متوسط، (١) منخفض، وبهذا تكون أعلى درجة (٨١)، وأدنى درجة (٢٧).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، وعددهم (٨)؛ لتعرّف آرائهم حول عبارات مقياس أساليب اتّخاذ القرار، لتحديد مدى ملاءمة عباراته لقياس هذه الأساليب لدى عينة الدراسة، وقد أشاد المحكمون بمناسبة معظم العبارات، مع ضرورة تعديل فقرتين في المقياس: أحداهما في أسلوب التسرّع والأخرى في أسلوب التردّد لتصبحا أكثر ملاءمة، إضافة إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقد تمّ الأخذ بهذه الملاحظات وتعديل عبارات المقياس على ضوئها.
- للتأكّد من الاتساق الداخلي لمقياس أساليب اتخاذ القرار وأبعاده المختلفة بوصفه مؤشراً لسلامة بنية المقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) طالباً من طلاب جامعة شقراء، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية لأسلوب اتخاذ القرار الذي تندرج تحته، ودرجات كلّ أسلوب من الأساليب والدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك لاستبعاد العبارات التي لا ترتبط ارتباطات دالة إحصائياً، وقد جاءت نتائج معاملات الارتباط على النحو الذي يوضّحه الجدولان رقم (٥) و(٦).

جدول (٥)
معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية لأسلوب اتخاذ القرار الذي تنتمي إليه (ن = ٥٠)

رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد
١	أسلوب التروي	٠,٥٧٣**	١٠	أسلوب التسرع	٠,٦٧١**	١٩	أسلوب التردد	٠,٧٠٢**
٢		٠,٤٢٤**	١١		٠,٧٠٧**	٢٠		٠,٧٨٣**
٣		٠,٣٩٣*	١٢		٠,٥٨٦**	٢١		٠,٧٤٨**
٤		٠,٥١١**	١٣		٠,٧٦٤**	٢٢		٠,٦٦٦**
٥		٠,٥٢٢**	١٤		٠,٥٠٠**	٢٣		٠,٨٢٤**
٦		٠,٣٨٤*	١٥		٠,٦٧٥**	٢٤		٠,٦٢٧**
٧		٠,٥٧٢**	١٦		٠,٦٨٤**	٢٥		٠,٨٠٢**
٨		٠,٦٣١**	١٧		٠,٧١٠**	٢٦		٠,٨١٤**
٩		٠,٥٥٤**	١٨		٠,٦٠٥**	٢٧		٠,٧٨٣**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، (*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتّضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥)؛ وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنية المقياس، كما تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كلّ أسلوب من أساليب اتّخاذ القرار والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، على النحو الذي يوضّحه الجدول (٦).

جدول (٦)
معاملات الارتباط بين درجة كلّ أسلوب والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٥٠)

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	أسلوب التروي	٠.٧١٤**
٢	أسلوب التسرع	٠.٨٤٢**
٣	أسلوب التردد	٠.٨٥٧**

(**) جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

يظهر من الجدول (٦) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعلى هذا، تشير نتائج الجدولين (٥) و(٦) إلى تمتع المقياس بقدر كبير من الاتساق والتجانس الداخلي على مستوى العبارات والأساليب الرئيسة لاتّخاذ القرار.

– للتحقّق من ثبات مقياس أساليب اتخاذ القرار؛ تمّ حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لكلّ أسلوب من الأساليب، وللدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يوضّح نتائج معاملات الثبات.

جدول (٧)
معاملات الثبات لمقياس أساليب اتّخاذ القرار ولكلّ أسلوب من الأساليب (ن = ٥٠)

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	أسلوب التروي	٩	٠.٨٠٧
٢	أسلوب التسرع	٩	٠.٨٩٥
٣	أسلوب التردد	٩	٠.٩٣٣
مقياس أساليب اتخاذ القرار ككل		٢٧	٠.٩٢٩

يظهر من الجدول (٧) أّن معامل ثبات "ألفا كرونباخ" للمقياس ككلّ بلغ (٠.٩٢٩)، وأنّ قيم معاملات ثبات أساليب اتخاذ القرار امتدّت بين (٠.٨٠٧ – ٠.٩٣٣)؛ ما يدلّ على أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، تجعله موثوقاً ومقبولاً لأغراض الدراسة، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية (الملحق رقم ٢).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة الدراسة البالغة (٣٩٨) طالباً وطالبة، في الفصل الثاني ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وبعد التطبيق تمّ تدقيق المقاييس للتحّقق من جدية أفراد العينة واستكمال الاستجابات والبيانات، وعلى هذا تمّ استبعاد طالبين لعدم الجدية في الاستجابة، تمّ بعد ذلك معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS واستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوسيط والمنوال ومعاملات الالتواء، ومعامل الارتباط لبيرسون Person correlation، واختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، واستخدام تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Regression.

ولما كان تقدير استجابات مقياس أنماط الهوية الأكاديمية من النوع الخماسي، فقد تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية في الحكم على مستوى هذه الأنماط الهوية، على النحو الموضّح في الجدول الآتي:

الجدول (٨)
معيار الحكم على مستوى أنماط الهوية الأكاديمية

المتوسط الحسابي	مستوى أنماط الهوية الأكاديمية
أعلى من ٤.٢٠	مرتفع جداً
من ٣.٤٠ إلى أقلّ من ٤.٢٠	مرتفع
من ٢.٦٠ إلى أقلّ من ٣.٤٠	متوسط
من ١.٨٠ إلى أقلّ من ٢.٦٠	منخفض
أقلّ من ١.٨٠	منخفض جداً

وأمّا تقدير استجابات مقياس أساليب اتّخاذ القرار، فقد كان من النوع الثلاثي، ولذلك تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية في الحكم على مستوى هذه الأساليب لدى عينة الدراسة، على النحو الموضّح في الجدول الآتي:

الجدول (٩)
معيار الحكم على مستوى أساليب اتخاذ القرار

المتوسط الحسابي	مستوى أساليب اتخاذ القرار
أعلى من ٢.٣٤	مرتفع
من ١.٦٧ إلى أقلّ من ٢.٣٤	متوسط
أقلّ من ١.٦٧	منخفض

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

أولاً – الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة:

للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط والمنوال ومعاملات الالتواء لعينة الدراسة الأساسية، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضّحه الجدول الآتي:

جدول(١٠)
الإحصائيات الوصفية لعينة الدراسة على متغيري الهوية الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار (ن = ٣٩٨)

المتغيرات		الإحصاءات الوصفية				
		المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	الالتواء
أنماط الهوية الأكاديمية	نمط الهوية المضطربة	١٩.٢٣٧٥	١٩.٠٠٠٠	١٤.٠٠	٧.٥٠٧١٣	.٢٧٢
	نمط الهوية المغلقة	٢٢.٩٩٧٥	٢٣.٠٠٠٠	٢١.٠٠	٥.٦٣٤٥٦	-.٠٣٢
	نمط الهوية المعلقة	٢٥,٢٣٢٥	٢٦.٠٠٠٠	٢٦.٠٠	٥.٤٠٠٥٩	-.٦٥٣
	نمط الهوية المحققة	٢٧.٣٩٠٠	٢٨.٠٠٠٠	٣٥.٠٠	٦.١٧٦٠٢	-.٩٩١
أساليب اتخاذ القرار	أسلوب التروي	٢٨.٦٩٠٠	٢٩.٠٠٠٠	٢٧.٠٠	٤.٩٨٨١٠	-.٨٤٩
	أسلوب التسرع	٢١.٧٩٥٠	٢٢.٠٠٠٠	٢٧.٠٠	٧.١٦٣١٩	.٣٠٨
	أسلوب التردد	٢١.١٨٥٠	٢٠.٠٠٠٠	٢٧.٠٠	٨.٠٢٠٧٠	.٣٣٨

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم المتوسطات الحسابية أكبر من قيم الانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء قريبة من الصفر، بالإضافة إلى تقارب قيم المتوسطات والوسيط؛ مما يدل على صغر حجم التباين بين درجات الطلاب في متغيرات البحث واقتراب قيمة الالتواء من الصفر؛ الأمر الذي يشير إلى اقتراب درجات المتغيرات من التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة.

ثانياً – نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها:

١. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصّه "ما مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المستوى والرتبة لكلّ نمط من أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء، وقد جاءت النتائج على النحو الذي يوضّحه الجدول (١١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء (ن = ٣٩٨)

أنماط الهوية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
نمط الهوية المضطربة	٢.٧٥	١.٠٧٤	متوسط	٤
نمط الهوية المغلقة	3.28	٠.٨٠٥	متوسط	٣
نمط الهوية المعلقة	3.61	٠.٧٧١	مرتفع	٢
نمط الهوية المحققة	3.91	٠.٨٨٤	مرتفع	١

يتضح من الجدول (١١) أنّ مستوى نمط الهوية المحققة كان مرتفعاً، وهو الأعلى والأكثر انتشاراً بين طلبة جامعة شقراء؛ إذ حلّ بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣.٩١)، تلاه مستوى نمط الهوية المعلقة الذي كان مرتفعاً أيضاً، وحلّ في المرتبة الثانية، بمتوسّط قدره (٣.٦١).

بينما جاء مستوى نمط الهوية المغلقة متوسطاً، وحلّ في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٨)، وحلّ نمط الهوية المضطربة في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمستوى متوسط أيضاً، وبلغ المتوسط الحسابي (٢.٧٥)، وهو الأقلّ انتشاراً بين طلبة جامعة شقراء.

إنّ ارتفاع مستوى نمط الهوية الأكاديمية المحققة لدى طلبة جامعة شقراء، يشير إلى أنّ معظمهم يتمتّعون برغبة ملحّة في معرفة ما هو جديد، ويقدّمون دراستهم على أي شيء آخر، ويمتلكون تصوراً واضحاً لما يريدون أن يكونوا عليه في المستقبل، ولديهم ثقة بقدرتهم على التفكير المنطقي البعيد عن التحيز، كما يستطيعون اتخاذ القرارات بمفردهم، وتكوين

صداقات عميقة في المحيط الذي يتواجدون فيه، وهم على قفة بقدرتهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية.

وكذلك يشير ارتفاع مستوى نمط الهوية الأكاديمية المعلقة، إلى أنّ معظم الطلبة يجدّون في البحث عما لا يفهمونه من موضوعات دراسية، ويجدون صعوبة في إتمام الواجبات المكلفين بها، ويكثرون من مراجعة أولوياتهم في الدراسة، ويقيّمون تقدّمهم فيما يخص المستقبل، ويتأنّون في إنجاز مهامهم لاختيار الطريقة الأمثل، وأنّهم يواجهون ضغوطات مستمرة في الحياة، كما أنّهم يسيرون بخطوات متتابعة تحقق طموحاتهم.

بيد أنّ مستوى نمط الهوية الأكاديمية المغلقة الذي كان متوسّطاً، يشير إلى بعض الطلبة تراودهم أفكار متناقضة تجاه دراستهم الجامعية، وأنّهم يقومون بتأدية واجباتهم بجدية، وهم يجدون صعوبة في التعامل مع الأفكار المخالفة لقناعاتهم، ويتمسّكون بالقيم المجتمعية من دون النظر في جدواها، ويتقيدون بالأنظمة الجامعية حرفياً من دون تفكير، ويميلون إلى طاعة السلطة في كل الأحوال، ويرغبون في ممارسة أدوار سلطوية على الآخرين، وكذلك فإنّ المستوى المتوسّط لنمط الهوية الأكاديمية المضطربة، يشير إلى أن بعض الطلبة يشعر بالملل عند دراسة معظم المقررات الدراسية، وتتملّكهم الرغبة في عدم إتمام المهام الأكاديمية، ويؤجلون التفكير فيما يتعلق بمستقبلهم، ويصعب عليهم اتخاذ قرارات مصيرية تخص مستقبلهم، وأنّ أي عقبة يمكنها تعطيل تقدمهم الدراسي، كما أنّهم يشعرون أن تحديد مستقبلهم ليس بيدهم، ويجدون صعوبة في التأقلم مع المواقف الضاغطة.

ويمكن أن تعود النتائج السابقة إلى أن أنماط الهوية الأكاديمية تنمو وتتطور من خلال مجموعة من العوامل المعرفية وغير المعرفية التي تعرّض لها الطلبة؛ لأن طلبة الجامعة قد كونوا هويتهم الأكاديمية الخاصة بهم حول تعلمهم، وهذا ما أكدته دراسة (Howell, 2016)، كما أنّ هناك عوامل أخرى قد تؤثر في الهوية الأكاديمية، وتسهم في إبرازها، مثل: الخبرة، ومهارات الاتصال، وتعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي، وفقاً لما أكّدته دراسات (Freeman et al, 2016؛ Augstina & Satiadarma, 2017؛ Moorthi, 2018؛ Jung, 2019؛ الدوسري، ٢٠٢٠).

وبما أنّ جامعة شقراء تمر بفترة انتقالية، وإعادة هيكلة، وأغلب الطلبة في مستويات دراسية عليا، وليس هناك قبول جديد في معظم الأقسام التي طبقت فيها هذه الدراسة؛ فقد

أظهر ذلك وجود مستوى متوسّط لنمطي الهوية المغلقة والمضطربة؛ إذ إنّ معظم الطلبة قد حدّدوا أنماط الهوية الخاصة بهم، ولا يوجد انغلاق أو اضطراب مرتفع في نمط الهوية الأكاديمية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (المحاسنة والعظامات، ٢٠١٨؛ Jung, 2019؛ Girma, 2019).

١– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ونصّه "ما مستوى أساليب اتخاذ القرار المتوفرة لدى طلبة جامعة شقراء؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة One Sample T–test للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي؛ وذلك لتحديد مستوى أساليب اتّخاذ القرار بأبعادها المختلفة لدى طلبة جامعة شقراء، على النحو الذي يوضّحه الجدول (١٢).

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء (ن =٣٩٨)

أساليب اتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الأسلوب المتروي	٢.١٩	٠.٥٥٥	متوسط	١
الأسلوب المتسرع	1.42	٠.٧٩٦	منخفض	٢
الأسلوب المتردد	1.35	٠.٨٩٢	منخفض	٣

يظهر من الجدول (١٢) أنّ مستوى الأسلوب المتروّي في اتّخاذ القرار لدى معظم طلبة جامعة شقراء كان متوسّطاً، وقد حلّ في المرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي قدره (٢.١٩)، بينما كان مستوى الأسلوب المتسّرع منخفضاً لدى معظم الطلبة، وحلّ في المرتبة الثانية، بمتوسّط حسابي قدره (١.٤٢)، وحلّ الأسلوب المتردّد في اتّخاذ القرار في المرتبة الثالثة والأخيرة، بمستوى منخفض أيضاً لدى معظم الطلبة، وبمتوسّط حسابي قدره (١.٣٥).

يشير المستوى المتوسّط لدى طلبة جامعة شقراء في الأسلوب المتروّي، إلى أنّ بعض الطلبة يميلون إلى التروّي في اتخاذ القرارات لحين جمع معلومات كافية عن الموضوع، وأن اتخاذ أي قرار جيد يتوقف على الخبرة، كما أن بعضهم يتوقع أن مستقبله يتحدّد بناء على القرارات التي يتخذها، فيؤجلون اتخاذ قراراتهم لاختيار أفضل البدائل الممكنة، وأنّهم يستفيدون من خبرات الآخرين عند اتخاذ أي قرار، ويسعون إلى تنفيذ أي القرارات المتّخذة من دون

تأجيل، ويفكرون في العواقب المترتبة على القرار المتخذ، ويحرصون على اتخاذ قرارات يمكنهم تنفيذها، كما يدرسون مدى ملاءمة الظروف للقرار المتخذ.

بيد أنّ المستوى المنخفض لكلّ من الأسلوب المتسّرع والمتردد، يبرز أنّ معظم طلبة جامعة شقراء، لا يتسرعون في اتخاذ قراراتهم، ولا يتخذونها من دون تعمّق، وليس لديهم صعوبة في التراجع عن قرار اتخذوه، ولا يكتفون بالمعلومات المتوفرة من دون التدقيق فيها، ولا يعتمدون على فهمي فقط في اتخاذ القرارات، ويتجنّبون اتخاذ قراراتهم لإرضاء الآخرين بصرف النظر عن فائدتها، ويتجاوزن النتائج المترتبة على القرار المتخذ، ولا يرون أن تطبيق قرارات الآخرين أفضل من البحث عن قرار جديد، ولا ينتابهم شعور بعدم الرضا عن معظم قراراتهم، فلا يتردّدون في اتخاذ القرارات، أو يجدون صعوبة في تنفيذ ما يتّخذونه منها، ولا يتوقّفون عن تنفيذ القرار عند مواجهة العقبات، ولا يشعرون بالحاجة إلى إشراك الآخرين في قراراتهم، أو يخافون من الفشل الذي يمنعهم من اتخاذ القرار، وأنّ قناعاتهم الشخصية لا تؤثّر في اتخاذ القرارات، ولا يخشون نقد الآخرين عند اتّخاذ بعض القرارات، وأنّ آراء الآخرين لا تؤثر في تنفيذ قراراتهم، وليس لديهم شك في صحة معظم القرارات التي يتّخذونها.

ويمكن تفسير تبني بعض الطلبة لأسلوب اتخاذ القرار المتروي في المرتبة الأولى، إلى أنّ أساليب اتخاذ القرار تسير وفقاً لخطوات متدرجة، وهذه الأساليب تعدّ عملية ذهنية مركبة تستخدم مهارات التفكير والمنطق، فلا يتعجل بعض الطلبة في إصدار قرارات حول المواقف والمشكلات التعليمية التي تواجههم؛ حتى يجمعوا معلومات كافية عنها، ويتأملون فيها بعمق.

وربّما يعود انخفاض مستوى الأسلوبين المتسرع والمتردّد في اتّخاذ القرار، إلى أن معظم الطلبة في هذه المرحلة العمرية، مروا بخبرات تدفعهم إلى عدم التسرّع أو التردد في القرارات التي يتخذونها فيما يخص تعلمهم بعد انتظامهم في الدراسة وتكيّفهم معها؛ مما خفف من الضغوط النفسية والتعليمية التي تؤثر في قراراتهم تسرّعاً أو تردّداً، وهذا ما أكّدته دراسات عديدة، مثل دراسة (قطيط، ٢٠١١).

٣. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ونصه "ما إسهام أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ التحقّق من صحة الفرضيتين الأولى والثانية، على النحو الآتي:

٣.١ نتائج الفرضية الأولى: ونصّها "لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء".

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب معامل ارتباط "بيرسون" Person Correlation بين درجات طلبة جامعة شقراء على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس أساليب اتّخاذ القرار، وقد جاءت النتائج على النحو الذي يوضّحه الجدول (١٣).

جدول (١٣)
العلاقة الارتباطية بين مستوى أنماط الهوية الأكاديمية وأساليب اتّخاذ القرار (ن = ٣٩٨)

المتغيرات		أساليب اتّخاذ القرار		
		الأسلوب المتروي	الأسلوب المتسرع	الأسلوب المتردد
أنماط الهوية الأكاديمية	الهوية المضطربة	-٠.٠٩٠	**٠.٤٩٥	**٠.٥٣٢
	الهوية المغلقة	**٠.٢٥١	**٠.٤٧٦	**٠.٤٢١
	الهوية المعلقة	**٠.٤٥٠	**٠.٣٣٢	**٠.٢٩٥
	الهوية المحققة	**٠.٤٧٩	-*٠.١٢١	-٠.٠٦٢

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، (*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

٣.٢ نتائج الفرضية الثانية: ونصّها "لا تسهم أنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة شقراء".

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، والكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بأنماط الهوية الأكاديمية (المتغيرات المفسِّرة أو المنبئة) في أساليب اتخاذ القرار (المتغير التابع أو المحكّ)، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المنبئة (أنماط الهوية الأكاديمية) كمتغيرات مستقلة، وأسلوب اتخاذ القرار كمتغير تابع، إلى المعادلة الانحدارية بطريقة Stepwise، ففي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطاً بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى (مراد، ٢٠١١، ١٢١– ١٣٩)، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً - الأسلوب المتروّي:

تمّ الكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتروي باستخدام معامل تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول (١٤) يوضّح النتائج.

جدول (١٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتروي (ن= ٣٩٨)

المتغير التابع (المحك)	المتغيرات المفسرة (المنبئة)	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المشترك (R^2)	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل تضخم التباين
	الهوية المحققة	٠.٤٧٩	٠.230	٠.٣٠١	٠.٤٧٩	١١٨.١١٤	١٠.٨٦٨	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
الأسلوب المتروي	الهوية المحققة	٠.٥٠٩	٠.259	٠.203	٠.322	٦٩.١٣٥	5.499	٠.٠٠٠	١.٨٣٣
	الهوية المعلقة			٠.168	٠.233		3.969	٠.٠٠٠	

٣.٣ نتائج الفرضية الثالثة: ونصّها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في أنماط الهوية الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ استخدام اختبار (ت) t–test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول (١٧) يوضح نتائج هذه الفرضية.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ن = ٣٩٨)

أنماط الهوية الأكاديمية	الطلاب (ن=١٨١)		الطالبات (ن=٢١٧)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الهوية المضطربة	٢.٨٢	١.١٦٠	٢.٦٩	٠.٩٩٥	١.٢١٠	٣٩٦	٠.٢٢٧	غير دالّ
الهوية المغلقة	٣.٣٩	٠.٨٣٨	٣.١٨	٠.٧٦٦	٢.٤٨٧		٠.٠١٣	دالّ عند ٠.٠٥
الهوية المعلقة	٣.٥٦	٠.٨٢٨	٣.٦٥	٠.٧٢٠	١.١٣٥		٠.٢٥٧	غير دالّ
الهوية المحققة	٣.٨٨	٠.٨٩٨	٣.٩٤	٠.٨٧٤	٠.٧٦٢		٠.٤٤٧	غير دالّ

٣.٤ نتائج الفرضية الرابعة: ونصّها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في أساليب اتّخاذ القرار".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ استخدام اختبار (ت) t–test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول (١٨) يوضح نتائج هذه الفرضية.

الجدول (١٨)

نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ن=٣٩٨)

أساليب اتخاذ القرار	الطلاب (ن=١٨١)		الطالبات (ن=٢١٧)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الأسلوب المتروي	٢.٢٣	٠.٥٧١	٢.١٥	٠.٥٤٠	١.٥٤٨		٠.١٢٢	غير دالّ
الأسلوب المتسرع	١.٥٢	٠.٨٢٣	١.٣٤	٠.٧٦٥	٢.٣١٠		٠.٠٢١	دالّ عند ٠.٠٥
الأسلوب المتردد	١.٥١	٠.٩١٢	١.٢٣	٠.٨٥٥	٣.١٦١		٠.٠٠٢	دالّ عند ٠.٠١

٣.٥ نتائج الفرضية الخامسة: ونصّها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ استخدام اختبار (ت) t–test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول (١٩) يوضح نتائج هذه الفرضية.

الجدول (١٩)

نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً للتخصّص الأكاديمي (ن=٣٩٨)

أنماط الهوية الأكاديمية	العلمي (ن=٢١١)		الإنساني (ن=١٨٧)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الهوية المضطربة	٢.٨٤	١.١٠٠	٢.٦٦	١.٠٣٧	١.٦٦٥	٣٩٦	٠.٠٩٧	غير دالّ
الهوية المغلقة	٣.٣٥	٠.٧٩١	٣.٢٠	٠.٨١٥	١.٨٦٥		٠.٠٦٣	غير دالّ
الهوية المعلقة	٣.٦٠	٠.٧٤٥	٣.٦٢	٠.٨٠٢	٠.١٩٧		٠.٨٤٤	غير دالّ
الهوية المحققة	٣.٩٢	٠.٨٣٦	٣.٩١	٠.٩٣٨	٠.٠٦٩		٠.٩٤٥	غير دالّ

٣.٦ نتائج الفرضية السادسة: ونصّها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء على مقياس أساليب اتّخاذ القرار".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ استخدام اختبار (ت) t–test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول (٢٠) يوضح نتائج هذه الفرضية.

الجدول (٢٠)
نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (ن=٣٩٨)

أساليب اتخاذ القرار	العلمي (ن=٢١١)		الإنساني (ن=١٨٧)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الأسلوب المتروي	٢.١٦	٠.٥٥٤	٢.٢٢	٠.٥٥٧	١.٠٧٩	٣٩٦	٠.٢٨١	غير دالّ
الأسلوب المتسرع	١.٤٧	٠.٨٣٨	١.٣٧	٠.٧٤٤	١.٢٩٦		٠.١٩٦	غير دالّ
الأسلوب المتردد	١.٣٩	٠.٩٣٤	١.٣١	٠.٨٤٢	٠.٨٣٧		٠.٤٠٣	غير دالّ

مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها:

١. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من الجدول (١٣) السابق ما يأتي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة وكلّ من الأسلوبين المتسّرع والمتردّد في اتّخاذ القرار، لدى طلبة جامعة شقراء، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الهوية المضطربة والأسلوب المتروّي في اتّخاذ القرار.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمطي الهوية الأكاديمية المغلقة والمعلقة، وأساليب اتّخاذ القرار جميعها (المتروّي، والمتسرّع، والمتردّد) لدى طلبة جامعة شقراء.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط الهوية الأكاديمية المحقّقة وأسلوب اتّخاذ القرار المتروّي لدى طلبة جامعة شقراء، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مع الأسلوب المتسّرع، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الهوية الأكاديمية المحقّقة والأسلوب المتردّد.

ويرى الباحث أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والأسلوبين المتسّرع والمتردّد، أمر منطقيّ؛ إذ إنّ اضطراب الهوية الأكاديمية يؤدّي إلى عدم التكيّف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، ومن ثم يميلون إلى اتّخاذ قرارات متسرّعة ومتردّدة في غالب الأحيان، وهذا يتناسب مع نمط الهوية المضطربة التي يغلب على صاحبها عدم البحث والتقصي في جمع المعلومات، والميل إلى تبني أفكار وأحكام الآخرين

من دون تحري الصواب. في حين أنّ ذوي نمطي الهوية المغلقة والمعلّقة يمكن أن تتوزّع قراراتهم بين الأسلوب المتروّي والأسلوب المتسرّع والأسلوب المتردّد؛ وذلك لأنّ هناك قرارات مصيرية تتعلق بتعلم الطلبة، واختيار التخصصات المناسبة، والمحاضرين الذين يريدون تسجيل المقررات الدراسية عندهم؛ مما يدفعهم إلى نوع من التسرّع أو التردّد حيال هذه القضايا، بخلاف بعض القرارات السهلة التي يتم البت فيها من دون تردد، مع معرفة النتائج المترتبة على هذه القرارات، وهذا ما أكّدته نتائج دراسات (Mincemoyer & Perkins, 2003؛ العتوم وآخرون، ٢٠٠٥؛ Moorthi, 2018). لكن أصحاب الهوية الأكاديمية المحقّقة يستخدمون غالباً الأسلوب المتروّي بالدرجة الأولى، وقد يتّخذون بعض القرارات المتسرّعة بدرجة أقلّ، لكنّهم لا يميلون إلى التردّد في اتّخاذ القرارات؛ فأصحاب هذا النمط يفضلون التريث في اتخاذ القرار حتى تتم دراسته بتعمق، وجمع المعلومات عنه، والتحقق من البدائل، واختيار الأنسب منها، وهذا يتفق مع دراسات (Burbidge et al, 2018؛ محاسنة والعظامات، ٢٠١٨).

٢. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

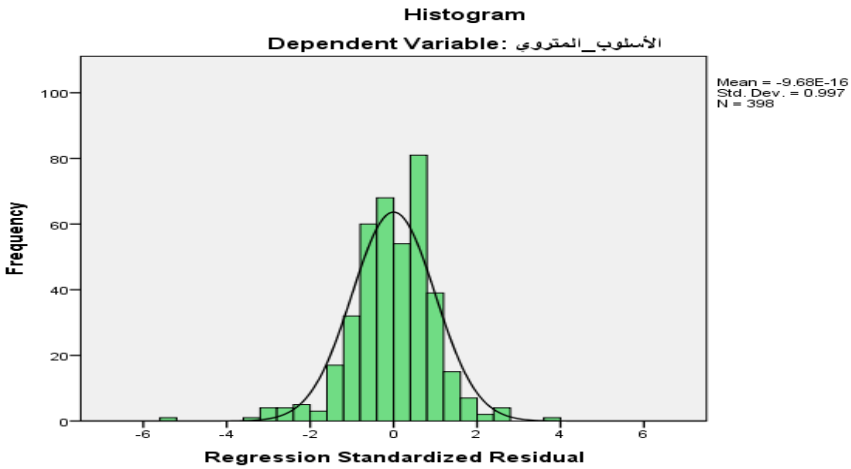
يتّضح من الجدول (١٤) السابق أنّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالأسلوب المتروي، هما: نمط الهوية الأكاديمية المحققة، ونمط الهوية الأكاديمية المعلقة، وقد أظهرت الخطوة الأولى أنّ متغير نمط الهوية الأكاديمية المحققة، هو الأكثر قدرة على التنبؤ بأسلوب القرار المتروّي، فقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٧٩)، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٣%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتروي).

وأظهرت الخطوة الثانية أنّ اشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المحققة والمعلقة جعلهما أكثر قدرة على التنبؤ بالأسلوب المتروّي لدى طلبة جامعة شقراء، فقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٠٩)، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٥.٩%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتروي).

وبالمقابل لم تظهر النتائج وجود قدرة تنبؤية لمتغيري نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة في التنبؤ بالأسلوب المتروّي؛ إذ إنّ التباين المشترك الذي أضافته غير دالّ إحصائياً.

إنّ النتائج السابقة تعني أن مستوى (الأسلوب المتروّي) يزداد بمقدار (٠.٤٧٩) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المحققة)، وأنّ مستوى (الأسلوب المتروّي) يزداد كذلك باشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المحققة والمعلقة، بمقدار (٠.322) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المحققة)، وبمقدار (٠.233) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المعلقة).

وعلى هذا، يمكن التنبؤّ بالأسلوب المتروّي من أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء، وهذا ما يؤكّده الشكل رقم (١)، الذي يبيّن اعتدالية توزيع البواقي، التي بدأت قليلة ثم تدرّجت شيئاً فشيئاً وصولاً إلى قمة التوزيع، ثم تناقصت كذلك بشكل تدريجي، ما يدلّ على توزّعها الطبيعي الذي هو شرط لصحة إجراء تحليل الانحدار.



وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الفرضية الأولى، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المتروّي وكلّ من أنماط الهوية المغلقة والمعلقة والمحققة، وعدم وجود علاقة مع نمط الهوية المضطربة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الارتباطية بين الهوية الأكاديمية المعلقة والمحققة والأسلوب المتروّي، فالطلبة ذوو الهوية الأكاديمية المحققة والمعلقة لديهم مستويات مرتفعة من الأسلوب المتروّي؛ إذ تؤدي عملية التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة إلى استخدام الأسلوب المتروي في اتّخاذ القرارات، من حيث التروّي في اتخاذ القرارات إلى حين جمع معلومات كافية عن الموضوع، والاستناد إلى الخبرة عند

اتخاذ أي قرار جيد، وربط النجاح في المستقبل بصحة القرارات المتّخذة، وتأجيل اتخاذ القرارات إلى حين التفكير الجيد في البدائل الممكنة، والاستفادة من خبرات الآخرين عند اتخاذ القرارات، والسعي إلى تنفيذ القرارات المتّخذة من دون تأجيل، والتفكير في العواقب المترتبة على القرارات المتخذة، والحرص على اتخاذ قرارات يمكن تنفيذها، ودراسة ملاءمة الظروف للقرارات المتخذة، وهذا كلّه أكسب الطلبة صفة التروّي في اتخاذ القرارات وقلّل من التسرّع والتردّد في اتّخاذ القرارات المختلفة.

ثانياً - الأسلوب المتسرّع:

تمّ الكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتسرّع باستخدام معامل تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول (١٥) يوضّح النتائج.

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتسرع (ن= ٣٩٨)

المتغير التابع (المحك)	المتغيرات المفسرة (المنبئة)	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المشترك (R^2)	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل تضخم التباين
الأسلوب المتسرع	الهوية المضطربة	٠.٤٩٥	٠.٢٤٥	٠.٣٦٧	٠.٤٩٥	١٢٨.٣٨٥	١١.٣٣١	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
	الهوية المضطربة	٠.٥٤٢	٠.٢٩٤	٠.٢٤٢	٠.٣٢٦	٨٢.١٥٧	6.129	٠.٠٠٠	١.٥٨٢
	الهوية المغلقة			٠.٢٧٥	٠.٢٧٨		5.232	٠.٠٠٠	

يظهر الجدول (١٥) أنّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالأسلوب المتسرّع، هما: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، وقد أظهرت الخطوة الأولى أنّ متغير نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، هو الأكثر قدرة على التنبؤ بأسلوب القرار المتسرّع، فقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٤٩٥)، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٤.٥%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتسرّع).

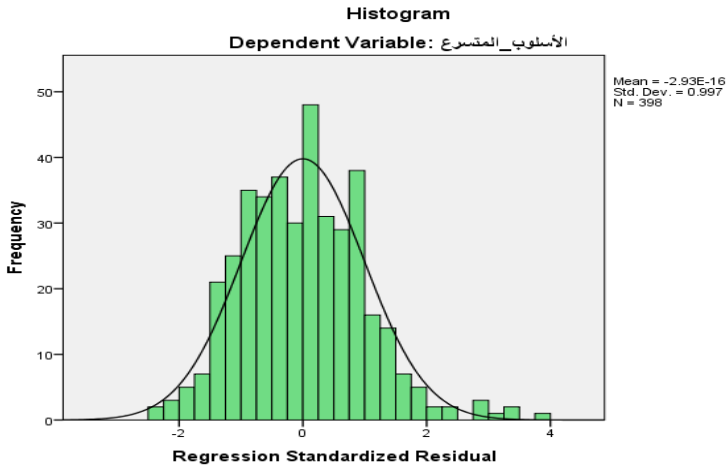
وأظهرت الخطوة الثانية أنّ اشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة جعلهما أكثر قدرة على التنبؤ بالأسلوب المتسرّع لدى طلبة جامعة شقراء، فقد بلغت قيمة الارتباط

المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٤٢)، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٩.٤%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتسرّع).

وبالمقابل لم تظهر النتائج وجود قدرة تنبؤية لمتغيري نمط الهوية الأكاديمية المحققة والمعلقة في التنبؤ بالأسلوب المتسرّع؛ إذ إنّ التباين المشترك الذي أضافته غير دالّ إحصائياً.

إنّ النتائج السابقة تعني أن مستوى (الأسلوب المتسرّع) يزداد بمقدار (٠.٤٩٥) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المضطربة)، وأنّ مستوى (الأسلوب المتسرّع) يزداد كذلك باشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة، بمقدار (٠.٣٢٦) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المضطربة)، وبمقدار (٠.٢٧٨) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المغلقة).

وعلى هذا، يمكن التنبؤ بالأسلوب المتسرّع من أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء، وهذا ما يؤكّده الشكل رقم (٢)، الذي يبيّن اعتدالية توزيع البواقي، التي بدأت قليلة ثم تدرّجت شيئاً فشيئاً وصولاً إلى قمة التوزيع، ثم تناقصت كذلك بشكل تدريجي؛ ما يدلّ على توزّعها الطبيعي الذي هو شرط لصحة إجراء تحليل الانحدار.



وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الفرضية الأولى، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المتسرّع وكلّ من أنماط الهوية المضطربة والمغلقة والمعلقة، وبدرجة

أقلّ مع نمط الهوية المحقّقة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والأسلوب المتسرّع، فالطلبة ذوو الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة خاصة أظهروا مستويات مرتفعة من الأسلوب المتسرّع؛ إذ يؤدي ضعف التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة إلى استخدام الأسلوب المتسرّع في اتّخاذ القرارات، من حيث التسرع في اتخاذ القرارات، ومن دون تعمّق، وصعوبة التراجع عن القرارات المتّخذة، والاكتفاء بالمعلومات المتوفرة من دون تدقيق فيها، والاعتماد على الفهم الشخصي في اتخاذ القرارات، والسعي إلى اتخاذ قرارات ترضي الآخرين بغض النظر عن فائدتها، وتجنب الوقوف عند النتائج المترتبة على القرارات المتخذة، وتفضيل تطبيق قرارات الآخرين بدلاً من البحث عن قرار جديد، والشعور بعدم الرضا عن معظم القرارات المتّخذة، وهذا كلّه أكسب الطلبة صفة التسرّع في اتخاذ القرارات وقلّل من التروّي في اتّخاذ القرارات المختلفة.

ثالثاً– الأسلوب المتردّد:

تمّ الكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتردّد باستخدام معامل تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول (١٦) يوضّح النتائج.

جدول (١٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأنماط الهوية الأكاديمية في الأسلوب المتردد (ن= ٣٩٨)

المتغير التابع (المحك)	المتغيرات المفسرة (المنبئة)	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المشترك (R2)	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل تضخم التباين
الأسلوب المتردد	الهوية المضطربة	٠.٥٣٢	٠.٢٨٣	٠.٤٤٢	٠.٥٣٢	١٥٦.٤٠٠	١٢.٥٠٦	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
	الهوية المضطربة	٠.٥٤٦	٠.٢٩٨	٠.٣٦٤	٠.٤٣٨	٨٤.٠٠٧	8.257	٠.٠٠٠	١.٥٨٢
	الهوية المغلقة			٠.١٧٢	٠.١٥٦		2.934	٠.٠٠٤	

يظهر الجدول (١٦) أنّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالأسلوب المتردّد، هما: نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، ونمط الهوية الأكاديمية المغلقة، وقد أظهرت الخطوة الأولى أنّ متغير نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، هو الأكثر قدرة على التنبؤ بأسلوب القرار المتردّد، فقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٣٢)، وهو دالّ إحصائياً عند

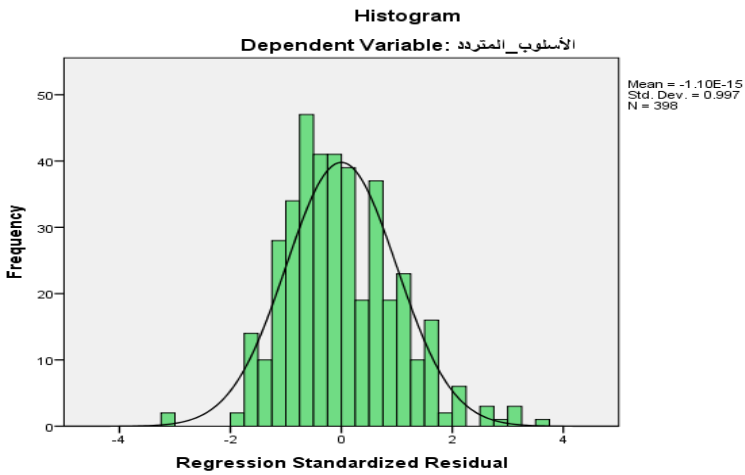
مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٨.٣%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتردّد).

وأظهرت الخطوة الثانية أنّ اشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة جعلهما أكثر قدرة على التنبؤ بالأسلوب المتردّد لدى طلبة جامعة شقراء، فقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٤٦)، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد فسّر ما نسبته (٢٩.٨%) من التباين المشترك للمتغير التابع (الأسلوب المتردّد).

وبالمقابل لم تظهر النتائج وجود قدرة تنبؤية لمتغيري نمط الهوية الأكاديمية المحققة والمعلقة في التنبؤ بالأسلوب المتردّد؛ إذ إنّ التباين المشترك الذي أضافته غير دالّ إحصائياً.

إنّ النتائج السابقة تعني أن مستوى (الأسلوب المتردّد) يزداد بمقدار (٠.٥٣٢) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المضطربة)، وأنّ مستوى (الأسلوب المتردّد) يزداد كذلك باشتراك نمطي الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة، بمقدار (٠.٤٣٨) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المضطربة)، وبمقدار (٠.١٥٦) لكل وحدة معيارية زيادة في مستوى (نمط الهوية الأكاديمية المغلقة).

وعلى هذا، يمكن التنبؤ بالأسلوب المتردّد من أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلبة جامعة شقراء، وهذا ما يؤكّده الشكل رقم (٣)، الذي يبيّن اعتدالية توزيع البواقي، التي بدأت قليلة ثم تدرّجت شيئاً فشيئاً وصولاً إلى قمة التوزيع، ثم تناقصت كذلك بشكل تدريجي؛ ما يدلّ على توزّعها الطبيعي الذي هو شرط لصحة إجراء تحليل الانحدار.



وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الفرضية الأولى، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المتردّد وكلّ من أنماط الهوية المضطربة والمغلقة والمعلقة، وعدم وجود ارتباط مع نمط الهوية المحقّقة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الارتباطية بين أنماط الهوية الأكاديمية والأسلوب المتردّد، فالطلبة ذوو الهوية الأكاديمية المضطربة والمغلقة خاصة أظهروا مستويات مرتفعة من الأسلوب المتردّد؛ إذ يؤدي ضعف التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة إلى استخدام الأسلوب المتردّد في اتّخاذ القرارات، من حيث التردّد المتكرّر في اتخاذ القرارات، والصعوبة في تنفيذ القرارات المتّخذة، والتوقف عن تنفيذ القرارات عند مواجهة أي عقبة، والشعور بالحاجة إلى إشراك الآخرين في القرارات، والامتناع عن اتخاذ القرارات خوفاً من الفشل، وتأثّر القرارات المتّخذة بالقناعات الشخصية، والتردد في اتخاذ الكثير من القرارات خوفاً من نقد الآخرين، وتأثّر تنفيذ القرارات بآراء الآخرين، والشك في صحة معظم القرارات المتّخذة، وهذا كلّه أكسب الطلبة صفة التردّد في اتخاذ القرارات وقلّل من التروّي وكذلك التسرّع في اتّخاذ القرارات المختلفة.

٣. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتضح من الجدول (١٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمحققة)، بينما وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في نمط الهوية الأكاديمية (المغلقة) لصالح عينة الطلاب الذكور.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، بأنّ الطلاب والطالبات يحملون الأهداف والأفكار ذاتها غالباً حول مستقبلهم العلمي والمهني، وأن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لديهم متقارب، بينما قد يرجع الفرق بين الطلاب والطالبات في نمط الهوية المغلقة، إلى أنّ الطلاب الذكور لديهم استكشاف عالٍ والتزام متدنٍ أكثر من الطالبات الإناث، ويتسمون بمستوى مرتفع من الصلابة، والالتزام بالقيم دون استكشافها أو الوعي بها، وذلك لتحقيق أهدافهم الخاصة من الدراسة والتعلّم بصرف النظر عن فائدة هذا التعلم، وربّما يفضلون عدم بذل الجهد في التعلم، والاكتفاء بالاستفادة من جهود الآخرين، والاكتفاء بملخصات للمقررات الدراسية، وهذا يتطابق مع أسلوب التعلم السطحي؛ مما يؤكد وجود عوامل أخرى تؤثر في تبني الطلاب أنماطاً وأساليب تعلم دون غيرها، بخلاف الطالبات اللائي يبذلن جهداً أكبر في الاستذكار؛ إذ لم يكن نمط الهوية المغلقة هو النمط المفضل لديهن.

٤. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

يظهر من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة شقراء وطالباتها في (الأسلوب المتروي) لاتّخاذ القرار، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الأسلوب المتسرّع، وعند مستوى (٠.٠١) في الأسلوب المتردّد لاتّخاذ القرار لصالح عينة الطلاب الذكور.

ويمكن تفسير النتائج السابقة، بأنّ الطلاب ذوي الأسلوب المتروّي في اتّخاذ القرارات، لديهم تكيف وثبات نفسي وفكري متقارب بصرف النظر عن اختلاف الجنس، وسواء كانوا طلاب أم طالبات، فقد اكتسبوا من الخبرات ما يجعلهم أكثر هدوءً وتروّياً في اتّخاذ القرارات التي ترتبط بحياتهم ومستقبلهم العلمي والمهني.

أما فيما يتعلق بوجود فروق بين الطلاب والطالبات في الأسلوب المتسرع لصالح الذكور، فقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ الذكور في معظم المجتمعات يمتلكون السلطة والاستقلالية في اتخاذ القرار أكثر من الإناث اللائي يكنَّ معتمدات على المجال، منفذات لسلطة الرجل (Mincemoyer, 2003؛ بن غذفة، ٢٠١٤)؛ ولذلك فإنّ الطلاب الذكور أكثر تسرّعاً في اتّخاذ القرارات من الإناث، اللائي يملن إلى التروّي والتفكير في البدائل المتاحة قبل اتّخاذ القرارات.

وفيما يخص وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الأسلوب المتردد لصالح الذكور؛ فيمكن إرجاعه إلى أنّ الطلاب الذكور عموماً لديهم خوف أكثر على مستقبلهم من الطالبات الإناث؛ إذ تقع على عاتقهم مسؤولية تكوين الأسرة، واختيار الشريكة، والاعتناء بالوالدين، وتحمّل الأعباء المالية المختلفة كما نص على ذلك العرف والشرع، بينما لا تتحمّل الإناث عموماً مثل هذه الأعباء، وهذا ما أكّدته ضمناً دراسات عديدة، مثل: Freeman, et ., 2016؛ Augstina et al., 2017؛ Girma, 2019؛ Jung, 2019؛ الدوسري، ٢٠٢٠)، إنّ مثل هذه الأعباء تزيد من مستوى المسؤولية والضغوط على الذكور؛ ممّا يجعلهم أكثر تردّداً من الإناث في اتّخاذ القرارات وبخاصة المصيرية منها.

٥. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يتّضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء، في أنماط الهوية الأكاديمية جميعها (المضطربة، والمغلقة، والمعلقة، والمحققة)؛ وهذا يعني أن الطلاب في التخصصات العلمية والإنسانية لا يختلفون في مستوى أنماط الهوية الأكاديمية، وأنّ أنماط الهوية الأكاديمية لا تتأثّر باختلاف التخصّص الأكاديمي، وربّما يعود ذلك إلى ارتباط هذه الأنماط بطريقة التفكير والالتزام والتحكّم وما إلى ذلك، وأنّها ترتبط بمكتسبات الطلاب الحياتية عموماً، وهي لا تختلف باختلاف التخصّص، وهذا ما أكدته دراسة (Girma, 2019)، التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالة الهوية تعزى لنوع التخصّص.

٦. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

يتّضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والإنساني في جامعة شقراء، في أساليب اتّخاذ القرار جميعها (المتروّي، والمتسرّع، والمتردّد)؛ وهذا يعني أن الطلاب في التخصصات العلمية والإنسانية لا يختلفون في مستوى أساليب اتّخاذ قراراتهم عموماً، وأنّ هذه الأساليب لا تتأثّر باختلاف التخصّص الأكاديمي، وربّما يعود ذلك إلى أنّ هذه الأساليب ترتبط بأنماط الشخصية المميزة لدى الطلاب، والتي قد تؤثّر في سلوكات كثيرة لدى طلبة المرحلة الجامعية، ومنها أساليب اتّخاذ القرار، ولا علاقة واضحة تربطها بالتخصّص الأكاديمي؛ وهذا ما أثبتته دراسة كلّ من

الملحم (٢٠١٣) والمنصور (٢٠١٥) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بناء على ما توصلت له نتائج الدراسة بالآتي:

- **توعية طلبة الجامعة بأهمية المرحلة التي يعيشونها، والتي تمثل مفترق طرق بين النجاح أو الفشل.**
- **عمل دورات تدريبية للطلبة حول أنماط الهوية الأكاديمية، وعلاقتها بأساليب القرار؛ لما تمثله من أهمية بالغة فيما يتعلق بدراستهم، ومستقبلهم العلمي والمهني.**
- **تحفيز الطلبة على استخدام أنماط الهوية الأكاديمية الإيجابية التي توافقهم، وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو دراستهم، وتحصيلهم، ونظرتهم لذواتهم، ومجتمعهم من دون تقليد الآخرين.**

المراجع العربية والأجنبية:

- أحمد، إبراهيم والعسال، هبة (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٣٧)، ٦٧–١٠١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/911526.
- بن غذفة، شريفة (٢٠١٤). *اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية: دراسة ميدانية بولاية سطيف* [رسالة دكتوراة، جامعة سطيف(٢)]. مسترجع من http://hdl.handle.net/setif2/225.
- الجبالي، أحمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظريات تقرير المصير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٩)، ٦٢–٧٩. مسترجع من https://journals.ajsrp.com.
- الجهني، صالح، والشوبكي، نايفة، والزايدي، عادل (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية TRIZ في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٢)، ٢٥١–٢٧٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1056125.
- الحجاحجة، صالح، والزق، أحمد (٢٠١٥). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٣)، ٣٥٧–٣٧٢. مسترجع من https://journals.yu.edu.jo.
- حسن، طعمة (٢٠١٠). *نظرية اتخاذ القرارات: أسلوب كمي تحليلي*. دار الصفاء.
- الحسيني، أحمد (٢٠١٦). أثر برنامج ريسك RISK في مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، (١٩)، ٣١٤–٣٣٩. مسترجع من https://search.emarefa.net/870243.
- درة، عبدالباري، وجودة، أحمد (٢٠١٢). *أساسيات الإدارة المعاصرة منهجية*. دار وائل للنشر والتوزيع.
- الدوسري، فاطمة (٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة نورة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٤ (٩)، ٤٥–٧١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1062775.

- الزغول، رافع، والزغول، عماد (٢٠٠٧). *علم النفس المعرفي*، (ط.٢). دار الشروق.
- شمس الدين، عبدالله (٢٠٠٥). *مدخل في نظرية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية*. دار الهيثم للطباعة والنشر.
- عبدون، سيف الدين يوسف (٢٠٠٧). *مقياس اتخاذ القرار*. دار الفكر العربي.
- طعمة، أمل (٢٠١٠). *اتخاذ القرار والسلوك القيادي*. دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطيط، غسان (٢٠١١). *حل المشكلات إبداعياً*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- لطفي، أسماء (٢٠٢١). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/1147199.

- محاسنة، أحمد، والعظامات، عمر (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٤*(٢)، ١٩١،٢٠١٨ –٢٠٧. مسترجع من .http://search.shamaa.org/246573
- مراد، صلاح (٢٠١١). *التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الانجلو المصرية.
- الملحم، سجان (٢٠١٣). *الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار* [رسالة ماجستير]، *جامعة دمشق*.
- المنصور، زينة (٢٠١٥). *الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار: دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير، *جامعة دمشق*].

مسترجع من .http://search.shamaa.org/242745

- Abdullah, M. S., & Rahman, S. (2020). The Relationship Between Decision Making Skills and Students' Behavior Management. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(14)**,** 246–257.
- Augstina, A., & Satiadarma, M. (2017). *The Role of Identity Statuses on Freshman Asian Student's Decision MakingK in Choosing Education Degree Program*. The Conference on Psychology & the Behavioral Sciences 2017 Official Conference Proceedings. Indonesia.
- Axelroth, R. (2009). *Raising graduation and college going rates: Community high School case studies*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Azcoitia, C. (2017). The Development of Academic Identity in Community Schools. *European Scientific Journal, 1*(2), 175-181.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' from professional identity. *Teaching And Teacher Education, 20*(2), 107-128
- Burbidge, A., Horton, C., & Murray, C. (2018). Personality and GPA: The Predictive Roles of Academic Identity and College-Going Culture. *UCR Undergraduate Research Journal, 1*(1), 29-36
- Ching, G. (2021). Academic Identity and Communities of Practice: Narratives of Social Science Academics Career Decisions in Taiwan. *Educational Science, 2*(11), 1-17
- Dietrich, C. (2010). Decision Making: Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used, and Decision Outcomes. *Inquiries Journal, 2*(2), 1-11
- Duff, P .(2012) .*Identity, agency, and second language acquisition. In* Gass, S.M., Mackey, A., (Eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410-426). Routledge.
- Dunham, N. (2016). *Student Academic Identity and Early Childhood Field-Based Initial Teacher Education*. Paper Presented to AARE Conference 2016, Melbourne, Victoria.
- Ersoy, E. (2016). Psychometric Properties of the Gified students Coping with Anger and Decision Making Skills Scale. *Journal of Education and Practice, 12*(15), 121-128.
- Freeman, K., Bastone, L., & Skrivanek, J. (2016). Using ePortfolios to Assess Applied and Collaborative Learning and Academic Identity in a Summer Research Program for Community College Students. *International Journal of ePortfolio, 1*(1), 45-47
- Friedman, I. (1996). Deliberation and resolution in decision making processes, self-Report scale for adolescents, educational and psychological measurement. 56(5), Sage Publications, USA.
- Girma, B. (2019). Academic identity and academic achievement of first year students in Debre Birhan college of teachers education. *Psychology and Education, 1*(1), 1-12
- Griffin, K.; Adams, N.; Little, D. (2017). *Self-determination theory, identity development, and adolescence.* In Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D., Lopez, S.J., (Eds). Deliberation and resolution in decision making processes, self-Report scale for adolescents *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 189-196). Springer.
- Heath, M.; & Leiman, T. (2017). *Choosing change: Using a community of practice model to support curriculum reform and improve teaching quality in the first year*. In McDonald, J., Cater-Steel, A., (Eds). Implementing

Communities of Practice in Higher Education: Dreamers and Schemers (pp. 183–204). Springer.

- Howell, L. (2016). *Academic Identity Status and Alcohol Use Among College Students: A Mixed Methods Study* [Unpublished PHD Dissertation]. College of Education, Criminal Justice and Human Services, university of Cincinnati.
- Jung, J. (2019). Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong. *Studies in Higher Education, 46*(4), 21-35
- Kroger, J. E. (2006). Identity development: Adolescence through adulthood. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Lunneborg, P. (1978). Sex and career decision making styles. *Journal of counseling Psychology, 25*(4), 299-305
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.
- Mincemoyer, C. & Perkins, D. (2003). Assessing decision- making skills of youth. *The Forum for Family and Consumer Issues, 8*(1), 1-9
- Mohammed, Z., Kumar, S., & Padakannaya, P. (2021) Well-being and Career Decision-making Difficulties Among Master's Students: A Simultaneous Multi-Equation Modeling, *Cogent Psychology, 8*(1), 1-23
- Moorthi, S. (2018). Study on College Students' Decision Making Skill Based on their Family Background. *International Journal of Innovative Research Explorer, 5*(4), 192-200
- Murtithi, I. (2015). *Academic identity status and achievement goal orientation as predictors of academic achievement among form three students in Embu county* [Unpublished PHD Dissertation], Kenyata University, Kenya.
- Njus, D., & Johnson, D. R. (2008). Need for cognition as a predictor of psychosocial identity development. *The Journal of Psychology, 142* (6), 645-655
- Was, A .,Al-Harthy, I ., Stack-Oden, M ., & Isaacson, M . (2009). Academic identity status and the relationship to achievement in goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(1), 627-652