العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية والإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية

د. زينب شعبان رزق
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة عين شمس

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقات السببية بين عدد من متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف "إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب"، ويقظة الضمير، والعصابية) كمتغيرات مستقلة، والإعاقة الأكاديمية (الخارجية، والداخلية) كمتغير وسيط، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال نموذج مسار مقترح ، وذلك عند طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية. وقد بلغت عينة البحث الأساسية (ن= ٣٤٨، ٥٢ ذكور، ٢٩٦ إناث)، وتم استخدام مقياس الإعاقة الأكاديمية (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى كل من: مقياس تقدير الذات الكلي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وعاملي يقظة الضمير والعصابية في قائمة العوامل الخمسة للشخصية. كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات سالبة ودالة للمتغيرات المستقلة (تقدير الذات، وتوجه الهدف إتقان/إقدام، ويقظة الضمير) على المتغير الوسيط (الإعاقة الأكاديمية الخارجية)، ووجود تأثير إيجابي من توجه الهدف أداء/إقدام على نفس المتغير الوسيط. وأظهرت النتائج أيضًا وجود تأثير سلبي ودال من توجه الهدف إتقان/إقدام على المتغير الوسيط (الإعاقة الأكاديمية الداخلية)، بالإضافة إلى تأثير المتغيرين المستقلين توجه الهدف إتقان/تجنب، والعصابية إيجابيًا عليه. وكذلك وجود تأثيرات سالبة ودالة من الإعاقة الأكاديمية الخارجية على التحصيل الدراسي. وقد توسطت الإعاقة الأكاديمية تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا، كما توسطت تأثيرات كل من: توجه الهدف إتقان/إقدام، ويقظة الضمير في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا. مما قد يلقي بالضوء على أهمية الدور الوسيط للإعاقة الأكاديمية في تفسير تأثيرات بعض المتغيرات الدافعية والشخصية في التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الأكاديمية، التحصيل الدراسي، تقدير الذات، توجهات الهدف، يقظة الضمير، العصابية.

العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية والإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية

د. زينب شعبان رزق
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة :

يعد **التحصيل الدراسي** من الموضوعات التي نالت اهتمامًا كبيرًا من قِبَل الباحثين فى علم النفس التربوي لمحاولة الكشف عن المتغيرات المؤثرة فيه كأحد المخرجات التعليمية المهمة، لما لذلك من تضمينات مهمة في عملية التعليم والتعلم، وقد نالت المتغيرات الشخصية والدافعية اهتماما ضئيلاً بالمقارنة بالمتغيرات المعرفية.

وتمثل **بدايات إلتحاق المتعلم بالمرحلة الجامعية** نقلة نوعية مهمة، وذلك لاختلاف نمط التحصيل الدراسي المطلوب منه في هذه المرحلة، وزيادة ضغط الوقت، ومسئولية الفرد المطلقة (التي لم يعتاد عليها في المرحلة الثانوية منذ شهور قليلة سابقة على التحاقه بالجامعة) عن تنظيم وقته وإدارة عمليات الاستذكار لديه، والاستعداد لامتحانات قد تختلف قليلاً أو كثيرًا عن تلك التي تعرض لها فيما سبق دون تدخل أو مساندة أو مسئولية أفراد آخرين معه (Karami, Khodarahimi, Ghazanfari, Mirdrikvand& Barigh, 2020, 1). **وينال طالب كلية التربية** اهتمامًا كبيرًا موجهًا نحو إعداده أكاديميًا بشكل فائق، كما أنه يتم توجيه الخطاب له بشكل مستمر عن مسئوليته الكبيرة في تربية وتعليم الأجيال القادمة، وبذلك بعد أن كان مسئولاً من آخرين، أصبح لديه شعورٌ بأنه مسئولٌ عن ذاته وعن الآخرين.

من ناحيةٍ أخرى، يواجه هذا الطالب الجامعي المُستجد تحديات كثيرة في قطاعات متعددة؛ منها: الامتحانات، والتقييمات، والتكليفات التي قد تفوق قدراته، وربما بالإضافة إلى ذلك اشتراكه في أنشطة طلابية، أو رياضية،.... هذه التحديات قد تستثير دافعية البعض نحو مزيد من التعلم، وتحسين كفاءة الأداء (Crocker, Moeller& Burson, 2010,

(407. وعلى العكس من ذلك، قد تستثير تشكك البعض الآخر في قدرتهم على اجتياز هذه التحديات. وإذا زاد تشكك الفرد في قدراته، فإن ذلك قد يستدعي انصرافه عن الأداء، واللجوء إلى استراتيجيات تخفف من الآثار السلبية لتلك الشكوك، ومنها **إعاقة الذات** Self handicapping.

ولأن إعاقة الذات استراتيجية مُسْتَحثة من شعور الفرد بالتشكك واللايقين في قدرته على انتاج (واعادة انتاج) مخرجات ايجابية، لذا فإن مشاعر وسلوكيات إعاقة الذات (مثل: التعبير عن المزاج السئ والشعور بالضغط أو القلق من امتحان مقبل، أو الإفراط وقت المذاكرة في الطعام أو متابعة البرامج والمسلسلات، أو التمارض،....) تظهر بشكل واضح في **مواقف التقويم** التي يعقب نتائجها تشخيصًا لقدرات الفرد، أو ذكائه، أو سماته الشخصية. وقد اصْطُلِح على تسمية إعاقة الذات في السياق الأكاديمي بالإعاقة الأكاديمية الذاتية (•) Academic self handicapping.

نالت ظاهرة الإعاقة الأكاديمية اهتمامًا بحثيًا يستحق الاعتبار؛ وذلك لما لها من مترتبات تربوية مهمة، فهي وإن كانت تمثل استراتيجية توفر حماية قصيرة الأمد للذات، إلا إنها تلحق الضرر بالتحصيل الدراسي للمتعلم على المدى البعيد (Zuckerman & Tsai, 2005, 431). وهي تمثل استراتيجية نفسية يلجأ إليها الفرد، **قبل** الإقدام على بعض الأداءات التي تُطلب منه، تتضمن اختلاقه لحجج ومبررات تعوق إنجاز هذه الأداءات بشكل فائق، وذلك للتخلص من تشككه في قدراته والحفاظ على **تقديره لذاته** Self esteem، حيث تعد حماية تقدير الذات في هذا السياق بمثابة المحفز الرئيسي للتخلف عن الأداء التحصيلي والدخول في الإعاقة الأكاديمية (Braslow, Guerrettaz, Arkin& Oleson, 2012, 475).

كما أشارت الأدبيات النفسية إلى دور **توجهات أهداف الإنجاز** achievement goal orientation (إتقان/إقدام mastery approach، وإتقان/تجنب mastery avoidance،

(•) قامت الباحثة باستخدام مصطلح الإعاقة الأكاديمية في مواضع متعددة من البحث الحالي "بما فيها عنوان البحث" على نحو مترادف مع مصطلح "الإعاقة الأكاديمية الذاتية" بغرض تيسير الكتابة في هذه المواضع.

وأداء/إقدام performance approach، وأداء/تجنب performance avoidance) كثاني أهم المتغيرات الدافعية –بعد تقدير الذات– في تحفيز إعاقة الذات (Ferradás, Freire, Núñez & Regueiro, 2019, 2218)، وأيدت الدلائل الإمبريقية من جهةٍ أخرى التأثيرات الإيجابية لبعض توجهات الأهداف في التحصيل الدراسي (محمد حسانين محمد حسانين، ٢٠١٠، مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١، كمال إسماعيل عطيه حسن، ٢٠١٦).

وبالنسبة لعلاقة **عوامل الشخصية** بكل من: التحصيل الدراسي، والإعاقة الأكاديمية، أظهرت بعض الدراسات (Rosander& Backstrom, 2014, Nechita, Alexandru, Turcu–Ştiolică& Nechita, 2015) تأثير عوامل الشخصية على التحصيل الدراسي، كما أشار (Clarke& MacCann, 2016, 7) إلى أن الفروق الفردية في الميل نحو الإعاقة الأكاديمية كاستراتيجية وقائية للذات قد ترجع إلى عوامل شخصية (ثابتة، ومستقرة)، مما يجعلها سمة تتسم بالاستقرار، وأن الأشخاص المعوقين لذواتهم أكثر حساسية لنقد الآخرين. ولذلك يمكن النظر إلى الإعاقة الأكاديمية بوصفها انعكاسًا لعوامل الشخصية **لاسيما العصابية Neuroticism، ويقظة الضمير Conscientiousness** (Nosenko, Arshava & Nosenko, 2016, 45).

لذا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن تأثيرات كل من: تقدير الذات، وتوجهات الهدف، ويقظة الضمير والعصابية كمتغيرات مستقلة في الإعاقة الأكاديمية كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي كمتغير تابع عند الطلاب المستجدين بكلية التربية.

مشكلة البحث :

يمكن تفصيل مشكلة البحث في النقاط التالية:

- **إعاقة الذات بوجهٍ عامٍ، والإعاقة الأكاديمية بوجهٍ خاصٍ**

دُرِسَت إعاقة الذات بدايةً بشكل واسع في إطار إحراز البطولات الرياضية والمنافسات في المسابقات؛ ذلك أنها قد تكون أكثر وضوحًا في هذه القطاعات ، والتي يبرز فيها التنافس وحرص الفرد على الحفاظ على إدارة انطباعات جيدة لدى جمهور

المتابعين (Greenlees, Jones, Holder & Thelwell, 2006, Chen, Chen, Lin, Kee, Kuo & Shui, 2008, Nordbotten, 2011)، (شيماء علي خميس، ٢٠١١).

كما دُرِست في إطار علم النفس الاكلينكي (Rhodewalt, Tragakis & Finnerty, 2006)، (عادل السيد عبادي، ٢٠١٠). وأشارت الأدبيات في مجال الإعاقات الجسمية عن معاناة فئة المعاقين من إعاقتهم لذواتهم، ذلك أنهم يصطنعون المعوقات والعراقيل الخارجية لأنفسهم بإرادتهم مما يؤثر على ثقتهم بذواتهم (أمال عبد السميع باظه، فريدة عبد الغني السماحي، مريم عبد السلام فتوح شحاته، ٢٠١٩، ٤٤٦).

وفي المقابل، **دُرس هذا المفهوم بشكل أقل في سياق التقويم، والتحصيل الدراسي** (والذي أُطْلِق عليه الإعاقة الأكاديمية) على الرغم من أهميته ودوره الكبير في انجاح أو إفساد العملية التعليمية؛ حيث يقوم بعض المتعلمين بإعاقة ذواتهم عندما يواجهون تحديات يتوقعون تجاوزها لقدراتهم، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي (Ferradás, Freire, Valle, Núñez, Regueiro& Vallejo, 2016b, 237). **وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي، منها: (Midgley& Urdan, 2001, Elliot& Church, 2003, Leondari& Gonida, 2007, Gadbois & Sturgeon, 2011, Clarke& MacCann, 2016, Clarke, 2018). ومن الجدير بالذكر أن غالبية هذه الدراسات قد بحثت علاقة التحصيل الدراسي بالإعاقة الأكاديمية ككل، ولم تتناول أبعاد الإعاقة الأكاديمية، كما سيتم تناول ذلك تفصيليًا في موضع لاحق بمشكلة البحث. كما أن العينة المستهدفة في أغلب هذه الدراسات اقتصرت على مراحل التعليم قبل الجامعي**، والتي استقطبت اهتمامًا كبيرًا بالمقارنة بالمرحلة الجامعية.

- **<u>الإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي في بداية المرحلة الجامعية</u>**

يعاني الطلاب المستجدون في الفرقة الأولى من التعليم الجامعي من مركب متناقض من مشاعر الخوف من الفشل fear of failure في الدراسة مصحوبًا باللامبالاة وإهدار الوقت في غير موضعه، وربما يرجع ذلك لعدة أسباب، منها: **عدم مألوفية المهام المطلوبة منهم، وعدم مألوفية طرق التقويم، واختلاف طبيعة النظام الدراسي، والتخبط في تنظيم الوقت، وكيفية الاستذكار، وضبط الذات** (الانتقال من الضبط الخارجي الممثل في المعلم

وولي الأمر "في المرحلة الثانوية" إلى الضبط الداخلي الممثل في مسئولية الطالب المطلقة عن كل ما يتعلق بدراسته).

وقد لاحظت الباحثة أن هذه المشاعر المختلطة منتشرة بين الطلاب المستجدين. ودعمت هذه الملاحظات شكوى الطلاب المتكررة التي تعبر عن الصراع القائم لديهم بين خوفهم من الرسوب، واندهاشهم من ردود أفعالهم تجاه هذه المخاوف والتي تتسم بالتبلد واللامبالاة. وبمتابعة نتائج الطلاب في التحصيل الدراسي، لاحظت الباحثة ارتفاع معدلات رسوب الطلاب بالفرقة الأولى في مادة أو أكثر على نحو ملحوظ بالمقارنة بالفرق الدراسية الأعلى. **وتعتقد الباحثة أن السبب وراء لجوء الطلاب المستجدين للإعاقة الأكاديمية (كما هي متمثلة لديهم في التبلد واللامبالاة وإهدار الوقت) رغم شعورهم بالخوف من الفشل هو حرص هؤلاء الطلاب على حماية تقديرهم لذواتهم من الشعور بانتقاص قدراتهم في هذه المرحلة الجديدة.**

وفي هذا الإطار، توصلت دراسة أجراها (Ganda& Boruchovitch, 2015) على عينة برازيلية من طلاب التربية إلى استخدام الطلاب الجامعيين الأصغر سنًا لإستراتيجيات الإعاقة الأكاديمية على نحو أكبر بالمقارنة بنظرائهم الأكبر سنًا. وربما يرجع ذلك إلى ارتباط تقييم الآخرين لقدرة وكفاءة الفرد بنتائج التقويم والامتحانات (لاسيما في المرحلتين الثانوية والجامعية) مما قد يؤثر سلبيًا على مدركات الفرد عن قيمة ذاته (Gadbois & Sturgeon, 2011, 208). وفي إطار الثقافة المصرية، يواجه الطلاب في المرحلة الثانوية ضغوطًا كبيرةً جدًا لإعداد أنفسهم للالتحاق بالجامعة في مناخ يسوده التنافس الشديد، مع التشجيع المستمر من المحيطين بهم لتحمل الضغط الحالي من أجل الراحة مستقبلاً (•). ثم يُوَاجَهون في المرحلة الجامعية (على خلاف توقعاتهم) بنقلة نوعية ليس في

(•) من الأقوال الدارجة لأولياء الأمور في هذه المرحلة، على سبيل المثال: الثانوية العامة عنق الزجاجة "أي أن ما بعدها راحة وانفراجه"، خَلَّص ثانوي ولما تدخل الجامعة اعمل اللي أنت عايزه "وكأن المرحلة الثانوية نهاية قاطرة الجهد الأكاديمي الجاد".

طبيعة المقررات التي يدرسونها فحسب بل في طرق التقويم، وإدارة الوقت، والاعتماد على النفس إلى غير ذلك من التغيرات التي يقابلها الطلاب المستجدون.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك اتفاق كبير في الأدبيات النفسية على أن للإعاقة الأكاديمية تأثيرات سلبية كبيرة على متغيرات مهمة ترتبط بالعملية التربوية ومخرجاتها، وربما يعد التحصيل الدراسي أهمها (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, 699). وقد ظهرت دعوات عدد من الباحثين **لدراسة الإعاقة الأكاديمية في نهاية المرحلة الثانوية، وبداية المرحلة الجامعية، "وخصت بعض الدعوات طلاب التربية تحديدًا"** لدورهم المستقبلي المهم في العملية التعليمية (Thomas& Gadbois, 2007, Chang, 2010, Gadbois & Sturgeon, 2011, Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, Ganda& Boruchovitch, 2015, Yavuzer, 2015, Azarnava& Boland, 2016, Ferradás, et al., 2016b, Ferradás, et al., 2019, Karami, et al., 2020) .

- **<u>بالنسبة لبنية الإعاقة الأكاديمية</u>**

على الرغم من إقرار الأدبيات النفسية بأن الإعاقة الأكاديمية بنية متعددة الأبعاد، إلا أنه تم قياس المفهوم في علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى في العديد من الدراسات السابقة (التي تبنت المنظور المتعدد الأبعاد للإعاقة الأكاديمية) من خلال درجة كلية واحدة تعبر عن المفهوم ككل!! (Chang, 2010, Yavuzer, 2015, Kumari& Venugopal, 2018, Yu & McLellan, 2019).

وقد صنف (Clarke& MacCann, 2016) الإعاقة الأكاديمية إلى بعدين، الأول: داخلي internal؛ ويصف المكون الوجداني المعرفي للإعاقة الأكاديمية الذي يتضمن الدوافع الداخلية من مشاعر ومعارف تحفز سلوكيات الإعاقة الأكاديمية، والآخر خارجي external؛ ويصف المكون السلوكي للإعاقة الأكاديمية الذي يتضمن السلوكيات والأفعال التي تعرقل وتَحُد من بذل الجهد اللازم للأداء المطلوب. وترى الباحثة أن معالجة بعديّ الإعاقة الأكاديمية من الإجراءات المهمة، وذلك لدراسة كل جانب في الإعاقة الأكاديمية على نحو مستقل عن الآخر، في علاقته بالمتغيرات المستهدفة في البحث الحالي.

- أشارت الأدبيات إلى دور كل من: **العوامل المرتبطة بالفرد Person-related factors (والتي تتضمن عددًا من المتغيرات الدافعية "ومنها: تقدير الذات، وتوجهات الهدف"، والشخصية "ومنها:العصابية ويقظة الضمير")**، والعوامل الموقفية Situational factors (ومنها: جمهور المترقبين، وأهداف الجماعة، ....) في تشكيل الإعاقة الأكاديمية. وقد اقْتُرِح أنه إذا كانت العوامل الموقفية تؤثر على المسببات الخارجية للإعاقة الأكاديمية، فإن العوامل المرتبطة بالفرد تضع المعوقين أكاديميًا في مآزق. على سبيل المثال، يتسبب تقدير الذات المنخفض في حدوث الإعاقة الأكاديمية، والتي تقلل بدورها من التحصيل الدراسي، وتزيد من إحتمالية الفشل، والذي يقود بدوره نحو مزيد من ردود الأفعال الدفاعية المعوقة للأداء المستقبلي، وهكذا... (Török& Szabó, 2018, 184). وقد أشارت الأدبيات إلى أن تقدير الذات يعد من أكثر العوامل الذاتية المؤثرة في الإعاقة الأكاديمية، وتمثل أهداف الانجاز المرتبة الثانية في تشكيل الإعاقة الأكاديمية بعد تقدير الذات (Ferradás, et al., 2019, 2218)، كما تؤدي عوامل الشخصية دورًا مهمًا إلى حد بعيد في الإعاقة الأكاديمية على الرغم من تناولها بشكل ضئيل جدًا في الدراسات السابقة (Clarke, 2018, 12).
- **تقدير الذات كأحد المتغيرات الدافعية المرتبطة بالفرد والمؤثرة في الإعاقة الأكاديمية**

تبنت الكتابات الباكرة في الإعاقة الأكاديمية فكرة أن المعوقين أكاديميًا لديهم تقدير ذات متقلب بغض النظر عن كونه مرتفعًا أو منخفضًا، ثم توجهت الدراسات نحو تقصي أي من تقدير الذات المرتفع أم المنخفض أكثر ارتباطًا بالإعاقة الأكاديمية (Yavuzer, 2015, 881). وعلى الرغم من أهمية دور تقدير الذات في التنبؤ بالإعاقة الأكاديمية إلا أن اتجاه هذه العلاقة عليه اختلاف (Ferradás, et al., 2016b, 236).

وقد أقترح بدايةً كل من (Jones& Berglas, 1978, 202, 205; Rhodewalt, 1990, 71) ارتباط إعاقة الذات ايجابيًا بالمستويات المرتفعة من تقدير الذات؛ حيث لا تشكل التقييمات السلبية تهديدًا لمنخفضي تقدير الذات، ومن ثمَّ تقل احتمالية لجوئهم إلى إعاقة الذات، ذلك أن الأفراد يلجأون لإعاقة الذات من أجل حماية تقدير الذات الموجب.

على العكس من ذلك، أسفرت نتائج عدد من الدراسات (Thomas& Gadbois, 2007, Yavuzer, 2015, Ferradás, et al., 2016b) عن ارتباط الإعاقة الأكاديمية إيجابيًا بالمستويات المنخفضة من تقدير الذات. وأن الإعاقة الأكاديمية تنشأ للتغلب على الشعور بالتدني، ذلك أن ذوي تقدير الذات المنخفض أكثر تعرضًا لمواقف يواجهون فيها اللايقين في نواتج أدائهم، ومن ثم يواجهون مواقف أكثر تهديدًا للذات (Yavuzer, 2015, 881)، وأن مرتفعي تقدير الذات يقومون بالإعاقة الأكاديمية فقط عندما يخبرون تهديدًا فعليًا لتقدير الذات. ويذهب رأي ثالث إلى استقلال الإعاقة الأكاديمية عن تقدير الذات، ذلك أن تجنب الظهور بنقص القدرات يمثل مطلبًا عامًا يسعى إليه عموم البشر أيًا كان تقديرهم لذواتهم (Clarke, 2018, 10).

كما أشار (Ferradás, et al., 2019, 2219) إلى أن طبيعة العلاقة بين الإعاقة الأكاديمية وتقدير الذات قد تختلف باختلاف نمط الإعاقة الأكاديمية؛ **وهنا تبرز أهمية دراسة علاقة تقدير الذات بكل بعد من بعدي الإعاقة الأكاديمية على حدة وليس مع الإعاقة الأكاديمية بشكل كلي.**

- **توجهات الهدف كأحد المتغيرات الدافعية المرتبطة بالفرد والمؤثرة في الإعاقة الأكاديمية**

تمثل توجهات أهداف الانجاز (إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/ تجنب) المحدد الدافعي التالي لتقدير الذات في حث وتشكيل الإعاقة الأكاديمية (Ferradás, et al., 2019, 2222). وعلى الرغم من وصف الآخرين لذوي الإعاقة الأكاديمية على أنهم يفتقرون إلى تبني أهدافًا محددةً، وكذا تحمل مسئولية إنجاز هذه الأهداف، إلا أنهم على العكس من ذلك تمامًا، ربما تكمن مشكلاتهم في أن لديهم أهدافًا يأملون تحقيقها، ولكن لديهم (بشكلٍ متآنٍ) خوفًا من الفشل ناتج عن الشعور باللايقين في نتائج أدائهم (Lovejoy & Durik, 2010, 242).

ذلك أن الفرد دائم السعي نحو بناء صورة إيجابية للذات، وإحراز قبول ووجاهة إجتماعية وانطباعات جيدة عند الآخرين. وللوصول إلى ذلك يقوم بحث الأنظمة الدافعية لتحقيق أهداف قصيرة الأمد، وأخرى طويلة الأمد. ويتضمن تحقيق هذه الأهداف العديد من

المتطلبات، منها: وفرة القدرات المناسبة، وضبط وتنظيم الذات، ... وفي هذا السياق، يتولد صراع عند الفرد بين الحفاظ على تقدير الذات وتخفيف المشاعر السلبية من الفشل المحتمل على المدى القصير، وبين تحمل الضغوط (والتي ربما تمثل تهديدًا لتقدير الذات) لانجاز الأهداف على المدى الطويل (Crocker, et al., 2010, 404- 406).

وقد تناولت عدد من الدراسات الإمبريقية علاقة توجهات الهدف (منفردة) بالإعاقة الأكاديمية (Midgley& Urdan, 2001, Elliot& Murayama, 2008, Chang, 2010) مع استبعاد تقدير الذات، في حين أشارت دراسات أخرى (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, Clarke& MacCann, 2016, Clarke, 2018, Ferradás, et al., 2019) إلى وجود حاجة ملحة لدراسة دورهما معًا على نحو متآني في تشكيل الإعاقة الأكاديمية. لذا فقد اقترح (Ferradás, et al., 2019, 2222) **أهمية دراسة متغيرات تقدير الذات وتوجهات الهدف والإعاقة الأكاديمية مجتمعة معًا** لحسم القضايا الجدلية المطروحة حول طبيعة العلاقة بين كل من: تقدير الذات وتوجهات أهداف الإنجاز من جهة، والإعاقة الأكاديمية من جهة أخرى، والتي ربما تعد نتاجًا للتشابك بين هذه المتغيرات النفسية.

- **عوامل الشخصية كأحد المتغيرات المرتبطة بالفرد و المؤثرة في الإعاقة الأكاديمية**

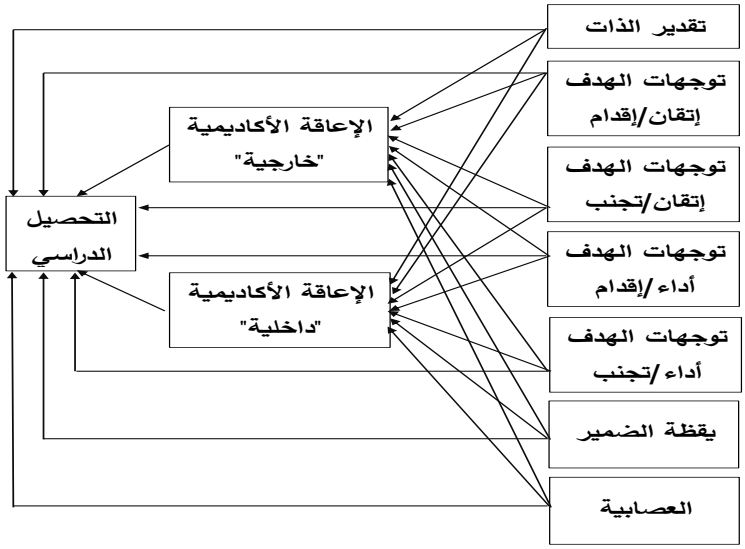
على الرغم من أهمية تقدير الذات في تشكيل الإعاقة الأكاديمية، فإنها لا تقدم وحدها تفسيرًا دقيقًا لمسببات الإعاقة الأكاديمية والعوامل المؤثرة في إظهارها. الأكثر من ذلك، اقترح (Török& Szabó, 2018, 176) أن الإعاقة الأكاديمية ربما ترجع بالدرجة الأولى إلى عوامل الشخصية، وأنها تنتج عن قصور في فعالية الذات، مع الرغبة في الابتعاد عن المواقف الضاغطة (ولذلك تظهر بقوة في بداية المرحلة الجامعية).

وأضاف (Nosenko, et al., 2016,44- 45) أن عوامل الشخصية (لاسيما يقظة الضمير والعصابية) ربما تعد من المنبئات القوية بالإعاقة الأكاديمية؛ حيث يمكن التنبؤ بالإعاقة الأكاديمية من خلال كل من: المستويات المنخفضة من يقظة الضمير، والمستويات المرتفعة من العصابية. ذلك أن المستويات المنخفضة من يقظة الضمير والمستويات

المرتفعة من العصابية (على مستوى المنبئات الشخصية) قد تدعم إزدياد الميل نحو توجهات تجنب الفشل (على مستوى المنبئات الدافعية)، مما قد يؤدي إلى مستويات متدنية من الهناء والرضا وتقدير الذات، والذي قد يتسبب في النهاية في الإعاقة الأكاديمية (على المستوى الإجرائي).

وقد تناول عدد قليل –في حدود علم الباحثة– من الدراسات الامبريقية علاقة الإعاقة الأكاديمية بالعصابية ويقظة الضمير (Ross, Canada& Rausch, 2002, Bobo, Whitaker& Strunk, 2013, Clarke& MacCann, 2016, Nosenko, et al, 2016, Clarke, 2018)، وقد كشفت نتائجها عن ارتباط العصابية ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، وارتباط يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. وأكد كل من (Ross, et al., 2002, 1173, Clarke, 2018, 32) أيضًا على محدودية بل وندرة عدد الدراسات التي بحثت علاقة العصابية ويقظة الضمير بالإعاقة الأكاديمية، وذلك على الرغم من دورها المؤثر في الإعاقة الأكاديمية. **وتضيف الباحثة، بأن هذه الدراسات (السابق الإشارة إليها) قد بحثت علاقة العصابية ويقظة الضمير بالإعاقة الأكاديمية ككل، ولم تتناول أبعاد الإعاقة الأكاديمية (عدا دراستي Clarke& MacCann, 2016, Clarke, 2018). وأنه لا توجد دراسات عربية –في حدود علم الباحثة– تناولت علاقة عوامل الشخصية بالإعاقة الأكاديمية. كما أنه لا توجد دراسات عربية –في حدود علم الباحثة– تناولت علاقة الإعاقة الأكاديمية بأي من تقدير الذات أو توجهات الهدف أو عوامل الشخصية سواء منفردين أو في نموذج سببي مع التحصيل الدراسي. كذلك لم يُدرس توسط الإعاقة الأكاديمية علاقة المتغيرات المستقلة المستهدفة بالبحث الحالي (تقدير الذات، توجهات الهدف، يقظة الضمير، والعصابية) بالتحصيل الدراسي.**

في ضوء ماسبق، **يهدف البحث الحالي** إلى الكشف عن العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية، والشخصية (تقدير الذات –توجهات الهدف "إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب"– عوامل الشخصية "العصابية، ويقظة الضمير") (متغيرات مستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) (متغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى نموذج تحليل مسار، ويمكن توضيح النموذج المقترح فى الشكل التالى:



شكل (١)

النموذج السببي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدافعية والشخصية (م.مستقل)، والإعاقة الأكاديمية (م.وسيط)، والتحصيل الدراسي (م.تابع)

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال التالي:

ما مدى تطابق (ملاءمة) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف الأربعة "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب"، وعامل يقظة الضمير، وعامل العصابية) كمتغيرات مستقلة، والإعاقة الأكاديمية (الخارجية، والداخلية) كمتغير وسيط، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع مع بيانات العينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي نحو الكشف عن العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام،

أداء/تجنب"، وعامل العصابية، وعامل يقظة الضمير) (كمتغيرات مستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) (كمتغير وسيط) ، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فى ضوء نموذج تحليل المسار المقترح.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أهمية دراسة مفهوم الإعاقة الأكاديمية لما له من تضمينات نفسية تربوية مهمة؛ حيث تؤدي الإعاقة الأكاديمية دورًا مزدوجًا. فعلى الرغم مما تمنحه الإعاقة الأكاديمية للمتعلم من فوائد مؤقتة تكمن في الحفاظ على تقدير الذات، إلا أن المتعلم إذا انتهجها واصبحت عادة بالنسبة له فإنها تتسب في خسائر كبيرة في التعلم، والتحصيل الدراسي على المدى البعيد.
- أهمية دراسة المفهوم لارتباطه إيجابيًا بالمتغيرات النفسية المؤثرة سلبيًا على المتعلم، مثل الكمالية اللاتوافقية (Karner–Huuleac,2014)، وارتباطه سلبيًا بالمتغيرات الداعمة للمتعلم كالشفقة بالذات (Petersen, 2014)، وضبط الذات (Stewart& De George– Walker, 2014).
- معرفة تأثير بعض المتغيرات الدافعية والشخصية موضع البحث على الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية عند الطلاب المستجدين، مما يقدم تصورًا أكثر تكاملاً لمفهوم الإعاقة الأكاديمية، والمتغيرات المرتبطة به.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج هذا البحث في:

- مد المكتبة العربية بمقياس للإعاقة الأكاديمية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.
- إعداد الباحثين برامج إرشادية/علاجية تساعد الطلاب على الحد من الإعاقة الأكاديمية.
- تحفيز القائمين على كليات التربية نحو العمل على زيادة توعية الطلاب المستجدين عن مسببات وعواقب الإعاقة الأكاديمية لمساعدتهم فى التكيف مع هذه النقلة النوعية، وبالتالي الحد من الإعاقة الأكاديمية وما يترتب عليها من مشكلات. ويخدم تطبيق مثل هذا الإجراء على طالب كلية التربية في اتجاهين، الأول: إفادة الطالب المعلم وتحسين أدائه كمتعلم

وإبعاده عن مخاطر الإعاقة الأكاديمية، بالإضافة إلى تحسين معارفه وخبراته (كمعلم المستقبل) لإفادة طلابه بعد التخرج.

- توعية المعلمين في المدارس بتوفير مُناخ دراسي يثبط الإعاقة الأكاديمية من خلال: تشجيع المتعلمين على الثقة بقدراتهم، والتركيز على استهداف تنمية قدراتهم ومهاراتهم (توجه الإتقان)، وتوفير تغذية مرتدة مستمرة وواضحة عن أداءاتهم للقضاء على اللايقين الذي قد يشعرون به ..... إلى غير ذلك.

مصطلحات البحث:

الإعاقة الأكاديمية:

هي إحدى استراتيجيات حماية الذات، وفيها يتم اصطناع المتعلم لمعوقات obstacles تعرقل أداءاته قبل مواجهة الموقف التقويمي، بهدف تجنب عزو الفشل المتوقع إلى قدراته أو سماته. وتتضمن بعدين، هما: الإعاقة الأكاديمية الداخلية، والإعاقة الأكاديمية الخارجية (Ferradás, et al., 2016b, 237). **وتُقاس** من خلال درجتين مستقلتين تشير الأولى إلى درجة المفحوص عن استجاباته على بعد الإعاقة الأكاديمية الداخلية، وتشير الثانية إلى درجة المفحوص عن استجاباته على بعد الإعاقة الأكاديمية الخارجية في مقياس الإعاقة الأكاديمية.

الإعاقة الأكاديمية الداخلية Internal self-handicapping: تعكس الأفكار والوجدان السالب الذي يَخبُره المتعلم عند توقع وجود موقف تقويمي (مثل: التوتر والقلق المفرط قبل الامتحان)، ويمثل هذا البعد الدافع للإعاقة. أما **الإعاقة الأكاديمية الخارجية External self-handicapping:** فتصف السلوكيات المسببة للأداء الضعيف، والتي تتضمن سواء العمل action (مثل: السهر مع الأصدقاء في اليوم السابق على الإمتحان)، أو التقاعس عن العمل inaction (مثل: عدم حضور مراجعات مهمة قبل الامتحان) (Clarke, 2018, 28).

التحصيل الدراسي:

وهو يشير إلى محصلة الدرجات التي تعبر عن تقييم الأداءات الخاصة بمخرجات التعلم، والناتجة عن خبرات التعلم التي يندمج فيها المتعلمون. **ويُقاس** من خلال الدرجة الكلية التي

حصل عليها المفحوصون في نهاية الفصلين الدراسيين عن عامهم الجامعي الأول، للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

تقدير الذات:

هو صورة الفرد عن ذاته بوجهٍ عامٍ ، ومدى إحساسه بجدارة ذاته, واحترامه لها, ومدى فخره واعتزازه بما حققه من إنجازات (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩، ٣٧). **ويقاس** من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على مقياس تقدير الذات الكلي (اعداد وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩).

توجهات الهدف:

هي تمثيلات معرفية للنواتج المرغوب فيها، وتشير إلى الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في المواقف الإنجازية. وقد تم تصنيف توجهات الهدف وفق النموذج الرباعي إلى أربعة توجهات وفق التفاعل بين بعدي (إتقان مقابل أداء× إقدام مقابل تجنب) (Elliot& Murayama, 2008, 613-614)، هذه التوجهات هي:

إتقان/إقدام: ويصف دافعية المتعلم نحو التمكن من المهارة أو القدرة، والاستيعاب والفهم.

إتقان/تجنب: ويصف تجنب المتعلم عدم الاستيعاب والفهم، وكذا تجنب نقص القدرة أو المهارة.

أداء/إقدام: ويصف دافعية المتعلم نحو إظهار القدرات والمهارات، والتفوق على الآخرين.

أداء/تجنب: ويصف تجنب المتعلم إظهار مواطن الضعف في قدراته وأداءاته.

(Ferradás, et al., 2019, 2219- 2220).

وتقاس من خلال أربع درجات (بواقع درجة واحدة لكل توجه من توجهات الهدف المذكورة) يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على الأبعاد الأربع لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد: ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥)

عوامل الشخصية

طرح نموذج العوامل الخمسة الكبرى Big Five Factor Model إطارًا نظريًا متكاملاً لأبعاد الشخصية، وقد تم وصف النموذج فى ضوء خمسة عوامل أساسية، منها:

العصابية:

تتضمن العصابية القلق، والعدائية والغضب، والشعور بالاكتئاب، والاندفاعية، والقابلية للانجراح (سمية علي عبد الوارث أحمد، ٢٠١٥، ٤١٤). **وتقاس** من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد العصابية بقائمة العوامل الخمسة للشخصية (تعريب: محمد علي هيبه، ٢٠١١).

يقظة الضمير

تتضمن يقظة الضمير الكفاءة، والنظام، والاحساس بالواجب، والسعي للانجاز ، وضبط الذات، والتروي (سمية علي عبد الوارث أحمد، ٢٠١٥، ٤١٧). **وتقاس** من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد يقظة الضمير بقائمة العوامل الخمسة للشخصية (تعريب: محمد علي هيبه، ٢٠١١).

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

ستتناول الباحثة الإطار النظري والدراسات ذات الصلة من خلال محورين، فى ضوء نموذج تحليل المسار المُقترح في البحث الحالي، لعرض الأدلة النظرية والأمبريقية للنموذج على النحو التالي:

المحور الأول: المتغيرات الوسيطة والتابعة

أولاً: الإعاقة الأكاديمية (المفهوم، البنية، المفاهيم ذات الصلة، العوامل المؤثرة)

يعد كل من (Jones& Berglas, 1978, 200) أول من استخدم مصطلح إعاقة الذات، وقد وصفا إعاقة الذات بأنها أي تصرف أو اختيار أو أداء يزيد من فرصة عزو الفشل لعوامل خارجية (غير قابلة للتحكم)، وعزو النجاح لعوامل داخلية، وذلك لدعم استمرارية الدافعية، والوجدان الموجب سواء عند النجاح أو الفشل.

وتشير الإعاقة الأكاديمية إلى اصطناع المتعلم لمعوقات ومبررات تعرقل أداءاته **قبل** مواجهة أية عملية **تقويمية**، وبالتالي يتم تجنب عزو الفشل المتوقع إلى قدرات الفرد أو سماته، ومن ثمَّ حماية الذات من تهديدات التغذية المرتدة السلبية المتوقعة (Ferradás, et al., 2016b, 237)، فهي استراتيجية استباقية/توقعية Proactive/anticipatory self-protection strategyتتميز بعنصر التوقيت؛ فهي تحدث قبل الأداءات الهامة

للمتعلم التي ينشغل فيها تفكيره بكيفية النجاح في الأداء على المهمة، أو ابتكار أعذار مناسبة لتقليل العواقب السلبية للفشل (McCrea& Flamm, 2012, 79). وتعد الإعاقة الأكاديمية سلوكًا غيرَ توافقي يُلحق ضرر كبير بالأداء الأكاديمي للمتعلم (Yavuzer, 2015, 880).

تمثل الإعاقة الأكاديمية ظاهرة نفسية واسعة الانتشار ترتبط بالنمو الانساني، وهي سلوك مُتَعَلَّم يستهدف خفض الخوف من الفشل (Uysal& Knee, 2012, 75). وترجع بدايات إعاقة الذات في الشخصية إلى مراحل الطفولة الأولى قبل تعلم اللغة؛ حيث يُكَّوِن الطفل مخططات لاتوافقية من أجل الحفاظ على صورته الذهنية عند الآخرين (Azarnava& Boland, 2016, 723). وقد أجرى (Kumari& Venugopal, 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف شيوع الإعاقة الأكاديمية عند المراهقين، على عينة هندية من طلاب المدارس الثانوية (ن=١٦٧٩، ٨٣٥ ذكور، ٨٤٤ إناث). وقد كشفت نتائجها عن إندماج غالبية طلاب المرحلة الثانوية بنسبة (٦٣.٨٪) في مستويات متوسطة من الإعاقة الأكاديمية، فضلاً عن اندماج نسبة من الطلاب تكافئ (١٨.٩٪) في الإعاقة الأكاديمية بشكل ضعيف، واندماج نسبة من الطلاب تكافئ (١٧.٣٪) في الإعاقة الأكاديمية بشكل قوي. كما قام (Ganda& Boruchovitch, 2015) بدراسة على الطالب المعلم (ن=١٦٤، ٨٩,٦٪ إناث، ١٠,٤٪ ذكور، ٣٧,٢٪ بالفرقة الثانية، ٦٢,٨٪ بالفرقة الرابعة). وقد أظهرت نتائجها أن الطلاب الأصغر سنًا (طلاب الفرقة الثانية) أظهروا إعاقة أكاديمية أكبر بالمقارنة بالأكبر سنًا (طلاب الفرقة الرابعة).

اهتم الباحثون بتحديد **بنية الإعاقة الأكاديمية**، واعتبروها في البداية بنية أحادية البعد يتوزع عليها جميع المتعلمين على متصل بدرجات متفاوتة، ثم تم النظر إليها على أنها بنية ثنائية البعد، وقد تم تصنيفها عدة تصنيفات، **منها:**

الإعاقة العامة Global self-handicapping، وتعبر عن ميل واستعداد عام نحو الإعاقة الأكاديمية. **مقابل الإعاقة نوعية المجال Specific self-handicapping**، وهي التي يلجأ إليها المتعلم في بعض التخصصات التي يشعر باللايقين في نتائج أدائه على المهام المرتبطة بها. ويرتبط بالإعاقة الأكاديمية العامة العوامل

المرتبطة بالفرد، في حين ترتبط العوامل الموقفية بالإعاقة الأكاديمية نوعية المجال (Schwinger, 2013, 134). **ويتبنى البحث الحالي تصنيف الإعاقة الأكاديمية العامة فقط**، وذلك لأنها أكثر ارتباطًا بمتغيرات الفرد "الدافعية والشخصية" موضع اهتمام البحث الحالي.

الإعاقة الداخلية، وتعكس الأفكار والوجدان السالب الذي يَخبُره المتعلم عند توقع حدوث موقف تقويمي، وتتضمن الدوافع المعرفية/الوجدانية لسلوكيات الإعاقة الأكاديمية (مثل: حث مشاعر الإحباط، والقلق المبالغ فيه قبل الامتحانات، أو إدعاء المرض، أو الشعور بالرغبة المفرطة في تناول الطعام)؛ ويمثل هذا البعد الدافعية للإعاقة، وهو الذي يميز الإعاقة الأكاديمية عن التكاسل عن الأداء (Clarke, 2018, 28). وعندما يتم التعبير لفظيًا عن هذه الدوافع المعوقة للأداء، فإنه يُطلق عليها إعاقة إدعائية claimed self–handicapping، أو إعاقة مُقَرَّرة ذاتيًا self reported handicapping (Kumari, 2015, 51). **أما الإعاقة الخارجية**، والتي يمكن تسميتها بالإعاقة السلوكية behavioural self–handicapping، فهي تصف السلوكيات التي تقدم مبررات الأداء الضعيف، وهي تنتج سواء عن العمل (كالاندماج في بيئات تكف الأداء، أو السهر مع الأصدقاء في اليوم السابق على الإمتحان، أو الجلوس على الانترنت، ...)، أو التقاعس عن العمل (مثل: عدم انتهاز الفرص لتحسين الأداء، أوعدم حضور مراجعات مهمة قبل الامتحان، ....) (Clarke, 2018, 28). وتعد الإعاقة الخارجية أكثر إضرارًا بالأداء وبالفرد بوجه عام، وذلك بالمقارنة بالإعاقة الداخلية، والتي لا تزداد معها احتمالية الأداء الضعيف (Uysal& Knee, 2012, 75). وقد قدم (Clarke& MacCann, 2016) دراسةً على عينة استرالية من طلاب الجامعة (ن=٤٨٤، ٦٤,٩٪ إناث، ٣٥,١٪ ذكور) استهدفت التحقق من البنية العاملية للإعاقة الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، أسفرت نتائجها عن ظهور عاملين، هما: الإعاقة الأكاديمية الداخلية، والإعاقة الأكاديمية الخارجية.

الإعاقة الأكاديمية والمفاهيم ذات الصلة، ومنها: الإرجاء الأكاديمي procrastination، والعجز المُتَعلَّم Learned helplessness

الإرجاء الأكاديمي: يمكن اعتبار الإرجاء الأكاديمي أحد أشكال الإعاقة الأكاديمية الخارجية، فقط إذا حدث بدافع الخوف من الفشل، وكانت هناك عرقلة لأداء يرتبط بموقف تقويمي، فالإرجاء قد لا ينشأ للتغطيه على فشل ما مُتوقع، ولكنه قد يكون نتاج الكسل، أو عدم الإندماج في المهمة، .... إلى غير ذلك (Clarke& MacCann, 2016, 10). وبوجهٍ عامٍ، يمثل الإرجاء المرتبط بالإعاقة الأكاديمية سلوكًا شائعًا بين المتعلمين؛ حيث يستمر الأفراد في استخدامهم للإرجاء لشعورهم بعدم الإطمئنان، والذي يتزايد نتيجة عدم استعدادهم للأداء والتجهيز المناسب له، والذي يزيد بدوره من احتمالية الفشل، مما يرسخ داخلهم أكثر اللايقين في كفاءة أدائهم وفي نجاحهم، وبالتالي يتكرر الإرجاء، وهكذا ... (Ganda& Boruchovitch, 2015, 419).

العجز المُتَعَلَّم: يعد العجز المتعلم والاعاقة الأكاديمية نمطان من الهزيمة النفسية self defeat (Török& Szabó, 2018, 174). ويشير العجز المتعلم إلى حالة نفسية مزمنة تجعل الفرد مؤمنًا ومتيقنًا بفشله في أي نشاط يقوم به، وبأنه لا يمتلك مقومات التحكم في الأداء الناجح، فيستسلم لهذا المصير الذي تعلمه كنتيجة للعديد من الخبرات الفاشلة السابقة، ويصبح الفشل حالة يتم إعادة انتاجها في كل سياق يتعرض له (عبد المنان ملا معموربار، الفرحاتي السيد محمود، ١٤٣٣هـ، ١٤، ٣٣)، أما الأشخاص المعوقون أكاديميًا فلديهم خوف من فشلهم في الأداء المستقبلي المكلفين به الذي ربما نجحوا فيه من قبل ولكن لديهم مخاوف من عدم تكرار النجاح ثانيةً، وفي العديد من السياقات تكون الأداءات المستقبلية المطلوبة غير مألوفة لهم ولم يمروا بها من قبل، لذا يقدمون تبريرات وأعذار سلوكية وغير سلوكية حمايةً لمفهوم الذات، وهم يتشابهون مع ذوي العجز المتعلم في عدم طلبهم للمساعدة (Török& Szabó, 2018, 174).

العوامل المؤثرة في الإعاقة الأكاديمية، وتتضمن عوامل مرتبطة بالفرد، وأخرى موقفية. وربما تعد العوامل المرتبطة بالفرد أكثر اقترابًا من الإطار التعليمي، في حين يبدو تأثير العوامل الموقفية أكثر وضوحًا في إطار المنافسات والمسابقات سواء الأكاديمية أو

الرياضية. ويتبنى البحث الحالي عددًا من المتغيرات "الدافعية والشخصية" والتي تنتمي للعوامل المرتبطة بالفرد.

أ.العوامل المرتبطة بالفرد

تتأثر الإعاقة الأكاديمية بعدد من العوامل المرتبطة بالفرد، والتي تتضمن **المتغيرات الدافعية**؛ ومنها: تقدير الذات، وتوجهات الهدف، **والمتغيرات الشخصية**؛ ومنها: عوامل الشخصية (لاسيما يقظة الضمير والعصابية)، وسيتم تناول هذه المتغيرات تفصيليًا في جزءٍ تالٍ.

ومن العوامل المرتبطة بالفرد أيضًا الخوف من الفشل، والذي يتنبأ بالإعاقة الأكاديمية إذا فسر الفرد الفشل على أنه مؤشر لانخفاض القدرة، وبالتالي يمثل انتقاصًا لقيمة الذات (Clarke, 2018, 140). وكذلك تصورات الفرد الضمنية عن الذكاء implicit theories of intelligence؛ بأن الذكاء فطري، وأن دوره يفوق بذل الجهد في تحقيق النجاح، وتعد هذه النظرة مهددة للذات (Rickert, Meras& Witkow, 2014, 5-6). وكذلك، نمط العزو؛ حيث يرتبط العزو الخارجي إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية بغض النظر عن نتائج التقويم (إيجابية أم سلبية)(Török& Szabó, 2018, 180). وأيضًا النوع؛ حيث يزداد استخدام الذكور للإعاقة الأكاديمية مقارنةً بالإناث (McCrea, Hirt& Milner, 2008b, 307).

ب. العوامل الموقفية:

ترتبط العوامل الموقفية بالعوامل المرتبطة بالفرد (لاسيما تقدير الذات)؛ حيث تحدث الإعاقة على نحو أكبر في المواقف العامة؛ التي تتميز بجمهور من المترقبين (مثل: الزملاء، والمعلمين، وأولياء الأمور....) لنتائج أداء المتعلم، مع رغبة المتعلم في عدم الظهور أمامهم بشكل ينتقص من قدراته. وكذلك، في حالة تزايد تماسك الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، مع توقعات الاقصاء الاجتماعي منها إذا اتسم أداؤه بالضعف (Greenlees, et al, 2006, 274). أيضًا، إذا كانت أهداف الجماعة التي ينتمي إليها الفرد من نمط أهداف الأداء، أو كانت توجهاتهم سلبية نحو التعلم والدراسة (Nordbotten, 2011, 5).

ثانيًا: الإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي:

تمثل الإعاقة الأكاديمية ظاهرة نفسية واسعة الانتشار في المجتمع الطلابي، ويعد التقويم شرطًا رئيسًا لظهورها، **ولكن لا تستحث جميع متغيرات الموقف التقويمي بالضرورة الإعاقة الأكاديمية**. وتمثل المهام التي تشخص أوجه القصور في قدرات الفرد (حتى لو كانت ذات صعوبة مناسبة) تهديدًا لتقديره لذاته، ومن ثمَّ قد يلجأ الفرد إلى استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية؛ لأن هذه المهام تكشف قدراته، أو تُعَرِض الأحكام والانطباعات التي يرغب في تكوينها عند الآخرين لمخاطرة كبيرة. كذلك، تتزايد الإعاقة الأكاديمية مع مهام التقويم غير المألوفة (وذلك عندما يتعرض المتعلم لمهمة لم يَخْبُر مثلها من قبل)، ومع مهام التقويم شديدة الصعوبة، ومع تعدد المهام التي يتم تقييم الطلاب عليها. وتتزايد الإعاقة الأكاديمية أيضًا مع التقويم الذي تمثل نتائجه أهمية كبيرة للمتعلم، وكذلك مع وجود وقتٍ كافٍ قبل الموقف التقويمي (على سبيل المثال: الاختبارات المفاجئة لا تُظهر الإعاقة الأكاديمية حتى لو أثرت نتائجها على صورة الذات) (Clarke, 2018, 135). من ناحيةٍ أخرى، تُسْتَحث الإعاقة الأكاديمية أيضًا في حالات التغذية المرتدة التي يتلقى فيها المتعلم معلومات واضحة عن قدراته المرتفعة في مهمة ما، ولكنه يخبر اللايقين في إحراز النجاح في المهام المماثلة التي سيقوم بها مستقبلاً. وفي هذا السياق يُزِيد الرغبة في الحفاظ على المزاج السار من حفز الإعاقة الأكاديمية إذا اقترن بالتغذية المرتدة الايجابية المصحوبة باللايقين في احراز النجاح مستقبلاً (Alter& Forgas, 2007, 952-953).

المحور الثاني: المتغيرات المستقلة "الدافعية، والشخصية" في علاقاتها بالوسيطة والتابعة

أولاً: تقدير الذات

طرحت الأدبيات العديد من التصورات النظرية التي تناولت تقدير الذات، ويمثل ما طرحه (Rosenberg, 1979) أوائل التصورات التي قدمت أساسًا لتوضيح وتفسير تقدير الذات في مرحلة المراهقة، وقد سلط الضوء على دور العوامل الاجتماعية (أي الآخرين) في تقدير الذات (as cited in Minev, Petrova, Mineva, Petkova& Strebkova, 2018, 115)

يعبر تقدير الذات عن صورة الفرد عن ذاته بوجهٍ عامٍ، ومدى إحساسه بجدارة ذاته, واحترامه لها, ومدى فخره واعتزازه بما حققه من إنجازات (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩، ٣٧-٣٨). وهو يتضمن الثقة بالنفس والشعور باحترام الذات سواء من الفرد ذاته أو من الآخرين على المستويين الشخصي والأكاديمي (Hart, 2016, 13). ويمثل تقدير الذات الاتجاهات الايجابية، أو السلبية التي تعكس درجة شعور الفرد بالرضا عن ذاته والشعور بقيمتها (Minev, et al., 2018, 114).

ويشكل الأفراد اتجاهاتهم نحو ذواتهم خلال عمليات التقييم والحكم المتنوعة على أداءاتهم. ويعد تقدير الذات انعكاسًا لمدركات الفرد عن قدراته واتجاهاته ونقاط ضعفه وقوته، هذه المدركات قد تتسم بالموضوعية في تمثيل صورة الذات الواقعية، وقد تبتعد قليلاً أو كثيرًا عن الذات الواقعية (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003, 2).

تقدير الذات، والإعاقة الأكاديمية: يمثل تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية بنى نفسية مختلفة نظريًا ولكنها مرتبطة امبريقيًا (Rhodewalt, 1990, 87). ومنذ الكتابات الأولى عن الإعاقة الأكاديمية، تم تناول **تقدير الذات بوصفه المحفز الأساسي للإعاقة الأكاديمية؛** حيث تسعى الإعاقة الأكاديمية إلى **حماية تقدير الذات** protect self-esteem من التهديد الناتج عن عزو فشل الأداء إلى قصور قدرات المتعلم، وذلك في حالة تدني تقدير الذات، أو توقع الحصول على تغذية مرتدة سلبية عن الأداء في الموقف التقويمي (Hepper, Gramzow& Sedikides, 2010, 804). بالإضافة إلى ذلك، فإن الإعاقة الأكاديمية لا تعمل فقط على حماية تقدير الذات، بل إنها قد تتعدى ذلك إلى **تعظيم تقدير الذات** enhance self-esteem؛ ذلك أن المتعلم قد يصطنع معوقات قابلة للتغلب عليها، وعندما يتم التحكم في هذه المعوقات بشكل جيد، ومن ثمَّ النجاح في الموقف التقويمي يتم تعظيم تقدير الذات؛ لأن النجاح (المُتَوقع من المتعلم) قد حدث رغم وجود المعوقات (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, 701).

وتهدف الإعاقة الأكاديمية إلى التأثير ليس فقط في تقييم الفرد لذاته Influencing self-evaluations، ولكن أيضًا في نظرة وتقييمات الآخرين Influencing the evaluations of others لأدائه وقدراته (Rhodewalt, 2008, 1261). على سبيل

المثال، عندما يؤجل المتعلم أداء التكليفات المطلوبة منه إلى اليوم السابق لتسليمها، أو يذهب إلى السينما لوقت متأخر مع أصدقائه قبل امتحان ما .... إلى غير ذلك من معوقات الذات، فإنه إذا أحرز درجات مرتفعة عن أدائه يترتب على ذلك تقييم المتعلم لقدراته على أنها مرتفعة رغم المعوقات، وكذلك يتم تقييمه من قِبل الآخرين بنفس الطريقة، أما إذا حصل على درجات متدنية فإنه (وكذلك الآخرون) سيعزون هذا الإخفاق إلى المعوقات (التلكؤ في أداء التكليفات، النوم في وقت متأخر...)، وبذلك يتم تأمين تقييمات ايجابية (أو على الأقل غير سلبية) لقدرات المتعلم (Kumari, 2015, 52). وبالتالي قد يؤدي هذا العزو إلى مزيد من الإخفاق، فالمتعلم قد يزداد احتمال ضعفه في التحصيل الدراسي من أجل زيادة احتمال حمايته لتقدير الذات، وتكوين انطباعات إيجابية عن ذاته لدى الآخرين (Park & Brown, 2014, 124).

وتعد الإعاقة الأكاديمية الميكانزم الأكثر شيوعًا بين المتعلمين الذين ليست لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم وكفاءاتهم. وفي هذا الإطار، أجرى (Park & Brown, 2014) دراسة على عينة امريكية من طلاب الجامعة (ن= ٢٦٣، ٥٢,٩٪ إناث، ٤٧,١٪ ذكور) هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية في إدارة انطباعات الآخرين، وتوصلت الدراسة إلى أن الإعاقة الأكاديمية استراتيجية فعالة في إدارة انطباعات الآخرين، وتجنب عزو الفشل إلى قدرات الفرد. كما قدم (Yavuzer, 2015) دراسة على عينة تركية من طلاب التربية (ن=٥٠٧، ٦٣,٦٪ إناث، ٣٦,٤٪ ذكور، ٢٨,١٢٪ من الفرقة الأولى، ٨,٣٪ بالسنة النهائية، ٦٣,٥٨٪ من بقية السنوات الدراسية) أظهرت نتائجها ارتباط المستويات المرتفعة من الميل نحو الإعاقة الأكاديمية بالمستويات المنخفضة من تقدير الذات. كما بحثت دراسة (Ferradás, et al., 2016b) علاقة تقدير الذات بالإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية على عينة من طلاب الجامعة من المقيدين بتخصصات تربوية وطبية (ن=١٠٣١، ٨٦,٣٪ إناث، ١٣,٧ ذكور، ٦٩,٩٪ من القطاع التربوي، ٣٠,١٪ من القطاع الطبي). وقد أظهرت النتائج إرتباط المستويات المرتفعة من الإعاقة الأكاديمية (الداخلية، والخارجية) إيجابيًا بتقدير الذات المنخفض، وكانت قيم الارتباط أعلى بالنسبة للبعد الخارجي مقارنةً بالداخلي.

تقدير الذات، والتحصيل الدراسي: تكمن أهمية تقدير الذات في ارتباطه بالعديد من النواتج المؤثرة في أداء الفرد. والتساؤل هنا... لماذا يدفع تقدير الذات التحصيل الدراسي؟ ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتباط تقدير الذات ايجابيًا بالعديد من المتغيرات والنواتج المؤثرة في الأداء الأكاديمي كالطموح والثقة بالنفس والإرادة، مما ييسر تحفيز قدرات المتعلم نحو بذل الجهد، والإصرار على النجاح ومواجهة مسببات الفشل، وإنجاز المهام الصعبة (Baumeister, et al., 2003, 10). كما يسهم تقدير الذات في معالجة الجوانب الانفعالية (كالقلق، والاحباط) بشكل مناسب، مما يمثل قوة دافعة للتحصيل الدراسي (Christy& Mythili, 2020, 124). وفي هذا الإطار أُجريت عدد من الدراسات التي بحثت علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي، منها:

دراسة أجراها (Lane, Lane & Kyprianou, 2004) أستهدفت الكشف عن العلاقات بين فعالية الذات، وتقدير الذات، والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة بريطانية (ن=٢٠٥، ٨٢ذكور، ١٢٣إناث)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي. كما قدم (Imran, 2013) دراسة على عينة باكستانية (ن=٣٥١، ١٨٧ذكور، ١٦٤إناث) من طلاب المرحلة الثانوية، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في تقدير الذات لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، مما يشير إلى ارتباط المستويات المرتفعة من التحصيل بالمستويات المرتفعة من تقدير الذات. أيضًا، قدمت (وفاء طاهر عبدالوهاب الآلوسي ، ٢٠١٤) دراسةً هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي على عينة عراقية من طلاب الجامعة (ن=١٢٠، ٦٠ذكور، ٦٠إناث)، وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. كما توصلت الدراسة التي قام بها (Preeti, Kumar, Behmani & Singh, 2016) على عينة هندية من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٢٠٠، ١٠٠ ذكور، ١٠٠إناث) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي. كذلك، استهدفت الدراسة التي قام بها (Minev, et al., 2018) بحث العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي بين المراهقين، وذلك من خلال عينة بلغارية من متوسطي ومرتفعي التحصيل الدراسي بالمرحلة

الإعدادية (ن=٤٠، ٢٠ ذكور، ٢٠إناث)، وقد أظهرت النتائج أن ارتفاع تقدير الذات لا يؤثر إيجابيًا على التحصيل الدراسي عند الطلاب متوسطي ومرتفعي التحصيل الدراسي. وقدم (Jagtap, 2018) دراسة على عينة هندية من خريجي طلاب الجامعة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي (ن=١٠٠، ٥٠ مرتفعو التحصيل "٢٥ذكور، ٢٥إناث"، ٥٠ منخفضو التحصيل "٢٥ذكور، ٢٥إناث")، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في تقدير الذات لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي. كما أجرى (Christy& Mythili, 2020) دراسة على عينة هندية من طلاب المرحلة المتوسطة بالتعليم قبل الجامعي (ن=١٨٠،٣٥٥ذكور، ١٧٥إناث)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباط تقدير الذات ايجابيًا بالأداء الأكاديمي.

<u>تقدير الذات، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي:</u> قدم (Midgley& Urdan, 1995) دراسةً على عينة من طلاب الصف الثامن بالتعليم قبل الجامعي (ن=٢٥٦) لبحث علاقة الإعاقة الأكاديمية بقيمة الذات، والتحصيل الدراسي، وقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين الإعاقة الأكاديمية وكل من: التحصيل الدراسي وقيمة الذات، كما أجرى (Midgley, Arunkumar& Urdan, 1996) دراسة على عينة أمريكية من طلاب الصف الثامن (ن=١١٢) أظهرت نتائجها ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بكل من: تقدير الذات والتحصيل الدراسي (as cited in Urdan & Midgley, 2001, 126-128). وقام (Thomas& Gadbois, 2007) بدراسة هدفت إلى بحث علاقة الإعاقة الأكاديمية بكل من: تقدير الذات، والتحصيل الدراسي على عينة كندية من طلاب الجامعة (ن=١٦١، ١٢٩إناث، ٣٢ذكور، ١١٣ من طلاب الفرقة الأولى، ٤٨ من طلاب الفرق الأعلى)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بكل من: تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، إلا أن تقدير الذات لم يتنبأ بالإعاقة الأكاديمية، كذلك لم تتنبأ الإعاقة الأكاديمية بالتحصيل الدراسي. وقدم (Gadbois & Sturgeon, 2011) دراسة على عينة كندية من طلاب علم النفس بالسنة الدراسية الأولى بالجامعة (ن=٢٠٩، ١٥٣إناث، ٥٦ذكور) هدفت إلى بحث علاقة الإعاقة الأكاديمية بكل من: وضوح مفهوم الذات، والأداء على الاختبارات. وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الميل

نحو الإعاقة الأكاديمية كانت لديهم مستويات مرتفعة في قلق الاختبار، ومستويات منخفضة في كل من: وضوح مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

كما قدم (Clarke& MacCann, 2016) دراسة بحثت علاقة الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية بكل من: تقدير الذات، والإرجاء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي. وقد أسفرت النتائج عن ارتباط الإعاقة الأكاديمية الداخلية سلبيًا بتقدير الذات، في حين أظهرت الإعاقة الأكاديمية الخارجية ارتباطات قوية موجبة بالإرجاء الأكاديمي، وسالبة بالتحصيل الدراسي.

وكذلك أجرى (Adil, Ameer& Ghayas, 2020) دراسة على عينة باكستانية من طلاب الجامعة وطلاب الماجستير (ن$_{الكلية}$=٣٠٠، ن$_{١}$=١٥٠، ن$_{٢}$=١٥٠ على الترتيب) وقد توصلت إلى تأثير الإعاقة الأكاديمية سلبيًا على التحصيل الدراسي. كما أيدت الدور الوسيط للإعاقة الأكاديمية لعلاقة "رأس المال النفسي الأكاديمي Academic psychological capital" (والذي يتضمن الرجاء الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية، والصمود الأكاديمي، والتفاؤل الأكاديمي) بالتحصيل الدراسي.

وخلاصةً، **اتفقت الدراسات التي تناولت العلاقات بين تقدير الذات، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي –في حدود ما أطلعت عليه الباحثة– على ارتباط تقدير الذات سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وايجابيًا بالتحصيل الدراسي، وكذلك ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي.**

ثانيًا: توجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب"

تمثل **توجهات الهدف** الأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهي تمثيلات معرفية للنواتج المرغوب فيها. وتشير إلى الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في المواقف الإنجازية. وقد صنف (Elliot& McGregor, 2001) توجهات الهدف وفق النموذج الرباعي إلى أربعة توجهات وفق التفاعل بين بعدين يتضمن كل بعد فيهما مكونين (٢×٢) (إتقان مقابل أداء× إقدام مقابل تجنب)، هذه التوجهات هي: إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب (as cited in Elliot& Murayama, 2008, 613-614). وكل متعلم ليس لديه نمطًا واحدًا فقط من توجهات الأهداف وإنما يتبنى

التوجهات الأربعة، ولكن هناك نمط سائد للدافعية يميل إليه مع وجود الأنماط الأربعة داخله وفق ما يستدعيه الموقف (Ferradás, et al., 2017, 128). وتسعى توجهات الإتقان إلى تنمية وتطوير الكفاءة والمهارات وإتقان المهمة، في حين تهتم توجهات الأداء بإظهار كفاءة الأداء، ومقارنة أداء الفرد بالآخرين، وتحقيق تقييمات إيجابية لأداء الفرد من قِبَل الآخرين. على الجانب الآخر، تسعى توجهات الإقدام نحو تحقيق نواتج إيجابية، وترتبط توجهات التجنب بالابتعاد عن النواتج السلبية (Keklik& Keklik, 2013, 647). يختص توجه إتقان/إقدام بالتمكن من المهارة أو القدرة والتركيز على الاستيعاب والفهم، أما توجه إتقان/تجنب فيركز على تجنب عدم الاستيعاب والفهم، وكذا تجنب نقص القدرة أو المهارة. ويرتبط أداء/إقدام بالتفوق على الآخرين وإظهار القدرات والمهارات، بينما يرتبط أداء/تجنب بتحاشي الأداء الضعيف (Ferradás, et al., 2019, 2219– 2220).

<u>توجهات الهدف، والإعاقة الأكاديمية</u>: تمثل توجهات الهدف ثاني أقوى دافع (بعد تقدير الذات) للإعاقة الأكاديمية. وقد أشارت الأدبيات إلى أن الإعاقة الأكاديمية يتم تحفيزها عند الطلاب وفق نمط الأهداف التي يتبنونها (Urdan & Midgley, 2001, 118). على سبيل المثال، يعتقد أصحاب توجهات الأداء في ثبات وفطرية الذكاء، كما أنهم يعطون وزنًا كبيرًا لدور الذكاء في إنجاز العمل بشكل جيد، ومن ثم فإنه من المتوقع وقوعهم في الإعاقة الأكاديمية (لاسيما مع المهام الصعبة) على نحو أكبر من أصحاب توجهات الاتقان (Lovejoy & Durik, 2010, 243). فالأشخاص الموجهون نحو الظهور على أنهم قادرون على الأداء، وأكثر كفاءة من الآخرين (أداء/إقدام) (أو تجنب الظهور بعدم القدرة على الأداء (أداء/تجنب)) يتميزون بدافعية قوية للإعاقة الأكاديمية (Ferradás, et al., 2017, 127). أما أصحاب توجهات الإتقان الذين يقدرون قيمة الجهد في تحقيق النجاح، تتضاءل حاجتهم إلى الإعاقة الأكاديمية. أيضًا، ترتبط أهداف التجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية؛ وربما يرجع ذلك إلى أن كل من: أهداف التجنب، والإعاقة الأكاديمية هما نتيجة مباشرة للخوف من الفشل (Urdan & Midgley, 2001, 119).

وقد تناولت الدراسات الإمبريقية العلاقة بين توجهات الهدف والإعاقة الأكاديمية، وأسفرت عن العديد من النتائج. فقد قام (Midgley& Urdan, 2001) بإجراء دراسة

مسحية على طلاب الصف السابع في تسع مدارس أمريكية (ن=٤٨٤، ٢٤٥ذكور، ٢٣٩إناث) أيدت تنبؤ توجه الهدف أداء/تجنب إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، وعدم تنبؤ توجه الهدف أداء/إقدام بالإعاقة الأكاديمية. وقد تم تصنيف الطلاب إلى عدة بروفيلات باستخدام الوسيط، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي توجه الهدف أداء/تجنب (بصرف النظر عن مستواهم في توجه الاتقان)، حيث أظهر مرتفعو توجه الهدف أداء/تجنب استخدامًا أكبر لاستراتيجيات الإعاقة الأكاديمية أكبر من منخفضي توجه الهدف أداء/تجنب. كما كشفت النتائج عن استخدام الطلاب الذين يجمعون بين انخفاض توجه الهدف أداء/تجنب، وارتفاع توجه الهدف اتقان/اقدام لاستراتيجيات الإعاقة الأكاديمية على نحو أقل من نظرائهم المنخفضين في توجهات الهدف أداء/تجنب والمنخفضين أيضًا في اتقان/تجنب. واظهرت بروفيلات أداء/إقدام تأثيرًا ضئيلاً على علاقة توجه الاتقان بالإعاقة الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج دراسة أجراها (Elliot& Murayama, 2008) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=٢٢٩، ٧٦ذكور، ١٥٠إناث، ٣ لم يحددوا النوع) تأثير الخوف من الفشل إيجابيًا على توجهات الهدف (إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب)، في حين لم تظهر تأثيرًا على توجه الهدف إتقان/إقدام، وربما يبرر ذلك أيضًا وجود تأثيرات سلبية من توجهات الهدف إتقان/إقدام على الإعاقة الأكاديمية في حين تؤثر توجهات الهدف (إتقان/تجنب، وأداء/إقدام) إيجابيًا على الإعاقة الأكاديمية.

كذلك قدم (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011) دراسة هدفت إلى بحث دور كل من: تقدير الذات وتوجهات أهداف الإتقان في تقليص الميل نحو الإعاقة الأكاديمية على عينة ألمانية من طلاب الجامعة (ن=١٦٧، ٧٦,٦٪ إناث، ٢٣,٤٪ ذكور) من طلاب التربية بالفرقتين الأولى والثانية. وتوصلت إلى وجود تأثير سالب مباشر من توجهات الإتقان على الإعاقة الأكاديمية. كما توصلت إلى عدم وجود تأثيرات من تقدير الذات على الإعاقة الأكاديمية عند مرتفعي توجهات الإتقان، في حين أظهر تقدير الذات تأثيرًا سالبًا على الإعاقة الأكاديمية عند منخفضي توجهات الإتقان الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الميل نحو الإعاقة الأكاديمية.

ودرس كل من (Ferradás, Freire, Valle & Núñez, 2016a) دور توجهات الهدف في الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية على عينة أسبانية من طلاب الجامعة (ن=٩٤٠، ٨٥,٦٪ إناث، ١٤,٤٪ ذكور)، وقد تم ضبط أثر متغيري النوع، والفرقة الدراسية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية لصالح مرتفعي توجه الهدف (أداء/إقدام)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية لصالح مرتفعي توجه الهدف (أداء/تجنب)، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الخارجية فقط لصالح مرتفعي توجه الهدف (إتقان/تجنب)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية لصالح منخفضي توجه الهدف (إتقان/إقدام). كما أجرى (Ferradás, et al., 2017) دراسة على عينة أسبانية من طلاب الجامعة (ن= ٩٤٠، ٨٦,٥٪ إناث، ١٣.٥٪ ذكور، ٧١,١٪ من طلاب كليات التربية، ٢٨,٩٪ من طلاب كليات الطب والتمريض)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بروفيلات توجهات الأهداف عند طلاب الجامعة في ضوء كل من الإعاقة الأكاديمية (داخلية، وخارجية)، والتشاؤم الدفاعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية بنمطيها (داخلية، وخارجية) إيجابيًا ببروفيلات أهداف الأداء عند طلاب الجامعة (أداء/إقدام، وأداء/تجنب) بالمقارنة ببروفيلات أهداف الإتقان. كذلك تنبأت أهداف الإتقان سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وتنبأت أهداف الأداء ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية.

كما أجرى (Ferradás, et al., 2018) دراسة على عينة أسبانية من طلاب الجامعة (ن=١٠٨٧، ٨٦.٣٪ إناث، ١٣.٧٪ ذكور) هدفت إلى التعرف على تباين بروفيلات الطلاب في توجهات الأهداف وفق تجمعات متغيري الإعاقة الأكاديمية وتقدير الذات معًا، وقد توصلت نتائجها إلى ظهور ثلاثة بروفيلات تجمع بين المستوى المرتفع من الإعاقة الأكاديمية (العامة، والداخلية، والخارجية) وتقدير الذات المنخفض. وقد أظهرت النتائج ارتباط البروفيلات ذات المستوى المرتفع من الإعاقة الأكاديمية وتقدير الذات المنخفض بتوجهات الأداء (إقدام، وتجنب)، ذلك أن الطلاب ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم شعور بعدم الإطمئنان لقدراتهم مما قد يولد لديهم رغبة مزدوجة في ظهور أداءاتهم بشكل كفء (أداء/إقدام) من ناحية، وتجنب اظهار اوجه القصور (أداء/تجنب) في هذه

الأداءات من ناحية أخرى، مما يستدعي توليد الإعاقة الأكاديمية. وذلك على عكس الطلاب منخفضي الإعاقة الأكاديمية مرتفعي تقدير الذات يتبنون توجهات الإتقان (إقدام، أو تجنب). كما أجرى (Ferradás, et al., 2019) دراسةً على عينة أسبانية من طلاب الجامعة من القطاعين الطبي والتربوي (ن= ١٠٢٨، ٨٦,٣٪ إناث، ١٣,٧٪ ذكور، ٣١,١٪ من القطاع التربوي، ٦٩,٩٪ من القطاع الطبي) وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن بروفيلات الطلاب في متغيري تقدير الذات وتوجهات الهدف معًا، وتقصي اختلاف معدلات استخدام استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية باختلاف البروفيلات. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية يظهر بشكل دال في بروفيل "تقدير الذات المنخفض، وأهداف الإتقان المنخفضة، وأهداف الأداء المرتفعة".

توجهات الهدف، والتحصيل الدراسي: كشفت دراسة أجراها (إبراهيم إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣) على عينة من الذكور فقط من طلاب كلية التربية بالمنصورة (ن=١٢٠) عن ارتباط التحصيل الدراسي ايجابيًا بكل من: توجهات أهداف الإتقان، والأداء؛ إلا أن قيمة الارتباط في حالة توجهات الإتقان أعلى من نظيرتها في توجهات الأداء. كما توصلت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي توجهات الإتقان في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي توجهات الاتقان، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي توجهات الأداء في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي توجهات الأداء. قدم (محمد حسانين محمد حسانين، ٢٠١٠) دراسة على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها (ن=٣٧٩، ٣٤ذكور، ٣٤٥إناث) توصلت نتائجها إلى ارتباط التحصيل الأكاديمي ايجابيًا بتوجه الإتقان، وتوجه أداء/إقدام، وسلبيًا بتوجه أداء/تجنب. إلا أن توجهات الهدف لم تتنبأ بالتحصيل الدراسي.

قامت (سوسن ابراهيم أبو العلا شلبي، ٢٠١١) بدراسة على عينة من الإناث فقط من طالبات الجامعة (ن=٣٠٣)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/إقدام على التحصيل الدراسي، وتأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/إقدام على التحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائيًا لكل من توجهات الهدف (إتقان/تجنب، وأداء/تجنب) على التحصيل

الدراسي. كما أجرى (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١) دراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ببنها (ن=٣٤٤) توصلت نتائجها إلى وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائيًا لكل من توجهات الهدف (إتقان/إقدام، وأداء/إقدام) على التحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات سالبة ودالة إحصائيًا لكل من توجهات الهدف (إتقان/تجنب، وأداء/تجنب) على التحصيل الدراسي. قدم (كمال إسماعيل عطيه حسن، ٢٠١٦) دراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ببنها (ن=٢٧٥، ١٢٠ذكور، ١٥٥إناث) توصلت نتائجها إلى وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائيًا لكل من: توجه هدف الإتقان، وتوجه الهدف أداء/إقدام على التحصيل الدراسي، ووجود تأثير سالب ودال إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/تجنب على التحصيل الدراسي.

<u>توجهات الهدف، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي</u>: كشفت نتائج دراسة قدمها (Elliot& Church, 2003) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=١٨١، ٧٠ذكور، ١١١إناث) عن ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بتوجه الاتقان، وإيجابيًا بتوجه الأداء، كما تنبأت الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي. وأجرى (Martin, Marsh& Debus, 2003) دراسة طولية على عينة استرالية (ن=٣٢٨، ٢٩١إناث، ٣٧ذكور) من طلاب التربية بالفرقة الأولى ثم تتبعهم في الفرقة الثانية، وتوصلت الدراسة إلى تنبؤ توجهات الأداء ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، وتنبؤ توجهات الاتقان سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، كما تنبأت الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي. وقام (Urdan, 2004) بدراسة على عينة أمريكية من طلاب الصفين التاسع والحادي عشر (ن=٦٧٥، ٥٣٪إناث، ٤٧٪ذكور، ٥٥٪ الصف التاسع، ٤٥٪الصف الحادي عشر) من ثلاثة مدارس ثانوية بولاية كاليفورنيا، وكشفت نتائجها عن تأثير توجهات الأداء بنوعيها (إقدام وتجنب) سلبيًا على الإعاقة الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة بين الإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. وأجرى (Leondari& Gonida, 2007) دراسة على عينة يونانية (ن=٧٠٢، ٣٦٨ذكور، ٣٣٤إناث) من طلاب الصف السادس (ن=٢٥٥)، والصف الثامن (ن=٢٤٩)، والصف العاشر (ن=١٩٨)، وتوصلت نتائجها إلى أن الإعاقة الأكاديمية ظاهرة منتشرة عبر جميع

المراحل الدراسية ولا تختلف باختلاف المرحلة، وأنها ترتبط إيجابيًا بتوجهات الأداء (إقدام وتجنب)، وترتبط سلبيًا بالتحصيل الدراسي.

وخلاصةً، **أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقات بين توجهات الهدف، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي –في حدود ما أطلعت عليه الباحثة– ارتباط توجه الهدف إتقان/إقدام سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وارتباط توجهات الهدف الأخرى (إتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب) إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية. وارتباط توجهات الإقدام (إتقان، وأداء) ايجابيًا بالتحصيل الدراسي، وارتباط توجهات التجنب (إتقان، وأداء) سلبيًا بالتحصيل الدراسي. بالإضافة إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي.**

ثالثًا: عوامل الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية"

عوامل الشخصية: تمثل الشخصية نمط وجداني سلوكى مركب، ثابت و دائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره، ويتألف من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معًا، والتى تحدد طريقة الفرد المميزة فى الاستجابة، وأسلوبه الفريد فى التوافق مع المؤثرات الخارجية. ولكل شخصية سماتها الرئيسية، والتى تحدد خصائصها ونقاط ضعفها وقوتها (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧، ٢)٠ وقد أشارت أدبيات الشخصية إلى أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى طرح إطارًا نظريًا متكاملاً لأبعاد الشخصية، ويعد من أهم النماذج وأحدثها، كما أنه تم اختباره في بيئات ثقافية متعددة، وعلى فترات زمنية مختلفة. وقد تم وصف نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فى ضوء خمسة عوامل أساسية، هى: العصابية Neuroticism، ويقظة الضمير Conscientiousness، والتفتح على الخبرة Openness to Experience، والانبساط Extraversion، والمقبولية Agreeableness، (Perera, McIlveen& Oliver, 2015, 441).

تتضمن العصابية عددًا من المؤشرات، منها: القلق (التوتر، والخوف من الفشل)، والعدائية والغضب (الإنفعالية، والمزاجية)، والشعور بالاكتئاب (تدني مفهوم الذات، والشعور بالوحدة، وبالذنب)، والاندفاعية (الصعوبة في السيطرة على الرغبات، والإفراط في الطعام)، والقابلية للانجراح (سرعة التأثر بالضغوط، والشعور بالارتباك والاحباط). وتتضمن يقظة الضمير مؤشرات: الكفاءة (الجدية، والدقة في الأداء)، والنظام (الالتزام بالقوانين، والانضباط)،

والاحساس بالواجب (احترام الآخرين، والشعور بالمسئولية)، والسعي للانجاز (الكفاح من أجل التميز، والعمل بجد لتحقيق الأهداف)، وضبط الذات (العمل رغم الضغوط، وكبح جماح الانفعالات السلبية)، والتروي (الجدية، والميل إلى التخطيط، والتفكير قبل الإقدام على أي فعل) (سمية علي عبد الوارث أحمد، ٢٠١٥، ٤١٤، ٤١٧). ويتسم العصابيون، أيضًا، بانشغال الذهن، وبأن أفكارهم غير واقعية، ولديهم سوء تكيف. كما تصف يقظة الضمير الأفراد المثابرين، والواقعيين فى توجهات أهدافهم، والمدققين (فريح عويد مبارك العنزي، ٢٠١٠، ٨٨-٨٩).

عوامل الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية"، والإعاقة الأكاديمية: طرح الباحثون في مجال الإعاقة الأكاديمية السؤال التالي: هل الإعاقة الأكاديمية سمة، أم حالة، أم الاثنتين؟ وهناك توجه يرجح أن الإعاقة الأكاديمية سمة وأنها ترجع بالدرجة الأولى إلى العوامل المرتبطة بالفرد مقارنةً بالعوامل الموقفية، أما التوجه الذي وصف الإعاقة الأكاديمية على أنها حالة فقد ارتكز إلى أن الإعاقة الأكاديمية تنشأ كنتيجة لعوامل موقفية بيئية (Török& Szabó, 2018, 176).

ترتبط الإعاقة الأكاديمية بعدد من الجوانب السلبية في الشخصية مثل: القلق، والنرجسية (Rhodewalt, et al, 2006)، والكمالية اللاتوافقية، وقصور فعالية الذات (Stewart& De George-Walker, 2014)؛ ذلك أن هذه السمات السلبية ربما تحمل أصحابها على اللجوء إلى الإعاقة الأكاديمية (أكثر من غيرهم) لحماية تقدير الذات (Rhodewalt, et al, 2006, 574). حيث تبدو هذه الشخصيات أكثر استعدادًا لعزو النواتج السلبية لأسباب خارج إطار تحكمهم (Stewart& De George-Walker, 2014, 161). الأكثر من ذلك، أن الفرد قد يسلك أحيانًا على نحو عصابي في المواقف المستثيرة للتحدي ليتخلى عن مسئولياته المرتبطة بالأداء، ويتخلص من مشاعر الخوف من الفشل، ويعزو الاخفاق إلى الحالة المزاجية السالبة. وهنا يعد الشعور بالقلق والاكتئاب "كمظاهر للإعاقة الأكاديمية الداخلية" حيلة لازاحة عزو الفشل بعيدًا عن قدرات الفرد (Schouten& Handelsman, 1987, 108).

وقد أظهرت الإعاقة الأكاديمية ارتباطات موجبة مع العصابية، يمكن تفسيرها في ضوء حساسية العصابيين للنقد، ذلك أن الفرد مرتفع العصابية قد يعوق نجاحه ويختلق عقبات في مواقف الأداء الهامة حتى لا يتعرض للنقد من الآخرين (Zuckerman & Tsai, 2005, 433). كما أظهرت نتائج الدراسات ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا مع يقظة الضمير؛ حيث تتضمن يقظة الضمير المثابرة، والجدية في العمل، والشعور بالمسئولية، وهي جوانب تدفع صاحبها نحو الاتقان، وتقدير قيمة بذل الجهد للوصول للنجاح، وبالتالي تحد من دور الإعاقة الأكاديمية.

وقد أجرى (Ross, et al., 2002) دراسة على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=٢٥١، ٧١,٩٪ إناث، ٢٨.١٪ذكور) هدفت إلى بحث علاقة عوامل الشخصية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى بالإعاقة الأكاديمية. وقد أظهرت النتائج ارتباط الإعاقة الأكاديمية إيجابيًا بالعصابية، وتنبؤ يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. وكان ارتباط الإعاقة الأكاديمية بيقظة الضمير أعلى من ارتباطها بالعصابية. ثم قام (Bobo, et al., 2013) بدراسة هدفت إلى إعادة الحصول على نتائج الدراسة التي قدمها (Ross, et al., 2002) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=١٢٢٧، ٣٧١ ذكور، ٧٥٢ إناث، ١٠٤ لم يحددوا النوع). وقد أكدت نتائجها ما توصلت إليه نتائج دراسة (Ross, et al., 2002) بأن الإعاقة الأكاديمية هي نتاج عديد من العوامل المستقرة (مثل عوامل الشخصية) أكثر من كونها ترجع لعوامل متقلبة موقفية. وباستخدام تحليل الانحدار عبر عينة هذه الدراسة، والأخرى السابقة عليها، تم التحقق من امتداد النتائج عبر عينتي الدراستين، وكذا ثبات نتائج معادلة الإنحدار عبر الزمن بين عوامل الشخصية، والإعاقة الأكاديمية. كذلك توصلت نتائج دراسة (Clarke& MacCann, 2016) إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية الداخلية سلبيًا بالثبات الانفعالي، كما ارتبطت الإعاقة الأكاديمية الخارجية سلبيًا بيقظة الضمير. وأجرى (Nosenko, et al, 2016) دراسة على عينة من طلاب الجامعة (ن= ١٢٠، ٧٥ذكور، ٤٥إناث) أظهرت نتائجها تنبؤ يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وكذلك ارتباط الإعاقة الأكاديمية إيجابيًا بالعصابية.

عوامل الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية"، والتحصيل الدراسي: أيدت عدد من الدراسات الإمبريقية ارتباط عوامل الشخصية بالتحصيل الدراسي. وقد قدمت (جهاد محمود علاء الدين، ٢٠٠٥) دراسة على عينة أردنية من طلاب كلية العلوم التربوية (ن= ٢٣٢، ٥٢ذكور، ١٨٠إناث) توصلت نتائجها إلى ارتباط العصابية سلبيًا بالتحصيل الدراسي، كما توصلت أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في عامل العصابية؛ حيث أظهر منخفضو التحصيل الدراسي مستويات مرتفعة من العصابية. وأجرى (فريح عويد مبارك العنزي، ٢٠١٠) دراسة على عينة كويتية من طلاب كلية التربية الأساسية (ن= ٣٠٦، ١٦٧ذكور، ١٣٩إناث)، أظهرت نتائجها تنبؤ عامل يقظة الضمير فقط (دون بقية عوامل الشخصية الأربع الأخرى) بالتحصيل الدراسي.أجرى (Rosander& Backstrom, 2014) دراسة طولية هدفت إلى استكشاف قدرة عوامل الشخصية على التنبؤ بالأداء الأكاديمي وذلك على عينة سويدية (ن=١٩٧، ١٠٣ذكور، ٩٤إناث) في نهاية المرحلة الثانوية، وبعد ثلاث أعوام من نهاية هذه المرحلة، وقد توصلت النتائج إلى تنبؤ كلا من العصابية ويقظة الضمير بالأداء الأكاديمي؛ حيث فسرت كلا من: العصابية، ويقظة الضمير التغير الحادث في الأداء الأكاديمي بعد مرور فترة مقدارها ثلاثة أعوام من قياسها. كما قامت (سمية علي عبد الوارث أحمد، ٢٠١٥) بدراسة على عينة سعودية من طالبات الجامعة (ن=٣١٩)، وقد أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير لأي من العصابية أويقظة الضمير على التحصيل الدراسي. وقام (Nechita, et al., 2015) بدراسة للكشف عن تأثير عوامل الشخصية على الأداء الأكاديمي عند الطلاب الدارسين بكلية الطب وذلك على عينة رومانية (ن=٢٥٩، ٦٨ذكور، ١٩١إناث)، وقد كشفت نتائجها عن تأثير كل من يقظة الضمير والعصابية إيجابيًا على الأداء الأكاديمي. وقد بررا ذلك بأن السلوكيات المتسببة في الأداء الناجح هي نتاج الصراع الانفعالي بين الرجاء في النجاح (والتي ترتبط بيقظة الضمير)، والخوف من الفشل (والتي ترتبط بالعصابية). كما قدم (Perera, et al., 2015) دراسة من أهدافها الكشف عن توسط المواجهة coping تأثير العصابية ويقظة الضمير على التحصيل الدراسي، وذلك على عينة استرالية من الطلاب المستجدين بالجامعة (ن=٤٩٨، ٥٧,٤٪، ٤٢,٦٪إناث)، وقد أسفرت النتائج عن تأثير العصابية (سلبيًا) ويقظة

الضمير (ايجابيًا) على التحصيل الدراسي تأثيرًا غير مباشر مع توسط استراتيجيات المواجهة.

عوامل الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية"، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي: قدم (Clarke, 2018) دراسة على عينة استرالية من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة (ن=٢٠٦، ١١٩إناث، ٨٧ذكور) هدفت إلى بحث علاقة الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية بكل من: تقدير الذات، والثبات الانفعالي، ويقظة الضمير، والتحصيل الدراسي. وقد كشفت نتائجها عن ارتباط الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية سلبيًا بكل من: يقظة الضمير، والثبات الانفعالي، وتقدير الذات. وقد تنبأت الإعاقة الأكاديمية الداخلية بالتحصيل الدراسي، في حين لم تتنبأ الإعاقة الأكاديمية الخارجية به.

وخلاصةً، **أظهرت نتائج غالبية الدراسات التي تناولت العلاقات بين عوامل الشخصية، والإعاقة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي –في حدود ما أطلعت عليه الباحثة– ارتباط يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وايجابيًا بالتحصيل الدراسي، وارتباط العصابية ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، وسلبيًا بالتحصيل الدراسي. وكذلك ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي.**

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

- تمثل الإعاقة الأكاديمية استراتيجية استباقية لتبرير الفشل المتوقع **قبل حدوث الموقف التقويمي**، وهذا ما يميزها عن العزو الذي يبرر الفشل الواقع **عقب** حدوثه.
- الإعاقة الأكاديمية **بنية ثنائية البعد**، وقد تبنى البحث الحالي تصنيفها إلى إعاقة داخلية، وإعاقة خارجية. وقد أشارت الأدبيات إلى أن الإعاقة الخارجية تؤثر سلبيًا على الأداءات والمخرجات التعليمية المهمة، وذلك بالمقارنة بالإعاقة الداخلية.
- تتأثر الإعاقة الأكاديمية بمجموعتين من العوامل؛ الأولى مرتبطة بالفرد (ومنها: تقدير الذات، وتوجهات الهدف، وعوامل الشخصية). والثانية، موقفية (ومنها: جمهور المترقبين، وتوقعات الإقصاء الاجتماعي)، وترتبط أهداف البحث الحالي **بالعوامل المرتبطة بالفرد**؛ والتي تعد أكثر ارتباطًا بالمتعلم، والسياق الأكاديمي.

- يعد **تقدير الذات** من المحفزات الرئيسية للإعاقة الأكاديمية، وقد هدفت عدة دراسات إلى بحث علاقة تقدير الذات بالإعاقة الأكاديمية (الخارجية والداخلية) على عينات من المراهقين وطلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى ارتباط تقدير الذات المنخفض بالمستويات المرتفعة لكل من: الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية، إلا أنه لم يتنبأ بهما. وقد أسفرت النتائج عن ارتباط تقدير الذات سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية الخارجية على نحو أكبر من ارتباطه بالإعاقة الداخلية. أيضًا ارتبطت المستويات المرتفعة من تقدير الذات بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي.
- تمثل **توجهات الهدف** ثاني أقوى دافع للإعاقة الأكاديمية. وأشارت الأدبيات، وأيدت عدد من الدراسات الامبريقية بالأدلة (على عينات من المراهقين وطلاب الجامعة) ارتباط المستويات المرتفعة من توجه إتقان/إقدام بالمستويات المنخفضة لكل من: الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية. في حين ارتبط توجه إتقان/تجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية لاسيما الخارجية، وارتبط توجه الهدف أداء/إقدام ايجابيًا بكل من:الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية، كما ارتبط توجه أداء/تجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية لاسيما الداخلية. أيضًا ارتبطت المستويات المرتفعة من توجهات الإقدام (اتقان، وأداء) بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي، كما أنهما أثرا على التحصيل الدراسي تأثيرات ايجابية مباشرة وغير مباشرة، وقد ارتبط توجه إتقان/إقدام ايجابيًا بالتحصيل الدراسي على نحو أكبر من توجه أداء/إقدام.على الجانب الآخر ارتبطت توجهات التجنب (إتقان، وأداء) سلبيًا بالتحصيل الدراسي، كما أنهما أثرا على التحصيل الدراسي تأثيرات سلبية مباشرة وغير مباشرة.
- تم وصف **عوامل الشخصية** "يقظة الضمير والعصابية" على أنها من المتغيرات المؤثرة بشكل كبير على الإعاقة الأكاديمية، وذلك على الرغم من محدودية الدراسات التي جمعت بين الإعاقة الأكاديمية وعوامل الشخصية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات ارتباط يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية لاسيما الخارجية، وارتباط العصابية ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية لاسيما الداخلية. وقد ارتبطت المستويات المرتفعة من يقظة الضمير بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي، كما ارتبطت المستويات المرتفعة من العصابية بالمستويات

المنخفضة من التحصيل الدراسي. وأظهرت بعض النتائج تأثر التحصيل الدراسي ايجابيًا بيقظة الضمير وسلبيًا بالعصابية.

- كشفت نتائج عديد من الدراسات الإمبريقية عن **ارتباط الإعاقة الأكاديمية سلبيًا بالتحصيل الدراسي.** وتناول عدد محدود من الدراسات علاقة كل من: بعدي الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية بالتحصيل، وقد كشفت إحداها عن تأثير الإعاقة الداخلية فقط سلبيًا على التحصيل، في حين توصلت أخرى إلى تأثير الإعاقة الخارجية فقط سلبيًا على التحصيل.

فروض البحث:

يهدف البحث الحالي إلى اختبار مدى صحة الفرض الرئيسي التالي:

توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف الأربعة، وعاملي يقظة الضمير، والعصابية) (متغيرات مستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (الخارجية، والداخلية) (متغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) مع بيانات العينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

ويمكن اشتقاق الفروض الفرعية التالية من الفرض الرئيسي للبحث

المحور الأول: فروض المتغيرات الوسيطة وتأثيراتها على التابعة

١. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

المحور الثاني: فروض المتغيرات المستقلة وتأثيراتها على الوسيطة والتابعة

أولاً: تقدير الذات:

٢. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٣. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

ثانيًا: توجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب"

٤. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٥. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٦. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٧. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٨. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

٩. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

١٠. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

١١. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

ثالثاً: عوامل الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية"

١٢. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لعامل يقظة الضمير في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

١٣. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لعامل يقظة الضمير في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

١٤. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لعامل العصابية في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

١٥. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لعامل العصابية في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

الطريقة والإجراءات:

العينة :

عينة الأدوات

تم اختيار عينة الأدوات من الطلاب المستجدين المقيدين بالفرقة الأولى بالفصل الدراسى الأول بكلية التربية جامعة عين شمس، للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨، وقد بلغ عددهم (١١٦) طالبًا وطالبةً، من تخصصي: الرياضيات، والتاريخ، بمتوسط عمرى (م=١٨,٦٧)، وانحراف معيارى (ع=٠.٥٩). وكان الهدف من هذه العينة هو التأكد من مدى سلاسة عبارات المقاييس, وتعليماتها أنه ليس هناك أي غموض بها من حيث المعنى، وكذا اختبار الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ويوضح جدول (١) توزيع أعداد عينة الأدوات على النوع، والتخصص.

جدول (١)

توزيع أعداد عينة الأدوات

الشعبة / النوع	رياضيات	تاريخ	المجموع
ذكور	١٣	٥	١٨
اناث	٥١	٤٧	٩٨
المجموع	٦٤	٥٢	١١٦

العينة الأساسية :

تكونت العينة الأساسية من (٣٤٨) طالبًا وطالبةً من الطلاب المستجدين المقيدين بالفرقة الأولى بالفصل الدراسى الأول بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨ من التخصصات العلمية والأدبية، بمتوسط عمرى (م= ١٨,٧٨)، وانحراف معيارى (ع= ٠.٦٩)، وكان الهدف من هذه العينة هو اختبار صحة فروض البحث، ويعرض جدول (٢) لتوزيع أفراد هذه العينة على الجنسين، والتخصصات المختلفة:

جدول (٢)

توزيع أعداد العينة الأساسية

الشعبة / النوع	لغة إنجليزية	فيزياء	كيمياء	بيولو جي	بيولوجي باللغة الانجليزية	المجموع
ذكور	٢٤	٩	–	١٤	٥	٥٢
إناث	١١٢	٢٠	٨	٨٥	٧١	٢٩٦
المجموع	١٣٦	٢٩	٨	٩٩	٧٦	٣٤٨

الأدوات:

اعتمد البحث الحالي على عدة مقاييس، يمكن عرضها فيما يلى :

مقياس الإعاقة الأكاديمية (إعداد الباحثة)

هدف المقياس:

الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في درجة الإعاقة الأكاديمية الخارجية، والداخلية.

وصف المقياس:

يتألف المقياس من (٢١) مفردة موزعة على بعدين الأول؛ الإعاقة الأكاديمية الداخلية (١٢ مفردة)، وتقيس الإعاقة الوجدانية/المعرفية التي يخبرها المتعلم قبل التعرض لأية تقييمات، مثل: الشعور المفرط بالقلق، والاكتئاب قبل الامتحانات، والتشتت، والشرود "السرحان" أثناء الاستذكار... والبعد الثاني، الإعاقة الأكاديمية الخارجية (٩ مفردات)، وتقيس السلوكيات المعوقة للأداء التي ينتهجها المتعلم عند الإستعداد لأية تقييمات، مثل:

إرجاء العمل بالتكليفات المطلوبة لآخر وقت، إهدار الوقت المخصص للاستذكار، والخروج مع الأصدقاء أثناء فترة الامتحانات، .....

طريقة الإجابة على المقياس

تتم الإستجابة على سلم خماسي: دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، قليلاً، نادرًا. وللإجابة عليه يضع المفحوص علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه. ويحصل المفحوص على خمس درجات إذا اختار البديل "دائمًا"، وأربع درجات إذا اختار البديل"كثيرًا"، وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا"، ودرجتين إذا اختار البديل "قليلاً"، ودرجة واحدة إذا اختار البديل "نادرًا"، مع عكس التصحيح للمفردات السلبية، وعددها (٤) مفردات. وتتراوح درجة بعد الإعاقة الأكاديمية الداخلية من (١٢- ٦٠)، والإعاقة الأكاديمية الخارجية من (٩- ٤٥)، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٢١- ١٠٥)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع الإعاقة الأكاديمية.

مصادر إعداد المقياس :

لإعداد مقياس الإعاقة الأكاديمية، وتحديد الأبعاد المكونة له، قامت الباحثة بمراجعة الأطر، والنماذج النظرية التي تناولت الإعاقة الأكاديمية، وقد تبنت الباحثة تصنيف الإعاقة الأكاديمية الذي اقترحه واختبره سيكومتريًا (Clarke& MacCann, 2016)، وفيه قسما الإعاقة الأكاديمية إلى إعاقة داخلية، وإعاقة خارجية. وكذلك أطلعت الباحثة على المقاييس المتاحة في الأدبيات، ومنها: مقياس استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية-Academic Self Handicapping Strategies Scale، الذي أعده (Urdan & Midgley, 2001) ومقياس الإعاقة الأكاديمية Self-Handicapping Scale الذي أعده (McCrea, Hirt& Hendrix, 2006)، وتم الإطلاع عليه في دراسة (as cited in McCrea, et al., 2008a). مقياس التغير في السلوك Change in Behaviours Scale (CBS) الذي أعده (Clarke, 2018).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق البنية (التكوين) للمقياس، من خلال كل من: التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي.

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لمفردات المقياس (٢١) مفردة، والتدوير المتعامد Varimax، مع تحديد العوامل، واستبعاد المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠). وقد تم تطبيق المقياس علي عينة الأدوات (ن=١١٦)، وذلك للكشف عن البناء العاملي Factorial Structure للمقياس، وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وأسفر التحليل عن ظهور عاملين، بلغت قيمة الجذر الكامن لهما (٤,٩٦، ٢.٤٧ على الترتيب)، ويفسران (٣٥,٣٧٪) من التباين الكلي. ويعرض الجدول التالى لنتائج التحليل العاملي:

جدول (٣)

تشبعات مفردات مقياس الإعاقة الأكاديمية بالعوامل المشتقة

بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (ن=١١٦)

م	العامل / المفردة	الأول الإعاقة الداخلية	الثاني الإعاقة الخارجية
٥	أشعر بقلق كبير قبل الامتحانات، أو تسليم أعمال السنة.	٠,٦٩	
١٥	في بعض الأحيان، أشعر بالإكتئاب عندما أذاكر محاضرات وأجدها صعبة رغم أني كنت اعتقد أنها سهلة.	٠,٦٧	
٦	أثناء المذاكرة أتشتت بسهولة من أي صوت أو ضوضاء حولي.	٠,٦٠	
٣	أشعر أن المذاكرة تثير اكتئابي بشكل أكبر ممن حولي من زملائي.	٠,٦٠	
٨	أثناء المذاكرة أسرح كثيرًا في أفكار جانبية تشتت تركيزي.	٠,٥٩	
٧	لا أفضل الإشتراك في أنشطة تنافسية (مباريات، مسابقات،....) حتى لا اتضايق إذا خسرت، أو كان أدائي ضعيفًا.	٠,٥٨	
١٠	عندما انفعل، لا استطيع التركيز في المذاكرة.	٠,٥٦	
١٤	لا اسمح للمشاكل (العائلية، أو مع الأصدقاء....) أن تؤثر على اهتمامي بدراستي. *عبارة عكسية*	٠,٥٤	
١٣	عندما أكون مضغوطًا بأعباء دراسية كثيرة، يثير دهشتي أنني أنام لفترات طويلة أكثر من المعتاد.	٠,٤١	
٢٠	يعض الطلاب لايحققون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: يبررون عدم مذاكرتهم بجدية بأنهم يساعدون آباءهم، أو يعتنون بأخوتهم الصغار، أو أنهم	٠,٤٠	

م	العامل / المفردة	الأول الإعاقة الداخلية	الثاني الإعاقة الخارجية
	على خلافات مع أسرهم،.....إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		
١١	أنا لست محظوظًا في تحقيق مراكز متقدمة في الدراسة، أو المسابقات، أو ألعاب الكمبيوتر....	٠,٣٩	
١٢	أثناء المذاكرة، تزداد رغبتي في تناول الطعام والمشروبات بكثرة.	٠,٣٤	
١٨	يعض الطلاب لايحققون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: يؤجلون أداء الواجبات والتكليفات المطلوبة منهم (لاسيما التي تتطلب إتقان، أو كفاءة) ، ويقومون بها في آخر لحظة، وبذلك إذا حصلوا على درجات منخفضة فيها فإنهم لايشعرون بالضيق، إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		٠,٦٩
٢١	يعض الطلاب لايحققون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: لا يذاكرون بجدية حتى أثناء فترة الامتحانات لدرجة أنهم قد يخرجون في هذه الفترة مع أصدقائهم أو العائلة، أو يدخلون السينما (مثلاً)،إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		٠,٦٤
٢	استعد للمذاكرةللامتحانات وتسليم أعمال السنةأكثر مما ينبغي. عبارة عكسية		٠,٦٤
١٦	يعض الطلاب لايحققون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: ينشغلون بأصدقائهم (التواصل معهم تليفونيًا، أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي، زيارتهم أو مقابلتهم،...) عن مذاكرة دروسهم، وإنجاز أعمال السنة، والتكليفات المطلوبة منهم،إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		٠,٥٨
١	أقوم بعمل الواجبات والتكليفات المطلوبة مني في آخر لحظة.		٠,٥٦
١٩	يعض الطلاب لا يجدون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: يذاكرون باستهتار، ودون أي جدية لأن لديهم يقين بأنهم لن يحصلوا على درجات مُرضية، إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		٠,٥٤
٤	أحاول بذل قصارى جهدي في أي عمل أقوم به. *عبارة عكسية*		٠,٥٢
١٧	يعض الطلاب لايحققون أنفسهم في المذاكرة بشكلٍ مُرضٍ لهم، لذلك: يفضلون الاندماج في أنشطة كثيرة (اتحاد الطلاب، الأسر، مسابقات، ....)، وإذا رسبوا أو لم يحصلوا على تقديرات مُرضية فإنهم يبررون ذلك بسبب اشتراكهم في هذه الأنشطة،إلى أي مدى تنطبق هذه العبارة عليك.		٠,٤٢
٩	إذا كُلِفت بأي عمل (تطوعي أو اختياري) في الكلية، لا أحب أن أعتذر عنه، بل أفضل القيام به على أكمل وجه. *عبارة عكسية*		٠,٤٠
	القيمة المميزة	٤.٩٦	٢.٤٧
	نسبة التباين المفسرة لكل عامل	٢٣.٦٤٪	١١.٧٣٪
	نسبة التباين المفسر للمقياس ككل	٣٥,٣٧٪	

يتضح من جدول (٣) ظهور عاملين؛ **العامل الأول**: تشبع عليه (١٢) مفردة تمثلها العبارات (٥، ١٥، ٦، ٣، ٨، ٧، ١٠، ١٤، ١٣، ٢٠، ١١، ١٢)، وقد امتدت تشبعاتها من ٣٤.٠ إلي ٦٩.٠، وفسر هذا العامل ٢٣.٦٤% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس،

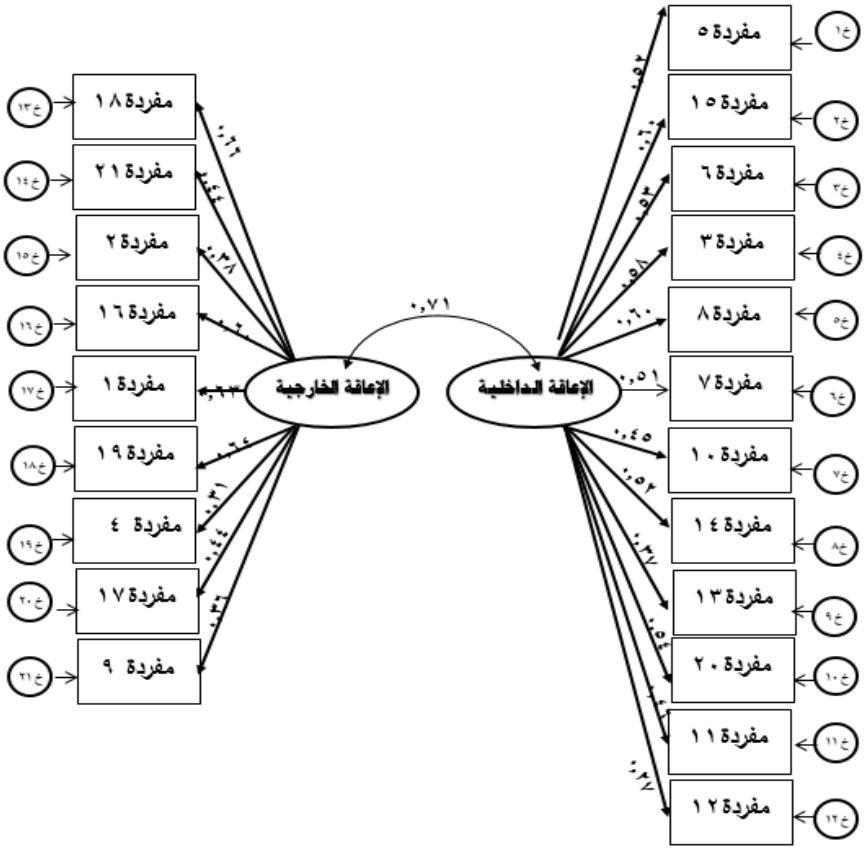
وبلغت قيمته المميزة (٤.٩٦)، وبفحص مضمون هذه العبارات يتضح أنها تعكس مشاعر المتعلم وأفكاره الداخلية التي يخبرها أثناء الاستذكار للاستعداد لأي تقييمات "سواء في صورة امتحانات، أو تسليم تكليفات" والتي يعبر عنها في صورة قلق او ضيق او تشتت ذهني او رغبة في الطعام...، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**الإعاقة الأكاديمية الداخلية**".

العامل الثانى: تشبعت عليه (٩) مفردات تمثلها العبارات (١٨، ٢١، ٢، ١٦، ١، ١٩، ٤، ١٧، ٩) امتدت تشبعاتها من ٤٠.٠ إلي ٦٩.٠، وفسر هذا العامل ١١.٧٣% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢.٤٧)، وبفحص مضمون هذه العبارات يتضح أنها تعكس السلوك الخارجي الذي يقوم به المتعلم قبل التقييمات التي تُطلب منه، مثل: الانشغال بمقابلة الأصدقاء، والتواصل معهم بأي من الطرق التكنولوجية، والانشغال بالمشاركة في الأنشطة الطلابية.... وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**الإعاقة الأكاديمية الخارجية**".

ويستدل من هذه النتائج أن التحليل العاملى الاستكشافى أظهر وجود عاملين متمايزين، هما: الإعاقة الأكاديمية الداخلية، والإعاقة الأكاديمية الخارجية .

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis، من خلال النمذجة باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٦)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عاملين كامنين، هما:

الإعاقة الأكاديمية الداخلية، والإعاقة الأكاديمية الخارجية، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٢)

نموذج العاملين الكامنين لبنية الإعاقة الأكاديمية

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدولان التاليان لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، وكذا معاملات الصدق لمفردات المقياس.[١]

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة (•) لنموذج العاملين الكامنين لبنية الإعاقة الأكاديمية

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 χ^2 مستوى الدلالة sig درجات الحرية DF	٢٠٠.٢٣١ غير دالة ١٧٣	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٨٢.٠
		مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٩٥.٠
نسبة كا^2 χ^2/DF	١.١٥٧	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٩٥.٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٨٧.٠	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤

يتضح من جدول (٤) حسن مطابقة النموذج ثنائي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٢٠٠.٢٣١ بدرجات حرية= ١٧٣، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 إلى درجات الحرية = ١.١٥٧ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثنائي العوامل للإعاقة الأكاديمية، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها:

(•) أخذت الباحثة تراجم هذه المؤشرات عن (عزت عبد الحميد حسن ،٢٠٠٨، ٣٦٣: ٣٦٩) عدا الترجمة الخاصة بالمؤشر RMSEA الذي ترجمه إلى جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب. ويأخذ المدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة القيم التالية: أن تكون كا^2 غير دالة، وألا تتجاوز نسبة كا^2 القيمة (٣). أيضًا، تعد القيمتان (٠، ١) حدود المدى المثالي لكل من المؤشرات التالية GFI, NFI, IFI, CFI، وتشير القيمة التى تقترب من ١ صحيح إلى مطابقة جيدة للنموذج. أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، تقع حدوده بين (٠، ٠.١)، وتشير القيمة القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة للنموذج (Joreskog& Sorbom, 1993, 115-126).

جدول (٥)

معاملات الصدق لمفردات مقياس الإعاقة الأكاديمية، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها (ن=١١٦)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الإعاقة الداخلية	مفردة٥	٠.٥٢	١	–	–
	مفردة١٥	٠.٦٠	١.١٥	٠.٢٦	٤.٤٧**
	مفردة٦	٠.٥٣	١.١٣	٠.٢٧	٤.١٩**
	مفردة٣	٠.٥٨	١.٢٦	٠.٢٦	٤.٧٨**
	مفردة٨	٠.٦٠	١.١١	٠.٢٥	٤.٥٢**
	مفردة٧	٠.٥١	١.٣٠	٠.٣٢	٤.١١**
	مفردة١٠	٠.٤٥	٠.٨٨	٠.٢٤	٣.٧٢**
	مفردة١٤	٠.٥٢	١.١٤	٠.٢٧	٤.١٥**
	مفردة١٣	٠.٣٧	٠.٨٥	٠.٢٦	٣.٢٦**
	مفردة٢٠	٠.٥٤	١.٠٥	٠.٢٥	٤.١٩**
	مفردة١١	٠.٤٦	١.٠٣	٠.٢٧	٣.٨٦**
	مفردة١٢	٠.٢٧	٠.٥٤	٠.٢١	٢.٥٢*
الإعاقة الخارجية	مفردة١٨	٠.٦٦	١.٨٤	٠.٥٤	٣.٥٥**
	مفردة٢١	٠.٤٤	٠.٩٩	٠.٣٣	٣.٠٤**
	مفردة٢	٠.٣٨	٠.٨٣	٠.٢٩	٢.٨٠**
	مفردة١٦	٠.٦٠	١.٦٢	٠.٤٧	٣.٤٣**
	مفردة١	٠.٦٣	١.٣٦	٠.٣٩	٣.٤٦**
	مفردة١٩	٠.٦٤	١.٤٢	٠.٤١	٣.٤٨**
	مفردة٤	٠.٣١	٠.٦٤	٠.٢٦	٢.٤٨*
	مفردة١٧	٠.٤٤	١.٠٢	٠.٣٣	٣.٠٨**
	مفردة٩	٠.٣٦	١	–	–

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعاملين الكامنين دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠٥، ٠,٠١). **بالنسبة للعامل الكامن الأول،**

والمسمى بـ "**الإعاقة الأكاديمية الداخلية**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستويى ٠.٠١، ٠,٠٥، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٦٠) مُمثلةً في المفردتين (٨، ١٥) كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني**، والمسمى بـ "**الإعاقة الأكاديمية الخارجية**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستويى ٠.٠١، ٠,٠٥، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٦٦، ٠,٦٤) مُمثلةً في المفردتين (١٨، ١٩) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير الإعاقة الأكاديمية ببعديها الفرعيين.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال:

أولاً: حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٦)، كما هو موضح بجدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الإعاقة الأكاديمية ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١١٦)

المفردة	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	المفردة	الإعاقة الأكاديمية الخارجية
٥	**٠.٥٨	١٨	**٠.٧٠
١٥	**٠.٦٥	٢١	**٠.٥٧
٦	**٠.٥٩	٢	**٠.٥٦
٣	**٠.٦١	١٦	**٠.٦٨
٨	**٠.٦٤	١	**٠.٦٠
٧	**٠.٥٩	١٩	**٠.٦٤
١٠	**٠.٥٠	٤	**٠.٤٩
١٤	**٠.٥٦	١٧	**٠.٥٠
١٣	**٠,٤٨	٩	**٠.٥٠
٢٠	**٠.٤٩	(** دال عند ٠.٠١)	
١١	**٠.٥٠		
١٢	**٠.٤١		

من جدول (٦) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠.٤١ إلى ٠.٧٠.

ثانيًا: حساب معاملات الارتباط بين بعدي المقياس، والدرجة الكلية على عينة الأدوات (ن=١١٦)، ويوضح جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الفرعية لبعدي المقياس المستخلصين من التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٧)

ارتباط البعدين الفرعيين لمقياس الإعاقة الأكاديمية بالدرجة الكلية (ن=١١٦)

العامل	معامل الارتباط	الدلالة
الإعاقة الأكاديمية الداخلية	٠.٨٩	دال عند ٠.٠١
الإعاقة الأكاديمية الخارجية	٠.٧٨	دال عند ٠.٠١

ثالثًا: حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من بعدي المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٦)، ويوضح جدول (٨) أن معاملات ثبات المقياس مقبولة.

جدول (٨)

ثبات أبعاد مقياس الإعاقة الأكاديمية للذات، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١٦)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
الإعاقة الأكاديمية الداخلية	١٢	٧٩.٠
الإعاقة الأكاديمية الخارجية	٩	٧٦.٠
المقياس ككل	٢١	٨٣.٠

من العرض السابق لمؤشرات صدق وثبات مقياس الإعاقة الأكاديمية يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

مقياس تقدير الذات الكلى (إعداد وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩)

هدف المقياس :

قياس مشاعر الفرد نحو تقديره لذاته بصفة عامة دون ارتباطها بمجال محدد (مثل: الكفاءة الأكاديمية, والمظهر البدني, واعتبار الفرد لذاته في العمل, والتفاعل الاجتماعي).

وصف المقياس:

يتألف المقياس الذي أعده (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩) من (٢٢) مفردة، منها (١٤) مفردة موجبة, (٨) مفردات سالبة.

طريقة الإجابة على المقياس:

تتم الإستجابة للعبارات على سلم خماسي بدءًا من موافق بشدة= ٥، إلى غير موافق بشدة= ١، مع عكس التصحيح بالنسبة للعبارات السالبة، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس من (٢٢- ١١٠). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع تقدير الفرد لذاته.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

اعتمد البحث الحالي على صدق المقياس الذي أعده (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩). وقد اعتمد على كل من: آراء المحكمين، والصدق العاملى باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

ثبات المقياس:

قام معد مقياس تقدير الذات الكلي (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩) والبالغ عدد مفرداته (٢٢ مفردة) باختبار ثبات الاختبار من خلال الاتساق الداخلي للمقياس، وكذلك حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٨٨). **وفي البحث الحالي**، تم تقدير الثبات للمقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة الأدوات (ن=١١٦)، وبلغت قيمة معامل الثبات= (٠.٩٠)، وهو معامل ثبات مرتفع. وسوف يعتمد البحث الحالى على هذا المقياس فى تحديد درجة تقدير الذات الكلى (بالاعتماد على الدرجة الكلية للمقياس).

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥)

هدف المقياس:

استهدفت هذه الأداة قياس توجهات أهداف الإنجاز وفق نفس نهج استبيان أهداف الإنجاز(AGQ) الذي أعده (Elliot & McGregor, 2001)، في إطار التصنيف الرباعي (إتقان/إقدام، إتقان/ تجنب، أداء/إقدام، أداء/ تجنب)؛ والذي تم تبنيه في البحث الحالي، وقد تم الإطلاع على المقياس الأصلي لتوجهات أهداف الإنجاز (as cited in Elliot& Murayama, 2008, 617).

وصف المقياس:

يتألف المقياس من (٣١) مفردة جميعها موجبة، موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالي: (٩) مفردات "إتقان/إقدام"، (١١) مفردة "إتقان/تجنب"، (٦) مفردات "أداء/إقدام"، (٥) مفردات "أداء/تجنب".

طريقة الإجابة على المقياس:

وتتم الإستجابة للعبارات على سلم خماسي بدءًا من تنطبق علي تمامًا= ٥، إلى لا تنطبق علي إطلاقًا= ١، وبذلك تتراوح الدرجة على أبعاد المقياس في البحث الحالي من (٩- ٤٥) "إتقان/إقدام"، ومن (١١-٥٥) "إتقان/تجنب"، ومن (٦-٣٠) "أداء/إقدام"، ومن (٥-٢٥) "أداء/تجنب". وتشير الدرجة المرتفعة على كل بعد من أبعاد المقياس إلى ارتفاع توجه الهدف الذي يعبر عنه هذا البعد مقارنةً بالتوجهات الثلاثة الأخرى.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

اعتمد البحث الحالي على صدق المقياس الذي أعده (ربيع عبده احمد رشوان، ٢٠٠٥)، والذي اعتمد فى حساب الصدق على كل من: الصدق التقاربي، والصدق العاملى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

ثبات المقياس:

قام معد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥) بالتحقق من الثبات من خلال الاتساق الداخلي للمقياس، وكذلك حساب معامل ألفا كرونباخ، كما قام بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٣٠ يوم، والذي بلغت قيمه لأبعاد المقياس "إتقان/تجنب، وإتقان/إقدام، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب" (٠,٨٤، ٠,٨١، ٠,٨٢، ٠,٧٦ على الترتيب). **وفي البحث الحالي**، تم تقدير ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ، على عينة الأدوات (ن=١١٦)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات المحسوبة.

جدول (٩)

معاملات ثبات أبعاد مقياس توجهات الهدف باستخدام ألفا كرونباخ

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ في البحث الحالي ن=١١٦	معامل ألفا كرونباخ عند (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥)
إتقان/إقدام	٩	٧٤.٠	٠,٨٠
إتقان/تجنب	١١	٩٠.٠	٠,٨٣
أداء/إقدام	٦	٠,٨٠	٠,٨٠
أداء/تجنب	٥	٠,٨١	٠,٧٤

بمراجعة جدول (٩)، يتضح أن معاملات ثبات المقياس مرتفعة ومقبولة، لذا سيعتمد البحث الحالى على هذا المقياس فى تحديد درجات متغير توجهات الهدف (بالاعتماد على درجات الأبعاد الفرعية للمقياس).

قائمة العوامل الخمسة للشخصية "يقظة الضمير والعصابية" (تعريب محمد علي هيبه، ٢٠١١)

هدف القائمة:

هدفت القائمة إلى قياس خمس عوامل للشخصية؛ من بينها: العصابية، ويقظة الضمير. وقد أعد الصورة الأصلية للقائمة كلاً من (Costa& McCrae, 1992) (في محمد علي هيبه، ٢٠١١)، وقام (محمد علي هيبه، ٢٠١١) بترجمة وتعريب هذه القائمة بما يناسب البيئة العربية.

وصف القائمة:

تألفت النسخة المُعربة المختصرة من ٦١ مفردة. وقد تضمن بعد العصابية (١٣) مفردة، منهم مفردتان عكسيتان. في حين تضمن بعد يقظة الضمير (١٢) مفردة، منهم (٤) مفردات عكسية.

طريقة الإجابة على القائمة:

تتم الاستجابة لكل مفردة على مقياس ليكرت خماسى يبدأ من "معارض بشدة=١" وينتهي بـ "موافق بشدة =٥". ويتراوح مدى الدرجات داخل بعد العصابية من (١٣: ٦٥)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى زيادة مستوى الفرد في عامل العصابية، كما يتراوح مدى

الدرجات داخل بعد يقظة الضمير من (١٢: ٦٠)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى زيادة مستوى يقظة الضمير عند الفرد.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

صدق القائمة:

اعتمد البحث الحالي على صدق القائمة التي عربها (محمد علي هيبه، ٢٠١١)؛ وقد قام بالتحقق من صدقها باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والذي أظهر وجود خمسة عوامل متمايزة، هى: العصابية، ويقظة الضمير، "بالإضافة إلى: الانبساط، والتفتح على الخبرات، والمقبولية".

ثبات القائمة:

قام مُعرب القائمة بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تم حساب الثبات في **البحث الحالي** باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وتعرض الباحثة ثبات (بعدي "العصابية، ويقظة الضمير") في القائمة المعربة، وكذا الثبات المحسوب في البحث الحالي في الجدول التالي:.

جدول (١٠)

معاملات ثبات بعدي العصابية، ويقظة الضمير في قائمة العوامل الخمسة للشخصية باستخدام ألفا كرونباخ (ن=١١٦)

البعد	عدد المفردات	القائمة المعربة (محمد علي هيبه،٢٠١١)	القائمة المعربة في البحث الحالي
		معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ
العصابية	١٣	٠,٨١	٨٨.٠
يقظة الضمير	١٢	٠,٨٦	٨٧.٠

بالرجوع إلى جدول (١٠) يتضح أن جميع معاملات الثبات مقبولة، مما يبرر الثقة في بعدي القائمة، وامكانية الاعتماد عليهما في تحديد الفروق الفردية في بعدي الشخصية (يقظة الضمير، والعصابية).

إجراءات البحث:

١. بناء مقياس الإعاقة الأكاديمية، وحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق، وثبات على عينة الأدوات (ن=١١٦).

٢. تطبيق أدوات البحث الخاصة بالمتغيرات المستقلة (تقدير الذات، وتوجهات أهداف الإنجاز، وعوامل الشخصية)، والوسيطة (الإعاقة الأكاديمية الداخلية، والإعاقة الأكاديمية الخارجية) على عينة الأدوات (ن=١١٦)، وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الإعاقة الأكاديمية (إعداد الباحثة)، وحساب الثبات لبقية الأدوات الأخرى.

٣. تطبيق أدوات البحث الخاصة بالمتغيرات المستقلة (تقدير الذات، وتوجهات أهداف الإنجاز، وعوامل الشخصية)، والوسيطة (الإعاقة الأكاديمية) على العينة الأساسية (ن=٣٤٨).

٤. تفريغ وتصحيح درجات الطلاب على أدوات البحث.

٥. الحصول على نسخة من نتيجة العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ لطلاب الفرقة الأولى بعد موافقة أ.د. وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

٦. جمع الدرجات وتحويلها إلى نسب مئوية لعدم تساوي النهايات العظمى بالشعب المختلفة، واعتبار هذه النسب درجات خام.

٧. حساب العلاقات بين متغيرات الشخصية، والدافعية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف، وعامل العصابية، وعامل يقظة الضمير) (متغيرات مستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) (متغير وسيط) ، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) فى نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج Amos22 .

نتائج البحث ومناقشتها:

نص فرض البحث الرئيسي على: "توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف الأربعة، وعاملي يقظة الضمير، والعصابية) (متغيرات مستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (الخارجية،

والداخلية) (متغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) مع بيانات العينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية."

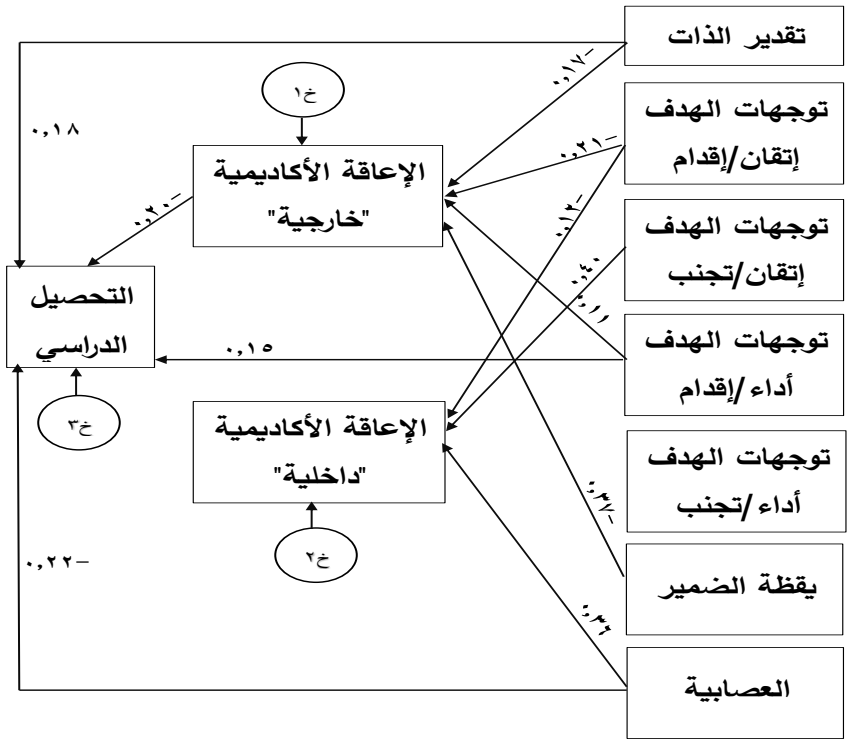
ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار من خلال برنامج AMOS) (22 لنمذجة العلاقات بين المدخلات (المتغيرات المستقلة)، والمتغير الوسيط، والمخرجات (المتغير التابع)، مع إجراء Bootstrapping للكشف عن دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التابعة، بهدف اختبار الدور الوسيط للإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية بين المتغيرات المستقلة المستهدفة بنموذج المسار، والمتغير التابع؛ ذلك أن هناك ثلاثة أشكال رئيسية لتوسط متغير ما للعلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع، وهي:

١.**اللاوساطة no mediation**، ويُستَدل عليها من **أحد** المؤشرين التاليين؛ الأول: أن تكون الأوزان الانحدارية للمسارات المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا، وتكون الأوزان الانحدارية للمسارات غير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة إحصائيًا. الثاني؛ أن تكون الأوزان الانحدارية لكل من: المسارات المباشرة وغير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة إحصائيًا.

٢.**الوساطة الجزئية partial mediation**، ويُستَدل عليها عندما تكون الأوزان الانحدارية لكل من: المسارات المباشرة وغير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا.

٣. **الوساطة الكلية full mediation**، ويُستَدل عليها عندما تكون الأوزان الانحدارية للمسارات المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة، وتكون الأوزان الانحدارية للمسارات غير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا (MacKinnon, Cheong & Pirlott, 2012, 317-318).

وفيما يلي توضيحًا لهذا النموذج من خلال الشكل (٣)، ثم تعرض الجداول رقم (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤) لنتائج نموذج تحليل المسار. وأخيرًا، عرض نتائج اختبار فروض البحث من خلال محورين، هما: "المحور الأول" ويتضمن نتائج اختبار تأثير المتغير الوسيط على التابع ، و"المحور الثاني" ويتضمن نتائج اختبار تأثير المتغيرات المستقلة (الدافعية، والشخصية) على المتغيرات الوسيطة والتابعة.



شكل (٣)

نموذج تحليل المسار للعلاقات بين تقدير الذات وتوجهات الهدف ويقظة الضمير والعصابية (المتغيرات المستقلة)، والإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية (•)

(•) تم اختبار جميع المسارات المفترضة بنموذج تحليل المسار المقترح بالشكل (١)، إلا أنه تم رسم المسارات الدالة فقط بالشكل (٣)، أما المسارات غير الدالة فقد حُذِفت من الشكل إلا أن مؤشراتها أُدرجت في الجداول (١٢)، (١٣)، (١٤)

جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين بعض متغيرات الدافعية (تقدير الذات – توجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب")، والشخصية (يقظة الضمير – العصابية)، والإعاقة الأكاديمية (خارجية– داخلية)، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية (ن=٣٤٨)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا٢ X^2	٩.٩٥٢	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٩٩٣.٠
مستوى الدلالة sig	٠,٠٨	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٩٩٧.٠
درجات الحرية DF	٥		
نسبة كا٢ X^2/DF	١,٩٩٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٩٩٦.٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٩٩٤.٠	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٥٣

يتضح من جدول (١١) حسن مطابقة نموذج تحليل المسار لبيانات عينة البحث الأساسية (ن=٣٤٨)، وقد بلغت قيمة X^2 لنموذج تحليل المسار= ٩,٩٥٢ بدرجات حرية = ٥، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة X^2 إلى درجات الحرية=١,٩٩٠ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0,994, NFI=0,993, IFI=0,997, CFI=0,996, RMSEA=0,053) كانت جميعها فى المدى المقبول، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات عينة البحث. وبذلك تم التحقق من الفرض الأساسي للبحث الحالي.

ولاختبار صحة فروض البحث الفرعية، ومناقشتها، تم عرض نتائج الأوزان الانحدارية المعيارية (معاملات التأثير)، ودلالتها، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس بين بعض متغيرات الدافعية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب")، والشخصية (يقظة الضمير، والعصابية) (المتغيرات المستقلة)، والإعاقة الأكاديمية (الخارجية، والداخلية) (متغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية كما بالجداول التالية (١٢)، (١٣)، (١٤):

جدول (١٢)

الأوزان الانحدارية المعيارية "التأثيرات المباشرة"، وغير المعيارية، وأخطاء القياس للإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط) على التحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى (ن=٣٤٨)

التأثيرات المباشرة للمتغيرات (الوسيطة ---> التابعة)			الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الإعاقة الأكاديمية الخارجية	--->	التحصيل الدراسي	-٠.٢٠**	-٠,٣٣	٠.١٢	-٢.٨٣
الإعاقة الأكاديمية الداخلية	--->	التحصيل الدراسي	-٠,٠٤	-٠,٠٧	٠.١٤	-٠,٤٦

(**) دالة عند ٠,٠١

جدول (١٣)

الأوزان الانحدارية المعيارية "التأثيرات المباشرة"، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لبعض متغيرات الدافعية والشخصية (تقدير الذات، وتوجهات الهدف، وعوامل الشخصية) (المتغيرات المستقلة) على الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) (متغير وسيط) لدى طلاب الفرقة الأولى (ن=٣٤٨)

التأثيرات المباشرة للمتغيرات (المستقلة ---> الوسيطة)			الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
تقدير الذات	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	-٠,١٧**	-٠,٠٦	٠,٠٢	-٢,٧٧
تقدير الذات	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	-٠,٠٦	-٠,٠٢	٠,٠٢	-١,٠٥
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	-٠,٢١**	-٠,٢٠	٠,٠٥	-٤,٣٤
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	-٠,١٢**	-٠,١٠	٠,٠٤	-٢,٧٣
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	-٠,٠٠٤	٠,٠٠	٠,٠٤	-٠,٠٧
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	٠,٤٠**	٠,٢٥	٠,٠٣	٧,٧٤
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	٠,١١**	٠.١٤	٠,٠٧	٢,١٠
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٧٦
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	٠,٠٠٤	٠,٠١	٠,٠٧	٠.٠٧
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	-٠,٠٠٢	٠,٠٠	٠,٠٦	-٠,٠٤
عامل "يقظة الضمير"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	-٠,٣٧**	-٠,٢٩	٠,٠٤	-٦,٩٥
عامل "يقظة الضمير"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٠٣	١,١٧
عامل "العصابية"	--->	الإعاقة الأكاديمية الخارجية	٠,٠٧	٠,٠٤	٠,٠٤	١,١٦
عامل "العصابية"	--->	الإعاقة الأكاديمية الداخلية	٠.٣٦**	٠,٢٠	٠,٠٣	٦,٢٦

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

جدول (١٤)

الأوزان الانحدارية المعيارية "التأثيرات المباشرة وغير المباشرة"، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لبعض متغيرات الدافعية والشخصية "تقدير الذات، وتوجهات الهدف، وعوامل الشخصية" (المتغيرات المستقلة) على التحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الأولى (ن=٣٤٨)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات (المستقلة ---> التابعة)			نوع التأثير	الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
تقدير الذات	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	٠.١٨*	٠,١١	٠,٠٥	٢.٢٦
			غير مباشر	٠,٠٤**	٠,٠٣	٠,٠١	٢,٩٧
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	-٠,٠٣	-٠,٠٥	٠.١٠	-٠,٤٨
			غير مباشر	٠,٠٥**	٠,٠٧	٠,٠٢	٣,٥٢
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	٠,٠٨	٠,١٠	٠,٠٩	١,٠٦
			غير مباشر	-٠,٠١	-٠,٠٢	٠,٠٤	-٠,٥٠
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	٠,١٥*	٠,٣١	٠,١٢	٢,٥٠
			غير مباشر	-٠,٠٢	-٠,٠٥	٠,٠٣	-١,٦٧
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	-٠,١٢	-٠,٢٤	٠,١٦	-١,٥٦
			غير مباشر	-٠,٠٠١	-٠,٠٠١	٠,٠٣	-٠,٠٣
يقظة الضمير	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	-٠,٠٨	-٠,١٠	٠,٠٩	-١,٠٨
			غير مباشر	٠,٠٧**	٠,٠٩	٠,٠٤	٢.٦١
العصابية	--->	التحصيل الدراسي	مباشر	-٠,٢٢**	-٠,٢٣	٠,٠٩	-٢,٧٤
			غير مباشر	-٠,٠٣	-٠,٠٣	٠,٠٣	-٠,٩٥

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

وفيما يلي عرضًا لفروض البحث، ونتائج اختبار هذه الفروض، في ضوء المحاور الثلاثة السابق الإشارة إليها:

المحور الأول: نتائج تأثيرات المتغيرات الوسيطة على التابعة:

نتائج اختبار الفرض الأول:

- ينص الفرض الأول على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٢)

- **وجود تأثير سالب ودال إحصائياً للإعاقة الأكاديمية الخارجية في التحصيل الدراسي؛ وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٢٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١**
- **عدم وجود تأثير للإعاقة الأكاديمية الداخلية في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

على المستوى الإمبريقي، اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من: (Elliot& Church, 2003, Martin, et al., 2003) والتي تنبأت فيها الإعاقة الأكاديمية بوجهٍ عامٍ ("الدرجة الكلية" حيث لم تستخدم هذه الدراسات أبعادًا للإعاقة الأكاديمية) بالتحصيل الدراسي. وكذلك الدراسات التي قدمها كل من (Urdan, 2004, Leondari& Gonida, 2007, Thomas& Gadbois, 2007, Chang, 2010, Gadbois & Sturgeon, 2011) والتي توصلت إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية (الدرجة الكلية) بالتحصيل الدراسي سلبيًا. ودراسة (Clarke& MacCann, 2016) التي توصلت إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية الخارجية سلبيًا بالتحصيل الدراسي، وعدم ارتباط الإعاقة الأكاديمية الداخلية بالتحصيل الدراسي. وكذلك دراسة (Adil, et al., 2020)، والتي توصلت إلى تأثير الإعاقة الأكاديمية سلبيًا على التحصيل الدراسي. إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Clarke, 2018)؛ من تنبؤ الإعاقة الأكاديمية الداخلية بالتحصيل الدراسي، وعدم تنبؤ الإعاقة الخارجية بالتحصيل الدراسي.

على المستوى النظري، أيدت الأدبيات النفسية ارتباط الإعاقة الأكاديمية **بوجهٍ عامٍ** بعدد من المخرجات التعليمية السلبية مثل التفريط التحصيلي underachievement، وقصور الدافعية (Adil, et al., 2020, 58). مما يؤيد **تأثير الإعاقة الأكاديمية (بوجهٍ عامٍ) سلبيًا على التحصيل الدراسي.**

وبالنسبة لوجود تأثير سالب ودال احصائيًا للإعاقة الأكاديمية الخارجية على التحصيل الدراسي، فيمكن تفسيره في ضوء دافعية ورغبة المتعلم في الحصول على تغذية مرتدة تشخيصية صادقة دقيقة عن قدراته. ففي بداية الحياة الجامعية تحديدًا، يسعى المتعلم نحو الحصول على هذه التغذية المرتدة ليطمئن إلى قدراته على الانجاز في هذه المرحلة المهمة(Nordbotten, 2011, 7). ولكن، قد تؤدي هذه التغذية المرتدة إلى مزيد من

الإحباط، لمواكبتها مشاعر الخوف من الفشل المصحوبة بالمزيد من الضغوط والأعباء غير المتوقعة لاسيما في كليات التربية؛ والتي تتضمن بعض التكليفات والأعباء على نحو ليس بالقليل بالمقارنة مع بعض الكليات الأخرى المناظرة. الأمر الذي قد يؤدي إلى تهديد تقدير الذات، وفي بعض المواقف قد يحاول المتعلم الخروج من هذه التهديدات بمزيد من السلوكيات التي تُظْهر عدم الاكتراث بالمذاكرة وتُعيق عمليات الاستذكار (مثل التواصل لفترات طويلة عبر الانترنت، والخروج مع الأصدقاء...). وقد توصلت نتائج عدة دراسات قام بها (Braslow, 2010) إلى أن المتعلم الذي لديه لايقين في قدراته ونتائج أدائه يلجأ إلى كل من الإعاقة الأكاديمية، والتفريط التحصيلي في المهام ذات الصعوبة الكبيرة، ويلجأ إلى الإفراط التحصيلي overachievement في المهام ذات السهولة المتوسطة والمنخفضة، وبالتالي ربما يلجأ المتعلم المُستهدف في الدراسة الحالية إلى الإعاقة الأكاديمية السلوكية ومن ثمَّ التفريط التحصيلي على نحو أكبر من الإفراط التحصيلي لصعوبة المهام المطلوبة منه في بداية الحياة الجامعية (وفق تقدير هذه الفئة لمدى صعوبة المهام التي تُطلب منهم كما هو موضح بمشكلة الدراسة). وقد أكد (Uysal& Knee, 2012, 75) على أن الإعاقة الأكاديمية الخارجية أكثر إضرارًا بالأداء وبالفرد بوجه عام؛ لأنها موجهه نحو عرقلة وإضعاف الأداء، في حين أن الإعاقة الداخلية لا تزداد معها احتمالية الأداء الضعيف **مما يبرر تأثير الإعاقة الأكاديمية الخارجية سلبيًا على التحصيل الدراسي.**

وبالنسبة لعدم وجود تأثير للإعاقة الأكاديمية الداخلية على التحصيل الدراسي، فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة الأفكار المعوقة والوجدان السلبي (مفردات الإعاقة الداخلية) التي تعمل بشكل مستتر داخلي لتحفيز السلوكيات المُعوِقة (الإعاقة الخارجية). وقد أشار (Uysal& Knee, 2012, 75) إلى أن الإعاقة الداخلية رغم دورها التنشيطي المحتمل للإعاقة الخارجية إلا أنها كامنةٌ ليس لها دورٌ مباشرٌ في إضعاف الأداء، **مما يبرر احتمالية عدم تأثير الإعاقة الأكاديمية الداخلية على الأداءات المرتبطة بالتحصيل الدراسي.**

وخلاصةً، توجد تأثيرات سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ للإعاقة الأكاديمية الخارجية على التحصيل الدراسي، في حين لا توجد تأثيرات للإعاقة الأكاديمية الداخلية في التحصيل الدراسي. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الأول.

المحور الثاني: نتائج تأثيرات المتغيرات المستقلة "الدافعية والشخصية" على الوسيطة والتابعة

أولاً: تقدير الذات.

نتائج اختبار الفرضين الثاني والثالث:

أ. تأثير تقدير الذات (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط).

- ينص الفرض الثاني على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٣):

- **وجود تأثير سالب بين تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية الخارجية، وبلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**

اتفقت هذه النتيجة مع إشارات الأدبيات النفسية إلى ارتباط تقدير الذات بالإعاقة الأكاديمية، وذلك على الرغم من أنهما يمثلان مفهومين نفسيين متباينين تمامًا (Rhodewalt, 1990, Stiensmeier-Pelster, 2011, Clarke, 2018). وقد وصف (Ferradás, et al., 2016b, 236) تقدير الذات المنخفض بأنه المحفز الرئيسي للإعاقة الأكاديمية. بالإضافة أيضًا إلى ما توصلت إليه عدد من الدراسات من ارتباط تقدير الذات سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية بوجهٍ عامٍ، وبالبعد الخارجي بوجهٍ خاصٍ (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, Park & Brown, 2014, Yavuzer, 2015, Ferradás, et al., 2016b, Ferradás, et al., 2018, Ferradás, et al., 2019). وكذا ما توصلت إليه دراسة (محمد إسماعيل سيد حميدة، ٢٠١١) من وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات المُدركة (وهي أحد المفاهيم النفسية وثيقة الصلة بتقدير الذات)؛ حيث أظهر منخفضو فعالية الذات المُدركة مستويات مرتفعة من الإعاقة الأكاديمية. وكذلك دراسة (Adil, et al., 2020)التي توصلت إلى تأثير فعالية الذات الأكاديمية سلبيًا على الإعاقة الأكاديمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تناول الأدبيات للإعاقة الإكاديمية بوصفها إحدى استراتيجيات حماية الذات الأكثر شيوعًا بين المتعلمين منخفضي الثقة في قدراتهم وكفاءاتهم؛

والذين يتميزون بوجود اتجاهات سلبية نحو قيمة ذواتهم. وبالتالي عندما يتعرض منخفضو تقدير الذات لمواقف تقويمية تستثير لديهم الخوف من الفشل الناتج عن شعورهم باللايقين في قدراتهم، فإن هذا قد يحفز الإعاقة الأكاديمية (لاسيما الخارجية، التي أيدت الأدبيات دورها البارز في إضعاف الأداء) للقيام **بسلوكيات** استباقية قبل مواجهة هذه المواقف التقويمية لحماية تقدير الذات من تزايد الشعور بالنقص الناتج عن نظرة الفرد لذاته حال اخفاقها، أو نظرة الآخرين (زملاء وأساتذة وأقارب) للفرد. وكنتيجة للدخول في سلوكيات الإعاقة الأكاديمية، قد يحرز المتعلم درجات متدنية في امتحان ما، ولكنه في المقابل لن يخبر انتقاصًا لتقديره لذاته وقدراته؛ لأنه لم يبذل الجهد الكافي (أمام ذاته، وباعتراف الآخرين الذين لمسوا بأنفسهم تقصيره في بذل الجهد)، وفي هذه الحالة تعمل الإعاقة الأكاديمية على حماية تقدير الذات رغم الأداء السئ. على العكس من ذلك، إذا أحرز المتعلم درجات مرتفعة، فإنه سيخبر تعظيمًا لتقدير الذات، وكذلك الحصول على انطباعات إيجابية عند الآخرين، لأنه قد حقق أداءًا جيدًا رغم أنه لم يبذل الجهد الكافي، وفي هذه الحالة سيعزو النتيجة الإيجابية إلى ارتفاع قدراته وكفاءاته رغم المعوقات. وبالتالي فإن المستويات المنخفضة من تقدير الذات قد تؤدي إلى مستويات مرتفعة من الإعاقة الأكاديمية الخارجية، وعلى العكس من ذلك قد تؤدي المستويات المرتفعة من تقدير الذات إلى مستويات منخفضة من الإعاقة الخارجية.

على الجانب الآخر، أظهرت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية الداخلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الإعاقة الداخلية نفسها التي تمثل الدافعية للإعاقة، وتعكس مجرد أفكار المتعلم ووجدانه السالب الذي يَخبُره عند توقع الفشل في موقف تقويمي. وبالتالي فإنه من المتوقع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية الداخلية، ولكن قد لا ترقى هذه العلاقة الارتباطية إلى مرتبة السببية؛ فقد تؤثر الإعاقة الداخلية وما يخبره الفرد من أفكار معرقلة للأداء، ووجدان سالب واحباطات من الموقف التقويمي على تقدير الذات سلبيًا في بعض السياقات، وفي سياقات أخرى قد تؤدي الآثار السلبية لتقدير الذات المنخفض وما يتضمنه من اتجاهات سلبية وعدم الشعور بالرضا

عن الذات إلى رفع الحفز الداخلي للميول والدوافع والأفكار والمشاعر المعوقة للأداء الأكاديمي عند المتعلم. وبالتالي كما يدفع تقدير الذات المنخفض الإعاقة الأكاديمية، قد تنعكس الإعاقة الأكاديمية سلبيًا على تقدير الفرد لذاته أيضًا وهكذا الدائرة.

وللتحقق من هذا التفسير، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط (باستخدام برنامج SPSS v22) بين درجات استجابات مفحوصي العينة الأساسية (ن=٣٤٨) لمتغيري تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية الداخلية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (ر= – ٠,٥١، دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١)، أي أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والإعاقة الداخلية، ولكنها غير سببية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Thomas& Gadbois, 2007) من عدم تنبؤ تقدير الذات بالإعاقة الأكاديمية (على الرغم من ارتباطهما عكسيًا). كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (Clarke& MacCann, 2016)؛ في وجود علاقة ارتباطية سالبة غير سببية بين تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية الداخلية (وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما في تلك الدراسة – ٠,٦٥).

في ضوء العرض السابق، يتضح أن تقدير الذات أثر سلبيًا في الإعاقة الأكاديمية الخارجية، ولم يؤثر في الإعاقة الأكاديمية الداخلية. وفي هذا الإطار أشار (Ferradás, et al., 2016b, 237) إلى أن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والإعاقة الأكاديمية قد تختلف باختلاف نمط الإعاقة (داخلي، مقابل خارجي). كما أشار (Clarke, 2018, 11) إلى تباين نمطي الإعاقة الأكاديمية (الداخلي، والخارجي)، وأنه قد يعد من المقبول أن هذين النمطين من الممكن أن يرتبطان بشكل مختلف بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى، مثل: تقدير الذات، وتوجهات الهدف،....وغيرهما.

ب. تأثير تقدير الذات (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض الثالث على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٤):

- **وجود تأثير موجب مباشر بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.**
- **وجود تأثير موجب غير مباشر بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١.**

تشير التأثيرات المباشرة الموجبة من متغير تقدير الذات في متغير التحصيل الدراسي إلى أن انخفاض تقدير الذات يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، والعكس صحيح. وقد أشارت الأدبيات إلى أن تقدير الذات من العوامل المهمة والمؤثرة على التحصيل الدراسي (Hart, 2016, 26). وكشفت نتائج دراسة (Braslow, 2010) عن أن اللايقين في القدرات ونتائج الأداء قد يؤدي إلى التفريط التحصيلي (لاسيما مع المهام الصعبة). وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي أجراها كل من: (Lane, et al., 2004, Imran, 2013, Preeti, et al., 2016, Jagtap, 2018, Christy& Mythili, 2020). إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة (Minev, et al., 2018) التي توصلت إلى أن ارتفاع تقدير الذات لا يؤثر إيجابيًا على التحصيل الدراسي، ومن الجدير بالذكر أن تلك الدراسة قد أجريت على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية ذات حجم محدود جدًا (ن=٤٠، ٢٠ذكور، ٢٠إناث).

وبمراجعة نتائج التأثيرات غير المباشرة بين نفس المتغيرين (تقدير الذات والتحصيل الدراسي) بجدول (١٤) يتضح أن **الإعاقة الأكاديمية تتوسط تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا**؛ حيث تشير هذه النتائج إلى وجود تأثير مباشر دال عند مستوى ٠,٠٥ من المتغير المستقل (تقدير الذات) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، ووجود تأثير غير مباشر دال عند مستوى ٠,٠١ من المتغير المستقل في التابع، وبالتالي يتوسط متغير الإعاقة الأكاديمية (وتحديدًا الإعاقة الأكاديمية الخارجية) تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا. أي أن الإعاقة الأكاديمية الخارجية تفسر جزئيًا تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي؛ حيث يؤثر تقدير الذات سلبيًا على الإعاقة الأكاديمية الخارجية كما هو موضح بجدول (١٣)، والتي تؤثر سلبيًا بدورها على التحصيل الدراسي،

كما هو موضح بجدول (١٢). وبذلك فإنه بالنسبة للطلاب المستجدين بالجامعة يمكن القول بأنه: قد يحفز تقدير الذات المنخفض مستويات مرتفعة من الإعاقة الأكاديمية الخارجية والتي تؤدي إلى مستويات منخفضة من التحصيل الدراسي، وبالعكس تؤدي المستويات المرتفعة من تقدير الذات إلى تقليص الإعاقة الأكاديمية الخارجية والتي تؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي. وقد أوضح (Park & Brown, 2014, 124- 125) أن تقدير الذات المنخفض قد يدفع صاحبه نحو مزيد من السلوكيات المعوقة للذات لتشتيت الانتباه بعيدًا عن قصور قدراته وإمكاناته، مع إزاحة عزو الإخفاق نحو هذه السلوكيات المعوقة، وقد يؤدي هذا العزو إلى مزيد من الإخفاق، وبذلك تزداد احتمالية ضعف التحصيل الدراسي للمتعلم من أجل زيادة احتمالية حمايته لتقدير الذات، وتكوين انطباعات إيجابية لدى الآخرين.

وخلاصةً:

فإن تقدير الذات يؤثر سلبيًا في الإعاقة الأكاديمية الخارجية، في حين أنه لا يؤثر في الإعاقة الأكاديمية الداخلية. بالإضافة إلى ذلك تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الثاني، وقبول الفرض الثالث.

ثانيًا: توجهات الهدف

نتائج اختبار الفروض الرابع- الحادي عشر:

أ. تأثير توجه الهدف إتقان/إقدام (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض الرابع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/إقدام في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٣) ما يلي:

- **وجود تأثير سالب من توجه الهدف "إتقان/إقدام" في الإعاقة الأكاديمية الخارجية بلغت قيمته (-٠,٢١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**
- **وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ بين توجه الهدف "إتقان/إقدام" والإعاقة الأكاديمية الداخلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٢).**

على المستوى النظري، أشارت الأدبيات النفسية إلى تأثير نمط الأهداف التي يتبناها المتعلمون في تحفيز أو تثبيط الإعاقة الأكاديمية لديهم (Clarke, 2018, 13). ولأن أصحاب توجهات الإتقان يستهدفون تنمية وتطوير مهاراتهم، ويقدرون قيمة الجهد في تحقيق النجاح، فبالتالي تتضاءل حاجتهم إلى الإعاقة الأكاديمية، لاسيما عند المتعلمين الذين يجمعون بين الإتقان والإقدام. وعند تناول هذه النتيجة من منظور التصورات الضمنية للفرد عن الذكاء والقدرات كأحد العوامل المؤثرة في الإعاقة الأكاديمية، يتضح أن التصورات المرتبطة بالإعاقة الأكاديمية هي تلك التي تؤكد على فطرية القدرات وعدم جدوى بذل الجهد لأن النجاح مرتبط بالقدرة الفطرية الثابتة، وبالتالي يمكن فهم التأثير السلبي لتوجه إتقان/إقدام على الإعاقة الأكاديمية لاسيما الخارجية؛ لأن كليهما متضادان، فتوجه إتقان/إقدام يُعلي من قيمة بذل الجهد في حين ترتبط الإعاقة الأكاديمية بالتصورات الفطرية عن القدرات والتي لا دور فيها للاجتهاد.

ومن الملاحظ أن قيمة معامل تأثير توجه الهدف "إتقان/إقدام" أكبر بالنسبة للإعاقة الأكاديمية الخارجية بالمقارنة بالإعاقة الأكاديمية الداخلية (مع الاعتبار بأن كلي المعاملين دالان عند مستوى ٠,٠١). وربما يرجع ذلك إلى أن الإعاقة الداخلية تقتصر على الأفكار والوجدان مقارنةً بالإعاقة الخارجية التي تتعدى الوجدان والأفكار الداخلية إلى السلوك الفعلي الملموس. وبالرجوع إلى توجهات الإتقان فإنها تولي اهتمامًا كبيرًا للجهد والسعي، وبالتالي فإن زيادة معدلات توجهات الإتقان من المتوقع أن يقابلها تراجع في معدلات السلوكيات الخارجية المرتبطة بالإعاقة الأكاديمية على نحو أكبر من مجرد الأفكار والوجدان الداخلي. والعكس صحيح، أي أن انخفاض معدلات توجهات الإتقان يصاحبه زيادة ملموسة في سلوكيات الإعاقة الخارجية. كذلك الأمر بالنسبة لتوجهات الإقدام التي تولي اهتمامًا كبيرًا للاقبال على العمل والتوجه نحوه، وبالتالي فإنه قد يكون من المتوقع أن تعمل المستويات المرتفعة منها على خفض الإقدام على سلوكيات الاعاقة الخارجية، كما أن المستويات المنخفضة منها قد تعمل على زيادة الإقدام على السلوكيات الخارجية للإعاقة الأكاديمية.

على المستوى الإمبريقي، اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Midgley& Urdan, 2001) من انخفاض معدلات استخدام استراتيجيات الإعاقة

الأكاديمية بين الطلاب منخفضي توجه الهدف أداء/تجنب–مرتفعي توجه الهدف اتقان/اقدام. وكذلك الدراسة التي قدمها (Elliot& Church, 2003) التي أظهرت ارتباط توجه الاتقان سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. والدراسة الطولية لكل من (Martin, et al., 2003) والتي كشفت عن تنبؤ توجهات الاتقان سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. كما توصلت دراسة (Schwinger & Stiensmeier–Pelster, 2011) إلى وجود تأثير سالب من توجهات الإتقان في الإعاقة الأكاديمية. وكشفت دراسة (Ferradás, et al., 2016a) عن وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية بين مرتفعي ومنخفضي توجه الهدف (إتقان/إقدام)؛ حيث أظهر منخفضو توجه الهدف (إتقان/إقدام) مستويات مرتفعة من الإعاقة الأكاديمية بنمطيها. كما تنبأت أهداف إتقان/إقدام سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية في الدراسة التي أجراها (Ferradás, et al., 2017). كذلك توصلت نتائج دراسة (Ferradás, et al., 2018) إلى أن الطلاب منخفضي الإعاقة الأكاديمية مرتفعي تقدير الذات يتبنون توجهات إتقان/إقدام. ودراسة (Akar, Çelik & Karataş, 2019) التي أُجريت على طلاب كلية التربية بإحدى الجامعات التركية (ن=٢٨٦)، وفيها تنبأ توجه الهدف اتقان/إقدام سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. وتوصلت دراسة (Ferradás, et al., 2019) إلى ظهور استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية بشكل دال في بروفيل "تقدير الذات المنخفض، وأهداف الإتقان المنخفضة".

ب. تأثير توجه الهدف إتقان/إقدام (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض الخامس على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/إقدام في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٤) ما يلي:

- **عدم وجود تأثير مباشر من توجه الهدف اتقان/إقدام في التحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (–٠,٠٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

• **وجود تأثير موجب غير مباشر من توجه الهدف اتقان/إقدام في التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١**

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (محمد حسانين محمد حسانين، ٢٠١٠) من عدم تنبؤ توجهات الاتقان بالتحصيل الدراسي (وذلك على الرغم من ارتباطهما ايجابيًا في هذه الدراسة). وكذلك ما أسفرت عنه دراسة (سوسن ابراهيم ابو العلا شلبي، ٢٠١١) من وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/إقدام على التحصيل الدراسي. إلا أنها اختلفت مع ما كشفت عنه نتائج دراسة كل من: (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١)، (كمال إسماعيل عطيه حسن، ٢٠١٦) من وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائيًا لتوجهات الإتقان في التحصيل الدراسي.

من زاوية أخرى، **توسطت الإعاقة الأكاديمية تأثير توجه الهدف إتقان/إقدام في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا**، وقد تم الإستدلال على ذلك من عدم وجود تأثير مباشر من توجه الهدف اتقان/إقدام في التحصيل الدراسي مع وجود تأثير غير مباشر دال عند مستوى ٠,٠١ بين المتغيرين من خلال الإعاقة الأكاديمية، أي أن ارتفاع توجه الهدف إتقان/إقدام يُزيد من التحصيل الدراسي على نحو غير مباشر من خلال تقليص وخفض الإعاقة الأكاديمية. حيث يتميز أصحاب توجهات الإتقان بأنهم مدفوعون نحو التعلم وغير موجهين نحو الدرجة، لذلك فربما يعد من المقبول عدم ارتباط توجه الهدف إتقان/إقدام مباشرةً بالتحصيل الدراسي، وإنما يؤثر هذا التوجه سلبيًا على الإعاقة الخارجية والتي تؤثر بدورها سلبيًا وبشكل مباشر على التحصيل الدراسي، ومن ثمَّ يؤثر هذا التوجه إيجابيًا على التحصيل بتوسط الإعاقة الأكاديمية كليًا. ويمكن تفسير تأثير توجه الهدف إتقان/إقدام إيجابيًا في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية في ضوء طبيعة المهام التي يُكلف بها الطلاب المستجدون في بداية الحياة الجامعية، فهي تبدو بالنسبة لهم مهام غير مألوفة، ومتعددة، وكثيرة متلاحقة، وتمثل نتائجها أهمية كبيرة بالنسبة لهم للإطمئنان على قدرتهم على النجاح في المرحلة الجامعية. هذه العوامل المرتبطة بالمهام الدراسية قد تؤدي إلى انخفاض معدلات التحصيل الدراسي. ولكن، بالنسبة للمتعلمين ذوي المستويات المرتفعة من توجه الإتقان، تستثير هذه العوامل التحدي لديهم مما يدفعهم نحو بذل المزيد من الجهد،

وبالتالي خفض الإعاقة الأكاديمية، ومن ثمَّ رفع معدلات التحصيل الدراسي، رغم توفر البيئة الملائمة للإعاقة المرتفعة والتحصيل المنخفض، ورغم عدم تأثر التحصيل الدراسي مباشرةً بتوجهات الإتقان، إلا أن توسط الإعاقة الأكاديمية هنا فسر العمليات الوسيطة بين توجه الهدف إتقان/إقدام، والتحصيل الدراسي.

وخلاصةً:

فإن توجه الهدف "إتقان/إقدام" يؤثر سلبيًا على كل من: الإعاقة الأكاديمية الخارجية، والداخلية. بالإضافة إلى ذلك تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثير توجه الهدف "إتقان/إقدام" في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا. وبذلك تم قبول الفرضين الرابع، والخامس.

ج. تأثير توجه الهدف إتقان/تجنب (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض السادس على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/تجنب في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٣):

- **عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين توجه الهدف "إتقان/تجنب" والإعاقة الأكاديمية الخارجية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Akar, et al., 2019) التي لم يتنبأ فيها توجه الهدف اتقان/تجنب بالإعاقة الأكاديمية. وتختلف هذه النتيجة، على المستوى الظاهري، مع ما اقترحته الأدبيات النفسية من ارتباط توجهات التجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، ومع نتائج الدراستان التي أجراهما كل من: (Ferradás, et al., 2016a, Ferradás, et al., 2019)، مع الأخذ في الاعتبار عدم توجه هاتان الدراستان السابقتان لبحث العلاقات السببية لتوجهات التجنب مع الإعاقة الأكاديمية. ولمحاولة استكشاف مدى التعارض بين نتائج فرض البحث الحالي وما أشارت إليه الأدبيات والدراسات، تم حساب معامل الارتباط بين درجات استجابات مفحوصي العينة الأساسية (ن=٣٤٨) لمتغيري توجه الهدف "إتقان/تجنب" والإعاقة الأكاديمية الخارجية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (ر= ٠,٢١، دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١)، أي أن هناك علاقة

ارتباطية موجبة بين توجه الهدف "إتقان/تجنب" والإعاقة الخارجية (كما هو مقترح في الأدبيات النفسية)، ولكنها علاقة غير سببية، كما أن قيمة الارتباط ليست كبيرة. **أي أن اختلاف نتيجة فرض البحث الحالي مع إشارات الأدبيات إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين توجه الهدف إتقان/تجنب والإعاقة الأكاديمية ربما يرجع إلى اختلاف المعالجات الإحصائية المتبعة في الأدبيات مع المعالجة الإحصائية المتبعة في البحث الحالي، والتي تبحث العلاقات السببية بين توجهات الهدف الأربعة مجتمعة (بالإضافة إلى عدد من المتغيرات الأخرى) والإعاقة الأكاديمية.**

وبالتالي، أظهرت قيمة معامل الارتباط وجود علاقة موجبة بين توجه الهدف إتقان/تجنب، وبين الإعاقة الأكاديمية الخارجية، على الرغم من عدم وجود علاقة سببية لتوجه الهدف إتقان/تجنب في الإعاقة الأكاديمية الخارجية. أي أن توجه الهدف إتقان/تجنب قد يؤثر على الإعاقة الخارجية في بعض السياقات دون غيرها، كما قد تؤثر الإعاقة الخارجية على توجه الهدف إتقان/تجنب في سياقات أخرى دون غيرها. على سبيل المثال، عندما يتوقع المتعلم (ذو الميل نحو توجه الهدف إتقان/تجنب) الفشل بشكل يقيني في مهمة ما تتعدى قدراته الفعلية (مثل: دخول متعلم محدود القدرة المكانية اختبارًا ذا صعوبة كبيرة في مادة الهندسة الفراغية) فإنه قد يلجأ في هذه الحالة للإعاقة الأكاديمية الخارجية ليقوم بسلوكيات فعلية تعرقل أداءه (على الرغم من أنه متعلم ليس لديه توجه نحو المبادأة)؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه متعلم يتجنب بطبيعته خبرة الفشل التي تبدو له في هذه الحالة نتيجة حتمية يقينية ستنال من تقديره لذاته. وفي هذا السياق، يمكن اقتراح وجود علاقة ارتباطية (غير سببية) موجبة بين توجه الهدف إتقان/تجنب والإعاقة الأكاديمية الخارجية (التي تتضمن سلوكًا خارجيًا وجهدًا مبذولاً)، وذلك في حالة يقين المتعلم في اخفاقه في مهمة ما. في حين قد يرتبط (أو ربما يؤثر) توجه الهدف إتقان/تجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية الداخلية (التي تتضمن مجرد أفكار ووجدان محفز للسلوك) إذا خَبُرَ المتعلم اللايقين في نجاحه في مهمة ما، كما سيتضح في الجزء التالي من المناقشة.

- **وجود تأثير موجب بين توجه الهدف "إتقان/تجنب" والإعاقة الأكاديمية الداخلية بلغت قيمته (٠,٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**

تشير الأدبيات إلى تزايد احتمالية ارتباط توجهات التجنب ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية، وتؤيد النظرية المعرفية الاجتماعية ارتباط السلوكيات غير المتوافقة (ومنها تجنب بذل الجهد) بتوقعات اللايقين في النجاح؛ والتي تسهم في الإعاقة الأكاديمية (Török& Szabó, 2018, 174). وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت علاقة الإعاقة الأكاديمية بتوجه الهدف "إتقان/تجنب"، ولكن اتفقت نتائج هذه الدراسات القليلة على أن العلاقة بينهما موجبة بوجه عام (as cited in Clarke, 2018, 16). وقد قام (Midgley& Urdan, 2001) بدراسة أظهرت نتائجها انخفاض معدلات اللجوء إلى الإعاقة الأكاديمية بين منخفضي توجه إتقان/تجنب. كما توصلت دراسة أجراها (Lovejoy & Durik, 2010) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=٢٨١، ١٤٤ذكور، ١٣٧إناث) إلى تنبؤ توجه الهدف إتقان/تجنب إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية الداخلية. كما توصلت دراسة كل من (Ferradás, et al., 2016a) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية لصالح مرتفعي توجه الهدف (إتقان/تجنب)؛ أي أن مرتفعي توجه الهدف إتقان/تجنب يظهرون ميلاً أكبر للإعاقة الأكاديمية بالمقارنة بمنخفضي توجه الهدف إتقان/تجنب. كما توصلت دراسة (Ferradás, et al., 2019) إلى أن استخدام استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية يظهر بشكل دال في بروفيل "تقدير الذات المنخفض، وأهداف الأداء المرتفعة، وأهداف الإتقان المنخفضة".

ويمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء تأثر الدافعية بالتوقعات؛ حيث تعمل التوقعات التي تتضمن اللايقين في النجاح في مهمة ما على توليد أفكار ومشاعر داخلية سلبية قد تقلل من تقدير المتعلم لقيمة بذل الجهد في إكتساب المهارات المرتبطة بالمهمة، وبالتالي قد يخبر المتعلم قصورًا في الدافعية الداخلية لبذل الجهد (وذلك على خلاف المتعلم الذي لديه يقين بأن نجاحه في الأداء مرتبط ببذل الجهد)، ومن ثمَّ تزداد احتمالية توجهه نحو الهدف (إتقان/تجنب)، وكذلك تزداد احتمالية لجوء هذا المتعلم إلى الإعاقة الأكاديمية الداخلية (والتي تمثل المكون الدافعي في الإعاقة الأكاديمية).

ومن الجدير بالملاحظة، بالرجوع إلى جدول (١٣)، وبالنظر إلى تأثيرات توجهات الأهداف الأربعة على الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) **على نحوٍ متآنٍ**، أن توجه

الهدف إتقان/تجنب ربما يعد المتغير الأكثر تأثيرًا في حدوث الإعاقة الأكاديمية؛ حيث تمثل قيمة معامل التأثير لمتغير توجه الهدف إتقان/تجنب على الإعاقة الأكاديمية الداخلية (والذي بلغت قيمته ٠,٤٠) القيمة الأعلى بالمقارنة بمعاملات التأثير الخاصة بتوجهات الأهداف الأخرى على الإطلاق (بل وبالمقارنة بمعاملات التأثير الخاصة بجميع المتغيرات المستقلة في البحث الحالي). وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى طبيعة توجه الهدف إتقان/تجنب (والذي يسعى صاحبه نحو الابتعاد عن عدم الفهم أو تجنب عدم إتقان مهارة ما)؛ أي أنه توجه لا يحمل المبادأة بالفعل. لذلك قد يعد أكثر توجهات الهدف سعيًا نحو الإعاقة الأكاديمية بوجهٍ عامٍ، والإعاقة الداخلية (المعرفية–الوجدانية) بوجهٍ خاصٍ، لتجنب المتعلم (الذي يفضل هذا التوجه) الشعور بالتقصير أمام ذاته، فليس من أولويات هذا المتعلم السعي نحو إظهار سلوكيات خارجية معوقة، كما يحدث في الإعاقة الخارجية. وفي هذا الإطار، أشار (Török& Szabó, 2018, 180) إلى مدى منطقية ارتباط الإعاقة الأكاديمية بتوجه الهدف إتقان/تجنب على نحو أكبر من ارتباط الإعاقة الأكاديمية بتوجه الهدف إتقان/إقدام.

د. تأثير توجه الهدف إتقان/تجنب (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض السابع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف إتقان/تجنب في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٤):

- **عدم وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف اتقان/تجنب والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**
- **عدم وجود تأثير غير مباشر بين توجه الهدف اتقان/تجنب والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (–٠,٠١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (سوسن ابراهيم ابو العلا شلبي، ٢٠١١) التي أُجريت على عينة من الإناث فقط، ودراسة (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١) التي

أُجريت على طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت هاتان الدراستان إلى وجود تأثيرات سالبة (غير مباشرة، ومباشرة على الترتيب) لتوجه الهدف إتقان/تجنب في التحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذا في ضوء إختلاف طبيعة البيانات التي تم الإستعانة بها في الدراستين السابقتين مع طبيعة البيانات في البحث الحالي؛ من حيث النوع والمرحلة العمرية.

وقد أظهرت نتائج فرض البحث الحالي عدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر من المتغير المستقل (توجه الهدف إتقان/تجنب) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي). مما يشير إلى عدم تأثر التحصيل الدراسي مباشرةً بتوجه الهدف إتقان/تجنب عند المتعلمين، وكذلك **عدم توسط الإعاقة الأكاديمية علاقة توجه الهدف إتقان/تجنب بالتحصيل الدراسي**. وربما يرجع ذلك إلى أن أصحاب توجه الهدف إتقان/تجنب لا يبحثون بشكل مباشر عن الآليات التي تقودهم إلى الحصول على الدرجة لذاتها، وإنما تتجه أهدافهم نحو تجنب الإخفاق في التمكن من مهارة ما لذاتها، وليس من أجل الحصول على الدرجات، أو الحفاظ على انطباعات جيدة لدى الآخرين. ولذلك فقد أظهرت نتائج هذا الفرض (بالإضافة إلى نتائج الفرض الخامس)، عدم وجود تأثيرًا مباشرًا دالاً من توجهات الإتقان في التحصيل الدراسي، وذلك على عكس توجه الهدف أداء/إقدام (كما سيتضح في نتائج الفرض التاسع). أيضًا، يمكن تفسير عدم توسط متغير الإعاقة الأكاديمية لعلاقة توجه الهدف إتقان/تجنب بالتحصيل الدراسي في ضوء عدم وجود تأثير لتوجه الهدف إتقان/تجنب على الإعاقة الأكاديمية الخارجية تحديدًا (كما هو موضح بجدول١٣)، والتي تؤثر بدورها (وحدها دون الداخلية) على التحصيل الدراسي (كما هو موضح بجدول ١٢). في حين أن الأعاقة الأكاديمية الداخلية التي تأثرت إيجابيًا بتوجه الهدف إتقان/تجنب لم تؤثر على التحصيل الدراسي تأثيرًا دالاً في نموذج تحليل المسار (كما هو موضح بجدول ١٢).

وخلاصةً، توجد تأثيرات موجبة لتوجه الهدف إتقان/تجنب على الإعاقة الأكاديمية الداخلية، في حين لا توجد تأثيرات على الإعاقة الأكاديمية الخارجية. كما أن الإعاقة الأكاديمية لم تتوسط علاقة توجه الهدف إتقان/تجنب بالتحصيل الدراسي. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض السادس، في حين تم رفض الفرض السابع.

هـ. تأثير توجه الهدف أداء/إقدام (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض الثامن على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/إقدام في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٣) ما يلي:

- **وجود تأثير موجب ودال إحصائياً من توجه الهدف "أداء/إقدام" في الإعاقة الأكاديمية الخارجية وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.**

وقد أشار (Clarke, 2018, 16) إلى أن العلاقات بين توجهات الأهداف والإعاقة الأكاديمية موجبة بوجه عام (باستثناء توجه إتقان/إقدام)، أما علاقة الإعاقة الأكاديمية بتوجه أداء/إقدام فهي متباينة ما بين موجبة، وسالبة. وربما يبرر ذلك سبب انخفاض حجم معامل تأثير توجه الهدف أداء/إقدام على الإعاقة الأكاديمية الخارجية، أي أن حجم التأثير غير كبير.

ومما يعزز أيضًا احتمالية تأثير توجه الهدف أداء/إقدام ايجابيًا في الإعاقة الأكاديمية "لاسيما الخارجية" أن هؤلاء المتعلمين "الذين يتبنون أهداف أداء/إقدام" موجهون نحو الأداء، وينصب تركيزهم على تفوق أدائهم على أداء الآخرين (Török& Szabó, 2018, 180). وبالتالي فإن أية توقعات يقينية لفشل الأداء قد تزداد معها ميلهم نحو الإعاقة الأكاديمية الخارجية. ذلك أنهم أشخاص موجهون نحو الظهور على أنهم قادرون على الأداء، وأنهم أكثر كفاءة من الآخرين، ويقيسون كفاءاتهم من خلال محكات الأداء الخارجي التي تخضع لأحكام الآخرين، ومن ثمَّ فهم قد يكونوا مستعدين لانتهاج بعض السلوكيات الخارجية التي

تبرر مسبقًا أسباب فشلهم في الأداء على مهمة ما للحفاظ على صورة الذات، وكذلك التأثير في تقييمات الآخرين.

وتدعم نتائج هذا الفرض دراسة أجراها (Chang, 2010) على عينة تايوانية (ن=٤٩٩)، وقد توصلت نتائجها إلى تأثير توجهات الهدف أداء/إقدام إيجابيًا على الإعاقة الأكاديمية. كما توصلت الدراسة التي أجراها (Lovejoy & Durik, 2010) إلى تنبؤ توجه الهدف أداء/إقدام إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية الخارجية. كذلك توصلت دراسة (Ferradás, et al., 2016a) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الخارجية لصالح مرتفعي توجه الهدف أداء/إقدام. بالإضافة إلى ما سبق، قدم (Senko& Dawson, 2016) دراسة اتبعت منهج التحليلات البعدية Meta-analysis، واستهدفت بحث علاقة توجه الهدف أداء/إقدام مع عدد من المخرجات المرتبطة بالتعلم والتحصيل، ومنها: الإعاقة الأكاديمية وقد أسفرت نتائج التحليلات عن ارتباط توجه الهدف أداء/إقدام ايجابيًا بالإعاقة الأكاديمية على نحو دال (عند مستوى ٠,٠٥) وإن كان ارتباطًا صغير الحجم. وقد صنفت هذه الدراسة توجه الهدف أداء/إقدام إلى بعدين متمايزين؛ أحدهما: إظهار الموهبة والقدرة appearing talented، والآخر التفوق على الأقران outperforming peers. وأشارت إلى أن البعد الذي يتضمن "إظهار القدرات والمواهب" أكثر ارتباطًا بالإعاقة الأكاديمية مقارنةً ببعد "التفوق على الأقران". ومن الجدير بالذكر أن بُعد إظهار القدرة ربما يعد الأكثر ارتباطًا بفكرة الإعاقة الأكاديمية (التي تسعى نحو إزاحة عزو الفشل بعيدًا عن قدرات الفرد وإلصاق الفشل بمسببات أخرى كإهدار الوقت في شبكات التواصل الاجتماعي، وغيرها...) بالمقارنة ببُعد التفوق على الأقران. كما توصلت دراسة (Ferradás, et al., 2017) إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية الخارجية ببروفيلات توجه الهدف أداء/إقدام عند طلاب الجامعة. وتوصلت دراسة (Ferradás, et al., 2018) إلى ارتباط البروفيلات ذات المستوى المرتفع من الإعاقة الأكاديمية الخارجية وتقدير الذات المنخفض بتوجه الهدف أداء/إقدام. أيضًا، أجرى (Ferradás, et al., 2019) دراسة توصلت إلى ظهور استخدام استراتيجيات الإعاقة الأكاديمية بشكل دال في بروفيل "تقدير الذات المنخفض، وأهداف الإتقان المنخفضة، وأهداف الأداء المرتفعة".

- **<u>على الجانب الآخر، أظهرت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثير دال إحصائياً من توجه الهدف "أداء/إقدام" في الإعاقة الأكاديمية الداخلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.</u>**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراستي (Midgley& Urdan, 2001, Akar, et al. & Karataş, 2019) وفيهما لم يتنبأ توجه الهدف أداء/إقدام بالإعاقة الأكاديمية. إلا أن نتائج هذا الفرض اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (Ferradás, et al., 2016a) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الداخلية لصالح مرتفعي توجه الهدف أداء/إقدام. ودراسة (Ferradás, et al., 2017) التي توصلت نتائجها إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية الداخلية ببروفيلات أهداف الأداء عند طلاب الجامعة بالمقارنة ببروفيلات أهداف الإتقان.

وقد قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات استجابات مفحوصي العينة الأساسية (ن=٣٤٨) على متغيري توجه الهدف "أداء/إقدام" والإعاقة الأكاديمية الداخلية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (ر= ٠,٢٦، دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١)، أي أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الهدف "أداء/إقدام" والإعاقة الداخلية، ولكنها علاقة ارتباطية غير سببية، كما أن قيمة الارتباط ليست كبيرة. وربما يرجع تأثير توجهات الهدف أداء/إقدام على الإعاقة الخارجية فقط (من خلال ارتباطات سببية) إلى أن توجهات أداء/إقدام قائمة على التوجه نحو الفعل النشط (مثل البعد الخارجي السلوكي في الإعاقة الأكاديمية) وبالتالي ربما يبرر ذلك إقدام أصحابها على فعل سلوكي كما بالإعاقة الخارجية. في مقابل عدم وجود تأثيرات دالة على الإعاقة الداخلية (من خلال ارتباطات ولكن غير سببية)؛ حيث تتميز الإعاقة الداخلية بأنها تختص فقط بالأفكار والوجدان، ولا تتخطاهم إلى منطقة الفعل التي تميز الإعاقة الخارجية، وتميز توجهات الأداء أيضًا.

و. تأثير توجه الهدف أداء/إقدام (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض التاسع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/إقدام في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٤) ما يلي:

أ.وجود تأثير موجب مباشر من توجه الهدف أداء/إقدام في التحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥.

ب. عدم وجود تأثير سالب غير مباشر بين توجه الهدف أداء/إقدام والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (محمد حسانين محمد حسانين، ٢٠١٠)، (سوسن ابراهيم ابو العلا شلبي، ٢٠١١)، (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١)، (كمال إسماعيل عطيه حسن، ٢٠١٦) من وجود تأثير مباشر من المتغير المستقل (توجه الهدف أداء/إقدام) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وعدم وجود تأثير غير مباشر بين المتغيرين؛ أي أن زيادة الميل نحو توجه الهدف أداء/إقدام يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي. كما تشير نتائج الفرض الحالي إلى **عدم توسط الإعاقة الأكاديمية الخارجية تأثير توجه الهدف أداء/إقدام في التحصيل الدراسي؛** ذلك أن قيمة معامل التأثير المباشر دالة عند مستوى ٠,٠٥، في حين أن قيمة معامل التأثير غير المباشر غير دالة. وعلى الرغم من تأثير توجه الهدف أداء/إقدام في الإعاقة الأكاديمية الخارجية تحديدًا، والتي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي، إلا إنه يمكن تفسير عدم توسط الإعاقة الأكاديمية لتأثير توجه الهدف أداء/إقدام في التحصيل الدراسي بالرجوع إلى جدول (١٧)، والذي يتضح فيه أن معامل تأثير توجه الهدف أداء/إقدام يمثل أدنى معاملات التأثير (قيمةً، ودلالةً) بالمقارنة بجميع المتغيرات المستقلة في المتغير الوسيط (الإعاقة الأكاديمية الخارجية)؛ حيث بلغت قيمته (٠,١١)، مما قد يؤثر على وساطة الإعاقة الأكاديمية. أيضًا، تشير النتائج إلى التأثير المباشر لتوجه الهدف أداء/إقدام إيجابيًا في

التحصيل الدراسي، ذلك أن المتعلم صاحب توجه الهدف أداء/إقدام موجه نحو الحصول على الدرجات المرتفعة في التحصيل الدراسي، كما أنه متعلم مهتم بالتأثير الإيجابي في انطباعات الآخرين (كالأساتذة، والزملاء، والأهل)، لذلك فهو متعلم حريص على التحصيل الدراسي (كما يبدو في التأثير الموجب المباشر لتوجه الهدف أداء/إقدام في المتغير التابع "التحصيل الدراسي" بمعامل تأثير موجب "٠,١٥")، لاسيما في بداية الحياة الجامعية، والتي تمثل نقلة نوعية بالنسبة له.

وخلاصةً:

توجد تأثيرات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠٥ لتوجه الهدف أداء/إقدام على الإعاقة الأكاديمية الخارجية، في حين لا توجد تأثيرات على الإعاقة الأكاديمية الداخلية. كذلك، لم تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثير توجه الهدف أداء/إقدام في التحصيل الدراسي. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الثامن، كما تم رفض الفرض التاسع.

ز. تأثير توجه الهدف أداء/تجنب (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض العاشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/ تجنب في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٣)

- **عدم وجود تأثير دال إحصائياً من توجه الهدف "أداء/تجنب" في الإعاقة الأكاديمية الخارجية، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**
- **عدم وجود تأثير دال إحصائياً من توجه الهدف "أداء/تجنب" في الإعاقة الأكاديمية الداخلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٠٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا أيضًا.**

وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات من وجود دافعية قوية للإعاقة الأكاديمية لدى أصحاب توجهات الأداء (مقارنةً بالإتقان) بهدف التأثير في تقييمات الآخرين. وأن توجهات الهدف أداء/تجنب قد تكون أكثر ارتباطًا بالإعاقة الأكاديمية، لأن أصحاب هذا التوجه مدفوعون نحو تجنب ظهور أدائهم بشكل أقل من أداء الآخرين

(Török& Szabó, 2018, 180). وقد أجرى (Lovejoy & Durik, 2010) دراسة أظهرت نتائجها تنبؤ توجه الهدف أداء/تجنب إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية الخارجية. كما توصلت نتائج دراسة (Ferradás, et al., 2016a) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية لصالح مرتفعي توجه الهدف أداء/تجنب. كما توصلت دراسة (Ferradás, et al., 2017) إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية بنمطيها (خارجية، وداخلية) إيجابيًا ببروفيلات أهداف الأداء عند طلاب الجامعة (أداء/إقدام، وأداء/تجنب). كما أجرى (Ferradás, et al., 2018) دراسة توصلت نتائجها إلى ظهور ثلاثة بروفيلات تجمع بين المستوى المرتفع من الإعاقة الأكاديمية (العامة، والخارجية، والداخلية) وتقدير الذات المنخفض، وقد ارتبطت البروفيلات ذات المستوى المرتفع من الإعاقة الأكاديمية العامة، وتقدير الذات المنخفض بتوجه الهدف أداء/تجنب. أيضًا، توصلت نتائج دراسة (Akar, et al., 2019) إلى أن توجه الهدف أداء/تجنب تنبأ إيجابيًا بالإعاقة الأكاديمية.

في حين اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة واحدة أجراها (Chang, 2010) توصلت إلى أن تأثير توجه الهدف أداء/تجنب على الاعاقة الأكاديمية ضعيف للغاية، وقد دعا لبحوث مستقبلية تفسر هذه النتيجة. وتؤيد الباحثة أيضًا ما توصل إليه هذا الباحث، وتطرح بدورها دعوة للباحثين لإجراء مزيد من البحوث المستقبلية لدراسة العلاقات السببية بين توجهات الهدف (لاسيما توجه الهدف أداء/تجنب) والإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية.

وكمحاولة لتفسير نتائج هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لكل من: درجات متغيري توجهات الهدف أداء/تجنب، والإعاقة الأكاديمية الخارجية، وكذلك توجهات الهدف أداء/تجنب، والإعاقة الداخلية على مفحوصي العينة الأساسية (ن=٣٤٨). وقد جاءت قيم الارتباطات (ر١=٠.٢٤، ر٢=٠,٥٠ على الترتيب)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١. ويتضح من نتائج معاملات الارتباط وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات الهدف أداء/تجنب، والإعاقة الأكاديمية الخارجية بلغت قيمتها (٠,٢٤) وهي قيمة دالة، ولكنها ليست كبيرة (كما أن هذه العلاقة الارتباطية علاقة غير سببية). كما يتضح أيضًا، وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات الهدف أداء/تجنب، والإعاقة الأكاديمية الداخلية بلغت قيمتها (٠,٥٠) وهي قيمة متوسطة تشير إلى وجود ارتباط موجب دال (ولكن هذه العلاقة الارتباطية أيضًا علاقة غير سببية). أي أنه كلما ارتفعت معدلات توجه الهدف أداء/تجنب، زاد الميل نحو كل من الإعاقة الأكاديمية الداخلية والخارجية، والعكس صحيح، غير أنه في نفس الوقت لا يعد توجه الهدف أداء/تجنب مسببًا للإعاقة الأكاديمية سواء الداخلية أو الخارجية.

ح. تأثير توجه الهدف أداء/تجنب (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض الحادي عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف أداء/تجنب في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٤)

- **عدم وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف أداء/تجنب والتحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**
- **عدم وجود تأثير غير مباشر بين توجه الهدف أداء/تجنب والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٠١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات التي قدمها (محمد حسانين محمد حسانين، ٢٠١٠)، (سوسن ابراهيم ابو العلا شلبي، ٢٠١١)، (مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ٢٠١١)، (كمال إسماعيل عطيه حسن، ٢٠١٦). حيث أظهرت نتائج البحث الحالي عدم تأثير توجه الهدف أداء/تجنب في التحصيل الدراسي. **وعدم توسط الإعاقة الأكاديمية علاقة المتغيرين المستقل والتابع**. وربما تعد هذه النتيجة منطقية؛ فالتحصيل الدراسي لم يتأثر بالإعاقة الأكاديمية الداخلية التي لم تتأثر بدورها بتوجه الهدف أداء/تجنب، كما أن الإعاقة الخارجية ذات التأثير في التحصيل الدراسي لم يؤثر توجه الهدف أداء/تجنب فيها، وبالتالي فمن غير المتوقع (في ضوء نتائج هذه التأثيرات) أن تكون هناك تأثيرات من جانب المتغير توجه الهدف أداء/تجنب في التحصيل الدراسي. وكمحاولة لفهم السبب وراء عدم تأثير توجه

الهدف أداء/تجنب في أي من المتغيرات الوسيطة أو التابعة، راجعت الباحثة مقياس توجهات أهداف الانجاز الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية (صياغة مفرداته، طريقة تصحيحه،...) ووجدت أن عدد مفردات هذا البعد ربما تكون محدودة (٥ مفردات) مقارنةً بالأبعاد الأخرى، ولكن أظهرت مراجعة ثبات المقياس في البحث الحالي قيمة جيدة لمعامل الثبات (٠,٨١). على الجانب الآخر، ربما لعبت صياغة العبارات دورًا في إعطاء المفحوصين استجابات لا تعبر عن توجههم الفعلي؛ حيث أن العبارات ربما تمت صياغتها في اتجاه ربما لم يدفع المفحوصين نحو الاستجابة المناسبة (مثال لإحدى العبارات: أحاول جاهدًا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة)، لاسيما وأن مفحوصي العينة الأساسية من فئة المراهقين، وهذه الفئة ربما لا تفضل الاعتراف بأنها تعطي اهتمامًا لآراء الآخرين، حتى ولو كان هذا هو الأمر الواقع. **وقد أيدت نتائج هذا الفرض أيضًا الحاجة لإجراء بحوث مستقبلية** للكشف عن سبب عدم تأثير هذا المتغير في أي من: الإعاقة الأكاديمية أو التحصيل الدراسي.

وخلاصةً:

لا توجد تأثيرات دالة لتوجه الهدف أداء/تجنب على الإعاقة الأكاديمية الخارجية، أو الداخلية. ولا تتوسط الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية علاقة توجه الهدف أداء/تجنب بالتحصيل الدراسي. وبذلك تم رفض الفرضين العاشر، والحادي عشر.

ثالثًا: عوامل الشخصية

نتائج اختبار الفروض الثاني عشر– الخامس عشر

أ. تأثير يقظة الضمير (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض الثاني عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا ليقظة الضمير في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٣).

- **وجود تأثير سالب بين يقظة الضمير والإعاقة الأكاديمية الخارجية بلغت قيمته (-٠,٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**
- **كما يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين يقظة الضمير والإعاقة الأكاديمية الداخلية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**

اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراستين (Ross, et al., 2002, Bobo, et al., 2013)، وقد كشفت الدراستان عن تنبؤ يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية، وكذا ارتباط الإعاقة الأكاديمية بيقظة الضمير بقيمة مطلقة أعلى من قيمة ارتباط الإعاقة الأكاديمية بالعصابية. أيضًا في البحث الحالي، بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٣٧) في حالة يقظة الضمير، بينما بلغت قيمته (٠,٣٦) في حالة العصابية. كما اتفقت أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة (Clarke& MacCann, 2016) من وجود ارتباط سالب بين الإعاقة الأكاديمية الخارجية (وليست الداخلية) ويقظة الضمير، وكذلك نتائج دراسة (Nosenko, et al, 2016) التي كشفت عن تنبؤ يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية. ومع دراسة (Clarke, 2018) التي ارتبطت فيها الإعاقة الأكاديمية الخارجية بيقظة الضمير على نحو أكبر من ارتباط الإعاقة الداخلية بيقظة الضمير. إلا أنه باستثناء دراستي (Clarke& MacCann, 2016, Clarke, 2018) فإن الدراسات الثلاثة الأخرى تناولت علاقة يقظة الضمير بالإعاقة الأكاديمية بوجه عام من خلال درجة كلية، ولم تتقص علاقة كل بعد من أبعاد الإعاقة الأكاديمية (الخارجية مقابل الداخلية) بيقظة الضمير.

وتعد نتيجة هذا الفرض مقبولة في ضوء طبيعة الأشخاص مرتفعي يقظة الضمير والذين يتميزون بالمثابرة، والتنظيم، والدقة، والجدية في العمل، والواقعية في تبني توجهات الأهداف، وهم على عكس الأشخاص مرتفعي الإعاقة الأكاديمية الذين لا يؤمنون بدور الجهد والمثابرة في النجاح، وكل ما يشغل تفكيرهم حماية الذات، والهروب من الفشل. وترتبط يقظة الضمير سلبيًا بالإعاقة الأكاديمية الخارجية تحديدًا دون الداخلية، لأن يقظة الضمير تُعلي من قيمة العمل وبذل الجهد والأداء الفعلي في سبيل تحقيق الأهداف، وليس مجرد الأفكار والوجدان. لذا فإن يقظة الضمير تؤثر وتحرك الأداء والسلوك الذي يحد ويقلل من الإعاقة الأكاديمية

الخارجية، ويبدو دورها محدودًا في تحفيز الأفكار والوجدان فحسب. وبالتالي تؤثر يقظة الضمير سلبيًا في الإعاقة الخارجية، في حين أنها لا تؤثر في الإعاقة الداخلية.

وبمراجعة جدول (١٣)، من الملاحظ أن معامل التأثير، والبالغ قيمته (-٠,٣٧)، يمثل أعلى قيم معاملات التأثير على المتغير الوسيط "الإعاقة الأكاديمية الخارجية" من جميع المتغيرات المستقلة موضع البحث. ويمثل ثاني أعلى قيم معاملات التأثير من المتغيرات المستقلة (بعد قيمة معامل تأثير توجه الهدف "اتقان/تجنب" على الإعاقة الأكاديمية الداخلية "والذي بلغت قيمته ٤٠,٠") على المتغيرات الوسيطة. مما يشير إلى قوة تأثير عامل الشخصية "يقظة الضمير" على الإعاقة الأكاديمية الخارجية بالمقارنة بتأثير تقدير الذات عليها (بلغت قيمة معامل التأثير لمتغير تقدير الذات -٠,١٧). الأمر الذي قد يحتاج إلى المزيد من المراجعات من قِبل الأدبيات التي ركزت بشكل كبير جدًا على وصف الإعاقة الأكاديمية على أنها إحدى استراتيجيات حماية الذات التي ترتبط بتقدير الذات المنخفض، وأن تقدير الذات هو المحفز الرئيس للإعاقة الأكاديمية، **بالمقارنة بوصفها على أنها نتاج لقصور فعالية الذات وأنها ترتبط بعوامل الشخصية**. وفي هذا السياق، أشار (Nosenko, et al, 2016, 45) إلى أنه قد تكون هناك ضرورة ما لتحديد مدى تأثير تقدير الذات في مقابل عوامل الشخصية؛ فالأولى "أي تقدير الذات" تجعل من الإعاقة الأكاديمية استراتيجية حماية للذات، والثانية "أي عوامل الشخصية" تجعل منها استراتيجية مواجهة تأهبية. **الأمر الذي يتطلب مزيد من البحوث المستقبلية** للكشف عن الإسهام النسبي لعاملي الشخصية "يقظة الضمير، والعصابية" لترتكز عليه المراجعات النظرية المهتمة بمسببات الإعاقة الأكاديمية، لاسيما مع محدودية عدد الدراسات التي تعالج عوامل الشخصية في علاقتها بالإعاقة الأكاديمية. وفي هذا الإطار، اقترح (Török& Szabó, 2018, 176) أن الإعاقة الأكاديمية ربما ترجع بالدرجة الأولى إلى عوامل الشخصية.

ب. تأثير يقظة الضمير (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض الثالث عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا ليقظة الضمير في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٤)

- **عدم وجود تأثير مباشر بين يقظة الضمير والتحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**
- **وجود تأثير موجب غير مباشر بين يقظة الضمير والتحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١.**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (فريح عويد مبارك العنزي، ٢٠١٠)، وكذلك الدراسات (Rosander& Backstrom, 2014, Nechita, et al., 2015, Perera, et al., 2015)؛ حيث أظهرت نتائج هذا الفرض عدم وجود تأثير مباشر من المتغير المستقل في المتغير التابع، مع وجود تأثير موجب غير مباشر دال عند مستوى ٠,٠١ بين المتغيرين (كما بالجدول١٤) من خلال الإعاقة الأكاديمية الخارجية (كما بالجدول١٣)، مما يشير إلى **توسط الإعاقة الأكاديمية تأثير يقظة الضمير في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا**. أي أن ارتفاع يقظة الضمير يُزيد من التحصيل الدراسي عبر تقليص وخفض الإعاقة الأكاديمية. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة يقظة الضمير التي تتضمن العديد من المقومات، ومنها: المثابرة، والتنظيم،.... هذه المقومات وإن كانت تمثل أهمية كبيرة، إلا أنها قد لا تعد سببًا كافيًا ومباشرًا لارتفاع معدلات التحصيل الدراسي. فقد يتمتع المتعلم بمستويات مرتفعة من يقظة الضمير مصحوبة بمستويات منخفضة من الإمكانات الذهنية الميسرة للتحصيل الدراسي الجيد، أو قد يتميز المتعلم بيقظة الضمير، ولكن قد لا يمثل تحقيق معدلات دراسية مرتفعة أولوية بالنسبة له بالمقارنة بأهداف أخرى يتطلع لتحقيقها. وهنا تفسر الإعاقة الأكاديمية تأثير يقظة الضمير الإيجابي في التحصيل الدراسي، فالمتعلم الذي يتسم بيقظة الضمير عندما يتعرض لضغوط دراسية ومهام تفوق

قدرته على إنجازها، أو عندما تحتل أهداف أخرى أولويات العمل لديه لايستسلم للإعاقة الأكاديمية، بل على العكس يثابر، ويبذل المزيد من الجهد لينظم وقته لإنجاز المهام المُكلف بها، ويؤدي مهامه بدقة، ومن ثم يقلص من سلوكيات الإعاقة الأكاديمية، الأمر الذي قد يقود إلى ارتفاع التحصيل الدراسي.

وخلاصةً، توجد تأثيرات سالبة ليقظة الضمير على الإعاقة الأكاديمية الخارجية، في حين لا توجد تأثيرات على الإعاقة الأكاديمية الداخلية. بالإضافة إلى ذلك تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثير يقظة الضمير في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الثاني عشر، وقبول الفرض الثالث عشر.

ج. تأثير العصابية (متغير مستقل) في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والداخلية (متغير وسيط)

- ينص الفرض الرابع عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للعصابية في الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٣)

- **عدم وجود تأثير دال إحصائياً من العصابية في الإعاقة الأكاديمية الخارجية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**
- **وجود تأثير موجب من العصابية في الإعاقة الأكاديمية الداخلية بلغت قيمته (٠,٣٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**

اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من: (Ross, et al., 2002, Bobo, et al., 2013, Nosenko, et al, 2016)؛ حيث كشفت الدراسات عن ارتباط الإعاقة الأكاديمية إيجابيًا بالعصابية. كما اتفقت أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة (Clarke& MacCann, 2016) من وجود ارتباط موجب بين الإعاقة الأكاديمية الداخلية والثبات الانفعالي. كما توصلت دراسة (Clarke, 2018) إلى ارتباط الإعاقة الأكاديمية الداخلية سلبيًا بالثبات الانفعالي على نحو أكبر من ارتباط الإعاقة الخارجية بالثبات الانفعالي. ومرة أخرى تناولت الدراستان (Clarke& MacCann, 2016, Clarke, 2018)، دون الدراسات الثلاثة الأخرى، علاقة الثبات الانفعالي (نقيض العصابية) بالإعاقة

الأكاديمية بنمطيها الداخلي والخارجي. في حين تناولت الدراسات الثلاثة الأخرى علاقة العصابية بالإعاقة الأكاديمية بوجه عام (من خلال درجة كلية).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء أدبيات الشخصية التي وصفت الأشخاص العصابيين بأنهم يتميزون بالأفكار غير الواقعية، وبالإنفعالية والمزاجية، والاستجابات الاندفاعية، وسوء التكيف، والشعور بالقلق، ولوم الذات، والحساسية للنقد، مما يجعلهم أكثر احتياجًا إلى دعم وحماية تقدير الذات، ومن ثم فإنه من المتوقع استخدام هذه الشخصيات للإعاقة الأكاديمية الداخلية تحديدًا التي تعتمد على الأفكار والوجدان في خلق مبررات وإدعاءات فكرية ووجدانية للتخفيف من الآثار السلبية للفشل المحتمل، والهروب من عزو الفشل لقدرات الفرد. فالشخص العصابي ربما يكون أقل ميلاً لترجمة مشاعره الداخلية إلى فعل وسلوك (أي الإعاقة الخارجية)، وإنما قد يكون أكثر ميلاً للجوء للوجدان والأفكار واختلاق الادعاءات على نحو أكبر (أي الإعاقة الداخلية).

د. تأثير العصابية (متغير مستقل) في التحصيل الدراسي (متغير تابع)، وتوسط الإعاقة الأكاديمية هذا التأثير"

- ينص الفرض الخامس عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للعصابية في التحصيل الدراسي من خلال الإعاقة الأكاديمية (خارجية، وداخلية) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٤)

- **وجود تأثير سالب مباشر من العصابية في التحصيل الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.**
- **عدم وجود تأثير غير مباشر من العصابية في التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (جهاد محمود علاء الدين، ٢٠٠٥)، وكذلك الدراسات (Rosander& Backstrom, 2014, Nechita, et al., 2015, Perera, et al., 2015)؛ حيث أظهرت نتائج هذا الفرض وجود تأثير سلبي مباشر من المتغير المستقل (العصابية) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، مما يشير

إلى تأثر التحصيل الدراسي مباشرةً سلبيًا بالعصابية، أي أن ارتفاع معدلات العصابية تتسبب في انخفاض التحصيل الدراسي. والعكس صحيح، أي أن المستويات المنخفضة من العصابية تؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي. فالعصابية تحد من القدرة على التحكم في الانفعالات مع الشعور الدائم بالقلق والتوتر وسوء التكيف الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم توفر بيئة آمنة لزيادة الفعالية الشخصية، وبذل الجهد، والاستفادة من الأخطاء، وقبول التغذية المرتدة التي تتضمن في الكثير من الأحيان تركيز الضوء على الأخطاء، مما يؤثر سلبيًا في التحصيل الدراسي.

وتشير النتائج كذلك إلى عدم وجود تأثير غير مباشر بين المتغيرين المستقل والتابع. وبالتالي، **لا تتوسط أي من الإعاقة الأكاديمية الخارجية أو الداخلية تأثير العصابية في التحصيل الدراسي**. وربما يمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى جدول (١٣)، والذي يتضح من خلاله عدم وجود تأثير دال للعصابية في الإعاقة الأكاديمية الخارجية والتي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي (جدول ١٤)، أما الإعاقة الداخلية التي تتأثر بالعصابية فهي متغير غير مؤثر في التحصيل الدراسي.

وخلاصةً، لا توجد تأثيرات للعصابية على الإعاقة الأكاديمية الخارجية، في حين توجد تأثيرات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ للعصابية على الإعاقة الأكاديمية الداخلية. كذلك، لم تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثير العصابية في التحصيل الدراسي. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الرابع عشر، ورفض الفرض الخامس عشر.

من الشكل رقم (٣)، والجداول رقم (١٢)، (١٣)، (١٤) يمكن صياغة معادلات المسار في الصور التالية:

الإعاقة الأكاديمية الخارجية= −٠,١٧ (تقدير الذات) −٠,٢١ (توجه الهدف "إتقان/إقدام") + ٠.١١ (توجه الهدف "أداء/إقدام") −٠.٣٧ (يقظة الضمير)

الإعاقة الأكاديمية الداخلية= −٠.١٢ (توجه الهدف "إتقان/إقدام") + ٠.٤٠ (توجه الهدف "إتقان/تجنب") + ٠.٣٦ (العصابية)

التحصيل الدراسي= −٠.٢٠ (الإعاقة الأكاديمية الخارجية) + ٠,١٨ (تقدير الذات) + ٠,١٥ (توجه الهدف أداء/إقدام) − ٠,٢٢ (العصابية)

خلاصة النتائج:

توصلت نتائج البحث الحالي إلى حسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة البحث. ويمكن إيجاز نتائج تحليل المسار فيما يلي:

أولاً: تأثر المتغير التابع بالمتغيرات الوسيطة

تأثر المتغير التابع "التحصيل الدراسي" بالمتغير الوسيط الإعاقة الخارجية (والذي تأثر بدوره بتقدير الذات، وتوجهات الإقدام "إتقان، وأداء"، ويقظة الضمير)

ثانيًا: تأثر المتغيرات الوسيطة بالمتغيرات المستقلة

تأثرت الإعاقة الأكاديمية الخارجية ايجابيًا بالمتغير المستقل توجه الهدف "أداء/إقدام"، كما تأثرت سلبيًا بعدد من المتغيرات المستقلة، وهي: تقدير الذات، وتوجه الهدف "إتقان/إقدام"، ويقظة الضمير.

ويمثل عامل يقظة الضمير المتغير الأقوى تأثيرًا على الإعاقة الخارجية، ثم توجه الهدف "إتقان/إقدام"، في حين يعد توجه الهدف "أداء/إقدام" أقل المتغيرات تأثيرًا، ويحتل تقدير الذات (والذي وصفته الأدبيات بأنه المحفز الرئيس للإعاقة الأكاديمية) المركز الثالث في التأثير. أي أن الإعاقة الخارجية تأثرت بيقظة الضمير، وتوجهات الإقدام بنمطيها (إتقان، وأداء)، وتقدير الذات.

تأثرت الإعاقة الأكاديمية الداخلية سلبيًا بتوجه الهدف "إتقان/إقدام"، في حين تأثرت إيجابيًا بمتغير **توجه الهدف "إتقان/تجنب"، والذي مثل أعلى معاملات التأثير ليس على الإعاقة الداخلية فحسب، بل في نموذج المسار ككل، ويليه عامل العصابية والذي سجل قيمة معامل تأثير مرتفعة أيضًا**. أي أن الإعاقة الداخلية تأثرت بتوجهات الإتقان بنمطيها (تجنب، وإقدام)، والعصابية. وهي متغيرات داخلية في جوهرها.

ثالثًا: توسط الإعاقة الأكاديمية تأثيرات المتغيرات المستقلة في المتغير التابع:

توسطت الإعاقة الأكاديمية الخارجية تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا، كما توسطت تأثيرات كل من: توجه الهدف إتقان/إقدام، ويقظة الضمير في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا. أي أن جميع المتغيرات المستقلة التي أثرت في الإعاقة الأكاديمية الخارجية تأثيرًا مباشرًا أثرت في التحصيل الدراسي تأثيرًا غير مباشر (عدا توجه الهدف

أداء/إقدام، الذي أثر في التحصيل الدراسي تأثيرًا مباشرًا) من خلال توسط الإعاقة الأكاديمية الخارجية توسطًا جزئيًا أو كليًا. في حين لم تتوسط الإعاقة الأكاديمية تأثيرات كل من: توجه الهدف أداء/إقدام، وتوجه الهدف إتقان/تجنب، وتوجه الهدف أداء/تجنب، والعصابية في التحصيل الدراسي. أي أن الإعاقة الأكاديمية لم تتوسط العلاقة بين جميع المتغيرات المستقلة التي أثرت في الإعاقة الأكاديمية الداخلية (والتي لم تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي) تأثيرًا مباشرًا وبين التحصيل الدراسي. ومن الجدير بالملاحظة أن توجهي الإقدام (أداء، وإتقان) أثرا في التحصيل الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، في حين لم يؤثر توجهي التجنب (أداء، وإتقان) في التحصيل الدراسي على الإطلاق سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

توصيات البحث :

- عقد ندوات ولقاءات ارشادية لتوعية الطلاب الجدد بطبيعة الدراسة فى الكلية، وكيفية التوافق مع متطلباتها، وتوعية الطلاب المستجدين بمسببات الإعاقة الأكاديمية وكيفية التغلب عليها.
- مراعاة القائمين على التدريس للطلاب المستجدين لطبيعة هذه المرحلة الانتقالية، ومساعدة الطلاب على اجتيازها، وتكوين علاقات طيبة معهم تدعم تقديرهم لذواتهم، وتقديم الدعم لمن يخبرون الإعاقة الأكاديمية سواء الداخلية أو الخارجية.

بحوث مقترحة :

- بنية الإعاقة الأكاديمية في ضوء التخصص والنوع
- الإعاقة الأكاديمية في علاقتها بالكمالية اللاتوافقية، والنظريات الضمنية للذكاء
- الإسهام النسبي لعوامل الشخصية في الإعاقة الأكاديمية
- الإعاقة الأكاديمية وتوجهات ضبط الفعل، والخوف من الفشل
- تأثير معالم المهمة (صعوبة المهمة، مألوفية المهمة،...) على الإعاقة الأكاديمية
- عمل دراسة طولية لدراسة تأثير الإعاقة الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر سنوات المرحلة الجامعية، وتأثير بيئة التقييم الصفية المُدركة.

قائمة المراجع:

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية : دراسة تنبؤية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٧*، الجزء ٣، ٣٣-٧٢.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية فى نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية). *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ٧٠*، ١- ٦٤.

أمال عبد السميع باظه، فريدة عبد الغني السماحي، مريم عبد السلام فتوح شحاته (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي إنتقائي قائم على المرونة النفسية للتخفيف من الميل لإعاقة الذات لدى المراهقين الصم، *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد رقم ٩٢، المجلد الأول*، ٤٤١-٤٦٤.

جهاد محمود علاء الدين (٢٠٠٥). التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد٦*، العدد٤،٦١-٩٥.

ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥). *توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

سوسن ابراهيم ابو العلا شلبي (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي "الفعال/غير الفعال" والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة، *حولية مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب- جامعة القاهرة، الحولية٧*، العدد٥، ١-١١٤.

شيماء علي خميس (٢٠١١). إعاقة الذات والتوتر النفسي وعلاقتهما بترتيب انجاز فرق جامعات الفرات الأوسط بالكرة الطائرة، *مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد التاسع، العدد الأول*، ٣٤-٤٢.

عادل السيد عبادي (٢٠١٠). *الصلابة النفسية وعلاقتها بإعاقة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة إمبريقية–اكلينكية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

عبد المنان ملا معموربار، الفرحاتي السيد محمود (١٤٣٣هـ). *العجز المتعلم: المفهوم والمواجهة من منظور علم النفس الايجابي*، مكة المكرمة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٨). *الاحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

فريح عويد مبارك العنزي (٢٠١٠). العوامل الخمسة الكبرى و علاقتها بأساليب التفكير و التحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة و طالبات كلية التربية الاساسية بدولة الكويت، *المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، من ٢٩-١١-٢٠١٠ إلى ١-١٢-٢٠١٠*، ٨٣-١٣٤.

كمال إسماعيل عطيه حسن (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٦، العدد ٩٢*، ١٥٣- ٢١٦.

محمد إسماعيل سيد حميدة (٢٠١١). دور الفاعلية الذاتية المُدركة والفروق بين الجنسين في الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢١*، العدد ٧١، ٣٧٩-٤٢٦.

محمد حسانين محمد حسانين (٢٠١٠). دراسة العلاقة بين تأجيل الاشباع الاكاديمي ومحدداته الدافعية، توجهات الهدف، والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية–جامعة بنها، *مجلة كلية التربية ببنها، المجلد ٢١*، العدد ٨٣ ، ١-٤٦.

محمد على هيبه (٢٠١١). تكافؤ قياس القدرات العقلية والسمات الوجدانية بين الجنسين في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة ونمذجة المعادلة البنائية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مسعد ربيع عبدالله أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، المجلد ٢٦، العدد١، ٢٥٧-٣٠٢.

وفاء طاهر عبدالوهاب الآلوسي (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٠٤*، ٤٥٦- ٤٨٥.

وليد حسن عاشور (٢٠٠٩). التعاطف وعلاقته باعتبار الذات والتمركز حول الأنا والتماسك الأسري كما يدركه الأبناء لدى طلاب الجامعة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self- -handicapping behavior. *Psychology Journal, 9 (1)*, 56-66.

Akar, H., Çelik, O. T., & Karataş, A. (2019). Investigation of the level of prediction academic locus of control, achievement goal orientations on self-handicapping. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education, 8(3)*, 1840-1859.

Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 947-954.

Azarnava, S., & Boland, H. (2016). The relationship between early maladaptive schemas, avoidant coping styles, and academic self-handicapping of the students, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 722-731. Available at http://www.ijhcs.com /index.php/ijhcs/index

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance,

interpersonal success, happiness, or healthier life styles?. *Psychological Science In The Public Interest, 4 (1),* 1-44.

Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences, 55*, 619–621.

Braslow, M. D. (2010). *The role of threat and uncertainty in self-handicapping and overachievement*. Paper submitted in fulfillment of the requirements for the Master`s degree, Ohio State University.

Braslow, M. D., Guerrettaz, J., Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (2012). Self-Doubt. *Social and Personality Psychology Compass, 6*, 470–482.

Chang, Y-P (2010). A Study of EFL college students'self-handicapping and English Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*, 2006–2010.

Chen, L. H., Chen, M-Y, Lin, M-S, Kee, Y. H., Kuo, C. F., & Shui, S-H (2008). Implicit theory of athletic ability and Self-handicapping in college students. *Psychological Reports, 103*, 476-484.

Christy, X. I., & Mythili, T. (2020). Self-esteem, self-efficacy and academic performance among adolescents, *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 16(2), 123-135.

Clarke, I. E.-J. (2018). *Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct.* Paper submitted in fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Philosophy. School of Psychology, Faculty of Science, University of Sydney.

Clarke, I. E.-J, & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences, 100*, 6–11.

Crocker, J., Moeller, S., & Burson, A. (2010). The costly pursuit of self-esteem: Implications for self-regulation. In Rick H.

Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation,* Wiley -Blackwell Publishing, ch 18, 403-429.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71,* 369–396.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100(3),* 613–628.

Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences,56,* 128-135.

Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16,* 2218-2237.

Ferradás, M. M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2018). Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals. *Anales de Psicología annals of psychology, 34(3),* 545-554.

Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016a). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 19 (24),* 1-9.

Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., Regueiro, B., & Vallejo, G. (2016b). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences, 88,* 236–241.

Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology, 81,* 207–222.

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia I Campinas I, 32(3),* 417-425.

Greenlees, I., Jones, S. , Holder, T., & Thelwell, R. (2006). The effects of self-handicapping on attributions and perceived judo competence, *Journal of Sports Sciences, 24 (3*), 273-280.

Hart, S. (2016). *Eighth grade mathematics intervention: Improving student self-esteem and content knowledge of targeted mathematic skills*. Paper submitted in fulfillment of the requirements for the Master`s degree. Dominican University of California.

Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality, 78(2),*781-814.

Imran, H. (2013). Self-esteem manifestation in students with high and low academic achievement. *Pakistan Journal of Psychology, 44 (2),* 53-67.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200-206.

Jagtap, T. T. (2018). Self-esteem and self-efficacy relation with high and low academic achievement and gender difference among graduate students. *Indian Journal of Positive Psychology, 9 (2),* 254-257.

Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*, USA: Scientific Software International Inc. & Lawrence Erlbaum Association Inc.

Karami, A., Khodarahimi, S., Ghazanfari, F, Mirdrikvand, F., & Barigh, M. (2020). The prediction of distress tolerance based on the feeling of loneliness and self-handicapping in students. *Personality and Individual Differences, 161*, 1-3.

Karner-Huuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142,* 434 – 438.

Keklik, D. E., & Keklik, I. (2013).Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84,* 646 – 651.

Kumari, A. (2015). Academic self-handicapping in adolescents: Predictors and Implications. *International Journal of Education and Psychological Research, 4 (4),* 51-54.

Kumari, A., & Venugopal, K. (2018). Adolescents' use of Self-Handicapping strategies in Academic context. *International Journal of Education and Psychological Research, 7(4),* 13-17.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality, 32 (3),* 247-256.

Leondari, A.,& Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 595–611.

Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010).Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion, 34,* 242–252.

MacKinnon, D. P., Cheong, J., & Pirlott, A. G. (2012). Statistical mediation analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological,* ch.18, 313–331.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28,* 1–36.

McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology, 42,* 72–81.

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

McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008b). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology, 44,* 292–311.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: Afurther examination. *Contemporary Educational Psychology, 2*6, 61-75.

Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of science, 16*, 114-118.

Nechita, F., Alexandru, D. O., Turcu-Ştiolică, R., & Nechita, D. (2015). The Influence of personality factors and stress on academic performance. *Sciences Current Health Journal, 41 (1),* 47-61.

Nordbotten, T. (2011). *Motivational climate and self handicapping in elite junior golf.* Paper submitted in fulfillment of the requirements for the Master`s degree. Norwegian school of sports sciences.

Nosenko, E. L., Arshava, I. F., & Nosenko, D. V. (2016). Personality predictors of self-handicapping as a behavioral manifestation of the individual's self-efficacy deficit. *International Journal of Personality Psychology, 2(1),* 44-50.

Park, S. W., & Brown, C. M. (2014). Different perceptions of self-handicapping across college and work contexts. *Journal of Applied Social Psychology, 44,* 124–132.

Perera, H. N., Mcllveen, P., & Oliver, M. E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between

personality and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 85,* 440–457.

Petersen, L-E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences, 56,* 133–138.

Preeti, P., Kumar, R., Behmani, R., & Singh, K. (2016). Impact of self-esteem and adjustment on academic performance of adolescents. *Indian Journal of Health And Wellbeing, 7(1),* 133-135.

Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*, NY: Plenum Press, Ch 3, 69-106.

Rhodewalt, F. (2008). Self-handicapping: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. *Social and Personality Psychology Compass, 2*, 1255-1268.

Rhodewalt, F., Tragakis, M. W., & Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: Linking self-aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality, 40*, 573–597.

Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1–8.

Rosander, P., & Backstrom, M. (2014). Personality traits measured at baseline can predict academic performance in upper secondary school three years late. *Scandinavian Journal of Psychology, 55*, 611–618.

Ross, S. R., Canada, K. E., & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 32,* 1173–1184.

Schouten,P. G.,& Handelsman,M. M. (1987). Social basis of self-handicapping: the case of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13*,103–110.

Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping, Global or domain-specific construct. *Learning and Individual Differences, 27,* 134–143.

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping — The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences 21,* 699–709.

Senko, C., & Dawson, B. (2016). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. http://dx.doi.org/ 10. 1037/ edu0000160

Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences, 66,* 160–164.

Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 101–119.

Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: forms, influencing factors and measurement. *Československá psychologie*, 173-188.

Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology, 96(2),* 251–264.

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

Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality, 80,* 59-79.

Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15(4),* 879-890.

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining

gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences, 69,* 33–44.

Zuckerman, M., & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality, 73*, 411-442.

The causal relationships among some motivational and personal variables, academic self-handicapping and academic achievement for the first-year students at faculty of education

Dr. Zeinab Shaban Rezk
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Abstract:

The present research aims to examine the casual relationship between number of motivational and personal variables (self esteem, achievement goal orientation "mastery approach, mastery avoidance, performance approach, performance avoidance", conscientiousness, and neuroticism) as independent variables, and academic self-handicapping as intermediate variable, and academic achievement as dependent variable in the light of proposed path analysis, among the first year students with a total number (348, 52 males , 296 females) who enrolled in English, Physics, Chemistry, and Biology concentrations. The Academic Self Handicapping Scale was used in addition to Global Self-Esteem Scale, Achievement Goal Orientation Scale, Conscientiousness, and Neuroticism Sub-scales. The research findings have shown there exist negative effects of (self-esteem, mastery approach goals, and conscientiousness) on external academic self-handicapping, positive effects of performance approach on external academic self-handicapping too. The results also revealed significant negatively effect of mastery approach on internal academic self-handicapping, positive effects of (mastery avoidance, neuroticism) on external academic self-handicapping. negatively direct effect of academic self-handicapping on academic achievement. Also, academic self-handicapping partially mediated the effects of (self esteem) on academic achievement. academic self-handicapping fully mediated the effects of (mastery approach, conscientiousness) on academic achievement which might shed light on the importance of the mediating role of the academic self-handicapping in illustrating some of the motivational and personal variable effects in the academic achievement.

Keywords: Academic self-handicapping, academic achievement, self-esteem, achievement goal orientation, conscientiousness, and neuroticism