الإسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذاتي الأكاديمي

رافع عقيل الزغول الهنوف محمد الدبابية أيسر منير أبو طالب
قسم علم النفس الإرشادي التربوي- جامعة اليرموك
rzghoul@yu.edu.jo alhanouf32@gmail.com abutaleb.aysar@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف الى الاسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذات الأكاديمي. وتكونت العينة من (220) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية من جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس تعويق الذات الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية. بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية. إضافة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي قد فسّر (5.8%) في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي. كما أنّ مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية معًا يفسران (8.5%) في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية الأكاديمية، مفهوم الذات الأكاديمي، تعويق الذات الأكاديمي

The relative contribution of academic intrinsic motivation and academic self-concept to academic self-handicapping

Rafea Aqeel Zghoul Alhanouf Mohammad Aldabaibeh Aysar Muneer Abu-Taleb
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
rzghoul@yu.edu.jo alhanouf32@gmail.com abutaleb.aysar@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the relative contribution of academic intrinsic motivation and academic self-concept in academic self-handicapping. The sample consisted of (220) male and female students from scientific and humanities colleges in Yarmouk university. The sample answered on the academic intrinsic motivation scale, the academic self-concept scale, and the academic self-handicapping scale. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences between the means of the academic self-concept due to the variables of gender and college. The results also indicated that there were statistically significant differences between the means of academic intrinsic motivation due to the gender variable, and there were no statistically significant differences between the means of academic intrinsic motivation due to the college variable. In addition, there were no statistically significant differences between the means of academic self-handicapping due to the variables of gender and college. The results also indicated that academic self-concept explained (5.8%) in predicting academic self-handicapping. Also, the academic self-concept and academic intrinsic motivation together explain (8.5%) in predicting academic self-handicapping.

Keywords: Academic Intrinsic Motivation, Academic Self-Concept, Academic Self- Handicapping

تاريخ قبوله للنشر (2023-07-26) تاريخ تسلم البحث (2023-01-05)

مقدمة

تتوافق مرحلة التعليم الجامعي مع مرحلة عمرية تشكل أساسًا في تكوين الفرد لذاته، حيث غالبًا ما يدرس الطلبة في الجامعة في العشرينات من عمرهم، وتشكل صورة الذات لديهم أهمية كبيرة فهم يسعون للحفاظ عليها عبر تحقيق النجاحات، ولكن في حال عدم القدرة على ذلك فيبدأ البحث عن طرق أخرى تحافظ على صورة الذات. ومع تكرار الامر يصبح تعويق الذات سمة لديهم، وقد تلعب الفاعلية الذاتية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي دورًا هامًا في هذه السمة.

تعويق الذات الأكاديمي

إن بحث الإنسان المتواصل عن القبول في محيطه، وحرصه على الحفاظ على صورته عن نفسه قد يدفعه أحيانًا إلى الدفاع عن ذلك بصورة تسبب له العديد من الإخفاقات لاحقًا، فازدياد الأعباء الملقاة على كاهله من مهمات أكاديمية وواجبات وامتحانات تشكل ضغطًا يتطلب العمل على حل هذه الضغوط وليس العمل على تعويق إنجاز مسبباتها.

وقد اختلف الباحثون في تعريف تعويق الذات، إلا أن معظمهم اتفق على أن هذا المفهوم يتضمن خلق عوائق أمام الأداء الناجح في المهام ذات الأهمية للفرد، والتي قد تكون نتيجة لعمل ما كحضور حفلة في الليلة التي تسبق الامتحان أو التقاعس عن العمل كالفشل في الدراسة للامتحان. وبالتالي إما أن تكون إعاقة ذاتية للسلوك كوضع عائق أو افتقار في أداء السلوك ذاته، وفي كلا الحالتين فإن تعويق الذات يحدث قبل المهمة أو بالتزامن معها وليس بعدها. إذا يعمل على توفير حجة للتبرير وليس عذرًا حقيقيًا، فمثلًا أن يقول الفرد أنه أخفق في الامتحان لأنه كان متعبًا هو عذر حقيقي، أما إذا تعمد السهر ليستخدم قلة النوم كحجة لإخفاقه المتوقع فإنه هنا يستخدم استراتيجية لإعاقة الذات (Urdan & Midgley, 2001). ويختلف تعويق الذات الأكاديمي عن العزو، حيث أن تعويق الذات الأكاديمي يحدث قبل أو أثناء القيام بالمهمة في حين أن العزو يحدث بعد المهمات.

ويتضمن تعويق الذات عددًا من أنماط السلوك والتصرفات، قد تكون قليلة الظهور كالخجل وتقلب المزاج، أو لا يتم اللجوء إليها كثيرًا كالتسويف وتعاطي المخدرات أو الكحول. إضافة إلى أنماط سلوكية أخرى مثل قلة الجهد المبذول، والتظاهر بالمرض، والأعذار، وقلة النوم، واللهو مع الأصدقاء أو المشاركة في الأنشطة بشكل مفرط. إذ يتم استخدام استراتيجيات غير تكيفية للحفاظ على تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة والجامعة (Clarke, 2018).

ويلجأ الأفراد إلى تعويق الذات الأكاديمي غالبًا لحماية ذاتهم الإيجابية وسمعتهم العامة، وكذلك حينما يعتقدون أن قدرتهم ثابتة نسبيًا وتكون ثقتهم بنفسهم متدنية، مما يؤدي إلى توجههم إلى سلوكيات تعيق أداء المهمات. وقد يعمد الأفراد كذلك في تعويق الذات الأكاديمي إلى إخفاء المشاعر الدونية لديهم وخوفهم من الفشل وامتلاكهم لكفاءة ذاتية منخفضة. كما أن سوء التكيف والعزو الخارجي وتوقع الفشل تجعل الفرد يتجنب المهمات مما يجعله يتخذ من إعاقة الذات نمطًا متكررًا في حياته (Maata et al., 2002).

إضافة إلى ذلك فإن استخدام تعويق الذات قد يقلل الدافع نحو المستقبل إذ تعيق فرص تحقيق الأهداف خاصة عندما تكون توقعات النجاح منخفضة. مما يدفع الأفراد إلى تخصيص وقت أقل للدراسة، وتقليل الثقة بالنفس ورفاه الشخصية وتحقيق المهام على المدى البعيد، فالأفراد الذين يستخدمون إعاقة الذات يكونون أكثر عرضة للاكتئاب والقلق والإجهاد، لذلك فإن استخدام هذه الاستراتيجية يعيق التعلم ويؤدي إلى اللامبالاة. ويعتقد الفرد الذي

يلجأ إلى تعويق الذات أن كفاءته يمكن اثباتها ولكنها ليست متزايدة، كما أنه لا يثق في قدراته، وبناء على ذلك فإن النتائج المترتبة على هذه الاعتقادات تؤدي به إلى الاعتياد على إعاقة الذات، مما ينتج عن هذا الاعتياد سلوكيات تعويق الذات التي تلازم الفرد مما يؤثر على توافقه وسعادته (Zuckerman & Tsai, 2005).

يعد الفريد إدلر (Alfred Adler) من أوائل من أشار في نتائج أبحاثه إلى أن تعويق الذات ناتج عن تهديد تقدير الفرد لذاته، إضافة إلى الخوف من الفشل في حضور الآخرين، ويتضمن ذلك قلق في إدارة الانطباع، كما ويُوْجِد الفرد المعوق لذاته تفسيرات غامضة للسلوكيات تكون مفيدة له ومقنعة (Want & kleitman, 2006). ويشير هيجنز (Higgins, 1990) إلى أن إدلر قد وضع الدعامات الاساسية لتعويق الذات وذلك عبر ما أشار إليه في تقدير الذات، حيث أوضح أن دوافع الأفراد مشتقة من الحاجة إلى التعويض عن مشاعر الدونية، والنقص، إذ يرى أن الهدف الأول الذي تندرج تحته أنماط السلوك هو حماية الذات.

وتتبع إعاقة الذات من دافعين: الأول دافع قريب الأجل يتمثل في المخاوف من الوضع الحالي. والثاني دافع بعيد الأجل الذي يعبر عن خصائص الشخص النابعة من خبراته ودوافعه الشخصية السابقة التي يتعلم منها استخدام استراتيجيات تعويق الذات بدلًا من الاستراتيجيات الصحيحة (Wusik, 2013).

الدافعية الداخلية الأكاديمية

يكمن جوهر الدافعية الداخلية بأن الفرد يؤدي المهمات التي يستمتع بها، أي لمصلحته الخاصة، حيث تتحقق المتعة في ذات النشاط، ولكن تركز الدافعية الداخلية الأكاديمية بشكل خاص على التعلم. نشأت الدافعية الداخلية الأكاديمية عام (1985) على يد جوتفريد (Gottfried) اعتمادًا على نظريات الدافعية الداخلية بما في ذلك الاستمتاع في عملية التعلم ذاتها، وحب الاستطلاع، والتعلم عبر التحدي والمهمات الصعبة، والمثابرة وتوجهات الاتقان، والانغماس بالمهمات. في حين أن الدافعية الداخلية الأكاديمية تتعلق بشكل خاص بالمدرسة والمجال الأكاديمي، كما أن لها أثر على الدافعية الداخلية ككل؛ لأن الأساس المفاهيمي والتعريف مشتقان مباشرةً من نظرية الدافعية الداخلية وأبحاثها. هذا الترابط في المدرسة ذو أهمية كبيرة حيث أن الأطفال ذوي الدافعية الداخلية الأكاديمية العالية لديهم تحصيل أعلى وتصورات أفضل لكفاءتهم الأكاديمية، وقلق أكاديمي أقل من الطفولة إلى المراهقة (Gottfried et al., 2001).

ويعرف ويجفيلد وإكليس (Wigfield & Eccles, 2002) الدافعية الأكاديمية بأنها رغبة الطالب المتمثلة في الإقدام والمثابرة ومستوى الاهتمام بالمواضيع الأكاديمية، عندما يحكم على كفاءته من خلال معايير الأداء أو التفوق. كما يعرفها توق وآخرون (2003). بأنها رغبة المتعلم التي تدفعه إلى الانتباه للمواقف التعليمية والإقبال عليها والاستمرار فيها حتى يتحقق التعلم.

ويرى دي بونو (De Bono, 2010) أن المشاكل التي تواجه الأشخاص تمثل في حقيقتها الدافع أو الحافز لتوليد أفكار جديدة، وذلك لأن المشكلة تمثل دائمًا الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده. كما ويضيف ماير (Myers, 1945) أن أهمية الدافعية تكمن في أنها أساس تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد والمجتمع، حيث أن الدافعية تحقق النجاح في العمل الذي يعد المعيار الموضوعي لتقييم المجتمع لأفراده ومؤشرًا لنجاح الفرد في مختلف جوانب الحياة.

وهناك مصدران للدافعية الأكاديمية حسب منبع استثارتها وهما: الدافعية الداخلية، والتي تنبع من ذات المتعلم حيث يكون مدفوعًا برغبته الداخلية لإرضاء ذاته، والحصول على ما يميل إليه من مهارات ومعارف.

والدافعية الخارجية، والتي يكون فيها المتعلم مدفوعًا للتعلم لإرضاء الآخرين. وتعتمد الدوافع على ثلاثة عناصر أساسية وهي عنصر التحدي، والفضول، والاعتماد على الذات (علاونة، 2004).

كما وفُسِّرت الدافعية الأكاديمية من خلال عدد من النظريات، منها: نظرية إدوارد دي بونو والتي تفترض أن الدافعية الأكاديمية هي جهد الفرد المستمر المتواصل، وهي الأفكار المتولدة في لحظة استبصار والتي يتم التوصل إليها بطريقتين: محاولة تحسين الطرق المتبعة للاستبصار، وإزالة العوائق التي من شأنها التسبب بانعدام القدرة على الإبتكار (De Bono, 2010). ونظرية تقرير الذات لديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) والتي تفترض أن الطلبة يعتقدون بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخارجية، مما يشعرهم بالكفاية والفعالية التي هم مدفوعون إلى تنميتها بصورة طبيعية مما يسبب النجاح ويعزز جهدهم بالإتقان ويرفع مستوى دافعيتهم الداخلية لأداء مهام مشابهة، في حين أن الشعور بعدم الكفاية يسبب ضعف دافعيتهم الداخلية وبالتالي ضعف الجهد في إتقان أداء المهام. وأن الأفراد يكونون مدفوعين داخليًا لأداء المهام من خلال توفر شرطين، هما: أولًا– الفاعلية الذاتية العالية، وتشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح. ثانيًا– إدراك المحددات الذاتية، وتشير إلى أن الأفراد لديهم القدرة على التحكم بقدراتهم ومعرفة حدودها حيث يتجنبون ما يفوق قدراتهم من أنشطة.

مفهوم الذات الأكاديمي

يشير مفهوم الذات إلى إدراكات الفرد الكلية والمتضمنة لمكانته ودوره ووضعه الاجتماعي، وانطباعه عن شكله ومظهره وعما يحب ويكره، وأسلوب تعامله مع الآخرين، وما يمتلكه من اتجاهات وخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية، وكيف يراه الآخرون وكيف يحب أن يكون (النصار وآخرون، 2006).

وعادة تقاس قيمة الذات في المجتمعات بالتحصيل والأداء الدراسي والعلاقات الاجتماعية، اذ أن الكفاءة والانتاجية مؤشرات نسبية لقيمة الشخص في المجتمع، فالطالب الذي يمتلك ثقة متدنية بالذات يُبدي عدم الاهتمام والتشاؤم وعجزا بالمهام الدراسية، ويفقد المثابرة والحماس بسرعة، كما يصف نفسه بصفات سلبية، ويتعامل مع الغضب والاحباط بطريقة سلبية، ويكون سلوكه انتقاميًا وذلك فيما يتعلق بنفسه وفيما يتعلق بالآخرين (Schaeffer & Maiman, 1989).

ويعد كارل روجرز أول من قدم مصطلح مفهوم الذات، وفصله إلى فئتين: الذات الحقيقية وهي الوعي بقدرة الفرد على تنمية ذاته ويُشار إليها بأنها الطبيعة الفعلية للفرد. والذات المثالية وهي ما يريد الفرد أن يكون أو ما يرغب الفرد أن يكون عليه. أما شافيلسون وزملائه (Shavelson et al., 1976) فقد ذكروا أن مفهوم الذات العام يقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمي الذي يمكن أن يقسم إلى مجالات المواد الدراسية كمفهوم الذات باللغة العربية أو الرياضيات، ومفهوم الذات غير الأكاديمي الذي يمكن تقسيمه إلى مفهوم الذات الجسمي أو الاجتماعي.

ويحدد شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus, 1982) سبعة خصائص لمفهوم الذات، وهي: أولًا– التنظيم (Organized) حيث يقوم الفرد بإعادة صياغة وتصنيف خبراته التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته وتشمل ما يدور في بيئته المحيطة من عائلة ومدرسة وأصدقاء أي أن هذه التصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى. ثانيًا– تعدد الجوانب (Multifaceted) ويشير إلى أن نظام التصنيف يشكل عدة مجالات كالقدرة والجاذبية الجسمية والتقبل الاجتماعي وهذا يعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه الآخرون. ثالثًا– الهرمية (Hierarchical) حيث تشكل جوانب مفهوم الذات هرمًا، تكون خبرات الفرد في المواقف الخاصة في القاعدة، ومفهوم الذات في القمة، ويقسم إلى: مفهوم الذات الأكاديمي، الذي ينقسم وفق المواد العلمية المختلفة، ومفهوم

الذات غير الأكاديمي الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات والتي تنقسم إلى جوانب أكثر تحديدًا كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي. رابعًا– الثبات (Stable) حيث أن الثبات النسبي من صفات مفهوم الذات العام، أي أن الاتجاه نحو قاعدة الهرم يتحدد بناءً على المواقف ويصبح أقل ثباتًا وأكثر تنوعًا اعتمادًا على تلك المواقف. خامسًا– التطور (developmental) حيث يتصف مفهوم الذات بالنمائية، أي أن الأطفال في بداية حياتهم غير قادرين على تمييز أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم وغير قادرين على التنسيق بين أجزاء خبراتهم، ومع نمو الطفل يصبح قادرًا على إيجاد التكامل بين الخبرات والمفاهيم التي تزداد مع نموه مما يجعله يشكل إطارًا مفاهيميًا واحدًا. سادسًا– التقييم (Evaluation) والوصف (Descriptive) إذ يقوم الأفراد بتطوير وصفً لذواتهم في موقف معين، فقد يصف الفرد نفسه بأنه غاضب ويُكَوّن بهذا تقييمات لذاته في تلك المواقف، هذه المعايير قد تصدر بناء على معايير مطلقة (كالمثالية) أو معايير نسبية (مقارنة بالآخرين) أو تقييمات مدركة قام بها الآخرون، وتتفاوت أهمية البعد التقييمي حسب الفرد والموقف. سابعًا– التمييز (Differentiable) حيث يتمايز مفهوم الذات عن الذات بنوعين من المفاهيم: مفهوم الذات للقدرة العقلية، إذ يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية؛ ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لمادة معينة كالرياضيات الذي يرتبط بالتحصيل الخاص بالرياضيات أكثر من ارتباطه بالتحصيل اللغوي مثلًا.

ويذكر ليو ووانغ (Liu & Wang, 2008) أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد مكونات مفهوم الذات العام الذي يصف تصور الطالب حول قدرته الأكاديمية المتكونة من تفاعلاته مع الأقران وأولياء الأمور والمعلمين. ولكن يتميز مفهوم الذات الأكاديمي عن مفهوم الذات العام، حيث أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط مع أنماط السلوك الأكاديمية (كالتحصيل الأكاديمي) بشكل مباشر (Marsh, 1990).

ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه وصف لكيفية تقييم وإدراك الفرد لقدراته بما تحتويه من المعتقدات العامة حول احترام الذات، والمرتبطة بإدراكات الفرد حول كفاءاته وقدراته الأكاديمية (McCoach & Siegle, 2003). كما ويعرفه شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus, 1982) بأنه: تقدير الفرد لنفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية مقارنة بالآخرين الذين لديهم ذات الواجبات والمهام الأكاديمية. ويضيف الهنداوي وآخرون (2001) أن هذه المقارنات تتم في إطار تفاعل الفرد الاجتماعي وما يرتبط به من إنجاز وتحصيل.

ويشير شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus) المشار إليه في العرسان (2011) إلى وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وذلك لارتباط مفهوم الذات الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، حيث أن الطالب ذو الإنجاز الأكاديمي الثري يتمتع بمفهوم عالٍ عن ذاته وقدراته الأكاديمية، مما يشكل دافعية نحو تنفيذ المهام المعرفية والسلوكية المختلفة كالتفكير والتذكر.

ويقسم مفهوم الذات الأكاديمي إلى مستويين: مفهوم الذات الأكاديمي العام، ومفهوم الذات الأكاديمي المحدد، كمفهوم الذات في العلوم أو الرياضيات. ولكونه بناء متعدد الأبعاد فهو يتضمن نوعين من المقارنات: الخارجية التي تقارن أداء الفرد بغيره من الطلاب، وداخلية التي تقارن أداء الطالب في أحد المجالات بأدائه في المجالات الأخرى. ومن هنا فإن مفهوم الذات الأكاديمي قد ينخفض بموضوع دراسي معين (كالرياضيات) أكثر من انخفاضه بموضوعات أُخرى إذا عانى الطالب من صعوبة في ذلك المجال (McCoach & Siegle, 2003).

وتشير بعض الدراسات إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يصبح أكثر ثباتًا مع التقدم في العمر، وينخفض في سن المراهقة المبكرة والمتوسطة إذ يكون في أدنى مستوياته في المراهقة المتوسطة وقد يمتد إلى مرحلة البلوغ (Cabaguing, 2018).

ويمتلك الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع عددا من السمات، فهم يقدّرون ويقيَمون قدراتهم الخاصة بكفاءة، ويقبلون التحديات والمنافسة، ويتحملون المغامرة، ويجربون أشياء وطرقًا جديدة في التعلم (Bong & Skaalvik, 2003). إضافةً إلى أنهم يطبقون استراتيجيات معرفية متنوعة، ولديهم دافعية لاستكمال المهام الأكاديمية الصعبة ووضع أهداف عالية. بعكس الطلبة الذين لديهم مفهوم ذاتي أكاديمي منخفض إذ تقل ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية، ويستخفون بمواهبهم ويتجنبون المواقف الأكاديمية التي تسبب لهم قلقًا وتوترًا، إضافةً إلى أن مصادرهم المعرفية والتحفيزية منخفضة (Cabaguing, 2018). وكذلك يفقدون المثابرة والحماس بسرعة إذ تبدو المهام لهم كأنها تسير دائمًا بالشكل الخاطئ فيستسلمون بسهولة ويشعرون بالخوف ويصفون أنفسهم بصفات سلبية (سيء، عاجز...الخ) وقد يواجهون الإحباط والغضب بطرق غير مناسبة (كالسلوك العدواني) (Schaeffer & Maiman, 1989).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة تم تقسيمها إلى فئتين أساسيتين، الأولى: بحثت في تعويق الذات الأكاديمي، مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الأكاديمية من حيث مدى امتلاك العينة لها والفروق وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الكلية)؛ والثانية: بحثت في العلاقة بين المتغيرات معًا. وفي هذا الجزء من البحث نستعرض الدراسات مرتبة تصاعديًا من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالتالي:

الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وفق الخصائص الديموغرافية:

أجرى مفضل وسليمان (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تعويق الذات لدى طلبة الجامعة، حيث أجاب أفراد الدراسة على مقياس تعويق الذات واختبار رورشاخ لبقع الحبر، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي بين طلبة السنة الأولى والأخيرة.

في دراسة أجراها كاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) هدفت إلى فحص العلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي وحساسية القلق والدعم الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة تحتوي (483) طالبًا جامعيًا في تركيا، أشارت الدراسة إلى عدد من النتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى وداعة وعلى (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تعويق الذات الأكاديمي وفق المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة، شملت العينة (400) طالبًا وطالبة من الجامعة أجابوا على مقياس تعويق الذات. أشارت النتائج إلى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات تعويق الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس أو التخصص.

في حين أن الدراسة التي اجراها غانم (2017) هدفت إلى معرفة مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم السطحي والعميق. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في الأردن. كما تم استخدام مقياسي التعويق الذاتي الأكاديمي وأساليب التعلم. أشارت النتائج إلى أن مستوى التعويق

الذاتي الأكاديمي كان متوسطًا. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وأساليب التعلّم تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وكذلك أجرى بلعاوي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية (العامة، الداخلية، الخارجية) لدى الطلاب المستجدين (العاديين والمتفوقين أكاديميًا)، وبيان الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديميًا في الدافعية الأكاديمية في بعديها الداخلي والخارجي. حيث تكونت العينة من (440) طالبًا من جامعة القصيم بالسعودية. شملت أدوات الدراسة مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية. وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أنّ مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى الطلاب العاديين جاء منخفضًا، بينما جاء متوسطًا لدى الطلبة المتفوقين.

وأجرى عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) دراسة هدفت تناول العلاقة بين التعويق الذاتي الأكاديمي والكفاءة الذاتية. وقد شملت العينة (793) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. كما تم استخدام مقياس تعويق الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية. وأشارت النتائج أن مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي كان متوسطاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي في ضوء متغير الجنس والتخصص.

وفي دراسة أجراها الحارثي (2020) هدفت إلى دراسة تأثير تعويق الذات الأكاديمي وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي. بلغت العينة (202) طالب وطالبة من جامعة أم القرى أجابوا على مقياس تعويق الذات الأكاديمي ومقياس توجهات الأهداف. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وأهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتوجهات الهدفية وتعويق الذات الأكاديمي تعزى للتخصص. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس لصالح الذكور. وتوسط تعويق الذات الأكاديمي للعلاقة بين توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي.

أما المالكي (2021) فقد تضمنت احدى أهداف دراسته الكشف عن اختلاف مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف الجنس، وعلاقته بالمرونة الأكاديمية، وقد شملت العينة (302) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة أجابوا على مقياسي الدراسة. ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس أو التخصص.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة معًا:

أجرى توماس وجادبويس (Thomas & Gadbois, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على تقدير الطلاب لذاتهم ووضوح مفهومهم عنها، والتعلم العميق أو السطحي والتنظيم الذاتي أثناء التعلم بتعويق الذات وأداء الامتحان. شملت العينة (161) طالب وطالبة من السنة الأولى في كندا، أجابوا على مقاييس الدراسة. أشارت النتائج إلى ارتباط تعويق الذات سلبيًا بوضوح بمفهوم الذات، والتعلم العميق، والتعلم المنظم ذاتيًا ودرجات الامتحان، كما ارتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتعلم السطحي وقلق الاختبار. كذلك أظهرت النتائج أن متغيرات وضوح مفهوم الذات، والتنظيم الذاتي، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأت بتعويق الذات.

وأجرى سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الدوافع الأكاديمية والتنافسية في تفسير تعويق الذات الأكاديمي. شارك (748) من طلاب المدارس الثانوية في الدراسة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتعويق الذاتي، في حين كانت العلاقة موجبة بين الدافعية الخارجية وتعويق الذات.

كذلك أجرى الخلايلة (Khalaila, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الداخلية واختبار القلق مع التحصيل الدراسي. تكونت العينة من (170) طالبًا وطالبة من تخصص التمريض شمال فلسطين المحتلة، كما وتم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومستوى القلق، والدافعية الداخلية. دلت نتائج الدراسة على أن مفهوم الذات المرتفع له علاقة مباشرة بزيادة التحصيل الدراسي، وأن للدافعية الداخلية ومستوى القلق علاقة بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

أما دراسة الخياط (2017) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية. حيث تكونت العينة من (370) طالبًا وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية. شملت أدوات الدراسة مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لمفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية كانا عاليين. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مفهوم الذات الأكاديمية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الدراسي، مكان السكن). وعدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية الأكاديمية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الدراسي، مكان السكن، طبيعة التخصص).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يُلاحظ أن بعض الدراسات قد ذكرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس (الخياط، 2017) بينما أشارت دراسات أخرى لوجود فروق (الحارثي، 2020)، وكذلك في تعويق الذات الأكاديمي إذ أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق وفق بعض المتغيرات الديموغرافية كجنس الطالب (وداعة وعلي، 2017)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق دالة (غانم، 2017)، مما يشير إلى وجود تناقض في نتائج الدراسات السابقة تستدعي البحث الحالي.

ورغم وجود بعض جوانب الشبه الا أن هناك العديد من الاختلافات، مثل تناول بعض الدراسات لتعويق الذات الأكاديمي كمتغير مستقل كدراسة الحارثي (2020) وعتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) ووداعة وعلي (2017) وغانم (2017) وكاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) إلا أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة.

كما أن الدراسات قد تناولت العلاقة بين اثنين من المتغيرات معًا، كدراسة سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) التي بحثت في الدافعية الاكاديمية وعلاقتها في تعويق الذات الأكاديمي، ودراستي الخياط (2017) والخلايلة (Khalaila, 2015) التي بحثتا العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي إلا أنها درست علاقتهما بمتغيرات ديمغرافية متنوعة في حين أن الدراسة الحالية درست قدرة المتغيرين للتنبؤ في تعويق الذات الأكاديمي. ويتضح وحسب علم الباحثين أنه لا يوجد دراسة لمعرفة درجة الاسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي بتعويق الذات الأكاديمي مما يبرر اجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تعويق الذات الأكاديمي من المفاهيم الحديثة المنتشرة بين الطلبة في مختلف لمستويات، وتتبع أهمية هذا المفهوم من كونه يعطي إيهامًا بحفاظ الفرد على صورته أمام نفسه، في حين أنه يرتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي وتوجهات الأهداف وكذلك دافعية الفرد نحو التعلم وإنجاز المهام الاكاديمية والواجبات المطلوبة منه. مما يعمل على خفض مفهوم الذات لدى الفرد بصورة عامة وخفض مفهوم الذات الأكاديمي على وجه الخصوص. لذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العوامل التي قد تسهم في التعويق الذاتي الأكاديمي ولمعرفة درجة الإسهام

النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي. وبالتحديد فقد عمدت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الخامس: ما الاسهام النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من موضوع تعويق الذات الأكاديمي والعوامل التي تتنبأ به ولا سيما الدافعية الداخلية ومفهوم الذات الأكاديمي، وتتمثل هذه الأهمية في جانبين: **أولًا: الأهمية النظرية:** تنبع الأهمية النظرية للدراسة من مساهمتها في الكشف عن العوامل التي تسهم في تعويق الذات الأكاديمي، إضافة إلى توفيرها لأدب نظري ودراسات سابقة غنية ذات علاقة بتعويق الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي. **ثانيًا– الأهمية العملية:** توفر نتائج الدراسة الحالية فرصة للباحثين في بناء برامج تدريبية لخفض مستوى تعويق الذات الأكاديمي بالاستناد على الدافعية الداخلية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي، إضافة إلى توفيرها لأدوات قياس في المتغيرات الثلاث يمكن الاستناد إليها.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة جامعة اليرموك في الأردن، كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة.

التعريفات الإجرائية

تعويق الذات الأكاديمي: هو انشاء الطالب لمعيقات وادعاء وجودها تقف في طريق النجاح لحماية تقدير الذات في حال الفشل (McCrea & Hirt, 2015)، ويعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

الدافعية الداخلية الأكاديمية: هي الرغبة في المشاركة والاستمتاع في الانشطة الأكاديمية المليئة بالفضول وحب الاستطلاع والإصرار والتحدي العلمي ومواجهة الصعاب. وتعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.

مفهوم الذات الأكاديمي: هو شعور الفرد تجاه ذاته كمتعلم وكيفية قيامه بدوره في البيئة التعليمية (Guay et al., 2003) ويعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة والعينة: شمل مجتمع الدراسة طلبة جامعة اليرموك من الكليات العلمية والإنسانية بالمستوى البكالوريوس ذكورًا واناثًا، والبالغ عددهم (42196) بواقع (16478) طالبًا، و(25718) طالبة. حيث تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية (استبانة الكترونية) من العينة في الفصل الدراسي الأول 2022/2021 عشوائيًا، كما يبين الجدول (1).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	74	33.6%
	أنثى	146	66.4%
	المجموع	220	100.0%
الكلية	انسانية	166	75.5%
	علمية	54	24.5%
	المجموع	220	100.0%

يظهر من الجدول (1) بالنسبة لمتغير الجنس أن (الإناث) هن الأعلى تكراراً والذي بلغ (146) وبنسبة مئوية (66.4%)، بينما (الذكور) هم الاقل تكراراً والذي بلغ (74) وبنسبة مئوية (33.6%). بالنسبة لمتغير الكلية يظهر أن الكليات (الإنسانية) هي الأعلى تكراراً والذي بلغ (166) وبنسبة مئوية (75.5%)، بينما الكليات (العلمية) هي الأقل تكراراً والذي بلغ (54) بنسبة مئوية (24.5%).

أدوات الدراسة

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :تم استخدام المقياس الذي طوره لو ووانغ (Liu & Wang, 2005) إذ تمت ترجمة المقياس إلى العربية، وإعادة ترجمته من قبل مختص للتأكد من صدق الترجمة، وتبين احتفاظ الفقرات بمضمونها. ويتألف هذا المقياس من مقياسين فرعيين: الثقة الأكاديمية للطلاب (10فقرات) ويقوم بتقييم مشاعر الطلبة وتصوراتهم حول كفاءتهم الأكاديمية، مثل "أنا جيد في معظم المواد الدراسية" و "معظم زملائي في الفصل أذكى مني"، وتقيسه الفقرات الفردية (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19)؛ والجهود الأكاديمية للطلاب (10 فقرات)، ويقيَّم التزام الطلبة بالعمل المدرسي ومشاركتهم واهتمامهم به، مثل "أنا مهتم بعملي المدرسي" و "أنا أدرس بجد من أجل اختباراتي". وتقيسه الفقرات الزوجية (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20). ويتمتع المقياس بصورته الاصلية بدلالات صدق وثبات مقبولة حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا بين (0.71) و(0.89).

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من الصدق بالطريقتين هما: أولا_ صدق المحكمين تم عرض المقياس على (8) من أعضاء هيئة التدريس، بتخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، حيث تم اعتماد اتفاق (7) محكمين محكًا لقبول الفقرة، وقد تم اجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية استنادًا لآرائهم.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: إذ تم تطبيق هذا المقياس والمقاييس الأخرى التي استخدمت في هذه الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ثم تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية كما يوضح الجدول (2).

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.403**	6	0.470**	11	0.559**	16	0.667**
2	0.609**	7	0.417**	12	0.469**	17	0.633**
3	0.428**	8	0.429**	13	0.643**	18	0.322**
4	0.305**	9	0.636**	14	0.573**	19	0.456**
5	0.304**	10	0.323**	15	0.495**	20	0.612**

يظهر من الجدول (2) ان جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس الكلي.

وبهدف استخراج ثبات الدرجات الكلية، ودرجات بعدي أداة الدراسة، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغة (30) فردًا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات ثبات الإعادة، كما تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على درجات التطبيق الأول والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

المقياس ومعاييره	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الثقة الأكاديمية	0.747	0.764	10
الجهود الأكاديمية	0.701	0.716	10
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	0.842	0.858	20

يظهر من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي (0.858)، ومعامل ثبات الإعادة بلغ (0.842)، ويتضح أن درجات المقياس تتمتع بثبات مرتفع مما يشير إلى قدرة المقياس على تحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: يجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، علمًا أن الفقرات (2، 4، 7، 9، 11، 13، 14، 16، 17، 20) سالبة تم عكس درجاتها. وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5−1) /3= 1.33

حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1−2.33)، درجة متوسطة= (2.34−3.67)، درجة مرتفعة= (3.68−5)

مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية: تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي قام العلوان والعطيات (2010) بتعريبه وتقنينه على البيئة الأردنية، نقلًا عن صورته الأجنبية الذي طورها ليبر (Lepper,2005). حيث يتكون المقياس من (24) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للدافعية الداخلية هي: تفضيل التحدي (Preference of Challenge) ويقاس بالفقرات الآتية: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22)، وحب الاستطلاع (Curiosity) ويقاس بالفقرات التالية: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23)، والرغبة في الإتقان باستقلالية (Desire of independent mastery) ويقاس بالفقرات التالية: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24) بواقع (8) فقرات لكل بعد.

ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين (8) أقل درجة، و (40) أعلى درجة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأولية (Lepper,2005)، أما في الأردن فقد قام العلوان والعطيات (2010) بالتحقق من صدق المقياس بطريقتي الصدق الظاهري وصدق البناء وكذلك تم التحقق من الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والاعادة حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بين (0.80– 0.89)، أما فيما يتعلق بإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فقد تراوحت بين (0.87– 0.84) وتعد هذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الاختبار.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم عرض المقياس على (8) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص وتم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض الفقرات واعتماد اتفاق سبعة محكمين محكًا لاستبقاء الفقرة.

أما فيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي للمقياس، فقد تم تطبيقه بصورته الأولية على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح الجدول (4).

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.293**0	7	.576**0	13	.671**0	19	.640**0
2	.584**0	8	.439**0	14	.624**0	20	.423**0
3	.443**0	9	.388**0	15	.587**0	21	.528**0
4	.529**0	10	.633**0	16	.723**0	22	.691**0
5	.583**0	11	.705**0	17	.679**0	23	.541**0
6	.399**0	12	.583**0	18	.570**0	24	.480**0

يظهر من الجدول (4) أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده,2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم التحقق منه بطريقتي الاتساق الداخلي وثبات الإعادة، إذ تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية التي ذكرت سابقًا، والبالغة (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج

معامل ثبات الإعادة، ومعادلة (كرونباخ ألفا) على درجات التطبيق الأول لحساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة، للدرجات الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية للعينة الاستطلاعية كما يوضح الجدول (5):

الجدول 5

معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

المقياس ومعاييره	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
تفضيل التحدي	00.821	0.839	8
حب الاستطلاع	0.703	0.708	8
الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.742	0.761	8
مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية	0.875	0.893	24

أما فيما يتعلق بتصحيح مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية: فيجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، علمًا ان المقياس لا يحتوي على فقرات سلبية. وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5–1) /3=1.33، حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1–2.33)، درجة متوسطة= (2.34–3.67)، درجة مرتفعة= (3.68–5).

مقياس تعويق الذات الأكاديمي: تم استخدام المقياس الذي طورته الصياح (2018)، حيث يتكون المقياس في صورته الأولية من (18) فقرة، أما فيما يتعلق بصدق وثبات المقياس في صورته الأولية، فقد تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على (9) محكمين، كما تم التحقق من صدق البناء حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.20) إلى (0.47). وجرى التحقق من الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.78)، وكذلك عبر طريقة الاتساق الداخلي اذ بلغ معامل الثبات الكلي (0.65)، وهي دلالات مقبولة.

ولأغراض التحقق من صدق وثبات الأداة في الدراسة الحالية فقد تم اتباع طريقتين للصدق وهما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم عرض الأداة على (8) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص، وتمت إعادة صياغة الفقرات كاملة لتناسب تعويق الذات الأكاديمي دون غيره من تعويق الذات، وقد تم اعتماد اتفاق (7) محكمين محكا لاعتماد الفقرة. وبناء على هذا الإجراء تم الاحتفاظ بجميع فقرات المقياس.

أما صدق الاتساق الداخلي للمقياس فقد تم التوصل إليه من خلال تطبيقه بصورته الأولية على العينة الاستطلاعية البالغة (30) طالبًا وطالبة كما ذكر سابقًا، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. كما يوضح الجدول (6).

جدول 6

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس تعويق الذات الأكاديمي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.655**0	6	.497**0	11	.591**0	16	0.376**
2	.344**0	7	.633**0	12	.228**0	17	0.359**
3	.401**0	8	.458**0	13	.376**0	18	0.464**
4	.354**0	9	.264**0	14	.612**0		
5	.417**0	10	.316**0	15	.536**0		

يظهر من الجدول (6) أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس الكلي.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تم التحقق من ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للمقياس، إذ تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا على درجات التطبيق الأول الذي بلغت قيمته (0.720)، أما معامل ثبات الإعادة فقد بلغت قيمته (0.712)، ويتضح من ذلك أن المقياس يتميز بثبات مقبول وهذا يدل على قدرة الاداة على تحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس تعويق الذات الأكاديمي: يتبع المقياس تدريج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة = 5، أوافق= 4، لا أستطيع أن أقرر=3، معارض= 2، معارض بشدة= 1)، ويتم عكس الفقرات السلبية وهي (3، 4، 5، 9، 10، 12، 13). وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5–1) /3=1.33، حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1–2.33)، درجة متوسطة= (2.34–3.67)، درجة مرتفعة= (3.68–5)

إجراءات الدراسة:

تم مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بأداة الدراسة، والتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة في صورتها الأوَّلية، والتحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة في صورتها النهائية. ثم تحديد مجتمع الدراسة، وتطبيق (توزيع) أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وذلك من خلال رابط الكتروني تم تصميمه وتحليل البيانات للوصول للنتائج ووضع التوصيات، وإدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفقاً لنظام الرزم الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Science) للإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة، التي بحثت في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي، وسيتم عرضها بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية، والدرجات الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي، كما في الجدول (7):

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ومتغيرات الدراسة

المقياس ومعاييره	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الثقة الأكاديمية	3.6686	.599210	متوسط
الجهود الأكاديمية	3.6186	.597150	متوسط
مفهوم الذات الأكاديمي	**3.6436**	**.552710**	**متوسط**
تفضيل التحدي	4.0642	.574310	مرتفع
حب الاستطلاع	4.2392	.503370	مرتفع
الرغبة في الإتقان باستقلالية	4.1710	.474160	مرتفع
الدافعية الداخلية الأكاديمية	**4.1581**	**.456450**	**مرتفع**
تعويق الذات الأكاديمي	**3.3338**	**.574440**	**متوسط**

يظهر من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي بلغ (3.6436) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية (4.1581) وبمستوى مرتفع، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تعويق الذات الأكاديمية (3.3338) وبمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي:

جدول 8

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	**3.7277**	**.53642**
	أنثى	**3.6010**	**.55775**
الكلية	انسانية	**3.6822**	**.56996**
	علمية	**3.5250**	**.48162**
الدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي		**3.6436**	**.55271**

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك كما في الجدول (9).

جدول 9

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لمفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.864	1	.864	2.884	.091
الكلية	1.084	1	1.084	3.616	.059
الخطأ	65.029	217	.300		

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. كما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α ≤0.05) في الدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى للجنس والتخصص؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية :

جدول 10

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.2686	.42521
	أنثى	4.1022	.46290
الكلية	انسانية	4.1544	.46430
	علمية	4.1698	.43542
الدرجة الكلية للدافعية الداخلية الأكاديمية		4.1581	.45645

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك كما في الجدول (11).

جدول 11

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) للدافعية الداخلية الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة Fالمحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.353	1	1.353	6.632	.011
الكلية	.003	1	.003	.012	.911
الخطأ	44.266	217	.204		

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وكما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α ≤0.05) في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟" للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول 12

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.4054	.48708
	أنثى	3.2976	.61237
الكلية	إنسانية	3.3434	.59226
	علمية	3.3045	.51990
الدرجة الكلية لتعويق الذات الأكاديمي		3.3338	.57444

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك في الجدول (13).

جدول 13

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لتعويق الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة Fالمحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.588	1	.588	1.780	.183
الكلية	.078	1	.078	.236	.627
الخطأ	71.616	217	.330		

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وكما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: " ما الاسهام النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Correlation coefficient) بين متغيرات الدراسة (مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الاكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي) والجدول (14) يبين ذلك

الجدول *14*

قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به

	مفهوم الذات الأكاديمي	تعويق الذات الأكاديمي	الدافعية الداخلية الاكاديمية
مفهوم الذات الأكاديمي	–	-.048	.423**
تعويق الذات الأكاديمي	–	–	−.240**
الدافعية الداخلية الاكاديمية	–	–	–

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05) **دالة إحصائيا على مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية، ووجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين تعويق الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية في ضوء ذلك تم إجراء تحليل الانحدار الخطي باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى معادلة الانحدار بطريقة الخطوة stepwise، والجدول (15) يبين نتائج تحليل الانحدار.

جدول 15

نتائج تحليل الانحدار

المتنبئات	قيمة " ف "	دلالة " ف"	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياريّ Beta	قيمة"ت"	دلالة قيمة "ت"	قيمة معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التفسير (R^2)
الثابت	10.085		2.077		6.002	.000	.240	
الدافعية الداخلية الاكاديمية		.000	0.302-	-.240	-3.652	.012		%5.8
المتنبيء:	**الدافعية الداخلية الاكاديمية.**							
المتنبأ به:	**تعويق الذات الأكاديمي.**							
الثابت	13.338	.000	2.364		6.569	.000	.292	%8.5
مفهوم الذات الأكاديمي			-.400	-.317	-4.429	.000		
الدافعية الداخلية الاكاديمية			-.190	-.183	-2.549	.000		
المتنبيء:	**مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الاكاديمية.**							
المتنبأ به:	**تعويق الذات الأكاديمي.**							

تبين من نتائج نموذج الانحدار الأول أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−3.652)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.012)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (−0.240)، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي ما نسبته (5.8%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

وتبين من نتائج نموذج الانحدار الثاني أن مفهوم الذات الاكاديمي يتنبأ أو يسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الاكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−4.429)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.000)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (−0.317)، كما تبين من النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الاكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−2.549)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.000)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا

(Beta) (−0.183)، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية ما نسبته (8.5%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الاكاديمي.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة جاء متوسطا، وجاء مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية مرتفع، في حين جاء تعويق الذات الأكاديمية بمستوى متوسط.

ويمكن عزو امتلاك العينة لمستوى متوسطًا من مفهوم الذات الأكاديمي إلى أن الطلبة في المرجلة الجامعية يمتلكون ثقة في أدائهم الأكاديمي لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية في الحياة الجامعية، إلا ان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم جاء بمستوى متوسط نتيجة عدم اكتمال الخبرة لديهم في هذا المفهوم حيث أن التقدم في المراحل التعليمية الجامعية والدراسات العليا يساهم في اكتمال هذا المفهوم نتيجة الخبرة الاكاديمية المتولدة عبر السنوات الدراسية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخياط (2017) والخلايلة (Khalaila, 2015).

كذلك تشير النتائج إلى امتلاك العينة لمستوى مرتفع من الدافعية الداخلية الأكاديمية ويمكن عزو ذلك إلى أن طلبة الجامعة يسعون إلى الدراسة الجامعية لأجل الدراسة نفسها، حيث تشكل تخصصاتهم الجامعية شعورًا بالاستمتاع لديهم، ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن الطلبة لديهم دافع مرتفع لتحقيق ما يطمحون اليه ويمتلكون مستوى من التحدي والمثابرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017) التي أشارت إلى امتلاك أفرادها مستوى مرتفعًا من الدافعية الأكاديمية، بينما تختلف مع دراسة بلعاوي (2018) التي أشارت إلى امتلاك طلبة الجامعة العاديين مستوى منخفضا من الدافعية الداخلية الأكاديمية. إضافة إلى ذلك فإن امتلاك العينة لمستوى متوسط من تعويق الذات الأكاديمي، يعزى إلى نظر طلبة الجامعة للنتائج المترتبة على الفشل، وخوفهم على تقديرهم لذاتهم مما يدفعهم في بعض الأحيان إلى اللجوء لتعويق ذاتهم عن المهمات الاكاديمية ولا سيما أن سمعة الطلبة أمام الأخرين تحتل مكانًة واضحًة لدى هذه الفئة العمرية (Sarwat & Frasat, 2014; Firoozi, et al., 2016). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (2017)، كما تتفق مع نتيجة دراسة عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. وتدل هذه النتيجة على أن الفروق بين الذكور الاناث في الوقت الحالي قد تلاشت، حيث أن كلا الجنسين يحمل مفهومًا عن ذاته لا يقل في مستواه عن الجنس الأخر، حيث أن النظرة الحالية إلى القدرات لا تحمل فروقًا بين الذكور والإناث حيث لم يعد هناك تصورًا حول إمكانية التحاق الذكور بتخصصات لا تستطيع الإناث الالتحاق بها أو العكس (Matovu, 2014). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017). بينما تتفق مع نتيجة دراسة المالكي (2021).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الكليات العلمية والإنسانية يلتحق بها الطلبة بمستوى مفهوم ذات أكاديمي متقارب، حيث أن الطلبة في كل الكليات يحققون إنجازات تحافظ على مفهومهم لذواتهم (Matovu, 2014). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المالكي (2021) وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس أو للكلية على مفهوم الذات الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم الطلبة في الجامعة يدرسون في التخصصات التي اختاروها

بأنفسهم وكانوا يسعون إليها منذ الثانوية العامة، حيث أن الطالب هنا يعي مستوى قدراته وامكاناته وتوجهاته مما يساعده في اختيار مساره في الثانوية العامة ويليها الجامعة، وبالتالي فهو واعٍ لما يحب ان يبذل فيه مجهودًا ويستمتع به وما لا يحقق له ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017).

مناقشة نتائج السؤال الرابع: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. وتقع هذه النتيجة في أحد أطراف التباين بين العديد من الدراسات التي تناولت فحص وجود فروق في تعويق الذات الأكاديمي بين الجنسين، حيث أن عددًا ممن أشار إلى وجود فروق وعزا ذلك إلى عوامل ثقافية واجتماعية ومعرفية، في حين أن الدراسة الحالية كانت تشير إلى عدم وجود فروق وتعزو ذلك كما يشير عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) إلى أن سمة الإعاقة الذاتية لا ترتبط بالجنس بقدر ارتباطها بالعوامل الانفعالية والاجتماعية والمعرفية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) الذي أشار الى امتلاك الاناث تعويق ذات أكاديمي بدرجة أعلى من الذكور، كما تختلف كذلك مع دراسة غانم (2017) التي أشارت الى امتلاك الذكور مستوى أعلى من الإناث في تعويق الذات الأكاديمي، ولكنها تتفق مع نتيجة دراسة مفضل وسليمان (2011) ودراسة وداعة وعلي (2017) وعتوم وزملائه (Atoum et al., 2019).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية، وقد يتم عزو هذه النتيجة إلى أن اختيار الطلبة للتخصص الذي يدرسونه بإرادتهم يقلل من تبنيهم استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي، حيث أنهم غالبًا ما يكون لديهم أهداف بعيدة الأمد يسعون إلى تحقيقها جرّاء إنهائهم لمتطلبات التخصص الجامعة ونيلهم للشهادة، إضافة إلى ذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود عدد من المواد المشتركة بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية مما قد يقلل الفارق في مستوى استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (2020) ودراسة وداعة وعلى (2017) ودراسة كاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) وعتوم وزملائه (Atoum et al,2019) .

مناقشة نتائج السؤال الخامس: أشارت النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي ما نسبته (5.8%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي يتنبأ أو يسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، كما تبين من النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية ما نسبته (8.5%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

يشير توماس وجادبويز (Thomas & Gadbois, 2007) إلى أن عدم امتلاك الطلبة ليقين وثقة بذاتهم أي انهم يمتلكون مفهوم ذات منخفض يؤدي بهم إلى استخدام أسلوب تعلم سطحي لا يضمن لهم النتائج المرجوة وبالتالي فإنهم يبحثون عن طرق أخرى للحفا على صورتهم عن ذواتهم مما يؤدي بهم إلى ارتفاع استخدامهم لاستراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي.

يشير بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik , 2003) إلى أن الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع يقدّرون ويقيمون قدراتهم الخاصة بكفاءة، ويقبلون التحديات والمنافسة، ويتحملون المغامرة، ويجربون أشياء وطرق جديدة في التعلم إضافةً إلى أنهم يطبقون استراتيجيات معرفية متنوعة، ولديهم دافعية لاستكمال المهام

الأكاديمية الصعبة ووضع أهداف عالية. بعكس الطلبة الذين لديهم مفهوم ذاتي أكاديمي منخفض تقل ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية، ويستخفون بمواهبهم ويتجنبون المواقف الأكاديمية التي تسبب لهم قلقًا وتوترًا Cabaguing, (2018). مما يعني أنهم يسعون إلى وضع حواجز تسبق المهمة تحسّبًا في حال الفشل فيها، وفي هذه الحالة فإن صورة الفرد عن ذاته لن تتأثر لأنه سيعزو سبب الفشل إلى العائق الذي قام بوضعه سابقًا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة توماس وجادبويس (Thomas & Gadbois, 2007) التي أظهرت في نتائجها أن وضوح مفهوم الذات، والتنظيم الذاتي، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأ بتعويق الذات لدى طلبة الجامعة. وكذلك دراسة سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتعويق الذاتي.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية، تم التوصل إلى عدد من التوصيات:

- إجراء برامج تدريبية تستند إلى مفهوم الذات الأكاديمي وإلى الدافعية الداخلية الأكاديمية للحد من مستوى تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة.
- إجراء بحث نوعي يقف على أسباب التناقض في نتائج الدراسات السابقة في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي تبعًا للخصائص الديموغرافية.
- إجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية التي تتناول العلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي بمتغيرات أخرى، مثل التوجهات الهدفية، المرونة الأكاديمية.

References

Al Harthy, S. (2020). The effect of academic self-disability and goal orientations on academic achievement among university students using causal modeling. Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences*, 25, 474-532.

Alawneh, Sh. (2004). *Motivation, General Psychology*, (edited by Muhammad Al-Rimawi). Al Masirah Publishing House.

Al-Hindawi, A. Al-Wazghoul, R. & Al-Bakour, N. (2001). Differences between aggressive and non-aggressive students in perceived parenting styles and academic self-concept. *The Message of Education and Psychology*, 5 (74), 76- 104.

Al-Khayyat, M. (2017). The relationship between academic self-concept and academic motivation among Al-Balqa Applied University students. *Mutah for Research and Studies*, 32 (5), 256-221.

Al-Maliki, A. (2021). Academic self-concept and its relationship to academic resilience among male and female students at Taif University. *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, 36 (1), 142-193.

Al-Nassar, S. Abu Hashem, S. & Salem, M. (2006). Motivation to read and its relationship to some personal and cognitive variables among middle school students. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 30 (40), 12-130.

Al-Sayyah, A. (2018). *Self-disability and its relationship to self-efficacy among Yarmouk University students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University.

Al-Ursan, S. (2011). *Beyond memory and its relationship to academic self-concept and learning motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Yarmouk University.

Atoum, A., Al-Momani, A. & Asayyah. A. (2019). Self-handicapping and its relation to self-efficacy among Yarmouk University Jordanian students. Current Research Journal of Social Sciences, 2(2), 93-102.

Balawi, M. (2018). Academic motivation (internal and external) among new students at Qassim University: a comparative study between ordinary and academically outstanding students, *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences*, 19 (2), 143-159.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really. *Educational psychology review*, *15*(1), 1-40 .

Cabaguing, A.M. (2018). Adaptation and Validation of Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ) for College Students. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, *5*(1), 57-66.

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.

de Bono. (2010). *Teaching thinking*. (Translated by Adel Abdel Karim and others), Dar Al-Safa for publication and distribution.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination, *Journal of human behavior*. New York: Plenum p.p 1-12.

Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, *10*(2), 45-49.

Ghanem, S. (2017) Academic self-handicap and its relationship to the superficial and deep learning styles of Arab university students. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, *77*(6), 631.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 3.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, *95* (1), 124.

Higgins, R. L. (1990). *Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches*.

Kalyon, A. Y. Ş. E., Dadandi, I., & Yazici, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *29*(3).

Khalaila, R. (2015*). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects*, Nurse Educ Today, 35(3):432-8. doi: 10.1016/j.nedt.2014.11.001.

Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review,* 6(1), 20-27.

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2008). Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, *27*(4), 242

Maata, S. A. M. I., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2002). Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of adolescence*, *25*(1), 31-46.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, *82*(4), 623.

Matovu, M. (2014). *A structural equation modelling of the academic self-concept scale* .

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, *25*(2), 61-65

McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2011). Limitations on the Substitutability of Self-Protective Processes. Social Psychology.

Mufaddal, M. & Suleiman, A. (2011). The dynamics of perception among people with self-disabilities from Talal University, the sixteenth annual conference on psychological counseling: psychological counseling and the will to change. Ain Shams University - *Psychological Counseling Center*, 367-321.

Myers, C. (1945). *Industral psychology*, (2nd) Oxford.

Sarwat, S. & Frasat, k. (2014). Gender differences in self-handicapping: the role of self-esteem and fear of negative evaluation. *Journal Of Gender & social issues*, 13 (1)' 45-56

Schaeffer, C.& Maiman, H. (1989). *Problems of children and adolescents and ways to help them*. (Translated by: Nassima Daoud, and Nazih Hamdi), University of Jordan, Amman.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, *74*(1), 3

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, *46*(3), 407-441.

Šimek, D., & Grum, D. K. (2010). The role of the different aspects of academic motivation and competitiveness in explaining self-handicapping. *Horizons of Psychology*, 19(1), 25-41 .

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(1), 101-119.

Touq, M., Qatami, Y. & Adass, A. (2003). *Foundations of Educational Psychology*, (3rd edition), Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

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

Wadaa, N. & Ali, I. (2017). Self-disability among students of Al-Mustansiriya University. *Journal of the College of Education*, 2, 193-216.

Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and individual differences*, *40*(5), 961-971.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Wusik, M. (2013). Socially positive behaviors as self- handicapping. Master thesis, The faculty of the Virginia polyte chnic institute and state university in partial fulfillment.

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of personality*, *73*(2), 411-442.