تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية

د. صبحي سعيد الحارثي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى

تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية

د. صبحي سعيد الحارثي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٤/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة تأثير إعاقة الذات وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة، بلغت عينة البحث ٢٠٢ طالباً وطالبة (١١٢طالباً، ٩٠ طالبة) من المستويات الدراسية (٣–٨) من جامعة أم القرى، بكليات العلوم الإنسانية والكليات العلمية. وتتراوح أعمارهم بين (٢١–٢٥) عاماً. تم تطبيق مقياس إعاقة الذات الاكاديمية ومقياس توجهات الأهداف، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد، ولكن معاملات الارتباط موجبة بالبعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء) بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالبة، بينما معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة ولكن معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة. ووجدت فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث.ما عدا توجهات أهداف الأداء. " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية. لا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات. توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي، كما أن إعاقة الذات تتوسط تأثير توجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات الأهداف، التحصيل الأكاديمي.

The impact of Academic Self-handicapping and Goals Orientation on the Academic Achievement of University Students. (Using Causal Modeling)

Dr. Subhy Saeed Al Harthy

Department of Special Education- College of Education

Umm Al-Qura University

Abstract:

The present study aimed to study the impact of self-handicapping and the goals orientation on the academic achievement of university students, the research sample reached 202 students (112 male, 90 female). The sample from the academic levels (3-8) from Umm Al-Qura University. Faculties of human sciences scientific faculties their age ranging (21-25) years. The academic self-handicapping measure and the goal orientation scale were applied. The study reached the following results: The correlation coefficient with the dimensions of the goals orientations is statistically significant at the level of 0.01 for all dimensions, but correlation coefficients are positive for the first factor (Mastery approach goals) and the fourth factor (performance –approach goals). Achievement correlation coefficients of the second factor (performance - avoidance goals), third factor (mastery- avoidance goals), and fifth factor (work-avoidance goals) are all negative correlation coefficients, while the self-handicapping correlation coefficient of both achievement and the first and fourth factor of goal orientations are negative but the rest of the goal orientations are positive. There are statistically significant differences between males and females in all research variables except performance goal orientation. In the first dimension of the "goals of mastery" and in academic achievement were differences in favor of females, the second factor "avoid performance" and the third-factor " mastery- avoidance goals " and the fifth-factor " work- avoidance goals " and also self- handicapping differences were in favor of males. There are no statistically significant differences between human and scientific colleges in all orientations of goals and academic achievement as well as self-handicapping. There were direct and indirect effects of goal orientation on academic achievement; Self- handicapping also mediates the impact of goal orientation on academic achievement

key words: Academic self- handicapping, goal orientation, academic achievement.

المقدمة:

يسعي الانسان دائماً للنجاح ويجد ويجتهد ليذلل العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه والظفر بالنجاح، إلا أن تفسير السلوك الإنساني معقد جداً وتفسيره يتطلب جهداً كبيراً حيث يوجد بعض الافراد ينخرطون في سلوكيات تقلل أو تمنع فرص النجاح لديهم. مما يجعل الحاجة ملحة للإجابة عن السؤال. لماذا ينخرط هؤلاء في مثل هذه السلوكيات التي مئالها الفشل، على الرغم من أن الانسان في حاجة للشعور بالرضا عن النفس، لكن الباحثين وجدوا أنه في بعض الأحيان يذهب الفرد إلى أبعد من أن يقوض فرص النجاح وذلك من أجل تجنب تحمل المسؤوليات عن الإخفاق في النجاح مما يجعله يتجنب الأداء بحجة عدم قدرته على أداء هذا العمل وهوما يعرف بإعاقة الذات self-handicapping. وهذا السلوك يتوقف على طبيعة الفرد وأهدافه التي وضعها لنفسه والتي تمثل المحرك للسلوك فقد تكون أهداف الفرد لها دافعية ذاتية وأحيانا تكون السلوكيات مرهونة بدافعية خارجية وأحيانا يعزف الفرد عن الأداء، كما أن لدى الفرد حاجة قوية لإلقاء اللوم على إخفاقاته على قوى خارجية مع الأخذ في الاعتبار الشخصية لنجاحاته يحمي هذا السلوك احترام الذات، ولكنه قد يجعله أيضًا يقوم بأشياء تجعله في الواقع أقل احتمالًا للنجاح (Sniezek,2001). وتعد إعاقة الذات من الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظا على تقديرهم لذواتهم وتجنب الفشل المحتمل، ويشمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ وعجز في السعي وغيرها (Moore, & ,2004)

Waruer فإعاقة الذات تسند تقدير الفرد لذاته على المدى القصير بتهيئة عذر مقبول لأداء الضعيف((2000, Convington) و إن التكيف السيء يؤدي الى تجنب المهمة والتوقعات الفاشلة والأعذار والعزو الخارجي التي يكون لها تأثيرات سلبية على إ عاقة الذات. (Maata, Statin, & Nurmi, 2002)

بعض الطلاب يتوقفون عن الاستذكار حتى آخر دقيقة قبل ليلة الاختبار وإن لم يكن ذلك فإنهم يخفضون جهودهم في الاستذكار وتبعا أداءهم المنخفض فهذه الظروف تظهر بوضوح أكثر من كونها نقص في القدرة، هذه الاستراتيجيات تسمي إعاقة الذات لأنهم في الغالب يخفضون أدائهم Urdan, and Midgley, 2001).

ويظهر بعض الطلاب عن عمد سلوكيات إعاقة الذات عندما يتوقعون أداءً ضعيفًا لمهمة أكاديمية لاحقة. ويربطون أدائهم المتدني بسلوكيات إعاقة الذات لتجنب تصور متوقع بنقص القدرة من قبل أصدقائهم، وهذا السلوك ليس قاصرًا على الطلبة منخفضي التحصيل أو العاديين بل إنه يظهر من قبل الطلبة المتفوقين والموهوبين حيث كشفت نتائج دراسة (Tadik & Eker, 2012) أن الطلاب الموهوبين ليسوا خاليين من سلوكيات إعاقة الذات، وأولئك الذين يعانون من تدني الكفاءة الذاتية والتركيز على أهداف الأداء هم أكثر عرضة لإظهار إعاقة الذات في تعليمهم المدرسي.

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على تفاعل وتكامل عناصرها والتي تتضمن الطالب، والمعلم، والمنهج الدراسي، وأدوات التقويم والإدارة وما تقدمه من

خدمات إرشادية، ويعد التحصيل الأكاديمي هو المؤشر المعبر عن نجاح العملية التعليمية وتحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها لذا نال التحصيل الأكاديمي الاهتمام من قبل المسؤولين والباحثين في مجال التعليم والتعلم. ويتأثر التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بالعديد من المتغيرات، منها توجهات الأهداف لديهم والتي ترتبط بطبيعة الطالب من جهة وبطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة، وطبيعة تعلمها من جهة أخرى (حسن، ٢٠١٠). وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

مشكلة الدراسة

علي الرغم من أهمية إعاقة الذات وأثارها السلبية علي الطلاب وتوجهات الأهداف، إلا إنه توجد ندرة في البحوث العربية التي تناولت هذا الموضوع وخاصة في المملكة العربية السعودية في المستوي الجامعي- في حدود علم الباحث- علي الرغم من وجود العديد من الابحاث التي ركزت علي اعاقة الذات في بلدان كثيرة (Jones & Berglas , 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Tucker, Vuchinich, & Sobell, 1981; Rhodewalt & Davison, 1986) ، ولكن توجد ابحاث تناولت إعاقة الذات ومتغيرات أخري. مثل دراسات (الحسيني، ٢٠٠٩ ، أحمد ، ٢٠١٠، مفضل وسليمان، ٢٠١١ ، شاهين،٢٠١٥، جعيص والحديبي ٢٠١٥)، ومن الملاحظ من خلال العمل في الجامعة لعدة سنوات أن بعض الطلبة تحصيلهم منخفض، وليس لديهم الدافعية ويأخذون سنوات طويلة لإنهاء الدرجة الجامعية (البكالوريوس) ولديهم من القدرات ما يحقق النجاح، إلا أنهم قد يكونوا تعرضوا لمشكلات

أخري مثل توبيخ معلميهم لهم أمام زملائهم ونجد البعض لديه عزوف عن المشاركة وعن الأداء رغم امتلاكهم مقومات وامكانيات أداء العمل المطلوب منهم.

بالإضافة إلى تعارض نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بتأثير النوع (ذكور، إناث) على إعاقة الذات حيث توصلت نتائج الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, McCrea & Boris ,2003; Sultan; Kanwal, 2014). ودراسة Smith, Sinclair and Chapman (2002) بينما توصلت بعض الدراسات إلى أن الإناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات ومنها : Ganda & Boruchovitch (2015)، Warner & Moore (2004) ولذلك اهتم الباحث بدراسة هذه المشكلة. والإجابة على الاسئلة الأتية:

١-لا توجد علاقة بين إعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

٢-لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٣-هل توجد فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات؟

٤-هل يوجد تأثير مباشر وتأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لتحديد ما يأتي:

١-العلاقة بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٢-الفروق بين الطلاب والطالبات في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٣-الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٤-التأثير المباشر وغير المباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

١- فهم العلاقة بين مفهومي اعاقة الذات وتوجهات الأهداف له تطبيقات مهمة ومردود ايجابي على العملية التعليمية.

٢- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم صفات الطلاب ذوي إعاقة الذات مما يسهم في التخطيط واقتراح بعض الإرشادات النفسية للوقاية من إعاقة الذات الأكاديمية. حيث تساعد النتائج القائمين على العملية التعليمية للتعرف العوامل المساهمة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بحيث يتم إعداد البرامج التدريبية لتحسين التحصيل الأكاديمي.

٣-قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه عملية التدريس والإرشاد للطلبة بالجامعة وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات من جانب المعلمين باتباع أساليب تستند إلى أسس علمية صحيحة.

٤-إن فهم اعاقة الذات وتوجهات الأهداف يسهم في تحسين معرفتنا بعملية التعلم.

٥- إثراء الأدب النفسي الذي يبحث في العلاقات السببية والذي يوفر فهما أدق وأعمق للكيفية التي تربط المتغيرات بعضها بالبعض والتي توفر معلومات عن مستوى إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات الأهداف ، التحصيل الأكاديمي.

٦-يستفيدمن نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وأولياء الأمور بالتركيز على توجهات الأهداف التي لها تأثير إيجابي على تحصيل الطالب وبالتالي يتم تنمية هذه التوجهات ذات التأثير الإيجابي على التحصيل الأكاديمي.

٧-يستفيد أيضاً من هذا البحث معدوا المناهج والمواقف التعليمية والبعد عن المحتوى والمواقف التي تمثل عقبة أمام الطلاب مما يجعلهم يعزفون عن العملية التعليمية ويتبنون سلوك إعاقة الذات في المواقف الأكاديمية.

٨-لفت نظر الطلاب إلى إتباع أسلوب توجه الهدف نحو التعلم مما يجعل الطلبة في حالة رضا عن التعلم والسعي للتعلم من خلال دوافع ذاتية والابتعاد وليس لدوافع خارجية، واتباع أسلوب الفهم الجيد والابتعاد عن أسلوب الحفظ والتلقين.

مصطلحات الدراسة:

إعاقة الذات الأكاديمية:_Academic Self-handicapping

الاستراتيجيات غير التكيفية التي يستخدمها البالغين والأطفال لحماية وصيانة تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة (Alesi , Rappo & Pepi ,2015).

تعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على مقياس إ عاقة الذات.

توجهات أهداف: Goal orientations

هي الأسباب أو الأغراض الأساسية للانخراط في مهمة تعليمية (Elliot,2005).

تعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على توجهات الأهداف.

التحصيل الأكاديمي: Academic achievement

مدي استيعاب الطلبة لما حصلوا علية من خبرات معينة من خلال مقرات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

يعبر عنه إجرائيا: محصلة إجمالي نتائج المقرات الدراسية التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد أو عدة فصول دراسية ويهو ما يُعرف بالمعدل التراكمي.

الإطار النظري

إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-handicapping

اننا نعيش تحت ضغوط لكي نحقق النجاح في المجتمع، فالناس عادة يقومون أهدافهم وخططهم في الجوانب الاكاديمية والشخصية والمهنية، فبعضهم يعدون إعداد غير مناسب للتقويم فمثلا الطالب الذي لا يقوم بالإعداد الجيد للاختبار حتى مساء يوم الاختبار والرياضي الذي لا يحضر التدريبات بانتظام هذه اعدادات غير مناسبة لدى بعض الناس وبطريقة غير مألوفة فانهم يقومون بحماية تقدير الذات لديهم بإعاقة الذات، فإعاقة الذات مصطلح أطلق بواسطة Berglas and Jones في عام ١٩٧٨م ليشير إلى استراتيجية تعترض الأداء الناجح، فإعاقة الذات دائما الشخص إما أن يعذو الفشل لسبب خارجي حال دون حدوث النجاح أو يعذو النجاح إلى سبب داخلي (ان قدرته تغلبت على العوائق) وفي كلا الحالتين يقوم بحماية تقدير الذات، وأول الطرق التي تستخدم لقياس إعاقة الذات " التقرير الذاتي" والذي فيه يرى الفرد أن إعاقة الذات ترجع إلى المناخ المعيق من حوله وفيها يقدم الفرد الاعذار المحتملة بطريقة ذاتية ولا يمكن التحقق من صحتها، أما الشكل الثاني من إعاقة الذات هو إعاقة الذات السلوكية (وهي إعاقة مكتسبة) والتي تمثل مكون يقلل فرص النجاح (Hirt, Deppe, Et Gordon 1991)

يشير مفهوم إعاقة الذات إلى الاستراتيجيات غير التكيفية التي يستخدمها البالغين والأطفال لحماية وصيانة تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة (Alesi , et al. ,2015).وتؤكد دراسة Ferradás, Freire , Valle and Núñez

(2016) نظراً لوجود ظروف تنافسية عالية بالجامعة، يقود الخوف من الفشل بعض الطلاب إلى حماية قيمة الذات باستخدام استراتيجيات إعاقة الذات، وتحدث إعاقة الذات عندما يعيق الأفراد أنفسهم ويخلقون عقبات لأنفسهم قبل تقييم الأحداث (Clarke, 2018).

ويظهر بعض الطلاب عن عمد سلوكيات إعاقة الذات عندما يتوقعون أداءً ضعيفًا لمهمة أكاديمية لاحقة، ويربطون أداءهم المتدني بسلوكيات إعاقة الذات لتجنب تصور محتمل لنقص القدرة من قبل أصدقائهم، وإعاقة الذات ليست قاصرة على فئة محددة من الطلبة، حيث كشفت نتائج البحوث أن الطلاب الموهوبين ليسوا خاليين من سلوكيات إعاقة الذات، وأولئك الذين يعانون من تدني الكفاءة الذاتية والتركيز على أهداف الأداء هم أكثر عرضة لإظهار إعاقة الذات في تعليمهم المدرسي (**Tadik & Eker, 2012**). وتوصلت دراسة **Lucas, et al.(2007)** أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. ويظهر الذكور سلوكاً أقل تفاعلاً ومشاركة من الاناث في المدرسة **(Yu & McLellan, 2019)**.

يشير مفهوم إعاقة الذاتية الأكاديمية إلى استخدام الاستراتيجيات التي توجد الأعذار لأوجه القصور الأكاديمية، وبالتالي حجب الصلة بين الأداء الأكاديمي والسمات الشخصية. على سبيل المثال، في مواجهة الفشل المحتمل يختار بعض الطلاب الانخراط في سلوكيات مثل الحد من جهدهم، وتقليل وقت الدراسة، أو المماطلة بحيث يتمكنون من عزو الفشل الأكاديمي إلى هذه السلوكيات بدلاً من قدرتهم. وبمعني أخر، يعتقد هؤلاء الطلاب أنه من

الأفضل أن يفشل بسبب أنه كسول وليس بسبب أنه غبي ويمثل الدافع لإعاقة الذات الأكاديمية الشك في الذات الذي يخلق الرغبة في الحماية الذاتية (Urdan & Midgley,2001b، 1998؛ Covington). تشمل الأمثلة الأخرى لإعاقة الذات الأكاديمية المماطلة والانسحاب من الجهد، قلق الاختبار أو المرض، يتيح استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في البيئة المدرسية للطالب الحفاظ على مشاعر التقدير الذاتي في مواجهة عدم اليقين الأكاديمي، ويتفق معظم علماء النفس التربويين على أن إعاقة الذات الأكاديمية لا تتطور من نقص القدرة، ولكن من الحاجة إلى إنشاء تفسيرات للفشل الأكاديمي المحتمل (Urdan & Midgley,2001b)). ووجدت العديد من الدراسات الارتباطات السالبة بين إعاقة الذات والنتائج التعليمية المختلفة.

.(Schwinger, Wirthwein, Lemmer, Steinmayr, 2014).

تشير إعاقة الذات إلى أي نوع من النشاط أو الممارسة التي تجعل الفرد يعذو الفشل إلى العامل الخارجي (كعذر) ونجاح العامل الداخلي أي أنه ليس سبباً في الفشل (الحصول على الفخر) وبناء على هذه الاستراتيجيات يعتبر الطلاب الفشل هو نتيجة لعوامل خارجية وبالتالي لا يحاولون في تحسين أدائهم .(Burglass and Jones, 1978)

ويذكر (Urdan & Midgley ,2001) أن ذوي إعاقة الذات الاكاديمية يهتمون بكيفية ظهورهم للآخرين إذا فشلوا كما هو الحال في الأداء الفعلي للفشل وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة التي اجريت على طلاب الجامعات (Martin, Marsh, & Debus, 2001). وبغض النظر عن نتائج الأداء الأكاديمي فمن المرجح أن يقوم ذوي إعاقة الذات الاكاديمية بتوصيفات دفاعية خارجية

والحفاظ على موضع سيطرة خارجي أكبر من غير ذوي إعاقة الذات (Martin, et. al., 2001; Murray & Warden, 1992). يتفق معظم علماء النفس التربويين على أن إعاقة الذات الأكاديمية لا تزيد نتيجة نقص القدرة، ولكن نتيجة الحاجة إلى إنشاء تفسيرات للفشل الأكاديمي المحتمل (Urdan & Midgley,2001b) وبالتالي فإن من خلال إعاقة الذات، يمكن حماية قيمة الذات الشخصية (Akin, 2012). ومن نتائج احدى الدراسات التجريبية أنه عند إعطاء الفرصة للأفراد لأداء مهمة ما اختار الأفراد تناول دواء يثبط الأداء بدلاً من محاولة القيام بمهمة بدون الدواء حتى يكون لديهم عذر للفشل، لذا اختار المشاركون في التجربة السلوك الذي سمح لهم "بتأجيل (أو تقدير) الفشل، وبالتالي تمكين الأفراد من تجنب الآثار السلبية للأداء (Jones & Berglas, 1978).

وأثناء بحث بنية إعاقة الذات، حدَّد عدد من الدراسات مدى السلوكيات التي قد تُستخدم كعقبات ذاتية ومن أمثلتها: استخدام العقاقير أو الكحول الذي يثبط الأداء (Jones &Berglas, 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Tucker, et al., 1981),.أو اختيار الأداء في ظل ظروف صعبة أو تشتيت الانتباه (Rhodewalt & Davison, 1986)، والشعور بالقلق أو المزاج السيئ (Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985; Smith, et al., 1982). ويعتبر بعض الباحثين Kolditz & Arkin (1982) أن إعاقة الذات تمثل بشكل أساسي استراتيجية لتقديم الذات، أي الاستراتيجية المصممة لتقليل احتمالية أن يقوم آخرون بإعطاء سمات سلبية للأداء الضعيف، ومع ذلك، فمن المعقول أن يكون لإعاقة الذات في وقت واحد غرض رئيس وآخر فرعي

(Baumeister & Scher,1988). وبالأخذ في الاعتبار الجوانب النظرية، يمكننا أن نفترض أن استخدام إعاقة الذات هي استراتيجية محفوفة بالمخاطر، والتي يمكن أن تحمي تصور كفاءة الفاعل في عيون المراقب، ولكن يمكن أن تؤدي إلى تقييم سلبي للخصائص الشخصية للفرد القائم بالأداء إلى المدى الذي ينظر إليه على أنه عائق يمكن السيطرة عليه من قبل الفرد، داخلي ومستقر في الوقت المناسب (Hip-Fabek,2005).

توجهات الأهداف: Goal orientations

تم تعريف توجهات أهداف الإنجاز على أنها الأسباب أو الأغراض الأساسية للانخراط في مهمة تعليمية. **(Elliot, 2005)** في البداية، كان هناك نوعان من أهداف الإنجاز المحددة: أهداف الاتقان، ، وأهداف الأداء، حيث يركز الطلاب على إظهار كفاءتهم مقارنة بالآخرين **(Dweck, 1986).** في وقت لاحق قدم **arackiewicz(1997)** توجهات التجنب والتي تختلف عن أهداف الأداء، مما أدى إلى نموذج ثلاثي الأبعاد لأهداف الإنجاز يتكون من توجهات الإتقان وتوجهات الأداء وتوجهات تجنب الأداء. ويهدف الطلاب مع توجهات أهداف الأداء إلى إظهار الكفاءة الأكاديمية العالية للآخرين، ويهدف أولئك الذين لديهم أهداف تجنب الأداء إلى تجنب عدم الكفاءة بالنسبة للآخرين. الدراسات السابقة تميل لإظهار أن الاناث المراهقات أكثر توجها إلى الإتقان من الذكور، على الرغم من أن بعض الدراسات لم تصل إلى نفس الفروق بين الجنسين في الرياضيات **(Nie, & Liem, 2013)**. إلا

أنه يوجد اتجاه بأن الذكور يظهرون مستويات أعلى من السعي لتحقيق الأهداف **(Butler,2006).**

والتوجه نحو الهدف هو نمط متكامل من المعتقدات يؤدي إلى "طرق مختلفة للاقتراب من مواقف الإنجاز والمشاركة فيها والاستجابة لها" (Ames, 1992, p.261). وهو أيضاً المخطط أو النظرية العامة للفرد لمقاربة المهمة والقيام بالمهمة وتقييم أدائها في المهمة (Pintrich, 2000). تشير معظم النظريات إلى اتجاهين للهدف وهما إتقان وأهداف الأداء (Ames, 1992; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1984) ويركز الطلاب الذين يتبنون اتجاه هدف الأداء على قدرتهم مقارنة بقدرات الطلاب الآخرين، وعلى الحصول على درجات أفضل من الطلاب الآخرين، وعلى الموافقة الاجتماعية على إنجازاتهم. وحدد Meece, Blumenfeld and Hoyle(1988) الطلاب الذين لديهم اتجاه تجنب العمل بالإضافة إلى الطلاب الذين لديهم إتقان وهدف أهداف الأداء، حيث يركز الطلاب الذين يتبنون هذا التوجه على أداء المهام في أسرع وقت ممكن بأقل جهد ممكن. يميز بعض المؤلفين اتجاه تجنب آخر، وهو اتجاه تجنب الأداء وهو أن الأفراد مع هذا التوجه يسعون جاهدين لتجنب الأحكام غير المواتية لكفاءتهم (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). أن الهدف من اتجاه تجنب الأداء هو تجنب إظهار عدم القدرة، في حين أن اتجاه تجنب العمل يهدف إلى الحد من الجهد وينبع أساسًا من تصورات الطلاب بأن الدراسة نشاط عديم الفائدة أو غير مهم، وعلى الرغم من أن العديد من المؤلفين يميزون بين توجه الأداء وتجنب الأداء،

إلا أنه لم يتم اعتبار هذين الاتجاهين كعوامل مختلفة، في حين تم اعتبار اتجاه تجنب العمل كعامل منفصل (Rupčić & Kolić-Vehovec, 2004). في الآونة الأخيرة، اختلف الباحثون فيما يتعلق بالاتجاه الجديد في البحث عن الأهداف، مما يشير إلى أن الوجود المتزامن لأهداف متعددة سوف يرتبط بنتائج أكثر إيجابية، كما أن اتقان الهدف وأسلوب الأداء مستقلة تجريبياً وأن "وجود مجموعة من الأهداف لا يعني الغياب للنوع الآخر من التوجيه.

الدراسات السابقة:

سوف تعرض فيما يأتي الدراسات السابقة في محورين هما: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي:

أولا: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة ديتريش (1995) Dietrich بحثت هذه الدراسة الفروق بين الجنسين في إعاقة الذات، بلغت عينة الدراسة ٤٠ طالباً ،٤٠ طالبة، وتم جمع بيانات أدائهم في مهمة تعكس قدرتهم الأكاديمية العامة أو كفاءتهم الاجتماعية، أظهرت الدراسة أن الذكور يعانون من إعاقة الذات أكثر من الإناث.

وهدفت دراسة هيرت ومكريا وبورس (2003) .Hirt, et al إلى دراسة الفروق بين الذكور والاناث في إعاقة الذات، بلغت عينة الدراسة ٢٤١ طالباً وطالبة من جامعة انديانا (١٠٤ طالباً، ١٣٧ طالبة)، ومن نتائجها أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات.

ودراسة الحسيني (٢٠٠٩) والتي هدفت للتعرف على مكونات إعاقة الذات وإمكانية التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال تقدير الذات والتوجهات الدافعية، بلغت عينة الدراسة ٦٢٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، ومن أدوات الدراسة استبيان إعاقة الذات، استبيان العوامل المزاجية، استبيان التوجهات الدافعية، استبيان تقدير الذات، وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال التوجه نحو الذات وتجنب الفشل وأيضاً تقدير الذات منبئ بإعاقة الذات، كما توجد علاقة بين سلوك إعاقة الذات والتوجهات الدافعية.

ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي هدفت للتعرف على إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة، واستخدمت مقياس إعاقة الذات واختبار بقع الحبر (الروشاخ)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في إعاقة الذات، وكذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إعاقة الذات لدى طلاب السنوات الأولى والنهائية.

ودراسة كوركدا (2011)**Cocoradă** والتي هدفت لااستكشاف العلاقات بين إعاقة الذات وبعض المتغيرات ذات الصلة في المجال الأكاديمي مثل الدافع للتعلم، وبلغت عينة الدراسة ٢٣٢ طالبًا وطالبة (وتتراوح أعمارهم ١٥-٢٥ عام)، ومن نتائجها أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات.

ودراسة سلطان وكنوال (2014)**Sultan; Kanwal** والتي تناولت دور تقدير الذات والخوف من التقييم السلبي فيما يتعلق بالاختلافات بين الجنسين في إعاقة الذات، وبلغت عينة الدراسة ٢١٩ طالبًا جامعيًا؛ (١٠٢ من الذكور و١١٧ من الإناث) الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٦ عامًا،

تم تقييم إعاقة الذات وتقدير الذات والخوف من التقييم السلبي، ومن نتائج الدراسة أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات، وتقدير الذات، والخوف من التقييم السلبي.

دراسة جاندا وبرشوش **Ganda & Boruchovitch(2015)** والتي هدفت لااستكشاف استراتيجيات إعاقة الذات التي يطبقها الطلاب في السياق الأكاديمي وتحليل العلاقة بين استخدام هذه الاستراتيجيات والنوع والعمر والسنة الدراسية للطلبة، وتكونت العينة من ١٦٤ طالبًا من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٤٨ عامًا بالعامين الثاني والرابع من برنامج البكالوريوس في التربية في الجامعات الحكومية البرازيلية، تم تطبيق مقياس إعاقة الذات، ومن نتائجها أن الطلاب يطبقوا العديد من استراتيجيات إعاقة الذات، مثل التسويف وعدم قراءة النصوص الموصي بها، كما توصلت إلى أن الطلاب الاصغر سناً أكثر استخداماً لاستراتيجيات إعاقة الذات والطالبات أكثر استخداماً من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات.

ثانياً: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

دراسة أردان و ميدجلي (Urdan & Midgle,2001) العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز استخدام استراتيجيات إعاقة الذات لدى الطلاب، بلغت عينة الدراسة ٤٨٤ طالباً من طلاب الصف السابع في تسع مدارس متوسطة وتم جمع البيانات الخاصة بمجال الرياضيات، ومن نتائج الدراسة أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، أهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، بينما

أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، كما أن الطلاب الذين حققوا أهدافًا عالية في تجنب الأداء يستخدمون استراتيجيات إعاقة الذات أكثر من الذين توجهات أهداف التجنب منخفضة لديهم. الطلاب الذين لديهم انخفاض توجهات تجنب الأداء وارتفاع أهداف المهمة لديهم مستوى أقل من إعاقة الذات مقارنة بالمنخفضين في كلا الهدفين، مستوى توجهات الأهداف الأداء لها تأثير منخفض على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واعاقة الذات.

ودراسة سميث، سنكلير وتشابمان (Smith, et al., 2002) توجهات الأهداف الأكاديمية، وفعالية الذات الأكاديمية وإعاقة الذات من خلال التطبيق المتكرر على عينة قوامها ٦٣ طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية بأستراليا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائياً بين المستويات العالية من توجهات أهداف الأداء والمستويات المنخفضة لاستراتيجيات إعاقة الذات، الزيادة في التوجه نحو تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى من الإناث.

ودراسة أموندسن (Ommundsen,2004) العلاقات بين أهداف الإنجاز (المهمة، الأداء، تجنب الأداء) وإعاقة الذات بالمدرسة الثانوية للتربية البدنية، وتكونت العينة من ٢٧٣ طالباً في الصف التاسع (١٢٥ ذكور، ١٤٨ إناث) كشف تحليل الانحدار أن هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لهما ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات، وإجمالا، تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من قبل ثلاثة أهداف الإنجاز.

دراسة أردان(2004) Urdan والتي هدفت إلى بحث المتنبئات بمشكلات التحصيل من إعاقة الذات الأكاديمية وآثار توجهات أهداف الإنجاز والأداء

المدرسي في الفصول الدراسية، تم جمع البيانات من عينة متنوعة من طلاب المدارس الثانوية (ن = ٦٧٥)، ومن نتائج الدراسة ارتبط تجنب الأداء والأداء في الفصل الدراسي بإعاقة الذات، توجهات أهداف الأداء منبئ سالب بإعاقة الذات، ترتبط إعاقة الذات سلبًا بالتحصيل في اللغة الإنجليزية.

ودراسة (Rupčić& Kolić-Vehovec,2004) علاقة الأداء بتوجهات أهداف التعلم بالكفاءة الذاتية وإعاقة الذات والتحصيل المدرسي، بلغ عدد أفراد العينة ٤٠٠ طالب بالمدارس الثانوية، تم تطبيق مقياس توجيهات أهداف الإنجاز الشخصي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات كما أن جميع المتغيرات ترتبط بالتحصيل الدراسي.

ودراسة مور و وارنر (Warner & Moore, 2004) والتي هدفت لدراسة الفروق بين الجنسين في إعاقة الذات لعينة مكونة من ٣٣٧ طالباً وطالبة بمدرسة أسترالية تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٩ عامًا، ومن نتائجها أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. من المنبئات بإعاقة الذات، الاجترار، وإسناد الحظ، وسوء استراتيجيات المواجهة النشطة لدى الذكور، وخصائص القدرة، وفك الارتباط السلوكي، والدعم الفعال، وسوء استراتيجيات المواجهة النشطة لدى الاناث.

دراسة اكن (Akin,2014) العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإعاقة الذات، تكونت عينة الدراسة من ٣٥٥ طالباً من طلاب الجامعة بتركيا. وبلغت عينة الدراسة ٢٠١ طالبة و١٥٤ طالباً، تم استخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز

ومقياس إعاقة الذات، وأظهرت النتائج أن إعاقة الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بأهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء وترتبط ارتباط سالب مع توجهات أهداف التعلم وأهداف الأداء. كما تم التنبؤ بإعاقة الذات بشكل إيجابي من خلال أهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء. لقد أوضحت توجهات أهداف التعلم/ تجنب الأداء تفسر ٦٩٪ من التباين في إعاقة الذات.

وتناولت دراسة ليسي ، رابو وبيبي Alesi , et al. (2015) دور تقدير الذات واستراتيجيات إعاقة الذات في مجال المدرسة، تمت مقارنة تقدير الذات واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر قرائي، وصعوبات الفهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات بمجموعة ضابطة عاديين تعليمياً، بلغت عينة الدراسة ٥٦ طفلاً بمتوسط ٨ سنوات (٢٣ تلميذة، ٣٣ تلميذ)، بالصف الثالث من المدرسة الابتدائية، تم اختيار هؤلاء التلاميذ عن طريق الدرجات على مجموعة من اختبارات التعلم التي يشيع استخدامها في إيطاليا لتقييم صعوبات التعلم، تشير النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وصعوبات فهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات لديهم تقييمات أقل في تقدير الذات في المدرسة وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات من الأطفال العاديين تعليمياً.

دراسة شاهين (٢٠١٥) والتي هدفت إلى بحث الإسهام النسبي لكل من تقدير الذات، والكفاءة الوالدية المدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين رياضياً والعاديين، وكذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين في إعاقة الذات؛ وتضمنت عينة الدراسة ٩٠ مراهقاً من الموهوبين، وأيضا (٩٠) مراهقاً من غير الموهوبين رياضياً، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات، والكفاءة

الوالدية المدركة، إعاقة الذات، ومن نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية وكذلك مع إعاقة الذات، وجود فروق دالة إحصائيا في إعاقة الذات بين الموهوبين رياضيا بالألعاب الفردية والألعاب الجماعية لصالح الموهوبين بالألعاب الفردية، وكذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين لصالح الموهوبين رياضياً.

دراسة جعيص والحديبي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين درجات طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي إعاقة – الذات في التفاؤل الاستراتيجي، والتشاؤم الدفاعي وجودة الحياة، وتأثير النوع، والتخصص الدراسي، ومنطقة السكن والتفاعل بينهم على إعاقة الذات، وبلغت عينة الدراسة الأساسية ٣٥٨ طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس إعاقة – الذات، ومقياس جودة ومقياس التشاؤم الدفاعي ومقياس التفاؤل الاستراتيجي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي إعاقة – الذات في جودة الحياة ككل وأبعادها العلاقات الاجتماعية الجيدة، والتفكير العقلاني والشعور بالاستقلال والاتزان الانفعالي وفهم – الذات، ومقياس التشاؤم الدفاعي وأبعاده، ومقياس التفاؤل الاستراتيجي في اتجاه منخفضي إعاقة – الذات ، وعدم وجود فروق في إعاقة – الذات تعزى لبعض المتغيرات الديموجرافية: النوع ، والتخصص، ومنطقة السكن.

وهدفت دراسة فيراداس ، فريري ، فالي ونونيز (2016).**Ferradás, et al** إلى تحديد ارتباط توجهات الأهداف الأكاديمية بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة، تم تطبيق الأدوات لتقدير استراتيجيات إعاقة الذات السلوكية وفقًا لمستوى (مرتفع / متوسط / منخفض)ومقياس لأربعة أنواع من توجهات

أهداف الانجاز (توجه الانجاز وتجنب الانجاز وتوجه الإتقان وتجنب العمل)، بلغت عينة الدراسة ٩٤٠ طالباً وطالبة، واظهرت النتائج كلا من إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية تنمو بواسطة أهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية **claimed self-handicapping** ، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا النمطين من إعاقة الذات.

هدفت دراسة الحسناوي (٢٠١٧) لبحث العلاقة بين أبعاد الصلابة النفسية وإعاقة الذات لدى عينة من لاعبي ألعاب القوى من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) لاعب، وتم استخدام استبيان الصلابة النفسية وإعاقة الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وإعاقة الذات لدى عينة الدراسة.

دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧ب) والتي هدفت إلى دراسة العلاقات المباشرة وغير المباشرة للكمالية وموقع الضبط مرورا بفاعلية الذات على إعاقة الذات، تم تطبيق مقياس إعاقة الذات ومقياس الكمالية وموقع الضبط ومقياس فاعلية الذات، وبلغت العينة (٤٠٠) طالب، ومن نتائج الدراسة توجد علاقة بين إعاقة الذات وبقية متغيرات البحث، وأن الكمالية وموقع الضبط لهم تأثيرات مباشرة أعلى من التأثيرات غير المباشرة على إعاقة الذات على اعتبار أن فاعلية متغير وسيط.

دراسة تسوسونج ، كايهونغ واكون Zuosong, Kaihong and Kun(2017) والتي هدفت إلى بحث العلاقات بين تقدير الذات وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات ودور المتغير الوسيط لأهداف الإنجاز في العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات في مجال التربية البدنية، وبلغت عينة الدراسة ٣٢٠ من طلاب الجامعات

الصينية، تم تطبيق ثلاثة مقاييس وهي تقدير الذات وتوجهات أهداف الانجاز وإعاقة الذات في التربية البدنية، أظهرت النتائج أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات، وأهداف الاتقان وأهداف تجنب الأداء تتوسط جزئيًا في العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات، وكان لتقدير الذات آثار مباشرة وغير مباشرة على إعاقة الذات.

وتناولت دراسة كلارك وماكان (2017) Clarke & MacCann كشف التحليل البعدي لإعاقة الذات، حيث تم افتراض أن إعاقة الذات يرتبط ارتباط موجب ومتوسط بأهداف تجنب الأداء. كما تم العثور على علاقة سلبية صغيرة إلى متوسطة بين أهداف توجهات الإتقان وإعاقة الذات. لم يتم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات وتوجهات أهداف الأداء. تم العثور على علاقة إيجابية صغيرة إلى معتدلة بين إعاقة الذات وأهداف تجنب الاتقان. لمزيد من التحقيق في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإعاقة الذات، تم إجراء التحليل البعدي التأثير المعتدل لقياس اتجاه هدف الإنجاز المستخدم. اختلف الارتباط بين توجهات أهداف الأداء وإعاقة الذات (تتراوح من-٠,٠٧ إلى٠,١٥) بناءً على مقياس توجهات أهداف الأداء الذي تم استخدامه، ولكن هذه الاختلافات لم تكن ذات دلالة إحصائية.

دراسة (وداعة وعلى ،٢٠١٧) هدفت لدراسة اعاقة الذات لدى طلبة الجامعة، والفروق في إعاقة الذات حسب متغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني)، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس اعاقة الذات، وتم التوصل الى ان طلبة الجامعة

يستخدمون استراتيجيات اعاقة الذات ولا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات.

دراسة **Ferradás, Freire, Rodríguez-Martínez &** Piñeiro-**Aguín**(2018) والتي هدفت إلى دراسة إعاقة الذات وتقدير الذات وتحليل الاختلافات بين هذه الانماط في استخدام أهداف الإنجاز (التعلم، توجهات الأداء، تجنب الأداء، وتجنب العمل). بلغت عينة الدراسة ١٠٢٨ طالب جامعي في البحث. تم الحصول على خمسة بروفيلات للطلاب: (منخفض تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات)، (منخفض تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات)، (متدني تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات السلوكية)، (متوسطي تقدير الذات ومتوسطي إعاقة الذات)، (متوسطي تقدير الذات ومنخفضي وإعاقة الذات). تختلف هذه البر وفيلات الشخصية بشكل كبير عن بعضها البعض من حيث أهداف الإنجاز.

ودراسة كلارك (2018)**Clarke** والتي بحثت الأدلة والجوانب النظرية التي تشير إلى أن إعاقة الذات هو بناء متعدد الأبعاد. تم فحص اثنين من العوامل من إعاقة الذات والتي تمثل الوجدان والسلوك، وتكونت عينة الدراسة من (ن = ٤٨٤) طالبًا من طلبة الجامعة. تم استخدام التحليل العاملي لمقياس إعاقة الذات لإظهار التمييز بين السلوك والانفعال وتحديد قياس جديد لسلوك إعاقة الذات، يختلف عن انفعال إعاقة الذات. تمت دراسة العلاقات بين توجهات إعاقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز، وتم استخدام

تحليل المسار لإثبات أن إعاقة الذات يتوسط في تأثير أهداف الإنجاز على الأداء الأكاديمي، تم اختبار وضوح مفهوم الذات كوسيط لتأثير تقدير الذات على إعاقة الذات. العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات. واستخدم التحليل البعدي لنموذج تحليل المسار. يمثل نموذج المسار العلاقة التنبؤية من توجهات أهداف الإنجاز إلى التحصيل الأكاديمي، والتي تتوسطها إعاقة الذات. إعاقة الذات تتوسط تأثيرات توجهات الإتقان، تجنب الاتقان وأهداف تجنب الأداء على التحصيل الدراسي. توجهات أهداف الاتقان غير دالة عندما تتوسط إعاقة الذات التأثير على التحصيل. تسهم إعاقة الذات اسهام سلبي في توجهات الدافع للتجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي. وجد أن إعاقة الذات لها علاقة سالبة مع أهداف توجهات أهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية مع أهداف تجنب الأداء من خلال التحليل البعدي مكونة من ٤٣ عينة مستقلة، والبيانات التجريبية الأصلية. وبالمثل، فإن توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي.

دراسة و ومهليلان (2019) **Yu & McLellan** تناولت هذه الدراسة الفروق بين الجنسين في الدوافع الأكاديمية حيث يشارك الطلاب في المدارس على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي، بلغت عينة الدراسة ٥٣٦

طالباً من طلاب المدارس الثانوية في إنجلترا (تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٤ عامًا) عن توجهات أهداف الانجاز الاجتماعي وتوجهات أهداف التحصيل الدراسي وسلوكيات إعاقة الذات، ومن نتائج الدراسة أن الذكور أعلى في توجه تجنب –الأداء، وفي إعاقة الذات السلوكية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١–من حيث هدف الدراسة: دراسات تناولت الفروق بين الذكور والاناث في إعاقة الذات ومن هذه الدراسات (Dietrich ,1995; Hirt, et al.,2003; Cocoradă , 2011; Sultan; Kanwal ,2014; Ganda & Boruchovitch,2015) ؛ دراسة أحمد (٢٠١٠) ، ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١). دراسات تناولت علاقة إعاقة الذات بتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي ومن هذه الدراسات:) دراسة (Urdan & Midgley,2001a ; Smith, et al.2002; Ommundsen,2004; Urdan, 2004 ; Rupčić& Kolić-Vehovec , 2004; Warner & Moore,2004; Akin,2014; Alesi , et al. 2015; Ferradás, et al. 2016, Zuosong, et al., 2017 ; Clarke & MacCann, 2017; Ferradás, et al.,2018; Clarke , 2018; Yu & McLellan , 2019) ودراسة جعيص والحديبي (٢٠١٥) ؛ ودراسة الحسناوي (٢٠١٧) ؛ و دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) ؛ ودراسة وداعة وعلى (٢٠١٧ب).

٢–من حيث عينات الدراسات السابقة: جميع الدراسات طبقت على عينات من طلبة الجامعة ماعدا بعض الدراسات طبقت على عينات من مراحل تعليمية أخرى ومن هذه الدراسات دراسة الحسيني (٢٠٠٩) ودراسة Smith et al. (2002) ودراسة Urdan (2004) ، ودراسة Rupčić ,et al., (2004) ودراسة Warner & Moore (2004)؛ ودراسة Yu & McLellan (2019) والتي طبقت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة Urdan & Midgley (2001a) ودراسة Ommundsen(2004) والتي طبقت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، والبعض الآخر من الدراسات طبقت على طلبة المرحلة الابتدائية ومن هذه الدراسات دراسة Alesi , et al., (2015).

٣–من حيث نتائج الدراسات السابقة: تباينت نتائجها:

حيث توصلت دراسة Urdan and Midgley (2001a) أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، أهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، بينما أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، دراسة Rupčić & Kolić-Vehovec (2004) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات وكلاهما مرتبط بالتحصيل الدراسي. دراسة Ommundsen (2004) أن

هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لها ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات. تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من خلال ثلاثة توجهات أهداف الإنجاز. دراسة Zuosong, et al., (2017) والتي توصلت إلى أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات. ودراسة Ferradás, et al. (2016) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية ترتبط بأهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا النمطين من إعاقة الذات. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Urdan and Midgley (2001a) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف الأداء من شأنها أن تحفز إعاقة الذات، في حين أن أهداف الإتقان ستحمي من إعاقة الذات، وحقيقة أن أهداف الاتقان تؤكد على بذل الجهد، وبالتالي تحول دون استخدام إعاقة الذات.

أكدت نتائج الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, et al.,2003; Sultan; Kanwal, 2014) ودراسة Smith, et al. (2002) توجهات تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى من الإناث، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Yu & McLellan (2019) التي توصلت الأولاد أكثر عرضة لاعتماد أهداف

الأداء الاجتماعي، وأهداف تجنب –الأداء، وكانوا أعلى من الاناث في إعاقة الذات السلوكية، دراسة Warner & Moore (2004) والتي من نتائجها أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. دراسة Ganda & Boruchovitch (2015) والتي توصلت إلى أن الطالبات أكثر من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في السياق الأكاديمي. وتوصلت دراسة Lucas, et al.(2007)أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: أحمد (٢٠١٠) ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث. ويوجد تعارض بين نتائج الدراسات السابقة (Dietrich, 1995, Hirt, et al., 2003, Cocorad 2011, Sultan; Kanwal, 2014, Yu & McLellan (2019,) والتي توصلت الي ان الذكور اعلي من الاناث في اعاقة الذات ، بينما توصلت دراسة (Warner & Moore,2004) الي ان الاناث اعلي من الذكور في اعاقة الذات حيث أن الاناث أكثر استخداماً للأعذار العاطفية والمرضية مقارنة من الذكور. ودراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) والتي من نتائجها لا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات. وتوصلت دراسة Clarke(2018) إلى أن نموذج مسار العلاقة التنبؤية من توجهات أهداف الإنجاز إلى التحصيل الأكاديمي، والتي تتوسطها إعاقة الذات. إعاقة

الذات تتوسط تأثيرات توجهات الإتقان، تجنب الاتقان وأهداف تجنب الأداء على التحصيل الدراسي. توجهات أهداف الاتقان غير دالة عندما تتوسط إعاقة الذات التأثير على التحصيل. تسهم إعاقة الذات اسهام سلبي في توجهات الدافع للتجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي. مما يشير إلى أن أهداف توجهات أهداف الأداء تحمي من الآثار الضارة لإعاقة الذات على التحصيل. تدعم هذه النتائج معًا الفرضيات التي وضعها Chen, Wu, Kee, Lin, and Shui (2009) والتي توصلت إلى أن توجهات الأهداف بدافع التجنب تتنبأ بشدة بإعاقة الذات، في حين أن توجهات الأهداف الاتقان ستحمي من إعاقة الذات. وأن كل من Chen, et al. (2009)؛ Urdan and Midgley (2001a) كانت افتراضاتهم بأن التأثيرات الأقوى بين أهداف الإنجاز وإعاقة الذات ينظر إليها على توجهات أهداف الإتقان وأهداف تجنب الأداء، وتمثل أفضل الآثار الوقائية لكل من أهداف الإتقان، والآثار الميسرة لكل من توجهات أهداف الأداء ودوافع التجنب Avoidance motivations.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية ١٠٠ طالب وطالبة (٥٦ طالباً، ٤٤ طالبة) من طلبة جامعة أم القرى وتتراوح أعمارهم بين (٢٢-٢٥) عاماً، بمتوسط ٢٣,٤٧١ عاماً وانحراف معياري ١,.٢ عام.

عينة الدراسة الأساسية:

بلغت عينة الدراسة الأساسية ٢٠٢ طالباً وطالبة من المستويات الدراسية ٣-٨ في جامعة ام القرى، بكليات العلوم الإنسانية (التربية والآداب والشريعة وإدارة الاعمال) والكليات العلمية (العلوم والطب وعلوم الحاسب الالي)، وتتراوح أعمارهم بين (٢١-٢٥) عام بمتوسط ٢٢,٥١٢ عاماً وانحراف معياري ١,١٠٤ عاماً. ويوضح الجدول(١)توزيع العينة بناء على النوع والتخصص.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة بناء على النوع والتخصص

النوع	التخصص		المجموع
	انسانية	علمية	
ذكور	٨٠	٣٢	١١٢
إناث	٦٨	٢٢	٩٠
المجموع	١٤٨	٥٤	٢٠٢

* * *

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" ، وتحليل المسارات باستخدام برنامج AMOS

أدوات الدراسة:

١-مقياس توجهات الأهداف:

وصف المقياس:

تم تعريب وتقنين مقياس اليوت وماكروجر (Elliot, & McGregor 2001) (2001). ولتحقق من صدق وثبات درجاته على عينة في الدراسة الحالية لقياس توجهات الاهداف. وهو مقياس سباعي الاستجابة ويتدرج من (١)-غير صحيح مطلقا إلى (٧)-صحيح تماماً) ويتكون المقياس من خمسة ابعاد هي. (توجه أهداف الاتقان)، (توجه أهداف تجنب الأداء)، (توجه أهداف تجنب الإتقان)، (توجه أهداف الأداء)، (توجه أهداف تجنب العمل). ويتكون كل منها من أربع عبارات.تأكد مصمم المقياس من صدق التكوين الفرضي. Construct validity باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الخمسة. حيث كا^{٢}= ٢١٩,٦٥٧، دح=١٠٩، الدلالة=٠,٠٠١، RMSEA= 0.078، CFI=0.906، GFI=0.875، TLI=0.883، NFI=0.883، AGFI=0.792، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة الفا-كرنباخ ما بين٠,٦٦إلى ٠,٩٢.

صدق مقياس توجهات الأهداف في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factors analysis باستخدام برنامج AMOS اصدار ٢٤ حيث تم افتراض أن

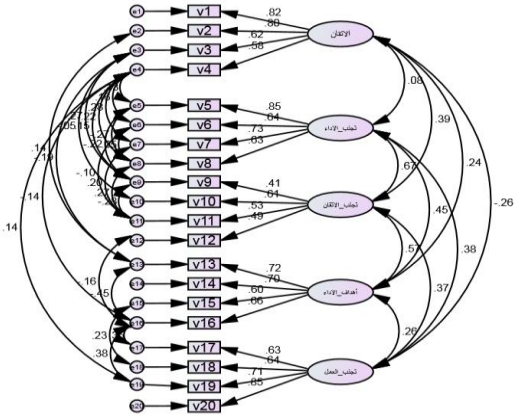
المقياس يتكون من خمسة أبعاد ولكل بعد أربعة مفردات، وبناء على نتائج التحليل كانت مؤشرات الجودة تدل على جودة المقياس حيث بلغت كا^{2} = ١٤٤,٣٩٩ بدرجات حرية = ١٣٧ ومستوى الدلالة ٠,٣١٦ ، أما المؤشرات الأخرى تؤكد ايضاً أن النموذج المفترض للمقياس ذو جودة عالية ومنها الجزر التربيعي لمربع الخطأ التقريبي Root mean square error approximation RMSEA= 0.016 وهذا المؤشر يؤكد على الجودة طالما هو أقل من ٠,٠٨ ؛ وأيضاً مؤشر الجزر التربيعي لمتوسط البواقي Root mean square residual (RMR)= 0.052 ، ومؤشرات المطابقة التزايدية goodness-of-fit index (GFI)= 0.936 وايضاً مؤشر المطابقة المقارن comparative fit index (CFI)=0.994 وكذلك مؤشر المطابقة المعدل goodness-of-fit index adjusted GFI (AGFI)= 0.902 ، ومؤشر توكر-لويز ، Tucker–Lewis index (TLI)=0.992 ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index IFI= 0.994 وجميع هذه المؤشرات تؤكد على أن المقياس ذو مستوى مرتفع من الصدق حيث إن جميعها أكبر من ٠,٩ وبعضها أكبر من ٠,٩٥ مما يؤكد على جودة عالية للمقياس. كما توجد مؤشرات أخرى لجودة المقياس ومنها قيم معاملات الانحدار المعيارية لمفردات مقياس توجهات الأهداف كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الانحدار المعيارية لمفردات توجهات الأهداف

المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار
١	٠,٨٢**	٥	٠,٨٥**	٩	٠,٤١**	١٣	٠,٧٢**	١٧	٠,٦٣**
٢	٠,٨٠**	٦	٠,٦٤**	١٠	٠,٦١**	١٤	٠,٧٩**	١٨	٠,٦٤**
٣	٠,٦٢**	٧	٠,٧٣**	١١	٠,٥٣**	١٥	٠,٦٠**	١٩	٠,٧١**
٤	٠,٥٨**	٨	٠,٦٣**	١٢	٠,٤٩**	١٦	٠,٦٦**	٢٠	٠,٨٥**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الانحدار المعيارية جميعها دالة احصائياً عند مستوى ٠,١ وجميع هذه المفردات لها تشبعات أعلى من ٠,٣ مما يدل على صدق المقياس.



شكل (١) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس توجهات الأهداف

يتضح من الشكل أعلاه أن جميع معاملات الانحدار المعيارية لمفردات المقياس أعلى من ٠,٣ وجميعها دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بالإضافة إلى معاملات الارتباط بين الأبعاد جميعها مرتفعة ودالة إحصائياً مما يؤكد على صدق المقياس.

ثبات درجات المقياس:

تم حساب ثبات درجات الأبعاد لمقياس توجهات الأهداف باستخدام طريقة الفا-كرنباخ والتجزئة النصفية (سيبرمان-براون) كما موضح في الجدول(٣) الاتي:

جدول (٣)

معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس توجهات الأهداف

م	الأبعاد	عدد المفردات	الفا-كرنباخ	التجزئة النصفية
١	أهداف الاتقان	٤	٠,٧٨٩	٠,٧٩٣
٢	تجنب الأداء	٤	٠,٧٦٩	٠,٨١٩
٣	تجنب الاتقان	٤	٠,٦٥٨	٠,٧٤٣
٤	أهداف الأداء	٤	٠,٧١٣	٠,٧٢٥
٥	تجنب العمل	٤	٠,٨١٧	٠,٨٥٩

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة الفا. جميعها مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٦٥٨ – ٠,٨١٧) وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت معاملات ثبات الابعاد بين (٠,٧٢٥ – ٠,٨٥٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة. مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي.

٢-مقياس إعاقة الذات:

تم ترجمة مقياس اعاقة الذات (Jones & Rhodewalt ,1882)وتقدير صدق وثبات درجاتة في الدراسة الحالية.ويتكون من ٢٥ مفردة وهو مقياس سداسي الاستجابة ويتدرج من (١-لا اوافق مطلقاً (٦،اوافق بشدة). هذا المقياس هو مقياس مختصر، حيث يتم عكس الدرجات للمفردات (٣، ٥ ،٦،

١٠ ،١٣ ،٢٠ ،٢٢،٢٣). ويقيم نزعة الفرد إلى استخدام الأعذار والإعاقة فيما يتعلق بأدائه، كلما ارتفعت الدرجة الكلية للمقياس، كان الفرد يميل إلى استخدام استراتيجيات إعاقة الذات، مدى الدرجات بين : ٢٥-١٢٥ درجة. يبلغ المتوسط حوالي ٦٠ درجة. تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط لاستجابات عينات تجيد اللغة التركية واللغة الإنجليزية والبالغ عددها (٣٣٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في تركيا.وقد تراوح معامل الارتباط بين ٠,٦٩-٠,٩٨، وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الفا-كرنباخ والذي بلغ ٠,٩ تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وبلغ ٠,٨٤ وهذه مؤشرات سيكومترية جيدة عن الصدق والثبات (Sahranç, 2011).

الاتساق الداخلي لدرجات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من **الاتساق الداخلي**. من خلال حساب معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة كما موضح في جدول(٤) الاتي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠,٣٥٣**	٦	٠,٣٥٦**	١١	٠,٦١٢**	١٦	٠,٥١٣**	٢١	٠,٤٠٢**
٢	٠,٤٧٨**	٧	٠,٥٨٦**	١٢	٠,٥٩٥**	١٧	٠,٦١٦**	٢٢	٠,٤٤١**
٣	٠,٤٦٥**	٨	٠,٥٧٨**	١٣	٠,٤٥٤**	١٨	٠,٣٨٧**	٢٣	٠,٣٥٤**
٤	٠,٤٨٣**	٩	٠,٣٢٨**	١٤	٠,٤٤٨**	١٩	٠,٥٥٣**	٢٤	٠,٥٣٥**
٥	٠,٣٧٩**	١٠	٠,٣٦٣**	١٥	٠,٣٧٤**	٢٠	٠,٥٢٤**	٢٥	٠,٤١٦**

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة تراوحت بين (٠,٣٢٨-٠,٦١٦) وجميع

معاملات الارتباط تزيد عن ٠,٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على **الاتساق الداخلي لدرجات المقياس.**

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات مقياس إعاقة الذات بطريقتي الفا-كرنباخ والتجزئة النصفية وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٤٤، ٠,٨٩٢ وهذه معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون كما هو موضح في الجدول (٥) الاتي"

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث من طلبة الجامعة

المتغيرات	أهداف الاتقان	تجنب الأداء	تجنب الاتقان	أهداف الأداء	تجنب العمل	التحصيل
التحصيل	٠,٦٩٥**	-٠,٤٠٧**	-٠,٣٨١**	٠,٥٤٨**	-٠,٥٠٣**	١
إعاقة الذات	-٠,٥٦١**	٠,٤١١**	٠,٣٨١**	-٠,٣٣٨**	٠,٤٣٦**	-٠,٦١٨**

يتضح من جدول (٥) أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد ولكن معاملات ارتباط البعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء)موجبة. بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالب ، معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة بينما

معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة، بمعني ارتفاع إعاقة الذات يقابلها انخفاض في التحصيل في الجدول الدراسي وتوجهات الأهداف (أهداف الاتقان، وأهداف الأداء).

إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على "لا توجد فروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كماهو موضح في جدول (٦) الاتي:

جدول (٦)

الفروق بين الذكور والإناث في وتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وإعاقة الذات

المتغيرات	الابعاد	النوع	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
توجهات الأهداف	أهداف الاتقان	**ذكور**	**١١٢**	**٢١,٩٣٨**	**٤,٧٠١**	**٢,٤٤٥**	**٠,٠٢**
		إناث	٩٠	٢٣,٦٣٣	٥,١٣٧		
	تجنب الأداء	ذكور	١١٢	٢٠,١١٦	٥,٣٥٩	٢,٠٩٥	٠,٠٤
		إناث	٩٠	١٨,٤٨٩	٥,٦٤٣		
	تجنب الاتقان	ذكور	١١٢	٢٠,٣٣٠	٤,٨٠٣	٣,١٨٤	٠,٠١
		إناث	٩٠	١٨,٠٥٦	٥,٣٣٧		
	أهداف الأداء	ذكور	١١٢	٢٢,٧٠٥	٤,٧٦٠	٠,٠٧٤	٠,٩٤١
		إناث	٩٠	٢٢,٧٥٦	٤,٨٥١		
	تجنب العمل	ذكور	١١٢	١٧,٨٦٦	٥,٤٩٠	٢,٢٠٥	٠,٠٣
		إناث	٩٠	١٦,١٢٢	٥,٧٠٤		
التحصيل		ذكور	١١٢	١,٩٠٢	٠,٦٩٧	٢,٣٦٨	٠,٠٢
		إناث	٩٠	٢,١٦٦	٠,٨٨٨		
إعاقة الذات		ذكور	١١٢	٨٥,٥٥٤	١٢,٨١٢	.٢,٧٤٥	٠,٠١
		إناث	٩٠	٧٩,٢٥٦	١٩,٦٤١		

*P<٠,٠٥ *P<٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث ماعدا أهداف الأداء لا توجد فروق دالة احصائياً. في البعد الأول من توجهات الأهداف " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية.

إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول(٧)

الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات

المتغيرات	الابعاد	التخصص	ن	م	ع	ت	مستوى
توجهات الأهداف	الاتقان	الإنساني	١٤٨	٢٢,٦١٥	٤,٩٩٦	٠,٣٧٠	٠,٧١
		العلمي	٥٤	٢٢,٩٠٧	٤,٩٠٠		
	تجنب الأداء	الانساني	١٤٨	١٩,٤٨٠	٥,٤٢٣	٠,٣٧٦	٠,٧١
		العلمي	٥٤	١٩,١٤٨	٥,٨٧١		
	تجنب الاتقان	الانساني	١٤٨	١٩,٥٥٤	٥,٠٧٣	١,٠٨٢	٠,٢٨
		العلمي	٥٤	١٨,٦٦٧	٥,٣٨٧		
	أهداف الأداء	الانساني	١٤٨	٢٣,٠٧٤	٤,٥٢٧	١,٧١١	٠,٠٩
		العلمي	٥٤	٢١,٧٧٨	٥,٣٧٥		
	تجنب	الانساني	١٤٨	١٧,٢٤٣	٥,٥٠٩	٠,٦٤٢	٠,٥٢

المتغيرات	الابعاد	التخصص	ن	م	ع	ت	مستوى
	العمل	العلمي	٥٤	١٦,٦٦٧	٦,٠١٦		
التحصيل		الانساني	١٤٨	٢,٠٨١	٠,٨٢٠	١,٨١٦	٠,٠٧
		العلمي	٥٤	١,٨٥٢	٠,٧١١		
إعاقة الذات		الانساني	١٤٨	٨١,٧٩٧	١٧,٣٦١	١,٣٦٠	٠,١٨
		العلمي	٥٤	٨٥,٣٥٢	١٣,٥٤٧		

٠,٠٥>P*　　٠,٠١>P*

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات.

السؤال الرابع: هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام برنامج AMOS 24 حيث تم افتراض نموذج وهو أن توجهات الأهداف لها تأثير مباشر على التحصيل كما يوجد تأثير غير مباشر من خلال تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات التي بدورها أيضاً تؤثر على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتم حساب مؤشرات جودة النموذج. حيث بلغت قيمة كا^{2} = صفر بدرجات حرية = صفر، أما المؤشرات الأخرى تؤكد ايضاً أن النموذج المفترض للمقياس ذو جودة عالية ومنها الجزر التربيعي لمربع الخطأ التقريبي RMSEA= 0.039 وهذا المؤشر يؤكد على الجودة طالما هو أقل من ٠,٠٨؛ وأيضاً مؤشر الجزر التربيعي لمتوسط البواقي Root mean square residual (RMR)= 0. ، ومؤشرات المطابقة التزايدية goodness-of-fit index (GFI)= 1 وايضاً مؤشر المطابقة المقارن comparative fit index (CFI)=1

وكذلك مؤشر المطابقة المعدل goodness-of-fit index adjusted GFI (AGFI)= 1 ، ومؤشر توكر-لويز ، Tucker– Lewis index (TLI)=1 ومؤشر IFI= 1 وجميع هذه المؤشرات تؤكد على أن النموذج المفترض ذو جودة مطابقة عالية جداً، والذي يتضح أيضاً من خلال بعض المؤشرات الأخرى ومنها معاملات الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف كما جدول(٨) الاتي

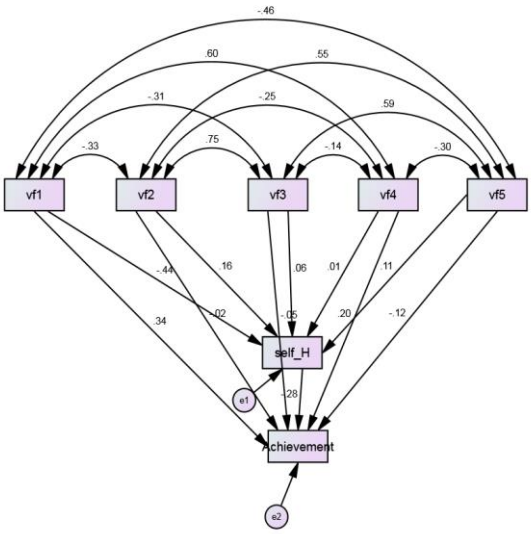
جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف

معاملات الارتباط	أهداف الاتقان	تجنب الأداء	تجنب الاتقان	أهداف الأداء	تجنب العمل
أهداف الاتقان	١				
تجنب الأداء	-٠,٣٣٤**	١			
تجنب الاتقان	-٠,٣١٣**	٠,٧٤٩**	١		
أهداف الأداء	٠,٥٩٩**	-٠,٢٤٩**	-٠,١٤١**	١	
تجنب العمل	-٠,٤٥٩**	٠,٥٤٩**	٠,٥٨٥**	-٠,٢٩٥**	١

** دالة احصائياً عند مستوى *P<٠,٠١

يتضح من جدول(٨) أن معاملان الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف مرتفعة ودالة احصائياً. بعضها سالب والبعض الآخر موجب تبعاً لطبيعة البعد، البعد الأول " الاتقان" والبعد الرابع "أهداف الأداء" موجب لذا معاملات الارتباط بينهما موجبة" وارتباط البعدين الأول والرابع ببقية الابعاد سالب، اما العلاقات بين الابعاد الأول والثالث والخامس موجبة لان السمات الثلاثة المقاسة سالبة.



; تجنب الاتقان =vf3 ; تجنب الاداء =vf2 ;اهداف الاتقان =Vf1

; إعاقة الذات =self_H ; تجنب العمل =vf5 ; أهداف الأداء =vf4

التحصيل الاكاديمي =achievement

شكل(٢) نموذج المعادلة البنائية لتأثير توجهات الأهداف المباشر وغير المباشر على التحصيل الأكاديمي

يتضح من خلال الشكل أعلاه أن معاملات تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات تتراوح من ١-٤٤٪ بينما توجد تأثيرات من توجهات الأهداف مباشرة على التحصيل يتراوح بين (٢٪ -٣٤٪) بينما تأثير إعاقة الذات على التحصيل -٢٨٪.

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتائج السؤال الأول: والذي تم التوصل إلى أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف معامل ارتباط دال إحصائياً

عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد ولكن معاملات الارتباط موجبة بالبعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء) بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالبة، بينما معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة ولكن معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة، بمعني ارتفاع إعاقة الذات يقابلها انخفاض في التحصيل الدراسي وتوجهات الأهداف (أهداف الاتقان، وأهداف الأداء). ويمكن تفسير سلوك الطلاب في ضوء توجهات الأهداف لديهم، فالطلبة الذين يكون لديهم أهداف الاتقان وأهداف الأداء مرتفعة تكون لديهم دافعية للاستذكار أعلى ومثابرة أعلى وقدرة على التصدي للعقبات التي تواجههم مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي. حيث أن توجهات أهداف عامة وهي توجهات الاتقان وتوجهات الأداء وتوجهات تجنب الأداء، وبناء على سمات الطلبة ومدى تبنيهم لأهداف محددة فالطلبة ذوي توجهات الاتقان يؤكدون على تطوير كفاءتهم في موضوع ما، وفي المقابل التلاميذ ذوي توجهات أهداف الأداء يرغبون في اظهار كفاءتهم للآخرين وبالتحديد التلاميذ مرتفعي توجهات الأداء يرغبون في اظهار أكثر من كفاءة مقارنة بأقرانهم. بينما التلاميذ ذوي توجهات اهداف التجنب يحاولون تجنب احكام الاخرين على أدائهم وبالتالي فهم أقل كفاءة من أقرانهم. الدليل يوضح بأن موقف هذه الأهداف يتأثر بالأحداث المختلفة والتي تؤدي إلى أنماط مختلفة

من النواتج المعرفية والانفعالية والسلوكية (Rastegar, Afshari, Seif Jahromi ,2012)

وهذا يتفق مع ما توصلت دراسة Urdan and Midgley(2001a) أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، وأهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، بينما أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، ودراسة Rupčić & Kolić-Vehovec(2004) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات وكلاهما مرتبط بالتحصيل الدراسي. دراسة Ommundsen(2004) التي توصلت إلى أن هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لها ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات، كما أن تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من خلال ثلاثة توجهات أهداف الإنجاز. ودراسة Zuosong, et al.(2017) والتي توصلت إلى أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات. ودراسة Ferradás, et al. (2016) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية ترتبط بأهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا

النمطين من إعاقة الذات. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Urdan and Midgley(2001a) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف الأداء من شأنها أن تحفز إعاقة الذات، في حين أن أهداف الإتقان ستحمي من إعاقة الذات، وحقيقة أن أهداف الاتقان تؤكد على بذل الجهد، وبالتالي تحول دون استخدام إعاقة الذات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث ماعدا أهداف الأداء لا توجد فروق دالة احصائياً. في البعد الأول من توجهات الأهداف " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية. ويرجع ذلك إلى طبيعة الاناث ورغبتهن في تحقيق ذواتهن بدرجة أعلى من الذكور لأن الذكور قد يكون لديهم جوانب أخرى يحققوا ذاتهم فيها بجانب التحصيل الأكاديمي مثل الأنشطة الرياضية والاجتماعية، كما أن الذكور أعلى من الإناث في الخوف من التقييم السلبي لأدائهم (Sultan; Kanwal, 2014). وأكدت نتائج العديد من الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, et al., 2003; Sultan; Kanwal, 2014). وتوصلت دراسة Smith, et al.(2002) إلى أن توجهات تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى

من الإناث، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Yu & McLellan (2019) التي توصلت إلى أن الأولاد أكثر عرضة لاعتماد أهداف الأداء الاجتماعي، وأهداف تجنب –الأداء، وكانوا أعلى من الاناث في إعاقة الذات السلوكية، وتوصلت دراسة Warner & Moore (2004) إلى أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. كما تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. دراسة Ganda & Boruchovitch(2015) والتي توصلت إلى أن الطالبات أكثر من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في السياق الأكاديمي. وتوصلت دراسة Lucas, et al.(2007) إلى أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: أحمد (٢٠١٠) ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة (Dietrich, 1995, Hirt et al., 2003, Cocorad, 2011, Sultan; Kanwal, 2014, Yu & McLellan (2019,) والتي توصلت الي ان الذكور أعلي من الإناث في إعاقة الذات، بينما توصلت دراسة (Warner & Moore,2004) الي ان الاناث اعلي من الذكور في اعاقة الذات حيث أن الاناث أكثر استخداماً للأعذار العاطفية والمرضية مقارنة من الذكور.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات

الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات. وقد يرجع عدم وجود فروق دالة بين التخصصات إلى أن إعاقة الذات أكثر ارتباطاً بسمات الطالب من ارتباطها بطبيعة التخصص على الرغم من أن التخصصات العلمية أكثر صعوبة إلا أن اتاحة الفرصة للطلاب لاختيار التخصص تقلل إلى حد كبير مواجهة مواقف تجعلهم يتبعون استراتيجيات إعاقة الذات بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة يدرسون مقررات عامة لجميع التخصصات والتي تعرف بأنها متطلبات جامعة مما يقلص الفروق بين التخصصات إلى حد ما. وأكدت الدراسات ومنها دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) والتي من نتائجها ان طلبة الجامعة يستخدمون استراتيجيات اعاقة الذات، ولا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: والذي تم التوصل إلى أن معاملات تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات تتراوح من ١٪-٤٤٪ بينما توجد تأثيرات من توجهات الأهداف مباشرة على التحصيل يتراوح ما بين (٢٪ - ٣٤٪) بينما تأثير إعاقة الذات على التحصيل -٢٨٪. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة Clarke(2018) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات تسهم اسهام سلبي في توجهات التجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي، كما وجد أن إعاقة الذات لها علاقة سالبة مع أهداف توجهات أهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية مع أهداف تجنب الأداء، توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في

حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي. ودراسة Urdan(2004) والتي من نتائجها توجهات أهداف الأداء منبئ سالب بإعاقة الذات، وإعاقة الذات ترتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة Akin(2014)والتي من نتائجها أن إعاقة الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بأهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء وترتبط ارتباط سالب مع توجهات أهداف التعلم وأهداف الأداء كما تم التنبؤ بإعاقة الذات بشكل إيجابي من خلال أهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء، لقد أوضحت توجهات أهداف التعلم/ تجنب الأداء تفسر ٦٩٪ من التباين في إعاقة الذات. ودراسة Alesi et al.(2015) والتي توصلت إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وصعوبات فهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات لديهم تقييمات أقل في تقدير الذات في المدرسة وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات من الأطفال العاديين تعليمياً. كما أن توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي(Clarke ,2018) . كما أن من يعانون من إعاقة الذات يكون أدائهم ضعيف في اختبارات التحصيل الأكاديمي (Feick and Rhodewalt, 1997).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الفرضيات التي وضعها Chen, et al. (2009) والتي توصلت إلى أن توجهات الأهداف بدافع التجنب تتنبأ بشدة

بإعاقة الذات، في حين أن توجهات الأهداف الاتقان ستحمي من إعاقة الذات. وأن كل من Chen, et al. (2009)؛ Urdan and Midgley (2001a) كانت افتراضاتهم بأن التأثيرات الأقوى بين أهداف الإنجاز وإعاقة الذات ينظر إليها على توجهات أهداف الإتقان وأهداف تجنب الأداء، وتمثل أفضل الآثار الوقائية لكل من أهداف الإتقان، والآثار الميسرة لكل من توجهات أهداف الأداء ودوافع التجنب Avoidance motivations.

التوصيات:

١-تفعيل الارشاد الأكاديمي لطلبة الجامعة بحيث يتم تقديم الارشاد النفسي للطلبة مجرد وجود عقبات تعوق توافق وتحصيل الطلبة مع مراعاة أن إعاقة الذات منتشر بين طلبة الجامعة.

٢-تقديم ورش عمل للطلاب عن توجهات أهداف الإنجاز لكي يستطيع كل طالب تحديد نوعية التوجه الذي يعتنقه في المواقف الأكاديمية المختلفة.

٣- التركيز في تقديم عملية الارشاد النفسي على الطلبة منخفضي التحصيل حيث إنهم أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات.

٤-تضمين موضوعات في المقررات العامة لدى طلبة الجامعة عن التعامل مع المواقف الاكاديمية التي تؤثر على التحصيل مثل عادات الاستذكار، توجهات الأهداف ،المثابرة والاتقان والاستراتيجيات التكيفية لمواجهة الضغوط وعدم اتباع استراتيجيات غير تكيفية مثل إعاقة الذات.

* * *

المراجـع:

أحمد، عادل سيد عبادي (٢٠١٠). *الصلابة النفسية وعلاقتها بإعاقة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة" دراسة امبريقية كلينيكيه"* . رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

جعيص، عفاف محمد أحمد محمود والحديبي، مصطفى عبد المحسن عبد التواب (٢٠١٥) إعاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الاستراتيجي –التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط، المجلد الحادي والثلاثين – العدد الخامس*– جزء ثاني، ٤٤٨ – ٥٤٦.

حسن، سيد محمدي صميدة (٢٠١٠). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

الحسناوي، صبا شاكر فرحان (٢٠١٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بإعاقة الذات لدى لاعبي ألعاب القوى من ذوي الاحتياجات الخاصة. العراق. جامعة القادسية. كلية التربية للبنات. قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، *مجلة علوم التربية الرياضية*، المجلد١٠، العدد ٣، ١٧٠-١٨٨.

الحسيني، هشام حبيب (٢٠٠٩). علاقة سلوك إعاقة الذات بالأداء على اختبارات القدرة العقلية. *مجلة العلوم التربوية. مج. ١٧* ، ع ٢، ج ١، ١-٥٤.

شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٥). الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المدركة في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً. *مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج١٤ , ع٢* ،٢٩٨-٢٥٥.

مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان، سليمان، عادل محمد الصادق (٢٠١١). *ديناميات الإدراك لدى ذوي إعاقة الذات من طلاب الجامعة* ، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، جامعة عين شمس –مركز الارشاد النفسي، 367- 321

نزار، عبدالحسين، اسراء (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ، مج٢ , ع٢ ، 306 – 286.

وداعة، نجلاء نزار وعلى، اسراء عبد الحسين (٢٠١٧أ). أعاقة الذات لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية العدد الثاني*، ١٩٣-٢١٦.

وداعة، نجلاء نزار; على، اسراء عبد الحسين (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ ، ٢٨٦-٣٠٦.

Akin, A. (2012). Self-handicapping Scale: A study of Validity and Reliability. *Education and Science, 37* (164) 176- 187.

Akin, Ü. (2014). 2x2 achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58 (5), 431-441.

Al Asmari, A. A. & Ismail, N.M. (2012). Self-regulated learning Strategies as Predictors of Reading Comprehension among Students of English as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science, 2* (2), 178-201.

Al Harthi, S. S. (2015). *Learning Disabilities Scale for LD University Students*. Al Mutanabi Bookshop, Damam, KSA.

Alesi M., Rappo, G., Pepi A. (2015). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111* (3), 952-962.

Anctil, T., Ishikawa, M., & Scott, A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(3), 164-174.

Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education managing a disability. *Journal of learning disabilities, 29*(4), 413-421.

Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behaviour patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin, 104*, 3-22.

Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*, 349–357.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to no contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(4), 405-417..

Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.

Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 595–611.

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2017). *Self-handicapping mediates the relationship between achievement goals and academic achievement: A meta-analytic path model and extension with two elements of self-handicapping*. Manuscript submitted for publication.

Clarke, I.E. (2018). *Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct.* A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.). Faculty of Science, the University of Sydney.

Cocoradă, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 4* (53) No. 2, 57-64.

Covington, M.V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press.

Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality: An international journal, 23* (4), 403-410.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52– 72). New York, NY: Guilford Press.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501519.

Feick, D. L. & Rhodewalt, F. (1997).The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motiv. Emot. 21*,147–163.

Ferradás, M., M., Freire, C., Rodríguez-Martínez, S., & Piñeiro-Aguín, I. (2018). Profiles of self-handicapping and self-esteem, and its relationship with achievement goals. *Anales De Psicología / Annals of Psychology, 34*(3), 545-554.

Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *Span-ish Journal of Psychology, 19*. 25 doi:10.1017/sjp.2016.25

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

Hip- Fabek, I. (2005). Self – handicapping strategies and impression formation. *Review of Psychology, 12* (2), 125-133.

Hirt, E., Deppe, R., Et Gordon, L. (1991). Self-reported versus behavioral self handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 981-991.

Hirt, E.R., McCrea, S.M. & Boris, H.I. (2003). "I Know You Self-Handicapped Last Exam": Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 177–193

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* (3), 200-206.

Jones. E. E. & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-handicapping Scale.* Available from F. Rhodewalt. Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT.

Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self- handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 492-502.

Lucas, J.W. , Ridolfo,H. , Youngreen, R. , Rogalin C.L., Soboroff, S.D. , Navarre-Jackson,L. & Lovaglia,M. J. (2007). Status Processes and Gender Differences in Self-Handicapping, in Shelley J. Correll (ed.) *Social Psychology of Gender* (Advances in Group Processes, Volume 24) Emerald Group Publishing Limited, pp.261 - 281

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*, (1), 87-102.

Meece, J.L. Blumenfeld, P.c. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523. doi:10.1037/0022-0663.80.4.514.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational, Psychology, 89*, 710-718.

Murray, C., & Warden, M.R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology, 132*, 23-37.

Nie, Y. & Liem, G. A. D. (2013). Extending antecedents of achievement goals: The double-edged sword effect of social-oriented achievement motive and gender differences. *Learning and Individual Differences, 23,* 249–255.

Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, (2):183-197.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Rastegar, A., Afshari,M., Seif,M.H., Jahromi, R.G.(2012).Investigating the Intermediate Role of Achievement Goals among Personality Traits and Educational Self-Handicapping Among Payam-E-Noor University Students. *Journal of American Science, 8*(9),353-357.

Rhodewalt, F. & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology, 7* (4), 307– 322.

Rupčić, I. & Kolić-Vehovec, S. (2004). Goal orientation, self-handicapping and self-efficacy of high school students. *Psihologijske teme, 13* (1), 105 -117.

Sahranç, Ü. (2011).An Investigation of the Relationships between Self - Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 526 -540.

Schwinger, M., Wirthwein, L. Lemmer, G. & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 106* (3), 744–761.

Smith, L., Sinclair, K.E. and Chapman, E.S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology 27*, 471–485

Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 314-321.

Sniezek, R. C. (2001). Behavioral self-handicapping among male and female athletes. *Modern Psychological Studies, 7* (1), 20-27.

Spinath, B. and Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction* 13 (4), 403-422

Sultan, S. & Kanwal, F. (2014).Gender Differences in Self-handicapping: The Role of Self-esteem and Fear of Negative Evaluation. *Journal of Gender & Social Issues. Spring2014, Vol. 13 Issue 1*, 45-56.

Tadik, H. & Eker, A. (2012). Self-handicapping, achievement goals, and self-efficacy of gifted students. *Psychological Report, 111*(3):952-962.

Tucker, J., Vuchinich, R., & Sobell, M. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology, 90* (3), 220-230.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001a). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology 26*, 61–75.

Urdan, T. and Midgley, C. (2001b). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review, 13*(2), 115-138

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.

Warner, S. & Moore, S. (2004). Excuses. Excuses: Self- handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.

Yu, J. and McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning individual differences, 69*, 33-44.

Zuosong, C. & Kaihong, S., Kun, W. (2017). Self-Esteem, Achievement Goals, and Self-Handicapping in College Physical Education. *Psychological Reports 121(5),* 690-704.

* * *