نمذجة العلاقات السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي والإعاقة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة

إعـــــداد

د/ دعاء أحمد محمد هريدي

مدرس علم النفس التربوي – كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

د/ مجدي شعبان أمين

مدرس علم النفس التربوي–كلية التربية

جامعة عين شمس

نمذجة العلاقات السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي والإعاقة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة

د/ دعاء أحمد محمد هريدي ود/ مجدي شعبان أمين *

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف هذا البحث إلى استكشاف العلاقات السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي _ بأبعاده الأربعة: (فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، الصمود) _وبين إعاقة الذات الأكاديمية ببعديها: (الإعاقة الذاتية الداخلية والخارجية)، وتوجهات أهداف الإنجاز بأبعادها الثلاثة: (التوجه نحو الأداء، التوجه نحو إتقان الهدف، التوجه نحو تجنب الأداء) لدى طلاب الجامعة. كما بحثت الدراسة الدور الوسيط لإعاقة الذات الأكاديمية في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي باستخدام تحليل المسار، وطبقت أدوات قياس أعدها الباحثان على عينة مكونة من (٥٤٧) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية، جامعة عين شمس، خلال العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين رأس المال النفسي الأكاديمي، وبين إعاقة الذات الأكاديمية، وعلاقة إيجابية بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز. كما تبين أن إعاقة الذات الأكاديمية تؤدي دورًا وسيطًا جزئيًا بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، مما يشير إلى أن إعاقة الذات يمكن أن تقلل من التأثير الإيجابي لرأس المال النفسي الأكاديمي على توجهات أهداف الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: رأس المال النفسي الأكاديمي، إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات أهداف الإنجاز..

* **د/ دعاء أحمد محمد هريدي:** مدرس علم النفس التربوي – كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.
د/ مجدي شعبان أمين: مدرس علم النفس التربوي–كلية التربية جامعة عين شمس

Modelling the Causal Relationships between Academic Psychological Capital, Academic Self-Handicapping, and Achievement Goal Orientations among University Students

Abstract:

The study aimed to explore the causal relationships between academic psychological capital with its four dimensions (self-efficacy, optimism, hope, and resilience), academic self-handicapping with its two dimensions (internal and external self-handicapping), and achievement goal orientations with its three dimensions (performance approach, mastery goal, and performance avoidance) among university students. The study also examined the mediating role of academic self-handicapping in the relationship between academic psychological capital and achievement goal orientations. Adopting a descriptive approach and utilizing path analysis, the study applied researcher-designed measurement tools to a sample of 547 third-year students at the Faculty of Education, Ain Shams University, during the 2020-2021 academic year. The results indicated a statistically significant negative relationship between academic psychological capital and academic self-handicapping, as well as a positive relationship between academic psychological capital and achievement goal orientations. Furthermore, academic self-handicapping was found to play a partial mediating role between academic psychological capital and achievement goal orientations, suggesting that self-handicapping could diminish the positive impact of psychological capital on achievement goal orientations.

Keywords: Academic Psychological Capital, Academic Self-Handicapping Achievement Goals Orientations.

مقدمة البحث:

في ظل متطلبات العصر الحديث وما يفرضه من تحديات، أصبحت العملية التعليمية بحاجة إلى تنمية قدرات ومهارات شخصية للطلاب، مثل التعلم الذاتي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة، وتحمل الضغوط. تقف وراء هذه القدرات مجموعة من الخصائص النفسية التي تُفعّل هذه الإمكانات، وتحولها إلى أدوات فاعلة تساعد المتعلم على تحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية.

يبرز مفهوم "الصمود" من بين هذه الخصائص النفسية، حيث يسهم في تكيف الطالب مع المستجدات التعليمية، مثل بيئة التعلم، أساليب التدريس الحديثة، وأنماط التقييم التي يفرضها التطور التكنولوجي. هذا بالإضافة إلى سمات أخرى مثل الأمل، التفاؤل، فعالية الذات، والتركيز على الجوانب الإيجابية، التي تُعزز من قدرة الطالب على تحقيق التوازن بين متطلبات التعلم وإمكاناته الشخصية.

ويمكن أن تقف سلوكيات مثل "إعاقة الذات" عائقًا أمام تحقيق هذه الأهداف. حيث يلجأ بعض الطلاب إلى خلق عقبات أو تبريرات مستقبلية تفسر الفشل المتوقع؛ بهدف حماية صورتهم الذاتية أمام أنفسهم والآخرين. يُعد هذا السلوك ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعات الذين يواجهون تهديدات لتقدير الذات داخل السياق الأكاديمي؛ ما يدفعهم إلى استخدام إعاقة الذات كاستراتيجية تُقلل من تأثير الفشل المحتمل.

فتكيف الفرد مع ذاته ومع البيئة الخارجية يعتمد بشكل كبير عن مفهومه عن ذاته، والذي يتكون عادة من خلال دمج الصور التي يحملها عن نفسه عبر مجموعة متنوعة من المواقف، مما يؤثر بشكل كبير على سلوكه وإنجازاته (Eastman & Marzillier, 1984) ، فهناك بعض الأفراد يسيطر عليهم الخوف الشديد من الفشل؛ حفاظًا على تلك الصورة التي يحملها عن نفسه، ومن ثم يضع لنفسه مخططا سببيا وفق قواعد المنطق الافتراضي، بحيث يتكون من عوامل مهمة متعددة يتسبب أحداها في حدوث النتيجة، ومن ثم يستبعد أسبابا، ويعزز أسباب أخرى (Shin & Park, 2018) .

لذا اتجه الباحثان لدراسة ظاهرة إعاقة الذات كونها ذات وجهين: وجه يسعى إلى محاولة تجنب الفشل مع حماية الذات، والوجه الآخر هو الرغبة في تقدير الآخر. وفي كلتا الحالتين يضع الفرد لنفسه عقبات في المستقبل تجعل الفشل أمام نفسه والآخرين يمكن تقبله؛ ومن ثم يهيئ لنفسه العوامل المساعدة لمواجهة الأحداث الضاغطة أو المهام الصعبة التي تبرر فشله (Akın, 2011) .

يعد الطالب الجامعي من أكثر الأفراد عرضة لتلك الظاهرة؛ لأنه يواجه العديد من التهديدات لتقدير ذاته داخل السياق الأكاديمي، وغالبا ما يكون مصدرها نابع من الخوف من الفشل في أداء المهام الأكاديمية الموكلة له، أو من أداء الامتحانات؛ لذا أضحت إعاقة الذات الأكاديمية استراتيجية يستخدمها المتعلم لتحسين وجهة نظره الإيجابية عن نفسه، فيتصور أن الفشل اللاحق قد يعزى إلى أسباب عدم القدرة، فيضع لنفسه معوقات هو صانعها تتيح له توجيه الانتباه إلى عوامل أخرى غير عدم القدرة في حالة الفشل، مما يقلل من أثر الفشل على صورته الذاتية، وعلى حماية احترامه لذاته، وبعبارة أخرى محاولة السيطرة على الآثار المترتبة على احترام الذات من الفشل المتوقع أو المحتمل عن طريق وضع مبررات عند تحقيق أهدافه (Thomas & Gadbois, 2007).

حاول الباحثان_ وفق نظرية الدافعية_ تفسير سبب اختلاف استجابات الطلاب ذوي مستويات القدرات المتساوية للفشل في مهام الإنجاز؛ فبعض الطلاب كانت استجاباتهم تتجه نحو بذل المزيد من الجهد، واستخدموا استراتيجيات مختلفة وصولاً لأهدافهم، بينما أظهر آخرون سلوكًا غير قادر على التكيف في أداء مهام الإنجاز؛ مما أدى إلى الاهتمام بنظرية توجهات أهداف الإنجاز، فقد تم الافتراض أن الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم تؤدي دورًا رئيسيًا في استجابتهم لكل من الإيجابية والسلبية للنتائج والتغذية الراجعة (Pintrich, 2000).

وبدأ مفهوم "توجهات الأهداف" ينال اهتمام العديد من الباحثين في العديد من المجالات، النفسية، الادارية، الرياضية، العلاقات الشخصية، والأكاديمية، فتشير "توجهات الأهداف" إلى اتجاه الفرد العام نحو الأهداف، إما بالإقدام على المهمة، و إما بأداء المهام أو

السعي نحو إتقان المهمة. وقد يبعد الفرد عن المهمة، أي يتجنب أداء المهام في حالة من الإحجام، فهي تؤدي دوراً حاسمًا في تعبئة الطاقة لتحفيزه لتحقيق أهدافه؛ ومن ثم يعزز هذا المفهوم فهم سلوك الأفراد داخل السياقات الشخصية، والمهنية، والأكاديمية (Midgley et al., 1998).

لذا اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالدور الذي تؤديه توجهات أهداف الإنجاز في التحصيل الدراسي للطلاب، كدراسة(2018) Godarznaseri et al. التي كشفت أن لتوجهات أهداف الإنجاز دورا في فهم الفروق بين الجنسين (الذكور والاناث) في استخدامهم لاستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية، فمرتفعو التوجه نحو الأداء من الإناث أقل استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية، بينما الذكور مرتفعوا التوجه نحو تجنب الأداء وتجنب النتائج السلبية أكثر عرضة للانخراط في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية. كما أظهرت دراسة Phan (2012) دور توجهات أهداف الإنجاز في التحصيل الأكاديمي عبر فترة زمنية طويلة.

وقد توصلت دراسة Midgley and Urdan (1995) إلى أن مستويات دافعية الطلاب ومعتقداتهم في قدراتهم الخاصة (الفعالية الذاتية) تؤثر على ميلهم للانخراط في سلوكيات إعاقة الذات، فمرتفع فعالية الذات يقل استخدامه لاستراتيجيات إعاقة الذات بدرجة كبيرة.

وبجانب فعالية الذات التي تؤثر على استخدام الفرد لاستراتيجيات إعاقة الذات، قد يؤدي الصراع داخل الفرد بين إقدامه أو إحجامه عن تحقيق أهدافه دورا حاسما في استخدامه لتلك الاستراتيجيات، فأهداف الفرد يمكن أن تتعلق بالمهارات أو القدرات الأساسية اللازمة لإكمال مهمة من أجل حل مشكلة ما، أو قد تتعلق بالجانب الشخصي الذي يشمل تحقيق الفرد السابق للأهداف الأكاديمية، سواء حققت النجاح، أم لم تحقق. وقد تتعلق بالمعيارية أي أن يقارن الفرد نفسه بالآخرين، في ضوء هذا أشارت نتائج دراسة Segerstrom and Solberg Nes (2006) إلى الدور الفعَّال الذي يقوم به التفاؤل في الحفاظ على حالة من التوازن لصالح إقدام الفرد على التوجه نحو تحقيق أهدافه.

ومما يؤثر أيضًا بشكل كبير على توجهات أهداف الإنجاز الأمل، فالتوقع الإيجابي لتحقيق هدفٍ ما يعبر عن مفهوم الأمل، هذا التوقع يستند إلى سلوكٍ موجه نحو الهدف، وبالتالي توليد مجموعة من المسارات كوسيلة لتحقيق هذا الهدف، هذه المسارات تعكس مدى إدراك الفرد لقدراته لإنتاج الطرق والوسائل الميسرة للوصول للهدف ومواجهة العقبات التي تقف أمام تحقيقه (Berry, 2007) .

ويعد رأس المال النفسي بأبعاده:(فعالية الذات، والتفاؤل، والأمل، والصمود) أحد أهم الموارد النفسية التي تمهد الطريق للأفراد تحقيقًا لأهدافهم، فاتجه الباحثان لدراسة المتغيرات التي ترتبط برأس المال النفسي، فمنها متغيرات متعلقة بالفرد ذاته، وأخرى اجتماعية ثقافية تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد والأفراد المحيطين به، وقد تم التركيز على الاهتمام به داخل السياق الأكاديمي، فقد توصلت دراسة Raza et al. (2021) إلى أن هناك علاقة بين رأس المال النفسي وبين كل من التوافق الدراسي والنجاح الأكاديمي والدافعية لدى طلاب الجامعة، وقد أشارت النتائج في دراسة Poots and Cassidy (2020) إلى أن كل من التعاطف مع الذات، رأس المال النفسي، والدعم الاجتماعي يتوسط العلاقة بين الضغط النفسي والرفاه النفسي، وقد توصلت دراسة Zhang et al. (2020) إلى أن عوامل رأس المال النفسي تؤثر بدرجة كبيرة على اندماج طلاب الجامعة في التعلم، كما أوضحت دراسة Carmona-Halty, Salanova, Llorens, and Schaufeli (2019) أن رأس المال النفسي الأكاديمي يرتبط بالأداء الأكاديمي وتوسط العلاقة بين كل من المشاعر الإيجابية والأداء الأداء الأكاديمي، وهذا أيضا ما دعمته دراسة Hazan Liran and Miller (2019) فيما توصلت إليه من نتائج حول دور رأس المال النفسي الأكاديمي في التأثير على التوافق الدراسي داخل الجامعة، وتوصلت دراسة Ng, Choong, Kuar, Tan, and Teoh (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين رأس المال النفسي والأداء الأكاديمي.

وتوصلت دراسة Kirikkanat and Soyer (2017) إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر بين رأس المال النفسي الأكاديمي بأبعاده (الفعالية الذاتية، التفاؤل، الأمل، الصمود) والنجاح الأكاديمي من خلال المتغير الوسيط المواجهة الأكاديمية. كما أوضحت

نتائج دراسة You (2016) إلى أن رأس المال النفسي لطلاب الجامعات كان له علاقة موجبة قوية بالتمكين للتعلم، وتوسط تمكين التعلم بشكل كامل في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي ورأس المال النفسي الأكاديمي.

لذا يسعى هذا البحث إلى الكشف عن تأثير رأس المال النفسي الأكاديمي بأبعاده (فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، الصمود) كمتغير مستقل في إعاقة الذات الأكاديمية كمغير وسيط وتوجهات أهداف الإنجاز بأبعاده: (التوجه نحو أداء الهدف، والتوجه نحو اتقان الهدف، والتوجه نحو تجنب أداء الهدف) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان في أثناء التدريس في الجامعة أن العديد من الطلاب يعتمدون على استراتيجيات تعيق أدائهم الأكاديمي، مثل تأجيل المهام، تجنب طلب المساعدة، واختلاق مبررات للفشل سواء داخلية أم خارجية؛ بهدف حماية صورتهم الذاتية أمام أنفسهم والآخرين. بناءً على ذلك، يسعى هذا البحث إلى كشف العلاقة بين مجموعة من الموارد النفسية الإيجابية التي قد يؤدي غيابها إلى تبني مثل هذه الاستراتيجيات، مع تقييم تأثير هذه الموارد على توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

شهد مفهوم "إعاقة الذات الأكاديمية" اهتمامًا ملحوظًا في الدراسات السابقة، كدراسة Mwita et al. (2013) والتي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات عن الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما أوصت دراسة Barutçu Yıldırım and Demir (2019)بضرورة الاهتمام باستراتيجيات إعاقة الذات التي يلجأ إليها طلاب الجامعة والعوامل النفسية المرتبطة بها خاصة قبل بدء الامتحانات وأشارت إلى أن كل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار وتقدير الذات والرحمة بالذات له قدرة تنبؤية باستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية، وقد أكدت دراسة Adil et al. (2019) على أهمية الكشف عن التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لإعاقة الذات الأكاديمية بغيرها من المتغيرات لمزيد من فهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطلاب. وقد أشار Akın (2011) إلى مجموعة متنوعة من المتغيرات المرتبطة باستخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية مثل تدني احترام الذات، والقلق الاجتماعي،

والانطواء، وتقرير المصير، وعدم القدرة على التكيف، وأهداف الأداء، والتحصيل الأكاديمي، وانخفاض التحصيل، وبرغم من أن استراتيجيات الإعاقة الذاتية قد تحمي احترام الذات على المدى القصير إلا أنها على المدى الطويل تؤثر على انخفاض الرفاهية، وانخفاض الرضا عن الكفاءة، وانخفاض الحافز الداخلي، والإرهاق.

وفي سياق العلاقة بين إعاقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز، دعا Urdan and Midgley (2001) إلى دراسة الروابط بين هذه المتغيرات والعوامل المؤثرة على استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في مراحل عمرية مختلفة. كما تناولت دراسة Chen et al. (2018) للتحقق من الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات لطلاب الجامعة، وتوصلت إلى أن لتقدير الذات تأثير سلبي على إعاقة الذات والتوجه نحو تجنب الأداء وتأثير إيجابي على التوجه نحو اتقان الهدف ، وكان التوجه نحو تجنب الأداء تأثير إيجابي على إعاقة الذات، وقد توسط كل من التوجه نحو اتقان الهدف والتوجه نحو تجنب الأداء العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات وكان لتقدير الذات تأثير مباشر وغير مباشر على إعاقة الذات، وأوصت الدراسة بالكشف عن المزيد من المتغيرات ذات الصلة بكل من توجهات أهداف الإنجاز وإعاقة الذات الأكاديمية خاصة في المرحلة الجامعية، كما جاءت دراسة Yu and McLellan (2019) للتحقق من علاقة كل من توجهات الأهداف على المستويين الأكاديمي والاجتماعي وإعاقة الذات لدي عينة من الطلاب الذكور والاناث لدى عينة من المدارس الثانوية في إنجلترا فكان تجنب التوجه نحو الأداء أعلى لدى الذكور منه عند الاناث ولا يوجد اختلافات بين الذكور والاناث في إتقان التوجه نحو الهدف، كما أن تجنب التوجه نحو الأداء والمرغوبية الاجتماعية توسطت العلاقة بين النوع (ذكور/إناث) وإعاقة الذات الأكاديمية وكانت درجات الذكور في إعاقة الذات أعلى من الإناث.

لذا يُلاحظ أن أهداف الإنجاز تمثل الداعم والموجه للأداء الأكاديمي للطلاب، وفقًا لنظرية الهدف يتبنى الطلاب توجهات مختلفة عند أداء المهام الأكاديمية، فقد يتبنى الطالب التوجه نحو اتقان الهدف، ومن ثم يسعى إلى التعلم وصولاً إلى اتقان أداء المهام الموكلة إليه، ويطور من كفاءاته مع بذل مزيد من الجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات، بينما

الطالب الذي يتبنى التوجه نحو أداء الهدف يسعى إلى أداء المهام فحسب مع إظهار قدراته، أما الطالب الذي لديه التوجه نحو تجنب الأداء فينصب اهتمامه على تجنب الفشل؛ حفاظًا على الصورة التي وضعها لنفسه (Pastor et al., 2007) .

ولعل المرحلة الجامعية من أكثر المراحل المليئة بالتحديات والفرص، حيث يواجه الطالب الجامعي مجموعة متنوعة من التغيرات في حياته كزيادة الاستقلالية، والتكيف مع بيئة أكاديمية جديدة، وبناء علاقات اجتماعية جديدة بها أفراد تحمل خلفيات ثقافية واجتماعية متنوعة تؤثر بنسبة كبيرة على الجانب الأكاديمي، ومن ثم فهو في حاجة إلى موارد نفسية تدعم أدائه الأكاديمي وتوظف إمكاناته العقلية (Martínez et al., 2019) .

وقد أشارت العديد من الدراسات (e.g. Jafri, 2013; Luthans et al., 2012; Sweet & Swayze, 2020) إلى وجود علاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي كأحد أهم الموارد النفسية وبين الأداء الأكاديمي، وقد أوصت دراسة Jafri (2013) بضرورة تطوير رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الطلاب خاصة للطلاب ذوي الأداء المنخفض.

على الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة رأس المال النفسي الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، وتوجهات أهداف الإنجاز كل منها على حدة، إلا أن فهم العلاقة التكاملية بين هذه المتغيرات في السياق الأكاديمي ما زال بحاجة إلى دراسة أعمق. لذا يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الدور الوسيط لإعاقة الذات الأكاديمية في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١)هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس توجهات الأهداف تعزى إلى تأثير كل من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟

(٢)هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تعزى إلى تأثير كلاً من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟

(٣)هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تعزى إلى تأثير كلاً من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟

(٤)هل يتطابق نموذج مقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة على البيانات محل الدراسة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهم أهداف هذا البحث فيما يلي:

(١)فحص العلاقة السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي بأبعاده الأربعة: (فعالية الذات، والتفاؤل، والأمل، والصمود) وبين إعاقة الذات الأكاديمية ببعديها: (الإعاقة الذاتية الداخلية، والإعاقة الذاتية الخارجية) لدى طلاب الجامعة.

(٢)استكشاف العلاقة السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز بأبعادها الثلاثة: (التوجه نحو أداء الأهداف، والتوجه نحو اتقان الأهداف، والتوجه نحو تجنب أداء الأهداف) لدى طلاب الجامعة.

(٣)التحقق من الدور الوسيط لإعاقة الذات الأكاديمية في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز؛ بهدف فهم كيفية تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على هذه العلاقة.

(٤)دراسة الفروق المحتملة في المتغيرات السابقة بناءً على متغيرات ديموغرافية مثل: النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)؛ لفهم تأثير هذه المتغيرات التصنيفية على متغيرات البحث.

(٥)تقديم توصيات عملية للمؤسسات التعليمية، وللمهنيين التربويين حول كيفية الاستفادة من نتائج البحث الحالي.

أهمية البحث:

يمكن عرض أهمية هذا البحث على مستويين: الأهمية النظرية، والتطبيقية، وذلك كما يلي:

الأهمية النظرية للبحث:

يكتسب هذا البحث أهمية نظرية من خلال دمجه لمفاهيم متعددة في مجال علم النفس التربوي؛ حيث يسلط الضوء على العلاقات السببية بين رأس المال النفسي الأكاديمي بأبعاده الأربعة: (فعالية الذات، والتفاؤل، والأمل، والصمود) وبين إعاقة الذات الأكاديمية ببعديها (الإعاقة الذاتية الداخلية، والإعاقة الذاتية الخارجية)، وتوجهات أهداف الإنجاز بأبعادها الثلاثة (التوجه نحو أداء الأهداف، والتوجه نحو اتقان الأهداف، والتوجه نحو تجنب أداء الأهداف).

كما يسهم البحث في توسيع الفهم النظري لكيفية تأثير الموارد النفسية الإيجابية (رأس المال النفسي الأكاديمي) على السلوكيات الأكاديمية السلبية (إعاقة الذات الأكاديمية)، وكيفية تأير هذه السلوكيات بدورها على دافعية الطلاب وتوجهاتهم نحو الإنجاز. كما يقدم البحث نموذجًا تفسيريًا يوضح الدور الوسيط لإعاقة الذات الأكاديمية في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، مما يعزز الفهم العميق للآليات النفسية التي تؤثر على أداء الطلاب الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك، يدمج البحث بين نظريات علم النفس الإيجابي ونظريات الدافعية والتحصيل الأكاديمي، مما يثري الأدبيات العلمية، ويوفر أساسًا نظريًا يستند الباحثون إليه في دراسات مستقبلية.

الأهمية التطبيقية للبحث:

من الناحية التطبيقية، يقدم البحث أفكارا قيمة يمكن أن تسهم في تحسين الممارسات التربوية ودعم الطلاب في البيئة الجامعية، بحيث تتمكن المؤسسات التعليمية من تطوير برامج متخصصة تهدف إلى تعزيز رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الطلاب، مثل تعزيز فعالية الذات، والتفاؤل، والأمل، والصمود.

ويساعد هذا الفهم في تصميم استراتيجيات للحد من سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تحسين الدافعية الأكاديمية وزيادة التحصيل الدراسي. كما يمكن للمرشدين التربويين والمستشارين النفسيين استخدام نتائج البحث لتقديم دعم للطلاب الذين يظهرون

مستويات عالية من إعاقة الذات الأكاديمية، من خلال تطوير خطط تدخلية تعزز مواردهم النفسية الإيجابية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمناهج التعليمية أن تستفيد من نتائج البحث من خلال تضمين أنشطة وممارسات تعزز رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

كما يسهم هذا البحث في إعداد مقاييس لكل من (رأس المال النفسي الأكاديمي –وإعاقة الذات الأكاديمية –ومقياس توجهات أهداف الإنجاز) لطلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

يتناول هذا البحث عدة مصطلحات، من أهمها:

- **رأس المال النفسي الأكاديمي:Academic psychological capital**

يُعرف رأس المال النفسي الأكاديمي بأنه حالة نفسية إيجابية تتكون من مجموعة من العوامل النفسية التي تدعم النجاح الأكاديمي وتتضمن أربعة مكونات رئيسية:

الفعالية الذاتية Self–efficacy وتعني اعتقاد الفرد وثقته في قدرته على أداء المهام الأكاديمية؛ وصولاً للأهداف التي وضعها لنفسه، التفاؤل Optimism ويعني الميل إلى توقع نتائج إيجابية في المستقبل، الأمل Hope ويعني القدرة على تحديد الأهداف وتطوير استراتيجيات لتحقيقها وفق مسارات محددة قابلة للتعديل، الصمود Resilience القدرة على التعافي من الفشل أو التحديات والعودة إلى المسار الصحيح لتحقيق النجاح (Sweet & Swayze, 2020).

ويعرف الباحثان **رأس المال النفسي الأكاديمي إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي (فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، والصمود). إعداد الباحثيين

- **إعاقة الذات الأكاديمية: Academic Self- Handicapping**

تُعرف إعاقة الذات الأكاديمية بأنها سلوكيات أو استراتيجيات يتبناها الطلاب؛ لتقليل أو تجنب المسؤولية عن أدائهم الأكاديمي، هذه السلوكيات قد تشمل وضع عقبات أمام النجاح؛

مما يسمح لهم بتبرير الأداء الضعيف في حال حدوثه، بهدف حماية صورة الذات وتقليل الشعور بالفشل، حيث يمكن للطالب أن ينسب أي نتائج سلبية إلى العوامل الخارجية بدلاً من قدراته الشخصية (Török et al., 2018) .

وقد عرف الباحثان إعاقة الذات الأكاديمية على أنها استجابات خاصة (عوائق/تبريرات) يصدرها المتعلم _في حال توقع الفشل _ قبل القيام بالمهام الأكاديمية المهمة يُنظر إليها على أنها عوامل خارجية يصعب ضبطها، وتعطل أدائه بهدف تقليل أو إخفاء تصورات الذات للفشل التي يُعتقد أنها ناجمة عن القدرة المنخفضة، ويعزو النجاح لعوامل داخلية.

وتعكس إعاقة الذات الداخلية الأفكار والمشاعر السلبية، كالتوتر والقلق من الامتحانات والخوف من الفشل، التي تنتاب الطالب. وتعد بمثابة الدافع وراء استخدامه لاستراتيجيات إعاقة الذات، أما إعاقة الذات الخارجية فهي تتمثل في السلوكيات التي من شأنها تؤدي إلى الضعف في الأداء الأكاديمي كالمشتتات البيئية والظروف الصحية والعقبات غير المتوقعة.

ويعرف الباحثان **إعاقة الذات الأكاديمية إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بعدي مقياس إعاقة الذات الأكاديمية: (الداخلية– الخارجية) إعداد الباحثيين.

- **توجهات أهداف الإنجاز:Achievement Goals Orientations**

تمثل توجهات أهداف الإنجاز بشكل عام _بغض النظر عن التصنيف الذي تنمي إليه_ "أنماط متكاملة من المعتقدات التي من خلالها يحدد المتعلم كيفية التعامل مع المهام المتعلقة بالإنجاز، والمشاركة فيها والاستجابة لها" (Wigfield & Cambria, 2010) ، كما أنها تشكل مجموعة من الغايات التي تساعد على تحفيز وتحديد تعلم الطالب أو سلوكه، أو إنجازه (Cho et al., 2011) وقد تبنى الباحثان في هذا البحث النموذج الثلاثي (التوجه نحو أداء الهدف – والتوجه نحو اتقان الهدف– والتوجه نحو تجنب الأداء). Elliot and Harackiewicz (1996)

ويعرف الباحثان **توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس (التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف– التوجه نحو تجنب الأداء) إعداد الباحثيين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتمثل عرض الإطار النظري و الدراسات السابقة في هذا البحث فيما يلي:

رأس المال النفسي الأكاديمي Academic Psychological Capital

بدأت نشأة مفهوم رأس المال النفسي استناداً إلى الأفكار المستمدة من علم النفس الإيجابي، وذلك من خلال توجيه الاهتمام نحو إدارة رأس المال البشري والاجتماعي، والنفسي الإيجابي بشكل عملي؛ للحصول على ميزة تنافسية والكشف عن القدرات النفسية الكامنة للفرد التي يمكن قياسها وتطويرها وتطوعيها لتحسين الأداء (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

لذا حظي مفهوم رأس المال النفسي_ والعوامل التي تؤثر في تطوره وكيفية تأثيره على مخرجات الأداء سواء على مستوى الأفراد أم المؤسسات_ باهتمام كبير في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين في البيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ لما له من فاعلية في تعزيز النتائج الإيجابية داخل المؤسسات. فرأس المال النفسي للموظفين يمكن أن يؤثر على أداء الموظفين ورفاههم ورضاهم عن العمل والتزامهم التنظيمي، فهو يعد من أهم الموارد التي تنظم سلوك وأفكار الأفراد وتبقيهم في حالة من الاندماج الوظيفي في أثناء أداء المهام. (Newman et al., 2014).

فموظف المستقبل الذين سيشغل دورًا حيويًا في سوق العمل عبر مختلف المجالات هو طالب اليوم داخل الجامعات فهو أيضا يحتاج إلى مجموعة من الخصائص والسمات التي تميزه وتجعله قادرا على التفوق والتمييز، والتي لا تختلف كثيرا عن تلك الصفات التي يحتاجها الموظف لتحقيق النجاح الشخصي والتنمية المهنية داخل المنظمة (Datu & Valdez, 2016).

ويضم رأس المال النفسي الأكاديمي مجموعة من الخصائص النفسية الإيجابية، التي تشكل موارد نفسية يستمد منها المتعلم طاقة تساعده على النجاح الأكاديمي ومواجهة التحديات والصعوبات، وتم تحديد أربعة عوامل رئيسية تعد مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي، وهي فعالية الذات، وتعني اعتقاد الفرد في قدرته على إدارة الموارد المعرفية التي لديه للحصول على

نتيجة محددة أو وصولاً لأهدافه الأكاديمية، والأمل والذي يعنى امتلاك قوة الإرادة لتحقيق أهداف الفرد داخل السياق الأكاديمي، والتفاؤل الذي يعني قدرة الفرد على رؤية الأشياء من المنظور الإيجابي، والصمود الذي يعنى القدرة على التكيف مع الظروف الصعبة ومواجهة الصعوبات أو التحديات أو التغيير الإيجابي السريع. (Luthans et al., 2007; Luthans & Youssef, 2004)

فداخل كل من السياقين الأكاديمي والتنظيمي على السواء، يحتاج الفرد إلى أن يكون لديه كفاءة ذاتية، وصمود نفسي وتفاؤل وأمل من أجل تحقيق أهدافه؛ لذا اهتم الباحثون بدراسة رأس المال النفسي الأكاديمي كمورد شخصي ينظم سلوك الطلاب و أفكارهم، ويعزز تكيفهم داخل بيئة الجامعة، ويسهم في رفع الكفاءة الأكاديمية وتعزيز الاستمرارية والمواصلة عبر السنوات الدراسية داخل الجامعة (Sweet & Swayze, 2020).

وفيما يلي عرض لأبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي:

- **فعالية الذات الأكاديمية Academic self-efficacy**

انبثق مفهوم الفعالية الذاتية من النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا ؛ حيث يتحدد طبيعة الأداء الذي سيقوم به الفرد ومداه ومقدار الجهد الذي سيبذله، كما أنها لا تؤثر على الأداء فحسب، بل أيضا على العمليات المعرفية والدافعية، ومن ثم تؤدي دورًا حاسمًا في تحفيز سلوك الفرد؛ إما أن تعمل على تعزيز الدافعية الشخصية أم تقييدها عند مواجهة المشكلات، فعندما يثق الفرد في قدراته بدرجة عالية ينصب تركيزه في أثناء مواجهة المشكلات على تحليلها باحثًا عن الحلول، وينظر إلى المهام الصعبة على أنها تحديات بدلا من كونها تهديدات، وعندما يكون لدية فعالية ذاتية منخفضة فإن تفكيره ينصب على نقاط الضعف لديه وتوقع الفشل وتجنب أداء المهام، ومن ثم فإن وعي الفرد بقدراته الذاتية يؤثر على سلوكه ونمط تفكيره ونتائج التعلم والأداء، كذلك إيمانه بقدراته على إنجاز المهام واستجاباته الانفعالية وثقته بنفسه في أثناء التعامل مع الآخرين وقدرته على التعامل مع المواقف الضاغطة (Maddux, 2013).

أكدت النظرية المعرفية الاجتماعية وجود ثلاث مجموعات من العمليات التفاعلية (الشخصية– السلوكية– البيئية) تعمل بشكل تبادلي لتشكيل السلوك، فالعمليات الشخصية

كالعقائد والمعتقدات والمفاهيم التي تساعد على تعبئة الطاقة واستمرارية الأداء، ومن ثم تؤثر على السلوك والبيئة وتتأثر بها كالأهداف والقيم، وتوقعات النتائج، والعمليات السلوكية هي إجراءات وعمليات لفظية، وتشمل العمليات البيئية تأثيرات من البيئتين المادية والاجتماعية (Wang & Neihart, 2015).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة كل من الفعالية الذاتية بتوجهات أهداف الإنجاز في الأداء الأكاديمي كدراسة Diseth (2011) والتي حاولت التحقق من الدور الوسيط لكل من الفعالية الذاتية وتوجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم العميق/السطحي في العلاقة بين التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي) السابق والأداء المستقبلي أي تأثير تلك المتغيرات كمتغيرات وسيطة على النجاح الأكاديمي مع مرور الوقت لدى عينة مكونة من طلاب الدراسات العليا لعلم النفس في النرويج: (ذكور/إناث) والتي تتراوح أعمارهم بين (١٩، ٣٩ عامًا) وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعدل التراكمي واستراتيجيات التعلم العميق والفعالية الذاتية وتوجهات الأهداف (التوجه نحو أداء الهدف– التوجه نحو اتقان الهدف– التوجه نحو تجنب الأداء)، كما أظهرت النتائج أن الفعالية الذاتية تتنبأ بالتوجه نحو أداء الهدف والتوجه نحو اتقان الهدف، كما أشارت النتائج أن كل من (الفعالية الذاتية – التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف) تنبأت باستراتيجيات التعلم العميق، بينما تنبأ التوجه نحو تجنب الأداء باستراتيجيات التعلم السطحي.

كما كشفت دراسة أجرها Dull et al. (2015) عن العلاقة بين فعالية الذات وتوجهات أهداف الانجاز والقلق والتحصيل الدراسي مع وضع البيانات الديمغرافية (العمر–النوع – الساعات المعتمدة – المعدل التراكمي) في الاعتبار على عينة من طلاب الدراسات العليا بواقع (٥٢١ طالب ٤٠% من الإناث ٦٠% من الذكور) واستخدم التحليل العنقودي في تحليل النتائج، وتوصلت الدراسة إلى تصنيف العينة إلى ثلاث مجموعات وفق توجهات أهداف (التوجه نحو الأداء– اتقان التوجه نحو الهدف– أهداف متعددة تجمع بين التوجه نحو الأداء واتقان التوجه نحو الهدف) لتحديد خصائص كل مجموعة، فكان الطلاب الذين لديهم اتقان التوجه نحو الهدف، وكذلك من لديهم المزيج من توجهات الأهداف (اتقان التوجه نحو الهدف

والتوجه نحو الأداء) أعلى في الفعالية الذاتية والإنجاز، وأن الطلاب ذوي التوجه نحو الأداء أقل في الفعالية الذاتية وأعلى في مستوى القلق من الاختبارات.

وقد توصلت دراسة (لبنى جديد، ٢٠١٥) إلى أن هناك فروقا بين الذكور والاناث في كل من فعالية الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف في عينة مكونة من (٧٦) ذكور و(٣٠٨) إناث من الطلاب المعلمين، كما تبين وجود علاقة ارتباط موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف) وعلاقة ارتباط سالبة مع نمط التوجه نحو تجنب الأداء.

وقامت دراسة Honicke et al. (2020) بالتحقق من الدور الوسيط والمعدل لفعالية الذات الأكاديمية في العلاقة بين وتوجهات الأهداف (التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف) والإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٤٠٩) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (١٧إلى ٦٢) عامًا و(٦٩) من الذكور تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ إلى ٤٧) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن فعالية الذات الأكاديمية توسطت العلاقة بين التوجه نحو اتقان الهدف والإنجاز الأكاديمي بدرجة أكبر من توسطها في العلاقة بين التوجه نحو أداء الهدف والإنجاز الأكاديمي، بينما لم تعدل فعالية الذات الأكاديمية العلاقة بين التوجه نحو أداء الهدف والانجاز الأكاديمي.

كما كشفت دراسة (خالد التميمي، ٢٠٢٠) عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، فالأفراد مرتفعي توجهات أهداف الإنجاز ذات فعالية ذات أكاديمية مرتفعة وكذلك مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي، كما سعت دراسة (فهيمة السعيدي، سعيد الظفري، ٢٠٢١) للتحقق من النموذج السببي الأمثل للعلاقات بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى (٣٧٦) طالب وطلبة من الصف العاشر بسلطنة عمان والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الأهداف (توجهات اتقان إقدام –توجهات أداء إقدام – توجهات اتقان إحجام– توجهات أداء إحجام) ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تأثيرهما المتبادل على التحصيل الدراسي.

- **التفاؤل الأكاديمي Academic optimism**

يختلف الأفراد بشكل واسع في كيفية تعاملهم مع العالم، فيميل بعض الأفراد إلى أن يكونوا إيجابيين في نظرتهم للأمور، فيعتقد الفرد المتفائل أن الأشياء الجيدة ستحدث له بدلاً من السيئة، وهناك بعض الأفراد لديهم عكس هذا، فيتوقع المتشائم نتائج سيئة، ومن ثم يتعلق كل من مفهوم التفاؤل والتشاؤم بتوقعات الأفراد نحو المستقبل.

فيشير التفاؤل إلى توقع الفرد للنتائج الإيجابية، فالأفراد ذو الدرجات العالية من التفاؤل يبنون عموما توقعات إيجابية تدفعهم إلى السعي لتحقيق أهدافهم والتعامل مع المواقف الصعبة.

(APA Dictionary of Psychology)

وقد فسر شاير وكافار Scheier& Carver مفهوم التفاؤل وفقًا لنماذج القيمة المتوقعة القائمة على فكرة اختلاف الأفراد في النظر حول القيمة المتوقعة؛ إما أن تكون توقعات إيجابية تساعد على تحقيق الأهداف أو توقعات سلبية تؤدي إلى فقدان الأمل من تحقيق تلك الأهداف، ومن ثم يكون للتفاؤل ناتج يُستمد من التنظيم الذاتي للسلوك، وقد عرفا التفاؤل على أنه استعداد داخل الفرد بالاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف في المستقبل مصاحب بنظرة إيجابية، بها إقبال على الحياة مع التركيز على الاعتقاد باحتمالية حدوث الجوانب الجيدة (الحسنة) بدلا من حدوث الجوانب السيئة من الأشياء أو الأحداث، كما أنه يعد سمة من سمات الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي في المواقف المختلفة عبر المراحل الزمنية لدى الأفراد.

(Scheier & Carver, 1987; Scheier & Carver, 1985)

والتفاؤل له أثر إيجابي على تحقيق الأهداف الفردية؛ فالشخص المتفائل لديه ميلٌ إلى بذل جهد لتحقيق غايته وقدرة عالية على التكيف مع المتغيرات المحيطة به، ولديه توقعات جيدة بشأن الإنجازات المستقبلية، ويتمتع بكفاءة شخصية عالية وأقل عرضة للانفعالات والتوتر، كما لديه مستويات مرتفعة من مفهوم الذات، واحترام الذات، وفعالية الذاتية لتحقيق الهدف الأمثل (Supervía et al., 2020).

- **الأمل الأكاديمي Academic Hope**

الأمل كمفهوم تم تناوله في مجال الفلسفة وعلم النفس؛ فهو ليس مفهومًا جديدًا في العلوم الفلسفية والنفسية، فقد تم تناوله من حيث الماهية والأبعاد والمتغيرات ذات الصلة منذ عصور قديمة، وخلال فترة السبعينات والثمانينيات، كان هناك اهتماما علميا متزايدا بمفهوم الأمل كظاهرة متعددة الأبعاد شاملة تصور الفرد بأن أهدافه قابلة للتحقيق (Grewal & Porter, 2007).

وجاء عالم النفس Snyder (١٩٩٥) مطورًا في مفهوم الأمل كأحد أهم الموضوعات في مجال علم النفس الإيجابي؛ لما له من أهمية كبيرة في العمل كقوة دافعة لتحقيق النجاح؛ ومن ثم زاد الاهتمام بدراسة الأمل كأحد أهم المتغيرات النفسية التي لها أكبر الأثر على مسارات التفكير وتوجهات الأهداف، فيمثل الأمل الآن إحدى البنى الأساسية لعلم النفس الإيجابي الذي ينطوي على إمكانية التطبيق على المجالات المهنية والأكاديمية، فهو أحد أهم العوامل الداخلية المؤثرة على تحقيق أهداف محددة، ويعرف الأمل بأنه عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق أهدافه، ويتكون الأمل من التفكير الفعَّال، ومسارات التفكير والأهداف التي تمثل مكونًا محوريًا بدونها لن يكون هناك أملا.

ويتكون الأمل من عناصر أساسية هي: الأهداف التي تؤدي دورًا محوريًا في تحفيز الفرد لمتابعة إنجازاته، والتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، فقد أوضح **سيندر** أن الأهداف ليست النهاية العظمى التي يسعى الفرد لتحقيقها، بل اعتبر الأهداف مكونا ديناميا، يتطور بشكل مستمر مع الاستمرارية في اكتساب الخبرات والمهارات والتكيف مع الظروف المتغيرة، وتشمل الأهداف: (قصيرة المدى–طويلة المدى).

كما يعد تفكير المسار هو المكون الثاني لنظرية الأمل كأحد أهم العمليات المعرفية التي يقوم به الفرد في توليد طرق (مسارات) وبدائل واستراتيجيات متعددة لحقيق أهدافه ومواجهة العقبات والتحديات وذلك من خلال إدراك الفرد لقدراته ومهاراته وتوظيفها لتحديد تلك المسارات محققًا لأهدافه (Snyder et al., 2002).

ويمثل تفكير القوة هو المكون الثالث لنظرية الأم،ل فهو يمثل الجزء التحفيزي الذي يهتم بالقوة الدافعة على استخدام المسارات التي شكلها تفكير المسار لتحقيق تلك الأهداف، فهو يعنى اعتقاد الفرد وإيمانه بكفاءته وإمكاناته في تحديد أهدافه والتخطيط لها، ويصاحب هذا الاعتقاد حالة من الشعور الإيجابي نحو الثقة، والإرادة القوية الموجه نحو تحقيق الأهداف؛ مما يسهم بشكل كبير في تمكين الفرد من الاختيار من بين البدائل في المسارات التي حددها في المرحلة التي تسبقها ومن ثم ينشأ لدى الفرد قوة إرادة ومثابرة وصولاً لأهدافه (Levi et al., 2014).

ويُشكل الأمل والتفاؤل رابطة قوية تُعزّز قدرة الفرد على تحقيق النجاح في حياته؛ لما لهما من أهمية في التوقعات للنتائج الإيجابية والتفكير المُفعّم بالأمل، فإيمان الفرد بقدرته على تحقيق أهدافه يُصبح أكثر قدرةً على إنجاز ما يُخطط له، ومن ثم يحدد رؤية مسارات متعددة لتحقيق تلك الأهداف لمواجهة التحديات والتغلب على العقبات التي قد تواجهه (Fletcher & Kim, 2018).

وقد ارتبط مفهوم الأمل ارتباطًا قويًا بالتوجه نحو اتقان الهدف لطلاب المرحلة الجامعية كما أسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي (Kali-Soyer & Kirikkanat, 2019)، وقد يرتبط الأمل بوجه عام بالإنجاز الأكاديمي، إلا أن دراسة Feldman and Kubota (2015)أشارت إلى أن الأمل المرتبط بالأهداف الأكاديمية هو مؤشر أقوى للمعدل التراكمي لطلاب الجامعة من بعدي التفاؤل وفاعلية الذات

- **الصمود الأكاديمي Academic resilience**

أوضحت (صفاء الأعسر ،٢٠١٠) أن مصطلح الصمود النفسي من المصطلحات الواردة إلى علم النفس من علم المواد، حيث يصف المواد التي تستعيد خواصها بعد التعرض للطرق أو التمدد أو الانكماش وغيرها من المؤثرات الخارجية، وهو نفس المعنى تقريباً الذي يحمله الصمود النفسي في علم النفس إذ يعني القدرة على استعادة الفرد لتوازنه بعد التعرض للمحن والضغوط والمشكلات الصعبة لتحقيق النمو والتكامل الأفضل للشخصية.

وقد عُرف الصمود في معجم "الجمعية الأمريكية لعلم النفس" بأنه عملية التكيف بنجاح مع التجارب الحياتية الصعبة أو الشاقة، من خلال المرونة العقلية والعاطفية والسلوكية

والتكيف مع المتطلبات الخارجية والداخلية. وهناك عدد من العوامل تسهم في مدى تكيف الأفراد مع تلك الصعاب منها، الطرق التي ينظر بها الأفراد إلى العالم ويتعاملون معه، توافر الموارد الاجتماعية وجودتها، استراتيجيات المواجهة المستخدمة من قبل الأفراد (APA Dictionary of Psychology).

فالصمود النفسي يمثل قدرة الفرد على استثمار طاقته ومهاراته والاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة التحديات، والتكيف مع التغييرات المستمرة، فالأفراد ذو الصمود النفسي المرتفع لديهم قدرة أعلى على التكيف، وثقة عالية بالنفس، وعلى وعي بمواطن القوة لديهم (Resnick et al., 2011).

وقد عرف (تامر شوقي، ٢٠١٤) الصمود بأنه عملية، أو سمة، أو قدرة، أو خاصية شخصية تمكن الفرد من التعامل والمواجهة الإيجابية للضغوط والأزمات والمحن المختلفة، والنهوض منها بدون انكسار، واستعادة الصورة أو الحالة الجسمية والنفسية الأصلية بعد التعرض للصدمات. والاستمرار في التعايش الإيجابي مع الحياة. وتحقيق النواتج الإيجابية (كالهناء الذاتي والصحة الجسمية والنفسية، والنمو النفسي) بالرغم من التعرض للظروف المهددة لهناء الفرد الذاتي، أو حتى دون التعرض لها".

واعتبر بعض الباحثين في الآونة الأخيرة الصمود كمفهوم يعد خاص بجانب محدد أي تبع للسياق الحادث فيه، فقد يتعلق بالجوانب الأكاديمية أو العاطفية أو السلوكية، وقد لاقى الصمود الأكاديمي مزيد من الاهتمام من بين الجوانب المختلفة، فالصمود الأكاديمي يعني زيادة احتمالية النجاح في المدرسة برغم من الصعوبات البيئية الناجمة عن السمات والظروف والخبرات المبكرة فالطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع لديه مستويات عالية من دافع الإنجاز والأداء (Kutlu & Yavuz, 2016).

وهو ما أكدت عليه دراسة Jowkar et al. (2014) في دراستها للعلاقة بين الصمود الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، فالطلاب مرتفعي التوجه نحو اتقان الهدف كان لديهم مستويات مرتفعة في الصمود الأكاديمي ورغبة في تحسين وتطوير مهاراتهم، بينما الطلاب

مرتفعي التوجه نحو الأداء لديهم مستويات أقل في الصمود الأكاديمي وأكثر اهتمامًا بمقارنة أنفسهم بالآخرين.

وقد أوضحت دراسة Török et al. (2014) وجود علاقة بين الصمود الأكاديمي وإعاقة الذات، فالطلاب ذوي المستويات المنخفضة في الصمود الأكاديمي أكثر استخداما لاستراتيجيات إعاقة الذات، بينما ذوي المستويات المرتفعة في الصمود الأكاديمي أقل استخداما لاستراتيجيات إعاقة الذات.

وارتبط الصمود الأكاديمي بالإنجاز المرتفع وبعض سمات الشخصية كالانفتاح ويقظة الضمير فالطالب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يواجه التحديات الأكاديمية، لديه دافعية نحو التعلم والتطوير من ذاته، يضع أهداف واضحة ومحددة يسعى لتحقيقها (Backmann et al., 2019).

ومن الدراسات التي تناولت رأس المال النفسي الأكاديمي في البيئة العربية دراسة (داليا السعيد، أحمد عبد الفتاح، ٢٠٢١) التي هدفت إلى التنبؤ بمهارات الدراسة من خلال موارد رأس المال النفسي الأكاديمي لدى (٢٢٦) من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم من(١٨ إلى ٢١) أشارت نتائج معاملات الارتباط الي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين موارد رأس المال النفسي الأكاديمي (الكفاءة الذاتية، والأمل الأكاديمي، الصلابة الأكاديمية، والتفاؤل الأكاديمي) ومهارات الدراسة (القراءة، والتحدث والإصغاء، والتخطيط) وقد أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالقراءة الأكاديمية من خلال كل من التفاؤل الأكاديمي والصلابة الأكاديمية كما يمكن التنبؤ بمهارة التحدث الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية لموارد رأس المال النفسي الأكاديمي والتفاؤل الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس مهارات الدراسة من خلال الدرجة على كل من الدرجة الكلية لموارد رأس المال النفسي الأكاديمي والأمل الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية.

وقد سعت دراسة Adil et al. (2019) للتحقق من الدور الوسيط لكل من إعاقة الذات الأكاديمية والتدفق في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة كشفت من خلال تحليل النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة

إيجابية لكل من رأس المال النفسي الأكاديمي والتدفق على التحصيل الدراسي، كما كانت لإعاقة الذات الأكاديمية تأثيرات مباشرة سلبية على التحصيل الأكاديمي.

•إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self- Handicapping

تعد إعاقة الذات أحد المفاهيم النفسية الكامنة وراء تفسير سلوك الأفراد في مختلف مواقف الحياة اليومية فهي تمثل قوة كامنة تؤثر على جميع تفاعلات الفرد في شتى مجالات الحياة (Elliot & Church, 2003) ، ويذكر Schwinger et al. (2014) أن أول التفسيرات التي جاءت حول مفهوم إعاقة الذات هي تلك التي أشار إليها أدلر ١٩١٣ عندما لاحظ أن هناك بعض الأفراد (في الحالات السريرية) ينخرطون في بناء العقبات عند مواجهة مهمة أو موقف تهديد وأوضح أن هذا السلوك نوع من حماية احترام الذات. وبعد سنوات قدم كل من Berglas and Jones (1978) نظرية الإعاقة الذاتية والتي تناولت على وجه التحديد استخدام العقبات المزعومة أو المنشأة عند مواجهة المواقف التي تهدد المفهوم الذاتي للفرد.

وقد توصل كل من (Berglas & Jones, 1978; Jones & Berglas, 1978) إلى أن الأفراد الذين لديهم عدم استقرار في تقدير الذات تقل فرصهم في احتمال النجاح عند الدخول في مواقف تقييمية؛ وتم تعريف إعاقة الذات على أنها "فعل/تصرف أو اختيار يحدد الأداء فيعزز فرصة تبرير الفرد للفشل (تقديم أعذار في حالة الفشل) واستيعاب قبول الفضل في النجاح لذاته" ومن الأمثلة التي تم الاستشهاد بها حالة الطالب الذي يخرج ليلًا قبل امتحان مهم بحيث يجلس في اليوم التالي للامتحان دون تلقي قسط من الراحة ليلا ومن ثم قد يعاني من صداع أثناء أداء الامتحان في مثل هذه الحالة يتاح للطالب مواجهة نتيجة الموقف ذا الاحتمالين (فشل/نجاح) في حالة الفشل، يُعزى الأداء الضعيف إلى عدم النوم (السهر)، بينما في حالة النجاح يتم عزو النجاح إلى قدراته من خلال اعتبار النجاح تم تحقيقه برغم الظروف المعيقة.

كما أوضحا Berglas and Jones (1978) أن الأفراد الذين يلجؤون إلى إعاقة الذات هم الذين يهتمون أكثر بنوعية الأداء المقدم (درجة الصعوبة) داخل المجال الأكاديمي.

وسعى Darley and Goethals (1980) لتفسير إعاقة الذات عند ربط أداء الأفراد بالمهام المتعلقة بقدراتهم في ضوء نظرية العزو السببي والدافعية ومقارنة أداء الفرد لنفسه داخل الجماعة التي ينتمي إليها فعادة ما تُستخدم هذه الاستراتيجيات من قبل الأفراد ذوي الرؤى المنخفضة حول كفاءتهم خاصة عند التعامل مع المواقف التقييمية الصعبة أو الجديدة، مما يكن له أكبر الأثر على فعالية الذات والدافعية.

وقد جاء تعريف إعاقة الذات في معجم الجمعية الأمريكية لعلم النفس على أنه "استراتيجية لإيجاد عقبات أمام أداء الفرد، بحيث يمكن إلقاء اللوم على الفشل المتوقع في المستقبل على العقبة بدلاً من إسنادها إلى ضعف قدرة الفرد، فإذا نجح الفرد برغم من وجود العقبات، فإنه ينسب الفضل والمجد للذات. (APA Dictionary of Psychology)

وفي بداية ظهور المفهوم حدث خلط بين مفهوم التحيز الذاتي وإعاقة الذات؛ فالتحيز الذاتي هدفه الأساسي إظهار الفرد في أفضل صورة ممكنة أمام الآخرين داخل السياق الاجتماعي بعد أداء المهام أي تفسير النجاح في ضوء القدرات وعزو الفشل لعوامل خارجية (Bobo et al., 2013).

أما إعاقة الذات فهي مخطط سببي قائم على قواعد منطقية يصممها الفرد قبل أداء المهام لعزو النجاح إلى القدرات في حالة حدوثه وعزو الفشل إلى تبريرات/أعذار يصعب التحكم فيها؛ مما يلحق ضررًا كبيرا على الفرد نفسه عند تكرار استخدام هذه الاستراتيجيات فأطلق عليه "التدمير الذاتي" أو استخدامه في مواقف معينة دون الأخرى فأطلق عليه "الحماية الذاتية" (Török et al., 2018).

كما فسرها Bobo et al. (2013) على أنها استراتيجية تستخدم من أجل محاولة خلق انطباعات جيدة لدى الأفراد المحيطين، عندما لاحظوا أن الأفراد ذي إعاقة الذات يكون اهتمامهم في المقاوم الأول بإدارة التصورات التي لدى الآخرين عنهم.

فاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية بشكل متكرر يجعلها نمطًا لدى العديد من الطلاب في محاولة منهم لربط أدائهم الأكاديمي الضعيف بمصادر أخرى غير عوامل

القدرة، مما يؤدي إلى انخفاض فعالية الذات الأكاديمية كأحد أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي (Antony, 2016).

هذا ما دفع العديد من الباحثين لدراسة العلاقة بينهما كدراسة Midgley and Urdan (1995)التي سعت للكشف عن العوامل المؤثرة في إعاقة الذات الأكاديمية والتي تتأثر بها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتوصلت إلى أن أهداف الأداء كمحاولة تجنب الفشل وفعالية الذات المدركة والسعي للكمالية والعلاقات الاجتماعية للطالب داخل جماعة الأقران تؤثر بدرجة كبيرة على احتمالية استخدامه لاستراتيجيات إعاقة الذات، فذوي الفعالية الذاتية المنخفضة أكثر عرضة لاستخدام تلك الاستراتيجيات، كما وجد علاقة بين ارتباط الطالب بأصدقاء لديهم توجهات سلبية نحو التحصيل الدراسي ودرجة إعاقة الذات، وعند بحث الفروق بين الجنسين وجد أن الذكور أكثر من الإثاث في درجة استخدامهم لاستراتيجيات إعاقة الذات، كما حصل ذوي المعدل التراكمي المخفض في التحصيل الدراسي على نسبة أعلى في إعاقة الذات.

كما كانت لدراسة Midgley and Urdan (2001) دور في بحث العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الهدف (التوجه نحو الأداء – تجنب التوجه نحو الهدف) وتوصلوا إلى أن تجنب التوجه نحو الهدف كان مؤشرا أكثر دقة لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية من التوجه نحو الهدف.

وقد سعت دراسة Leondari and Gonida (2007) لتعَّرف العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (التوجه نحو الأداء، اتقان التوجه نحو الهدف، تجنب التوجه نحو الهدف) والأهداف الاجتماعية والإنجاز في مادة الرياضيات، وتعّرف اختلاف درجة إعاقة الذات الأكاديمية وفقًا للصف الدراسي وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى إعاقة الذات الأكاديمية ترجع إلى الصف الدراسي وكان هناك ارتباط قوي بين إعاقة الذات الأكاديمية وتجنب التوجه نحو الأداء أكثر من التوجه نحو الأداء وكشفت عن الدور الوسيط لتجنب التوجه نحو الهدف في العلاقة بين الإنجاز في مادة الرياضيات وإعاقة الذات الأكاديمية.

في حين أوضح Eyink (2019) أن الأفراد الذين لديهم خبرات أقل مع الفشل هم الأكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية الأكاديمية حيث أن الطالب المتفوق لا يستطيع قبول فكرة أنهم قد يفشل، وصنف الإعاقة الذاتية الأكاديمية إلى نوعين داخلية وخارجية حسب مصدر السلوك إعاقة الذات الداخلية والتي تتعلق بالفرد نفسه وسعيه إلى حماية صورته الذاتية واحترامه لذاته، إعاقة ذات الخارجية والتي تتعلق بالآخرين، أي يسعى الفرد إلى الحفاظ على الانطباعات الإيجابية التي تكون لدى الآخرين عنه، وسواء أكان الإعاقة داخلية أو خارجية فهي تعد سلوك تدميري يستخدمه الطلاب لتبرير فشلهم في المهام الأكاديمية المختلفة.

وقد تم قياس مفهوم إعاقة الذات داخل السياق الأكاديمي في بداية الأمر كسمة مرتبطة بعوامل الشخصية الكبرى كالعصابية ويقظة الضمير، وتبين أن البيئة التعليمية قد تسهم في جعل الطلاب عرضة لتطوير استراتيجيات الإعاقة الذاتية لأنهم يواجهون باستمرار مواقف تتطلب منهم إظهار وإثبات الأداء والقدرات أمام الآخرين، فيطور الطالب مع مرور الوقت تقنيات حماية الذات من أجل التعامل مع الظروف المهددة (Midgley & Urdan, 1995).

وقد قدمت دراسة Török et al. (2018) عرض للتطور قياس إعاقة الذات الذي بدأ بمقياس إعاقة الذات (SHS) الذي طوره جونز ورودوالت (١٩٨٢)، واشتملت عباراته على ٢٥ مفردة يجاب عليها وفق مقياس ليكرت تدريج من (١إلى ٦) ، ثم طوره كل من طومسون وريتشاردسون ٢٠٠١ وقد أثار تطبيقه عدة نقاط من النقد، على سبيل المثال لم يكن المقياس قادرًا دائمًا على الوضوح فصل إعاقة الذات عن عمليات العزو، فقد ركز على سلوك الحماية الذاتية بدرجة كبيرة، استمر تطوير المقياس على يد شوينجر ٢٠١٤ Schwinger، ثم كلارك وماكان Clarke and MacCann ٢٠١٦، وقدر ركز شوينجر ٢٠١٣ على إعداد نسخة ألمانية لإعاقة الذات الأكاديمية أي الاهتمام باستراتيجيات إعاقة الذات داخل السياق الأكاديمي.

توجهات أهداف الإنجاز

تعتبر توجهات أهداف الإنجاز من أهم المتغيرات التي لها أكبر الأثر على التحصيل الدراسي والاندماج الأكاديمي للطلاب فهي تمثل الطاقة المحركة لسلوك الطالب أثناء قيامه بالمهام الأكاديمية على اختلاف درجة صعوبتها، وقد فُسرت توجهات أهداف الإنجاز في ضوء نظرية توجه الهدف Goal Orientation theory أو نظرية هدف الإنجاز Achievement goal theory كواحدة من أهم النظريات المفسرة للدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر.

وقد ظلت أبحاث الدافعية في التطور بمفهوم الدافع الداخلي/الخارجي للمتعلم في تفسير سلوكه وأخذت من مفهوم توجهات أهداف الإنجاز اتجاه أساسي في تفسير سلوكيات المتعلم، وبدأ وضع إطار مفاهيمي يفسر توجهات أهداف الإنجاز بدمج المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك الموجه نحو الهدف؛ فمن الناحية المفاهيمية تم التمييز بين نوعين من توجهات الأهداف: التوجه نحو أداء المهمة واتقان المهمة ، أطلق على الأول التوجه نحو أداء الهدف performance goal orientation وفيه يسعى الفرد نحو إثبات قدرته وكفاءاته مقارنة بالآخرين وهذا ما كان يعرف بالدافع الخارجي، أما النوع الثاني هو التوجه نحو اتقان الهدف mastery goal orientation وفيه يسعى الفرد إلى تطوير قدراته ومهاراته لبذل أقصى جهد وصولا إلى أفضل النتائج (الدافع الداخلي) (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988)؛ ومن ثم جاءت توجهات أهداف الإنجاز مفسرة للأسباب والأهداف والدوافع التي توجه الطلاب في بيئات التعلم المختلفة لإظهار مهاراتهم وقدراتهم، فيتجه الطالب نحو أداء المهمة.

وميز Schraw et al. (1995) بين التوجهات نحو التعلم learning orientations والتوجهات نحو الأداء performance orientations فالتوجهات نحو التعلم تشير إلى الرغبة في زيادة كفاءة الفرد وإتقان مهارات جديدة، بينما تشير التوجهات نحو الأداء إلى الرغبة في إظهار كفاءة الفرد والحصول على استحسان من الآخرين.

في حين ركز Cury et al. (2006) على أن توجهات أهداف الإنجاز تنقسم إلى توجهات نحو هدف الاتقان وتوجهات الأهداف نحو الأداء وعلى مدى فاعليتها في كونها تقف

وراء تفسير دافعية الفرد بطريقة كيفية أي السبل التي يمكن من خلالها الوصول للهدف كاختيار الاستراتيجيات التي تساعد الفرد على اتقان المهمة وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي.

فالتوجه نحو أداء الهدف عادة ما يكون قابل بالتأثر بإنتاج نمط من الاستجابات أثناء الوصول لتحقيق الإنجاز يتعلق بالمهمة، فعلى سبيل المثال تفضيل المهام السهلة مقابل/ الصعبة، تقليص الجهد في مواجهة الفشل مقابل/انخفاض الاستمتاع بالمهمة؛ في حين يُفترض أن يؤدي تبني التوجه نحو اتقان الهدف إلى نمط تحفيزي "إتقان" على سبيل المثال تفضيل المهام الصعبة إلى حد كبير، والمثابرة في مواجهة الفشل، وتعزيز الاستمتاع بالمهمة (Nicholls, 1984).

وقد اتفقت معظم الدراسات التي تناولت دراسة توجهات أهداف الإنجاز على أهميتها ودورها في توجيه وتحفيز سلوك الإنجاز، إلا أن النماذج المفسرة لأهداف الإنجاز قد تعددت؛ فظهر النموذج الثنائي والذي أوضح أن توجهات الأهداف نوعان: أهداف الإتقان وأهداف الإداء، فالطالب ذي أهداف الإتقان يطور مهاراته ويقوم بأداء المهام على أكمل وجه ويتعامل مع المهام الصعبة، أما الطالب ذي أهداف الأداء يهتم بمقارنة نفسه بالآخرين ويفضل التعامل مع المهام الأقل صعوبة (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

ثم جاء النموذج الثلاثي في دراسة Elliot and Harackiewicz (1996) محتفظًا بالبعد الأول وهو أهداف الاتقان بينما البعد الثاني أهداف الأداء قُسم إلى بعدين إما إقدام على الأداء أو إحجام عن الأداء ومن ثم أصبح توجهات أهداف الإنجاز مقسمة إلى ثلاث أبعاد:

البعد الأول: التوجه نحو أداء الأهداف performance goals approach يتبنى هذا التوجه الطلاب الذين يرغبون في إظهار قيمتهم الذاتية مقارنة بالآخرين والبحث عن استراتيجيات لإثبات كفاءتهم أو قدرتهم بشكل إيجابي يعزز لديهم الشعور بالاعتزاز والفخر وإعطائهم المزيد من الأمل (Pekrun et al., 2006) ، كما أوضح Grant and Dweck (2003) التوجه نحو أداء الأهداف لديهم يعد عاملًا يسهم بدرجة كبيرة في القدرة التنبؤية بالإنجاز الأكاديمي.

البعد الثاني: التوجه نحو اتقان الأهداف mastery goals approach صاحب هذا التوجه من الطلاب يمتلك أهدافًا واضحة لديه القدرة على التغلب على التحديات والصعوبات للوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة (Lüftenegger et al., 2016) .

البعد الثالث: التوجه نحو تجنب أداء الأهداف performance goals avoidance approach هو سلوك يصف سعي الطالب لتجنب المواقف التي تتطلب منه انجاز المهام خاصة أثناء المواقف الأكاديمية التقييمية، والتي قد تُظهره بشكل غير كفء أو أقل من أقرانه فيحاول أن يتفادى ظهور المستوى المنخفض من القدرة، ويقف وراء هذا السلوك دافعًا قويًا لتجنب الفشل أو حتى احتمالية الفشل ويصاحب عادًة هذا السلوك حالة من القلق والإحباط قد تصل إلى الشعور بعجز التعلم مما يعوق قدرته على التحسين والتطوير لمهاراته الأكاديمية (Elliot & Harackiewicz, 1996).

وقد قام Elliot and McGregor (2001) بتطوير النموذج الثلاثي لتوجهات الإنجاز إلى التصنيف الرباعي ٢×٢ ففي النموذج الثلاثي كان هدف الأداء مقسم إلى أداء وتجنب الأداء وهدف الاتقان واحد فقد بينما، التصنيف الرباعي قسم هدف الاتقان إلى (إقدام- إحجام) ليصبح التصنيف إما الميل إلى التوجه نحو الأداء/ اتقان الهدف (إقدام) ويمثل هذا شق الإيجابي للتصنيف أو التوجه نحو تجنب الأداء/إتقان الهدف (إحجام) ويمثل هذا الشق السلبي.

وجاء النموذج السداسي ٢×٣ لتوجهات الأهداف الإنجاز للتفرقة بين الأهداف القائمة على كل من (الذات والمهمة والآخرين) (٣) وتصنيف كل بعد من هذه الأبعاد في ضوء الإقدام/الإحجام (٢)؛ ومن ثم نتج ستة أبعاد التوجه نحو الهدف (الإقدام/الذات، الإقدام/المهمة، الإقدام/الآخرين، الإحجام/الذات، الإحجام/المهمة، الإحجام/الآخرين) (Elliot et al., 2011)، وفي العقدين الماضيين توصلت نتائج الأبحاث إلى أن توجهات أهداف الإنجاز أي كان النموذج أو التصنيف الذي تنمي إليه تمثل إطار مرجعي قوي لتصور الاختلاف في الاندماج الأكاديمي للطلاب، والمثابرة في المهمة، والصمود كأحد أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي.

وقد تناولت دراسة Jowkar et al. (2014) العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والصمود الأكاديمي وتوصلت إلى أن هناك علاقة بينهما وأن التوجه نحو هدف الاتقان أسهم في التنبؤ بالصمود فالطلاب ذوي المستوى المرتفع من التوجه نحو هدف الاتقان هم ذوي المستوى الأعلى في الصمود الأكاديمي في مواجهة المهام الأكثر صعوبة، وقد توصلت دراسة Supervía et al. (2020) إلى نتائج تكشف العلاقة بين التفاؤل كأحد أبعاد رأس المال النفسي والتوجه نحو الهدف مفاداه أن التوجه نحو الهدف، وتحديدًا التوجه نحو المهمة، يلعب دورًا وسيطًا إيجابيًا في العلاقة بين التفاؤل والرضا عن الحياة لدى المراهقين، بينما توصلت دراسة Sánchez-Cardona et al. (2021) إلى أن هناك علاقة غير مباشرة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف التعلم وعلاقة مباشرة بينها وبين الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وقد تحققت دراسة Urdan (2004) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه نحو تجنب الأداء وإعاقة الذات ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو اتقان الهدف وإعاقة الذات.

وقد سعت دراسة (صبحي بن سعيد، ٢٠٢٠) إل الكشف عن تأثير كل من إعاقة الذات وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى إعاقة الذات توسطت العلاقة بين توجهات الأهداف والتحصيل الدراسي فكان الارتباط موجب دال بين (أهداف الأداء – أهداف الاتقان) والتحصيل وسالبة مع إعاقة الذات بينما كانت معاملات الارتباط سالبة بين (تجنب الأداء– تجنب الاتقان) مع التحصيل وموجبة مع إعاقة الذات.

الطريقة والإجراءات

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث يستخدم أسلوب تحليل المسار في التحقق من النموذج الوصفي للعلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة موضع البحث (رأس المال النفسي الأكاديمي، إعاقة الذات الأكاديمية،

توجهات أهداف الانجاز) وقد تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي **AMOS 29** في تحليل المسار والتحليلي العاملي التوكيدي، وبرنامج **SPSS 27** للتحقق من صدق وثبات المقياس.

أولاً عينة الدراسة

اشتق الباحثان عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس، وكان الهدف منها هو التحقق من ثبات وصدق الأدوات، واختبار فروض الدراسة. وبلغ قوامها ٥٤٧ طالب وطالبة. وقد كان متوسط أعمار الطلاب 20.52 سنة، بانحراف معياري قدره 0.63 سنة. ويوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي.

النوع / التخصص	ذكر	أنثى	الإجمالي
علمي	٢٠	٨٤	١٠٤
أدبي	٦٠	٣٨٣	٤٤٣
الإجمالي	٨٠	٤٦٧	٥٤٧

ثانيا: أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية

❖مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي (إعداد الباحثان)

يهدف المقياس إلى الحصول على الدرجة الكلية للطالب الجامعي في رأس المال النفسي داخل السياق الأكاديمي.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٥) مفردة مقسمين إلى أربعة أبعاد؛ البعد الأول فعالية الذات الأكاديمية واشتمل على (٩) مفردات الدرجة المرتفعة على هذا البعد تقيس ثقة الطالب بقدراته وامكاناته في أدائه للمهام الأكاديمية الموكلة له بكفاءة والبعد الثاني التفاؤل يتكون من (١٠) مفردات تقيس قدرة الطالب على النظرة الإيجابية تجاه المستقبل والأحداث المحيطة به، البعد الثالث الأمل يتكون من (٨) مفردات تقيس قدرة الطالب على توقع الأفضل فيما هو قادم والتركيز على إمكانية تحقيق الأهداف رغم وجود صعوبات، البعد الرابع الصمود يتكون من

(٨) مفردات تقيس قدرة الطالب على التعافي من الصعوبات والضغوط الأكاديمية والتكيف مع التغيرات ومواجهة الأزمات والعودة إلى وضعه الطبيعي.

طريقة الاستجابة على المقياس: تتم الاستجابة على المقياس من خلال تدريج خماسي (دائمًا –غالبًا – أحيانًا –نادرًا – أبدًا) وكل استجابة لها تمثل الدرجات التالية على التوالي (٥–٤–٣–٢–١)، والمفردات السالبة تصحح عكسيًا، يتضمن البعد الأول (٩) مفردات، وتتراوح الدرجات به ما بين (٩ إلى ٤٥)، والبعد الثاني (١٠) مفردات وبه مفردتين سالبتين، وتتراوح الدرجات به ما بين (١٠ إلى ٥٠)، والبعد الثالث (٨) مفردات وبه مفردة واحدة سالبة، والدرجات به ما بين (٨ إلى ٤٠)، والبعد الرابع (٨) مفردات وبه مفردة واحدة سالبة، والدرجات به ما بين (٨ إلى ٤٠). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٥ إلى ١٧٥).

مصادر إعداد المقياس: قام الباحثان بإعداد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، بعد مراجعة الأدبيات التي تناولت رأس المال النفسي ومدى ارتباطه بالأداء الأكاديمي وقد تبين أن المقاييس الخاصة برأس المال النفسي قليلة إلى حد كبير_ في حدود علم الباحثان_ وقد تم الاطلاع على المقاييس التالية:

- مقياس رأس المال النفسي الذي أعده Luthans et al. (2007) والذي يتكون من (٢٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد لكل بعد (٦) مفردات لقياس كل من (فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، الصمود) ويجاب عليه من خلال تدريج الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما ، غير موافق ، غير موافق بشدة)
- مقياس الأمل Snyder et al. (1991) والذي يتكون من (١٢) مفردة مقسم لبعدين البعد الأول يقيس المسارات الموجه للفرد في إيجاد الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف والبعد الثاني يقيس العزيمة أي قدرة الفرد على التخطيط والتحفيز الذاتي لتحقيق أهدافه.
- مقياس التفاؤل الدراسي الذي أعده على حسين (٢٠١٠) والمكون من (٢٠) مفردة خماسي التدريج

- مقياس الصمود النفسي الذي أعده Connor and Davidson (2003) (CD-RISC) . ومقياس الصمود النفسي من إعداد إيمان مصطفى (٢٠١٥)، ودليل استخدام مقياس الصمود النفسي من إعداد شيماء عزت، وإيمان نصري (٢٠١٦)

الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي:

اعتماداً على المحكمين وعينة الدراسة تم التحقق من ثبات وصدق المقياس كالتالي:

١.الصدق:

أ-**صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس، بكلية التربية، جامعة عين شمس[١]، وقد اتفقوا جميعا على صلاحية المقياس.

ب-الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف أثر المفردة من البعد، وذلك لمقياس رأس المال النفسي.

البعد الأول: فعالية الذات		البعد الثاني: التفاؤل		البعد الثالث: الأمل		البعد الرابع: الصمود	
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠,٦٥**	١٠	٠,٤١**	٢٠	٠,٥٤**	٢٨	٠,٥١**
٢	٠,٧٤**	١١	٠,٥٦**	٢١	٠,٥٨**	٢٩	٠,٥٦**
٣	٠,٦٤**	١٢	٠,٥٢**	٢٢	٠,٦٢**	٣٠	٠,٣٥**

[١] أ د/ صفاء أحمد، أ د/ محمد هيبة، أ م د/ رياض طه، د/ أحمد عباس، د/ إسلام حسن، د/ آمال فتحي، د/ أماني البري، د/ ريهام عطية، د/ محمد عبد العظيم، د/ محمود سعيد.

٤	٠,٧**	١٣	٠,٥١**	٢٣	٠,٤٢**	٣١	٠,٣٩**
٥	٠,٥٨**	١٤	٠,٥٣**	٢٤	٠,٦٣**	٣٢	-٠,٠٤
٦	٠,٦٦**	١٥	٠,١*	٢٥	٠,٦٦**	٣٣	٠,٤١**
٧	٠,٧٤**	١٦	-٠,٠٩	٢٦	٠,٥٤**	٣٤	٠,٥٩**
٨	٠,٦٥**	١٧	٠,٦١**	٢٧	٠,٠٧	٣٥	٠,٣٨**
٩	٠,٦٣**	١٨	٠,٦**			٢٨	٠,٥١**
		١٩	٠,٥٩**			٢٩	٠,٥٦**

* ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن هناك بعض المفردات التي لها معاملات ارتباط سالبة وبعضها موجبة، ولكنه غير دال احصائيا، لذا فقد تم حذفهم، والمفردات المحذوفة كما يلي:

البعد الأول: فعالية الذات لم تحذف أي مفردة

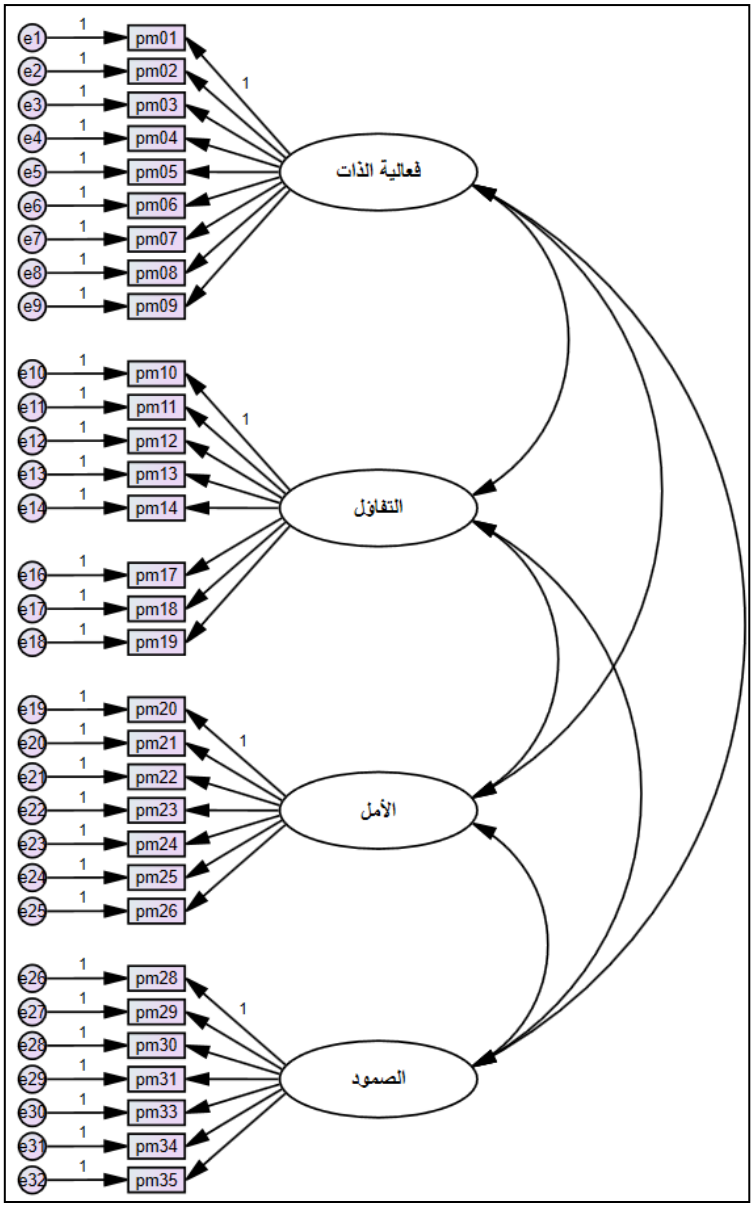
البعد الثاني: التفاؤل تم حذف المفردة ١٦

البعد الثالث: الأمل تم حذف المفردة ٢٧

البعد الرابع: الصمود تم حذف المفردة ٣٢

ج-التحليل العاملي التوكيدي

قام الباحثان بعمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات مقياس رأس المال النفسي. وقد أسفر هذا عن حذف المفردة ١٥ بالبعد الثاني نظرا لعدم تشبعها بشكل دال إحصائيا به، لذا تم حذفها وأعيد التحليل مرة أخرى. ويظهر الشكل (١) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٣) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية. في حين يبين الجدول (٤) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها. ويوضح الشكل (٢) المدى المثالي لكل مؤشر.



شكل (١) البنية العاملية المقترحة لمقياس رأس المال النفسي.

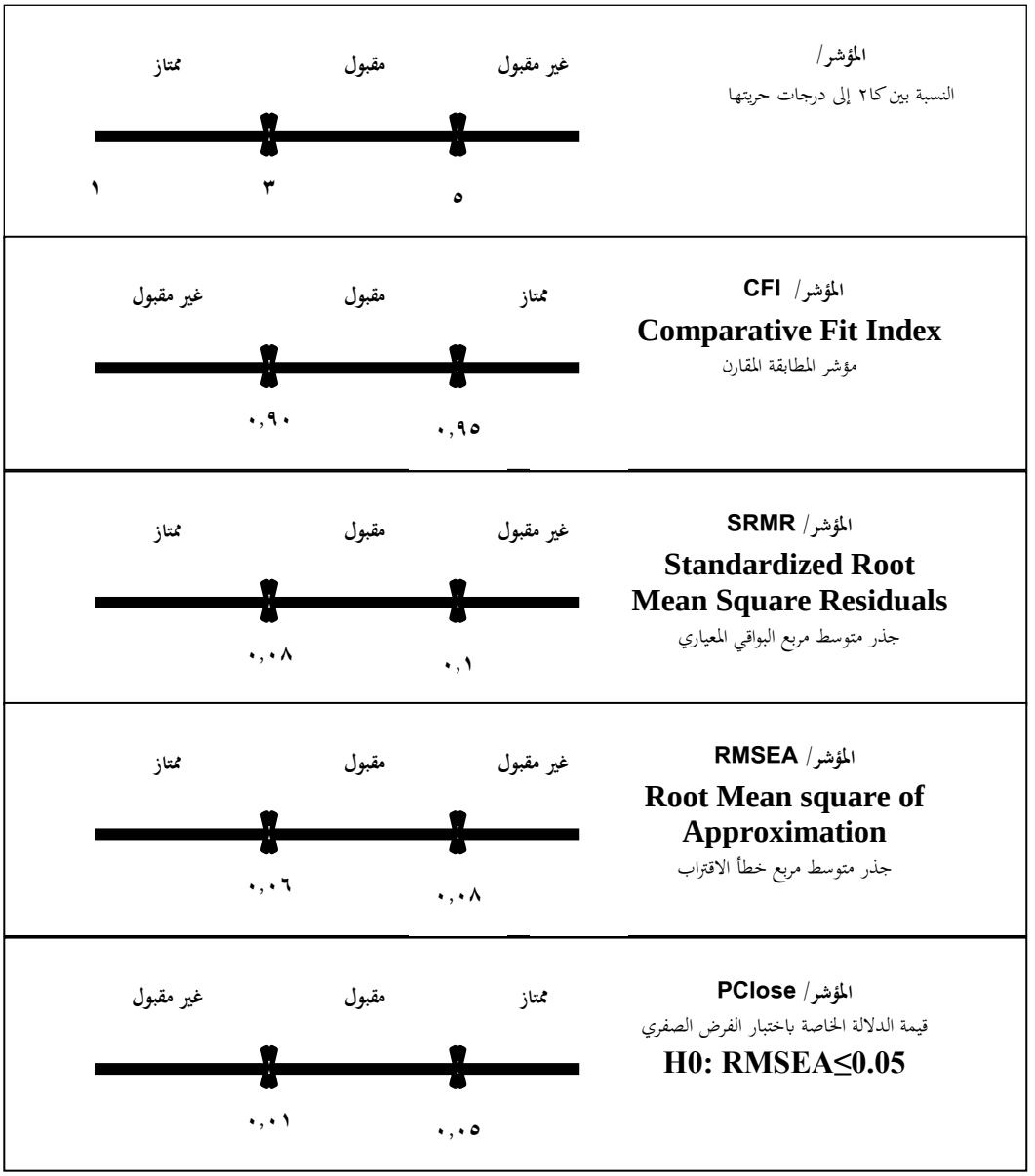
جدول (٣) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس رأس المال النفسي والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	١	٠,٦٨	١			
١	←	٢	٠,٧٦	١,١٥	٠,٠٧	١٧,٦٠	٠,٠١
١	←	٣	٠,٦٣	١,١٢	٠,٠٨	١٤,٢٦	٠,٠١
١	←	٤	٠,٧٢	١,٢٣	٠,٠٨	١٤,٩٠	٠,٠١
١	←	٥	٠,٦٣	٠,٨٨	٠,٠٧	١٣,١٤	٠,٠١
١	←	٦	٠,٦٨	١,٢٠	٠,٠٩	١٣,٣٩	٠,٠١
١	←	٧	٠,٧٧	١,١٦	٠,٠٨	١٥,٤٢	٠,٠١
١	←	٨	٠,٧١	١,١٦	٠,٠٨	١٤,٥٦	٠,٠١
١	←	٩	٠,٦٩	١,٠٤	٠,٠٧	١٤,٢٧	٠,٠١
٢	←	١٠	٠,٤١	١			
٢	←	١١	٠,٦٤	١,٧٣	٠,١٩	٩,٢٥	٠,٠١
٢	←	١٢	٠,٦٩	١,٩٢	٠,٢٢	٨,٩٠	٠,٠١
٢	←	١٣	٠,٦٤	١,٩٩	٠,٢٤	٨,٥٠	٠,٠١
٢	←	١٤	٠,٦٣	١,٥٨	٠,١٨	٨,٦٠	٠,٠١
٢	←	١٧	٠,٦٤	١,٦٧	٠,١٨	٩,١٤	٠,٠١
٢	←	١٨	٠,٧٠	١,٨٣	٠,٢٠	٨,٩٧	٠,٠١
٢	←	١٩	٠,٦٦	١,٦٦	٠,١٨	٩,٢٩	٠,٠١
٣	←	٢٠	٠,٦٣	١			
٣	←	٢١	٠,٦٣	٠,٩٨	٠,٠٧	١٣,٨٦	٠,٠١
٣	←	٢٢	٠,٦٨	١,١٩	٠,٠٩	١٣,٤٦	٠,٠١
٣	←	٢٣	٠,٥٣	٠,٦١	٠,٠٦	١٠,٩١	٠,٠١

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
٣	←	٢٤	٠,٧٥	١,١٥	٠,٠٩	١٣,٥٣	٠,٠١
٣	←	٢٥	٠,٧٥	١,٢٩	٠,١٠	١٣,٦١	٠,٠١
٣	←	٢٦	٠,٦٣	١,٢١	٠,١٠	١٢,٥٩	٠,٠١
٤	←	٢٨	٠,٥٩	١			
٤	←	٢٩	٠,٧١	١,٢٩	٠,١٠	١٢,٥٦	٠,٠١
٤	←	٣٠	٠,٤١	٠,٦٥	٠,٠٧	٩,٠٨	٠,٠١
٤	←	٣١	٠,٤٥	٠,٦٦	٠,٠٧	٩,٤٨	٠,٠١
٤	←	٣٣	٠,٤٨	١,١٠	٠,١٢	٩,٤٩	٠,٠١
٤	←	٣٤	٠,٧٦	١,٣٤	٠,١٠	١٣,٠٩	٠,٠١
٤	←	٣٥	٠,٤٨	١,٠٣	٠,١١	٩,٤١	٠,٠١

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس رأس المال النفسي وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{٢}	٧٢٩,٩٠٧ عند درجات حرية ٣٦٩
النسبة بين كا^{٢} إلى درجات حريتها	١,٩٧٨ ممتاز
Comparative fit index مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥٥ ممتاز
Standardized Root Mean squared Residuals (SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٤١ ممتاز
Root Mean square of approximation (RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٤٢ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤0.05	٠,٩٩٨ ممتاز



شكل (٢) المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة.

From: Gaskin, J. & Lim, J. (2016), "Model Fit Measures", AMOS Plugin. Gaskination'sStatWiki.

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. كما أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً.

٢-**الثبات:** تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات ألفا لأبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
فعالية الذات	٠,٩٠
التفاؤل	٠,٨٥
الأمل	٠,٨٣
الصمود	٠,٧٦

والقيم السابقة لمعاملات ألفا تدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

٣-**المعايير:** تم حساب الدرجات المعيارية والإرباعيات كمعايير لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، وفيما يلي التفاصيل.

لحساب الدرجات المعيارية، يمكن الاستفادة من المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، وهذه القيم كانت كما هو موضح بجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية

	فعالية الذات	التفاؤل	الأمل	الصمود	الدرجة الكلية
المتوسط	٣٥,٣٩	٣٣,٨٢	٢٨,٥٦	٢٨,٢٤	١٢٦,٠٠
الانحراف المعياري	٦,٣١٦	٥,١١١	٤,٣٢١	٣,٩٥٩	١٧,٤٢٣

كما حسبت الإرباعيات المقابلة لدرجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، وكانت القيم كما هو موضح بجدول (٧).

جدول (٧) الإرباعيات المقابلة لدرجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية

الإرباعي	فعالية الذات	التفاؤل	الأمل	الصمود	الدرجة الكلية
الأول	٣١,٠	٣١,٠	٢٦,٠	٢٥,٠	١١٦,٠
الثاني	٣٦,٠	٣٥,٠	٢٩,٠	٢٩,٠	١٢٨,٠
الثالث	٤١,٠	٣٨,٠	٣٢,٠	٣١,٠	١٣٩,٠

مقياس إعاقة الذات الأكاديمية (إعداد الباحثان)

قام الباحثان بإعداد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بإعاقة الذات كمقياس Strube (1986) النسخة المختصرة والمكون من عشر عبارات تقيس بعد واحد لإعاقة الذات، يجاب عنه وفق تدريج سداسي تبدأ من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة وكل استجابة لها تمثل الدرجات التالية على التوالي (١–٢–٣–٤–٥–٦).

ومقياس جونز ورودوالت ١٩٨٢ والذي تم تطويره ١٩٩٠ كأحد المقاييس الأكثر استخدامًا لقياس مدى اندماج الأفراد في استخدام استراتيجيات الحماية الذاتية لتجنب الفشل المحتمل، تكون المقياس من ٢٥ مفردة خلال تدريج سداسي تبدأ من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة وكل استجابة لها تمثل الدرجات التالية على التوالي (٠–١–٢–٣–٤–٥) تم الاطلاع عليه في (in Shields, 2007)

وقد قام الباحثان بإعداد مقياس لإعاقة الذات ملائمًا للسياق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لقياس إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية والخارجية لديهم، ويتكون المقياس المطبق في هذه الدراسة من (٣٠) مفردة مقسمين إلى بعدين الأول يمثل إعاقة الذات الداخلية واشتملت مفرداته على (١٥) مفردة الدرجة المرتفعة لهذا البعد تدل على مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطلاب نتيجة لتأخير أو تقليل جهدهم في أداء المهام الأكاديمية كالمماطلة والتأجيل

للمهام والخوف من الفشل وتشدد الانتباه وضعف التركيز أثناء الاستذكار والبعد الثاني إعاقة الذات الخارجية يتكون من (١٥) مفردة تمثل مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطلاب نتيجة لإلقاء اللوم على العوامل المحيطة أو الظروف الخارجية بدلاً من مواجهة أسباب داخلية تتعلق بأدائه الفعلي كالمشتتات البيئية والظروف الصحية والعقبات غير المتوقعة والحظ والضغوط الأكاديمية بحيث تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب وتوفر له مبررات لتفسير ضعف أدائه أو إحجامه عن أداء المهام الموكلة له خاصة قبل أداء المواقف الاختبارية وتتسبب في انخفاض أداءه كالإرهاق والمرض المتكرر.

طريقة الاستجابة على المقياس:

تتم الاستجابة على المقياس من خلال تدريج خماسي (دائمًا –غالبًا – أحيانًا –نادرًا – أبدًا) وكل استجابة لها تمثل الدرجات التالية على التوالي (٥–٤–٣–٢–١) ويتضمن البعد الأول (٤) مفردات سالبة تصحح عكسيًا والبعد الثاني (مفردة واحدة سالبة) وتتراوح الدرجات على كل بعد من البعدين ما بين (١٥ إلى ٧٥) وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (٣٠ إلى ١٥٠) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة الإعاقة.

الخصائص السيكومترية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية:

اعتماداً على المحكمين وعينة الدراسة تم التحقق من ثبات وصدق المقياس كالتالي:

١.الصدق:

أ–صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس، بكلية التربية، جامعة عين شمس، وقد اتفقوا جميعا على صلاحية المقياس.

ب–الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط

جدول (٨): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف أثر المفردة من البعد، وذلك لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية.

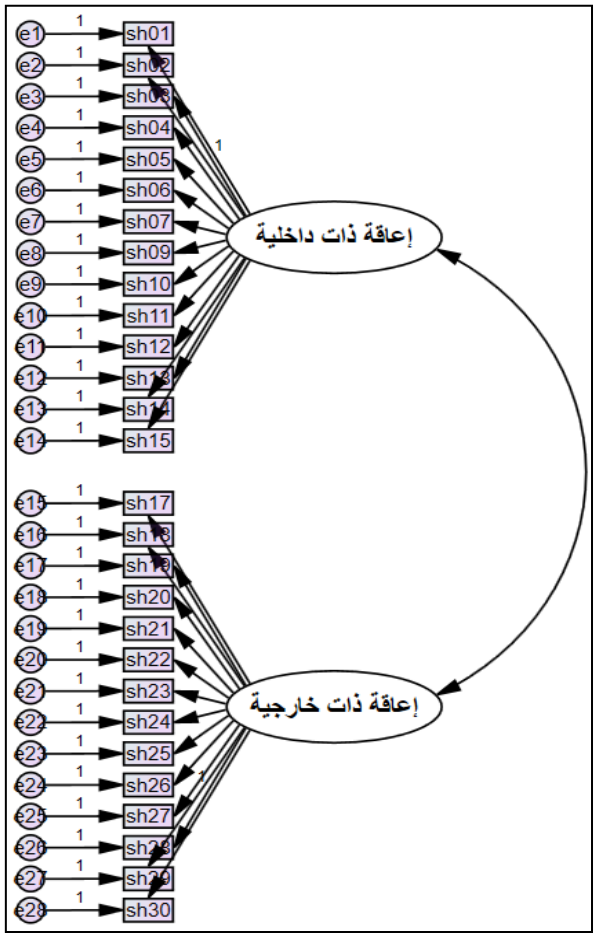
البعد الأول إعاقة ذات داخلية		البعد الثاني إعاقة ذات خارجية	
رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد
١	٠,٥١**	١٦	٠,٠٨
٢	٠,٤٦**	١٧	٠,١٢**
٣	٠,٥٩**	١٨	٠,٤٣**
٤	٠,٣٨**	١٩	٠,٥٣**
٥	٠,١٩**	٢٠	٠,٥١**
٦	٠,٤**	٢١	٠,٢٨**
٧	٠,٢١**	٢٢	٠,٢٩**
٨	-٠,٤٢	٢٣	٠,٤٣**
٩	٠,٤٢**	٢٤	٠,٥٤**
١٠	٠,٣٨**	٢٥	٠,٣**
١١	٠,٢٣**	٢٦	٠,٣٢**
١٢	٠,٣٧**	٢٧	٠,٣٧**
١٣	٠,٢٣**	٢٨	٠,٥٦**
١٤	٠,٣٩**	٢٩	٠,٤٤**
١٥	٠,٤٩**	٣٠	٠,٥**

** ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن بعض المفردات كان لها معاملات ارتباط سالبة وبعضها موجبة، ولكنه غير دال إحصائيا، لذا فقد تم حذفها وهذ المفردات هي، المفردة ٨ بالبعد الأول والمفردة ١٦ بالبعد الثاني.

أ-التحليل العاملي التوكيدي

قام الباحثان بعمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضهما البعض، وتتشبع عليهما مفردات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية. ويظهر الشكل (٣) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٩) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية. في حين يبين الجدول (١٠) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها.



شكل (٣) البنية العاملية المقترحة لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية

جدول (٩) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١ ← ١	٠,٦٠	٠,٨٢	٠,٠٧	١١,٦٧	٠,٠١
١ ← ٢	٠,٤٨	٠,٤٣	٠,٠٤	٩,٦٦	٠,٠١
١ ← ٣	٠,٧٠	١			
١ ← ٤	٠,٤٩	٠,٧٠	٠,٠٨	٩,٤٣	٠,٠١
١ ← ٥	٠,١٣	٠,١٥	٠,٠٥	٢,٧٠	٠,٠١
١ ← ٦	٠,٤٣	٠,٥٨	٠,٠٧	٨,٧٤	٠,٠١
١ ← ٧	٠,١٤	٠,١٩	٠,٠٦	٣,٠٨	٠,٠١
١ ← ٩	٠,٦١	٠,٨٩	٠,٠٧	١١,٩٥	٠,٠١
١ ← ١٠	٠,٣٩	٠,٥٧	٠,٠٧	٧,٧٨	٠,٠١
١ ← ١١	٠,٢٤	٠,٣٨	٠,٠٨	٤,٩٦	٠,٠١
١ ← ١٢	٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٠٦	٦,٥٢	٠,٠١
١ ← ١٣	٠,١٢	٠,١٣	٠,٠٥	٢,٥٤	٠,٠٥
١ ← ١٤	٠,٥٣	٠,٧٣	٠,٠٧	٩,٩٣	٠,٠١
١ ← ١٥	٠,٦١	٠,٩٢	٠,٠٨	١١,٦٩	٠,٠١
٢ ← ١٧	٠,٢٣	٠,٢٩	٠,٠٦	٤,٥٤	٠,٠١
٢ ← ١٨	٠,٥٨	٠,٨٢	٠,٠٦	١٢,٩٩	٠,٠١
٢ ← ١٩	٠,٦٥	١,٠٤	٠,٠٨	١٢,٥٢	٠,٠١
٢ ← ٢٠	٠,٥٣	٠,٨٥	٠,٠٨	١٠,٣٥	٠,٠١
٢ ← ٢١	٠,٢٨	٠,٤٦	٠,٠٨	٥,٧٢	٠,٠١
٢ ← ٢٢	٠,٣٢	٠,٥١	٠,٠٨	٦,٥٢	٠,٠١
٢ ← ٢٣	٠,٤٢	٠,٧٤	٠,٠٩	٨,٢١	٠,٠١

العامل --> المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
٢ ← ٢٤	٠,٥٨	٠,٨٦	٠,٠٨	١١,٢٢	٠,٠١
٢ ← ٢٥	٠,٢٤	٠,٣٩	٠,٠٨	٤,٩٤	٠,٠١
٢ ← ٢٦	٠,٣٤	٠,٤٧	٠,٠٧	٦,٦٠	٠,٠١
٢ ← ٢٧	٠,٣٨	٠,٥٩	٠,٠٨	٧,٧٥	٠,٠١
٢ ← ٢٨	٠,٦٦	١			
٢ ← ٢٩	٠,٥٥	٠,٨٢	٠,٠٨	١٠,٩١	٠,٠١
٢ ← ٣٠	٠,٦٠	٠,٩٣	٠,٠٨	١١,٥٧	٠,٠١

جدول (١٠) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس إعاقة الذات الأكاديمية وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{٢}	٥٢٢,١٤٨ عند درجات حرية ٢٨٩
النسبة بين كا^{٢} إلى درجات حريتها	١,٨١ ممتاز
Comparative fit index مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٢٩ مقبول
Standardized Root Mean squared Residuals (SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٥٩ ممتاز
Root Mean square of approximation (RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٣٨ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤0.05	١,٠٠ ممتاز

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. كما أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً.

٢–**الثبات:** تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) معاملات ألفا لأبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
إعاقة ذات داخلية	٠,٧٧
إعاقة ذات خارجية	٠,٧٩

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثان)

تم الاطلاع على مقياس توجهات أهداف الإنجاز Midgley et al. (1998) ويتكون المقياس من (١٨) مفردة مقسمة على ثلاث أبعاد (التوجه نحو أداء الهدف –التوجه نحو اتقان الهدف – التوجه نحو تجنب أداء الهدف)، وقد تم بناء مقياس يناسب طلاب الجامعة.

هدف المقياس: قياس درجة الطالب في توجهات أهداف الإنجاز (التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف – التوجه نحو تجنب أداء الهدف)

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢١) مفردة مقسمين إلى ثلاثة أبعاد البعد الأول التوجه نحو الأداء ويشتمل على (٧) مفردات الدرجة المرتفعة تدل على رغبة الطالب في إظهار قدراته مقارنة بالآخرين وإثبات كفاءته لكي يشعر بالفخر والاعتزاز، البعد الثاني التوجه نحو اتقان الهدف يتكون من (٧) مفردات الدرجة المرتفعة تدل على امتلاك الطالب أهداف واضحة ومحددة قادرًا على تحقيقها برغم من وجود التحديات والصعوبات التي يمكن أن تقف أمامه، البعد الثالث التوجه نحو تجنب أداء الهدف ويتكون من (٧) مفردات الدرجة المرتفعة تدل على سعى الطالب لتجنب المواقف التي تتطلب منه أداء المهام لأنه يضع احتمالية الفشل أكبر من احتمالية النجاح مما تجعله يتجنب التوجه نحو الهدف.

طريقة الاستجابة على المقياس:

تتم الاستجابة على المقياس من خلال تدريج خماسي (دائمًا –غالبًا – أحيانًا –نادرًا – أبدًا) وكل استجابة لها تمثل الدرجات التالية على التوالي (٥–٤–٣–٢–١ وتتراوح الدرجات

على كل بعد من الأبعاد الثلاثة ما بين (٧ إلى ٣٥) وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (٢١ إلى ١٠٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات الأهداف:

اعتماداً على المحكمين وعينة الدراسة تم التحقق من ثبات وصدق المقياس كالتالي:

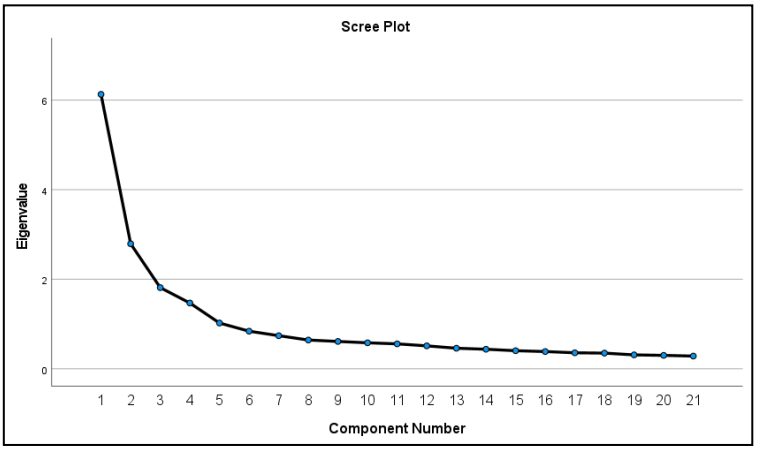
١.الصدق:

أ-صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس، بكلية التربية، جامعة عين شمس، وقد اتفقوا جميعا على صلاحية المقياس.

ب-التحليل العاملي الاستكشافي

استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي بطريقه المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقه الفاريماكس Varimax لدرجات أفراد العينة باستخدام برنامج SPSS v27، مع استخدام مخطط الانتشار لتحديد عدد العوامل المستخلصة، وتم اعتماد التشبع ٠.٣ فأكثر للإبقاء على المفردة في المقياس، ووفقاً لمخطط الانتشار Scree plot الموضح بالشكل (٤) فإن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود ثلاثة عوامل متمايزة نسبياً والتي تمثل أبعاد مقياس توجهات الأهداف.



شكل (٤): مخطط الانتشار لمقياس توجهات الأهداف

جدول (١٢) البنية العاملية لمقياس توجهات الأهداف

العامل / المفردة	الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٧٠٣		
٢	٠,٧٥٤		
٣	٠,٨٠٢		
٤	٠,٧٧٦		
٥	٠,٧٨١		
٦	٠,٧٧٣		
٧	٠,٣٣٨		
٨		٠,٦٩٦	
٩		٠,٧٥٦	
١٠		٠,٧٤٠	
١١		٠,٧٦٤	
١٢		٠,٦٥٤	
١٣		٠,٧١٧	
١٤		٠,٦٣٠	
١٥			٠,٤٤٠
١٦			٠,٥٠٩
١٧			٠,٥٠٦
١٨			٠,٣٢٣
١٩			٠,٧٥٩
٢٠			٠,٧١١
٢١			٠,٦٧٨
القيمة المميزة للعامل بعد التدوير	٤,٢٣	٤,٠٥	٢,٥٠

العامل / المفردة	الأول	الثاني	الثالث
نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل بعد التدوير	٢٠,١٣	١٩,٢٧	١١,٧٢
نسبة التباين الكلي المفسرة بواسطة الخمس عوامل ككل	٥١,١٢		

يتضح من الجدول (١٢) أن التحليل العاملي للمقياس أسفر عن تشبع جميع مفردات المقياس بعد تدويرها على ثلاثة عوامل تفسر معًا ٥١,١٢ % من التباين الكلي لدى أفراد العينة. بحيث يمثل العامل الأول بعد التوجه نحو الأداء، ويمثل العامل الثاني بعد اتقان التوجه نحو الهدف، ويمثل العامل الثالث بعد تجنب التوجه نحو الهدف.

أ-الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وكانت على النحو المبين بجدول (١٣).

جدول (١٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف أثر المفردة من البعد، وذلك لمقياس توجهات الأهداف.

البعد الأول التوجه نحو الأداء		البعد الثاني التوجه نحو اتقان الهدف		البعد الثالث التوجه نحو تجنب الهدف	
رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد
١	**٠,٥٩	٨	**٠,٦١	١٥	**٠,٤٢
٢	**٠,٦٥	٩	**٠,٦٥	١٦	**٠,٣٨
٣	**٠,٧٢	١٠	**٠,٦١	١٧	**٠,٤٧
٤	**٠,٦٩	١١	**٠,٦٥	١٨	**٠,٣١
٥	**٠,٧٢	١٢	**٠,٥٦	١٩	**٠,٤٩

٦	**٠,٧١	١٣	**٠,٦٧	٢٠	**٠,٤٢
٧	**٠,٣	١٤	**٠,٥٩	٢١	**٠,٤١
١	**٠,٥٩	٨	**٠,٦١	١٥	**٠,٤٢

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات كان لها معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالبعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

٢.الثبات:

تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس توجهات الأهداف، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات الأهداف

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
التوجه نحو الأداء	٠,٨٦
التوجه نحو اتقان الهدف	٠,٨٥
التوجه نحو تجنب الهدف	٠,٧١

وتشير قيم معاملات ألفا إلى ثبات المقياس.

رابعا: نتائج البحث ومناقشتها

١.الإجابة عن السؤال الأول للبحث

ينص السؤال على أنه" **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس توجهات الأهداف تعزى إلى تأثير كلاً من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء تحليل تباين ثنائي (٢×٢) النوع × التخصص الدراسي، ولحسابه قام الباحثان أولاً بعرض بعض الإحصاءات الوصفية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص كالتالي:

أ-بالنسبة للنوع

جدول (١٥): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس توجهات الأهداف تبعاً لمتغير النوع.

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التوجه نحو الأداء	ذكر	٨٠	٢٣,٠٥	٦,٤٧
	أنثى	٤٦٧	٢١,١٠	٦,٤٦
التوجه نحو اتقان الهدف	ذكر	٨٠	٢٩,١٠	٤,٦٦
	أنثى	٤٦٧	٢٨,١٤	٥,٠٨
التوجه نحو تجنب الهدف	ذكر	٨٠	٢١,٩٦	٥,٦٨
	أنثى	٤٦٧	٢٣,٠٦	٤,٩٤

ب-بالنسبة للتخصص الدراسي

جدول (١٦): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التمكين النفسي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تبعاً لمتغير التخصص

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التوجه نحو الأداء	علمي	١٠٤	٢٠,٢٩	٦,٦٠
	أدبي	٤٤٣	٢١,٦٤	٦,٤٤
التوجه نحو اتقان الهدف	علمي	١٠٤	٢٧,٨٠	٥,٢١
	أدبي	٤٤٣	٢٨,٤٠	٤,٩٩
التوجه نحو تجنب الهدف	علمي	١٠٤	٢١,٨٥	٤,٨٨
	أدبي	٤٤٣	٢٣,١٤	٥,٠٨

ولمعرفة أثر متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما على توجهات الأهداف تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين بالجدول التالي.

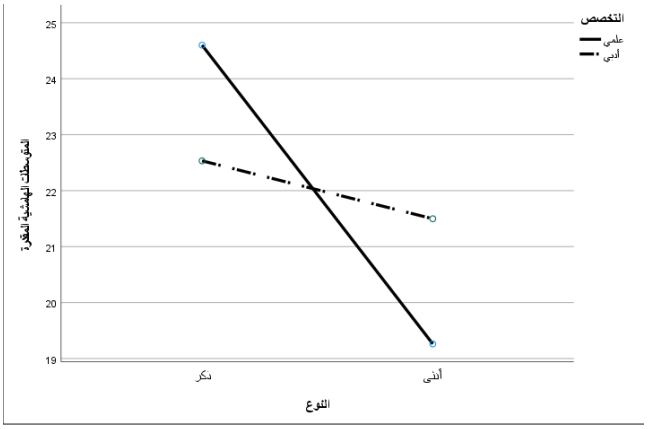
جدول (١٧): تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس توجهات الأهداف لمتغيرات النوع والتخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
التوجه نحو الأداء	النوع	٥٠٠,٢٥٣	١	٥٠٠,٢٥٣	١٢,١٧١	٠,٠١	الذكور
	التخصص	٠,٣٥٧	١	٠,٣٥٧	٠,٠٠٩	غير دال	
	النوع*التخصص	٢٢٨,١٢٥	١	٢٢٨,١٢٥	٥,٥٥٠	٠,٠٥	
	الخطأ	٢٢٣١٧,٧٢١	٥٤٣	٤١,١٠١			
	التباين الكلي	٢٢٩٨٧,١٤٤	٥٤٦				
التوجه نحو اتقان الهدف	النوع	١٢٥,٧١٠	١	١٢٥,٧١٠	٥,٠٠٢	٠,٠٥	الذكور
	التخصص	٠,٢٤٩	١	٠,٢٤٩	٠,٠١٠	غير دال	
	النوع*التخصص	٦٢,٧٩٢	١	٦٢,٧٩٢	٢,٤٩٨	غير دال	
	الخطأ	١٣٦٤٧,١٩٠	٥٤٣	٢٥,١٣٣			
	التباين الكلي	١٣٨٠٨,٦٤٤	٥٤٦				
التوجه نحو تجنب الهدف	النوع	٠,٠٢٨	١	٠,٠٢٨	٠,٠٠١	غير دال	
	التخصص	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	٠,٠٠١	غير دال	
	النوع*التخصص	١٨٩,٦٤٤	١	١٨٩,٦٤٤	٧,٥٧٠	٠,٠١	
	الخطأ	١٣٦٠٣,٠٤٨	٥٤٣	٢٥,٠٥٢			
	التباين الكلي	١٤٠٠٣,٠٦٠	٥٤٦				

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

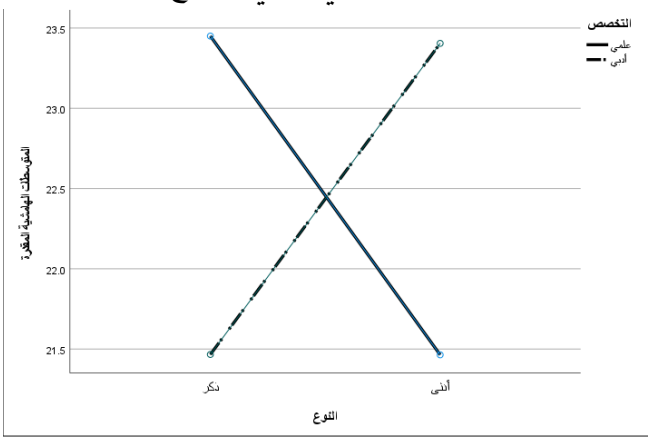
أ.وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على بعد التوجه نحو الأداء عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح الذكور.

ب.وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع والتخصص على بعد التوجه نحو الأداء عند مستوى دلالة ٠.٠٥. والشكل البياني التالي يوضح شكل التفاعل.



ج.وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على بعد التوجه نحو إتقان الهدف عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الذكور.

د.وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع والتخصص على بعد التوجه نحو تجنب الهدف عند مستوى دلالة ٠,٠١، والشكل البياني التالي يوضح شكل التفاعل.



٢. الإجابة عن السؤال الثاني للبحث

ينص السؤال على أنه" **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تعزى إلى تأثير كلاً من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء تحليل تباين ثنائي (٢×٢) النوع × التخصص الدراسي، ولحسابه قام الباحثان أولاً بعرض بعض الإحصاءات الوصفية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص كالتالي:

أ–بالنسبة للنوع

جدول (١٨): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تبعاً لمتغير النوع.

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
فعالية الذات	ذكر	٨٠	٣٦,٤٨	٦,٧٧
	أنثى	٤٦٧	٣٥,٢٠	٦,٢٢
التفاؤل	ذكر	٨٠	٣٣,٥٨	٦,٦٤
	أنثى	٤٦٧	٣٣,٨٦	٤,٨١
الأمل	ذكر	٨٠	٢٩,٠٠	٥,١٣
	أنثى	٤٦٧	٢٨,٤٨	٤,١٧
الصمود	ذكر	٨٠	٢٨,٩٠	٤,١٩
	أنثى	٤٦٧	٢٨,١٢	٣,٩١
الدرجة الكلية	ذكر	٨٠	١٢٧,٩٥	٢٠,٥٧
	أنثى	٤٦٧	١٢٥,٦٧	١٦,٨٣

ب–بالنسبة للتخصص الدراسي

جدول (١٩): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تبعاً لمتغير التخصص

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
فعالية الذات	علمي	١٠٤	٣٤,٩٩	٦,١٤
	أدبي	٤٤٣	٣٥,٤٨	٦,٣٦
التفاؤل	علمي	١٠٤	٣٣,٧٣	٤,٣٤
	أدبي	٤٤٣	٣٣,٨٤	٥,٢٨

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الأمل	علمي	١٠٤	٢٨,٢٧	٤,٢٧
	أدبي	٤٤٣	٢٨,٦٣	٤,٣٣
الصمود	علمي	١٠٤	٢٨,١٢	٣,٨٢
	أدبي	٤٤٣	٢٨,٢٧	٣,٩٩
الدرجة الكلية	علمي	١٠٤	١٢٥,١١	١٦,١١
	أدبي	٤٤٣	١٢٦,٢١	١٧,٧٣

ولمعرفة أثر متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما على رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٢٠) تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية لمتغيرات النوع والتخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
فعالية الذات	النوع	٢١٣,٤٦٥	١	٢١٣,٤٦٥	٥,٣٨٢	٠,٠٥	الذكور
	التخصص	٦,٩٠٣	١	٦,٩٠٣	٠,١٧٤	غير دال	
	النوع*التخصص	١٠٤,٨٨٩	١	١٠٤,٨٨٩	٢,٦٤٥	غير دال	
	الخطأ	٢١٥٣٦,٩٥٣	٥٤٣	٣٩,٦٦٣			
	التباين الكلي	٢١٧٧٩,٦٠٩	٥٤٦				
التفاؤل	النوع	١,٠٣٣	١	١,٠٣٣	٠,٠٣٩	غير دال	
	التخصص	٨,٩٣٠	١	٨,٩٣٠	٠,٣٤١	غير دال	
	النوع*التخصص	٣٢,١٣٧	١	٣٢,١٣٧	١,٢٢٧	غير دال	
	الخطأ	١٤٢٢٦,٦٣٩	٥٤٣	٢٦,٢٠٠			
	التباين الكلي	١٤٢٦٥,٠٨٢	٥٤٦				

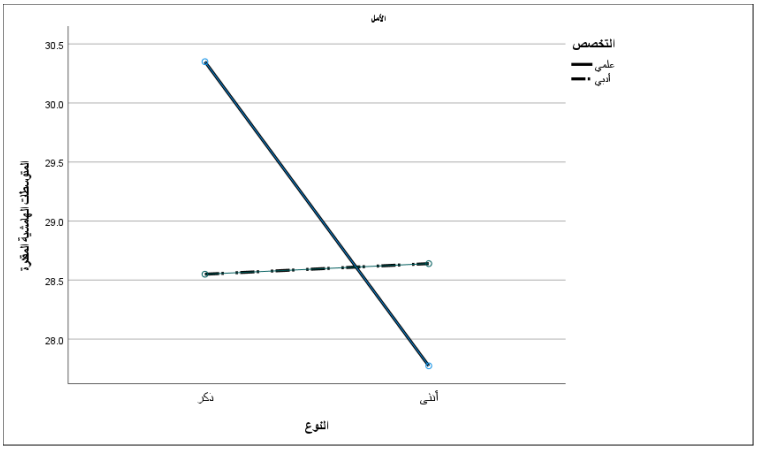
الأمل	النوع	٧٦,١٥٨	١	٧٦,١٥٨	٤,١٠٥	٠,٠٥	الذكور
	التخصص	١٠,٧٤٨	١	١٠,٧٤٨	٠,٥٧٩	غير دال	
	النوع*التخصص	٨٧,٥٤٢	١	٨٧,٥٤٢	٤,٧١٨	٠,٠٥	
	الخطأ	١٠٠٧٤,٣٧٩	٥٤٣	١٨,٥٥٣			
	التباين الكلي	١٠١٩٢,٨١٩	٥٤٦				
الصمود	النوع	١٠٣,٤٤٣	١	١٠٣,٤٤٣	٦,٦٥٩	٠,٠١	الذكور
	التخصص	١٨,٣٨٥	١	١٨,٣٨٥	١,١٨٤	غير دال	
	النوع*التخصص	٧٧,٧٠٦	١	٧٧,٧٠٦	٥,٠٠٢	٠,٠٥	
	الخطأ	٨٤٣٥,٠٧٢	٥٤٣	١٥,٥٣٤			
	التباين الكلي	٨٥٥٧,١٠٤	٥٤٦				
الدرجة الكلية	النوع	١١٩١,٩٢٢	١	١١٩١,٩٢٢	٣,٩٤٤	٠,٠٥	الذكور
	التخصص	١٧٣,٧٦٤	١	١٧٣,٧٦٤	٠,٥٧٥	غير دال	
	النوع*التخصص	١١٦١,٥٧٧	١	١١٦١,٥٧٧	٣,٨٤٤	٠,٠٥	
	الخطأ	١٦٤١٠٤,٥٥١	٥٤٣	٣٠٢,٢١٨			
	التباين الكلي	١٦٥٧٥٠,٩٩٨	٥٤٦				

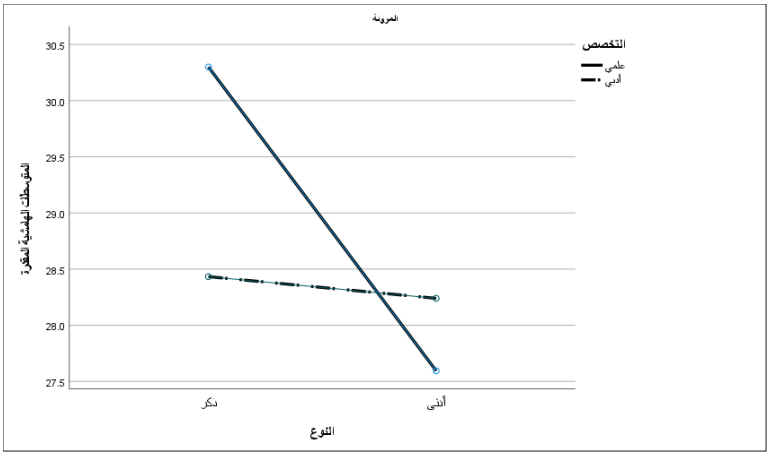
ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

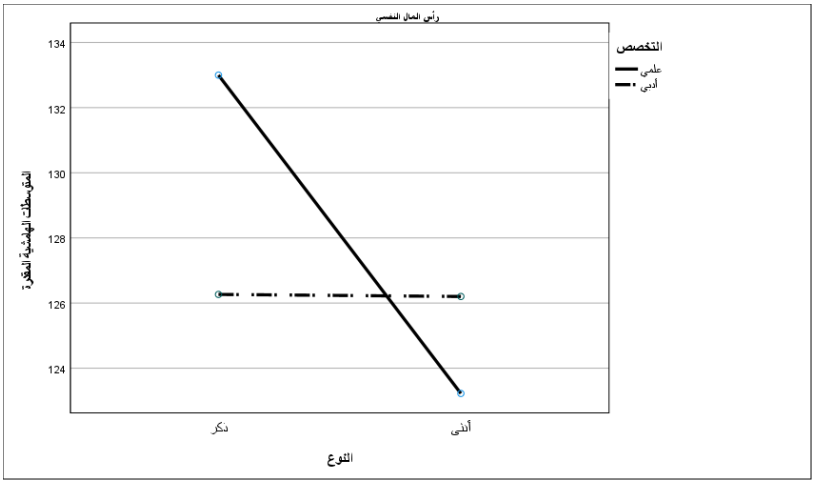
أ.وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على بعدي فعالية الذات والأمل والدرجة الكلية لرأس المال النفسي الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الذكور.

ب.وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على بعد الصمود عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الذكور.

ج.وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع والتخصص على بعدي الأمل والصمود والدرجة الكلية لرأس المال النفسي الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠,٠٥. والأشكال البيانية التالية توضح التفاعلات.


الأمل
التخصص
علمي
أدبي
المتوسطات المهمشية المقدرة
30.5
30.0
29.5
29.0
28.5
28.0
ذكر
أنثى
النوع


المرونة
التخصص
علمي
أدبي
المتوسطات المهمشية المقدرة
30.5
30.0
29.5
29.0
28.5
28.0
27.5
ذكر
أنثى
النوع


رأس المال النفسي
التخصص
علمي
أدبي
المتوسطات المهمشية المقدرة
134
132
130
128
126
124
ذكر
أنثى
النوع

٣. الإجابة عن السؤال الثالث للبحث

ينص السؤال على أنه" **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تعزى إلى تأثير كلاً من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء تحليل تباين ثنائي (٢×٢) النوع × التخصص الدراسي، ولحسابه قام الباحثان أولاً بعرض بعض الإحصاءات الوصفية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص كالتالي:

أ–بالنسبة للنوع

جدول (٢١): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تبعاً لمتغير النوع.

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إعاقة ذات داخلية	ذكر	٨٠	٢٢,٠٨	٤,٣٢
	أنثى	٤٦٧	٢٢,١١	٤,٢٩
إعاقة ذات خارجية	ذكر	٨٠	٢٦,٠٩	٥,١٦
	أنثى	٤٦٧	٢٧,٢٨	٤,٤١
الدرجة الكلية	ذكر	٨٠	٤٨,١٦	٨,٣١
	أنثى	٤٦٧	٤٩,٣٩	٧,٤٧

ب–بالنسبة للتخصص الدراسي

جدول (٢٢): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تبعاً لمتغير التخصص

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إعاقة ذات داخلية	علمي	١٠٤	٢٢,٥٩	٤,٠٧
	أدبي	٤٤٣	٢١,٩٩	٤,٣٣
إعاقة ذات	علمي	١٠٤	٢٦,٨٣	٤,٤١

البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
خارجية	أدبي	٤٤٣	٢٧,١٧	٤,٥٨
الدرجة الكلية	علمي	١٠٤	٤٩,٤١	٧,٥٦
	أدبي	٤٤٣	٤٩,١٦	٧,٦٢

ولمعرفة أثر متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما على إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٢٣) تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية لمتغيرات النوع والتخصص

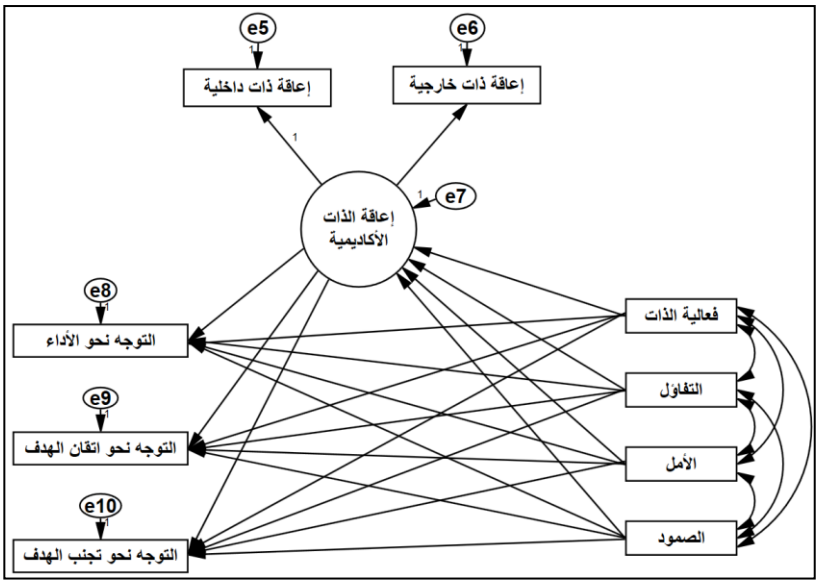
البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
إعاقة ذات داخلية	النوع	١,٣٨٣	١	١,٣٨٣	٠,٠٧٥	غير دال
	التخصص	٣٩,٧٧٨	١	٣٩,٧٧٨	٢,١٦٠	غير دال
	النوع*التخصص	١٠,٧٩٩	١	١٠,٧٩٩	٠,٥٨٦	غير دال
	الخطأ	١٠٠٠٠,٩٨٥	٥٤٣	١٨,٤١٨		
	التباين الكلي	١٠٠٤١,٨٥٠	٥٤٦			
إعاقة ذات خارجية	النوع	٢٨,٤٣٣	١	٢٨,٤٣٣	١,٣٨٧	غير دال
	التخصص	٢,٥٧١	١	٢,٥٧١	٠,١٢٥	غير دال
	النوع*التخصص	٣٠,٦١٢	١	٣٠,٦١٢	١,٤٩٤	غير دال
	الخطأ	١١١٢٧,٥٤٩	٥٤٣	٢٠,٤٩٣		
	التباين الكلي	١١٢٦١,٨٥٠	٥٤٦			
الدرجة الكلية	النوع	١٧,٢٧٤	١	١٧,٢٧٤	٠,٢٩٩	غير دال
	التخصص	٦٢,٥٧٦	١	٦٢,٥٧٦	١,٠٨٤	غير دال
	النوع*التخصص	٧٧,٧٧٥	١	٧٧,٧٧٥	١,٣٤٧	غير دال
	الخطأ	٣١٣٤٩,٨١٨	٥٤٣	٥٧,٧٣٤		
	التباين الكلي	٣١٥٣٩,٤٠٠	٥٤٦			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً للنوع أو للتحصيل أو للتفاعل بينهما على إعاقة الذات الأكاديمية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية.

٤. الإجابة عن السؤال الرابع للبحث

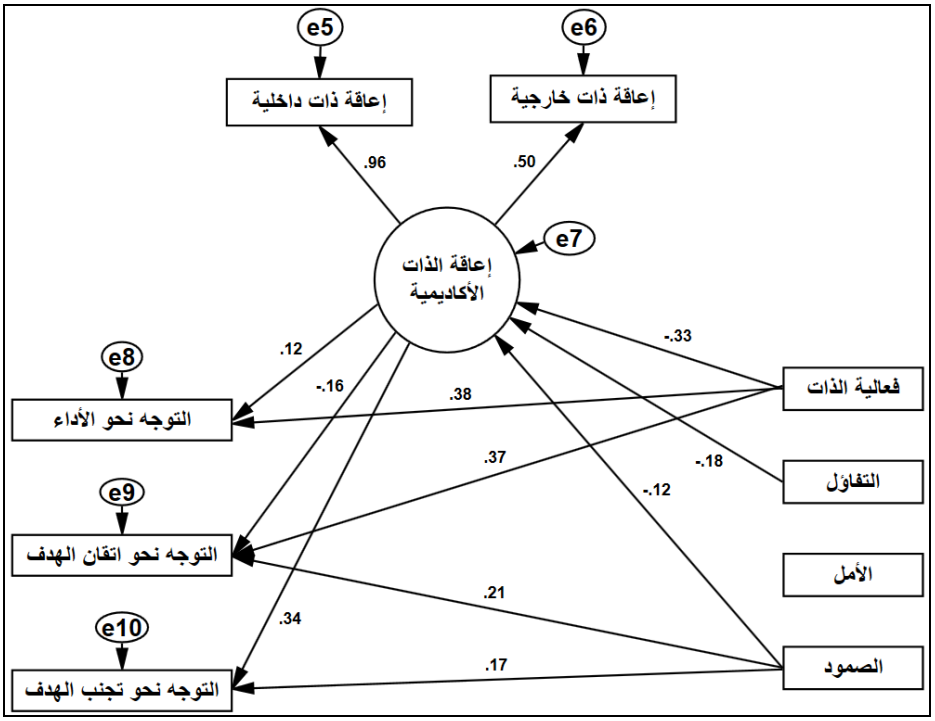
ينص السؤال على أنه" **هل يتطابق نموذج مقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة على البيانات محل الدراسة؟"**

يعرض الشكل (٥) النموذج الذي اقترحه الباحثان للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتم التحقق من مطابقة هذا النموذج المقترح للبيانات محل الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS 29)، وقد أُجرى هذا التحليل استناداً إلى طريقة الأرجحية القصوى.



شكل (٥) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة

ويعرض الشكل (٦) التأثيرات المباشرة المعيارية الدالة إحصائيا بالنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وقد تم الإبقاء على التأثيرات الدالة فقط للتبسيط.



شكل (٦) النموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة

والجدول (٢٤) يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج، في حين يعرض الجدول (٢٥) **مؤشرات** جودة المطابقة وتفسيرها.

جدول (٢٤) نتائج التحليل الإحصائي للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة

المسارات	الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
فعالية الذات ← إعاقة الذات الأكاديمية	٠,٣٣-	٠,٢١-	٠,٠٤	٥,٥٩-	٠,٠١
التفاؤل ← إعاقة الذات الأكاديمية	٠,١٨-	٠,١٤-	٠,٠٥	٢,٧٤-	٠,٠١

المسارات			الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الأمل	←	إعاقة الذات الأكاديمية	٠,٠٢–	٠,٠١–	٠,٠٧	٠,٢٠–	غير دال
الصمود	←	إعاقة الذات الأكاديمية	٠,١٢–	٠,١٣–	٠,٠٦	٢,١٨–	٠,٠٥
إعاقة الذات الأكاديمية	←	التوجه نحو الأداء	٠,١٢	٠,١٨	٠,٠٨	٢,٢٤	٠,٠٥
إعاقة الذات الأكاديمية	←	اتقان التوجه نحو الهدف	٠,١٦–	٠,٢٠–	٠,٠٦	٣,٣٦–	٠,٠١
إعاقة الذات الأكاديمية	←	تجنب التوجه نحو الهدف	٠,٣٤	٠,٤٢	٠,٠٩	٤,٨٤	٠,٠١
فعالية الذات	←	التوجه نحو الأداء	٠,٣٨	٠,٤٠	٠,٠٦	٦,٢١	٠,٠١
فعالية الذات	←	اتقان التوجه نحو الهدف	٠,٣٧	٠,٣٠	٠,٠٤	٧,٠٢	٠,٠١
فعالية الذات	←	تجنب التوجه نحو الهدف	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٨٦	غير دال
التفاؤل	←	التوجه نحو الأداء	٠,١٠	٠,١٣	٠,٠٨	١,٥٣	غير دال
التفاؤل	←	اتقان التوجه نحو الهدف	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٤٤	غير دال
التفاؤل	←	تجنب التوجه نحو الهدف	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٢٧	غير دال
الأمل	←	التوجه نحو الأداء	٠,٠٢	٠,٠٣	٠,١١	٠,٢٧	غير دال
الأمل	←	اتقان التوجه نحو الهدف	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٧	٠,٠٩	غير دال

المسارات			الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الأمل	←	تجنب التوجه نحو الهدف	٠,٠٥	٠,٠٦	٠,٠٩	٠,٦١	غير دال
الصمود	←	التوجه نحو الأداء	٠,٠٩	٠,١٤	٠,١٠	١,٤٨	غير دال
الصمود	←	اتقان التوجه نحو الهدف	٠,٢١	٠,٢٧	٠,٠٦	٤,٣٣	٠,٠١
الصمود	←	تجنب التوجه نحو الهدف	٠,١٧	٠,٢١	٠,٠٨	٢,٦٧	٠,٠١
إعاقة الذات الأكاديمية	←	إعاقة ذات داخلية	٠,٩٦	١,٠٠			
إعاقة الذات الأكاديمية	←	إعاقة ذات خارجية	٠,٥٠	٠,٥٦	٠,٠٧	٨,٠٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق يتضح أن التأثيرات المباشرة الدالة كانت على النحو التالي:

١) تأثير فاعلية الذات على إعاقة الذات الأكاديمية بشكل سالب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٢) تأثير فاعلية الذات على بعد التوجه نحو الأداء بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٣) تأثير فاعلية الذات على بعد التوجه نحو الهدف بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٤) تأثير الصمود على إعاقة الذات الأكاديمية بشكل سالب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٥) تأثير الصمود على بعد التوجه نحو اتقان الهدف بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٦) تأثير الصمود على بعد التوجه نحو تجنب الهدف بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٧) تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على بعد التوجه نحو الأداء بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠٥

٨) تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على بعد التوجه نحو الهدف بشكل سالب عند مستوى دلالة ٠,٠١

٩) تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على بعد التوجه نحو تجنب الهدف بشكل موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٢٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^2	١٩,٥٥٥ عند درجات حرية ٥
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	٣,٩١١ مقبول
Comparative fit index مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩٤ ممتاز
Standardized Root Mean squared Residuals (SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠١٧ ممتاز
Root Mean square of approximation (RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٦ مقبول
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤0.05	٠,١١١ ممتاز

يتضح من الجدول السابق، تطابق النموذج مع البيانات محل الدراسة، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي كانت في مداها المثالي.

هذا وقد تم تلخيص التأثيرات المباشرة السابقة، وحساب التأثيرات غير المباشرة والكلية لأبعاد رأس المال النفسي على أبعاد توجهات الأهداف، واختبرت دلالتها اعتمادا على أسلوب البوتستراب Bootstrap، ويبين الجدول (٢٦) هذه التأثيرات ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢٦) التأثيرات المعيارية المباشرة وغير المباشرة والكلية لأبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي على أبعاد توجهات الأهداف، ودلالتها الإحصائية اعتمادا على أسلوب البوتستراب Bootstrap.

المسار			التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي
فعالية الذات	←	التوجه نحو الأداء	٠,٣٨**	٠,٠٤-*	٠,٣٥**
فعالية الذات	←	التوجه نحو اتقان الهدف	٠,٣٧**	٠,٠٥**	٠,٤٣**
فعالية الذات	←	التوجه نحو تجنب الهدف	٠,٠٦	٠,١١-**	٠,٠٥-
التفاؤل	←	التوجه نحو الأداء	٠,١٠	٠,٠٢-*	٠,٠٨
التفاؤل	←	التوجه نحو اتقان الهدف	٠,٠٢	٠,٠٣**	٠,٠٥
التفاؤل	←	التوجه نحو تجنب الهدف	٠,٠٢	٠,٠٦-**	٠,٠٤-
الأمل	←	التوجه نحو الأداء	٠,٠٢	٠,٠٠	٠,٠٢

الأمل	←	التوجه نحو اتقان الهدف	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠١
الأمل	←	التوجه نحو تجنب الهدف	٠,٠٥	-٠,٠١	٠,٠٤
الصمود	←	التوجه نحو الأداء	٠,٠٩	-٠,٠١	٠,٠٧
الصمود	←	التوجه نحو اتقان الهدف	**٠,٢١	٠,٠٢	**٠,٢٣
الصمود	←	التوجه نحو تجنب الهدف	**٠,١٧	-٠,٠٤	٠,١٢

١٠)*دال عند مستوى ٠,٠٥ **دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١-إعاقة الذات الأكاديمية تؤدي دور الوساطة الجزئية بين تأثير فعالية الذات على كلا من التوجه نحو الأداء والتوجه نحو اتقان الهدف.

٢-إعاقة الذات الأكاديمية تؤدي دور الوساطة الكاملة بين تأثير فعالية الذات على التوجه نحو تجنب الهدف.

٣-إعاقة الذات الأكاديمية تؤدي دور الوساطة الكاملة بين تأثير التفاؤل على جميع أبعاد توجهات الأهداف.

٤-إعاقة الذات الأكاديمية لا تؤدي دور الوساطة بين تأثير الصمود على كلا من التوجه نحو اتقان الهدف والتوجه نحو تجنب الهدف.

٥-لا توجد أي تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة للأمل على جميع أبعاد توجهات الأهداف.

٦-لا توجد أي تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة للصمود على بعد التوجه نحو الأداء.

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: الفروق بناءً على النوع والتخصص الدراسي

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعض أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، حيث كان للذكور مستويات أعلى في فعالية الذات، الأمل، الصمود، والتوجه نحو الأداء والتوجه نحوا تقان الهدف.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يُعزى إلى الاختلافات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على تنمية رأس المال النفسي الأكاديمي بين الجنسين. قد يكون للذكور فرص أكثر لتطوير الثقة

بالنفس والمهارات المتعلقة بالفعالية الذاتية والصمود. كما قد يكون هناك توقعات اجتماعية تدفع الذكور نحو تبني توجهات أهداف معينة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة لبنى جديد (٢٠١٥) التي وجدت فروقًا بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف. كما أشارت دراسة Godarznaseri et al. (2018) إلى وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف.

ثانياً: تأثير رأس المال النفسي الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية

أظهرت النتائج وجود تأثيرات سلبية دالة إحصائياً لرأس المال النفسي الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية. بمعنى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، والصمود يميلون إلى تقليل استخدام استراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يمتلكون رأس مال نفسي أكاديمي قوي يكون لديهم ثقة أكبر في قدراتهم الأكاديمية؛ مما يقلل من حاجتهم لاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات كوسيلة لتبرير الفشل المحتمل. فعالية الذات العالية تمنح الطلاب شعورًا بالقدرة على التحكم في نتائجهم الأكاديمية، بينما التفاؤل والأمل يدفعانهم لتوقع نتائج إيجابية والسعي نحو تحقيقها. الصمود تساعدهم على التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بشكل أكثر إيجابية دون اللجوء إلى إعاقة الذات.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Midgley and Urdan (1995) ، حيث أشارت إلى أن فعالية الذات المرتفعة ترتبط بانخفاض استخدام استراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية. كما أشارت دراسة Akın (2011) إلى أن الأفراد ذوي التقدير الذاتي المرتفع والثقة بالنفس أقل عرضة لإعاقة الذات، وكما اتفقت هذه النتائج مع توصلت إليه دراسة Török et al. (٢٠١٤) في التوصل إلى أن ذوي المستويات المرتفعة في الصمود الأكاديمي أقل استخداما لاستراتيجيات إعاقة الذات والعكس صحيح أي أن هناك علاقة بين كل من الصمود الأكاديمي وإعاقة الذات . كما دعمت دراسة Adil et al. (2019) هذه النتيجة، حيث وجدت تأثيرًا سلبيًا مباشرًا لإعاقة الذات الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي.

ثالثاً: تأثير رأس المال النفسي الأكاديمي على توجهات أهداف الإنجاز

أظهرت النتائج وجود تأثيرات إيجابية ودالة إحصائياً لأبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي على توجهات أهداف الإنجاز، خاصة التوجه نحو الأداء واتقان التوجه نحو الهدف.

بمعنى أن الطلاب الذين يمتلكون رأس مال نفسي أكاديمي مرتفع يكونون أكثر ميلًا لتبني توجهات أهداف إيجابية. فعالية الذات والتفاؤل والأمل والصمود يعزز الدافعية الداخلية للطلاب وتدفعهم للسعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية. فعلى سبيل المثال، فعالية الذات العالية تجعل الطالب يؤمن بقدرته على اتقان المهام الأكاديمية، مما يدفعه لتبني التوجه نحو اتقان الهدف. التفاؤل والأمل يدفعان الطلاب لتوقع نتائج إيجابية، مما يعزز التوجه نحو الأداء.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة Diseth (2011) التي وجدت أن فعالية الذات تتنبأ بالتوجه نحو الأداء واتقان التوجه نحو الهدف. كما أظهرت دراسة Honicke et al. (2020)أن فعالية الذات الأكاديمية توسطت العلاقة بين اتقان التوجه نحو الهدف والتحصيل الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة Jowkar et al. (2014) إلى أن التوجه نحو اتقان الهدف يسهم في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، وهو أحد أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي، كما تتوافق مع توصلت إليه دراسة لبنى (٢٠١٥) في وجود علاقة ارتباط موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (التوجه نحو أداء الهدف – التوجه نحو اتقان الهدف) وعلاقة ارتباط سالبة مع نمط التوجه نحو تجنب الأداء، ودراسة خالد التميمي (٢٠٢٠) التي كشفت عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

ثالثاً: تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على توجهات أهداف الإنجاز

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة. فقد تبين أن إعاقة الذات الأكاديمية ترتبط إيجابيًا بالتوجه نحو أداء الهدف والتوجه نحو تجنب الأداء، وترتبط سلبًا بالتوجه نحو إتقان الهدف.

وتُشير هذه النتائج إلى أن الطلاب الذين يمارسون سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية يكونون أكثر ميلًا لتبني توجهات أهداف تُركز على الأداء الظاهري وتجنب المواقف التي قد تكشف عن نقص كفاءتهم. فعندما يقوم الطالب بوضع عقبات أمام نجاحه الأكاديمي، مثل التأجيل أو تقليل الجهد المبذول، فإنه يسعى بذلك لحماية صورته الذاتية أمام الآخرين وتجنب الشعور بالفشل

ومن الناحية النفسية، يُعزى هذا السلوك إلى رغبة الطالب في الحفاظ على تقديره لذاته وتجنب تهديدات محتملة لصورته الشخصية. فالطالب الذي يتبنى التوجه نحو أداء الهدف يهتم بإظهار قدراته ومقارنة نفسه بالآخرين، ولذلك قد يلجأ إلى إعاقة الذات كوسيلة لتبرير أي إخفاقات محتملة. وبالمثل، فإن التوجه نحو تجنب الأداء يعكس خوف الطالب من الفشل وقلقه من تقييم الآخرين له، مما يدفعه لتجنب المواقف التقييمية أو تقليل الجهد المبذول فيها .على الجانب الآخر، يرتبط التوجه نحو إتقان الهدف سلبًا بإعاقة الذات الأكاديمية، مما يعني أن الطلاب الذين يسعون لتطوير مهاراتهم وتحقيق نمو شخصي أقل عرضة لممارسة إعاقة الذات. هؤلاء الطلاب يتمتعون بدافعية داخلية حقيقية للتعلم والتحسين المستمر، ويرون التحديات كفرص للتعلم بدلاً من تهديدات لذاتهم.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة. فعلى سبيل المثال، أكدت دراسة Midgley and Urdan (1995) أن الطلاب ذوي التوجه نحو تجنب الأداء وفعالية الذات المنخفضة يميلون لاستخدام إعاقة الذات الأكاديمية، وهو ما يتماشى مع النتائج التي أظهرت ارتباطًا إيجابيًا بين إعاقة الذات والتوجه نحو تجنب الأداء. كما دعمت دراسة Urdan (2004) هذه العلاقة وأشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين إعاقة الذات والتوجه نحو إتقان الهدف. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة Leondari and Gonida (2007) أن تجنب التوجه نحو الهدف يلعب دورًا رئيسيًا في العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وإعاقة الذات، مما يتطابق مع النتائج التي أشارت إلى تأثير واضح لإعاقة الذات على توجهات الأهداف الأكاديمية.

رابعاً: الدور الوسيط لإعاقة الذات الأكاديمية

أظهرت النتائج أن إعاقة الذات الأكاديمية تؤدي دورًا وسيطًا جزئيًا بين رأس المال النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز. بمعنى أن إعاقة الذات الأكاديمية تقلل من التأثير الإيجابي لرأس المال النفسي الأكاديمي على توجهات أهداف الإنجاز.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يمتلكون رأس مال نفسي أكاديمي مرتفع، ولكنهم يمارسون إعاقة الذات الأكاديمية قد لا يستفيدون بالكامل من مواردهم النفسية الإيجابية. إعاقة الذات الأكاديمية تعمل كعائق يمنع الطلاب من تحقيق أقصى استفادة من فعالية الذات والتفاؤل والأمل والصمود، مما يؤثر سلبًا على توجهاتهم نحو الإنجاز.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة Chen et al. (2018) التي أشارت إلى أن إعاقة الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين تقدير الذات وتوجهات الأهداف.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

- تعزيز رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الطلاب:
  - تنفيذ برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تنمية فعالية الذات، التفاؤل، الأمل، والصمود لدى الطلاب، مما يعزز من مواردهم النفسية الإيجابية ويسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.
  - تضمين مقررات أو أنشطة تعليمية تركز على تطوير المهارات النفسية والاجتماعية، مثل مهارات التعامل مع الضغوط وإدارة الوقت وحل المشكلات.
- تقليل إعاقة الذات الأكاديمية بين الطلاب:
  - تقديم جلسات إرشادية فردية وجماعية للطلاب الذين يظهرون سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية، لمساعدتهم على التعرف على هذه السلوكيات وتطوير استراتيجيات بديلة أكثر إيجابية.
  - توعية أعضاء هيئة التدريس بظاهرة إعاقة الذات الأكاديمية وكيفية التعرف عليها بين الطلاب، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لدعم الطلاب في التغلب عليها.

- تعزيز توجهات أهداف الإنجاز الإيجابية:
  - تشجيع التوجه نحو اتقان الهدف من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة تحفز على التعلم العميق والتطوير الذاتي، بدلاً من التركيز على الدرجات فقط.
  - تقليل التركيز على المنافسة السلبية التي قد تدفع الطلاب نحو التوجه نحو تجنب الأداء، وذلك عبر تعزيز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.
- تطوير سياسات وبرامج دعم نفسي داخل المؤسسات التعليمية:
  - إنشاء وحدات أو مراكز دعم نفسي داخل الجامعات والكليات، توفر خدمات استشارية ودعم نفسي للطلاب لمساعدتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية.
  - تنظيم حملات توعية تهدف إلى نشر الوعي بأهمية الصحة النفسية ودورها في النجاح الأكاديمي.
- البحث المستمر والتقييم:
  - إجراء دراسات دورية لتقييم فعالية البرامج والتدخلات المطبقة، وقياس تأثيرها على رأس المال النفسي الأكاديمي وإعاقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز.
  - تشجيع البحث العلمي في هذا المجال لاستكشاف متغيرات جديدة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تدخّل أكثر فعالية.
- مراعاة الفروق الفردية والديموغرافية:
  - تخصيص برامج تدعم احتياجات الفئات المختلفة من الطلاب، مع مراعاة الفروق بين الذكور والإناث والتخصصات الدراسية المختلفة، لضمان تقديم الدعم المناسب لكل فئة.
  - تطوير استراتيجيات تدخّل مخصصة تعالج التحديات المحددة التي قد تواجهها مجموعات معينة من الطلاب.
- تعزيز التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس:
  - تدريب أعضاء هيئة التدريس على تبني أساليب تدريس تشاركية وتفاعلية، تعزز من مشاركة الطلاب وتدعم توجهاتهم الإيجابية نحو الإنجاز.

- إنشاء قنوات تواصل مفتوحة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، تتيح للطلاب التعبير عن مخاوفهم وتحدياتهم الأكاديمية بشكل آمن ومريح.

البحوث المستقبلية المقترحة:

يمكن إجراء العديد من البحوث المستقبلية، من أهمها:

١-دراسة تأثير متغيرات أخرى: يُنصح بإجراء بحوث تستكشف تأثير متغيرات إضافية مثل البيئة التعليمية، الدعم الاجتماعي، وأساليب التدريس على العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز.

٢-تطبيق برامج تدخلية: تصميم وتطبيق برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الطلاب، ودراسة تأثيرها على تقليل إعاقة الذات الأكاديمية وتحسين توجهات أهداف الإنجاز.

٣-دراسات طولية: إجراء دراسات طولية لتتبع تطور رأس المال النفسي الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز على مدار الوقت، مما يساعد في فهم أفضل لكيفية تغير هذه المتغيرات وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي.

٤-التوسع في عينات متنوعة: تكرار الدراسة على عينات من جامعات وكليات مختلفة، وفي تخصصات متعددة، للتحقق من تعميم النتائج وللتعرف على تأثير الاختلافات الثقافية والاجتماعية.

٥-استكشاف تأثير التكنولوجيا التعليمية: مع زيادة استخدام التكنولوجيا في التعليم، يمكن دراسة كيفية تأثير التقنيات التعليمية الحديثة على رأس المال النفسي الأكاديمي وإعاقة الذات وتوجهات الأهداف.

٦-دراسة الفروق الثقافية: مقارنة النتائج مع دراسات في ثقافات مختلفة لفهم تأثير العوامل الثقافية على هذه المتغيرات، مما يسهم في تطوير نظريات أكثر شمولاً.

المراجع:

تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بكل من الضغوط النفسية والصلابة النفسية والرجاء لدي عينة من طلاب الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤(٨٥)، ١٣٧-٢٠٠.

خالد بن حسن بن عمر بن شيبان التميمي (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٨(٤)، ٤٣٣-٤٩٩.

داليا السعيد سيد أحمد سلام وأحمد عبد الفتاح أحمد عياد. (٢٠٢١). التنبؤ بمهارات الدراسة من خلال موارد رأس المال النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .مجلة الطفولة والتربية، ١٣(٤٨)، ٧٦١-٨٢٠.

لبنى جديد. (٢٠١٥). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة – المعلمين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية جامعة تشرين .مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٧(٥)، ٥١-٦٨.

صبحي بن سعيد عويض الحارثي. (٢٠٢٠). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية .مجلة العلوم التربوية، ع ٢٥، ٤٧٤-٥٣٢.

صفاء الأعسر (٢٠١٠). الصمود النفسي من منظور علم النفس الإيجابي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العشرون، العدد ٦٦.

علي حسين محمد طبيل. (٢٠١٠). بناء مقياس التفاؤل الدراسي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل وعلاقته بالتحصيل الدراسي .مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٦(٥٣)، ١٦٨-١٨٦.

إيمان مصطفى سرمينى. (٢٠١٥). مقياس الصمود النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شيماء عزت باشا، وإيمان نصري شنودة. (٢٠١٦). مقياس الصمود النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2019). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pchj.318

Akın, A. (2011). Academic Locus of Control and Self-Handicapping. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *30*, 812-816. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.157

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 260-267. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260

Antony, J. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are they Influenced by Self-Regulated Learning? *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, *7*(1), 15-22. https://doi.org/https://doi.org/10.5958/0976-1748.2016.00003.5

APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/

Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. C., & Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, *72*, 39-48. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.004

Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2019). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports*, *123*(3), 825-843. https://doi.org/10.1177/0033294118825099

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success .*Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(4), 405-417. https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405

Berry, L. S. (2007). *Achievement Goal Orientation and Hope: Predicting success on the ACT* (Publication Number 3301465) [Ed.D., Aurora University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. United States --

Illinois. https://www.proquest.com/dissertations-theses/achievement-goal-orientation-hope-predicting/docview/304704748/se-2?accountid=178282

Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 619-621. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010

Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-Esteem, Achievement Goals, and Self-Handicapping in College Physical Education. *Psychological Reports*, *121*(4), 690-704. https://doi.org/10.1177/0033294117735333

Cho, Y., Weinstein, C. E., & Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology*, *31*(4), 393-411. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560597

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76-82. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/da.10113

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(4), 666-679. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666

Darley, J. M., & Goethals, G. R. (1980). People's Analyses of the Causes of Ability-Linked Performances. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 13, pp. 1-37). Academic Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60129-X

Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological Capital Predicts Academic Engagement and Well-Being in Filipino High School Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(3), 399-405. https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1

Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *21*(2), 191-195. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003

Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement Goal Theory: The Relationship of Accounting Students' Goal Orientations with Self-efficacy, Anxiety, and Achievement. *Accounting Education*, *24*(2), 152-174. https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-٠٦٦X.41.10.1040

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Eastman, C., & Marzillier, J. S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, *8*(3), 213-229. https://doi.org/10.1007/bf01172994

Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping .*Journal of Personality*, *71*(3), 369-396. https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501-519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632-648. https://doi.org/10.1037/a0023952

Eyink, J. R. (2019). *Forgoing Proactive Self-Control: Inactions and Self-Handicapping* (Publication Number 13878009) [Ph.D., Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. United States -- Indiana. https://www.proquest.com/dissertations-theses/forgoing-proactive-self-control-inactions/docview/2238795763/se-2?accountid=178282

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, *37*, 210-216. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022

Fletcher, J. M., & Kim, J. (2018). Learning Hope and Optimism: Classmate Experiences and Adolescent Development. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3185241

Godarznaseri, E., Shokri, O., & Kamari, S. (2018). Sex Differences in Academic Self-Handicapping: The Role of Achievement Goal

Orientations. *Biannual Journal of Contemporary Psychology*, *12*(2), 128-141. https://doi.org/10.32598/bjcp.12.2.128

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 541-553. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541

Grewal, P. K., & Porter, J. E. (2007). Hope Theory: A Framework for Understanding Suicidal Action. *Death Studies*, *31*(2 .١٥٤-١٣١ ,(https://doi.org/10.1080/07481180601100491

Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, *20*(1), 51-65. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3

Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, *39*(4), 689-703. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941

Jafri, M. H. (2013). A Study of the Relationship of Psychological Capital and Students' Performance. *Business Perspectives and Research*, *1*(2), 9-16. https://doi.org/١٢٢٧٨٥٣٣٧٢٠١٣٠٢٠٢/٠.١١٧٧

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*(2), 200-206. https://doi.org/10.1177/014616727800400205

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, *2*(1), 33-38 .https://doaj.org/article/f6c1fa04de8745fcb633064b21b7f74f

Kali-Soyer, M., & Kirikkanat, B. (2019). Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope as the Predictors of Their Learning Approaches. *Başlık*, *volume-8-2019*(volume-٨ issue1.html), 99-106. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.99

Kirikkanat, B., & Soyer, M. K. (2017). A Path Analysis Model Pertinent to Undergraduates' Academic Success: Examining Academic Confidence, Psychological Capital and Academic Coping Factors. *Başlık*, *7*(1), 133-150. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.133

Kutlu, Ö., & Yavuz, H. Ç. (2016). Factors That Play a Role in the Academic Resilience of Academicians. *Journal of Educational Sciences Research*, *6*(2), 131-150. http://dx.doi.org/10.12973/jesr٢٠١٦.٦٢.٨.

Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 595-611. https://doi.org/https://doi.org/10.1348/000709906X128396

Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, *29*(3), 367-386. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0203-4

Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' Achievement Goals, Learning-Related Emotions and Academic Achievement [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.338/٩fpsyg.2016.00603

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. *Journal of Education for Business*, *87*(5), 253-259. https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609٨٤٤

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, *60*(3), 541-572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management:: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, *33*(2), 143-160. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003

Maddux, J. E. (2013). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Springer US. https://books.google.com.eg/books?id=mRmsBAAAQBAJ

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, *39*(8), 1047-1067. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal

Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*(2), 113-131. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965

Midgley, C & ,.Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *The Journal of Early Adolescence*, *15*(4), 389-411. https://doi.org/10.1177/0272431695015004001

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(1), 61-75. https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041

Mwita, H. M., Nordin, M. S., & Ibrahim, M. B. (2013). Validating the Model of Predictors of Academic Self-Handicapping Behavior. In (pp. 21-42). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37592-7_3

Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, *35*(S1), S120-S138. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.1916

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328-346. https://doi.org/10.1037/0٢٩٥-٠٣٣X.91.3.328

Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(1), 8-47. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.1٠.٠٠٣

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 583-597. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583

Phan, H .(٢٠١٢) .Prior Academic Achievement, Effort, and Achievement Goal Orientations: A Longitudinal Examination. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *2*(2), 57-71. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v2n2p57

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544

Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing.

International Journal of Educational Research, *99*, 101506. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506

Raza, S. A., Qazi, W., & Yousufi, S. Q. (2021). The influence of psychological, motivational, and behavioral factors on university students' achievements: the mediating effect of academic adjustment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *13*(3), 849-870. https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2020-0065

Resnick, B., Gwyther, L. P., & Roberto, K. A. (2011). *Resilience in aging : concepts, research, and outcomes*. Springer. Contributor biographical information http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1114/2010938435-b.html

Sánchez-Cardona, I., Ortega-Maldonado, A., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2021). Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. *Psychology in the Schools*, *58*(7), 1432-1445. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22505

Scheier, M. E., & Carver, C. S. (1987). Dispositional Optimism and Physical Well-Being :The Influence of Generalized Outcome Expectancies on Health. *Journal of Personality*, *55*(2), 169-210. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*(3), 219-247. https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219

Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement .*Contemporary Educational Psychology*, *20*(3), 359-368. https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1023

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology .761-744,(3)106*. https://doi.org/10.1037/a0035832

Segerstrom, S. C., & Solberg Nes, L. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality*, *40*(5), 675-693. https://doi.org/https://doi.org/١٠.١٠١٦/j.jrp.2005.08.001

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self -handicapping in adolescents* (Publication Number 3286175) [Ph.D., The University of Alabama]. ProQuest Dissertations & Theses Global. United States -- Alabama. https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-goal-orientation-parenting/docview/304892879/se-2?accountid=178282

Shin, H., & Park, S. W. (2018). Perception of self-handicapping behavior in the workplace: Not that great. *Current Psychology*, *40*(2), 910-918. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0013-6

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling & Development*, *73*(3), 355-360. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(4), 570-585. https//:doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams Iii, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 820-826. https://doi.org/10.1037/0022-٠٦٦٣.٩٤.٤.٨٢٠

Strube, M. J. (1986). *Self-Handicapping Scale--Short Form*. APA. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/t10186-000

Supervía, P. U., Bordás, C. S., & Lorente, V. M. (2020). Exploring the Psychological Effects of Optimism on Life Satisfaction in Students: The Mediating Role of Goal Orientations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 7887. https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/7887

Sweet, J., & Swayze, S. (2020). Academic Psychological Capital: A Novel Approach to Freshmen Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *25*(2), 235-253. https://doi.org/10.1177/1521025120980372

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. https://doi.org/10.1348/000709905x79644

Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, *21*(2), 123-130 .

Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1175-1202. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 115-138. https://doi.org/10.1023/A:1009061٣٠٣٢١٤

Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, *37*(2), 63-73 .

Wigfield, A., & Cambria, J .(٢٠١٠) .Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, *30*(1), 1-35. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001

You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, *49*, 17-24. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, *69*, 33-44. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010

Zhang, B., Xu, Q., Han, S., & Jiao, L. (2020). Analysis on Influences of College Students' Psychological Capital in Entrepreneurial Learning Engagement [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02029