

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

إعداد:

د/ موزة سيف خميس الدرمني
جامعة كلباء

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى بحث علاقة القلق الأكاديمي بإعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في جامعة كلباء - بإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة المراد دارستها، وتحليلها كمياً ونوعياً، بالاعتماد على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد (زينب شعبان، ٢٠٢٠)، ومقياس القلق الأكاديمي (ترجمة وتعريب الباحثة)، وبلغت عينة الدراسة (٧٥) طالب وطالبة (٣٢ ذكور، ٤٣ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ و ١٩ عاماً، بمتوسط عمرى قدره ١٧,٩٣، وانحراف معيارى قدره (٠,٧٩)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إعاقة الذات الأكاديمية مرتفع لدى أفراد العينة من الطلاب المتعثرين دراسياً في جامعة كلباء، وكذلك مستوى القلق الأكاديمي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القلق الأكاديمي وأبعاد إعاقة الذات الأكاديمية والمقياس ككل، وتوصي الباحثة بمزيد من البحوث حول إعاقة الذات والقلق الأكاديمي كونه يتعارض مع الإنجاز الأكاديمي، ومن هنا تدعو إلى تدخلات تسهم في تحسين التكيف النفسي للطلاب ودعم أدائهم الأكاديمي الإيجابي.

الكلمات المفتاحية: إعاقة الذات الأكاديمية، القلق الأكاديمي، الطلاب المتعثرين دراسياً.

Academic self-handicapping and its relationship to academic anxiety among academically struggling university students

ABSTRACT:

Objectives: This current study aims to investigate the relationship between academic anxiety and academic self-handicapping among academically struggling students at the University of Kalba - in the United Arab Emirates.

Methodology: The study followed the descriptive approach that relies on collecting data on the phenomenon to be studied, and analyzing it quantitatively and qualitatively, relying on the Academic Self-Handicapping Scale prepared by (Zainab Shaaban, 2020), and the Academic Anxiety Scale (translated and Arabized by the researcher).

Study sample: The study sample consisted of (75) students (32 males, 43 females) aged between 17 and 19 years, with an average age of 17.93 and a standard deviation of (0.79).. **Results:** The results of the study concluded that the level of academic self-handicapping is high among the sample members of academically struggling students at the University of Kalba, as well as the level of academic anxiety, and it also concluded that there is a positive correlation with statistical significance between academic anxiety and the dimensions of academic self-handicapping and the scale as a whole. **Conclusion:** The researcher recommends further research on self-handicapping and academic anxiety as it interferes with academic achievement, and hence calls for interventions that contribute to improving students' psychological adaptation and supporting their positive academic performance.

Keywords: Academic self-handicapping, academic anxiety, academically struggling students

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

المتعثرين دراسياً

إعداد:

د/ موزة سيف خميس الدرمني
جامعة كلباء

مقدمة:

يسعى الإنسان دائماً للتفوق والنجاح في جميع المجالات، ويبذل كل الجهد ليجتاز تلك العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه وغاياته، والظفر بالنجاح إلا أن تفسير السلوك الإنساني معقد جداً، وتفسيره يتطلب جهداً كبيراً؛ حيث أصبح بعض الأفراد ينخرطون في سلوكيات تقلل، أو تمنع فرص النجاح لديهم مما يجعل الحاجة ملحة للإجابة عن السؤال لماذا ينخرط هؤلاء الطلبة في مثل هذه السلوكيات التي منالها الفشل على الرغم من أن الإنسان في حاجة للشعور بالرضا عن النفس مع أنه في بعض الأحيان يذهب الفرد إلى أبعد من أن يقوض فرص النجاح، وذلك من أجل تجنب تحمل المسؤوليات عن الأخفاق في النجاح مما يجعله يتجنب الأداء بحجة عدم قدرته على أداء هذا العمل، وهو ما يعرف بإعاقة الذات، ويُعد التعليم استثماراً بشرياً قوياً في مواجهة هذه الصعوبات والضغوطات، ولذا تهتم به مؤسسات التعليم الجامعي بإعداد جيل واعد من الشباب، وبذل الجهد المادي والفكري في ميدان التعليم، ولكن وبرغم الجهود المبذولة نجد مشكلة القلق والتعثر الدراسي التي يعاني منها شريحة كبيرة من الطلاب أصبحت مشكلة تحظى باهتمام بالغ من جانب مؤسسات التعليم العالي وغيرها من المؤسسات بحكم أنها مشكلة متعددة الأبعاد تربوياً، واجتماعياً، ونفسياً.

وتُعتبر السنوات الأولى من أهم السنوات في حياة الطالب الجامعي، والتي عادة ما تقابل ببعض التحديات لاختلاف المتطلبات الأكاديمية التي تتطلبها هذه المرحلة، وزيادة ضغط الوقت، والفشل في إدارة هذه المتطلبات مما يقلل من مفهوم الذات الأكاديمي، ويكون الطالب أكثر عرضة للتعثر الدراسي، فيواجه الطالب الجامعي المستجد تحديات كثيرة في قطاعات متعددة منها: الامتحانات، والتقييمات، والتكاليف التي قد تفوق قدراته، هذه التحديات قد تستثير دافعية بعض الطلاب نحو مزيد من التعلم، وتحسين كفاءة الأداء، وعلى النقيض من ذلك قد

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

تستثير تشكك بعض الطلاب في قدرتهم على اجتياز هذه التحديات، وإذا زاد تشكك الفرد في قدراته، فإن ذلك قد يستدعي انصرافه عن الأداء، واللجوء إلى طرق تخفف من الآثار السلبية لتلك الشكوك، ومنها إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self handicapping (Crocker, et al., 2010).

فمفهوم الإعاقة الذاتية الأكاديمية يُعد من المفاهيم التي تستخدم في تفسير كثير من الجوانب الأكاديمية والتعليمية للطلاب وتظهر عندما يواجه البعض العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق الأداء خاصة في المجال الدراسي؛ حيث يؤدي ذلك بالطلاب إلى الشعور بعدم الارتياح وعدم القدرة على النجاح والشعور بالفشل. لذلك أصبح مفهوم الإعاقة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المستخدمة في تفسير السلوك غير المتوافق؛ حيث رأى (Yildırım & Demir, 2020, 832) أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية تمثل شكلاً من أشكال السلوك التجنبي، والذي يرتبط بالعديد من المخرجات والنواتج السلبية التي تؤثر على الدافعية والأداء الأكاديمي، وهي تمثل توجهًا نفسيًا يلجأ إليه الطالب، قبل الإقدام على بعض الأداءات التي تُطلب منه تتضمن اختلاقه لحجج ومبررات تعوق إنجاز هذه الأداءات ، وذلك للتخلص من تشككه في قدراته والحفاظ على تقديره لذاته (Braslow, et al., 2010).

وأشار (Akin, 2012, 179) إلى أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية فعل، أو اختيار مقصود لموقف الأداء، والذي يعزز الفرصة لرد الفشل للعوامل الخارجية كوسيلة لتقليل النتائج السلبية عن الأداء الضعيف لذا فإن الفرد يصبح لديه عذراً جاهزاً للفشل المحتمل، وباستخدامه لهذه الاستراتيجية يتجنب أي تقييمات سلبية ترتبط بالأداء عن طريق التحكم وضبط العزو السببي للنجاح والفشل.

وأوضح (Schwinger et al., 2014) أن الدافع للإعاقة الذاتية الأكاديمية يتمثل في حماية تقدير الفرد لذاته من خلال دفاع الفرد عن معتقداته، وقدراته الخاصة بينما رأت (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧، ٣٧) أن الإعاقة الذاتية حالة موقفية مؤقتة ترتبط بموقف نوعي محدد أو سمة؛ حيث ينزع بعض الطلاب إلى استخدام الإعاقة الذاتية الأكاديمية في كثير من المواقف وبصفة مستمرة؛ حيث يقوم بعض المتعلمين بإعاقة ذواتهم عندما يواجهون تحديات

يتوقعون تجاوزها لقدراتهم، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد ترجع سمة الإعاقة الذاتية الأكاديمية إلى أن الطالب على درجة مرتفعة من القلق، وخاصة القلق الأكاديمي، فالقلق الأكاديمي نوع من الحالة العاطفية السلبية التي يعاني منها الطلاب بشكل أكثر تكراراً في المواقف الأكاديمية (Collie, et al., 2017)، ويعد القلق الأكاديمي المرتفع هو ذلك النوع من القلق الذي يشكل خطراً في المدارس والمؤسسات الأكاديمية، ويكون مصدره بعض المعلمين والمواد الدراسية، ويؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح كرد فعل على ما هو سائد داخل هذه المؤسسات التعليمية (أحمد محمد شبيب، وعائشة حسين البلوشية، ٢٠١٧).

وذكر (Chahar et al., 2012) أن القلق الأكاديمي ممكن أن يكون أمراً مهماً للتحفيز على النجاح في المواد الدراسية، وإذا لم يتم التعامل مع هذا القلق بشكل صحيح فقد يؤدي إلى أمور عكسية مثل الإنجاز الضعيف، وعدم الإقبال على أداء الواجبات الدراسية، وعدم متابعة الأنشطة التعليمية، ومع ذلك فإن القدر المعتدل منه قد يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد، وأداء الواجبات المدرسية، والاستعداد للاختبارات بشكل جيد، وقد ازداد الشعور بالقلق الأكاديمي في الحياة المعاصرة بسبب العولمة التي عززت الشعور بالمنافسة لدى الجميع نتيجة للضغط، والمنافسة الشديدة، والمقارنة بالآخرين، والسعي باستمرار من أجل مجاراتهم، وتحقيق التميز والسبق عليهم (Sharma & Shakir, 2019, 4).

وهناك علاقة وثيقة بين القلق الأكاديمي وبعض المتغيرات الأكاديمية مثل التحصيل الدراسي، والاهتمام بالأداء الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة الدراسية، وهذه المتغيرات يمكن أن تتأثر بشكل كبير بمستوى القلق الذي يشعر به الطلاب، مما يؤثر بدوره على أدائهم الأكاديمي بشكل عام؛ حيث أشارت (Pirbaglou et al., 2013) إلى وجود مستويات مرتفعة من القلق لدى الطلاب الكماليين عموماً؛ حيث يواجهون صعوبة في التعامل مع الضغوط الأكاديمية، والتوقعات العالية التي يضعونها على أنفسهم، وهذا يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية، وأدائهم الأكاديمي، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الكماليين يميلون إلى التركيز على تحقيق معايير غير واقعية مما يجعلهم عرضة للقلق المفرط والتفكي المستمر في الأخطاء المحتملة والإخفاقات.

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

وقد أظهرت نتائج دراسة (Dobson, 2012) أن الطلاب الذين يعانون من القلق الأكاديمي يميلون إلى إظهار مستويات أقل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات ولديهم مستويات مرتفعة من التعثر الأكاديمي، ورأي (Levine, 2008) أن قلق الطلبة في المجال الأكاديمي يؤثر على مستوى تعثرهم الأكاديمي، فيؤثر تأثيراً سلبياً على اندماجهم الأكاديمي، ويتعارض مع الإنجاز والأداء المتعلق بالجوانب الأكاديمية، وهكذا يمكن النظر إلى القلق الأكاديمي باعتباره مسهماً في إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلبة؛ حيث إن خوف الطالب من عدم قدرته على الإنجاز، أو النجاح، أو المنافسة، وشعوره بالعجز عن مجاراة توقعات أساتذته وأولياء أمره وغيرها من المشاعر السلبية المرتبطة بوجود مستويات مرتفعة من القلق الأكاديمي مما قد يسبب له الشعور بالإحباط، والتشاؤم، وعدم القدرة على التكيف مع بيئته الأكاديمية، ويؤثر بالسلب على قدرته على الاندماج الأكاديمي بكافة جوانبه، وانطلاقاً مما سبق يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن علاقة القلق الأكاديمي بإعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث من خلال الكشف عن علاقة القلق الأكاديمي بإعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية بجامعة كلباء التابعة لإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية، ومن ثمّ يمكن الإجابة على الأسئلة البحث التالية:

١. ما مستوى إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟
٢. ما مستوى القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟
٣. هل توجد علاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى كل من إعاقة الذات الأكاديمية والقلق الأكاديمي، وكذلك الكشف عن العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية، والقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً بجامعة كلباء- بإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي نتناوله، وهو إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً لدى عينة من طلبة جامعة كلباء التابعة لإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، ولهذه الدراسة أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. فهم العلاقة بين مفهومي إعاقة الذات الأكاديمية، والقلق الأكاديمي؛ حيث إن الاهتمام بإعاقة الذات الأكاديمية كأحد العوامل المؤثرة في حياة طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً إضافة إلى العلاقة الارتباطية بين إعاقة الذات والقلق الأكاديمي، وأن تحديد العاقبة السببية بين تلك المتغيرات يسهم في تحسين مستوى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً مما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب مما ينعكس على العملية التعليمية الجامعية.
٢. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم صفات الطلاب ذوي إعاقة الذات الأكاديمية مما يسهم في التخطيط واقتراح بعض الإرشادات النفسية للوقاية من القلق والقلق الأكاديمي.
٣. تساعد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية في التعرف على العوامل المساهمة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً؛ بحيث يتم إعداد البرامج التدريبية لتحسن التحصيل الأكاديمي، وخفض إعاقة الذات الأكاديمي، وكذلك التخفيف من القلق الأكاديمي.
٤. تكتسب هذه الدراسة أهميتها في معالجة القلق الأكاديمي من خلال تدخلات فعالة تسهم في تحسين التكيف النفسي للطلاب، ودعم مشاركتهم في العملية التعليمية في حياتهم الجامعية.

١. تتمثل في أهمية معالجة القلق الأكاديمي من خلال تدخلات فعالة تسهم في تحسين التكيف النفسي للطلاب، ودعم مشاركتهم في العملية التعليمية من خلال الدور الحيوي الذي تلعبه البيئة التعليمية التي تعمل على التخفيف من حدة القلق الأكاديمي إذ يمكن للمؤسسات الجامعية أن تساهم بشكل كبير في تقليل القلق من خلال توفير دعم نفسي واجتماعي ملائم، وتعزيز استراتيجيات التعلم الفعّالة، وتشجيع الطلاب على تطوير مهارات إدارة الوقت، والتنظيم وخفض حدة إعاقة الذات الأكاديمية، وتعزيز الشعور بالانتماء لدى الطلاب.
٢. يُسهم البحث في التقليل من نسبة الطلاب المتعثرين دراسياً التعثر، كما يزيد من مشاركتهم الأكاديمية بشكل إيجابي ومستدام، وكذلك التوجيه لإعداد برامج إرشادية/علاجية.
٣. تساعد الطلاب على الحد من إعاقة الذات الأكاديمية، وتحفيز القائمين في الجامعة نحو العمل على زيادة توعية الطلاب المستجدين عن مسببات وعواقب الإعاقة الأكاديمية لمساعدتهم في التكيف مع الحياة الجامعية الجديدة، وبالتالي الحد من الإعاقة الأكاديمية وما يترتب عليها من مشكلات.

مصطلحات البحث:

١. إعاقة الذات الأكاديمية **Academic Self-handicapping**: هي استراتيجية استباقية لدى الطالب لحماية ذاته من الآثار الناتجة عن ضعف أو فشل الأداء، فيعزّي الفضل في الأداء إلى وجود عقبات أمامه وليس إلى نقص في قدراته أو مهاراته؛ بينما في حالة النجاح تعزّز ذاته لأنه استطاع النجاح في الأداء بالرغم من وجود العقبات (سيد صميده، رانيا محمد، ٢٠٢١).
- وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يحص عليها المفحوص عند استجابته على مقياس إعاقة الذات.

٢. القلق الأكاديمي Academic Anxiety: ويُعرف (Cassady, et al., 2019)

(2) بأنه "تكوين واسع يتضمن المخاوف المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية الطبيعية، والخوف من الأداء المنخفض مقارنة بالأقران، والقلق بشأن التعامل مع المسؤوليات، والشعور بالضغط داخل الفصول الدراسية.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه القلق المرتبط بوجود الفرد داخل المؤسسات التعليمية ويكون ناتجًا عن مشاعر العجز عند أداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة وعدم تحديد الأهداف والشعور بالخوف الذي يظير في صورة اعراض فسيولوجية.

٣. **المتعثر دراسيًا في المرحلة الجامعية:** هو الطالب الذي تشير نتائجه إلى إخفاق في مادة، أو أكثر وكذلك الحاصل على تقدير أقل مما كان عليه في العام السابق، أو الطالب المتأخر دراسيًا، أو الطالب الحاصل على معدل تراكمي منخفض.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه الطالب الذي يواجه صعوبات، أو مشاكل في العملية التعليمية الجامعية نتيجة ظروف تتعلق بمستوى الفهم والتركيز، أو ظروف نفسية، اجتماعية، أو مادية، وحصل في درجات التقييم الدورية خلال الفصلين الدراسيين علي درجة أقل من ٧٠٪ من درجات التقييم الكلية التي تشمل: الاختبارات الدورية، ومتابعة عدد أيام الحضور، والتفاعل المباشر مع المحاضر أثناء المحاضرات.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** أقتصرت الدراسة على (٧٥) طالبًا وطالبة من الطلاب المتعثرين دراسيًا من طلاب السنة الأولى والثانية بجامعة كلباء التابعة لإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024-2025 م.

- **الحدود المكانية:** جامعة كلباء - بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الإطار النظري:

أولاً إعاقة الذات الأكاديمية:

مفهوم إعاقة الذات الأكاديمية:

تتكون ذات الفرد أو كينونته نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته، وللذات عدة أشكال مثل الذات الواقعية والذات المثالية، ويؤدي مفهوم الذات دوراً محورياً في تشكيل شخصية الفرد،

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

وسلوكه من حيث أن كل فرد يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه عن ذاته، ولو كانت فكرة الشخص عن نفسه أنه فاشل، أو عاجز نجده يخشي الدخول في مواقف التنافس مع الآخرين (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧، ٣٦).

ويعتبر مفهوم إعاقة الذات الأكاديمية من المفاهيم المستخدمة في تفسير السلوك وينظر إلى الإعاقة الذاتية الأكاديمية على أنها حيلة، أو مبرر يحافظ بها الشخص على تقديره لذاته ولهذا تسعى الإعاقة الذاتية الأكاديمية إلى السعي لضبط وإدارة إنطباعات الآخرين عنه (Brown & Kimble, 2019)، وتناول (Putwain, 2019) مفهوم الإعاقة الذاتية الأكاديمية على أنها مجموعة من العقبات التي يضعها الشخص تبريراً لقصور متوقع في الأداء يتناقض مع ميوله نحو الكمال، وتمثل الإعاقة الذاتية الأكاديمية استراتيجية ترتبط بمخرجات السلوك المستقبلي، كما ترتبط بصورة غير مؤكدة للذات، والتي تتكون من خلال التغذية الراجعة للسلوك مما يؤدي إلى تشوه في إدراك الشخص لذاته وتزيد من شكه في قدراته (Ozen, 2020, 142). وعرف (Gupta, S. & Geetika, 2020) الإعاقة الذاتية الأكاديمية بأنها أي فعل، أو أي إختيار يوفر فرص إعزاء الفشل لعوامل خارجية لا علاقة له بقدرات الشخص وإمكانياته وإعزاء النجاح لقدراته وإمكاناته ومجهوداته الشخصية، وقد عرفها (Chen et al., 2018, 695) بأنها العقبات التي يضعها الفرد و تبرر حدوث الفشل تحسباً لفشله الذي يؤثر على أدائه، ورأى أنها تتيح الفرصة لحماية صورة الفرد من حدوث الفشل وإعلان النجاح، وأوضح (Török & Szabó, 2018, 177) أن الإعاقة الذاتية هي سلوك تدميري للذات يستخدمه الشخص ليدعي وجود أعذار يبرر بها إخفاقه المحتمل في أداء مهمة أو عمل ما، وترى الباحثة أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية عبارة عن استراتيجية وقائية للذات، أو إنمائية للذات تستخدم سلوكيات معينة، أو اختبار سياقات معينة يمكن تبريرها بأعذار خارجية لإخفاقه في الأداء، وفي نفس الوقت في حالة تحقق النجاح ليرجعه لكفاءته وجدارته الشخصية .

أنواع الإعاقة الذاتية الأكاديمية:

رأى (Gupta, S. & Geetika, 2020) أنه في حالة الفشل في الأحداث التي قام بها

الطالب يتم تقديمها كبداية ممكنة لنقص القدرة وكتفسير للأداء السيء في الاختبار، فالطالب بذلك يقلل من الإعزاضات نحو قدرته المنخفضة، كما أنه يقلل من التشخيص الذي تؤديه التغذية الراجعة لذلك الفشل، وهنا يمكن لهذا الطالب أن يقول "أنا لم أفشل بسبب أنني غبي إنما فشلت لأنني مجهد". أما في حالة النجاح إذا ما أخذ الطالب درجة جيدة في الاختبار، فإن الإعاقة الذاتية الأكاديمية الممثلة في الإرهاق تسمح بزيادة أو تضخم الإعزاضات لأن النجاح حدث بالرغم من التأثير المانع للإعاقة الذاتية الأكاديمية فالطالب يمكن أن يقول أنا فعلاً ذكي، أنا نجحت بالرغم من أنني متعب (Brown, & Kimble, 2019)، وقد أوضحت (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧، ٣٦) بأن الإعاقة الذاتية الأكاديمية هي العملية التي من خلالها يقوم الأفراد ببناء الحواجز لتحويل اللوم عن أنفسهم ومنعهم من كونهم مسؤولين عن الفشل، ويحمي نفسه من إظهار عدم كفاءته إذا فشل، ولذا تمثل الشكوى عند متوهمي المرض استراتيجيات مهمة للإعاقة الذاتية الأكاديمية، وأشار (Ozen, 2020, 146) إلى نوعين من الأساليب التي يستخدمها الأفراد في الإعاقة الذاتية الأكاديمية هما:

- **المعوقات السلوكية:** وتعرف بأنها العقوبات التي تقف أمام الأداء.

- **إدعاء إعاقه الذات:** وهو جعل المهمة أكثر صعوبة والخوف من عدم إكمال المهمة بنجاح حتى إذا فشل في الواقع فإنه سوف يلقي اللوم على العقوبات بدلاً من إلقاء اللوم على نفسه.

ورأى (Török, L., & Szabó, 2018, 177) أن هناك اتجاهان رئيسيان في الدراسات المتعلقة بإعاقه الذات يتمثل الاتجاه الأول في (Jones & Berglas, 1979) وما تبعها من أبحاث، والتي أشارت إلى أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية تمثل إعاقه سلوكية تظهر في مواقف التقويم (إعاقه الذات السلوكية)، ويطلق عليها الإعاقه الخارجية، فهي تصف السلوكيات التي تقدم مبررات للأداء الضعيف، وهي تنتج سواء عن العمل (كالاندماج في بيئات تكف الأداء، أو السهر مع الأصدقاء في اليوم السابق على الإمتحان، أو الجلوس على الانترنت)، أو التفاعس عن العمل (مثل: عدم انتهاز الفرص لتحسين الأداء، أو عدم حضور مراجعات مهمة قبل الامتحان). أما الاتجاه الثاني، فقد تناول إعاقه الذات باعتبارها تقارير

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

ذاتية ونفسية عن الظروف التي يمر بها الفرد؛ حيث يرى الفرد أن هذه الظروف هي السبب وراء أدائه السيئ في مواقف الأداء (إدعاء الإعاقة)، أو ما يطلق (الإعاقة الداخلية)، وتعكس الأفكار والوجدان السالب الذي يخبره المتعلم عند توقع حدوث موقف تقويمي، وتتضمن الدوافع المعرفية/الوجدانية لسلوكيات الإعاقة الأكاديمية مثل: (حث مشاعر الإحباط، أو إدعاء المرض، أو الشعور بالرغبة المفرطة في تناول الطعام)، ويمثل هذا البعد الدافعية للإعاقة.

كما أوضح (Jumareng, H., & Setiawan, 2021) أن هناك شكلين للإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى الأفراد، ويُعرف الشكل الأول بـ "سلوك إعاقة الذات"؛ حيث يقوم الفرد بتبني سلوكيات تعيق الأداء (مثل استخدام العقاقير، تناول الكحول، أو الامتناع عن بذل الجهد)، في هذا النوع من الإعاقة الذاتية، ويقوم الفرد بتقليل فرص النجاح من خلال خلق عقبات تعزز التبريرات غير المرتبطة بالقدرة في حال حدوث الفشل؛ حيث يتم توجيه اللوم نحو تلك العقبات التي أنشأها الفرد بنفسه أما الشكل الثاني للإعاقة الذاتية، فيُعرف بـ "التقارير الذاتية عن الإعاقة" (Self-reported handicaps) في هذا النوع يدعي الفرد وجود عقبات تمنع تحقيق النجاح مثل (ادعاء المرض)، وهذه العقبات لا تؤثر بشكل واضح على الأداء، ولكنها تُستخدم كتبرير مسبق للفشل المحتمل.

وبين (سيد محمدي صميده، وراينا محمد محمد، ٢٠٢١) أن الإناث يملن أكثر إلى استخدام إعاقة الذات التقريرية مقارنة بالذكور؛ حيث تكون لديهن دوافع أقوى لحماية الذات، بينما يميل الذكور إلى استخدام سلوك إعاقة الذات مما يجعلهم أكثر عرضة للتهديد، وبالتالي يكونون أكثر استعداداً للتعرض للفشل، واقتربت (Jumareng, H., & Setiawan, 2021) أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بتقدير الذات عكست الإعاقة، وتعتبر وسيلة من وسائل تعزيز الذات بينما يتعلق تقدير الذات باعتبار أن الإعاقة الذاتية الأكاديمية وسيلة من وسائل وقاية الذات ويمكن استخلاص أن ذوي المستويات المرتفعة من تقدير الذات يلجئون في بعض المواقف لسلوكيات إعاقة الذات تحسباً لمستويات نجاحهم، ويميل ذوي المستويات المنخفضة من تقدير الذات لممارسة مثل هذه السلوكيات وقاية لذاتهم من أي تشويه يمكن أن يلحق بتقديرهم لذواتهم نتيجة الفشل المتوقع أو المدرك.

أ- **نظرية Alfred Adler:** أوضح (Higgins, 1990) أن الدعامات الأساسية للإعاقة الذاتية الأكاديمية ترجع إلى علم النفس الأدلري الخاص بتقدير الذات والذي وضح أن دوافع الأفراد مشتقة من الحاجة إلى التعويض عن المشاعر الموضوعية؛ حيث يرى أدلر أن الهدف الأول الذي تندرج تحته كل أنماط السلوك الإنساني هو حماية الذات فكل فرد يبدأ حياته ضعيفاً ثم يمتلك الدوافع الفطرية للتغلب على الشعور بالنقص ويحاول السيادة على البيئة المحيطة (أحمد محمد شبيب، وعائشة حسين البلوشية، ٢٠١٧)، ورأى (Thomas & Gadbois, 2017) أن هناك شكلان للإجراء الوقائي الذي يتبعه الأفراد لحماية تقدير الذات في حالات السوء والمرض يتمثل الشكل الأول في العدوان، أما الشكل الثاني فيتمثل في الانسحاب؛ حيث يرتبط الانسحاب باستراتيجية تستخدم العقبات كوسيلة للإعاقة الذاتية، كما أوضح "ألفريد أدلر" أن هذا النوع من الوقاية يهدف إلى حماية تقدير الذات لدى الفرد، بالإضافة إلى الحفاظ على صورته أمام الآخرين. على سبيل المثال، قد يهمل التلاميذ الاستعداد لامتحان قادم، أو يبالغون في تضخيم صعوبة الاختبار لتحقيق فائنتين: الأولى: تجنب الشعور بالألم؛ إذا رسبوا يمكنهم تبرير ذلك بالعقبات التي وضعوها لأنفسهم، وبالتالي يتجنبون الشعور بالألم الناتج عن الفشل. والثانية: الشعور بالإنجاز: إذا نجحوا، فإنهم يشعرون بقدر من الرضا عن النفس والتفوق حتى وإن كان غير معن، فالطلاب ذوو إعاقة الذات الأكاديمية المرتفعة يقومون بإعزاء النجاح في حالة حدوثه إلى عوامل داخلية ترتبط بقدراتهم، أما إذا حدث الفشل فيقومون بإعزاء الفشل بعيداً عنهم لعوامل خارجية مثل الحظ .

ب- **نموذج Heider:** رأى هذا النموذج أن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث فقط وإنما هو مفكر في سبب حدوثها، وسلوك الفرد هو الذي يؤثر على السلوك القائم وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض هيدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح والفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف، أو العوامل التي أدت إليه، وقد أشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئية) مثل: الحظ، وصعوبة العمل ، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل: الإجهاد، وضعف القدرة (Jia et al., 2021). كما

أن السلوك يعتمد على التفاعل بين العوامل البيئية والشخصية، حيث تتحدد فرص النجاح أو الفشل بناءً على القدرة الشخصية ومدى صعوبة المهمة، وفي كثير من الأحيان، يلعب الحظ دوراً في تحديد النتائج. كما أن الشعور بالسيطرة على النتائج يتأثر بعوامل مثل القدرة، والجهد، وطبيعة المهمة، والحظ، وتتحقق فعالية العوامل الشخصية عند توافر القوة والتوازن المناسب إذ إن غيابهما قد يقلل من تأثيرها بشكل كبير، وأهم فكرة أبرزها النموذج في تحليله للفرد هي تقسيمه للعزو الذي يقوم به إلى عزو داخلي، وعزو خارجي ويعبر عنهما بالفاظ مثل: شخصي وغير شخصي، أو شخصي وموقفي (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧).

ج- نموذج Kelly: أهتم نموذج Kelly بمبدأ الطرح ومبدأ الإرادة في العزو؛ حيث يقوم بمبدأ الطرح على فكرة تقليل احتمالية العزو الشخصي عند وجود عوامل خارجية تبرر السلوك، فعلى سبيل المثال إذا قام شخص ما بتصرف معين تحت ضغط، أو في ظروف خاصة، فإن الأفراد يميلون إلى تقليل احتمال أن يكون ذلك التصرف نابغاً من دوافع شخصية بحتة، وهذا المبدأ يعكس فهمًا عميقاً لتأثير السياق والظروف الخارجية في تفسير سلوكيات الآخرين مما يقلل من التحيزات الشخصية في عملية العزو (حنان أحمد يوسف، ٢٠١٧)، وعلى الجانب الآخر يعزز مبدأ الإرادة من احتمالية العزو الشخصي من خلال التركيز على الدوافع الداخلية للأفراد في تفسير سلوكياتهم عندما يُعتقد أن السلوك ناتج عن إرادة أو نية داخلية قوية، ويزداد احتمال العزو الشخصي؛ حيث يتم إرجاع السلوك إلى خصائص، أو نوايا داخلية للفرد بدلاً من العوامل الخارجية، وهذا المبدأ يسلط الضوء على أهمية الإرادة الشخصية في تشكيل التفسيرات الخاصة بالسلوكيات مما يجعلها محورية في عمليات العزو الشخصي (Ozen, 2020).

وترى الباحثة أن إعاقاة الذات الأكاديمية تمثل ظاهرة شائعة بين المتعثرين أكاديمياً في الجامعة؛ حيث يقوم هؤلاء الطلاب بتبني سلوكيات، أو معتقدات تعيق تحقيقهم للتقدم الأكاديمي، وتتجلى هذه الإعاقاة في تجنب المهام الدراسية، أو التسويف، والشكوى من كثرة المهام المعطاه والشعور بالضغط وعدم كفاية الوقت، أو حتى التشكيك في قدراتهم الشخصية، وغالباً ما تكون هذه السلوكيات آلية دفاعية تهدف إلى حماية الذات من مشاعر

ال فشل إلا أنها تؤدي في الواقع إلى تعميق المشكلة وتفاقم التعثر الأكاديمي.

وجدير بالذكر أن إعاقة الذات الأكاديمية قد تخلق بيئة من الجمود الأكاديمي؛ حيث يصبح الطالب غير قادر على مواجهة التحديات الدراسية بفعالية مما يعزز من استمرار التعثر وصعوبة العودة إلى المسار الصحيح، ولذلك فإن معالجة هذه الظاهرة تتطلب فهماً عميقاً للعوامل النفسية والاجتماعية التي تدفع الطلاب إلى إعاقة أنفسهم أكاديمياً، بالإضافة إلى توفير الدعم المناسب لمساعدتهم على تغيير هذه السلوكيات، وتطوير استراتيجيات أكثر فعالية للتعامل مع التحديات الأكاديمية.

ثانياً: القلق الأكاديمي:

مفهوم القلق الأكاديمي:

إن مفهوم القلق له تاريخ طويل وتم تعريفه بعدة طرق؛ حيث كان يُنظر إليه في البداية على أنه مشابه للخوف، وعلى النقيض من هذه التوصيفات المبكرة للقلق، وعرف (Lazarus, 1982) القلق بأنه عاطفة تستند إلى تقييم التهديد، وهو تقييم يستلزم وجود تهديدات رمزية (ربما على الذات) وهو استباقي، ويحدث في ظل ظروف من الغموض في حين أن الخوف فوري وملمس ويتعلق بالمخاطر المتعلقة بالبقاء، وينتج عندما لا تعود الأنظمة المعرفية تمكن الشخص من الارتباط بشكل هادف مع العالم (as cited in: Collie et al., 2017, 9).

وأورد (عماد الدين محمد السكري، ٢٠٢٢) تعريف فرويد للقلق بأنه " شيء محسوس، وحالة وجدانية تتضمن مشاعر التخوف والتوتر والعصبية والقلق المصحوب بإثارة فسيولوجية" ولاحظ فرويد أن القلق كان تكيفاً في السلوك التحفيزي الذي ساعد الأفراد على التعامل مع المواقف المهددة، بينما كان القلق الشديد سائداً في معظم الاضطرابات النفسية، كما أشار سبيلبرجر إلى أن مصطلح القلق يُستخدم للإشارة إلى بنيتين مختلفتين تماماً، فقد يستخدم للإشارة إلى حالة مؤقتة إلى حد ما لدى الكائن الحي، وتختلف في شدتها وتقلب بمرور الوقت، ويستخدم المصطلح أيضاً للإشارة إلى سمة شخصية مستقرة نسبياً تدل على فروق فردية بين الأفراد.

وفرق (جنار عبد القادر الجباري، ٢٠١٩) بين نوعين من القلق هما قلق الحالة وقلق

السمة يمكن عرضهما فيما يلي:

- **القلق كحالة عضوية:** يتميز قلق الحالة (A-state) بمشاعر ذاتية عابرة أو مؤقتة بالتخوف والتوتر، وتكون هذه المشاعر واعية مُدركة، وتحدث جنباً إلى جنب مع تنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي، وقلق الحالة غير مستمر ويمكن أن يتحسن مع التدريب على الاسترخاء.

- **القلق كسمة شخصية:** أشارت سمة القلق إلى الدرجة التي يميل عندها الأفراد إلى إظهار قلق الحالة (A-state) استجابة لمختلف أشكال التوتر، وقلق السمة يتسم بالثبات والاستمرار، أما القلق المرتبط بالمساعي الأكاديمية، أو القلق الأكاديمي فقد كان محوراً للبحث لعدة عقود بين علماء النفس التجريبيين والتربويين، وركز البحث فيه على القلق المتعلق بدراسة بعض المقررات مثل قلق الرياضيات، وقلق تعلم اللغات الأجنبية (Levine, 2008).

وعرّف (أحمد محمد شبيب، وعائشة حسين البلوشية، ٢٠١٧) القلق الأكاديمي بأنه "القلق المرتبط بوجود الفرد داخل المؤسسات التعليمية، ويكون ناتجاً عن مشاعر العجز عن أداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة وعدم تحديد الأهداف والشعور بالخوف الذي يظهر في صورة أعراض فسيولوجية.

وعرفه (Romano, et al., 2020) بأنه شعور عام بالتوتر والقلق في السياق الأكاديمي بسبب المتطلبات الخارجية مثل الاختبارات والواجبات، وكذلك الضغوط العالية للحصول على درجات ممتازة.

وعرفته (إحسان نصر هنداي، ٢٠٢٠، ٥) بأنه خوف الطالب المرتبط بأدائه الأكاديمي، وعدم قدرته على التحصيل الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

وعلى الرغم من أن القدر المنخفض من القلق الأكاديمي يمكن أن يعزز تحصيل الطلاب وانتباههم وتركيزهم إلا أن مستويات القلق الأكاديمي المفرطة مرتبطة بنتائج سلبية متنوعة في السياق الأكاديمي (Romano et al., 2020).

مما سبق يتبين أن القلق الأكاديمي هو شكل من أشكال القلق يرتبط بوجود الفرد في المؤسسة التعليمية، وينتج من شكوكه في قدرته على إنجاز ما يُطلب منه من مهام، أو تصويره لعدم قدرته على المشاركة بفاعلية في الأنشطة التعليمية المختلفة، أو تخوفه من عدم الوصول إلى مستويات النجاح التي يريدها، أو يتوقعها منه الآخرون، أو الخوف من مواجهة خبرات جديدة غير مألوفة لديه، وقد تكون المستويات المعتدلة من القلق الأكاديمي حافزاً على النجاح والإنجاز، ولكن مستوياته المرتفعة، والتي قد تنتج عن نزعة الفرد الكمالية المصحوبة بمخاوفه من مدى قدرته على الإنجاز تؤدي إلى إعاقة الأداء الأكاديمي عموماً كما قد تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الاندماج بفاعلية في الأنشطة التعليمية والأكاديمية، كما يتبين أن القلق الأكاديمي أعم وأشمل من قلق الاختبار الذي يرتبط بمخاوف الفرد من الموقف الاختباري فقط؛ حيث يتعداه إلى كافة جوانب العملية الأكاديمية.

أسباب القلق الأكاديمي:

ينشأ القلق الأكاديمي عندما تفوق المتطلبات الأكاديمية ما لدى الطلاب من قدرات وإمكانات، وينعكس ذلك سلبياً على جوانبهم النفسية والانفعالية والاجتماعية، ومن هذا الجانب ينظر للقلق الأكاديمي باعتباره أحد العقبات التي يواجهها الطلاب أثناء الدراسة، ويتحدد بزيادة الاستثارة الفسيولوجية للأنظمة العصبية في مقابل الملل والاسترخاء اللذين يتحددان بانخفاض الاستثارة الفسيولوجية، بينما تقع خبرة التدفق بين الملل والقلق، أي أنها وفق المدخل الفسيولوجي تقع بين الاستثارة المرتفعة والتي تشير إلى القلق، وبين الاستجابة المنخفضة التي تشير إلى الملل، باعتبار التدفق حالة معتدلة من التنشيط للأنظمة العصبية (حسن عابدين، ٢٠١٨).

وتوجد عديد من العوامل المعرفية المسؤولة عن القلق الأكاديمي كاضطراب الانتباه، والذي يؤثر سلبياً على مستوى الأداء عند التعرض للمواقف الأكاديمية الضاغطة، كما يرتبط القلق الأكاديمي بصورة سلبية بضبط الانتباه، ويدعم هذا التجهيز الثنائي للانتباه، والذي يتحدد في نظام الانتباه الموجه بالهدف، ونظام الانتباه المرتبط بمثيرات محددة، لذا يحتاج الطلاب في المرحلة الجامعية إلى ضبط الانتباه للحفاظ على تركيزهم في الأنشطة

ويتمثل ضبط الانتباه في القدرة على الحفاظ على هدف ومعلومات متصلة به لمواجهة المشتتات، فمع تشتت الناتج عن البيئة يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة المثيرات البارزة، ومع تشتت الناتج عن المعلومات يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة الأفكار غير ذات الصلة؛ كشرود الذهن والنسيان الناتج عن تداخل المعلومات (Kim, Lee, & 2020). (Anderson,

وترتفع مستويات التدفق لدى الطلاب ذوي القدرة المرتفعة على ضبط الانتباه كما تسهم المستويات المرتفعة من التدفق في تعزيز الأداء الأكاديمي؛ لذا يعد ضبط الانتباه متغير أساسي لدخول الطلاب واستمرارهم في حالة التدفق (Harris, Vine, & 2017). (Wilson, الذي يعد خبرة معرفية مرتفعة تتطلب التركيز والاندماج في المهمة، وهذه الخبرة يمكن أن تكون سهلة إذا كان لدى الطالب قدرة على التركيز من خلال تجنب المشتتات الداخلية والخارجية، والذي قد يؤدي لانخفاض القلق الأكاديمي؛ لذا فإن ضبط الانتباه يجب تحفيزه.

أنواع القلق الأكاديمي:

القلق الأكاديمي حالة من التوتر وعدم الاطمئنان تجاه مهام وتكاليفات الدراسة، والشعور بالتهديد بأن شيئاً سلبياً سوف يحدث للطالب في المجال الأكاديمي، ويرتبط مستوى القلق الأكاديمي المتوسط بمستويات أداء مرتفعة كما يرتبط مستوى القلق الأكاديمي المنخفض أو المرتفع بمستويات الأداء المنخفضة، (Singh & Gera, 2016) والذي ميز بين نوعين من القلق الأكاديمي هما:

أ - **القلق الأكاديمي الميسر:** الذي يحسن من التعلم والأداء كما يحفزهم على أداء مهام التعلم للحصول على تقديرات مرتفعة.

ب- **القلق الأكاديمي المعيق:** الذي يرتبط بتدني القدرة على التعلم والأداء، وإعاقاة الدافعية والحافز على التعلم، ويقاس القلق الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس القلق الأكاديمي المستخدم في البحث، وضبط الانتباه، والقدرة على كبح الاستجابات

الثقافية للمواجهة، وتعزيز استجابات أكثر تفصيلاً وتكيفاً مع التحدي (2010) (Fajkowska & Derryberry).

ثالثاً: المتعثرين دراسياً:

تُرافق الكثير من المشكلات والصراعات، والتناقضات ما يشهده العالم في وقتنا الراهن من تطورات وتغيرات هائلة تتسارع في كافة المجالات نتج عنها العديد من التحديات الثقافية، والقيمية، والاقتصادية، وتزايدت المطالب الفردية، والاجتماعية؛ وبطبيعة الحال أنعكس تأثير ذلك على الشباب لا سيما طلاب الجامعة الذين يدورون في رحي الأفكار المتباينة، والطموحات المتزايدة الدراسية منها، والاجتماعية، والمهنية؛ ففي مرحلة الجامعة يسعى الطلاب لتحقيق أهدافهم، والتفكير بشكل أكثر جدية في شكل الحياة المستقبلية؛ كما أنها لا تخلو من تحملٍ للمسؤولية، وإحباطات، وخبرات سابقة عن النجاح، والفشل، وكذا العوائق، والضغوط المختلفة التي تفرضها عليهم مطالب الحياة، وهي مرحلة تحقيق الذات، وبناء الشخصية، وصقلها إذ ينمو الفرد خلالها عقلياً، وجسدياً وأخلاقاً؛ ففيها يؤكد الفرد ذاته، ويتحمل المسؤولية الاجتماعية، ويختار مهنة المستقبل؛ الأمر الذي أدى إلى زيادة تخوفهم من الفشل في الحاق بركب التطور العلمي، والثقافي، والاجتماعي، وتوجسهم من المستقبل؛ لذا لا بد أن تُسهم الجامعة في سد الحاجات المختلفة للطلاب لتحقيق النمو المتكامل، والسليم لشخصياتهم، وتحقيق التكيف الأكاديمي، والتوافق النفسي، والاجتماعي، والصحي لهم (عزة حسين محمد رزق، ٢٠٢٠: ٣٧٥).

ورأى مولين أنه بدلاً من أن يصبح المستقبل مصدراً لتحقيق الأهداف والطموحات يتحول إلى مصدر للخوف، أو الرعب بالنسبة لبعض الأفراد وهو الشيء الذي يخلق قلقاً في المستقبل بشكل أساسي بسبب وجود أعباء وتوقعات غير معروفة: Boumesjed, 2018: 329 (Kenioua).

وذكر (أحمد حمودي، ٢٠٠٩: ٣٧) أن تدني مستوى التحصيل الدراسي هو مشكلة عالمية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات، وهو موضوع حساس ودقيق يتعلق بمستقبل الطلاب وحياتهم المستقبلية، والذهنية، واستقرارهم النفسي، والاجتماعي، وهو أحد سمات

وأشار (عادل هريدي، ٢٠١٣) أن تدني مستوى التحصيل الأكاديمي يرجع إلى أسباب عديدة منها (الأُسرة – البيئة الاقتصادية والاجتماعية – الحالة النفسية والعقلية للطلاب) كما رأى أن كل من مارس عملية التدريس يقر بوجود مجموعة من الطلاب الذين يعجزون عن مسايرة بقية الزملاء في تحصيل المنهج المقرر، واستيعابهما يضيف أن التدني من مستوى مادة بما ينسحب سلباً على بقية المواد الأخرى.

وأضافت (نوال شرف، ٢٠١٨: ١٦٠) أن التعثر الأكاديمي قد يتحول إلى فشل أو تخلف دراسي، والذي ينجم عنه في كثير من الأحداث الرسوب، أو تكرار الرسوب مما يترتب عليه مضاعفات أقلها هو التخلف عن موعد التخرج المحدد.

ويُعد التعثر الأكاديمي من الظواهر الأكثر شيوعاً وانتشاراً في المؤسسات التعليمية على اختلافها، وقد أصبح اليوم محور اهتمام العديد من التربويين والباحثين والإداريين، والاقتصاديين، فوقف كلاً من موقعه محلاً وبحثاً عن أسبابه والعوامل المؤثرة فيه لبضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة، وقد اختلف الباحثون حول طبيعة الأسباب المتعلقة بهذه الظاهرة، ولكنهم اتفقوا على اعتبار أنها مؤشراً على وجود خلل ما قد يكون متعلقاً بالطالب، وسماته الشخصية، أو البيئة الأسرية، والاجتماعية، أو البيئة التعليمية، وما تتضمنه من برامج، ومناهج تعليمية، ومصادر تعلم، أو في الظروف الاقتصادية التي تُعرقل سبل البحث وتعيق الدافعية (عونية عطاء صوالحة، وأسماء عبد المنعم المعمرى، ٢٠١٣: ١٣١).

ويُشير التعثر الأكاديمي إلى تأخر الطالب في التحصيل، وعدم قدرته على الإنجاز رغم امتلاكه للمهارات والقدرة، وهو قد يكون حالة مؤقتة تصيب الطالب بمعنى أن يجد صعوبة في فهم مادة معينة، أو موضوع ما، أو الفشل في الاختبارات، وقد يكون حالة دائمة سببها عدد من الأسباب مثل سوء اختبار التخصص، وضعف الإرشاد الأكاديمي، والمشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، وضعف دعم البيئة الجامعية (أحمد عبد اللطيف وحيد، ٢٠٠١: ٧٢).

كما أن التعثر الأكاديمي قد يظهر من خلال تدني مستوى تحصيل الطالب مقارنة بأقرانه، ومؤشره العام يُشير إلى الرسوب، أو تغيب الشخص عدة مرات، أو التسرب من الجامع،

وكل ذلك مرجعه لمجموعة من الأسباب الشخصية، والأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية التي قد تعترض مسيرة الطالب التعليمية (عبد الصمد قائد الأغبري، ٢٠٠٩).

وبما أن طلبة الجامعة وبحكم المرحلة العمرية التي يجتازونها وحاجاتهم الشديدة إلى اكتشاف ذاتهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية، والتطلع للمستقبل الذي ينتظرهم فإنهم يواجهون مشكلات عديدة تتعلق بالطالب نفسه من جهة، وبالعملية التعليمية من جهة أخرى، ولذا تعتبر دراسة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة وخاصة، وما يترتب عليها من أداء أكاديمي أحد الموضوعات الرئيسية المرتبطة بالكفاءة الداخلية للجامعة، واعتمادها الأكاديمي للمتعلقة بالعملية التعليمية، والتي تفرض على الجامعة النظر إليها بعين الاعتبار على أساس أنها من ضمن مسؤولياتها بهدف التوصل إلى أفضل السبل للتغلب على تلك المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها (نادية برزاوي، ٢٠١٧: ٦١).

وترى الباحثة أن هناك العديد من الطلاب الجامعيين يُعانون من التعثر في التحصيل الأكاديمي وربما يؤدي ذلك إلى التسرب، أو الانقطاع عن الدراسة مما يؤدي إلى الهدر التربوي، والذي يشكل قوة مدمرة للأنظمة التعليمية وللجهود المبذولة لتطوير التعليم.

- أسباب التعثر الدراسي:

أولاً: الأسباب الذاتية: وهي تلك التي تعود للفرد نفسه بما يتميز من قدرات عقلية وسمات مزاجية بالإضافة إلى استعدادات المتعلم ودرجات نضج هذه الاستعدادات ومنها:

١. الذكاء: وهو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة ارتباطية قوية بينهما، فالطلبة ذو الذكاء المرتفع يحصلون في الغالب على علامات مرتفعة، ويميلون إلى الاستمرار في الدراسة لمدة أطول، في حين يميل بعض الطلبة ذو الذكاء المنخفض إلى التقصير في العمل الصفي، والتغيب عن الجامعة (يوسف القاضي، وآخرون، ٢٠٠٢).

٢. دافعية الانجاز: وهي حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به، فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها (جودت عبد الهادي، ٢٠٠٤).

٣. **القلق:** يُعد موضوع القلق من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس بصفة عامة،

والصحة النفسية بصفة خاصة، ويرجع الى ثلاثة عناصر هي: (الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة)، وهذه العوامل تنشأ من الأسباب التالية: انعدام الدفء العاطفي بالأسرة، وشعوره بأنه محروم، وأنواع المعاملة السيئة التي يتلقاها كالسيطرة وعدم الاحترام، وما تحويه البيئة من تعقيدات وتناقضات، وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان والإحباط (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٩).

٤. **مفهوم وتقدير الذات:** تعتبر من العوامل المؤثرة في التحصيل، فالتقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهاده، ويساعد على النجاح، واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبة، ومفهوم الذات هنا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب، علاوة على أدائه الأكاديمي (إبراهيم نوفل، ٢٠٠١: ٢٩).

ثانياً: أسباب صحية وجسمية: فالصحة الجسمية لها تأثير على التفكير السليم، وضعف البنية، وتدهور الصحة يحول دون قدرته على الانتباه، والتركيز، والمتابعة؛ بحيث يصبح الطالب أكثر قابلية للتعب، والتعرض

للإصابة بأمراض مختلفة بدورها تعطله عن الدراسة، فالمعوقات السمعية، أو البصرية، أو الذهنية، أو الحركية، مرتبطة بكثرة الغياب، وبالتالي عدم قدرته على التركيز، وأداء المهام المطلوبة بطريقة مريحة (أحمد حمودي، ٢٠٠٩: ٦).

ثالثاً: أسباب اجتماعية وأسرية: يعتبر استقرار الأسرة وتكافلها من العوامل التي تسهم في مستوى تحصيل الطلاب، فالأسرة تمثل الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية، وإعداد الطالب بما في ذلك الإعداد التربوي، وتحصيله الدراسي، فاستقرار الأسرة، ومركزها الاجتماعي، والحالة الاقتصادية له أثر على التحصيل الدراسي للأبناء، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطاً قوياً بطبيعة البيئة الأسرية (محمد معجب الحامد، ١٩٩٦: ١٥٩).

المستوى الثقافي للأسرة: ويقصد به المستوى التعليمي للوالدين ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل الطالب من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته، وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة (بركات حسن، ٢٠٠٨).

ثالثاً: أسباب تربوية: تتمثل بمجمل الظروف التي يعيشها الطالب داخل الجامعة ومنها:

أ. **المعلم:** فهو له دور أساس ي ومباشر في مستوى الطلاب وتحصيلهم إما سلباً أو إيجاباً، وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة، وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه الطلاب (أحمد ناصر، ويحيى عيد، ٢٠٠٥: ٢٨).

ب. **الجو الاجتماعي الجامعي:** يسهم التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع الجامعي في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ولكن إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع الجامعي وانتشرت الأساليب غير السوية، فالطالب يصبح عاجزاً عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي (أماني محمد ناصر، ٢٠٠٥: ٦٦).

ج. **المناهج الدراسية:** تعتبر أحد المؤشرات التي يعتمد عليها الباحثون، والخبراء في قياس مدى نجاح الطالب، والمنظومة التربوية؛ إذ أن بناء مناهج تربوية على أسس علمية ومنهجية تُراعى فيها خصائص الأساتذة، وقدراتهم الاستيعابية العقلية، وتأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم النفسية، والاجتماعية، وتسعى إلى مواكبة التغيرات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية المحيطة بالجامعة كفيل بتحقيق ظروف ملائمة للنجاح (أحمد الخفاجي، ٢٠١١).

كما أن هناك العديد من الأسباب التي قد تؤدي إلى التعثر الدراسي في مسيرة الطالب الأكاديمية، فمنها ما يرتبط بالطالب نفسه، ومنه ما يتعلق بالأسباب الجامعية، أو الأكاديمية،

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً
ومنها ما يتعلق بثقافة الطالب، ونوعية الدعم الذي يتلقاه في بيئته التعليمية (Young & Schartner, 2014).

- مظاهر المتعثرين دراسياً:

الأسباب تذكر (جوزيت عبد الله، ٢٠٠٢: ٣٥٩) بعض الملامح التي تُصاحب مشكلة التعثر الأكاديمي وهي كالتالي:

١. **تحصيل دراسي ضعيف:** على الرغم أن الغالبية يدركون أن التحصيل الأكاديمي لا يساوي التعلم إلا أن الاهتمام به أخذ في التناقص لدى كافة المجتمعات الإنسانية كونه المؤشر الأساسي لمسيرة الطالب التعليمية، فمراجعة، ولما له من تأثير إيجابي على حياة الطالب العلمية، وتحديد مستقبله غالباً ما تعطينا صورة واضحة نسبياً عن وضعة الأكاديمي.

٢. **زيادة مدة الدراسة:** عادة يتوقع من الطالبة أن ينهوا دراستهم في معدل ما بين أربع إلى ست سنوات، ويستطيع بعضهم إكمال دراستهم قبل هذه المدة، أم في حال تأخر الطالب عن التخرج خلال هذه المدة فيتحتم عليه تقديم فترة زمنية إضافية، وبالنظر إلى الأسباب من وراء ذلك تتضح لدينا المشاكل التي كانت سبباً في إعاقه الطالب عن استكمال دراسته الجامعية في الفترة المحددة.

٣. **اضطرابات سلوكية:** قد يلجأ الطالب الذي عجز عن تحقيق التحصيل الدراسي المناسب إلى بعض السلوكيات غير المقبولة مثل الغياب المستمر، والغش، وتناول العقاقير، والسلوك العدواني وغيرها.

٤. **الانسحاب أو تعطيل الدراسة:** غالباً ما يعتبر الانسحاب، أو تعطيل الدراسة لفترة معينة أمراً مقبولاً في معظم الكليات في حال وجود اعداراً مقبولة، ومناسبة كالمشاكل الصحية، أو الأسرية، أو الاقتصادية، أو بسبب التخوف من الحصول على درجات منخفضة، وفي جميع هذه الأحوال تتضح المشكلة التي يجب التعامل معها وعلاجها.

- معالجة التعثر الدراسي:

تختص عدة جهات داخل الحرم الجامعي لمواجهة ظاهرة التعثر الدراسي لدى الطلبة منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. **مراكز الإرشاد الأكاديمي:** لا تخلو كلية أو جامعة من مراكز الإرشاد الأكاديمي والتوجيه التي تضم عدداً من المرشدين الأكاديميين المسؤولين عن توجيه الطالب منذ بداية التحاقه بالكلية إذ يقوم المرشد الأكاديمي بمساعدة الطالب في اختيار المقررات الدراسية المذكورة في صحيفة التخرج، كما يعمل على متابعة تقدم الطالب الدراسي من حيث مراجعة التقدير العام والتخصص في كل فصل دراسي بحسب اللوائح والنظم المعمول بها، وهناك نوع آخر من المرشدين الأكاديميين، وهم أولئك الأساتذة التي تقع على عاتقهم متابعة القسم العلمي الخاص وتوجيههم وإرشادهم في اختيار المقررات الأساسية والاختيار بحسب الخطة الدراسية؛ بالإضافة إلى توجيههم إلى السبل التي تنمي من قدراتهم ومهاراتهم الدراسية حتى يحققوا أعلى الدرجات (شاهر سليمان، وأبو زريق، ٢٠٠٧).
٢. **مكاتب شؤون الطلبة:** تُعد أهمية مكاتب شؤون الطلبة من حيث كونها الجهة المناطة بالتعامل مع الطلبة على اختلاف خلفياتهم الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وبالتالي هي المسؤولة عن الطلبة الذين يواجهون مشكلات أكاديمية ومن هم في دائرة الخطر والمهدين بالطرد من الجامعة كما تكون هذه المكاتب هي المسؤولة عن دراسة حالاتهم وتشخيصها ورفع التوصيات اللازمة للحفاظ على مسيرة الطالب الجامعية، وكذلك هي الجهة المسؤولة عن تقديم المساعدات والإعانات المادية للطلبة (جوزيت عبد الله، ٢٠٠٢).
٣. **مراكز الإرشاد النفسي والاجتماعي:** وتضم هذه المراكز مجموعة من المتخصصين في العلاج النفسي، والاستشارات الاجتماعية والتربوية لمتابعة الحالات الخاصة من الطلبة الذين يواجهون مشاكل وأمراض نفسية، وزوجية، أو أسرية، أو عاطفية، أو مشاكل سلوكية كالسلوك العدواني، أو إدمان المخدرات بالإضافة إلى أن من مهام هذه المراكز تقديم برامج توعوية، وعلاجية، ووقائية لجميع الطلبة، وعقد ندوات ومحاضرات تُسهم في رفع مستوى الحصيلة النفسية للطلبة.

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

٤. أعضاء هيئة التدريس: يعتبر أعضاء هيئة التدريس والأساتذة من العناصر المساعدة على حل مشكلة التعثر الأكاديمي، والتي يُساهمون فيها بشكل رسمي من خلال تخصيصهم للساعات المكتبية بهدف فتح المجال للطلبة لمراجعتهم ومناقشتهم، والإنصات لهم وتوضيح بعض النقاط، أو المواضيع الغامضة بالنسبة لهم، وتعتبر مراجعة الطالب لأستاذ المادة حق من حقوق الطالب في مختلف جامعات العالم وأحد المهام الوظيفية للأستاذ للمساهمة في حل مشاكل الطالب الأكاديمية ورفع مستوى تحصيله العلمي (سعاد مسلم الشبو، وهيفاء علي اليوسف، ٢٠١٩: ٢٤٩).

وترى الباحثة أن إعاقة الذات الأكاديمية والقلق الأكاديمي يمثلان تحدياً كبيراً للمتعثري دراسياً في الجامعة؛ حيث يواجه هؤلاء الطلاب مشاعر متزايدة من الضغط والتوتر نتيجة للصعوبات التي يواجهونها في تحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب، وقد يكون هذا القلق ضمن أسباب تراجع الطلاب في ثقتهم بأنفسهم، وقدراتهم مما يزيد من احتمالية تعثرهم المستمر، ويؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي كما يمكن أن يتفاقم القلق الأكاديمي لديهم بسبب الخوف من الفشل، أو التوقعات العالية التي يفرضها المجتمع، أو العائلة مما يخلق دائرة مفرغة من القلق والتعثر، كما ترى الباحثة أنه من الضروري توفير الدعم النفسي والإرشادي لهؤلاء الطلاب لمساعدتهم على تجاوز هذا القلق والضغوطات السلبية واستعادة توازنهم الأكاديمي، وتوضيح أن مفهوم الذات واستراتيجيات التعلم لدى الطلاب مرتبطة بميولهم إلى الإعاقة الذاتية وأدائهم في الامتحان، وكذلك العمل على استكشاف دور طرق التعلم لدى الطلاب ووضوح مفهوم الذات لديهم في الإعاقة الذاتية والأداء الأكاديمي، وضرورة مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم الأسرية الخاصة، والاهتمام بمصادر التعلم مع ضرورة الكشف المبكر عن حالات إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً، وتوعية وتثقيف المجتمع بهذه الظاهرة وضرورة التعاون بين الأسرة والجامعة في كيفية التعامل مع الطلاب المتعثرين.

دراسات سابقة:

فيما يلي عرض لبعض البحوث والدراسات التي تناولت إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، والتي يمكن الاستفادة مما توصلت

إليه من نتائج ومما أتبعته من إجراءات وفنيات في إعداد هذا البحث، وقد قامت الباحثة بتقسيمها وعرضها في المحورين التاليين:

- المحور الأول: دراسات تناولت إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي:

هدفت دراسة (Cocorada., 2011) إلى استكشاف العلاقات بين إعاقة الذات وبعض الممتغيرات ذات الصلة في المجال الأكاديمي مثل الدافع للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٢ طالبًا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ١٥-٢٥ عام، وأسفرت نتائجها أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات.

بينما هدفت دراسة (Ganda & Boruchovitch., 2015) إلى استكشاف استراتيجيات الإعاقة التي يطبقها الطلاب في السياق الأكاديمي وتحليل العلاقة بين استخدام هذه الاستراتيجيات، والنوع، والعمر، والسنة الدراسية للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالبًا من ك الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٤٨ عامًا بالعامين الثاني، والرابع من برنامج البكالوريوس في التربية في الجامعات الحكومية البرازيلية، واستخدمت الدراسة مقياس إعاقة الذات، وأسفرت نتائج الدراسة أن الطلاب طبقوا العديد من استراتيجيات إعاقة الذات مثل: التسويف وعدم قراءة النصوص الموصى بها، كما توصلت إلى أن الطلاب الأصغر سنًا أكثر استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات بينما الطالبات أكثر استخدامًا من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات.

كما هدفت دراسة (عفاف جعيس ومصطفى الحديبي، ٢٠١٥) إلى الكشف عن الفروق بين درجات طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفض إعاقة – الذات في التفاعل الاستراتيجي، والتشاؤم الدفاعي، وجودة الحياة، وتأثير النوع، والتخصص الدراسي، ومنطقة السكن، والتفاعل بينهم على إعاقة الذات، وبلغت عينة الدراسة الأساسية ٣٥٨ طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس إعاقة – الذات، ومقياس جودة، ومقياس التشاؤم الدفاعي، ومقياس التفاعل الاستراتيجي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات منخفضة ومرتفعي إعاقة – الذات في جودة الحياة ككل وأبعادها، والعلاقات الاجتماعية الجيدة والتفكير العقلاني، والشعور بالاستقلال والالتزان الانفعالي وفهم – الذات، ومقياس

إعاقه الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا

التشاؤم الدفاعي، وأبعاده ومقياس التفاؤل الاستراتيجي في اتجاه منخفضي إعاقه – الذات، وعدم وجود فروق في إعاقه - الذات تعزي لبعض المتغيرات الديموجرافية: النوع، والتخصص، والسكن.

وسعت دراسة (Ferradas, et al., 2016) إلى تحديد ارتباط توجهات الأهداف الأكاديمية بإعاقه الذات لدى طلاب الجامعة، وتم تطبيق الأدوات لتقدير استراتيجيات إعاقه الذات السلوكية وفقًا لمستوى (مرتفع/ متوسط/ منخفض)، ومقياس لأربعة أنواع من توجهات أهداف الانجاز (توجه الانجاز، وتجنب الانجاز، وتوجه الإتقان، وتجنب العمل)، وتكونت عينة الدراسة من ٩٤٠ طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة أن كلاً من إعاقه الذات السلوكية، وإعاقه الذات المناخية تنمو بواسطة أهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز) بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقه الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقه الذات المناخية **claimed self-handicapping**، وتوجهها أهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا النمطين من إعاقه الذات.

وهدف دراسة (Thomas & Gadbois., 2017) إلى فحص تقدير الطلاب لأنفسهم ووضوح مفهوم الذات بالإضافة إلى ميولهم إلى استخدام مناهج التعلم العميق، أو السطحي وتنظيم الذات أثناء التعلم فيما يتعلق بميولهم إلى الإعاقه الذاتية وأدائهم في الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من ١٦١ طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى في الجامعات الكندية أكمل المشاركون سلسلة من الاستبيانات التي تقيس تقديرهم لذواتهم، ووضوح مفهوم الذات، وأساليب التعلم، وتنظيم الذات وانعكاساتهم على الأداء قبل وبعد الامتحان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الإعاقه الذاتية سلبًا بوضوح مفهوم الذات والتعلم العميق والتعلم المنظم ذاتيًا ودرجات الامتحان، وارتبط بشكل إيجابي بالتعلم السطحي وقلق الاختبار، وأظهرت تحليلات الانحدار أن درجات وضوح مفهوم الذات، وتنظيم الذات، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأت بدرجات الإعاقه الذاتية وكان وضوح مفهوم الذات، ودرجات قلق الاختبار، والقلق الأكاديمي وتنظيم الذات من العوامل المتنبئة بدرجات امتحانات منتصف الفصل الدراسي كما استنتجت الدراسة أن وضوح مفهوم الذات واستراتيجيات التعلم لدى الطلاب

مرتبطة بميولهم إلى الإعاقة الذاتية، وأدائهم في الامتحان، وتم استكشاف دور طرق التعلم لدى الطلاب ووضوح مفهوم الذات لديهم في الإعاقة الذاتية والأداء الأكاديمي.

وبحثت دراسة (Clarke., 2018) الأدلة والجوانب النظرية التي تشير إلى أن إعاقة الذات هو بناء متعدد الأبعاد، وتم فحص اثنين من العوامل من إعاقة الذات، والتي تمثل الوجدان والسلوك، وتكونت عينة الدراسة من (ن = ٤٨٤) طالبًا من طلبة الجامعة، وتم استخدام التحلي العاملي لمقياس إعاقة الذات لإظهار التمييز بين السلوك والانفعال، وتحديد قياس جديد لسلوك إعاقة الذات يختلف عن انفعال إعاقة الذات، وتمت دراسة العلاقات بين توجهات إعاقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز، وتم استخدام تحليل المسار لإثبات أن إعاقة الذات يتوسط في تأثير أهداف الإنجاز على الأداء الأكاديمي، وتم اختبار وضوح مفهوم الذات كوسيط لتأثير تقدير الذات على إعاقة الذات، والعقبة بين تقدي الذات وإعاقة الذات، واستخدم التحليل البعدي لنموذج تحليل المسار يمثل نموذج المسار العلاقة التنبؤية من توجهات أهداف الإنجاز إلى التحصيل الأكاديمي والتي تتوسطها إعاقة الذات، وإعاقة الذات تتوسط تأثيرات توجهات الإتقان، وتجنب الاتقان، وأهداف تجنب الأداء على التحصيل الدراسي، وتوجهات أهداف الاتقان غير دالة عندما تتوسط إعاقة الذات التأثير على التحصيل، وتسهم إعاقة الذات اسهام سلبي في توجهها الدافع للتجنب والتحصيل الأكاديمي، والذي أدى إلى إلغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي، وجد أن إعاقة الذات لها علاقة سالبة مع أهداف توجهات أهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية مع أهداف تجنب الأداء من ختل التحليل البعدي مكونة من ٤٣ عينة مستقلة، والبيانات التجريبية الأصلية، وبالمثل فإن توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات، وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي في حين أن أهداف تجنب الأداء سهلت إعاقة الذات، وكان لها آثار سلبية مباشر، وغير مباشر على التحصيل الدراسي.

وبينت دراسة (عفاف عزت إبراهيم دسوقي، ٢٠١٨) العلاقة بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والتسويق الأكاديمي، والكشف عن الفروق في درجة فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية التي تعزى إلى التخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

والتفاعل الثنائي بينهما، وكذلك الكشف عن الفروق في درجة التسويف الأكاديمي لدى الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية التي تعزى إلى التخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية والتفاعل الثنائي بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من الطالبات المقيمت بالمدينة الجامعية- جامعة حلوان. حيث طبق عليهم مقياسان كأدوات للدراسة، أحدهما لقياس فاعلية الذات الأكاديمية والآخر لقياس التسويف الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ودرجاتهن على مقياس التسويف الأكاديمي.

وسعت دراسة (Jia & Jiang., 2020) إلى معرفة الدور الوسيط للتسويف والدور المعتدل للصلابة في الارتباط بين القلق الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية أثناء جائحة كوفيد-١٩، واستخدمت الدراسة مقياس القلق الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية والتسويف والصلابة في عينة من ٣٢٠ طالب من طلبة كلية الطب، واستكشفت العلاقة بين المتغيرات، وأظهرت النتائج أن القلق الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالتسويف وإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبياً بالصلابة؛ كان التسويف مرتبطاً بشكل إيجابي بإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبياً بالصلابة؛ كانت القدرة على التحمل سلبية بشكل صحيح مع الإعاقة الذاتية، وعلاوة على ذلك، توسط التسويف جزئياً العلاقة بين القلق الأكاديمي والإعاقة الذاتية، وتم تعديل كل من تأثيرات القلق الأكاديمي على الإعاقة الذاتية والتأثير الوسيط للتسويف من خلال القدرة على التحمل، وكان التأثير المباشر أقوى بالنسبة لطلاب الطب ذوي القدرة المنخفضة على التحمل، وكان التأثير غير المباشر قوياً بالنسبة لطلاب الطب ذوي المستويين من القدرات.

كما سعت دراسة (زينب شعبان رزق، ٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين عدد من متغيرات الدافعية والشخصية كمتغيرات مستقلة، والإعاقة الأكاديمية كمتغير وسيط، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال نموذج مسار مقترح، وذلك عند طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وبلغت عينة البحث الأساسية (ن= ٣٤٨، ٥٢ ذكوراً، ٢٩٦ إناثاً)، واستخدام الدراسة مقياس الإعاقة الأكاديمية (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى كل من: مقياس تقدير الذات الكلي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وعاملي نقطة الضمير والعصابية في

قائمة العوامل الخمسة للشخصية، وكشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات سالبة ودالة للمتغيرات المستقلة (تقدير الذات، وتوجه الهدف إتقان/إقدام، ويقظة الضمير) على المتغير الوسيط (الإعاقة الأكاديمية الخارجية)، ووجود تأثير إيجابي من توجه الهدف أداء/إقدام على نفس المتغير الوسيط. وأظهرت النتائج أيضًا وجود تأثير سلبي ودال من توجه الهدف إتقان/إقدام على المتغير الوسيط (الإعاقة الأكاديمية الداخلية) بالإضافة إلى تأثير المتغيرين المستقلين توجه الهدف إتقان/تجنب، والعصابية إيجابيًا عليه، وكذلك وجود تأثيرات سالبة ودالة من الإعاقة الأكاديمية الخارجية على التحصيل الدراسي، وقد توسطت الإعاقة الأكاديمية تأثير تقدير الذات في التحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا كما توسطت تأثيرات كل من: توجه الهدف إتقان/إقدام، ويقظة الضمير في التحصيل الدراسي توسطًا كليًا.

وبحثت دراسة (صبحي سعيد الحارثي، ٢٠٢١) عن تأثير إعاقة الذات وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة البحث ٢٠٢ طالبًا وطالبة منهم (١١٢ طالبًا، و ٩٠ طالبة) من المستويات الدراسية (٣-٨) من جامعة أم القرى، بكليات العلوم الإنسانية والكلية العلمية ممن تتراوح أعمارهم بين (٢١-٢٥) عامًا وتم تطبيق مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، ومقياس توجهات الأهداف، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد، ولكن معاملات الارتباط موجبة بالبعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء) بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالبة بينما معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة ولكن معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة، ووجدت فروق دالة احصائية بين الذكور والإناث في جميع متغيرات البحث ما عدا توجهات أهداف الأداء "أهداف الاتقان"، وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الإناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وأيضًا إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية. لا توجد فروق دالة احصائية بين التخصصات الإنسانية

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

والتخصصات العلمية في جميع توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات، وتوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي كما أن إعاقة الذات تتوسط تأثير توجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي.

وبينت دراسة (أنور أحمد العمري وعدنان يوسف العتوم، ٢٠٢٣) العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإعاقة الذاتية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٤١٠) طالب وطالبة من الكلية القاسمي في باقة الغربية باستخدام طريقة العينة المتاحة، وتم استخدام مقياس الإعاقة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الاندماج الأكاديمي كان متوسطاً كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي حسب الجنس والتخصص بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية الاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Wyse et al., 2023) إلى البحث عن تأثير استخدام استراتيجيات إعاقة الذات على المسار الأكاديمي لطلاب الأعمال في مرحلة البكالوريوس من خلال تحليل تأثير إعاقة الذات على المسار الأكاديمي، وتسليط الضوء على العناصر الرئيسية التي تشكل معاً بناء مسار الطلاب مثل: القلق الأكاديمي، والبيئة الجامعية، وظروف الدراسة، والإنجاز الأكاديمي، وتم إجراء مسح مع الطلاب المسجلين في ستة دورات جامعية في مجال الأعمال بجامعة عامة اتحادية في جنوب البرازيل، وتكوّنت عينة الدراسة من ٢١٢ طالباً جامعياً، وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (SEM)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود معتدل لسلوك إعاقة الذات لدى المشاركين في البحث وتؤكد الفرضية القائلة بأن إعاقة الذات تؤثر سلباً على المسار الأكاديمي لطلاب الأعمال الجامعيين، ويميل هذا التأثير إلى أن يكون أكبر بين الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً وبين الطلاب الذكور حتى مع وجود معتدل لسلوكيات الإعاقة الذاتية بين الطلاب قيد التحليل، فإن تأثيرها على المسار الأكاديمي كان سلبياً ومهماً مما يشير إلى أنه في العينات التي تضم أفراداً يعانون من إعاقة ذاتية إلى حد ما، ويميل المسار الأكاديمي إلى التأثير بشكل أكبر.

بينما هدفت دراسة (أمل حسين جراح وعدنان يوسف العتوم، ٢٠٢٤) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقدير الذات في خفض إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة إربد الثانوية الشاملة للبنات، وتم توزيعهن عشوائياً وبشكل متساوٍ إلى مجموعتين: تجريبية تضم (٣٢) طالبة، وضابطة تضم (٣٢) طالبة، وتم تطبيق مقياس إعاقة الذات الأكاديمية على المجموعتين، وتطبيق البرنامج التدريبي المتطور على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في توزيع إعاقة الذات الأكاديمية في القياس القبلي كما تبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على نظرية تقدير الذات في خفض درجات إعاقة الذات الأكاديمية البعدية بين أفراد المجموعة التجريبية.

- المحور الثاني: دراسات تناولت المتعثرين دراسياً:

هدفت دراسة (Jaggia and Kelly., 1999) إلى تحديد مجموعة العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي لعينة من الطلاب الجامعيين باستخدام المعدل التراكمي كمقياس لمستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، وبعض هذه العوامل يرتبط بالمناهج الدراسية، وطريقة التدريس، وعضو هيئة التدريس، وخصائص الطالب كما أوضحت الدراسة أن خصائص أسرة الطالب، والمستوى التعليمي لها، واستقرار المجتمع الأسري الذي يعيش فيه الطالب، ويمثل أهم العوامل التي تؤثر على أداء الطالب الأكاديمي كما توصلت الدراسة إلى أن الفترة التي يقضيها الطالب في الجامعة يومياً، ومستوى دخلة ليس لها علاقة بمستواه الأكاديمي.

وهدف دراسة (عبد المحسن العقيلي والسيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٩) إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، ودرجة اختلاف هذه المشكلات في ضوء متغيرات (الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان الإقامة، والمستوى الاقتصادي للأسرة)، واستخدمت الدراسة الاستبيان لجمع المعلومات، وتكونت العينة من ١٩٣٤ طالباً بجامعة الملك سعود، وأسفرت النتائج أن أكثر المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية، والاختبارات انتشاً بين الطلاب هي: صعوبة أسئلة الاختبارات، وطول المقررات الدراسية،

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

وموضوعات المقررات صعبة الفهم، وضعف ارتباط بعض المقررات الدراسية بالمستقبل.

بينما هدفت دراسة (محمود حسن الأستاذ وأيمن محمود صبح، ٢٠١٠) إلى التعرف على مستوى التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، وكذلك دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجة هذا التعثر؛ لذا فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور أساسية شملت أسباب التعثر الأكاديمي المرتبط بكل من الإرشاد الأكاديمي، والقبول، والتسجيل، والخطط الدراسية، وكذلك دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجة هذه الأسباب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعثر الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى لا يقل عن (٨٠٪) كمعدل افتراضي، وأن أكثر أسباب التعثر متعلق بالخطط الدراسية كذلك فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عالجت الأسباب بمعدل يزيد عن (٨٠٪).

كما هدفت دراسة (سلطانة إبراهيم الدمياطي، ٢٠١٠) إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات، وعلاقتها ببعض المتغيرات، والمستوى الدراسي، والكلية، والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبقت استبيان على عينة عشوائية من الطالبات بلغ عددهن ٣٨٤ طالبة، وأظهرت النتائج أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، وتليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي المرتبة الأخيرة، وأوضحت أن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل بالدائرة التلفزيونية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

بينما هدفت دراسة فؤاد الطلافحة (٢٠١٠) إلى تحديد أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلاب المنذرين أكاديمياً بجامعة مؤتة، شملت عينة الدراسة الطلاب المنذرين إنذار أول ونهائي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب الشخصية لتدني المعدل التراكمي هو عدم

التحضير المسبق للمواد الدراسية، وكانت أساليب التدريس الجامعي التي تعتمد على الاستظهار أهم الأسباب التربوية، وأهم الأسباب الاجتماعية هي تسلط الآباء في معاملة أبنائهم، وأظهرت الدراسة اختلافات معنوية، ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير الطلبة المنذرين لتأثير الأسباب الشخصية، وتبعاً لاختلاف الكلية (علمية أو إنسانية)، ولا توجد اختلافات معنوية لتقديرات الطلاب والطالبات لأهم الأسباب التربوية والاجتماعية والشخصية. وسعت دراسة (عونية صوالحة، وأسماء العمري، ٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى تقدير الطلبة الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية وعلاقة هذه الأساليب بمتغيرات (الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية للطلاب)، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيان مكون من ثلاثة مجالات لأسباب التعثر الأكاديمي هي: (المجال التربوي الأكاديمي، والمجال المتعلق بشخصية الطالب وعلاقاته الاجتماعية، ومجال العوامل الأسرية والاقتصادية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة بطريقة قصديه مكونة من ١٣٣ وطالبة، وطالباً، وتوصلت الدراسة أن مستوى تقدير الطلبة في جامعة عمان الأهلية على الأداة ككل جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية (علمية، أدبية)، وكانت لصالح الكليات العلمية، كما أوضحت وجود لمتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لمتغير السنوات الدراسية، وكانت لصالح الطلبة في فئة أول سنتين في الجامعة.

كما سعت دراسة (موضى مطني الشمري، ٢٠١٤) إلى الكشف عن التعثر الدراسي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب وطالبات (الماجستير والدكتوراه) من بعض كلية الآداب والتربية بجامعة الملك سعود بالرياض (الآداب والتربية)، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان تم تبيقة على مجنوعة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تعدد عوامل التعثر الدراسي كما توصلت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق بين الطلاب وفقاً لاختلاف متغير الكلية في تحديد عوامل التعثر، وأوصت الباحثة بضبط الجداول وزيادة وقت المحاضرة وضرورة مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم الأسرية الخاصة والاهتمام بمصادر التعلم.

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

وهدفت دراسة (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠١٦) إلى تسليط الضوء على الممارسة التعليمية من إلى الكشف عن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي وأسبابها والحلول المقترحة لها، وأتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس اختبارات الذكاء، واختبارات القدرات، واختبارات التكيف الشخصي، والاجتماعي لمعرفة تحديد إن كان الطالب متأخر دراسياً أم لا، وكشفت الدراسة العديد من أسباب ضعف التحصيل الدراسي أهمها: أولاً: الأسباب العقلية: ومنها (الضعف العقلي، وتدني نسبة الذكاء، وضعف القدرة على التركيز والانتباه، وضعف الذاكرة) ثانياً: الأسباب النفسية والانفعالية: ومنها (الخمول، والإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، وسوء التكيف، وكراهية مادة معينة أو أكثر) ثالثاً: الأسباب الصحية والجسمية: ومنها (ضعف الحواس السمع والبصر، وسوء التغذية) رابعاً: الأسباب الاجتماعية والاقتصادية: ومنها (أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية الخاطئة وغير السليمة، وكذلك مستوى تعليم الوالدين، والوضع الاقتصادي الأسري، والظروف المعيشية).

وبحثت دراسة (مطلق بن مقعد الروقي، ٢٠١٦) أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لديهم، وأتبعته الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم استبيان لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية (بالأستاذ الجامعي – الإرشاد الأكاديمي – المقررات الدراسية – الطالب) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف الكلية – والمعدل الأكاديمي – وعدد الإنذارات الأكاديمية، وكشفت النتائج عن وجود علامة عكسية بين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي وبين مستوى الأداء الأكاديمي أي أنها كلما زادت المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي كلما أنخفض مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب.

كما بحثت دراسة (نوال سمير أحمد شرف، ٢٠١٨) أسباب التعثر الدراسي مع تقديم استراتيجية لمعالجة التعثر، وتكونت عينة الدراسة ٣٥٠ طالب وطالبة بكلية التربية الفنية، وأتبعته الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت قائمة أسباب التعثر الدراسي لدى

الطلاب الجامعيين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أسباب التعثر الدراسي ووضعت الباحثة تصور مقترح لعلاج مشكلة التعثر الدراسي لطلاب قسم التربية الفنية بجامعة المنوفية.

بينما بينت دراسة (ياسر أحمد الرئيس أحمد، ٢٠١٩) الأسباب المؤدية إلى التعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي في جمعة الامير سطم بوادي الدواسر من وجهة نظر الطلاب انفسهم ووجهة نظر الأساتذة، وإيجاد مقترح لحلول لمجابهتها والتقليل من أثارها السالبة، وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب المتعثرين تحصيلياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ في كلية التربية قسم التربية الخاصة - الدراسات الإسلامية، وكلية الهندسة قسم الهندسة الكهربائية، والبالغ عددهم ١٣٦ طالباً، وعينة الدراسة شملت طلاب المستويين الآخرين، والبالغ عددهم ٦٠ طالباً بنسبة بلغت ٤٤,١٢٪، وعدد ٩ من أساتذة كليتي التربية الخاصة والهندسة والبالغ عددهم ٢٣ بنسبة ٣٩,١٪، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة الموجهة لكلا عينة الدراسة كأداة لجمع البيانات، والمقابلة الشخصية المفتوحة الموجهة لأساتذة الجامعة في الكليتين للتعرف على أسباب التعثر التحصيلي للطلاب الجامعي وإيجاد مقترح للحلول، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهم النتائج منها وجود الكثير من العوامل التي تقود للتعثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي، والتي تتمثل في: عوامل اجتماعية، واقتصادية ومنها: (قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلاب، وكثرة الارتباطات الأسرية، والاختلاط بأقران السوء)، وعوامل شخصية ذاتية ومنها: (التغيب المتكرر عن المحاضرات، والرغبة في العمل أكثر من الدراسة)، وعوامل تدريسيها تربوية ومنها: (الخوف من الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات)، وأن نوع المؤهل للطلاب الجامعي (علمي أدبي) له تأثير واضح في عوامل التعثر الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية لصالح التخصص العلمي كذلك المعدل في المرحلة الثانوية له أثر واضح في ظاهرة التعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي لصالح المعدل الأعلى كما توصلت الدراسة من خلال المقابلة الشخصية المفتوحة إلى مقترحات حلول لتلك الأسباب المؤدية للتعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي كان من أهمها: تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، وحملات توعوية وتعليمية بالكلية لأولياء الأمور ولطلاب

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

المدارس الثانوية، وإيجاد آلية عملية لحسم عملية تكرار الغياب، وعمل لقاءات وورش عمل تعريفية للطلاب لمعرفة اختبار التخصص، وإيجاد بيئة مناسبة في الكلية وجاذبة من أندية طلابية وأنشطة مختلفة، وتقديم النصح والإرشاد لطرق الاستنكار السليمة، وتشكيل لجان لمراجعة الأسئلة ومعرفة مدى مناسبتها من حيث الوقت والتنوع.

وسعت دراسة (وفاء محمود محمد عياصرة، ٢٠١٩) إلى تحديد أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل تكونت عينة الدراسة من ٣١٩ طالبة من الجامعة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيان كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي أن أهم أسباب التعثر الأكاديمي الأسباب التربوية بنسبة (٨٢,٣) ثم الأسباب الصحية، والنفسية بنسبة (٣٥,٣)، ثم الأسباب الاجتماعية بنسبة (٢٦,٣)، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة يعزى لاختلاف التخصص، ويوجد اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة يعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية، وكان الاختلاف لصالح الطالبات المتزوجات، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لحل هذه المشكلة.

وبينت دراسة (خالد الحمادين وسناء الرقاد، ٢٠٢٠) العلاقة بين التعثر الدراسي والمساندة الأسرية، واشتمل مجتمع الدراسة على (٣١٨) مرشداً ومرشدة ممن يتابعون طلاب الثانوية العامة بدولة الأردن، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة وتحليلها، واستخدم مقياس المساندة الأسرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الطلاب يتمتعون بالمساندة الأسرية، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الأسرية والتحصيل الدراسي المرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الأسرية لصالح الإناث.

وهدف دراسة (عبير القحطاني، ٢٠٢٠) إلى تحديد الطلاب المتعثرين دراسياً ثم توجيههم إلى مكاتب الإرشاد الأكاديمي وإتخاذ المسار السليم لتحسين مستواهم الدراسي، وأستخدمت الباحثة استبيان لأسباب التعثر الدراسي لدى الطلاب، وتوصلت النتائج إلى ضرورة الكشف المبكر عن حالات التعثر الدراسي وتوعية وتنقيف المجتمع بالظاهرة

وضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة في كيفية التعامل مع الطالبات المتعثرات.

وبحثت دراسة (عادل تركي صالح السلمي، ٢٠٢٠) عن أسباب التعثر الدراسي لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة؛ حيث تم توزيعها على عينة مقصودة، من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبدالعزيز الذين تقل معدلهم عن ٢، وعددهم ٥٢ طالباً، وخلصت الدراسة إلى أهم أسباب التعثر الدراسي، والتي تمثلت في سعي الطلاب المتعثرين للوظيفة بشكل أكبر من الاهتمام في الدراسة، ووجود فجوة بين محتوى المواد الدراسية وبين احتياجات الطلبة، وضعف عملية التوجيه والإرشاد بالكلية، واليقين بعدم وجود تعيين، أو الحصول على وظيفة بعد التخرج لكثرة الخريجين، وضعف الدافعية والرغبة في الدراسة، وأوصت الدراسة بالتنوع في طرائق التدريس، وتقديم دورات للطلاب عن كيفية الحصول على درجات عالية في المواد الدراسية، وأهمية وجود مرشد خاص بالطلاب المتعثرين مع ضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع احتياجات الطلبة، وأخيراً ضرورة تقليل عدد الطلاب في الشعبة الواحدة.

وتبين للباحثة من خلال تناولها للدراسات السابقة الحاجة العلمية لإجراء المزيد من الدراسات في مجال إعاقه الذات الأكاديمية، وذلك نظراً لأهمية الظاهرة وانتشاره وتزايد خطورتها على جميع الطلاب بشكل عام وعلى طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً بشكل خاص، والأكثر عرضة؛ حيث زادت معدلات الانتشار بين طلاب الجامعة، وتضاعف الوقت للتخفيف من القلق الأكاديمي على الطلاب المتعثرين دراسياً، وبعد عرض الباحثة للدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إعاقه الذات الأكاديمية والمتوسط الفرضي (٥٠ %) لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً بجامعة كلباء بإمارة الشارقة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القلق الأكاديمي والمتوسط الفرضي (٥٠ %) لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً بجامعة كلباء بإمارة الشارقة.
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات مقياس القلق الأكاديمي ودرجات مقياس

إعاقه الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

إعاقه الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً بجامعة كلباء بإمارة الشارقة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة المراد دارستها، وتنظيمها وتحليلها كميّاً ونوعيّاً، واستخراج الاستنتاجات التي تساعد على فهم ظاهرة الدراسة وتطويرها .

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت العينة من (٧٥) طالباً وطالبة من الطلاب المتعثرين دراسياً من طلاب السنة الأولى والثانية بجامعة كلباء التابعة لإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة منهم (٣٢ ذكور، ٤٣ إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ و ١٩ عاماً، بمتوسط عمري قدره ٩٣. ١٧ عاماً ، وانحراف معياري قدره ٠,٧٩. بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة وكذلك فروض الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أعتمدت الدراسة الحالية على مقياسي إعاقه الذات الأكاديمية والقلق الأكاديمي، ويمكن تناولها على النحو التالي:

١- مقياس إعاقه الذات الأكاديمية (إعداد زينب شعبان رزق، ٢٠٢٠):

هدف المقياس:

هدف مقياس إعاقه الذات الأكاديمية إلى معرفة مدى لجوء الطلاب إلى تصرفات أو أذدار يبررون بها ضعف أدائهم الدراسي، وذلك لحماية صورتهم أمام أنفسهم وأمام الآخرين عند الفشل. يستخدم الطلاب في هذه الحالة استراتيجيات تُظهرهم وكأنهم ضحايا للظروف وليس بسبب قصور في قدراتهم، مما يؤدي بمرور الوقت إلى اعتيادهم على التهرب من تحمل مسؤولياتهم التعليمية.

مبررات المقياس:

هناك عدة مبررات لاستخدام الباحثة لهذا المقياس أهمها: فهم السلوكيات الدفاعية التي يستخدمها الطلبة لتبرير إخفاقهم مما يساعد المعلمين، والباحثين على فهم هذه الآليات

الدفاعية النفسية كما يساعد المقياس على التشخيص المبكر والكشف عن الطلاب المعرّضين للفشل الأكاديمي بسبب أنماط سلوكية غير صحية مما يحفز المعلمين، والمهتمين على تصميم تدخلات وقائية مناسبة، وتحسين الأداء والتحصيل الدراسي بشكل عام.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢١) مفردة موزعة على بعدين الأول؛ إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية (١٢ مفردة)، وتقيس الإعاقة الوجدانية/المعرفية التي يخبرها المتعلم قبل التعرض لأية تقييمات مثل: الشعور بالتشتت، والشرود "السرхан" أثناء الاستذكار، والبعد الثاني، إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية (٩ مفردات)، وتقيس السلوكيات المعوقة للأداء التي ينتهجها المتعلم عند الاستعداد لأية تقييمات مثل: إرجاء العمل بالتكليفات المطلوبة لآخر وقت، إهدار الوقت المخصص للاستذكار، والخروج مع الأصدقاء أثناء فترة الامتحانات.

طريقة الإجابة على المقياس:

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

الخصائص السيكمترية للمقياس:

قامت معدة المقياس بالتحقق من الخصائص السيكمترية لهذا المقياس على النحو التالي:
الصدق: قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العامل الاستكشافي، والتحليل العامل التوكيدي.

الثبات: قامت معدة المقياس بالتحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيم المعاملات (٠,٧٩ ، ٠,٧٦ ، ٠,٨٣) بالنسبة للأبعاد والمقياس ككل على الترتيب.

إعاقَة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الصدق العاملي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس إعاقَة الذات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس إعاقَة الذات الأكاديمية:

جدول (١) تشبعات مفردات أبعاد مقياس إعاقَة الذات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الاتحادي المعيارى	الوزن الاتحادي	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
إعاقَة الذات الأكاديمية الداخلية	١٢	٠,٦٥	٠,٩١	٠,١٤	٦,٤٨	٠,٠١
	١١	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,١٢	٦,٢٦	٠,٠١
	١٠	٠,٧٤	١,٠٧	٠,١٣	٧,٩٣	٠,٠١
	٩	٠,٦٣	٠,٩٥	٠,١٥	٦,٢٧	٠,٠١
	٨	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,١	٤,٤٧	٠,٠١
	٧	٠,٧٥	٠,٨٣	٠,١	٨,١٢	٠,٠١
	٦	٠,٦٨	٠,٧١	٠,١	٧	٠,٠١
	٥	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٠٩	٨,٢٢	٠,٠١
	٤	٠,٩١	٠,٩٦	٠,٠٨	١١,٦٩	٠,٠١
	٣	٠,٨٩	١,٠٥	٠,٠٩	١١,٣٤	٠,٠١
	٢	٠,٨٥	٠,٧٩	٠,٠٨	١٠,١٢	٠,٠١
	١	٠,٨٨	١	-	-	-
إعاقَة الذات الأكاديمية الخارجية	٢١	٠,٧٦	١,١٣	٠,٢١	٥,٢٩	٠,٠١
	٢٠	٠,٨٤	١,٣٧	٠,٢٤	٥,٦٥	٠,٠١
	١٩	٠,٥٥	١,١٧	٠,٢٩	٤,١	٠,٠١
	١٨	٠,٧٢	١,١٣	٠,٢٢	٥,٠٩	٠,٠١
	١٧	٠,٦٧	١,٠٦	٠,٢٢	٤,٨٣	٠,٠١
	١٦	٠,٧٦	١	٠,١٩	٥,٣	٠,٠١
	١٥	٠,٥٥	٠,٨٦	٠,٢١	٤,٠٨	٠,٠١
	١٤	٠,٥٨	٠,٧٦	٠,١٨	٤,٢٧	٠,٠١
	١٣	٠,٦٢	١	-	-	-

د/ موزة سيف خميس الدرمني

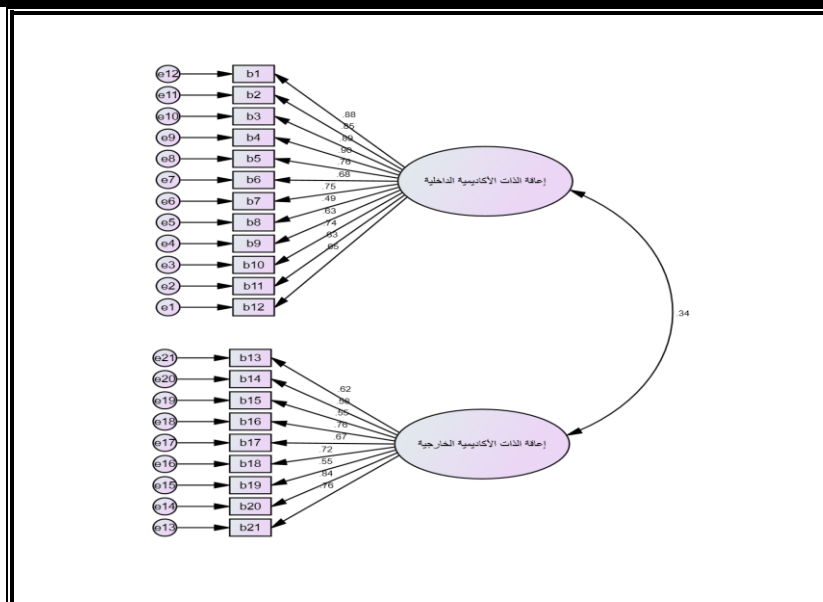
يتضح من جدول (١) أن جميع مفردات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، ويوضح جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية:

جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٥١٥,٦٨	
مستوى الدلالة	دالة عند مستوى ٠,٠١	
DF	١٨٨	
CMIN/DF	٢,٧٤	أقل من ٥
GFI	٠,٩٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٢) أن مؤشرات النموذج جيدة؛ حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٥١٥,٦٨ بدرجات حرية = ١٨٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٧٤، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.90، NFI= 0.91، IFI= 0.91، CFI= 0.93، RMSEA= 0.08)، مما يدل على جودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الشكل التالي:

إعاقه الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا



شكل (١) البناء العاملي لمقياس إعاقه الذات الأكاديمية

الاتساق الداخلي لمقياس إعاقه الذات الأكاديمية:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس إعاقه الذات الأكاديمية

إعاقه الذات الأكاديمية الداخلية		إعاقه الذات الأكاديمية الخارجية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٨	١٣	**٠,٦٣
٢	**٠,٦٧	١٤	**٠,٥٨
٣	**٠,٦٤	١٥	**٠,٤٨
٤	**٠,٧١	١٦	**٠,٥٣
٥	**٠,٦٩	١٧	**٠,٦١
٦	**٠,٧٥	١٨	**٠,٥٥
٧	**٠,٥٥	١٩	**٠,٦١
٨	**٠,٦١	٢٠	**٠,٤٤
٩	**٠,٦٦	٢١	**٠,٥٧
١٠	**٠,٤٧		
١١	**٠,٥٦		
١٢	**٠,٥٣		

** دالة عند ٠,٠١

د/ موزة سيف خميس الدرمني

يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية	**٠,٨٧
إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية	**٠,٨٣

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٨٣.٠ - ٨٧.٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٥) يوضح ثبات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية	٠,٨٦	٠,٨٥
إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية	٠,٨٢	٠,٨٠
لمقياس ككل	٠,٩٠	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق(٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية.

٢- مقياس القلق الأكاديمي (ترجمة وتعريب الباحثة):

أعد هذا المقياس (Cassady,2020) ويتكون المقياس من(١١) مفردة تقيس بنية أحادية للقلق الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية . وقد مررت بعدة خطوات لتعريب المقياس أهمها:

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

١. محاولة الفهم العميق للمقياس الأصلي، من خلال قراءة المقياس الأصلي جيداً و فهم الهدف منه، وفهم الغرض من كل عبارة وتقدير ماذا؟
 ٢. التعرف على الأبعاد أو المحاور الأساسية التي يقوم عليها المقياس، للتأكد من أنه يخدم الدراسة الحالية.
 ٣. البدء بترجمة معنى كل عبارة في المقياس (ترجمة نصية وليست ترجمة حرفية)
 ٤. التحقق من صحة الترجمة من خلال الترجمة العكسية (من العربية إلى الانجليزية) والتحقق من مطابقت الترجمة للنص الأصلي.
 ٥. التحقق من الترجمة العكسية من خلال الاستعانة بترجمين متخصصين.
 ٦. تعديل بعض المصطلحات بما يتناسب مع ثقافة المجتمع.
 ٧. مراجعة المقياس لغوياً لضمان سلامة اللغة وعدم وجود أخطاء، وعلمياً من خلال متخصصين في علم النفس و التربية لمراجعة مدى سلامة العبارات.
 ٨. التجريب الميداني للنسخة المعرّبة على عينة صغيرة من المجتمع المستهدف.
 ٩. التحليل الإحصائي للتحقق من ثبات وصدق النسخة المعرّبة.
 ١٠. التطبيق على عينة الدراسة الفعلية بعد التحقق من صدق وثبات المقياس.
- تصحيح المقياس:**

للاستجابة لكل مفردة تم وضع مقياس خماسي بطريقة ليكرت؛ موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وللإجابة عليه يضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه.

ويأخذ الطالب خمس درجات إذا اختار البديل " موافق بشدة " وأربع درجات إذا اختار البديل "موافق" وثلاث درجات إذا اختار البديل "محايد" ودرجتين إذا اختار البديل "معارض" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "معارض بشدة"، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة مع عكس التصحيح بالنسبة للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة على المقياس من (١١ - ٥٥)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع القلق الأكاديمي لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الأكاديمي:

مؤشرات صدق البنية لمقياس القلق الأكاديمي: قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس القلق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20 ، ويوضح جدول (٧) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة

د/ موزة سيف خميس الدرمني

الدرجة ومستوى الدلالة لتشيع كل مفردة على أبعاد مقياس القلق الأكاديمي:

جدول (٦) تشيعات مفردات أبعاد مقياس القلق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

المفردة	الوزن الاتحادي المعياري	الوزن الاتحادي	خطأ القياس	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
١١	٠,٦٣	١	-	-	-
١٠	٠,٥١	٠,٧٩	٠,٢	٣,٩٢	٠,٠١
٩	٠,٧٣	١,٢٣	٠,٢٣	٥,٢٨	٠,٠١
٨	٠,٧٤	١,٣٣	٠,٢٥	٥,٣٦	٠,٠١
٧	٠,٥٩	١,٢٦	٠,٢٨	٤,٤٦	٠,٠١
٦	٠,٦٥	١,٢٥	٠,٢٦	٤,٨٦	٠,٠١
٥	٠,٥١	٠,٨٩	٠,٢٣	٣,٩٢	٠,٠١
٤	٠,٥	١,٠١	٠,٢٦	٣,٨٦	٠,٠١
٣	٠,٨٤	١,٢٧	٠,٢٢	٥,٨٨	٠,٠١
٢	٠,٨	١,٥١	٠,٢٦	٥,٧	٠,٠١
١	٠,٧٣	١,١٦	٠,٢٢	٥,٣٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع مفردات مقياس القلق الأكاديمي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس القلق الأكاديمي، ويوضح جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس القلق الأكاديمي:

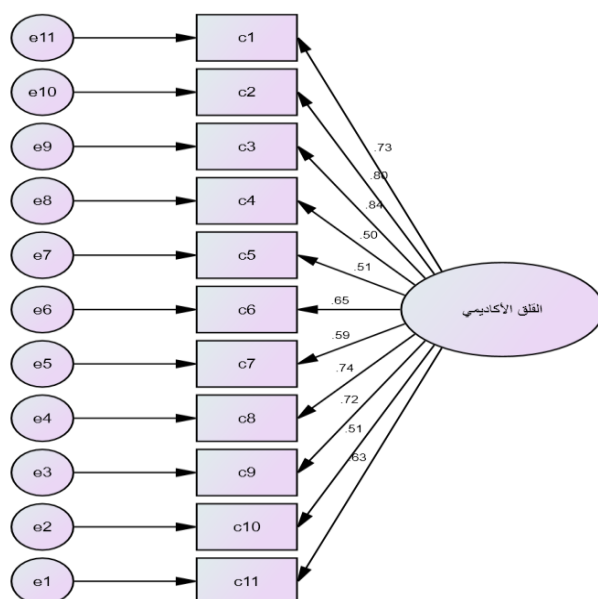
جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس القلق الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٨٩,٣٥	
مستوى الدلالة	داله عند ٠,٠١	
DF	٤٤	
CMIN/DF	٢,٠٣	أقل من ٥
GFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٧) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج =

إعاققة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

٨٩,٣٥ درجات حرية = ٤٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٠٣ ، ومؤشرات حسن المطابقة (NFI= 0.92، GFI= 0.93، IFI= 0.94، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08)، مما يدل على جودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق الأكاديمي، ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس القلق الأكاديمي، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية القلق الأكاديمي من خلال الشكل التالي:



شكل (٢) البناء العاملي لأبعاد مقياس القلق الأكاديمي

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل بعد بالدرجة الكلية له، ويمكن توضيح النتائج من خلال الجدول التالي:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١	٧	**٠,٥٥
٢	**٠,٦٥	٨	**٠,٦١
٣	**٠,٦٥	٩	**٠,٤٤
٤	**٠,٦٧	١٠	**٠,٤٨
٥	**٠,٧١	١١	**٠,٥٣
٦	**٠,٦٦		

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ثبات مقياس القلق الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٩) معامل الثبات لمقياس القلق الأكاديمي

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
القلق الأكاديمي	٠,٧٨	٠,٧٧

يتضح من الجدول السابق (٩) أن قيمة ثبات ألفا كرونباخ لمقياس القلق الأكاديمي = ٠,٧٨ وهي قيمة مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على بعض من الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات الدراسة، وذلك من خلال استخدام المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة؛ حيث تم إدخال البيانات، عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For The Social Sciences)، أو اختصاراً (SPSS.25)، وكذلك برنامج (AMOS.20) لإحصائي من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون .

إعاقه الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

- التحليل العاملي التوكيدي.

- معامل ألفا – كرونباخ لحساب الثبات.

- اختبار "ت" للعينة الواحدة .

خطوات البحث:

- اختيار عينة الدراسة من الطلاب المتعثرين دراسياً.

- إعداد وتجهيز أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية.

- تطبيق أدوات الدراسة .

- تفرغ وتصحيح درجات الطلاب على أدوات الدراسة.

- المعالجة الإحصائية ومستوى إعاقه الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

- معرفة مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

- معرفة العلاقة بين القلق الأكاديمي وإعاقه الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

نتائج التحقق من فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إعاقه الذات الأكاديمية والمتوسط الفرضي (٥٠ %) لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس إعاقه الذات الأكاديمية لدى الطلاب والمتوسط الفرضي (٥٠ %)، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

د/ موزة سيف خميس الدرمني

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد إعاقة الذات الأكاديمية والمقياس ككل لدى الطلاب والمتوسط الفرضي (٥٠٪)

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية	العينة	٧٥	٥١,٢٥	٧,٤٩	١٧,٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠٪)	-	٣٦	-		
إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية	العينة	٧٥	٣٨,٥٣	٥,٦٩	١٧,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠٪)	-	٢٧	-		
الدرجة الكلية	العينة	٧٥	٨٩,٧٩	١١,٤٣	٢٠,٢٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠٪)	-	٦٣	-		

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (٥٠ ٪) في إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية لصالح أفراد العينة؛ حيث كان متوسط العينة ٥١,٢٥ أعلى من المتوسط الفرضي (٥٠٪) = ٣٦، وكانت قيمة "ت" = ١٧,٦٤ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (٥٠ ٪) في إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية لصالح أفراد العينة؛ حيث كان متوسط العينة ٣٨,٥٣ أعلى من المتوسط الفرضي (٥٠٪) = ٢٧، وكانت قيمة "ت" = ١٧,٥٤ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وأخيراً، يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (٥٠ ٪) في الدرجة الكلية للمقياس لصالح العينة؛ حيث كان متوسط العينة ٨٩,٧٩ أعلى من المتوسط الفرضي (٥٠٪) = ٦٣، وكانت قيمة "ت" = ٢٠,٢٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أن أفراد العينة من الطلاب المتعثرين دراسياً كان مستواهم مرتفع في إعاقة الذات الأكاديمية وظهر هذا الارتفاع في إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية وإعاقة الذات الأكاديمية الخارجية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تناول الأدبيات للإعاقة الأكاديمية بوصفها إحدى استراتيجيات حماية الذات الأكثر شيوعاً بين المتعلمين منخفضي الثقة في قدراتهم وكفاءاتهم (المتعثرين دراسياً)؛ والذين يتميزون بوجود اتجاهات سلبية نحو قيمة ذواتهم للقيام بسلوكيات استباقية قبل مواجهة هذه المواقف التقويمية لحماية تقدير الذات من تزايد الشعور بالنقص الناتج عن

إعاقه الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

نظرة الفرد لذاته حال إخفاقها، أو نظرة الآخرين (زملاء وأساتذة وأقارب)، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب المتعثرين دراسياً يمكن أن يرجعوا التدنى في مستوى الأداء إلى المهام التي يُكلف بها الطلاب المستجدون في بداية الحياة الجامعية، فهي تبدو بالنسبة لهم مهام غير مألوفة، ومتعددة، وكثيرة ومتلاحقة وتثير شعورهم بعدم الكفاءة والارتباك كثرة، وتعدد المهام الدراسية تجعل الفشل محتملاً، مما يدفع إلى استخدام إعاقه الذات كآلية دفاعية، والضغط الاجتماعي من الزملاء والأساتذة يعزز الحاجة إلى حماية تقدير الذات، والاتجاهات السلبية نحو الذات، وضعف الثقة بالنفس يخلقان خوفاً من الفشل يؤدي إلى سلوكيات إعاقه الذات الأكاديمية، وهذه العوامل المرتبطة بالمهام الدراسية قد تؤدي إلى انخفاض معدلات التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل: دراسة (سلطانة إبراهيم الدميّطي، ٢٠١٠) التي هدفت إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات، وعلاقتها ببعض المتغيرات، والمستوى الدراسي، والكلية، والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء، وأسفرت نتائجها أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، وتليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي المرتبة الأخيرة، وأوضحت أن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل بالدائرة التلفزيونية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، ودراسة (Ferradas, et al., 2016) التي هدفت إلى تحديد ارتباط توجهات الأهداف الأكاديمية بإعاقه الذات لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائجها أن كلاً من إعاقه الذات السلوكية، وإعاقه الذات المناخية تنمو بواسطة أهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز) بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقه الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقه الذات المناخية *claimed self-handicapping*، وتوجهها أهداف الاتقان ترتبط ارتباطاً دالاً وسالباً بكلا النمطين من إعاقه الذات، ودراسة (عفاف عزت إبراهيم دسوقي، ٢٠١٨) العلاقة بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والتسويق الأكاديمي، والكشف عن الفروق في

درجة فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية، وتوصلت نتائجها إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ودرجاتهن على مقياس التسويق الأكاديمي، ودراسة (عفاف عزت إبراهيم دسوقي، ٢٠١٨) التي بحثت العلاقة بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والتسويق الأكاديمي، والكشف عن الفروق في درجة فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ودرجاتهن على مقياس التسويق الأكاديمي، ودراسة (أنور أحمد العمري وعدنان يوسف العتوم، ٢٠٢٣) التي بحثت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإعاقة الذاتية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية الاندماج الأكاديمي، ودراسة (Wyse et al., 2023) التي هدفت إلى البحث عن تأثير استخدام استراتيجيات إعاقه الذات على المسار الأكاديمي لطلاب الأعمال في مرحلة البكالوريوس من خلال تحليل تأثير إعاقه الذات على المسار الأكاديمي، وأسفرت نتائجها إلى وجود معتدل لسلوك إعاقه الذات لدى المشاركين في البحث وتؤكد الفرضية القائلة بأن إعاقه الذات تؤثر سلباً على المسار الأكاديمي لطلاب الأعمال الجامعيين، ويميل هذا التأثير إلى أن يكون أكبر بين الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً وبين الطلاب الذكور حتى مع وجود معتدل لسلوكيات الإعاقه الذاتية بين الطلاب قيد التحليل، فإن تأثيرها على المسار الأكاديمي كان سلبياً ومهماً مما يشير إلى أنه في العينات التي تضم أفراداً يعانون من إعاقه ذاتية إلى حد ما، ويميل المسار الأكاديمي إلى التأثر بشكل أكبر، ودراسة (أمل حسين جراح وعدنان يوسف العتوم، ٢٠٢٤) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقدير الذات في خفض إعاقه الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٥) في توزيع إعاقه الذات الأكاديمية في القياس القبلي كما تبين وجود

تأثير ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على نظرية تقدير الذات في خفض درجات إعاقة الذات الأكاديمية البعدية بين أفراد المجموعة التجريبية.

كما يمكن تفسير النتائج في ضوء عدة نظريات علمية ونفسية من أهمها:

١. **نظرية حماية الذات (Self-Protection Theory):** تفترض هذه النظرية أن

الأفراد (وخاصة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة) يستخدمون استراتيجيات مثل إعاقة الذات لحماية تقديرهم لذواتهم أمام الفشل المتوقع، وهنا الطلاب المتعثرون قد يعوقون أنفسهم أكاديمياً (عن طريق تسويق المهام، أو تقديم أذار) حتى إذا فشلوا، يستطيعون تبرير الفشل بعوامل خارجية (كصعوبة المهام) وليس بقصورهم الذاتي.

٢. **نظرية العزو السببي (Attribution Theory) لهيدر وواينر:** تشرح هذه النظرية

كيف يفسر الأفراد نجاحاتهم أو فشلهم، وهنا الطلاب المتعثرون قد يعزون الفشل إلى عوامل خارجية (مثل صعوبة المهام، أو ظروف خارجة عن إرادتهم)، أو إلى أذار داخلية مصطنعة (مثل قلة النوم، أو المرض)، وذلك لحماية احترام الذات.

٣. **نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory) لباندورا:** تشير إلى أن الأفراد

ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يتوقعون الفشل، وبالتالي يلجؤون إلى سلوكيات إعاقة الذات كتدبير دفاعي ضد الإحباط واللوم الذاتي، وهنا انخفاض الكفاءة الذاتية بين الطلاب المتعثرين يدفعهم إلى استخدام الإعاقة الأكاديمية كمخرج نفسي قبل مواجهة تحديات دراسية صعبة.

٤. **نظرية التوقع-القيمة (Expectancy-Value Theory):** ترى أن السلوك

الأكاديمي يعتمد على توقع النجاح والقيمة المدركة للإنجاز، وهنا الطلاب الذين يتوقعون فشلاً ويرون أن النجاح قليل القيمة بالنسبة لهم قد يتصرفون بطريقة إعاقة الذات كآلية تبرير لانخفاض الدافعية وعدم الإنجاز.

وهذا يعني أن الطلاب المتعثرون دراسياً يعانون من ضعف الكفاءة الذاتية والاتجاهات السلبية نحو ذواتهم، مما يدفعهم إلى استخدام الإعاقة الأكاديمية (الداخلية والخارجية) لحماية تقدير الذات وفقاً لنظريات الحماية الذاتية والعزو والكفاءة الذاتية، وخصوصاً عند مواجهة

مهام دراسية جديدة وضغوط اجتماعية عالية، وهذا يعكس ارتفاع مستوى الإعاقة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين ضعف الكفاءة الذاتية والاتجاهات السلبية نحو الذات، مما يؤدي إلى استخدام استراتيجيات إعاقة الذات لحماية تقدير الذات، خصوصاً عند مواجهة تحديات دراسية وضغوط اجتماعي.

٢- نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القلق الأكاديمي والمتوسط الفرضي (٥٠ %) لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسياً".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات مقياس القلق الأكاديمي لدى الطلاب والمتوسط الفرضي (٥٠%)، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسط درجات القلق الأكاديمي لدى الطلاب والمتوسط الفرضي (٥٠ %)

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القلق الأكاديمي	العينة	٢٥٩	٤٥,٢٩	٦,٧٦	١٥,٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠ %)	-	٣٣	-		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (٥٠ %) في القلق الأكاديمي لصالح أفراد العينة؛ حيث كان متوسط العينة ٤٥,٢٩ أكثر من المتوسط الفرضي (٥٠ %) = ٣٣، وكانت قيمة "ت" = ١٥,٤٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وهذا يدل على أن مستوى العينة مرتفع في القلق الأكاديمي، وهذا يدل على أن المتعثرين دراسياً يميلون إلى تأجيل أعمالهم، وشعور بالقلق المستمر لعدم قدرتهم على أداء المهام الجامعية بشكل صحيح، وأنهم يشعرون بأنهم أقل ثقة في النفس من أقرانهم، ولديهم رهبة من حضور المحاضرات، وكذلك الأساتذة، وكذلك يواجهون صعوبات في التعامل مع المسؤوليات المنوطة بهم داخل الجامعة، ويُعزز ارتفاع القلق الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين ما تشير إليه الأدبيات النفسية من أن القلق، خاصة القلق المرتبط بالأداء الأكاديمي، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بانخفاض الكفاءة الذاتية

والشعور بالعجز المكتسب (Learned Helplessness) عندما يواجه الطلاب إخفاقات متكررة أو توقعات أداء مرتفعة دون دعم كافٍ، تتشكل لديهم قناعات بأن جهودهم مهما بلغت لن تحقق النجاح المطلوب، مما يؤدي إلى مشاعر قلق مستمرة قبل وأثناء وبعد الأداء الأكاديمي، وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات مثل: دراسة (Jia & Jiang., 2020) إلى معرفة الدور الوسيط للتسويق والدور المعتدل للصلاية في الارتباط بين القلق الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية أثناء جائحة كوفيد-١٩، حيث أسفرت نتائجها أن القلق الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالتسويق وإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبياً بالصلاية؛ كان التسويق مرتبطاً بشكل إيجابي بإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبياً بالصلاية؛ كانت القدرة على التحمل سلبية بشكل صحيح مع الإعاقة الذاتية، وعلاوة على ذلك، توسط التسويق جزئياً العلاقة بين القلق الأكاديمي والإعاقة الذاتية، وتم تعديل كل من تأثيرات القلق الأكاديمي على الإعاقة الذاتية والتأثير الوسيط للتسويق من خلال القدرة على التحمل، وكان التأثير المباشر أقوى بالنسبة لطلاب الطب ذوي القدرة المنخفضة على التحمل، وكان التأثير غير المباشر قوياً بالنسبة لطلاب الطب ذوي المستويين من القدرات، ودراسة (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠١٦) إلى تسليط الضوء على الممارسة التعليمية من إلى الكشف عن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي وأسبابها والحلول المقترحة لها، وتوصلت نتائجها إلى العديد من الأسباب أهمها: أولاً: الأسباب العقلية: ومنها (الضعف العقلي، وتدني نسبة الذكاء، وضعف القدرة على التركيز والانتباه، وضعف الذاكرة) ثانياً: الأسباب النفسية والانفعالية: ومنها (الخمول، والإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، وسوء التكيف، وكراهية مادة معينة أو أكثر) ثالثاً: الأسباب الصحية والجسمية: ومنها (ضعف الحواس السمع والبصر، وسوء التغذية) رابعاً: الأسباب الاجتماعية والاقتصادية: ومنها (أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية الخاطئة وغير السليمة، وكذلك مستوى تعليم الوالدين، والوضع الاقتصادي الأسري، والظروف المعيشية)، ودراسة (مطلق بن مقعد الروقي، ٢٠١٦) أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لديهم، وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية

(بالأستاذ الجامعي – الإرشاد الأكاديمي – المقررات الدراسية – الطالب) كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف الكلية – والمعدل الأكاديمي – وعدد الإنذارات الأكاديمية، وكشفت النتائج عن وجود علامة عكسية بين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي وبين مستوى الأداء الأكاديمي أي أنها كلما زادت المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي كلما أنخفض مستوى الأداء الأكاديمية للطلاب، ودراسة (ياسر أحمد الرئيس أحمد، ٢٠١٩) الأسباب المؤدية إلى التعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي في جامعة الأمير سطام بواي الدواسر من وجهة نظر الطلاب انفسهم ووجهة نظر الأساتذة، وتوصلت نتائجها إلى أهم وجود الكثير من العوامل التي تقود للتعثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي، والتي تتمثل في: عوامل اجتماعية، واقتصادية ومنها: (قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلاب، وكثرة الارتباطات الأسرية، والاختلاط بأقران السوء)، وعوامل شخصية ذاتيها ومنها: (التغيب المتكرر عن المحاضرات، والرغبة في العمل أكثر من الدراسة)، وعوامل تدريسيها تربوية ومنها: (الخوف من الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات)، وأن نوع المؤهل للطلاب الجامعي (علمي أدبي) له تأثير واضح في عوامل التعثر الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية لصالح التخصص العلمي كذلك المعدل في المرحلة الثانوية له أثر واضح في ظاهرة التعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي لصالح المعدل الأعلى كما توصلت الدراسة من خلال المقابلة الشخصية المفتوحة إلى مقترحات حلول لتلك الأسباب المؤدية للتعثر الأكاديمي للطلاب الجامعي كان من أهمها: تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، وحملات توعوية وتعريفية بالكلية لأولياء الأمور ولطلاب المدارس الثانوية، وإيجاد آلية عملية لحسم عملية تكرار الغياب، وعمل لقاءات وورش عمل تعريفية للطلاب لمعرفة اختبار التخصص، وإيجاد بيئة مناسبة في الكلية وجاذبة من أندية طلابية وأنشطة مختلفة، وتقديم النصح والإرشاد لطرق الاستنكار السليمة، وتشكيل لجان لمراجعة الأسئلة ومعرفة مدى مناسبتها من حيث الوقت والتنوع، وبينت دراسة (خالد الحمادين وسناء الرقاد، ٢٠٢٠) العلاقة بين التعثر الدراسي والمساندة الأسرية، وتوصلت نتائجها إلى مجموعة من

إعاقاة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا

النتائج منها أن الطلاب يتمتعون بالمساندة الأسرية، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الأسرية والتحصيل الدراسي المرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الأسرية لصالح الإناث.

كما يمكن تفسير ارتفاع القلق استنادًا إلى بعض النظريات:

- **نظرية القلق والتحصيل (Anxiety and Achievement Theory):** التي ترى

أن القلق المفرط يستهلك الموارد المعرفية اللازمة للأداء الأكاديمي (مثل التركيز والانتباه)، مما يزيد من صعوبات الإنجاز، ويخلق حلقة مفرغة من القلق والفشل.

- **نظرية التهديد بالوصمة (Stereotype Threat Theory):** والتي تفترض أن

الخوف من تأكيد صورة نمطية سلبية عن الذات قد يؤدي إلى زيادة القلق الأكاديمي، خاصة عند مقارنة الطالب المتعثر بأقرانه الناجحين، مما يعزز شعور "أنا لست بمستوى الآخرين".

- **نظرية التنظيم الذاتي (Self-Regulation Theory):** حيث يرتبط ضعف

التنظيم الذاتي (مثل ضعف التخطيط، والمماثلة) بارتفاع مستويات القلق الأكاديمي؛ فعدم وجود خطط واضحة أو استراتيجيات إدارة وقت فعالة يزيد من الضغط والرهبة تجاه المهام الجامعية.

وهذا يعني أن ارتفاع القلق الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين ليس مجرد نتيجة للفشل

الأنفي، بل يرتبط بديناميات أعمق تشمل ضعف الكفاءة الذاتية، توقع الفشل، صعوبات التنظيم الذاتي، والخوف من نظرة الآخرين، مما يؤدي إلى حالة مستمرة من التوتر والانسحاب الأكاديمي.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس القلق الأكاديمي ودرجاتهم على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إعاقاة الذات الأكاديمية، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس إعاقاة الذات الأكاديمية، والدرجة الكلية، والقلق الأكاديمي وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات مقياس القلق الأكاديمي وأبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالقلق الأكاديمي
إعاقة الذات الأكاديمية الداخلية	**٠,٥٥
إعاقة الذات الأكاديمية الخارجية	**٠,٦٠
الدرجة الكلية	**٠,٦٦

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ بين درجات مقياس القلق الأكاديمي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية، فالقلق الأكاديمي يمثل تحديًا كبيرًا للمتعرّين أكاديميًا في الجامعة؛ حيث يواجه هؤلاء الطلاب مشاعر متزايدة من الضغط والتوتر نتيجة للصعوبات التي يواجهونها في تحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب، وقد يكون هذا القلق ضمن أسباب تراجع الطلاب في ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم مما يزيد من احتمالية تعثرهم المستمر ويؤثر سلبيًا على تحصيلهم الدراسي كما يمكن أن يتفاقم القلق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب بسبب الخوف من الفشل أو التوقعات العالية التي يفرضها المجتمع أو العائلة مما يخلق دائرة مفرغة من القلق والتعثر، فيقوم هؤلاء الطلاب بتبني سلوكيات، أو معتقدات تعيق تحقيقهم للتقدم الأكاديمي، وتتجلى هذه الإعاقة في تجنب المهام الدراسية، أو التسويف والتقليل من أهمية الأداء الأكاديمي، أو حتى التشكيك في قدراتهم الشخصية، وغالبًا ما تكون هذه السلوكيات آلية دفاعية تهدف إلى حماية الذات من مشاعر الفشل والإحباط إلا أنها تؤدي في الواقع إلى تعميق المشكلة وتفاقم التعثر الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع مع العديد من الدراسات مثل: دراسة (Thomas & Gadbois, 2017) التي هدفت إلى فحص تقدير الطلاب لأنفسهم ووضوح مفهوم الذات بالإضافة إلى ميولهم إلى استخدام مناهج التعلم العميق أو السطحي وتنظيم الذات أثناء التعلم فيما يتعلق بميولهم إلى الإعاقة الذاتية وأدائهم في الامتحان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الإعاقة الذاتية سلبيًا بوضوح مفهوم الذات والتعلم العميق والتعلم المنظم ذاتيًا ودرجات الامتحان، وارتبط بشكل إيجابي بالتعلم السطحي وقلق الاختبار، وأظهرت تحليلات الانحدار أن درجات وضوح مفهوم الذات، وتنظيم الذات، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأت

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

بدرجات الإعاقة الذاتية، ودراسة (وفاء محمود محمد عياصرة، ٢٠١٩) إلى تحديد أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل تكونت عينة الدراسة من ٣١٩ طالبة من الجامعة، وأظهرت نتائجها عن وجود اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة يعزي لاختلاف التخصص، ويوجد اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة يعزي لاختلاف الحالة الاجتماعية، وكان الاختلاف لصالح الطالبات المتزوجات، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لحل هذه المشكلة، ودراسة (Jia & Jiang, 2020) التي هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للتسويق والدور المعتدل للصلابة في الارتباط بين القلق الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية أثناء جائحة كوفيد-١٩، وأظهرت النتائج أن القلق الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالتسويق وإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبيًا بالصلابة؛ كان التسويق مرتبطاً بشكل إيجابي بإعاقة الذات الأكاديمية، وسلبيًا بالصلابة؛ كانت القدرة على التحمل سلبية بشكل صحيح مع الإعاقة الذاتية، وعلاوة على ذلك توسط التسويق جزئياً العلاقة بين القلق الأكاديمي والإعاقة الذاتية، وتم تعديل كل من تأثيرات القلق الأكاديمي على الإعاقة الذاتية والتأثير الوسيط للتسويق من خلال القدرة على التحمل، ودراسة (عبير القحطاني، ٢٠٢٠) إلى تحديد الطلاب المتعثرين دراسياً ثم توجيههم إلى مكاتب الإرشاد الأكاديمي وإتخاذ المسار السليم لتحسين مستواهم الدراسي، وتوصلت نتائجها إلى ضرورة الكشف المبكر عن حالات التعثر الدراسي وتوعية وتنقيف المجتمع بالظاهرة وضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة في كيفية التعامل مع الطالبات المتعثرات، ودراسة (عادل تركي صالح السلمي، ٢٠٢٠) عن أسباب التعثر الدراسي لدى طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، وخلصت نتائجها إلى أهم أسباب التعثر الدراسي، والتي تمثلت في سعي الطلاب المتعثرين للوظيفة بشكل أكبر من الاهتمام في الدراسة، ووجود فجوة بين محتوى المواد الدراسية وبين احتياجات الطلبة، وضعف عملية التوجيه والإرشاد بالكلية، واليقين بعدم وجود تعيين، أو الحصول على وظيفة بعد التخرج لكثرة الخريجين، وضعف الدافعية والرغبة في الدراسة، وأوصت الدراسة بالتنوع في طرائق التدريس، وتقديم دورات للطلاب عن كيفية الحصول على درجات عالية في المواد الدراسية، وأهمية وجود

مرشد خاص بالطلاب المتعثرين مع ضرورة العمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع احتياجات الطلبة، وأخيراً ضرورة تقليل عدد الطلاب في الشعبة الواحدة.

ويُستنتج مما سبق أن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق الأكاديمي يكونون أكثر عرضة لتبني سلوكيات الإعاقة الذاتية بمستوياتها الداخلي والخارجي، وذلك كآلية وقائية لتخفيف الضغط النفسي الناتج عن توقع الفشل الأكاديمي، وتُظهر النتائج أيضاً أن ارتفاع القلق الأكاديمي يسهم بشكل غير مباشر في تدهور الأداء الدراسي عبر عدة آليات نفسية وسلوكية من أبرزها:

- **التسويق الأكاديمي :** إذ يلجأ الطلاب إلى تأجيل المهام كوسيلة للهروب المؤقت من القلق المرتبط بالأداء، مما يؤدي بدوره إلى تعزيز سلوكيات الإعاقة الذاتية.
- **تدني وضوح مفهوم الذات :** فالطلاب القلقون يعانون من ضبابية في تصور قدراتهم وإمكاناتهم، مما يقلل من قدرتهم على التكيف الأكاديمي ويزيد من احتمالية الوقوع في دائرة الإعاقة الذاتية.
- **ضعف التنظيم الذاتي :** حيث تقل قدرة الطلاب على إدارة وقتهم وجهودهم بشكل فاعل تحت ضغط القلق، مما يساهم في تضخيم المماطلة والانشغال بسلوكيات غير منتجة.
- **تراجع الصلابة النفسية :** فالطلاب ذوو الصلابة النفسية المنخفضة أقل قدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية، مما يعزز من أثر القلق على تبني استراتيجيات الإعاقة الذاتية

وبناءً عليه يمكن القول إن القلق الأكاديمي لا يشكل فقط عاملاً انفعالياً سلبياً يؤثر على الراحة النفسية للطلاب المتعثرين، بل يعمل كمحرك رئيسي لسلوكيات الإعاقة الذاتية، عبر آليات نفسية وسلوكية متعددة، مما يؤدي إلى استمرار التعثر الأكاديمي وتفاقمه، ما لم يتم التدخل لدعم الطلاب في بناء كفاءة ذاتية أعلى، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي وتعزيز صلابتهم النفسية.

خلاصة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إعاقه الذات الأكاديمية مرتفع لدى أفراد العينة من الطلاب المتعثرين دراسياً في جامعة كلباء، وكذلك مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق الأكاديمي وأبعاد إعاقه الذات الأكاديمية و المقياس ككل.

توصيات الدراسة:

من خلال ما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

- ١- دور الأسرة ووسائل الإعلام والمجتمع والأقران في توعية ودعم هؤلاء الطلاب لتجاوزهم الضغوط الأكاديمية.
- ٢- توفير الدعم النفسي والإرشادي لهؤلاء الطلاب لمساعدتهم على تجاوز هذه المشاعر السلبية واستعادة توازنهم الأكاديمي.
- ٣- مساعدة الطلاب في عملية التوافق في المرحلة الجامعية وخاصة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى.
- ٤- تقديم محاضرات توعية للطلاب الجدد عن طبيعة الدراسة في الجامعة وكيفية تنظيم وإدارة الوقت.
- ٥- مد يد العون للطلاب أثناء المرحلة الجامعية، حتى يتمكنوا من الصمود أمام الضغوط الدراسية التي يمرون بها لأنها ستساعدهم على خفض إعاقه الذات الأكاديمية.
- ٦- تفعيل عيادات الإرشاد والدعم النفسي داخل كليات التربية وما لها من دور فعال في توجيه وإرشاد الطلاب.
- ٧- تقديم محاضرات لتوعية الطلاب بمخاطر الضغوط الأكاديمية والاجتماعية وكيفية مواجهتها وتأثيرها على أداءهم الدراسي.

بحوث مقترحة:

- ١- دراسة متغيرات أخرى وتأثيرها على إعاقة الذات الأكاديمية مثل الانفعالات السلبية، وسمات الشخصية.
- ٢- دراسة سمات الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.
- ٣- إجراء نفس الدراسة الحالية في مراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الإعدادية أو المرحلة الثانوية.
- ٤- إعاقة الذات الأكاديمية في علاقتها بالكمالية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.
- ٥- إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بعزو النجاح والفشل لدى الطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد جميل حمودي (٢٠٠٩). المتغيرات الاجتماعية غير المدرسية المرتبطة بكل من التحصيل الدراسي والاستبعاد الاجتماعي. *مجلة العلوم الإنسانية*، (٤١).
- أحمد عبد اللطيف وحيد (٢٠٠١). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد محمد شبيب، عائشة حسين البلوشية (٢٠١٧). دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية. *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية جامعة قنا*، ٣٠ (٣٠)، ٢٩-١.
- أحمد محمود الخفاجي (٢٠١١). *انخفاض المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعات. كلية العلوم. جامعة بابل. بغداد*.
- أحمد ناصر الخالدة، يحيى إسماعيل عيد (٢٠٠٥). *مراعات مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- أمانى محمد ناصر (٢٠٠٥). *التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.
- أمل حسين جراح، عدنان يوسف العتوم (٢٠٢٤). تأثير برنامج تدريبي قائم على نظرية تقدير الذات في خفض التعويق الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، المملكة الأردنية الهاشمية*، ٣ (٣)، ٤٦٩-٤٨٢.
- أنور أحمد العمري، عدنان يوسف العتوم (٢٠٢٣). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالإعاقاة الذاتية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، المملكة الأردنية الهاشمية*، ٣ (٢)، ٥١٤-٥٠٠.
- إحسان نصر هندواوي (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك (الانصباب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٠٧ (٣٠)، ٣٤-١.
- إبراهيم نوفل نوفل (٢٠٠١). *علاقة التحصيل الدراسي بالنجاح الاجتماعي*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة دمشق.
- بركات حسن (٢٠٠٨). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل*. رسالة ماجستير. جامعة بوزريعة.
- جنار عبدالقادر أحمد الجباري (٢٠١٩). قلق الامتحان علاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٤ (٢٦)، ٤٤٩-٤٢٦.
- جوزيت عبد الله (٢٠٠٢). أسباب تعثر الطالب في دراسته الأكاديمية ومساهمة الإدارات المختلفة والأقسام العلمية في طرق علاجها. *مجلة على الطريق*، ٢٠، ٣٥١-٣٦٦.
- حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار

- والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٤ (٣٣)، ٥٠-١١١.
- حنان أحمد يوسف (٢٠١٧). الإعاقة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بسمات الشخصية والعزو السببي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة دمنهور.
- خالد الحمادين، وسناء الرقاد (٢٠٢٠). التعثر الدراسي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. عمان، ٦٤.
- زينب شعبان رزق (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية والإعاقة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٣ (١)، ١-١٠٣.
- سعاد مسلم الشبو، وهيفاء علي اليوسف، (٢٠١٩). مسببات التعثر الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ٥ (٢٩)، ٢٤١-٢٧٤.
- سلطانة إبراهيم الدمياطي (٢٠٢٠). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء. جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- سيد محمد صميده، رانيا محمد محمد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها، ٢ (١٢٨)، ٥٨٣-٦٥٨.
- شاهر سليمان، وناصر أو زريق (٢٠٠٧). مشكلات طلبة كلية المتعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٨)، ٥٥-٧٢.
- صبحي سعيد الحارثي (٢٠٢١). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣ (٢٥)، ٤٧٣-٥٣٨.
- عادل تركي صالح السلمي (٢٠٢٠). التعثر الدراسي لدى الطالب الجامعي: الأسباب والمقترحات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة، ٤١ (٤)، ١١٥-١٢٨.
- عادل محمد هريدي عبد ربه (٢٠١٣). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني. مجلة دراسات عربية في علم النفس. رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين. ٢ (٢)، ٥٧-١٠٨.
- عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٩). علم النفس التربوي والاجتماعي. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- عبد الصمد فائد الأغبري (٢٠٠٩). المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في الإحساء- جامعة الملك فيصل من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣ (١٩) العدد الثالث، ٦٢-١٠٥.
- عبد الفتاح عبد الغني الهمص (٢٠١٦). مشكلة ضعف التحصيل الدراسي الأسباب والحلول. ولاية غرداية: الجزائر.

إعاقاة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

- عبد المحسن العقيلي والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض.
- عبير القحطاني (٢٠٢٠). التدخل المبكر لعلاج المتعثرين دراسياً. الملحة العلمية. كلية التربية. جامعة أسيوط. ٧ (٣٦)، ٣٩٨-٤٤٢.
- عزة حسين محمد رزق (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣ (١٤)، ٣٧٣-٥٠٠.
- عفاف عزت إبراهيم دسوقي (٢٠١٨). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة حلوان.
- عفاف محمد أحمد جعيس، مصطفى عبد المحسن الحديدي (٢٠١٥). إعاقاة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الاستراتيجي - التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١ (٥)، جز ثاني، ٤٤٨-٥٤٦.
- عماد الدين محمد السكري (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١٤ (٣٢)، ٣٧٣-٤٣٦.
- عونية عطاء صالحة، وأسماء عبد المنعم المعمرى (٢٠١٣). أسباب التعثر الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. جامعة عمان، ١ (١٦)، ١٢٣-١٦٤.
- فؤاد الطلائحة (٢٠١٠). أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنزدين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، الأمانة الجامعة لاتحاد الجامعات العربية، ٢ (٢٢)، ٢٧٩-٣١٩.
- محمد بن معجب الحامد (١٩٩٦). التحصيل الدراسي دراساته نظراته واقعه والعوامل المؤثرة فيه. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- محمود حسن الأستاذ، أيمن محمود صبح (٢٠١٠). التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١ (١٨)، ٣٩-٨١.
- مطلق بن مقعد الروقي (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر، ١٧٠ (١)، ٧١٠-٧٤٩.
- موضى مطني الشمري (٢٠١٤). التعثر الدراسي لدى طلبة وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، ٣٦ (٤)، ٥٤٤٥-٥٤٩١.
- نادية برزاوي (٢٠١٧). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. الجزائر، ١ (١٧)، ٦٠-٧١.

نوال سمير أحمد شرف (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة لمعالجته التعثر الدراسي لطلاب قسم التربية الفنية عن أقرانهم من الأقسام الأخرى في المقررات التربوية بكلية التربية جامعة المنوفية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، ١ (١٥)، ١٩٨-١٥٥.

وفاء محمود محمد عياصرة (٢٠١٩). أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي. *المجلة التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*. الأردن، ٥ (٨)، ٢٥-١٥.

ياسر أحمد الرئيس أحمد (٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي (الأسباب والحلول). *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. كلية التربية. جامعة المنيا، ٣ (٢٤)، ٦٦٠-٦٩٥.

يوسف مصطفى القاضي، ولطفي محمد فطيم، ومحمود عطا حسين (٢٠٠٢). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. الرياض: دار المريخ للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Akin, A. (2012). Self-handicapping scale: a study of validity and reliability. *tim Ve Bilim*, 37 (164), 177-188.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). 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/10.1177/00332941188250>.
- Braslow, M. D. (2010). The role of threat and uncertainty in self-handicapping and overachievement. Master's degree, Ohio State University.
- Brown, C. M., & Kimble, C. E. (2019). Personal, interpersonal, and situational influences on behavioral self-handicapping. *The Journal of Social Psychology*, 149 (6), 609-626. <https://doi.org/10.1080/00224540903344971>
- Cassady, J. C. (2020). Academic anxiety scale. Academic Anxiety Resource Center. Retrieved from <https://sites.bsu.edu/aarc/research/academic-anxiety-scale/>
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*. 1. 4, 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011>
- Chahar, S, P & Shahar, S, T, Shahar, S.S (2012). Is Academic Anxiety Sports Specific: A comparative Study, *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1, 156- 159.
- 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>
- Clarke, I. E.-J. (2018). Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct. Doctor of Philosophy. School of Psychology, Faculty of Science, University of Sydney.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of English- and Chinese-speaking Australian. *Educational Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 4 (53) No. 2, 57-64.
- Crocker, J., Moeller, S., & Burson, A. (2010). The costly pursuit of self-esteem: Implications for self-regulation. In Rick H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*, Wiley -Blackwell Publishing, ch 18, 403-429. <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch18>
- Dobson, C. (2012). Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school. Unpublished master's thesis. Northern Michigan University, USA.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336- 353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fajkowska, M. & Derryberry, D. (2010). Psychometric properties of Attentional Control Scale: The preliminary study on a Polish sample. *Polish Psychological Bulletin*, 41, 1-7. DOI - 10.2478/s10059-010-0001-7
- Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 19. 25 doi:10.1017/sjp.2016.25
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia I Campinas*, 32(3), 417-425. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>
- Gupta, S. & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 87-102. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1346a>

- Harris, D., Vine, S., & Wilson, M. (2017). Flow and quiet eye: The role of attentional control in flow experience. *Cognitive Process*, 18, 343-347. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0794-9>
- Jaggia S. and Kelly-Hawke A. (1999) "An analysis of factors that influence student performance: A fresh approach to an old debate", *Contemporary Economic Policy*, 17(2), 189-198. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7287.1999.tb00674.x>.
- Jia, J., & Jiang, Q. (2020). Academic anxiety and self-handicapping among medical students during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Research Square*, 1-22. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-77015/v1>
- Jia, J., Wang, L. L., Xu, J. B., Lin, X. H., Zhang, B., & Jiang, Q. (2021). Self-Handicapping in Chinese Medical Students During the COVID-19 Pandemic: The Role of Academic Anxiety, Procrastination and Hardiness. *Frontiers in psychology*, 12, 74182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741821>
- Jumareng, H., & Setiawan, E. (2021). self-esteem, adversity quotient and self-handicapping: which aspects are correlated with achievement goals?, *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40 (1)147-157. DOI: 10.21831/cp.v40i1.37685
- Kenioua, M. & Boumesjed, A. (2018). Future anxiety and its relationship to level of aspiration among physical education students *Revue Sciences et Pratiques, Physiques Sportives et Artistiques*, 13, 328-338.
- Kim, A., Lee, S. & Anderson, B. (2020). The Influence of Threat on the Efficiency of Goal-Directed Attentional Control. *Psychological Research*, 84(2), 259-265. DOI: 10.1007/s00426-020-01321-4.
- Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. *Educational studies*, 44 (1), 62-76.
- Ozen, Y. (2020). My Learned Helplessness is Accelerating to Self-Handicapping, *Psychology and Behavioral Science*, 14(4), 137-141. DOI: 10.19080/PBSIJ.2019.10.555895.
- Pirbaglou, M., Cribbie, R.A., Irvine, J., Radhu, N., Vora, K., & Ritvo, P. (2013). Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity. *Journal of American college health*, 61 (8), 477-83. DOI: 10.1080/07448481.2013.833647
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-

- handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (2) 341-358. DOI: 10.1007/s10212-018-0383-z
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (13), 4771. DOI: 10.3390/ijerph17134771
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 744-768. DOI: 10.1037/a0035832
- Sharma, S., & Shakir, M. (2019). A Study of Academic Anxiety of Senior Secondary School Students in Relation to Locale and Type of School. *Research and Reflections on Education* 17(4), 01-09. DOI: 10.13140/RG.2.2, 35160.
- Singh, K. & Gera, B. (2016). Achievement anxiety among senior secondary school students in relation to emotional self-efficacy and parental involvement. *Man In India*, 96 (5), 1341-1348
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2017). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119. <https://doi.org/10.1348/000709906X103636>
- Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenska Psychologie*, 62 (2), 173-188. DOI: 10.21136/CP.2018.0001
- Wyse, M. N. O., Machado, D. P., & Frare, A. B. (2023). Self-handicapping and academic path of undergraduate Business students. *Revista Contabilidade & Finanças – USP*, 34(92), e1750. <https://doi.org/10.1590/1808-057x20231750.en>
- Young, J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (6), pp 547-562. DOI: 10.1080/01434632.2014.889139