الإسهام النسبي لحالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

عماد الدين محمد عبد الرحمن السكري

(مدرس علم النفس التعليمي- كلية التربية، جامعة المنوفية)

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة، والكشف عن العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية، ومدى إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية، وكذلك الكشف عن الفروق في حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية التي تعزى للنوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) من طلبة كلية الآداب بجامعة المنوفية (١٣٧ طالبا، ١٥٩ طالبة)، وتم تطبيق مقياس حالات الهوية الأكاديمية إعداد (Was & Isaacson, 2008)، تعريب محاسنة والعظامات (٢٠١٨)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد (Gupta & Geetika, 2020)، تعريب الباحث.

وأسفرت النتائج عن أن أكثر حالات الهوية الأكاديمية انتشارا لدى عينة الدراسة هي الهوية المنجزة، يليها الهوية المغلقة، فالهوية المعلقة، ثم الهوية المشتتة، كما كشفت عن وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين حالات الهوية المشتتة والمعلقة والمغلقة وإعاقة الذات الأكاديمية، وسالبة بين حالة الهوية المنجزة وإعاقة الذات الأكاديمية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في حالتي الهوية المنجزة والمغلقة في اتجاه الطالبات، وفي حالتي الهوية المشتتة والمعلقة، وفي إعاقة الذات الأكاديمية في اتجاه الطلاب، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنتين الأولى والنهائية في حالات الهوية المشتتة والمعلقة والمغلقة في اتجاه طلبة السنة الأولى، وفي حالة الهوية المنجزة في اتجاه طلبة السنة النهائية، وفي إعاقة الذات السلوكية، والدرجة

الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية في اتجاه طلبة السنة الأولى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنتين الأولى والنهائية في إعاقة الذات الادعائية، ووجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين النوع، والسنة الدراسية على حالتي الهوية المعلقة والمنجزة، وعلى إعاقة الذات الادعائية، بينما لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بينهما على حالتي الهوية المشتتة والمغلقة، وعلى إعاقة الذات السلوكية، والدرجة الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية، وأخيرا أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ إيجابا بإعاقة الذات الأكاديمية من خلال حالات الهوية المشتتة والمعلقة والمغلقة، وسلبا من خلال حالة الهوية المنجزة.

الكلمات المفتاحية: حالات الهوية الأكاديمية- إعاقة الذات الأكاديمية- طلبة الجامعة.

The relative contribution of Academic Identity Status in predicting Academic Self-Handicapping among University Students

Abstract:

The current study aimed to identify Academic Identity Status prevailing among university students, and to reveal the relationship between Academic Identity Status and Academic Self-Handicapping, as well as the extent to which Academic Identity Status contribute to predicting Academic Self-Handicapping. It also aimed to reveal the differences in Academic Identity Status and Academic Self-Handicapping that can be attributed to gender (male- female), academic year (first year- final year), and the interaction between them among university students. The sample consisted of (296) undergraduate students from the Faculty of Arts at Menoufia University (137 males and 159 females). Academic Identity Status scale prepared by (Was & Isaacson, 2008), translated by Mahasneh & Al-Adamat (2018), and Academic Self-Handicapping prepared by (Gupta & Geetika, 2020), translated by the researcher, are applied.

The results revealed that the most prevalent Academic Identity Status among the study sample was the Achieved Identity, followed by the Foreclosed Identity, the Moratorium Identity, then the Diffused Identity. There Were statistically-significant positive relationships between Diffused, Moratorium and Foreclosed Status and Academic Self-Handicapping, and negative relationship between Achieved Status and Academic Self-Handicapping among the University students. The results also showed statistically-significant differences between male and female students in Achieved and Foreclosed Status tending towards the females, in Diffused and Moratorium Status tending towards the males, and in Academic Self-Handicapping tending towards the males, as well as statistically-significant differences between first-year students and final-year students in Diffused, Moratorium and Foreclosed Status tending towards first-year students, in Achieved Status tending towards final-year students, and in Behavioral Self-Handicapping, and the total score of Academic Self-Handicapping tending towards first-year students. Meanwhile there were no statistically significant differences between first-year students and final-year students in Claimed Self-Handicapping. However, there were statistically-significant effects of the interaction between gender and academic year on Moratorium and Achieved Status, and on Claimed Self-Handicapping, there were no statistically-significant effects of the interaction between them on Diffused and Foreclosed Status, and on Behavioral Self-Handicapping, and the total score of the Academic Self-Handicapping Scale. Finally, results showed that Diffused, Moratorium and Foreclosed Status predict positively Academic Self-Handicapping, and Achieved Status predicts negatively Academic Self-Handicapping among university students.

Keywords: Academic Identity Status- Academic Self-Handicapping- University Students.

الإسهام النسبي لحالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

عماد الدين محمد عبد الرحمن السكري

(مدرس علم النفس التعليمي- كلية التربية، جامعة المنوفية)

مقدمة الدراسة:

تعد الهوية المحور الرئيس الذي تتشكل من خلاله جميع جوانب شخصية الفرد؛ إذ ترتبط بقدرة الفرد على تحديد أفكاره، ومعتقداته، وأهدافه في الحياة، ومدى قدرته على اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بوجوده، وكينونته، وتوجهاته في المستقبل، من خلال سعيه لمعرفة من يكون؟ وماذا يريد؟ وما الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؟

وقد جذب مفهوم الهوية بشكل عام، وتشكُّلها بشكل خاص، اهتمام العديد من الباحثين في العقود الأخيرة، ويرجع الفضل في اقتراح مفهومي الهوية وتشكلها إلى إريكسون من خلال نظريته عن النمو النفسي الاجتماعي، التي تَتَبَّع فيها النمو النفسي والاجتماعي للفرد من مولده إلى نهاية حياته، حيث يمر منذ مولده بثماني مراحل أساسية للنمو النفسي ينبثق بعضها من بعض بشكل متتابع، وتبرز في كل مرحلة منها حاجة من الحاجات التي ينبغي إشباعها، كما تشكل كل مرحلة من تلك المراحل أزمة لابد أن يتم حلها ويتجاوزها الفرد لكي يتقدم بنجاح إلى المراحل التالية، وإعاقة النمو في أي من هذه المراحل، وعدم إشباع الحاجة الأساسية التي تبرز فيها يؤثر على نجاح تقدم الفرد في النمو نحو المراحل التالية (Erikson, 1968).

وعلى الرغم من البساطة الظاهرية التي يتبدى فيها مفهوم الهوية؛ فإنه وخلاف ذلك يتضمن درجة عالية من الصعوبة والتعقيد والمشاكلة، وذلك لأنه بالغ التنوع في دلالاته واصطلاحاته؛ فالهوية ليست كيانا يُعطَى دفعة واحدة وإلى الأبد، إنها حقيقة تولد وتنمو، وتتكون وتتغير، وتعاني من الأزمات الوجودية والاستلاب (علاونة، ٢٠١١).

وقد دفعت هذه نظرية إريكسون كثيرا من الباحثين إلى دراسة مدى وجود هذه الأزمات إلا أن أزمة الهوية في المراهقة حظيت بعدد من الدراسات أكبر من غيرها من الأزمات المذكورة في النظرية، كما أنها حظيت بتأييد كثير من الدراسات لها خصوصا في المجتمع الغربي (المفدى، ١٩٩٢).

ويعد تطوير الفرد لهويته في المجال الأكاديمي وخاصة في مرحلة الدراسة الجامعية أمرا بالغ الأهمية لما يرتبط به من نتائج خطيرة تتعلق بتحصيله الدراسي، ونجاحه الأكاديمي، واستفادته من دراسته، واختيار مهنته في المستقبل.

وترتبط حالات الهوية الأكاديمية بعدد من القضايا الأكاديمية، المتعلقة بقرارات الهوية التي تتطلب من الطالب حسمها في المرحلة الجامعية لإنجاز هويته، وهي: اختيار الكلية والتخصص، ومبرراته، والاهتمام بالفصول الدراسية، وترتيب الأولويات الأكاديمية، والأهداف الأكاديمية، والاهتمام والتحفيز، والانضباط، والإرادة، وطريقة الاستجابة لمواقف التعثر، والإصرار في مواجهة الفشل (Was & Isaacson, 2008).

وهكذا تؤثر الهوية الأكاديمية في جميع جوانب الدراسة الأكاديمية، وتؤثر على جميع ما يصدر من الفرد من قرارات أو سلوكيات تتعلق بها، بما في ذلك استراتيجيات مواجهة المواقف الصعبة والضاغطة التي لا تخلو منها الدراسة في جميع مراحلها، ومن تلك الاستراتيجيات سلوك إعاقة الذات.

وتتمثل إعاقة الذات في إظهار الفرد مواقف وسلوكيات انهزامية استجابةً للمهام الصعبة ذات الأهمية العالية، وتتضمن خلق أو ادعاء عقبات أمام الأداء من أجل تعزيز القدرة على عزو الفشل إلى عوامل خارجية، وعزو النجاح إلى عوامل داخلية (ذاتية) (Carlisle, 2015).

وإعاقة الذات استراتيجية تكيفية تمكن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض من حماية ذواتهم من خلال العزو الخارجي للفشل والعزو الداخلي للنجاح، وترتبط بعدم اليقين في القدرة والتوقع السلبي لنتائج الأداء المستقبلي (علىّ وآخرون، ٢٠١٨).

ولقد تم دراسة إعاقة الذات في مواقف متنوعة تشمل المواقف الأكاديمية، والأنشطة الرياضية، والتفاعلات الاجتماعية، وفي بيئة العمل، كما تم دراستها في علاقتها بالعديد من التكوينات النفسية مثل الشخصية، والتوجه نحو الإنجاز، وتقييم الجهد، وتقدير الذات، والدراسات الحديثة بدأت في دراسة مدى انتشار إعاقة الذات وفقا لمجالات الأداء المختلفة، حيث افترضوا أن انتشار إعاقة الذات يختلف وفقا لمدى اندماج الفرد في الأداء في مجال معين (Carlisle, 2015).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الدرجة التي ينخرط فيها الطلاب في إعاقة الذات يمكن أن ترتبط بحالة هويتهم الأكاديمية، فالمراهقون والشباب الذين لديهم إحساس متطور بالهوية الأكاديمية هم أقل عرضة لاعتماد مهارات الإعاقة الذاتية في الأوساط الأكاديمية، في حين أن الطلاب الذين لديهم هوية أكاديمية أقل تطورًا، وخاصة أولئك الذين لم يلتزموا بالأهداف والقيم الأكاديمية، من المرجح أن يتبنوا استراتيجيات إعاقة الذات (Chorba et al., 2012).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن الفرد يبدأ في استكشاف العالم المحيط به منذ بداية حياته، وقدرته على الإدراك، إلا أنه يؤجل استكشافه لذاته إلى مرحلة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي اللاحقة، وهي مرحلة المراهقة حيث يبدأ في تلك المرحلة البحث عن هويته، ويسعى إلى الإجابة عن عدة تساؤلات، وتشكل الإجابات التي يصل إليها أساس توجهاته المستقبلية، واختياراته المعرفية والقيمية التي يبني عليها ما ستؤول إليه حياته.

ووفقا لإريكسون Erikson, 1968() فإن الأزمة الأساسية التي تواجه الفرد في مرحلة المراهقة هي أزمة الهوية، ويصاحب هذه الأزمة حالة من الارتباك وعدم الاتزان الانفعالي، فإما أن ينجح في حل تلك الأزمة ويتمكن من تحقيق هويته، فيتخلص من ارتباكه، ويشعر بالاتزان وقبول الذات، أو لا ينجح فيصبح أكثر ارتباكا وتشويشا، ويعاني من غموض الهوية.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الهوية، وكثرة وتنوع الدراسات التي أجريت للتعرف على حالاتها، وتطورها، والفروق بين الأفراد فيها، إلا أن الهوية الأكاديمية وحالاتها وتطورها لم تلق نفس القدر من الاهتمام، وخاصة في البحوث العربية، على الرغم من تأثيرها الكبير على النجاح الأكاديمي وكافة جوانب العملية التعليمية.

وفي هذا السياق يؤكد (Howard, 2003) على ارتباط مفهوم الهوية الأكاديمية بعدد من البنيات المعرفية لدى الأفراد، مثل تصوراتهم عن قدراتهم الأكاديمية، وقدرتهم على النجاح، وتقييمهم للعلاقات الشخصية، وتوقعاتهم المستقبلية، وتفسيرهم للأحداث التي يمرون بها، كما ترتبط ارتباطا مباشرا بمدى قدرتهم على تطوير استراتيجيات فعالة للتغلب على العقبات التي تعترض نجاحهم الأكاديمي.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات ارتباط تطوير الهوية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، وأن الطلبة ذوي الهوية المحققة هم الأفضل تحصيليا والأقدر على النجاح الأكاديمي (Berzonsky, 1989; Lange & Byrd, 2002; Was & Isaacson; 2008)،

وترى شيماء سليمان (٢٠١٩) أن الهوية تؤثر على سلوكيات الطلاب واختياراتهم الأكاديمية، وأن الطلاب عندما يؤدون أعمالا تتعارض مع هويتهم، فمن المرجح أن يتخلوا عنها عندما يواجهون صعوبات.

وتشير أسماء لطفي (٢٠٢١) إلى أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الهوية الأكاديمية للطالب سوف يؤدي إلى عدم قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية، وعدم رضاه عن الأجواء الجامعية والخدمات الأكاديمية المقدمة له، وضعف مهارات

التعامل والتأقلم اللازمة لمواجهة الصعوبات التربوية المختلفة، وبالتالي سيقل مستوى الدافعية للإنجاز والقيام بالمهام المطلوبة.

ومن جهة أخرى تعد إعاقة الذات إحدى الاستراتيجيات السلبية التي يستخدمها الفرد في مواجهة المواقف التي تمثل تهديدا لذاته خوفا من التعرض للفشل، فهي وفقا لعفاف جعيص، والحديبي (٢٠١٥، ص٤٧٠) على أنها: "استراتيجية معرفية تهدف إلى حماية قيمة الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجُّه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلاً من السيطرة على الموقف".

ويتضمن سلوك إعاقة الذات تفكير الفرد المسبق في العقبات والصعوبات والنتائج السلبية التي قد تواجه الفرد وتعيق نجاحه، نتيجة الخوف من الفشل أو توقع حدوثه، لذلك يلجأ الفرد لخلق مبررات وأعذار مسبقة يعزي فشله اليها في حالة الفشل (سهام عليوة وآخرون، ٢٠٢١).

وتعد دراسة العوامل التي تنبئ باستخدام سلوك إعاقة الذات في المجال الأكاديمي ذات أهمية كبيرا تمنحنا مزيدا من الفهم لهذا السلوك وأسبابه، وذلك لارتباطه بعدد من الجوانب الشخصية والأكاديمية السلبية، مثل ضعف التكيف النفسي والنتائج الأكاديمية السلبية، كما أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات الإعاقة الذاتية لديهم خصائص شخصية سلبية أكثر من غيرهم (Hirt et al., 2000Carlisle, 2015 ;).

ومن العوامل التي تؤثر على سلوك إعاقة الذات في المجال الأكاديمي حالات الهوية الأكاديمية، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات -على قلتها- وجود علاقات موجبة بين حالات الهوية الأكاديمية غير المنجزة (المشتتة- المعلقة- المغلقة) وإعاقة الذات الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة بين حالة الهوية المنجزة وإعاقة الذات الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعات الذين لديهم هوية أكاديمية محققة هم أقل عرضة للإبلاغ عن سلوكيات الإعاقة الذاتية (Chorba et al., 2012; Carlisle, 2015).

وتستحق طبيعة هذه العلاقة مزيدًا من الاهتمام لأنه من المعقول بالتأكيد أن مواقف الطلاب وسلوكياتهم في السياق الأكاديمي يمكن تفسيرها جزئيًا من خلال فهم مستوى التزامهم تجاه الأكاديميين وسبب التزامهم بهذا الالتزام. يمكن أن يكشف قياس الهوية الأكاديمية عن معلومات إضافية فيما يتعلق بأسباب إعاقة الطلاب لأنفسهم وكيف يمكن أن تظهر من خلال مواقف معينة أو سلوكيات غير قابلة للتكيف أو أنماط العزو (Carlisle, 2015).

ومن خلال البحث في الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري حالات الهوية الأكاديمية، وإعاقة الذات الأكاديمية، لم يجد الباحث أي دراسات عربية تناولت هذه العلاقة، بينما عثر على دراستين أجنبيتين فقط (Chorba et al., 2012; Carlisle, 2015)، وقد أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية إحداهما في جامعة ميدويست، والأخرى في جامعة كاليفورنيا ريفرسايد، ولكن إحداهما (Chorba et al., 2012) تناولت إعاقة الذات عموما، وليس إعاقة الذات الأكاديمية، بينما تناولت الدراستان حالات الهوية الأكاديمية، بما يعزز ضرورة إجراء الدراسة في البيئة العربية.

ومن العوامل التي تؤثر في حالات الهوية الأكاديمية، وسلوك إعاقة الذات في المجال الأكاديمي نوع الطلبة، واختلاف مستوياتهم الدراسية، فبالنسبة لحالات لهوية الأكاديمية أظهرت الدراسات أن نمط تتابع حالات الهوية عند الذكور يختلف عنه لدى الإناث وان هناك فروقا بين النوعين في حالات الهوية،(عبد المعطي، ١٩٩٣؛ الصرايرة وسمارة، ٢٠٠٩؛ محاسنة والعظامات، ٢٠١٨؛ أسماء لطفي، ٢٠٢١)، كما أن حالة الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة الجامعية حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقا للهوية من الطلاب المستجدين بالجامعة كما أن هناك اختلافا بين طلبة السنوات الدراسية المختلفة في حالات الهوية السائدة مع وجود اختلافات بين الدراسات السابقة في ترتيب تلك الحالات (عبد المعطي، ١٩٩٣؛ الصرايرة وسمارة، ٢٠٠٩؛ Carlisle, 2015؛ محاسنة والعظامات، ٢٠١٨؛ أسماء لطفي، ٢٠٢١).

بينما اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية، التي تعزى لمتغيري النوع والسنة الدراسية؛ حيث كشفت بعضها عن وجود فروق دالة في إعاقة الذات في اتجاه الذكور (الربيع وغانم ٢٠٢٠)، في حين أشارت بعض النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (حميدة، ٢٠١١؛ Momeni & Radmehr, 2018؛ الحارثي، ٢٠٢٠)، ولا توجد دراسات في حدود اطلاع الباحث تناولت أثر التفاعل بين النوع والسنة الدراسية في كلا المتغيرين، ومن هذا المنطلق فقد كان من أهداف الدراسة الحالية الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في كل من حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية التي تعزى لاختلاف النوع، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة.

تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. ما حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الذكور والإناث، وطلاب السنة الأولى والسنة النهائية؟
٢. ما العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؟
٣. ما الفروق في حالات الهوية الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة؟
٤. ما الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة؟
٥. ما مدى إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الذكور والإناث، وطلاب السنة الأولى والسنة النهائية.
٢. التعرف على العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
٣. الكشف عن الفروق في حالات الهوية الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة.
٤. الكشف عن الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة.
٥. تقدير مدى إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات، أهمها:

١- أهمية دراسة حالات الهوية في المجال الأكاديمي والتي تعد عاملا من العوامل المحورية المؤثرة في الأداء الأكاديمي، وخاصة في المرحلة الجامعية التي تعد من المراحل المهمة في تطوير وتحقيق الهوية لدى الأفراد، وهو ما يعد مطلبا نمائيا مهما لا بد من إنجازه في تلك المرحلة، لتأثيره على توجيه سلوك الفرد وفقا لمجموعة من الأهداف الأكاديمية والقيم والمعتقدات التي تحدد مدى التزامه بالممارسات الأكاديمية، وتبنيه للأساليب الفعالة التي من شأنها الوصول به إلى تحقيق أهدافه التعليمية.

٢- أهمية دراسة سلوك إعاقة الذات وخاصة في المجال الأكاديمي، إذ يرتبط بالعديد من المشكلات التعليمية مثل انخفاض الدافعية للتعلم، وعدم المشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، كما يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية لدى الطلبة كتدني تقدير الذات، والكمالية غير السوية، والقلق، والاكتئاب.

٣- الأهمية التطبيقية للدراسة، فمن خلال الكشف عن العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وسلوك إعاقة الذات، يمكن لفت انتباه الباحثين والمسؤولين عن التعليم إلى تصميم برامج إرشادية لمساعدة الطلبة على إنجاز هوياتهم الأكاديمية، أو خفض أزمات واضطرابات الهوية لديهم، وملاحظة تأثير ذلك في خفض سلوك إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلبة.

٤- تعريب مقياس حديث لقياس إعاقة الذات الأكاديمية، والتحقق من صلاحيته في البيئة المصرية، بما يعد إضافة إلى المكتبة السيكولوجية العربية، ويمكن للباحثين استخدامه في الدراسات المستقبلية.

٥- عدم عثور الباحث -في حدود اطلاعه- على أي دراسة عربية تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

حالات الهوية الأكاديمية Academic Identity Status

يعرف (Was & Isaacson, 2008, p.94) حالات الهوية الأكاديمية بأنها "وجهة نظر الفرد عن نفسه في الأوساط الأكاديمية والتي تم تكوينها على أساس اختيارات الفرد والتزامه بأدوار المدرسة وقيمها وأهدافها، وتتضمن أربع حالات للهوية الأكاديمية على غرار حالات الهوية التي اقترحها مارشيا، وهي: الهوية الأكاديمية المنجزة أو المحققة Achieved Academic Identity، والهوية الأكاديمية المغلقة Foreclosed Academic Identity، والهوية الأكاديمية المشتتة Diffused

Academic Identity، والهوية الأكاديمية المعلقة Moratorium Academic Identity"، ويقاس في الدراسة الحالية بدرجة الفرد على مقياس حالات الهوية الأكاديمية، إعداد (Was & Isaacson, 2008)، تعريب محاسنة والعظامات (٢٠١٨).

إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-Handicapping

يعرف (Gupta & Geetika, 2020, p.87) إعاقة الذات الأكاديمية بأنها "استراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر تقدير الذات، والذي يتم استحضاره بسبب فشل الخوف في التحصيل الدراسي" ويقاس في الدراسة الحالية بدرجة الفرد على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، إعداد (Gupta & Geetika, 2020)، تعريب الباحث الحالي.

الإطار النظري:

أولا- حالات الهوية الأكاديمية Academic Identity Status:

مفهوم حالات الهوية Identity Status:

يبدأ شعور الفرد بهويته منذ المهد عن طريق الأشخاص ذوي الأهمية في حياته مثل الأم، ويعتقد إريكسون أن تطور تشكيل الهوية يبدأ من مرحلة المراهقة ويستمر مع الفرد طيلة حياته، مع حدوث الأزمة الرئيسة للهوية خلال مرحلة المراهقة (Erikson, 1968).

وقد تتبع إريكسون في نظريته مراحل النمو النفسي الاجتماعي للفرد منذ مولده إلى نهاية حياته، حيث يشعر في بداية حياته بالحاجة إلى الثقة، مرورا بالحاجة إلى الاستقلال، ثم الحاجة إلى الشعور بالمبادأة، ثم الحاجة إلى الإنجاز الذي يتوج مثابرته في العمل، وتمتد المراحل الأربعة السابقة خلال مرحلة الطفولة، ثم يسعى في مرحلة المراهقة إلى تحقيق حاجته إلى الإحساس بالهوية، يليها الحاجة إلى الشعور بالألفة في مرحلة الرشد المبكر، فالحاجة إلى الإنتاجية في مرحلة الرشد المتأخر، ليصل في النهاية إلى الحاجة إلى تكامل الهوية في أواخر العمر (Erikson, 1968).

ويتطلب الإحساس الثابت بالهوية المساندة من الأشخاص ذوي الأهمية للفرد، ويعد النمو الإيجابي للهوية من جوانب النمو النفسي الأكثر صعوبة لوجود مؤشرات أو علامات معينة تدفع أكثر إلى التميع، بما ينشأ عنه أزمة في الهوية. وتتضمن أزمات الهوية كل ما هو عكس ثبات الهوية كالإحساس بالانهيار الداخلي، وقلة أو انعدام الإحساس بما يمكن أن تقود إليه الحياة، والعجز عن الاستفادة من المساعدة المتاحة بواسطة الأدوار الاجتماعية المشبعة أو المهمة (عبد الرحمن، ٢٠٠٦).

وتعود فكرة أزمة الهوية في المراهقة إلى نظرية إريكسون للنمو الوجداني والانفعالي والذي حدد فيها ثماني أزمات يمر بها الفرد خلال حياته المختلفة. هذه الأزمات تأتي متتابعة ويعتمد حل كل منها على مدى نجاح الفرد في حل الأزمات السابقة، ومن بين هذه الأزمات "أزمة الهوية" التي تكون في مرحلة المراهقة ويتجه الفرد فيها إلى أحد قطبي الأزمة فهو إما أن يتجه إلى الجانب الإيجابي فتتضح هويته ويعرف نفسه، وإما أن يتجه إلى الجانب السلبي، وبذلك يظل يعاني من عدم وضوح هويته أو ما يسميه إريكسون بخلط الأدوار أو شيوع الهوية (المفدى، ١٩٩٢).

وقد تم تطوير مفهوم رتب الهوية أو حالات الهوية Identity Status كأداة منهجية موضوعية يمكن تحديدها بدرجة عالية من الثبات، كما يمكن من خلالها إخضاع مفاهيم إريكسون النظرية عن الهوية للدراسة التجريبية، ولقد أصبحت تلك الحالات جزءا لا يتجزأ من نظرية الهوية، حيث اقترح مارشيا أربع رتب للهوية المميزة للمراهقين المتأخرين (في مرحلة المراهقة المتأخرة) في ضوء وجود أو غياب فترة اتخاذ القرار (الأزمة)، ومدى الالتزام به في مجالين: الاختيار المهني، والمعتقدات الفكرية (Marcia, 1980).

وبناء على ذلك قام مارشيا بتقسيم المراهقين في مواجهتهم لأزمة الهوية إلى أربع مراتب أو حالات بناء على ما حققوه في سبيل إنجاز أو تحقيق هوياتهم (Marcia, 1980; Marcia, & Archer,1993):

- **منجزو الهوية Identity Achievements:** هم أولئك الأفراد الذين مروا بأزمة هوية، وتخطوا مرحلة اتخاذ القرار بأنفسهم، وانتهوا إلى تكوين هوية محددة، ويتابعون تحقيق أهدافهم المهنية، واختياراتهم الإيديولوجية.
- **منغلقو الهوية Foreclosures:** هم أولئك الأفراد الذين لديهم التزامات مهنية، واختيارات فكرية، ولكن لم يختاروا أيا منها بأنفسهم، ولكنهم تبنوا معتقدات جاهزة من خلال آبائهم أو من يحل محلهم. إن هؤلاء قد تبدو شواهد قليلة على وجود أزمة هوية لديهم، أو لا تظهر لديهم أزمة على الإطلاق.
- **مشتتو الهوية Diffusions:** هم الشباب الذين لم يمروا بأزمة هوية، ولم يكونوا هوية بعد، فليس لديهم اتجاهات مهنية واضحة، أو معتقدات فكرية محددة، بغض النظر عما إذا كانوا قد مروا بفترة اتخاذ القرار أم لا.
- **معلقو الهوية Moratoriums:** هم الأفراد الذين مروا أو يمرون بأزمة هوية، ولم يكونوا هوية محددة لهم بعد، فهم يكافحون من أجل تكوين اتجاهات مهنية، أو معتقدات فكرية.

ويرى (Marcia, 1980) أن هناك ميزتين واضحتين لحالات الهوية كنهج للبحث في هوية الأنا:

- الأولى: أنها توفر تنوعًا أكبر في أساليب التعامل مع قضية الهوية أكثر من تقسيم إريكسون لها تقسيما ثنائيا بسيطا (الهوية مقابل ارتباك أو اضطراب الهوية).
- الثانية: توضيح أن هناك جوانب صحية وأخرى مرضية لكل نمط، ربما باستثناء حالة إنجاز الهوية. فعلى سبيل المثال. يمكن اعتبار مغلق الهوية إما

حازمًا أو جامدًا، ملتزمًا أو متزمتًا، متعاونًا أو مسايرًا؛ وقد يُنظر إلى معلق الهوية على أنه إما حساس أو قلق، أخلاقي أو مُرَاءٍ، مرن أو متذبذب؛ كما يمكن اعتبار مشتت الهوية إما غير مبالٍ أو مهمل، ساحرا أو سيكوباتيا، مستقلا أو فصاميا. بينما يُنظر إلى منجز الهوية، في الغالب، على أنه قوي، موجه ذاتيًا وقادر على التكيف بدرجة عالية.

ويتبع المراهقون وصغار الراشدين مسارا تطويريا لحالات الهوية، يبدأ بحالة تشتت الهوية، ويتقدمون بعدها إما نحو حالة إغلاق الهوية أو البقاء في فترة من التعليق للهوية، ومن الأخيرة، يواصلون طريقهم للوصول للهوية المنجزة، وغالبا ما يتم حل صراع الهوية في العمر ما بين ١٨، و٢٢ عاما، وتتطلب دراسة حالات الهوية قياس الهوية في مرحلة المراهقة المتأخرة (Marcia, 1980; Marcia, & Archer,1993)، وهذا ما جعل الباحثين في موضوع تطور حالات الهوية والعوامل المؤثرة عليها يركزون في معظم دراساتهم على الطلبة الجامعيين.

حالات الهوية الأكاديمية:

يعد الالتحاق بالجامعة مرحلة تحول مهمة في حياة كثير من المراهقين، حيث تمثل سنوات الدراسة الجامعية فترة نمو نفسي- اجتماعي مهمة، يسهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور رئيس في نمو الهوية النفسية من خلال ما تقدمه من تنظيمات طلابية وعلاقات اجتماعية وأنشطة ثقافية وفنية ورياضية، بحيث تعمل على ربط الطالب بمجتمعه وتساعده على الإبداع وتنمية هواياته، وعلى تحمل مسؤوليات اجتماعية وأخلاقية، واختبار معتقداته التي يؤمن بها، وبالتالي الاستقلال بشخصيته وتنمية الإحساس بهويته (أسماء الصرايرة وسمارة، ٢٠٠٩).

ويلعب تطور الهوية في المجال الأكاديمي دورا مهما في إدراك طلبة الجامعة لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على تفاعلاتهم

الاجتماعية والانخراط في الخبرة الجامعية والمشاركة في الأنشطة التعليمية والتكيف مع الحياة الجامعية بما له من مردود بالغ الأهمية على التحصيل والإنجاز الأكاديمي وتطور الهوية المهنية فيما بعد، كما ترتبط الهوية الأكاديمية للطالب بالأداء الأكاديمي له (أسماء لطفي، ٢٠٢١).

وقد عرف (Welch & Hodges, 1997, p.37) الهوية الأكاديمية بأنها "الالتزام الشخصي بمعيار التميز، والاستعداد للاستمرار في التحدي والنضال والإثارة ومقاومة الإحباط في عملية التعلم".

ويعرفها محاسنة والعظامات (٢٠١٨، ص١٩٥) بأنها" ادراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح".

وعرفتها أسماء لطفي (٢٠٢١، ص٢٧٤) بأنها "مدى قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديمية الخاصة به، ومدى التزامه بالممارسات الأكاديمية، وتبنيه للأساليب الفعالة التي من شأنها الوصول به إلى تحقيق أهدافه التعليمية".

وتعد الهوية الأكاديمية بُعدًا من أبعاد بناء كلي أشمل ذاتي وهو مفهوم الذات، وهي عامل من العوامل المحورية المؤثرة في الأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز (Welch & Hodges, 1997)، كما تعد مكونا خاصا من مكونات "هوية الأنا"، وأحد المظاهر المميزة لتطور الهوية عموما (Was & Isaacson, 2008).

وتتضمن حالات الهوية الأكاديمية أربع حالات على غرار حالات الهوية التي اقترحها مارشيا، وهي: الهوية الأكاديمية المنجزة أو المحققة Achieved Academic Identity، والهوية الأكاديمية المغلقة Foreclosed Academic Identity، والهوية الأكاديمية المشتتة Diffused Academic Identity، والهوية الأكاديمية المعلقة Moratorium Academic Identity (Was & Isaacson, 2008).

ومن خلال مراجعة عدد من البحوث والدراسات التي تناولت حالات الهوية الأكاديمية وخاصة تلك التي شارك فيها واس وإيزاكسون مثل (Was & Isaacson,

2008; Was et al., 2009; Hejazi et al., 2012; Chorba et al., 2012) قام الباحث بإيجاز كل حالة منها، وأهم ما يميز الطلاب الذين يمرون بها فيما يلي:

١. **الهوية الأكاديمية المنجزة أو المحققة:** وتشير إلى التزام الطالب بمجموعة من الأهداف والقيم الأكاديمية التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار، ويتبنى الطلاب في هذه الحالة استراتيجيات فعالة في إنجاز المهام التي يكلفون بها، كما يُظهرون قدرة كبيرة على التخطيط وحل المشكلات، وتقديرا مرتفعا للذات، ومرونة في أداء المهام، وقدرة عالية على العمل تحت ضغط.

٢. **الهوية الأكاديمية المغلقة:** وتشير إلى أن تبني والتزام الطالب بمجموعة من الأهداف والقيم الأكاديمية التي تم تحديدها من قِبَل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له كالوالدين أو المعلمين، دون استكشاف كاف من هذا الطالب للبدائل المتاحة أمامه، وهؤلاء الطلاب لديهم التزام صارم بأداء المهام التي يكلفون بها، ولكنهم يظهرون قدرا كبيرا من عدم المرونة، ويواجهون صعوبات في العمل تحت ضغط.

٣. **الهوية الأكاديمية المشتتة:** وتشير إلى فشل الطالب في استكشاف الأهداف والقيم الأكاديمية، وبالتالي عدم القدرة على اتخاذ قرار بشأنها أو الالتزام بها، ومن ثم يُظهر هؤلاء الطلاب ضعفا في الاندماج والإنجاز الأكاديميين، وعدم التزام بالمهام الأكاديمية، وضعف الاستقلالية، وتدني تقدير الذات.

٤. **الهوية الأكاديمية المعلقة:** وتشير إلى مرور الطالب بمرحلة من الشك والتردد وعدم اليقين بشأن الأهداف والقيم الأكاديمية الخاصة به، كما أنه غير قادر على اتخاذ القرار بشأنها، ومن ثم عدم الالتزام بأي منها، والطلاب في هذه الحالة لديهم ضعف في الالتزام بأداء المهام الأكاديمية، ويشعرون بالقلق وعدم الرضا، وتعد تلك الحالة تمهيدا لحالة الهوية المنجزة أو المحققة.

ومن خلال عرضه لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بحالات الهوية الأكاديمية استنتج عبد المعطي (١٩٩٣) عددا من الخصائص المتعلقة بحالات الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة فيما يلي:

١- أن أزمة الهوية تجد حلا لها خلال سنوات الدراسة الجامعية في العمر من ١٨ - ٢٣ سنة.

٢- أن نمط تتابع حالات الهوية عند الذكور يسير من: تشتت الهوية إلى الإعاقة (الانغلاق) إلى توقف الهوية (التأجيل) إلى تحقق الهوية، في حين أن تتابع حالات الهوية لدى الإناث يسير من: تشتت الهوية إلى توقف الهوية، إلى إعاقة الهوية وصولا إلى تحقق الهوية في أعلى المستويات.

٣- أن حالة الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة الجامعية حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقا للهوية من الطلاب المستجدين بالجامعة.

٤- أن طلاب التخصصات الدراسية التي تشجع التفكير التحليل والاستدلال المنطقي والتخصصات العملية والتخصصات الليبرالية يكونون أكثر تحقيقا للهوية من طلاب التخصصات الدراسية الأخرى.

٥- أن الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المرتفعة أكثر تحقيقا للهوية من ذوي المستويات الأكاديمية الدنيا والتحصيل الدراسي المنخفض.

٦- أن الرضا عن الدراسة الجامعية والسلوك الجامعي الفعال يساعد على تحقق الهوية لما تتيحه من ظروف التوافق الدراسي.

٧- أن الطلاب المشاركين في التنظيمات الطلابية والأنشطة الجامعية أكثر تحقيقا للهوية من غيرهم.

ثانيا- إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-Handicapping:

مفهوم إعاقة الذات Self-Handicapping:

من الطبيعي عند مواجهة الفرد لمهام صعبة ذات أهمية بالنسبة له أن يقوم بسلوكيات تزيد من احتمالية نجاحه في أداء تلك المهام، ولكن بعض الأفراد يفعلون عكس ذلك فينخرطون في سلوكيات تقلل من احتمالية النجاح، وهذا ما يسمى بالإعاقة الذاتية أو التعويق الذاتي أو إعاقة الذات Self-Handicapping (Berglas & Jones, 1978; Carlisle, 2015).

ويعود الفضل في اقتراح هذا المفهوم إلى (Edward Jones & Steven Berglas) عام (١٩٧٨)، إلا أن أصوله تعود إلى العقود الأولى من القرن الماضي في كتابات الفريد أدلر (Alfred Adler)، الذي لاحظ أن المرضى الذين كان يقوم بعلاجهم غالبا ما يقومون باختلاق عقبات (Obstacles) عندما يواجهون مهام أو مواقف صعبة مهددة؛ وذلك حمايةً لتقديرهم لذواتهم، ويكمن الفرق الأساسي بين ملاحظات أدلر ومفهوم الإعاقة الذاتية في الدافع وراء هذا الفعل؛ فبينما استخدم مرضى أدلر هذا السلوك بطريقة تعويضية لتغطية العجز، فإن سلوك الإعاقة الذاتية يمثّل استراتيجية دفاعية استباقية لحدوث الفشل (Flowers, 2016).

وتتفق تعريفات إعاقة الذات على أنها تتضمن اختلاق أو إيجاد الفرد لبعض العوائق عند القيام بالأداء والتي تسبقه كوسيلة لحماية الذات أمام الآخرين عندما يتم تهديدها في حالة القيام بأداء ضعيف أمام الآخرين (حميدة، ٢٠١١).

حيث يُعرَّف (Berglas & Jones, 1978, p.406) إعاقة الذات على أنها "أي فعل أو اختيار لكل مجموعة أداء من شأنها أن تعزز الفرصة لتقديم العذر لتبرير الفشل، أو عزو الفضل في النجاح إلى عوامل ذاتية".

ويعرفها (Snyder, 1990, p.119) بأنها "عملية حفاظ الفرد على مفهومه عن ذاته، حيث يستخدم الشخص الذي يعاني من عدم اليقين بشأن النجاح في أداء مهمة

متوقعة عوائق ظاهرية من أجل (١) تقليل مسؤوليته عن هذا الأداء الوشيك إذا ثبت أنه ضعيف (التنصل)، و(٢) العزو للقدرة أو الجهد إذا ثبت أن الأداء جيد (المبالغة)".

بينما عرفها (Carlisle, 2015, p.3) بأنها "أيّ فعل (Action)، أو امتناع عن الفعل (Inaction) يعزز القدرة على عزو الإخفاقات إلى عوامل خارجية (External Factors)، وعزو النجاحات إلى عوامل داخلية (Internal Factors).

وعلى الرغم من أن إعاقة الذات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعزو السببي، إلا أن هناك اختلافات مهمة؛ نظرًا لأن إعاقة الذات هي استراتيجية استباقية تحدث قبل الأداء الفعلي لنشاط ما، فهي توفر الأساس للعزو؛ ولكنها ليست عزوا؛ فعلى سبيل المثال، القول بأنك لم تبلِ بلاءً حسنًا لأنك كنت متعبًا هو عزو، بينما تعمد السهر من أجل استخدام قلة النوم كذريعة في حالة ما إذا جاء الأداء سيئًا فهو استراتيجية لإعاقة الذات (Urdan & Midgley, 2001).

ويتبين من التعريفات السابقة لإعاقة الذات ما يلي:

١- تهدف إلى حماية مفهوم الذات أو تقدير الذات لدى الفرد عند الفشل أكثر من استهدافها محاولة إحراز النجاح.

٢- تعد استراتيجية دفاعية استباقية لحدوث الفشل، كما تعد استراتيجية تكيفية لعزو الفشل إلى عوامل خارجية، وعزو النجاح إلى عوامل ذاتية.

٣- يستخدمها الفرد الذي يعاني من الشك أو عدم التأكد بشأن النجاح في أداء مهمة متوقعة.

٤- تختلف إعاقة الذات عن العزو في كونها استراتيجية استباقية للسلوك، بينما العزو إجراء تبريري بعد السلوك.

تصنيف إعاقة الذات:

ميز الباحثون بين نوعين من إعاقة الذات، بناء على نمط الإعاقة التي يصنعها أو يكتسبها الفرد قبل الحدث التقييمي (الأداء المطلوب)، هما إعاقة الذات السلوكية

(Behavioral Self-Handicapping)، وإعاقة الذات الادعائية (Claimed or Self-reported Self-Handicapping) (Arkin & Baumgardner, 1985; Leary & Shepperd, 1986).

ويوضح (Clarke, 2018) الفرق بين النوعين فيما يلي:

١. إعاقة الذات السلوكية: تشير لأي سلوك فعلي يقوم به الفرد ويمثل العقبات التي يضعها الفرد أمام تحقيق الأداء المطلوب منه، مثل قلة النوم، أو تعاطي المخدرات، أو التراخي في بذل الجهد، أو الفشل في الاستفادة من العوامل التي تحسّن الأداء، أو اختيار البيئة غير المناسبة التي من شأنها أن تثبط الأداء.

٢. إعاقة الذات الادعائية: وتشير الى أي سمة غير سلوكية يستخدمها الفرد للتعبير عن العجز والفشل المتوقع، مثل ادعاء المرض أو المشكلات الصحية، القلق العام أو الإجهاد أو قلق الاختبار، أو إلقاء اللوم على الظروف والعقبات بدلا من نفسه.

وعلى الرغم من استخدام كلا النوعين من الاستراتيجيات لحماية تقدير الذات لدى الأفراد، إلا أن إعاقة الذات السلوكية لها ضرر أكبر على النتائج الأكاديمية من إعاقة الذات الادعائية، والتي قد يكون لها تأثير أو لا يكون، نظرا لكونها لا تتضمن سلوكا تعويقيًا فعليا فهي مجرد ادعاء من الفرد غير مصحوب بالفعل، ولذلك فلا تزال الفرصة سانحة أمام الفرد للإنجاز، إلا أن إعاقة الذات الادعائية في المقابل أقل فعالية في حماية تقدير الذات والشعور بالقدرة عند مقارنتها بالإعاقة السلوكية (Ferradás et al., 2016; Tadik et al., 2017).

وقد كانت بحوث إعاقة الذات التي تميز بين إعاقة الذات السلوكية، وإعاقة الذات الادعائية تقيس كلا النوعين بطريقة مختلفة، حيث يتم تقييم إعاقة الذات السلوكية من خلال ملاحظة السلوك، ويتم تقييم إعاقة الذات الادعائية باستخدام أدوات التقرير الذاتي،

ولكن في الآونة الأخيرة، غالبًا ما يتم تقييم كلا النوعين من إعاقة الذات باستخدام مقاييس التقرير الذاتي (Clarke, 2018).

تفسير سلوك إعاقة الذات:

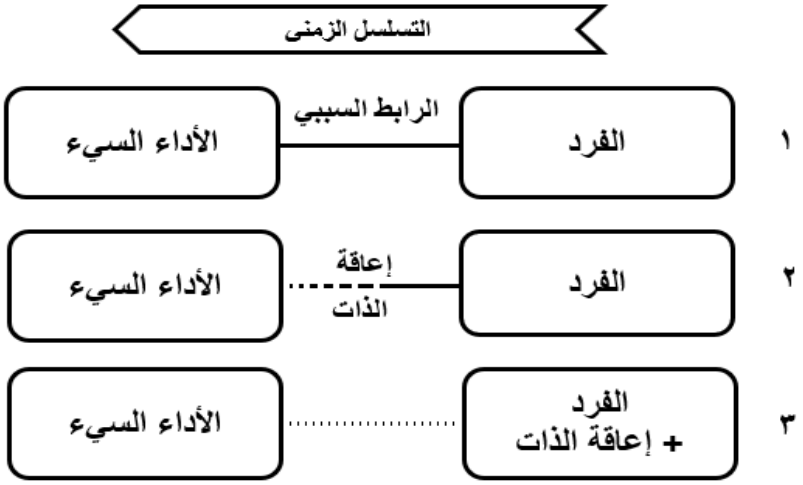
تعد إعاقة الذات طريقة يتخذها الأفراد لتبرير فشلهم في أعمالهم، أو تفخيم قدراتهم في نجاحهم، لحماية إحساسهم نحو تقدير الذات لديهم، ويكونون أكثر عرضة للانسحاب خوفا من الفشل (آمال باظة وآخرون، ٢٠٢١). وهي آلية دفاع نفسي تحمي تقدير الذات، لكنها تحد من قدرة الفرد على الإنجاز (Flowers, 2016).

وقد تم تفسير هذا السلوك من قبل بعض المنظرين بأن المهام الصعبة يمكن اعتبارها تهديدًا لمفهوم الذات، وقد تزيد من مشاعر الشك الذاتي وعدم اليقين، لقد تم افتراض أن الإعاقة الذاتية تسمح للفرد بحماية مفهوم الذات لديه في حالة الفشل (Carlisle, 2015).

كما اعتبر بعض الباحثين الإعاقة الذاتية سلوكا يتضمن أفعالا وأنشطة مقصودة، بينما اعتبرها آخرون استراتيجيات يستخدمها الفرد كمحاولة للتأثير على مدركات الآخرين خاصة في المواقف التي قد تكشف عن انعدام أو نقص الكفاءة أو القدرة على القيام بأداء جيد وناجح كوسيلة لحماية الذات، وبذلك فهي تعد استراتيجية لحماية الذات Self-Protective Strategy، أو استراتيجية دافعية Motivational Strategy، أو استراتيجية تأهبية أولية Proactive Strategy، أو استراتيجية تجنب Avoidance Strategy، أو استراتيجية لتعزيز الذات Self-Enhancing Strategy (حميدة، ٢٠١١).

وترى آمال باظة وآخرون (٢٠٢١) أن الهدف الأساسي من إعاقة الذات حماية تقدير الذات لدى الفرد في حالة الفشل؛ حيث يتقن المعوّق لذاته عقبات النجاح مثل تقليل الجهد حتى إذا حدث الفشل فإنه ينسبه إلى العائق بدلا من عزوه الى خصائصه مثل القدرة او الذكاء.

وهكذا تساعد الإعاقة الذاتية الفرد على الحفاظ على تقييم ذاتي إيجابي (Hirt et al., 2000).



شكل رقم (١) يوضح العلاقة بين إعاقة الذات والأداء (نقلا عن Snyder, 1990)

إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-Handicapping:

تعد إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-Handicapping أكثر أنواع الإعاقة الذاتية انتشارا، ويوجد اتفاق كبير بين الباحثين أن إعاقة الذات في السياق الأكاديمي تتضمن اختلاق المتعلم لعوائق في أداء المهام البارزة المكلف بها، حيث إن المتعلمين يواجهون دائما مواقف مختلفة، ومهام متنوعة تستهدف الحصول على معلومات حول درجة ذكائهم وقدراتهم، كما ان أداءهم لتلك الأنشطة الأكاديمية يؤثر على درجاتهم، وفرص حصولهم على الشهادات الأكاديمية، وفرص العمل، والاستمرار في الدراسات العليا، ولذلك يقوم المتعلم بتطبيق بعض الاستراتيجيات لتبرير عدم نجاحه الأكاديمي، أو ضعف قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية (Gupta & Geetika, 2020).

وعلى الرغم من أن سلوك إعاقة الذات يمكن أن يحدث في أي موقف تقريبًا يتضمن نشاطًا لتشخيص القدرة، فإن المدارس والفصول الدراسية تعد بيئات ممتازة لانتشار سلوك الإعاقة الذاتية؛ لأنه، في مثل هذه الأوساط الأكاديمية، يواجه الطلاب باستمرار المهام والمواقف التي يتم فيها عرض المعلومات المتعلقة بقدراتهم وذكائهم على الآخرين (Urdan & Midgley, 2001).

وتشير إعاقة الذات الأكاديمية إلى "الاستراتيجيات غير التكيفية التي يستخدمها البالغون والأطفال لحماية والحفاظ على تقدير الذات الإيجابي في المدرسة" (Alesi et al., 2012, p.952).

ويعرف (Gupta & Geetika, 2020, p.87) إعاقة الذات الأكاديمية بأنها "استراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر تقدير الذات، والذي يتم استحضاره بسبب فشل الخوف في التحصيل الدراسي".

ويظهر من التعريفات السابقة أن الهدف من إعاقة الذات الأكاديمية هو حماية المتعلم لمفهوم الذات الأكاديمي الخاص به في حالة حدوث إخفاق أو فشل في أداء المهام الأكاديمية.

ويعد مفهوم الذات الأكاديمي (Academic Self-Concept) عاملاً مهمًا في فهم كيفية إدراك الطلاب لأنفسهم، واندماجهم وإنجازهم الأكاديميين؛ حيث يتضمن إدراكهم لسماتهم الخاصة، والطريقة التي يعتقدون بها أن الآخرين ينظرون إليهم، ووجهة نظرهم حول كيفية مقارنتهم بالآخرين، وما يعتقدون أنهم قادرون على تحقيقه في السياق الأكاديمي (Chakouch, 2015).

ويتكون مفهوم الذات الأكاديمي لدى الفرد منذ الأيام الأولى للمدرسة نتيجة لما يصدره من أحكام عن قيمته الشخصية وتقييمه لذاته الأكاديمية الناتج عن مقارنته بين الذات المدركة (The Perceived Self) والذات المثالية (The Ideal Self) من خلال أدائه على مجموعة متنوعة من المهام الأكاديمية (Alesi et al., 2012).

ويستمر بناء مفهوم الذات الأكاديمي للأفراد والحفاظ عليه في التطور عبر حياتهم، ولكن تختلف الاستراتيجيات المستخدمة لذلك من فرد لآخر، وتعد الإعاقة الذاتية الأكاديمية إحدى تلك الاستراتيجية السلوكية المستخدمة للحفاظ على مفهوم الذات الأكاديمي عندما يكون هناك عدم تطابق بين مفهوم الذات والهدف الأكاديمي (Rhodewalt & Tragakis, 2002; Chakouch, 2015)

وهكذا يتخذ الطلاب ذوو الإنجاز المنخفض إجراءات استباقية لتفسير الأداء الضعيف أو الفشل الأكاديمي المحتمل. هؤلاء الطلاب حريصون على صورتهم أمام الآخرين، وعلى مشاعر التقدير الذاتي لأنفسهم لدرجة أنهم يبتكرون استراتيجيات لحماية مفهوم الذات الأكاديمي لهم في حالة الفشل، بما يؤدي في جميع الأحوال إلى إضعاف أدائهم الأكاديمي (Midgley & Urdan, 2001).

وقد لخص حميدة (٢٠١١) أهم العوامل والدوافع التي تكمن وراء استخدام بعض الأفراد لهذا النوع من السلوكيات في المواقف الأكاديمية فيما يلي:

١. الأفراد ذوو القدرة الضعيفة أكاديميا هم أكثر استخداما لمثل هذا السلوك؛ إذ تزداد شكوكهم في عدم مقدرتهم على إنجاز وتحقيق المهام بنجاح، لذا فهم يسعون دائما إلى تجنب الفشل في القيام بالمهام الأكاديمية والذي يكشف عن نقص أو عدم القدرة.
٢. من خلال الإعاقة الذاتية يتجنب الأفراد تلقي تغذية مرتدة عن قدراتهم، فهم بذلك يحمون تقديرهم لذواتهم من خلال تناقص المسئولية المرتبطة بالفشل.
٣. العلاقة القوية بين تقدير الذات Self-esteem والإعاقة الذاتية، فتقدير الذات يعد واحدا من أهم العوامل المؤثرة على دوافع الفرد في تبني واستخدام الإعاقة الذاتية، فقد وجد أن ذوي تقدير الذات المرتفع هم أكثر إعاقةً لذواتهم سعيا لتعزيز الذات.

٤. في ضوء حماية الذات فإن تراجع الفرد من القيام بالجهد عمدا يتيح له فرصة تقليل عزو الأداء الضعيف إلى نقص القدرة. وعلى هذا، تقترح بعض الاتجاهات البحثية أنَّ تَرَاجُع الجهد يرتبط بالنظريات الضمنية للذات، بينما يرى البعض الآخر أنه يمثل استراتيجية يتم استخدامها كاستجابة لتوقع تهديد قيمة الذات؛ إذ يحاول الأفراد دائما السعي إلى تحقيق وبلوغ والمحافظة على التقدير الذاتي الإيجابي عن طريق بذل قصارى جهدهم فيما يؤدونه من مهام وأنشطة، ولكن عندما يدركون عدم مقدرتهم على القيام بالأداء، فإن كثيرا منهم غالبا ما يندمج في الإعاقة الذاتية السلوكية للمحافظة على (وإنقاذ) هذا التقدير.

دراسات سابقة:

أولا- دراسات تناولت العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية:

لم يجد الباحث -في حدود اطلاعه- سوى دراستين فقط تتفقان مع الهدف العام للدراسة الحالية، وهو الكشف عن العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية، وقد أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث هدفت دراسة (Chorba et al., 2012) إلى الكشف عن الفروق الفردية في الهوية الأكاديمية، وإعاقة الذات، والتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبا جامعيا من طلبة علم النفس بجامعة ميدويست (٧٤% منهم إناث، والبقية ذكور)، تراوحت أعمارهم بين (١٨- ٤٩) عاما، بوسيط عمري (١٩)، وقد أكمل أفراد العينة الإجابة على النسخة الإلكترونية من مقياس الهوية الأكاديمية إعداد (Was & Isaacson, 2008)، ومقياس إعاقة الذات إعداد (Jones & Rhodewalt, 1982)، وكشفت النتائج عن أن ترتيب حالات الهوية من حيث شيوعها لدى عينة الدراسة من الأكثر شيوعا إلى الأقل شيوعا كما يلي (الهوية الأكاديمية المنجزة- الهوية الأكاديمية المعلقة- الهوية الأكاديمية المغلقة- الهوية الأكاديمية المشتتة)، كما أظهرت أن حالات الهوية المغلقة والمشتتة والمعلقة ترتبط ارتباطا موجبا مع إعاقة الذات الأكاديمية،

بينما ارتبطت حالة الهوية المنجزة (المتحققة) ارتباطا سالبا بإعاقة الذات الأكاديمية، وأسفرت النتائج أيضا عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من ذوي حالات الهوية الأربعة (المنجزة، المغلقة، المشتتة، المعلقة) في إعاقة الذات الأكاديمية، حيث أظهرت نتائج الاختبارات التتبعية باستخدام اختبار توكي وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي الهوية المنجزة وبقية المجموعات في إعاقة الذات في اتجاه المجموعات الثلاثة حيث كانت مجموعة الهوية المنجزة أقلهم في متوسط استخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية.

وكان الهدف من أطروحة الدكتوراه التي قدمها (Carlisle, 2015) إلى جامعة كاليفورنيا ريفرسايد هو دراسة العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية السلوكية، والإعاقة الذاتية الأكاديمية الادعائية من جانب وحالات الهوية الأكاديمية (محققة، مشتتة، معلقة، مغلقة) من جانب آخر لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام مقياس الهوية الأكاديمية إعداد (AIM; Was & Isaacson, 2008)، ومقياس الإعاقة الذاتية الأكاديمية إعداد (ASHQ; Murray & Warden, 1992)، وقد تمت الدراسة على مرحلتين شملت الأولى (٣٧٠) طالبا وطالبة من إحدى جامعات جنوب كاليفورنيا، بينما شملت الثانية (٣٦٠) طالبا وطالبة من الجامعة ذاتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الأولى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية الأكاديمية المتحققة (Achieved Academic Identity) والإعاقة الذاتية الأكاديمية بكلتا نوعيها، بينما ارتبطت الهوية الأكاديمية المشتتة (Diffused Academic Identity) والمعلقة (Moratorium Academic Identity) ارتباطا موجبا بالإعاقة الذاتية الأكاديمية بكلتا نوعيها. أما الهوية الأكاديمية المغلقة (Foreclosed Academic Identity)، فترتبط ارتباطا موجبا بنوع الإعاقة الذاتية الأكاديمية الادعائية فقط.

بينما أظهرت نتائج الدراسة الثانية وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية السلوكية وعدد الساعات والأيام التي قضاها الطالب في الدراسة، وعلاقة

ارتباطية موجبة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية السلوكية وكل من الاكتئاب والتشتت أثناء الدراسة، وعلاقة طردية موجبة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية الادعائية وكل من القلق والاكتئاب والتشتت أثناء الدراسة لدى العينة. كما ارتبطت الهوية الأكاديمية المتحققة ارتباطا موجبا بعدد الساعات والأيام التي قضاها الطالب في الدراسة، كما ارتبطت ارتباطا سالبا بكل من الاكتئاب والتشتت أثناء الدراسة.

ثانيا- دراسات تناولت الفروق في حالات الهوية الأكاديمية وفقا لكل من النوع، والمستوى الدراسي:

وجد الباحث عدة دراسات تتفق في بعض أهدافها مع بعض أهداف الدراسة الحالية، فقد استهدفت دراسة عبد المعطي (١٩٩٣) التعرف على حالة الهوية لدى الشباب الجامعي السوداني في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية مثل: الفرقة الدراسية، والتخصص، ونظام الدراسة (مختلطة/ غير مختلطة)، والمشاركة في الأنشطة الجامعية والتنظيمات الطلابية، والتحصيل الأكاديمي الجامعي، والتوافق الدراسي بالجامعة، وأجريت الدراسة في ضوء الإطار النظري لإريكسون ثم مارشيا من بعده وفي ضوء الدراسات السابقة حول المتغيرات الأكاديمية سالفة الذكر، وباستخدام المقياس الموضوعي لحالة الهوية الذي أعده آدمز وفقا النظرية مارشيا ومقياس التوافق الدراسي (للباحث)، كما أخذت درجات التحصيل الأكاديمي الجامعي، فقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة من طلاب الجامعة بالسودان قوامها ٤٩٨ طالبا وطالبة تم تصنيفهم وفقا لمتغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج صدق تصنيف مارشيا حيث يسير نمط تتابع حالات الهوية لدى الشباب الجامعي السودان من تشتت الهوية إلى إعاقة الهوية إلى توقف الهوية تم تحقق الهوية في المرتبة العليا، ولا توجد فروق بين الجنسين في ذلك، كما أوضحت أن حالة الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة حيث كان طلاب السنوات النهائية أعلى في مستويات الهوية من طلاب السنة الأولى، ولم يوجد تأثير للتخصص الدراسي على حالة الهوية، ووُجد تأثير لنظام الدراسة عليها حيث كان طلاب الكليات المختلطة أعلى في

مستويات الهوية، وكان الطلاب المشاركون في الأنشطة والتنظيمات الطلابية أعلى في مستويات الهوية من غير المشاركين فيها، كما وُجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تحقق مستوى التحصيل الأكاديمي والتوافق الدراسي وحالات الهوية.

وهدفت دراسة الصرايرة وسمارة (٢٠٠٩) إلى معرفة توزيع طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة على حالات (رتب) الهوية النفسية، وعلاقة هذا التوزيع بالتحصيل الأكاديمي والنوع الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الهوية النفسية لآدامز وبينون. وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة لتوزيع الطلبة على مجالات الهوية النفسية كانت في المجال الأيديولوجي في رتبة الانغلاق، وفي المجال الاجتماعي كانت في رتبة التعليق، وفي المجموع الكلي لمجالي الهوية النفسية كانت أعلى نسبة لرتبة التعليق، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموع الكلي لرتب الهوية النفسية في رتب: الانغلاق، والتعليق، والاضطراب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتبة التحقيق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لرتب الهوية النفسية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة محاسنة والعظامات (٢٠١٨) إلى التعرف على أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. واستخدم الباحثان مقياس أنماط الهوية الأكاديمية إعداد (Was & Isaacson, 2008). وأظهرت النتائج أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو النمط السائد يليه المغلقة ثم المعلقة وأخيرا المضطربة، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير جنس الطالب؛ حيث إن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة

تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة والمحققة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة.

في حين هدفت دراسة أسماء لطفي (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية (التوافق الأكاديمي- الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل) لدى طلبة الجامعة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية في ضوء تلك المتغيرات، والكشف عن الفروق في الهوية الأكاديمية وفقا للنوع (ذكور إناث)، والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى - الفرقة النهائية) لدى طلبة الجامعة. وشارك في البحث (٤٠٠) طالب وطالبة (٢٠٠ طالب، و٢٠٠ طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأولى والنهائية، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٣) عاما؛ وقد تكونت أدوات البحث من مقياس الهوية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس التوافق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد (خليفة، ٢٠٠٦)، ومقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الهوية الأكاديمية وكل من (التوافق الأكاديمي الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل)، وإمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في ضوء (التوافق الأكاديمي الدافعية للإنجاز- قلق المستقبل)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها وفقا للنوع (ذكور إناث) في اتجاه الذكور في المعلقة، والمضطربة، وفي اتجاه الإناث في المحققة والمغلقة؛ والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى - الفرقة النهائية) في اتجاه الفرقة الأولى في المعلقة، والمضطربة، وفي اتجاه الفرقة النهائية في المحققة والمغلقة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها وفقا للتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).

ثالثاً- دراسات تناولت الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية وفقا لكل من النوع، والمستوى الدراسي:

كان من أهداف دراسة حميدة (٢٠١١) التعرف على الفروق بين الجنسين في سلوك الإعاقة الذاتية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية من مدرستين ثانويتين تابعتين لإدارة العياط التعليمية بمحافظة ٦ أكتوبر، واستخدم الباحث استبيان سلوك الإعاقة الذاتية في اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الجنسين الذكور والإناث في سلوك الإعاقة الذاتية في اللغة الإنجليزية.

وكان من أهداف دراسة (Momeni & Radmehr, 2018) الكشف عن الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الطب التي تعزى لاختلاف النوع، وتألفت العينة من (٣٦٩) من طلبة كلية الطب (٢١٢ طالبة، ١٥٧ طالبا)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في إعاقة الذات الأكاديمية.

ومن الأهداف التي سعت لتحقيقها دراسة الحارثي (٢٠٢٠) الكشف عن الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالبا وطالبة (١١٢ طالبا، ٩٠ طالبة) من طلبة كليات العلوم الإنسانية، والكليات العلمية بجامعة أم القرى، تراوحت أعمارهم بين (٢١- ٢٥) عاما، وقد استخدم الباحث مقياس إعاقة الذات إعداد (Jones & Rhodewalt, 1982)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إعاقة الذات الأكاديمية في اتجاه الذكور، كما أسفرت عن عدم وجود فروق بين طلبة التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في إعاقة الذات الأكاديمية.

كما كان من أهداف دراسة الربيع، وغانم (٢٠٢٠) تحديد مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي (الإعاقة الذاتية الأكاديمية) لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين والفروق

بين الذكور والإناث فيه. وتألفت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من أربع جامعات، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة. واستخدم الباحثان مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي إعداد (Direen, 2005) وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين العرب في فلسطين، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التعويق الذاتي يعزى لمتغير الجنس في اتجاه الذكور، كما كشفت النتائج أن مستوى التعويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي أعلى منه لدى الطلبة ذوي التعلم العميق.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. لا توجد أي دراسة عربية – في حدود ما توصل إليه الباحث- تناولت العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية، وإعاقة الذات الأكاديمية.

٢. توجد دراستان أجنبيتان فقط -في حدود اطلاع الباحث- تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية إحداهما في جامعة ميدويست، والأخرى في جامعة كاليفورنيا ريفرسايد، ولكن الدراسة الأولى (Chorba, Was & Isaacson, 2012) تناولت إعاقة الذات عموما، وليس إعاقة الذات الأكاديمية، بينما تناولت الدراستان حالات الهوية الأكاديمية، بما يعزز ضرورة إجراء الدراسة في البيئة العربية.

٣. جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها في محور حالات الهوية الأكاديمية اتخذت عيناتها من طلبة الجامعات، حيث إن فترة الدراسة الجامعية هي الأنسب لدراسة تطور حالات الهوية، حيث تتطلب دراسة حالات الهوية قياس الهوية في مرحلة المراهقة المتأخرة، وهو ما جعل الباحثين في موضوع تطور حالات الهوية والعوامل المؤثرة عليها يركزون في معظم دراساتهم على الطلبة الجامعيين. أما الدراسات التي تناولت إعاقة الذات الأكاديمية فقد تنوعت عيناتها

ما بين طلبة ثانوي (حميدة، ٢٠١١)، وطلبة جامعة (الربيع وغانم، ٢٠٢٠؛ الحارثي، ٢٠٢٠؛ Momeni & Radmehr, 2018).

٤. أظهرت نتائج الدراسات المتعلقة بالفروق في متغير حالات الهوية التي تعزى لاختلاف نوع الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، وجود فروق بين النوعين وبين طلبة السنوات الدراسية المختلفة في حالات الهوية، مع وجود اختلافات بين الدراسات السابقة في ترتيب حالات الهوية السائدة (عبد المعطي، ١٩٩٣؛ الصرايرة وسمارة، ٢٠٠٩؛ Carlisle, 2015؛ محاسنة والعظامات، ٢٠١٨؛ أسماء لطفي، ٢٠٢١).

٥. اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية، التي تعزى لمتغيري النوع والسنة الدراسية؛ حيث كشفت بعضها عن وجود فروق دالة في اتجاه الذكور (الربيع وغانم ٢٠٢٠)، وأخرى كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين (حميدة، ٢٠١١؛ Momeni & Radmehr, 2018؛ الحارثي، ٢٠٢٠).

٦. ولا توجد دراسات في حدود اطلاع الباحث تناولت أثر التفاعل بين النوع والسنة الدراسية في كلا متغيري حالات الهوية الأكاديمية، وإعاقة الذات الأكاديمية.

فروض الدراسة:

بناء على ما تم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، صاغ الباحث الفروض التالية:

١- يختلف ترتيب حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى عينة الدراسة الذكور والإناث، ولدى طلاب السنة الأولى والسنة النهائية.

٢- توجد علاقة دالة إحصائيا بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا في حالات الهوية الأكاديمية تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا في إعاقة الذات الأكاديمية تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة.

٥- تسهم حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

إجراءات الدراسة:

أولا- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث هدفت للكشف عن حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى عينة الدراسة في ضوء النوع والسنة الدراسية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية، وعن مدى إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في إعاقة الذات الأكاديمية وحالات الهوية الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة

ثانيا- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) طالبا وطالبة (٥٥ طالبا، ٦٥ طالبة) من طلبة السنتين الأولى والرابعة بكلية الآداب، جامعة المنوفية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٩٥) عاما، وانحراف معياري قدره (٤,٢٧)، وهدف الباحث من التطبيق على هذه العينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب- العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٩٦) طالبا وطالبة (١٣٧ طالبا، ١٥٩ طالبة) من طلبة السنتين الأولى والرابعة بكلية الآداب، جامعة المنوفية،

خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٧) عاما، وانحراف معياري قدره (٤,٢٥)، وهدف الباحث من التطبيق على هذه العينة اختبار فروض الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح خصائص العينة الأساسية:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة الأساسية

السنة الدراسية	الذكور	الإناث	المجموع
السنة الأولى	٦٢	٧٠	١٣٢
السنة النهائية	٧٥	٨٩	١٦٤
المجموع	١٣٧	١٥٩	٢٩٦

ثالثا- أدوات الدراسة (ملحق رقم٣):

١- مقياس حالات الهوية الأكاديمية، إعداد (Was & Isaacson, 2008) تعريب المحاسنة والعظامات (٢٠١٨):

تم تطوير مقياس حالات الهوية الأكاديمية من قبل واس، وإيزاكسون على طلبة جامعة الغرب الأوسط في تكساس (Midwestern State University)، ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة لقياس أربع حالات للهوية الأكاديمية هي: حالة الهوية الأكاديمية المشتتة، وحالة الهوية الأكاديمية المعلقة، وحالة الهوية الأكاديمية المغلقة، وحالة الهوية الأكاديمية المنجزة أو المحققة، وخُصّص لكل حالة منها عشر فقرات، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي، يتدرج من الرقم (١) لا تنطبق، إلى الرقم (٥) تنطبق تماماً.

وتحقق معدا المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة مكونة من (٤٢١) من طلبة مساق "مقدمة في علم النفس التربوي"، وأظهرت النتائج أن قيم تشبع الفقرات تراوحت بين (٠,٣٠ – ٠,٧٤)، كما استخدما الصدق التقاربي من خلال تطبيق مقياس أسلوب معالجة الهوية إعداد (Berzonky, 2003)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين من منخفضة إلى متوسطة. كما تحققا من ثباته من

خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباك، وتراوحت قيم الثبات بين (٠,٧٦- ٠,٨٥) لحالات الهوية الأربعة.

وقام المحاسنة، والعظامات (٢٠١٨) بتعريب المقياس، والتحقق من صدقه عن طريق عرضه على (٩) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. وتم الأخذ بملاحظاتهم واعتماد معيار (٨٠%) فأكثر من إجماع المحكمين لإجراء التعديل على الفقرة، أو حذفها، أو قبولها. ثم تحقق معربا المقياس من صدق البناء بعد تطبيقه على (٥٠) طالبا وطالبة بحساب معاملات الارتباط بين حالات الهوية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة.

كما تحققا من ثبات المقياس من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Re-test) بعد تطبيقه مرتين على عينة التقنين بفاصل أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات ثبات حالات الهوية الأكاديمية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (٠,٧٧- ٠,٨١)، وأن قيم معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٦٦- ٠,٧٣)، وجميعها قيم مناسبة.

وتحقق الباحث الحالي من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المصرية، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية كالتالي:

أولا- صدق المحك:

تحقق الباحث من صدق المقياس عن طريق تطبيقه مع بعد الهوية الإيديولوجية للمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا إعداد (Adams et al., 1989) تعريب الغامدي (٢٠٠٧) على العينة الاستطلاعية للدراسة، وجاءت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين كما في الجدول التالي:

جدول (٢) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس حالات الهوية الأكاديمية وبعد الهوية الإيديولوجية للمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا

مقياس حالات الهوية الأكاديمية	بعد الهوية الإيديولوجية للمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا			
	التشتت	التأجيل	الانغلاق	التحقيق
الهوية الأكاديمية المشتتة	٠,٥٩٨**			
الهوية الأكاديمية المعلقة		٠,٦٣٧**		
الهوية الأكاديمية المغلقة			٠,٦١٤**	
الهوية الأكاديمية المنجزة				٠,٧٠٤**

** دال عند مستوى (٠,٠١).

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس حالات الهوية الأكاديمية وما يقابلها من أبعاد الهوية الإيديولوجية للمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بما يدل على صدق المقياس.

ثانيا- الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث الحالي من الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة، وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة

رقم المفردة	الهوية الأكاديمية المشتتة	رقم المفردة	الهوية الأكاديمية المعلقة	رقم المفردة	الهوية الأكاديمية المغلقة	رقم المفردة	الهوية الأكاديمية المنجزة
١	٠,٥٤٣	١	٠,٥٨٨	١	٠,٥٣٧	١	٠,٦١٢
٢	٠,٦٠٢	٢	٠,٥٣٦	٢	٠,٥٢٩	٢	٠,٦٤٣
٣	٠,٥١٦	٣	٠,٦١٥	٣	٠,٥٠٥	٣	٠,٤٣٢
٤	٠,٤٧٤	٤	٠,٦٠٢	٤	٠,٤٦٦	٤	٠,٦٤٧
٥	٠,٥١٨	٥	٠,٥٧٩	٥	٠,٤٧٢	٥	٠,٦١٥
٦	٠,٥١١	٦	٠,٥٤٣	٦	٠,٥١٣	٦	٠,٥٩٢

٧	٠,٥٥٤	٧	٠,٤٦٧	٧	٠,٥٦٦	٧	٠,٥٨٨
٨	٠,٦٠٣	٨	٠,٤٨٨	٨	٠,٥٨٤	٨	٠,٥٧٣
٩	٠,٥٤٤	٩	٠,٧١٤	٩	٠,٤٦٩	٩	٠,٥٢١
١٠	٠,٥٦٢	١٠	٠,٥٥٦	١٠	٠,٥٦٤	١٠	٠,٤٧٣

ويتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له مرتفعة (>٠,٣)، بما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثا- ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، كما تحقق من النتائج باستخدام معامل ثبات مكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٤):

جدول (٤) ثبات مقياس حالات الهوية الأكاديمية باستخدام ألفا كرونباك، ومكدونالد أوميجا

البعد	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباك	مكدونالد أوميجا
الهوية الأكاديمية المشتتة	١٠	٠,٨١١	٠,٨٢١
الهوية الأكاديمية المعلقة	١٠	٠,٨٢٣	٠,٨٢٥
الهوية الأكاديمية المغلقة	١٠	٠,٨١٥	٠,٨٢٢
الهوية الأكاديمية المنجزة	١٠	٠,٨٤٤	٠,٨٥١

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات المقياس حيث تراوحت قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباك بين (٠,٨١١)، و(٠,٨٤٤) لأبعاد المقياس، كما تراوحت قيم الثبات بطريقة مكدونالد أوميجا بين (٠,٨٢١)، و(٠,٨٥١).

٢- مقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد (Gupta & Geetika, 2020) تعريب الباحث:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٣) فقرة، وتتم الإجابة على المقياس من خلال تدريج ليكرت خماسي يمتد من (١) غير موافق بشدة، إلى (٥) موافق بشدة، وبعد عرض المقياس على خمسة من المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٧٥%) فأعلى بين المحكمين وعددها (٣٣) فقرة، قام الباحثان بإجراء تحليل

عاملي استكشافي لها أسفر عن وجود أربعة عوامل لقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وهي: العامل الأول (إعاقة الذات السلوكية): ويتكون من (١٧) فقرة، والعامل الثاني (إعاقة الذات الادعائية): ويتكون من (٧) فقرات، والعامل الثالث (مشكلات التجهيز للأنشطة): ويتكون من (٤) فقرات، والعامل الرابع (الفشل في التحكم في الانتباه): ويتكون من (٥) فقرات، ثم أجرى الباحثان تحليلا عامليا توكيديا أسفر عن حذف بعض الفقرات ذات التشبعات المنخفضة؛ حيث تم حذف فقرتين من العامل الأول، وفقرتين من العامل الثالث، وثلاث فقرات من العامل الرابع، وبذلك تكون كل من العاملان الثالث والرابع من فقرتين فقط فتم حذفهما والاحتفاظ بعاملين اثنين فقط.

وتحقق معدا المقياس من ثباته وتبين أن له درجة مقبولة من الثبات؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباك للاتساق الداخلي للبعد الأول (٠,٨٩٣) وللبعد الثاني (٠,٧٤٢)، وللمقياس ككل (٠,٩١٨).

وقد ترجم الباحث المقياس وتحقق من الخصائص السيكومترية له كما يلي:

أولا- إجراءات تعريب المقياس:

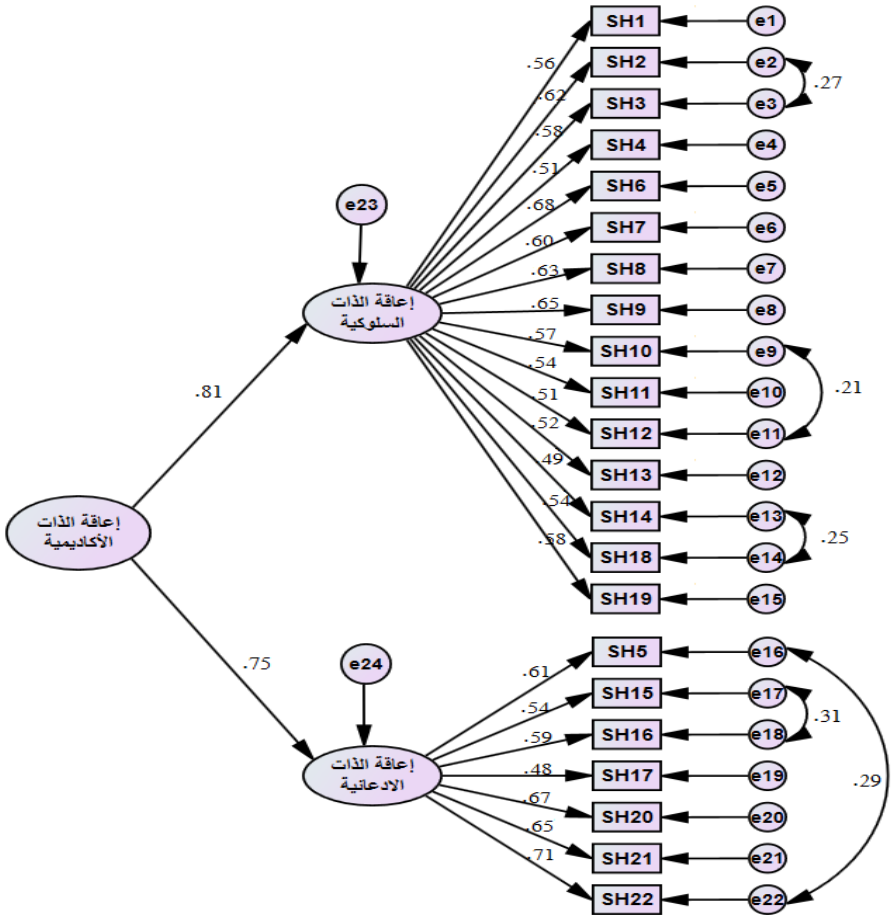
أ- العرض على المحكمين:

بعد ترجمة المقياس عرضه الباحث على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية (ملحق رقم١)، ثم تم عرض المقياس بعد ترجمته على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين على عبارات المقياس بين المحكمين (٨٠%) فأكثر (ملحق رقم٢).

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

أجرى الباحث تحليلاً عامليًا توكيديًا من الدرجة الثانية Second Order CFA باستخدام برنامج Amos 26 بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٠) للتحقق من صدق بنيته، وتم افتراض وجود عاملين يشكلان عاملا عاما من الدرجة

الثانية، وتتشبع على كل عامل مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، وأوضحت نتائج التحليل أن بنية مقياس إعاقة الذات الأكاديمية تتكون من عاملين فرعيين من الدرجة الأولى (إعاقة الذات السلوكية، وإعاقة الذات الادعائية)، يتشبعان على عامل عام من الدرجة الثانية (إعاقة الذات الأكاديمية) ويوضح الشكل (٢) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، كما يوضح جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية إعاقة الذات الأكاديمية:



الشكل (٢) البنية العاملية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية

جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية إعاقة الذات الأكاديمية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي لأفضل مطابقة
مربع كاي Chi-square (CMIN)	٣٢٢,١٢٤	أن تكون غير دالة إحصائيا
درجات الحرية df	٢٠٢	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة)	
CMIN/DF	١,٥٩٥	أن تكون < ٥، والأفضل < ٣
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٤٧	صفر مطابقة تامة، <٠,٠٥ أفضل مطابقة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٤٩	صفر مطابقة تامة، <٠,٠٥ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة GFI	٠,٩٠٩	١ مطابقة تامة، >٠,٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٠١	١ مطابقة تامة، >٠,٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١٥	١ مطابقة تامة، >٠,٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٥١	١ مطابقة تامة، >٠,٩٥ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٤٣	١ مطابقة تامة، >٠,٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩١٦	١ مطابقة تامة، >٠,٩٠ أفضل مطابقة

يتبين من الشكل (٢)، ونتائج الجدول (٥) وجود مطابقة جيدة لبنية مقياس إعاقة الذات الأكاديمية مع بيانات عينة الدراسة؛ وكانت جميع القيم في المدى المثالي فيما عدا قيمة مربع كاي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (٣٢٢,١٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجات حرية (٢٠٢)، ولكن يعوض ذلك أن النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF بلغت (١,٥٩٥) وهي أقل من ٣، بالإضافة إلى أن بقية مؤشرات جودة المطابقة جاءت في المدى المثالي حيث بلغت قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA (٠,٠٤٧)، وجذر متوسط مربعات البواقي RMR (٠,٠٤٩)، وكلتاهما < (٠,٠٥)، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI-

TLI) من (٠,٩٠١) إلى (٠,٩٥١)، وجميعها تدل على أفضل مطابقة للنموذج البنائي ويؤكد الصدق العاملي للمقياس.

ثانيا- الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث الحالي من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة، وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة

إعاقة الذات السلوكية				إعاقة الذات الادعائية	
رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح بدرجة البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح بدرجة البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح بدرجة البعد
١	٠,٥٢١	١٠	٠,٦٥٢	٥	٠,٥٩٤
٢	٠,٦٢٥	١١	٠,٤١٩	١٥	٠,٤٩٣
٣	٠,٥٤٧	١٢	٠,٤٨٦	١٦	٠,٤٧٩
٤	٠,٥٣١	١٣	٠,٤٤٨	١٧	٠,٤٨٧
٦	٠,٦٢٤	١٤	٠,٤٦٣	٢٠	٠,٦٥٢
٧	٠,٥٨٢	١٨	٠,٤٢٥	٢١	٠,٦١٨
٨	٠,٦٣٧	١٩	٠,٥١٩	٢٢	٠,٧٠١
٩	٠,٦٤٤				

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف درجة البعد، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية بعد حذف درجة البعد

البعد	معامل الارتباط المصحح بالدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية
إعاقة الذات السلوكية	٠,٧١٦
إعاقة الذات الادعائية	٠,٧١٦

ويتبين من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له مرتفعة (>٠,٣)، كما يتبين

أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له مرتفعة أيضا بما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثا- ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، كما تحقق من مصداقية النتائج باستخدام معامل ثبات مكدونالد أوميجا نظرا لأنه أكثر مناسبة للمقاييس متعددة الأبعاد، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٨):

جدول (٨) ثبات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية باستخدام ألفا كرونباك، ومكدونالد أوميجا

البعد	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباك	مكدونالد أوميجا
إعاقة الذات السلوكية	١٥	٠,٨٥٥	٠,٨٦١
إعاقة الذات الادعائية	٧	٠,٨٢٠	٠,٨٢٧
المقياس ككل	٢٢	٠,٨٩٧	٠,٩٠٥

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات المقياس حيث جاءت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠,٨٩٧) للمقياس ككل، و(٠,٨٥٥، ٠,٨٢٠) لبُعدي المقياس، كما أيدت قيم الثبات بطريقة مكدونالد أوميجا النتائج السابقة حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٠٥)، وللبُعدين (٠,٨٦١، ٠,٨٢٧).

وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته من (٢٢) فقرة، تقيس بعدين هما: إعاقة الذات السلوكية: ويتكون من (١٥) فقرة (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩)، وإعاقة الذات الادعائية: ويتكون من (٧) فقرات أرقام (٥، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "يختلف ترتيب حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى عينة الدراسة الذكور والإناث، ولدى طلاب السنة الأولى والسنة النهائية"، ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب متوسطات درجات حالات الهوية الأكاديمية، وانحرافاتها المعيارية لدى كل من الذكور والإناث، وطلبة السنة الأولى والسنة النهائية، وكذلك لدى العينة الكلية، وجاءت النتائج كما في الجدول (٩):

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مقياس حالات الهوية الأكاديمية وفقا للنوع والسنة الدراسية

حالات الهوية الأكاديمية	النوع				السنة الدراسية				العينة الكلية	
	ذكر		أنثى		السنة الأولى		السنة النهائية			
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
الهوية الأكاديمية المشتتة	٢١,١٤	٢,٣٤	٢٠,١٥	٣,٢٦	٢١,٤٥	٣,١٠	١٩,٩٣	٢,٥٦	٢٠,٦١	٢,٩١
الهوية الأكاديمية المعلقة	٢٨,٦٥	٣,٥٥	٢٧,٢٠	٤,٨١	٢٨,٨٨	٤,٥٥	٢٧,٠٦	٣,٩٨	٢٧,٨٧	٤,٣٣
الهوية الأكاديمية المغلقة	٢٦,٩٩	٦,٣٠	٢٨,٩١	٤,٤٤	٢٨,٨١	٥,٩٠	٢٧,٣٨	٥,٠١	٢٨,٠٢	٥,٤٦
الهوية الأكاديمية المنجزة	٣٦,٣١	٤,٧٩	٣٩,١١	٣,٨٣	٣٧,١٧	٤,٩٠	٣٨,٣٤	٤,١٢	٣٧,٨٢	٤,٥١

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

- أكثر حالات الهوية شيوعاً لدى الذكور وطلبة السنة الأولى هو حالة الهوية الأكاديمية المنجزة، يليه حالة الهوية الأكاديمية المعلقة، فحالة الهوية الأكاديمية المغلقة، وفي الترتيب الأخير جاء حالة الهوية الأكاديمية المشتتة.

- أكثر حالات الهوية شيوعاً لدى الإناث وطلبة السنة الرابعة هو حالة الهوية الأكاديمية المنجزة، يليه حالة الهوية الأكاديمية المغلقة، فحالة الهوية الأكاديمية المعلقة، وفي الترتيب الأخير جاء حالة الهوية الأكاديمية المشتتة.
- أكثر حالات الهوية شيوعاً لدى العينة الكلية هو حالة الهوية الأكاديمية المنجزة، يليها حالة الهوية الأكاديمية المغلقة، فحالة الهوية الأكاديمية المعلقة، وفي الترتيب الأخير جاء حالة الهوية الأكاديمية المشتتة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري من أن أزمة الهوية تجد حلا لها خلال سنوات الدراسة الجامعية، وأن نمط تتابع حالات الهوية عند الذكور يسير من: تشتت الهوية وصولا إلى تحقق الهوية في أعلى المستويات، حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقا للهوية من الطلاب المستجدين بالجامعة (عبد المعطي، ١٩٩٣)، وهذا ما يفسر كون أكثر حالات الهوية الأكاديمية شيوعا هو حالة الهوية الأكاديمية المحققة أو المنجزة، وأقلها شيوعا هو حالة الهوية الأكاديمية المشتتة أو المضطربة. أما ترتيب حالتي الهوية المغلقة والمعلقة فقد اختلف لدى الذكور والإناث؛ حيث إن الإناث بحسب طبيعة التربية المحافظة في المجتمع المصري أكثر ميلا إلى تبني أفكار ومعتقدات أسرهم لذلك جاءت حالة الهوية المغلقة أكثر شيوعا لديهن من الهوية المعلقة، وهو ما يتفق أيضا مع ما تم عرضه في إطار الدراسة النظري من وجود فروق بين الجنسين في نمط تتابع حالات الهوية، فعند الذكور يسير من: تشتت الهوية إلى الانغلاق إلى توقف الهوية (التعليق) إلى تحقق الهوية، في حين أن تتابع حالات الهوية لدى الإناث يسير من: تشتت الهوية إلى توقف الهوية، إلى إعاقة الهوية وصولا إلى تحقق الهوية في أعلى المستويات (عبد المعطي، ١٩٩٣).

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (Chorba et al., 2012)، ودراسة محاسنة والعظامات (٢٠١٨) من حيث إن أكثر حالات الهوية الأكاديمية شيوعا هو حالة الهوية الأكاديمية المحققة أو المنجزة، وأقلها شيوعا هو حالة الهوية الأكاديمية المشتتة أو

المضطربة، ولكن ترتيب حالتي الهوية الأكاديمية المغلقة والمعلقة هو الذي جاء فيه بعض الاختلاف، حيث اتفق ترتيب شيوعها لدى الذكور وطلبة السنة الأولى في الدراسة الحالية مع ترتيب دراسة (Chorba et al., 2012)، بينما اتفق ترتيب شيوعها لدى الإناث وطلبة السنة النهائية وكذلك لدى العينة الكلية للدراسة الحالية مع نتائج دراسة محاسنة والعظامات (٢٠١٨).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائيا بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة"، ولاختبار صحة الفرض قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient وجاءت النتائج كما في الجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين حالات الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة (ن=٢٩٦)

حالات الهوية الأكاديمية	إعاقة الذات الأكاديمية		
	إعاقة الذات السلوكية	إعاقة الذات الادعائية	الدرجة الكلية
الهوية الأكاديمية المشتتة	٠,٦٣٥**	٠,٥٥١**	٠,٦٤٤**
الهوية الأكاديمية المعلقة	٠,٦١٣**	٠,٥٤٥**	٠,٦٢٧**
الهوية الأكاديمية المغلقة	٠,٣٠٤**	٠,٢٤١**	٠,٣٠١**
الهوية الأكاديمية المنجزة	-٠,٦٠٥**	-٠,٦٣٧**	-٠,٦٥٤**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين حالات الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة والمغلقة وإعاقة الذات الأكاديمية (البعدين والدرجة الكلية).

- وجود علاقات سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين حالة الهوية الأكاديمية المنجزة وإعاقة الذات الأكاديمية (البعدين والدرجة الكلية).

وسوف يقوم الباحث بمناقشة وتفسير نتيجة هذا الفرض مع مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس، للارتباط بين العلاقة والانحدار.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في حالات الهوية الأكاديمية تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة"، ولاختبار صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-Way ANOVA، بعد التحقق من شروط استخدامه، حيث تبين من فحص اعتدالية البيانات باستخدام الالتواء والتفرطح واختباري كولمجروف-سميرنوف، وشابيرو ويلك أن متغير حالات الهوية الأكاديمية يتوزع توزيعا اعتداليا عبر مجموعات التفاعل بين النوع، والسنة الدراسية، كما أن نتائج فحص تجانس التباين بواسطة اختبار ليفين أشارت إلى تحقق الافتراض (مرفق- ملحق رقم٤- جدول اعتدالية البيانات، وتجانس التباين)، ويعرض الباحث أولا للإحصاءات الوصفية (الأعداد- المتوسطات- الانحرافات المعيارية) في الجدول (١١)، ثم نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول (١٢):

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لحالات الهوية الأكاديمية وفقا لكل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية)

النوع	السنة الدراسية	العدد	الهوية الأكاديمية المشتتة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المنجزة	
			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
ذكر	السنة الأولى	٦٢	٢٢,٣٠	٢,٤١	٣٠,٢٨	٣,٨٠	٢٨,٣٩	٦,٩٩	٣٤,٤٥	٤,٨٢
	السنة النهائية	٧٥	٢٠,١٨	١,٧٨	٢٧,٣٠	٢,٦٧	٢٥,٨٣	٥,٤٤	٣٧,٨٥	٤,٢٠
	إجمالي	١٣٧	٢١,١٤	٢,٣٤	٢٨,٦٥	٣,٥٥	٢٦,٩٩	٦,٣٠	٣٦,٣١	٤,٧٩

النوع	السنة الدراسية	العدد	الهوية الأكاديمية المشتتة		الهوية الأكاديمية المعلقة		الهوية الأكاديمية المغلقة		الهوية الأكاديمية المنجزة	
			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أنثى	السنة الأولي	٧٠	٢٠,٧٠	٣,٤٤	٢٧,٦٣	٤,٨١	٢٩,١٨	٤,٧٤	٣٩,٥٧	٣,٥٥
	السنة النهائية	٨٩	١٩,٧١	٣,٠٦	٢٦,٨٥	٤,٨١	٢٨,٦٩	٤,٢١	٣٨,٧٥	٤,٠٢
	إجمالي	١٥٩	٢٠,١٥	٣,٢٦	٢٧,٢٠	٤,٨١	٢٨,٩١	٤,٤٤	٣٩,١١	٣,٨٣
العينة الكلية	السنة الأولي	١٣٢	٢١,٤٥	٣,١٠	٢٨,٨٨	٤,٥٥	٢٨,٨١	٥,٩٠	٣٧,١٧	٤,٩٠
	السنة النهائية	١٦٤	١٩,٩٣	٢,٥٦	٢٧,٠٦	٣,٩٨	٢٧,٣٨	٥,٠١	٣٨,٣٤	٤,١٢
	إجمالي	٢٩٦	٢٠,٦١	٢,٩١	٢٧,٨٧	٤,٣٣	٢٨,٠٢	٥,٤٦	٣٧,٨٢	٤,٥١

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة في حالات الهوية الأكاديمية، في ضوء كل من النوع، والسنة الدراسية، والجدول (١٢) يبين دلالة تلك الفروق.

جدول (١٢) يبين نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) للفروق في حالات الهوية الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما

حالات الهوية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الهوية الأكاديمية المشتتة	النوع	٧٧,٨٣	١,٠٠	٧٧,٨٣	١٠,١٩٠	٠,٠٠٢	٠,٠٣٤
	السنة الدراسية	١٧٥,٨٤	١,٠٠	١٧٥,٨٤	٢٣,٠٢٣	٠,٠٠١>	٠,٠٧٣
	النوع× السنة الدراسية	٢٣,٦٣	١,٠٠	٢٣,٦٣	٣,٠٩٤	٠,٠٨٠	٠,٠١٠
	الخطأ	٢٢٣٠,١٤	٢٩٢,٠	٧,٦٤			
	الكلي المصحح	٢٤٩٣,٨٢	٢٩٥,٠				
الهوية الأكاديمية المعلقة	النوع	١٧٣,٩٩	١,٠٠	١٧٣,٩٩	١٠,٠٧٥	٠,٠٠٢	٠,٠٣٣
	السنة الدراسية	٢٥٧,٩٧	١,٠٠	٢٥٧,٩٧	١٤,٩٣٧	٠,٠٠١>	٠,٠٤٩
	النوع× السنة الدراسية	٨٨,٨١	١,٠٠	٨٨,٨١	٥,١٤٢	٠,٠٢٤	٠,٠١٧
	الخطأ	٥٠٤٢,٩٧	٢٩٢,٠	١٧,٢٧			
	الكلي المصحح	٥٥٢٤,٧٢	٢٩٥,٠				

حالات الهوية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الهوية الأكاديمية المغلقة	النوع	٢٤٣,٣٠	١,٠٠	٢٤٣,٣٠	٨,٥٧٦	٠,٠٠٤	٠,٠٢٩
	السنة الدراسية	١٦٩,٦٧	١,٠٠	١٦٩,٦٧	٥,٩٨١	٠,٠١٥	٠,٠٢٠
	النوع× السنة الدراسية	٧٧,٦٩	١,٠٠	٧٧,٦٩	٢,٧٣٩	٠,٠٩٩	٠,٠٠٩
	الخطأ	٨٢٨٣,٧٠	٢٩٢,٠	٢٨,٣٧			
	الكلي المصحح	٨٧٨٧,٣٠	٢٩٥,٠				
الهوية الأكاديمية المنجزة	النوع	٦٥٨,٥٨	١,٠٠	٦٥٨,٥٨	٣٨,٣٢٨	<٠,٠٠١	٠,١١٦
	السنة الدراسية	١٢٠,٧٠	١,٠٠	١٢٠,٧٠	٧,٠٢٥	٠,٠٠٨	٠,٠٢٣
	النوع× السنة الدراسية	٣٢٤,١٣	١,٠٠	٣٢٤,١٣	١٨,٨٦٤	<٠,٠٠١	٠,٠٦١
	الخطأ	٥٠١٧,٣٣	٢٩٢,٠	١٧,١٨			
	الكلي المصحح	٦٠١٢,٢٥	٢٩٥,٠				

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة على جميع حالات الهوية الأكاديمية (المشتتة- المعلقة- المغلقة- المنجزة) تعزى لاختلاف النوع، ويتبين من جدول الإحصاءات الوصفية أن تلك الفروق في اتجاه الإناث في حالتي الهوية الأكاديمية المغلقة والمنجزة، وفي اتجاه الذكور في حالتي الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة، ويتبين من قيم مربع إيتا أن حجم تأثير النوع صغير بالنسبة لجميع حالات الهوية الأكاديمية عدا حالة (الهوية الأكاديمية المنجزة) الذي جاء حجم التأثير فيها متوسطا.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد العينة على جميع حالات الهوية الأكاديمية (المشتتة- المعلقة- المغلقة- المنجزة) تعزى لاختلاف السنة الدراسية، ويتبين من جدول الإحصاءات الوصفية أن تلك الفروق في اتجاه السنة الأولى في حالات الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة والمغلقة، وفي اتجاه السنة النهائية في حالة الهوية الأكاديمية المنجزة، ويتبين من قيم مربع إيتا أن حجم تأثير السنة الدراسية صغير في حالات الهوية

الأكاديمية المعلقة والمغلقة والمنجزة، ومتوسط في حالة الهوية الأكاديمية المشتتة.

- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) على درجات أفراد العينة على حالتي الهوية الأكاديمية المعلقة والمنجزة، ويتبين من قيم مربع إيتا أن حجم تأثير التفاعل بين النوع والسنة الدراسية متوسط في حالة الهوية الأكاديمية المنجزة، وصغير في حالة الهوية الأكاديمية المعلقة، بينما لا يوجد أثر دال للتفاعل بينهما على درجات أفراد العينة على حالتي الهوية الأكاديمية المشتتة والمغلقة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة لكون نمو الهوية لدى الإناث أسرع من الذكور، بسبب طبيعة التربية المحافظة اللاتي يتلقينها من المجتمع، والتي تعدهن مبكرا للزواج وتحمل مسؤولية تكوين أسرة في وقت مبكر عن الذكور الذين يتأخرون في ذلك نسبيا، لذلك جاءت الإناث أعلى في حالة الهوية المنجزة، وكذلك التربية المغلقة للإناث جعلتهن أعلى عموما في حالة الهوية المغلقة، حيث إن لديهن التزامات مهنية، واختيارات فكرية، ولكن لم يخترن أيا منها بأنفسهن، ولكنهن تبنوا معتقدات جاهزة من خلال آبائهن أو من يحل محلهم، بينما جاء الذكور أعلى في بقية حالات الهوية الأقل نضجا. أما تفسير الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة النهائية، في اتجاه السنة الأولى في حالات الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة والمغلقة، وفي اتجاه السنة النهائية في حالة الهوية الأكاديمية المنجزة فيمكن تفسيره في ضوء الإطار النظري الذي أكد أن حالة الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة الجامعية حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقا للهوية من الطلاب المستجدين بالجامعة (عبد المعطي، ١٩٩٣).

بينما جاء التفاعل بين النوع والسنة الدراسية دالا إحصائيا في التأثير على حالتي الهوية الأكاديمية المعلقة والمنجزة، حيث جاءت المتوسطات في هاتين الحالتين أعلى لدى طالبات السنة الأولى من طالبات السنة النهائية، والعكس لدى الذكور حيث جاءت المتوسطات أعلى لدى طلاب السنة النهائية من طلاب السنة الأولى، ويمكن تفسير ذلك التفاعل بأن الإناث يكن أكثر انغلاقا في المراحل الأولى، لتبنيهن معايير وقيم أسرهن كما تم توضيحه في تفسير نتائج الفرض الأول، كما أنهن أسرع في تتابع حالات الهوية لذلك يكن أعلى في حالة إنجاز الهوية في المراحل الأولى من الدراسة الجامعية، والعكس لدى الذكور الذين يتأخرون في إنجاز هوياتهم إلى المراحل الأخيرة من الدراسة الجامعية، وهذه النتيجة تدل على أن هناك تفاعلا بين النوع والمرحلة الدراسية التي يمر بها الفرد بما يشير إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية أكثر عمقا عن ترتيب وسرعة إنجاز الهوية خلال المراحل المتتابعة من الدراسة الجامعية.

وتتفق النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث مع نتائج دراسة محاسنة والعظامات (٢٠١٨) التي كشفت عن أن مستوى الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كانت الفروق في نمط الهوية الأكاديمية المحققة لصالح الإناث، كذلك تتفق مع نتائج دراسة أسماء لطفي (٢٠٢١) التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها في اتجاه الذكور في المعلقة، والمضطربة، وفي اتجاه الإناث في المحققة والمغلقة.

كما تتفق النتائج المتعلقة بالفروق التي تعزى إلى السنة الدراسية مع نتائج دراسة عبد المعطي (١٩٩٣) التي أظهرت أن طلاب السنوات النهائية أعلى في مستويات الهوية من طلاب السنة الأولى، ودراسة محاسنة والعظامات (٢٠١٨) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط الهوية الأكاديمية المضطربة، والمعلقة، والمغلقة، والمحققة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ودراسة أسماء لطفي (٢٠٢١) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الأكاديمية وأبعادها وفقا للمستوى

الدراسي (الفرقة الأولى - الفرقة النهائية) في اتجاه الفرقة الأولى في المعلقة، والمضطربة، وفي اتجاه الفرقة النهائية في المحققة والمغلقة.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في إعاقة الذات الأكاديمية تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما لدى طلبة الجامعة"، ولاختبار صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-Way ANOVA، بعد التحقق من شروط استخدامه، حيث تبين من فحص اعتدالية البيانات باستخدام الالتواء والتفرطح واختباري كولمجروف- سميرنوف، وشابيرو ويلك أن متغير إعاقة الذات الأكاديمية يتوزع توزيعا اعتداليا عبر مجموعات التفاعل بين النوع، والسنة الدراسية، كما أن نتائج فحص تجانس التباين بواسطة اختبار ليفين أشارت إلى تحقق الافتراض (مرفق- ملحق رقم٤- جدول اعتدالية البيانات، وتجانس التباين)، ويعرض الباحث أولا للإحصاءات الوصفية (الأعداد- المتوسطات- الانحرافات المعيارية) في الجدول (١٣)، ثم نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول (١٤):

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإعاقة الذات الأكاديمية وفقا لكل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية)

النوع	السنة الدراسية	العدد	إعاقة الذات السلوكية		إعاقة الذات الادعائية		الدرجة الكلية	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكر	السنة الأولى	٦٢	٥٥,٢٠	٥,٠٩	٢٧,٠١	٣,٨١	٨٢,٢٠	٨,١٢
	السنة النهائية	٧٥	٥٢,٠٢	٧,٠٠	٢٤,٧٨	٤,٢٠	٧٦,٧٩	١٠,٨٨
	إجمالي	١٣٧	٥٣,٤٦	٦,٣٩	٢٥,٧٩	٤,١٦	٧٩,٢٤	١٠,٠٦

النوع	السنة الدراسية	العدد	إعاقة الذات السلوكية		إعاقة الذات الادعائية		الدرجة الكلية	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أنثى	السنة الأولى	٧٠	٤٩,١٢	٨,٧٠	٢٢,٥٣	٤,٨٠	٧١,٦٥	١٣,٠٦
	السنة النهائية	٨٩	٤٦,٤٠	١١,٠٠	٢٣,٣٤	٤,٤٧	٦٩,٧٥	١٤,٢٢
	إجمالي	١٥٩	٤٧,٦٠	١٠,١١	٢٢,٩٩	٤,٦٢	٧٠,٥٩	١٣,٧١
العينة الكلية	السنة الأولى	١٣٢	٥١,٩٨	٧,٨٢	٢٤,٦٣	٤,٨٩	٧٦,٦١	١٢,١٩
	السنة النهائية	١٦٤	٤٨,٩٧	٩,٧٧	٢٤,٠٠	٤,٤٠	٧٢,٩٧	١٣,٢٤
	إجمالي	٢٩٦	٥٠,٣١	٩,٠٦	٢٤,٢٨	٤,٦٣	٧٤,٥٩	١٢,٨٩

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعدي إعاقة الذات الأكاديمية، والدرجة الكلية له، حيث إن متوسطات طلبة السنة الدراسية الأولى أعلى بصورة عامة من متوسطات طلبة السنة النهائية، كما أن متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث، والجدول (١٤) يبين دلالة تلك الفروق.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) للفروق في إعاقة الذات الأكاديمية التي تعزى لاختلاف كل من النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) والتفاعل بينهما

إعاقة الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
إعاقة الذات السلوكية	النوع	٢٤٨٣,٧٣	١,٠٠	٢٤٨٣,٧٣	٣٤,٤١	<٠,٠٠١	٠,١٠٥
	السنة الدراسية	٦٣٣,٠٩	١,٠٠	٦٣٣,٠٩	٨,٧٧	٠,٠٠٣	٠,٠٢٩
	النوع×السنة الدراسية	٣,٨٤	١,٠٠	٣,٨٤	٠,٠٥	٠,٨١٨	٠,٠٠٠
	الخطأ	٢١٠٧٨,٥٤	٢٩٢,٠٠	٧٢,١٩			
	الكلي المصحح	٢٤٢٣٤,٢٢	٢٩٥,٠٠				

إعاقة الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
إعاقة الذات الادعائية	النوع	٦٣٥,١٢	١,٠٠	٦٣٥,١٢	٣٣,٤٦٩	٠,٠٠١>	٠,١٠٣
	السنة الدراسية	٣٦,٥٩	١,٠٠	٣٦,٥٩	١,٩٢٨	٠,١٦٦	٠,٠٠٧
	النوع×السنة الدراسية	١٦٨,٥٥	١,٠٠	١٦٨,٥٥	٨,٨٨٢	٠,٠٠٣	٠,٠٣٠
	الخطأ	٥٥٤١,٠٤	٢٩٢,٠٠	١٨,٩٨			
	الكلي المصحح	٦٣١٢,٩٨	٢٩٥,٠٠				
الدرجة الكلية	النوع	٥٦٣٠,٧٩	١,٠٠	٥٦٣٠,٧٩	٣٨,٨٢٩	٠,٠٠١>	٠,١١٧
	السنة الدراسية	٩٧٤,٠٦	١,٠٠	٩٧٤,٠٦	٦,٧١٧	٠,٠١٠	٠,٠٢٢
	النوع×السنة الدراسية	٢٢٣,٢٤	١,٠٠	٢٢٣,٢٤	١,٥٣٩	٠,٢١٦	٠,٠٠٥
	الخطأ	٤٢٣٤٤,٠	٢٩٢,٠٠	١٤٥,٠١			
	الكلي المصحح	٤٨٩٩٣,٠	٢٩٥,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية (البعدين والدرجة الكلية) تعزى لاختلاف النوع، ويتبين من جدول الإحصاءات الوصفية أن تلك الفروق في اتجاه الذكور، بمعنى أن الذكور أعلى في استخدام إعاقة الذات الأكاديمية، ويتبين من قيم مربع إيتا أن حجم تأثير النوع متوسط في بعدي إعاقة الذات والدرجة الكلية لها.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل بين متوسطات أفراد العينة على بُعد (إعاقة الذات السلوكية)، والدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية تعزى لاختلاف السنة الدراسية، ويتبين من جدول الإحصاءات الوصفية أن تلك الفروق في اتجاه السنة الأولى، بمعنى أن طلبة السنة الدراسية الأولى أعلى في استخدام إعاقة الذات الأكاديمية، بينما لا توجد فروق دالة

إحصائيا على بُعد (إعاقة الذات الادعائية) تعزى لاختلاف السنة الدراسية، ويتبين من قيم مربع إيتا أن حجم تأثير السنة الدراسية صغير في بُعد (إعاقة الذات السلوكية)، وفي الدرجة الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية، وضئيل في بُعد (إعاقة الذات الادعائية).

- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (الأولى- النهائية) على درجات أفراد العينة على بُعد (إعاقة الذات الادعائية) ويتبين من قيمة إيتا أن حجم هذا التأثير صغير، بينما لا يوجد أثر دال للتفاعل بينهما على بُعد (إعاقة الذات السلوكية)، والدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الإناث بصفة عامة لديهن دافع أقوى لإثبات ذواتهن، وجدارتهن بالنجاح، والمساواة بالذكور لذا فإنهن أكثر دافعية للتعلم الأكاديمي، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة السنة النهائية مقارنة بالطلبة المستجدين؛ ومن ثم فقد جاءت الإناث وطلبة السنة النهائية أقل استخداما لإعاقة الذات من الذكور وطلبة السنة الأولى، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء نتائج الفرض الثالث التي أظهرت أن هناك فروقا لصالح الإناث وطلبة السنة النهائية في حالة إنجاز أو تحقيق الهوية، ولذلك فمن الطبيعي أن يكونوا أقل استخداما لسلوك إعاقة الذات من الطلبة الذكور، وطلبة السنة الأولى.

بينما جاء التفاعل بين النوع والسنة الدراسية دالا إحصائيا في التأثير على إعاقة الذات الادعائية، حيث جاءت إعاقة الذات الادعائية أعلى لدى طالبات السنة النهائية من طالبات السنة الأولى، والعكس لدى الذكور حيث جاءت إعاقة الذات الادعائية أعلى لدى طلاب السنة الأولى من طلاب السنة النهائية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج الفرض الثالث التي أشارت إلى أن متوسطات حالة الهوية الأكاديمية المنجزة أعلى لدى طالبات السنة الأولى من طالبات السنة النهائية، والعكس لدى الذكور حيث جاءت المتوسطات

أعلى لدى طلاب السنة النهائية من طلاب السنة الأولى، بما يؤثر على إعاقة الذات الأكاديمية بشكل عكسي.

وتتفق النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث مع نتائج دراسات الحارثي (٢٠٢٠)، والربيع وغانم (٢٠٢٠) حيث أظهرتا وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في إعاقة الذات الأكاديمية في اتجاه الذكور، بينما تختلف مع نتائج دراسات حميدة (٢٠١١)، و(Momeni & Radmehr, 2018)، حيث كشفتا عن عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في إعاقة الذات الأكاديمية.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "تسهم حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة"، ولاختبار صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، بطريقة الانحدار التدريجي (Stepwise)، وذلك للوقوف على مدى إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن هناك عدة نماذج دالة إحصائيا، وقد اختار الباحث النموذج الذي سيتم عرضه؛ حيث إنه يشتمل على جميع حالات الهوية الأكاديمية من جهة؛ كما أنه يفسر نسبة أكبر من التباين الحادث في إعاقة الذات الأكاديمية مقارنة ببقية النماذج من جهة أخرى، والجدولان التاليان يظهران النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للانحدار:

جدول (١٥) قيم معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد وقيمة التباين ودلالته للتحقق من إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية من خلال حالات الهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

المتغيرات المستقلة (المنبئة)	المتغير التابع	العدد	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	F	مستوى دلالة F
الهوية المشتتة الهوية المعلقة الهوية المغلقة الهوية المنجزة	إعاقة الذات الأكاديمية	٢٩٦	٠,٧٨٥	٠,٦١٧	١١٧,١٥١	٠,٠٠١>

ويظهر من الجدول السابق ما يلي:

- يظهر من تحليل تباين الانحدار (قيمة F) أن نموذج التنبؤ المُختار دال إحصائيا، بمعنى إسهام حالات الهوية الأكاديمية مجتمعة إسهاما دالا إحصائيا في التنبؤ بالمتغير التابع (إعاقة الذات الأكاديمية) لدى عينة الدراسة، حيث جاءت قيم F دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على معنوية نموذج التنبؤ.
- من خلال قيمة معامل التحديد (R^2) يتبين أن نسبة إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالمتغير التابع (حالات الهوية الأكاديمية) = (٦١,٧%).
- وفيما يلي جدول يوضح مدى قدرة كل متغير من المتغيرات المستقلة على التنبؤ (كلٌّ على حدة) بالدرجة الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة من خلال استعراض قيم معامل الانحدار، وبيتا، وقيم (ت) ومستوى دلالتها.

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار (معامل الانحدار- بيتا- ت) لاختبار مدى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية لإعاقة الذات الأكاديمية من خلال حالات الهوية الأكاديمية

المتغير التابع	المتغير المنبئ	معامل الانحدار	بيتا	T	مستوى دلالة T
إعاقة الذات الأكاديمية	ثابت الانحدار	٨٢,٦٣٣	-	١٢,١٦٥	<٠,٠٠١
	الهوية المشتتة	٠,٨٩٢	٠,٢٠١	٢,٤٢٤	٠,٠١٦
	الهوية المعلقة	١,١٧٨	٠,٣٩٦	٤,٢٥٦	<٠,٠٠١
	الهوية المغلقة	٠,٤٠٣	٠,١٧١	٣,٢٩٢	٠,٠٠١
	الهوية المنجزة	١,٢٦٨-	٠,٤٤٤-	١٠,٩٥٩-	<٠,٠٠١

ويظهر من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت جميع قيم (T) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل لجميع حالات الهوية الأكاديمية؛ وهذا يدل على أن كل حالة منها تسهم على حدة بشكل دال إحصائيا في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع (إعاقة الذات الأكاديمية).

- من خلال قيم بيتا يتبين أن ترتيب إسهام حالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية كما يلي: الهوية الأكاديمية المنجزة (إسهام سلبي)، تليها الهوية الأكاديمية المعلقة، ثم الهوية الأكاديمية المشتتة، ثم في الأخير تأتي الهوية الأكاديمية المغلقة.
- يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:
- درجة إعاقة الذات الأكاديمية = ٨٢,٦٣٣ + (٠,٨٩٢ × درجة الهوية الأكاديمية المشتتة) + (١,١٧٨ × درجة الهوية الأكاديمية المعلقة) + (٠,٤٠٣ × درجة الهوية الأكاديمية المغلقة) - (١,٢٦٨× درجة الهوية الأكاديمية المنجزة)

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض مع نتائج الفرض الأول بأن حالات الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة والمغلقة تعبر إما عن عدم تكوين هوية أكاديمية (المشتتة)، أو مرور الفرد بأزمة هوية (المعلقة)، أو تكوين هوية غير معبرة عن الفرد من خلال تبنيه لقيم ومعتقدات أشخاص آخرين (المغلقة)، وكل حالات الهوية السابقة تعبر عن جوانب سلبية في تطور ونمو الهوية الأكاديمية، ويظهر أصحابها قدرا كبيرا من عدم المرونة، ويواجهون صعوبات في العمل تحت ضغط (المغلقة)، أو ضعفا في الاندماج والإنجاز الأكاديميين، وعدم التزام بالمهام الأكاديمية، وضعف الاستقلالية، وتدني تقدير الذات (المشتتة)، أو ضعفا في الالتزام بأداء المهام الأكاديمية، وشعورا بالقلق وعدم الرضا (المعلقة)؛ ولذلك جاء ارتباطها موجبا بإعاقة الذات الأكاديمية، وكذلك إسهامها موجبا في التنبؤ بها، أما حالة الهوية الأكاديمية المنجزة أو المحققة فتشير إلى التزام الطالب بمجموعة من الأهداف والقيم الأكاديمية التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار، ويظهر أصحابها قدرة كبيرة على التخطيط وحل المشكلات، وتقديرا مرتفعا للذات، ومرونة في أداء المهام، وقدرة عالية على العمل تحت ضغط، لذلك جاء ارتباطها سالبا بإعاقة الذات الأكاديمية وكذلك إسهامها سالبا في التنبؤ بها، كما أن الطلبة الذين

لديهم هوية أكاديمية محققة، أي أنهم مروا بوقت من الاستكشاف سعوا فيه إلى تحديد أهدافهم الأكاديمية وقيمهم ومعتقداتهم والتزموا بها، لا يحتاجون إلى حماية تقديرهم لذواتهم من خلال السلوكيات غير التكيفية المتمثلة في إعاقة الذات؛ فهؤلاء الطلاب يسعون لتحقيق لأهدافهم الأكاديمية، ويختارون الاستراتيجيات التي تستهدف تحقيق النجاح، وليس استراتيجيات تجنب الفشل.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Chorba et al., 2012) التي أظهرت أن حالات الهوية المغلقة والمشتتة والمعلقة ترتبط ارتباطا موجبا مع إعاقة الذات الأكاديمية، بينما ترتبط حالة الهوية المنجزة (المتحققة) بها ارتباطا سالبا، وأظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من ذوي حالات الهوية الأربعة (المنجزة، المغلقة، المشتتة، المعلقة) في إعاقة الذات الأكاديمية، حيث كانت مجموعة الهوية المنجزة أقلهم في متوسط استخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية. كما تتفق مع نتائج دراسة (Carlisle, 2015) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية الأكاديمية المتحققة والإعاقة الذاتية الأكاديمية بكلتا نوعيها، بينما ارتبطت الهوية الأكاديمية المشتتة والمعلقة ارتباطا موجبا بالإعاقة الذاتية الأكاديمية بكلتا نوعيها، والهوية الأكاديمية المغلقة ارتباطا موجبا بالإعاقة الذاتية الأكاديمية الادعائية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. توفير بيئات تعليمية وأكاديمية جاذبة ومتوافقة مع ميول واستعدادات وقدرات المتعلمين، بما يسهم في تطوير هوياتهم الأكاديمية، ويزيد من دافعية الطلبة تجاه الدراسة، ومن ثم يقلل من استخدامهم لسلوك إعاقة الذات.

٢. الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي والطلابي لطلبة الجامعة، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة للحد من استخدامهم لسلوك إعاقة الذات.

٣. تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الطلابية، ومساعدتهم في اختيار التخصصات المناسبة لهم بما يساعدهم على سرعة تطوير هوياتهم الأكاديمية.
٤. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في المواقف التعليمية، والتنويع في المهام الأكاديمية المقدمة لهم، بما يقلل من إدراكهم لصعوبة المهام، ويزيد من قدرتهم على استكشاف ما لديهم من نقاط قوة، بما يساعدهم على تطويرهم هوياتهم الأكاديمية، ومن ثم يقلل من سلوك إعاقة الذات.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

١. فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي مقترح لتطوير الهوية الأكاديمية لطبة الجامعة، وأثره في خفض سلوك إعاقة الذات.
٢. نمذجة العلاقات السببية بين حالات الهوية والتوافق الأكاديمي وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة.
٣. حالات الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص العلمي، والاندماج في الأنشطة الطلابية.
٤. الإسهام النسبي لعوامل الشخصية الخمس الكبرى في التنبؤ بإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
٥. مفهوم الذات وعلاقته بالإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
٦. دراسة مقارنة لإعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
٧. تتابع حالات الهوية لدى طلبة الجامعة في ضوء النوع والتخصص.

مراجع الدراسة

باظة، آمال؛ المساحي، فريدة؛ الشامي، نادية (٢٠٢١). فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض اعاقة الذات لدي طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ***، ١٠١، ٣٥٩- ٣٧٦.

جعيص، عفاف؛ الحديبي، مصطفى (٢٠١٥). إعاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الاستراتيجي– التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط***، ٣١(٥)، ٤٤٨- ٥٤٦.

الحارثي، صبحي (٢٠٢٠). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. ***مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية***، (٢٤)، ٤٧٤- ٥٣٢.

حميدة، محمد (٢٠١١). دور الفاعلية الذاتية المدركة والفروق بين الجنسين في الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١٢(٧١)، ٣٧٩- ٤٢٦.

الربيع، فيصل؛ غانم، صالح (٢٠٢٠). التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين. ***مؤتة للبحوث والدراسات***، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٥(٥)، ٤٧- ٨٦.

سليمان، شيماء (٢٠١٩). حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٤١)، ٧٤- ١٨٣.

الصرايرة، أسماء؛ سمارة، نواف (٢٠٠٩). حالات الهوية النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، (٥٣)، ٢٠٩- ٢٤١.

عبد الرحمن، محمد السيد. (٢٠٠٦م). **نظريات الشخصية**. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

عبد المعطي، حسن (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. ***مجلة علم النفس***، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٧(٢٥)، ٦-٣٧.

علاونة، ربيعة (٢٠١١). رتب الهوية لدى الشباب الجزائري. ***دراسات نفسية وتربوية***، (٦)، ٦٢-١٠٢.

علي، عماد؛ محمد، نور الهدى؛ الجنادي، مديحة؛ سلام، أحمد (٢٠١٨). التوافق الاجتماعي وعلاقته بإعاقة الذات وشدة الإعاقة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ***دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط***، ٢، ٣١- ٥٥.

عليوة، سهام؛ محمد، فاطمة؛ صقر، أمنية (٢٠٢١). القلق والكمالية العصابية كمُنبئات بإعاقة الذات لدى طُلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ***، ٤(١٠٠)، ٥١٧- ٥٤٢.

الغامدي، حسين (٢٠٠٧). ***المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا: نسخة مقننة على الذكور في سن المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية***. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

لطفي، أسماء (٢٠٢١). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر***. ٢(١٨٩)، ٢٦٧- ٣٣٩.

محاسنة، أحمد؛ العظامات، عمر (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٤(٢)، ١٩١- ٢٠٧.

المفدى، عمر (١٩٩٢). أزمة الهوية في المراهقة: حقيقة نمائية أم ظاهرة ثقافية: دراسة مقارنة للطفولة، المراهقة، الشباب. ***مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية***، ٤(١)، ٣١٩- ٣٣٤.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological reports*, *111*(3), 952-962.

Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (169–202). New York: Academic Press.

Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 405-417.

Berzonsky, M. D. (1989). The self as a theorist: Individual differences in identity formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, *2*(4), 363-376.

Carlisle, B. L. (2015). *The relationship between academic identity and self-handicapping* (Doctoral dissertation, UC Riverside).

Chakouch, K. L. (2015). *Academic self-handicapping: prevalence and its impact on engagement with academic supports in a tertiary environment* (Doctoral dissertation, University of Tasmania).

Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual Differences in Academic Identity and Self-Handicapping in Undergraduate College Students. *Individual Differences Research*, *10*(2), 60-68.

Clarke, I. (2018). *Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct* (Doctoral dissertation).

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.

Ferradás, M. D. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(e24), 1-9.

Flowers, M. C. (2016). *Confronting the Enemy Within: An In-Depth Study on Psychological Self-Handicapping Among Collegiate Musicians* (Doctoral dissertation, University of North Texas).

Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 87-102.

Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H., & Was, C. A. (2012). Academic Identity Status, Goal Orientation, and Academic Achievement among High School Students. *Journal of Research in Education*, *22*(1), 291-320.

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "just a man's game?". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1131-1141.

Howard, T. C. (2003). " A tug of war for our minds:" African American high school students' perceptions of their academic identities and college aspirations. *The High School Journal*, *87*(1), 4-17.

Lange, C., & Byrd, M. (2002). Differences between students' estimated and attained grades in a first-year introductory psychology course as a function of identity development. *Adolescence*, *37*(145), 93-108.

Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1265- 1268.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, *9*(11), 159-187.

Marcia, J. E., & Archer, S. L. (1993). Identity status in late adolescents: Scoring criteria. In *Ego identity* (pp. 205-240). Springer, New York, NY.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, *26*(1), 61-75.

Momeni, K., & Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement based on self-efficacy and academic self-handicapping in medical students. *Research in Medical Education*, 10(4), 41-50.

Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives*, 121-143.

Snyder, C. R. (1990). Self-handicapping processes and sequelae. In *Self-handicapping* (pp. 107-150). Springer, Boston, MA.

Tadik, H., Engin, A. K. C. A., & Azboy, Z. U. (2017). Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: A review of the literature. *Journal for the education of gifted young scientists*, *5*(2), 83-91.

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

Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, *18*(3), 94-105.

Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M.S., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal

orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 627-652.

Welch, O. M., & Hodges, C. R. (1997). *Standing outside on the inside: Black adolescents and the construction of academic identity*. SUNY Press.