جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

الاسهام النسبي لأبعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في التنبؤ بإعاقة الذات والنجاح الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية

إعداد

د. إيمان خالد محمد عيسى

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة دمنهور

تاريخ استلام البحث : ٢٧ مارس ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢٣ أبريل ٢٠٢٤م

DOI:

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة الارتباطية بين ابعاد انفعالات الإنجاز والاخفاق المعرفي وكل من إعاقة الذات الاكاديمية والنجاح الاكاديمي وكذا الكشف عن الاسهام النسبي لكل من ابعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في التنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية والنجاح الاكاديمي لدي طلبة المستوى الجامعي حيث تكونت عينة الدراسة الكلية من (٢٠٥) طالباً وطالبة من الملتحقين بكلية التربية للعام الاكاديمي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م) حيث تم توظيف مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي ومقياس إعاقة الذات الاكاديمية وكذلك مقياس النجاح الاكاديمي.واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متغيرات الدراسة كما اشارت إلى امكانية التنبؤ بإعاقة الذات والنجاح الاكاديمي من خلال ابعاد إنفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي كما اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متغيرات الدراسة ترجع إلى النوع بينما وجدت فروق ذات دلالة ترجع للمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: إنفعالات الانجاز – الإخفاق المعرفي –إعاقة الذات الاكاديمية – النجاح الاكاديمي

Abstract:

This study aimed to examine the correlation between the dimensions of achievement emotions and cognitive failure with both academic self-handicapping and academic success, as well as to reveal the relative contribution of each of the dimensions of achievement emotions and cognitive failure in predicting academic self-handicapping and academic success among university students, where the study total sample consisted of (205) male and female students enrolled in the College of Education for the academic year 2023/2024, The achievement emotions scale, the cognitive failure scale, the academic self-handicap scale, and the academic success scale were used. The results showed the existence of a statistically significant correlation between the variables of the study. They also indicated the possibility of predicting self-handicapping and academic success through the dimensions of achievement emotions and cognitive failure. They also indicated the absence of statistical significance between the study variables due to gender, while significant differences were found due to academic level.

Keywords: achievement emotions - cognitive failure - academic self-handicapping - academic success

مقدمة

يعد تحقيق النجاح الأكاديمي الغاية الاولى من العملية التعليمية على اختلاف المستويات فمنذ الخطوات الأولى للمتعلمين في مسيرة التعلم يصبح احراز النجاح هو الهدف الأوحد الماثل نصب اعين الجميع من متعلمين وعائلاتهم وقائمين على العملية التعليمية والمجتمع اجمع. حيث يحتل التعليم مكانة خاصة في المجتمع تجعل الجميع حريص على استمرار ابناءه وتحقيقهم مستويات مرضية ،الامر الذي جعل من مفهوم النجاح الاكاديمي وثيق الصلة بمجال البحوث التربوية والنفسية حيث يشير(Pritchard &Wilson, 2003) إلى ان النجاح الاكاديمي يمثل نقطة الانطلاق القصوى لانجاز المتعلمين وبداية النجاح المستقبلي والمهني لهم.وتشير العديد من الدراسات إلى ان أهمية النجاح الاكاديمي تكمن في ارتباطه بالعديد من مجالات حياة المتعلم فالنجاح الاكاديمي يؤثر على الدخل المستقبلي والمكانة الاجتماعية كما يشير(Pascarella & Terenzini ,2005)، ويرتبط بالصحة الجسدية للمتعلمين حيث يشير (Ross & Mirowsky, 2010) إلى ان ارتفاع مستويات النجاح الاكاديمي يحسن اتجاه الافراد نحو الاختيارات الصحية في الحياة ومن ثم يحسن من الصحة العامة للإفراد ولاسرهم وللاجيال المستقبلية المرتبطة بهم.حيث يؤكد (Egerter et al., 2009) على ان ارتفاع مستويات النجاح الاكاديمي يرتبط بجودة الحياة العامة للمتعلمين حيث يتمتعون بالقدرة على ادراة حياتهم المهنية والاجتماعية على نحو افضل والتعامل مع المواقف الضاغطة في الحياة ، كما يعد الاهتمام بإرتفاع نسب النجاح الاكاديمي في مرحلة التعليم الجامعي الهدف الاول والرئيس الموضوع نصب اعين مؤسسات التعليم العالي وهو ما يتطلب بذل المزيد من الجهد لإدراك ماهية المفهوم وما يؤثر عليه من عوامل وخاصة مع التغيرات المتلاحقة التي تواجهها الاجيال الحالية من المتعلمين والتي تؤثرعلى سماتهم الشخصية وافكارهم وقدراتهم المختلفة (Diaz Lema et al. 2023).

وتشير (Zhang, 2009) على ان معدلات النجاح الاكاديمي للمؤسسات التعليمية على اختلافها تتأثر بنسبة اكبر بالفروق الفردية لدي المتعلمين وسماتهم الشخصية اكثر بكثير من تأثير بيئة التعلم في تلك المؤسسات حيث تمثل شخصية المتعلم العامل الاكثر تأثيراً على مستويات النجاح الاكاديمي مما يجعل دراسة تلك العوامل المؤثرة على النجاح الاكاديمي للمتعلمين من الاهمية بمكان.

بينما تعد إعاقة الذات كما يشير (Vargas, 2018) احد الاستراتيجيات التي يقوم المتعلمون بتوظيفها لتنظيم ما يعتقدون انه يمثل تهديداً لمستويات تقدير الذات لديهم والتي يسببها الخوف من الفشل في الحياة الاكاديمية.وقد اشار (Jones & Berglas, 1978) واللذان يعدان رائدا مجال إعاقة الذات إلى ان مفهوم إعاقة الذات من شأنه التأثير بالسلب على اي نظام تعليمي في اي من بلدان العالم مع اختلاف الثقافات ،حيث يوضح (Torok et al., 2018) ان مفهوم اعاقة الذات والذي اصبح من المفاهيم التي تحظى بالإهتمام المتزايد في الآونة الاخيرة كأحد آليات التكيف أو كأحد الاختيارات التي تحيل اسباب الفشل الاكاديمي لعوامل واعذار خارجية بعيدة عن ذات المتعلم وتحيل النجاح وحدة لعوامل ذاتية مرتبطة بالمتعلم بصورة تبرر الفشل دون المساس بتقدير الذات لدي المتعلم. الامر الذي يؤثر بلا شك على مستويات النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين حيث تشير الدراسات التي تمت بهدف الكشف عن العلاقة بين النجاح الاكاديمي ومستويات اعاقة الذات لدي المتعلمين إلى تأثر مستويات النجاح بصورة سلبية لدي المتعلمين الذين اظهروا ميلاً لسلوك إعاقة الذات فعلى سبيل المثال دراسة (Martin et al., 2001) حيث اوضحت النتائج الارتباط الموجب الدال بين إعاقة الذات وبين مجموعة من العوامل المؤثرة على النجاح الاكاديمي للمتعلمين مثل انخفاض القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم وكذلك انخفاض مستويات المثابرة والتخطيط المستقبلي وكذلك تدني مستويات الانجاز الاكاديمي. كما اشارت نتائج دراسة (Cano et al., 2018) إلى الارتباط الدال الموجب بين إعاقة الذات وبين عدم القدرة على مواصلة التعلم واداء المهام التعليمية ومعدلات التسرب الدراسي المرتفعة ،مما يشير لخطورة مفهوم إعاقة الذات الاكاديمية لما له من اثر سلبي على مخرجات التعلم المستهدفة.

في حين تعد معالجة المعلومات من اكثر ما يميز بين المتعلمين في موقف التعلم حيث يتمايز المتعلمون فيما بينهم في قدراتهم واساليب معالجتهم للمدخلات المعرفية التي يتعرضون لها اثناء عملية التعلم ،فقدرة المتعلم على معالجة واسترجاع وتوظيف المعلومات قد تمثل الفرق بين المتعلم الناجح وذلك الذي يواجه صعوبة في مواصلة اداء مهام التعلم ،حيث يشير (Paynt & Schnapp,2014) إلى الاخفاق المعرفي على انه عدم تمكن المتعلم بالقيام بتلك العمليات بصورة سلسة وهو ما قد يؤثر على المتعلم اكاديمياً وشخصياً، كما ان الاخفاق المعرفي يحدث عندما يجد المتعلم نفسه في خبرة تعلم تعج بالمثيرات التي قد لا يتمكن من

التعامل معها بصورة آنية ومن ثم يقوم بمعالجتها بصورة انتقائية الامر الذي قد يؤدي إلى إخفاق في المنتج السلوكي والاداء ومن ثم يؤثر على اداء المتعلم الاكاديمي ومخرجات التعلم، وهو ما يرتبط كما يشير (Wallace ,2004) بالانفعالات والمشاعر التي يختبرها المتعلم ويمر بها اثناء عملية التعلم حيث تتأثر العمليات المعرفية بالانفعالات المرتبطة بعملية التعلم ومخرجاتها. حيث تتأثر عملية التعلم في جميع مراحله بمشاعر المتعلمين فيوضح (Pekrun et al.,2017) ان المتعلمين يمرون بالعديد من الانفعالات قبل واثناء وعقب عملية التعلم على اختلاف المواقف وبيئات التعلم وان تلك المشاعر من شأنها التأثير على عملية تعلمهم وهو ما يتمثل في انفعالات الإنجاز والتي تعد من ركائز عملية التعلم حيث تؤثر وتتأثر بكلاً من المنحى الاكاديمي والنفسي للمتعلم. بينما يشير (Gilar–Corbi et al., 2020) إلى الارتباط بين الانفعالات التي يختبرها المتعلم اثناء التعلم وعند عدم تمكنه من اتمام مهام ما ومستويات الاخفاق المعرفي لديه حيث تؤدي المشاعر السلبية لتأثر قدرته على معالجة المعلومات واستدعائها بالصورة المرغوبة في الوقت المطلوب لذلك، ومن ثم يشعر بالسوء الامر الذي يقود إلى مزيد من الإخفاق المعرفي وهكذا مما يبرهن على مدي اهمية هاذين العاملين كمكون معرفي وآخر انفعالي وتأثيرهما على عملية التعلم.

وقد تناولت العديد من الدراسات النفسية هذه المفاهيم بالبحث بهدف التعرف على اثرها على العديد من المخرجات التعليمية المستهدفة وبيان علاقتها بالبعض الآخر إلا ان تناول العوامل المسهمة في تكوين المفاهيم لدي المتعلمين خاصة اؤلئك الذين سيمتهنون التعليم من وجهتي النظر الإنفعالية والمعرفية يتسم بالندرة على حد علم الباحثة الامر الذي جعل تناول المفهوم بالبحث من خلال محاولة الكشف عن العوامل التي قد تسهم في تكون المفاهيم لدي المتعلمين في بيئة التعلم الجامعية من الامور التي قد تسترعي الاهتمام البحثي.

مشكلة الدراسة

نبع الشعور بالمشكلة عبر التعامل مع طلاب وطالبات كلية التربية الدارسين لمختلف مقررات علم النفس وللفرق المختلفة حيث لوحظ التباين في أداء المتعلمين وتعرضهم للتعثر الاكاديمي بالرغم من امتلاكهم لكافة مقومات النجاح والتفوق ،كما لوحظ نزوع العديد من المتعلمين على اختلاف التخصص والفرق الدراسية لتوظيف استراتيجيات إعاقة الذات الاكاديمية للتنصل من المهام والمسئوليات الاكاديمية سواء اتسمت تلك المهام بالبساطة او

التعقيد وكذلك انتشار ظاهرة الإخفاق المعرفي بين المتعلمين على حداثة أعمارهم فهم دائمي الشكوى من النسيان سواء كان ذلك النسيان لأشياء بسيطة في حياتهم اليومية او ممتد لنسيان ما قاموا بدراسته وتعلمه حيث يشير (Prevatt et al., 2011) إلى انه يوجد العديد من العوامل التي من شأنها التأثير على مستويات النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين وتلك العوامل تتضمن المعرفة ومعالجة وتركيب المعلومات وكذلك العوامل الملهمة مثل المعتقدات والسمات الشخصية والحالة المزاجية والمشاعر، فيشير (Pritchard &Wilson, 2003) إلى ان اللأفراد بصفة عامة والدارسين في المرحلة الجامعية بصفة خاصة مهتمون بصورة كبيرة بمستقبلهم المهني وتحقيق اهدافهم الحياتية و الشخصية ومن ثم يجب الاهتمام بالمستوى الانفعالي عند استهداف التنمية البشرية والمجتمعية للافراد وخاصةً لدي المتعلمين في المرحلة الجامعية حيث تعج المرحلة الجامعية بالعديد والعديد من المتغيرات على المستوى الانفعالي والنفسي والسعي الحثيث نحو تحقيق الاهداف.وحيث ان النجاح الاكاديمي يمثل الغاية العظمي للمتعلمين وخاصة في المرحلة الجامعية فان دراسة العوامل الإنفعالية والمعرفية المؤثرة عليه يعد من الاولويات التي يجب ان يوليها الباحثون والتربويون بالاهتمام والدراسة وذلك للكشف عن العوامل المؤثرة سواء بصورة سلبية او ايجابية على تحقيق النجاح الاكاديمي ،حيث ان الاهتمام بتلك العوامل المنبئة يلقي المزيد من الضوء والوضوح على المفهوم المركب للنجاح الاكاديمي في بيئة التعليم الجامعي والعوامل المؤثرة عليه بهدف تعزيزها وبالرغم من ذلك فانه وكما يشير (Molnar & Kocsis,2023) توجد ندرة في الدراسات التي تتناول اكثر من محور من محاور تلك العوامل حيث تركز تلك الدراسات على نوع واحد فقط من العوامل فضلاً عن التركيز على اكثر من نوع وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من خلال بحث العوامل الانفعالية والمعرفية المنبئة بكلاً من اعاقة الذات والنجاح الاكاديمي.

حيث تشير العديد من الدراسات مثل دراسة (Lyubomirsky et al., 2005) إلى العلاقة السببية ثنائية الاتجاه بين النجاح الاكاديمي والمشاعر الإيجابية حيث اوضحت الدراسة ان الاشخاص ذوي مستويات الهناء الشخصي المرتفعة يتسمون بمستويات مرتفعة من الدافعية للنجاح في العديد من مناحي الحياة سواء الاكاديمية او الشخصية ، وان الاشخاص الناجحين ترتفع لديهم مستويات السعادة والهناء الشخصي، بينما تمثل إعاقة

الذات احد سلوكيات التحاشي والحيل الدفاعية التي تؤثر على اداء المتعلمين الاكاديمي وتؤثر على شخصية المتعلم واختياراته المستقبلية وقدرته على التكيف وهو ما يستلزم المزيد من الانتباه والبحث والتدقيق لمعرفة العوامل المؤثرة عليه والمؤديه إليه للعمل على تلافيها مستقبلاً خاصة في بيئة التعلم (Nunez et al., 2021).

حيث تهدف الدراسة الحالية لبحث الاسهام النسبي لانفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في كلاً من إعاقة الذات والنجاح الاكاديمي لدي المتعلمين بالمرحلة الجامعة على امل القاء المزيد من الضوء على مفهوم إعاقة الذات كأحد المؤثرات المهمة على عملية التعلم ونواتجها المستهدفة وكذا على النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين بالمرحلة الاكاديمية بما يمثله كالهدف الاسمى والغاية المثلي لدي المتعلمين اجمع والذي قد يعاون الباحثين والتربوين وصانعي القرار مستقبلاً في سعيهم نحو تحسين وتنمية العملية التعليمية عبر استهداف المؤثرات السلبية بالعلاج والعمل على تنمية وتعزيز النقاط الإيجابية التي من شأنها دعم المتعلم ورفع مستويات النجاح الاكاديمي لديه. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي واعاقة الذات والنجاح الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية؟

٢- هل يمكن التنبوء بإعاقة الذات الاكاديمية في ضوء ابعاد انفعالات الإنجاز والاخفاق المعرفي لدي طلبة كلية التربية؟

٣- هل يمكن التنبوء بالنجاح الأكاديمي في ضوء ابعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي لدي طلبة كلية التربية؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقاييس (انفعالات الانجاز- والاخفاق المعرفي، إعاقة الذات -والنجاح الأكاديمي) وفقاً للنوع الاجتماعي؟

٥- هل توجد بين متوسطات درجات الاستجابة على مقاييس (انفعالات الانجاز- والاخفاق المعرفي، إعاقة الذات- والنجاح الأكاديمي) لطلبة كلية التربية وفقاً للمستوى الدراسي؟

الهدف من الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين مجموعة من المتغيرات الوجدانية الانفعالية والمعرفية المؤثرة على العملية التعليمية بهدف التوصل لفهم اوضح للعلاقات الرابطة بينها والمتمثلة في انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي وقدره ابعادهما التنبؤية على إعاقة الذات الاكاديمية والنجاح الاكاديمي لدي عينة من طلبة المرحلة الجامعية وذلك من خلال:

- **الكشف عن العلاقة بين انفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي وإعاقة الذات والنجاح الاكاديمي لدي طلبة كلية التربية.**
- **التعرف على اي من ابعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي اكثر اسهاماً في إعاقة الذات والنجاح الاكاديمي.**
- **التعرف على امكانية التنبؤ باعاقة الذات والنجاح الاكاديمي من خلال ابعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي.**
- **التعرف على الفروق بين (انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي، إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي) وفقاً للنوع الاجتماعي.**
- **التعرف على الفروق بين (انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي، إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي) وفقاً للمستوى الدراسي.**

اهمية الدراسة: تتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال التالي:

الاهمية النظرية:

محاولة اثراء الادبيات البحثية من خلال تقديم اطار نظري يتعلق بالمتغيرات موضوع الدراسة والذي يتسم بالقلة ومحاولة القاء الضوء على العلاقات التي تجمع انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي وإعاقة الذات والنجاح الاكاديمي لما لتلك المتغيرات من تأثير جلي على العملية التعليمية.

الاهمية التطبيقية:

وتتمثل فيما تقدمه الدراسة من فهم للظواهر النفسية المستهدفة ولفت المزيد من الانتباه تجاهها ، وكذلك في القاء المزيد من الضوء على العلاقة بين متغيرات الدراسة والذي قد يساعد في اعداد خبرات تعليمية تعاون المتعلمين على تحقيق النجاح الاكاديمي بصورة اكثر يسراً وبرامج ارشادية تستهدف ما قد يختبره المتعلمين من إعاقة الذات والتي

تؤثر بالسلب ليس فقط على الحياة الاكاديمية للمتعلمين ولكن على مستويات جودة الحياة ككل وما يتمتعون به من صحة نفسية

مصطلحات الدراسة

١-إنفعالات الإنجاز:

تعرف انفعالات الانجاز –والتي يشار إليها ايضاً كالانفعالات الاكاديمية –على انها مجموعة من المشاعر والإنفعالات المرتبطة بالإنجاز والانشطة المرتبطة به وكذلك المرتبطة بمخرجات ونواتج عملية التعلم(Camacho-Morles et al., 2021). وتعرفها الدراسة الحالية اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم عند الاستجابة على مقياس انفعالات الانجاز المعد لهذا الغرض.

٢-الإخفاق المعرفي:

يشير (Markett et al.,2020) إلى الإخفاق المعرفي على انه الصعاب التي يختبرها المتعلم في العمليات المعرفية مثل الانتباه والتذكر والوظائف التنفيذية والذي يمكن ان يتداخل مع عملية التعلم ويؤثر على أداء المتعلم الاكاديمي حيث يواجه صعوبة في التركيز واستدعاء المعلومات وتنظيم الافكار بصورة فعالة. ويعرف اجرائياً على انه الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الاخفاق المعرفي المعد لهذا الغرض.

٣-إعاقة الذات الاكاديمية:

يعرف (Fadhli et al., 2021) إعاقة الذات السلوكية على انها افعال ظاهرة وقصدية متعمدة قابلة للملاحظة وتؤثر بصورة مباشرة على الاداء الاكاديمي للمتعلمين. ويعرف اجرائياً على انه الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الاخفاق المعرفي المعد لهذا الغرض.

٤-النجاح الأكاديمي:

يعرف (Kuh et al. ,2006) النجاح الأكاديمي على انه النجاح الذي يحققة المتعلم في المواقف الاكاديمية والاندماج في الانشطة التعليمية الهادفة والمتضمن لشعور المتعلم بالرضا واكتسابه للعديد من المعارف والمهارات المرغوبة، كما يشتمل النجاح الأكاديمي على الكفاءات والمثابرة على تحقيق الأهداف المرجوة والمخرجات المستهدفة من عملية التعلم، ويعرف اجرائياً على انه الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الاخفاق المعرفي المعد لهذا الغرض.

الاساس النظري والدراسات السابقة:

اولاً: انفعالات الانجاز:

يجتذب مفهوم انفعالات الانجاز في الآونة الاخيرة انتباه المهتمين بالعملية التعليمية حيث تؤدي إنفعالات الانجاز دوراً حيوياً يرتبط بمخرجات التعلم المستهدفة من عملية التعلم حيث يشير (Pan et al., 2022) إلى انه بالاضافة لذلك الدور المهم والمؤثر في مخرجات التعلم فإن انفعالات الانجاز من شأنها التأثير على عملية التعلم ككل وليس فقط على المخرجات .مما جعل دراسة المفهوم كما يشير (Camacho–Morles et al., 2021) من العوامل الجاذبة لانتباه الباحثين حيث تشير العديد من الدراسات للارتباط بين انفعالات الانجاز مجموعة من عناصر عملية التعلم والمفاهيم المرتبطة بها على سبيل المثال ما اشار إليه (Lee & Chei, 2020,) من الارتباط بين انفعالات الانجاز وقدرة المتعليمن على حل المشكلات في سياق التعلم والرتباط بين انفعالات الانجاز والدافعية للتعلم (Feraco et al., 2022) والارتباط بينها وبين الإنجاز الاكاديمي (Putwain et al., 2022).كما تشير (Valient et al ., 2012) إلى قيام انفعالات الانجاز بدور حيوي في زيادة دافعية المتعلمين نحو الانجاز وتؤثر على الذاكرة ومستويات التعلم وتعزيز عمليات الفهم .

وتعد نظرية التحكم القيمي (CVT) الاساس النظري الممهد لإدراك مفهوم انفعالات الإنجاز، حيث تقوم النظرية بالدمج بين العديد من الافتراضات بما فيها نظرية القيم المتوقعة للمشاعر والانفعالات ومداخل التفاعل ونظريات الاسناد والنماذج المفسرة لأثر الانفعالات ،حيث يشير (Pekrun et al., 2017) إلى ان نظرية التحكم القيمي تعطي تفسيراً لكيفية تأثير انفعالات الانجاز على مستويات دافعية التعلم والاداء والاندماج الاكاديمي ومستويات الرضا والانجاز في مختلف النسق التعليمية ،حيث تقترح النظرية وجود اختلاف في مستويات انفعالات المتعلمين في الحدة والتواتر وفقاً للعديد من العوامل منها على سبيل المثال النوع والعمر والثقافة.

ويمكن تعريف انفعالات الانجاز –والتي يشار إليها ايضاً كالانفعالات الاكاديمية –على انها مجموعة من المشاعر والإنفعالات المرتبطة بالإنجاز والانشطة المرتبطة به وكذلك المرتبطة بمخرجات ونواتج عملية التعلم(Camacho–Morles et al., 2021).

ويمكن ان ينظر إلى انفعالات الإنجاز على كونها حالة او سمة والتي يختبرها المتعلم في مختلف بيئات التعلم فبعض المتعلمين قد يشعر بالقلق المفرط في اوقات الاختبارت فقط بينما الآخر يساوره ذات الشعور عند حضور المحاضرات وجهاً لوجه وهكذا، حيث يوضح (Fraschini & Tao,2021) ان انفعالات الانجاز هي عبارة عن عمليات متعددة الاوجه تتضمن مكونات نفسية ومعرفية ودافعية وتؤثر في عملية التعلم ككل ومخرجات عملية التعلم بصفة خاصة ،فعلى النقيض من الانفعالات الاخرى المتضمنة في سياق وبيئة التعلم تتميز انفعالات الإنجاز بكونها متضمنة للتركيز على عمليات ترتبط بأهداف محددة وتتأثر بمستوى المخرجات التعليمية.

ويشير(Pekrun et al., 2017) إلى انه يمكن تصنيف انفعالات الإنجاز إلى ثلاثة محاور وفقاً لنقطة التركيز التي تستهدفها هي (التركيز على الهدف –التكافؤ– التنشيط) حيث يمكن التمييز بين انفعالات المرتكزه على الهدف عن تلك التي تركز على المخرجات ويمكن التمييز بين المشاعر الايجابية الخاصة بالتكافؤ عن المشاعر السلبية ،كما يمكن التمييز بين أنفعالات التنشيط والتسبيط ووفقاً لهذا التصنيف يمكن تقسيم إنفعالات الإنجاز إلى انفعالات تنشيط ايجابية وانفعالات مخرجات سلبية حيث تتضمن الانفعالات الإيجابية التنشيطية (الاستمتاع –الامل– الفخر–الامتنان) وانفعالات التسبيط الإيجابية (الاسترخاء– الارتياح –الرضا) بينما إنفعالات التنشيط السلبية تتضمن (الغضب –الإحباط– القلق – الخجل) وانفعالات التسبيط السلبية تشتمل على (الملل– اليأس – الحزن – الاحباط) ويوضح (Cheng, et al., 2023) إلى ان المتعلم من الممكن ان يختبر تلك الانفعالات اثناء التعلم وقبلة وبعد المرور بالخبرات التعليمية وكذلك مع اختلاف مواقف التعلم من قاعات الدراسة واثناء عملية التعلم واثناء الاختبارات ،ويمكن للمتعلم اختبار اكثر من انفعال في ذات الوقت.

هذا وتوجد العديد من الدراسات التي استهدفت اثر إنفعالات الإنجاز على عملية التعلم بالبحث فعلى سبيل المثال اشارت نتائج دراسة (Tze et al., 2016) إلى الاارتباط بين شعور المتعلمين في بيئات التعلم التقليدية بالملل وبين مستويات الدافعية وتأثيره على مستويات الانجاز الاكاديمي وكذلك مستويات توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم.

كما اشارت دراسة (Cocorada ,2016) والتي هدفت لبحث العلاقة بين انفعالات الانجاز وبين نواتج التعلم المتمثلة في مستوى التحصيل الدراسي على عينة ضمت (٢١٣)

متعلماً واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز الموجبة وبين مستوى التحصيل المرتفع، كما اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة وسالبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز السالبة (اليأس والملل) بمستوى التحصيل بينما لم ترتبط انفعالات (القلق – الخجل) ارتباطاً ذو دلالة بمستويات التحصيل.

بينما اشارت دراسة (Loderer et al., 2020) إلى التاثير الإيجابي للشعور بالاستمتاع على نواتج التعلم في بيئات التعلم الالكترونية بينما كان تأثير الانفعالات السلبية (الغضب –الاحباط والملل) تأثيراً سلبياً طفيفاً على مخرجات التعلم ، وكذلك دراسة (Camacho–Morles et al., 2021) والتي اوضحت نتائجها وجود ارتباط دال موجب بين الانفعال الإيجابي والاستمتاع وبين الاداء الاكاديمي وكذلك وجود ارتباط دال سالب بين كلاً من الغضب والملل ,وكذلك دراسة (Tan et al. ,2021) والتي اشارت إلى ان الانفعالات الإيجابية أكثر تعزيزاً لأداء المتعلمين وذات تأثير إيجابي على مخرجات التعلم.

بينما توجد مجموعة من الدراسات التي تشير إلى نتائج متناقضة فيما يختص بالعلاقة بين انفعالات الانجاز وبين الاداء الاكاديمي للمتعلمين فعلى سبيل المثال تشير دراسة (Parker et al., 2021) إلى تحسن في اداء المتعلمين الذين يختبرون انفعالات الإنجاز الإيجابية في بيئة التعلم الالكتروني وعلى النقيض تشير دراسة (Liu et al., 2021) إلى ان المتعلمين الذين لديهم انفعالات إنجاز إيجابية لديهم تدني في مستوى الاداء الاكاديمي بينما تشير دراسة (Pan et al., 2022) إلى تباين النتائج المرتبطة بتأثير انفعالات الانجاز على الاداء الاكاديمي ومخرجات التعلم بصورة قطعية واضحة وان اشارت معظمها إلى وجود اثر لإنفعالات الانجاز على مخرجات التعلم شأنها شأن العوامل النفسية المختلفة المؤثرة على عملية التعلم ومخرجاتها.

وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (Goetz et.al,2007) والتي اوضحت وجود تباين بين مستويات انفعالات الانجاز بين المتعلمين عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي حيث كانت مستويات الانفاعلات اكثر ارتقاعاً لدي الصفوف الاعلى عنها لدي الصفوف الدراسية الاقل.ودراسة (Moller, et al.,2009) والتي اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة الاتجاه ودالة بين الاداء الاكاديمي وبين القلق (انفعال انجاز سلبي)

وكذلك وجود قدرة تنبؤية للأداء الاكاديمي على كلاً من انفعالات الاستمتاع والملل وكذلك ما اشارت إليه دراسة (Pekrun et al.,2009) من امكانية تنبؤ انفعالات الانجاز (السلبية – الإيجابية) بالاداء الاكاديمي لدي عينة من المتعلمين في المستوى الجامعي ،ونتائج دراسة (Lam et,al.,2015) والتي هدفت لبحث العلاقة بين انفعالات الإنجاز والاندماج الدراسي والاداء الاكاديمي حيث اشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستويات الاندماج الاكاديمي ومستويات انفعالات الإنجاز الإيجابية وكذلك بينها وبين الاداء الاكاديمي للمتعلمين. بينما اشارت نتائج دراسة (شلبي، القصبي وعسيري،٢٠٢٠) والتي هدفت لفحص الفروق بين تجمعات الانفعالات التحصيلية الناتجة من تحليل البروفيلات في الاخفاق المعرفي والتحصيل على عينة ضمت (٢٣٩) طالبة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تجمعات بروفيلات انفعالات التحصيل في الإخفاق المعرفي والتحصيل.

ومن استعراض الدراسات السابقة نجد انها تنوعت في العينات التي تم تناولها وتنوعت كذا في الهدف منها وان اشار معظمها إلى تأثير إنفعالات الإنجاز على عملية التعلم وندرة تلك التي بحثت العلاقة بينها وبين إعاقة الذات الاكاديمية، كما نلاحظ تباين النتائج التي افرزتها تلك الابحاث وهو ما يدعو لتناول المفهوم بمزيد من البحث.

ثانياً: الاخفاق المعرفي

يعد (Broadbent et al., 1982) من اوائل من قدموا مفهوم الإخفاق المعرفي في المجال البحثي النفسي حيث عرف الاخفاق المعرفي على انه الزلات اللحظية التي تحدث في الذاكرة والادراك والاداء والتي ينتج عنها الاخطاء. بينما يشير (Markett et al.,2020) إلى الإخفاق المعرفي على انه الصعاب التي يختبرها المتعلم في العمليات المعرفية مثل الانتباه والتذكر والوظائف التنفيذية والذي يمكن ان يتداخل مع عملية التعلم ويؤثر على أداء المتعلم الاكاديمي حيث يواجه صعوبة في التركيز واستدعاء المعلومات وتنظيم الافكار بصورة فعالة.حيث يتمثل الإخفاق المعرفي في تلك الاخطاء البسيطة والهفوات في التفكير والتي تحدث على مدار اليوم مثل عدم القدرة على تذكر الاسماء او اماكن وضع الاشياء أو الربط بين الوجه والاسم او نسيان ميعاد محدد، بينما يتخذ الإخفاق المعرفي في السياق الاكاديمي صورة أكثر خطورة حيث يتضمن الفشل في تحقيق المتوقع من المتعلم من

متطلبات او تحقيق الاهداف التعليمية المرجوة من مهام تعليمية خاصة بالمحتوى الاكاديمي منوطة بالمتعلم.

ويشير (Peyrovi et al., 2009) إلى تأثير الاخفاق المعرفي على الاداء الاكاديمي من خلال اعاقة الانتباه والذاكرة وقدرة المتعلم على حل المشكلات في سياق عملية التعلم. في حين يعرف (Carrigan & Barkus, 2016) الإخفاق المعرفي على انه تلك الهفوات في التفكير والتي تؤدي للفشل في اداء المتوقع من الفرد ،وتوجد العديد من العوامل التي قد تتسبب في الإخفاق المعرفي منها ما هو نفسي أو مادي فالاجهاد ووقوع المتعلم تحت الضغط النفسي والمرور بالخبرات الانفعالية السلبية من شأنه تعزيز فرص مرور المتعلم بخبرات الإخفاق المعرفي، فكما تشير نتائج دراسة (Abbasi et al., 2021) يوجد ارتباط بين الضغط النفسي والقلق وبين اخطاء ومشكلات الذاكرة العاملة وكذلك الارتباط بينها وبين الاداء الاكاديمي الضعيف لدي المتعلمين في المستوى الجامعي، بينما تشير دراسة Valiente et al., 2012). إلى ان الاخفاق المعرفي من الممكن ان يؤدي إلى شعور المتعلم بالمشاعر السلبية نتيجة لفشلة في اداء المهام التي تتطلب الانتباه او الاستدعاء، وتلك المشاعر السلبية تزيد من مستويات الاخفاق المعرفي ،فيجد المتعلم نفسه حبيساً لدائرة من الاخفاق والمشاعر السلبية. وقد لا يتمكن المتعلم من الخروج من تلك الدائرة بمفرده بل قد يحتاج إلى العون الخارجي الامر الذي يوضحه (Swick & Powers, 2018) من ضرورة توفير المؤسسات التعليمية وخاصة في المرحلة الجامعية من توجيه وارشاد للمتعلمين للتعامل مع ما قد يعانون منه من اخفاق معرفي وضرورة توفير بيئة تعلم آمنه لما للإخفاق المعرفي من اثر على الصحة النفسية للمتعلمين وعلى جودة حياتهم الاكاديمية.

وتتسم الإخفاقات المعرفية بالشيوع والانتشار لدي الافراد من مختلف القطاعات حيث قد يختبرها الجميع بصورة ما من حين للآخر خاصة عند المرور بالمواقف الضاغطة او عند الشعور بالتعب والانهاك او عند اختبار المشاعر السلبية وتعكر المزاج (Lange & Sub, 2014).

وبالرغم من ان مظاهر عجز الذاكرة والمشكلات المعرفية قد تصبح اكثر شيوعاً مع تقدم الافراد في العمر إلا ان الإخفاق المعرفي يحدث للافراد من جميع الفئات العمرية ويجب ألا يتم الربط بينه وبين الاعاقات المعرفية البسيطة او المتوسطة حيث تستهدف دراسة

الاخفاقات المعرفية الاكاديمية الاخطاء التي يقع فيها المتعلمون الاصحاء الاسوياء الذين لا يعانون من اي مشكلات صحية والتي تشمل الذاكرة العامة والوظائف التنفيذية والانتباه لديهم عبر عملية التعلم (Clement et al., 2008) .

الامر الذي يتفق مع ما قدمه (Broadbent et al., 1982) من تفسير لعملية حدوث الاخفاق المعرفي حيث ربط بين حدوث الاخطاء الطفيفة وبين زخم المثيرات والمدخلات التي يتوجب على الذاكرة معالجتها حيث يعجز المتعلم عن الانتباه الانتقائي للمثيرات وفلترتها وتحديد المثيرات الاكثر اهمية كي يتم معالجتها فيحدث التداخل بين المثيرات المهمة وغير المهمة فيتزاحم الاثنان الامر الذي يؤدي إلى صعوبة معالجة المعلومات وكذلك صعوبة استدعائها نظراً لعدم توفر الوقت او المساحة الكافية للمعالجة حيث تعد مرحلة معالجة المعلومات هي الاكثر تأثيراً على الإخفاق المعرفي ،حيث يشير (Harvey, 2019) إلى ان مرور الفرد بخبرات الإخفاق المعرفي قد يكون هو ذاته المسئول عنه نظراً لعدم تمتعه بالمرونة المعرفية وفشلة في ادارة وتركيز الانتباه عند التعامل مع المدخلات الآنية.

مما يمكنا معه القول ان المتعلم يمر بخبره الاخفاق المعرفي عندما يتعرض للعديد من المثيرات والمدخلات المعلوماتية المتنوعة في نفس الوقت مع عدم تمكنه من تعديل عمليات الانتباه لديه نظراً لعدم تمتعه بالمرونة التي تمكنه من مواكبة تلك المتغيرات الآنية حيث يقوم بتوجيه انتباه لبعض المدخلات مع تجاهل البعض الآخر وعند قيامه بتلك المهمه لا يقوم بها على اساس مدروس يرتبط بمدى اهمية المدخلات بل قد تتسم بالعشوائية في الاختيار فقد ينتبه المتعلم إلى لحن موسيقي استمع إليه اثناء المذاكرة وينسى كلياً المعلومات التي كان يقوم باستذكارها الامر الذي يؤدي إلى تكرار الاخفاقات المعرفية والزلات التي يرتكبها الفرد ومن ثم يتأثر اداءه الاكاديمي ،وهو ما يقود المتعلم بالشعور بالمشاعر السلبية نظراً لعدم قدرته على اداء المهام المنوطة به فيرتفع مستوى القلق وربما اليأس لديه فيؤدي إلى مزيد من الاخطاء والاخفاقات المعرفية وهكذا تزداد المشاعر السلبية ويستمر المتعلم حبيساً لتلك الدائرة المغلقة ما لم يجد العون للخروج منها.

بينما يوضح (Kumke ,2008) العلاقة بين الاخفاقات المعرفية وما يمر به المتعلم من خبرات انفعالية حيث يشير إلى الارتباط بين حدوث الاخطاء المعرفية وعدم قدرة المتعلم

على التحكم في الانتباه وتأثرة بعوامل التشتت المحيطة به نظراً لمروره بخبره سلبية مثل الشعور بالقلق.

ويوضح (Jessen et al., 2014) انه نظراً لصعوبة قياس الهفوات والزلات المعرفية بصورة دقيقة اثناء عملية التعلم فان الجل الاعظم من الدراسات والبحوث يلجأ لاسلوب التقرير الذاتي لقياس الإخفاق المعرفي في السياق الاكاديمي ومن ثم يقيس الاخفاقات المعرفية الموضوعية من وجهة نظر المتعلم وكيفية ادراكه لها.

فعلى سبيل المثال دراسة(Aldori,2012) التي هدفت لبحث العلاقة بين الإخفاق المعرفي وبين عوامل الشخصية الكبري وتم توظيف مقياس للإخفاق المعرفي وآخر للعوامل الخمس الكبرى للشخصية باستخدام اسلوب التقرير الذاتي على عينة ضمت (٤٠٠) من طلبة المرحلة الجامعية واسفرت النتائج عن انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين عينة الدراسة في مستويات الاخفاق المعرفي ترجع للنوع أو إلى التخصص الدراسي ،وتلك النتائج تتشابه مع نتائج دراسة (Alrkabi,2010) والتي تمت على عينة ضمت (٤٢٩) من طلبة المرحلة الجامعية بهدف التعرف على مستويات الاخفاق المعرفي لديهم واوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات والطلاب في متغير الإخفاق المعرفي ترجع للنوع بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات والطلاب في مستويات الإخفاق المعرفي ترجع للتخصص لصالح التخصص العلمي.

كما تشير نتائج مجموعة من الدراسات إلى التأثير الذي تحدثه الاخفاقات المعرفية على الحياة الاكاديمية للمتعلمين مثل نتائج دراسات (Khera & Rangasamy, 2021; Majid,2022) والتي اشارت إلى وجود ارتباط بين الاخفاق المعرفي وبين مخرجات التعلم حيث يرتبط الاخفاق المعرفي بالفشل الأكاديمي لدي عينة من طلبة الجامعة. وكذلك ما اشارت اليه نتائج دراسة (سيد،٢٠٢١) والتي هدفت لبحث العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي على عينة ضمت (٤٠٠) متعلماً ومتعلمة في مرحلة الدراسات العليا من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين داله بين الإخفاق المعرفي وكلاً من التحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب في الإخفاق المعرفي لصالح الطالبات. بينما دراسة (بلبل وعليوه،٢٠١٩) والتي تمت بهدف بحث العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لعينة

ضمت (٤٠٠) تلميذ وتلميذه من المرحلة الإعدادية أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اخفاق الانتباه وبين التفوق الدراسي وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اخفاق الذاكرة وبين التكيف مع المنهج كما اشارت إلى عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في الاندماج الدراسي.

كما تشير نتائج مجموعة اخرى من الدراسات مثل دراسة (Ellah et al., 2019) إلى الارتباط السالب بين الاخفاق المعرفي وبين الاداء الأكاديمي للمتعلمين حيث يقوم الاخفاق المعرفي بإعاقة الانتباه والذاكرة ومهارات حل المشكلات لدي المتعلمين. بينما تشير دراسة (Lai,& Hsiung,2013) إلى الارتباط بين الإخفاقات المعرفية ومستويات القلق المرتفعة لدي المتعلمين، وكذلك ما اشارت إليه نتائج دراسة (AlRashidi,2018) والتي هدفت لبحث العلاقة بين مستويات الإخفاق المعرفي وبين ما يشعر به طلبة الجامعة من ضغط نفسي على عينة ضمت (٢٦٧) متعلماً واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي المرتفعة وبين مستويات الاخفاق المعرفي لدي الطلبة وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين المتعلمين في مستويات الاخفاق ترجع إلى مستويات التحصيل الأكاديمي الخاص بهم. بينما اشارت دراسة (زايد،٢٠٢٠) والتي هدفت لبحث العلاقة بين الارجاء الاكاديمي والاخفاق المعرفي وضغوط الحياة على عينة ضمت (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية إلى وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين الارجاء الاكاديمي والاخفاق المعرفي وضغوط الحياة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة والاخفاق الاكاديمي تبعاً للنوع لصالح الطلاب.

وتتوافق تلك النتائج مع ما اكدت عليه دراسة(Payne &Lohani,2020) من وجود ارتباط دال وموجب بين المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد مثل القلق وبين الاخفاقات المعرفية الخاصة بكلاً من الذاكرة والانتباه. وكذلك دراسة (Yamashita, et al.,2022) التي اشارت إلى الارتباط بين الاخفاقات المعرفية وتأثر المتعلم بعوامل التشتت بصورة كبيرة وكذلك اشارت النتائج إلى العلاقة بين الاخفاقات المعرفية وضعف مستويات التركيز والمزاج السلبي الذي يشعر به المتعلم.

ثالثاً: إعاقة الذات:

يشير (Schwinger et al.,2022) إلى ان مفهوم إعاقة الذات اصبح من المفاهيم الاساسية في مجال علم النفس التربوي،حيث يعد (Berglas & Jones,1987) من اوائل من قام بطرح مفهوم اعاقة الذات كأحد الاستراتيجيات المعيقة للنجاح في اداء المهام والتي يتسبب فيها الفرد بصورة قصدية بهدف عزو الفشل إلى عوامل خارجية لا يستطيع التحكم فيها وذلك حتى يحفظ لذاته قيمتها بالنسبة لنفسه اولاً وللآخرين المحيطين به، حيث يقوم المتعلم بوضع العراقيل الافتراضية اينما وجد نفسه امام موضع يختبر قدراته فهو بذلك يوجد المبرر امام عدم قدرته على اتمام المهام المنوطه به غير كونه منخفض الكفاءة فعدم قدرته على الاداء ترجع لتلك المعوقات الخارجية وانه في حال نجاحة في اتمام او اداء المهام فأنه بذلك يكتسب المزيد من التقدير لذاته لنجاحه في التغلب على تلك الصعاب المزعومة (Akar,2018).

يعرف (Palmer, 2013) إعاقة الذات على انها أي فعل أو اختيار من شأنه تعزيز فرص الفشل بهدف حماية تقدير وقيمة الذات، بينما يعرفها (Kazemi et al.,2015) على انها أي فعل يسمح للفرد في القيام بتبرير فشله في اداء اي نوع من المهام إلى عوامل خارجية بينما يعزو النجاح إلى العوامل الداخلية (مثل سماته الشخصية وقدراته). ويمكن لإعاقة الذات ان تتخذ شكلاً من شكلين إما إعاقة ذات سلوكية أو على شكل إدعاء او الاتنين معاً حيث يعرف (Fadhli et al., 2021) إعاقة الذات السلوكية على انها افعال ظاهرة وقصدية متعمدة قابلة للملاحظة وتؤثر بصورة مباشرة على الاداء الاكاديمي للمتعلمين ،بينما إعاقة الذات التوكيدية او المدعاه تتسم بكونها داخلية عرضية وقد لا تؤثر بصورة مباشرة على الاداء حيث ترتبط بصورة اكبر بإختلاق الاعذار.

حيث يشير(Meurer & Costam,2020) إلى ان ما يظهره المتعلمين من سلوك يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية وتعد إعاقة الذات احدى السمات الشخصية للمتعلمين والتي ترتبط بمجموعة من السلوكيات المميزة حيث يظهر السلوك المميز لاعاقة الذات من قبل المتعلمين الذين ذوي مستويات الشك المرتفعة في قدراتهم والتقدير المتدني لتلك القدرات ،حيث ينزع هؤلاء المتعلمين في اغلب الحالات وفقاً لما ذكروه إلى احالة نجاحهم إلى الحظ أو الصدفة أو اي مجموعة عوامل خارجة عنهم ولا يتحكمون بها،وهم يقومون بذلك بهدف تبرير

فشلهم في تحقيق النتائج المتوقعة منهم ومن ثم تجنب اصدار الآخريين الأحكام عليهم وهم بذلك يقومون بتشكيل سلوكهم الاكاديمي عبر إعاقتهم لذواتهم.

حيث يمكن تفسير ما يقوم به المتعلمون من سلوك اكاديمي من خلال العديد من التفسيرات التي فرضتها مجموعة من النظريات النفسية منها على سبيل المثال نظرية الدافعية الاكاديمية ونظرية قيمة الذات فكما يوضح (Seifert, 2004) انه ووفقاً لما تفترضه نظرية قيمة الذات فان الفرد يقوم بحماية قيمته الذاتية وهو هنا يركز على الادراك الخارجي والداخلي كعامل اساسي يؤثر على السلوك الناجح للفرد، ومن ثم فإن اي عامل قد يزعزع تلك القيمة يعد تهديداً للفرد ومنها على سبيل المثال اعتبار المتعلم اقل من اقرانه أو غير كفؤ تبعاً لما يحققة من درجات الامر الذي يدفع المتعلم للقيام ببعض الحيل الدفاعية دفاعاً عن قيمتة الذاتية وتقديره لذاته يقوم المتعلم بتجنب المواقف التي من شأنها اختبار قدراته أو وضعه في موقف مقارنه مع آخريين قد يقومون بالتفوق عليه. الامر الذي يعني ان الفشل الاكاديمي في هذه الحالة لا يرجع لنقص في دافعية التعلم لدي المتعلم ولكن في ارتفاع متزايد لقيمة الذات وتقدير المتعلم لذاته الامر الذي يدفعه لحمايه هذه القيمة.

ويضيف(Ganda & Boruchovitch, 2015) إلى ان شعور بعض المتعلمين بالقلق وعدم الامان والشك في قدراتهم الاكاديمية يدفعهم خوفهم من الفشل إلى التهرب من اداء المهام او الخروج بمجموعة من الاعذار التبريرية بهدف عدم اداء تلك المهام.

ويفسر (Mena, 2019) حدوث ذلك لنقص في القدرة على تقييم سمات المتعلمين الإنفعالية والمعرفية المرتبطة لاداء المهام التعليمية المنوطة بهمالامر الذي يقود اؤلئك المتعلمين إلى القيام بعملية دافعية لحماية تقديرهم لذواتهم وبالتالي اللجوء لتوظيف استراتيجيات اعاقة الذات،فهي كما يوضح احد الاستراتيجيات المعرفية التي يقوم المتعلم من خلالها بتبني مجموعة من الاتجاهات التي من شأنها تقليل احتمالية النجاح في اداء المهام الامر الذي يفسر الفشل المحتمل في اداءهم او النجاح – إن حدث– بدون اي مجهود وهو ما يساعد المتعلم على حفظ ماء الوجه وحفظ قيمته الذاتيه حيث في حالة الفشل يمكن للمتعلم تفسير ذلك الفشل وفقاً لعوامل خارجية لا تمس قيمته الذاتية.

ويضيف (Yildirim & Demir ,2020) إلى ان إعاقة الذات قد تأخذ العديد من الاشكال مثل عدم بذل الجهد او التسويف في اداء المهام التعليمية واختلاق العديد من

الاعذار والحواجز التي يقوم المتعلم باتخاذها ذريعة لعدم قيامة باداء المهام وهو ما يؤكد عليه (Snyder et al., 2014) من انه كلما وجد المتعلم نفسه في موقف يقيس اداءه ينزع إلى سلوكيات إعاقة الذات وانه حتى المتعلمين ذوي الموهبه ينزعون إلى ذلك كأحد آليات الدفاع. وهو ما يؤكد عليه (Boruchovitch et al.,2022) من انتحال المتعلمين غير الواثقين في قدرتهم على اداء المهام التعليمية خاصة تلك التي تفترض مقارنه المتعلمين من خلال التقديرات او الدرجات لمجموعة من الاعذار التي تهدف لابعاد شبح الفشل عن قدراتهم الشخصية وتحيله للعوامل المحيطة الخارجة عن ارادتهم ويجع سبب ذلك لعدم ثقة اؤلئك المتعلمين في قدرتهم على اداء تلك المهام مع وجود تقدير للذات مرتفع.

ويفسر (Covington,2009) إعاقة الذات في ضوء الدافعية الذاتية حيث يشير إلى ان الافراد يقومون بسلوكيات اعاقة الذات بدافع لتحسين تقدير الآخريين لذواتهم من خلال تبرير الفشل تبريراً خارج عن تقييم قدراتهم المعرفية او امكانياتهم الشخصية حيث يعد الحفاظ على الصورة الايجابية للمتعلم الشغل الشاغل للمتعلمين وتجنب التصورات السلبية التي قد يفترضها عنهم الآخريين خاصة من جماعة الاقران.

في حين يشير (Tadik et al.,2017) إلى شقين لإعاقة الذات ؛ الشق الاول ويتمثل في الإعاقة الادعائية حيث يقوم المتعلم بإدعاء حدوث عوارض تؤثر على اداءه مثل المرض او الحوادث العارضة او اي من ذلك ،بينما الشق الثاني او النوع الثاني من انواع اعاقة الذات يتضح في الإعاقة السلوكية وتتمثل في السلوكيات التي يقوم بها المتعلم كي يبرر فشله في مهام ما.

وفي كلا الحالتين سواء إعاقة الذات السلوكية او اعاقة الذات المدعاه يقوم المتعلم بوضع العراقيل امام احراز النجاح ،وفي حال قام المتعلم بالاداء بصورة جيدة فإنه يكتسب المزيد من التقدير– لتغلبه على تلك المعوقات (التي ابتدعها هو في المقام الاول)– وتحقيقه النجاح (Ferrari & Tice, 2000). الامر الذي قد يبدو ان المتعلم المتبع لاستراتيجيات إعاقة الذات يفوز في كل الاحوال ففي حال الفشل يكون المتعلم مستعداً بمجموعة من التبريرات حيث يقوم بعزو ذاك الفشل إلى العوامل الخارجية ،وفي حالة النجاح يكتسب المزيد من الصورة الايجابية لتغلبه على الصعاب والعوامل الخارجية المعوقة له.

وتوجد مجموعة من الدراسات التي قامت ببحث العلاقة بين إعاقة الذات الاكاديمية ومجموعة من العوامل والمفاهيم النفسية والتي اوضحت العلاقة بين إعاقة الذات وتلك العوامل في بيئة التعلم فعلى سبيل المثال ما اشارت إليه دراسة (Sahranç, 2011) من وجود ارتباط دال موجب بين إعاقة الذات لدي المتعلمين ومستويات الاحباط والقلق المرتفعة لديهم. وهي نتائج تتشابه مع ما اشارت إليه نتيجة دراسة (Kearns,Forbes, & Gardiner, 2007) من الارتباط بين إعاقة الذات والمخرجات السلبية مثل المستويات المرتفعة من الاحباط والقلق وانخفاض تقييم الذات.

وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (McCrea, et al., 2008) من الارتباط العكسي بين إعاقة الذات وبين التحصيل الاكاديمي للمتعلمين وكذلك القدرة التنبؤية لإعاقة الذات في التنبؤ بالاداء الأكاديمي للمتعلمين ،وتلك النتائج تؤكد ما اشارت إليه نتائج دراسة سابقة قام بها (McCrea& Hirt, 2001) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين عينة الدراسة في التحصيل ترجع لمستويات إعاقة الذات لصالح المتعلمين ذوي مستويات إعاقة الذات المنخفضة. بينما تشير دراسة (Vargas et al ,2018) والتي هدفت للتأكد من ثبات مقياس استراتيجيات ايذاء الذات والتي اشارت النتائج إلى تحديد مجموعتين من العوامل التي تعكس إعاقة الذات والتي ترتبط بالاداء الاكاديمي للمتعلمين حيث تمثل المحور الاول في ادارة الوقت وما يتعلق بالاعداد لاداء المهام التعليمية،بينما اختصت المجموعة الثانية من العوامل بالتحكم في الانتباه والتركيز والتي ارتبطت بتأثر المتعلم بعوامل التشتت اثناء التعلم والتسرب من المحاضرات . ودراسة (Putwain, 2019) والتي اشارت إلى وجود تأثير سلبي لإعاقة الذات على مستويات التحصيل الأكاديمي وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (حسن وسالم،٢٠٢١) والتي سعت للتحقق من علاقات التأثير والتأثر بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات والارجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة ضمت (٤٦٠) طالب وأوضحت النتائج وجود تأثير موجب مباشر ودال لإعاقة الذات على النفور من المهمة وكذلك وجود تأثير سلبي مباشر ودال احصائياً لإعاقة الذات الخارجية على التحصيل الدراسي.

ودراسة (Atoum et al.,2019) والتي تمت بهدف التعرف على العلاقة بين إعاقة الذات وفعالية الذات لدي عينة ضمت (٧٩٣) من المتعلمين في المستوى الجامعي واوضحت

النتائج وجود مستويات متوسطة من إعاقة الذات لدي المتعلمين عينة الدراسة ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية سالبة بين إعاقة الذات وفعالية الذات كما اوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الافراد عينة الدراسة في مستويات إعاقة الذات تبعاً للنوع او المستوى الدراسي أو مستوى الانجاز الاكاديمي.

وكذلك ما اشارت إليه دراسة (Vrij et al. ,2021) من وجود ارتباط دال سالب بين إعاقة الذات الاكاديمية ومستويات فعالية الذات الاكاديمية المرتفعة حيث كلما ارتفعت مستويات فعالية الذات الاكاديمية انخفضت مستويات اعاقة الذات وهو يتفق مع ما اوضحته نتائج دراسة (Kumari ,2015) من ان مستويات إعاقة الذات لدي المتعلمين تقلل من فرص النجاح وتؤثر على الاداء الاكاديمي وتؤدي إلى الفشل الاكاديمي والتسرب الدراسي. بينما تشير نتائج دراسة (Khaneghahi et al., 2022) إلى وجود ارتباط بين إعاقة الذات وبين عدم القدرة على التنظيم الانفعالي واختبار الفرد للمشاعر السلبية وتؤثر على الاداء العام للفرد.

ومع كل ما سبق استعراضه يمكننا القول بأن مفهوم إعاقة الذات يعد من المفاهيم النفسية ذات الطبيعة المتناقضة فعندما يقوم المتعلم بحمايه تقديره لذاته وقيمته الشخصية امام الآخرين (كما يعتقد) فأنه يقوم على الجانب الآخر بتدمير اداءه التعليمي ودحض فرص النجاح لديه ويمكن ان يتدرج المتعلم في مستويات إعاقة الذات حتى يصل إلى مستوى الإعاقة المزمنة التي تؤدي كما يشير (Abacı & Akın, 2011) إلى زيادة في عدم توافق المتعلم مع بيئة التعلم ومع المحيطين به وزيادة الانفعالات السلبية وانخفاض الدافعية الداخلية وضعف معدلات جودة الحياة النفسية ومستويات الرضا عن القدرات لدي المتعلمن.

رابعاً : النجاح الأكاديمي:

يعد النجاح الاكاديمي الهدف الاسمى لدي جميع المتعلمين بصفة عامة والدارسين بالمرحلة الجامعية بصفة خاصة فالنجاح الاكاديمي يعد المفتاح لبوابه الحياة المهنية وسوق العمل الذي بدونه لا يمكن الولوج لهذا العالم المستقبلي الواعد والمليء بالآمال والطموحات وتحقيق الذات ليس للمتعلمين فقط، بل ولذويهم وعائلاتهم على حد السواء حيث يوجد العديد من الدراسات التي عنيت ببحث العلاقة بين النجاح الاكاديمي والنجاح المهني وجودة الحياة لدي الأفراد واوضحت بعضها العلاقة السببية بين النجاح وجودة الحياة على سبيل المثال ما

اشار إليه (Uusiautti, 2013) والتي اكدت نتائج دراسته على العلاقة ثنائية الاتجاه وبين الهناء الشخصي والنجاح لدي اؤلئك المحققين له.

ومفهوم النجاح الاكاديمي من المفاهيم النفسية الثرية التي تتمتع بالعديد من المكونات والعديد من التعريفات المتنوعة والتي قد تتباين وفقاً لمجموعة المحددات التي يتناولها الباحثون ويقومون بالتركيز عليها عند دراسة المفهوم ،حيث يشير Alyahyan & (Dustegor 2020) إلى انه يمكن وصف النجاح الاكاديمي كشبكة معقدة من العوامل التي تتضمن العوامل الشخصية والاجتماعية والتعليمية والاكاديمية والتي تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض، فعلى سبيل المثال يعرف (Kuh et al. ,2006) النجاح الأكاديمي على انه النجاح الذي يحققة المتعلم في المواقف الاكاديمية والاندماج في الانشطة التعليمية الهادفة والمتضمن لشعور المتعلم بالرضا واكتسابه للعديد من المعارف والمهارات المرغوبة ،كما يشتمل النجاح الاكاديمي على الكفاءات والمثابرة على تحقيق الأهداف المرجوة والمخرجات المستهدفة من عملية التعلم ،في حين يشير (Bayat & Salehiniya, 2019) إلى الطبيعة المركبة لمفهوم النجاح الاكاديمي والتي تتأثر بعناصر البيئة المحيطة بالمتعلم مثل التنشئة الوالدية والتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعطيات المحيطة به.

حيث يوضح (York et al. ,2015) ستة عناصر متضمنة في تعريف النجاح الأكاديمي والتي تتشابه مع التعريف السابق من حيث تضمنها النجاح الاكاديمي والرضا واكتساب المهارات والكفاءات والمثابرة وتحقيق الاهداف التعليمية ويضيف عليها النجاح المهني.

هذا وتوجد العديد من النظريات المفسرة للنجاح الاكاديمي والتي تناولته من مختلف الجوانب حيث اوضحت تلك التفسيرات كيف ان هذا المفهوم يحوي داخله العديد من المفاهيم المتداخلة سوياً والمؤثرة عليه حيث يوضح (Festa–Dreher, 2012) ان الاعتماد على درجات الاختبارات النهائية للمتعلمين من شأنه تفسير نسبة ضئيلة من التباين في درجات الخرجين بالجامعة حيث يوجد العديد من العوامل الاخرى ذات التأثير الاكبر منها على سبيل المثال السمات الشخصية ومجموعة الاقران والاسرة والبيئة المحيطة ومستويات الدافعية والثقة بالنفس.

في حين اشارت نتائج دراسة التحليل البعدي التي قام بها Robbins et al. (2004,) والتي ضمت مائة وتسع دراسة تناولت العوامل المؤثرة على النجاح الاكاديمي ان العوامل النفسية والاجتماعية والمهارية المؤثرة تضمنت الدافعية والاهداف الاكاديمية والالتزام المؤسسي والدعم الاجتماعي المدرك،المشاركة المجتمعية، الكفاءة الذاتية الاكاديمية،والقدرات الاكاديمية وادراك الذات العام. واضحت النتائج ان اكثر المنبيئات بالنجاح الاكاديمي هي عوامل فعالية الذات الاكاديمية والدافعية وهي عوامل اعتبرتها الدراسة غير تقليدية لقياس النجاح الاكاديمي وترتبط بالعديد من النظريات النفسية التي من شأنها تفسير مفهوم النجاح الاكاديمي بصورة اكثر عمقاً.ويمكن استعراض اهم العوامل المؤثرة على النجاح الاكاديمي كالتالي:

١ – الدافعية:

تعد الدافعية من اهم العوامل المؤثرة على النجاح الاكاديمي فعلى سبيل المثال يشير(Festa–Dreher, 2012) إلى ارتباط مفهوم النجاح الاكاديمي بنظرية تقرير الذات والتي تشير إلى رغبة الافراد في تنمية واشباع اهتماماتهم حيث تركز النظرية على اهتمامات المتعلمين التعليمية وتعزيز قيمة التعلم وفعالية الذات،بينما نظرية التقييم المعرفي تركز على الدافعية الذاتية حيث توضح ان النتائج المحققة من عملية التعلم وما يرتبط بها من اساليب تعزيز وتغذية راجعة تتسم بمعنى وظيفي وقدرة تنبؤية ترتبط بمستويات الدافعية لدي المتعلمين. بينما يشير (Ryan & Deci, 2017) إلى ان نظرية التقييم المعرفي تقسم حاجات الافراد إلى ثلاثة محاور هي الكفاءة والتفاعل والذاتية،وان تيسير تحقيق تلك الحاجات في موقف التعلم من شأنه تعزيز جودة الحياة للمتعلمين وتحسين نتائج الاختبارت وارتفاع معدلات الانجاز الاكاديمي وارتفاع مستويات الدافعية المهنية في المستقبل.

وبالاضافة إلى نظرية تقرير الذات والتقييم المعرفي نجد ان نظرية (المدخلات –البيئة –المخرجات) (I–E–O) تعتبر الدافعية هي المحرك الرئيسي للنجاح حيث تعد الدافعية من المدخلات الشخصية للنموذج ومن ثم فإن مستويات دافعية المتعلمين تندمج مع سماتهم الشخصية وتتفاعل مع البيئة مما ينتج عنه المخرجات (De Bruin, 2004).

٢- المهارات الاكاديمية

تشير بعض التفسيرات لاهمية المهارات الاكاديمية ومنها على سبيل المثال نظرية التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman, 2008) فوفقاً للنظرية حتى يتمكن المتعلم من النجاح يجب ان يقوم بالعديد من السلوك الدال على قدرته على ادارة عملية تعلمه من خلال توظيفة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومنها الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاستراتيجيات السلوكية والتمتع بمهارات التعلم المنظم ذاتياً مثل ارساء الاهداف والتنظيم والبحث عن المعلومات وغيرها. فالدافعية وحدها لا تنتج نجاح اذ لابد من مصاحبة المهارات التنفيذية للسلوكيات والمهارات المستهدفة بعملية التعلم حتى يمكن تحقيق المخرجات المرجوة من العملية.حيث يركز هذا التفسير على اهمية ما يقوم المتعلم بتنفيذه وليس الدافعية للتنفيذ فقط.

٣- **بيئة التعلم**

تشير بعض النظريات المفسرة لمفهوم النجاح الاكاديم لبيئة التعلم على انها من العوامل الاساسية المؤثرة فيه فكما يوضح (Burton ,et al., 2006) انه لكي يحث النجاح الاكاديمي فلابد من تواجد المتعلم في بيئة تعليمية تعزز من نقاط القوة لديه وتنمي قدرته على الانجاز حيث يشير (Kuh,2001) إلى ان امتلاك المتعلم للدافعية وللمهارات الاكاديمية والسمات الشخصية لا يصبح ذو قيمة اذا ما تواجد المتعلم في بيئة تعلم غير داعمة لتلك العوامل فبدون بيئة التعلم الداعمة لا يستطيع المتعلم تحقيق النجاح الاكاديمي.وتتشابه في ذلك النماذج المفسرة للنجاح في ضوء البيئة وان كانت هناك تمايزات طفيفة ففي احد النماذج نجد التركيز ينصب على البيئة الاكاديمية فقط بينما النماذج الاخرى تدمج بين البيئات الاكاديمية و الاجتماعية التي يتواجد بها المتعلم. فوفقاً لنظريه التقييم المعرفي يحتاج المتعلم إلى الشعور بالانتماء والارتباط بالمؤسسة التعليمية التي يتعلم بها لكي يتمكن من النجاح (Sheldon & Krieger, 2007).

٤- **وجهة الضبط:**

تقسم نظرية التقييم المعرفي حاجات المتعلمين إلى ثلاثة محاور كما ورد سالفاً وتتمثل في الكفاءة والتفاعل والذاتية حيث نعني بالكفاءة شعور المتعلم بالقدرة وامتلاك المهارة بينما ترتبط الذاتية بمركز التحكم الداخلي لدي المتعلم والذي ينبع منه السلوك بصورة عفوية.

فالمتعلم يتصرف وفقاً لأسباب اما داخلية او خارجية Llancer–Arrastia, & (Newbill, 2009)،حيث ترتبط الاسباب الخارجية بالعواقب التابعة له سواء كانت مرضية للمتعلم ام لا.وتفرق نظرية الانجاز على سبيل المثال بين وجهتي الضبط الداخلية والخارجية حيث يتم تحقيق الاهداف ينبع من الإهتمام الداخلي كما تركز نظرية التعلم المنظم ذاتياً على المداخل المرتبطة بوجهات الضبط الداخلية لدي المتعلمين (Zimmerman, 2008) حيث يعتمد المتعلم على ذاته بصورة شبه كلية لتحقيق اهدافه من خلال التعلم بصورة ممنهجة ومنظمة تتسم بقدرة على التحكم والتخطيط ومراقبة الذات والتقويم الذاتي لعملية التعلم.وهنا يمكنا ملاحظة الاختلاف بين هذا التفسير والتفسير السابق المرتبط ببيئة التعلم والذي يرجع النجاح الاكاديمي للبيئة المحيطة بالمتعلم والتفاعل معها سواء كانت بيئة التعلم او البيئة الاجتماعية ،فكلا التفسيران يقفان على الطرف المقابل للآخر احدهما يعظم من شأن العوامل الخارجية والآخر يرجع النجاح الاكاديمي للعوامل الداخلية لدي المتعلم.وهنا يمكننا القول بأن كلاً من العوامل الحارجية والداخلية من الاهمية بمكان لتحقيق النجاح الاكاديمي وان كانت الدلائل ترجح كفه العوامل الداخلية من حيث تأثيرها على معدلات النجاح الاكاديمي حيث نجد العديد والعديد من الامثلة للمتعلمين النوابغ الذين انتجتهم بيئات قد توصف بالضحالة او بيئات مليئة بالصعاب والتحديات ومن ثم سوف تتبنى الدراسة الحالية التفسيرات التي تركز على العوامل الداخلية وتتمثل في الانفعالات والعوامل المعرفية التي من المحتمل ان تؤثر على النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين.

ووفقاً لما سلف ذكره من تفسيرات يعرف (Demir & Acar, 2020) النجاح الاكاديمي على انه حالة تحقيق هدف يتم تحديده بصورة إيجابية على مستوى الافراد وتحقيق الاهداف التي يرجو المتعلم تحقيقها على المستوى الاكاديمي وتلك الاهداف يجب ان تكون محددة ومرتبطة بالواقع الاكاديمي للمتعلم كما يشير إلى ذلك (Festa–Dreher, 2012) .

اما فيما يتعلق بكيفية قياس مفهوم النجاح الاكاديمي فانه ينقسم إلى اسلوبين احدهما الاسلوب التقليدي والذي يعتمد على استدعاء المحتوى المعرفي المتعلم (Coyle & Pillow, 2008) ويتمثل في الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات التي تقيس قدرات المتعلمين المرتبطة بالمحتوى المعرفي المستهدف وفقاً للمستوى التعليمي للمتعلم. وكذلك

التقدير العام الذي يحصل علية المتعلم وفقاً لمجموعة من الاختبارات التي تقيس مجموع المعارف التي قام المتعلم بدراستها في فترة اكاديمية محددة وفقاً للمخرجات التعليمية المستهدفة من المؤسسة التعليمية المعنية. ورغماً عن الانتشار العريض لتلك الاختبارات واعتمادها كمؤشر للنجاح الاكاديمي عالمياً إلا ان بعض الدراسات تشير إلى ان تلك الاختبارات تفسر قرابة ٢٥٪ فقط من التباين المفسر للنجاح الاكاديمي للمتعلمين بصورة دالة (Camara & Echternacht, 2000; Robbins et al., 2004) وبالرغم من دلالة تلك النسبة إلا انها تشير لوجود مجموعة اخرى من العوامل المؤثرة في النجاح الاكاديمي. وهو ما دعى إلى مجموعة من ادوات القياس غير التقليدية التي تقيس العوامل الاخرى المرتبطة بالنجاح الأكاديمي وتؤثر فيه مثل العوامل السابق ذكرها والمتمثلة في (المهارات الاكاديمية العامة البيئة والدافعية والتفاعل وغيرها من العوامل)، فعلى سبيل المثال مع ما اشارت إليه دراسات (Arsenio & Loria, 2014; Liu et al., 2019;) Saggino (et al., 2017) من ان الافراد الذين يختبرون المشاعر السلبية مثل القلق واليأس والاحباط والخجل تقودهم تلك المشاعر إلى الاداء الأكاديمي المتدني. بينما يشير (Caprara , Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) إلى الارتباط بين معتقدات الفرد وافكاره وبين النجاح الاكاديمي، بينما تشير(Nonis et al., 2005) إلى تأثير مستويات الشعور بالتفاؤل لدي المتعلمين على مستويات النجاح الاكاديمي لديهم ،وكذلك دراسة (Craig,٢٠٠٧) والتي اشارت إلى الارتباط بين النجاح الاكاديمي والاندماج الدراسي وكذلك ارتفاع مستويات المشاعر الايجابية لديهم وتمثلت في التعاطف والانسجام مع الاقران وكذلك دراسة (Beauvais, et al.,2014) والتي اشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين إدارة الانفعالات (كأحد ابعاد الذكاء الوجداني) وبين النجاح الاكاديمي للمتعلمين. بينما اشارت دراسة (Bokana, et al.,2020) لبحث العوامل المنبئة للنجاح الأكاديمي ان الكفاءة الذاتية والنظرة المستقبلية والدافعية للتعلم هي أكثر العوامل الرئيسية التي تسهم في النجاح الأكاديمي والنظرة المستقبلية والدافعية هي عوامل ترتبط بارتفاع مستويات الامل لدي المتعلمين.

فروض الدراسة :

في ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز –الاخفاق المعرفي –إعاقة الذات –النجاح الاكاديمي.)

٢- يمكن التنبوء بإعاقة الذات الاكاديمية بمعلومية درجات المتعلمين عينة الدراسة في ابعاد مقياس انفعالات الإنجاز،ومقياس والاخفاق المعرفي؟

٣- يمكن التنبوء بالنجاح الاكاديمي بمعلومية درجات المتعلمين عينة الدراسة في ابعاد مقياس انفعالات الإنجاز،ومقياس والاخفاق المعرفي؟

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز –الإخفاق المعرفي – إعاقة الذات –النجاح الأكاديمي) وفقاً للنوع.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز –الإخفاق المعرفي – إعاقة الذات –النجاح الأكاديمي) وفقاً للمستوى الدراسي.

منهج واجراءات الدراسة :

أولاً منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية بهدف التعرف على الاسهام النسبي لابعاد انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في إعاقة الذات الاكاديمية والنجاح الأكاديمي لدي عينة الدراسة من المتعلمين بالمرحلة الجامعية

ثانياً مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في المتعلمين الملتحقين بكلية التربية للعام الاكاديمي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م) في الفصل الدراسي الاول حيث ضمت عينة بحث الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة (١٠٠) من المتعلمين بينما ضمت العينة الاساسية للدراسة عدد (١٠٥) من الطلبة ضمت (٥٧) من الملتحقين بالفرقة الاولى بمتوسط اعمار (١٩.٣٤) وانحراف معياري (١.٧٦) و (٤٨) من الملتحقين بالفرقة الرابعة بمتوسط اعمار (٢١.٠٣) وانحراف معياري قدره (١.٦١).

ثالثاً :ادوات الدراسة:

١–مقياس انفعالات الانجاز (إعداد الباحثة).

تم إعداد مقياس انفعالات الإنجاز بعد الاطلاع على الادبيات المهتمة بانفعالات الإنجاز وفي ضوء مقياس (Perkun ,et al.,2005) المعتمد على نظرية التحكم القيمي لتقييم انفعالات الإنجاز لدي المتعلمين قبل واثناء وبعد موقف التعلم حيث يهدف المقياس الحالي للتعرف على انفعالات المتعلمين اثناء عملية التعلم. يتكون المقياس من خمسين مفردة موزعة على ثلاثة محاور هي بيئة التعلم وعملية التعلم والاختبار وتقيس ثمان مشاعر(الغضب –القلق – اليأس –الملل –الخجل –الامل –الاستمتاع –الفخر) يختبرها المتعلم اثناء عملية التعلم.

تصحيح المقياس: يستخدم المقياس أسلوب التقرير الذاتي حيث يقوم المتعلم بالاستجابة على مفردات المقياس وفقاً لاسلوب ليكرت الخماسي ويتدرج المتصل من (لا تنطبق ابداً– إلى تنطبق جداً) بحيث تعطى الاستجابة لا تنطبق ابداً درجة وتنطبق جدا خمس درجات.بحيث تتراوح درجة المقياس بين(٥٠–٢٥٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١–الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص للحكم على الصدق الظاهري للمقياس من حيث مناسبة مفردات المقياس لما وضعت لقياسه وتم الاخذ بآراء السادة المحكمين.

٢–الصدق العاملي الاستكشافي: تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية لاستجابات الطلبة من افراد عينة الخصائص السيكومترية بعد التحقق من صحة المعاينة عن طريق محك Kaiser حيث جاءت قيمة معامل (KMO) (٠.٨٠٨) وهي قيمة مرتفعة ،كما جاءت قيمة اختبار النطاق (Bertlett's Test) دالة عند مستوى ٠.٠٠٠ ،كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين العبارات في مصفوفة الارتباط اكبر من (٠,٣٠) كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح مما اسفر عن الحصول على عاملين بعد التدوير وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال شكل الانتشار (Screen Plot) للجذور الكامنة والابقاء على العوامل التي

يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح،وقيمة تشبع للعبارات على العامل >(٠.٣) فسرت (٧٣.٨٣٪) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية كما يوضح جدول (١) ويوضح جدول (٢) قيم تشبعات المفردات على العوامل كالتالي:

جدول (١)

قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس انفعالات الانجاز

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	١٤,٢٢	٤٢,٦٧	٤٢,٦٧
٢	١٠,٣٨٢	٣١,١٦	٧٣,٨٣

جدول (٢)

تشبعات مفردات مقياس انفعالات الانجاز على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي

المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثاني
١	٠,٧٠٣	١١	٠,٨٠١	٢١	٠,٦٢٢	٣١	٠,٥٢٠	٤١	٠,٤٤١
٢	٠,٧٠٠	١٢	٠,٧٤١	٢٢	٠,٥٦٣	٣٢	٠,٤٣٢	٤٢	٠,٥٨٢
٣	٠,٤٠٣	١٣	٠,٦٥٢	٢٣	٠,٥٨١	٣٣	٠,٥٤٣	٤٣	٠,٧٣٦
٤	٠,٥٢٠	١٤	٠,٤٩٨	٢٤	٠,٧١٣	٣٤	٠,٧٤٢	٤٤	٠,٦٦٧
٥	٠,٤٩١	١٥	٠,٦٧٢	٢٥	٠,٤٨٦	٣٥	٠,٨٥١	٤٥	٠,٣٩٩
٦	٠,٣٩٨	١٦	٠,٤٣٩	٢٦	٠,٦١٢	٣٦	٠,٦١٢	٤٦	٠,٤٧٢
٧	٠,٥٧٤	١٧	٠,٦١٧	٢٧	٠,٧٠٧	٣٧	٠,٤٩٦	٤٧	٠,٥٦٨
٨	٠,٧٠١	١٨	٠,٦٤٤	٢٨	٠,٤٥٧	٣٨	٠,٥٧١	٤٨	٠,٧٣٦
٩	٠,٦٣٤	١٩	٠,٨١٤	٢٩	٠,٦٦٣	٣٩	٠,٤٧٤	٤٩	٠,٦٦٢
١٠	٠,٥٤٠	٢٠	٠,٧٢٣	٣٠	٠,٦٢٢	٤٠	٠,٥٢٣	٥٠	٠,٤٨١

يتضح من جدول (١) وجود عاملين ناتجين من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس انفعالات الانجاز حيث تشبعت المفردات على العامل الاول والذي يفسر (٤٢.٦٧٪) من التباين الكلي والتي تنتمي لابعاد (الامل من ١–٧، الاستمتاع من ٨–١٣،الفخر من ١٤–٢٠) وهي جميعها ابعاد تنتمي لانفعالات الانجاز الإيجابية ،بينما العامل الثاني والذي تشبعت عليه المفردات يفسر (٣١.١٦٪) من التباين الكلي وتنتمي المفردات لابعاد (الغضب –الخجل –اليأس– الملل –القلق) بواقع ست مفردات لكل بعد.بينما يوضح جدول (٢) ان جميع تشبعات مفردات المقياس جاءت اكبر من (٠.٣).

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل الفا كرونباخ لثبات المقياس الابعاد والدرجة الكلية كما يوضح جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس انفعالات الإنجاز الابعاد والدرجة الكلية

ابعاد المقياس	الفا كرونباخ	ابعاد المقياس	الفا كرونباخ
الامل	٠,٨١	اليأس	٠,٩٠
الاستمتاع	٠,٧٩	الملل	٠,٨٧
الفخر	٠,٨٤	القلق	٠,٨٦
الغضب	٠,٨٢	المقياس	٠,٨٩
الخجل	٠,٧٨		

كما يتضح من جدول (٣) فان معاملات الثبات تشير إلى نسبة مقبولة من الثبات للابعاد وللدرجة الكلية للمقياس.

<u>الاتساق الداخلي للمقياس</u>: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من جدول (٤) التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس انفعالات الإنجاز

الامل		٠,٦١٣	١١	٠,٤١٣	٢١	٠,٧٢٣	٣٢	٠,٦٣٣	٤٢
١	٠,٧٧١	٠٥٧٠	١٢	٠,٥٤٢	٢٢	اليأس		٠,٤٩٧	٤٣
٢	٠,٤٥١	٠,٤٩٨	١٣	٠,٥٤٨	٢٣	٠,٤٨٨	٣٣	٠,٥٤٢	٤٤
٣	٠,٥١٦	الفخر		٠,٤٩٥	٢٤	٠,٦٦٩	٣٤	القلق	
٤	٠,٤٣١	٠,٦٣٠	١٤	٠,٦١٧	٢٥	٠,٧٢٥	٣٥	٠,٧١٢	٤٥
٥	٠,٤٦٥	٠,٧١٢	١٥	٠,٥٣٩	٢٦	٠,٣٩٩	٣٦	٠,٥٥٦	٤٦
٦	٠,٨٠٢	٠٨٠١	١٦	الخجل		٠,٤٧٩	٣٧	٠,٨٠٠	٤٧
٧	٠,٣٩٨	٠,٦١٩	١٧	٠,٥٣٧	٢٧	٠,٥١٢	٣٨	٠,٦٦٧	٤٨
الاستمتاع		٠,٧٤١	١٨	٠,٤٣٣	٢٨	الملل		٠,٥٦٨	٤٩
٨	٠,٤٣٥	٠,٤٩٨	١٩	٠,٧٠٢	٢٩	٠,٥٦١	٣٩	٠,٦١٤	٥٠
٩	٠,٦٢٤	٠,٦٥٤	٢٠	٠,٨٣٢	٣٠	٠,٦١٢	٤٠		
١٠	٠,٧٢٢	الغضب		٠,٤٢١	٣١	٠,٤٤٤	٤١		

كما يتضح من جدول (٤) ان جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس جميعها قيم مقبولة ودالة احصائياً عند (٠.٠١).كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كما في الجدول(٥)التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس انفعالات الإنجاز

ابعاد المقياس	معامل الارتباط	ابعاد المقياس	معامل الارتباط
الامل	٠,٧٥٩	الخجل	٠,٩١١
الاستمتاع	٠,٨٤١	اليأس	٠,٨٧٩
الفخر	٠,٨٥٥	الملل	٠,٨٦٥
الغضب	٠,٨٦٧	القلق	٠,٨١٥

وكما يتضح من جدول (٥) فان قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٧٥٩– ٠.٩١١) وجميعها قيم مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي للمقياس ككل.

٢–مقياس الاخفاق المعرفي: إعداد الباحثة

يهدف المقياس للتعرف على الإخفاقات المعرفية التي يختبرها المتعلمون في بيئة التعلم وقد تم إعداده بعد الاطلاع على المقاييس المشابهه المعده لذات الغرض والادبيات البحثية المعنية بدراسه مفهوم الاخفاقات المعرفية مثل مقياس (Wallace ,et al.,2004) ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٥ مفردة موزعة على اربعة ابعاد هي : (بعد الانتباه ويتضمن خمس مفردات ،بعد الاداء ويضم خمس مفردات ،بعد الذاكرة ويضم ٧ مفردات وبعد التشتت ويضم ٨ مفردات).

تصحيح المقياس: يتبع المقياس اسلوب التقرير الذاتي حيث يستجيب المتعلم على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تتدرج الاستجابات من (لا اوافق بشدة إلى اوافق بشده) ويقابلها تدرج الدرجات من(١–٥) بحيث تتراوح درجته من(٢٥–١٢٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١–الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة الافاضل المختصين في مجال علم النفس التربوي للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس والابقاء على المفردات التي تجاوزت نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪ لتصير النسخة النهائية إلى خمس وعشرين مفردة.

٢–التحليل العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس من خلال أسلوب المكونات الأساسية بعد التأكد من توفر الشروط المناسبة للإجراء كما سبق والذي أوضح وجود ثلاثة عوامل تفسر مجتمعة (٦٢.٤٢٪) من التباين الكلي بين عبارات المقياس ، كما يوضح جدول (٦) قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل ،ويشتمل جدول (٧) على قيم تشبعات المفردات على العوامل والتي كانت جميعها اكبر من (٠.٣) كما يلي:

جدول (٦):

قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاخفاق المعرفي

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	١٠,٠٩٧	٣٣,٤٣	٣٣,٤٣
٢	٥,٦٥٥	١٨,٧٢	٥٢,١٥
٣	٣,١٠٢	١٠,٢٧	٦٢,٤٢

يتضح من جدول (٦) لنتائج التحليل العاملي استخراج ثلاثة عوامل يفسر العامل الأول منها (٣٣.٤٣٪) من التباين الكلي، في حين يفسر العامل الثاني (١٨.٧٢٪) من التباين الكلي ويفسر العامل الثالث نسبة (١٠.٢٧٪) من التباين الكلي.

جدول (٧):

تشبعات مفردات مقياس الاخفاق المعرفي على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي

المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث	المفردة	العامل الثالث	٢٠	٠,٦٥٨
١	٠,٤٦١	٦	٠,٥٦٧	١١	٠,٥١٥	١٦	٠,٣٩٤	٢١	٠,٥٣٣
٢	٠,٤٣٤	٧	٠,٦٠١	١٢	٠,٥٧٤	١٧	٠,٥٥٨	٢٢	٠,٤٧٣
٣	٠,٥١١	٨	٠,٤٧٨	١٣	٠,٦٧٤	المفردة	العامل الاول	٢٣	٠,٦١٤
٤	٠,٦١٣	٩	٠,٥٢٣	١٤	٠,٤٩٦	١٨	٠,٥٣٤	٢٤	٠,٤٥٦
٥	٠,٨١٨	١٠	٠,٣٩٩	١٥	٠,٧٠٤	١٩	٠,٣٨٣	٢٥	٠,٥٢٢

كما يوضح جدول (٧) ان جميع قيم تشبعات المفردات على العوامل جاءت اكبر من (٠.٣) .

<u>ثبات المقياس:</u> تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ثبات الفا كرونباخ وذلك للابعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (٨):

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس الإخفاق المعرفي

ابعاد المقياس	الفا كرونباخ
الانتباه (التركيز)	٠,٨٢٢
الاداء	٠,٨٦١
الذاكرة	٠,٨٤٢
التشتت	٠,٨٩٣
الدرجة الكلية	٠,٩٠١

كما يتضح من جدول(٨) فإن معاملات ثبات كلاً من الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية مرتفعة وهو ما يشير إلى إمكانية توظيف المقياس في الدراسة الحالية.

<u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u> تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الإخفاق المعرفي من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة

الكلية للمقياس ،كما تم حساب قيم معاملات ارتباط كل بعد من ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وتتضح النتائج كما في جدول (٩)،(١٠):

جدول (٩):

معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الاخفاق المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	المعامل	المفردة	المعامل	المفردة	المعامل	المفردة	المعامل	المفردة	المعامل
١	٠,٧١٣	٦	٠,٤٣٦	١١	٠,٥١٣	١٦	٠,٤١٣	٢١	٠,٣٨٨
٢	٠,٤٣٢	٧	٠,٥٤٩	١٢	٠,٦٩٣	١٧	٠,٣٩٨	٢٢	٠,٤٠٠
٣	٠,٥١٠	٨	٠,٤٤١	١٣	٠,٣٧٩	١٨	٠,٧٠٣	٢٣	٠,٥٥١
٤	٠,٣٩٧	٩	٠,٧٠٣	١٤	٠,٦٩١	١٩	٠,٦٤٢	٢٤	٠,٤٤٢
٥	٠,٤١٢	١٠	٠,٥٨٧	١٥	٠,٤٩١	٢٠	٠,٥٩٨	٢٥	٠,٦٦٣

يتضح من جدول (٩) ان جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي

البعد	معامل الارتباط
الانتباه (التركيز)	٠,٧٩٥
الاداء	٠,٨١٣
الذاكرة	٠,٨٥٠
التشتت	٠,٨٣٤

وكما يوضح جدول (١٠) فإن جميع قيم معاملات الارتباط بين الابعاد الخمسة للمقياس والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

٣–مقياس إعاقة الذات: إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى قياس إعاقة الذات الاكاديمية لدي المتعلمين في المستوى الجامعي وتم إعداده بعد الاطلاع على الادبيات البحثية المهتمة بمفهوم إعاقة الذات ومجموعة من المقاييس المعده لذات الغرض منها على سبيل المثال ,Gupta & Geetika) 2020) (Chorba & Isaacson 2012) (Clarke& MacCann, 2016)

ويتكون المقياس من خمس وثلاثين مفردة موزعة على بعدين الأول يقيس إعاقة الذات السلوكية ويضم عشرين مفردة بينما البعد الثاني يختص بإعاقة الذات المزعومة ويضم خمس عشرة مفردة.

تصحيح المقياس: يتبع المقياس اسلوب التقرير الذاتي حيث يستجيب المتعلم على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تتدرج الاستجابات من (لا اوافق بشدة إلى اوافق بشده) ويقابلها تدرج الدرجات من(١–٥) بحيث تتراوح درجته من(٣٥–١٧٥) وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى إعاقة الذات لدي المتعلم.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١–الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المختصين في مجال علم النفس للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس والتي تراوحت بين(٨٠٪ إلى ١٠٠٪) لمفردات المقياس لتصير النسخة النهائية إلى خمس وثلاثين مفردة.

٢–التحليل العاملي الاستكشافي:

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية لاستجابات الطلبة من افراد عينة الخصائص السيكومترية بعد التحقق من صحة المعاينة عن طريق محك Kaiser حيث جاءت قيمة معامل (KMO) (٠.٨٥٣) وهي قيمة مرتفعة ،كما جاءت قيمة اختبار النطاق (Bertlett's Test) دالة عند مستوى ٠.٠٠٠ ،كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين العبارات في مصفوفة الارتباط اكبر من (٠,٣٠) كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح مما اسفر عن الحصول على عاملين بعد التدوير وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال شكل الانتشار (Screen Plot) للجذور الكامنة والابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح،وقيمة تشبع للعبارات على العامل >(٠.٣) فسرت (٥٦.٨٢٪) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية كما يوضح جدول (١١) ويوضح جدول (١٢) قيم تشبعات المفردات على العوامل كالتالي:

جدول (١١)

قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس إعاقة الذات

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٣,٨٧٣	٣٣,٧٧٢	٣٣,٧٧٢
٢	٢,٦٤٦	٢٣,٠٤٨	٥٦,٨٢

يتضح من جدول (١١) لنتائج التحليل العاملي استخراج عاملين يفسر العامل الأول منها(٣٣.٧٧٢ %) من التباين الكلي والذي تختص مفرداته بإعاقة الذات السلوكية ، في حين يفسر العامل الثاني (٢٣.٠٤٨٪) من التباين الكلي وتنتمي مفرداته لبعد إعاقة الذات المزعومة.

جدول (١٢)

تشبعات مفردات مقياس إعاقة الذات على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي

المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الاول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثاني
١	٠,٦٤٣	٩	٠,٤٠٢	١٧	٠,٦٨١	٢٤	٠,٥١٣	٣٢	٠,٥٦٧
٢	٠,٧١٦	١٠	٠,٧٣٣	١٨	٠,٦٦٠	٢٥	٠,٧٢٠	٣٣	٠,٦٣٣
٣	٠,٥٣٧	١١	٠,٦٤١	١٩	٠,٥٤٤	٢٦	٠,٦٠٧	٣٤	٠,٦٦٢
٤	٠,٤٨١	١٢	٠,٧٧١	٢٠	٠,٦٣٢	٢٧	٠,٦٤١	٣٥	٠,٤١٩
٥	٠,٦٥٤	١٣	٠,٦٣٢	العامل الثاني		٢٨	٠,٥٥١		
٦	٠,٦١٨	١٤	٠,٥٥٩	٢١	٠,٥٤٧	٢٩	٠,٦٣٣		
٧	٠,٥٩٠	١٥	٠,٥١٧	٢٢	٠,٦٦٨	٣٠	٠,٥٠٥		
٨	٠,٥٠٦	١٦	٠,٦٢٤	٢٣	٠,٥٤٢	٣١	٠,٥٥٢		

كما يوضح جدول (١٢) ان جميع قيم تشبعات المفردات على العاملين جاءت اكبر من (٠.٣) .

<u>ثبات المقياس:</u> تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ثبات الفا كرونباخ وذلك للابعاد والدرجة الكلية للمقياس وكذلك عن طريق التجزئة النصفية وحساب معامل سبيرمان براون كما يوضح جدول (١٣):

جدول (١٣)

معاملات ثبات مقياس إعاقة الذات

ابعاد المقياس	الفا كرونباخ	سبيرمان براون
إعاقة الذات السلوكية	٠,٨٥١	٠,٨٠٧
إعاقة الذات المزعومة	٠,٨٧٣	٠,٨٣١
الدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٨٧

كما يتضح من جدول(١٣) فإن معاملات ثبات كلاً من الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية مرتفعة وهو ما يشير إلى إمكانية توظيف المقياس في الدراسة الحالية.

٤–مقياس النجاح الأكاديمي: إعداد الباحثة

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي استهدفت النجاح الاكاديمي تم اعداد مقياس النجاح الاكاديمي في ضوء مقياس (Prevatt et al .,2011) وهو يهدف لقياس النجاح الاكاديمي لدي طلبة المرحلة الجامعية بصورة عامة ويتكون المقياس في

صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على ثمانية محاور تضم (المهارات الاكاديمية العامة، الدافعية الداخلية (الثقة) ،كفاءة المحاضر المدركة (البيئة)، التوجه المستقبلي ،التفاعل الاجتماعي ،الشعور بالقلق ،التكيف الشخصي ،الدافعية الخارجية) كالتالي:

البعد	المفردات
المهارات الاكاديمية العامة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢
الدافعية الداخلية (الثقة)	١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠
كفاءة المحاضر المدركة (البيئة)	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥
الدافعية الخارجية	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢
التفاعل الاجتماعي	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦
توجه مستقبلي	٣٧-٣٨-٣٩-٤٠
الشعور بالقلق	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧
التكيف الشخصي	٤٨-٤٩-٥٠

تصحيح المقياس: يستخدم المقياس اسلوب التقرير الذاتي لقياس النجاح الاكاديمي حيث يقوم المتعلم بالاستجابة على مفردات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج من لا اوافق مطلقاً ويقابلها درجة واحدة إلى اوافق بشدة ويقابلها خمس درجات بحيث تتراوح درجات المقياس بين (٥٠) درجة إلى (٢٥٠)

<u>الخصائص السيكومترية للمقياس:</u>

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسب الاتفاق على مفردات المقياس حيث تم حذف مفردتين والابقاء على ٣٥ مفردة والتي تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (٨٠٪ إلى ١٠٠٪).

٢- الصدق العاملي:

للتأكد من الصدق العاملي للمقياس تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من شروط الملاءمة وقد اسفر التحليل العاملي عن استخلاص عامل عام تشبعت عليه عبارات المقياس تشبعاً دالاً، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٩.٣١) ونسبة التباين (٥٥.٨٦٪).

جدول (١٤)

تشبعات مفردات مقياس النجاح الاكاديمي على العامل الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

المفرده	التشبع	المفرده	التشبع	المفرده	التشبع	المفرده	التشبع
١	٠,٤٤٥	١٠	٠,٤٥٦	١٩	٠,٥٨٨	٢٨	٠,٧١١
٢	٠,٦٣٨	١١	٠,٦٥٤	٢٠	٠,٤٩٧	٢٩	٠,٦٦٣
٣	٠,٧٥٦	١٢	٠,٦٣٥	٢١	٠,٦٩١	٣٠	٠,٥٧٤
٤	٠,٦٣٢	١٣	٠,٥٨٩	٢٢	٠,٥٦١	٣١	٠,٤٤٨
٥	٠,٤١٩	١٤	٠,٧٧٢	٢٣	٠,٤٥٨	٣٢	٠,٤٠٣
٦	٠,٤٤٩	١٥	٠,٤٦٩	٢٤	٠,٤٤٤	٣٣	٠,٦٠٦
٧	٠,٧٤١	١٦	٠,٦٦٨	٢٥	٠,٥٨٦	٣٤	٠,٥٠٠
٨	٠,٥٣٣	١٧	٠,٥٥٢	٢٦	٠,٧٥٢	٣٥	٠,٦٧٦
٩	٠,٤٢٣	١٨	٠,٥٦٩	٢٧	٠,٤٤٦		

يوضح جدول (١٤) ان جميع تشبعات مفردات المقياس على العامل الناتج جاءت اكبر من (٠.٣).

<u>ثبات المقياس:</u> تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل الفا كرونباخ لثبات المقياس الابعاد والدرجة الكلية كما يوضح جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

معاملات ثبات مقياس النجاح الاكاديمي الابعاد والدرجة الكلية

ابعاد المقياس	الفا كرونباخ	ابعاد المقياس	الفا كرونباخ
المهارات الاكاديمية العامة	٠,٨٨٤	التفاعل الاجتماعي	٠,٨٩٣
الدافعية الداخلية (الثقة)	٠,٩٠١	الشعور بالقلق	٠,٨٦٣
فعالية المعلم المدركة	٠,٨٩١	التكيف الشخصي	٠,٨٤٤
الدافعية الخارجية	٠,٨٧٤	التوجه المستقبلي	٠,٨٣١
الدرجة الكلية	٠,٩١١		

كما يتضح من جدول (١٥) فان معاملات الثبات تشير إلى نسبة مقبولة من الثبات للابعاد وللدرجة الكلية للمقياس.

<u>الاتساق الداخلي للمقياس</u>: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)
معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس النجاح الاكاديمي

١	المهارات الاكاديمية العامة	٠,٦٢٢	١٢	٠,٤٤٠	٢٢	٠,٤٤٢	٣٣	التفاعل الاجتماعي	٤٢	٠,٦٣٣
٢		٠,٥٤٨	١٣	٠,٥٢٠	٢٣	٠,٨٢١	٣٣	٠,٥٤٠	٤٣	٠,٤٩٧
٣		٠,٧١١	١٤	٠,٦٣٦	٢٤	٠,٦٩٧	٣٤	٠,٤٩٨	٤٤	٠,٥٤٢
٤		٠,٦٠٠	١٥	٠,٧٤١	٢٥	٠,٥٥٧	٣٥	٠,٤٧٧	٤٥	٠,٣٩٩
٥		٠,٣٩٩	١٦	٠,٨٠٦	الدافعية الخارجية		٣٦	٠,٧٩٥	٤٦	٠,٨٠٧
٦		٠,٧٥٤	١٧	٠,٤٤٩	٢٦	٠,٧٤٥	التوجه المستقبلي		٤٧	٠,٤٤٩
٧		٠,٤٤٤	١٨	٠,٥١٩	٢٧	٠,٨١١	٣٧	٠,٤٨٩	التكيف الشخصي	
٨		٠,٥٢٢	١٩	٠,٧٧٠	٢٨	٠,٧٧٥	٣٨	٠,٥٨٢	٤٨	٠,٧٣٧
٩		٠,٤١١	٢٠	٠,٣٦٩	٢٩	٠,٣٩٧	٣٩	٠,٧٣٣	٤٩	٠,٤٤٠
١٠		٠,٧٤٥	فعالية المعلم المدركة		٣٠	٠,٦١٢	٤٠	٠,٥٤٤	٥٠	٠,٥٢٠
١١		٠,٨٢١	٢١	٠,٥٧٤	٣١	٠,٨٦٥	الشعور بالقلق			
					٣٢	٠,٤٣١	٤١	٠,٦٦٦		

كما يتضح من جدول (١٦) ان جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس قيم مقبولة ودالة احصائياً عند (٠.٠١).كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (١٧)
معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس النجاح الاكاديمي

البعد	المعامل	البعد	المعامل
المهارات الاكاديمية العامة	٠,٧٧٥	التفاعل الاجتماعي	٠,٩٠٠
الدافعية الداخلية (الثقة)	٠,٨٠١	الشعور بالقلق	٠,٨٨٥
فعالية المعلم المدركة	٠,٨٦٢	التكيف الشخصي	٠,٧٩٩
الدافعية الخارجية	٠,٨٨٤	التوجه المستقبلي	٠,٨٧١

وكما يتضح من جدول (١٧) فان قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٧٧٥– ٠.٩٠٠) وجميعها قيم مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى إلى وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي للمقياس ككل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الاول: ينص الفرض الأول على انه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز–الاخفاق المعرفي –إعاقة الذات –النجاح الاكاديمي.)." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي ومقياس إعاقة الذات ومقياس النجاح الاكاديمي كما هو موضح بجدول (١٨):

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين انفعالات الانجاز،الاخفاق المعرفي ،إعاقة الذات،و النجاح الاكاديمي.

المتغيرات			إعاقة الذات			النجاح الاكاديمي							
			السلوكية	المزعومة	الكلية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	كلي
١	انفعالات الانجاز	الامل	-٠,٦٧٥	-٠,٥٧٦	-٠,٦٧	٠,٧٠٣	٠,٧١١	٠,٦٦	٠,٦٣	٠,٥٥	٠,٤٩٩	٠,٧٠١	٠,٦٥٠	٠,٧٣٤
		الاستمتاع	-٠,٤٥٦	-٠,٤٤٩	-٠,٥١	٠,٦٠٢	٠,٦١	٠,٥٥	٠,٦٧	٠,٤٩	٠,٥٥٨	٠,٦١١	٠,٥٩٨	٠,٦٤٤
		الفخر	-٠,٥٣٣	-٠,٥٢٢	-٠,٥٤	٠,٧٣٤	٠,٦٩٤	٠,٦٦	٠,٦٧	٠,٥٨	٠,٦١٣	٠,٦٦	٠,٧١١	٠,٧٨٦
		الغضب	٠,٧٠١	٠,٧٧١	٠,٨٠١	-٠,٧١٢٣	-٠,٧٧٣	-٠,٧٦	-٠,٦٩	-٠,٦٨	-٠,٦٥	-٠,٧٨٤	-٠,٧٧	-٠,٨١
		الخجل	٠,٦٠٠	٠,٥٦٦	٠,٦١٣	٠,٦١٥	٠,٦٨-	٠,٧٠-	٠,٦٩-	٠,٧٠-	٠,٦٩-	٠,٦٦-	٠,٧١-	0.744-
		الملل	٠,٥٩٤	٠,٥٥٩	0.602	٠,٦٣١-	٠,٦٣-	-٠,٥٥	-٠,٤٩	٠,٥٨-	٠,٦٠-	٠,٥٨-	٠,٥٧-	0.621-
		القلق	٠,٥٤١	٠,٤٩٩	0.565	٠,٣٧٥-	٠,٤٠-	٠,٤٣-	٠,٣٨-	٠,٤٢-	٠,٣٩-	٠,٤٣-	٠,٤٢-	0.466-
		اليأس	٠,٥٢١	٠,٤٩٣	0.569	٠,٥٨٩-	٠,٦٢-	٠,٥٩-	٠,٦١-	٠,٤٩-	٠,٥٥-	٠,٦٢-	٠,٥٧-	-0.645
٢	الإخفاق المعرفي	الانتباه	٠,٦٨٤	٠,٦٦٧	0.773	٠,٦٣-	٠,٦٦-	٠,٦٧	٠,٧٢-	٠,٧١-	٠,٦٤-	٠,٥٥-	٠,٦٩-	0.738-
		الذاكرة	٠,٦٣٣	٠,٦٨٢	0.748	٠,٧٠-	٠,٦٧-	٠,٧٣-	٠,٦٦-	٠,٤٨-	٠,٦٨-	٠,٦٩-	٠,٧٠-	0.741-
		الاداء	٠,٥٩٦	٠,٦٠١	0.635	٠,٨٠-	٠,٧٧-	٠,٨٠-	٠,٧٩-	٠,٨١-	٠,٧٩-	٠,٨٠-	٠,٧٩-	0.844-
		التشتت	٠,٦٢٧	٠,٦٠٢	0.679	٠,٦٥-	٠,٥٦-	٠,٧٥-	٠,٧٧-	٠,٧٦-	٠,٦٦-	٠,٧٦-	٠,٧٧-	0.845-

يتضح من جدول (١٨) ان:

جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) كما توضح تلك المعاملات التالي:

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة وموجبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز الإيجابية (الامل ،الاستمتاع ،والفخر) والنجاح الأكاديمي حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط (٠.٧٣٤، ٠.٦٤٤ ،٠.٧٨٦) عل الترتيب، بينما ترتبط انفعالات الإنجاز الإيجابية (الامل –الاستمتاع –الفخر) مع إعاقة الذات بمعاملات ارتباط سالبة وذات دلالة احصائية بلغت قيمتها (–٠.٦٧٥ ،–٠.٥١٦ ،–٠.٥٤٣) على الترتيب.

كما يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة وموجبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز السلبية (الغضب ،الخجل،الملل ،اليأس ،القلق) وبين وإعاقة الذات الاكاديمية. كذلك

وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين انفعالات الإنجاز السلبية (الغضب ، الملل،اليأس ، القلق) والنجاح الاكاديمي لدي المتعلمين عينة الدراسة.

–كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية وموجبة الاتجاه بين ابعاد الاخفاق المعرفي وبين إعاقة الذات (السلوكية – المزعومة والدرجة الكلية). في حين اظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية وسالبة الاتجاه بين ابعاد الاخفاق المعرفي وبين النجاح الاكاديمي (الابعاد –الدرجة الكلية).

مما يمكننا معه القول بقبول العلاقة الافتراضية التي تم فرضها من قبل الدراسة الحالية ذي بدء حيث توضح النتائج وجود علاقات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين انفعالات الانجاز على نوعيها السلبية والايجابية وبين النجاح الاكاديمي حيث ترتبط الانفعالات السلبية بصورة عكسية مع النجاح الاكاديمي فكلما شعر المتعلم بتلك الانفعالات تأثرت مستويات النجاح الاكاديمي بالسلب ،في حين كلما اختبر المتعلم المشاعر والانفعالات الإيجابية ارتفع مستوى النجاح الاكاديمي لديه.

ويلاحظ من تلك النتائج انها تتفق مع ما اشارت إليه الاطر النظرية من تأثير انفعالات الانجاز وما يشعر به المتعلم على كلاً من الجوانب الإنفعالية والمعرفية للمتعلم حيث يرتبط شعور المتعلم بالمشاعر السلبية مثل الغضب والقلق واليأس بوجود مستويات من إعاقة الذات الاكاديمية السلوكية والمزعومة لدي المتعلم، كما ترتبط تلك الانفعالات السلبية مع قدرة المتعلم على النجاح الاكاديمي بصورة عكسية فكلما ارتفعت تلك المشاعر انخفضت مستويات النجاح الاكاديمي وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل (Gilar–Corbi et al., 2020) والتي اشارت إلى الارتباط بين الانفعالات التي يختبرها المتعلم اثناء التعلم وعند عدم تمكنه من اتمام مهام التعلم حيث تؤدي المشاعر السلبية لعدم قدرته على معالجة المعلومات واستدعائها بالصورة المرغوبة في الوقت ونتائج دراسة (Lyubomirsky et al., 2005) التي اشارت إلى العلاقة السببية ثنائية الاتجاه بين النجاح الاكاديمي والمشاعر الإيجابية و دراسة (Cocorada ,2016) والتي اوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز الموجبة وبين مستوى التحصيل المرتفع ، كما اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة وسالبة الاتجاه بين انفعالات الانجاز السالبة (اليأس والملل)، وكذلك ما اشارت إليه

دراسة (Tan et al. ,2021) من ان الانفعالات الإيجابية أكثر تعزيزاً لأداء المتعلمين وذات تأثير إيجابي على مخرجات التعلم.

كما يتضح من تلك النتائج وجود الارتباط الدال والسلبي بين الاخفاق المعرفي وبين النجاح الاكاديمي حيث يؤثر الاخفاق المعرفي على مستويات النجاح الاكاديمي لما له من تأثير على مستويات الذاكرة والانتباه لدي المتعلمين وقدرتهم على معالجة المعلومات و تتفق تلك النتائج مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (Abbasi et al., 2021) من وجود ارتباط بين المشاعر والانفعالات السلبية والاخفاق المعرفي وكذلك بينها وبين الاداء الاكاديمي الضعيف لدي المتعلمين في المستوى الجامعي وتتفق تلك النتائج كذلك مع ما اوضحته نتائج دراسات (Khera & Rangasamy, 2021; Majid,2022) والتي اشارت إلى وجود ارتباط بين الاخفاق المعرفي وبين مخرجات التعلم حيث يرتبط الاخفاق المعرفي بإنخفاض مستويات التحصيل والانجاز الاكاديمي لدي المتعلمين عينة الدراسة من طلبة المستوى الجامعي.

<u>نتائج الفرض الثاني : ينص الفرض الثاني</u> على انه" يمكن التنبوء بإعاقة الذات الاكاديمية في ضوء درجات المتعلمين عينة الدراسة على ابعاد مقياس انفعالات الانجازومقياس الاخفاق المعرفي بصورة ذات دلالة احصائية".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي مع اعتبار ان إعاقة الذات متغير تابع وابعاد مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي متغيرات مستقلة ،كما تم اجراء تحليل الانحدار(Stepwise Multiple Linear) بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات حيث تم التوصل لخمس نماذج تم قبول النموذج الخامس نظراً لوجود افضل تحسن في قيمة معامل الارتباط المتعدد به مقارنة بالنموذج الأول كما يتضح من جدول (١٩)

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد التدريجي لاسهام انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في إعاقة الذات الاكاديمية

المتغير التابع	المتغيرات المنبئة	R	R^2	بيتا	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمه ت	الدلالة
اعاقة الذات	الثابت	٠,٨٨٤	٠,٧٤٦	٦٢,١٤٣	٣٠٣,١٩٠	دالة	٢٩,٨٧٨	دالة
	الغضب			٢,٣٩٢			٧,٩٥٢	
	اليأس			١,٧٦٣			٣,٧٢٥	
	الملل			١,٥٤٢			٥,٦٢١	
	اخفاق الاداء			١,٦٥٢			٤,١٩٥	
	اخفاق الذاكرة			١,١١٣			٤,٢٥٤	
	الامل			-١,٢٧٥			-٥,٤٤٦	
	الاستمتاع			-١,٥١٧			-٤,٨١٧	

يتضح من جدول (١٩) نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي اعتبرت فيه ابعاد مقياس انفعالات الانجاز وابعاد مقياس الاخفاق المعرفي(الامل –الغضب –اليأس –الملل – الاستمتاع–الاخفاق في الاداء المعرفي –اخفاق التذكر) كمتغيرات تفسيرية ومتغير إعاقة الذات كمتغير تابع.حيث اظهرت نتائج نموذج الانحدار ان النموذج معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (٣٠٣.١٩٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) اقل من مستوى المعنوية (٠.٠١) ،وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) (٠.٨٨٤) وتوضح النتائج ان المتغيرات المستقلة تفسر(٧٤.٦٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (إعاقة الذات) حيث بلغت قيمة مربع معامل التحديد (R^2) (٠.٧٤٦) .كما تم استبعاد متغيرات (الفخر، الخجل والقلق–الانتباه والتشتت) حيث لا تظهر اسهاماً ذو دلالة في التنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية لدي المتعلمين عينة الدراسة.

حيث يمكن التوصل إلى معادلة الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية لدي المتعلمين من خلال ابعاد مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي كالتالي:

إعاقة الذات الاكاديمية =٦٢.١٤٣ +٢.٣٩٢ الغضب + ١.٧٦٣ اليأس+ ١.٥٤٢ الملل+ ١.٦٥٢ اخفاق الاداء+١.١١٣ اخفاق الذاكرة – ١.٢٧٥ الامل –١.٥١٧ الاستمتاع.

حيث يمكن التنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية في ضوء خمسة من ابعاد انفعالات الانجاز ضمت (الغضب –واليأس والملل) من ابعاد الانفعالات السلبية وبعدين من ابعاد الانفعالات الايجابية هما (الامل والاستمتاع) وبعدين من ابعاد الاخفاق المعرفي هما (الاداء و الذاكرة).

مما يمكننا معه القول بأنه كلما ارتفع شعور المتعلم بمجموعة من الانفعالات السلبية (الغضب واليأس والملل) كلما ارتفع مستوى اعاقة الذات الاكاديمية لديه فشعور المتعلم بالملل من علمية التعلم يدفعه للشعور باليأس والذي يقوده في المراحل المتقدمة لشعورة بالغضب ونظراً لعدم قدرة المتعلم في اغلب الاحيان التعبير عن ذلك الغضب اثناء عملية التعلم نظراً للعديد من العوامل منها الخوف من عواقب اظهار مثل هذا الغضب الامر الذي يدفع المتعلم للجوء لاستراتيجيات الانسحاب مثل إعاقة الذات الاكاديمية سواء السلوكية او المزعومه ونلاحظ ان الغضب جاء كأكثر الانفعالات السلبية تأثيراً في إعاقة الذات الاكاديمية كما يمكن ملاحظة انه يمكن التنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية في ضوء بعدين من ابعاد الاخفاق المعرفي وهما بعد الاخفاق في الاداء وبعد الاخفاق في الذاكرة فعدم قدرة المتعلم على تذكر المهام المنوطة به او العناصر اللازمة لاداء تلك المهام وكذلك اخفاقة وفشله في اداء تلك المهام يساهم في نزوعه إلى اعاقة الذات كزريعه يبرر بها المتعلم لذاته ذلك الفشل في اداء المهام والفشل في التذكر،كما تسهم الانفعالات الإيجابية في التنبؤ بإعاقة الذات من خلال بعدي الامل والاستمتاع فكلما ارتفعت مستويات شعور المتعلم بالامل وكلما استمتع المتعلم بخبرة التعلم كلما انخفض مستوى إعاقة الذات الاكاديمية لديه ،وهنا يمكننا ملاحظة ان الانفعالات الايجابية المسهمة في التنبؤ بإعاقة الذات تعد النقيض من الانفعالات السلبية المسهمة في التنبؤ بالاعاقة فالامل يقف على النقيض من اليأس والاستمتاع نقيض الشعور بالملل وهو ما يدعو للتأمل في نوعية خبرات التعلم المقدمة للمتعلمين في المرحلة الجامعية حيث يجب وضع اهتمام المتعلمين في الاعتبار لصياغة وتقديم خبرات تعلم تستطيع جذب انتباه المتعلمين واثاره شغفهم فضلاً عن الخبرات التي قد تصيبهم بالضجر واليأس وبالتالي تدفعهم للشعور بالغضب والشروع في إعاقة الذات كمبرر لعدم رغبتهم وقدرتهم على اتمام مهام التعلم المنوطة بهم.

وتتفق تلك النتائج مع ما اشارت إليه نتائج الدراسات التي اشارت إلى الارتباط بين إعاقة الذات الاكاديمية وما يشعر به من انفعالات سلبية مثل دراسات (Sahranç, 2011,Kearns,Forbes, & Gardiner, 2007) والتي اوضحت وجود ارتباط دال وموجب بين ما يشعر به المتعلم من مشاعر سلبية وبين مستويات إعاقة الذات لديهم وكذلك دراسة (Khaneghahi et al., 2022) والتي اشارت إلى وجود ارتباط بين إعاقة الذات وبين عدم القدرة على التنظيم الانفعالي واختبار الفرد للمشاعر السلبية. وكذلك تتفق مع ما اشارت إليه دراسة (Perkun et al.,2010) من وجود ارتباط دال سلبي بين الشعور بالملل وتحكم المتعلمين المدرك في بيئة التعلم والارتباط الدال الموجب بين الشعور بالملل وبين الاهتمام بالمشكلات التي قد يواجهها المتعلم بصورة سلبية وكذلك الارتباط الدال السالب بين شعور المتعلم بالملل وبين مستويات الدافعية الداخلية لديه.

نتائج الفرض الثالث : ينص الفرض الثالث على انه" يمكن التنبوء بالنجاح الاكاديمي في ضوء درجات المتعلمين عينة الدراسة على ابعاد مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي بصورة ذات دلالة احصائية".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي مع اعتبار ان النجاح الاكاديمي متغير تابع وابعاد مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي متغيرات مستقلة ،كما تم اجراء تحليل الانحدار(Stepwise Multiple Linear) بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات حيث تم التوصل لثلاثة نماذج تم قبول النموذج الثالث نظراً لوجود التحسن الافضل في قيمة معامل الارتباط المتعدد به مقارنة بالنموذج الأول كما يتضح من جدول (٢٠)

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد التدريجي لاسهام انفعالات الانجاز والاخفاق المعرفي في متغير النجاح الاكاديمي

المتغير التابع	المتغيرات المنبئة	R	R^2	بيتا	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمه ت	الدلالة
النجاح الأكاديمي	الثابت	٠,٩٤٧	٠,٨٩٦	١٠٠,٧٨٦	٥٢٩,٨٦٦	دالة ٠,٠٠٠	٤,٤٧٤	دالة
	الامل			٣,٠١٧			٥,١١٧	
	الاستمتاع			٢,٣٠٨			٣,٣٧٧	
	الغضب			-٢,٢٢٦			-٣,٠٣٢	
	الانتباه			-١,٩٠٤			-٣,٤٩٢	
	التشتت			-١,٧٥١			-٣,٧٤٩	

يتضح من جدول (٢٠) نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي اعتبرت فيه ابعاد مقياس انفعالات الانجاز وابعاد مقياس الاخفاق المعرفي(الامل –الاستمتاع –الغضب – الاخفاق في الانتباه –قابلية التشتت) كمتغيرات تفسيرية ومتغير إعاقة الذات كمتغير تابع.حيث اظهرت نتائج نموذج الانحدار ان النموذج معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (٥٢٩.٨٦٦) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) اقل من مستوى المعنوية (٠.٠١)، وبلغت قيمة معامل الانحدار المتعدد (R) (٠.٩٤٧) وتوضح النتائج ان المتغيرات المستقلة توضح (٨٩.٦٪) من التباين الكلي المفسر للمتغير التابع (النجاح الاكاديمي) حيث بلغت قيمة مربع معامل التحديد (R^2) (٠.٨٩٦) كما تم استبعاد متغيرات (الفخر، الخجل والقلق واليأس ،واخفاق الاداء المعرفي – اخفاق الذاكرة المعرفية) حيث لا تظهر اسهاماً ذو دلالة في التنبؤ بالنجاح الاكاديمي لدي المتعلمين عينة الدراسة.

حيث يمكن التوصل إلى معادلة الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالنجاح الاكاديمي لدي المتعلمين من خلال ابعاد مقياس انفعالات الانجاز ومقياس الاخفاق المعرفي كالتالي:

النجاح الاكاديمي = ١٠٠.٧٨٦+ ٣.٠١٧ الامل + ٢.٣٠٨ الاستمتاع – ٢.٢٢٦ الغضب –١.٩٠٤ الانتباه –١.٧٥١ التشتت

مما يعني ان الانفعالات الإيجابية المتمثلة في الامل والاستمتاع هي ذات الاسهام الاكبر في النجاح الاكاديمي فكلما ارتفعت مستويات شعور المتعلم بالامل ذادت مستويات النجاح الاكاديمي لديه وكذلك كلما شعر المتعلم بالاستمتاع والانتماء للمهام التعليمية التي يقوم بها وكلما جذبت عملية التعلم اهتمامه كلما ارتفعت فرص النجاح الاكاديمي لديه وكذلك نلاحظ انه كلما انخفضت مستويات الغضب (وهو من الانفعالات السلبية) كلما ارتفعت معدلات النجاح الاكاديمي لدي المتعلم كما يتضح من المعادله اسهام بعدين من ابعاد الإخفاق المعرفي في التنبؤ بالنجاح الاكاديمي وهما بعدي الإخفاق في الانتباه وبعد التشتت حيث يسهمان اسهاماً سلبياً في مستويات النجاح الاكاديمي.وتتفق تلك النتائج مع ما اشار إليه المنطلق النظري للدراسة حيث يصف (Alyahyan & Dustegor, 2020) النجاح الاكاديمي كشبكة معقدة من العوامل التي تتضمن العوامل الشخصية والاجتماعية والتعليمية والاكاديمية والتي تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض. كما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج الدراسة التي قام بها (Robbins et al. ,2004) والتي تناولت العوامل المؤثرة على

النجاح الاكاديمي الواردة في نيف ومائة دراسة والتي اشارت إلى ان العوامل النفسية من اهم العوامل المسهمة والمؤثرة على مستويات النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين واضحت كذلك ان اكثر المنبيئات بالنجاح الاكاديمي هي عوامل الدافعية وهي عوامل اعتبرتها الدراسة غير تقليدية لقياس النجاح الاكاديمي وترتبط بالعديد من النظريات النفسية التي من شأنها تفسير مفهوم النجاح الاكاديمي بصورة اكثر عمقاً.

وهو ما ينطبق على ما جاءت به الدراسة الحالية من نتائج حيث يعد الامل والاستمتاع من الانفعالات الايجابية المرتبطة بمستويات الدافعية المرتفعة لدي المتعلمين فالمتعلم الذي يشعر بالامل يكتسب الدافعية لمواصلة العمل والتعلم وكذلك الامر لمن يشعر بمتعة التعلم حيث تصبح مهام التعلم مصدراً للمتعة تدفع المتعلم للمضي قدماً ومواصلة العمل كي يشعر بالمزيد من البهجة والاستمتاع وهو ما يتفق مع ما اشار إليه (Kuh,2001) إلى ان امتلاك المتعلم للدافعية وللمهارات الاكاديمية والسمات الشخصية لا يصبح ذو قيمة اذا ما تواجد المتعلم في بيئة تعلم غير داعمة لتلك العوامل فبدون بيئة التعلم الداعمة لا يستطيع المتعلم تحقيق النجاح الاكاديمي.كما يتفق مع ما اشارت إليه(Nonis et al., 2005) إلى تأثير مستويات الشعور بالتفاؤل والامل لدي المتعلمين على مستويات النجاح الاكاديمي لديهم ودراسة (Craig,٢٠٠٧) والتي اشارت إلى الارتباط بين النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين وارتفاع مستويات المشاعر الايجابية لديهم كذلك تتفق مع وما اشارت إليه دراسة (Pekrun et al.,2009) من امكانية تنبؤ انفعالات الانجاز (السلبية –الإيجابية) بالاداء الاكاديمي لدي عينة من المتعلمين في المستوى الجامعي.

وتتفق مع نتائج دراسة (Beauvais, et al.,2014) والتي اشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين إدارة الانفعالات (كأحد ابعاد الذكاء الوجداني) وبين النجاح الاكاديمي للمتعلمين. وهوما يتسق مع ما اشارت إليه دراسة (Bokana, et al.,2020) والتي هدفت لبحث العوامل المنبئة للنجاح الاكاديمي واشارت ان الكفاءة الذاتية والنظرة المستقبلية والدافعية للتعلم هي اكثر العوامل الرئيسية التي تسهم في النجاح الاكاديمي والنظرة المستقبلية والدافعية هي عوامل ترتبط بارتفاع مستويات الامل لدي المتعلمين.كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما اشارت إليه دراسة (Loderer et al., 2020) من وجود تأثير إيجابي للشعور بالاستمتاع على نواتج التعلم في بيئات التعلم الالكترونية وكذلك دراسة

(Camacho–Morles et al., 2021) والتي اوضحت نتائجها وجود ارتباط دال موجب بين الانفعال الإيجابي (الاستمتاع) وبين الاداء الاكاديمي وكذلك وجود ارتباط دال سالب بين كلاً من الغضب والملل,ومستوى اداء المتعلمين الاكاديمي ، وكذلك دراسة Tan et al. (2021,) والتي اشارت إلى ان الانفعالات الإيجابية أكثر تعزيزاً لأداء المتعلمين وذات تأثير إيجابي على مخرجات التعلم.

نتائج الفرض الرابع : ينص الفرض الرابع على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز –الإخفاق المعرفي – إعاقة الذات –النجاح الأكاديمي) وفقاً للنوع."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التالي:

١– استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس انفعالات الانجاز وفقاً للنوع كما يوضح جدول (٢١)

جدول (٢١)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على اختبار انفعالات الانجاز وفقاً للنوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الامل	الطلاب	٢٤	٢٢,٧٩٥٨	10.46279	-.242	غير دالة
	الطالبات	٨١	23.3654	10.00233	-.237	غير دالة
الاستمتاع	الطلاب	٢٤	20.1042	8.37177	.622	غير دالة
	الطالبات	٨١	19.0025	7.39177	.581	غير دالة
الفخر	الطلاب	٢٤	20.7917	6.85869	2.198	غير دالة
	الطالبات	٨١	17.7506	5.66690	1.981	غير دالة
الغضب	الطلاب	٢٤	15.6042	7.90159	.898	غير دالة
	الطالبات	٨١	14.0889	7.06031	.845	غير دالة
الخجل	الطلاب	٢٤	16.1667	5.08764	1.665	غير دالة
	الطالبات	٨١	14.4765	4.13637	1.488	غير دالة
الملل	الطلاب	٢٤	17.0958	7.35571	.710	غير دالة
	الطالبات	٨١	16.0395	6.09505	.641	غير دالة
القلق	الطلاب	٢٤	18.5292	4.66704	-.635	غير دالة
	الطالبات	٨١	19.0864	3.47562	-.542	غير دالة
اليأس	الطلاب	٢٤	17.1042	6.76625	1.077	غير دالة
	الطالبات	٨١	15.5531	6.02514	1.011	غير دالة

يتضح من جدول(٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات افراد عينة الدراسة على مقياس انفعالات الانجاز. ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال طبيعة انفعالات الانجاز والتي تتمثل في كونها انفعالات اكاديمية ترتبط بالإنجاز ومخرجات وعوامل التعلم ونظراً لان المتعلمين والمتعلمات عينة الدراسة يمرون بذات الخبرات التعليمية وفي نفس البيئة التعليمية لذا لا توجد فروق جوهرية بين المتعلمين والمتعلمات فيما يختبرون من مشاعر وانفعالات ترتبط ببيئة التعلم وهو ما يتفق مع ما اشار إليه (Fraschini & Tao,2021) ان انفعالات الانجاز هي عبارة عن عمليات متعددة الاوجه تتضمن مكونات نفسية ومعرفية ودافعية وتؤثر في عملية التعلم ككل ومخرجات عملية التعلم بصفة خاصة وتختلف تلك النتائج مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (Frenzel etal.,2007) من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين والمتعلمات فيما يختص بانفعالات الانجاز (الغضب –القلق –الفخر) لصالح المتعلمات بينما كانت الفروق لصالح المتعلمين فيما يختص بانفعال (الامل). ويمكن تفسير ذلك بأن بيئة التعلم في الجامعة تتسم بالعدل والمساواة بين المتعلمين ولا تفرق بينهم وفقاً للنوع الاجتماعي ومن ثم فان مايختبره المتعلمين من انفعالات اكاديمية يتشابه لديهم تبعاً لخبرات التعلم ولا يتأثر بالنوع.

٢– استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس الاخفاق المعرفي كما يوضح جدول (٢٢)

جدول (٢٢)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على اختبار الإخفاق المعرفي وفقاً للنوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التركيز	الطلاب	٢٤	15.7500	4.94535	1.806	غير دالة
	الطالبات	٨١	14.0494	3.75467	1.557	غير دالة
الذاكرة	الطلاب	٢٤	19.0000	6.63980	1.441	غير دالة
	الطالبات	٨١	17.0198	5.68785	1.324	غير دالة
الاداء	الطلاب	٢٤	16.2083	4.10704	1.450	غير دالة
	الطالبات	٨١	14.9877	3.46949	1.323	غير دالة
التشتت	الطلاب	٢٤	21.7917	8.41313	.060	غير دالة
	الطالبات	٨١	21.6914	6.82759	.053	غير دالة
	الطلاب	٢٤				غير دالة
	الطالبات	٨١				غير دالة

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس الاخفاق المعرفي ترجع للنوع وتتفق تلك النتيجة مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (Alrkabi,2010) والتي هدفت إلى التعرف على مستويات الاخفاق المعرفي لدي عينة من المتعلمين في المستوى الجامعي واوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات والطلاب في متغير الإخفاق المعرفي ترجع للنوع ويتفق كذلك مع ما اشارت إليه دراسة(كرماش والبزون ،٢٠١٨) والتي اشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة الدراسة ترجع للنوع ودراسة (عبد الرؤوف ،٢٠١٩) والتي اوضحت عدم وجود فروق دالة احصائياً بين افراد العينة ترجع للنوع ،بينما تختلف تلك النتائج مع ما اشارت إليه مجموعة من الدراسات مثل (Saleh,2014) ودراسة (Abass,2017) والتي اوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الإخفاق المعرفي بين الافراد ترجع للنوع.

٣- استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس اعاقة الذات ومقياس النجاح الاكاديمي كما يوضح جدول (٢٣)

جدول (٢٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على إعاقة الذات والنجاح الاكاديمي وفقاً للنوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اعاقة الذات	الطلاب	٢٤	85.9167	48.02528	.484	غير دالة
	الطالبات	٨١	80.7160	45.75812	.471	غير دالة
النجاح الأكاديمي	الطلاب	٢٤	163.5000	67.45111	.122	غير دالة
	الطالبات	٨١	161.5556	68.91861	.123	غير دالة

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس إعاقة الذات الاكاديمية ترجع للنوع.

وتتفق تلك النتيجة مع ما اشارت إليه دراسة(Atoum et al.,2019) من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الافراد عينة الدراسة في مستويات إعاقة الذات تبعاً للنوع ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المفهوم ذاته والتي تشير إلى كون إعاقة الذات الاكاديمية أفعال قصدية وسلوك عمدي ينزع إليه المتعلم كمبرر لفشله في اتمام مهام التعلم وان هذا السلوك يرتبط بالعديد من السمات الشخصية والمتغيرات النفسية التي يمر بها

المتعلون وهنا قد لا يكون النوع ذو تأثير يظهر في صورة فروق ذات دلالة احصائية وهو ما يختلف مع ما اشارت إليه مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Rhodewalt ,2008) وكذلك دراسة (Hirt& McCrea,2009) ودراسة (Zuckerman & Tsai ,2005) (McCrea ,2008), والتي اشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة بين المتعلمين والمتعلمات في إعاقة الذات ترجع إلى النوع مع اختلاف التفسيرات لوجود تلك الاختلافات.كما يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين افراد عينة الدراسة على مقياس النجاح الاكاديمي ترجع للنوع.ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء مفهوم النجاح الاكاديمي المرتبط بفعالية الذات الاكاديمية وبالدافعية الداخلية لدي المتعلمين وتفاعل تلك العوامل مع السمات الشخصية للمتعلم في ضوء بيئة التعلم حيث يحتاج المتعلم للشعور بالإنتماء والارتباط بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها حتى يحقق النجاح كما ان النجاح الاكاديمي الذي يتم قياسه من خلال المقياس يعتمد اسلوب التقرير الذاتي الذي يتأثر بالضرورة برؤية المتعلم لذاته والتي قد لا تختلف بإختلاف النوع بين الطلاب والطالبات.

<u>نتائج الفرض الخامس</u> :ينص الفرض الخامس على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقاييس (انفعالات الانجاز – الإخفاق المعرفي – إعاقة الذات –النجاح الأكاديمي) وفقاً للمستوى الدراسي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التالي:

١– استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس انفعالات الانجاز وفقاً للمستوى الدراسي كما يوضح جدول (٢٤)

جدول (٢٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس انفعالات الانجاز وفقاً للمستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الامل	الفرقة الاولى	٥٧	20.1544	10.67248	-3.481	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	26.5750	7.65552		
الاستمتاع	الفرقة الاولى	٥٧	17.1456	8.14020	-3.237	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	21.7583	6.08517		
الفخر	الفرقة الاولى	٥٧	17.2368	7.05090	-.2711	غير دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	19.8812	4.26767		
الغضب	الفرقة الاولى	٥٧	16.6509	8.11540	3.748	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	11.8042	4.98107		
الخجل	الفرقة الاولى	٥٧	16.2561	4.81260	3.876	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	13.2083	3.18880		
الملل	الفرقة الاولى	٥٧	17.7386	7.43125	2.735	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	14.5500	4.32617		
القلق	الفرقة الاولى	٥٧	19.1526	4.65020	.603	غير دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	18.7292	2.34057		
اليأس	الفرقة الاولى	٥٧	17.6018	7.31848	3.051	دال
	الفرقة- الرابعة	٤٨	14.0625	3.61090		

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين افراد عينة الدراسة على مقياس انفعالات الإنجاز فيما يختص بالانفعالات السلبية (الغضب – الخجل –الملل–اليأس) لصالح المتعلمين الملتحقين بالفرقة الدراسية الاولى.بينما توضح النتائج انه لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يختص ببعد (القلق) من ابعاد انفعالات الانجاز السلبية. وهو ما يمكن تفسيرة وفقاً لطبيعة انفعالات الانجاز كمشاعر وانفعالات ترتبط بعملية التعلم وقدرة المتعلم على التفاعل وحل المشكلات المرتبطة بسياق التعلم والمؤثره على عملية الانجاز وهو ما يمكن ان يكتسبه المتعلم على مدار سنوات الدراسة الجامعية الامر الذي يظهر في انخفاض مستويات انفعالات الانجاز السلبية لدي المتعلمين الملتحقين بالعام الدراسي الرابع حيث يعد

العام الختامي لمسيرتهم الاكاديمية قبل الدراسات العليا والتي تخضع الدراسة بها لرغبه المتعلم البحته في مواصلة رحلة العلم وهو ما قد يفسر ارتفاع مستويات الانفعالات السلبية لدي المتعلمين الملتحقين بالسنة الاولى حيث يعد كل شئ جديد بالنسبة لهم مقارنة بالمرحلة الثانوية بداية من المحتوى الدراسي ووصولاً لاماكن الدراسة واوقاتها والتي تختلف لا ريب عما اعتادوه اثناء الدراسة في المراحل الدراسية السابقة ،فضلاً عن جميع المعطيات الاخرى التي تكون خبرة التعلم في السنه الاولى من التعليم الجامعي والتي قد تمثل لبعض المتعلمين مصدراً للمشاعر والانفعالات السلبية. بينما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين في المستوى الاول والرابع في انفعال (القلق) إلى ان القلق يعد من المشاعر التي يتشاركها جميع المتعلمين مع مختلف المراحل التعليمية بدرجات متفاوته نظراً لما تمثله عملية التعلم النظامي في المؤسسات التعليمية وما تتضمنه من عمليات تقييم قد تشكل مصدراً لا يستهان به من مصادر القلق لدي المتعلمين بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يمرون بها. وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة Goetz (et.al,2007) والتي اوضحت وجود تباين بين مستويات انفعالات الانجاز بين المتعلمين عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي وان اختلف معها في شق آخر حيث كانت مستويات الانفعالات اكثر ارتقاعاً لدي الصفوف الاعلى عنها لدي الصفوف الدراسية الاقل.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على بعدين من ابعاد الانفعالات الايجابية وهما (الامل – الاستمتاع) لصالح المتعلمين بالفرقة الرابعة بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على بعد (الفخر) ترجع للمستوى الدراسي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة انفعالات الانجاز كما يوضحها(Fraschini & Tao,2021) على انها عبارة عن عمليات متعددة الاوجه تتضمن مكونات نفسية ومعرفية ودافعية وتؤثر في عملية التعلم ككل ومخرجات عملية التعلم بصفة خاصة ،فعلى النقيض من الانفعالات الاخرى المتضمنة في سياق وبيئة التعلم تتميز انفعالات الإنجاز بكونها متضمنة للتركيز على عمليات ترتبط بأهداف محددة وتتأثر بمستوى المخرجات التعليمية ونظراً لاقتراب المتعلمين في عامهم الختامي من انهاء تلك المسيرة ترتفع لديهم مشاعر الانجاز الايجابية من الامل في مستقبل مهني ناجح ورغبتهم في الشعور بالبهجة في عامهم الاخير والتركيز على انجاز هدفهم

والتخرج من الجامعة كل تلك العوامل وغيرها من شأنه تفسير شعور المتعلمين بالامل والاستمتاع في الفرقة الرابعة اكثر عن اولئك الذين التحقوا بالدراسة الجامعية لتوهم ومازالوا يحاولون التأقلم مع بيئة التعلم الجديدة التي وجدوا انفسهم بها.فيما يتعلق ببعد (الفخر) فيمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائياً إلى ان كلا الفرقتين تنتمي لذات الكلية وذات التخصص الاكاديمي ومن ثم لا يوجد ما قد يميز احد الفرق على الاخرى ولربما اختلفت تلك النتيجة في حال الكليات المختلفة او التخصصات المتباينة.

٢– استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس الاخفاق المعرفي كما يوضح جدول (٢٥)

جدول (٢٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس الإخفاق المعرفي وفقاً للمستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التركيز	الفرقة الاولى	٥٧	15.4386	4.70569	2.934	دال
	الفرقة الرابعة	٤٨	13.2500	2.83969		
الذاكرة	الفرقة الاولى	٥٧	19.2035	7.34288	3.660	دال
	الفرقة الرابعة	٤٨	15.4167	2.44804		
الاداء	الفرقة الاولى	٥٧	16.5614	3.87767	4.429	دال
	الفرقة الرابعة	٤٨	13.7292	2.63963		
التشتت	الفرقة الاولى	٥٧	23.3684	8.27784	.٧٥٥2	دال
	الفرقة الرابعة	٤٨	19.7500	5.00850		

يتضح من جدول(٢٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمين افراد العينة على مقياس الاخفاق المعرفي لصالح الطلبة بالفرقة الاولى. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما اشارت إليه النتيجة السابقة من ارتفاع لمستويات انفعالات الانجاز السلبية لدي المتعلمين بالفرقة الاولى وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتيجة دراسة (Valiente et al., 2012) إلى ان الاخفاق المعرفي من الممكن ان يؤدي إلى شعور المتعلم بالمشاعر السلبية نتيجة لفشلة في اداء المهام التي تتطلب الانتباه او الاستدعاء، وتلك المشاعر السلبية تزيد من مستويات الاخفاق المعرفي ،فيجد المتعلم نفسه حبيساً لدائرة

من الاخفاق والمشاعر السلبية. وهو ما اكدت عليه دراسة (Payne &Lohani,2020) من وجود ارتباط دال وموجب بين المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد وبين الاخفاقات المعرفية الخاصة بكلاً من الذاكرة والانتباه. وكذلك دراسة (Yamashita, et al.,2022) التي اشارت إلى الارتباط بين الاخفاقات المعرفية وتأثر المتعلم بعوامل التشتت بصورة كبيرة وكذلك العلاقة بين الاخفاقات المعرفية وضعف مستويات التركيز والمزاج السلبي الذي يشعر به المتعلم.

٣- استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة على مقياس اعاقة الذات ومقياس النجاح الاكاديمي كما يوضح جدول (٢٦)

جدول (٢٦)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين على إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي وفقاً للمستوى الدراسي

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اعاقة الذات	الفرقة الاولى	57	93.3860	49.15346	٠84.٤	دالة
	الفرقة-الرابعة	48	67.4583	36.92428		
النجاح الأكاديمي	الفرقة الاولى	57	137.8070	65.20693	٩٨٤3.	دالة
	الفرقة-الرابعة	48	182.7083	55.69291		

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس إعاقة الذات الاكاديمية لصالح الفرقة الاولى ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس النجاح الاكاديمي لصالح الفرقة الرابعة. وتتفق تلك النتيجة مع ما اشارت إليه نتائج دراسة (McCrea, et al., 2008) من الارتباط العكسي بين إعاقة الذات وبين التحصيل الاكاديمي للمتعلمين وكذلك القدرة التنبؤية لإعاقة الذات في التنبؤ بالاداء الأكاديمي للمتعلمين ،وكذلك تتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة سابقة قام بها (McCrea& Hirt, 2001) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين عينة الدراسة في التحصيل ترجع لمستويات إعاقة الذات لصالح المتعلمين ذوي مستويات إعاقة الذات المنخفضة وتتفق ايضاً مع ما اوضحته دراسة (Sahranç, 2011) من وجود ارتباط دال موجب بين إعاقة الذات لدي المتعلمين ومستويات المشاعر السلبية المرتفعة لديهم. وهي نتائج تتشابه مع ما اشارت إليه نتيجة دراسة (Kearns,Forbes, & Gardiner, 2007) من الارتباط بين إعاقة الذات

والمخرجات السلبية مثل المستويات المرتفعة من المشاعر السلبية وانخفاض تقييم الذات لدي المتعلمين. ودراسة (Putwain, 2019) والتي اشارت إلى وجود تأثير سلبي لإعاقة الذات على مستويات التحصيل الاكاديمي. فوجود الفروق في إعاقة الذات الاكاديمية لصالح المتعلمين بالفرقة الاولى تعني ارتفاع مستويات إعاقة الذات الاكاديمية لديهم الامر الذي يرتبط بإرتفاع انفعالات الانجاز السلبية لديهم وكذلك ارتفاع مستويات الاخفاق المعرفي ،في حين ارتفعت مستويات النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين بالفرقة الرابعة.

وهو ما يمكننا معه القول بغسهام كلاً من انفعالات الانجاز والإخفاق المعرفي في ما قد يختبره المتعلمين من إعاقة الذات الاكاديمية وكذلك يؤثران على النجاح الاكاديمي للمتعلمين ،فالمتعلمين الذين يختبرون المشاعر والإنفعالات السلبية هم الاكثر عرضة للمعاناة من إعاقة الذات الاكاديمية والتي تدفع المتعلمين إلى اتيان مجموعة من السلوكيات المعوقة لمسيرتهم التعليمية إما من خلال التقاعص عن اداء المهام التعليمية ،أو بعدم الاشتراك منذ البداية في مهام وانشطة التعلم واتخاذ العديد من الزرائع والمبررات الواهية لتبرير عدم المشاركة وهذا التبرير وان كان يجلب لهم الراحة الوقتيه أو حفظ ماء الوجه اما الآخريين من الاقران او المعلمين إلا انه يجلب على المتعلم كما يبدو شعوراً دفيناً بالغضب وهذا الغضب تجاه الذات اولاً ثم موجه لاولئك الذين يعملون بهمه ونشاط ثم يتبع الغضب الشعور باليأس من القدرة على مواكبة الآخريين واليأس من اتمام المهام المتراكمة والذي يتبعه المزيد من الغضب واليأس ومن ثم يجد المتعلم ذاته حبيساً في دائرة من إعاقة الذات والمشاعر السلبية التي لاريب تؤدي به لانخفاض مستويات النجاح الاكاديمي لديه.

كما يتضح ان الإخفاقات المعرفية وعدم قدرة المتعلم على التركيز والتأثر بعوامل التشتت المحيطة بالمتعلم اثناء عملية التعلم إخفاق المتعلم في الاداء التنفيذي للمهام والفشل في تذكر المعلومات المعينة على اداء تلك المهام من شأنه ايضاً التأثير على نزوع المتعلم إلى اللجوء إلى إعاقة الذات الاكاديمية لمهرب من الشعور بالإخفاق والفشل والذي بالتالي يقود إلى مزيد من الاخفاق والفشل والشعور بالمشاعر السلبية.

الامر الذي يمكننا معه القول ان العبء الاكبر يقع على عاتق المؤسسات التعليمية للتدخل لانقاذ المتعلمين من تلك المعاناة المستمرة وهو ما يمكن تحقيقه من خلال الانتباه إلى مجموعة من التفاصيل التي قد تبدو بسيطة لكنها فيما نعتقد مؤثرة ،فعلى سبيل المثال

التعامل مع اجيال المتعلمين الحالية بنفس الكيفية التي اعتادت المؤسسات التعليمية التعامل به مع من سبقوهم من اجيال يعد السبب الاول في معاناة المتعلمين وفقدانهم الشغف للتعلم وشعورهم المتزايد بالملل من عملية تعلم لا تقدم لهم ما يثير انتباههم او يشغل وقتهم او يقدم لهم الجديد الذي يستحوذ على انتباههم وهو ما يستلزم إعادة النظر في المحتوى التعليمي وطريقة تقديمه والاستعانه بالمعينات التكنولوجية التي تخلب ألباب المتعلمين في الاجيال الحالية ويستطيعون التعامل معها في كل وقت بسهولة ويسر، فكلما اصبحت عملية التعلم ميسرة وشيقة كلما قلت المشاعر السلبية التي قد تخالج المتعلمين وقل شعورهم بالملل والضجر اذدادت فرص التركيز ومعالجة المعلومات بصورة اكثر كفاءه ومن ثم تذكرها وتفعيلها من خلال الاداء الجيد والفعال للمهام التعليمية وهو ما يعتقد انه يمكنه الحد من ظاهرة إعاقة الذات ورفع مستويات النجاح الاكاديمي لدي المتعلمين.فالإلتفات والإهتمام بالجوانب الانفعالية كإنفعالات الإنجاز والجوانب المعرفية من شأنه معاونة المتعلمين على تجنب الوقوع فريسة للمشكلات التي تؤثر على مخرجات التعلم وتعيق عملية تقدمهم بوتيرة سريعة ومناسبة لاهداف عملية التعلم.

التوصيات

- **رفع الوعي لجميع المنخرطين في العملية التعليمية على مختلف مراحلها بخطورة بعض المفاهيم النفسية التي من شأنها التأثير على نواتج التعلم المستهدفة وجودة العملية التعليمية ككل ومن امثلتها مفهوم اعاقة الذات الاكاديمية وما يترتب عليه من الفشل الأكاديمي وما يرتبط به من متغيرات معرفية وانفعالية تؤدي إلى ان ينزع المتعلم إلى سلوك مثل تلك السلوك.**
- **الاستفادة مما انتجته البحوث والدراسات النفسية في مجال علم النفس التربوي بهدف الحد من معاناة المتعلمين في مختلف مراحل التعلم من الخوف من الفشل عبر التصميم الإيجابي لخبرات التعلم وتوظيف اساليب تقويم تعاون المتعلم على جادة التعلم دونما الوقوع فريسة للخوف من الفشل ورهاب الاختبارات الذي يقود المتعلمين إلى اتخاذ الحيل الدفاعية للهروب من تلك الاعباء ومنها إعاقة الذات على سبيل المثال.**
- **إجراء المزيد من البحوث التجريبية والوصفية التي تستهدف الجوانب الوجدانية والمعرفية لفهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين العوامل الإنفعالية والمعرفية التي تؤثر على اداء**

المتعلمين الأكاديمي وانفعالاتهم في مراحل تعليمية ومراحل عمرية مختلفة والمتعلقة بعملية التعلم بهدف العمل على تنميه قدراتهم وتحسين مخرجات عملية التعلم بما يتناسب مع اهداف المؤسسات التعليمية المختلفة.

المراجع

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم، وعليوة، محمد مصطفى. (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي .مجلة كلية التربية، ع ٢٦،١٧٨–٢٢٣.

حسن، سيد محمدي صميدة، وسالم، رانيا محمد احمد. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها ١٢٨ ج ٢ ، ٥٨٤–٦٥٨.

زايد، امل محمد احمد. (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلبة كلية التربية. المجلة التربوية، ج٧٥،١١٣٧–١٢٠٦.

سيد، رمضان على حسن. (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام. مجلة كلية التربية، مج ١٨,١٠٠،١–٥٦.

شلبي، يوسف محمد، عسيري، عائشة بنت مريع يحيى، والقصبي، وسام حمدي عبد السميع. (٢٠٢٠). الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة من التحليل العنقودي لدي طالبات الجامعة. المجلة التربوية ج ٧٦،١٣١٥–١٣٥٩.

Abbasi, M., Falahati, M., Kaydani, M., Fallah Madvari, R., Mehri, A., Ghaljahi, M., & Yazdanirad, S. (2021). The effects of psychological risk factors at work on cognitive failures through the accident proneness. BMC Psychology, 9(1), 162.

Abdel Raouf, M. (2019). Emotional preparation among university students with high and low cognitive failure. *Journal of Education, Sohag University.65:291-386.*

Al-Douri, T. (2012). Cognitive failure and its relationship to the five personality factors among students of the university. Master's thesis, *College of Education for Human Sciences*, University of Diyala

Al-Rashidi, S. (2018). Life pressures and their relationship to cognitive failure among students of Preparatory school at Qassim University. Journal of the College of Basic *Education for Educational Sciences* and Humanity/University of Babylon, 129-39,11

Al Bazon, H.& Kermash, H., (2018). Cognitive Failure and its relationship with cognitive aspiration of grade five preparatory school students. *Journal of philosophy and linguistic science*.31(1):417-389.

Akar, H., Dogan, Y. B., & Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and

academic achievement. *European Journal of Contemporary Education, 7*(1), 7-20.

Arsenio, W. F., & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. The Journal of Genetic Psychology, 175(1), 76–90.

Beauvais, A. M., Stewart, J. G., De Visco, S., Beauvais, J. E. (2014) Factors related to academic among nursing students: A descriptive correlational research study. Nurse Education Today. 34(6), 918-923.

Bokana ,I., Buljanb,I., Matko, M., Malickib, M& Marusicb, A.(2020) Predictors of academic success and aspirations in secondary nursing education: A cross-sectional study in Croatia. Nurse Education Today 88104370

Broadbent DE, Cooper PF, FitzGerald P, & Parkes KR (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. British Journal of Clinical Psychology, 21(1), 1–16.

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 750-762.

Cano, F., Martin, A. J., Ginns, P., & Berbén, A. B. G. (2018). Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: Predictors and consequences. *Higher Education, 76*(1), 163-181. https://doi.org/10.1007/s10734- 017-0215-0

Camara, W. & Echternacht, G. (2000). *The SAT I and high school grades: Utility in predicting success in college* (College Board Research Notes 10). New York: College Examination Board

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., and Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: a meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev.* 33, 1051–1095.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473-490.

Craig Louise (2007) Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, British Journal of Educational Psychology, 77, (3),703-718.

Cocorada , E .(2016) . Achievement emotions and Performance among University Students, *Bulletin of The Transylvania University of Brasov,* 9(2), 119 – 128.

Cheng, S., Huang, J.-C., & Herbert, W. (2023). Profiles of vocational college students' achievement emotions in online learning environments: Antecedents and outcomes. *Computers in Human Behavior*, *138*, 1-17.

Clément F, Belleville S, & Gauthier S (2008). Cognitive complaint in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. Journal of the International Neuropsychological Society, 14(02).

Demir, O. & Acar, M. (2020). Dictionary of Social Science. LiteraTurk, Konya.

Díaz, Irene, Ana B. Bernardo, Maria Esteban, & Luis J. Rodríguez-Muñiz. 2020. "Variables Influencing University Dropout: A Machine Learning-Based Study." In The 11th International Conference on EUropean Transnational Educational (ICEUTE 2020). Advances in Intelligent Systems and Computing, edited by Á Herrero, C. Cambra, D.Urda, J. Sedano, H. Quintián, and E. Corchado, 93–104. Cham: Springer International Publishing.

Egerter, S., Braverman, P., Sadegh-Nobari, T., Grossman-Kahn, R., & Dekker, M. (2009). Education matter for health. *Education and Health Issue Brief 6*. San Fransico, CA: Robert Wood Johnson Foundation

Ellah, B. O., Achor, E. E., & Enemarie, V. (2019). Problem-solving skills as correlates of attention span and working memory of low ability level students in senior secondary schools. Journal of Education and E-Learning Research, 6(3), 135–141. https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.63.135.141

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., and Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *Eur. J. Psychol. Educ*. 1–22.

Festa-Dreher, D.V. (2012). *The academic success inventory for college students: An item response theory analysis.* Electronic Theses, Florida State University College of Education, USA.

Frenzel. A. Pekrun. R. & Goetz. T. (2007). Girls and mathematics – A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. European Journal of Psychology of Education. 22(4). 497514-

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. Studies *of Psychology, 32*, 417-425.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 715–733.

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J.-L., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. Sustainability, 12(23), 9798. https://doi.org/10.3390/su12239798

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

Harvey, P. D. (2019). Domains of cognition and their assessment. Dialogues in Clinical Neuroscience, 21(3), 227–237. https://doi.org/10.31887/DCNS.2019.21.3/pharvey

Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass*, *3*(3), 260-274.

Kazemi, Y., Nekmanesh, Z. & Khosravi, M. (2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. *Clinical psychology*, *3*(1), 16-68.

Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behaviour Change*, *24*(3), 157-172.

Khaneghahi, S., Nasripour, F., and Mahmoud Zehi, M. A. (2022). Investigating the relationship between e-learning and mobile learning on students' academic self-handicapping during the outbreak of COVID-19. *J. Social, Humanity, and Educ.* 2, 269–281

Khera, T., & Rangasamy, V. (2021). Cognition and Pain: A Review. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673962

Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, *33*(3): 10-17.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. National Postsecondary Education Cooperative.

Kumari, A. (2015). Academic self-handicapping in adolescents: predictors and implications. *Int. J. Educ. Psychol. Res.* 4, 51–55.

Lange S, & Süß H-M (2014). Measuring slips and lapses when they occur – Ambulatory assessment in application to cognitive failures. Consciousness and Cognition, 24, 1–11.

Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s college students' academic sustainability: The role of negative emotions, achievement goals, and self-efficacy on academic performance. Sustainability, 11(3), 775.

Lee, J., So, H. J., Ha, S., Kim, E., and Park, K. (2021). Unpacking academic emotions in asynchronous video-based learning: focusing on Korean learners' affective experiences. *Asia Pacific Educ. Res.* 30, 247–261. doi: 10.1007/s40299-021-00565-x

Liu, S., Liu, S., Liu, Z., Peng, X., and Yang, Z. (2022). Automated detection of emotional and cognitive engagement in MOOC discussions to predict learning achievement. *Comput. Educ.* 181, 104461. doi: 10.1016/j.compedu.2022. 104461

Loderer, K., Pekrun, R., and Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: a systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learn. Instruction* 70, 101162. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.08.002

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, 131, 803–855.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 87-102. https://doi. org/10.1037/0022-0663.93.1.87

Majid, A. S. (2022). Cognitive failure among students of the mathematics department in College of Basic Education. Zien journals, 8, 80–89.

Mena, R. O. S. (2019) Study of the relationships between self-handicapping strategies, self-esteem, self-efficacy and academic performance: A study with higher education students (Masters dissertation). University of Madeira, Braga, Portugal

Meurer, A. M., & Costa, F. (2020). Here's the best and the worst of me: Impostor phenomenon and academic behavior in the area of business. Accounting & Finance Magazine, 31(83), 348-363.10.1590/1808-057x201910370

McCrea, S. M. (2008). Self-handicapping, excuse making ,and counterfactual thinking: Consequences for self-esteem

and future motivation. *Journal of personality and social psychology, 95*(2), 274-292.

Moller, J., Pohlmann, B., Koller, O., & Marsh, H. W. (2009). A metanalytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research, 79*(3), 1129-1167

Nonis, S. A., Hudson, G. I., Philhours, M. J., Teng, J. K. (2005) Changes in college student composition and implications for marketing education: revisiting predictors of academic success. *Journal of Business Research*. 58(3), 321-329.

Nunez, J. C., Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., and Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: the mediating role of self-handicapping. *Curr. Psychol.* 2, 1–12.

Palmer, B. (2013) *Self-handicapping-applied social psychology (ASP)*. Retrieved on the applied social psychology, http://www.personal.pusu.edu

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research.* Indianapolis, IN: An Imprint of Wiley.

Pan, X., Hu, B., Zhou, Z., and Feng, X. (2022). Are students happier the more they learn? – research on the influence of course progress on academic emotion in online learning. *Interactive Learn. Environ*. 1–21. .

Payne BR, & Lohani M (2020). Personality and cognitive health in aging. In Hill Patrick L. & Allemand M (Eds.), Personality and Healthy Aging in Adulthood (Vol. 26, pp. 173–190). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-32053-9_11

Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007) The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: P. A. Schultz, & R. Pekrun (Eds.) *Emotion in Education*, 13-36. Academic Press, Amsterdam

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., and Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Dev.* 88, 1653–1670. doi: 10.1111/cdev.12704

Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S. & Lee, Jiyoon (2011). The academic success inventory for college students: Scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission*, 26-31.

Putwain, D. W., Wood, P., and Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *J. Educ. Psychol.* 114, 108–126. doi: 10.1037/edu0000637

Rhodewalt, F. (2008). Self-handicapping: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(3), 1255-1268.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press, USA

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H, Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.

Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2010). Gender and the health benefits of education. *The Sociological Quarterly, 51*(1), 1-19.

Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 526-540.

Saggino, A., Carlucci, L., Sergi, M. R., D'Ambrosio, I., Fairfield, B., Cera, N., & Balsamo, M. (2017). A validation study of the psychometric properties of the Other as Shamer Scale–2. SAGE Open, 7(2), 2158244017704241.

Saleh, A, S. (2014). Cognitive Failure and its relationship to the thinking styles and methods of experimental learning of Preparatory stage students. Published dissertations Faculty of Education, Tikrit.

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., et al. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *J. Educ. Psychol.* 114:576. doi: 10.1037/edu0000706

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(6), 883-897.

Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 230-241.

Swick, D., & Powers, J. D. (2018). Increasing access to care by delivering mental health services in schools: The school-based support program. The School Community Journal, 28(1), 129–144.

Tadik, H., Akca, E., & Ucak- Azboy,Z.(2017).Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students. Journal for the Education of gifted young scientisits,5(2),85-93.

Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., and Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: a systematic review. *Intl. J. Environ. Res. Pub. Health* 18, 9678. doi: 10.3390/ijerph18189678

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., and Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 119–144. doi: 10.1007/s10648-015-9301-y

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

Uusiautti, S. (2013). On the positive connection between success and happiness. International Journal of Research Studies in Psychology, 3, 1–12.

Valiente, C; Swanson, J & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: What and Why Emotions Matter, *Child Development Perspectives*, 6(2), 129 – 135.

Vargas, J. I. G. (2018). Causal attributions, self-handicapping strategies and subjective perception of academic performance in higher education students (Master's Dissertation). University of Madeira, Braga, Portugal.

Vrij, A., Palena, N., Leal, S., and Caso, L. (2021). The relationship between complications, common knowledge details, self-handicapping strategies, and veracity: a meta-analysis. *European J. Psychol. Applied to Legal Context* 13, 55–77.

Wallace, J. C. (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive failure's questionnaire: Evidence for dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences,37(2).307-324.*

Yamashita, T., Smith, T. J., Sahoo, S., & Cummins, P. A. (2022). Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working-age adults in the United States. Large-Scale Assessments in Education, 10(1), 1. https://doi.org/10.1186/s40536-022- 00119-7

Yildirim, F. B., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports, 123*(3), 825-843.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 20(1), 5.13.

Zhang, L. (2009). Does state funding affect graduation rates at public four-year colleges and universities? *Educational Policy, 23*(5), 714-731.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183.