

الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدافية بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

أ.د. رافع عقيل الزغولⁱⁱ

تاريخ القبول

2024/6/1

محمد حسن البكريⁱ

تاريخ الاستلام

2024/4/30

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدافية بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (404) من الطلاب والطالبات في جامعة حيفا، وطبق عليهم مقياس الشفقة بالذات لنيف (Neff)، ومقياس التوجهات الهدافية للزغول، ومقياس التعويق الذاتي الأكاديمي لجوبتا وقيتيكا (Gupta & Geetika). أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي حسب متغيري الجنس والتخصص. كما أظهرت النتائج أن الشفقة بالذات تنبأت بشكل سالب بالتعويق الذاتي الأكاديمي، وتنبأت أهداف أداء -تجنب بشكل موجب بالتعويق الذاتي الأكاديمي، وأهداف أداء -إقدام وأهداف التمكن بشكل سالب بالتعويق الذاتي الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الإسهام النسبي، الشفقة بالذات، التوجهات الهدافية، التعويق الذاتي الأكاديمي.

ⁱ جامعة اليرموك

ⁱⁱ جامعة اليرموك

The Relative Contribution of Self- Compassion and Goal Orientations in Academic Self-Handicapping of University Students

Abstract

The current study aimed to reveal the relative contribution of self-compassion and goal orientations to academic self-handicapping among university students, to achieve the objectives of the study, a sample of (404) male and female students at the University of Haifa was selected, by the available sampling method, and the self-compassion scale by Neff, goal orientations scale by Zaghul, self-handicapping by Gupta & Geetika scale was applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences on the academic self-handicap according to gender and specialization. The results also showed that self-compassion negatively predicted academic self-handicaps, performance-avoidance goals positively predicted academic self-handicaps, and performance-action goals and mastery goals negatively predicted academic self-handicaps.

Keywords: Relative contribution, Self-compassion, Goal orientations, Academic self-handicapping.

المقدمة

يسعى الطلبة الجامعيين إلى إبقاء ذاتهم إيجابية أمام أنفسهم وأمام الآخرين، فهي مرتبطة بهم ارتباطاً مباشراً، وتشير إلى أنفسهم، واهتماماتهم، ومعتقداتهم، ومستوى ثقّتهم، فهم يسعون إلى حمايتها بشكل دائم، لكن الإفراط في ذلك يجلب تشوهات بالذات، والعزلة الاجتماعية، ومن أبرز الأساليب التي يتبعها الفرد في حماية ذاته هو تعويقها.

وظلبة الجامعات لديهم خصائص نفسية، ومعرفية، وأكاديمية تميزهم عن غيرهم، فهم مدفوعون بالاهتمام الحقيقي بالتعلم، أو نيل الدرجات، أو الموافقة الاجتماعية، كما أنهم يتمتعون بقدرة عالية على وضع أهداف صعبة، والمثابرة في مواجهة العقبات، ولديهم قدرة على التعافي من التحديات والصعوبات التي تواجههم، كما أنّ لديهم أنماط مختلفة لمعالجة المعلومات، واختيار أسلوب تعلم مناسب (Shi & Qu, 2021).

وغيالباً ما يركز التعليم الجامعي على مهارات التفكير الناقد، مثل: التحليل، والتقييم، وتجميع المعلومات؛ وهذا يجعل طلبة الجامعات يمتلكون مهارات حل المشكلات، والنقد، والبحث، والاستقصاء، ومراقبة وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم، كما أنّ لدى البعض منهم ميل طبيعي لاستكشاف أفكار جديدة والبحث عن المعرفة بما يتجاوز متطلبات مساقاتهم وتخصصاتهم (Curtis, 2020).

إلا أنّ الحياة الأكاديمية الجامعية لا تحتوي فقط على صقل المهارات، والتعليم الناجح، فهي أيضاً تحتوي على تحديات، وعقبات، ونكسات تفرض على الطالب الجامعي التعامل معها، والحفاظ على مكانته، وذاته، ومن هنا برز تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة في محاولة منهم لخلق عقبات أو أعذار لأنفسهم يمكن أن تؤدي إلى تقليل أدائهم في البيئات الأكاديمية، ويكون ذلك عن طريق المماطلة، أو عدم بذل الجهد الكامل، أو تقديم أعذار استباقية للفشل المتوقع (Schwinger et al., 2022).

يشير تعويق الذات إلى مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية التي يتجنب من خلالها الطلبة بذل الجهد على أمل منع الفشل المحتمل، والذي قد يضر باحترام الذات، بمعنى أن الطلبة قد يُعوقون أنفسهم لأنهم يخافون من الفشل، وهذا السلوك شائع في بيئات التعلم الجامعي، فطلبة الجامعة يلجؤون إلى تعويق الذات بسبب العديد من الضغوط التي يواجهونها، كالضغوط الأكاديمية، وضغوط إدارة الوقت، ومحاولة التكيف مع بيئة أكاديمية جديدة لها متطلبات معيارية في حياة الطالب تتطلب منه بذل الجهد من أجل التخرج من الجامعة ومواكبة سوق العمل، وهذا من شأنه أن يؤدي لديهم استراتيجيات لتعويق الذات وحماية أنفسهم ومكانتهم بين أقرانهم (Pulford et al., 2005).

يشير سلوك التعويق الذاتي إلى العملية التي يقوم فيها الفرد بإنشاء أو اختيار عقبات أمام السلوك أو الأداء بغرض حماية احترام الذات، وذلك استجابةً لموقف يهدد احترام ذات الفرد. بمعنى آخر، تعزز هذه العقبات فرصة تبرير الفشل مع قبول الفضل في النجاح. ويمكن أن يحدث التعويق الذاتي عندما يتلقى الأفراد معلومات إيجابية من أجل حماية نظرة إيجابية محتملة لأنفسهم، فعلى سبيل المثال؛ قد يقال لفرد فشل في مقابلة وظيفية وبرر ذلك بوفاة أحد أقربائه بأنه شخص واجه كل الصعوبات والتحديات في سبيل خوض هذه المقابلة، فهذا ردّ إيجابي يحفظ له احترام ذاته (Urdan & Midgley, 2001).

وسلوك تعويق الذات يجبر الفرد بالانخراط في سلوكات تقلل فرص نجاحه، وتقلل من مهاراته، وكل ذلك ليحمي نفسه ويشعر بالرضا عنها. وسلوك تعويق الذات قد يذهب بصاحبه إلى حد

الإضرار بحياته المهنية، والأكاديمية، وحتى الاجتماعية من أجل تجنب تحمل المسؤوليات عن الفشل والإخفاق (Yavuzer, 2015).

وعليه؛ يمكن تعريف التعويق الذاتي بأنه عثور الأفراد على مصدر خارجي لإلقاء اللوم عليه في حالات الفشل المحتملة، في حين أن هذا يمكن أن يكون إستراتيجية فعالة لحماية احترام الذات، إلا أنه من المفهوم أن يكون له تأثير سلبي كبير على النجاح (Jones & Berglas, 1978:11) كما يعرف بأنه: جملة الأساليب والإجراءات التي يتخذها الفرد ليبعد عن نفسه المسؤولية لقيامه بعمل معين يضر بذاته (Schwinger et al., 2014: 21). كما يمكن تعريفه بأنه: إستراتيجية مستخدمة بشكل متكرر لتنظيم تهديد احترام الذات الناتج عن الخوف من الفشل في إعدادات التحصيل الدراسي (Torok et al., 2018: 4).

يتضمن التعويق الذاتي الانخراط في سلوك معروف بأنه يضر بالأداء، مثل قلة النوم، أو استخدام مادة ضارة، أو عدم الدراسة، أو عدم العمل الجاد. كما قد يختار الفرد مهمة سهلة لدرجة أن النجاح لا معنى له، أو صعب للغاية بحيث يكون النجاح غير مرجح. فالنجاح والفشل في مثل هذه المواقف لا يوفر معلومات حول القدرة الفعلية للفرد وهو بالتالي يضر بالأداء (Ganda & Boruchovitch 2015).

ويمكن اعتبار التعويق الذاتي في المدرسة السلوكية بأنه تأخر الطلبة في بدء أو إكمال الواجبات أو المشاريع أو الدراسة للامتحانات؛ مما يخلق عائقاً أمام الأداء الأمثل، كما أنه ضمن النطاق السلوكي ينعكس على ضعف التحصيل، أما في المدرسة المعرفية فهو يمثل تشتت انتباه الطلبة عن المهام المعطاة لهم، وتحول معالجتهم للمعلومات نحو مناحي أخرى، واستخدام أسلوب التعلم السطحي للمواد بدلاً من الانخراط في التعلم العميق أو الترميز التفصيلي، في حين أنه يشير في المدرسة الاجتماعية إلى خلق الأعذار، والتقليل من الجهد، والبحث عن المصادقة الخارجية (Abbaspour Esfeden et al., 2022).

ويرتبط التعويق الذاتي إيجابياً باحترام الذات، والعصابية، والنرجسية، والكمالية، والمخاوف التقييمية المرتفعة، وزيادة تعاطي المخدرات، والاكتئاب. كما يتمتع أصحاب التعويق الذاتي بدرجة عالية من الوعي الذاتي العام، والقلق الاجتماعي، والتوجيه الآخر (other-directedness)، والاكتئاب، وهم أقل قبولاً وضميراً، وانفتاحاً على الخبرة (Barutçu & Demir, 2020).

وقد حدد ميدجلي وأوردان (Midgley & Urdan, 2001) مظاهر تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة، فعلى سبيل المثال يقوم الطلبة بتأجيل أداء الامتحان حتى اللحظة الأخيرة، وقد لا يؤدونه من الأساس، ويضعون سلوك تعويق ذات ينسبونه إلى ضيق الوقت. كما قد يسمح بعض الطلبة لأصدقائهم بمنعهم من الانتباه في الصف الدراسي، أو من أداء واجباتهم الأكاديمية، وعند تحقيق أداء قليل ينسبون ذلك إلى أصدقائهم داخل الصف الدراسي، فيما قد ينسب بعضهم سبب فشله بضعف قدراته، وهو بالأساس لم يخرج هذه القدرات، وأيضاً يشترك بعض الطلبة قصداً في الكثير من الأنشطة، حتى عندما يفشلون في أحدها يقولون إن مشاركتهم في أنشطة أخرى منعتهم من الأداء الجيد، ويبحث بعض الطلبة عن أسباب تمنعهم من الدراسة، مثل: أخذ أدوية، والشعور بعدم الراحة، الاضطرار إلى مساعدة الوالدين، ورعاية أخ أو أخت، والقيام بأعمال تطوعية، وزيارة قريب في المستشفى، وهذا يعتبرونه سلوكاً معوقاً في حال تم إخفاقهم في مهمة أكاديمية معينة.

والعوامل التي تؤثر في تعويق الذات الأكاديمي تأتي من مصدرين هما: السياق الظرفي، والصفات الشخصية للطالب. فالسياق الظرفي يأتي من عدم يقين الطلبة بالنجاح بالمهمة الأكاديمية، أو النشاط الأكاديمي، كما تلعب التغذية الراجعة دورها في ذلك، فعندما تقدم تغذية راجعة سلبية للطالب على أدائه، فإنه في المرات القادمة يلجأ إلى استخدام سلوكيات تعويق الذات الأكاديمي. في حين أن الصفات الشخصية تجعل الفرد أو الطالب يسعى إلى حماية ذاته، وإبقائها إيجابية أمام الآخرين، بعيداً عن التشخيص السلبي للقدرات الفردية، وتجنب الحكم السلبي على قدرات الفرد (Finez et al., 2011)؛ وبالتالي فإن أبرز العوامل التي قد تزيد من مستويات تعويق الذات الأكاديمي هي السعي نحو الكمالية، وحماية الذات، وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين (Murphy & Alexander, 2000).

وحول مفهوم الشفقة بالذات فهي أحد المفاهيم المنبثقة عن الفلسفة البوذية، وهو مفهوم تم بحثه وتعريفه لأول مرة بواسطة كريستين نيف (Neff, 2003b)، والذي يعني في الواقع أن يكون الفرد قادراً على معاملة نفسه في أوقات الحاجة بلطف، ودفع، وقبول، وقد عرف نيف (Neff, 2003a) الشفقة بالذات على أنها نوع من أنواع رحمة وتعاطف الفرد تجاه ذاته. وهذا المفهوم يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: اللطف مع الذات (Self-kindness): إذ تستلزم الشفقة بالذات أن يكون الفرد دافئاً تجاه ذاته عند مواجهة الألم والعيوب الشخصية، بدلاً من تجاهلها أو إيذاء النفس بالنقد الذاتي، والإنسانية المشتركة (Common humanity): حيث تتضمن الشفقة بالذات أيضاً الاعتراف بأن المعاناة والفشل الشخصي جزء من التجربة الإنسانية المشتركة، واليقظة (Mindfulness): فالشفقة بالذات تتطلب اتباع نهج متوازن تجاه المشاعر السلبية بحيث لا يتم كبت المشاعر أو المبالغة فيها.

وهذه المكونات الثلاثة، على الرغم من اختلافها في مستوياتها المفاهيمية، فهي مترابطة، ولتسمية فرد ما بأنه مشفق على ذاته فمن الأهمية بمكان أن يتمكن من إظهارها جميعاً بدرجة أو بأخرى (Neff, 2009). وقد عرفها بريج (Brach, 2003: 45) بأنها الرحمة متعددة الاتجاهات التي تشمل ذات الفرد. كما عرفها جويتز وآخرون (Goetz et al., 2010: 14) بأنها الشعور الذي ينشأ تجاه ذات الفرد، والذي يوصف بالتعاطف، والرحمة، والمغفرة للذات تجاه المواقف والتحديات الصعبة.

وتظهر الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة من خلال تعاملهم مع النكسات الأكاديمية، مثل الحصول على علامات منخفضة، أو الفشل في الامتحانات، أو الرسوب في المقررات الدراسية، وهذا يحتم عليهم اللطف مع ذاتهم وتفهمها بدلاً من النقد الذاتي أو توجيه الأحكام القاسية لها، فهم يدركون أن الفشل جزء طبيعي من عملية التعلم ويكونون أكثر قدرة على التعافي من خيبات الأمل، كما أن متطلبات الحياة الجامعية تحلق التوتر والقلق لدى الطلبة، والشفقة بالذات تجعل الطالب الجامعي أكثر مرونة في مواجهة التوتر والقلق، والدفع نحو ممارسة إستراتيجيات التهذئة الذاتية، اليقظة العقلية، والرعاية الذاتية (Nugroho & Afriwilda, 2024).

والطلبة المشفقون على أنفسهم لديهم صحة نفسية أكبر من أولئك الذين يفتقرون إلى الشفقة بالذات، فعلى سبيل المثال، ترتبط الشفقة بالذات بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة، والحكمة، والسعادة، والتفاؤل، والفضول، وأهداف التعلم، والترابط الاجتماعي، والمسؤولية الشخصية، والمرونة العاطفية. في الوقت نفسه، ترتبط الشفقة بالذات بميل أقل للنقد الذاتي، والاكتئاب، والقلق، والاجترار، وقمع الفكر، والكمالية (Adams & Leary, 2007; Leary et al., 2007).

كما يمكن القول أنّ الشفقة بالذات ترتبط بمزيد من السعادة، وزيادة الرضا عن الحياة، وتنظيم انفعالي أفضل، وإحساس صامت بالنقد الذاتي (a muted sense of self-criticism)، وتفسير أفضل للفشل الأكاديمي (Barnard & Curry, 2011). كما يبدو أن الشفقة بالذات تمثل رصيّدًا مهمًا لإحساس الفرد بالرفاه النفسي، ويكتنّفه من خلالها شعورٌ أكبر بالأمان والسلام حتى مع الأفعال والسلوكيات السيئة (Zessin et al., 2015).

كما أنّ الشفقة بالذات مصدر كبير للصحة العقلية للطلاب، فهي قد تكون عاملاً وقائيًا ضد الاكتئاب والقلق، حيث يميل الاجترار، والتوتر، والقلق، والانفعالات السلبية إلى الاعتدال عندما تزيد مستويات الشفقة بالذات، ويوصف الطلبة المشفقون على ذواتهم بأنهم طيبون، ويدركون الأهم ولا يبالغون في التعاطف معها، ولكنهم يعاملون أنفسهم بالدعم والرعاية، وبالتالي؛ يصبح لديهم إعادة تقييم معرفي وقبول أفضل عندما تكون المواقف صعبة (Allen & Leary 2010). وللشفقة بالذات تأثيرات مختلفة عن تقدير الذات الذي يشكل تقييمًا عاطفيًا شخصيًا للذات، فسعي الأفراد نحو تقدير الذات العالي يؤدي إلى النرجسية، والتصورات الذاتية المشوهة، والغضب والعنف تجاه أولئك الذين يهددون الأنا، وتحقيق الموافقة الاجتماعية المرتفعة. بالمقارنة فإن الشفقة بالذات تقدم فوائد للصحة العقلية للفرد، مثل: احترام الذات، وعدم لومها على التقصير؛ وبالتالي نرجسية أقل، وعدوان أقل، وتحقيق مقارنات اجتماعية بصورة مناسبة (Leary et al., 2007).

وعن التوجهات الهدافية فهي نزعة فردية نحو تطوير أو التحقق من قدرة الفرد في تحقيق الأهداف، وإنجاز الأعمال. ويمكن القول بأن الفرد موجه إما نحو الإتقان أو الأداء، وذلك بناءً على ما إذا كان هدف الفرد هو تطوير قدرته أو إظهارها. وتشير التوجهات الهدافية إلى كيفية تفسير الفرد للمهام والتفاعل معها؛ مما يؤدي إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير والسلوك. وقد تم تطوير التوجهات الهدافية ضمن إطار اجتماعي معرفي؛ إذ تقترح التوجهات الهدافية أنّ دوافع الطلبة وسلوكياتهم المتعلقة بالإنجاز يمكن فهمها من خلال النظر في الأسباب أو الأغراض التي يتبنونها أثناء مشاركتهم في العمل الأكاديمي. كما ينصب التركيز في التوجهات الهدافية على كيفية تفكير الطلبة في أنفسهم ومهامهم وأدائهم (Shatz, 2015).

وقد عرف هاراكويكز وآخرون (Harackiewicz et al., 1997: 12) التوجهات الهدافية على أنها تمثيلات ذهنية لما يرغب الفرد في تحقيقه، وهي توجه السلوك وتحدد كمية الطاقة المبذولة في تحقيق غرض معين. في حين عرفها تانغ وآخرون (Taing et al., 2013: 2) بأنها كيفية تعريف الفرد للنجاح، وكيفية الوصول إليه، وكيف يحدد الطريق لذلك.

وقد أكد هوف وآخرون (Huff et al., 2016) أنّ مستويات المشاركة الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي يساعد في معرفة التوجهات الهدافية للطلبة، فعلى سبيل المثال، تزيد المشاركة الأكاديمية من أهداف الإتقان، والأداء. كما أنّ رفع مستويات الدافعية يحسن من التوجهات الهدافية، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد. في حين أنّ متغيرات مثل: تعويق الذات الأكاديمي، والانفعالات الأكاديمية السلبية، مثل: الملل، والقلق، والخوف، تقوض من أهداف الإتقان، والأداء، وتزيد من مستويات أهداف التجنب.

وحول نماذج التوجهات الهدافية فقد تم تقديم النموذج ثلاثي العوامل (The three-factor model) (Elliot, 1995; Vandewalle, 1996) هي: التعلم، وإثبات الأداء، وتجنب الأداء. وفي الوقت نفسه تقريبًا، اقترح إليوت نموذج أهداف الإنجاز ثلاثي العوامل، والمكون من: هدف الإنجاز الإتقان (a mastery achievement goal)، وهدف الإنجاز من خلال نهج

الأداء (a performance-approach achievement goal)، وهدف الإنجاز من خلال تجنب الأداء (performance-avoidance achievement goal).

ووفقًا للتصنيف الثلاثي الأخير فإن الأفراد من ذوي أهداف الإتقان يوصفون بأن دافعيهم نحو الإنجاز مرتفعة، ويمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة، في حين أن الأفراد من أصحاب أهداف أداء-إقدام فيملكون دافعية إنجاز وخوف من الفشل، وتوقعات كفاءة ذاتية مرتفعة، أما الأفراد من أصحاب أهداف أداء-تجنب فيوصفون بخوفهم من الفشل، وانخفاض في مستوى توقعات الكفاءة الذاتية لديهم (Elliot & Church, 1997).

وحول النموذج الرباعي الخاص باليوت (Elliot) للتوجهات الهدفية فهو يتكون من أربعة مكونات أساسية (2*2)، هي نهج الإتقان (mastery-approach)، حيث يركز الطلبة الذين لديهم نهج أهداف إتقان على تطوير الكفاءة لمصلحتهم، فعندما يكون لدى الطلبة أهداف إتقان فإنهم يسعون جاهدين لإتقان أو معرفة المهمة التي يعملون عليها؛ كما لديهم الدافع للتعلم من أجل تحسين معارفهم وقدراتهم. وينصب تركيزهم على التعلم وتحسين الذات. إتقان-تجنب (mastery-avoidance)؛ إذ يتم تحفيز الطلبة الذين لديهم أهداف إتقان-تجنب، فهم يتجنبون المواقف التي لا يستطيعون التعلم فيها. وعندما يكون لدى الطلبة أهداف إتقان-تجنب، فإنهم يميلون إلى القلق بشأن عدم قدرتهم على إتقان المهمة، ونهج الأداء (performance-approach)، أما أهداف الأداء-إقدام فتركز على إظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين، فعندما يكون لدى الطلبة أهداف الأداء، فإنهم لا يهتمون بالضرورة بإتقان المهمة، بل يركزون على القيام بعمل أفضل من الطلبة الآخرين. في حين أن ذوي أهداف الأداء-تجنب (performance-avoidance)، حيث يهتمون بتجنب الفشل أمام الآخرين، كما أنهم مدفوعون خارجيًا بالخوف من الأداء الضعيف (Elliot et al., 1996; Elliot et al., 2001).

وحول الدراسات التي تناولت المتغيرات فقد قام أوردان (Urdan, 2004) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتعويق الذاتي على أهداف الأداء؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (675) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في أمريكا، وطُبق عليهم مقياس التعويق الذاتي، ومقياس أهداف الأداء. وأظهرت النتائج ارتباط أهداف تجنب الأداء بشكل إيجابي بالتعويق الذاتي، في حين تنبأت أهداف نهج الأداء بشكل سلبي بالتعويق الذاتي.

وقام لوكاس وآخرون (Lucas et al., 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الجنسين على تعويق الذات تبعًا للمكانة الوظيفية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (215) فردًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وطُبق عليهم مقياس تعويق الذات. أظهرت النتائج أن الذكور في المناصب الوظيفية العليا أكثر تعويقًا لذواتهم من الذكور الآخرين، على عكس الإناث ممن يحزن مناصب وظيفية عليا، كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر استخدامًا لسلوكات تعويق الذات من الإناث.

كما أجرى ليونداري وجونيدا (Leondari & Gonida, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في تعويق الذات الأكاديمي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (702) من طلبة المدارس في اليونان لكلا الجنسين، وطُبق عليهم مقياس تعويق الذات الأكاديمي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في تعويق الذات الأكاديمي.

أجرى كوكورادا (Cocorada, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي والدافعية، والنتائج الأكاديمية، وتقدير الذات، والمشاركة المعرفية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (232) طالبًا وطالبة في عدة مدارس ثانوية في مقاطعة

براسوف في رومانيا، وطُبق عليهم مجموعة من المقاييس من ضمنها قياس تعويق الذات الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن الذكور المراهقين لديهم مستوى تعويق ذات أكثر من الإناث ضمن نفس المرحلة العمرية.

وقام ميدجلي وأوردان (Midgley & Urdan, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التعويق الذاتي وأهداف الإنجاز الشخصي، والتصورات حول أهداف الفصل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (484) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع في تسعة مدارس أمريكية، وطُبق عليهم مقياس التعويق الذاتي، ومقياس أهداف الإنجاز الشخصي. أظهرت النتائج أن أهداف التجنب تنبأ بشكل إيجابي بالتعويق الذاتي، في حين أن أهداف المهمة الشخصية تنبأت بشكل سلبي بالتعويق الذاتي، وتصورات أهداف الأداء تنبأت بشكل إيجابي بالتعويق الذاتي، وتصورات أهداف المهمة تنبأت بشكل سلبي بالتعويق الذاتي.

وقام كابيكيران (Kapikiran, 2012) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين التعويق الذاتي والتوجهات الهدفية والأفكار التلقائية السلبية ودوافع الإنجاز الجوهري لدى طلبة المدارس الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (586) طالباً وطالبة في عدة مدارس ثانوية في منطقة دنيزلي التركية (Denizli)، وطُبق عليهم مقياس التعويق الذاتي، ومقياس التوجهات الهدفية، ومقياس الأفكار التلقائية السلبية، ومقياس دوافع الإنجاز الجوهري. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقات بين التعويق الذاتي والتوجهات الهدفية.

وأجرى أكن (Akin, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتعويق الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالباً جامعياً من جامعة سكاريا التركية (Sakarya University)، وطبق عليهم مقياس توجهات هدف الإنجاز (2*2)، ومقياس التعويق الذاتي. أظهرت النتائج أن التعويق الذاتي ارتبط إيجابياً بأهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء، وسلباً مع أهداف نهج التعلم وأهداف نهج الأداء، كم أظهرت النتائج أن أهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء تنبأت بشكل موجب بالتعويق الذاتي، وأن أهداف التعلم الإضافي وأهداف الأداء تنبأت بشكل سالب بالتعويق الذاتي.

وقام أكن وأكن (Akin & Akin, 2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والتعويق الذاتي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (408) من الطلبة في جامعة سكاريا (Sakarya University)، وطُبق عليهم مقياس الشفقة بالذات، ومقياس التعويق الذاتي. وأظهرت النتائج أن أبعاد الشفقة بالذات: اللطف بالذات، والإنسانية المشتركة، وعوامل اليقظة ارتبطت بشكل سالب مع التعويق الذاتي، كما ارتبطت أبعاد الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في تحديد التعاطف مع الذات مرتبطة بشكل إيجابي بالتعويق الذاتي. وأظهرت النتائج أن الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في تحديد الهوية تنبأ بشكل موجب بالتعويق الذاتي، بينما تنبأت أبعاد الشفقة بالذات بشكل سالب بالتعويق الذاتي.

فيما قام الربيع وغانم (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد تعويق الذات الأكاديمي ومدى انتشار أسلوب التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (300) طالب وطالبة ضمن أربع جامعات فلسطينية، وطُبق عليهم مقياس تعويق الذات الأكاديمي، ومقياس يميز لأساليب التعلم. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين العرب في فلسطين، كما أظهرت النتائج وجود أثر للجنس على مقياس تعويق الذات الأكاديمي لصالح الذكور.

وأجرى باروتسويلدريم وديمير (Barutçu Yildirim & Demir, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتسويق، وقلق الاختبار، واحترام الذات، والشفقة بالذات على التعويق الذاتي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (801) طالباً وطالبة في جامعة تركية، وطُبق عليهم مقياس التسويق، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس احترام الذات، ومقياس الشفقة بالذات، ومقياس التعويق الذاتي. وأظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية سالبة للشفقة بالذات على التعويق الذاتي، حيث فسرت (2%) من التباين في التعويق الذاتي.

وفي دراسة قام بها ملحم (Melhem, 2022) هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لضبط النفس لدى ذوي الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (130) طالباً وطالبة من جامعة بيروت العربية، وطُبق عليهم مقياس ضبط النفس، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الإعاقة الذاتية الأكاديمية كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإعاقة الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس.

أجرى الزغول وآخرون (2023) دراسة هدفت إلى معرفة الإسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذات الأكاديمي، وتكونت العينة من (220) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية من جامعة اليرموك، وطُبق عليهم مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس تعويق الذات الأكاديمي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية.

وفي دراسة قام بها الغيلان والعنزي (2023) هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبي للشفقة بالذات على تعويق الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق تعويق الذات الأكاديمي، ومقياس الشفقة بالذات على عينة مكونة من (413) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية موجبة للشفقة بالذات على تعويق الذات الأكاديمي.

يلاحظ من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالفروق بين الجنسين وجود تضارب؛ إذ إن بعضها وجد أن تعويق الذات الأكاديمي لدى الذكور أعلى من الإناث (Lucas et al., 2007). كما أظهرت بعضها عدم وجود فروق بين الجنسين في تعويق الذات الأكاديمي (Leondari & Gonida, 2007)، وقد كان ذلك مسوغاً لإجراء هذه الدراسة. كما يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن الشفقة بالذات ارتبطت بشكل سالب بالتعويق الذاتي (Akin, 2015; Barutçu Yildirim & Demir, 2020) حيث إن الشفقة بالذات بما تتضمنه من اللطف بالذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة تعتبر مؤشرات سالبة على التعويق الذاتي. كما أكدت النتائج أن العلاقة بين التعويق الذاتي تختلف مع التوجهات الهدافية وذلك حسب نوع التوجه، فقد أظهرت نتائج دراسة ليوندورا وجوندي (Leondari & Gonida, 2007) أن تعويق الذات الأكاديمي ارتبط إيجاباً بتوجهات أهداف الأداء، وبإرضاء الآخرين المهمين.

وفي ضوء ما سبق، تأتي مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة في أنها ستكشف عن الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدافية على التعويق الذاتي. فمن هنا تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على الارتباط بين واحد من المتغيرات على التعويق الذاتي ومدى إسهامه النسبي، وتختلف عنها في أنها تناولت العلاقة بين متغيرين مستقلين هما؛ الشفقة بالذات والتوجهات الهدافية على التعويق الذاتي، والتي على حد علم الباحث لا يوجد

دراسات عربية تناولت هذا الموضوع بهذه الصورة. كما أنّ عينة الدراسة ستوفر إضافة ضمن خصائص معرفية، ونفسية، واجتماعية جديدة.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج دراسات (Urdan, 2004; Cocorada, 2011; Kapikiran, 2012; Akin & Akin, 2015) التي أكدت على أنّ إستراتيجيات التعويق الذاتي تحد من قدرات الطلبة، وتقوض من مهاراتهم، وتؤثر في الأداء الأكاديمي لديهم. كما أكدت نتائج هذه الدراسات أنّ تعويق الذات يتطور وينمو من خلال بعض مفاهيم الذات، مثل: لوم الذات، في حين أنه قد يخبو ويقل عن طريق بعض المفاهيم الأخرى للذات، مثل: الشفقة بالذات. كما أكدت هذه الدراسات أنّ اتجاهات الأفراد في تحقيق أهدافهم لها علاقة قد تكون موجبة وسالبة بالتعويق الذاتي، فقد أكدت دراسة عبيدات وأبو غزال (2023) أن أهداف الظهور الاجتماعي تتنبأ طردياً بتعويق الذات الأكاديمي. ومن خلال عمل أحد الباحثين في مجال التربية والتعليم، وكونه طالب دراسات عليا، فقد لاحظ أنّ الطلبة يُكثرون من استخدام إستراتيجيات التعويق الذاتي لتكون ذاتهم في أبهى صورها أمام الآخرين، فعلى سبيل المثال؛ يتعذرون بأنهم كانوا يساعدون الآخرين ليلة الامتحان، وهذا جعلهم غير قادرين على تحقيق أهدافهم التعليمية، وأصبح تبعاً لذلك أدائهم الأكاديمي منخفض بصورة ملحوظة، حتى أنّ الأمر بات يهدد تخرجهم من المؤسسات الأكاديمية التي ينتمون إليها (Petersen, 2014). كما أنّهم بناء على ما قدمه نيف (Neff, 2003a) أصبحوا أكثر عزلة، وأكثر إصداراً للإحكام الذاتية، وتطور لديهم شعور مفرط بالهوية. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدفية بالتعويق الذاتي لدى طلبة الجامعة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية

- 1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي؟
- 2- ما الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدفية بتعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تظهر أهمية الدراسة النظرية في محاولتها الكشف عن مستوى متغيرات الشفقة بالذات، والتوجهات الهدفية، والتعويق الذاتي لدى طلبة الجامعة؛ وبالتالي تزويد الجهات المعنية بمعلومات نظرية حول هذه المتغيرات، ومستوياتها؛ مما يسمح بتحديد العوامل التي تزيد أو تقلل من التعويق الذاتي. كما ستساعد هذه الدراسة في زيادة النتائج حول العلاقة بين الشفقة بالذات والتعويق الذاتي، وبين التوجهات الهدفية وبين التعويق الذاتي، كون هذه العلاقات في حدود ما اطلع عليه الباحثان غير متناولة بإسهاب في المجتمع العربي. كما أنّ هذه الدراسة ستوفر إطاراً نظرياً متكاملًا لطلبة الجامعات حول متغير التعويق الذاتي، وكيفية تجنبه، وأهم الآثار السلبية المترتبة

عليه. فضلاً عما ستوفره هذه الدراسة من أدب نظري للربط بين هذه المتغيرات، وتوفير مقاييس الشفقة بالذات مترجماً ومعداً للبيئة العربية، وما ستوفره أيضاً من مقترحات بحثية لطلبة الدراسات العليا والباحثين في ميادين التربية وعلم النفس.

الأهمية التطبيقية

فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية، فمن المتوقع أن تزود هذه الدراسة الجهات المعنية في الجامعات بالطرق التي تؤدي إلى تقليل التعويق الذاتي من خلال الشفقة بالذات، ومن خلال تبني توجهات هدفية مناسبة. كما ستساعد هذه الدراسة الطلبة الجامعيين على تجنب إستراتيجيات التعويق الذاتي، وزيادة التعاطف مع الذات، وزيادة اليقظة العقلية لديهم. وستساعد الجهات المعنية باتخاذ تدابير وقائية تحد من استراتيجيات التعويق الذاتي مثل؛ جعل الأنشطة والمهام الأكاديمية مناسبة لمهارات ومستويات الطلبة، والابتعاد عن الأنشطة والمهام ذات المستويات العالية من الصعوبة، والتدرج في المسافات المختلفة من السهل إلى الصعب حسب خصائص الطلبة المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والشخصية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تعرف المتغيرات الواردة في الدراسة كما يلي:

تعويق الذات الأكاديمي: عرّفه جوبتا وقيتيكا (Gupta & Geetika, 2020: 23) بأنه الأساليب والإجراءات الاستباقية التي يتخذها الطالب لحماية ذاته التي يتم القيام بها عند الخوف من الفشل في موقف، أو مهمة أكاديمية معينة. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس تعويق الذات الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الشفقة بالذات: عرفها نيف (Neff, 2003b: 13) بأنها نوع من أنواع رحمة وتعاطف الفرد تجاه ذاته. وهذا المفهوم يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي؛ اللطف مع الذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس الشفقة بالذات المستخدم في الدراسة الحالية.

التوجهات الهدفية: عرفها الزغول (2006: 3) بأنها نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليها، ويبدل قصارى جهده لتحقيقها، وتشكل قيمة تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتضمن مهام يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضاً يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في الدراسة الحالية.

طلبة الجامعة: هم جميع الطلبة العرب في جامعة حيفا، ممن هم على مقاعد الدراسة ضمن تخصصات العلوم الإنسانية، والعلمية، والهندسية، والطبية.

محددات الدراسة

للدراسة الحالية مجموعة من المحددات منها:

- أنها اقتصرت على عينة من طلبة جامعة حيفا؛ وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة إلا على مجتمعتها، والمجتمعات المماثلة لمجتمعها.
- تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2022-2023، وهذا يُعد محدداً زمنياً.
- اقتصر موضوع الدراسة على الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدافية على التعويق الذاتي، وهذا يُعد محدداً موضوعياً.

الإجراءات

منهج الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والتنبؤي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العرب في جامعة حيفا، حيث يقدر عددهم بـ (17480) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (404) من الطلاب والطالبات في جامعة حيفا، ضمن تخصصات العلوم الإنسانية، والعلمية، والهندسية، والطبية، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس تعويق الذات الأكاديمي

تم استخدام مقياس تعويق الذات الأكاديمي لجوبتا وقيتيكا (Gupta & Geetika, 2020) حيث يتكوّن المقياس من (22) فقرة، موزعة على بُعدين هما؛ تعويق الذات السلوكي وله (15) فقرة، وتعويق الذات الادعائي وله (7) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين من أصحاب الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ممن يعملون في الجامعات، وتم الطلب منهم إبداء آرائهم حول الصياغة اللغوية لل فقرات، ومدى تناسقها، وقياسها للمتغير، وقد كان محك الاحتفاظ بالفقرات موافقة (80%) من المحكمين على ملاءمتها، وقد أكد المحكمون على جملة من الملاحظات كان من أبرزها إجراء بعض التعديلات اللغوية على فقرات المقياس.

صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء

باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إذ أظهرت النتائج أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.56-0.80) مع أبعادها، وبين (0.45-0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30).

ثبات مقياس تعويق الذات الأكاديمي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تعويق الذات الأكاديمي وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وقد أظهرت النتائج أنَّ ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.85)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.79-0.82)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.77-0.79).

مقياس الشفقة بالذات

قام الباحثان باستخدام مقياس (نيف) للشفقة بالذات (Neff, 2003a)، ويتكون المقياس من (26) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: اللطف مع الذات وله (5) فقرات، الحكم الذاتي وله (5) فقرات، والإنسانية المشتركة ولها (4) فقرات، والعزلة وله (4) فقرات، واليقظة ولها (4) فقرات، والهوية المفرطة ولها (4) فقرات.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين؛ إذ لم يُشر المحكمون إلى أي ملاحظة سوى التأكيد على عكس فقرات بُعد الحكم الذاتي، والعزلة، والهوية المفرطة، بالإضافة إلى بعض التعديلات اللغوية الطفيفة.

صدق البناء

أظهرت النتائج أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.48-0.81) مع أبعادها، وبين (0.40-0.76) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30).

ثبات المقياس

أظهرت النتائج أنَّ ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.88)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.80-0.85)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.84)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.77-0.82)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

مقياس التوجهات الهدافية

قام الباحثان باستخدام المقياس الذي عربه الزغول (2006) عن الصورة الأصلية لإليوت وتشيريتش (Elliot & Church, 1997)، حيث يتكون المقياس من (24) فقرة ضمن ثلاثة أبعاد هي؛ أهداف التمكن ولها (8) فقرات، وأهداف أداء-إقدام ولها (8) فقرات، وأهداف أداء-تجنب ولها (8) فقرات.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين؛ إذ لم يُشر المحكمون إلى أي ملاحظة سوى إلى بعض التعديلات اللغوية الطفيفة.

صدق البناء

أظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد التابعة لها قد تراوحت بين (0.45-0.78)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها أعلى من (0.30).

ثبات مقياس التوجهات الهدافية

أظهرت النتائج أن قيم ثبات إعادة للتوجهات الهدافية قد تراوحت بين (0.78-0.83)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للتوجهات الهدافية بين (0.76-0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي)، وذلك حسب ما يظهره الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا تبعاً لمتغيري الدراسة

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	أبعاد تعويق الذات الأكاديمي	
			تعويق الذات الادعائي	تعويق الذات السلوكي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.53	2.75
		الانحراف المعياري	0.74	0.55
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.67	2.66
		الانحراف المعياري	0.64	0.60
التخصص الدراسي	إنساني	المتوسط الحسابي	2.60	2.75
		الانحراف المعياري	0.65	0.55
	علمي	المتوسط الحسابي	2.66	2.65
		الانحراف المعياري	0.67	0.60

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي)؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد تعويق الذات الأكاديمي متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار (Bartlett) للكروية لعلاقة أبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا.

المتغير		تعويق الذات السلوكي	
تعويق الذات الادعائي		0.56*	
للكروية χ^2 اختبار		درجة الحرية	الدالة الإحصائية
115.285		1	*0.000

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار (Bartlett) دالة إحصائياً مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MANOVA) لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي مجتمعة تبعاً لمتغيري الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MANOVA) لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي مجتمعة لدى طلبة جامعة حيفا تبعاً لمتغيري الدراسة.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة F المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.007	1.108	2	398	0.117
التخصص الدراسي	Hotelling's Trace	0.009	1.989	2	796	0.065

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (3) عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على أبعاد تعويق الذات الأكاديمي مجتمعة لدى طلبة جامعة حيفا؛ وللتحقق من أثر متغيري الدراسة على الأبعاد الفرعية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MANOVA) لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي كل على حدة تبعاً لمتغيري الدراسة، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MANOVA) لأبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا تبعاً لمتغيري الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	تعويق الذات السلوكي	0.423	1	0.423	1.229	0.268
	تعويق الذات الادعائي	1.119	1	1.119	2.545	0.111
التخصص الدراسي	تعويق الذات السلوكي	0.901	1	0.901	2.620	0.106
	تعويق الذات الادعائي	0.274	1	0.274	0.624	0.430
الخطأ	تعويق الذات السلوكي	137.943	401	0.344		
	تعويق الذات الادعائي	176.253	401	0.440		
الكلية	تعويق الذات السلوكي	139.317	403			
	تعويق الذات الادعائي	177.691	403			

*دالة إحصائية على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد تعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة حيفا تعزى لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذكوراً وإناثاً يستخدمون إستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي بسبب الخوف من الفشل، والرغبة في حماية احترام الفرد لذاته، وهذا أمر لا يمكن حصره بالذكور دون الإناث أو العكس، فهذه الإستراتيجيات تتيح لهم الحفاظ على صورة ذاتية إيجابية، بغض النظر عن مستوى هذه الصورة، ودرجتها لدى كل جنس. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تساوي الاختلافات في أهمية الموقف الأكاديمي الذي يقوم به كل من الذكور والإناث، فإذا كان هذا الموقف ذا أهمية كبيرة لدى كل من الجنسين فإن ذلك مدعاة لاستخدام إستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي (Dietrich, 1995)، أو تساوي الاختلافات في مستوى القلق بشأن إدارة الانطباعات العامة عن قدرات كل من الذكور والإناث (Jones & Berglas, 1978)، وقد أشار هيرت وآخرون (Hirt et al., 2003) إلى أن

الإناث ينظرن إلى أنواع معينة من سلوك الإعاقة الذاتية بشكل سلبي أكثر من الذكور، لكنهنّ يلجأن إلى استخدام إستراتيجيات أخرى غيرها، فعلى سبيل المثال؛ ترفض إحداهنّ الادعاء بمرض ابنها ليلة الامتحان، لكنها تلجأ إلى أنّ موقف أستاذها منها سلبي.

وفي هذا أكد هيرت وآخرون (Hirt et al., 2003) أنّ إستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي تشكل جزءاً من المماطلة أو التجنب لدى الجنسين، فقد يتأخر الأفراد ذكوراً وإناثاً في الانخراط في المهام الأكاديمية، أو قد يتعمدون خلق عقبات لتأجيل مواجهة التحديات، ولا سيما إذا كانوا ينظرون إلى المهام على أنها تهديد لهم، أو مسببة للقلق.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ أساليب التنشئة الاجتماعية لدى أفراد العينة تركز على عدم إظهار الفشل ووضع حواجز ادعائية تحول دون التقليل من هبة الذات أمام الآخرين، وإبقائها بصورة حسنة، فعلى سبيل المثال؛ نجد بعض الآباء هم أنفسهم من يختلقون إستراتيجيات وحواجز للتعويق الذاتي الأكاديمي لأبنائهم، فنسمع والدًا يقول: بأنّ ابني مرض ليلة الامتحان لذلك لم ينجح، فالآباء يركزون على منع التقويم السلبي أكثر من حث الأبناء على بذل الجهد.

وحول التخصص الدراسي فيمكن القول بأنّ جميع الطلبة ضمن كافة التخصصات العلمية والإنسانية يستخدمون إستراتيجيات التعويق الذاتي للأسباب المذكورة أعلاه، فكل تخصص له مهام أكاديمية، واختبارات، ومواقف صارمة، وتوقعات عالية، وأطر أكاديمية تنافسية تتطلب فحص جهد الطلبة ومدى استعدادهم، بالإضافة إلى أنّ الضغط من أجل التفوق والخوف من الفشل يمكن أن يدفع الطلبة في كلا التخصصين إلى اللجوء إلى سلوكيات التعويق الذاتي كآلية للتكيف، كما قد يعاني الطلبة في التخصصات العلمية والإنسانية على حدٍ سواء من الشك الذاتي والخوف من عدم تلبية التوقعات، مما قد يدفعهم نحو سلوكيات التعويق الذاتي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليونداري وجونيدا (Leondari & Gonida, 2007)، التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في تعويق الذات الأكاديمي، وودراسة الزغول وآخرون (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لوكاس وآخرون (Lucas et al., 2007)، التي أظهرت أنّ الذكور في المناصب الوظيفية العليا أكثر تعويقاً لذواتهم من الذكور الآخرين، على عكس الإناث ممن يحزن مناصب وظيفية عليا، كما أظهرت النتائج أنّ الذكور أكثر استخداماً لسلوكيات تعويق الذات من الإناث. ومع دراسة الربيع وغانم (2020) التي أظهرت وجود أثر للجنس على مقياس تعويق الذات الأكاديمي لصالح الذكور.

نتائج السؤال الثاني "ما الإسهام النسبي للشفقة بالذات والتوجهات الهدافية بتعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتنبئة (المستقلة: الشفقة بالذات، والتوجهات الهدافية) والمتغير المتنبأ به (التابع: تعويق الذات الأكاديمي) لدى طلبة جامعة حيفا، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك

المتغير	الشفقة بالذات	التوجهات الهدفية		
		أهداف التمكن	أهداف أداء-إقدام	أهداف أداء-تجنب
أهداف التمكن	0.147*			
أهداف أداء-إقدام	0.069	0.211*		
أهداف أداء-تجنب	-0.313*	-0.293*	-0.276*	
تعويق الذات الأكاديمي	-0.448	-0.112	-0.055	0.333

*دالة إحصائية على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات قد تراوحت بين (-0.313-0.211) منها (5) علاقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات والمحك بين (-0.448-0.333) منها علاقتان ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبؤي.

النموذج الفرعي	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	التغير في R ²	إحصاءات التغير			الدالة الإحصائية F
						درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	F التغير	
1	0.448	0.201	0.199	0.482	0.201	1	402	101.199	*0.000
2	0.492	0.242	0.239	0.470	0.041	1	401	21.867	*0.000
3	0.536	0.288	0.282	0.456	0.045	1	400	25.356	*0.000
4	0.544	0.296	0.289	0.454	0.009	1	399	4.851	*0.028

1: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشفقة بالذات

2: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشفقة بالذات، أهداف أداء-تجنب

3: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشفقة بالذات، أهداف أداء-تجنب، أهداف أداء-إقدام

4: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشفقة بالذات، أهداف أداء-تجنب، أهداف أداء-إقدام، أهداف التمكن

*دالة إحصائية على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) أن النموذج التنبؤي لمتغيرات (الشفقة بالذات، والتوجهات الهدفية) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (تعويق الذات الأكاديمي)، قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مفسراً ما مقداره (29.60%)؛ إذ أسهم في المرتبة الأولى متغير (الشفقة بالذات) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (20.10%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي، ثم أسهم في المرتبة الثانية التوجه الهدفي (أهداف أداء-تجنب) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (4.10%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي. ثم أسهم في المرتبة الثالثة التوجه الهدفي (أهداف أداء-إقدام) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (4.50%) من التباين المفسر الكلي

للمنموذج التنبؤي، ثم أسهم في المرتبة الرابعة التوجه الهدي (أهداف التمكن) بأثر نسبي مُفسّرًا ما مقداره (0.90%) من التباين المُفسّر الكلي للمنموذج التنبؤي. كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار (t) المحسوبة للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به (التابع) لدى طلبة جامعة حيفا في النموذج تنبؤي، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى طلبة جامعة حيفا في النموذج تنبؤي.

المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الاحصائية
	B	الخطأ المعياري			
(ثابت الانحدار)	3.567	0.232		15.369	*0.000
الشفقة بالذات	-0.308	0.043	-0.332	-7.203	*0.000
أهداف أداء-تجنب	0.303	0.043	0.370	7.039	*0.000
أهداف أداء-إقدام	-0.157	0.036	-0.218	-4.383	*0.000
أهداف التمكن	-0.108	0.049	-0.105	-2.202	*0.028

*دالة إحصائية على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (7) أن مستوى تعويق الذات الأكاديمي ينخفض بمقدار (0.332) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى الشفقة بالذات بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن زيادة الشفقة بالذات لدى الأفراد تقلل الخوف من الفشل وفق ما أشار إليه بيترسن (Petersen, 2014) فالشفقة بالذات تتضمن الاعتراف بأن الجميع يرتكبون الأخطاء ويختبرون الفشل، وعندما يكون الأفراد أكثر شفقةً مع أنفسهم، فإنهم أقل خَوْفًا من الفشل وأكثر عرضة للنظر إلى النكسات على أنها فرص للنمو وليس تهديدًا لقيمتهم الذاتية، أو صورتهم أمام الآخرين. كما أشار باروتشو يلدريم وديمير (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020) إلى أنه من المرجح أن ينظر الأفراد من أصحاب الشفقة بالذات إلى التحديات كجزء من عملية التعلم، وقد يكونون أكثر تحفيزًا للاستمرار في مواجهة الصعوبات وأقل عرضةً للانخراط في سلوكيات تعويق الذات، مثل المماطلة أو التجنب.

ويزداد بمقدار (0.370) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التوجه الهدي (أهداف أداء-تجنب) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين لديهم أهداف أداء-تجنب عالية يخافون من الفشل، ويشعرون بقلق بالغ بشأن التقييم السلبي، وللتغلب على هذا الخوف، قد ينخرطون في سلوكيات تعويق الذات الأكاديمي لحماية احترامهم لذاتهم، والحفاظ على مكانتهم الاجتماعية، وذلك من خلال خلق العقبات أو الأعذار مقدمًا، فإذا أرجعوا الأداء الضعيف إلى عوامل خارجية مثل؛ قلة الجهد، أو الاستعداد، أو الظروف الصعبة، فإن ذلك يسمح لهم بالحفاظ على صورة ذاتية إيجابية على الرغم من الفشل.

وينخفض بمقدار (0.218) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التوجه الهدي (أهداف أداء-إقدام) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من أهداف أداء-إقدام غالبًا ما يمتلكون إحساسًا أكبر بالكفاءة الذاتية والثقة في قدراتهم (Lovejoy & Durik, 2010)، بحيث يمكن أن تؤدي زيادة الثقة بالنفس إلى تقليل الحاجة إلى سلوكيات تعويق الذات الأكاديمي، حيث يميل الأفراد من هذا التوجه إلى

الإيمان بقدرتهم على تلبية التوقعات الأكاديمية أو تجاوزها، ونتيجةً لذلك، يتضاءل لديهم الخوف من الفشل؛ مما يؤدي إلى انخفاض الاعتماد على آليات وإستراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي، وغالبًا ما ترتبط الزيادة في أهداف أداء-إقدام باهتمام في تحقيق التفوق على الآخرين، وإظهار القدرات لهم، ورفع المكانة الاجتماعية بينهم، وهذا لا يتأتى من خلال تعويق الذات الأكاديمي. وينخفض بمقدار (0.105) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التوجه الهديفي (أهداف التمكن) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أهداف التمكن تركز على أهمية التعلم وفهم المادة، وعندما يتم زيادة رغبة الطلبة في إتقان المحتوى بدلاً من مجرد التفوق على الآخرين، فمن المرجح أن يعتمدوا إستراتيجيات تعليمية فعالة ويشاركوا في المعالجة العميقة للمعلومات، وهذا التركيز على التعلم يقلل من الحاجة إلى سلوكيات تعويق الذات الأكاديمي (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011)، كما أنه غالبًا ما ترتبط أهداف التمكن بالدافع الجوهري، إذ يجد الأفراد الرضا والمتعة في عملية التعلم نفسها، وهذا الدافع الجوهري يرتبط بإحساس أكبر بالسيطرة الشخصية، والاستقلالية، والاهتمام الحقيقي بالموضوع، وبالتالي؛ يجعل الطلبة يبتعدون قدر الإمكان عن سلوكيات تعويق الذات الأكاديمي (Schwinger et al., 2014).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أوردان (Urdan, 2004)، ودراسة ميدجلي وأوردان (Midgley & Urdan, 2012)، ودراسة أكن (Akin, 2014)، ودراسة أكن وأكن (Akin & Akin, 2015)، ودراسة باروتسو-يلدريم وديمير (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020)، وقد اختلفت جزئيًا مع نتيجة دراسة كابيكيران (Kapikiran, 2012).

التوصيات والمقترحات

توصي الدراسة الحالية في ضوء نتائجها وتفسيراتها إلى ما يلي:

1. محاولة جعل مستويات تعويق الذات الأكاديمي لدى كلا الجنسين ضمن جميع التخصصات في حدوده الدنيا، حيث إن مستواه لدى أفراد العينة متوسطًا، ويكون ذلك من خلال تعزيز أهداف الإتقان ومواقف الإنجاز الإيجابية لدى الطلبة، وتشجيع عقلية النمو من خلال التأكيد على أن التحديات والإخفاقات هي فرص للتعلم والتحسين.
2. التأكيد على متغيرات الشفقة بالذات وأهداف التمكن وأهداف الإقدام في التقليل من مستويات استخدام الطلبة لإستراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي، حيث إنها تنبأت بهذا المتغير بشكل سالب.
3. القيام بدراسة بعنوان القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والدعم الاجتماعي بتعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين.

المراجع العربية

- الربيع، فيصل وصالح، غانم. (2020). التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوب التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(35)، 47-86.
- الزغول، رافع والدباية، الهنوف وأبو طالب، أيسر. (2023). الإسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذاتي الأكاديمي. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2(3)، 373-395.
- الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(3)، 115-127.
- عبيدات، بيان وأبو غزال، معاوية. (2023). التنبؤ بالتكيف الاجتماعي وتعويق الذات الأكاديمي لدى المراهقين من خلال أهداف الإنجاز الاجتماعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 19(1)، 1-19.
- الغبان، منيرة والعنزي، صالح. (2023). الإسهام النسبي للتسويق الأكاديمي واحترام الذات والتعاطف مع الذات وتوجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17(2)، 141-156.

المراجع الأجنبية

- Abbaspour Esfeden, S., Sahebdel, H., & Ebrahimpour, M. (2022). Comparing the Effectiveness of Motivational Psychotherapy and Cognitive Behavioral Therapy on Academic Self-Handicapping in Adolescents. *Iranian Journal of Educational Society*, 8(1), 329-340.
- Adams, E., & Leary, R. (2007). Promoting self-compassionate attitudes toward eating among restrictive and guilty eaters. *Journal of social and clinical psychology*, 26(10), 1120-1144.
- Akin, Ü. (2014). 2X2 Achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(5), 431-452.
- Akin, Ü., & Akin, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish university students. *Ceskoslovenská psychologie*, 59(1), 12-54.
- Allen, A., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, Stress, and Coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107-118.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, & Interventions. *Review of General Psychology*, 15, 289-303.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
- Brach T. (2003). *Radical Acceptance: Embracing Your Life with the Heart of a Buddha*. New York: Bantam Books.
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, (2), 57-64.
- Curtis, C. J. (2020). Predictors of cognitive skills development among international students: background characteristics, precollege experiences, and current college experiences. *Journal of International Students*, 10(2), 501-526.
- Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 23(4), 403-410.
- Elliot AJ (1995). Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis. Ph.D. thesis. University of Wisconsin, Madison.
- Elliot, Andrew J.; Harackiewicz, Judith M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70 (3): 461–475.
- Elliot, Andrew J.; McGregor, Holly A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80 (3): 501–519.
- Elliot, J., & Church, A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., & Cleveland, C. (2011): Do athletes claim handicaps in low ego-threatening conditions? Re-examining the effect of ego-threat on claimed self-handicapping. *The Sport Psychologist*, 25, 288-304.

- Ganda, R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 417-425.
- Goetz JL, Keltner D, Simon-Thomas E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychol. Bull.* 136(3):351–74.
- Gupta, S., Geetika, A. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social psychology*, 73(6), 1284.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). I know you self-handicapped last exam: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-189.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). I know you self-handicapped last exam: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-189.
- Huff, M., Stripling, T., Boyer, C., & Stephens, A. (2016). Investigating factors that influence achievement goal orientation and educational practices in undergraduate agricultural sciences and natural resource students. *NACTA Journal*, 60(4), 423-431.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and social psychology bulletin*, 4(2), 200-206.
- Jones, E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Kapikiran, S. (2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator and Moderator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic Thoughts in Adolescence Students. *Educational sciences: theory and practice*, 12(2), 705-711.
- Leary, R.; Tate, B.; Adams, E.; Allen, B.; Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*. 92 (5): 887–904.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611.
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and emotion*, 34, 242-252.
- Lucas, J. W., Ridolfo, H., Younggreen, R., Rogalin, C. L., Soboroff, S. D., Navarre-Jackson, L., & Lovaglia, M. J. (2007). Status processes and gender differences in self-handicapping. In *Social Psychology of Gender*, 24, 261-281.
- Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 134-147.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. (2000): A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Neff, D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self-Identity* 2:223–50.
- Neff, D. (2003b). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self-Identity* 2:85–102.
- Neff, K. D. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human Development*, 52, 211-214.
- Nugroho, I. S., & Afriwilda, M. T. (2024). Self-Compassion and Cultural Values Among Secondary School Students in Java: A Cross-Sectional Survey. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(3), 266-275.
- Petersen, E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-138.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping—The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 106(3), 744.
- Shatz, I. (2015). The negative impact of goal-oriented instructions. *Educational Studies*. 41 (5): 476–480.
- Shi, Y., & Qu, S. (2021). Cognition and academic performance: Mediating role of personality characteristics and psychology health. *Frontiers in Psychology*, 12, 548- 568.
- Torok, 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.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of educational psychology*, 96(2), 251-264.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Vandewalle DM (1996). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. Ph.D. thesis, University of Minnesota, Minneapolis.

Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem, and cognitive distortions. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(4), 87- 105.

Zessin, U., Dickhauser, O., & Garbade, S. (2015). The Relationship between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. Applied Psychology: Health and Well-Being, 7, 340-364.