# النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم

إعـــــداد
د.إيمان صلاح الدين الشريف
مدرس علم النفس التربوي بقسم علم النفس
كلية التربية – جامعة أسيوط
eman.elsherief@aun.edu.eg

**ملخص البحث:**

هدف البحث الحالي التحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والقدرة التنبؤية لكل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وبلغ قوام المشاركات بالدراسة الاستطلاعية (٩٥) تلميذة من التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، في حين بلغ قوام المشاركات بالدراسة الأساسية (١١٧) تلميذة، طبق عليهن مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ومقياس إعاقة الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم إعداد الباحثة، وقائمة العوامل الخمس الكبرى المختصرة A Brief Version of the Big Five Personality Inventory (BFI-10) إعداد Rammsted & John (2007) تعريب الباحثة، وأسفرت نتائج تحليل المسار عن وجود مؤشرات حسن مطابقة للنموذج المقترح، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار اختلاف ترتيب قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية بالتنبؤ بانفعالات التحصيل، وطبقاً لقيمة معامل الانحدار فإن عامل يقظة الضمير/الضمير الحي، والعصابية، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والمقبولية/ الطيبة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الاستمتاع، في حين جاء عامل يقظة الضمير/الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية/ الطيبة، والانبساطية، والعصابية بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الملل، في حين جاء عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والمقبولية/ الطيبة، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل التوتر، وأن إعاقة الذات المعلنة أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعدي الاستمتاع والتوتر، وأن إعاقة الذات السلوكية أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعد الملل، وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات ذات الصلة ، وبالاعتماد على هذه النتائج وتفسيرها تم صياغة عدد من التوصيات .

**الكلمات المفتاحية**: انفعالات التحصيل ، العوامل الخمس الكبرى للشخصية ، إعاقة – الذات، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

**Structure Model for Relations between Emotions of Achievement, Self-Handicapping and The Five Big Personality Factor for Gifted with Learning Disabilities Female Students.**

**Abstract** :

The current research aimed to verify the conformity of the structure model of the relationships between the Emotions of Achievement, Self-Handicapping and The Five Big Personality Factor among gifted female students with learning disabilities, and the predictive ability of each of The Five Big Personality Factor and Self-Handicapping with the Emotions of Achievement among gifted female students with learning difficulties. The participation in the pilot study was 95 Gifted Students with learning difficulties ; To check out the psychometric Properties of the study tools, while the main study participants (117) were female students, they were shown a measure of the Emotion of achievement of gifted Students with learning difficulties, a measure of self-disability of gifted Students with learning Disability, prepared and translated by the researcher, and the A Brief Version of the Big Five Personality Inventory (BFI-10) Rammsted & john 2007 . The results of the path analysis resulted in good indicators matching the proposed model, and the results of the regression analysis showed a difference in the order of the ability of The Five Big Personality Factor to predict the emotions of achievement, and according to the value of the regression coefficient, the vigilance factor / conscientiousness , neuroticism, openness to experience, extroversion, and acceptability / Kindness, in order, is more capable of predicting the factor of enjoyment, while the factor of vigilance of conscience / conscientiousness, openness to experience, acceptability / kindness, extroversion and neuroticism, in order, was more capable of predicting the factor of boredom, while the factor of awakening of conscience / conscientiousness and acceptability / kindness came, in order Neuroticism, extraversion, and openness to experience, in order, are more predictive of stress factor and Behavioral Self-Handicapped is more capable of predicting the emotions of achievement in the dimension of boredom, and the results have been interpreted in light of the theoretical literature of the study variables and related studies, and based on these results and their interpretation, a number of recommendations have been formulated.

**Key words :** Achievement Emotions ; Big Five Personality Inventory ; Self-Handicapping; Gifted with Learning Disabilities

## أولاً- مقدمة البحث :

يتصف الموهوبون بصفة عامة والموهوبون ذوو صعوبات التعلم بصفة خاصة بالعديد من الخصائص الانفعالية(Henderson, 2011,38) (*)، حيث يجد الموهوبون والموهوبون ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التسامح مع النقائص والعيوب وإحباطات الحياة اليومية((Webb, Gore & Amend, 2007,123)، ولهذا يظهر الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أداءً استثنائياً في مجالات أكاديمية محددة، وغالباً ما يتجاهل المعلمون صعوبات التعلم التي يعاني منها الموهوبين، ونتيجة لذلك نادراً ما يُصنف ويُشخص الموهوبون بأنهم من ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر؛ وذلك لأن مواهبهم تخفي صعوبات تعلمهم، وغالباً ما تكون لديهم قدرة أكاديمية مرتفعة ولكنهم يمرون بفترات من انخفاض التحصيل، حيث يمتلك الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم توقعات غير واقعية بأنه ينبغي عليهم أن يتفوقوا في مجالات أكاديمية بالرغم مما يعانون من صعوبات التعلم، ويعبرون عن الإحباط الناتج من عدم التفوق والإخفاق في هذه المجالات من خلال انخفاض الدافعية، أو السلوك الانسحابي(Pfeiffer & Samara,2008,338).

ويمر الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بالمشاعر المحبطة الثنائية المربكة والمملة، ولا يفهمون لماذا يكونون جيدين أحياناً في بعض المهام ولا يكونون جيدين في مهام أخرى، وتصل إليهم رسائل مختلطة بالاهتمام بقدراتهم الذي يدعوهم إلى الشعور بأنهم يجب عليهم إثبات أنهم أذكياء. وكنتيجة لذلك، يقرر بعض الطلاب الموهوبين تجنب أو الاندفاع في المهام الأكاديمية التي يخافون فيها من الفشل؛ وذلك غالباً ما يكون بسبب اهتمامهم بإكمال المهام بشكل أكبر من اهتمامهم بجودة عملهم. ويتهرب هؤلاء الطلاب من تقديم وعرض مهمة صعبة أمام الآخرين؛ لتجنب الإحباط المتوقع من أدائها وذلك للتعامل معها، أو قد يستخدمون مهاراتهم المتعلقة بالذاكرة لإخفاء عيوبهم ونقائصهم .(King,2005,17-18)

---

(*) يتم التوثيق في هذه الدراسة كالتالي : ( اسم الباحث أو الكاتب ، السنة ، رقم الصفحة أو الصفحات ) ، طبقاً لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السادسة APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed) ، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

ومن الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظاً على تقديرهم لذواتهم وتجنب الفشل المحتمل إعاقة الذات Self-Handicapping ، والذي تم استعارته من نظرية العزو قبل أن يقدمه Berglas & Jones ( Arkin & Oleson,1998 , 313 ) ، كمتغير يتم تناوله بشكل مستقل عن نظرية العزو ، ويشمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات كالتلكؤ وعجز في السعي وعدم الفرصة للتدريب ( Warner & Moore , 2004 ) ، فإعاقة الذات تحافظ على تقدير الفرد لذاته على المدى القصير بتهيئة عذر مقبول للأداء الضعيف (Convington , 2000, 65)، واستمرارية إعاقة الذات يعكس إستراتيجية التوافق السيء الذي يتصف بتجنب المهمة والتوقعات الفاشلة والاعذار والعزو الخارجي التي يكون له تأثيرات سلبية على الذات الأكاديمية ومفهوم الذات (Maata , Statin & Nurmi, 2002 , 25) ، ولهذا تعد إعاقة–الذات واحدة من الموضوعات البحثية المهمة في مجال الشخصية ، وخاصة في اختبار سلوك إعاقة – الذات في المواقف الأكاديمية ودراسة السياق البيئي المدرسي على إعاقة الذات في الفصل الدراسي (Urdan , 2004 , 251).

وعلى الرغم ما لإعاقة الذات من فوائد تتمثل في تقليل دور القدرة على كسبب للفشل، وزيادة دورها كسبب للنجاح، إلا أنه من المهم أن نُدرك العواقب المحتملة لاستخدامها؛ كونها نمطاً لا توافقياً؛ لأنها بينما تحمي صورة الفرد عن ذاته، وتضمن له رؤية إيجابية لكل من الذات العامة والخاصة على المدى القريب، إلا أنها تعزز التعرض للفشل المزمن الذي يتسبب على المدى البعيد في نتائج سلبية سيئة يمكن تعميمها في كل جوانب الحياة (Martien et al ., 2001a)، فإذا لم يفشل الفرد في المهمة فإن إعاقة – الذات التي قام بها قد تعطيه إحساساً بتزايد قدراته المُدركة، وذلك لأنه حقق النجاح على الرغم من العقبات التي افترضها (O'Brien , 2000)، وبممارسة إعاقة الذات يُعلي الفرد من أهمية إظهار القدرة بشكل يفوق كفاءته (Shields , 2007)، كما تُعزى خطورة إعاقة – الذات لوجود ارتباط إيجابي دال بينها وبين التوجه لتجنب الهدف، والخوف من الفشل، وقلق الاختبار، وارتباط سالب دال بينها وبين التوجه للقيام بالهدف، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات (Gadbois & Sturgeon , 2011 ; Kapikiran ,2012)، وتعد

المُحدد الأكبر لمشاعر القلق، فضلاً عن أن استخدامها يرتبط بارتفاع معدلات الحزن، والكرب، والبؤس، والشعور بالضيق النفسي (Sahrance , 2011).

ويتسق هذا مع ما أكد عليه Elliot & Church (2003 , 373) إلى الحاجة للبحث والفهم الجيد للفروق الفردية في الجوانب الدافعية للإستراتيجيات المعرفية بالنظريات المختلفة في علاقتها بإعاقة – الذات في مواقف التحصيل الدراسي، وخاصة المكونات التي لها دوراً مركزياً وتوجهات دافعية نحو التحصيل ، كالدافعية للإنجاز، والوجدانات العامة ، وأهداف الإنجاز Achievement -Goals، ومع ما أوضحه Thompson (2004, 240) بأن إعاقة–الذات أحد الممارسات التي يختارها التلاميذ طواعية عندما تكون المخرجات المستقبلية غير مؤكدة، وعندما لا يكون هناك سبباً خارجياً للأداء الضعيف، وقد يظهر ذلك سلوكياً كما في الفشل أو في أداء الاختبار، أو وجدانياً كاختبار القلق، ومع ما افترضه Murray & Warden (2001, 24) بأن سلوك إعاقة– الذات قد يكون لسبب خارجي كصعوبة المهمة ، أو داخلي كتناقص الجهد، وقد يكون مكتسب أو متعلم كقلق الاختبار.

ويساهم تأصيل انفعالات التحصيل في إرساء رؤى جديدة ، والتي تجعل من الممكن تصميم برامج للتدخل والتقييم نحو تعزيز الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي وتصرفاته الواعية وسلوكياته وعملياته المعرفية ، والتي تعرف بالحالات العقلية كالحزن والخوف والفخر والملل والتمتع، ويتم تصنيف هذه الحالات العقلية تحت ما يسمى الانفعالات (Alvandi , 2011)، والمعرفة والانفعالات جانبان مترابطان في الأداء البشري، حيث تتمثل الانفعالات في العمليات الحسية والعمليات المعرفية، وكلاهما يؤثر في التعلم والانتباه والذاكرة والدافعية والوظائف الاجتماعية (Immordino –Yong & Damasia, 2007) .

وتبدو دينامية العلاقة بين إعاقة– الذات وانفعالات التحصيل فيما أوضحه Elliot & Church (2003, 371) بأن إستراتيجيات إعاقة – الذات التي عبر عن عناصر مترابطة من التقييم، والتخطيط، والإدارة الوجدانية، والجهد الفردي في أحد أبعاد الحياة كالتحصيل يظهر في العلامات الظاهرة كالجوانب الانفعالية، والأداء المنخفض أو ضعف

الممارسة Lack of Practice، ومع ما أوضحه Rhodewalt & Fairfield (1991,74) بأن الأفراد مرتفعي القلق أظهروا انخفاضاً للجهد كسلوك منبئ بإعاقة – الذات، وما أشار إليه هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩) بوجود علاقة عكسية بين إعاقة – الذات والتحصيل الدراسي ، فالمنخفضون في التحصيل سيكون سلوك إعاقة – الذات؛ لحماية أنفسهم أكثر من استكمال الأداء الفعلي .

ويتسق ذلك مع ما أوضحته الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية حول تأثيرات العوامل المعرفية والانفعالية في التحصيل الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراسة Mayer & Salovey (1990,188) التي تناولت العلاقة بين الجانب المعرفي بالوجداني إلى قوة تأثير الجانب الوجداني على التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، وأن المزاج الحزين يساعد على الاستدلال وفحص البدائل المتاحة، ويجعل تفكير الفرد أكثر تحليلاً وتركيزاً ومنطقية، أما الغضب والفرح الشديد فمن الممكن أن يساهم في تشتت الانتباه ، كما توصلت نتائج دراسة جابر عيد الله (٢٠٠٦، ٥٤٨) إلى تأثير الانفعال على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم ، فالطلاب الذين يعانون من التوتر والغضب أو المكتئبون لا يمكنهم التعلم ولا يستوعبون المعلومات بكفاءة أو يتعاملون معها بصورة سليمة، ولذلك لا يعتمد التحصيل الدراسي على الذكاء العام والموهبة فقط ، وإنما يتطلب مستوى رفيع من ذكاء الوجدان، والقدرة على إدارة الانفعالات .

وتوازياً مع ذلك أظهرت نتائج دراسة Rhodewalt (1998, 83) بأن مرتفعي إعاقة –الذات يظهرون أداءً ضعيفاً على المهام الصعبة أكثر من المهام السهلة ، حيث بذلوا جهداً أقل في الأداء، أي أن هناك تفاعلاً بين إعاقة– الذات وتوقع صعوبة المهمة، بينما لم يظهر المرتفعون والمنخفضون في إعاقة– الذات فروقاً في الأداء على المهام السهلة، وما أوضحه هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩) بإمكانية التنبؤ بأن المرتفعين في إعاقة الذات بالمقارنة بالمنخفضين أنهم ينسحبون من بذل أي جهد للممارسة ، ويجب أن يستخدم هنا تقدير الآخرين للأشخاص للمقارنة بين الأداء القبلي والبعدي .

والمستقرئ للأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة يتضح لـه أن الدراسات على المستويين العربي والأجنبي– في حدود ما تم اطلاع الباحثـة عليـه– التي بحثت إعاقة– الذات للموهوبين ركزت على تحديد طبيعة علاقاتها بعض المتغيرات النفسية كتقدير الذات والدافعية للتعلم ، والثقة بالنفس في بيئات مختلفـة ولـدى عينـات مختلفة، ودرست غالبيتها طلاب الجامعة، والراشدين، في حين وجدت الباحثة ندرة فـي الدراسات التي ركزت على طلاب المدرسة الابتدائية، والتلاميذ الموهوبين بصفة عامـة، والتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ ونظراً لما يتصف به الموهوبون من ارتفاع التوقعات الذاتية وتوقعات المحيطين بهـم بصـفة عامـة والموهـوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ الأمر الذي قد ينعكس عليهم سلبياً، لـذا هـدفت الدراسـة الحالية إلى الكشف عن اختبار مصداقية نموذج بنائي لانفعالات التحصيل في علاقتهمـا بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة – الذات لـدى التلميـذات الموهوبـات ذوات صعوبات التعلم، والذي تم اقتراحه في ضوء نتائج الدراسات ذات الصـلة التـي أكـدت وجود علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما في الدراسة الحالية ، وهذا ما قد يتضح ويتبلور في مشكلة البحث .

## ثانياً- مشكلة البحث:

نبع شعور الباحثة بمشكلة البحث مما لاحظته من افتقـار كثيـر مـن التلاميـذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للاستمتاع بالمجال الأكاديمي، رغـم ارتفـاع قـدراتهم وإمكاناتهم، وما يبدو عليهم من عدم الرضا عن عملية الاستذكار؛ لتعرض ما يؤدونه من مهام مع رغبتهم، مما يُظهر الإعياء والاستسلام لمشـاعر اليـأس، ويقـف حـائلاً دون الشعور بمتعة التعلم، وتقف سلوكيات إعاقة – الذات سببٌ وراء ذلك، خاصة فـي ظـل التوقعات المنخفضة للمهام التي من الصعب أن يتم إنجازها، وعدم الثقـة فـي قـدراتهم الخاصة، وإبداء الأعذار لضعف الأداء في المهام الصعبة التي لا يستطيعون إنجازها.

ويمثل الاهتمام بالموهوبين قضية جوهرية؛ إذ تشير الدراسات العلميـة إلـى أن نسبتهم تتراوح ما بين ٢ – ٥ % من الأفراد في المجتمع (حسن مصطفى عبد المعطـي،

زين بن حسن ردادي، وسهير محمود سلامة، ٢٠١٣)؛ وتزايد الاهتمام في الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإظهار القدرة والقيمة للأخرين بالمدرسة ، حيث يقوم بعض الطلاب بتعمد عدم الأداء الجيد ، فيقومون بترك المذاكرة حتى أخر لحظة ، أو يضيعون الوقت قبل الامتحان ، وغيرها من إستراتيجيات إعاقة – الذات، لذلك فإن الأداء يكون ضعيفاً بسبب هذه المبررات أكثر من عزوها بسبب ضعف القدرة لديهم ، من خلال استراتيجية حماية الذات " يريد أن يعتقد أن لديه القدرة أن يكون له قيمة "، واستراتيجية تقديم الذات " يريد أن يظهر أن لديه القدرة على الأداء أمام الآخرين (Midegly et al., 1996) .

وعلى الجانب الآخر تتضمن إعاقة–الذات وجود عائقاً أو عقبة أمام الأداء الناجح الذي يمكن الأفراد من استبعاد سبب ضعف الأداء عن قدراته وإلى العوائق المكتسبة (Rhodewalt & Davison,1986) كالمماطلة وإساءة استخدام المادة واختيار الظروف المعوقة للأداء (Martin et al ., 2001a , 2001b)، وفى حالة الفشل يكون لدى الأفراد الأعذار المسببة للفشل كنقص المجهود هو السبب وليس نقص القدرة، عن طريق معرفة المسببات والصفات قبل الحدث لا بعده (Martin et al ., 2003).

وتعد حماية الذات أمر في غاية الأهمية، ففي السياق الأكاديمي يعد إيذاء الذات أكثر تهديداً عندما يفشل الطلاب في الأداء بنجاح في المهام المحددة، وفقاً لنظرية الدافع لإيذاء الذات ، حيث ترتبط القدرة ارتباطاً وثيقاً بإيذاء الذات فعندما يشك الأفراد في قدراتهم يكن هذا الشك في قدراتهم الذاتية (Covington,1992)، وإن إسقاط التوقعات المنخفضة يمكن أن يستخدم لوضع مقاييس للأداء في بعض المهام التي من الصعب أن يتم إنجازها (Martin et al., 2001a)، وربما يكون خفض الحد الأدنى من التوقعات للشعور بالرضا تجاه الأداء (Showers & Ruben, 1990)، وهذا ما يدعم توفر عدد من الأبحاث الوصفية للعلاقة بين إعاقة– الذات والتحصيل الأكاديمي المستمدة من الدراسات الارتباطية باستخدام المقاييس السيكومترية (Martin et al., 2001b )، ويتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج عدد من الدراسات بأنه يضطر ذوو إعاقة – الذات

للنظر في نتائج الفشل لزيادة القلق ، في حين أن ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع مـزاجهم إيجابي لا يتيح لهم التفكير فى الفشل (Norem & Illingworth , 2004) .

وقد أظهرت نتائج الدراسات والبحوث أن الانفعالات تساهم فـي زيـادة تحفيـز الطلاب ودافعيتهم ومواردهم الشخصية ، ولها دور كبير على الذاكرة والتعلم ( Valient et al ., 2012) ، ولهذا فالانفعالات جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية المختلفة ؛ لقدرة الانفعالات على نقل معلومات قيمة وتعزيز عمليات الفهم ، وأنها مكملة لعمليـة التعلـيم والتعلم (Schutz & Lanehart , 2002) ، وعلى الرغم من ذلـك ، فـإن الدراسـات السابقة ركزت على الانفعالات التي ترتبط بنواتج التحصيل كـالقلق والفخـر والخجـل والفشل أو النجاح ، ولكن أصبح الاهتمام في الفترة الراهنة بالانفعـالات التـي تـرتبط بأنشطة التحصيل كالاستمتاع بالتعلم والاحساس بالملل في حجرات الدراسة ( Pekrun et al ., 2002) .

ومن المسوِّغات التي حدت بالباحثة لإجراء البحـث الحـالي ودعـم إحساسـها بالمشكلة، ما يلي :

- ندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة إستراتيجيات حماية قيمة الذات فى سياق الإنجاز الأكاديمي (Ntoumanis et al ., 2010) ، على الرغم من تأكيد عدد من الدراسات على أن سمو الـذات والأنشـطة اليوميـة تـؤثر فـي تحسـين الأداء الأكـاديمي (Upchurch , 1999) ؛ وبالرغم من كثرة الدراسـات حـول الخمـس الكبـرى للشخصية إلا أنها لم تتعرض له مع إعاقة – الذات وانفعـالات التحصـيل بشـكل مباشر ولدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بشكل خاص .
- ما توصل إليه Huebner & Dew (1996) بأن المشاعر الإيجابية حول التحصيل لدى التلميذ تؤدي إلى زيادة إدراكه لجودة الحياة المدرسية ، بينما تـؤدي المشـاعر السلبية إلى انخفاضها، وما أوضحه Good (1994) بأهمية البيئة التعليمية في تحديد متعة عمليتي التعلم والتعليم لدى الطلاب وتحسينها لديهم نتيجة ما تتيحـه لهـم مـن فرص في تحقيق إنجازات إيجابية والإحساس بقيمة الذات.

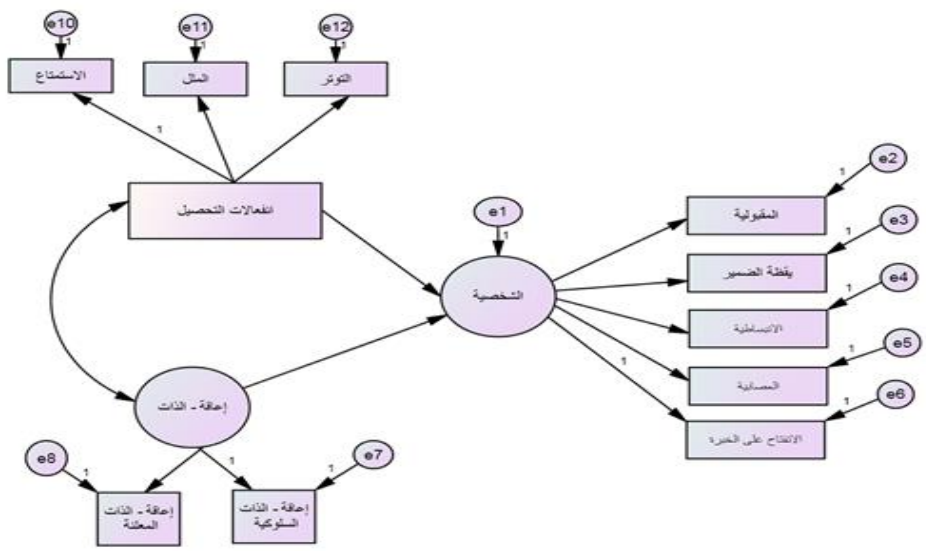
- ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بأن لإعاقة – الذات الأكاديمية آثاراً سلبية على العملية التعليمية والإنجاز الأكاديمي (Martin et al ., 2001a ؛ Urdan et al ., 1998 ؛ Zuckerman & Kieffer , 1998 ) ، وما أوضحته نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بوجود علاقة ارتباطية سلبية بين إعاقة – الذات والإنجاز الأكاديمي للطلاب (Rhodewalt & Hill , 1995 ؛ Urdan & Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011؛Midgley , 2001 ؛ Boon , 2007)، وأن الآثار السلبية لإعاقة – الذات تتفاوت وفقاً للظروف المختلفة (Leondari & Gonida , 2007) .

وبمراجعة الأدبيات البحثية والأطُر التنظيرية يتضح أن دراسات إعاقة – الذات التي اهتمت بدراسة المرتكزات الدافعية ركزت على دافعين : التقدير Esteem ، والكفاءة Comptency ؛ وبعض الأعمال التجريبية ركز على حماية الذات في مقابل تقدير الذات؛ وأشارت بعض الدراسات إلى علاقة إعاقة – الذات بالدوافع المرتبطة بالتحصيل مثل الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل كما أوضحته دراسة Elliot & Church (2003) ، ولكن هذه العلاقات لم تدرس تجريبياً بشكل كاف – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – .

ولبيان طبيعة العلاقة بين إعاقة– الذات وانفعالات التحصيل، أوضح Thrash (2002) أن الجانب الوجداني" المزاج " كأحد الأنماط المعينة لتنظيم الذات في مواقف التحصيل، والتي تشمل الإستراتيجيات المعرفية ، ولذلك الدوافع والمزاج يسهمان في الإستراتيجيات المعرفية ، وأشار Mosayyeb et al ., (2014) إلى أنه على الرغم من إسهام الانفعالات الأكاديمية في فهم عملية التعلم والتنظيم الذاتي والدافعية؛ إلا أن البحث ما زال غير كافٍ في هذا المجال ، وفي حاجة إلى مزيد من الفهم بصورة عامة لدى التلميذات الموهوبات، وبصورة خاصة لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، والتي غالباً ما ركزت البحوث لديهم على الجوانب المعرفية مقابل النواحي الانفعالية .

إن المستقرئ لما سبق يتضح له أن إعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرة للشخصية ذات صلة بانفعالات التحصيل لدى التلميذات الموهوبات بصفة عامة ،

والتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ورغم ذلك لم تلق العلاقة السببية بينهم الاهتمام الكافي بالبحث والدراسات، فندرة من الدراسات ذات الصلة تناولت انفعالات التحصيل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، ولم توجد دراسة عربية – في حدود ما تم إطلاع الباحثة عليه – تناولت المتغيرات في نموذج سببي التلميذات الموهوبات بصفة عامة ، والتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ولذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من مصداقية النموذج البنائي المفترض الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل (١)، وقد اقترحت الباحثة هذا النموذج في ضوء نتائج البحوث والدراسات الأجنبية والعربية ذات الصلة والتي أكدت على وجود ارتباطات نظرية بين هذه المتغيرات بشكل مباشر وغير مباشر، إلا أن هذه البحوث وتلك الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله في الدراسة الحالية .




**شكل (١)**

**التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي المفترض لانفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم**

## ثالثاً - تساؤلات البحث :

**تتحدد مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات التالية :**

١- ما القدرة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمس الكبرى وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؟

٢- ما مسارات العلاقة بين كل من متغير انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ؟

## رابعاً - أهداف البحث :

**يهدف البحث الحالي إلى تعرف :**

١- القيمة التنبؤية لكل عوامل الشخصية الخمسة الكبرى وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

٢- مدى مصداقية النموذج النظري المقترح بين متغير انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ؛ للتوصل إلى نموذج يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين انفعالات التحصيل وتلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة .

## خامساً - أهمية البحث :

**يرجع أهمية البحث إلى ما يلي :**

١- المتغيرات التي يتناولها البحث، حيث إن الاهتمام بمصطلح إعاقة – الذات كأحد العوامل المؤثرة في انفعالات التحصيل للتلاميذ بوجه عام وللتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، إضافة إلى أن تحديد العلاقة السببية بين تلك المتغيرات يسهم في تحديد العوامل المهيئة للاستذكار الجيد للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، مما يحقق لهن التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي، مما ينعكس على العملية التعليمية ، وتحقيق ذواتهن من خلال استثمار مواهبهن بشكل أمثل .

٢- الفئة التي يتناولها البحث من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو مزدوجي الخصوصية أو مزدوجي القدرات الاستثنائية؛ كونها أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة في اكتشافها ، إضافة إلى ما

تحتاجه هذه الفئة من إشراف ومتابعة مستمرة من المحيطين ، الأمر الذي يستوجب تحديد انفعالات التحصيل لديهن وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات .

٣- يسعى البحث الحالي للتحقق من مصداقية النموذج البنائي لمتغيرات انفعالات التحصيل، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ويمكن الإفادة من تلك النتائج في تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات في انفعالات التحصيل، مما ينعكس على أدوار المختصين في تحديد أساليب للاستذكار الجيد، وتخفيف العبء المعرفي ، بل قد يمتد ذلك إلى تصميم برامج إرشادية وعلاجية في التغلب على مشكلة إعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم طبقاً للعوامل الخمس الكبرى في الشخصية ونمط انفعالات التحصيل لديهن .

٤- الجدة التي ينطوي عليها هذا البحث ؛ لكونه يتناول النموذج البنائي بين انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لأول مرة – في ضوء ما تم إطلاع الباحثة عليه – في القطر العربي، وما تناولته الدراسات ذات الصلة لإعاقة – الذات ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لم تحدد ما يتصف به ذوو إعاقة – الذات من انفعالات التحصيل كما في التراث النفسي، إضافة إلى الندرة التي تناولت إعاقة – الذات لم تقدم أطراً نظرية وافية عنه.

**سادساً – مصطلحات ومفاهيم البحث الإجرائية :**

١- **انفعالات التحصيل** Eomtional of Achievement:

تعرف انفعالات التحصيل إجرائياً بالبحث الحالي بأنها : " الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل الإيجابية والسلبية، والانفعالات المرتبطة بالنواتج المتوقعة من أنشطة التحصيل وخاصة السلبية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم " ، وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم على مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المستخدم بالبحث الحالي.

٢- **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** The Five Big Personality Factor :

يتبني البحث الحالي نموذج Rammsted & John (2007) للخمسة الكبرى للشخصية ، وتقاس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية بالدراسة الحالية من مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم على كل عامل على حدة فى قائمة العوامل الخمسة الكبرى من إعداد Rammsted & John (2007) تعريب الباحثة .

٣- **إعاقة -الذات** Self-Handicapped :

تعرف إعاقة – الذات إجرائياً بالبحث الحالي على أنها: " إستراتيجية معرفية تهدف إلى حماية قيمة – الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات ، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلاً من السيطرة على الموقف"، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم على مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المستخدم بالبحث الحالي .

## سابعاً – الإطار النظري للبحث :

### ١- انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم :

تعرف الانفعالات بأنها ظاهرة متعددة الجوانب، وتتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة والتي تتضمن مكونات انفعالية ومعرفية وفسيولوجية ودافعية، فالطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح والتوتر "مكون انفعالي "، ومخاوف من الرسوب "مكون معرفي "، وزيادة في دقات القلب " مكون فسيولوجي "، ورغبة في الهروب من الموقف " مكون دفاعي" (ريم بنت عبد الرحمن ، ٢٠١٨) .

ويرتبط ارتفاع التحصيل الأكاديمي دائماً بانفعالات التحصيل الإيجابية كالاستمتاع والأمل والفخر، والتي تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل والأداء من خلال زيادة الدافعية والاهتمام والتشجيع على استخدام إستراتيجيات للتعلم أكثر مرونة وإبداعاً وتوفير المصادر المعرفية بما يسمح للطلاب بتركيز انتباههم مباشرة نحو المهمة (Pekrun et al ., 2002) .

وعلى الجانب الأخر ، تظهر بعض الصعوبات التي تواجه بعض التلميذات الموهوبات في التعلم تُعزى إلى ظهور بعض عادات الاستذكار السالبة كالملل واليأس ، والتي تقلل من المصادر المعرفية والمتاحة من خلال توجيه انتباه التلميذات بعيداً عن المهمة، وتتسبب في تفكيرهن في أشياء بعيدة عن التعلم وأداء الاختبارات ، بالإضافة إلى أنها تضعف الدافعية الداخلية والخارجية تُفرز من المعالجة السطحية للمعلومات ، والذي يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الأكاديمي لدى التلميذات الموهوبات ( Pekrun et al ., 2017 ) .

وعن انفعالات التحصيل السالبة التي تظهر عند الموهوبات ذوات صعوبات التعلم كالقلق والغضب والخجل، يذكر Pekrun et al ., (2002 ; 2017) أن انفعالات التحصيل اليلبية سلاح ذو حدين ، حيث قد تضعف الأداء من خلال خفض الدافعية الداخلية والحث على التفكير في أياء غير مرتبطة بالهدف كالقلق من الفشل في الامتحان ، ولكنها من جهة أخرى قد تُظهر تأثير معاكساً من خلال تعزيز الدافعية الخارجية للتلميذات ، وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد لتجنب الفشل في المستقبل .

وعلى الرغم مما أشارت إليه الأدلة التجريبية بارتباط انفعالات التحصيل السالبة سلبياً بالتحصيل الدراسي والأداء (Lam et al ., 2015 ؛ Niculeosu et al ., 2015 ؛ Cocorada , 2016 ؛ Brdoveak , 2017 ؛ Peixoto et al ., 2017 )، إلا أنه أوضحت دراسة Beck (2011) وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين الغضب والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت دراسة Brdovcak (2017) إلى وجود ارتباط غير دال بين الخجل والتحصيل، كما كشفت نتائج دراسة Cocorada (2016) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين انفعالات القلق والخجل والغضب والتحصيل الدراسي ، وقد توصلت نتائج دراسة Kirwan (2018) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين انفعالات القلق والخجل، كما توصلت دراستا Karibasappa (2015)، و Lam et al ., (2015) إلى وجود تأثير مباشر غير دال إحصائياً لانفعالات التحصيل السالبة على التحصيل الدراسي .

وتصنف انفعالات التحصيل كما أوضح محمد بن سليمان الوطبان (٢٠١٣) من ناحية التكافؤ وموضوع التركيز، ويوضح جدول (١) تصنيف الانفعالات التحصيل .

**جدول (١) تصنيف انفعالات التحصيل**

| م | بُعد التكافؤ / موضوع التركيز | إيجابي | سلبي |
|---|---|---|---|
| ١ | الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل | الاستمتاع | الملل والغضب |
| ٢ | الانفعالات المرتبطة بنواتج أنشطة التحصيل | | |
| | • نواتج متوقعة | الأمل | القلق واليأس |
| | • نواتج بأثر رجعي | الفخر | الخجل |

وتقتصر الدراسة الحالية على الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل الإيجابية والسلبية، والانفعالات المرتبطة بالنواتج المتوقعة من أنشطة التحصيل وخاصة السلبية؛ لملاءمتها لطبيعة وأهداف الدراسة وخصائص التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات الدراسة .

- **انفعال الاستمتاع Enjoy كأحد الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل الإيجابية:**

يرادف مصطلح الاستمتاع مجموعة من المفاهيم الأخرى، أبرزها : المتعة ، أو الارتياح (Lumby , 2011) ، حيث يرتبط الاستمتاع بشكل إيجابي بالنشاط البدني كاللعب والحركة (ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى، ٢٠١٨)، وهذا ما أكد عليه عدد من الباحثين من أهمية الاستمتاع خلال التعلم ، لأنها تجعل تركيز اهتمام التلاميذ سريعاً ، ويزيد من دافعية التعلم ، وتزيد من سعة التخيل لديهم (Batdi, 2014)، وأن جعل التعلم أكثر متعة يسهم في الحد من المشكلات السلوكية التي تظهر خلال الحصص الدراسية (Reid & Green , 2006)، إضافة إلى أن التفاعلات الإيجابية لا تحدث السرور فقط ، وإنما تحسن من الدافعية للتعلم وعمل الذاكرة (عزيزة محمد السيد، ٢٠١٤)

- **انفعال الملل Boredom كأحد الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل السلبية :**

يُعد الملل حالة انفعالية شائعة تتضمن مشاعر غير سارة ، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية ، وعدم التحفيز ، وتستمر هذه الأعراض مدة زمنية طويلة ، مع الشعور بأن الوقت مازال قائماً ، والميل للهروب من الوضع المسبب للملل من خلال الانسحاب السلوكي أو النفسي كالاستغراق في أحلام اليقظة والكلام ببطء ( Pekrun et al ., 2010 ) ، ويمكن وصف الملل بأنه الشعور العاطفي من القلق (Mora , 2011) ؛ كونه

أحد الانفعالات السلبية المحددة ، حيث يرتبط بتصور انعدام السيطرة ، مع عدم وجود قيمة أو أهمية لأنشطة التحصيل في البيئات التعليمية ( Pekrun & Linnenbrink-Garcia , 2014 ) ، كما يظهر شعور الملل عندما يكون عمل معالجة المعلومات أقل من المستوى الأمثل للفرد ، حيث يرتبط الملل مع تناقض الكفاءة في الأداء المعرفي والإدراك الحسي (Zakay , 2014)، ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات بوجود علاقة ارتباطية قوية بين الشعور بالملل والأخطاء المعرفية القائمة كالعجز في الانتباه واخفاقات الذاكرة ( Wallace et al ., 2002)، وبمشاكل الانتباه ، والدوافع الداخلية السلبية (Randler et al ., 2011)، وضعف التخصيل ( Kass et al ., 2011)، وضعف الأداء الأكاديمي ، والتفكير غير المرن ، وصعوبة استكمال المشاريع، وضعف الانتباه (Belton & Priyadharshini , 2007) .

- **انفعال القلق Anxiety كأحد الانفعالات المرتبطة بالنواتج السلبية المتوقعة من أنشطة التحصيل:**

أشارت عدد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الشعور بالقلق والتعلم، حيث أشار مصطفى محمد كامل وعبد الله بن طه الصافي (١٩٩٥) إلى أن القلق له دور في تشكيل مستوى تحصيل الطلاب ، حيث فسر القلق على أنه دافع يسهل التعلم ، ويسمى " نظرية القلق الدافع " ، وأوضح مصطفى محمد محمود (١٩٩٢) أن القلق المرتفع يستثير مستوى سطحياً من معالجة المعلومات بعكس القلق المنخفض ، فإنه يستثير المستويات الأكثر عمقاً للمعالجة كتركيز الانتباه ، وتلخيص المعلومات ، وبذل الجهد الفعال ، كما أن سمة القلق لها تأثير سلبي على أداء مهام التذكر قصير المدى ، والانتباه المتواصل ، ويتسق ذلك مع ما أوضحه العزب محمد زهران (١٩٩٦) بأن القلق قد يكون عاملاً من عوامل ميول الطلاب وانصرافهم عن دراسة بعض المقررات الدراسية .

٢- **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية** The Five Big Personality Factors:

بالرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت الشخصية الإنسانية ، إلا أن هذا التنظيم " الشخصية " لا يزال يكتنفه كثير من الغموض ؛ لتعدد نظريات الشخصية وتباينها فى مناحي الرؤية والتناول والتركيز ، حيث يدرس علم النفس الشخصية من

ناحية مكوناتها الأساسية وكيفية قياسها، على أساس نظريات متعددة كثيراً ما تكون متباينة ، وإن كان الهدف بينها مشتركاً في التعرف على مكوناتها وسماتها ، حيث توالت محاولات عدة من علماء النفس لدراسة الشخصية ، وتبلورت فى السؤال التالي : ما المكونات الأساسية التي تشتمل عليها الشخصية ؟ وأجيب عن هذا السؤال إجابات عديدة ومختلفة ، ومازال الجدل موصولاً ، هذا وتختلف وجهات علماء نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التي يمكن فى ضوئها وصف أية شخصية .

ويعد أنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية The Five Big Personality Factors Model من أحد وأهم النماذج التي تم تطويرها لوصف الشخصية وتحديد جوانبها ، بل ربما أكثر النماذج تطبيقاً من الناحية العملية في مجال علم نفس الشخصية (Mc Adams , 1992 , 235 ؛ Digman , 1990 , 423)، إضافة إلى طبيعته الثابتة والواضحة لدى عموم الناس ؛ إذ تضم مجموعة كبيرة من السمات الدارجة التي يستعملونها في حياتهم اليومية ( إيمان عبد الكريم ذيب ، عمر محمد علوان ، ٢٠١٢، ٤٦٦) .

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه Popkins (2001 , 9) بأن أهمية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في تصنيف الشخصية يكمن في إمكانية وصف الشخصية بشكل ملائم ، وتحسين الفهم العام للشخصية ، فضلاً عن كونه نموذجاً قابلاً للتصنيف ، وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عالٍ من الثبات ، ويُوصف أيضاً بالأصالة والشمولية من حيث اعتماده على دراسات عدة عبر ثقافية متعددة ومواقف مختلفة ، وما أوضحه De Raad (2000) بأن العوامل الخمسة الكبرى تمثل نظام تصنيف للسمات ، والتي يرى بعض علماء نفس الشخصية أنها تشكل جوهر الفروق الفردية في الشخصية ، وهذه الخصائص المختلفة للسلوك يمكن تحديدها بخمسة عوامل للشخصية ، حيث يقيم أنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Five Big Personality Factors Model كما أوضح Ewen (1998 , 140) خمسة عوامل مختلفة لوصف الشخصية NEO-FFI .

ويرجع نشأة نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى أسماء عديدة ، فتوصل Fiske إلى استخراج خمسة عوامل للشخصية عن طريق التحليل العاملى لقائمة Cattel لدى عينات مختلفة باستخدام التقارير الذاتية وتقديرات الملاحظين والأقران ، كما توصل Tupes & Christal عن طريق التحليل العاملى لقائمة Cattel إلى خمسة عوامل للشخصية أطلقا على العامل الأول الانبساط أو الاستبشار Surgency ، والثانى الطيبة Ableness ، والثالث الاتكالية Dependability ، والرابع الاتزان الانفعالى Emotional Stability ، والخامس التهذيب Culture ( أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصاري ، ١٩٩٦ ) .

كما قام Costa & McCrae ببناء قائمة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وهى العصابية والانبساط والتفتح Openness ، والطيبة Agreeableness ، ويقظة الضمير Conscientiousness، وأطلقا على المقياس الجديد اسم استخبار الشخصية المنقح للعصابية والانبساطية والصفاوة , The Revised Neuroticism Extraversion and Openness Personality Inventory (NEO-PIR) ، ثم قاما Smith & Snell بتطوير قائمة من الصفات اشتقت أساساً من قائمة Goldberg للصفات ثنائية القطب Goldberg's Bipolar Measure of the Big Five Personality ، حيث استخرجا من هذه القائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ( على مهدي كاظم ، ٢٠٠١ ) .

ويمكن القول بوجود نموذجين للعوامل الخمسة الكبرى : أحدهما طوره Costa & McCrae (1985-1987) ، وتم بناء قائمة للتحقق منه ، والآخر مرتبط بدراسات مستندة للمنحى النفسي المعجمي Psycho lexical ومقاس إجرائياً بعدد من الاختبارات العاملية طورها Goldberg (1990 – 1992) ، والنموذجان يتشابهان فى عدد العوامل ، وفى محتوى العامل الثالث الضمير الحى، والرابع الاتزان الانفعالي ، ولكنهما يختلفان فى موقع العاملين الأول والثاني إذا أن الدفء Facet من صفات الانبساطية فى NEO ومن صفات المقبولية فى نموذج Goldberg ، والعامل الخامس تم اعتباره الانفتاح على الخبرة فى NEO والعقلية فى نموذج Goldberg (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧) .

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى Five Big Factors Model من أهم النماذج وأحدثها التى فسرت سمات الشخصية (Goldberg , 1993,1999) ، وهذا النموذج الهرمى يتكون من خمسة عوامل رئيسية ، ويندرج تحت كل عامل أو بُعد مجموعة من السمات النوعية التي تشكله ( Lopes , Brackett , Nezlek , Inaseliing , A & Salovey , 2004 ؛ نصرة منصور عبد المجيد ، صفوت فرج ، ٢٠١٠ ، ٦١٦) ، هى :

**١- المقبولية / الطيبة** Agreeableness (A) :

يشير عامل المقبولية إلى حب الفرد للغير والتعاطف ومساعدة الآخرين ، ويتميز ذو المقبولية المرتفعة بتقديره لقيم ومعتقدات الآخرين ( Zhang , 2003 ؛ Muris , Meesters & Diedern , 2005) ، ولذلك يهتم هذا العامل بطبيعة علاقات الشخص مع الآخرين (أحمد يعقوب النور ، ٢٠١٣ ، ١٧١) ، وتظهر المقبولية والطيبة في السلوك الاجتماعي ، وتتأثر بصورة الذات ، وتساعد على تكوين شكل الاتجاهات الاجتماعية وفلسفة الحياة (عادل محمد هريدي، وفرج طريف شوقي، ٢٠٠٢ ، ٤٨) ، ويتبلور هذا العامل في كيفية التفاعل مع الآخرين ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع ، ويحترمون مشاعر وعادات الأخرين ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧ ) .

ويرتبط عامل المقبولية بالعديد من المتغيرات الإيجابية للشخصية كالإنجاز ، والمثابرة والتنظيم ، والمسئولية ، ومرتفعو المقبولية يسعون للإنجاز من خلال التطابق الاجتماعي (Ewen , 1998 , 140 ) ، وقد توصل على مهدي كاظم (٢٠٠١) إلى بعدين فرعيين للمقبولية ، هما : الحرص ، والمحافظة .

وقد حدد Costa & McCrae (1992) ستة أوجه كسمات مميزة للمقبولية ، هي : الثقة ، والاستقامة ، والإيثار ، والإذعان أو القبول ، والتواضع ، واعتدال الرأى ، وقد بين Howard & Howard (1995 , 11) مستويات الأوجه الستة لعامل المقبولية ، والتي يمكن إيجازها في جدول (٢) .

جدول (٢) مستويات الأوجه الستة لعامل المقبولية

| م | الأوجه الستة لعامل المقبولية | المتحدي ( -A) | المفاوض (A) | المتوافق (+A) |
|---|---|---|---|---|
| ١ | **الثقة** | متشائم ، شكاك | حذر | يرى أن الآخرين أمناء |
| ٢ | **الاستقامة** | حذر، يجنح للحقيقة | لبق | مستقيم ، صريح |
| ٣ | **الإيثار** | تردد في المشاركة | يرغب في مساعدة الآخرين | مستعد لمساعدة الآخرين |
| ٤ | **الإذعان** | منافس، عدواني | يمكن التقرب إليه | يذعن للصراع |
| ٥ | **التواضع** | يشعر بالتميز، متعالٍ | متكافئ | متواضع |
| ٦ | **اعتدال الرأي** | عنيد، عقلاني | مستجيب | مرن ، متعاطف |

**٢-يقظة الضمير/ الضمير الحى** Conscientiousness(C) :

يشير عامل يقظة الضمير إلى المسايرة والتحكم في الاندفاعات (مصطفى عبد المحسن الحديبي، خضر مخيمر أبو زيد، ٢٠١٣)، والتصرف بما يمليه الضمير، والنظام والانضباط الذاتي (هيلة السليم ، ٢٠٠٦)، والتنافس والكفاح من أجل التفوق (Costa & Macrae , 2003)، والسلوك الموجه نحو الهدف من قبيل الفعالية، والوفاء بالواجبات على الوجه الأكمل، وتهذيب النفس (عادل محمد هريدي، وفرج طريف شوقي، ٢٠٠٢، ٤٨)، ولذلك يعكس هذا العامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدي واجباته باستمرار وبإخلاص، في حين الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذراً وأقل تركيزاً في أثناء أدائه للمهام المختلفة (على مهدي كاظم، ٢٠٠١ ، ٢٨٨) .

وقد حدد Costa & McCrae (1992) السمات المميزة للأفراد ذوى يقظة الضمير أو الضمير الحى فى الاقتدار والكفاءة، مناضلين فى سبيل الإنجاز، التأني أو الروية، ضبط الذات، كما يتميزون بالأمانة، والإيثار، والتسامح، والتعاطف، والتعاون، والتواضع، والجدية، والدقة، والرحمة، والصدق، والوفاء، وقد بين Howard & Howard (1995 , 11) مستويات الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير / الضمير الحي ، والتي يمكن إيجازها في جدول (٣) .

جدول (٣) مستويات الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير / الضمير الحي

| م | الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير | مرن (C-) | متوازن (C) | اهتمام مركز (C+) |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الاقتدار والكفاءة | غالباً ما يشعر بعدم الاستعداد | مستعد | كفء وفعال |
| ٢ | النظام | غير منظم ، غير منهجي | شبه منظم | منظم ، أنيق |
| ٣ | الالتزام بالواجب | غير مكترث بالواجبات | يغطي الأولويات | محكوم بضميره |
| ٤ | الانجاز | حاجة قليلة للإنجاز | جاد | مكافح ، طموح |
| ٥ | الضبط الذاتي | غير مكترث | مزيج من العمل واللعب | إنجاز المهام واستكمالها |
| ٦ | التبصر | سهو ، عدم تركيز ، تسرع | تفكير جاد | التفكير المتأني قبل بدء العمل |

**٣-الانبساطية** Extraversion(E) :

يشار للانبساطية أحياناً بالمسايرة الاجتماعية على الرغم من تضاؤل مؤيدي هذا المصطلح ، على اعتبار الانبساطية سمة تتصف بالاهتمام الشديد بـــالآخرين والأحـــداث الخارجية والثقة في المجهول ( Ewen , 1998 , 289 ) .

وتعكس الانبساطية توجه الفرد نحو الآخرين بدلاً من التوجه نحو الذات، وتشمل الإحساس بالميل الاجتماعي ، والانفعالات الإيجابية، والبحث عن المتعة خلال العلاقـــات الاجتماعية ( أحمد يعقوب النور، ٢٠١٣ ، ١٧١) ، كونها تشير إلى كمية وقوة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والشخصية والسيطرة والانفعاليـــة الإيجابيـــة ومســـتوى الطاقـــة (Zhang ,2003)، فالانبساطي يفضل التواجد مع الآخرين وله صداقات عـــدة، ومحـــب للغير، ويتطوع لعمل أشياء غير مفروضة عليه، وحاضر الإجابة، ودائماً متفائل ويأخـــذ الأمور ببساطة (يوسف جلال يوسف أبو المعاطي ، ٢٠٠٥) .

ولذا يبلور هذا العامل تفضيل الفرد للمواقف الاجتماعية والتعامل معها ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء ، والهدوء ، والتحفظ (السيد محمد أبو هاشم ، ٢٠٠٧)، وقد توصل على مهدي كاظم (٢٠٠١) إلى ثلاثة عوامل فرعية للانبساطية، هى : الاجتماعية ، والاستقلال، والتفتح الذهنى .

وحدد Costa & McCrae (1992) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في : الدفء والمودة ، والاجتماعية ، وتوكيد الذات، والنشاط، والبحث عن الإثارة ، والانفعالات الإيجابية، وقد أوضح Howard & Howard (1995, 11) مستويات الأوجه الستة لعامل الانبساطية، والتي يمكن إيجازها في جدول (٤) .

**جدول (٤) مستويات الأوجه الستة لعامل الانبساطية**

| م | الأوجه الستة لعامل الانبساطية | انطوائي (- E) | متكافئ (E) | اهتمام مركز (+C) |
|---|---|---|---|---|
| ١ | **الدفء** | متحفظ ، رسمي | يقظ ، منتبه | محبوب ، ألوف ، حميم |
| ٢ | **النزعة الاجتماعية** | نادراً ما يبحث عن أصحاب | الوحدة ، الاختلاط | اجتماعي ، يحب وجود أصحاب |
| ٣ | **الحزم والتأكيد** | يظل في المؤخرة | في المقدمة | حازم ، يتحدث بجراءة |
| ٤ | **النشاط** | متأن | بين التأني والنشاط | نشط |
| ٥ | **البحث عن الإثارة** | قليل الحاجة إلى المثيرات | يحتاج أحياناً للمثيرات | يتوق للإثارة |
| ٦ | **الانفعالات الإيجابية** | أقل حيوية | متوسط الحيوية والمرح | مرح متفائل |

**٤-العصابية** Neuroticism(N) :

تعد العصابية السمة المقابلة للثبات الانفعالي ، والأفراد مرتفعو العصابية يميلون لخبرة المشاعر السلبية كالخجل والتشاؤم والارتباك وانخفاض تقدير الذات ( Zhang , 2003 ؛ Muris et al ., 2005 ) ، ويعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمان ، والأحزان ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي ، وأكثر مرونة ، وأقل عرضه للأحزان وعدم الأمان ( السيد محمد أبو هاشم ، ٢٠٠٧ ) .

وحدد Costa & McCrae (1992) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في : القلق، والغضب والعدائية ، والاكتئاب ، والشعور بلوم الذات ، والاندفاعية والانعصاب، وعدم القدرة على تحمل الضغوط ، وقد أوضح Howard & Howard (1995,11) مستويات الأوجه الستة لعامل العصابية ، والتي يمكن إيجازها في جدول (٥) .

جدول (٥) مستويات الأوجه الستة لعامل العصابية

| م | الأوجه الستة لعامل العصابية | مرن ( قابل للتوافق ( - N) | متوسط ، معتدل (N) | منفعل (+N) |
|---|---|---|---|---|
| ١ | القلق | مسترخ ، هادئ | قلق ، هادئ | قلق |
| ٢ | الغضب والعدائية | متماسك ، بطيء الغضب | شيء من الغضب | سريع الشعور بالغضب |
| ٣ | الاكتئاب | يفقد عزيمته ببطء | يحزن أحياناً | يفقد عزيمته بسرعة |
| ٤ | لوم الذات | يصعب إحراجه | يحرج أحياناً | يسهل إحراجه |
| ٥ | الاندفاعية | يقاوم الإلحاح والإثارة | يستسلم أحياناً | تسهل استثارته |
| ٦ | الانصعاب | يعالج الضغوط بسهولة | بعض الضغوط | الافتقار للقدرة على تحمل الضغوط |

**٥-الانفتاح على الخبرة** Openness to Experience (O) :

يعبر الانفتاح على الخبرة عن المغامرة ، والمشاعر ، والقيم ، والتفكير الإبداعي ، ومستويات المرونة المعرفية ، والخيال وحب الاستطلاع (أحمد يعقوب النور ، ٢٠١٣ ، ١٧١)، وميل الفرد للاندماج في العمل والوصول إلى المعنى التام للمجال موضوع الاهتمام، والمتعة عند اكتساب الخبرة التي يتم التعرض لها حسياً، والاستقلالية وتفضيل التنوع والمرونة ( Harris , 2004)، يعكس عامل الانفتاح على الخبرة النضج العقلي والاهتمام بالثقافة ، والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون ، ابتكاريون ، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماماً أقل بالفن ، وأنهم عمليون فى الطبيعة ( السيد محمد أبو هاشم ، ٢٠٠٧ ) ، وتوصل على مهدي كاظم (٢٠٠١) إلى ستة عوامل فرعية للانفتاح على الخبرة هى : التفوق ، وحب الاستطلاع ، وسرعة البديهة ، والسيطرة ، والطموح ، والمنافسة ، وقد أشار أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الانصاري (١٩٩٦ ، ١٧ ) أن السمات النموذجية التي تقيس عامل الانفتاح على الخبرة تتمثل في الذكاء ، والابتكار ، وحب الاستطلاع ، وسعة الخيال ، والخبرات .

وحدد Costa & McCrae (1992) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد فى : الخيال ، والاستقلالية فى الحكم ، والقيم ، والمشاعر ، والأفكار ، وقد أوضح Howard & Howard (1995 , 11) مستويات الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة ، والتي يمكن إيجازها في جدول (٦) .

جدول (٦) مستويات الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة

| م | الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة | متحفظ (- O) | معتدل (O) | مستكشف (+O) |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الخيال | يركز على الزمان والمكان الحاليين | خيالي أحياناً | أحلام اليقظة ، تصورات كثيرة ، طموحات غريبة |
| ٢ | جمالي | لا يهتم بالفنون | متوسط الاهتمام بالفنون | محب للفن والأدب ، محب للجمال |
| ٣ | الشعور | يتجاهل الأحاسيس | يتقبل المشاعر | يهتم ويقيم كافة المشاعر والأحاسيس ، متطرف في انفعالاته |
| ٤ | الأفعال والتصرفات | يحب المألوف | يجمع بين المألوف والتنوع | يحب التنوع والتجديد |
| ٥ | الأفكار | اهتمام فكري ضيق | متوسط الاهتمام | اهتمام فكري واسع ، وابتكار للأفكار |
| ٦ | القيم | حازم ، متحفظ ، مساير | معتدل | إعادة النظر في القيم ، والمناضلة من أجل ما يراه صحيحاً |

وعلى الرغم من تدعيم نتائج الدراسات ذات الصلة للعلاقة بين انفعالات التحصيل وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وإعاقة الذات كل على حده ، إلا أن هذه العلاقات لم تتضح بصورة كافية طبقاً لكل عامل من عوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وهذا ما حدا بالباحثة لتبني نموذج Rammsted & John (2007) للخمس الكبرى للشخصية ؛ لبيان المسارات للعلاقة بين كل من انفعالات التحصيل و العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

**٣- إعاقة - الذات** Self - Handicapped:

تعرف إعاقة– الذات على أنها أي فعل أو موضوع يسمح للشخص بأن ينسب الفشل إلى عوامل خارجية والنجاح إلى العوامل الداخلية (McCrea et al ., 2008)، في حين يعرف Berglas and Jones (1978) ، Snyder& Smith (1986) إعاقة الذات بأنها أى حدث أو اختيار لإعدادات الأداء الذى يعزز الفرصة لإيجاد الأعذار للفشل، وتعد القوة الدافعة لإعاقة الذات هى عدم اليقين بشأن قدرة الفرد بما فى ذلك تهديدات تقدير الذات.

ولذا تعرقل إعاقة – الذات نجاح الشخص؛ لحماية أو تعزيز تقدير الفرد لذاتـــه، وقد تتداخل هذه الحواجز مع أداء الفرد (Zuckerman & Kieffer, 1998)، وتتجلـــى إعاقة الذات في مجموعة واسعة من السلوكيات تتضمن الجهد المنخفض والأهداف غيـــر القابلة للتحقيق وضعف الأداء (Schwinger & Stiensmeier- Pelster, 2011).

وأجريت عدد من الدراسات بهدف تحديد مدى تأثير إعاقة – الذات فـــي البيئـــة التعليمية؛ نتيجة انخفاض اهتمام الطلاب بالمعرفة والتعلم، والرغبة في إرجاء دراستهم، بل في الاعتماد على الاستذكار في اللحظات الأخيرة قبل الامتحانات، مع الإفـــراط فـــي استخدام إستراتيجيات إعاقة – الذات للحد من الآثار السلبية للفشل وعدم نســـبه للـــذات، وأفادت نتائج تلك الدراسات بأن لإعاقة – الذات تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي وفقدان الـــدوافع الذاتيـــة للإنجـــاز (Schwinger & Stiensmeier-Pelster , 2011 ) ، وأن أهداف الإنجاز الشخصي، وأهداف المعلمين والوالدين، والكفاءة التربوية أو التعليمية من العوامل ذات الصلة بإعاقة – الذات (Battle , 2007) .

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه Koparan et al ., (2009) بأن الطلاب يقضـــون الرئيسي بالمدارس، ولهذا فإن طبيعة التعليم ونوعه ومستوى العلاقة بين الطالب والمعلـــم ومستوى العلاقة بين الطلاب فيما بينهم من أبرز العوامل المساهمة في شـــعور الطـــلاب بالكفاءة والفعالية الطلاب (Lent et al ., 2009 ) ، وهذا ما يؤكد على أن الدعم البيئـــي منبئ بالتوافق الأكاديمي، والقدرة على تحقيق الأهداف الشخصية للفرد، والشعور بالرضا عن الحياة (Ntoumanis et al ., 2010)، فذوو جودة الحياة يؤدون واجباتهم المدرسية بصورة أفضل ، كما أنهم أكثر انتباهاً إلى قدراتهم الشخصية فـــي أداء الواجبـــات مـــن العوامل الخارجية التي تسهم في الإنجاز (Scott et al ., 2004) ، وتحـــدث إعاقـــة – الذات في أي موقف يهدد قدرة الفرد، والبيئة المدرسية هي أفضل البيئات مناسبة للتخلص من إعاقة الذات؛ حيث يواجه الطلاب داخل البيئة المدرسية عدد من المهـــام والمواقـــف التي تقييم قدراتهم الطائفية ونسب ذكائهم (Urdan & Midgley , 2001) .

وتعد إعاقة– الذات الأكاديمية إستراتيجية وقائية أو أحد آليات الضبط الذاتي التي تستخدم لمواجهة ضعف الأداء أثناء أداء الواجبات المنزليـــة ( Barzegar & Khezri,

2012) ، فالهدف الرئيس للطلاب بالبيئة المدرسية هو الإبقاء على صورة الذات الإيجابية وتجنب أن يتصفوا بالغباء، وأبرز ما يعنيهم على ذلك تطبيق إستراتيجية إعاقة – الذات التعليمية ، حيث يستخدم الطلاب سلسلة من الإستراتيجيات التي من خلالها ينظر إليهم على أنهم ضحايا ظروفهم، وليس ضعف قدراتهم الخاصة بهم، واستخدام هذه الإستراتيجيات تؤدى إلى ضعف الأداء حيث يتجنب الطالب الشعور بالمسئولية تجاه أدائه (Covington , 1992) .

وتقسم إستراتيجيات إعاقة – الذات إلى أشكال سلوكية ، ويقصد بسلوكيات إعاقة – الذات عقبات حقيقية يتم إيجادها عن عمد وقصد لتقييد الأداء الفرد، وتشير المعوقات الذاتية المبلغ عنها إلى أعذار يتم التعبير عنها بالألفاظ لضعف الأداء التي تم تعريفها قبل أو أثناء الأداء، وقد تكون هذه العوائق موجودة فى الواقع أو غير موجودة ( Leary & Shepperd , 1986) , وتتضمن إعاقة الذات اختيار عائقاً أو عقبة أمام الأداء بنجاح التى تمكن الأفراد من إبعاد سبب ضعف الأداء بعيداً عن سببها الحقيقي وأعزاءه إلى العوائق المكتسبة، (Rhodewalt & Davison , 1986 ) ، كتقليل الاجتهاد ، التسويف أو المماطلة، وإساءة استخدام المادة ، أو اختيار الظروف الموهنة للأداء ( Tice & Martin et al ., 2001a , 2001b, 2003 ؛ Baumeister, 1990 ) ، الانسحاب ، قلق الاختبار أو المرض (Urdan & Midgley, 2001) ، والافتقار لاستغلال وممارسة الوقت (Baumeister et al ., 1985) ، أو اختيار الإعدادات المنهكة (Rhodewalt & Davison, 1986).

ويقدم الفرد في حالة حدوث الفشل عدد من التبريرات لتحويل مسببات ضعف الأداء من انخفاض القدرة " أنا فشلت في الامتحان لأنني غبى " إلى إعاقة – الذات " أنا فشلت في الامتحان لأنني لم أنم جيدا الليلية الماضية " ، وبذلك سيتم إلغاء القدرة بمثابة إسناد السلبية، وإذا نجح الفرد سيضيف الفرد قدرة عالية لأداء الفرد على الرغم من إعاقة – الذات (Tice, 1991) ، وتوجد على المستوى الأكاديمي عدد من التهديدات تعوق تقدير الذات، هذه التهديدات تستثار بالخوف من الفشل في مواقف وأعمال الإنجاز القادمة مثل الامتحانات المهمة، وتعد الإستراتيجيات المشتركة للتنظيم نوع من تهديدات

الاحترام الذات وتكون من معوقات الذات (Berglas & Jones, 1978) ، ففي حالة الفشل يكون عند الأفراد أعذار استعداداً لذلك الحدث، كنقص الجهد والعمل وليس نقص القدرة، ويتم تمييز إعاقة الذات بصفات وراء قبل حدوث الحدث وليس بعد الحدث، ولا ينبغي أن نحكم على كل مماطلة وتسويف إعاقة لذات وليس كل تعزيز حماية وتشجيع للذات فيجب توافر الدافع لذلك لاعتباره إعاقة للذات أم لا ( Higgins & Harris , 1988 ; Shepperd & Arkin, 1989 ).

وتوفر إعاقة – الذات شرح الأسباب غير المهددة للفشل المحتمل ، أما فى حالة النجاح يجعل من أداء الأفراد يبدو أكثر إثارة للإعجاب، وتظهر إعاقة – الذات من خلال بعدين مختلفين، هما : إعاقة – الذات السلوكية " المكتسبة "، وإعاقة – الذات الذاتية " الظاهرة " (Leary & Shepperd, 1986)، وتشير إعاقة – الذات السلوكية إلى المواقف التى توجد فيها العوائق التى من المتوقع أن تقلل احتمالية الأداء الجيد للمهام وقد يؤدى للفشل، ومن ناحية أخرى تشير إلى المواقف التى تكون الحجج أو الادعاءات التى تعود للظروف الخارجية وقد تكون ادعاءات غير حقيقة ( Snyder et al ., 1985; Snyder & Smith, 1986) ، وقد تختلف المعوقات فقد تكون إعاقات ذات الصفات الداخلية أو ذات الصلة الخارجية (Shepperd & Arkin, 1990).

وهذا ما يؤكد على تبنى ذوي إعاقة الذات عقبات تحول دون النجاح كالانسحاب، وبحث إذا ما حدث فشل يعزى ذلك الفشل إلى العوائق بدلاً من الخصائص الشخصية كالقدرة أو الذكاء ( Jones & Berglas , 1998 ) ، ومن عواقب إعاقة الذات تحقيق الأداء المنخفض ، حماية الثقة بالنفس ، عدم الرضا الأكاديمي، وانخفاض الرفاهية الذاتية ( McCrea & Hirt, 2001 ; Rhodewalt & Hill , 1995 ; Zuckerman & Kieffer, 1998 ).

وتختلف نماذج إعاقة الذات من فرد لأخر من حيث تحليل التكاليف والفوائد (Hirt & Gordon , 1991) ، ونظراً للعلاقة الارتباطية بين الإنجاز وإعاقة الذات ، فإنه من الضروري تطوير التدخلات التعليمية الملائمة لخفض إعاقة – الذات، وقد أجرت Kearns (2007) تدخل معرفي سلوكي CBC مع طلاب الدكتوراه من أجل

خفض إعاقة– الذات، وتم ذلك من خلال سلسلة من ورش العمل استمرت لمدة ٦ أسابيع تعرف عينة الدراسة من خلال على كيفية تغيير الافتراضات المعرفية عن أنفسهم من خلال استخدام العديد من تقنيات التدخل المعرفي السلوكي، مثل : إعادة الهيكلة المعرفية ، وكتابة اليوميات، وأسفرت النتائج عن انخفاض ملحوظ فى إعاقة الذات بعد أربعة أسابيع من التدخل.

وقد ركزت عدد من الدراسات على الأسس التحفيزية لإعاقة – الذات منها : التقدير والكفاءة (Tice & Baumeister, 1990 ؛ Newman & Wadas, 1997 ) ، الدافع الذاتي لحماية الذات ( Kolditz & Arkin, 1982 ؛ Mello-Goldner & Wurf , 1997 )، كما أشار بعض الباحثين إلى أهمية دوافع الإنجاز كالحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل (Norem & Cantor , 1986a ; Snyder , 1990 ) .

## ثامناً- الدراسات ذات الصلة :

نظراً لافتقار البيئة العربية للدراسات ذات الصلة بإعاقة – الذات، وندرة الدراسات ذات الصلة للكشف عن العلاقة البنائية بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها، وخاصة النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، فإنه تم الاقتصار على الدراسات التي تناولت أي من متغيرات الدراسة الحالية في علاقته ببعض أو أحد المتغيرات النفسية ذات العلاقة الارتباطية به.

بحثت دراسة Elliot & Church (2003) تأثير الدافع والتحفيز على الارتباط بين التشاؤم الدفاعي وإعاقة – الذات، وفحص العلاقة بين هذه الإستراتيجيات المعرفية والأداء التحصيلي ، وتكونت عينة الدراسة من ١٨١ طالباً جامعياً ( ٧٩ ذكور ، ١٠٢ إناث )، وأشارت النتائج أن ذوي التشاؤم الدفاعي وإعاقة الذات لديهم تشكيلات تحفيزية مماثلة، ويتجلى الفارق الأساسي بينهما في أن إعاقة – الذات تمثل غياب نهج الدافع فى مجال التحصيل والإنجاز، فضلاً عن تجنب التحفيز، وأن إعاقة – الذات وليس التشاؤم

الدفاعي يؤدى إلى ضعف الأداء التحصيلي ، وتجنب الأداء ، ويتوسطان العلاقة السلبية بين إعاقة –الذات والدافع .

في حين هدفت دراسة Fabek (2005) فحص آثار استخدام الإستراتيجيات المختلفة لإعاقة – الذات وتأثيرها على الانطباع، وتم جمع البيانات من٣٦٥ مشاركاً؛ بسماع قصص فشلهم لبعض المهام وتقييم الأشخاص بناء على بعض البنود، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير سلبى لاستخدام سلوكيات التي تعوق الذات على الانطباع وعلى الشخص نفسه، خاصة فى حالة إعاقة الذات ذات السلوكيات الداخلية، ومن ناحية أخرى فإن إعاقة الذات الخارجية تكون فعالة فى تقديم الذات الإيجابي، فى حين إعاقة الذات الداخلية لها بعض الآثار الإيجابية والسلبية، وبشكل عام كان تأثير بعض إستراتيجية إعاقة – الذات سلبى ؛ كونها سبب للفشل الداخلي للفرد.

وهدفت دراسة Pulford et al ., (2005) إلى فحص تأثير الكمالية وتقدير الذات وكفاءة الذات على إعاقة الذات للطلاب فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتمثلت عينة الدراسة من ٢٢٨ مشاركاً (٦٤ من أمريكا ، و٦٤ من لبنان)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الأبعاد الكمالية ، ومقياس إدراك الكمالية، ومقياس إعاقة الذات، ومقياس كفاءة الذات العام، ومقياس تقدير الذات، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب اللبنانيين أعلى درجات على مقايس تقدير الذات وجميع أشكال الكمالية من الطلاب اللبنانيين، ولكن درجات متشابهة على مقياس إعاقة الذات وكفاءة الذات، وأظهرت التحليلات أن الطلاب اللبنانيين والبريطانيين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات ودوافع داخلية أقل، بينما الطلاب البريطانيين الذين لديهم إعاقة الذات مرتفعة كانوا أقل درجات على مقياس كفاءة الذات وأعلى درجات الاعتماد على الذات من هؤلاء الذين لديهم إعاقة الذات منخفضة، وترتبط النساء بارتفاع طفيف لإعاقة الذات فى لبنان، وتعد كمالية توجيه الذات وتقدير الذات من أكبر التنبؤات لإعاقة الذات فى كلتا الثقافتين، وكانت هناك بعض الاختلافات الطفيفة التى تدعم أن إعاقة الذات تؤدى إلى الشعور بالثقة بالنفس جزئيا.

وهدفت دراسة هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩) تعرف مكونات إعاقة الذات وإعداد المقياس الخاص بها، بالإضافة إلى تعرف إمكانية التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال تقدير الذات والتوجهات الدافعية، وتعرف أثر بعض أنواع التغذية المرتدة على الأداء في اختبارات القدرة العقلية " سرعة تجهيز المعلومات " في ضوء الخصائص المزاجية، بالإضافة إلى الكشف عن أهم الأسباب التي قد تساعد على ظهور استراتيجيات إعاقة الذات (العلامات الظاهرة/ تناقص الجهد)، تحت شروط التغذية المرتدة (تغذية مرتدة صحيحة/ تغذية مرتدة غير صحيحة)، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القاهرة والبالغ عددهم ٦٢٠ طالباً، وقد تمّ استخدام عدة أدوات ، هي: استبيان إعاقة، واختبار سرعة تجهيز المعلومات واستبانة المشاعر الحالية ، واستبيان العوامل المزاجية ، واستبيان التوجهات الدافعية ، واستبانة تقدير الذات ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال التوجه نحو الذات وتجنب الفشل وتقدير الذات، كما أكدت النتائج العلاقة بين سلوك إعاقة الذات والتوجهات الدافعية، كما أظهرت النتائج بأن النجاحات تعزز تقدير الذات، وقد تبين من خلال التحليل أنه يجب التقليل من مصادر التغذية المرتدة الناتجة عن التقويم غير الصحيح في الفصل الدراسي، والتي تعتمد على محكات غير واضحة والتي لا يعرف منها المتعلمون سبب الفشل في الأداء.

وهدفت دراسة Ntoumanis et al ., (2010) إلى فحص بعض سوابق ولواحق التشاؤم الدفاعي وإعاقة – الذات ، وتمثلت عينة الدراسة من ٥٣٤ ( ٢٧٥ إناث، ٢٥٩ ذكور)، وأشارت نتائج تحليل النماذج بأن إعاقة – الذات والتشاؤم الدفاعي يمثلا توقعاً إيجابياً للخوف من الفشل وتوقع سلبى لتقييم الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى ذلك يعد التشاؤم الدفاعي توقع سلبى بمفهوم الذات الجسدي وبدوره يعد لتشاءم الدفاعي توقع سلبى للاستمتاع بالتربية البدنية والنوايا المشاركة فى برامج التربية البدينة الاختيارية فى المستقبل، وأن إعاقة الذات غير منبئ بالاستمتاع بالمشاركة في التربية الرياضية، وأظهرت نتائج نماذج المعادلة البنائية للعينات المتعددة أن النموذج المحدد يكون ثابتاً بالنسبة للذكور والإناث، وتشير النتائج بالرغم من كل الإستراتيجيات التي تهدف لحماية قيمة الذات.

فقد هدفت دراسة Kazemi et al ., (2015) إلى تحسين جودة الحياة وتحديد موانعها من خلال الكشف عن العلاقة بين إعاقة – الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٥ طالباً من المرحلة الابتدائية (١٥٤ذكراً، ٢١١أنثى) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيانات KIDSCREEN-52 لجودة الحياة ، ولإعاقة الذات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدد من عناصر لتحسين جودة الحياة ، منها : الرفاهية الجسدية والنفسية والتحكم الذاتي وعلاقة الوالدين والدعم الاجتماعي والموارد المالية وكفاءة البيئة المدرسية، وأن إعاقة – الذات منبئ بهذه العناصر لجودة الحياة.

وهدفت دراسة هيام صابر صادق شاهين (٢٠١٥) بحث الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المُدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً ، فضلاً عن بحث الفروق بين الموهوبين رياضياً في الألعاب الفردية والألعاب الجماعة ، ومذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين في إعاقة الذات ، وتضمنت عينة الدراسة ٩٠ مراهقاً من الموهوبين رياضياً متوسط أعمارهم ١٥.١٤ عاماً ، وانحراف معياري ١.٢٥ ، و٩٠ مراهقاً من غير الموهوبين رياضياً متوسط أعمارهم ١٥.٢٦ عاماً وانحراف معياري ١.٠٤ ، وتمثلت أدوات الدراسة في : مقياس تقدير الذات ، والكفاءة الوالدية المُدركة ، وإعاقة الذات ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية المُدركة من ناحية وإعاقة الذات من ناحية أخرى ، فضلاً عن قدرة كل منهم على التنبؤ بها.

وتناولت دراسة Cocorada (2016) العلاقة بين انفعالات التحصيل المرتبطة بالتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من ٢١٣ طالباً وطالبة جامعياً بمتوسط عمري ٢٠.٥٧ عاماً وانحراف معياري ٢.٦ ، طبق عليهم مقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالتعلم AEQ-L لـــ Pekrun et al ., 2005 ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين انفعالات التحصيل الموجبة " الاستمتاع ، الأمل ، الفخر " والتحصيل الدراسي ،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين انفعالات التحصيل السالبة " الغضب ، اليأس، الملل" والتحصيل الدراسي ، في حين لم ترتبط انفعالات القلق والخجل ارتباطاً دالاً بالتحصيل الدراسي .

هدفت دراسة ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى (٢٠١٨) الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وهي: القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل، إضافة إلى الكشف عن مستويات المعالجة المعرفية: المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق العلمية، والمعالجة المفصلة، السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ثم التعرف على الفروق في مستويات المعالجة المعرفية بين مرتفعي ومنخفضي الإحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، ثم دراسة إمكانية القدرة التنبؤية بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وتم استخدام مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية إعداد Perry et al ., (2002) ترجمة الوطبان (٢٠١٣) ، ومقياس المعالجة المعرفية Schmeck (1983) ترجمة الغريري (٢٠٠٣)، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٣ من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام لمدينة الرياض باختلاف مستوياتهم الدراسية وأقسامهم الأدبية والعلمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى عينة الدراسة هي بالترتيب من الأقوى للأضعف: الفخر، والاستمتاع، وتوجد بمستوى قوي، ثم الملل، والغضب، وتوجد بمستوى متوسط، ثم اليأس، ويوجد بمستوى ضعيف، وأخيراً الخجل، والقلق بمستوى ضعيف جداً، ومستويات المعالجة المعرفية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهي بالترتيب من الأقوى للأضعف: الاحتفاظ بالحقائق، ثم المعالجة العميقة، ثم المعالجة المفصلة ثم الدراسة المنهجية، ولا توجد فرق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية: الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس في مستويات المعالجة المعرفية، ولا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية ، وهي : الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس.

وهدفت دراسة رمضان على حسن (٢٠١٩) التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية " التفاؤل ، والاستمتاع ، والحماس" وأثره في خفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي ، واشتملت عينة البحث من ١٦ من ذوي العجز المتعلم من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية وعددها (٨) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (٨) تلميذاً وتلميذة، تم تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في : مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إعداد الباحث ، ومقياس العجز المتعلم إعداد عايش ودرويش ٢٠١٣ ، والبرنامج التدريبي إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى عينة البحث وتأثيره في خفض العجز المتعلم ، كما أظهرت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

**تعقيب على الدراسات ذات الصلة :**

إن المستقرئ للدراسات ذات الصلة في محاورها، يتضح له مدى أوجه الشبة والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، وكيفية الإفادة منها في توضيح جدة البحث الحالي؛ بالإضافة إلى اشتقاق وصياغة فروض البحث الحالي، وذلك من خلال ما يلي:

**١- من حيث الموضوع:**

تنوعت ما تناولته الدراسات ذات الصلة حول انفعالات التحصيل في علاقتها بإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، حيث أُجريت عدد من الدراسات للكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وهي: القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وإمكانية القدرة التنبؤية بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى، ٢٠١٨)، والكشف عن فعالية وبقاء أثر فعالية برنامج تدريبي في

تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية " التفاؤل ، والاستمتاع، والحماس" وأثره في خفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية (رمضان على حسن، ٢٠١٩)

وسعت عدد من الدراسات ذات الصلة إلى الكشف عن الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المُدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً ، والفروق بين الموهوبين رياضياً والعاديين في إعاقة الذات (هيام صابر صادق شاهين، ٢٠١٥)، وتأثير الدافع والتحفيز على الارتباط بين التشاؤم الدفاعي وإعاقة – الذات، وفحص العلاقة بين هذه الإستراتيجيات المعرفية والأداء التحصيلي (Elliot & Church,2003)، فحص آثار استخدام الإستراتيجيات المختلفة لإعاقة – الذات وتأثيرها على الانطباع (Fabek ,2005)، وفحص تأثير الكمالية وتقدير الذات وكفاءة الذات على إعاقة الذات للطلاب فى الولايات المتحدة الامريكية ( Pulford et al ,.2005 )، وفحص بعض سوابق ولواحق التشاؤم الدفاعي وإعاقة – الذات (Ntoumanis et al ., 2010 )، تحسين جودة الحياة وتحديد موانعها من خلال الكشف عن العلاقة بين إعاقة – الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الابتدائية (Kazemi et al ., 2015) .

والمستقرئ لموضوعات الدراسات ذات الصلة يتضح له أنه لم توجد دراسة عربية – في ضوء ما تم إطلاع الباحثة عليه – تناولت النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، ولم تتناول أي منها نمذجة العلاقات السببية بين تلك المتغيرات، والقدرة التنبؤية لكل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي في التحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ للتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة، والكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم .

**٢- من حيث الأدوات :**

تنوعت الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات ذات الصلة في جمع البيانات من٣٦٥ مشاركاً؛ بسماع قصص فشلهم لبعض المهام وتقييم الأشخاص بناء على بعض البنود (Fabek , 2005 ؛ Elliot & Church , 2003) ، ومقياس الأبعاد الكمالية ، ومقياس إدراك الكمالية، ومقياس إعاقة الذات، ومقياس كفاءة الذات العام، ومقياس تقدير الذات (Pulford et al ., 2005)، ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية إعداد Perry et al ., (2002) ترجمة الوطبان ٢٠١٣ (ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى، ٢٠١٨)، واستبيان إعاقة- الذات (هشام حبيب الحسيني، ٢٠٠٩) ، واستبيانات KIDSCREEN-52 لجودة الحياة ، ولإعاقة الذات (Kazemi et al ., 2015)، ومقياس تقدير الذات ، والكفاءة الوالدية المُدركة ، وإعاقة – الذات (هيام صابر صادق شاهين، ٢٠١٥)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (رمضان على حسن، ٢٠١٩)، ومقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالتعلم AEQ-L لـ Pekrun et al ., 2005 (Cocorada ,2016) ،

ويشترك البحث الحالي مع بعض الدراسات ذات الصلة في استخدام مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ومقياس إعاقة الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم إعداد الباحثة، وقائمة العوامل الخمس الكبرى المختصرة A Brief Version of the Big Five Personality Inventory (BFI-10)إعداد Rammsted & John (2007) تعريب الباحثة .

**٣- من حيث النتائج :**

إن المستقرئ لنتائج الدراسات ذات الصلة يتضح له أنها لا تعكس طبيعة العلاقة السببية بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، و القدرة التنبؤية لكل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي في التحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى التلميذات

الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ للتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة، والكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم .

## تاسعاً - فروض للبحث :

باستقراء نتائج الدراسات ذات الصلة وأدبيات البحث والأطُر التنظيرية لمتغيرات الدراسة، يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي :

١- توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً لانفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات .

٢- توجد مسارات دالة إحصائياً للعلاقة بين كل من انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

## عاشراً - الطريقة والإجراءات :

### ١- منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها في إيجاد العلاقات السببية بين متغير العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ومتغيرات انفعالات التحصيل وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، الوصول إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتلك المتغيرات، وأيضاً الكشف على القيمة التنبؤية لعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات بانفعالات التحصيل لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة أسيوط .

**١- مجتمع الدراسة (*) :**

تم اختيار المشاركات بالدراسة الحالية وفق عدد من الإجراءات لفرز التلميذات الموهوبات وذوات صعوبات التعلم منهن، وذلك كما يلي :

**أ- خطوات تحديد التلميذات الموهوبات:**

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية في تحديد التلميذات الموهوبات على ما يلي:

**(١) ترشيحات المعلمات والأقران :**

قامت الباحثة بسؤال معلمات الفصول اللاتي يقمن بالتدريس للتلميذات بالصف الخامس والسادس الابتدائي بأربع مدارس بمدينة أسيوط عن أكثر التلميذات اللاتي يظهرن مواهب داخل الفصل الدراسي، وتم الاستعانة بالإخصائيات النفسيات، ومعلمات الأنشطة والتربية الرياضية ، إضافة إلى سؤال أقران التلميذات، وبالاطلاع على ملفات الإنجاز وشهادات التقدير للأنشطة والمسابقات للتلميذات، وذلك وفق مقياس تقدير المعلم لسلوك الموهبة (إمام مصطفى سيد، ٢٠٠٦)، وقد بلغ عدد التلميذات اللاتي تم ترشيحهن ٤٤٥ تلميذة ذوات مواهب في مجالات مختلفة.

**(٢) دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة – إبتدائي) :**

تم تطبيق دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع " حضانة – ابتدائي " (زينب شقير، ٢٠١٠) على مجموعة الموهوبات اللاتي تم ترشيحهن من قبل المعلمين، وقد تم استبعاد منهن (٨٢) تلميذة، واستمر منهن (٣٦٣) تلميذة موهوبة .

**ب- خطوات تحديد التلميذات ذوات صعوبات التعلم من التلميذات الموهوبات:**

اعتمدت لباحثة في الدراسة الحالية في تحديد التلميذات ذوات صعوبات التعلم من التلميذات الموهوبات على ما يلي :

(*) اعتمدت الباحثة في تحديد الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الحالية على الدراسات التي أجريت على التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم كدراسة مصفى عبد المحسن الحديبي ، وفاطمة محمد عمران (٢٠١٩) ، ورسالتي الماجستير للباحثتين : سالي صلاح الدين محمد حسن (٢٠١٩) ، ونهـــاد رمضان سيد (٢٠١٩) بكلية التربية جامعة أسيوط .

**(١) اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء :**

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد John Raven ترجمة وتعريب أحمد عثمان صالح ١٩٩٦ على التلميذات الموهوبات ، وتم اختيار التلميذات الحاصلات على درجة ٤٠ فما فوق كمؤشر لمستوى الذكاء والتي تقابل المئيني ٧٥ ، واستبعاد التلميذات الأقل من ذلك، وبلغ قوام التلميذات المستمرات (٣٠٤) ، والمستبعدات (٥٩) تلميذة .

**(٢)اختبار التحصيل واسع المدى المُعدل :**

تم تطبيق اختبار التحصيل واسع المدى (عبد الرقيب أحمد البحيري، وعبدالقادر فراج، ٢٠١٥)؛ لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية – بصفة عامة – فى القراءة والتهجئة والحساب، وبعد حساب المتوسط والانحراف المعياري تم اختيار التلميذات الحاصلات على درجة (١٦٥) فأقل من خلال درجة القطع (م – ع)، ومن ثم بلغ عدد التلميذات المستمرات (٢٤٣) ، واستبعد بناء على درجة القطع (٦١) تلميذة .

**(٣) اختبار المسح النيورولوجي السريع :**

تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع (عبدالوهاب محمد كامل، ١٩٩٩) ، وقد تم الإبقاء على التلميذات اللاتي حصلن على درجة (٥٠) فأعلى ، ولذلك أصبح عدد المستمرات (٢١٩) تلميذة ، واستبعدت (٢٤) تلميذة .

**(١) محك الاستبعاد:**

تم استخدام محك الاستبعاد؛ حيث تمت الاستعانة بالإخصائيات النفسيات والاجتماعيات والمعلمات اللاتي لديهن خبرة دراسية كافية بالتلميذات ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى ذوي الحرمان البيئي " الأسري ، والمدرسي"، وذوي المشكلات السلوكية والانفعالية، حيث تم استبعاد (٤) تلميذات، واستمرت (٢١٥) تلميذة ، واللاتي مثلن مجتمع الدراسة الحالية .

**وتم اختيار المشاركات بالدراسة وفقا الشروط الآتية:**

- يمتلكن مواهب غير عادية فى إحدى مجالات الموهبة .
- صعوبة التعلم لديهن لا تعزى للنواحي الصحية أو لظروف اقتصادية أو مجتمعية.
- يعانين من صعوبة فى تعلم أحد المجالات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، ويوضح جدول (٧) مراحل فرز التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم مجتمع الدراسة .

**جدول (٧) مراحل فرز التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم مجتمع الدراسة**

| م | أدوات فرز الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة | مدرسة دار الأرقم الإبتدائية | | مدرسة الجامعة الموحدة | | مدرسة الجلاء الإبتدائية | | مدرسة دار حراء الإبتدائية | | مجموع المشاركات المستمرات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | – | + | – | + | – | + | – | + | |
| ١ | ترشيحات المعلمات والأقران | --- | ٨٥ | --- | ٧٠ | --- | ١٤٠ | --- | ١٥٠ | ٤٤٥ |
| ٢ | دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة –ابتدائي) | ١٣ | ٧٢ | ٩ | ٦١ | ٢٥ | ١١٥ | ٣٥ | ١١٥ | ٣٦٣ |
| ٣ | اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن | ٧ | ٦٥ | ٤ | ٥٧ | ٢١ | ٩٤ | ٢٧ | ٨٨ | ٣٠٤ |
| ٤ | اختبار التحصيل واسع المدى المُعدل | ١١ | ٥٤ | ١٦ | ٤١ | ١٦ | ٧٨ | ١٨ | ٧٠ | ٢٤٣ |
| ٥ | اختبار المسح النيورولوجي السريع | --- | ٥٤ | ٢ | ٣٩ | ١١ | ٦٧ | ١١ | ٥٩ | ٢١٩ |
| ٦ | محك الاستبعاد | ٣ | ٥١ | --- | ٣٩ | ١ | ٦٦ | --- | ٥٩ | ٢١٥ |
| | مجموع التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة | --- | ٥١ | --- | ٣٩ | --- | ٦٦ | --- | ٥٩ | ٢١٥ |

– تشير إلى ما تم استبعادهن وفق الأدوات التي تم تطبيقها على التلميذات التي تم ترشيحهن على أنهن موهوبات

+ تشير إلى ما تم استمرارهن وفق الأدوات التي تم تطبيقها على التلميذات التي تم ترشيحهن على أنهن موهوبات

## أ- المشاركات بالدراسة الاستطلاعية :

اختارت الباحثة عدداً من التلميذات ليمثلن المشاركات بالدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، وقد اشتملت هذه العينة على (٩٥) تلميذة من التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة أسيوط ، بمتوسط عمري ١١.٤ عاماً ، وبانحراف معياري قدره ١.٦ ، ويوضح جدول (٨) الخصائص الديموجرافية للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الاستطلاعية .

جدول (٨) الخصائص الديموجرافية للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الاستطلاعية ( ن = ٩٥)

| م | المدرسة | الصف الدراسي للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | | مجموع التلميذات المشاركات بالدراسة الأساسية |
|---|---|---|---|---|
| | | الخامس الابتدائي | السادس الابتدائي | |
| ١ | مدرسة دار الأرقم الإبتدائية الخاصة بنات بأسيوط | ٩ | ٧ | ١٦ |
| ٢ | مدرسة الجامعة الإبتدائية الموحدة | ٦ | ١٢ | ١٨ |
| ٣ | مدرسة الجلاء الإبتدائية | ٢١ | ١١ | ٣٢ |
| ٤ | مدرسة دار حراء الإبتدائية | ١٢ | ١٧ | ٢٩ |
| مجموع التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الاستطلاعية | | ٤٨ | ٤٧ | ٩٥ |

**ب-أفراد الدراسة الأساسية :**

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية : قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة (BFI-10) إعداد Rammsted & John (2007) ترجمة وتعريب الباحثة ، ومقياس إعاقة –الذات ، ومقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم إعداد الباحثة ، قامت الباحثة بتطبيقها على التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الحالية بمدينة أسيوط، واللاتي بلغ قوامهن ١١٧ تلميذة ، بمتوسط عمري ١١.٤ عاماً ، وبانحراف معياري قدره ١.٦ ، بعد استبعاد ثلاث تلميذات ؛ لعدم الجدية في الأداء على المقاييس ، ويوضح جدول (٩) الخصائص الديموجرافية للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الأساسية .

**جدول (٩) الخصائص الديموجرافية للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الأساسية ( ن = ١١٧ )**

| م | المدرسة | الصف الدراسي للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | | مجموع التلميذات المشاركات بالدراسة الأساسية |
|---|---|---|---|---|
| | | الخامس الابتدائي | السادس الابتدائي | |
| ١ | مدرسة دار الأرقم الإبتدائية الخاصة بنات بأسيوط | ١٤ | ٢١ | ٣٥ |
| ٢ | مدرسة الجامعة الإبتدائية الموحدة | ٨ | ٣ | ١١ |
| ٣ | مدرسة الجلاء الإبتدائية | ١٩ | ١٥ | ٣٤ |
| ٤ | مدرسة دار حراء الإبتدائية | ١٦ | ٢١ | ٣٧ |
| مجموع التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الأساسية | | ٥٧ | ٦٠ | ١١٧ |

**أدوات الدراسة :**

**أ- قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة (BFI-10):**

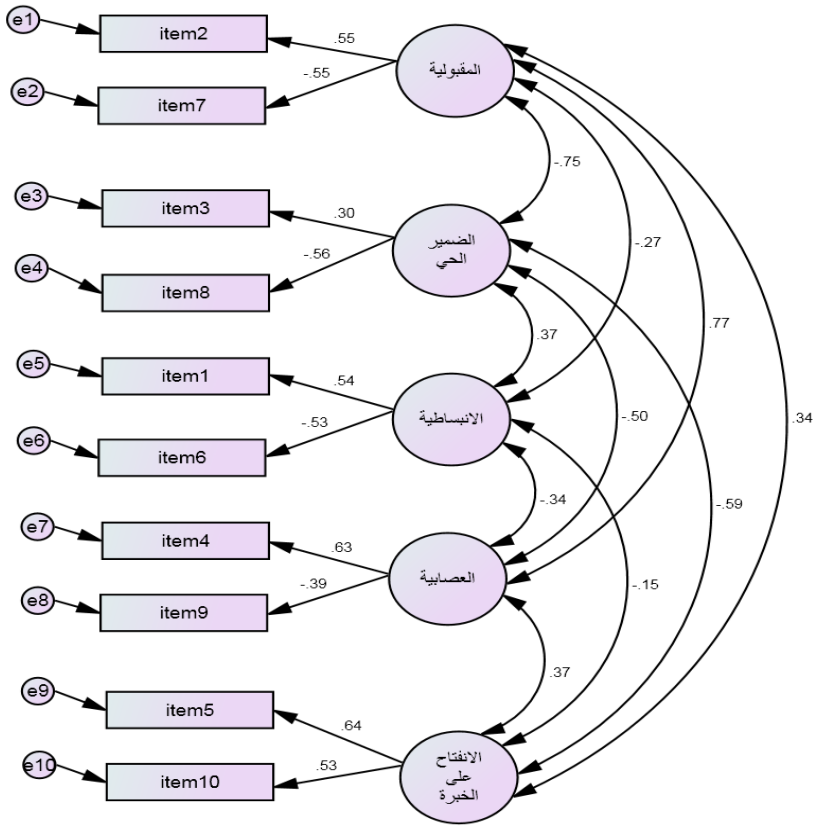
تعد قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة Short Version of the Big Five Personality Inventory (BFI-10) إعداد Rammsted & John (2007) ترجمة وتعريب الباحثة أداة للتقرير الذاتي لقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية : المقبولية ، والضمير الحي ، والانبساطية ، والعصابية ، والانفتاح على الخبرة ، **وتتكون القائمة** من ١٠ عبارات ، بواقع عبارتين لكل عامل ، يجيب عليها الأفراد في ضوء تدريج خماسي ( بالتأكيد لا تصفني ، لا تصفني قليلاً ، غير متأكد ، تصفني قليلاً ، بالتأكيد تصفني ) ، وتعطى الدرجات ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة .

**كفاءة قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة :**

**(١) الصدق Validity :**

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي لتقدير الصدق للصورة الأصلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٧٢٦)، واتضح أن القائمة تتمتع بقدر عالٍ من الصدق.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بعد تطبيقها في صورتها الأولية على المشاركات بالدراسة الاستطلاعية والبالغ قوامهن (٩٥) تلميذة ؛ لفحص البنية الكامنة القائمة من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج الوارد في شكل (٢) بواسطة برنامجIBM "Spss" Amos v20.




**شكل (٢) البنية الكامنة للعوامل الخمس الكبرى للشخصية**

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة كا$^{2}$غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الكامنة) أقل من

نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر (*)؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامن لقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة .

**جدول (١٠)مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة لقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية (ن = ٩٥)**

| م | المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | **الاختبار الإحصائي** Chi-Square كا$^{٢}$<br>**درجات الحرية** df (**)<br>مستوى دلالة Chi-Square | ٣٠.٨٣٦<br>٢٥<br>٠.١٩٥ | أن تكون قيمة كا$^{٢}$ غير دالة إحصائياً |
| ٢ | اختبار مربع كاي النسبي ( Relative Chi-Square ( $\chi^2$ / df | ١.٢٣ | صفر – ٣ |
| ٣ | **مؤشر حسن المطابقة** Goodness of Fit Index (GFI) | ٠.٩١٧ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) | ٠.٨٩٠ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٥ | جذر متوسط مربعات البواقيRMSEA | ٠.٠٤٦ | صفر – ٠.٠٦ |
| ٦ | مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | ٠.١٦٦ | صفر – ٠.٠٨ |
| ٧ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ( ECVI )<br>مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٠.٨٢٦<br>٠.٨٣١ | أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes(NFI) | ٠.٧٣٣ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI) | ٠.٩١٧ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) | ٠.٨٢٢ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ١١ | مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) | ٠.٩٣٦ | ١ –٠.٠٩٥ |

(*) تم تحديد المدى المثالي للمؤشر في ضوء الأطر التنظيرية للإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.

(**) تم تحديد درجة الحرية طبقًا لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة.

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لعبارات قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة بواسطة برنامج IBM "Spss" Amos v20، ويوضح (١١١) تقديرات العبارات المكونة للقائمة .

**جدول (١١) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللا معيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لعبارات قائمة الخمس الكبرى للشخصية ( ن = ٩٥)**

| م | العبارات | الوزن الانحداري المعياري (التشبع) | الوزن الانحداري اللامعياري | الخطأ المعياري | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دائماً أكون متحفظاً | ٠.٥٢٤ | ٣.١١٢ | ١.١٤٢ | * ٢.٦٤ |
| ٢ | أشعر بالثقة دائماً | ٠.٦٢٣ | ٢.٩٩٤ | ١.٢٨٩ | * ٢.٣٣ |
| ٣ | أميل إلى الكسل | ٠.٥١٨ | ٢.٧٢٩ | ١.١٦١ | * ٢.٣٥ |
| ٤ | أكون متمهلاً في مواجهة الضغوط | ٠.٨١٣ | ٣.٢٨٩ | ١.٠٠٣ | * ٢.٩٦ |
| ٥ | اهتم قليلاً بالفن | ٠.٧٥٩ | ٢.٩٨١ | ١.٠٨٧ | * ٢.٤٣ |
| ٦ | أشعر بالانطلاق مع الآخرين | ٠.٥١٨ | ٣.٢٨٩ | ١.١٧١ | * ٢.٣٣ |
| ٧ | أميل إلى البحث عن أخطاء الأخرين | ٠.٦٢٣ | ٢.٧١٤ | ١.١٣٢ | * ٢.٩٦ |
| ٨ | اهتم بإنجاز أعمالي بدقة | ٠.٥٢٤ | ٢.٧٨٢ | ١.٢٣٧ | * ٢.٦٤ |
| ٩ | كثيراً ما أغضب | ٠.٨٤٣ | ٣.٢٦٣ | ١.٠٠٤ | * ٢.٥٣ |
| ١٠ | أمتلك خيال واسع | ٠.٨١٣ | ٢.٦٣٢ | ١.١٤١ | * ٢.٧٣ |

يتضح من جدول (١١) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (تشبعات البنود) أكبر من ٠.٣، وتتراوح بين (٠.٥١٨)، ( ٠.٨٤٣)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائياً، وهذا مؤشر على صدق عبارات القائمة، وبهذا تكون القائمة قد حافظت على بنيتها الكامنة مستقرة في البيئة المصرية.

كما فحصت الباحثة الصدق التقاربي لعبارات القائمة ، حيث تم حساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item –Total Correlation لكل عبارة من العبارات، وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة Corrected Item –Total (*)، ويوضح جدول (١٢) معاملات الارتباط المصححة لعبارات قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية المختصرة .

**جدول (١٢) معاملات الارتباط المصححة لعبارات قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية**

| م | معامل الارتباط (ر) المصحح | م | معامل الارتباط (ر) المصحح | م | معامل الارتباط (ر) المصحح |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦١ | ٥ | ٠.٥٦ | ٩ | ٠.٥٤ |
| ٢ | ٠.٦٣ | ٦ | ٠.٦٠ | ١٠ | ٠.٨٣ |
| ٣ | ٠.٦٧ | ٧ | ٠.٥٧ | | |
| ٤ | ٠.٦٩ | ٨ | ٠.٨١ | | |

يتضح من جدول (١٢) أن تقديرات معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين (٠.٥٤) حتى (٠.٨٣ ) ؛ مما يشير إلى أن الصدق التقاربي للقائمة مقبول .

(٢) **الثبات** Reliability:

تم حساب ثبات المقياس في الصورة الأصلية بطريقتي إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest ، وألفا كرو نباخ Alpha Cronbach ، وقد تم حساب الثبات في الدراسة الحالية عن طريق ألفا كرو نباخ ، وبلغت قيم معامل ألفا كرو نباخ للمقبولية (٠.٥٩) ، والضمير الحي (٠.٦٧) ، والانبساطية (٠.٦١) ، والعصابية (٠.٦٣) ، والانفتاح على الخبرة (٠.٨٤)؛ وذلك بعد التأكد من عدم وجود درجات كلية متطرفة Outliers تؤثر على تضخم قيمة المعامل، وتشير قيمة المعامل إلى أن القائمة تتمتع بقدر مقبول من الثبات، والتمتع بقدر مناسب من الاتساق الداخلي.

(*) اعتمدت الباحثة على المعيار الذي ذكره Kline (1986) بأن معامل الارتباط المصحح المقبول لا يقل عن ٠.٢٠ كحد أدنى لإدراج العبارة في المقياس.

**ب- مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم :**

قامت الباحثة بإعداد مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ بهدف الحصول على أداة سيكومتريه تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها في قياس نزعة التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم لتجنب الفشل في مقابل محاولته لإحراز النجاح، وتقديم الأعذار بادعاءات لفظية يتعللن بها؛ بسبب مرضهن الجسدي أو قلقهن النفسي، وتوجيه اللوم للظروف المعوقة بدلاً من لوم أنفسهن ، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية عن طبيعة إعاقة – الذات إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة وأهداف الدراسة الحالية؛ لتعبر عن طبيعة إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، حيث لا يوجد مقياس لإعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – في البيئة العربية.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء مقياس يعتمد على عوامل ترتبط بإعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بشكل مباشر في علاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وانفعالات التحصيل ، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية– كما جاء بالإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة – التي اهتمت بإعاقة – الذات ، وبخاصة الدراسات التي تناولت إعاقة – الذات مع بعض متغيرات الدراسة الحالية ومنها التحصيل الأكاديمي ، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية .
- الاطلاع على عدد من المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات الأجنبية والعربية كاستبانة تمرينات إعاقة الذات (Shields, 2000)، ومقياس إعاقة الذات ( Strube , 1986)، ومقياس إعاقة – الذات (هشام حبيب الحسيني، ٢٠٠٩)، ومقياس إعاقة الذات لطلاب الجامعة (عفاف محمد جعيص، مصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٥) .

وقد تمثل عدد عبارات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في (٢٠) عبارة لها خمسة بدائل: (تنطبق دائماً ، تطبق أحياناً ، غير متأكد ، لا تنطبق ، لا تنطبق مطلقاً) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الإيجابية، و(١-٢-٣-٤-٥) للعبارات السلبية.

**(٢) كفاءة مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم :**

- **الصدق Validity**

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي :

**– الصدق العاملي Factorial Validity :**

بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على المشاركات بالدراسة الاستطلاعية، تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (٢٠ عبارة) لدى المشاركات بالدراسة الاستطلاعية (٩٥ تلميذة من التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة أسيوط ) بواسطة برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية Principle Component ، وقد أسفر التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax عن وجود عاملين قابلين للتفسير (*)، وهذان العاملان جذورهما الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة ٢٦.٧٩% من التباين الكلي لعبارات المقياس بعد حذف التشبعات الأقل من ٠.٣ ، ويوضح جدول (١٣) مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣ لعبارات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

(*) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج SPSS فيما يتعلق بعدد العوامل ، حيث تم تحديد عدد العوامل بعاملين فقط ، أي الاقتصار على عاملين .

جدول (١٣)

مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣

لعبارات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ( ن = ٩٥)

| م | العبارة | العوامل بعد التدوير | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثاني | |
| ٥ | ضعف أدائي يدفعني للامتناع عن المشاركة في الأنشطة التنافسية | ٠.٧٠ | | ٠.٤٩ |
| ١٢ | اكتئب بشدة لدرجة أن تصبح المهام السهلة صعبة | ٠.٦٩ | | ٠.٤٩ |
| ٤ | ألوم الظروف عندما أخطئ | ٠.٦٣ | | ٠.٣٩ |
| ٣ | أتشتت بسهولة أثناء الاستذكار | ٠.٥٥ | | ٠.٣١ |
| ١٨ | لدي حظ سيء في بعض المشاركات المتعلقة بالقياس للموهبة الفعلية | ٠.٥٤ | | ٠.٣٩ |
| ٨ | أشعر بالضيق من ضعف أدائي . | ٠.٤٨ | | ٠.٣٨ |
| ١٥ | أهمل التخطيط لأي أداء أقوم به . | ٠.٤٤ | | ٠.٣٢ |
| ١ | أقوم بتأخير إنجاز العمل المطلوب حتى آخر لحظة | ٠.٤١ | | ٠.٢٧ |
| ٩ | أنغمس بشدة في الأكل أو النوم أكثر مما ينبغي في ليلة الامتحان | ٠.٤٠ | | ٠.٢٥ |
| ١٦ | أتحكم في نفسي جيداً عندما أغضب . | ٠.٣٢ | | ٠.٣٢ |
| ٦ | أحاول أن أشعر بالهدوء جدًا قبل الامتحان أو الأداء لشيء معين | ٠.٣١ | | ٠.٣٣ |
| ١٠ | أعتقد بأنني سأؤدي أداءً أفضل إذا لم أدع انفعالاتي تنساب مني | | ٠.٦١ | ٠.٣٧ |
| ١٩ | أفضل أن يتم احترامي من أجل أفضل أداء لي بدلاً من الإعجاب من احتمال الأداء المستقبلي | | ٠.٥٧ | ٠.٣٣ |
| ١٤ | عندما أصبح قلقًا عادة بخصوص استذكاري ، فإنني أنهيه كما ينبغي | | ٠.٤٩ | ٠.٣٦ |
| ١٧ | أفضل السرور القليل في الوقت الحالي عن السرور الأكبر في المستقبل الغامض | | ٠.٤٨ | ٠.٢٦ |
| ١٣ | أشعر بأنني سوف أؤدي أداءً أفضل إذا حاولت جاهدًا | | ٠.٤٥ | ٠.٢٣ |
| ١١ | لا أجد متعة بكوني مريض لمدة يوم أو يومين قبل الامتحان | | ٠.٣٦ | ٠.٢٣ |
| ٢٠ | أشعر بالتوتر عندما لا أحقق توقعات الأخرين مني | | ٠.٣٣ | ٠.٣٧ |
| ٢ | أبادر بالاعتذار عندما أفعل شيئًا خطأ | | ٠.٣٢ | ٠.٣١ |
| ٧ | أميل إلى التروي عندما لا أحقق توقعات الآخرين | | ٠.٣١ | ٠.٣٩ |
| | **الجذر الكامن** | ٣.٠٨ | ٢.٢٨ | ٥.٣٦ |
| | **النسبة المئوية للتباين** | ١٥.٤٢ | ١١.٣٧ | ٢٦.٧٩ |
| | **التباين العاملي** | ٥٧.٥٦ | ٤٢.٤٤ | ١٠٠ ٪ |

يتضح من جدول (١٣) أن معظم عبارات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم قد تشبعت بقيم أكبر من أو تساوي ٠.٣ ، الأمر الذي يؤكد أن المقياس في صورته النهائية مشتملاً على (٢٠) عبارة، وقد استوعب العامل الأول ١٥.٤٢ % من حجم التباين في أحد عشرة عبارة ، والمستقرئ لها يتضح له أنها تتمحور أعلى تشبعاتها حول انخفاض الأداء، والتشتت بسهولة ، والشعور بالضيق ، وتحبيذ البدائل السلوكية التي تعيق وصول الفرد لأهدافه، ولذا يمكن تسمية هذا العامل بـ " **إعاقة – الذات السلوكية** "، في حين استوعب العامل الثاني ١١.٣٧ % من حجم التباين في تسع عبارات، تتمركز أعلى تشبعاتها في الاعتقاد بالأداء الأفضل في الحالة الانفعالية الجيدة، والتخلص من القلق، والانغماس في أداء المهام بسعادة ، والاجتهاد في الأداء، والتروي، واختلاق الفرد للأعذار قبل تقييمهم للموقف بادعاء مشتتات بيئية ترتب عليها انخفاض أدائهم، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " **إعاقة – الذات المعلنة** ".

والمستقرئ لعاملي مقياس إعاقة– الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم التي تم التوصل إليهما من التحليل العاملي بواسطة برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وبعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax ، وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣، يتضح له أنها تتسق مع طبيعة إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاد التعريف الإجرائي المحدد له بالدراسة الحالية.

- **الثبات** Reliability :

**– طريقة ألفا كرو نباخ Alpha Cronbach Method :**

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرو نباخ (صفوت فرج ، ٢٠٠٧) وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، ويوضح جدول (١٤) قيم معامل ثبات ألفا كرو نباخ لمقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وعامليه.

**– طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest**

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على التلميذات المشاركات بالدراسة الاستطلاعية (ن = ٩٥)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركات بالدراسة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وعامليه، ويوضح جدول(١٤) قيم معامل الثبات لمقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وعامليه.

**جدول (١٤)**

**قيم معامل ثبات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وعامليه بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار (ن = ٩٥)**

| أبعاد مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | قيم معامل الثبات | |
|---|---|---|
| | إعادة تطبيق الاختبار | ألفا كرونباك |
| إعاقة – الذات السلوكية | ٠.٦٥ | ٠.٦٨ |
| إعاقة – الذات المعلنة | ٠.٦٧ | ٠.٧١ |
| مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | ٠.٧٣ | ٠.٧٧ |

يتضح من جدول (١٤) ارتفاع قيم معامل ثبات مقياس إعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وعامليه بطريقتي ألفا كرو نباخ وإعادة تطبيق الاختبار؛ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل وعامليه.

**ج- مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم :**

قامت الباحثة بإعداد مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ بهدف الحصول على أداة سيكومتريه تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها في قياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم الحصص الدراسية، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه

الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية عن طبيعة انفعالات التحصيل وتصنيفاتها إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة وأهداف الدراسة الحالية؛ لتعبر عن طبيعة انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، حيث لا يوجد مقياس لانفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – في البيئة العربية.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء مقياس يعتمد على عوامل ترتبط بانفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بشكل مباشر في علاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة – الذات للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية– كما جاء بالإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة – التي اهتمت بانفعالات التحصيل للموهوبين ، وبخاصة الدراسات التي تناولت انفعالات التحصيل مع بعض متغيرات الدراسة الحالية ومنها التحصيل الأكاديمي ، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية .
- الاطلاع على عدد من المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات الأجنبية أو التي تم ترجمتها للعربية كمقياس انفعالات التحصيل المرتبط بالتعلم AEQ-L ( Pekrun et al ., 2005) ، ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ( Pekrun et al ., 2002 ، ترجمة : محمد بن سليمان الوطبان ، ٢٠١٣) ، ومقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ( رمضان على حسن ، ٢٠١٩) .

وقد تمثل عدد عبارات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في (١٥) عبارة لها خمسة بدائل: (غير موافق بشدة ، غير موافق ، محايد ، موافق ، موافق بشدة ) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (١–٢–٣–٤–٥) للعبارات الإيجابية، و(٥– ٤– ٣ –٢ –١) للعبارات السلبية .

**(٢) كفاءة مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم**

- **الصدق Validity :**

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي :

**– الصدق العاملي Factorial Validity :**

بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على المشاركات بالدراسة الاستطلاعية، تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (١٥ عبارة) لدى المشاركات بالدراسة الاستطلاعية (٩٥ تلميذة من التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة أسيوط ) بواسطة برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية Principle Component ، وقد أسفر التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax عن وجود ثلاث عوامل قابلين للتفسير (*)، وهذه العوامل الثلاث جذورهما الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة ٥٠.٣٢% من التباين الكلي لعبارات المقياس بعد حذف التشبعات الأقل من ٠.٣ ، ويوضح جدول (١٥) مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣ لعبارات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

**(*) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج SPSS فيما يتعلق بعدد العوامل ، حيث تم تحديد عدد العوامل بثلاث عوامل فقط ، أي الاقتصار على ثلاث عوامل للمقياس .**

**جدول (١٥) مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣ لعبارات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ( ن = ٩٥)**

| م | العبارة | العوامل بعد التدوير | | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثاني | الثالث | |
| ١ | استمتع بوجودي في الدرس / الاستذكار | ٠.٨٤ | | | ٠.٧٢ |
| ٤ | استمتاعي بالمقررات الدراسية يشجعني على المشاركة في الأنشطة المختلفة . | ٠.٧٩ | | | ٠.٥٠ |
| ٥ | أشعر بالرضا عند فهمي لما يشرحه المعلم | ٠.٦٨ | | | ٠.٣٩ |
| ٢ | اشعر بالحيوية والنشاط الناتج عن استمتاعي بالمشاركة في الحصة مع المعلم | ٠.٦٠ | | | ٠.٤٠ |
| ٣ | أجد متعة في الجلوس لساعات طويلة أثناء الاستذكار | ٠.٥٨ | | | ٠.٥٢ |
| ٧ | أشعر بالملل لدرجة لا استطيع الانتظار لانتهاء الحصة الدراسية | | ٠.٧٦ | | ٠.٧١ |
| ٦ | الحصة الدراسية تشعرني بالملل . | | ٠.٧٣ | | ٠.٦٣ |
| ١٠ | أشعر بالملل أثناء شرح المعلم | | ٠.٧١ | | ٠.٥٢ |
| ٨ | شعوري بالملل يجعلني مشتت الذهن أثناء استذكاري | | ٠.٦٧ | | ٠.٦٩ |
| ٩ | يمر الوقت ببطء شديد أثناء شرح المعلم | | ٠.٥٥ | | ٠.٤٣ |
| ١٥ | أشعر بالتوتر أثناء شرح المعلم / أو استذكاري حتى لو موضوع سهل | | | ٠.٧٧ | ٠.٧٩ |
| ١٢ | أتوتر لشعوري بأني لا أفهم ما يشرحه المعلم | | | ٠.٧٣ | ٠.٦١ |
| ١٣ | تتسارع دقات قلبي عندما لا أفهم بعض الموضوعات الدراسية | | | ٠.٦٧ | ٠.٥٤ |
| ١١ | ينشغل تفكيري في كيف أجيب في الامتحان على سؤال لم أفهم أثناء شرح المعلم له | | | ٠.٥٤ | ٠.٤٩ |
| ١٤ | أنزعج من الموضوعات الغامضة حتى ولو كانت بسيطة | | | ٠.٥١ | ٠.٣٧ |
| | **الجذر الكامن** | ٢.٧٥ | ٢.٦٩ | ٢.١٢ | ٧.٥٦ |
| | **النسبة المئوية للتباين** | ١٨.٣١ | ١٧.٩٢ | ١٤.٠٩ | ٥٠.٣٢ |
| | **التباين العاملي** | ٣٦.٣٩ | ٣٥.٦١ | ٢٨.٠٠ | ١٠٠ ٪ |

يتضح من جدول (١٥) أن معظم عبارات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم قد تشبعت بقيم أكبر من أو تساوي ٠.٣ ، الأمر الذي يؤكد أن المقياس في صورته النهائية مشتملاً على (١٥) عبارة، وقد استوعب العامل الأول ١٨.٣١ % من حجم التباين في خمس عبارات ، والمستقرئ لها يتضح له أنها تتمحور أعلى تشبعاتها حول متعة الجلوس لساعات طويلة للاستذكار ، والاستمتاع بالمقررات الدراسية ، والرضا عند فهم ما يشرحه المعلم ، والشعور بالحيوية والنشاط أثناء المشاركة بالحصة الدراسية ، ولذا يمكن تسمية هذا العامل بـ " **الاستمتاع** "، في حين استوعب العامل الثاني ١٧.٩٢ % من حجم التباين في خمس عبارات ، تتمركز أعلى تشبعاتها في شعور التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالملل أثناء الحصة الدراسية ، وشرح المعلم ؛ لدرجة تجعلها أكثر تشتتاً ، وأن الوقت يمر ببطء فيها أثناء شرح المعلم ، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " **الملل** " ، ووقد استوعب العامل الثالث ١٤.٠٩ % من حجم التباين في خمس عبارات ، والمستقرئ لها يتضح له أنها تتمحور أعلى تشبعاتها حول شعور التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالتوتر أثناء شرح المعلم أو الاستذكار ، أو عند مواجهة صعوبة في فهم بعض موضوعات المقرر ، مما يترتب عليه انشغال التفكير في كيفية الإجابة في الامتحانات ، أو تسارع ضربات القلب والانزعاج من الموضوعات الغامضة حتى ولو كانت بسيطة وسهلة، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " **التوتر** "

والمستقرئ لعوامل مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم التي تم التوصل إليها من التحليل العاملي بواسطة برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وبعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax ، وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣، يتضح له أنها تتسق مع طبيعة انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاد التعريف الإجرائي المحدد له بالدراسة الحالية.

## ▪ الثبات Reliability :

### – طريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك ( صفوت فرج ، ٢٠٠٧) وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، ويوضح جدول (١٦) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاده الثلاث.

### – طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على التلميذات المشاركات بالدراسة الاستطلاعية (ن = ٩٥)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركات بالدراسة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وأبعاده الثلاث، ويوضح جدول(١٦) قيم معامل الثبات لمقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاده الثلاث.

**جدول (١٦)**

**قيم معامل ثبات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاده الثلاث بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار (ن = ٩٥)**

| أبعاد مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | قيم معامل الثبات | |
|---|---|---|
| | إعادة تطبيق الاختبار | ألفا كرونباك |
| الاستمتاع | ٠.٧١ | ٠.٧٧ |
| الملل | ٠.٧٩ | ٠.٨١ |
| التوتر | ٠.٧٢ | ٠.٧٤ |
| مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم | ٠.٨٢ | ٠.٨٩ |

يتضح من جدول (١٦) ارتفاع قيم معامل ثبات مقياس انفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم وأبعاده الثلاث بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار؛ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل وأبعاده الثلاث .

## حادي عشر- نتائج البحث وتفسيرها :

### ١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على : " **توجد قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً لانفعالات التحصيل للتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة – الذات** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب تحليل الانحدار الخطي البسيط؛ لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة على انفعالات التحصيل للموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بانفعالات التحصيل للموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، ويوضح جدول (١٧) نموذج الانحدار الخطي البسيط بين انفعالات التحصيل ومتغيرات الدراسة .

**جدول (١٧)**

**نموذج الانحدار الخطي البسيط بين انفعالات التحصيل للموهوبات ذوات صعوبات التعلم ومتغيرات الدراسة ( ن = ١١٧ )**

| م | المقياس | المتغيرات التنبؤية | الثابت (أ) | معامل الانحدار (ب) | معامل التحديد $R^2$ | قيمة ت لمعامل الانحدار | قيمة ف للنموذج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الاستمتاع | المقبولية / الطيبة Agreeableness (A) | ٩.١٥ | ٠.٣٧ | ٠.٠٣ | ١.٨٤ | ٣.٣٨ | غير دال |
| | | يقظة الضمير/ الضمير الحى Conscientiousness (C) | ٨.٨٧ | ٠.٤٧ | ٠.٠٤ | ٢.١٥ | ٤.٦١ | ٠.٠٥ |
| | | الانبساطية Extraversion (E) | ٩.٢١ | ٠.٤٢ | ٠.٠٤ | ٢.٢٣ | ٤.٩٤ | ٠.٠٥ |
| | | العصابية Neuroticism (N) | ١٣.٩٩ | -٠.٤٤ | ٠.٠٤ | -٢.١٥ | ٤.٥١ | ٠.٠٥ |
| | | الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O) | ٩.٣٧ | ٠.٤٤ | -٠.٠٦ | ٢.٦٤ | ٦.٩٥ | ٠.٠١ |
| | | إعاقة- الذات السلوكية | ٦.٢٤ | ٠.١٥ | ٠.٠٧ | ٢.٧٦ | ٧.٦٤ | ٠.٠١ |
| | | إعاقة -الذات المعلنة | ١٧.٦٠ | -٠.١٨ | ٠.٠٤ | -٢.٢٥ | ٥.٠٧ | ٠.٠٥ |

| م | المقياس | المتغيرات التنبؤية | الثابت (أ) | معامل الانحدار (ب) | معامل التحديد $R^2$ | قيمة ت لمعامل الانحدار | قيمة ف للنموذج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | القلق | المقبولية / الطيبة Agreeableness (A) | ١٧.١٣ | -٠.٢٩ | ٠.٠٢ | -١.٢٢ | ١.٤٩ | غير دال |
| | | يقظة الضمير/ الضمير الحى Conscientiousness (C) | ١٨.٠٣ | -٠.٤٩ | ٠.٣٢ | -١.٩١ | ٣.٦٤ | غير دال |
| | | لانبساطية Extraversion (E) | ١٦.٨١ | -٠.٢٨ | ٠.١٤ | -١.٢٣ | ١.٥١ | غير دال |
| | | العصابية Neuroticism (N) | ١٣.٨٥ | ٠.٢٦ | ٠.٠١ | ١.٠٣ | ١.٠٦ | غير دال |
| | | الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O) | ١٧.٠٤ | -٠.٣٧ | ٠.٠٣ | -١.٨٣ | ٣.٣٤ | غير دال |
| | | إعاقة- الذات السلوكية | ٢٤.١٨ | -٠.٢٦ | ٠.١٤ | -٤.١٦ | ١٧.٣٤ | ٠.٠٥ |
| | | إعاقة -الذات المعلنة | ١٢.٢٩ | ٠.٠٨ | ٠.٠٨ | ٠.٩٣ | ٠.٨٦ | ٠.٠٥ |
| ٣ | التوتر | المقبولية / الطيبة Agreeableness (A) | ١٢.٩٣ | ٠.٢٨ | ٠.٠٢ | ١.٣١ | ١.٦٩ | ٠.٠٥ |
| | | يقظة الضمير/ الضمير الحى Conscientiousness (C) | ١٣.٠٢ | ٠.٢٩ | ٠.٠٢ | ١.٢٧ | ١.٦١ | ٠.٠٥ |
| | | لانبساطية Extraversion (E) | -١٣.٣١ | ٠.٢٥ | ٠.٠١ | ١.٢٤ | ١.٥٣ | ٠.٠٥ |
| | | العصابية Neuroticism (N) | ١٦.١٩ | -٠.٢٧ | ٠.١٣ | -١.٢٢ | ١.٤٩ | ٠.٠٥ |
| | | الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O) | ١٣.٥٦ | ٠.٢٣ | ٠.٠٢ | ١.٢٨ | ١.٦٣ | ٠.٠٥ |
| | | إعاقة- الذات السلوكية | ٢٠.٧٩ | ٠.١٨ | ٠.٠٩ | -٣.١٨ | ١٠.١٢ | ٠.٠١ |
| | | إعاقة -الذات المعلنة | ٢٢.٦٩ | -٠.٢٣ | ٠.٠٧ | -٢.٨٣ | ٧.٩٨ | ٠.٠١ |

يتضح من جدول (١٧) تباين ترتيب قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبعدي إعاقة الذات بأبعاد انفعالات التحصيل، وطبقاً لقيمة معامل الانحدار فإن عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والعصابية، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية،

والمقبولية/ الطيبة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الاستمتاع، في حين جاء عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة ، والمقبولية/ الطيبة، والانبساطية، والعصابية بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الملل ، في حين جاء عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والمقبولية/ الطيبة، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل التوتر، وأن إعاقة الذات المعلنة أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعدي الاستمتاع والتوتر، وأن إعاقة الذات السلوكية أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعد الملل .

يتسق ذلك مع ما أوضحه Hogan et al ., (1997) بأن لنموذج العوامل الخمسة الكبرى قدرة على التنبؤ بالسلوك عموماً ، حيث أظهرت نتائج عدة دراسات ارتباطات دالة بين طبيعة الشخصية وسماتها وبين أشكال السلوك السوي والمُشكل، وما توصلت إليه نتائج دراسة Fumham & Monsen (2008) إلى أنه أمكن التنبؤ بالتحصيل بالانبساطية ويقظة الضمير ، ومع ما أشار إليه إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٣) بأن تقييم التلميذ لذاته من الناحية التحصيلية ومعرفته لها يؤدي إلى تطور شخصيته، ويؤثر على أداءه الأكاديمي، وما ذكره قاسم حسين صالح، علي الطارق(١٩٩٨) بأن هناك مشكلات مرتبطة بعوامل الشخصية يمكن ملاحظتها عند ارتفاع أو انخفاض معالم العامل، ومنها عندما يكون عامل العصابية مرتفع يحمل في ثناياه مظاهر تكمن في التوتر والقلق والانفعال وفقدان الأمل .

كما يتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج دراسة Gerhard et al ., (2007) بأن يقظة الضمير منبئ جيد دال إحصائياً بالتحصيل المرتفع لدى الطلاب ، أما العصابية فأقل قدرة على ذلك، وأن عوامل الشخصية لها تأثيرها المباشر على أداء الطلاب الأكاديمي ، وما توصلت إليه نتائج دراسة فريح العنزي (٢٠١٠) بأن عامل يقظة الضمير منبئ جيد بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب .

كما تتسق نتائج الدراسة بأن إعاقة الذات المعلنة أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعدي الاستمتاع والتوتر، وأن إعاقة الذات السلوكية أكثر قدرة تنبؤية بانفعالات التحصيل في بعد الملل مع ما أوضحه مصطفى أبو المجد سليمان مفضل وعادل محمد الصادق سليمان (٢٠١١) بأن المعوق لذاته يقيم عقبات النجاح والفشل

كتقليل الجهد ، حتى إذا ما حدث الفشل ينسبه إلى العائق بدلاً من إعزائه إلى سمات الشخصية ، ومع ما أشار إليه Rhodewalt & Treagkis (2002 , 121) بأن مرتفعي ذوي إعاقة – الذات يعملون على إنكار قدراتهم ويظلون منكرين لنجاحهم؛ ويؤدي هذا التعطيل المستمر إلى الحيرة وعدم إدراك الذات ، ومع ما أوضحه Elliot & Church (2003) بأن إعاقة الذات تتضمن أنماطاً مترابطة من التقييم منها: إدارة الانفعالات .

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية بأن إعاقة – الذات منبئ بانفعالات التحصيل، حيث أوضح Scherer et al ., (2001) بأن هناك نوعان أكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي، وهما: (١) إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها، (٢) القيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها .

ويتماشى ذلك مع ما تؤكد عليه نظرية قيمة الضبط Control Value Theory المرتبطة بانفعالات التحصيل بأن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة لشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة كالاستمتاع ، ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة كالغضب والملل، وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج كالأمل والفخر ، ويكون اعتقاد المتعلم بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النواتج والتي تعزز انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج كالقلق والخجل واليأس.

وتُعزي الباحثة قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبعدي إعاقة الذات بأبعاد انفعالات التحصيل، وطبقاً لقيمة معامل الانحدار فإن عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والعصابية، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والمقبولية/ الطيبة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الاستمتاع، في حين جاء عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة ، والمقبولية/ الطيبة، والانبساطية، والعصابية بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل الملل ، في حين جاء عامل يقظة الضمير/ الضمير الحي، والمقبولية/ الطيبة، والعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة بالترتيب أكثر قدرة تنبؤية بعامل التوتر

إلى أن المعرفة والانفعالات جانبين مترابطين في الأداء ، حيث أن الانفعالات تشمل العمليات المعرفية والحسية ، وكلاهما يؤثر على جوانب الإدراك ، التي يتم تجنيد معظمها في التعليم والتحصيل ، بما في ذلك التعلم والانتباه الذاكرة والدافعية ، وهذا ما يعكس تأثر انفعالات التحصيل لدى التلميذات الموهوبات بسمات الشخصية لديهن ؛ للتداخل بين الانفعال والتعلم وتأثير الانفعالات على العمليات المعرفية للتعلم، كما تظهر سلوكيات إعاقة الذات في عدم قدرتهن على تحقيق أهدافهن من التعلم، وإظهار القلق، وخاصة قلق الاختبار، والتي تظهر في الملل والتسويف ، والخجل ، والأعذار .

**٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :**

ينص الفرض الثاني على : " **توجد مسارات دالة إحصائياً للعلاقة بين كل من انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة ببناء نموذج سببي Causal Model بناءً على أساس نظري من خلال مراجعة واستقراء النماذج والدراسات ذات الصلة ، وتحديد أهم المتغيرات المرتبطة بها ، واختبار وضعها في النموذج ، وهي عادة توضح العلاقة بين المتغيرات خارجية التأثير في النموذج ( صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠ ، ٤٦٥ ، Pedhazurr & Schmelkin , 1991 ) ، وذلك كما في شكل (١) ، وتم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية ؛ بهدف التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية باستخدام أسلوب تحليل المسار **Path Analysis**ببرنامج **IBM "Spss" Amos v20** ، وذلك اعتماداً على عدد من المؤشرات الإحصائية .

وقد حظى النموذج المقترح على مؤشرات حسن مطابقة جيدة مع بيانات الدراسة الحالية ، حيث إن قيمة كا$^{2}$ غير دالة إحصائياً ، وقيمة مؤشر الصدق التعميمي المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع ، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار ، ويوضح جدول (١٨) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

جدول (١٨)

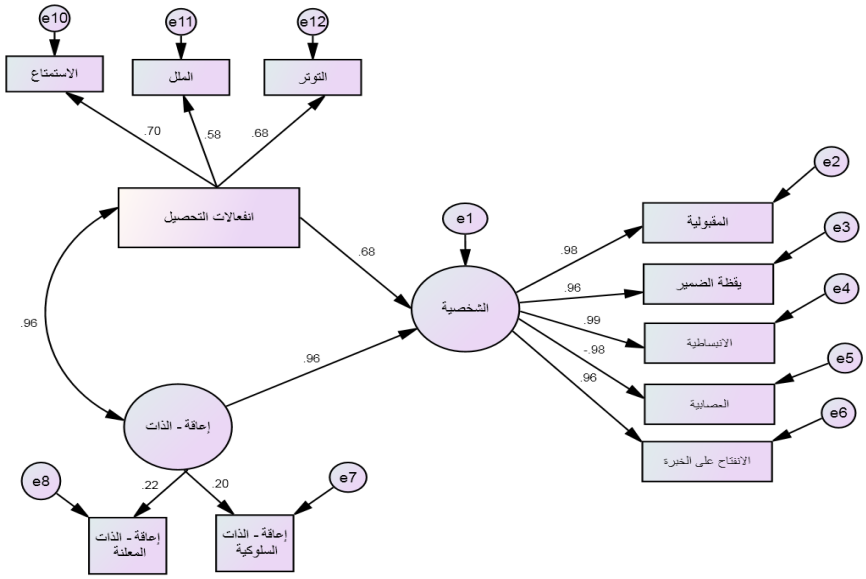
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية ( ن = ١١٧)

| م | المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | **الاختبار الإحصائي** Chi-Square كا٢ $\chi^2$<br>**درجات الحرية** df (**)<br>مستوى دلالة Chi-Square | ٦٣.٧٢٤<br>٢٣<br>٠.٤٨٥ | أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً |
| ٢ | اختبار مربع كاي النسبي ( $\chi^2$ / df Relative) Chi-Square | ٢.٧٧١ | صفر – ٣ |
| ٣ | **مؤشر حسن المطابقة** Goodness of Fit Index (GFI) | ٠.٧٧٠ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) | ٠.٥١٢ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٥ | جذر متوسط مربعات البواقيRMSEA | ٠.٠٢٦ | صفر – ٠.٠٦ |
| ٦ | مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | ٠.٠١٤٧ | صفر – ٠.٠٨ |
| ٧ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ( ECVI )<br>مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٢.٠٧٠<br>٢.١١٠ | أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes(NFI) | ٠.٩٤١ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقُارن Comparative Fit Index(CFI) | ٠.٩٣٠ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) | ٠.٨٩٣ | ١ –٠.٠٩٥ |
| ١١ | مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) | ٠.٩٤٥ | ١ –٠.٠٩٥ |

يتضح من جدول (١٨) أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة، حيث جاءت قيم مؤشر كا٢ Chi- Square (٦٣.٧٢٤) ، ومؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٧٧٠) ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) Adjusted Goodness of Fit Index (٠.٥١٢) ، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) Incremental Fit Indexes (٠.٩٤١) ، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (٠.٩٣٠)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative

(**) تم تحديد درجة الحرية طبقًا لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة.

Incremental Fit Index (IFI) (٠.٩٤٥) ، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.٠١٤٧) ؛ مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، ويظهر شكل (٣) قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي.




**شكل (٣) قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي**

يتضح من قيم معاملات المسار كما في الشكل (٣) وجود مسارات دالة إحصائياً للعلاقة بين كل من انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ويتسق ما أشار إليه النموذج مع ما أوضحته نتائج دراسة Elliot & Church (2003) بأن إعاقة – الذات تتوسط العلاقة بين الدافع وضعف الأداء التحصيلي ، وتجنب الأداء ، وما توصلت إليه نتائج دراسة Ntoumanis et al ., (2010) بأن إعاقة – الذات تمثل توقعاً إيجابياً للخوف من الفشل وتوقع سلبى لتقييم الكفاءة الذاتية، وما أوضحته نتائج دراسة Chamorro & Arteche (2008) ، وعزيزة رحمه (٢٠١١) بارتباط السمات الشخصية بانخفاض التحصيل الأكاديمي ، ومنها العصابية ، وما أشار إليه صفوت فرج (٢٠٠٧) بأن هناك علاقة بين متغيرات غير القدرات العقلية وأداء الفرد تؤثر على تحصيل الفدر وهي عبارة عن متغيرات انفعالية وشخصية .

كذلك يتسق النموذج النهائي مع ما أوضحته الأدبيات البحثية والأطُر التنظيرية بأن السمات الشخصية أُطر مرجعية في تنظيم السلوك، ومن ثم التنبؤ به مستقبلاً كالأداء الأكاديمي ( أحمد محمد عبد الخالق ، ١٩٩٢؛ Caldwell & Burger , 1998 ؛ Chamorro & Arteche , 2008 )، وأن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية قوي لفهم العلاقة بين الشخصية والسلوك الأكاديمي المتنوع ( Poropat , 2009) .

وكذلك تتفق نتائج النموذج النهائي مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات ذات الصلة ، التي خلصت بأن مرتفعي العصابية يظهروا مفهوماً أقل للذات الأكاديمي، وميلاً أكثر نحو سمة التوتر ، ونزعة نحو مركز الضبط الخارجي مقارنة بمنخفضي العصابية ( Wayne & David , 2005 ) ، ووجود علاقة ارتباطية بين طبيعة العوامل الخمسة الكبرى وانفعالات التحصيل ، حيث يشتمل عامل العصابية Neuroticsm على القلق ، والغضب ، والعدائية ( Costa & Mc Care , 1992) ، وما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات عن الارتباط الإيجابي بين بعض عوامل الشخصية الكبرى كالعصابية بالقلق والغضب ( Harris & Thoresen , 2003 ؛ Ryff & Keyer , 1995 ) .

وتُعزي الباحثة وجود مسارات دالة إحصائياً للعلاقة بين كل من انفعالات التحصيل والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وإعاقة الذات لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم إلى خصائص التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، حيث ارتباط عامل العصابية بالقدرة المنخفضة على التوافق مع المواقف الجديدة، ولاهتمامهن بالتفاصيل قبل الدخول في المواقف الجديدة، وارتباط يقظة الضمير بالأهداف التحصيلية، وهذا ما يتطلب السعي إلى الأهداف الشخصية المرتفعة من حب الاستطلاع، والإبداع، والتخيل، وهو مرتبط بالأداء الأكاديمي لديهن، وهذا ما يجعلهن يمرون بخبرة عدم الثبات الانفعالي، والميل إلى المرور بالانفعالات السالبة، والتقويمات الذاتية السلبية كالعصابية، والانطواء في انخفاض الانبساطية، والإهمال وعدم النظام كانخفاض في يقظة الضمير، والشك في الخبرات الجديدة كانخفاض الانفتاح على الخبرة ، في حين ارتفاع يقظة الضمير، وتفضيل الحداثة كارتفاع الانفتاح على الخبرة، وحب الاختلاط بالآخرين كارتفاع الانبساطية .

## قائمة المراجع :

إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٣). ***الـذكاء الاجتمـاعي والوجـداني والقـرن الحـادي والعشرين***، القاهرة : مكتبة الإيمان .

أحمد عثمان صالح (١٩٨٨). أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة ، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، جامعة المنيا، ١(٣)، يناير،٢١١ – ٢٤٣ .

أحمد محمد عبد الخالق ، وبدر محد الانصاري (١٩٩٦). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية ، ***مجلة علم النفس***، ٣٧ (١٠)، ٦ – ١٩ .

أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٢). ***الأبعاد الأساسية للشخصية***، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

أحمد يعقوب النور (٢٠١٣) . الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية ، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** ، جامعة البحرين ، ١٤ (٢)، يونيو ، ١٦٥ ١٩٥ .

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٦) . مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ١٧(١)، ١٩٨ – ٢٥٠ .

إيمان عبد الكريم ذيب ، عمر محمد علوان (٢٠١٢) . التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة ، ***الأستاذ*** ، (٢٠١)، ٤٦٣ – ٥٤٠ .

جابر عبد الله (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، ٥ (٣) ، ٥٣٣ – ٥٦٩ .

حسن مصطفى عبد المعطي، زين بن حسن ردادي، وسهير محمود سلامة (٢٠١٣) . ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة***، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

رمضان على حسن (٢٠١٩) . فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم ، ***مجلة التربية الخاصة***، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ٨ (٢٩)، أكتوبر، ٣١٥ – ٣٧٧ .

ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى (٢٠١٨). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ***المجلة الدولية لتطوير التفوق***، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، ٩(١٦)، ١٧١ – ١٩٨.

زينب شقير (٢٠١٠) . ***دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع " حضانة – ابتدائي "***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

سالي صلاح الدين محمد حسن (٢٠١٩) . ***فاعلية برنامج قائم على بعض فنيات الإرشاد السلوكي باستخدام الكمبيوتر في خفض اضطراب قصور الانتباه مفرط الحركة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط .

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧) . المكونات الأساسية للشخصية فى نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة ( دراسة عاملية ) ، ***مجلة كلية التربية ببنها*** ، جامعة الزقازيق، ١٧(٧٠)، ٢١١ – ٢٧٤.

صفوت فرج (٢٠٠٧) . ***القياس النفسي*** ، ط٦ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) . ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

عادل محمد هريدي، وفرج طريف شوقي (٢٠٠٢) . مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى ، ***مجلة علم النفس***، (٤٦)، ٥٢ – ٧٩ .

عبد الرقيب أحمد البحيري، وعبدالقادر فراج (٢٠١٥) . ***اختبار التحصيل واسع المدى***، أسيوط: مركز الإرشاد النفسي والتربوي.

عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩٩). ***اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم***، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

العزب محمد زهران (١٩٩٦) . فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ٧(٢٤)، ٢٥ – ٧٤ .

عزيزة رحمه (٢٠١١). الذكاء السائل والتحصيل الأكاديمي وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق، ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٧ (١)، ٣٢١ – ٣٦٢ .

عزيزة محمد السيد (٢٠١٤) . ***أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري***، القاهرة : دار النشر للجامعات .

عفاف محمد جعيص، مصطفى عبد المحسن الحديبي (٢٠١٥) .إعاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الإستراتيجي– التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١ (٥جـــ٢)، أكتوبر، ٤٤٨ – ٥٤٦ .

على مهدى كاظم(٢٠٠١) . نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية : مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية ، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١١ (٣٠)، إبريل ، ٢٧٧-٢٩٩ .

فريح العنزي (٢٠١٠) . العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، ***المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس***، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، ٨٣ – ١٣٤ .

قاسم حسين صالح، علي الطارق (١٩٩٨) . ***الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية " أسبابها – أصنافها – قياسها – وطرق علاجها "***، صنعاء: مكتبة الجيل الجديد .

محمد بن سليمان الوطبان (٢٠١٣). توجهات أهداف الإنجاز (٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية ، ***مجلة العلوم الإنسانية والإدارية***، جامعة المجمعة، السعودية، (٣)، يونيو، ٧٥ – ١٢١ .

مصطفى أبو المجد سليمان مفضل وعادل محمد الصادق سليمان (٢٠١١) . ديناميات الإدارك لدى ذوي إعاقة الذات من طلاب الجامعة ، ***المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي " الإرشاد النفسي وإدارة التغيير: مصر بعد ثورة ٢٥ يناير "***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،ديسمبر، ١، ٣٢١ –٣٦٧ .

مصطفى عبد المحسن الحديبي، خضر مخيمر أبو زيد (٢٠١٣) . نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لجولديبرج وحالة ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية بالوادي الجديد***، (١٢) جـ ١، نوفمبر، ١ – ٨٩ .

مصطفى محمد كامل وعبد الله بن طه الصافي (١٩٩٥) . تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، ***مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التروية والدراسات الإسلامية***، ٧(٢)، ٢٧٥ – ٣١٢ .

مصطفى محمد محمود (١٩٩٢) . تأثير الضوضاء وسمة القلق ونمط التفكير والتعلم والتفاعل بينها على كل من التذكر قصير المدى والانتباه، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***،١،٢٠– ٣٣ .

نصرة منصور عبد المجيد ، صفوت فرج (٢٠١٠) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية ، ***دراسات نفسية*** ، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية " رانم" ، ٢٠ (٤)، أكتوبر، ٦٠٥ – ٦٤٤ .

نهاد رمضان سيد (٢٠٢٠) . ***أثر برنامج ارشادي قائم على بعض أنشطه الذكاءات المتعددة ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام الحاسوب في علاج الديسكلكوليا لدى الاطفال الموهوبين مزدوجي الخصوصية***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط .

هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩). علاقة سلوك إعاقة الذات بالأداء على اختبارات القدرة العقلية ، ***العلوم التربوية*** ، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ١٧(٢)، أبريل، ٢– ٥٤ .

هيام صابر صادق شاهين(٢٠١٥). الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المُدركة في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً، ***دراسات عربية في علم النفس***، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، ١٤(٢)، أبريل، ٢٥٥ – ٢٩٨ .

هيلة السليم (٢٠٠٦) . ***التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

يوسف جلال يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥) . أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس عشر، ١٥(٤٩)، ٣٧٥ – ٤٤٦ .

Alvandi , E . (2011) . Emotional and Information Processing : A Theoretical Approach , ***International Journal Synthetic Emotions(IJSE)*** , 2(1) , 1- 14 .

Arkin , K & Oleson , C . (1998) **.** ***Self-handicapping*** , In J . M . Darley & J . Cooper (EDS.) Attribution and Social Interaction , The Legacy of Edward E . Jones (pp . 313 –

371) . Washington , DC. American Psychological Association .

Barzegar, K & Khezri, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping , ***Journal of Life Science and Biomedicine*** , 2 (1) ,1-6.

Batdi , V . (2014) . The Views of Students and Teachers about Using Fun-Based Video in English Language Teaching (ELT) , ***Mevlana International Journal of Education , (MIJE)*** , 4(1) , 228 – 243 .

Battle , T . (2007). ***Infusing math manipulative: The key to an increase in academic achievement in the mathematics classroom*** , Final research proposal. Online Submission, Retrieved January 6,2010, from ERIC database.

Baumeister , R ; Hamilton , J & Tice , D . (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure?, ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 48 . 1447-1457.

Beck ,G . (2011) . ***Investigation of the Relationship between achievement emotions and Academic Performance in Medical Students*** , Doctoral Dissertation , Capella University, Minnesota , United States .

Belton , T & Priyadharshini , E . (2007) . Boredom and Schooling : A Cross-Disciplinary Exploration , ***Cambridge Journal of Education*** , 37(4) , 579 595 .

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

Boon, H. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students : Their parenting, motivations and academic achievement , ***Australian Psychologist*** , 42 , 212–225.

Brdovcak , B . (2017) . The Relationship between achievement emotions , appraisals of control and Value , and academic Success , ***Croatian Journal of Education*** , 19 (3) , 29 – 41 .

Caldwell , D & Burger, M . (1998) . Personality Characteristics of Job Applicants and Success in Screening Interviews , ***Personnel Psychology*** , (15) ,136 – 149 .

Chamorro , P & Arteche , A . (2008) . Intellectual Competence and Academic Performance : Preliminary Validation of A Model, ***Personality and Individual Differences*** , 41 (3) , 564 – 573 .

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

Costa , P & McCrae , R . (1992). Domains and facets : Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory , ***Journal of Personality Assessment*** , 64 , 21-50.

Costa , T & Mc Crae , R . (2003) . ***Personality in Adulthhood , a Five – Factor Theory Perspective*** , 2nd ed , New York : Cuilford Press .

Covington , M . (1992) . ***Making The Grade : Self-Worth Perseoective on Motivation and School Reform*** , New York : Cambridge University Press .

Covington, S. (2000). Metacognition : A developmental study of intellectually gifted and average gifted children , ***Dissertation Abstracts International*** , 53 (08 B) .

De Raad , P . (2000) . ***The Big Five Personality Factors , The Psychology Approach to Personality*** , Hogrefe & Huber Publishers Germany .

Digman , J . (1990) . Personality Structure : Emergence of the Five Factore Model , ***Manual Review of Psychology*** , 41 , 417 – 470 .

Elliot , A & Church , M . (2003) . A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self – handicapping , ***Journal of Personality*** , 71 (3) , June , 369 – 396 .

Ewen , R . (1998) . ***An Introduction to Theories of Personality*** , Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum Associates .

Fumham , A & Monsen , J . (2008) . Personality Traits and Intelligence Predict Academic School grades , ***Learning and Individual Differences*** , In Press , Corrected Proof .

Gadbois , S & Sturgeon , R . (2011) . Academic Self-Handicapping : Relationships with Learning Specific and General Self-Perceptions and Academic Performance over time , ***British Journal of Educational Psychology*** , 81 , 207 – 222 .

Gerhard ,M ; Rode , J & Peterson , S . (2007) . Exploring Mechanism in the Personality – Performance Relationship : Mediating Roles Self-Management and Situational Constraints , ***Personality Individual Differences*** , 43 (6) , 1344 – 1355 .

Goldberg , L . (1993). The Structure of phenotypic personality traits , ***American Psychologist*** , 48 (1) , 26-34 .

Harris , A & Thoresen , C . (2003) . ***Strength –Based Health Psychology : Counseling for Total Human Health*** , In W, Walsh (ED.) , Counseling Psychology and Optimal Functioning , Contemporary topics in Vocational Psychology (199-227) , Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum Associates .

Harris , J . (2004) . Measured Intelligance , Achievement , Openness to Experience and Creativity , ***Personality and Individual Differences*** , 36 , 913 – 929 .

Henderson , M. (2011). ***Career Planning for Gifted Students*** , New Delhi : Epitome Books.

Higgins, R. L., & Harris, R. N. (1988). Strategic 'alcohol' use: Drinking to self-handicap , ***Journal of Social and Clinical Psychology***, 6, 191–202.

Hirt , E ; Deppe , R & Gordon , L . (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 61 , 981–991.

Hogan , R ; Johnson , J & Briggs , S . (1997) . ***Hand Book of Personality Psychology*** , California : Academic Press .

Howard , P & Howard , J . (1995) . The Big Five Quickstart : An Introduction to the Five –Factor Model of Personality for Human Resource Professionals , ***Center for Applied***

***Cognitive Studies ( CentACS)*** , Charlotte , North Caroline , 2 – 21 .

Immordino –Yong, M & Damasia , A . (2007) . We Fell , Therefore we Learn : The relevance of Affective and Social neuroscience to Edcation , ***Mind , Brain , and Education*** , 1(1) , 3-10 .

Jones, E & Berglas , S. (1998). 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 , 200-206.

Kapikiran , N . (2012) . Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students , ***Social Indicators Research*** ,106 , 333-345.

Karibasappa, C ; Nishanimut, S & Padakannaya, P . (2015) . A Remedial Teaching Programme to Help Children with Mathematical Disability , ***Asia & Pacific Journal on Disability***,19 (2), 112 – 125 .

Kass , S ; Vodanovich , S & Khosravi , J . (2011) . Applying The Job Characteristics Model to The College Education Experience , ***Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*** , 11 (4) , 56 – 68 .

Kazemi , Y ; Nikmanesh , Z & Khosravi , M . (2015) . Role of Self-Handicapping on Prediction of the Quality of Life in primary Students . ***Practice in Clinical Psychology*** , January , 3 (1) , 61 – 67 .

Kearns, H ; Forbes, A ; & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioral coaching intervention for the treatment of perfectionism and selfhandicapping in a nonclinical population , ***Behaviour Change*** , 24 , 157– 172 .

King, E. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice- Exceptional Students , ***TEACHING Exceptional Children***, 38 (1) , 16-20.

Kirwan , S . (2018). ***Relationship between achievement emotions and academic performance in nursing Students : A non-***

***experimental predictive correlation analysis***, Doctoral Dissertation , Liberty University , Lynchburg , VA .

Kolditz , T & Arkin , R . (1982) . An Impression Management Interpretation of the Self-handicapping Strategy , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 43 , 492 -502 .

Koparan , Ş ; Öztürk , F ; Özkılıç , R & Şenışık , Y. (2009). An investigation of social self-efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students , ***Procedia-Social and Behavioral Sciences*** , 1(1) , 623-629 .

Lam , U ; Chen , W ; Zhang , J & Liang , T . (2015) . It Feels Good to Learn Where I Belong School Belonging , academic emotions , and academic achievement in Adolescents, ***School Psychology International*** , 36 (4) , 393 – 409 .

Leary, M & Shepperd, J. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 51 (1) , 265-1268

Lent, W ; Taveira, M ; Sheu, H & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis , ***Journal of Vocational Behavior*** , 74(2) , 190-198

Leondari, A & Gonida, E. (2007). Predicting academic selfhandicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals, ***British Journal of Educational Psychology*** , 77 , 595–611 .

Lopes , P ; Brackett , M ; Nezlek , J ; Inaseliing , A & Salovey , P . (2004) . Emotional Intelligence and Social Interaction , ***The Society for Personality and Social Psychology*** , 30 (8) , 1018 – 1024 .

Lumby , J . (2011) . Enjoyment and Learning : Policy and Secondary School Learners' Experience in England , ***British Educational Research Journal*** , 37(2) , 247 – 264 .

Maata , S ; Statin , H & Nurmi , J . (2002) . Achievement Strategies at School , Types and Correlates , ***Journal of Adolescence*** , 23 , 31 – 46 .

Mara , R . (2011) . " School Is So Boring " : High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School , ***Penn GSE Perspectives on Urban Education*** , 9 (1) , 1-10 .

Martin , A ; Marsh , H & Debus, R . (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective , ***Contemporary Educational Psychology*** , 28 , 1–36.

Martin , A ; Marsh, H ; & Debus, R. (2001a). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism , ***American Educational Research Journal*** , 38 , 583-610.

Martin, A ; Marsh, H & Debus, R . (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective , ***Journal of Educational Psychology*** , 93 , 87-102.

Mayer , J & Salovey , P . (1990) . Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli : A Component of Emotional Intelligence , ***Journal of Personality Assessment*** , 54 (4) , 172-189.

Mc Adams , D . (1992) . The Five Factor Moddel in Personality , A Critical Appraisal , ***Journal of Personality*** , 60 , 329 – 361 .

McCrea , S & Hirt , E. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping , ***Personality and Social Psychology Bulletin*** , 27 , 1378-1389.

McCrea , S ; Hirt , E ; Hendrix , K ; Milner , B & Steele, N . (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping , ***Journal of Research in Personality*** , 42 , 949–970

Mello-Goldner , D & Wurf , E . (1997) . The Self-handicapping : Differential effects of Public and Private Internal Audiences . ***Current Psychology : Development , Learning , Personality , Social*** , 15 , 319 – 331 .

Midegly , C ; Arunkumar , R & Urdan , T . (1996) . If I do not do well tomorrow , there is reason : Predictors of Adores use

of Academic Self-Handicapping Strategies , ***Journal of Educational Psychology*** , 95 (3) , 617-628 .

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

Mosayyeb, Z ; Khasti, A & Arfaei, F.( 2014). The Relationship between Achievement Goals and Educational Emotions of Students in Isfahan University , ***International Journal of Psychology and Behavioral Research*** , 3(6), 526-531.

Muris , P ; Meesters , C & Diedern , R . (2005) . Psychomatic Properties of The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) In Dutch **,** ***Personality and Individual Differences*** , 38 , 1757 – 1769 .

Murray , C & Warden , M . (2001) . Implication of Self-Handicapping Strategies for Academic Achievement : A reconceptualization , ***The Journal of Social Psychology*** , 132 (1) , 23 – 37 .

Newman, L & Wadas , R. (1997). When stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping , ***Journal of Social Behavior and Personality*** , 12 , 217-232.

Niculeosu , A ; Tempelaar , D ; Hebert , A ; Segers , M & Gijseiaers , W . (2015) . Exploring the antecedents of Learning – Related emotions and their relations with achievement outcomes , ***Frontline Learning Research*** , 3(1), 1- 17 .

Norem , J & Cantonr , N . (1986). Defensive pessimism "harnassing" anxiety as motivation , ***journal of personality and social psychology*** , 51 , 1208-1217 .

Norem , J & Illingworth , K . (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks : some implications of optimism and defensive pessimism **,** ***journal of personality and social psychology*** , 65 , 822-835

Ntoumanis ,N ; Taylor , I & Standage , M . (2010) . Testing a Model of Antecedents and Consequences of Defensive Pessimism and Self-Handicapping in School Physical Education , ***Journal of Sports Sciences*** , 28 , 1515 – 1525 .

O'Brien , P . (2000) . ***Self- Handicapping Behaviors , Psychological Variables & Academic Achievement of Middle School Adolescents*** , Doctoral Dissertation , The Graduate School of Wayne State University .

Pedhazurr , E & Schmelkin , L . (1991) . ***Measurement design and analysis : An integrated approach*** , Hills Dale . N . J . Lawrence Erlbaum Associates .

Peixoto , F ; Sanches , C ; Mata , L & Monteiro , V . (2017) . How do you feel about math?": Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement , ***European Journal of Psychology of Education*** , 32(3) ,385-405 .

Pekrun , R & Linnenbrink-Garcia , L . (2014) . ***International Handbook of Emotions in Education*** , Educational Psychology Handbook Series , New York : Routledge .

Pekrun , R ; Daniels , L ; Goetz , T : Stupnisky , R & Perry , R . (2010) . Boredom in Achievement Settings : Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected , ***Journal of Educational Psychology*** , 102 (3) , 531 – 549 .

Pekrun , R ; Goetz , T & Perry , R . (2005) . ***Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) , User's Manual*** , Department of Psychology , University of Munich , Munich , Germany .

Pekrun , R ; Goetz , T ; Titz , W & Perry , R . (2002) . Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Ressarch , ***Educational Psychologist*** , 37 (2) , 91-105 .

Pekrun , R ; Lichtenfeld , S ; Marsh , H ; Murayama , K & Goetz , T . (2017) . Achievement emotions and academic Performance : Longitudinal Models of Reciprocal effects , ***Child Development*** , 88 (5), 1653 – 1670 .

Pfeiffer, S & Samara , S. (2008). ***Serving Gifted Students*** , In R. J. Morris & N. Mather (Eds.), Evidence-Based Interventions for Students with Learning and Behavioral Challenges (pp.336-358), NY; Routledge.

Popkins , N .(2001). The Five-Factor Model Emergence of a Taxonomic Model for Personality Psychology , ***Personality Papers***, North Western University.

Poropat , A . (2009) . A Meta – analysis of the Five Factor Model of Personality and Academic Performance , ***Psychological Bulletin*** , 135(2) , 322 – 338 .

Pulford , B ; Johnson , A & Awaida , M . (2005) . A cross –Cultural Study of Predictors of Self-handicapping in University Students , ***Personality and Individual Differences*** , 39 , 727 – 737 .

Rammsted , B & John , O . (2007). Measuring Personality in one minute or less : A 10 item Short version of the Big Five Inventory in English and German , ***Journal of Research in Personality*** , 41 , 203 – 212 .

Randler , C ; Hummel , E ; Glaser-Zikuda, M ; Vollmer , C ; Bogner , F & Mayring , P . (2011) . Reliability and Validation of A short Scale to Measure Situational Emotions in Science Education , ***International Journal of environmental and Science Education*** , 6 (4) , 359 – 370 .

Reid , D & Green , C . (2006) . Preference-Based Teaching : Helping Students With Severe Disabilities Enjoy Learning Without Problem Behavior , ***An Article Published in Teaching Exceptional Children Plus*** , 2 (3) , 1- 11 .

Rhodewalt , F & Davison , J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valance and attritional certainty, ***Basic and Applied Social Psychology*** , 7, 307-322.

Rhodewalt , F & Fairfield , M . (1991) . Claimed Self-Handicapping and Self-Hanicapper : The Relation of Reduction in intended effort to Performance , ***Journal of Research in Personality*** , 25 (1) , 402 – 417 .

Rhodewalt , F & Hill, S. (1995). Self-handicapping in the classroom :The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure , ***Basic and Applied Social Psychology*** , 16 , 397- 416.

Rhodewalt , F . (1998) . Self –Handicappers : Individual differences in the Preferences for anticipatory , Self- Protective acts , In , R . Higgins, CR , Snyder& S , Berglas (Eds.), ***Self-Handicapping*** , Plenum Press , (Ch3) , PP . 69 – 106 .

Ryff , G & Keyer , C . (1995) . The Structure of Psychological Well-Being Revisited, ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 69 (4) , 719 – 727 .

Sahrance , U . (2011) . An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression , Anxiety , and Stress , ***International Online Journal of Educational Sciences*** , 3(2) , 526 – 540 .

Scherer , K ; Schorr , A & Johnstone , T . (2001) . ***Appraisal Processes in Emotion*** , Oxford England : Oxford University Press .

Schutz , P & Lanehart , S . (2002) . Emotions in Education , Special Issue , ***Educational Psychologist*** , 37 (2) .

Schwinger , M & Stiensmeier-Pelster , J. (2011). Prevention of self-handicapping - the protective function of mastery goals , ***Learning and Individual Differences*** , 21(6) , 699-709.

Scott, H ; Shannon, L ; Curoline, L. (2004). Life satisfaction in Children and youth empirical foundation and implications for school Psychologist , ***Psychology in the Schools*** , 41(1) ,180- 330.

Shepperd , J & Arkin , R . (1989). Determinants of self-handicapping : Task importance and the effects of preexisting , ***Basic and Applied Social Psychology*** , 12 , 63–80.

Shepperd , J & Arkin , R . (1990). ***Shyness and self-presentation*** . In W.R. Crozier (Eds.) . Shyness and embarrassment - Perspectives from social psychology Cambridge University Press.

Shields , C . (2000) . ***Examination of Self – Handicapping in Exercise : The Design of the Self-Handicapping Exercise Questionnaire (SHEQ)*** . Master A Thesis , Faculty of Kinesiology , University of Calgary .

Shields,C. (2007).***The Relationship between Goal Orientation, Parenting Style , & Self-Handicapping in Adolescents*** ,

Doctoral Dissertation ,The Graduate School of the University of Alabama .

Showers, C & Rubin, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression: Negative expectations and positive coping mechanisms , ***Cognitive Therapy and Research*** , 14 , 385–399

Snyder , C ; Smith , T ; Augelli , R & Ingram , R . (1985) . One the Self-Serving Function of Social anxiety : Shyness as Self-handicapping Strategy , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 48 , 970 – 980 .

Snyder, C & Smith, T. (1986). ***Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle***. In G. Weary & H.L. Mirels (Eds.) . Integrating of clinical and social psychology. Oxford University

Snyder, C. (1990). ***Self-handicapping processes and squeal : On the taking of a psychological dive***. In R. Higgins (Eds.) . Self-handicapping: The paradox that isn't . (107–150). New York: Plenum

Strube , M . (1986) . An Analysis of the Self-handicapping Scale , ***Basic and Applied Social Psychology*** , 7 (3) , 211 – 224 .

Thompson , T. (2004) . Re-Examining the Effects of Noncontinng Success on Self-Handicapping Behaviour , ***British Journal of Educational Psychology*** , 74 , 239 – 260 .

Thrash, R .(2002). Effects of metacognitive instruction on mathematics achievement and attitude towards mathematics of low mathematics achievers , ***Journal of Educational Research*** , 40 ( 2) ,237 – 243 .

Tice, D & Baumeister, R . (1990). Self-esteem , self-handicapping,and self-presentation: The strategy of inadequate practice, ***Journal of Personality*** , 58 , 443–464.

Tice, D. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 60 , 711–725.

Upchurch , S . (1999) . Self-Transcendence and activities of daily living , ***Journal of Holistic Nursing*** , 17 (3) , 251-267 .

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 & Anderman , E . (1998) . The role of Classroom goal Structure in Students' use of Self-handicapping Strategies , ***American Educational Research Journal*** , 35 , 101-122 .

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

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 .

Wallace , J ; Kass , S & Stanny , C . (2002) . The Cognitive Failures Questionnaire Revisited : Dimensions and Correlates , ***The Journal of General Psychology*** , 129 (3) , 238 – 256 .

Warner , S & Moore , S . (2004) . Excuses excuses ; Self-Handicapping in an Australian Adolescent Samplee , ***Journal of Youth and Adolescence*** , 33 (4) , 271 – 281 .

Webb, J; Gore, J & Amend , E. (2007). ***A Parent's Guide to Gifted Children***. Azerbaijan: Great Potential Press.

Zakay , D . (2014) . Psychological Time as Information : The Case of Boredom , ***Hypothesis and Theory Article*** , 5(917) , 1 – 6 .

Zhang , L . (2003) . Does the Big Five Predict Learning Approaches ? , ***Personality and Individual Differences*** , 34 , 1431 – 1446 .

Zuckerman , M & Kieffer , S . (1998). Consequences of self-handicapping : Effects on coping, academic performance, and adjustment , ***Journal of Personality and Social Psychology*** , 74 (6) , 1619-162 .