دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدي طلبة الجامعة
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الخصوصي، أيمن منير حسن
المجلد/العدد:	مج29, ع104
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2019
الشهر:	يولية
الصفحات:	151 - 200
رقم MD:	1011453
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، الاضطرابات النفسية، طلبة الجامعات
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011453

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة

د/أيمن منير حسن الخصوصى
مدرس علم النفس التعليمى
كلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة

ملخص البحث :

استهدف البحث التحقق من دور وساطة شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي. وشارك في البحث (٤٤٦) طالبًا وطالبة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة. وتمثلت الأدوات في مقياس شفقة الذات إعداد (Neff,2003a) ترجمة وتقنين الباحث، ومقياس التوجه نحو هدف الإنجاز إعداد (Elliot & McGregor, 2001) ترجمة وتقنين الباحث، ومقياس القلق الإحصائي إعداد (عثمان، ٢٠٠٧). وباستخدام (SPSS v22)، والبرنامج الإحصائي(Amos v23) توصل البحث إلى أن شفقة الذات تتوسط جزئيًا العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال توجة (إتقان/إحجام)، ووجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لتوجه (أداء/إقدام) في الدفء الذاتي، ووجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لتوجهي(إتقان/إحجام، وأداء/إقدام) في البرود الذاتي، ووجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لتوجه (إتقان/إحجام) في القلق الإحصائي، ووجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا للبرود الذاتي في القلق الإحصائي، ووجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا بين توجه إتقان/إحجام والقلق الإحصائي من خلال الدفء الذاتي.

الكلمات المفتاحية:

توجهات أهداف الإنجاز، شفقة الذات، القلق الإحصائي.

الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة

د/أيمن منير حسن الخصوصى
مدرس علم النفس التعليمى
كلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة

مقدمة:

تُعد نظرية التوجه نحو الهدف والتي يشار إليها أيضًا في الأدب التربوي باسم "نظرية هدف الإنجاز" محورًا كبيرًا للأبحاث في مجال التعليم بسبب تأثير الأهداف في أداء الطلاب، وحدد منظّرو التوجه نحو الهدف على أنها السبب الذي يربط الفرد بمهام الإنجاز، ويُنظر إلى الأهداف الأكاديمية على أنها محركات ذات طبيعة أكاديمية يستخدمها الطلاب لتوجيه سلوكهم الدراسي.

وتنص نظرية التوجه نحو الهدف على أن الطلاب لديهم توجهات مميزة نحو أنواع معينة من الأهداف، ويركز المدخل النظري السائد لتوجه الأهداف في الأوضاع الأكاديمية على كيفية تفكير الطلاب في أنفسهم، ومهامهم، وأدائهم. وميز العديد من الباحثين بين نوعين رئيسيين من الأهداف هما: توجه هدف الإتقان (التمكن): وفيه يسعى الطلاب لتنمية مهاراتهم ومعارفهم، وينخرطون في العمل الأكاديمي من أجل تحسين كفاءاتهم، وتوجه هدف الأداء: وفيه ينخرط الطلاب في العمل الأكاديمي لإثبات أو إظهار قدراتهم وأدائهم للآخرين أو لتجنب ظهور الإفتقار إلى قدرتهم (Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989).

واهتم العديد من الباحثين بنظرية التوجه نحو الهدف ودراستها مع العديد من المتغيرات: كالقيادة التربوية (McCollum & Kajs,2007)، والضغوط النفسية (حسانين،٢٠٠٨)، وماوراء المعرفة وفعالية الذات (البنا،٢٠٠٧)، وجودة الحياة الجامعية (عبد المطلب،٢٠١٤)، وقلق الاختبار(Skaalvik, 1997; Stan & Oprea,2015)، والقلق الإحصائي (Zare, Rastegar & Hosseini,2011)، وشفقة الذات (Skaalvik, 2018).

ويحظى مفهوم شفقة الذات باهتمام متزايد في مجال علم النفس (Choi, Lee & Lee, 2014: 949). ويتضمن الرغبة في التخفيف من معاناة الفرد ومعالجة النفس مع العطف عليها، وتعزيز الجانب الوجداني للأفراد من خلال تعديل معارفهم وسلوكياتهم وانفعالاتهم السلبية، والعمل على تقبل الذات كما هي بدلاً من نقدها أو مقارنتها بالآخرين، والمساعدة على تجنب التقويم السلبي

للذات (Neff,2003a; Neff, 2003b:87)

وتؤثر مشاعر الشفقة نحو الذات في عملية التعلم، وهذا ما توصل إليه كل من (Neff, Hsieh & Dejitterat, 2005) من أن شفقة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا بالنجاح الأكاديمي. وقد تنعكس مستويات شفقة الذات في أنواع الأهداف التعليمية التي يتبناها الطلاب؛ حيث أن الانفعالات والمعارف حول الذات يؤديان دورًا مهمًا في تكوين أهداف الإنجاز وتحقيقها (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Turner, Husman & Schallert, 2002)، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة (Neff et al., 2005) حول استكشاف العلاقة بين أهداف الإنجاز وشفقة الذات، والتعامل مع الفشل الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة، والتي أسفرت عن ارتباط شفقة الذات ارتباطًا موجبًا بأهداف الإتقان، وارتباطًا سالبًا بأهداف الأداء (إقدام/ إحجام)، وارتباطًا سالبًا بالخوف من الفشل. وفي الإطار ذاته أكد (Kyeong, 2013:899) ارتباط شفقة الذات إيجابيًا بأهداف الإتقان، وسلبيًا بأهداف الأداء.

كما ترتبط أيضا أهداف الإنجاز بمستويات القلق المرتفعة (Linnenbrink & Pintrich,2002) وتهتم الدراسات في الوقت الحاضر ليس بالقلق العام فحسب؛ ولكن بالقلق المرتبط بالجوانب الأكاديمية والمواد الدراسية، ومنها القلق المرتبط بمقرر الإحصاء وهو ما أطلق عليه القلق الإحصائي Statistics Anxiety، والذي يُعرّف بأنه "الإحساس بمشاعر القلق عند الالتحاق بدورة إحصائية أو إجراء تحليلات إحصائية أو التعامل مع المسائل والمهام الإحصائية (Cruise, Cash & Bolton,1985 :92). ويرتبط القلق الإحصائي بقلق اختبار الإحصاء، والقلق من مقرر مادة الإحصاء، وتاريخ الفرد من تجارب النجاح والفشل في المواقف التي تحتوي على الرياضيات (Zeidner,1991). ويتأثر قلق الرياضيات بقلق الاختبار في مادة الرياضيات، وأيضا بالقلق العددي (Rounds & Hendel, 1980)، وعدم وجود أساس مناسب في الرياضيات (Burton & Russell, 1979). حيث يواجه الطلاب الكثير من الصعوبات المتعلقة بدراسة مقررات الإحصاء، وأوضحت نتائج دراسة (Mji & Onwuegbuzie,2004) أن العديد من الطلاب يعانون من القلق عند دراسة مقررات الإحصاء أو عند تطبيقها بنسبة تتراوح ما بين (٦٦٪ إلى ٨٠ ٪)، بل وتقابلهم صعوبات أيضا عند استذكارها؛ بل وقد يتجنبون استذكارها كلية.

وثمة صلة وثيقة أيضا بين شفقة الذات والقلق؛ فالأفراد الذين لديهم القدرة على التصالح مع أنفسهم والرأفة بها، وخصوصًا الذين ينجحون في مواجهة خبراتهم المؤلمة يعيشون مستويات أقل من القلق مقارنة بمن لا يتصالحون مع ذواتهم، وليست لديهم القدرة على الحنو على الذات أو العطف عليها. ويوضح ذلك ما أظهرته نتائج دراسة (Neff et al., 2005) من أن شفقة الذات

تتنبأ بمستويات القلق وبدرجة كبيرة، وأيضا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Hajiazizi & Ho,2015) من أن شفقة الذات كان لها تأثير سلبي على مستوى القلق لدى (٢٠٠) طالب وطالبة بالجامعة.

وتوصلت دراسات كل من (Neff,2003a, 2003b; Raes, 2010; Gerber, Tolmacz & Doron,2015) إلى ارتباط شفقة الذات سلبيًا بالاكتئاب والقلق المرضي. ودراسة (Van Dam, Sheppard, Forsyth & Earleywine,2011) التي أسفرت عن تنبؤ شفقة الذات بكل من الاكتئاب والقلق.

مشكلة البحث:

يمر معظم طلاب الجامعة بالعديد من المشكلات النفسية في بيئة تعلمهم، كما أنهم قد يتعرضون لخبرات من الفشل والإحباط؛ فمنهم من يحنو على ذاته دون أن يقسو عليها أو يوجه نقداً قاسيًا لها، ومنهم من لا يستطيع ذلك؛ مما يسبب لهم حالة من التوتر والقلق. ويؤكد كل من (Towbes & Cohen, 1996; Schneiderman, Ironson, & Siegel, 2005) على أن الحياة الجامعية تؤثر في جودة الحياة النفسية للطلاب وقد تشكل تهديدًا مباشرًا على رفاهيتهم، مما يتطلب إدارة أهدافهم الأكاديمية بكفاءة؛ بالإضافة إلى ردود أفعالهم الانفعالية تجاه كل من النجاح الأكاديمي والفشل أو خيبة الأمل. في الوقت التي أشارت فيه عديد من الدراسات والبحوث إلى أن شفقة الذات لدى طلاب الجامعة ترتبط بالشخصية السوية وبجودة الحياة النفسية وأن الطلاب ذوي الشفقة على ذواتهم هم أقل معاناة للتوتر والاكتئاب والقلق (Baer, 2003 ; Allen & Knight,2005; Neff et al., 2007a; Leary, Tate, Adams, Allen,& Hancock,2007; Iskender,2009)، كما توصلت دراسة (Landgraf, 2013) إلى إن شفقة الذات تزيد من إصرار الفرد وصموده في أداء المهام عند تكرار حالات الفشل، كما تزيد من التسامح مع الذات، وتقلل من حدة القلق لديه.

وقد أشار كلُ من (Neff et al., 2005:284) إلى أهمية بحث التوجه نحو أهداف الإنجاز مع شفقة الذات بقولهم" أن البحث في شفقة الذات لا يزال في مراحله الأولى، ويتعين على الباحثين الاهتمام ببحث هذا المتغير، وإجراء المزيد من الأبحاث حول التأثيرات المتبادلة بين شفقة الذات وأهداف الإنجاز بشيء من التفصيل والتوضيح نظرًا لأهمية وجدارة ذلك الموضوع". وفي الوقت ذاته أشار كل من (McEwan, Elander & Gilbert,2018:1). "إلى الحاجة لمزيد من البحوث حول تأثير شفقة الذات في عمليات التعلم والأداء الأكاديمي والإنجاز".

وقد لاحظ الباحث الحالي اهتمام العديد من الدراسات والأبحاث ببحث القلق الإحصائي لدى طلبة الدراسات العليا كدراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٣؛ عثمان، ٢٠٠٧) ، ودراسة

(Williams,2013) وإهمالها لبحث القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة في الوقت الذي أكد فيه كل من (Onwuegbuzie & Wilson 2003:195) على أن (٨٠٪) من الطلاب بالمرحلة الجامعية ذوو مستويات عالية من القلق تجاه الإحصاء. كما أشار كلُ من Mji & (Onwuegbuzie,2004:238) إلى أن نسبة ما بين (٦٦ - ٨٠ ٪) من طلبة الجامعة وبخاصة الدراسات العليا لديهم مستويات لا يمكن السيطرة عليها من القلق الإحصائي، وأن هذا النوع من القلق هو سمة خاصة بالموقف، ويحدث فقط عند دراسة المقررات الإحصائية أو عند تطبيق الإحصاء. وتوصلت دراسة (Onwuegbuzie,2004) إلى أن الطلاب ذوي القلق الإحصائي لديهم مستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، كما أسفرت نتائج دراسة (Abd Hamid & Sulaiman, 2014) أن (٥٠ ٪) من طلاب شعبة علم النفس لديهم قلق إحصائي. وبناء على نتائج تلك الدراسات فان ثمة مشكلة لدى الطلاب وبخاصة الذين يدرسون مقرر مادة الإحصاء؛ حيث أن معظمهم يعانون مستويات متزايدة من القلق الإحصائي الأمر الذي يلفت الاهتمام لبحث ذلك المتغير نظرًا لارتباطه الوثيق بالتحصيل في مادة الإحصاء.

وفي الوقت ذاته فإن بحث العلاقة بين أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي لم تؤخذ بعين الاعتبار من قبل العديد من الباحثين؛ إلا أن البعض منهم بحثوا العلاقة بين أهداف الإنجاز مع حالات القلق الأخرى؛ كقلق الامتحان والذي وجد أنه يرتبط بشكل موجب بأهداف الإتقان (Skaalvik, 1997)، وقلق الكمبيوتر الذي يرتبط إيجابيًا بهدف أداء/إحجام Zargar & (Jahromi, 2011)، وكلٍ من قلق الامتحان، وقلق الكمبيوتر يرتبطان بشكل إيجابي مع هداف أداء/إقدام، وعدد محدود جدًا من الدراسات والأبحاث اهتمت ببحث المتغيرين معًا كدراسة (Zare et al.,2011) .

ونظراً لأن معظم الطلبة الدارسين لمقررات الإحصاء في الكليات معظمهم ذوو خلفية ليست رياضية؛ نظرًا للتخصصات المختلفة العلمية والأدبية في المرحلة الثانوية؛ فثمة مشكلة وقلق متزايد بالنسبة لهم في التعامل مع المهام الإحصائية، وقد يرجع هذا القلق إلى أن خلفيتهم ليست رياضية أو إلى تجاربهم السيئة في تعلم الرياضيات. ويوضح ذلك دراسة كل من (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva & Condon,2008) والتي توصلت إلى أن الإحصاء تستثير القلق لدى الطلاب بصفة عامة، ولدى من لم يدرسوا الرياضيات بصفة خاصة؛ لاعتقادهم أنها تسبب تهديدًا لهم خلال سعيهم للحصول على درجات مرتفعة في دراساتهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Chiesi & Primi, 2010) والتي وجدت أن الخبرة السابقة في الرياضيات مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بقلق الإحصاء. كما أوضحت ذلك (عبد الصادق،٢٠١٦) في دراستها على (٢٩٥) طالبة بالجامعة

تخصص علم النفس من أن مستوى القلق الإحصائي لدى طالبات الأقسام الأدبية أعلى وبدلالة إحصائية من طالبات الأقسام العلمية.

ونظراً لأن الأبحاث حول شفقة الذات حديثة نسبيًا، فثمة ضرورة لبحث الدور الوسيط لشفقة الذات مع المتغيرات النفسية والتربوية مثل: توجهات أهداف الإنجاز والقلق الاحصائي. ولعل السبب الرئيس لاستخدام شفقة الذات كمتغير وسيط في هذا البحث أن شفقة الذات قد تكون عاملاً مهمًا في توجه الطلاب نحو هدفي (الإتقان/إقدام، والأداء/إقدام) للحد أو التقليل من القلق بشكل عام والقلق الإحصائي بشكل خاص. ولهذا الغرض، فإن شفقة الذات – المكون الايجابي منها "الدفء الذاتي"– قد تكون ذات دور مهم في تحديد الفرد لنوعية توجهه نحو الهدف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن شفقة الذات بمكونيها الإيجابي "الدفء الذاتي"، والسلبي "البرود الذاتي" قد يكون لهما تأثيرات إيجابية أو سلبية في القلق الاحصائي، ونظرًا لذلك؛ فثمة مبرر لإجراء البحث الحالي لمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما الدور الوسيط لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في علاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١- هل يوجد تأثير مباشر بين توجهات أهداف الإنجاز وشفقة الذات لدى طلبة الجامعة؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر بين شفقة الذات والقلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة؟

٤- هل يوجد تأثير غير مباشر بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من دور وساطة شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي، وأيضا استكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من شفقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي.

أهمية البحث:

١- قد يسهم هذا البحث في مساعدة التربويين في التعرف على شفقة الذات ودورها في خفض القلق الإحصائي وفي توجيه المسؤولين لأهداف الإنجاز الأكثر ارتباطًا بشفقة الذات والأكثر إسهامًا في خفض القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة، كما قد تفيد المسئولين في إعداد برامج

تدريبية لتحسين شفقة الذات وأيضا للحد من القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة.

٢- قد يمثل متغير شفقة الذات أحد المتغيرات الحديثة نسبيًا في البيئة الأجنبية والعربية – في حدود اطلاع الباحث- وأيضا أهمية دراسته كوسيط بين التوجه نحو الهدف والقلق الإحصائي.

٣- نظرًا لشيوع قلق الإحصاء لدى نسبة ليست بالقليلة من طلبة الجامعة، يصبح من الأهمية بمكان التعرف على بعض المتغيرات التي قد تؤثر فيه سلبًا أو إيجابًا.

٤- معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت القلق الإحصائي بالبحث والدراسة تناولت الطلبة في مرحلة الدراسات العليا (الدبلومة- تمهيدي ماجستير- وتمهيدي دكتوراة)، وقد يمثل هذا البحث أهمية وقيمة كبيرة بالنسبة لطلبة الجامعة، وبخاصة لدى طلبة شعبة علم النفس.

٥- قد تسهم نتائج هذا البحث في تحديد أي أهداف التوجه نحو الهدف تؤثر سلبًا في القلق الإحصائي، وتحديد أيها يؤثر إيجابًا في القلق الإحصائي الأمر الذي يجعل جل اهتمام التربويين منصبًا على مساعدة الطلبة لتبني توجهات محددة نحو الهدف والتي قد تسهم في خفض القلق الإحصائي لديهم أو الحد منه.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود الآتية:

أ- الحد البشري: المشاركون في البحث، وهم طلاب وطالبات الفرقة الأولى والثانية شعبة علم النفس بكليتي التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، والدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة.

ب- الحد المكاني: كليتا التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، والدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة.

جـ- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م، والفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م

د- الحد الموضوعي: توجهات أهداف الإنجاز، شفقة الذات، والقلق الإحصائي.

كما يتحدد البحث بالأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

مصطلحات البحث:

١- توجهات أهداف الإنجاز Achievement goals orientations :

تعني أنماطًا محددة للطلاب نحو أنواع معينة من الأهدف في الأوضاع الأكاديمية، وذلك بناء على المرجع أو المعيار المستخدم في تقييمهم للأداء؛ فقد يسعى الطلاب نحو تحسين معارفهم أو مهاراتهم بشكل مستمر، ويندمجون في المهام الأكاديمية من أجل تحسين كفاءتهم، أو يسعون في إبراز قدراتهم وأدائهم للآخرين، ويندمجون في المهام الأكاديمية خوفًا من الفشل أمام الآخرين Elliot)

.& McGregor, 2001: 501)

وتتحدد توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المشاركون والطالبات المشاركات في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

٢- شفقة الذات Self-Compassion :

عرفتها (Neff 2003a: 224) بأنها الحنو على الذات في مواقف المعاناة والألم، وتنطوي على مشاعر الرعاية واللطف نحو الذات مع عدم انتقادها بشدة في حالات عدم الكفاية أو الإخفاقات، وعدم الحكم عليها، واعتراف الفرد وفهمه بأن الخبرات التي يمر بها إنما تُعد جزءًا من الخبرة الإنسانية المشتركة.

ولشفقة الذات مكونان رئيسيان حددهما كل من (Akın, 2008; Potter, Yar, Francis, & Schuster,2014) بدمج المكونات الثلاثة التي قدمتها "Neff,2003a"، وهما:

(أ) الدفء الذاتي Self-Warmth: ويمثل المكون الإيجابي للشفقة بالذات: ويتضمن: العطف على الذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية.

(ب) البرود الذاتي Self-Coldness: ويمثل المكون السلبي للشفقة بالذات: ويتضمن: الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في التوحد.

ويتحدد مفهوم شفقة الذات إجرائيًا في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المشاركون والطالبات المشاركات في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

٣-القلق الإحصائي Statistical Anxiety :

وهو حالة من العصبية والخوف والإحباط والتوتر والانزعاج تنتاب المتعلم عند مواجهة وممارسة (تطبيق) مقرر الإحصاء، ومن مظاهره: قلق التفسير، وقلق حجرة الدراسة، وقلق الاختبار الإحصائي، والخوف من طلب المساعدة، والخوف من أساتذة الإحصاء، ونقص الكفاءة الإحصائية، وانخفاض مفهوم الذات الحسابي (عثمان، ٢٠٠٧،٥٥). ويتحدد القلق الإحصائي في البحث الحالي بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب المشاركون والطالبات المشاركات في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والأبحاث والدراسات السابقة:

يقدم الإطار النظري للبحث تأصيلاً نظريًا لمتغيرات البحث، بدءً باستعراض متغير توجهات أهداف الانجاز من حيث: المفهوم، والتمييز بين تلك التوجهات، وبعض البحوث ذات الصلة، وخصائص الطلاب ذوي توجهات الإنجاز، وعرض متغير شفقة الذات من حيث: المفهوم وخصائص الأفراد الذين يتصفون بها، ومكونات شفقة الذات، ومتغير القلق الإحصائي من حيث:

التمييز بين قلق الحالة وقلق السمة، ومفهوم القلق الإحصائي؛ كما عرض الباحث محورًا للصلة بين المتغيرات الثلاثة المستخدمة في البحث تحت مسمى" العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وشفقة الذات والقلق الإحصائي. مدعمًا بالأبحاث والدراسات السابقة كل في موضعه، وأنهى الإطار النظري بالمنطق النظري للنموذج المقترح، واختتمه بفروض البحث.

توجهات أهداف الإنجاز:

تم توضيح دافعية الإنجاز في الأدب التربوي من خلال نظرية التوجه نحو الهدف، وقد سعى الباحثون لتحديد أنواع الأهداف في مواقف الإنجاز، وتسليط الضوء على نتائج التوجهات الدافعية المختلفة والتحقق من السمات المرتبطة بالسياقات المعززة للتوجهات الدافعية المختلفة.

وترتبط أهداف الإنجاز بالأسباب أو الأغراض التي يتبعها الأفراد في مهمة الإنجاز (Pintrich & Schunk, 1996)، وغالبًا ما يميز علم النفس التربوي بين أهداف الإنجاز الأكاديمي القائمة على الإتقان، والقائمة على الأداء (Nicholls, 1984; Ames & Archer, 1988; Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, 2006) ، ومن خلال مراجعة نظرية التوجه نحو أهداف الإنجاز تم تحديد أربع بنيات منفصلة لأهداف الإنجاز أطلق عليها "إطار أهداف الإنجاز (٢×٢)"، وهي: أهداف الأداء (إقدام/إحجام)، وأهداف الإتقان (إقدام/إحجام).

ويشير توجه أهداف الأداء إلى حقيقة أن الفرد يرغب في إثبات الكفاءة والقدرة من أجل الآخرين (Dweck, 1986; Pintrich & Schunk,1996). والطلاب ذوو التوجه نحو الأداء يكونون مدفوعين لتعزيز إحساسهم بقيمة الذات، كما أنهم يعزون النجاح والفشل إلى القدرة وليس إلى الجهد المبذول، ويقيمون قدراتهم من خلال المقارنات الإجتماعية مع الآخرين (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997).

ويشير التوجه نحو أهداف الإتقان إلى حقيقة أن الفرد يرغب في تطوير المهارات والمعارف ليصبح ذا كفاءة، ويهتم الطلاب الذين لديهم هذا النوع من التوجه الدافعي بالتعلم والفهم وتنمية المهارات (Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr,2007) كما يكونون مدفوعين بالفضول والرغبة في تطوير المهارات الرئيسة، وفهم المواد الجديدة، والرغبة في وضع معايير خاصة للإنجاز، ويعزون النجاح والفشل لجهدهم المبذول، وينظرون إلى الأخطاء كجزء من عملية التعلم (Elliot, 1999 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot,Shell, Henry, Maier, 2005).

وتشير الأبحاث إلى أن أهداف الإتقان تُعد أكثر تكيفًا أكاديميًا من أهداف الأداء، حيث ترتبط بمستويات أعلى من الدافعية الداخلية، وزيادة الجهد والمثابرة في المهام، والاستعداد لطلب

المساعدة في إتمام العمل الأكاديمي (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Ryan & Pintrich, 1998)

وقد ميز الباحثون بين توجهات أهداف "الإقدام" و "الإحجام "؛ حيث يشير هدف أداء/إقدام إلى الرغبة في النجاح والتفوق على الآخرين، ويشير هدف أداء/إحجام إلى الرغبة في تجنب الفشل خوفًا من النقد أو النظرة السيئة من قبل الآخرين عند التعرض للإخفاق.

وقد توصلت نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة بتوجه هدف أداء/إقدام إلى ارتباطه بشكل موجب باستمرار المهمة، والانفعالات الإيجابية، والدافعية الداخلية المرتفعة، وزيادة الجهد والمثابرة في المهام، والقلق (Butler, 1992; Smiley & Dweck, 1994; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Urdan, 1997; Elliot, 1999; Senko & Harackiewicz, 2002; Senko & Harackiewicz,2005; Harackiewicz et al., 1998). بينما ارتبط التوجه نحو هدف أداء/إحجام بمستويات أقل من الدافعية الداخلية، والعجز المتعلم، والدراسة المضطربة، وعدم الرغبة في طلب المساعدة، والقلق (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001) .

ويركز الطلاب ذوو التوجه نحو هدف إتقان/إقدام على التعلم وتحسين قدراتهم واكتساب مهارات جديدة، بينما الطلاب ذوو التوجه نحو هدف إتقان/إحجام يسعون نحو عدم فقد المهارات التي تم إكتسابها، ويركزون على تجنب سوء الفهم ونسيان ما تعلموه (Finney, Pieper & Barron, 2004) وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي لهدف إتقان/إحجام مع الدافعية الداخلية(Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca,& Rufo,2002) ، وارتباط إيجابي مع القلق (Elliot & McGregor, 1999)

ومما سبق أمكن للباحث تلخيص توجهات أهداف الإنجاز طبقًا للتصنيف الرباعي على النحو الآتي:-

(١) توجه هدف أداء/إقدام: يشير إلى رغبة الطلاب في النجاح والتفوق على الآخرين، أو إظهار القدرة والتحسن في الأداء مقارنة بالآخرين.

وأهم ما يميز ذوو ذلك التوجه: أنهم يثابرون ويبذلون الجهد في المهام بهدف الحصول على درجات مرتفعة، ولديهم الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية عن طريق مقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ولديهم رغبة في الظهور بمظهر لائق أمام الآخرين من أجل الحصول على الثناء أو

الاستحسان المناسب، ولديهم قدرة على التحكم في انفعالاتهم، ومستوى الدافعية الداخلية لديهم تكون مرتفعة.

(٢) توجه هدف أداء/إحجام: يشير إلى تجنب الطلاب الظهور بمظهر الفشل أو العجز أمام الآخرين، أو الرغبة في تجنب الفشل خوفًا من نقدهم أو نظرتهم السيئة عند التعرض للإخفاق.

وأهم ما يميز ذوو ذلك التوجه: أنهم يركزون على احتمالية الفشل محاولين الابتعاد عنه خوفًا من النقد من قبل الآخرين، أو خوفًا من الظهور بمظهر العجز أمامهم، أو الظهور بأنهم غير قادرين على أداء المهام المطلوبة منهم، أو أنهم أقل قدرة منهم، أو أنهم ليسوا على قدر المسئولية، أو أنهم أقل ذكاءً، كما أنهم قد يختارون المهام البسيطة والسهلة، ولديهم مستويات منخفضة من الدافعية الداخلية، فضلًا على أن الرغبة في طلب المساعدة لديهم منخفضة، علاوة على مستويات القلق المرتفعة لديهم.

(٣) توجه هدف إتقان/إقدام: يشير إلى تركيز الطلاب على التعلم وتحسين قدراتهم واكتساب مهارات جديدة، وتركيزهم على إحراز الكفاءة المرجعية للذات أو المرجعية للمهمة، والتي قد تتمثل في: اتقانهم وتطويرهم واكتسابهم للمهارات وفهم ما يُقدم لهم من معلومات ومعارف.

وأهم ما يميز ذوو ذلك التوجه: أنهم يسعون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه في المهام الأكاديمية أو الأنشطة التي يؤدونها، ويسعون لإتقان جل المهارات ذات الصلة بما يتعلمونه، ويفضلون اختيار المهام التي تتصف بالصعوبة والتحدي.

(٤) توجه هدف إتقان/إحجام: يشير إلى تركيز الطلاب على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم، والتركيز على عدم إحراز الكفاءة المرجعية للذات أو المرجعية المهمة، والتي قد تتمثل في: تجنب فقد المهارات التي تم اكتسابها أو التدريب عليها، أو تجنب سوء الفهم، ونسيان ما سبق تعلمه.

وأهم ما يميز ذوو ذلك التوجه: سعيهم الدائم والمستمر لتجنب عدم الفهم أو نسيان المقررات المتعلمة أو الأفكار التي سبق تعلمها، كما أنهم يسعون لتجنب الفهم الخاطيء أو تجنب عدم الفهم، وتجنب الفشل في تعلم موضوعات المقررات المدروسة، أو تجنب الوقوع في الأخطاء بشكل عام، وجل ذلك يتم بعيدًا عن المقارنة بالآخرين.

شفقة الذات:

تزايد الاهتمام في بداية الألفية الثانية بمفهوم شفقة الذات والذي ظهر على يد «Neff» في عام "٢٠٠٣" كأحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، واعتبرته سمة من سمات الشخصية الإيجابية، وأحد أبعاد البناء النفسي للفرد في مواجهة الأثار السلبية للأحداث الحياتية الضاغطة، وبخاصة عندما يخفق في الأشياء المهمة بالنسبة له، وعندما يعيش حالة من عدم الكفاية في مواجهة مشكلاته

الشخصية.

وقد نظرت إليها (Neff,2003a, 2003b) على أنها معايشة الفرد لخبراته المؤلمة بيقظة عقلية ودون مبالغة انفعالية، ورأت أن بنية شفقة الذات تقدم مدخلًا بديلًا لجودة الحياة النفسية ومتنبأ قويًا بها، ووجدت أنها ترتبط إيجابيًا بقبول الذات، والرضا عن الحياة، والترابط الاجتماعي، وتقدير الذات، والاستقلالية.

وتعد شفقة الذات أحد العناصر المهمة للصحة النفسية لما تتضمنه من الحنو على الذات والرأفة بها وعدم إلقاء اللوم عليها أو توجيه النقد لها عند مرور الفرد بأية معاناة أو خبرات مؤلمة(Brach,2003 :235)

ومنذ ظهور مفهوم شفقة الذات ازاد اهتمام العديد من الباحثين بدراسته؛ نظرًا لأهميته للمتعلمين بشكل خاص وأفراد المجتمع بشكل عام؛ حيث توصلت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن الأفراد الذين يتسمون بشفقة الذات هم أكثر مرونة، وانفتاحًا على خبراتهم، وتفاؤلًا وسعادة، وينظرون إلى ذواتهم نظرة عطف وتفهم بعيدًا عن نقد الذات أو إصدار أحكام قاسية عليها" جلد الذات"، أو مقارنتها بالآخرين، ولديهم اتجاه إيجابي نحو الذات، ويقيمون ذواتهم بدقة، ويمتلكون قدرًا من التعامل والتفكير بحكمة في العديد من الأمور، ولديهم رؤية واضحة لذواتهم، ولديهم ردود فعل انفعالية ومعرفية للأحداث الحياتية الصعبة يستخدمونها كخط دفاع لحماية أنفسهم من المشاعر السلبية والمؤلمة، ولديهم القدرة على إدارة تلك المشاعر، وهم أكثر ثباتًا في التعامل مع الضغوط النفسية، بالإضافة إلى أنهم أكثر دقة في تقييمهم لأهدافهم، ولديهم قدر من التسامح مع الذات أكثر من غيرهم. (Neff,2003a; Neff, 2003b:87 ;Neff et al.,2005 :267; Neff,Rude & Kirkpatrick, 2007b: 912; Leary et al.,2007; Landgraf, 2013; Wang, Chen, Poon, Teng & Jin,2017:332)

يتضح مما سبق أن شفقة الذات هو بناء جديد لعلم النفس في المجتمعات الغربية يرتبط بالرفاهية النفسية، وينطوي على الرحمة أو الرأفة بالذات مما يعني التراحم والتسامح الداخلي، ومحاولة التخفيف من المعاناة والمواقف المؤلمة وقبول الالام والاخفاقات.

ولشفقة الذات ثلاثة مكونات رئيسة تتداخل وتتفاعل بشكل متبادل حددها كل من (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999; Kabat-Zinn, 1994; Brown & Ryan, 2003;Neff,2003a :223; Neff,2003b:85; Neff,2003c:312; Neff et al.,2005:264; Neff & Vonk, 2009:23)، وهي:

المكـــون الأول: التلطـــف بالـــذات Self-Kindness فـــي مقابـــل الحكـــم الـــذاتي Self-

:Judgment

يتضمن التلطف بالذات الفهم والدفء العاطفي نحو الذات، وبخاصة عندما يواجه الفرد معاناة، أو ألمًا في موقف ما، والتعامل مع الخبرات السلبية التي يمر بها الفرد بموضوعية وبعقل منفتح دون انفعال مبالغ فيه، وفي المقابل قد يرفض الفرد الواقع، ويصدر أحكامًا قاسية على الذات، وينتقدها بقسوة عندما يمر بخبرات غير سارة تزيد معاناته وألمه، كما يزداد كل من التوتر والإحباط والنقد الذاتي لديه.

ألمكون الثاني: الإنسانية المشتركة Common Humanit في مقابل العزلة Isolation:

تعني الإنسانية المشتركة بنظر الفرد إلى الخبرات والتجارب الخاصة به والآخرين كجزء من الخبرة الإنسانية العامة بدلاً من رؤيتها بشكل معزول ومنفصل عن الآخرين، وعلاوة على ذلك، فإن تذكره ومعرفته بأن الآخرين يعانون بطرائق مشابهة، أو ربما أسوأ منه قد تخفف من معاناته وآلامه بدرجة أكبر؛ بينما العزلة تسبب غياب التواصل الإنساني، وقد تؤدي إلى نشوب خلافات مع الآخرين من آن لآخر، أو ربما تنتج عنها مشكلات في التفاعل مع الأفراد المقربين، كما قد تؤدي إلى ظهور أفكار وسلوكيات مزعجة أو غير مرغوب فيها، وعلاوة على ذلك، فإن الاندماج والتواصل مع الآخرين قد يكسب الفرد المعرفة والخبرات الحياتية اللازمة.

المكون الثالث: اليقظة العقلية Mindfulness في مقابل الإفراط في التوحد Over-Identification:

تتطلب شفقة الذات اليقظة وهي "حالة متوازنة من الوعي التي يتم فيها ملاحظة الأفكار والمشاعر كما هي دون تجنب أو تغيير ودون المبالغة أو الهرب من تلك المشاعر، وعندما يعترف الأفراد بآلامهم، ويعطفون على أنفسهم، فإنهم يتجنبون قمع أفكارهم ومشاعرهم، وفي المقابل فإن الإفراط في التوحد مع الذات يقود الأفراد إلى المبالغة في مدى معاناتهم الشخصية، ويبعدهم عن تبني منظور أكثر موضوعية بشأن أحوالهم، وحينما يدركون أن السياق الإنساني هو الأوسع نطاقًا لخبراتهم؛ فإنهم يتفادون أيضا التحديد المفرط. ولذلك، فإن شفقة الذات تعمل كاستراتيجية تنظيم انفعالي فعّالة من خلال تحييد الأنماط الانفعالية السلبية وتوليد المشاعر الأكثر إيجابية.

وقد قام كل من (Akın, 2008; Potter, Yar, Francis, & Schuster,2014) بدمج المكونات الثلاثة التي قدمتها "Neff " إلى مكونين رئيسيين هما:

أ) الدفء الذاتي Self-Warmth والذي يمثل المكون الإيجابي للشفقة بالذات: ويشتمل على: العطف على الذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية.

ب) البرود الذاتي Self-Coldness والذي يمثل المكون السلبي للشفقة بالذات: ويشتمل على: الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في التوحد.

ويرى الباحث الحالي أن هذه المكونات تُسَهل قبول وادراك الواقع كما هو، وتعزز القدرة على الاستجابة بفاعلية لأي موقف، وقد تتولد شفقة الذات لدى الأفراد عندما يشعرون بالشفقة تجاه الآخرين؛ حيث أنهم قد يتأثرون بخبراتهم في المعاناة، وعندما يحدث هذا قد تنشأ مشاعر الرحمة والرأفة تجاه الآخر وبشكل تلقائي مما يعني" أنه عندما يضع الفرد نفسه مكان الآخر فلا يوجه لها النقد أو الحكم القاسي، وأيضا عندما يتم رؤية شخصًا ما في موقف مؤلم أو معاناته من الفشل حينئذ قد يزداد الوعي والتفهم تجاه ذاته، والرغبة في رفاهيتها، وعدم توجيه النقد لها أو لومها في مواقف القصور أو الفشل.

كما أن تبني موقف ذاتي حنون يوفر للأفراد إطارًا للتواصل مع النفس أثناء مواقف الضيق النفسي من خلال مكونات التلطف الذاتي، والإنسانية المشتركة، واليقظة، كما أن التلطف بالذات يُعد امتدادًا للتلطف تجاه الذات بدلاً من الحكم القاسي والنقد الذاتي، والإنسانية المشتركة يتم من خلالها إدراك المعاناة الخاصة بالأفراد، ومعاناة الآخرين كجزء من التجربة الإنسانية بدلاً من العزلة والإفراط في التوحد.

القلق الإحصائي:

ينبغي التمييز بين كل من قلق الحالة وقلق السمة؛ فقلق الحالة يعرف بأنه حالة انفعالية وقتية تعكس تفسير الفرد لحالة معينة من التوتر في فترة زمنية محددة نتيجة لمثيرات خارجية وتزول هذه الحالة بزوال هذه المثيرات (Spielberger,Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs,1983; Vitasari, Wahab, Herawan, Othman & Sinnadurai,2011) وفيه يظهر الأفراد القلق لفترات قصيرة (Suinn,1990)بينما قلق السمة يُعرّف بأنه قلق عام تظهر أعراضه في مواقف عديدة دون تحديد لمثير أو موقف محدد وهو مرتبط بسمات الشخصية وليس بموقف أو مثيرات محددة ويوجد لدى العديد من الأفراد خلال تجاربهم الحياتية، كما أن الأفراد الذين يظهرون قلق السمة يكونون قلقين بشكل مزمن (سبيلبيرجر، وآخرون، ١٩٨٤)، وأشار (Spielberger,1983) في كتابه بعنوان" *دليل كشف قلق الحالة العامة* إلى وجود العديد من أشكال قلق الحالة مثل: قلق الاختبار: والذي يحدث أثناء الاختبارات، وقلق الرياضيات: ويحدث عند حل المشكلات الرياضية، وقلق اللغة: ويحدث عند التحدث باللغة الثانية، وقلق الإحصاء: ويحدث عند استذكار مادة

الإحصاء، وعند التعامل مع المسائل والمهام الإحصائية.

ويُعد قلق الإحصاء أحد أشكال قلق الحالة ويعُرَّف بأنه "الإحساس بمشاعر الانزعاج والتوتر عند أخذ دورة إحصائية أو إجراء تحليلات إحصائية أو التعامل مع المسائل والمهام الإحصائية"، وهو ظاهرة معقدة، تتجلى في أشكال مختلفة بدءًا بدراسة مقررات الإحصاء، والصعوبة في حل المسائل الإحصائية، وانتهاءً بأداء الاختبار في الإحصاء، كما أنه بناء متعدد الأبعاد يتكون من ستة عوامل: (أ) قلق التفسير، (ب) وقلق الاختبار، (ج) الخوف من طلب المساعدة، (د) قيمة الإحصاءات، (هـ) مفهوم الذات الحسابي، و (و) الخوف من معلمي الإحصاء (Cruise et al.,1985 :92). وهو "شكل من أشكال قلق الأداء يتسم بالأفكار الدخيلة، والاضطرابات العقلية، والتوتر، والإثارة الفسيولوجية" (Zeidner, 1991: 319)

وعرفه (أبو هاشم،٢٠٠٣) بأنه" حالة من العصبية والخوف والشعور بالتوتر والانزعاج عند مواجهة مقرر الإحصاء أو القيام بعمل تحليلات إحصائية أو جمع ومعالجة وتفسير البيانات الإحصائية". وهو إحساس بالخوف أو الارتباك trepidation يحدث عند تعلم الإحصاء أو تطبيقها (Onwuegbuzie, DaRos, & Ryan,1997; Pan & Tang 2004)، ويؤثر القلق الإحصائي سلبًا في الأداء (Chiesi & Primi, 2010)، وقد كشفت دراسة (Onwuegbuzie & Wilson 2003) عن انتشار مستوى القلق الإحصائي غير المريح لدى الغالبية العظمى من الطلاب.

ويرتبط قلق الإحصاء بشكل موجب بكل من التلكؤ الأكاديمي (Onwuegbuzie,2004)، والعصابية (Chew & Dillon, 2014)، وانخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب علم النفس (Lavasani & Weisani,2013) كما أنه يعوق قدرتهم على استقبال المعلومات والتركيز في تعلم مقررات الإحصاء، ويزيد من صعوبة تعلم المهام الإحصائية، مما يؤثر بطريقة سلبية على تحصيل مادة الإحصاء (Onwuegbuzie,2000:323) ، كما أن هناك شبه إجماع في الأدب التربوي على وجود علاقة عكسية بين قلق الإحصاء والأداء الأكاديمي في الإحصاء (Williamson & Mattiske, 2002; Pan & Tang,2004; Keeley, Zayac, & Correia, 2008; Williams,2013) .

العلاقة بين كلٍ من توجهات أهداف الإنجاز وشفقة الذات والقلق الإحصائي:

تُعد شفقة الذات أو ما أطلق عليها الرأفة بالذات بنية نفسية إيجابية تتعلق بقدرات الفرد على تحقيق أهداف مهمة في الحياة، كما تتعلق بتوجهات الأفراد نحو أهدافهم وإيجاد طرق لتحقيق تلك الأهداف والدافع واستخدامها للوصول إلى الأهداف ذات المستويات المرتفعة للأداء، وثمة أدلة في

الأدب التربوي تربط بين الشفقة وتوجهات أهداف الإنجاز. وحيث أن شفقة الذات تستلزم تعاطف الفرد نحو ذاته، فإن حالات الفشل تُعد بمثابة فرصة للتعلم والإتقان بدلاً من الاستجابة للانتقاد القاسي للذات. كما أن الأفراد الذين يتعاطفون مع أنفسهم أكثر عرضة للاندماج في المهام الصعبة، وأن تعلم مهارات جديدة يمكن أن يؤدي إلى تحقيق أهدافهم، كما أنهم أكثر انفتاحًا على تغيير أنفسهم للأفضل حيث يعترفون بضعفهم (Neff & Dahm,2015)، ويمكن للجانب الإيجابي لشفقة الذات أن يُسّهل تحديد الأهداف المرجوة، ويساعد على تحديد توجه الفرد نحو الأهداف واستمرار دافعيته حتى في المواقف الصعبة، وبالتالي تحقيقه لأهدافه.

ودعمت الدراسات والأبحاث السابقة دور شفقة الذات في التوجه نحو أهداف الإنجاز والنجاح الأكاديمي كدراسة (Neff et al.,2005:263,265) والتي توصلت إلى أن شفقة الذات ترتبط ايجابيًا بأهداف الإتقان وسلبيًا بأهداف الأداء. في حين توصل (Akın, 2008) من خلال دراسته التي حاولت استكشاف العلاقات بين شفقة الذات والتوجه نحو الهدف لدى (٦٤٦) طالبًا وطالبة بالجامعة إلى أن المكون الإيجابي لشفقة الذات، والمتمثل في (التلطف بالذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة) يتنبأ ايجابيًا بأهداف الإتقان، وسلبيًا بأهداف الأداء، ومن ناحية أخرى يتنبأ المكون السلبي لشفقة الذات، والمتمثل في (الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في التوحد) سلبيًا بهدف أداء/إحجام.

ونظرً لأن شفقة الذات تساعد الأفراد على التصالح مع ذواتهم وبخاصة الذين يعانون من اضطرابات تشوه صورة الجسد؛ فأنها قد تؤدي إلى خفض حدة الاكتئاب والقلق لديهم. وثمة أدلة متزايدة تشير إلى أن شفقة الذات تُعد عاملاً وقائيًا مهمًا، وتعزز القدرة على التكيف الانفعالي، ومن النتائج القوية بشكل خاص في هذا الصدد ارتباط الدرجات المرتفعة في مقياس شفقة الذات بانخفاض الدرجات على مقاييس الاكتئاب والتقرير الذاتي للقلق (Neff, 2003b; Neff et al., 2007b)، وعلاوة على ذلك فإن شفقة الذات تهدئ الجوانب الانفعالية للأفراد تجاه الأحداث السلبية، وتضعف ردود الأفعال الحزينة والمقلقة في الأحداث المؤلمة التي تحدث بشكل طبيعي (Leary et al., 2007; Neff et al.,2005).

وكذلك الحال ارتبطت أيضا شفقة الذات بالمستويات المتدنية من القلق والتوتر والاكتئاب (Bergen-Cico & Cheon 2014; Germer & Neff, 2013; MacBeth & Gumley 2012; Samaie & Farahani, 2011) ، وعلى وجه التحديد فهي تعمل على تخفيف مستويات القلق من خلال تأثيراتها الإيجابية عليه وعلى الاكتئاب، والمشاعر المضطربة (Raes, 2010:757) وبدلًا من أن تصبح الذات محاصرة بالانتقادات، فإنها تتعامل مع الضغوط الانفعالية

من خلال تعزيز الذكاء الانفعالي، وزيادة التأثيرات الإيجابية، والحد من التأثيرات السلبية (Heffernan, Griffin, McNulty & Fitzpatrick, 2010; Neff et al. 2007a; Neff & Vonk 2009; Raes, 2010) كما أنها تساعد الأفراد على التكيف الانفعالي من خلال تقبل الأفكار السلبية (Neff, 2011; Neff & Dahm, 2015).

وترتبط توجهات أهداف الإنجاز بدورها بالقلق بشكل عام؛ حيث تم العثور على أن أهداف الأداء خاصة (أداء/إحجام) تميل إلى أن ترتبط بالمستويات المرتفعة من القلق (Linnenbrink & Pintrich, 2002). وبالمثل أظهرت نتائج دراسات كل من (Zusho, Pintrich, & Cortina,2005 ; Pekrun, Elliot,& Maier, 2009) أن القلق تم التنبؤ به وبشكل إيجابي من خلال هدف (أداء/إحجام)، وعلى الرغم من هذه النتائج؛ فإن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق متناقضة. كما وجد بعض الباحثين أن هدف (أداء/إقدام) يرتبط ارتباطًا موجبًا بالقلق (Linnenbrink, 2005; Bong,2009)، علاوة على أن القلق في الجوانب الأكاديمية قد يتولد إما لإثبات القدرات المرتفعة أو السعي نحو إخفاء القدرات المنخفضة، ويكون أكثر بروزًا عندما يسعى الطلاب نحو تحقيق أهداف الأداء أو القدرة، وأقل بروزًا عندما يسعون نحو تحقيق أهداف الإتقان. وبناء على ذلك فإن هدف (أداء/إحجام) قد يرتبط بمستويات مرتفعة من القلق، في حين أن أهداف الإتقان قد تتنبأ بمستويات منخفضة من القلق (Butler, 2006).

كما ترتبط توجهات أهداف الإنجاز بالجوانب الأكاديمية بشكل خاص، وقد تم دعم هذه التوقعات في العديد من الدراسات، وبخاصة قلق الامتحان حيث توصل (Skaalvik, 1997) إلى أن أهداف الإتقان ترتبط بشكل إيجابي بقلق الإمتحان، ودراسة (Stan & Oprea, 2015) التي توصلت إلى أن أهداف الإتقان ترتبط سلبًا بقلق الامتحان، بينما ارتبط توجه هدف (أداء/إحجام) ايجابًا مع قلق الامتحان. وقلق الكمبيوتر حيث توصل (Zargar & Jahromi,2011) إلى أن قلق الكمبيوتر يرتبط ايجابًا بتوجه (أداء/إحجام)، أما قلق الرياضيات فقد توصل (Skaalvik, 2018) إلى أن أهداف الإتقان تتنبأ سلبًا بقلق الرياضيات، وعدم تنبؤ هدف (إقدام/أداء) بالقلق في الرياضيات. بينما استهدفت دراسة (Zare et al.,2011) بحث القلق الإحصائي كمتغير وسيط في علاقته بأهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى (٣٢٣) طالبًا بالجامعة، وأسفرت عن وجود تأثير مباشر موجب بين أهداف (أداء/إحجام، وأداء/إقدام) والقلق الإحصائي، ووجود تأثير مباشر سالب بين أهداف الإتقان والقلق الإحصائي.

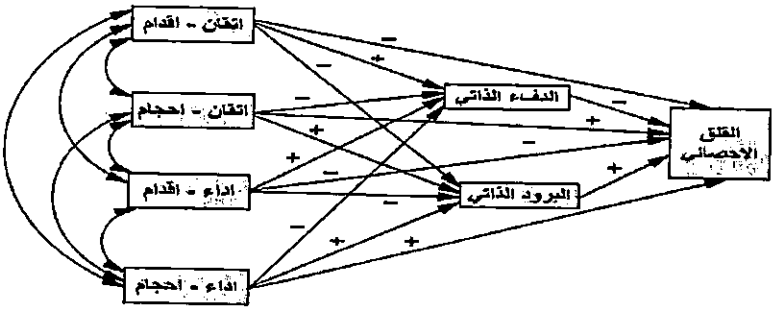
ولأن شفقة الذات تنطوي على محاولة تخفيف الذات للآلام والجوانب السلبية المختلفة والسعي نحو تحقيق الأهداف المهمة والدافع لتحقيق تلك الأهداف، والذي يسمح للأفراد بالتأمل في ذواتهم

والتعرف على جوانب المعاناة لديهم (ومحاولة تلاشيها أو التأقلم معها أو الابتعاد عنها)، وعلاوة على ذلك فإن علاقات شفقة الذات والتوجه نحو أهداف الإنجاز والقلق في الأدبيات تدعم فكرة أن توجهات الأفراد لتحقيق أهدافهم يمكن أن تؤثر في القلق الإحصائي من خلال شفقة الذات؛ فقد تقوم شفقة الذات بالدور الوسيط بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي.

نموذج البحث والمنطق النظري له:

يتضمن النموذج النظري المقترح المتغيرات التالية: *المتغير المستقل* أو المتنبِيء: وتمثل في توجهات أهداف الإنجاز، وهي: توجه هدف (إتقان/إقدام)، وتوجه هدف (إتقان/إحجام)، وتوجه هدف (أداء/إقدام)، وتوجه هدف (الأداء/إحجام). وتمثل *المتغير الوسيط:* في مكوني شفقة الذات، وهما: الدفء الذاتي، والبرود الذاتي. بينما تمثل *المتغير التابع* أو النتيجة: في القلق الإحصائي.

كان الغرض الرئيس لهذا البحث هو التحقق من دور وساطة شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي، واستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات. واستنادًا إلى الإطار النظري والأبحاث السابقة، تم تطوير نموذج نظري مقترح يفترض أن توجهي (أداء/إقدام، وإتقان/إقدام) يؤثران تأثيرًا مباشرًا سالبًا في القلق الإحصائي، وتأثيرًا مباشرًا موجبًا في مكون الدفء الذاتي لشفقة الذات، وتأثيرًا مباشرًا سالبًا في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات، وأن توجهي (الأداء/إحجام، والإتقان/إحجام) سيؤثران تأثيرًا مباشرًا موجبًا في القلق الإحصائي، وتأثيرًا مباشرًا سالبًا في الدفء الذاتي، وتأثيرًا موجبًا في البرود الذاتي. علاوة على ذلك، يمكن أن يؤثر البرود الذاتي تأثيرًا مباشرًا موجبًا في القلق الإحصائي، في حين أن الدفء الذاتي سيؤثر إيجابيًا في القلق الإحصائي كما في الشكل (١) الآتي:



شكل (١) النموذج المقترح لشفقة الذات كمتغير وسيط بين توجهات أهداف الانجاز والقلق

الإحصائي

وأخيرًا، يفترض الباحث الحالي أن المكونين الفرعيين للشفقة بالذات سوف يتوسطان العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي.

فروض البحث:

مما سبق من إطار نظري ودراسات وأبحاث سابقة ذات صلة بمتغيرات البحث أمكن للباحث الحالي امكانية اختبار الفرض الرئيس الآتي:

لا توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة.

١- لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة.

٢- لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة.

٣- لا يوجد تأثير مباشر للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة.

٤- لا يوجد تأثيرات غير مباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

سوف يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية، وتمثل الهدف منه في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات البحثية؛ حيث يحدد نموذج المعادلة البنائية العلاقات والتأثيرات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين توجهات أهداف الإنجاز كمتغير مستقل، وشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط، والقلق الإحصائي كمتغير تابع.

ثانيا: المشاركون في البحث:

شارك في البحث (٥٥١) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والثانية شعبة علم النفس من كليتي التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، والدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨,٤- ٢٢,٧) سنة بمتوسط زمني قدره (١٩,٨٥) سنة وانحراف معياري قدره (١,٤٩)، وتم تصنيفهم على النحو الآتي:

(أ) المشاركون في البحث الاستطلاعي:

قام الباحث بتطبيق الأدوات على (١٠٥) طلاب وطالبات: منهم (٤٦) طالبًا بالفرقتين الأولى والثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، و (٥٩) طالبة بالفرقتين الأولى والثانية شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على (٤٤٦) طالبًا وطالبة: منهم (١٣٣) طالبًا بالفرقة الأولى، و(٧٥) طالبًا بالفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨,٥-٢٢,٧) سنة بمتوسط زمني قدره (١٩,٧٩) سنة وانحراف معياري قدره (١,٢٥)، و (١٠٠) طالبة بالفرقة الأولى، و (١٣٨) طالبة بالفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٨,٢- ٢٢,٥) سنة بمتوسط زمني قدره (١٩,٩٦) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٨٢٩).

ثانيا: الأدوات:

اعتمد الباحث على مقياس شفقة الذات النسخة الأصلية إعداد (Neff,2003a) ترجمة الباحث، ومقياس التوجه نحو هدف الإنجاز إعداد (Elliot & McGregor, 2001) ترجمة الباحث، ومقياس القلق الإحصائي إعداد (عثمان، ٢٠٠٧).

١- مقياس شفقة الذات: الصورة الأصلية إعداد (Neff,2003a) تعريب وتقنين الباحث:

اعتمد الباحث على مقياس شفقة الذات النسخة الأصلية لـ (Neff)، وصمم المقياس لقياس مكوني شفقة الذات: الأول: يقيس الجانب الإيجابي لشفقة الذات، وقد أطلق عليه "الدفء الذاتي"، والمكون الثاني يقيس الجانب السلبي لشفقة الذات، وقد أطلق عليه "البرود الذاتي"، ويتكون المقياس ككل من (٢٦) مفردة موزعة على المكونين الرئيسين للشفقة: مُكون الدفء الذاتي: ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: العطف على الذات، واليقظة العقلية، والإنسانية العامة، ومكون البرود الذاتي: ويضم أيضا ثلاثة أبعاد فرعية هي: الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في التوحد. والجدول (١) الآتي يوضح أرقام مفردات مقياس شفقة الذات لكل مُكون رئيس والمكونات الفرعية له.

جدول (١) أرقام مفردات مقياس شفقة الذات لكل مُكون رئيس والمكونات الفرعية له.

المكونات الأساسية	المكونات الفرعية	أرقام العبارات	عدد العبارات
الدفء الذاتي	العطف على الذات	٥-١٢-١٩-٢٣-٢٦	٥
	الإنسانية العامة	٣-٧-١٠-١٥	٤
	اليقظة العقلية	٩-١٤-١٧-٢٢	٤
البرود الذاتي	الحكم الذاتي	١-٨-١١-١٦-٢١	٥
	العزلة	٤-١٣-١٨-٢٥	٤
	الإفراط في التوحد	٢-٦-٢٠-٢٤	٤

وأمام كل مفردة خمسة اختيارات هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) تأخذ تقديرات الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب لمكون الدفء الذاتي، وتأخذ تقديرات الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب لمكون البرود الذاتي، وتتراوح درجات المقياس ككل ما بين (٢٦ -١٣٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الجانب الإيجابي للشفقة (الدفء الذاتي)، بينما تدل الدرجة المنخفضة للطلاب على ارتفاع الجانب السلبي للشفقة (البرود الذاتي) مما يعني أن الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة في البرود الذاتي هم أكثر قسوة على أنفسهم، وأكثر عزلة، وتستحوذ عليهم الأفكار السلبية.

ويتمتع المقياس بمعدلات ثبات مقبولة إحصائيًا تجاوزت قيمتها (٠.٦٧) لجميع مكونات المقياس، كما أن هذا المقياس استخدم في العديد من الدراسات الأجنبية مثل دراسة(Neff et al.,2007b) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل ألفا (٠.٩٤)، ودراسة (Raes,2010) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل ألفا(٠.٩٢)، ودراسة كل من (Cleare, Gumley, Cleare & O'Connor, 2018) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل ألفا (٠.٩٢).

وقد قام الباحث بترجمة مفردات المقياس، وركز على المعنى الدقيق المتضمن في كل مفردة، وتحقق من صدق الترجمة من خلال عرض المقياس على أستاذين من المتخصصين في اللغة الانجليزية، ثم أعاد الباحث النسخة المترجمة إلى أحد المتخصصين لإعادة ترجمتها إلى الإنجليزية، وقد اتسقت إعادة الترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة؛ كما عرض الباحث المقياس بعد ترجمته على أربعة أساتذة متخصصين في علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى صلاحية المقياس ومدى مناسبته للمشاركين في البحث، وقد

اتفق معظمهم على أن الفقرات صالحة للقياس، وقد قام بعضهم بإعادة صياغة بعض الفقرات، وبعد إجراء التعديلات طبق المقياس على المشاركين في البحث الاستطلاعي للتحقق من خصائصه السيكومترية على النحو الآتي:-

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكوّن الفرعي الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة المشاركين في البحث الاستطلاعي، والجدول (٢) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكوّن الفرعي التي تنتمي إليه من مقياس شفقة الذات.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل مكون فرعي من مكونات مقياس شفقة الذات

العطف على الذات		الإنسانية العامة		اليقظة العقلية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٥٦٨**	٣	٠,٤٩٧**	٩	٠,٦٧٩**
١٢	٠,٦٩١**	٧	٠,٦٧٣**	١٤	٠,٦٩٠**
١٩	٠,٧٢١**	١٠	٠,٦٧٩**	١٧	٠,٦٢٣**
٢٣	٠,٤٩٤**	١٥	٠,٤٧٦**	٢٢	٠,٦٣٥**
٢٦	٠,٥٥٣**				
الحكم الذاتي		**العزلة**		**الإفراط في التوحد**	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٦**	٤	٠,٦٦٨**	٢	٠,٧٢٢**
٨	٠,٦٣٩**	١٣	٠,٦٣٧**	٦	٠,٦٢٧**
١١	٠,٤٧٩**	١٨	٠,٤٤٦**	٢٠	٠,٤٦٩**
١٦	٠,٤٨٢**	٢٥	٠,٦١٤**	٢٤	٠,٥٩٩**
٢١	٠,٣٥٨**				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لكل المكونات الفرعية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٣٥٨ – ٠,٧٢٢) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الرئيس لمقياس شفقة الذات على نفس المشاركين في البحث الاستطلاعي، والجدول رقم (٣) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الرئيس للمقياس.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الرئيس لمقياس شفقة الذات

المكونين الرئيسين للشفقة الذاتية	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
الدفء الذاتي	٥	٠,٣٨٤**	١٠	٠,٥٠٦**
	١٢	٠,٦١٤**	١٥	٠,٣٧٤**
	١٩	٠,٥٩٢**	٩	٠,٥٢٤**
	٢٣	٠,٢٩٦**	١٤	٠,٥٣٩**
	٢٦	٠,٥٧٩**	١٧	٠,٥٤٤**
	٣	٠,٣٧٠**	٢٢	٠,٥٦٣**
	٧	٠,٣٩٤**		
البرود الذاتي	١	٠,٤٠٣**	١٨	٠,٤٠٥**
	٨	٠,٤٠٨**	٢٥	٠,٤٢٧**
	١١	٠,٤٣٩**	٢	٠,٥٨٦**
	١٦	٠,٣٠٥**	٦	٠,٥٢٩**
	٢١	٠,٣٧٣**	٢٠	٠,٣٠٩**
	٤	٠,٤٧٦**	٢٤	٠,٥٢٢**
	١٣	٠,٤٥٩**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمكون (الدفء الذاتي) قد تراوحت ما بين (٠,٢٩٦- ٠,٦١٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمكون (البرود الذاتي) ما بين (٠,٣٠٥- ٠,٥٨٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يُعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي لكل مكون رئيس من مكونات شفقة الذات، ويشير إلى مدى موثوقية المقياس وصلاحيته ككل فيما يقيسه.

كما حسب الباحث معاملات الارتباط بين كل مكون من المكونات الفرعية وبعضها والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المكونات الفرعية وبعضها والدرجة الكلية لمقياس شفقة الذات

(ن=١٠٥)

م	المكونات الفرعية للمقياس	العطف على الذات	الإنسانية العامة	اليقظة العقلية	الحكم الذاتي	العزلة	الإفراط في التوحد	الدرجة الكلية
١	العطف على الذات	——						
٢	الإنسانية العامة	٠,٢٢٦*	——					
٣	اليقظة العقلية	٠,٤٩٢**	٠,٤٤٨**	——				
٤	الحكم الذاتي	-٠,٢١٣*	-٠,٥٢١**	-٠,٣٨٣**	——			
٥	العزلة	-٠,٢١٠*	-٠,٢٧٨**	٠,٠٣٤-	٠,١٨١	——		
٦	الإفراط في التوحد	-٠,٤٧٥**	-٠,٣٣٠**	٠,١١٩-	٠,٣٣٧**	٠,٤٥٩**	——	
	الدرجة الكلية	٠,٤٤٨**	٠,٢١٨*	٠,٦٣١**	٠,١٦٣	٠,٤٦٧**	٠,٣٢٨**	——

** دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

اتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لكل مكون فرعي من مكونات الدفء الذاتي ارتبط سلبيًا مع مكونات البرود الذاتي، وجميع المكونات الفرعية للمقياس ارتبطت ايجابيًا مع الدرجة الكلية للمقياس، ونظراً لأن المكون الإيجابي (الدفء الذاتي) لشفقة الذات يقيس عكس اتجاه المكون السلبي (البرود الذاتي) لها، فبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيًا : الثبات:

تم تقدير الثبات لهذا المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بنات جامعة الازهر بالقاهرة المشاركين في البحث الاستطلاعي، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٧٧٨)، وهي قيمة مقبولة مما يشير إلى الثبات والثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام هذا المقياس.

٢- مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز: إعداد (Elliot & McGregor, 2001) ترجمة الباحث:

اعتمد الباحث الحالي على مقياس كل من "Elliot & McGregor" عام (٢٠٠١)، وتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية لتوجهات هدف الإنجاز، واحتوى كل بُعد على ثلاث مفردات أي أن المقياس في صورته الكلية تكون من (١٢) مفردة، وأمام كل مفردة خمسة اختيارات هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب عند اختيارها من قبل الطلبة (٥، ٤، ٣ ، ٢، ١) ، وبالتالي فإن أعلى درجة للمقياس هي الدرجة (٦٠)، وأقل درجة هي الدرجة(١٢)، وتم توزيعها على توجهات هدف الإنجاز كما بالجدول (٥) الآتي:

جدول (٥) أرقام مفردات مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	إتقان / إقدام	٧، ٨، ٩	٣
٢	إتقان / إحجام	٤، ٥، ٦	٣
٣	اداء / إقدام	١، ٢، ٣	٣
٤	اداء / إحجام	١٠، ١١، ١٢	٣

وقد قام كل من (Elliot & McGregor,2001) بالتأكد من صدق وثبات ذلك المقياس على عينة تكونت من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالمستوى التمهيدي لعلم النفس، ومن خلال التحليل العاملي وباستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠.٧٠) فأكثر تشبعات دالة، تم التوصل إلى أربعة أبعاد بجذر كامن

يساوي واحدًا صحيحًا فأكثر، وهي: البُعد الأول (إتقان/إقدام)، وتراوحت قيم تشبعات عباراته ما بين (٠,٨٠ - ٠,٩١) وكان الجذر الكامن (٤,٣٧) بنسبة تباين (٣٦,٤٪)، والبُعد الثاني (إتقان/ إحجام) وتراوحت قيم تشبعات عباراته ما بين (٠,٨٤ - ٠,٩٠) وكان الجذر الكامن (٢,٥٦) بنسبة تباين (٢١,٣٪)، والبُعد الثالث (أداء/إقدام) وتراوحت قيم تشبعات عباراته ما بين (٠,٨٩ - ٠,٩٣)) وكان الجذر الكامن (١,٧٩) بنسبة تباين (١٤,٩٪)، والبُعد الرابع (أداء/ إحجام) وتراوحت قيم تشبعات عباراته ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٧٠)) وكان الجذر الكامن (١,٠٦) بنسبة تباين (٨,٨٪)، كما حسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت القيم للأبعاد الأربعة على الترتيب هي (٠,٨٧- ٠,٨٩- ٠,٩٢- ٠,٨٣) ، وبالنسبة للباحث الحالي فقد قام بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:-

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

نظرا لاستقلالية الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس في تناولها لتوجهات أهداف متباينة؛ فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي التي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بنات جامعة الازهر بالقاهرة المشاركين في البحث الاستطلاعي، والجدول (٦) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه لمقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه على مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز.

إتقان / إقدام		إتقان / إحجام		أداء / إقدام		الأداء / إحجام	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٧	٠,٨٦٨**	٤	٠,٨٥٣**	١	٠,٧٤١**	١٠	٠,٨٢٢**
٨	٠,٧٢١**	٥	٠,٨٠٦**	٢	٠,٦٨٧**	١١	٠,٧٩٨**
٩	٠,٨٢٤**	٦	٠,٨٢٧**	٣	٠,٧١٢**	١٢	٠,٦٢٧**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٢٧- ٠,٨٦٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي لكل بُعد " من أبعاد مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز"، ويشير إلى مدى موثوقية المقياس ككل فيما يقيسه.

ثانيًا: صدق المقياس:

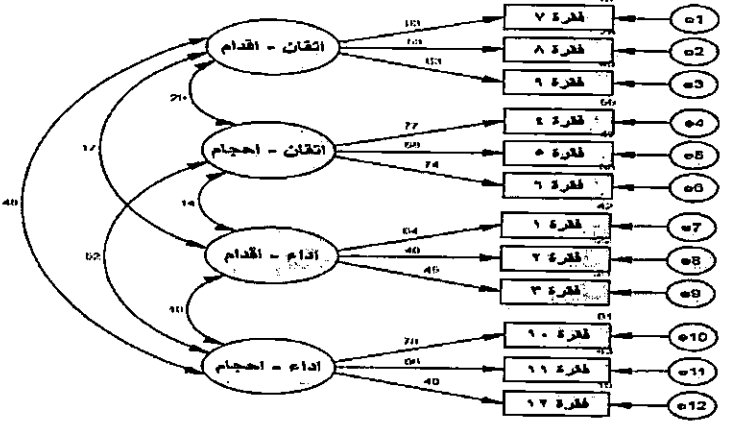
قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج

(Amos v23) ، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة المشاركين في البحث الاستطلاعي، وذلك لاختبار مدى مطابقة نموذج المقياس الرباعي للبيانات للتأكد من صحة ما توصل إليه الباحث من البنية الرباعية لمقياس التوجه نحو أهداف الانجاز، وقد أجريت التحليلات على مصفوفات التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال، وتم استخدام المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي والموضحة بالجدول (٧) الآتي:

جدول (٧) المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز

م	المؤشرات	قيمة المؤشر	حدود الثقة أو المدى المثالي	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية(CMIN/DF)	١,٦٦٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٢٢	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٩٠١	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٤٠	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٠٤	٠ إلى ١	مقبول
٩	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٧٠	٠,٠٥ فاقل أو ٠,٠٨ فاقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن نموذج التوجه نحو أهداف الإنجاز المكون من أربعة متغيرات كامنة هي: توجه إتقان/إقدام، وتوجه إتقان/إحجام، وتوجه أداء/إقدام، وتوجه أداء/إحجام قد تطابق بشكل جيد مع البيانات، والشكل(٢) الآتي يوضح تشبعات المفردات على أبعاد مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز.



شكل(٢) تشبعات المفردات على أبعاد مقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز كما يظهرها التحليل

العاملي التوكيدي

وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات عَلى توجه هدف إتقان/إقدام ما بين (٠,٥٣- ٠,٩٣)، وتوجه هدف إتقان/إحجام ما بين (٠,٦٨- ٠,٧٧)، وتوجه هدف أداء/إقدام ما بين (٠,٤٥- ٠,٦٤)، وتوجه هدف أداء/إحجام ما بين (٠,٤٠- ٠,٧٨).

ثالثا: الثبات:

تم حساب الثبات لذلك المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بنات جامعة الازهر بالقاهرة المشاركين في البحث الاستطلاعي، والجدول (٨) الآتي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٨) حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات
إتقان / إقدام	٠,٨٢٨**
إتقان / إحجام	٠,٨٣٨**
اداء / إقدام	٠,٧٨١**
أداء / إحجام	٠,٨٠٤**
الدرجة الكلية	٠,٧٥٧**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجه الكلية له تراوحت ما بين (٠,٧٥٧- ٠,٨٣٨) وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس على مستوى أبعاده الفرعية ودرجته الكلية بدرجة عالية من الثبات؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

٣- مقياس القلق الإحصائي (إعداد: عثمان، ٢٠٠٧):

اعتمد الباحث على المقياس الذي أُعِد من قِبل (عثمان، ٢٠٠٧)، والذي تكّون من (٢٨) مفردة، وقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٠٥)، وقد قام الباحث بحذف ست مفردات من المقياس (العبارات الخاصة باستخدام الإحصاء وتطبيقاتها على الحاسب الآلي لعدم مناسبتها للمشاركين في البحث)، وأرقامها «٧-١٢-١٣-١٥-١٦-٢٨» في المقياس الأصلي، وبذا تكون المقياس في صورته الأولية من (٢٢) مفردة يجاب عليها باختيار إجابة واحدة من بين ثلاث إجابات (موافق، متردد، ومعارض)، وتعطى الدرجات (٣ ،٢ ، ١) على الترتيب للعبارات الإيجابية باستثناء

العبارات المعكوسة أرقام (١-٣-٨-١١-١٦-١٨-٢٢) فتقدر الدرجات (١ ،٢ ،٣) على الترتيب عند اختيارها من قِبَل الطلبة.

وقد قام (عثمان، ٢٠٠٧) بالتأكد من صدق وثبات هذا المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٨٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقام بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للمقياس وانحصرت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٢٧- ٠,٧١٠)، أما معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل فقد بلغ (٠,٨٠١) ، وبالنسبة للباحث الحالي فقد قام بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:-

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة من المشاركين في البحث الاستطلاعي، والجدول (٩) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس القلق الإحصائي.

رقم المفردات	معامل الارتباط	رقم المفردات	معامل الارتباط	رقم المفردات	معامل الارتباط
١	٥٦٥,**٠	٩	٧٠٤,**٠	١٧	٧١٩,**٠
٢	٦٣٢,**٠	١٠	٧٦١,**٠	١٨	٥٩٦,**٠
٣	٤٢٧,**٠	١١	٤٨٨,**٠	١٩	٧٦٦,**٠
٤	٦٠٠,**٠	١٢	٦١٥,**٠	٢٠	٦٧٥,**٠
٥	٦٧٦,**٠	١٣	٦٧٥,**٠	٢١	٦٢٩,**٠
٦	٦١٢,**٠	١٤	٥٨٠,**٠	٢٢	٧٥٠,**٠
٧	٦٥٥,**٠	١٥	٧٣٧,**٠		
٨	٤٨٩,**٠	١٦	٦٠٤,**٠		

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس القلق الإحصائي.

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط الدالة تراوحت ما بين (٠,٤٢٧ - ٠,٧٦٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي للمقياس والثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد استخدامه.

ثانيًا: الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي (سبيرمان- براون، وجتمان)، وذلك على (١٠٥) طلاب وطالبات من كليتي التربية

والدراسات الإنسانية بنات جامعة الازهر بالقاهرة، وجاءت النتائج كما بالجدول (١٠) على النحو الآتي:-

جدول (١٠) ثبات مقياس القلق الإحصائي بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

طريقة حساب الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان- براون	جتمان
قيمة معامل الثبات	٠,٩٣٠	٠,٩٢٣	٠,٩١٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل تزيد عن (٠,٩١) مما يدل على ثبات المقياس؛ حيث بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ (٠,٩٣٠) ، وبلغت قيمتا معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٣٢، و ٠,٩١٨)، وهي قيم مرتفعة نسبيًا ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد استخدامه.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: نتائج الفرض الرئيس:

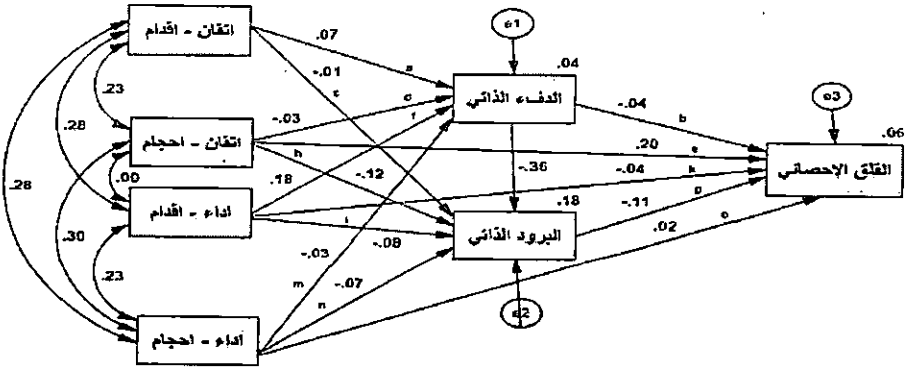
ينص على" أنه لا توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة"

حاول الباحث من خلال النموذج البنائي المقترح التعرف على مدى مطابقته للبيانات الخاصة بمتغيرات البحث، وما إذا كانت شفقة الذات تعمل كوسيط بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي؟، وللتحقق من ذلك تم استخدام برنامج (Amos v23) لحساب المؤشرات التي تدل على مدى مطابقة النموذج للبيانات، وقد جاءت بعض من مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المقترح في البداية (انظر الشكل ١) غير مطابقة، وباستخدام مقترحات التعديل في النموذج عن طريق حذف أحد المسارات "المسار الخاص بالتأثير المباشر لتوجه (إتقان/إقدام) في القلق الإحصائي" أصبحت المؤشرات مطابقة لبيانات النموذج (انظر النموذج البنائي المُعدَّل الشكل ٢)، والجدول (١١) الآتي، يوضح مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج البنائي المُعدَّل.

جدول (١١) مؤشرات المطابقة للنموذج البنائي المُعدَّل

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN/DF)	٠,١٧٩	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١	٠ إلى ١	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٩٩٧	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٩٩	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٨٧	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر توكر لويس (TLI)	١	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١	٠ إلى ١	مقبول
٩	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٠٠	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١١) السابق وقوع جميع قيم مؤشرات المطابقة في المدى المثالي، وهذا يعني حسن المطابقة بين مكونات النموذج البنائي *المعدل*: شفقة الذات كوسيط بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي، والشكل (٣) يوضح نموذج الوساطة البنائي المُعَدَّل.



شكل (٣) نموذج الوساطة المتعدد لتوجهات أهداف الإنجاز، وشفقة الذات ، والقلق الإحصائي

""يظهر الشكل السابق: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الاحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط. التأثير غير المباشر يربط بين توجه هدف إتقان/إحجام بالقلق الاحصائي عن طريق مكون الدفء الذاتي لشفقة الذات من خلال المسارين(b،d) – رغم عدم التأثير المباشر لهذا التوجه في مكون الدفء الذاتي– وعندما يزداد التوجه نحو هدف إتقان/إحجام، وكذلك القلق الاحصائي؛ عندها يعمل مكون الدفء الذاتي لشفقة

الذات كوسيط، وتعكس تلك النتيجة أن متغير شفقة الذات يتوسط جزئيًا العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز من خلال توجة (إتقان/إحجام) والقلق الإحصائي لدى المشاركين في البحث""

كما تم العثور على تأثيرات مباشرة لبعض المسارات الموضحة في الشكل السابق دون البعض الآخر وعلى وجه التحديد، أظهر الطلاب ذوو توجه هدف أداء/إقدام المسار(f) مستويات مرتفعة من الدفء الذاتي لشفقة الذات مقارنة بذوي التوجه نحو هدف أداء/إحجام المسار(m) حيث يؤثر سلبًا في الدفء الذاتي إلا أن هذا التأثير غير دال، وكذلك أظهر الطلاب ذوو توجه هدف الاتقان/إحجام المسار(e) مستويات مرتفعة من القلق الإحصائي مقارنة بذوي التوجه نحو هدف إتقان/إقدام حيث تم حذف المسار المباشر بينه وبين القلق الإحصائي أثناء تعديل النموذج، وأظهر الطلاب ذوو توجه هدف إتقان/إحجام المسار(h) مستويات مرتفعة من البرود الذاتي لشفقة الذات مقارنة بذوي التوجه نحو هدف إتقان/إقدام المسار(c) حيث يؤثر هذا التوجه سلبًا في البرود الذاتي إلا أن هذا التأثير غير دال، وأفاد الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى في البرود الذاتي لشفقة الذات المسار(g)على تأييد أقل للقلق الإحصائي مقارنة بالطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى في الدفء الذاتي المسار(b) والذي وجد أنه يؤثر سلبًا في القلق الإحصائي إلا أن تأثيره غير دال إحصائيًا.

ثانيا: نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس:

(أ) نتائج الفرض الفرعي الأول:

ينص على "أنه لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة"

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير المباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي كما بالجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) (ن= ٤٤٦)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
إتقان/إقدام	الدفء الذاتي	٠,٣١٥	٠,٠٧٤	٠,٢١٥	١,٤٦٧	غير دال
اتقان/إحجام	الدفء الذاتي	-٠,٠٩٥	-٠,٠٣٠	٠,١٥٦	-٠,٦١٠	غير دال
اداء/إقدام	الدفء الذاتي	٠,٥٩٠	٠,١٧٨	٠,١٦٣	٣,٦١٢	٠,٠٠١
أداء/إحجام	الدفء الذاتي	-٠,٠٧٧	-٠,٠٢٧	٠,١٤٢	-٠,٥٤٠	غير دال
إتقان/إقدام	البرود الذاتي	-٠,٠٣١	-٠,٠٠٨	٠,١٧١	-٠,١٨١	غير دال
إتقان/احجام	البرود الذاتي	-٠,٣٢٧	-٠,١٢١	٠,١٢٤	-٢,٦٣٦	٠,٠١
أداء/إقدام	البرود الذاتي	-٠,٢٢٤	-٠,٠٧٩	٠,١٣٢	-١,٧٠٧	٠,٠٥
أداء/إحجام	البرود الذاتي	-٠,١٧٠	-٠,٠٧١	٠,١١٣	-١,٥٠٤	غير دال

القيمة الحرجة = قيمة "ت" ***دالة عند مستوى(٠,٠٠١) ** دالة عند مستوى(٠,٠١) * دالة عند مستوى(٠,٠٥)

اتضح من جدول (١٢) لحساب التأثيرات المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) ما يأتي:

- بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز في مكون الدفء الذاتي لشفقة الذات: وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيا لتوجه (أداء/إقدام) في مكون الدفء الذاتي لشفقة الذات؛ حيث بلغت القيمة الحرجة (٣,٦١٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذ يعني أن المستويات المرتفعة في هذا التوجه تؤدي إلى مستويات مرتفعة في مكون الدفء الذاتي للشفقة، بينما وجد أن توجه الإتقان/إقدام يؤثر في الدفء الذاتي تأثيرًا مباشرًا ايجابيًا لكنه غير دال إحصائيًا، في حين أن توجهي (إتقان/إحجام، أداء/إحجام) يؤثران في الدفء الذاتي تأثيرًا مباشرًا سلبيًا إلا أنه غير دال إحصائيًا.

- وبالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات: وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لتوجه (إتقان/إحجام) في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات؛ حيث بلغت القيمة الحرجة (-٢,٦٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذ يعني أن المستويات المرتفعة في هذا التوجه تؤدي إلى مستويات منخفضة في مكون البرود الذاتي للشفقة والعكس صحيح، ووجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيا لتوجه (أداء/إقدام) في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات؛ حيث بلغت القيمة الحرجة (-١,٧٠٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذ يعني أن المستويات المرتفعة في هذا التوجه يؤدي إلى مستويات منخفضة في مكون البرود الذاتي للشفقة والعكس صحيح، بينما وجد أن توجهي (إتقان/إقدام، أداء/إحجام) يؤثران في البرود الذاتي تأثيرًا مباشرًا سلبيًا إلا أنه غير دال إحصائيًا.

وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري جزئيًا وقبول الفرض البديل له والذي ينص على

أنه" يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة.

وبالنظر إلى تلك النتيجة وُجِد أنها تختلف كليّة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Akın, 2008) من أن البُعد الإيجابي لشفقة الذات (التلطف بالذات، والإنسانية المشتركة، واليقظة) ارتبطت بشكل موجب بأهداف الإتقان (إقدام/إحجام)، وسلبًا بأهداف الأداء (إقدام/إحجام)، ومن ارتباط الجانب السلبي لشفقة الذات (الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في التوحد) ارتباطًا موجبًا بهدف الإتقان/إحجام، والأداء (الإقدام/ إحجام)، كما تختلف مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من (Neff et al.,2005; Kyeong, 2013:899) من أن شفقة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا بأهداف الإتقان وارتباطًا سالبًا بأهداف الأداء.

ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب لتوجه هدف(أداء/إقدام) في المكون الإيجابي (الدفء الذاتي) لشفقة الذات إلى خصائص الطلبة ذوي هذا التوجه؛ حيث أنهم يسعون بشكل مستمر للتفوق على الآخرين من أجل إظهار قدراتهم، كما أنهم يميلون نحو تكوين تصورات مرتفعة عن كفاءاتهم، ويعتقدون أنه من الممكن تحقيق النجاح، ولا يتأتى ذلك إلا اذا كان هؤلاء الطلبة لديهم انتباه واعٍ لأحوالهم الداخلية، فضلاً عن التلطف تجاه الذات، وقد يكون من المرجح أن الطلبة الأكثر تعاطفًا للذات هم أكثر عرضة للسعي نحو تحقيق أهدافهم الشخصية، بدلاً من السعي وراء الأهداف بسبب الضغوط الخارجية مثل: تجنب الخجل أمام الآخرين أو الشعور بالذنب، وبعبارة أخرى، فإن الطلبة الذين يتعاطفون مع الذات، سواء كانوا يحرزون تقدمًا في تحقيق أهدافهم أم لا، فهم يتصرفون بطريقة ذاتية في سعيهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

ويمكن إرجاع نتيجة التأثير المباشر السالب لتوجهي (إتقان/إحجام، وأداء/إقدام) في مكون (البرود الذاتي) لشفقة الذات إلى ما يأتي:-

- بالنسبة للتوجه نحو هدف (إتقان/إحجام) وتأثيره المباشر السالب في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات يمكن إرجاعه إلى أن خصائص الطلبة ذووي ذلك التوجه من أنهم يركزون على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم، وعلى عدم إحراز الكفاءة المرتدة للذات أو للمهمة التي قد تتمثل في: تجنب فقد المهارات التي تم اكتسابها، أو تجنب سوء الفهم، كما أنهم يسعون نحو تجنب عدم الفهم أو النسيان لما تم تعلمه أو عدم اكتساب مهارات معينة، ويجاهدون لتجنب الفهم الخاطيء، وتجنب الفشل في تعلم موضوعات المقرر، أو تجنب الوقوع في الأخطاء بشكل عام دون أن يضعوا أنفسهم في مقارنة مع الآخرين، وجل ذلك قد يؤدي إلى مستويات منخفضة في مكون البرود الذاتي للشفقة وجعلهم أكثر معايشة لخبراتهم المؤلمة بيقظة عقلية ودون مبالغة انفعالية، ولديهم ردود أفعال

انفعالية ومعرفية للأحداث الحياتية الصعبة يستخدمونها كخط دفاع لحماية أنفسهم من المشاعر السلبية.

- وبالنسبة للتوجه نحو هدف (أداء/إقدام) وتأثيره المباشر السالب في مكون البرود الذاتي لشفقة الذات يمكن إرجاعه إلى أن الطلبة يبذلون المزيد من الجهد ويثابرون في المهام الأكاديمية بهدف الحصول على درجات مرتفعة، علاوة على رغبتهم في الحصول على أحكام ايجابية من خلال مقارنة أدائهم مع الآخرين، ورغبتهم في الظهور أمامهم بشكل يجلب لهم المدح والثناء، ويحاولون تجنب الفشل، كما أنهم يفضلون المهمات القصيرة والسهلة، ويركزون بدرجة أكثر على النتيجة النهائية ولديهم انهماك في الذات؛ وعندما يواجهون معاناة كالفشل في تحقيقهم لأهدافهم، فهم يحاولون الابتعاد عن الانهماك أكثر في الذات أو نقدها، علاوة على عدم إطلاق أحكام سلبية للذات أو التوحد المفرط معها، أو القاء اللوم عليها.

(ب) نتائج الفرض الفرعي الثاني:

ينص على " أنه لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة"

وللتأكد من مدى صحة ذلك الفرض والخاص بالتأثير المباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي كما يتضح من الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لتوجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي (ن= ٤٤٦)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
إتقان/إقدام	القلق الإحصائي	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
إتقان/إحجام	القلق الإحصائي	٠,٧٩٩	٠,١٩٦	٠,١٩٨	٤,٠٢٥	٠,٠٠١
أداء/إقدام	القلق الإحصائي	-٠,١٦٩	-٠,٠٤٠	٠,٢٠٧	-٠,٨١٩	غير دال
أداء/إحجام	القلق الإحصائي	٠,٠٧٧	٠,٠٢١	٠,١٨٠	٠,٤٣٠	غير دال

القيمة الحرجة = قيمة "ت" ***دالة عند مستوى(٠,٠٠١)

اتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لتوجه (إتقان/إحجام) في القلق الإحصائي؛ حيث بلغت القيمة الحرجة (٤,٠٢٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذ يعني أن المستويات المرتفعة في هذا التوجه يؤدي إلى مستويات مرتفعة للقلق

الإحصائي، بينما وجد أن توجه (أداء/إقدام) يؤثر في القلق الإحصائي تأثيرًا مباشرًا ايجابيًا إلا أنه غير دال إحصائيًا، في حين أن توجه (أداء/إحجام) يؤثر في القلق الإحصائي تأثيرًا مباشرا سلبيًا إلا أنه غير دال إحصائيًا.

وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل له جزئيًا والذي ينص على أنه" يوجد تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة"

وتختلف هذه النتيجة كليًا مع ما أوضحه كل من (Linnenbrink & Pintrich,2002) من أن توجه هدف (الأداء/إحجام) يميل نحو الارتباط بالمستويات المرتفعة من القلق، وما أشار إليه (Butler, 2006) من أن هدف الأداء/إحجام قد يتنبأ بمستويات مرتفعة من القلق، في حين أن أهداف الإتقان (الإقدام/إحجام) قد تتنبأ بمستويات منخفضة من القلق. وما توصلت إليه دراسة (Stan & Oprea, 2015) التي بحثت العلاقات بين التوجه نحو أهداف الإنجاز (الإتقان، والأداء) وقلق الإمتحان إلى أن أهداف الإتقان ارتبطت سلبيًا بقلق الإمتحان، بينما ارتبط هدف (أداء/إحجام) إيجابيًا بقلق الامتحان. كما اختلفت النتائج أيضا مع دراسة (Skaalvik, 2018) من ارتباط القلق بشكل سالب بأهداف الإتقان، وبشكل موجب مع هدف (الأداء/إحجام)، وتنبؤ أهداف الإتقان بقلق الرياضيات بشكل سلبي، وتنبؤ هدف (أداء/إحجام) بالقلق بشكل إيجابي، في حين لم يرتبط هدف (أداء/إقدام) بالقلق في الرياضيات.

ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب لتوجه (إتقان/إحجام) في القلق الإحصائي إلى الخصائص التي تميز ذوي ذلك التوجه عن غيرهم؛ حيث أنهم يجاهدون لتجنب عدم الفهم أو نسيان موضوع أو فكرة سبق تعلمها أو عدم اكتساب مهارات معينة، كما أنهم يسعون لتجنب الفهم الخاطيء، أو تجنب عدم الفهم كلية، وتجنب الفشل في تعلم المواد الدراسية، وبناء على تلك الخصائص فإن خوف هؤلاء الطلبة من الفشل في تعلم وإتقان مادة الإحصاء قد يرفع من مستويات القلق لديهم، وأيضا ما ذكره (pintritch,2000:483) من أنه على الرغم من أهمية هذا التوجه في بُعد الفرد وتجنبه في أن يصبح غير كفء أو تجنبه لترك المهام دون استكمال؛ إلا أنه يمكن التنبؤ ببعض الآثار السلبية لهذا التوجه بصفة عامة؛ حيث أن الأفراد في هذا التوجه يركزون وبشدة على عدم الوقوع في الأخطاء أو تجنبها؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق لديهم، علاوة على انخفاض فاعلية الذات.

(ج) نتائج الفرض الفرعي الثالث:

ينص على " أنه لا يوجد تأثير مباشر لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة"

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير المباشر لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي كما بالجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي (ن= ٤٤٦)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الدفء الذاتي	القلق الإحصائي	-٠,٠٥٥	-٠,٠٤٢	٠,٠٦٥	-٠,٨٤٣	غير دال
البرود الذاتي	القلق الإحصائي	-٠,١٦٩	-٠,١١٢	٠,٠٧٦	-٢,٢١٤	٠,٠٥

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *دالة عند مستوى(٠,٠٥)

اتضح من الجدول السابق لحساب التأثيرات المباشرة لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لمكون البرود الذاتي لشفقة الذات في القلق الإحصائي؛ حيث بلغت القيمة الحرجة (-٢,٢١٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني "أنه كلما ارتفعت درجات الطلبة في مكون البرود الذاتي للشفقة؛ أدى ذلك إلى انخفاض القلق الإحصائي لديهم"، بينما وجد أن مكون الدفء الذاتي لشفقة الذات يؤثر في القلق الإحصائي تأثيرًا مباشرًا سلبيًا إلا أنه غير دال إحصائيًا.

وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل له جزئيًا والذي ينص على أنه" يوجد تأثير مباشر لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في القلق الإحصائي لدى طلبة الجامعة "

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة (Neff, 2003b ;Neff et al., 2007b) والتي توصلت إلى أن الدرجة المنخفضة من شفقة الذات "البرود الذاتي" ترتبط بارتفاع كل من الاكتئاب والقلق؛ وترتبط الدرجات المرتفعة في مقياس شفقة الذات "الدفء الذاتي" بانخفاض الدرجات على مقاييس الاكتئاب والتقرير الذاتي للقلق، ودراسة (McEwan et al., 2018) والتي توصلت إلى أن المعالجات التي تركز على تحسين شفقة الذات لدى الطلاب ذات تأثير مهم وفعال في الحد من القلق والتوتر والاكتئاب لديهم.

ويرجع الباحث وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لمكون البرود الذاتي لشفقة الذات في القلق الإحصائي إلى أن الطلبة ذوي البرود الذاتي يتسمون بالإفراط في التوحد مع الذات، والانقطاع عن العالم، والابتعاد عن الآخرين، الأمر الذي يخفض من المشاعر غير السارة لديهم

والمصحوبة بالخوف والجزع والانزعاج هذا بشكل عام، ومن ناحية أخرى فإن ميلهم بشكل شبه دائم نحو الإنعزال عن الآخرين، وبسبب الجمود الفكري لديهم وتجنبهم الحديث مع زملائهم عن بعض المقررات الدراسية وبخاصة حول مادة الإحصاء، وذلك كله قد يجعلهم لا يبالون بهذه المادة ولا بأهمية استذكارها؛ الامر الذي لا يستثير خوفًا أو قلقًا من هذه المادة مما يبقي القلق لديهم في الاتجاه نحو مادة الإحصاء منخفضًا دون الشعور بالاضطراب أو التوتر إزاء تلك المادة.

(د) نتائج الفرض الفرعي الرابع:

ينص على أنه " لا يوجد تأثيرات غير مباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة.

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض حسب الباحث التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط بمكونيها(الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى المشاركين في البحث الأساسي، والجدول (١٥) الآتي يوضح التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال المكون الايجابي (الدفء الذاتي) لشفقة الذات كوسيط.

جدول (١٥) التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كوسيط بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي)

(ن= ٤٤٦)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
من	إلى			
إتقان/ إقدام	القلق الإحصائي	٠,٠٠٥	٠,٠٠١	غير دال
إتقان/ إحجام	القلق الإحصائي	٠,٠٥٦	٠,٠١٤	٠,٠٥
أداء/ إقدام	القلق الإحصائي	٠,٠٣٧	٠,٠٠٩	غير دال
أداء/ إحجام	القلق الإحصائي	٠,٠٢٩	٠,٠٠٨	غير دال

القيمة الحرجة = قيمة "ت"

اتضح من الجدول السابق لحساب التأثيرات غير المباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كوسيط بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي)، وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا بين توجه (إتقان/إحجام) والقلق الإحصائي من خلال مكون "الدفء الذاتي" لشفقة الذات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني أن شفقة الذات تتوسط جزئيًا العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي، وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل له جزئيًا والذي ينص على "وجود تأثيرات غير مباشرة بين توجهات أهداف

الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلبة الجامعة"

وذلك يدعم الغرض الرئيس لهذا البحث بأن شفقة الذات تتوسط تأثير توجهات أهداف الإنجاز في القلق الإحصائي؛ وظهر هذا التأثير والتوسط جزئيًا وليس كليًا: حيث توسط مكون "الدفء الذاتي" للشفقة فقط بتأثير إيجابي دال إحصائيًا دون المكون الآخر للشفقة وهو "البرود الذاتي".

وأوضحت النتائج أن التأثير الإيجابي غير المباشر لتوجه هدف (إتقان/إحجام) في القلق الإحصائي يزداد عند توسط الدفء الذاتي من شفقة الذات، وهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى تقارب التشابه بين بعض خصائص الطلبة ذوي الدفء الذاتي لشفقة الذات مع خصائص ذوي توجه هدف (إتقان/إحجام)؛ حيث أنهم قد يرغبون في تحسين الذات والنظرة المتعمقة للأحداث والفهم المتعمق للمهام، وقد تكون هناك نقطة التقاء أو قاسم مشترك بين هذا التوجه واليقظة العقلية، والتلطف بالذات، والإنسانية العامة أو المشتركة، ولعل العلاقة الايجابية بين توجه (إتقان/إحجام) والدفء الذاتي قد تؤسس لإمكانية تواجد هذا التوجه وهذا النمط من السلوك للاندماج في المهام والاستجابة لمواقف الإنجاز جنبًا إلى جنب مع شفقة الذات، والتأثير الإيجابي غير المباشر بين هذا التوجه والقلق الاحصائي من خلال مكون الدفء الذاتي للشفقة، وهذا ما أشارت اليه الدراسات والابحاث السابقة كدراسة (Neff et al.,2005:263; Zare et al.,2011) من أن شفقة الذات – أعني المكون الايجابي لها "الدفء الذاتي"– قد يؤدي إلى تبني الطلبة لتوجهات أهداف ايجابية تساعد على خفض القلق أو تقليل آثاره لديهم، وبخاصة القلق المرتبط بمادة الإحصاء، ويدعم ذلك أيضا ما توصلت إليه النتائج من أن توجه (إتقان/إحجام) يؤثر تأثيرًا إيجابيًا ومباشرًا في القلق الإحصائي (انظر جدول ١٣)، وهذا يعني أنه كلما زاد توجه (إتقان/إحجام) لدى الطلبة أدى إلى ارتفاع مستوى القلق الإحصائي لديهم، ورغم عدم التأثير المباشر لتوجه (إتقان/احجام) في مكون الدفء الذاتي للشفقة (انظر جدول ١٢) إلا أن هذا المكون يتوسط جزئيًا العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقلق الإحصائي من خلال توجه (إتقان/إحجام) فقط دون بقية التوجهات الأخرى للإنجاز، ولعل تبني الطالب لهدف (إتقان/إحجام) قد يتعلق بخصائص "سمات" الذات الإنسانية ذات الطابع الخاص بها، والتي لا تقبل النقد المفرط أو لومها أو العزلة والابتعاد عن الآخرين، فضلًا عن حاجة تلك الذات إلى القبول الاجتماعي والتواصل، والابتعاد عن كل ما يزعجها أو يسبب لها آلامًا أو معاناة.

الاستنتاج:

أسفرت نتائج البحث الحالي عن ارتباط توجه هدفي (أداء/إقدام، وإتقان/إحجام) بشفقة

الذات، ورغم أن الأدب التربوي أظهر تناقضًا في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وشفقة الذات، وعلى الرغم من وجود ارتباطات وثيقة وليستَ مجتمعة معًا بين توجهات أهداف الإنجاز وشفقة الذات والقلق الإحصائي، ورغم استخدم تلك المتغيرات الثلاثة بالتبادل في البحوث والدراسات السابقة؛ إلا أنه بناءًا على نتيجة البحث الحالي لا تزال العلاقة الدقيقة بين متغيري شفقة الذات والقلق الإحصائي على وجه الخصوص غير واضحة. كما لا تزال العلاقات الدقيقة بين توجهات أهداف الإنجاز والشفقة بالذات متناقضة.

وفي الختام، فإن بيانات البحث الحالي لم تدعم وساطة شفقة الذات تدعيمًا كليًا بل تدعيمًا جزئيًا من خلال إحدى توجهات أهداف الإنجاز، وهو توجه هدف إتقان/إحجام فقط، كما ظهر أنه لا يمكن إثبات وجود تأثيرات مباشرة لتوجهي (أداء/إقدام، وأداء/إحجام) في المتغير التابع "النتيجة" إضافة إلى المسار المباشر الذي تم حذفه عند تعديل النموذج المقترح بين توجه هدف (إتقان/إقدام) والمتغير التابع (القلق الإحصائي) في النموذج المُعدَّل.

الأبحاث المستقبلية والقيود:

في حين اقترح البحث الحالي أن شفقة الذات تعمل كمتغير وسيط يخدم توجه الفرد نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، ومعرفة ما اذا كانت سببًا لخفض القلق في مادة الإحصاء أم لا؟ إلا أنه لا يمكن الاستدلال كليًا من البيانات من خلال النموذج المقترح، وسيكون من الضروري إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، وربما مع طلاب وطالبات مرحلة الدراسات العليا (الدبلومة- تمهيدي ماجستير- وتمهيدي دكتوراة)، لتأكيد العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات البحثية الحالية. وعلاوة على ذلك فإنه يمكن بحث وساطة توجهات أهداف الإنجاز بين شفقة الذات والتحصيل الأكاديمي، كما يمكن بحث القلق الإحصائي كمتغير وسيط بين توجهي أهداف (الإتقان، والأداء)، والإنجاز الأكاديمي، وأخيرًا، كانت بعض النتائج ذات دلالة إحصائية، إلا أن أحجام التأثيرات الخاصة بها جاءت متواضعة، ويمكن للبحوث المستقبلية أن تفحص تلك العلاقات وتلك الوساطة مع عينات متنوعة وذات أحجام مضاعفة لحجم المشاركين والمشاركات في البحث الحالي، ومراجعة البحث في التأثيرات وقوتها ومقارنتها بغيرها، ويثير هذا البحث مسألة توخي الحذر في تعميم النتائج إلا أن تكون على فئة شبيهة بفئة المشاركين في البحث الحالي.

المراجع

أولا :المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٣) . نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات المرتبطة بالقلق الإحصائي لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية. *جامعة الملك سعود، عمادة البحث*

العلمي، مركز بحوث كلية التربية، اللقاء السنوى العاشر " القياس والتقويم التربوي " ص ص ٦٢٥ – ٦٩٠.

- البنا، عادل السعيد إبراهيم (٢٠٠٧) . محددات توجهات الهدف(تمكن ، إقدام ، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة و الفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*، ١٧(٢)،٢٢-١١٦.

- حسانين، محمد حسانين محمد (٢٠٠٨) . النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*،٣٨ ، ٥٣١-٥٧٤.

- سبيلبيرجر، وآخرون (١٩٨٤) . *كراسة تعليمات قائمة القلق الحالة والسمة*. ترجمة أحمد عبد الخالق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- عبد الصادق، فاتن صلاح (٢٠١٦) . دور فعالية الذات الإحصائية والأفكار اللاعقلانية في التنبؤ بقلق الإحصاء لدى طالبات الجامعة في ضوء متغيري مستوى التحصيل والخبرة بدراسة الرياضيات. *مجلة كلية الآداب- جامعة القاهرة*، ٧٦(٣)، ٢٢١-٢٩٨.

- عبد المطلب،السيد الفضالي (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق*،٨٣ ، ٧١-١٢٦.

- عثمان، احمد عبد الرحيم إبراهيم (٢٠٠٧) .تأثير استخدام المنظم المتقدم وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاص في التربية. *مجلة كلية التربية -جامعة بنها*،١٧(٧٠)، ٥٠-١٠١ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

-Abd Hamid,H.& Suliman,M.(2014). Statistics anxiety and achievement in a statistics course among psychology students. *International Journal of Behavioral Science,* 9(1), 55-66.

-Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research,* 31, 1-15.

-Allen,N.B.,& Knight,W.E.J. (2005). Mindfulness, compassion for self, and

compassion for others. Implications for understanding the psychopathology and treatment of depression. In P. Gilbert (Eds.), *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy* (pp. 239–262). London: Rutledge.

-Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 – 271.

-Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology,* 80, 260 – 267.

-Baer, R. A.(2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice* ,10,125-143.

-Bergen-Cico, D., & Cheon, S. (2014). The mediating effects of mindfulness and self-compassion on trait anxiety. *Mindfulness*, 5(5), 505–519.

-Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879–896.

-Brach,T. (2003).*Radical acceptance: Embracing your life with the heart of a Buddha*. New York: Bantam Dell

-Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84, 822 – 848.

-Burton,G.M., & Russel,D.(1979). Getting comfortable with mathematics. Elementary School Journal 79, 129-135.

-Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology,* 62, 934 – 943.

-Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings. Goals, groups, and contexts* (pp. 15–44). New York: Routledge.

-Chew,P.K. & Dillon,D.B.(2014). Statistics anxiety and the big five personality factors. Social & Behavioral Science, 112,1177-1186.

-Chiesi, F., & Primi, C. (2010). Cognitive and non-cognitive factors related to students' statistics achievement. *Statistics Education Research*

Journal, 9(1), 6–26.

-Choi,Y.M., Lee,D.,& Lee,H.(2014). The Effect of Self-Compassion on Emotions When Experiencing a Sense of Inferiority across Comparison Situations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 114,949 – 953.

-Cleare, S., Gumley, A., Cleare, C. J. and O'Connor, R. C. (2018) An investigation of the factor structure of the Self-Compassion Scale. *Mindfulness*, 9(2),618-628.

-Cruise, R. J., Cash, R. W, & Bolton, D. L. (1985). Development and validation of an instrument to measure statistical anxiety. *Paper presented at the annual meeting of the Statistical Education Section Proceedings of the American Statistical Association*. Las Vegas, NV.

-Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473- 481.

-Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040 – 1048.

-Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and performance. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.

-Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169 – 189.

-Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.

-Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 – 232.

-Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461 – 475.

-Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628 – 644.

-Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–

519.

-Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology,* 91(3),549 – 563.

-Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., and Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*,97(4), 630-640.

-Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2),365-382.

-Gerber , Z., Tolmacz, R.,& Doron, Y.(2015). Self-compassion and forms of concern for others. *Personality and Individual Differences*, 86,394–400

-Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology,* 69(8), 856–867

-Hajiazizi,A.& Ho,R.(2015). The relationship between self-compassion and Academic procrastination being mediated by shame and anxiety. *The International Journal of Indian Psychology,* Forthcoming. Available at SSRN: https: // ssrn. com /abstract=2703405

-Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why. *Educational Psychologist,* 33, 1 – 21.

-Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change.* New York: Guilford Press.

-Heffernan, M., Griffin, M., McNulty, S., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 366–373

-Iskender,M.(2009).The relationship between self-compassion self-efficacy and control Belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and personality* ,37(5),711-720.

-Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are.* New York: Hyperion.

-Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal

orientation theory. *Educational Psychology Revue*, 19(2), 141-184.

-Keeley, J., Zayac, R., & Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4-15

-Kyeong,L.W.(2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54,899–902.

-Landgraf, A.(2013). Under Pressure: Self-compassion as a Predictor of Task Performance and Persistence UNF Theses and Dissertations. http://digital co mmons.unf.edu/etd/453

-Lavasani, M.& Weisani, M.(2013).Statistics anxiety, achievement goals, and academic motivation. *Global Journal of Science: Engineering and Technology*, 5, 61-77.

-Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self- compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887–904.

-Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.

-Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69 – 78.

-MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review,* 32, 545–552.

McEwan, K., Elander, J.,& Gilbert,P.(2018).Evaluation of a web-based self-compassion intervention to reduce student assessment anxiety. Interdisciplinary Education and Psychology, 2(1),1-6.

-McCollum,D.L.& Kajs, L.T(2007). Applying goal orientation theory in an exploration of student motivations in the domain of educational leadership. *Educational Research Quarterly,* 31 (1),45-59.

-Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710 – 718.

-Mji, A., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Evidence of Score Reliability and Validity of the Statistical Anxiety Rating Scale Among Technikon Students in South Africa. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(4), 238-251.

-Neff, D.K.(2003a).The development and validation of a scale to measure self-compassion, *Self and Identity*, 2,223–250.

-Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.

-Neff,D.K.(2003c). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. Human Development,46,312–318.

-Neff, K. D. (2011). Self-compassion. New York: William Morrow.

-Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121–137). New York: Springer.

-Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263–287.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007a). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139–154.

-Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007b). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. Journal of Research in Personality, 41(4), 908-916.

-Neff, K.D. &, Pittman,M.(2010).Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9 (3), 225 – 240.

-Neff,D.K. & Vonk, R.(2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1),23-50.

-Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability,

subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91,328-346.

-Onwuegbuzie ,A.J.(2000).Statistics anxiety and the role of self-perceptions. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 323- 330.

-Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects and treatments: A comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195–209.

-Onwuegbuzie, A. J., DaRos, D., & Ryan, J. (1997). The components of statistics anxiety: A phenomenological study. *Focus on Learning Problems in Mathematics,* 19(4), 11–35.

-Onwuegbuzie,A.J.(2004).Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1),3-19.

-Pan, W., & Tang, M. (2004). Examining the effectiveness of innovative instructional methods on reducing statistics anxiety for graduate students in the social sciences. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2),149–159

-Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101,115–135.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation: theory, research, and applications (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

-Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

-Potter, R., Yar,K., Francis,A., & Schuster,S (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy,* 14(1), 33-43.

-Preacher KJ & Hayes AF (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods,* 40, 879-891

-Raes,F.(2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality*

and Individual Differences, 48 ,757–761.

-Rounds,J.B.,& Hendel, D.D.(1980).Measurement and Dimensionality of Mathematics Anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 27(2), 138- 149.

-Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117 – 139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

-Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why*? Educational Psychology Review*, 13(2), 93 – 114.

-Samaie, G., & Farahani, H. A. (2011). Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 978–982

-Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607–628.

-Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating role of context, achievement orientation, and feedback. *Journal of Experimental Social Psychology,* 38, 603–610.

-Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance، and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 31, 1739–1753.

-Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71 – 81.

-Skaalvik, E.M.(2018). Mathematics anxiety and coping strategies among middle school students: relations with students' achievement goal orientations and level of performance. *Social Psychology of Education*, 1-15.

-Smiley, P., & Dweck, C. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723 – 1743.

-Spielberger, C.D. (1983) *Manual for the state-trait anxiety inventory.* Consulting Psychologists Press, Palo Alto.

-Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R., Jacobs, G.A.

(1983). *State-trait anxiety inventory for Adults.* Consulting Psychologists Press Inc, Canada.

-Stan,A.,& Oprea,C.,(2015).Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673 – 1679.

-Suinn, R.M.(1990). *Anxiety management training: A behavior therapy.* Plenum Press, New York

-Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth Adolescent,* 25, 199–217.

-Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37, 79 – 89.

-Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past studies, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 350 – 378). New York: Guilford Press.

-Van Dam, N.T., Sheppard, S.C.,. Forsyth, J.P., & Earleywine,M.(2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25,123–130.

-Vigil-Colet,A., Lorenzo-Seva,U.& Condon,L.(2008). Development and validation of the Statistical Anxiety Scale. *Psicothema*, 20 (1),174-180.

-Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Herawan, T., Othman, A., & Sinnadurai, S. K. (2011) Re-test of State Trait Anxiety Inventory (STAI) among engineering students in Malaysia: Reliability and validity tests. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 15, 3843–3848.

-Williams, A .S.(2013).Worry, intolerance of uncertainty, and statistics anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 12(1),48-59.

-Williamson,P. & Mattiske,J.(2002).Influence of outcome expectancy and uncertainty on statistics anxiety and achievement among psychology undergraduates. *The Interstate Compact Offender Tracking System (ICOTS)*, 6,1-4.

-Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated

learning. *Learning and Individual differences*, 8, 211 – 238.

-Zare,H., Ahmad Rastegar,A., Seyed Mohammad Davood Hosseini S.,(2011) The relation among achievement goals and academic achievement in statistics: the mediating role of statistics anxiety and statistics self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 ,1166 – 1172.

-Zargar,T. & Jahromi, R.(2011). Presenting a model for predicting computer anxiety of Tehran Islamic Azad Universities' physical education students in terms of intelligence beliefs and achievement goals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30,1339 – 1344.

-Zeidner, M. (1991). Statistics and mathematics anxiety in social science students: some interesting parallels. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 319-328.

-Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141–158.

The Intermediate Role of Self-Compassion between Achievement Goal Orientations and Statistical Anxiety among University Students

Prepared by Dr/ Ayman Mouneer Hassan Al-Khososy

Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education, AL-Azhar University.

Abstract:

The research aimed at verifying the role of self-compassion mediation with its components (self-warmth and self-coldness) in the relationship between achievement goal orientations and statistical anxiety. (446) students at the Faculty of Education and Faculty of Human Studies at Al-Azhar University in Cairo participated in the research. Instruments of the research were the Self-compassion Scale prepared by (Neff, 2003a), translated and standardized by the researcher, and Achievement Goal Orientation Scale prepared by (Elliot & McGregor, 2001), translated and standardized by the researcher and Statistical Anxiety Scale prepared by (Othman, 2007). Using (SPSS V.22) and (Amos V.23), the research concluded that self-compassion partly mediates the relationship between achievement goal orientations and statistical anxiety through the orientation of (mastery- avoidance). There was a negative statistically significant direct effect of the orientation of (performance- approach) in self-warmth. There was a negative statistically significant direct effect of the two orientations of (mastery- avoidance and performance- approach) in self-coldness. There was a positive statistically significant direct effect of the orientation of (mastery- avoidance) in statistical anxiety. There was a negative statistically significant direct effect of self-coldness in statistical anxiety. There was a positive statistically significant indirect effect between the orientation of (mastery- avoidance) and statistical anxiety through self-warmth.

Keywords : Achievement goal orientations - self-compassion - statistical anxiety