# تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق

د/ عزت عبد الحميد محمد حسن*

## مقدمة

حظي تأجيل الإشباع delay of gratification على انتباه ضئيل في مجال التعلم الأكاديمي رغم ارتباطه بمجموعة كبيرة من استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها المتعلمون لتأمين وضمان نجاحهم الأكاديمي، حيث يعتبر إحدى الأدوات الاستراتيجية التي يستخدمها الطلاب بنجاح لانجاز المهام الأكاديمية.

وتأجيل الإشباع من الموضوعات التي تم دراستها قديمًا، فقد تم دراسته في بداية الستينات من القرن العشرين عندما وضع ميشيل (1961) Mischel أساسيات هذا المفهوم (في ١٥: ٣٣٠)[1]، ومعظم بحوث تأجيل الإشباع استندت إلى عمل ميشيل وزملائه، فقد اقترح ميشيل (١٩٨١) أن تأجيل الإشباع يحدث عندما يحاول الأفراد تأجيل الإشباع الفوري الأصغر من أجل أهداف بعيدة أكبر (في ٥: ٢٣٣)، وقد طبق ميشيل وآخرون (١٩٩٦) تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي وأوضحوا أن الطلاب الذين يلتزمون بإكمال مهام أكاديمية مهمة قد يتم إغراؤهم بالحصول على المتعة والمرح مع أصدقائهم بدلاً من الدراسة والاستذكار، ولكي تظل المهام الأكاديمية محل اهتمام وتركيز خلال فترة طويلة من الوقت في ظل وجود العقبات يجب على الطلاب أن يستخدموا استراتيجيات عديدة متوالية ومتزامنة لكي يستطيعوا تأجيل الإشباعات الفورية بنجاح، وإلا فسوف يستسلمون للإغراءات التي ستمنعهم من إنجاز المهام الأكاديمية المهمة (في ١٧: ٤).

وفي العقود القليلة الماضية استرعى انتباه الباحثين التنظيم الذاتي للتعلم self-regulation of learning وأظهر البحث أن الوصول إلى الامتياز الأكاديمي يتطلب

---

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

(1) ترد المراجع في هذا المتن بين قوسين على النحو التالي: (رقم المرجع: رقم الصفحة أو الصفحات).

من المتعلمين أن يتعلموا كيفية تنظيم أفعالهم والمحافظة على الأهداف الأكاديمية رغم صعوبة المهام الأكاديمية، واستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة (٧: ٣).

ويُعد تأجيل الإشباع أحد المُكونات المهمة للتنظيم الذاتي حيث يساعد على تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة العقبات، وأن تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة عن عملية تكشف عن كيفية سيطرة الطلاب على عملية التعلم الخاصة بهم (١٧: ٣).

ويؤكد **بمبنوتي** Bembenutty (2007a, 2007b, 2004) على أن تأجيل الإشباع أحد الأبعاد أو المكونات المهمة للتنظيم الذاتي للتعلم لأن بدائل الأهداف الأكاديمية تكون جذابة لأنها توفر الإشباع الفوري على النقيض من مكافآت الأهداف الأكاديمية (مثل: الحصول على درجات عالية أو الحصول على شهادة) تكون بعيدة مؤقتًا، كما يؤكد أيضًا على أنه بالنسبة للمتعلمين من المهم ليس فقط أن يكون لديهم القدرة على تنظيم وبناء المهام الأكاديمية ويكون لديهم النية والعزم لإنجاز تلك المهام، بل أيضا يكون لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الفوري لإنجاز أهدافهم الأكاديمية (١١: ٣)، (٩: ٣-٥)، (١٢: ٤).

فإحدى علامات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب هي القدرة على الاستمرار في التركيز على المهمة عن طريق حماية الأغراض المحددة للمهمة الأكاديمية من البدائل التي لا ترتبط بها، وتتطلب مثل هذه الحماية في الغالب التخلي عن الأهداف الجذابة التي يمكن الحصول عليها فوريًا أي تتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي (١٤: ٣).

وإحدى الوظائف المهمة لتأجيل الإشباع هي تنظيم وضع الأهداف، حيث يسهل المفاضلة بين الأهداف المتوفرة الفورية ولكنها أقل قيمة والأهداف الأكاديمية طويلة المدى عالية القيمة، ومن هنا يستطيع تأجيل الإشباع أن يسهل عملية التعلم ومعالجة المعلومات لدى المتعلمين (٥: ٢٣٤).

وتأجيل الإشباع الأكاديمي كاستراتيجية تنظيم ذاتي تساعد الطلاب على تنظيم تقدمهم الأكاديمي ووضع الأهداف وإكمال المهام الأكاديمية (٢٢: ١٥).

ويُعد تأجيل الإشباع الأكاديمي كبناء دافعي مهمًا ويعتبر حجر الزاوية ليس فقط للسعادة النفسية بل أيضًا يحافظ على التعلم الناجح طوال الوقت ويواجه العقبات (١٧: ٧)، كما أن له تأثيرًا وقائيًا ويؤدي إلى خفض المشكلات البينشخصية وخاصة لدى الأطفال (٤: ٧٧٨).

ويشير **بمبنوتي** (٢٠٠٤) إلى أن تأجيل الإشباع يلعب دورًا لا غنى عنه في المتابعة والمحافظة على الأهداف الأكاديمية، كما يلعب تأجيل الإشباع دورًا وسيطًا بين معتقدات الدافعية للطلاب وأدائهم الأكاديمي، فاعتقاد الطالب في مقدرته على أداء مهمة أكاديمية معينة ليس كافيًا لضمان أداء أكاديمي عالٍ فهو في حاجة إلى تأجيل الإشباعات الفورية غير الأكاديمية والاندماج الفعلي في أداء المهمة الأكاديمية (٩: ٥).

ويذكر **ولفيرت وآخرون** Wulfert et al. (2002) أن القدرة على تنظيم الذات عملية نمائية ذات تطبيقات واسعة ليست للفرد وإنما للمجتمع الأكبر، فالفشل في ممارسة التحكم الذاتي أو تأجيل الإشباع قد يؤدي إلى العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية والانحرافات الجنسية وإدمان المخدرات والمسكرات (٤٥: ٥٣٤).

ويؤكد **بمبنوتي** (٢٠٠٢أ) على أن تأجيل الإشباع محدد مهم للتحصل والانجاز الأكاديمي، حيث يرتبط بالدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، كما أن تأجيل الإشباع يلعب دورًا مهمًا في مساعدة الطلاب على تنشيط التمثيل المعرفي للأهداف الأكاديمية والخطط، ويساعد كذلك على إصدار الأفعال السلوكية التي تؤمن السيطرة البيئية أثناء السعي وراء الأهداف الأكاديمية طويلة المدى (٧: ٨).

ويشير **بمبنوتي وآخرون** (٢٠٠١) إلى أن الطلاب الذين لديهم رغبة لتأجيل الإشباع سوف ينشطون إدراكهم ويرفعون مستوى دافعيتهم للتركيز أثناء أنشطة الفصل التي تشتت انتباههم حتى ولو كان المحاضر أقل كفاءة أو أن المقررات الدراسية غير شقية بالنسبة لهم، وسوف ينشطون تحكمهم الإرادي الذي يقودهم إلى

الاندماج بإيجابية في الأنشطة الدراسية أكثر من الطلاب الـذين لا يرغبـون فـي تأجيل الإشباع (٢٢: ٥).

إن اختيار الأهداف طويلة المدى يتطلب القدرة عن التخلي عـن الإشـباعات الفورية من أجل نتائج ذات قيمة عالية وطويلة المدى، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًـا الناجحون يندمجون في تأجيل الإشباع الأكاديمي عن طريق التخلي عن الأنـشطة الجذابة (مثل: قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء) لكي يصلوا إلى أهداف طويلة المدى (مثل: الدراسة والاستذكار للحصول مؤخرًا على درجات عاليـة فـي المقـررات الدراسية)، أما المتعلمون غير المنظمين ذاتيًا أو منخفضو المهارة فينـدمجون فـي الإشباعات الفورية التي قد تعوق نجاحهم الأكاديمي، بالإضـافة إلـى أن تأجيـل الإشباع يعتبر قدرة ضرورية لدى الأطفال لنمو ضبط النفس self-control وقـوة الإرادة willpower (٥: ٢٣٣-٢٣٤).

كما يُعد تأجيل الإشباع الأكاديمي خاصية للمتعلم تحثه على اختيـار النـشاط الأقل متعة عن النشاط الأكثر متعة، ويتمشى هذا مع اقتراح علماء نظريات الدافعية ونظريات التوقع/القيمة بأن الأهداف طويلة المدى أعلى قيمة من الأهداف الفوريـة قصيرة المدى (٥: ٢٤١).

فقدرة الطلاب على تأجيل مصادر الإشباع غير الأكاديمية حتى يـصلوا إلـى أهدافهم الأكاديمية متوقع أن تؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأن اختيـار أغـراض أكاديمية طويلة المدى يتطلب القدرة عن التخلـي عـن مـصادر الإشـباع غيـر الأكاديمية كالمكافآت والحوافز الفورية التي قد تعوقهم أو تمنعهم من إنجاز أهداف ونتائج أكاديمية ثمينة طويلة المدى (٢٣: ٨).

ويشير **راي ونجمان** Ray & Najman (1986) إلى أن تأجيل الإشباع له تأثير دال على نمو الطفل، فطلب الإشباع الفوري يدل على عدم النضج، وأن الأطفـال الذين يستثمرون لمستقبلهم بالانشغال فترات طويلة بالتعلم يكونون أكثر احتمالاً لأن يكونوا مرتفعي التحصيل وناجحين في المستقبل (٣٨: ١١٧).

فقد وجد **ميشيل وآخرون** (١٩٩٦) أن أطفال ما قبل المدرسة الذين اختاروا تأجيل الإشباع كانوا أعلى انجازًا وطلاقة لفظية وأكثر قدرة على متابعة الأهداف الأكاديمية وأكثر كفاءة اجتماعيًا وأكاديميًا أثناء المدرسة الثانوية عن الأطفال الذين فضّلوا الإشباع الفوري، وأن المراهقين الذين يفضلون تأجيل الإشباع أكثر ذكاءً وإدراكاً ومسئولية اجتماعية ومرتفعو دافع الانجاز ولديهم بصيرة عالية لدوافعهم وسلوكهم ومستوى عال من الإنتاجية ومستوى الطموح عن المراهقين الذين لا يفضلون تأجيل الإشباع (في ٦: ٥).

وقد لخص **كريجر وآخرون** Krueger et al. (1996) خصائص الشخصية المرتبطة بتأجيل الإشباع الناجح في منظورين:

**المنظور الأول:** يرى أن تأجيل الإشباع ناجم عن الكفاءات المعرفية cognitive competencies وطبقًا لهذا المنظور الأطفال الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع هم الأطفال الذين يمتلكون المهارات التي تمكنهم من المواجهة الناجحة للمواقف المحبطة.

**المنظور الثاني:** يرى أن تأجيل الإشباع ناجم عن النزعات التحتية المعروفة بضبط الأنا ego control ومرونة الأنا ego resilience وطبقًا لهذا المنظور الأطفال الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع هم الأطفال الذين لديهم القدرة على كبت التعبير عن دوافعهم بوجه عام وبطريقة تتسق مع متطلبات الموقف (٣٠: ١١٠-١١١).

وقد هدفت مجموعة من البحوث التي أجريت في البيئة الأجنبية إلى بحث علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي باستراتيجيات التعلم، إلاّ أن النتائج كانت غير متسقة، فلا يوجد إجماع بين هذه البحوث على وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وجميع استراتيجيات التعلم، ولكن بوجه عام أشارت نتائج تلك البحوث (مثل بحث كل من: **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ)، **بمبنوتي وآخرين** (٢٠٠٠)، **كيم وآخرين** Kim, et al. (2001)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ)، **بمبنوتي** (٢٠٠٧ ب))[٢] إلى

---

([2]) سيتم تناول هذه البحوث بشيء من التفصيل في الإطار النظري والبحوث السابقة.

وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة الموارد.

وقد اهتم **بمبنوتي وزملاؤه في** سلسلة بحوثهم بدراسة تأثير تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي، إلاَّ أن النتائج كانت غير متسقة تمامًا فيما يتعلق بعلاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتحصيل الدراسي. ففي الوقت الذي توصل فيه كل من: (**بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ)، **بمبنوتي وآخرين** (١٩٩٨، ٢٠٠٠، ٢٠٠١)، **ولفيرت وآخرين** Wulfert et al. (2002)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ، ٢٠٠٤، ٢٠٠٧أ)) إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، توصل **بمبنوتي** (٢٠٠١)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ ب) إلى عدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للفروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع الأكاديمي فقد أسفرت نتائج البحوث عن نتائج متناقضة وغير متسقة فيما يتعلق بوجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، فقد توصل كل من: (**وت** Witt & (1990a 1990b) ، **كريتلر وزيجلر** Kreitler & Zigler (1990)، **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ)) إلى وجود فرق دال إحصائيًا في القدرة على تأجيل الإشباع بين الذكور والإناث لصالح الإناث. إلا أن نتائج بحث كل من: (**أولسون وهوزا** Olson & Hoza (1993) ، **سكوفيلي وشامبليس** Scoville & Chambliss (1994)، **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨ب)، **بمبنوتي** (١٩٩٩، ٢٠٠١)) أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

ولم تحظ العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والعمر على اهتمام الباحثين، فالبحوث التي اهتمت بدراسة تلك العلاقة ركزت على تأجيل الإشباع العام وليس الأكاديمي.

وإلى الآن العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم لم تكتشف في البيئة العربية، بالرغم من وجود عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التي تناولت مثل هذه العلاقة في البيئة الأجنبية.

حيث يذكر بمبنوتي (١٩٩٩) أنه في محاولة لسد الفجوة التي ظهرت نتيجة الانتباه الأمبريقي المعدوم الذي أعطى للدور الذي يمكن أن يلعبه تأجيل الإشباع في تسهيل النجاح الأكاديمي للمتعلمين وتسهيل عمليات تعلمهم، بدأ الباحثون في فحص تفضيل الطلاب لتأجيل الإشباع في المجالات الأكاديمية (٥: ٢٣٤).

ونظرًا لعدم وجود بحث عربي- في حدود اطلاع الباحث- تناول العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، لذا فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث، وسوف يهتم البحث الحالي بدراسة تأثير تأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.

**مشكلة البحث**: تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١) هل توجد فروق دالة إحصائية في تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع إلى كل من: النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٢) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٣) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام إستراتيجيات إدارة الموارد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٤) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق؟

**أهداف البحث**: تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١) دراسة الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي التي ترجع إلى النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) التعرف على تأثير تأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة الموارد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) التعرف على تأثير تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

**أهمية البحث**: تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

١) بحث تأجيل الإشباع له أهميته في المجال التربوي باعتباره مهارة أساسية للتعلم الناجح ويساعد على مواجهة العقبات والإغراءات غير الأكاديمية وله تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي واستخدام استراتيجيات التعلم.

٢) إن معرفة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من استخدام إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب قد يدفع المعلمين إلى مساعدة الطلاب في كيفية مواجهة البدائل الفورية الجذابة ويصفون لهم كيفية استخدام نفس الاستراتيجيات لمواجهة تلك البدائل لتقوية تأجيل الإشباع لديهم.

٣) إضافة البحث الحالي لأول مقياس عربي – في حدود إحاطة الباحث – يقيس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤) تفيد نتائج هذا البحث في توفير بعض المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة مثل: لماذا بعض الطلاب أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات المنظمة ذاتيا عن الطلاب الآخرين؟ لماذا بعض الطلاب ذوي نفس الأهداف الأكاديمية لديهم القدرة على تأجيل الإشباع ومواجهة العقبات بينما طلاب آخرون لا يستطيعون ذلك؟ وهل يوجد تأثير لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي؟

٥) قد تحث نتائج هذا البحث المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على الاهتمام بتعليم الطلاب كيفية تأجيل الإشباع، والحرص على أن تتضمن تدريبات وأنشطة حجرة الدراسة على بعض الطرق التي من خلالها يستطيع الطلاب أن يتدربوا على ممارسة تأجيل الإشباع خارج حجرات الدراسة.

**مصطلحات البحث:**

**تأجيل الإشباع الأكاديمي** Academic delay of gratification

"تأخير الطلاب فرص الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتًا ولكنها ذات قيمة عالية" (١٥: ٣٢٩)، (١٩: ٣٦). ويقاس بمجموع استجابات الطلاب على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

**استراتيجيات التعلم** Learning strategies

"استراتيجية التعلم هي الطريقة التي تزود الفرد بأساليب للتفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم البسيطة والمعقدة (٣١: ٨١). ويمكن تعريف استراتيجيات التعلم كما أوردها **بنترش وديجروت** Pintrich, De-Groot (1990) (٣٦: ٣٣-٣٤)، **بنترش وآخرون** Pintrich, et al. (1991) (٣٧: ٩-٢٩) كما يلي:

(١) **الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية** Cognitive and Metacognitive str. الاستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الطلاب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية، بينما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية هي التي تأتى بعد الاستراتيجيات المعرفية وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط والتنظيم والمراقبة وتعديل المعرفة والإدراك، وهذه الاستراتيجيات هي:

(أ) **استراتيجية التكرار** Rehearsal strategy: تتضمن استراتيجية التكرار تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها، وهذه الاستراتيجية يكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة Working memory بدلاً من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى Long-term memory ويفترض أن تؤثر هذه الاستراتيجية على الانتباه وعمليات التشفير Encoding

ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بين المعلومات أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموها.

**(ب) استراتيجية الإتقان** Elaboration strategy: تساعد استراتيجية الإتقان الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وتتضمن استراتيجية الإتقان إعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة وأخذ الملاحظات المبتكرة، وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلم على تكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

**(ج) استراتيجية التنظيم** Organization strategy: استراتيجية التنظيم تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية في الفقرة أثناء القراءة وتحتاج إلى مزيد من الجهد واندماج المتعلم في المهمة، وتؤدى إلى أداء أفضل لدى المتعلم.

**(د) استراتيجية التفكير الناقد** Critical thinking strategy: يشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات والتوصل إلى قرارات وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز.

**(هـ) استراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية** Metacognitive self-regulation strategies: ما وراء المعرفة يشير إلى وعى ومعرفة وضبط الإدراك، وتوجد ثلاث عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية هي: التخطيط Planning والمراقبة Monitoring والتنظيم Regulating وتتضمن أنشطة التخطيط وضع الهدف وتحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة، أما أنشطة المراقبة فتتضمن تقفي أثر وتعقب انتباه الفرد كأحد الدارسين واختبار الذات والاستفهام ويساعد ذلك على فهم المادة الدراسية وتكاملها مع المعرفة السابقة. في حين تشير أنشطة التنظيم إلى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد

المعرفيـــة، ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

**(٢) استراتيجيات إدارة الموارد** Resource management strategies: هي تلك الاستراتيجيات التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراســة وضــبط جهــودهم، وهذه الاستراتيجيات هي:

**(أ) استراتيجية إدارة بيئة ووقــت الدراســة** Time and study environment management strategy: تتضمن هذه الإستراتيجية إدارة الوقت ووضع جــدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة، وهذا لا يتضمن وضع الخطوط العريــضة لوقت الدراسة فقط ولكن أيضًا الاستخدام الأمثل لذلك الوقت ووضع أهداف واقعية، وتتنوع استراتيجية إدارة الوقت في المستوى من الدراسة والاســتذكار لــيلاً إلــى جدول الأعمال الأسبوعي والشهري. وتشير بيئة الدراسة إلى الوضع الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدراسي، وينبغي أن تكون بيئة دراسة المتعلم منظمة وهادئة وبعيــدة نسبيًا عن المشتتات السمعية والبصرية.

**(ب) استراتيجية تنظيم الجهد** Effort regulation strategy: تتعلق بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة، وإدارة الجهد هو إدارة الذات ويعكس تعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى ولــو كانــت صــعبة، وتنظيم الجهد مهم للنجــاح الأكاديمي ولا يفيد فقط في تحقيق الهدف بل أيضًا ينظم الاستخدام المتصل لاستراتيجيات التعلم.

**(ج) استراتيجية تعلم الرفاق** Peer learning strategy: تتعلق استراتيجية تعلــم الرفاق (أو الأقران) بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء مــن أجــل توضــيح مــادة المقــرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.

**(د) استراتيجية البحث عن المساعدة** Help seeking strategy: تمثل استراتيجية البحث عن المساعدة المظهر الآخر للبيئة الذي ينبغي علــى الطــلاب أن يتعلمــوا إدارته وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين (الزملاء ــ الرفاق ــ

المعلمين)، والطالب الجيد هو الذي يعرف "متى لا يعرف شيئًا؟" ويمكنه تحديد شخص ما ليزوده ببعض المساعدة.

وتقاس استراتيجيات التعلم بمجموع درجات الطالب أو الطالبة على عبارات استبيان استراتيجيات التعلم.

## الإطار النظري والبحوث السابقة

في هذا الجزء سيتم تقديم إطار نظري يشتمل على البحوث السابقة لمتغيرات هذا البحث، حيث سيغطي هذا الإطار النظري الجوانب التالية:

١. مفهوم تأجيل الإشباع (العام والأكاديمي).
٢. الفروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع الأكاديمي.
٣. تأجيل الإشباع والعمر.
٤. تأجيل الإشباع قدرة أم استراتيجية، أم خاصية، أم سمة فردية ؟
٥. تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم.
٦. تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
٧. المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي.
٨. قياس تأجيل الإشباع (العام والأكاديمي).

### (١) مفهوم تأجيل الإشباع (العام والأكاديمي)

يشير مصطلح تأجيل الإشباع بوجه عام إلى "تفضيل الأفراد للمكافأة الأكبر البعيدة مؤقتًا على المكافأة الأصغر المتوافرة في الوقت الحالي (١٩: ٣٦)، (١٨: ٤).

ويعرّف **مهرابيان** Mehrabian (2000) تأجيل الإشباع العام بأنه "الميل إلى التضحية بالرضا والمتع والفورية لبلوغ أهداف بعيدة ذات مكافآت كبيرة" (٣٤: ١٣٦).

ويعرّف **ليكوير وهوك** LeCuyer & Houck (2006) تأجيل الإشباع العام بأنه "مقدرة الفرد على تأخير الرغبات الفورية من أجل تفضيل النتائج المستقبلية المرغوبة وهو مكون مهم للتنظيم الذاتي" (٣٢: ٣٤٩).

كما يعرّف **كوسكلي وآخرون** Cuskelly et al. (2003) **تأجيل الإشباع بوجه** عام بأنه "قدرة الفرد على انتظار ما يريده" وهذه القدرة **تعد أحد المظاهر المحددة** للتنظيم الذاتي (٢٤: ٢٤٠).

وقد عرّف **بمبنوتي وزيمرمان** Bembenutty & Zimmernan (2003) **تأجيل** الإشباع الأكاديمي على أنه " نية الفرد لتأجيل المكافآت **الفورية المتاحة للوصول** إلى أهداف أو مكافآت أكاديمية بعيدة مؤقتًا" (٢٣: ٨).

وقد عرّف **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ، ٢٠٠٤) **تأجيل الإشباع الأكاديمي** على أنه "تأخير الطلاب فرص الإشباع الفورية المتاحة **من أجل الحصول على** مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتًا ولكنها ذات قيمة عالية" (١٥: ٣٢٩)، (١٩: ٣٦).

**(٢) الفروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع الأكاديمي**

أسفرت البحوث التي اهتمت بدراسة الفروق بين الجنسين **في تأجيل الإشباع** الأكاديمي عن نتائج متناقضة وغير متسقة فيما يتعلق **بوجود فروق بين الجنسين** في تأجيل الإشباع الأكاديمي.

فقد توصل **وت** Witt (1990a & 1990b) إلى وجود **فرق دال إحصائيًا في** القدرة على تأجيل الإشباع بين الذكور والإناث لصالح **الإناث** (٤٤: ٥٤٩)، **كما** توصل **كريتلر وزيجلر** Kreitler & Zigler (1990) إلى وجود **فروق دالة في** تأجيل الإشباع ترجع إلى النوع، حيث وُجِد أن مقدرة **الإناث على تأجيل الإشباع** أعلى بدلالة إحصائية من مقدرة الذكور (٢٩: ٣٠٨).

وبالرغم من أن **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ) قد توصلا **إلى وجود فرق دال** إحصائيًا بين الذكور والإناث في تأجيل الإشباع الأكاديمي **لصالح الإناث**، حيث سجلت الإناث مستويات عالية من تأجيل الإشباع **الأكاديمي بالمقارنة بالذكور، إلا** أنهما توصلا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور **والإناث في تأجيل** الإشباع العام (١٥: ٣٣٦). وتوصل **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ) **إلى وجود فرق دال** إحصائيًا بين الذكور والإناث في تأجيل الإشباع الأكاديمي **لصالح الإناث** (٧: ٢٢).

إلا أن **أولسون وهوزا** Olson & Hoza (1993) توصلا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في تأجيل الإشباع (٣٥: ٦٤)، كما توصل **سكوفيلي وشامبليس** Scoville & Chambliss (1994) إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع باختلاف جنس الطفل (٤١: ٢). وتوصل **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨ب) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع الأكاديمي (١٦: ٨). كما توصل **بمبنوتي** (١٩٩٩، ٢٠٠١) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (٥: ٢٣٩)، (٦: ١٤).

وقد قام **سلفرمان** Silverman (2003) باستخدام أسلوب Meta-analysis للتعرف على الفروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع، وبعد مراجعته لـ ٣٨ حجم تأثير تم اشتقاقها من ٣٣ دراسة كان يختار المشاركين في هذه الدراسات ما بين مكافأة فورية صغيرة ومكافأة مؤجلة أكبر، توصل إلى أن الإناث بوجه عام أكثر قدرة على تأجيل الإشباع من الذكور، وخاصة عند استخدام المقاييس المتصلة لقياس تأجيل الإشباع (٤٢: ٤٥١-٤٥٢).

ومن هنا يتضح وجود تناقض وعدم اتساق نتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع الأكاديمي، فلم يقتصر عدم اتساق النتائج على اختلاف الباحثين واختلاف البيئات الثقافية، بل حدث هذا التناقض لدى نفس الباحث في بحوثه المختلفة (مثل: بمبنوتي) وفي نفس البيئة (البيئة الأمريكية)، ولدى العينات المتشابهة (طلاب وطالبات الجامعة)، وسوف يهتم البحث الحالي بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

**(٢) تأجيل الإشباع والعمر**

اهتمت بحوث قليلة بدراسة علاقة العمر بالقدرة على تأجيل الإشباع العام؛ فقد توصل **كريتلر وزيجلر** (١٩٩٠) إلى وجود فروق دالة في تأجيل الإشباع ترجع إلى العمر حيث وُجد أن مقدرة التلاميذ الكبار على تأجيل الإشباع أعلى بدلالة إحصائية من مقدرة التلاميذ الصغار (٢٩: ٣٠٨).

أما **سكوفيلي وشامبليس** (١٩٩٤) فقد توصلا إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع باختلاف العمر لدى (٢٠) طفلاً في بنسلفانيا، امتدت أعمارهم من ٤ إلى ٥ سنوات (٤١: ٢).

وفي بحث قام بها **لي- جريننج** (2007) Li-Grining للتعرف على استقرار تأجيل الإشباع لدى الأطفال، لدى عينة تكونت من (٤٣٩) طفلاً بالولايات المتحدة الأمريكية امتدت أعمارهم من ٢ إلى ٤ سنوات، وتوصل إلى أن تأجيل الإشباع ثابت نسبيًا ويمكن أن يتحسن بمرور الوقت (٣٣: ٢٠٨).

ويشير **رينولدس وشيفبور** Reynolds & Schiffbauer (2005) إلى أن الأطفال الصغار أقل قدرة على تأجيل الإشباع من الأطفال الكبار وهذا يتمشى مع مظاهر النضج (٣٩: ٤٤١).

ومن هنا لم تحظ العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والعمر على اهتمام الباحثين، فالبحوث التي اهتمت بدراسة تلك العلاقة ركزت على تأجيل الإشباع العام وليس الأكاديمي، وسوف يهتم البحث الحالي بدراسة هذه العلاقة.

**(٤) تأجيل الإشباع قدرة أم استراتيجية، أم خاصية، أم نزعة شخصية ؟**

يرى **ميشيل** (1983) Mischel أن تأجيل الإشباع عبارة عن قدرة ability أو كفاءة competence التي يطورها الأطفال بمرور الوقت عن طريق تعلم الاستراتيجيات المرتبطة بالتأجيل مثل: (تخيل الهدف البعيد، الحديث الذاتي، ضبط الانتباه)، ويعتبر **ميشيل** (١٩٩٦) تأجيل الإشباع على أنه أحد مكونات نظام التنظيم الذاتي self-regulatory system الذي يكون ضروريًا لتوجيه سلوك الأفراد بدون محفز قسري خارجي (في ١٥: ٣٢٩-٣٣٠).

ويؤكد **كيم وآخرون** (2001) .Kim et al على أن تأجيل الإشباع عبارة عن قدرة أساسية للتنظيم الذاتي (٢٨: ٥).

وقد أكد آخرون على أن تأجيل الإشباع عبارة عن نزعة شخصية disposition ثابتة نسبيًا، وهذا المنظور تم تطويره وتوسيعه ليصبح تأجيل الإشباع ضمن الإطار الأوسع للتنظيم الذاتي، وطبقًا لنظرية ضبط الفعل action control

theory فتأجيل الإشباع يكون ناتج استخدام الطلاب الناجح لاستراتيجيات الضبط الإرادية (في ١٥: ٣٣٠).

وينظر **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨ب) إلى تأجيل الإشباع على أنه استراتيجية Strategy تستخدم لبلوغ أهداف بعيدة المدى مثل استراتيجيات التعلم الأخرى التي تسهل السلوك الهادف الموجه للهدف، لأن الطلاب يؤجلون الإشباع الفوري طوعًا لبلوغ أهداف أكاديمية ومكافآت بعيدة مؤقتًا ولكنها عالية القيمة، وأن تأجيل الإشباع كاستراتيجية سيتم تنشيطه وتفعيله بواسطة نفس المحددات الدافعية (مثل: التوقع وقيمة المهمة) كاستراتيجيات التعلم الأخرى المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة الموارد، كما أنهما يعتبران تأجيل الإشباع على أنه نشاط موجه يمكن ضبطه ومراقبته والتحكم فيه، وفي هذا النشاط تكون العمليات المعرفية والمحددات الدافعية متناسقة لبلوغ الأهداف (١٥: ٣٣٠).

وأكد **بمبنوتي وآخرون** (٢٠٠١) على أن تأجيل الإشباع عبارة عن استراتيجية تعلم (أو استراتيجية تنظيم ذاتي) مثل استراتيجية مراقبة الذات واستراتيجية تنظيم الجهد واستراتيجية البحث عن المساعدة، ومن هذا المنظور تم تسمية هذه الإستراتيجية باستراتيجية تأجيل الإشباع للتأكد على محتوى أكاديمي محدد لسلوك التأجيل (٢٢: ٧).

ويذكر **بمبنوتي وكرابينك** (٢٠٠٣) أنه عند النظر إلى داخل إطار التنظيم الذاتي self-regulation ندرك تأجيل الإشباع الأكاديمي على أنه استراتيجية لضمان تنفيذ الأفعال الموجهة للهدف بفعالية بدون توقف (١٨: ١٢)، وأن تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة استراتيجية مهمة تساعد المتعلمين على نقل توقعاتهم ومعتقداتهم عن المستقبل إلى السلوك المنظم ذاتيًا الواقعي (١٨: ٢١).

ويشير **بمبنوتي** (١٩٩٩) إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي خاصية characteristic للمتعلم تحث المتعلم على اختيار النشاط الأقل متعة عن النشاط الأكثر متعة (٥: ٢٤١)، وهذه الخاصية ثابتة إلى حد كبير (٤١: ٢).

كما يشير **رينولدس وشيفبور** (٢٠٠٥) إلى أن مقدرة الأفراد على تحمل اختيار المكافآت المؤجلة قد تكون خاصية شخصية تشبه الخصائص الشخصية الأخرى التي تؤثر في النواتج النمائية طويلة المدى (٣٩: ٤٤٣).

ويميل البحث الحالي إلى النظر إلى تأجيل الإشباع الأكاديمي على أنه استراتيجية إرادية يستخدمها المتعلمون لبلوغ أهدافهم الأكاديمية، وتفيد في حماية تلك الأهداف الأكاديمية من البدائل الجذابة غير الأكاديمية، وأن استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب قدرات متفاوتة من الأفراد، هذه القدرات يمكن أن يطورها وينميها الأفراد بمرور الوقت وذلك عن طريق تعلم استراتيجيات التأجيل لمقاومة الإغراءات والمكافآت الفورية الجذابة والإشباع الفوري.

**(٥) تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم**

اهتمت بحوث عديدة بدراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم، فقد قام **بمبنوتي وزملاؤه** بسلسلة كبيرة من البحوث التي ركزت على دراسة هذه العلاقة خلال السنوات العشر الماضية، ورغم أن عينات بحوثهم كانت معظمها من طلاب وطالبات الجامعة ومتقاربة الخصائص الديموجرافية إلاَّ أن النتائج كانت غير متسقة نوعًا ما، فلا يوجد إجماع بين هذه البحوث على وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وجميع استراتيجيات التعلم.

فقد قام **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٦) ببحث علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي باستخدام استراتيجيات التعلم لدى (٣٨٩) طالبًا وطالبة بالجامعة بالولايات المتحدة، وتوصلا إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم التالية: (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم ما وراء المعرفية، تنظيم الجهد، إدارة بيئة ووقت الدراسة، البحث عن المساعدة)، في حين لا توجد علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجية تعلم الرفاق (١٣: ٤-٨).

كما توصل **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ) إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام جميع استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية

وإدارة الموارد ما عدا استراتيجية تعلم الرفاق، وذلك لدى (٣٦٩) طالبًا وطالبة بالجامعة بالولايات المتحدة (١٥: ٣٣٤-٣٣٦).

وتوصل **بمبنوتي وآخرون** (١٩٩٨) إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم التالية: (التكرار، الإتقان، التنظيم ما وراء المعرفية، تنظيم الجهد، إدارة بيئة ووقت الدراسة)، في حين لا توجد علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم التالية: (التنظيم، التفكير الناقد، تعلم الرفاق) لدى (١١٣) طالبًا وطالبة بالجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠: ٥-٨).

واهتم بحث **بمبنوتي وآخرين** (٢٠٠٠) بالتعرف على علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي باستخدام إستراتيجيات التعلم لدى (٣٦٤) طالبًا وطالبة المسجلين في مقرر مقدمة في علم النفس بالجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من: استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد) واستخدام إستراتيجيات إدارة الموارد (إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد) (٢١: ١٤-١٦).

وفحص بحث **كيم وآخرين** Kim, et al. (2001) العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم، لدى عينة تكونت من (١٦٤) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية في مدينة شونجو بكوريا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم التالية: (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية) (٢٨: ٢٦-٢٧).

كما هدف بحث **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ) إلى فحص العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم لدى (٣٦٩) طالبًا وطالبة بالجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة الموارد التالية: (التكرار،

الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم ما وراء المعرفية، إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد) (٧: ٦-٨).

أما بحث **بمبنوتي** (٢٠٠٢ ب) فقد فحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لنموذج تحليل المسار path analysis الذي يشتمل على المتغيرات التالية: (تأجيل الإشباع الأكاديمي، وفعالية الذات، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل الدراسي) لدى (٤٥) طالبًا وطالبة بالجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن النتائج التي توصل إليها البحث وجود تأثير مباشر موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استراتيجية التنظيم ما وراء المعرفية (٨: ٩-١٢).

وقام **بمبنوتي** (٢٠٠٧ ب) بدراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى (٦٣) معلمًا ومعلمة قبل الخدمة ممن يتدربون على التدريس بالمرحلة الثانوية بجامعة في نيويورك، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة بين الرغبة في تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (وضع الهدف، مراقبة الذات، تقييم الذات)، وعدم وجود علاقة بين الرغبة في تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من: واستراتيجية التنظيم ما وراء المعرفية، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة (١٢: ٥-١١)، وهذه النتيجة الأخيرة تتناقض مع نتائج معظم البحوث السابقة، حيث أشارت معظم هذه البحوث إلى وجود علاقة بين الرغبة في تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من: استراتيجية التنظيم ما وراء المعرفية، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة.

ومن هنا يتضح أنه لا يوجد اتساق تام بين نتائج البحوث السابقة التي تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم، إلا أن هذه النتائج تشير بوجه عام إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من: استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية (التكرار، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية)، وإستراتيجيات إدارة الموارد (إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد)، وسيهتم البحث الحالي بفحص علاقة القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باستخدام استراتيجيات التعلم.

**(٦) تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي.**

اهتم أيضًا **بمبنوتي وزملاؤه** في سلسلة بحوثهم بدراسة تأثير تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

فقد توصل كل من: **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ) (١٥: ٣٣٥)، **بمبنوتي وآخرين** (١٩٩٨) (٢٠: ٨)، **بمبنوتي وآخرين** (٢٠٠٠) (٢١: ٥)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ) (٧: ١٩)، **بمبنوتي** (٢٠٠٧ أ) (١١: ٥) إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وتوصل كل من: **بمبنوتي وآخرين** (٢٠٠١) (٢٢: ١٥)، **بمبنوتي** (٢٠٠٤) (٩: ٢)، **بمبنوتي وزيمرمان** Bembenutty & Zimmerman (2003) (٢٣: ١٥) إلى وجود تأثير موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي، وأن تأجيل الإشباع الأكاديمي أفضل منبئ إيجابي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وتوصل **ولفيرت وآخرون** Wulfert et al. (2002) إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يفضلون تأجيل الإشباع أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الطلاب الذين يفضلون الإشباع الفوري لدى (٦٩) طالبًا بالمرحلة الثانوية في نيويورك (٤٥: ٥٣٩).

إلا أن **بمبنوتي** (٢٠٠١) (٦: ١٥) توصل إلى عدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما توصل **بمبنوتي** (٢٠٠٢ ب) (٨: ٢١) إلى عدم وجود تأثير لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. ومن هنا جاءت نتائج البحوث السابقة غير متسقة تمامًا فيما يتعلق بعلاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، ولذا سيهتم البحث الحالي بفحص هذه العلاقة.

**(٧) المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي**

تأجيل الإشباع الأكاديمي محدد بميول دافعية لدى الطلاب، وتلك الميول تختلف كدالة لتوجهات هدف الطلاب، فالقيمة والفائدة المدركة لكل من بدائل التأجيل وبدائل عدم التأجيل تحدد الاختيار والاندماج في المهام الأكاديمية المختلفة.

ومن الضروري أن يوضع في الاعتبار محددات اختيار الفرد للتأجيل من أجل نتائج مؤجلة أكثر تفضيلاً، فتأجيل الإشباع الأكاديمي محدد إلى حد كبير بقيمة المكافأة وتوقع النجاح التي تؤثر بدورها على اختيار البدائل الأكاديمية المؤجلة وتؤثر كذلك تلك المحددات الدافعية على مقاومة الإغراءات عند ظهور الخيارات الجذابة، ومن المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي:

- الأهمية importance أي أهمية تعلم المادة الدراسية.
- الاهتمام interest أي الاهتمام بمحتوى المادة الدراسية.
- الفائدة utility أي الفائدة المدركة للمادة الدراسية.
- تكلفة النجاح المدركة perceived cost of success مثل الوقت والجهد المطلوب لأداء المهمة الأكاديمية.
- التوقع الاجتماعي للنجاح social expectancy for success الذي يشير إلى اعتقاد الطلاب أنه عند اختيار البديل المؤجل بدلاً من البديل الفوري سوف يحقق أهدافًا اجتماعية ويتجنب مشكلات اجتماعية (٥: ٢٣٦).

ومن هنا فتفضيل الطلاب لبدائل تأجيل الإشباع سيعتمد على إدراك الطلاب لنفعية المهام الأكاديمية وفائدة تلك المهام في إعدادهم للمستقبل.

وقد توصل **كرابينك وبمبنوتي (١٩٩٨)** إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية لتأجيل هذا الإشباع التي تتمثل في كل من الاهتمام وقيمة التأجيل وتوقع النجاح نتيجة التأجيل (٢٦: ٦).

**(٨) قياس تأجيل الإشباع**

يقيس تأجيل الإشباع القدرة على تحمل اختيار المكافأة الكبيرة المؤجلة عند توافر مكافأة فورية صغيرة، وقد تم استخدام عدة طرق لقياس تأجيل الإشباع العام والأكاديمي لدى الأطفال والمراهقين والبالغين، ففي البحوث المبكرة التي تناولت تأجيل الإشباع تم قياس تأجيل الإشباع العام باستخدام الطرق التجريبية.

فنموذج **ميشيل** Mischel التجريبي الأساسي الذي استخدمه في الستينات من القرن العشرين لتقييم تأجيل الإشباع العام يتضمن تعرض الأطفال للاختيار بين

مكافأة صغيرة ملموسة فورية (قطعة شوكولاتة واحدة مثلاً)، أو مكافأة أكبر (أكثر من قطعة شوكولاتة) إذا فضلوا الانتظار (في ١٥: ٣٣١)، وفي الظروف التجريبية المضبوطة يجلس الأطفال في حجرة ويوضح لهم المجرب أنهم إذا استطاعوا الانتظار حتى يعود إليهم فسوف يحصلون على المكافأة الأكبر، وإذا لم يستطيعوا الانتظار حتى يعود المجرب يمكنهم رن الجرس الذي سيجعل المجرب يعود إلى الحجرة التي بها الأطفال، وفي هذه الحالة يتلقى الأطفال المكافأة الأصغر فقط (١٧: ٣).

ويذكر **ولفيرت وآخرون** (٢٠٠٢) أنه توجد بحوث قليلة تناولت تأجيل الإشباع لدى المراهقين، وقد يرجع ذلك إلى أن إجراءات **ميشيل** قد يكون من الصعب استخدامها بطريقة لها معنى في البحث لدى المراهقين، نظرًا لأنه من الصعب عمليًا أن نجد حوافز ومكافآت غير مبتذلة تناسب أعمار المراهقين، كما أن فترة التأجيل للمراهقين قد تكون أيامًا أو أسابيع بدلاً من دقائق في مهام التأجيل لدى الأطفال الصغار (٤٥: ٥٣٥).

وقد طور **راي ونجمان** Ray & Najman (1986) استبيانًا لقياس تأجيل الإشباع الذي يستخدم أسلوب التقرير الذاتي الذي يقيم النزعة أو الميل العام للتأجيل، فمثلاً لدى الأطفال يمكن قياس تأجيل الإشباع عن طريق سؤال الطفل عن رغبته في أخذ نصف تفاحة الآن أو أخذ التفاحة كاملة غدًا، والإجابة تعكس الميل العام للتأجيل أو عدم التأجيل (٣٨: ١١٨).

وقد استخدم **وارد وآخرون** Ward et al. (1989) مقياسًا متعدد الأبعاد لقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عن طريق استخدام صيغة اختيار الاستجابة الصحيحة وذلك لتقييم تأجيل الإشباع في المجالات الأكاديمية بوجه عام (مثل: الذهاب إلى حفلة موسيقية مفضلة والمخاطرة بالحصول على درجات سيئة، أو البقاء في المنزل والاستذكار للحصول على درجات جيدة) (في ١٥: ٣٣١).

أما **بمبنوتي وزملاؤه** فقد اهتموا بقياس تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي أي اهتموا بتقييم تأجيل الإشباع الموقفي في مقرر دراسي معين بدلاً من اعتباره

كسمة شخصية عامة، فقد هدفت دراسة **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ) إلى تطوير مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي الذي يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، وذلك لقياس احتمال اختيار الطلاب للأنشطة المرتبطة بأهداف أكاديمية طويلة المدى في مقابل أهداف الإشباع غير الأكاديمية قصيرة المدى، ويتكون من (١٠) مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين)، البديل الأول غير أكاديمي ويقدم إشباعًا فوريًا للمستجيب، أما البديل الثاني وهو البديل الأكاديمي الذي يقدم إشباعًا مؤجلاً لكنه عالي القيمة، وعلى المستجيب أن يختار أحد البديلين لكل موقف. ورغم أن كل بديل يقدم مكافأة إلا أن البدائل الأكاديمية تتطلب فترة انتظار أطول، وتعكس عبارات المقياس مدى واسعًا من خبرات الطلاب الأكاديمية (مثل: استخدام المكتبة والعلاقات بالزملاء والمعلمين ودراسة المادة الدراسية المقررة) (١٥: ٣٣٢-٣٣٣).

**فروض البحث:**

في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١) لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣) لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤) يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥) يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام استراتيجيات إدارة الموارد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

٦) يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق.

**الطريقة والأدوات**

**عينة البحث:**

تكونت **عينة البحث الاستطلاعية** من (١٢٠) طالبًا وطالبة (منهم: ٤٥ طالبًا، ٧٥ طالبة) تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م (٥٢ بالفرقة الأولى، ٦٨ بالفرقة الرابعة)، موزعين على القسمين العلمي والأدبي (٢٢ بالقسم العلمي، ٩٨ بالقسم الأدبي). وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار طلاب وطالبات الفرقة الأولى ١٧سنة و ١٠ أشهر بانحراف معياري قدره (٤) أشهر، ونظيره لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة قد بلغ ٢٠سنة و ٨ أشهر بانحراف معياري قدره (٧) أشهر، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في تقنين مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

أما **عينة البحث النهائية** فقد تم اشتقاقها بطريقة طبقية عشوائية من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة من جميع التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وتم تحديد حجم عينة البحث بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً تامًا، باستخدام معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية لـ **كيرجسي ومورجان** Kergcie & Morgan (1970) (٢٧: ٦٠٨)، حيث تكونت العينة من (٣٥٢) طالبًا وطالبة، وطبقًا لنسبة العينات الفرعية بالنسبة للمجموع الكلى للطلاب والطالبات تم اختيار (٨٢) طالبًا، (٢٧٠) طالبة، منهم: (١٤٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى (٢٣ بالأقسام العلمية، ١٢٢ بالأقسام الأدبية)، (٢٠٧) طلاب وطالبات بالفرقة الرابعة (٤٠ بالأقسام العلمية، ١٦٧ بالأقسام الأدبية)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار طلاب وطالبات الفرقة الأولى ١٨ سنة وشهر واحد بانحراف معياري قدره (٧) أشهر، ونظيره لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة قد بلغ ٢١ سنة و ٣ أشهر

بانحراف معياري قدره (٥) أشهر، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض هذا البحث.

**أدوات البحث:**

**(١) مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي**

في الأصل أعده **بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٨أ) وتم الحصول عليه في دراسة **بمبنوتي** (٢٠٠٤)، ويتكون من (١٠) مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين)، البديل الأول غير أكاديمي ويقدم إشباعًا فوريًا للمستجيب، أما البديل الثاني وهو البديل الأكاديمي الذي يقدم إشباعًا مؤجلاً لكنه عالي القيمة، وعلى المستجيب أن يختار أحد البديلين لكل موقف، وقد تم استخدام ثلاثة معايير لبناء عبارات المقياس وهذه المعايير الثلاثة هي:

١) أن كل عبارة تمثل بديلاً إما بديلاً متاحًا فوريًا أو بديلاً يمكن الحصول عليه بعد فترة زمنية معينة.

٢) أن كل بديل مشار إليه بشكل واضح أو افتراض ناتج أكاديمي إذا تم اختيار هذا البديل، فالبديل الأكاديمي المؤجل يزيد احتمال الإنجاز الأكاديمي طويل المدى المفترض، وعلى النقيض من ذلك فالبديل المنافس يؤدي إلى إشباع فوري لكنه يقلل احتمال الإنجاز الأكاديمي طويل المدى.

٣) البديل الأكاديمي المؤجل أكثر قيمة من البديل الفوري غير الأكاديمي المنافس له. ورغم أن كل بديل يقدم مكافأة إلا أن البدائل الأكاديمية تتطلب فترة انتظار أطول، وتعكس عبارات المقياس مدى واسعًا من خبرات الطلاب الأكاديمية (مثل: استخدام المكتبة والعلاقات بالزملاء والمعلمين ودراسة المادة الدراسية المقررة). وقد تمت مزاوجة البدائل الأكاديمية مع بدائل غير أكاديمية في صورة أنشطة يمكن أن يصادفها طلاب الجامعة (مثل: الذهاب إلى حدث رياضي أو حدث سينمائي، أو الذهاب لرحلة، أو قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء، أو التغيب عن الدراسة)، ويتم الاستجابة على مواقف المقياس على مقياس مكون من أربع نقاط هي: (بالتأكيد سأختار أ، احتمال سأختار أ، احتمال

سأختار ب، بالتأكيد سأختار ب) بحيث تأخذ الاستجابات السابقة على الترتيب الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) حيث تشير الدرجة العالية إلى ارتفاع تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي. وقد استجاب على المقياس في صورته الأجنبية (١٩٤) طالبًا وطالبة بالجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس عن استخلاص عاملين فسرا (٤٧%) من التباين الكلي للمقياس، العامل الأول فسر ٣٤% من التباين الكلي للمقياس ويتكون من ستة مواقف هي: (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨)، وبدائل هذه المواقف تعرض بوجه عام الاختيار بين الأنشطة الأكاديمية والأنشطة غير الاجتماعية (مثل: أتغيب عن الدراسة لأن الطقس لطيف)، أما العامل الثاني فقد فسر ١٣% من التباين الكلي للمقياس ويتكون من أربعة أسئلة أو مواقف هي: (٢، ٧، ٩، ١٠)، وقد تضمن هذا العامل البدائل الأكاديمية في مقابل البدائل الاجتماعية (مثل: الاحتفال مع الأصدقاء)، ويتمتع المقياس باتساق داخلي عال حيث بلغ معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس (٠,٧٧)، ورغم وجود دليل على تعدد أبعاد المقياس إلا أن **بمبنوتي وزملاءه** اعتمدوا على الدرجة الكلية للمقياس في تحليلاتهم وبحوثهم اللاحقة (١٥: ٣٣٢-٣٣٣).

وقد قام الباحث الحالي بترجمة وتعريب هذا المقياس وعرضه على ثمانية محكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين بعلم النفس للحكم على دقة كل بديل ومدى قياسه لتأجيل أو عدم تأجيل الإشباع، وأسفرت تلك الخطوة عن تعديل صياغة بعض العبارات أو البدائل في ضوء آراء المحكمين. وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبةً بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم حساب الثبات والصدق على النحو التالي:

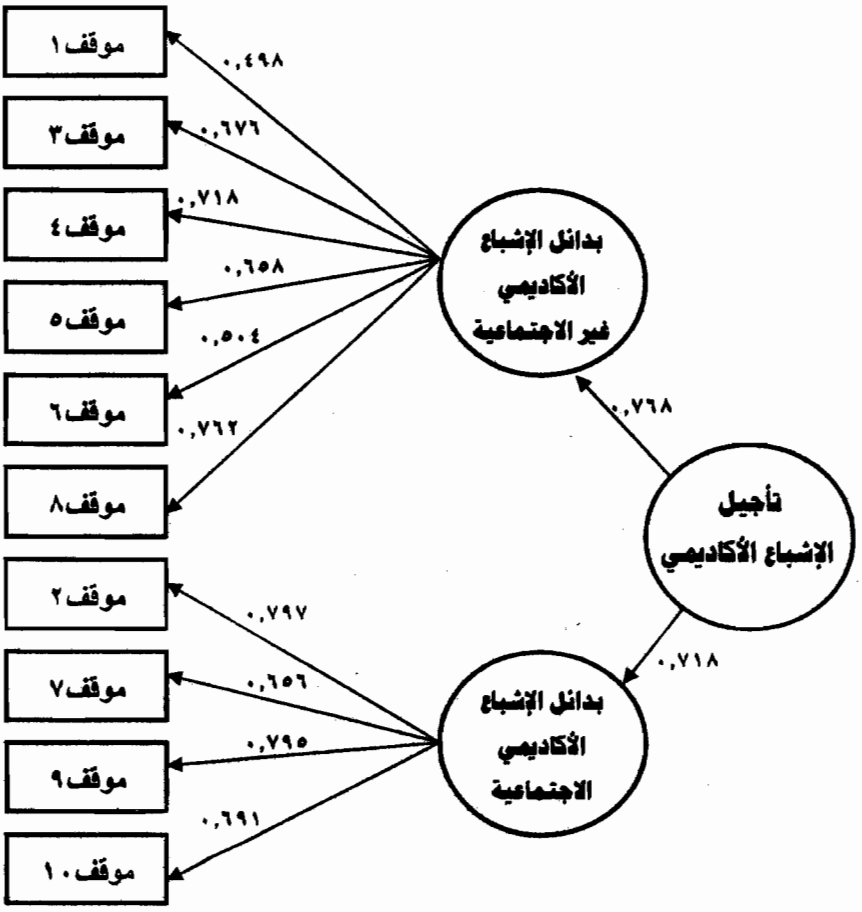
**أولاً: الصدق:**

**الصدق العاملي:** للتحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية

second-order confirmatory factor analysis عن طريق اختبار نموذج (العاملين الكامنين من الدرجة الأولى والعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية) لدى العينة الاستطلاعية (١٢٠ طالبًا وطالبة)، وفي هذا النموذج تم افتراض أن المواقف (أو العوامل) المشاهدة Observed Factors لتأجيل الإشباع الأكاديمي تنتظم حول عاملين كامنين Two Latent Factors من الدرجة الأولى هما: العامل الأول (بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية) ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلاب لبدائل الإشباع الأكاديمية في مقابل بدائل الإشباع غير الاجتماعية ويتشبع بهذا العامل المواقف الستة: (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨)، العامل الثاني (بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية) ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلاب لبدائل الإشباع الأكاديمية في مقابل بدائل الإشباع الاجتماعية، ويتشبع بهذا العامل المواقف الأربعة: (٢، ٧، ٩، ١٠)، كما تم افتراض أن العاملين الكامنين من الدرجة الأولى يتشبع بهما عامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو (تأجيل الإشباع الأكاديمي) كما بالشكل رقم (١).

أي أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تحقق من صحة افتراض وجود عاملين كامنين من الدرجة الأولى مسئولين عن الارتباطات بين المواقف العشرة المشاهدة أو المقاسه، وأن هناك عاملاً كامنًا من الدرجة الثانية مسئول عن الارتباط بين عاملي الدرجة الأولى الكامنين (٣: ٥٤).

وقد حظي نموذج (العاملين الكامنين من الدرجة الأولى والعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية) لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العاملين الكامنين) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (٣: ١٥٥). ويوضح الجدول رقم (١) مؤشرات حسن المطابقة بالتفصيل.




شكل (١): نموذج (العاملين الكامنين من الدرجة الأولى والعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية) لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي[٣]

ويوضح الجدول رقم (٢) تشبعات المواقف الفرعية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بالعاملين الكامنين من الدرجة الأولى، وتشبع العاملين الكامنين من الدرجة الأولى بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

---

(٣) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات الصدق بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل LISREL 8.8 ٨,٨.

جدول (١)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج (العاملين الكامنين من الدرجة الأولى والعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية) لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الإحصائي كا٢ $X^2$<br>درجات الحرية df<br>مستوى دلالة كا٢ | ٢٨,٨٩<br>٣٠<br>٠,٥٢ | أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | نسبة كا٢ $X^2$ / df | ٠,٩٦ | (صفر) إلى (٥) |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠,٩٥ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩٢ | (صفر) إلى (١) |
| ٥ | جذر متوسط مربعات البواقي RMSR | ٠,٠٥ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٦ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٠ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٧ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI<br>مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٠,٦٧<br>٠,٩٢ | أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعياري NFI | ٠,٩٦ | (صفر) إلى (١) |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقارن CFI | ١,٠٠ | (صفر) إلى (١) |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي RFI | ٠,٩٤ | (صفر) إلى (١) |

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق - كما أطلق عليها يورسكوج وسوربوم Joerskog & Soerbom (1993) (٢٥: ٥٩) - دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المواقف الفرعية المشاهدة، وكذلك صدق العوامل الكامنة من الدرجة الأولى والدرجة الثانية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

ومن هنا فقد قدم التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة

عن عاملين كامنين من الدرجة الأولى ينتظم حولهما المواقف العشرة لتأجيل الإشباع الأكاديمي، وأن هذين العاملين الكامنين من الدرجة الأولى ينتظمان بدورهما حول عامل واحد كامن من الدرجة الثانية هو تأجيل الإشباع الأكاديمي.

جدول (٢)

تشبعات المواقف الفرعية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بالعاملين الكامنين من الدرجة الأولى، وتشبع العاملين الكامنين من الدرجة الأولى بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

| العامل الكامن | | العوامل المشاهدة | التشبع | الخطأ المعياري لتقدير التشبع | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| من الدرجة الأولى | بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية | موقف١ | ٠,٤٩٨ | ٠,٠٩٤ | ٥,٣٢ | ٠,٠١ |
| | | موقف٣ | ٠,٦٧٦ | ٠,٠٨٦ | ٧,٨٧ | ٠,٠١ |
| | | موقف٤ | ٠,٧١٨ | ٠,٠٨٦ | ٨,٣٧ | ٠,٠١ |
| | | موقف٥ | ٠,٦٥٨ | ٠,٠٨٨ | ٧,٤٧ | ٠,٠١ |
| | | موقف٦ | ٠,٥٠٤ | ٠,٠٩٣ | ٥,٤١ | ٠,٠١ |
| | | موقف٨ | ٠,٧٦٢ | ٠,٠٨٤ | ٩,٠٣ | ٠,٠١ |
| | بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية | موقف٢ | ٠,٧٩٧ | ٠,٠٨١ | ٩,٨٧ | ٠,٠١ |
| | | موقف٧ | ٠,٦٥٦ | ٠,٠٨٧ | ٧,٥٣ | ٠,٠١ |
| | | موقف٩ | ٠,٧٩٥ | ٠,٠٨٢ | ٩,٧٠ | ٠,٠١ |
| | | موقف١٠ | ٠,٦٩١ | ٠,٠٨٦ | ٨,٠٥ | ٠,٠١ |
| من الدرجة الثانية | تأجيل الإشباع الأكاديمي | بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية | ٠,٧٦٨ | ٠,١٠٤ | ٧,٣٨ | ٠,٠١ |
| | | بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية | ٠,٧١٨ | ٠,١٠٢ | ٧,٠٤ | ٠,٠١ |

**ثانياً: الثبات:**

**(أ) ثبات المواقف (أو العبارات):** تم حساب ثبات مواقف مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بأربع طرق، الأولى: عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لمواقف كل بُعد فرعي على حدة (بعدد مواقف كل بُعد فرعي) وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد المواقف من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف، والثانية: عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لمواقف المقياس ككل (بعدد مواقف المقياس أي ١٠ مرات) وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد المواقف من الدرجة الكلية للمقياس، والثالثة: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الموقف والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف، والرابعة: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الموقف والدرجة الكلية للمقياس، ونتائج هذه الخطوة موضحة بالجدول رقم (٣).

**(ب) الثبات الكلي للمقياس والأبعاد الفرعية:** تم حساب الثبات الكلي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وأبعاده الفرعية بطريقتين، الأولى: عن طريق حساب معامل ألفا الكلي، والثانية: عن طريق حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون.

ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات ثبات مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ويتضح منه ما يلي:

- أن معامل ألفا لكل موقف أقل من معامل ألفا للعامل الذي ينتمي إليه وكذلك أقل من ألفا الكلي للمقياس، أي أن جميع المواقف ثابتة، حيث إن تدخل الموقف لا يؤدي إلى خفض كل من: معامل الثبات الكلي للعامل الفرعي الذي يقيسه، ومعامل الثبات الكلي للمقياس (١: ٢٠١).
- أن معامل الارتباط بين كل موقف من المواقف وكل من: الدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي يقيسه، والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للعوامل الفرعية للمقياس وذلك الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

| م | العامل الأول (بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية) | | العامل الثاني (بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية) | | المقياس الكلي (تأجيل الإشباع الأكاديمي) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | معامل الارتباط | معامل ألفا | معامل الارتباط | معامل ألفا | معامل الارتباط | معامل ألفا |
| ١ | ٠,٦٨** | ٠,٧٩١ | – | – | ٠,٥٩** | ٠,٨٣٠ |
| ٢ | – | – | ٠,٨٤** | ٠,٧٣٩ | ٠,٦٣** | ٠,٨٢٢ |
| ٣ | ٠,٧٣** | ٠,٧٧٧ | – | – | ٠,٦٩** | ٠,٨١٧ |
| ٤ | ٠,٧٦** | ٠,٧٦٧ | – | – | ٠,٧١** | ٠,٨١٤ |
| ٥ | ٠,٧٠** | ٠,٧٨٧ | – | – | ٠,٧٠** | ٠,٨١٦ |
| ٦ | ٠,٦٨** | ٠,٧٩٤ | – | – | ٠,٦٢** | ٠,٨٢٨ |
| ٧ | – | – | ٠,٧٧** | ٠,٨١٤ | ٠,٦٢** | ٠,٨٢٣ |
| ٨ | ٠,٧٦** | ٠,٧٦٥ | – | – | ٠,٧١** | ٠,٨١٤ |
| ٩ | – | – | ٠,٨٥** | ٠,٧٣١ | ٠,٦١** | ٠,٨٢٤ |
| ١٠ | – | – | ٠,٧٨** | ٠,٧٨٧ | ٠,٥٣** | ٠,٨٣١ |
| معامل ألفا بدون حذف أي عبارة | | ٠,٨١٠ | | ٠,٨١٥ | | ٠,٨٣٧ |
| معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون | | ٠,٨٠١ | | ٠,٧٨٨ | | ٠,٨٣٠ |

** دال عند مستوى (٠,٠١)

- أن معاملات ثبات العوامل الفرعية والثبات الكلي للمقياس بطريقة معامل ألفا مرتفعة جدًا مما يدل على ثبات العوامل الفرعية والثبات الكلي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

- أن معاملات ثبات العوامل الفرعية والثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/ براون مرتفعة جدًا مما يدل على ثبات العوامل الفرعية والثبات الكلي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صدق وثبات مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وصلاحيته لقياس القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، والمقياس في صورته النهائية يتكون من (١٠) مواقف ـ كما هو موضح بالملحق رقم (١) ـ وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين)، البديل الأول غير أكاديمي ويقدم إشباعًا فوريًا للمستجيب، أما البديل الثاني وهو البديل الأكاديمي الذي يقدم إشباعًا مؤجلاً لكنه عالي القيمة، وعلى المستجيب أن يختار أحد البديلين لكل موقف، )، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع مواقف المقياس هي (٤٠) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (١٠) درجات، حيث تشير الدرجة العالية إلى ارتفاع القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى العكس.

**(٢) استبيان استراتيجيات التعلم**

قام الباحث الحالي عام (١٩٩٩) بترجمة وتعريب استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـ "بنترش وآخرين" Pintrich, P. R. et al (1991) ويمثل استبيان استراتيجيات التعلم الجزء الثاني من استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، ويتكون من (٤٩) عبارة تقيس (٩) استراتيجيات للتعلم موزعة على مكونين الأول هو: **الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية**، وتشمل (استراتيجية التكرار، واستراتجية الإتقان، واستراتجية التنظيم، واستراتيجية التفكير الناقد، واستراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية). والثاني هو: **استراتيجيات إدارة الموارد** وتشمل (استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة، واستراتيجية تنظيم الجهد، واستراتيجية تعلم الرفاق واستراتيجية البحث عن المساعدة. ويتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان على مقياس متدرج من (٧) نقاط من (١) إلى (٧) حيث يشير الرقم (١)

إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على المستجيب، بينما يشير الرقم (٧) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تمامًا على ذلك المستجيب.

وقد قام الباحث الحالي عام (١٩٩٩) بتقنين هذا الاستبيان على عينة قوامها (٣١١) طالبًا وطالبة بالأقسام العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم استخدم أسلوب التحليل العاملي التوكيدي في التحقق من صدق بنائه الكامن (أو التحتي)، وتوصل إلى أن هذا الاستبيان يتمتع بصدق عال وثبات جيد، حيث توصل إلى أن جميع عباراته صادقة وثابتة، وأن معاملات ألفا لـ كرونباخ للاستراتيجيات التسع حسب ترتيبها السابق كما يلي: (٠,٧٣٠، ٠,٧٩٤، ٠,٦٧٢، ٠,٦٧٤، ٠,٨٣٦، ٠,٨٥٥، ٠,٦٦٤، ٠,٧٧٠، ٠,٦٨٥). أما معاملات صدق هذه الاستراتيجيات التسع التي أسفر عنها التحليل العاملي التوكيدي كانت حسب الترتيب السابق كما يلي: (٠,٧٥٧، ٠,٨٨٩، ٠,٧٨٦، ٠,٨١٩، ٠,٩١٤، ٠,٨٤٣، ٠,٧٤٦، ٠,٦٦٥، ٠,٦٦٧) (٢: ١٢١-١٢٣).

وفي البحث الحالي تم إعادة تقنين هذا الاستبيان على عينة هذا البحث الاستطلاعية (١٢٠ طالبًا وطالبة)، وتم التوصل إلى أن هذا الاستبيان يتمتع بصدق عال وثبات مرتفع، حيث وُجِدَ أن جميع عباراته صادقة وثابتة، وأن معاملات ألفا لـ كرونباخ للاستراتيجيات التسع حسب ترتيبها السابق كانت كما يلي: (٠,٧٣٥، ٠,٨٧٥، ٠,٧٨٨، ٠,٨٠١، ٠,٨٧١، ٠,٧٨٤، ٠,٦٧٥، ٠,٧٢١، ٠,٦٨١). كما تم التحقق من الصدق العاملي للاستبيان باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق التحقق من نموذج العاملين الكامنين، الذي فيه تم افتراض أن الاستراتيجيات التسع المقاسه تتشبع بعاملين كامنين، حيث تتشبع الاستراتيجيات الخمس الأولى بالعامل الكامن الأول: (الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية)، أما الاستراتيجيات الأربع الأخرى فتتشبع بالعامل الكامن الثاني: (استراتيجيات إدارة الموارد).

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين لاستبيان استراتيجيات التعلم على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت: (قيمة كا$^2$ = ٢٠,٧٦ بدرجات حرية =٢٠ ومستوى دلالة = ٠,٤١، $X^2/df$ = ١,٠٤، GFI = ٠,٩٦، AGFI = ٠,٩٢، RMR = ٠,٠٣، RMSEA = ٠,٠٢، NFI =٠,٩٩ ، CFI = ١,٠٠، RFI=٠,٩٨).
أي أن قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيًا، وقيم بقية مؤشرات حسن وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على حسن مطابقة نموذج العاملين الكامنين للبيانات موضع الاختبار. وقد كانت معاملات صدق الاستراتيجيات التسع التي أسفر عنها التحليل العاملي التوكيدي حسب الترتيب السابق كما يلي: (٠,٨٥٨، ٠,٩٣٤، ٠,٨٥٢، ٠,٨٨١، ٠,٩١٣، ٠,٩٣٧، ٠,٦٢٨، ٠,٥٤٣، ٠,٨١٥).

**(٣) قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب**

نظرًا لاختلاف المجموع الكلي لدرجات التحصيل الدراسي من شعبة لأخرى، فقد تم الاعتماد على النسبة المئوية للمجموع الكلي للتحصيل الدراسي في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م عن طريق الرجوع إلى كشوف درجات الطلاب بكنترول الفرقتين الأولى والرابعة بالكلية.

## نتائج البحث

**نتائج الفروض الثلاثة من الأول حتى الثالث:**

لاختبار صحة الفروض الثلاثة من الأول حتى الثالث التي تنص على أنه: **"لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق"، "لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق"، "لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق".** تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفروض الثلاثة:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لدراسة اختلاف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف كل من: النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق

| المتغيرات | المجموعة الفرعية | تأجيل الإشباع الأكاديمي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
| النوع | طلاب | ٨٢ | ٢٦,٤٦ | ١٢,٠٣ | ٣,٥٥ | ٠,٠١ |
| | طالبات | ٢٧٠ | ٣١,٦٩ | ١٠,٤٤ | | |
| الفرقة الدراسية | الأولى | ١٤٥ | ٣١,٥٩ | ٩,٧٧ | ١,٦٦ | ٠,١٠ غير دالة |
| | الرابعة | ٢٠٧ | ٢٩,٦٨ | ١١,٨٠ | | |
| التخصص الدراسي | علمي | ٦٣ | ٣١,٠٢ | ١٢,٦٧ | ٠,٣٩ | ٠,٧٠ غير دالة |
| | أدبي | ٢٨٩ | ٣٠,٣٥ | ١٠,٦٧ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لصالح متوسط الطالبات. أي أن متوسط الطالبات في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الطلاب.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى ومتوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. أي أنه لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة).
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب الأقسام العلمية ومتوسط درجات طلاب الأقسام الأدبية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. أي أنه لا يختلف تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

## مناقشة وتفسير نتائج الفروض من الأول إلى الثالث:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لصالح متوسط الطالبات، ومن هنا يتضح عدم تحقق صحة الفرض الأول، أي تم رفض الفرض الصفري الأول. وأشارت نتائج الفرضين الثاني والثالث إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)، ومن هنا يتضح تحقق صحة الفرضين الثاني والثالث، أي تم قبول الفرضين الصفريين الثاني والثالث.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع نتائج الدراسات والبحوث التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا في القدرة على تأجيل الإشباع بين الذكور والإناث لصالح الإناث، مثل دراسة كل من: **وت (١٩٩٠أ، ١٩٩٠ب)، وكريتلر وزيجلر (١٩٩٠)، وبمبنوتي وكرابينك (١٩٩٨أ)، وبمبنوتي (٢٠٠٢ أ).**

إلا أن نتيجة الفرض الأول تتناقض مع نتائج الدراسات والبحوث التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في القدرة على تأجيل الإشباع بين الذكور والإناث، مثل دراسة كل من: **أولسون وهوزا (١٩٩٣)، وسكوفيلي وشامبليس (١٩٩٤)، وبمبنوتي وكرابينك (١٩٩٨ب)، وبمبنوتي (١٩٩٩، ٢٠٠١)**، وقد يرجع هذا التناقض إلى لختلاف العينات والبيئات الثقافية بهذه البحوث والدراسات بالمقارنة بعينة وبيئة البحث الحالي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول فيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لصالح الإناث، بأن ذلك قد يرجع إلى أن التطبيع الاجتماعي وأسلوب تنشئة وتربية الإناث يؤكد على التحكم وكبت أو منع الاندفاعات السلوكية والعاطفية بطريقة أكبر مما يتم لدى الذكور، فالإناث يتعلمن التوقعات الاجتماعية ويعدلن رغباتهن وفقًا لهذه التوقعات، ويمكن عزو الفرق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي إلى الاختلاف بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية. كما يمكن إرجاع نتيجة الفرض الأول إلى رغبة الإناث

في تحقيق ذواتهن من خلال الوصول إلى مستويات تعليمية عالية الأمر الذي يدفعهن إلى بذل المزيد من الجهد في الدراسة لتحقيق رغبتهن في التفوق وإدراكهن أن التفوق لا يأتى إلاَّ عن طريق التخلي عن البدائل غير الأكاديمية التي تقدم لهن إشباعًا فوريًا واختيار البدائل الأكاديمية التي تحقق أهدافهن الأكاديمية بعيدة المدى أي تحقق لهن الإشباع المؤجل مرتفع القيمة.

كما يمكن إرجاع نتيجة الفرض الأول إلى اعتقاد الطالبات الإناث في أن بدائل تأجيل الإشباع الأكاديمية مهمة ومفيدة وممتعة وذات أهمية بالنسبة لهن، وتحقق أهدافًا بعيدة المدى وذات قيمة عالية بالنسبة لهن، وعلى العكس فقد يعتقد الطلاب الذكور في بدائل عدم تأجيل الإشباع أي البدائل التي تقدم لهم إشباعًا فوريًا على أنها أكثر متعة ومحبوبة لديهم ومرغوبة اجتماعيًا من وجهة نظرهم، واعتقادهم أن بدائل التأجيل أقل قيمة وأقل فائدة بالنسبة لهم بالمقارنة ببدائل عدم التأجيل التي توفر الإشباع الفوري لهم، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى عدم اهتمام الطلاب الذكور بالنتائج السلبية لاختيارهم بدائل عدم التأجيل، على الرغم من حقيقة مثل هذا الاختيار الذي قد يمنعهم أو يعوق إكمالهم للمهام الأكاديمية المهمة، ولهذا جاءت نتيجة الفرض الأول لتؤكد على وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لصالح الإناث.

وأشارت نتائج الفرضين الثاني والثالث إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/رابعة)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي).

وتتفق نتيجة الفرض الثاني بوجه عام مع نتائج دراسة **سكوفيلي وشامبليس** (١٩٩٤) التي توصلت إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع باختلاف العمر، وتتناقض مع نتائج دراسة كل من: **كريتلر وزيجلر** (١٩٩٠)، **ورينولدس وشيفبور** (٢٠٠٥) فيما يتعلق بوجود فروق دالة في تأجيل الإشباع ترجع إلى العمر.

ونظرًا لعدم وجود بحوث أو دراسات سابقة اهتمت بدراسة اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، لذا يمكن تفسير نتائج هذين الفرضين (الثاني والثالث) بأن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي قد تكون مستقلة عن كون الطالب أو الطالبة بالفرقة الأولى أو الفرقة الرابعة لأن فرق العمر هنا ليس كبيرًا بالمقارنة بفارق العمر الجوهري في الدراسات التي بحثت تأثير العمر على تأجيل الإشباع العام، ولذلك أشارت نتيجة الفرض الثاني إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية.

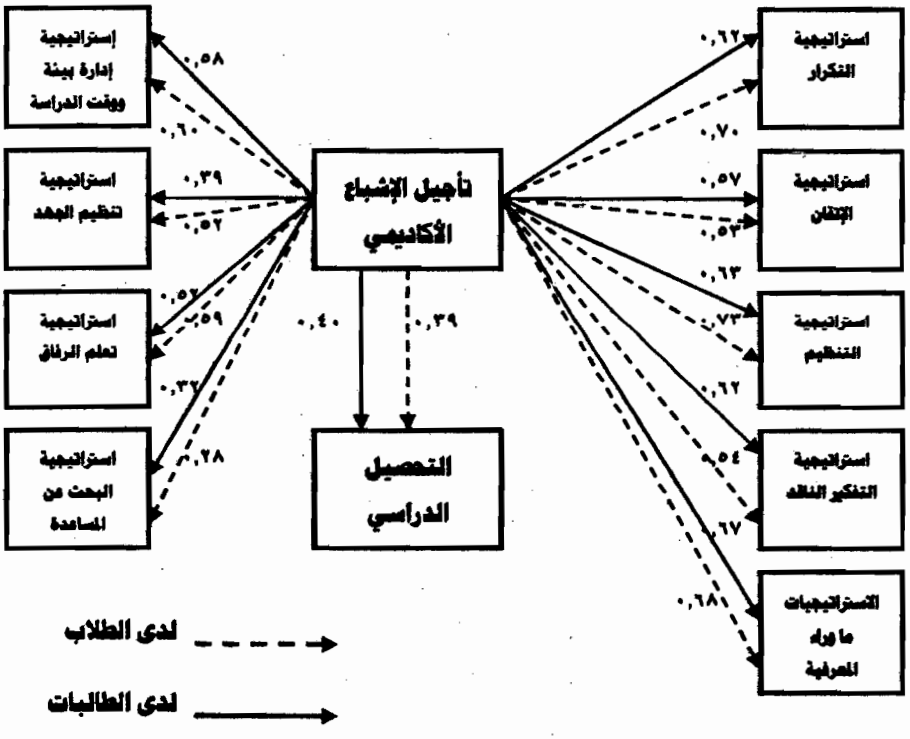
كما أن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي قد تكون مستقلة عن كون الطالب أو الطالبة من ذوي التخصص العلمي أو من ذوي التخصص الأدبي، لأن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة عن استراتيجية مهمة تساعد المتعلمين على نقل توقعاتهم ومعتقداتهم عن المستقبل إلى السلوك المنظم ذاتيًا الواقعي وتستخدم لبلوغ أهدافًا أكاديمية ومكافآت بعيدة مؤقتًا ولكنها عالية القيمة، ولذلك قد تكون درجة استخدام طلاب وطالبات كلية التربية لهذه الاستراتيجية متقاربة ولا ترتبط بالتخصص الدراسي للطالب أو الطالبة، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى عدم تباين الأهداف الأكاديمية والمكافآت بعيدة المدى لدى طلاب وطالبات كلية التربية، ولذا جاءت نتيجة الفرض الثالث لتؤكد على عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي.

**نتائج الفروض من الرابع حتى السادس:**

لاختبار صحة الفروض من الرابع حتى السادس التي تنص على: **"يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق"، "يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على استخدام إستراتيجيات إدارة الموارد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق"،**

**"يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق".**

استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار Path Analysis المتوفر ببرنامج ليزرل LISREL8.8 ٨,٨ وفي نموذج تحليل المسار تم افتراض أن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لها تأثير على التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم (المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة الموارد). وقد تم اختبار هذه الفروض الثلاثة مرتين، الأولى لدى الطلاب والثانية لدى الطالبات، وقد أسفرت النتائج عن التوصل إلى نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل رقم (٢).




شكل (٢): نموذج تحليل المسار لدى الطلاب والطالبات

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل رقم (٢) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٥)، حيث إن قيمة كا$^2$ غير دالة

إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع لنموذج تحليل المسار أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لدى الطلاب والطالبات

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|---|
| | | لدى الطلاب | لدى الطالبات | |
| ١ | الاختبار الإحصائي كا٢ $X^2$ | ٣٢,٠٨ | ٤٣,٩٩ | أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا |
| | درجات الحرية df | ٤٠ | ٤٠ | |
| | مستوى دلالة كا٢ | ٠,٨١ | ٠,٣١ | |
| ٢ | نسبة كا٢ $X^2$ / df | ٠,٨٠ | ١,١٠ | (صفر) إلى (٥) |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ١,٠٠ | ٠,٩٧ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩٧ | ٠,٩٥ | (صفر) إلى (١) |
| ٥ | جذر متوسط مربعات البواقي RMSR | ٠,٠٧٦ | ٠,٠٥٨ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٦ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٩ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٧ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي | ١,١٥ | ٠,٣٦ | أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI | ١,٦٥ | ٠,٤٩ | |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعياري NFI | ٠,٨٩ | ٠,٩٥ | (صفر) إلى (١) |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقارن CFI | ١,٠٠ | ٠,٩٨ | (صفر) إلى (١) |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي RFI | ٠,٨٥ | ٠,٩٣ | (صفر) إلى (١) |

والجدول التالي يوضح التأثيرات التي تضمنها نموذج تحليل المسار، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (٦)

التأثيرات التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير لدى الطلاب والطالبات

| استراتيجيات التعلم | المتغير المؤثر | تأجيل الإشباع الأكاديمي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لدى الطلاب | | | لدى الطالبات | | |
| | المتغير المتأثر | التأثير | خ | قيمة (ت) | التأثير | خ | قيمة (ت) |
| الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية | استراتيجية التكرار | ٠,٧٠ | ٠,١٣ | ٥,٢٨** | ٠,٦٢ | ٠,٠٦٥ | ٩,٥٢** |
| | استراتيجية الإتقان | ٠,٥٣ | ٠,١٧ | ٣,١٨** | ٠,٥٧ | ٠,٠٨٣ | ٦,٨٩** |
| | استراتيجية التنظيم | ٠,٧٣ | ٠,١٣ | ٥,٥٣** | ٠,٦٣ | ٠,٠٦٥ | ٩,٦٣** |
| | استراتيجية التفكير الناقد | ٠,٥٤ | ٠,١٣ | ٤,٠٤** | ٠,٦٢ | ٠,٠٦٥ | ٩,٥٦** |
| | الاستراتيجيات ما وراء المعرفية | ٠,٦٨ | ٠,١٣ | ٥,٠٨** | ٠,٦٧ | ٠,٠٦٥ | ١٠,٣٦** |
| استراتيجيات إدارة الموارد | إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة | ٠,٦٠ | ٠,١٣ | ٤,٤٩** | ٠,٥٨ | ٠,٠٦٦ | ٨,٨٣** |
| | استراتيجية تنظيم الجهد | ٠,٥٢ | ٠,١٣ | ٣,٨٥** | ٠,٣٩ | ٠,٠٦٤ | ٦,١٧** |
| | استراتيجية تعلم الرفاق | ٠,٥٩ | ٠,١٣ | ٤,٣٧** | ٠,٥٢ | ٠,٠٦٤ | ٨,٢٠** |
| | استراتيجية البحث عن المساعدة | ٠,٢٨ | ٠,١٤ | ٢,٠٦* | ٠,٣٢ | ٠,٠٦٤ | ٥,٠٨** |
| التحصيل الدراسي | | ٠,٣٩ | ٠,١٤ | ٢,٨٩** | ٠,٤٠ | ٠,٠٦٤ | ٦,٣٣** |

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير  * دال عند مستوى (٠,٠٥)  ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية

(استراتيجية التكرار، استراتيجية الإتقان، استراتيجية التنظيم، استراتيجية التفكير الناقد، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات إدارة الموارد. (إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة، استراتيجية تنظيم الجهد، استراتيجية تعلم الرفاق، استراتيجية البحث عن المساعدة) لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.

## مناقشة وتفسير نتائج الفروض من الرابع إلى السادس

أشارت النتائج كما بالشكل رقم (٢) والجدول رقم (٦) إلى تحقق صحة الفروض الثلاثة من الرابع إلى السادس، أي تم قبول هذه الفروض البديلة الموجهة، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على كل من: استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية (الفرض الرابع) واستراتيجيات إدارة الموارد (الفرض الخامس) والتحصيل الدراسي (الفرض السادس) لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وتتفق نتائج الفرضين الرابع والخامس مع نتائج دراسة كل من: (**بمبنوتي وكرابينك** (١٩٩٦، ١٩٩٨أ)، **بمبنوتي وآخرين** (٢٠٠٠)، **كيم وآخرين** Kim, et al. (2001) ، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ)، **بمبنوتي** (٢٠٠٧ ب)) من حيث وجود علاقة موجبة بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ومعظم استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة الموارد.

إلاَّ أن نتائج الفرضين الرابع والخامس تتناقض مع نتائج دراسة كل من: (**بمبنوتي وكرابينك** ١٩٩٦، ١٩٩٨أ)، **بمبنوتي** (٢٠٠٢ أ)) فيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجية تعلم الرفاق، وتتناقض أيضًا مع نتائج دراسة **بمبنوتي وآخرين** (١٩٩٨) فيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التعلم التالية: (التنظيم، التفكير الناقد، تعلم الرفاق). وكذلك تتناقض نتائج هذين الفرضين مع ما توصل إليه **بمبنوتي** (٢٠٠٧ ب) فيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين الرغبة في تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من: استراتيجية التنظيم ما وراء المعرفية، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة، ورغم أن عينة البحث الحالي من طلاب الجامعة وهي تشبه العينات المستخدمة بهذه الدراسات إلاَّ أنه يمكن إرجاع هذا التناقض إلى الفروق الثقافية والبيئية بين عينة البحث الحالي والعينات المستهدفة بتلك البحوث والدراسات.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وذلك لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية (نتائج الفرض الرابع) بأن ذلك قد يرجع إلى أن الطلاب فهموا أهمية ضبط أفعالهم وتحقيق أهدافهم ومراقبة تقدمهم الأكاديمي وتقييم إكمالهم للمهام الأكاديمية التي يكلفون بها، وهم في حاجة إلى نقل دافعيتهم إلى العمل لكي يظلوا مركزين على إنجاز العمل المهم الذي سيؤدي إلى إكمال مهامهم الأكاديمية، حيث إن عملية تأجيل الإشباع ــ كإحدى عمليات التنظيم الذاتي ــ توجه الطلاب إلى البدء في العمل واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة رغم وجود البدائل أو المكافآت المنافسة، فارتفاع القدرة على تأجيل الإشباع يساعد على زيادة المحافظة على الجهد وكثرة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية عند ظهور الإغراءات غير الأكاديمية، ولذلك أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات إدارة الموارد لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية (نتائج الفرض الخامس) بأن ذلك قد يرجع إلى الارتباط المباشر المفاهيمي بين تأجيل الإشباع واستراتيجيات إدارة الموارد التي تتضمن كمية الوقت المكرس للدراسة، والتنظيم الفعّال لبيئة دراسة الفرد، وبذل الجهد والمثابرة عند الضرورة، فالطلاب الذين يؤخرون الإشباع يسجلون قضاء وقت كبير في الدراسة وترتيب جداولهم وبيئاتهم الدراسية ويثابرون عندما تكون المهمة غير شيقة أو ذات صعوبة عالية.

فالتأثيرات الموجبة للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على استراتيجيات إدارة الموارد تتمشى مع الرؤية التي ترى أن تأجيل الإشباع أحد أشكال إدارة الموارد وأنه أحد مكونات التنظيم الذاتي، أي أن تأجيل الإشباع أحد الأدوات الاستراتيجية التي يستخدمها الطلاب بنجاح لإنجاز المهام الأكاديمية، ويشير التأثير الموجب للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون تأجيل الإشباع أكثر احتمالاً لتنظيم وقتهم بجدول زمني ويتجنبون البيئات المزعجة التي تحتوي على مشتتات الانتباه. فالطلاب الذين يديرون بيئة دراستهم وينظمون وقتهم ويستعدون بفعالية للامتحان عن طريق الدراسة في هدوء وتصميم الغرفة بشكل فعّال سيكونون أكثر احتمالاً لمقاومة إغراءات الإشباعات الفورية (مثل متابعة برنامج تليفزيوني مفضل، أو قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء)، ولذلك أشارت نتائج الفرض الخامس إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات إدارة الموارد.

وقد أشارت نتيجة الفرض السادس إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وتتفق نتيجة الفرض السادس مع نتائج كل من: (**بمبنوتي وكرابينك (١٩٩٨أ)، بمبنوتي وآخرين (١٩٩٨، ٢٠٠٠)، ولفيرت وآخرين (٢٠٠٢)، بمبنوتي (٢٠٠٢ أ، ٢٠٠٧أ)**) من حيث وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

كما تتفق نتيجة الفرض السادس مع نتائج كل من: **بمبنوتي وآخرين (٢٠٠١)، بمبنوتي (٢٠٠٤)، بمبنوتي وزيمرمان (٢٠٠٣)** فيما يتعلق بوجود تأثير موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

إلا أن نتيجة الفرض السادس تتناقض مع نتائج دراسة **بمبنوتي (٢٠٠١)** التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما تتناقض مع نتائج دراسة **بمبنوتي (٢٠٠٢ ب)** التي أظهرت عدم وجود تأثير لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد يرجع هذا التناقض إلى أن **بمبنوتي (٢٠٠١)، بمبنوتي (٢٠٠٢ب)** قد اختار العينة بهذين البحثين بطريقة لا تمثل مجتمع البحث تمثيلاً تامًا، فعدد العينة في هذين البحثين ٤٥، ١٠٢ على الترتيب من الطلاب والطالبات بجامعة كبيرة بالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الأعداد غير كافية لتمثل مجتمع البحث تمثيلاً تامًا.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق بأن هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير وتتمشى مع فكرة أن الطلاب الذين يرغبون في تأجيل الإشباع يركزون على المهام الأكاديمية والدراسية ويتجنبون أي عوامل قد تشتت الانتباه الذي يمكن أن يمنعهم من إكمال تلك المهام الأكاديمية، فالطلاب مرتفعو الميل لتأجيل الإشباع سوف ينشطون الاستراتيجيات الإرادية للتغلب على مواقف تشتيت الانتباه بحجرة الدراسة وتجنب حالات صرف الانتباه الناتجة من نقص مهارات المعلمين أو كفاءة التدريس، ومن هنا فهؤلاء الطلاب مرتفعو تأجيل الإشباع يركزون انتباههم على المهام الأكاديمية، ويميلون

إلى وضع مجهود أكبر لمهامهم الأكاديمية ويقومون بأداء معظم الواجب المنزلي ويضحون بالإشباع الفوري من أجل المطالب الأكاديمية والحصول على درجات عالية، ويخدم تأجيل الإشباع كاستراتيجية تنظيم ذاتي مهمة تحسن وقت دراستهم وتزيد من مجهودهم، كما تتمشى نتيجة الفرض السادس مع فكرة أن تأجيل الإشباع يجب أن ينظر إليه على أنه كجزء من الشبكة الإرادية التي ينشطها الطلاب لتأمين أهدافهم وأغراضهم، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ولذلك أكدت نتيجة الفرض السادس على وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الزقازيق.

**المقترحات والتوصيات**

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن إبداء المقترحات والتوصيات التربوية التالية:

(١) أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود تأثير موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، لذا يجب أن يشجع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الطلاب ويحثونهم على أن يتدربوا على كيفية تأجيل الإشباع وممارسة الضبط الذاتي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحسين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، وأن يحاولوا تعليم الطلاب تطوير وعيهم بأهداف المستقبل وكيفية اختبار النواتج الإيجابية والسلبية المرتبطة بأهدافهم.

(٢) أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على جميع استراتيجيات إدارة الموارد، لذا يجب أن تتضمن تدريبات وأنشطة قاعات الدراسة بالجامعة والتدريبات المنزلية التي يضعها أعضاء هيئة التدريس على بعض الطرق التي من خلالها يستطيع الطلاب أن يتدربوا على ممارسة التأجيل خارج قاعات الدراسة أثناء أدائهم الواجبات المنزلية ومن ثم يرتفع استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الموارد، ويمكن أن يُدَرِّس أعضاء

هيئة التدريس للطلاب كيفية استخدام استراتيجيات إدارة الموارد داخل وخارج الجامعة.

(٣) نظرًا لأن نتائج البحث الحالي أظهرت وجود تأثير موجب لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي، لذا يجب على أعضاء هيئة التدريس أن يحاولوا دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية التي تزيد من رغبتهم في تأجيل الإشباع وأن يدربوا الطلاب على كيفية التغلب على مشتتات الانتباه أثناء استذكارهم دروسهم، وكذلك على كيفية مواجهة البدائل الفورية الجذابة لتقوية تأجيل الإشباع لديهم الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي.

(٤) في ضوء أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي يمكن أن يساهم أعضاء هيئة التدريس في تدريب طلاب الجامعة على كيفية تأجيل الإشباع، فيمكن أن يكونوا كنماذج شخصية للطلاب عن طريق نقل خبراتهم الشخصية الناجحة في تأجيل الإشباع للطلاب، ويمكن أن يقترحوا عليهم بعض طرق تأجيل الإشباع التي تساعدهم على إنهاء مهامهم الأكاديمية.

(٥) نظرًا لأن طلاب الجامعة لديهم قدرات متباينة على تأجيل الإشباع، لذا فعلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أن يزودوا منخفضي القدرة على تأجيل الإشباع ببعض الاستراتيجيات أو الطرق التي تزيد قدرتهم على التخلي عن البدائل غير الأكاديمية التي توفر لهم إشباعًا فوريًا وتساعدهم على رفع مقدرتهم على اختيار البدائل التي توفر لهم إشباعًا أكاديميًا مؤجلاً.

(٦) يجب ألاَّ نهمل الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة في تشجيع الأبناء على تأجيل الإشباع، فالأسرة تستطيع تزويد أبنائها ببيئة تعليمية مناسبة التي تشجعهم على استخدام تأجيل الإشباع كاستراتيجية فعَّالة في مواجهة الإغراءات والبدائل غير الأكاديمية.

**بحوث مقترحة**

امتدادًا للبحث الحالي، يقترح الباحث التوجهات التالية لبحوث مستقبلية:

(١) دراسة تجريبية لبحث العلاقة بين تفضيل الطلاب لتأجيل الإشباع الأكـاديمي والسلوك الفعلي للطلاب.

(٢) المجال في حاجة إلى بحث طولي لتحديد مدى استقرار الفروق بين الجنسين في تأجيل الإشباع، وكذلك دراسة مدى اختلاف القدرة على تأجيل الإشـباع باختلاف العمر في مدى أكبر.

(٣) دراسة العلاقة بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية.

(٤) دراسة تأثير بعض المتغيرات الأخرى مثل معتقدات الدافعية والاتجاه نحـو الجامعة واستراتيجيات تنظيم الدافعية والوضـع الاجتمـاعي والاقتـصادى وتعليم الوالدين على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

## المراجع:


١) سعود الضحيان، عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٢). *معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS10*. الرياض: مطابع التقنية.

٢) عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهمـا على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقـازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد ٢٣، ص ص ١٠١- ١٥٢.

٣) عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٠). *الإحـصاء المتقـدم للعلـوم النفـسية والتربويـة والاجتماعية*. القاهرة، دار زاهد القدسي للطباعة والنشر.

4) **Ayduk, O.; Mendoza-Denton, R.; Mischel, W.; Downey, G.; Peake, P. K. & Rodriguez, M.** (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79 (5), 776-792.

5) **Bembenutty, H.** (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning & Individual Differences*, 11 (3), 233-257.

6) **Bembenutty, H.** (2001). Self-Regulation of Learning in the 21st. century: Understanding the role of academic delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001)*, 1-41.

7) **Bembenutty, H.** (2002a). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Individual Differences among College Students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002)*, 1-29.

8) **Bembenutty, H.** (2002b). Academic delay of gratification and self-efficacy enhance academic achievement among minority college students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002)*, 1-27.

9) **Bembenutty, H.** (2004). Perception of self-efficacy, academic delay of gratification, and use of learning strategies among Korean college students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 2004)*, 1-9.

10) **Bembenutty, H.** (2006). Preservice teachers' help-seeking tendencies and self-regulation of learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA. April 2006)*, 1-13.

11) **Bembenutty, H.** (2007a). Self-regulation of learning and academic delay of gratification among Korean college students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, CA, April 2007)*, 1-7.

12) **Bembenutty, H.** (2007b). Preservice teachers' motivational beliefs and self-regulation of learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, CA. April 2007)*, 1-11.

13) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (1996). Academic delay of gratification scale: A new measurement for delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association (Philadelphia, PA. March 1996)*, 1-10.

14) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (1997). Academic delay of gratification in conditionally-admissible minority students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)*, 1-12.

15) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (1998a). Academic delay of gratification. *Learning & Individual Differences*, 10 (4), 329-337.

16) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (1998b). Individual differences in academic delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association (Boston, MA. February 1998)*, 1-14.

17) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (1999). Sustaining learning through academic delay of gratification: Choice and strategy. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association (107th, Boston, MA, August 20-24, 1999)*, 1-25.

18) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (2003). Academic delay of gratification, future goals, and self-regulated learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003)*, 1-30.

19) **Bembenutty, H. & Karabenick, S. A.** (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.

20) **Bembenutty, H.; Karabenick, S. A.; McKeachie, W. J. & Lin, Y-G.** (1998). Academic delay of gratification as a volitional strategy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 1998)*, 1-10.

21) **Bembenutty, H.; McKeachie, W. J. & Lin, Y-G.** (2000). Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*, 1-47.

22) **Bembenutty, H.; McKeachie, W. J.; Karabenick, S. A. & Lin, Y-G.** (2001). Teaching effectiveness and course evaluation: The role of academic delay of gratification. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001)*, 1-33.

23) **Bembenutty, H. & Zimmerman, B. J.** (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. *Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (Chicago, I L, April 21-25, 2002)*, 1-24.

24) **Cuskelly, M.; Zhang, A. & Hayes, A.** (2003). A Mental age-matched comparison study of delay of gratification in children with down syndrome. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50 (3), 239-251.

25) **Joerskog, K. G. & Soerbom, D.** (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International, Chicago.

26) **Karabenick, S. A. & Bembenutty, H.** (1998). Motivational determinants of academic delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 1998)*, 1-14.

27) **Kergcie, R. V. & Morgan, D. W.** (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological Measurement*, 30, 608-609.

28) **Kim, B-S.; Chung, W-H.; Lee, K-J. & Kwon, Y-J** (2001). Self- regulated strategies in science learning: The role of prefrontal lobe function. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14, 2001), 1-35.

29) **Kreitler, S. & Zigler, E.** (1990). Motivational determinants of children's probability learning. *Journal of Genetic Psychology*, 151 (3), 301-316.

30) **Krueger, R. F.; Caspi, A.; Moffitt, T. E.; White, J.; Stouthamer-Loeber, M.** (1996). Motivational determinants of children's probability learning. *Journal of Personality*, 64 (1), 107-129.

31) **Lambert, M. A.** (2000). Using cognitive and metacognitive learning strategies in the classroom. *Preventing School Failure*, 44 (2), 81-82.

32) **LeCuyer, E.; Houck, G. M.** (2006). Maternal limit-setting in toddlerhood: Socialization strategies for the development of self-regulation. *Infant Mental Health Journal*, 27(4), 344-370.

33) **Li-Grining, C. P.** (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43 (1), 208-221.

34) **Mehrabian, A.** (2000). Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or 'Emotional Intelligence'. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 126 (2), 133-239.

35) **Olson, S. L. & Hoza, B.** (1993). Preschool development antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 60-67.

36) **Pintrich, P. R. & De-Groot, E. V.** (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

37) **Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; Garcia, T. & McKeachie, W. J.** (1991). *A manual for the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.

38) **Ray, J. J. & J. M. Najman.** (1986). The generalizability of deferment of gratification *Journal of Social Psychology*, 126 (1), 117-119.

39) **Reynolds, B. & Schiffbauer, R.** (2005). Delay of gratification and delay discounting: A unifying feedback model of delayed-related impulsive behavior. *Psychological Record*, 55, 439-460.

40) **Rodriguez-Jimenez, R.; Avila, C.; Jimenez-Arriero, M. A.; Ponce, G.; Monasor, R.; Jimenez, M.; Aragues, M.; Hoenicka, J.; Rubio, G. & Palomo, T.** (2006). Impulsivity and sustained attention in pathological gamblers: Influence of childhood ADHD history. *Journal of Gambling Studies*, 22 (4), 451-461.

41) **Scoville, S. & Chambliss, C.** (1994). Children's delay of gratification and preschool performance. *Education Resources Information Center ERIC* (ED368502), 1-11.

42) **Silverman, I. W.** (2003). Gender differences in delay of gratification: a meta-analysis. *Sex Roles*, 49 (9/10), 451-463.

43) **Witt, L. A.** (1990a). Delay of gratification and locus of control as predictors of organizational satisfaction and commitment: Sex differences. *Journal of General Psychology*, 117 (4), 437-446.

44) **Witt, L. A.** (1990b). Person-situation effects and gender differences in the prediction of social responsibility. *Journal of Social Psychology*, 130 (4), 543-553.

45) **Wulfert, E.; Block, J. A.; Ana, E. S.; Rodriguez, M. L. & Colsman, M.** (2002). Delay of gratification: impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality*, 70 (4), 533-552.

## ملحق (١)

## مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

Academic Delay of Gratification

ترجمة وتعريب د/ عزت عبد الحميد محمد حسن

**التعليمات**

أخي الطالب ..... أختي الطالبة .....

فيما يلي سلسلة من المواقف وكل موقف يتكون من اختيارين (أ)، (ب) يتعلق كل منهما بما يمكن أن تفعله في هذا الفصل الدراسي، ويوجد أمام كل موقف الأرقام من (١) إلى (٤) أسفل الاستجابات الأربع: (بالتأكيد سأختار (أ)، احتمال سأختار (أ)، احتمال سأختار (ب)، بالتأكيد سأختار (ب))، والمطلوب منك وضع دائرة واحدة فقط حول أحد هذه الأرقام أمام كل موقف، حيث:

- الرقم (١) يشير إلى أنك بالتأكيد ستختار ما تتضمنه العبارة أو البديل (أ).
- الرقم (٢) يشير إلى أنه من المحتمل أنك ستختار ما تتضمنه العبارة أو البديل (أ).
- الرقم (٣) يشير إلى أنه من المحتمل أنك ستختار ما تتضمنه العبارة أو البديل (ب).
- الرقم (٤) يشير إلى أنك بالتأكيد ستختار ما تتضمنه العبارة أو البديل (ب).

مع ملاحظة أنه لا توجد استجابة صواب وأخرى خطأ فهو ليس امتحانًا أو اختبارًا، فالاستجابة صواب طالما أنها تعبر بصدق عما ستقوم به. من فضلك استجب بدقة وأخبر الباحث بما سوف تفعله حقيقة في ظل الظروف التي تصفها العبارات، وفي ضوء معتقداتك الحقيقية وليس في ضوء ما تعتقد أنه يجب أن تستجيب به، ولا يوجد زمن محدد للاستجابة على جميع المواقف ومع ذلك يجب أن تجيب بسرعة كلما أمكن، وستظل استجاباتك في سرية تامة، ولن يطلع عليها أحد غير الباحث، ولن تُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. وشكرًا لتعاونكم الصادق مع الباحث.

الباحث

**البيانات الشخصية:**

**الاسم:** **النوع ( ذكر / أنثى ):**

**الفرقة الدراسية:** **العمر:** سنة

**التخصص الدراسي:**

| رقم الموقف | رمز البديل | العبارات أو البدائل | بالتأكيد ساختار (أ) | احتمال ساختار (أ) | احتمال ساختار (ب) | بالتأكيد ساختار (ب) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | (أ) | الذهاب إلى حفلة موسيقية مفضلة أو مسرحية أو حدث رياضي والاستذكار بصورة أقل لهذا المقرر حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولك على درجات منخفضة في امتحان اليوم | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | البقاء في المنزل والدراسة لزيادة فرص حصولك على درجات عالية | | | | |
| ٢ | (أ) | ترك المكتبة لقضاء وقت ممتع مع الأصدقاء ومحاولة إنهاء المهام والواجبات الدراسية المطلوبة عند الرجوع للمنزل في وقت لاحق ليلاً | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | البقاء في المكتبة للتأكد من إنهاء المهام والواجبات الدراسية المطلوبة في اليوم التالي | | | | |
| ٣ | (أ) | استذكار الدروس في مكان مملوء بمشتتات الانتباه للطيفة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | استذكار الدروس في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية | | | | |
| ٤ | (أ) | التغيب عن الدراسة عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة مثيرة وشيقة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | تأجيل الذهاب إلى السفر والرحلات حتى الانتهاء من المقررات الدراسية | | | | |
| ٥ | (أ) | ترك حق سؤال المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى ولو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | البقاء بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها | | | | |
| ٦ | (أ) | قضاء أغلب وقتك في دراسة واستذكار المواد الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل الدراسي، رغم أن هذا قد يعني عدم الأداء جيدًا | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | دراسة واستذكار جميع المواد الدراسية المقررة لزيادة فرصك للأداء الجيد في المقررات الدراسية | | | | |
| ٧ | (أ) | قضاء وقت كبير مع أصدقائك، وحشو دماغك حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | الاستذكار كثيرًا كل يوم لامتحانات المقررات الدراسية هذا العام، وقضاء وقت قليل مع أصدقائك | | | | |
| ٨ | (أ) | التغيب عن الدراسة عندما يكون الطقس لطيفًا، ولحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء بعد ذلك | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | الحضور إلى الدراسة حتى لا يفوتني دروس أو محاضرات ولا أتغيب عن الدراسة مهما كانت المغريات الخارجية | | | | |
| ٩ | (أ) | الذهاب إلى حفلة أنس وسمر ليلة الامتحان والاستذكار فقط إذا كان لديك وقت | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | الدراسة والاستذكار أولاً، والذهاب إلى حفلة أنس وسمر فقط إذا كان لديك وقت | | | | |
| ١٠ | (أ) | تفضيل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | (ب) | تفضيل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح | | | | |