The Effectiveness of a Training Program Based on Self-Engineering and Future Thinking in Improving Both Mastery Motivation and Academic Delay of Gratification of University Students

Dr. Marwa S. Ahmed
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Fayoum University, Egypt
msa08@fayoum.edu.eg

Received: 20-11-2023 Revised: 12-12-2023 Accepted: 25-12-2023
Published: 18-1-2024

DOI: 10.21608/JSRE.2023.250097.1625
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_332863.html

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of a program based on self-engineering and future thinking on improving both mastery motivation and academic delay of gratification of university students. The study sample consisted of (60) female university students in the second grade of undergraduate, were divided into experimental group consist of (30) female students in faculty of Education, and control group consist of (30) female students in Faculty of Specific Education. The researcher applied to them the scales of self-engineering and future thinking (prepared by the researcher), and mastery motivation and academic Delay of gratification scales (translated by the researcher), in addition to the training program based on dimensions of self-engineering and future thinking skills (prepared by the researcher), which was applied to the female students of the experimental group. The results of the study found that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the control group in the post-measurement of both mastery motivation, its dimensions, and academic delay of gratification in favor of the experimental group, there were statistically significant differences between the pre- and post-measurement of the experimental group in both mastery motivation, its dimensions, and academic delay of gratification in favor of post-measurement. There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the post-measurement and the follow-up measurement for both mastery motivation, its dimensions, and academic delay of gratification.

Keywords: *Self-engineering, Future Thinking, Mastery Motivation, Academic Delay of Gratification, university students.*

فعالية برنامج تدريبي قائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة

د. مروة صادق أحمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية
msa08@fayoum.edu.eg

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الجامعة بالفرقة الثانية، تم تقسيمهن إلى (٣٠) طالبة مجموعة تجريبية بكلية التربية، و(٣٠) طالبة مجموعة ضابطة بكلية التربية النوعية، طبقت الباحثة عليهن مقاييس الدراسة وهي هندسة الذات والتفكير المستقبلي(إعداد الباحثة) ودافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع (تعريب الباحثة)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على أبعاد هندسة الذات ومهارات التفكير المستقبلي (إعداد الباحثة) وتم تطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من دافعية الاتقان وأبعادها التأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لكل من دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

الكلمات المفتاحية: هندسة الذات، التفكير المستقبلي، دافعية الاتقان، التأجيل الأكاديمي للإشباع، طلاب الجامعة.

فعالية برنامج تدريبي قائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة

المقدمة:

تعد مرحلة الدراسة الجامعية ضمن أهم مراحل الحياة لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب ورسم خطاه المستقبلية وإعداده للمستقبل على المستوى الشخص والمهني؛ فلها دور فعال في تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية والشخصية التي يستمر أثرها فيما بعد؛ فالمرحلة الجامعية مرحلة استكشاف وإعداد للخروج للحياة العملية والتعلم والبحث عن الذات، ولكن يواجه خلالها معظم المتعلمين تحديات عليهم أن يتغلبوا عليها فهم يتأرجحون بين النجاح والفشل، والعثرات والإنجازات، والإجهاد والاستمتاع؛ ولعل أبرز تحديات المرحلة الجامعية أنها مرحلة انتقالية بين المراهقة والشباب فإذا كانت المرحلة الجامعية هي مرحلة إعداد الطالب للحاضر والمستقبل بمعنى إعداده للحياة بصفة عامة؛ فمن الضروري أن يتم إعداده إعداداً خاصاً في هذه المرحلة لأنها لاتعني الاهتمام بحاضر الطالب ومستقبله فقط بل أنها تمتد لتشمل مستقبل المجتمع بأكمله؛ فمستقبل طلاب الجامعة هو مستقبل الأمة كلها. وهنا يأتي دور المربين والمتخصصين والمهتمين بتربية النشأ للقيام بهذا الدور.

ويعد مصطلح هندسة الذات هو المناسب والمعبر الحقيقي والذي يعكس الاهتمام بمساعدة الطالب الجامعي للتفكير في ذاته ومحاولة فهمها وتقبلها مما ييسر عليه تنمية مفهوم ذات إيجابي حقيقي في ضوء قدراته وإمكاناته كي يضع نفسه في المكان المناسب ويختار الأعمال التي تؤهله لتحقيق إنجازات مناسبة في المجال الذي يختاره ويتناسب مع مؤهلاته واهتماماته بما يحقق له مشاعر الأمن سواء على المستوى الشخصي أو التفاعل الأجتماعي وعلاقاته بمن حوله.

إن تدريب الطلاب على هندسة الذات في ضوء خبراتهم وحاضرهم يعد تدريباً وإعداداً لمواجهة المستقبل والتخطيط المسبق لكل ما هو آتٍ؛ فالطالب الذي يكون قادر على فهم ذاته تكون لديه القدرة على التحكم بذاته وإدارة انفعالاته وضبط مشاعره وإنجاز عمله ومهامه في الوقت والمكان المناسب. فالاهتمام بهندسة الذات كما هو اهتمام بالحاضر فهو اهتمام بالمستقبل؛ لذلك فإن القدرة على التفكير المستقبلي يعد من المتغيرات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهندسة الذات والتدريب عليها لا يركز فقط على السلوك الحالي أو توفير حلول جاهزة للمشكلات الحالية بل يمتد ليشمل حل المشكلات المتوقع مواجهتها في المستقبل؛ لذلك فإن هذا يتطلب بالضرورة التدريب على التخطيط العملي المبني على معلومات قديمة وحديثة وبيانات واقعية.

ولكي نعد طلاب قادرين على مجابهة المواقف والمشكلات التي قد تعوق نجاحاتهم ويكونوا قادرين على اقتحام المستقبل وتوقع تحدياته والمبادرة بحلول متعددة حتى لا يصطدموا بأمور مستقبلية غيرمتوقعة وغير مخطط لها؛ فإننا بحاجة إلى توجيه تفكيرهم نحو المستقبل؛ فالتفكير الستقبلي مهم وضروري لتقدم الأمم؛ فالانجازات العلمية الحديثة ماهي إلا نتاج أفكار متطورة واكبت المستقبل. لذلك فإن تنمية التفكير المستقيلي لدى الشباب الجامعي والذي يشير إلى "مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها طلاب الجامعة استناداً على خبراتهم الماضية وأفكارهم الحاضرة وتعكس خبراتهم وخبرات ذوي الخبرة

والمتخصصين ووعيهم وإدارتهم لعمليات التخطيط المستقبلي، والتفكير في المستقبل بإيجابية، وتوقع المشكلات المستقبلية وحلها" أصبح أمراً في غاية الأهمية باعتبارهم حجر الزاوية لتحقيق الأهداف المرجوة لكل أمة ومواجهة وتحسين أوضاعها المستقبلية. وخاصةً أننا نعيش عصر مليء بالتطورات والتغيرات السريعة والصراعات المتلاحقة في شتى المجالات التي تتطلب من الشباب الجامعي القدرة على صياغة أهداف أكاديمية تدفعه نحو مستقبل واعي في ضوء حاضره وماضيه ولا يغفل كيفية تنفيذها دون أن يتأثر بالمثيرات الجذابة الترفيهية والأجتماعية وغيرها وذلك بالتخطيط لمستقبلهم، وتوقع المشكلات والمفاجآت المحتمل حدوثها، وصياغة بدائل لحلها، حتى تصبح نظرته للمستقبل إيجابية واعية مستندة إلى أسس علمية.

إن التطورات الحيثة السريعة والمتلاحقة التي تحدث في المجتمع تدعونا لينال التعليم الجامعي حظاً وافراً منها؛ فتعددت المتغيرات التي تحدد النجاح الأكاديمي وكفاءة الإعداد المهني للطالب الجامعي؛ فأصبح الفرق بين المتعلم الجيد والضعيف ليس كم المعلومات التي يتلقاها وإنما هذا الفرق يرجع إلى تحمس الطالب واهتماماته وامتلاكه لقوة نفسية داخلية دافعة لاتقان مهامه تزيد من قدرته على تركيز انتباهه واستمرار مثابرته وبذل الجهد لتحقيق أهدافه الأكاديمية مهما كانت المغريات والمشتتات من حوله ومدى تفضيله للمهام الصعبة التي تتحدى قدراته ويستمتع بتناولها وإنجازها وإنهاءها ويستغرق فيها لأداءعمله بأفضل صورة ممكنة مهما واجهته صعاب وهذا ما يشار إليه بدافعية الاتقان **(Doherty-Bigara& Gilmore, 2015)** وتتكامل معها سلوك المتعلم نحو التأجيل الأكاديمي للإشباع والذي يعرف بأنه تفضيل الطالب للابتعاد عن المشتتات والمغريات وإرجاءه للنزعات والميول الوقتية (الآنية) والتضحية بالاستمتاع بالفرص الحالية من أجل أداء أنشطته الأكاديمية وإنهاء واجباته والتزاماته الأكاديمية التي تحقق له أهدافه وإنجازاته الأكاديمية بعيدة المدى نسبياً ولكنها أكثر قيمة وفائدة وتفضيله لأهدافه الأكاديمية لتتصدر المرتبة الأولى في قائمة أولوياته ومقاومة الفرص والإثابات الفورية قليلة القيمة (Bembenutty& Karabenik, 1996) ويتجلى ذلك من خلال انخراطه في أنشطة أكاديمية قد تكون غير محببة له وقد تبدو مملة إلا أنه قادراً على أدائها لتحقيق أهدافه الأكاديمية القريبة والبعيدة.

وقد اهتمت كثير من الدراسات الحديثة ببحث متغيرات الدراسة الحالية ولكنها تناولت كل متغير منهم على حدة إلا أنهم مرتبطين؛ فبعض الدراسات اهتمت بتدريب الطلاب على هندسة الذات مثل دراسة ذكرى عبدالحافظ عبداللطيف اليوسف (٢٠١٣) ودراسة سناء حامد عبدالسلام زهران (٢٠١٩) ودراسة رانيا عبد العظيم محمود أبو زيد(٢٠٢٢) ومنها من دربهم على التفكير المستقبلي مثل Gabriele & Doris (2002 ودراسة أحمد عبدالله الطروانة (٢٠٢٠)، وعلى الجانب الأخر اهتمت بعض الدراسات بتحسين التأجيل الأكاديمي للإشباع مثل أحمد إبراهيم اسماعيل ولطفي عبد الباسط ونشوى عبد الحليم (٢٠٢١)، ودراسة أشرف محمد علي أغريب ومعاوية محمود أبوغزال (٢٠١٩)، ومنها من اهتم بتنمية دافعية الاتقان ومنها دراسة وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥) ودراسة نورا عادل خليفة وزينب محمد أمين وإيمان زكي موسى (٢٠٢١)

إن إكساب طلاب الجامعة القدرة على تأجيل الإشباع الفوري والتضحية بالاستمتاع المؤقت من أجل هدف أكاديمي منشود، وكذلك تحسين دافعيتهم التي تمثل أحد شروط التعلم وخاصة دافعية الاتقان التي تدفعهم لاتباع خططهم المحكمة حتى يصلوا إلى هدفهم، يعدان بمثابة غاية تمثل أهمية بالغة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية ونجاحهم الدراسي والمهني، وأهداف المجتمع وتقدمه وازدهاره.

لذا فاننا بحاجة إلى تدريب المتعلمين على هندسة ذاتهم والتفكير المستقبلي وإعدادهم نفسياً وفكرياً بطريقة إيجابية تُمكنهم من فهم أنفسهم وإدارتها وتطويرها في ضوء الوقت المتاح لهم والاستفادة منه، وتقديم وجهة نظرهم بطريقة سليمة، والتفكير في مستقبلهم بوضع خطط وفقاً لأسس علمية مدروسة وليس مجرد خيالات وأمنيات شخصية لحظية حتى يتمكنوا من تكثيف جهودهم لإتقان مهامهم وإعادة ترتيب أولوياتهم والتضحية بالنزعات والمغريات الفورية قليلة الفائدة والمنتشرة بشدة في وسائل التواصل الاجتماعي من أجل بلوغ أهدافهم الأكاديمية وأهداف المجتمع المخططٍ لها مسبقًا بقدر المستطاع لمواصلة حياتهم الأكاديمية بنجاح.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة أنه بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الثانوية وإلتحاق الطلاب بالمرحلة الجامعية (التي تعد نقلة هامة ومختلفة عن سابقتها وفقاً لمكتب التنسيق ينقسم الطلاب إلى فئتين إحداهما من حقق هدفه والتحق بالكلية التي يرغب فيها فيستمر في صياغة أهدافه لتحقيقها، والأخر من تحطمت آماله والتحق بكلية لا يرغب فيها وتناسب مجموع درجاته التحصيلية، وعليه يعزف أن يضع لنفسه هدف جديد يسعى لتحقيقه أوحتى يثابر ويبذل الجهد لأداء أعماله ومهامه وانطفأت الرغبة في اتقان أداء التكليفات والمهام الأكاديمية من أجل النجاح وحاول تعويض ذلك بالأعمال الترفيهية والأنشطة غير الأكاديمية واعتبار الحياة الجامعية للرحلات والخروج مع الأصدقاء.

وبناءً على هذه الملاحظات العابرة التي لاتستند إلى أساس علمي فقد كان من المهم التأكد من هذه الملاحظات العابرة وتحويلها إلى واقع علمي فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على (٣٠٠) طالباً وطالبة وكشفت نتائجها أن ٤٠,٦٦% منهم تمثل الحياة الجامعية بالنسبة لهم فرصة لمقابلة الأصحاب والخروج والرحلات وقضاء اليوم الدراسي في ساحة الكلية بعيداً عن الانتظام في حضور المحاضرات وبالتالي يستجيبوا لمواقف الاختيار واتخاذ القرار الأكاديمي بانتهاز الفرصة المتاحة للاستمتاع فورياً وإغفال أهدافهم الأكاديمية وانخفاض طاقتهم الموجهة نحو الإنجاز الأكاديمي حتى إذا كان أثر ذلك سلبياً على درجاته الامتحانية بالإضافة إلى انخفاض الدافع للدراسة واتقان التعلم.

فتتمثل مشكلة الدراسة في تداخل جوانب متعددة منها ما هو متعلق بالمرحلة العمرية والتعليمية التي استهدفتها الدراسة وهي المرحلة الجامعية لما لها من أهمية محورية في حياة الأفراد، خاصة أنها مرحلة تتسم بالاندفاعية والتهور والتمرد ، ومنها ما هو متعلق بالبيئة وما شاع فيها من ملهيات ومشتتات تجذب انتباه الطلاب وقد تلهيهم عن الجانب الأكاديمي، فسمة العصر الحالي تتميز بوسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الالكترونية الترفيهية الفردية والجماعية التي تحقق لهم المتعة الفورية وتشغلهم عن مواصلة تحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى الأنشطة الرياضية والاجتماعية بالجامعة ووسائل الإعلام والترفيه والتسلية التي زادت إلى حد كبير في الآونة الأخيرة.

فأصبح تفكير الطلاب وقتياً ولحظياً بعيداً عن مستقبلهم الذي يشوبه الغموض ولا يمكنهم التفكير السليم لاتخاذ قرار حتى بشأن أولوياته في حضور المحاضرات والاستذكار مما يشير إلى حاجتهم إلى دعائم نفسية ومعرفية تساعدهم على الإصرار والمثابرة وتحدي الصعاب وبذل الجهد للانغماس في مهامه الأكاديمية وأدائها بأتقان ووضع أهداف للنجاح وتحقيقها كهندسة الذات والتفكير المستقبلي ليتبنوا الأسلوب الذي يساعد كل منهم في اكتشاف ذاته وإدراك قدراته وإمكاناته وانفعالاته كما هي في الواقع

وإعادة تقييمها لتنميتها عن طريق إكسابهم وتدريبهم لتحقيق انجازات أكاديمية حاضرة تحقق أهدافهم الحالية وتعدهم لكل ما هو آتٍ في المستقبل **ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل تستمر فعالية البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة بعد توقف تنفيذه ؟

أهداف الدراسة: تستهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الأهداف التالية:

١. التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة.
٢. التعرف على مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة بعد توقف تنفيذه.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية هذه الدراسة في:

١. أنه بالرغم من كثرة الأبحاث الحديثة في هندسة الذات والفكير المستقبلي إلا أنه مازال المجال في حاجة ملحة للاهتمام بهذا الجانب والتركيز عليه لدى طلاب الجامعة فالاهتمام بهم هو اهتمام بالمجتمع ومستقبل الأمة.
٢. أهمية موضوعها وهو تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة وما يعقبها من آثار إيجابية على حياتهم الجامعية الأكاديمية والعملية مستقبلاً.
٣. أهمية هندسة الذات والتفكير المستقبلي؛ إذ أن وراء كل نوع من أنواع السلوك الإنساني أسباب ودوافع تحركه وتوجهه في آن واحد، فهندسة الذات والتفكير المستقبلي يعملا متكاملين معاً على تغيير جذري لدوافع وأسباب السلوكيات السلبية التي تعيق تحقيق الأهداف ويدعما السلوكيات الإيجابية ويعززاها، مما يساعد الطالب على التصرف بفاعلية في المواقف الأكاديمية المختلفة.
٤. تزويد التراث السلوكي ببرنامج يتضمن أنشطة لهندسة الذات والتفكير المستقبلي والتي تسهم في تزويد الطلاب بالمثابرة وتفضيل التحدي والاستمتاع بالمهام الأكاديمية والانغماس فيها وفاعلية الذات بالإضافة إلى القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع.
٥. إن انتشار التأجيل الأكاديمي للإشباع بين طلاب الجامعة بنسبة غير ضئيلة ومزعجة؛ فوجب على الباحثين دراستها وبحثها والمشاركة في حلها.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

١) هندسة الذات: وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها وعي الطالب وإدراكه لإمكاناته وقدراته وحرصه على تحديد اهتماماته وتنظيمها وتنميتها من خلال تقييمه الذاتي وتعديل مشاعره وأفكاره وضبط سلوكياته ووضع البدائل التي تساعده على التكيف مع المتغيرات السريعة لمتطلبات البيئة المتجددة والمتغيرة وقدرته على اختيار استراتيجيات تحقق له أهدافه القريبة والبعيدة في الوقت المناسب من خلال وعيه بذاته ورضاه عنها وتقبله لها ومحاولة تنميتها مع إدارته لانفعالاته والاستفادة من وقته، وتتضمن الأبعاد التالية:

أ) تقبل الذات : هي رضا الطالب عن ذاته وإدراك إمكاناته وقدراته ووعيه بعيوبه وجوانب ضعفه مع قدرته على تعديلها، ومعرفته بإيجابياته وجوانب قوته.
ب) إدارة الوقت: قدرة الطالب على ترتيب مهامه وتنظيمها وفق أهميتها وحرصه على إنجازها من خلال جدولتها وتقسيم الوقت المتاح بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو سهولتها لإنجازها في الوقت المخصص لها بما لايتعارض مع وقت الترفيه وقضاء وقت الفراغ
ت) إدارة الانفعالات: وعي الطالب بردود أفعاله في المواقف المختلفة وقدرته على التحكم في انفعالاته ومشاعره وضبطها لتناسب مع كل موقف يواجهه مع محاولة الارتقاء بها وعدم المبالغة فيها.
ث) تنمية (تطوير) الذات: سعي الطالب لزيادة مهاراته وامكانته والارتقاء بذاته وتحسينها جزئياً أو كلياً وفقاً لاحتياجاته وبما يتناسب مع قدراته ليصبح أفضل مما هو عليه الأن من خلال ممارسة الأنشطة التي تتيح له تعلم أشياء جديدة ومفيدة مع الحرص على التعلم بطرق جديدة، والاستفادة من خبرات الأخرين والمناقشة معهم.

٢. التفكير المستقبلي: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من العمليات العقلية لدى الطالب والتي تستند إلى خبراته الذاتية وخبرات وأفكار وآراء ذوي الخبرة والدراية لتتيح له التنبؤ بالمواقف والأحداث التي يمكن أن تقابله في حياته المستقبلية، والتفكير فيها بإيجابية، والإعداد والتخطيط لها بما ييسر له حل المشكلات المستقبلية، ويتضمن:

أ) التخطيط المستقبلي: ان يرسم الطالب (يضع) خطة في ضوء ما لديه من معلومات حاضرة وتوقعاته وأهدافه المستقبلية وتقسيم الخطة إلى مراحل يمكن أن توصله إلى ما يخطط له مستقبلاً (أهدافه المستقبلية)
ب) حل المشكلات المستقبلية المتوقعة: أن يقترح الطالب بدائل وحلول ممكنة لمشكلاته التي يتوقع حدوثها في المستقبل لينتقي منها ما يناسب كل مرحلة.
ج) التفكير في المستقبل بايجابية: أن تفكير الطالب في حياته المستقبلية بإيجابية مع شعوره بالتفاؤل والإقبال على حياته المستقبلية وحديثه الإيجابي مع ذاته بإمكانية تحقيق نتائج إيجابية إذا استطاع العمل بجد.

٣. دافعية الاتقان: تعرفها الباحثة إجرائياً في ضوء تعريف Doherty-Bigara & Gilmore (2015) بأنها قوة نفسية داخلية لدى الفرد تظهر في الجانب الأدائي والسلوكي الذي يجعله حريص على الإلمام

الكامل بالموضوعات والمهام المُكلف بها وإصراره على المثابرة والمحاولة المستمرة وبذل الجهد لأداء العمل بأفضل صورة ممكنة مهما واجهته صعاب. وثقته في قدراته التي تدفعه لتفضيل المهام الصعبة التي تتحدى قدراته، وكما تظهر في الجانب الوجداني الذي يجعله يستمتع بمواجهة التحديات مما يشعره بالفخر والسرور والارتياح والرضا عند إنهاء المهام بنجاح، وتشمل خمس أبعاد هي:

أ) المثابرة على المهمة: وتشير إلى إصرار الطالب على أداء مهامه واكتشاف الطرق لحل المشكلة رغم صعوبتها وسعيه لاكتساب مهارات والتدريب عليها لتفيده في إكمالها
ب) تفضيل التحدي: وتشير إلى أن يفضل الطالب ويختار المهام الصعبة التي تتحدى قدراته عن المهام السهلة
ج) الاستمتاع بالمهمة: تشير إلى استمتاع الطالب باتقان المهام الصعبة التي تكسبه مهارات جديدة وشعوره بالفرح والفخر عندما يكملها ويحرز تقدماً فيها.
د) فاعلية الذات: ثقة الطالب في مهاراته وقدراته أنها تؤهله لإنهاء التحديات التي تقابله في مهامه واعتقاده بمهارته في حل مشكلاته وفي أداء أعماله التي يقوم بها.
ه) الانغماس في المهمة: أن يستغرق الطالب في أداء مهامه الصعبة التي تطور مهاراته وتحتاج إلى مزيد من الجهد

٤. التأجيل الأكاديمي للإشباع: تعرفه الباحثة إجرائياً قدرة الطالب على ارجاء الأنشطة غير الأكاديمية والترفيهية الآنية المغرية والمُبهرة والتي يمكن تُلهيه عن أداء نشاطه الأكاديمي أو تدفعه لإرجاء المهام الأكاديمية وتعطل أداؤه الأكاديمي من أجل إنهاء واجباته والتزاماته الأكاديمية في الوقت المناسب المحدد لها بما يحقق له أهدافه الأكاديمية التي قد تكون بعيدة المدى إلا أن لها أثار أكثر قيمة وفائدة بما يحقق له الشعور بالراحة وعدم التوتر.

الإطار النظري

أولاً هندسة الذات Self- Engineering

مفهوم هندسة الذات:

في أواخر القرن العشرين ظهرت هندسة الذات انطلاقاً من البرمجة اللغوية العصبية فأشار Grinder& Bandler (1980, 70) إلى هندسة الذات بأنها مهارة الفرد في تنظيم الخبرات من حوله عن طريق جهازه الحسي فهي صلة بين العمليات العصبية واللغة والأنماط السلوكية التي يتم تعلمها من خلال التجربة (البرمجة) ، وأنه يمكن تغييرها لتحقيق أهداف محددة في الحياة. وعرفها فؤاد حلمي (٢٠٠٣، ٣٠) أنها استبعاد التفكير بالطرق القديمة المألوفة، والاتجاه بالذات والتفكير والسلوك إلى ناحية جديدة إيجابية؛ الأمر الذي يتطلب العودة بالذات إلى نقطة البداية و ابتكار أساليب لتحسين ورفع كفاءة الأداء الإنساني وبالتالي زيادة الإنتاج.

وأشارت سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨، ١٠) إلى هندسة الذات بأنها علم وفن الوصول بالإنسان لدرجة الإمتياز البشري والتي بها يستطيع أن يحقق أهدافه ويوينمي ويطور دائما من مستوى حياته. ويعرفها وائل السيد حامد (٢٠١٠، ٥٢٠) على أنها برمجة أفكارنا أومشاعرنا أوسلوكنا، حيث يمكننا استبدال

البرامج المألوفة بأخرى جديدة ايجابية بإستخدام اللغة المنطوقة أو غير المنطوقة من خلال التأثير على جهازنا العصبي بواسطة حواسنا المختلفة. وأشار مدحت أبو النصر (٢٠١٠، ١٩٠) أن هندسة الذات قائمة على فكرة إجراء تغييرات جذرية أساسية إيجابية في كل من الذات والسلوك والتفكير بما يحقق الأهداف بنجاح وأعلى إنتاجية للإنسان في حياته الخاصة والوظيفية.

ووصفها Pamber(2016, 118) بأنها فن اكتشاف الفرد لذاته الذي يتيح له إدراك قدراته وإمكاناته متعددة الأبعاد بصورتها الحقيقية، فيكتشف مواهبه لينميها، فهي تمثل الأسلوب الذي يدرك ويبسط به الفرد المواقف والأحداث من حوله ليدير عالمه الداخلي وتصبح حياته نشيطة مريحة. وأضاف علي حسن المعمورى (٢٠١٧) أنها العلم الذي يرشد الفرد إلى كيفية استخدام موارده لتحقيق الحياة السليمة والسعادة والتوافق الصحيح مع الأخرين. وعرفتها دراسة كوثر إبراهيم رزق و جمال الدين محمد الشامي وفاطمة الزيات ومنار سليمان والي (٢٠١٨، ٢٢٥) بأنها عملية عقلية لإعادة هندسة الذات إيجابيا في الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للموهوب فنيا لخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي مما يرفع من إنتاجيته.

وأضافت سناء حامد عبدالسلام زهران (٢٠١٩، ٤٨٢- ٤٨٦) أن هندسة الذات تختلف عن البرمجة اللغوية العصبية التي تعتمد على الجانب الفسيولوجي ونشاط الجهاز العصبي بينما تعتمد عملية هندسة الذات على الجوانب النفسية بصفة أساسية وعرفتها بأنها عملية إعادة التصميم الجذري والسريع لعمليات التفكير والسلوك بما يحقق إيجابية التفكير والسلوك ويحقق أعلى إنتاجية للإنسان في حياته الخاصة وذلك من خلال خمسة مراحل هي إدارة الجوانب الإيجابية والسلبية للذات، وإيجاد الإرادة والرغبة في دعم الجوانب الإيجابية وتقويم الجوانب السلبية، والتخطيط ، والتنفيذ (مرحلة التحول)، والتثبيت والتدعيم. وتعرفها زينب محمد أمين محمد (٢٠٢٠، ٢١٠) على أنها عملية إعادة التصميم الجذري والسريع لعمليات التفكير والسلوك بما يحقق أعلى انتاجية للإنسان في حياته الخاصة.

وتتمثل هدسة الذات في مهارتين أساسيتين هما اتصال الفرد بذاته سواء عن طريق إدراك ذاته أو التفكير فيها أو غيرها، بالإضافة إلى مهارة اتصال الفرد بالآخرين وإقامة علاقات اجتماعية والتواصل الإجتماعي مع من حوله والقدرة على حل المشكلات (مريم عبدالرحمن عبدالعال، ومحمد صالح بني هاني، ٢٠١٦)

وبالتالي فالبرامج القائمة على هندسة الذات تهتم بتطوير الفرد من خلال التحكم في بيئته الداخلية واستخراج طاقته الكامنة لتغيير عاداته وأفكاره والتحكم في انفعالاته ليصل إلى أفضل صورة تتلاءم مع طبيعته (أسامة عربي عمار، ٢٠١٩، ٧)

أبعاد هندسة الذات: اختلفت الدراسات حول أبعاد هندسة الذات التي تقوم بضبط سلوك الأفراد ولكنها أوضحت أنها تشمل مكونات إيجابية ليصل الفرد بذاته إلى أفضل وضع ومنها تكوين مفهوم ذات إيجابى: ويسير إلى أن يقوم الفرد فيها بتقييم ذاته وتقبلها والتعلم من الخبرات السابقة والتغلب على خبرات الفشل وذلك عن طريق مراجعة الذات والالتزام الشخصي بالسلوك المناسب والإيجابي (مدحت أبو النصر ٢٠١٠ ;Robbins, 2014, 382)وإدارة الوقت: تشير إلى عملية التخطيط وممارسة السيطرة الواعية على الوقت الذي يقضيه الفرد في أنشطة محددة، خاصة لزيادة الفعالية والكفاءة والإنتاجية كما تتضمن سلوكيات واعية تشمل تحديد الأهداف والأولويات لكل مهمة، وتقييمها للوصول إلى كفاءة في أداء المهام المطلوبة وذلك من أجل التخلص من العبء النفسي.(مدحت أبو النصر، ٢٠١٠؛ أحمد فائق محمد،

٢٠١٤، ٦٧؛ كوثر إبراهيم رزق وأخرون،٢٠١٨) وتنمية الذات: ويقصد بها تحسين الذات وتطويرها وتفعيلها لتحقيق الأهداف المطلوبة من خلال المراقبة الذاتية والتفكير الإيجابي والإستفادة من خبرات الأخرين(مدحت أبو النصر، ٢٠١٠). والوعي بالذات: وهو الوعي بالوجود ككائن منفرد؛ وتلعب مهارة الوعي بالذات دور كبير في تطوير الذات والإرتقاء بها بفاعلية. وتحفيز الذات: ويقصد بها تقوية المشاعر التي تقود الفرد إلى تحقيق أهدافه أو على الأقل تسهيل تحقيقها، وتنطلق طاقة التحفيز عندما تتفاعل مصادر التحفيز مع انفعالات الإنسان لتنمو بعض المشاعر مثل الأمل والتفاؤل والحماس والإصرار وقد يكون هذا التحفيز إما داخليا ينبع مع الفرد ذاته وأفكاره الشخصية نتيجة احساسه بالمسؤولية، أو خارجية من الأشخاص المحيطين كالأهل والأصدقاء (زينب محمد أمين محمد، ٢٠٢٠، ٢١٦) .وتقدير الذات: هو قناعات الفرد بنفسه تقييمه لها وشعوره بالإحترام والقيمة والكفاءة، فهي التقييم الإيجابي أو السلبي للذات وكيف يشعر الفرد حيالها (كوثر إبراهيم رزق وأخرون، ٢٠١٨).وإدراك الذات: وتشير إلى أن يرى الفرد نفسه كما يراها الآخرين ويقومها بتقويم واقعى فهي المقدرة على مطالعة النفس وتمييزها عن البيئة المحيطة والأفراد الأخرين (زينب محمد أمين محمد ،٢٠٢٠، ٢١٦)

وأشار مدحت أبو النصر (٢٠١٠) أن هندسة الذات تتضمن قبول الذات، وإدراك الذات والثقة بالنفس، وتكوين صورة إيجابية عن الذات وتحسينها، وتقديم الذات بطريقة إيجابية، وإدارة الانفعالات، وحفز الذات، وتنمية الذات، وإدارة الوقت، وأشارت دراسة أحمد فائق محمد (٢٠١٤، ٦٧) إلى أن إعادة هندسة الذات تتضمن قبول الذات وإدراكها والثقة بالنفس وتكوين صورة إيجابية عن الذات، وإدارة الوقت وتنمية وحفز الذات وإدارة (العواطف) الانفعالات ، وأضافت تجنب الضغط النفسي، وتكوين انطباع حسن لدى الغير وأضافت سناء عبد السلام حامد زهران (٢٠١٩، ٤٨٦) بُعد الثقة بالذات: يقصد بها الشعور بالقوة والجرأة في إنجاز الأعمال المطلوبة بالمستوى المطلوب. أما دراسة زينب محمد أمين محمد (٢٠٢٠، ٢١٦) اقتصرت على أربعة أبعاد وهي إدارة الوقت، إدراك الذات، وتقدير الذات، وتحفيز الذات. بينما دراسة كوثر إبراهيم رزق وأخرون (٢٠١٨) أشارت إلى ستة أبعاد وهم ادارة الوقت، وتقدير الذات، وادراك الذات، والثقة بالذات، وتحفيز الذات وتنمية الذات. وأشارت دراسة Chatman& Barasadisem (2011,427) إلى أن السلوك الإنساني ما هو إلا نتاج تفاعل الخصائص الذاتية للفرد مع العوامل البيئية المحيطة وتوصلت إلى وتوصلت إلى ان هندسة الذات تشمل عدد من العوامل الإيجابية وهي إدارة الوقت والانفعالات، وحفز وتنمية الذات من أجل تقويتها وتعزيزها، وتجنب العوامل التي تعيق الفرد عن تحقيق ذاته والتغلب عليها.

نظرية هندسة الذات: قدمها Grinder& Bandler (1980)

في بداية الثمانيات تطرقا إلى تصميم الهندسة البشرية Design Human Engineering التي تعتمد على نظة شاملة للفرد قائمة على نظرية الجشطلت حيث يتمحور الأسلوب حول الفرد ككل، كما تعتمد على النظرية السلوكية من خلال تعديل استجابة الفرد للمثيرات من حوله، فهي تركز على تطوير إمكانات الفرد من خلال الممارسة العملية والتدريب (tosey, 2003, 383). وتضمنت النظرية ثلاثة مكونات تشكل هندسة الذات لدى الأفراد أولها النتائج (المخرجات) Outcomes: وتشير إلى أن لكل فرد أسلوبه في تحقيق أهدافه وطموحاته وأن الأسلوب الناجح هو الذي يُسهِل على الفرد تخطي الصعوبات والعوائق التي تقف أمام تحقيق ما يصبو إليه فيتولد لديه حالة شعورية مستقرة نحو تحقيق أهدافه وطموحاته فيستطيع تصور إمكانية تحقيق هدفه عن طريق وضع خطوات محددة يسير وفقاً لها ليرى

أثرها ونواتجها. ثانيها الحواس sensory التي من خلالها يقوم الفرد بعملية الادراك؛ حيث كل ما يدركه الفرد ويتعلمه يتم اكتشافه وادخاله عن طريق حواسه، وعندما تتطور حواس الفرد يزيد ادراكه وتعلمه فيؤدي المهام المنوطه به. وأخيراً المرونة Flexibility التي تَمكن الفرد من تغيير توجهه العقلي تجاه المثيرات الجديدة والطارئة في الحياة عند مواجهته للمواقف والمشكلات، كما تُمكنه من انتاج العديد من الأفكار المتنوعة في أقل وقت ممكن سعيا للوصول إلى حل المشكلات (Bandler, 1985)

وتعد هندسة الذات أسلوب حيوي حيث تم الاعتماد عليها لعلاج بعض المشكلات التي يمر بها الأفراد بالإضافة إلى الاعتماد عليها في عملية التعلم (Tosey,2003,374) لذلك اتجهت الدراسات لبحث هندسة الذات لدى طلاب الجامعة منها دراسة هدى كامل منصور(٢٠١٤) إلى معرفة العلاقة بين هندسة الذات وسوء استخدام الانترنت لدى طلبة الجامعة وتضمنت العينة (٢٠٠) طالباً من طلاب الجامعة، وبينت النتائج أن طلاب الجامعة ذو مستوى متوسط من هندسة الذات كما وجدت علاقة سلبية بين هندسة الذات وسوء استخدام الطلاب للانترنت. وفي دراسة نظرية أجراها Jafari(2017) والتي توصلت نتائجها إلى أن الفرد يقوم بالهندسة الذاتية والإدارة المتعمدة للصورة الذهنية يمكنه أن يحافظ على بنائه النفسي مستقراً وأمناً. وقارنت دراسة كوثر إبراهيم رزق و جمال الدين محمد الشامي وفاطمة الزيات ومنار سليمان والي (٢٠١٨) بين الطلاب الموهوبين فنيا وأقرانهم المتلكتين أكاديميا في أبعاد هندسة الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة دمياط، وأظهرت النتائج وجود فروق بينهما في أبعاد هندسة الذات. ودراسة فائق رياض محمد (٢٠٢١) بهدف التعرف على هندسة الذات لدى عينة مكونة من (٣٧٦) طالباً من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة من هندسة الذات ولا توجد فروق دالة إحصائياً في هندسة الذات ترجع إلى التخصص أو النوع الاجتماعي. ودراسة ايمان عوض محمد فيود (٢٠٢٣) التي توصلت إلى ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين هندسة الذات والتفكير التأملي لدى عينة مكونة من (٥٠٤) طالباً من طلاب الجامعة، كما توصلت إلى إسهام هندسة الذات في التنبؤ بالطمأنينة النفسية لديهم.

وتستخلص الباحثة أن هندسة الذات مفهوم أكثر تساعاً وعمومية لأنها تعين الفرد على إيجاد تناسقاً ذاتياً كما في الشكل الهندسي المتكامل المغلق واتباع الاسلوب الذي يُمكنه من إدارة ذاته ويعود بالنفع عليه في جوانب متعددة من حياته.

وتعرف الباحثة هندسة الذات إجرائياً بأنها وعي الطالب وإدراكه لإمكاناته وقدراته وحرصه على تحديد اهتماماته وتنظيمها وتنميتها من خلال تقييمه الذاتي وتعديل مشاعره وأفكاره وضبط سلوكياته ووضع البدائل التي تساعده على التكيف مع المتغيرات السريعة لمتطلبات البيئة المتجددة والمتغيرة وقدرته على اختيار استراتيجيات تحقق له أهدافه القريبة والبعيدة في الوقت المناسب من خلال وعيه بذاته ورضاه عنها وتقبله لها ومحاولة تنميتها مع إدارته لانفعالاته والاستفادة من وقته، وتتضمن الأبعاد التالية:

أ) تقبل الذات : هي رضا الطالب عن ذاته وأن يدرك إمكاناته وقدراته ووعيه بعيوبه وجوانب ضعفه مع قدرته على تعديلها، ومعرفته بإيجابياته وجوانب قوته وقدرته على تأكيدها
ب) إدارة الوقت: قدرة الطالب على ترتيب مهامه وتنظيمها وفق أهميتها وحرصه على إنجازها من خلال جدولتها وتقسيم الوقت المتاح بما يتناسب مع صعوبة المهمة لإنجازها في الوقت المخصص لها بما لايتعارض مع وقت الترفيه وقضاء وقت الفراغ

ت) إدارة الانفعالات: وعي الطالب بردود أفعاله في المواقف المختلفة وقدرته على التحكم في انفعالاته ومشاعره وضبطها لتناسب مع كل موقف يواجهه مع محاولة الارتقاء بها وعدم المبالغة فيها.

ث) تنمية (تطوير) الذات: سعي الطالب لزيادة مهاراته وامكانته والارتقاء بذاته وتحسينها جزئياً أو كلياً وفقاً لاحتياجاته وبما يتناسب مع قدراته ليصبح أفضل مما هو عليه الأن من خلال ممارسة الأنشطة التي تتيح له تعلم أشياء جديدة ومفيدة مع الحرص على التعلم بطرق جديدة، والاستفادة من خبرات الأخرين والمناقشة معهم.

وعلى الرغم من أن الباحثة قد عرضت تعريف كل بعد على حده إلا أن هذا لايعني أن كل منهم يعمل منفرداً فهي متداخلة الأبعاد وتؤثر كل منهم في الأخرى وتتأثر بها، وأن تنمية أحد الأبعاد قد يؤدي إلى تنمية الأخرى؛ حيث أوضحت الدراسات أنها توجه سلوكيات الأفراد، كما أنها تعتبر متداخلة فيما بينها فتتكون بشكل عنقودي يسمح لهم جميعاً بالنمو في نفس الوقت ويعني ذلك إذا إكتسب الفرد أحد هذه الأبعاد قد تنمي لديه بعد أخر. وإن إكساب المتعلم لها يعد ضمن أهداف المؤسسات التعليمية؛ لأنها تنمي وعيه بذاته وبتفكيره وسلوكه. وأكدت دراسات عديدة أن هندسة الذات أسلوب يحتاج للتدريب عليه والاستمرار في استخدامه.

أهمية تدريب الطلاب على هندسة الذات:

تعد عملية هندسة الذات (إعادة برمجة الذات) مهمة للأفراد عامة وللطالب الجامعي خاصة ليتكيف مع الحياة المتغيرة ويتمكن من اجتياز مراحلها بنجاح، فهي تساعد الفرد على تحقيق النجاح في حياته الشخصية ومع الأخرين، وتحديد نقاط القوة والضعف، في انفعالاته والنواحي السلوكية، فهي تساعد على إتقان مهارات اتصال الإنسان بذاته فيكتشف طاقاته الكامنة وبالتالي يتمكن من استثمارها، وتساعده على إتقان اتصال الفرد بالآخرين وتحسين توافقه الإجتماعى كما تساعد الفرد على رؤية ذاته من منظور إيجابي أخر (مدحت أحمد أبو النصر، ٢٠١٠، ٤١) كما تؤثر في سلوكه من خلال تخطي الصعاب والتخطيط الذهني لمواجهة مشكلاته التي تؤثر على تواصله مع الأخرين وشعوره بالعزلة وانخفاض الهمة، وبذلك يستطيع الفرد يحدد أهدافه ويقوي تركيزه وانتباهه ويدرب قدراته ليحقق أهدافه، وهي التي تجعل الفرد مقدرا لنفسه واثقاً بذاته. كما تحول بينه وبين ارتكابه الأخطاء وتمكنه من التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه (هدى كامل منصور، ٢٠١٤، ٣٢٢)، كما أن امتلاك طلاب الجامعة لهندسة الذات يجعلهم شخصيات ايجابية بعيدة عن مسايرة الأخرين يمتلكون القدرة على كشف مشاعرهم الداخلية والتعبير عنها، واتخاذ القرارات الصعبة والمصيرية بحكمة (Jafari, 2017, 199)؛ فالطالب الجامعي يتعرض لضغوط عديدة ناتجة عن المسؤوليات المناطة به من دراسته الأكاديمية وحياته الاجتماعية وأحياناً يعمل لمساعدة نفسه وأسرته على مصاعب الحياة؛ مما يُصعب عليهم كشف مشاعرهم الداخلية وصعوبة إدارة الوقت وتنظيم جهودهم نحو تحقيق أهدافهم وامتلاكهم مشاعر سلبية تميل إلى مسايرة الأخرين ولو على حساب حقوقهم وصعوبة اتخاذ القرارات التي تحدد مصيرهم (محمود محمد فرج، ٢٠١٩، ٦١) . وبالتالي فإن افتقار الطالب الجامعي إلى هندسة الذات يجعله يعاني من المشكلات والإضطرابات الانفعالية والسلوكية وغير قادر على تحمل مسؤلية الحياة الأكاديمية والاجتماعية (مريم مهزول محمد الطائى، ٢٠١٢، ٣٣١)، مما يجعل لنموها دور في نجاحه المهني والمستقبلي وتوافقه النفسي والاجتماعي.

كما أن هندسة الذات تمثل القدرة والمهارة الفردية في بناء الذات وفهمها والتواصل معها بشكل إيجابي وفعال فتؤثر في تفكير الفرد وادراكه ومشاعره وتنعكس على سلوكه، لا سيما إذا كان الفرد يعاني من مشكلات في تواصله مع الآخرين ويشعر بالعزلة والفراغ العاطفي والتبلد الانفعالي والاكتئاب والإحباط وانخفاض الهمة، فيستطيع الفرد من خلال عملية هندسة الذات أن يحافظ على حقوقه ويحقق أهدافه، ويتواصل مع الآخرين بكفاءة (سناء حامد عبدالسلام زهران، ٢٠١٩، ٤٨٥). ويرجع ذلك إلى تكوين شخصية إيجابية، وقد أكدت دراسة Silver (1994) أن الهندسة الفاعلة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره والاستفادة من الفرص من خلاله، فالفاعلية لا تعني إنجاز أكبر قدر من العمل كل يوم، وإنما إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت.

فهندسة الذات تمثل الأنظمة التمثيلية Systems Representative التي تساعد الفرد على ادراكه لذاته وللأخرين عن طريق حواسه لتسهل عليه تطوير شخصيته وتحقيق التوازن النفسي وفهم نفسه خاصة اثناء الأزمات التي تظهر فيها أفكاره ومشاعره واماله ومخاوفه ووجهة نظره عن نفسه، فتعتبر هندسة الذات كدافع لتوجيه سلوك الطالب نحو النجاح والإنجاز ومنحه الفرصة للتقدم وتحمل المسؤولية من خلال إعادة التصميم الجدري والسريع لتفكيره وسلوكه، بما يحقق ايجابية كل منهما (هدى كامل منصور، ٢٠١٤، ٢٢٦). من جانب آخر تشير نتائج بعض الدراسات في هذا المجال إلى وجود علاقة إيجابية بين إعادة هندسة الذات وبعض السلوكيات الإيجابية للأفراد؛ فالكيفية التي ينظر بها الفرد لذاته هي المدخل لدراسة السلوك الإنساني، لأنها ذو تأثير مهم على سلوكه وعلى مدى اعتقاده بقدرته على أداء أعماله ومساهمته في النجاح (Engin& Cam, 2009)، وإتاحة فرص لهندسة الذات لديهم عن طريق توفير الظروف التي تُزيد من شعورهم الإيجابي نحو الذات (Tharenou ,2013 ,١٩١). وأكد أحمد فائق محمد الجندي (٢٠١٤، ٥٣) أن شعور الطالب بانخفاض أدائه سيفقده الثقة في قدراته الذاتية ومن ثم إحساسه بعجزه عن تحقيق ذاته، ما سيؤدي إلى شعوره بالإحباط وانخفاض روحه المعنوية والتأثير سلباً على أدائه وتعلمه الأمر الذي يتطلب إعادة هندسة ذاته.

ونظراً لأهميتها القصوى التي أوضحتها نتائج الدراسات فاتجهت الدراسات السيكولوجية حديثاً لبناء برامج قائمة على هندسة الذات لتحسين وتنمية الجوانب الإيجابية لدى الأفراد منها دراسة ذكرى عبدالحافظ عبداللطيف اليوسف (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على هندسة الذات في التسامح والإقناع وبوصلة التفكير لدي مدرسي المرحلة الثانوية، وشملت عينة الدراسة (٢٦) مدرساً للمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج في زيادة القدرة على التسامح. ودراسة سناء حامد عبدالسلام زهران (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقديم برنامج إرشادي جمعي قائم على هندسة الذات لدى عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وكانت نتائجة إيجابية في خفض كل من التصحر النفسي والشعور بالوهن والفتور وعدم الإقبال على الحياة لدى عينة الدراسة. كما توصلت دراسة أسامة عربي عمار (٢٠١٩) من خلال برنامج الهندسة النفسية في تدريس علم النفس إلى تنمية الوعي النفسي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية، وذلك على عينة مكونة من (ست) طلاب من مدرسة النور للمكفوفين بمدينة أسيوط. كما أوضحت دراسة تانية وصفي عبد الله وعمر ياسين إبراهيم (٢٠٢٠) التي صممت برنامج إرشادي قائم على الهندسة النفسية وتوصلت لفاعلية البرنامج في تنمية الروح الوطنية لدى عينة مكونة من (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية. وكذلك دراسة رانيا عبد العظيم محمود أبو زيد(٢٠٢٢) التي هدفت دراستها لبناء برنامج

إرشادي قائم على هندسة الذات وتطبيقه على عينة مكونة من (١٦) طالب من طلاب جامعة الزقازيق وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المناعة النفسية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة

ثانياً التفكير المستقبلي Future Thinking

نمط من أنماط التفكير الذي يعتمد على معالجة المعلومات التي تعلمها الفرد مسبقاً من أجل المستقبل، فهو عملية عقلية تمكن الفرد من إدراك المشكلة، وفهمها مع القدرة على صياغة فرضيات جديدة قابلة للتحقق، وتعديل هذه الفرضيات بما يتناسب مع الواقع، والبحث عن الحلول التي تطرحها هذه الفرضيات ثم تقديم النتائج، ويتطلب التفكير المستقبلي طرح العديد من التساؤلات المهمة والمثيرة للتفكير، والكشف عن الخوض في المشكلات، والبحث، والإستقصاء، واستخدام التصور من أجل جعل التفكير يتمثل في صورة ذهنية. وأشار (Torance, 2003, 7)أن التفكير المستقبلي بمثابة نشاط عقلي يسمح للفرد بالتنبؤ بالتحديات والمشكلات المستقبلية ووضع حلول لها في ضوء خبراته السابقة لتحقيق أهدافه المستقبلية ويتضمن مهارات (التخطيط المستقبلي، والتنبؤ المستقبلي والتخيل المستقبلي والتفكير الايجابي بالمستقبل وتطوير السيناريو المستقبلي وتقييم المنظور المستقبلي) وعرفه Jones & Buntting et al. (2012, 688) أنه استكشاف منظم للمستقبل قائم على التحليل والنقد والتخيل والتقييم وتصور حلول لمستقبل أفضل وعرفه(Kaya, Bodur& Yalnız (2014, 869 بأنه عملية عقلية يقوم بها الفرد ليستفيد من الأحداث الماضية والحاضرة في فهم المستقبل والتعامل معه بمهارة. ووصفه Anthon, Marhinus (2017) بأنه القدرة على الانتقال عبر الزمن إلى المستقبل، وتخيل المستقبل والرجوع إلى الوراء لتطوير استراتيجيات في الحاضر لتحقيق المستقبل المفضل وأوضح عماد عبد الحافظ (٢٠١٥، ٢٩-٣٨) أن التفكير المستقبلي عملية عقلية يقوم فيها الفرد بفهم الأحداث الماضية مروراً بإدراك المشكلات الحالية وأسبابها والتنبؤ بما سيكون عليه الموقف في المستقبل وإعداد الخطط وتطويرها وفقاً للمعلومات الجديدة، وتعرفه علا عبد الرحمن (٢٠١٩، ٦٣) بأنه نشاط عقلي يتمثل في ادراك الفرد للمهارات التي تم تعلمها سابقا بالماضي أو الحاضر واعادة صياغتها واستخدامها من أجل الاستفادة منها في المستقبل لحل المشكلات أو القضايا التي يتعرض لها في المواقف الحياتية المختلفة والتعامل معها بحكمة ومهارة، ويتضمن (التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، تقييم التصور المستقبلي).

يتضح من التأصيل النظري للتفكير المستقبلي أن الدراسات السيكولوجية تناولته من خلال مهاراته والتي عرفها عبدالحفيظ همام (٢٠١٤، ٤٤٠) بأنها ممارسة فكرية بحثية تقوم على الملاحظة والوعي لربط الأحداث الحاضرة وتركيب قاعدة واسعة من المعلومات من خلال دراسة الماضي والحاضر بدلالة المستقبل. وأضافت إيمان عبدالوارث (٢٠١٦، ١٨) بأنها نشاط عقلي مركب يقوم على الفهم والتحليل والتركيب لمعلومات وخبرات الطالب الماضية والحاضرة من أجل تكوين صورة ذهنية وتوقعات مستقبلية تجاه مشكلاته والتخطيط واتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات المشتقبلية. وأشارت ميرفت حامد هاني (٢٠١٦،) بأنها مهارات تتضمن قدرة الطالب على تحليل المواقف السابقة في ضوء المعلومات الراهنة، والتعرف على امتدادها الزمني، وتحليل المشكلات وتفسيرها مما يوفر توقعات (تنبؤات) لمواجهة التحديات المستقبلية. أما عواد بن حامد الحويطي (٢٠١٨، ١٢٩) عرفها بأنها العمليات المعرفية والذهنية التي يمارسها طلاب الجامعة وتعكس وعيهم وإدارتهم لعمليات التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية، والتخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي) . في حين عرفها محمد

مفضي الدرابكة (٢٠١٨، ٥٨) أنها مجموعة من المهارات التي تُمكن الفرد من معالجة توقعاته المستقبلية بشكل واع وذلك من خلال التخطيط والتفكير الايجابي وتطوير سيناريو وتقييم منظور المستقبل. بينما أشار إليها أحمد صالح نهابة وأحمد حمزة عبود (٢٠٢١، ٤) بأنها مجموعة من المهارات المعرفية والذهنية وتشمل التخطيط المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية، والتخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي.

في ضوء تنوع التوجهات النظرية التي بحثت التفكير المستقبلي ومهاراته؛ تبعًا لتنوع نظرة المختصين نحوها فظهر العديد من المهارات ولعل أبرزها ما أشار إليها تورانس الذي يُعد من النماذج الفريدة وأن التدريب عليه يجعل الطالب مدركاً للأهمية الإيجابية للمستقبل، كما يُكسبهم استراتيجيات تفكير جديدة مما يثري خبراتهم ويعزز اتجاهاتهم نحو المستقبل تشمل مهارات التخطيط المستقبلي والتنبؤ المستقبلي والتفكير الإيجابي بالمستقبل وتطوير السيناريو المستقبلي والتخيل المستقبلي وتقييم المنظور المستقبلي (ارتقاء يحي حافظ، وعلي محمود الجبوري، ٢٠١٩، ٧٢٦) واستنادًا إلى التعريف الإجرائي لكل مهارة؛ فقد صنفت الباحثة مهارات التفكير المستقبلي بحيث تندرج تحت ثلاثة مهارات رئيسية والتي يحتاجها طلاب الجامعة وفقاً للدراسات السابقة وهي (التخطيط المستقبلي، والتفكير في المستقبل بإيجابية، وتوقع المشكلات المستقبلية وحلها(أي حل المشكلات المستقبلية المتوقعة).

مما سبق تعرف الباحثة إجرائياً التفكير المستقبلي بأنه مجموعة من العمليات العقلية لدى الطالب والتي تستند إلى خبراته الذاتية وخبرات وأفكار وآراء ذوي الخبرة والدراية لتتيح له التنبؤ بالمواقف والأحداث التي يمكن أن تقابله في حياته المستقبلية، والتفكير فيها بإيجابية، والإعداد والتخطيط لها بما يسير له حل المشكلات المستقبلية.

١. التخطيط المستقبلي: يعد التخطيط هو المهارة التنظيمية للتفكير المستقبلي؛ فيشير إلى قدرة الفرد على وضع خطة منظمة لمستقبله وأهدافه التي يسعى لتحقيقها (Torance, 2003,7)، ويعتمد التخطيط المستقبلي على الربط بين أفكار الفرد الموجودة في بنيته المعرفية وبين ما يتطلع إليه، فهو قدرة الفرد على إعداد خطة للمستقبل توضح المراحل التي سيمر بها لحدوث التطور في أموره المستقبلية، و يهدف إلى تنمية العمل الجماعي وتعزيزه والاهتمام بالمستقبل Treffinger, Selby, Rumel, (2011, 688وأشار عواد بن حماد الحويطي(٢٠١٨، ١٣٠) بأنه عملية يحدد الفرد خلالها أهدافه ، ويرسم خطة وفقاً لأولوياته المرتبة حسب أهميتها

وأضافت علا عبد الرحمن (٢٠١٩، ٦٥) أنه عملية عقلية تهدف إلى استخدام الفرد لأفكاره الماضية والحاضرة لاستكشاف المستقبل واعداد خطة له. وأشارت (أسماء سامي عبدالله وأخرون، ٢٠١٩، ٣١٣) أنه يتضمن قيام الفرد وضع خطة مع تخيل العوامل التي قد تطرأ يمكن أن تعوق الرؤية المستقبلية ومن ثم وضع بدائل للتغلب عليها وعرفه سرمد إبراهيم عبدالحسين و ماجدة هليل العلي (٢٠٢٠، ١١) بأنه يتمثل في أن يحدد الفرد أهدافه ويضع خطة يسعى لتحقيقها وتتضمن هذه المهارة قدرة الفرد في الإجابة عن ما طبيعة المهمة؟ وما هدفها؟ وما المعلومات التي سيحتاجها؟ وما الوقت الذي سيستغرقه؟

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: ان يرسم الطالب (يضع) خطة في ضوء ما لديه من معلومات حاضرة وتوقعاته وأهدافه المستقبلية وتقسيم الخطة إلى مراحل يمكن أن توصله إلى ما يخطط له مستقبلاً (أهدافه المستقبلية)

٢. التفكير في المستقبل بإيجابية: تشير إلى أن يضع الفرد الحلول الممكنة في ضوء الخيارات المتعددة المتاحة له(محمد مفضي الخلف، ٢٠١٨، ٥٨) أي أن الفرد يمكنه أن يفكر في غدد من الاستراتيجيات الفعالة للموقف واختيار أكثرها فاعلية وتطويرها للتعامل مع الأزمات وتجاوزها مما يزيد تفاؤله وتوقع النتائج الإيجابية في مختلف جوانب حياته (سرمد إبراهيم عبدالحسين و ماجدة هليل العلي، ٢٠٢٠، ١٤). أن يقدم الفرد عدد من الاستجابات الفعالة للموقف المقلق واختيار البديل الأكثر فاعلية

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه تفكير الطالب في حياته المستقبلية بإيجابية مع شعوره بالتفاؤل والإقبال على حياته المستقبلية وحديثه الإيجابي مع ذاته بإمكانية تحقيق نتائج إيجابية إذا استطاع العمل بجد.

٣. توقع المشكلات المستقبلية وحلها(حل المشكلات المستقبلية المتوقعة): عرفت أمال جمعة محمد(٢٠١٧، ٣١) بأنه العملية التي يتم من خلالها إدراك المشكلات وتكوين صورة مستقبلية محتملة الحدوث، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال حدوث هذه الصورة المستقبلية ورسم البدائل المقترحة حتى يصل إلى النتائج. وأضاف عواد بن حماد الحويطي(٢٠١٨، ١٣٠-١٣١) بأنها عملية يتم فيها التفكير فيما سيقع في المستقبل مع الوصول إلى حل لمشكلة أو موقف ما يعوق الفرد من التقدم في مرحل حياته القادمة. واتفقت معها علا عبد الرحمن (٢٠١٩،) بأنه توقع ما سيحدث في المستقبل من خلال استخدام العقل في التفكير بطريقة صائبة في ضوء المعطيات السابقة التي يمتلكها الفرد و من خلال الخبرات والتجارب الماضية وتحليلا للواقع والحاضر لتوقع ما سيكون عليه المستقبل. هي إحدى مهارات التفكير التي يتوقع فيها الفرد المشكلات التي قد تحدث مستقبلاً ويضع حلول لمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها أو منع حدوثها. وتعرفها علا عبدالرحمن (٢٠١٩، ٦٦) أنها مجموعة من الأساليب التي تستخدمها الأفراد لوضع استراتيجيات تهدف إلى حل مشكلة في جانب من جوانب الحياة من خلال التعرف على المشكلة واقتراح بدائل متعددة ووضع حلول غير مألوفة لها .أي أنه تلك المهارة التي تجعل الفرد لديه القدرة والمهارة على إيجاد حلول للمشكلات والقضايا المتوقعة مستقبليا بصورة مبدعة وقابلة للتنفيذ. وفي ذات السياق أضحت دراسة لينا علي أبوصفية (٢٠١٠) أن تدريب الطلاب على حل المشكلات المستقبلية فعال لتنمية التفكير المستقبلي وذلك لدى عينة مكونة من (٧٩) طالبة بالصف العاشر

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأن يقترح الطالب بدائل وحلول ممكنة لمشكلاته التي يتوقع حدوثها في المستقبل لينتقي منها ما يناسب كل مرحلة

أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير المستقبلي:

يعد التفكير المستقبلي ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية لذلك أهتمت به معظم دول العالم؛ فمنذ عام ١٩٦١ أعلنت لجنة السياسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية أن الهدف الأساسي الذي يتقدم كل الأهداف التعليمية هو تنمية قدرة الطلاب علي التفكير المستقبلي. وأقامت فرنسا مركز الدراسات المستقبلية بباريس (إدجار جول ، ٢٠١٣، ١٠)

للتفكير المستقبلي أهمية في العملية التعليمية فعندما يتعلم الطلاب كيف يفكرون يمنحهم ذلك الفرصة لاتخاذ القرار السليم ومواجهة المشكلات وصولاً إلى النجاح الأكاديمي؛ فأوضحت دراسة Gabriele & Doris (2002)التي هدفت التعرف على أثر التوقعات المستقبلية الإيجابية على النجاح الأكاديمي لدي

عينة مكونة من (١١٧) طالباً من الطلاب المسجلين في مادة مدخل إلى علم النفس وقد توصلت النتائج أن الطلاب ذوي التفكير المستقبلي الإيجابي حصلوا على درجات أعلى من ذوي التفكير المستقبلي السلبي.

وعلى الجانب الآخر فإن تدني مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلاب الجامعيين يرتبط بالاحباط وقلة الانفتاح على الخبرة، والتوجه السلبي نحو الدراسة (سرمد إبراهيم عبدالحسين وماجدة هليل العلي، ٢٠٢٠، ٣) ، كما يتيح الفرصة للتصورات السلبية أن تحبط من قدرات الطلاب ويستسلموا للضغوط النفسية والأزمات فيتوقفوا عن بذل مزيد من الجهد لممارسة الأنشطة المفيدة، كما تسهم في انخفاض قدراتهم الإبداعية (وهذا ماتشير إليه الدراسات بالدافعية للاتقان) (Macleod, 2005, 357)

يقوم التفكير المستقبلي على تحليل الأحداث الحالية والاستفادة من الخبرات الماضية من أجل إعداد الطالب للتغيرات المستقبلية والعواقب المترتبة على اختياراته الحالية من خلال وضع الخطط المستقبلية، التي تبين الأساليب والخطوات التي ينبغي عليه اتباعها والمبنية على تفكير عقلي مرتب لتسهم في اتخاذ القرارات الصائبة المرتبطة بالمستقبل ومن خلال اقتراح الحلول المتعددة، ثم الاختيار من بينها بما يتناسب مع العقبات المتوقعة والتحديات التي قد تواجهه مستقبلياً (Marashall,1998, 49) مما يساعده في اكتشاف المشكلات قبل حدوثها وأكثر استعداداً لمواجهة العواقب المستقبلية المتكررة، كما أنه يوفر له قاعدة معرفية حول البدائل المستقبلية التي يمكن يمكن للطلاب أن يستعين بها مما يساعد في توفير الأطر المفيدة لاتخاذ القرارات المستقبلية بحكمة من خلال فهم الحاضر ووضع الأهداف لبلوغ المستقبل، كما يوجه الفرد نحو استكشاف الازمات ومنع حدوثها أو التفكير في حلها. (Hallgeir, 2019, Tsai& Lin, 2016, 176) وأضافت علا عبدالرحمن (٢٠١٩) أن التدريب على التفكير المستقبلي يمد الفرد بنظرة مستقبلية إيجابية، ليُقبل على مستقبله وهو مستيقظ وواعي وقادر على إيجاد الحلول لكل ما يعتريه من مشكلات ويكون لديه القدرة على تنفيذ الخطط المستقبلية بمهارة وسد الفجوات بين الماضي والحاضر والمستقبل. وبذلك يمكننا القول بأن التفكير المستقبلي يعد من أساسيات إعداد الطالب الجامعي للحياة الجامعية والعملية فيما بعد؛ حيث يسهم في تطوير ابداعه وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو عملية التعليم والتعلم، كما يرتبط بتدفق الطالب نحو التعلم (صفاء حامد تركي ومروان ياستن خضير، ٢٠١٨، ٣٧٩) كما يعين الطالب على إدراك ذاته وهويته ويتيح له أن يشكل الأحداث ويحدد اختياراته وأهدافه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بما يتناسب مع امكاناته (ارتقاء يحي حافظ، وعلي محمود الجبوري، ٢٠١٩، ٧٢٦) .

ثالثاً دافعية الاتقان: Mastery Motivation

تعد دافعية الاتقان جوهر الإنجاز؛ فقدرة الفرد على الإنجاز تتضح من خلال محاولاته لأداء المهام متفاوتة الصعوبة عن طريق تنظيم أفكاره لتخطي الصعوبات التي تواجهه في المهام من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ من التفوق والإتقان. فتشير إلى دافعية الفرد نحو الفضول والمثابرة وتفضيل المهام الصعبة على السهلة (Shiner, 1998, 308) فهي القوة النفسية التي تحفز الفرد على المحاولة والاستمرار في المهام الصعبة (Morgan, Harmon, & Maslin-Cole, 1990,) وأضاف Barrett & Morgan (1995, 58) أنها قوة نفسية جوهرية متعددة الأوجه تحفز الفرد لاتقان مهارة أو مهمة تمثل تحدياً له إلى حد ما. واتفق معه بعض الدراسات منها (نادية محمود شريف، ودينا خالد الفلمباني، وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٤، ٤٤٦) وعرفتها بأنها قوة نفسية داخل الفرد تدفعه لإتقان المهام ، دون

الحاجة إلى تقديم مكافأة له أو أي تعزيز خارجي ، يمتلكها الأفراد بنسب متباينة؛ حيث تختلف باختلاف البيئة والوراثة. فهي قوة نفسية فسيولوجية تستثير الفرد لأداء المهام المطلوبة منه والتي تتضمن مثابرته الموجهة نحو المهمة والرغبة في التميز عن الآخرين، وسعادته بالاتقان واظهار ردود أفعال سلبية نحو الفشل (أحمد ثابت فضل وعلاء سعيد محمد الدرس، ٢٠١٥، ٤٧٣). وأضافت مروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠١٧، ٢٨٧) أنها قوة نفسية فسيولوجية تستثير الطالب لأداء مهامه مع الرغبة في المعرفة والإطلاع والمثابرة والجدية. واتفقت معهم هنية عبدالله (٢٠٢٢، ٥٨٣) بأنها متغير جوهري يتفاوت بين الأفراد باختلاف الوراثة والبيئة يشير إلى قوة نفسية متعددة الأوجه تدفع الفرد إلى الإبداع في إنجاز المهام المطلوبة منه والتي تبدو كتحدي له، وتعتمد على المثابرة والاستمتاع بالتعلم واكتشاف المعرفة والبراعة في تناول الأفكار والمهام فيشعر بالتفوق والفعالية.

بينما عرفها Lee (2014, 12) بأنها طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف ، وتتضمن مثابرة الفرد على التحديات التي تواجهه في أداء المهام لاتقان المهارات وإنجاز الأهداف .واتفق معه كل من سعاد سيد نصر (٢٠١٧، ٢٣؛ وميرفت إبراهيم إبراهيم خضير (٢٠٢٢، ٨٩٣) بأنها طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف، وأضافا أنها تقود الطالب لعمل محاولات مستقلة للتفاعل مع الموقف والوصول لمستويات جديدة من الاتقان، مع رغنته في تميزه عن الأخرين وتتضمن مثابرة الطالب واصراره لحل المشكالت الصعبة، وإنجاز الهدف بدقة وتجنب الفشل، والشعور بالفخر والسعادة بعد إتمام المهمة أو إنجاز الهدف. بدوية محمد سعد (٢٠٢١، ١١) طاقة نشطة موجهة نحو التركيز لتحقيق الهدف مع انتقاء وحل المشكلات الصعبة والإصرار على اتقان أي مهمة تستند إليه بكفاءة رغم صعوبتها وإعادة المحاولة في حالة الفشل والشعور بالسرور والمتعة في حالة تحقيق الهدف.

في حين أشارت إليها دراسة منصور بن زاهي، ونبيلة بن الزين (٢٠١٢، ١٣) بأنها الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق هدف أو الدافع للتغلب على العوائق للانتهاء من أداء المهام الصعبة على خير وجه .

فدافع الاتقان هو الشعور المرتبط بالأداء، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، والذي ينتج عنه جانبين رئيسين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل فيسعي الفرد لبذل أقصى جهد ، من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل؛ فدافعية الاتقان بمثابة محرك رئيس يحث الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة به كي يتميز الطالب المدفوع بالاتقان بالمثابرة والمحاولات المستمرة لاتقان مهامه المكلف بها والفضول المعرفي والاستمتاع بما يتعلمه والاهتمام بكل ما هو جديد(إيمان خالد عيسى، ٢٠١٩، ٤٢٤)فالطلاب المدفوعين بدافعية الاتقان يمكنهم التكيف مع الظروف الجديدة وتعديل الظروف الحالية ليؤدي مهامه أداءً جيداً ومتقناً ، وتتكون لديهم معتقدات ايجابية حول فاعلية قدارتهم في انجاز ما يكلفون به، ويمتلكون قدرة عالية في السيطرة والتحكم بأنفسهم لذا يظهر أدائهم بأتقان عال وجودة كبيرة .

إن دافعية الاتقان تمثل جوهر دافعية الإنجاز حيث إن من خصائص دافعية الانجاز أن يحقق الفرد أهدافه باتقان، من جهة اخرى فان الدافعية للانجاز تبدو في ميل المتعلم لتحقيق ذاته والسعي لتحقيق متطلباته بكفاءة، والتي تمثل جوهر دافعية الإتقان .(هنية عدالله سراج، ٢٠٢٢، ٥٨٠).

أبعاد دافعية الاتقان:

بالرغم من اهتمام الدراسات الأولى بدافعية الاتقان وقياسها لدى الأطفال إلا أن دافع الإتقان مهم طوال حياة الأفراد وليس فقط أثناء مرحلة الطفولة. تعد قدرة الفرد على تحديد أهدافه والعمل بشكل مستقل لتحقيقها جزءً لا يتجزأ من حياته وخاصةً طلاب الجامعة، فدافعية الإتقان تساهم في تحقيق أهدافهم وانجازاتهم، ليس فقط في مجالات التعليم والتطلع لمهنة ما ولكن أيضًا في حياتهم الشخصية.

يرى Morgan & Mc Turk(1995) أن دافعية الاتقان بأنها رغبة الفرد في أداء أعماله بسرعة واجادة والقدرة على معالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان والتغلب على الصعوبات وتدعيم النظرة الى الذات، والقدرة على منافسة الآخرين، والتفوق عليهم تتضمن جانبين أساسيين هما الجانب الأدائي Instrumental (ويتضمن المثابرة على المهام والسلوك الموجه للسيطرة والتحكم في الصعوبات أثناء الوصول للهدف). فهو يدفع الفرد إلى المحاولة بطريقة مستمرة من أجل حل مشكلة يواجهها أو إتقان مهارة أو مهمة يقوم بها فمفتاح دافعية الاتقان هو الاستمرارية في أداء المهام. وثانيهما الجانب التعبيري Expressive (ويتضمن الاستجابات الانفعالية التي تظهر على الفرد عند مثابرته على المهام الموجهة نحو الهدف أو عند الفشل في تحقيقه، و المتعة والسرور عند اتقان المهام والشعور بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف أو الشعور بالخجل عند الفشل في تحقيقه (In:Morgan, Hwang, Wang & Liao, 2013, 79)، بينما أشار علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٦، ٧٤) ووفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥، ١٥١) أن البناء العاملي لدافعية الاتقان رباعي العامل يتكون من الرغبة في التميز والاداء الذاتي المتميز عن الآخرين والرغبة في الاطلاع والمعرفة وجدية الأداء والمثابرة. في حين أشارت دراسة Morgan, Hwang, Wang, & Liao, (2013, 80) إلى أبعاد دافعية الاتقان وفقاً للغرض منها إلى دافعية الاتقان المعرفية (المثابرة لفترة طويلة من أجل تنفيذ مهمة تعليمية محددة) ودافعية الاتقان الاجتماعية(رغبة الطالب للتفاعل مع الآخرين بكفاءة)، ودافعية الاتقان الأدائية الحركية (التوجه نحو المشاركة في المهام الحركية). وفي دراسة Doherty-Bigara & Gilmore (2015, 145) التي هدفت إلى بناء مقياس دافعية الاتقان لدى الشباب والكبار من عمر(١٨ إلى ٩٠ عاماً) تضمنت خمس أبعاد وهي المثابرة على المهمة وتشير إلى بذل جهد متواصل لإتقان مهمة صعبة وهي واحدة من أكثر المكونات الشائعة لدافع الإتقان. وتفضيل التحدي: الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من دافعية الإتقان يتقبلون التحدي بدلاً من تجنبه، على أن تكون المهمة أو الهدف تتضمن تحدياً مناسباً. والاستمتاع بالمهمة: وهو بعد يتعلق بالمشاعر الإيجابية التي تظهر أثناء تحقيق الإتقان، وخاصة عند تحقيقه. وأضاف الفاعلية الذاتية كبعد من أبعاد دافعية الاتقان لأن ثقة الفرد في قدراته الذاتية تجعله يحاول القيام بالمهام ويثابر عند مواجهة التحديات، والانغماس في المهمة: للكي يتمكن الفرد من اتقان مهامه عليه الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف والحفاظ عليه.

تستخلص الباحثة مما سبق أن الحافز يدفع الفرد إلى الدافع وعندما يُشبع الدافع فإنه لاينتهي وإنما يعود للظهور في الوقت المناسب عند ظهور المثير (الحافز) الذي يحركه، فكلما تحققت دافعية الطالب في اتقان مهمة تعاود الظهور مرة أخرى عندما يتطلب الموقف أداء عمل آخر باتقان

ونظراً لاختلاف تعريف دافعية الاتقان وأبعادها باختلاف الهدف من الدراسات والمرحلة العمرية التي تناولتها، تتبنى الباحثة في الدراسة الحالية أبعاد مقياس Doherty-Bigara & Gilmore (2015) لمناسبته لعينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة والهدف منها

لذلك تعرف الباحثة دافعية الاتقان إجرائياً في ضوء تعريف Doherty-Bigara & Gilmore (2015) بأنها قوة نفسية داخلية لدى الفرد تظهر في الجانب الأدائي والسلوكي الذي يجعله حريص على الإلمام الكامل بالموضوعات والمهام المُكلف بها وإصراره على المثابرة والمحاولة المستمرة وبذل الجهد لأداء العمل بأفضل صورة ممكنة مهما واجهته صعاب. وثقته في قدراته التي تدفعه لتفضيل المهام الصعبة التي تتحدى قدراته، وكما تظهر في الجانب الوجداني الذي يجعله يستمتع بمواجهة التحديات مما يشعره بالفخر والسرور والارتياح والرضا عند إنهاء المهام بنجاح، وتشمل خمس أبعاد هي:

أ) المثابرة على المهمة: وتشير إلى إصرار الطالب على أداء مهامه واكتشاف الطرق لحل المشكلة رغم صعوبتها وسعيه لاكتساب مهارات والتدريب عليها لتفيده في إكمالها
ب) تفضيل التحدي: وتشير إلى أن يفضل الطالب ويختار المهام الصعبة التي تتحدى قدراته عن المهام السهلة
ت) الاستمتاع بالمهمة: تشير إلى استمتاع الطالب باتقان المهام الصعبة التي تكسبه مهارات جديدة وشعوره بالفرح والفخر عندما يكملها ويحرز تقدماً فيها.
ث) فاعلية الذات: ثقة الطالب في مهاراته وقدراته أنها تؤهله لإنهاء التحديات التي تقابله في مهامه واعتقاده بمهارته في حل مشكلاته وفي أداء أعماله التي يقوم بها.
ج) الانغماس في المهمة: أن يستغرق الطالب في أداءمهامه الصعبة التي تطور مهاراته وتحتاج إلى مزيد من الجهد

أهمية تنمية دافعية الاتقان:

أشارت دراسة إيمان خالد عيسى (٢٠١٩). إلى أن التحديات التى يواجهها الطلاب هي قلة دافعيتهم للتعلم مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية فالدافعية بمثابة الحافز الذي يستخدمه الطالب في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز ، كما أن دافعية الاتقان ليست دافع للتعلم فقط وإنما دافع لحل المشكلات وانجاز المهام وتعد مهمة لجميع الطلاب حيث أنها لا تختلف بين باختلاف النوع أو التخصص الدراسي (بدوية محمد سعد، ٢٠٢١، ٢٧).

أن الطلاب المدفعوين بالاتقان يتميزوا بالقابلية للتكيف أو لتعديل الظروف الظروف المحيطة بهم، مما يؤدي إلى أداء جيد ومتقن كما تكون لديهم معتقدات إيجابية حول قدارتهم في إنجاز ما يكلفون به كما يمتلكون قدرة عالية على السيطرة والتحكم بأنفسهم لذا يظهر أدائهم متقن وبجودة كبيرة . لذا فالدافعية للإلتقان تعزز من معالجة المعلومات فتنعكس على الأداء الأكاديمي لذا فهي تتنبأ بالنجاح الأكاديمي ، فهي الأساس التى تتشكل منها دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي (نادية محمود شريف، ودينا خالد الفلمباني، وأسماء توفيق مبروك ٢٠١٤، ٤٤٥؛ هنية عبدالله سراج، ٢٠٢٢، ٥٨١).

ونظراً لأهمية دافعية الاتقان في الأداء الأكاديمي للطلاب ونجاحهم الدراسي اتجهت الدراسات لتحسينها لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة؛ فأكدت دراسة وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥) إمكانية تحسين دافعية الاتقان من خلال دراستها التي أجريت على عينة مكونة من (٣٦) طالباً من طلاب الدبلوم الخاص وأظهرت أن التعلم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي يزيد من دافعية الاتقان لدى الطلاب. ودراسة رجب رزق محمد سيد (٢٠١٧) التي تمكنت من تحسين دافعية الاتقان لدى عينة مكونة من (١٥) تلميذ وتلميذة بمرحلة التعليم الأساسي، ممن يعانون من صعوبات القراءة والتعبير الكتابي الوظيفي من خلال تدريبهم على برنامج قائم على بعض عادات العقل. ودراسة نورا عادل خليفة وزينب محمد أمين وإيمان زكي موسى (٢٠٢١) التي هدف إلى تنمية دافعية الإتقان لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وذلك خلال التقويم التكويني للمحتوى التعليمي "مهارات إنتاج أفلام الرسوم المتحركة التعليمية"، وأوضحت النتائج فاعلية مصدر التقويم التكويني من المعلم في تحسين مستوى دافعية الإتقان. ودراسة حليمة رحالي (٢٠٢٢) التي أوضحت إمكانية تنمية دافعية الإتقان وأبعاها الجدية و المثابرة في الأداء والكفاءة العامة لدى عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة أولى بالماجستير في جامعة باتنة من خلال برنامج تعليمي تعلمي قائم على الفصل الافتراضي.

رابعـــاً التأجيل الأكاديمي للإشباع: Academic Delay of Gratification

يتضمن تأجيل الاشباع أن يُرجئ الفرد اشباع حاجاته الفورية من أجل تحقيق أهداف واشباع حاجات على المدي البعيد أكثر قيمة بالنسبة له، ويعد تحمل مؤقت للوصول إلى الشعور بالاستمتاع ويسهم في قدرة الفرد الذهنية بغض النظر عن معدل ذكاءه (Willis, 2016, 20) ، ومما لاشك فيه الطالب في سبيل تحقيقه لأهدافه الأكاديمية يعترضه بعض المشتتات التي تمنعه من الوصول لهدفه وتحقق له المتعة الفورية وتجعله ينشغل بها، وعندما يقاوم الأفراد هذه المشتتات، ويتخلى عن هذه المتع والتسلية الحالية، ويركز على هدفه الأكديمي الذي يريد تحقيقه مستقبليا، فإنه بذلك يقوم بتأجيل الإشباع المرتبط بالجوانب الأكاديمية " تأجيل الإشباع الأكاديمي" وفيه يقوم الفرد بتأجيل كل الأهداف البعيدة عن المهام الأكاديمية وغير المرتبطة بها لصالح التحصيل الأكاديمي أي تأجيل الطالب للفرصة المتاحة حالياً وترضي اندفاعاته من أجل متابعة أهداف أكاديمية مستقبلية لكنها أكثر قيمة وأهمية (Bembenutty,1999,236)، أي أنه استعداد الطلاب لتأجيل الفرص المتاحة على الفور لصالح الأهداف الأكاديمية البعيدة زمنياً ولكنها أكثر قيمة ورغبة. فهو تأخير الإشباع الفوري للأهداف الأقل من أجل السعي لتعقب وتحقيق أهداف أكاديمية أفضل وأكثر أهمية ولكنها بعيدة المدى (Bembenutty& Karabenick, 2004)واتفق معه Santos, Souza, DA Cunha& Avelino (2018, 229) بأنه عملية اختيار الطلاب لتأخير الفرص الفورية المتاحة لإشباع الاندفاعات لصالح أهداف أكاديمية بعيدة المدى نوعا ما في الوقت الحالي ولكنها عالية القيمة، وذلك من خلال قيامه ببعض الأساليب السلوكية التي تساعده على التأجيل، كأن يقوم الطالب بتأجيل ممارسة لعبة مفضلة من أجل فهم مادة دراسية، والحصول على نتائج إيجابية في امتحان ما.

و تناول بعض الباحثين مفهوم التأجيل الأكاديمي للاشباع كونه قدرة مثل Bembenutty& Zimmerman(2003, 7) الذي أشار أنه قدرة الطالب على تأجيل المكافآت المتاحة على الفور وذلك بغرض تحقيق أهداف أو الحصول على مكافآت أكاديمية بعيدة مؤقتاً لكنها أكثر قيمة للفرد. وأضاف

(Willis, 2016) أنه القدرة على انتظار مكافأة مفضلة على مكافأة فورية وتعمل هذه القدرة كمؤشر مهم للنتائج المستقبلية.

وأضاف أحمد إبراهيم اسماعيل ولطفي عبد الباسط ونشوة عبدالحليم (٢٠٢١) بأنه قدرة الأفراد على التضحية بالمتع الفورية المتاحة لصالح الانخراط في أنشطة أكاديمية غير محببة للنفس بهدف تحقيق أهداف أكاديمية طويلة المدى أكثر قيمة وأهمية للفرد. وأشارت أسماء فتحي عبدالعزيز وسلوى عبدالسلام تغيان (٢٠٢١، ٢٣٥) أنه المفاضلة بين الفرص الحالية المتوفرة قليلة الفائدة وبين الأهداف الأكاديمية بعيدة المدى عالية القيمة.

النظريات المفسرة لتأجيل الاشباع

١. نظرية النظام المعرفي- الانفعالي للشخصية Cognitive- Affective Personality System (CAPS)

قد يفسر الفرد الموقف الواحد الذي يمر به الفرد عدة مرات تفسيرات مختلفة باختلاف المواقف وبالتالي يتنوع السلوك وذلك من خلال إثارة وحدات معرفية وانفعالية مختلفة، فالفرد يقوم بمعالجة المعلومات في الموقف من خلال نظام معرفي بارد ونظام انفعالي ساخن، وعندما يتطلب الموقف تأجيل الاشباع الفوري من أجل تحقيق هدف أكبربعيد المدى فإن النظام الانفعالي يُولد رد فعل لتجنب المنبهات أو توجيهها ويُولد النظام المعرفي السلوك العقلاني ببطء، وإذا زادت المحفزات الفورية فإن تأجيل الاشباع يعتمد على قدرة النظام المعرفي البارد على إدارة (تبريد) النظام الانفعالي الساخن عندما يتم تنشيطه بمثيرات ومحفزات

٢. النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يمكن تفسير التأجيل الأكاديمي للإشباع في ضوء النظرية السلوكية التي اعتمدت في تفسير السلوكيات المختلفة على الاقتران بين المثير والاستجابة وخاصةً إذا حصل الفرد على تعزيز مناسب عن استجابته فإنه يعيد تكرارهذه الاستجابة مرة أخرى، وبالتالي فإن الاشباع يتم من خلال الاختيار والتي تعني أن يختار الفرد من بدائل متعددة ما يساعده لتحقيق هدفه، ومن ثم الربط بين هذه الاستجابات وبين الحصول على التعزيز (الوصول للهدف). (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦، ٢٠٦)

٣. النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory

أشارت النظرية لأثر المثيرات الخارجية البيئية في سلوك الفرد من خلال العمليات المعرفية (كالتفكير المستقبلي) التي تحدد ما المثيرات التي يدركها وما قيمتها وكيف ينظر إليها وكيف يستجيب لها فسلوك الفرد لا يرجع إلى أسباب بيئية مطلقة ولكن تسمح العمليات المعرفية للفرد (كالتفكير) بتوقع التصرفات (السلوكيات) المختلفة ونتائجها فيُرتب التعزيزات الذاتية لتؤثر في سلوكه. كما أوضحت النظرية أن تكرار سلوك الفرد واختيار الاستجابة المناسبة لا يحكمها التعزيز الفوري للسلوك، بل تتحدد في ضوء توقعه لأثر السلوك في ضوء خبراته السابقة. كما تدلل النظرية على إمكانية إكساب الطلاب للتأجيل الأكاديمي للاشباع بدلا من الاعتماد على المكافأت الفورية من خلال ملاحظة نموذج يُقتدى به فيسلك الفرد بنفس الطريقة. ولكي يقوم الفرد بالسلوك وأداء النشاط فعليه أن يختار الاستجابة على المستوي

المعرفي ويقرر النشاط الذي يقوم به لينفذ الاستجابة في ضوء مهاراته وقدراته وإن كانت غير كافية فعليه أن يكتسب المهارات اللازمة لذلك

ولا يظهر سلوك الفرد (الأداء الفعلي) بدون دافع (كدافعية الاتقان) يحفز الفرد على ممارسة الأنشطة التي تتطلب مزيداً من الجهد فينفذ الإجراءات اللازمة لأداء السلوك الذي يساعده في الوصول لهدفه، كما أن عمليات الدافعية تسمح للفرد بانتقاء الأنماط السلوكية المعززة، كما أن توقعات الفرد (أي نظرته المستقبلية) حول ما سيناله من ثواب أوعقاب يؤثر في كيفية سلوكه، كما أن النتائج المستقبلية المتوقعة تحفز سلوكه الحالي (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦، ٣٦٢- ٣٦٣)

٤. نظرية ضبط العمل Theory of work control

المكون الأساسي للنظرية هو الغرض الذي يوجه الفرد نحو تحقيق أهدافه، وبالتالي عندما يواجه الفرد مشتتات داخلية أو خارجية، فإن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يستخدمها لتساعده في التركيز على المهمة الأساسية، منها الانتباه الانتقائي للمهمة، والتحفيز، وتوجيه وجدانه نحو المهمة، وتهيئة البيئة المحية به (Brancol, Peixotoll,& Alviml, 2013, 943)

ويتضح للباحثة تكامل النظريات لتفسير قدرة الفرد على التأجيل الأكاديمي للإشباع في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية فإن النتائج المستقبلية التي يتوقعها الفرد (أي الأهداف بعيدة المدى ذو القيمة الأعلى) التي تعد محفزة للسلوك الحالي تعين الفرد على تأجيل الإشباع، وتتكامل مع رؤية النظرية السلوكية للتأجيل الأكاديمي للإشباع القائمة على الاشتراط، فتأجيل الإشباع الفوري لهدف قريب من أجل إشباع أكاديمي لهدف أسمى مرتبط بالنتيجة (تحقيق الهدف المستقبلي) وهو بمثابة التعزيز للفرد.

كمايتضح تكامل نظرية النظام المعرفي- الانفعالي للشخصية مع نظرية ضبط العمل ففي النظرية الأولى حيث يقوم النظام الانفعالي بتوليد رد فعل لتجنب المنبهات أو توجيهها ويُولد النظام المعرفي السلوك العقلاني ببطء بما يتفق مع ضبط العمل والانتباه الانتقائي للمهمة والتحفيز الذاتي تجاهها

أهمية تحسين التأجيل الأكاديمي للإشباع للمتعلم:

إن تأجيل الإشباع والقدرة على مقاومة الدوافع الآنية تسهم بقوة في الكفاءة الذهنية؛ فتأجيل الإشباع الفوري لأهداف ممتعة حالياً من أجل تحقيق هدف أبعد زمنياً ولكنه أكثر قيمة يتطلب أن يتميز الفرد بقدرات معرفية متقدمة من خلال التغلب على المشاعر التي قد تخلق الإغراء أو تزيد الاندفاع من خلال إعادة صياغة المهمة وكلما زادت قدرة الفرد على تأجيل الاشباع يتزايد شعورة بقيمته الذاتية (Willis, 2016, 20) وأضاف (Yu & Liu,٢٠١٧:١) أن تأجيل الإشباع يفيد الفرد في تنظيم ذاته؛ حيث يعتبر مؤشراً فعالاً للأداء الأكاديمي. كما أشارت دراسة (Forstmeier, ,٢٠١١,١٢٠ Maercker&Drobetz) أن تأجيل الإشباع يرتبط بذكاء الفرد وحاجته إلى الإنجاز ومستوى إنجازه الأكاديمي وتقديره لذاته علاوةً على أنه يزيد من رضاه عن الحياة، ومن جانب أخر يقلل من السلوك العدواني والاقبال على الادمان، وأكدت أنه منبئ بالأداء الأكاديمي، ودافعية الطالب نحو التعلم، وطلب الدعم والكفاءة الذاتية، وتوجه الطالب نحو الأهداف. وأكدت دراسات Bembenutty (2007) Bembenutty& Zimmerman (2003) العلاقة الموجبة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والتحصيل

الأكاديمي للطلاب وفي البيئة العربية أكدت دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٨) و محمد حسانين محمد (٢٠١٠) وخالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٤) الأثر الإيجابي للقدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع في التحصيل الأكاديمي للطلاب؛ حيث يتجنبوا المشتتات التي تعوقهم من إكمال مهامهم الأكاديمية.

فهو يعد من أهم الطرق المستخدمة لتحقيق الطالب الجامعي أهدافه المستقبلية وتحقيق نجاحاته حيث يقوم الطالب بتأجيل الإشباع للحاجات الحالية أو الآنية في سبيل تركيزه على مهماته الأكاديمية بعيدة المدى، ومن ثَم الحصول على المكافأة الأعلى قيمة والأفضل، وأضافت دراسة Krueger (1996) أن الطالب الذي يمتلك القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع يمكنه مواجهة المواقف التعليمية المحبطة، وقد ذكرت دراسة صبري عبد الفتاح، ومارك ماكللاند (٢٠١٧) بأن التأجيل الأكاديمي للإشباع يمثل نتاج نجاح الطالب في استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي، والتي يقوم فيها المتعلم ببذل الجهد ومراقبة الذات والسعي نحو تحقيق أهداف تعلمه؛ إذ يساعد التأجيل الأكاديمي للإشباع الطلاب على تحديد أهدافهم، والقيام بمهماتهم ليحققوا انجازهم الاكاديمي وتقدمهم الدراسي (Jwad, 2020)فهو يرجع بأهمية قصوى للأداء التربوي والأكاديمي حيث ييسر عملية تجهيز المعلومات والتعلم ولذا تبدو أهمية تدريب المتعلمين على كيفية تأجيل الإشباع.

وأكدت دراسة Fang, Zhang(2019)أن التأجيل الأكاديمي للإشباع أحد مكونات نظام التحكم الذاتي للطالب، فهو عبارة عن قدرة الطالب على ضبط النفس مما يؤثر على توجه هدفه، فهو قدرة ذاتية التنظيم موجهة نحو الأهداف المستقبلية، والاندماج في مهمات التعلم.

وأوضح Bembenutty& Karabenick (1998) أن التأجيل الأكاديمي للإشباع يتضمن عدة توجهات وهي كونه استراتيجية طوعية واختيار تحدده التوقعات النسبية المرتبطة بالمكافآت الفورية مقابل تأخير المكافآت واستراتيجية تعلم ذاتية التنظيم. كما أشارت نتائج دراسة Espada, Menchón, Morales, Hoerger & Orgilés (2019). إلى أن التأجيل الأكاديمي للإشباع بأنه قدرة تنظيمية رئيسة لمنع السلوكيات غير المرغوبة المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية والنفسية، فهو يرتبط ارتباطا إيجابيا بالقدرة على ضبط النفس والوعي بالذات. أي أن التأجيل الأكاديمي للإشباع جزء من نظام التنظيم الذاتي لتوجيه السلوك، وتقليل أثر المشتتات الخارجية، فهو يكشف عن مدى سيطرة الطالب وتحكمه في عملية تعلمه. حيث يعتبر قدرة مهمة التي يستطيع الطالب من خلالها لأداء الواجبات الأكاديمية على أكمل وجه.

وفي دراسة Bembenutty& Karabenick, (1996)التي شملت ثلاث دراسات فرعية هدفت الدراسة الأولى والثانية إلى تطوير مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع (ADOGS) والتحقق من خصائصه السيكومترية، وذلك على عينتين مكونتين من (١٨٠) و (١٩٤) طالب جامعي، أما دراسته الثالثة التي شملت (٣٨٩) طالب جامعي فتوصلت إلى ارتباط التأجيل الأكاديمي للإشباع ارتباطاً إيجابياً بدافع الطلاب نحو التعلمstudents' motivation for learning حيث ارتبط بالدافعية الداخلية والخارجية وقيمة المهمة، كما يرتبط بتوقعات الطلاب حول نتائجهم الأكاديمية (أي أن الطلاب الذين توقعوا حصولهم على درجة مرتفعة و لديهم القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع حصلوا بالفعل على درجات مرتفعة) مما يدل على ارتباطه بنجاح الطلاب، كما ارتبط باستخدام إدارة الموارد resource management وماتشمله من تنظيم الطلاب لجهودهم وإدارتهم لوقتهم ولمجالات الدراسة وبيئتهم الدراسية، وطلب المساعدة عند الضرورة، كما ارتبط باستراتيجيات التعلم المعرفي وتشمل (التسميع

والتكرار والتفصيل والتفكير الناقد) واستراتيجيات ما وراء المعرفي وتشمل (التخطيط والمراقبة والتنظيم)؛ حيث أوضحت الدراسة أن تأجيل الاشباع يمثل جزءً من عملية التنظيم الذاتي التي تُمكن المتعلم من انجاز مهامه الأكاديمية، لذا فهو يرتبط باستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم الأخرى.

وفي دراسة أسماء فتحي عبدالعزيز وسلوى عبدالسلام تغيان (٢٠٢١). التي أظهرت أن التأجيل الأكاديمي للإشباع يرتبط إيجابياً بالامتنان وسلبياً بالوصمة الذاتية لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالبة من الطالبات الجامعيات. وفي دراسة باسمة سالم البلوشية وعلي مهدي كاظم وعبدالقوي سالم الزبيدي وفهيمة حمد السعيدية(٢٠٢٢) التي شملت عينة مكونة من (١٠٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة السلطان قابوس والتي توصلت إلى تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع، وكذلك تأثير مباشر لأسلوب التزام الهوية في التأجيل الأكاديمي للإشباع. كما أظهرت النتائج إلى أن لأساليب الهوية دورا وسيطا في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أسلوب التزام الهوية.

ونظراً لأهمية التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلاب اتجهت الدراسات حديثاً نحو تحسينه من خلال بعض البرامج؛ حيث بينت دراسة أشرف محمد علي أغريب ومعاوية محمود أبو غزال (٢٠١٩) التي هدفت إلى إمكانية إكساب الطلاب التأجيل الأكاديمي للإشباع والتوجهات نحو الاتقان من خلال تدريبهم على برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي بمدينة إربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر مرتفع دال إحصائياً للبرنامج في التأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات الطلاب نحو الاتقان. ودراسة أحمد إبراهيم اسماعيل ولطفي عبد الباسط ونشوى عبد الحليم (٢٠٢١) إمكانية تحسين القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من ٣٠ طالب ثانوي مقسين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات تنظيم الذات في تحسين التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تعرف الباحثة التأجيل الأكاديمي للإشباع إجرائياً بأنه قدرة الطالب على ارجاء الأنشطة غير الأكاديمية والترفيهية الآنية المغرية والمُبهرة والتي يمكن تُلهيه عن أداء نشاطه الأكاديمي أو تدفعه لإرجاء المهام الأكاديمية وتعطل أداؤه الأكاديمي من أجل إنهاء واجباته والتزاماته الأكاديمية في الوقت المناسب المحدد لها بما يحقق له أهدافه الأكاديمية التي قد تكون بعيدة المدى إلا أن لها أثار أكثر قيمة وفائدة بما يحقق له الشعور بالراحة وعدم التوتر.

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

١) العلاقة بين هندسة الذات والتفكير المستقبلي:

أن هندسة الذات تضمن إعادة برمجة الفرد لنفسه لتتناسب مع متغيرات الحياة في مراحلها المختلفة ومشكلاتها المتنوعة ولا تنفصل هندسة الذات عن تفكير الفرد؛ فقد أوضحت دراسة سارة يونس إبراهيم (٢٠٢٢) لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وجود علاقة موجبة دالة بين الهندسة النفسية والتفكير التبادلي لدى طلبة الجامعة، وكذلك دراسة التي أوضحت دراسة إيمان عوض محمد (٢٠٢٣) وجود علاقة موجبة دالة بين هندسة الذات والتفكير التأملي لدى عينة مكونة من (٥٠٤) من طلاب الجامعة.

فهندسة الذات تساعد الفرد على إصلاح تفكيره والتخلص من مخاوفه وأفكاره السيئة وتحويل أفكاره لتصبح إيجابية ويتكامل معها التفكير المستقبلي ليوجه هذه الأفكار نحو تحقيق الأهداف المستقبلية. وفي دراسة هبه مناضل عبد الحسن (٢٠١٩) التي تضمنت (١٦٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية توصلت نتائها إلى وجود علاقة عكسية بين هندسة الذات وقلق المستقبل أي أن التهندسة الذات تتكامل مع تخطيط الفرد لمستقبله والإعداد له والنظرة الإيجابية لمستقبله، والبدء في حل المشكلات التي يوق أن تعوق تحقيق أهدافه.

وبالتالي تستنتج الباحثة أنه بالرغم من استقلال أبعاد كل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي إلا أنها متداخلة ومتكاملة فيما بينهما ولذلك اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على العلاقة المتبادلة بينهما.

٢) علاقة دافعية الاتقان بهندسة الذات والتفكير المستقبلي

وأشار Bandura (1997)أن التفكير في المستقبل بشكل إيجابي يعزز الدافعية، والأداء الناجح حيث أوضح أن توقعات الفرد الإيجابية عن المستقبل والتفكير الإيجابي في المستقبل يرتبط بنجاح الفرد في حل المشكلات التي تواجهه، ويزيد دافعيته المعرفية؛ حيث أوضحت دراسة Majnemer, Shevell, Law, Birnbaum, Chilingaryan, Rosenbaum, & Poulin (2008). (2008) أن دافع الإتقان يرتبط بالمهارات المعرفية منذ مرحلة الطفوله وعندما يصل الفرد لمرحلة المراهقة والرشد ترتبط دافعية الاتقان بإنجاز الفرد الأكاديمي والمهني.

فأوضحت دراسة Angeliki, Efi & Grigoris (1998) التي هدفت الى دراسة العلاقة بين التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي والالتزام بأداء المهام، لدى عينة مكونة من (٢٨٩) طالباً من اليونان، وبينت النتائج أن الطلاب ذوي التفكير المستقبلي الإيجابي كان تحصيلهم الأكاديمي مرتفع، وأكثر إلتزاماً واتقاناً في أداء المهام مقارنةً بالطلاب ذوي التفكير المستقبلي السلبي. وأضاف أن من العوامل المهمة لتعزيز الدافعية، والأداء الناجح هو التفكير في المستقبل بإيجابية ، وقد أوضح (Vasquez & Buehler, 2007)أن التفكير في المستقبل وما ينتج عنه من أفكار يكونها الفرد عن مستقبله تؤثر في دوافعه، ومشاعره، وسلوكه. وأوضح Atance and oneil (2001) أن القدرة على التفكير في المستقبل بإيجابية تدفع الفرد لرسم صورة قريبة من أهدافه التي يريد تحقيقها وبالتالي يمكن أن تزيد دافعيته بذل مزيد من الجهد لتحقيقها كما تدفع سلوكه من أجل تحقيق أهدافه. وتوصلت دراسة Iris, Karen& Willy (2010)التي أجريت على (٢٢٩) طالب دنماركي و(٢٧٩) طالب مغربي أن تخطيط الطالب للمستقبل ووضع الأهداف المستقبلية يزيد من دافعيته ويحسن مستواه الدراسي. ودراسة Elaheh, Azam, Zahra, Reza (2011) لدى عينة من (١٩٣) طالباً بالمرحلة الثانوية وتوصلت إلى أن التفكير في المستقبل بإيجابية يحسن دافعية الإنجاز لدى الطلاب والتي بدورها تزيد من دافعية الاتقان لديه حيث أن دافعية الاتقان جوهر دافعية الإنجاز. وفي ذات السياق أظهر Jaap& Thea (2014) في دراستهما الطولية التي شملت عينة مكونة من (٩٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية التي توصلت إلى أن تدريب الطلاب لمدة عامين على إدراك المستقبل يزيد دافعيتهم ويحسن من أدائهم الدراسي. ودراسة William (2015) التي أُجريت على (٧٥) طفلاً والتي توصلت إلى أن التفكير المستقبلي لا يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وذاكرته، كما أكدت أن التفكير المستقبلي يزيد من دافعية الفرد نحو أداء المهام الصعبة أكثر من المهام البسيطة والتي تشير في مضمونها إلى دافعية الاتقان.

وفي البيئة العربية اتجهت حديثاً دراسة أحمد عبدالله الطروانة (٢٠٢٠) لبحث التفكير المستقبلي وأثره في دافعية الطلاب والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير المستقبلي لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٤٢) طالباً من طلاب جامعة مؤتة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والضابطة في دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد أن تدريب الطلاب على التفكير المستقبلي يُحسن من دافعيتهم، كما لتوقعات الفرد حول أحداث المستقبل دور مؤثر في دافعيته للاتقان، إذ أن التوقعات التي يحملها الفرد تدفعه للسلوك بطريقة تحثه على المثابرة ومواجهة التحديات التي تعوقه لتحقيقها بالواقع.

وأوضحت دراسة ليث عدنان خضر (٢٠٢٠) الهندسة النفسية وعلاقتها بالمناخ الدافعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؛ وحيث تشكل دافعية الاتقان جانباً مهماً من جوانب الذات الذي يمثل التنظيم المعرفي والوجداني المُعبّر عن وعي الكائن الحي بذاته والذي يجمع بين خبراته في الماضي آماله وتوقعاته في المستقبل، فالفرد ذو دافعية الاتقان المرتفعة يتميز بالقدرة على التوازن الداخلي وتنظيم خبراته وأفكاره ويعتقد أنه ذو قيمة وأهمية وجدير بالاحترام والتقدير. وفي دراسة سلام أحمد غجر ومنال صبحي مهدي (٢٠٢٢) التي شملت عينة قوامها (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وأظهرت وجود علاقة موجبة بين إدارة الذات ودافعية الاتقان لدى طلاب الجامعة ؛ حيث أكدت الدراسة أن إدارة الذات بأبعادها المختلفة لها اثر فعال في دافعية الاتقان وتشكلها، وان ادارة الذات تجعل طلبة الجامعة يتحكمون بانفعالاتهم، ، وتساعد في نمو الدافعية لمواجهة مشكلاتهم والتحديات التي تعوقهم من الوصول للهدف، كما تمكّنهم من عمل علاقات اجتماعية ناجحة طريق التعرّف على المشاعر والانفعالات الخاصة بهم، وهنا بالتالي يتوقف نجاح الطلاب في جميع جوانب حياتهم على مدى جودة إدارتهم لذاتهم، وهذا ينعكس ويؤثر في دافعية الاتقان لديهم.

٤. علاقة التأجيل الأكاديمي للاشباع بهندسة الذات والتفكير المستقبلي:

يعتمد قدرة الفردعلى تأجيل الإشباع على قدرته على إدارة ذاته وتنظيمها بشكل يحقق أهدافه؛ ففي دراسة Bembenutty& Zimmerman (2003) التي بحثت الفروق الفردية في الطرق التي استجاب بها الطلاب للتدريب على التعلم التنظيم الذاتي، وافترضت الدراسة أن المعتقدات التحفيزية للطلاب ذات علاقة باستخدام طلاب الجامعات المعرضين للخطر لاستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ، وإكمال الواجبات المنزلية ، والأداء الأكاديمي. لدى عينة مكونة من (٥٨) طالبًا جامعيًا في دورة رياضيات تمهيدية. وكشفت النتائج أن المعتقدات التحفيزية لها دورًا سببيًا مهمًا في إكمال الطلاب لواجبات المنزلية دون تأجيل، كما أن الطلاب الذين يمكنهم تنظيم ذاتهم وإدارتها (أي هندسة ذاتهم) أكثر قدرة على تأخير المكافآت الشخصية واستكمال واجباتهم المنزلية بشكل متكرر.

وعلى الجانب الأخر أشارت معظم الأبحاث إلى العمليات المعرفية باعتبارها الاستراتيجية الرئيسية للمساعدة في قدرة الأطفال على تأخير الإشباع، كما أن المشاعر الإيجابية قد تكون مفيدة لهذه القدرة وفي دراسة (willis, 2016) التي شملت عينة مكونة من (٥٧) طفلاً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربعة وخمسة أعوام وطلب منهم إكمال مهمة رسم مثيرة للوجدان قبل تأخير مهمة الإشباع. وتم إخبارهم أن لديهم المزيد من المكافأة المفضلة إذا انتظروا ١٥ دقيقة. وكشفت النتائج أن الأطفال في حالة الكبرياء أجلوا الإشباع بشكل ناجح من خلال قدرتهم على الانتظار لفترة أطول.

٥. العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع ودافعية الاتقان

أن الطلاب الذين يحاولون المثابرة وتحدى المهام هم الأكثر تفضيلا للتأجيل الأكاديمي للإشباع لانهم يحاولون تحدى المهام الصعبة، وتحقيق فاعلية الذات كما أن لديهم دافعية داخلية للانهماك في المهمة ولرغبتهم في المنافسة على تحقيق الدرجات المرتفعة في المهام الأكاديمية، وعلى النقيض من الآخرين كانوا أقل تفضيلا لتأجيل الإشباع لعدم رغبتهم في خوض المخاطرة وتفضيل اختيار المهام السهلة علـــى المهام الصعبة تجنبا للانهاك والفشل في آدائها . وأكد Bemuniuty (1999) أن الطلاب الذين يفضلون التأجيل الأكاديمي للإشباع يقوموا باتقان المهام الموكلة إليهم والأعمال والأنشطة الأكاديمية المختلفة التي تعود بالفائدة عليهم تؤهلهم للنجاح في المستقبل وأشارت الدراسات الأولية Bembenutty & (1998) Karabenick إلى أن الطلاب الذين يؤجلون إشباعهم بشكل كبير ولا يلتفتون إلى الإشباع الفوري ويسعون إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى يمتلكون دافعية أكاديمية كبيرة فالطلاب الذين ينشط ادراكهم ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية لديهم رغبة لتأجيل الإشباع حتى ولو كانت المقررات الدارسية غير شيقة بالنسبة لهم. كما أن لأبعاد ما وراء الدافعية القدرة على التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع حيث إن ما وراء الدافعية توفر للمتعلم الحافز للمثابرة في استمرارية بذل الجهد(سحر هاشم محمد، ٢٠١٧، ١٠٧٧) وأكدت ذلك دراسة محمد عبدالحليم علي فراج (٢٠٢٢) التجريبية على عينة مكونة من (٢٩) طالباً من كلية التربية جامعة الأزهر. وعلى جانب آخر يعتبر للتأجيل الأكاديمى للإشباع مجموعة من محددات الدافعية والتي تشير إلى "الميول الدافعية للمتعلمين في المواقف الأكاديمية" والتي تدفعهم لتبنى استجابات محددة تجاه بدائل الإشباع الفوري أوبدائل التاجيل ومنها إدراك الطالب لنفعية المهام الأكاديمية وفائدتها له وتوقع النجاح (Bembenutty,1999,236)وفي البيئة أكدت نتائج دراسة محمد حسانين محمد (٢٠١٠) العلاقة بين محددات الدافعية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة مكونة من (٣٧٩) طالباً جامعياً. كما توصلت نتائج الدراسات إلى ارتباط التأجيل الأكاديمي للإشباع بدافعية الاتقان منها دراسة طارق محمد بدر وهيثم شنشول طه (٢٠١٩) التي شملت (٤٠٠) طالبا وطالبة وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة وذا دلالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف اتقان.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين(التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للقياس البعدي لكل من (هندسة الذات والتفكير المستقبلي) وأبعادهما لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين(التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للقياس البعدي لكل من (دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع) لصالح المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل من دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

منهج الدراسة وإجراءتها:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، واختبار فروض الدراسة وذلك للتعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

المشاركون في الدراسة:

١) **المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** بلغ عدد المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (٣٨٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية بجامعة الفيوم بجميع التخصصات، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، ومتوسط أعمارهم (٢٢,١)، وانحراف معياري (٥,١٧). كما قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على بعض الطلاب عددهم (٦٠) طالباً وطالبة (٤٨ طالبة و١٢ طالباً) وذلك للتحقق من فهمهم لعبارات المقاييس، وبناء على استفساراتهم حول معاني العبارات تم إضافة بعض الكلمات داخل قوسين لتوضيح معاني العبارات غير المفهومة لهم والتي تحتاج إلى إيضاح.وذلك قبل تطبيق المقاييس على المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية

٢) **المشاركون في الدراسة الأساسية:** اتبعت الباحثة الخطوات الأتية لاختيار المشاركون في الدراسة الأساسية:

أ) قامت الباحثة بدراسة استطلاعية عرضت خلالها (موقفاً حياتياً وطلبت من كل طالب أن يوضح كيف يسلك خلاله)[١] وذلك على (٣٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكليتي التربية والتربية النوعية للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، وفي ضوء تحليل الباحثة لاستجابتهم للموقف اتضح أن(١٢٢) منهم، وبنسبة حوالي (٤٠,٦٦%) منهم، عبروا عن استجابتهم بانتهاز الفرصة المتاحة للاستمتاع فورياً حتى إذا كان أثر ذلك سلبياً على درجاته الامتحانية وعدم قدرتهم على المثابرة والتحدي والانغماس في المهام الدراسية لاتقان المهام الأكاديمية المطلوبة منهم.

ب) طبقت عليهم الباحثة مقاييس الدراسة (هندسة الذات والتفكير المستقبلي ودافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع) بصورتها النهائية، وجاء منهم (٧٣) طالباً وطالبة حصلوا على درجات تعكس الأداء المنخفض في متغيرات الدراسة على المقاييس الأربعة[٢] بنسبة (٥٩,٨ %) ممن تم تطبيق المقاييس عليهم.

ت) اقترحت الباحثة عليهم المشاركة في البرنامج، وقد وافق منهم (٣٤) من الطالبات بكلية التربية، وعند بدء البرنامج اعتذر ٤ من الطالبات عن المشاركة.

ث) فأصبح في النهاية من وافق على التطوع للمشاركة في جلسات البرنامج (٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ منخفضي الأداء على مقاييس الدراسة بحيث يثمثلن المجموعة التجريبية للدراسة.

[١] (اثناء امتحانات الفصل الدراسي أعلن جروب الرحلات عن القيام برحلة مجانية لمكان جديد ممتع وشيق (ملاهي مائية) ، يوم الأثنين القادم وهذا المكان كنت تود الذهاب إليه، م امتحان يوم الثلاثاء مادة مهمة جداً في مجال تخصصك تتطلب منك كثير من المذاكرة والمجهود كيف تتصرف؟؟

[٢] اعتمدت الباحثة على معياري كيرتون وكيللي لتحديد المجموعات المتمايزة التي تظهر أكبر تباين في الدرجات لتحديد منخفضي الأداء،

ج) شملت المجموعة الضابطة من (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية النوعية ممن وافقن على تطبيق المقاييس بصورتها النهائية، وجاءت المجموعة الضابطة من كلية أخرى حتى لا ينتقل أثر البرنامج بين الطلاب وتتلوث النتائج[٣]. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية من طالبات الفرقة الثانية وفقاً للكلية والتخصص (ن=٦٠)

المجموعة	الفرقة	التخصص	عدد الطالبات	المجموعة	الفرقة	التخصص	عدد الطالبات
التجريبية من طلاب كلية التربية	الثانية	إنجليزي	١٢	الضابطة من طلاب كلية التربية النوعية	الثانية	اقتصاد منزلي	٥
		علم نفس	٩			تكنولوجيا التعليم	٩
		عربي	٥			تربية فنية	١٦
		جغرافيا	٢				
		فرنسي	٢				
المجموع			٣٠	المجموع			30

يتضح من جدول (١) أن المجموعة التجريبية من طلاب التخصصات الأدبية

(٢-١) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في درجات هندسة الذات ومهارات التفكير المستقبلي ودافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال التطبيق القبلي للمقاييس في صورتها النهائية، وباستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما بجدول(٢).

جدول(٢):الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة

المتغير	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ف"	قيمة الاحتمال	"ت" لدرجة حرية ٥٨	قيمة الاحتمال
هندسة الذات	تقبل الذات	تجريبية	٩,٤٠	٢,٦٧٣	٠,٧٧٣	٠,٣٨٣ غير دالة	٠	٠,٩ غير دالة
		ضابطة	٩,٤٠	٢,٩٣١				
	إدارة الوقت	تجريبية	٦,٤٣	١,٧٩٤	٠,٠٢١	٠,٨٨٤ غير دالة	١,٣٨	٠,١٧٣
		ضابطة	٧,٠٧	١,٧٦٠				
	إدارة الانفعالات	تجريبية	٦,٠٧	١,٥٥٢	٠,١٨٤	٠,٦٧٠ غير دالة	١,٨٧٨	٠,٠٦٥
		ضابطة	٦,٨٠	١,٤٧٢				
	تطوير الذات	تجريبية	٤,٩٧	١,٥٦٤	١,٧	٠,١٩٧ غير دالة	٠,٣٥٢	٠,٧٢٦
		ضابطة	٤,٨٣	١,٣٦٧				

[٣] تم اختيار طلاب المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية النوعية وعدم اختيار طلاب المجموعة التجريبية منهم بسبب عزوف الطلاب عن الاشتراك في البرنامج لأن أن كليتهم عملية ولا يوجد لديهم وقت للمشاركة في برامج تدريبية أخرى.

المتغير	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ف"	قيمة الاحتمال	"ت" لدرجة حرية ٥٨	قيمة الاحتمال
	هندسة الذات ككل	تجريبية	٢٦,٨٧	٣,٧٧٦	٠,٣٥٨	٠,٥٥ غير دالة	١,٣٤٣	٠,١٨٥
		ضابطة	٢٨,١٠	٣,٣٢٥				
التفكير المستقبلي	التخطيط المستقبلي	تجريبية	٩,٣٣	٢,٤٢٦	٠,٠٢٢	٠,٨٨٣ غير دالة	١,٠٥٨	٠,٢٩٤
		ضابطة	٩,٩٧	٢,٢٠٥				
	حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	تجريبية	٧,٨٣	١,٨٥٩	٤,٦٦٤	٠,٠٣٥ غير دالة	٠,٨٨٤	٠,٣٨٠
		ضابطة	٨,٣٠	٢,٢١٥				
	التفكير في المستقبل بإيجابية	تجريبية	٥,٢٧	١,٦٣٩	١,٨٦٤	٠,١٧٧ غير دالة	٠,٠٨٤	٠,٩٣٤
		ضابطة	٥,٣٠	١,٤٤٢				
	التفكير المستقبلي	تجريبية	٢٢,٤٣	٤,٠٢٣	٠,٢١٢	٠,٦٤٧ غير دالة	١,٢١٤	٠,٢٣٠
		ضابطة	٢٣,٥٧	٣,١٥٩				
دافعية الاتقان	المثابرة	تجريبية	١٥,٩٣	٢,٨٦٤	٣,٥٧٤	٠,٠٦٤ غير دالة	١,٣٨٠	٠,١٧٣
		ضابطة	١٦,٧٧	١,٦٥٤				
	تفضيل التحدي	تجريبية	٦,١٠	١,٢٤٢	٠,٧٣٠	٠,٣٩٧ غير دالة	١,٦٢٢	٠,١١٠
		ضابطة	٥,٥٧	١,٣٠٥				
	الاستمتاع بالمهمة	تجريبية	٧,٠٣	١,٤٧٤	٠,٤١٨	٠,٥٢١ غير دالة	٠,٤٦٠	٠,٦٤٨
		ضابطة	٦,٨٧	١,٣٣٢				
	فاعلية الذات	تجريبية	٧,٤٣	١,١٩٤	٧,٢٢	٠,٠٠٩ دالة	١,٤٧٣ (df=53.9)	٠,١٤٦
		ضابطة	٦,٩٠	١,٥٨٣				
	الانغماس بالمهمة	تجريبية	٦,١٠	٠,٨٨٥	٠,٦٩٢	٠,٤٠٩ غير دالة	٠,٩٢١	٠,٣٦١
		ضابطة	٦,٣٠	٠,٧٩٤				
	دافعية الاتقان ككل	تجريبية	٤٢,٦٠	٤,٧٧٥	١,٢٧٥	٠,٢٦٣ غير دالة	٠,١٨٧	٠,٨٥٢
		ضابطة	٤٢,٤٠	٣,٤٠٠				
التأجيل الأكاديمي للإشباع		تجريبية	١٤,١٧	٢,٠١٩	٠,٨٦٩	٠,٣٥٥ غير دالة	٠,٤٠٦	٠,٦٨٧
		ضابطة	١٣,٩٣	٢,٤٢٠				

تشير نتائج جدول (٢) إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في استخدام هندسة الذات ومهارات التفكير المستقبلي وكذلك في كل من دافعية الاتقان و التأجيل الأكاديمي للإشباع.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عددا من الأدوات لتحقيق الهدف من الدراسة، وهذه الأدوات هي مقياس هندسة الذات، ومقياس التفكير المستقبلي من إعداد الباحثة ، ومقياس دافعية الاتقان، ومقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع ترجمة وتعريب الباحثة، وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الأتية لإعداد مقاييس الدراسة:

١) الإطلاع على المقاييس السابقة لمتغيرات الدراسة
٢) إعداد مقياسي هدسة الذات والتفكير المستقبلي وصياغة العبارات في ضوء التعريف الإجرائي لكل متغير وأبعاده
٣) ترجمة مقياسي دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع.
٤) عرض المقاييس على السادة المحكمين[٤].
٥) عرضت الباحثة مقاييس الدراسة على بعض المشاركين عددهم (٦٠) طالباً وطالبة (٤٨ طالبة و١٢ طالباً) وذلك للتحقق من فهمهم لعبارات المقاييس، وبناء على استفساراتهم حول معاني العبارات تم إضافة بعض الكلمات داخل قوسين لتوضيح معاني العبارات غير المفهومة لهم والتي تحتاج إلى إيضاح.
٦) تم تطبيق المقاييس على مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية، حيث استغرق التطبيق حوالي شهر.
٧) القيام باستخدام الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات الأدوات ومناسبتها للتطبيق النهائي.

وتعرض الباحثة فيما يلي مواصفات كل مقياس على حده وخصائصه السيكومترية، ثم وصف المقياس في صورته النهائية وتقدير درجاته.

١) مقياس هندسة الذات : إعداد الباحثة

أولا"خطوات بناء المقياس:

أ) تم بناء المقياس في ضوء الهدف منه وهو التعرف على هندسة الذات (الأسلوب الذي يتبعه الفرد في اكتشاف ذاته ويتيح له إدراك قدراته وإمكاناته).
ب) تم الإطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة منها Pamber(2016) والأبعاد التي تضمنتها المقاييس العربية منها سناء عبدالسلام حامد زهران (٢٠١٩)، وكوثر إبراهيم رزق وأخرون (٢٠١٨)، وزينب محمد أمين محمد(٢٠٢٠).

ثانياً وصف المقياس في صورته الأولية[٥]: صاغت الباحثة مفردات المقياس بحيث تكونت صورته الأولية من (٢٩) مفردة منها (٦) مفردات عكسية (سلبية) للتحقق من صدق إجابات المشاركين، ويجاب عنها عبر مقياس خماسي متدرج من تنطبق تماماً إلى لا تنطبق إطلاقاً.

[٤] ملحق (٦) قائمة بأسماء السادة المحكمين
[٥] ملحق (١) الصورة الأولية لمقاييس الدراسة

ثالثاً الخصائص السيكومترية لمقياس هندسة الذات:

١) الصدق:

١-١) **الصدق العاملي:** في هذا الجزء قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس هندسة الذات لاكتشاف البنية العاملية له لدى مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية المكونة من (٣٨٧) طالباً بالفرقة الرابعة من طلاب كلية التربية النوعية، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman 1995,288), وتعرض الجداول التالية قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) لمقياس هندسة الذات[٦].

جدول (٣): نتائج EFAوفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس هندسة الذات (ن= ٣٨٧)

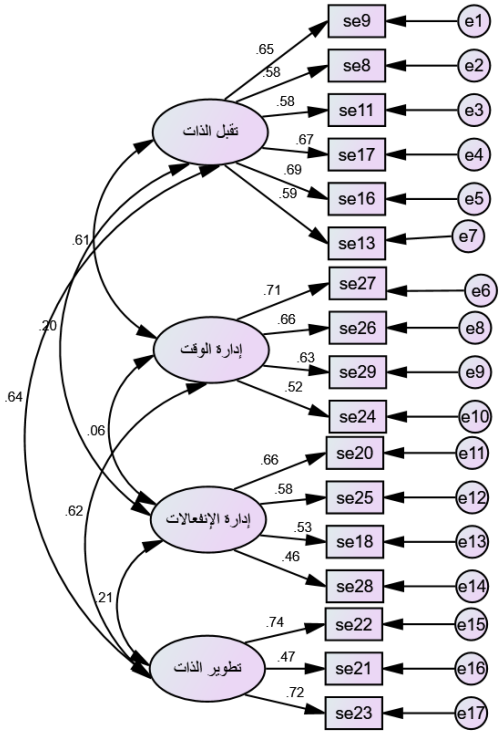
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
9	٠,٧٦٣	٢٧	٠,٧٨٥	٢٠	٠,٧٣٨	٢٢	٠,٧٦٦
٨	٠,٧٠٤	٢٦	٠,٧٤٢	٢٥	٠,٦٩٦	٢١	٠,٧٠٠
١١	٠,٦٦٥	٢٩	٠,٦٣٦	١٨	٠,٦٦٩	٢٣	٠,٦٠٤
١٧	٠,٦٤٦	٢٤	٠,٥٨٤	٢٨	٠,٦٤٣	-	-
١٦	٠,٦٤٣	-	-	-	-	-	-
١٣	٠,٥٩٣	-	-	-	-	-	-
الجذر الكامن	٣,٠٢	٢,٣٢		١,٩٧		١,٨٣	
نسبة التباين المفسرة	١٧,٧٦٦	١٣,٦٧٣		١١,٦١٦		١٠,٧٩٥	
KMO	٠,٨٣٩						
بارتليت	χ^2 (١٣٦) =١٦٧٠,٨٢٦ , p < .001						
التباين الكلي	٥٣,٨٥						

[٦] ملحق (٢) scree plotومصفوفة الارتباطات لمقاييس الدراسة

يتضح من جدول (٣) الحصول على حل رباعي العامل (بالنسبة لمقياس هندسة الذات) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٥٣,٨٥% من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ٦" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٧,٧٦٦%" وقد أطلق على هذا العامل "تقبل الذات"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٤" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٣,٦٧٣%" وقد أطلق على هذا العامل "إدارة الوقت"، كما تشبع على العامل الثالث عدد"٤"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "١١,٦١٦%" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" إدارة الانفعالات"، وأخيراً تشبع على العامل الرابع عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "١٠,٧٩٥%" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" تطوير وتنمية الذات"

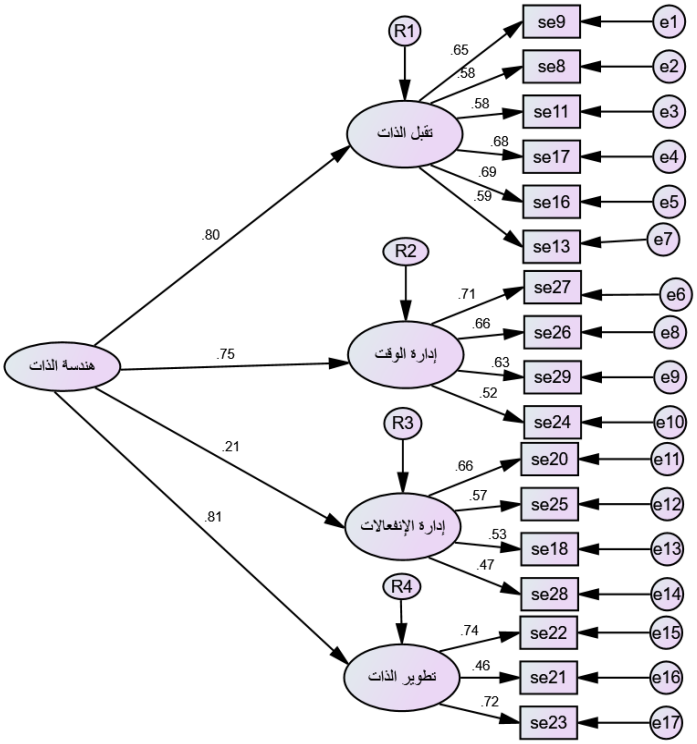
٢-١) الصدق التوكيدي:

قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA لمقياس هندسة الذات باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي للمقياس وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي وتوصلت نتائج التحليل إلى ما يلي:



شكل(١): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس هندسة الذات ذي العوامل المرتبطة (CorrelationFactor Model)

يتضح من شكل (١) أن بعض معاملات الارتباط بين عوامل مقياس هندسة الذات أكبر من (٠,٥) وهي معاملات ارتباط دالة لذا، قامت الباحثة باستخدام Second Order Model للتحقق من إمكانية استخدام الدرجة الكلية للمقياس



شكل(٢): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس هندسة الذات Second Order Model

يتضح من شكل(٢) ان مقياس هندسة الذات يتكون من أربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هي (تقبل الذات، وإدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، وتنمة الذات) بالإضافة إلى عامل من الدرجة الثانية مما يدل على أنه يمكن قياس هندسة الذات من خلال الدرجة الكلية للمقياس

ويوضح جدول(٤) أدلة التطابق للنماذج السابقة وفقاً لاستجابة مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ٣٨٧)

جدول(٤): أدلة التطابق للنموذج التوكيدي للمقياس هندسة الذات

المقياس/ الأدلة	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
هندسة الذات	١,٧٦	٠,٠٤	٠,٩٥	٠,٩٢	٠,٨٦	٠,٩٥	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٠٤٥
قيمة المحك	أقل من ٥	أقل من ٠,٠٥	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٨

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك للمقاييس الأربعة بما يؤكد على مطابقة النماذج لقياس هندسة الذات ومهارات التفكير المستقبلي و دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لبيانات مجموعة التحقق من الخصائص السيكومتري.

١-٣) **الصدق التمايزي:** تحققت الباحثة من الصدق التمايزي لمقياس هندسة الذات من خلال الاعتماد على مصفوفة factor Score Weights المبينة، كما تم الاعتماد على محك Ware et al.(2007) الذي ربط بين الصدق التمايزي والاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٥) مع عواملها الفرعية المفترضة، ويصبح معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوز لقيمة (٠,٥) مقبولاً. (Ware et al.,2007 as cited in Kim et al., 2013)ويوضح الجدول التالي قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها للمقياس

جدول (٥) قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس هندسة الذات

رقم المفردة		23	21	22	28	18	25	20	24	29	26	27	13	16	17	11	8	9
العامل																		
تقبل الذات	معامل الارتباط	٠,٤١٧	٠,٢٢٣	٠,٤٣	٠,١٥٧	٠,٠٧٠	٠,٠٦٢	٠,١٢٦	٠,٢٨١	٠,٣٩٦	٠,٣٢٥	٠,٣٧٠	٠,٦٧٧	٠,٧٣٠	٠,٧١٥	٠,٦٨١	٠,٦٨٥	٠,٧٣٦
	وزن الدرجة على العامل	-.067	-.018	-.048	-.012	.003	.002	-.008	-.033	-.058	-.031	-.028	.043	.109	.088	.122	.033	.134
إدارة الوقت	معامل الارتباط	٠,٤١٠	٠,٣٠٦	٠,٣٤٨	٠,١٤٩	٠,٠٣٨	٠,٠٤٨	٠,٠٥٨	٠,٧٠٧	٠,٧٣٩	٠,٧٣٢	٠,٧٧١	٠,٣٤٤	٠,٤١٧	٠,٣٦٨	٠,٢٥٤	٠,٢٧٢	٠,٣٠١
	وزن الدرجة على العامل	-.092	-.025	-.067	-.016	.005	.002	-.011	-.005	-.021	.147	.461	-.051	-.061	-.064	-.016	-.025	-.007
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	٠,١٠٨	٠,٠٨٢	٠,١٢٥	٠,٦٥٣	٠,٦٨١	٠,٧١٤	٠,٧٢٧	٠,٠١٤	٠,٠٨٢	٠,٠١٢	٠,٠٦٧	٠,٠٠٧	٠,١٠١	٠,٠٦٧	٠,١٨٠	٠,١١٢	٠,١٦٤
	وزن الدرجة على العامل	-.017	-.005	-.012	.128	.171	.183	.249	-.008	-.015	-.008	-.007	-.009	-.011	-.012	-.003	-.005	-.001
تطوير الذات	معامل الارتباط	٠,٧٣٨	٠,٧٨٧	٠,٧٨٧	٠,٠٧٥	٠,٠٢٨	٠,١٠٣	٠,١٥٨	٠,٣٠٣	٠,٣٧٠	٠,٣٣٤	٠,٣٢٦	٠,٣٦٠	٠,٣٤٨	٠,٣٧٣	٠,٢٧٩	٠,٢٦٤	٠,٢٣٨
	وزن الدرجة على العامل	.002	.015	.629	-.015	.004	.002	-.011	-.043	-.076	-.040	-.036	-.048	-.057	-.060	-.015	-.024	-.007

يتبين من الجداول (٥) أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، وهكذا بالنسبة لكل عامل، كما أن معاملات ارتباط البنود بعواملها تجاوزت قيمة (٠,٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع العوامل الاخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التمايزي للمقياس.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي لمقايس الدراسة لمقياس هندسة الذات[٧]،من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط للمقياس بأبعاده الفرعية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢)الثبات

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات مقياس هندسة الذات، فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل جتمان و أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وجدول (٦) يوضح قيم ثبات المقياس

جدول (٦): قيم معاملات الثبات[٨] لكل مكون من مكونات مقياس هندسة الذات (ن=٣٨٧)[٩]

اسم المقياس	العوامل الفرعية	معامل الثبات McDonald's ω	Gutmann's λ6	Cronbach's α
هندسة الذات	تقبل الذات	٠,٧٩٧	٠,٧٧٥	٠,٧٩٦
	إدارة الوقت	٠,٧٢٤	٠,٧٦٦	٠,٧١٨
	إدارة الانفعالات	٠,٦٤٤	٠,٥٧٨	٠,٦٤١
	تطوير الذات	٠,٧	٠,٥٩٠	٠,٦٤١
	المقياس ككل	٠,٨٢	٠,٨٤٣	٠,٨٠١

يتضح من نتائج جدول(٦) أن مقياس هندسة الذات يتسم بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية.

رابعاً تقدير درجات مقياس هندسة الذات:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية يتكون من (١٧) مفردة لقياس هندسة الذات، ولما كانت يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي ("تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق لحد ما، لاتنطبق، لا تنطبق مطلقاً)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء المفحوص درجة "٥" إذا كانت استجابته تنطبق تماماً ودرجة "٤" إذا كانت استجابته تنطبق كثيراً ، ودرجة "٣" إذا كانت استجابته تنطبق لحد ما ودرجة "٢" إذا كانت استجابته لا تنطبق ، ودرجة "١" إذا كانت استجابته لا تنطبق مطلقاً، ويتم عكس الدرجات في حالة المفردات العكسية وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (٨٥) وتشير إلى ارتفاع هندسة الذات، وأقل درجة (١٧) وتشير إلى انخفاض هندسة الذات، ويوضح جدول (٧) توزيع الدرجات والمفردات لمقياس هندسة الذات في صورته النهائية

[٧] ملحق (٤) الاساق الداخلي لمقاييس الدراسة
[٨] تم استخدام برنامج JASP لحساب معاملات الثبات ، كما تم حساب قيمة ألفا الطبقية للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة
[٩] ملحق (٣) قيم الثبات في حالة حذف المفردة لمقاييس الدراسة

جدول (٧) يوضح توزيع الدرجات والمفردات لمقياس هندسة الذات في صورته النهائية.[١٠]

المقياس	الأبعاد	عدد المفردات	المفردات	الدرجة	
				أعلى درجة	أقل درجة
هندسة الذات	١. تقبل الذات	٦	٩، ٨، ١١، ١٧، ١٦، ١٣	٣٠	٦
	٢. إدارة الوقت	٤	٢٧، ٢٦، ٢٩، ٢٤	٢٠	٤
	٣. إدارة الانفعالات	٤	٢٠، ٢٥، ١٨، ٢٨	٢٠	٤
	٤. تطوير الذات	٣	٢٢، ٢١، ٢٣	١٥	٣
	المقياس ككل	١٧		٨٥	١٧

٢.مقياس التفكير المستقبلي : إعداد الباحثة

أولاً خطوات بناء المقياس:

أ) في ضوء هدف المقياس للتعرف على التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة وبعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والمقاييس لمهارات التفكير المستقبلي منها.

ب) قامت الباحثة بتحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس من خلال اتفاق معظم الدراسات على بعض المهارات الأساسية للتفكير المستقبلي وهي التخطيط، وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة، والتفكير في المستقبل بإيجابية، وترى الباحثة أنها أساسية لطلاب الجامعة.

ثانياً وصف المقياس: تكونت الصورة الأولية لمقياس التفكير المستقبلي من (٢١) مفردة يجاب عنها عبر مقياس خماسي متدرج من "تنطبق تماماً" إلى "لا تنطبق إطلاقاً".

ثالثاً الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المستقبلي:

١) الصدق:

١-٢) **الصدق العاملي:** في هذا الجزء قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس التفكير المستقبلي لاكتشاف البنية العاملية له لدى مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية المكونة من (٣٨٧) طالباً بالفرقة الرابعة من طلاب كلية التربية النوعية، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman 1995,288), وتعرض الجداول التالية قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور

[١٠] ملحق (٥) الصورة النهائية لمقاييس الدراسة

الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) لمقياس التفكير المستقبلي[١١].

جدول (٨): نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير المستقبلي (ن= ٣٨٧)

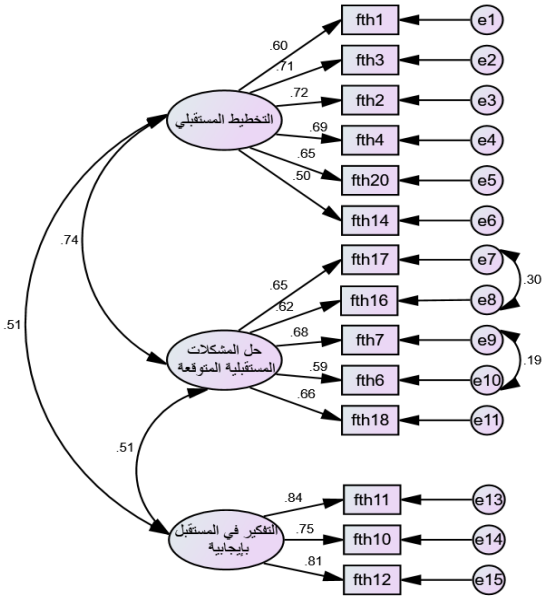
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
١	٠,٧٦٥	١٧	٠,٧٦٥	١١	٠,٨٥٤
٣	٠,٧٢٢	١٦	٠,٧٤٤	١٠	٠,٨٣٣
٢	٠,٧٢١	٧	٠,٧٣٧	١٢	٠,٧٩٩
٤	٠,٦٤١	٦	٠,٦٤٨	-	-
٢٠	٠,٦١٧	١٨	٠,٥٧٣	-	-
١٤	٠,٥٠	-	-	-	-
الجذر الكامن	٣,٠٣٨	٢,٨٣١		٢,٤٥	
نسبة التباين المفسرة %	٢١,٧	٢٠,٢٢		١٧,٥٣	
KMO	٠,٨٨٨				
بارتليت	χ^2 (٩١) =٢٠٣٤,٦٨ , p < .001				
التباين الكلي	٥٩,٤٥٤				

يتضح من جدول (٨) الحصول على حل ثلاثي العامل (بالنسبة لمقياس التفكير المستقبلي) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٥٩,٤٥٤ % من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ٦" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢١,٧%" وقد أطلق على هذا العامل ". التخطيط المستقبلي"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٥" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٠,٢٢ %" وقد أطلق على هذا العامل "حل المشكلات المستقبلية المتوقعة"، وأخيرا تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "١٧,٥٣" %" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" التفكير في المستقبل بإيجابية".

٢-١) الصدق التوكيدي:

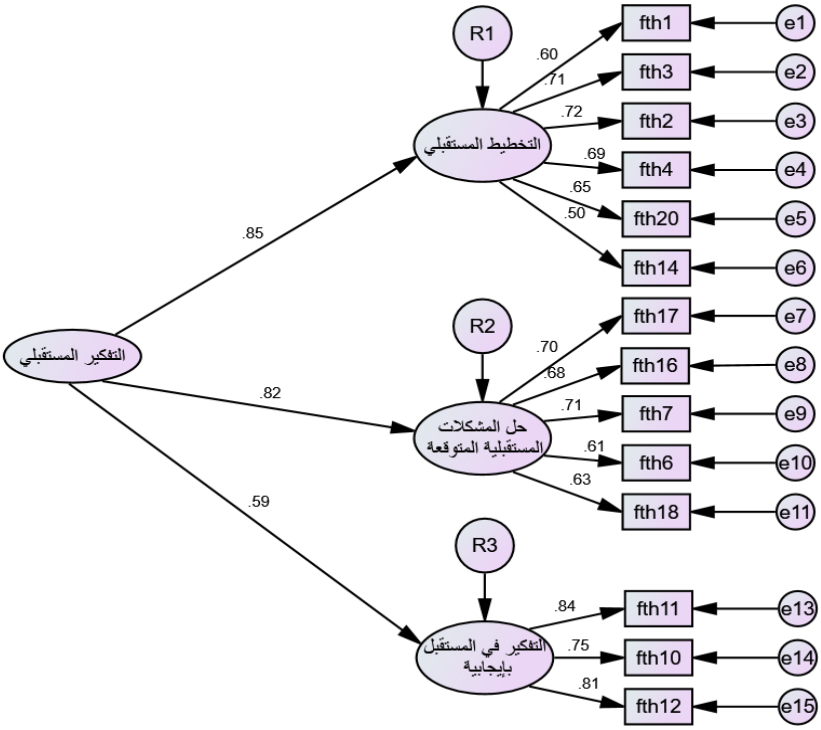
قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA لمقياس التفكير المستقبلي باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي للمقياس وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي وتوصلت نتائج التحليل إلى ما يلي:

[١١] ملحق (٢) scree plotومصفوفة الارتباطات لمقاييس الدراسة



شكل(٣): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس التفكير المستقبلي ذي العوامل المرتبطة (Correlation Factor Model)

يتضح من شكل (٣) أن معاملات الارتباط بين عوامل مقياس التفكير المستقبلي أكبر من (٠,٥) وهي معاملات ارتباط دالة لذا، قامت الباحثة باستخدام Second Order Model للتحقق من إمكانية استخدام الدرجة الكلية للمقياس



شكل(٤): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس التفكير المستقبلي Second Order Model

يتضح من شكل(٤) ان مقياس التفكير المستقبلي يتكون من ثلاثة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هي (التخطيط المستقبلي، وتوقع المشكلات المستقبلية وحلها، والتفكير في المستقبل بإيجابية) بالإضافة إلى عامل من الدرجة الثانية مما يدل على أنه يمكن قياس التفكير المستقبلي من خلال الدرجة الكلية للمقياس،ويوضح جدول(٩) أدلة المطابقة للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ٣٨٧)

جدول(٩): أدلة التطابق للنموذج التوكيدي لمقياس التفكير المستقبلي

المقياس/ الأدلة	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
مهارات التفكير المستقبلي	١,٩٤	٠,٠٤	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٧	٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٠٤٩
قيمة المحك	أقل من ٥	أقل من ٠,٠٥	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٨

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك لمقياس التفكير المستقبلي بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس التفكير المستقبلي لبيانات مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية.

١-٣) **الصدق التمايزي:** تحققت الباحثة من الصدق التمايزي لمقياس التفكير المستقبلي، من خلال الاعتماد على مصفوفة factor Score Weights المبينة، كما تم الاعتماد على محك Ware et al.(2007) الذي ربط بين الصدق التمايزي والاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٥) مع عواملها الفرعية المفترضة، ويصبح معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوز لقيمة (٠,٥) مقبولاً. (Ware et al.,2007 as cited in Kim et al., 2013)ويوضح الجدول التالي قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها للمقياس

جدول (١٠) قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس التفكير المستقبلي

رقم المفردة		12	10	11	18	6	7	16	17	14	20	4	2	3	1
العامل															
التخطيط المستقبلي	معامل الارتباط	٠,٤٣٦	٠,٣١٨	٠,٣٥٧	٠,٤٦٩	٠,٤٣٤	٠,٤٤٩	٠,٣٨٤	٠,٣٧٢	٠,٦٢٢	٠,٧٠٩	٠,٧٢	٠,٧٥٤	٠,٧٦	٠,٧٢٤
	وزن الدرجة	-.028	-.007	-.007	-.039	-.027	-.024	-.015	-.003	.136	.214	.114	.359	.267	1.697
حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	معامل الارتباط	٠,٣٧٥	٠,٣١٢	٠,٣٤٧	٠,٦٩٤	٠,٧١٧	٠,٧٨٤	٠,٧٥	٠,٧٦٣	٠,٣٢٥	٠,٤٣٧	٠,٤٥٩	٠,٤١٩	٠,٥٠٨	٠,٣
	وزن الدرجة	-.034	-.009	-.009	.032	-.009	.055	.239	.455	-.037	-.069	-.098	-.084	-.076	.020

التفكير في المستقبل بإيجابية	معامل الارتباط	٠,٨٦٤	٠,٨٥٩	٠,٨٩٠	٠,٣٢١	٠,٢٠٤	٠,٢٩٤	٠,٣٣٢	٠,٣٢٤	٠,٣٣٦	٠,٣٨٦	٠,٣٤٩	٠,٣٧٦	٠,١٩٧	٠,٢٠١
	وزن الدرجة	.213	.194	.431	-.051	-.034	-.031	-.019	-.004	-.039	-.073	-.104	-.089	-.081	.022

يتبين من الجداول (١٠) أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، وهكذا بالنسبة لكل عامل، كما أن معاملات ارتباط البنود بعواملها تجاوزت قيمة (٠,٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع العوامل الاخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التمايزي للمقياس.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي لمقايس الدراسة لمقياس التفكير المستقبلي[١٢]،من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط للمقياس بأبعاده الفرعية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢)الثبات

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات مقياس هندسة الذات، فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل جتمان و أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وجدول (١١) يوضح قيم ثبات المقياس

جدول (١١): قيم معاملات الثبات[١٣] لكل مكون من مكونات المقياس (ن=٣٨٧)[١٤]

اسم المقياس	العوامل الفرعية	معامل الثبات McDonald's ω	Gutmann's λ6	Cronbach's α
التفكير المستقبلي	التخطيط المستقبلي	٠,٨١١	٠,٧٨٧	٠,٨٠٦
	حل مشكلات المستقبلية المتوقعة	٠,٧٩٧	٠,٧٧٠	٠,٧٩٥
	التفكير في المستقبل بإيجابية	٠,٨٤٢	٠,٧٨٢	٠,٨٤١
	المقياس ككل	٠,٨٧٥	٠,٨٩٣	٠,٨٧٣

يتضح من نتائج جدول(١١) أن مقياس التفكير المستقبلي يتسم بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية.

رابعاً تقدير درجات مقياس التفكير المستقبلي:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية يتكون من (١٤) مفردة لقياس التفكير المستقبلي، ولما كانت يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي ("تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق لحد ما، لاتنطبق، لا تنطبق مطلقاً)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء المفحوص درجة "٥" إذا كانت استجابته تنطبق تماماً ودرجة "٤" إذا كانت استجابته تنطبق كثيراً ، ودرجة "٣" إذا كانت استجابته

[١٢] ملحق (٤) الاساق الداخلي
[١٣] تم استخدام برنامج JASP لحساب معاملات الثبات ، كما تم حساب قيمة ألفا الطبقية للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة
[١٤] ملحق (٣) قيم الثبات في حالة حذف المفردة

تنطبق لحد ما ودرجة "٢" إذا كانت استجابته لا تنطبق ، ودرجة "١" إذا كانت استجابته لا تنطبق مطلقاً، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (٧٠) وتشير إلى ارتفاع مهارته في التفكير المستقبلي، وأقل درجة (١٤) وتشير إلى انخفاض مهاراته في التفكير المستقبلي، ويوضح جدول (١٢) توزيع الدرجات والمفردات لمقياس التفكير المستقبلي في صورته النهائية.

جدول (١٢) توزيع الدرجات والمفردات لمقياس التفكير المستقبلي في صورته النهائية

المقياس	الأبعاد	عدد المفردات	المفردات	الدرجة	
				أعلى درجة	أقل درجة
التفكير المستقبلي	١.التخطيط المستقبلي	٦	١، ٣، ٢، ٤، ٢٠، ١٤	٣٠	٦
	٢.حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	٥	١٧، ١٦، ٧، ٦، ١٨	٢٥	٥
	٣. التفكير في المستقبل بإيجابية	٣	١١، ١٠، ١٢	١٥	٣
	المقياس ككل	١٤		٧٠	١٤

٢.مقياس دافعية الاتقان إعداد Doherty-Bigara & Gilmore (2015) تعريب الباحثة

أولاً وصف المقياس في صورته الأولية: يهدف المقياس إلى قياس دافعية الاتقان لدى طلاب الجامعة. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٢٤) مفردة، ويجاب عنها عبر مقياس خماسي متدرج من "تنطبق تماماً" إلى " لا تنطبق إطلاقاً" موزعة على خمسة أبعاد وهي المثبرة وتشمل المفردات من (١إلى ٨) وتفضيل التحدي وتشمل المفردات من (٩إلى ١٢) والاستمتاع بالمهمة وتشمل (المفردات من ١٣ إلى ١٦) وفاعلية الذات وتشمل المفردات من (١٧ إلى ٢٠) والانغماس في المهمة وتشمل المفردات من (٢١إلى ٢٤)

ثانياً بتعريب المقياس: قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي:

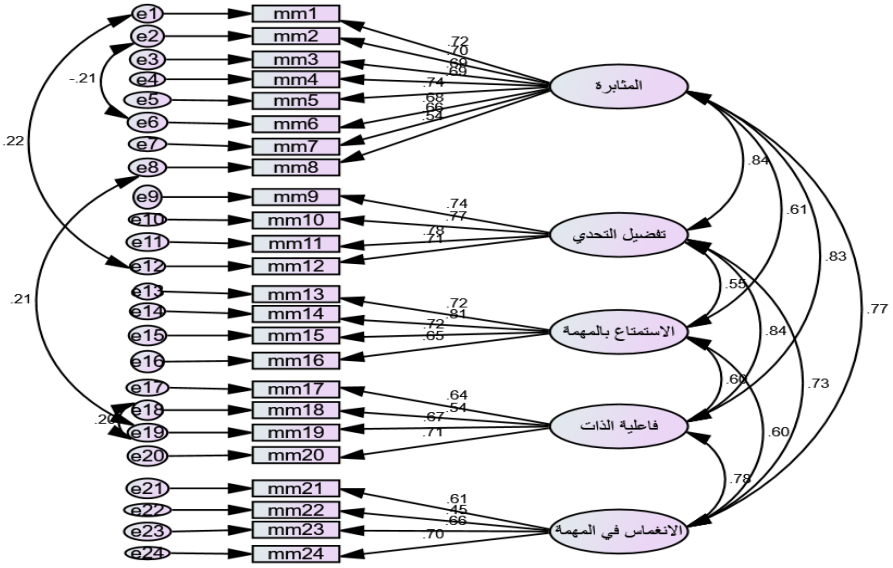
ت) قامت الباحثة بالترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية[١٥].
ث) طلبت من اثنين من السادة المترجمين ثنائي اللغة الخبراء (الإنجليزية-العربية) الترجمة
ج) عُقدت مقارنة بين الترجمات لحل أي تباينات بينهم بواسطة المترجمتين والباحثة؛ للاتفاق على المفردات النهائية.
ح) أجريت الترجمة العكسية من اللغة العربية المترجمة للغة الإنجليزية مرة أخرى.
خ) عُقدت مقارنة بين الترجمة من العربية للإنجليزية لحل أي تباينات بينهم.
د) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياسين، وحل أي فروق موجودة بينهم ومراجعتهما لغويًا.

[١٥]تقدم **الباحثة بالشكر الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحه العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس في ضوء التعريفات الإجرائية لمكونات المقاييس، ولترجمة المقاييس الأجنبية، وللتحقق من صلاحية المقاييس للتطبيق على عينة الدراسة في البيئة العربية ولتحكيم البرنامج.**

ثالثاً الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الاتقان

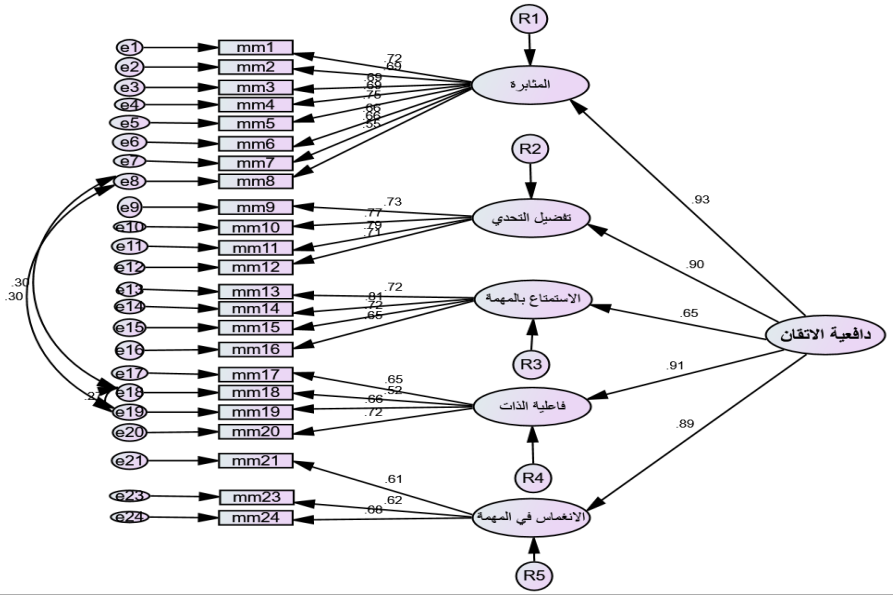
١) الصدق

١-١) الصدق التوكيدي:



شكل(٥): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس دافعية الاتقان ذي العوامل المرتبطة (Correlation Factor Model)

يتضح من شكل (٥) أن معاملات الارتباط بين عوامل مقياس دافعية الاتقان أكبر من (٠,٥) وهي معاملات ارتباط دالة لذا، قامت الباحثة باستخدام Second Order Model للتحقق من إمكانية استخدام الدرجة الكلية للمقياس



شكل(٦): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس دافعية الاتقان Second Order Model

يتضح من شكل(٦) تم حذف المفردة (رقم ٢٢) حيث جاء تشبعها على العامل الخامس أقل من (٠,٥)، كما يتضح ان مقياس دافعية الاتقان يتكون من خمسة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هي (المثابرة، وتفضيل التحدي، والاستمتاع بالمهمة، وفاعلية الذات، والانغماس في المهمة) بالإضافة إلى عامل من الدرجة الثانية مما يدل على أنه يمكن قياس دافعية الاتقان من خلال الدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول(١٣) أدلة المطابقة للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ٣٨٧)

جدول(١٣): أدلة التطابق للنموذج التوكيدي لمقياس دافعية الاتقان

المقياس/ الأدلة	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
دافعية الاتقان	١,٨	٠,٠٢٥	٠,٩٥	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٧	٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٠٤٦
قيمة المحك	أقل من ٥	أقل من ٠,٠٥	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٨

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك لمقياس التفكير المستقبلي بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس التفكير المستقبلي لبيانات مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية.

١-٢) **الصدق التمايزي:** تحققت الباحثة من الصدق التمايزي لمقياس دافعية الاتقان، من خلال الاعتماد على مصفوفة factor Score Weights المبينة، كما تم الاعتماد على محك Ware et al.(2007) الذي ربط بين الصدق التمايزي والاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٥) مع عواملها الفرعية المفترضة، ويصبح معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوز لقيمة (٠,٥) مقبولاً. (Ware et al.,2007 as cited in Kim et al., 2013)ويوضح الجدول التالي قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها للمقياس

جدول (١٤): قيم أوزان الدرجات على العاملين ومعاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس دافعية الاتقان

العامل / رقم المفردة		المثابرة	تفضيل التحدي	الاستمتاع بالمهمة	فاعلية الذات	الانغماس في المهمة	العامل / العامل		المثابرة	تفضيل التحدي	الاستمتاع بالمهمة	فاعلية الذات	الانغماس في المهمة
١	معامل الارتباط	٠,٧٤٩	٠,٦١٦	٠,٤٠٦	٠,٢٣٦	٠,٤٨١	١٣	معامل الارتباط	٠,٣٧٩	٠,٣٢٤	٠,٨٠٥	٠,١٩٩	٠,٣١٣
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٩٦	٠,٠٢٥	٠,٠١٠	٠,٠٣٤	٠,٠٣١		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٠٩	٠,٠٠٨	٠,١٦٨	٠,٠١١	٠,٠١٠
٢	معامل الارتباط	٠,٧٢٩	٠,٥٢٩	٠,٣٨٢	٠,٢٨٣	٠,٤٧٥	١٤	معامل الارتباط	٠,٤٢٥	٠,٣٥٥	٠,٨٤٧	٠,٢٦٤	٠,٣٣٨

	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٨٥	٠,٠٢٢	٠,٠٠٩	٠,٠٣٠	٠,٠٢٧		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠١٦	٠,٠١٥	٠,٢٩٧	٠,٠١٩	٠,٠١٨
٣	معامل الارتباط	٠,٧٢٨	٠,٥٢٦	٠,٤٣٢	٠,٣٢٤	٠,٤٣٧	١٥	معامل الارتباط	٠,٣٥٢	٠,٢٩٨	٠,٨١٠	٠,٢٣٨	٠,٣٣١
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٨٦	٠,٠٢٢	٠,٠٠٩	٠,٠٣٠	٠,٠٢٧		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٠٩	٠,٠٠٩	٠,١٧٦	٠,٠١١	٠,٠١١
٤	معامل الارتباط	٠,٧٣٨	٠,٤٩٨	٠,٤١٥	٠,٣٨٣	٠,٤٢٦	١٦	معامل الارتباط	٠,٥٧٧	٠,٥٣٧	٠,٧٣٧	٠,٢٩١	٠,٥٠١
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٨٩	٠,٠٢٣	٠,٠٠٩	٠,٠٣١	٠,٠٢٩		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٠٧	٠,٠٠٦	٠,١٢٨	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨
٥	معامل الارتباط	٠,٧٦٩	٠,٥٥١	٠,٤٥٦	٠,٣٧٠	٠,٥٣٠	١٧	معامل الارتباط	٠,٥١٨	٠,٤٨١	٠,٤٦٦	٠,٢٧١	٠,٤١٦
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,١٠٩	٠,٠٢٩	٠,٠١١	٠,٠٣٩	٠,٠٣٥		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٦	٠,٠٢٤	٠,٠٠٩	٠,١١٢	٠,٠٢٩
٦	معامل الارتباط	٠,٧٢٢	٠,٥٠٤	٠,٤٣٨	٠,٣٤٠	٠,٤١١	١٨	معامل الارتباط	٠,٤٠٦	٠,٤٥٣	٠,١٦٦	٠,١٩٧	٠,٣١٣
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٧٤	٠,٠١٩	٠,٠٠٨	٠,٠٢٦	٠,٠٢٤		وزن الدرجةعلى العامل	٠٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٠٤	٠,٠٤٤	٠,٠١١
٧	معامل الارتباط	٠,٧٢٧	٠,٥٠٤	٠,٤٣٨	٠,٣٤٠	٠,٤١١	١٩	معامل الارتباط	٠,٥٢٢	٠,٥٣٣	٠,٣٤٢	٠,٧٢٨	٠,٤٤٩
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٧٣	٠,٠١٩	٠,٠٠٨	٠,٠٢٦	٠,٠٢٣		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠١٢	٠,٠٢١	٠,٠٠٨	٠,١١١	٠,٠٢٥
٨	معامل الارتباط	٠,٦١١	٠,٤٨٦	٠,٢٧٦	٠,٢٤٤	٠,٤٠١	٢٠	معامل الارتباط	٠,٥٧١	٠,٥٤٠	٠,٤٠٧	٠,٧٩٣	٠,٥٢٩
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٤٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٢	٠,٠٢٩	٠,٠٠٦		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٣٥	٠,٠٣٢	٠,٠١٢	٠,١٥٠	٠,٠٣٩
٩	معامل الارتباط	٠,٦٥٨	٠,٧٨٠	٠,٣٩٠	٠,٣٤٥	٠,٤٥٨	٢١	معامل الارتباط	٠,٤٨٠	٠,٤٨٦	٠,٢٩١	٠,١٨٩	٠,٧٦
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٦	٠,١٣٣	٠,٠١٠	٠,٠٣١	٠,٠٣		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٠	٠,٠١٩	٠,٠٠٨	٠,٠٢٥	٠,١١٠
١٠	معامل الارتباط	٠,٦٠٢	٠,٨٣٠	٠,٤٥٠	٠,٣١١	٠,٤٨٧	٢٢	معامل الارتباط	حذفت				
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٨	٠,١٤٥	٠,٠١١	٠,٠٣٤	٠,٠٣٣		وزن الدرجةعلى العامل	حذفت				
١١	معامل الارتباط	٠,٦٠٧	٠,٨٤٨	٤٠٥,	٠,٢٧٢	٠,٥٣٠	٢٣	معامل الارتباط	٠,٤٨٦	٠,٤٢٦	٠,٣٢٤	٠,١٨٨	٠,٧٨٩

	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٣١	٠,١٦٣	٠,٠١٢	٠,٠٣٨	٠,٠٣٧		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٢	٠,٠٢١	٠,٠٠٨	٠٢٧,	٠,١١٩
١٢	معامل الارتباط	٠,٥٥٣	٠,٨١٧	٠,٣١٨	٠,٢٣٢	٠,٤٥٦	٢٤	معامل الارتباط	٠,٥١٧	٠,٤٦٠	٠,٤٧٥	٠,٢٧٥	٠,٧٨٢
	وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٠	٠,١٠٤	٠,٠٠٨	٠,٠٢٤	٠,٠٢٤		وزن الدرجةعلى العامل	٠,٠٢٨	٠,٠٢٧	٠,٠١١	٠,٠٣٤	٠,١٥٣

يتبين من الجداول (١٤) أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، وهكذا بالنسبة لكل عامل، كما أن معاملات ارتباط البنود بعواملها تجاوزت قيمة (٠,٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع العوامل الاخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التمايزي للمقاييس.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس[١٦]،من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس الفرعية والدرجة الكلية له، وكانت معاملات الارتباط للمقياس بأبعاده الفرعية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢)الثبات

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات مقياس دافعية الاتقان فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وجدول (١٥) يوضح قيمة ثبات كل المقياس.

جدول (١٥): قيم معاملات الثبات[١٧] لكل مكون من مكونات مقياس دافعية الاتقان (ن=٣٨٧)[١٨]

اسم المقياس	العوامل الفرعية	معامل الثبات McDonald's ω	Gutmann's λ6	Cronbach's α
دافعية الاتقان	المثابرة	٠,٨٧٠	٠,٨٦٠	٠,٨٦٨
	تفضيل التحدي	٠,٨٣٧	٠,٧٩٥	٠,٨٣٥
	الاستمتاع بالمهمة	٠,٨١٧	٠,٧٧٣	٠,٨١٠
	فاعلية الذات	٠,٧٦٣	٠,٧١٠	٠,٧٦١
	الانغماس بالمهمة	٠,٧	٠,٦	٠,٧
	المقياس ككل	٠,٩٣٣	٠,٩٤٤	٠,٩٣٣

يتضح من نتائج جدول(١٥) أن مقياس دافعية الاتقان يتسم بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية.

[١٦] ملحق (٤) الاساق الداخلي
[١٧] تم استخدام برنامج JASP لحساب معاملات الثبات ، كما تم حساب قيمة ألفا الطبقية للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة
[١٨] ملحق (٣) قيم الثبات في حالة حذف المفردة

رابعاً تقدير درجات مقياس دافعية الاتقان:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية يتكون من (٢٣) مفردة لقياس دافعية الاتقان، ولما كانت يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي ("تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق لحد ما، لاتنطبق، لا تنطبق مطلقاً)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء المفحوص درجة "٥" إذا كانت استجابته تنطبق تماماً ودرجة "٤" إذا كانت استجابته تنطبق كثيراً ، ودرجة "٣" إذا كانت استجابته تنطبق لحد ما ودرجة "٢" إذا كانت استجابته لا تنطبق ، ودرجة "١" إذا كانت استجابته لا تنطبق مطلقاً، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (١١٥) وتشير إلى ارتفاع دافعية الاتقان، وأقل درجة (٢٣) وتشير إلى انخفاض دافعية الاتقان، ويوضح جدول (١٦) توزيع الدرجات والمفردات لمقياس دافعية الاتقان في صورته النهائية.

جدول (١٦) توزيع الدرجات والمفردات لمقياس دافعية الاتقان في صورته النهائية

المقياس	الأبعاد	عدد المفردات	المفردات	الدرجة	
				أعلى درجة	أقل درجة
دافعية الاتقان	١.المثابرة	٨	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٤٠	٨
	٢.تفضيل التحدي	٤	٩، ١٠، ١١، ١٢	٢٠	٤
	٣. الاستمتاع بالمهمة	٤	١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٢٠	٤
	٢. فاعلية الذات	٤	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٢٠	٤
	٣. الانغماس بالمهمة	٣	٢١، ٢٣، ٢٤	١٥	٣
	المقياس ككل	٢٣		١١٥	٢٣

٤) مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع (ADOG) : إعداد Bembenutty& Karabenik (1996) تعريب الباحثة

أولاً وصف المقياس في صورته الأولية: يهدف المقياس إلى قياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب الجامعة، وتقوم فكرة المقياس على تقييم الطالب وتفضيله إما لبديل فوري، مثل "الذهاب إلى حفلة موسيقية أو مسرحية أو حدث رياضي مفضل لديه على الرغم من أن ذلك قد يعني الحصول على درجة أقل في امتحان في هذا الفصل سيتم إجراؤه في اليوم التالي"، وذلك في مقابل "البقاء في المنزل والدراسة لزيادة فرصته في الحصول على درجة أعلى "، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (١٠) مواقف، لكل موقف بديلين أحدهما يرمز إليه بالرمز (أ) ويشير إلى فرصة متاحة فورياً لهدف قريب (غير أكاديمي)، والآخر يرمز إليه بالرمز(ب) ويشير إلى بديل أكاديمي يتم الحصول عليه بعد فترة زمنية ويرتبط بنتيجة أكاديمية؛ بحيث كان البديل الثاني ذو النتيجة الأكاديمية المتأخرة أكثر قيمة من النتيجة التي يتم الحصول عليها فورياً، وتعكس مفردات المقياس لكل من البديلين بعض الخبرات التي يمر بها طلاب الجامعة في حياتهم مثل (استكمال الواجبات ومكان الاستذكار وقبول دعوة رحلة أو حفلة، والعادات الدراسية في الاستذكار، الذهاب إلى مباراة رياضية أو مشاهدة فيلم سينمائي، أو الذهاب لرحلة، أو قضاء

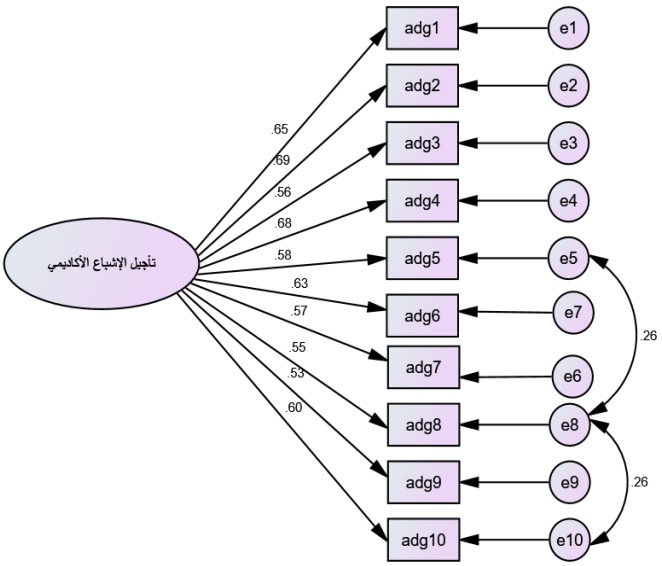
وقت ممتع مع الأصدقاء، أو التغيب عن الدراسة)، ولكل بديل اختيارين وبالتالي فعلى الطالب أن يستجيب باختيار أحد الاستجابات التالية لكل موقف (بالتأكيد سأختار أ، ربما سأختار أ، ، ربما سأختار ب، بالتأكيد سأختار ب) وتكون الدرجات المقابلة لها (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ١٠ إلى ٤٠ درجة وبالتالي تشير الدرجة المرتفعة إلى التأجيل الأكاديمي للإشباع

ثانياً تعريب المقياس: قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي:

أ) قامت الباحثة بالترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية[١٩].
ب) طلبت من اثنين من المترجمين ثنائي اللغة الخبراء (الإنجليزية-العربية) الترجمة
ت) عُقدت مقارنة بين الترجمات لحل أي تباينات بينهم بواسطة المترجمتين والباحثة؛ للاتفاق على المفردات النهائية.
ث) أجريت الترجمة العكسية أي من اللغة العربية المترجمة للغة الإنجليزية مرة أخرى.
ج) عُقدت مقارنة بين الترجمة من العربية للإنجليزية لحل أي تباينات بينهم.
ح) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياسين، وحل أي فروق موجودة بينهم ومراجعتهما لغويًا.

ثالثاً الخصائص السيكومترية لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع

١) الصدق: ١-١) الصدق التوكيدي:



شكل(٧): النموذج البنائي التوكيدي لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع

يتضح من شكل (٧) ان مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع يتكون من عامل واحد تشبعت عليه جميع مفردات المقياس.ويوضح جدول(١٧) أدلة التطابق للنموذج السابق وفقاً لاستجابة مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ٣٨٧)

[١٩] تقدم الباحثة بالشكر الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحه العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس في ضوء التعريفات الإجرائية لمكونات المقاييس، ولترجمة المقاييس الأجنبية، وللتحقق من صلاحية المقاييس للتطبيق على عينة الدراسة في البيئة العربية.

جدول(١٧): أدلة التطابق للنموذج التوكيدي لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع

المقياس/ الأدلة	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
التأجيل الأكاديمي للإشباع	١,٤٤	٠,٠٢٧	٠,٩٨١	٠,٩٥٩	٠,٩٤٥	٠,٩٩	٠,٩٨	٠,٩٩	٠,٠٣٤
قيمة المحك	أقل من ٥	أقل من ٠,٠٥	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٨

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لبيانات مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس[٢٠]،من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢)الثبات

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات مقياس دافعية الاتقان فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وجدول (١٨) يوضح قيمة ثبات كل المقياس.

جدول (١٨): قيم معاملات الثبات[٢١] لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع (ن=٣٨٧)[٢٢]

اسم المقياس	معامل الثبات McDonald's ω	Gutmann's λ6	Cronbach's α	CR
التأجيل الأكاديمي للإشباع[٢٣]	٠,٨٥٥	٠,٨٥٢	٠,٨٥٥	٠,٨٣٢

يتضح من نتائج جدول(١٨) أن مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع يتسم بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية.

رابعاً تقدير درجات مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية يتكون من (١٠) مواقف لقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع، ولما كان المقياس رباعي الاستجابات يُجاب عنه باختيار أحد الاستجابات التالية لكل موقف (بالتأكيد سأختار أ، ربما سأختار أ، ربما سأختار ب، بالتأكيد سأختار ب) وتم تصحيح المقياس بإعطاء المفحوص درجة"٤" إذا كانت استجابته "بالتأكيد سأختار ب" ودرجة"٣"

[٢٠] ملحق (٤) الاساق الداخلي
[٢١] تم استخدام برنامج JASP لحساب معاملات الثبات
[٢٢] ملحق (٣) قيم الثبات في حالة حذف المفردة
[٢٣] أشارت دراسة Bembenutty& Karabenick (1996)إلى ثبات المقياس حيث كانت قيمة ألفا (٠,٧٢)

إذا كانت استجابته ربما سأختار ب، ودرجة "٢" إذا كانت استجابته "ربما سأختار أ"، ودرجة "١" إذا كانت استجابته "بالتأكيد سأختار أ" ويتم حساب درجة التأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال جمع درجات الفرد لتفضيل البديل المؤجل على المقياس ، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (٤٠) وتشير إلى ارتفاع التأجيل الأكاديمي للإشباع، وأقل درجة (١٠) وتشير إلى انخفاض التأجيل الأكاديمي للإشباع.

البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي[٢٤]

أ-الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تدريب عينة الدراسة على استخدام هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع، ويتضمن التدريب على تقبل الذات، وإدارة الوقت ، وإدارة الانفعالات، وتنمية الذت كأبعاد لهندسة الذات، كما يتضمن التخطيط للمستقبل، وتوقع المشكلات المستقبلية وحلها، والتفكير في المستقبل بإيجابية كمهارات للتفكير المستقبلي.

ب-الأهداف الفرعية للبرنامج: يتفرع من الهدف العام أهداف فرعية هي:

١. التدريب على تقبل الذات: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب على تقبل ذاته وإدراك إيجابياته كما يمكنه أن يراجع ويقيم تصرفاته السابقة ليسلك بإيجابية في المواقف التالية، ويستفيد من خبراته السابقة ليتجنب الأخطاء التي وقع بها ويتعلم من اخفاقاته، ليحسن وجهة نظره وصورته الذهنية التي كونها عن ذاته.
٢. التدريب على إدارة الوقت: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب تحديد وقت لكل عمل يقوم به، والابتعاد عن مضيعات الوقت، وتقسيم وقته بين الاستذكاروأداء واجباته ومهامه وبين ممارسة هواياته واستثمار وقت الفراغ مما يساعده في انجاز أهدافه.
٣. التدريب على إدارة الانفعالات: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب على فهم مشاعره وانفعالاته والتحكم في غضبه وانفعالاته السلبية.
٤. التدريب على تنمية الذت: من خلال تقديم مواقف وأنشطة التي تتيح له تعلم أشياء جديدة ومفيدة مع الحرص على التعلم بطرق جديدة، والاستعانة بذوي الخبرة والاستفادة من خبرات الأخرين والمناقشة معهم وتبادل الخبرات.
٥. التدريب على التخطيط للمستقبل: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب على وضع خطة في ضوء ما لديه من معلومات حاضرة وتوقعات مستقبلية وتقسيم الخطة إلى مراحل تساعده في الوصول إلى ما يخطط له مستقبلاً (أهدافه المستقبلية)
٦. التدريب على توقع المشكلات المستقبلية وحلها: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب على أن يقدم بدائل عديدة وحلول ممكنة لمشكلاته التي يتوقع حدوثها في المستقبل وينتقي منها ما يناسب كل مرحلة.
٧. التفكير في المستقبل بإيجابية: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تساعد الطالب أن يفكر في حياته المستقبلية بإيجابية مع شعوره بالتفاؤل والإقبال على حياته المستقبلية وحديثه الإيجابي مع ذاته بإمكانية تحقيق نتائج إيجابية إذا استطاع العمل بجد.

[٢٤] ملحق(٧) البرنامج التدريبي

ج-الفئة المستهدفة من البرنامج:

طلاب كلية التربية – جامعة الفيوم ممن يتصفوا بانخفاض التأجيل الأكاديمي للإشباع ونقص دافعية الاتقان

د- مصادر إعداد البرنامج:

١. الاطلاع على الكثير من البحوث والدراسات الأجنبية والعربية الخاصة بهندسة الذات والتفكير المستقبلي والاستفادة منها في بناء البرنامج فمن الدراسات الأجنبية مثل (Sjastad , Hallgeir, 2019; Reut, Guber, 2016; Kaya & Bodur, 2014; Jones et al. 2012; Treffinger, et al, 2011 ومن الدراسات العربية (سرمد إبراهيم عبدالحسين و ماجدة هليل العلي، ٢٠٢٠؛ فائق ريا ض محمد، ٢٠٢١) .

٢. الاطلاع على طرق التدريب على هندسة الذات والتفكير المستقبلي وبرامجها مثل: (ذكرى عبدالحافظ عبداللطيف اليوسف، ٢٠١٣؛ علا عبد الرحمن علي، ٢٠١٩؛ محمد مفضي الخلف، ٢٠١٨؛ أسامة عربي عمار، ٢٠١٩؛ سناء حامد عبدالسلام زهران، ٢٠١٩؛ أحمد عبدالله الطروانة،٢٠٢٠)

ه-مقومات إعداد البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية عند إعداده على ثلاثة مقومات أو ركائز هي:

١) مقوم معرفي: ويتمثل في تقديم المعلومات عن مفهوم كل من هندسة الذات وأبعادها (تقبل الذات، وإدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، وتطوير الذات) والتفكير المستقبلي وأبعاده(التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة، والتفكير في المستقل بإيجابية) ، ودورهم في مساعدة الطالب لإدراك ذاته وفهمها والتكيف مع العالم المحيط به، والتخطيط لمستقبله، وحل المشكلات المتوقعة في المواقف المستقبلية المختلفة، وترجع أهمية هذا المقوم إلى تقديمه قدرًا مناسبًا من المعارف والمعلومات للمتدربين في بداية التدريب، بما يجعلهم أكثر وعيًا بأهداف التدريب وأساليبه، والأداءات المطلوبة منهم، وبالتالي يكونون أكثر اندماجًا وتفاعلًا في أثناء تنفيذ جلسات التدريب.

٢) مقوم وجداني: ويقصد به توفير مناخ آمن نفسيًا للطالب ليشعر بالأمن والاطمئنان والمساندة والدعم من خلال إتاحة الفرصة للتعبير عن ذاته ووصف مشاعره وإيجابياته وخبراته السابقة والحرية في الإجابة دون خوف من الفشل، وإرشاده لكيفية التغلب على اخفاقاته وخبراته السلبية، وتوجيهه للتجريب وتكرار المحاولات للوصول إلى هدفه.

٣) مقوم أدائي: ويقصد به تدريب المشاركين في البرنامج على المثيرات المتنوعة المقدمة في البرنامج كوسيلة للتدريب على هندسة الذات والتفكير المستقبلي، حيث يعتبر كخبرة وممارسة وأداء عملي يواجه خلالها الطلاب مواقف واقعية حقيقية تتيح لهم التعرف على جوانب القوة والضعف لديهم، والعوامل التي تجعل المهام التي يواجهونها صعبة أم سهلة، والتدريب على التخطيط والاستفادة من الوقت واستخدام بدائل لحلول أكثر فاعلية. وترجع أهمية هذا المقوم في إعداد البرنامج التدريبي إلى الاهتمام بالتدريب على المواقف الفعلية الواقعية بما يساعد في تنمية استخدام هندسة الذات والتفكير المستقبلي لديهم، وإتاحة الفرصة للطالب لممارسة وتطبيق هندسة الذات والتفكير المستقبلي من خلال مواقف واقعية.

و- الفنيات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة بعض الاستراتيجيات في أثناء جلسات البرنامج وهي:

١) **العصف الذهني:** يفترض في هذه الاستراتيجية وجود مشكلة ما تحتاج إلى حل، ومن خلالها يحاول الطلاب توليد أو إنتاج أكبر عدد من الأفكار دون قيود أو تقييم، ومن ثم تسجيلها وعرضها على باقي الطلاب.

٢) **الأسئلة التي تثير فكر الطلاب:** حيث توجه الباحثة سؤالًا للطلاب، ولا تعقب بعد أول إجابة وبدون أية إيحاءات سواء بقبول الإجابة أو رفضها لإعطاء فرصة للآخرين، وتحفيزهم نحو مزيد من الإجابات والمشاركة.

٣) **استخدام القصة باستراتيجيات متنوعة (الفيديوهات والسرد):** وفيه تقص الباحثة على الطلاب قصة أو موقفًا ما سواء عن طريق السرد أو عن طريق مشاهدة الطلاب للفيديوهات؛ بهدف عرض مواقف واقعية على الطلاب.

٤) **تقييم الأقران:** وفيه يتعلم الطالب من أقرانه والهدف منه تدريب الطلاب على التقييم والنقد واتخاذ القرارات.

٥) **التعلم الذاتي:** تستخدم هذه الفنية من قبل الطالب _ بشكل ذاتي _ لاكتساب معارف ومهارات ومفاهيم وقيم بغية تنمية إمكاناته واستعداداته.

٦) **المناقشة والحوار:** تستخدم هذه الفنية لكى تصبح المادة العلمية للجلسة موضوع نقاش وحوار، وذلك من خلال تبادل الرأي بين الباحثة والطلاب حول الموضوع من ناحية، وبين الطلاب مع بعضهم البعض من ناحية أخرى.

٧) **لعب الأدوار:** وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بلعب دور المدرب في مواقف مختلفة من الحياة، وقيام الطالب بدور المتحدث اللبق مع تبادل الأدوار.

٨) **التأمل:** تتطلب هذه الاستراتيجية منح الطلاب وقتًا كافيًا للتفكير في المثيرات التي تعرضوا لها؛ بهدف معالجتها بشكل عميق، كمحاولة لتعلم التروي في التفكير ومراجعة الأفكار والآراء التي تم طرحها من قبل زملائه.

٩) **التعلم بالتخيل:** استراتيجية قريبة من استراتيجية لعب الأدوار، وهنا يُطلب من الطالب تخيل نفسه في وظيفة أو مهمة ثم يعطى الوقت للتفكير قبل العمل والإبداع.

١٠) **الإرشاد الجماعي:** وفي هذه الفنية يتفاعل الطلاب معا وكل طالب يحكي عن تجربته أو موقف حدث له، وينتظر الجميع دون مقاطعته إلى أن ينتهي ثم يبدأ طالب جديد ضمن المجموعة في الحديث، وهكذا إلى أن ينتهي جميع الطلاب من الحديث، ثم تتدخل في النهاية الباحثة بالتعليق على كل ما تم ذكره واستخلاص الدروس منه.

١١) **الواجب المنزلي:** وهو تكليف الطلاب ببعض الواجبات في نهاية كل جلسة، وذلك لنقل أثر ما استفاده الطلاب من جلسات البرنامج إلى حياتهم.

١٢) **التعلم التعاوني:** تعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتضمن كل مجموعة من ٤ إلى ٦ طلاب ذوي مستويات معرفية مختلفة كي يتعاونوا فيما بينهم من أجل إنجاز أنشطة البرنامج أو اقتراح بدائل لحل مشكلة معينة لتحقيق أهداف الجلسات.

١٣) **حل المشكلات:** تعتمد هذه الفنية على طرح موقف يمثل مشكلة وعلى الطلاب تحديد المشكلة بدقة وجمع كافة المعلومات عنها واقتراح حلول عديدة ممكنة لها، والموازنة بين ايجابيات وسلبيات كل حل لاختيار الحل الأمثل لها.

١٤) **الخرائط الذهنية:** تقوم فكرة هذه الفنية على كتابة كل ما يريده الطالب عن موضوع ما في رسمة واحدة بطريقة منظمة تعرض وتلخص أفكاره والعلاقات بينها.

١٥) **طريقة عجلة المستقبل:** طريقة منظمة لتبادل الأفكار حول النتائج المباشرة وغير المباشرة المتوقع حدوثها لقرار أو حل وتستخدم لتحليل تغيير اتجاه وتتطلب ان يعيش أفراد المجموعة في وضع المستقبل ويفكروا في العواقب والتأثيرات التي سيواجهونها

ز-الوسائل المعينة التي تم استخدامها في البرنامج:: جهاز حاسب آلي، وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، اليوتيوب، شاشة عرض، برنامج واتس اب whats app .

ح-تحديد محتوى البرنامج: يتكون محتوى البرنامج من مجموعة من الصور والمواقف والفيديوهات والقصص، وقد روعي عند اختيارها ما يلي:

١. أن تكون واقعية بالنسبة للطلاب، وأن يسمح للطلاب بتجميع بعض الصور والقصص والمواقف والمشاركة في الجلسات.
٢. أن تكون مناسبة للخبرات التي مر بها الطلاب.

وقد حرصت الباحثة على تحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للمشاركة في الجلسات التدريبية التي بلغ عددها (٢٦) جلسة للبرنامج ككل ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وتم التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة بعد الانتهاء من جلسات البرنامج، كما تم التطبيق التتبعي بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي، وكان زمن الجلسة الواحدة يتراوح من (٤٥- ٦٠ دقيقة)

ط- أساليب تقويم البرنامج: استخدمت الباحثة أساليب التقويم الآتية:

١. **التقويم المبدئي(القبلي):** من خلال تطبيق مقياس هندسة الذات والتفكير المستقبلي ودافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع تطبيقًا قبليًا.
٢. **التقويم التكويني(البنائي) :** من خلال تقويم الطلاب في نهاية كل جلسة ومناقشتهم فيما تعلموه وأنجزوه.
٣. **التقويم النهائي(البعدي):** من خلال تطبيق مقياس هندسة الذات والتفكير المستقبلي ودافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع بعديًا عقب انتهاء البرنامج مباشرة.
٤. **التقويم التتبعي:** من خلال تطبيق مقاييس الدراسة بعد مرور فترة زمنية من تطبيق البرنامج للتحقق من استمرار أثر البرنامج.

ط- صدق محتوى البرنامج :

تم عرض البرنامج على الاساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي؛ بغرض تحديد مدى ملاءمة أنشطة البرنامج لطلبة الجامعة، وقد أشاروا إلى بعض التعديلات منها تعديل بعض الأهداف، وزيادة الأنشطة بدلًا من التوصيف النظري، وعرض نماذج لقصص واقعية واتاحة الفرصة للطلاب لعرض خططهم المستقبلية، ودمج بعض الجلسات معاً، وحذف بعض الأنشطة لعدم ملاءمتها للطلاب.

ي-الإطار الفلسفي لبناء البرنامج:

- مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت البرامج المتعلقة بتحسين الدافعية للاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع.
- الاستناد في بناء البرنامج إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت هندسة الذات والتفكير المستقبلي، كما اعتمدت على البرامج التي تم بنائها في هذا المجال أساسًا لها
- اتباع الأسلوب العلمي لبناء البرامج بداية من تحديد الأهداف انتهاء بأساليب التقويم.
- استخدام لغة بسيطة في عرض التعليمات على الطلاب.
- التدرج المنطقي للجلسات من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا.
- تنظيم مواقف (أنشطة) تعليمية لتحسين هندسة الذات والتفكير المستقبلي المراد التدريب عليها.
- تحديد مجموعة من المهارات للوصول إلى أعلى كفاءة في الأداء.
- مراعاة التسلسل في عرض الأنشطة الخاصة بالبرنامج.
- تناسب الفترة الزمنية مع أهداف كل جلسة ومضمونها.
- وجود فترات راحة بين أنشطة الجلسة الواحدة.
- استخدام الوسائل التعليمية التي تسهل على الطلاب القيام بأنشطة البرنامج.

ك_ إجراءات تطبيق البرنامج:

- بعد التحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، ثم أخذ المقترحات بعين الاعتبار، كما تبين في مرحلة "٥" من صدق محتوى البرنامج.
- قامت الباحثة بتجهيز الأماكن الملائمة لتطبيق أنشطة البرنامج.
- التعارف والتمهيد للبرنامج، ويشمل أن عرفت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بطبيعة البرنامج وأهميته وأهدافه كما تعريفهم بخطة العمل ونظام الجلسات ومواعيد المقابلات للتدريب على البرنامج.
- وأثناء التدريب عرضت الباحثة أهداف كل جلسة على أفراد المجموعة التجريبية مع شرح تعليمات الإجابة عن كل نشاط، ثم تكليفهم بالأنشطة المطلوبة، وبعد استكمال كل نشاط يتم مناقشته معهم، واستخلاص النقاط الأساسية من آرائهم ومقترحاتهم.
- تنظيم الجلسات يوميا، بحيث تتراوح الجلسة بين (٤٥- ٦٠) دقيقة.
- القياس القبلي لمتغيرات الدراسة بتطبيق المقاييس المستخدمة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

- تدريب أفراد المجموعة التجريبية وتسجيل النتائج.
- تقييم أثر التدريب ويعتبر المرحلة الختامية للتدريب على للبرنامج ويتمثل في تلخيص ماتم إنجازه من خطوات البرنامج، وإبراز نقاط القوة والضعف من وجهة نظر طلاب المجموعة التجريبية، وتهيئة طلاب المجموعة التجريبية لإنهاء البرنامج، ثم التطبيق البعدي للأدوات على مجموعتي الدراسة.
- مرحلة المتابعة وتتمثل في (التطبيق التتبعي) لأدوات الدراسة بعد انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لتحديد مدى التأثير للبرنامج التدريبي المستخدم.ويوضح جدول (١٩) وصف لجلسات البرنامج

جدول (١٩) وصف لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة
١.	جلسة جماعية للتعارف بين الباحثة وطلاب المجموعة التجريبية وبين الطلاب وبعضهم	التعارف بين أعضاء المجموعة وبعضهم وبين أعضاء المجموعة والباحثة، والانسجام والتألف بينهم وتعريف أعضاء المجموعة بالبرنامج وأهدافه وأهميته، وتشجيعهم وزيادة دوافعهم نحو التدريب لكسب ثقتهم، وتعريف الأعضاء بقواعد البرنامج ومحتواه	المناقشة الجماعية والمحاضرة
٢.	هندسة الذات (كيف تصبح مهندس لذاتك)	أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية مفهوم هندسة الذات وأثره الإيجابي على الفرد والمجتمع	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، التعلم الذاتي
٣.	التعرف على معنى تقبل الذات	أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية مفهوم تقبل الذات أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على تقبل الذات غير المشروط	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، التعلم الذاتي، إثارة الأسئلة
٤.	اكتشف إيجابياتك لترى نفسك جميلاً (انت ما تقوله لنفسك وتقتنع به)	أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية أثر حديث الذات في تقبل الذات أن يتدرب طلاب المجموعة التجريبية على اكتشاف ايجابياته ونقاط قوته ويقدرها	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، سرد القصص، اثارة الاسئة
٥.	تقبل الذات خطوة في سبيل تحقيق الأهداف	تهدف الجلسة إلى أن يتدرب طلاب المجموعة التجريبية على خطوات لتقبل الذات	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، الإرشاد الجماعي، حل المشكلات
٦.	تطوير الذات وأهميته للفرد والمجتمع	يتعرف طلاب المجموعة التجريبية معنى تطوير الذات وتنميتها	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، سرد القصص، حل المشكلات
٧.	تطوير الذات بتحديد الأهداف والثقة بالموهبة وترتيب الأولويات وفقاً لظروف الفرد	يتعرف الطلاب أن كل منا يطور ذاته وفقاً لظروفه وقدراته أن يكتشف طلاب المجموعة التجريبية مواهبهم أن يحدد الطلاب أهدافهم أن يرتب الطلاب أولوياتهم	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة
٨.	الفشل خطوة في طريق النجاح وليس عكس النجاح	أن يعرف أخطاءه(عاداته السلبية) التي تعوق تحقيق أهدافه أن يتعلم الطالب من أخطاءه ليبني ذاته وينميها	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، سرد القصص، حل المشكلات
٩.	إدارة المشاعر والإنفعالات	يعرف طلاب المجموعة التجريبية معنى إدارة المشاعر والإنفعالات وأهميتها في حياتهم.	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي ولعب الأدوار، التخيل
١٠.	أثر المشاعر والانفعالات السلبية على حياة الفرد	يعرف طلاب المجموعة التجريبية المشاعر والإنفعالات السلبية التي يشعروا بها وأثرها في حياتهم وكيفية مواجهتها	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، التعلم التعاوني، تقييم الأقران
١١.	النظرة الإيجابية للمشاعر	يعرف طلاب المجموعة التجريبية المشاعر والإنفعالات الإيجابية التي يشعروا بها وأثرها في حياتهم وكيف يحولوا المشاعر السلبية إلى إيجابية	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، واللعب، والتخيل
١٢.	إدارة الوقت	يعرف طلاب المجموعة التجريبية مفهوم إدارة الوقت وتنظيمه وأهميته ادارة ذاته للاستفادة من وقته	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، وخرائط المفاهيم، التعلم التعاوني
١٣.	كيفية إدارة الوقت اليومي	يصمم كل طالب من طلاب المجموعة التجريبية مفكرة يومية لإدارة وقته.	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي
١٤.	هندس ذاتك بالاستفادة من وقتك	أن يتعامل الطلاب مع مضيعات الوقت	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي
١٥.	التفكير المستقبلي وماهيته وأهميته	يتعرف معنى التفكير المستقبلي وأهميته يتعرف كيفية الاستفادة من الماضي والحاضر لبناء المستقبل يفرق بين التفكير المستقبلي والقلق المستقبلي	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي
١٦.	معنى التفكير المستقبلي وأهميته كيفية الاستفادة من الماضي والحاضر لبناء المستقبل يفرق الطالب بين التفكير المستقبلي والقلق المستقبلي	يعرف الطالب معنى التخطيط للمستقبل وأهميته	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، أثارة الأسئلة، التأمل
١٧.	اتباع قواعد التخطيط المستقبلي لتحقيق الأهداف المستقبلية واستقرار الحياة المقبلة	يعرف الطالب خطوات التخطيط للمستقبل ويطبقها	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، التأمل، التخيل
١٨.	كيفية إعداد خطة مستقبلية لتحقيق هدف أكاديمي	يعرف الطالب خطوات إعداد خطة تساعده في الوصول لهدفه	المناقشة الجماعية، العمل التعاوني

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة
١٩.	مفهوم حل المشكلات المستقبلية المتوقعة وأهميتها في حياتنا	يتوقع الطالب المشكلات المستقبلية في ضوء الحاضر والتخطيط المستقبلي يعرف الطالب مفهوم حل المشكلات المستقبلية المتوقعة وأهميته	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، سرد القصص
٢٠.	خطوات حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	يعرف الطالب خطوات حل المشكلات المستقبلية المتوقعة وكيفية تطبيقها يعرف أن حل الشكلات المستقبلية يبدأ الأن	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، الخرائط الذهنية
٢١.	تطبيق مهارة حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	يطبق الطالب خطوات حل المشكلات التي تعلمها على مشكلاته المستقبلية المتوقعة	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، الخرائط الذهنية
٢٢.	التفكير في المستقبل بإيجابية (التوقع الايجابي للمستقبل)	يعرف الطالب معنى التفكير في المستقبل بإيجابية وأهميته وضوابطه. أن يعرف الطالب مترتبات التفكير في المستقبل بايجابية.	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، سرد القصص
٢٣.	خطوات التفكير في المستقبل بايجابية	يعرف الطالب خطوات تساعده على التفكير في المستقبل بإيجابية	المناقشة الجماعية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، إثارة الأسئلة
٢٤.	تنمية التفكير في المستقبل بايجابية (التوقع الايجابي للمستقبل) في مجالات حياتنا المختلفة	تهدف الجلسة إلى أن يفكر الطالب في المستقبل بايجابية في مجالات حياته المختلفة	المناقشة الجماعية، عجلة المستقبل، والتعلم التعاوني، التخيل
٢٥.	تغذية مرتدة لما تم تعلمه خلال البرنامج	تقديم التغذية الراجعة لتذكير التلاميذ بما تم تقديمه من معلومات خلال جلسات البرنامج. تقييم التلاميذ لمدى استفادتهم من البرنامج	الحوار والمناقشة
٢٦.	جلسة ختامية	تهيئة الطلاب لإنهاء البرنامج	الحوار والمناقشة

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

١) الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة
٢) قامت الباحثة ببناء بعض أدوات الدراسة وهي مقياس هندسة الذات والتفكير المستقبلي، والبرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي، وترجمة وتعريب مقياسي دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع، ثم تحكيم الأدوات من خلال عرضها على السادة الخبراء والمتخصصين في المجال[٢٥].
٣) تم تطبيق المقاييس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية والمكونة من (٣٨٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الفيوم في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ للتحقق من الخصائص السيكومترية.

[٢٥] ملحق (٦) قائمة باسماء السادة المحكمين

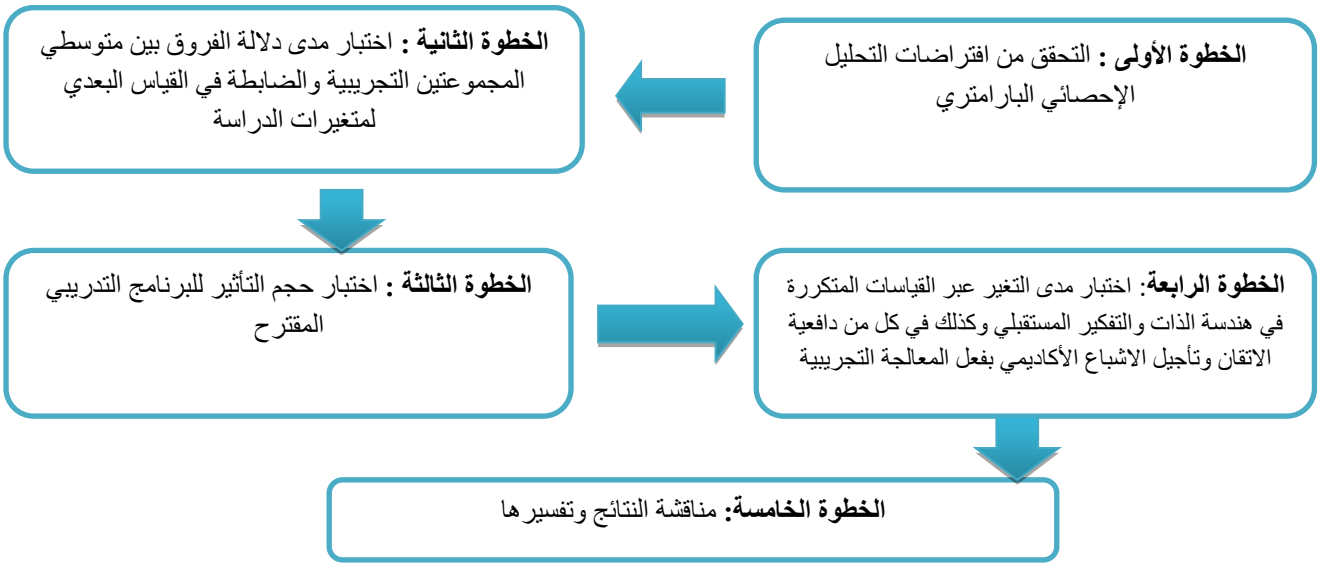
٤) تم اختيار المشاركون في الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وفقاً لخطوات اختيارهم كما سبق ذكرها، ثم التحقق من التكافؤ بينهما في متغيرات الدراسة.
٥) قامت الباحثة بتدريب أفراد المجموعة التجريبية خلال (٢٦) جلسة وذلك أثناء الفصل الدراس الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ باستخدام أنشطة البرنامج القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي
٦) بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي لمتغيرات الدراسة الأربعة وذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.
٧) تم تحليل دلالة الفروق بين القياسين البعدي للمجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة.
٨) تم التطبيق التتبعي لمقاييس الدراسة على طلاب المجموعة التجريبية للدراسة بعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء البرنامج.
٩) ثم قامت الباحثة بالتطبيق التتبعي لمقاييس الدراسة على طلاب المجموعة الضابطة للدراسة، وذلك للتأكد من عدم تدخل متغيرات أخرى ربما كانت سبباً في ارتفاع درجات هندسة الذات أو التفكير المستقبلي لدى الطلاب بصفة عامة.
١٠) تم تحليل دلالة الفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة.
١١) استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: اختبار "ت" للعينات المستقلة وتحليل التباين للقياسات المتكررة بعد التحقق من افتراضاتها.
١٢) قامت الباحثة بتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.
١٣) تم تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

أساليب المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة والتحقق من صحة فروض الدراسة:

التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات McDonald's ω , Gutmann's λ6،والإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح)، اختبار ت للعينات المستقلة Independent sample T- test، وتحليل التباين للقياسات المتكررة Anova repeated measure

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض الباحثة في هذا الجزء من الدراسة نتائج التحقق من الفروض مع مناقشتها ومحاولة تفسيرها من خلال الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة ، وقبل التحقق من صحة فروض الدراسة، وضعت الباحثة مخططًا يصور مراحل التحليل الإحصائي، وأسلوب التحليل المستخدم في كل مرحلة وصولًا لمرحلة مناقشة النتائج وتحليلها كما بالشكل (٨):



شكل (٨) : مخطط تفصيلي لمراحل تحليل البيانات والإجابة عن فروض الدراسة

الخطوة الأولى: التحقق من افتراضات التحليل الإحصائي البارامتري(اختبار ت)

لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من مدى صدق فروض الدراسة، حاولت الباحثة تنفيذ عدد من الإجراءات الإحصائية للتأكد من استيفاء البيانات بافتراضات التحليل الإحصائي البارامتري لتحديد امكانية استخدام اختبار ت البارامتري لدلالة الفروق بين المجموعتين وذلك بالتحقق من شروط استخدامه وأهمها اعتدالية توزيع درجات المتغير التابع، وذلك من خلال تشخيص (حساب) معامل الالتواء والتفلطح وحذف القيم المتطرفة لدرجات المتغيرات التابعة للدراسة وهي" دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع " وكذلك الاعتماد على الدليل البياني، وحساب قيمة اختبار Shapiro Walk لاعتدالية البيانات والتحقق من كونها قيم غير دالة، ويعرض الجدول(٢٠) نتائج قيم الالتواء والتفلطح وأخطائهما المعيارية لجميع القياسات الخاصة بمتغيرات الدراسة وأبعادها .

جدول (٢٠) الاحصاء الوصفي لقياسات المتغيرات لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	الأبعاد	القياس	المجموعة	الالتواء	الخطأ المعياري	التفلطح	الخطأ المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
هندسة الذات	تقبل الذات	البعدي	تجريبية	٠,٣٠٣-	٠,٤٢٧	٠,١٠٦	٠,٨٣٣	٢٣,١٣	٣,٧
			ضابطة	٠,٦٤١	٠,٤٢٧	٠,٩٢١-	٠,٨٣٣	٩,٢٣	٢,٨١٢
		التتبعي	تجريبية	٠,٣٠١-	٠,٤٢٧	٠,٨٧٩-	٠,٨٣٣	٢٣,٩٧	٣,٧٤٦
	إدارة الوقت	البعدي	تجريبية	٠,٤٦٠	٠,٤٢٧	٠,٤٦٧	٠,٨٣٣	١٢,٦٧	٢,٧٤٦
			ضابطة	٠,٠٧٩-	٠,٤٢٧	٠,٩٩٢-	٠,٨٣٣	٧,١٠	١,٧٢٩
		التتبعي	تجريبية	٠,٧١١-	٠,٤٢٧	٠,٣٦٣	٠,٨٣٣	١٣,٤٧	٢,٤٧٤
	إدارة الإنفعالات	البعدي	تجريبية	٠,٣٢١	٠,٤٢٧	٠,٧٧٠	٠,٨٣٣	١١,٤٧	٢,١٩٣
			ضابطة	٠,١٤١-	٠,٤٢٧	٠,٩٧٩-	٠,٨٣٣	٦,٩٧	١,٦٥٠
		التتبعي	تجريبية	٠,٤٠٢-	٠,٤٢٧	٠,٧٩٩-	٠,٨٣٣	١١,١٣	٣,٠٧

	تطوير الذات	البعدي	تجريبية	-٠,٤٣٥	٠,٤٢٧	-٠,٠٦٨	٠,٨٣٣	١١,٣٣	٢,٢٠٢
			ضابطة	٠,٢٤٧	٠,٤٢٧	-٠,٨١٣	٠,٨٣٣	٥,٤٣	١,٣٣١
		التتبعي	تجريبية	-٠,٢١٥	٠,٤٢٧	٠,٦٠٩	٠,٨٣٣	١١,٦٣	٢,٠٧٦
	هندسة الذات ككل	البعدي	تجريبية	٠,٤٤٣	٠,٤٢٧	٠,٩٥٠	٠,٨٣٣	٥٨,٦٠	٦,٨٧٦
			ضابطة	-٠,٣٧٣	٠,٤٢٧	٠,٠٢٦	٠,٨٣٣	٢٨,٧٣	٣,٨٥٠
		التتبعي	تجريبية	-٠,٣١٦	٠,٤٢٧	-٠,٤٧٨	٠,٨٣٣	٦٠,٢٠	٧,١٧٠
التفكير المستقبلي	التخطيط المستقبلي	البعدي	تجريبية	٠,٠٥٠	٠,٤٢٧	-٠,١٧١	٠,٨٣٣	١٩,٦٣	٣,٥٣٨
			ضابطة	-٠,٤٠٣	٠,٤٢٧	-٠,٧٦٨	٠,٨٣٣	١٠	٢,٣٦٤
		التتبعي	تجريبية	-٠,١٢٢	٠,٤٢٧	-٠,٦٤٢	٠,٨٣٣	٢٠,٦	٤,٤٣٠
	حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	البعدي	تجريبية	-٠,٤٧٠	٠,٤٢٧	٠,٢٩٥	٠,٨٣٣	١٨,٢٧	٣,٤٦٣
			ضابطة	-٠,٠٠٥	٠,٤٢٧	-١,١	٠,٨٣٣	٧,٩٧	٢,٠٢٥
		التتبعي	تجريبية	-٠,٨٦٢	٠,٤٢٧	٠,٧٨٣	٠,٨٣٣	١٨,٩٣	٣,٤٢٣
	التفكير في المستقبل بايجابية	البعدي	تجريبية	-٠,٤٦٩	٠,٤٢٧	-٠,٥٨٥	٠,٨٣٣	١٢,١٣	٢,٢٠٩
			ضابطة	٠,١٥٥	٠,٤٢٧	-٠,٥٦٦	٠,٨٣٣	٥,٥٧	١,٥٦٩
		التتبعي	تجريبية	-٠,٤٥٢	٠,٤٢٧	-٠,٨٧١	٠,٨٣٣	١١,٩٣	٢,٤٦٣
	التفكير المستقبلي ككل	البعدي	تجريبية	-٠,٣٥٠	٠,٤٢٧	٠,٥٤٥	٠,٨٣٣	٥٠,٠٣	٧,٧٤٨
			ضابطة	-٠,٢٦٢	٠,٤٢٧	٠,٨٦٨	٠,٨٣٣	٢٣,٥٣	٣,٤٩١
		التتبعي	تجريبية	-٠,٥٠٧	٠,٤٢٧	-٠,٠٢٧	٠,٨٣٣	٥١,٤٧	٨,٥٢٥
دافعية الاتقان	المثابرة	البعدي	تجريبية	-٠,١٤٨	٠,٤٢٧	-٠,٣١٧	٠,٨٣٣	٢٩,٨٣	٥,٥٥٣
			ضابطة	-٠,٠٦٤	٠,٤٢٧	-٠,٦١٢	٠,٨٣٣	١٧,٢٧	١,٥٥٢
		التتبعي	تجريبية	-٠,٤٧٩	٠,٤٢٧	٠,١٢٤	٠,٨٣٣	٣١,٢٣	٤,٧٨٣
	تفضيل التحدي	البعدي	تجريبية	-٠,٣٥٩	٠,٤٢٧	-٠,٨٩١	٠,٨٣٣	١٥,٠٠	٣,٠٥١
			ضابطة	٠,٥٦٥	٠,٤٢٧	-٠,٠٨١	٠,٨٣٣	٥,٧٧	١,٣٠٥
		التتبعي	تجريبية	-٠,٢١٦	٠,٤٢٧	-٠,٤٩٧	٠,٨٣٣	١٥,٢٣	٢,٨١٢
	الاستمتاع بالمهمة	البعدي	تجريبية	-٠,٦٤٦	٠,٤٢٧	-٠,٥٩٢	٠,٨٣٣	١٧,٢٣	٢,٤٣١
			ضابطة	-٠,٥٨٨	٠,٤٢٧	٠,٦٨١	٠,٨٣٣	٦,٩٣	١,٤٦
		التتبعي	تجريبية	-١,٠	٠,٤٢٧	٠,٨٠٥	٠,٨٣٣	١٧,٥٠	٢,٣٧٤
	فاعلية الذات	البعدي	تجريبية	-٠,٠٨٣	٠,٤٢٧	٠,٠٩١	٠,٨٣٣	١٥,٣٧	٢,٣٥٦
			ضابطة	٠,١٤٤	٠,٤٢٧	-١,٠	٠,٨٣٣	٦,٧٧	١,٧٧٥
		التتبعي	تجريبية	-٠,٠٧٤	٠,٤٢٧	٠,٥٥٤	٠,٨٣٣	١٥,٤٣	٢,٢٣٩
	الانغماس في المهمة	البعدي	تجريبية	-٠,١٣٨	٠,٤٢٧	-٠,٠٨٤	٠,٨٣٣	١٠,٨٧	١,٩٩٥
			ضابطة	٠,٤٢٢	٠,٤٢٧	٠,٠٤٢	٠,٨٣٣	٦,٤٧	١,٠
		التتبعي	تجريبية	-٠,٨٤٠	٠,٤٢٧	٠,٦٣٥	٠,٨٣٣	١١,٤٧	٢,٠٩٧

	دافعية الاتقان ككل	البعدي	تجريبية	-٠,٠١٨	٠,٤٢٧	-٠,٣٥٨	٠,٨٣٣	٨٨,٣٠	١٠,٣٥
			ضابطة	٠,٥٤٧	٠,٤٢٧	٠,٠٢٤	٠,٨٣٣	٤٣,٢	٣,٣٥٧
		التتبعي	تجريبية	-٠,٧٤٥	٠,٤٢٧	٠,٣٦٥	٠,٨٣٣	٩٠,٨٧	١٠,٢٦٨
التأجيل الأكاديمي للإشباع	التأجيل الأكاديمي للإشباع ككل	البعدي	تجريبية	-٠,٣٧٧	٠,٤٢٧	-٠,١٩٣	٠,٨٣٣	٣٣,٣٧	٣,٧٦٤
			ضابطة	-٠,٣٢٤	٠,٤٢٧	-٠,٦٩٣	٠,٨٣٣	١٣,٩٧	٢,٠٧٦
		التتبعي	تجريبية	-٠,٢١٦	٠,٤٢٧	-٠,٣٧٩	٠,٨٣٣	٣٣,٤٣	٣,٥٥٩

يُلاحظ من النتائج المبينة بالجدول(٢٠) أن جميع قيم الالتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول للاعتدالية حيث لم تتجاوز القيمة القطعية (± ١)؛ وهو ما يشير إلى اعتدالية توزيع المتغيرات وخاصة المتغير التابع ويحقق أهم شروط اجراء اختبار ت.

كما تم استخدام اختبار Shapiro -Wilk للتحقق من أن بيانات المتغير التابع تتوزع اعتدالياً، وتبين أن قيمته لدافعية الاتقان تساوي (٠,٩٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٣٩٨)، وقيمته لالتأجيل الأكاديمي للإشباع تساوي (٠,٩٧٥) عند مستوى دلالة (٠,٦٧٨) و هما قيمتا احتمال أكبر من (٠,٠٥) بما يعني أنها قيم غير دالة؛ مما يؤكد اعتدالية التوزيع.

الخطوة الثانية: اختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغيرات الدراسة (اختبار الفرض الأول والثاني)

أولاً: للتحقق من مدى دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في المتغيرات التي قامت عليها المعالجة التجريبية:

١. ينص الفرض الأول للدراسة على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين(التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للقياس البعدي لكل من (هندسة الذات والتفكير المستقبلي) وأبعادهما لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة بعد التحقق من شروط استخدامه وأهمها اعتدالية التوزيع. ويوضح جدول(٢١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا لاستجابات المجموعتين في كل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما.

جدول (٢١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي.

المتغير	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	"ف"	قيمة الاحتمال	"ت"	Df درجة الحرية	قيمة الاحتمال
هندسة الذات	تقبل الذات	التجريبية	٢٣,١٣	٣,٧	٣٠	٠,٧٠٨	٠,٤٠٤	١٦,٢٧٢	٥٨	٠,٠٠٠
		الضابطة	٩,٢٣	٢,٨١٢	٣٠					
	إدارة الوقت	التجريبية	١٢,٦٧	٢,٧٤٦	٣٠	٤,٢٣٧	٠,٠٤	٩,٣٩٦	٤٨,٨٧٣	٠,٠٠٠
		الضابطة	٧,١٠	١,٧٢٩	٣٠					

	إدارة الإنفعالات	التجريبية	١١,٤٧	٢,١٩٣	٣٠	٠,٧٣٣	٠,٣٩٥	٨,٩٨١	٥٨	٠,٠٠٠
		الضابطة	٦,٩٧	١,٦٥٠	٣٠					
	تطوير الذات	التجريبية	١١,٣٣	٢,٢٠٢	٣٠	٦,٩٢٣	٠,٠١	١٢,٥٥٨	٤٧,٦٨٨	٠,٠٠
		الضابطة	٥,٤٣	١,٣٣١	٣٠					
	هندسة الذات ككل	التجريبية	٥٨,٦٠	٦,٨٧٦	٣٠	٧,٣٥٤	٠,٠٠٩	٢٠,٧٥٨	٤٥,٥٥٦	٠,٠٠٠
		الضابطة	٢٨,٧٣	٣,٨٥٠						
التفكير المستقبلي	التخطيط المستقبلي	التجريبية	١٩,٦٣	٣,٥٣٨	٣٠	٣,٨٦٩	٠,٠٦	١٢,٤٠١	٥٨	٠,٠٠٠
		الضابطة	١٠	٢,٣٦٤	٣٠					
	حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	التجريبية	١٨,٢٧	٣,٤٦٣	٣٠	٦,١٠٣	٠,٠١٦	١٤,٠٦١	٤٦,٧٥٨	٠,٠٠٠
		الضابطة	٧,٩٧	٢,٠٢٥	٣٠					
	التفكير في المستقبل بإيجابية	التجريبية	١٢,١٣	٢,٢٠٩	٣٠	١,٦٧٠	٠,٢٠١	١٣,٢٧٧	٥٨	٠,٠٠٠
		الضابطة	٥,٥٧	١,٥٦٩	٣٠					
	التفكير المستقبلي ككل	التجريبية	٥٠,٠٣	٧,٧٤٨	٣٠	١٣,٥٢٥	٠,٠٠١	١٧,٠٧٩	٤٠,٣٠٩	٠,٠٠٠
		الضابطة	٢٣,٥٣	٣,٤٩١	٣٠					

يتبين من النتائج المبينة بالجدول(٢١) ما يأتي:

١) قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدي لدرجات "تقبل الذات" تساوي "٠,٧٠٨" و"إدارة الإنفعالات" تساوي "٠,٧٣٣" والتخطيط المستقبلي تساوي "٣,٨٦٩" و"التفكير في المستقبل بإيجابية" تساوي "١,٦٧٠ "وهي قيم غير دالة إحصائيًا ولما كانت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتحقق افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" لتجانس التباين، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

أ. وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "تقبل الذات" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(58)= 16,727, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (٢٣,١٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٩,٢٣) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ب. وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "إدارة الانفعالات" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(58)= 8,981 , P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١١,٤٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٦,٩٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ت. وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "التخطيط المستقبلي" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(58)= 12,401 , P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١٩,٦٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١٠) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ث. وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "التفكير في المستقبل بإيجابية" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(58)= 13,272 , P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١٢,١٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٥,٥٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية

٢) قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدي لدرجات "إدارة الوقت تساوي "٤,٢٣" و"تطوير الذات" تساوي "٦,٩٢٣" و"هندسة الذات ككل" تساوي "٧,٣٥٤" وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة" تساوي "٦,١٠٣" والتفكير المستقبلي ككل تساوي "١٣,٥٢٥" هي قيم غير دالة إحصائيًا ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لعدم تحقق افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" لعدم تجانس التباين وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

أ.وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "إدارة الوقت" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(48,873)= 9,396, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١٢,٦٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٧,١٠) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ب.وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "تطوير الذات" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(47,688)= 12,558, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١١,٣٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٥,٤٣) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ت.وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "هندسة الذات" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(45,556)= 20,758, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (٥٨,٦٠) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢٨,٧٣) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ث.وجود فروقًا دالة إحصائيًا في " حل المشكلات المستقبلية المتوقعة" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(46,758)= 14,061, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١٨,٢٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٧,٩٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ج. وجود فروقًا دالة إحصائيًا في " التفكير المستقبلي" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(40,309)= 17,079, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(٥٠,٠٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢٣,٥٣) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: للتحقق من مدى دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التابعة للدراسة

٢. ينص الفرض الثاني للدراسة على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين(التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للقياس البعدي لكل من (دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة بعد التحقق من شروط استخدامه وأهمها اعتدالية التوزيع. ويوضح جدول(٢٢) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا لاستجابات المجموعتين في كل من دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

جدول (٢٢) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

المتغير	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	"ف"	قيمة الاحتمال	"ت"	Df درجة الحرية	قيمة الاحتمال
دافعية الاتقان	المثابرة	التجريبية	٢٩,٨٣	٥,٥٥٣	٣٠	٢٧,٧٦٢	٠,٠٠	١١,٩٨٣	٣٣,٥٠٤	٠,٠٠
		الضابطة	١٧,٢٧	١,٥٥٢	٣٠					
	تفضيل التحدي	التجريبية	١٥,٠٠	٣,٠٥١	٣٠	٢٥,٠٤٩	٠,٠٠	١٥,٢٤٠	٣٩,٢٦٢	٠,٠٠٠
		الضابطة	٥,٧٧	١,٣٠٥	٣٠					
	الاستمتاع بالمهمة	التجريبية	١٧,٢٣	٢,٤٣١	٣٠	١٢,١٢٤	٠,٠٠١	١٩,٨٩٣	٤٧,٥٢٥	٠,٠٠٠
		الضابطة	٦,٩٣	١,٤٦	٣٠					
	فاعلية الذات	التجريبية	١٥,٣٧	٢,٣٥٦	٣٠	٠,٥٣٢	٠,٤٦٩	١٥,٩٦٩	٥٨	٠,٠٠
		الضابطة	٦,٧٧	١,٧٧٥	٣٠					
	الانغماس بالمهمة	التجريبية	١٠,٨٧	١,٩٩٥	٣٠	١١,٧٨٢	٠,٠٠١	١٠,٧٨٠	٤٢,٨٩٦	٠,٠٠٠
		الضابطة	٦,٤٧	١,٠	٣٠					
	دافعية الاتقان ككل	التجريبية	٨٨,٣٠	١٠,٣٥	٣٠	١٩,٩٨٤	٠,٠٠	٢٢,٧٠٤	٣٥,٠٣٥	٠,٠٠٠
		الضابطة	٤٣,٢	٣,٣٥٧	٣٠					
التأجيل الأكاديمي للإشباع		التجريبية	٣٣,٣٧	٣,٧٦٤	٣٠	١١,٠٨٩	٠,٠٠٢	٢٤,٧١٨	٤٥,١٤٤	٠,٠٠٠
		الضابطة	١٣,٩٧	٢,٠٧٦	٣٠					

يتبين من النتائج المبينة بالجدول(٢٢) ما يأتي:

١) قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدي لدرجات "فاعلية الذات" تساوي "٠,٥٣٢" وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ولما كانت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتحقق افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" لتجانس التباين، وبناء على ذلك توصلت الباحثة لوجود فروقًا دالة إحصائيًا في "فاعلية الذات" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(58)=15,969, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية (١٥,٣٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٦,٧٧)؛ لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢) قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدي لدرجات "المثابرة" تساوي " ٢٧,٧٦٢" و"تفضيل التحدي" تساوي "٢٥,٠٤٩"و"الاستمتاع بالمهمة" تساوي"١٢,١٢٤" والانغماس بالمهمة تساوي "١١,٧٨٢" ودافعية الاتقان كدرجة كلية تساوي "١٩,٩٨٤" و"التأجيل الأكاديمي للإشباع" تساوي " ١١,٠٨٩" وهي قيم غير دالة إحصائيًا ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لعدم تحقق افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" لعدم تجانس التباين، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

أ) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "المثابرة" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(33,504)= 11,983, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(٢٩,٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١٧,٢٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ب) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "تفضيل التحدي" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(39,262)= 15,240, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(١٥) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٥,٧٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ت) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "الاستمتاع بالمهمة" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(47,525)= 19,893, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(١٧,٢٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٦,٩٣) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ث) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "الانغماس بالمهمة" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(42,896)= 10,780, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(١٠,٨٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٦,٤٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ج) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "دافعية الاتقان" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(35,035)= 22,704, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(٨٨,٣٠) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٤٣,٢) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ح) وجود فروقًا دالة إحصائيًا في "التأجيل الأكاديمي للإشباع" بين مجموعتي المعالجة التجريبية والضابطة حيث t(45,144)= 24,718, P= 0,00 ؛ وحيث إن متوسط المجموعة التجريبية(٣٣,٣٧) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١٣,٩٧) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الخطوة الثالثة: اختبار حجم التأثير للبرنامج التدريبي المقترح:

١) ونظراً لوجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التابعة قامت الباحثة بحساب مربع إيتا لحجم الأثر = $t^2/t^2+N1+N2-2$ (جولي بالانت، ٢٠٠٦، ٢٣٣) وتبين أنه يساوي ٠,٧١ للمثابرة و٠,٨٠ لتفضيل التحدي و٠,٨٧ للاستمتاع بالمهمة، ٠,٨١٤ لفاعلية الذات، و٠,٦٦٧ للانغماس في المهمة، ٠,٨٩٨ لدافعية الاتقان و (٠,٩١٣) لالتأجيل الأكاديمي للإشباع وهي قيم تأثير كبيرة جداً.

٢) كما قامت الباحثة لتقييم حجم الأثر effect size للمعالجة التجريبية المستخدمة في كل من دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع، اعتمدت الباحثة على أكثر المقاييس بساطة

وشهرة لتقييم حجم الأثر، وهو معامل كوهين Cohen's d الذي يمثل مقياسًا شائعًا وبسيطًا يعبر عن الفروق بين المجموعات في شكل معياري. واعتمدت الباحثة في تقدير حجم الأثر للبرنامج المستخدم على تقدير قيمة الانحراف المعياري المُجمع Pooled Standard Deviation، ويرمز له بالرمز (S_{Pooled}) وهو قيمة وحيدة تمثل انحرافًا معياريًا للمجموعتين. ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة بحساب معامل الانحراف المعياري المجمع من خلال القانون الآتي[٢٦]:

$$S_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^{\ 2} + (n_2 - 1)S_2^{\ 2}}{n_1 + n_2}}$$

ثم تقدير معامل كوهين من المعادلة الآتية[٢٧]:

$$d = \frac{\overline{x}_1 - \overline{x}_2}{S_{pooled}}$$

وبناءً عليه أمكن تقدير معامل كوهين؛ حيث وجد أن قيمة معامل كوهين للمثابرة تساوي (٣,٠٨)، ولتفضيل التحدي تساوي(٣,٩)، وللاستمتاع بالمهمة تساوي(٥,١)، وللفاعلية الذاتية تساوي (٤,١) وللانغماس في المهمة تساوي (٢,٧)، ولدافعية الاتقان تساوي (5,8) وللتأجيل الأكاديمي للإشباع تساوي (٦,٨) بما يعنى أن حجم تأثير البرنامج (المعالجة التجريبية) يقع في المدى القوي جدا وفقًا لمحاكات كوهين (Cronk,2008, 129)

الخطوة الرابعة: اختبار مدى التغير عبر القياسات المتكررة في هندسة الذات والتفكير المستقبلي وكذلك في كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع بفعل المعالجة التجريبية:

٣. ينص الفرض الثالث على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

وللتحقق من نتائج هذا الفرض، استخدمت الباحثة أسلوب تحليل تباين القياسات المتكررة ويوضح جدول(٢٣) نتائج تباين القياسات المتكررة عبر الزمن وفقاً لاستجابات المجموعة التجريبية للدراسة (ن=٣٠)

[٢٦] حيث ترمز n_1 لعدد أفراد المجموعة الأولى، وترمز n_2 لعدد أفراد المجموعة الثانية، وتعبر $S_1^{\ 2}$ عن تباين المجموعة الأولى، والأخرى لتباين المجموعة الثانية

[٢٧] حيث تعبر $\overline{x}_1$ عن متوسط المجموعة الأولى، وتعبر $\overline{x}_2$ عن متوسط المجموعة الثانية

جدول(٢٣) : نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة عبر الزمن لمقياس هندسة الذات والتفكير المستقبلي للمجموعة التجريبية ن=(٣٠)

مصدر التباين: القياسات المتكررة لـ	Mauchly's	Df	P (مستوى الدلالة)	Sum squares	Mean squares	Df	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Squared(حجم التأثير)
تقبل الذات	٠,٩٦١	٢	٠,٢٧٥	٤٠١٤,٨٦٧	٢٠٠٧,٤٣٣	٢	١٨٨,٤٦١	٠,٠٠	٠,٩٤١
الخطأ				٦١٧,٨	١٠,٦٥٢	٥٨			
إدارة الوقت	٠,٩٩٠	٢	٠,٨٦٦	٨٨٩,٦٢٢	٤٤٤,٨١١	٢	٨٤,٥٧٥	٠,٠٠٠	٠,٨٤٩
الخطأ									
إدارة الانفعالات	٠,٨٩٥	٢	٠,٢١٣	٥٤٩,٤٢٢	٢٧٤,٧١١	٢	٤٥,١٩١	٠,٠٠	٠,٨١٩
الخطأ				٣٥٢,٥٧٨	٦,٠٧٩	٥٨			
تطوير الذات	٠,٩١٧	٢	٠,٦٦	٨٥٠,٦٨٩	٤٢٥,٣٤٤	٢	٩١,٦٠٤	٠,٠٠	٠,٨٧٩
الخطأ				٢٦٩,٣١١	٤,٦٤٣	٥٨			
هندسة الذات	٠,٩٦١	٢	٠,٥٧٤	٢١٢٠٦,٧٥٦	١٠٦٠٣	٢	٣٠٤,٣٦٦	٠,٠٠	٠,٩٦١
الخطأ				٢٠٢٠,٥٧٨	٣٤,٨٣٨	٥٨			
التخطيط المستقبلي	٠,٩٨١	٢	٠,٧٦٩	٢٣٣٩,٦٢٢	١١٦٩,٨١١	٢	١٠٨,٨٩٩	٠,٠٠	٠,٨٨٤
الخطأ				٦٢٣,٠٤٤	١٠,٧٤٢	٥٨			
حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	٠,٩٢٩	٢	٠,٣٥٥	٢٣٢٥,٠٨٩	١١٦٢,٥٤٤	٢	١١٨,٧٩٩	٠,٠٠	٠,٩١٨
الخطأ				٥٦٧,٥٧٨	٩,٧٨٦	٥٨			
التفكير في المستقبل بايجابية	٠,٨٩٢	٢	٠,٢٠	٩١٦,٣٥٦	٤٥٨,١٧٨	٢	١٠١,٠٥٢	٠,٠٠	٠,٩١١
الخطأ				٢٦٢,٩٧٨	٤,٥٣٤	٥٨			
التفكير المستقبلي	٠,٩٥٨	٢	٠,٥٥٠	١٦٠٦٧,٤٨٩	٨٠٣٣,٧٤٤	٢	١٧٣,١	٠,٠٠٠	٠,٩٣٧
الخطأ				٢٦٩١,٨٤٤	٦٤,٤١١	٥٨			

يتبين من جدول (٢٣) ما يلي:

تم التحقق من اختبار افتراض كروية نطاق التباينات بين القياسات المتكررة Sphericity لهندسة الذات وأبعادها وكذلك التفكير المستقبلي وأبعاده، وجاءت نتائج اخبار Mauchly's غير دالة، وبالتالي فالبيانات تفي بافتراض الكروية، وتقبل الباحثة الفرض الصفري" أن مصفوفة التباين المتلازم للخطأ متناسبة لمصفوفة الوحدة؛ لذلك استخدمت الباحثة إحصاءات Sphericity لاختبار التأثير الأساسي كما يلي:

١) بالنسبة لتقبل الذات كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "١٨٨,٤٦١" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩٤١ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك

Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تقبل الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تقبل الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٢) بالنسبة لإدارة الوقت كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٨٤,٥٧٥" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٨٤٩ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في إدارة الوقت بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في إدارة الوقت بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٣) بالنسبة "لإدارة الانفعالات" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٤٥,١٩١" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٨١٩ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في إدارة الانفعالات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في إدارة الانفعالات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٤) بالنسبة "لتطوير الذات" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٩١,٦٠٤" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٨٧٩ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تطوير الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تطوير الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٥) بالنسبة "لهندسة الذات" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٣٠٤,٣٦٦" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩٦١ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في هندسة الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في هندسة الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٦) بالنسبة "للتخطيط المستقبلي" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "١٠٨,٨٩٩" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٨٨٤ وهو حجم تأثير عال جداً

حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التخطيط المستقبلي بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التخطيط المستقبلي بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٧) بالنسبة "لحل المشكلات المستقبلية المتوقعة" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "١١٨,٧٩٩" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩١٨ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في حل المشكلات المستقبلية المتوقعة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في حل المشكلات المستقبلية المتوقعة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٨) بالنسبة "للتفكير في المستقبل بإيجابية" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "١٠١,٠٥٢" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩١١ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في "التفكير في المستقبل بإيجابية" بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التفكير في المستقبل بإيجابية بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٩) بالنسبة "للتفكير المستقبلي" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "١٧٣,١" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩٣٧ وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في "التفكير المستقبلي" بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التفكير المستقبلي بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

ولكي تحدد الباحثة اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني ويوضح جدول(٢٤) متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياسي هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيرونى

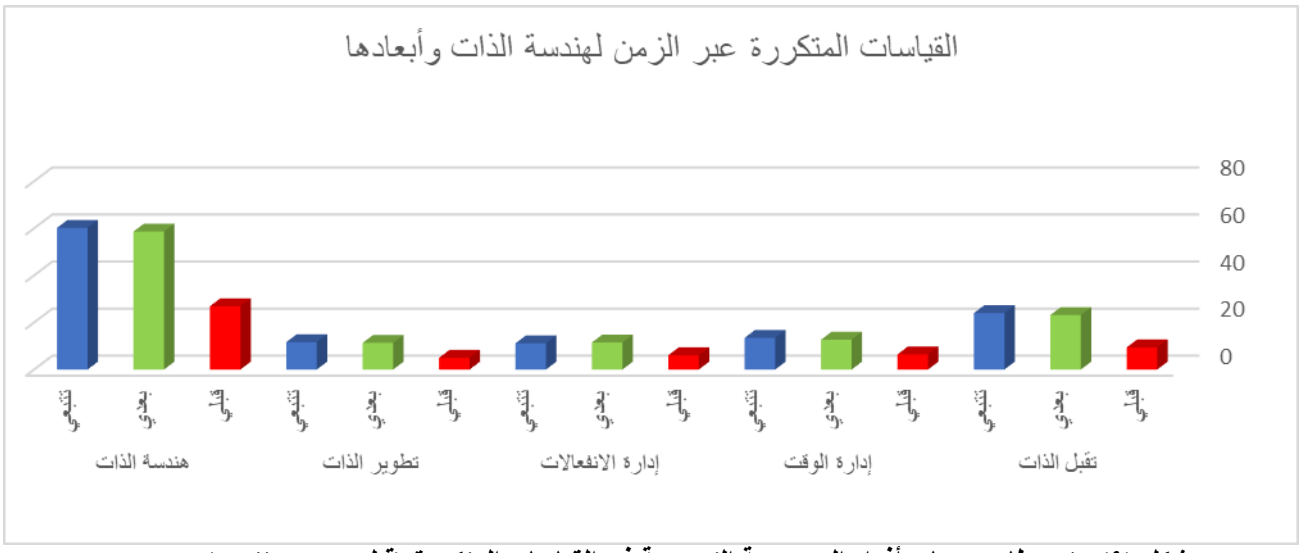
جدول (٢٤): متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياسي هندسة الذات والتفكير المستقبلي بأبعادهما باستخدام اختبار بونفيرونى للمجموعة التجريبية ن=(٣٠)

الفروق بين القياسات المتكررة	القياسات	قبلي	بعدى	تتبعي	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسات المتكررة	القياسات	قبلي	بعدى	تتبعي	المتوسط	الانحراف المعياري
تقبل الذات	قبلي	-	-١٣,٧٣٣*	-١٤,٥٦٧*	٩,٤٠	٢,٦٧٣	التخطيط المستقبلي	قبلي	———	-١٠,٣٠*	-١١,٢٦٧*	٩,٣٣	٢,٤٢٦
	بعدى	-	-	-٠,٨٣٣	٢٣,١٣	٣,٧		بعدى	———	-	-٠,٩٦٧	١٩,٦٣	٣,٥٣٨
	تتبعي	-	-	-	٢٣,٩٧	٣,٧٤٦		تتبعي	———	-	-	٢٠,٦	٤,٤٣٠
إدارة الوقت	قبلي	-	-٦,٢٣٣*	-٧,٠٣٣*	٦,٤٣	١,٧٩٤	حل المشكلات المستقبلية المتوقعة	قبلي	-	-١٠,٤٣٣*	-١١,١*	٧,٨٣	١,٨٥٩
	بعدى	-	-	-٠,٨٠	١٢,٦٧	٢,٧٤٦		بعدى	-	-	-٠,٦٦٧	١٨,٢٧	٣,٤٦٣
	تتبعي	-	-	-	١٣,٤٧	٢,٤٧٤		تتبعي	-	-	-	١٨,٩٣	٣,٤٢٣
إدارة الإنفعالات	قبلي	-	-٥,٤*	-٥,٠٦٧*	٦,٠٧	١,٥٥٢	التفكير في المستقبل بايجابية	قبلي	-	-٦,٨٦٧*	-٦,٦٦٧*	٥,٢٧	١,٦٣٩
	بعدى	-	-	٠,٣٣٣	١١,٤٧	٢,١٩٣		بعدى	-	-	٠,٢٠	١٢,١٣	٢,٢٠٩
	تتبعي	-	-	-	١١,١٣	٣,٠٧		تتبعي	-	-	-	١١,٩٣	٢,٤٦٣
تطوير الذات	قبلي	-	-٦,٣٦٧*	-٦,٦٦٧*	٤,٩٧	١,٥٦٤	التفكير المستقبلي	قبلي	-	-٢٧,٦*	-٢٩,٠٣٣*	٢٢,٤٣	٤,٠٢٣
	بعدى	-	-	-٠,٣٠	١١,٣٣	٢,٢٠٢		بعدى	-	-	-١,٤٣٣	٥٠,٠٣	٧,٧٤٨
	تتبعي	-	-	-	١١,٦٣	٢,٠٧٦		تتبعي	-	-	-	٥١,٤٧	٨,٥٢٥
هندسة الذات	قبلي	-	-٣١,٧٣٣*	-٣٣,٣٣٣*	٢٦,٨٧	٣,٧٧٦	-	-	-	-	-	-	-
	بعدى	-	-	-١,٦٠	٥٨,٦٠	٦,٨٧٦	-	-	-	-	-	-	-
	تتبعي	-	-	-	٦٠,٢٠	٧,١٧٠	-	-	-	-	-	-	-

*تشير إلى مستوى دلالة ٠,٠٥

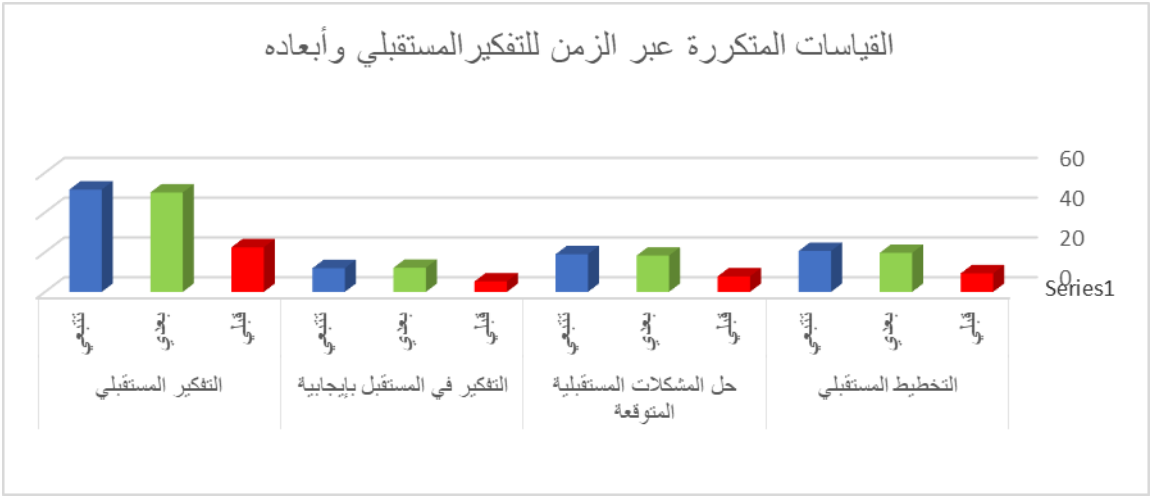
يتبين من نتائج جدول (٢٤) أنه:

١. بالنسبة لمتغير هندسة الذات وأبعاده (تقبل الذات، وإدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، وتطوير الذات) بمقارنة متوسطات درجات كل زوجين من القياسات وذلك باستخدام اختبار بونفريوني يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك بين القياسين القبلي والتتبعي، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح الشكل (٩) العلاقة بين عامل القياسات المتكررة وتنمية هندسة الذات وأبعادها.



شكل (٩) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي-بعدي- تتبعي) لهندسة الذات وأبعادها

٢. بالنسبة لمتغير التفكير المستقبلي وأبعاده (التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة، والتفكير في المستقبل بإيجابية) بمقارنة متوسطات درجات كل زوجين من القياسات وذلك باستخدام اختبار بونفريوني يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك بين القياسين القبلي والتتبعي، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح الشكل (١٠) العلاقة بين عامل القياسات المتكررة وتنمية التفكير المستقبلي وأبعاده



شكل (١٠) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي-بعدي- تتبعي) للتفكير المستقبلي وأبعاده

٤. الفرض الرابع على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل من دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

وللتحقق من نتائج هذا الفرض، استخدمت الباحثة أسلوب تحليل تباين القياسات المتكررة ويوضح جدول(25) نتائج تباين القياسات المتكررة عبر الزمن وفقاً لاستجابات المجموعة التجريبية للدراسة (ن=٣٠)

جدول(٢٥) : نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة عبر الزمن لمقياس دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع للمجموعة التجريبية ن=(٣٠)

مصدر التباين: القياسات المتكررة ل	Mauchly's	Df	P (مستوى الدلالة)	Sum squares	Mean squares	Df	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Squared(حجم التأثير)
المثابرة	٠,٨٢٤	٢	٠,٠٨٩	٤٢٩٢,٦	٢١٤٦,٣	٢	٩٢,٦١٨	٠,٠٠	٠,٩١٤
الخطأ				١٣٤٤,٠٦٧	٢٣,١٧٤	٥٨			
تفضيل التحدي	٠,٤٩٦	٢	٠,٠٠	١٦٢٦,٨٢٢	١١٨٨,١٣٢	١,٣٦٩	٢١٥,٩٠٦	٠,٠٠٠	٠,٩٠٢
الخطأ				٢١٨,٥١١	٥,٥٠٣	٣٩,٧٠٨			
الاستمتاع بالمهمة	٠,٩٨٣	٢	٠,٧٨٧	٢١٣٦,٦٢٢	١٠٦٨,٣١١	٢	٢٥١,١٥٢	٠,٠٠	٠,٩٤٨
الخطأ				٢٤٦,٧١١	٤,٢٥٤	٥٨			
فاعلية الذات	٠,١٦٠	٢	٠,٠٠	١٢٦٩,٤٢٢	١١٥٧,٨٣١	١,٠٩٦	٢٨٤,٨٣٤	٠,٠٠	٠,٩٢٠
الخطأ				١٢٩,٢٤٤	٤,٠٦٥	٣١,٧٩٥			
الانغماس بالمهمة	٠,٨٣٤	٢	٠,٠٧٩	٥١٨,٨٢٢	٢٥٩,٤١١	٢	٩٤,١٢٨	٠,٠٠٠	٠,٩١٦
الخطأ				١٥٩,٨٤٤	٢,٧٥٦	٥٨			
دافعية الاتقان ككل	٠,٩٨٢	٢	٠,٧٧٦	٤٤٢٤٧,٤٨٩	٢٢١٢٣,٧٤٤	٢	٣٣١,٠١٣	٠,٠٠	٠,٩٥٦
الخطأ				٣٨٧٦,٥١١	٦٦,٨٣٦	٥٨			
التأجيل الأكاديمي للإشباع	٠,٠٧٩	٢	٠,٠٠	٧٣٩٨,٤٨٩	٧٠٧٦,١٩٠	١,٠٤٦	٩١٣,٦١٠	٠,٠٠٠	٠,٩٧٦
الخطأ				٢٣٤,٨٤٤	٧,٧٤٥	٣٠,٣٢١			

يتبين من النتائج المبينة بالجدول(٢٥) ما يأتي:

(أ) تم التحقق من اختبار افتراض كروية نطاق التباينات بين القياسات المتكررة Sphericity لدافعية الاتقان وأبعادها وجاءت نتائج اخبار Mauchly's غير دالة، وبالتالي فالبيانات تفي بافتراض الكروية، وتقبل الباحثة الفرض الصفري" أن مصفوفة التباين المتلازم للخطأ متناسبة لمصفوفة الوحدة؛ لذلك استخدمت الباحثة إحصاءات Sphericity لاختبار التأثير الأساسي كما يلي:

١) بالنسبة "للمثابرة" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٩٢,٦١٨" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي ٠,٩١٤() وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛

وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في المثابرة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في المثابرة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٢) بالنسبة "لتفضيل التحدي" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٢١٥,٩٠٦" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي (٠,٩٠٢) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تفضيل التحدي بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في تفضيل التحدي بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٣) بالنسبة "للاستمتاع بالمهمة" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٢٥١,١٥٢" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي (٠,٩٤٨) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الاستمتاع بالمهمة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الاستمتاع بالمهمة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٤) بالنسبة "لفاعلية الذات" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٢٨٤,٨٣٤" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي (٠,٩٢٠) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في فاعلية الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في فاعلية الذات بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٥) بالنسبة "للانغماس في المهمة" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٩٤,١٢٨" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي (٠,٩١٦) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محكCohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الانغماس في المهمة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في الانغماس في المهمة بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

٦) بالنسبة "لدافعية الاتقان" كانت قيمة "ف" للقياسات المتكررة عبر الزمن تساوي "٣٣١,٠١٣" باحتمال P=,000 وقيمة مربع ايتا تساوي (٠,٩٥٦) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محك

Cohen؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في دافعية الاتقان بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في دافعية الاتقان بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

(ب) عند التحقق من اختبار افتراض كروية نطاق التباينات بين القياسات المتكررة Sphericity للتأجيل الأكاديمي للإشباع جاءت نتائج اخبار Mauchly's دالة إحصائياً، وبالتالي فالبيانات لا تفي بافتراض الكروية؛ وبناء عليه فقد استخدمت إحصاءات Epsilon (Greenhouse-Geisser) لاختبار التأثير الأساسي، حيث وجد أن قيمة "ف" تساوي (٩١٣,٦١٠) باحتمال p = .000 وقيمة مربع ايتا الجزئي لهما (٠,٩٧٦) وهو حجم تأثير عال جداً حسب محكCohen ؛ وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من ٠,٠٥ بالتالي فإنه تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التأجيل الأكاديمي للإشباع بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي) اختلافا دالًا إحصائيًا. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التأجيل الأكاديمي للإشباع بين فترات القياسات المتكررة (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي، التطبيق التتبعي).

ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني ويوضح جدول(٢٦) متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياسي دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيرونى ن=(٣٠)

جدول (٢٦): متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياسي دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع باستخدام اختبار بونفيرونى للمجموعة التجريبية ن=(٣٠)

الفروق بين القياسات المتكررة في	القياسات	قبلي	بعدى	تتبعي	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسات المتكررة في	القياسات	قبلي	بعدى	تتبعي	المتوسط	الانحراف المعياري
المثابرة	قبلي	-	-١٣,٩*	-١٥,٣*	١٥,٩٣	٢,٨٦٤	الانغماس في المهمة	قبلي	-	-٤,٧٦٧*	-٥,٣٦٧*	٦,١٠	٠,٨٨٥
	بعدى	-	-	-١,٤	٢٩,٨٣	٥,٥٥٣		بعدى	-	-	-٠,٦٠	١٠,٨٧	١,٩٩٥
	تتبعي	-	-	-	٣١,٢٣	٤,٧٨٣		تتبعي	-	-	-	١١,٤٧	٢,٠٩٧
تفضيل التحدي	قبلي	-	-٨,٩*	-٩,١٣٣*	٦,١٠	١,٢٤٢	دافعية الاتقان ككل	قبلي	-	-٤٥,٧*	-٤٨,٢٦٧*	٤٢,٦٠	٤,٧٧٥
	بعدى	-	-	-٠,٢٣٣	١٥,٠٠	٣,٠٥١		بعدى	-	-	-٢,٥٦٧	٨٨,٣٠	١٠,٣٥
	تتبعي	-	-	-	١٥,٢٣	٢,٨١٢		تتبعي	-	-	-	٩٠,٨٧	١٠,٢٦٨
الاستمتاع بالمهمة	قبلي	-	-١٠,٢*	-١٠,٤٦٧*	٧,٠٣	١,٤٧٤	التأجيل الأكاديمي للإشباع	قبلي	-	-١٩,٢*	-١٩,٢٦٧*	١٤,١٧	٢,٠١٩

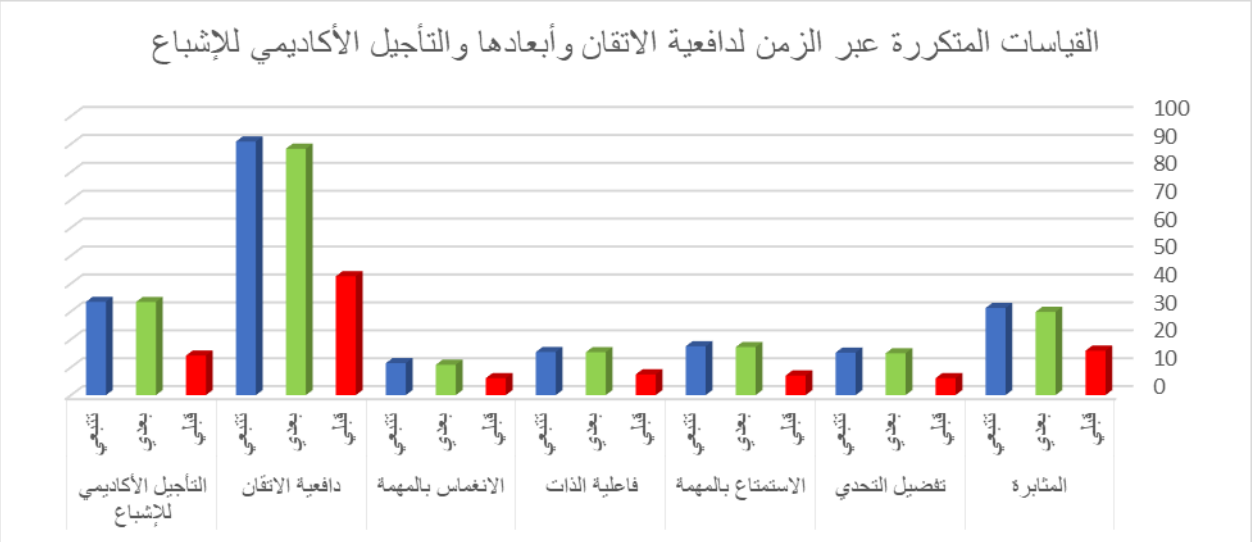
	بعدى	-	-	-٠,٠٢٦٧	١٧,٢٣	٢,٤٣١		بعدى	-	-	-٠,٠٦٧	٣٣,٣٧	٣,٧٦٤
	تتبعي	-	-	-	١٧,٥٠	٢,٣٧٤		تتبعي	-	-	-	٣٣,٤٣	٣,٥٥٩
فاعلية الذات	قبلي	-	-٧,٩٣*٣	-٨,٠*	٧,٤٣	١,١٩٤	-	-	-	-	-	-	-
	بعدى	-	-	-٠,٠٦٧	١٥,٣٧	٢,٣٥٦	-	-	-	-	-	-	-
	تتبعي	-	-	-	١٥,٤٣	٢,٢٣٩	-	-	-	-	-	-	-

*متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من النتائج المبينة بالجدول(٢٦) ما يأتي:

١) بالنسبة لمتغير دافعية الاتقان وأبعادها (المثابرة، وتفضيل التحدي، والاستمتاع بالمهمة، وفاعلية الذات، والانغماس في المهمة) بمقارنة متوسطات درجات كل زوجين من القياسات وذلك باستخدام اختبار بونفريوني يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك بين القياسين القبلي والتتبعي، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي.

٢) بالنسبة لمتغير التأجيل الأكاديمي للإشباع بمقارنة متوسطات درجات كل زوجين من القياسات وذلك باستخدام اختبار بونفريوني يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك بين القياسين القبلي والتتبعي، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح ويوضح الشكل (١١) العلاقة بين عامل القياسات المتكررة وتحسن كل من دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع



شكل (١١) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي-بعدي- تتبعي) لدافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع

بناء على تقييم نتائج المقارنات البعدية فإنه يتضح:

(١) وجود تحسن جوهري دال إحصائيًا من القياس القبلي إلى البعدي في المتغيرات التابعة (دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع).

(٢) وجود تحسن جوهري دال إحصائياً من القياس القبلي إلى التتبعي في المتغيرات التابعة (دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع).

(٣) وجود تغيرات طفيفة من القياس البعدي للقياس التتبعي في المتغيرات التابعة (دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع)، حيث كانت غير دالة إحصائيًا.

الخطوة الخامسة: مناقشة وتفسير النتائج

قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لهندسة الذات وأبعادها والتفكير المستقبلي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التابعة (دافعية الاتقان أبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع) لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل من هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل من دافعية الاتقان بأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النائج وجود بقاء لأثر البرنامج في تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

كما تدل النتائج على أثر البرنامج التدريبي القائم على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التدريب على أنشطة البرنامج بخلاف أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهروا أي تحسن في دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع؛ نظراً لأنهم لم يتلقوا نفس الأنشطة والتدريبات التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية، كما جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج كبير في تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع؛ مما يدل على تحسن أداء المجموعة التجريبية.

(أ) مناقشة نتائج الفرض الأول والثالث:

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لهندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لهندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما لصالح القياس البعدي، كما أن الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والتتبعي دال إحصائيًا لصالح القياس التتبعى، كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في هندسة الذات والتفكير المستقبلي وأبعادهما لدى طلاب المجموعة التجريبية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سناء حامد عبدالسلام (٢٠١٩) ورانيا عبدالعظيم محمود(٢٠٢٢) وأحمد عبدالله طروانة(٢٠٢٠) في إمكانية التدريب على بعض الأنشطة القائمة على هندسة الذات والتفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة؛

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية بأن كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية استطاع اكتساب الأسلوب الذي يُمكنه من رؤية ذاته من منظور إيجابي واكتشاف ذاته وإدراك قدراته وإمكاناته وانفعالاته كما هي في الواقع مع إعادة التفكير والتنظيم والترتيب والتقييم الإيجابي لذاته لتحسينها ويصبح غير وقتي لتغيير وتعديل وتحسين بعض سلوكياته التي يمكن أن تساعده في انجاز أهدافه الحالية والمستقبلية ويتكيف مع التغيرات والمتطلبات البيئية المتجددة من حوله بما فيها التحاقه بالحياة الجامعية المختلفة عما اعتاد عليه مسبقاً، وبالتالي قد يصبح نتيجة لممارسة طالبات المجموعة التجريبية الأنسطة المتنوعة خلال جلسات البرنامج قد يكون جعلهن يتميزن بالقدرة على إدراك إيجابياتهن مشاعرهن وانفعالاتهن ويتحكمن فيها ويستعيدن هدوءهن بسرعة في لحظات الانفعال الشديد، وتحسين وجهة نظرهن عن أنفسهن وتطوير وتنمية ذواتهن وإدارة وضبط مشاعرهن وانفعالاتهن ويراجعن ويقيمن تصرفاتهن السابقة للاستفادة منها؛ فأصبحن يسلكن بإيجابية في المواقف التي تواجههن.

كما تحسنت وجهة نظر كل منهن عن ذاتها من خلال أنشطة البرنامج وأصبحت تدرك مشاعرها وانفعالاتها وتضبطها وتتحكم فيها وتسيطر عليها لتُخرجها بشكل صحيح، وتستعيد هدوءها بسرعة في لحظات الانفعال الشديد، كما أصبحت تسعى لزيادة مهاراتها وإمكانتها وتعلم أشياء جديدة ومفيدة بطرق جديدة ومختلفة وفقاً لاحتياجاتها وبما يتناسب مع قدراتها لتصبح أفضل مما هي عليه الآن. كما أن كل طالبة من طالبات المجموعة التجريبية واكتسبت القدرة على ترتيب مهامها وأعمالها التي يجب عليها إنجازها في جدول يومي من خلال أنشطة (جدول المذاكرة والمهام اليومية) وفقاً لوقتها المتاح وتحديد وقت لكل عمل تقوم به، والابتعاد عن مضيعات الوقت قدر امستطاع، واستطاعت تقسيم وقتها بين الاستذكار وممارسة هواياتها واستثمار وقت الفراغ من خلال عمل جدول يومي مما قد يساعدها في انجاز أهدافها. بالإضافة إلى أن الأنشطة التي تضمنها البرنامج قد تكون ساعدت الطالبات على إكسابهن القدرة على التخطيط للمستقبل من خلال بعض الأنشطة التي تضمنت مساعدتهن في وضع خطة لتحقيق أهدافهن حتى أصبح التخطيط جزءً من حياتهن (Marshell,1998)، وكذلك تدريبهن على إعادة النظر في جميع المشكلات المتوقعة والتي قد تعترضهن في المستقبل وبدء التفكير في الحلول الممكنة لها من الأن قبل اتخاذ القرار النهائي بالإضافة إلى إكسابهن النظرة الإيجابية للمستقبل من خلال بعض الأنشطة التي تضمنت الصور والقصص.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية والذي تضمن استراتيجيات متنوعة في الجلسات التدريبية كالتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والمناقشة والحوار، والتعلم الذاتي، والخرائط الذهنة مما اكسب الطالبات بالمجموعة التجريبية القدرة على التخطيط وتوقع المواقف والمشكلات المستقبلية مما أدى إلى لالتزامهن واتباعهن لأسلوب خلاف طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يتلقين أي أنشطة أو تدريبات إضافية خلال فترة البرنامج. بالإضافة إلى عرض القصص وتمثيل الأدوار التي قد تعزز المنافسة بين الطلاب، والجدية في العمل، وتشجيعهم على التفكير، والثقة بالنفس، وحل المشكلات.بالإضافة إلى استخدام البرنامج في بعض الجلسات للأنشطة الحرة مما ساعدهن على رسم أفكار جديدة وبالتالي زيادة قدرتهن على التنبؤ باستخدام بعض المقدمات للموضوع أو

المشكلة المعروضة عليهم. فضلا على المناقشات المفتوحة أثناء جلسات البرنامج والتي قد تكون ساعدت الطالبات في التعرف على أفكار متنوعة والاستفادة منها في التخطيط للمستقبل وحل المشكلات الجديدة المتوقعة مستقبلياً بطرق فعالة ومختلفة مما ساهم في اكسابهن مهارات التفكير المستقبلي.

وقد ترجع النتيجة الحالية إلى طبيعة عينة الدراسة من الطالبات التي وافقن على الاشتراك في البرنامج بإرادتهن وألتزمن بإكمال جلساته رغبةً منهن في الاستفادة وخاصةً أنهن كن متحمسات وطلبن تركيز الجلساتوهذا يعكس اهتمامهن ورضاهن عن البرنامج المعد وإحساسهن بفائدته وأنه يسد نقص لم يحققه لهن البرامج الأكاديمية.

وقد ترجع النتيجة الحالية إلى شعور الطالبات بالاهتمام بهن وتعزيز استجاباتهن والسماع لأرائهن المختلفة والتوافق بيهن، وقد يكون هذا الاهتمام في حد ذاته هو ما دفعهنإلى هذا التحسن في متغيرات الدراسة، بمعنى أن دافعيتهم لحضور البرنامج قد تكون في حد ذاتها دافعية للاتقان، وأن يكون حرصهم على حضور جلسات البرنامج حتى أنه أصبح هدف يسعوا لتحقيقه هو في حد ذاته يحسن التأجيل الأكاديمي للإشباع

فكل هذه الأنشطة والمواقف قد تؤدي إلى تحسين مستوى التفكير المستقبلي وهندسة الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة واستمرار أثر التدريب فيما بعد.

(ب) مناقشة نتائج الفرض الثاني

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح المجموعة التجريبية.

أي أن تدريب الطالبات على التفكير المستقبلي وأبعاده (التخطيط المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة، والتفكيرفي المستقبل بإيجابية) وتدريبهن على هندسة الذات وأبعادها (تقبل الذات، وتطوير الذات وإدارة الوقت وإدارة المشاعر والانفعالات) يزيد من دافعيتهن للاتقان ويُحسن من المثابرة وتفضيل التحدي والاستمتاع بالمهمة وفاعالية الذات والانغماس في المهمة) وكذلك يُحسن من التأجيل الأكاديمي للإشباع لديهن.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية أن التدريب على التفكير المستقبلي وأبعاده يسهم في زيادة وتحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع؛ حيث تتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه Michel (1990) أن الميل إلى تأخير الإشباع يرتبط بشكل إيجابي باستخدام الفرد لمهاراته المعرفية. وأن "ما يقوم به الطلاب من سلوكيات لا تشمل الأداء الظاهر فقط، بل تتضمن أيضاً ما يفعلونه معرفيًا، بما في ذلك البنى التي العمليات التي يخططون لها ويتابعونها، والجهود الذاتية التي يحاولون القيام بها من أجل أهدافهم طويلة المدى.وأن تأجيل الإشباع شكلاً من أشكال إدارة الطالب لموارده لتحقيق النجاح الأكاديمي

فتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أوضحه (Vasquez & Buehler, 2007) أن التفكير في المستقبل وما ينتج عنه من أفكار يكونها الفرد عن مستقبله تؤثر في دوافعه، ومشاعره، وسلوكه. وبالتالي فتدريب طالبات المجموعة التجريبية على التفكير المستقبلي وما ينتج عنه من أفكار كونتها كل طالبة عن مستقبلها

قد يكون ساعدهن ليُقبلن على مستقبلهن بوعي مما يثير دوافعهن، ومشاعرهن، وسلوكهن، فيصبحن أكثر إلتزاماً واتقاناً في أداء المهام الحالية من أجل أهدافهن المستقبلية.

كما تتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه Bandura (1997)أن التفكير في المستقبل بشكل إيجابي يعزز ويزيد دافعية الطلاب، وتتفق مع دراسة Atance and oneil (2001) أن القدرة على التفكير في المستقبل بإيجابية تدفع الفرد لرسم صورة قريبة من أهدافه التي يريد تحقيقها وبالتالي يمكن أن تزيد دافعيته لبذل مزيد من الجهد لتحقيقها كما تدفع سلوكه نحو تحقيق أهدافه. وكذلك تتفق مع دراسة Elaheh, Azam, Zahra, Reza (2011) ودراسة أحمد عبدالله الطروانة (٢٠٢٠) التي أكدت أن التفكير المستقبلي يحسن دافعية الإنجاز لدى الطلاب. وبالتالي فإن تدريب الطالبات على التفكير في حياتهن المستقبلية بإيجابية يزيد من شعورهن بالتفاؤل والإقبال على حياتهن المستقبلية وينمي حديثهن الإيجابي مع ذاتهن بإمكانية تحقيق نتائج مستقبلية إيجابية إذا استطاعت كل منهن العمل بجد مما قد يزيد لديهن الحافز نحو النجاح والانغماس في المهام التي تساعدهن في الوصل إليه والاستمتاع بالأعمال الصعبة والتكليفات التي تحتاج مثابرة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية الأكاديمية.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة Iris, Karen& Willy (2010)أن تخطيط الطالب للمستقبل ووضع الأهداف المستقبلية يزيد من دافعيته ويحسن مستواه الدراسي؛ فتدريب الطالبة على أن تضع خطتها وترسم صورة لأهدافها المستقبلية التي تريد تحقيقها في ضوء ما لديها من معلومات حاضرة وتوقعاتها وأهدافها المستقبلية مع تقسيم الخطة إلى مراحل يمكن تنفيذها، فقد يزيد رغبة الطالبة في تفضيل التحدي والمثابرة على المهام الموكلة لها والاستمتاع بها فتُزيد من دافعيتها لاتقان ما تقوم به من أعمال والمثابرة وقبول التحديات ومواجهتها وتشعر بالاستمتاع لقدرتها على تنفيذ مراحل خطتها التي وضعتها، كما تحسن معتقداتها عن قدراتها وثقتها بنفسها، كما أنها تصبح معزز قوي لتسلك نحو تحقيق أهدافها الأكاديمية المستقبلية التي خططت لها. فتدريب الطالبات على التخطيط الجيد لمستقبلهن ووضع خطة منطقية محكمة الخطوات ومتابعتها يجعلهن مدركات لقدراتهن ويثر لديهن التساؤلات حول صورتهن في المستقبل يتوقعن أدائهن المستقبلي فتبذل كل منهن جهداً ومحاولات كثيرة وتكتسب مهارات جديدة من أجل تنفيذ خطتها وتحسين مستقبلها؛ فقد تدفعها لتتخلى عن الفرص الفورية الممتعة (مثل الذهاب إلى نزهة أوقات الامتحانات وقضاء أطول وقت مع أصدقائها ومشاركتهم في المرح، والغياب عن المحاضرات من أجل البقاء مع الزملاء، والجلوس مع الأصحاب في كافيتريا الكلية أوممارسة نشاط مفضل وقت المحاضرة رغم عدم فهمم موضوع المحاضرة) التي قد تعوقها من الوصول إلى أهدافها الأكاديمية بعيدة المدى

كما أن التوقعات المستقبلية التي يحملها الفرد قد تدفعه يثابر على التحديات التي تواجهه لتحقيق أهدافه بالواقع، وبالتالي فإن شمول البرنامج على أنشطة تدريبية للطلاب تتضمن التفكير في الصعوبات والجوانب المختلفة التي قد تسبب له مشكلات في المستقبل والإلمام بها والتفكير في حلول لها قبل أن تحدث، والتخطيط المسبق لتنفيذ الحلول المناسبة والابتعاد عن الحلول غير الملائمة قد تنمي لدى الطالب القدرة على تحديد الأولويات وترتيب أهدافه حسب أهميتها له، وتزوده بالخيارات المهمة المتاحة له، وبالتالي تنعكس على قراراته وسلوكياته بشكل منطقي بما يتناسب مع إهتماماته وقدراته، وميوله فيتخلى عن الاستمتاع بالفرص الفورية غير الأكاديمية (كالخروج مع الأصدقاء والتنزه والاستمتاع بالمحادثات عبر وسائل التواصل الاجتماعي و....) أثناء الوقت المخصص للمذاكرة والامتحانات من أجل تحقيق

هدف أسمى له قيمة في حياته مستقبلاً؛ مما ينعكس على تحسين التأجيل الأكاديمي للإشباع لديه، فتتحسن قدرة الطالب واستعداداته للتضحية بالإثابات الوقتية والمكافآت الفورية السريعة وإرجاء الفرص الحالية والإغراءات التي تحقق أهدافاً جذابة قريبة وتكون ذات قيمة وفائدة حالية ولا يكون لها نتائج ملموسة على المدى البعيد مستقبلاً. في مقابل الانخراط في أنشطة أكاديمية قد تكون غير محببة للطالب وقد تبدو مملة له من أجل تحقيق أهداف بعيدة قد تكون أكثر فائدة ونفعاً وأهمية بالنسبة له وتحقق له إثابة ومتعة أكبر على المدى البعيد (مستقبلياً). وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة Bembenutty & Karabenick, (2004)التي أشارت لوجود علاقة بين التوجه نحو المستقبل والتأجيل الأكاديمي للإشباع.

كماتفسر الباحثة النتيجة الحالية بأن التدريب على هندسة الذات وأبعادها يُحسن دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب المجموعة التجريبية؛

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة هدى كامل منصور(٢٠١٤) وسناء حامد عبدالسلام زهران(٢٠١٩) وتانية وصفي عبد الله وعمر ياسين إبراهيم (٢٠٢٠) ودراسة رانيا عبد العظيم محمود أبو زيد(٢٠٢٢) التي أشارت إلى فاعلية البرامج القائمة على هندسة الذات في إكساب الأفراد سلوكيات إيجابية؛ فهندسة الذات تتيح للأفراد بناء الذات وفهمها والتواصل معها بشكل إيجابي وفعال فتؤثر في تفكيرهم وإدراكهم، ومشاعرهم بما ينعكس على سلوكياتهم، ولا سيما إذا كان يعانوا من نقص الدافعية وانخفاض الهمة، فيستطيع الفرد من خلال عملية هندسة الذات أن يثابر ويتحدى ذاته وينغمس في مهامه ليحقق أهدافه.

وبالتالي يمكن للباحثة تفسير النتيجة الحالية بأن تدريب الطالبات على هندسة الذات وأبعادها والتي تقوم على فكرة تعديلات جذرية أساسية في إدارة وقتهن وانفعالاتهن وإدراك صورة ذاتهن بشكل صحيح وتطوير ذاتهن فاكتسبن أسلوب ناجح ساهم تكوين شخصية إيجابية مما قد يعمل على على تركيزهن على أفكارهن ومشاعرهن وسلوكهن وتغيير الأفكار السلبية عن ذاتهن واستبدالها بأفكار إيجابية بناءة لتصبح موجهة لدوافعهن وسلوكياتهن فتشعر الطالبة بقدرتها على التحكم بذاتها فتعيد النظر إلى أهدافها وتستفاد من خبراتها السابقة واخفاقاتها وتجارب الأخرين لتتعامل مع انخفاض دافعيتها فقد تدرك الموقف بشكل مغاير في إطار إيجابي مما قد يشعرها بالاستمتاع اثناء أداء مهامها والانغماس فيها فتُزيد دافعيتها نحو إكمال عملها حتى لو تطلب الأمر وتحدي الذات وبذل مزيد من الجهد وتخطي الصعاب والعوائق التي تشعرها بانخفاض الهمة لانجاز العمل باتقان.

وبالتالي فإن تقديم أنشطة لتدريب الطالبات على إدارة وضبط انفعالاتهن ومشاعرهن والتحكم فيها قد يزيد من ثقتهن بالذات ومعتقداتهم الإيجابية عن ذاتهن ويحفزهن نحو أداء المهام التي تحقق أهدافهن بصبر واتقان. كما أن تقديم التدريبات والأنشطة التي تعمل على تقبل الذات للطالبات وتطوير ذاتهن قد تكون غيرت من نظرة الطالبات إلى خبراتهن السلبية السابقة بأنها ليست فشل بل خطوة في طريق النجاح وفرصة للتعلم لم يحظ بها غيرهن، مما قد تدفعهن للمثابرة وتفضيل التحدي واتقان عملهن والتحمل من أجل تحقيق أهدافهن الأكاديمية المستقبلية.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة مريم مهزول محمد الطائى(٢٠١٢) و دراسة Jafari (2017) التي أشارت إلى أن امتلاك الطالب الجامعي لهندسة الذات والتدريب عليها يجعله بعيداً عن مسايرة الأخرين ويساعده في مواجهة مشكلاته الانفعالية والسلوكية، فيصبح المتعلم قادرعلى تحمل مسئولية حياته الأكاديمية واختياراته وتحقيق أهدافه فيها. وبالتالي قد يزيد لديه الدافع للانغماس في المهمة التي يؤديها

ويشعر بثقته في قدراته وإمكاناته فتزيد دافعيته للاتقان فيثابر من أجل تحقيق هدفه الأكاديمي فيمكنه وضع أهدافه المستقبلية المناسبة له واتخاذ القرارات الصعبة والمصيرية بحكمة فلا ينساق وراء زملائه والأخرين ولا ينجذب للفرص الحالية الممتعة غير القيّمة في حياته الأكاديمية.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه (١٩٩٩) Pintrich بوجود علاقات قوية بين قدرة الفرد على إدارة وقته وتأجيل الإشباع. وبالتالي فقد ترجع النتيجة الحالية إلى تدريب الطالبات على إدارة وقتهن وتنظيمه واستثماره والاستفادة منه وعمل جدول للمذاكرة والتخطيط جيدًا للمهام وفقاً لأولوياتها، فيزيد الوقت المخصص للدراسة والاستذكار فتزداد قدرتهن على إزاحة وتجنب وإرجاء للأنشطة الترفيهية والمحببة والمغرية لحين اتمام واجباتهن ومهامهن الأكاديمية تماماً في الوقت الذي تحدده وفقاً للجدول والخطة التي تضعها لنفسها؛ فتتحسن قدرتهن على تأجيل الفرص الفورية غير المفيدة في حياتهن الأكاديمية (مثل الانخراط في الخروجات مع الأصدقاء في الأوقات المخصصة للمذاكرة، أو الحديث عبر وسائل التواصل الاجتماعي والاستخدام المفرط للهاتف في متابعة الألعاب والفيديوهات وقت المذاكرة) من أجل الاستفادة من الفرص المفيدة المتاحة التي تعينهن على إنجاز أهم أعمالهن ومهامهن الأكاديمية في أقل وقت قد يحفزهن نحو تفضيل البديل الأكاديمي بعيد المدى والإلتزام بتحقيقه عن اختيار الفرص الممتعة الفورية قليلة القيمة في حياتهم الأكاديمية مما قد يحسن التأجيل الأكاديمي للإشباع لديهن.

كما أن تدريب الطالبات على تطوير أنفسهن وإدارة انفعالاتهن ومشاعرهن والتغلب على السلبي منها وتفريغ انفعالاتهن وتهدئة غضبهن بشكل إيجابي تعينهن على التعامل مع مواقف الإحباط المتكررة والاندفاع وراء الاستمتاع بالفرص الفورية (ولكنها تعوق أهدافهن الأكاديمية)، و تجنب الجزع من انتظار تحقيق الأهداف بعيدة المدى وتحثهن على التعامل مع المواقف والمهام التي تتطلب الاختيار واتقان أعمالهن بطريقة جديدة أكثر فاعلية من خلال إدراكها بشكل إيجابي وقبول التحدي والاستمتاع بالمثابرة من أجل الحصول على فرص أكاديمية بعيدة ولكنها أكثر قيمة وفائدة لها؛ فأصبحت الطالبات ينتظرن بعد انتهاء المحاضرة للاستفسار من استاذ المقرر (الدكتور) عن بعض النقاط التي لم يفهمنها جيداً، وتعد كل منهن تكليفاتها وتراجعها أولاً بأول، ويختارن المقررات الاختيارية التي تفيدهن في حياتهن الأكاديمية والعملية وإذا اتيحت لهن الفرصة لاختيار استاذ المقرر فإنهن يخترن من يقوم بتغطية كافة موضوعات المقرر بدقة مما قد يفسر زيادة قدرة الطالبات على التأجيل الأكاديمي للإشباع

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة البرنامج والذي تضمن استراتيجيات متنوعة في الجلسات التدريبية كالتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والمناقشة والحوار، والتعلم الذاتي، والخرائط الذهنية، مما اكسب الطالبات بالمجموعة التجريبية القدرة على المثابرة في بداية الأنشطة والتدريبات لحين الانتهاء منها والألتزام بأداء الواجبات المنزلية والاستمتاع بالمهام المطلوبة منهن والانغماس فيها وتحسين معتقداتهن الإيجابية عن ذاتهن من خلال النقاش والحوار مع الأخريات وسماع المشكلات المختلفة وحلولها، مما ينعكس على دافعيتهن للاتقان؛ حيث يتولد لديهن قوة داخلية تجذبهن نحو المهام الموكلة إليهن، فتزيد رغبتهن في العمل ومواصلة المجهود لتحقيق أهدافهن كما أنها قد تدفعهن إلى تعديل سلوكياتهن وتوجههن نحو الهدف المطلوب تحقيقه؛ فتستجيب كل منهن للموقف الذي يشبع حاجتها المستقبلية القيمة تيهمل المواقف الأخرى.

وقد ترجع النتيجة الحالية إلى طبيعة العينة من طالبات الجامعة وحرص الطالبات على الحضور والمشاركة الفعالة في جلسات البرنامج وإلتزامهن بحضور جلسات البرنامج والمواظبه عليها وشغفهن بالأنشطة الجماعية والفردية التي شاركن فيها، واستخدام عدد من الفنيات لتعزيز السلوك الإيجابي ومساعدتهن على بناء حافز لديهم تجعلهن ذو قدرة على الإلمام الكامل بالموضوعات والمهام المُكلفون بها بسرعة وإجادة والتي ظهرت في حرصهن وإصرارهن على المثابرة وبذل الجهد لإكمال البرنامج واستمتاعهن به، كما زادت ثقتهن في قدراتهن التي تدفعهن لتفضيل المهام الصعبة التي تتحدى قدراتهن ويستمتعن بمواجهتها وإنهاءها ويستغرقن فيها مع حرصهن على أداء العمل بأفضل صورة ممكنة مهما واجهتهن صعاب.

ج)مناقشة الفرض الرابع:

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لدافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح القياس البعدي، كما أن الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والتتبعي دال إحصائيًا لصالح القياس التتبعى، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في دافعية الاتقان وأبعادها والتأجيل الأكاديمي للإشباع

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لكل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لأفراد المجموعة التجريبية قد يرجع إلى تحسين توقعات الطالبات لتحقيق النجاح المنشود عندما تقوم بكف واستبعاد المشتتات والمغريات والفرص الفورية الممتعة فأصبح بإمكانهن أن يقضين وقتاً أطول ويبذلن مزيد من الجهد لتنفيذ المهام الأكاديمية الموكلة إليهن واتقانها نتيجة وعيهن وإدراكهن بفائدتها ولثقتهن بأهمية هذه المهام والأعمال في إعداده للمستقبل وتحقيق أهدافه.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية فإن النتائج المستقبلية التي يتوقعها الفرد (أي الأهداف بعيدة المدى ذو القيمة الأعلى) التي تعد محفزة للسلوك الحالي تعين الفرد على تأجيل الإشباع، وكذلك في ضوء النظرية السلوكية فتأجيل الإشباع النزعات والميول الأنية والتضحية بالاستمتاع الوقتي بها وأن يتجه سلوك الفرد نحو إنهاء واجباته وإلتزاماته الأكاديمية من أجل هدف أكاديمي أسمى مرتبط بالنتيجة (تحقيق الهدف المستقبلي) وهو يعد بمثابة التعزيز للفرد. كما يمكن تفسيرها في ضوء نظرية ضبط العمل حيث يسلك الفرد بطريقة عقلانية فيمكنه الانتباه الانتقائي للمهمة وتحفيز ذاته تجاهها.

كما أن الطالبة التي تحسّن لديها التأجيل الأكاديمي للإشباع بشكل ملحوظ تمتلك دافعية عالية للاتقان قد يرجع إلى ما أشار إليه (Pintrich ,١٩٩٩ ١٩٥) أن الطلاب الذين يميلون لتأجيل الإشباع يمتلكون أيضاً مستويات عالية من المثابرة حتى إذا كانت المهمات التي يكونون بصددها أقل متعة أو أكثر صعوبة. وقد تكون نتيجة أن الطلاب الذين يحاولون المثابرة وتحدى المهام وانغمسوا بالمهام واستمتعوا بها، وتحسنت معتقداتهم عن قدراتهم وثقتهم بنفسهم هم الأكثر تفضيلا للتأجيل الأكاديمي للإشباع لانهم يحاولون تحدى المهام، وتحقيق فاعلية الذات كما أن لديهم دافعية داخلية للانهماك في المهمة ولرغبتهم في المنافسة على تحقيق الدرجات المرتفعة في المهام الأكاديمية

كما أن الطالبات اللاتي تدربن وأصبحن ذوي كفاءة عالية للتأجيل الأكاديمي للإشباع فيعطون أهمية أكبر للمهمات الأكاديمية مقارنة ببدائلها الترفيهية والاجتماعية، وينظمون ذاتهن أفضل من الطالبات اللاتي من ذوي الكفاءة الضعيفة للتأجيل الأكاديمي للإشباع وأصبحن مدفوعات طول الوقت لبذل الجهد والمثابرة والانغماس في المهمات لاتقانها والتفاني في عملهن

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشار إليه Bandura (1997) أن التفكير في المستقبل بشكل إيجابي يعزز الدافعية والأداء الناجح؛ بحيث تصبح التوقعات الإيجابية عن المستقبل تصبح جزء من معتقدات الفرد عن ذاته كما أشار أن التفكير في المستقبل بإيجابية يرتبط بالنجاح في حل المشكلات مما يزيد الدافعية المعرفية لدى الفرد. وبالتالي فإن طلاب المجموعة التجريبية أصبح باستطاعتهم أن يضعوا أهدافاً أكاديمية مستقبلية ويسعوا إلى تحقيقيها ويضعوا معايير للحكم على هذه الأهداف، مما يثير لديهم الحماس والدافعية والمثابرة لمزيد من الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها لتحقيق الأهداف مما يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضا، مما يدفع الأفراد إلى وضع أهداف أكاديمية جديدة والسعي من أجل تحقيقها وهذا بدور يشير إلى تحسين كل من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والتتبعي لدافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لأفراد المجموعة التجريبية أي استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه بما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (سناء حامد عبدالسلام (٢٠١٩) ورانيا عبدالعظيم محمود ٢٠٢٢) التي أكدت على أهمية تدريب طلاب الجامعة على هندسة الذات التي تكسبهم الاستعداد لإعادة بناء أنفسهم وكذلك الدراسات القائمة على التفكير المستقبلي ومنها دراسة أحمد عبدالله طروانة (٢٠٢٠) الذي ينمي النظرة المستقبلية الإيجابية لديهم في ضوء التخطيط السليم مما قد يساعد على استمرار الدافع للاتقان لدى الطالبات وعدم التسرع في الاختيار واتخاذ القرارات التي تتعلق بجوانب دراستهن ومستقبلهن الأكاديمي أدراك الطالبات لأهمية الابتعاد عن المشتتات والمغريات وإرجاء النزعات والميول الوقتية (الآنية) والتضحية بالاستمتاع بالفرص الحالية من أجل أداء أداء الأنشطة الأكاديمية وإنهاء الواجبات والتكاليف والالتزامات الأكاديمية التي تحقق لهن أهدافهن وإنجازاتهن الأكاديمية بعيدة المدى نسبياً ولكنها أكثر قيمة وفائدة.

ويمكن أن يعزى استمرار تحسن دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى الدافعية والرغبة والإيجابية من قِبل الطالبات، وكذلك حاجتهن إلى جلسات البرنامج والفنيات والأنشطة والواجبات المنزلية، والاهتمام بهمن وبمشكلاتهن ومشاعرهن وأفكارهن والتفكير معهن في مستقبلهن بشكل جماعي، كما أن المناقشة بينهن والتفاعل من خلال طرح المشكلات والأفكار والأراء والمقترحات والحلول الذي اكسبهن خبرات متنوعة واكسبهن طريقة جديدة ومفيدة في التفكير في حياتهن القادمة وفي تغيير نظرتهن في التعامل مع أنفسهن وإدراك مشكلاتهن مما قد يشجعهن على تطبيق ما تعلموهن في حياتهن اليومية حتى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج.

تعقيب عام على نتائج الدراسة:

أن تدريب أفراد المجموعة التجريبية اثناء جلسات البرنامج أدى إلى نتائج مثمرة في نمو هندسة الذات والتفكير المستقبلي واكسابهم بعض الأساليب والمهارات الإيجابية منها ادراك الذات الحقيقية وتقبلها وتحسينها وإدارة الوقت واستثماره في أداء المهام المفيدة، وإدارة الانفعالات والتحكم في المشاعر السلبية،

وتطوير الذات واعتبار الفشل خطوة في طريق النجاح، بالإضافة إلى اكسابهم التخطيط لمستقبلهم ودراسة المشكلات التي قد تعوقهم في الستقبل والبحث عن حلولها من الآن لتصبح نظرتهم إيجابية للمستقبل. كما أدى التدريب إلى تحسين درجاتهم على مقياسي دافعية الاتقان وتأجل الإشباع الأكاديمي فأصبحوا أكثر مثابرة وإصرار أثناء أداء تكليفاتهم حتى وإن كانت تتحدى قدراتهم، وينغمسوا بها ليكملوها باستمتاع وثقة بقدارتهم على إكمالها، ويؤجلوا الأنشطة الترفيهية الفورية قليلة الفائدة من أجل القيام بأنشطة أكاديمية تعود عليهم بمنفعة كبيرة في المستقبل بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. وترى الباحثة أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا في حاجة إلى من يوجههم ويدربهم على استخدام طرق وأساليب ومهارات جديدة توجه طاقتهم الداخلية نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة اثناء جلسات البرنامج سعادة أفراد المجموعة التجريبية اثناء التعزيز والتشجيع سواء من الباحثة أو من زملائهم في المجموعة وتبادلوا أفكار جديدة من بعضهم البعض، كما ظهر التنافس في عرض السلوكيات الإيجابية والأفكار البناءة والأهداف الأكاديمية والمستقبلية اثناء جلسات البرنامج والتي استمرت حتى نهاية الجلسات وترسخت داخل عقولهم لتحتل مكاناً جديداً بدلاً من الأساليب الهدامة غير المقبولة.

إن التأجيل الأكاديمي للإشباع سلوك معقد نتاج تفاعل الطالب مع جميع أفراد المجتمع والمشتتات الخارجية وليس البيئة الجامعية وحدها وبالتالي قد يكون للأسرة وأفرادها والمحيطين بها دور لا يستهان به في توليد الحافز لديهم للمثابرة والاتقان واستمرار تحسن سلوكهم، وحث الطلاب على الألتزام في دراستهم وتحقيق أهدافهم حتى بعد انتهاء جلسات البرنامج.

التوصيات والتضمينات التربوية:

١)تضمين المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية الجامعية لبرامج تسد حاجة الطلاب الفعلية وتدريبهم على مهارات يفتقرون إليها.

٢)الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات التفكير المستقبلي (التخطيط المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية المتوقعة، والتفكير في المستقبل بإيجابية) وهندسة الذات (تقبل الذات، تطوير الذات، إدارة الانفعالات، إدارة الوقت)

٤)توجيه المؤسسات التربوية وكافة مستوياتها بتطوير طرائق لتساعد الطلبة على هندسة ذاتهم وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم.

٤) تدريب المعلمين وأولياء الأمور على تطبيق البرامج والأنشطة التي تزيد من دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع في مدارسهم ومنازلهم.

البحوث المقترحة :

١)أثر التدريب على هندسة الذات والتفكير المستقبلي في تحسين دافعية الاتقان والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢) أثر التدريب على هندسة الذات والتفكير المستقبلي لتحسين دافعية العمل لدى المعلمين.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أحمد إبراهيم اسماعيل ولطفي عبد الباسط ونشوى عبد الحليم (٢٠٢١). فاعلية استراتيجيات تنظيم الذات في تحسين تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية عدد خاص(٣٦)**، ٩٤- ١٢٦.

أحمد ثابت فضل وعلاء سعيد محمد الدرس (٢٠١٥). التنبؤ بدافعية الاتقان من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، ١٦٢ (١)، ٤٦٧- ٥١٤.

أحمد صالح نهابة وأحمد حمزة عبود (٢٠٢١). درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ٢٩(٢)، ١-١٩.

أحمد عبدالله الطروانة (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير في تنمية دفاعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة. **دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية**، ١(٤٧)، ٤٧٦- ٤٩٠.

أحمد فائق محمد الجندي (٢٠١٤). دور المتغيرات الفردية والتنظيمية في إعادة هندسة الذات لدى عضو هيئة التدريس بكلية الشريعة في محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها بكلية التجارة**، ٣٤(٣)، ٥٠-٨٩.

إدجار جول (٢٠١٣). **الدراسات المستقبلية في مصر الإطار، الأمثلة، الرؤى**. ترجمة محمد العربي. مكتبة الإسكندرية : وحدة الدراسات المستقبلية.

ارتقاء يحي حافظ، وعلي محمود الجبوري (٢٠١٩). التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعه. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ٣(٢٢)، ٧٢٤- ٧٤٣.

أسامة عربي عمار(٢٠١٩). برنامج قائم على الهندسة النفسية في تدريس علم النفس لتنمية الوعي النفسي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط**، ١٢(٣٥)، ١- ٢٨.

أسماء سامي عبدالله و محمد عبدالمنعم عبدالعزيز ومحمد علام محمد(٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الإبداع الجاد في تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب المعلمين تخصص رياضيات بكلية التربية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٢(١٢)، ٣٠٠-٣٢٢.

أسماء فتحي عبدالعزيز وسلوى عبدالسلام تغيان (٢٠٢١). العلاقات السببية بين الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية لدى الطالبات الجامعيات. **المجلة التربوية بجامعة الكويت مجلس النشر العلمي**، ١٤١(٣٦)، ٢٣١- ٢٧٢.

أشرف محمد علي أغريب ومعاوية محمود أبو غزال (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوجهات الهدفية. **المجلة التربوية الأردنية بالجمعية الأردنية لعلوم التربوية**، ٣(٤)، ٢٥٦- ٢٨٢.

أمال جمعة محمد (٢٠١٧) : فاعلية استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،** ٩٠، ١-٧٠ .

إيمان خالد عيسى (٢٠١٩). بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،** ٥٨، ٤٠٧- ٤٦٤.

إيمان عبدالوارث (٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارا التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** ٧٥، ١٧- ٥٨.

ايمان عوض محمد فيود (٢٠٢٣). الاسهام النسبي لهندسة الذات والتفكير التأملي في التنبؤ بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس،** ٧٥، ٣٤٣-٣٨٧.

باسمة سالم البلوشية وعلي مهدي كاظم وعبدالقوي سالم الزبيدي وفهيمة حمد السعيدية(٢٠٢٢). نمذجة التأثيرات السببية لكل من أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع ووجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين مركز النشر العلمي،** ٢٣(١)، ١٣١- ١٦١.

بدوية محمد سعد (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،** ٦٥، ١- ٨٩.

تانية وصفي عبد الله وعمر ياسين إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الهندسة النفسية في تنمية الروح الوطنية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة زانكو للعلوم الأنسانية،** ٢٤(١)، ١٥٦- ١٧٢.

جولي بالانت (٢٠٠٦). **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss**، ترجمة خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع..

حليمة رحالي (٢٠٢٢). أثر التدريس بإستخدام الفصول الإفتراضية في تنمية دافعية الإتقان و بعض نواتج التعلم. URI: http://dspace.univ-batna.dz/xmlui/handle/123456789/1826

خالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٤). فحص القدرة على تأجيل الاشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الطفولة والتربية جامعة الاسكندرية كلية رياض الأطفال،** ٢٠(٦)، ١٤٩- ٢٠٦.

ذكرى عبدالحافظ عبداللطيف اليوسف (٢٠١٣). أثر برنامج لهندسة الذات في التسامح وبوصلة التفكير لدى مدرسي المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة،** كلية التربية، جامعة تكريت.

رانيا عبد العظيم محمود أبو زيد(٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي قائم على هندسة الذات لتنمية المناعة النفسية لطلاب الجامعة. **المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج،** ١٠٤، ٨١١- ٨٦٤.

رجب رزق محمد سيد (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وأثره على تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ودافعية الاتقان لدى ذوي صعوبات القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.

زينب محمد أمين محمد (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لأبعاد هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال في التنبؤ بجوانب السلوك جراء جائحة كورونا " Covid- 19" لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس**، ٤، ٤٤، ١٩٥- ٣٠٠.

ساره يونس ابراهيم والموسومة(٢٠٢٢). الهندسة النفسية وعلاقتها بالتفكير التبادلي لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير.** كلية التربية للبنات، جامعة تكريت.

سرمد إبراهيم عبدالحسين و ماجدة هليل العلي (٢٠٢٠). علاقة مهارات التفكير المستبلي باانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة . **مجلة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، ٥، ٢٦٣٦- ٢٨٩٩.

سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨). **هندسة الذات**. عمان: عالم الكتب الحديثة.

سعاد سيد نصر (٢٠١٧). الفرق بين المتروبين والمندفعين من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . **مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة**، ٢٥(١)،٢١٥- ٢٤٧.

سلام أحمد غجر، ومنال صبحى مهدي (٢٠٢٢). إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.**مجلة العلوم التربوية والنفسية بالجمعية العرقية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٤٨، ٣٩٦- ٤٣٩.

سناء حامد عبدالسلام زهران (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على هندسة الذات لخفض التصحر النفسي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، ٥٩، ٤٧٧- ٥٢٧.

صبري عبد الفتاح، ومارك ماكللاند (٢٠١٧). تكافؤ البنية العاملية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عينتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين: دراسة سيكومترية عبر ثقافية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس**، ١١(١)، ٧١- ١٠١.

صفاء حامد تركي ومروان ياستن خضير (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بلتفكير المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ٥٩، ٣٧٥- ٤١١.

طارق محمد بدر وهيثم شنشول طه (٢٠١٩). تأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين .**مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، ٢٢(٣) ، ٤٨٧- ٥٢٠.

عبدالحفيظ همام (٢٠١٤). **المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الناصر فخر& حسين غازي (٢٠١٠). **دليل مهارات التفكير (١٠٠ مهارة في التفكير).** عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). تأجيل الاشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٥، ٢٢٥- ٢٧٨.

علا عبد الرحمن علي (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لمعلمات الروضة. **مجلة دراسات الطفولة جامعة عين شمس،** ٢٢(٨٥)، ٦٣- ٧٧.

علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٦). البناء العاملي لدافعية الاتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة رسالة الخليج العربي،** ١٠١(٢٧)، ٥٩- ٩٦.

علي حسن المعمورى (٢٠١٧). أثر البرمجة اللغوية للجهاز العصبي في خفض القلق الامتحاني لدى طلبة الصف السادس الإعدادي. **مجلة بابل،** ٢٥(٢)، ١١٥٧- ١١٨٥.

عماد حسين حافظ (٢٠١٥). **التفكير المستقبلي المفهوم والمهارات والاستراتيجيات**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عواد بن حماد الحويطي(٢٠١٨). درجة امتلاك طلاب كلية التربية والأداب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي. **مجلة البحث العلمي في التربية،** ١٩، ١٢٣- ١٤٨.

فائق ريا ض محمد (٢٠٢١). هندسة الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، **جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية،** ٤(٢٨)، ١-٩.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. ط٤، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

فؤاد حلمي (٢٠٠٣). تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة. **مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،** ٨(٦)، ٢١٩- ٢٩٣.

كوثر إبراهيم رزق و جمال الدين محمد الشامي وفاطمة الزيات ومنار سليمان والي (٢٠١٨). أبعاد هندسة الذات لدى الطلاب الموهوبين فنياً المتلكئين أكاديمياً (دراسة مقارنة). **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،** ٩١(٥)، ٢٢٠- ٢٦٠.

ليث عدنان خضر (٢٠٢٠). الهندسة النفسية وعلاقتها بالمناخ الدافعي. **رسالة دكتوراة،** كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل.

لينا علي أبو صفية (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة أردنية. **رسالة دكتوراة،** الجامعة الأردنية.

محمد حسانين محمد (٢٠١٠). دراسة العلاقة بين تأجيل الاشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية وتوجهات الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها. **مجلة كلية التربية جامعة بنها،** ٢١، ٨٣، ١-٤٦.

محمد عبدالحليم علي فراج (٢٠٢٢) . فاعلية التدريب على ماراء الدافعية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر. **مجلة التربية جامعة الأزهر،** ١٩٦(٤)، ١- ٥٨.

محمد مفضي الدرابكة (٢٠١٨). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين دراسة مقارنة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** ٢٣(٨)، ٥٧- ٦٧.

محمود محمد فرج (٢٠١٩). **الشباب بين الهوية وتحقيق الذات**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مدحت أحمد أبو النصر(٢٠١٠). **إعادة هندسة الذات**. القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠١٧). عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الاتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب**، ٨٧، ٢٧٧- ٣٥٢.

مريم عبدالرحمن عبدالعال، ومحمد صالح بني هاني (٢٠١٦). مهارات البرمجة اللغوية العصبية لدى مديري المدارس في لواء الرمثا. **مجلة كلية الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس**، ٣(٢)، ٤٥٩- ٤٧٦.

مريم مهزول محمد الطائى (٢٠١٦). الهندسة النفسية" البرمجة الإيجابية- السلبية للذات" وعلاقتها بأسايب التفكير لدى طلبة الجامعة. **مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية بكلية التربية جامعة بغداد**، ٢١٩، ١٣٣- ١٦٨.

منصور بن زاهي، ونبيلة بن الزين (٢٠١٢). مركز الضبط الداخلي والخارجي في المجال الد ارسي المفهوم وطرق القياس . **مجلة العلوم الانسانية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر**، ٧، ١٢- ٣٤.

مهجة محمد اسماعيل، وريهام جلال حجاج (٢٠١٩). برنامج إرشادي لتنمية وعي الشباب الجامعي (NPL) وعلاقتها بإدارتهم للذات بالبرمجة اللغوية العصبية. **مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية**، ١١، ١٠٠٣- ١٠٧٤.

ميرفت إبراهيم إبراهيم خضير (٢٠٢٢). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالتوجه الزمني ودافعية الاتقان لدى طلاب الجامعة. **كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر**، ٢٩، ٨٨٠- ٩٨٤.

ميرفت حامد هاني (٢٠١٦). فاعلية مقرر مقترح في بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكيرالتأملي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية. **المجلة المصرية للتربية العملية**، ٥(١٩)، ٦٥- ١٢٢.

نادية محمود شريف، ودينا خالد الفلمباني، وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٤). الفروق بين ذوي دافعية الاتقان المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في كل من التحصيل الأكاديمي واستخدام نصفي الدماغ . **مجلة العلوم التربوية** ، ٢٢(٢)، ٤٤١- ٤٧٧.

نورا عادل خليفة وزينب محمد أمين وإيمان زكي موسى (٢٠٢١). أثر مصدر التقويم التكويني في تنمية دافعية الإتقان لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة البحوث في مجالات التربية والنوعية**، ٣٤(٧)، ٧٧-١١٠.

هبه مناضل عبد الحسن (٢٠١٩). الهندسة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية**، (عدد خاص بالمؤتمر العلمي التاسع عشر)، ٤٣- ٦٩.

هدى كامل منصور(٢٠١٤). هندسة الذات وعلاقتها بسوء استخدام الانترنت لدى طلبة الجامعة. **مجلة الاستاذ**، ١٢٢(٢)، ٢٢٣- ٢٥٥.

هنية عبدالله سراج (٢٠٢٢). دافعية الاتقان باستخدام نموذج كارول لدى طالبا الدراسات العليا في جامعة أم القرى لتصميم برمجية تعليمية. **مجلة الاستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية،** ٦١(١)، ٥٧٨- ٦٠٤.

وائل السيد حامد (٢٠١٠). البرمجة اللغوية العصبية بين اللغة وعلم النفس: دراسة سيميائية، **المؤتمر الدولي الثالث للدراسات السردية بكلية الأداب، جامعة قناة السويس،** مارس، ٥١٦- ٥٥٩.

وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،** ٦٢، ١٢٩- ١٦٢.

English References:

Angeliki, l. Efi, S. & Grigoris, K.(1998). Academic achievement, motivation and future selves. ***Educational studies***, 24(2), 153-163.

Anthon,P. Marhinus,W.,(2017). Future Thinking: The Scare Management Skill. Published in Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET). (09-13 July).

Atance, C. & Oneil, D. (2001). Episodic future thinking , trends in cognitive sciences, 5 (12), 533-539

Bandura, A. (1997). ***Self-efficasy: the exercise of control***, new York: freeman.

Bandler, R. (1985). *Using your Brain for a Change. Moab*.Utah: Real People Press.

Barrett, K.C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation in infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R.H. MacTurk & G.A. Morgan (Eds.), Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications (pp. 339-359), Norwood, NJ: Ablex.

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).

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 the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25).***

Bembenutty, H. & Karabenick, S. (2004). Inherent Association between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self- Regulated Learning. ***Educational Psychology Review***, 15(1), 35-56.

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

Bembenutty, H. (2007). Self -regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. ***Journal of Advanced Academics***,18(4), 586- 616.

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

Brancol, E, M, D, S., Peixotoll, M, A, P. & Alviml, N, A, T. (2013). Action control scale for performance diagnosis in nursing students. ***Rev Bras Nurso***, 66 (6), 942-948.

Chatman, J.& Barasadisem, S. (2011). Personality, Organizational Culture and Self Re-Engineering: Evidence from a Business Simulation. ***Administrative Science Quarterly,*** 40(3), 423- 443**.**

Cronk, B. (2008**). *How to use SPSS. A Step-By-Step Guide to Analysis and Interpretation*.** 10 th, Routledge**.**

Doherty-Bigara, J. & Gilmore, L. **(2015).** Development of the Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire**.** ***The Australian Educational and Developmental Psychologist***, 32(2), pp. 142–157

Elaheh, H. Azam, M. Zahra, N. & Reza, A. (2011). The future orientation of Iranian adolescents girl students and their academic achievement, ***procedia social and behavioral sciences***, 15(2), 2441-2444

Elliot, A. J. & Mc Gregor, H, A. (1999).Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 76(4), 628- 644.

Engin,E& Cam,O.(2009).Effect of self-awareness education on the self-efficacy and sociotropy-autonomy characteristics of nurses in a psychiatry clinic. *Arch Psychiatr Nurs*, 23(2),148-156.

Espada, J., Menchón, M., Morales, A., Hoerger, M., & Orgilés, M. (2019).Spanish validation of the Delaying Gratifi cation Inventory in adolescents. ***Psicothema***, 31(3), 327-334.

Fang, C., Zhang, C. (2019). The impacts of future time perspective on the academic delay of gratification among Chinese and Thai university students. ***International Journal of Learning, Teaching and Educational Research***, 18(11), 87-101.

Forstmeier, S., Drobetz, R & Maercker, A. (2011). The delay of gratification test for adults: Validating a behavioral measure of self- motivation in a sample of older people. ***Motiv Emot*** , 35,118–134.

Gabriele, O. & Doris, M (2002). The motivating function of thinking about the future: expectations varus fantasies. ***Journal of personality and social psychology***, 83 (5), 1198-1212.

Grinder& Bandler (1980). ***Nero- Linguistic programming study of structure of subject experience meta publication*.** NewYourk Press**.**

Hallgeir, S. (2019) Short-sighted greed? Focusing on the future promotes reputation-based generosity, ***Judgment and Decision Making***, 14, 2, 199–213.

Hamid,M.R.,Sami,W.,& Sidek, M.M.(2017).discriminant validity assessment :Use of Fornell &Larcker criterion versus HTMT criterion . in ***Journal of Physics:Conference Series,***890(1),112-163.IOP Publishing.

Iris, A. Karen, P. & Willy, L. (2010). Future goal setting, Task motivation and learning of minority students in Dutch schools, ***British journal educational Psychology***, 76 (4). 827-850.

Jaap, S. Thea, P. & Ineka, V. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory, ***The journal of educational research*** , 107 (6), 467-481.

Jafari, M. (2017). Self- Engineering Strategy of six dimensional inter subcultural mental images. Independent**. *Journal of Management& Production,*** 8(1), 193- 204**.**

Jones, A& Buntting, C., Hipkins,R., Mckim,A.,Conner,L.& Saunders,K. (2012). Developing Students, Futures Thinking in Science Education**. *Research in Since Education***,42, 687-708.

Jwad, J. (2020). The Academic gratification delay and its relation with the personality features of students at AL-Mustansiray a university. ***Journal of Critical Reviews***, 7(16), 3674-3684.

Kaya,H, Bodur,G & Yalnız,N (2014) , " The Relationship between High School Students' Attitudes toward Future and Subjective Well-being ", Original Research Article , ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 116, 869-873.

Kim, C., & Bennekin, K. N. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. ***Educational Technology Research & Development,*** 61(5), 793–817.

Lee, A. (2014). The Development of Mastery Motivation, in young Children. ***Doctoral Dissertation,*** Michigan state university.

Liu, X., & Yu, K. (2017). Delay of gratification in predicting job performance in new employees a time-varying process and the moderating role of perceived informational justice. ***Journal of pacif rim psychology***, 11(4), 1-8.

Mabrook, A. T. (2014). Differences between those with a high, medium and low proficiency motive in both academic achievement and use of the two hemispheres, ***Journal of Educational and Psychological Sciences***, 2, 2.

Macleod, A. (2005).Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks, and planning ability. ***Cognition and Emotion***, 19(3), 357-374. DOI:10.1080/02699930441000247

Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. ***Developmental Medicine and Child Neurology***, 50, 751–758. doi:10.1111/j.1469-8749.2008.03068.

Marashall,M. (1998). ***The Development of Future Thinking as Essential for the Emergence of Skill in Planning***. Psychology Press

Mischel, W. (1990). ***Personality dispositions revisited and revisited: A view after three decades.*** In L. A. Pervin (Ed.). Handbook of personality theory and research, (pp. 111-134). New York: Guilford Press

Morgan, G.A., Harmon, R.J., & Maslin-Cole, C.A. (1990). Mastery motivation: Definition and measure ment. ***Early Education and Development***, 1, 318–339. doi:10.1207/s15566935eed0105.

Morgan, G., Hwang, A., Wang, P.,& Liao, H.(2013) Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of mastery motivation in Mental Age-Matched Toddlers With and without Motor Delay, ***Physical Therapy***, 93(1), 79- 87.

Pamber, M. (2016). Self- Engineering. Realization, Celebration and enlightment: A multi-dimensional life experience. ISBN 13: 9780997170511.

Pintrich, P. (1999): Motivation beliefs as resources for and constraints on conceptual change, In W. Schultz, et al.," ***New perspectives on conceptual change, Amsterdam, Pergamon***.

Robbins, R. W. (2014). The development of self- esteem. ***Current Directions in Psychological Science,*** 23(5),381- 387.

Santos, Souza, DA Cunha& Avelino, (2018). Academic Delay of Gratification and Its Relation with Learning Self-Regulation Strategies**.** ***Journal of Education and Research on Accounting.*** 12(2), 229-249.

Shiner , R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood?: ***A preliminary taxonomy, Psychological Bulletin***, 124, pp. 308- 332.

Silver (1994). *Organized to be the best***.** Los Angles,CA: Adams- hall puplishing**.**

Tharenou (2013). Employ Self- Re Engineering: A review of the Literature. **Journal of Vocational Behavior,** 15, 316- 346.

Torrance, E. P. (2003): The Millennium: A Time for Looking Forward and Looking Back. **Journal of Secondary Gifted Education**. 15(1), 6-19.

Tosey, P.(2003). Neuro-linguistic Programming and Learning Theory: a Response. The Curriculum Journal, 14 (3), 371 – 388.

Treffinger ،D. Selby ،E ،& Rumel ،J (2011). Evaluation of the future problem-solving program international. ***International Journal of Creativity and Problem Solving***, 4(42), 687- 708.

Tsai, M. & Lin, H. (2016): *The effect of future thinking curriculum on future thinking and creativity of junior high school students,* ***Journal of modern education review , Mar,*** 6 (3), 176-182.

Vasquez, N. & Buehler, R. (2007): seeing future success: Does imaqery perspective influnce. ***Achievement motivation personslity and social Psycholoqy Bulletin***,33(10),1392-1405.

William, R.(2015). Episodic future thinking in young children: considering body mass and memory, candidate for the ***Doctor of philosophy Degree***, university of Missouri, Kansas

Willis, K., (2016). Can You Wait? The Effects of Induced Gratitude and Pride on Children's Ability to Delay Gratification. Available at https://repository.tcu.edu/handle/116099117/11379

Translation of Arabic References:

Ahmed Ibrahim Ismail, Lotfy Abdel Basset, and Nashwa Abdel Halim (2021). The effectiveness of self-regulation strategies in improving the postponement of academic gratification among secondary school students. **Journal of the Faculty of Education, Menoufia University**, special issue (36), 94-126.

Ahmed Thabet Fadl and Alaa Saeed Muhammad Al Dars (2015). Predicting mastery motivation from parental treatment styles as perceived by children among a sample of middle school students. **College of Education Journal**, 162 (1), 467-514.

Ahmed Saleh Nahaba and Ahmed Hamza Abboud (2021). The degree to which students at the Open Educational College possess future thinking skills. **Babylon University Journal of Human Sciences**, 29(2), 1-19.

Ahmed Abdullah Al-Tarwanah (2020). The effectiveness of a training program based on thinking in developing defensive academic achievement among a sample of students at Mu’tah University. **Educational Sciences Studies, University of Jordan**, 1(47), 476-490.

Ahmed Faiq Muhammad Al-Jundi (2014). The role of individual and organizational variables in re-engineering the self of a faculty member at the College of Sharia in Al-Ahsa Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. **Journal of Business Studies and Research, Benha University, Faculty of Commerce**, 34(3), 50-89.

Edgar Joule (2013). **Future studies in Egypt: framework, examples, and visions**. Translated by Muhammad Al-Arabi. Library of Alexandria: Future Studies Unit.

Irtiqa Yahya Hafez, and Ali Mahmoud Al-Jubouri (2019). Future thinking among university students. **Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences**, 3(22), 724-743.

Osama Arabi Ammar (2019). A program based on psychological engineering in teaching psychology to develop psychological awareness and tolerance of academic ambiguity among visually impaired students in the secondary stage. **Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University,** 12(35), 1- 28.

Asma Sami Abdullah, Muhammad Abdel Moneim Abdel Aziz, and Muhammad Allam Muhammad (2019). The effectiveness of a program based on serious creativity in developing future thinking among student teachers majoring in mathematics at the College of Education. **Journal of Mathematics Education**, 22(12), 300-322.

Asmaa Fathi Abdel Aziz and Salwa Abdel Salam Taghian (2021). Causal relationships between gratitude, postponement of academic gratification, and self-stigma among female college students. **Educational Journal at Kuwait University Scientific Publishing Council,** 141(36), 231-272.

Ashraf Muhammad Ali Aghraib and Muawiyah Mahmoud Abu Ghazal (2019). The effect of a training program based on self-regulated learning strategies in postponing academic satisfaction and goal orientations. **The Jordanian Educational Journal of the Jordanian Society for Educational Science**s, 3(4), 256-282.

Amal Juma Muhammad (2017): The effectiveness of the cognitive journey strategy via the web in teaching philosophy on developing future thinking skills and motivation for achievement among secondary school students. **Journal of the Educational Association for Social Studies**, 90, 1-70.

Iman Khaled Issa (2019). Profiles of learning strategies and their relationship to motivation for mastery among a sample of students from the Faculty of Education, Damanhour University. **Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University**, 58, 407-464.

Iman Abdel-Wareth (2016). Using the Science, Technology, Society, and Environment (STSE) approach in teaching geography to develop future thinking skills and awareness of the dimensions of anticipating the future among secondary school students. **Arab Studies in Education and Psychology**, 75, 17- 58.

Iman Awad Muhammad Fayoud (2023). The relative contribution of self-engineering and contemplative thinking in predicting psychological tranquility among university students. **Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University**, 75, 343-387.

Basima Salem Al-Balushi, Ali Mahdi Kazem, Abdulqawi Salem Al-Zubaidi, and Fahima Hamad Al-Saeedia (2022). Modeling the causal effects of identity styles, academic postponement of gratification, and achievement goal orientations among students at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman. **Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain Scientific Publishing Center**, 23(1), 131-161.

Badawiya Muhammad Saad (2021). Cognitive flexibility and its relationship to research self-efficacy and mastery motivation among graduate students. **Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University**, 65, 1- 89.

Tania Wasfi Abdullah and Omar Yassin Ibrahim (2020). The effectiveness of a counseling program based on psychological engineering in developing the patriotic spirit among middle school students. **Zanko Journal of Human Sciences**, 24(1), 156-172.

Julie Pallant (2006). **Statistical analysis using the Spss program**, translated by Khaled Al-Omari, Cairo: Dar Al-Farouk for Publishing and Distribution..

Halima Rahali (2022). The effect of teaching using virtual classrooms on developing mastery motivation and some learning outcomes. URI: http://dspace.univ-batna.dz/xmlui/handle/123456789/1826

Khaled Abdul Rahman Al-Atiyat (2014). Examining the ability to postpone academic gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement among university students. **Journal of Childhood and Education, Alexandria University, Faculty of Kindergarten**, 20(6), 149-206.

Memory of Abdul Hafez Abdul Latif Al-Yousef (2013). The effect of a self-engineering program on tolerance and thinking compass among secondary school teachers. **Doctoral thesis**, College of Education, Tikrit University.

Rania Abdel Azim Mahmoud Abu Zeid (2022). The effectiveness of a counseling program based on self-engineering to develop the psychological immunity of university students. **Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University**, 104, 811-864.

Rajab Rizk Muhammad Sayed (2017). A training program based on habits of mind and its impact on developing functional written expression skills and mastery motivation among people with reading difficulties in the basic education stage. **Master's thesis**, Cairo University, Graduate School of Education.

Zainab Muhammad Amin Muhammad (2020). The relative contribution of the dimensions of self-engineering, cognitive miserliness, and meta-emotion in predicting aspects of behavior as a result of the "Covid-19" pandemic among university students. **Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University**, 4, 44, 195- 300.

Sarah Younes Ibrahim, tagged (2022). Psychological engineering and its relationship to reciprocal thinking among university students. **Master Thesis**. College of Education for Girls, Tikrit University.

Sarmad Ibrahim Abdul Hussein and Majda Halil Al-Ali (2020). The relationship between future thinking skills and openness to experience among university students**. South Valley International Journal of Educational Sciences**, 5, 2636- 2899.

Souad Jabr Saeed (2008). **Self-engineering. Amman**: The World of Modern Books.

Souad Sayed Nasr (2017). The difference between the deliberate and the impulsive in terms of habits of mind and the motivation for mastery among students in the second cycle of basic education. **Journal of Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University**, 25(1), 215- 247.

Salam Ahmed Ghajar, and Manal Sobhi Mahdi (2022). Self-management and its relationship to mastery motivation among university students. **Journal of Educational and Psychological Sciences of the Ethnic Society for Educational and Psychological Sciences**, 148, 396- 439.

Sana Hamed Abdel Salam Zahran (2019). The effectiveness of a group counseling program based on self-engineering to reduce psychological desertification among university students. **Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University**, 59, 477-527.

Sabry Abdel Fattah, and Mark McClelland (2017). Equivalence of the factorial structure of the Academic Delay of Gratification Scale across two samples of Omani and British adolescents: a cross-cultural psychometric study. **Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University**, 11(1), 71- 101.

Safaa Hamed Turki and Marwan Yastin Khudair (2018). Psychological flow and its relationship to future thinking among graduate students. **Journal of Educational and Psychological Research,** 59, 375-411.

Tariq Muhammad Badr and Haitham Shanshul Taha (2019). Postponing gratification and its relationship to goal orientation among outstanding and non-distinguished students. **Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences**, 22(3), 487-520.

Abdul Hafeez Hammam (2014). **Curricula between authenticity and modernity and anticipating the future**. Cairo: World of Books.

Abdel Nasser Fakhr & Hussein Ghazi (2010). **Thinking skills guide (100 thinking skills).** Amman: Dar Juhayna for Publishing and Distribution.

Ezzat Abdel Hamid (2008). Postponing academic satisfaction and its relationship to both learning strategies and academic achievement among students of the Faculty of Education at Zagazig University. **Journal of the College of Education in Zagazig**, 5, 225-278.

Ola Abdel Rahman Ali (2019). The effectiveness of a training program based on habits of mind in developing future thinking skills for kindergarten teachers. **Journal of Childhood Studies, Ain Shams University,** 22(85), 63-77.

Ali Ahmed Sayed Mustafa (2006). The factorial structure of mastery motivation and its impact on the adoption of learning methods and academic achievement among students of the College of Education. **Arabian Gulf Message Journal**, 101(27), 59-96.

Ali Hassan Al-Mamouri (2017). The effect of linguistic programming of the nervous system in reducing exam anxiety among sixth grade middle school students. **Babylon Magazine**, 25(2), 1157-1185.

Imad Hussein Hafez (2015). **Future thinking concept, skills and strategies**. Cairo: Dar Al-Ulum for Publishing and Distribution.

Awad bin Hammad Al-Huwaiti (2018). The degree to which students of the College of Education and Arts at the University of Tabuk possess future thinking skills. **Journal of Scientific Research in Education,** 19, 123-148.

Faiq Riyadh Muhammad (2021). Self-engineering among university students. **Journal of Human Sciences, University of Babylon, College of Education for Human Sciences,** 4(28), 1-9.

Fathi Mustafa Al-Zayat (1996). **The psychology of learning between the relational perspective and the cognitive perspectiv**e. 4th edition, Cairo: Egyptian Universities Publishing House.

Fouad Helmy (2003). Improving the performance of public secondary schools in Egypt using the re-engineering approach. Journal of Education, **Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration,** 8(6), 219-293.

Kawthar Ibrahim Rizk, Jamal al-Din Muhammad al-Shami, Fatima al-Zayat, and Manar Suleiman Wali (2018). Dimensions of self-engineering among artistically gifted students who are academically lagging (a comparative study). **Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University,** 91(5), 220-260.

Laith Adnan Khader (2020). Psychological engineering and its relationship to motivational climate. **Doctoral dissertation**, College of Education for Human Sciences, University of Babylon.

Lina Ali Abu Safia (2010). The effectiveness of a training program based on solving future problems in developing future thinking among a Jordanian sample. **Doctoral thesis**, University of Jordan.

Mohamed Hassanein Mohamed (2010). Studying the relationship between postponing academic satisfaction and its determinants of motivation, goal orientations, and academic achievement among a sample of students from the Faculty of Education, Benha University. **Journal of the Faculty of Education, Benha University**, 21, 83, 1-46.

Muhammad Abdel Halim Ali Farraj (2022). The effectiveness of training on aspects of motivation in postponing academic satisfaction among students of the Faculty of Education, Al-Azhar University**. Journal of Education, Al-Azhar University**, 196(4), 1- 58.

Muhammad Mufdi Al-Darabkeh (2018). Future thinking skills of gifted and non-gifted students, a comparative study. **Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies**, 23(8), 57- 67.

Mahmoud Mohamed Farag (2019). **Youth between identity and self-realization.** Alexandria: University Knowledge House.

Medhat Ahmed Abu Al-Nasr (2010). **Self-reengineering**. Cairo Arab Group for Training and Publishing.

Marwa Salah Ibrahim Saadeh (2017). Predictive habits of mind and their relationship to mastery motivation and cognitive flexibility among secondary school students. **Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association**, 87, 277- 352.

Maryam Abdel-Rahman Abdel-Al, and Mohamed Saleh Bani Hani (2016). Neuro-linguistic programming skills among school principals in Ramtha district. **Journal of the College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University**, 3(2), 459- 476.

Maryam Mahzoul Muhammad Al-Taie (2016). Psychological engineering: "positive-negative programming of the self" and its relationship to thinking methods among university students. **Al-Ustaz Journal for Humanities and Social Sciences, College of Education, University of Baghdad**, 219, 133-168.

Mansour bin Zahi, and Nabila bin Al-Zein (2012). Internal and external control center in the academic field, concept and measurement methods. **Journal of Human Sciences, University of Kasdi-Merbah, Ouargla, Algeria**, 7, 12-34.

Mohja Muhammad Ismail, and Reham Jalal Hajjaj (2019). A mentoring program to develop university youth's awareness (NPL) and its relationship to their self-management of neuro-linguistic programming. **Journal of Research in Specific Sciences and Arts**, 11, 1003-1074.

Mervat Ibrahim Ibrahim Khudair (2022). Academic buoyancy and its relationship to time orientation and mastery motivation among university students. **Faculty of Human Studies, Al-Azhar University,** 29, 880-984.

Mervat Hamed Hani (2016). The effectiveness of a proposed course in space biology to develop future thinking skills and reflective thinking skills among students of the Biology Department at the College of Education. **Egyptian Journal of Practical Education**, 5(19), 65- 122.

Nadia Mahmoud Sharif, Dina Khaled Al-Falambani, and Asmaa Tawfiq Mabrouk (2014). Differences between those with high, medium, and low mastery motivation in both academic achievement and use of the two hemispheres of the brain. **Journal of Educational Sciences**, 22(2), 441-477.

Noura Adel Khalifa, Zainab Muhammad Amin, and Iman Zaki Moussa (2021). The impact of the formative assessment source on developing mastery motivation among educational technology students. **Journal of Research in the Fields of Education and Quality**, 34(7), 77-110.

Heba Munadhil Abdel Hassan (2019). Psychological engineering and its relationship to future anxiety among students of the Special Education Department**. Journal of the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University, (special issue of the nineteenth scientific conference)**, 43-69.

Hoda Kamel Mansour (2014). Self-engineering and its relationship to Internet misuse among university students. **Al-Ustaz Journal**, 122(2), 223-2.

Hania Abdullah Siraj (2022). Mastery motivation using Carroll's model among two graduate students at Umm Al-Qura University to design an educational software. **Al-Ustaz Journal of Humanities and Social Sciences**, 61(1), 578-604.

Wael El-Sayed Hamed (2010). Neuro-linguistic programming between language and psychology: a semiotic study, **the Third International Conference for Narrative Studies, Faculty of Arts, Suez Canal University, March**, 516-559.

Wafa Salah El-Din Ibrahim (2015). The effect of participatory learning via the web based on communication theory on academic self-efficacy and mastery motivation among special diploma students in educational technology. **Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association,** 62, 129-162.