[٣]

فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

د. خالد عبد الرحمن العطيات

عميد كلية العلوم التربوية

جامعة الحسين بن طلال

الأردن– معان

فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

د. خالد عبد الرحمن العطيات*

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي، ومعرفة مدى اختلاف هذه القدرة باختلاف نوع الكلية والنوع الاجتماعي للطالب. تكونت عينة الدراسة من (٤٦٨) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن.

ولجمع البيانات تم استخدام مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل وارد وزملاؤه (Ward,etal., 1989) ومقياس التوجهات الهدفية المطوّر من ميدجلي وزملاؤه (Midgely,1996). وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى إلى متغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف التعلم، في

* عميد كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن– معان.

حين لم تشر النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف أداء وأهداف أداء– تجنب. بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: (تأجيل الإشباع، التوجهات الهدفية، التحصيل الأكاديمي).

Abstract:

This study aimed at examination the ability to academic delay of gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement, and whether this ability related to college type and gender. The study sample consisted of (468) male and female students in Al- Hussein Bin Talal University in Ma'an city in Jordan.To achieve the aim of the study, the researcher used academic delay of gratification scale which was developed by ward,etal.,1989, and goal orientation scale which was developed by Midgely, etal., 1996. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviation, two way ANOVA (2×2), correlation coefficients, and simple and multiple regression were computed. The results of study revealed that there is no statistically significant differences in the ability of academic delay of gratification attribute to college type, gender and interaction between them. In addition, results revealed that there is statistically significant correlation between academic delay of gratification and learning goals, whereas results revealed that there is no statistically significant correlation between academic delay of gratification and performance goals and performance-avoidance goals. Finally, Results revealed that there is a statistical significant correlation between the ability of academic delay of gratification and academic achievement

Keywords: delay of gratification, goal orientation, academic achievement)

خلفية الدراسة وأهميتها:

رغم أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي Academic Delay of Gratification في مواقف التعلم الأكاديمي بعامة، وزيادة وقت اندماج Time Engagement الطلبة في الأنشطة التعليمية واستمرار تركيزهم لتحقيق أهداف أكاديمية معينة بخاصة (Zimmerman, 2000)، إلا أنه لم يحظى بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين، حيث يعدّ إحدى الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطلبة لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم؛فقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تزيد من مثابرتهم وتخطيطهم وممارستهم واندماجهم بفاعلية في الغرفة الصفية (Schunk, 1994; Pintrich & De Groot, 1990). لذا يرى بمبنوتي وزيمرمان (Bembenutty & Zimmerman, 2003) بأن الطالب الناجح هو من يستطيع تركيز انتباهه لفترة زمنية طويلة، واستمرار مثابرته لتحقيق أهدافه رغم وجود مشتتات.

وتعود أصول البحث في مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي إلى أعمال ميشيل (Mischel, 1983) عندما كان يطلب من الأطفال الاختيار بين مكافأة فورية ذات قيمة صغيرة وبين مكافأة بعيدة ذات قيمة كبيرة. فالأطفال الذين كان لديهم القدرة على تأجيل الإشباع يجب عليهم الانتظار للحصول على المكافأة البعيدة ذات القيمة الكبيرة، أما الأطفال الذين لم يتمكنوا من الانتظار؛فكان عليهم قرع الجرس ليعود إليهم الفاحص مباشرة، وبهذه الحالة سيتلقون مكافأة صغيرة فقط. ثم توالت الدراسات بعد ذلك؛ لدراسة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بمتغيرات التعلم المختلفة كالتحصيل، واستراتيجيات التعلم، والكفاءة الذاتية، وقلق الاختبار... الخ.

ويرى ميشيل (Mischel,1996) أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يحدث عندما يحاول الطلبة تأجيل الإشباع الفوري ذي القيمة المتدنية من أجل تحقيق أهداف بعيدة ذات قيمة كبيرة.لذا، يعدّ تأجيل الإشباع الأكاديمي إحدى الاستراتيجيات المهمة التي تستخدم في مقاومة الإغراء لدى الطلبة؛ فلكي يبقى تركيز الطلبة منصباً على المهمة الأكاديمية، يجب عليهم التخلي عن الإغراءات التي تعرض عليهم وقد تمنعهم من أداء المهام الأكاديمية، والانتظار لحين الانتهاء من أداء المهام الأكاديمية والحصول على المكافآت الجذابة وتحقيق أهداف بعيدة ذات قيمة كبيرة.وبهذا السياق فقد أشارت الدراسات إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تزداد بزيادة قيمة المكافأة وتوقع الطلبة لقيمة هذه المكافأة (Kirby&Hernstein,1995). وعليه، فقد عرّف بمنوتي وكاربينك (Bembenutty&Karabenick,1998) تأجيل الإشباع بأنه قدرة الطلبة على تأخير المكافآت الفورية المتوفرة لكي يحصلون على مكافآت كبيرة بعيدة المدى. وعرّف ميشيل (Mischel,1996) تأجيل الإشباع بأنه محاولة الطلبة تأخير الإشباع الفوري ذي القيمة القليلة؛لتحقيق منفعة مرغوبة(جذابة) تأتي بعد فترة زمنية طويلة. ويعرّف الباحث تأجيل الإشباع بأنه قدرة الطالب على الانتظار لفترة زمنية طويلة ليتمكن من تحقيق أهدافه والحصول على مكافآت قيّمة بدلا من الحصول على مكافآت فورية ذات قيمة صغيرة.

ويفترض مايكل (Michele,2003)) بأن تأجيل الإشباع الأكاديمي يعدّ كفاية ضرورية Competence necessary لدى الطلبة؛لان تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة عن عملية يتمكن الطلبة من خلالها إحراز تعلم أكاديمي فعّال، فمن أجل أن يبقى تركيز الطلبة على المهمة -Task

focused يجب عليهم المحافظة على الأهداف الأكاديمية بالرغم من أن البدائل قد تكون جذابة، وبالتالي قد تمنعهم من تحقيق تحصيل أكاديمي عالي. ويلعب تأجيل الإشباع الأكاديمي دوراً كبيراً في مساعدة الطلبة في التخلي عن الأهداف الجذابة والفورية؛ فاختيار الأهداف بعيدة المدى تتطلب القدرة على تأجيل الإشباع الفوري من أجل الحصول على نتائج قيمة بعيدة المدى. فإحدى الوظائف المهمة لتأجيل الإشباع هي تنظيم وضع الأهداف حيث يسهل المفاضلة بين الأهداف المتوفرة الفورية ذات قيمة متدنية والأهداف الأكاديمية بعيدة المدى عالية القيمة (حسن، ٢٠٠٨).

بالإضافة إلى ذلك، يعدّ تأجيل الإشباع الأكاديمي إستراتيجية تنظيم ذاتي Self-regulated strategy تساعد الطلبة على تنظيم تقدمهم الأكاديمي ووضع الأهداف وإكمال المهام الأكاديمية.فالطلبة ذوي القدرة على التنظيم الذاتي يستطيعون تأجيل الإشباع الأكاديمي بفاعلية حيث يميلون إلى تأجيل الأنشطة الجذابة كاللعب مع الأصدقاء مثلاً؛ لكي يحققون أهدافا بعيدة المدى كالاستمرار في الدراسة لإحراز درجة عالية في مساق ما.وعلى العكس من ذلك، يفضل الطلبة الأقل مهارة في التنظيم الذاتي الإشباع الفوريImmediate gratification الذي قد يمنعهم من النجاح الأكاديمي.

ويرى كرويجر (Krueger, 1996) أن تأجيل الإشباع الأكاديمي ناجم عن الكفاءة المعرفية Cognitive Competencies؛ أي أن الطلبة الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي هم الطلبة الذين يمتلكون المهارات التي تساعدهم على مواجهة المواقف المحبطة بنجاح. لذا يرى بمبنوتي (Bembenutty, 1999) بضرورة وجود قدرة لدى

الطلبة لبناء وتنظيم المهام الأكاديمية، والعزم والمثابرة لانجاز تلك المهام وتأجيل الإشباع الفوري لتحقيق أهدافهم الأكاديمية. ولقد أكد مايكل (Michele,2003) على أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي في تحسين عملية التعلم ومعالجة المعلومات لدى الطلبة، وأوصى بضرورة تدريب الطلبة على كيفية تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وتعدّ القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي مفهوم معقد Complex ومتعدد الأوجه Multifaceted. فهو يعد إستراتيجية تعلم Learning strategy؛ فالطلبة يتعلمون تأجيل الإشباع الأكاديمي إراديا لتحقيق أهدافا أكاديمية، وإحراز مكافآت ذات قيمة كبيرة. وعليه، يعدّ تأجيل الإشباع الأكاديمي إستراتيجية تعلم كالمراقبة الذاتية، وتنظيم الجهود، وطلب المساعدة؛أي أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يؤثر في عملية التعلم (Bembenutty & Karabenick, 1998).

وترتبط قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بتوجهاتهم الهدفية. إذ يرى بعض الباحثين أن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تختلف باختلاف التوجهات الهدفية Goal-Orientation المتبناة من قبل الطلبة، حيث تعدّ الأهداف الأكاديمية المتبناة من قبل الطلبة واحدة من المتغيرات المهمة في مجال الدافعية في السياقات التربوية (Ronald, 2007). فالأهداف الأكاديمية بالنسبة للطلبة معالم توضح طريقهم، وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي؛ تجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، وتساعد على تركيز الانتباه، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك، فتكون متنبئا للكثير من العمليات والنواتج المرتبطة

بالتحصيل (Ames, 1992; Elliot, McGregor & Gable, 1999). وتؤكد التوجهات الهدفية على الغرض الذي ينهمك في الطلبة في النشاط أو المهمة (Jewrell, 2008). فوفقا لنظرية التوجهات الهدفية، فان الطلبة يتبنون أهدافا أكاديمية تعدّ أسبابا للانهماك أو تجنب السلوكات المتعلقة بالتحصيل (Ames,1992). وبشكل عام، تمثل التوجهات الهدفية أنماطا من المعتقدات الدافعية التي تمثل طرقا مختلفة للانهماك والاستجابة للأنشطة المرتبطة بالتحصيل. ومن جهة أخرى، فان معرفة المعلمين بالتوجهات الهدفية لطلبتهم تلعب دورا مهما في كيفية تنظيمهم لعملية التدريس الصفي؛ أي أن التدريس الصفي يتأثر بنوع الأهداف المتبناة من قبل الطلبة (Calderhead,1996).

فعلى سبيل المثال، فقد أشارت الدراسات بأن الطلبة الذين يتبنون أهداف تعلم Learning Goals يركزون على الفهم والتطور أكثر من المقارنات الاجتماعية أو تجنب الأخطاء (Wolters,2004). ويتفق الباحثون على ثلاثة أنماط للأهداف، هي: أهداف تعلم (تمكن) Learning Goals، وأهداف أداء–إقدام Performance Goals، وأهداف أداء–تجنب Performance- avoidance goal.. (Elliot, 1999; Vandewalle, 1997).

وعليه فان الطلبة الذين يتبنون أهداف تعلم يركزون على التعلم الجيد وتطوير الذات، ويقارنون كفاءتهم بأدائهم السابق (Ronald, 2007)، وينظرون إلى المهمات الصعبة على أنها تحدي وليست تهديد، ويضعون أهدافا عالية لأنفسهم، ويعزون أدائهم إلى جهودهم، ويظهرون مستويات عالية من الدافعية الداخلية، في حين أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء فإنهم يركزون على إظهار قدرتهم أمام الآخرون ويقارنون

كفاءتهم بكفاءة الآخرين؛ أي أنهم ينهمكون في المهمات الأكاديمية لكي يظهرون قدرة عالية أو يتجنبون الفشل، فهم ينهمكون في الأنشطة الأكاديمية لإظهار كفاءتهم وقدرتهم.

ولعل من يتبنى هذه الأهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة، أما الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء– تجنب فهم يحاولون تجنب إظهار كفاءتهم وقدراتهم المتدنية، وينظرون إلى المهمات الصعبة على أنها تهديد لهم، ويضعون أهدافا متدنية لأنفسهم، وأداؤهم ضعيف ولديهم مستويات عالية من القلق، ولديهم مستويات متدنية من التحصيل (Elliot,1999; Pintrich, 2000).

وبشكل عام، فان الطلبة الذين يتبنون أهداف تعلم Learning Goalsوأهداف الأداء Performance Goals يتوقع أن يبذلوا جهودا كبيرة لتأجيل الإشباع الأكاديمي لأنهم يبحثون عن المهمات ذات طبيعة التحدي، ولديهم كفاءة ذاتية، ودافعية داخلية للانهماك في الأنشطة، كما يتوقع أن يكون لديهم قدرة عالية لتأجيل الإشباع بسبب قدرتهم على التنافس، وسعيهم لإحراز الدرجات العالية وانجاز المهام الأكاديمية(Dweck,1986).

لذا، يتوجب على الطلبة الذين يتبنون مثل هذه الأهداف أن يكون لديهم القدرة على التخلي عن الاشباعات الفورية من أجل نتائج ذات قيمة عالية وطويلة المدى. وفي المقابل، فان الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء– تجنب Performance- avoidance Goals يتوقع أن يكون تفضيلهم متدني لتأجيل الإشباع، لأنه لا يوجد لديهم قدرة على المخاطرة، وبالتالي يختارون المهمات السهلة ويتجنبون الفشل (Schmidt & Ford, 2003).

ويـرى بمبنـوتي (Bembenutty,2001) أن تأجيـل الإشـباع الأكاديمي محدد مهم للتحصيل الأكاديمي. حيث أشار إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط بالتحصيل الأكاديمي والدافعية للتحصيل. فعلى سبيل المثال، فقد وجد ميشيل وشودا وبياك (Mischel, Shoda, and Peake, 1988) أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين يفضلون تأجيل الإشباع كانوا أكثر تحصيلا، ويتكلمون بطلاقة، وذوو كفاءة اجتماعية أثناء المدارس الثانوية مقارنة مع الأطفال الذين يفضلون الإشباع الفوري.

ولقد وجد بعض الباحثين أيضا أن الطلبة الذين يفضلون تأجيل الإشباع كانوا أكثر كفاءة اجتماعية، ومسؤولية، وذكاء، وأكثر دافعية للتحصيل، ولديهم مستويات عالية من الإنتاجية Productivity والطموح Aspiration (Shoda, Mischel, & peake, 1990; Funder & Block, 1989). بالاضافه إلى ذلك، فإن الطلبة الذين يفضلون تأجيل الإشباع يكونون أكثر قدره على تركيزانتبائهم على المهام الأكاديمية، ومثابرة وإصرارا على انجاز العمل وأكثر قدرة في التغلب على الصعاب والعقبات أيضا، وهذه تعّد متطلبات رئيسة لتحقيق انجاز أكاديمي مرتفع.

ويرى بمبنوتي وكارابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998) أن تأجيل الإشباع يرتبط بالدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلبة في المواد الدراسية. وعليه، فالطالب الذي يسعى إلى إحراز تحصيل أكاديمي عالي يجب أن يكون لديه القدرة على تأجيل الاشباعات الفورية غير الأكاديمية والاندماج الفعلي في أداء المهمة الأكاديمية، فمن المتوقع أن تؤثر قدرة الطلبة على تأجيل مصادر الإشباع غير الأكاديمية حتى يصلوا إلى أهدافهم الأكاديمية أن تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي.

ويرى الباحثون أن الطلبة الذين يكون لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الفوري ويستغلون وقتهم بالدراسة والتعلم يكونوا أكثر احتمالا لان يكونوا مرتفعي التحصيل وناجحين في المستقبل (Ray&Najman,1988).

ولقد أشارت الدراسات بأن تأجيل الإشباع الأكاديمي يعدّ متنبئ للنجاح الأكاديمي قد يساعد الطلبة في التنبؤ بنجاحهم الأكاديمي ودخولهم للجامعة، في الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات أن غالبية المعايير التقليدية في قبول الطلبة في الجامعات قد تكون غير دقيقة؛ إذ أن ما نسبته ٣٠% من طلبة الجامعات يقومون بتغيير تخصصاتهم (Rau&Durnad,2000).

ويرى كارول(Carole,2002) أن ١٢% من طلبة الجامعة يتخرجون بعد أربع سنوات من التحاقهم في الجامعة و٣٥% يتخرجون بعد ست سنوات من التحاقهم بالجامعة؛وذلك بسبب انشغالهم بالحصول على جوائز ومكافآت فورية، وسعيهم وراء الإغراءات غير الأكاديمية كالإغراءات الاجتماعية كحضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية، والإغراءات المهنية كالبحث عن الفرص الوظيفية،.....الخ.

مما سبق، يلاحظ أن هناك اختلافا بين الطلبة في قدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجهاتهم الهدفية من جهة، وأن هناك أثرا لقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي على تحصيلهم الأكاديمي من جهة أخرى. وعليه تعدّ معرفة أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلبتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي على غاية من الأهمية؛إذ تساعدهم على إيجاد اطر للتعامل مع هذا التنوع بطرق ناجحة أثناء قيامهم بعملهم كأعضاء هيئة تدريس؛ مما يعني تكييف عملية التدريس لتجنيب الطلبة الإغراءات غير الأكاديمية. لذا فقد جاءت هذه الدراسة من اجل فحص

القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال في ضوء متغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي للطالب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة، ومن خلال خبرة الباحث في التعليم في المدارس والجامعات لفترة قاربت عقدين من الزمن وملاحظته ما كان ينصاع له الطلبة وراء الإغراءات غير الأكاديمية التي قد تعرض عليهم؛ مما يجعل تفكير الطلبة أكثر تشتتا بين التركيز على المادة الدراسية وما يعرض عليهم من إغراءات، خاصة أن تحقيق الكثير من الأهداف الأكاديمية تحتاج إلى تركيز من الطلبة والابتعاد عن المشتتات، وتتطلب درجة من الصبر والمتابعة ومقاومة لهذه الإغراءات. بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت دراسة بمبنوتي وكاربينيك (Bembenutty & Karabenick,1998) بأن الطلبة يقضون الكثير من وقتهم الدراسي في مواجهة الإغراءات التي تعرض عليهم أثناء دراستهم في المراحل التعليمية المختلفة. وعلاوة على ذلك، ثمة اتفاق لدى الباحثين أن هناك متنبئات تقليدية للنجاح الأكاديمي كالاختبارات العامة والمعدل التراكمي (العام) للطالب (Morgan,1990: Schurr,Henriksen,&Ruble,1990)، ورغم قوة هذه المتنبئات واتفاق الباحثين على ذلك، إلا انه يوجد درجة من عدم الرضى عنها (Leo,1999). وحديثا، أكدت بعض الدراسات على متنبات أخرى كمستويات الدافعية (Rau & Durand, 2000; Snyder, 1994)، وقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي كمتنبئ للتحصيل

الأكاديمي (Blaire, 2000; Bembenutty & Karabenick, 1998; Mischel, 1996).

لذا تمثلت مشكلة هذه الدراسة في اعتقاد الباحث بأن الطلبة يختلفون في قدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وان لهذه القدرة دوراً كبيراً في النجاح في بعض المهارات والموضوعات الدراسية سواء على مستوى الحياة المدرسية أو الجامعية.كما لاحظ الباحث أن كثيرا من البحوث والدراسات الراهنة توجه عنايتها إلى هذا الجانب المهم في البيئات الأجنبية، وان البيئات العربية– حسب علم الباحث– تفتقر إلى الدراسات التي بحثت في مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي.

ونظراً لأهمية قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الفوري للحصول على تعليم فعّال بشكل عام أو الحصول على مستوى تحصيلي جيد بشكل خاص، فان هذه الدراسة تهدف إلى معرفة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال.

وبالتحديد تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى إلى النوع الاجتماعي أو نوع الكلية أو التفاعل بينهما؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجهاتهم الهدفية؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

لعل هذه الدراسة تستمد أهميتها من مجالين اثنين، أولهما: الأهمية النظرية، وثانيهما العملية. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية؛ إذ يعدّ تأجيل الإشباع الأكاديمي مهارة أساسية للتعلم الفعال، ويساعد الطلبة في مقاومة الإغراءات غير الأكاديمية التي قد تؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في الأمور الآتية:

١- إن معرفة أعضاء هيئة التدريس بعلاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة؛تمكنهم من مساعدة الطلبة في مواجهة البدائل الفورية الجذابة.

٢- تزويد التربويون برؤية حول العوامل التي قد تساهم بالنجاح الأكاديمي كمعرفة التوجهات الهدفية لدى الطلبة وقدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

٣- إثارة انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى دور الاشباعات الفورية(الإغراءات) في تشتيت انتباه الطلبة عن الموضوع الرئيسي.

٤- إثارة انتباه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى الاهتمام بتعليم الطلبة كيفية تأجيل الإشباع والحرص على أن تتضمن تدريبات

وأنشطة الغرفة الصفية بعض الطرق التي قد تساهم في مساعدة الطلبة على ممارسة تأجيل الإشباع.

٥- تساعد أعضاء هيئة التدريس في تخطيط تدريسهم حسب قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع؛ مما يحقق تنوعا في استراتيجيات التعليم، بحيث تجعل عملية التعلم بالنسبة للطلبة أكثر جاذبية وإمتاعا.

٦- فتح الطريق أمام دراسات أخرى في مجال الإشباع الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات.

وبشكل عام تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها الدراسة الأولى- حسب علم البحث- من حيث تناولها لهذا الموضوع، فلم يعثر الباحث على دراسة مماثلة أجريت في البيئة الأردنية. لذلك قد تؤدي هذه الدراسة إلى نتائج ذات أهمية بالغة في إثارة انتباه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ضرورة الاهتمام بقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

التعريفات الإجرائية:

- **التوجهات الهدفية:** أنماط الأهداف التي يتبناها الطلبة وتمثل الغرض الذي ينهمك فيه الطلبة في نشاط أو مهمة ما، وهي في هذه الدراسة ثلاثة أنماط: أهداف تعلم، أهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب. وقيست في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف المطوّر من قبل ميدجلي وزملاؤه(Midgley,etal.,1996).ويتكون من ١٦ فقرة موزعة على الأنماط الثلاثة بواقع ست فقرات لنمط أهداف تعلم، وخمس فقرات لنمط أهداف أداء- إقدام، وخمس فقرات لنمط أهداف أداء- تجنب.

- تأجيل الإشباع الأكاديمي: قدرة الطلبة على الانتظار فترة زمنية معينة لتحقيق أهداف أكاديمية ذات قيمة كبيرة بدلا من تلقي مكافآت فورية ذات قيمة صغيرة. وقيست في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطور من قبل وارد وزملاؤه (Ward,etal.,1989) والمكون من بعدين: تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي ويتكون من (١٠) مواقف افتراضية ولكل موقف بديلين؛ أي يكون أحد البديلين مكافأة فورية اجتماعية ويكون البديل الآخر أكاديمي عالي القيمة بعيد المدى، وتأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني ويتكون من (٦) مواقف افتراضية ولكل موقف بديلين؛ أي يكون أحد البديلين مكافأة فورية مهنية ويكون البديل الآخر أكاديمي عالي القيمة بعيد المدى.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال المسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. وعليه، فان تعميم النتائج سيقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.
- استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسين، هما: مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل وارد وبيري وولتز ودوولين, (Ward, Perry,Woltz,and Doolin, 1989)، ومقياس أنماط الأهداف المطوّر من قبل ميدجلي وزملاؤه(Midgley, et al., 1996). وبناء على ذلك فان نتائج البحث تتحدد بخصائص المقاييس المستخدمة وفي ضوء ما تحقق لها من دلالات صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

كشف مسح الدراسات السابقة الذي قام به الباحث عن وجود دراسة عربيتين فقط – حسب علم الباحث– احدهما أجريت في جمهورية مصر العربية وتناولت موضوع تأجيل الإشباع الأكاديمي، والأخرى محلية وتناولت موضوع التوجهات الهدفية لدى الطلبة، إلا أن هناك بعض الدراسات الأجنبية التي أجريت للكشف عن قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بتوجهاتهم الهدفية وتحصيلهم الأكاديمي.وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات التي تمكن الباحث من التوصل إليها:

أجرى العلوان(2010)Al-Alwan دراسة هدفت إلى تحديد التوجهات الهدفية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية. تكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. واستخدم الباحث المقياس المطوّر من قبل ميدجلي وزملاؤه (Midgley,etal.,1996). أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٧٢% من أفراد عينة الدراسة يتبنون أهداف تعلم، و١٥,٢% يتبنون أهداف أداء– إقدام، و٢٣,٩% يتبنون أهداف أداء– تجنب. كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ايجابية بين أهداف التعلم وكلا من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

وأجرى حسن (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالب وطالبة؛ منهم (٨٢) طالب و(٢٧٠) طالبة من الطلبة المسجلين

في كلية التربية بجامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. واستخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل بمبنوتي وكاربينك (Bembenutty & Karabenick, 1998). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع لصالح الطالبات. كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع واستراتيجيات التعلم وتحصيل الطلبة الأكاديمي.

وقام بمبنوتي(Bembenutty,2007) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الكوريين، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتأجيل الإشباع الأكاديمي.تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبا وطالبة؛ منهم (٦١) طالبا و(٧٤) طالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة كوريا الريفية الكبيرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط باستخدام الطلبة لاستراتيجيات اتخاذ القرار، والدرجة المتوقعة، ومعتقدات الكفاءة الذاتية. كما أشارت النتائج أيضا إلى تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط بالأداء الأكاديمي للطلبة.

وقام مايكل (Michele,2003) بإجراء دراسة لمعرفة أثر تأجيل الإشباع والتنظيم الذاتي في الكفاية المعرفية والاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة نيويورك الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طفل وطفلة؛منهم (٣٦) طفلة و(٢٦) طفل، بلغ متوسط أعمارهم ٤ سنوات و٦ شهور. وقد طلب من معلمي وآباء الأطفال تقدير قدرة أطفالهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي (انتظار مكافآت) في مواقف متعددة في بيوتهم، وذلك باستخدام قائمة مطورة من

قبل اولسون وكاشيواجي(Olson&Kashiwagi,2000). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاية المعرفية والاجتماعية لدى أطفال عينة الدراسة.

وأجرى بمبنوتي(Bembenutty,2002a) دراسة هدفت إلى فحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي على عينة من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا وطالبة؛ منهم(١٥) طالب و(٣٠) طالبة من طلبة مساق مقدمة في الكتابة في الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ في جامعة ميدويسترن Midwestern. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر مباشر للكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي، وأثر غير مباشر لتأجيل الإشباع الأكاديمي على الأداء الأكاديمي حيث يتم التأثير من خلال الكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي للتعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وأجرى بمبنوتي(Bembenutty,2002b) دراسة هدفت إلى فحص أثر الجنس في تأجيل الإشباع الأكاديمي، وعلاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) طالبا وطالبة؛ منهم(١٢٠) طالبا و(٢٧٦) طالبة من طلبة مساق مقدمة في علم النفس للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ في جامعة ميدويسترن Midwestern. وقد استخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطور من قبل بمبنوتي وكاربينك (Bembenutty&Karabenick,1998) ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم المطور من قبل بنترش (Pintrich,

(2000. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس. كما أشارت النتائج أيضا إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط بالأداء الأكاديمي للطلبة؛ أي أن الطلبة ذوي القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي أكثر قدرة على التحصيل الدراسي. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود ارتباط بين استراتيجيات التعلم وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

وقام كارول(Carole,2002) بإجراء دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطرق التقليدية كالمعدل المدرسي للطالب والاختبارات المقننة وتأجيل تأجيل الإشباع الأكاديمي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اركنساس (Arkansas) الأمريكية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١م. وقد استخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل كيربي وماركوفيك(Kirby &Markovik,1996). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي أفضل في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من الطرق التقليدية لدى عينة الدراسة.

وأجرى ماكغريغور واليوت(McGregor&Elliot,2002) دراسة هدفت إلى التعرف على النمط التنبؤي لكل نمط من أنماط الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبة؛ منهم (٦٨) طالبا و(٨٢) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة نمطا تنبؤيا مختلفا لكل نمط من أنماط الأهداف، فقد تنبأت أهداف تعلم بعدة عمليات ايجابية مثل الرغبة في التحدي والطموحات والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحانات، ولم ترتبط بالعمليات السلبية، بينما تنبأت أهداف أداء–إقدام بعمليات ايجابية

محدد مثل: الرغبة في التحدي والطموحات المتعلقة بالدرجات، وارتبطت ببعض العمليات السلبية مثل الشعور بالتهديد.أما أهداف أداء–تجنب فقد تنبأت بالعديد من العمليات السلبية كالشعور بالتهديد والقلق الناتج عن الاختبار.

وقام بمبنوتي(Bembenutty,2001) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجهات الهدفية لدى الطلبة وتأجيل الإشباع الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالبا وطالبة؛منهم (٤٠) طالبا و(٦٢) طالبة من طلبة مساقات الرياضيات في جامعة ميدويسترن Midwestern. وقد استخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطور من قبل بمبنوتي وكاربينك (Bembenutty & Karabenick, 1998) والجزء الخاص بالتوجهات الهدفية من مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم المطوّر من قبل بنترش (Pintrich,2000). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهداف تعلم ترتبط بقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي؛ أي أن الطلبة الذين يتبنون أهداف تعلم لديهم قدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود ارتباط بين أهداف أداء– إقدام وأهداف أداء– تجنب على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وقد أجرى بمبنوتي ومكاك وكاربنيك ولين (Bembenutty, Mckeachie, Karabenick, & Lin, 2001) دراسة بعنوان"فعالية التعلم وتقويم المساق: دور تأجيل الإشباع الأكاديمي". وقد فحصت هذه الدراسة الارتباط بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وتقديرات الطلبة للمعلمين وفعالية المساق. تكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا من طلبة مقدمة في علم النفس، والإحصاء التربوي، والعلوم السياسية. وقد أشارت نتائج

الدراسة إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط ايجابيا بتقديرات الطلبة للمعلمين وفعالية المساق؛أي أن ذوي القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي كانت تقديراتهم لمعلميهم وفعالية المساق عالية. بالإضافة إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يعدّ منبئ لتقديرات الطلبة للمعلمين، والدرجة النهائية للمساق.

وأجرى بوفارد وبوزفرت وفيزيو ولاروش (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouuche, 1995) دراسة هدف إلى معرفة أثر التوجهات الهدفية (أهداف تعلم) على الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي على عينة بلغت (٧٠٢) طالبا وطالبة؛ منهم (٤٦٣) طالبة و(٢٣٩) طالبا.وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التوجهات الهدفية (أهداف تعلم) وكلا من الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي، بالنسبة للجنسيين، وأظهرت النتائج اهتمام الطلبة العالي بالتعلم والأداء التحصيلي.

وقام سكوفيلي وشامبليس (Scoville&Chambliss,1994) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس ولاية كاليفورنيا الأمريكية للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م؛ منهم (٥١) طالبة و(٤٥) طالب. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

كما فحص فندر وبلوك (Funder&Block,1989) العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ونسبة الذكاء لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالبا وطالبة. أشارت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ونسبة الذكاء.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي في ميدان موضوع الدراسة تواضع عدد الدراسات المتعلقة سواء بموضوع تأجيل الإشباع الأكاديمي أو التوجهات الهدفية على المستوى العالمي، وندرة الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة على المستويين العربي والمحلي. ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي بشكل عام، وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي للطلبة(حسن، ٢٠٠٨؛ Bembenutty, 2007 Bembenutty, 2002a)، ووجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ونسبة الذكاء (Funder&Block,1989). كما يتضح من الدراسات السابقة أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى الطلبة (Carole,2002; Bembenutty, Mckeachie, Karabenick, & Lin, 2001). ويتضح من الدراسات السابق أيضا، وجود علاقة ايجابية بين أهداف تعلم والقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي (Bembenutty, 2001). بالإضافة إلى ذلك، فقد أسفرت الدراسات السابقة عن نتائج متناقضة وغير متسقة فيما يتعلق بوجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، ففي الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي (Bembenutty,2002a)، و(حسن، ٢٠٠٨)، فقد أشارت دراسات أخرى إلى عدم فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع

الأكاديمي (Bembenutty, 2002b; Scoville & Chambliss, 1994).

وعلاوة على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة التي بحثت في موضوع تأجيل الإشباع الأكاديمي، والدراسة العربية الثانية التي بحثت في هذا الموضوع من جهة، والدراسة العالمية الثانية التي بحثت في موضوع تأجيل الإشباع وعلاقته بالتوجهات الهدفية من جهة أخرى. كما أنها الدراسة الوحيدة من بين الدراسات السابقة التي اعتمدت على مقياس في تأجيل الإشباع الأكاديمي تضمن بعدين في الوقت الذي استخدمت الدراسات السابقة مقياس ذو بعد واحد فقط.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، وقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع وفقاً لإحصائيات وحدة القبول والتسجيل (٧٠٧٢) طالباً وطالبة، موزعين على (٨) كليات جامعية؛ منها(٤) كليات علمية و(٤) كليات إنسانية.

عينة الدراسة:

تم اختيار(٨) مواد عشوائيا من المواد المطروحة في الجامعة خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، بواقع مادتين من كل كلية من كليات الجامعة الثماني، واعتبر طلبة المواد المختارة عينة هذه الدراسة، وبلغ عددهم (٤٦٨) طالبا وطالبة.

ويبين الجدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي/نوع الكلية		كلية علمية	كلية إنسانية	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكور	٨٩	١٠٧	١٩٦
	إناث	١٠١	١٧١	٢٧٢
المجموع		١٩٠	٢٧٨	٤٦٨

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث، مقياسين، هما:

أولا: مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل وارد وزملاؤه (Ward, etal.,1989) (ملحق رقم١).ويتكون المقياس من (١٦) موقف افتراضي، موزعين على مقياسين فرعيين؛ يتكون المقياس الأول من (١٠) مواقف، ويتكون المقياس الثاني من (٦) مواقف. ويتكون كل موقف من بديلين(عبارتين)؛ البديل الأول ويرمز له بالرمز (أ) وهو بديل غير أكاديمي ويقدم إشباعا فوريا للطالب، والبديل الثاني ويرمز له بالرمز (ب) وهو البديل الأكاديمي الذي يقم إشباعا مؤجلا لكنه عالي القيمة، وعلى الطالب أن يختار احد البديلين لكل موقف. وقد روعي في بناء البدائل أن يكون البديل الأكاديمي المؤجل أكثر قيمة من البديل الفوري غير الأكاديمي المنافس له، ورغم أن كل بديل يقدم مكافأة إلا أن البدائل الأكاديمية تتطلب فترة انتظار أطول؛أي لقد تمت مزاوجة البدائل الأكاديمية مع بدائل غير أكاديمية لكل موقف في صورة أنشطة يمكن أن

يواجهها طلبة الجامعة. ويستجيب الطلبة على مواقف المقياس على مقياس مكون من أربع نقاط، هي:) بالتأكيد سأختار أ؛ أي إذا كان من المؤكد أن يختار الطالب البديل غير الأكاديمي ويعطى درجة واحدة، واحتمال سأختار (أ)؛أي إذا كان من المحتمل أن يختار الطالب البديل غير الأكاديمي ويعطى درجتين، واحتمال سأختار ب؛ أي إذا كان من المحتمل أن يختار الطالب البديل الأكاديمي ويعطى ثلاث درجات، وبالتأكيد سأختار ب؛ أي إذا كان من المؤكد أن يختار الطالب البديل الأكاديمي ويعطى أربع درجات).أي تتراوح درجة الطالب على الموقف الواحد من درجة واحدة إلى أربع درجات، في حين تتراوح الدرجة الكلية للطالب الواحد على المقياس الكلي من (١٦- ٦٤) درجة. حيث تشير الدرجة المتدنية إلى تفضيل البدائل غير الأكاديمية (الإشباع الفوري)، في حين تشير الدرجة العالية إلى تفضيل البدائل الأكاديمية (تأجيل الإشباع الأكاديمي).

وقام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد الانتهاء من الترجمة أحيلت الترجمة إلى شخصين من ذوي الكفاءة في اللغة الإنجليزية، إضافة لخبرتهم في مجال البحث العلمي؛ من أجل مراجعتها وتدقيقها، وقد أجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وللتأكد من صحة ودقة الترجمة، فقد تم عرض المقياس على اثنين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص اللغة الانجليزية، وطلب منهم ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية، وقد جاءت الترجمة متوافقة بدرجة كبيرة جداً مع اللغة الأصلية للمقياس. وبعد ذلك تم البدء بمرحلة استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات).

صدق المقياس بصورته الأصلية:

قام وارد وزملاؤه (Ward, et al., 1989) باستخراج التحليل العاملي للمقياس ككل باستخدام عينة مكونة من (١٧٨) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة اوكلوهاماOklohama. وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود عاملين فسرا (٦٢%) من التباين الكلي للمقياس، العامل الأول فسر ٤١% من التباين الكلي للمقياس (بدائل الإشباع الأكاديمية/ الاجتماعية) ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلبة لبدائل الإشباع الأكاديمية مقابل بدائل الإشباع الاجتماعية(غير الأكاديمية) وتشبع بهذا العامل المواقف ذات الأرقام (١٦، ١٥، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ٧، ٦، ٥، ١)، العامل الثاني فسّر ٢١% من التباين الكلي للمقياس (بدائل الإشباع الأكاديمي/ المهنية) ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلبة لبدائل الإشباع الأكاديمية مقابل بدائل الإشباع المهنية (غير الأكاديمية) وتشبع بهذا العامل المواقف ذات الأرقام (٨، ٤، ٣، ٢، ١١، ١٣).

صدق المقياس في الدراسة الحالية (الصورة المعربة)

تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس في هذه الدراسة باستخدام:

١- **صدق المحكمين:** تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٠) أعضاء هيئة تدريس من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في المقياس من حيث مدى مناسبة المواقف للعامل الذي تنتمي إليه، ومدى انتماء البدائل للموقف،

ومدى دقة الصياغة اللغوية للبدائل ومدى وضوحهما، وأية مقترحات أخرى. وبعد ذلك، تم إجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض البدائل بناءً على ما قدم من آراء، ويعد ذلك دليلاً ومؤشراً على صدق محتوى هذا المقياس.

٢- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (١١٠) طالبا وطالبة من غير أفراد عينة الدراسة، ثم أخضعت استجابات الطلبة على فقرات المقياس والبالغ عددها (١٦) موقفا للتحليل العاملي وفقا لطريقة العوامل الأساسية وتدوير المحاور المتعامدة (Principle component with varimax Rotation). وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد عن ٠.٣٠. وأظهرت النتائج أن الفقرات العشرة ذوات الأرقام: (١٦، ١٥، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ٧، ٦، ٥، ١) تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمية/الاجتماعية، وكانت معاملات تشبعاتها٠.٣٤، ٠.٦١، ٠.٥٢، ٠.٤٩، ٠.٦٤، ٠.٨٥، ٠.٧١، ٠.٣٨، ٠.٣٤، ٠.٥٣ على التوالي. أما الفقرات الست ذوات الأرقام: (١٣، ١١، ٨، ٤، ٣، ٢) تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمية/ المهنية، وكانت معاملات تشبعاتها ٠.٦٦، ٠.٤٨، ٠.٣٦، ٠.٣٩، ٠.٥١على التوالي. يلاحظ مما سبق ان البناء العاملي للمقياس في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للمقياس في صورته الأصلية، إذ حافظت الفقرات على انتماءاتها للعوامل كما في المقياس الأصلي. إضافة إلى ذلك فقد جاءت جميع الفقرات مصنفة وفق البناء النظري للمقياس.

كما تم استخراج صدق البناء للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين المواقف الفرعية المكونة للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين مواقف المقياس مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمها بين (٠.٧١ ٠.٨٦) لمواقف المقياس العام، وبين (٠.٧٠ ٠.٨٥) لمواقف العامل الأول: تأجيل الإشباع الأكاديمي/ الاجتماعي، وبين (٠.٧٢ ٠.٨٧) لمواقف العامل الثاني: تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (∝ = ٠.٠٥). ما يشير إلى أن الارتباطات بين المواقف الفرعية المكونة لكل عامل والمكونة للمقياس العام قوية وليست بفعل الصدفة. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الارتباط بين كل بديلين (عبارتين) مع الموقف الذي ينتمي إليه هذين البديلين(العبارتين)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٣-٠.٨١)، مما يعني قبول هذه البدائل في المقياس.

ثبات المقياس بصورته الأصلية:

قام وارد وزملاؤه (Ward, etal.,1989) بحساب الاتساق الداخلي لمواقف المقياس جميعها (١٦) موقف ولكل عامل لوحده أيضاً، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٧٧) للمقياس ككل و(٠.٧٩) للعامل الأول: تأجيل الإشباع الأكاديمي/ الاجتماعي و(٠.٧٥) للعامل الثاني: تأجيل الإشباع الأكاديمي/ المهني، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = ٠.٠٥$)؛وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين مواقف المقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية (الصورة المعربة):

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق تم حساب ثبات المقياس من خلال عينة الصدق نفسها والبالغة (١١٠) طالبا وطالبة من غير أفراد عينة الدراسة للتوصل إلى دلالات ثبات المقياس وذلك بطريقتين:

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب قيم معاملات الثبات"الاتساق الداخلي" باستخدام معادلة كرونباخ الفا للصورة المعربة، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمواقف المكونة للعامل الأول: تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي(٠.٨٨) وللعامل الثاني: تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني (٠.٨٤) وللمقياس ككل ٠.٨٦وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥). وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين المواقف الفرعية المكونة للمقياس العام والعوامل المكونة للمقياس.
- **التطبيق- إعادة التطبيق:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق المقياس مرتين على عينة الصدق نفسها بفارق أسبوعين بين مرتي التطبيق، ووجد أن معامل الاستقرار قد بلغ ٠.٨٧ للعامل الأول، و٠.٨٥للعامل الثاني و٠.٨٦ للمقياس ككل؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: مقياس أنماط الأهداف:

تم استخدام مقياس أنماط الأهداف المطوّر من قبل ميدجلي وزملاؤه(Midgley,etal.,1996)) ملحق رقم (٢) والمكوّن من ثلاثة أبعاد، هي: أهداف تعلم وتتكون من ست فقرات، وأهداف أداء- إقدام وتتكون من خمس فقرات، وأهداف أداء- تجنب وتتكون من خمس

فقرات. وجميع هذه الأبعاد من نوع ليكرت، وهي ذات تدريج ثلاثي، وتتراوح درجة الطالب على كل فقرة منها بين (١– ٥) درجات كما يلي: تنطبق تماما وتعطى(٥) درجات، وتنطبق أحيانا وتعطى (٣) درجات، ولا تنطبق أبدا وتعطى درجة واحدة.

قام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على اثنين من المختصين باللغة الانجليزية؛للتأكد من سلامتها. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس؛ أي من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية من قبل مختص آخر في اللغة الانجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات.

صدق المقياس بصورته الأصلية:

قام ميدجلي وزملاؤه (Midgley,etal.,1996) باستخراج التحليل العاملي للمقياس ككل باستخدام عينة مكونة من (٨٧) طالبا وطالبة. وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت (٦٨%) من التباين الكلي للمقياس، العامل الاؤل فسر ٣١% من التباين الكلي للمقياس (أهداف تعلم) وتشبع بهذا العامل الفقرات ذات الأرقام(١، ٢، ٥، ٧، ٨، ١٥)، العامل الثاني فسّر ٢٥% من التباين الكلي للمقياس (أهداف أداء– إقدام) وتشبع بهذا العامل الفقرات ذات الأرقام(٣، ١٠، ١٤، ١١، ١٦)، العامل الثالث فسّر ١٢% من التباين الكلي للمقياس (أهداف أداء– تجنب) وتشبع بهذا العامل الفقرات ذات الأرقام (٤، ٦، ١٢، ٩، ١٣). إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد عن ٠.٤٣.

ثبات المقياس بصورته الأصلية:

قام ميدجلي وزملاؤه (Midgley,etal.,1996) بحساب الاتساق الداخلي للفقرات المكونة لكل عامل من عوامل المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت (٠.٨٥، ٠.٨٩، ٠.٧٤) لأهداف تعلم، وأهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب) على التوالي. وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = ٠.٠٥$)؛ وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين فقرات المقياس.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس باستخدام:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على ستة مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه بعد أن تم تزويدهم بالتعريف الإجرائي لكل بعد، ومدى مناسبة المقياس للغرض من هذه الدراسة. ثم أعيدت طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات الأبعاد الفرعية الثلاثة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.
- **صدق البناء:** للتحقق من البناء العاملي للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي على عينة من غير أفراد عينة الدراسة (ن = ١١٠) باستخدام أسلوب تحليل المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) تبعه التدوير المائل. وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح. وفسرت مجتمعة ٤٨.٧% من التباين الكلي لدرجات المقياس؛ إذ فسر العامل الأول (أهداف تعلم) ٢٢.٣% من التباين الكلي، وفسر العامل الثاني (أهداف أداء-

إقدام) ١٧.١% من التباين الكلي، وفسر العامل الثالث (أهداف أداء– تجنب) ٩.٣% من التباين الكلي. ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه الفقرة اعتمد معيار التشبع ٠.٢٥. وأظهرت النتائج أن الفقرات الست ذوات الأرقام: ١، ٢، ٥، ٧، ٨، ١٥ تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول أهداف تعلم، وكانت معاملات تشبعاتها ٠.٤٧، ٠.٥٢، ٠.٦٩، ٠.٧٤، ٠.٥٨، ٠.٧٦على التوالي. اما الفقرات الخمس ذوات الأرقام: ٣، ١٠، ١٤، ١١، ١٦ تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول أهداف أداء– إقدام، وكانت معاملات تشبعاتها ٠.٣٧، ٠.٦٥، ٠.٤٨، ٠.٥٣، ٠.٦٠على التوالي. اما الفقرات الخمس ذوات الأرقام: ٤، ٦، ١٢، ٩، ١٣ تنتمي إلى العامل الثالث وتدور مضامينها حول أهداف أداء– تجنب، وكانت معاملات تشبعاتها ٠.٥٥، ٠.٢٩، ٠.٤١، ٠.٦٣، ٠.٥٧على التوالي. يلاحظ مما سبق ان البناء العاملي للمقياس في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للمقياس في صورته الأصلية، إذ حافظت الفقرات على انتماءاتها للعوامل كما في المقياس الأصلي. إضافة إلى ذلك فقد جاءت جميع الفقرات مصنفة وفق البناء النظري للمقياس.

كما تم حساب صدق البناء أيضاً من خلال حساب معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٤٩– ٠.٧٠)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥). كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل بين (٠.٥٤– ٠.٧١)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥)؛

وعليه فإن هذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتشير إلى أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

كما تم استخراج صدق البناء للمقياس (الارتباطات بين الأبعاد الفرعية)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية للمقياس، كما يتضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الهدفية

البعد	أهداف تعلم	أهداف أداء- إقدام	أهداف أداء- تجنب
أهداف تعلم	١.٠٠	٠.٧٩	٠.٧٣
أهداف أداء- إقدام	٠.٧٩	١.٠٠	٠.٧٦
أهداف أداء- تجنب	٠.٧٣	٠.٧٦	١.٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمها بين (٠.٧٣ ٠. ٧٩)، وهي دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥). ما يشير إلى أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس قوية وليست بفعل الصدفة.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

نظرا لكون مقياس التوجهات الهدفية مقياساً متعدد الأبعاد، فقد تم حساب معامل ثباته لكل بعد من أبعاده الأصلية الثلاثة: أهداف تعلم، أهداف أداء- إقدام، أهداف أداء- تجنب، من خلال تطبيقه على عينة الصدق والبالغة (١١٠) طالبا وطالبة. وقد حسب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة(أهداف تعلم، أهداف أداء- إقدام، أهداف أداء- تجنب)

٠.٨٢، ٠.٧٨، ٧٦ على التوالي، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى(∝ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين فقرات الأبعاد الفرعية للمقياس. وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها صاحب المقياس الأصلي.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث في إجراء الدراسة الإجراءات الآتية:

- الحصول على الموافقة الرسمية من إدارة جامعة الحسين بن طلال على تطبيق أدوات الدارسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- ترجمة المقياسين المستخدمين في هذه الدراسة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحث نفسه، وهما مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطوّر من قبل وارد وزملاؤه (Ward, etal.,1989) (ملحق رقم١)، ومقياس أنماط الأهداف المطوّر من قبل ميدجلي وزملاؤه(Midgley,etal.,1996)) (ملحق رقم ٢).
- استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين المستخدمين في هذه الدراسة.
- تطبيق المقياسين على عينة الدراسة من قبل الباحث نفسه وذلك خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وقد استغرقت عملية التطبيق (٢٨) يوما، علما بان الوقت الذي يستغرقه الطالب الواحد في الإجابة عن المقياسين حوالي (٢٥) دقيقة. وذلك بعد أن قام الباحث بتوضيح الهدف من إجراء الدراسة، وتوضيح طريقة الإجابة، وإعلام الطلبة بان البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- بعد جمع البيانات تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢) وذلك لكل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وللمقياس ككل.أما للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث للدراسة فتم استخدام معاملات الارتباط وإجراء تحليل الانحدار البسيط والمتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة، تم تقسيمها في ضوء أسئلتها إلى ثلاثة أقسام، هي:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الاول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى إلى نوع الكلية أو النوع الاجتماعي والتفاعل بينهما؟. للإجابة عن هذا السؤال, تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بعدي المقياس والمقياس ككل وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي للطالب والتفاعل بينهما، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بعدي المقياس والمقياس ككل وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي

أبعاد المقياس	النوع الاجتماعي	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكاديمي/ اجتماعي	ذكور	إنسانية	٣,٠٥	,٩٤٠
		علمية	٣,٢١	,٨٥١
		الكلي	٣,١٣	,٩٠٥
	إناث	إنسانية	٣,٢٠	,٩٦٨
		علمية	٣,٤٠	,٨٨٧
		الكلي	٣,٣٠	,٨٤٩
	الكلي	إنسانية	٣,١٢	,٩٣٢
		علمية	٣,٣١	,٨٦٩
		الكلي	٣,٢٢	,٩٢٣
أكاديمي/ مهني	ذكور	إنسانية	٢,٩٠	,٨٥٢
		علمية	٣,١٠	,٨٤٠
		الكلي	٣,٠١	,٩٠١
	إناث	إنسانية	٣,١٦	,٩٥٦
		علمية	٣,١٢	,٨٩٣
		الكلي	٣,١٤	,٧٨٩
	الكلي	إنسانية	٣,٠٤	,٨٨٨
		علمية	٣,١١	,٩٦١
		الكلي	٣,٠٧	,٧٨٩
الإشباع الأكاديمي العام	ذكور	إنسانية	٢,٩٨	,٨١٩
		علمية	٣,١٦	,٩٠٧
		الكلي	٣,٠٩	,٨٧٥
	إناث	إنسانية	٣,١٨	,٩٩٦
		علمية	٣,٢٦	,٩٩٨
		الكلي	٣,٢٢	,٩٨١
	الكلي	إنسانية	٣,٠٨	,٩٠٣
		علمية	٣,٢١	,٩٥٤
		الكلي	٣,١٦	,٩٤٨

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية في القدرة على تأجيل الإشباع بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل. كما يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية في القدرة على تأجيل الإشباع بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقا ذات دلالة إحصائية وتعزى إلى نوع الكلية والنوع الاجتماعي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٢) وذلك لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس وللمقياس ككل، كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤)

تحليل التباين الثنائي(٢×٢) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
نوع الكلية	٢١٧.٤٢	١	٢١٧.٤٢	٣٦٠.٥٦	٠.٤٨١
النوع الاجتماعي	١٩٨.٢١	١	١٩٨.٢١	٣٢٨.٧٠	٠.٦٢٥
التفاعل	٢٠١.٧٢	١	٢٠١.٧٢	٣٤٤.٥٢	٠.٥٢١
الخطأ	٢٥١.٨٦	٤١٧	٠.٦٠٣		
الكلي	٨٦٩.٢١	٤٢٠	–		

يتضح من الجدول (٤) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على بعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي يعزى إلى التفاعل بين متغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣٤٤.٥٢، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى

(α=٠.٠٥). وكذلك تشير النتائج الواردة في الجدول(٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في القدرة على بعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/ الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣٦٠.٥٦، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥). كما تشير النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي تعزى إلى النوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣٢٨.٧٠، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥). أما بالنسبة لبعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/ المهني، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي(٢×٢) لقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع على هذا البعد. ويبين الجدول(٥) نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×٢) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×٢) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
نوع الكلية	١٩٠.١٧	١	١٩٠.١٧	٣٦٩.٩٨	٠.٥٢٣
النوع الاجتماعي	١٦٢.٣٤	١	١٦٢.٣٤	٣١٥.٨٣	٠.٤٢١
التفاعل	١٨٢.٥٣	١	١٨٢.٥٣	٣٥٤.٦٦	٠.٤٩٢
الخطأ	٢١٤.٧٢	٤١٧	٠.٥١٤		
الكلي	٧٤٩.٧٦	٤٢٠	–		

يتضح من الجدول (٥) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على بعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/ المهني يعزى إلى التفاعل بين متغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣٥٤.٦٦، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = ٠.٠٥$).

وكذلك تشير النتائج الواردة في الجدول(٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في القدرة على بعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣٦٩.٩٨، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = ٠.٠٥$).

كما تشير النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في القدرة على بعد تأجيل الإشباع الأكاديمي/ المهني تعزى إلى النوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٣١٥.٣، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = ٠.٠٥$).

أما بالنسبة للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/العام، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لقدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/ العام.

ويبين الجدول (٦) نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/ العام وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×٢) للقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي/العام وفقا لمتغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
نوع الكلية	٢٥١.٧٢	١	٢٥١.٧٢	٧١.٣٠	٠.٦٢٥
النوع الاجتماعي	٢١٩.٨٦	١	٢١٩.٨٦	٦٢.٢٨	٠.٣٧٢
التفاعل	٢٠٦.٩٧	١	٢٠٦.٩٧	٥٨.٦٣	٠.٤٣٠
الخطأ	١٤٧٢.٢٧	٤١٧	٣.٥٣		
الكلي	٢١٥٠.٨٢	٤٢٠	–		

يتضح من الجدول (٦) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي العام يعزى إلى التفاعل بين متغيري نوع الكلية والنوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٥٨.٦٣،وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥).

وكذلك تشير النتائج الواردة في الجدول(٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي العام، اذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٧١.٣٠، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥).

كما تشير النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى إلى النوع الاجتماعي، إذ بلغت قيمة ف بدرجات حرية (٤١٧، ١) ٦٢.٢٨، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدوافع المشتركة بين الذكور والإناث من جهة وبين طلبة الكليات العلمية والإنسانية من جهة أخرى نحو التعلم؛ والمتمثلة بالاهتمام بالمواد الدراسية والدرجات وإكمال مرحلة التعليم الجامعي، والسعي نحو إثبات الذات وذلك بالحصول على الشهادة الجامعية الأولى على الأقل. بالإضافة إلى أنهم من المرحلة العمرية نفسها (١٨– ٢٢) سنة، ولهذه المرحلة خصائص يشترك بها كلا الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بان كلا الجنسين (الذكور والإناث) يمرون بالظروف نفسها. بالإضافة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والمتمثلة بنظرة المجتمع لأهمية عملية التعليم وضرورة إكمال الطلبة لتعليمهم بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي أو نوعهم الاجتماعي؛ مما يجعلهم يبذلون مزيدا من الجهد في الدراسة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والتخلي عن البدائل غير الأكاديمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بمبنوتي (Bembenutty,2002b) ودراسة سكوفيلي وشامبليس (Scoville&Chambliss,1994) اللتان أشارتا إلى عدم فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2002) ودراسة (حسن، ٢٠٠٨) اللتان أشارتا إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجهاتهم الهدفية؟.للإجابة عن هذا السؤال تم حساب

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وأبعاد مقياس أنماط الأهداف. ويبين الجدول (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات.

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تأجيل الإشباع وأنماط الأهداف

المتغير	أكاديمي/اجتماعي	أكاديمي/مهني	أكاديمي/ عام
أكاديمي/اجتماعي			
أكاديمي/مهني	-٠.٠٥٦		
أكاديمي/عام	٠.٥٧*	٠.٤٩*	
أهداف تعلم	٠.٥٩*	٠.٥٨*	٠.٦٠*
أهداف أداء- إقدام	٠.١٤	٠.٢٢	٠.٠٩
أهداف أداء- تجنب	٠.٠٣	٠.٠٣٥	٠.٠٤٠

*** دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٠٥$).**

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٠٥$) بين أهداف تعلم وأبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي: تأجيل الإشباع أكاديمي/اجتماعي، وتأجيل الإشباع أكاديمي/المهني، وتأجيل الإشباع أكاديمي/عام (٠.٥٩، ٠.٥٨، ٠.٦٠) على التوالي. أما فيما يتعلق بأهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب، فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (٧) إلى عدم ارتباط أي منهما بأي بعد من أبعاد المقياس والمقياس بشكل عام.

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لدرجات كل نمط من أنماط الأهداف:

أهداف تعلم، وأهداف أداء– إقدام، وأهداف أداء– تجنب على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع. ويبين الجدول (٨) نتائج التحليل.

جدول (٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدرجات كل نمط من أنماط الأهداف: أهداف تعلم، وأهداف أداء– إقدام، وأهداف أداء– تجنب على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع

المتنبىء الهدف	المحك تأجيل الإشباع	R	R	F	Sig.
تعلم	أكاديمي/اجتماعي	٠.٥٩	٠.٣٤٨	١١٩.٦٥٤	*٠.٠٠٠
تعلم	أكاديمي/مهني	٠.٥٨	٠.٣٣٦	١١٦.٣٠١	*٠.٠٠٠
تعلم	أكاديمي/عام	٠.٦٠	٠.٣٦	١٢٥.٨٣٠	*٠.٠٠٠

*** دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٠٥$).**

يتضح من الجدول (٨) أن أهداف تعلم دخلت في معادلة انحدار أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وقد فسرت ٣٥% من التباين في تأجيل الإشباع الأكاديمي/الاجتماعي، و٣٤% من التباين في تأجيل الإشباع الأكاديمي/المهني، و٣٦% من التباين في تأجيل الإشباع العام وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٠٥$).

أما أهداف أداء– إقدام وأهداف أداء– تجنب، فلم يدخل أي منهما في معادلة الانحدار؛ إذ أن إسهامهما في تباين درجات تأجيل الإشباع هامشيا وغير دال إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب طبيعة هذه المرحلة العمرية القريبة من مرحلة الرشد وتمتعهم بدرجة من النضج النسبي؛مما يطوّر لديهم الوعي بأهمية أهداف التعلم وضرورة السيطرة على المادة التعليمية

لتحقيق النجاح الأكاديمي والنجاح المهني في الحياة المستقبلية، كما يجعلهم يحافظون على أداء جيد يجنبهم الفشل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك فان الطلبة الذين يتبنون أهداف التعلم يتميزون بالمثابرة، والاستمتاع بالتعلم والسعي لتطوير مهاراتهم؛ مما يجعلهم أكثر مقاومة للإغراءات الاجتماعية والمهنية؛ أي أن قدرتهم على تأجيل الإشباع تجعلهم يركزون على أهدافهم ويتجنبون أي مشتت لهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يتبنون أهداف التعلم غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر فاعلية ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدٍ لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، ويسعون إلى إحراز الدرجات العالية وانجاز المهام الأكاديمية؛ فأهداف التعلم تتضمن الاستمتاع بالتعلم الذي يتصف بحب الإتقان والمثابرة نحو تعلم المهمات. ويميل الطلبة الذين يتبنون أهداف التعلم إلى وضع أهدافا عالية لأنفسهم؛ يتطلب تحقيقها التخلي عن الاشباعات الفورية، ولديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية للانهماك في الأنشطة الصفية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2001) التي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين أهداف التعلم والقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي"؟. للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات

أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، كما يتضح من الجدول (٩).

جدول (٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

أبعاد المقياس	المعدل التراكمي للطالب
أكاديمي/اجتماعي	٠.٧٩٣*
أكاديمي/مهني	٠.٧٧٥*
المقياس العام	٠.٧٨٧*

*** دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٥$).**

يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = ٠.٠٥$) بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي. حيث بلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي: أكاديمي/اجتماعي، أكاديمي/مهني، المقياس العام(٠.٧٩٣، ٠.٧٧٥، ٠.٧٨٧) على التوالي؛ وهذا يعني أن الطالب الذي تكون لديه قدرة على تأجيل الإشباع يكون تحصيله الأكاديمي عالي.

كما تم إجراء تحليل الانحدار البسيط وتحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى تأثير أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي؛ بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل الانحدار البسيط بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد مقياس تأجيل الإشباع

أبعاد المقياس	الثابت(أ)	معامل الانحدار(ب)	معامل التحديد	قيمة ت لمعامل الانحدار	قيمة(ف)
أكاديمي/اجتماعي	٦٥.٢١	٧.٥١	٠.٣٦١	٦.٧٥٢	١٠.٨٧
أكاديمي/مهني	٥٦.٦٩	٤.٦٧	٠.٣٠٢	٥.٣٤١	٧.٦٤١
المقياس العام	٦٢.١٧	٦.٩٠	٠.٣٤٧	٦.٠١٥	٩.٠٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم (ت) لمعاملات انحدار أبعاد مقياس تأجيل الإشباع دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن جميع أبعاد مقياس تأجيل الإشباع تسهم في التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي للطلبة, وما يؤكد ذلك أيضاً أن جميع قيم (ف) لنموذج تحليل الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). ويتضح من الجدول (١٠) أن تغيراً قدره وحدة واحدة في بعد أكاديمي/اجتماعي يؤدي إلى تغير قدره ٧.٥١ وحدة في التحصيل الأكاديمي, ويفسّر هذا البعد (٠.٣٦١) من التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي. كما يتضح من الجدول (١٠) أيضاً أن تغيراً قدره وحدة واحدة في بعد أكاديمي/مهني يؤدي إلى تغير قدره (٤.٦٧) وحدة في التحصيل الأكاديمي, ويفسر هذا البعد (٠.٣٠٢) من التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي. ويتضح من الجدول (١٠) أن تغيراً قدره وحدة واحدة في المقياس العام يؤدي إلى تغير قدره (٦.٩٠) وحدة في التحصيل الأكاديمي, ويفسّر هذا البعد (٠.٣٤٧) من التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي. كما تمّ إيجاد نموذج تحليل الانحدار

المتعدد لأبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة كما يتضح من الجدول (١١).

جدول (١١)

نموذج تحليل الانحدار المتعدد بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

أبعاد المقياس	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	الخطأ القياسي	قيمة (ت) لمعامل الانحدار	معامل التحديد	قيمة (ف)
الأكاديمي/ الاجتماعي	٣٥.٢٦	٥.٧٨	١.٢٧	٦.١٧	٠.٦٨٥	*١٥.٤٧
الأكاديمي/ المهني		٤.٩٨	١.٠٥	٤.٩٨٧		

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة معامل التحديد ر٢= ٠.٦٨٥ دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني بأن أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي (الأكاديمي/الاجتماعي, الأكاديمي/المهني) تفسر (٠.٦٨٥) من التباين (التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة) حيث بلغت قيمة (ف) : (١٥.٤٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥) أي أن أبعاد المتغير المستقل تفسره ما مقداره (٦٨٪) من التباين الحاصل في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة وأن (٣٢٪) من التباين الحاصل في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تفسّره عوامل أخرى (١– ر٢)؛ أي تباين غير مفسّر.

ومما سبق, فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في أبعاد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي (الأكاديمي/الاجتماعي, الأكاديمي/المهني). ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الطلبة ذوي التحصيل العالي يكون لديهم درجة عالية من البحث عند التحدي, والاستمتاع بالعمل الأكاديمي، ويجعلهم

أكثر تركيزاً وإثارة وحيوية، ومثابرة واندماجا في الأنشطة الصفية، ما ينعكس إيجابا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وعلاوة على ذلك فإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عادة ما ينظرون إلى خبرات النجاح السابقة كمؤشر على قدراتهم العالية، وينظرون إلى الفشل أيضاً بأنه تحدٍ لهم يتوجب عليهم مواجهته؛ مما يجعل هؤلاء الطلبة (ذوي التحصيل المرتفع) يبذلون جهوداً مضاعفة من اجل مقاومة الإغراءات التي تعرض عليهم. بالإضافة إلى ذلك، فان الطلبة الذين يتميزون بتأجيل الإشباع الأكاديمي يتميزون بالعزم والمثابرة لانجاز مهامهم الأكاديمية وتأجيل الإشباع الفوري لتحقيق أهدافهم الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع أكثر قدرة على تركيز انتبائهم على المهام الأكاديمية ومثابرة وإصرارا على انجاز العمل وأفضل قدرة في التغلب على الصعاب والعقبات أيضا وهذه تعدّ متطلبات رئيسة لتحقيق انجاز أكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، فان الطلبة الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع لديهم كفاءة ذاتية عالية ودافعية عالية؛ ما يجعل الطلبة يحققون انجاز أكاديمي متميز. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Bembenutty, 2007;Bembenutty,2002a) ودراسة (حسن، ٢٠٠٨) اللتان أشارتا إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة ايضا مع دراسة كارول ودراسة بمبنوتي وماكيك وكاربينك ولين (Carole, 2002; Bembenutty, Mckeachie, Karabenick, & Lin, 2001) اللتان أشارتا إلى أهمية تأجيل الإشباع الأكاديمي في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى الطلبة.

المراجع:

- عزت حسن (٢٠٠٨). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلّم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٨، ٢٢٥– ٢٧٨.

- **Al-Alwan, A. (2010). Goal Orientation Among Students of Faculty of Educational Sciences in Al-Hussein Bin Talal University and its Relationship to Self-Efficacy and Intrinsic Motivation.**

- **Ames, C. (19992). Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.**

- **Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Asian Journal of Social Psychology, 2, 21- 41.**

- **Bembenutty, H. (1999). Sustaining Motivational and Academic Goals: The Role of Academic Delay of Gratification. Learning and Individual Differences, 11 (3). 233- 257.**

- **Bembenutty, H. (2001). Self- Regulation of Learning in the 21st Century: Understanding the Role of Academic Delay of Gratification. Paper Presented at the Annua Meeting of the American Educational Research Association. (Seattle, WA, April 10- 14, 2001), 1-14.**

- **Bembenutty, H. (2002a). Academic Delay of Gratification and Self- Efficacy Enhance Academic Achievement Among Minority College Students'. Paper Presented at the Annual Meeting of the Ameri-**

can Education Research Association (New Orleans, La, April 1- 5, 2002).

- Bembenutty, H. (2002 b). Self- Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Individual Differences among College Students. Paper Presented at the Annual of the Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April- 5, 2002), 1- 29.
- Bembenutty, H. (2007). Self- Regulation of Learning and Acdemic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students. Journal of Advanced Academics, 18 (4), 586-616.
- Bembenuttu, H., & Karabenick, S. (1998). Individual Differences in Academic Delay of Gratification. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Boston, MA.
- Bembenutty, H., & Mckeachie, W., Karabenick, S., & Lin, Y-G. (2001). Teaching Effectiveness and Course Evaluation. The Role of Academic Delay of Gratification. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (Chicago, April 21-25, 2002), 1- 24.

- **Blaire, J. (2000). New Admission Exam Takes Unconventional Approach. Education Week, 19, 6- 10.**
- **Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouuche, C. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self- Regulation and Performance Among College Students. British Journal of Educational Psychology, 65, 317- 329.**
- **Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge InR. Calfee. & D. Berliner (Eds.), Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, Pp. 709- 725.**
- **Carole, A. (2002). Does the Ability of Delay Certification Predict Academic Success in College Freshmen ?. Unpublished Doctoral thesis, University of Arkansas: USA.**
- **Dweck, C. (1986). Motivation Processes Affecting Learning. American Psychologist, 4, 1040- 1048.**
- **Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance and Achievement Goals. Educational Psychologist, 43 (2), 169- 189.**
- **Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievements goals, Study Strategies, and Exam Performance: A meditational Analysis. Journal of Educational Psychology, 91 (3), 549- 563.**
- **Funder, D., & Block, J. (1989). The role of Ego-Control, Ego-resiliency, and LQ in delay of Gratification in adolescence. Journal of Personality and Social Psychology, 57 (6), 1041- 1050.**
- **Jewrell, R. (2008). The Relationship Between Parenting Styles and Academic Achievement and the Mediating Influences of Motivation, Goal- Orientation and**

Academic Self- Efficacy. Unpublished Doctoral thesis, Florida State University: U.S.A.

- **Kirby, K. & Hernstein, R. (1995). Prefence reversal due to myopic discounting of delay reward. Psychological Science, 6, 83- 89.**
- **Krueger, R. (1996). Delay of Gratification, Psychopathology, and Personality: Is Low Self- Control Specific to Externalizing Problems ?. Journal of Personality, 64, 107- 129.**
- **Leo, J. (1999). Flogging the SATs. U.S. News and World Report, 127, 16- 17.**
- **McGregor, H., & Elliot, A. (2002). Achievement goals as Predictors of Achievement- Relevant Prosesses Prior task Engagement. Journal of Educational Psychology, 94 (2), 381- 395.**
- **Michele, A. (2003). The Role of Delay of Gratification and Self- Regulation in Preschoolers' Social, Cognitive, and Coping Competence. Unpublished Doctoral thesis, the City University New York.**
- **Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., & Kaplan, A. (1996). The Patterns of Adapted Learning Survey (PALS). Ann Arbor: University of Michigan.**
- **Mischel, W. (1983). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. Psychological Review, 80 (4), 252- 283.**
- **Mischel, W. (1996). Metacognition and Rules of Delay of Gratification. In J. H. Flavel & L. Ross (Eds.), Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures, (PP. 240-271). New York: Cambridge University Press.**

- **Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. (1988). The Nature of Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification. Journal of Personality and Social Psychology, 54 (4), 687- 696.**
- **Morgan, R. (1990). Predicting College Grades. Princeton, NJ: Educational Testing Service.**
- **Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher Ratings of Behavioral Self- Regulation in Preschool children: A Japanese/ U.S: Comparison. Journal Applied Developmental Psychology, 20 (6), 609- 617.**
- **Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. Journal of Educational Psychology, 92 (3), 544- 555.**
- **Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, (1), 33- 40.**
- **Rau, W., & Durand, A. (2000). The Academic Ethic and College Grades: Does Hard Work Help Students to" Make the Grade" ?. Sociology of Education, 126, 117-119.**
- **Ray, J. & Najman, J. (1988). The Generalizability of Deferment of Gratification. Journal of Social Psychology, 126 (1), 117-119.**
- **Ronald, A. (2007). Prospective Teachers' Beliefs About Students' Goal Orientations: A carry- over effect of prior schooling experiences ?. Social Psychology of Education, 10 (1), 171-191.**

- **Schmidt, A. & Ford, J. (2003). Learning with a Learner Control Training Environment: The Interactive Effects of Goal Orientation and Metacognitive Instruction on Learning Outcomes. Personnel Psychology, 56 (2), 405-429.**
- **Schunk, D. (1994). Self- Efficacy and School Learning. Psychology in the School, 22, 208-223.**
- **Schurr, K., Henriksen, L., & Ruble, V. (1990). The Use of the College Board Classification of High Schools in Predicting College Freshman Grades. Educational and Psychological Measurement, 50, 219-230.**
- **Scoville, S. & Chambliss, C. (1994). Children's Delay of Gratification and Preschool Performance. Education Resources Information Center ERIC (ED368502), 1- 11.**
- **Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. Developmental Psychology, 26 (6), 978- 986.**
- **Snyder, M. (1994). British and Mexican Students' Attributes of Academic Success. Psychological Reports, 75, 815- 823.**
- **VandeWalle, D. (1997). Development and Validation of work Domain Goal Orientation Instrument. Educational and Psychology Measurement, 57, 995-1015.**
- **Ward, E., Perry, T., Woltz, J., & Doolin, E. (1989). Delay of Gratification Among College**

Students. The Journal of Black Psychology, 15 (2), 11- 128.

-

- **Wolters, C. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. Journal of Educational Psychology, 96, 236- 250.**
- **Zimmerman, B. (1998). Developing Self- Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Developing Self- Regulated Learners: From Teaching to self-reflective Practice. New York: Guilford Press.**
- **Zimmerman, B. (2000). Attaining Self- Regulation: A social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-Regulation (PP. 13- 39).San Diego, CA: Academic Press.**