القيمة التنبؤية لأبعاد ما وراء الدافعية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. سحر هاشم محمد

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

Sahar hashim38@gmail.com

ملخص البحث

أهداف البحث:- يهدف البحث الحالي إلى تعرف ما يأتي :-

١- ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة .

٢- تأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

٣- مدى اسهام ابعاد ما وراء الدافعية في تأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

ولتحقيق ذلك اعتمدنا مقياس تشن (١٩٩٥) لما وراء الدافعية الذي عربه وكيفه على البيئة العربية سماوي (٢٠١١) وذلك بعد تكييفه على البيئة العراقية والتأكد من خصائصه السيكومترية، وتبنت الباحثة مقياس "بمبنوتي وكرابينك" Bembenutty & Karabenick (1998) لتأجيل الاشباع الذي ترجمه وعربه على البيئة العراقية غند (٢٠١٦) وبعد التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات طبق على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، واظهرت النتائج ان اكثر ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة هو بعد المجالات الانفعالية التأملية، وان لدى طلبة الجامعة القدرة على تأجيل الاشباع الاكاديمي وان لأبعاد ما وراء الدافعية القدرة على التنبؤ بتأجيل الاشباع الاكاديمي، واستكمالا للبحث الحالي توصلت الباحثة لبعض التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : ما وراء الدافعية، تأجيل الاشباع الاكاديمي

Abstract

This researcher aimed at identifying:-

1-Meta motivational Awareness for University students.

2-Academic Delay of Gratification for University students.

3-The extend of Meta motivational Awareness in Academic Delay of Gratification for University students.

To achieve that the researcher used chan (1995) scale for Meta motivational Awareness and Bembenutty & Karabenick (1998) scale for Academic Delay of Gratification and befor achieved for psycomatric from avilidity and rilablity This test has been applied the sample of the study which is (400) male and female for university students . The results have appeared that Meta motivational Awareness common for University students is Reflective Affective ,and University students have Academic Delay of Gratification, and Meta motivational Awareness extended in Academic Delay of Gratification, In the light of these results the researcher has put a number of recommendations and suggestions forwards.

Key word :mawira alddafieih,tajil alaishbae alakadymy.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:- ركزت البحوث النفسية عقوداً عديدة على القدرات المعرفية والعوامل الدافعية بوصفهما نوعين رئيسين من محددات الأداء، وقد درست في السنوات الأخيرة مجموعة ثالثة من المتغيرات دراسة مكثفة وهي عمليات ما وراء الدافعية إذ تعمل على تنسيق المهارات المعرفية المتوافرة في الذاكرة والقراءة واستيعاب النص... إلخ (Brown, 1987:36) وقد استخدام مصطلح ما وراء الدافعية لتأكيد سيطرة المتعلم على استراتيجيات الدافعية وهو يحدد دافع الفرد للتعلم وضبطه

(Conti & Fellenz, 1993: 10)وتصف ابعاد ما وراء الدافعية العمليات التي تمكن المتعلم من إظهار سلوك التعلم وتكييفه، وإعطاء الاتجاه والسبب للسلوك، والعمليات التي تسمح للسلوك بالاستمرار، وتقود المتعلم إلى اختيار سلوك مفضل ومحدد (Wlodkowski, 1984: 12).

وحظي "تأجيل الإشباع"**Delayed gratification**" على قدر ضئيل من الاهتمام في مجال التعلم الأكاديمي على الرغم من ارتباطه بمجموعة كبيرة من الأساليب المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وتوجه الهدف ومحدداته الدافعية والتحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمها المتعلمون لتأمين نجاحهم الأكاديمي، إذ يعد أحدى الأدوات الاستراتيجية التي يستخدمها الطلبة للنجاح في المهام الأكاديمية (غند، ٢٠١٦: ٢)

لذا فان مشكلة البحث الحالي تتمثل بمحاولة الاجابة عن السؤال الاتي :-

ما القيمة التنبؤية لأبعاد ما وراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

اهمية البحث:- يرى زيمرمان (Zimmerman, 1989) وأن المتعلمين المنظمين ذاتياً فضلا عن كونهم يملكون الفعالية من جانب المعرفة والدافع للتعلم، نجدهم يمارسون مهارات التفكير والتنظيم العليا ، والجانب الانفعالي العالي المستوى أثناء ممارستهم لعمليات التعلم، كما هو الحال في الأنواع المختلفة لما وراء المعرفة والوعي، وأن هناك مفهوما جديدا لما بعد العمليات يسمى (ما وراء الدافعية) وخاصة في مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتسعى ما وراء الدافعية إلى تحسين قدرات الطلاب وزيادة رغبتهم في ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي تزيد من سلوكهم التعليمي الفعال، ويرى كوهل وكراسكا (Kuhl & Kraska, 1989) أن ما وراء الدافعية تمثل امتلاك الأفراد للمهارات التنفيذية التي تمكنهم من السيطرة على حالات الدافعية لديهم بالاعتماد على معرفتهم وخبرتهم السابقة، وتتضمن ما وراء الدافعية بُعدين أساسيين هما: الوعي ما وراء الدافعي، والمعرفة ما وراء الدافعية، وتعد بناءً أساسيا يسهل للمتعلم الاستخدام الكامل والمتبادل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالاعتماد على وعيه الدافعي وعلى معرفته وخبراته السابقة. (Ford, 1992,202)

واشار تشن(Chen,1995) الى ان ماوراء الدافعية هي تأملية الشخص حول دافعه الذاتي من أجل تحقيق نشاط موجه نحو هدف معين، أو ما يقصد به "سلوك مقصود"، فإن معرفة ما وراء الدافعية تعني " معرفة الشخص حول معتقدات وحالات الدافعية لديه، وهذا يتضمن أيضاً نشاط الشخص في التنظيم الذاتي. (سماوي ،٢٠١١: ٢٥)

ويرى كوهل وكراشا (Kuhl & Kraska, 1989) ان الوعي ما وراء الدافعي يمثل الدرجة التي يرتكز فيها الأفراد على دافعيتهم الخاصة من أجل المحافظة على النشاطات الموجهة نحو الأهداف أو ما يمكن أن يسمى (النشاطات المخطط لها) أما معرفة ما وراء الدافعية فهي معرفة الفرد بمعتقدات الدافعية لديه وحالة الدافعية وطبيعة أدائه المنظم ذاتياً. (Kuhl & Kraska, 1989:349-350)

وقد أكدت ويرسما (Wiersma, 1992) أهمية ما وراء الدافعية في تحديد نتائج الدافعية المرتبطة بالعمليات المعرفية لدى المتعلم ، وبأحكامه وتوقعاته حول قيم التعلم وأساليبه المفضلة التي تمكنه من تحقيق الإنجاز والتحصيل، وتزيد من تقدير الذات لدى المتعلم، وتدفعه إلى ممارسة سلوك تعلم مرغوب، وتمكنه من إنجاز الأهداف ذات العلاقة بالتعلم، وتحدد له الاستراتيجيات الذاتية التي يمكن أن يستخدمها في التعلم ، وأكد تشن (Chen, 1995) أن امتلاك الفرد لما وراء الدافعية تؤدي به الى تحقيق الذات وإدراك القدرات المتوافرة لتحقيق التعلم، وتنقل المتعلم من تحقيق حاجات التعلم

الدنيا إلى تحقيق أهداف التعلم العليا المرتبطة بالإنجاز، وتدفع الفرد إلى الإنجاز وتحقيق التميز، وتنقل الفرد من المعرفة السطحية إلى اكتساب المعرفة المعقدة التي تقوم على إثراء المعرفة السابقة وصقل القدرات. (سماوي،٢٠١١: ٢٦)

وقد اكد واينستين (Weinstein, 1994) أهمية ما وراء الدافعية في أنها تفيد المتعلم في عدد من جوانب التعلم ومنها: تمكن المتعلم من صياغة الأهداف بعد تحليلها، وتزيد من فعالية توقعات المتعلم بالنجاح والإنجاز، وتزيد من اهتمام طالب بالتعلم، وتزيد من تقدير الطالب لنفسه ولأهمية عمله، وتعزيز قيمة التعلم. (Weinstein, 1994:51)

ونال مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي **(Academic delay of gratification)** اهتماماً متزايداً في العقدين الماضيين، ويظهر هذا الاهتمام في تلك المواقف المتصلة بإرجاء الإشباعات الفورية ذات القيمة الأقل لأجل الوصول إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى ذات الأهمية بالنسبة للفرد.

وقد توصل ميشيل وآخرون (١٩٩٦) في دراسة أجراها عن تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي أن الطلبة الذين يلتزمون بإكمال التزاماتهم الأكاديمية مهمة قد يتم إغراؤهم بالحصول على المتعة والمرح مع أصدقائهم بدلا من الدراسة والاستذكار، ولكي تظل المهام الأكاديمية محل اهتمام وتركيز خلال فترة طويلة من الوقت في ظل وجود العقبات يجب على الطلبة إن يستخدموا إستراتيجيات عديدة متوالية ومتزامنة لكي يستطيعوا تأجيل الإشباعات الفورية بنجاح، وإلا فسوف يستسلمون للإغراءات التي ستمنعهم من إنجاز المهام الأكاديمية المهمة (Bembenutty & Karabenick ,1999:4).

وأشار "بريسلي وآخرون" Pressley et.al **(١٩٨٣)** إلى أهمية تضمينات تأجيل الإشباع للأداء التربوي والأكاديمي إذ ييسر تأجيل الإشباع من عملية التعلم وتجهيز المعلومات بين المتعلمين ولذا تظهر أهمية تدريب المتعلمين على كيفية تأجيل الإشباع وضبط الذات (Pressley et.al ,1983; 267).

ويعد تأجيل الإشباع أحد المكونات المهمة للتنظيم الذاتي للتعلم self-regulation of leaming إذ يساعد على تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة العقبات، وإن تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة عن عملية تكشف عن كيفية سيطرة الطلبة على عملية التعلم الخاصة بهم (Bembenutty & Karabenick;1999: 3).

ويؤكد "بمبنوتي" (Bembenutty (2007a,2007b,2004 أن تأجيل الإشباع أحد الأبعاد أو المكونات المهمة للتنظيم الذاتي للتعلم لأن بدائل الأهداف الأكاديمية تكون جذابة فهي توفر الإشباع الفوري على النقيض من مكافأة الأهداف الأكاديمية (مثل: الحصول على درجات عالية أو الحصول على شهادة) تكون بعيدة مؤقتا، ويؤكد أيضا أنه ليس المهم أن يكون لديهم القدرة على تنظيم المهام الأكاديمية وبنائها وأن تكون لديهم النية والعزم لإنجاز تلك المهام فحسب، بل أن تكون لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الفوري لإنجاز أهدافهم الأكاديمية (Bembenutty,2007a:3) (Bembenutty,2007b:4) (Bembenutty,2004:3-5).

فإحدى علامات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة هي القدرة على الاستمرار في التركيز على المهمة عن طريق حماية الأغراض المحددة للمهمة الأكاديمية من البدائل التي ترتبط بها، وتتطلب مثل هذه الحماية في الغالب التخلي عن الأهداف الجذابة التي يمكن الحصول عليها فورياً أي تتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي(Bembenutty & Karabenick ;1997: 3).

وإحدى الوظائف المهمة لتأجيل الإشباع هي تنظيم وضع الأهداف، إذ تسهل المفاضلة بين الأهداف المتوفرة الفورية ولكنها أقل قيمة والأهداف الأكاديمية طويلة المدى عالية القيمة، ومن هنا يستطيع تأجيل الإشباع أن يسهل عملية التعلم ومعالجة المعلومات لدى المتعلمين (Bembenutty ;1999: 234). وتأجيل الإشباع

الأكاديمي إستراتيجية تنظيم ذاتي تساعد الطلبة على تنظيم تقدمهم الأكاديمي ووضع الأهداف وإكمال المهام الأكاديمية (Bembenutty & Mckeachie & Karabenick ;2001: 15).

ويذكر "بمبنوتي وكرابنيك" (١٩٩٨) أن تفضيل الطلبة لتأجيل الإشباع الأكاديمي يختلف باختلاف توجهات الهدف لدى الطلبة، على خلاف ارتباط التحصيل بالمحددات الدافعية لتأجيل الإشباع والذي يركز على المعتقدات حول القدرة، وقيمة المكافأة أو المهام الأكاديمية؛ لذلك فإن توجهات الهدف للطلبة تتعلق بأسباب إقبال الطلبة على التعلم والتي حددها التراث النفسي بثلاثة توجهات للهدف هي: توجه هدف المهمة (الإتقان)، وتوجه هدف الأداء (إقدام)، وتوجه هدف الأداء (تجنب) (Bembenutty & Karabenlck .;1998a: 332)

ويؤكد "بمبنوتي" (٢٠٠٢أ) أن تأجيل الإشباع محدد مهم للتحصيل والإنجاز الأكاديمي، إذ يرتبط بالدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، وأن تأجيل الإشباع يؤدي دورا مهما في مساعدة الطلبة على تنشيط التمثيل المعرفي للأهداف الأكاديمية والخطط، ويساعد كذلك على إصدار الأفعال السلوكية التي تؤمن السيطرة البيئية في أثناء السعي وراء الأهداف الأكاديمية طويلة المدى (Bembenutty;2002a:8). ويشير "بمبنوتي وآخرون" (٢٠٠١) إلى أن الطلبة الذين لديهم رغبة لتأجيل الإشباع سوف ينشطون إدراكهم ويرفعون مستوى دافعتيهم للتركيز في أثناء أنشطة الفصل التي تشتت انتباههم حتى ولو كان المحاضر أقل كفاءة أو أن المقررات الدراسية غير شيقة بالنسبة لهم، وسوف ينشطون تحكمهم الإرادي الذي يقودهم إلى الاندماج بإيجابية في الأنشطة الدراسية أكثر من الطلبة الذين لا يرغبون في تأجيل الإشباع (Bembenutty;2001:5). لذا فان اهمية البحث الحالي تتمثل في اهمية دراسة القيمة التنبؤية لأبعاد ماوراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي.

اهداف البحث:- يهدف البحث الحالي إلى تعرف ما يأتي :-

١. ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة .

٢. تأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

٣. مدى اسهام ابعاد ما وراء الدافعية في تأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث :- يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية من كلا الجنسين (الذكور- الاناث) للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

تحديد المصلحات :-

١-ماوراء الدافعية :- **Meta motivational Awareness**

تعريف تشن ،١٩٩٥(Chen, 1995) " وهي قدرة الفرد على الوعي ، والتأمل بالدافعية التي لدية" (سماوي، ٢٠١١: ٥٧)

التعريف النظري:- " تتبنى الباحثة تعريف تشن (Chen, 1995) لانها تبنت مقياسه لماوراء الدافعية .

التعريف الاجرائي:- " هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته مقياس ماوراء الدافعية المستعمل في البحث الحالي "

٢- تأجيل الإشباع الأكاديمي: Academic Delay of Gratification

بيمبينــوتي وكرابينــك (١٩٩٨) (Bembenutty&Karbenick)" تــأخير الطلبــة فــرص الإشــباع الفوريــة المتاحــة مــن أجــل الحصــول علــى مكافــآت أو بلــوغ أهــداف أكاديميــة بعيــدة مؤقتــا ولكنهــا ذات قيمــه عالية"(Bembenutty & karabenick;1998: 33).

التعريـــــــف النظـــــــري: تتبنـــــى الباحثـــــة تعريـــــف كـــــل مـــــن (بمبنـــــوتي وكارابينيـــــك) (Bembenutty&Karabenic,1998a) فــي تأجيــل الإشــباع الأكــاديمي وذلــك لانهــا تبنــت مقياســهما لتأجيــل الإشباع الأكاديمي .

التعريف الاجرائي:- " هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي المستعمل في البحث الحالي "

الفصل الثاني :- اطار نظري ودراسات سابقة

اطار نظري :- اولا:- ما وراء الدافعية (Meta-motivation)

أبعاد ما وراء الدافعية: من أجل توضيح أبعاد ما وراء الدافعية في إطار عملية التعلم، فإن الإطار النظري حول ما وراء الدافعية مبني على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة التي أجريت حول الدافعية، وبشكل خاص دراسة تشن (Chen,1995) التي حدد فيها ستة ابعاد لما وراء الدافعية وهي :-

١.الوعي ما وراء الدافعي:- لقد ركزت أنماط التعلم الذاتي الحديثة على أهمية الوعي الذاتي بدرجات متفاوتة، فقد دافع النموذج الظواهري عن اهمية أن يعرف الشخص ذاته، وعن الوعي الذاتي للإنجازات التي يصل إليها المتعلم. وركز المنظرون المعرفيون الاجتماعيون على العلاقات بين الوعي الذاتي وحالات الإدراك الذاتي، مثل الكفاءة الذاتية، التي تظهر من استجابات محددة من المراقبة الذاتية أن الوعي الذاتي يلعب دورًا مهما في تفسيره لمفهوم الإرادة " الاختيار"، إن الوصول لدرجات كافية من الوعي ضرورية من أجل الوصول للاستراتيجيات التعليمية. (Bandura, 1986:34).

وأشار ماكمبوس (McCombs, 1989) إلى أن معرفة الذات تحسن من دافعية الفرد للتعلم، وتزيد من وعيه لدافعيته ، ومعرفته لتنظيم ذاته، وتحقيق الإنجاز. كما أن الوعي ما وراء الدافعي يحقق الفعالية الذاتية ويزيد من مراجعة الذات لأن ذلك يعزز قيم التعلم الذاتي ويحقق الإنجاز.ويشير سشميدت (Schmidt, 1990) إلى أن البعد ما وراء الدافعي يتضمن ثلاثة جوانب رئيسة هي:

أ. التصور Perception: فهو يعكس حالة الوعي واللاوعي بضرورة وجود دافع قوي يتعدى الحالة المعنوية والمادية لتحقيق النجاح.

ب. الملاحظة Noticing: ويتضمن ملاحظة الذات وتنظيم التعلم بناء عليها.

ج. الفهم Understanding: ويشمل فهم الذات وفهم الهدف والوعي بدوافع التعلم.

ومن ثم، فإن تشن(Chen,1995) يعرف الوعي ما وراء الدافعي بأنه نوع محدد من الوعي يشير إلى الدرجة التي يعكس فيها الأفراد دافعهم الشخصي لتحقيق الأهداف وتنفيذ أنشطة تعليمية ذاتية تضمن التحقيق الناجح لهذه الأهداف .

٢-وضع الأهداف التأملية: ويشير إلى التأمل المقصود الذي يقوم به الفرد لمعرفة محددة أو للمعلومات المرتبطة بوضعه لأهداف محددة، فوضع الأهداف يؤثر في دافعية الفرد ويدفعها إلى ترتيب أعلى ليصل لحالة من الوعي التام بأهميتها وبضرورة تحقيقها.(Ford, 1992:72).

ويرى شكنك (Schunk, 1991) انه يمكن للأهداف التأملية أن تحقق مجموعة من المزايا للمتعلم، اذ انها تؤدي الى تمكين المتعلم من إعادة تقييم وتوجيه أهداف الإنجاز، ويسهل عملية الإعداد المعرفي لتحقيق الأهداف، وجلب المعلومات إلى الوعي وتحويل الأفكار إلى أهداف قابلة للتطبيق، توظيف المعرفة السابقة والحالية في وضع الأهداف ومتابعتها. (Schunk, 1991:132)

ويشير نيكولاس (Nicholls, 1984) إلى أن وضع الأهداف التأملية يسمح للمتعلمين بتحليل أسلوب ظهور الأهداف وفهمها وكيفية ترتيبها ومن ثم تنظيم التعلم الذاتي وتحقيق سلوك التفاعل مع الموقف التعليمي مما يحقق الإنجاز. (Nicholls, 1984:336)

٣- العزو التأملي: ويشير إلى قدرة الفرد على التفكير والتأمل بالمعرفة ذات العلاقة بالأسباب الممكنة لتحقيق مخرجات معينة من التعلم، ويشير رايدللي (Ridley, 1992) إلى أن العزو التأملي يتضمن حالة من التفكير التأملي الذي يساعد المتعلم على اختبار وإدراك تفسيراته للخبرات والمعلومات التي تشكل معتقداته وعاداته وأفكاره ومشاعره، وتلك التي تدفعه للتعلم والإنجاز. (Ridley, 1992:58)

٤- الفعالية الذاتية التأملية: ويشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على التأمل والتفكير بمعرفة محددة أو معلومات حول فعاليته الذاتية التي تزيد من فعاليته للعمل وتحقيق الذات ، ويمكن للفعالية الذاتية التأملية أن تحقق للمتعلم جملة من الأهداف فهي: تزيد من حافزيته للإنجاز، وتمكن المتعلم من اختيار المهارات اللازمة لأداءات محددة،وتمكن المتعلم من المواءمة بين الخبرة السابقة والمعرفة الحالية مع المهارات المتوافرة، وتزيد من الفهم والوعي الذاتي لدى المتعلم. (Bandura, : 31 1989).

٥- القيم والاتجاهات التأملية: وهي قدرة الفرد على امتلاك المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد عند وضع نشاطات محددة لتحقيق أهداف الإنجاز، ويشير بينتريش (Pintrich, 1989) إلى أهمية هذا البعد كون القيم هي إحدى المكونات التي تكسب الفرد الحافزية والرغبة والوعي للتعلم. (Pintrich, 1989:42)

٦- المجالات الانفعالية التأملية: هو التأمل الفردي المقصود حول معرفة محددة أو معلومات معينة يملكها الشخص حول حالته الانفعالية التي تثيرها الظروف النفسية والانفعالية وتقدم الاستجابات الانفعالية آلية فاعلة لتعديل السلوك، لأن الخبرة الانفعالية تؤثر تأثيرا مباشرا وفوريا فيها، ومن الصعب تجاهل هذا الأثر، وقد أشار فورد(Ford, 1992) أن الحالات الانفعالية تتصف بالمرونة الكافية والعمومية بحيث يمكن ربطها مع سياق مدرك تقريباً، مع هذا، ولأن الأفكار التقييمية هي ما يطلق الاستجابات الانفعالية عادة، يمكن أن تتأثر بشكل فوري بما وراء العمليات التي تنظم الأفكار والمعتقدات المعرفية. (Ford, 1992:75)

وقد أدرك زيمرمان (Zimmerman, 1989) في الآونة الأخيرة مدى مساهمة العمليات المعرفية والاستجابات الانفعالية والتفاعل بينها في الدافعية الإنسانية، يظهر التفاعل بين العمليات المعرفية والاستجابات الانفعالية. ويشير أن أنماط معالجة المعلومات المختلفة "العمليات المعرفية" تتوسط الأنواع المختلفة من الاستجابات الانفعالية. يمكن استخدام

الاستجابات الانفعالية الناتجة مدخلا للأنماط اللاحقة من العمليات المعرفية، وهذا يعني التأثير فيهم بطرق مختلفة. (Zimmerman, 1989: 332)

ثانيا:- تأجيل الاشباع الاكاديمي :- ذكر "وارد وآخرون"(1988) Ward . etal أن مفهوم تأجيل الإشباع مفهوم متعدد الإبعاد واهم بعدين فيه هما البعد الاجتماعي ويتضمن إنكار الذات في المكاسب والحاجات الفورية ذات القيمة الأقل (الطعام والانتقال إلى العمل) لمصلحة أهداف ذات قيمة ولكنها أهداف بعيدة مواتية للمجتمع وأخلاقه (الإسكان – الوظائف – الحرية)، بينما البعد الأخر للتأجيل يتعلق بالمسائل الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجد أن هذا البعد ذو دلالة على التحصيل الأكاديمي (Ward . et al ,1988; 7-8).

يسمى تأجيل الإشباع المرتبط بالجوانب الأكاديمية " تأجيل الإشباع الأكاديمي" فيه يقوم الفرد بتأجيل ما هو غير متعلق بالمهام الأكاديمية لصالح التحصيل الأكاديمي فعلى سبيل المثال: يعد الطالب الذي تسرب من المدرسة الثانوية لعدم قدرته على تحمل أوجه البهجة والسرور المتمثلتين في إعمال أخرى غير متعلقة بالأداء الأكاديمي (الذهاب إلى حفلة الاشتراك في النشاط الرياضي) طالب غير قادر على تأجيل إشباعه الأكاديمي.

ولقد اختلفت الرؤى والاتجاهات بشان تحديد مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي، فيرى Bembenutty & Karabenick,1998 أن تأجيل الإشباع الأكاديمي استراتيجية مهمة أراديه تنظيميه ذاتيه يستخدمها المتعلمون للتحقيق الأكاديمي(Bembenutty&Karabenick,1998:339) وأيد (Bembenutty،2009) أن تأجيل الإشباع الأكاديمي اختبار دافعي، لحماية الانتباه والحفاظ على الأهداف الأكاديمية. (Bembenutty,2009:351)

ويعرف "بنبنوتي و زيمرمان (٢٠٠٣) Bembenutty&Zimmerman "تأجيل الإشباع الأكاديمي انه نية الفرد لتأجيل المكافآت الفورية المتاحة للحصول إلى أهداف أكاديمية بعيدة موقتا ولكنها ذات قيمة "(23 : Bembenutty & Zimmerman,2003).

ويعرف "بنبنوتي و كرابينك" (١٩٩٨، ٢٠٠٤) تأجيل الإشباع الأكاديمي على انه "تأخير الطلبة فرص الإشباع الفورية المتاحة من اجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة موقتا ولكنها ذات قيمة عالية" (Bembenutty & Karabenick ,1998a: 329).

المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي:- تأجيل الإشباع الأكاديمي محدد بميول الدافعية التي تعني اختيار الفرد للتأجيل من اجل نتائج مرجاة أكثر تفضيلا ، وتحدد في ضوء القيمة والفائدة المدركة لكل من بدائل التأجيل وعدم التأجيل عند الانهماك في المهام الأكاديمية(Bembenutty: 2009; 354)

وأكد "ميشيل (١٩٩٦)" أن من الضروري أن يوضع في الاعتبار محددات اختبار الفرد للتأجيل من اجل نتائج مؤجلة أكثر تفضيلا، فتأجيل الإشباع الأكاديمي محدد إلى حد كبير بقيمة المكافأة وتوقع النجاح التي تؤثر بدورها في اختبار البدائل الأكاديمية المؤجلة وتؤثر كذلك تلك المحددات الدافعية في مقاومة الإغراءات وظهور الخيارات الجذابة، ومن المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي(حسانيين، ٢٠٠٨ : ١٣).

فيرى "ميشيل" (١٩٩٦) Mischel (في: حسانين، ٢٠١١ : ٥) أن محددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي تتمثل في:

أ- الأهمية **importance**: إي أهميه تعلم المادة الدراسية.

ب- الاهتمام **interest**: إي الاهتمام بمحتوى المادة الدراسية.

ت- الفائدة **utility**: إي الفائدة المدركة للمادة الدراسية.

ث- التكلفة المدركة للنجاح **perceived cost of success**: وتشير إلى الوقت والجهد المطلوبين لتنفيذ المهمة.

ج-توقع النجاح **expectancy success**: ويعبر عن توقع المتعلم لتحقيق النجاح عند اختياره لبديل التأجيل واستبعاد بديل الإشباع الفوري ، وهذا سوف يحقق أهدافاً اجتماعية ويتجنب مشكلات اجتماعيه (Bembenutty ; 1999 : 236).

ومن هنا فتفضيل الطلبة لبدائل تأجيل الإشباع سيعتمد على أدارك الطلبة لنفعية المهام الأكاديمية وفائدة تلك المهام في إعدادهم للمستقبل، وقد توصل كرانيك وبنبنوتي (١٩٩٨) إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية لتأجيل الإشباع تتمثل في كل من الاهتمام وقيمة وتوقع النجاح نتيجة التأجيل (Bembenutty ; 2001:26).

النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا :تتوازى التأكيدات النظرية لـ(البرت باندورا) A.Bandura مع تأكيدات النظرية لـ(ميشيل) من عده جوانب، على الرغم من أن وجودها في هذا المجال بدت مختلفة تماماً. فأطلق على نظرية الأول- في البداية اسم "نظرية التعلم الاجتماعي" التي كان اهتمامها ضئيلاً بالمتغيرات المعرفية. بالتدريج تزايد تأكيد الباحث لأهمية هذه المتغيرات، مما جعل النظرية تعرف باسم "النظرية المعرفية الاجتماعية" (برفين، ٢٠١٠: ٢٠٦).

وعلى الرغم من عدم فاعلية استراتيجيات التعلم وقلة الدافعية لدى المتعلمين قليلي المهارة فإننا لا نعرف إلا قليل عن رغبتهم في تأجيل الإشباع، وكيفية توسط هذه الميول بمعتقداتهم الدافعية واستعمال المعرفة وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم لتحقيق الانجاز الأكاديمي. ويعد الدراسة البحثية مهمة ، لأنها سوف تساعد على توسيع نظرية تنظيم الذات وتوسيعها سوف يساعد القائمين على العملية التربوية لابتكار أدوات تربوية فاعلة وخطط دراسية تشجع تعليم هؤلاء المتعلمين.

استناد إلى النظرية المعرفية الاجتماعية (باندورا) اقترح زيمرمان أن يستمر التعلم من خلال عمليات تنظيم ذات حلقة (دائرية) ينبغي أن تكون مراقبة ذاتياً اثناء الأداء على المهمة وتغييرها كلما ظهرت الحاجة لذلك طبقاً (الزيمان ٢٠٠٠) يشمل تنظيم الذات على ثلاث مراحل. مرحلة التروي وهي مرحلة (ما قبل الأداء) وتتضمن عمليات وضع المرحلة البدء بالعمل أو السلوك (مثلاً وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، والمعتقدات فاعليه الذات، والاهتمام الداخلي) ومرحله الأداء (في إثناء الأداء وتتضمن عمليات تؤثر في الانتباه والسلوك (مثلا تركيز الانتباه، وتعليم للذات والمراقبة الذات) ومرحله تأمل الذات (وما بعد الأداء) وتشمل استجابات التعلم (مثلاً تقيم الذات، العزو، وتفاعلات الذات والتكيف وفاعلية الذات هي المتغير المفتاحي الذي يوثر في كل مراحل تنظيم الذات (زيمان ٢٠٠٠) كلما انهمك المتعلمون في المهمة فأنهم يستعملون استراتيجيات تنظيم الذات وفي مرحله التأمل الذاتي فأنهم يقيمون تقدمهم بالتعلم (Bembenutty & Zimmerman ;2003: 18.) ويذكر "باندورا "Bandura" ان هناك استراتيجيات لضبط النفس وهي :

١- الملاحظة الذاتية Self-Observation :- وهي عملية تجميع منطقي للمعلومات عن العوامل التي تؤثر في صفات الفرد وسلوكه بما يساعده ليس على توجيه سلوكه، بل في تسجيل ما يصادفه من أحداث بغرض

التغذيــة المرتــدة والتقــويم، إذ إن التســجيل التــدريجي يمكــن أن يحــدث نوعــاً مــن التغذيــة المرتــدة للتغيــرات التدريجيــة التي يمكن أن تحدث دون أن يلاحظها، وإن تسجيل السلوك غير المرغوب يعوق حدوث هذا السلوك.

٢- التخطـيط البينـي Environmental planning :- ويتضـمن تغييـر البيئـة، وكـل مـن المثيـر المولـد والأحـدث التــي تتبــع تغييــره، وبــدلاً مــن مواجهــة الإغــراء فــان علــى الفــرد أن يتجنــب الموقــف المغــري بالدرجــة الأولــى، وتوجــد طريقتان أساسيتان للتخطيط البيئي هما ضبط المثير، والتنظيم المسبق لنواتج الاستجابة.

أ–ضــبط المثيــر: وفيــة يعيــد الفــرد تنظــيم أســباب المثيــرات التــي تولــد اســتجابات غيــر مرغوبــة، وتثبيــت وتقويــه الأسباب التي تولد استجابات مرغوبة.

ب– التنظــيم المســبق لنتــائج الاســتجابة : ويتضــمن هــذا الأســلوب التغيــر المــنظم لبيئــة الفــرد؛ وذلــك حتــى تســتتبع الاستجابات المرغوبة نتائج سارة، وتستتبع الاستجابات غير المرغوبة نتائج غير سارة .

٣- برمجــة الســلوك_Programming Bchaviour:- ويقصــد بهــا التغيــر المــنظم لنتــائج الســلوك بــدلاً مــن تغييــر مسبباته أو مثيراته، ويتم ذلك بالتعاقد الذاتي والمكافأة الذاتية.

أ- التعاقــد الــذاتي: هــو اتفــاق يبرمــه الفــرد مــع نفســه ويفضــل أن يكــون مكتوبــاً، ويحــدد الســلوكيات التــي يســتهدف تحقيقها ونتائج الاستجابة سواء (المكافأة أو العقاب) التي يتضمنها برنامج الضبط الذاتي.

ب- المكافــأة والعقــاب الــذاتي: وفيــة تســتخدم المكافــأة الذاتيــة بعــد الســلوك المرغــوب، ويــتم تــدعيم الــذات بــان يقــوم الشــخص بإثابــة نفســه فــوراً عنــدما يــنجح فــي تحقيــق الســلوك المرغــوب، وكــذلك يــتم برمجــة الســلوك بمــا يعــرف بالعقــاب، ويعــرف بأنــه كــل مــا يقلــل أو يحــد مــن تكــرار الســلوك المــرتبط بــه، وهنــاك نوعــان مــن العقــاب: العقــاب الايجابي والعقاب السلبي (عبد الرحمن ،١٩٩٨:٦٥٥).

نظرية نظام المعالجة المعرفية الانفعالية للشخصية :

Cognitive–Affective Personality System (CAPS):

لقــد طرحــت هــذه النظريــة عــام (١٩٩٥) لإيجــاد حــل للتنــاقض لــذي اســتمر طــويلا فــي علــم نفــس الشخصــية وعلــم الــنفس الاجتمــاعي وهــو التنــاقض الظــاهر فــي الفــرض الأساســي للشخصــية الثابتــة التــي لا تعتبــر فــي كــل موقــف ، والتــي تفســر الشخصــية كنظــام لعمليــات التوســطية (الشــعورية والــلا شــعورية) تظهــر تفاعلاتهــا فــي أنمــاط العلاقــات التــي يمكــن التنبــؤ بهــا بــين الموقــف والســلوك، ويفتــرض جــدلا أن ســلوك الفــرد فــي المواقــف هــو تقلــب عشــوائي (مــن مصــادر غيــر معروفــة) فهــل يوجــد مكــون دائــم ومســتمر وعــاكس للثبــات الأساســي؟ وهــل العلاقــة بــين الســلوك والمواقــف المميــزة لكــل فــرد علــى أســاس "إذا .....إذن" فــي مجــال معــين مــن الســلوك الاجتمــاعي ثابــت وذو معنــى؟ وعلــى أســاس هــذه الأســئلة النظريــة يمكــن توضــيح الصــور المميــزة وذات المعنــى للعلاقــة بــين الموقــف والســلوك التــي تميــز كــل فــرد(Mischel & Shoda ,1995:247)، إذ تقــر هــذه النظريــة بــان المواقــف المختلفــة لهــا معــان مختلفــة، وتــأثيرات مختلفــة لــيس بــين النــاس فقــط ولكــن للفــرد نفســه فــي مناســبات مختلفــة مــن خــلال وحــدات معرفيــه وانفعاليــه مختلفــة (Eatonetat.,2009:209) والاهــم مــن ذلــك فالنظريــة تعلــل كــل الفــروق الفرديــة علــى المســتوى العــام للســلوك والصــورة الثابتــة "إذا .....إذن" للتنــوع الســلوكي فــي الموقــف كتغيــرات أساســية لنظــام الشخصــية (Mishel&Shoda,1995:252). وتتمثــل المعالجــة الانفعاليــة فــي صــفات مميــزة للفــرد تــوثر فــي طريقــة تفســيره ومعالجتــه وتفاعلــه مــع المــؤثرات البيئيــة التــي يواجههــا فــي البيئــة (Carducci,2009:443). وتــتم هــذه المعالجــة بوحــدات معرفيــة وانفعاليــة ذات شــبكه ديناميــة مــن العلاقــات

الوظيفيـة بـين المعرفـة والانفعـالات التـي توجـه وتقيـد تنشـيطها (Shoda&Smith,2004:147)، وتوجـه فروقـا فرديـة ثابتـة فـي تنظـيم العلاقـات بـين المعـارف والانفعـالات فـي كـل شـبكه فرديـه بالإضـافة إلـى الفـروق الفرديـة فـي أمكانية تنشيط هذه الوحدات المعرفية والانفعالية في نقاط زمنية مختلفة (Eaton et at ,2009:209).

ويـرى " شـودا وسـميث (2004) Shoda&Smith انـه يمكـن تمثيـل هـذا النظـام المعرفـي الانفعـالي، إذ تمثـل الـدائرة الكبيـرة فـي الوسـط عقـل الفـرد ويحتـوي علـى مجموعـه مـن الوحـدات المعرفيـة والانفعاليـة – مبينـه بـدائرة منفصـلة مـن اجـل التبسـيط إلا إن التمثـيلات لا تتطـابق بالضـرورة مـع الوحـدات البيولوجيـة التـي تشـكل الشـبكة الارتباطيـة الثابتـة المميـزة لكـل شـخص، وينتشـر التنشـيط مـن وحـده إلـى أخـرى علـى أسـاس وصـلات ارتباطيـه ثابتـة فـي شـبكه داخـل الفـرد، وينتشـر فـي اتجاهـات متعـددة، وكـل شـبكه خاصـية للفـرد مـن الوحـدات، تتوقـع إن تعكـس خبـرات الشـخص بثقافتـه فضـلا عـن تـاريخ الـتعلم النـوعي للفـرد(Shoda&Smith .(.,2004:150

وفـي موقـف يواجهـه الفـرد تصـبح خصـائص معينـة وثيقـة الصـلة بدرجـة أكبـر أو أقـل، إذ تنشـط الوحـدات المعرفيـة والانفعاليـة المرتبطـة بهـا وتكـون فـي شـكل " إذا .....إذن " وعنـدما يتغيـر الموقـف " إذا تتغيـر إذن ومـع ذلـك فـنفس " إذا لابـد إن تحـدث دائمـا نفـس " إذن " لإفـراد معنيـين ومـن ثـم فـان ثبـات الشخصـية كمـا تطرحهـا نظريـة المعالجـة المعرفيـة الانفعاليـة ليسـت فـي سـلوك الشـخص فـي المواقـف، ولكنهـا تـرتبط بـدلا مـن ذلـك بالثبـات السـلوكي فـي هـذه البصـمات " إذا .....إذن (Eaton et at ,2009:209). وقـد عـرض "ميشـيل وشـودا" (١٩٩٥) Mishel & Shoda أهم خصائص نظام المعالجة المعرفية الانفعالية في النقاط الآتية:

١- إن متغيـرات الشخصـية المعرفيـة الانفعاليـة تـرتبط بصـورة معقـده بعضـها مـع بعـض والمسـالة ليسـت أن لكـل فـرد هـدفا، ومسـتوى مـن الكفـاءة وتوقعـا خـاص بـه، ومعـايير تقيميـه معينـه، ولكـن لـه نظـام شخصـية يحـدد خصائص هده المعارف والانفعالات والعلاقات المتشابكة بينها.

٢- يختلـف الأفـراد علـى نحـو مميـز فـي الأفكـار، والمشـاعر التـي تميـل إلـى أن تنشـط فـي وجـود أشـكال معينـه مـن الخصـائص فـي الموقـف، ويمكـن أن يتميـز كـل فـرد بمجموعـات مـن تلـك الخصـائص بعضـها مشـتركة وبعضـها فريـد ، والتـي تشـكل العناصـر النفسـية الايجابيـة للمواقـف ووجودهـا أو غيابهـا فـي مواقـف معينـة فإنهـا تميـل إلـى التأثير في تفاعلات الفرد المعرفية والانفعالية ببعض الطرق التنبؤية المحتملة.

٣- إن السـلوكيات التـي يظهرهـا الفـرد يمكـن أن تـؤثر فـي بنيـة العلاقـات الاجتماعيـة، والبيئـة الاجتماعيـة التـي تغير الخصائص الموقفية التي يتم مواجهتها بعد ذلك.

لقـد قـام "ميشـيل" بتفسـير الشخصـية، والتنبـؤ بالسـلوك فـي عمليتـين وهمـا المطابقـة بـين الوحـدات المعرفيـة والانفعالية والمطالب الموقفية والقدرة على تأجيل الإشباع (Mishel & Shoda ،1995: 255).

ومما عـرض مـن الآراء التـي فسـرت سـلوك تأجيـل الإشـباع فسـوف تتبنـى الباحثـة نظريـة المعالجـة المعرفيـة الانفعالية للشخصية.

٢– دراسات سابقة :– بما ان الباحثة لم تجد دراسة سابقة تناولت العلاقة بين ما وراء الدافعية وتأجيل الاشباع لذا سوف تقسم الدراسات السابقة الى قسمين يتناول الاول دراسات عن ما وراء الدافعية والثاني دراسات عن تأجيل الاشباع .

اولا–دراسات تناولت ما وراء الدافعية:–

١–أجرى تشن (Chen, 1995) دراسة في تكساس هدفت إلى الكشف عن مدى بناء ما وراء الدافعية في إطار التعلم المنظم ذاتياً عند تعلم اللغة الثانية. وكانت العينة تتألف من (١٧٤) طالبا تايوانيا يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة تكساس ، وكان عدد الذكور (٨١) طالبا ، وعدد الإناث (٩٣) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس ما وراء الدافعية واستراتيجيات الدافعية للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود خمسة عوامل تحدد ما وراء الدافعية عند الطلاب هي: الوعي ما وراء الدافعية، والقيم والاتجاهات التأملية، ووضع الأهداف التأملية، والعزو التأملي، والفعالية الذاتية التأملية، ووجود مجموعة استراتيجيات التعلم الذاتي ترتبط بما وراء الدافعية ، ووجود علاقة ارتباط دالة بين ازدياد مستوى ما وراء الدافعية وتطبيق الطالب لاستراتيجيات التفكير والتنظيم والتعلم المباشر، ويلعب أسلوب وضع الأهداف دوراً رئيساً دالاً في الربط بين ما وراء دافعية الطالب واستخدامه لاستراتيجيات التعلم الذاتي. (سماوي، ٢٠١١:ك)

٢–دراسة بارك (Park, 1992) التي هدفت الى دراسة علاقة التعلم المنظم ذاتيا للطلبة من خلال اعتقادات الطلبة الدافعية ومدى استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وما وراء الدافعية والضبط الاختياري لبيئة التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) طالبا من طلبة الصف الثالث والرابع والخامس، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أصحاب الضبط الاختياري المرتفع يستخدمون استراتيجيات المعرفة العميقة، فقد كانوا أكثر توجها للإتقان وكانوا أكثر إحساسا بكفاءتهم الذاتية و أكثر استخداما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الدافعية، بالإضافة إلى ذلك كان الطلبة الأكثر توجها لهدف الإتقان والأكثر كفاءة أكثر استخداما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الدافعية. (Park, 1992)

٣– دراسة سماوي ٢٠١١ :– التي هدفت الى تعرف التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالب وطالبة أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسطاً للتعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات المعرفية الذاتية، ومستوى مرتفعا لكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً وما وراء الدافعية ، والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية وان ما وراء الدافعية الأكثر تنبؤاً بالتعلم المنظم ذاتياً. (سماوي، ٢٠١١:ك)

ثانيا– دراسات تناولت تأجيل الاشباع :–

١–دراسة "بنبنوتي وكرانيك" **(١٩٩٨)** التي هدفت الى تعرف الفروق بين الذكور والاناث في تأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وقد توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في تأجيل الإشباع الأكاديمي لمصلحة الإناث ، فقد سجلت الإناث مستويات عالية من تأجيل الإشباع الأكاديمي بالمقارنة بالذكور، إلا إنهما توصلا إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في تأجيل الإشباع العام (Bembenutty & Karabenick ;1998a, 336)

٢–دراسة "سلفرمان (Silverman, 2003) التي استخدمت أسلوب Meta–analysis لتعرف الفروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع ، وبعد مراجعته لـ ٣٨ حجم تأثير تم اشتقاقها من(٣٣) دراسة كان يختار المشاركين في هذه الدراسات ما بين مكافأة فورية صغيرة ومكافأة مؤجلة اكبر ، توصل البحث إلى أن الإناث بوجه عام أكثر قدره على تأجيل

الإشباع من الذكور ، وخاصة عند استخدام المقاييس المتصلة لقياس تأجيل الإشباع (Silverman ; 2003 : 451-452).

٣-دراسة غند (٢٠١٦) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين تأجيل الاشباع والاسلوب المعرفي الاندفاع- التروي لدى طلبة الجامعة لعينة مكونة من(٤٠٠) طالب وطالبة وتوصل الى أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على تأجيل الاشباع وان الاناث اكثر قدرة على تأجيل الاشباع من الذكور هناك علاقة دالة موجبة بين تأجيل الاشباع والاسلوب المعرفي الاندفاع-التروي. (غند،٢٠١٦)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته :-

اولا: منهجية البحث :- استخدمت الباحثة في البحث الحالي منهج البحث الوصفي – الدراسات الارتباطية.

ثانيا: مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية والبالغ عددهم (٣١٤٢٧) ومن كلا الجنسين (الذكور- الاناث) للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

ثالثا: عينة البحث:- بلغت عينة البحث الحالي (٤٠٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ، وبأسلوب التوزيع المتساوي بواقع (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس والمرحلة

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع الكلي
التربية	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
الاداب	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
المجموع الكلي	٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

رابعا: اداة البحث :- بما البحث الحالي يهدف الى تعرف القيمة التنبؤية لأبعاد ما وراء الدافعية بتأجيل الاشباع لدى طلبة الجامعة لذا فقد تطلب ذلك توافر اداتين الاولى لقياس ابعاد ما وراء الدافعية والثاني لقياس تأجيل الاشباع ولذا فقد تبنت الباحثة مقياس تشن (١٩٩٥) لما وراء الدافعية الذي عربه وكيفه على البيئة العربية سماوي (٢٠١١) وذلك بعد تكييفه على البيئة العراقية والتأكد من خصائصه السايكومترية ، وتبنت الباحثة مقياس "بمبنوتي وكرابينك" Bembenutty & Karabenick (1998) لتأجيل الاشباع الذي ترجمه وعربه على البيئة العراقية غند (٢٠١٦) وفيما يلي وصف لكلا المقياسين وتوضيح لكيفية استخراج خصائصهما السيكومترية .

وصف مقياس تشن (١٩٩٥) لابعاد ماوراء الدافعية:- يتكون مقياس تشن (١٩٩٥) لماوراء الدافعية من (٣٦) فقرة موزعة على ستة أبعاد وهي بعد الوعي بما وراء الدافعية (Meta motivational Awareness) ويتضمن الفقرات (١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٩، ٣٠). وبعد وضع الأهداف التأملية (Reflective Goal Setting) ويتضمن الفقرات (٥، ٦، ١٠، ١٦، ٢٣، ٣٤) وبعد العزو التأملي (Reflective Attributions) ويتضمن الفقرات (١، ١٣، ١٤، ٢٥، ٢٦، ٣٥) وبعد الفاعلية الذاتية التأملية (Reflective Self-Efficacy) ويتضمن الفقرات (٢، ٩، ٢٠، ٢٢، ٣١، ٣٦) وبعد القيم والاتجاهات التأملية (Reflective Values and Attitudes) ويتضمن الفقرات (٣، ٤، ١١، ١٧، ٢٧، ٣٢) وبعد

المجالات الانفعالية التأملية (Reflective Affective States) ويتضمن الفقرات (٧، ٨، ١٢، ٢٤، ٢٨، ٣٣) ووضعت خمسة بدائل اجابة هي (هذا أنا قطعيا، قريب جدا لي، الى حد ما يشبهني، لا يشبهني كثيرا، لا يشبهني أبداً) عند التصحيح تأخذ الاوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١)

صدق الفقرات:– لغرض تعرف صلاحية فقرات مقياس ما وراء الدافعية عرض على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٥) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس ، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق اكثر من(٨٠%) مع تعديل صياغة بعض منها وعدلت البدائل فأصبحت (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي احيانا ، تنطبق على نادرا ،لا تنطبق علي ابدا) وبذلك عدت جميعها صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من اجل قياسه .

التجربة الاستطلاعية :– لغرض تعرف مدى وضوح التعليمات والفقرات وطريقة الاجابة وحساب الوقت المستغرق في الاجابة طبق المقياس على عينة التجربة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على كلا الجنسين ومن المرحلتين الاولى والرابعة واظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وان متوسط الوقت المستغرق في الاجابة كان (١٨) دقيقة .

رابعا: التحليل الاحصائي لفقرات مقياس ابعاد ما وراء الدافعية:– تعد عملية تحليل الفقرات بمثابة فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات المقياس (الزوبعي وآخرون،١٩٨١: ٦٥)، اذ انها تهدف الى اختبار الفقرات التي تتمتع بخصائص قياسية جيدة واستبعاد الفقرات غير المناسبة من المقياس(السيد،١٩٧٩: ٥٦٥) ولغرض اجراء التحليل الاحصائي للفقرات طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة ومن ثم تم تحديد المجموعتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة في كل مجموعة واستخرجت القوة التمييزية لفقرات المقياس على النحو الآتي :–

– **القوة التمييزية لفقرات مقياس ابعاد ما وراء الدافعية:**– إن القوة التميزية للفقرة تعني قدرتها على التميز بين الفئة العليا والدنيا من الأفراد المستجيبين للمقياس، إذ إن معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أنها تميز بين الفئتين الطرفيتين (العليا والدنيا) وهذا يدل على أن الفقرات تسهم إسهاما فاعلاً في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية بين المستجيبين (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ٢٩٣) وتم احتساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا ، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١,٩٦) اذ تراوحت ما بين (٩,٣٢٤ –٤,٦٨٧)

خامسا: الخصائص السيكومترية لمقياس ماوراء الدافعية :–

١– **صدق المقياس:** – تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ. الصدق الظاهري:– وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

ب. الصدق البنائي:– ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Stanley & Hopkins, 1972:111) ، وقد تحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :–

– **القوة التمييزية للفقرات** :– وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما استخرجت القوة التمييزية لفقرات المقياس كما ذكر سابقا .

– **الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية)** : تشير انستازي (Anastasi،١٩٧٦) إلى إن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية هي قياسات أساسية للتجانس لانها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسه .(Anastasi ,1976,P.155) لذلك استخرجت معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل من:-

١- درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه ،وقد كانت جميع القيم المحسوبة دالة احصائيا اذ انها اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠.٠٩٨) .

٢-علاقة الدرجة الكلية للأبعاد بعضها مع بعض، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠.٠٩٨) ،والجدولان (٢ ، ٣) يوضحان ذلك.

الجدول (٢)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه لمقياس ما وراء الدافعية

البعد	ت	معامل الارتباط	البعد	ت	معامل الارتباط
العزو التاملي	١	٠,٣٢١	وضع الاهداف التاملية	٥	٠,٢٢٢
	١٣	٠,٢٥٥		٦	٠,٣٥٢
	١٤	٠,٢٤٧		١٠	٠,٢٧٥
	٢٥	٠,٢٨٨		١٦	٠,١٥٦
	٢٦	٠,٣١١		٢٣	٠,٢٢٦
	٣٥	٠,٢٣٢		٣٤	٠,٣٧٤
الفاعلية الذاتية التاملية	٢	٠,٢٥٦	المجالات الانفعالية التاملية	٧	٠,١٣٤
	٩	٠,٢٩٧		٨	٠,٢٩٩
	٢٠	٠,٢٤٦		١٢	٠,٢٨٤
	٢٢	٠,٢٤٣		٢٤	٠,٣٢٨
	٣١	٠,٢٢٣		٢٨	٠,٤١٢
	٣٦	٠,٢١٢		٣٣	٠,٣١١
القيم والاتجاهات التاملية	٣	٠,٢٢٦	ماوراء الدافعية	١٥	٠,٢٤٢
	٤	٠,٣٣٨		١٨	٠,٣١٣
	١١	٠,٢٠٢		١٩	٠,٣٩١
	١٧	٠,١٩٩		٢١	٠,٢٨٥
	٢٧	٠,٢٥٢		٢٩	٠,٣١٧
	٣٢	٠,٢٢٧		٣٠	٠,٢٥٢

الجدول (٣)

علاقة درجة الابعاد بعضها مع بعض لمقياس ما وراء الدافعية

الابعاد	الوعي بماوراء الدافعية	وضع الاهداف التأملية	العزو التأملي	الفاعلية الذاتية التأملية	القيم والاتجاهات التأملية	الانفعالات التأملية
الوعي بماوراء الدافعية	١	٠,٤٥٥	٠,٣٧٤	٠,٣٢٩	٠,٤٢٥	٠.٥٢١
وضع الاهداف التأملية		١	٠,٥٣٣	٠,٤٧٦	٠,٤٥٤	٠.٥٩٣
العزو التاملي			١	٠,٥٧٧	٠,٤٥١	٠,٥٦٢
الفاعلية الذاتية التأملية				١	٠,٣٩٧	٠,٤٤١
القيم والاتجاهات التأملية					١	٠,٣١١
الانفعالات التاملية						١

– **ثبات مقياس ابعاد ما وراء الدافعية** :– ويعد الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية (Marshall, 1988:14) وللتحقق من ثبات المقياس حسب الثبات على عينة التحليل الاحصائي باستخدام معادلة الفاكرونباخ وقد ارتأت الباحثة استخراج ثبات كل فقرة من فقرات المقياس قبل استخراج ثبات المقياس كله.

ثبات فقرات مقياس ما وراء الدافعية :– يشير الن ووين (Allen&yen ,1989) الى انه يمكن حساب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس للتأكد من مدى ثباتها مثلما يفضل ان يحسب ثبات المقياس الكلي لأنها تعطينا دليلا على مدى ثبات المقياس ، وكلما زادت قيمة معامل الثبات دل على مدى ثبات هذه الفقرة .(Allen &yen 1989 :124) وقد حسب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس اذ تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٥٥– ٠.٨٦)

الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ :– تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته، ويؤشر معامل الثبات اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة، ١٩٨٨: ٣٥٤) ولحساب الثبات بهذه الطريقة حللت استجابات عينة التحليل الاحصائي، وبلغ معامل ثبات ابعاد ما وراء الدافعية (الوعي بما وراء الدافعية، وضع الاهداف التأملية، العزو التأملي، الفاعلية الذاتية التأملية، القيم والاتجاهات التأملية، الانفعالات التأملية) (٠,٨٨، ٠,٨٧، ٠,٨٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٦، ٠,٨٥) على التوالي وهي تشير الى معاملات ثبات جيدة.

الخطأ المعياري :– يؤكد "ايبل" Eble ان الخطأ المعياري للقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد في المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel,1972,P.429) وقد طبقت معادلة الخطأ المعياري للقياس لقيم ثبات كل بعد من ابعاد ما وراء الدافعية (الوعي بما وراء الدافعية، وضع الاهداف التأملية، العزو التأملي، الفاعلية

الذاتية التأملية، القيم والاتجاهات التأملية، الانفعالات التأملية) المستخرجة بالطريقة السابقة، أذ بلغ الخطأ المعياري للثبات (١,٠٢٣، ٢,٢٦٥ ،١,١٩٨، ٢,٤٢١، ٣,٤٦٧، ١,٠٧٨) وهي تدل على دقة القياس وقلة الاخطاء العشوائية.

-مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:- وصف المقياس:- يتكون المقياس من (١٠) مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين): **البديل الأول** غير أكاديمي ويقدم إشباعا فورياً للمستجيب، أما **البديل الثاني** وهو البديل الأكاديمي الذي يقدم إشباعا مؤجلاً لكنه عالي القيمة، وعلى المستجيب أن يختار أحد البديلين لكل موقف، وتعكس عبارات المقياس (البدائل الأكاديمية وغير الأكاديمية) مدى واسعاً من خبرات الطلبة الأكاديمية اليومية مثل: (استعمال المكتبة، والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والعادات الدراسية) وتمثل البدائل غير الأكاديمية أنشطة يمكن أن يصادفها طلبة الجامعة مثل: (الذهاب إلى مباراة رياضية أو مشاهدة فيلم سينمائي، أو الذهاب لرحلة، أو قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء، أو التغيب عن الدراسة) ويتم الإجابة عن مواقف المقياس باختيار أحد البديلين (الأكاديمي أو غير الأكاديمي) وفق استجابتين لكل واحد منهما (الأولى بالتأكيد سأختار(أ)، والاستجابة الثانية احتمال سأختار(أ)،الاستجابة الثالثة احتمال سأختار(ب) الاستجابة الرابعة بالتأكيد سأختار (ب)) عند التصحيح تأخذ الاوزان (١، ٢، ٣، ٤) .

صدق الفقرات:- لغرض تعرف صلاحية فقرات مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي عرض على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٥) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس ، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق اكثر من(٨٠%) وبذلك عدت جميعها صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من اجل قياسه.

التجربة الاستطلاعية :- لغرض تعرف مدى وضوح التعليمات والفقرات وطريقة الاجابة وحساب الوقت المستغرق في الاجابة طبق المقياس على عينة التجربة الاستطلاعية نفسها للمقياس الاول واظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وان متوسط الوقت المستغرق في الاجابة كان (١٢) دقيقة .

رابعا: التحليل الاحصائي لفقرات مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:- لغرض اجراء التحليل الاحصائي للفقرات طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي نفسها للمقياس الاول والبالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة ومن ثم تم تحديد المجموعتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة في كل مجموعة واستخرجت القوة التمييزية لفقرات المقياس على النحو الآتي :-

- **القوة التمييزية لفقرات مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:-** حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١,٩٦) اذ تراوحت مابين (١١,٦٥٤ -٩,٨٥٣)

خامسا: الخصائص السيكومترية لمقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:-

١- صدق المقياس: - تحقق من صدق المقياس من خلال:

أ. الصدق الظاهري:- وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

ب. الصدق البنائي:– تحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :–

– القوة التمييزية للفقرات :– وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما استخرجت القوة التمييزية لفقرات المقياس كما ذكر سابقا .

– **الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية)** : تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد كانت جميع القيم المحسوبة دالة احصائيا اذ انها اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠.٠٩٨) والجدول (٤) .

الجدول (٤)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي

ت	علاقتها بالدرجة الكلية
١	٠,٤٩٩
٢	٠,٤٦٥
٣	٠,٤٣٤
٤	٠,٥١٣
٥	٠,٤٦٧
٦	٠,٥٠٤
٧	٠,٣٦١
٨	٠,٤٥٠
٩	٠,٤٢٤
١٠	٠,٥٠١

– **ثبات مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:**– وللتحقق من ثبات المقياس حسب الثبات على عينة التحليل الاحصائي باستخدام معادلة الفاكرونباخ وقد استخرج ثبات كل فقرة من فقرات المقياس قبل استخراج ثبات المقياس ككل.

ثبات فقرات مقياس تأجيل الاشباع الاكاديمي:– حسب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس اذ تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٦٥ – ٠.٨٨)

الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ :– لحساب الثبات بهذه الطريقة حللت استجابات عينة التحليل الاحصائي، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٠) وهو يشير الى معامل ثبات جيد.

الخطأ المعياري :– طبقت معادلة الخطأ المعياري للقياس لقيمة الثبات المستخرجة بالطريقة السابقة، أذ بلغ الخطأ المعياري للثبات (٢,٢٥٢) وهو يدل على دقة القياس وقلة الاخطاء العشوائية.

الوسائل الاحصائية :– لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استخدمت الوسائل الاحصائية الاتية باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية SPSS .

١–الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :– لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياسين

٢-معامل ارتباط بيرسون :-لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياسين ولإيجاد العلاقة بين المتغيرين.
٣-معادلة ثبات الفقرات: لاستخراج ثبات فقرات المقياسين
٤-معادلة الفا كرونباخ :- لاستخراج الثبات .
٥-معادلة الخطأ المعياري:-استخدمت لمعرفة الخطأ المعياري للقياس للمقياسين.
٦-تحليل التباين للقياسات المتكررة :- لتعرف ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة
٨-اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة :- لمتابعة دلالة الفروق في ابعاد ما وراء الدافعية .
٩- تحليل الانحدار : لإيجاد مدى اسهام ابعاد م اوراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي.

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها :-

اولا: نتائج الهدف الاول:- الذي يهدف الى تعرف " ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة " ولتحقيق ذلك تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لأبعاد ما وراء الدافعية ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

تحليل التباين للقياسات المتكررة لتعرف ابعاد ما وراء الدافعية لدى طلبة الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
بين الافراد	٢٢٧٤٥٤,٦٦٦٨	٣٩٩	٥٧٠,٠٦١٨٢	٦١١,٢٠٥٤٦	دالة
داخل الافراد	٢٥٨٩٢٥	٢٠٠٠	١٢٩,٤٦٢٥		
بين الابعاد	٩٧٣٦٩,٨٤٤٣	٥	١٩٤٧٣,٩٦٨٩		
الخطأ	٦٣٥٦٣,٨٤٣٢	١٩٩٥	٣١,٨٦١٥٧٥٥		
الكلي	٦٤٧٣١٣,٣٥٤	٢٣٩٩	٢٦٩,٨٢٦٣٢٥		

اظهرت النتائج وجود فروق دالة في ابعاد ما وراء الدافعية اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦١١,٢٠٥٤٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٥-١٩٩٥) والبالغة (٢,٢١)، ولمتابعة دلالة الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمتابعة دلالة الفروق في ابعاد ما وراء الدافعية

الابعاد	الوعي بماوراء الدافعية	وضع الاهداف التأملية	العزو التأملي	الفاعلية الذاتية التأملية	القيم والاتجاهات التأملية	الانفعالات التأملية
الوعي بماوراء الدافعية	-	٣,٢٠٨*	٣,٧٣٩*	٠,٠٠٩	٠,٠١٢	٠,٠٣٦
وضع الاهداف		-	٠,٠٢٠	٣,٥٥*	٢,٨٢٣	٣,٩٢٥*

التأملية						
العزو التاملي			-	*٤,١١٦	*٤,٤٤٤	*٤,٥١١
الفاعلية الذاتية التأملية				-	٠,٠٤٢	٠,٠٠٩
القيم والاتجاهات التأملية					—	٠,٠٩٠
الانفعالات التاملية						—

أظهرت نتائج شيفيه وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المقارنات (الوعي بما وراء الدافعية وكل من وضع الأهداف التأملية والعزو التأملي) اذ بلغت قيم شيفيه المحسوبة (٣,٢٠٨- ٣,٧٣٩) على التوالي وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢,٩٧٣) لمصلحة الوعي بما وراء الدافعية اذ بلغ الوسط الحسابي له (٣,٨٦) وهو أعلى من الوسط الحسابي لبعدي (وضع الأهداف التأملية والعزو التأملي) والبالغ (٢,٧٣-٢,٦٤)

كما اظهرت النتائج وجود فروق بين بعد(وضع الأهداف التأملية وكل من الفاعلية الذاتية التأملية والانفعالات التاميلية) اذ بلغت قيم شيفيه المحسوبة (٣,٥٥- ٣,٩٢٥) على التوالي وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢,٩٧٣) لمصلحة بعد الانفعالات التأملية اذ بلغ الوسط الحسابي له (٣,٩٨) وهو اعلى من الوسط الحسابي لبعدي (وضع الاهداف التأملية الفاعلية الذاتية التاميلية) والبالغ (٢,٧٣-٣,٩٢)

واظهرت النتائج وجود فروق بين بعد(العزو التاملي وكل من القيم والاتجاهات التأملية والانفعالات التاميلية) اذ بلغت قيم شيفيه المحسوبة (٤,٤٤٤- ٤,٥١١) على التوالي وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢,٩٧٣) لمصلحة بعد الانفعالات التاميلية اذ بلغ الوسط الحسابي له (٣,٩٨) وهو اعلى من الوسط الحسابي لبعدي (العزو التاملي والقيم والاتجاهات التاميلية) والبالغ (٢,٦٤-٣,٧٩) ومن ذلك نجد ان بعد المجالات الانفعالية التأملية قد جاء بالمرتبة الاولى يليه بعد الفاعلية الذاتية التاملية وثم الوعي بما وراء الدافعية وثم القيم والاتجاهات التأملية و والاهداف التاميلية وجاء العزو التأملي بالمرتبة الاخيرة ويمكن تفسير هذه النتيجة بان طلبة الجامعة لديهم وعي بانفعالاتهم نحو العملية التعليمية ، وانهم يسعون للحصول على الدعم سواء من المعلم والإقران لزيادة دافعيتهم للتعلم عبر الوعي بأساليب وضع الأهداف ، والتخفيض من جميع الظروف أو الاستراتيجيات التعليمية التي تحد من إشباعهم لدافعيتهم لتحقيق الإنجاز.

ثانيا: نتائج الهدف الثاني:- الذي يهدف إلى تعرف " تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة" ولتحقيق هذا الهدف حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلبة (٢٥,١٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (٥,٨٥٨) درجة، ولتعرف تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة حددت نقطة القطع الأعلى لدرجات عينة البحث،إذ بلغت (٣١) درجة، إما نقطة القطع الأدنى فقد بلغت (١٩) درجة، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

عدد الطلبة ضمن الفئات الثلاثة ونسبهم في تأجيل الاشباع الاكاديمي

الفئات	العدد	النسبة
الفئة الأعلى	١٧٤	%٤٤
الفئة الوسطى	١٣٤	%٣٣
الفئة الأدنى	٩٢	%٢٣
المجموع	٤٠٠	%١٠٠

ومن النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد أن الطلبة الذين يقعون في ضمن الفئة الأعلى قد بلغ عددهم (١٧٤) طالب وطالبة يمثلون نسبة (٤٤%) من عينة البحث وهم اكثر من الطلبة الذين يقعون ضمن الفئة الأدنى والبالغ عددهم (٩٢) طالبا وطالبة وبنسبة (٢٣%) مما يشير إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بالقابلية لتأجيل الإشباع الأكاديمي ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى نظرية ولتر ميشيل "Walter Mishel" (١٩٦١) بأن طلبة الجامعة لديهم تنظيم ذاتي مكنهم من اتخاذ قرارات سليمة، إضافة إلى أنهم يمتلكون الخبرة والقدرة على مواجهة الإحباط والتعامل مع استراتيجيات تأجيل الإشباع التي تزيد قدرتهم على اتخاذ أي قرار معين بما يساعد على خفض التوتر الذي يصاحب عملية تأجيل الإشباع من أجل الرغبة في الحصول على مكافأة أفضل وأكثر ديمومة.

ثالثا: نتائج الهدف الثالث:- الذي يهدف الى تعرف" مدى اسهام ابعاد ما وراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي لدى طلبة الجامعة " ولتحقيق ذلك استخدم تحليل الانحدار المتعدد وحسب معامل الارتباط المتعدد، واظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين ابعاد ما وراء الدافعية وتأجيل الاشباع الاكاديمي اذ بلغ معامل الارتباط المتعدد (٠.٨٦٥) وبعد إخضاع قيمة معامل التحديد الكلي (r 2) الذي بلغ (٠.٧٤٨) إلى معادلة تحليل الانحدار المتعدد ، ظهر أن النسبة الفائية المحسوبة تساوي (٦,٧٩٤) وهي اكبر من النسبة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٦، ٣٩٤) والبالغة (٢,١٠) والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

تحليل الانحدار المتعدد لاسهام ابعاد ماوراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	الدلالة
الانحدار	٦٣٩٥,٤٢٢	٦	١٠٦٥,٩٠٣٦٧	٦,٧٩٤	٢,١٠	دالة
الخطأ	٦١٦٥٠,٥٨٣	٣٩٣	١٥٦,٨٧١٧١٢			
الكلي	٦٨٠٤٦,٠٠٥	٣٩٩				

ومن ثم حولت قيم معاملات الانحدار المتعدد لأبعاد ما وراء الدافعية ، والخطأ المعياري لها إلى معاملات انحدار معيارية (Beta) المقابلة لكل منها والتي من خلالها يمكن معرفة أي من الابعاد له تأثير اكبر في متغير (تأجيل الاشباع) ويمكن ان يتنبأ به ،والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

معاملات الانحدار لأبعاد ما وراء الدافعية بتأجيل الاشباع الاكاديمي

المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري Std Error	معامل الانحدار المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
الثابت	٧٩,٦٠٠	١١,٢١٧	ـــــ	٧,٣٨٢	دالة
الوعي بماوراء الدافعية	٠,٧٩٤	٠.٣٩٩	٠,٥٨٧	١,٩٧٨	دالة
وضع الاهداف التأملية	٠,٨٣٣	٠,٣٨٤	٠,٦٥٩	٢,١٥٢	دالة
العزو التاملي	٠,٢٩١	٠,١٣٠	٠,٢٧٠	٢,٢٧٧	دالة
الفاعلية الذاتية التأملية	٠,٢٢٩	٠,١١٢	٠,٢٣٢	٢,٠٧٥	دالة
القيم والاتجاهات التأملية	٢,٥٢١	٠,٠٧٥	٠,٠١٧	٠,٣٣٨	غير دالة
الانفعالات التاملية	٥,٠٧	٠,١٢٦	٠,٠٢٠	٠,٤٠٣	غير دالة

فقد تبين أن وضع الاهداف التأملية قد حظي بإسهام اكبر إذ جاء بالمرتبة الأولى ثم يليه بعد الوعي بما وراء الدافعية وثم العزو التأملي ويليه بعد الفاعلية الذاتية التاملية اذ ان هذه الابعاد لها القدرة على التنبؤ بتأجيل الاشباع الاكاديمي لان قيم معاملات الانحدار المعياري (Beta) لها بلغت (٠,٦٥٩– ٠,٥٨٧– ٠,٢٧٠– ٠,٢٣٢) على التوالي ولغرض معرفة دلالته الإحصائية فقد بلغت القيم التائية له (٢,١٥٢– ١,٩٧٨– ٢,٢٧٧– ٢,٠٧٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

وأظهرت النتائج أن كلا من بعدي القيم والاتجاهات التأملية و الانفعالات التأملية لا يسهمان في متغير تأجيل الاشباع الاكاديمي. إذ بلغت قيم معاملات الانحدار المعياري لها (٠,٠١٧– ٠,٠٢٠) وبلغت القيم التائية لها (٠,٣٣٨– ٠,٤٠٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ويمكن تفسير هذه النتيجة بحسب باندورا (Bundora,1986) إن قدرات ما وراء الدافعية توفر للمتعلم الحافز والتوجه الذاتي، والإدراك المرتفع للآليات الدافعية مما يوفر لديه المثابرة في استمرارية الجهد حتى يحقق التوافق بين الإداء والأهداف من خلال الفاعلية الذاتية والعزو التأملي

الإيجابي اذ إن معرفة ما وراء الدافعية تساهم في المهارات التنفيذية لدى المتعلم، وهذا يعني تمكين الشخص المتعلم من ضبط حالات الدافعية لديه اذ اشار "ميشيل" الى انه يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال عمليتين وهما المطابقة بين الوحدات المعرفية والانفعالية والمطالب الموقفية والقدرة على تأجيل الإشباع (Mishel & Shoda ،1995: 255).

الاستنتاجات:- على ضوء نتائج البحث الحالي تستنتج الباحثة الاتي:-

١- ان طلبة الجامعة لديهم القدرة على تأجيل الاشباع الاكاديمي

٢- ان بعد المجالات الانفعالية التأملية هو اكثر بعد من ابعاد ما وراء الدافعية يتمتع به طلبة الجامعة

٣- وان لأبعاد ما وراء الدافعية القدرة على التنبؤ بتأجيل الاشباع الاكاديمي.

التوصيات:- على ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة الاتي:-

١- تدريب الطلبة منخفضي القدرة على تأجيل الإشباع على بعض الاستراتيجيات أو الطرق التي تزيد مقدراتهم على اختيار البدائل التي توفر لهم إشباعا أكاديميا مؤجلاً.

٢- تشجيع الطلبة على استخدام مهارات ما وراء الدافعية واستثمارها في التعلم من خلال تحفيزهم على ممارستها وتوظيفها على المهمات التعليمية.

المقترحات:- تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية الاتية :-

١- دراسة الفروق في تاجيل الاشباع بين فئات عمرية مختلفة كالأطفال والمراهقين والراشدين.

٢- دراسة ابعاد ماوراء الدافعية وعلاقتها بالتحصيل وضبط الذات والتفكير الجامد وغيرها من المتغيرات النفسية .

المراجع:-

١- المراجع العربية :-

برفين، لونس، (٢٠١٠): **علم الشخصية**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد، أيمن محمد عامر، محمد يحي الرخاوي ، (ج١)،(ط١)، القاهرة، مركز القومي للترجمة.

حسانين، محمد حسانين محمد،(٢٠١١): **دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية ، وتوجهات الهدف ، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كليه التربية – جامعة بنها**

سماوي، فادي سعود فريد (٢٠١١) التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من ماوراء الدافعية والتوجه نحو اهداف الانجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الاردن: جامعة البلقاء.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩): علم **النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الرحمن، محمد السيد، (١٩٩٨): **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار قباء للنشر.

عودة، أحمد سليمان، (١٩٨٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الأمل، عمان، الأردن.

عودة، أحمد والخليلي، خليل.(١٩٨٨). **الإحصاء للباحث في العلوم التربوية والعلوم الإنسانية**. دار الفكر: عمان.

غند، ياسين طرار(٢٠١٦) تاجيل الاشباع الاكاديمي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

المراجع الاجنبية :-

Allen, M. & Yen,W.(1989) Introduction to measurement theory. California ;Bro-Oks\Cole publishhing company Anastasi, A. (1976): **Psychological testing**. 4th-ed printed in New York. USA.

- Anastasi, A (1976) Psycholoigical Testing (4th edition) Mac Millan Pubcom NewYork .

Bandura, A .(1986). **Social foundation of thought and action: Asocial cognitive theory**. Englewood cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1989). **Social Cognitive Theory** .IN: Annals of Child Development, 1(6): 1-60.

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

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 AnnvalMeeting of American Educational Research

Bembenutty, H. &. karabenick S.A. (1998a) **Academic delay of gratification Journal of Learning and individual differences** 10 (4), 429- 337.

Bembenutty, H. (1997), **College student willingness for academic delay of gratification, Motivation for leaming strategies**. MSc. Thesis. Faculty of Ypsilanti. Eastern Michigan University.

Bembenutty, H. (1999), **Sustaining motivation and academic goals: the role of academic delay of gratification**. Journal of Learning and Individual Differences. 11 (3), 233 – 257.

Bembenutty, H. (2001), **Self regulation of the 21 Centurt: standing the role of academic delay of gratification. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association**. (Seattle WA, APRIL, 10 – 14), 1-4.

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

Bembenutty, H. (2004) **Academic delay of gratification, and use of learning strategies among Korean college Students paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,** (San Diego, CA, April). 1-9.

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

Bembenutty, H. (2007b). **persevice teacher's motivational beliefs and self regulation of learning Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assosiation** (Chieago, IL, CA, April), 1-11.

Bembenutty, H. (2009), **Academic delay of gratification self- regulation of leaming gender differences, and expectancy – value Journal of personality and Individual Differences**, (46), 347 – 352.

Bembenutty,H. and Karabenick S.A. (1999): " **Sustaining learning through academic delay of gratification :choice and strategy** " **, Paper presented at annual Meeting of the Ameri can psychiological assoeiation ,** (boston,August) ,PP.1-25.

Brown,H.(1987).**Principles of language learning and teaching** (2^{nd} ed.).Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Carducci, B. (2009) **The Psychology of personality**: Viewpoints, research and application 2^{nd} Ed Wiley – Blackwell

Chen, J. (1995). **Met motivation and Self regulated second language Learning**. UMI Dissertation, NO, 9534744, Texas, U.S.A.

Conti, G & Fellenze,R.(1993). Assessing adult learning strategies. **Tests/ evaluation instrumentsm**,8(3),1-27.

Eation. N: South, S: &Krueger. R. (2009) **The Cognitive-Affective Processing system** (CAPS) approach to personality and the concept of personality disorder: Integrating clinical and social cognitive research. Journal of research in personality. (43). 208-217.

Ebel, R., L., (1972): **Essentials of Educational Measurement, 2^{nd} ed.,** New Jersey, Prentice-Hill.

Ford, M. (1992). **Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal** and goal orientation in predicting achievement of elementary school Children. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 2(1): 65- 81.

Kuhl,J & Kraska,K.(1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms , development , and assessment . In R.Kanfer,P.L . Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), **Abilities, motivation, And methodology**. 343-374. Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum.

Marshal, D (1988): **Essentials of testing, Californaia Addison Wesky**.

Mischel, W: & Shode, Y. (1995) **A cognitive-Affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamies. and invariance in personality structure**. Psychological Review. 102 (2) 24 – 268.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective Experience, task choice, and performance. **Psychological Review ,91**(1): 328- 346.

Nunnally, J, C (1978): **Psychometric theory** , Me Grow Hill , New York , USA .

Pintrich , P.(1989). **A Process- Oriented View of Student Motivation and Cognition** .San Francisco: Jossey- Bass.

Pressley ,M. ,Reynolds , W.M. , Stark ,K.D.&Gettingr ,M.(1983) : " **Cognitive strategy training and childdrens self –control ", In :Pressley ,M.& Levin , J.R. "Cognitive strategy research** : psychological foundations ", PP.267-300.Newyoek :Springer-verlag.

Ridley, D. (1992).Reflective self- awareness: A basic motivational process. **Psychologist**, **2**6(4):, 55-67.

Schunk ,D.(1991). Self-efficacy and academic motivation .**Educational Applied Linguistics**, 11(12):129-158.

Shoda. Y: & Smith. R. (2004). **Conceptualizing personality as a cognitive affective processing system A framework for models of maladaptive behavior patterns and change**. Behavior therapy. (35). 147-165.

Silveman. W. (2003) **Gender differences in delay of gratification. A meta- analysis**. Journal of Sex Roles. 49 (9/10), 451-463.

Ward. W: & et.al (1988) **Multidimensional delay of gratification and academic achievement**. Paper presented at the annual meeting of the Western psychological Association (Burlingame, CA April/ may 28-1), 1-12.

Weinstein,C.(1994). Executive control processes in learning: Why Knowing about how to learn is not enough. **Journal of College Reading and Learning** ,21(6):48-56.

Wlodkowski,R.(1984). **Motivation and teaching**. Washinton D.C.: National Education Assoction.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self – regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, **81**(3): 329-339.