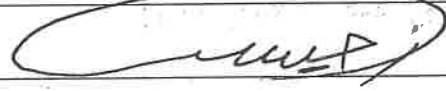


نوقشت رسالة رولا يحيى وحود بعنوان:

(أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي)

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في 20 / 6 / 2022 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. علي نحيلي	عضواً	
أ.د. غسان الزحيلي	عضواً مشرفاً	
أ.د. سوزان مقطرن	عضواً	
أ.د. معمر الهوارنة	عضواً	
د. بشرى علي	عضواً	

تمَّ إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي - قسم علم النفس.



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي

وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد

رولا يحيى وحود

إشراف

أ. د. غسان الزحيلي

الأستاذ الدكتور في قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة دمشق

2022

شكر وتقدير

"إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ (هود، 88)"

الحمد والشكر لله عز وجل في علاه، على ما وفقني إليه في إتمام هذه الأطروحة، وانطلاقاً من مبدأ التقدير والاعتراف بالفضل لأهله، فإني ومن هذا المقام أتقدم بالشكر والامتنان إلى كلية التربية بجامعة دمشق وإلى عمادتها وإدارتها وأعضاء هيئات التدريس فيها.

وأتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور غسان الزحيلي على ما أبداه لي من سعة صدر وصبر وعمل، ومن نصح وإرشاد، وأسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناته، كما لا يسعني إلا أن أعبر عن تقديري واحترامي لأعضاء لجنة المناقشة والحكم، الدكتور علي نحيلي الأستاذ في قسم علم النفس، والدكتور معمر الهوارنة الأستاذ في قسم علم النفس، والدكتورة سوزان المقطرن الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس، والدكتورة بشرى علي الأستاذ المساعد في قسم علم النفس، الذين شرفوني بقبول مناقشة هذه الأطروحة والحكم عليها، وعلى ما بذلوه من جهد كبير ووقت ثمين.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير للأستاذة الأفاضل الذين قاموا مشكورين بتحكيم أدوات الدراسة، والشكر الموصول إلى طلاب السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا لاتساع صدورهم لهذه الدراسة ومساعدتهم في تطبيق أدواتها.

وأتقدم بالشكر الجزيل لكل من الأستاذة الغالية الدكتورة بسماء آدم رئيسة قسم علم النفس والدكتور مازن ملحم الأستاذ المساعد في قسم علم النفس والدكتورة العزيزة فاديا بلة بقسم علم النفس، الذين كانوا خير عون لي في إكمال بحثي هذا. والشكر كل الشكر الممزوج بالحب إلى أمي وأبي الحبيبين لأنهما كانا العون لي والسند لي في دعمي لإتمام دراستي أطل الله في أعمارهم.

ووفائي إلى كل الأحبة والأصدقاء والزملاء الذين قدموا لي يد العون والمساعدة لإبراز هذه الأطروحة إلى حيز الوجود.

وأخيراً أتقدم بأسمى كلمات العرفان لكالم من ساهم حتى ولو بكلمة لإنجاز هذه الأطروحة وبارك الله في جهودهم جميعاً.

وختاماً فإن أصبت فمنة من الله وفضل، وإن كانت الأخرى فأسأل الله العافية ولا حول ولا قوة إلا بالله.

الباحثة

رولا يحيى وحود

الفهارس

أولاً- فهرس المحتويات

الصفحة	عرض المحتوى
8	ملخص البحث باللغة العربية
9	الجزء التمهيدي (الإطار العام)
9	1- مقدمة
10	2- مشكلة البحث
12	3- أسئلة البحث
13	4- فرضيات البحث
14	5- أهداف البحث
15	6- أهمية البحث
16	7- التعريف بمصطلحات البحث
18	8- حدود البحث
18	9- الدراسات السابقة
20	الجزء الأول (أدبيات البحث)
20	الفصل الأول (الإطار النظري)
20	المحور الأول- أساليب الهوية المعرفية
20	1- مقدمة
21	2- مفهوم الهوية المعرفية
25	3- تعريفات الهوية
27	4- الأهداف الوظيفية للهوية
27	5- أساليب الهوية المعرفية عند بيرزونسكي
27	5-1 أسلوب الهوية المعلوماتي
28	5-2 أسلوب الهوية المعياري
30	5-3 أسلوب الهوية المشتت / التجنبي
31	5-4 أسلوب الهوية الملتمزم
32	6-نظري فيرزونسكي ولاهية
33	7- أسلوب الهوية واستراتيجيات التعامل مع الأحداث
34	8- أثر العلاقة الوالدية على أسلوب الهوية

36	المحور الثاني - التنظيم الذاتي
36	1- مقدمة
36	2- مفهوم التنظيم الذاتي
37	3- تعريفات التنظيم الذاتي
41	4- أهمية التنظيم الذاتي
41	5- مجالات التنظيم الذاتي
42	5-1- التنظيم الذاتي المعرفي
43	5-2- التنظيم الذاتي الانفعالي
45	5-3- التنظيم الذاتي السلوكي
46	5-4- التنظيم الذاتي الدافعي
49	6- التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى
50	7- آليات تساعد في التنظيم الذاتي وفق المنظور الزمني
52	7-1- تحديد الإغراء ومحاربهه
52	7-2- تحديد الصراعات
53	7-3- العقوبات والمكافآت
53	7-4- الإقدام والإحجام
53	7-5- تعديل التمثيلات العقلية
54	7-6- القيمة
55	المحور الثالث - تأجيل الإشباع الأكاديمي
55	1- مقدمة
56	2- مفهوم تأجيل الإشباع العام
58	3- تعريف تأجيل الإشباع الأكاديمي
59	4- المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي
60	5- العوامل التي تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي
65	6- نظام المعالجة المعرفية الانفعالية
66	7- تحليل النظام العنيف (الانفعالي) والهادئ (المعرفي) لتفسير ديناميات تأجيل الإشباع
68	8- تحليل النظام السلوكي لتفسير ديناميات تأجيل الإشباع
68	8-1- التفسير الإجرائي للانفعال والتفكير عند سكون
68	8-2- التفسير الإجرائي للانفعال والتفكير عند باندورا
69	9- الفرق بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتسويق الدراسي
71	10- طرق قياس تأجيل الإشباع

72	11- تأجيل الإشباع الأكاديمي وأساليب الهوية المعرفية
75	12- تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي
77	الفصل الثاني (الدراسات السابقة)
77	تمهيد
77	1- دراسات عربية
86	2- دراسات أجنبية
92	3- تعقيب على الدراسات السابقة
96	الجزء الثاني (منهج البحث وإجراءاته)
96	الفصل الأول: إجراءات البحث
96	تمهيد
96	أولاً- المجتمع الأصلي لعينة البحث
97	ثانياً- عينة البحث
98	ثالثاً: أدوات البحث
98	1- مقياس أساليب الهوية المعرفية
102	2- مقياس التنظيم الذاتي
105	3- مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي
108	رابعاً- منهج البحث
109	خامساً- الأساليب الإحصائية
110	الفصل الثاني: تحليل النتائج ومناقشتها
110	تمهيد
110	الإجابة عن أسئلة البحث
110	1- ما أساليب الهوية المعرفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟
112	2- ما مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث؟
113	3- ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي السائد لدى أفراد عينة البحث؟
114	4- ما مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي ؟
118	نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
120	نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
121	نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
122	نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها
124	نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

126	نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها
127	نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها
128	نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها
130	نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها
131	نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها
132	نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها
133	نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها
134	نتائج الفرضية الثالثة عشرة ومناقشتها
136	الفصل الثالث: تأطير النتائج
140	الخاتمة
147	المراجع باللغة العربية
152	المراجع باللغة الأجنبية
157	الملاحق
195	ملخص البحث باللغة الأجنبية

ثانياً- فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	المقارنة بين النظامين المعرفي والانفعالي للفرد	67
2	توزع أفراد عينة البحث حسب السنة الدراسية	97
3	توزع أفراد عينة البحث حسب الجنس والسنة الدراسية	97
4	توزع أفراد عينة البحث حسب التخصص الدراسي	98
5	نتائج اختبار مان ويتني للفروق على مقياس أساليب الهوية المعرفية	98
6	أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية وبنود كل بُعد	99
7	معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية مع الدرجة الكلية للمقياس	100
8	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه	100

101	نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب الهوية المعرفية بأبعاده الفرعية	9
102	معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس أساليب الهوية المعرفية	10
102	نتائج اختبار مان ويتني للفروق على مقياس التنظيم الذاتي	11
102	أبعاد مقياس التنظيم الذاتي وبنود كل بُعد	12
103	معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس	13
104	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه	14
105	نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الذاتي بأبعاده الفرعية	15
105	معاملات الثبات لمقياس التنظيم الذاتي بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ	16
106	نتائج اختبار مان ويتني للفروق على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي	17
107	معامل ارتباط كل فقرة من مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس	18
107	نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي	19
108	معاملات الثبات لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ	20
111	ممتوسط لاجريبي والناحراف لاجريبي لكل سؤالوب من أساليب الهوية المعرفية لدى أفراد عينة البحث	21
112	ممتوسط لاجريبي والناحراف لاجريبي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي	22
113	ممتوسط لاجريبي والناحراف لاجريبي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي	23
114	ملخص عملية الانحدار	24
115	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد والتدريجي للمتغيرات القادرة على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي	25
116	نتيجة تحليل الانحدار	26
118	نتائج معامل الارتباط بين أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث	27
130	نتائج معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث	28
121	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث	29

123	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث	30
125	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث	31
126	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث	32
127	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث	33
128	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث	34
130	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث	35
131	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث	36
132	نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث	37
133	نتائج اختبار للعينات t المستقلة في التنظيم الذاتي لدى مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية	38
134	نتائج اختبار للعينات t المستقلة في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية	39

ثالثاً - فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
1	أسئلة الدراسة الاستطلاعية	157
2	أعداد طلاب الجامعة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا من مركز الإحصاء التابع لرئاسة الجامعة	158
3	تسهيل المهمة	159
4	أسماء السادة المحكمين	160
5	مقياس أساليب الهوية المعرفية بصورته الأولى	161
6	مقياس أساليب الهوية المعرفية بصورته النهائية	182
7	مقياس التنظيم الذاتي بصورته الأولى	185
8	مقياس التنظيم الذاتي بصورته النهائية	187
9	مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورته الأولى	189
10	مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورته النهائية	191

خلاصة البحث باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، ومعرفة أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى الطلبة ومستوى التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم، والكشف عن الفروق بين المتغيرات وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية)، وبناء تصور لبرنامج تدريبي لتعزيز التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة السنة الأولى، ولتحقيق أهداف البحث استخدام مقياس أساليب الهوية المعرفية لـ بيرزونسكي، ومقياس التنظيم الذاتي لـ مويلانين، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ بمبوتني، وتكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة من السنة الأولى، و(380) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، ومن التخصصات التطبيقية والإنسانية كلها، وكان من أبرز نتائج البحث:

- 1- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعلوماتي والأسلوب المعياري والأسلوب الملتزم وتأجيل الإشباع الأكاديمي في حين كانت العلاقة غير دالة مع الأسلوب التجنبي.
- 2- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي.
- 3- وجود فروق لصالح الإناث في الأسلوبين المعياري والأسلوب الملتزم، ووجود فروق لصالح الذكور في التنظيم الذاتي وغياب وجود فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي.
- 4- وجود فروق في الأسلوب التجنبي لصالح الكليات الإنسانية وفي الأسلوب المعلوماتي لصالح الكليات التطبيقية، ووجود فروق لصالح الكليات الإنسانية في التنظيم الذاتي، ولا توجد فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي.
- 5- وجود فروق في الأسلوب المعلوماتي لصالح طلبة الدراسات، ووجود فروق في الأسلوب التجنبي لصالح طلبة السنة الأولى، ووجود فروق في التنظيم الذاتي لصالح طلبة الدراسات.
- 6- كان الأسلوب المعلوماتي الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، تلاه الأسلوب الملتزم ثم جاء الأسلوب المعياري وبعده الأسلوب التجنبي.
- 7- يتمتع أفراد عينة البحث بمستوى متوسط من تأجيل الإشباع الأكاديمي، بينما جاء التنظيم الذاتي بالمستوى الأدنى.

8- ويمكن التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي.

وتوصل البحث لعدد من المقترحات أبرزها:

- 1- تطبيق البرنامج التدريبي لتعزيز التنظيم الذاتي على طلبة الجامعة السنة الأولى ومعرفة أثره.
 - 2- تناول متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي بدراسات في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.
 - 3- إجراء دراسة لأساليب الهوية على طلبة المرحلة الإعدادية لمعرفة أسلوب الهوية المعرفية السائد لديهم، وذلك لتصميم برامج تنموية وإرشادية تساعد على تنمية الأسلوب الأكثر تقدماً.
 - 4- إجراء دراسات لتحديد الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لزيادة قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتحسين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي.
- الكلمات المفتاحية:** أساليب الهوية المعرفية، التنظيم الذاتي، تأجيل الإشباع الأكاديمي.

الجزء التمهيدي (الإطار العام)

1- مقدمة البحث:

يعيش الانسان حياته وسط عدد من الأهداف يسعى لتحقيقها، وخلال سعيه تظهر فرص ومكافآت تشكل هدفاً ثانوياً تجعله يفكر ويتأمل في الحصول عليها، وتتسبب بحدوث مشكلة تعيق وصوله إلى الهدف الأساسي، وربما يحل الهدف الثانوي محل الهدف الأساسي، وغالباً ما يحدث ذلك لدى الطلبة خلال مسيرة حياتهم الأكاديمية، فيواجه طلبة الجامعة مجموعة من المشتتات التي تجذب انتباههم، وعلى الرغم من أنها قد تسبب لهم الارتياح والرضا المؤقت، إلا أنها تمنعهم من أداء المهام الدراسية، فتؤخر إنجاز الواجبات الأكاديمية، وربما تسبب انخفاضاً في أدائهم.

وقد ركزت الدراسات في الميدان التربوي في ثمانينيات القرن الماضي، على تأجيل الإشباع الأكاديمي أي تأجيل الإشباع للحاجات الآنية في الميدان الأكاديمي، وتغليب انتباه الطلبة واهتمامهم لمهامهم الأكاديمية، فتأخير فرص الإشباعات الفورية لبلوغ الأهداف الأكاديمية، من الجوانب الهامة في حياة الطلبة بمرحلة التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، وهذا يتطلب قدرة على تنظيم الذات وضبطها للوصول إلى الهدف الأساسي، وتجنب الأهداف الثانوية.

فالتنظيم الذاتي يساعد في الابتعاد عن العفوية والعشوائية، وتوجيه السلوك النوعي في الاتجاه المطلوب، من خلال التركيز على الهدف الأساسي، وتجنب المغريات والملهيات التي تعيق تحقيق الهدف، فالجهود السلوكية في مقاومة الإشباع الفوري لتحقيق الهدف الأساسي، يعكس قدرة ذاتية على ضبط السلوك وتنظيمه.

ومن الجدير بالذكر أن وجود أهداف ثانوية تحقق إشباعاً فورياً، وأهداف أساسية يتطلب تحقيقها وقتاً طويلاً، يخلق صراعاً في الاختيار بين الإشباع الفوري والإشباع المؤجل، وهنا يختلف الأفراد في طريقة حل هذا الصراع، فكل فرد يطور لنفسه رؤية خاصة خالفاً ما يسميه باندورا (Bandura) نظام ذاتي، يزوده بالمعرفة الأساسية للسيطرة، والتأثير على الأفكار والمشاعر والأفعال، ويزوده أيضاً بالمعلومات الخاصة، بالتجارب السابقة والإنجازات.

ووفقاً لبيرزونسكي (Berzonsky) فإن الطلاب يختلفون فيما بينهم في حاجتهم إلى المعرفة، ومدى قدرتهم على استخدام العمليات المعرفية الاجتماعية اللازمة لمعالجة القضايا والموضوعات المرتبطة بتشكيل هويتهم، في مجال عملية استكشاف ذواتهم وفهمها واتخاذ القرارات المناسبة حولها، وقد افترض بيرزونسكي أربعة أساليب للهوية، تستند إلى الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يوظفها الطالب في معالجة المعلومات والقضايا المتعلقة بالهوية خلال استكشافها وهي: (المعلوماتي، المعيار، التجنبي، الملتزم)، فتساعد هذه الأساليب الطلبة في تطوير أبنية شخصية تعمل على توجيه المثيرات البيئية واختيارها من حولهم وتنظيمها وفهمها، فعملية بناء الهوية واحدة من أبرز المهمات النمائية، وهي تشكل مهمة نفسية ذات أبعاد معرفية واجتماعية وأخلاقية، تتطلب القدرة على إشباع الحاجات وتنظيم القيم وتحديد الأهداف.

لذلك يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء على أسلوب الهوية المعرفية الذي يستخدمه الطالب في معالجته للمعلومات ليحسم الصراع في الاختيار بين الأهداف الأساسية والأهداف الثانوية، وكذلك التنظيم الذاتي لأنه استراتيجية تساعد في تحديد الأهداف ووضع الخطط اللازمة للوصول إليها، والتأثير الذي يمكن أن يسهم به في تأجيل الإشباع الأكاديمي ومقاومة الإغراء الفوري، وتنظيم السلوك الاندفاعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية.

2- مشكلة البحث:

تشكل الملهمات والإغراءات أحد العوامل السلبية في البيئة التعليمية التعلمية، فعلى الرغم من أنها قد تسبب للطلبة الارتياح والرضا المؤقت إلا أنها تمنعهم من أداء المهام الدراسية، فتسبب الفشل أو الانخفاض في الأداء، لذلك يؤدي تأجيل الإشباع الأكاديمي أثراً مهماً في المتابعة والمحافظة على الأهداف الأكاديمية، وتمكنهم من مقاومة المشتتات أو الملهمات البيئية التي تمنعهم من الدراسة،¹ فتأجيل الإشباع الأكاديمي عملية تكشف عن كيفية سيطرة الطلبة على عملية التعلم الخاصة بهم، ووفق ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات (حسن، 2015)، (بمبنوتي، 2009) فإن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط بالتخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي،² ويساعد التنظيم الذاتي الطلبة

¹ حسن (2015)، ص: 18-19

² Pintrich & De Groot (1990), p:33

على التركيز في المهام التي يواجهونها، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وتتطلب هذه العملية تأجيل الإشباع الأكاديمي،³ فالطلبة الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً بعيدة المدى، ويدركون العلاقة بين الأهداف ودراساتهم الحالية، يمكن أن يقاوموا بشكل أفضل الرغبات الفورية أو يستطيعوا تأجيلها،⁴ ودون هذه القدرة لا يستطيع الأفراد التخطيط للمستقبل والعمل على تحقيق أهداف أكاديمية بعيدة.

ومن جهة أخرى فإن الطلبة الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي يمتلكون المهارات التي تُساعدهم على مواجهة المواقف المحبطة بنجاح،⁵ فارتباط تأجيل الإشباع الأكاديمي بالاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يجري بها تجهيز المعلومات ومعالجتها، والتي تتحدد في ضوئها الهوية الذاتية للفرد، قد يؤثر على طريقة تفضيله لبدائل تأجيل الإشباع الأكاديمي، وقد أشار بيرزونسكي إلى أن أساليب الهوية المعرفية تصف الطرق التي يستخدمها الأفراد في معالجة شؤون حياتهم، وتساعد كذلك على إصدار الأفعال السلوكية التي تؤمن السيطرة البيئية في أثناء السعي وراء الأهداف طويلة المدى، وبذلك فإن أسلوب الهوية المعرفية الذي طوره الطالب يمكن أن ينعكس على قراراته والتزاماته، وإدراكه لنفعية المهام الأكاديمية، وفائدة تلك المهام في إعداداته للمستقبل، كما يشكل قوة كامنة تؤثر على تفاعلاته كلها، وتساعدهم على اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات.

ولا شك في أن تعدد المسؤوليات والمهام المهنية والاجتماعية وازديادها في ظل الأزمة السورية، مع ضرورة الحفاظ على الأهداف الأكاديمية، جعل الطالب يعيش حالة صراع، هذا الصراع خبرته الباحثة من خلال مسيرتها الدراسية وانخراطها في مجال العمل والحياة الاجتماعية، حيث واجهت مسؤوليات ومهام وأهدافاً متعددة، جعلتها تعيش حالة صراع كغيرها من الطلبة بين تحقيق إشباع آني أو تحقيق تأجيل الإشباع الأكاديمي.

³ Oladejo (2012), p: 37

⁴ حسن (2015)، ص: 18- 19

⁵ العطيات (2014)، ص: 155

لذلك أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة من (60) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة دمشق لها خصائص عينة الدراسة⁶، ووجهت لهم بعض الأسئلة المقيدة، ملحق رقم (1)، بهدف الاطلاع على تفضيلاتهم في الاختيار بين الإشباع الفوري أو تأجيل الإشباع، وبينت النتائج أن (41%) يفضلون الإشباع الفوري، و(58%) يفضلون تأجيل الإشباع.

وانطلاقاً من سبق و الاطلاع على الدراسات السابقة السابقة للتي تتناولت كلاً من الأسباب الهيكلية والتنظيمية التي تؤثر على الإشباع الأكاديمي، ولأن من الفتن المضلّة هي تلك التي تروج لدراسات حول الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي فقد كشفت درلة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، عن فروق لصالح الإناث، في حين لم تظهر دراسة (غند، 2017) فروقاً تعزى للجنس.

ولأن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي كدراسة كل من (بمبوتو، 2009)، و(عريزاده وكاديغار ودلافار، 2012)، و(حسن، 2015)، تناولت التنظيم الذاتي ببعديه الدافعي والانفعالي، ولم يجري تناوله في الإطار الزمني (قصير المدى وطويل المدى).

إضافةً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومع الأخذ بالحسبان أن تأجيل الإشباع الأكاديمي لم يحظ بالدراسة والبحث في البيئة السورية، كما لم تدرس المتغيرات الثلاثة معاً (عربياً وأجنبياً) وفق حدود علم الباحثة، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتتناول هذه المتغيرات مجتمعة، ووفقاً لما ذكره تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وبين تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد الجامعي؟".

3- أسئلة البحث:

انطلاقاً من السؤال الرئيس في مشكلة البحث يمكن صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

3-1- ما أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

3-2- ما مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث؟

⁶ الفصل الأول من العام الدراسي (2016-2017).

3-3- ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي السائد لدى أفراد عينة البحث؟

3-4- ما مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي؟

4- فرضيات البحث:

تمّ التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

4-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية

المعرفية ودرجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

4-2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي ودرجات

أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

4-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية

وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4-4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية

وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية).

4-5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية

وفقاً لمتغير السنة الدراسية (سنة أولى، دراسات).

4-6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً

لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4-7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً

لمتغير التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية).

4-8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً

لمتغير السنة الدراسية (سنة أولى، دراسات).

4-9- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4-10- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية).

4-11- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (سنة أولى، دراسات).

4-12- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث من مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملزم) على مقياس التنظيم الذاتي.

4-13- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث من مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملزم) على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

5- أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- 5-1-** معرفة أسلوب الهوية المعرفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.
- 5-2-** معرفة مستوى التنظيم الذاتي ومستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
- 5-3-** الكشف عن مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي.
- 5-4-** معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث.
- 5-5-** معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

- 5-6-** الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس أساليب الهوية المعرفية لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية)، السنة الدراسية (السنة الأولى، دراسات عليا).

5-7- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية)، السنة الدراسية (السنة الأولى، دراسات عليا).

5-8- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (الكليات التطبيقية، الكليات الإنسانية)، السنة الدراسية (السنة الأولى، دراسات عليا).

5-9- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء بين مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملتزم) على مقياس التنظيم الذاتي ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

5-10- بناء تصور لبرنامج تدريبي لتعزيز التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة السنة الأولى.

6- أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

6-1- الأهمية النظرية:

6-1-1- تُعدّ أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي من المواضيع التي لها أهمية كبيرة في المجال التربوي، لأنها مهارات أساسية للتعلم الناجح، ومواجهة الأزمات والإغراءات غير الأكاديمية، كما لها تأثير إيجابي في بناء شخصية الطالب واستكشاف الهوية الذاتية المناسبة له.

6-1-2- توفير المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة مثل: لماذا بعض الطلبة من ذوي نفس الأهداف الأكاديمية لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ومواجهة العقبات بينما طلاب آخرون لا يستطيعون ذلك؟

6-1-3- جودة البحث النوعية لا تقيس مدى الامتثال لمعيار في حدود ما اطاعت به الباحث.

6-2- الأهمية التطبيقية:

6-2-1- قد تنطوي نتائج الدراسة على مضامين عملية تتمثل في تحديد أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، والذي من شأنه أن يلفت نظر القائمين على برامج التدريس

الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه وتبنيه لنوعية الأهداف التي تسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي، فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تسهم في زيادة دافعيتهم، وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم الوجدانية والمعرفية والمهارية.

6-2-2- وإن معرفة مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، يمهد السبيل لتوضيح أهمية توعية الطلبة على مهارة التنظيم الذاتي، تلك المهارة التي تؤدي تأثيراً مهماً في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، وقد تساهم النتائج في بناء برامج تدريبية لتنمية التنظيم الذاتي للطلبة وتنفيذ برامج إرشادية حول التنظيم الذاتي.

6-2-3- إضافة إلى توضيح مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، مما قد يسهم في توجيه نظر القائمين على وضع البرامج، من رسم الاستراتيجيات المناسبة له وإعداد البرامج لتنميته.

6-2-4- بناء تصور لبرنامج تدريبي لتعزيز التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة السنة الأولى.

7- التعريف بمصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

7-1- أساليب الهوية المعرفية (Cognitive Identity Styles): وهي مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف القرارات واتخاذها حول القضايا والموضوعات المرتبطة في بناء الهوية الذاتية،⁷ ووفقاً لبيرزونسكي فهي تتضمن أربعة أساليب وهي:

- **الأسلوب المعلوماتي:** وهو معالجة المعلومات التي تتعلق بالمهارات المعرفية والشخصية للفرد، التي تمكنه من تحقيق أهدافه التي يلتزم بها، واتخاذ القرارات حول القضايا ذات العلاقة بالهوية.

- **الأسلوب المعياري:** يتمثل بمستوى عالٍ من الارتباط بالقيم التي تؤكد على الاستقرار والمحافظة على التقاليد والنظام والمعايير في الحياة.

⁷ Berzonsky (1992), p:771-778

- **الأسلوب التجنبي:** يتميز بالتجنب في معالجة المعلومات والقضايا ذات الصلة بالذات والهوية، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات، واعتماد أسلوب التأجيل والمماطلة.

- **الأسلوب الملزم:** يتمثل بالتزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات التي تتعلق بالهوية.⁸

ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس أساليب الهوية المعرفية المستخدم في هذا البحث.

7-2- التنظيم الذاتي (Self-Regulation): وهو القدرة على إدارة الأفعال والأفكار والمشاعر بطرق مرنة وتكيفية في السياقات الاجتماعية المختلفة، وتتناول الدراسة الحالية التنظيم الذاتي بناءً على معيار الإطار الزمني، أي التنظيم الذاتي في المدى القصير المباشر وفي المدى البعيد، فهو قدرة الفرد على التخطيط والإعداد للأحداث القريبة والبعيدة في الوقت نفسه.⁹

ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم في هذا البحث.

7-3- تأجيل الإشباع الأكاديمي (Academic Delay of Gratification): ويُقصد به تأخير فرص الإشباع الفورية المتاحة، من أجل بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتاً، ولكنها ذات قيمة عالية.¹⁰

ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

⁸ Berzonsky, Cieciuch, Duriez, Soenens (2011), p295-296

⁹ Moilanen (2007), p:836

¹⁰ Bembenutty & Karabenick (1998), p:329

8- حدود البحث:

تتعين حدود البحث بالمحددات الآتية:

8-1- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، من

التخصصات التطبيقية والإنسانية، لأن كلاً من الفروع التطبيقية والإنسانية لها طبيعتها الخاصة في المنهاج

وطريقة الدراسة فيها، كما طُبقت أدوات البحث على عينة من طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا، وذلك

لما دار في ذهن الباحثة من تساؤلات فيما يتعلق بالفروق بين الأهداف التي توجه طلبة السنة الأولى وطلبة

الدراسات العليا لأنهم انتهوا من مرحلة التعليم الجامعي والتحقوا بمرحلة التعليم ما بعد الجامعي، وهل هذه الأهداف

متشابهة، أو مختلفة؟ وهل التطلعات والدوافع التي يسعى إليها الطلبة تختلف باختلاف المرحلة الجامعية أو لا؟

8-2- الحدود المكانية: طُبقت أدوات البحث في جامعة دمشق على عينة من طلبة الكليات التالية: (التربية،

الاقتصاد، الهندسة، الآداب، العلوم، الشريعة، الكليات الطبية، الحقوق).

8-3- الحدود الزمانية: طُبقت أدوات البحث خلال العام الدراسي (2020 / 2021) في الفصل الدراسي الثاني،

في المرحلة الممتدة من (28 / 2 / 2021) وحتى (27 / 5 / 2021).

8-4- الحدود الموضوعية: تناول البحث أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع

الأكاديمي، وقيست من خلال أدوات البحث المستخدمة، وينحصر تعميم نتائج البحث في حدود العينة وأدوات

البحث والزمن المطبق فيه البحث.

9- الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على كثير من دراسات عربية وأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث في الربط بين المتغيرات

الثلاثة: أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، لوحظ ندرة الدراسات - في حدود اطلاع

الباحثة - التي جمعت بين المتغيرات الآتية الذكر، فقد حاولت أغلب الدراسات تناول الفروق في تأجيل الإشباع

الأكاديمي التي ترجع إلى كل من الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي، وبعضها تناول العلاقة بين تأجيل

الإشباع الأكاديمي وتوجه الهدف وفعالية الذات، في حين تناولت بعض الدراسات العلاقة بين تأجيل الإشباع

الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي، ومنها ما تناول العلاقة بين أساليب الهوية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وهناك من تناول العلاقة بين أساليب الوالدين وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وعُرضت البحوث مرتبة زمنياً (من الأقدم إلى الأحدث)، في الفصل الثاني من الجزء الأول.

الجزء الأول (أدبيات البحث)

تناول هذا الجزء فصلين هما: الفصل الأول (الإطار النظري) واشتمل على ثلاثة محاور وهي: المحور الأول - أساليب الهوية، المحور الثاني - التنظيم الذاتي، المحور الثالث - تأجيل الإشباع الأكاديمي، والفصل الثاني (الدراسات السابقة) واشتمل على الدراسات العربية والدراسات الأجنبية وتعقيب على الدراسات.

الفصل الأول (الإطار النظري)

المحور الأول - أساليب الهوية المعرفية:

تناول هذا المحور من الإطار النظري تعاريف الهوية، والأهداف الوظيفية، وتطور مفهوم الهوية المعرفية، ومكونات الهوية المعرفية، ونظرية بيرزونسكي والهوية، وأساليب الهوية عند بيرزونسكي، وأسلوب الهوية والتعامل مع الأحداث، وأثر العلاقة الوالدية على أسلوب الهوية.

1- مقدمة:

إن مفهوم الهوية تطور بشكل لافت للانتباه بداية من الخمسينات، ثم شهد خموداً حتى سنوات السبعينات، وكانت الدراسات تتمحور حول فقدان الهوية أو بحث عنها أو تأكيدها، وابتداء من الثمانينات، توجهت النظريات نحو دراسة السياقات النفسية الاجتماعية للهوية في حالات معينة؛ وهو ما جعل الباحثين يتحدثون عن "استراتيجيات الهوية" واضطراباتهما بدل الحديث عن "الهوية".¹¹

قادت أفكار إريكسون (Erikson) إلى توسيع البحث في الهوية، فقدم مارشيا (Marcia) نموذجاً لتشكيل الهوية حدده بمجالين الأيديولوجي والاجتماعي مستنداً إلى معيارين: هما الاستكشاف والالتزام، فالاستكشاف عملية ترجع إلى المدى الذي يقوم به الأفراد بفحص معتقدات مختلفة ودراساتها واختبارها، أمّا الالتزام فيرجع إلى عقد العزم على الالتزام بمجموعة من المعتقدات والأهداف والقيم، وفوق كل هذين لم يميز إريكسون بين هوية لا مهيأة إلى أروع حالات أو تب وهي: الهوية المحققة، الهوية المؤجلة، الهوية المنغلقة، والهوية المشتتة.

¹¹ كركوش (2014)، ص: 269-270

بينما افترض بيرزونسكي أن الأفراد يختلفون في الطريقة التي يراقبون فيها هوياتهم وكيفية اختبارها واستثمارها وتعديلها، وهذا الاختلاف يرجع إلى أسلوب معالجة الهوية التي يتبناها الفرد، إن أسلوب معالجة الهوية كما يصفها بيرزونسكي تعود للاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد للتعامل مع المشكلات الشخصية وصناعة القرار ومعالجة المعلومات المتصلة بالذات وبناء الإحساس بالهوية.¹²

2- مفهوم الهوية المعرفية:

أصبح مفهوم الهوية الشغل الشاغل للمجتمعات؛ لأنه يركز على السياق الثقافي الاجتماعي في المنشأ والتكوين، مما زاد التأكيد على أهمية تعزيز الهوية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية من خلال عمليات ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحيث تصب في المجتمع من خلال الشخصية والمهام التي تؤديها في البيئة؛ لأن عملية اكتساب الهوية تعد من الوظائف الأساسية للتنشئة الاجتماعية، وهي بوابة الانتماء إلى ثقافة المجتمع وبمنزلة التنشئة الأم لأشكال التنشئة كلها، فتقوم بإكساب الفرد عناصر الثقافة والمهارات المطلوبة للتفاعل مع محيطه، من خلال أنواع النشاطات التي تتطابق مع الهوية، والعلاقات داخل الجماعات وتطوير المهام ونماذج السلوك المتعلقة بها.¹³

فالشعور بالهوية يتضمن أن يحتفظ الفرد لنفسه بصورة لذاته فيها التماثل والاستمرار، وتتطابق مع التماثل والاستمرار الذي يكونه الآخرون عنه،¹⁴ وهذا ما يميز الفرد في فلسفته الأخلاقية والعقلية، التي يشعر عندها أنه نشيط جداً وأنه موجود، وكأن صوتاً داخلياً يناديه " هذا أنا "، وهذا ما يفيد في تحديد لما يكونه وما سيكونه، فيكون المستقبل امتداداً واستمراراً لخبرات الماضي، إضافة إلى تحقيق الشخص تفرد، وتقوية مهامه الاجتماعية، وإعادة تقييمه لعلاقاته بعالمه وبالآخرين، وتوجهه نحو أهداف محددة.¹⁵

¹² حماد (2011)، ص: 32

¹³ حمود والشماس (2011)، ص: 555

¹⁴ أبو حطب وصادق (1999)، ص: 393

¹⁵ مرسي (1988)، ص: 37

لا يمكن الحديث عن الهوية دون ذكر ما قدمه إريكسون لأنه قدم - لأول مرة - بناءً جاداً على مستوى هذا المفهوم، فاستعمله في البداية للكشف عن بعض الأشكال المرضية كغموض الهوية أو للإشارة إلى الأزمة التي يمر بها بعض المراهقين، مبيناً كيفية تفاعل العوامل النفسية والاجتماعية والتاريخية والنمائية في تكوين الشخصية¹⁶ وفي هذا السياق، قدم (محمد عبد الرحمن، 1998) شرحاً للتصور الأساسي الذي قدمه إريكسون، اعتماداً على الملاحظات التي شاهدها إريكسون على الجنود المشاركين في الحرب العالمية الثانية والتي لفتت اهتمامه (العقبات التي لاقوها عندما حاولوا الاندماج مجدداً في المجتمع)، وأصبح أكثر انشغالاً بالمشكلات التي ترتبط بالانتشار الحاد في الهوية، ومع الوقت ومن خلال خبراته الإكلينيكية بدأ يعتقد أن الأزمات النفسية التي خبرها الجنود إنما حدثت نتيجة لتخليهم عن العمل العسكري ودخولهم في آخر مدني؛ وهو ما يتماثل مع المشكلة التي يمر بها بعض المراهقين عندما يتركون الطفولة ويتحركون قُدماً إلى مرحلة الرشد.¹⁷

قدم إريكسون مفهوم الهوية بكونه مفهوماً نفسياً اجتماعياً، يتضمن استقراراً نسبياً لإحساس الفرد بذاته، على الرغم من التغيرات التي تطرأ على السلوك والآراء والأفكار والمشاعر، فيبدو الفرد مألوفاً لنفسه، على أن يكون هذا الشعور متفقاً إلى حد ما مع آراء الآخرين حوله، وهو بذلك يؤكد على العلاقة بين الذات والمجتمع، ويرى أن الهوية تعبر عن المجموع الكلي لخبرات الفرد، فالهوية هي بُنية الذات، وهي تنظيم ذاتي للخبرات والمهارات والمعتقدات والسيرة الذاتية والخبرات التي اكتسبها الفرد، كما أن حل أزمة الهوية يتم من خلال تشكيل هوية متماسكة تشير إلى منظومة من القيم والمعتقدات والأهداف والاتجاهات التي تزود الفرد بإحساس مستقر ومقبول للذات، وقد أشار إريكسون إلى أن للهوية النفسية حالتين، هما: تحقيق الهوية واضطراب الهوية، إلا أن مارشيا أضاف حالتين، هما: حالة تعليق القرار وحالة انغلاق الهوية، وتقعان بين الحالتين اللتين حددهما إريكسون.

ومن جهته يرى مارشيا أن الهوية تتضمن مكونين، هما: هوية الأنا التي تتعلق بالنواحي الأيديولوجية وهوية الذات التي تتعلق بالنواحي الاجتماعية والمعرفية، كما أن تحقيق هوية الأنا يؤدي إلى الالتزام بالمجالات

¹⁶ كركوش (2014)، ص: 268

¹⁷ عبد الرحمن (1998 أ)، ص: 13

الأيدولوجية، أمّا تحقيق هوية الذات يؤدي إلى الالتزام بالمجالات الاجتماعية، فالهوية النفسية هي المجموع الكلي لخبرات الفرد التي تتكون من بعدين رئيسيين، هما: الأيدولوجي والاجتماعي.¹⁸

وتُقيّم هوية الأنا تبعاً لمدى وجود عمليتين أساسيتين أو غيابهما هما: الاستكشاف والالتزام ودرجة كل منهما، فالفرد يكتسب هويته من خلال نشاطه وبحثه المستمر لمختلف المجالات سواء الأيدولوجية بما تتضمنه من نواح مهنية ودينية وسياسية وفلسفة الفرد وأسلوبه في الحياة، وما تشمله من قيم وأهداف ومعايير، وكذلك الاجتماعية بما تتضمنه من جوانب كالصداقة والمهام الجنسية والهوايات التي يختارها الفرد وكيفية ممارستها، ومن ثم اكتشافه للمناسب منها والالتزام به من خلال الممارسة والسلوك، وبذلك يمكن القول بأن مفهوم الهوية يشير إلى مقدار النمو النفسي والاجتماعي الذي يحققه الفرد، ولقد صنف مارشيا الهوية إلى أربع رتب ترتبط بالمجاليين السابقين وتتمثل فيما يلي:

- **الهوية المحققة:** التي تُعبر عن تكامل الشخصية وتطورها ونموها في هذه المرحلة، بما يعني مرور الفرد بمدة استكشاف البدائل، وأنه استطاع أن يحقق نوعاً من الالتزام المحدد، ومعها يؤسس الفرد إحساساً متماسكاً بالهوية التي طوّرها فيها الالتزام بعد مدة من الأزمة والتجريب، فهو بذلك الشخص الذي مر بأزمة الهوية وانتهى إلى تكوين هوية واضحة ومحددة.

- **الهوية المؤجلة:** وهي المرحلة السابقة على تحقق الهوية، ويكون الفرد في مرحلة الاستكشاف مع غموض تكون الالتزام، يكون فيها الفرد في منتصف مرحلة الأزمة والتجريب، فيتوقف الفرد مؤقتاً لاستكشاف البدائل دون القيام بالاختيار الأخير، فهو الشخص الذي مر أو يمر حالياً بأزمة ولم يُكوّن بعد الهوية أي أنه اختبر بشكل عام الشعور بهويته وبوجود أزمة الهوية وسعى بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصل بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداته.

- **الهوية المنغلقة:** وهي تشير إلى ضعف قدرة الفرد ولو بدرجة ضئيلة على الاستكشاف، واستمراره في الالتزام بقيم ومعايير الطفولة، التي يكون فيها قد حدد التزامات قبل مرحلة الأزمة والتجريب، فيقبل قيم الوالدين دون اكتشاف الأدوار البديلة، فهو بذلك الشخص الذي لم يمر بأزمة ولكن تبني معتقدات مكتسبة من قبل الآخرين،

أخذها جاهزة من والديه والآخرين الموجودين في المحيط، ولم يختبر حالة معتقداته وأفكاره أو مطابقتها بمعتقدات الآخرين وأفكارهم، وقبِلَ هذه المعتقدات دون فحص أو تبصر أو انتقاد لها.

- **الهوية المشتتة:** وهي أقل مستويات نمو الشخصية في تلك المرحلة، وتشير إلى الشخص غير الملتزم بأي اتجاه محدد، سواء حدث له استكشاف للبدائل أم لا، فهو لم يشكل التزامات ولم يحاول أن يصوغها، ويكون المراهق غريب الأطوار، فهو بذلك الشخص الذين لم يمر بأزمة ولم يُكوّن هوية بعد ولا يدرك الحاجة لأن يكتشف الخيارات أو البدائل بين المتناقضات وربما يفشل في الالتزام بأيولوجية ثابتة،¹⁹

وتُسمى هذه الرتب بالرتب الصافية (رتب الهوية) وبالطبع فإن أقل الأفراد نضجاً في سُلّم الرتب هم مشتتو الهوية، يليهم منغلقو الهوية، وأكثرهم نضجاً ذوو رتبة الإنجاز ثم تعليق الهوية.

وقد نتج عن توسع دائرة البحوث في هذا الحقل ظهور نظريات كثيرة تناولت مفهوم الهوية في بعده الجنوسي أو الاجتماعي أو الطبقي، وعلى سبيل المثال ما جاء به شيك وبرجز (Briggs & Cheek) على رأي أن الهوية تتركب من ثلاثة أنواع هي: الهوية الاجتماعية والشخصية والجمعية، إذ يشير مفهوم الهوية الاجتماعية إلى الهوية المتجذرة في العناصر العامة للذات مثل الشهرة وسمعة الفرد وانطباعات الآخرين عنه، أمّا الهوية الشخصية فهي موجودة في العناصر الخاصة بالفرد مثل القيم الشخصية والأهداف ومعرفة الذات والحالة النفسية، في حين تشمل الهوية الجمعية على التوقعات والقواعد المعيارية للآخرين والجماعات المرجعية مثل الأسرة والمجتمع والدين.²⁰

في حين قدم بيرزونسكي مفهوماً جديداً للهوية، يستند إلى الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يتميز بها الفرد في معالجة المعلومات ذات العلاقة بالذات والخبرة التي يعايشها الأشخاص، والتي تشمل عمليات ترميز المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتعديلها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومن ثمة فالهوية هي بناء مفاهيمي يتكون من الأبنية المعرفية والمخططات العقلية لمعالجة المعلومات ذات الصلة بالذات، فقد نظر للهوية على أنها مدخلات وليست

¹⁹ عبد المعطي وقناوي (2010)، ص: 298-299

²⁰ حماد (2011)، ص: 37

مخرجات؛ وأن الهوية هي عملية أكثر من أنها بناء، وأنها تُشكل عملية مستمرة من الإدخالات التي يجري بموجبها تقمص مرجعيات مختلفة.²¹

3- تعريفات الهوية:

3-1- **التعريف اللغوي:** يقصد بالهوية في اللغة العربية "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على

صفاته الجوهرية وذلك منسوب إلى هو".²²

3-2- **التعريف الفلسفي:** يعرف المعجم الوسيط الهوية فلسفياً بأنها "حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن

غيره"،²³ ومبدأ الهوية كما تقول الفلسفة فالشخص هو (هو) مهما اعتراه من تغيرات الأمر الذي يُشير إلى أهمية إدراك العمليات اللاشعورية والتسليم بها.²⁴

3-3- **التعريف النفسي:** استخدم مفهوم الذات للتعبير عن الهوية ويعد وليم جيمس من الأوائل الذين استعملوا

هذا المفهوم، فعد الذات "أنها مجموع كلي لما يستطيع الفرد أن ينسبه لنفسه"²⁵ وأوضح (عبد الجابري، 1976) أنه لا هوية من دون وجود وشعور بذلك الوجود، وهذا يقوم على وعي للذات ينطوي على إدراك لتمييزها عن الآخر ولخصوصيتها في آنٍ معاً، مهما كانت درجة ذلك الإدراك حتى لو كان إدراكاً أولياً أو بدائياً، فالهوية هي العنصر الذي يعطي للفرد إحساسه بالوجود في كل أدواره ووظائفه ويكون مقبولاً ومعتبراً به من الآخرين ومن جماعته الثقافية.²⁶

²¹ Berzonsky (1989), p.280

²² معلوف (1986)، ص: 875

²³ زيادة (1986)، ص: 821

²⁴ طه وأبو النيل وقنديل ومحمد وعبد الفتاح (1989)، ص: 479

²⁵ كركوش (2014)، ص: 270

²⁶ الجابري (1976)، ص: 722

أمّا إريكسون فقد عرفها بأنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل والاستمرارية ممثلاً في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، وأخيراً الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلاً في الارتباط بالمثّل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط.²⁷

بينما عرفها بيرزونسكي بأنها مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف القرارات واتخاذها حول القضايا والموضوعات المرتبطة في بناء الهوية الذاتية، والتي تتضمن أربعة أساليب وهي: (الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب المعياري، الأسلوب التجنبي، الأسلوب الملتزم).²⁸

3-4- التعريف الاجتماعي: ليست الهوية بنية مغلقة وإنما هي بنية متحولة باستمرار، ولكن على محور ثبات. إنها مصطلح يعكس نفسه تحت مجهر الزمن ومعاييره، وفي سياق علاقة تبادلية تنهض على تفاعل متحقق أو مكبوح، مع معطيات الوجود ومكونات المحيط، فلا يمكن التعامل معه بمعزل عن المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، لأنه من البديهي حسب غارفيلد وكولاج (College & Garfield) أن يفتح الوجود الواعي على الآخرين ويحتاج إليهم ولا يظهر تمايزه إلا بالاحتكاك بهم، ولكن حضوره ومشروعه وقوة وجوده كل ذلك يتجلى دائماً بوعيه لخصوصيته وهويته التي تحفظ له ذلك التمايز الذي تكون عبر تجارب وبيئة وزمن وموروث أجيال من التاريخ والخبرة.²⁹

وباستقراء التعريفات المتعددة للهوية يتضح أن مفهوم الهوية يركز على جانبين أساسيين، هما: الأول الجانب الذاتي بما فيه من تميز للفرد عن الآخرين، وما يرتضيه لنفسه وهو ما يميزه عن غيره، أمّا الجانب الثاني اجتماعي، ويعبر عنه بهوية المكانة، وتتمثل بالصورة التي يكونها المجتمع للشخص، إضافة للجوانب العملية والمهنية التي يقوم بها الفرد في مجتمعه.

²⁷ الغامدي (2001)، ص: 224

²⁸ Berzonsky (1992), p:771-778

²⁹ كركوش (2014)، ص: 270-271

إن التعاريف السابقة لم تتفق على تحديد الهوية بشكل قطعي، لكنها ركزت على أن للهوية جانباً شخصياً ذاتياً وآخر اجتماعياً.

4- الأهداف الوظيفية للهوية:

نظراً لأن الهوية تُمثل بناءً نفسياً اجتماعياً، فإن لها أهدافها الوظيفية الخاصة التي تتمثل في خمس وظائف

وهي:

- 1- تُعزز قدرة الفرد على فهم ذاته وإدراكها بشكل (من هو؟ ومن يكون؟).
- 2- تزود الفرد بالإحساس بالمعني وتعرفه باتجاهاته من خلال التعهدات والقيم والأهداف.
- 3- تُثمي لديه القدرة على ضبط الذات وامتلاك الإرادة الحرة.
- 4- تُعزز جهود الفرد وتُحقّره للعمل من أجل تحقيق الاتساق والترابط المنطقي والانسجام والتناغم بين القيم والاعتقادات والتعهدات.
- 5- تُوجه اهتمام الفرد نحو ما هو ممكن خلال استشفاف آفاق المستقبل واحتمالاته والاختبارات والبدائل.³⁰

5- أساليب الهوية المعرفية عند بيرزونسكي:

1-5- أسلوب الهوية المعلوماتي:

وهو أسلوب من أساليب الهوية في معالجة المعلومات الذي يتمثل في قدرة الفرد على دمج المعلومات المختلفة مع المعلومات الموجودة لديه والجديدة عليه إلى معلوماته التي تخص ذاته، ويرتبط هذا الأسلوب بالمهارات والموارد التي تمكن الفرد من إنجاز أهدافه، كما يرتبط بالقيم التي تركز على الاستقلالية وقلة الاعتماد على الآخرين بطريقة تسمو على الاهتمام الشخصي.³¹

فهذا البُعد يشير إلى قدرة الفرد على جمع معلومات من مصادر متنوعة ومفتوحة من أجل اتخاذ قرارات ذات صلة بالهوية، حيث يتميز الطالب في هذا الأسلوب بقدرته على الحصول على معلومات مكثفة من خلال البحث

³⁰Adams (1998), p:6

³¹ الزبيدي ومحمد أمين (2017)، ص:133

والاستكشاف العميق، والتنظيم لهذه المعلومات من أجل اتخاذ القرارات، وهو قادر على دمج المعلومات المختلفة والجديدة في فهمه لذاته، فالطالب الذي يستخدم هذا الأسلوب أكثر عرضة للتكيف والتجربة، فهو يُعدّل ويراجع هويته باستمرار. كما يتصف بأنه تأملي وفاعل ولديه وعي وانفتاح على الخبرات الجديدة.³²

أصحاب هذا الأسلوب من الهوية يتبنون توجهاً نقدياً نحو المفاهيم المتعلقة بذواتهم ومنفتحون نحو الجديد من المعلومات، ولديهم استعداد لمراجعة جوانب شخصياتهم عندما يواجهون معلومات متناقضة حول شخصياتهم، يُفضي في النهاية إلى شخصية مميزة قابلة للاندماج في المجتمع، ويرى بيرزونسكي أنه عند اتخاذ قرارات متعلقة بالهوية الشخصية وعند حل المشكلات الشخصية فإن أصحاب هذا الاتجاه يبحثون بفعالية ويأخذون معلومات من الخارج، وبعدها يقومون بمراجعة الأبنية الذاتية وتعديلها³³ فهم على استعداد لمراجعة جوانب هويتهم وخاصة عندما تتناقض الخبرات الجديدة مع بنائهم المعرفي.³⁴

ويذكر بيرزونسكي أن أسلوب الهوية الموجهة بالمعلومات ارتبط مع الأسر في مجتمعات الثقافة الفردية ومع عدد من الأبعاد الاجتماعية والمعرفية التي تضم الحاجة إلى المعرفة والانفتاح على الأفكار، إضافة إلى التركيز على الهوية الشخصية والحرص على مفهوم الذات لديهم، وعن علاقة أسلوب الهوية المعلوماتية مع حالات الهوية الأخرى وجد بيرزونسكي أنه يرتبط بحالتي تحقيق الهوية وتأجيلها عند مارشيا.³⁵

5-2- أسلوب الهوية المعياري:

وهو الأسلوب الذي يتمثل بالسلبية في معالجة المعلومات ويرتبط بمستوى عالٍ من الالتزامات وتقبل التوقعات والأهداف التي تخص الهوية الذاتية المرسومة من قبل الوالدين أو أي نموذج آخر، ويعني هذا الأسلوب أن يستند الفرد في اتخاذ قراراته في المقام الأول على توقعات الآخرين المهمين، ويعتمد أصحاب هذا الأسلوب في معالجة

³² الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015)، ص: 346

³³ حماد (2011)، ص: 33

³⁴ النواجة (2017)، ص: 284

³⁵ حماد (2011)، ص: 33

المعلومات المتعلقة بالهوية على المعايير والتوقعات والأهداف التي يرسمها الآباء أو رموز السلطة، ويعتمدون خطأً وتوقعات أشخاص بارزين ذوي أهمية من مثل: الآباء وأصحاب السلطة والجماعات المرجعية لمواجهة مشكلاتهم الشخصية وإنهم بشكل آلي يتشربون القيم والمعتقدات دون تقييم ذاتي مدروس، والأفراد المعناريون منغلزون على المعلومات التي تهدد ما يحملون من قيم ومعتقدات، وهم أفراد منظمون بطريقة صارمة تجاه التزاماتهم ما يجعلهم يبذلون أقصى ما لديهم للاستمرار والمتابعة.

وتشير الدراسات والبحوث أن الطلاب أصحاب الأسلوب المعناري حازمون في التزاماتهم، ويركز أفرادهم جهودهم للحفاظ على الأبنية الذاتية الموجودة لديهم، فيقوم الأفراد المعناريون بدحض أي معلومات وخبرات أو تشويها قد تبطل أو تتعارض مع المعتقدات الثابتة لديهم، يترتب على ذلك بناء ذاتي جامد وثابت ومنظم لكن تميزه محدود. ويتسم أصحاب هذا الأسلوب بالتقليد والتفكير المنغلق، والتزام صارم وتحجر فكري، فضلاً عن قمع الاستكشاف، ويحافظون على الوضع القائم ويدافعون عنه، ويعتمدون بشكل كبير على صفات وتوقعات عقدت من قبل الآخرين عندما يواجهون مشاكل وخاصة توقعات الآخرين ذوي المكانة أو الأهمية وتصوراتهم (الناس المهمين في حياتهم) كالوالدين والأصدقاء، ويظهرون غياب الرغبة في تبني المعلومات واكتسابها التي قد تتعارض مع القيم الشخصية والمعتقدات الموضوعية من قبل الأشخاص المهمين لديهم، وعدم الالتزام بالمعايير قد يثير في النفس حالة من التوتر والقلق، والشعور بالذنب، وبصفة عامة فإن أساليب المعاملة الوالدية تؤدي تأثيراً مهماً في تنمية هذا النمط، وخاصة أسلوب الحماية الزائدة.³⁶

فالطلاب الذين يستخدمون هذا الأسلوب يكونون قريبين من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة وليس لديهم مساحة من الحرية تسمح لهم بالتغيير والتقييم في خيارات الآباء لهم،³⁷ ويرتبط هذا الأسلوب بالهيمنة الاجتماعية التي تؤثر في المحيط الاجتماعي للفرد والبناء الاجتماعي الذي ينتمي إليه، فهم يضعون قيماً للتقاليد ويقاومون

³⁶ النواجة (2017)، ص: 285

³⁷ الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015)، ص: 346

التغير ويظهرون كراهيتهم للشذوذ والتطرف (Luyckx, et. al, 2008)،³⁸ وعن علاقة أسلوب الهوية المعيارية مع

حالات الهوية الأخرى وجد بيرزونسكي أن نمط الهوية المعيارية يرتبط مع حالة انغلاق الهوية عند مارشيا.³⁹

5-3- أسلوب الهوية المشتت/التجنبي:

وهو الأسلوب المتمثل بالتجنب في معالجة المعلومات في مسألة التعامل مع القضايا ذات العلاقة بالذات أو التي تكون مسؤولة عن الهوية، وينعكس ذلك على سلوك الأفراد في هذا الأسلوب بالتأجيل والمماطلة لمعظم المهام اليومية والقرارات في حياتهم، وبالتالي لا تكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات،⁴⁰ كما يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى المماطلة والتأجيل نتيجة التجنب النشط في معالجة المعلومات، والتعامل مع المسائل والقضايا المتعلقة بالهوية، وبالتالي يظهر أصحاب هذا الأسلوب مستويات منخفضة من التأمل الذاتي والوعي والمثابرة والإلتقان بالعمل، ويقومون باستخدام استراتيجيات معرفية غير مجدية وغير فاعلة لا تساعدهم في التكيف الإيجابي مع المحيط الذي يعيشون فيه.

تشير دراسة بيرزونسكي أن الأفراد الذين يستخدمون الأسلوب التجنبي ليس لديهم القدرة على التكيف الإيجابي مع المحيط،⁴¹ ويسعى أصحاب الأسلوب التشتتي/التجنبي جاهدين لتجنب الصدمات والمشكلات ويمارسون المماطلة، ويقومون بتأجيل إصدار القرارات إلى اللحظة التي تتطلب منهم القيام بفعل، ويقومون بمواءمة آرائهم وسلوكهم مع المتطلبات الاجتماعية دون القيام بمراجعة لبناء هوياتهم، وهذه الاستراتيجيات قد تُفضي إلى الحصول على شخصية ضائعة مبعثرة ومهمشة، فإنهم يُظهرون قلقاً واضحاً قبل إصدار أي قرار ويعتمدون على ممارسات غير تكيفية في المواقف التي تحتاج إلى قرارات، فبناء الهوية الذاتية لديهم مفككة وغير مترابطة أو متماسكة.⁴²

³⁸ الزبيدي ومحمد أمين (2017)، ص:133

³⁹ حماد (2011)، ص:34

⁴⁰ النواجة (2017)، ص:285

⁴¹ الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015)، ص:346

⁴² حماد (2011)، ص:34-35

كما يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالانطوائية والسعي لتجنب الصراعات الشخصية ومشاكل الهوية، ويتصفون بالمماطلة والتعليق والتأخير والتسويق في الأمور الحياتية حتى في المطالب الظرفية التي تملئها مسارات العمل، وتتأثر ردود الأفعال بمتطلبات المواقف والعواقب أكثر من الاقتناع الشخصي أو المعايير، ويتصفون بالمواجهة المركزة على الانفعال، وتذبذب واضح عبر المواقف المختلفة، والانصياع السلوكي، ومحدودية الوعي بالذات،⁴³ كما أنهم يميلون للسماح للاجتماعية كالسمعة والشهرة والشعبية، ويظهر في مشاكلهم الشخصية تصرف يدل على قلة الانضباط والإهمال،⁴⁴ وعن علاقة أسلوب الهوية التجنبي مع حالات الهوية الأخرى وجد بيرزونسكي أن أسلوب الهوية التجنبي يرتبط مع حالة الهوية المشتتة عند مارشيا.

5-4- أسلوب الهوية الملتمزم:

يشير هذا الأسلوب إلى الالتزام بالأنساق القيمية المجتمعية، والمعتقدات الدينية، والاتجاهات، والامتثال لها، وترك الخروج عنها أو مخالفتها، والالتزام بمهنة أو تخصص دراسي يختاره بنفسه، ويتميز صاحب هذا الأسلوب بترك الالتزام إلا بعد المراجعة المتأنية والدقيقة لبنائه المعرفية، فالالتزام بالهوية يعني مدى التزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات المشكّلة للهوية.

وقد ذكر كلازينسكي وفوث وسوانجر (Klaczynski, Fauth & Swanger) أنَّ الأفراد الذين يلتزمون بالهوية أكثر تطوراً وإدراكاً ولديهم مستويات عالية من التحكم الداخلي والتخطيط المهني والاستكشاف، كما يمتلكون القدرة على التحليل، ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم،⁴⁵ ويتأثر أصحاب الالتزام بالهوية بأسلوب الهوية المعلوماتي، فإن صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم إلا بعد التأمل العميق للمعلومات، وحل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها، وعن علاقة أسلوب الهوية الملتمزم مع حالات الهوية الأخرى وجد بيرزونسكي أن أسلوب الهوية الملتمزم يرتبط مع حالة تحقيق الهوية وتأجيل الهوية عند مارشيا.

⁴³ النواحة (2017)، ص: 285

⁴⁴ البويدي ومحمد أمين (2017)، ص: 133

⁴⁵ Berzonsky (1989), p:268-269

6- نظرية بيرزونسكي والهوية:

استندت نظرية بيرزونسكي في أساليب الهوية إلى نظرية البناء الشخصي عند كيلي (Kelly) التي تقوم على الافتراض بأن الفرد يُكوّن حساً بالعالم والأحداث من حوله من خلال تكوين أبنية خاصة بذلك، إذ يرى كيلي أن عمليات الحدس والتوقع هي التي توجه سلوكيات الفرد، وأن الفرد هو عالم يُكوّن النظريات والتوقعات حول العالم والأحداث، وذلك بتفسير درجة التطابق فيما بينهما مما يقوده إلى تشكيل أبنية عقلية وبنائها ليستخدما في فهم العالم والأحداث، فهو بذلك يرى أن الهوية تُبنى وتتشكل ولا تكتشف من قبل الفرد، فالهوية من جهة أخرى هي نظرة الفرد عن ذاته، وهي بناء مفاهيمي مكوّن من نظام الافتراضات والمخططات العقلية والمسلمات والمبادئ والأبنية والالتزامات ذات الصلة بالذات وتفاعلها مع العالم الخارجي، فالهوية هي نظرية الذات التي تعمل على دمج الحس بالمعلومات والخبرات وتنظيمها وتشكيلها في حياة الفرد، وبحسب كيلي فإن الفرد يُطوّر أبنية شخصية تعمل على توجيه المثيرات البيئية واختيارها من حوله وتنظيمها وفهمها، إذ يقوم الدماغ البشري على تشكيل ارتباطات بين الأحداث ومن ثم تنظيم هذه الارتباطات في نظام من الأبنية الشخصية المتطورة، كما تنظم نظرية الذات (الهوية) إجرائياً الأبنية التي توجه جهود الفرد في التفاعل والتكيف وتنظيمها، ويرى بيرزونسكي أن هناك فروقات بين الأفراد في طريقة بناء الهوية أو إعادة بنائها، فيشير بيرزونسكي إلى أن الأفراد يختلفون في الطريقة التي يراقبون فيها هوياتهم وكيفية اختبارها واستثمارها وتعديلها، وهذا الاختلاف يرجع إلى أنماط معالجة الهوية التي يتبناها الأفراد.⁴⁶

عرض بيرزونسكي صورة أكثر وضوحاً لتشكيلة أساليب الهوية المعرفية وعرفها بأنها الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يجري بها تجهيز المعلومات ومعالجتها والتي تتحدد في ضوءها الهوية الذاتية للفرد، وهذه الأساليب تصف الطرق التي يستخدمها الفرد في حل أزمت تشكيل الهوية، أو في التعامل مع القضايا الخاصة بصراعات تكوين الهوية ومسارها،⁴⁷ تُعد نظرية بيرزونسكي من أحدث النظريات التي تدمج بين ما هو معرفي واجتماعي في

⁴⁶ حماد (2011)، ص: 32

⁴⁷ النواجة (2017)، ص: 284

تشكيل الهوية، وترى هذه النظرية أن الهوية مخطط ذهني مُنظم من خلاله يفسر الفرد الخبرات والتجارب الحياتية، فتتألف الهوية من مدركات للذات تراكمية شعورية ولا شعورية وخصائص الذات المدركة والخصائص الجسدية والقدرات المعرفية التي تندمج معاً والمدركات الذاتية التي يجري تلقيها من العلاقات الحميمة أو مواقف العمل والنشاطات الاجتماعية والخبرات الأخرى للفرد،⁴⁸ وتتحد الملامح العامة لنموذج أساليب الهوية المعرفية من وجهة نظر بيرزونسكي على الأساليب التالية: أسلوب الهوية المعلوماتي، أسلوب الهوية المعياري، أسلوب الهوية التجنبي أو المشتت، وأسلوب الالتزام بالهوية، وسيتم الاعتماد على هذا التصنيف في الدراسة، وذلك للأسباب التالية:

- 1- تُعد نظرية بيرزونسكي من أحدث النظريات.
- 2- كما أنها دمجت بين ما هو معرفي واجتماعي في تشكيل الهوية.
- 3- ترى هذه النظرية أن الهوية مخطط ذهني منظم من خلاله يفسر الفرد الخبرات والتجارب الحياتية.
- 4- طريقة بيرزونسكي في تفسير نمو الهوية التي أكد فيها على قوام الهوية المعرفية الاجتماعية والتي تشترك فيها مع تأجيل الإشباع.

7- أسلوب الهوية واستراتيجيات التعامل مع الأحداث:

وفقاً لنموذج معالجة الهوية عند بيرزونسكي فإن الطريقة التي يستعملها الأفراد للتعامل مع الأحداث أو الضغوطات سوف تتنوع حسب أسلوب الهوية، فالأفراد الذين يستخدمون أسلوب الهوية المعلوماتي يميلون لتفسير المشكلات المتعلقة بأنفسهم أو ذواتهم على أنها من الممكن حلها وتدبر أمرها، لهذا فإنهم يميلون لاستخدام استراتيجية التعامل المتمركزة على المشكلة، فهم يبحثون خارجاً ومن ثم يُقيّمون ويعدها ينتقون من المعلومات التي لها صلة بالمشكلة والبدائل المتاحة عند مواجهة ومحاولة التعامل مع الضغط، والثمن الذي يترتب على هذه الاستراتيجية هو الحاجة إلى مراجعة عناصر بناء الهوية الذاتية للفرد وتعديلها في ضوء المعلومات الجديدة، وكذلك أصحاب الأسلوب الملتزم لديهم تأمل عميق للمشكلة قبل حلها، فتوضع مجموعة من الحلول ومن ثم اختيار الأفضل من بينها.

⁴⁸ Whitbourne (1996), p:63

بينما الأسلوب التشتتي/ التجنبي يماطل ويُسوّف ويتجنب، والأفراد الذين يستعملون هذا الأسلوب يستجيبون للضغوطات المرتبطة بالذات عن طريق استخدام استراتيجيات التعامل المركز على العواطف، أمّا الجهود المبذولة فهي لتقليل الضغط العاطفي الحالي أو إنكاره أو الهروب منه، وهذا سيقبل من الحاجة لعمل مراجعة لبنائهم الذاتي. في حين أن الأفراد أصحاب الأسلوب المعياري فإنهم يلجؤون لأصحاب السلطة أو لآخرين بارزين لأخذ النصيحة والتوجيهات عندما يواجهون ضغوطات نفسية أو ذاتية، واهتمامهم الأكبر ينصب على مصدر المعلومات التي يزودون بها وليست نوعية المعلومات، إن الأفراد أصحاب الأسلوب المعياري لديهم أبنية هوية منغلقة، فقد يستमितون للحفاظ على آرائهم ونظرياتهم حول ذاتهم الموجودة لديهم عن طريق إبعاد أنفسهم عن الأحداث وتجنبها أو المواقف التي من الممكن أن تهدد ذاتهم.⁴⁹

8- أثر العلاقة الوالدية على أسلوب الهوية:

إن طبيعة التفاعلات ضمن الأسرة عامل مؤثر في تكوين هوية الفرد فهي تسهم في اختلاف أساليب الهوية، فمثلاً يرى بيرزونسكي أن المراهقين الذين ينسجم آباؤهم إيجابياً معهم ولكن بحدود معقولة ويزودونهم بتفسيرات عقلانية سيكونون مدفوعين للبحث وتقييم المعلومات حول ذاتهم أكثر من المراهقين الذين لا ينسجم آباؤهم معهم أو أن آباءهم رحماء أكثر مما ينبغي، وقد وُجد أن التوازن الفردي والاقتراب العاطفي ضمن العائلات مرتبط إيجابياً مع الدرجات المعيارية، وهذا ما أشار إليه بيرزونسكي في تأثير الفروق الفردية للسلطة الوالدية (الحازمة، المتسلطة، المتساهلة) في استخدام أساليب الهوية، ففي دراسة قام بها (بيرزونسكي، 2003) استنتج فيها أن أساليب الهوية تتوسط الإسهامات التي تصفها السلطة الوالدية لتأسيس التزامات الهوية.⁵⁰

وافترض واترمان (Waterman) أن الوجود مع الوالدين قبل مرحلة المراهقة هو أحد العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية، فتبنى حالة من تقييد إذ وجود الفرد مع أحد والديه وعده نموذجاً إيجابياً والتزم بتوقعات الأسرة فيما يتعلق

⁴⁹ Eryigit (2010), p:25

⁵⁰ حماد (2011)، ص:38

بالمهنة والإيديولوجيات الدينية والسياسية، أمّا في حال عد الوالدين نموذجاً سلبياً للالتزام بالقوانين والإيديولوجيات الدينية والسياسية فإن هذا يؤدي إلى تشكل حالة تشتت الهوية عند الفرد.

وقد عد آدمز (Adams, 1998) أن أسلوب الهوية ضروري للفرد لسببين: الأول يتمثل في حاجة الفرد للشعور بالفرد، أمّا الثاني فيظهر في حاجة الفرد للانتماء وأهميته بالنسبة للآخرين وهذا يتم من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد،⁵¹ لذلك تُعد الأسرة من السياقات الاجتماعية المهمة التي تؤثر بشكل مباشر وقوي في نمو الهوية وتشكلها من خلال عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي، فعندما تكون الأسرة قاعدة آمنة يستطيع من خلالها الفرد أن ينتقل منها إلى العالم الخارجي بثقة واطمئنان.

يمكن القول إن الهوية هي الوظيفة الدينامية للفرد فهي جوهر وجوده في الحياة لأنها هي التي تمكنه من التوازن والبقاء والاستمرارية داخل المحيط الذي يوجد فيه، ومن جهة أخرى تساعده قدرتها على التطور والتغير في إيجاد التوازن مع المحيط الجديد.

⁵¹ كركوش (2014)، ص: 275

المحور الثاني - التنظيم الذاتي:

تتأول هذا المحور من الإطار النظري مفهوم التنظيم الذاتي وتعريفاته وأهميته، ومجالات التنظيم الذاتي (المعرفي والانفعالي والسلوكي والدافعي)، والتنظيم الذاتي القصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى.

1- مقدمة:

اهتم التربويون وعلماء النفس اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة من القرن العشرين بموضوع التنظيم الذاتي، إذ يُعد التنظيم الذاتي من أهم مفاهيم التعلم المعرفي الاجتماعي يهدف إلى ضبط العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية وتنظيمها التي تؤثر على أداء الفرد في المواقف الحياتية عامةً ومواقف التعلم خاصةً، فالتنظيم الذاتي عملية يمكن أن يتحكم الفرد بواسطتها في إنجازها، فيحدد لنفسه أهدافاً بشكل ذاتي ويقيم نجاحه في تحقيق تلك الأهداف ويكافئ نفسه لقاء ذلك.

2- مفهوم التنظيم الذاتي:

إن ظهور منحى تنظيم الذات يرجع بشكل أساسي إلى كتابات كارفر وزملائه (Carver, et al) وكذلك باندورا (Bandura)، ويستخدم مصطلح تنظيم الذات عادة ليشير بشكل واسع إلى الجهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء أهداف عليا مستقبلاً، تمثل إشرافاً ذاتياً مستمراً على السلوك، ويتضمن قدرًا من التعزيز الداخلي يقدمه الشخص لنفسه، فهو يشير إلى اللذة والانشراح والرضا الداخلي.⁵²

كما يُستخدم مصطلح التنظيم الذاتي للإشارة إلى الوظيفة التنفيذية فهو بُعد الذات الذي يتخذ القرارات ويبادر بالأفعال، وتعبير آخر فهو يمارس الضغط على الذات (Finkel, Campbell & Brunell)،⁵³ فالتنظيم الذاتي يركز على ثلاثة عناصر رئيسية وهي:

1- الالتزام بالمعايير: فالتنظيم الذاتي لا يمكن أن يتحقق دون معيار، والفرد يبذل الجهد والمحاولات الجادة لتبديل سلوكه وتعديله على المدى البعيد، ليتناسب والمعيار الذي يتضمن المثالية والتوقعات والأهداف والقيم، إن التنظيم

⁵² دردة (2008)، ص: 529

⁵³ عبد الهادي (2018)، ص: 153

الذاتي هو أمر تغيير الذات، ولكن هذا التغيير قد يكون عشوائياً، أو بلا تحديد للذات بشكلها المثالي، وقد تظهر المشكلات حول المعايير، مما قد يُسهم في الفشل في التنظيم الذاتي.

2- المراقبة للذات والسلوك: فالهدف الرئيس منه هو الوعي بالذات، مما يسهل التنظيم الذاتي، فمن الصعب تغيير السلوك ما لم يكن الفرد على وعي بهذا السلوك، فالمراقبة عنصر رئيس وهام لتنظيم السلوك.

3- القدرة على عمل التغييرات (التي نحتاج إليها لتغيير الاستجابات): فالقدرة على إحداث تغييرات تظهر على

شكل سلوك يمكن أن يقلل الفجوة بين الذات والمعايير.⁵⁴

وأنه لكي يطور التنظيم الذاتي بطريقة فعالة، فإن ذلك يتطلب وفقاً لما حدده (بمبنوتي، 2005):

- الملاحظة الذاتية والمراقبة المنظمة للأداء والاحتفاظ بالسجلات.
- الحكم الذاتي والمقارنة المنظمة للأداء مع الهدف.
- التفاعل الذاتي والاندماج في العمليات الشخصية ومنها وضع الأهداف والتخطيط فوق المعرفي وإدارة الذات.⁵⁵

3- تعريفات التنظيم الذاتي:

يرى كوب (Kopp, 1982) أن التنظيم الذاتي يعني قدرة الفرد على فهم تعلمه، والسيطرة عليه، أي القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل التعلم، وتحدث في وقت مبكر من حياة الإنسان في حدود السنة الثانية من العمر، حين يُظهر الأطفال علامات مركزية الذات والاستقلال، وعند فهم قدرتهم على تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عنهم تقود إلى بُعد جديد من السلوك، فيبدؤون بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التنظيم الذاتي، فالتنظيم الذاتي بناء مركب يمثل القدرة على الامتثال مع المطالب الموقفية والعمل على تعديل شدة أفعال لفظية وحركية وتكرارها واستمراريتها في

⁵⁴ Baumister, Shmeichel & Vohs (2007), p: 7-8

⁵⁵ (نفاة) 2016، ص: 13

المواقف المهنية والاجتماعية، والعمل على تأجيل التصرف والفعل بناءً على هدف مرغوب به، مع القدرة على توليد سلوك مقبول اجتماعياً في غياب الرقابة الخارجية.⁵⁶

بينما يرى باركلي (Barkley, 1997) أنَّ التنظيم الذاتي استجابة أو سلسلة من الاستجابات تخدم تغيير استجابات لاحقة وتعديلها لحدث ما، والقيام بوظيفة التغيير والتعديل لنتائج لاحقة مرتبطة بالحدث، وقد أشار باركلي إلى المكونات الأساسية التي يراها مرتبطة بمفهوم التنظيم الذاتي وهي:

- التنظيم الذاتي هو استجابات الفرد التي توجه ذاتياً بدلاً من الأحداث البيئية التي يمكن أن تكون قد سببت هذه الاستجابات.

- الأفعال مصممة لتغيير احتمالية استجابة لاحقة وتعديلها للفرد.
- السلوك الذي يُصنف بأنه منظم ذاتياً يُوظف لتغيير مخرجات لاحقة بدلاً من المخرجات الحالية المباشرة.
- ليظهر الضبط الذاتي يجب أن يُطوّر الفرد نفسه للخروج بسلوك طويل المدى بدلاً من السلوك قصير المدى.
- يجب توفر بعض العمليات العقلية العصبية التي تسمح بالقدرة على الإحساس بالوقت والمستقبل، وأخذهما في الحسبان لتنظيم السلوك.

- الأفعال المنظمة ذاتياً من قبل الفرد لها أولوية.⁵⁷

أمّا بومистер وششميشيل وفوج (Baumister, Schmeichel & Vohs, 2007) فقد عرضوا تعريفاً من وجهة نظر وصفية للتنظيم الذاتي تشير "إلى السيطرة في الانفعالات الواعية"، وهذا التعريف للتنظيم الذاتي يتضمن التحكم بالاندفاعية والقدرة على تأجيل الإشباع، مع عد التنظيم الذاتي وظيفة تنفيذية، وهو الجزء المسؤول عن أفعال الفرد، إضافة إلى أن الذات (ضمن هذا التعريف) لا تقوم بالسلوك أو تتحكم به أو تضبطه فقط؛ إنما تكون مسؤولة عن الاختيار من بين مجموعة من البدائل المتوفرة.⁵⁸

⁵⁶ Kopp (1982), p:199

⁵⁷ Barkley (1997), p:1-2

⁵⁸ Baumister, Shmeichel & Vohs (2007), p: 517-518

بينما أشار مويلانين (Moilanen, 2007) إلى أنه "القدرة على النشاط والمراقبة بمرونة، والتصدي والمثابرة وتكييف السلوك والانتباه والانفعالات والاستراتيجيات المعرفية استجابة إلى توجيهات من مؤشرات داخلية، أو إثارة بيئية أو تغذية راجعة من الآخرين محاولة لتحقيق أهداف شخصية ذات صلة بموضوع الانفعال".⁵⁹

وتُعرّف (زيدان وعبد الرزاق، 2009) التنظيم الذاتي بأنه عملية البنائية النشطة التي تتمثل في المتعلمين، وذلك بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها، ويحاولون بذلك مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم فيها موجّهين بأهدافهم ومقيدين بالخصائص البيئية.⁶⁰

وعرّفه (علام، 2010) بأنه عملية تنشيط الأفكار والسلوكيات والانفعالات والحفاظ عليها من أجل تحقيق الأهداف.⁶¹

بينما يرى (العمرى وآل مساعد، 2012) بأن التنظيم الذاتي يظهر لدى الفرد بشكل أولي عند بداية سن الدراسة، إذ يكون هذا التنظيم هشاً وعشوائياً ويعكس فهماً غامضاً للمهام التعليمية التي يكلف بها المتعلم، وعند سن المراهقة يبدأ هذا النظام بالظهور بشكل أكثر دقة، وذلك عندما يتطور فهم المتعلم لمرحلة الرشد، ويُظهر نقصاً في قدرته على تنظيم ذاته وتعلمه، وهو أمر طبيعي ناتج عن تأثير بعض العوامل الخارجية، والداخلية المتداخلة في آن واحد، فيحتاج المتعلم إلى فهم أعمق لذاته، وقدرته على التحكم، كما يتطلب منه الأمر تحديد متطلبات تعلمه، وتحليله بقدر جيد من الثقة في النفس عند أداء تلك المتطلبات، وربما يتعدى ذلك إلى ضرورة طلب العون ممن حوله لمساعدته على النجاح في الوفاء بمتطلبات مهامه التعليمية.⁶²

فالتنظيم الذاتي هو القدرة على تجاوز الميول والرغبات والسلوكيات الطبيعية والتلقائية، للسعي وراء أهداف طويلة المدى، حتى على حساب المغريات قصيرة المدى؛ واتباع القواعد والمعايير المحددة اجتماعياً، وبمعنى آخر، فإن التنظيم الذاتي هو القدرة على تغيير الاستجابات الذاتية لتحقيق حالة أو ناتج مرغوب التي لن تنشأ خلاف ذلك

⁵⁹ Molilanen (2007), p:835

⁶⁰ زيدان وعبد الرزاق (2009)، ص: 588

⁶¹ علام (2010)، ص: 736

⁶² العمرى وآل مساعد (2012)، ص: 144

بشكلٍ طبيعي، ومن ثم فإن الهدف من التنظيم الذاتي هو أن يوقف الميل الذاتي للعمل بشكل عفوي وتوجيه السلوك بوعي في الاتجاه المرغوب.⁶³

مما سبق نستخلص من التعريفات السابقة للتنظيم الذاتي النقاط الآتية:

- إن مفهوم التنظيم الذاتي اختلفت حوله الآراء ففريق ينظر إليه بوصفه مجموعة من القدرات مثل (Kopp, 1982)، والبعض الآخر ينظر إليه بوصفه مجموعة من العمليات المتتابعة مثل (Moilanen, 2007) Pin (Chang, 2008) زيدان وعبد الرزاق، 2009،) ومع ذلك فإن هناك فريقاً يرى وجود عمليات محددة وواضحة للتنظيم الذاتي تتمثل في: مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، ضبط المثيرات سواء محددة كانت داخلية أو خارجية، وأن هناك اتفاقاً تاماً على وجود هدف نهائي يجب الوصول إليه وتحقيقه من خلال عملية التنظيم الذاتي.
- إن مصطلح التنظيم الذاتي ينتظم وفق نموذجين أساسيين، فالأول هو أن التنظيم الذاتي يمثل نظاماً ديناميكياً دافعياً من أجل إعداد أهداف الفرد وتنميتها، وتدقيق الاستراتيجيات الكفيلة بإنجاز هذه الأهداف والتأكد منها بالتقييم المستمر، والنموذج الثاني يتمثل في القدرة على التحكم في الارجاعات الانفعالية التي تشكل الدافعية المرتبطة بالجوانب المعرفية.
- أن التنظيم الذاتي عملية فاعلة، فالفرد يقود سلوكه بناءً على خطة يشكلها ذاتياً لتكون هذه الخطة مستندة إلى مخرجات طويلة المدى، ويمكن تغيير الخطط وتعديلها وفق تغير الموقف والأهداف.
- يركز التنظيم الذاتي على ثلاثة عناصر أساسية هي: مجهود الفرد لتنظيم ذاته والمخرجات التي يمكن ملاحظتها من خلال الأداء والتغيرات التي تحدث في السلوك.
- المتعلم ذو التنظيم الذاتي لا يحتاج فقط إلى اكتساب المعرفة لينجح في مهامه الأكاديمية ولكنه يحتاج أيضاً إلى ما يدفعه إلى استعمال ما لديه من استراتيجيات ومهارات.

⁶³ بور وبوميستر (2017)، ص: 82

4- أهمية التنظيم الذاتي:

إن الإجابة على السؤال الدائم حول تيسيرات النجاح الشخصي والثقافي قد تكون موجودة في مفهوم التنظيم الذاتي، وتُعد فوائد التنظيم الذاتي الناجح عظيمة، وربما يكون الفشل في التنظيم الذاتي هو السبب في كثير من المشاكل الشخصية والمجتمعية.⁶⁴

يُعد التنظيم الذاتي ملمحاً مهماً للسلوك المعرفي والجسدي، وطريقة فاعلة لإدارة السلوك نحو تحقيق هدف دون الاستناد إلى دافعية أو توجيهات خارجية، وهو الأساس ليمتلك الفرد الضبط الذاتي والقدرة على كبح الأفعال؛ أي إن التنظيم الذاتي ما هو إلا قدرة الفرد على فهم سلوكه وانفعالاته وأفكاره وضبطها.⁶⁵

لخص زيمرمان ورامداس (Ramdass & Zimmerman, 2011) أهمية التنظيم الذاتي فيما يلي:

- إن التنظيم الذاتي من الناحية النظرية عبارة عن عملية استباقية يقوم الأفراد خلالها بتنظيم أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكهم وبيئتهم وإدارتها من أجل تحقيق أهدافهم الأكاديمية.
- إن مهارات التنظيم الذاتي (مثل إدارة الوقت ووضع الأهداف والجهد والمثابرة في إنجاز المهام الصعبة والمراقبة الذاتية لأداء الفرد) ليست مهمة فقط للنجاح الأكاديمي، ولكن أيضاً تُعد من المكونات الرئيسية للحياة الناجحة لكل من: الكتّاب المحترفين والرياضيين والفنانين والعلماء.
- المتعلمون المنظمون ذاتياً يراقبون أعمالهم وهذه المراقبة تزودهم بردود فعل داخلية تُساعدهم على التقدم وتؤدي إلى نتائج ناجحة تُعزز فعالية الذات وتوقعات المزيد من النجاح والتقدم.⁶⁶

5- مجالات التنظيم الذاتي:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة في هذا المجال، لاحظت أنه يوجد أربعة مجالات رئيسية للتنظيم الذاتي وهي: التنظيم المعرفي والتنظيم الدافعي والتنظيم الانفعالي والتنظيم السلوكي، ويتضمن كل مجال من هذه المجالات مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد للتنظيم الذاتي، ويجري الفصل بين تلك

⁶⁴ بور وبوميستر (2019)، ص: 81

⁶⁵ Eniola (2007), p: 73

⁶⁶ Ramdass & Zimmerman (2011), p:198

المجالات مفاهيمياً بالرغم من أنها مرتبطة داخلياً بعدة طرق ويصعب الفصل بينها، وفيما يأتي تعريف بتلك المجالات.

5-1- التنظيم الذاتي المعرفي:

التنظيم الذاتي المعرفي هو "قدرة الفرد على فهم ما تعلمه، أي امتلاك قدرة تطوير المعرفة والمهارات التي تُسهل عملية التعلم"،⁶⁷ ويساعد التنظيم الذاتي المعرفي على تحقيق إمكانيات الفرد والتحكم بالأمور والسيطرة عليها والقدرة على التفكير الإيجابي، ويرى باندورا أن التنظيم الذاتي المعرفي يعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم، ويصبح التنظيم ذاتياً عندما يكون لدى الفرد أفكار خاصة حول ما هو السلوك المناسب وغير المناسب ويختار الأفعال تبعاً لذلك، فهو بذلك يعني اعتقاد الفرد بقدراته وقابليته في تنظيم أعماله الضرورية في الحصول على الأداء المخصص لمهارة أو مهمة معينة، وهي أساسية في نظر باندورا لأنها ترتبط بناحيتين أساسيتين هما استعمال الطلبة لاستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية.⁶⁸

ويمر التنظيم المعرفي بمجموعة مراحل وهي:

1- مرحلة التفكير والتخطيط (التجهيز): ويُطلق على هذه المرحلة مرحلة التخطيط ووضع الأهداف، إذ تتعلق بالتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم.

2- مرحلة الضبط والتنظيم: وهي محاولة تنظيم الفرد للجوانب المعرفية والدافعية والسلوك والبيئة من أجل تحقيق الأهداف التي حُددت في مرحلة التفكير والتخطيط، وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

1-2- الضبط المعرفي من إعادة ترتيب المعلومات واختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة.

2-2- ضبط الدافعية وهي تنشيط ورفع مشاعر الملل والتعامل مع العقبات التي يمكن أن تواجه عملية التعلم إضافة إلى حوار الذات.

⁶⁷ Kopp (1982), p:199

⁶⁸ أنجلز (1991)، ص:5

2-3- ضبط السلوك ويتمثل في محاولة الفرد لتنظيم سلوكه وملاحظته من خلال استراتيجية المساعدة الأكاديمية واستراتيجية إدارة الوقت.

2-4- الضبط البيئي ويشير إلى ضبط الفرد للوقت والبيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يجري فيها التعلم لكي يساعده على تركيز الانتباه.

3- مرحلة الأداء: هذه المرحلة تشتمل على التحكم الذاتي وملاحظة الذات، ويشمل التحكم الذاتي استراتيجيات تركيز الانتباه من تجاهل المشتتات غير المرغوبة، بينما تتضمن ملاحظة الذات تسجيل الملاحظات عن الذات ومراقبة تقدمها المعرفي وتسجيل الاستجابة الانفعالية.

4- مرحلة التقويم الذاتي: وتستعمل هذه المرحلة التغذية الراجعة التي تتضمن التقييم الذاتي وإصدار الحكم على ما تمّ تعلمه، ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير أو الأهداف التي وُضعت سابقاً لعملية التعلم وقد يبحث الطالب في هذه المرحلة عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها.⁶⁹

وبذلك يمكن القول إن هذا المجال يتضمن القدرة على تركيز الانتباه وإعداد الأهداف والمراقبة الذاتية والمرونة المعرفية وحل المشكلات والأخذ في الحسبان وجهة نظر الآخرين وتقييم الأداء واتخاذ القرارات، والتوجه نحو المستقبل.

5-2- التنظيم الذاتي الانفعالي:

إن للانفعالات تأثيراً هاماً في حياتنا اليومية وتعد من الجوانب الحيوية التي ترتبط بشكل وثيق بشخصية الأفراد وتفكيرهم وسلوكهم، فالانفعالات حالات وجدانية معقدة ودائمة وهي حالات داخلية تصنف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيرية معين، وإن قدرة الفرد على النجاح في حياته الخاصة أو المهنية يعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية وإن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً.⁷⁰

⁶⁹ Zimmerman (2002), p: 64-71

⁷⁰ المللي (2010)، ص: 138

فالفرد يستطيع إدارة حالاته الانفعالية وضبطها التي يعيشها بواسطة التنظيم الانفعالي الذي يشير إلى مجموعة من العمليات والاستراتيجيات التي يسعى الفرد من خلالها لإعادة توجيه الانفعالات وتنظيمها وتدفعها، ويشتمل ذلك زيادة الانفعالات الإيجابية والسلبية أو خفضها أو الحفاظ عليها على حد سواء.⁷¹

من أبسط تعريفات تنظيم الانفعال تعريف غروس (Gross) الذي عرّفه بأنه القدرة على ضبط الانفعالات ومعايشتها والتعبير عنها.⁷²

ويؤكد وانغ وساودن (Wang & Saudino, 2011) على أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على تنظيم الانفعالات ومواجهة الضغوط وهذه القدرات قد تختلف باختلاف العمر، ويشمل تنظيم الانفعال عملية تنظيم الاستثارة الانفعالية والتعبير الانفعالي بمرونة وفقاً للمتطلبات البيئية، وأنه عندما يواجه الأفراد الأحداث الضاغطة فإن تنظيم الانفعال يُمكنهم من تقييم التأثير الانفعالي للحالة ويساعد على تحديد أنواع ردود الأفعال الانفعالية المناسبة ومتى وكيف يُعبّرون عن انفعالاتهم؟ ويُركز تنظيم الانفعال في المقام الأول على تعديل التغيرات الانفعالية الداخلية وذلك لتلبية احتياجات خارجية مثل (قمع الرغبة في الضحك عندما نسمع طُرفة في وقت غير مناسب وليكن عندما يكون الفرد في جنازة، أو عدم الغضب عندما يكون الفرد في مقابلة لوظيفة معينة)،⁷³ ويرى فوساتي وآخرون (Fossati et al., 2014) أن غياب وجود القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال بمرونة لتعديل الاستجابات الانفعالية قد يؤدي إلى غياب الاستقرار الوجداني.⁷⁴

وهكذا نجد أنه لا يوجد تعريف واحد فقط لمصطلح تنظيم الانفعال فقد ركزت التعريفات التي تناولت تنظيم

الانفعال على مظهرين هما:

• **المظهر الأول:** الوظائف التنظيمية للانفعالات في تنظيم العمليات الداخلية مثل (الانتباه والذاكرة والاستعداد)

والتواصل الاجتماعي التي تسمح للفرد أن يستجيب بسرعة للمطالب الموقفية.

⁷¹ فريد (2019)، ص: 45

⁷² حسن (2015)، ص: 52-53

⁷³ Wang & Saudino (2011), p:95-97

⁷⁴ Fossati, Grat., Maffei & Borroni (2014), p:2

• المظهر الثاني: الطرق التي يُمكن أن يُنظم الانفعال بها مثل (الضبط المعرفي واستيعاب التوقعات الاجتماعية)

التي تسمح للفرد بمراقبة هذه التفاعلات التحضيرية وتأجيلها وضبطها وتكييفها مع التعقيدات والتفاصيل الدقيقة لتلك المطالب الموقفية.⁷⁵

وقد حدد فريد (Fried, 2011) حسب نظام غروس (Gross, 2002) عدة استراتيجيات يمكن أن يستخدمها

الطلاب لتنظيم انفعالاتهم منها ما يلي:

• استراتيجيات الإسقاط: وتتعلق بشعور الفرد عند الانتهاء من المهمة أو النتائج المترتبة على الأفعال السيئة أو الجيدة.

• استراتيجيات حديث الذات: وتتعلق ببناء الثقة في بداية مهمة التعلم.

• الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة: وتتعلق بتفكير الأفراد في أمور أخرى من أجل الشعور بالأفضل.⁷⁶

وربط باركلي بين كبح السلوك والتنظيم الذاتي للانفعالات؛ إذ أن القدرة على كبح السلوك يترافق مع زيادة في التمثيل العاطفي ونقصان الاستجابة الانفعالية للمواقف، وتوقع ردة الفعل الانفعالية لأحداث مستقبلية، وتنظيم الحالات الانفعالية في أثناء القيام بالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، واعتماد أكبر على المثيرات الداخلية للاستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، فالفرد لديه القوة لكبح الاستجابة لحدث ما أو تغييرها، ويجب عليه أن يمتلك القوة لتأخير التعبير عن ردة الفعل الانفعالية التي تمت إثارتها في الموقف أو الأحداث، عن طريق تأخير الاستجابة الانفعالية المباشرة لحدث ما، فيتوفر الوقت للفرد ليفكر في الحدث ويعدل استجابته الفعلية، كما ويسمح له بالتأخير لتحديد تعبيره الانفعالي الفعلي، فهو بذلك يملك القدرة على تنظيم الشحنة الداخلية لأحداث خارجية.⁷⁷

5-3- التنظيم الذاتي السلوكي:

يتضمن هذا المجال اتباع القوانين وتأخير الإرضاء والمقاومة وضبط الاندفاع وحل النزاعات وتنشيط

الاستجابات والسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف، وبالاستناد إلى نظرية باركلي التي ترتبط بكل من:

⁷⁵ حسن (2015)، ص: 52

⁷⁶ Fried (2011), p:120

⁷⁷ Yang (2005), p: 164

1- القدرة على كبح الاستجابات.

2- القدرة على التعامل مع الإحباط وخفض التعبيرات الانفعالية خلال ردة الفعل للأحداث.

3- الموضوعية في اختيار الاستجابة لحدث ما مع الأخذ في الحسبان وجهة نظر الآخرين

4- القدرة على حث الدافع المرتبط بالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف.

إن الأهداف الشخصية والغايات وكذلك التقويمات الذاتية يكون لها أثر بارز في سلوك الفرد وتصرفاته، فيرى باندورا بأن الفرد ليس آلياً فاستجاباته تنشأ ذاتياً تبعاً للتوقعات المتعلمة فيكون قادراً لأن يلاحظ ويفسر تأثيرات سلوكه الخاص به ويقرر أي نوع من السلوك هو المناسب، وبهذا فإن الإنسان يختار السلوك ويشكله ليحصل على المكافآت ويتجنب العقوبة، ولهذا يؤكد باندورا على التنظيم الداخلي للسلوك وتوجيهه من خلال الشعور بالذات والتعزيز الذاتي.⁷⁸

فالتنظيم السلوكي يشير إلى مراقبة سلوك الفرد الخاص وتنظيمه في مواقف التعلم المختلفة، وفيها تُستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكية مثل (المشاركة واختيار المهام والمثابرة)،⁷⁹ فالتنظيم الذاتي هنا يضم نوعين من التنظيم هما التنظيم الذاتي السلوكي للفرد ويأتي من (انسجامة مع البيئة وتعديلها)، ويعطي معلومات عن مدى دقة الفرد (مثلاً مراجعة الواجب البيتي)، أما التنظيم الذاتي البيئي فيتضمن تسلسلاً سلوكياً متداخلاً باستجابات منها تهيئة جو دراسي هادئ لإكمال الواجب أو تغيير نمط الغرفة لإنهاء الضوضاء الموجود في الخارج.⁸⁰

5-4- التنظيم الذاتي الدافعي:

يُعد التنظيم الدافعي أحد أوجه التعلم المنظم ذاتياً الذي يصف جهود الأفراد لضبط دافعيته الخاصة أو التجهيز الدافعي، ويشتمل التنظيم الدافعي على معارف الأفراد والمراقبة والإدارة الفعالة لدافعيته،⁸¹ فهو يشير إلى العملية التي يستخدم فيها المتعلمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات بطريقة نشطة ومقصودة للبدء والتحكم في مستوى

⁷⁸ عبد الأحد (2006)، ص: 141-142

⁷⁹ Wang (2013), p: 18

⁸⁰ عبد الأحد (2006)، ص: 141-142

⁸¹ Wolters (2011), p:268

دافعيتهم أو المعالجة الدافعية من أجل تحقيق الدافعية الأمثل لإنجاز الهدف،⁸² أي إن التنظيم الدافعي يؤدي تأثيراً مهماً في الحفاظ على دافعية الأفراد في أثناء أداء مهام التعلم، ويجري التنظيم الدافعي من خلال استخدام الأفراد مجموعة من استراتيجيات لتنظيم الدافعية، ومن هذه الاستراتيجيات كما ذكرها وانج (Wang, 2013):

1- استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان.

2- استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء.

3- استراتيجية حديث الذات الموجه للقدرة على الأداء.

4- استراتيجية تحسين الاهتمام.

5- استراتيجية تحسين الأهمية.

6- استراتيجية تحسين الفعالية.

7- استراتيجية المتابعة الذاتية.

8- استراتيجية تنظيم القيمة.

9- استراتيجية الضبط البيئي.⁸³

ومن الجدير بالذكر أن هذه الاستراتيجيات من المظاهر المهمة للتنظيم الذاتي وذلك لأن:

1- استراتيجيات كل من التنظيم الذاتي المعرفي مثل (التسميع والحفظ والإتقان) واستراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي مثل (المشاركة واختيار المهام والمثابرة) تُشكلان تحدياً وتستغرقان وقتاً طويلاً وتتطلب من الفرد الاندماج بالنشاط ولتخدامات تربيتية استلكن تنظيم لفتني، وقد لا يكون لدى الفرد معرفة بأهمية الاندماج في استخدام هذه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية وهنا يأتي تأثير استراتيجيات التنظيم الدافعي التي تعمل على تنظيم دافعيتهم لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

2- قد تتغير دافعية الفرد بمرور الوقت للمشاركة في المهام، فالمواقف الأكاديمية التي تتطلب استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية والسلوكية ليست دائماً جذابة ومحفزة، ففي كثير من الأحيان يواجه الأفراد المواقف أو الأنشطة التي

⁸² Wang (2013), p:18

⁸³ Wang (2013), p:8-9

تتحدى دوافعهم، وقد يبدأ الطلاب بدافعية عالية نسبياً ولكن يجدون مهاماً صعبة جداً أو ليس لها صلة بالموضوع أو مملة جداً، وهذه المواقف تؤثر حتماً بشكل سلبي على دافعيتهم وخاصة إذا كان الأفراد ليسوا على علم بمستوى دافعيتهم أو ليس لديهم استراتيجيات التنظيم الدافعي القابلة للتكيف مع المواقف التي يمكن أن يستخدموها لتنظيم استعدادهم لتقديم الجهد والمثابرة في تلك المهام، فالأفراد الذين يُجيدون تنظيم دوافعهم من المرجح أن يظلوا مندمجين في مهامهم وأفضل حالاً من أولئك الأفراد الذين لا يستطيعون تنظيم دافعيتهم بصورة جيدة.⁸⁴

ويذكر (وانج، 2013) أنه توجد أربع مراحل في حالة التنظيم الدافعي وهي:

1- مرحلة التفكير المُسبق والتخطيط والتنشيط الدافعي: خلال هذه المرحلة يقوم الأفراد المنظمين ذاتياً بتفعيل

المعتقدات الدافعية المهمة مثل أهداف الإنجاز ومعتقدات فعالية الذات وقيمة المهمة والاهتمام بالمهمة.

2- مرحلة مراقبة الدافعية: هذه المرحلة تُشير إلى وعي الأفراد بمستوى فعالية الذات لديهم وقيمة المهمة ومدى اهتمامهم بها.

3- مرحلة التنظيم والضبط الدافعي: في هذه المرحلة يقوم الأفراد بتحديد استراتيجيات تنظيم الدافعية وتنفيذها من أجل الحفاظ على الكمية المثالية للدافعية، ويمكن للأفراد أن يقوموا بضبط وتنظيم دافعيتهم عن طريق وعد أنفسهم بمكافآت إذا أكملوا مهمة معينة بنجاح.

4- مرحلة التأمل ورد الفعل الدافعي: تشتمل هذه المرحلة على تقييم الأفراد لمستوى دافعيتهم خلال أداء المهمة وتقييم ما إذا كانت الجهود المبذولة والاستراتيجيات المستخدمة تهدف إلى تعزيز الدافعية والحفاظ عليها.⁸⁵

نلاحظ مما سبق أن لكل مجال استراتيجياته الخاصة فالمجال المعرفي يتضمن القدرة على التركيز والإعداد والمراقبة الذاتية والمرونة المعرفية وحل المشكلات والأخذ في الحسبان وجهة نظر الآخرين وتقييم الأداء واتخاذ القرارات، والتوجه نحو المستقبل، بينما المجال الانفعالي يتضمن القدرة على التنظيم وتدفق الانفعالات والتعبير عنها وتحقيق التكامل بين العمليات المعرفية والانفعالية، والمجال السلوكي يتضمن ضبط الاندفاع وكبح السلوك وتنشيطه واختيار السلوك المناسب، والمجال الدافعي يتضمن المراقبة والتخطيط والاندماج في المهمة والتقييم

والتعميم، فمجالات التنظيم الذاتي متداخلة ومتفاعلة والغرض منها الوصول إلى الهدف، فلا يوجد موقف يخلو من هذه المجالات، فالموقف الواحد قد يتضمن المجال المعرفي والانفعالي والسلوكي والدافعي في آنٍ واحد، ولكن قد يكون الاختلاف في الإطار الزمني فقد يكون التنظيم الذاتي للمدى القصير أو المدى الطويل، فينظم الأفراد أفعالهم وسلوكهم ودوافعهم وانفعالاتهم إما لتحقيق هدف قريب أو هدف بعيد.

6- التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى:

تناولت الدراسة الحالية التنظيم الذاتي بناءً على معيار الإطار الزمني، أي التنظيم الذاتي في المدى القصير المباشر وفي المدى البعيد، فالأفراد ينظمون أفعالهم وانفعالاتهم في اللحظة الراهنة (في الحاضر)، أو ما يقصد به المدى القصير من أجل تحقيق أهداف قصيرة المدى، أو تنظيم أفعالهم وانفعالاتهم للمدى البعيد من أجل تحقيق أهداف بعيدة، فتكون للفرد بذلك القدرة على التخطيط والإعداد للأحداث القريبة والبعيدة في الوقت نفسه، مع القدرة على تقييم الأفعال الماضية وتطوير خطط جديدة.

ويُنظر إلى التنظيم الذاتي قصير المدى بأنه ضبط الاندفاع في السلوك وضبط الانتباه والانفعالات في اللحظة الراهنة وفي السياق المباشر الحالي، وفي المقابل فالتنظيم الذاتي طويل المدى يتضمن ضبط الاندفاعات وتوجيه الجهود على مدى مدة أطول من الزمن، وهذه المدة الزمنية قد تستمر لعدة أسابيع أو أشهر أو سنوات؛ فالتنظيم الذاتي طويل المدى يمكن أن يتضمن التخطيط المستمر والواسع، والإعداد للأحداث البعيدة مع تقديم الأفعال الماضية وتطوير خطط جديدة وضبط الاندفاعات وتوجيه الجهود على مدى مدة طويلة من الزمن، فيؤخذ في الحسبان السياق الزمني للتنظيم الذاتي.⁸⁶

واستناداً إلى افتراضات نموذج العالم (باركلي، 1997) الذي يرى أن أفعال التنظيم الذاتي يُشار إليها بأنها أنظمة ضبط حركية، أي إن كبح فعل أو ردة فعل لمدة زمنية يسمح للفرد فيها بالتفكير بالبدائل المحتملة للأفعال

⁸⁶ Moilanen (2007), p837

بشكل هادف وفقاً للإدراك المتأخر والتزوي والاستدلال من معطيات الموقف قبل القيام بالفعل بناءً على خبراته السابقة ومعتقداته وأهدافه.⁸⁷

فالتنظيم الذاتي من المنظور الزمني يؤثر في تنشيط الاستجابات الموجهة في السعي نحو تحقيق الهدف وذلك من خلال كبح الاستجابات غير المرتبطة بالمهمة وضبط السلوك عن طريق المعلومات المقدمة داخلياً من خلال التمثيلات العقلية وتحقيق التكيف وإعادة الانخراط بالمهمة، على نحو يكامل بين المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية والدافعية.⁸⁸

ويشير التنظيم الذاتي غالباً إلى ممارسة الضبط بالذات على الذات التي تتضمن تغيير الطرق التي يشعر ويفكر ويتصرف بها الفرد من أجل تحقيق الفوائد قصيرة المدى وطويلة المدى، وفي هذا المنظور للتنظيم الذاتي يُنظر إلى الذات على أنها متحكم وعامل فعال (أي الموجه لسلوك المرء)، فتتنظيم سلوك المرء في السعي نحو تحقيق أهداف شخصية من المفترض أن يحدث بطريقة مضبوطة بشكل شعوري متضمناً قوة الإرادة الضرورية للتغلب على ردود أفعال المرء الأولية تجاه المثيرات، إضافة إلى ذلك فإن الكثير من التنظيم لمعارفنا وسلوكنا يمكن أن يحدث أيضاً بطريقة لا شعورية.⁸⁹

فالتنظيم الذاتي إذاً هو استجابة (أو سلسلة استجابات) من قبل الفرد التي تعمل على تغيير احتمالية الاستجابة اللاحقة لحدث ما، وبالتالي عند القيام بذلك تتغير احتمالية النتيجة اللاحقة المرتبطة بهذا الحدث، وبالتالي فهو أي إجراء موجه من قبل شخص ما تجاه الذات من أجل أن يغير السلوك.⁹⁰

7- آليات تساعد في التنظيم الذاتي وفق المنظور الزمني:

إن الأداء التنفيذي قدرة إنسانية تتكون إلى حد كبير من الأحداث المعرفية غير الملاحظة أو الذهنية التي أنجزت بشكل رئيسي بواسطة قشرة الفص الجبهي الأمامية.

⁸⁷ Moilanen (2007), p837

⁸⁸ باييز وأرتس (2017)، ص: 161

⁸⁹ باييز وأرتس (2017)، ص: 159-160

⁹⁰ Barkley (1997), p:68

وقد وصف ليزك (Lezak, 1995) الوظائف التنفيذية (Executive Functioning Scale) على أنها تلك القدرات التي تمكن الشخص من أن يندمج بنجاح في السلوك الذي يخدم الذات،⁹¹ ويبدو أن الموضوع الرئيسي للوظائف التنفيذية هو ذلك التوجه المستقبلي، إن كل سلوك مُوجَّه نحو الهدف يتطلب قدرة على فهم التوقيت والترتيب المؤقت للأحداث والاحتفاظ بتلك المعلومات بفعالية في العقل، واستخدامها لاستصدار استجابة للأحداث المؤقتة وتنفيذها في الوقت المحدد، ولعمل ذلك يجب أن يكون السلوك منظماً بشكلٍ هرمي مجمع في وحدات صغيرة داخل أهداف كبيرة،⁹² فالوظائف التنفيذية تفاعلية وجميعها هدف مشترك هو أن تولد سلوكاً خاصاً معيناً مُوجَّهاً نحو الذات من أجل تعظيم النتائج الفعلية طويلة المدى مقابل قصيرة المدى.⁹³

ففي نظرية الأداء التنفيذي والتنظيم الذاتي تشمل الوظائف التنفيذية (EFs) المستويات الأساسية من السلوك التي نستخدمها تجاه ذواتنا لأغراض التنظيم الذاتي، فالفعل التنفيذي هو أي فعل مُوجَّه نحو الذات ويعمل على تعديل سلوك المرء من أجل تغيير النتائج المستقبلية لهذا الفرد، والقيام بذلك يتطلب إدارة الذات في الوقت المحدد والاستمرار في التنظيم الذاتي المعرفي والانفعالي والدافعي والسلوكي مع مرور الوقت للحفاظ على الفعل تجاه الهدف.⁹⁴

على الرغم من المعرفة جيداً بأن الفرد لا يستطيع الحصول على كل شيء دون التضحية عن شيء ولا يزال الأفراد يريدون كثيراً من الأشياء المتضاربة في آنٍ واحد، بمعنى يريد الأفراد تحقيق الرغبات قصيرة المدى، ويريدون أن يفعلوا ذلك دون عرقلة مصالحهم طويلة المدى، فمثلاً يريد الفرد حضور الحفلات والحصول على درجات عالية، فكيف يستطيع الفرد حماية الأهداف بعيدة المدى من جاذبية الرغبات قصيرة المدى؟

لذلك لا بد من اتباع بعض الآليات التي تساعد في التنظيم الذاتي والتي بدورها تولد زيادة في القوة الدافعية للأهداف، ومن هذه الآليات:

⁹¹ Lezak, Howieson & Loring (2004) p: 35- 36

⁹² ليدجيرود وتروب (2017)، ص: 284- 285

⁹³ باركلي (2017)، ص: 687

⁹⁴ باركلي (2017)، ص: 284- 285

1-7- تحديد الإغراء ومحاربته:

يواجه الفرد معضلة التنظيم الذاتي كلما تعارض تحقيق الرغبة الجذابة أو الإغراء مع أهداف طويلة المدى أكثر أهمية،⁹⁵ عندما يختار السعي نحو تحقيق رغبة قصيرة المدى، فالأمر ليس دائماً وكأنه نتيجة لقرار سيئ انتصر على قرار جيد في النزاع الأصلي، ففي كثير من الحالات يختار الناس الخيار المغري لأنهم لا يدركون أنه سوف يضرهم على المدى البعيد، إنه من المفيد أن نحدد الإغراء مقابل الأهداف،⁹⁶ فالإغراءات ليس لديها محتوى محدد، بل إن أي دافع شخصي يمكن أن يُشكل فعلاً إغراءً متداخلاً بالنسبة لهدف أعلى، أو أنه يمكن أن يشكل هدفاً أعلى بالنسبة لإغراء منخفض المستوى، على سبيل المثال: قد يتم إدراك تكوين الصداقات على أنه إغراء يتداخل مع السعي لحضور المحاضرة، وقد يُدرك كهدف يتداخل مع السعي لأن تصبح تنافسياً، فالتنظيم الذاتي الفعال يعمل وفق النشاط المركزي فيزيد من قوة الأهداف ويقلل من قوة الدوافع المنافسة أو الإغراءات.⁹⁷

2-7- تحديد الصراعات:

يعتمد النجاح في التنظيم الذاتي أولاً على تحديد الصراع بين الإغراءات والأهداف، وتؤثر العوامل الخارجية في ذلك، إن المقارنة بين المكافآت للأهداف قريبة المدى والمكافآت للأهداف بعيدة المدى ييسر تحديد الصراع، فالإغراءات المنخفضة التكلفة لا يبدو أنها مثيرة للمشاكل في بعض الأحيان، فهي تولد صراعاً فقط عندما يُنظر إليها فيما يتعلق بالاختيارات المستقبلية، لأن التكلفة المتراكمة لتلك الإغراءات تعوق تحقيق الهدف، فإن تحديد الصراع يتطلب أن يتوقع المرء أن تكون الاختيارات الحالية متسقة مع الاختيارات المستقبلية، ففي ديناميكية التوازن مثلاً يخطط الأفراد للتناوب بين الأهداف والإغراءات في اختيارات متعاقبة، ولذا يمكن للمرء أن يستسلم لإغراء دون تحديد الصراع إذا توقع أنه في الغد سوف يتحول إلى السعي نحو تحقيق الهدف بدلاً من ذلك.⁹⁸

⁹⁵ Trope & Fishbach (2000), p: 493

⁹⁶ Leanderd, Shah, Chartrand (2009), p: 853

⁹⁷ فيشباك وكونفرس (2017)، ص: 306

⁹⁸ فيشباك وكونفرس (2017)، ص: 306-309

7-3- العقوبات والمكافآت:

هناك طريقة أخرى لتغيير الموقف لصالح الأهداف وهي أن نؤثر على القيم النسبية للأهداف والإغراءات بطريقة غير متماثلة، والطريقة التي يمكن أن يقف الفرد بها أمام الإغراءات هي تعزيز قيمة السعي نحو تحقيق الهدف بربطه بالمكافآت المحتملة لجعل أهدافهم أكثر قيمة، فعند وجود توتر بين قيمة الأهداف والإغراءات المنافسة، فإن المكافآت المحتملة تقلب كفة الموازين نحو الأهداف، وتقلب العقوبات المحتملة كفة الموازين بعيداً عن الإغراءات، وكلا التغيرين في موقف الاختيار يزيد من القيمة النسبية لأهداف المستوى الأعلى، ومن ثم يزيد من السعي نحو تحقيقها.⁹⁹

7-4- الإقدام والإحجام:

عندما تبرز مجموعات الاختيار الأهداف والإغراءات الهائلة، قد يزيد الفرد القوة الدافعية لأهداف المستوى الأعلى بالإبقاء بعيداً عن الإغراءات وتعزيز قُربهم من الموضوعات المرتبطة بأهدافهم، فالطلاب المدفوعون قد يختارون عن قصد الغرف القريبة من المكتبة والأبعد عن صف الروابط الأخوية لتسهيل الدراسة وتجنب الحفلات، وعلى مستوى العلاقات الشخصية يبقى الفرد بعيداً عن أولئك الذين يُعتقد أن لهم تأثيراً سلبياً، ولكن يحافظون على قُربهم من أولئك الذين يساعدهم في سعيهم نحو تحقيق مصالحهم، ومثل هذه الإجراءات التي عن طريقها يقاوم المنظمون ذاتياً الإغراءات بشكلٍ صريح وروتي، قد تتطور إلى تصرفات ضمنية لتحقيق الهدف وتجنب الإغراءات، ويمكن أن تجري هذه التصرفات بكل سهولة استناداً على مواجهة الإغراء.

7-5- تعديل التمثيلات العقلية:

يمكن أن تعمل استراتيجيات التنظيم الذاتي تماماً من خلال التمثيلات العقلية فاستحضار الخيارات المرتبطة بالهدف والإجراءات في العقل، وتثبيط الأفكار حول الإغراءات، يزيد من احتمالية السعي نحو تحقيق الهدف، وبالتركيز على الجوانب الإيجابية للموضوعات المرتبطة بالهدف والجوانب السلبية للموضوعات المرتبطة بالإغراء، يستطيع الفرد تضخيم القيمة الذاتية للأهداف وزيادة احتمالية السعي نحو تحقيقها، وإن التفكير ملياً في السمات الهادئة

⁹⁹ Trope & Fishbach (2000), p: 494

والمجردة للإغراء بدلاً من السمات النشطة والواقعية يؤثر على القوة الدافعية لصالح السعي نحو تحقيق الهدف، إضافة إلى ذلك يمكن أن يُعدل الفرد خطته المستقبلية لزيادة السعي نحو تحقيق الهدف، عن طريق وضع توقعات متقابلة للاختيارات المستقبلية،¹⁰⁰ فإن تغير مستوى المعالجة الذي يجري عنده تفسير هذه الدوافع المتنافسة تخفف من تهديد الإغراء للأهداف، فالأطفال الذين كافحوا لتجنب تناول الحلوى الآن (من أجل حلوى أكثر لاحقاً)، كانوا أكثر نجاحاً في الانتظار إذ فكروا في الحلوى من خلال مصطلحات هادئة وغير مشهية (أقمار بيضاء، غيوم) بدلاً من أنها حلوة وشهية.¹⁰¹

6-7- القيمة:

تؤثر استراتيجيات التنظيم الذاتي على القيمة الموضوعية للخيارات في موقف الاختيار، ففي حال توقع صراع فإن الأفراد غالباً ما يربطون بين السعي نحو تحقيق الهدف بالمكافآت والتساهل مع الإغراء بالعقوبات، وبينما تُغير هذه المكافآت والعقوبات المحتملة السمات الموضوعية لموقف الاختيار، فإن الأفراد يمكنهم أن يُغيروا القيمة المُدركة للأهداف والإغراءات ببساطة من خلال التمثيلات العقلية، وقد يُعزز الأفراد من قيمة أهداف المستوى الأعلى بربط تحقيق هذه الأهداف بمعاييرهم الذاتية، فعندما ينظر الأفراد للإغراءات على أنها تهديداً في الوصول للأهداف فإنهم بطريقة عكسية يقللون من قيمة الإغراءات ويُعززون الأهداف.¹⁰²

نستنتج مما سبق بأن استراتيجيات التنظيم الذاتي وفق المنظور الزمني تؤثر في الاستمرار ومتابعة تحقيق الأهداف البعيدة، فهي تزيد من القوة الدافعية للأهداف أو تقلل من القوة الدافعية للإغراء، فالأخذ بالحسبان كيفية عمل آليات التنظيم الذاتي على كلٍ من الأهداف والإغراءات، سيكون مفيداً لمعرفة ما الذي يساعد الأفراد على النجاح وما السبب وراء فشلهم، فقد يكون العمل على أحد هذه العناصر في بعض الأحيان أكثر تكيفاً وأكثر قابلية للتنفيذ من العمل على العنصر الآخر، فمثلاً تثبيط الإغراء قد يكون مهمة أصعب عموماً من تنشيط المفاهيم المرتبطة للأهداف البعيدة، فالمنظمون ذاتياً قد يكونون أفضل حالاً في توجيه أهدافهم بدلاً من تثبيط الإغراءات.

¹⁰⁰ فيشباك وكونغرس (2017)، ص: 315-316

¹⁰¹ Mischel, Baker (1975), p:259

¹⁰² فيشباك وكونغرس (2017)، ص: 317-319

المحور الثالث - تأجيل الإشباع الأكاديمي

تتناول هذا المحور من الإطار النظري مفهوم تأجيل الإشباع العام، وتعريف تأجيل الإشباع والمفاهيم الأساسية لإنموذج ميشيل، ونظام المعالجة المعرفية الانفعالية، وتحليل النظام الانفعالي والمعرفي والسلوكي لديناميات تأجيل الإشباع، ومفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية له والعوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه، والفرق بين تأجيل الإشباع والتسويق الأكاديمي، وعلاقته بأساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي.

1- مقدمة:

يُعرّف تأجيل الإشباع بأنه أسلوب يفرض المرء على نفسه فيه تأجيل التعزيزات الصغيرة العاجلة في سبيل أخرى كبيرة آجلة مثال ذلك (توفير الطفل لنقوده وترك شراء الحلوى أملاً في شراء دراجة متعددة السرعات، وطالب الجامعة الذي يقرر ألا يترك الدراسة في سبيل عمل يلتحق به اليوم ويتحمل ما يتعرض له من ضغوط اقتصادية أملاً في الحصول على شهادته الجامعية والحصول على عمل أفضل مستقبلاً.¹⁰²

إلا أن هناك مدى واسعاً من سهولة تأجيل الإشباع أو صعوبته لدى الأفراد حتى عندما يجري التأجيل بنجاح، وهذه الاختلافات تُلاحظ سلوكياً، فمثلاً بعض الأفراد يمكنهم الانتظار بهدوء، في حين يتململ أفراد آخرون في أثناء الانتظار،¹⁰³ فما الذي يجعل من الممكن بالنسبة لبعضهم أن يقاوموا الإغراءات التي تهدد قيمهم وأهدافهم الغالية، وأن يثابروا على بذل الجهد، وباختصار أن يمارسوا قوة الإرادة، ولماذا يبدو أن بعضهم الآخر ما زالوا ضحايا لنقاط ضعفهم.¹⁰⁴

إن الأفراد الذين لديهم فهم ما لديناميات معالجتهم، يمكن أن يتسموا بالقدرة على التنبؤ بصورة أفضل للأحداث والأحوال التي تُنشّط معارف وانفعالات معينة فيهم، ومثل هذه المعرفة ما وراء المعرفية يمكن أن تساعد الفرد على إدراك بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تُنشّط أو تُبطل الانفعالات وكذلك المعارف والسلوك والديناميات التي تحدث فيما يتعلق بتلك المثيرات، وبهذه المعرفة يمكن أن يصبح الأفراد أفضل في قدرتهم على التأثير في حالاتهم

¹⁰² عبد الرحمن (1998ب)، ص: 651

¹⁰³ حسن (2015)، ص: 26

¹⁰⁴ ميشيل وأيدوك (2017)، ص: 105

الشخصية والسلوكية، فمثلاً الأفراد الذين يستطيعون تجنب بعض المواقف واختيار مواقف أخرى إلى حد أنهم يعرفون أنماطاً "إذا... إذن" فربما يستطيعون التأثير في سلوكهم باختيار المواقف ببساطة، ويمكنهم توليد تشفيرات بديلة وأفكار ومشاعر بديلة فيما يتعلق بمواقف معينة،¹⁰⁵ ويُمثل ذلك فيما يُعرف بتأجيل الإشباع الذي يشير إلى التنازل عن مكافأة أصغر ولكنها فورية مقابل مكافأة أكبر ولكنها مؤجلة.

فالقُدرة على مقاومة الإغراءات مهارة فكرية مكتسبة يمكن تعلمها وتعديلها وتنميتها من خلال استراتيجيات ذهنية محددة، وتُعدُّ مساعدة الأطفال على الاختيار بحرية أمراً مهماً جداً حتى يتعلموا ويعتادوا الاختيار وتعلم الاستراتيجيات ومقاومة الإغراءات، ومن ثم التحرر من الشعور بالضغط والضعف أمامها.

2- مفهوم تأجيل الإشباع العام:

بدأ هذا المفهوم عند الفلاسفة فيما يُعرف بقوة الإرادة، التي تشير إلى القوة المعبرة عن قدرة الإنسان على التصور، ثم اتخاذ الموقف الحاسم لتحويل التصور إلى عمل واعي منظم، وأن لهذه القوة آليات تسير بمقتضاها وهي الباعث والعزم والأداء.¹⁰⁶

ثم انتقل هذا المفهوم إلى علماء النفس فيما يُعرف بـ ضبط النفس منتقدين في ذلك مصطلح قوة الإرادة لأنه يشير إلى قوة داخلية متجاهلين في ذلك أثر البيئة، ويعد فرويد أحد علماء النفس الذين حاولوا التخلي تماماً عن مفهوم قوة الإرادة وجعلها مسألة صورية تجريدية.¹⁰⁷

وبعد ذلك تناول سكرن ضبط النفس بلغة الإشراف والتعزيز، بدلاً من كونه شعوراً واعياً داخلياً، ثم ظهرت بعد ذلك نظرية باندورا التي تنتقد سكرن بشأن تأكيده على الضبط الكامل للبيئة، في حين أكد باندورا على التفاعل المتبادل بين الفرد والبيئة، ومع النمو والنضج يكتسب الأفراد قدرة أكبر على الضبط وتوجيه السلوك بمساعدة التدعيم الذاتي، وينظمون الدوافع الخارجية في سبيل سلوك مرغوب، ويقيّمون تقضيلاتهم بما يخدم ويدعم مكاسبهم،

¹⁰⁵ Mischel & Shoda (1995), p:261

¹⁰⁶ عمارة (د. ت)، ص:65

¹⁰⁷ Metcalf & Michel (1999), p:5

ويُعرّف باندورا ضبط الذات طبقاً للحتمية التبادلية بأنه لا يقع تماماً ضمن القوى الداخلية (قوة الإرادة)، أو القوى الخارجية (كالتعزيز الخارجي في نظرية سكرن)، ولكن الضبط الذاتي جزء لا يتجزأ من التفاعل الشخصي المتبادل مع البيئة بأسلوب مخطط بعناية.¹⁰⁸

وفي العصر الحديث، يُعد (مِثريل) أول من اهتم بدراسة تأجيل الإشباع، وقام بوضع أساسيات هذا المفهوم في بداية الستينات من القرن العشرين،¹⁰⁹ وتُعد تجربة مِثريل عالم النفس الأمريكي على الأطفال في الستينات من القرن الماضي من التجارب الرائدة المبكرة التي اهتمت بمفهوم تأجيل الإشباع بوجه عام، والتي تمثلت من خلال سلسلة من الدراسات النفسية التجريبية، التي أُجريت حول قدرة الأطفال على تأجيل الإشباع وهي خاصية ضرورية للسلوك الفعّال على مدى الحياة وتُعرف التجارب بتجارب المارشملو (marshmallow experiences)، وأُجريت الدراسة على أطفال الحضانة في حرم جامعة ستانفورد، وكانت عينة الدراسة من أبناء هيئة أعضاء التدريس وأبناء طلاب الدراسات العليا، تقوم التجربة على أن يُعرض على الطفل قطعة من المارشملو في موقف محير عليه أن يختار إما أن يحصل على قطعة واحدة من المارشملو بوقت أقل أو الانتظار مدة من الوقت تتراوح من (15-20) دقيقة ويحصل على قطعتين من المارشملو، وكان الهدف من هذه التجربة تمييز الأطفال الذين يستطيعون أن يؤجلوا إشباعهم، فكانت هذه التجربة المدخل لدراسة القدرة على تأجيل الإشباع.¹¹⁰

فالتجربة تعكس صراع الإنسان الأزلي بين أن يستمتع الآن برغباته الصغرى، أو يؤجلها - قدر المستطاع- في سبيل تسهيل تحقيق أهدافه الكبرى، إضافةً إلى أهمية القدرة على التحكم في الذات وتأجيل الشعور بالرضا الفوري لتحقيق النجاح في المستقبل، فالاعتقاد المتوارث بأن قوة الإرادة هي سمة فطرية يولد بها الإنسان هو اعتقاد خاطئ، فالتحكم بالذات والقدرة على مقاومة الإغراءات مهارة فكرية مكتسبة يمكن تعلمها، وقد كشفت اختبارات

¹⁰⁸ عبد الرحمن (1998ب)، ص: 550-551

¹⁰⁹ حسن (2008)، ص: 236-239

¹¹⁰ Forstmeier, Drobetz & Maercker (2011), p: 3-4

المارشمو المتعددة أن مقاومة رغبات الذات ممكنة وسهلة لدى بعض الأطفال، في حين كانت صعبة للغاية لدى بعضهم الآخر.¹¹¹

إن تأجيل شيء ما في الوقت الحاضر للحصول على شيء أفضل في المستقبل تُعرف هذه الظاهرة بتأجيل الإشباع،¹¹² وهي عملية معقدة تتضمن مقاومة الإغراء الفوري وتنظيم السلوك الاندفاعي لتحقيق أهداف المكافأة طويلة المدى، ودون هذه القدرة لا يستطيع الأفراد التخطيط للمستقبل والعمل على تحقيق أهداف بعيدة، ليس هذا فحسب بل قد لا يكون هناك من المهارات الذاتية ما هو أكثر عمقاً من المهارة الذاتية في مقاومة الاندفاع، فهي أصل التحكم في النفس.¹¹³

3- تعريف تأجيل الإشباع الأكاديمي:

القدرة على تأجيل الإشباع هي حجر الزاوية لكل من التحصيل الدراسي والتعلم، وعن طريق تأجيل الإشباع الأكاديمي يمكن للمتعلمين متابعة الأهداف الأكاديمية والمهنية على المدى الطويل، ويشير تأجيل الإشباع بوجه عام إلى قدرة الفرد على التخلي عن المكافآت الفورية من أجل قيمة أكثر في وقت لاحق.¹¹⁴

وذكر وارد وآخرون (Ward, et al) أن مفهوم تأجيل الإشباع مفهوم متعدد الأبعاد وأهم بعدين له هما البعد الاجتماعي، بينما البعد الآخر للتأجيل يتعلق بالمسائل الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجد أن هذا البعد منبئ ذو دلالة على التحصيل الأكاديمي،¹¹⁵ فتأجيل الإشباع المرتبط بالجوانب الأكاديمية يقوم فيه الفرد بتأجيل ما هو غير متعلق بالمهام الأكاديمية لصالح التحصيل الأكاديمي، ويُعرّف بمبنوتي تأجيل الإشباع الأكاديمي على أنه اختيار الطلاب لتأخير الفرص الفورية المتاحة لإشباع الاندفاعات لصالح أهداف أكاديمية بعيدة في الوقت الحال ولكنها عالية القيمة.¹¹⁶

¹¹¹ ميشيل (د. ت)، ص: 13-17

¹¹² محمد (2010)، ص: 14

¹¹³ جولمان (2000)، ص: 121

¹¹⁴ حسن (2015)، ص: 18

¹¹⁵ Ward, & others (1988), p:7-8

¹¹⁶ حسن (2015)، ص: 19

كما يُعرّفه بمبنوتي وميكالي (Bembenutty & McKeachie, 2000) بأنه "مفاضلة الطلاب بين الخيار

الفوري المتاح أو اختيار البديل المؤجل".¹¹⁷

مما سبق نجد أن تأجيل الإشباع الأكاديمي هو قدرة الفرد على الاختيار بين مجموعة من البدائل منها ما هو فوري وآني وذو قيمة أقل، ومنها ما هو بعيد ومؤجل وذو قيمة عالية، حيث ترى الباحثة أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يتضمن موقف صراع يمر به الفرد بين احتمال حصوله على مكافأة فورية أقل قيمة دون انتظار، وبين احتمال حصوله على مكافأة بعد انتظاره مدة من الوقت وهي أكثر قيمة، وهذا الصراع يمثل جانباً انفعالياً يؤثر على الفرد ويؤثر على إمكاناته العقلية، إمّا بالتفكير في الأساليب التي تقلل الشعور بالانتظار، أو ضعف القدرة على التفكير، ومن ثم الاستجابة للحصول على المكافأة الفورية.

4- المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي:

توجد مجموعة من المحددات الدافعية التي تدفع الطلاب لتأجيل الإشباع الأكاديمي وتحدد ميولهم وتفضيلاتهم للاختيار بين البدائل المتاحة الفورية، وقد قام (ميشيل، 1996) بتقييم المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع، مثل الأهمية والقيمة والتوقع لمكافأة فورية مقابل خيارات مكافأة مؤجلة، وقد توصل إلى أن رغبة الطلاب لتأجيل الإشباع يعتمد على القيمة النسبية التي وُضعت للبدائل المتنافسة، فضلاً عن ذلك، فإن اختيار الطلاب لتأجيل الإشباع يعتمد على احتمال المتوقع من الأداء الناجح، نظراً لأنهم يكرسون وقتهم لهذا الهدف الأكاديمي بدلاً من المكافأة الفورية أو الحالية.¹¹⁸

فيرى (ميشيل، 1996) أن المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي تتمثل في:

- **الولع:** وتشير إلى شغف المتعلم بمحتوى المهمة الأكاديمية أو الدراسية.
- **الأهمية:** وتُعبر عن قيمة محتوى المهمة الأكاديمية وأهميتها بالنسبة للمتعلم، أي أهمية تعلم المادة الدراسية.
- **الاهتمام:** أي الاهتمام بمحتوى المادة الدراسية.

¹¹⁷ Bembenutty, McKeachie & Lin (2000), p:7

¹¹⁸ Bembenutty (2009), p:347-348

- **الفائدة أو النفعية:** أي الفائدة المدركة للمادة الدراسية أو لمضمون المهمة.
- **تكلفة النجاح المدركة:** مثل الوقت والجهد المطلوب لأداء المهمة الأكاديمية.
- **التوقع الاجتماعي للنجاح:** الذي يشير إلى اعتقاد الطالب أنه عند اختيار البديل المؤجل بدلاً من البديل الفوري سوف يحقق أهدافاً اجتماعية ويتجنب مشكلات اجتماعية.¹¹⁹

إن هذه المكونات قد تساعد على تفسير المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع بوجه عام والأكاديمي بوجه خاص، ويشير كل من (بمبنوتي، 2009) (حسن، 2008)، (حسانين، 2010) (حسن، 2015) إلى أنه من الضروري أن يوضع في الحسبان محددات اختيار الفرد للتأجيل من أجل نتائج مؤجلة أكثر تفضيلاً، فتأجيل الإشباع الأكاديمي محدد إلى حد كبير بقيمة المكافأة وتوقع النجاح التي تؤثر بدورها على اختيار البدائل الأكاديمية المؤجلة وتؤثر كذلك تلك المحددات الدافعية على مقاومة الإغراءات عند ظهور الخيارات الجذابة.

مما سبق ترى الباحثة أن ميل الطلاب لاختيار البدائل المتعلقة بتأجيل الإشباع الأكاديمي محدود بمجموعة من العوامل التي تدفعهم للإقبال على تلك البدائل عالية القيمة وترك البدائل الفورية منخفضة القيمة، وتتمثل هذه الدافعية بمدى إدراك الطلاب لفائدة المهام الأكاديمية وأهميتها، وكذلك مدى إدراكهم لتكلفة النجاح وقدرة هذا النجاح على تحقيق أهداف اجتماعية متنوعة أو على الأقل يسهم هذا النجاح في تجنب مشكلات اجتماعية مختلفة.

5- العوامل التي تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي:

توجد مجموعة من العوامل يمكن أن تؤثر على سلوك تأجيل الإشباع بوجه عام والإشباع الأكاديمي بوجه خاص وهي العوامل التي تقف وراء تفضيل الفرد إما للإشباع الفوري قليل القيمة، أو تفضيل الإشباع المؤجل عالي القيمة، وهذه العوامل هي:

5-1- النمذجة: هي العملية التي يُعتمد فيها على نماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد، وهي إحدى فنيات إكساب الأفراد وطرقه أنماط السلوك الصحيح وتعديل أنماط السلوك الخاطئ وغير المرغوب لدى

¹¹⁹ Bembenutty (1999), p:236

الأفراد وتختلف هذه النماذج باختلاف المواقف التي يمر بها الفرد وتعددتها،¹²⁰ وتشمل النموذج المعاييش (الحياتي) ويتمثل في أفراد العائلة والأصدقاء والزملاء في مجال العمل وآخرين من الذين تربطهم بالفرد علاقة مباشرة، ومن خلالهم تقدم معلومات عن مواقف في العمل والمواقف الاجتماعية، أمّا النموذج الرمزي فهو تمثيل تصويري للسلوك، وهي نماذج غير أدائية تعتمد على الوصف الكلامي وبهذا قد تكون النماذج حية أو رمزية مثل القصص.¹²¹

لقد كان العمل المؤثر لعوامل النمذجة في تطور القدرة على تأجيل الإشباع أو الإرضاء محل كثير من الدراسات، فقد وُجد أن الأشخاص الذين يُفضلون حصولهم على التعزيز أو المكافأة هم أشخاص نموا في منازل يؤكد الوالدان فيها على أهمية الإنجاز ويُشجعون الاستقلالية والاعتماد على الذات، إضافةً إلى أن مثل هؤلاء الآباء كانوا نماذج تحتذى في تأجيل حصولهم على المكافأة.

وقد أكدت دراسة ميشيل وباندورا أن عملية تأجيل الإشباع يمكن أن تُكتسب بالتعلم من خلال عملية النمذجة، فقاما في البداية بإتاحة حرية الاختيار لدى عينة كبيرة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات بين نوعين من المكافأة، يختار فيها الطفل بين مكافأة صغيرة تُمنح في الحال مثل قطعة صغيرة من الشوكولا أو مكافأة كبيرة تُمنح بعد أسبوع واحد، وفي هذا القياس القبلي قُسم الأطفال إلى ذوي الدرجة المرتفعة أو المنخفضة من تأجيل المكافأة (أو المُعجلين والمُؤجلين)، وكان الهدف من التجربة هو التحقق مما إذا كان يُمكن تغيير التفضيل المبدئي من خلال مشاهدة نموذج راشد يُخير بين مكافأة عاجلة وأجلة، كما قارنت التجربة الكَم النسبي وثبات التغيير في سلوك تأجيل المكافأة كدالة للنماذج الحية والرمزية، وقد قُسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات بناءً على ظروف المعالجة:

• **مجموعة المعالجة الأولى** لاحظت نموذجاً حياً لشخص راشد يكف لدى الطفل اختيار التأجيل أو التعجيل للحصول على المكافأة التي اعتمد فيها على التعزيز الذاتي، فإذا كان الطفل من النوع الذي لديه درجة مرتفعة في التأجيل كان النموذج يختار التعزيز الفوري، والعكس إذا كان الطفل من النوع الذي يُعجل الحصول على

¹²⁰ حسن (2015)، ص: 22

¹²¹ محمد (2010)، ص: 40 - 41

المكافأة فإنه سيشاهد نموذج يُفضل التأجيل في سبيل الحصول على مكافأة كبيرة. كما أُعطيت النماذج عبارات لفظية تُبرر سبب الاختيار، مثلاً إن النموذج الذي خُير بين الحصول على قطع الشطرنج البلاستيكية التي يمكن أن يحصل عليها فوراً، وأخرى خشبية أعلى ثمناً يحصل عليها بعد أسبوع، كأن يقول له قطع الشطرنج نفسها ويمكن استخدام القطع البلاستيكية بطريقة صحيحة.

- **مجموعة المعالجة الثانية** شاهدت نماذج رمزية على شكل قصص مكتوبة يُظهر سلوكاً يدل على الرغبة في المكافأة المؤجلة معارضاً بذلك رغباتهم وتفضيلاتهم.
- **أما المجموعة الثالثة** فلم تشاهد أي نموذج على الإطلاق.

وبعد الانتهاء من التجربة قيسَت درجة اختيار الأطفال بين التأجيل أو التعجيل للمكافأة في غياب النموذج، فأوضحت النتائج أن اختيار الطفل قد تأثر بقوة باختيار النموذج، فالأطفال الذين أظهروا سلفاً تفضيلهم لتأجيل المكافأة عادوا وأظهروا تفضيلاً واضحاً للمكافأة الفورية الأقل قيمة نتيجة لملاحظة النماذج التي تُفضل الإشباع الفوري، وعلى النقيض وُجدَ أن الأطفال الذين لديهم تفضيل واضح للمكافأة الفورية زادت رغبتهم بالانتظار مقابل الحصول على تدعيمات أكبر قيمة وذلك بعد تعرضهم لنماذج تُظهر سلوكاً مُرتفعاً يدل على الرغبة في التأجيل. ولكن هل يمكن أن يؤثر مثل هذا النوع من التعلم على كبار السن، وللإجابة على هذا السؤال سجل ستيغفورز (Stumphauzer, 1972) تقريراً عن دراسة مماثلة وتضمنت نُزلاء السجون، وكان النموذج عبارة عن نزيل يُظهر درجة مرتفعة من التقدير والاحترام قضى مدة أطول من الوقت في السجن، فقد أدى تفضيل النموذج لتأجيل المكافأة إلى زيادة جوهرية في مدة تأجيل المفحوصين (النزلاء الجدد) لعملية الإشباع، وهو ما يؤكد أن كلاً من الراشدين والأطفال يخضعون لتأثيرات النماذج.¹²²

5-2- المزاج: يذكر (طه، 2009) أن المزاج هو اتجاه انفعالي، وميل للفرد له درجة ما من الثبات يُهيئه للاستجابة للمواقف، ويتكون من خلال مراحل التنشئة والنمو والتعلم والنضج، وهو يُعبر عن طبيعة الفرد الانفعالية،¹²³ كما

¹²² عبد الرحمن (1998ب)، ص: 652-655

¹²³ طه (2009)، ص: 412

ذكر (ميشيل وآخرون، 1972) أن نموذج تأجيل الإشباع يمثل موقف إحباط، ويتمثل جوهر الإحباط في تأجيل النتيجة المتوقعة أو المرغوبة، فإذا رغب الفرد في النتيجة المؤجلة فلا بد أن يفرض على نفسه موقف انتظار محبط من أجل البديل المؤجل الأكثر مرغوبة، وتفسير تأثير الإحباط يوحي بأن الانتباه إلى المكافأة معرفياً بدلاً من المساعدة في شغل مدة التأجيل يمكن أن يزيد من الاستياء من تأجيل الإشباع، ومن ثم يؤدي إلى وقت انتظار أقصر، فعندما يستطيع الفرد أن يُحول مدة الانتظار البغيضة إلى موقف ممتع لا يشعر معه بالانتظار، فهذا الاستدلال العقلي يوحي بأن التأجيل الإرادي للمكافأة لا بد من تعزيزه بممارسة أي أنشطة واضحة أو ضمنية تعمل على تشتيت الذهن عن المكافأة، ومن خلال تشتيت الفكر الذاتي لا بد أن يكون الفرد قادراً على قمع الاستياء من رغبة الحصول على المكافأة أو تجنبه، ومن ثم يُحوّل الموقف المحبط لتأجيل المكافأة إلى حالة أقل إثارة للاستياء النفسي.¹²⁴

وكما ذكر (ميشيل وميتكالف، 1999) أن الضغط النفسي يؤثر على تأجيل الإشباع، فزيادة الضغط النفسي تنتقل الهيمنة بصورة متزايدة من النظام المعرفي إلى النظام الانفعالي، مما يجعل تأجيل الإشباع أكثر صعوبة فإن النظام الانفعالي يزداد قوة بالضغط النفسي بينما يقوى النظام المعرفي بالمستويات المنخفضة من الضغط النفسي.¹²⁵

5-3- الانتباه: إن وجود دوافع ملحة بحاجة إلى الإشباع غالباً ما تصرف انتباه الفرد عن كثير من المنبهات والمؤثرات الأخرى، فالجائع مثلاً يُركز جُلَّ اهتمامه على الكيفية التي من خلالها يُشبع هذا الدافع مهماً في الوقت نفسه المنبهات الأخرى، كما أن وجود دافع لدى الفرد لتحقيق غاية أو هدف تجعله يُركز طاقته الانتباهية إلى تحقيق هذا الهدف أو الغاية.¹²⁶

ولقد طبقت عدد من التجارب على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مجتمع جامعة ستانفورد وفي التجربة الأولى كانت المكافأة الفورية والمؤجلة معروضة عليهم، وفي التجربة الثانية كانت كلتا المكافأتين موجودتين -

¹²⁴ Mischel, Ebbesen & Zeiss (1972), p:205

¹²⁵ Metcalfe, Mischel (1999), p:8

¹²⁶ الزغول والزغول (2003)، ص: 107

ولكنهما محجوبتان عن الرؤية- وفي التجربة الثالثة كانت إما المكافأة الفورية أو المؤجلة متاحة، وقد توصلت نتائج هذه التجارب جميعها إلى أنَّ الانتباه إلى المكافأة بصورة ثابتة يُخفض من وقت التأجيل بدلاً من زيادته.¹²⁷

4-5- النمو: مع تقدم العمر يحدث نمو متزايد في النظام المعرفي الذي ينعكس على النمو النظامي للفهم، فزيادة نمو الطفل يتزايد وعيه بمبادئ التنظيم الذاتي المطلوبة لدعم تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً سعياً إلى تحقيق الأهداف المرغوبة،¹²⁸ ويرى (ميشيل وآخرون، 1972) أنه مع تقدم العمر يجب أن يُؤخذ بالحسبان محددات اختيار التأجيل، فيتأثر هذا التأجيل بتوقعات الفرد المتعلقة بالنتائج المحتملة لاختياره، وهذه النتائج تشمل القيم الذاتية النسبة للنتائج الفورية والمؤجلة نفسها فضلاً عن نتائج تعزيزية أخرى محتملة ترتبط بكل بديل، كما أن التوقعات المرتبطة بهذه النتائج تعتمد على خبرات الفرد السابقة والمباشرة وعلاقات الثقة والنمذجة.¹²⁹

5-5- فعالية الذات: تؤثر فعالية الذات على عملية اختيار سلوك التأجيل، فاختيار الأنشطة مرهون بما يتوفر لدى الفرد من معتقدات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في تلك الأنشطة، فالأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى فعالية الذات لديهم ينسحبون من المهام الصعبة ويشعرون أنها تُشكل تهديداً لشخصهم، فيتراجعون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة الصعوبات، بينما الإحساس المرتفع لفعالية الذات يُعزز الصعوبات كتحدى يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أن اعتقاد الفرد في فعالية ذاته تجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة المختلفة والاستغراق فيها، ويضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى ويبدل الجهد لمواجهة الإخفاق وينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي وأكثر مرونة في تعاملاته وينسب نجاحاته لذاته، بينما ينسب الإخفاق إلى قلة كفاية المعلومات أو المجهود المبذول.¹³⁰

إن فعالية الذات تُعد من العوامل المهمة التي تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي، فقد أشارت نتائج جميع البحوث التي اهتمت بفحص علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بفعالية الذات إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل

¹²⁷ Mischel, Shoda & Rodriguez (1989), p:934

¹²⁸ Metcalfe, Mischel (1999), p: 8

¹²⁹ Mischel, Ebbesen & Zeiss (1972), p:217

الإشباع الأكاديمي وفعالية الذات ومن هذه البحوث: (بمبنوتي وكارينيك، 1998)، (بمبنوتي، 2009)، (محمد، 2010).

كما ترى الباحثة أنه يمكن إضافة عاملين آخرين للعوامل المؤثرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وهما: منظور زمن المستقبل وتوجهات الهدف.

• فتشير نتائج البحوث التي تناولت تأثير منظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً لمنظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة (هوافانغ وتشانج زانغ، 2019).

• وأشارت نتائج بحوث عديدة إلى وجود تأثير لتوجهات الهدف على تأجيل الإشباع الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة (بمبنوتي وزيمرمان، 2003)، (حسانين، 2010)، (محمد، 2010)، (إبراهيم، 2016)، (أغريب، 2018)، (الشور بجي وعبد الفتاح، 2019).

6- نظام المعالجة المعرفية الانفعالية:

إن المواقف المختلفة لها معانٍ مختلفة وتأثيرات مختلفة ليس فقط بين الناس ولكن للفرد نفسه في مناسبات مختلفة من خلال إثارة وحدات معرفية وانفعالية مختلفة، وتتمثل المعالجة المعرفية الانفعالية في صفات مميزة للفرد تؤثر في طريقة تفسيره ومعالجته وتفاعله مع المؤثرات البيئية التي يواجهها في البيئة،¹³¹ وتجري هذه المعالجة من خلال وحدات معرفية انفعالية ذات شبكة دينامية من العلاقات الوظيفية بين المعرفة والانفعالات التي تُوجه وتُقيد تنشيطها، وتوجد فروق فردية ثابتة في تنظيم العلاقات بين المعارف والانفعالات في كل شبكة فردية فضلاً عن الفروق الفردية في إمكانية تنشيط هذه الوحدات المعرفية والانفعالية في نقاط زمنية مختلفة.¹³²

¹³¹ محمد (2010)، ص: 21- 22

¹³² Shoda & Smith (2004), p:147

وقد عَرَضَ (ميشيل وشودا، 1995) أهم خصائص نظام المعالجة المعرفية الانفعالية في النقاط التالية:

1- إن متغيرات الشخصية المعرفية والانفعالية ترتبط بصورة معقدة مع بعضها، والمسألة ليس أن لكل فرد هدفاً ومستوى من الكفاءة وتوقعاً خاصاً به ومعايير تقييمية معينة، ولكن نظام شخصيته يُحدد خصائص هذه المعارف والانفعالات والعلاقات والمتشابكة بينها.

2- يختلف الأفراد على نحو مميز في الأفكار والمشاعر التي تميل إلى أن تنشط في وجود أشكال معينة من الخصائص في الموقف، ويمكن أن يتميز كل فرد بمجموعات من تلك الخصائص، بعضها مشتركة وبعضها فريد تُشكل العناصر النفسية الإيجابية للمواقف، وإن وجودها أو غيابها في موقف معين يجعلها تميل إلى التأثير في تفاعلات الفرد المعرفية والانفعالية ببعض الطرق التنبؤية المحتملة.

3- إن السلوك الذي يُظهره الفرد يمكن أن يؤثر في بنية العلاقات الاجتماعية والبيئة الاجتماعية التي تغير الخصائص الموقفية التي يجري مواجهتها بعد ذلك.¹³³

ولقد قام ميشيل بتفسير الشخصية والتنبؤ بالسلوك من خلال عمليتين وهما: المطابقة بين الوحدات المعرفية والانفعالية والمطالب الموقفية، والقدرة على تأجيل الإشباع.

7- تحليل النظام العنيف (الانفعالي) والهادئ (المعرفي) لتفسير ديناميات تأجيل الإشباع:

تعمل النظم الانفعالية والمعرفية بصورة متداخلة وتؤدي إلى خبرات معرفية وانفعالية، وتتمثل الأهمية الحاسمة للإرادة الموجهة نحو الهدف في التفاعل بين هذين النظامين، ولكل من النظم الانفعالية والنظم المعرفية خصائص وصفات مختلفة وارتباطات مختلفة مع بعضها وتؤدي إلى استجابات مختلفة.¹³⁴

ولقد قام (ميشيل وميتكالف، 1999) بتوضيح الفرق بين كل من النظامين الانفعالي والمعرفي من خلال

الجدول التالي:

¹³³ Mischel & Shoda (1995), p:255

¹³⁴ Metcalfe, Mischel, (1999), p: 6- 7

135

جدول (1): المقارنة بين النظامين المعرفي والانفعالي للفرد

النظام المعرفي	النظام الانفعالي
نظام مُتقَص مُترو ينسج المشاعر عن الأحاسيس والانفعالات والأفكار والأعمال والسياق في رواية متماسكة وحساسة للهدف والتأمل الاستبطاني المعرفي فضلاً عن ذلك تتبع منه الأعمال غير الاندفاعية.	نظام يتميز بالإثارة الآلية السريعة والاستجابة المشروطة وضعف المرونة والنمطية والأولوية الانفعالية.
يُطلق عليه نظام المعرفة.	يُطلق عليه نظام النشاط.
يقوم المثير بتنشيط النظام المعرفي من خلال تسجيل حدوثه وقياسه وإصدار نتائجه ويسمح بالتوصل إلى علاقات وارتباطات بمفاهيم وخصائص أخرى ويسمح بالتأمل الذاتي وما وراء المعرفة.	يقوم المثير بتنشيط النظام الانفعالي من خلال إثارة الانفعال والتفاعلات الانفعالية المتعلقة بذلك المثير.
يتكون النظام من مجموعة تمثيلات أو عُقد معرفية.	يتكون من مجموعة فرعية من النظم الداخلية تُعرف بالعُقد الانفعالية أو بُقع انفعالية
العُقد المعرفية ترتبط مع بعضها داخل النظام المعرفي وترتبط عند نقاط معينة بالعُقد الانفعالية أيضاً، وبعض العُقد المعرفية ترتبط معاً ويتوسع بينما ترتبط عُقد أخرى بالعُقد المعرفية الأخرى فقط، والارتباط داخل النظام المعرفي يُسفر عن نظام مُعقد من العلاقات داخل النظام.	العُقد الانفعالية لا ترتبط مع بعضها داخل النظام الانفعالي لذلك دورة النشاط ضئيلة في النظام الانفعالي.
مُخصص للتمثيل والتفكير المكاني الزماني والاستطرادي المُعقد.	مُخصص للمعالجة الانفعالية السريعة ويتجاوب على أساس خصائص الإثارة غير الشرطية أو الشرطية.
الاستجابات تَصدر عن النظام المعرفي ليست فورية أو مباشرة كأنماط الإقدام والتجنب، ولكنها عبارة عن أوصاف لفظية أو غير لفظية وعبارات وتأكيدات وتعليقات لفظية وغير لفظية وتأملات بدلاً من أن تكون انعكاسات.	برامج الحركة التي تتولد عن النظام الانفعالي تتمثل في أنماط الإقدام والتجنب، وهذه الاستجابات قد تكون بسيطة تُبعث فوراً أو معقدة تأخذ وقتاً طويلاً في التنفيذ.

8- تحليل النظام السلوكي لتفسير ديناميات تأجيل الإشباع:

طبقاً لرأي سكرن فإنه حتى سلاسل السلوك الأكثر تعقيداً مثل تأجيل الإشباع وغيرها يمكن تفسيرها بمفاهيم الإشراف، بينما أكد باندورا على التفاعل المتبادل بين الفرد والبيئة.

8-1- التفسير الإجرائي للانفعال والتفكير عند سكرن:

إن سكرن يوافق على وجود سلوكيات ضمنية كالانفعالات والمشاعر إلا أنه يرفض الوظيفة السببية لها، فالكثير من علماء النفس يعتقد أن الانفعالات والمشاعر سبباً للسلوك، بينما يرى سكرن أن الانفعالات والمشاعر ليست سبباً في السلوك وإنما نتيجة من نتائجه، حيث يُعرّف سكرن الانفعال بأنه تقوية أو إضعاف جزئي لواحد أو أكثر من الاستجابات أو القابلية للتصرف أو السلوك بطريقة معينة في ضوء بعض الأحداث الخارجية، ويحدث تردد عندما تعجز استجابة ما عن الانطلاق بسبب تداخلها أو تعارضها مع استجابة أو استجابات أخرى لها القوة نفسها، والتردد أمر مرغوب لأنه يحول دون اكتساب التعزيز، وعلى العكس فإن اتخاذ القرار يتم عندما تزداد قوة إحدى الاستجابات بدرجة تُتيح لها أن تتفوق على غيرها، فبعض من سلوكنا يُفيد في التأثير على سلوك آخر، وتحدث المشكلة عندما تعجز استجابة ذات احتمالية عالية من أن تتبثق بسبب بعض المعوقات الخارجية ومن ثم جعل التعزيز مستحيلاً، وعلى النقيض من ذلك فإن حل المشكلة هو سلوك يُغير الموقف الخارجي الذي يعوق ظهور الاستجابة ومن ثم تحقيق التعزيز.¹³⁶

8-2- التفسير الإجرائي للانفعال والتفكير عند باندورا:

انتقد باندورا سكرن بشأن تأكيده على الضبط الكامل للبيئة، وأكد على التفاعل المتبادل بين الفرد والبيئة، ويرى باندورا أن كلاً من السلوك والعوامل الشخصية الداخلية (المعتقدات والأفكار والتفضيلات والتوقعات والإدراكات الذاتية) والمؤثرات البيئية كلها تعمل بشكل متداخل فكل منها يؤثر على الآخر ويتأثر به، فمن وجهة نظر التعلم الاجتماعي الأفراد لا يندفعون ذاتياً بفعل تأثير القوى الداخلية، ولا يُدفعون قهراً بفعل المثيرات البيئية، فالوظائف النفسية يمكن شرحها أفضل في شكل تفاعل تبادلي مستمر بين الفرد والمحددات البيئية، لذلك يرفض باندورا المبدأ

الذي أطلقه سكرنر القائل (غير ما يمكن أن يتغير فإن سلوكك سيتغير تبعاً له)، ويرى أنه يصح ما هو عكس ذلك (غير سلوكك وسيتغير ما يمكن تغييره تبعاً لذلك).

ولقد أكد على الجانب المعرفي في نظريته، ويرى أن للمعرفة تأثيراً في إحداث السلوك ويتضح ذلك من خلال نظرية (دولار وميلر) أن الفرد نفسه يزيد درجة القلق لديه بسبب أفكاره الخاصة، ويغضب إذا أطل التفكير في النتائج، كما عالج مفهوم التعزيز على أن له وظائف باعثة وتنقيفية، فالتعزيز سواء كان مباشراً أو ضمناً يُعطي الفرد الفرصة للتفكير في توليد سلوك مستقبلي، ويرى أنه مع نمو الأفراد ونُضجهم فإنهم يكتسبون قدرة أكبر على الضبط وتوجيه السلوك بمساعدة التدعيم الذاتي وفي ضوء التنظيم البيئي، ويُنظمون الدوافع الخارجية في سبيل تحقيق سلوك مرغوب، ويُقيمون تفضيلات بما يخدم ويدعم مكاسبهم.¹³⁷

وبذلك يرى باندورا أن ضبط النفس طبقاً للحتمية التبادلية لا يقع ضمن القوى الداخلية (مثل قوة الإرادة)، أو القوى الخارجية (كالتعزيز الخارجي في نظرية سكرنر)، ولكن الضبط الذاتي جزء لا يتجزأ من التفاعل الشخصي المتبادل مع البيئة بأسلوب مخطط بعناية.¹³⁸

9- الفرق بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتسويق الدراسي:

قد يخلط بعضهم بين مفهومين نفسيين وهما مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي (Academic Delay of Gratification)، ومفهوم التسويق الدراسي (Academic Procrastination).

إن مصطلح تأجيل الإشباع الأكاديمي يُقصد به أن الطلاب سيقومون بتأجيل مهامهم الأكاديمية والدراسية، ولكن التعاريف السابقة لتأجيل الإشباع بشكل عام وتأجيل الإشباع الأكاديمي بشكل خاص تؤكد عكس ذلك، فإنها تؤكد على أن الطالب سيؤجل الإشباعات الفورية منخفضة القيمة من أجل إشباعات أكاديمية عالية القيمة ولكنها بعيدة المدى مثل التفوق في الدراسة أو النجاح في الامتحان أو الحصول على شهادة أو الالتحاق بكلية مرموقة.

¹³⁷ عبد الرحمن (1998ب)، ص: 618- 621

¹³⁸ مرجع سابق (1998ب)، ص: 655

فتأجيل الإشباع الأكاديمي يشير إلى أنه يتم تأخير الطلاب لفرص الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتاً ولكنها ذات قيمة،¹³⁹ بينما يشير نورمان وآخرون إلى أن التسويف الدراسي هو سلوك أو نزعة لتأجيل الأشياء التي يجب أن تُنجز اليوم إلى وقت آخر.

في حين يُعرف (عطية، 2007) التلكؤ الأكاديمي أنه إرجاء أو تأجيل المهمة دون مسوغ، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطلاب ويقوم بذلك رغم إحساسه بالانزعاج من ترك البدء، أو الانتهاء منه وأن هذه المهمة تكون مصاحبة بمشاعر القلق وقلة الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي.

ويرى وونج (Wong) أن التلكؤ عملية تأجيل شيء ما إلى وقت لاحق، وهي تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، كما أنها سلوك متعلم، وأحياناً ما يكون التلكؤ شكلاً من أشكال المقاومة، أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار وليس له معنى وغير ممتع.¹⁴⁰

فالتلكؤ يظهر في المجال الدراسي حينما يؤجل الطلاب دون مسوغ إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم لأخر لحظة ممكنة، فهو سلوك غير تكيفي يسبب آثار سلبية، وتتجلى أشكال هذا السلوك في أن الطالب يرجئ تنفيذ أعمال ومهام ضرورية أو يؤجلها لإنجاز أهدافه الدراسية،¹⁴¹ كما يقدم المسوفون إغراءات تخدم صورة الذات وتحميها من النقد الخارجي، ويعززون الأداء الضعيف أو السيئ إلى مسببات خارجة عن الإرادة.¹⁴²

من خلال العرض السابق يتبين الفرق بين المفهومين فتأجيل الإشباع يقدّم الفرد فيه على السلوك الذي يرى بأنه غير جذاب من الناحية الانفعالية ولكنه مهم من الناحية المعرفية، وهو نوع من الإقدام نحو المهمة، ويقوم فيه الفرد بتأجيل ما قد يعيقه من تحقيق هذه الأهداف حتى وإن كانت تحمل المتعة، فتأجيل الإشباع الأكاديمي مفهوم

¹³⁹ Bembenutty & Karabenick (1998), p:329

¹⁴⁰ عطية محمد (2007)، ص: 17

¹⁴¹ مرجع سابق (2007)، ص: 13

¹⁴² محمد (2010)، ص: 20

إيجابي، ويرتبط به كثير من المتغيرات الإيجابية مثل توجه الهدف الأكاديمي وفعالية الذات لدى الطالب، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي.

أمّا سلوك التسويف الدراسي سلوك ينتج عنه الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية عند المتعلمين، ومن العوامل المسببة لسلوك التسويف الدراسي نوع المهام، فالمتعلمون عادةً لا يؤجلون المهام والواجبات التي يجدون فيها متعة أو سعادة، في حين أنهم يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعاً من المشقة والجهد، فمفهوم التسويف الدراسي سلبي، ويرتبط به كثير من المتغيرات السلبية مثل قلق الامتحان والخوف من الإخفاق وغيرها من المتغيرات، وبذلك يمكن القول إنّ أحدهما إيجابي ويعزز الهدف الأكاديمي والآخر سلبي يعيق الهدف الأكاديمي.

10- طرق قياس تأجيل الإشباع:

خلال مراجعة أدبيات البحث للعقود الستة الماضية يلاحظ أن تأجيل الإشباع قد تم قياسه بطريقتين إمّا الطريقة التجريبية أو عن طريق التقرير الذاتي باستخدام الاستبانات والمقاييس، واستخدمت الطرق التجريبية مع الأطفال لقياس قدرة الأطفال على تأجيل الإشباع بوجه عام، مثل التجربة المبكرة التي قام بها ميشيل على الأطفال السابق شرحها، أمّا طريقة التقرير الذاتي باستخدام الاستبانات والمقاييس فقد استخدمت مع المراهقين والكبار، وخاصة طلاب الجامعة نظراً لصعوبة استخدام الطريقة التجريبية على الكبار.

وقد عرض (بمبنوتي وكاربنيك، 2004) النموذج الكلاسيكي لقياس تأجيل الإشباع لدى الأطفال الذي قدمه ميشيل، والذي أعطي فيه الأطفال فرصة الاختيار بين قبول مكافأة صغيرة يحصلون عليها على الفور (على سبيل المثال قطعة حلوى واحدة) ومكافأة أكبر (على سبيل المثال الحصول على قطعتين من الحلوى) إذا تمكنوا من الانتظار لمدة معينة من الزمن، والبحوث التي تستخدم هذا الأسلوب من القياس يطلق عليها أحياناً اختبار الحلوى (marshmallow test)، وقد درست الارتباطات النمائية طويلة الأمد لتأجيل الإشباع والمحددات الموقفية التي تعزز أو تعوق قدرة الأطفال على تأجيل الإشباع.

إن معظم طرق قياس تأجيل الإشباع واختباره وضعت للأطفال وغير مناسبة للتطبيق على البالغين، لأن القدرة على تأجيل الإشباع تزداد مع زيادة العمر، كما أن مقاييس الكبار تتطلب ليس فقط مدد تأخير ذات معنى (أياماً وأسابيع بدلاً من دقائق)، ولكن أيضاً أن تكون المكافآت جذابة وذات مغزى، ومع ذلك فمن الصعب العثور على مكافآت قيمة للكبار، ونتيجة لذلك استخدم كثير من الباحثين الاستبيانات لتقييم تأجيل الإشباع لدى البالغين الكبار.

ولذا قام فورستميير ودروبز (Forstmeier & Drobetz, 2011) بوضع اختبار لقياس تأجيل الإشباع لدى البالغين والكبار، الذي يضم أربعة أنواع من المكافآت التي لها مغزى لدى البالغين وهي (الوجبات الخفيفة (snacks)، والنقود الحقيقية (real money)، والنقود الافتراضية (hypothetical money)، والمجلات (magazines)، وبهذا طُوّر فورستميير ودروبز وسيلة أخرى نموذجاً لقياس تأجيل الإشباع يستخدم مع الكبار.¹⁴³ ويشير (بمبنتي، 2011) إلى أن (ميشيل، 1996) تصور تأجيل الإشباع على أنه قدرة خاصة فردية يطورها الأطفال مع مرور الوقت عن طريق تعلم استراتيجيات ذات صلة بالتأجيل، وحتى الآن معظم المفاهيم التي حصرت لا يوجد تفسير واضح لأهمية التأجيل للتعليم الجامعي، ومع ذلك هناك مبادرات بحثية جديدة بدأت لتسليط الضوء على العامل الرائد لتأجيل الإشباع في التعليم الجامعي، ولهذا وضع (بمبنتي وكاربنيك، 1998) أداة تقييم محددة وهو مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لتقييم اتجاهات طلاب الجامعة واستعدادهم لتأجيل الإشباع في المسائل الأكاديمية، وهو المقياس الذي استخدم في كثير من الدراسات على مستوى البيئة الأجنبية لقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ولذلك في هذا البحث قيس تأجيل الإشباع الأكاديمي باستخدام مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي الذي أعده (Bembenutty & Karabenick, 1998).

11- تأجيل الإشباع الأكاديمي وأساليب الهوية المعرفية:

إن أسلوب الهوية المعرفية يسهم في زيادة القدرة على اتخاذ القرار لدى المراهقين والشباب، فكلما كان الفرد محققاً لهويته ارتفعت قدرته على اتخاذ القرارات المهمة، مثل قرارات الزواج أو العمل، كما ترتفع قدرته على تحديد

¹⁴³ Forstmeier, Drobetz & Maercker (2011), p:118-119

أهداف طويلة وقصيرة المدى، مما يساعده على القيام باستكشاف البدائل المتاحة في المجتمع، وبقائه بعملية الاستكشاف والالتزام يكون قد حقق هويته من خلال قدرته على الاستمرار في التركيز على جميع مهامه اليومية ومن بينها المهام الأكاديمية وذلك بحمايتها من البدائل التي لا ترتبط بها.¹⁴⁴

وأشار (حسن، 2008) في دراسته إلى أن مثل هذه الحماية في الغالب تتطلب التخلي عن الأهداف الجذابة التي يمكن الحصول عليها فوراً أي تتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي، الذي قد يكون نتاج استخدام الفرد أسلوباً معيناً من أساليب معالجة المعلومات والذي يحدد أسلوب هويته، كأن يتخذ الفرد قراراً بترك الذهاب إلى الحفلة من أجل الدراسة، وهذا يوحي إلى وجود اتساق نظري بين أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

إن أسلوب الهوية المعرفية هو نتاج الحصيلة المتشكلة والمتراكمة من خبرات وتجارب الفرد، حيث تقسم الخبرات إلى نوعين:

- الأولى ذاتية وتشمل كل ما يخبره الفرد في سياق بيئته النفسية من ميول وآراء وصفات واتجاهات ومعايير ومبادئ يكونها الفرد لنفسه من خلال تفاعله مع الآخرين وتميزه عن غيره وتعكس أساليب حلول للمشكلة.

- الثانية موضوعية يتعرض فيها الفرد لتأثير عدد غير قليل من المواقف الحياتية سواء كانت سياسية أو مهنية أو تعليمية وعليه الاختيار من بين البدائل المتاحة، مثلاً اختيار مهنة المستقبل.¹⁴⁵

ويرى (ميشيل، 1983) أن تأجيل الإشباع عبارة عن قدرة أو كفاءة التي يطورها الأفراد بمرور الوقت عن طريق تعلم الاستراتيجية المرتبطة بالتأجيل مثل (تخيل الهدف البعيد، ضبط الانتباه).

ويُعرف كليدار وتالافين (Kelidari & Talafian, 2015) تأجيل الإشباع من وجهة نظر نفسية معرفية على أنه (قدرة أو مهارة أو إنجاز) من خلال استعمال الاستراتيجيات المعرفية والدافعية على طول الوقت، أو إنه

مخرج غير واع على مستوى سلوك الفرد.¹⁴⁶

¹⁴⁴ الزبيدي وكاظم والبلوشي (2015)، ص: 346-347

¹⁴⁵ النواجحة (2017)، ص: 281

¹⁴⁶ الشمري والدلو (2018)، ص: 657-656

في حين يرى بعضهم أن تأجيل الإشباع جانب مهم من جوانب الذكاء الوجداني، فالعواطف والانفعالات تؤثر في استخدام قدراتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق أو يحول قدراتنا على التخطيط وعلى الفعل، بينما يرى بعضهم الآخر تأجيل الإشباع كمهارة وأنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية، طالما أن كل انفعال يؤدي إلى اندفاع بشكل ما للعمل.¹⁴⁷

فالتفاعل بين النظام الانفعالي والمعرفي والسلوكي الذي نتج عنه تأجيل الإشباع الأكاديمي ليس هو إلا أسلوباً من أساليب الهوية المعرفية.

كما أشار (بمبوتوي، 1999) إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي خاصية للمتعلم تحت المتعلم على اختيار النشاط الأقل متعة عن النشاط الأكثر متعة،¹⁴⁸ وهذا ما أشار إليه رينولدس وشيفبور (Reynolds & Schiffbauer) إلى أن مقدرة الأفراد على تحمل اختيار المكافآت المؤجلة قد تكون خاصية شخصية تشبه الخصائص الشخصية الأخرى التي تؤثر في النواتج النمائية طويلة المدى،¹⁴⁹ وهذا ما افترضه أيضاً فوندر وبلوك (Funder & Block) أن تأجيل الإشباع يعد من الصفات الموروثة أو سمة من السمات الشخصية التي يمكن تغييرها أو ظاهرة نفسية داخلية تخضع في المقام الأول إلى بنية اللاوعي للشخصية.¹⁵⁰

فالطريقة التي يستعملها الأفراد في التعامل مع المواقف والأحداث أو الضغوطات سوف تتنوع حسب أسلوب الهوية المعرفية، كما أن العوامل التي تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي (النمذجة، المزاج، الانتباه، النمو، فعالية الذات) تعكس أسلوب الهوية المعرفية لدى الفرد.

ولقد لخص كريجر وآخرون (Krueger et al,) خصائص الشخصية المرتبطة بتأجيل الإشباع من منظورين:

- **المنظور الأول:** يرى أن تأجيل الإشباع ناجم عن الكفاءة المعرفية وطبقاً لهذا المنظور فالأفراد الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع هم الأفراد الذين يمتلكون المهارات التي تمكنهم من المواجهة الناجحة للمواقف المحبطة.

¹⁴⁷ محمد (2010)، ص: 15-16

¹⁴⁸ حسن (2015)، ص: 33

¹⁴⁹ حسن (2008)، ص: 241

¹⁵⁰ مرجع سابق (2015)، ص: 32

- **المنظور الثاني:** يرى أن تأجيل الإشباع ناجم عن النزعات المعروفة بضبط الأنا ومرونة الأنا وطبقاً لهذا المنظور فالأفراد الذين لديهم قدرة على تأجيل الإشباع هم الأفراد الذين لديهم قدرة على التعبير عن انفعالاتهم بوجه عام وبطريقة تتسق مع متطلبات الموقف.¹⁵¹

وقد أشار بيرزونسكي إلى أهمية المعالجة الصحيحة للمعلومات وتأثير أسلوب الهوية المعرفية على الأداء الأكاديمي للأفراد وزيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم،¹⁵² والذي بدوره سيؤثر على قدرة الفرد في تأجيل الإشباع الأكاديمي.

12- تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي:

يُعد تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي اثنين من المداخل الهامة التي تزود الطالب بمعنى لأداء المهمة الأكاديمية، لأن المهام تؤثر محورياً في التنظيم الذاتي، وعلى الفرد أن يضع أولاً أهدافاً لنفسه في مرحلة التنظيم الذاتي، ويزود النظام الفرد بعمل علاقة بين الأفعال الحالية والأهداف المرجوة، وطبقاً لـ زيمرمان فإن الأهداف التي توضع عند بداية التنظيم الذاتي يجب أن تكون ذات حد زمني قصير لا يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة.

وعندما يضع الأفراد أهدافاً طويلة الأجل يريدون تحقيقها، يخلقون أهدافاً قريبة فرعية من هذه الأهداف الطويلة الأجل، هذه الأهداف الفرعية تُعد ضمن البناء وهي التي ستتحقق في وقت قصير، وأنها تؤكد على أداء الفعل، وأن الأفراد الذين لا يضعون أهدافاً مستقبلية، يجري التحكم في سلوكياتهم البشرية عن طريق إعطائهم ملذات فورية واسترضائهم، ويمكن للفرد أن يكون لديه أهداف قريبة دون الحاجة أن يكون لديه هدف بعيد المنال، ولكن دائماً يعد وجود هدف بعيد المنال قيمة تحفيزية، ومن هنا يتبين لنا أن كلاً من التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط كل منهما بالآخر ويؤثر فيه ويدعم كل منهما الآخر.¹⁵³

¹⁵¹ حسن (2008)، ص: 229

¹⁵² الزبيدي ومحمد أمين (2017)، ص: 131

¹⁵³ حسن (2015)، ص: 24

يؤكد بمبنوتي على أن المتعلمين القادرين على تأجيل الإشباع هم المتعلمون المنظمون ذاتياً، فالتنظيم الذاتي للتعلم يشير إلى سيطرة الأفراد على دوافعهم ومعتقداتهم وسلوكياتهم من أجل السعي نحو الأهداف الأكاديمية،¹⁵⁴ إن الطالب نفسه يستطيع توجيه حياته وتغيير سلوكه لاختيار السلوك الأفضل له، فلأنه قادر على تعلم المهارات الحياتية المختلفة فهو قادر على مراقبة نفسه ومقارنة سلوكه على أساس معايير يحددها ويقتنع بفائدتها ويوجهها من خلال التعزيز أي قادر على تنظيم ذاته.

وافترض زيمرمان أن المتعلمين يجب أن يولد لديهم دافع شخصي استثنائي نحو تأجيل الإشباع حتى تتحقق الأهداف الأكاديمية البعيدة، والقضية الأساسية في التعليم الجامعي تتعلق بالطريقة التي يحدد بها المتعلمون أهدافهم الأكاديمية، ومتابعة تلك الأهداف ومراقبتها، وتأملاتهم الذاتية نحو النتائج الخاصة بهم.¹⁵⁵

ويرى افيندن (Even den) أن سلوك التأجيل يعكس الاندفاعية، وهو بناء متعدد الأوجه يتضمن مكونات تنظيمية معرفية ومكونات تنظيمية دافعية، وقد ميز اسنيرغ وآخرون (Eisenberg et al) بين أنظمة ضبط الجهد ورد الفعل في تأجيل الإشباع، فيشير إلى أن ضبط رد الفعل يتضمن أنظمة دافعية بما في ذلك الإقدام / الكف عن المكافأة والعقاب، في حين ضبط الجهد هي سمة أساسية من سمات التنظيم الذاتي وتشمل الكف الطوعي وتعديل المشاعر والسلوكيات وردود الفعل الفيسيولوجية.¹⁵⁶

لقد ركزت بحوث عديدة على العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، فقد وجد أن أكثر الطلاب الذين قاموا بتأجيل الإشباع من أجل الانخراط في المهام الأكاديمية الذي من شأنه أن يحسن فرصهم في النجاح الأكاديمي، كان أغلبهم استخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مثل (إدارة الوقت، بيئة الدراسة، تنظيم الجهد، طلب المساعدة وغيرها من استراتيجيات التنظيم الذاتي).¹⁵⁷

¹⁵⁴Bembenutty (2011a), p:56

¹⁵⁵ Bembenutty (2011a), p:449

¹⁵⁶ Wilson, Lengua, Tininenko, Taylor & Trancik (2009), p:781

¹⁵⁷ Bembenutty (2011a), p:59-60

الفصل الثاني (الدراسات السابقة)

تمهيد

تُعد الدراسات السابقة نقطة الانطلاق لأي فكر علمي، فهي تساعد على تطوير البحوث، وسد الثغرات في الأبنية النظرية ما يسهم في النهوض بأي جانب علمي، لذلك تناول هذا الفصل بعض الدراسات التي ترتبط بمتغيرات الدراسة، عرّضت ضمن محاور من الأحدث إلى الأقدم وهي: دراسات عربية ودراسات أجنبية، ومن ثم تعقيب على الدراسات، وما استفادت الباحثة منها، ومكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

1- دراسات عربية:

1-1- دراسة (حسانين، محمد) 2010 بعنوان: العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية وتوجهات

الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية - مصر.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (379) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية من التخصصات الأكاديمية كلها، واعتمد الباحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس توجهات الهدف، فضلاً عن ذلك استخدمت أربعة مواقف من مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بهدف تقدير المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكلٍ من توجه هدف المهمة وتوجه هدف الأداء/الإقدام والمحددات الدافعية: الولع، الأهمية، الفائدة، توقع النجاح والتحصيل الدراسي، وتوجد علاقة موجبة بين توجه هدف المهمة وتوجه هدف الأداء/الإقدام وكلٍ من المحددات الدافعية: الولع، الأهمية، الفائدة، توقع النجاح، وتوجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وكلٍ من توجه هدف المهمة وتوجه هدف الأداء/الإقدام.

1-2- دراسة (محمد، أميرة) 2010 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من توجه الهدف وفعالية

الذات لدى طلاب جامعة الزقازيق - مصر.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجهات الهدف وفعالية الذات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، إضافة إلى الكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفق كل من متغير الجنس والمرحلة الجامعية والتخصص الدراسي، وتكونت العينة من (288) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية، و(360) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم، واعتمدت الباحثة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ(بمبنوتي وكرابينيك، 1998) ومقياس توجه الهدف من إعداد الباحثة، ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لقياس فعالية الذات في التعلم.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجه الهدف (التمكن - توجه الأداء - تجنب العمل) لدى أفراد العينة الكلية، وجود فروق في التأجيل الإشباع الأكاديمي وفق كل من متغير الجنس والسنة الدراسية وكانت لصالح الإناث وطلاب الدبلوم، ولا توجد فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي.

1-3- دراسة (المنذرية، ليلى) 2014 بعنوان: العلاقة بين التوقعات الوالدية والتأجيل الأكاديمي للإشباع

والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في سلطنة عمان - سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى اختبار نموذج مقترح للتنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال إدراك التوقعات الوالدية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراك التوقعات الوالدية والتأجيل الأكاديمي للإشباع، وتكونت العينة من (415) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر، واعتمدت الباحثة على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لـ(بمبنوتي وكرابينيك، 1998) ومقياس إدراك التوقعات الوالدية من إعداد الباحث الباحثة.

توصلت الدراسة إلى أنه يمكن من خلال النموذج المقترح يمكن التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال درجاتهم على مقياس إدراك التوقعات الوالدية، والتنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من خلال مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع ومقياس إدراك التوقعات الوالدية، وأن التأجيل الأكاديمي للإشباع يمكن أن يتوسط العلاقة بين إدراك

التوقعات الوالدية والتحصيل الدراسي، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات على مقياس إدراك التوقعات الوالدية لصالح الإناث، ووجود فروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لصالح الإناث.

1-4- دراسة (حسن، شيماء) 2015 بعنوان: النموذج البنائي لتأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي وقلق

الاختبار والتحصيل الدراسي - مصر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وفق متغير التخصص والسنة الدراسية، فضلاً عن معرفة التأثير المباشر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي على تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي وقلق الاختبار على التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وتكونت العينة من (340) طالباً وطالبة طلاب كلية التربية جامعة بنها بالفرقتين الثانية والرابعة من التخصصات العلمية والأدبية العام والأساسي، واعتمدت الباحثة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ(مبنوتي وكرابينيك، 1998) وقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية من إعداد الباحثة ومقياس قلق الاختبار المعرفي وقوائم درجات التحصيل الدراسي.

توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية والرابعة من التخصصات العلمية والأدبية، ولا يوجد فروق في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعي والانفعالي لدى طلاب الفرقة الثانية والرابعة من التخصصات العلمية والأدبية، ووجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات التنظيم الذاتي (تحسن فعالية الذات، أفعال خفض الضغط) على تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير موجب ودال لقلق الاختبار على تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير موجب ودال لتأجيل الإشباع الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

1-5- دراسة (الزبيدي، عبد القوي وكاظم، علي والبلوشي، باسمه) 2015 بعنوان: أساليب الهوية والتأجيل

الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين - سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب الهوية السائدة، ودرجة التأجيل الأكاديمي للإشباع، وطبيعة الفروق الفردية في أساليب الهوية وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة، ومدى إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب الهوية والجنس والمرحلة لدى الصغين (11-12) وطلبة الجامعة في سلطنة عمان، وتكونت العينة من (331) طالباً وطالبة من الصغين (11-12)، و(164) طالباً وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس، واعتمد الباحثون على قائمة أساليب الهوية لـ (بيرزونسكي) ومقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لـ (بمبوتو وكرابينيك، 1998).

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأسلوب الملتزم مرتفع، ومستوى الأساليب الأخرى متوسط، في حين جاء التأجيل الأكاديمي للإشباع مرتفعاً، ووجود فروق في متغير المرحلة وغياب وجودها في متغير الجنس، فضلاً عن إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال: الأسلوب الملتزم، الأسلوب المعياري، الأسلوب التجنبي (ارتباط سالب)، والأسلوب المعلوماتي، ووفقاً لمتغير المرحلة يمكن التنبؤ لدى طلبة الصغين (11-12) من خلال ثلاثة أساليب للهوية وهي: الأسلوب المعياري والأسلوب التجنبي (ارتباط سالب) والأسلوب المعلوماتي، ولدى طلبة الجامعة من خلال متغير واحد فقط وهو الأسلوب الملتزم.

1-6- دراسة (مومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم) 2015 بعنوان: التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين

وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي - الأردن

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي، وتكونت العينة من (312) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جدارا في الأردن، واعتمد الباحثان على مقياس التنظيم الذاتي لـ (مريان، 2010).

توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس في بعدي وضع وتحديد الأهداف والتحكم الذاتي لصالح الإناث، ولا توجد فروق في بعدي الملاحظة الذاتية ورد

الفعل الذاتي تُعزى لمتغير الجنس، وقدرة التنظيم الذاتي مثلاً ببُعدي وضع الأهداف وتحديدّها ورد الفعل في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

7-1- دراسة (إبراهيم، فاطمة) 2016 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد - العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وسمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد، وتكونت العينة من (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد. واعتمدت الباحثة على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لـ(بمبنوتي وكرابينيك، 1998)، واعتمدت على اختبار كاتل (Cattell) للعوامل الستة عشر للشخصية (p.f 16) لقياس سمات الشخصية، فضلاً عن إعداد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي لـ بنترش وشنك (Pintrich & Schunk, 1996).

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وسمات الشخصية، ووجود علاقة بين تأجيل الإشباع وتوجهات أهداف الإنجاز، كما أنه توجد علاقة بين سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز، وتبين أن طلبة الجامعة يفضلون الإشباع الفوري في أداء مهماتهم الدراسية، كما أن طلبة الجامعة يتسمون بسمات (الجرأة والثقة بالنفس والتجريب)، ويتمتعون بالقدرة على أداء المهمات بتوجهات الأهداف كلها.

8-1- دراسة (النواجحة، زهير) 2017 بعنوان: أساليب الهوية المميزة لطلبة بعض المراحل التعليمية في محافظة خان يونس - فلسطين.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أساليب الهوية المميزة لدى الطلبة والتحقق من الفروق في أساليب الهوية تبعاً لمتغير نوع المرحلة التعليمية (إعدادي، ثانوي، جامعي)، ووفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (306) طلاب وطالبات، واعتمد الباحث على مقياس أساليب الهوية لـ (بيرزونسكي، 2007) وتعريب الباحث.

توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى أسلوب الهوية الملّزم، ووجود فروق في الأسلوب المعلوماتي وأسلوب الالتزام والدرجة الكلية تبعاً لمتغير نوع المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الجامعية، ووجود فروق في الأسلوب المعياري وفقاً لنوع المرحلة التعليمية لصالح طلبة الثانوية، ولا توجد فروق في الأسلوب المشتت - التجنبي وفقاً

لنوع المرحلة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب الهوية، باستثناء الأسلوب المشتت - التجنبي لصالح الإناث.

9-1- دراسة (الزبيدي، رحيم ومحمد أمين، زينب) 2017 بعنوان: أساليب الهوية لدى طلبة الجامعة - فلسطين.

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب الهوية لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق في أساليب الهوية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص (علمي وإنساني)، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، واعتمدت الباحثة على مقياس أساليب الهوية من إعداد الباحثة استناداً إلى نظرية (بيرزونسكي، 1989).

توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المعلوماتي جاء بالمرتبة الأولى تلاه الأسلوب المعياري ثم التجنبي ثم الالتزام بالهوية، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص (علمي وإنساني).

10-1- دراسة (الربابعة، حمزة) 2017 بعنوان: القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك - الأردن.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك، ومعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع وأساليب التفكير وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، ومدى التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب التفكير، وتكونت العينة من (381) طالباً وطالبة، واعتمد الباحث على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لـ (مبمنوتي وكرايينيك، 1998)، ومقياس أساليب التفكير لـ (Stenberg & Wagner).

توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الجامعة، وبينت أن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة جاءت مرتبة تنازلياً كالآتي: (التشريعي، الهرمي، الخارجي، التحرري، الملكي، المحلي، التنفيذي، الأقلية، القضائي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، التقليدي)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد

فروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع وأساليب التفكير تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وكشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، التحرري، الهرمي، الخارجي) بالتأجيل الأكاديمي للإشباع.

11-1- دراسة (غند، ياسين) 2017 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) لدى طلبة الجامعة - العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (243) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى تصميم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي والأسلوب المعرفي.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وأسلوب التروي، ووجود علاقة سلبية مع أسلوب الاندفاع، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس.

12-1- دراسة (الشمري، علي والدلولي، برون) 2018 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالترفيه لدى طلبة جامعة واسط - العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة واسط، والكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لكل من المتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي، وتكونت العينة من (373) طالباً وطالبة من الصفوف العلمي والإنساني لطلبة الجامعة كلهم، وقام الباحثان بتبني مقياساً جاهزاً لتأجيل الإشباع الأكاديمي لـ (إبراهيم، 2016).

توصلت الدراسة إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي مرتفع لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في عملية تفضيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود فروق في عملية تفضيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصفوف العليا.

13-1- دراسة (السنيدي، أحمد والمزيرعي، عبد الله) 2019 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من

التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم – السعودية.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكلٍ من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة، واعتمد الباحثان على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع لـ(بمبنوتي وكرابينيك، 1998)، واختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser) للتفكير الناقد الصورة المختصرة (WGCTA-SF)، ومقياس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي لروتر.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم، ووجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ووجود فروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي والفروق لصالح ذوي وجهة الضبط الداخلية، ووجود فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس لصالح البنات، ولا توجد فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص والمستوى الدراسي.

14-1- دراسة (القضيبي، نور) 2020 بعنوان: الانهماك في التعلم في ضوء التوجهات الهدافية وتأجيل الإشباع

الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية – السعودية.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الانهماك في التعلم والتوجهات الهدافية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكلية الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما هدفت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالانهماك في التعلم من خلال متغيرات الدراسة، وتكونت العينة من (359) طالبة، واعتمدت الباحثة على مقياس الانهماك في التعلم من إعداد عبد السلام عبد الرحمن (2018)، ومقياس التوجهات الهدافية لـ إليوت وتشيرش (Elliot & Church, 1977)، وتأجيل الإشباع الأكاديمي لـ(بمبنوتي وكرابينيك، 1998).

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الانهماك في التعلم وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين توجهات الهدف وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وكان مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي مرتفعاً لدى أفراد العينة.

15-1- دراسة (عباس، محمد وعبد الشهابي، سلوى) 2020 بعنوان: تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي

والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة - العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، واعتمد الباحثان على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي من إعداد الباحثين.

توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي، وكان مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي منخفض لدى طلبة الجامعة ويفضلون الإشباع الفوري، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.

16-1- دراسة (الستاوي، أسيل والجنابي، فاضل) 2021 بعنوان: أساليب الهوية لدى طلبة جامعة - العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الهوية لدى طلبة جامعة بغداد، ومعرفة الفروق بين أساليب الهوية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت العينة من (650) طالب وطالبة، واعتمد الباحثان على قائمة لأساليب الهوية من إعدادهما.

توصلت الدراسة إلى أن أساليب الهوية الثلاث موجودة لدى الطلبة، وأن أسلوب الهوية المعياري أكثر شيوعاً لدى الطلبة ثم تلاه الأسلوب المعلوماتي، وكان الأسلوب التجنبي أقل شيوعاً، ووجود فروق في الأسلوب المعلوماتي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في متغير الجنس، ووجود فروق في الأسلوب المعياري لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأسلوب التجنبي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

17-1- دراسة (الشمري، مي) 2022 بعنوان: عمليات معالجة الهوية وعلاقتها بالالتزام بالهوية لدى طلبة

الجامعة - العراق.

هدفت الدراسة إلى معرفة عمليات معالجة الهوية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في عمليات معالجة الهوية وفقاً لمتغير الجنس، معرفة مدى انتشار أسلوب الهوية الملتزم لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في أسلوب

الهوية الملتزم وفقاً لمتغير الجنس، معرفة مدى التنبؤ بأسلوب الهوية الملتزم من خلال عمليات معالجة الهوية، وتكونت العينة من (250) طالب وطالبة، واعتمدت الباحثة على مقياس لعمليات معالجة الهوية من إعدادها. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بعمليات معالجة الهوية، وعدم وجود فروق في عمليات معالجة الهوية وفقاً لمتغير الجنس، وأن طلبة الجامعة يتمتعون بأسلوب الهوية الملتزم، ووجود فروق لصالح الإناث، كما وأنه يمكن التنبؤ بأسلوب الهوية الملتزم من خلال عمليات معالجة الهوية.

2- دراسات أجنبية:

1-2 دراسة (بمبنوتي وزيمرمان, Bembenutty & Zimmerman) 2003 بعنوان:

(The Relation of Motivational Beliefs & Self – Regulatory Processes to Homework Completion & Academic Achievement)

العلاقة بين المعتقدات التحفيزية وعمليات التنظيم الذاتي لإكمال الواجبات المدرسية والتحصيل الدراسي – أمريكا: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المعتقدات التحفيزية على استراتيجيات التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (58) طالباً وطالبة بالكلية التقنية في نيويورك، واعتمد الباحثان على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ(بمبنوتي وكراينيك، 1998)، ومقياس المعتقدات التحفيزية ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي من إعداد الباحثان.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، فالطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر قدرة على تأجيل المكافأة الشخصية وإكمال واجباتهم، ووجود تأثير للمعتقدات التحفيزية على استراتيجيات التنظيم الذاتي.

2-2 دراسة (جاكوبوسكي وديمبو، Jakubowski & Dembo) 2004 بعنوان:

(The relationship of Self – Efficacy, Identity Style & Stage of Change with Academic Self- Regulation)

العلاقة بين الكفاءة الذاتية، أساليب الهوية ومرحلة التغير بالتنظيم الذاتي الأكاديمي – أمريكا:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والكفاءة الذاتية ونظامين من المعتقدات الذاتية وأساليب الهوية، وتكونت العينة من (210) طلاب من طلبة إحدى الجامعات الخاصة، واعتمد الباحثان على مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس أساليب الهوية لـ بيرزونسكي، ومقياس (ATTS) لمهارات الدراسة.

توصلت الدراسة إلى وجود درجات مرتفعة في الأسلوب المعلوماتي، ومرحلة التأمل ومرحلة العمل الفرعية، ودرجات منخفضة في أسلوب الهوية المحققة والأسلوب الانطوائي، ووجود ارتباط بين الدرجات العالية في التنظيم الذاتي وأسلوب المعلوماتي، وبينت النتائج بأن أصحاب الأسلوب المعلوماتي ذوي الدرجات المرتفعة لديهم القدرة على استثمار جهودهم واستعدادهم في تحسين تعلم المهارات، ووجود علاقة بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية.

2-3- دراسة (بمبنوتي، Bembenutty) 2009 بعنوان:

(Academic delay of gratification, Self-Regulation of learning, gender differences, and expectancy-value)

تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم واختلافات الجنسين وتوقع القيمة - أمريكا:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتوقع القيمة، وذلك بعد ضبط تأثير جنس الطلاب وفحص العلاقة بين تفضيلات تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي، وتكونت العينة من (250) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ (بمبنوتي وكرابينيك، 1998)، وطريقة لقياس المحددات الدافعية للتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال مجموعة من العبارات التي تشير إلى الدافعية المرتبطة بمعالم بدائل الإشباع الفوري في مقابل بدائل التأجيل.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية للإشباع الأكاديمي، وأشارت الارتباطات الموجبة إلى تفضيل الطلاب لبدايل تأجيل الإشباع الأكاديمي، وذلك لإدراكهم لأهمية التأجيل في زيادة فرصهم في الحصول على درجات متميزة.

2-4- دراسة (بيتسم وسشوتما وفاندير فان، Peetsma, Schuitema, Van Der Van) 2012 بعنوان:

(A Longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification & learning environment)

العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والترفيه من منظور نمائي - هولندا:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والترفيه ومعرفة التطورات على المدى البعيد للتأجيل الأكاديمي للإشباع وأوقات الترفيه لدى الطلبة، ومعرفة تأثير التعليم على تأجيل الإشباع الأكاديمي والترفيه، وتكونت العينة من (701) من طلاب المدارس الثانوية بهولندا، وتضمنت أدوات الدراسة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وبطاقة ملاحظة.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والترفيه، فقد كانت التوقعات إيجابية على المدى القريب بالنسبة للترفيه في حين كانت التوقعات على المدى البعيد سلبية بالنسبة لتأجيل الإشباع الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التعلم الذي يهدف لتطوير الطلاب وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

2-5- دراسة (عريزاده وكاديفار ودلافار Arabzadeh, M. Kadivar, P. & Dlavav) 2012 بعنوان:

(The Effects of Teaching Self- Regulated Learning Strategy on Students Academic Delay of Gratification)

أثر التعلم باستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تأجيل الإشباع الأكاديمي للمتعلمين - إيران:

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير التعلم أو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تأجيل الإشباع الأكاديمي للمتعلمين، وتكونت العينة من (50) طالباً من التعليم العالي في إيران بواقع (25) طالباً ضمن المجموعة التجريبية، و(25) طالباً من المجموعة الضابطة، واعتمد الباحثون على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ل(مبنتوي وكرابينيك، 1998).

توصلت الدراسة إلى أنَّ التدريب باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً كان له أثر دال على تأجيل الإشباع الأكاديمي للمتعلمين.

2-6- دراسة (جوهانسون ونوزيك Johnson & Nozick) 2012 بعنوان:

(Personality, Adjustment, and Identity Style Influences on Stability in Identity and Self-Concept During the Transition to University)

تأثير نمط الشخصية والتكيف وأسلوب الهوية على الاستقرار في الهوية ومفهوم الذات خلال لمرحلة الانتقالية للجامعة - كندا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير كل من نمط الشخصية والتكيف وأساليب الهوية على الاستقرار ومفهوم الذات، وتكونت العينة من (160) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بالجامعة، واعتمد الباحثان على مقياس أساليب الهوية لـ (بيرزونسكي، 1992)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد كامبيل وآخرين (Campbell et al 1996).

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط معتدل بين أسلوب الهوية المتمثل بالالتزام ومفهوم الذات والاستقرار، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب الهوية المتمثل في الأسلوب (المشتت - التجنبي) يرتبط ارتباطاً سلبياً بالاستقرار ومفهوم الذات.

2-7- دراسة (فيروزبيد وباغير وبيرماس Firoozabadi, Bagheri & Bermas) 2014 بعنوان:

(The relationship between identity styles with emotional self- regulation styles and target-based orientation in high school students)

العلاقة بين أساليب الهوية وأساليب التنظيم الانفعالي والتوجه نحو الهدف في المدرسة الثانوية للطلاب - إيران:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الهوية وأساليب التنظيم الانفعالي والتوجه نحو الهدف، وتكونت العينة من (402) طالب من طلبة الأول الثانوي، واعتمد الباحثون على مقياس لـ (بيرزونسكي، 1989)، ومقياس التنظيم الذاتي الانفعالي من إعداد مارس (Mars 1998)، ومقياس التوجه نحو الهدف لـ (Midgholi et al 1998).

توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين (الأسلوب المعلوماتي والأسلوب المعياري) وأساليب التنظيم الذاتي الانفعالي، ووجود علاقة بين (الأسلوب المعلوماتي والأسلوب المعياري) وإنجاز الهدف، ووجود علاقة سلبية بين (الأسلوب التجنبي المشتت) وإنجاز الهدف.

8-2- دراسة (سيبافاندي، سيمين وفارخزديان، Sepahvandi, Simin & Farkhzdian, 2016) بعنوان:

(The Relationship between Identity Styles and Psychological Wellbeing in Sample of College Students)

العلاقة بين أساليب الهوية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة - إيران.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الهوية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية، والكشف عن الفروق في أساليب الهوية والرفاهية النفسية وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (256) طالباً وطالبة، واعتمد الباحثون على مقياس رايف للرفاهية النفسية، ومقياس أساليب الهوية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أساليب الهوية والرفاهية النفسية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في أساليب الهوية والرفاهية النفسية وفقاً لمتغير الجنس.

9-2- دراسة (زارين، بايكساو وباناهانده، Zarrin, Paixao, & Panahandeh, 2017) بعنوان:

(Predicting of Academic Performance by Identity Styles and Self-Efficacy Beliefs)

التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أساليب الهوية ومعتقدات الكفاءة الذاتية - إيران:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أساليب الهوية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية، والكشف عن الفروق في أساليب الهوية وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (274) طالباً وطالبة، واعتمد الباحثون على تصميم مقاييس أساليب الهوية ومعتقدات الكفاءة الذاتية. توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أساليب الهوية، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق في أساليب الهوية وفقاً لمتغير الجنس.

10-2- دراسة (هوافانغ وتشانج زانغ (Hua Fang, C & Cheng Zhang) 2019 بعنوان:

(The Impacts of Future Time Perspective on the Academic Delay of Gratification among Chinese and Thai University Students)

أثر منظور الزمن المستقبلي على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين طلاب الجامعات الصينية والتايلاندية - الصين:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن الآفاق المستقبلية لتأجيل الإشباع الأكاديمي بين طلبة الجامعات في الصين وتايلاند، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة، وجرى استخدام مقياس متعدد الثقافات لقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من إعداد الباحثين.

توصلت الدراسة إلى أن التأثيرات المستقبلية لتأجيل الإشباع الأكاديمي كبيرة، وأنه يسهم وبدرجة كبيرة في مساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن تأجيل الإشباع الأكاديمي وثيق الصلة بالطلبة ذوي تخصصات علم النفس التربوي.

11-2- دراسة (ماكاري وكورين (McGarry & Corwyn) 2020 بعنوان:

(An Expectancy Value Theory Predicts Achievement in Undergraduate Statistics Through Academic Delay of Gratification)

نظرية القيمة المتوقعة متغيراً منبئاً بالإنجاز الأكاديمي وتأجيل الإشباع الأكاديمي - الولايات المتحدة الأمريكية.
هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي من خلال نظرية القيمة المتوقعة، وإمكانية مساهمتهما في التنبؤ بالإنجاز لدى طلبة علم النفس والتمريض في إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت من (163) طالباً جامعياً، واعتمد البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من إعداد الباحثين.

توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال نظرية القيمة المتوقعة، وأن تأجيل الإشباع الأكاديمي يسهم في تحقيق الرضا والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

12-2- دراسة (داتو، لباردا وسالانغ، Datu, Labarda & Salanga, 2020 بعنوان:

(Flourishing is Associated with Achievement Goal Orientations and Academic Delay of Gratification in a Collectivist Context)

الازدهار وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز وتأجيل الإشباع الأكاديمي في - الفلبين.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرفاهية وتوجهات أهداف الإنجاز وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت من (140) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، واعتمد البحث على مقاييس الرفاهية النفسية وتأجيل الإشباع الأكاديمي من إعداد الباحثين.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الازدهار وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، فُيُسهَم تأجيل الإشباع الأكاديمي في مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم التعليمية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس.

3- تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما جرى الاطلاع عليه من دراسات سابقة عن أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي فقد لوحظ أن هناك نقاط تشابه ونقاط اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وهي على الشكل الآتي:

1-3- نقاط التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول أساليب الهوية المعرفية أمثال (البدارين وغيث، 2013)، (البلوشة، 2014)، (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، (النواجحة، 2017)، (الزبيدي ومحمد أمين، 2017)، (الستاوي وفاضل، 2021)، (سميث ودومن وليكسيك ودورز وخوسينس، 2010)، (جوهانسون ونوزيك، 2012)، (فيروزيد وباغير وبيرماس، 2014)، (سيبافاندي، سيين وفارخزديان، 2016)، (زارين، بايكساو وباناهانده، 2017).

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول التنظيم الذاتي أمثال (بمبنوتي وزيرمان، 2003)، (جاكوبوسكي وديمبو، 2004)، (بمبنوتي، 2009).

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في هدفها الذي يتمحور حول تأجيل الإشباع الأكاديمي أمثال (حسن، 2008)، (حسانين، 2010)، (محمد، 2010)، (المنذرية، 2014)، (حسن، 2015)، (إبراهيم، 2016)، (الربابعة، 2017)، (غند، 2017)، (الشمري والدلولي، 2018)، (السنيدي والمزيرعي، 2019)، (القضيبي، 2019)، (عباس وفائقة، 2020)، (بيتسم وسسشوتما وفاندير فان، 2012)، (عريزاده وكاديغار ودلافار، 2012)، (هوافاغ وتشانج زانغ، 2019)، (ماكاري وكورين، 2020)، (داتو، لباردا وسالانغ، 2020).

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي أمثال (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015).

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي أمثال (بمبنوتي، 2009)، (عريزاده وكاديغار ودلافار، 2012)، (حسن، 2015).

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي أمثال (جاكوبوسكي وديمبو، 2004).

- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة (عريزاده وكاديغار ودلافار، 2012) اعتمدت على المنهج التجريبي.

3-2- نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- شملت عينات الدراسات السابقة المرحلة الإعدادية أو المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية فقط، فاختلقت هذه الدراسة في اختيارها لعينة الدراسة، فقد شملت المرحلة الجامعية متمثلة بطلبة السنة الأولى إضافة إلى المرحلة ما بعد الجامعية والمتمثلة بطلبة الدراسات العليا.

- هدفت معظم الدراسات السابقة إلى بحث العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بـ (باستراتيجيات التعلم، توجهات الهدف أو توجهات أهداف الإنجاز أو التوجهات الهدفية، المحددات الدافعية أو الأهداف الأكاديمية، قلق

الاختبار، الأسلوب المعرفي أو الصراع المعرفي، التفكير الناقد، وجهة الضبط أو فعالية الذات، الترفيه، سمات الشخصية).

- وهدفت بعض الدراسات السابقة بحث العلاقة بين أساليب الهوية وعلاقتها بـ (الأساليب الوالدية، التكيف الأكاديمي، الكفاءة الذاتية، أساليب التفكير، مفهوم الذات، الرفاهية النفسية، التوجه نحو الهدف، التنظيم الانفعالي).
- في حين تناولت بعض الدراسات السابقة بحث العلاقة بين التنظيم الذاتي وعلاقته بـ (استراتيجيات التعلم، المعتقدات التحفيزية)، بينما الدراسة الحالية تناولت تأجيل الإشباع وعلاقته بكل من أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي، فلم تتناول أي من الدراسات السابقة هذه المتغيرات مجتمعة.

3-3- تمثلت أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يلي:

- تحديد مجتمع البحث الحالي واتباع الإجراءات العلمية المناسبة في اختيار عينة البحث.
- الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة لتحديد أهداف البحث وصياغة فرضياته إضافة إلى بناء الإطار النظري وتفسير النتائج ومناقشتها.
- الاطلاع على أنواع المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، وتبني مقياس أساليب الهوية المعرفية ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من تلك الدراسات.
- الاعتماد على الدراسات السابقة مصادر ودليلاً للوصول إلى مصادر جديدة تساعد الباحثة في دراستها الحالية.

4-5- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تناولت بعض الدراسات السابقة عينة من طلبة الجامعة وبعض الدراسات تناولت طلبة المدارس، بينما البحث الحالي شمل شريحة واسعة من مرحلة التعليم الجامعي والمتمثلة بطلاب السنة الأولى ومرحلة التعليم ما بعد الجامعي والمتمثلة بطلبة الدراسات العليا، فلم تتناول أي من الدراسات مثل هذه العينة.
- تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكثير من المتغيرات المعرفية، كأساليب الهوية المعرفية (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، بينما تناول بعضها الآخر تأجيل الإشباع الأكاديمي وكثير من الاستراتيجيات، كالتنظيم الذاتي (بمبوتوي، 2009)، (حسن، 2015)، إلا أنه لم تهدف أي من الدراسات السابقة

- في حدود اطلاع الباحثة - إلى دراسة العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي، ونظراً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي مجتمعة، جاءت الدراسة الحالية في محاولة معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

الجزء الثاني: (منهج البحث وإجراءاته)

يتناول هذا الجزء ثلاثة فصول هي: الفصل الأول (إجراءات البحث) ويشتمل على المجتمع الأصلي للعينة، وعينة البحث، وأدوات البحث، والخصائص السيكومترية للمقاييس، والأساليب الإحصائية، والفصل الثاني (عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها) ويشتمل على الإجابة عن أسئلة البحث ونتائج الفرضيات، والفصل الثالث (تأطير النتائج).

الفصل الأول (إجراءات البحث)

تمهيد:

تُعد منهجية البحث أحد العمليات المنظمة والمخطط لها، التي يلجأ إليها الباحث في الحصول على البيانات وتحليلها من أجل معالجة الظاهرة المدروسة والوقوف عليه، وكذلك طريقة اختيار أفراد الدراسة ومتغيراته والأساليب الإحصائية اللازمة في عملية الإجابة عن الأسئلة ومعالجة الفرضيات.

في هذا الفصل جرى التعريف بمجتمع الأصلي وعينته والأدوات المستخدمة، بما فيها مقياس أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، والدراسة السيكومترية لكل منها، ومن ثم المنهج المتبع في هذا البحث، وفي النهاية الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات واستخلاص النتائج.

أولاً- المجتمع الأصلي لعينة البحث:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق في عدد من الكليات للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (32918) طالباً وطالبة من السنة الأولى، و(11855) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، كما ورد في الملحق (2)، وجرى الحصول على أعداد الطلبة في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى المركز الإحصاء التابع لجامعة دمشق.

وقد اعتمدت الباحثة على التقسيم الصادر عن وزارة التعليم العالي ورئاسة الجامعة في تقسيم المجتمع الأصلي

إلى مجالات حسب الاختصاص كما يلي:

1- كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: وتشمل الكليات الطبية (الطب البشري والصيدلة وطب الأسنان) ، وكليات

الهندسة المدنية، والميكانيكية والكهربائية، والفنون الجميلة، والمعلوماتية، والزراعة، العلوم...الخ.

2- كليات العلوم الإنسانية: وتشمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، والحقوق، والشريعة، والاقتصاد...الخ.**ثانياً - عينة البحث:**

اعتمدت الباحثة على العينة الطبقية العشوائية، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (400) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، وبنسبة (1 %) من عدد أفراد المجتمع الأصلي، وبلغ العدد الكلي للعينة (380) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وبنسبة (3 %) من عدد أفراد المجتمع الأصلي، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب السنة الدراسية.

الجدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب السنة الدراسية

السنة الدراسية	أفراد العينة	العدد الكلي	النسبة المئوية
السنة الأولى	400	32918	1%
الدراسات العليا	380	11855	3%

وقد بلغ عدد طلبة السنة الأولى الذكور (94) وبنسبة (23.5%)، والإناث (306) بنسبة (76.5%)، وبلغ عدد طلبة الدراسات العليا من الذكور (154) وبنسبة (40.5%)، والإناث (226) بنسبة (59.5%)، والجدول (3) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس والسنة الدراسية.

الجدول (3) توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس والسنة الدراسية

الجنس	السنة الأولى	النسبة	الدراسات العليا	النسبة
ذكور	94	23.5%	154	40.5%
إناث	306	76.5%	226	59.5%
المجموع	400	100%	380	100%

وقد سُحبت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية وفقاً لتوزيع الكليات التالية:

1- كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: وتضمنت الكليات الطبية، كلية الهندسة المدنية، كلية الهندسة المعمارية،

كلية الهندسة الميكانيكية، كلية العلوم.

2- كليات العلوم الإنسانية: وتضمنت كلية التربية، كلية الحقوق، كلية الشريعة، كلية الاقتصاد.

وقد بلغ عدد طلبة السنة الأولى من الكليات التطبيقية (151) وبنسبة (37.75 %)، والكليات الإنسانية (249) وبنسبة (60.25 %)، وبلغ عدد طلبة الدراسات العليا من الكليات التطبيقية (220) وبنسبة (57.89 %)، والكليات الإنسانية (160) وبنسبة (42.11 %)، والجدول (4) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص الدراسي والسنة الدراسية.

الجدول (4) توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص الدراسي

النسبة المئوية	الدراسات العليا	النسبة المئوية	السنة الأولى	الكلية
57.89 %	220	37.75 %	151	الكليات التطبيقية
42.11 %	160	62.25 %	249	الكليات الإنسانية
100 %	380	100 %	400	المجموع

ثالثاً- أدوات البحث: استعين بالمقاييس التالية لتحقيق أهداف هذا البحث:

1- مقياس أساليب الهوية المعرفية: استخدمت قائمة أساليب الهوية لـ(بيرزونسكي، 1992)، فقامت الباحثة بترجمته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، وبعدها عرضت الترجمة على مختص باللغة الإنكليزية، وللتأكد من صدق الترجمة تم تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على عينة من الطلبة يتقنون اللغة الإنكليزية، مؤلفة من (15) طالباً وطالبة، وبعد (15) يوم تم إعادة تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على العينة نفسها، وبعدها تم تطبيق قانون مان وتني، استخدم بسبب صغر العينة، وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول (5):

الجدول (5) نتائج اختبار مان وتني للفروق على مقياس أساليب الهوية المعرفية

المقياس	انحوي تي	القيمة الاحتمالية	القرار
أساليب الهوية المعرفية عربي	-0.816	0.414	لا يوجد فرق
أساليب الهوية المعرفية إنكليزي			

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

- وصف المقياس: ويتكون المقياس من (40) عبارة، موزعة على أربعة مجالات وهي: الأسلوب المعلوماتي ويضم (11) عبارة، والأسلوب المعياري ويضم (9) عبارات، والأسلوب التجنبي أو المشتت ويضم (10) عبارات، والأسلوب الملتزم ويضم (10) عبارات، ويشتمل المقياس على عدد من الفقرات السلبية وهي (9، 11، 14، 20). والجدول (6) يوضح أبعاد المقياس وبنود كل بُعد.

الجدول (6) أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية وبنود كل بُعد

الأبعاد	أرقام البنود
الأسلوب المعلوماتي	2- 5- 6- 16- 18- 25- 26- 30- 33- 35- 37
الأسلوب المعياري	4- 10- 19- 21- 23- 28- 32- 34- 40
الأسلوب التجنبي	3- 8- 13- 17- 24- 27- 29- 31- 36- 38
الأسلوب الملزم	1- 7- 9- 11- 12- 14- 15- 20- 22- 39

وتكون الإجابة عن بنود المقياس من خلال (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويتألف المقياس من بنود إيجابية وبنود سلبية، وتأخذ التقديرات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، والفقرات السلبية هي: (9، 11، 14، 20)، التي جرى تحويلها بأن تُعطى القيم العكسية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب (200)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (40).

1-1- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب الهوية المعرفية:

هدفت هذه العينة إلى معرفة مدى فهم بنود المقاييس، ووضوح تعليمات الإجابة عليها، والتحقق من صدق المقاييس وثباتها، وبعد الحصول على تسهيل المهمة كما ورد في الملحق (3)، طبقت المقاييس على عينة مسحوبة بالطريقة الطباقية العشوائية من طلبة السنة الأولى من كلية التربية بجامعة دمشق، اختصاص رياض أطفال وعلم نفس، وقبلغ عددهم 30 طالباً وطالبة.

1-1-1- صدق المقياس: لحساب صدق المقياس اعتمد على:

- **صدق المحكمين:** عرضت المقاييس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، والملحق رقم (4) يبين أسماء السادة المحكمين، وذلك للتأكد من صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وُضع من أجله، ومدى وضوح صياغة بنود المقياس إضافة إلى مدى انتفاء كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه، فوُضع تعريف كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم غُذلت بعض العبارات، وأعيدت صياغة بعض البنود لتناسب مع البيئة الجامعية، والملحق رقم (5) يبين الصورة الأولية لمقياس أساليب الهوية المعرفية، والملحق رقم (6) يبين الصورة النهائية لمقياس أساليب الهوية المعرفية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون، والجدول (7) يوضح معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (7) معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية مع الدرجة الكلية للمقياس

		المعلوماتي	المعياري	التجنبي	الملتزم
أساليب الهوية المعرفية	معامل بيرسون	0.804**	0.746**	-0.541**	0.648**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.351	0.000
	العينة	30	30	30	30

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (7) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (-0.541) و (0.804) وكلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، والجدول (8) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (8) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

الأسلوب المعلوماتي			الأسلوب المعياري			الأسلوب التجنبي			الأسلوب الملزم		
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
2	0.62**	دال	4	0.58**	دال	3	0.52**	دال	1	0.76**	دال
5	0.48**	دال	10	0.64**	دال	8	0.69**	دال	7	0.71**	دال
6	0.47**	دال	19	0.68**	دال	13	0.42*	دال	9	0.53**	دال
16	0.42*	دال	21	0.42*	دال	17	0.43*	دال	11	0.71**	دال
18	0.50**	دال	23	0.47*	دال	24	0.68**	دال	12	0.67**	دال
25	0.72**	دال	28	0.39*	دال	27	0.38*	دال	14	0.42*	دال
26	0.38*	دال	32	0.36*	دال	29	0.64**	دال	15	0.40*	دال
30	0.72**	دال	34	0.59**	دال	31	0.79**	دال	20	0.66**	دال
33	0.39*	دال	40	0.56**	دال	36	0.74**	دال	22	0.68**	دال
35	0.74**	دال				38	0.38*	دال	39	0.73**	دال
37	0.53**	دال									

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين البنود مع الأبعاد التي تنتمي لها كانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن هذه البنود مترابطة مع الأبعاد التي تنتمي لها، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي من خلال حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة على المقياس، وترتيب الدرجات تصاعدياً وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى الربع الأدنى (25%) من درجات العينة، والمجموعة الثانية الربع الأعلى (25%) من درجات العينة، اختبرت الفروق عن طريق اختبار (مان-توني) والجدول (9) يوضح نتائج اختبار (مان-توني) لدلالة الفروق في مقياس أساليب الهوية المعرفية.

الجدول (9) نتائج اختبار (مان-توني) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب الهوية المعرفية بأبعاده الفرعية

البعد	المستوى	العدد	ان هوي-تني	القيمة الاحتمالية
الأسلوب المعلوماتي	الأعلى	8	-3.38	0.001
	الأدنى	8		
الأسلوب المعياري	الأعلى	8	-3.39	0.001
	الأدنى	8		
الأسلوب التجنبي	الأعلى	8	-3.37	0.001
	الأدنى	8		
الأسلوب الملزم	الأعلى	8	-3.35	0.001
	الأدنى	8		

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

ويتبين من الجدول (9) أن قيم (مان-توني) للفروق بين أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية كلها دالة عند مستوى (0.01) وهذا يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين مما يدل على أنه يتمتع بالصدق التمييزي.

1-1-2- ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس استخدم:

- **طريقة التجزئة النصفية:** استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة كل مقياس إلى قسمين متعادلين وإعطاء درجة لكل فرد على كل قسم من القسمين، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس مع تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-بروان.

- **معامل ألفا كرونباخ:** جرى حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (10) يبين نتائج معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

الجدول (10) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس أساليب الهوية المعرفية

أبعاد أساليب الهوية المعرفية	سبيرمان - بروان	ألفا كرونباخ
الأسلوب المعلوماتي	0.563	0.628
الأسلوب المعياري	0.589	0.673
الأسلوب التجنبي أو المتشكك	0.606	0.681
الأسلوب الملزم	0.623	0.546

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (10) أن قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب الهوية المعرفية حسب (سبيرمان - بروان) تراوحت بين (0.563) و (0.623)، وأن قيم ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.546) و (0.681) وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات المقياس.

2- مقياس التنظيم الذاتي: استخدام مقياس لـ (مويلانين، 2007)، وكذلك قامت الباحثة بترجمته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، وبعدها عرضت الترجمة على مختص باللغة الإنكليزية، وللتأكد من صدق الترجمة تم تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على عينة من الطلبة يتقنون اللغة الإنكليزية، مؤلفة من (15) طالباً وطالبة، وبعد (15) يوم تم إعادة تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على العينة نفسها، وبعدها تم تطبيق قانون مان وتني، استخدم بسبب صغر العينة، وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول (11):

الجدول (11) نتائج اختبار مان ويتني للفروق على مقياس التنظيم الذاتي

المقياس	انحوي تي	القيمة الاحتمالية	القرار
التنظيم الذاتي عربي	-0.712	0.477	لا يوجد فرق
التنظيم الذاتي انكليزي			

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

- وصف المقياس: ويتكون المقياس من (36) فقرة تمثل وصفاً للتنظيم الذاتي، وتتنوع الفقرات على بُعدين هما: التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى، والجدول (12) يوضح أبعاد المقياس وبنود كل بُعد.

الجدول (12) أبعاد مقياس التنظيم الذاتي وبنود كل بُعد

الأبعاد	أرقام البنود
التنظيم الذاتي قصير المدى	2- 5- 6- 8- 9- 10- 11- 13- 14- 16- 17- 18- 19- 21- 22- 24- 33- 34- 35
التنظيم الذاتي طويل المدى	1- 3- 4- 7- 12- 15- 20- 23- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 36

وتكون الإجابة عن فقرات المقياس من خلال (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويتألف المقياس من بنود إيجابية وبنود سلبية وتأخذ التقديرات (1، 2، 3، 4، 5) معنى لتتوالى، والفقرات السلبية هي: (1- 6- 7- 12- 13- 14- 15- 16- 18- 19- 21- 35- 36) التي تحول بأن تعطى القيم العكسية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب (180)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (36).

1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الذاتي:

1-1-2- صدق المقياس: لحساب صدق المقياس اعتمد على:

- **صدق المحكمين:** عُرضت المقاييس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، الملحق رقم (4) يبين أسماء السادة المحكمين، وذلك للتأكد من صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وُضع من أجله، ومدى وضوح صياغة بنود المقياس إضافة إلى مدى انتفاء كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه، فوُضع تعريف كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض العبارات، وأعيدت صياغة بعض البنود لتتناسب مع البيئة الجامعية أكثر، والملحق رقم (7) يبين الصورة الأولية لمقياس التنظيم الذاتي، والملحق رقم (8) يبين الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** حُسب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون، والجدول (13) يوضح معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (13) معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس

التنظيم الذاتي قصير المدى	التنظيم الذاتي طويل المدى		
0.751**	0.861**	معامل بيرسون	التنظيم الذاتي
0.000	0.000	القيمة الاحتمالية	
30	30	العينة	

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (13) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.751) و(0.861) وكلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، والجدول (14) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

الجدول (14) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التنظيم الذاتي مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

التنظيم الذاتي قصير المدى			التنظيم الذاتي طويل المدى		
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
2	0.70**	دال	1	0.68**	دال
5	0.68**	دال	3	0.62**	دال
6	0.54**	دال	4	0.69**	دال
8	0.68**	دال	7	0.68**	دال
9	0.72**	دال	12	0.49**	دال
10	0.81**	دال	15	0.87**	دال
11	0.78**	دال	20	0.94**	دال
13	0.93**	دال	23	0.97**	دال
14	0.90**	دال	25	0.97**	دال
16	0.94**	دال	26	0.98**	دال
17	0.93**	دال	27	0.97**	دال
18	0.94**	دال	28	0.97**	دال
19	0.96**	دال	29	0.981**	دال
21	0.98**	دال	30	0.982**	دال
22	0.95**	دال	31	0.980**	دال
24	0.92**	دال	32	0.984**	دال
33	0.981**	دال	36	0.98**	دال
34	0.983**	دال			
35	0.97**	دال			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين البنود مع الأبعاد التي تنتمي لها كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن هذه البنود مترابطة مع الأبعاد التي تنتمي لها، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق التمييزي:** وكان ذلك عبر حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة على المقياس، وترتيب الدرجات تصاعدياً وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى الربع الأدنى (25%) من درجات العينة، والمجموعة الثانية الربع الأعلى (25%) من درجات العينة، واختبرت الفروق عن طريق اختبار (مان ويتني) والجدول (15) يوضح نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفروق في مقياس التنظيم الذاتي.

الجدول (15) نتائج اختبار (انحوي-تي) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الذاتي بأبعاده الفرعية

المستوى	العدد	انحوي-تي	القيمة الاحتمالية
الأعلى	8	-3.409	0.001
الأدنى	8		
الأعلى	8	-3.386	0.001
الأدنى	8		
الأعلى	8	-3.378	0.001
الأدنى	8		

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (15) أن قيم (مان-هيتشي) للفروق بين أبعاد مقياس التنظيم الذاتي كلها دالة عند مستوى (0.01) وهذا مؤشر على الصدق التمييزي.

2-1-2- ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس استخدم:

- طريقة التجزئة النصفية: أستخدم معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
- معامل ألفا كرونباخ: جرى حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (16) يوضح نتائج معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

الجدول (16) معاملات الثبات لمقياس التنظيم الذاتي بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

أبعاد التنظيم الذاتي	سبيرمان - براون	ألفا كرونباخ
التنظيم الذاتي قصير المدى	0.674	0.715
التنظيم الذاتي طويل المدى	0.780	0.762
التنظيم الذاتي	0.81	0.834

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (16) أن قيم معاملات الثبات لمقياس التنظيم الذاتي حسب (سبيرمان - براون) تراوحت بين (0.674) و (0.81)، وأن قيم ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.715) و (0.834) وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات المقياس.

- 3- مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي (ADOG): استخدم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لـ (بمبوتي و كاربينيك، 1998)، وكذلك قامت الباحثة بترجمته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، وبعدها عرضت الترجمة على مختص باللغة الإنكليزية، وللتأكد من صدق الترجمة تم تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على عينة من الطلبة يتقنون

اللغة الإنكليزية، مؤلفة من (15) طالباً وطالبة، وبعد (15) يوم تم إعادة تطبيق النسختين العربية والإنكليزية على العينة نفسها، وبعدها تم تطبيق قانون مان وتتي، استخدم بسبب صغر العينة، وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول (17):

الجدول (17) نتائج اختبار مان ويتني للفروق على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

المقياس	انحوي تن ي	القيمة الاحتمالية	القرار
تأجيل الإشباع الأكاديمي عربي	-0.712	0.477	لا يوجد فرق
تأجيل الإشباع الأكاديمي انكليزي			

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

- وصف المقياس: ويتكون المقياس من (10) بنود وكل بند يُعبّر عن موقف افتراضي، وكل موقف يتكون من بدلين (عبارتين)، وعلى المستجيب أن يختار أحد البدلين لكل موقف، أمّا طريقة الإجابة كانت على مقياس تقدير رباعي بأربعة بدائل للإجابة، (بالتأكيد سأختار أ، احتمال اختار أ، احتمال سأختار ب، بالتأكيد سأختار ب) تعطى لها الدرجات (1، 2، 3، 4) على التوالي، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب (40)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (10)، وعد مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي له درجة كلية وليس أبعاد.

3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

3-1-1- صدق المقياس: لحساب صدق المقياس اعتمد على:

- صدق المحكمين: عُرضت المقاييس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، الملحق رقم (4) يبين أسماء السادة المحكمين، وذلك للتأكد من صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وُضع من أجله، ومدى وضوح صياغة بنود المقياس إضافة إلى مدى انتماء كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه، فوُضع تعريف كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض العبارات. وأعيدت صياغة بعض البنود لتناسب مع البيئة الجامعية أكثر، والملحق رقم (9) يبين الصورة الأولية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، والملحق رقم (10) يبين الصورة النهائية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** حُسب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون، والجدول (18) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (18) معامل ارتباط كل فقرة من مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس

بنود تأجيل الإشباع الأكاديمي	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	0.650**	0.000
2	0.741**	0.000
3	0.695**	0.000
4	0.681**	0.000
5	0.695**	0.000
6	0.695**	0.000
7	0.695**	0.000
8	0.598**	0.000
9	0.600**	0.000
10	0.635**	0.000

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss يتبين من الجدول (18) أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.598**) و(0.741**) وكلها دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق بنود تأجيل الإشباع الأكاديمي.

- **الصدق التمييزي:** وجرى ذلك عبر حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة على المقياس، وترتيب الدرجات تصاعدياً وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى الربع الأدنى (25%) من درجات العينة، والمجموعة الثانية الربع الأعلى (25%) من درجات العينة، واختبرت الفروق عن طريق اختبار (مان ويتني) والجدول (19) يوضح نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفروق في مقياس التنظيم الذاتي.

الجدول (19) نتائج اختبار (مان ويتني) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

المستوى	العدد	انحوي تني	القيمة الاحتمالية
الأعلى	8	-3.419	0.001
الأدنى	8		

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (19) أن قيم اختبار مان ويتني للفروق على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي دالة عند مستوى (0.01) وهذا مؤشر على الصدق التمييزي.

3-1-2- ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس استخدم:

- طريقة التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
- معامل ألفا كرونباخ: جرى حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (20) يوضح نتائج معاملات الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

الجدول (20) معاملات الثبات لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

تأجيل الإشباع الأكاديمي	
سبيرمان - براون	0.780
ألفا كرونباخ	0.745

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (20) أن قيمة معاملات الثبات لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي حسب (سبيرمان - براون) (0.780) (وأن قيمة ألفا كرونباخ) 0.745) وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن جميع المقاييس تتمتع بدرجة من الصدق والثبات مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة.

رابعاً - منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في بحثها الحالية على المنهج الوصفي، فهو يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة، وهو المنهج الأكثر ملائمة لدراسة أغلب المجالات الإنسانية نتيجة صعوبة استخدام المناهج الأخرى وبالأخص المنهج التجريبي وغيره.

ويُعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة،¹⁵⁸ ويمكن تلخيص الإجراءات التي اتُبعت في إعداد هذا البحث بما يلي:

¹⁵⁸عبد المالم (2020)، ص: 165- 164

1- قامت الباحثة في البداية بالاطلاع على كثير من المراجع المتعلقة بموضوع البحث والدراسات السابقة، وذلك لتجميع إطار نظري حول متغيرات البحث.

2- الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس متغيرات البحث واعتماد المناسب منها بعد عرضها على الأستاذ المشرف.

3- ترجمة المقاييس (أساليب الهوية ل بيرزونسكي، التنظيم الذاتي ل مويلاين، تأجيل الإشباع الأكاديمي ل بمبوتي وكراينيك)، والتأكد من صدق ترجمتها ومن ثم عرضها على عدد من المحكمين.

4- الاطلاع على أعداد طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، لتحديد المجتمع الأصلي للبحث تمهيداً لسحب عينة البحث.

5- بعد تجهيز الأدوات طُبقت على عينة البحث الاستطلاعية.

6- حساب ثبات أدوات البحث من بيانات عينة البحث الاستطلاعية وصدقها.

7- اختيار العينة النهائية بالطريقة الطبقيّة العشوائية.

8- تطبيق أدوات البحث على أفراد عينة البحث النهائية.

9- إدخال بيانات أفراد عينة البحث على الحاسب الآلي باستخدام برنامج (Excel- SPSS).

10- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية لكل سؤال ولكل فرض من الفروض.

11- تفسير النتائج التي جرى التوصل إليها.

12- إتمام البحث من كتابة ملخص البحث، وتقديم اقتراحات لبحوث مستقبلية في ضوء نتائج البحث الحالي.

خامساً- الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وللوصول إلى النتائج المتوخاة، جرى استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS 20) لمعالجة البيانات والوصول إلى النتائج والتأكد من صحة الفرضيات.

الفصل الثاني (عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها)

تمهيد:

بعد استعراض منهج البحث وإجراءاته في الفصل السابق، تناول هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث، وذلك بغرض معرفة أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، والكشف عن مستوى التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، والكشف عن الفروق في أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير (الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية)، وذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة الأسئلة ومع كل فرض من فروض البحث، ومن ثم عرضت التفسيرات المناسبة في ضوء النتائج والدراسات السابقة والإطار النظري.

الإجابة عن أسئلة البحث:

1- ما أساليب الهوية المعرفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد أساليب الهوية المعرفية، واعتمد (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) مؤشراً لمرتبة أسلوب الهوية المعرفية، و(المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) مؤشراً لمنخفضي أسلوب الهوية المعرفية، وما بينهما مؤشراً لمتوسطي أسلوب الهوية المعرفية، والجدول (21)، يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب الهوية المعرفية (الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب المعياري، الأسلوب التجنبي، الأسلوب الملتزم) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل أساليب الهوية المعرفية لدى أفراد عينة البحث

القيمة	أكثر من (45.68)	ما بين (34.64 - 45.68)	أقل من (36.64)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المعلوماتي	العدد: 125 النسبة: %16.02	العدد: 500 النسبة: %64.1	العدد: 155 النسبة: %19.88	41.16	4.52
القيمة	أكثر من (39.32)	ما بين (31.58 - 39.32)	أقل من (31.58)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المعياري	العدد: 170 النسبة: %21.79	العدد: 452 النسبة: %57.95	العدد: 158 النسبة: %20.26	35.45	3.87
القيمة	أكثر من (36.26)	ما بين (26.24 - 36.26)	أقل من (26.24)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التجنبي	العدد: 128 النسبة: %16.41	العدد: 518 النسبة: %66.41	العدد: 134 النسبة: %17.18	31.25	5.01
القيمة	أكثر من (43.17)	ما بين (34.13 - 43.17)	أقل من (34.13)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب الملتزم	العدد: 164 النسبة: %21.03	العدد: 474 النسبة: %60.77	العدد: 142 النسبة: %18.2	38.65	4.52

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (21)، أن أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، هو الأسلوب المعلوماتي بمتوسط (41.16) وبنسبة (64.1%)، تلاه الأسلوب الملتزم بمتوسط (38.65) وبنسبة (60.77%)، ثم الأسلوب المعياري بمتوسط (35.45) وبنسبة (57.95%)، وأخيراً الأسلوب التجنبي بمتوسط (31.25) وبنسبة (66.41%). وتشير هذه النتيجة إلى أن الأسلوب المعلوماتي كان الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، فجاء بالمرتبة الأولى، تلاه الأسلوب الملتزم بالمرتبة الثانية، ثم الأسلوب المعياري بالمرتبة الثالثة، والأسلوب التجنبي بالمرتبة الأخيرة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (Jakubowski & Dembo, 2004)، واختلفت مع دراسة (الزبيدي وأمين، 2017)، ودراسة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، ودراسة (النواجحة، 2017).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن نمو الهوية يبدأ من أسلوب تجنب الهوية للوصول إلى أحد الأساليب الأكثر تقدماً، وذلك عن طريق تحقيق التكيف بين القيم الوالدية والأهداف وهو ما يميز الأسلوب المعياري، أو من خلال التساؤل والاختبار والفحص وهو ما يميز الأسلوب المعلوماتي، ثم أخيراً تبني الالتزامات والتعهدات على معايير مؤسسة ذاتياً وهو ما يميز الأسلوب الملتزم، وهذا يعني وجود تطلعات متباينة لدى الطلبة نحو الأساليب الأكثر نضجاً، فالثبات بأسلوب الهوية لا يعني الثبات المطلق، وإنما الثبات النسبي مع وجود القدرة على تطوير الطالب

لنفسه مدى الحياة، فإن أكبر تغير في الهوية يحدث بين عمر (18-21) سنة، ويكون التغير من الأسلوب التجنبي أو المعياري إلى الأسلوب المعلوماتي.¹⁵⁹

2- ما مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتنظيم الذاتي، واعتمد (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) مؤشراً لمرتفعي التنظيم الذاتي، و(المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) مؤشراً لمنخفضي التنظيم الذاتي، وما بينهما مؤشراً لمتوسطي التنظيم الذاتي، والجدول (22) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي.

الجدول (22) (متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي)

القيمة	أكثر من (107.08)		ما بين (106.50 - 107.08)		أقل من (106.50)		الانحراف المعياري
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
التنظيم الذاتي	383	49.1%	5	0.64%	392	50.26%	0.52

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتضح من الجدول (22) أن المتوسط الحسابي للتنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث بلغ (106.56) ونسبة (50.26%)، مما يشير إلى أن التنظيم الذاتي في المستوى الأدنى، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (مومني وخزعلي، 2015)، حيث جاء التنظيم الذاتي بالمستوى المتوسط.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية للطلبة الجامعيين، فطلبة السنة الأولى لا يزالون تحت تأثير تبعات مرحلة المراهقة، ويرتبط التنظيم الذاتي بقدرة الفرد على ضبط المشاعر والأفكار والمعتقدات السلوكية، كما أن طبيعة الظروف الحياتية التي يعيشها الطالب، جعلته يعاني من ضعف الاستقرار النفسي والفكري، الذي انعكس سلباً على قدرته على ملاحظة سلوكه (الملاحظة الذاتية)، كما وانعكس سلباً على إخفاقه في تقييم ذاته (الحكم الذاتي)، مما أدى إلى انخفاض مستوى كفاءته في التنظيم الذاتي.

3- ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي السائد لدى أفراد عينة البحث؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتأجيل الإشباع الأكاديمي، واعتمد (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) مؤشراً لتأجيل الإشباع الأكاديمي، و(المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) مؤشراً لمنخفضي تأجيل الإشباع الأكاديمي، وما بينهما مؤشراً لمتوسطي تأجيل الإشباع الأكاديمي، والجدول (23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

الجدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أقل من (23.81)		ما بين (23.81 - 34.23)		أكثر من (34.23)		القيمة تأجيل الإشباع الأكاديمي
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
5.21	29.02	17.69%	138	59.87%	467	22.4%	175	

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتضح من الجدول (23) أن المتوسط الحسابي لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث بلغت (29.02) وبنسبة (59.87%)، مما يشير إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي في المستوى المتوسط، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (2012 ، Peetsma, Schuitema, Van Der Van ، إبراهيم، 2016)، واختلفت مع دراسة (القضيبي، 2020)، (الشمري والدلولي، 2018)، (الربابعة، 2017)، (Bembenuddy ، 2009)، فكان تأجيل الإشباع الأكاديمي مرتفعاً، في حين اختلفت مع (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، حيث كان تأجيل الإشباع الأكاديمي منخفضاً.

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نظرية (ميشيل، 1996) الذي يرى أن تأجيل الإشباع يُشكل الأساس في التقييمات المبدئية التي يضعها الفرد في حسابه عند توجيه أهدافه،¹⁶⁰ وهذا ما أكدته نظرية التوجه نحو الهدف لإليوت (Eillot) بأن تفضيل الطلبة لتأجيل الإشباع الأكاديمي، يختلف باختلاف توجههم نحو الهدف،¹⁶¹ فالطالب ذو القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي يتبنى دوافع وأهداف بعيدة المدى ذات قيمة، تمكنه من الحصول على

¹⁶⁰ Mischel (1996), p:268

¹⁶¹ بدر وطه (2019)، ص:28

أفضل مستوى من معززات النجاح الأكاديمي، أمّا الطالب ذو القدرة المنخفضة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، يختار أهدافاً قريبة وسهلة التحقيق، فالطلبة بحاجة إلى تأجيل كثير من الأهداف الآنية أو القصيرة المدى (كالمناسبات الاجتماعية واللقاء مع الزملاء وممارسة الهوايات)، حتى يتحقق الهدف بعيد المدى وهو النجاح والتفوق الدراسي.

لكن في ظل الظروف الحالية، أصبح تأثير الإشباع الفورية أكثر تأثيراً على الطلبة، ما قد أضعف تقديم اهتماماتهم الأكاديمية عليه، ومع مجريات الوقت الحالي، أصبح الطلبة يضيعون بالوقت ولا يُفضلون المهام التي تأخذ منهم وقتاً طويلاً ومنها المهام الأكاديمية.

4- ما مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدام تحليل الانحدار المتعدد وفقاً للطريقة التدريجية (Stepwise) وتُعد من الطرق الإحصائية التي يدخل كل واحد من المتغيرات بالتتابع وقيم إسهامه، فإذا أسهم المتغير بشكل جوهري إلى النموذج يُحتفظ به وإلا يُحذف، وتنتهي هذه الطريقة بأقل مجموعة من المتغيرات التي تسهم في النموذج، ويوضح الجدول (24) ملخص عملية تحليل الانحدار المتعدد، ومعاملات التحديد والارتباط بين كل من أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، لمعرفة المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي.

الجدول (24) ملخص عملية الانحدار

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
1- التنظيم الذاتي	0.821	0.673	32.00
2- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي	0.828	0.685	31.43
3- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب التجنبي	0.830	0.690	31.22
4- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب التجنبي، الأسلوب المعياري	0.832	0.692	31.15

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (24) أن الأسلوب المعياري، التجنبي، المعلوماتي، التنظيم الذاتي، تفسر ما نسبته 69% من إجمالي التباين الكلي لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، ويوضح الجدول (25) نتائج تحليل تباين الانحدار التي جرى التوصل إليها، وذلك وفقاً للآتي:

الجدول (25) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد والتدريجي للمتغيرات القادرة على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
1- التنظيم الذاتي	الانحدار	1637901.960	1	1637901.960	1599.180	0.000
	البواقي	794789.685	776	1024.214		
	الكلية	2432691.645	777			
2- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي	الانحدار	1666736.580	2	833368.290	843.209	0.000
	البواقي	765955.065	775	988.329		
	الكلية	2432691.645	777			
3- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب التجنبي.	الانحدار	1677806.724	3	559268.908	573.431	0.000
	البواقي	754884.922	774	975.304		
	الكلية	2432691.645	777			
4- التنظيم الذاتي، الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب التجنبي، الأسلوب المعياري	الانحدار	1682334.571	4	420583.643	433.275	0.000
	البواقي	750357.074	773	970.708		
	الكلية	2432691.645	777			

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من خلال الجدول (25) أن قيمة F بلغت (433.3) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن التباين الكلي في تفسير تأجيل الإشباع الأكاديمي يرجع إلى تباين حقيقي ولا يمكن إرجاعه للمصادفة، وأن المتغيرات المستقلة الأسلوب المعياري، التجنبي، المعلوماتي، التنظيم الذاتي، تسهم في تفسير ما نسبته (69%) من تأجيل الإشباع، وأن النسبة الباقية (31%) تفسره عوامل أخرى لم يتم التطرق إليها في البحث الحالي، أمّا الأسلوب الملزم فلم يظهر في عملية تحليل الانحدار، ويوضح الجدول (26) نتيجة الانحدار المتعدد النهائي التي جرى التوصل إليها:

الجدول (26) نتيجة تحليل الانحدار

النموذج	المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	T	القيمة الاحتمالية
النموذج الأول	القيمة الثابتة	8.402	-29.689	0.000
	التنظيم الذاتي	3.123	39.990	0.000
النموذج الثاني	القيمة الثابتة	12.536	-15.832	0.000
	التنظيم الذاتي	3.167	41.053	0.000
	الأسلوب المعلوماتي	-1.353	-5.401	0.000
النموذج الثالث	القيمة الثابتة	13.636	-13.183	0.000
	التنظيم الذاتي	3.153	41.094	0.000
	الأسلوب المعلوماتي	-1.190	-4.693	0.000
	الأسلوب التجنبي	-0.769	-3.369	0.001
النموذج الرابع	القيمة الثابتة	14.925	-11.155	0.000
	التنظيم الذاتي	3.171	41.188	0.000
	الأسلوب المعلوماتي	-0.980	-3.620	0.000
	الأسلوب التجنبي	-0.764	-3.356	0.001
	الأسلوب المعياري	-0.675	-2.160	0.031

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (26) أن التنظيم الذاتي كان له أعلى ارتباط بتأجيل الإشباع الأكاديمي فبلغت قيمة بيتا (0.833) وهي أعلى من قيم بيتا للمتغيرات السابقة، وبلغت قيمة معادلة الانحدار الخاصة به (3.171) وهي أعلى قيمة ضمن المتغيرات الأخرى، وبلغت قيمة T الخاصة بها (41.188) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن أكثر المتغيرات المستقلة قدرة على تفسير التباين في تأجيل الإشباع الأكاديمي هي التنظيم الذاتي، أي أنه يسهم إسهاماً دالاً في تباين مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي ولديه القدرة التنبؤية الأعلى بين المتغيرات الأخرى، وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (حسن، 2015).

وجاء الأسلوب المعلوماتي في الرتبة الثانية في الأثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي، إذ بلغت قيمة بيتا الخاصة بمعامل الأسلوب المعلوماتي (-0.079)، وبلغت قيمة معامل الانحدار الخاصة به (-0.980)، في حين كانت قيمة T الخاصة بمتغير الأسلوب المعلوماتي (-3.620) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وجاء الأسلوب التجنبي في الرتبة الثالثة في الأثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي، إذ بلغت قيمة بيتا الخاصة بمعامل الأسلوب التجنبي (-0.068)، وبلغت قيمة معامل الانحدار الخاصة به (-0.764)، في حين كانت قيمة T الخاصة

بمتغير الأسلوب التجنبي (-3.356) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وجاء الأسلوب المعياري في الرتبة الرابعة في الأثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي، إذ بلغت قيمة بيتا الخاصة بعامل الأسلوب المعياري (-0.047)، وبلغت قيمة معامل الانحدار الخاصة به (-0.675)، في حين كانت قيمة T الخاصة بمتغير الأسلوب المعياري (-2.160) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل أن أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، التجنبي، المعياري) يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تفسير تباين مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؛ ولكن هذا التأثير ذو اتجاه عكسي، وهذا ما يظهر من خلال الإشارة السلبية لأساليب الهوية المعرفية، وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، (الربابعة، 2017)، واختلفت مع دراسة (Zarrin, Paixao, & Panahandeh, 2017).

وتفسر الباحثة قدرة التنظيم الذاتي على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي، لأن التنظيم الذاتي عملية استباقية يستطيع الأفراد بواسطتها الاستمرار في تنظيم أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم وبيئتهم وإدارتها من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية، وكل هذا سيؤدي إلى ارتفاع القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم، فمن خلال التنظيم الذاتي يحدد الطالب الأهداف التي يسعى لها سواء أهداف قريبة أو أهداف بعيدة، ولتحقيق هذه الأهداف لابد من حمايتها من الإشباع الفوري التي تتطلب القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لتحقيق تلك الأهداف.

كما تتعلق استراتيجيات التنظيم الذاتي بالأفكار المطمئنة التي تُعزز فعالية الذات وتشمل الضبط السلوكي، الذي من خلاله يُطمئن الطلبة أنفسهم حول قدراتهم على القيام بالمهام المتوقعة، وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي تُستخدم للحفاظ على الأفعال الموجهة للهدف في أثناء محاولة البدائل المشتتة من أجل الحصول على الاهتمام، واتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من الضغط والتوتر الناتج عن تأجيل الإشباع الأكاديمي، ويساعد التنظيم الذاتي على زيادة قدرة الطالب على اختيار البدائل الأكاديمية للإشباع، والتخلي عن البدائل غير الأكاديمية، ويزيد من قدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي من أجل بلوغ أهداف أكاديمية ومكافآت بعيدة مؤقتاً ولكنها عالية القيمة.

أمّا ما يتعلق بغياب قدرة أساليب الهوية المعرفية على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي، فيرجع إلى أن ارتفاع المواقف الضاغطة في الحياة جعلت الطالب يرغب في تحقيق الإشباع الفوري، لقلة الفرص الموجودة في ظل

الأزمة التي يعيشها الطالب، فأصبح الطالب الجامعي مقتنعاً أنه سواء امتلك الثقة في إمكاناته وقدراته على أداء المهام المكلف بها، وتأجيل المغريات الفورية، فالنتيجة النهائية أن الأهداف ذات القيمة التي يسعى إليها أصبحت من المستحيل تحقيقها في ظل هذه الظروف الصعبة والضغوط التي يكابدها تجاه توفير الحاجات الأولية، فمعظم الطلبة الجامعيين فقدوا الثقة في المستقبل خائفين منه غير مقبلين عليه، كما أن الطالب لا يشعر ولا يعتقد أن مجهوده في الدراسة سوف يكلل في النهاية ويعطي النتيجة المرجوة منه، وهي الالتحاق بالوظيفة، وإن تحقيقه لهذا الهدف، والوصول إليه لا يتوقف على ما يبذله من مجهود أو لتأجيله المستمر لإشبعاته الفورية، بل ما يسود من عالم الوساطة والمحسوبية، فهذا يحطم رغبة الطالب في تأجيل إشبعاته الفورية، ويحاولون أن يخفوا من حدة هذه الضغوط باللجوء إلى الإشبعات الممتعة الفورية التي يتناسى بها ما ينتظره من مستقبل مجهول.

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس أساليب الهوية المعرفية ودرجات الطلبة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية المعرفية ودرجاتهم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (27) نتائج معامل الارتباط بين أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

الأبعاد	تأجيل الإشباع الأكاديمي
الأسلوب المعلوماتي	0.174**
الأسلوب المعياري	0.153**
الأسلوب التجنبي	0.046
الأسلوب الملزم	0.149**

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (27) أن هنالك علاقة بين أساليب الهوية المعرفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.174**) (في الأسلوب المعلوماتي، و) (0.153**) (في الأسلوب المعياري، و) (0.149**) (في الأسلوب الملزم، وكلها ذات دلالة، باستثناء الأسلوب التجنبي لم يكن ذات دلالة فبلغت قيمة مستوى الدلالة

(0.046)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، (Schuitema, Peetsma, 2012)، (Van Der Van, 2009) (Bembenutty).

إنَّ أكثر الأساليب إسهاماً في تأجيل الإشباع الأكاديمي هي (المعلوماتي، المعياري، الملزم)، وهذا يعني أن استخدام الطالب لأسلوب ما لمعالجة معلوماته، التي تتحدد في ضوءها هويته، قد تؤثر على طريقة تفضيله لبدائل تأجيل الإشباع الأكاديمي، التي قد تنشأ من قدرته على اتخاذ قراراته والالتزام بها، ومن ثم قدرته على إدراك نفعية المهام الأكاديمية، وفائدة تلك المهام في إعداداته للمستقبل.

فقد ذكر (هيرشن ومكي) أن للأفراد دوافع محددة تدفعهم لمقاومة المكافآت الفورية لتحقيق المكافآت ذات قيمة عالية على المدى البعيد، مثل المفاهيم الدينية والأخلاقية والمعايير الاجتماعية وغيرها، فمثلاً أصحاب الأسلوب المعلوماتي هم أكثر تطوراً وإدراكاً ولديهم مستويات عالية في التحكم الداخلي، والتخطيط المهني والاستكشاف، كما يمتلكون القدرة على التحليل ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم، الذي قد يساهم في القدرة على مقاومة المكافآت الفورية لتحقيق المكافآت ذات قيمة عالية على المدى البعيد، وذلك على خلاف أصحاب الأسلوب المعياري، الذين يعتمدون على المعايير التي يحددها الوالدان للأبناء أو الشخصيات المهمة والبارزة، وتدفعهم لبذل أقصى جهد للحصول على استحسانهما ومنها تأجيل الإشباع الفوري لتحقيق الإشباع الأكاديمي، كما قد يعود ذلك إلى أن بعض الثقافات المجتمعية، التي يكون المستوى الأعلى من الاندماج مع الآباء مطلباً ضرورياً، على خلاف أصحاب الأسلوب الملزم الذي يرتبط بدرجة النمو المعرفي التي حققها الطلبة فإن أصحاب هذا الأسلوب لا يلتزمون إلا بعد التأمل العميق للمعلومات، وحل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها، مما ينتج عنه تأجيل الطلبة للمكافآت الفورية من أجل إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم.

كما تُفسر الباحثة عدم وجود علاقة بين الأسلوب التجنبي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، لأن الطلبة الذين يتميزون بهذا الأسلوب يكون الإحساس لديهم بأهمية التخطيط، ووضع الأهداف، والانهماك والانخراط في المهام الأكاديمية ضعيفاً.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس التنظيم الذاتي ودرجات الطلبة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي ودرجاتهم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (28) نتائج معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

الأبعاد	تأجيل الإشباع الأكاديمي
التنظيم قصير المدى	-0.112**
التنظيم طويل المدى	0.083*
الدرجة الكلية	0.820**

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (28) أن هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.820^{**} وهي ذات دلالة عند مستوى (0.01)، أمّا قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد يتبين أن العلاقة ذات دلالة فقد بلغت قيمتها (0.112^{**}) مع التنظيم الذاتي قصير المدى، وبلغت قيمتها 0.083^{*} مع التنظيم الذاتي طويل المدى، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (حسن، 2015)، (2012) (Arabzadeh, Kadivar, Dlavar)، (Bembenutty، 2009)، (Bembenutty، 2003).

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عملية تأجيل الإشباع الأكاديمي توجه الطالب إلى البدء في العمل، واختيار الاستراتيجيات التعلم المناسبة رغم وجود البدائل أو الإشباع الفورية، فارتقاء القدرة على تأجيل الإشباع يُساعد في زيادة المحافظة على الجهد، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي عند ظهور الإغراءات غير الأكاديمية، فالتنظيم الذاتي يساعد الطلبة على التخطيط الاستراتيجي من خلال تنظيم تقدمهم الدراسي، ووضع الأهداف وإنجاز المهام الأكاديمية، فتأجيل الإشباع الأكاديمي يدعم عملية المتابعة والمحافظة على الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه، كما أنّ استراتيجية التنظيم الذاتي التي يُنجز بها الطالب مهامه الأكاديمية، تُعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته، فهي تساعد على اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب

ومشكلات، وبالمقابل يساعد تأجيل الإشباع الأكاديمي على تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة تلك المصاعب والمشكلات.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (29) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث

البُعد	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب المعلوماتي	248	ذكر	41.4	4.36	1.153	778	0.249	غير دال
	532	أنثى	41.0	4.59				
الأسلوب المعياري	248	ذكر	34.5	4.50	-4.59	778	0.000	دال
	532	أنثى	35.8	3.47				
الأسلوب التجنبي	248	ذكر	31.21	5.06	-0.08	778	0.93	غير دال
	532	أنثى	31.2	4.98				
الأسلوب الملتزم	248	ذكر	37.8	5.03	3.57-	778	0.000	دال
	532	أنثى	39.0	4.20				
الدرجة الكلية	248	ذكر	145.0	11.23	2.51-	778	0.012	دال
	532	أنثى	147.1	10.75				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (29) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس أساليب الهوية المعرفية بلغت (0.012) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث، وبالنظر إلى الأبعاد يتبين أن الفروق كانت غير دالة في الأسلوبين المعلوماتي والتجنبي، وذات دلالة لصالح الإناث في الأسلوب الملتزم والأسلوب المعياري، وهذه النتيجة اختلفت عن نتائج الدراسات السابقة، فأشار أغلبها إلى أنه لا توجد فروق تُعزى لمتغير الجنس في أساليب الهوية أمثال: دراسة (المنذرية، 2014)، (الزبيدي وكاظم والبلوشي، 2015)، (النواجحة، 2017)، (الزبيدي ومحمد أمين، 2017)، (Sepahvandi, Simin & Farkhzdian، 2016)، (2017)، (Zarrin, Paixao, & Panahandeh).

وتفسر الباحثة وجود فروق لصالح الإناث في الأسلوبين المعياري والملتزم، بأن الإناث لديهن التزام بالهوية الذاتية، لكنهن يتخذن منحى سلبياً في معالجة المعلومات، وينخرطن في صراعات والتزامات تتعلق بهويتهن عن طريق تبني توقعات الأشخاص المهمين والمؤثرين في حياتهن بشكل عفوي (كالوالدين)، مما ينعكس على أدائهن الذي يكون ضعيف التنظيم والبناء، بسبب ضعف تمتعهن بالانفتاح الذهني ورفض أفكار الآخرين، التي تتعارض مع قيمهن ومعتقداتهن، وترى الباحثة بأن هذا الالتزام لدى الإناث نتج عن الالتزام بالمعايير والتوقعات التي يرسمها الآباء أو رموز السلطة، أي أنه يخلو من التأمل والقدرة على تحمل الغموض، وهذا ما أكدته دراسة كيسي (Casey, 2007) إن الالتزام بالهوية لا يعني نقطة النهاية في عملية تشكل الهوية، فقد يتخذ الفرد قراراً لا يشعره بالثقة، فالمقصود بعملية التأمل والعمق في الالتزام هي الدرجة التي يشعر فيها الطالب بالثقة بالنفس عند اتخاذ القرارات، فالطالبة التي تختار تخصص معلمة كوالدتها دون أي تفكير أو تكون لديها فكرة بسيطة عن مهنة التعليم، لا يمكن أن يقال عنها أنها حققت هويتها والتزمت بها على الرغم من التزامها المهني، لأنه التزام دون اقتناع، وهذا ما أكدته دراسة (بدارين وغيث، 2013) بأن هناك فرقاً بين صنع الالتزام الذي يعني اتخاذ قرارات مؤقتة، والتعمق في الالتزام الذي يعني صنع قرارات ثابتة، فالالتزام يتدرج بين مستويات عالية ومنخفضة مع وجود القدرة على تطوير الطالب لنفسه مدى الحياة.

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (الكليات الإنسانية، الكليات التطبيقية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه

كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (30) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث

البُعد	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب المعلوماتي	352	إنسانية	40.47	4.45	4.735	778	0.000	دال
	428	تطبيقية	41.99	4.47				
الأسلوب المعياري	352	إنسانية	35.57	3.66	0.825	778	0.410	غير دال
	428	تطبيقية	35.34	4.04				
الأسلوب التجنبي	352	إنسانية	31.82	5.25	2.949	778	0.003	دال
	428	تطبيقية	30.76	4.74				
الأسلوب الملزم	352	إنسانية	38.61	4.27	-0.254	778	0.800	غير دال
	428	تطبيقية	38.70	4.71				
الدرجة الكلية	352	إنسانية	147.8	10.90	3.34	778	0.001	دال
	428	تطبيقية	145.2	10.85				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (30) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس أساليب الهوية المعرفية بلغت (0.001) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الكليات الإنسانية، وبالنظر إلى الأبعاد يتبين أن الفروق كانت غير دالة في الأسلوب الملزم والأسلوب المعياري، وذات دلالة لصالح الكليات الإنسانية في الأسلوب التجنبي، ولصالح الكليات التطبيقية في الأسلوب المعلوماتي، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (الزبيدي ومحمد أمين، 2017)، فقد أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (الكليات الإنسانية والكليات التطبيقية).

وتفسر الباحثة وجود فروق في الأسلوب المعلوماتي لصالح الكليات التطبيقية، ووجود فروق في الأسلوب التجنبي لصالح الكليات الإنسانية، إلى طبيعة المنهاج في كل من الكليات التطبيقية والكليات الإنسانية، فإن الكليات التطبيقية تتضمن مواد عملية وتطبيقية تعزز تحقيق الأسلوب المعلوماتي، وذلك من خلال البحث عن المعلومات والمعرفة والانفتاح على الخبرات الجديدة لتنفيذ المهام الأكاديمية، والذي بدوره يؤثر بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي، كما ويؤثر على هويتهم، فالأسلوب المعلوماتي يتطلب دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات المختلفة لديهم، مما يساهم في مراجعة هويتهم وتعديلها باستمرار، أمّا الكليات الإنسانية فأغلب موادها

نظرية، ولا يوجد جانب عملي أو تطبيقي يساعد في الانفتاح على الخبرات الجديدة، ويعتمد الطالب فيها على المعلومات الموجودة في المقرر، ويكتفي بحفظها ومراجعتها.

وفيما يتعلق بالفروق في الدرجة الكلية، التي جاءت لصالح الكليات الإنسانية، يرجع للظروف في الوضع الحالي، ففي ظل الأزمة السورية التي يعيشها الطالب وخاصة طلبة التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، فهم معرضون لضغوط كثيرة، سواء من الناحية المادية أو العلمية أو العملية، مما يؤثر على أسلوب الطالب في معالجة المعلومات، فكل فرد يختلف عن الآخر في أسلوب معالجة المعلومات، وكيفية استثمار المعلومات بشكل إيجابي بما يُشبع حاجاته، وبالتالي يساعد ذلك على دعم الهوية من جميع الجوانب الحياتية والاجتماعية والثقافية والنفسية، مما يسهل على الفرد تحقيق هويته الشخصية والاجتماعية السوية، وهذا ما أكدته بيرزونسكي بأن الأفراد يختلفون في العمليات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمونها لتشكيل هويتهم والحفاظ عليها، فكل فرد يستخدم أسلوباً معيناً في معالجة المعلومات بطريقة تتوافق مع تلبية حاجاته.

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، دراسات).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه

كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (31) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث

البُعد	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب المعلوماتي	400	أولى	40.82	3.84	1.984	778	0.048	دال
	830	دراسات	41.47	5.07				
الأسلوب المعياري	400	أولى	35.53	3.90	0.609	778	0.543	غير دال
	830	دراسات	35.36	3.85				
الأسلوب التجنبي	400	أولى	32.02	5.33	4.529	778	0.000	دال
	830	دراسات	30.41	4.51				
الأسلوب الملتمزم	400	أولى	38.58	4.71	-0.472	778	0.637	غير دال
	830	دراسات	38.74	4.31				
الدرجة الكلية	400	أولى	145.3	10.49	2.779	778	0.006	دال
	830	دراسات	147.5	11.27				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (31) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس أساليب الهوية المعرفية بلغت (0.006) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلبة الدراسات، وبالنظر إلى الأبعاد يتبين أن الفروق كانت غير دالة في الأسلوب الملتمزم والأسلوب المعياري، وذات دلالة لصالح طلبة الدراسات في الأسلوب المعلوماتي، ولصالح السنة الأولى في الأسلوب التجنبي، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الزبيدي، كاظم والبلوشي، 2015)، ودراسة (النواجحة، 2017).

وتفسر الباحثة وجود فروق بالأسلوب المعلوماتي لصالح طلبة الدراسات، ووجود فروق في الأسلوب التجنبي لصالح السنة الأولى، إلى أن نمو الهوية يبدأ من الأسلوب التجنبي للوصول إلى إحدى الأساليب الأكثر تقدماً، أمّا طلبة الدراسات العليا مع آخر سنوات الدراسة الجامعية يكونون قد بلغوا الأسلوب المعلوماتي، كما أنهم في هذه المرحلة يكونون في مرحلة الرشد التي تتسم بالاستقرار والاتزان والثبات الانفعالي، ويصبح الفرد بالغاً راشداً ناضجاً، فمن الطبيعي أن يتسم الفرد في ضوء ذلك بالتوازن المعرفي، واستخدام التفكير الاستدلالي والإبداعي والناقد، والقدرة على تخيل السيناريوهات المحتملة وافترضها والتحقق من صحة المعلومات، في موقف مشكل قبل أن يُقدم الحلول العملية لهذا الموقف، وهذا ما يُفسر وجود فروق في الأسلوب المعلوماتي والدرجة الكلية لصالح طلبة الدراسات.

نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه

كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (32) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث

البعد	ن	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التنظيم الذاتي قصير المدى	248	ذكر	34.4	5.3	-1.54	778	0.12	غير دال
	532	أنثى	44.0	4.8				
التنظيم الذاتي طويل المدى	248	ذكر	50.2	5.7	-1.60	778	0.10	غير دال
	532	أنثى	50.9	5.2				
الدرجة الكلية	248	ذكر	108.9	14.7	3.15	778	0.002	دال
	532	أنثى	105.4	14.5				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (32) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذاتي بلغت (0.002) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الذكور، وبالنظر إلى الأبعاد يتبين أن الفروق كانت غير دالة في كل من التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مومني وخزعلي، 2015)، حيث كانت النتيجة لصالح الإناث.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تعدد الخبرات التي يمر بها الذكور وتنوعها، ومساحة الحرية والتعبير الممنوحة لهم، بشكل أكبر من الإناث، فيُسمح للذكور ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم، وتحقيق الاستقلال والشعور بالثقة العالية بالنفس، والقدرة على الإنجاز والتخطيط، والاعتماد على الذات في وضع الأهداف، سعياً للنجاح وتحقيق التفوق، سواء في العمل أو الدراسة أو اتخاذ القرارات، فضلاً عن أن المهمة المتوقعة من الذكور في الجانب الدراسي، والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم يجعلهم أكثر حرصاً على تنظيم الأفكار والانفعالات والسلوك، وذلك لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها، وفي المقابل ضيق مساحة الحرية الممنوحة للإناث في ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية المختلفة، يعيق تحقيقها لكثير من الأهداف التي تسعى

إليها، كما أن اهتمام بعض الإناث ينصب على الأعمال المنزلية والالتزام بواجباتها الأسرية، وهذا يرجع إلى الثقافة الأسرية، التي ترى بأن مهمة الفتاة رعاية الأطفال والاهتمام بالمنزل، فأسلوب التربية والقيم السائدة في المجتمع قد تعزز مثل هذه الأفكار.

نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها:

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (الكليات الإنسانية، الكليات التطبيقية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه

كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 33) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث

البعد	ن	الكلية	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التنظيم الذاتي قصير المدى	352	إنسانية	44.5	5.3	3.56	778	0.000	دال
	428	تطبيقية	43.2	4.6				
التنظيم الذاتي طويل المدى	352	إنسانية	51.4	5.2	3.30	778	0.001	دال
	428	تطبيقية	50.1	5.4				
الدرجة الكلية	352	إنسانية	105.5	14.7	-1.81	778	0.06	غير دال
	428	تطبيقية	107.4	14.6				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول 33) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس التنظيم الذاتي بلغت (0.06) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهي غير دلالة، وفيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق ذات دلالة لصالح الكليات الإنسانية في التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (حسن، 2015).

وتُفسر الباحثة عدم وجود فروق بالدرجة الكلية إلى أن التنظيم الذاتي عبارة عن عملية نظامية تُرود الأفراد بالقدرة على ضبط أعمالهم وأهدافهم للوصول إلى النتائج المرجوة وتعمل على تركيز الانتباه وضبط انفعالات الفرد، فاستراتيجيات التنظيم الذاتي هي طرق أو إجراءات يستخدمها الطلبة بشكل هادف ومقصود للتأثير على دافعيتهم،

وقد تكون هذه الإجراءات متشابهة أو متقاربة لدى أغلب الطلبة سواء في التخصصات الإنسانية أو التخصصات التطبيقية.

كما تفسر الباحثة وجود فروق لصالح الكليات الإنسانية في التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى، إلى أن الضغوط التي يتعرض لها طلبة الكليات التطبيقية أكثر من طلبة الكليات الإنسانية، سواء من الناحية المادية أو العلمية أو حتى العملية، خاصة في ظل الظروف التي يعيشها الطالب حالياً، فكل هذا يؤثر على تحديد الأهداف والخطط المرسومة للوصول إلى الهدف المنشود، كما يؤثر على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لتحقيق الأهداف الأكاديمية، فقد يستخدم الطالب أكثر من استراتيجية في التعلم للوصول إلى الهدف، وذلك بما يتناسب مع طبيعة المنهاج في الكليات التطبيقية، فضلاً عن أن التنظيم الذاتي يختلف من طالب إلى طالب آخر، وذلك حسب الطالب نفسه ومستوى اهتمامه بتخصصه، وهذا يرتبط بخصائصه وأفعاله وما يقوم به من سلوك لتحقيق أهدافه التعليمية.

نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها:

8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، دراسات).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه

كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 34) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث

البُعد	ن	الكلية	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التنظيم الذاتي قصير المدى	400	أولى	44.4	5.1	3.757	778	0.000	دال
	380	دراسات	43.1	4.7				
التنظيم الذاتي طويل المدى	400	أولى	50.3	5.8	-2.09	778	0.037	دال
	380	دراسات	51.1	4.9				
الدرجة الكلية	400	أولى	94.7	8.4	-40.23	778	0.00	دال
	380	دراسات	118.9	8.3				

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (34) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس التنظيم الذاتي بلغت (0.00) وهي ذات دلالة عند مستوى (0.05) لصالح طلبة الدراسات، وفيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق ذات دلالة لصالح طلبة السنة الأولى في التنظيم الذاتي قصير المدى، ولصالح طلبة الدراسات في التنظيم الذاتي طويل المدى، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (حسن، 2015)، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في التنظيم الذاتي تُعزى لمتغير السنة الدراسية.

وتعزو الباحثة وجود فروق لصالح السنة الأولى في التنظيم الذاتي قصير المدى، ولصالح طلبة الدراسات في التنظيم الذاتي طويل المدى، إلى طبيعة مكونات عملية التنظيم الذاتي، وهذا ما أكدته كارولي (Karoly, 1993) فالطلبة الجامعيون قادرون على ممارسة أشكال مختلفة من السلوك وهم في مرحلة عمرية يمتلكون القدرة على تركيز الانتباه، لكن اعتقاداتهم ما زالت في مرحلة النمو، فهم ما زالوا في مرحلة المراهقة وتبعاتها، فالاعتقادات تحتاج إلى خبرة كافية، والقناعات والمعتقدات الفكرية لا تكتمل نموها إلا في مراحل متقدمة من العمر، كما أن أثر النظام المدرسي ما زال موجوداً في الاعتماد على التنظيم الذاتي قصير المدى لتحقيق الأهداف، أي إن التنظيم الذاتي ينمو ويتطور مع تقدم العمر، وهذا ما أكدته بياجيه، وأشار إليه هيللاين (2007) إلى ارتباط التقدم في السن بالتنظيم الذاتي، فيرتبط التقدم في العمر بوعي مرتفع للانفعالات والأفكار والسلوك والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية، فالنضج والخبرة التي تتشكل لدى طلبة الدراسات تسهم في التقليل من الاندفاع، والنمو المعرفي يتيح لهم الفرصة لإدراك أهمية التنظيم الذاتي وضبط الاندفاع في السلوك، وهنليفيك مع ما توقعه (باركلي، 1997) بأن الراشدين لديهم قدرة على التخطيط والإعداد، فنمو قشرة الفص الجبهي في الدماغ يُعتقد أنه المسؤول عن نمو الإدراك وتطوره والتروي وضبط الاندفاع، فكلما ازداد مستوى الطالب الدراسي زادت لديه الخبرة في التعامل مع المواد الدراسية وكيفية التخطيط لها وتقييم مستوى أدائه الدراسي، كما أن تقدم الطالب في المستوى الدراسي يزيد من خبرته وقدرته على حل ما يواجهه من المشكلات وتزداد لديه الخبرة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لدراسة المادة وحفظها وفهمها.

ويمكن إرجاع تلك النتائج أيضاً إلى الإطار القيمي والأكاديمي الذي ينتمي إليه طلبة الدراسات في الجامعات، فالبيئة الجامعية لدى طلبة الدراسات العليا تركز على قيم تحمل المسؤولية والإنجاز والنجاح وضبط الأفكار والانفعالات والسلوك، كما تعزز التعلم الذاتي، فالمتعلم يراقب الجهد المبذول والوقت المستغرق والبيئة المحيطة به وكذلك مدى تقدمه نحو تحقيق الهدف، ومن خلال هذه المراقبة تتولد تغذية راجعة داخلية عن مدى نجاحه وجهده في الأداء، ويقوم على أساسها بتعديل أسلوب تعامله مع المهمة بطريقة تكيفية حتى تتلاءم مع تحقيق الهدف.

نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها:

9- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (35) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث

الدرجة الكلية	ن	الكلية	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تأجيل الإشباع الأكاديمي	248	ذكور	28.81	4.8	0.12	778	0.902	غير دال
	532	إناث	29.04	5.4				

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (35) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع بلغت (0.902) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (عباس وفائق، 2020، و 2020، Datu, Labarda & Salanga،) (الربابعة، 2017،) (غند، 2017)، بينما اختلفت مع دراسة (السينيدي والمزيرعي، 2019،) (الشمري والدلولي، 2018،) (المنذرية، 2014،) (إبراهيم، 2016،) (محمد، 2010) (فقد أظهرت النتائج وجود فروق في الجنس).

وترجع الباحثة عدم وجود فروق في الجنس إلى تقارب الأهداف والطموحات المستقبلية، فهي تؤثر في تأجيل الإشباع الأكاديمي، الذي يتمثل بالاهتمام بالمواد الدراسية وإكمال التعليم، والسعي نحو إثبات الذات وذلك بالتركيز

على التخرج، والحصول على الشهادة العلمية، كما أن الظروف التي يمر بها كلا الجنسين نفسها، فضلاً عن أن أساليب التنشئة الاجتماعية والتمثلة بنظرة المجتمع لأهمية التعليم وضرورة إكمال الطلبة لتعليمهم بغض النظر عن الجنس، مما يجعلهم يبذلون مزيداً من الجهد في الدراسة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والتخلي عن الإشباع الفورية.

نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها:

10- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (الكليات الإنسانية، الكليات التطبيقية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (36) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث

الدرجة الكلية	ن	الكلية	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تأجيل الإشباع الأكاديمي	352	إنسانية	28.82	5.82	0.87	778	0.385	غير دال
	428	تطبيقية	29.17	4.66				

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (36) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس تأجيل الإشباع بلغت (0.385) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (عباس وفائق، 2020)، و(السينيدي والمزيرعي، 2019)، و(الربابعة، 2017)، و(محمد، 2010)، و(حسن، 2015).

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي قد تكون مستقلة عن كون الطالب من ذوي التخصصات التطبيقية أو الإنسانية، لأن القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي عبارة عن استراتيجية مهمة تُساعد المتعلمين على نقل توقعاتهم ومعتقداتهم عن المستقبل إلى السلوك لبلوغ أهداف أكاديمية ومكافآت بعيدة مؤقتاً وذات قيمة عالية، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى تشابه الأهداف الأكاديمية والمكافآت بعيدة المدى لدى الطلبة في التخصصات التطبيقية والإنسانية.

نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها:

11- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، دراسات).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t-test لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، وعليه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (37) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير السنة الدراسية لدى أفراد عينة البحث

الدرجة الكلية	ن	الكلية	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تأجيل الإشباع الأكاديمي	400	أولى	29.27	5.12	1.28	778	0.198	غير دال
	830	دراسات	28.77	5.31				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (37) أن مستوى الدلالة لقيمة (t) للدرجة الكلية على مقياس تأجيل الإشباع بلغت (0.198) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (السيندي والمزيرعي، 2019)، (حسن، 2015)، واختلفت مع دراسة (الشمري والدلولي، 2018)، (محمد، 2010).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تقارب وجهات النظر المتعلقة ببدائل تأجيل الإشباع الأكاديمي بين الطلبة، ومدى اقتناعهم بأهمية تأجيل الإشباع الفورية منخفضة القيمة، من أجل تحقيق غايات وأهداف أكاديمية عالية القيمة، إضافة إلى رغبة الطلبة في تحقيق ذواتهم من خلال الوصول إلى مستويات تعليمية عالية، الأمر الذي يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في الدراسة لتحقيق رغبتهم في التفوق، وإدراكهم أن التفوق لا يمكن الوصول إليه إلا عن طريق التخلي عن البدائل التي تقدم لهم إشباعاً فورياً منخفض القيمة، وذلك من أجل السعي إلى بدائل أكاديمية تساعدهم على تحقيق أهدافهم ورغباتهم الأكاديمية، التي عادةً ما تكون عالية القيمة مثل (الحصول على شهادة أو وظيفة).

نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها:

12- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث من مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية

المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملتزم) على مقياس التنظيم الذاتي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، وعليه كانت النتائج

كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (38) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة في التنظيم الذاتي لدى مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية

البُعد	المستوى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب المعلوماتي	مرتفع	125	104.16	12.62	-2.48	278	0.013	دال
	منخفض	155	99.80	15.98				
الأسلوب المعياري	مرتفع	170	110.44	14.03	-5.62	326	0.000	دال
	منخفض	158	101.81	13.76				
الأسلوب التجنبي	مرتفع	164	108.03	14.16	-1.86	304	0.063	غير دال
	منخفض	142	104.82	15.99				
الأسلوب الملتزم	مرتفع	134	107.08	15.18	2.577	260	0.011	دال
	منخفض	128	102.51	13.44				

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (38) أن قيمة أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملتزم)، كانت ذات

دلالة لصالح المرتفعين في الأسلوب المعلوماتي والمعياري والملتزم، وعدم وجود فروق في الأسلوب التجنبي، ولدى

مراجعة الدراسات السابقة لم تجد الباحثة أيًا من الدراسات تناولت دراسة الفروق في التنظيم الذاتي لدى مرتفعي

ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية، وهذا ما يدل على جودة البحث الحالي وأصالته.

وتعزو الباحثة الفروق في التنظيم الذاتي لصالح مرتفعي الأسلوب المعلوماتي والمعياري والملتزم، إلى أن

ثقافتهم الأكاديمية أكسبتهم الشعور بالكفاءة الذاتية المدركة، مما عزز من قدرتهم على تنظيم سلوكهم وضبطه،¹⁶²

وهذا ما أشار إليه باندورا بأن الخبرات المكتسبة تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية أو الاعتقاد الذاتي، وهذا ما يُعزز

من قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه، كما أن الطلبة مرتفعي التنظيم الذاتي لديهم القدرة على وضع أهداف

تعلم أفضل، واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر فعالية، ويبدلون مزيداً من الجهد والمثابرة، ولديهم القدرة على الاستمرار

في التركيز على المهمة عن طريق حماية الأغراض المحددة للمهمة الأكاديمية من البدائل التي لا ترتبط بها، وتتطلب مثل هذه الحماية في الغالب التخلي عن الأهداف الجذابة والفورية، أي تتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي، وهذا ما أكدته (بمبنوتي، 2005) من أن المتعلمين مرتفعي التنظيم يتصفون برغبتهم في تأجيل الإشباع ويحافظون على جهودهم في ظل المشتتات المحيطة بهم، ويثابرون مدة طويلة من الزمن لتحقيق أهدافهم، فيضعون خطة لأفعالهم ويضعون أهدافاً أكاديمية محددة للحصول عليها.¹⁶³

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في التنظيم الذاتي في الأسلوب التجنبي، بأنهم يميلون إلى تجنب معالجة المعلومات الصعبة، ولا يرغبون بالانفتاح على الخبرات الجديدة، وغالباً ما تحدد سلوكهم عوامل خارجية موقفيه، مما يؤثر بشكل سلبي على الاستراتيجيات التي يعتمدونها في التعلم، فيعتمدون استراتيجيات لا تساعد على التكيف الإيجابي.

نتائج الفرضية الثالثة عشرة ومناقشتها:

13- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث من مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملزم) على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، وعليه كانت النتائج

كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 39) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي أسلوب الهوية المعرفية

البُعد	المستوى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب المعلوماتي	مؤقع	125	29.01	5.75	1.65	278	0.093	غير دال
	فقيض	155	27.94	4.84				
الأسلوب المعياري	مؤقع	170	29.84	6.02	1.48	326	0.138	غير دال
	فقيض	158	28.85	4.59				
الأسلوب التجنبي	مؤقع	128	29.48	4.59	0.620	260	0.536	غير دال
	فقيض	134	29.1	5.38				
الأسلوب الملزم	مؤقع	164	29.6	4.69	3.34	304	0.001	دال
	فقيض	142	27.81	4.64				

المصدر إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتبين من الجدول (39) أن قيمة مستوى الدلالة لأبعاد أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي)، لم تكن ذات دلالة إحصائية، بينما كانت ذات دلالة في الأسلوب الملتزم ولصالح المرتفعين.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي لأبعاد أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي)، إلى ظروف الحياة، فإن توافر جميع مستلزمات الحياة، يجعل الأفراد أقل عرضة للإشباع الفوري. وتفضيل تأجيل الإشباع الأكاديمي، أمّا الأفراد الذين لم تتوافر لديهم مستلزمات الحياة، تجدهم أكثر عرضة للمواقف الحياتية التي تتيح لهم المفاضلة بين الإشباع الفوري ذي القيمة القليلة، مع الأهداف الأكاديمية بعيدة المدى وذات قيمة عالية، وهذا ينعكس بدوره على قدرة الفرد في تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي لصالح المرتفعين في الأسلوب الملتزم، فإن أصحاب الأسلوب الملتزم، يحافظون على القرارات التي اتخذت، ويلتزمون بها، ويتقيدون بالمهام الموكلة إليهم وتنفيذها بدقة وحرص، كما لديهم مستويات عالية من التحكم الداخلي والقدرة على التخطيط والاستكشاف، الذي يساهم في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

الفصل الثالث: تأطير النتائج

تناول هذا الفصل أبرز النتائج التي توصل إليها البحث وإمكانية تعميمها وهي:

1- هدف البحث بدايةً إلى معرفة أساليب الهوية المعرفية الأكثر شيوعاً لدى عينة من طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق، وتحديد كل من مستوى التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، والكشف عن مدى التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي، وجاءت النتائج كالاتي:

إن أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى طلبة السنة الأولى وطلبة الدراسات العليا هو الأسلوب المعلوماتي، تلاه الأسلوب الملتزم وجاء بعده الأسلوب المعياري وأخيراً كان الأسلوب التجنبي، وكان التنظيم الذاتي في المستوى الأدنى، في حين جاء تأجيل الإشباع الأكاديمي في المستوى المتوسط.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن على الجامعات العمل على توفير بيئة مناسبة تدعم الأنشطة الطلابية وتنثري معارف الطلبة، من خلال الندوات والمحاضرات التثقيفية والنشاطات الطلابية، التي تتيح للطلاب فرصة الاستكشاف والتعرف على القيم والمهام وتحدد الأهداف التي تسهم في تشكيل هويته، ومساعدة الطلبة في تنمية أساليب الهوية وتطويرها لديهم وصولاً إلى الأسلوب الأكثر تقدماً.

إضافة إلى ضرورة توفير الإمكانيات التقنية والأنشطة الأكاديمية في المناهج، التي تسهم بتحفيز الطلبة على إهمال الإشباع الآتية وتنثير انتباههم نحو المحاضرات والأنشطة الأكاديمية الأخرى التي تزيد من قدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومساعدتهم على فهم أهمية انجاز المهام التعليمية وغرس قيمة التعليم في أنفسهم قبل المعرفة، وبذلك سيكون الطلبة أكثر ميلاً للانخراط في التعلم ذاتي التنظيم أيضاً.

2- هدف البحث إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، لدى أفراد عينة البحث، كما هدف إلى الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس أساليب الهوية المعرفية، ومقياس التنظيم الذاتي، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، وفقاً للمتغيرات

التالية (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية)، كما هدف إلى الكشف عن الفروق لدى مرتفعين ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنبي، الملتزم) على مقياس التنظيم الذاتي ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وجاءت النتائج كالاتي:

بينت نتائج العلاقة الارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعلوماتي والأسلوب المعياري والأسلوب الملتزم وتأجيل الإشباع الأكاديمي في حين كانت العلاقة غير دالة مع الأسلوب التجنبي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

نستنتج من كل هذا أن لأساليب الهوية المعرفية علاقة ارتباطية بالقدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، لذا يجب على المعلمين في المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية أن يحاولوا دمج الطلبة في الأنشطة التعليمية التي تساعد على الوصول إلى أسلوب الهوية المعرفية الأكثر تقدماً، وتزيد من رغبتهم في تأجيل الإشباع، وأن يدرّبوا الطلبة على كيفية التغلب على مشتتات الانتباه في أثناء استذكارهم دروسهم، وكذلك على كيفية مواجهة البدائل الفورية الجذابة لتقوية تأجيل الإشباع لديهم.

ونظراً لأن الطلبة بشكل عام لديهم قدرات متباينة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، لذا فعلى القائمين على العملية التعليمية للمراحل الأولى من التعليم، العمل على تزويد الطلبة ببعض الاستراتيجيات أو الطرق التي تزيد قدرتهم على التخلي عن البدائل غير الأكاديمية التي توفر إشباعاً فورياً وتساعدهم في رفع مقدرتهم على اختيار البدائل التي توفر لهم إشباعاً أكاديمياً مؤجلاً.

كما تؤكد العلاقة الارتباطية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث، بأن هناك شريحة من الطلبة يتميزون بالقدرة على الأداء الأمثل لسلوكهم في المواقف المشتتة نتيجة لامتلاكهم مستوى جيداً من تأجيل الإشباع لاستعمالهم استراتيجيات التنظيم الذاتي، فالتنظيم الذاتي عزز تأجيل الإشباع الأكاديمي الذي انعكس بشكل إيجابي على الجوانب الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لدى الطالب، لذا يجب أن يُعمل على تطوير

مناهج الطلبة بالمراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية حتى تتضمن تدريبات وأنشطة تساعد في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تُساهم في ممارسة تأجيل الإشباع الأكاديمي خارج قاعات الدراسة.

وبالنظر إلى النتائج في الفروق تبين وجود فروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبالنظر إلى الأبعاد كانت الفروق غير دالة في الأسلوبين المعلوماتي والتجنيبي، وذات دلالة لصالح الإناث في الأسلوب الملتزم والأسلوب المعياري، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، وبالنظر إلى الأبعاد كانت الفروق غير دالة في الأسلوب الملتزم والأسلوب المعياري، وذات دلالة لصالح الكليات التطبيقية في الأسلوب المعلوماتي، ولصالح الكليات الإنسانية في الأسلوب التجنيبي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أساليب الهوية المعرفية وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة الدراسات، وبالنظر إلى الأبعاد كانت الفروق لصالح طلبة الدراسات في الأسلوب المعلوماتي، ولصالح طلبة السنة الأولى في الأسلوب التجنيبي.

وبينت النتائج أيضاً وجود فروق في التنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وبالنظر إلى الأبعاد كانت الفروق غير دالة في كل من التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في التنظيم الذاتي بالدرجة الكلية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في التنظيم الذاتي قصير المدى والتنظيم الذاتي طويل المدى لصالح الكليات الإنسانية، وكانت الفروق في التنظيم الذاتي بالدرجة الكلية وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة الدراسات، وفيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق ذات دلالة لصالح طلبة السنة الأولى في التنظيم الذاتي قصير المدى، ولصالح طلبة الدراسات في التنظيم الذاتي طويل المدى.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية.

أمّا فيما يتعلق بالفروق لدى مرتفعي ومنخفضي أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، التجنيبي، الملتزم) على مقياس التنظيم الذاتي، فقد كانت النتائج ذات دلالة لصالح المرتفعين في الأسلوب المعلوماتي،

والأسلوب المعياري والأسلوب الملتزم، وغياب وجود فروق في الأسلوب التجنبي، على مقياس التنظيم الذاتي، في حين لم تكن ذات دلالة في الأسلوب المعلوماتي أ والأسلوب المعياري، والأسلوب التجنبي، بينما كانت ذات دلالة لصالح المرتفعين في الأسلوب الملتزم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

نستنتج مما سبق بأنه يمكن تعميم هذه النتائج على عينات مشابهة للعينة التي طُبقت المقاييس عليها، فيجب أن تتشابه معها بالظروف، سواء المعيشية، أو العلمية، أو حتى الاقتصادية، فكل ذلك سوف يؤثر على نتائج البحث، كما ويمكن الاستفادة من النتائج التي جرى التوصل إليها، من أجل إجراء بحوث أخرى مكملية للبحث الحالي.

الخاتمة

يُعد تأجيل الإشباع من الموضوعات التي استقطبت انتباه الباحثين في البيئة الأجنبية منذ أكثر من ستة عقود، نظراً لارتباطه بمجموعة كبيرة من استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطالب بنجاح لإنجاز مهامه الأكاديمية، إن الاستراتيجية التي يُنجز بها الطالب مهامه الأكاديمية تُعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته، فهي تساعد على اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات،

إنَّ التعرف على أساليب معالجة الطالب لمعلوماته ومدى تأثيرها على استعداداته لتأجيل الإشباع الأكاديمي الذي يُعد أكثر ملائمة للمتعلم لإعداده أكاديمياً بشكل مباشر، فهو يوفر معلومات حول أشكال التعلم ذاتي التنظيم، كما يساعد الطالب على التخطيط الاستراتيجي من خلال اختيار المهام والأهداف ذات القيمة العالية، ولا يتم ذلك إلى من خلال معالجة الطالب لمعلوماته المعرفية والاجتماعية التي تتحدد في ضوءها هويته.

ورغم ذلك لم يحظ هذا الموضوع إلا على انتباه عدد قليل من الباحثين في البيئة العربية وخاصة في مجال تأجيل الإشباع الأكاديمي، ولذا اهتم هذا البحث بدراسة العلاقة بين أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتهما بتأجيل الإشباع الأكاديمي، وتحددت مشكلة البحث في: ما طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الجامعي وما بعد الجامعي؟

ومن أهداف البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما أكثر أساليب الهوية المعرفية شيوعاً لدى الطلبة؟ وما مستوى التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم؟ وهل يمكن التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي؟

كما هدف إلى معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي، والكشف عن الفروق في الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية لدى الطلبة على مقياس أساليب الهوية المعرفية ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي،

طُبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى، و(380) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من جامعة دمشق، من الكليات الإنسانية والكليات التطبيقية، وقد سحبت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، واعتمد على مقياس أساليب الهوية المعرفية لبيرزونسكي، ومقياس التنظيم الذاتي لمويلانين، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لبمبوتوي.

وأظهرت النتائج ما يلي:

1- من خلال الاطلاع على أدبيات البحث ومراجعته، يمكن القول إن مفهوم الهوية من أكثر المفاهيم التي استحوذت على عناية كثير من الباحثين والمتخصصين في الأوساط النفسية والاجتماعية والأنثروبولوجيا واهتمامهم، وعلى الرغم من الأهمية لمفهوم الهوية ودرجة شيوع استخدامه في الدراسات والبحوث إلا أنه ما زال يكتنفه الغموض ويعتريه التعقيد، ويُعزى السبب في ذلك إلى تنوع أدوات قياسه وتعدد نظرياته وتباين تعريفاته.

وتعد نظرية إريكسون أولى النظريات السيكلوجية التي اهتمت بدراسة النمو النفسي والاجتماعي للفرد، وصنفت مراحل النمو التي يمر بها الفرد خلال مسيرة حياته إلى ثماني مراحل فرعية تبدأ بمرحلة الطفولة مروراً بمرحلة المراهقة يعقبها مرحلة الرشد ليصل في نهاية المطاف إلى مرحلة الشيخوخة.

وقدم مارشيا نموذجاً نظرياً لتشكل الهوية حدده بمجالين: الهوية الأيديولوجية وتشمل (المعتقدات الدينية، السياسية، المهنية، فلسفة الحياة) والهوية الاجتماعية وتتضمن (الصداقة، الرفاهية، الأثر الجنسي، العلاقة بالجنس الآخر)، وصنف مارشيا الهوية إلى أربعة رتب ترتبط بالمجالين السابقين وتتمثل بـ (مشتتي الهوية، مغلقي الهوية، معلقوي الهوية، منجزي الهوية).

بينما يرى بيرزونسكي أنه يجب النظر للهوية في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف القرارات واتخاذها حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته، كما قدّم مجموعة من الأساليب لعملية تشكيل الهوية تركز على الاختلاف بالمعارف الاجتماعية والاستراتيجيات في تشكيل الهوية وهي: (الأسلوب المعلوماتي، الأسلوب المعياري، الأسلوب التجنبي، الأسلوب الملتزم).

واستناداً إلى كل ما سبق الإشارة إليه أنفاً، فإن مفهوم أساليب الهوية المعرفية يتطلب اهتماماً مستقيماً من قبل الدارسين والباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، فإن فهم الفرد لذاته، ووعيه بأسلوب هويته يحدد له السلوك المقبول اجتماعياً، ويحقق له التكيف والتوافق المجتمعي والانسجام الذاتي، كما أن إخفاق الفرد أو تعثره في فهم ذاته، يؤدي به إلى الشعور بالفشل والإحباط وفقدان الثقة، كما أن الإحساس الواضح بأسلوب الهوية يزيد من قدرة الفرد على فهم ذاته وتقديرها، في حين أن ضعف القدرة على تحديد أسلوب الهوية تثير عند الفرد حالة من القلق الشديد، والاكتئاب، وعليه فإن ضعف قدرة الفرد على فهم ذاته وتحديد هويته مشكلة حقيقية تتطلب المزيد من البحث.

وبالعودة للأدبيات النظرية حول ما يتعلق بالتنظيم الذاتي يمكن القول إن في الثمانينيات من القرن العشرين، عندما ركزت الأبحاث في مجال التعليم على الطالب، كان أحد الموضوعات المهمة، هي تلك العمليات التي من خلالها يُنظم الطلاب تعلمهم، وقد تعاملت الدراسات في هذا المجال مع هذا المفهوم تحت عنوان التنظيم الذاتي للتعلم أو التعلم المنظم ذاتياً.

فالتنظيم الذاتي هو العملية التي من خلالها يأخذ الفرد بنشاط عملية تعلمه الخاصة الدافعية والسلوكية، ويستخدم الفرد القدرات المعرفية للعمل الأكاديمي في التنظيم الذاتي، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً لديهم معرفة واضحة لتحقيق أغراضهم وأساليب التعلم ونقاط القوة والضعف فيها وفقاً لأهدافهم فإنهم يصممون عمليات التعلم الخاصة بهم ويتحركون للأمام بطريقة الدوافع وعندما يصلون أو يخفقون في الوصول إلى الغايات المرجوة يقومون بتقييم أدائهم وترتيب تصرفاتهم وسلوكهم وفقاً للهدف القادم، وهذه العمليات تكون مفضلة بوعي من قبل الطالب.

فمن خلال مراجعة التراث السيكولوجي المتعلق بمجالات التنظيم الذاتي للتعلم، لوحظ أنه يوجد أربعة مجالات رئيسية للتنظيم الذاتي وهي: التنظيم الذاتي المعرفي والتنظيم الذاتي الدافعي والتنظيم الذاتي السلوكي والتنظيم الذاتي الانفعالي، ويتضمن كل مجال من هذه المجالات مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد للتنظيم الذاتي. ويجري الفصل بين تلك المجالات مفاهيمياً بالرغم من أنها مرتبطة داخلياً بعدة طرق ويصعب الفصل بينها.

ففي مجال التنظيم المعرفي وما وراء المعرفي تُستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية وما وراء المعرفية مثل: (السميع، الحفظ، الانتقان، المراقبة الذاتية، التأمل الذاتي)، وفي مجال التنظيم الدافعي تُستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعية مثل (فعالية الذات، قيمة المهمة)، وفي مجال التنظيم السلوكي تُستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكية مثل (المشاركة، اختيار المهمة، المثابرة)، وفي مجال التنظيم الذاتي الانفعالي تُستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالية مثل: (حديث الذات، إعادة التقييم المعرفي).

أمّا عن تأجيل الإشباع ومن خلال الرجوع لأدبيات البحث تبين أنه حظي على انتباه ضئيل في مجال التعلم الأكاديمي رغم ارتباطه بمجموعة كبيرة من استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها المتعلمون لتأمين نجاحهم الأكاديمي وضمانه، ويعد تأجيل الإشباع من الموضوعات التي دُرست قديماً، فقد دُرست في بداية الستينات من القرن العشرين عندما وضع ميشيل أساسيات هذا المفهوم.

ومعظم بحوث تأجيل الإشباع استندت إلى عمل ميشيل وزملائه، فقد اقترح ميشيل (1981) أن تأجيل الإشباع يحدث عندما يحاول الأفراد تأجيل الإشباع الفوري الأصغر من أجل أهداف بعيدة أكبر، وقد طبق ميشيل وزملاؤه (1996) تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي وأوضحوا أن الطلاب الذين يلتزمون بإكمال مهام أكاديمية مهمة قد يغرون بالحصول على المتعة والمرح مع أصدقائهم بدلاً من الدراسة والاستذكار، ولكي تظل المهام الأكاديمية محل اهتمام وتركيز خلال مدة طويلة من الوقت في ظل وجود العقوبات يجب أن يستخدموا استراتيجيات عديدة متوالية ومتزامنة لكي يستطيعوا تأجيل الإشباع الفورية بنجاح، وإلا فسوف يستسلمون للإغراءات التي ستمنعهم من إنجاز المهام الأكاديمية المهمة.

فإحدى الوظائف المهمة لتأجيل الإشباع هي تنظيم وضع الأهداف، فيسهل 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، إن تأجيل الإشباع يؤدي تأثيراً لا غنى عنه في المتابعة والمحافظة على الأهداف الأكاديمية، كما يتوسط بين معتقدات الدافعية للطالب وأدائه الأكاديمي، فاعتقاد الطالب في قدرته على أداء مهمة أكاديمية معينة ليس كافياً لضمان أداء أكاديمي عالٍ فهو في حاجة إلى تأجيل الإشباع الفورية

غير الأكاديمية والاندماج الفعلي في أداء المهمة الأكاديمية، فهو بذلك يُساعد الطلاب 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.

إن اختيار الأهداف طويلة المدى يتطلب القدرة على التخلي عن الإشباع الفورية من أجل نتائج ذات قيمة عالية وطويلة المدى، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً الناجحون يندمجون في تأجيل الإشباع الأكاديمي عن طريق التخلي عن الأنشطة الجذابة مثل: (قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء) لكي يصلوا إلى أهداف طويلة المدى مثل: (الدراسة والاستذكار للحصول على درجات عالية في المقررات)، أمّا المتعلمون غير المنظمين ذاتياً أو منخفضو المهارة فيندمجون في الإشباع الفورية التي قد تعوق نجاحهم الأكاديمي، وهذا ما يفسر العلاقة بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

ولشرح ماهية تأجيل الإشباع، قام ميتكالف وميشيل ببناء نظام يصوران فيه قدرة العقل على ممارسة قوة الإرادة بنظامين متعارضين هما: النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويتمثل النظام الانفعالي بالدوافع والعواطف وهو مسؤول عن تحريك سلوك الإنسان على اختلافه مثل: الجوع والجنس والسيطرة، بينما النظام المعرفي مسؤول عن ردود الفعل من خلال تفعيل الإدراك والتفكير والمعرفة حول الأهداف الخاصة على المدى الطويل، وبالتالي فإن النظام الانفعالي والمعرفي يسمح لنا بالتفكير في أعمالنا ونتائجها، وكلا النظامين ضروريان ويعملان بالتزامن ولكن يختلف التفاعل بينهما تبعاً للحالة.

وتبعاً لميشيل فإن تأجيل الإشباع هو وظيفة لتوقعات الفرد للحصول على المكافآت وأن الأفراد سيختارون مكافأة يمكن عدها قيمة للغاية، ومن أجل التأجيل يجب أن يشعر الأفراد بالكفاءة الذاتية فيما يتعلق بقدرتهم وكفاءتهم في تحقيق النتائج اللاحقة، وبوجود الكفاءة الذاتية فإن الأفراد سوف ينهمكون في السلوك الموجه نحو الهدف.

2- أسفرت النتائج على أن أكثر أساليب الهوية شيوعاً هو الأسلوب المعلوماتي، كما وأوضحت النتائج على وجود علاقة موجبة بين الأسلوب المعلوماتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وبينت النتائج تمتع الطلبة بمستوى منخفض من التنظيم الذاتي ومستوى متوسط من تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وبينت النتائج أن التنظيم الذاتي قادر على التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي بين الطلبة يدل على أنهم يتمتعون بالتنظيم الذاتي.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب الهوية المعرفية (المعلوماتي، المعياري، الملزم) وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

وبينت النتائج أيضاً وجود فروق تُعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية)، وإن وجود مثل هذه الفروق بين الجنسين والتخصص الدراسي والسنة الدراسية في أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي تأجيل الإشباع الأكاديمي، تؤكد على أهمية إجراء المزيد من الدراسات في أساليب الهوية المعرفية، والتنظيم الذاتي، وتأجيل الإشباع الأكاديمي، من أجل توضيح الاختلافات بين الجنسين وبين التخصصات الدراسية والسنة الدراسية. بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي من أهمية المتغيرات الثلاثة (أساليب الهوية المعرفية، التنظيم الذاتي، تأجيل الإشباع الأكاديمي) وضرورة بحث العلاقة بينهم للاستفادة من هذه التركيبة في دعم السلوك وتوجيهه نحو الإنجاز الأكاديمي، يؤكد ضرورة معرفة الدوافع والتوجهات المختلفة التي توجه الطلبة حتى يمكن بناء مناهج دراسية في ضوءها، خاصة أن المناهج الدراسية في الجامعات ليست قوالب صامته وإنما هي في تعديل مستمر، وإن لم يكن فيمكن للمحاضر أن يكلف الطلبة بتحضير موضوعات تتعلق بالمقرر، مما يتيح الفرصة لمناقشة هذه الموضوعات على مدار العام الدراسي، مما يسهم في تكوين الهوية المعرفية وبنائها ونموها بشكل أفضل لدى الطلبة.

إن مفهوم الهوية المعرفية يتطلب اهتماماً مستفيضاً من قبل الدارسين والباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، فإن فهم الفرد لذاته ووعيه بنمط هويته يحدد له السلوك المقبول اجتماعياً ويحقق له التكيف والتوافق المجتمعي والانسجام الذاتي، كما أن فشل الفرد أو تعثره في فهم ذاته يؤدي إلى الشعور بالفشل والإحباط وفقدان الثقة، كما أن الإحساس الواضح بنمط الهوية المعرفية يزيد من قدرة الفرد على فهم ذاته وتقديرها، في حين أن حالة التشتت وضعف القدرة على تحديد أسلوب الهوية المعرفية تثير عند الفرد حالة من القلق الشديد والاكتئاب، وعليه فإن ضعف قدرة الفرد على فهم ذاته وتحديد هويته مشكلة حقيقية تتطلب المزيد من البحث.

3- المقترحات والتوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج وامتداداً لما قد تراه الباحثة استكمالاً لبحثها تقترح مجموعة من البحوث المستقبلية التالية:

- 1- تطبيق البرنامج التدريبي لتعزيز التنظيم الذاتي لطلبة الجامعة السنة الأولى ومعرفة أثره.
- 2- المجال بحاجة إلى دراسة تتبعية في السنوات اللاحقة لمعرفة مدى اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف العمر.
- 3- دراسة تأثير بعض المتغيرات الأخرى مثل: معتقدات الدافعية، الاتجاه نحو الجامعة، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، تعليم الوالدين، أسلوب المعاملة الوالدية، المعتقدات المعرفية، الضغوط النفسية وغيرها على تأجيل الإشباع الأكاديمي.
- 4- تناول متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي بدراسات في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.
- 5- إجراء دراسة لأساليب الهوية على طلبة المرحلة الإعدادية لمعرفة أسلوب الهوية المعرفية السائد لديهم، وذلك لتصميم برامج تنموية وإرشادية تُساعد على تنمية الأسلوب الأكثر تقدماً، وعقد ورش تدريبية للعاملين في حقل الإرشاد التربوي والنفسي لبيان أهمية أساليب الهوية المعرفية بنواتج التعلم.
- 6- دراسة أثر برامج لتنمية التنظيم الذاتي لتعلم مهام تعليمية محددة مثل تحديد الأهداف، التخطيط وغيرها، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول إعداد برامج تدريبية تساعد الطلبة على تنمية التنظيم الذاتي لديهم.
- 7- إجراء دراسات طولية وكيفية (نوعية) لدراسة مدى استقرار الفروق بين الجنسين في أساليب الهوية المعرفية، وإقامة ندوات ومحاضرات للمعلمين والوالدين حول مراحل النمو التي يمر بها الطالب وتبصيرهم بجوانب النمو المختلفة التي يمر بها الأبناء.
- 8- إجراء دراسة لتحديد الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لزيادة قدرة الطلبة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتحسين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي.

المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، فاطمة. (2016). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. جامعة بغداد. بغداد: العراق.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1999). "نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين". ط4. القاهرة: القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية. ص720.
- أنجلز، باربرا. (1991). مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: فهد بن عبد الله الدايم. الرياض: السعودية. دار الحارثي للطباعة والنشر. ص: 478.
- باركلي، روسيل. (2017). اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والتنظيم الذاتي والأداء التنفيذي. تحرير: كاثلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص- ص: 681-697. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- باييز، ايثرك وأرتس، هنك. (2017). التنظيم الذاتي اللاشعوري، أو الموجه التلقائي للسلوك الإنساني. تحرير: كاثلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص- ص: 159-179. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- البدارين، غالب، وغيث، سعاد. (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج:9، عدد:1. ص-ص: 65-87. عمان: الأردن. الجامعة الأردنية.
- بور، إيزابيل، وبومستير، روي. (2017). القوة التنظيمية الذاتية. تحرير: كاثلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص-ص: 81-104. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الجابري، محمد. (1976). مسألة الهوية. مركز دراسات الوحدة العربية. سلسلة الثقافة القومية.
- جولمان، دانيال. (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة. عدد: 262. الكويت: الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حسانين، محمد. (2010). العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية وتوجهات الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية. مج: 21، عدد: 38. مصر. جامعة بنها.

- حسن، شيماء عزت عبد الحميد. (2015). النموذج البنائي لتأجيل الإشباع الأكاديمي والتنظيم الذاتي (الدافعي والانفعالي) وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة: مصر. ص: 127.
- حسن، عزت عبد الحميد. (2008). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق. عدد: 58. ص-ص: 225-278. القاهرة: مصر. جامعة الزقازيق.
- حماد، صالحة. (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية "بيكيت" و "بيرزونسكي" في تنمية الاستقلال المعرفي وتحقيق الهوية المعلوماتية لدى المراهقات في المجتمع الأردني. رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن. ص: 234.
- حمود، فريال والشماس، عيسى. (2011). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق. مج: 27. ص-ص: 553-596. دمشق: سوريا. جامعة دمشق.
- دردرة، السعيد عبد الصالحين. (2008). تنظيم الذات كعامل عام أو عوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. دراسات نفسية. مج: 18، العدد: 3. ص-ص: 525-561. القاهرة. رابطة الأخصائيين النفسيين.
- الربابعة، حمزة. (2017). القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مج: 31، عدد: 5. ص-ص: 751-778. كلية التربية. الأردن. جامعة اليرموك.
- الزبيدي، رحيم عبد الله، ومحمد أمين، زينب عبد الرحمن. (2017). أساليب الهوية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. عدد: 2. ص-ص: 127-160. العراق. الجامعة المستنصرية.
- الزبيدي، عبد القوي، وكاظم، علي، والبلوشي، باسمه. (2015). أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج: 11، عدد: 3. ص-ص: 345-355. الأردن.
- الزغول، رافع النصير، والزغول، عماد عبد الرحيم. (2003). علم النفس المعرفي. عمان: الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع. ص: 353.
- زيادة، معن. (1986). الموسوعة الفلسفية العربية. مج: 1. معهد الإنماء العربي. ص: 1576.

- زيارة، عبد القادر. (2016). تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير في علم النفس غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر. ص: 167.
- زيدان، حنان وعبد الرزاق، محمد مصطفى. (2009). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفض التحصيل) من طلاب الجامعة. دراسات عربية في علم النفس. مج: 8، عدد: 3. جامعة عين شمس.
- الستاوي، أسيل والجنابي، فاضل. (2021). أساليب الهوية لدى طلبة جامعة. مجلة نسق. مج: 1، عدد: 30. ص-ص 506-529. بغداد: العراق. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية.
- السنيدي، أحمد عبد العزيز، والمزيرعي، عبد الله بن فهد. (2019). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية. عدد: 1، ج: 3. ص-ص: 268-307.
- الشقران، حنان. (2012). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الانسانية. مج: 26، عدد: 5. ص-ص: 1079-1098. الضفة الغربية: فلسطين.
- الشمري، علي عبد الكاظم عجه، والدلوي، بروين محمد عيسى. (2018). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالترفيه لدى طلبة جامعة واسط. مجلة كلية التربية. عدد: 32. ص-ص: 647-676. العراق. جامعة واسط.
- الشمري، مي. (2022). عمليات معالجة الهوية وعلاقتها بالالتزام بالهوية لدى طلبة الجامعة. مجلة نسق. مج: 3، عدد: 33. ص-ص: 398-423. بغداد: العراق. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية.
- طه، فرج عبد القادر. (2009). معجم علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- طه، فرج عبد القادر، وأبو النيل، محمود السيد، وقنديل، شاكر عطية، ومحمد، حسين عبد القادر، وعبد الفتاح، مصطفى كامل. (1989). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية. ص: 511.
- عباس محمد، محمد وعبد الشهابي، سلوى فائق. (2020). تأجيل الإشباع الأكاديمي والصراع المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، مجلة البصرة. مج: 45، عدد: 2. ص-ص: 328-356. العراق.
- عبد الأحد، خلود بشير. (2006). التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل. دراسات موصلية. عدد: 14. ص-ص: 131-160. نينوى: العراق.
- عبد السلام، محمد. (2020). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. مكتبة نور. ص: 271.

- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998أ). مقياس موضوعي لرتب الهوية، الأيديولوجية والاجتماعية في مرحلتى المراهقة والرشد المبكر. القاهرة: مصر. دار قباء للطباعة والنشر. ص: 159
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998ب). نظريات الشخصية. القاهرة: مصر. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. ص: 708.
- عبد المعطي، حسن مصطفى، وقناوي، هدى محمد. (2010). علم نفس النمو. ج: 2. ط: 1. القاهرة: مصر. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. ص: 427.
- عبد الهادي، سامر عدنان شوقي. (2018). التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج: 7، عدد: 21. ص-ص: 151-164. الإمارات العربية المتحدة.
- عطية محمد، عطية. (2007). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم النفسية. مج: 18، عدد: 18. ص-ص: 11-110.
- العمري، حياة وآل مساعد، حصة. (2012). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. لاف 6، ج 2، عدد: 27، ص 137-189.
- عمارة، عاطف. (د. ت). الذكاء وقوة الإرادة. القاهرة: مصر. دار هلال بوك شوب. ص: 100.
- الغامدي، مريم ضيف الله حمدان. (2019). التنظيم الذاتي وأثره على الأداء الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة. إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية). مج: 35، العدد: 4، ج: 2. ص-ص: 689-725. جامعة أسيوط.
- غند، ياسين. (2017). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. الجامعة المستنصرية. بغداد: العراق.
- فريد، كرميش عبد الملك. (2019). بعض الكفايات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي وعلاقتها بكل من الوعي بالذات والتنظيم الانفعالي لديهم. مجلة الإبداع الرياضي. مج: 10، عدد: 1. ص-ص: 41-72. المسيلة: الجزائر. جامعة محمد بوضياف.

- فيشباك، ألييت، وكونفرس، بنجامين. (2017). تحديد ومحاربة الإغراء. تحرير: كاتلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص-ص: 305-325. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- القضيبي، نور. (2020). الانهماك في التعلم في ضوء التوجهات الهدافية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية. دراسات، العلوم التربوية. مج:47، عدد:4. ص-ص: 466-484. الأردن. الجامعة الأردنية.
- كركوش، فتحية. (2014). إشكالية بناء الهوية النفسية الاجتماعية - دراسة تحليلية نقدية -. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (16). الجزائر. جامعة البليدة.
- ليدجيرود، أليسون، وتروب، ياكوف. (2017). التقييمات الموضوعية والشاملة الاتجاهات كموجهات تنظيمية ذاتية لاستجابة القربة والبعيدة. تحرير: كاتلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص-ص: 283-304. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- محمد، أميرة محمد بدر. (2010). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من توجه الهدف وفعالية الذات لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر. ص:214.
- مرسى، محمد. (1988). مقياس هوية الأنا. القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- معلوف، لويس. (1986). المنجد في اللغة. بيروت: لبنان. المطبعة الكاثوليكية. ص:1016.
- المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. مجلة جامعة دمشق. مج:26، عدد:3. دمشق: سوريا. جامعة دمشق.
- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم، وخزعلي، قاسم محمد. (2016). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. مج:10، عدد:3. ص-ص: 461-475. سلطنة عمان.
- ميشيل، والتر. (د.ت). امتحان المارشملو إتقان التحكم بالنفس. الرياض: السعودية. مكتبة جرير. ص:300.
- ميشل، والتر، وأيدوك، أوزلم. (2017). قوة الإرادة في نظام المعالجة المعرفية العاطفية وديناميكية تأجيل الإشباع. تحرير: كاتلين فوهس وروي باومستير. المرجع في التنظيم الذاتي بحث ونظرية وتطبيقات. ص-ص: 105-134. الرياض: السعودية. دار جامعة الملك سعود للنشر.

- النواحة، زهير عبد الحميد. (2017). أساليب الهوية المميزة لطلبة بعض المراحل التعليمية في محافظة خان يونس. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. عد:40. ص-ص:279-310. فلسطين.

المراجع باللغة الأجنبية

- Adams, G. (1998). **The objective measure of egoidentity status: Arefrence manual**. Department of family relation and applied nutrition. University of Guelph. Canada. p:90
- Arabzadeh, M. Kadivar, P. & Dlavav, A. (2012). The Effects of Teaching Self-Regulated Learning Strategy on Students Academic Delay of Gratification. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business**. Vol: 4, No: 2. P-p: 580-587.
- Barkly, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. **Psychological Bulletin**. 121. P-p: 65-94.
- Baumeister, R., Schmeichel, B. & Vohs, K. (2007). **Self – Regulation & The Executive Function: The Self As Controlling Adent. In A. kruglanski & T. Higger. Social Psychology: Handbook of Basic Principles (2n Edition). New York: Guilhord press.**
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation & academic goals: The role of academic delay of gratification. **Learning & individual Differences**. Vol:11, No: 3. P-p:233-257..
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, Self-Regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. **Personality and Individual Differences**. 46. P-p:347-352.
- Bembenutty, H. (2011a). Academic delay of gratification and Academic Achievement. **New Directions for Teaching and Learning**. No: 126. P-p: 55-65.
- Bembenutty, H. (2011b). Meaningful & Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy & Self-Regulation. **Journal of Advanced Academics**. Vol:22, No: 3. P-p:448-473.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (1998). Academic delay of gratification. **Learning & individual Differences**. Vol:10, No:4. P-p:329-346.
- Bembenutty, H. & Zimmerman B. (2003). **The Relation of Motivational Beliefs & Self – Regulatory Processes to Homework Completion & Academic Achievement**.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25). P-p: 1- 25.

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

- Berzonsky. M. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. **journal of adolescent research**. No: 4. P-p:268-282.

- Berzonsky, M. (1992). **Identity Style Inventory (ISI3) Revised Version**. **Department of Psychology**. State University of New York at Cortland.

- Berzonsky, M. Cieciuch, J. Duriez, B. Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. **Personality and Individual Differences**. p295-299.

- Datu, J. Labarda, Ch & Salanga, M. (2020). Flourishing is Associated with Achievement Goal Oriintations and Academic Delay of Gratification in a Collectivist Context. **Journal of Happiness Studies**. Vol: 21. P-p: 1171-1182.

- Eniola, M. (2007). The Influence of Emotional Intelligence and Self – Regulation Strategies on Remediation of Aggressive Behaviors in Adolescent with Visual Impairment. **Ethno – Med**. Vol:1, No:1. P-p: 71-77.

- Eryigit, S. (2010). **Identity formation in context (Unpublished Doctoral Dissertation)**. Auburn University. Alabama. P:1-249.

- Firoozabadi, A. Bagheri, F. & Bermas, H. (2014). The relationship between identity styles with emotional self – regulation styles and target – based orientation in high school students. **Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences**. Vol:3, No:2. P-p: 226- 232. India.

- Forstmeier, S. Drobetz, R. Maercker, A. (2011). The delay of gratification test for adults: Validating a behavioral measure of self-motivation in a sample of older people. **Motivation and Emotion**. No: 35.P-p:118- 134.

- Fossati, A., Gratz, K. L., Maffei, C., & Borroni, S. (2014). Impulsivity dimensions, emotion dysregulation, and borderline personality disorder features among Italian nonclinical adolescents. **Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation**. No:1. P-p:1-11.

- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. **Australian Journal of Teacher Education**. Vol:36, No: 3. P-p:117- 127.

-
- Hua Fang, C & Cheng Zhang, R. (2019). The Impacts of Future Time Perspective on the Academic Delay of Gratification among Chinese and Thai University Students. **International Journal of Learning; Teaching and Educational Research**. Vol: 18, No: 11. P-p:
 - Jakubowski, T. Dembo, M. (2012). The relationship of Self – Efficacy, Identity Style and Stage of Change with Academic Self- Regulation. **Journal of College Reading and Learning**. Vol: 35. P-p: 7-24.
 - Johnson, A. Nozick, J. (2012): Personality, Adjustment, and Identity Style Influences on Stability in Identity and Self – Concept During the Transition to University. **An International Journal of Theory**. Vol:11. P-p: 25- 46.
 - Kopp, C. B. (1982). Antecedent of self-regulation: Advelopmental perspective. **Developmental psychology**. Vol:18, No: 2. P-p:199-219.
 - Leander, N.P., Shah, J., & Chartrand, T, L. (2009). Moments of weakness: The implicit context dependencies of temptations. **Personality and Social Psychology Bulletin**. Vol:35, No:7. P-p: 853-866.
 - Lezak, M. D. Howieson, D. B. Loring, D. W. (2004). **Neuropsychological Assessment**. Fourth Edition. Oxford university press.
 - McGarry, PH. Corwyn, R. (2020). An Expectancy Value Theory Predicts Achievement in Undergraduate Statistics Through Academic Delay of Gratification. **Statistics Education Research Journal**. Vol: 19, No:2. P-p: 42-56.
 - Metcalfe, J., Mischel, W. (1999). Hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. **Psychological Review**. Vol:106, No: 1. P-p:3-19.
 - Mischel, W. Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol:31, No:2. P-p:254-261.
 - Mischel, W. Ebbesen, E., & Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol:21, No: 2. P-p:204- 218.
 - Mischel, W. Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure, **Psychological Review**. Vol:102, No:2. P-p:246- 268.
 - Mischel, W. Shoda, Y., & Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. **Journal of Science**. Vol:244, No:4907. P-p:933- 938.
 - Moilanen, K. (2007). The Adolescent Self – Regulatory Inventory: The Development & Validation of a Questionnaire of Short - Term and Long - Term self – Regulation. **Youth Adolescence**. Vol:36, No:1. P-p: 835- 848.

-
- Oladejo, M. A. (2012). Revisiting self-regulation skills and distance learners "academic performance at the university of Ibadan, Nigeria: planning implications for effective study. **Educational planning**, Vol: 20, No: 3. P-p: 31- 46.
 - Peetsma, T. Schuitema, J. & Van Der Veen, I. (2012): A Longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of ratification and learning environment. **Japanese Psychological Research**. Vol: 54, No:3. P-p:241-252.
 - Pintrich, P. R. De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. Vol: 82. P-p:33-40.
 - Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self- Regulation Skills: The Important Role of Homework. **Journal of Advanced Academics**. Vol:22, No:2. P-p:149- 218.
 - Sepahvandi, M. Simin, A. & Farkhzdian, A. (2016). The Relationship between Identity Styles and Psychological Wellbeing in Sample of College Students. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. Vol: 7, No: 3. P-p: 207-211.
 - 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), P-p:147- 165.
 - Trope, Y., & Fishbach, A. (2000). Counteractive self-control in overcoming temptation. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol:79, No: 4. P-p: 493-506.
 - Ward, W. & others. (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). P:1- 12.
 - Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress. **Journal of Adult Development**. No:18. P-p: 95- 103.
 - Whitbourne, S (1996). Age differences un and correlates of identity status from college through middle adulthood. **Journal of adult development**. No:3. P-p:59- 70.
 - Wilson, A. C., Lengua, L. J., Tininenko, J. Taylor, A & Trancik, A. (2009). Pysiological profiles during delay of gratification: Associations with emotionality, self-regulation, and adjustment problems. **Journal of Applied Developmental Psychology**. No:30. P-p: 780-790.
 - Wolters, C. A. (2011). Regulation and Motivation: Contextual and Social Aspects. **Academic Journal**. Vol:113, No:2. P-p:265-283. Columbia University.

-
- Yang, M. (2005). Investigating the Structure and the Pattern in Self-Regulated Learning by High School Students. **Asia Pacific Education Review**. Vol:6, No:2. P-p:162-169.

 - Zarrin, S. Paixao, M. Panahandeh, A. (2017). Predicting of Academic Performance by Identity Styles and Self-Efficacy Beliefs. **World Scientific Newe**. VolL61, No: 2. P-p: 186-191.

 - Zimmerman, B. (2002). **Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Article in Theory Into Practice**. June. <https://www.researchgate.net/publication/237065878>

الملاحق

الملحق (1) أسئلة الدراسة الاستطلاعية

لا	نعم	العبارة
		1- أمارس نشاطاتي الاجتماعية بشكل اعتيادي في أثناء مدة الامتحان.
		2- أقضي العطلة الصيفية في الاطلاع على المقررات الدراسية للسنة القادمة.
		3- استخدم شبكات التواصل الاجتماعي بشكل قليل وذلك لانشغالي بالدراسة.
		4- على الرغم من أهمية النشاطات الاجتماعية إلا أنني أرى متابعة دراستي أكثر أهمية.
		5- المرحلة المناسبة للزواج هي بعد التخرج وإنهاء الدراسة.
		6- أتقدم للامتحان حتى لو كانت النتيجة غير مرضية.

Number of newly - registered Students, old Students and postgraduate Students by sex, Faculty and years of study in public education (reuter and sarrell 2020, 2021)

[illegible]

الملاحق (3) تسهيل المهمة



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم : ١٤٤٢ / ١٠ - ٢٠٢١

(الآداب والعلوم الإنسانية - الإعلام - الاقتصاد - التربية - الحقوق - الزراعة - السياحة - الشريعة - الصيدلة - الطب - طب الأسنان - العلوم - العلوم الصحية - العلوم السياسية - الفنون الجميلة - الهندسة المدنية - الهندسة المعمارية - الهندسة الميكانيكية والكهربائية - الكلية للتطبيقية - المعهد العالي للغات - المعهد العالي للتنمية الإدارية - المعهد العالي لبحوث النيزر وتطبيقاته - المعهد العالي لبحوث والدراسات الزلزالية - المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية - المعهد العالي لتخطيط الإقليمي)

السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية :

يرجى السماح لطالبة الدكتوراه رولا وحوود المسجلة في كلية التربية بجامعة دمشق بتطبيق المقاييس على طلبة جامعة دمشق لزوم البحث الذي تعدّه بعنوان "أساليب الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وعلاقتهما بتأجيل الإشباع الأكاديمي " . وذلك بإشراف السيد الدكتور غسان الزحيلي .
علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك .

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور محمد فراس العناني

٢١ / ١٠ - ٢٠٢١ / ١٤٤٢

الملحق (4) أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
أ.د. أمينة رزق	أستاذ	علم النفس التربوي	قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د. علي نحيلي	أستاذ	علم النفس التربوي	أستاذة دكتور في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
د. سيناء الجشي	مدرس	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة دمشق
د. فاديا بلة	مدرس	علم النفس النمو	قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
د. مازن ملحم	أستاذ مساعد	علم النفس الشخصية	قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
د. مروان الأحمد	مدرس	علم النفس المعرفي	قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
د. هند كابور	مدرس	علم النفس التربوي	قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق

للمحق (5) قمي اسألني ب ل هوي قال مغبوي بقصورت أولي ة

العبارة	مؤلفق بشدة	مؤلفق	مجلد	مؤلفق غبار	مؤلفق بشدة
1- فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية ،أعرف بشكل جوهري ما أؤمن به وما لا أؤمن به.					
2- أقضي وقتاً طويلاً في التفكير جدياً حول ما يجب عليّ فعله في حياتي.					
3- أنا لست متأكداً من قدراتي وإمكاناتي في الجامعة وأظن أن الأمور تسير من تلقاء ذاتها.					
4- أتصرف بشكل تلقائي وفقاً للقيم التي تربيته عليها.					
5- أقضي الكثير من الوقت في القراءة والتحدث مع الآخرين حول المعتقدات الدينية.					
6- عندما أناقش مشكلة مع شخص ما أحاول أن أفترض وجهة نظره وأرى المشكلة من وجهة نظره.					
7- أعرف ما أريد فعله في مستقبلي.					
8- لا أبدي قلقاً حول بعض القضايا المهمة في حياتي ولا أتعامل معها إلا في الوقت المناسب.					
9- لست متأكداً من مدى إيماني من بعض المسائل الدينية.					
10- لطلابنا ان لا يمدد في حيلتي، لقيش أنت تعرفه مديجب للسعي إليه.					
11- لست متأكد من طبيعة القيم التي فعلاً أنا متمسك بها.					
12- لدي بعض الآراء السياسية المتسقة، لدي موقف محدد من أين يجب أن تتجه الحكومة والبلد.					
13- في كثير من الأحيان لا أهتم بالمشاكل الشخصية ،فإنها تحل نفسها بنفسها.					
14- لست متأكداً مما أريد فعله بالمستقبل.					
15- أنا أثق بتخصصي إنه المجال الأكاديمي الذي يناسبني.					
16- أقضي الكثير من الوقت أقرأ وأحاول أن أرى أهداف لها معنى من المواضيع السياسية.					
17- أنا الآن لا أفكر بالمستقبل ما زال الوقت مبكراً.					
18- أقضي وقتاً طويلاً وأنا أتحدث مع الآخرين محاولاً تطوير مجموعة من القيم تكون ذات معنى.					

العبارة	مؤلف بشدة	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل
19- فيما يتعلق بالدين كنت أعرف دائماً ما أؤمن به وما لا لأؤمن به؛ لم يكن لدي أي شكوك جدية تتعلق بالدين.					
20- لست متأكداً من الاختصاص الذي يجب أن أختص به وما الاختصاص الذي أود الانتقال إليه.					
21- أعرف منذ أن كنت بالثانوية بأني سأذهب إلى الكلية وما القسم الذي سأخصص به.					
22- لدي مجموعة من القيم المحددة التي سوف استخدمها في اتخاذ القرارات الشخصية.					
23- أعتقد أنه من الأفضل أن تكون لدي مجموعة ثابتة من المعتقدات بدلاً من أن أكون منفتح ذهنياً.					
24- أوّل البت في القضايا الصعبة وأنتظر أطول وقت ممكن لكي أرى ماذا سيحدث.					
25- عندما أواجه مشكلة شخصية أحاول تحليل الوضع لفهمها.					
26- أجد أنه من الأفضل طلب المشورة من المهنيين * مثل رجال الدين والأطباء والمحامين) عندما أواجه مشاكل.					
27- من الأفضل لي ألا أتعامل مع الحياة بجدية، أنا فقط أحاول الاستمتاع بها.					
28- أعتقد أنه من الأفضل أن يكون لدي قيم ثابتة بدلاً من تبني منظومة قيمية بديلة ومتغيرة.					
29- أنا لا أحاول التفكير في مشاكل أو تحديات قدر المستطاع.					
30- أجد أن المشاكل الشخصية كثيراً ما تتحول إلى تحديات مثيرة للاهتمام.					
31- أحاول أن أتجنب المواقف الشخصية التي تتطلب مني مزيداً من التفكير والجهد.					
32- بمجرد أن أعرف الطريقة الصحيحة للتعامل مع المشكلة أفضل التمسك بها.					
33- عندما أريد أن اتخذ قراراً فإنني أحب أن أخذ وقتي في التفكير في الخيارات التي أستطيع اتخاذها.					

العبارة	مؤلفك بشدة	مؤلفك	محمّد	مؤلفك بشدة	مؤلفك بشدة
34- أفضل التعامل مع المشاكل التي تمكنني من الاستناد على القيم والمعايير الاجتماعية.					
35- أحب أن تكون لدي مسؤوليات في حياتي والعمل كل التي تواجهني في حياتي ولتحت طرب في حياتي ربال حول ولاخيارات البهيلة.					
36- أرفض أحياناً فكرة حدوث مشكلة ما ومن أنها ستتنتهي لوحدها.					
37- عند اتخاذ قرارات مهمة أرغب بالحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات.					
38- عندما أعرف موقفاً ما سيسبب لي التوتر، أحاول تجنبه.					
39- للعيش حياة كاملة، أعتقد أن الناس بحاجة إلى المشاركة عاطفياً بقيم ومثل محددة.					
40- عندما أتعرض لمشكلة ما أجد من الأفضل لي الاعتماد على نصيحة الأصدقاء والمقربين في توجيهي.					

الملحق (6) مقياس أساليب الهوية المعرفية بصورته النهائية

البيانات الشخصية للطالب:

الكلية:..... السنة الدراسية:.....

الجنس:.....

عزيزي/ة الطالب/ة:

أضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تتناول مواقف مختلفة في الحياة، أجب عن ما تشعر به أنه يعبر عن موقفك فعلاً، ويرجى منك وضع إشارة (√) على البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة، يرجى ألا تترك أي فقرة دون إجابة، علماً أن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

العبارة	مؤلفك بشدة	مؤلفك	محييد	مؤلفك غمراً	غمراً مؤلفك بشدة
1- فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية، أعرف بشكل جوهري ما أؤمن به وما لا أؤمن به.					
2- قضيت وقتاً طويلاً في التفكير جدياً حول ما يجب عليّ فعله في حياتي.					
3- أنا لست متأكداً من قدراتي وإمكاناتي في الجامعة وأظن أن الأمور تسير من تلقاء ذاتها.					
4- أتصرف بما يتوافق مع مبادئ.					
5- قضيت الكثير من الوقت في القراءة والتحدث مع الآخرين حول المعتقدات الدينية.					
6- عندما أناقش مشكلة مع شخص ما أحاول رؤية المشكلة من وجهة نظره.					
7- أعرف ما أريد تحقيقه في مستقبلي.					
8- أتعامل مع القضايا المهمة بحياتي في الوقت المناسب ولا أبدي قلقاً مسبقاً حولها.					
9- لست متأكداً من مدى إيماني من بعض المسائل الدينية.					
10- لدي هدف في حياتي أسعى إلى تحقيقه.					

العبارة	مؤلف بشدة	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل	مؤلف معتدل
11- لست متأكد من حقيقة القيم التي أتمسك بها.					
12- لدي بعض الآراء السياسية وموقف محدد لما يجب أن تتجه له الحكومة والبلد.					
13- في كثير من الأحيان لا أهتم بالمشاكل الشخصية، فإنها تحل نفسها بنفسها.					
14- لست متأكد مما أريد تحقيقه بالمستقبل.					
15- أنا أثق بتخصصي إنه المجال الأكاديمي الذي يناسبني.					
16- قضيت الكثير من الوقت في قراءة الموضوعات السياسية لتكوين رؤية واضحة.					
17- لا أفكر بالمستقبل الآن، ما زال الوقت مبكراً.					
18- قضيت وقتاً طويلاً بالحديث مع الآخرين لتطوير مجموعة من القيم تكون ذات معنى.					
19- لا أمتلك شكوكاً حول معتقداتي الدينية.					
20- لست متأكد من الاختصاص الذي يجب أن أختص به وما الاختصاص الذي أود الانتقال إليه.					
21- منذ كنت بالثانوية أعرف بأني سأذهب إلى الكلية والقسم الذي سأخصص به.					
22- لدي مجموعة من القيم المحددة التي اعتمد عليها في اتخاذ القرارات الشخصية.					
23- لا أغير أفكارني بسهولة.					
24- أوجل البت في القضايا الصعبة وأنتظر أطول وقت ممكن كي أرى ماذا سيحدث.					
25- أحل المشكلات الشخصية التي تواجهني لفهمها ثم إيجاد حل مناسب لها.					
26- ألجأ إلى أصحاب الاختصاص عندما تواجهني مشكلة ما.					
27- أفضل التعامل مع الحياة بشكل غير جدي وأحاول الاستمتاع بها.					
28- أفضل أن يكون لدي قيم ثابتة بدلاً من تبني منظومات قيمية متغيرة.					

مؤلف بشدة	مؤلف بشدة	مؤلف بشدة	مؤلف بشدة	مؤلف بشدة	العبارة
					29- أبتعد عن التفكير في المشكلات قدر المستطاع.
					30- أجد أن المشاكل الشخصية كثيراً ما تتحول إلى تحديات مثيرة للاهتمام.
					31- أتجنب المواقف الشخصية التي تتطلب مني مزيداً من التفكير والجهد.
					32- أتمسك بالطريقة الصحيحة لحل مشكلة ما للتعامل مع مشكلات مماثلة مستقبلاً.
					33- أفكر كثيراً بالخيارات قبل اتخاذ أي قرار.
					34- أستند إلى القيم والمعايير الاجتماعية في التعامل مع المشاكل.
					35- أحمل مسؤوليات الشركات التي تواجهني في مجهتي ولأشغالها لأحاول العمل بجد.
					36- أرفض فكرة حدوث مشكلة ما ومن أنها ستنتهي لوحدها.
					37- أجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات قبل اتخاذ قرارات مهمة.
					38- أحاول تجنب أي موقف يمكن أن يسب لي التوتر.
					39- أعتقد أن الناس بحاجة إلى المشاركة العاطفية والالتزام بقيم محددة.
					40- ألجأ إلى الأصدقاء والمقربين عند مواجهتي مشكلة ما.

شخصياتكم

الملحق (7) قمي اسأل تظني م لنظي بصورت ه الأولى ة

العبارة	نظم	غلبها	أجبتنا	نادرنا	بدا
1- من الصعب عليّ أن ألاحظ (لا انتبه) عندما يكون لديّ "ما يكفي" (حلويات، طعام، إلخ).					
2- عندما أكون في حالة حزن أستطيع البدء بالقيام بشيء ما يجعلني أشعر بشكل أفضل.					
3- إذا كان هناك شيء لا يسير وفقاً لخططي، فإنني أغير أفعالي لمحاولة الوصول إلى هدفي.					
4- يمكنني إيجاد طرق لأدرس حتى عندما يريد أصدقائي الخروج.					
5- لا أشعر بالوقت عندما أقوم بعمل شيء ممتع.					
6- عندما أشعر بالملل، أتململ أو لا أستطيع الجلوس ساكناً.					
7- من الصعب عليّ البدء في المشاريع الكبيرة التي تتطلب التخطيط مسبقاً.					
8- يمكنني عادة التصرف بشكل طبيعي مع الجميع إذا كنت منزعجاً من شخص ما.					
9- أن أجد تتبع الكثير من الأشياء التي تدور حولي حتى عندما أشعر بالتوتر.					
10- عندما أواجه يوماً صعباً، أستطيع ضبط انفعالاتي تجاه عائلتي أو أصدقائي.					
11- يمكنني أن أبدأ مهمة جديدة حتى لو كنت متعباً بالفعل.					
12- أفقد السيطرة على وضع الذي يحدث لا أحصل على ما أريد.					
13- عندما أواجه مشكلات حتى لو كانت بسيطة فإنها تعيق تنفيذ خططي القادمة.					
14- أنسى كل ما أحتاج إليه عندما أفعل شيئاً ممتعاً حقاً.					
15- إذا كنت أريد شيئاً ما حقاً، يجب أن أحصل عليه على الفور.					
16- خلال فصل دراسي ممل أجد صعوبة في إجبار نفسي على البدء في الاهتمام.					
17- بعد مقاطعتي أو تشنيت انتباهي يمكنني بسهولة مواصلة العمل من حيث توقفت.					
18- إذا كان هناك شيء آخر يدور حولي، أجد صعوبة في تركيز انتباهي على ما أفعله (يتشتت انتباهي بسهولة).					

العبارة	لغتها	أصلها	نادر	بدا
19- أجد صعوبة في تحديد مقدار العمل المتبقي لي لإتمام العمل.				
20- عندما يكون لديّ خلاف مع شخص ما يمكنني التحدث بهدوء دون أن أفقد السيطرة.				
21- من الصعب عليّ البدء في وضع خطط للتعامل مع مشروع كبير أو مشكلة كبيرة، خاصة عندما أكون متحمساً أو ينتهي كل شيء.				
22- أستطيع أن أسيطر على نفسي عندما أكون متحمساً لشيء ما.				
23- أستطيع المحافظة على التركيز في عمل ما أقوم به حتى لو كان هذا العمل مملاً.				
24- أعرف عادة متى سأبدأ في البكاء.				
25- يمكنني منع نفسي من القيام بأشياء عدوانية عندما أكون غاضباً.				
26- أعمل بعناية عندما أعلم أن شيئاً ما سيتوقف على عملي.				
27- يمكنني أن أقوم فعل شيء عندما أعلم أنه لا يجب أن أفعل ذلك.				
28- أنا عادة أدرك مشاعري قبل أن أخرجها.				
29- في الصف، يمكنني التركيز على عملي حتى لو كان أصدقائي يتحدثون.				
30- عندما أكون متحمساً بشأن تحقيق هدف ما (على سبيل المثال، الحصول على رخصة القيادة الخاصة بي، أو الذهاب إلى الكلية)، فإن من السهل أن أبدأ العمل باتجاه تحقيق هذا الهدف.				
31- يمكنني أن أجد طريقة للالتزام بخططتي وأهدافي حتى عندما تكون صعبة.				
32- عندما يكون لدي مشروع كبير، يمكنني الاستمرار في العمل عليه.				
33- يمكنني عادة معرفة متى أكون محبطاً.				
34- أبتعد عاطفياً عندما أشعر بالحماس تجاه شيء ما.				
35- أجد صعوبة في التركيز على شيء مميز حقاً عندما أشعر بالتعب.				
36- من الصعب عليّ الاستمرار في التركيز على شيء ما أجده مزعجاً.				

الملحق (8) مقياس التنظيم الذاتي بصورته النهائية

البيانات الشخصية للطالب:

الكلية:..... السنة الدراسية:.....

الجنس:.....

عزيزي/ة الطالب/ة:

فيما يلي عدد من العبارات والمطلوب منك أن تضع إشارة (√) بجانب كل عبارة عند الدرجة أمام الخيار الذي ينطبق عليك (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) والذي تجده يُعبر عن مدى انطباق محتوى العبارة عليك، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة، يرجى ألا تترك أي فقرة دون إجابة، علماً أن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

العبارة	نظم	غلبا	أحياناً	نادراً	بدا
1- من الصعب عليّ أن انتبه إذا كان لدي ما يكفي من حلويات وطعام.					
2- أقوم بفعل شيء ما يجعلني أفضل عندما أكون في حالة حزن.					
3- أغير أفعالي لمحاولة الوصول إلى هدفي إذا كان هناك شيء لا يسير وفقاً لخططي.					
4- أجد طرقاً مناسبة للدراسة حتى عندما أريد الخروج مع أصدقائي.					
5- عندما أقوم بعمل شيء ممتع يمر الوقت مسرعاً.					
6- لا أستطيع الجلوس ساكناً عندما أشعر بالملل.					
7- من الصعب عليّ البدء في المشاريع الكبيرة التي تتطلب التخطيط مسبقاً.					
8- أتصرف بشكل طبيعي مع الجميع إذا كنت منزعجاً من شخص ما.					
9- أجيد تتبع الكثير من الأشياء التي تدور حولي حتى عندما أشعر بالتوتر.					
10- أستطيع ضبط انفعالاتي تجاه عائلتي أو أصدقائي عندما أواجه يوماً صعباً.					
11- أستطيع البدء بمهمة جديدة حتى لو كنت متعباً بالفعل.					
12- أفقد السيطرة على شيء الذي عندما لا أحصل على ما لأريد.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نبدأ
13- تعيقني مواجهتي للمشكلات حتى البسيطة منها عند تنفيذ مخططاتي.					
14- أنسى كل ما أحتاج إليه عندما أفعل شيئاً ممتعاً حقاً.					
15- إذا كنت أريد شيئاً ما حقاً، يجب أن أحصل عليه على الفور.					
16- خلال المحاضرة المملة أجد صعوبة في إجبار نفسي على الانتباه.					
17- أستطيع مواصلة العمل من حيث توقفت بعد مقاطعتي أو تشتيت انتباهي.					
18- أجد صعوبة في تركيز انتباهي على ما أفعله إذا كان هناك شيء آخر يدور حولي.					
19- يصعب عليّ تحديد كم العمل المتبقي لي لإتمام العمل.					
20- يمكنني التحدث بهدوء مع شخص كنت على خلاف معه.					
21- من الصعب عليّ البدء في وضع خطط للتعامل مع مشروع كبير أو مشكلة كبيرة.					
22- أستطيع ضبط ردود أفعالي وانفعالاتي عندما أكون متحمساً لشيء ما.					
23- أحافظ على تركيزي في العمل الذي أقوم به حتى لو كان مملاً.					
24- أعرف متى سأبدأ في البكاء.					
25- أمنع نفسي من القيام بأشياء عدوانية عندما أكون غاضباً.					
26- أعمل بعناية عندما أعلم أن شيئاً ما يتعلق بنتيجة عملي.					
27- أقاوم فعل شيء ممنوع عليّ القيام به.					
28- أعني (أدرك) مشاعري قبل التعبير عنها.					
29- في المحاضرة، يمكنني التركيز على عملي حتى لو كان أصدقائي يتحدثون.					
30- عندما أتحمس لتحقيق هدف خاص بي يسهل عليّ البدء لتحقيقه.					
31- أجد طريقة مناسبة للالتزام بخططتي وأهدافي حتى عندما تكون صعبة.					
32- عندما يكون لدي مشروع كبير، يمكنني الاستمرار في العمل عليه.					
33- أعرف متى أكون محبطاً.					
34- أبتعد عاطفياً بقراراتي حتى عندما أشعر بالحماس تجاه شيء ما.					
35- أجد صعوبة في التركيز على شيء مميز حقاً عندما أشعر بالتعب.					
36- يصعب عليّ الاستمرار في التركيز على شيء ما أجده غير مهم.					

الملحق (9) مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورته الأولى

العبارة	بالتأكيد سأختار (أ)	احتمال سأختار (أ)	بالتأكيد سأختار (ب)	احتمال سأختار (ب)
1	أ	تغادر بعد انتهاء المحاضرة مباشرة للقيام بشيء تحبه وترك حق سؤال المحاضر بعد المحاضرة على الرغم من أنه قد يعني عدم فهم موضوعات الامتحان، <u>أو</u>		
	ب	البقاء بعد المحاضرة لتطلب من معلمك توضيح بعض الموضوعات للامتحان الذي لا تفهمه.		
2	أ	تغادر المكتبة لقضاء وقت ممتع مع أصدقائك وتحاول إكمال المهام عندما تصل إلى المنزل في وقت لاحق من تلك الليلة، <u>أو</u>		
	ب	البقاء في المكتبة للتأكد من إنهاء المهام المطلوبة في اليوم التالي.		
3	أ	التغيب عن الدراسة عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة ممتعة، <u>أو</u>		
	ب	تأخير الرحلة حتى الانتهاء من المقررات الدراسية.		
4	أ	الذهاب إلى حفلة موسيقية أو مسرحية أو حدث رياضي مفضل وأستذكر بصورة أقل لهذا المقرر على الرغم من أن ذلك قد يعني حصولي على درجة منخفضة في الامتحان غداً، <u>أو</u>		
	ب	البقاء في المنزل والدراسة لزيادة فرصة حصولك على درجات عالية.		
5	أ	قضاء معظم وقتك في دراسة المواد المثيرة للاهتمام فقط في الفصل الدراسي، رغم أن هذا قد يعني عدم تقديم أداء جيد، <u>أو</u>		
	ب	دراسة جميع المواد المقررة لزيادة فرصتك في الأداء الجيد في الفصل الدراسي.		
6	أ	قضاء وقت كبير مع أصدقائك وحشو دماغك حشواً سريعاً بالمعلومات قبل الامتحان، <u>أو</u>		
	ب	الاستئثار قليلاً كل يوم لامتحانات المقررات الدراسية، وقضاء وقت قليل مع أصدقائك.		

7	أ	الذهاب إلى حفلة في الليلة السابقة للامتحان والاستدكار فقط إذا كان لديك وقت، <u>أو</u>			
	ب	الدراسة والاستدكار أولاً والذهاب إلى الحفلة فقط إذا كان لديك وقت.			
8	أ	التغيب عن الدراسة عندما يكون الطقس لطيفاً، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء لاحقاً، <u>أو</u>			
	ب	حضور المحاضرة حتى لا يفوتني شيء، ولا أتغيب عن المحاضرات بالرغم من المغريات الخارجية.			
9	أ	تفضيل المحاضر المرح على الرغم من أنه لا يقوم بعمل جيد ليغطي المقرر الدراسي، <u>أو</u>			
	ب	تفضيل المحاضر الذي لا يتمتع بنفس القدر من المرح ولكنه يقوم بعمل جيد ليغطي المقرر الدراسي.			
10	أ	دراسة المقرر في مكان مليء بمشتتات الانتباه اللطيفة، <u>أو</u>			
	ب	دراسة المقرر في مكان تقل فيه عوامل التشتيت لزيادة احتمالية تعلم المواد.			

الملحق (10) مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورته النهائية

البيانات الشخصية للطالب:

الكلية:..... السنة الدراسية:.....

الجنس:.....

أضع بين يديك مقياساً من (10) مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين)، وعليك أن تختار

أحد البدائل لكل موقف، أمّا طريقة الإجابة ستكون (بالتأكيد سأختار أ، احتمال اختار أ، احتمال سأختار ب،

بالتأكيد سأختار ب) بعدها ضع إشارة (√) عند الخانة التي تراها مناسبة.

مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، ويرجى ألا تترك أي فقرة دون إجابة، علماً أن إجابتك تستخدم

لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

العبارة	بالتأكيد سأختار (أ)	احتمال سأختار (أ)	بالتأكيد سأختار (ب)	احتمال سأختار (ب)
1	أ	أغادر بعد انتهاء المحاضرة مباشرة للقيام بشيء أحبه وأترك سؤال المحاضر رغم قلة فهمي لموضوعات الامتحان. <u>أو</u>		
	ب	أبقى بعد المحاضرة لأطلب من المحاضر توضيح بعض الموضوعات الإمتحانية التي لم أفهمها.		
2	أ	أغادر المكتبة لقضاء وقت ممتع مع أصدقائي وأحاول إكمال المهام الدراسية عند عودتي إلى المنزل في وقت لاحق من ذلك اليوم، <u>أو</u>		
	ب	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المطلوبة مني في اليوم التالي.		
3	أ	أغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة ممتعة. <u>أو</u>		
	ب	أؤجل الذهاب إلى الرحلة حتى الانتهاء من المقررات الدراسية.		

العبارة	بالتأكيد سأختار (أ)	احتمال سأختار (أ)	بالتأكيد سأختار (ب)	احتمال سأختار (ب)
4	أ	أذهب إلى حفلة موسيقية أو مسرحية أو حدث رياضي مفضل وأستذكر بصورة أقل لهذا المقرر على الرغم من أن ذلك قد يعني حصولي على درجة منخفضة في الامتحان غداً. أو		
	ب	أبقى في المنزل وأدرس وأستذكر لزيادة فرصة حصولي على درجات عالية.		
5	أ	أضرب معظم وقتي في دروس أو أستذكر المواد التي رتلها في وقتي في الفصل الدراسي، رغم أن هذا قد يعني غياب تقديمي أداء جيد، أو		
	ب	أدرس وأستذكر جميع المواد المقررة لزيادة فرصتي في الأداء الجيد في الفصل الدراسي.		
6	أ	أضرب وقتي للقيام مع لصقتي وأخبر دماغني عن أشياء غير مهمة قبل الامتحان، أو		
	ب	أدرس قليلاً كل يوم لامتحانات المقررات الدراسية، وأقضي وقتاً قليلاً مع أصدقائي.		
7	أ	أذهب إلى حفلة في ليلة الامتحان وأستذكر فقط إذا كان لدي وقت، أو		
	ب	أدرس وأستذكر أولاً وأذهب إلى الحفلة فقط إذا كان لدي وقت.		
8	أ	أنتغي عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفاً، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء لاحقاً، أو		
	ب	أحضر المحاضرة حتى لا يفوتني شيء، ولا أنتغي عنها مهما كانت المغريات الخارجية.		
9	أ	أفضل المحاضر المرح حتى لو كان أدائه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي، أو		
	ب	أفضل المحاضر الذي يكون أدائه جيداً في تغطية المقرر الدراسي حتى لو كان غير مرح.		

العبارة	بالتأكيد سأختار (أ)	احتمال سأختار (أ)	بالتأكيد سأختار (ب)	احتمال سأختار (ب)
أ أدرس وأستذكر المقرر في مكان مليء بمشتتات الانتباه، أو ب أدرس وأستذكر المقرر في مكان تقل فيه عوامل التشتيت لزيادة احتمالية تعلم المواد.	10			

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

1- Applying the training program to enhance self-regulation on first-year university students and knowing its impact.

2-The variable of academic delay of gratification was dealt with in studies at the primary, preparatory, and secondary levels.

3- Conducting a study of cognitive identity styles on preparatory stage students to know the prevailing cognitive identity styles for them, in order to design development and guidance programs that help develop the most advanced method.

4- Conducting studies to identify teaching strategies that teachers can use to increase students' ability to academic delay of gratification and improve the use of self-regulation strategies.

Keywords: cognitive identity styles, self-regulation, academic delay of gratification.

Summary

The present research has been conducted to examine the relationship between Cognitive Identity Styles and Self-Regulation and their relationship to academic delay of gratification for first-year university students and higher studies at Damascus University. The research took into consideration the most common cognitive identity styles, their level of self-regulation, academic delay of gratification, the detection of the differences between the variables according to the two variables (gender and academic specialty, academic year), and designing a proposed concept for a training program to enhance self-regulation among first-year university students. In order to achieve the main goals of the research, the scale of cognitive identity styles, which is designed by Berzonsky, had been used, and a scale of self-regulation which is designed by Moilanen, and a scale of academic delay of gratification which is designed by Bembenutty. The research sample has contained (400) male and female students of first year and (380) male and female students of higher studies, that includes Applied Faculties and Theoretical Faculties. The research came up with the following results:

- 1- There is a statistically significant correlation between in the informational identity style, and the normative identity style, and commitment identity style, and the academic delay of gratification, while the relationship was not significant with the avoidance identity style.
- 2- There is a statistically significant correlation between self-regulation and academic delay of gratification.
- 3- There are differences in favor of females in the normative identity style and commitment identity style. Also, there are differences in favor of males in self-regulation and no differences in academic delay of gratification
- 4- There are differences in favor of theoretical faculties in the avoidance identity style, and there are differences in favor of applied Faculties in informational identity style. There are also differences in favor of theoretical faculties in self-regulation, and there are no differences in academic delay of gratification.
- 5- There are differences in the informational identity style in favor of graduate students, and there are differences in the avoidance identity style in favor of first-year students. Moreover, there are differences in self-regulation in favor of graduate students.
- 6-The informational identity style was the most common among first-year university students and higher studies, followed by the commitment identity style, then the normative identity style, and lastly comes the avoidance identity style.
- 7- The research sample had a medium level of academic delay of gratification, while self-regulation was at the lowest level.
- 8-It is possible to predict academic delay of gratification through self-regulation.

The present research has come up with the following suggestions:



Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

Cognitive Identity Styles and Self-Regulation and Their Relationship to Academic Delay of Gratification

A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements
for Ph.D in Educational Psychology

By

Roula Yhya Wahoud

Supervisor

Prof. Ghassan AL-Zuhaily

Professor in the Department of educational psychology
Faculty of Education- University of Damascus

2022