اقرار لجنة مناقشة رسالة الماجستير

جامعة القادسية/ كلية: الآداب

الدراسات العليا

نحن المشرف له ---------- انا اعضاء لجنة مناقشة طالب الماجستير :

اسم : عاصم النفس ---------- اطلعنا على التصحيحات والتعديلات التي تم اجرائها من

قبل الطالب والتي تم اقرارها في المناقشة من قبلنا فهي جديرة بدرجة ---------- جيد جداً ---------- في

٢٠١٩/٣/٧ ---------- وعليه وقعنا.

اعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	اللقب العلمي	التوقيع	الصفة
الدكتور مرهند محمد عبد الستار	استاذ دكتور		رئيسا
الدكتور علي شاكر الفتلاوي	استاذ دكتور		عضوا
الدكتور احمد عبد الكاظم جوني	استاذ مساعد دكتور		عضوا
الدكتور طارق محمد بدر	استاذ مساعد دكتور		عضوا ومشرفاً

صادق مجلس كلية الآداب / جامعة القادسية على قرار اللجنة

أ.د. ياسر علي عبد

عميد كلية الآداب

٢٠١ /٤/٤

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية ـ كلية الآداب
قسم علم النفس

تأجيل الإشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الإعدادية

رسالة مقدمة
إلى مجلس كلية الآداب في جامعة القادسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير آداب / علم النفس العام

من

هيثم شنشول طه

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

طارق محمد بدر العُبودي

1440هـ **2019م**

الفصل الأول

الإطـــار العـــام للبـــحث

أولاً - مشكلـــة البحـــــث

ثانياً - أهمـــية البحـــــث

ثالثاً - أهـــداف البحـــــث

رابعاً- حـــدود البحـــــث

خامساً- تحديـــد المصطلحات

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

أولاً- مشكلة البحث

يواجه الطلبة في حياتهم الدراسية مجموعة من المشكلات والعقبات وبدرجات متفاوتة والمطلوب تجاوزها بنجاح و التخلص منها بأسرع ما يمكن قبل أن تصبح أضطراباً نفسياً ، لذا تُعد أساليب التنظيم الذاتي والتحكم في أشباع الحاجات وتحقيق التوافق من أهم الآليات المؤدية الى تحقيق المزيد من التحكم بالذات كأستجابة لبيئة من الرغبات والإغراءات الملحة لبعض الحاجات الذاتية التي تبحث عن الإشباع والانسجام مع ضرورات الحياة اليومية والدراسية المتسارعة (التميمي ،2015 ،ص2) .

وإذا كان النجاح والتحكم في إشباع الحاجات في المراحل الدراسية ينطوي على عملية دينامية تتطلب من الطلبة في المدارس الإعدادية على وجه التحديد جهداً كبيراً للوصول إلى الحل المناسب لعدد لا يحصى من المشكلات التي غالباً ما تقدم مكافآت فورية ، فإن الصعوبة في السيطرة على الإشباع (أي غياب الصبر ، والتركيز أو الإصرار) يمكن أن يعوق النجاح الدراسي في الفصول الدراسية ، وهذا ما يؤدي الى صعوبات قد تتراوح ما بين المشكلات البسيطة مثل إهمال الواجبات الدراسية من أجل الذهاب إلى حفلة ما مع الأصدقاء والمشكلات المعقدة مثل تعاطي الممنوعات ،السلوك العدواني والفشل الدراسي (cherek & et.el , 1997 , p.524) ، وفي هذا الصدد أشار موفيت وآخرون (Moffitt & et.el ; 2011) إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع عند الطلبة تُعد مؤشر قوي لتقويم ذاتهم ، إذ أن الصعوبة في تأجيل الإشباع يمكن أن تؤدّي إلى المشكلات السلوكية مثل الانحرافات الجنسية والعدوانية وإدمان المخدرات (Moffitt & et . el , 2011 , p.269)، كذلك أن هذه الصعوبة المتزايدة في التحكم في نزوات هذا الجيل من الطلبة ، وربما يرتبط بشكل مباشر في سلوكهم الجانح الذي أصبح تدريجياً سلوكاً مضطرباً وشاذاً ، وهذا ما يجعلنا ندرك أن عدم قدرة الطلبة على تأجيل إشباع رغباتهم بشكل كافٍ يمكن أن يكون مدخلاً للعديد من المشكلات التي تعرضوا لها في مراحلهم العمرية السابقة (Lang chfeld & et.al,1997 , P. 28) .

وإذ كان ميشيل وآخرون (Mischel & et.al ; 1996) أشاروا إلى أن أطفال ما قبل المدرسة الذين فضلوا الإشباع الفوري كانوا أقل إنجازاً وأقل قدرة على متابعة الأهداف الدراسية وأقل كفاية اجتماعياً ودراسياً أثناء الدراسة الثانوية من الأطفال الذين أختاروا تأجيل الإشباع (Bembenutty , 2001 , p.33) ، ,وفي دراسة أخرى لـ (ميشيل آخرون ،2011) توصلت إلى أنّ الطلبة الذين تميزوا بتأجيل مرتفع في الطفولة كانوا أعلى قدرة على ضبط الذات في

الشباب ومنتصف العمر، وعلى العكس من الذين تمتعوا بالتأجيل المنخفض في الطفولة كانوا أقل قدرة في ضبط ذاتهم في المواقف المختلفة" (Mischel , et al ,2011 , p.67).

وفي هذا الصدد استهدفت دراسة بمبونتي (Bembenutty , 2008) الى التعرف على تفضيلات التأجيل في المواقف الأكاديمية على عينة مكونة من (196) طالباً وطالبة من جامعة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية واستعمل الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لبمبونتي والمكون من عشرة فقرات وبأربعة بدائل. وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة لبدائل التأجيل (التوقع ، قيمة الهدف ، الرغبة) مع بعضهن وفي ضوء النتيجة يذكر بمبونتي أن قدرة الطلبة لتأجيل الإشباع تدعم مقاصدهم لتحقيق أهداف بعيدة المدى" (Bembenutty , 2008 , p.35).

ومع التسليم أن (التوجه نحو الهدف) وغموضه لدى الطلبة يمكن ان يؤدي إلى إنخفاض مستوى التحصيل الدراسي وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب والشعور باليأس والإحباط وفقدان الأمل ، لأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف التي يطمحون إلى الوصول إليها (الزغول وآخرون ، 2015، ص539) ، كذلك فإن تدهور الإنجاز الأكاديمي وإنخفاض مستوى التوجهات الدافعية إلى المعرفة والتعلم يؤدي إلى نقص التوجهات نحو إنجاز الأهداف وضعف الرغبة في التعلم والتحصيل (راضي ، 2015 ، ص129) ، في حين أشار بنترش ولندزي (Brintrich &Lindsey ,2011) الى أن تفسير التوجهات خاصة في مرحلة التعليم الثانوي القائم على أساس الرغبة في التوجه نحو أهداف نوعية مميزة وتوقعات الطالب في إنجازه تلك الأهداف ، لمعرفة السبب المُدرك وراء محاولة وصوله إلى الهدف (Brintrich &Lindsey ,2011,P.105)، إذ أن دخول الطلبة في المجال الأكاديمي وهم يحملون أهدافاً يسعون إلى تحقيقها ولكنهم يختلفون في ذلك ، فمنهم من يرغب في التفوق ومنهم من يريد النجاح فقط ومنهم من يتعلم لإ كتساب العلم وإتقانه والتزود به ، ويمكن ملاحظة ذلك أثناء تعامل الطلبة مع هذه الأنواع من الأهداف التي على ضوئها يحددون اختيارهم لمعلومات والمعرفة التي يريدون دراستها ، إذ ان البعض لديهم ثقة عالية بأنفسهم تساعدهم على تطوير ذاتهم واكتساب المهارات واستثمارها لغرض النجاح ، والبعض الآخر يركزون على ذاتهم ويصبحون غير قادرين ، فتحبطهم نتائج الفشل (الزغول وآخرون ، 2015 ، ص542) .

وفي ضوء ما تقدم ، أشارت دلائل البحوث والدراسات إلى أن النصف الثاني من القرن العشرين شهد ظهور نظام جديد يمكن للمتعلمين أن يتعلموا وهم معتمدين على أنفسهم في ضوء قدراتهم ومهاراتهم الخاصة ، إلا إن هذه القدرات والمهارات تتطور بأساليب ومستويات متباينة ، وذلك لاختلاف طبيعة الأهداف التي يسعون الى تحقيقها ، إذ نجد من يتجه نحو (الأداء) في المجال التعليمي مما يجعلهم يركزون على الانطباعات التي يمكن أن تعكسها نتيجة تعلمهم على الآخرين ، في حين نجد البعض من يتجه نحو (الإتقان) الذي يدفعهم إلى التركيز على إتقان

المهارات ويكونوا أكثر فاعلية في تجهيز المعلومات ويستجيبون إلى دوافعهم الذاتية بالدرجة الأولى ، ومن الجدير بالذكر أن التوجه نحو الهدف ، سواء كان نحو (الأداء) أم نحو (الإتقان) ، له تأثيرات مختلفة على مثابرة الطلبة وتحسين تعلمهم (الشمري ، 2012 ، ص3) وفي هذا الصدد كشفت دراسة بارون وآخرون (Barron، 2001) عن الآثار التي تحدثها (أهداف الأداء) و (أهداف الإتقان) على جهود الطلبة وخبراتهم في المجال الدراسي ، اذ ترتبط (أهداف الإتقان) بالانفتاح على العمل مع الزملاء والمشاركة الصريحة والاخذ بآراء الآخرين ، فضلاً عن استقبالهم جميع الأفكار سواء أكانت ضعيفة أم قوية ، وهذا يساعد على تفسير سبب تعزيز تلك الأهداف للتعلم الناجح والفعال واستحسان العملية التعليمة . في حينُ يظِهر أصحاب (الأداء) درجات أعلى في خيارات زملائهم وتسامح أقل للمخالفة من قبل الآخرين الذين تكون أفكارهم خاطئة بشكل واضح ، كذلك لديهم مستوى عالٍ من القلق في تقديم آرائهم ، ويستبعدون الآراء الضعيفة لكنهم يستقبلون الأفكار القوية بطرائق ربما تقود في النهاية إلى نجاحهم (Barron ، 2001 ،p.320)، من جهة أخرى أشار بروفي (Brophy . 1999) إلى أن الكثير من التعلم الصفي يتجه نحو الإنتاجية إلى حد كبير ، وهذا التوجه يبعد الطلبة عن مهمة إتقان التعلم ويصبح توجها نحو الأداء ، حينما يتم التأكد على الإجابات الصحيحة وغياب الإجابات الخاطئة (Brophy , 1999 ,p. 80).

وعلى الرغم من أن (أهداف الأداء) لا يبدو أنها تتعرض لخطر التركيز على المهام وانجازها بطرائق مباشرة ، فإنها ربما تفعل ذلك بطريقة غير مباشرة على المدى البعيد من خلال جعل الطلبة عرضة لأهداف تجنب الأداء . كذلك أشار نيوكولس (Nicholls , 1984) إلى أن الطلبة الذين يسعون إلى تحقيق (أهداف الأداء)سوف يستجيبون لتجارب الفشل من خلال التحول إلى (أهداف تجنب الأداء) ، وبالتالي يتخلون عن مواجهة الصعوبات الدراسية ، ويظهرون مستويات متدنية من الإنجاز(Nicholls , 1984 , p.114) ، لذا فإن التوجه نحو الهدف لا يعني بزيادة شدة السلوك أو الوصول به إلى أعلى مستوى لدى الطلبة ، إنَّما يعني زيادة هذا التوجه بغية الوصول إلى الوضع الأمثل ، لذا يتطلب تحديد أنماط الأهداف التكيفية والغير تكيفية التي يواجه فيها الطلبة مواقف التعلم ، وكيفية التعامل معها في تجارب التعلم الدراسي (إبراهيم ، 2016 ، ص 5) .

وهكذا تتضح مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤلات المهمة :هل أن الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الإعدادية لديهم تأجيل الإشباع ؟ وهل لديهم توجه نحو الهدف ؟ وما العلاقة الإرتباطية بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الإعدادية في مدينة الديوانية ؟

ثانياً-أهمية البحث

تعد قدرة الفرد على ضبط سلوكه والتحكم في انفعالاته من المهارات الأساسية التي تمكنّه من السيطرة على مقاومة الرغبات والإغراءات الملحة والتغلب عليها على وفق المعايير الاجتماعية والأخلاقية من أجل تحقيق أهدافه المستقبلية ، كذلك فإن التحكم بالذات هي خاصية ضبط تعتمد على الفروق الفردية في تأجيل الإشباع ، وتعد جانباً مميزاً من ضبط الذات الذي يحدث عندما يختار الفرد الإمتناع عن معزز مباشر لإنتظار معزز متأخر أفضل . (فرديمان ، 2013 ، ص510) .

وفي ضوء ما تقدم فإنَّ تأجيل الإشباع (Delaye Of Gratifcation) يُعد من المتغيرات الشخصية المهمة الذي يسهم في تحويل الفرد من كائن سلبي تتحكم فيه النزعات الداخلية والتنبيهات الخارجية إلى كائن إيجابي فاعل يسيطر على كثير من اندفاعاته السلوكية والفكرية والانفعالية التي تمكنه من بذل مساعٍ حقيقية للسيطرة على رغباته والتحكم بنزعاته لتحقيق المزيد من التوافق النفسي والاجتماعي ، وتحقيق الإنجازات الشخصية بما فيه مصلحته ومصلحة الآخرين (الشمري ، 2012 ، ص3) .

وإذا كان مفهوم تأجيل الإشباع يشير الى منع الفرد نفسه من الحصول على إشباع وقتي لصالح مكافآت مستقبلية أكبر ، فإنَّ القدرة الفاعلة على تأجيل الإشباع تشير إلى تفضيل الفرد للمكافئات الكبيرة و المؤجلة زمنياً على المكافآت الضئيلة الوقتية المتوفرة حالياً بشكل أكبر ، وهكذا فإنَّ المفهوم التقليدي لمهمة تأجيل إشباع الرغبات تعرف عادةً (مهمة المكافآت بالحلوى) ، إذ يخيير الأطفال بين تناولهم قطعة صغيرة من الحلوى الآن وعدم الإستسلام لرغباتهم في تناولها والأنتظار لمدة (15) دقيقة ومكافئتهم بقطعة أخرى ، وتعد هذه التجربة مهمة لقياس متى يحدث تنمية القدرة على تأجيل إشباع الرغبات عند الأطفال(Mischel . et .al , 1974 , p.250) .

وفي هذا الصدد أشار موفت وآخرون (Moffitt . et . al ; 2011) إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع عند الطفل تعد مؤشراً قوياً لتقويم الذات في تحقيق الأهداف ، إضافةً إلى نتائج اجتماعية كثيرة يمكن اكتسابها مثل الكفاية الشخصية والقدرة على التحاور بشكل أفضل في مرحلة المراهقة والبلوغ (Watson, 2015 , p.6) .

ومع التسليم أن مرحلة ما قبل المدرسة تعد فترة مهمة في تطوير تأجيل الإشباع لدى الأطفال ، فإن فترة النمو في هذه المرحلة هي مناسبة لدراسة العلاقة بين إظهار الاهتمام بالطفل

وتأجيل إشباعه ، لأن الأطفال يبدأون في فهم القواعد والإستراتيجيات الأساسية لتأجيل أطول وأسهل للحصول على مكافآت أكبر ، وهذا ما أشار اليه ميشل وآخرون (Mischel . et.al ; 1996) ، من أن أطفال ما قبل المدرسة الذين فضلوا تأجيل الإشباع كانوا أعلى إنجازاً وطلاقة لفظية وأكثر قدرة على متابعة الأهداف الأكاديمية وأكثر كفاية أجتماعياً وأكاديمياً في الدراسة الثانوية من الأطفال الذي إختاروا الإشباع الفوري (غند، 2017 ، ص6) .

وهكذا يعد تأجيل الإشباع (Delayed Of Gratifcation) في المجال الدراسي من أهم الآليات التي في ضوئها يتم فهم سلوك الطلبة عموماً والطلبة في المدارس الإعدادية على وجه التحديد ، لأن الطلبة في هذه المرحلة العمرية غالباً ما يمتلكون مستوى منخفضاً من تأجيل الإشباع بسبب ما يتعرضون اليه من المشكلات التي تعيق تحقيق أهدافهم بعيدة المدى التي لها أهمية بالغة على حساب نتائج قصيرة المدى وبالتالي عندما يمتلكون تحكماً ذاتياً عالياً يكونون أفضل في أداء مهامهم الدراسية في الوقت المحدد (الشمري ، 2012 ، ص24)، ففي دراسة أجراها ميشيل وآخرون (Mischel, et al , 2011) على عينة عددها (60) طالباً وطالبة في جامعة كولومبيا في الولايات المتحدة الأمريكية التي تشير إلى أهمية تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي والذي أشار فيها أن الطلبة الذي تميزوا بتأجيل مرتفع في الطفولة كانوا أعلى قدرة على ضبط الذات في مراحلهم الدراسية والمتمثلة في مقاومة الإشباع الفوري طوال أيام الدراسة والذي يتمثل في مقاومة إغراء النوم والسهر لإتمام الواجبات الدراسية ، وعدم قضاء الأوقات الممتعة مع الأصدقاء والأقارب إلى حين إنجاز الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها ، وهذه القدرة المعرفية للطلبة والمثابرة السلوكية في مقاومة الإشباع الفوري في سبيل تحقيق الهدف الأكثر قيمة مما يعكس قدرة ذاتية على ضبط السلوك (Mischel, et al , 2011,p.67) ، وفي هذا الصدد أشار بمبنوتي (Bembenutt , 2004) ، الى انَّ تأجيل الإشباع يُعد أحد الأبعاد أو المكونات المهمة التي تقع تحت مظلة التنظيم الذاتي (Self – regulation) ، والمتمثلة بتنظيم وضع الأهداف ، إذ يسهل المفاضلة بين الأهداف المتوفرة الآنية ولكنها أقل قيمة والأهداف الأكاديمية طويلة المدى الأعلى قيمة ، مثل (الحصول على درجات عالية أو الحصول على شهادة عليا) تكون بعيدة مؤقتاً ، كذلك أشار الى أن ليس من المهم أن يكون لديهم القدرة على تنظيم وبناء المهام الأكاديمية حسب و إنما أن تكون لديهم القدرة على تأجيل الإشباع الفوري لإنجاز أهدافهم الأكاديمية (Bembenutty , 2004 , p.53) .

واذا كان مفهوم تأجيل الإشباع على درجة من الأهمية في المجال الأكاديمي ، فإن هذا المفهوم يرتبط بمفهوم الدافعية الفردية (" الخسارة المؤقتة") ، التي تشير إلى الركون لخسارة قيمة المكافئة أو الهدف بشكل فردي في تأجيل الإشباع في الوقت الحاضر وزيادة المكافأة أو الهدف في المستقبل ، أي أن قيمة المكافئة المؤجلة تنخفض كلما زادت فترة التأجيل وينطبق

الكلام ذاته على دافعية الفرد لاختيار المكافئة المؤجلة على إشباع الرغبات الوقتيـــة (Mischel , et.al , 1972 , p.9)، وفي هذا الصدد أشارت دراسة بمبنوتي و كرانبيـــــك (Bembenutty & karabenick , 2004) التي أُجريت على طلبة الجامعة ، والتي هدفت إلى معرفة تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتة بكل من المنظور الزمني في المستقبل والتعلم المنظم ذاتياً ، والتي توصلت الى أن هناك علاقة بين المنظور الزمني في المستقبل والقدرة على تأجيل الإشباع في الوسط الأكاديمي ، إذ يتم تأجيل المكافئات الوقتية كالذهاب مع الأصدقاء مثلاً لكي تحقق فائدة مستقبلية في إنجاز أحدى الواجبات المدرسية ، كذلك أشار واطسن (2015) من أن الأفراد الذين يهتمون بالمستقبل هم الأكثر تفضيلاً إلى تأجيل الإشباع بشكل كبير وأقل أحتمالاً أن يكونوا مندفعين في سلوكهم لتحقيق أهدافهم ، والتي كشفتها دراسته عن العلاقات الارتباطية التطورية والنفسية بين السيطرة الذاتية وتأجيل الإشباع على عينة مكونة من (174) طالباً وطالبة في جامعة فيكتوريا وأشارت نتيجة البحث إلى أن تأجيل الإشباع ينتج عنه تحكم ذاتي بشكل عال والذي بدوره ينتج عنه اهتمام أكبر في النتائج المستقبلية واهتمام أقل للنتائج الوقتية أو الحالية" (P.63 ، **Watson , 2015**)).

وفي هذا الصدد يرى باومستر وآخرون 2009 (Baumeister. et. al , 2009) أن الأفراد الذين لديهم توجهات مستقبلية كبيرة ولديهم تحكم عالٍ بذاتهم هم الأكثر أحتمالاً أن يذهبوا إلى النوم مبكراً ويستيقضون مبكراً ، أما الأفراد الذين لديهم توجه نحو الحاضر هم الأكثر أحتمالاً أن لا يعيرون أهمية قيمة المكافأة المتأخرة وبالتالي تكون مرحلة تأجيل المكافأة أكثر صعوبة بالنسبة لهم ، ويصاحبه نقص في القدرة على ممارسة التحكم بالذات (Baumeister. et. al , 2009 , p.10) .

وهكذا يبدو أن تأجيل الإشباع بوصفه كفاية الفرد في السيطرة على ردود أفعاله الفردية من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية أمام التأثيرات الخارجية المتمثلة بالأغراءات التي يمكن أن تعوق مستواه العلمي اللازم تحقيقه على المدى البعيدة في الفصول الدراسية مثل تلقي المعرفة و التفوق مما يؤدي إلى بلوغ أعلى الدرجات عند التخرج .(Watson, 2015 , p.16) ، لذا يُعد تأجيل الإشباع من العوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التي يتجه إليها المتعلم ، ويؤثر على نوع الهدف المراد تحقيقه في ضوء التأثير على معلومات التغذية الراجعة الناشئة من عمليات السيطرة الذاتية والتقويم الذاتي ، كذلك فأن الطلبة الذين أجلوا إشباعهم أستعملوا نشاطات موجهه نحو أهدافهم لدعم وتعديل أدائهم الدراسي ، وعليه فإن الطلبة الذين يحددون أهدافهم و يخططون لتقدمهم ويراقبون هذا التقدم يكون مستوى إنجازهم الدراسي أفضل من الطلبة الآخرين ، لأن توجه الطلبة نحو الهدف الصحيح يعزز من فاعليتهم الذاتية ويدفعهم لتعزيز جهودهم بمتابعة تحقيق أهدافهم (schunk ; 1996 ; p.13) .

ومع التسليم بأهمية نتائج دراسة بمبنوتي وكرانبيك (1998) التي أشارت الى أن تفضيل الطلبة لتأجيل الإشباع يختلف باختلاف توجه الطلبة نحو أهدافهم ، ومدى ارتباط التحصيل بالمحددات الدافعية الذي يركز على أفضلية قيمة المكافآت أو المهام الأكاديمية ، إلا أن التوجه نحو الهدف لدى الطلبة يتعلق بمدى إقبال الطلبة على التعلم والذي حدده التراث النفسي بثلاثة توجهات نحو الهدف والتي تتمثل بالتوجه نحو المهمة (**الإتقان**) والتوجه نحو الأداء (**إقدام**) ، والتوجه نحو الأداء (**تجنب**) (Bembnutty & karabenlck , 1998 , p.12) .

وهكذا يُعد التوجه نحو الهدف (Goal Orientionn) بوصفه المرشد المعرفي لدى الطلبة لإنجاز المهام الدراسية لتحقيق تعلم أفضل والذي يتطلب من الطلبة القيام بتحسين مهاراتهم ومعارفهم وطرائق تفكيرهم بنوعية المشاركة في المهام التعليمية ، وهذا الأمر يتطلب من الطالب تطوير أنماط من التفكير الدافعي الذي يسهم في التعلم المعتمد على الذات ، وكذلك مراقبة الطالب أثناء أدائه للمهمة التعليمية يحتاج إلى التفكير بالأسباب التي تقف وراء سعيه نحو التعلم ، إذ أن الطالب الذي يعمل للحصول على درجات عالية من المحتمل أن يشترك في عمليات فكرية وسلوكيات مختلفة لمنافسة الآخرين في تعلم شيء جديد أو تحسين مهارات معينة لديه (Mattern , 2005 , p.29) ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة " آمس " (Ames , 1984) الى أن هناك محددات معلوماتية في عملية التعلم يجب الانتباه إليها ، منها كيفية معالجة الطلبة للمعلومات وتأثيرها في معارفهم المتعلقة بأدائهم ، وطريقة تفكيرهم بذاتهم و بالآخرين ، والأسباب التي تجعل أهداف التعلم واضحة ، وبالتالي تزيد من الكيفية التي يتم فيها استثارة أهداف مختلفة من حيث نوعيتها وانعكاسها على التعلم الصفي وعلى ترسيخ العلاقة بين الأهداف والنتائج النهائية للطالب (الشمري ، 2012 ، ص6) .

وهكذا يُعد تحديد الأهداف في الوسط التعليمي من المفاهيم الرئيسة في تحقيق جودة التعلم و تنمية ثقة الطالب بذاته منطلقاً يزيد من المثابرة في تطوير إستراتيجيات جديدة تدفع الطلبة للمشاركة بفاعلية في أنشطة الإنجاز وهذا ما يقلل من التناقض بين ما هم عليه وما يريدون تحقيقه (إبراهيم ، 2016 ، ص14) ، كذلك يمكن تحديد التوجه نحو الهدف لدى الطلبة في المواقف الإختبارية للإنجاز في ضوء المفاضلة بين مهام الأهداف سواء كان التوجه نحو مهمة الإتقان (تعلم الهدف) ، أم التوجه نحو كيفية الأداء (أقدام ـ تجنب) ، وكذلك مستوى ذكائهم في مرحلة الإعدادية على وجه التحديد كونها تمثل مرحلة مهمة من الضروري تنمية قدراتهم وتوجه أهدافهم نحو التعلم ، كذلك أن الطلبة في هذه المرحلة يحملون تصورات متباينة للذكاء ، إذ يرون أنه سِمةٌ متغيرة يمكن تعديلها ، وبوصفها سِمة تطورية فأنهم سوف يتخذون أهداف (الإتقان) ، وفي ضوء تلك المؤشرات يمكن تمييز توجه الطلبة نحو أهدافهم على وفق نوع

أهدافهم ومهامهم الدراسية ((Valle & et.al , 1998 , p.137) ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة (المكاوي ، 2008) التي إستهدفت التعرف الى الفرق بين الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات دراسياً في التوجه نحو الهدف على عينة مكونة من (384) طالبة من المدارس الثانوية الى وجود فرق دال إحصائياً لصالح الطالبات الموهوبات دراسياً في التوجه نحو هدف التعلم (الإتقان) ، في حين كان هناك فرق ذا دلالة إحصائية لصالح الطالبات غير الموهوبات في توجه هدف (الأداء) (المكاوي ، 2008 ، ص11) .

ومع التسليم بأنَّ توجه الطلبة نحو الهدف المطلوب هي إشارة إلى مدركاتهم المتعلقة بالكفاية والنجاح والأخطاء والقدرة والجهد الذي يتم تنشيطه في الموقف الدراسي ، وهذا ما أشار إليه(Pintrch & Schank , 2002) ، من إن الطلبة بامكانهم أن يصلوا إلى توجهات مختلفة للهدف في مواقف مختلفة ، فبعض الطلبة ربما يكونوا أكثر توجهاً نحو أهداف الإتقان (Mastery goals) ، إذ يركز الطلبة فيه على عملية التعلم بسبب كفاية الإنجاز لديهم ، وتطور مهاراتهم ، والإبداع في عملهم ، وفِهم ما يتعلمونه بسرعة ، ونتيجة لذلك نجدهم يختبرون مختلف النتائج المرغوبة مثل حُسن الإهتمام بالتعلم ، وزيادة الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم ، والنظر إلى الأخطاء ليس بوصفها شخصية أو داخلية إنما نتيجة إفتقادهم للمعلومات الصحيحة ، لذا يعزون الفشل لديهم إلى قلة الجهد بدلاً من تدني القدرة ، ومن خصائصهم أيضاً الإنشغال بالواجبات المدرسية وبذل الجهود بغية إتمامها بدقة ، والمثابرة في مواجهة التحديات والمهام الصعبة وطلب المساعدة عند الحاجة. (pintrch & schank , 2002 , p.10) . وفي هذا الصدد أشار (Button & et.al , 1986) الى أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يكونوا واعين بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل الصدفة ، في حين يحمل الطلبة ذوي أهداف الأداء (performance . goals) وجهة نظر نفسية مغايرة عن ذوي الإتقان ، إذ يركزون على تجنب النظر إليهم بوصفهم طلبة مغفلين (dumb) وأغبياء (stupid) ، لأنهم ينظرون للذكاء على أنه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل والتغير ، أو أنهم أقل قدرة من الآخرين ، ويحاولون الحفاظ على ذاتهم بأي شكل كان حتى لو تطلب الأمر القيام بسلوكيات غير مرغوبة مثل الغش (cheating) . وتجنب المساعدة عند الحاجة ، والتباطؤ في القيام بالواجبات الدراسية (Button . et.al : 1986 : p.27) ، فضلاً عن ذلك أن هؤلاء تكون لديهم مجموعة من المُدركات غير التكيفية التي ترتبط بمختلف النتائج غير المرغوبة ، على سبيل المثال ينظرون إلى الأخطاء كدلالة على ضعف قدراتهم ، ومستوى عالٍ من القلق ، وبذل جهود قليلة عندما يكلفون بالواجبات الدراسية ، ويضعون أهمية قليلة لهذه المهام ، وإذا استمر فشلهم فإنهم في نهاية المطاف يقررون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة (wentzel : 1993 : p. 12) .

وعلى الرغم من قبول الطلبة للفشل الناتج عن ضعف قدراتهم إلا ان هؤلاء الطلبة ربما يطورون عدداً من الإستراتيجيات الدفاعية حتى يتجنبوا الفشل ، أو على الأقل استنتاجات الفشل ، وأن هذه الاستنتاجات ربما تقود إلى هزيمة الذات ، و تجعلهم متقبلين لفشلهم ، ويدركون أن المشكلة الرئيسة تكمن في ضعف قدراتهم الناتجة من تصورهم أن قدراتهم ثابتة ولا يمكن تغيرها ، وان استراتيجياتهم تقوم على أساس العجز المتعلم (الشمري ، 2012 ، ص11) ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة الزغول وآخرون(2015) إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلم بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء ، على عينة مكونة من (384) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين العجز المتعلم ، و(أهداف التمكن) ، وأهداف (أداء ـ إقدام)، والذكاء المتغير ، ووجود علاقة طردية بين العجز المتعلم ، و(أهداف أداء ــ تجنب) ، والذكاء الثابت (الزغول وآخرون ، 2015 ، ص539)، كذلك استهدفت دراسة التخاينة (**2009**) إلى تعرف العلاقة بين التوجهات الهدفية والإكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة في الأردن ، على عينة مكونة من (797) طالباً وطالبة جامعية ، إذ تم تحليل النتائج باستخدام مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ،وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الهدفية (الأداء ـ تجنب) وأهداف (الأداء ـ إقدام) والاكتئاب ، ووجود علاقة سلبية غير دالة إحصائياً بين أهداف التمكن والاكتئاب (التخاينة ، 2009 ، ص 37).

وهكذا ترى آمس وآخرون (Ames & et .al , 1992) أن البيئة الصفية لها تأثيراً فاعلاً على التوجهات الهدفية ، إذ يجب على المعلمين ان يقوموا بمتابعة الإجراءات والأنشطة الصفية (الامتحانات) والأنشطة اللا صفية (الواجبات) والتي تؤثر على التوجهات الهدفية لدى الطلبة ، وهذا يشكل أهمية لإجراءات التقييم الصفي ، ففي دراسة لـ (آمس وآخرون) (Ames & et al , 1988.) استهدفت التعرف على خصائص الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان وخصائص الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء ، فضلاً عن التعرف على العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان ، الأداء) وإستراتيجيات التعلم واختيار المهام والعزو السببي ، على عينة مكونة من (176) طالباً وطالبة من طلبة المدارس العليا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي أهداف الإتقان قدموا تقارير استعملوا فيها إستراتيجيات تعلم فاعلة وفضلوا المهام التي شكلت تحدياً لقدراتهم ، وكانت لديهم إتجاهات إيجابية نحو الصف الدراسي ، في حين إن الطلبة ذوي أهداف الأداء ركزوا على قابلياتهم وقيمّوا قدراتهم بصورة سلبية وعزوا سبب فشلهم إلى نقص في قابلياتهم (Ames & et al , 1988 , p.260) ، كذلك ترى آمس وآخرون (Ames & et .al , 1992) أن الطريقة التي يقيمَّ في ضوئها الطلبة لها تأثيراً كبيراً على توجهاتهم الهدفية التي يتبنوها أثناء دراستهم وتعلمهم الدراسي ، فضلاً عن ما تتضمنه التقيّمات

الصفية للتوجهات الهدفية من إجراءات ، نجد أن المعلمين ينقلون إلى طلبتهم خبرة التوجهات الهدفية الإيجابية بصورة قيّمّة ، وأثناء قيامهم بذلك يدعم المعلمون بجدية تطوير هذه التوجهات لذات الطلبة مثل فائدة التعلم والمعرفة وحب القراءة واكتشاف الأشـــياء الجديـــدة (Ames & et .al ,1992 , p.270) ، فضلاً عن ذلك أن تقييم التوجه نحو الهدف لدى الطلبة يزود المعلمين بمعلومات مهمة عن نقاط القوة والضعف لدى الطلبة والمتابعة المستمرة لمستوى تطور وتقدم تعليمهم ، وعلى وفق تلك المعلومات يمكن أن يقوم المعلمون بما هو ضروري ويغيرون ما هو مناسب في ممارساتهم التعليمية التي تدعم عملية التعليم لدى الطلبة عند وضع واجبات تثير التحدي في الصف بغية التعرف على القدرات الموجودة لدى والمتمثلة بالقدرات المعرفية والدراسية ، وفي ضوء ذلك سيتمكنون من معرفة ما اذا كان الطلبة يرغبون بطلب المساعدة عندما يواجهون صعوبة في الواجبات أم سيعتمدون على أنفسهم ، كذلك سيتمكنون من استنتاج التوجهات الهدفية التي يحملها الطلبة في الصف (Urdan . et.al ; 2003 ; p.18) .

وهكذا نجد أن الطلبة الذين يتجهون نحو هدف (الأداء – الإحجام) سيتحاشون طلب المساعدة لأنهم يخافون من أن طلب المساعدة يجعل الآخرين يدركون بأنها أشارة على أنهم أقل قدرة منهم في الصف ، في حين ينشغل الطلبة أصحاب التوجه نحو أهداف (الأداء – الإقدام) بالسلوكيات الإنجازية لإثبات قدراتهم للآخرين والحصول على الاعتراف والتقدير الاجتماعي ، فضلاً عن تحديد كفايتهم في ضوء علاقتهم بالآخرين (كالحصول على السمعة الجيدة والدرجات التحصيلية العالية ، اما الطلبة أصحاب التوجه نحو أهداف (الإتقان) يتسمون بالقدرة على تطوير ذاتهم وصياغة مجموعة من الأهداف الذاتية والمستقبلية ومحاولة تحقيقها، والاهتمام بالسلوك نحو الإنجاز ، والتركيز على التعلم ، وتطوير مهاراتهم ، والإبداع في عملهم ، وفهم ما يتعلمونه بسرعة) (Elliot , 1999 , p.17) ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة فان يبيرن(2008) الى أن الطلبة أصحاب توجه نحو هدف (الأداء ــ الإقدام) يقتربون من المهام الإنجازية التي يقوم بها الطلبة أصحاب التوجه نحو هدف (الإتقان) ، وهذا يتحدد في ضوء أداء الطلبة وتركيز جهودهم على الموضوعات التي يراها المعلم مهمة على الاختبارات ، كذلك أن أهداف(الأداء ـ الإقدام) ترتبط بالإنجاز بشكل أكبر من أهداف الإتقان ، إذ تشجع الطلبة على تحديد ومتابعة برنامجهم التعليمي الذي يضعه المعلم مثل (معرفة الموضوع ونتائج التعلم الذي يَعُدها المعلم هي الأهم (Van Yperen , 2008 , P.93) .

وفي ضوء ما تقدم من دلائل الدراسات والبحوث نجد أنّ للطلبة توجهات مختلفة من الأهداف الإنجازية ، إذ قام الباحثون بفحص واختبار تلك التوجهات الهدفية عبر العديد من السياقات التعليمية المتنوعة ، وتوصلوا إلى أن التوجهات الهدفية كانت مثالية بدرجة كبيرة في

مواقف خاصة ، لذا فإن توجه الطلبة سواء كان نحو هــدف الإتقان أو نحــو هــدف (الأداء ـ إقدام) . يؤدي إلى نتائج انجازية مرغوبة بشكل عام لدى الطلبة ، بينما توجه الطلبة نحو هدف (أداء ـ إحجام) يؤدي إلى أهداف ونتائج سيئة التكيف (Elliot,1997,p.27) وفي ضوء ما تقدم يتبين مدى أهمية متغيري البحث (تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف) لدى طلبة الإعدادية ، إذ إن متغير تأجيل الإشباع له أهمية في المجال التربوي بوصفه إستراتيجية أساسية للتعلم الناجح إذ يساعد على مواجهة العقبات والإغراءات غير التعليمية ، فضلاً عن أنَّ له أهمية مركزية في سلوك الفرد الذي يعتمد الى حد كبير على كفاءته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية من حيث التعامل بنجاح مع أحداث الحياة ، ولهذا الأمر دور مهم في تعلم الطلبة كيفية مواجهة البدائل الفورية المغرية وتقوية تأجيل الإشباع لديهم ، والحرص على أن تتضمن قاعات الدراسة على تدريبات وأنشطة لبعض الطرائق التي في ضوئها يستطيع الطلبة أن يتدربوا على تأجيل الإشباع ، في حين أن أهمية متغير التوجه نحو الهدف يعد توجهاً جديداً في دراسة دافعية الإنجاز الدراسي والذي يساعد على فهم وتفسير العمليات النفسية والدافعية المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم لشريحة مهمة تتمثل بالطلبة المتميزين خصوصاً وغير المتميزين عموماً في المدارس الإعدادية .

ثالثاً-أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف الى :

1ـ قياس تأجيل الإشباع لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين).

2 ـ دلالة الفرق الاحصائي في تأجيل الإشباع على وفق متغير طلبة المدرسة (المتميزين وغير المتميزين).

3 ـ قياس التوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين).

4 ـ دلالة الفرق الاحصائي في التوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاث (التمكن) ،(أداء ـ إحجام)،(أداء ـ إقدام) على وفق متغير طلبة المدرسة (المتميزين ـ غير المتميزين).

5 ـ أ ـ العلاقة الإرتباطية بين تأجيل الإشباع والمجالات الثلاثة للتوجه نحو الهدف لدى عينة البحث .

ب ـ العلاقة الإرتباطية بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين).

رابعاً-حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة المدارس الإعدادية (المتميزين ـ غير المتميزين) في مركز مدينة الديوانية للصفوف الدراسية (الرابع ، الخامس ، السادس) من الدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (2017- 2018).

خامساً-تحديد المصطلحات

(أ)- تأجيل الإشباع (Delayed Of Gratifcation) عرفه كل من:

1- **ميشيل وآخرون (Mischel,w. & et.al ; 1989):**

القدرة على تأجيل المكافأة الفورية و الاستمرار في السلوك الموجه نحو الهدف من أجل تحقيق نتائج لاحقة ومزيد من ضبط النفس في المستقبل" (Mischel,w. & et.al , 1989,p.2)

2ـ لوجو وآخرون (Logue & et al / 1990):

"قدرة الفرد على التخلي عن حاجاته الآنية من أجل تحقيق أهدافاً أكبر قيمة يتطلب تحقيقها وقتاً أطول" (Logue & et al / 1990،p.21) .

3ـ ميشيل(Mischel,w , 1996):

"منع الفرد نفسه من الحصول على مكافآت وقتية ضئيلة متوفرة حالياً لصالح مكافآت مستقبلية أكبر" (Mischel,w , 1996,p.5) .

4ـ بمبنوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick , 2004):

قدرة الفرد على تأجيل حاجاته الضرورية المتاحة للحصول على مكافأة أفضل أو تحقيق أهداف مهمة بعيدة المدى وذات قيمة عالية (Bembenutty & Karabenick , 2004, p. 36).

5 **ـ حسن (2008):**

تأجيل فرص الإشباع الفوري المتاح من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف دراسية بعيدة المدى ذات قيمة عالية (حسن، 2008 ، ص225).

6- هورجر (Hoerger , 2011):

الميل إلى التنازل عن الإشباع السريع في الوقت الحالي في سبيل مكافآت ملحوظة طويلة الأمد" (Hoerger , 2011,P. 30) .

التعريف النظري:

قام الباحث بتبني التعريف النظري لميشيل (**Mischel , 1996**) بوصفه صاحب الإنموذج النظري المتبنى والذي على ضوئه تم بناء مقياس تأجيل الإشباع ، كأداة للقياس .

التعريف الإجرائي :

الدرجه الكلية التي يحصل عليها الطالب (المستجيب) عند إجابته على فقرات مقياس تأجيل الإشباع الذي بناه الباحث في بحثه الحالي .

(ب)- التوجه نحو الهدف (Goal Orientation)

عرفه كل من :

1- آمس (Ames , 1984):

نمط متكامل من المعتقدات تؤثر في النتائج السلوكية ممثلة في الطرائق المختلفة التي يمكن أن يستعملها االفرد في إنجاز نشاطاته (Ames , 1984، P. 35).

2- بروفي (Brophy,1987) :

نزعة الطالب عن نشاطات ذات قيمة ومعنى ومحاولة التمكن من الفوائد الدراسية المتضمنة فيه (Brophy,1987, p. 42).

3- نيكولس (Nicholls,1989):

تصورات متباينة للنجاح ،وأسباب مختلفة للإقدام نحو النشاط التحصيلي والاستغراق فيه (Nicholls,1989, p.328).

4- إيليوت (Elliot,1997) :

تمثيلات عقلية تتمثل بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأحداث المستقبلية التي تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه واستمراره الى حين تحقيق الهدف (Elliot,1997, p.72).

5- دويك (Dweck, 1999):

معتقدات الطالب حول أسباب النجاح والفشل في المهام الدراسية ومشاركته وإصراره على التعلم (Dweck, 1999,p.148).

6- بنترش (Pintrich,2000):

تمثيلات معرفية واعية يمكن الوصول إليها تظهر القدرة والحساسية (Pintrich,2000 ,p. 453)

7- الزغول (2006):

نظرة مستقبلية يسعى الفرد في الوصول إليها، تتطلب مزيد من الجهد لتحقيقها، فضلاً عن المهام التي يسعى إلى إنجازها(الزغول (2006، ص115).

التعريف النظري:

تبنى الباحث التعريف النظري لإيليوت(**Elliot,1997**) بوصفه صاحب الإنموذج النظري المتبنى والذي على ضوئه تم بناء المقياس، كأداة للقياس.

التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب (المستجيب) عند إجابته على فقرات مقياس التوجه نحو الهدف الذي أعدّه الباحث في بحثه الحالي .

(ج)- الطلبة المتميزين وغير المتميزين (Distinguished and non Distinguished students)

- **الطلبة المتميزون(Distinguished Students)**

يتمثل بالطلبة الدراسون في مدارس المتميزين، وتم قبولهم فيها على أساس حصولهم على أعلى المجاميع في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية، فضلاً عن نجاحهم في أداء اختبارين الأول لقياس القدرة العقلية والثاني اختبار تحصيلي في مواد اللغة العربية و(الاجتماعيات) واللغة الانكليزية والرياضيات . والعلوم، وأشترط في قبولهم أن لايكونوا من الراسبين او المكملين خلال سني دراستهم السابقة (التميمي ،2011، ص43).

- **الطلبة غير المتميزون(Distinguished non Students)**

هم الطلبة الدراسون في المدارس الثانوية والإعدادية التي يقبل فيها الطلبة دون الخضوع لأي اختبار أو شرط المعدل (التميمي ،2011، ص43).

الفصل الثاني

إطار نظري

أولاً - تأجيل الإشباع

ثانياً- التوجه نحو الهدف

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً – تأجيل الإشباع Delay of Gratification

يعد تأجيل الإشباع من الموضوعات التي تم دراستها بداية الستينات من القرن العشرين ، والذي يقوم أساساً على النظرية المعرفية الاجتماعية في الشخصية للعالم ميشيل (Mischel , 1973) ، إذ وضع أساسيات هذا المفهوم الذي يتصل بالكيفية لوضع الأهداف طويلة المدى والحفاظ على اتجاه عبر فترة من الزمن حتى و أن لم تلقى هذه الأهداف تعزيزاً ، وهذا المفهوم يشير الى قدرة الفرد على تحديد الأهداف وكيفية العمل بها وكيفية مقاومة الإغراءات الملحة من أجل المحافظة على متابعة الاتجاه نحو الهدف دون أن يصاب الفرد بالإحباط ، إذ يرى ميشيل أن تأجيل الإشباع يحدث عندما يحاول الفرد تأجيل الإشباع الفوري الأقل قيمة من أجل أهداف بعيدة المدى ذات قيمة أعلى ، فالأفراد يضعون الأهداف المناسبة لأنفسهم ويختارون الخطط لتحقيق ومتابعة تلك الأهداف ، ويراقبون أدائهم ويقومّون إنجازاتهم ويكافئون أنفسهم بما حققوه من مكاسب كذلك فهم يعاقبون أنفسهم بالنقد عند الفشل الذي يسعون دائماً إلى تجنبه (التميمي ، 2015 ، ص 16) .

وفي هذا الصدد أشار ميشيل الى أن الفرد كائن نشيط واعٍ بحل المشكلات وقادر على تقويم أفعاله في علاقتها بمعايير الأداء لديه ، إذ يمكن الاستفادة من الخبرات والطاقة المعرفية والخطط التي يضعها لتحقيق الأهداف ذات القيمة العالية في المستقبل (Mischel , 1975 , p.46)

ويعد تأجيل الإشباع أحد المكونات المهمة التي تقع تحت مضلة التنظيم الذاتي (Self Regulation) إذ يمكن من تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة الإغراءات الملحة ، وأن تأجيل الإشباع هو عملية تكشف عن سيطرة الفرد على عملية التعلم الخاصة به ، وهذا يعني أن تأجيل الإشباع مفهوم طوعي يؤدي إلى تحقيق مكاسب طويلة الأجل وأمر أساسي في تنمية الشخصية الإنسانية والذي بدوره يتعلم الفرد فترة انتظار النتائج المرغوبة وان يتصرف في ضوء النتائج المتوقعة في المستقبل وهذا أمر ضروري لتحقيق نجاح الأهداف على المدى الطويل ، و ينبغي أن يتعلم كيف يؤجل الدوافع والتعبير عنها في ظل الظروف الممكنة من الزمان والمكان ، وهذا ما يتطلب من الفرد تحقيق العديد من الإشباع المؤجل من أجل الحصول على المكافئات عالية القيمة في المستقبل (إبراهيم ، 2016 ، ص26) .

و في ذات السياق أشار (Golman, 2000) الى أن القدرة على تأجيل الإشباع هو نوع من التحدي لإختبار النفس والذي يمثل المعركة الأزلية بين الدافع والمانع وبين الهو والأنا وبين الرغبة والسيطرة على النفس وبين الإشباع والصبر ، إذ أن القدرة على تأجيل الإشباع تُعد من الجوانب المهمة في الذكاء الوجداني ، فضلاً عن القدرة على تنظيم الأنفعالات وتوجيهها لتحقيق الإنجاز والتفوق وأستعمال الانفعالات في صنع أفضل القرارات (جولمان ، 2000 ، ص120) .

كذلك فأن (سيمونز وآخرون)أشاروا إلى أن تأجيل الإشباع يتمثل بقدرة الفرد على تأجيل المكافأة الفورية من أجل الحصول على مكافأة مرغوبة مؤجلة ذات قيمة أعلى ، هذا الأمر مهم لاختبار النفس من أجل تحقيق المزيد من التفوق والإبداع ، إذ أن التحكم في السيطرة على الذات وتأجيل الإشباع أمر أساسي لكل أنجاز ، فالأفراد المتمتعون تلك المهارة لديهم فاعلية في أنجاز جميع المهام إذ أن تأجيل الإشباع يتطلب جهد منظم لتوجيه الأفكار ، والمشاعر ، والأفعال لتحقيق الأهداف (Simons & et.al , 2005 , p.27) .

وهكذا فأن تأجيل الإشباع يُعد أسلوباً يفرض الفرد على نفسه تأجيل التعزيزات الصغيرة العاجلة في سبيل أخرى كبيرة آجلة ، فالقدرة على تأجيل هذه التعزيزات تمكن الطالب من زيادة مستوى التركيز لتحقيق الأهداف طويلة المدى في مواضيع التعلم في الوسط الدراسي ، و إن أداء المهام المدرسية ذات الفاعلية العالية تؤدي إلى بلوغ درجة عالية من الكفاءة المهنية بعد التخرج ، وبهذا يمكن القول أن التعلم الصفي يبنى على خصائص الطالب وإستعداده وقوة إرادته في مواجهة التحديات والعقبات وتحقيق الأهداف ، فإرادة الطلبة لها أهميتها في التعلم ذاتياً ، إذ أن الطلبة المنظمين ذاتياً تكون لديهم مجموعة من مهارات التعلم الأكاديمي التي تجعل التعلم أكثر سهولة ، وان دافعيتهم وأرادتهم تكون أكبر ، كذلك تكون لديهم المهارة والرغبة في التعلم ، ويستطيعون تنشيط الأفكار والسلوكيات والحفاظ عليها من أجل تحقيق أهداف عالية الدقة في المستقبل (Herndon & et . al , 2008 , p.16)

العوامل المؤثرة في القدرة على تأجيل الإشباع :

تعد قدرة الفرد على ضبط عواطفه وإدراكه وسلوكه من المهارات الأساسية في ضبط الذات والتي تحدث عندما يختار الفرد الامتناع عن مكافأة فورية من أجل الحصول على مكافأة متأخرة لكنها ذات قيمة أعلى . إذ حدد ميشيل عدداً من المتغيرات التي تمتلك تأثيراً في قدرة الفرد على تأجيل الإشباع وتتمثل هذه المتغيرات في :

(1) الإستراتيجيات المعرفية (Cognitive strategies) :

تتمثل بأساليب إدراك وتقييم الفرد للمواقف ، و اختيار أشكال السلوك المناسب لتلك المواقف ، إذ تعد خطة التوجيه الذاتي لتأجيل الإشباع هي الأكثر فاعلية في تسهيل عملية التحكم بالإشباع الفوري لدى الفرد ، إذ تمكن من منع الانتباه من أن يتوجه نحو الإغراءات ،فالتحكم الإستراتيجي في عملية الانتباه يمكن أن يحمي الفرد من جوانب قصوره الشخصي المتمثل في الاستجابة للمثير عبر إعادة التمثيل الفعلي للمثير ومعالجة معرفية هادئة للمعلومات ، وهكذا فإنَّ عمليات الانتباه تمكن من تأجيل الإشباع وكف الاستجابات الاندفاعية في مواجهة الإغراء ، فضلاً عن حماية الفرد من الاتجاه للاستجابة بأسلوب لا يحقق التوافق في المواقف الحياتية ، لذا فإن استخدام هذه الإستراتيجيات المناسبة لدى الفرد في مواجهة المواقف التي تتطلب التأجيل يمكن أن تغير من واقع الفرد نحو الأفضل (Ayduk , at .el , 2000 ,p.776)

(2) التمثيل (Representation) :

يُعد تأجيل الإشباع بمثابة تأجيل مفروض على الذات للحصول على مكافأة أكبر في المستقبل ، وأن الأفراد الذين يفضلون تأجيل المكافأة كانت تنشئتهم في بيئة اجتماعية يؤكد الآباء فيها على أهمية الإنجاز وتحقيق الأهداف والتشجيع في الاعتماد على الذات ، فضلاً عن أن عمليات الانتباه القصدي تؤدي إلى انتقاء واختيار ما ينبغي الانتباه إليه واتخاذ أنماط سلوكية تظهر من الإنموذج ، إن الأطفال يتعلمون قواعد السلوك والمعايير من آبائهم ويشكلون إنموذج لأبنائهم في الوقت الذي يظهرون فيه سلوك تأجيل الإشباع ، ويركز هذا النموذج على أعداد وكيفية متابعة تلك الأهداف ومدى تحقيق التعديل السلوكي عن طريق الإنموذج الذي يركز على عملية الإرادة في توجيه السلوك في ضوء وعي الفرد بمشكلته إلى الشروع في اتخاذ القرار المناسب لتحقيق النجاح والحفاظ على السلوك الناجح (التميمي ، 2015 ، ص21) .

(3) تحديد الهدف (Determining the Goal) :

يرى ميشيل أن تأجيل الإشباع ما هو إلا ميكانزم لقيمة التوقع وتحديد الفرد لأهدافه بعيدة المدى ، والذي يشكل الأساس في التقييمات المبدئية التي يتخذها الأفراد عند اختيار أهدافهم بالاضافة إلى الآخذ بالاعتبار المحددات الدافعية لاختيار الفرد لتأجيل الإشباع بهدف الحصول على أهداف أعلى قيمة ، وعندما يخطط الفرد لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تتطلب منه قدراً من التنظيم وقوة الإرادة بغية التحكم في الاندفاعات غير المرغوبة والإشباع الفوري من خلال الوعي والمراقبة الذاتية عند بلوغ تلك الأهداف (Mischel , 2004 , p.16) .

نظرية وإنموذج مفسر لتأجيل الإشباع:

(1) نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي / باندورا(Bandura , 1986) :

ترى هذه النظرية أن فاعلية السلوك الانساني هو نتاج عملية تفاعلية تبادلية ثلاثية تتمثل بـ (السلوك ـ المتغيرات البيئية ـ العوامل الشخصية) ، ويشير مفهوم التفاعلية التبادلية الثلاثية إلى الكفاءة الذاتية المدركة(Perceived Self – Efficacy) التي تتمثل بمعتقدات الفرد حول إمكانية قيامة بعمل ما بشكل إيجابي ، إذ أن تأثير الكفاءة الذاتية في سلوكيات الأداء مثل (اختبار المهمة ، المواظبة ، الجهد المبذول ، وإكتساب المهارات) وبدورها تقوم هذه السلوكيات بتكييف الكفاءة الذاتية المتمثلة بالتحكم العالي بالذات لدى الفرد (إبراهيم ، 2016 ، ص56) .

يرى باندورا أن ضبط الذات لدى الفرد يُعد آلية سببية تعتمد على أسلوب تأجيل الإشباع (Deley of Gratification) ، أي أنه أسلوب يفرض الفرد على نفسه تأجيل التعزيزات الصغيرة العاجلة في سبيل أخرى كبيرة آجلة ، وأن هذه القدرة على تأجيل التعزيزات الصغيرة العاجلة في سبيل الحصول على أخرى أكبر لاحقة تُعد أحد عوامل السعادة في المجتمعات الرأسمالية المعاصرة ، ومن جهة أخرى أشار باندورا الى أن الأفراد الذين يفضلون تأجيل الإشباع أو المكافئات هم أفراد كانت تنشئتهم في بيئة يؤكد الوالدان فيها على أهمية الإنجاز ويشجعون الاستقلالية والاعتماد على الذات ، فضلاً عن ذلك أن هؤلاء الآباء كانوا إنموذج يحتذى به في تأجيل حصولهم على المكافئات ، وتلك العملية يمكن أن تكتسب عن طريق التعلم بالنمذجة على وفق ما جاء في نظرية باندورا (عبد الرحمن ، 1998 ، ص652).

وتُعد النمذجة عملية يتم الاعتماد فيها على نماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة من الأفراد ، وهي إحدى طرائق إكتساب الأفراد أنماط السلوك الصحيح ، وهي كذلك فنية علاجية لتعديل أنماط السلوك الخاطئ وغير المرغوب فيه لدى الأفراد ، فضلاً عن ذلك تُعد وسيلة مؤثرة يمكن في ضوئها تعلم معايير التقييم الذاتي نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين (أي مشاهدة لنموذج معين) وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الانساني ، إذ أن الفرد يستطيع اكتساب أنماط سلوكية معقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج ,1989 , Bandura p.16)، وفي هذا الصدد أشار (Bandura , 1989) الى أن الأفراد لا يكتسبون سلوك الآخرين دون تفكير ولكن يقررون عن وعي ما إذا كان يجب أداء سلوك ما تم تعلمه عن طريق ملاحظة الإنموذج أم لا ، إذ أن هناك تمييز واضح بين إكتساب سلوك ما (أضافتة إلى خبرات سلوك الفرد) والأداء الصريح المتأخر لذلك السلوك، وفي ضوءه يتعلم أو يكتسب عدداً كبيراً من أنماط السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة (Bandura , 1989 ,p.18).

ومع التسليم أن باندورا يرى أن ملاحظة النماذج وتكرار سلوكها ليست مسألة محاكاة بسيطة حسب، إذ أن التعلم بالملاحظة أيضاً يقتضي عمليات فاعلة بمكونات أربع تتمثل بـ :

- الانتباه الذي يتأثر بصورة رئيسة بميزات النماذج ووضعه .
- الاحتفاظ والذي يتأثر بالقدرة المعرفية للمُلاحَظ وكفاءته لترميز السلوك .
- إعادة الأداء الحركي والتي تتأثر بميزات المُلاحَظ كالقدرة على تحويل التمثيل العقلي إلى عمل فيزيائي والقدرة على التدريب على السلوك عقلياً.
- الدافعية والتي تؤثر أكثر في الأداء الفعلي للسلوك الذي تمت ملاحظته.

وبمعنى أخر، عندما يلاحظ الفرد سلوكاً ويكتسبه ، فإنَّه سيؤديه عندما يقود إلى نتائج ايجابية ولا يؤديه أذا توقع أنه سيؤدي إلى نتاجات سلبية ، وهذا ما أكده باندورا على أن قدرة الفرد على أن يلاحظ سلوكه والعمل على ترميزه وتقويمه من خلال ذكريات سلوكه في الماضي الذي نتج عنه تعزيزاً أو الذي لم ينتج عنه ، فضلاً عن النتائج المتوقعة في المستقبل (فريدمان ، 2013 ، ص380) .

وهكذا وعلى وفق نظرية باندورا فإنَّ سلوك الأفراد لا يمكن ضبطه على وفق محددات داخلية مستقلة مثل الأنا أو الضمير ، ولا بمحددات البيئة ، بل في ضوء التفاعل بين الفرد والبيئة والسلوك (إبراهيم ، 2016 ، ص57).

(2) إنموذج ميشيل في تأجيل الإشباع(Mischel,w ,1989)

قدم ميشيل إنموذج تأجيل الإشباع الذي يُعد من البناءات النظرية التي تقوم على النظرية المعرفية الاجتماعية في الشخصية ، إذ اقترح ميشيل هيكلية نظام من أجل مساعدة علماء النفس لفهم أفضل لنمو الطفل خلال مراحله العمرية ، وأعتبره مهارة يمكن تعزيزها من خلال استراتيجيات التدريب الخاصة بتأجيل الإشباع، إذ أن نجاح الطفل في تأجيل الإشباع يتوقف على الكفايات المعرفية ، ، وضبط الذات ،وهي الصفات التي يمكن تطويرها من خلال التدريب المناسب (Mischel,w. & shoda , 1989 , p.18) .

ففي ستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين ، أجرى ميشيل تجارب متكررة في جامعة ستانفورد على أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة واستخدم مجموعة متنوعة من المكافآت ، إذ تم عرض قطعة من الحلوى على الأطفال ، وعليه أن يختاروا أما أن يحصلوا على قطعة واحدة من الحلوى في وقت أقل أو الانتظار فترة معينة من الوقت حتى يحصلوا على قطعتين من الحلوى . وتحدد الهدف من هذه التجربة في تمييز الأطفال الذين يستطيعون تأجيل إشباعهم ، ,وعُدّت هذه التجربة مدخلاً لدراسة تأجيل الإشباع (التميمي ، 2015 ، ص24) ، وفي ضوء هذه التجربة أكد ميشيل (Mischel,w , 1996) أن الأطفال الذين قاوموا الأغراء في سن

المراهقة كانوا أكثر كفاية من الناحية الاجتماعية وأكثر فاعلية من الناحية الشخصية ، وأكثر قدرة على مواجهة الإحباط ومؤكدين لذاتهم بدرجة أكبر ومعتمدين على أنفسهم وواثقين من ذاتهم ويعتقدون أنهم يمكن الاعتماد عليهم وسيكونون قادرين على تأجيل الإشباع في سبيل تحقيق أهدافهم ،في حين أن الأطفال الذين لم يقاوموا الإغراء كانوا أكثر تعرضاً الى مشكلات نفسية ،اذ كانوا أكثر خجلاً في المواقف الاجتماعية وأقل ثقة في ذاتهم ويمتازون بسرعة الاندفاع نحو المكافآت المغرية ، وهذا ما يجعلهم غير قادرين على تحقيق أهدافهم(Mischel,w , 1996 , p.25).

وفي ذات السياق أشارت نتائج الدراسات إلى أن إدراك الأطفال لموقف تأجيل الإغراء يمكنهم من تحقيق الهدف ، و يعتبر تفكير الأطفال في الجانب السار من المكافأة (نظام ساخن ـ Hot) وهو أن الحلوى تمتلك مذاق رائع أدى بهم إلى الانتظار من بضع ثوان إلى خمس دقائق فقط ، في حين أن الأطفال الذين تركز تفكيرهم في الجانب المجرد من المكافأة (نظام هادئ ـ Cool) أي أن الحلوى مثلها مثل أي شيء آخر كالمباني والأشجار ، فأن تفكيرهم أدى بهم إلى إطالة زمن الانتظار من (15 –20) دقيقة ، وفي ضوء ذلك اتضح أن اختلاف تمثيل الطفل للمثير في فترة الانتظار قد غيّر من تأثيره على الطفل إذ مكنه من مقاومة الأغراء(Mischel,w , 1996 p.55) .

ونظراً لتأثير النظامين في عملية تأجيل الإشباع ، فلابد أن يحظى تأجيل الإشباع بالتعزيز عندما يستطيع الفرد أن يحول فترة الانتظار الحرجة إلى موقف ممتع لا يتسم بالانتظار ، وهذه الإستراتيجية المعرفية توحي بأن التأجيل الإرادي للمكافأة لابد من تعزيزه من حيث ممارسة أنشطة ضمنية تعمل على تشتيت الانتباه عن المكافأة ، وفي ضوء تشتيت التفكير لابد أن يكون الفرد قادر على تجنب المغريات من أجل الحصول على المكافأة العالية ، ومن ثم يحول الموقف المحبط لتأجيل المكافأة إلى حالة أقل إثارة للإستياء النفسي ، إذ أن زيادة الضغط النفسي في مواقف تأجيل الإشباع قد ينقل الهيمنة بصورة متزايدة من النظام المعرفي إلى النظام الانفعالي ، وهذا ما يجعل تأجيل الإشباع أكثر صعوبة ، فضلا عن الأخذ في الاعتبار محددات اختيار الهدف الذي يحقق المزيد من النتائج المفضلة المؤجلة ، ويتأثر هذا الاختيار بتوقعات الفرد المتعلقة بالنتائج التي تشمل القيم الذاتية النسبية للنتائج الفورية والمؤجلة ذاتها بالاضافة إلى نتائج تعزيزية أخرى ترتبط بكل بديل ، كذلك وجد أن التوقعات المرتبطة بتلك النتائج تعتمد على خبرات الفرد حول اختياره للأهداف المتوقعة (غند ، 2017 ، ص67) .

ويرى ميشيل (Mischel ,w , 1995) أن اختيار الهدف يختلف عن التحكم في الهدف في عملية تأجيل الإشباع ، إذ أن اختيار الهدف هو نتاج توقعات الفرد في ضوء خبراته المتراكمة من تجاربه الحياتية ، في حين أن التحكم في الهدف ينطوي على الحفاظ على الطاقة

والدافع اللازم لتحقيق الهدف المحدد في نهاية المطاف ، فضلاً عن استخدام أساليب الإدراك للتنقل عبر إغراءات يمكن أن تبعد الفرد عن أهدافه . (Mischel,w , 1995, p. 45)

ويعد اختيار الهدف وتنظيمه من الوظائف ذات الصلة بتأجيل الإشباع ، وهي تعمل على تسهيل المفاضلة بين الأهداف الفورية الآنية ذات القيمة الأقل وبين الأهداف طويلة الأمد عالية القيمة ، إذ أن إدراك الفرد لأبعاد الهدف يُعد من الإستراتيجيات المهمة في تحقيق التوازن لهذين النظامين والسيطرة عليهما عن طريق العمليات المعرفية التي تعمل على تحديد الأنشطة التي تتصل بالأهداف طويلة الأمد مقارنة مع الأهداف قصيرة الأمد (Mischel,w , 1996 , p.101).

المفاهيم الأساسية لإنموذج ميشيل-(1989)

الكفاية (Competency):

تُعد الكفاية من الخصائص المعرفية الرئيسة التي تنشط في مواقف معينة ، إذ تسمح بالأداء الفعال في هذه المواقف ، وتضم الكفاية القدرة المعرفية على الإحاطة بالموقف حتى يتمكن الفرد من أن يفهم كيفية أدائه بفاعلية في ذات الموقف ، ويرى ميشيل (Mischel , 1993) ان المواقف المختلفة تتطلب كفايات وقدرات معرفية مختلفة من الأفراد الذين يريدون أن يتصرفوا بفاعلية في تلك المواقف ، فضلاً عن ذلك أن الأفراد الذين لديهم كفايات عالية وكثيرة ، يمكن إن ينوعوا من أساليبهم السلوكية بشكل صحيح عبر المواقف المختلفة التي تتناسب مع الحاجات الموقفية المتباينة . (كفافي وآخرون ،2010 ، ص479)

وصف الأحداث (Characterizing Events) :

يُعد وصف الأحداث وتمييزها خطوة مبكرة وحاسمة في الإحاطة بالموقف ،إذ ان الفرد الذي يصف احداثاً قد ترتبط بموقف كلي أو بملامح فردية فيه ، والتي تمكنه من تبني أحداثاً نوعية مرتبطة بالموقف ضمن تصنيفات عديدة منفصلة ، وغالباً ما تكون تلك الأحداث النوعية هي سلوكيات الأفراد المهمين الموجودين في الموقف ،إذ أنَّ سلوكيات الأفراد الخاصة تكون أحداثاً مهمة ترتبط بالموقف والتي تُعد واحدة من أكبر الكفايات المعرفية الأكثر قيمة التي في ضوئها يتمكن الفرد التحقق من أن هناك أساليب سلوكية معينة يستطيع أن يؤديها بفاعلية أكبر (Mischel , 1994 , p.156) .

التوقعات (Expectancies):

يرى ميشيل (Mischel , 1994) أن التوقع مبني على أساس خبرة سابقة تتيح التنبؤ بنتائج مستقبلية ، إذ أن الأفراد لديهم قناعات في ما يتعلق بما سوف يكون، وما يجب عليهم أن يفعلوا بطريقة معينة في موقف معين ، فضلا عن أن الأفراد لديهم توقعات بشأن النواتج الخاصة بأداءات سلوكية معينة ،أي يستطيعون توقع ما سوف يحدث ولو بشكل جزئي نتيجة لأداء سلوك معين في الموقف فضلاً عن معرفة ما سوف يقع عندما يحدث مثير معين (إبراهيم ، 2016 ، ص52) .

قيم النواتج (Values of Autcomes) :

إن الإحاطة بالموقف وتقيمه من أجل القيام بأداء سلوكيات ناجحة ، يجب أن لا يكتفي بمعرفة ما على الفرد فعله فقط ، وإنما تمييز الموقف بدقة من حيث ملامحه وأحداثه ، وهذا ما يؤدي إلى النجاح فيه ، إذ ينبغي على الفرد أن يعرف ما الذي يتوقعه في حالة ظهور مثيرات معينة في الموقف وما الذي سيحدث ، فضلاً عن ذلك فمن الممكن أن يعتمد النجاح في الموقف على قيمة النواتج ، أي إلى أي مستوى يقيّم الفرد النتائج المترتبة على المثيرات في الموقف الحالي ، إذ أن تحقيق بعض الأهداف يُعد إنموذجاً نمطياً لنتائج ذات قيمة ، وأن قيمة الناتج سواء كانت سلوكية أو ناتجاً لبعض المثيرات يُعد عنصراً قوياً في فهم الموقف وإستيعابه ومعرفة النتائج التي تُعد نمطية لهذا الموقف ، كذلك أن الفرد ربما يتبنى إستراتيجيات تؤدي إلى سلوكيات تزيد من احتمالية حدوث النواتج ذات القيمة (كفافي وآخرون ، 2010 ، ص482) .

وفي ضوء ما تقدم من اطر نظرية ، يبدو أن مفهوم ضبط الذات(Self Control) يعد عامل مشترك في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ (باندورا) (Bandura , 1986) و إنموذج ميشيل (Mischel,w ,1989) في تأجيل الإشباع، إذ يرى باندورا أن ضبط الذات لدى الفرد يُعد آلية سببية تعتمد على أسلوب تأجيل الإشباع (Deley of Gratification) ، أي أنه أسلوب يفرضه الفرد على ذاته لتأجيل التعزيزات القليلة في سبيل أخرى كبيرة ، في حين يرى مشيل أن ضبط الذات هو أحد المكونات المهمة الذي يقع تحت مضلة التنظيم الذاتي (Self Regulation) التي تمكن الفرد من تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة الإغراءات الملحة، كذلك ان التجربة الموقفية التي قام بها (ميشيل) على الأطفال تعد مدخلا لدراسة تأجيل الإشباع والتي كانت نقطة الانطلاق لبناء عدة مقاييس لقياس تأجيل الاشباع مثل مقياس هورجر (Hoerger,2011) وبقية المقاييس اللاحقة التي أسست مقاييسها على ذات المنظور، مما جعل الباحث أن يتخذ إنموذج ميشيل اطاراً نظرياً في بناء مقياسه وتفسير نتائج البحث الحالي .

ثانياً- التوجه نحو الهدف Goal Orientation

وردَ مفهوم الدافعية في الكثير من الدراسات والبحوث في مجال علم النفس الصناعي منذ ثلاثينات و حتى سبعينات القرن الماضي ، إذ ركزت البحوث على الأساليب التي تعمل على تشجيع العمال وتحفيزهم لإنجاز أعمالهم بدقة وسرعة عالية ، وفي العشرين سنة الماضية حدث تحول في سياق البحث لمفهوم الدافعية من العمل في المجال الصناعي إلى الوسط التعليمي نظراً إلى الحاجة المتزايدة لتحديد التقنيات الدافعة لتحسين الإدارة الصفية ، فضلاً عن مواجهة التنوع المتزايد بأعداد للطلبة وهذا ما جعل العديد من الباحثين أن يركزوا في أبحاثهم ودراساتهم على أساليب تطبيق المفاهيم والنظريات التي أثبتت فاعليتها في مجال الصناعة ذاتها الى بيئة التعلم والتعليم (إبراهيم ، 2016 ، ص121).

ويُعد العالم موراي (Murray , 1938) من أبرز العلماء الذين تناولوا مفهوم دافعية الإنجاز، كونه أول من تحدث عن مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بوصفها مكوناً أساسياً من مكونات الشخصية ، إذ وضع موراي قائمة تضمنت مجموعة من الحاجات ذات الطابع النفسي ومن بين تلك الحاجات ، هي الحاجة إلى الإنجاز والتي عرفها على أنها "استمرار الفرد وتكرار جهوده لإنجاز شيء ما والإصرار على التفوق والتنافس ومحاولة النجاح والتغلب على الفشل (Murray ,1938 , p.196)

بعدها واصل العالم ماكليلاند (Maclelland ,1953) أعمال موراي حول مفهوم دافعية الإنجاز ، فضلاً عن قيامه بتحديد مجموعة من الحاجات المهمة ، التي تمثل حاجة الفرد للمنافسة والعمل نحو النجاح في الحالات التي يمكن الحكم فيها على سلوك الأفراد لكي يحققوا النجاح والتفوق عندما يواجهون أي تحدٍ ، ويرى ماكليلاند ان دافعية الإنجاز تتمثل في الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز والتفوق (Maclelland , 1953 , P.343) .

وعلى الرغم من تطور مفهوم دافعية الإنجاز من قبل ماكليلاند ، إلا أنه واجه بعض الصعوبات في تحديد المفاهيم الخاصة بها بوصفها سمة ثابتة ، الأمر الذي يقلل من دور بعض العوامل كالثقافة والإتجاهات والقيم في تشكيل السلوك الدافعي ، وفي ضوء ذلك أفترض (**ماهير**) (Maher ,1974) أن الأهداف ذات الطبيعة المعرفية تتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والموقفية (Maher, 1974 , p.886) ، وهذا الأمر جعل الدراسات والبحوث التي أُجريت حول دافعية الإنجاز تتجه إلى محاولة إحداث نوع من التكامل بين مكونات السلوك المعرفية والوجدانية والتي تنتج عنها مفهوم السلوك الموجه نحو الهدف ، إذ بُحثت تلك الدراسات في علاقة دافعية الفرد بمتغيرات أخرى كالحاجة إلى الإتقان ، والخوف من الفشل وصعوبة المهمة ،

ومشاعر الفرد كالقلق والضغط النفسي ، والتي تُعد من المتغيرات الموجهة للسلوك خلال تفاعل الفرد في مواقف التعلم ، إذ تم التركيز على الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه فضلاً عن اعتقاده على القدرة و الأداء في مهام التعلم وتأثير ذلك على تفسيرات الأفراد وردود أفعالهم في مواقف الإنجاز ، ذلك الأمر دفع علماء النفس في مطلع الثمانينات من القرن الماضي إلى دراسة مفهوم التوجه نحو الهدف والتعرف على طبيعته وكيفية قياسه والتعرف على مدى تأثيره في السلوك عن طريق البحوث والدراسات النظرية والتجريبية ، إذ تمت دراسة مفهوم التوجه نحو الهدف على وفق نمطين من الأهداف :هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء (Urdan ,1997,p.347) ، وإذا كان توجه الأفراد نحو هدف معين من الأهداف يمثل اعتقادهم المتعلق بالغرض من العمل التعليمي ، فضلاً عن الأسباب التي تقف خلف الدافعية ، إلا أن العناية بفروق الكيفية في الدافعية ، يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد بدل من التعبيرات الكمية في مستوى الدافعية (مرتفع ، متوسط ، منخفض) أو مكونات الدافعية (الطموح والحماسة) (Austan & Vancouver , 1996 , p.346).

وهكذا تمثلت العناية الرئيسة للأعمال النظرية والتجريبية المرتبطة بدراسة منظور التوجه نحو الهدف الذي يُعد منظوراً أساسياً للبحث في الفروق الدافعية نتيجة لجهود العديد من الباحثين في هذا المجال منهم ، نيكولس (Nicholls , 1984) وآمس (Ames , 1984) ودويك (Dweck , 1986) ومدجلي (Midgley , 1987) إيليوت (Elliot , 1997) ، وفيما يأتي عرض نماذج نظرية مفسرة لمفهوم التوجه نحو الهدف :

نماذج مفسرة للتوجه نحو الهدف

أولاً – إنموذج نيكولس (Nicholls , 1984) :

أشار نيكولس إلى أن التوجه نحو الهدف يُعد ركيزة دينامية معرفية تمكن الفرد من الاندماج في المهام المختلفة ، إذ أن التوجهات المختلفة تؤدي إلى تباين في تفسير الفرد لمواقف الإنجاز والاندماج فيه ، ويرى نيكولس ان التوجه نحو الهدف يُعد بمثابة المرشد المعرفي للعمليات المرتبطة بالإنجاز ، فضلاً عن أنه محدد رئيس لمخرجات مواقف التعلم ، إذ أن الهدف الرئيس للفرد في سياق الإنجاز يتمثل في تحقيق رغبته وطموحه من اجل التعرف على المستويات العالية من الكفاية لغرض الوصول للإنجاز ، كذلك عن أن هدف سلوك الإنجاز لدى الفرد يتمثل في الإتقان ، ويتباين الأفراد في تفسير القدرة أو الإتقان ، نتيجة أن أهدافهم ربما تكون غير مستقرة

نسبياً (Nicholls , 1984 , p.332) .هذا وقد اشار نيكولس الى بعدين من التوجه نحو الهدف هما :

1ـ التوجه نحو الاندماج في المهمة (Task involvement Orientation):

وفيه يركز الفرد جهده على التمكن من التعلم وفق معايير ذاتية ، أي أن الأفراد الذين يرَونَ أن الجهد والقدرة شيئان غير منفصلين، يبذلون جهداً من أجل التمكن من العمل ، ويقوَمون قدراتهم الذاتية وتطويرها في ضوء الجهد المبذول ، ويُعد التوجه نحو الاندماج في المهمة تعاوني وليس تنافسي ، إذ أن زيادة الإتقان غاية في حد ذاتها وذات دافع عالي يتسم به أصحاب التوجه نحو أهداف المهمة(Nicholls , 1990 , p.112).

2 ـــ التوجه نحو الاندماج في الأنا(Ego Involvement Orientation):

يركز أصحاب هذا البعد على الاندماج في الأنا او إندماج الذات ، وهذا يعني أن الجهد والقدرة منفصلان ، إذ أن تقييم الأفراد لقدراتهم يتم على ضوء المعايير الخارجية ، ويكونون ذو قدرة عالية عندما يؤدوا العمل بنجاح من دون الحاجة إلى بذل المزيد من الجهد والإتقان ، وهذا ينشأ عند أصحاب التوجه نحو أهداف الأنا (Nicholls , 1990 , p.115) .

ثانياً – إنموذج آمس (Ames, 1984) :

ترى آمس أن التوجه نحو الهدف لدى الأفراد يتمثل في إستعمال أساليب مختلفة لغرض الاندماج في مواقف الإنجاز ، إذ ركزت على التوجه نحو الهدف في البيئة الصفية بدلاً من إطار البيئة المدرسية بشكل عام ، كذلك أكدت على أن الفرد يعزو اسباب النجاح والفشل إلى مدى تأثير الجماعة في بيان الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل ، إذ أن تأثير العمل الجماعي أو الفردي والتنافسي في البيئة التعليمية الصفية يؤدي إلى مدركات وغايات مختلفة للإنجاز تلك الغايات تؤثر في ترجمة الأفراد لمشاعرهم حول النجاح والفشل (Ames ,1984 , p.486) .

كذلك أشارت آمس (Ames , 1990) أنه من الصعب توجه الطلبة نحو أهداف الإتقان في البيئات الصفية التنافسية حتى لدى الطلبة ذوي فاعلية الذات العالية ، إذ يتم تشجيع البيئة التعليمية المكونة من مجموعة صغيرة لأنها تسمح للطلبة بالتركيز على المهمة أكثر من التركيز على أنفسهم وعلى الآخرين ، وتلك إشارة إلى تأثير العوامل الموقفية والبيئة الصفية في توجه الأفراد نحو أهدافهم (Ames ,1990 , p.421) . وهكذا فقد حددت آمس بعدين من التوجه نحو الهدف هما :

1 ــ التوجه نحو أهداف الإتقان (Perfecttion Goals Orientation) :

يشير هذا التوجه الى الأفراد الذين يسعون إلى اكتساب مهارات تعليمية جديدة ، ويركزون على المهام التي تتطلب التحدي ، فضلاً عن أنهم يعملون بجد لتحقيق فهم أفضل ، إذ أن هؤلاء الأفراد لديهم توجه نحو الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية ، ويستعملون معلومات التغذية الراجعة لتصحيح أخطائهم (Ames , 1992 , p.225).

2 ــ التوجه نحو أهداف الأداء(Performance Goals Orientation) :

يتمثل هذا التوجه بالأفراد الذين يقومون بمقارنة أدائهم التعليمي بأداء الآخرين وإظهار قدراتهم ، إذ يمكن الاستفادة منه في الوصول إلى مستويات أعلى من الآخرين ، فضلاً عن تركيزهم على إتمام المهام دون الاهتمام بالإستراتيجيات المستعملة ، وهذا مايجعلهم يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم وصعوبة العمل (Ames , 1992 , p.228) .

ثالثاً – إنموذج دويك (Dweck , 1986) :

اعتمدت دويك في أعمالها على نظرية العجز المتعلم (Learning helplessness) لسيلكمان (Seligman) في دراسة التوجه نحو الهدف، إذ ترى دويك أن الطلبة الذين يمتلكون قدرة متساوية ، يظهرون واحداً من نمطين للدافعية كاستجابة للمهام التي تتسم بالتحدي ويكون فيها الفشل محتمل ، لذا نجد أن بعض المتعلمين يظهر لديهم نمط استجابة العجز في المهام الأكاديمية إذ يركزون على الكفاية الشخصية ، فضلاً عن افتقارهم إلى القدرة والتعبير عن العواطف السلبية كالقلق والملل ، في حين يتصف سلوك الأفراد بالتوجه نحو الإتقان تجنباً لفشل محتمل ، وهذا ما يجعل تركيزهم على المهمة وليس على قدراتهم ، وغالباً ما يعبرون عن عاطفة ايجابية كالاستمتاع في المهمة (Dweck , 1986 , **P**.1042)

وعلى الرغم من توجه الطلبة نحو أهداف الأداء لا يختلفون في قدراتهم العامة إلا أن بعظهم يبدون استجابة العجز، وفي ضوء ذلك تفسر (دويك) حالة العجز لدى الطلبة على وفق مفهوم الكفاية الذاتية ، وأن ردود أفعالهم المتفاوتة في مواجهة الفشل نتيجة إعتقاد بعض الطلبة بأن القدرة ثابتة وهذا ما يجعلهم يتجهون نحو هدف الأداء لتحسين الكفاية في المهمة ، في حين أن البعض الآخر يعتقد بإن القدرة مرنة وقابلة للتعديل ، لذا فأنهم يتوجهون نحو أهداف التعلم ، لأنهم يعملون على تحسين كفايتهم في المهمة(Dweck & et al , 1988, **p**. 264) .

وبناءً على ذلك اشارت دويك الى بعدين من التوجه نحو الهدف هما :

1 ـ **أهداف التعلم (Learning Goals) :**

يشير هذا البعد الى أن الأفراد أصحاب التوجه نحو أهداف التعلم يعملون على تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة ، والبحث عن المواقف التي تمثل تحدياً بالنسبة لهم ويثابرون عند مواجهة الصعوبات ولا يستسلمون بسرعة .

2 ـ **أهداف الأداء (Performance Goals) :**

يشير هذا البعد الى أن الأفراد أصحاب التوجه نحو أهداف الأداء يحاولون الحصول على أحكام إيجابية وتجنب الأحكام السلبية أي التركيز على كيفية حكم الآخرين عليهم (Dweck , 1996 , P.362).

رابعاً – إنموذج ايليوت (Elliot , 1997)

يُعد إنموذج إيليوت (Elliot , 1997) من ابرز النماذج الثلاثية الأبعاد للتوجه نحو الهدف ، كونه يدمج بين النماذج الثنائية للتوجه نحو الهدف وبين مكوني الأقدام والأحجام للدافعية ، إذ وسع إيليوت مفهوم الأداء إلى بعدي (الإقدام ولإحجام) ، والتي تمثلت بالتوجه نحو هدف (الأداء ــ الأقدام)، و التوجه نحو هدف (الأداء ــ الإحجام) ، وتدعم هذا التميز ادلة تجريبية في مجالات علم النفس ، ويرى إيليوت أن التوجه نحو الهدف يكون نتيجة إهتمامات الفرد الخاصة ، إذ أن كل هدف يدفع إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج التي ترتبط بالإنجاز (Elliot , 1988 , p.13) .

وأشار إيليوت إلى أن توجه الطلبة نحو هدف الأداء ببعدي (الأقدام والإحجام) يتمثل بإمكانية الفرد من توصيف الاستجابات الانفعالية أو المعرفية للمثيرات التي يتعرض لها والتي تمثل الاستعدادات الدافعية لدى إيليوت ، ومن الخطأ وصف هذه الأهداف بأنها سيئة التكيف أو أنها على النقيض من أهداف الإتقان ، إذ يتجه الطالب إلى بلوغ الهدف أو يندفع إلى أن يكون الأذكى في الصف بالنسبة للآخرين عندما يتجه نحو هدف (الأداء الإقدام) ، في حين يتمثل سلوك الطالب أن لا يبدو غبياً أمام الآخرين عندما يتجه هدف (الأداء الإحجام) (Elliot , 1988 , p.15).

وإذا كان إيليوت يرى أن ارتباط أهداف الإتقان بالميول وارتباط أهداف الأقدام بالأداء الفعلي ، فأن أداء الطلبة يكون أفضل عندما يركزون جهدهم على الموضوعات التي يرى المعلم أنها مهمة ، وهذا يساعد على تفسير أن توجه الطلبة نحو هدف الأداء الأقدام بصورة أكثر من

توجههم نحو هدف الإتقان ، إذ أن تحقيق هدف الأداء الأقدام في القاعة المدرسية يتطلب تفوقاً على الآخرين ، فضلاً عن ذلك نجدهم متيقظين بشكل خاص إلى توجهات المعلم وتلميحاته والإرشادات الدراسية ، وهكذا فإنَّ هذا الأسلوب يضع الطلبة أصحاب أهداف (الأداء ــ أقدام) ، في تقديم أداء جيد في الصف على عكس الطلبة الذين يركزون على أهداف الإتقان ، وهذا الاحتمال منطقي في ضوء المعايير المختلفة المتضمنة في الهدفين(Elliot ,1997, P.222) . وهكذا صنف إيليوت التوجه نحو الهدف إلى ثلاثة أبعاد تتمثل بما يأتي :.

1 ــ التوجه نحو هدف الإتقان (Perfection Goals Orientation) :

يتسم الطلبة أصحاب التوجه نحو هدف الإتقان بالقدرة على تطوير الذات وإكتساب التفاصيل الدقيقة ، إذ يعدون المهام التعليمية فرصاً للتنافس وتحدٍ لقدراتهم ، كذلك يتميزون بالمثابرة المستمرة في المهام الصعبة ، فضلاً عن استعمالهم لإستراتيجيّات ما وراء المعرفية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي عن غيرهم ، وهذا ما يجعلهم منشغلون بالواجبات التعليمية من أجل إتمامها وتحقيق كفايتهم على وفق معاييرهم الذاتية .

2 ــ التوجه نحو هدف (الأداء ـ الإقدام) Performance Goal Advancement Orientation :

يركز أصحاب هذا التوجه على المعايير الخارجية للكفاية وخاصة المقارنة بالآخرين ، من أجل إثبات قدراتهم والحصول على الاعتراف والتقدير ، فضلاً عن تحقيق مستويات مرتفعة في أداء المهمة ، ويتم وصف هذه الأهداف على أنها توجه (أداء ـ إقدام) ذات قيمة نفسية موجبة ، إذ أشارت الدراسات التجريبية إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف (الأداء ـ الإقدام) ، مع النتائج المرغوبة مثل الأداء بمستوى عالٍ من الإنجاز .

3 ــــ التوجه نحو هدف (الأداء ــــ الإحجام) Performance Goals Refrain Orientation :

يميل أصحاب هذا التوجه إلى تجنب الفشل وعدم التعرض إلى أحكام سلبية من قبل الآخرين كدلالة على ضعف قدراتهم ، ويكون لديهم مستويات عالية من القلق ويبذلون جهداً قليلاً عندما يكلفون بالواجبات الدراسية ، إذ يظهرون مستويات متدنية من الإنجاز ،وهكذا فأن هذه الأهداف تعد توجهات دافعية إحجامية ذات قيمة نفسية سالبة (Elliot , 2005 ,P.187) . وفي ضوء ماتقدم لإنموذج ايليوت (Elliot , 1997) من التوجهات الثلاثة، أشار إيليوت الى إنموذج هرمي لدافعية الإنجاز في (الإقدام ولإحجام) بدراسة هدفت الى تقسيم اهداف الإتقــان ،

وأهداف (الأداء ـ الإقدام) ، وأهداف (الأداء ـ الإحجام) ، تم اختبارها في قاعة دراسية في جامعة روتشستر على عينة مكونة من (204) طالباً وطالبة بواقع (82) من الذكور و (122) من الإناث ، وإشارت نتائج الدراسة إلى أن (أهداف الإتقان)، كانت مبنية على دافعية الإنجاز وتوقعات الكفاءة العالية ، أما (أهداف الأداء ـ الإحجام) ، كانت مبنية على الخوف من الفشل وتوقعات الكفاءة المتدنية ، في حين أن أهداف الأداء ـ الإقدام ، كانت مبنية على دافعية الإنجاز ، والخوف من الفشل وتوقعات الكفاءة العالية (Elliot & et al ,1997 , p.218) .

وعلى ضوء ما تم استعراضه من نماذج التوجه نحو الهدف ، يتضح أن هذه النماذج قد أتفقت على الطبيعة الأساسية للهدف الإنجازي ووظيفته ، إذ تتفق على العناية بنوعية الدافعية أكثر من العناية بكميتها ، كذلك تتفق على أن كل هدف من هذه الأهداف يزود الطلبة بأطار تنظيمي ينشط من طريقة استجابات معرفية وانفعالية لموقف الإنجاز التعليمي.

ويرى الباحث أن تلك النماذج لديها وجهات نظر متباينة في الاتجاه الاجتماعي المعرفي في تفسير التوجه نحو الهدف ، إذ أن المنظرين الأوائل أصحاب النماذج ثنائية البعد يرونَ أنَ أهداف التمكن جيدة ، وأهداف الأداء سيئة ، إذ تتمثل في التركيز على التفوق على الآخرين (إقدام)، وتجنب الحكم السلبي للقدرة (إحجام) وهذا ما دفعهم إلى دمج مكوني (الإقدام والإحجام) بمكون واحد هو (أهداف الأداء) ، في حين أن النماذج ثلاثية البعد قد تم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين هما أهداف الأداء (إقدام) وأهداف الأداء (إحجام) ، ومن أبرزها إنموذج إيليوت وكرتش (Elliot & Cruch , 1997) (الانموذج الهرمي لأهداف الإنجاز) ، وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن المسميات المستعملة في هذه النماذج تعكس معانٍ متشابهة ، فعلى الرغم من اختلاف نماذج التوجه نحو الهدف في وصفها للهدف الإنجازي وتسميتها له إلا أن بنية الهدف متشابهة في تلك النماذج .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً - مجتمع البحث .

ثانياً - عينة البحث .

ثالثاً - أداتا البحث .

رابعاً - التطبيق النهائي .

خامساً - الوسائل الإحصائية .

الفصل الثالث

منهج البحـــث وإجراءاته

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، كان لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، وإعداد وبناء أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث ، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها . وأتخذ الباحث من المنهج الوصفي الارتباطي ، منهجاً وأسلوباً لتحقيق أهداف بحثه ، وفيما يأتي وصفاً لإجراءات البحث :ـ

أولاً- مجتمع البحث The Research population

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المدارس الإعدادية (المتميزين وغير المتميزين) في مركز مدينة الديوانية للدراسة الصباحية وللمراحل الدراسية (الرابع ، الخامس ، السادس) للعام الدراسي (2017 – 2018 م) ،إذ بلغ مجموع طلبتها(17.715) طالباً وطالبة موزعين بواقع (937) من المتميزين و(16.778) من غير المتميزين(كتاب المديرية العامة للتربية في محافظة الديوانية/ قسم التخطيط التربوي ، شعبة الإحصاء ، الرقم (12364) في 3/1 / 2018)، (ملحق 6) .

وجدول (1) يوضح مجتمع البحث موزعين على وفق متغير نوع المدرسة (متميزين وغير متميزين) والنوع (ذكور واناث) .

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين على وفق **متغيري طلبة المدرسة ونوعها للعام الدراسي (2017-2018)**

	نوع المدرسة		

ت	المدرسة	المتميزين	غير المتميزين	المجموع
1	ثانوية المتميزين للبنين	532	ـــــ	532
2	ثانوية المتميزات للبنات	405	ـــــ	405
3	إعدادية.الجمهورية للبنين	ـــــ	314	314
4	إعدادية. صنعاء للبنات	ـــــ	553	553
5	إعدادية. العروبة للبنات	ـــــ	764	764
6	إعدادية. الكرامة للبنين	ـــــ	370	370
7	إعدادية. دمشق للبنات	ـــــ	896	896
8	إعدادية . قتيبة للبنين والبنات	ـــــ	670	670
9	إعدادية .الطليعة للبنات	ـــــ	712	712
10	إعدادية .ابن النفيس للبنين	ـــــ	479	479
11	إعدادية .المركزية للبنين	ـــــ	906	906
12	إعدادية . ميسلون للبنات	ـــــ	785	785
13	إعدادية . الرباب للبنات	ـــــ	531	531
14	إعدادية .الديوانية للبنين	ـــــ	339	339
15	إعدادية .الفردوس للبنات	ـــــ	847	847
16	إعدادية .الديوانية للبنات	ـــــ	424	424
17	إعدادية .أبي تراب المطورة للبنين	ـــــ	345	345
18	إعدادية . أمير المؤمنين للبنات	ـــــ	516	516
19	إعدادية .الحوراء للبنات	ـــــ	651	651
20	إعدادية .النور للبنات	ـــــ	512	512
21	إعدادية .الجواهري للبنين	ـــــ	560	560
22	إعدادية . السرور للبنات	ـــــ	319	319
23	إعدادية . الثقلين للبنين	ـــــ	315	315
24	إعدادية . الكوثر للبنات	ـــــ	502	502
25	إعدادية . الزيتون للبنين	ـــــ	710	710
26	إعدادية .التفوق للبنين	ـــــ	350	350
27	إعدادية . الغدير للبنين	ـــــ	414	414

28	ثانوية . الإشعاع للبنات	ـــــ	183	183
29	ثانوية . بلقيس للبنات	ـــــ	966	966
30	ثانوية . الفاضلات للبنات	ـــــ	406	406
31	ثانوية. السنبلة للبنات	ـــــ	668	668
32	ثانوية. الجنائن المعلقة للبنات	ـــــ	737	737
	المجموع	937	16778	17715

ثانياً : عينة البحث The Research Sample

على وفق ما مبين في جدول (1) السابق الذكر ، إذ لا يوجد سوى ثانويتين للمتميزين أحداهما للبنين والثانية للبنات ، قام الباحث علاوة على ما ذكر أعلاه باختيار أربعة مدارس ايضاً من طلبة المدارس غير المتميزين بطريقة عشوائية ، إذ اختار (إعدادية الجواهري للبنين) و(إعدادية الكرامة للبنين) ، واختار (إعدادية دمشق للبنات) و (ثانوية الفاضلات للبنات) .

وهكذا تم اختيار (400) طالباً وطالبة من (6) مدارس ، كان اثنان منها للمتميزين وأربعة لغير المتميزين ، موزعين بالتساوي بواقع (200) لكل منهم على وفق متغيري نوع المدرسة والجنس ، وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

عينة البحث موزعة على وفق متغير طلبة المدرسة ونوعها

نوع المدرسة	اسم المدرسة	العدد	أسم المدرسة	العدد	المجموع
المتميزين	ثانوية المتميزين للبنين	100	ثانوية المتميزات للبنات	100	200
غير	إعدادية الجواهري للبنين	50	ثانوية الفاضلات للبنات	50	100

المتميزين	إعدادية الكرامة للبنين	50	إعدادية دمشق للبنات	50	100
المجموع		200		200	400

ثالثاً - أداتا البحث

من أجل قياس متغيري البحث الحالي المتمثلة بتأجيل الإشباع ، والتوجه نحو الهدف ، وجد الباحث أنه من الأفضل بناء مقاييس لقياس تلك المتغيرات على وفق معطيات الأطر النظرية و الدراسات والبحوث التي حاولت قياس تلك المتغيرات بما فيها من مجالات ومضمون الفقرات لتلك المقاييس وصلاحيتها للقياس .وفيما يأتي عرض لكيفية بناء كل أداة من أداتي البحث الحالي:-

الأداة الأولى - بناء مقياس (تأجيل الإشباع)

1- تحديد متغير تأجيل الإشباع :

تبنى الباحث التعريف النظري لميشيل (Mischel - 1996) لمتغير تأجيل الإشباع بوصفه المنظّر الذي صاغ الإنموذج النظري لهذا المفهوم ، و كون الباحث سيتخذ منه أطاراً نظرياً للبحث وفي بناء المقياس وتفسير نتائج بحثه .

2- إعداد وبناء فقرات مقياس تأجيل الإشباع :

بغية إعداد فقرات مقياس تأجيل الإشباع ، اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي أعدت لهذا الغرض ، وهي :

(أ) مقياس بمبنوتي (Bembenutty - 1998)

تهدف هذه الأداة لقياس تأجيل الإشباع في المواقف الأكاديمية على عينة مكونة من (196) طالب وطالبة من جامعة نيويورك . يتكون هذا المقياس من (10) مواقف افتراضية (فقرات) ، وكل موقف يتكون من بديلين ، إذ تكون الإجابة على المقياس ذو تقدير رباعي (بالتأكد سأختار أ / أحتمال سأختار أ / أحتمال سأختار ب / بالتأكيد سأختار ب) ، تعطى لها الدرجات1،2،3،4 على التوالي ، كذلك تميز هذا المقياس باتساق داخلي عالٍ ، أذ كان معامل الاتساق الداخلي الفاكرونباخ (0.82) وهذا يشير إلى معامل ثبات جيد . (Bembenutty , 1998، p.193) .

(ب) مقياس هورجر (Horger-2011)

صمم هذا المقياس من قبل العالم هورجر (Horger-2012) وفقاً للمنظور الذي وضعه ميشيل لمتغير تأجيل الإشباع ، إذ أصبح هذا المقياس (النسخة الإنكليزية) ، نقطة الانطلاق لبناء عدة مقاييس ، وكان الهدف منه قياس تأجيل الإشباع لدى عينة كبيرة من الأفراد والبالغ عددهم (10741) فرداً ، عن طريق شبكة الإنترنت .

وفي ضوء التعريف صاغ هورجر (2012) خمسة أبعاد لمتغير تأجيل الإشباع ، تمثلت بأبعاد (الطعام ، المتع الجسمانية ، الجوانب الاجتماعية ، المال ، والإنجاز) إذا كان لكل بعد (7) فقرات و بهذا يكون المقياس مكون من (35) فقرة وبصيغة عبارات ، يقوم فيها المستجيب بالتأشير على أحد البدائل الخمسة والمتدرجة من (5) موافق جداً (4) موافق أحياناً (3) محايد (2) غير موافق أحياناً (1) غير موافق جداً ، ومن ضمن المقياس توجد (10) فقرات يكون فيها التصحيح بالاتجاه العكسي أي (1، 2، 3، 4، 5) ولذات البدائل أعلاه ، ومن بين تلك الفقرات (حينما أكون سعيداً ، أدرك كم هي حمقاء معظم مخاوفي وهمومي) والتي يكون فيها التصحيح بالاتجاه الايجابي ، في حين أن الفقرة (لا استطيع تحفيز نفسي لتحقيق أهداف طويلة المدى) يكون فيها التصحيح بالاتجاه العكسي (Horger , 2011, p.18) .

(ج) مقياس التميمي – 2015

تهدف تلك الأداة لقياس تأجيل الإشباع لدى عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من الدراسات العليا بواقع (192) طالب و(208) طالبة .

يتكون هذا المقياس من(32) فقرة و بخمسة أبعاد تتمثل (الطعام ، المتع الجسمانية ، الاجتماعي ، المال ، الإنجاز) وبخمسة بدائل (موافق بشدة ، موافق لحد ما ، موافق ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات من (5 – 4 – 3 –2 –1) على التوالي للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات العكسية التصحيح .

كان معامل الثبات للمقياس (0.85) ، في حين كان معامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلي (0.79) وهذا يشير إلى درجة ثبات واستقرار عالية . (التميمي ، 2015 ، ص 75) .

إن الباحث وإن كان قد أطلع على تلك المقاييس ، لم يتبنَ أياً منها ، بل قام ببناء مقياس تأجيل الإشباع وذلك لأن بعض تلك المقاييس كانت مفرداتها لا تنسجم مع قيم المجتمع والناجمة عن اختلاف الثقافات ، وبعض المقاييس ركزت على الجانب الأكاديمي فقط (الإنجاز) في قياس تأجيل الإشباع ، في حين كانت بدائل بعض المقاييس تتسم بصعوبة فهمها وقلة عدد فقراتها (مقياس بمبنوتي Bembenutty - 1998) مما ينعكس سلباً على معامل الثبـــات

،كذلك كون العينات فيها لا تتسق مع عينة البحث الحالية والذين كانوا من طلبة الجامعة والدراسات العليا.

وفي ضوء ما تقدم ، قام الباحث بصياغة (25) فقرة وبأربعة بدائل تمثلت فيها الأبعاد (الطعام ، المتع الجسمانية ، الجوانب الاجتماعية ، المال ، والإنجاز) إذ كان لكل بُعد خمسة فقرات يتسق مضمون تلك الفقرات مع التعريف النظري لتأجيل الإشباع ومجتمع وعينة البحث الحالي من طلبة المدارس الإعدادية (المتميزين وغير المتميزين) .

3– إعداد تعليمات المقياس:

سعى الباحث إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة ،لانها تعد بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند إجابته على فقرات المقياس بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي ، وأشار بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيه ، وقد طلب من المستجيب عدم ذكر الاسم ، وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحث من اجل التقليل من التأثير السلبي المحتمل في دقة الإجابة وموضوعيتها.

4ـ تصحيح المقياس:

كان لكل فقرة من فقرات مقياس تأجيل الإشباع أربعة بدائل ، متدرجة من (4- 1) على وفق مفتاح التصحيح الذي يشير إلى أعطاء الدرجة (4) للبديل الأول (تنطبق عليّ دائماً) والدرجة (3) للبديل الثاني (تنطبق عليّ غالباً) والدرجة (2) للبديل الثالث (تنطبق عليّ نادراً) والدرجة (1) للبديل الرابع (لا تنطبق عليّ ابداً) ، في حين يكون تصحيح الفقرات العكسية متدرجة من (1 – 4) على التوالي.

5- عينة وضوح التعليمات :

يهدف هذا الإجراء الى أن تكون تعليمات المقياس وفقراته وبدائله واضحة ودقيقة ومعرفة معدل الوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس ،لذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبواقع (20) طالباً وطالبة من المتميزين و(20) طالباً وطالبة من غير المتميزين، أذ تبين للباحث أن فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة ، إذ لم يستفسر عنها أحد . في حين كان الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس بمدة تراوحت بين (7 ـ 15) دقيقة ، أن معدل زمن الاستجابة (13) دقيقة.

6-عرض الأداة على المحكمين:

بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس البالغة (25) فقرة وإعداد تعليماته وطريقة تصحيحه ، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق 7) المتخصصين في علم النفس ، إذ بَيّن للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري المعتمد في دراسة المتغير (ملحق 1) .

وقد حصل الباحث على موافقة السادة المحكمين على تعليمات المقياس وصياغة فقراته وتصحيحها ، إذ تمت الموافقة على (24) فقرة والتي حصلت على نسبة 80% فأعلى ما عدا الفقرة التي تحمل التسلسل (13) إذ كانت نسبة موافقتهم 73.23% وبذلك تم استبعادها من هذا المقياس ، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

النسبة المئوية لموافقة المحكمين على فقرات مقياس تأجيل الاشباع

تسلسل الفقرات	الموافقون		المعارضون	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1. 2. 3. 4. 5. 6. 9. 11. 12. 16. 17. 18. 19. 20.21.23. 24.25	15	%100	صفر	صفر%
7. 8 .14	13	%86.66	2	%13.44
10 .15. 22	12	%80	3	%20
. 13	11	%73.23	4	%26.77

7- إجراءات تحليل الفقرات :

يهدف هذا الإجراء كما أشار إيبل (Ebel) الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة (Ebel, 1972, P. 392) ، فضلاً عن إن المقاييس النفسية تتطلب حساب القوة التمييزية (Item Discrimination) لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين ، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينه (Ghiselli, 1981, P. 422) .

ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس تأجيل الإشباع والمكون من (24) فقرة ، قام الباحث بتطبيق المقياس (ملحق 2) على عينة التحليل جدول (2) التي بلغ عدد أفرادها (400) طالباً وطالبة من مدارس المتميزين وغير المتميزين ،الذينَ تّم اختيارهم بالطريقة العشوائية من(6) مدارس موزعين بالتساوي على وفق متغير نوع المدرسة . وبعد تصحيح المقياس تم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس تأجيل الإشباع بطريقتين هما:-

أ- طريقة المجموعتين المتطرفتين (Exeterme Groups method) .

ب- طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistany method) .

أ - طريقة المجموعتين المتطرفتين (Exeterme Groups method)

بغية التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس تأجيل الاشباع ، قام الباحث بتطبيق المقياس (ملحق 2) على عينة التحليل (جدول 2) ، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة ، إذ إن المدى النظري للدرجات يتراوح ما بين أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (96) وبين أقل درجة هي (24) ، وبعد تصحيح الاستمارات تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة حصل عليها المستجيبون وانتهاء بأدنى درجة ، أذ كانت حدود تلك الدرجات من (88– 39) درجة ، بعدها تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (108 استمارة) وكان حدود الدرجات فيها من (88– 71) واختيار نسبة (27%)من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (108 استمارة أيضاً) وكان حدود الدرجات فيها من (61– 39) .

وهكذا فإنَّ نسبة 27% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، عندما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحنى التوزيع الاعتدالي (انستازي ، 2015 ، ص344) .

وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعتين ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين (مايرز ، 1990، ص35) . وعُدّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية(960 . 1). وفي ضوء هذا الإجراء كانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) إذ لم تسقط أي فقرة . وجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس تأجيل الإشباع بطريقة المجموعتين المتطرفتين

	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	التباين	الوسط الحسابي	التباين	
1	2.888	0.754	2.324	1.249	4.208
2	3.546	0.344	2.879	0.817	5.652
3	3.601	0.466	2.722	1.231	6.867

9.606	0.599	1.407	1.343	2.675	4
6.194	1.160	2.213	1.004	3.074	5
6.669	1.348	2.250	0.713	3.157	6
8.464	1.506	2.270	0.679	3.555	7
8.326	1.343	2.175	0.782	3.324	8
3.112	1.073	3.046	0.678	3.435	9
7.474	1.196	2.000	0.832	3.009	10
5.326	1.708	2.453	0.909	3.268	11
6.593	1.115	2.685	0.438	3.463	12
8.649	1.112	2.009	0.999	3.194	13
11.410	0.382	1.305	1.030	2.583	14
8.301	1.170	2.731	0.345	3.694	15
9.472	0.950	1.824	0.923	3.046	16
8.517	0.948	2.379	0.467	3.333	17
5.238	0.940	2.935	0.495	3.527	18
7.186	1.157	2.037	0.860	3.000	19
11.336	0.626	1.481	0.874	2.796	20
5.685	1.145	1.935	1.039	2.731	21
7.385	1.667	2.425	0.775	3.518	22
8.885	0.896	2.101	0.769	3.185	23
3.422	1.462	2.574	1.176	3.101	24

*** القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) تساوي 1.960**

ب- طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistany method)

تعد طريقة الاتساق الداخلي أو ما تسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي ، إشارة إلى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية ، وهذا ما أشار إليه الن (Allen, 1979) من أن كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (Allen,

(1979, P. 124) ، كذلك تفترض هذه الطريقة أن الفقرة تقيس المفهوم ذاته الذي تقيسه الدرجة الكلية(الكناني, 1995 ، ص145).

وباستعمال البيانات ذاتها التي اعتمدت في طريقة المجموعتين المتطرفتين والتي تم الحصول عليها من التطبيق على عينة التحليل ، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس تأجيل الإشباع والدرجة الكلية لجميع الاستمارات ،إذ تراوحت حدود معاملات الارتباط بين (0.22 – 0.65) .

بعدها قام الباحث باختبار دلالة أقل معامل ارتباط (0 .22) ، وباستعمال قانون اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون ، كانت القيمة التائية المحسوبة (3 .298) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1 . 960) عند مستوى دلالة (0 . 05) ودرجة حرية (214) ، مما يشير إلى أن جميع معاملات الارتباط الأعلى من (0 .22) هي ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى ودرجة الحرية .

وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج (SPSS) أظهرت النتائج أن القيم التائية المحسوبة هي أكبر من القيمة الجدولية (1 . 960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 214 ولجميع الفقرات ، وجدول (5) يوضح ذلك :

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع

1	0.31	9	0.22	17	0.54
2	0.47	10	0.47	18	0.39
3	0.48	11	0.34	19	0.45
4	0.59	12	0.47	20	0.65
5	0.40	13	0.54	21	0.40
6	0.45	14	0.65	22	0.50
7	0.54	15	0.54	23	0.55
8	0.52	16	0.53	24	0.25

وبهذا يكون مقياس تأجيل الإشباع بصيغته النهائية مكون من (24) فقرة (ملحق 2) .

8-مؤشرات الصدق (Validity Indexes)

يشير مفهوم الصدق، إلى خاصية الأداة في قياس ما تهدف لقياسه ، وهو من أهم الشروط التي يجب توافرها في بناء المقاييس والاختبارات النفسية (خير الله ، 1987، ص413) ، وفي هذا الصدد أشار (Oppenheim) إلى أن المقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما وضع لأجله بشكل جيد ، أو يفترض أن تقيسه فقراته (Oppenheim, 1973, p. 70) . وعلى الرغم من أن هناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة ، إذ يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق كمي ، وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج ، 1980 ، ص360) .ولقد كان لمقياس تأجيل الإشباع عدة مؤشرات للصدق (Validity Indexes) هي:

أولاً – الصدق الظاهري :

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري هي عرض الباحث فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين ملحق(7) الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحُكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها ومدى تمثيل الفقرات لتلك الخاصية ، وبما أن الحَكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يعطى المقياس لأكثر من مُحكِم ،بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم و بنسبة(80%) فأكثر(الكبيسي، 2010، ص 256). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي ، وذلك عند عرض فقراته على مجموعة من الخبراء في علم النفس ، وجدول (3) السابق الذكر يوضح ذلك .

ثانياً :- صدق البناء :

يعد صدق البناء (Constract Validity) أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل ، Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الأمام ، 1990 ، ص131) .

وفي ضوء ما تقدم تشير الدراسات إلى أن لصدق البناء عدة طرائق منها صياغة فرضيات يمكن أثباتها أو دحضها ، فضلاً عن أساليب أخرى تتمثل بحساب معاملات الارتباط مع مقاييس أخرى ، كذلك بالتعرف على القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين و طريقة الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالمجموع الكلي) إلا أن التحليل العاملي يعد الركن الأساسي في الوصول الى صدق البناء ، الذي يشير الى التعرف على العوامل الكامنة وراء الظاهرة النفسية (Anastasi& Urbina, 1997 , p.128).

وبهذا تحقق للباحث مؤشرات صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات في ضوء إيجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين ، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي).

10- مؤشرات الثبات (Reliability Indexes)

إذا كان الثبات (Reliability) يعني دقة المقياس ، فإنَّه يعني أيضاً الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن ، أذ أن المقياس الثابت يعطي النتائج ذاتها نسبياً إذا تم تطبيقه على ذات الأفراد مرة ثانية (عودة، 1998، ص340). ولقد أشارت أدبيات القياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق ، إذ يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها : الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس ذات المفهوم ، والاتساق الخارجي (External Consistancy) والذي يتحقق حينما يستمر المقياس في إعطاء النتائج ذاتها إذا ما تم إعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, P. 60) .

وهكذا يبدو أن الفرق بين طريقتي الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) ، هو أن معامل الثبات في الطريقة الأولى يشير إلى التجانس بين الفقرات (أذ يقصد بالتجانس أن الفقرات تقيس مفهوماً واحداً) ، في حين يشير معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار إلى درجة استقرار الأفراد في إجاباتهم على المقياس عبر فترة مناسبة من الزمن (الزوبعي وآخرون ، 1981 ، ص33). وهكذا قام الباحث باستخراج ثبات مقياس تأجيل الإشباع بتلك الطريقتين وكما يأتي :-

أولاً :- طريقة الاختبار ـ إعادة الاختبار (Test- Retest Method)

قام الباحث بتطبيق مقياس تأجيل الإشباع لاستخراج الثبات على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة في المدارس الإعدادية موزعين بواقع (20) طالب وطالبة من مدارس المتميزين و(20) طالب وطالبة من مدارس غير المتميزين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ومن (4) مدارس في مدينة الديوانية وهي ثانوية المتميزين للبنين ، ثانوية المتميزات للبنات ، إعدادية الجواهري للبنين ، وثانوية الفاضلات للبنات موزعين بالتساوي على وفق متغير طلبة المدرسة ونوعها وجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

عينة ثبات مقياس تأجيل الإشباع موزعة على وفق متغير نوع المدرسة والجنس

نوع المدرسة	اسم المدرسة	العدد	أسم المدرسة	العدد	المجموع
المتميزين	ثانوية المتميزين للبنين	10	ثانوية المتميزات للبنات	10	20
غير المتميزين	أعدادية الجواهري للبنين	10	ثانوية الفاضلات للبنات	10	20
المجموع		20		20	40

وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قام الباحث بإعادة تطبيق ذات المقياس مرة أخرى وعلى العينة ذاتها ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني ، ظهر أن قيمة معامل الثبات تساوي (0.82) . وفي هذا الصدد أشار (العيسوي) إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (0.70) فأكثر ، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبار (العيسوي ، 1985 ، ص58) .

وباختبار قيمة دلالة معامل الارتباط (82 . 0) باستعمال قانون اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون ، إذ وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (828 . 6) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (021. 2) عند مستوى دلالة (05 .0) ودرجة حرية (38)، مما يشير إلى أن معامل الثبات ذات دلالة إحصائية . وبمقارنة معامل الثبات (0.82) مع نتائج دراسة (التميمي ،2015) نجد أن معامل الثبات للأخير كان (85 .0) ، ويُعد هذا أيضاً مؤشراً جيداً آخر لثبات مقياس تأجيل الإشباع .

ثانياً :- طريقة الفاكرونباخ (Alfa-Gronbauch)

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل ارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار(عبدالرحمن، 1998

، ص172) ، إذ يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن ، 1989 ، ص79) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معادلة الفاكرونباخ ، إذ بلغ معامل الثبات (0.90) في حين كان معامل الفاكرونباخ للثبات بدراسة (الزبيدي وآخرون، 2015) يساوي (0.82) مما يعد مؤشراً جيداً للاتساق الداخلي لمقياس تأجيل الإشباع .

11- المؤشرات الإحصائية لمقياس تأجيل الإشباع

إن حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس تأجيل الإشباع والركون إلى نتائج التطبيق فيما بعد ، تطلبت من الباحث استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) أو ما يسمى اختصاراً(SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية وجدول(7)يوضح ذلك:

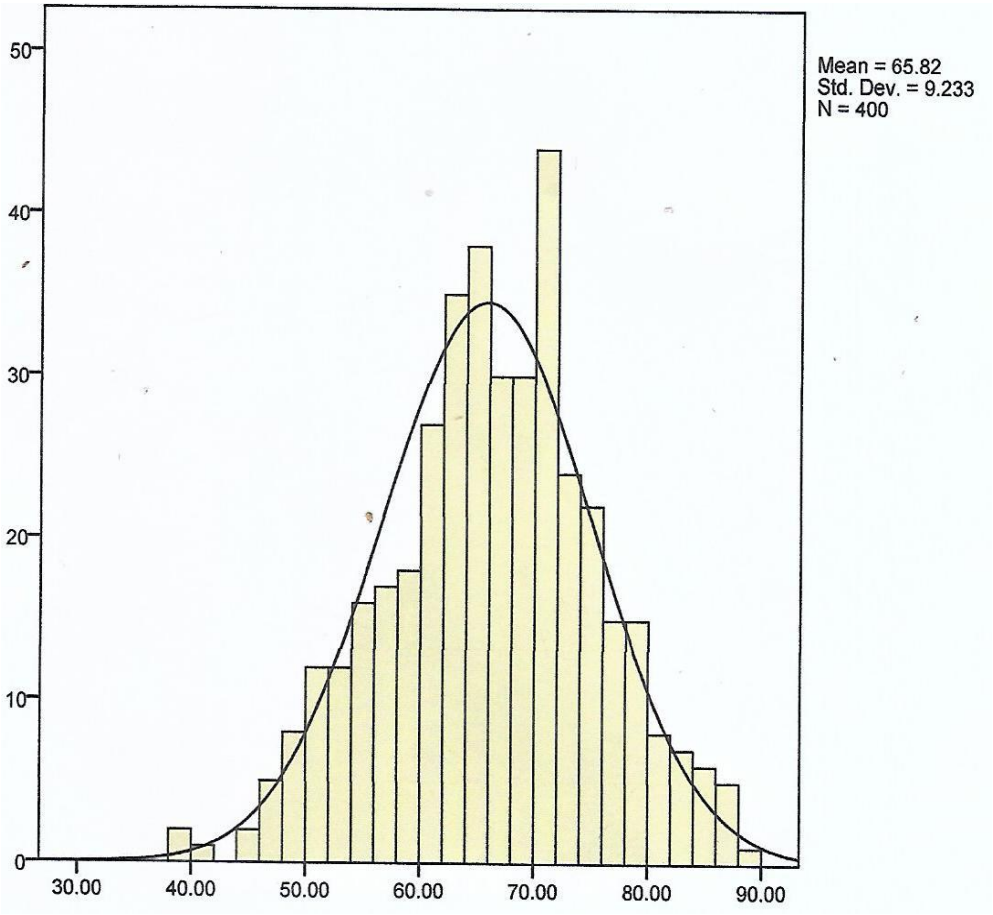
جدول (7)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تأجيل الإشباع

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	الوسط الفرضي	60
2	الوسط الحسابي	65.817
3	الوسيط	66.000
4	المنوال	70.000
5	الانحراف المعياري	9.233
6	التباين	85.248
7	الخطأ المعياري للتقدير	-0.144
8	الالتواء	0.122
9	التفرطح	0.243

10	المدى	49
11	أقل درجة	39
12	أعلى درجة	88

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية المذكورة السابقة الذكر لمقياس تأجيل الإشباع ، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات مقياس تأجيل الإشباع وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي ، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (1) يوضح ذلك بيانياً :



شكل (1)

منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس تأجيل الإشباع

الأداة الثانية : بناء مقياس (التوجه نحو الهدف)

1- تحديد متغير التوجه نحو الهدف

تبنى الباحث التعريف النظري لإيليوت (Elliot- 1997) كونه اعتمد على إطاره النظري في بناء المقياس وتفسير نتائج البحث .

2- إعداد فقرات مقياس التوجه نحو الهدف

بغية إعداد وبناء فقرات مقياس التوجه نحو الهدف ، اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي أعدت لهذا الغرض ، وهي

أ- مقياس إيليوت (Elliot - 1997)

يتكون مقياس التوجه نحو الهدف (النسخة الانكليزية) لإيليوت من (18) فقرة وبصيغة عبارات ، يقوم فيها المستجيب بالتأشير على أحد البدائل الخمسة والمتدرجة من (5) موافق جداً (4) موافق أحياناً (3) محايد (2) غير موافق أحياناً (1) غير موافق جداً . و كشف التحليل العاملي لفقرات مقياس التوجه نحو الهدف لإيليوت عن وجود تشبع ثلاثة مجالات باستعمال طريقة تحليل المكونات الرئيسة لاستجابات تلك الفقرات . (Elliot , 1997 ، p.222)

وهكذا أصبحت تلك المجالات تمثل عن مقاييس فرعية، أذ تضمن المقياس الفرعي الأول من (6) فقرات أطلق عليه مجال (التمكن) ، والمقياس الفرعي الثاني والمكون من (6) فقرة أطلق عليه مجال (أداء- إقدام) ، والمقياس الفرعي الثالث تكون من (6) فقرات أيضاً ، أطلق عليه مجال (أداء – إحجام) . كذلك كانت قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) للمقاييس الفرعية الثلاث على النحو الآتي (التمكن= 0.91 ، الإقدام= 0.89 ، الإحجام= 0.77) والتي تشير جميعها إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس .

وهكذا قام العالم إيليوت بقياس التوجه نحو الهدف عام 1997 ، على عينة بلغ عددها (204) طالب وطالبة في جامعة روتشستر بواقع (82) من الذكور (122) من الاناث ، إذ

أصبح هذا المقياس (النسخة الانكليزية) ، نقطة الانطلاق لبناء عدة مقاييس . (Elliot , 1997, p.223)

ب- مقياس التخاينة -2009

يتكون هذا المقياس من (24) فقرة ، والذي تضمن ثلاثة مجالات ، هي (التمكن ، أداء – إقدام ، أداء إحجام) إذ كان كل مجال يتكون من (8) فقرات وبصيغة عبارات ، يقوم فيها المستجيب بالتأشير على أحد البدائل الخمسة والمتدرجة من (5) موافق جداً (4) موافق أحياناً (3) محايد (2) غير موافق أحياناً (1) غير موافق جداً ، وجميع الفقرات تسير باتجاه تصحيح واحد ، ومن بين تلك الفقرات (من المهم بالنسبة لي أن أتفوق على الطلبة الآخرين) .

وتشير دراسة التخاينة (2009) إلى إن الباحث طبق المقياس على عينة بلغ عددها (797) طالباً وطالبة جامعية في جامعة مؤتة ، وأظهر أن قيم معامل الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) لكل مجال من المجالات الثلاثة أعلاه وعلى النحو الآتي (التمكن = 0.83 ، أداء- إقدام = 0.78 ، وأداء – أحجام = 0.66) والتي تشير جميعها إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس (التخاينة ،2009 : ص 31) .

ج- مقياس سليمون -2014

صمم المقياس لقياس التوجه نحو الهدف لدى عينة مكونة من (130) طالب وطالبة في جامعة تشرين ــ سورية . يتكون المقياس من (21) فقرة ، وبصيغة عبارات وأربعة بدائل ، إذ يقوم فيها المستجيب بالتأشير على أحد البدائل الأربعة والمتدرجة من (4) موافق جداً (3) موافق أحياناً (2) محايد (1) غير موافق جداً ، وجميع الفقرات تسير باتجاه تصحيح واحد ، كذلك فإن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار كانت تساوي (0.78)، وهذا يشير إلى معامل ثبات جيد (سليمون ، 2014 : ص 289) .

إن الباحث وإن كان قد أطلع على تلك المقاييس فإنه لم يتبنى أيَّاً منها كون أن المقاييس طبقت على طلبة الجامعة وأن مضمون الفقرات لا يتسق ويتناسب مع عينة البحث الحالي من الطلبة المتميزين وغير المتميزين (كونهم طلبة إعدادية) ، هذا ما جعل الباحث القيام بصياغة وإعداد (21) فقرة تتسق فقراتها ومضمونها مع عينة ومجتمع البحث مستعيناً بالمقاييس والدراسات السابقة والإطار النظري المعتمد في هذا البحث على وفق ما يراه إيليوت (Eillot, 1997) بتطبيق إنموذجه الثلاثي الابعاد المتمثلة بـ (أهداف الإتقان) وأهداف (أداء ـ إحجام) وأهداف (أداء ـ إقدام) .

3- أعداد تعليمات المقياس

سعى الباحث إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة ، إذ طَلَبَ من الطالب أن يؤشر على احد البدائل الأربعة لفقرات المقياس والتي كانت على شكل عبارات تعبر عن مشاعر وانفعالات الطلبة في مواقف مختلفة والإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية ، وأن هذا الإجراء لأغراض البحث العلمي ، وأشار الباحث بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم ، وتم تذكير الطلبة بأنه لاداعٍ لذكر الاسم ، وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ، وذلك ليطمئن المستجيب على سرية أجابته .

4ـ تصحيح المقياس

كان لكل فقرة من فقرات مقياس التوجه نحو الهدف أربعة بدائل متدرجة من (4- 1) على وفق مفتاح التصحيح الذي يشير إلى أعطاء الدرجة (4) للبديل الأول (تنطبق عليَّ دائماً) والدرجة (3) للبديل الثاني (تنطبق عليَّ غالباً) والدرجة (2) للبديل الثالث (تنطبق عليَّ نادراً) والدرجة (1) للبديل الرابع (لا تنطبق عليَّ أبداً) .

5- عينة وضوح التعليمات

من أجل التعرف على وضوح تعليمات مقياس التوجه نحو الهدف وفقراته وبدائله ومعرفة معدل الوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس ، فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة ومحاولة تعديلها ، فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة ،إذ تم اختيار (40) طالب وطالبة من مجتمع البحث بواقع (20) من مدارس المتميزين و(20) من مدارس غير المتميزين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، ولقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائله كانت واضحة ، إذ لم يستفسر عنها أحد وكان الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس بمدة تراوحت بين (9 ـ 14) دقيقة ، وأن معدل زمن الاستجابة كانت (11) دقيقة .

6- عرض الأداة على المحكمين

بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس والذي تكون من (21) فقرة وإعداد تعليماته وطريقة تصحيحه ، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس

ملحق (7) ، إذ بين لهم الهدف من الدراسة والتعريف النظري لـ(إيليوت– 1997) المتبنى في دراسة متغير التوجه نحو الهدف ومجالاته الثلاثة المتمثلة (بأهداف التمكن وأهداف أداء- إحجام وأهداف أداء- إقدام) وتعريفاتها (ملحق3) . وقد حصل الباحث على موافقة السادة المحكمين على تعليمات المقياس وصياغة فقراته وتصحيحها ، أذ تمت الموافقة على جميع الفقرات والتي حصلت على نسبة (80%) فأعلى ،ونتيجة لهذا الإجراء لم يتم استبعاد أي فقرة من المقياس وجدول (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

النسبة المئوية لموافقة المحكمين على فقرات التوجه نحو الهدف

تسلسل الفقرات	الموافقون		المعارضون	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1. 2. 4. 5. 6. 8. 9. 10. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 19. 20	15	%100	صفر	صفر %
3. 7. 11. 18. 21	13	%86.66	2	%13.44

7- إجراءات تحليل الفقرات

لغرض الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة ، سعى الباحث لإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التوجه نحو الهدف من خلال تطبيق هذا المقياس (ملحق 5) على عينة التحليل التي بلغ عدد أفرادها (400) طالباً وطالبة في المدارس الإعدادية ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وجدول (2) الذي سبق ذكره (ص37) يوضح ذلك .

وبعد تصحيح المقياس ، قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس (التوجه نحو الهدف) بطريقتين هما :

أ- **طريقة المجموعتين المتطرفتين Exeterme Groups method**

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التوجه نحو الهدف ، قام الباحث بتطبيق المقياس (ملحق 4) على عينة التحليل (جدول 2) ، وبعد تصحيح فقرات المقياس بإعطاء المستجيب الدرجة من (4- 1) على وفق مفتاح التصحيح لبدائل فقرات المقياس ، بعدها تم جمع درجات كل مستجيب على فقرات المقياس لاستخراج الدرجة الكلية ولكل فرد من أفراد العينة .

وهكذا فإنَّ المدى النظري يتراوح ما بين أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (84) وبين أقل درجة هي (21) . بعدها تم ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة وانتهاء بأدنى درجة ، وكانت حدود تلك الدرجات من (78- 39) درجة ، بعدها تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (108) استمارة وكانت حدود الدرجات فيها من (78- 67) ، واختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (108) استمارة أيضاً إذ كانت حدود الدرجات فيها من (59- 39) . وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين (العليا والدنيا) ، قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعتين لكل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (21)، وفي ضوء هذا الاجراء كانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (05 ، 0) ودرجة حرية 214 وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (960 ، 1) وجدول (9) يوضح ذلك :

جدول (9)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التوجه نحو الهدف بطريقة المجموعتين المتطرفتين

	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	التباين	الوسط الحسابي	التباين	
1	3.555	0.287	2.925	0.593	7.078
2	3.879	0.144	3.398	0.672	5.658
3	3.750	0.208	3.277	0.749	5.141
4	3.870	0.114	3.518	0.551	4.571

5	3.277	0.445	2.648	0.828	5.878
6	2.694	0.924	1.944	0.894	5.905
7	3.546	0.325	2.824	0.838	7.078
8	3.824	0.146	3.259	0.586	6.975
9	3.259	1.334	2.268	1.581	6.155
10	2.703	0.902	2.259	0.942	3.468
11	3.842	0.209	3.259	0.699	6.477
12	2.666	1.065	2.101	1.195	3.978
13	3.425	0.508	2.250	1.161	9.631
14	3.805	0.195	2.907	1.075	8.471
15	3.351	0.436	2.731	1.039	5.391
16	3.657	0.339	2.777	1.016	8.000
17	3.916	0.077	3.342	0.994	5.857
18	3.379	0.481	2.388	1.081	8.398
19	3.629	0.422	2.759	1.213	7.190
20	3.277	0.558	2.351	1.053	7.716
21	2.963	1.003	1.888	1.165	7.733

.* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) تساوي 1.960 .

ب- طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistany meuod)

لقد تم الإشارة إلى تلك الطريقة في ص (44) كونها تعد مؤشراً إلى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية . وباستعمال ذات البيانات التي اعتمدت في طريقة المجموعتين المتطرفتين، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ولجميع الاستمارات ، وهكذا فقد تراوحت حدود معاملات الارتباط من (0.25- 0.56) . وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (برنامج SPSS) ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية ولجميع

معـاملات الارتبـاط هـي ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) ودرجـة حريـة (214) وجدول (10) يوضح

جدول (10)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو الهدف

1	0.47	8	0.47	15	0.35
2	0.41	9	0.41	16	0.52
3	0.36	10	0.26	17	0.44
4	0.33	11	0.45	18	0.52
5	0.41	12	0.25	19	0.52
6	0.37	13	0.55	20	0.46
7	0.45	14	0.56	21	0.50

8- التحليل العاملي Factor Analysis

استند الباحث عند صياغة فقرات مقياس التوجه نحو الهدف إلى الدراسات التي سبقته فـي تنـاول هذا الموضـوع وخاصـةً دراسـة إيليوت (Elliot, 1997) والتـي أظهرت نتـائج التحليـل العـاملي وجـود ثلاثـة عوامـل والتـي طبقت علـى مجتمعـات غربيـة تختلـف عـن مجتمـع الدراسـة الحاليـة . والسؤال الـذي يطرح هو : هل يمكن اشتقاق مجـالات (عوامل جديدة) أخرى مكونة لمفهوم التوجه نحو الهدف تكون مشتقة بما يتناسب وخصائص مجتمعنا في ضوء صياغة فقرات المقياس الحالي؟

وبعـد إجـراءات تحليـل فقـرات المقيـاس ، قـام الباحـث بـإجراء التحليـل العـاملي للتعـرف علـى العوامـل الكامنـة وراء الظـاهرة النفسـية لفقـرات المقيـاس المكـون مـن (21) فقرة مسـتعيناً بالحقيبـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS) وباسـتعمال طريقـة المكونـات الأساسـية (Principal Component Method) التـي طورهـا هوتلنج Hotalling (Ferguson & Takane, 1989, P.533) علـى عينـة التحليـل البالغـة (400) طالـب وطالبـة مـن المتميـزين وغيـر

المتميزين ، وقد مثلت فقرات المقياس (21) متغيراً استعمل في عملية التحليل العاملي. بعدها تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وتكونت مصفوفة الارتباط (Correlation Matrix) التي أجري عليها التحليل العاملي ، وقد نتج عن عملية التحليل (21) عاملاً رتبت تنازلياً من حيث مساهمته في التباينات المحسوبة .

أن العوامل الدالة في هذه الطريقة هي العوامل التي يساوي او يزيد جذرها الكامن (Eigenvalue) على واحد (1) ، وعلى أن لا يقل حجم التشبعات في ذلك العامل عن (30 . 0) على وفق معيار ثريستون (Therston) فإذا كان أقل فإنه يستبعد، أي أن العامل الذي يقل الجذر الكامن له عن واحد، يشير إلى قدرٍ ضئيل من التباين في المتغيرات الاصلية ذاتها ، فمن الأجدر استبعاده لعدم دلالته (Gorsuch , 1983 , p.133) ، وسوف يتخذ هذا الإجراء معياراً في التحليل العاملي لهذا المقياس .وعلى وفق ذلك، فقد أشارت النتائج عن وجود أربعة عوامل استحصلت طبقاً لهذه القاعدة ، بحيث أن كل عامل قد تشبع loading بـ (21) متغير (الفقرات) والتي يقصد بها درجة ارتباط الفقرة بالعامل، وجدول أدناه يوضح الجذر الكامن (المميز) (Eigenvalue) للعوامل الأربعة الناتجة ، ونسبة تباين كل عامل للتباين الكلي لمصفوفة معاملات الارتباط وهو ما يسمى (بالتباين المفسر) أو النسبة المئوية للمساهمة ، والصف الأخير في الجدول يوضح (التباين المتجمع) ، وجدول (11) الآتي يوضح تلك العوامل قبل التدوير مع بياناتها .

جدول (11)

العوامل الناتجة من تحليل مصفوفة ارتباط فقرات التوجه نحو الهدف (قبل التدوير)

رقم الفقرة	العوامل قبل التدوير			
	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4
1	0.422			
2	0.437			
3	0.433			
4	0.416			
5	0.322			0.488
6				0.438
7	0.384			
8	0.475			

رقم الفقرة	العوامل قبل التدوير			
	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4
9		0.526	0.301	
10		0.305		0.396
11	0.408	0.324		
12		0.490		0.498
13	0 ،415		0.417	
14	0.462			
15	–	–	–	–
16	0.483	0.347		
17	0.437			
18	0.386		0.320	
19	0.379	0.310		
20	0.397		0.331	
21	0.388			
الجذر الكامن	**2.932**	**2.035**	**1.421**	**1.299**
التباين المفسر	**13.961**	**9.692**	**6.765**	**6.184**
التباين المتجمع	**13.961**	**23.653**	**30.417**	**36.602**

يتضح من جدول (11) وعلى أساس أن لا يقل حجم التشبعات في العامل عن (0.30) والمتخذ كمعيار للدلالة ، فأن العامل الأول قد تشبع بـ (15) فقرة و العامل الثاني (6) فقرة، في حين تشبع العامل الثالث والرابع بـ (4) فقرات لكل منهم ، كما أن التباين المتجمع للعوامل الاربعة الناتجة من عملية تحليل مصفوفة الارتباط يمثل نحو (36.602) من إجمالي التباين ، ويعد ذلك أقصى تباين ارتباطي استخلص من مصفوفة الارتباط .

إن البيانات في جدول (11) ليست ذات مرونة لأي تفسير نفسي ، لذا عمد الباحث إلى تدوير المحاور إلى مواضع جديدة ، اذ أن العوامل المدورة ستكون وصفاً للصفات (Ferguson & Taken, 1989, P. 538) ، وهذا يعني الحصول على أكبر عدد من التشبعات الموجبة العالية والتشبعات القريبة من الصفر ، وبذلك نحصل على عوامل مشتقة جديدة يسند إليها المعنى، أي إعادة توزيع قيم التشبعات بحيث تتضح التجمعات الطائفية للعوامل (العبودي ، 2002، ص168).

وهكذا استعمل الباحث في عملية التدوير طريقة فاريماكس التي اقترحت من قبل (Kaiser) والتي نتجت عن تشبعات جديدة لكل عامل من العوامل الأربعة ، وجدول (12) يوضح ذلك

جدول (12)

العوامل الناتجة من عملية تدوير المحاور لمقياس التوجه نحو الهدف (بعد التدوير)

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير			
	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4
1	0.550			
2	0.352			
3			0.422	
4			0.604	
5			0.506	
6	0.549			
7	0.586			
8		0.636		
9		0.438		
10				0.517
11		0.375		
12		0.715		
13		0.605		
14		0.495		
15			0.502	
16			0.573	

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير			
	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4
17			0.575	
18	0.371			
19			0.570	
20	0.530			
21	0.526			
الجذر الكامن	**2.193**	**2.049**	**1.962**	**1.483**
التباين المفسر	**10.441**	**9.757**	**9.342**	**7.062**
التباين المتجمع	**10.441**	**20.198**	**29.540**	**36.602**

يتضح من جدول (12) أن قيم التشبعات بالعوامل قد تغيرت بعد عملية التدوير إذا ما قارناها بالقيم قبل تدوير المحاور وكذلك عدد الفقرات ، إذ تشبع العامل الأول بـ (7) فقرات والعامل الثاني بـ (6) فقرات في حين كان العامل الثالث قد تشبع بـ (7) فقرات والعامل الرابع بـ (1) فقرة وعلى وفق أعلى قيمة للتشبع عن كل فقرة .

وهكذا تم تحديد عدد الفقرات لكل عامل استناداً إلى معيار ثرستون (Therston) الذي أشار إلى أهمية أن تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالته العملية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى (أبو النيل ، 1986 ، ص33) وللحكم على قيمة التشبعات العاملية للمتغيرات (الفقرات) ذات الدلالة العملية ، لذلك يعد التشبع قريباً من الصفر إذا كان أقل من (0.30) ، واستعمل هذا كمعيار تقبل على أساسه المتغيرات (الفقرات) في العامل . وقد تبين أن العوامل الناتجة من عملية التدوير ذات معان نفسية وفقاً للتشبعات الدالة للفقرات ، وفيما يأتي تقويم للعوامل التي نتجت بعد عملية التدوير:-

العامل الأول

يعد هذا العامل من أهم العوامل ، إذ أنَّ قيمة مساهمته كانت (2.193) وهي تمثل أعلى قيمة من مجموع الاشتراكيات ، وهو يفسر (10.441) من التباين المفسر . وقد تشبع هذا العامل بـ(7) فقرات والتي تحمل التسلسل (1، 2، 6، 7، 18، 20 ، 21) ، ومن قراءة محتوى تلك الفقرات وملاحظة أعلى تشبع فيها، يرى الباحث أنها تتضمن ميل الفرد وإمكانيته على

تطوير ذاته في ضوء تحسين المهام وإتقان المهمة التي ينشدها ، لذا يمكن ان نطلق على هذا العامل اسم (**أهداف التمكن)** (Mastery goals) . وهذا العامل يتسق مع ما توصل إليه العالم (إيليوت– 1997) والذي يمثل العامل الاول لديه (التخاينة،2009، ص12) .

العامل الثاني

تأتي أهمية هذا العامل بالدرجة الثانية ، إذ كانت قيمة مساهمته في مجموع الاشتراكيات (2.049) وفسر (9.757) من التباين المفسر .

وقد تشبع بـ(6) فقرة والتي تحمل التسلسل (8. 9. 11. 12. 13. 14) ، ومن قراءة محتوى تلك الفقرات وملاحظة أعلى تشبع فيها ، يرى الباحث أنها تتضمن محاولة الفرد التركيز على تجنب عدم الكفاءة والخوف من الفشل ، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم أهداف **(أداء ــ إحجام)** (Performance avoid g0als) . وهذا العامل يتسق مع ما توصل إليه العالم (إيليوت– 1997) والذي يمثل العامل الثالث لديه (التخاينة،2009، ص12) .

العامل الثالث

جاءت أهمية هذا العامل بالدرجة الثالثة ، إذ كانت قيمة مساهمته في مجموع الاشتراكيات (1.962) وفسر (9.342) من التباين المفسر .

وقد تشبع هذا العامل بـ(7) فقرات والتي تحمل التسلسل (3، 4، 5، 15، 16، 17، 19) ومن قراءة محتوى تلك الفقرات وملاحظة أعلى تشبع فيها ، يلاحظ أنها تشير إلى محاولة الفرد وإمكانيته على منافسة الاخرين والتفوق عليهم ، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم أهداف **(أداء ـ إقدام)** (Performance goals approach) ، وهذا العامل يتسق مع ما توصل إليه العالم (إيليوت– 1997) والذي يمثل العامل الثاني لديه (التخاينة،2009،ص 12) .

العامل الرابع

كانت قيمة مساهمة هذا العامل في مجموع الاشتراكيات (1.483) وفسر (7.062) من التباين المفسر . وقد تشبع بفقرة واحدة التي تحمل التسلسل (10) وهي ليست ذا فائدة عملية في القياس، إذ قام الباحث إلى أبعادها من العوامل لعدم جدواها في قياس الظاهرة السلوكية، وعليه تكون الفقرة (10) قد اسقطت من المقياس.

وخلاصة لما تقدم فإنَّ التحليل العاملي للمقياس (التوجه نحو الهدف)، كشف عن وجود ثلاثة عوامل هي أهداف**(التمكن)** الذي تشبع بـ(7) فقرات وأهداف **(أداء ــ إحجام)** الذي تشبع بـ(6) فقرات وأهداف **(أداء ــ إقدام)** و الذي تشبع بـ(7) فقرات أيضاً، أما بالنسبة للعامل الرابع الذي تشبع بفقرة واحدة (1)، فقد اسقط من المقياس مع تلك الفقرة لعدم جدواهما في القياس.

وبهذا يكون مقياس التوجه نحو الهدف وبصورته النهائية مكون من (20) فقرة وبعوامله الثلاثة التي سبق ذكرها (ملحق 5) .

9- مؤشرات الصدق (Validity Indexes)

كان لمقياس التوجه نحو الهدف عدة مؤشرات للصدق وكما يأتي :

أولاً : الصدق الظاهري (Face Validity)

تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس و جدول(8) السابق الذكر

ثانياً : صدق البناء (Constarct Validity)

أشارت الدراسات السابقة والمقاييس والإطار النظري المتبنى إلى أن لمقياس التوجه نحو الهدف عدة عوامل ، وهذا ما كشف عنه التحليل العاملي الذي قام به الباحث لهذا المقياس عن وجود ثلاثة عوامل ، وعلى هذا الأساس فأن هذا النوع من الصدق قد تحقق حينما توفر لدى الباحث معيار يقرر على أساسه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً (العبودي ، 2010 ، ص137) . وهكذا فإنَّ الباحث سيعد كل عامل من العوامل الثلاثة (أهداف التمكن، أهداف أداء ـ إحجام، أهداف أداء ـ إقدام) مقاييس فرعية (Subscales) من مكونات المقياس الكلي للتوجه نحو الهدف . وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذه المقاييس الفرعية في ضوء المؤشرات الآتية :-

1- ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس

تحقق هذا النوع من الصدق في المقاييس الفرعية للعوامل الثلاثة وذلك من خلال ارتباط كل مجال من المجالات الثلاثة الفرعية بالدرجة الكلية ، إذ أشارت معاملات الارتباط ولجميع المجالات عن وجود علاقة دالة بين المجال والدرجة الكلية للمقياس ، هذا يعني أن كل مجال يقيس ذات المفهوم الكلي للمقياس (Lindquist, 1951, P.282)، وجدول (13) يوضح قيم معاملات الارتباط لكل مجال .

جدول (13)

علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس للمجالات الثلاثة

المجال	معامل الارتباط

التمكن	0.67
أداء ـــ إحجام	0.65
أداء ـــ إقدام	0.79

وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط للمجالات الثلاثة أعلاه ، وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لاختبار دلالة معاملات الارتباط هي أكبر من القيمة الجدولية (1.960) وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) . وبغية التعرف على استقلالية كل مجال عن المجالات الأخرى والتي أظهرها التحليل العاملي ، قام الباحث باستخراج العلاقة الارتباطية بين تلك المجالات الثلاثة مستعملاً الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصل إلى النتائج الآتية وجدول (14) يوضح ذلك

جدول (14)

معاملات ارتباط كل مجال بالمجالات الأخرى لمقياس التوجه نحو الهدف

المجال	التمكن	أداء ـ إحجام	أداء ـ إقدام
التمكن	1	0.11	0.29
أداءـ إحجام	0.11	1	0.15
أداءـ إقدام	0.29	0.15	1

ومن الجدول أعلاه يتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت ضعيفة فيما بينها ، وفي هذا الصدد أشارت البحوث إلى أنه إذا كانت العلاقة الارتباطية ضعيفة بين المجالات ،فأن كل مجال له استقلالية نسبية عن باقي المجالات ، هذا يعني أن كل مجال يقيس مفهوماً محدداً يختلف عن المجالات الاخرى (السيد ،1986، ص 701).

2- <u>الصدق العاملي</u>

تحقق الصدق العاملي لـ (مقياس التوجه نحو الهدف) في ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في التحليل العاملي لفقرات هذا المقياس ، كما ورد سابقاً (ص 55) .

10- مؤشرات الثبات (Reliability Indexes)

بعد تحديد المجالات الثلاثة لـ (مقياس التوجه نحو الهدف) والتي عدت بوصفها مقاييس فرعية ، قام الباحث باستخراج ثبات تلك المقاييس وبطريقتين وكما يأتي :

أولاً: طريقة الاختبار ــ إعادة الاختبار (Test- Retest Method)

قام الباحث بتطبيق مقياس التوجه نحو الهدف (بمقاييسه الفرعية الثلاثة) على ذات العينة في المتغير الأول ، إذ كانت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي تساوي (0،70) ، وباختبار قيمة دلالة معامل الارتباط (0،70) بأستعمال قانون أختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون ، إذ وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي(4,229) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية ، عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (38) . مما يشير إلى أن معامل الثبات ذات دلالة إحصائية . وبمقارنة معامل الثبات الكلي للمقياس (0،70) مع نتائج دراسة (سليمون ، 2014 ، ص289) نجد أن معامل الثبات للأخير كان (0،78) ، ويعد هذا أيضاً مؤشراً جيداً آخر لثبات مقياس التوجه نحو الهدف .

كذلك قام الباحث باستخراج معاملات الثبات للمجالات الثلاث وكانت على النحو الآتي ،أهداف التمكن (0.76)، أهداف أداء ـ إحجام (0.51) ، أهداف أداء ـ إقدام (0.74) ، بعدها قام الباحث باختبار دلالة معاملات الثبات للمجالات الثلاثة ، إذ ظهر أنها جميعاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (38) . وبمقارنة معاملات الثبات للمجالات آنفه الذكر مع نتائج دراسة (التخاينة ،2009،ص31) نجد أن معاملات الثبات لكل مجال على النحو الآتي ، أهداف التمكن (0.89)، أهداف أداء ــ إحجام (0.81) ، أهداف أداء ــ إقدام (0.84) ، وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها البحث الحالي ، وهكذا عدت تلك القيم مؤشراً على استقرار استجابات الإفراد على مقياس التوجه نحو الهدف .

ثانياً :- طريقة الفاكرونباخ (Alfa-Gronbauch)

كان معامل الثبات وباستعمال معادلة الفاكرونباخ لمقياس التوجه نحو الهدف (لمقاييسه الفرعية للمجالات الثلاث) على النحو الآتي أهداف التمكن (0.86) ، أهداف أداء ــ إحجام

(0.68) ، أهداف أداء ـ إقدام (0.84). وبمقارنة تلك القيم لمعاملات الثبات مع نتائج دراسات لمقاييس سابقة ، فأن جدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

معامل الثبات للمجالات الثلاثة مقارن بمعامل الفاكرونباخ لمجالات مقاييس سابقة

المجال	المقياس الحالي	مقياس إيليوت	مقياس الزغول	مقياس التخاينة
التمكن	0.86	0.86	0.81	0.84
أداء ــ إحجام	0.68	0.76	0.78	0.67
أداء ــ إقدام	0.84	0.82	0.89	0.79

يتضح من جدول (15) أن قيم معامل الفاكرونباخ لثبات المجالات الثلاثة للمقياس الحالي ، تتسق وبدرجة عالية نسبياً مع قيم المقاييس السابقة آنفة الذكر اعلاه ، مما يعد مؤشراً جيداً للاتساق الداخلي لمقياس التوجه نحو الهدف بمجالاته.

11- المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه نحو الهدف

إن حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه نحو الهدف، والركون إلى نتائج التطبيق فيما بعد ، تطلبت من الباحث استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات وللمقاييس الفرعية للمجالات الثلاث ، وجدول (16) يوضح ذلك :

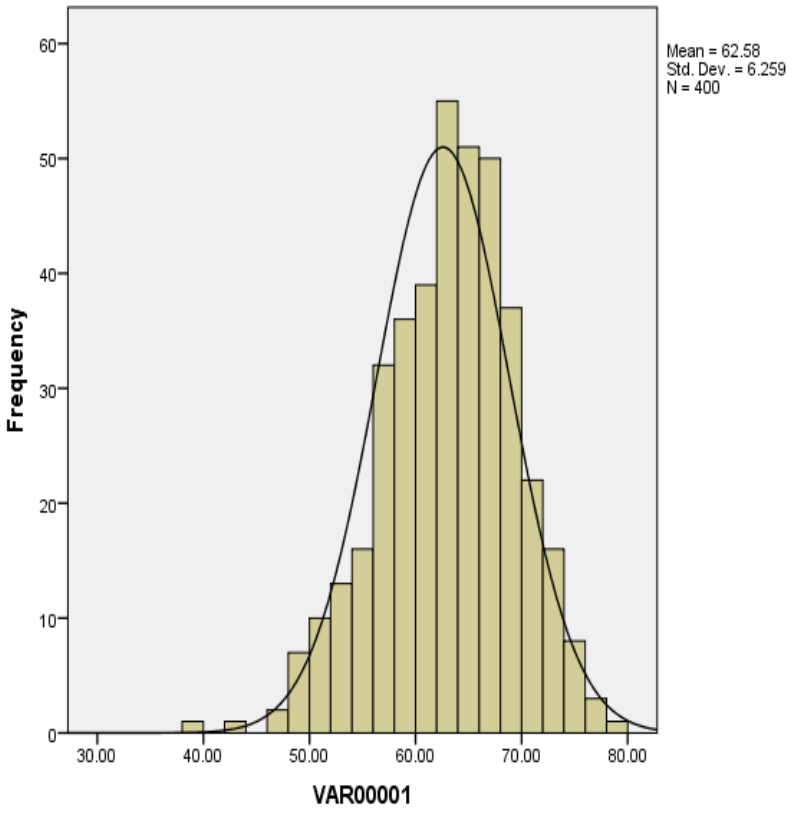
جدول (16)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه نحو الهدف ومجالاته الثلاثة

ت	المؤشرات الإحصائية	المقياس الكلي	التمكن	أداء ـ إحجام	أداء ـ إقدام
1	الوسط الفرضي	50	17.5	15	17.5
2	الوسط الحسابي	62.582	22.730	18.498	21.355
3	الوسيط	63.000	22.911	18.771	22.911
4	المنوال	62.000	23.00	20	23

5	الانحراف المعياري	6.258	2.635	0.149	0.159
6	التباين	39.171	6.944	8.927	10.184
7	الخطأ المعياري للتقدير	−0.374	−0.839	−0.501	−0.586
8	الالتواء	0.122	0.122	0.122	0.122
9	التفرطح	0.243	0.243	0.243	0.243
10	المدى	39	16	15	18
11	أقل درجة	39	12	9	10
12	أعلى درجة	78	28	24	28

يتضح من جدول (16) وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية المذكورة آنفاً لمقياس التوجه نحو الهدف وبمجالاته الثلاث ، أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات مقياس التوجه نحو الهدف وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (2) يوضح ذلك بيانياً :



شكل (2)

منحنى التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس التوجه نحو الهدف

رابعاً: التطبيـــق النهائـــــي

بعد أن تم بناء أداتا البحث، وبهدف التعرف على العلاقة بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف ، وللإجابة على تساؤلات البحث، قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة البحث (جدول 2) المكونة من (400) طالباً وطالبة في المدارس الإعدادية (المتميزين وغير المتميزين) في مدينة الديوانية للمدة الواقعة من 2018/3/1 ولغاية 2018/4/15 .

خامساً: الـــــوســـائل الإحصـــائيـــة

لمعالجة بيانات البحث الحالي، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1ـ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test Two Independent Samples) لحساب القوة التمييزية لفقرات مقاييس متغيري البحث بطريقة المجموعتين المتطرفتين، كذلك وللتعرف على دلالة الفرق بين (المتميزين وغير المتميزين) لمتغيري البحث ايضاً . (فيركسون، 1991، ص226) .

2ـ معامل ارتباط بيرسون(Person Coefficient Correlation) لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقاييس البحث، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لكل مجال ، والعلاقة الارتباطية بين مجالات التوجه نحو الهدف، كذلك استخراج معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار لجميع مقاييس البحث ولإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث . (Nunally, 1967, P. 280) .

3ـ اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون ، للتعرف على دلالة معاملات الارتباط لجميع متغيرات ومجالات البحث (البياتي واثناسيوس، 1977، ص274) .

4ـ معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي(Alfa Cronbach Coefficient) لاستخراج ثبات مقاييس البحث والمقاييس الفرعية (أحمد، 1981، ص242) .

5ـ الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test One- Sample Case) لقياس تأجيل الاشباع والتوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية (البياتي، اثناسيوس، 1977، ص254) .

6ـ الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statical Package for Social Science) وقد استعملت في التحليل العاملي للكشف عن العوامل في متغير التوجه نحو الهدف واستخراج تشبعات الفقرات لتلك العوامل . كذلك استعملت الحقيبة الإحصائية (SPSS) للتعرف على المؤشرات الإحصائية (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، الوسط الفرضي، الخطأ المعياري للتقدير، الالتواء والتفرطح) لمقياسيّ البحث .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

- التوصيات
- المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق تسلسل أهدافه المرسومة بعد اجراء التحليلات الإحصائية للبيانات التي جرى الحصول عليها في ضوء تطبيق أدوات البحث، وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المتبنى ، ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات لتلك النتائج ، وكما يأتي :

- **الهدف الأول _ قياس تأجيل الإشباع لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين).**

كان الوسط الحسابي لدرجات تأجيل الإشباع لعينة البحث الكلية البالغة (400) طالب وطالبة من مدارس المتميزين وغير المتميزين (65.817) وبانحراف معياري (9.233)وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للمقياس البالغ (60) وباستعمال الاختبار التائي T.test لعينة واحدة ، كانت القيمة التائية المحسوبة (12.600) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (399) ،هذا يعني ان هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح عينة البحث وجدول (17) يوضح ذلك .

جدول (17)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس تأجيل الإشباع

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
400	65.817	9.233	60	399	12.600	1.960	0.05

تشير تلك النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث الكلية لديهم القدرة على تأجيل الإشباع ، و يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء إنموذج ميشيل (Mishel,1996) الذي يرى أن تأجيل الإشباع هو آلية لقيمة توقع وتحديد الفرد للأهداف المستقبلية ، ويشكل الأساس في التقييمات المبدئية التي يضعها الفرد في حسابه عند توجيه أهدافه ، كذلك أن تأجيل الإشباع يُعد أحد الأبعاد أو المكونات المهمة التي تقع تحت مضلة التنظيم (self regulation) ،إذ يسهل المفاضلة بين الأهداف المتوافرة الفورية ولكنها أقل قيمة والأهداف طويلة المدى عالية القيمة ، مثل (الحصول على درجات عالية أو الحصول على شهادة) تكون بعيدة مؤقتاً (Mischel,1996,p.268).

وهذه النتيجة تتسق مع دراسة راي ونجمان (Ray & Najman 1986) التي توصلت إلى أن تأجيل الاشباع له تأثير دال على نضج الافراد ، فطلب الاشباع الفوري يدل على عدم النضج ، وأن الطلبة الذين يفكرون بمستقبلهم يكونوا منشغلين فترات طويلة بالتعلم ، وهم أكثر أحتمالاً لأن يكونوا مرتفعي التحصيل وناجحين في المستقبل (Ray & Najman , 1986, P. 117) ، كذلك اتسقت مع دراسة غند (2017) والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والأسلوب المعرفي (التروي ، الاندفاع) لدى عينة من طلبة الجامعة، والتي توصلت إلى أن أفراد العينة لديهم القدرة على تأجيل الإشباع، كذلك يميلون إلى استخدام الأسلوب المعرفي التروي أكثر من الأسلوب المعرفي الاندفاعي (غند ،2017 : ص115).

الهدف الثاني _ تعرف دلالة الفرق في تأجيل الإشباع على وفق متغير طلبة المدرسة (المتميزين وغير المتميزين) :

كان الوسط الحسابي لدرجات طلبة المدارس المتميزين والبالغ عددهم (200) طالباً وطالبة على مقياس تأجيل الإشباع(62.820) وبانحراف معياري(8.435) ، في حين كان الوسط الحسابي لدرجات طلبة المدارس غير المتميزين والبالغ عددهم (200) طالباً وطالبة على مقياس تأجيل الإشباع (68.815) وبانحراف معياري(9.039) ، وباستعمال الاختبار التائي T.test لعينتين مستقلتين ، ظهر إن القيمة التائية المحسوبة للعينتين المستقلتين بلغت (6.855-) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398)، وتشير تلك النتيجة إلى أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة المدارس غير المتميزين ، وجدول (18) يوضح ذلك

جدول (18)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تأجيل الإشباع على وفق متغير طلبة المدارس (المتميزين وغير المتميزين)

طلبة المدرسة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
المتميزين	200	62.820	8.435	-6.855	1.960	0.05
غير المتميزين	200	68.815	9.039			

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ميشيل (Mischel –1998) التي إشارت إلى أن فرصة الافراد الذين تتوافر لديهم الرعاية الابوية الخاصة من حيث توفير المال وجميع مستلزمات الحياة، مما يتيح لهم فرصة اقل في تأجيل الإشباع لتعرضهم الى مغريات الإشباع الفوري، وهذا ما يمكن أن يكون متوافر لدى الطلبة المتميزين بدرجة عالية نسبياً ، أما الافراد الذين لم تتوفر لهم الفرص الكافية فتجدهم أكثر عرضه للمواقف الحياتية التي تتيح لهم المفاضلة بين الأهداف المتوفرة حالياً ولكنها أقل قيمة مع الأهداف طويلة الأمد عالية القيمة والذي ينعكس بدوره على قدرتهم على تأجيل الإشباع لدى الطلبة غير المتميزين خاصة .

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة بمبنوتي (Bembenutty,2001) التي أشارت إلى أن الافراد ما قبل المدرسة الذين فضلوا الإشباع الفوري هم أقل كفاية اجتماعية ودراسية أثناء الدراسة الثانوية من الافراد الذين أختاروا تأجيل الإشباع (Bembenutty,2001 , p.5).

- **الهدف الثالث _ تعرف التوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين) .**

كان الوسط الحسابي لدرجات التوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية البالغة (400) طالب وطالبة من مدارس المتميزين وغير المتميزين (62.582) وبانحراف معياري (6.258) ، وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للمقياس البالغ (50)، و بإستعمال الاختبار التائي T.test لعينة واحدة ، كانت القيمة التائية المحسوبة (40.326) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) ،هذا يعني أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح عينة البحث وجدول (19) يوضح ذلك .

جدول (19)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التوجه نحو الهدف

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
400	62.582	6.259	50	399	40.326	1.960	0.05

وتشير تلك النتيجة الى أن أفراد عينة البحث الكلية لديهم النزعة للتوجه نحو أهدافهم، ويمكن تفسير ذلك على وفق ما أشار اليه إيليوت في نظريته،(Elliot– 1999) من أن الافراد في مرحلة المراهقة لديهم توجه نحو الهدف من أجل تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي وأداء أفضل في اختبارات السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات ، فضلاً عن انهم أكثر مثابرة وميلاً للإستمرار في العمل والإجتهاد فيه، وتزداد الدافعية لديهم عند مواجهتهم للصعوبات من اجل تحقيق التقدم نحو اهداف ذات قيمة نفسية موجبة (Elliot & et al,2005,P.172) .

و تتسق تلك النتيجة مع دراسة إيليوت (Elliot –1997) التي أُجريت على عينة بلغ عددها (204) طالباً وطالبة في مدينة روتشستر موزعين بواقع (82) من الذكور و(122) من الاناث والتي أشارت إلى أن عينة البحث لديها توجه نحو الهدف (Elliot ,1997 , p.178).

كذلك أتسقت الدراسة مع دراسة بوفارد وآخرون (Bouffard & et.al, 1995) التي هدفت إلى معرفة أثر التوجهات الهدفية على الكفاءة الذاتية والإنجاز الاكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة والبالغ عددها (702) طالباً وطالبة ، التي أظهرت أن عينة البحث لديها توجهات هدفية نحو الكفاءة الذاتية والإنجاز الاكاديمي (التخاينة،2009 ، ص20)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (2008) التي هدفت الى قياس التوجهات الدافعية ببعديها (الداخليةـ والخارجية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج ضعف التوجهات الدافعية (الداخلية ـ والخارجية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية (الركابي ،2014، ص7).

- **الهدف الرابع _ تعرف دلالة الفرق في التوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاث على وفق متغير طلبة المدرسة (المتميزين – غير المتميزين):**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بقياس التوجه نحو الهدف وبمجالاته الثلاثة على عينة البحث الكلية البالغة (400) طالباً وطالبة على وفق متغير طلبة المدرسة(المتميزين ـــ غير المتميزين) ، و باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق، وجدول(20) يوضح تلك النتائج .

جدول (20)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس التوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاثة على وفق متغير طلبة المدرسة (المتميزين –غير المتميزين)

مجالات التوجه نحو الهدف	نوع طلبة المدرسة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التمكن	المتميزين	200	22.795	6.023	0.565	1.690	غير دالة
	غير المتميزين	200	22.665	7.892			
أداء ــ إحجام	المتميزين	200	17.935	9.820	–3.839	1.960	دالة
	غير المتميزين	200	19.060	7.444			
أداء ــ إقدام	المتميزين	200	21.260	9.118	–0.612	1.960	غير دالة
	غير المتميزين	200	21.450	11.284			

يتضح من جدول(20) أعلاه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتميزين وغير المتميزين في المجال الأول(التمكن) والمجال الثالث (أداء ـ إقدام) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.565) للمجال الأول و (0.612–) للمجال الثالث، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة للمجالين (الأول والثالث) هي أقل من القيمة التائية الجدولية (1.960) ،عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) ، أما المجال الثاني(أداء ـ إحجام) إذ يشير الى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتميزين وغير المتميزين لصالح غير المتميزين وذلك لان القيمة التائية المحسوبة لهذا المجال كانت (3.839–) و هي أكبر من القيمة الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(398) .

ويمكن تفسير ذلك على وفق إنموذج إيليوت (Elliot–1997) من أن توجه الطلبة المتميزين وغير المتميزين نحو أهداف (التمكن) و(أداء ــ إقدام) إذ أن كلاهما يحملون نسبياً نفس الأهداف ، ويركزون في المرحلة الإعدادية على الدرجات العالية بغض النظر عن وسائل التعلم وأساليبه، من أجل الالتحاق بالكليات الجامعية التي تحقق أهدافهم، وهذا ما أشار اليه إيليوت (Elliot–1997) من كون الطلبة يتمتعون لديهم فرص تعليمية متكافئة نسبياً خلال المرحلة الإعدادية من حيث التنافس و تحدي قدراتهم والمثابرة المستمرة خاصة في المهام الصعبة ، فضلاً عن استعمالهم طرائق متشابهة نسبياً من استراتيجيات التنظيم الذاتي واستراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل تحقيق كفايتهم على وفق معايير ذاتية (Elliot ,1997 p.223)

وهذه النتيجة تتسق مع دراسة الزبيدي (2009) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الخوف من الاتصال الاجتماعي والشخصية المزاجية والتوجهات الدافعية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص(علمي ـ إنساني) ، إذ أظهرت النتائج أن ليس هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين التخصصيين (العلمي ـ الإنساني) في التوجهات الدافعية (الركابي ، 2014،ص7) . وتختلف مع دراسة (راضي ، 2015) التي هدفت إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية على وفق متغير التخصص (علمي ـ إنساني) ، إذ أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين التخصص (علمي ـ انساني) لصالح التخصص (العلمي) في التوجهات نحو أهداف الإنجاز(راضي ،2015، ص156).

أما النتيجة التي تشير إلى وجود فرقاً ذات دلالة إحصائية بين المتميزين و غير المتميزين نحو أهداف (أداء ـ إحجام) ولصالح الطلبة الغير متميزين، إذ يمكن تفسير ذلك على وفق ما أشار اليه إيليوت (Elliot ,1999) من أن توجه الطلبة نحو هدف (أداء ــ إحجام) هو عدم رغبتهم في خوض المخاطر في المواقف التعليمية من حيث تجنب المواد العلمية التي تحتاج الى التحليل والتفكير والتذكر من أجل الابتعاد عن المهام الصعبة واختيار المهام السهلة تجنباً للإنهاك والفشل في أدائهم (, Elliot ,1999 p.188).

و تتسق تلك النتيجة مع دراسة (المكاوي ، 2008) للتعرف على دلالة الفرق بين الطالبات العاديات (غير الموهوبات) والموهوبات أكاديمياً في التوجه نحو الهدف لدى (384) طالبة في الصف الثالث متوسط ، إذ تم اختيارهن بطريقة عشوائية ، وأشارت بعض نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية ولصالح الطالبات العاديات (غير الموهوبات) في التوجه نحو هدف (أداء ـ إحجام) (المكاوي ، 2008 ، ص 11) .

- **<u>الهدف الخامس:</u>**

أولاً // تعرف العلاقة الارتباطية بين تأجيل الاشباع والمجالات الثلاثة للتوجه نحو الهدف لدى عينة البحث الكلية (المتميزين وغير المتميزين).

قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية لعينة البحث الرئيسة البالغ عددها (400) طالباً وطالبة من مدارس المتميزين وغير المتميزين بين متغيري البحث (تأجيل الإشباع) و (المجالات الثلاثة للتوجه نحو الهدف) ، وباستعمال قانون بيرسون ، ظهر أن قيم معاملات الارتباط هي كالآتي:

- **(تأجيل الإشباع ــ مجال التمكن) = (0.65)**
- **(تأجيل الإشباع ــ مجال أداء ـ إحجام) = (0.32)**
- **(تأجيل الإشباع ــ مجال أداء ـ إقدام) = (0.72)**

وباختبار دلالة معاملات الارتباط الثلاثة أعلاه ظهر أن القيم التائية المحسوبة كانت على التوالي : أهداف التمكن (17.063) وأهداف أداء ـ إحجام (6.738) وأهداف أداء ـ إقدام (20.698) وجميعا أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وجميعها ذات دلالة إحصائية ، وهذا يشير إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاث وجدول (21) يوضح ذلك

جدول(21)

الاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط للعلاقة بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاث

تأجيل الاشباع / التوجه نحو الهدف	قيمة معامل الارتباط	عينة البحث	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	الجدولية	
التمكن	0.65	400	17.063	1.960	دالة
أداء ـ إحجام	0.32	400	6.738	1.960	دالة
أداء ـ إقدام	0.72	400	20.698	1.960	دالة

وتشير تلك النتيجة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين تأجيل الاشباع والتوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاثة لعينة البحث ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية إليوت (Eillot) من أن تفضيل الطلبة في المدارس الإعدادية لتأجيل الاشباع يختلف بأختلاف توجههم نحو الهدف ، إذ أن الطلبة أصحاب التوجه نحو أهداف **(التمكن)** ، يمتلكون تفضيلاً لتأجيل الإشباع بشكل عالٍ لأنهم يحاولون تحدي المهام ، وبذل الجهود من أجل إتمامها بدقة ، والمثابرة والابداع في عملهم وفهم ما يتعلمونه بسرعة ، كذلك أن الطلبة أصحاب التوجه نحو أهداف(**أداء ــ إقدام)** ، كانوا أكثر تفضيلاً لتأجيل الإشباع وذلك لرغبتهم في المنافسة على تحقيق الدرجات المرتفعة في المهام الاكاديمية من أجـل إثبـات

قدراتهم للأخرين ، والحصول على الاعتراف والتقدير الاجتماعي ، في حين أن الطلبة أصحاب التوجه نحو أهداف (**أداء ــ إحجام**) كانوا أقل تفضيلاً لتأجيل الإشباع في جميع المواقف وذلك لعدم رغبتهم في إنجاز المهام الصعبة لأنهم أقل قدرة من الآخرين، و يحاولون الحفاظ على قيمتهم الذاتية بأي ثمن ممكن (Elliot & McGregor , 1999 p. 630) .

و تتسق تلك النتيجة مع دراسة بمبنوتي (Bembenutty ; 1999) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والاهداف الأكاديمية التي أُجريت على عينة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية إذ توصلت الدراسة إلى النتائج الاتية :

- أرتبط توجه هدف المهمة إيجابياً مع تأجيل الإشباع ، فالطلبة ذو توجه هدف المهمة (**التمكن**) أكثر تفضيلاً لبدائل تأجيل الإشباع أذ يهتمون بتحدي المهام وتحركهم دافعية داخلية للأنهماك فيها وإعتقادهم بأن تلك البدائل قد تمكنهم من أنجاز أهداف أكاديمية بعيدة المدى.
- أن الطلبة ذو توجه هدف (**أداء ــ إقدام**) كان لديهم تفضيل متوسط تجاه بدائل تأجيل الإشباع الأكاديمي وذلك لرغبتهم في منافسة الآخرين ، فهم لديهم توجه لإثبات كفاياتهم ، لذا فهم يرغبون في تأجيل الإشباع الأكاديمي
- أن الطلبة ذو توجه هدف (**الأداء ــ تجنب**) كانوا أقل تفضيلاً لتأجيل الإشباع الأكاديمي لعدم رغبتهم في خوض المخاطرة وتفضيلهم للمهام السهلة تجنباً للإخفاق أو الفشل . (إبراهيم ، 2016 ، ص163) .

ثانياً // تعرف العلاقة الإرتباطية بين تأجيل الاشباع والتوجه نحو الهدف لعينة البحث الكلية(المتميزين وغير المتميزين).

كانت قيمة معامل الارتباط الكلية لمقياس تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف(0.59) وباختبار دلالة معامل الارتباط ظهر إن القيمة التائية المحسوبة (14.578) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.690) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398)، والذي يشير إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين المتغيرين لدى عينة البحث. وهذا ما أشار إليه ميشيل وأدويك (2004) إلى أن تأجيل الإشباع هو آلية لقيمة توقع وتحديد الطلبة للأهداف المستقبلية ويشكل

الأساس في التقييمات التي يضعها الطلبة في أختيار أهدافهم . وتتسق هذه النتيجة مع دراسة بمبونتي (Bembenutty 2008-) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والقيمة المتوقعة للهدف ، التي أجريت على طلبة الجامعة ، إذ كانت قيمة العلاقة بين المتغيرين تساوي (0.51) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) (إبراهيم ،2016 ، ص167).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

1- إمكانية الإفادة من المقاييس الحالية في مجال التعليم .

2- قيام مراكز الإرشاد النفسي في المدارس بإلقاء المحاضرات وتدريب الطلبة على مهارات الوعي والسيطرة على انفعالاتهم، كذلك التأكيد على تنمية مهارات تأجيل الإشباع من أجل نجاحهم الأكاديمي.

3- تقديم برامج إرشادية في المدارس الإعدادية للانتقال بالطلبة من أهداف الأداء الى أهداف التمكن .

المقترحات

واستكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث ، فإنَّ الباحث يقترح ما يأتي :

1- إجراء بحث يتناول تأجيل الإشباع والتوجه نحو المستقبل لدى الطلبة في المدارس الإعدادية.

2- دراسة تستهدف تأثير معرفة أسلوب المعاملة الوالدية في تأجيل الإشباع لدى المراهقين .

3- إجراء دراسة تتناول التوجه نحو الهدف وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة .

المصادر

المصـــــادر

- **القرآن الكريم.**

أولاً. المصادر العربية:

1ـ إبراهيم، فاطمة مدحت (2016): **تأجيل الاشباع الاكاديمي وعلاقته بسمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد** ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن رشد ، جامعة بغداد،العراق.

2ـ أبو النيل ، محمود (1986) : ***التحليل العاملي لذكاء وقدرات الإنسان*** ، دراسة عربية وعالمية، بيروت، دار النهضة العربية .

3ـ أحمد، محمد عبد السلام (1981): ***القياس النفسي والتربوي***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر.

4ـ الامام ، مصطفى محمود (1990): ***التقويم النفسي*** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد ، العراق.

5ـ انستازي ، انا. (2015) ، **القياس النفسي** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

6ـ البياتي، عبد الجبار واثناسيوس زكريا (1977): ***الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس***، ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد ، العراق .

7ـ التخاينة، مرفت أمين (2009): **التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة** ، رسالة ماجستير مقدمة الى مجلس جامعة مؤتة ، الأردن .

8ـ التميمي، علي حمود عبد الزهرة (2015: **تأجيل الإشباع وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة كربلاء ، العراق.

9- التميمي ، ندى شوقي حميد (2011): **التفكير ألابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية**. مجلة العلوم النفسية العدد(١٩) ٣٥، كلية التربية للبنات/جامعة بغداد.

10- ثورندايك، روبرت واليزابيث، هيجن (1989): ***القياس والتقويم في علم النفس والتربية***، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان ، الاردن.

11- جولمان ، دانييل (2000) : **الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالي** ، مراجعة محمد يونس ، سلسلة عالم المعرفة ، رقم (262) ، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب ، الكويت.

12- حسن ، عزت (2008): **تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق** . مجلة كلية التربية ، 58 ، 225- 278 ،الزقازيق ، مصر.

13- خير الله ، سيد (1987): ***المدخل إلى علم النفس***، عالم الكتب، القاهرة.

14- راضي، عبود جواد (2015) **بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي** ، كلية التربية ، جامعة واسط ، الكوت ، العراق .

15- الزبيدي ، شلير عبدالله علي (2005) : **التوجهات الدافعية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، جامعة بغداد ، كلية التربية-ابن رشد، العراق .

16- الزغول، رافع (2006): **أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤته وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها** . المجلة الأردنية في العلوم التربوية،2 (3)، (127- 115)، عمان ، الأردن.

17- الزغول، رافع،رفعه حسن تايه (2015) : **العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفيه والنظرية الضمنية للذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك** . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (4)، (539 – 554)، عمان ، الاردن.

18- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981): ***الاختبارات والمقاييس النفسية***، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر .

19- سليمون، ريم (2014): **الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي**. مجلة جامعة دمشق، المجلد 30 ـ العدد الثاني، (271-297)، دمشق ، سوريا.

20- السيد ، فؤاد البهي (1986): ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***، ط5، دار المعارف، القاهرة.

21ـ الشمري، صادق كاظم جريو (2012): **توجهات أهداف الانجار وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة جامعة بغداد** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد ، العراق.

22ـ عبد الرحمن ، محمد السيد (1998): **نظريات الشخصية**، القاهرة ، دار قباء للنشر .

23ـ عبدالرحمن، د.سعد(1998): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)** الطبعة الثالثة،دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

24ـ العبودي، ستار جبار (2002): ***أثر الاستثارة الانفعالية والرسالة الاقناعية المعاكسة في تغيير الاتجاهات***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد ، العراق .

25ـ العُبودي، طارق محمد بدر(2010): **تأثير تأمل الذات في معرفة المزاج سمةً وحالةً** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ـ جامعة بغداد، العراق.

26ـ عودة ، أحمد سليمان (1998) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، الطبعة الثانية ،دار الأمل للنشر والتوزيع .

27ـ العيسوي ، محمد عبد الرحمن (1985) : **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، الدار الجامعية ، بيروت ، لبنان.

28ـ غند، ياسين طرار(2017): **تأجيل الاشباع وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي ــ الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد، العراق .

29ـ فرج، صفوت (1980) : ***القياس النفسي***، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

30ـ فريدمان ، هاورد . شستك ، ميريام (2013) : **الشخصية النظريات الكلاسيكية والبحث الحديث** ، ترجمة أحمد رمو . الطبعة الاولى ، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع ، بيروت ، لبنان .

31ـ فيركسون، جورج (1991): ***التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس***، ترجمة هناء العكيلي، دار الحكمة ، بغداد، العراق .

32ـ الكبيسي ، وهيب مجيد (2010) : **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ،الطبعة الاولى، العالمية المتحدة، بيروت – لبنان.

33ـ كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة احمد وسالم، سهير محمد (2010): **نظريات الشخصية: الارتقاء – النمو – التنوع**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34ـ الكناني ، ممدوح عبد المنعم (1995) : **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم** ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

35ــ المكاوي ، هويدا هناء محمد (2008): **توجهات الهدف وإستراتيجيات التعلم لدى الموهوبات أكاديمياً بالصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة طيبة ، المملكة العربية السعودية .

ثانياً . المصادر الأجنبية :

36-Allen, M. J & Wendy, M. W., (1979**): Introduction to measurement theoty California**, Books Co , U. S. A.

37-Ames (1984**): Systems of student and teacher motivation**: Toward a qualitative definition, *Journal of educational psychology*, Vol.74, No.4*ducational psychology Review*, Vol.16(1), pp.35-57.

38-Ames, C. & Archer, K. (1988): **Achievement goals in the classroom: students learning strategies andmotivation process**, *Journal of educational psychology*, Vol.80, No.3.

39- Ames, C. (1990): ***Motivation, what teachers need to know***, teachers college record, v.91 , No.3.

40-Ames (1992) : **classrooms, goals structures and student motivation**, Journal of distance educational psychology**,** Vo. 84 , No. 3 .

41−Anastasi,& Urbina, S. (1997): **Psychological Testing**. New Jersey: Prentice Hall.

42-Auduk , o . mendoza-Denton , R . mischel , w . G , peake . ph. & 35Rodriguez , m . (2000) **: Regulating the Interpersonal Self: Strategic Self-Regulation for Coping With Rejection Sensitivity**. Journal of Personality and Social Psychology.

43-Austin, J. & Vancouver, J. (1996): **Goal constructs in psychology: structure**, process, and content, psychological bulletin, vol.120, No.4.

44−Bandura, A. (1989) , **Human agncy in social−cognitive theory**. American psychologist, 44 , 1175−118

45-Barron , E. & Harackiewicz, J. (2001**): Achievement goalsand optimal motivation** : Testing multiple models, Journal of personality and social psychology, Vo. 80 , No. 4 .

46-Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2009). **Self-regulation as limited resource: Strength model of control and depletion.** In J. P. Forgas, R. F. Baumeister, & D.M.Tic(Eds.),SELF-CONTROL,DELAYOF GRATIFICATION AND FUTURE THINKING 70 Psychology of self- regulation: Cognitive, affective, and motivational processes. (pp. 10–33). New York: Psychology Press.

47-Bembenutty, H. &. Karabenick, S. (1998) **Individual differences in academic delay of gratification, Paper presented the annual meeting of the American Educational** Rescarch Association (Boston, MA, February), 1-14.

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

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

50-Bembenutty, H. (2008): **Academic delay of gratification and expectancy-value**,personality and Individual Differences, vol.44(1), pp.193-202, January.

51-Brophy, J. (1987): ***Synthesis of research on strategies for motivating students to learn***, Educational leadership, Vol.44, No.5.

52-Brophy, J. (1999): ***Toward a model of the value aspect of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activates***, educational psychologist, Vol.34,

53-Button, N., et al. (1986): **Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation,** organizational behavior and human decisionprocesses,V0.67.,No.4.

54-Cherek, D., Moeller, F., Dougherty, D., & Rhoades, H. (1997). **Studies of violent and non-violent male parolees: laboratory and psychometric measures of impulsivity.** Biological Psychiatry, 41, 523-529.

55-Dweck, C. S. (1986): **Motivational processes affecting learning** American psychologist, Vol.41, (10), pp.1040-1048

56-Dweck, C.S. & Leggett, E. (1988): **Asocial cognitive approach to motivation and personality**, psychological Review,95,pp.256-273.

57-Dweck, C. (1996): **Implicit theories as organizers of goals and behavior "in the psychology of action",** Linking cognition and motivation to behavior, New York, the Guilford press.

58-Dweck, C. (1999): ***Self theories their role in motivation***, person and development, Philadelphia, Taylor and Francis press.

59-Ebel, R. (1972): ***Essential of Education Measurement*** . Prentic-Hall Company, New Jersey: U. S. A.

60-Elliot, A. (1997): **Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis,** Journal of personality and social psychology, Vo. 73, No. 1

61-Elliot, A. (1999): **Approach and a voidance motivation and achievement goals**, educational psychologist review, Vo. 34 , No. 3.

62-Elliot, A. & et al., (2005): **The "What" and "Why" of goal pursuits, human needs and the self – determination of behavior**, *Journal of psychological inquiry*, Vol.171, No.215.

63-Elliot, A.E. & Dweck, C. (1988**): Goals: An approach to motivation and achievement**, Journal of personality and social psychology, Vol.54, No.1.

64-Elliot, A.J. & Mc Gregor, H.A. (1999): **Test anxiety and the Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation**, *Journal of personality and social psychology*, Vol.76, (4), pp.628-644.

65-Ferguson, G. & Takane, Y. (1989): **Statistical Analysis inPsychology and *education***, McGraw- Hill, New York:USA.

66-Ghiselli, E. E, (1981): **Measurement Theory for Behavioral Sciences**,:W.H. Freeman Company.San Francisco,USA .

67-Gorsuch, R. L. (1983): ***Factor analysis***; 2nd. Ed. Hill solale. Nj: Erlbaum.

68- Herndon, J., & Stephen, B. (2008): **The Effects of Delay of Gratification and Impulsivity on the Academic Achievement**, Substance Abuse and Violent Behavior of Florida Middle− School and High School Students in Alternative Learning Settings, University of Central Florida.

69- Hoerger ,m . Quirk ,S.andNathanC.Weed(2011) : **Development and Validation of the Delaying Gratification Inventory**, **American** Psychological Association, Vol. 30.

70-Holt, R. & Irving, L. (1971**): *Assessing Personality***, Harcourt Barce, New York:U.S.A.

71-Langenfeld, T., Milner, S., & Veljkov, P. (1997). **The effects of children's ability to delay gratification on school related behaviors**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association (Chicago, IL. March 24-29).

72-Lindquist, E.(1951):***Educational Measurement***. American Council on Education Wasgington.

73-Logue, A., & et. al., (1990): **Matching and Maximizing in a Self-Control Paradigm Using Human Subjects**, Learning and Motivation, Vol. 21.

74-Maclelland, D. (1953): ***The achievement motive***, New York, Appleton century crafts.

75-Maehr, M. (1974): ***Culture and achievement motivation***, American psychologist, Vol.29, No.1.

76-Mattern , R. (2005) : **College students goal orientations and achievement,** International journal of teaching and learnin in higher education **,** Vo. 19, No. 1

77-Meece , J. , et al. (1988) : **Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities**, Journal of educational psychology , Vo. 80 , No. 4 .

78-Mischel, W. (1974**). Processes in delay gratification**. Advances in Experimental Social Psychology, 7, 249–292

79-Mischel, W.(1975):**Processes in delay of gratification**. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in social psychology. Vol.7. New York: Academic Press, in press, (a).

80-Mischel, w. (1996) : **from good intentions to will power**_. New York : Guilford press.

81-Mischel, W , et . al , (2011) : **Behavioral and neural correlates of delay of gratification**, Journal of SCIENCES PSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE, 26

82- Mischel, W. & Ayduk , O. (2004) : **Willpower in a cognitive – affective processing system**_, In : Baumeister , R.F. & Vohs , K.D. " Handbook of self- regulation : Research , theory and application " . New york : Guilford Press .

83-Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972**). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification.**Journal of Personality and Social Psychology, 21(2), 204– 218.

84-Mischel, W: Shoda, Y: &Rodriguez, M. (1989**). Delay of gratification in children. Journal of Science.** 244 (4907), 933-938.

85−Mischel,W,&Shoda, Y. (1994). **Personality psychol oge has two goals** : Must it be two fields? Psy− chological Inquiry ,5,156− 158

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

87-Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., … Caspi, A. (2011**). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety**. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), 269.

88-Murray, H.A. (1938): **Explorations in personality**, New York: Oxford press: New by, J.J. (1991): **Classroom motivation strategies of first – year teacher**, *Journal of Educational Psychology*, Vol.(83), No.(2), (pp.195-200).

89-Nunnally, J. (1967): ***"Psychometric Theory"*** New York, McGro- Hill, Book company.

90-Nicholls, J. (1984). **Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice,** and performance**.** Psychological Review, 91, 32

91-Nicholls, J. (1989): ***The competitive ethos and democratic education***, Cambridge, MA: Harvard university press.

92-Nicholls, J. (1990**): Assessing students theories of success in mathematics**, Individual and classroom differences, *Journal for research in mathematics educatio* Vol.21, No.1.

93-Oppenheim, A. (1973): **Questionnaire Design and Attitude Measurement** .London: Heinemann.

94-Pintrich, P. (2000): The ***role*** **of goal orientation in self-regulation learning**, In M. book aerts, p.r.

pintrich, and m. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.451-502), Santiago.

95-Pintrich . p. & Lindsey . N . (2011) ((**Goal orientatation Theory**)) N . J –u.s.A.

96-Pintrich , p. & Schunk , D.H. (2002) . **Motivation in education :Theory** , research , and Applications (2nd Ed .) .

97-Ray, J. J. & J. M. Najman (1986): **The generalizability of deferent of gratification,** ***Journal of Social psychology***, 126(1), 117-119.

98-Schunk , D. (1996) **: Self-evaluation and self-regulated Paper presented at the graduate school and university center**, City university of NY .

99-Simons- Morton ,B., & et. al., (2005): **Impact Analysis and Mediation of Outcomes** , The Going Places Program, Health Education and Behavior, Vol. 32, No. 2.

100-Urdan, T. (1997): ***Achievement goal theory***: past result, future directions, Greenwich CT: JAI press Inc.

101-Urdan , T. & Midgley, C. (2003): **Changes in the perceived classroom structure and patterns of adaptive learning during early adolescence**, Contemporary of educational psychology **,** Vo. 28 , No. 4 .

102-Valle , A. , et al. (1998) **: Influence of internal and external causal attributions on academic goals,** Burdon , Vo. 50, No. .

103-Van Yperen, N.W. (2008). **Easy and difficult performance-approach goals: Their moderating effect on the link between interest and performance attainment**. Psychologica Belgica, 48, 93-107.

104-Watson, J. Samantha(2015): **Self-Control, Delay of Gratification and Future Thinking ,**thesis submitted to Victoria University of Wellington.

105-Wentzel, K. (1993): **Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence,** Journal ofearly adolescence, Vo. 13 , No. 1

الملاحق

ملحق (1)

"الصيغة الأولية"

آراء المحكمين حول صلاحية مقياس تأجيل الاشباع

جامعة القادسية

كلية الآداب / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .

يروم الباحث أجراء دراسته الموسومة (تـأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الاعدادية) ومن متطلبات الدراسة بناء مقياس تأجيل الاشباع، أذ قام الباحث بتبني التعريف النظري لي (ميشيل ، 1996 – Mischel 1996) الذي عرفه (منع الفرد لنفسه من الحصول على إشباع وقتي لمكافآت ضئيلة متوفرة حالياً بشكل كبير ، لصالح مكافآت مستقبلية أكبر) . والذي يتكون من خمس مجالات (متعة الطعام ، الجسمانية ، التفاعل الأجتماعي ، المال ، الانجاز) (p.5 ، 1996، Mischel) .

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علمية في هذا المجال يود الباحث الاستفادة من آرائكم القيِّمة حول كل فقرة من الفقرات التي أمامكم من حيث :

1 – كونها صالحة ام غير صالحة او تحتاج الى تعديل

2- علماً بدائل الاجابة هي (دائماً / غالباً / نادراً / لا تنطبق علي أبداً).

3- الفقرات المؤشرة بعلامة (ع) تشير إلى عكسية التصحيح .

ولكم فائق الشكر و الامتنان

المشرف ***طالب الماجستير***

أ.م.د. طارق محمد بدر ***هيثم شنشول طه***

المجال الاول : الطعام

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	**من السهل علي مقاومة الحلويات والوجبات السريعة للمحافظة على نظام غذائي وصحي متكامل .**			
2	**لا أرغب بتناول طعامي إلا حين إكمال واجباتي المدرسية والأكثر أهمية .**			
3	**أفضل ترك تناول فطوري الصباحي عند وصول سيارة المدرسة ، لغرض الوصول في الوقت المحدد للدرس .**			
4	**رغم احساسي بالجوع ، أحاول الابتعاد عن الأكل في الحانوت المدرسي من أجل تناول طعامي مع أهلي في البيت . .**			
5	**أقضي وقتاً عصيبا عند إتباع نظام غذائي صحي خاص. (ع)**			

المجال الثاني : الجسمانية

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
6	**أرى أن الاهتمام بمستقبلي الدراسي أفضل من الاهتمام بمظهري الخارجي .**			
7	**لا أرغب بإقامة علاقة مع الجنس الآخر إلا أن أصل الى درجة عالية من الوعي باختيار الشخص المناسب بعد فترة من الزمن .**			
8	**على الرغم من أهمية النوادي الرياضية (الرشاقة ، كمال الاجسام) ، إلا أني اراها مضيعة للوقت في متابعة الفصول الدراسية .**			
9	**أتخلى عن المتعة و الراحة البدنية من أجل تحقيق أهدافي في التحصيل الدراسي .**			
10	**أحاول السيطرة على أنفعالاتي ومشاعري النفسية والجسمية من أجل الحصول على مستقبل أكثر أستقراراً.**			

المجال الثالث : التفاعل الأجتماعي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
11	**لا أرغب بالمجادلة مع زملائي من أجل المحافظة على علاقات طيبة معهم .**			
12	**اتجنب استخدام شبكة التواصل الاجتماعي في أوقات متأخرة ليلاً من أجل الاستيقاظ المبكر و الالتزام بأوقات الدراسة .**			
13	**لا يهمني كيفية تأثير مساعدتي للآخرين بقدر ما يهمني المحافظة على قيم ومبادئ المجتمع .**			
14	**على الرغم من علاقتي الطيبة مع زملائي في المدرسة ، إلا أنني أسعى إلى تكوين صداقات مع زملاء في مدارس اخرى .**			
15	**أقدر احتياجات زملائي الآخرين المحيطين بي إلا أنني أهتم أكثر بالطلبة المتعففين والفقراء .**			

المجال الرابع : المال

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
16	**أدخر جزءاً من مصروفي اليومي ، من أجل توفير مبالغ الدروس الخصوصية في العطلة الصيفية .**			
17	**على الرغم من أهمية التكريم المادي للطلبة ، إلا أني أفضل التكريم المعنوي الذي يترك أثراً كبيراً في النفس .**			
18	**لا أرغب السفرات المدرسية من أجل توفير بعض المال قدر المستطاع للحالات الطارئة.**			
19	**أؤجل شراء الهواتف الذكية الحديثة ، وأحصل عليها لحين تخفيض أسعارها .**			
20	**أكون ضعيفاً أمام الحاجات والسلع المغرية والجذابة وأفضل شرائها قبل نفاذها بصورة سريعة . (ع)**			

المجال الخامس : الانجاز

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
21	**أبذل جهداً قليلاً في المواد الدراسية ذات الدرجات العالية من أجل الحصول على درجات أعلى في المواد الدراسية الصعبة .**			
22	**لا أمانع من أعطاء ملزمتي لأحد الزملاء حتى احصل على ملزمة لأحد الأساتذة المتميزين .**			
23	**أحبذ المدرس الأكثر حزماً من أجل مستقبلي على المدرس الأكثر مرونة مع طلبته .**			
24	**أفضل مراجعة المواد الدراسية في العطلة الصيفية للمرحلة الدراسية اللاحقة على السفرات السياحية خارج القطر .**			
25	**لا أعير أهتماماً للدرجات القليلة في الأمتحانات الشهرية بقدر ما أهتم للحصول على الدرجات العالية في الأمتحانات الوزارية .**			

ملحق (2)

مقياس تأجيل الإشباع لأغراض "تحليل الفقرات" و"بصيغته النهائية "

جامعة القادسية / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .... وبعد

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والاساليب التي يستهدف الباحث من خلال أجابتكم على مواقفكم بشأنها.

ونظراً لما نعهده فيكم من صدق وموضوعية ، لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الاجابة عن جميع تلك الفقرات بما يعكس آرائكم الحقيقية تجاهها وذلك من خلال وضع العلامة (√) على البديل المناسب لكل فقرة من فقرات هذا المقياس .

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم نحوها .

المثال الاتي يوضح كيفية الاجابة :

ت	الفقرات	تنطبق عليّ			لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
1-	**أرى أن الاهتمام بمستقبلي الدراسي أفضل من الاهتمام بمظهري الخارجي .**	√			

ملاحظة : لا داع لذكر الاسم سوى المعلومات العامة الاتية

الجنس / ذكر أنثى

الصف /

المشرف ***طالب الماجستير***

أ.م.د. طارق محمد بدر ***هيثم شنشول طه***

	الفقرات	تنطبق عليّ			لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
1	من السهل علي مقاومة أكل الحلوى والوجبات السريعة للمحافظة على نظام غذائي صحي متكامل .				
2	أرى أن الاهتمام بمستقبلي الدراسي أفضل من الاهتمام بمظهري الخارجي				
3	أبتعد عن مجادلة زملائي من أجل المحافظة على علاقات طيبة معهم .				
4	أدخر جزءاً من مصروفي اليومي ، من أجل توفيرمبالغ الدروس الخصوصية في العطلة الصيفية .				
5	أبذل جهداً قليلاً في المواد الدراسية ذات الدرجات العالية من أجل الحصول على درجات أعلى في المواد الدراسية الصعبة .				
6	أرغب بتناول طعامي بعد إكمال واجباتي المدرسية المهمة.				
7	أتجنب أقامة علاقات مع الجنس الآخر ، وأوجلها الى أن أكون قادراً على أختيار الشخص المناسب .				
8	اتجنب استخدام شبكة التواصل الاجتماعي في أوقات متأخرة ليلاً من أجل الاستيقاظ المبكر و الالتزام بأوقات الدراسة .				
9	أفضل التكريم المعنوي ،لأنه يترك تأثيراً في نفسي على الرغم من أحتياجي للتكريم المادي .				
10	من السهل عليّ أعطاء ملزمتي لأحد الزملاء حتى احصل على ملزمة لأحد الأساتذة المتميزين .				
11	أفضل ترك تناول فطوري الصباحي في حالة نهوضي متأخراً ، لغرض الوصول في الوقت المحدد للدرس .				
12	على الرغم من أهمية النوادي الرياضية (الرشاقة ، كمال الاجسام) ، إلا أني ارى متابعة الفصول الدراسية أكثر أهمية .				
13	علاقاتي محدودة مع الاصدقاء ، كوني أسعى لأختيار الافضل .				
14	أبتعد عن السفرات المدرسية من أجل توفير بعض المال قدر المستطاع للحالات الطارئة.				
15	أميل للمدرس الأكثر حرصاً من أجل مستقبلي على المدرس الأكثر مرونة مع طلبته .				
16	رغم احساسي بالجوع ، أبتعد عن تناول الطعام في المدرسة كي أتناوله في البيت.				
17	أتخلى عن المتعة و الراحة البدنية من أجل تحقيق أهدافي في التحصيل الدراسي .				
18	رغم تقديري لاحتياجات زملائي ، لكني أكثر أهتماماً بالطلبة الفقراء والمتعففين .				
19	أؤجل شراء الهواتف الذكية الحديثة،وأحصل عليها لحين تخفيض أسعارها .				
20	أفضل قراءة المواد الدراسية في العطلة الصيفية للمرحلة الدراسية اللاحقة على السفرات السياحية .				
21	أقضي وقتاً عصيبا عند إتباع نظام غذائي صحي خاص.				
22	أرغب بالزواج بعد تخرجي من الكلية وحصولي على الوظيفة .				
23	أحاول السيطرة على رغباتي أمام الحاجات والسلع المغرية من أجل توفير المال للمستقبل .				
24	لا أعير أهتماماً للدرجات القليلة في الأمتحانات الشهرية بقدر ما أهتم بالحصول على الدرجات العالية في الأمتحانات النهائية .				

ملحق (3)

"الصيغة الأولية "

آراء المحكمين حول صلاحية مقياس التوجه نحو الهدف

جامعة القادسية / كلية الآداب / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .

يروم الباحث أجراء دراسته الموسومة (تـأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الإعدادية) ومن متطلبات الدراسة بناء مقياس التوجه نحو الهدف، أذ قام الباحث بتبني التعريف النظري (لإيليوت ، 1997 – Elliot) الذي عرفه (تمثيلات عقلية تتمثل بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأحداث المستقبلية التي تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه واستمراره الى حين تحقيق الهدف) .

(Elliot ، 1997 ، p.72) .

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد :

1 - أهداف التمكن/ وتتمثل في (محاولة الفرد أن يطور ذاته وتنميتها على ضوء تحسين المهام التي يملكها ، وإتقان المهمة التي ينشدها).

2- أهداف (أداء – إحجام) / وتتمثل في (محاولة الفرد التركيز على تجنب عدم الكفاءة ، والخوف من الفشل بناءاً على أدراكه لكفاءته المنخفضة).

3- أهداف (أداء – إقدام) / وتتمثل في (محاولة الفرد منافسة الآخرين ونيل أستحسانهم ، وإعجابهم والتفوق عليهم بناءاً على كفاءته المدركة العالية) .

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علمية في هذا المجال يود الباحث الاستفادة من آرائكم القيِّمة حول كل فقرة من الفقرات التي أمامكم من حيث :

1 - كونها صالحة ام غير صالحة او تحتاج الى تعديل

2- ملائمة الفقرة للمجال الذي وضعت من أجله

3- علماً بدائل الاجابة هي (دائماً / غالباً / نادراً / لا تنطبق علي أبداً).

ولكم فائق الشكر و الامتنان

المشرف **طالب الماجستير**

أ . م . د طارق محمد بدر **هيثم شنشول طه**

ت	الفقرة	المجال	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أبحث في دراستي عن مهارات جديدة تزيد من خبرتي العلمية .	التمكن			
2	هدفي من دراستي هو إن أحصل على معرفة أشمل وأعمق لتحقيق أهدافي المستقبلية .	التمكن			
3	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لديَّ ، حتى لو كانت صعبة .	إقدام			
4	أحاول التفوق لإظهار قدراتي الدراسية للطلبة الآخرين .	إقدام			
5	أجتهد لإرضاء والديّ بحصولي على درجات عالية.	إقدام			
6	أبذل قصارى جهدي ، حتى لو كان الاخرين يقومون بعمل أفضل مني .	التمكن			
7	أحاول تحسين درجات الأمتحانات الشهرية طوال الفصل الدراسي .	التمكن			
8	أركز في دراستي لتجنب الوقوع في الاخطاء المتكررة.	إحجام			
9	أشعر بالخجل والحرج عندما يقول الآخرين عني بأني طالب ضعيف في الدراسة .	إحجام			
10	أستعين بالملازم الخصوصية محاولاً فهم الصعوبات التي تواجهني في المواد الدراسية .	إحجام			
11	أبذل قصارى جهدي في تحقيق النجاح لمواجهة ضعف أدائي في الامتحانات .	إحجام			
12	أشعر بالخوف والقلق على تحقيق أهدافي المستقبلية لضعف قدراتي وامكانياتي .	إحجام			
13	أشارك في المناقشات الصفية حتى لا يعتقد زملائي أني أقل قدرة منهم .	إحجام			
14	أحاول زيادة ساعات دراستي عندما تقل درجاتي عن درجات زملائي الآخرين .	إحجام			
15	اتمنى أن أقوم بأي نشاط أو عمل في الصف يلقى رضا زملائي وإستحسانهم	إقدام			
16	أشعر بسعادة كبيرة عندما يطلب مني أحد زملائي شرح موضوع معين لاعتقاده بأني مميز عن باقي الزملاء .	إقدام			
17	لديَّ القدرة على الاشتراك في المسابقات العلمية للحصول على المراكز المتقدمة .	إقدام			
18	أناقش زملائي بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا أستطيع فهمها وإتقانها جيداً .	التمكن			
19	أفضل مراجعة المواد الدراسية في العطلة الصيفية للمرحلة الدراسية اللاحقة للحصول على درجات العالية .	إقدام			
20	أحتفظ بكتب دراستي للسنوات السابقة للأستفادة منها وقت الحاجة.	التمكن			
21	أحاول تجربة الاشياء وتحليلها حتى لو ارتكبت عدة أخطاء من أجل الوصول للحل الصحيح .	التمكن			

ملحق (4)

مقياس التوجه نحو الهدف المعد لأغراض "تحليل الفقرات "

جامعة القادسية / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .... وبعد

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والاساليب التي يستهدف الباحث من خلال أجابتكم على مواقفكم بشأنها.

ونظراً لما نعهده فيكم من صدق وموضوعية ، لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الاجابة عن جميع تلك الفقرات بما يعكس آرائكم الحقيقية تجاهها وذلك من خلال وضع العلامة (√) على البديل المناسب لكل فقرة من فقرات هذا المقياس .

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم نحوها .

المثال الاتي يوضح كيفية الاجابة :

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً	
1-	**أبذل قصارى جهدي ، حتى لو كان الاخرين يقومون بعمل أفضل مني .**	√				

ملاحظة : لا داع لذكر الاسم سوى المعلومات العامة الاتية

الجنس / ذكر **أنثى**

الصف/

طالب الماجستير

هيثم شنشول طه

ت	الفقرات	تنطبق عليّ			لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
1	أبحث في دراستي عن مهارات جديدة تزيد من خبرتي العلمية .				
2	هدفي من دراستي هو إن أحصل على معرفة أشمل وأعمق لتحقيق أهدافي المستقبلية .				
3	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لديَّ ، حتى لو كانت صعبة .				
4	أحاول التفوق لإظهار قدراتي الدراسية للطلبة الآخرين .				
5	أجتهد لإرضاء والديّ بحصولي على درجات عالية.				
6	أبذل قصارى جهدي ، حتى لو كان الاخرين يقومون بعمل أفضل مني .				
7	أحاول تحسين درجات الأمتحانات الشهرية طوال الفصل الدراسي .				
8	أركز في دراستي لتجنب الوقوع في الاخطاء المتكررة.				
9	أشعر بالخجل والحرج عندما يقول الآخرين عني بأني طالب ضعيف في الدراسة .				
10	أستعين بالملازم الخصوصية محاولاً فهم الصعوبات التي تواجهني في المواد الدراسية .				
11	أبذل قصارى جهدي في تحقيق النجاح لمواجهة ضعف أدائي في الامتحانات .				
12	أشعر بالخوف والقلق على تحقيق أهدافي المستقبلية لضعف قدراتي وامكانياتي .				
13	أشارك في المناقشات الصفية حتى لا يعتقد زملائي أني أقل قدرة منهم .				
14	أحاول زيادة ساعات دراستي عندما تقل درجاتي عن درجات زملائي الآخرين .				
15	اتمنى أن أقوم بأي نشاط أو عمل في الصف يلقى رضا زملائي وإستحسانهم				
16	أشعر بسعادة كبيرة عندما يطلب مني أحد زملائي شرح موضوع معين لاعتقاده بأني مميز عن باقي الزملاء .				
17	لديَّ القدرة على الاشتراك في المسابقات العلمية للحصول على المراكز المتقدمة .				
18	أناقش زملائي بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا أستطيع فهمها وإتقانها جيداً .				
19	أفضل مراجعة المواد الدراسية في العطلة الصيفية للمرحلة الدراسية اللاحقة للحصول على درجات العالية .				
20	أحتفظ بكتب دراستي للسنوات السابقة للأستفادة منها وقت الحاجة.				
21	أحاول تجربة الاشياء وتحليلها حتى لو ارتكبت عدة أخطاء من أجل الوصول للحل الصحيح .				

ملحق (5)

مقياس التوجه نحو الهدف " بصيغته النهائية "

جامعة القادسية / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .... وبعد

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والاساليب التي يستهدف الباحث من خلال أجابتكم على مواقفكم بشأنها.

ونظراً لما نعهده فيكم من صدق وموضوعية ، لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الاجابة عن جميع تلك الفقرات بما يعكس آرائكم الحقيقية تجاهها وذلك من خلال وضع العلامة (√) على البديل المناسب لكل فقرة من فقرات هذا المقياس .

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم نحوها .

المثال الاتي يوضح كيفية الاجابة :

ت	الفقرات	تنطبق عليّ			لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
1-	**أبذل قصارى جهدي ، حتى لو كان الاخرين يقومون بعمل أفضل مني .**	√			

ملاحظة : لا داع لذكر الاسم سوى المعلومات العامة الاتية

الجنس / ذكر **أنثى**

الصف /

طالب الماجستير

هيثم شنشول طه

ت	الفقرات	تنطبق عليّ			لا تنطبق عليّ
		دائماً	غالباً	نادراً	أبداً
1	أبحث في دراستي عن مهارات جديدة تزيد من خبرتي العلمية .				
2	هدفي من دراستي هو إن أحصل على معرفة أشمل وأعمق لتحقيق أهدافي المستقبلية .				
3	أبذل قصارى جهدي ، حتى لو كان الاخرين يقومون بعمل أفضل مني .				
4	أحاول تحسين درجات الأمتحانات الشهرية طوال الفصل الدراسي .				
5	أناقش زملائي بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا أستطيع فهمها وإتقانها جيداً .				
6	أحتفظ بكتب دراستي للسنوات السابقة للأستفادة منها وقت الحاجه .				
7	أحاول تجربة الاشياء وتحليلها حتى لو ارتكبت عدة أخطاء من أجل الوصول للحل الصحيح .				
8	أركز في دراستي لتجنب الوقوع في الاخطاء المتكررة.				
9	أشعر بالخجل والحرج عندما يقول الآخرين عني بأني طالب ضعيف في الدراسة .				
10	أبذل قصارى جهدي في تحقيق النجاح لمواجهة ضعف أدائي في الامتحانات .				
11	أشعر بالخوف والقلق على تحقيق أهدافي المستقبلية لضعف قدراتي وامكانياتي .				
12	أشارك في المناقشات الصفية حتى لا يعتقد زملائي أني أقل قدرة منهم .				
13	أحاول زيادة ساعات دراستي عندما تقل درجاتي عن درجات زملائي الآخرين .				
14	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لديَّ ، حتى لو كانت صعبة .				
15	أحاول التفوق لإظهار قدراتي الدراسية للطلبة الآخرين .				
16	أجتهد لأرضاء والديّ بحصولي على درجات عالية .				
17	اتمنى أن أقوم بأي نشاط أو عمل في الصف يلقى رضا زملائي وأستحسانهم .				
18	أشعر بسعادة عندما يطلب مني أحد زملائي شرح موضوع معين لاعتقاده بأني مميز عن باقي الزملاء .				
19	لديَّ القدرة على الاشتراك في المسابقات العلمية للحصول على المراكز المتقدمة .				
20	أفضل مراجعة المواد الدراسية في العطلة الصيفية للمرحلة الدراسية اللاحقة للحصول على درجات عالية .				

ملحق (6)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
محافظة الديوانية
المديرية العامة للتربية في محافظة الديوانية

العدد ٨/٢/٤٤
التاريخ ٢٠١٨/٢/١

قسم التخطيط التربوي

الى / جامعة القادسية /كلية الآداب/مكتب معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

م /تسهيل مهمة

كتابكم ذي العدد ٤٠٥ في ٢٠١٨/١/٢٨

نرفق لكم بصحبة كتابنا هذا البيانات الخاصة بتسهيل مهمة الطالب هيثم شنشول طه

يرجى التفضل بالاستلام مع التقدير...

المرفقات//

بيانات المدارس الاعدادية و الثانوية لمركز الديوانية

م / سامي يحيى عبد اللطيف

معاون المدير العام

نسخة منه الى//

- *السيد المعاون الفني / للتفضل بالعلم مع التقدير*
- *قسم التخطيط التربوي / شعبة الاحصاء*
- *شعبة البحوث و الدراسات/للتفضل بالعلم مع التقدير*
- *الارشيف*

www.diw.epedu.gov.iq
Tel : 036640620 – 036642665
Qadiss.edu@diw.epedu.gov.iq

ملحق (7)

السادة أعضاء لجنة المحكمين :-

1- الأستاذ الدكتور أحمد لطيف جاسم / جامعة بغداد/ كلية الآداب.
2-الأستاذ الدكتور أروة محمد ربيع / جامعة بغداد/ كلية الآداب .
3-الأستاذ الدكتور بان عدنان عبدالرحمن / الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب .
4- الأستاذ الدكتور بثينة منصور الحلو/ جامعة بغداد/ كلية الآداب .
5- الأستاذ الدكتور/ خديجة حيدر نوري/ الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب .
6- الأستاذ الدكتور سناء مجول فيصل/ جامعة بغداد/ كلية الآداب .
7- الأستاذ الدكتور سهيلة عبدالرضا الربيعي/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية .
8- الأستاذ الدكتور عبد العزيز حيدر/ جامعة القادسية/ كلية التربية .
9- الأستاذ الدكتور قبيل كودي حسين / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
10-الأستاذ الدكتور معين عبد باقر/ الجامعة المستنصرية / كلية الآداب .
11 -الأستاذ المساعد الدكتور أحمد عبدالكاظم جوني/ جامعة القادسية/كليةالآداب
12 -الأستاذ المساعدالدكتور سلام هاشم حافظ/ جامعة القادسية/ كلية الآداب .
13- الأستاذ المساعد الدكتور عباس حسن رويح/ الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب .
14- الاستاذ المساعد الدكتور فرحان محمد حمزه البيضاني/ الجامعة المستنصرية/كلية التربية
15- الأستاذ المساعد زينة علي صالح / جامعة القادسية/ كلية الآداب .

ملحق (8)

المديرية العامة لتربية القادسية
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات

العدد/ ٤٢٨٨/٨/٢/٤٤
التاريخ/ ٢٠١٨/١/٢٩

الى/ ادارات المدارس الثانوية والاعدادية في مركز المحافظة كافة
م/ تسهيل مهمة
****

اشارة الى كتاب جامعة القادسية / كلية الآداب المرقم ٤٠٥ في ٢٠١٨/١/٢٨ ...
يرجى تسهيل مهمة السيد/ (هيثم شنشول طه) طالب الدراسات العليا الماجستير في قسم علم النفس كلية الآداب / جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ لغرض اكمال متطلبات بحثه الموسوم (تأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى المتميزين وغير المتميزين في المدارس الاعدادية في الديوانية) شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير.

شعبة البحوث والدراسات التربوية

نعيم خضير دريس
معاون المدير العام
٢٠١٨/١/٢٩م

نسخة منه إلى/
****
- قسم التخطيط التربوي/لنفس الغرض اعلاه مع التقدير.
- ثانوية المتميزين وثانوية المتميزات/ لنفس الغرض اعلاه مع التقدير.
- شعبة البحوث والدراسات مع الاوليات.
- شعبة الارشيف.

Ministry of Higher Education and
Scientific Research
AI- Qadisiyah University
College of Arts
Dept. of Psychology

Delay of Gratification and its Relation to the Goal Orientation Among Distinguished and non Distinguished students in the Secondry schools

A Thesis Submitted
To the Council of the College of Arts , Al – Qadisiyah University as a partial fulfillment for the requirement to gain Master Degree in General Psychology

By

Haitham Shnshol Taha

Supervised by
A . Prof. **Tariq Mohammed Bader Al - Aboudi**

2019 A.C **1440 A.H**

Abstract

The concept Delay of Gratification refers to the individual's inability to obtain time satisfaction in favor of higher future equivalents. The ability to defer saturation indicates that the individual is better off for a larger but highly delayed reward over short-term equivalents that are currently largely available and that delaying saturation helps the individual to reach the long-term goals that he sets for himself. This ability to postpone saturation is linked to the Goal orientation of the individual by maintaining its continuity towards achieving its goals. Goal orientation is defined as mental representations of the cognitive, emotional and behavioral aspects of events The goal is to determine the goal orientation of individuals in the different situations is determined in light of the differentiation between the tasks of the goals, whether the goal orientation the task of mastery, or the direction of how to perform (avoidance) and this Important requires the individual to excel and creativity. In this sense, the current research aims to identify:

1- Delay of gratification in the research sample.
2- Significance of the difference in postponement of saturation according to the variables of the students of the school (distinguished non-distinguished).
3- Goal orientation in the research sample.
4- Significance the difference in goal orientation in three areas (ability, performance, reluctance, performance of feet) according to the variable students (distinguished non – distinguished).
(5-A) The relationship between delay of gratification and the three domains of the goal orientation in the sample of the research.
(B) The relationship between delay of gratification and goal orientation towards the target in the total research sample.

The study was conducted on students (distinguished and non-distinguished) in the preparatory schools in the city of Diwaniyah, (400) students were selected in the random way with an equal distribution of (200) students and distinguished students and (200) students of non- distinguished.

To achieve the research objectives, the researcher

(A) The construction delay of gratification scale based on the theoretical definition of Mischel (Mischel - 1996) of the variable delay of gratification as the theoretician who formulated the theory for this concept, consisting of (24) paragraph into five dimensions and the alternatives to answer four.

(B) The construction goal orientation scale Based on the theoretical definition of Elliott (1997), based on his theoretical framework in constructing the scale and interpreting the results of the research, which consists of (20) paragraph divided into three dimensions and four answer alternatives.

After using the appropriate statistical means, the results of the research indicated the following:

1- That the total research sample has the ability to delay of gratification.

2- There is a statistically significant difference in delay of gratification according to the variables of the students of the school (distinguished non-distinguished) in favor of non-distinguished students.

3- That the overall research sample has goal orientation.

4- There is no statistically significant difference in goal orientation in its three areas (ability, performance of sizes, performance of feet) according to the students of the school (distinguished non – distinguished).

5- There is a positive relationship between delay of gratification and goal orientation in its three fields in the research sample.

In the light of the results of the research, the researcher formulated a number of recommendations, and the completion of the research has been proposed some of the titles for future studies proposed.