تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم

إعـــــداد

أ/ أحمد بن عبدالعزيز السنيدي

وزارة التعليم

د/عبدالله بن فهد المزيرعي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس

تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم

أ/ أحمد بن عبدالعزيز السنيدي ود/عبدالله بن فهد المزيرعي[١]

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تعرف طبيعة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم. وتكونت العينة من ١٠٠ طالب و١٠٠ طالبة من جامعة القصيم. وخرج البحث بالنتائج التالية:

١. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى ٠,٠١ بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق لصالح ذوي وجهة الضبط الداخلية.
٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند المستوى ٠,٠١ بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم، بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى ٠,٠٥ في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الطالبات.

الكلمات المفتاحية: تأجيل الإشباع الأكاديمي – التفكير الناقد – وجهة الضبط – التحصيل الدراسي.

---

١ أ/ **أحمد بن عبدالعزيز السنيدي:** وزارة التعليم.

د/عبدالله بن فهد المزيرعي أستاذ علم النفس التربوي المشارك – قسم علم النفس.

المقدمة:

إن بداية ظهور تأجيل الإشباع كممارسة إنسانية بلا شك أنه قديم جداً، ظهر مع وجود البشر. وعند التأمل في ممارساتنا الحياتية نجد أن فيها عدة أشكال من تأجيل الإشباع. فمثلا نحن المسلمين مطالبون بممارسة حقيقة هذا المفهوم الذي يشير إلى التخلي عن هدف قريب من أجل تحقيق هدف بعيد لكنه ذو قيمة أعلى. فالمسلم يقوم بهذا الدور من خلال ترك المحبوبات والمرغوبات مما تميل إليه النفس من شهوات الدنيا المحرمة، وذلك من أجل الفوز بموعود الله له المتمثل بدخول الجنة في الآخرة. وفي الجوانب الدنيوية أيضاً نجد أننا نمارس هذا المفهوم بطرق متعددة ومواقف متباينة.

أما في المجال التربوي فيعتبر مصطلح تأجيل الإشباع أحد المصطلحات أو المفاهيم الحديثة نسبيا التي تناولها كثير من الباحثين بالدراسة والبحث خلال العقود الأخيرة. حيث يشير حسن (٢٠٠٨، ص٢٢٥) إلى "أن تأجيل الإشباع من الموضوعات التي تم دراستها في بداية الستينات، ويعتبر ميشيل وزملاؤه (Mischel et al., 1961) أول من وضع أساسيات هذا المفهوم". ويشير بمبنوتي (Bembenutty, 1999, 236) إلى أن مفهوم تأجيل الإشباع كما يراه ميشل يقصد به تأجيل إشباعات فورية ذات قيمة أقل بغرض تحقيق أهداف ذات قيمة أعلى لكنها بعيدة المدى.

وعلى الرغم من اهتمام الباحثين بتأجيل الإشباع كمفهوم عام في بداية ظهوره، إلا أنهم اهتموا بعد ذلك بالجانب الأكاديمي من تأجيل الإشباع. ويعتبر بمبنوتي أحد المهتمين بالجانب الأكاديمي من تأجيل الإشباع، بل أكثر من درس هذا الموضوع، فقد أجرى عدداً كبيراً من الدراسات حوله، حيث كانت بداية اهتمام بمبنوتي بهذا الجانب من تأجيل الإشباع عام (١٩٩٦) حيث قام بتعديل وتطوير مقياس تأجيل الإشباع العام Delay of Gratification Scale) ليقتصر على المواقف الأكاديمية.

ويرجع اهتمام بمبنوتي بتأجيل الإشباع الأكاديمي لما له من أهمية كبرى بالنسبة للعاملين في حقل التربية والتعليم. حيث يؤكد كل من بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1999, 8) على أن تأجيل الإشباع يؤدي دورا مهما في كل جانب من جوانب التعليم. لذا يعرف تأجيل الإشباع الأكاديمي كل

من بمبونتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1997, 3) بأنه قدرة الطالب على تأجيل الفرص أو الإشباعات الفورية المتاحة وذلك تلبيةً لدوافع الحصول على الجوائز الأكاديمية الهامة أو الأهداف البعيدة الأكثر قيمة.

وتذكر أميرة محمد (٢٠١٠، ص١٩) أن تأجيل الإشباع الأكاديمي ينبع من داخل الفرد، وأن الفرد من خلال هذا التأجيل يقدم على السلوك الذي يرى أنه غير جذاب من الناحية الانفعالية، لكنه مهم من الناحية المعرفية، ويتجنب السلوك الذي يرى أنه مغري من الناحية الانفعالية إذا كان يعيق تحقيق الهدف الذي يسعى إليه.

وعند استعراض الأدبيات التي تناولت التفكير الناقد نجد تعدد للتعريفات التي تناولت هذا النوع من التفكير، فمثلا يعرفه واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008, 3) بأنه تفكير مركب يتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات والمعارف تشكل قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود الأدلة والبراهين المنطقية التي تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تقييم وتفحص تلك الأدلة والبراهين، إضافة إلى الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف. كما يعرفه العياصرة (٢٠١١، ص٣٠) بأنه "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء".

كما يتبين من خلال استعراض الأدبيات التي تناولت التفكير الناقد أن هناك عدداً من الخصائص والمهارات التي يتميز بها المفكر الناقد حيث يشير باشم وإيروين ونادون ووالاس (Bassham, Irwin, Nardone & Wallace, 2010, 25) إلى أن الأفراد الذين يعتمدون هذا النوع من التفكير يفكرون بشكل منطقي، ويرسمون نهايات ملائمة من خلال الأدلة والمعطيات. وتشير سناء سليمان (٢٠١١، ص٢٣١) إلى أن التفكير الناقد يمكن الفرد من استخلاص النتائج بشكل منطقي سليم وموضوعي بعيداً عن المؤثرات كالعوامل الذاتية أو العاطفية أو الأفكار السابقة. ويؤكد هذه الفكرة كل من مور وباركر (Moore & Parker, 2012, 3) حيث يذكران أن من خصائص المفكر الناقد أنه قادر على التفرقة بين المطالب العقلانية والمطالب العاطفية. كما تشير خولة الزبيدي (٢٠٠٦، ص١٨٩) إلى أننا بالتفكير الناقد يمكننا أن نتوصل لقرارات وسلوك ومواقف صائبة حول الحياة. وأيضا تؤكد سناء سليمان (٢٠١١، ص٢٦٥) على أن زيادة

الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى مزيد من الاهتمام بمعرفة كيف تصنع القرارات والاستنتاجات، وما طبيعة هذه القرارات والاستنتاجات.

وهذه الخصائص والصفات للمفكرين الناقدين تعطي تصوراً وإلماحاً إلى أن هؤلاء الأشخاص من المتوقع أن يكونوا أكثر مهارة وقدرة على تأجيل إشباعاتهم الفورية ذات القيمة الأقل من أجل الوصول إلى الهدف الأسمى والأغلى وإن كان بعيداً، وذلك لأن تفكيرهم رسم لهم تصورا واضحا للنتائج المترتبة على تأجيل الإشباع، مما يزيد من دافعيتهم من أجل تحقيق الهدف ذي القيمة العالية والأكثر أهمية. ومن هنا كانت محاولة الباحثين الحاليين التحقق ميدانياً من هذه العلاقة التصورية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد، حيث إنه لا يوجد دراسات تناولت هذه العلاقة حسب اطلاع الباحثين. أما الدراسات التي تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد، فقد تناولت التفكير الناقد كأحد إستراتيجيات التعلم المعرفية ولم تتناول التفكير الناقد بشكل مباشر.

ومن جهة أخرى فإن المتغيرات غير المعرفية تؤدي دوراً في تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومن هذه المتغيرات غير المعرفية مصدر الضبط أو وجهة الضبط (Locus of control). وهو مصطلح اشتق من نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر التي صاغها في الخمسينات. فيعرفه روتر (Rotter, 1990, 489) بأن وجهة الضبط الداخلية – الخارجية تشير إلى الدرجة التي يتوقع الأفراد من خلالها أن التعزيز أو النتائج المترتبة على سلوكهم، متعلقة فعلاً بسلوكهم وبصفاتهم الشخصية مقابل الدرجة التي يتوقع من خلالها الأفراد أن التعزيز أو النتائج هي بسبب الصدفة، أو الحظ، أو القدر، أو سيطرة الآخرين الأقوياء. ويشير شعلة (٢٠١٠، ص٤٠٠) إلى أن وجهة الضبط تعني ما مدى إدراك الفرد بأن ما يحدث له بسبب سلوكه وأفعاله أو بسبب أمور أخرى كالحظ والصدفة والقدر وغيرها.

ووفقاً لهذا المفهوم فإن هناك مصدرين للضبط (داخلي وخارجي). فالأفراد ذوو الضبط الداخلي يدركون أن النتائج والأحداث التي تحصل لهم نتيجة منطقية للأعمال التي يقومون بها، وهذا يجعلهم أكثر مسئولية وفعالية في السيطرة على البيئة المحيطة، فهم في الغالب يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل غير ثابتة، مثل الجهد والذي يمكن زيادته من أجل تحقيق النجاح ورفع مستوى الأداء في المهمات اللاحقة. كذلك فإنهم يوجهون اهتمامهم لتعزيز مهاراتهم وأدائهم مما

يجعلهم أكثر قدرة على مقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم. لذا يتوقع أن يكونوا أكثر قدرة على تأجيل إشباعاتهم الفورية الأقل قيمة من أجل الظفر بالأهداف البعيدة الأعلى قيمة. بينما الأفراد ذوو الضبط الخارجي هم الذين يعزون ما يحصل لهم إلى الحظ والصدفة والقدر والناس الآخرين وأنه ليس لهم دور فيها. فهم يعزون النتائج التي يحصلون عليها إلى عوامل ثابتة يصعب التحكم بها كالقدرة، وهذا سوف يقلل من توقع النجاح في المواقف التالية. كما ينخفض لديهم الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج ما يقومون به من أعمال. كما أنهم أيضا يرجعون الأحداث سواء كانت إيجابية أم سلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي، ويفتقرون للإحساس بالسيطرة الداخلية على هذه المواقف. هؤلاء الأفراد يتوقع أن يكونوا أقل قدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي من ذوي الضبط الداخلي.

كذلك من الصفات التي تميز ذوي الضبط الداخلي مقدرتهم على مقاومة المغريات، وهذا عامل مهم جداً في قدرتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي، فمثلاً: سيكون الفرد قادراً على مقاومة إغراء مشاهدة برنامج تلفازي محبب إليه في ليلة الاختبار من أجل بذل جهده في المذاكرة، وهذا يعني أنه سيحقق مزيداً من الدرجات مقابل هذا الجهد الذي بذله. كما أنه سيستفيد من هذه التجربة في المواقف اللاحقة، فيتشكل لديه قناعة بأنه كلما تخطى المغريات المعوقة له، وبذل مزيدا من الجهد، فإنه سينال ما يصبو إليه من أهداف أكاديمية من خلال تأجيله لإشباعه الأكاديمي من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ولما لوجهة الضبط من أهمية في توضيح مصدر السلوك وما يترتب على ذلك من تحكم في تأجيل الإشباع الأكاديمي، فإن من أهداف البحث الحالي التحقق من الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي الراجعة لنوع وجهة الضبط (داخلية – خارجية). خصوصا أنه حسب اطلاع الباحثين ليس هناك دراسات درست الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين ذوي وجهة الضبط الداخلية وذوي وجهة الضبط الخارجية.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد المتغيرات التي تم دراسة علاقتها بتأجيل الإشباع الأكاديمي على مستوى البحوث الأجنبية والعربية. وبما أن بمبنوتي وزملاءه من أكثر الذين درسوا مصطلح تأجيل الإشباع الأكاديمي، فإن نتائج بحوثهم في الحقيقة لم تكن متفقة، بل كان هناك تباين في النتائج من حيث وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي من عدمها، لذا سوف يتم

التحقق من طبيعة هذه العلاقة في البحث الحالية. وقد يكون عدم الاتساق في نتائج البحوث التي درست هذه العلاقة يرجع إلى أن الطالب عندما يقوم بتأجيل إشباعه الأكاديمي قد يستثمر الوقت الفاصل بينه وبين تحقيق الهدف الذي يسعى إليه فيما يساهم في تحقيق الهدف وقد لا يستثمره بالشكل المطلوب؛ لأنه من الناحية التطبيقية قد يستطيع الطالب تأجيل إشباعه الأكاديمي طمعا في تحقيق درجات عالية مثلا، لكنه لا يستغل الوقت المتاح في المذاكرة، فلا يتحقق الهدف الذي كان يصبو إليه، بالرغم من تأجيله لإشباعه في البداية.

وبما أن علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط لم تدرس من قبل حسب اطلاع الباحثين، فإن البحث الحالي يهدف للتحقق من طبيعة هاتين العلاقتين. وأيضا يهدف إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي؛ وذلك لأن نتائج الدراسات التي تناولت هذه العلاقة غير متفقة حول وجود العلاقة بينهما.

مشكلة البحث:

يتبين من خلال المقدمة السابقة أن تأجيل الإشباع الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس، وهناك الكثير من الدراسات تجرى حول علاقة هذا المفهوم بعدد من المتغيرات النفسية. وهذا فيه إشارة إلى أهمية هذا المفهوم بشكل عام وفي المجال التربوي بشكل خاص. فبدراسة هذا المفهوم يمكن تعرف قدرات الطلاب على تأجيل إشباعاتهم الفورية من أجل الإشباعات اللاحقة الأعلى قيمة، فهم هنا لديهم القدرة على التحكم في أنفسهم، ولديهم إيمان بأن نجاحهم كان بسبب الجهد الذي بذلوه، فيمكن تصنيفهم بناءً على ما طرحه روتر أنهم من ذوي الضبط الداخلي.

يذكر الحكمي (٢٠٠٤، ص١٨٦) في ثنايا حديثه عن نظرية العزو السببي "أن الأفراد يختلفون في اعتقاداتهم فيما يتعلق بعزوهم للأسباب التي تكمن خلف نجاحهم وفشلهم في المواقف المختلفة"، فالفرد القادر على تأجيل إشباعاته الأكاديمية يفترض أن يكون لديه معرفة واعتقاد صحيح بأن تأجيله لإشباعه الأكاديمي وتضحيته بالأهداف القريبة المغرية هو السبب الذي يقف وراء تحقيقه للأهداف الكبرى التي يطمح من أجلها. فهذه التجربة ستحقق له مزيدا من اليقين بأهمية الأسباب والنتائج المترتبة عليها. ولابد من الإشارة إلى أن هذه المعرفة

بالأسباب غير كافية؛ وذلك لأن ذوي الضبط الخارجي قد يعرفون الأسباب لكن يعتقدون بأنهم غير قادرين على التعامل مع هذه الأسباب أو بشكل آخر غير قادرين على التغيير فيكون لديهم نوع من الثبات. فتعاملهم مع المسببات لا يتغير في كلا الحالتين. فبهذا يكونون غير قادرين على التحكم في ضبط أنفسهم أمام الأهداف المغرية الأقل، قيمة فيختارون الإشباع الفوري تاركين الأهداف القيمة لكونها بعيدة المنال، فيفشلوا بتأجيل إشباعاتهم الأكاديمية بالرغم من أنه قد يكون لديهم وعي نسبي بقيمة كلا الهدفين.

عندما يعتقد الفرد أنه ليس له دور في نجاحه وأن هذا النجاح لم يكن بسبب ما لديه من قدرات أي أنه من ذوي الضبط الخارجي فإنه سيقف عاجزاً عن تأجيل إشباعه الأكاديمي؛ لأنه يرى أن نجاحه الأكاديمي لم يكن بسبب التأجيل وإنما بسبب أمور أخرى خارج سيطرته وتحكمه، فهو يعتقد أن لا جدوى من تأجيل الإشباع الأكاديمي، وأن لا علاقة بين نجاحه وتأجيله.

بينما على النقيض من ذلك فإن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أنهم قادرون على التحكم بمسببات نجاحهم، وأن هذا النجاح بسبب ما يملكون من قدرات، فتأجيلهم لإشباعاتهم الأكاديمية قادهم للنجاح المتمثل في تحقيق أهداف أكاديمية عالية القيمة، أي أنهم يعتقدون أنهم بقدراتهم وتحملهم للمسئولية حققوا هذا النجاح.

كما أن هؤلاء الأشخاص يفترض أن يتصفوا بعدد من الخصائص والمهارات التي تجعلهم يتصورون بوضوح ما سيترتب على أعمالهم من نتائج، فهم بهذا يكونون قادرين على تكرار نجاحهم والتحكم فيه لما يتمتعون به من بصيرة ومعرفة بنجاحاتهم وأسبابها، وهذه الخصائص والمهارات تتوفر في الغالب لدى المفكرين الناقدين.–كما أن تأجيل الإشباع الأكاديمي فيه نوع من التحدي والذي يعتبر أحد خصائص المفكر الناقد، وهذا التحدي مبني على وعي بأهمية وقيمة الأهداف البعيدة التي من أجلها سيتنازل عن كثير من رغباته ويخوض تجربة تحدي صعبة مع النفس من أجل تحقيق هذه الأهداف وذلك لأن لديه قناعة بأهميتها وقيمتها.

فالمفكر الناقد عندما يخلص إلى قرار يكون ذلك عن طريق أدلة قومها ثم بنى عليها قراره، فهو يعتمد بتأجيله لإشباعاته الأكاديمية على تقويمه للأدلة التي تشير إلى أن ترك الهدف القريب من أجل الهدف البعيد له قيمة وفائدة أكبر تعود عليه، فهو واع ومدرك لقيمة وأهمية كل من هذين الهدفين أو النتيجتين، وأيضا

قادر على الفصل في مثل هذا الموقف الذي تكون نتائجه واضحة ومعروفة، فهو حكيم في قراراته ويسعى إلى إدراك ومعرفة الأسباب والنتائج أو الغايات. وفي هذا الإطار تذكر سناء سليمان (٢٠١١، ص٢٦٢) أن المفكر الناقد "قادر على تحديد المشكلة بشكل جيد وواضح، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بشكل منظم ويترتب على ذلك إصدار الإحكام بتأني". مما يعني أن أحكامه ستكون صائبة. فالمفكر الناقد من خلال هذه القدرة يستطيع أن يتعامل مع مشكلة الاضطراب والحيرة الناشئة بسبب تردده في تأجيل إشباعه الأكاديمي من عدمه بشكل جيد ومعقول، مما يرجح أن يخلص من خلال تفكيره هذا أن تأجيله لإشباعه الأكاديمي هو الخيار الأنجع بالنسبة له.

تتطلب القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي شخصاً عادلاً وغير متحيز، وهذه من صفات المفكر الناقد، وذلك لأن أمامه خياران أحدهما ماثل أمامه قريب النوال (الإشباع الفوري)، وآخر بعيد لكنه أكثر قيمة (تأجيل الإشباع الأكاديمي)، فهو هنا إن لم يكن عادلاً فإنه سيتحيز للخيار القريب، وذلك لأنه محبب للنفس ومرغوب وآني، فنفسه تدعوه لذلك رغم أن هذا الخيار ليس بالخيار الأفضل، فلابد من العدل في تقييم الأمور من أجل الوصول لنتيجة سليمة. فقد يعجبه الشيء أو تميل نفسه إليه، لكن هذا لا يعتبر بالنسبة له معيار يبني عليه صحة الأحكام أو القرارات التي يتخذها، فالأمور عنده يجب ألا تتناول بشكل مبسط وظاهري. فمن خلال ما سبق من عرض يتبين أن الخصائص التي يتميز بها المفكر الناقد ذات أهمية للفرد في اتخاذ قراراته المتعلقة بالتأجيل لأهداف بعيدة المدى على الإشباع الفوري.

ومن خلال القراءة والاطلاع في موضوع تأجيل الإشباع الأكاديمي فإن الدراسات التي تناولت هذا المصطلح قليلة خصوصاً مع بعض المتغيرات المعرفية، مثل التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص. وبالرغم من أنه بحسب اطلاع الباحثين ليس هناك دراسات تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد بشكل مباشر، إلا أن هناك دراسات تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد كأحد إستراتيجيات التعلم المعرفية. فبعض هذه الدراسات خلصت إلى وجود علاقة بينهما مثل دراسة بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1996) وودراسة بمبنوتي وكرابينك

(Bembenutty & Karabenick, 1998b) ودراسة بمبنوتي وماكشي ولاين (Bembenutty, McKeachie & Lin, 2000) وبمبنوتي ,Bembenutty) 2002b) ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2007b) و دراسة حسن (٢٠٠٨)، بينما خلصت دراسة بمبونتي وكرابينك وماكيشي ولاين (Bembenutty, Karabenick, McKeachie & Lin, 1998) إلى عدم وجود علاقة بينهما.

- وأما الدراسات التي الدراسات التي تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي فهي أيضا غير متسقة النتائج حيث أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي مثل: دراسة بمبنوتي وزملائه ((Bembenutty, et al., 1998 ودراسة بمبنوتي وزملائه ((Bembenutty, et al., 2000 ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2002b) ودراسة بمبنوتي ((Bembenutty, 2007a ودراسة حسن (٢٠٠٨) ودراسة حسانين (٢٠١٠). بينما هناك دراسات أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ومنها: دراسة بمبنوتي(Bembenutty, 2001) ودراسة بمبنوتي(Bembenutty, 2002a).

وأخيرا فإن الدراسات التي تناولت الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي الراجعة للجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي تباينت نتائجها كذلك. فهناك عدد من الدراسات أظهرت نتائجها فروقاً بين الجنسين والفروق لصالح الطالبات مثل: دراسة بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998a) ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2007b) ودراسة حسن (٢٠٠٨) ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2009) ودراسة أميرة محمد (٢٠١٠). وبخلاف الدراسات السابقة، هناك دراسات أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وهي كالتالي: دراسة بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998b) ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 1999) ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2001).

وهنا تظهر أهمية البحث حيث يظهر جليا عدم الاتساق في هذه العلاقات أو الفروق من خلال الدراسات السابقة، كما أنه من خلال هذه الدراسات التي أثبتت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد كإستراتيجية تعلم معرفية تكمن أهمية هذا البحث، الذي يتناول علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير

الناقد بشكل مباشر وليس كإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم. ويركز البحث الحالي على دراسة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي. ويمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟

ويمكن أن يشتق من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

١. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم؟
٤. هل هناك فروق دالة إحصائياً في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لكل من: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. الكشف عن طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم.
٢. معرفة الفروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم.
٣. الكشف عن طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.
٤. معرفة الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي التي ترجع لكل من: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي بالآتي:

١. أهمية نظرية:

- يعتبر هذا البحث حسب اطلاع الباحثين أول بحث تناول العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط. وأيضا يعتبر من أول البحوث العربية التي تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم خصوصاً وفي السعودية عموماً، لذا فإن الباحثين يتوقعان أن يسهم هذا البحث في إثراء الفهم النظري لطبيعة هذه العلاقة.
- إثراء المعرفة النظرية حول طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وكذلك حول الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية. وكذلك الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي التي ترجع للجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.
- تبرز هذه الأهمية لتأجيل الإشباع الأكاديمي نظرا لما يمثله من قدرة على التمييز بين المتعلمين في قدرتهم على تأجيل إشباعهم لأهداف فورية قليلة الأهمية والفائدة من أجل نيل أهداف بعيدة المدى تعتبر ذات أهمية وقيمة أكبر بالنسبة لهم.

٢. أهمية عملية (تطبيقية):

- يتوقع الباحثان أن تفيد نتائج هذا البحث المؤسسات التربوية والتعليمية بما يقدمه من نتائج تساعدها في فهم ومعرفة طبيعة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي، وهذا بدوره يفيد في معرفة المؤثرات التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على قدرة الطالب على تأجيل الإشباع لديه، ومحاولة استثمار القدرة على التفكير الناقد لدى الطالب وتنميتها من خلال إتاحة الفرصة للطالب ليستخدم تفكيره الناقد في الأنشطة والتمارين العلمية.
- توجيه المعلمين لاستخدام أساليب وأنشطة تزيد من دافعية التعلم لدى الطالب، وهذا بدوره يؤدي إلى التأثير على تأجيل الإشباع الأكاديمي إيجاباً، ومن ثم ستؤثر على تحصيل الطالب بشكل إيجابي. وكذلك توجيه الوالدين لاستخدام الطرق والأساليب التي تساعد الأبناء في التحكم في

تأجيلهم لإشباعاتهم، وفي المقابل حث الوالدين على تجنيب أبنائهم كل ما قد يؤثر سلباً على مستوى القدرة على تأجيل الإشباع لديهم.

- من خلال النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن للأسرة وللمدرسة رفع التحصيل الدراسي من خلال تنمية مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلاب، وبيان أهمية وأثر ذلك على تحصيلهم والاستفادة من الأساليب والطرق والمقترحات الموجودة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

مصطلحات البحث:

- **تأجيل الإشباع الأكاديمي**:(Academic delay of gratification):

يعرفه بنمبونتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1997, 3) بأنه "قدرة الطالب على تأجيل الفرص أو الإشباعات الفورية المتاحة، وذلك تلبيةً لدوافع الحصول على الجوائز الأكاديمية الهامة أو الأهداف البعيدة الأكثر قيمة."

ويعرف تأجيل الإشباع الأكاديمي إجرائياً في إطار هذا البحث بالتقييم الذي يضعه الطالب لنفسه من خلال إجابته عن أسئلة مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لبمبنوتي وكرابنيك (Bembenutty & Karabenick, 1998)، تعريب عزت عبدالحميد (٢٠٠٨).

- التفكير الناقد:(Critical Thinking):

يعرفه واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008, 3) بأنه تفكير مركب يتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات والمعارف تشكل قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود الأدلة والبراهين المنطقية التي تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تقييم وتفحص تلك الأدلة والبراهين، إضافة إلى الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف.

ويعرفه الغرايبه (٢٠١٢، ص٩٢) بأنه "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة، كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج والمناقشات، والاستنتاج. وهو كذلك عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات".

ويعرف التفكير الناقد إجرائياً في إطار هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson & Glaser,

(2006 الصورة المختصرة – المعرب من قبل عبدالمحسن بن رشيد المبدل (٢٠١٠).

– **وجهة الضبط:** (Locus of Control)**:**

يذكر روتر (Rotter, 1990, 489) بأن وجهة الضبط الداخلية – الخارجية تشير إلى الدرجة التي يتوقع الأفراد من خلالها أن التعزيز أو النتائج المترتبة على سلوكهم متعلقة فعلاً بسلوكهم وبصفاتهم الشخصية مقابل الدرجة التي يتوقع من خلالها الأفراد أن التعزيز أو النتائج هي بسبب الصدفة، أو الحظ، أو سيطرة الآخرين الأقوياء.

ويعرفها شعلة (٢٠١٠، ص٤٠٤) "بأنه إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، أو رؤيته لعوامل التحكم في بيئته، فعندما يعزو الفرد النتائج المترتبة على أعماله وسلوكياته الإيجابية منها والسلبية إلى عوامل الصدفة أو الحظ أو سلطة الآخرين فإنه يكون من ذوي الضبط الخارجي، وفي المقابل عندما يعزو نتائج أعماله إلى جهوده الشخصية وقدراته فإنه يكون من ذوي الضبط الداخلي". ويعرف مصطلح وجهة الضبط إجرائياً في إطار هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس وجهة الضبط لروتر، من تعريب علاء الدين كفافي (١٩٨٢).

–**التحصيل الدراسي** (Achievement):

يعرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣، ص٨٩) بأنه"مجموعة المعارف والمهارات المتحصل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدراسية، والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو بالاثنين معا". ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً في إطار هذا البحث بالمعدل التراكمي لجميع المواد التي درسها الطالب في جامعة القصيم حتى نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

فرضيات البحث:

١. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لكل من: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك لطبيعة البحث والبيانات المراد الحصول عليها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع ويصفها وصفاً دقيقا ويبين خصائصها، وذلك عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ثم تأتي النتائج بعد ذلك وتكون في ضوء هذا التحليل والتفسير.

مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث بطلاب وطالبات الكليات النظرية في جامعة القصيم للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، ويبلغ عددهم (٤١٩٩٤) طالب وطالبة.

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من ٤١ طالباً وطالبةً منتظمين في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ، من طلاب قسم الدراسات الإسلامية، وقسم التربية الخاصة، وقسم اللغة الإنجليزية.

عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية من مستويات الأقسام النظرية بجامعة القصيم. وتكونت العينة من ١٠٠ طالب و١٠٠ طالبة منتظمين في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ، تتراوح أعمارهم ما بين (١٩-٢٩)، بمتوسط مقداره (٢١,٥٦)، وبانحراف معياري قوامه (١,٣٤). وفيما يلي جداول توضح خصائص العينة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة والمتوسط والانحراف المعياري للعمر وللمعدلات الدراسية

الجنس	العدد	العمر		المعدل الدراسي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب	١٠٠	٢١,٩٨	١,٤٠	٧٢,٢٣	١٢,٦٩
طالبات	١٠٠	٢١,١٩	١,١٦	٧٧,٧٩	١٥,٧٣
المجموع	٢٠٠				

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة على الكليات والمستويات الدراسية

الكلية	المستوى	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المجموع	
التربية	طلاب	--	٢	١٣	--	١	١٨	--	٣٤	٦٧
	طالبات	--	--	١٥	١	١٣	٣	١	٣٣	
الشريعة والدراسات الإسلامية	طلاب	--	--	١٥	--	١	١٣	٤	٣٣	٦٦
	طالبات	١	١	١٥	٤	١	١٠	١	٣٣	
اللغة العربية والعلوم الاجتماعية	طلاب	--	٢	١٤	١	١	٨	٧	٣٣	٦٧
	طالبات	--	١١	٦	--	٣	--	١٤	٣٤	
المجموع		١	١٦	٧٨	٦	٢٠	٥٢	٢٧	٢٠٠	

أدوات البحث:

استخدم الباحثان في هذا البحث المقاييس التالية:

١. مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

أعد هذا المقياس وطوره كل من بمبونتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998)، وترجمه للعربية عزت عبدالحميد حسن (٢٠٠٨)، ويتكون المقياس من عشرة مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين، البديل الأول يكون مشبعاً فورياً ويكون غير أكاديمي، بينما البديل الثاني مشبع مؤجل ويكون أكاديمي عالي القيمة، وعلى المجيب أن يختار أحد هذين البديلين. وقد قام حسن (٢٠٠٨) بترجمة المقياس للعربية، وقام بتعديل صياغة بعض العبارات بعد عرضه على ثمانية من المحكمين.

ويذكر حسانين (٢٠١٠، ص ١٧) أن الإجابة على مواقف المقياس تكون من خلال متصل مكون من أربع نقاط هي (بالتأكيد سأختار "أ" ، احتمال اختار" أ" ، احتمال اختار "ب"، بالتأكيد سأختار "ب")، ودرجات الاستجابات تكون (١ –

٢ – ٣ – ٤) على التوالي فارتفاع الدرجة يشير إلى ارتفاع تأجيل الإشباع الأكاديمي، أو تفضيل بدائل التأجيل عن بدائل الإشباع الفوري، بينما يشير انخفاض الدرجة إلى انخفاض القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

كما يذكر حسانين (المرجع السابق، ص ١٨) أن المقياس في صورته النهائية يتكون من عشرة مواقف، ويلي كل موقف من المواقف العشرة للمقياس بديلين، ويختار المفحوص أحد هذين البديلين في كل منها، والدرجة القصوى للمقياس (٤٠) درجة بينما الدرجة الأدنى التي يمكن الحصول عليها هي (١٠) درجات. وقد شاع استخدام المقياس في صورته الأجنبية في العديد من الدراسات حتى الوقت الراهن، وتشير النتائج المستمدة من تواتر استخدامه إلى إمكانية الاستفادة منه بعد تقنينه في البيئة العربية.

ثبات المقياس:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام حسن (٢٠٠٨، ص ٢٥١ – ٢٥٥) بتقدير ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمواقف كل بعد فرعي على حدة بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ بمواقف البعد الأول، "بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية" بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠,٧٦٥ ، ٠,٧٩٤ ، أما بالنسبة للبعد الثاني "بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية" فقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لمواقف البعد بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية ما بين ٧٣١, ٠، ٠,٨١٤ ، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات العوامل الفرعية والثبات الكلي للمقياس.

كما قام حسانين (٢٠١٠) بحساب ثبات المقياس على عينة قوامها (ن = ١٦٠ طالب وطالبة) بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ثبات البعد الأول، "بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية" ٠,٨٣٧ ، كما بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الثاني "بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية" ، ٠,٨٢٦ في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٦١ وهي قيم مرتفعة تشير إلى مؤشرات ثبات عالية للمقياس.

كما قام الباحثان الحاليان بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فبلغ معامل الثبات ٠,٨١٨، وهي قيمة مقبولة تشير إلى ثبات مناسب للمقياس.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام حسن (٢٠٠٨، ص٢٥١ – ٢٥٥) بتقدير معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون فبلغ ٠,٨٠١ للبعد الأول " بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية"،و ٠,٧٨٨ للبعد الثاني " بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية"، و٠,٨٣٠ للمقياس ككل. كما قام الباحثان أيضاً بالتحقق من معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون فبلغ ٠,٧٨٢، وهذا معامل ثبات أيضاً مقبول.

الاتساق الداخلي:

قام حسانين (٢٠١٠) بتقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل موقف ودرجات البعد الذي ينتمي إليه بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت معاملات الارتباط لمواقف البعد الأول "بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية" ما بين ٠,٧١٢، ٠,٧٤٨ وهي دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١، كما تراوحت معاملات الارتباط لمواقف البعد الثاني "بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية" ما بين ٠,٧٢٨، ٠,٧٦٣ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل موقف من المواقف العشرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الموقف، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٧٦٢، ٠,٧٧٥ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وتشير تلك المؤشرات الإحصائية إلى الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذا الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

صدق المقياس:

التحليل العاملي:

قام حسن (٢٠٠٨، ص٢٥١ – ٢٥٥) بتقدير الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية من (١٢٠ طالبا وطالبة) بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، ومن أجل التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي استخدم أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لاختبار نموذج العاملين الكامنيين من الدرجة الأولى والعامل الكامن الواحد

من الدرجة الثانية، وخلص إلى أن المواقف (أو العوامل) المشاهدة لتأجيل الإشباع الأكاديمي تنتظم حول عاملين كامنيين من الدرجة الأولى هما:

- **العامل الأول:** بدائل الإشباع الأكاديمي غير الاجتماعية، ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلاب لبدائل الإشباع الأكاديمي في مقابل بدائل الإشباع غير الاجتماعية (ستة مواقف:٨,٦,٥,٤,٣,١).
- **العامل الثاني:** بدائل الإشباع الأكاديمي الاجتماعية، ويتكون من المواقف التي تقيس تفضيل الطلاب لبدائل الإشباع الأكاديمية في مقابل بدائل الإشباع الاجتماعية (أربعة مواقف:١٠,٩,٧,٢).

كما تشبع العاملان الكامنان من الدرجة الأولى بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية وهو (تأجيل الإشباع الأكاديمي).

الاتساق الداخلي:

قام الباحثان الحاليان بالتحقق من الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣١٤ – ٠,٦٤٩، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

الاتساق الداخلي – معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية، ن=٤١

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الأولى	٠,٦٤٣ **	السادسة	٠,٣١٤ *
الثانية	٠,٣٩٨ **	السابعة	٠,٥٨٢ **
الثالثة	٠,٤٠٤ **	الثامنة	٠,٤٤٩ **
الرابعة	٠,٤٨٤ **	التاسعة	٠,٦٤٩ **
الخامسة	٠,٥٦٦ **	العاشرة	٠,٥٥٠ **

** دالة إحصائياً عند المستوى (α=٠,٠١)

* دالة إحصائياً عند المستوى (α=٠,٠٥)

ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي يتبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يجعله مناسباً للتطبيق في هذا البحث.

٢- اختبار واطسون وجليسر(Watson & Glaser) للتفكير الناقد (٢٠٠٦) الصورة المختصرة (WGCTA –SF)– تعريب عبدالمحسن بن رشيد المبدل(٢٠١٠).

هو اختبار التفكير الناقد الذي وضعه واطسون ١٩٢٥م، وعدله جليسر، واستقر بصورته النهائية عام ١٩٦٤م. ويشير المبدل(٢٠١٠) إلى أنه يوجد ثلاثة نماذج لاختبار واطسون وجليسر Watson & Glaser للتفكير الناقد (النموذج A ويتكون من ٨٠ فقرة ، والنموذج B ٨٠ فقرة، والصورة المختصرة Short Form والذي يتكون من ٤٠ فقرة)، والنموذج الذي اعتمد عليه البحث الحالي هو النموذج المختصر WGCTA – SF. والهدف من إصدار الصورة المختصرة WGCTA SF – هو اختصار وقت تطبيق الاختبار، حيث إن وقت الإجابة على النموذج A والنموذج B يستغرق حوالي ٦٠ دقيقة.

ويشير علي (٢٠٠٩، ص١٥٢) إلى أن هذا الاختبار يعد من أكثر الاختبارات التي اعتمدها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس؛ وذلك لأنه يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ وذلك لكون تصميم وإعداد فقراته تضع المستجيب أمام مشكلات نفسية ، واجتماعية ، وتربوية ، واقتصادية تشكل عينات مناسبة لقياس قدراته على التفكير الناقد. وقد قام المبدل (٢٠١٠) بترجمة الاختبار من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قام بعرض الترجمة على ثلاثة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس. ويذكر المبدل (٢٠١٠) أن اختبار واطسون وجليسر التفكير الناقد ، النموذج المختصر SF ، يتكون من ١٦ سيناريو ، يتبعها ٤٠ فقرة ، تم تقسيمها إلى خمسة اختبارات فرعية. وكل اختبار من هذه الاختبارات صمم لقياس مهارة من مهارات التفكير الناقد. وهي كالتالي:

- الاستنتاج، ويشمل سبع فقرات (من الفقرة رقم ١ إلى الفقرة رقم ٧).
- تعرف الافتراضات، ويشمل ثماني فقرات (من الفقرة رقم ٨ إلى الفقرة رقم ١٥).
- الاستنباط، ويشمل تسع فقرات (من الفقرة ١٦ إلى الفقرة ٢٤).
- التفسير، ويشمل سبع فقرات (من الفقرة ٢٥ إلى الفقرة ٣١).

– تقويم الحجج، ويشمل تسع فقرات (من الفقرة ٣٢ إلى الفقرة ٤٠).

فالفقرات السبع الأولى يندرج تحتها خمس إجابات، أما بقية الفقرات فيندرج تحتها إجابتان. إذا وافقت إجابة الطالب للفقرة الإجابة الصحيحة فيحصل على درجة، فتكون الدرجة القصوى ٤٠ درجة.

ثبات الاختبار:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام المبدل (٢٠١٠) بالتحقق من إجراءات الثبات حيث طبق الاختبار على (٨٤ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية)، فقام بالتحقق من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت معاملات الثبات لاختبار التفكير الناقد واختباراته الفرعية تراوحت ما بين (٠,٦٤ ٠,٩١).

كما قام المالكي (٢٠١٢) بالتحقق من ثبات نفس الاختبار حيث طبقه على (٥٥ طالبا من طلاب جامعة أم القرى) وحسب معاملات ألفا كرونباخ حيث تراوحت ما بين (٠,٨٣ – ٠,٩٤) للمهارات الخمسة.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام المالكي (٢٠١٢) بالتحقق من ثبات نفس الاختبار حيث طبقه على (٥٥ طالبا من طلاب جامعة أم القرى) وحسب معاملات سبيرمان – براون وجتمان وتراوحت القيم ما بين (٠,٧٨ – ٠,٩٢)، وهذه القيم تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات. كما قام الباحثان الحاليان بالتحقق من معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون فبلغ ٠,٨١٧ وهذا معامل ثبات مرتفع.

الاتساق الداخلي:

قام الباحثان الحاليان بالتحقق من الثبات عن طريق حساب الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والمجموع الكلي لاختبار التفكير الناقد، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٩٠ – ٠,٦٤٩، وهي معاملات ارتباط متوسطة، وجميعها دالة إحصائياً عند المستويين ٠,٠١ و٠,٠٥، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) الاتساق الداخلي– معاملات الارتباط
بين الدرجة الكلية للمهارة والمجموع الكلي لاختبار التفكير الناقد

البعد	معامل الارتباط بالمجموع الكلي
الاستنتاج	٠,٣٩٠ *
تعرف الافتراضات	٠,٤٣٦ **
الاستنباط	٠,٤٥٨ **
التفسير	٠,٤٨٧ **
تقويم الحجج	٠,٦٤٩ **

** دالة إحصائياً عند المستوى (α=٠,٠١)
* دالة إحصائياً عند المستوى (α=٠,٠٥)

صدق الاختبار:

صدق المحك:

قام المبدل (٢٠١٠) بالتحقق من إجراءات الصدق حيث طبق الاختبار على (٨٤ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية) فقام بحساب الارتباط بين اختبار التفكير الناقد (الصور المختصرة – المستخدم في البحث الحالي – واختبار التفكير الناقد الذي أعده وقننه على البيئة السعودية كل من عبد السلام وسليمان (١٩٨٢م)، وتبين أن معاملات الارتباط مع الاختبار المحك ما بين (٠,٣١ – ٠,٨٩).

الاتساق الداخلي:

قام المبدل (٢٠١٠) بالتحقق من الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد عن طريق الارتباط المصحح للفقرة مع درجة الاختبار الفرعي المنتمية إليه، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢١ – ٠,٦٧).

كما قام المالكي (٢٠١٢) بالتحقق من صدق هذا الاختبار حيث طبقه على (٥٥ طالبا من طلاب جامعة أم القرى)، وحسب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين فقرات كل مهارة من مهارات الاختبار الخمسة ودرجة المهارة الكلية بعد حذف درجة الفقرة، وظهر أن معاملات الارتباط بالنسبة لفقرات مهارة الاستنتاج تراوحت ما بين (٠,٧٢٦ – ٠,٩٠٤)، ومعاملات الارتباط لفقرات مهارة تعرف الافتراضات تراوحت ما بين (٠,٥٧٨ – ٠,٦٨٩)، ومعاملات الارتباط لفقرات مهارة الاستنباط تراوحت ما بين (٠,٤٥٢ – ٠,٦٣٢)، ومعاملات

الارتباط لفقرات مهارة التفسير تراوحت ما بين (٠,٣٤٣ – ٠,٧٨٧)، أما معاملات الارتباط بالنسبة لمهارة تقويم الحجج فقد تراوحت ما بين (٠,٢٠٦ – ٠,٧٠١)، وجميع هذه المعاملات تراوحت ما بين المتوسطة والمرتفعة وجميعها موجبة، مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق. ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يجعل الاعتماد عليه في هذا البحث ممكناً.

٣. مقياس وجهة الضبط:

مقياس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي لروتر

(Rotter Internal – External Control Scale):

أعد هذا المقياس في الأصل راوتر (١٩٦٦) وترجمه إلى اللغة العربية علاء الدين كفافي(١٩٨٢)، ويتكون المقياس من ثلاثة وعشرين فقرة ، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط. وقد أضيف إلى الثلاث وعشرون فقرة ست فقرات دخيلة تستبعد من التحليل، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة (Response Set)، مثل الاستجابة المتطرفة أو الاستجابة المرغوبة اجتماعياً (النيال،١٩٩٤، ص٥٥١).

وتشير الجوهرة الذواد (٢٠٠٢، ص١٤٠) إلى أن هناك عبارتين في كل فقرة وعلى المفحوص بعد قراءة العبارتين أن يختار أحدها بناءً على ما يتفق مع وجهة نظره. وتعطى درجة لكل اختيار من العبارات التي تشير إلى وجهة الضبط الخارجية، أما العبارات التي تشير إلى وجهة الضبط الداخلية فلا يعطى عليها درجات؛ لذا فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى وجهة الضبط الخارجية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى وجهة الضبط الداخلية. وتم تصنيف المستجيبين إلى فئتين: ذوو وجهة الضبط الخارجية وهم الذين تتراوح درجاتهم ما بين (١٣–٢٣)، وأما ذوو وجهة الضبط الداخلية فتتراوح درجاتهم ما بين (صفر–٧).

– ثبات المقياس:

إعادة الاختبار:

قام كفافي (١٩٨٢) بالتحقق من ثبات المقياس على عينة قوامها (١٠٦) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية بالفيوم، حيث بلغت معاملات الاستقرار للمقياس بإعادة التطبيق ٠,٦١٩.

كما تحقق من ثبات المقياس حافظ (١٩٩٩) على عينة قوامها (٨٠) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود بطريقة إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات ٠,٦٧.

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

في البيئة السعودية تحققت فائقة بدر (٢٠٠٦) من الثبات على عينة تكونت من ٦٠ طالباً جامعياً بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٧٦. وفي البيئة السعودية أيضاً فقد قامت حنان عطاالله (٢٠١٢) بالتحقق من ثبات المقياس على عينة دراستها (٣٠٩) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ ٠,٦٢٣.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام كفافي (١٩٨٢) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة تصحيح سبيرمان– براون بلغ المعامل ٠,٦٩. كما تحقق من ثبات المقياس حافظ (١٩٩٩) على عينة قوامها (٨٠) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون بلغ معامل الثبات ٠,٧٢ ، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة للمقياس بالنسبة للبيئة السعودية. كما قامت حنان عطاالله (٢٠١٢) بالتحقق من ثبات المقياس على عينة دراستها (٣٠٩) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود باستخدام معامل التجزئة النصفية فبلغ ٠,٥٦. أما في البحث الحالي فتم التحقق من معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، معادلة سبيرمان – براون حيث بلغ معامل الثبات ٠,٦٦ وهذه قيمة مقبولة لمعامل الثبات.

الاتساق الداخلي:

قام كفافي (١٩٨٢) بالتحقق من ثبات الاتساق فقد بلغ معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية ٠,٥٢٨. كما بلغ معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والاختبار ككل ٠,٨٧، وبلغ معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية والاختبار

ككل ٠,٨٥، وهي معاملات مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس على البيئة المصرية.

صدق المقياس:

هناك العديد من الدراسات العربية التي تحققت من الخصائص السيكومترية للمقياس، فقد تحقق كفافي (١٩٨٢) من الصدق المنطقي للمقياس بعرضه على سبعة محكمين والذين اتفقوا على توافر معنى مفهوم وجهة الضبط الداخلي ووجهة الضبط الخارجي بعبارات الاختبار وقام أيضا بحساب صدقه الذاتي والذي بلغ ٠,٧٨٦. ويذكر حافظ (١٩٩٩) نقلا عن عبدالرحمن سيديا (١٩٨٦) أنه قنن المقياس على البيئة السعودية وتأكد من صدق المحكمين.

ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية لمقياس وجهة الضبط يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، لذا يصلح تطبيقه في هذا البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان عدة أساليب إحصائية وصفية واستدلالية لتحليل بيانات البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي كالتالي:

- معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من التفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي.
- اختبار ت (T.TEST) لدراسة الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي الراجعة لاختلاف نوع وجهة الضبط (خارجية – داخلية).
- تحليل التباين الثلاثي (Three-Way Analysis of Variance) لدراسة الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي الراجعة للجنس (طلاب– طالبات) وللتخصص الدراسي (كلية التربية–كلية الشريعة والدراسات الإسلامية–كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية) وللمستوى الدراسي (مستويات عليا– مستويات دنيا).

نتائج البحث ومناقشتها:

للتحقق من صحة فرضيات البحث قام الباحثان بعرض نتائج الفرضيات الأربعة للبحث من خلال التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، كما قام الباحثان بالتفسير والتعليق على هذه النتائج.

- نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون للتحقق من علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد وباختباراته أو مهاراته الفرعية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد واختباراته الفرعية، ن= ٢٠٠

البعد	المجموع الكلي لتأجيل الإشباع الأكاديمي
الاستنتاج	٠,٠١-
تعرف الافتراضات	٠,٠٩-
الاستنباط	٠,٠١ -
التفسير	٠,٠٢
تقويم الحجج	٠,٠١
المجموع الكلي للتفكير الناقد	٠,٠٢-

*جميعها غير دالة إحصائياً

يظهر من الجدول (٥) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وبين كل من التفكير الناقد واختباراته الفرعية (المهارات)؛ لذا تم قبول الفرض الأول. وهذه النتيجة تخالف نتائج بعض الدراسات التي تناولت علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتفكير الناقد كأحد إستراتيجيات التعلم المعرفية، وخلصت إلى وجود علاقة بينهما مثل: (Bembenutty & Karabenick, 1996) و(Bembenutty et al., 2000) و(Bembenutty, 2002b)، بينما تتفق مع دراسة (Bembenutty et al., 1998) التي أظهرت عدم وجود علاقة بينهما. ولكن لابد من الإشارة إلى أن هذه الدراسات لم تتناول التفكير الناقد بشكل عام، بل تناولته كإستراتيجية معرفية من إستراتيجيات التعلم، فعدد الفقرات التي

تقيس إستراتيجية التفكير الناقد ضمن مقياس إستراتيجيات التعلم لا تتجاوز خمس فقرات فقط، وقياس التفكير الناقد لن يكون دقيقاً بهذا العدد القليل جداً من الفقرات.

وهذه النتيجة بخلاف ما كان يتوقعه الباحثان من خلال ما بينه في المقدمة من العلاقة المنطقية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتفكير الناقد والخصائص المشتركة بينهما. ولعل هذا يعود لعدة أمور منها:

- التفكير الناقد جانب معرفي، أما تأجيل الإشباع الأكاديمي فهو غير معرفي، وذلك لكون تأجيل الإشباع الأكاديمي مكوِّناً من مكونات التنظيم الذاتي كما ذكر بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1996) أو إستراتيجية إرادية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي كما ذكر بمبنوتي Bembenutty, (2004).
- أن تأجيل الإشباع الأكاديمي هو كفاءة أو قدرة كما يشير بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 2004, 41)، أما التفكير الناقد فهو مهارة يمكن اكتسابها وتنميتها.
- ربما يكون لنوعية التخصصات التي تم تطبيق الاختبارين عليها تأثير في النتيجة خصوصاً على نتيجة اختبار التفكير الناقد، فالتخصصات جميعها نظرية بخلاف ما لو كانت الأقسام علمية والتي يكون فيها تنمية التفكير الناقد وحتى التفكير عموماً أكبر من التخصصات النظرية والتي تعتمد في الغالب على الحفظ.
- في المرحلة الجامعية وهي التي تلي مرحلة المراهقة يكون الطالب تحت تأثير حالة عاطفية شديدة، وهذه العاطفة قد تؤثر على تفكيره وقراراته ومناسبتها ومنطقيتها.

- نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ت (t-test) للتحقق من الفروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) الفروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية
ووجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي

وجهة الضبط	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الخارجية	٤١	٢٧,٤٨	٦,٦٣	٣,٢٢٥	٨٥	٠,٠١
الداخلية	٤٦	٣١,٨٤	٥,٩٧			

من خلال هذه النتيجة تم رفض هذا الفرض، وذلك لأن الجدول يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية، والفروق لصالح ذوي وجهة الضبط الداخلية. وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. ومن خلال ما ذكره الباحثان في الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسات تناولت الفروق بين ذوي وجهة الضبط الخارجية وذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وهذا بحسب اطلاع الباحثان، لذا تظل هذه النتيجة فريدة. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره الباحثان مسبقاً من أن هناك فروقاً منطقية متوقعة لصالح ذوي وجهة الضبط الداخلية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وذلك لكون الأفراد ذوي الضبط الداخلي يدركون أن النتائج والأحداث التي تحصل لهم نتيجة منطقية للأعمال التي يقومون بها، مما يجعلهم أكثر قدرة وفعالية في السيطرة على ذواتهم وعلى البيئة المحيطة كما أشار عبدالباسط (١٩٩٢، ص٥٥٠)، فهم في الغالب يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل غير ثابتة مثل الجهد والذي يمكن زيادته من أجل تحقيق النجاح ورفع مستوى الأداء في المهمات اللاحقة. كذلك يلاحظ أنهم يوجهون اهتمامهم لتعزيز مهاراتهم وأدائهم مما يجعلهم أكثر قدرة على مقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم؛ لذا فإنهم أكثر قدرة على تأجيل إشباعاتهم الفورية الأقل قيمة من أجل الظفر بالأهداف البعيدة الأعلى قيمة.

فالفرد القادر على تأجيل إشباعاته الأكاديمية يتكون لديه معرفة واعتقاد صحيح بأن تأجيله لإشباعه الأكاديمي وتضحيته بالأهداف القريبة المغرية هو السبب الذي يقف وراء تحقيقه للأهداف الكبرى التي يطمح إليها، فهذه التجربة ستحقق له مزيداً من اليقين بأهمية الأسباب والنتائج المترتبة عليها.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون للتحقق من علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بالتحصيل الدراسي المتمثل بالمعدل التراكمي كنسبة مئوية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) معامل الارتباط بين تأجيل الإشباع الأكاديمي
والتحصيل الدراسي (المعدل التراكمي %)

معامل ارتباط بيرسون	المجموع الكلي لتأجيل الإشباع الأكاديمي
التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي %)	٠,٤١ **

** دالة إحصائياً عند المستوى (α=٠,٠١)

يظهر من الجدول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي؛ لذا تم رفض الفرض الثالث. وهذه النتيجة تتسق مع البحوث التي أثبتت العلاقة مثل: (Bembenutty, et al., 1998) و(Bembenutty, et al., 2000) و(Bembenutty, 2002b) و(Bembenutty, 2007a) و(حسن، ٢٠٠٨) و(حسانين، ٢٠١٠)، بينما تتعارض مع البحوث التي أظهرت عدم وجود هذه العلاقة مثل: (Bembenutty, 2001) و(Bembenutty, 2002a).

ومن خلال هذه النتيجة التي تثبت العلاقة الموجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، يظهر أن الطالب الذي يؤجل الإشباعات الصارفة عن التعلم والمحببة له من أجل الظفر بهدف أكاديمي عالي القيمة، يستغل وقته المتاح بعد عملية التأجيل للمشتتات.

بما يعود بشكل مباشر على عملية التعلم أو الاستذكار. وهذا يعني أن المخرج الأكاديمي النهائي سيكون أفضل، فالطالب بقضاء المزيد من الوقت في المذاكرة بلا شك سيحصل على المزيد من النجاح بمقدار الجهد والوقت المبذولين. وهذا يتضح بشكل أكبر في مثل المرحلة العمرية لعينة هذا البحث (المرحلة الجامعية) التي يكون فيها الوعي بأهمية الأهداف وقيمتها عالياً مما يسهل عملية المفاضلة بينها والتضحية بالأقل أهمية لصالح الأهم من الأهداف.

ويشير حسن (٢٠٠٨، ص٢٧٢) إلى أن مرتفعي الميل للتأجيل من الطلاب سوف ينشطون الإستراتيجيات الإرادية من أجل تجاوز مشتتات الانتباه في الحجرة الدراسية الناتجة عن نقص مهارات أو كفاءات المعلم. فالطلاب هنا يحاولون تركيز انتباههم على ما يقومون به من مهام أكاديمية، ويبذلون فيها قصارى جهدهم مضحين بالإشباع الفوري من أجل المطالب الأكاديمية والدرجات العالية.

- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: "لا توجد فروق دالة إحصائيا في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لكل من: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي (Three-Way Analysis of Variance) للتحقق من الفروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي الراجعة للجنس (طلاب– طالبات) والمستوى الدراسي (مستويات عليا– مستويات دنيا) والتخصص الدراسي (كلية التربية–كلية الشريعة والدراسات الإسلامية–كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية)، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تأجيل الإشباع الأكاديمي حسب الجنس (طلاب–طالبات) والمستويات (عليا–دنيا)

المستويات	الطلاب			الطالبات			الكل		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عليا	٥٤	٢٨,٥٣	٦,٦٢	٥١	٣١,٣٩	٥,٠٢	١٠٥	٢٩,٩٢	٦,٠٤
دنيا	٤٦	٢٩,٥٦	٦,١١	٤٩	٣١,٤٤	٥,٧٥	٩٥	٣٠,٥٣	٥,٩٧
المجموع	١٠٠	٢٩,٠١	٦,٣٨	١٠٠	٣١,٤٢	٥,٣٧	٢٠٠	٣٠,٢١	٦,٠٠٦

الجدول (٩) المتوسطات والأعداد والانحرافات المعيارية
والأخطاء المعيارية للتخصصات الثلاثة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
كلية التربية	٦٧	٣٠,٨٨٠	٦,١٣٣	٠,٧٤٩٣
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية	٦٦	٢٨,٧٥٧	٦,٠٤٨	٠,٧٤٤٥
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	٦٧	٣٠,٩٨٥	٥,٦٥٢	٠,٦٩٠٦
الكل	٢٠٠	٣٠,٢١٥	٦,٠٠٦	٠,٤٢٤٧

جدول (١٠)
تحليل التباين الثلاثي Three-Way ANOVA لأداء أفراد عينة البحث
على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي حسب الجنس والمستوى والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٢٨٦,٤٠	١	٢٨٦,٤٠	٨,٣٧	٠,٠٥
المستوى	١٨,٥٣	١	١٨,٥٣	٠,٥٤٢	٠,٤٦
التخصص	١٩٣,٢٢	٢	٩٦,٦١	٢,٨٢	٠,٠٦
الجنس × المستوى	١٠,٢٧	١	١٠,٢٧	٠,٣٠١	٠,٥٨
الجنس × التخصص	٩٤,٩٤	٢	٤٧,٤٧	١,٣٨	٠,٢٥
التخصص × المستوى	٢٢,٩٣	٢	١١,٤٦	٠,٣٣	٠,٧١
الجنس× التخصص× المستوى	١١٤,٥٩	٢	٥٧,٢٩	١,٦٧	٠,١٩
الخطأ	٦٤٢٦,٨٠	١٨٨	٣٤,١٨		
المجموع الكلي	٧١٧٩,٧٥	١٩٩			

يظهر من الجدول (١١) ما يلي:

أ-**بالنسبة للجنس:** توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لاختلاف الجنس بين متوسطي الطلاب والطالبات، ومن خلال المتوسطات يتبين أن الفروق لصالح الطالبات، أي أنه تم رفض الجزء الأول من الفرض الرابع الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي راجعه للجنس. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات مثل دراسة بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998a)، ودراسة بمبنوتي

(Bembenutty, 2007b)، ودراسة حسن (٢٠٠٨)، ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 2009)، ودراسة أميرة محمد (٢٠١٠)، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة بمبنوتي(Bembenutty, 2001)، ودراسة بمبنوتي (Bembenutty, 1999)، ودراسة بمبنوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998b)، والتي لم تصل لفروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي. وهذه النتيجة تشير إلى أن الطالبات أكثر قدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي من الطلاب، ولعل هذا يرجع إلى ما يلي:

- أن طبيعية الحياة التي تعيشها الطالبة تختلف كثيراً عن حياة الطلاب، فالأنثى في المجتمعات المحافظة مثل المجتمع السعودي تكون قليلة الخروج من المنزل، وهذا بلا شك يقلل من المشتتات والملهيات عن الاهتمام بالمواد الدراسية وبالمذاكرة مما يسهل عملية التأجيل. بعكس الطالب الذي تحيطه الملهيات من كل جانب خصوصاً في هذا العمر والذي في الغالب يملك فيه الطالب سيارة تسهل عليه كثير من المشتتات كالتنزه والرحلات والخروج للاستراحات والأسواق والمقاهي وغيرها، مما يصعب عملية التأجيل فيجعل الجهد والوعي الذي يحتاجه الطالب من أجل تجاوز هذه الملهيات أكبر.
- في المجتمع السعودي كثيراً ما تهتم الطالبة بالمنزل ولو ببعض الأعمال، ولكن في فترة الامتحانات يتم إعفاؤها من هذه المهام خصوصاً إذا أبدت البنت ميلاً وحرصاً على المذاكرة، وهذا يساعدها في تأجيل الإشباع رغبة في الدرجات العالية وهروباً من الأعمال المنزلية.
- ربما يكون للتكوين النفسي والبيولوجي للأنثى دور في ذلك، وذلك لكون الأنثى أكثر مصابرة ومثابرة عندما تسعى لأمر ما، وهذا ملاحظ خصوصاً إذا عرفنا أن العديد من الطالبات الجامعيات متزوجات وربات بيوت وأمهات أولاد، وهذا يعني أن مشاغلهن كثيرة وتحتاج إلى مزيد صبر، ومع كل هذه المشاغل إلا أنهن يحققن النجاح.
- روح التنافس والمباهاة وحب التميز يلاحظ أنها تكون عند الإناث أكثر من الذكور، وهذا يعني أن الطالبة تضحي بكل ما يعيقها من أجل تحقيق الدرجات العالية، وذلك للظهور بمظهر مشرف بين زميلاتها وصديقاتها وأسرتها، فروح التنافس بين الطالبات تكون أكثر.

- أن المقياس تم بناؤه في بيئة يتقارب فيها الذكر مع الأنثى من ناحية حرية التنقل والخروج للتنزه وغيرها، وهذا بخلاف البيئة السعودية فكثير من المشتتات التي وردت في المقياس تناسب الطلاب ولا تناسب الطالبات، مثل حضور الحفلات والمسرحيات والأحداث الرياضية ومجالس السمر والرحلات والتغيب عن المحاضرات عندما يكون الطقس لطيفاً. وهذا يجعل الطالبة تبتعد عن هذه الخيارات أثناء حل المقياس لكونها لا تشغلها مثل هذه الأمور، وإنما يشغلها أمور أخرى ربما لو وردت في المقياس لتغيرت النتيجة.

ب-**بالنسبة للتخصص:** يظهر الجدول السابق أن تأثير التخصص على تأجيل الإشباع الأكاديمي غير دال إحصائياً، فمستوى الدلالة ٠.٠٦٢، فلا توجد فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص (كلية التربية-كلية الشريعة والدراسات الإسلامية-كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية). أي أنه تم قبول الجزئية الثانية من الفرض الرابع المتعلقة بعدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص. وهذا يتسق مع ما توصلت إليه دراسة حسن (٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي (علمي - أدبي)، وتتسق أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة أميرة محمد (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب الأقسام العلمية ومتوسط درجات طلاب الأقسام الأدبية. مع ملاحظة أن هاتين الدراستين درستا الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي بين التخصصات العلمية والأدبية، ومع ذلك لم تصل لفروق ذات دلالة إحصائية بالرغم من تباين التخصصين، بعكس البحث الحالي والذي فيه التخصصات متقاربة لكون جميع التخصصات نظرية (كلية التربية-كلية الشريعة والدراسات الإسلامية-كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية)، لذا يكون عدم وجود الفروق أكثر احتماليةً. كما أنه من المعلوم أن هذه التخصصات تشترك في طبيعة كثير من المواد التي يدرسها الطلاب، بل بعض المواد مشتركة بين الأقسام، وهذا مما يقلل الاختلاف بين هذه الأقسام. وغالب طلاب هذه الكليات في الأصل من خريجي القسم الأدبي أو الشرعي في المرحلة الثانوية، وهذا يزيد من تقارب هؤلاء الطلاب.

ج–بالنسبة للمستويات الدراسية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي ترجع لاختلاف المستوى (مستويات دنيا – مستويات عليا). أي أنه تم قبول الجزئية الثالثة من الفرض الرابع المتعلقة بعدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة حسن (٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم اختلاف القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي باختلاف السنة الدراسية (أولى – رابعة)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أميرة محمد (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب الفرقة الثانية ومتوسط درجات طلاب الدبلوم العام لصالح طلاب الدبلوم العام.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين متوسطي المستويات الدنيا والعليا إلى التقارب الكبير في المرحلة العمرية، فبالمقارنة بين متوسطي العمر للمجموعتين يظهر أن الفارق في العمر قرابة السنتين فالفارق قليل، وهذا التقارب في العمر يجعلهم يشتركون في كثير من الخصائص النفسية والاجتماعية التي ربما يكون لها تأثير على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وأيضا ربما يكون لكون أفراد المجموعتين يدرسون في تخصصات متقاربة (نظرية) تشترك في نمط وطبيعة المقررات التي يدرسونها دور في عدم وجود فروق بينهم في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

التوصيات:

- يجب بناء دورة أو برنامج توعوي لطلاب الجامعات يرتكز على الأهمية الكبرى لتأجيل الإشباع الأكاديمي، ويتم من خلال هذا البرنامج توضيح أهمية رسم الخطط والأهداف الأكاديمية، والطرق المثلى لتحقيق هذه الأهداف، وكيفية التغلب على كل ما من شأنه تأخير أو إعاقة السعي لتحقيق هذه الأهداف. ولا يلزم أن يكون برنامجاً منفرداً بل يمكن تضمينه في المقررات التي يدرسها الطلاب.
- يجب أن يكون للجامعة وأساتذتها ومناهجها التربوية والنفسية دور واضح في أن يكون طلابها من ذوي وجهة الضبط الداخلية، ويكون ذلك من خلال توعية الطلاب ومساعدتهم في الربط بين ما يحصلون عليه من معدلات أكاديمية وبين المجهودات التي بذلوها، وغرس فكرة أنهم هم وحدهم المسؤولون عن نجاحهم وإخفاقهم، وأن لديهم القدرة في أن يتحكموا ويسيطروا على ذواتهم وعلى

البيئة المحيطة كذلك، ويحققوا ذلك من خلال تعزيز المهارات وبذل المزيد من الجهد.

- يجب على الجامعة تكريس المزيد من جهودها في تدريس التفكير ومهاراته، ولا يكفي أن يتم تدريس مهارات التفكير كمادة مستقلة، بل يجب أن تبنى المناهج وطرق التدريس للمواد المتنوعة على تنمية مهارات التفكير، وبذلك يمكن أن يكون هناك نقلة ملحوظة في مهارات التفكير للطلاب ومن بينها مهارة التفكير الناقد. وهذه التوصية بناءً على ما لاحظه الباحثان خلال تطبيقه لاختبار التفكير الناقد من عدم اعتياد الطلاب على التمارين أو الأنشطة المبنية على التفكير الناقد.
- يمكن تدريب الطلاب على تجاوز المشتتات التي قد تؤثر على استمراريتهم في الدراسة من خلال تدريبات تطبيقية مماثلة للحقيقة، وتقديم النصح والإرشاد لهم خلال هذه العملية، وإيضاح مدى العلاقة بين التأجيل والنتيجة.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

بدر، فائقة محمد. (٢٠٠٦). وجهة الضبط وتوكيد الذات. **مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر**، مج ٥، ع ١، ص ص ١١ – ٤٣.

حافظ، عبدالستار حافظ. (١٩٩٩). العلاقة بين وجهة الضبط والبنية المعرفية والتفكير الناقد لدى عينة من الطلاب بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر**،ع ٢٣، ج ٢، ص ص٩ – ٤٢.

حسانين، محمد حسانين محمد. (٢٠١٠). دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية ، توجهات الهدف ، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة بنها. **مجلة كلية التربية – بنها – مصر**، مج ٢١، ع٨٣، ص ص١ – ٤٦.

حسن، عزت عبدالحميد. (٢٠٠٨). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية – الزقازيق– مصر**، ع ٥٨، ص ص ٢٢٥–٢٧٨.

الحكمي، إبراهيم الحسن. (٢٠٠٤). أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية– السعودية**، مج ١٦، ع ١، ص ص١٦٥ – ٢١٨.

الذواد، الجوهرة عبد الله. (٢٠٠٢). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات. **مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر**، مج ١، ع ٣، ص ص١١٩ – ١٥٦.

الزبيدي، خوله فاضل. (٢٠٠٦). **مهارات التفكير وأسلوب حل المشكلات**. الرياض: مكتبة الشقيري.

سليمان، سناء. (٢٠١١). **التفكير – أساسياته وأنواعه – تعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شعلة، الجميل عبدالسميع. (٢٠١٠). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين – جامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر**، ع ٣٤، ج ٣، ص ص٣٩٣ – ٤٣٧.

عطا الله، حنان حسن. (٢٠١٢). التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية – جامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين**، مج ١٣، ع ١، ص ص٣٢٥ – ٣٤٧.

علي، إسماعيل إبراهيم. (٢٠٠٩). **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق.

العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١). **التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه**. عمان: دار أسامة.

الغرايبه، سالم علي. (٢٠١٢). **مهارات التفكير وأساليب التعلم**. (ط.٢). الرياض: دار الزهراء.

كفافي، علاء الدين. (١٩٨٢). **مقياس وجهة الضبط**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المالكي، فهد عبدالله. (٢٠١٢). **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

المبدل، عبدالمحسن رشيد. (٢٠١٠). **المكونات الإيجابية للبيئة الصفية – في ضوء نظرية موراي– وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

محمد، أميرة بدر. (٢٠١٠). **تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من توجه الهدف وفعالية الذات لدى طلاب جامعة الزقازيق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

النيال، مايسة أحمد. (١٩٩٤). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. **حولية كلية التربية – قطر**، س ١٠، ع ١٠، ص ص٥٣٩ – ٥٦٩.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, J. M. (2010). **Critical Thinking: A Student's Introduction** (4th ed.). USA, McGraw-Hill.

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

Bembenutty, H. (2001). **Self-Regulation of Learning in the 21st Century: Understanding the Role of Academic Delay of Gratification**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14), pp 1-41.

Bembenutty, H. (2002a). **Academic Delay of Gratification and Self-Efficacy Enhance Academic Achievement among Minority College Students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5), pp 1-27.

Bembenutty, H. (2002b). **Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Individual Differences among College Students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5), pp 1-29.

Bembenutty, H. (2004). **Perception of Self-Efficacy, Academic Delay of Gratification, and Use of Learning Strategies among Korean College Students.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, April), pp 1-9.

Bembenutty, H. (2007a). **Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification among Korean**

College Students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, CA, April), pp 1-7.

Bembenutty, H. (2007b). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. **Journal of Advanced Academics.** vol 18 (4), pp 586-616.

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

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1996). **Academic Delay of Gratification Scale. A New Measurement for Delay of Gratification.** Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association (Philadelphia, PA, March), pp 1-10.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1997). **Academic Delay of Gratification in Conditionally-Admissible Minority College Students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March24-28), pp 1-12.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998a). Academic delay of gratification**. Learning & Individual Differences**. vol 10 (4), pp 329-346.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998b). **Individual Differences in Academic Delay of Gratification**. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association (Boston, MA, February), pp 1-14.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1999). **Sustaining Learning through Academic Delay of Gratification: Choice and Strategy.** Paper presented at the annual

meeting of the American Psychological Association (Boston, August), pp 1-25.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review.** vol 16 (1), pp 35-57.

Bembenutty, H., Karabenick, S. A., McKeachie, W. J., & Lin, Y. (1998). **Academic Delay of Gratification as a Volitional Strategy**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April), pp 1-10.

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., & Lin, Y. (2000). **Emotion Regulation and Test Anxiety: The Contribution of Academic Delay of Gratification**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28), pp 1-47.

Moore, B. & Parker, R. (2012). **Critical Thinking** (10th ed.). USA, McGraw-Hill.

Rotter, Julian B. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement**. American Psychologist.** vol 45 (4), pp 489-493.

Watson, G. & Glaser, E. (2008). **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual.** Pearson Education, Inc.