



الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية

إعداد

أ.د. / محمد حسنين محمد حسنين / أ.م.د. / عبد العزيز محمود عبد الباسط
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب - جامعة بنها
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة بنها

د. / هناء محمد زكي / أ. شيماء عزت عبد الحميد محمد حسن
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة بنها
المعيدة بقسم علم النفس التربوي بمعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية

إعداد

أ.م.د. / عبد العزيز محمود عبد الباسط
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة بنها
أ/ شيماء عزت عبد الحميد محمد حسن
المعيدة بقسم علم النفس التربوي بمعهد الدراسات والبحوث
التربوية جامعة القاهرة

أ.د. / محمد حسنين محمد حسنين
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون التعليم
والطلاب - جامعة بنها
د / هناء محمد زكي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة بنها

الملخص

هدف هذا البحث إلى فحص الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها. وقد تحددت مشكلة البحث الحالي في التعرف على الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل تتوفر لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية درجة مقبولة من الثبات لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها؟

٢- هل تتوفر لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية درجة مقبولة من الصدق لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها؟

وقد تم تطبيق القائمة على عينة البحث المكونة من (٨٠) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها بالفرقتين الثانية والرابعة بالتخصصات العلمية والأدبية.

وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: (معامل ألفا ل كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان/برازن، التحليل العاملي التوكيدي) لمعالجة البيانات والتحقق من ثبات وصدق القائمة.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- تتوفر لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية درجة مقبولة من الثبات لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها، وذلك باستخدام الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستراتيجية، معامل ألفا ل كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان - بروان.
- تتمتع قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية بدرجة مقبولة من الصدق العاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

مقدمة:

في العقود القليلة الماضية استرعى انتباه الباحثين التنظيم الذاتي للتعلم *Self-regulation of learning* وأظهرت البحوث التي اهتمت بالتنظيم الذاتي للتعلم أن الوصول إلى الامتياز الأكاديمي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا استراتيجيات تعلم مناسبة، وأن يتعلموا كيفية تنظيم أفعالهم والمحافظة على الأهداف الأكاديمية رغم صعوبة تلك المهام الأكاديمية (Bembenutty, 2002a, 3).

وقد عرّف (Schunk & Zimmerman, 2007, 476) التنظيم الذاتي على أنه عبارة عن ضبط تصرفات الفرد من أجل تحقيق الهدف، والطلاب الذين يستخدمون التنظيم الذاتي لديهم القدرة على وضع أهداف تعلم أفضل واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر فعالية، ويبدلون مزيد من الجهد والمثابرة. والدافعية تسبق عملية التنظيم الذاتي للتعلم وتؤثر عليها، فمثلاً إذا كان الطالب لديه اهتمام بموضوع معين فمن المرجح أن يبذل مزيد من الجهد والوقت لدراسته، فالدافعية تؤثر على عملية التنظيم الذاتي للتعلم. وقد حددا (13) مصدراً للدافعية يمكن أن تؤثر على عملية التنظيم الذاتي، من بينها: فعالية الذات، الاهتمام، الإرادة، الإغراءات السببية، قيمة المهمة، منظور زمن المستقبل.

ويؤكد (Bembenutty, 2011b, 494) على أنه لكي ينجح المتعلمين في إنجاز المهام والواجبات الأكاديمية، فإنهم يجب أن يكونوا منظمين ذاتياً ويحددون أهدافاً لتلك المهام والواجبات الأكاديمية واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة، والحفاظ على الدافعية، ومراقبة تقدمهم وتقييم نواتج هذه المهام والواجبات الأكاديمية.

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

والمتعلمون الناجحون هم الذين يخطرطنون في التنظيم الذاتي للتعلم عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم لتأمين إنجاز المهمة، ويمارسون الرقابة السلوكية ليست فقط من أجل اختيار

أو تخطيط مهام أكاديمية ذات قيمة، ولكن أيضا للحفاظ على دافعيتهم في ضوء تشتيت البدائل (Bembenutty, 2007a, 2).

ويؤكد (Bembenutty, 2005, 39) على أن المتعلمين مرتفعي التنظيم يتصفون برغبتهم في تأجيل الإشباع ويحافظون على جهودهم في ظل المشتتات المحيطة بهم، ويثابرون فترة طويلة من الزمن لتحقيق أهدافهم، حيث يضعون خطة لأفعالهم ويضعون أهداف أكاديمية محددة للحصول عليها.

ويذكر (Wulfert et al., 2002, 534) أن القدرة على تنظيم الذات عملية تطويرية أو نمائية ذات تطبيقات واسعة ليست للفرد فقط وإنما للمجتمع الأكبر، فالفشل في ممارسة التحكم الذاتي أو تأجيل الإشباع قد يؤدي إلى العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية والانحرافات الجنسية وإدمان المخدرات والمسكرات.

ويشير (Hoyle. & Bradfield, 2010, 3-4) إلى أن التنظيم الذاتي في أوسع معانيه، هو الوسيلة التي بها يدير الأفراد أنفسهم، وبالرغم من أن أنشطة التنظيم الذاتي غالبًا تكون واعية ومتعمدة، فإنها تتم في كثير من الأحيان بدون انتباه أو جهد. ويؤكد على أنه من خلال التنظيم الذاتي، يستطيع الأفراد فعل ما يريدون عندما يريدون، طالما أنهم يريدون. ويكون لديهم القدرة على كبح جماح أنفسهم، والحد من أو تجنب السلوكيات تماما عندما تكون أفعال معينة غير مناسبة. ويشتمل التنظيم الذاتي على إدارة كل من: المعرفة أو الإدراك Cognition والدافعية Motivation والانفعال أو العاطفة Emotion. حيث تسمح الإدارة الناجحة للمعرفة أو الإدراك بتخطيط السلوك وتقييم النتائج المترتبة على السلوك مع الإشارة إلى الأهداف والخطط، وشرح النتائج، وأن إدارة الدافعية من خلال التنظيم الذاتي أمر بالغ الأهمية لبدء سلوكيات جديدة أو صعبة، والمثابرة في مواجهة التحديات، أو الانسحاب عندما يصبح الجهد المتواصل لا جدوى منه أو يأتي بنتائج عكسية، أما إدارة الانفعال ربما تكون الأكثر تحديًا، ولكن عمليات التنظيم الذاتي تسمح بمراقبة Monitoring وتقييم Evaluation العواطف والانفعالات، بالإضافة إلى الأفعال التي تعزز وتحافظ على الانفعالات أو تعمل على قمع الانفعالات، ومن هنا فالتنظيم الذاتي يعتبر الوسيلة الرئيسية التي يستخدمها الأفراد لإدارة أفكارهم، ودوافعهم، وانفعالاتهم وسلوكهم.

ويذكر (Ramdass & Zimmerman, 2011, 198) أنه من الناحية النظرية، التنظيم الذاتي عبارة عن عملية استباقية proactive process التي يستطيع الأفراد بواسطتها الاستمرار في تنظيم وإدارة أفكارهم، وانفعالاتهم، وسلوكياتهم، وبيئتهم من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية. ويصبح الطلاب منظمين ذاتيًا عن طريق وضع الأهداف، واختيار واستخدام الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء، ويتأملون باستمرار في نتائج التعلم على مدى فترة طويلة من الزمن. ويعمل التنظيم الذاتي من خلال ثلاثة مجالات لا غنى عنها في التعلم وهي: المجال المعرفي cognitive (مثل: استراتيجيات التعلم)، المجال الدافعي motivational (مثل: فعالية الذات، قيمة المهمة)، والمجال ما وراء المعرفي metacognitive (مثل: مراقبة الذات، التأمل الذاتي).

ونظرًا لأن (Fried, 2010, 118) أكد على أن استراتيجيات تنظيم الانفعال لها تأثير مهم على قدرة الطالب على التعلم ووظيفته في المدرسة، حيث تشير بعض البحوث إلى أن الطلاب الذين ينظمون انفعالاتهم أكثر نجاحًا في تعلم المهام الدراسية. فإن هذا البحث سوف يهتم بفحص الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية التي أعدها (McCann & Garcia, 1999) لقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- هل تتوفر لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية درجة مقبولة من الثبات لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها؟
- 2- هل تتوفر لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية درجة مقبولة من الصدق لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى فحص الخصائص السيكومترية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

- إضافة البحث الحالي لأول أداة عربية تقيس استراتيجيات تنظيم الدافعية والانفعال لدى طلاب الجامعة وهي قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية .

ب) الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج هذا البحث في حث المهتمين بتحسين مخرجات التعليم الجامعي على عمل دورات وبرامج تدريبية لمساعدة طلاب الجامعة على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي التي تسهم في الحفاظ على جهود الطلاب لتحقيق الأهداف الأكاديمية المنشودة، وخاصة عندما تتوفر أداة تتمتع بالثبات والصدق لقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي.

مصطلحات البحث:**تنظيم الانفعال: Emotion regulation**

يُعرّف (Gross, 2002) تنظيم الانفعال بأنه: القدرة على السيطرة على الخبرة والتعبير عن العواطف أو الانفعالات (In: Fried, 2010, 118).

تنظيم الدافعية: Motivation regulation

القدرة على بدء أو مواصلة أو زيادة الجهد، أو المثابرة والاستمرار في مهمة معينة، ويتألف من مجموعة من الاستراتيجيات. ويشير إلى أن الطلاب الذين ينظمون مستوى دافعتهم يكونون أكثر اندماجًا في مهام التعلم ويكملون بنجاح المهام الأكاديمية أكثر من الطلاب الذين لا يستطيعون توظيف عمليات التنظيم الذاتي (Fried, 2010, 120).

وقد عرّف (McCann & Garcia, 1999, 265)، (Bembenutty, 2011a, 64)

استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي كما يلي:

تحسين فعالية الذات: Self-efficacy enhancement

تتعلق بالأفكار المطمئنة التي تعزز فعالية الذات، حيث تشتمل على الضبط السلوكي الذي من خلاله يُطمئن الطلاب أنفسهم حول قدرتهم على القيام بالمهام المتوقعة. أي أن هذه الاستراتيجية تستخدم للحفاظ على الأفعال الموجهة للهدف أثناء محاولة البدائل المشتتة من أجل الحصول على الاهتمام.

أفعال تخفيض الضغط: Stress-reduction actions

تمثل الإجراءات والأفعال التي يتخذها الطلاب للحد من الضغط والتوتر الناتج عن البدائل الجذابة.

الحوافز القائمة على السلبية: Negative-based incentives

تتعلق بالأفكار حول الآثار السلبية لضعف الأداء، وتشتمل على محاولات الطلاب لتذكير أنفسهم بأهدافهم ونواياهم لزيادة دافعيتهم للامتثال للالتزامات الأكاديمية.

ويقاس التنظيم الذاتي الدافعي والانفعالي إجرائيًا بمجموع استجابات الطلاب على قائمة الإستراتيجية الأكاديمية الإرادية academic volitional strategy inventory لـ (McCann & Garcia, 1999) التي تقيس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي الثلاثة (تحسين فعالية الذات، أفعال تخفيض الضغط، الحوافز القائمة على السلبية) (ترجمة: الباحثة) المستخدم بهذا البحث.

التنظيم الذاتي الدافعي والانفعالي

Self Regulation Motivational and Emotional

في الثمانينات من القرن العشرين، عندما ركزت الأبحاث في مجال التعليم على الطالب، كان أحد الموضوعات المهمة العمليات التي من خلالها ينظم الطلاب تعلمهم، وقد تعاملت الدراسات في هذا المجال تحت عنوان التنظيم الذاتي للتعلم أو التعلم المنظم ذاتيًا self regulated learning، ونظرًا لأهمية التنظيم الذاتي الدافعي والانفعالي لذا سيتم تناول أهمية كل منهما فيما يلي:

أهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية:

يذكر (Wang, 2013, 18) أن تنظيم الدافعية أحد المجالات الأربعة للتنظيم الذاتي، حيث يشير **تنظيم الدافعية** إلى العملية التي يستخدم فيها المتعلمين مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات بطريقة نشطة ومقصودة للبدء والتحكم في مستوى دافعيتهم أو المعالجة الدافعية من أجل تحقيق الدافعية الأمثل لإنجاز الهدف. وتعد استراتيجيات تنظيم الدافعية مظهرًا مهمًا للتنظيم الذاتي، وذلك للسببين التاليين:

(١) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي التنظيم المعرفي (مثل: استخدام الاستراتيجيات المعرفية: التسميع والحفظ، والاتقان) واستراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكي (مثل: المشاركة، واختيار المهام، والمثابرة) بطبيعتها تشكل تحديًا وتستغرق وقتًا طويلاً وتتطلب من الطلاب الاندماج بنشاط في مراقبة واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويمكن أن يكون الطلاب ليس لديهم اهتمام بمعرفة قيمة الشعور بالفعالية الذاتية للاندماج في استخدام هذه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، وهنا يأتي دور استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تعمل على تنظيم دافعيتهم لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

(٢) قد تتغير دافعية الطلاب بمرور الوقت للمشاركة مهمة، فالمواقف الأكاديمية التي تتطلب استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية والسلوكية ليست دائمًا جذابة ومحفزة، ففي كثير من الأحيان يواجه الطلاب المواقف أو الأنشطة التي تتحدى دوافعهم، وقد يبدأ الطلاب بدافعية عالية نسبيًا ولكن يجدوا مهامًا صعبة جدًا أو ليس لا صلة لها بالموضوع أو و مملة جدًا، وهذه المواقف تؤثر حتماً سلبياً على دافعية الطلاب وخاصة إذا كان الطلاب ليسوا على علم بمستوى دافعيتهم أو ليس لديهم استراتيجيات تنظيم دافعية فعالة وقابلة للتكيف مع تلك المواقف التي يمكن أن يستخدموها لتنظيم استعدادهم لتقديم الجهد والمثابرة في تلك المهام. ولذلك نجد أن الطلاب الذين يجيدون تنظيم دوافعهم من المرجح أن يظلوا مندمجين في مهامهم وأفضل حالاً من أولئك الطلاب الذين لا يستطيعون تنظيم دافعيتهم بصورة جيدة.

وفي بحث قام به (Wang, 2013) للتعرف على الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الذاتية وهي: (الحديث الذاتي المتعلق بالإتقان mastery self-talk ، الحديث الذاتي المتعلق بالأداء/خارجي performance/extrinsic self-talk ، الحديث الذاتي المتعلق

بالقدرة النسبية/الأداء performance/relative ability self-talk ، تحسين الاهتمام
interest enhancement ، تحسين الأهمية relevance enhancement ، تحسين
الفعالية efficacy enhancement) في العلاقات بين أهداف الإنجاز والمشاركة المعرفية
والسلوكية: (مشاركة المعنيين، والانسحاب عند مواجهة الصعوبات، وتجنب التحديات، الحفظ
والإتقان) لدى ١٠٩٦ من طلاب طالبات المدارس الثانوية الموهوبين بالصين. وباستخدام
نموذج المعادلة البنائية أشارت النتائج إلى:

- الدعم الجزئي للدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الذاتية في تأثير أهداف الإنجاز
على المشاركة المعرفية والسلوكية.

أهمية تنظيم الانفعال للطلاب والمعلمين

يؤكد (Fried, 2010, 117) على أن الانفعالات تؤثر وتتشابك مع العديد من العمليات
المعرفية للتعلم وأيضا دافعية حجرة الدراسة والتفاعل الاجتماعي، ففي كثير من الأحيان ضمن
الحياة اليومية بالفصول الدراسية نجد أن الطلاب والمعلمين يشعرون بأنهم مجبرون على تنظيم
انفعالاتهم. وقد أظهرت الأبحاث المحدودة أن جوانب معينة من البيئات الصفية يمكن أن تعزز
تنمية استراتيجية تنظيم الانفعال، وبالإضافة إلى ذلك تشير البحوث إلى أن بعض استراتيجيات
تنظيم الانفعال هي أكثر فعالية من غيرها. ويمكن للانفعالات والاستجابات الانفعالية أن تخدم
الناس جيدا، ولكن هناك أوقاتا يمكن أن تضر الاستجابات الانفعالية أكثر مما تنفع، وهذه
النتيجة تدعم الرأي القائل بأن الانفعالات تحتاج بشكل دوري إلى التنظيم، والتي هي ذات أهمية
خاصة داخل المدرسة حيث توجد قواعد للسلوك الاجتماعي.

وتكمن أهمية تنظيم الانفعال فيما يلي:

- أن تنظيم الانفعال له مكانة عظيمة في الفصول الدراسية، حيث إن تنظيم الانفعال يمكن
الطالب من السيطرة على سلوكه ويظل مندمجا مع البيئة المدرسية.
- أن تنظيم الانفعال يعمل على تمكين الطلاب والمعلمين من تقادي أو تجنب المشاعر أو
الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الايجابية.
- استراتيجيات تنظيم الانفعال يمكن أن تساعد في الحفاظ على رفاهية الفرد وتحسين أداء
الأفراد.
- استراتيجيات تنظيم الانفعال تؤثر على قدرة الطالب على التعلم ووظيفته في المدرسة.

- ارتباط القدرة على تنظيم الانفعال بالعديد من أنواع التكيف.
- أشارت كمية محدودة من البحوث التي اهتمت بحجرة الدراسة إلى أن الطلاب الذين يستطيعون تنظيم انفعالاتهم أكثر نجاحًا في مهام التعلم وأن قدرتهم على تنظيم الانفعال تسهم بدلالة في التحصيل الأكاديمي لديهم والذي قد يفوق تأثير كل الإسهامات المعرفية الأخرى.
- يعتقد المعلمون أن قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم تتعلق بكفاءتهم في العمل (Fried, 2010, 119).
- تؤكد النماذج النظرية على ارتباط التنظيم الناجح للانفعال بالنواتج الصحية الجيدة، وتحسين العلاقات بالآخرين، وكذلك تحسين أداء الطلاب في المهام الأكاديمية وتحسين أداء الأفراد في العمل، بينما يرتبط صعوبة تنظيم الانفعال بالكثير من الاضطرابات الشخصية والعقلية (Aldao et al., 2010, 218).
- توجد أدلة كثيرة على أن الانفعال يمكن أن يؤثر تأثيرًا قويًا على الفكر والسلوك، فالمعلومات العاطفية تلعب دورًا محوريًا في توجيه القرارات، وقد أكدت العديد من الدراسات حتى الآن على أهمية الانفعال في توجيه الانتباه إلى المعلومات ذات الصلة المحتملة في بيئة الأفراد وتعزيز تمثيل هذه المعلومات في الذاكرة (Driscoll, 2009, 12).

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة بنها من جميع التخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام والأساسي.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها بالفرقتين الثانية والرابعة بالتخصصات العلمية والأدبية العام والأساسي، منهم ٤٨ طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية (٣٦ بالتخصصات الأدبية، ١٢ بالتخصصات العلمية)، ٣٢ بالفرقة الرابعة (٢٧ بالتخصصات الأدبية، ٥ بالتخصصات العلمية). امتدت أعمار هذه العينة من ١٩ إلى ٢٢ سنة، بمتوسط عمري ٢٠,٢٨ سنة وانحراف معياري قدره ١,٠٦ سنة، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أدوات هذا البحث.

أداة البحث:

قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية :

Academic Volitional Strategies Inventory

أعدتها (McCann & Garcia, 1999) لقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى طلاب وطالبات الجامعة، وقد قامت الباحثة بتجربة وتقيين هذه القائمة لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها.

■ التعريف بالقائمة (McCann & Garcia, 1999, 260-265)

قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (AVSI) عبارة عن أداة تقرير ذاتي صممت لقياس إدارة طلاب الجامعة لدافعيتهم وانفعالاتهم أثناء عملية السعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية. وقد تم تطوير هذه القائمة لقياس الطرق الاستراتيجية الإرادية التي يستخدمها الطلاب لتنظيم الدافعية والانفعال عندما يواجهون المشتتات التي تهدد الاستمرار في النشاط الموجه للهدف، وتتناول هذه الاستراتيجيات الإرادية على حد سواء مراحل ما قبل وأثناء عملية السعي للهدف حسب تصور (Heckhausen, 1991)، وأن هذه الاستراتيجيات تتوسط أداء الطالب ابتداء من نقطة وجود النية الأولية للهدف إلى إنجاز الهدف. كما تجسد هذه القائمة الإجراءات الاستراتيجية لتنظيم الدافعية والانفعال على أساس التراث النظري الموجود وكذلك الأبحاث التي تشير إلى دورها في النتائج ذات الصلة بالهدف.

وقد تم إعداد المسودة الأولى لهذه القائمة على أساس تصنيف (Kuhl, 1985) للاستراتيجيات الإرادية وكذلك تصنيف (Corno and Kanfer, 1993) الذي يركز على استراتيجيات تنظيم الدافعية والانفعال.

وقد تم تطوير هذه القائمة من خلال ثلاث دراسات على ثلاث عينات قوامها: (٣٧٨، ٤٦٣، ٢٤٦) طالبًا وطالبة بقسم علم النفس التربوي بجامعة Texas ممن يدرسون مقررات: التعلم، ومقرر اختياري، ومقدمة في الاحصاء على الترتيب، وذلك من ١٩٩٦ إلى عام ١٩٩٩.

■ صدق القائمة في صورتها الأجنبية

في الدراسة الثالثة عام ١٩٩٩ لدى العينة التي تكونت من (٢٤٦) طالبًا وطالبة تكونت القائمة من ٣٠ عبارة، وقد تم التحقق من صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي exploratory factor analysis والتدوير المتعامد بطريقة varimax فأسفر التحليل

العامل عن وجود عاملين هما: التنظيم الدافعي والتنظيم الانفعالي، وقد فسرا هذين العاملين ٣٠ % من التباين الكلي بين عبارات القائمة إلا أن هذه التحليل تضمن عبارات تشبعت بعامل التنظيم الدافعي يفترض نظرياً أنها تتشعب بالتنظيم الانفعالي والعكس.

وفي محاولة لتحديد أفضل للبنية العاملية للقائمة تم إجراء التحليل العاملية الأخير بعد تحديد ٣ عوامل للقائمة ثم التدوير المتعامد بطريقة varimax فأسفر هذه التحليل عن بناء عاملي ذو ثلاثة عوامل هي: (تحسين فعالية الذات، تخفيض أفعال الضغط، الحوافز القائمة على السلبية)، حيث تشبعت جميع عبارات القائمة بتشبعات دالة (أكبر من ٠,٣٠) بأحد العوامل الثلاثة، وقد حاز هذا التحليل على قبول مطوري القائمة، وسوف تعتمد الباحثة على هذا الحل العاملي الذي يتكون من ثلاثة عوامل لقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

▪ ثبات القائمة

تم حساب ثبات القائمة العوامل الفرعية والثبات الكلي للقائمة باستخدام معامل ألفا (الذي أشار إلى تمتع القائمة باتساق داخلي عال)، كما تم حساب الثبات الكلي للقائمة عن طريق إعادة الاختبار بفواصل زمني قدره أربع أسابيع، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات القائمة بهاتين الطريقتين:

جدول (١)

معاملات ثبات القائمة في صورتها الأجنبية

م	العوامل	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار
١	تحسين فعالية الذات	١٣	٠,٨٢	-
٢	أفعال خفض الضغط	١٠	٠,٦٩	-
٣	الحوافز القائمة على السلبية	٧	٠,٧٣	-
	القائمة ككل	٣٠	٠,٨٧	٠,٧٢

وفي هذا البحث تم التحقق من ثبات وصدق قائمة الاستراتيجية الإرادية الأكاديمية وفق الخطوات التالية:

أولاً: ترجمة القائمة من الانجليزية إلى العربية والعكس:

قامت الباحثة بترجمة القائمة (٣٠ عبارة) من الانجليزية إلى العربية، وبعد ذلك عرضت الترجمة على اثنين^(١) من المتخصصين في اللغة الانجليزية ومن لهم خبرة بالبحث التربوي، وقد قاموا بإعادة الترجمة من العربية إلى اللغة الانجليزية ثم مقارنة النسختين، النسخة الانجليزية الأصلية بالنسخة الانجليزية المترجمة من العربية، وقد وجدت الباحثة وجود تقارب إلى حد كبير بين النسختين، الأمر الذي جعلها تطمئن للترجمة العربية الخاصة بالقائمة.

ثانياً: صدق المحكمين:

بعد ترجمة القائمة والاطمئنان إلى الترجمة تم عرضها على ٨ من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وذلك للتأكد من صياغة العبارات وانتمائها للبعد الذي تقيسه، وقد تم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات. والملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة المحكمين.

ثالثاً: ثبات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (الإجابة عن السؤال الأول بمشكلة البحث):

بعد التحقق من صدق المحكمين تم تطبيق القائمة على عينة البحث الاستطلاعية (٨٠ طالباً وطالبة)، وتم حساب ثبات القائمة على النحو التالي:

١- تم حساب ثبات عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجدت الباحثة أن معامل ألفا لكل بُعد فرعي في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد فرعي لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي التي تنتمي إليه. أي أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، وذلك باستثناء عبارتين هما: ١٦، ١٧ (في البعد الفرعي: أفعال خفض الضغط)،

(١) أ.د/ محمد حسن إبراهيم - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق، د/ ميشيل عبد المسيح عوض - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المساعد بكلية التربية جامعة الزقازيق

حيث وُجد أن تدخل هاتين العبارتين يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له هاتين العبارتين، وهذا يعني أن هاتين العبارتين لا تسهمان بشكل معقول في الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له، ولذا تم حذف هاتين العبارتين. وفي الخطوات التالية سيتم الاعتماد على ٢٨ عبارة وليس ٣٠ عبارة وذلك بعد حذف هاتين العبارتين.

ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها (٢٨ عبارة)، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية.

والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية بالطريقتين السابقتين.

جدول (٢)

معاملات ثبات عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (ن = ٨٠)

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد الفرعي ^(١)
تحسين فعالية الذات معامل ألفا العام للبعد الفرعي = ٠,٧٦٠	١	٠,٧٥٠	** ٠,٤٦
	٢	٠,٧٤٧	** ٠,٥٠
	٣	٠,٧٣٨	** ٠,٥٦
	٤	٠,٧٣٧	** ٠,٥٨
	٥	٠,٧٤٨	** ٠,٤٩
	٦	٠,٧٥٣	** ٠,٤١
	٧	٠,٧٤١	** ٠,٥٤
	٨	٠,٧٤٨	** ٠,٥٣
	٩	٠,٧٤٩	** ٠,٤٦
	١٠	٠,٧٤١	** ٠,٥٦
	١١	٠,٧٣٧	** ٠,٥٧
	١٢	٠,٧٣٢	** ٠,٦١

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد الفرعي ^(١)
أفعال خفض الضغط	١٣	٠,٧٦٠	**٠,٣٩
	١٤	٠,٦٦٠	**٠,٤٩
	١٥	٠,٦٤٤	**٠,٦١
	١٦	٠,٦٨٠	-
	١٧	٠,٦٩٨	-
	١٨	٠,٦٥٢	**٠,٥٤
	١٩	٠,٦٦٢	**٠,٥٢
	٢٠	٠,٦٣٨	**٠,٦٤
	٢١	٠,٦٢٥	**٠,٦٣
	٢٢	٠,٦٤٢	**٠,٥٥
معامل ألفا العام للبُعد الفرعي = ٠,٦٧٧	٢٣	٠,٦٢٩	**٠,٦٣
	٢٤	٠,٧٧١	**٠,٦٤
	٢٥	٠,٧٥٨	**٠,٦٣
	٢٦	٠,٧٣٤	**٠,٧٥
	٢٧	٠,٧٧٨	**٠,٥٨
	٢٨	٠,٧٦٢	**٠,٦٧
	٢٩	٠,٧٣٩	**٠,٧٤
	٣٠	٠,٧٤٨	**٠,٦٩
الحوافز القائمة على السلبية	٢٤	٠,٧٧١	**٠,٦٤
	٢٥	٠,٧٥٨	**٠,٦٣
	٢٦	٠,٧٣٤	**٠,٧٥
	٢٧	٠,٧٧٨	**٠,٥٨
	٢٨	٠,٧٦٢	**٠,٦٧
	٢٩	٠,٧٣٩	**٠,٧٤
	٣٠	٠,٧٤٨	**٠,٦٩
	معامل ألفا العام للبُعد الفرعي = ٠,٧٨٣	٢٤	٠,٧٧١
٢٥		٠,٧٥٨	**٠,٦٣
٢٦		٠,٧٣٤	**٠,٧٥
٢٧		٠,٧٧٨	**٠,٥٨
٢٨		٠,٧٦٢	**٠,٦٧
٢٩		٠,٧٣٩	**٠,٧٤
٣٠		٠,٧٤٨	**٠,٦٩

(١) معامل الارتباط بالبُعد الفرعي في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد الفرعي

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراتها أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، مما يشير إلى أن جميع

العبارات ثابتة لأنها تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه. أي أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، وذلك باستثناء عبارتين هما: ١٦، ١٧ (في البعد الفرعي: أفعال خفض الضغط)، حيث وُجد أن تدخل هاتين العبارتين يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له هاتين العبارتين، وهذا يعني أن هاتين العبارتين لا تسهمان بشكل معقول في الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي له، ولذا تم حذف هاتين العبارتين.

■ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية التي تم الإبقاء عليها.

٢- حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية:

تم حساب ثبات للبعد الفرعي والثبات الكلي لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ل كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون Spearman-Brown ، فُوجد أن معاملات ثبات للبعد الفرعي والثبات الكلي للقائمة بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للقائمة وثبات أبعاده الفرعية، كما بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (ن = ٨٠)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا ل كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون
١	تحسين فعالية الذات	١٣	٠,٧٦٠	٠,٧٥٩
٢	أفعال خفض الضغط	٨	٠,٧٠٨	٠,٦٦٦
٣	الحوافز القائمة على السلبية	٧	٠,٧٨٣	٠,٧٦٢
	المقياس ككل	٢٨	٠,٨٦٦	٠,٨١٤

رابعاً: صدق قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (الإجابة عن السؤال الثاني بمشكلة البحث):

١- صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البعد الفرعي محكاً للعبارة وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها وهم ٢٨ عبارة. والجدول رقم (٧) التالي يوضح معاملات صدق عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية :

جدول (٤)

معاملات صدق عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية (ن = ٨٠)

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبعد الفرعي ^(٢)	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبعد الفرعي ^(٢)
تحسين فعالية الذات	١	**٠,٣٤	أفعال خفض الضغط	١٤	**٠,٣١
	٢	**٠,٣٧		١٥	**٠,٣٩
	٣	**٠,٤٤		١٨	**٠,٣٥
	٤	**٠,٤٩		١٩	**٠,٢٩
	٥	**٠,٣٦		٢٠	**٠,٤٢
	٦	**٠,٣٠		٢١	**٠,٥١
	٧	**٠,٤٥		٢٢	**٠,٤٢
	٨	**٠,٣٧		٢٣	**٠,٤٥
الحوافز القائمة على السلبية	٩	**٠,٣٤	الحوافز القائمة على السلبية	٢٤	**٠,٤٥
	١٠	**٠,٤٢		٢٥	**٠,٥١
	١١	**٠,٤٦		٢٦	**٠,٦١
	١٢	**٠,٥٠		٢٧	**٠,٤٠
	١٣	*٠,٢٣		٢٨	**٠,٤٩
				٢٩	**٠,٦٥
				٣٠	**٠,٥٧

(٢) معامل ارتباط العبارة بالبعد الفرعي في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

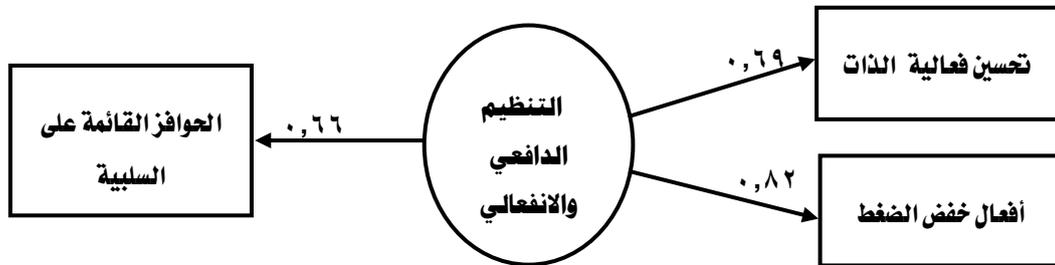
* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع العبارات التي تم الإبقاء عليها (٢٨ عبارة) بقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية.

٢- الصدق العاملي لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (أو التحتي) لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (٨٠ طالباً وطالبة)، وفي نموذج العامل الكامن الواحد تم افتراض أن جميع العوامل (أو المقاييس) المشاهدة Observed Factors لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (التنظيم الدافعي والانفعالي) كما بالشكل^(١) التالي:



شكل (١)

نموذج العامل الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية

وقد حظي نموذج الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن نموذج الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة،

(١) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب

النموذج بواسطة برنامج ليزرل (٨,٨) Lisrel 8.8.

حيث إن قيمة χ^2 غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت حسن، ٢٠٠٨، ص ٣٧٠-٣٧١).

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية

رقم	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	١,١٩٦ ١ ٠,٢٧٤	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائياً
٢	نسبة χ^2 / df	١,١٩٦	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩١	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٤٥	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٣٠	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٤٢ ٠,١٥٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٢	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٤٧	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية:

جدول (٦)

تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية،
مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	تحسين فعالية الذات	٠,٦٩	٠,١١٥	٥,٩٧	٠,٠١
٢	أفعال خفض الضغط	٠,٨٢	٠,١١٣	٧,١٩	٠,٠١
٣	الحوافز القائمة على السلبية	٠,٦٦	٠,١٠٤	٦,٣٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لقائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذه القائمة، وأن استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي.

من الإجراءات السابقة تؤكد ثبات وصدق قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية وصلاحياتها لقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

وتتكون الصورة النهائية للقائمة من (٢٨) عبارة يتم الاستجابة على جميع العبارات بإحدى الاستجابات الخمس (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تأخذ هذه الاستجابات الخمس السابقة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

وجميع عبارات قائمة الاستراتيجيات الإرادية الأكاديمية موجبة الاتجاه، حيث تشير الدرجة العالية على هذه القائمة إلى ارتفاع استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة على هذه القائمة فتشير إلى انخفاض استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي لدى المستجيب، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات القائمة هي (١٤٠) درجة بينما (٢٨) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

ويوضح الملحق رقم (٢) الصورة النهائية للقائمة. حيث العبارات من ١ إلى ١٣ تقيس (استراتيجية تحسين فعالية الذات)، والعبارات من ١٤ إلى ٢١ تقيس (استراتيجية أفعال خفض الضغط)، والعبارات من ٢٢ إلى ٢٨ تقيس (استراتيجية الحوافز القائمة على السلبية).

المراجع

- ١- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.
- 2- Aldao, A. ; Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- 3- Bembenutty, H. (2002a). 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, 2002), 1-29.
- 4- Bembenutty, H. (2005). *Predicting homework completion and academic achievement: The role of motivational beliefs and self-regulatory processes*. Unpublished doctoral dissertation, The City University of New York.
- 5- 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 2007), 1-7.
- 6- Bembenutty, H. (2011a). Academic Delay of Gratification and Academic Achievement. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 55-65.
- 7- Bembenutty, H. (2011b). Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. *Journal of advanced academics*, 22 (3), 448-473.

- 8- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1997). Academic delay of gratification in conditionally-admissible minority students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997), 1-12.
- 9- Fried, L. (2010). Understanding and Enhancing Emotion and Motivation Regulation Strategy use in the Classroom. *The International Journal of Learning*, 17 (6), 115-130.
- 10-Hoyle, R. H. & Bradfield, E. K. (2010). Measurement and Modeling of Self-Regulation: Is Standardization a Reasonable Goal? *Manuscript prepared for the National Research Council Workshop on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics, Washington, DC, February 25-26, 2010.*
- 11-McCann, E. J. & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning & Individual Differences*, 11 (3), 259-279.
- 12-Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics* 22(2), 194–218.
- 13-Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. New York: Routledge. (In: Collins, N. (2009). *Journal of Higher Education*, 80(4), 476-479.
- 14-Wang, c. (2013). Achievement goals, motivational self-regulation, and academic adjustment among elite chinese high school students. *Unpublished PH.D. thesis*, Ball state university muncie, Indiana.
- 15-Wulfert, E.; Block, J. A.; Ana, E. S.; Rodriguez, M. L., & Colman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality*, 70 (4), 533-552.