

ضبط النفس الاكاديمي لدى طلبة الجامعة

خديجة حسين سلمان

زهراء علي جبر

khadejaslmn@gmail.com

zahraa.ali.j@uomustansiriyah.edu.iq

قسم العلوم التربوية والنفسية \ كلية التربية \ الجامعة المستنصرية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى قياس مستوى ضبط النفس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بالإضافة الى دراسة الفروق في ضبط النفس الأكاديمي على وفق متغيري الجنس والتخصص، لتحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثتان مقياس ضبط النفس الأكاديمي الذي تم اعداده من قبل (Kennett, 1994) والذي يتكون بصيغته النهائية من (١٨) فقرة ، وقد قامت الباحثتان باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس ، مثل الصدق والثبات ، وتم تطبيق المقياس على عينة مكونه من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية . وقد اظهرت النتائج ان الطلبة لديهم ضبط نفس اكاديمي ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بناء على متغيري (الجنس والتخصص) وفي ضوء النتائج قدمت الباحثتان بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : (ضبط النفس الاكاديمي ، طلبة الجامعة)

Academic Self-Control Among University Students

Zahraa Ali Jabr

Khadija Hussein Salman

Department of Educational and Psychological Sciences / College of Education / Al-Mustansiriya University

Abstract:

This research aims to measure the level of academic self-control among university students, in addition to studying differences in academic self-control based on the variables of gender and specialization. To achieve the research objectives, the researchers used the Academic Self-Control Scale developed by Kennett (1994), which in its final version consists of 18 items. The researchers established the psychometric properties of the scale, such as validity and reliability, and administered it to a sample of 400 male and female students from Al-Mustansiriya University. The results showed that the students possess academic self-control, and the results also showed no statistically significant differences based on the variables of gender and specialization. (Keywords: Academic Self-Control ,University Students)

الفصل الاول

مشكلة البحث :

يشير ضبط النفس الأكاديمي الى سلوكيات ضبط النفس التي يمارسها الفرد في المجال الأكاديمي (Büyük, Ögülmüş, & Kapçı, 2020, pp. 290-306) ، يعد ضبط النفس الاكاديمي ، الذي يشمل كبت الرغبات ، وكبت جماح الاغراءات ، وتأجيل الانجاز وادارة وتنظيم مشاعر الفرد تجاه الاهداف الاكاديمي ، عنصراً اساسياً في الوعي الذاتي الشخصي . وقد اظهر (Ma, X, & Tang, 2022, pp. 1-11) ان ضبط النفس يمكن ان يؤثر على كيفية تأثير التوتر المتصور على التسويق الاكاديمي لدى طلبة الجامعات (Khoirunnisa, Damajanti, Ira Darmawanti, & Yohana Wuri Satwika, 2024, pp. 1252-1263)

ان الطلبة الذين يظهرون ضبط النفس الاكاديمي اقل ، او الذين يعطون الأولوية للمتعة قصيرة المدى على النمو الشخصي (Funder, 1983, pp. 1198-1213). D. C. & J. H. ، ومن الممكن ان يؤدي ذلك الى نتائج سلبية مختلفة ومنها انخفاض المشاركة الأكاديمية (Duckworth & Seligman, 2005, pp. 939-944) ، علاوة على ذلك ، قد يؤدي ضعف ضبط النفس الاكاديمي لدى الطلبة الى الاعتماد المفرط على ادوات الذكاء الاصطناعي (Elmas, Adiguzel-Ulutas, & Yilmaz, 2024, pp. 25427-25456)

كما اكدت دراسة ريد وآخرون ٢٠٢١ بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق الاكاديمي وصعوبات في إداء المهام الأكاديمية كما يواجهون صعوبات نفسية واجتماعية فهم يفتقرون الى الاعتقاد انهم قادرين أكاديمياً ، ويكون ضبط النفس الاكاديمي لديهم منخفض ، (فهم غير قادرين على ادارة المتطلبات المجهدة للبيئة الأكاديمية) (Reed, Whitsett, Lee-Dussud, Wilson, & Zayas, 2021)

ومن التحديات التي تواجه الطلبة عدم وعيهم بأهمية الجانب الاكاديمي وهذا قد يؤدي الى تأخير الطلبة عن اكمال المهام او المسؤوليات الأكاديمية وكذلك الميل الى التأخير في العمل على الواجبات التي يقدمها الاستاذ ، اذ غالباً ما يؤدي نقص ضبط النفس في المجال الاكاديمي الى زيادة التشتت والتعرض الى امور غير ذات صلة مما يؤدي الى تأخير انجاز المهام وبالتالي الى التسويف الاكاديمي . (De Ridder & Gillebaart, 2017, pp. 89-99)

و على الرغم من وجود الطلبة في درجات مختلفة ، الا ان معتقداتهم الذاتية يمكن ان تتغير ويعزى ذلك على الأرجح الى تجاربهم وادائهم الاكاديمي ، ومع ذلك فإن القدرة على التحكم في انشطة التعليم الخاصة بهم قد تضل ثابتة طوال مراحل تعلمهم ، وهذه يتفق مع اكلس و ويغفيلد ، اللذين درسا المعتقدات والقيم والاهداف التحفيزية ، الى ان هذه العوامل يمكن ان تتغير مع تتقل الطلبة بين المستويات الأكاديمية المختلفة. (Eccles & Wigfield, 2002, pp. 109-132) كما ان ضبط النفس الاكاديمي للطلبة قد يخضع لشبكة معقدة من العوامل المختلفة ، مما في ذلك السمات الشخصية ، وتجارب التعليم السابقة ، وحتى الظروف المنزلية (Boekaerts, 1999, pp. 41-55) وقد يتأثر التحصيل الدراسي والعزيمة ، والدافع الاكاديمي ، والتسويف الاكاديمي ، والضغط الاكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بضبط الطلبة لأنفسهم و يكون له تأثير على مستقبلهم (Asani, 2023, pp. 45-50) وعليه تتحدد مشكلة هذا البحث في محاولة الاجابة عن التساؤل الاتي : ما مدى امتلاك طلبة الجامعة لضبط النفس الاكاديمي ؟

اهمية البحث :

تعد المرحلة الجامعية التي تقابل مرحلة نمائية مهمة، من أهم المراحل التي يعيشها الفرد، فمن خلالها يتحدد مصيره الأكاديمي والمهني ويتزامن هذا مع تغيرات نفسية واجتماعية وعاطفية سريعة وواضحة المعالم. وفي ظل ما يعانيه مجتمعا بالتحديد من ضغوط متنوعة سواء كانت على المستوى الاقتصادي أو الثقافي أو الاجتماعي، فإنها مجتمعة تؤثر بصورة أو بأخرى على أفراد المجتمع وبخاصة الطلبة الجامعيون ، كونهم يمثلون فئة واسعة من المجتمع ، لقد اهتمت المنظومة التربوية المستندة الى الجودة بالتركيز على تنمية قابليات المتعلمين وقدراتهم العقلية على افضل صورة ممكنة، والتأكيد على الثروة البشرية واهميتها في تطوير المجتمع وتقديمه لكونهم المورد التنموي الاهم وان الاهتمام بالتعليم الجامعي يساهم في غرس القيم التربوية والاجتماعية لدى الطالب الجامعي. (البياتي، ٢٠١٥، صفحة ٥) و ان الاهتمام بشريحة الطلبة الجامعيين يساهم في تقدم المجتمع، فهم ثروة وطاقة دافعة نحو التقدم الحضاري البناء، وان تقدم المجتمع ورفاهيته يعتمدان على معرفة وتوظيف الجوانب الايجابية لدى أفراد هذه الفئة، كي تساعد على تحقيق التفوق واستثمار طاقاتهم وقدراتهم ، فهذه المرحلة المهمة في حياة الفرد تمكنه من التطلع نحو مستقبل حياته المهنية والاسرية ويستطيع فيها أن يحدد اهدافه ويسعى نحو تحقيقها، فالشباب هم الرصيد الاساس لكل امة وعمادها المتين، وكل مجريات الحياة تؤثر بصورة أو بأخرى على حياته بما ينعكس على سلوكه واخلاقياته وانتماءاته. (الليباوي، ٢٠١٤، صفحة ٤)

يبرز ضبط النفس الأكاديمي بوصفه أحد الموضوعات الجوهرية التي يمكن أن تسهم بفعالية في تحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح الجامعي إذ يُمكن الطلبة من إعطاء الأولوية للأهداف طويلة المدى على الانشباع الفوري للسلوكيات الاندفاعية (Duckworth & Gross, 2014, pp. 319-325) هذه القدرة على تنظيم الانتباه والأفكار والسلوكيات هي مفتاح الأداء الأكاديمي والتطور الشخصي (Shoda, Mischel, & Peake, 1990, pp. 978-986) مما يعكس تفضيلهم للأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف والتي تتطلب جهداً وصبراً. (Trautwein, Lüdtke, Marsh, & Nagy, 2009, pp. 853-866)

إن ضبط النفس الأكاديمي ينطوي على المشاركة النشطة للطلبة في تجارب تفاعليه معرفياً هذه العملية المتمثلة في ربط المعلومات الجديد بالمعرفة السابقة ، كما وصفها بيرلمان تسهل الفهم والاحتفاظ بها بشكل أعمق ، كما يعد امتلاك مهارات ضبط النفس الأكاديمي أمراً مهماً يسهم في التحصيل الأكاديمي للطلبة (Perlman, Weston, & Gisel, 2010, pp. 191-210) ، ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال ، المؤسسات التعليمية ، أو من خلال برامج تتضمن بعض الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، كما ينبغي ضبط النفس وإدارته بشكل إيجابي بوعي ذاتي للتعليم الهادف ، سيظهر الطلبة الذين يتمتعون بمهارات ضبط النفس الأكاديمي ، إدارة أقوى ، ووعياً أكبر بعمليات التعلم الهادفة لديهم ، وعلى وجه التحديد سيكون أولئك الذين يتقنون مراقبة وتقييم الذات وتعزيز الذات أكثر مهاره في إدراك متى ينخرطون في تعلم عميق ومترباط مفاهيمياً مقارنة بالحفظ عن ظهر قلب ربما سيكونون أكثر وعياً باستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ، ونقاط قوتهم ونقاط ضعفهم. (Zimmerman, 2000, pp. 13-39)

ويشير ضبط النفس الأكاديمي إلى السلوكيات الموجهة ذاتياً المستخدمة لإدارة عمليات التعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية. (Pintrich, 2002, pp. 219-225) حيث يراقب الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من ضبط النفس الأكاديمي تقدم نشاطهم ، ويضعون أهدافاً واقعية ويستخدمون استراتيجيات دراسة فعالة ، ويديرون الانحرافات (Lee, Bong, & Kim, 2021, pp. 1-12) ، وتعد مهارات ضبط النفس هذه حاسمة للتنقل في المتطلبات الأكاديمية من أجل تحقيق الأهداف المهنية للفرد (Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, A, Mendez-Alonso, & Prieto, 2017) إن التأثير الكبير لضبط النفس الأكاديمي على التطلعات المهنية يعزز في كيفية تنقل الطلبة في رحلتهم الأكاديمية نحو وظائف مستقبلية ، كما أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات قوية في ضبط النفس مجهزون بشكل أفضل لمراقبة تقدمهم ، وتحديد أهداف واقعية ، وإدارة استراتيجيات التعلم بشكل فعال ، والتغلب على الانحرافات. (Boekaerts & Corno, 2005, pp. 199-213) تسمح هذه السلوكيات الموجهة ذاتياً للطلبة باتخاذ القرارات المستنيرة بشأن المساعي الأكاديمية ، والمثابرة من خلال التحديات (DeFelippo & Dee, 2022, pp. 565-585)

وقد لاحظت الدراسة التي أجراها داكورث وسليجمان (٢٠٠٤) أن الإناث أكثر نجاحاً من الذكور في جميع المواد الدراسية تقريباً وفي جميع مستويات التعليم ، وقد أشارت الدراسة إلى أن هذا الاختلاف لا يمكن في ارتفاع مستوى الذكاء لدى الفتيات ، بل في ارتفاع مستوى ضبطهن لأنفسهن ، يتعامل الطلبة الذين يتمتعون بضبط النفس قوي مع صراعات ضبط النفس وفقاً لأهدافهم طويلة المدى على سبيل المثال ، يفضلون دراسة الرياضيات ، وهي مادة أكثر قيمة على المدى الطويل ولكنها ليست ممتعة في تلك اللحظة بدلاً من تصفح الانستغرام ، وهو نشاط ممتع في تلك اللحظة (Duckworth & Seligman, 2017, pp. 715-718). كما يسعى الطلبة الذين يتمتعون بضبط نفس عالي في المجال الأكاديمي إلى طرق لحل مشاكلهم الشخصية واستخدام أساليب فعالة للنجاح ، لا يستسلمون بسهولة له ولا يشعرون بقلق ، كما يمنع ضبط النفس الأكاديمي الطلاب من التسويف الأكاديمي ، و ينظم ضبط النفس السلوك الفردي ، مما يقلل التسويف ، لذلك قد يثبط ضبط النفس سلوك التسويف كعامل إرادي (Przepiórka, Błachnio, & Siu, 2019, pp. 1025-1035). كما أن الطلبة الذين يتمتعون بضبط نفس قوي يميلون أكثر إلى تسليم واجباتهم في الوقت المحدد ، وتجنب السلوكيات غير المنتجة ، وتحقيق نتائج تعليمية متفوقة ، وقد أظهرت الدراسات أن ضبط النفس له تأثير إيجابي على النجاح الأكاديمي كما تتضمن ممارسه ضبط النفس الأكاديمي أيضاً كبح جماح الأفعال أو ردود الفعل الاندفاعية التي تشتت الانتباه عن الأهداف ، ويؤثر ضبط النفس الأكاديمي على النجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات ومجالات أخرى ، ويرتبط ضبط النفس الجيد بنتائج تكيفية مختلفة في المجتمع ، بما في ذلك

التحصيل الدراسي ، وتحسين الصحة البدنية والعقلية والنمو الوظيفي وتنمية العلاقات الشخصية ، و مهاره حل المشكلات (Nielsen, Bauer, & Hofmann, 2020, pp. 1-10)

ان ضبط النفس الاكاديمي يتجلى في القدرة على تنظيم مشاعر الطلبة وافكارهم وفعالهم ليكونوا ناجحين في تعليمهم ، وان الطلبة الذين يدركون درجة اعلى من التحكم في نجاحهم الاكاديمي يكونون اكثر ميلا الى الانخراط في استراتيجيات تعلم فعالة وتحقيق نتائج أكاديمية افضل (Lo, 2023, p. 410) . وان ضبط النفس الاكاديمي يلعب دورا وسيطا ومهما بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهذا ما اكدته دراسة جروكالب ٢٠٢٥ ، التي هدفت الى دراسة الارتباطات بين ما وراء المعرفة وضبط النفس الاكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المراهقين الملتحقين بالمرحلة الثانوية واختبار الدور الوسيط ASC في العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي ، حيث تألفت عينة الدراسة من (٥٧٢) مراهقا تراوحت اعمارهم بين ١١ و ١٧ عاما ، وظهرت النتائج ان الذكاء ما وراء المعرفي يرتبط ارتباطا ايجابيا ب (ASC) ، كما ارتبط ضبط النفس الاكاديمي ارتباطا ايجابيا بالمعدل التراكمي ، علاوة على ذلك اظهرت نتائج الدراسة ان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للإدراك ما وراء المعرفي على التحصيل الدراسي كانت مهمة (Gökcalp, Demirci, & Turgut, 2025, pp. 158-167)

وهدف دراسة يازجان ٢٠٢٥ الى معرفة تأثير مناخ التدريس المصمم على الكفاءة الذاتية وضبط النفس الاكاديمي لدى الطلبة ، حيث تسلط الدراسة الضوء على اهمية تهيئة مناخ تدريس مصمم يعزز الكفاءة الذاتية للطلبة وضبط النفس الاكاديمي ، مما يمكنهم من اكتساب توجه ذهني ، والاستفادة من التجارب السابقة ، والشعور بالقدرة على الانجاز الاكاديمي ، والتحكم في تركيزهم الاكاديمي ، من خلال خلق تجارب تعليمية تفاعلية وذات صلة ، يمكن للمعلمين المصممين تمكين الطلبة من التغلب على تحدياتهم ، والتفوق الاكاديمي ، واطلاق العنان لإمكاناتهم الكاملة التي لم يعتقدوا حتى انهم قادرون على تحقيقها ، وشملت عينة الدراسة (٤٤٥) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية و (٦٥) معلما ، من مدارس تتميز بمستويات تحصيل اكاديمي تتراوح بين المتوسطة والعالية مما يوفر اساسا جيدا لأنشء مناخ تدريس مصمم . وجمعت البيانات باستخدام مقياس ضبط النفس الاكاديمي ، واستبيان الكفاءة الذاتية للمراهقين ، ومقياس المعلم المصمم لقياس النتائج بدقة وتقييم كيفية ادراك الطلبة والمعلمين لبيئة التعلم . وكانت النتائج ذات دلالة احصائية ، وكشفت ان مناخ التدريس المصمم كان له تأثير ايجابي على الكفاءة الذاتية للطلبة ، ولكن ليس على ضبطهم النفسي الاكاديمي ، ومع ذلك لوحظت الفروق بين الجنسين في كل من الكفاءة الذاتية وضبط النفس الاكاديمي ، مما يشير الى اختلاف تصور مناخ التدريس المصمم بين الذكور والاناث ، حيث افادت الاناث بمستويات اعلى من ضبط النفس الاكاديمي مقارنة بالذكور بينما ادين بشكل جيد على قدم المساواة في الكفاءة الذاتية. (Yazgan & Yapar Söğüt, 2025, pp. 214-228)

وفي دراسة كينيت التي اجريت لتقصي الفروق بين الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة مباشرة من المرحلة الثانوية واولئك الذين ينتقلون اليها من مؤسسات تعليم عال اخرى ، حيث تناولت نموذج ضبط النفس الاكاديمي بوصفه اطارا تفسيريا للتنبؤ بالتكيف الجامعي والانجاز الاكاديمي ، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة ترينت في السنة الدراسية (٧٧٦١) عبر فئات الطلبة المختلفة (الالتحاق المباشر ، التحويل الجامعي ، والتحويل من الكلية) ، وقد خلصت الدراسة الى ان الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من ضبط النفس الاكاديمي يظهرون مرونة نفسية اعلى ، ومثابرة أكاديمية اقوى ، واتجاهات داخلية نحو التعلم ، مما يسهم في تعزيز تكيفهم الاكاديمي والاجتماعي واستمرارهم في مسيرتهم الجامعية (Kennett & Maki, 2014) .

ويمكن اجمال اهمية البحث الحالي بالاتي :

الاهمية النظرية :

- ١- قلة الدراسات التي اهتمت بتناول متغير البحث (ضبط النفس الاكاديمي)، لدى طلبة الجامعة ، وعلى مستوى الدراسات العربية حسب حدود اطلاع الباحثة لا توجد اي دراسة عنيت بموضوع البحث الراهن .
- ٢- تناول فئة مهمة في المجتمع وهم طلبة الجامعة وما لهم من دور كبير في مستقبل المجتمع .

٣- توضيح أهمية ضبط النفس الأكاديمي لطلبة الجامعة من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي .

الأهمية التطبيقية :

- ١- مساعدة المتخصصين في مجال التعليم عند التخطيط لوضع المناهج الدراسية ، بحيث تعمل على مراعاة تنمية وتحسين ضبط النفس الأكاديمي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية .
- ٢- من الممكن أن تتيح نتائج البحث للمؤسسات التعليمية إمكانية تبني استراتيجيات تدخل فعالة لزيادة التفاعل الإيجابي مع البيئة الدراسية، مما ينعكس إيجاباً على جودة الأداء الأكاديمي.
- ٣- تُقدم الدراسة مؤشرات عملية يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج إرشادية وتربوية تهدف إلى تعزيز ضبط النفس الأكاديمي لدى الطلبة .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

- ١- ضبط النفس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .
 - ٢- الفروق في ضبط النفس الأكاديمي وفق متغير الجنس (ذكور - اناث).
 - ٣- الفروق في ضبط النفس الأكاديمي وفق متغير التخصص (علمي - انساني) .
- حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية للدراسات الأولية الصباحية من كلا الجنسين (اناث - ذكور) ومن التخصصات (العلمية والانسانية) للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات : ضبط النفس الأكاديمي :

- _ (Duckworth & Seligman, 2017) : هو قدرة الفرد على تعديل أسلوب تعلمه لتحقيق أهداف التطور الأكاديمي (Duckworth & Seligman, 2017, pp. 715-718)
- (Zimmerman B. , 2023): يشير الى السلوكيات الموجهة ذاتيا ،المستخدمة لأداره عمليات التعلم وتحقيق الاهداف الأكاديمية (Zimmerman B. , 2023, pp. 3-21)
- (Kennett D. , 1994): قدرة الطالب على تنظيم سلوكه وأفكاره وانفعالاته بطريقة تُمكنه من تأجيل الإشباع، والتحكم في الرغبات، وتوجيه الطاقة نحو تحقيق أهداف تعليمية طويلة المدى، بالرغم من وجود مغريات أو مشتتات (Kennett D. , 1994, pp. 295-307)

التعريف النظري : تبنت الباحثتان تعريف (Kennett 1994) ، تعريفا نظريا للبحث الحالي لأنه تم اعتماد اطارها النظري .

التعريف الاجرائي : عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم ضبط النفس الأكاديمي والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ضبط النفس الأكاديمي المستخدم في البحث .

الفصل الثاني / الاطار النظري

ضبط النفس الاكاديمي Academic Self-Control

يعد موضوع ضبط النفس من القضايا الجوهرية في ظل التغيرات والتطورات السريعة، وهو عنصر أساسي من عناصر المواجهة والتحدي، ويجعل من التصرفات العشوائية غير مخططة لها واللامنتظمة تصبح منتظمة ومخطط لها، حيث يكون للأفراد سلاخاً في ضبط ذاتهم في مختلف مواقف الحياة، بحيث يعتبر الحاجة إلى ضبط النفس من أهم الأساسيات التي يجب أن لا تغفل عنها المنظومة التربوية العامة والطلبة خاصة، وقد انشغل الباحثون بدراسته، والبحث في أسباب انخفاضه وطرق تحسينه ومع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الحادي والعشرين فقد اهتمت العديد من الدراسات بمحاولة معرفة المتغيرات التي اجتاحت به، وإذا كان تحسين مستويات ضبط النفس في المواقف التربوية هو من أهم الاهداف التي تتشدها المؤسسات التعليمية، فإن إيجاد البيئة المناسبة لذلك، وتوفير الاماكن المناسبة لتحسين مستوياته، بل وإيجاد المداخل المعتمدة في تفعيله صار هاجس المؤسسات التربوية، و يعد ضبط النفس من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وان يعتقد الفرد بأنه يستطيع ان يتحكم في أموره الخاصة والعامة ويتمتع بحياته، ومن ثم يستطيع التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويقوم بالدور الدفاعي المفسر للسلوك فهو يفسر لماذا يقوم الفرد بالتعامل مع متغيرات المواقف الخارجية فعندما يحدد الفرد إنجازا يشعر بقدر مناسب من الاكتفاء الذاتي، ويترتب على ذلك تحديد نمط إنجازا ومستوى كفاءته (صالح، ٢٠١٣، صفحة ٣)

ان لضبط النفس تأثير على مجالات مختلفة من الحياة، مثل الصحة، والدراسة، والإيمان، والسلامة المهنية أو النفسية. فان الافراد بدلاً من ان يقوموا بتجربة المتعة قصيرة المدى للفعل المرغوب فيه حالياً (مثل متعة تصفح وسائل التواصل الاجتماعي)، فإن قيامهم بتأجيل تلك المتعة (مثل ترك الهاتف ليوم آخر) وإدراك المكسب طويل المدى (مثل الحصول على درجة جيدة في الامتحان) يُمكنهم من تحقيق النجاح (Cho, Kim, & Kim, 2018, pp. 3520-3530). لذلك، يعتبر بعض علماء النفس ضبط النفس "أعظم قوة بشرية (Baumeister & Tierney, 2011)

فقد بينت دراسات عدة أهمية ضبط النفس في الكثير من المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والأخلاقية والعلاجية، إذ وجد ميريل ١٩٨٩ أن أعلى درجات ضبط النفس لدى الأفراد يصاحبه أعلى درجات الدقة والتحليل في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وبالعكس فان حصولهم على درجات منخفضة منه تشير إلى ضعف الدقة والتسرع في معالجة الأمور. (Merrell, 1989, pp. 267-274)

و يُعرف ضبط النفس الذي يُظهر بشكل خاص في المجال الأكاديمي باسم ضبط النفس الأكاديمي. واول من استخدم هذا المصطلح هو (Kennett D. , 1994) للإشارة الى أهمية ضبط النفس في المجال الاكاديمي من اجل مساعدة الطلبة على النجاح، ويعرف على انه مجموعة من السلوكيات، و هذه السلوكيات موجهة نحو العمل. و أنها تشمل المثابرة، والدراسة الذاتية، وتأجيل الإشباع الفوري، واستخدام الوقت بفعالية، والتخطيط، واستراتيجيات حل المشكلات. كما أنها تستلزم استخدام استراتيجيات تكيف فعالة، مثل العبارات الذاتية الإيجابية لإدارة التوتر ومواجهة الصعوبات الأكاديمية. و يُعد ضبط النفس من أكثر القوى الدافعة فعاليةً التي تُمكن الطلبة من الانخراط في التعليم عن بُعد ومواصلة التعلم ضمن الإمكانيات المتاحة، بدلاً من إظهار أي سلوكيات ممتعة أخرى، كالتفاعل مع الأصدقاء على وسائل التواصل الاجتماعي أو مشاهدة برنامج مفضل. وقد ازدادت أهمية تحمل مسؤولية التطوير الأكاديمي، خاصةً مع انقطاع التعليم الرسمي بسبب جائحة كوفيد-١٩. فقد واجه ملايين الطلبة تحدي مواصلة تعليمهم عن بُعد خارج مؤسساتهم التعليمية، وبذلك أصبح ضبط النفس الأكاديمي ذو أهمية كبيرة و مطلوباً أكثر من أي وقت مضى (UNESCO, 2020)، فبدون وجود سلطة أو خوف من ضعف التحصيل الدراسي فان الطلبة لن يقوموا بواجباتهم الدراسية، و إن الطلبة الذين يحضرون الدورات عبر الإنترنت طوعيةً ويستوفون متطلباتهم الأكاديمية هم أولئك الذين يتمتعون بضبط نفس أكاديمي أعلى (Kennett & Reed, 2009, pp. 153-166)، فإن الطلبة الذين يتمتعون بضبط نفس أكاديمي عالٍ يحصلون على درجات أفضل على المدى الطويل، ولا يجعلون الأنشطة الترفيهية تعيقهم من انجاز دروسهم الدروس، ويستغلون الوقت بفعالية أكبر، ويكونون أفضل في اختيار الدورات والأنشطة المناسبة، ويمنعون التشتيتات

العاطفية من إضعاف أدائهم. و هؤلاء الطلبة يضعون أهدافاً لأنفسهم، ويفكرون بإيجابية في مواجهة الصعوبات التي تواجههم والتوقعات التي يجب ان يصلوا اليها ، ويقومون بتدوين الملاحظات، ويهيئون بيئتهم لتسهيل تعلمهم، ويتقدمون بطلبات التقييم الذاتي، ويراجعون المواد الخاصة بهم. وفي حال إذا ما حصل هؤلاء الطلبة على درجات منخفضة في اختبار أو واجب، فإنهم يعيدون تحديد أهدافهم واستراتيجياتهم الأكاديمية من خلال تقييم الأسباب المحتملة للفشل (Kennett & Keefer, 2006, pp. 441-457)

ان ضبط النفس الأكاديمي هو قدرة الطلبة على إدارة أفكارهم وعواطفهم من خلال التفاعل الاجتماعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية (Wolters, 1998, pp. 224-235) وقد أكد تانجني ٢٠١٨ على دور ضبط النفس في تعزيز السلوكيات الأكاديمية الإيجابية، و نتائج التحصيل الدراسي، و أن ضبط النفس يلعب دوراً رئيسياً في تنظيم وإدارة السلوك طويل المدى، إلا أن آثاره غالباً ما تكون غير مباشرة وتتطلب عوامل وسيطة مثل التحفيز أو إدارة الوقت (Tangney, Boone, & Baumeister, 2018, pp. 173-212)، و قد يتمتع الطلبة بقدرات جيدة في ضبط النفس، ولكن إذا لم يتم دمجها باستراتيجيات تعلم فعالة أو دعم بيئي، فإن آثاره في التحصيل الدراسي تصبح ضعيفة. كما ان تأثير ضبط النفس على النتائج الأكاديمية غالباً ما يحدث من خلال متغيرات أخرى، مثل الكفاءة الذاتية أو أسلوب التعلم. وهذا يُظهر أهمية فهم التفاعلات بين المتغيرات لتعظيم الآثار الإيجابية لضبط النفس (Oknaryana, Astuti, & Murdy, 2020, pp. 169-176)

النظريات والنماذج المفسرة لضبط النفس الأكاديمي (Academic self-control) :

•نظرية التنظيم الذاتي (Albert Bandura 1977)

اشار البرت باندورا الى مفهوم التنظيم الذاتي في نظريته للتعلم المعرفي الاجتماعي والتي فسر فيها كيفية تنظيم الفرد لسلوكه وعواطفه من أجل الوصول إلى الأهداف التي يريجوها من خلال استخدامه استراتيجيات الإدارة الذاتية مثل المراقبة الذاتية، وتحديد الأهداف والتخطيط والتعزيز الذاتي من أجل الوصول اليها (Bandura, 1991, pp. 248-287) وأشار باندورا الى التفاعل بين ثلاث مكونات في عملية تكوي ن التنظيم الذاتي وهي (المتغيرات البيئية والسلوك والمتغيرات الشخصية)، وافترض ان لكل مكون من هذه المكونات الثلاثة له تأثير في بقية المكونات الأخرى، فالفرد كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر فيها فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الافراد الآخرين ويعمل على تعلمها (الزغول، ٢٠١٠، صفحة ١٤٠) كما يعني التنظيم الذاتي عند باندورا قدرة الانسان على تنظيم الانماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها يرى باندورا أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها. فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد امكانية تعلم هذا السلوك او عدم ذلك، كما ويلعب التوقع ايضاً دوراً هاماً في أداء مثل هذا السلوك وتحت أي ظروف يكون من المناسب القيام به (الموسوي، ٢٠١٥، صفحة ١٩٤)، وقد اشار باندورا الى انه يكمن نظام التنظيم الذاتي في صميم العمليات السببية فهي لا تتوسط في معظم التأثيرات الخارجية فحسب، بل توفر الأساس ذاته للعمل الهادف (Bandura, 1991, p. 248) . ويصف باندورا ضبط النفس بانه القدرة التي يتمتع بها الفرد للتحكم في عمليات تفكيره ودوافعه وافعاله (Bandura, 1989, pp. 1175-1184) وقد أكد على أهمية ضبط النفس والسيطرة على الاستجابات الخاطئة خلال عملية التعلم الاجتماعي، إذ وضحا أن ضبط النفس يزود الفرد بالقدرة على مقاومة الانحراف، واتخاذ أسلوب منظم في تعزيز الذات، كما يزوده بالقدرة على تأجيل التعزيز الآتي مقابل الحصول على تعزيز مؤجل ذي قيمة أعلى. (Bandura & Walters, 1963) يشير باندورا ان ايمان الفرد بقدراته على ادارة المواقف المستقبلية بحفزه ، وبالتالي يزيد من احتمالية تحقيق العمل . ومفهوم ضبط النفس الأكاديمي كمظهر من مظاهر ضبط النفس الاوسع ، تفترض نظرية التنظيم الذاتي ان الافراد الذين يتمتعون بضبط نفس اعلى يكونون اكثر مهارة في تحديد الاهداف ، ومراقبة تقدمهم ، وتقييم ادائهم ، وتعديل سلوكهم وفقاً لذلك . ويمكن اعتبار ضبط النفس الأكاديمي الذي يتضمن تنظيم سلوكيات التعلم ومقاومة المشتتات ، تطبيقاً محدداً لهذه المهارات التنظيمية الاوسع . وبالتالي يتوقع من الطلبة الذين يتمتعون بضبط نفس اكااديمي اقوى ان يظهروا كفاءة اكبر في المكونات الاساسية لضبط النفس وادارته ، مراقبة الذات ، وتقييم الذات ، وتعزيز الذات ، عند تطبيقهم لهذه المهارات في مساعيهم الأكاديمية . (Bandura, 1991, p. 250)

نموذج التعلم المنظم ذاتيا: (Zimmerman 1989)

يعد نموذج زميرمان الذي يعتمد على نظرية باندورا كأساس نظري له من أهم النماذج التي فسرت التنظيم الذاتي في علم النفس التربوي، ويعرف تنظيم الذات على أنه المشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم التركيز على التعليم. استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفعالية، عقد المعتقدات الإيجابية حول قدرات المرء. ويشير في نموذجة الى ان الافراد يمكنهم تنظيم ذاتهم من خلال تحديد الأهداف معينة يسعون إلى تحقيقها تتناسب مع قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم، ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف، والقدرة على إصدار أحكام ذاتية على سلوكهم من خلال تقييم سلوكهم أثناء تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقا ، واخيرا اصدار رد فعل ذاتي اي التعزيز الذاتي من خلال الشعور بالفخر والاعتزاز بسبب التقدم في تحقيق الأهداف، كما يشير إلى الشعور بالأسف والذنب نتيجة الفشل في تحقيقها (Zimmerman & Kitsantas, 2007, pp. 157-163) ان عمليات التنظيم الذاتي تمر في ثلاث مراحل دورية. تشير مرحلة التدبر إلى العمليات والمعتقدات التي تحدث قبل جهود التعلم، وتشير مرحلة الأداء إلى العمليات التي تحدث أثناء التنفيذ السلوكي، ويشير التأمل الذاتي إلى العمليات التي تحدث بعد كل جهد تعلم (Zimmerman B. , 2000, pp. 13-39) كما يشير الى أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس سمة شخصية واحدة سمة يمتلكها الطلاب أو يفقدون إليها بل تتضمن الاستخدام الانتقائي لعمليات محددة يجب تكييفها شخصياً مع كل مهمة تعليمية. و عادةً ما ينظر الى ضبط النفس على أنه مجموعة فرعية كبيرة من التنظيم الذاتي. من هذا المنظور، يُنظر إلى ضبط النفس على أنه الشكل الواعي الذي يتطلب جهداً للتنظيم الذاتي ، يُبنى ضبط النفس وإدارته بشكل إيجابي بوعي ذاتي للتعلم الهادف. سيظهر الطلبة الذين يتمتعون بمهارات ضبط النفس وإدارة أقوى وعياً أكبر بعمليات التعلم الهادفة لديهم. وعلى وجه التحديد، سيكون أولئك الذين يتقنون مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات أكثر مهارة في إدراك متى ينخرطون في تعلم عميق ومتربط مفاهيمياً، مقارنةً بالحفظ عن ظهر قلب. كما سيكونون أكثر وعياً باستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، ونقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم. (Zimmerman B. , 2000, p. 39) ويعرف ضبط النفس الأكاديمي على انه السلوكيات الموجهة ذاتيا ،المستخدمة لإداره عمليات التعلم وتحقيق الاهداف الأكاديمية (Zimmerman B. , 2023, pp. 3-12) ، و أن الطلبة المتفوقين يتميزون بموارد أكاديمية عالية فهم يضعون أهدافاً، ويستخدمون استراتيجيات فعالة لحل المشكلات، ويفكرون بإيجابية رغم المتطلبات أو التحديات الأكاديمية (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, pp. 284-290)، و أن الطلبة محفزون نشطون معرفياً أو تحفيزياً أو سلوكياً لإنجازهم الأكاديمي (Zimmerman B. , 1989, pp. 329-339) وقد أظهر الطلبة الذين وضعوا لأنفسهم أهدافاً محددة وقصيرة المدى إنجازاتٍ وتصوراتٍ متفوقة للكفاءة الشخصية. و ان مطالبة الطلبة بتسجيل بعض جوانب تعلمهم بأنفسهم، مثل إكمال الواجبات، غالباً ما يؤدي إلى تحسينات "تلقائية" في الأداء ، هذه التأثيرات، التي يُطلق عليها اسم التفاعلية في الأدبيات العلمية، تعني أن وعي الطلبة ما وراء المعرفي (أي الوعي الذاتي) بجوانب معينة من أدائهم يمكن أن يعزز ضبطهم لأنفسهم. بالطبع، غالباً ما يكون الوعي الذاتي غير كافٍ عندما يفتقر المتعلم إلى المهارات الأساسية، ولكنه يمكن أن ينتج استعداداً ضرورياً للتغيير الشخصي . هؤلاء الطلبة استباقيون في جهودهم للتعلم لأنهم مدركين لنقاط قوتهم وحدودهم، ولأنهم يسترشدون بأهداف شخصية محددة واستراتيجيات متعلقة بالمهام، مثل استخدام استراتيجية الجمع الحسابي للتحقق من دقة حلول مسائل الطرح. يراقب هؤلاء الطلبة سلوكهم من حيث أهدافهم ويتأملون ذاتياً في فعاليتهم المتزايدة. وهذا يعزز رضاهم عن أنفسهم وتحفيزهم لمواصلة تحسين أساليب تعلمهم. نظراً لدوافعهم المتفوقة وطرق التعلم التكيفية، فإن الطلبة المنظمين ذاتياً ليسوا أكثر عرضة للنجاح أكاديمياً فحسب، بل ينظرون إلى مستقبلهم بنفاؤل على الرغم من الاعتراف على نطاق واسع بعلاقة الاعتماد على الذات بالنجاح في الحياة، إلا أن معظم الطلبة يكافحون من أجل تحقيق الانضباط الذاتي في أساليب الدراسة يجب على الطلبة ان يمتلكوا معرفة اكثر من مجرد معرفة تفصيلية بمهارة ما؛ فهو يتضمن الوعي الذاتي، والتحفيز الذاتي، والمهارة السلوكية اللازمة لتطبيق تلك المعرفة بشكل مناسب. (Zimmerman B. , 2000, pp. 13-39)

نموذج ضبط النفس الاكاديمي (Deborah Kennett et al 1994)

يعد (Kennett D. , 1994) اول من استخدم مصطلح ضبط النفس الاكاديمي وقاموا ببناء نموذج تفسيري كامل من اجل توضيحه وقد اعتمدوا على نظرية روزنباوم لضبط النفس كأساس نظري للنموذج ، اذ اشاروا في النموذج الى انه غالباً ما يؤدي الالتحاق بالجامعة الى اجراء تغييرات كبيرة في حياة الطلبة ، ومحاولة الموازنة بين مجموعة واسعة من الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية (Martin, Kennett, & Hopewell, 2019, pp. 1-16) ومع ذلك، فإن بعض الطلبة يتفوقون في إدارة تحديات الحياة الجامعية افضل من غيرهم. بسبب أنهم أكثر مهارة وكفاءة في الجانب الاكاديمي (Kennett & Keefer, 2006, pp. 441-457) وبالتالي، نجدهم يحصلون على درجات تكيف جامعية ودرجات نهائية أعلى ، و يركز هؤلاء الطلبة على تسهيل التعلم، وتطبيق أساليب العقاب الذاتي كالمكافآت، ومراجعة ملاحظات المحاضرات وغيرها من المواد المكتوبة باستمرار. حتى عند ضعف أدائهم في الاختبار أو الواجب، يُقيمون الأسباب المحتملة للفشل ويُعدّلون أهداف الدراسة واستراتيجياتها و هم أقل عرضة للاستسلام والتفكير في ترك الجامعة ، و يبحث الطلبة ذوو ضبط النفس الأكاديمي عن طرق لتصحيح المشكلة، ويؤمنون بأن لديهم ما يلزم للنجاح، علاوة على ذلك أن هؤلاء الطلبة ليسوا أكثر تكيفاً مع البيئة الجامعية اجتماعياً وأكاديمياً فحسب، بل إن أسباب التحاقهم بالجامعة داخلية أيضاً (أي أنهم يحبون التعلم وتحدياته) وليست خارجية (أي إرضاء الآخرين وتأجيل المسؤوليات). وهم أكثر مهارة من الناحية الأكاديمية ويعني كونهم أكثر مهارة من الناحية الأكاديمية أنهم يفكرون بإيجابية رغم المتطلبات الأكاديمية أو النكسات، ويضعون أهدافاً قصيرة وطويلة الأجل ويعيدون تقييمها بانتظام، ويعتمدون على المعلومات والمساعدة من مصادر متنوعة (Martin & Kennett, 2018, pp. 626-638) وانهم يستمتعون بالمقررات الدراسية ويستطيعون كبت رغبتهم في التحدث مع أصدقائهم اثناء الدرس ، ولديهم التزام في اداء واجباتهم الدراسية ويحضرون لامتحانات بتنظيم وتركيز ، وبذلك يحصلون على درجات اعلى من اقرانهم ، كما ان الطلبة الذين يتمتعون بمهارات ضبط النفس الاكاديمي يمكنهم التخلص من العادات السيئة (Kennett, Morris, & Bangs, 2006, pp. 206-211)، و القيام بمهام مملّة ولكنها ضرورية (Kennett & Nisbet, 1998, pp. 1-12)، والتغلب على المحن الأخرى التي يواجهونها (Chislett & Kennett, 2007, pp. 473-482) ، و يميلون إلى امتلاك مركز تحكم أعلى، وشعور أعلى بتقدير الذات، ومستويات أعلى من الثقة بالنفس، ومهارات متقدمة في تأكيد الذات مقارنة بالطلبة ذوي ضبط النفس الاكاديمي المنخفض . و يميلون إلى الاستفادة من الفرص المتاحة ، وعلى العكس من ذلك ان الطلبة الذين لا يمتلكون مهارات ضبط النفس الاكاديمية او تكون لديهم بنسبة قليلة يواجهون صعوبات نفسية واجتماعية، فهم يفكرون إلى الاعتقاد بأنهم قادرين أكاديمياً، و هم غير قادرين على إدارة المتطلبات المجهدة للبيئة الأكاديمية، و يرون الفشل أمراً شائعاً ودائماً وشخصياً (Ceyhan & Ceyhan, 2011, pp. 649-661)

وفي احدى الدراسات التي قامت بها كينيت سألّت طلبة البكالوريوس مباشرة عن أسباب التحاقهم بالجامعة، و بشكل عام، أفاد الطلبة بأكثر من خمسة أسباب، وذكر معظمهم أسباباً داخلية وخارجية. وشملت الأسباب الداخلية هي تحسين الذات وتحقيق أهداف الحياة، بينما ذكروا الأسباب الخارجية هي الوظيفة والأسرة. كما ذكر الطلبة العديد من أسباب الالتحاق الاخرى ، منها الرضا عن الذات والإسهامات المجتمعية. ومنهم من ذكر ان سبب التحاقهم بالجامعة من اجل الإثبات للآخرين قدرتهم على الحصول على شهادة جامعية. كما أن الطلبة الذين قرروا عدم العودة إلى الجامعة في سنتهم الثانية، بعد دورة إعداد جامعية إلزامية، إما أنهم يعانون من ضعف في مهارات التأقلم مع الحياة اليومية أو مهارات ضبط النفس الاكاديمية أو كليهما، مما يُشير إلى أنهم لم يمتلكوا المهارات اللازمة للنجاح ، ومعرضين لخطر الفشل الأكاديمي. و أن الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة لأسباب خارجية (مثل إرضاء الآخرين وكوسيلة لتحقيق غاية) سيكونون أكثر صعوبة في المساعدة مقارنة بالطلاب الذين يلتحقون لأسباب أكثر جوهرية (Kennett & Reed, 2009, pp. 153-166). و أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً أو منخفضاً من مهارات ضبط النفس الاكاديمي يعانون من مستويات توتر متشابهة ، ولكن هذا التوتر

يؤثر عليهم بشكل مختلف. يعاني الطلبة ذوو الموارد المحدودة من ضعف في التحكم بالتوتر، ويشعرون بأن للتوتر تأثيراً سلبياً أكبر على أدائهم الأكاديمي وبالتالي، فليس من المستغرب أن يُبلغ هؤلاء الطلبة أنفسهم عن كونهم أقل تكيفاً مع الجامعة بشكل عام (Kennett & Pettis, 2001, pp. 217-247). وأن الطلبة ذوي الموارد المحدودة الذين يعانون من مستويات عالية من التوتر الأكاديمي يحققون درجات أقل بكثير من نظرائهم ذوي الموارد العالية الذين يعانون من مستويات مماثلة من التوتر (Akgun & Ciarrochi, 2003, pp. 287-294). وفي دراسة بحثت العلاقة بين مهارات ضبط النفس الأكاديمي واستراتيجيات التأقلم في مرحلتين من موقف الامتحان. وقد وجد أن الطلبة ذوي الضبط الأكاديمي العالي يميلون إلى استخدام استراتيجيات تأقلم أكثر تركيزاً على المشكلات خلال أسبوع التحضير للامتحان مقارنةً بالطلبة ذوي الضبط الأكاديمي المنخفض. وعلى العكس من ذلك، أفاد الطلبة ذوو الضبط الأكاديمي المنخفض باستخدام تفكير تمنيات وتباعد أكثر بكثير خلال أسبوع التحضير (Ginter, West, & Zarski, 1988, pp. 295-304)، كما وُجد أن الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعات ذوي مهارات ضبط النفس الأكاديمي العالية كان أقل تأثراً بالضغوط الأكاديمية؛ فعندما يواجهون موقف مليء بالضوضاء أو عندما يواجهون إخفاقات مستمرة، لا يتخلون عن المهمة التي يسعون إليها. كما انهم يمتلكون مجموعة واسعة من المهارات السلوكية والمعرفية التي تُمكنهم من الحفاظ على ضبط النفس والتحكم في عواطفهم. و أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارة عالية هم أكثر قدرة على تجنب الجوانب السلبية للضغوط الأكاديمية، ويحققون درجات أعلى في نهاية العام الدراسي مقارنةً بالطلبة ذوي المهارة المنخفضة، كما ان الطلبة الذين يستخدمون مهارات ضبط النفس الأكاديمي يحصلون على معدلات تراكمية أعلى. و ينخرط معظم الطلبة في مجموعة متنوعة من الأنشطة غير الأكاديمية أثناء التحاقهم بالتعليم الجامعي، بما في ذلك أنشطة التوظيف، والأنشطة اللامنهجية، والأنشطة الاجتماعية، والأنشطة الترفيهية. و ان مقدار الوقت المُخصص لأداء هذه الأنشطة غير الأكاديمية له تأثير كبير على الدرجات، والاحتفاظ بالطلبة، والرضا الجامعي فإذا كان الطلبة يعملون ما بين ١٠ إلى ١٩ ساعة أسبوعياً كانوا أكثر عرضة للحصول على درجات أعلى مقارنةً بالطلبة الذين يعملون لساعات أقل أو أكثر، مما يشير إلى أن العمل لبعض الساعات يجبر الطلبة على إدارة وقتهم بشكل أكثر فعالية. الا ان العمل لمدة ٢٠ ساعة أو أكثر أسبوعياً يساهم بارتفاع معدلات التسرب من الجامعة. و ساعات النوم مهمة أيضاً، حيث أن الطلبة الذين ناموا لساعات أطول و/أو حصلوا على نوعية نوم أفضل كانوا أكثر عرضة للحصول على درجات أعلى في نهاية العام. وقد وُجد أن بعض الأنشطة الترفيهية، مثل عدد الساعات التي يقضونها في لعب ألعاب الفيديو، ترتبط سلباً بمتوسط درجات طلبة الجامعات، الا ان أن قضاء بعض الوقت في أنواع معينة من الأنشطة غير الأكاديمية لكن مفيدة من الناحية الاجتماعية يعزز النجاح الجامعي والرضا (Martin, Kennett, & Hopewell, 2019, pp. 1-16)

ويتضمن نموذج (Kennett D. , 1994) ضبط النفس الأكاديمي المتغيرات النفسية التالية :

١ - الكفاءة الذاتية الأكاديمية : تعني الكفاءة الذاتية الأكاديمية ثقة الطلبة في قدرتهم على النجاح في المهام الأكاديمية، ان الطلبة الأكثر قدرة على الموازنة بين الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية يظهرون كفاءة أكاديمية عالية ومهارة عالية، ارتبطت الكفاءة الذاتية ارتباطاً إيجابياً بالأداء الأكاديمي، وبتحسين استخدام الاستراتيجيات الأكاديمية التي تُعزز الأداء لدى طلبة الجامعة (Kennett, Reed, & Stuart, 2013, pp. 123-133)

ويقل احتمال بدء الطلبة لمهمة معينة اذا لم يعتقدوا أنهم قادرون على إنهاؤها، الا ان الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتمتعون بثقة أكبر، مما يجعلهم أكثر دافعية للعمل بجد لتحقيق أهدافهم، وأكثر حرصاً في مواجهة التحديات، وأكثر ميلاً إلى إنهاء واجباتهم الأكاديمية في الوقت المحدد بدلاً من تأجيلها (Bakar & Khan, 2016, pp. 265-274)، كما أن الطلبة ذوي الضبط العالي يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية مقارنةً بالطلبة ذوي الضبط المنخفض، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات ضبط النفس الأكاديمي المطلوبة يميلون إلى الثقة في قدرتهم على استخدام تلك المهارات بفعالية وتحقيق النجاح الأكاديمي في المستقبل ويكونون أكثر تكيفاً مع البيئة الأكاديمية ويُديرون أعباءهم الدراسية بفعالية، ويستخدمون أساليب دراسية مناسبة، وأقل عرضة لإظهار قلق الامتحان. (Kennett & van Gulick, 2001, pp. 324-355)

٢- الحيلة الأكاديمية : هي مجموعة من المهارات الاساسية اللازمة للتعامل مع ضغوط الحياة ، حيث يستخدم الطلبة التوجيهات الذاتية الايجابية ، ويطبقون اساليب حل المشكلات ، ويستخدمون استراتيجيات اخرى لضبط النفس الاكاديمي عند الشعور بالضغط او التحدي ، ويتمتعون بميزة اكايدمية (Kennett & Keefer, 2006)

٣- الاسلوب التفسيري للفشل (خيبات الامل الاكاديمية) : يعني الطريقة التي يفسر بها الطلبة اسباب اخفاقهم ، حيث يتعين على معظم طلبة ما بعد المرحلة الثانوية التعامل مع خيبات الامل الأكاديمية في مرحلة ما من الزمن، و يستسلم الكثير منهم لقلقهم ويفشلون في التعلم من هذه التجارب و ان الطلبة الذين يتحكمون في نتائجهم الأكاديمية ولديهم مخاوف بشأن الفشل أكثر عرضة لتحقيق درجات أعلى من الطلبة ذوي الضبط الأكاديمي المنخفض أو الذين يبدون قلقاً ضئيلاً بشأن الفشل. إن عزو الطلبة للفشل إلى سوء الحظ يعني سيطرة أكاديمية محدودة على النتائج الأكاديمية. وبذلك، يكون لا يكون لديهم دافع قوي لتجربة استراتيجيات يمكن أن تؤدي إلى النجاح. و أن الطلبة ذوي الدرجات العالية يشعرون عادة بالثقة في قدرتهم على العمل بجدية أكبر في المرة القادمة وتعزيز عاداتهم الدراسية عندما يفشلون في امتحان ما ، بينما الطلبة ذوو الدرجات المنخفضة كانوا يواجهون صعوبة بالغة حتى في محاولة بذل الجهد ، مما أدى غالباً إلى الشعور بالعجز. لم يعتقد الطلبة ذوو الدرجات المنخفضة أنهم يفتقرون إلى القدرة على فهم المواد الدراسية الأكثر صعوبة والحصول على درجات جيدة حتى لو حاولوا فحسب، بل كانوا أيضاً ينفرون من العمل الجاد أكاديمياً (مثال: "طالما أفهم المحتوى، سأستمر في قراءة المزيد. لكن بمجرد أن أتعثر في أمر ما، أشئت انتباهي بشدة، ولا أُرغب في خوض عملية فهمه"). حتى عندما يريد هؤلاء الطلبة تبني استراتيجيات ناجحة يشعرون انهم لا يستطيعون ذلك مما يؤدي الى احساسهم بالعجز ولوم الذات لديهم ، (Kennett & van Gulick, 2001, pp. 324-355)

٤- التعاطف مع الذات الاكاديمية : يعرف على انه إدراك النكسات الشخصية والتعامل معها بلطف وتعاطف، تمامًا كما يتصرف المرء مع صديق عزيز يمر بوقت عصيب، وأن التعاطف مع الذات يُوجّه تكيفاً صحيحاً ونتائج إيجابية. و يتضمن التعاطف مع الذات اللطف مع الذات بدلاً من النقد الذاتي القاسي، والوعي بالأفكار والمشاعر دون المبالغة بها، وإدراك أن الفشل امر طبيعي بدلاً من اعتباره شيء فريد من نوعه. والتعاطف الذاتي الأكاديمي هو ضبط نفس أكاديمي "موجه نحو العاطفة" ، و أنه بين الطلبة الأقل مهارة بشكل عام، فإن التعاطف الذاتي الأعلى تنبأ بسلوكيات أكثر مهارة أكاديمياً مقارنةً بالتعاطف الذاتي الأقل، بينما كان العكس صحيحاً بالنسبة للطلبة الأكثر مهارة بشكل عام. و أن الطلبة الأكثر مهارة عموماً ينجحون في مهارة أكاديمية أكبر عندما يميلون إلى التعامل مع ضغوط الحياة بطريقة أقل تعاطفاً مع أنفسهم، لأن قلة التعاطف مع الذات ترتبط بزيادة التهديد ، والتهديد يُحفز سلوكيات ضبط النفس . و يُساعد التعاطف مع الذات على تهدئة المواقف العديدة التي يواجهها الطلبة بشكل متكرر والتي قد تُعيق محاولات ضبط النفس أكاديمياً. أن التعاطف مع الذات بشكل عام يُمثل مقدمة للمهارة الأكاديمية (أي سلوكيات ضبط النفس الأكاديمية)، ولكن الطريقة التي يُمثل بها مقدمة تختلف بين الطلبة الأقل مهارة مقارنةً بالطلبة الأكثر مهارة عموماً. ان استخدام الطلبة التعاطف مع الذات ضمن الجانب الأكاديمي وإدارة الذات يساعدهم على مواجهة النكسات بمزيد من اللطف مع الذات وتقليل الحكم على الذات، والتعامل مع التوتر، وبالتالي مساعدتهم على المثابرة واكتساب سلوكيات فعالة وقد يُساعد ذلك على زيادة شعورهم بالسيطرة وتقليل شعورهم بالعجز (Martin & Kennett, 2018, pp. 626-638)

٥- البراعة الاكاديمية : وهي مجموعة من المهارات المكتسبة التي يتعلمها الطلبة من اجل التكيف مع المتطلبات الاكاديمية ، يجب على الطلبة توظيف مهاراتهم في البراعة الأكاديمية تحديداً لتحقيق النجاح الأكاديمي ، كما ارتبطت البراعة الأكاديمية بزيادة الثقة بالقدرة الأكاديمية، وتكيف أفضل مع الحياة الجامعية، وحصول الطلبة على درجات أعلى وقدرتهم على التعامل مع الضغوط الاكاديمية بشكل افضل ، والتكيف الجيد مع البيئة الجامعية ، وبذلك تعتبر البراعة الاكاديمية ذات اهمية كبيرة لممارسة ضبط النفس الاكاديمي عند مواجهة النكسات الأكاديمية في البيئة الجامعية (Kennett, Berrill, & Young, 1999, pp. 27-35)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثتان من أجل تحقيق أهداف البحث ابتداءً من تحديد مجتمع البحث وعينته، و إعداد أدوات البحث وما يجب ان يتوافر فيها من صدق وثبات وتحليل الفقرات لغرض تطبيقها على عينة البحث، وفيما يلي توضيح لتلك الإجراءات :

منهجية البحث: ان تحديد منهج البحث يعد من اهم الخطوات التي يجب اتباعها للبحوث والدراسات العلمية ، وقد اختارت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي ، لأنه يعد من اكثر المناهج ملائمة للبحوث التربوية والنفسية .

مجتمع البحث : يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة البكالوريوس في الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية ومن كلا الجنسين ، البالغ عددهم الكلي (٣٣٢٤٢) ، للعام الدراسي (٢٠٢٥ - ٢٠٢٦) . وكما موضح في الجدول رقم (١).

جدول (١) يوضح عدد طلبة البكالوريوس للدراسات الصباحية في الجامعة المستنصرية موزعين حسب الجنس والتخصص

ت	الكلية	اعداد الذكور	اعداد الاناث	المجموع الكلي
1	الادارة والاقتصاد	١٨٤٤	٢١٠٤	٣٩٤٨
2	التربية	٤٤٢٤	٢٩٤٦	٥٣٧٠
3	التربية الاساسية	٢٦٨٩	٣٥٢٤	٦٢١٣
4	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٦٤١	١١٥	٧٥٦
5	العلوم السياحية	٣٨٨	٣١٧	٧٠٥
6	الصيدلة	٤٧٨	٩٩٨	١٤٧٦
7	الطب	١٦٧٦	٢٣٣٦	٤٠١٢
8	العلوم السياسية	١١٨	١٣٣	٢٥١
9	القانون	٣٨٩	٦٢٧	١٠١٦
10	طب الاسنان	١٩١	٤٤٢	٦٣٣
11	العلوم	٧٤٩	١٣٧٠	٢١١٩
12	الهندسة	٢١٦٩	١٠٢٠	٣١٨٩
13	الآداب	١٤٧١	٢٠٨٣	٣٥٥٤
14	المجموع الكلي	١٥٢٢٧	١٨٠١٥	٣٣٢٤٢

عينة البحث :

وقد قامت الباحثة بكتابة اسماء الكليات على قصاصات ورقية ووضعت في كيسين، ثم قامت بسحب (٤) كليات بواقع (٢) كليات من كل كيس (٢) من التخصص الانساني ، و (٢) من التخصص العلمي ، وقد وقع الاختيار على كليات (التربية ، والآداب ، والهندسة ، والعلوم) لأخذ عينة البحث منها . ثم سحبت عينة عشوائية ذات التوزيع المتساوي بواقع (٤٠٠) طالبا وطالبة من الكليات المختارة لتكون عينة التحليل الاحصائي للمقاييس المستخدمة في البحث الحالي بواقع (٥٠) ذكر و (٥٠) انثى لكل كلية وجدول رقم (٢) يوضح ذلك . وتم تقسيم عينة البحث كما يلي :

١- عينة التحليل الاحصائي مكونة من ٤٠٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

٢- عينة الثبات مكونة من ٦٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

٣- عينة وضوح التعليمات مكونة من ٢٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

٤- عينة البحث الاساسية مكونة من ٣٨٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

جدول (٢) يوضح عينة التحليل الاحصائي

ت	اسم الكلية	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع
1	التربية	٥٠	٥٠	١٠٠
2	الاداب	٥٠	٥٠	١٠٠
3	العلوم	٥٠	٥٠	١٠٠
4	الهندسة	٥٠	٥٠	١٠٠
				٤٠٠

ثم قامت الباحثتان بسحب عينة عشوائية ذات التوزيع التناسبي عددها (٣٨٠) من طلبة مجتمع البحث لتكون عينة لاستخراج النتائج حسب ما وضع من اهداف البحث الحالية والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة نتائج البحث

ت	اسم الكلية	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع
1	التربية	٤١	٥٤	٩٥
2	الاداب	٤٠	٥٣	٩٣
3	العلوم	٤٦	٤٩	٩٥
4	الهندسة	٤٧	٥٠	٩٧
				٣٨٠

اداة البحث:

ضبط النفس الأكاديمي Academic Self-Control

لغرض قياس ضبط النفس الأكاديمي قامت الباحثتان بالاطلاع على الاطر النظرية والادبيات والدراسات السابقة وكذلك المقاييس المعدة لقياس هذا المفهوم، ثم تم اعتماد مقياس ضبط النفس الأكاديمي المعد من قبل (Deborah Kennett et al., 1994) الذين قاموا ببنائه وفق نموذجهم النظري، ويتكون من (٢٣) فقرة.

وصف المقياس:

تتم الاجابة على المقياس من خلال الطلب من المستجيب ان يجيب على فقرات المقياس من خلال وضع علامة (٧) للبديل الذي يعبر عن سلوكه.

صلاحية الترجمة: قامت الباحثتان بالترجمة واعادة الترجمة بالطريقة العكسية لترجمة المقياس من اجل التأكد من صلاحية الترجمة.

الصدق الظاهري: قامت الباحثتان بعرض مقياس ضبط النفس الأكاديمي على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس.

تجربة وضوح التعليمات وفهم الفقرات:

وقد قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٠) طالبا، وطالبة من مجتمع البحث. وطلبت منهم قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أي غموض يواجههم، وكذلك ذكر الصعوبات التي من الممكن ان تواجههم اثناء اجابتهم. وقد تبين ان التعليمات والفقرات والبدايل كانت مفهومة وواضحة، والوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (٥-١٠) دقائق، ومتوسط زمن الاستجابة على المقياس (٧) دقائق.

التحليل الاحصائي للفقرات:

- أ - لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس ضبط النفس الأكاديمي قامت الباحثتان بما يلي:
- تم سحب عينة عشوائية من مجتمع البحث مستخدماً الطريقة الطبقيّة ذات التوزيع المتساوي، وتكونت عينة التحليل الاحصائي من (٤٠٠) طالبا وطالبة.
 - تصحيح استجابات الطلاب وتم حساب الدرجة الكلية لكل استمارة في مقياس ضبط النفس الأكاديمي.
 - ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجات الى أدناها والتي تراوحت من (١٠٦) درجة الى (٣٤) درجة.
 - اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس ضبط النفس الأكاديمي وسميت بالمجموعة العليا (١٠٨ استمارة) وتراوحت درجاتها بين (٧٨-١٠٦) درجة.
 - اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٠٨ استمارة) وتراوحت درجاتها بين (٣٤-٦٥) درجة. وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t.test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ظهر ان الفقرات (٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧) غير مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٥) يقوم بإيضاح ذلك.

جدول (٤) القوة التمييزية لفقرات مقياس ضبط النفس الأكاديمي

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.370	0.902	3.638	1.24148	4.952	دالة
2	3.509	1.1315	2.861	1.3217	3.871	دالة
3	3.296	1.193	2.157	1.319	6.651	دالة
4	3.935	1.262	2.222	1.154	10.405	دالة
5	4.055	1.134	2.305	1.195	11.036	دالة
6	2.963	1.206	2.046	1.202	5.591	دالة
7	3.861	1.263	1.925	1.116	11.925	دالة
8	3.851	1.244	2.666	1.516	6.28	دالة
9	4.601	0.796	3.611	1.386	6.439	دالة
10	2.518	1.249	1.981	1.049	3.42	دالة
11	3.944	1.066	3.444	1.313	3.071	دالة
12	3.644	1.275	2.268	1.322	7.765	دالة
13	4.407	0.886	2.435	1.355	12.656	دالة
14	3.490	1.397	2.592	1.534	4.496	دالة
15	3.213	1.360	2.083	1.153	6.582	دالة
16	3.898	1.167	2.370	1.264	9.223	دالة
17	4.074	1.011	2.407	1.346	10.285	دالة
18	3.731	1.115	2.629	1.391	6.42	دالة
19	4.213	0.995	3.101	1.303	7.038	دالة
20	3.324	1.419	2.092	1.188	6.913	دالة
21	3.064	1.112	2.333	1.059	4.948	دالة
22	4.037	0.926	2.842	1.261	7.93	دالة
23	3.907	1.089	2.768	1.418	6.617	دالة

- ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) ومن اجل معرفة العلاقة بين درجة كل فقرة من المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون. وقد اظهرت النتائج انه عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ان

الفقرات (١٤، ١١، ١٠، ٦، ٢) ذات ارتباط غير دال احصائيا عند مقارنتها مع القيمة الحرجة لمعامل الارتباط التي تبلغ (٠.٠٠٩٨). وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٥) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ضبط النفس الأكاديمي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.325	13	0.559
2	0.194	14	0.26
3	0.316	15	0.354
4	0.487	16	0.456
5	0.538	17	0.489
6	0.271	18	0.354
7	0.56	19	0.401
8	0.38	20	0.408
9	0.369	21	0.313
10	0.193	22	0.453
11	0.232	23	0.355
12	0.405		

صدق مقياس ضبط النفس الأكاديمي :

أولا : الصدق الظاهري : قامت الباحثتان بالتحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرضه على الخبراء في مجال التربية وعلم النفس وتم الأخذ بأرائهم حول مدى مناسبة فقرات وتعليمات المقياس . والملحق رقم (١) يوضح ذلك .

ثانيا : صدق البناء : تم التأكد من صدق البناء من خلال المؤشرات هما : القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

ثبات المقياس : وتم التحقق من ثبات مقياس ضبط النفس الأكاديمي بطريقتين هما :

أ- إعادة الاختبار ، وبلغ معامل الثبات (٧١،٠)

ب- الفا كرونباخ ، وبلغ معامل الثبات (٧٤،٠)

المؤشرات الاحصائية لمقياس ضبط النفس الأكاديمي : من أجل حساب المؤشرات الاحصائية لمقياس ضبط النفس الأكاديمي ، استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) في استخراج المؤشرات الاحصائية وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح المؤشرات الاحصائية لمقياس ضبط النفس الأكاديمي

المؤشر	القيمة
الوسط الحسابي	٥٩.٠٤٢
الوسيط	٥٧
المنوال	٥٩
الانحراف المعياري	١١.٢٦٣
أعلى درجة محتملة	٩٠
أدنى درجة محتملة	١٨
أعلى درجة مسجلة	٨٧
أدنى درجة مسجلة	٢٢
الالتواء	-٠.٠١٤
التفرطح	٠.٥٠٤

نتائج البحث وتفسيرها : الهدف الأول: التعرف إلى ضبط النفس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

لغرض التعرف على ضبط النفس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، استخرجت الباحثتان الوسط الحسابي الذي يبلغ (٥٩.٠٤٢) والانحراف المعياري البالغ (١١.٢٦٣) والوسط الفرضي الذي بلغ (٥٤) . ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي

لعينة واحدة ، وظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٨.٧٢٧) أكبر من القيمة الجدولية التي تبلغ (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٥،٠) ، وهذا يعني ان طلبة الجامعة لديهم ضبط نفس اكايمي ، والجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٧) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس ضبط النفس الاكاديمي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة	المستوى
380	59.042	11.263	54	8.727	1.96	دالة	متوسط

ووفقا للجدول اعلاه ولما جاء به نموذج (Kennett D. , 1994) يتضح لنا ان الطلبة في الجامعة يتبنون استراتيجيات ومهارات ضبط النفس الاكاديمي من اجل تلبية المتطلبات الاكاديمية في الجامعة ، كما ان هؤلاء الطلبة قادرين على الموازنة بين الانشطة الاكاديمية وغير الاكاديمية بنجاح ، وقادرين على مواجهة التحديات في البيئة الجامعية بكفاءة عالية فهم متكيفون مع البيئة الجامعية . ولديهم القدرة على تنظيم وقتهم والقدرة على الاستفادة من المعلومات من مصادر عديدة سواء من المكتبات او اصدقاءهم في الدراسة . وقيمون اهدافهم باستمرار وانتظام واعطاء الاولوية للأهداف بعيدة المدى ذات الاهمية بدلا من الاهداف قصيرة المدى اي انهم قادرين على كبت رغباتهم في تلبية المتع قصيرة المدى من اجل تحقيق النجاح في الواجبات الاكاديمية الموكلة اليهم ، وهم قادرين على التحضير لامتحانات بتركيز ودقة عاليتين. (Martin, Kennett, & Hopewell, 2019, pp. 676-691).، ولديهم شعور عال بتقدير الذات ، ولديهم ثقة عالية بنفسهم و يعتقدون بانهم قادرين على النجاح والانتاج الاكاديمي وهم اقل تأثرا بالضغوط الأكاديمية فهم قادرين على تجنب الجوانب السلبية للضغوط الاكاديمية ، ويستخدموها كدافع لهم من اجل الوصول الى الدرجات التي يريدون ان يحصلوا عليها في نهاية العام الدراسي (Kennett & Keefer, 2006)

الهدف الثاني : الفروق في ضبط النفس الاكاديمي وفق متغير الجنس : ولتحقيق هذا الهدف تطلب من الباحثان معرفة درجات معاملات الارتباط لدى الطلبة وفق متغير النوع ، واستخراج قيمهما المعيارية ومن ثم تطبيق الاختبار الزائي لمعامل الارتباط لعينتين مستقلتين ، ومن ثم مقارنتها بالقيم الزائيه الجدولية البالغة (١.٩٦) ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين معامل ارتباط في ضبط النفس الاكاديمي وفقا لمتغير الجنس (ذكر-انثى) إذ كانت القيمة الزائيه المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية .والجدول (٩)يبين ذلك :

جدول (٨) نتائج الاختبار الزائي لمعرفة دلالة الفرق وفقا لمتغير الجنس

380	العينة	الجنس	R	Zr	القيمة الزائيه	
					المحسوبة	الجدولية
	174	ذكر	0.333	0.346	0.588	1.96
	206	انثى	0.386	0.407		غير دال

وفقا للجدول اعلاه فانه لا توجد فروق بين الطلبة (الذكور و الاناث) في مدى امتلاكهم لضبط النفس الاكاديمي فهم يتعاملون مع التحديات الاكاديمية التي تواجههم بشكل متشابه من اجل تحقيق النجاح في الجانب الاكاديمي ، فهم يسعون الى الحصول على درجات جيدة في دراستهم ، ومدركين لنقاط قوتهم وضعفهم ويسعون الى تعديلها بما يتناسب مع اهدافهم الشخصية التي يضعونها لأنفسهم من اجل الارتقاء بمستواهم الاكاديمي والاجتماعي ، فهم لا يسعون فقط الى تحقيق النجاح الاكاديمي فقط بل يسعون الى تحقيق اهداف بعيدة المدى من اجل تحقيق النجاح في مستقبلهم .

الهدف الثالث : الفروق في ضبط النفس الاكاديمي وفق متغير التخصص : ولتحقيق هذا الهدف ، تطلب من الباحثان معرفة درجات معاملات الارتباط لدى الطلبة وفق متغير التخصص ، واستخراج قيمهما المعيارية ومن ثم تطبيق الاختبار الزائي لمعامل الارتباط لعينتين مستقلتين ومن ثم مقارنتها بالقيم الزائيه الجدولية البالغة (١.٩٦) ،وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين

معامل ارتباط في ضبط النفس الاكاديمي وفقا لمتغير التخصص (علمي-انساني) إذ كانت القيمة الزائفة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية والجدول (٢٠) يبين ذلك :

جدول (٩) نتائج الاختبار الزائفة لمعرفة دلالة الفرق وفقا لمتغير التخصص

الدالة	القيمة الزائفة		Zr	R	الجنس	العينة	380
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	1.96	0.410	0.354	0.340	العلمي	192	
			0.396	0.377	الانساني	188	

تشير النتائج في الجدول اعلاه الى انه لا توجد فروق من حيث التخصص (علمي و انساني) من حيث امتلاكهم لضبط النفس الاكاديمي ، مما يعني ان الطلبة بغض النظر عن تخصصهم فهم يمتلكون مستوى جيد من ضبط النفس الاكاديمي ، فهم اكثر مهارة في تحديد اهدافهم ومراقبة تقدمهم في الجانب الاكاديمي ، وهم قادرين على تقييم ادائهم وتعديل سلوكهم بما يتماشى مع المتطلبات الاكاديمية ، فهم متكيفون بشكل جيد مع البيئة الجامعية من الناحية الاكاديمية والاجتماعية ، وبالرغم من اختلاف تخصصاتهم يستمتعون بالمقررات الدراسية ويلتزمون بأداء واجباتهم الدراسية ويحضرون للامتحانات بتنظيم وتركيز .

التوصيات :

- ١- دمج مهارات ضبط النفس الاكاديمي ضمن المناهج الجامعية من اجل تنميته لدى طلبة الجامعة.
- ٢- تشجيع الطلبة على تبني مهارات ضبط النفس الاكاديمي لما لها من اهمية في رفع مستوى الاهتمام بالمواد الدراسية وتحسين تحصيلهم الاكاديمي.
- ٣- وضع برامج ارشادية وتدريبية داخل الجامعة تهدف الى تنمية ضبط النفس الاكاديمي لدى الطلبة .

المقترحات :

- ١- اجراء دراسة مقارنة بين طلبة الجامعات الحكومية والاهلية من اجل معرفة مستوى ضبط النفس الاكاديمي لكل منهما
- ٢- اجراء دراسة تتناول العلاقة بين ضبط النفس الاكاديمي والاحترق النفسي الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المراجع

- الليباوي .ختام محمد حسن عباس. (٢٠١٤). قلق التصور المعرفي وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القادسية ، كلية التربية.
- الموسوي .عباس نوح سليمان محمد. (٢٠١٥). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ (ط١). عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- الزغول .عماد عبد الرحيم. (٢٠١٠). نظريات التعلم (ط١). عمان : دار الشروق للنشر.
- صالح .عواطف حسين. (٢٠١٣). قياس النظرية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- البياتي .نجاح حاتم حسون. (٢٠١٥). التنظيم العاطفي والهوية الاخلاقية وعلاقتها بالتفكير النفعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد. التنظيم العاطفي والهوية الاخلاقية وعلاقتها بالتفكير النفعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance, Educational Psychology, 23. 287–294.
- Asani, F. (2023). The role of self-control on academic procrastination: A literature review. Waiheru. The role of self-control on academic procrastination: A literature review. Waiheru, (1)9, 45-50.
- Bakar, Z., & Khan, M. (2016). Relationships between Self-Efficacy and the Academic Procrastination Behaviour among University Students in Malaysia: A General Perspective. Relationships between Self-Efficacy and the Academic Procrastination Behaviour among University Students in Malaysia: A General Perspective, Journal of Education and Learning (EduLearn), 10(3). 265–274
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist. Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive theory of Self-Regulation, organizational Behavior and human decision processe. Social Cognitive theory of Self-Regulation, organizational Behavior and human decision processes,, 50, 248-287.
- Bandura, A., & Walters, B. (1963). Social learning and personality development . Social learning and personality development . Holt, Rinchart And Winston, Inc , New Yourk.
- Baumeister, R., & Tierney, J. (2011). Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength. Penguin. Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength. Penguin.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: studying student situation transactional units. Motivated learning: studying student situation transactional units, Eur. J. Psycholo. Educ. 14, 41–55.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention, Appl. Psychol.54, 199-213. doi: 10.1111/j. 1464-0597.2005.00205.x.
- Büyük, H., Ögülmüs, S., & Kapçı, E. (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. Turkish Journal of Education. 9(4), 290–306
- Ceyhan, A., & Ceyhan, E. (2011). Investigation of university stu- dents' self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. Investigation of university stu- dents' self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study, Higher Education, 61. 649–661.
- Chislett, G., & Kennett, D. (2007). The effects of the Nobody's Perfect Program on parenting resourcefulness and competency. The effects of the Nobody's Perfect Program on parenting resourcefulness and competency, Journal of Child and Family Studies, 16. 473–482.

- Cho, Y., Kim, J., & Kim, J. (2018). Factors influencing adolescents' self-control according to family structure. *Journal of Child and Family Studies*. Factors influencing adolescents' self-control according to family structure. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3520-3530.
- De Ridder, D., & Gillebaart, M. (2017). Lessons learned from trait self-control in well-being: Making the case for routines and initiation as important components of trait self-control. *Lessons learned from trait self-control in well-being: Making the case for routines and initiation as important components of trait self-control*, 11(1), 89-99. doi:10.1080/17437199.2016.1266275.
- DeFelippo, A., & Dee, J. (2022). Vitality in the academic workplace: Sustaining professional growth for mid-career faculty. . *Vitality in the academic workplace: Sustaining professional growth for mid-career faculty*. , *Innovative Higher Education*. 47(4), 565–585.
- Duckworth, A., & Gross, J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Scienc*, 23(5).
- Duckworth, A., & Gross, J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*. Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*, *Psychological Science*. vol. 16, no. 12, 939-944.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2017). The science and practice of self-control. *Perspectives on Psychological Science*. The science and practice of self-control. *Perspectives on Psychological Science*(12(5)), 715–718. <https://doi.org/10.1177/1745691617690880>.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Elmas, R., Adiguzel-Ulutas, M., & Yilmaz, M. (2024). Examining ChatGPT's validity as a source for scientific inquiry and its misconceptions regarding cell energy metabolism. *Examining ChatGPT's validity as a source for scientific inquiry and its misconceptions regarding cell energy metabolism*, *Education and Information Technologies*. 29(18), 25427–25456.
- Fernandez-Rio, -, Cecchini, J., Méndez-Gimenez, A, Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure*, *Frontiers in Psychology* 8, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>.
- Funder, D. C, B., & J. H, B. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates*, *Journal of Personality and Social Psychology*. 44(6), 1198–1213.
- Ginter, G., West, J., & Zarski, J. (1988). Learned resourcefulness and situation specific coping with stress. *Learned resourcefulness and situation specific coping with stress*, *The Journal of Psychology*, 123. 295–304.
- Gökalp, Ş., Demirci, A., & Turgut, İ. (2025). The relationship between metacognition and academic achievement in adolescents: The mediating role of academic self-control. *The relationship between metacognition and academic achievement in adolescents: The mediating role of academic self-control*, *Kastamonu Education Journal*. 33(1) 158-167.
- Kennett, D. (1994). Academic self-management counselling: preliminary evidence for the importance of learned resourcefulness on program success. *Studies on Higher Education*. Academic self-management

- counselling: preliminary evidence for the importance of learned resourcefulness on program success. *Studies on Higher Education*, 19(3), 295-307.
- Kennett, D., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach*, *Educational Psychology*, 26, 441-457.
- Kennett, D., & Maki, K. (2014). Academic resourcefulness and transfer student success: Direct entry, college transfer, and university transfer student comparisons [Conference presentation]. *Academic resourcefulness and transfer student success: Direct entry, college transfer, and university transfer student comparisons [Conference presentation]*. ONCAT Student Pathways Conference. <https://oncat.ca/sites/de>.
- Kennett, D., & Pettis, A. (2001). The impact of learned resourcefulness on university adjustment and student drinking behaviours. In D. J. Kennett & A. M. Young (Eds.), *STATISTICA 5.1/5.5 made easy: An overview of data management and statistical procedures*. The impact of learned resourcefulness on university adjustment and student drinking behaviours. In D. J. Kennett & A. M. Young (Eds.), *STATISTICA 5.1/5.5 made easy: An overview of data management and statistical procedures*, 217-247.
- Kennett, D., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach*, *Educational Psychology*, 26, 441-457.
- Kennett, D., & Nisbet, C. (1998). The influence of body mass index and learned resourcefulness skills on body image and lifestyle practices. *The influence of body mass index and learned resourcefulness skills on body image and lifestyle practices*, *Patient Education and Counseling*, 33, 1-12.
- Kennett, D., & Reed, M. (2009). Factors influencing academic success and retention following a 1st-year postsecondary success course. *Factors influencing academic success and retention following a 1st-year postsecondary success course*, *Educational Research and Evaluation*, 15, 153-166.
- Kennett, D., & van Gulick, C. (2001). Dealing with academic success and failure: The association between learned resourcefulness, explanatory style, reported grades and sharing experiences with academic self-control. In D. J. Kennett & A. M. Young (Eds.), *Notes on applied statistical methods*. Dealing with academic success and failure: The association between learned resourcefulness, explanatory style, reported grades and sharing experiences with academic self-control. In D. J. Kennett & A. M. Young (Eds.), *Notes on applied statistical methods*, 324-355.
- Kennett, D., Berrill, D., & Young, A. (1999). Is cooperative learning effective for high achieving entrance students? Implications for policy and teaching resource. *Is cooperative learning effective for high achieving entrance students? Implications for policy and teaching resource*, *Journal of Research and Development in Education*, 33, 27-35.
- Kennett, D., Morris, E., & Bangs, A. (2006). Learned resourcefulness and smoking cessation revisited. *Learned resourcefulness and smoking cessation revisited*, *Patient Education and Counseling*, 60, 206-211.
- Kennett, D., Reed, M., & Stuart, A. (2013). The impact of reasons for attending on academic resourcefulness and adjustment. *The impact of reasons for attending on academic resourcefulness and adjustment*, *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 123-133.

- Khoirunnisa, R., Damajanti, K., Ira Darmawanti, & Yohana Wuri Satwika. (2024, September 5). Profile of College Students' Academic Self-Control. Profile of College Students' Academic Self-Control., IJORER, Vol. 5, No. 5. 1252-1263
- Lee, M., Bong, M., & Kim, S. (2021). Effects of achievement goals on self-control. Effects of achievement goals on self-control, Contemporary Educational Psychology. 67, 1-12
- Lo, C. (2023). hat is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. Educa- tion Sciences. hat is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. Educa- tion Sciences, 13(4), 410.
- Ma, Y. Y., X, M. H., & Tang, R. J. (2022). The influence of stress perception on academic procrastination in postgraduate students: The role of self-efficacy for self-regulated learning and self-control. The influence of stress perception on academic procrastination in postgraduate students: The role of self-efficacy for self-regulated learning and self-control, International Journal of Digital Multimedia Broadcasting. 1-11
- Martin, R., & Kennett, D. (2018). To be kind or not to be kind: The moderating role of self-compassion in the relationship between general resourcefulness and academic self-regulation. To be kind or not to be kind: The moderating role of self-compassion in the relationship between general resourcefulness and academic self-regulation, The Journal of Social Psychology, 158(5) 626-638.
- Martin, R., Kennett, D., & Hopewell, N. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model, The Journal of Social Psychology, 159, 1-16.
- Merrell, K. (1989). Concurrent relationships between two behavioral rating scales: The Teacher's Self-Control Rating Scale and other measures of adaptive behavior. Concurrent relationships between two behavioral rating scales: The Teacher's Self-Control Rating Scale and other measures of adaptive behavior, Psychological Reports. 26(3), 267-274.
- Nielsen, K., Bauer, J., & Hofmann, W. (2020). Examining the relationship between trait self- control and stress: Evidence on generalizability and outcome variability. Examining the relationship between trait self- control and stress: Evidence on generalizability and outcome variability, Journal of Research in Personality. 84, 1-10.
- Oknaryana, O., Astuti, Y., & Murdy, K. (2020). Pengaruh Motivasi Belajar, Computer Attitude Dan Fasilitas Laboratorium terhadap Prestasi Belajar Komputer Akuntansi. Pengaruh Motivasi Belajar, Computer Attitude Dan Fasilitas Laboratorium terhadap Prestasi Belajar Komputer Akuntansi, Jurnal Inovasi Pendidikan Ekonomi (JIPE), 10(2). 169-176.
- Perlman, C., Weston, C., & Gisell, E. (2010). Enabling meaningful learning through web-based instruction with occupational therapy students. Enabling meaningful learning through web-based instruction with occupational therapy students, Educational Technology Research and Development. 58(2), 191-210.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory Into Practice. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory Into Practice, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3.
- Przepiórka, A., Błachnio, A., & Siu, N. (2019). The relationships between self-efficacy, self- control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. The relationships between self-efficacy, self- control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults, Chronobiology International. 36(8), 1025-1035.

- Reed, N., Whitsett, D., Lee-Dussud, J., Wilson, N., & Zayas, V. (2021). Impulsivity and self-control in elementary school children and adult females: Using identical task and procedural parameters Behavioural Processes. Impulsivity and self-control in elementary school children and adult females: Using identical task and procedural parameters Behavioural Processes, 188. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2021.104411>.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions, *Developmental Psychology*. 26(6), 978–986.
- Tangney, J., Boone, A., & Baumeister, R. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control*. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control*, 173–212.
- Trautwein, U., Lüdtke, Marsh, H., & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept, *Journal of Educational Psychology*. 101(4), 853–866.
- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. COVID-19 educational disruption and response.
- Wolters, C. (1998). "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation,". "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation,". *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no. 2. 224-235.
- Yazgan, B., & Yapar Söğüt, G. (2025). 8(3), 214–228. <https://doi.org/10.24106/fmgtd.1708979>.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. A social cognitive view of self-regulated academic learning, *J. Educ. Psychol.* 81. 329–339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective (In) Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective (In) Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. USA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). San Diego.
- Zimmerman, B. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*, 3–21.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, *J. Educ. Psychol.* 80. 284–290.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students, *Z. Psychol.* 215. 157–163.