جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أطروحة دكتوراه بعنوان

التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية

Predicting Academic Delay of Gratification Among Yarmouk University Students from the Future Time Perspective and Academic Self-efficacy

إعداد

منال جبر الخراز

إشراف الأستاذ الدكتور

فيصل خليل الربيع

حقل التخصص: علم النفس التربوي

العام الدراسي

2021م

التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية

إعداد

منال جبر الخراز

بكالوريوس معلم صف، جامعة الإسراء، 2010، ماجستير علم النفس التربوي، جامعة مؤتة، 2018.

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

" وافق عليها"

فيصل خليل الربيع..... مشرفًا ورئيسًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

عدنان يوسف العتوم.....عضوًا داخليًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

نصر يوسف مقابلة.....عضوًا داخليًا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد سليمان بني خالد.....عضوًا خارجيًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة آل البيت

تاريخ مناقشة الأطروحة 30 /2021/11م

الإهداء

إلى كل من ساعدوني وأرشدوني..... علموني معنى الصبر

صبروا وتحملوا من أجل هذه الدراسة

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي

الشكر والتقدير

الحمدالله رب العالمين حمدًا يوافي نعمه ويكافئ مزيد فضـــله، فيا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك، وعظيم سلطانك، وأصلي وأسلم على من لا نبي بعده سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام، فالحمدالله الذي أعانني على إنجاز هذا العمل، ويسّر لي من العلماء الأفاضل الذين فتحوا أمامي مناهل العلم والمعرفة، وأصدقاء أوفياء، وأهلا صابرين أوفياء بذلوا ما بوسعهم لاستكمال دراستي، وانطلاقًا من قوله تعالى (ولا تنسوا الفضل بينكم)، وعملًا بقوله صلى الله عليه وسلم (من أسدى إليكم معروفًا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له).

وبشعور غامر بالتقدير والوفاء، مقرون بجزيل الشكر والعرفان، أتقدم بخالص شكري وعرفاني إلى الأستاذ الدكتور فيصل خليل الربيع، الذي أمدني بأسباب الوصول إلى منافذ العلم ومنهجية البحث، ولم يبخل عليَّ بوقته، الذي طالمًا شغلته رسالتي بالتصويب، والتنقيح، والقراءة، والمراجعة، فأسال الله سبحانه وتعالى أن يجزيه عني خير الجزاء، وأن يبارك في عمره وعمله.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الذين تكرموا بقبول المشـــاركة في مناقشـــة هذه الأطروحة، وتحمل عناء قراءتها، وإبداء ملاحظاتهم القيمة، وذلك بغزارة علمهم، وحسن توجيههم، وإرشادهم ليخرج هذا العمل في أفضل صورة، فأسال الله أن ينفع بعلمهم.

وأتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى من يعجز اللسان أن يوفيهم حقهم، على ما قدموه لي من تضحيات، وما تحملوه من متاعب حتى منَّ الله عليَّ بإتمام هذه الأطروحة، الذي أشـــعر أن توفيق الله لي ما هو إلا اســـتجابة لدعائهم، فجزاهم الله عني خير الجزاء، ومنَّ الله عليهم بموفور الصحة والعافية.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	34
أهمية الدراسة	36
التعريفات المفاهيمية والإجرائية	37
محددات الدراسة	38
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	39
الدراسات التي تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى	39
الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل	43
الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية	47
التعقيب على الدراسات السابقة	48
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	50
منهج الدراسة	50
مجتمع الدراسة	50
عينة الدراسة	50
أدوات الدراسة	51

إجراءات الدراسة	69
متغيرات الدراسة	70
المعالجات الإحصائية	71
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	73
نتائج السؤال الأول	73
نتائج السؤال الثاني	87
نتائج السؤال الثالث	96
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	105
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	105
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	111
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	120
التوصيات	124
المراجع العربية	127
المراجع الأجنبية	129
الملاحق	135
الملخص باللغة الإنجليزية	166

قائمة الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
1	**توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي.**	51
2	**قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة**	54
3	**قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة.**	56
4	**قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وبأبعادها لدى الطلبة**	61
5	**قيم معاملات ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها، وقيم معاملات الارتباط البينية لأبعادها لدى الطلبة**	63
6	**قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها لدى الطلبة**	64
7	**قيم معاملات الارتباط المُصحَّح للمواقف بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة**	67
8	**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياته الخاصَّة**	73
9	**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذّاتيَّة الأكاديميَّة وأبعادها لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة**	74
10	**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	76
11	**نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	76
12	**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة ولأبعادها لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	77
13	**نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	79
14	**نتائج اختبار جيمس–هويل للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي**	80
15	**نتائج اختبار بارتليت للكروية لقيم معاملات الارتباط البينيَّة لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	81
16	**نتائج تحليل التباين الثلاثِيّ المُتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة مُجْتَمِعَةً لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي**	81

17	نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة كُلٍّ على حده لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	82
18	نتائج اختبار ليفين بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	84
19	نتائج اختبار جيمس–هويلل للمقارنات البعدية المُتعددة بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي	85
20	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة	88
21	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	89
22	نتائج اختبار بارتليت للكروية لقيم معاملات الارتباط البينيَّة لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	90
23	نتائج تحليل التباين الثلاثِيّ المُتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل مُجْتَمِعَةً لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	91
24	نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	91
25	نتائج اختبار ليفين بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي	93
26	نتائج اختبار جيمس–هويلل للمقارنات البعدية المُتعددة بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي	94
27	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات (أبعاد منظور زمن المستقبل، الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي (y)) لدى الطلبة	97
28	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم y)	98
29	قيم معاملات الانحدار المعيارية والنسب التائية لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم y)	99
30	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة متنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))	101
31	قيم معاملات الانحدار المعيارية والنسب التائية لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم y)	102
32	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة متنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))	103

قائمة الملاحق

الرمز	الملحق	الصفحة
أ	**كتاب تسهيل مهمة**	135
ب+ج	**إحصائية طلاب البكالوريوس.**	136
د	**الصورة الأوَّليَّة لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك لأغراض التحكيم**	142
هـ	**قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة مرتبين وفقًا لرتبهم الأكاديمية وألفبائيًّا حسب أسمائهم**	145
و	**نتائج تحكيم مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك**	146
ز	**الصورة شبه النهائية لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات**	148
ح	**الصورة النهائية لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة**	151
ط	**الصورة الأوَّليَّة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك لأغراض التحكيم**	153
ي	**نتائج تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك**	156
ك	**الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة**	158
ل	**الصورة الأوَّليَّة لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة**	160
م	**نتائج تحكيم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك**	162
ن	**الصورة النهائية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة**	163
س	**كتاب قبول البحث**	165

الملخص

الخراز، منال جبر. التنبؤ بتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المسـتقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2021. (المشـرف: الأسـتاذ الدكتور فيصـل خليل الربيع).

هدفت هذه الدراسـة إلى الكشـف عن التنبؤ بتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المسـتقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية، بالإضـافة إلى معرفة مسـتوى تأجيل الإشـباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ونسـب انتشـار أبعاد منظور زمن المستقبل، وفيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصـائيًا في منظور زمن المسـتقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتأجيل الإشـباع الأكاديميّ تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والمسـتوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (1277) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، حيث تمَّ اختيار أفرادها بالطريقة المُتيَسِرة. وطُبّق عليهم مقياس منظور زمن المستقبل المعد من قبل الربيع وآخرين (2019)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعد من قبل الربيع (2013)، بالإضـــافة إلى مقياس تأجيل الإشباع الأكاديميّ المعد من قبل حسن (2008).

أظهرت النتائج أنَّ المسـتوى الكلي لتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى الطلبة كان متوسِـطًا. والمسـتوى الكلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة مرتفعًا"؛ في حين جاءت أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتبة تنازليًا كما يلي؛ بعد السلوك الأكاديمي في المرتبة الأولى، ثُمَّ بعد التَّحصيل في المرتبة الثَّانِيةِ، ثُمَّ بعد السِّياق الأكاديمي في المرتبة الثَّالِثةِ، ثم بعد المهارات المعرفية في المرتبة الرَّابِعَةِ، ثُمَّ بعد التنظيم وإدارة الوقت في المرتبة الخامِسـة، ثُمَّ بعد التَّعامل مع الاختبارات في المرتبة السَّـادِسـة. كما أظهرت النتائج أن نسـب أبعاد منظور زمن المسـتقبل جاءت وفقًا للترتيب التالي: بعد المسـتقبل في المرتبة الأولى، ثُمَّ بعد الماضـي السـلبي

في المرتبة الثَّانِيَّة، ثُمَّ بعد الماضـي الإيجابي في المرتبة الثَّالِثَةِ، ثُمَّ بعد الحاضـر الحتمي في المرتبة الرابعة، ثُمَّ أخيرًا؛ بعد الحاضر الممتع في المرتبة الخامسة.

فيما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصـائيًا لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة يُعزى إلى متغير الجنس لصـالح الذكور؛ وعدم وجود فرق دال إحصـائيًا لِتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى الطلبة يُعزى إلى متغيريّ الكلية، والمستوى الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة يُعزى إلى متغير الجنس. ووجود فرق دال إحصـائيًا للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة يُعزى إلى متغيريّ الكلية لصـالح طلبة الكليات العلمية، والمسـتوى الدراسـي. كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصـائيًا لِكُلِّ من (الجنس، والكلية، والمسـتوى الدراسـي) في بعض أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصـائيًا لبعد التعامل مع الاختبارات تبعًا لمتغير الجنس لصـالح الذكور، ووجود فروق دالة احصـائيًا لأبعاد (السـلوك الأكاديمي، والسـياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصـيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) تبعًا لمتغير الكلية لصـالح طلبة الكليات العلمية، والمسـتوى الدراسي.

في حين أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصـائيًا بين الوسطين الحسابيين لبعدي (الحاضـر الممتع، والحاضـر الحتمي) لدى الطلبة يُعزى إلى الجنس لصـالح الذكور. ووجود فرق دال إحصـائيًا بين الوسـطين الحسـابيين لأبعاد (الحاضـر الممتع، والماضـي السلبي، والماضـي الإيجابي، والحاضـر الحتمي) لدى الطلبة يُعزى إلى الكلية وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لأبعاد (الحاضـر الممتع، والماضـي السـلبي، والمسـتقبل، والماضـي الإيجابي، والحاضـر الحتمي) لمنظور زمن المستقبل لدى الطلبة تُعزى إلى المستوى الدراسي. وعدم وجود فرق دال إحصـائيًّا بين الوسطين الحسـابيين

لأبعاد (الماضي السلبي، والمستقبل، والماضي الإيجابي) لمنظور زمن المستقبل لديهم يُعزى إلى الجنس. وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لبعد المستقبل التَّابِع لمنظور زمن المستقبل لدى الطلبة يُعزى إلى الكلية.

وأخيرًا، أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية، والماضي الإيجابي، والحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي على تأجيل الإشباع الأكاديمي بأثر مشترك للتباين المُفسَّر مقداره (6.01%). ووجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا للمتنبئات: الماضي الإيجابي، والحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي على تأجيل الإشباع الأكاديمي بأثر مشترك للتباين المُفسَّر مقداره (6.55%).

الكلمات المفتاحية: تأجيل الإشباع الأكاديمي، منظور زمن المستقبل، الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

ولدت التســـارعات التي يعيشـــها الأفراد في كافة المجالات تغييرات نفســـية، ومعرفية، وعاطفية، واجتماعية، واسعة. ونتيجةً لذلك أصبحت قدرات الأفراد تنصب على تحقيق أهدافهم المستقبلية، والاستعانة بكافة الوسائل التي يمكن أن تحقق ذلك، ومنها تأجيل الإشباع النفسي، والمعرفي، والأكاديميّ. فنرى الأفراد يتخلون عن الإغراء الفوري أو الاستمرار في نشاط مرغوب فيه، من أجل الوصول إلى هدف لاحق، مثل التحضير للامتحانات، وفقدان الوزن، والإقلاع عن التدخين، والادخار للتقاعد وغيرها.

يمكن القول بأن تأجيل الإشباع بشكلٍ عامٍ ليس قدرة يولد بها الأفراد، ولكنه قدرة تحققت طوال فترة معينة. لذلك من المهم التحقيق في تأجيل الإشباع منذ مرحلة الطفولة وفهم الدافع الكامن وراءه. ومن أبرز مجالات تأجيل الإشباع هو تأجيل الإشباع الأكاديميّ للطلبة في مدراسهم، وكلياتهم، وجامعاتهم المختلفة. فالقدرة على ممارسة تأجيل الإشباع الأكاديمي يمثل مرحلة مهمة في الدراسة الجامعية، وعاملاً أساسيًا للنجاح فيها؛ لما له من دور في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. بالإضافة إلى توجيه المتعلم نحو تحديد أهدافه وتحقيقها، وتنشيط قدرته على التعلم الذاتي؛ حيث يعد تأجيل الإشباع الأكاديمي من العوامل المؤثرة في تحقيق أفضل مستوى من النجاح الأكاديمي (Peetsm et al., 2012).

كما تعتبر القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديميّ حجر الزاوية في كل من التحصيل الدراسي والتعليم. فمن خلال تأجيل الإشباع الأكاديميّ يمكن للمتعلمين السعي لتحقيق أهداف أكاديمية ووظيفية طويلة الأجل. فهذا المصطلح يشير إلى قدرة الطالب على التنازل عن المكافآت الفورية من أجل المكافآت الأكثر قيمة فيما بعد. ومن المعروف أن

الطلبة القادرين على تأجيل الإشباع الأكاديميّ يتمتعون بذكاء أعلى، وإنجاز أكاديمي أعلى، وأنهم أكثر تكيفًا اجتماعيًا من الطلبة الذين يستسلمون بسهولة للدوافع والإغراءات الفورية (Cayubit et a, 2016).

وقد ركزت التفسيرات البارزة لتأجيل الإشباع الأكاديمي على قيمة الوقت الذي يقضيه الفرد في الانتظار، كما تركز أيضًا على الافتراض الأساسي بأن الفرد الذي لديه تأخير إشباع أكاديمي يؤخر رغبته باستلام المكافأة المستقبلية، أي بغض النظر عن الظروف المحيطة وهذا يشير إلى نظرة الفرد نحو المستقبل (Michaelson et al., 2013).

وبما أنّ تأجيل الإشباع الأكاديميّ مرتبطٌ بزمن المستقبل من خلال محاولة الفرد تأجيلَ إشباعه الحالي للمستقبل لتحقيق أهداف أكثر قيمة، فإن هذا الزمن يؤثر على كيفية التأجيل، ومستواه، من خلال أبعاده المختلفة، (Horstmanshof & Zimitat, 2007). ويذكر قيس (2010) بأن المستقبل أحد المكونات الرئيسية في سلوك الفرد، وأن عدم القدرة النفسية لعدد معين من الأفراد على إنجاز بعض الخطط بعيدة المدى له علاقة بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل، وأن القدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى، والعمل على تحقيقها هي صفة مهمة.

كما تعد الكفاءة الذاتية من أهم الأبعاد المهمة في شخصية الفرد، إذ أنّ معتقدات الفرد عن نفسه تشكل أساساً مهماً لتحديد سلوكه وتصرفاته في المجالات المختلفة، ومن خلالها تتيح للفرد مجالا لتطوير قدراته (علي، 2004).

ونظرًا لأهمية تأجيل الإشباع الأكاديميّ في حياة الطالب، فيجب أنّ تكون مفاهيم هذا البناء، وآثاره التعليمية، والمتغيرات المرتبطة فيه، والمتغيرات التي قد تطوره وتُحسن من مستواه مفهومة بشكل معقول من قبل المتعلمين والمعلمين. فعلى الرغم من أهميته، فإنه لا يُعرف عنه الكثير في بيئات الطلاب الأكاديمية. وعليه؛ جاءت

هذه الدراسة للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بتأجيل الإشباع الأكاديميّ لدى طلبة جامعة اليرموك.

تأجيل الإشباع الأكاديمي Delaying academic gratification

يعتبر ميشيل وآخرون (Mischel et al., 1989) عالم النفس الأمريكي رائد تجارب تأجيل الإشباع، حيث استندت معظم دراسات تأجيل الإشباع إلى أعماله، مشيرًا إلى أن تأجيل الإشباع يحدث عندما يحاول الطفل تأجيل الإشباع الفوري الأصغر من أجل بلوغ أهداف بعيدة أكبر.

تركز التفسيرات البارزة لتأجيل الإشباع على دور ضبط النفس، وفرط الحساسية للمكافآت الفورية، وقيمة الوقت الذي يقضيه الفرد في الانتظار، كما تركز أيضًا على الافتراض الأساسي بأن المكافأة المستقبلية سيتم الحصول عليها كما هو متفق عليه، أي بغض النظر عن الظروف المحيطة. لذا فإن تأجيل الإشباع قد يكون منطقيًا فقط عندما يعتقد الفرد أنه سيحصل بالفعل على المكافأة المؤجلة في المستقبل إذا اختار انتظارها، وقام بالعمل المطلوب. وبالتالي قد يعتمد تأجيل الإشباع على الثقة بين الأفراد (Michaelson et al., 2013).

ويمكن تعريف تأجيل الإشباع بأنه: الرفض الطوعي للإشباع الفوري، وتحمل التأجيلات المفروضة ذاتيًا في المكافأة التي تنطوي على أنماط سلوكية لضبط النفس (Bembenutty & Karabenick, 1998). كما عُرّف بأنه: تفضيل الفرد للمكافأة الأكبر البعيدة زمنيا على المكافأة الأقل التي يمكنه الحصول عليها على الفور (Bembenutty & karabenick, 2004). وكما يعرف بأنه: القدرة على تأجيل الأشياء الفورية لغرض تحقيق نتائج أفضل في المستقبل، ولغرض تنمية القدرة على تحمل الإحباط المفروض ذاتيا على النفس، ومشاعر الضيق المترتبة على ذلك من أجل القيام بعملية التأجيل (Arabzadeh et al.,2012). بينما عرفه

كايبت (Cayubit et al, 2016) وآخرون بأنه: القدرة على مقاومة إغراء المكافأة الفورية، والانتظار للحصـــول على مكافأة مؤجلة في وقت لاحق، حيث يرتبط تأجيل الإشـباع مع مقاومة مكافأة اصـغر ولكن أكثر إلحاحا من أجل الحصول على مكافأة أكبر لكن أكثر ديمومة في وقت لاحق.

فيما عرّف بيمبينوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick, 1998a) تأجيل الإشــباع الأكاديمي على أنه: تأجيل الطلاب للفرص المتاحة على الفور لإرضـــاء الدوافع لصـــالح الســـعي وراء المكافآت أو الأهداف الأكاديمية المهمة المختارة والتي تكون بعيدة مؤقتًا ولكنها تبدو أكثر قيمة، فعلى ســـبيل المثال فقد يؤجل الطالب رحلة خارج وطنه لحين انتهاء المهمة الدراسـية. كما تم تعريفه على أنه: إتقان الفرد للتحكم في استجاباته الفردية للمثيرات الخارجية في تحقيق هدف شخصي (Bembenutty & Karabenick, 1998b).

وعرفه ميشـــيل وزملاؤه (Mischel et al,, 1988) على أنه: مهارة أو مجموعة مهارات يمكن تعزيزها من خلال اســتراتيجيات التدريس الخاصـــة بتأجيل الإشــباع، وأن النجاح فيه يتوقف على الكفاءة المعرفية، والحدس فوق المعرفي، والانضـباط الشـخصـي وهذه صـفات يمكن تطويرها من خلال عملية التعلم والتدريب المناسب.

وفي ضــوء ذلك، يشــير تأجيل الإشــباع إلى الرفض الطوعي الإراديّ للإشــباع الفوري، والقدرة على تحمُّل تأجيل المكافأة، حيث يتطلب ذلك أنماطا سلوكية لضبط النفس، وعند تطبيقه في البيئة التعليمية يصبح تأجيل الإشباع أكثر تحديدًا ويشار إليه على أنه يتضـمن تأجيل الطلاب للفرص المتاحة على الفور لإرضـاء دوافعهم لصـــالح متابعة التعلم من أجل الفهم، والاســـتيعاب، والإنجاز الأكاديميّ المتيز (Bembenutty & Karabenick, 1998).

ويمثل تأجيل الإشـــباع الأكاديمي ســـمة إيجابية للكفاءة لدى الطلاب يمكن تطويرها بمرور الوقت باسـتخدام اسـتراتيجيات معينة مثل؛ التحكم في انتباه الفرد، أو اسـتخدام التحفيز اللفظي. ويمكن أن يسـاعد الاسـتخدام المسـتمر لتأجيل الإشـباع الأكاديمي الطلبة على تطوير قدرتهم على ضـبط النفس، وقوة الإرادة، وهو أيضًـا مؤشـر على أن الطلاب أكثر توجهاً نحو مستقبلهم، وأكثر قدرة على تحقيق أهدافهم (Cayubit et al. 2016).

وكان ميشيل وآخرون (Mischel et al., 1989) يخيرون الطلبة بين مكافأة فورية ذات قيمة قليلة وبين مكافأة بعيدة ذات قيمة عالية، فكان الطلبة الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشـــباع الأكاديمي ينتظرون لمدة طويلة للحصـــول على المكافأة الكبيرة، والطلبة الذين لم يكن لديهم القدرة على التأجيل كانوا يحصـــلون على المكافأة بشكل مباشر، ومن هنا حظي مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي باهتمام كبير في العقود الماضية.

وعليه؛ يُعدّ تأجيل الإشـــباع الأكاديمي حجر الزاوية في كل من التحصـــيل الدراســـي، والتعليم، فمن خلال تأجيل الإشباع يمكن للمتعلمين متابعة أهداف أكاديمية، ووظيفية طويلة الأجل، كما أن الأفراد القادرين على تأجيل الإشـــباع يتمتعون بذكاء أعلى، وإنجاز أكاديمي أعلى، وأكثر تكيفًا اجتماعيًا من الأفراد الذين يستسلمون بسهولة للدوافع والإغراءات الفورية (Bembenutty, 2011).

ويلعب تأجيل الإشـباع أيضًـا دورًا رئيسـيًا في إنجازات الفرد، من أهمها الحالة الصـحية، والتحصـيل التعليمي، كما أنه يقلل من خطر السلوك الإدماني أو الأنشطة العدوانية، وفي مرحلة المراهقة يعزز الاندماج الاجتماعي للمراهقين في المدرسـة (Michaelson et al., 2013). ويمكن اسـتخدام تأجيل الإشـباع الأكاديمي كاسـتراتيجية لتحقيق أهداف طويلة الأجل ويتم تفعيلها بواسـطة محددات تحفيزية، تعمل معًا عند ممارسـتها، حيث يستفيد الطلاب من الاستراتيجيات المعرفية مثل التمرين، والتفصيل، والتنظيم، والتفكير الناقد، وما وراء

المعرفي الذي يشمل التخطيط، وتحديد الأهداف، والمراقبة، والتقييم الذاتي. ويمكن أيضًا تضمين استراتيجيات إدارة الموارد مثل (إدارة الوقت، والبحث عن الذات) والاستراتيجيات التحفيزية مثل (الكفاءة الذاتية، والرضا عن النفس) عند استخدام التأجيل (Arabzadeh et .al.,2012)

كما قد تتأثر قدرة الفرد على تأجيل الإشباع في البيئة الأكاديمية بعوامل مثل البيئة والاحتياجات الخارجية للفرد، ويمكن أن تؤثر هذه الاحتياجات على الديناميات الشخصية والسلوكية لأنها تعمل كعوامل تحفيز للفرد، ومن أبرز الدراسات حول هذا الموضوع احتياجات ماكليلاند (McClelland) التحفيزية، فوفقًا لنظريته هناك ثلاثة أنواع من الاحتياجات التحفيزية: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء (Cayubit et al, 2016).

هناك العديد من النظريات التي تناولت تفسير الإشباع الأكاديمي منها:

نظرية التعلم المنظم ذاتيًا

يُعد تأجيل الإشباع أحد الأبعاد المهمة في عملية التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أنه يساعد الفرد على تحمل الجهد، والقدرة على حل المشكلات مع مرور الوقت، وهو عملية تبين طريقة سيطرة الفرد على عملية التعلم الخاصة به، ومن أهم هذه الأبعاد، أولًا: البعد الاجتماعي والذاتي، والبعد الثاني: يضم الأمور الأكاديمية، والتحصيل الدراسي (Ward et al., 1989).

النظرية التحليلية

بناءً على ما ذكره فرويد فإن شخصية الفرد تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وأن الفرد قادر على إشباع حاجاته نتيجة للصراع بين هذه العناصر الثلاثة، حيث أن الأنا هي شخصية المرء في أكثر حالاتها اعتدالاً بين الهو والأنا الأعلى، إذ تقبل بعض التصرفات من هذا وذاك،

وتربطها بقيم المجتمع وقواعده، ومن الممكن للأنا أن تقوم بإشـــباع بعض الغرائز التي تطلبها الهو ولكن في صورة متحضرة يتقبلها المجتمع ولا ترفضها الأنا العليا، وبالتالي يصبح صوت العقل لدى الفرد، والتي تساعده بالحصـول على الحاجات المؤجلة بأسـلوب لائق اجتماعيا، وهذا ما يتناسـب مع ما تحدده الأنا الأعلى للفرد نتيجة القوانين والقيم السائدة في المجتمع؛ بحيث تنشأ بين وظيفة الهو والأنا صراعاتٌ في النفس تعكس حالةً من الإشـــباع الفوري للرغبة، أو تأجيل إشـــباعها، وهنا يعتقد فرويد أنه كلما كان الفرد على وعي بتعدد الاختيارات المتاحة له، كان قادرا على إشباع حاجياته، وتحقيق أهدافه (شابيرو، 2002).

ويشـــير ويلف وهيرمانســـون (Wolfe & Hermanson, 2004) إلى أن ســـلوك الفرد يحدث نتيجة للتفاعل الحاصـل بين ثلاثة أجهزة في الشـخصـية الهو، الأنا، الأنا الأعلى، فالفرد في مرحلة "الهو" عبارة عن مجموعة رغبات مكبوتة تريد أن تعبر عن نفسها بشكل صريح فهي تعتمد على مبدأ اللذة في محاولة إشباعها ، فتطالب بالإشـباع الفوري لمطالبها، ولا تهتم بأي وقت أو وضـع فهي تريد إشـباع رغباتها بغض النظر عن أي اعتبارات اجتماعية أو أخلاقية ، لذلك فهي في حاجة إلى من يقومها ويرشـدها ويضـــع لها حدودا ، وهنا يأتي دور "الأنا" التي تنشـأ أسـاسـا لإشـباع حاجات الهو ولكن بطريقة سـليمة، فهي تقوم بعملية كبح جماح للهو، فهي توضـح للهو أنه يمكن إشـباع حاجتها ولكن في الوقت المناسـب، وهذا الوقت لابد أن يتوافق مع القيم والمبادئ الأخلاقية التي تحددها " الأنا الأعلى " نتيجة لما تتعلمه من محرمات و قيم خلقية فهي معيار الصواب والخطأ ومركز لضبط الهو.

النظرية الاجتماعية المعرفية

بين باندورا أن عملية التعلم تستمر بواسطة عمليات تنظيم ذات حلقة دائرية، أي أن يكون هناك رقابة ذاتية على الأداء وتغييرها كلما اســـتدعى الأمر ذلك، وأن يكون هنـاك قدرة على تنظيم الأولويـات لتحقيق الأهداف

الأكاديمية التي تساعد الفرد على الاستمرارية في النشاطات، وتجاوز الإشباعات الفورية لتحقيق الأهداف التي يطمح إليها، ويجب الأخذ بعين الاعتبار العوامل التي تدفع الفرد لتأجيل الإشباع الأكاديمي من أجل تحقيق أهدافه (Ward et al., 1989).

نظرية نظام المعالجة المعرفية الانفعالية للشخصية

وفقًا لميتكاف وميشيل (Metcalfe & Mischel, 1999) فان نظام المعالجة المعرفية الانفعالية يتكون من نظامين يتفاعلان فيما بينهما هما: النظام المعرفي، والنظام الانفعالي ويعتبر التفاعل بين هذين النظامين أساسيا في ديناميكيات التنظيم الذاتي بشكل عام والإشباع المؤجل بشكل خاص، كما يعد هذا التفاعل السر وراء قدرة الفرد أو عدم قدرته على الاستمرار في التحكم لتحقيق الأهداف المؤجلة، وتتمثل المعالجة المعرفية الانفعالية في صفات مميزة للفرد تؤثر في طريقة تفسيره ومعالجته وتفاعله مع المؤثرات التي يواجهها في البيئة، ويعتبر النظام المعرفي نظاما وجدانيا محايدا حيث تنتج عنه المشاعر والأحاسيس والانفعالات والأفكار والأعمال في رواية متماسكة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن النجاح أو الفشل في تأجيل الإشباع الأكاديمي للطالب تتأثر بالإمكانية المتصورة للحصول على مكافأة في المستقبل، فقد تكون الاحتمالية المتصورة للحصول على مكافأة مستقبلية مختلفة اعتمادًا على نظرة الفرد إلى الحياة، فالأفراد ذوو النظرة السلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية لأن المكافأة قد تصبح غير متاحة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرة الإيجابية للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المستقبلية متاحة، لذلك يعتبرون أن المكافآت المستقبلية تستحق الانتظار (Kim et al., 2020).

منظور زمن المستقبل Future time perspective (FTP)

يمكن القول أنه لا يمكن أن يكتمل فهم السـلوك البشـري دون الرجوع إلى مفهوم الزمن. وفي الواقع، يمكن للبشـر أن يشـعروا بتدفق الزمن، لكن الطبيعة الدقيقة للآلية التي يتم من خلالها القيام بذلك تظل غير واضحة. وما يختبره البشر (وربما الحيوانات) هو تجارب زمنية، وهي مشاعر ذاتية تتوافق مع الوقت المادي. أما الوقت النفسي فهو نتاج العقل أكثر من كونه انعكاسًا لنظام الدقة والأداء الطبيعي. ويشير الزمن النفسي إلى الأبعاد الزمنية مثل المدة، والوتيرة، وترتيب الأحداث المتصـورة والداخلية. كما يوفر الزمن النفسـي لنظام معالجة المعلومات لدى الفرد معلومات مهمة تمكنه من تمثيل البيئة في نظامه المعرفي والتصـرف وفقًا لذلك (Zimbardo & Boyd, 1999) .

وفي سياق علم النفس، يمكن القول أن شكل الزمن يعتمد على طريقة تفكير الفرد فيه. والطريقة التي يفكر بها الفرد مرتبطة بشـخصـيته، وخبراته اليومية. كما أن العامل المهم الذي له تأثير كبير على تشـكيل المواقف تجاه الزمن هو الثقافة. حيث يتم التعبير عن أهمية المواقف تجاه الزمن بدقة شديدة من خلال التعبير المسـمى اللغة الصـامتة (silent language)، التي اسـتُخدم للإشـارة إلى الموقف تجاه الزمن في ثقافة معينة. لذلك، من أجل فهم ثقافة بلد معين، من الضـروري اسـتكشـاف طريقة تعامل أفراده مع الزمن الذي يميز ذلك المكان المحدد بكافة أبعاده، الماضية، والحاضرة، والمستقبلة (Kallkan, 2008)،

تعد نظريـة بياجيـه (Piaget) من أوائل النظريـات التي تحدثت عن الزمن وتـأثيره على نمو الطفل، حيث اعتبر بياجيه أن الزمن لا يتكون منذ بداية الطفولة، بل يتطلب أبنية معرفية، وعمليات معرفية تدريجية تحدث في أذهان الأطفال، ليُصـــار بعدها إلى تكوين مفهوم الزمن، ومن هنا فإن الزمن يُعتبرُ عمليةً معرفيةً مكتسبةً، كغيرها من العمليات المعرفية (محمد، 2015).

ويعد الفلاســـفة اليونانيون القدامى أول من تحدث عن الزمن، فقد عرفه أرســـطو بأنه: مقدار الحركة فيما يتعلق بالقبل والبعد، فيعتبر تبعًا لذلك أن الزمن لا يتغير. ومن ثم جاء زمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999) ليُبيِنا مفهوم المنظور الزمني حيث أكدوا على أن هناك ثلاثة توجهات زمنية تتضمن الماضي، والحاضر، والمستقبل، ويُحدد هذه التوجهات الزمنية طبيعة التجارب التي يمر بها الفرد.

وعرف ديفولدر ولين (Devolder & Len 1982) منظور زمن المستقبل بأنه: قدرة الفرد على امتلاك رؤية ممتدة للإحداث المســـتقبلية، وارتباط ذلك بالدافعية المعرفية لإنجاز الأفراد لأهدافهم. بينما عرفه زيمباردو وبويد (Zembardo & Boyd, 1999) بأنه اتجاهات الفرد وحاجاته نحو امتلاك أهداف مســـتقبلية وتحقيق الإنجازات التي يخطط لها. وعرفه ريشما (Reshma, 2004) على أنه: قدرة الأفراد على التنظيم والتخطيط للأحداث، من خلال دافعيتهم وإحساسهم بالمسئولية، ويرى جاكسون (Jackson, 2006) أن منظور زمن المستقبل: مفهوم يتضمن قدرة الفرد على ربط الحاضر بخبراته وما سيحققه في المستقبل من أهداف.

كما ويعرف منظور زمن المستقبل بأنه: توقعات الفرد للأحداث المستقبلية وقدرته على تنظيمها (Kallkan, 2008)، فيما عرفه جار الله وشرفي (2016) على أنه: تصور نفسي معرفي زمني يعتمد بشكل أساسي على النظام المعرفي لدى الإنســـان. وهناك اختلافات لافتة للنظر في مدى ميل الأفراد إلى التفكير في النتائج البعيدة في اختيار الســـلوكات الحالية، بعبارة أخرى، يختلف الأفراد في الاتســـاق، والمثابرة اللذين يتنبؤون بهما في المستقبل، على سبيل المثال الأفراد المصابون بالندم غالبًا ما يفكرون في الماضـي، حيث يهتم هؤلاء الأفراد بشـكل أكبر بكسـب الفوائد الفورية، في المقابل بعض الأفراد منشـغلون جدًا بتوقعاتهم، ونواياهم المسـتقبلية بحيث يتم تجاهل الماضـي وحتى الحاضر، هؤلاء الأفراد يعيشون اللحظة استعدادًا للمستقبل، وعليه؛ فالأفراد

الأكثر توجهاً نحو المستقبل يضعون قيمة كبيرة في القيام بالمهام الموجهة نحو المستقبل، وغالبًا ما تؤدي مثل هذه المهام أو الإجراءات إلى نتائج فورية غير مرغوب فيها نسبيًا (Seijts, 1998).

وتَكمنُ أهمية منظور زمن المستقبل في تأثيره على فعاليات إنسانية رئيسة، فالعمل مثلاً هو الجهد الضروري للوصول لما يعد هدفاً مثمراً، والذي ينطوي على تنفيذ الأنشطة التي يتوقع بأنها تقود إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، ويتطلب تحقيق الأهداف، والتخطيط لها بواسطة العمل نوعًا من التوجه الزمني نحو المستقبل (حسن، 2006). وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية منظور الزمن المستقبلي بتأثيره على عدد من النتائج الرئيسية في أماكن العمل والتعليم بما في ذلك الأداء الوظيفي، وسلوكات العمل الاستباقية، والأداء المدرسي، والصحة العقلية / الخبرات العاطفية، والتمارين البدنية، وتعاطي المخدرات، والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر (Gagné & Bhave, 2011).

وفي المقابل أشار زيمباردو وبوند (Zimbardo & Boyd, 1999) إلى أهمية متغير منظور زمن المستقبل في استجابات شخصية الفرد، بوصفه سمة شخصية تؤثر في العديد من سلوكات الفرد، إذ بينت دراساتهم أن منظور زمن المستقبل يؤثر في العديد من أحكامنا وقراراتنا وأفعالنا. وقد استند النموذج النظري إلى أن طريقة تفاعل الخبرات مرتبطة معرفياً بأنواع الأزمنة أو أبعادها الثلاثة وفي الأثر الواضح للخبرات التي من خلالها تتضح الفروقات الفردية في منظور الزمن، ولهذا المنظور علاقة وثيقة بين منظور زمن المستقبل والمتغيرات الشخصية، والديموغرافية، والاجتماعية، ودوره في الاضطرابات النفسية. وخلص هذا التنظير إلى أن منظور زمن المستقبل له دور مهم في التنبؤ بالسلوكيات المنحرفة والخطيرة على الفرد والمجتمع.

ومن أهم العوامل التي تؤثر على منظور زمن المستقبل عمر الفرد فالأكبر سنًا أكثر تأثراً بالمنظور الزمني، وقيم

المجتمع ومدى تعقيد المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فتصور الفرد لفرص معينة والتخطيط لها يختلف من مجتمع إلى آخر، كما أن للتنشئة الأسرية، وكذلك الاجتماعية، والجنس، وتأثير التكنولوجيا، واستعدادات الفرد لترتيب الأولويات دوراً كبيراً في التأثير في المنظور الزمني المستقبلي في حياة الفرد (McInerney, 2004).

وفي ضوء ذلك تعددت النظريات التي تناولت منظور زمن المستقبل وأهميته للأفراد في مختلف المجالات، وعليه؛ فقد أورد زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) خمسة أبعاد رئيسة لمنظور زمن المستقبل هي: الماضي الإيجابي (Positive Past) الذي يشير إلى خبرات الماضي السارة، والمشاعر والعواطف الإيجابية للفرد، والتي تدفعه للشعور بالراحة والرضا عن الواقع، والماضي السلبي (Negative Past) والذي هو عكس البُعد الأول، الذي يتكون من خبراته الماضية غير السارة، ومشاعره وعواطفه السلبية ، والتي تدفعه للشعور بالقلق، والخوف، كما أن هناك بعد المستقبل (Future) الذي يشير إلى توجه الفرد لتحقيق أهداف بعيدة المدى، وما يقوم به من التخطيط والتنظيم من أجل تحقيقها، كما أن هناك بعد الحاضر الممتع (Present Hedonistic) الذي يعكس قدرته على البحث عن كل ما هو ممتع، ومؤثر، ويحقق رغبات حالية، في حين أن بعد الحاضر الحتمي (Present Fatalistic) يشير إلى التعامل مع مجريات الأحداث بصورة حتمية دون وجود القدرة الكلية على إخفاء الحدث أو ظهوره.

وقدم ديفولدر ولينز (Devolder & Lens,1982) منهجاً تبنى فيه العلاقة بين منظور زمن المستقبل والنظريات المعرفية في الدافعية والتحفيز، وقد أثمر هذا النهج عن أدوات لقياس منظور زمن المستقبل وفق الأهداف التحفيزية والدافعية التي قسمته بدورها إلى المستقبل القريب، والمستقبل البعيد، والحاضر اللامحدود، وقد أيدت الجهود النظرية لدور فولدر وزملائه، فرضيات من قبيل أن المستقبل يرتبط بصورة جوهرية بالمحفز

والدافع، فعلى المستوى السلوكي يرتبط الهدف المتطلع إليه بما سيأتي أو سيتحقق أو يصل، وهذا يكوّن المستقبل السلوكي، وعليه فإن المستقبل يمكن أن يعبر عنه بجودة الزمن المستغرق لتحقيق الهدف المنشود.

ومن زاوية أخرى تشير الدلائل التجريبية إلى أن منظور الزمن المستقبلي هو بنية معرفية وليس تصرفًا مستقرًا، وذلك من خلال الآتي: أولاً، تم العثور على القدرة على تجربة الزمن وتقديره لتكون خاصية تتطور تدريجياً، تستمر القدرة على توسيع فكرة الزمن في كل من الماضي والمستقبل في التطور مع تقدم العمر، ويصبح كل من الأطفال والمراهقين أكثر واقعية في توقعاتهم، ثانيًا: لقد أثرت برامج علاج مدمني المخدرات على منظور الزمن المستقبلي، مما يشير إلى أن ظروف الحياة المتصورة هي إحدى المحددات المهمة لمنظور الزمن المستقبلي، ثالثًا: هناك دليل على أن منظور الزمن المستقبلي هو نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم الأفراد أن المجتمع ككل، وكذلك الطبقة الاجتماعية المحددة والجماعات التي ينتمون إليها قد توفر مجموعة منظمة من الأحداث، والأهداف المستقبلية (Green, Fry, & Myerson, 1994).

وهناك اختلاف حول الأبعاد التي يتضمنها منظور زمن المستقبل فالبعض يرى أنهما بعدان فأشار هورستانون وزيميتات (Horstmanshof & Zimitat, 2007) أن منظور زمن المستقبل يتضمن بعدين (دافعيا– معرفيا) ويعد نزعة لدى الفرد لإدراك أهمية الأهداف المستقبلية بعيدة المدى، وأن تلك الأهداف لا تتحقق بإتقان إلا من خلال المثابرة والعمل الجاد.

بينما اقترح ترومسدورف ووالاس (Trommsdorff & Wallace) خمسة أبعاد لمنظور زمن المستقبل هي (Seijts, 1998):

أولًا: الامتداد (extension): والذي يتمثل بطول الفترة الزمنية المستقبلية، **ثانيًا:** التماسك (coherence): والذي يتمثل بدرجة تنظيم الأحداث في الفترة الزمنية المقبلة، **ثالثًا:** الكثافة (densi- ty): ويتمثل

بعدد الأحداث المتوقعة في المستقبل، أي أهداف الفرد، وآماله، ومخاوفه، ورغباته؛ **رابعًا:** الاتجاهية (directionality): وتشير إلى أي مدى يرى الفرد نفسه على أنه يتحرك للأمام من اللحظة الحالية إلى المستقبل؛ **خامسًا:** العاطفة (affectivity): أي مدى إرضاء الفرد عن ذاته، أو رضاه بالأحداث المتوقعة.

فبعدي الامتداد والتماسك هما الجوانب المعرفية لمنظور الزمن المستقبلي، فالتوجه المستقبلي كمخطط معرفي يعني هيكلة الأحداث المستقبلية من حيث تسلسلها الزمني، وترتيبها السببي، ويمكن أن يكون المخطط المعرفي ممتدًا، ومتماسكًا، ومتمايزًا، ودقيقًا وواقعيًا إلى حد ما، ويمكن أن ينظر للمستقبل على أنه أكثر تفاؤلاً أو تشاؤماً، وهذا بدوره سيؤثر على سلوك الفرد، ودافعيته (Trommsdorff, 1983).

ونستنتج من ذلك؛ أن السنوات الأكاديمية تعد بمثابة الفترات التي يكون فيها تنظيم الأهداف طويلة، وقصيرة المدى، ومهارات اتخاذ القرار مهارات متكررة، لأن الطالب يجب أن يتمكن من القيام بالمهام من خلال التخطيط لأهداف الفصل الدراسي في فترة زمنية طويلة، لتحقيق الأهداف التعليمية، وذلك نظرًا لأن الطالب يقضي فترة زمنية لبعض السنوات، فإن عنصر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها دور مهم في تقييم وتنظيم عنصر منظور الهدف والزمن كمتغيرات تحفيزية في التخطيط واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف (Zebardast, et al., 2011).

الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic self-efficacy

تتجذر النظرية المعرفية الاجتماعية في وجهة نظر مفادها أن الأفراد هم من يُطورون أنفسهم، ويجعلون الأشياء تحدث من خلال أفعالهم. ففي النظرة الاجتماعية المعرفية لا يكون الأفراد مدفوعين بالقوى الداخلية ولا يتم تشكيلهم والتحكم بهم تلقائيًا بواسطة محفزات خارجية. بينما يتم شرح أداء الأفراد من حيث

نموذج المعاملة بالمثل الثلاثي (الحتمية التبادلية) حيث يعمل السلوك والعوامل المعرفية والشخصية الأخرى والأحداث البيئية كمحددات تفاعلية لبعضها البعض (Bandura, 1986).

فلقد صاغ باندورا (Bandura) مصطلح الكفاءة الذاتية منذ حوالي 40 عامًا، منذ ذلك الوقت ينمو البحث في هذا المجال بشكل مطرد ويركز بشكل أساسي على مفهوم الكفاءة الذاتية التي تعتبر واحدة من أكثر المفاهيم المفيدة من الناحية النظرية، والعملية التي تمت صياغتها في علم النفس الحديث، فالكفاءة الذاتية ليست هي نفسها القدرة أو الدافع لكنها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا في الواقع (Sharma, 2014)، لاحظ (Bandura, 1994) أن سلوك الأفراد يمكن التنبؤ به بشكل أفضل من خلال المعتقدات التي يحملونها حول قدراتهم الخاصة أكثر مما يمكن التنبؤ به من خلال ما كانوا قادرين حقًا على تحقيقه، ففي تصوره فإن الكفاءة الذاتية هي آلية للشرح، والتنبؤ بفكر الفرد، وعاطفته، وعمله، وذلك لتنظيم وتنفيذ مسارات العمل لتحقيق الأهداف المحددة، وهي أقل اهتمامًا بالمهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد.

وقد عرفت الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى اعتقاد الفرد (القناعة) بأنه: بإمكانه تحقيق مستوى معين بنجاح في مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي محدد (Pajares, 2002). كما عرفت بأنها بناء يحفز الطالب على التعلم من خلال استخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، واستخدام الإستراتيجية (Valentine, et al., 2004).

كما تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: المحدد لأحكام المتعلم حول قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح (Elias & MacDonald, 2007). بينما أشار شارما (Sharma,2014) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل: بقناعات الأفراد بأنهم يستطيعون أداء مهام أكاديمية معينة بنجاح على مستويات معينة، فقد تم التعبير عن تعريف مماثل بواسطة ميدلي وزملاؤه (Midgley et al) المشار إليه في شارما (Sharma,

(2014 حيث تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى تصورات الطلاب عن كفاءتهم في أداء واجباتهم الدراسية، فيقوم الطلاب بعمل تمايزات موثوقة بين أحكام الكفاءة الذاتية الخاصة بهم عبر المجالات الأكاديمية المختلفة والتي بشكل جماعي تشكل بنية هرمية فضفاضة متعددة الأبعاد.

وعليه؛ فإن الكفاءة الذاتية قد تختلف في قوتها كدلالة لصعوبة المهمة، فقد يعتقد بعض الأفراد أنهم أكثر كفاءة في المهام الصعبة بينما يعتقد البعض الآخر أنهم أكثر كفاءة فقط في المهام الأسهل، علاوة على ذلك يُعتقد أن الكفاءة الذاتية هي ذات طبيعة ظرفية بدلاً من اعتبارها سمة ثابتة، فتختلف الكفاءة الذاتية عن تقدير الذات لأنها تقييم خاص بالمهمة بينما يعكس تقدير الذات ومفهوم الذات تقييمات عاطفية أكثر عمومية للذات (Linenbrink & Pintrich, 2002).

ويرى باندورا (Bandura,1997) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتمادًا على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز ؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الإحساس المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم. ولقد ميّز الكثير من علماء النفس والباحثين بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهومي الذات؛ ومفهوم تقدير الذات، ومفهوم الذات مفهوم عام يتعلق بالاعتقاد الكلي للشخص بقدراته، بينما تتحدد الكفاءة الذاتية بمجال معين وتؤثر بمفهوم الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فيشير إلى تقييم الفرد وشعوره عن نفسه، بينما تمثل

الكفاءة الذاتية شعور الفرد نحو إنجازه مهمة ما؛ ولكنّ تأثير الكفاءة الذاتية على أداء الفرد أكاديميًا أكثر مقارنة بتأثير مفهوم تقدير الذات. وقد تمّ استخدام مفهوم ضبط الذات كمفهوم مشابه للكفاءة الذاتية ليشيرا إلى كيفية تجاوب الفرد مع مثيرات بيئية معينة (Zimmerman & Cleary, 2006) وعلى أية حال، فإن الكفاءة الذاتية تفسّر ثقة الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة؛ مما دفع علماء النفس إلى دراسة الكفاءة الذاتية في مجال الذاكرة، والكتابة، والقراءة (Usher & Pajares,2008).

كما أكد باندورا أن نجاح الطالب في إنجاز مهمة ما يتأثر بشدة بالاعتقاد في قدرته على إنجاز المهمة وفقًا لباندورا (Bandura, 1994) تتطور الكفاءة الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية:

1- خبرة الإتقان Mastery Experience: يطور الأفراد إيمانًا قويًا بفاعليتهم الشخصية عندما ينجحون، بينما يضعف الفشل هذا الاعتقاد.

2- التجارب غير المباشرة Indirect experiences: إن التجارب غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية تعزز المعتقدات الذاتية حول الفعالية، عندما يلاحظ الأفراد شخصًا مشابهًا ينجح من خلال الجهد المستمر فإن معتقداتهم تزيد من قدرتهم على النجاح أيضًا، وبالمثل فإن فشل الآخرين يقلل من الكفاءة الذاتية للمراقبين.

3- الإقناع الاجتماعي Social persuasion: عندما يتم إقناع الأفراد شفهيًا بأنهم يستطيعون تحقيق أهداف معينة، فمن المرجح أن يبذلوا جهدًا مستمرًا، من ناحية أخرى فإن الشك الذاتي، والتفكير في أوجه القصور الشخصية يقلل من مستوى الجهد.

4- الحالة المزاجية: تؤثر الحالات العاطفية للناس على تقدير إمكاناتهم، حيث يزيد المزاج المتفائل من الكفاءة الذاتية المتصـــورة، بينما يقلل المزاج المتشـــائم من الكفاءة الذاتية. أنه يعتبر أكثر أهمية ما يعتقد الأفراد أنه يمكنهم فعله بأي مهارات وقدرات قد يمتلكونها.

ويؤكـد شـنك (Schunk,2003) أن الأفـراد ذوي الكفـاءة العاليـة يعتقدون أن لـديهم القدرة علـى إنجـاز المهمـــات المقدمـــة لهـــم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمـــات معينـــة إلـــى الاستسـلام بسـهولة والإصـابة بالكسـل وبالتـالي أداء هذه المهمـات بشكل ضـعيف وأحيانـاً تركهـا. ويـرى شـنك (Schunk,1995) أن الكفـاءة الذاتيـة وحـدها لا تُحـدد التحصـيل الأكـاديمي للطالب؛ فالطالب يجب أن يـدرك قيمـة المهمـة لكـي يبـذل الجهد اللازم لإنجازها، كما يجب أن يكون لديـه بعض المعرفـة حـول المهمـة، والمهـارة لإنجازهـا. وتشـير الدراسـات إلـى أن أداء الطلبـة يمكـن تطـويره مـن خـلال تعزيـز مفهـوم الكفـاءة الذاتيـة (Wong,2005) ووفقًا لباندورا (Bandura,1997) فإن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية؛ فهي تحدد الأهداف التـي سيضـعها الأفراد لأنفســـهم، والجهـــود التـــي ســـيبذلونها لتحقيـــق هـــذه الأهـــداف، واسـتعدادهم لمواجهـة الفشـل ومقاومتـه؛ فـالأفراد الـذين يثقـون فـي مهـاراتهم الأكـاديمية يتوقعـون الحصـول علـى درجـات عالـية علـى الاختـبارات، ويتوقعـون الحصـول علـى نتـائج مميـزة نتيجـة قيامهـم بأعمال متقنة .(Schunk.1991)

وحظي مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية باهتمام الباحثين النفسـيين والتربويين، وذلك بسـبب ارتباطها بدافعية التعلم، والتحصـيل الأكاديمي من حيث ارتفاع مسـتوى التحصـيل وانخفاض مسـتوى القلق الأكاديمي، حيث يرجع جذور هذا المفهوم إلى نظرية باندورا التي تفترض أن السلوك يتغير جزئيا عن طريق اعتقاد الفرد بـأن لـديه القدرة علـى انجـاز المهـام المطلوبـة، ويفترض أن الكفـاءة الذاتيـة المدركـة تؤثر في اختيـار الأفراد

للأنشـــطة، وفي جهودهم وقدرتهم المبذولة وإصـــرارهم ومثابرتهم على إنجاز المهمة، ومنذ أن نشـــر باندورا دراسـته الأصـلية في عام 1977، بعنوان الكفاءة الذاتية لتفسـير السـلوك حيث تم اسـتخدام مفهوم الكفاءة الذاتية لتفسير المواقف الأكاديمية في عدة مراحل دراسية أساسية وثانوية، وأيضًا في عدة مجالات دراسية مثل (القراءة، والكتابة)، ولمســـتويات مختلفة من قدرات الطلاب (ضـــعيفة، معتدلة، متقدمة). وفي العملية التعليمية تعد الكفاءة الذاتية عاملاً رئيسيًا يساهم في نجاح المتعلمين، لأنها تؤثر على الخيارات التي يتخذها المتعلمون ومسارات العمل التي يتابعونها(Zimmerman & Pons, 1990)

لذلك يجب أن تكون الكفاءة الذاتية ذات صـــلة لفهم النتائج الأكاديمية لأن الكفاءة الذاتية تؤدي إلى سلوكيات ودوافع محددة يمكن أن تشجع أو تثبط الأداء الفعال، كما أوضح (Bandura, 1993) أن الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية ينظرون إلى المشـاكل على أنها تحديات يجب السـيطرة عليها بدلاً من التهديدات وتحديد الأهداف لمواجهة التحديات، وملتزمون بالأهداف الأكاديمية التي حددوها، والنظر إلى الإخفاقات كنتيجة للجهد غير الكافي أو المعرفة وليس على أنها نقص في الكفاءة، وزيادة جهودهم في حالات الفشل في تحقيق الأهداف التي وضعوها.

تم افتراض فئتين من التوقعات الأكاديمية، أولًا: توقعات النتائج الأكاديمية هي معتقدات الطالب بأن سلوكيات معينة ستؤدي إلى نتائج معينة مثال ذلك إذا قمت بواجب منزلي فستتحسن درجاتي، ثانيًا: توقعات الفعالية الأكاديمية هي معتقدات الطالب في قدرته على أداء الســـلوكيات اللازمة لتحقيق نتيجة معينة مثال ذلك, لدي دافع كافٍ للدراسة الجادة لهذا الاختبار، يعد فهم الفرق بين هذين الشكلين من معتقدات التوقع أمرًا مهمًا حيث يمكن للأفراد الاعتقاد بأن ســـلوكًا معينًا ســـينتج عنه نتيجة معينة (توقع النتيجة)، ولكن قد لا يصدقون أنه يمكنهم أداء هذا السلوك (توقع الفعالية) (Sharma,2014).

كما أشـــارا باندورا (Bandura, 1993) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر على أداء الطلاب التعليمي بسبب الآثار التي تنتجها من خلال أربع عمليات نفسية هي:

أولًا: العمليات المعرفية: تؤثر طبيعة المعتقدات التي يحملها الطلاب حول قدراتهم فيما يتعلق بمهمة معينة على طريقة إدراكهم لنتائجهم الأكاديمية المســتقبلية المحتملة، فيتصــور الطلاب الذين يؤمنون بقدراتهم نتائج إيجابية ناجحة على عكس أولئك الذين لا يثقون في قدراتهم.

ثانيًا: العمليات التحفيزية: يزيد الشـعور العالي من الكفاءة الذاتية من اسـتعداد الطلاب لاسـتثمار الجهود في تعلمهم، ومواجهة الصـعوبات ويسـاعدهم على التعافي بسرعة أكبر بعد التحصـيل السلبي، وعلى العكس من ذلك؛ فإن الشــعور المتصــور بعدم الكفاءة يقلل من اهتمام الطلاب بتعلمهم، ويقلل من قدرتهم على المقاومة عند مواجهة العوائق ويقيد التزامهم بتحقيق أهدافهم.

ثالثًا: عمليات عاطفية: من المرجح أن يقلل الإحســـاس المدرك القوي بالكفاءة من مقدار الإجهاد الذي قد يواجهه الطلاب أثناء تعلمهم، بينما قد يؤدي التقدير الذاتي المنخفض للقدرة إلى مســـتويات عالية من القلق والإثارة التي تؤدي غالبًا إلى التفكير غير العقلاني الذي يضعف في النهاية فعاليتهم المعرفية والفكرية.

رابعًا: عمليات الاختيار: من المرجح أن تؤثر المفاهيم التي يطورها الطلاب حول قدراتهم الأكاديمية على نوع القرارات التي يتخذونها، والبيئة ونوع الخيارات التي يختارونها، غالبًا ما يكون الحال هو أن الطلاب غالبًا ما ينخرطون في الأنشطة التي يشعرون فيها بالفعالية بينما يتجنبون تلك التي يشعرون فيها بأنهم أقل كفاءة.

كما تنبأت الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتحفيز الطلاب وتعلمهم، وارتبطت ارتباطًا موجبًا بالزمن الذي يسـتغرقه الطالب في إنجاز المهام الدراسـية مثل (المهام الحسـابية في الرياضـيات)، كما تؤثر الكفاءة الذاتية

الأكاديمية أيضًـــا على معايير التقييم الذاتي، والتقييم المســـتقل التي يســـتخدمها الطلاب للحكم على نتائج المراقبة الذاتية، وتحفز أيضًـا الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم، كما تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب وثقتهم بأنفســـهم المرتبطة بالتعلم والأداء من الأمور الحاســـمة في تحصـــيلهم التعليمي (Elias & MacDonald, 2007).

وعليه؛ ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية بزيادة الثقة بالنفس، ويفترض أنها تعزز الطلاب على قبول مسـؤولية أكبر لإنجاز المهام بنجاح، فالطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية يحققون مسـتويات أعلى؛ وذلك لأنهم قادرون على التعامل مع المتطلبات المعرفية بكفاءة أكبر، ومحاولة التركيز على الأهداف الرئيســـية، وإدراك تعلمهم على أنه تحديات / مهام مثيرة للاهتمام وقيمة وتطبيق اســـتراتيجيات تعلم معقولة (Chemers, et al., 2001).

كما ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي وتعديله، سواء بشكل مباشر أو بشـــكل غير مباشـــر من خلال التوقعات وتصـــورات المواجهة (تقييمات التحدي والتهديد) على أداء البيئة التعليمية، والتوتر، والصحة، والرضا العام، والالتزام، كما أنها ترتبط ارتباطًا سلبيًا مع التوتر والقلق، وارتبطت بمتغيرات غير أكاديمية مهمة مثل الاكتئاب، والسلوك الاجتماعي الإيجابي (Elias & MacDonald, 2007).

العلاقة بين منظور زمن المستقبل وتأجيل الإشباع الأكاديمي

تشـــير نماذج التنظيم الذاتي والأدلة التجريبية إلى أن المتعلمين الذين يخضـــعون للتنظيم الذاتي هم أكثر عرضـة لتأجيل الإشـباع وأن هذا التأجيل يسـاهم في نهج تنظيمي شـامل للتعلم. بالإضـافة إلى ذلك فإن التنظيم الذاتي بشـــكل عام وتأجيل الإشـــباع بشـــكل خاص يعنيان بوجود منظور زمن المســـتقبل (FTP) والاعتراف بتأثيره على الســـلوك المعاصـــر، حيث تشـــير المراجعات الحديثة إلى دور (FTP) في تحفيز

الطلاب، إلى أن العوامل الإضافية مثل الدافع الداخلي مقابل الدافع الخارجي، وتكافؤ الهدف، والتنظيم الذاتي تحدد متى يتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلاب (Bembenutty & Karabenick, 2004) .

يوجد العديد من الاضـطرابات التي تواجه صـعوبة في تأجيل الإشـباع، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمنظور الحاضـر ومنظور الزمن المسـتقبلي، وعلى وجه التحديد يرتبط منظور الوقت الحاضـر بالعجز في القدرة على تأجيل الإشـباع الأكاديمي، بينما يرتبط منظور زمن المسـتقبل بالنجاح في ذلك، فالأفراد ذوو التوجه الحالي لديهم تصور زمني أقصر حيث يمكنهم التفكير بوقت قصير في مستقبلهم، لذلك يميلون إلى التصـرف بشـكل أكثر اندفاعًا ونادرًا ما يفكرون في العواقب السـلبية المحتملة التي قد تنجم عن الإجراء، من ناحية أخرى فإن الأفراد الذين لديهم تصـور زمني طويل الأمد لديهم خطط طويلة الأجل للمسـتقبل ويظهرون تأجيل إشباع أكاديمي أكثر (Beenstock, et al., 2011).

بالإضـافة إلى ذلك، فإن النجاح أو الفشـل في تأجيل الإشـباع يتأثر باحتمالية الحصـول على مكافأة في المسـتقبل، قد تكون هذه الاحتمالية مختلفةً اعتمادًا على نظرة الأفراد إلى الحياة، فالأفراد ذوو النظرة السـلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية، لأن المكافأة قد تصـبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرة الإيجابية للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المسـتقبلية متاحة حيث يعتبرون أن المكافآت المسـتقبلية تسـتحق الانتظار، لذلك فإن تقييم تأجيل الإشـباع والإمكانية للحصـول على مكافأة مسـتقبلية يلعب دورًا مهمًا في النجاح أو الفشـل في تأجيل الإشـباع، فقد يشـير منظور زمن المسـتقبلي إلى التوجه، والموقف تجاه الوقت لذلك يبدو أنه هذا المفهوم يشـمل كلاً التأجيل والإمكانية المتصـورة للحصـول على مكافأة في المستقبل (Kim et al., 2020).

العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتأجيل الإشباع الأكاديمي

أشــارت بعض الأبحاث أن الفروق الفردية في تفضــيلات التأجيل لدى الأطفال مرتبطة بالتحصــيل الأكاديمي العالي اللاحق، والذكاء، والحاجة إلى الإنجاز حيث أفاد بيمبينوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick, 1998b) أن تأجيل الإشــباع الأكاديمي يرتبط بشــكل إيجابي بالدرجات النهائية المتوقعة والتي يحصل عليها الطالب في الدورة التدريبية لدى عينة من طلاب الكلية. ووجد بيمبينوتي (Bembenutty, 2007) علاقة إيجابية بين تأجيل الإشـــباع الأكاديمي والعلامات النهائية لطلاب الجامعات القوقازيين من الذكور والإناث.

كما ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمثابرة الطلاب في المهام وتنظيم الجهد، فيميل الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة إلى تحديد أهداف يعتقدون أنهم مؤهلون لتحقيقها، حيث تؤثر على الوقت الذي يقضيه الطلاب في المهمة، ومقدار الجهد، وجودة العمل وتصورات النجاح، كما تم العثور على الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتبطة بشكل قوي مع تأجيل الإشباع الأكاديمي، حيث تشير هذه النتائج إلى أن الطلاب الواثقين من قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية المعينة كانوا أيضًـــا على اســتعداد لمقاومة الإغراءات مثال، اتخاذ قرار بعدم الاحتفال في الليلة السابقة للاختبار من أجل الاستعداد للاختبار اليوم التالي (Bembenutty & Karabenick, 1998a).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج دراساتٍ سابقةٍ تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومنظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Bembenutty, 2011; Kim, et al 2020; Bembenutty, 2007) والتي أشارت نتائجها إلى وجود عوامل مختلفة تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة، وأن تأجيل الإشباع

الأكاديمي يُمكِّنُ المتعلمين من متابعة أهدافهم الأكاديمية، والوظيفية، والتي تُوصـف بأنها طويلة الأجل، ومن العوامل التي تؤثر على تأجيل الإشباع الأكاديمي عامل منظور الزمن المستقبلي، والذي بينت نتائجُ الدراسات التي تناولته مع تأجيل الإشباع الأكاديمي، بأن الطلبة ذوو النظرة السلبية للحياة لديهم ميلٌ قلقٌ لأخذ مكافآتٍ فوريةٍ، ذلك أن المكافأة قد تصـــبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرةِ الإيجابيةِ للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المســـتقبلية متاحة وتســـتحق الانتظار، كما يمكن القول بأن الدافع لدى الطلبة، وقدرتهم على تنظيم الوقت، وإصـــرارهم على تحقيق أهدافهم يؤثر بطريقةٍ أو بأخرى على تأجيل الإشـــباع الأكاديمي، وهو ما يُشار إليه بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومن هنا يمكن القول بأن الطلبة ومن خلال ملاحظة الباحثة يعيشـون حياةً مليئةً بالمشـاعر السـلبية، والقلق، والضـغط النفسـي، ووجود النظرة السـلبية في حياتهم، وعدم وجود دافع داخلي لديهم لتحقيق كافة أهدافهم المنشـودة، ولا يسـتثمرون الوقت الكافي لتحقيق المهمة، أو إنجاز العمل المطلوب منهم، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على العديد من السمات الإيجابية في العملية التربوية، ومنها تأجيل الإشـــباع الأكاديمي، فتأثر الطالب بالعوامل الســـابقة قد يعني إدراكه الســـلبي لعامل الوقت، وتخفيض في مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية. كما أنّ عدم وضوح بعض نتائج الدراسات فيما يتعلق بمنظور زمن المستقبل وعلاقته بمتغيرات الدراسـة وخصـوصًـا الكفاءة الذاتية الأكاديمية حدى بهذه الدراسـة في محاولة لإزالة هذا الغموض، وذلك في محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مسـتوى كل من تأجيل الإشـباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك، وهل تختلف باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟
2. ما نســبة انتشـــار أبعاد منظور زمن المســـتقبل، وهل تختلف باختلاف الجنس، والكلية، والمســـتوى الدراسي؟

3. ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تسعى هذه الدراسة لمساعدة طلبة الجامعة بالتعرف على مستوى كل من تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية ومعرفة العوامل المؤثرة عليها. كما تناولت الدراسة الحالية متغيرات على قدر كبير من الأهمية متمثلة بتأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات، حيثُ تعد هذه الدراسةُ من الدراساتِ القليلة التي ربطت بين هذه المتغيراتِ مجتمعة. كما توفر هذه الدراسة لطلبة الدراسات العليا والباحثين في مجال علم النفس التربوي أدبًا نظريًا، ودراسات سابقة، ومواضيع بحثية مقترحة.

الأهمية التطبيقية: تسعى هذه الدراسة إلى مساعدة الجهات المختصة في المؤسسات التعليمية بزيادة وعي الطلبة بأهمية النظرة المستقبلية وأهمية نظرتهم لقدرتهم على القيام بالمهام الأكاديمية، وأثر ذلك على تنمية وتعزيز قدراتهم على تأجيل الإشباع الأكاديمي. كما توفر هذه الدراسة لطلبة الدراسات العليا والباحثين في مجال علم النفس التربوي أدبًا نظريًا، ودراسات سابقة، ومواضيع بحثية مقترحة.

كما وسعت الدراسة الحالية أيضًا لمساعدة المؤسسات الأكاديمية المختلفة على تطوير البيئة التعليمية بكل ما تحتويه من عناصر وأبعاد تخدم أهداف هذه الدراسة، وإبراز أدوات قياس تساعد على إظهار أهمية متغيرات الدراسة الحالية في حياة الطلبة بشكل عام، وحياتهم الأكاديمية على وجه الخصوص، ومساعدة الجهات المسؤولة في الجامعات على إعداد برامج تدريبية لتطوير مهارات الطلبة في التعرف على مستوى تأجيل

الإشـــباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومنظور زمن المســـتقبل، وذلك من خلال مســـاعدتهم على تطوير معتقداتهم الذاتية، وتقدير الوقت، كما أن نتائج هذه الدراسة تسعى لمساعدة صانعي القرار على تطوير البيئة التعليمية بكل ما تتضـمنه من أسـاليب ومهارات تعليمية، كما تسـاعد على تطبيق اسـتراتيجيات تسـاعد الطلبة على فهم تأجيل الاشـباع الأكاديمي لديهم والاسـتفادة منه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومنظور زمن المستقبل.

التعريفات الإجرائية

- **تأجيل الإشـــباع الأكاديمي:** عرفه لِبيمبينيوتى وكرابينك (Bembentty & Karbenick, 1998) بأنه تكريس الطلاب معظم وقتهم في المقررات الدراســـية، وإعطـائها الأولويـة على الكثير من الفرص، واللهو، والرحلات، وأي مشـتتات أُخرى تؤثر عليهم، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. ويعرف اجرائيًا بأنها الدرجة التي حصل عليها الفرد على المقياس المستخدم.
- **منظور زمن المســـتقبل:** عرفه زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) بأنـه اهتمام الأفراد وقدرتهم على وضـع الأهداف، والخطط المناسبة للقيام بالمهام، وإنجازها في الوقت المحدد. ويعرف اجرائيًا بأنها الدرجة التي حصل عليها الفرد على المقياس المستخدم.
- **الحاضر الممتع:** ويعرف بتوجه الفرد نحو البحث عن المواقف الممتعة.
- **الماضـــي الســـلبي:** ويعرف بنظرة الفرد الســـلبية تجاه المواقف، والمشـــاعر، والخبرات الســـلبية التي يتذكرها، والتي تؤثر سلبًا على حالته النفسية، وعلى حياته.
- **المســـتقبل:** ويتمثل بوضـــع الفرد للخطط، والأهداف عندما يرغب في تحقيق شـــيء ما، بما في ذلك الترتيب الزمني المحدد.

- **الماضي الإيجابي:** وبعرف بنظرة الفرد الإيجابية، والدافئة، والحنين إلى الماضي.
- **الحاضر الحتمي:** ويشير إلى تعامل الفرد مع المواقف حسب ما هي عليه.
- **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** عرفها الربيع (2013) بأنها اعتقاد الطالب بقدرته على التغلب على ما يواجهه من صـــعوبات أكاديمية، وقدرته على إنجاز الواجبات المطلوبة، واجتياز الاختبارات بنجاح. وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي حصل عليها الفرد على المقياس المستخدم.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي

- اقتصار النتائج على عينة من طلبة جامعة اليرموك خلال العام الدراسي الأول 2021/2020، ممن تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.
- طريقة وإجراءات الدراســـة الخاصـــة بتطبيق أدوات القياس على أفراد العينة عن طريق الاســـتبيان الإلكتروني الذي توفره نماذج قوقل على الأنترنت.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضًا للدراسات السابقة التي تم الوصول إليها، والتي تتمحور حول متغيرات الدراسة، والعلاقة فيما بينها. وقد تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام؛ يتناول القسم الأول الدراسات التي تحدثت عن تأجيل الإشباع الأكاديمي، والقسم الثاني يتناول الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل، والقسم الثالث يتناول الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وذلك كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت عن تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى

أجرى حسن (2008) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. تكونت عينة الدراسة من (302) من الطلبة منهم (82) طالبا و (270) طالبة من الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009/2007، واُستخدم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطور من قبل بمبنوني وكاربين (Bembenutty & Karabenick 1998)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع لصالح الطالبات.

قام جونتيس وكينغ (Ganotice & King, 2014) بدراسة هدفت إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي (ADOGS) والكشف عن الفروق في تأجيل الإشباع الأكاديميّ في ضوء متغير الجنس والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (425) طالبًا وطالبةً في جامعة

في الفلبين، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود اتساق داخلي مرتفع للمقياس، ومعاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين فقرات المقياس وأبعاده المختلفة، كما أظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة للمقياس بين الذكور والإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس، لحساب الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للتخصص، لحساب التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة المنذري (2014) إلى معرفة القدرة على التنبؤ بدرجات تحصيل الطلبة من خلال درجاتهم على مقياس التأجيل الإشباع الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة (414) من طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عمان، طبق عليهم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من إعداد (Bembenutty & Karabenick) وقد أشارت إلى وجود فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات.

كما أجرى العطيات (2014) دراسة هدفت إلى فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي، ومعرفة مدى اختلاف هذه القدرة باختلاف نوع الكلية وجنس الطالبة. تكونت عينة الدراسة من (468) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن. وقد تم استخدام مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي المطور من قبل وارد وزملاؤه (Ward et al., 1989) ومقياس التوجهات الهدفية المطور من ميدجلي وزملاؤه (Midgely,1996). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى إلى متغيريّ نوع الكلية لصالح التخصصات العلمية، وإلى الجنس لصالح الإناث.

وأجرى الزبيدي وزملاؤه (2015) دراســـة كان من أهدافها هدف معرفة مســـتوى تأجيل الإشـــباع الأكاديمي. تكونت عينة الدراســة من (495) طالبا وطالبة (331) من طلبة الصــفين 11–12، و164 من جامعة الســلطان قابوس)، اســتخدم مقياس تأجيل الإشــباع الأكاديمي، أظهرت النتائج أن تأجيل الإشــباع الأكاديمي جاء بمستوى مرتفع.

وأجرى عبد الفتاح والشوربجي (Abd-El-Fattah & El Shourbagi, 2015) دراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومحددات الدافعية، والتحصيل الأكاديمي وساعات الاستذكار في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ضمن المدراس الثانوية في سلطنة عُمان، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس محددات الدافعية، ومراجعة السجلات المدرسية النهائية لقياس التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وضع سؤال مقيد الإجابة لمعرفة عدد الساعات الدراسة. أظهرت النتائج أن محددات الدافعية ترتبط إيجابًا بتأجيل الإشباع الأكاديمي الذي بدوره يرتبط إيجابًا بالتحصيل الدراسي وساعات الاستذكار، كما أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يتوسط العلاقة بين محددات الدافعية، والتحصيل الأكاديمي، وساعات الاستذكار، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس، لصالح الإناث.

فيما أجرى الربابعة (2016) دراســة هدفت إلى الكشــف عن القدرة التنبؤية لأســاليب التفكير على تأجيل الإشــباع الأكاديمي في ضــوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراســة تم اختيار عينة مكونة من (381) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك في الأردن، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس أســاليب التفكير. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصــائيًا في متغير تأجيل الإشــباع الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص الدراسي.

كما قام عبد الفتاح وماكلالاند (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أفضل بنية عاملية تصف مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وتتطابق مع بيانات عينتين من الطلبة الجامعيين العمانيين والبريطانيين في ضوء متغير الجنس، كما هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تكافؤ البنية العاملية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر هاتين العينتين. وشملت العينة العمانية (450) طالبًا وطالبةً في جامعة السلطان قابوس، بينما شملت العينة البريطانية (410) طالبًا وطالبةً في جامعة كنت. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ذو بنية عاملية أحادية في كلتا العينتين وان هذه البنية العاملية كانت متكافئة بصورة تامة عند مقارنتها لنفس جنس المفحوصين عبر العينتين العمانية والبريطانية، (ذكور عمانية في مقابل ذكور بريطانيين وإناث عمانيات في مقابل إناث بريطانيات) وبين الذكور والإناث في العينة البريطانية، ولكن هذه البنية العاملية كانت متكافئة بصورة جزئية عند مقارنتها بين الذكور والإناث في العينة العمانية. وأظهرت نتائج تحليل المتوسطات الكامنة أن الإناث لديهن مستويات مرتفعة من تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورة دالة إحصائيا مقارنة بالذكور في كلتا العينتين. وأظهرت نتائج معاملات الارتباط أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ودرجات تحصيلهم الدراسي في كلتا العينتين. وأظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي أظهروا مستويات مرتفعة من تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورة دالة إحصائيا مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل الدراسي في كلتا العينتين.

وأجرى السنيدي والمزيرعي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القصيم وتكونت العينة من (100) طالب و(100) طالبة من جامعة القصيم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في

القدرة على تأجيل الإشـباع الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصـص والمسـتوى الدراسـي لدى طلاب جامعة القصـيم، بينما توجد فروق دالة إحصـائيا في القدرة على تأجيل الإشـباع الأكاديمي ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الطالبات.

كما قام القضـيب (2020) بدراسـة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الانهماك في التعلم والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى طالبات الكلية الصـحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، في ضـوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسـة من (359) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشـوائية طبقية من الكليات الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتم استخدام ثلاثة مقاييس، هي: الانهماك في التعلم، والتوجهات الهدفية، وتأجيل الإشـباع الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مسـتوى تأجيل الإشـباع الأكاديمي كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص الدراسي.

ثانيًا: الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل

أجرى شـانغ وآخرون (Zhang et al., 2011) دراسـة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التوجهات الزمنية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (302) طالبًا وطالبةً ضمن بعض الجامعات الصـينية، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشـباع الأكاديميّ، ومقياس التوجهات الزمنية الذي يضم بعد الماضي، والحاضر، والمستقبل. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من تأجيل الإشباع الأكاديميّ كانوا أكثر توجهًا نحو زمن المستقبل، في حين أن الطلبة ذوي تأجيل الإشباع الأكاديميّ المنخفض كانوا أكثر توجهًا نحو زمن الحاضر والماضي.

وقام بيســتيما وزملاؤه (Peetsma et al., 2012) بدراســة هدفت إلى تحديد العلاقة بين منظور زمن المستقبل وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (701) من الطلبة ضـــمن مدارس ثانوية في هولندا، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشـــباع الأكاديمي، ومقياس منظور زمن المستقبل. أظهرت النتائج انخفاض مستويات منظور زمن المستقبل وتأجيل الإشباع الأكاديمي، في حين أن التطور في منظور زمن المســـتقبل طويل الأجل كان ســـلبيًا فيما يتعلق بأوقات الفراغ وتأجيل الإشـــباع الأكاديمي.

قام إفيجي (Avcı, 2013) بدراســة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تأجيل الإشــباع الأكاديمي ومنظور زمن المســـتقبل، ولتحقيق أهداف الدراســـة، تم اختيار عينة مكونة من (508) طالبًا وطالبةً في جامعة إسـطنبول، وتم اسـتخدام مقياس منظور زمن المسـتقبل، ومقياس تأجيل الإشـباع الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل؛ حيث وجد أن الطلبة الذين وضــعوا أهدافًا بعيدة لأنفســهم، والذين ربطوا هذه الأهداف مع تأجيل الإشــباع الأكاديميّ قد حققوا هذه الأهداف.

فيما أجرى سارجنت (Sargent, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد أثر منظور زمن المستقبل على تأجيل الإشـباع، ولتحقيق أهداف الدراسـة تم اختيار عينة مكونة من (20) طفلاً في ولاية كولورادو. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يميلون إلى التقليل من طول الفترات الزمنية كانوا أكثر اســـتعدادًا لتأجيل الإشـــباع من الأطفال الذين يميلون إلى المبالغة في التقدير.

وأجرى جولنر وزملاؤه (Göllner et al., 2018) دراسـة هدفت إلى الكشـف عن العلاقة الارتباطية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومنظور زمن المستقبل، والتفكير العرضي المستقبلي (episodic future thinking)،

ولتحقيق أهداف الدراســـة تم اختيار عينة مكونة من (96) فردًا من خمس فئات عمرية (9–14، 15–25، 26–34، 35–55، 65–80، 80 فأكثر) من ســويســرا، وطُبق عليهم اختبار تأجيل الإشــباع الأكاديمي، ومقياس التفكير العرضـــي المســـتقبلي، ومقياس منظور الزمن المتوازن. أظهرت النتائج وجود اختلافات في استجابات أفراد العينة من الخمس فئات العمرية على اختبار تأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود ارتباطات قوية موجبة بين تأجيل الإشـــباع الأكاديمي وبين منظور زمن المســـتقبل، كما أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يفكرون ويتصرفون بشكل عام بطريقة موجهة نحو المستقبل لديهم قدرة أقوى على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

كما أجرى أوستون (Ustun, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين منظور زمن المستقبل وانخفاض الدافعية الأكاديميّة كعامل للحد من اسـتخدام تأجيل الإشـباع الأكاديمي، وذلك من خلال بناء نموذج سـببي للعلاقة، ولتحقيق أهداف الدراســـة تم اختيار عينة مكونة من (258) طالبًا وطالبةً في جامعة تركية، وطُبق عليهم مقياسـيّ منظور زمن المسـتقبل، وتأجيل الإشـباع الأكاديمي، بالإضـافة إلى مقياس الدافعية. أظهرت النتائج أن انخفاض تأجيل الإشـــباع الأكاديميّ يتبعه انخفاض في مســـتويات منظور زمن المســـتقبل نتيجةً لانخفاض الدافعية الأكاديمية التي لعبت دور المتغير الوسيط.

فيما أجرى زوســتر (Zsótér, 2018) دراســة هدفت إلى تحديد أثر منظور زمن المســتقبل على تأجيل الإشــباع، ولتحقيق أهداف الدراســة تم اختيار عينة مكونة من (300) فرد من هنغاريا، وطُبق عليهم مقياس زيمباردو بويد الزمني، ومقياس تأجيل الإشــباع. أظهرت النتائج أن منظور زمن المســتقبل له التأثير الأكثر جذرية فيما يتعلق بالقدرة على تأجيل الإشباع.

وقام كل من فانق وزانق (Fang & Zhang, 2019) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر منظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين طلاب الجامعات في الصين وتايلاند، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار

عينة مكونة من (200) طالب في خمس جامعات في الصين وتايلاند، واستجاب أفراد العينة لمقياسيّ تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس منظور زمن المستقبل. أظهرت النتائج أن منظور المستقبل كان له تأثير كبير على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين طلاب الجامعات الصينية، ولكن لم يكن هناك تأثير كبير بين طلاب الجامعات التايلاندية.

وأجرى كيم وزملاؤه (Kim et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المنظور الزمني للحاضر والمستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للمسافة النفسية (psychological distance) والحصول على مكافأة مستقبلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (120) طالبا جامعيا في كوريا، وطُبق عليهم قائمة زيمباردو الزمنية (S-ZTPI)، فيما تم قياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال مهمة التقليل الزمني (Temporal Discounting task)، بالإضافة إلى المقياس التناظري البصري لقياس المسافة النفسية والحصول على مكافأة مستقبلية. أظهرت النتائج ذات العلاقة بالدراسة الحالية انخفاض قدرة الفرد على تأجيل الإشباع الأكاديمي في حال زيادة مستوى منظوره عن الحاضر الممتع لديه، وزيادة مستوى منظوره عن المستقبل السلبي، في حين أن قدرة الفرد على تأجيل الإشباع الأكاديمي تزداد في حال زيادة مستوى منظوره عن المستقبل الإيجابي، كما تنبأ منظور الوقت الحاضر الخاص ببُعد المتعة بشكل سلبي بتأجيل الإشباع الأكاديمي.

ثالثًا: الدراسات التي ربطت بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

أجرى بيمبينوتي (Bembenutty, 2002) دراســـة هدفت إلى بناء نموذج ســـببي للعلاقة بين تأجيل الإشـــباع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراســـة تم اختيار عينة مكونة من (45) طالبا جامعيا في إحدى جامعات الغرب الأوسط الأمريكي. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي مباشر بين تأجيل الإشـباع الأكاديمي والأداء الأكاديمي على المسـاق الأخير وذلك من خلال الدور الوسـيط لبُعديّ إدارة الوقت بفاعلية، وتنظيم الجهد.

وأجرى بيمبينوتي (Bembenutty, 2009) دراســـة هدفت إلى بناء نموذج ســـببي للعلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وإدارة الوقت، والتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (45) طالبا جامعيا أمريكيا، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشـباع الأكاديمي، ومقياس اســـتراتيجيات دافعية التعلم (MSLQ) والذي من ضـــمنه أبعاد الكفاءة الذاتية، والدافعية الداخلية والخارجية وغيرها، فيما تم قياس التحصـــيل الأكاديمي من خلال معدل الطالب الجامعي. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بإدارة الوقت مع وجود تأثير جزئي للمتغير الوسيط تأجيل الإشباع الأكاديمي.

وقدم عبد الفتاح والشـوربجي (Abd-El-Fattah & Shourbagi, 2015) دراسـة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل (بعد من أبعاد الكفاءة الأكاديمية). تكونت عينة الدراسة من (200) طـالـب وطـالـبـة، (110 ذكور، 90 إنـاث) في المـدارس الثـانويـة الحكوميـة من أربع محـافظـات في عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسـة تم اختيار عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ضـمن المدراس الثانوية في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومراجعة السجلات المدرسـية النهائية لقياس التحصـيل الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسـة وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشـباع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة تبين بأن متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي قد ارتبط بمتغيرات متعددة، مثل الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي (Bembenutty, 2002; 2009)، بينما هدفت دراسة حسن (2008) إلى معرفة علاقة تأجيل الإشباع الأكاديمي بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، كما هدفت دراسة وسشوتيم وزملاؤه (Schuttema et al., 2012) إلى معرفة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والترفيه.

أما الدراسات التي تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل كدراسة فانق وزانق (Fang & Zhang, 2019) التي هدفت إلى تحديد أثر منظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي بين طلاب الجامعات، ودراسة لومرانز وزملائه (Lomranz et al., 1983) التي كان من أهدافها التحقق من العلاقة بين منظور زمن المستقبل، وتأجيل الإشباع الأكاديمي، كما وسعت دراسة كيم وزملائه (Kim et al., 2020) إلى الكشف عن أثر المنظور الزمني للحاضر والمستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للمسافة النفسية (psychological distance) والحصول على مكافأة مستقبلية.

كما يلاحظ أن أغلب عينة الدراسات السابقة جاءت على طلبة الجامعات والمدراس الثانوية، والقليل منها فقط ركز على عينة خارج عينة الطلبة وخصوصًا تلك التي تناولت متغير منظور الزمن المستقبلي، فنجدها ركزت على عينات من أعمار مختلفة، وذلك مثل دراسة جولنر وزملائه (Göllner et al., 2018).

وفي ضوء ما سبق، تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين المتغيرات الثلاثة في دراسة واحدة هدفت للكشف عن القدرة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، فهي تتشابه مع الدراسات السابقة في تركيزها على

تأجيل الإشباع الأكاديمي، وعلاقته بمتغيرات ضمن نطاق العملية التربوية والنفسية، وتركيزها كذلك على عينة طلبة الجامعة، واستخدام نفس المقاييس التي تبنتها الدراسات السابقة، وتختلف عنها في أنها تناولت العلاقة بين جميع هذه المتغيرات معًا في دراسة واحدة، وحسب حدود علم الباحثة لا توجد دراسات سابقة ربطت المتغيرات الثلاثة معًا في دراسة واحدة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل الحالي وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ للكشف عن مستوى كُلٍّ من تأجيل الإشباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومنظور زمن المستقبل؛ لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وللكشف عن أثر متغيرات الطلبة الديموغرافية في كلٍّ من تأجيل الإشباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها، وأبعاد منظور زمن المستقبل، وللكشف عن القُدْرَة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل وللكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها؛ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من (32659) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ حيث ينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (12298) طالبًا و(20361) طالبةً، ووفقًا لكلِّيَّاتِهم إلى (12206) طالبًا وطالبةً في الكليات العِلميَّة و(20453) طالبًا وطالبةً في الكليات الإنسانيَّة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثَّاني من العام الجامعي 2021/2020م حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك (ملحق أ).

وتألَّفت عينة الدراسة من (1277) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ جامعة اليرموك مُشكِّلةً ما نسبته (3.9%) تقريبًا من مجتمع الدراسة؛ حيث تمَّ اختيار أفرادها بالطريقة المُتيَسِّرة؛ لكون أدوات الدراسة؛ وُزِّعَتْ إلكترونيًّا باستخدام مزيَّة نماذج (جوجل)على إيميلات أفراد عينة الدراسة الجامعيَّة، حيث قامت الباحثة بإنشاء حساب على موقع (Google Form) وتضمين فقرات الاستبيان على هذا الموقع، ونسخ رابط الاستبيان، وتوزيعه على طلبة الجامعة من خلال قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. وينقسم أفراد العينة وفقًا لجنسهم إلى (504) طالبًا و(773) طالبةً، ووفقًا لكلِّيَّاتِهم إلى (562) طالبًا وطالبةً في الكليات العِلميَّة و(715) طالبًا وطالبةً في الكليات الإنسانيَّة، كما هو مُبيَّن في جدول 1.

جدول 1:

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

المتغير ومستوياته	المجتمع*		العينة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس				
ذكر	12298	37.7	504	39.5
أنثى	20361	62.3	773	60.5
الكلي	32659	100.0	1277	100.0
الكلية				
عِلميَّة	12206	37.4	562	44.0
إنسانيَّة	20453	62.6	715	56.0
الكلي	32659	100.0	1277	100.0
المستوى الدراسي				
أولى	9171	28.1	165	12.9
ثانيَّة	10326	31.6	205	16.1
ثالثة	6899	21.1	388	30.4
رابِعة	5120	15.7	396	31.0
خامِسة فأعلى	1143	3.5	123	9.6
الكلي	32659	100.0	1277	100.0

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ استخدام ثلاثة مقاييس؛ هي:

أوَّلًا. مقياس منظور زمن المستقبل

لقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ فقد تَمَّ استخدام مقياس الربيع وآخرون (2019)، حيث تكون المقياس من (48) فقرةً؛ تتوزع على خمسة أبعادٍ؛ هي: بُعْد الحاضر الممتع؛ وله خمس عشرة فقرةً، ثُمَّ بُعْد الماضي السلبي؛ وله ثماني فقراتٍ، ثم بُعْد المستقبل؛ وله إحدى عشرةَ فقرةً، ثم بُعْد الماضي الإيجابي؛ وله سبعُ فقراتٍ، ثم بُعْد الحاضر الحتمي؛ وله سبعُ فقراتٍ، مشتملةً على ثلاث فقرات سالبة الاتجاه (ذوات الأرقام: 42، 44، 46) (ملحق د).

دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية والمترجمة

قام زيمبارد وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) بالتأكد من دلالات ثبات المقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الأبعاد للحاضر الممتع؛ والماضي السلبي؛ والمستقبل؛ والماضي الإيجابي؛ والحاضر الحتمي على التوالي (0.71، 0.74، 0.70، 0.71، 0.72). فيما تم التأكد من دلالات صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفرت نتائجه عن وجود عامل واحد في المقياس مفسرًا ما نسبته (58%) من التباين الكلي.

كما قام الربيع وآخرون بترجمة مقياس زيمبارد وبويد إلى اللغة العربية، وعرضه على عدة متخصصين باللغة الإنجليزية، ثُمَّ أُعيدت الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك؛ تمَّ توزيع المقياس على عشرة من المُحكِّمين المتخصصين في علم النفس التربوي، لأخذ آرائهم بالأداة؛ حيث تكون مقياس أبعاد منظور زمن المستقبل بصورته النهائية من (48) ثمانٍ وأربعين فقرةً. وتم إيجاد مؤشرات صدق البناء على عينة الثبات، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الحاضر الممتع بين (0.263–0.345)، ولبعد الماضي

السلبي بين (0.326–0.699)، ولبعد المستقبل بين (0.213–0.530)، ولبعد الماضي الإيجابي بين (0.424–0.628)، ولبعد الحاضر الممتع بين (0.449–0.777)؛ حيث كانت جميعها دالة إحصائيًا.

دلالات صدق مقياس منظور زمن المستقبل وثباته في الدراسة الحالية

1. صدق المحتوى

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من خمسةِ عشر عضوًا من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، والإرشاد النفسي والتربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس، والمناهج وطرق التدريس، واللغويات التطبيقية، وتعلم وتعليم العلوم التربوية) في جامعات (اليرموك، والإسراء، والهاشمية، ومؤتة)، ومعهد التربية–اليونسكو (متقاعد)، وزارة التربية والتعليم؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث: وضوح معنى الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى انتماء الفقرات للبعد التَّابِعة له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات (ملحق هـ).

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتَّفق عليها بينهم بنسبة (80%) في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك (ملحق و)؛ التي تمحورت بالخطوات الآتية: أ) تعديل الصياغة اللغوية لثلاثٍ وعشرين فقرةً ذوات الأرقام: (3، 4، 5، 7، 8، 11، 12، ثُمَّ 15) في بعد الحاضر الممتع، و(16، ثُمَّ 21) في بعد الماضي السلبي، و(28، 30، 32، ثُمَّ 33) في بعد المستقبل، و(34، 35، 37، ثُمَّ 39) في بعد الماضي الإيجابي، و(40، 41، 42، 34، ثُمَّ 44) في بعد الحاضر الحتمي؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ز)، ب) حذف أربع فقراتٍ ذوات الأرقام: (23) من بعد الماضي السلبي، و(37) من بعد الماضي الإيجابي، و(43، ثُمَّ 46) من بعد الحاضر الحتمي؛ كما هي قبل التحكيم (ملحق د)، ج) الإبقاء على إحدى وعشرين فقرةً دون تعديل ذوات الأرقام: (1، 2، 6، 9، 10، 13، ثُمَّ 14) في بعد الحاضر الممتع، و(17، 18،

19، 20، ثُمَّ 22) في بعد الماضـــي الســـلبي، و(23، 24، 25، 26، 27، 29، ثُمَّ 31)، و(36، ثُمَّ 38) في بعد الماضـــي الإيجابي]؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ز).

وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من أربعٍ وأربعين فقرةً؛ تتوزع على خمسة أبعادٍ؛ هي: بُعْد الحاضر الممتع؛ وله خمس عشرة فقرةً، ثُمَّ بُعْد الماضي السلبي؛ وله سبع فقراتٍ، ثم بُعْد المستقبل؛ وله إحدى عشرةَ فقرةً، ثم بُعْد الماضي الإيجابي؛ وله سِتُّ فقراتٍ، ثم بُعْد الحاضر الحتمي؛ وله خمسُ فقراتٍ (ملحق ز).

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس منظور زمن المسـتقبل على عينة اسـتطلاعية مؤلفة من (100) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسـة المســتهدفة بجامعة اليرموك؛ بواقع (50) طالبًا وطالبةً ممن يدرســون في الكُليَّات العلمية و(50) طالبًا وطالبةً ممن يدرســون في الكليات الإنســانية؛ وذلك لحســاب معاملات الارتباط المُصــحح[1] (Corrected Item-Total Correlation)[2] لعلاقة الفقرات بأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة؛ كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي (البناء) لفقرات أبعاد المقياس، كما هو مُبيَّن في جدول 2.

---

[1] من الناحية الإحصائية؛ يُعتبر معامل الارتباط المُصحح للفقرة أدق من معامل ارتباط بيرسون؛ حيث يراعي خصوصية الفقرة من كونها ذات تدريج تصنيفي رُتبي على النقيض من أنْ تكون خطيَّة مُتَّصِلة، ولكونه يُحسب من بعد حذف قيمة الاستجابة على الفقرة المعنية من البعد التَّابِعة له في أبعاد منظور زمن المستقبل؛ مما يعطي الارتباط النقي لعلاقة الفقرة بالبعد التَّابِعة له لدى الطلبة.

[2] $R_i = (COV(X_i, P) - S_i^2)/(S_i\tilde{S}_i)$; citation [**SPSS V26**: (IBM SPSS STATISTICS ALGORITHMS.PDF); Page: 922]

جدول 2:

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل وفق البعد التابعة له	معامل ارتباط الفقرة المُصحَّح مع البعد
أوَّلًا. الحاضر الممتع		
1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الإثارة على حياتي	0.32*
2	أتبع ما يمليه عليّ قلبي أكثر مما يمليه عقلي (حُذفت)	−0.33*
3	تمنع المغامرة تسرّب الملل إلى نفسي	0.50*
4	أبحث عن العلاقات التي تشعرني بالحماس	0.45*
5	أفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية	0.44*
6	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي	0.57*
7	الاستمتاع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها	0.54*
8	التمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه	0.54*
9	أتخذ القرارات ارتجاليًا	0.58*
10	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي	0.55*
11	أنشد وأنجذب للحظات المثيرة	0.69*
12	أعيش حياتي بطريقتي، حتى لو لم تعجب الآخرين (حُذِفت)	−0.33*
13	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي	0.56*
14	عندما أنشغل بأعمالي المفضلة، أفقد الإحساس بمرور الوقت (حُذِفت)	−0.28*
15	من متع الحياة أن أجد نفسي مع أصدقائي	0.39*
ثانِيًا. الماضي السلبي		
16	يبقى تفكيري منشغلًا بالأعمال التي لم أنجزها كما أريد	0.56*
17	أقارن المواقف الممتعة الحالية بخبرات الماضي المتشابهة (حُذِفَت)	−0.49*
18	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه	0.47*
19	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا	0.48*
20	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي	0.61*
21	أتذكر خبرات الماضي المؤلمة	0.62*
22	يصعب عليَّ نسيان المشاهد المؤلمة	0.44*
ثالِثًا. المستقبل		
23	أقارن بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار (حُذِفت)	−0.44*
24	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد	0.60*
25	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه	0.63*
26	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب	0.61*
27	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق	0.74*
28	أضع الأهداف والوسائل اللازمة لإنجاز مهماتي	0.69*
29	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب	0.66*
30	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به	0.66*
31	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها	0.68*
32	ألتزم بالموعد المحدد	0.67*
33	أخطط لما هو متوقع مني القيام به يوميًا	0.75*

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل وفق البعد التابعة له	معامل ارتباط الفقرة المُصحَّح مع البعد
رابِعًا. الماضي الإيجابي		
34	هناك الكثير من الذكريات السارّة التي أتذكرها أكثر من السيئة	0.40*
35	تذكرني طفولتي بخبرات سارّة	0.44*
36	يسرّني التفكير في الماضي	0.67*
37	أهتم بكلام أفراد عائلتي (حُذِفت)	−0.43*
38	أحن إلى طفولتي	0.59*
39	أحب القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة	0.42*
خامِسًا. الحاضر الحتمي		
40	أستطيع التخطيط للمستقبل لأن الأشياء تتغير بسرعة (حُذِفَت)	−0.27*
41	أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة	0.28*
42	أشعر أن هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها	0.27*
43	يحد القضاء والقدر الكثير من الأشياء في حياتي	0.44*
44	أرى أن الحياة الحالية معقدة أكثر من حياة الماضي	0.30*

* دال إحصائيًا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

يلاحظ من جدول 2 أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الحاضر الممتع ببعدها قد تراوحت بين (0.32−0.69) من بعد حذف الفقرات ذوات الأرقام: (2، 12، 14)؛ لكون معاملات الارتباط المصحَّح لها سالبة القيمة، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الماضي السلبي ببعدها قد تراوحت بين (0.44−0.62) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (17)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المستقبل ببعدها قد تراوحت بين (0.60−0.75) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (23)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الماضي الإيجابي ببعدها قد تراوحت بين (0.40−0.67) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (37)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الحاضر الحتمي ببعدها قد تراوحت بين (0.27−0.44) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (40)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة.

ويلاحظ من القيم الخاصة بصدق البناء (اتِّساق التجانس بين مضامين الفقرات التابعة لأبعاد منظور زمن المستقبل كُلٍّ على حده)؛ أنَّ قيم معاملات تمييز الفقرات (الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأبعاد منظور زمن المستقبل) المحسوبة لم تقِلّ دون قيمتها

الحرجة البالغة (0.1943) التي تُحْسَب وِفْقًا لاختبار (t)[3] الذي يختبر الفرضية الصِّفْرِيَّةِ التي تنصُّ على "*لا تختلف قيمة معامل الارتباط المُصحَّح المحسوبة عن الصفر عند (α=0.05)*" عند (98) درجة حرية في ضوء حجم العينة الاستطلاعية؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة.

3. ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ فقد تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α)[4] بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل لديهم. ولأغراض حساب ثبات الإعادة (مؤشر الاستقرار) (Stability Index) لأبعاد المقياس؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)، كما هو مُبيَّن في جدول 3.

جدول 3:

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة

أبعاد منظور زمن المستقبل	معاملات ثبات				عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي		و+	الإعادة	
	قيمته	تصنيفه&			
الحاضر الممتع	0.84	ثابت جدًا	0.311	*0.82	12
الماضي السلبي	0.78	ثابت	0.373	*0.86	6
المستقبل	0.91	ثابت جدًا	0.497	*0.84	10
الماضي الإيجابي	0.74	ثابت	0.358	*0.87	5
الحاضر الحتمي	0.63	ثابت	0.229	*0.88	4

* دال إحصائيًّا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

+ و: الوسط الحسابي لمعاملات ارتباط فقرات البعد تحت القطر الرئيس لمصفوفة ارتباطات فقراته.

& تمَّت عملية تصنيف قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق معيار (Sekaran & Bougie, 2013).

---

[3] $t = \left(r \times \sqrt{df}\right)/\sqrt{1-r^2}; where: df = n-2; n: size\ of\ pilot\ study.$

[4] $\rho_{standardized} = (k\bar{r})/[1+(k-1)\bar{r}]; where\ k\ is\ the\ number\ of\ items, \bar{r}\ is\ the\ mean\ of\ correlation\ Coefficients\ among\ items\ of\ dimension.$

يلاحظ من جدول 3 أنَّ قيم ثبات الاتســـاق الداخلي لأبعاد منظور زمن المســـتقبل تراوحت بين (0.63–0.91)؛ مما يشـير إلى تباين قوة معاملات ثبات الاتســاق الداخلي وفق ألفا الخاصــة بكرونباخ لأبعاد منظور زمن المســـتقبل لاختلاف الأوســـاط الحســـابية لمعاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد تحت القطر الرئيس لمصـفوفات تلك المعاملات بين (ثابت إلى ثابت جدًا)، ولاختلاف عدد فقرات تلك الأبعاد؛ مما يشـير قياسـيًّا إلى عدم انتهاك تجانس مضـامين فقرات ضـمن الأبعاد التَّابِعة له، وإلى انتهاك تجانس التباين بين أفراد العينة الاسـتطلاعية المسـتجيبين على فقرات الأبعاد الخاصــة بها. في حين يلاحظ من جدول 4 أنَّ قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.82–0.88)؛ مما يشـــير إلى أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرســـون للعلاقة بين التطبيقين الأوَّل والثاني المحسـوبة لأبعاد منظور زمن المسـتقبل لدى أفراد العينة الاسـتطلاعية لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) المحسـوبة وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة حرية؛ مما يشـير إلى تحقق مؤشر الاستقرار (ثبات الإعادة) كأحد مؤشرات الصدق التقاربي التي تقيس ذات السِّمة على اختلاف مستوى امتلاك أفراد العينة الاستطلاعية لأبعاد منظور زمن المستقبل.

وبهذا أصـــبح مقياس منظور زمن المســـتقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك في صـــورته النِّهائية (ملحق ح) في ضوء دلالات صدق البناء مكوَّنًا من سبعٍ وثلاثين فقرةً؛ تتوزع على خمسةِ أبعادٍ؛ هي: بُعْد الحاضـر الممتع؛ وله اثنتي عشـرة فقرةً، ثم بُعْد الماضـي السلبي؛ وله ستُّ فقراتٍ، ثم بُعْد المستقبل؛ وله عشر فقراتٍ، ثم بُعْد الماضي الإيجابي؛ وله خمسُ فقراتٍ، ثم بُعْد الحاضر الحتمي؛ وله أربعُ فقراتٍ.

تصحيح مقياس منظور زمن المستقبل

اشتمل مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك في صورته النهائية على سـبعٍ وثلاثين فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشـتمل على خمسـة بدائل؛ هي: (موافق بشـدة) وتُعطى عند

تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)، (موافق) وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)، (مُحايد) وتعطى عند تصـــحيح الفقرة درجة قيمتها (3)، (غير موافق) وتعطى عند تصـــحيح الفقرة درجة قيمتها (2)، (غير موافق بشـدة) وتعطى عند تصـحيح الفقرة درجة قيمتها (1). وبذلك تتراوح الدرجات الخام لأبعاد المقياس بين (12–60) لبعد الحاضـر الممتع، و(6–30) لبعد الماضـي السـلبي، و(10–50) لبعد المسـتقبل، و(5–25) لبعد الماضي الإيجابي، و(4–20) لبعد الحاضر الحتمي، حيث كلما انخفضت الدرجة الخام على أبعاد المقياس؛ لكان ذلك مؤشرا على ازدياد سمة أبعاد منظور زمن المستقبل المُقاسة لديهم، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مسـتوى أبعاد منظور زمن المسـتقبل لدى الطلبة؛ فقد تمَّ تبني النموذج الإحصـائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع؛ يُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومتوسط؛ يُعطى للحاصلين على درجـة تتراوح بين (2.34–3.66)، ومنخفض؛ يُعطى للحـاصـــلين على درجـة أقل من (2.34) (دوران، 1985). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

ثانيًا. مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ فقد تَمَّ اســـتخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية، الذي قام بإعداده الربيع (2013)، بالاســـتناد إلى مجموعة من الدراســـات؛ وهي: (عبد المعطي، 2013؛ الصـــقر، 2005؛ المخلافي، 2010)؛ حيث تألف مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك في صورته الأوَّليَّة من تِسْعٍ وثلاثين فقرةً؛ مُوزَّعَةٍ على خمسةِ أبعاد؛ هي: السلوك الأكاديمي؛ وله تسعُ فقراتٍ مشتملة على ثلاث فقراتٍ سالبة الاتجاه (ذوات الأرقام: 2، 5، 7)، ثم بُعْد

السـياق الأكاديمي؛ وله أربعُ فقراتٍ، ثم بُعْد التنظيم وإدارة الوقت؛ وله سـبعُ فقراتٍ مشـتملة على أربع فقراتٍ سـالبة الاتجاه (ذوات الأرقام: 14، 15، 18، 20)، ثم بُعْد التحصـيل؛ وله سِـتُّ فقراتٍ مشـتملة على فقرةٍ سـالبة الاتجاه (ذات الرقم: 23)، ثم بُعْد المهارات المعرفية؛ وله ثماني فقراتٍ مشـتملة على فقرتين سـالبتي الاتجاه (ذواتي الرقمين: 28، 34)، ثم بُعْد التعامل مع الاختبارات؛ وله خمسُ فقراتٍ مشـــتملة على ثلاث فقراتٍ سالبة الاتجاه (ذوات الأرقام: 36، 38، 39) (ملحق ط).

دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية

قام الربيع (2013) بالتأكد من دلالات ثبات المقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة المعامل لأبعاد كل من السـلوك الأكاديمي؛ والسـياق الأكاديمي؛ والتنظيم وإدارة الوقت؛ والتحصـيل؛ والمهارات المعرفية؛ والتعامل مع الاختبارات؛ (0.82، 0.84، 0.81، 0.84، 0.82). كما تم التأكد من دلالات صـدق المقياس عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسـون بين البعد والمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.71–0.80).

دلالات صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وثباته

1. صدق المحتوى

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتَّفق عليها بينهم بنسـبة (80%) في ضـوء نتائج التحقق من صـدق المحتوى لفقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ملحق ي)؛ التي تمحورت بالخطوات الآتية: أ) تعديل الصـياغة اللغوية لإحدى وعشـرين فقرةً [ذوات الأرقام: (2، 3، 4، 5، 6، ثُم 7) في بعد السـلوك الأكاديمي، و(10) في بعد السـياق الأكاديمي، و(14، 15، 18، ثُمَّ 19) في بعد التنظيم وإدارة الوقت، و(22، ثُمَّ 23) في بعد التحصيل، و(27، 29، 30، 31، ثُمَّ 32) في بعد المهارات المعرفية، و(33، 34، ثُمَّ 35) في بعد التعامل مع الاختبارات؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ك)، ب) حذف أربع فقراتٍ ذوات

الأرقام: (20) من بعد التنظيم وإدارة الوقت، و(32) من بعد المهارات المعرفية، و(38، ثُمَّ 39) من بعد التعامل مع الاختبارات؛ كما هي قبل التحكيم (ملحق ط)، ج) إضافة الفقرة (ذات الرقم: 36) إلى بعد التعامل مع الاختبارات؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ك)، د) الإبقاء على أربعٍ عشـــرةَ فقرةً دون تعديل ذوات الأرقام: (1، 8، ثُمَّ 9) في بعد السلوك الأكاديمي، و(11، 12، ثُمَّ 13) في بعد السياق الأكاديمي، و(16، ثُمَّ 17) في بعد التنظيم وإدارة الوقت، و(20، 21، 24، ثُمَّ 25) في بعد التحصيل، و(26، ثُمَّ 28) في بعد المهارات المعرفية؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ك).

وبهذا أصـبح عدد فقرات المقياس في صـورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من سـتٍ وثلاثين فقرةً؛ تتوزع على سِتَّةِ أبعادٍ؛ هي: السلوك الأكاديمي؛ وله تسعُ فقراتٍ، ثم بُعْد السياق الأكاديمي؛ وله أربعُ فقراتٍ، ثم بُعْد التنظيم وإدارة الوقت؛ وله سِتُّ فقراتٍ، ثم بُعْد التحصيل؛ وله سِتُّ فقراتٍ، ثم بُعْد المهارات المعرفية؛ وله سبعُ فقراتٍ، ثم بُعْد التعامل مع الاختبارات؛ وله أربعُ فقراتٍ (ملحق ك).

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أفراد العينة الاســـتطلاعية، وذلك لحســـاب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وبأبعادها لديهم، كما هو مُبيَّن في جدول 4.

جدول 4:

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وبأبعادها لدى الطلبة

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتيَّة الأكاديميَّة وفق البعد التابعة له	معامل ارتباط الفقرة المُصحح مع: البعد	المقياس
أوَّلًا. السلوك الأكاديمي			
1	لديّ إرادة لتحقيق النجاح أكثر من معظم الطلبة الجامعين	0.69*	0.68*
2	أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه مني أساتذتي	0.68*	0.65*
3	أنجز ما يطلبه مني أعضاء هيئة التدريس	0.67*	0.66*
4	لديّ القدرة على إنجاز واجباتي بدقة	0.79*	0.75*
5	أستطيع التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني	0.66*	0.66*
6	لديّ القدرة على التعامل مع المواد الصعبة	0.78*	0.78*

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتيَّة الأكاديميَّة وفق البعد التابعة له	معامل ارتباط الفقرة المُصحح مع: البعد	المقياس
7	لديّ القدرة أن أكون أفضل الطلبة الجامعين	0.79*	0.75*
8	تمكنني قدراتي من الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عليها	0.83*	0.83*
9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية	0.72*	0.72*
ثانيًا. السياق الأكاديمي			
10	أطلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس والزملاء في المهمات الصعبة	0.69*	0.65*
11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي في تأدية واجباتهم الدراسية	0.77*	0.64*
12	أستطيع أن أكسب رضا أعضاء هيئة التدريس	0.68*	0.58*
13	أستطيع أن أكون عريفًا لحفل التخرج في الجامعة	0.60*	0.49*
ثالِثًا. التنظيم وإدارة الوقت			
14	لديّ القدرة على تنظيم وقت الدراسة	0.58*	0.57*
15	لديّ القدرة على دراسة أكثر من موضوع في وقت واحد	0.57*	0.50*
16	أستطيع أن أحضر إلى الجامعة يوميًا وبالوقت المناسب	0.77*	0.74*
17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة	0.68*	0.66*
18	يمكنني مطالعة دروسي يوميًا	0.70*	0.69*
19	أقوم بتسليم واجباتي في الوقت المحدد	0.66*	0.64*
رابِعًا. التَّحصيل			
20	لديّ القدرة لتحقيق النجاح	0.63*	0.61*
21	لديّ القدرة على أداء أعمالي الجامعية بشكل جيد	0.69*	0.68*
22	أستطيع أن أحصل على علامات مرتفعة	0.78*	0.78*
23	أرى أن تحصيلي يمكنني من إكمال دراساتي العليا	0.67*	0.65*
24	لديّ القدرة للحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة	0.79*	0.78*
25	تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية	0.66*	0.63*
خامِسًا. المهارات المعرفية			
26	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهمًا جيدًا	0.65*	0.64*
27	يمكنني فهم بعض الدروس	0.59*	0.56*
28	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جيدة	0.72*	0.67*
29	ألخص الأفكار المهمة وقت المحاضرة	0.72*	0.72*
30	أقدم شرح عن أي موضوع باختصار	0.81*	0.74*
31	أقوم بتبسيط المادة الصعبة	0.77*	0.76*
32	أستطيع أن التزم بقواعد الامتحان	0.62*	0.60*
سادِسًا. التَّعامل مع الاختبارات			
33	أسيطر على نفسي في أثناء الامتحان	0.53*	0.50*
34	يمكنني أن أكون مستعدًا دائمًا للامتحان	0.59*	0.59*
35	أرى أن الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي	0.59*	0.54*
36	أستطيع إنهاء الامتحان بالوقت المحدد	0.60*	0.40*

* دال إحصائيًّا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

يلاحظ من جدول 4 أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصـــحح لعلاقة فقرات بعد الســلوك الأكاديمي ببعدها تراوحت بين (0.66–0.83)، وبمقياسها تراوحت بين (0.65–0.83). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الســياق الأكاديمي ببعدها تراوحت بين (0.49–0.65)، وبمقياســها تراوحت بين (0.60–0.77). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصـــــحح لعلاقة فقرات بعد التنظيم وإدارة الوقت ببعدها تراوحت بين (0.50–0.74)، وبمقياسها تراوحت بين (0.57–0.77). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد التحصـــيل ببعدها تراوحت بين (0.61–0.78)، وبمقياســـها تراوحت بين (0.63–0.79). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصـــحح لعلاقة فقرات بعد التعامل مع الاختبارات ببعدها تراوحت بين (0.40–0.59)، وبمقياسها تراوحت بين (0.53–0.60).

ويلاحظ من القيم الخاصـة بصـدق البناء (اتِّسـاق التجانس بين مضـامين الفقرات التابعة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها كُلٍّ على حدةٍ)؛ أنَّ قيم معاملات تمييز الفقرات (الارتباط المُصـــحَّح لعلاقة الفقرات بالمقياس وبأبعاده) المحســوبة لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) التي تُحْسَــب وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة حرية؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

كما تَمَّ حسـاب معاملات ارتباط بيرسـون لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها، علاوة على حسـاب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول 5.

جدول 5:

قيم معاملات ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها، وقيم معاملات الارتباط البينية لأبعادها لدى الطلبة

العلاقة	السلوك الأكاديمي	السياق الأكاديمي	التنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية	التعامل مع الاختبارات
السياق الأكاديمي	0.87*					
التنظيم وإدارة الوقت	0.79*	0.73*				
التحصيل	0.77*	0.82*	0.78*			
المهارات المعرفية	0.80*	0.79*	0.81*	0.82*		
التعامل مع الاختبارات	0.76*	0.70*	0.70*	0.68*	0.69*	
الكلي للمقياس	0.93*	0.91*	0.90*	0.90*	0.92*	0.82*

* دال إحصائيًا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

يلاحظ من جدول 5 أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها لدى الطلبة قد تراوحت بين (0.82–0.93)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط بيرسون البينية لعلاقة أبعاد المقياس تراوحت بين (0.68–0.87)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الستة تشكل ملامح الكفاءة الذاتية الأكاديمية. حيث يلاحظ أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها لديهم، لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) التي تُحْسَب وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة حرية؛ مما يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد العينة المشمولين بالدراسة.

3. ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ فقد تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل لديهم. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعاده؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته، كما هو مُبيَّن في جدول 6.

جدول 6:

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها لدى الطلبة

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات				عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	تصنيفه[&]	و[+]	الإعادة	
السلوك الأكاديمي	0.92	ثابت جدًا	0.585	0.82[*]	9
السياق الأكاديمي	0.78	ثابت	0.480	0.87[*]	4
التنظيم وإدارة الوقت	0.85	ثابت جدًا	0.490	0.86[*]	6
التحصيل	0.88	ثابت جدًا	0.556	0.85[*]	6
المهارات المعرفية	0.89	ثابت جدًا	0.530	0.84[*]	7
التعامل مع الاختبارات	0.72	ثابت	0.387	0.88[*]	4
الكلي للمقياس	0.97	ثابت جدًا	0.478	0.79[*]	36

[*] دال إحصائيًّا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

[+] و: الوسط الحسابي لمعاملات ارتباط فقرات البعد تحت القطر الرئيس لمصفوفة ارتباطات فقراته.

[&] تمَّت عملية تصنيف قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق معيار (Sekaran & Bougie, 2013).

يلاحظ من جدول 6 أنَّ ثبات الاتســـاق الداخلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية بلغت قيمته (0.97) لديهم، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتســاق الداخلي لأبعادها بين (0.72–0.92) لديهم؛ مما يشــير إلى تباين قوة معاملات ثبات الاتســاق الداخلي وفق ألفا الخاصــة بكرونباخ للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها لاختلاف الأوســاط الحســابية لمعاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد تحت القطر الرئيس لمصــفوفات تلك المعاملات بين (ثابت إلى ثابت جدًا)، ولاختلاف عدد فقرات تلك الأبعاد؛ مما يشير قياسيًّا إلى عدم انتهاك تجانس مضامين فقرات ضمن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأبعاد التَّابِعة لها، وإلى انتهاك تجانس التباين بين أفراد العينة الاستطلاعية المســتجيبين على فقرات المقياس وأبعاده. وأنَّ ثبات الإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية بلغت قيمته (0.79) لديهم، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعادها بين (0.82–0.88) لديهم؛ مما يشير إلى أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرســون للعلاقة بين التطبيقين الأوَّل والثاني المحســوبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها لدى أفراد العينة الاســتطلاعية لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) المحســوبة وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة

حرية؛ مما يشير إلى تحقق مؤشر الاستقرار (ثبات الإعادة) كأحد مؤشرات الصدق التقاربي التي تقيس ذات السِّمة على اختلاف مستوى امتلاك أفراد العينة الاستطلاعية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

اشـــتمل مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك في صـــورته النهائية على سِتٍّ وثلاثين فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل؛ هي: (موافق بشدة) وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)، (موافق) وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)، (مُحايد) وتعطى عند تصـــحيح الفقرة درجة قيمتها (3)، (غير موافق) وتعطى عند تصـــحيح الفقرة درجة قيمتها (2)، (غير موافق بشدة) وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1). وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس ولأبعاده بين (36–180) للمقياس، و(9–45) لبعد الســـلوك الأكاديمي، و(4–20) لبعد الســـياق الأكاديمي، و(6–30) لبعد التنظيم وإدارة الوقت، و(6–30) لبعد التحصـيل، و(7–35) لبعد المهارات المعرفية، و(4–20) لبعد التعامل مع الاختبارات، حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس وأبعاده؛ لكان ذلك مؤشـــر على ازدياد ســـمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها المُقاسة لديهم، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة؛ فقد تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع؛ يُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومتوسط؛ يُعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66)، ومنخفض؛ يُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{\left(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى}\right)}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

ثالِثًا. مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

لقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي؛ لِبيمبينيوتى وكرابينك (Bembentty & Karbenick, 1998a)؛ حيث قام حسن (2008أ) بترجمته وتعريبه. وقد تألف المقياس من عشرةِ مواقف؛ حيث يشتمل كُلِّ موقفٍ منها على بديلين (أ، وب)؛ يقوم المستجيب باختيار واحد منهما، حيث يمثل أحدهما (إشباع فوري) والآخر يُمثِّل (تأجيل الإشباع) (ملحق ل).

دلالات صدق وثبات المقياس الأصلي والمترجم

قام لبيمبينيوتي وكاربينك (Bembenutty & Karabenick, 1998)، بالتأكد من دلالات ثبات المقياس الأصلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت القيمة الكلية للمقياس (0.75)، فيما تم التأكد من دلالات صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفرت نتائجه عن وجود عامل واحد في المقياس مفسرًا ما نسبته (58%) من التباين الكلي.

فيما قام حسن(2008) بالتأكد من دلالات ثبات المقياس الأصلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيم كرونباخ لبُعديّ بدائل الاشباع الأكاديمي الاجتماعي وغير الاجتماعي ما بين (0.73– 0.81) فيما تم التأكد من دلالات صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفرت نتائجه عن وجود عامل واحد في المقياس.

دلالات صدق مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وثباته في الدراسة الحالية

1. صدق المحتوى

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتَّفق عليها بينهم بنسبة (80%) في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لمواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة (ملحق م)؛ التي تمحورت بالخطوات الآتية: أ)

تعديل الصياغة اللغوية لعشرِ بنود تتبع لست مواقف، على النحو الآتي: البديلان (أ، وب) في المواقف ذوات الأرقام (2، 4، 8، 10)، والبديل (أ) في الموقف (ذي الرقم: 7)، والبديل (ب) في الموقف (ذي الرقم: 5)؛ كما هي بعد التحكيم (ملحق ن)، ب) الإبقاء على عشـــر بدائل تتبع لسِـــتِّ مواقف دون تعديل؛ كما هي قبل التحكيم (ملحق ل).

وبهذا بقي المقياس في صـــــورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من عشـــــرةِ مواقف؛ تتوزع كُلٍّ منها على بديلين (أ، وب) (ملحق ن).

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس تأجيل الإشـــباع الأكاديمي على أفراد العينة الاســـتطلاعية، وذلك لحســـاب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة المواقف بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة، كما هو مُبيَّن في جدول 7.

جدول 7:

قيم معاملات الارتباط المُصحَّح للمواقف بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة

رقم الموقف وبديليه		نصُّ فقرات تأجيل الإشباع الأكاديمي	الارتباط المُصحَّح للفقرة مع المقياس
1	أ	أذهب إلى حفلة موسيقية مفضلة أو مسرحية أو حدث رياضي حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة في امتحان الغد	*0.81
	ب	أبقى في المنزل وأدرس لزيادة فرص حصولي على درجات عالية	
2	أ	أترك المكتبة لأقضي وقتًا ممتعًا مع أصدقائي وأحاول أن أنهي المهام الدراسية المكلف بها عند عودتي للمنزل في وقت لاحق ليلًا	*0.70
	ب	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المكلف بها والمطلوبة مني في اليوم التالي	
3	أ	أدرس محاضراتي في مكان مملوء بمشتتات الانتباه	*0.73
	ب	أدرس محاضراتي في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية	
4	أ	أتغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة شيقة	*0.79
	ب	أؤجل الذهاب إلى الرحلات حتى انتهي من مقرراتي الدراسية	
5	أ	أترك طلب توضيح من المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى لو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان	*0.75
	ب	أظل بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها	
6	أ	أقضي معظم وقتي في دراسة المقررات الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل، ورغم أن هذا قد يعني عدم الأداء الجيد	*0.79
	ب	أدرس جميع المقررات الدراسية لزيادة فرصة أدائي الجيد في المقررات الدراسية	
7	أ	أقضي وقت كبير مع أصدقائي، وأحشو دماغي حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار	*0.78
	ب	أدرس كثيرًا كل يوم من أجل امتحانات المقررات الدراسية لهذا الفصل الدراسي، وقضاء وقت قليل مع أصدقائي	
8	أ	أتغيب عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفًا، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء	*0.76
	ب	أحضر إلى الدراسة حتى لا تفوتني المحاضرات ولا أتغيب عنها مهما كانت المغريات الخارجية	
9	أ	أذهب إلى حفلة ليلة الامتحان وأدرس فقط إذا كان لدي وقت	*0.84
	ب	أدرس أولًا، وأذهب إلى حفلة إذا كان لدي وقت	
10	أ	أفضل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي	*0.47
	ب	أفضل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح	

* دال إحصائيًّا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.1943) عند (98) درجة حرية.

يلاحظ من جدول 7 أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي بمقياسها قد تراوحت بين (0.47–0.84). ويلاحظ من القيم الخاصة بصدق البناء (اتِّساق التجانس بين مضامين المواقف التابعة لتأجيل الإشباع الأكاديمي)؛ أنَّ قيم معاملات تمييز مواقف (الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بالمقياس) المحسوبة لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) التي تُحْسَب وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة حرية؛ مما يشير إلى جودة بناء مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة.

3. ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ فقد تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل لديهم؛ حيث بلغت قيمته (0.94)؛ مما يشير إلى عدم انتهاك تجانس مضامين المواقف ضمن المقياس؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط بين مواقف المقياس تحت القطر الرئيس لمصفوفة تلك المعاملات (0.59)؛ مما قاد إلى تصنيفه إلى (ثابت جدًا) وفقًا لمعيار (Sekaran & Bougie, 2013)، وإلى انتهاك تجانس التباين بين أفراد العينة الاستطلاعية المستجيبين على مواقف المقياس. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته؛ حيث بلغت قيمته (0.83)؛ مما يشير إلى أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التطبيقين الأوَّل والثاني المحسوبة للمقياس لدى أفراد العينة الاستطلاعية لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.1943) المحسوبة وِفْقًا لاختبار (t) عند (98) درجة حرية؛ مما يشير إلى تحقق مؤشر الاستقرار (ثبات الإعادة) كأحد مؤشرات الصدق التقاربي التي تقيس ذات السِّمة على اختلاف مستوى امتلاك أفراد العينة الاستطلاعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي.

تصحيح مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

اشتمل مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك في صورته النهائية على عشرةِ مواقف، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على أربعة بدائل؛ هي: (بالتأكيد ساختار أ) وتُعطى عند تصحيح المواقف درجة قيمتها (4)، (احتمال ساختار أ) وتعطى عند تصحيح الموقف درجة قيمتها (3)، (احتمال ساختار ب) وتعطى عند تصحيح الموقف درجة قيمتها (2)، (بالتأكيد ساختار ب) وتعطى عند

تصحيح الموقف درجة قيمتها (1). وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس بين (10–40)، حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس؛ لكان ذلك مؤشر على ازدياد سمة تأجيل الإشباع الأكاديمي المُقاسة لديهم، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة؛ فقد تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع؛ يُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.00)، ومتوسط؛ يُعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.01–3.00)، ومنخفض؛ يُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.01). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{\left(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى}\right)}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(1-4)}{3} = \frac{4}{3} = 1.00$$

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تَمَّ إتباع الخطوات الآتية:

1. ترجمة بعض المقاييس من اللغة الإنجليزية إلى العربية. والتأكد من السلامة اللغوية للمقاييس المترجمة.

2. التحقق من صدق الأدوات والمقاييس من خلال عرضها على جملة من المحكمين، وإخراجها بصورتها النهائية بكل ما تحويه من الأبعاد المحددة والتعليمات اللازمة للتطبيق.

3. التحقق من ثبات الأدوات والمقاييس من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وتطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وتسنى ذلك للباحثة من خلال تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية.

4. أخذ الموافقة الرسمية لنشر رابط الأداة على إيميلات الطلبة.

6. وضع ورقة غلاف في رابط استبانة أدوات الدراسة؛ تشرح هدف الدراسة لأفراد عينة الدراسة، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وإحاطتهم بأنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

5. توزيع رابط استبانة أدوات الدراسة المنتجة باستخدام مزية نماذج جوجل في صورها النِّهائيَّة على إيميلات أفراد عينة الدراسة المستهدفة الجامعية بالتنسيق مع دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

7. جمع البيانات وتحليلها.

8. التوصل إلى نتائج الدراسة.

9. تقديم مقترحات وتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات التصنيفية؛ وهي على النحو الآتي:

1. الجنس، وله فئتان؛ هما: (ذكر؛ أنثى).
2. الكلِّيَّة، وله مستويان؛ هما: (عِلْمِيَّة؛ إنسانيَّة).
3. المستوى الدِّراسيّ، وله خمسة مستويات؛ هي: (الأولى؛ الثَّانيَّة؛ الثَّالِثة؛ الرَّابعة؛ الخامسة فأعلى).

ب. المتغيرات المتنبئه؛ وهي:

1. أبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة.
2. الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها لدى الطلبة.

ج. المتغيرات المتنبأ بها؛ وهي:

1. تأجيل الإشباع الأكاديمي.
2. الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها.

3. أبعاد منظور زمن المستقبل.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة الأوَّل والثَّانِي؛ فقد تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لِكُلٍّ من (تأجيل الإشباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها، وأبعاد منظور زمن المستقبل) لدى الطلبة، والتكرارات الملاحظة والمتوقعة والنسب المئوية والباقي (Residual) للتكرارين الملاحظ والمتوقع وقيمة اختبار (χ^2) لِحُسنِ المُطابقةِ[5] (Goodness of fit Test) ضمن كل مستوى من مستويات (تأجيل الإشباع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها، وأبعاد منظور زمن المستقبل)، مع مراعاة ترتيب أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومنظور زمن المستقبل تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثَّالِث؛ فقد تَمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات أبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية (في تحليل مستقل عن التحليل الأول) والمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي)، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات بالمتنبأ به لدى الطلبة، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام الطريقة المتدرجة الخطوة (Stepwise) لمرتين في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي الأول والثاني؛ وذلك لرصد الارتباط الخطي المتعدد والتباين المُفسَّر المتعدد (الأثر المشترك)، وقيمة F للنموذج التنبؤي الكلي؛ كلما تَمَّ إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي (الأوَّل، والثاني) في ضوء قيم وسط مجموع المربعات للانحدار وللخطأ ودرجة الحرية لكلٍّ منهما، والتغير في التباين المُفسَّر (الأثر النسبي)، وقيمة (F) للتغيُّر الخاص بكل متنبئ تمَّ إدخاله إلى النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات (الأول، والثاني)، ودرجة الحرية للبسط وللمقام، ثُمَّ أُتْبِعتْ بحساب قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية للنموذجين التنبؤيين الأوَّل والثَّاني.

---

[5] Goodness of Fit Test $\chi^2 = \sum_{i=1}^{3}((o_i - e_i)^2/e_i)$

الفصل الرابع

النتائج

تالِيًا عرضٌ لنتائج أسئلة الدراسة حسب تسلسل ورودها في مشكلة الدراسة:

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الأوَّل: "**ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي والكفاءة الذاتيَّة الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وهل تختلف باختلاف الجنس والكلية والمستوى الدراسي؟**"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياته الخاصَّة، كما هو مُبيَّن في جدول 8.

جدول 8:

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياته الخاصَّة

تأجيل الإشباع الأكاديمي ومستوياته الخاصَّة[+]	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام
منخفض	468	36.6			
متوسط	499	39.1	2.40	0.91	متوسط
مرتفع	310	24.3			

[+] تمَّت مراعاة تصنيف المستويات العامَّة والخاصَّة لتأجيل الإشباع الأكاديمي وفقًا للمعيار الوارد في الطريقة

يلاحظ من جدول 8 أنَّ مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي العام لديهم كان "متوسِّطًا"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (2.40)؛ حيث تقدم مستواه الخاصَّ المتوسط لدى (39.1%) منهم.

وتمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة ولأبعادها لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة، كما هو مُبيَّن في جدول 9.

جدول 9:
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة وأبعادها لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة

الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها ومستوياتها الخاصَّة[+]		التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العامّ[+]
السلوك الأكاديمي						
أوّلًا	منخفض	42	3.3	4.00	0.77	مرتفع
	متوسط	384	30.1			
	مرتفع	851	66.6			
التحصيل						
ثانيًا	منخفض	72	5.6	3.94	0.86	مرتفع
	متوسط	358	28.0			
	مرتفع	847	66.3			
السياق الأكاديمي						
ثالثًا	منخفض	62	4.9	3.93	0.83	مرتفع
	متوسط	336	26.3			
	مرتفع	879	68.8			
المهارات المعرفية						
رابعًا	منخفض	59	4.6	3.92	0.86	مرتفع
	متوسط	330	25.8			
	مرتفع	888	69.5			
التنظيم وإدارة الوقت						
خامسًا	منخفض	89	7.0	3.83	0.87	مرتفع
	متوسط	437	34.2			
	مرتفع	751	58.8			
التعامل مع الاختبارات						
سادسًا	منخفض	107	8.4	3.74	0.94	مرتفع
	متوسط	411	32.2			
	مرتفع	759	59.4			
الكلي للمقياس						
	منخفض	38	3.0	3.91	0.74	مرتفع
	متوسط	393	30.8			
	مرتفع	846	66.2			

[+] تمَّت مراعاة تصنيف المستويات العامَّة والخاصَّة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعادها وفقًا للمعيار الوارد في الطريقة

يلاحظ من جدول 9 أنَّ مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامّ لديهم كان "مرتفعًا" بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.91)؛ حيث تقدم مستواه الخاصّ المرتفع لدى (66.2%) من الطلبة.

ويلاحظ مجيء أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم وفقًا للترتيب التالي: بعد السلوك الأكاديمي في المرتبة الأولى، بمستوى عام "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (4.00)؛ حيث تقدم مستواه الخاصَّ المرتفع لدى (66.6%) منهم. ثُمَّ بعد التَّحصيل في المرتبة الثَّانِيةِ، بمستوى عام "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.94)؛ حيث تقدم مستواه الخاص المرتفع لدى (66.3%) منهم. ثُمَّ بعد السِّياق الأكاديمي في المرتبة الثَّالِثةِ، بمستوى عامٍّ "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.93)؛ حيث تقدم مستواه الخاص المرتفع لدى (68.8%) منهم. ثُمَّ بعد المهارات المعرفية في المرتبة الرَّابِعَةِ، بمستوى عامٍّ "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.92)؛ حيث تقدم مستواه الخاص المرتفع لدى (69.5%) منهم. ثُمَّ بعد التنظيم وإدارة الوقت في المرتبة الخامِسة، بمستوى عامٍّ "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.83)؛ حيث تقدم مستواه الخاصّ المرتفع لدى (58.8%) منهم. ثُمَّ بعد التَّعامل مع الاختبارات في المرتبة السَّادِس، بمستوى عامٍّ "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.74)؛ حيث تقدم مستواه الخاص المرتفع لدى (59.4%) منهم.

وتمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 10.

جدول 10:

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

المتغير ومستوياته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس		
ذكر	2.51	0.99
أنثى	2.33	0.85
الكلية		
عِلميَّة	2.40	0.96
إنسانيَّة	2.40	0.87
المستوى الدراسي		
أولى	2.49	1.04
ثانيَّة	2.33	0.82
ثالثة	2.45	0.87
رابِعة	2.34	0.87
خامِسة	2.44	1.09

يلاحظ من جدول 10 وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تمَّ إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 11.

جدول 11:

نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الجنس	11.07	1	11.07	*13.51	0.00
الكلية	0.65	1	0.65	0.80	0.37
المستوى الدراسي	5.42	4	1.35	1.65	0.16
الخطأ	1040.47	1270	0.82		
الكلي	1056.34	1276			

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 11 وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم يُعزى إلى الجنس؛ لصالح الطالبات بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (2.33: جدول 10) أقل مما تُعاني منه الطلاب بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (2.51: جدول 10). ويتبيَّن من جدول 11 عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم يُعزى إلى الكلية.

كما يتبيَّن من جدول 11 عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لِتأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم تُعزى إلى المستوى الدراسي. وتمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة ولأبعادها لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 12.

جدول 12:

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة ولأبعادها لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

المتغير ومستوياته والإحصائي	أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة						الكلي للمقياس
	السلوك الأكاديمي	السياق الأكاديمي	التنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية	التعامل مع الاختبارات	
الجنس							
ذكر							
س	4.07	4.04	3.89	3.99	3.97	3.74	3.97
ع	0.85	0.92	0.98	0.96	0.95	1.05	0.84
أنثى							
س	3.95	3.85	3.79	3.91	3.89	3.73	3.87
ع	0.71	0.75	0.79	0.79	0.80	0.86	0.67
الكلية							
عِلميَّة							
س	4.12	4.08	3.95	4.08	4.05	3.84	4.03
ع	0.80	0.84	0.90	0.86	0.87	0.99	0.76
إنسانيَّة							
س	3.90	3.81	3.73	3.83	3.82	3.66	3.81
ع	0.73	0.80	0.84	0.84	0.84	0.89	0.71

يتبع...

المتغير ومستوياته والإحصائي	أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة						الكلي للمقياس
	السلوك الأكاديمي	السياق الأكاديمي	التنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية	التعامل مع الاختبارات	
المستوى الدراسي							
أولى							
س	4.26	4.28	4.14	4.23	4.21	4.01	4.20
ع	0.83	0.75	0.86	0.82	0.83	1.02	0.74
ثانيَّة							
س	3.95	3.86	3.69	3.90	3.90	3.77	3.86
ع	0.70	0.74	0.80	0.77	0.70	0.83	0.64
ثالثة							
س	3.92	3.83	3.76	3.86	3.79	3.67	3.82
ع	0.75	0.79	0.84	0.84	0.86	0.87	0.73
رابِعة							
س	3.88	3.80	3.72	3.80	3.82	3.61	3.79
ع	0.74	0.85	0.87	0.87	0.89	0.93	0.74
خامِسة							
س	4.35	4.27	4.21	4.32	4.29	3.92	4.25
ع	0.77	0.89	0.93	0.89	0.86	1.13	0.76

س: الوسط الحسابي **ع:** الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول 12 وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تمَّ إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 13.

جدول 13:

نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الجنس	0.33	1	0.33	0.64	0.43
الكلية	8.40	1	8.40	*16.28	0.00
المستوى الدراسي	30.00	4	7.50	*14.52	0.00
الخطأ	655.73	1270	0.52		
الكلي	701.91	1276			

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتبين من جدول 13 عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم يُعزى إلى الجنس.

كما يتضح من جدول 13 وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم يُعزى إلى الكلية؛ لصالح طلبة الكليات العلمية بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (4.03: جدول 12) أكثر مما هي عليه لدى طلبة الكليات الإنسانية بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.81: جدول 12).

ويتبين من جدول 13 وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم تُعزى إلى المستوى الدراسي؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لِكَوْنِ المستوى الدراسي متعدِّد المستويات، تَمَّ إجراء اختبار ليفين وفقًا لتوزيع (F) الاحتمالي للتحقق من تكافؤ التباين بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم وفقًا للجنس وللكلية وللمستوى الأكاديمي، حيث بلغت قيمته المحسوبة (3.49) بدلالةٍ إحصائيَّةٍ (α=0.05) عند (19) درجة حرية للبسط و(1257) درجة حرية للمقام؛ بما يفيد عدم تكافؤ التباين؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي عدم تكافؤ التباين مُمثَّلًا باختبار جيمس–هويل ((Games–Howell (G–H)) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات الأوساط

الحسابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم اختلفت بدلالةٍ إحصائية (α=0.05) باختلاف مستويات (المستوى الدراسي)، كما هو مُبيَّن في جدول 14.

جدول 14:

نتائج اختبار جيمس–هويل للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي		رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	أولى
{G–H}	الوسط الحسابي	3.79	3.82	3.86	4.20
ثالثة	3.82	0.03			
ثانيَّة	3.86	0.07	0.04		
أولى(ب)	4.20	*0.41	*0.38	*0.34	
خامِسة(أ)	4.25	*0.46	*0.43	*0.39	0.05

* دال إحصائيًا (α=0.05)

يتضح من جدول 14 أنَّ الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة؛ تتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.25) أكثر مما هي عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.79)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.82)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.86)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.20) أكثر مما هي عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.79)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.82)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.86)) على الترتيب.

كما يلاحظ من جدول 12 وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) لديهم ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ توجب إجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من اعتبارية قيم معاملات الارتباط البينية لأبعادها لديهم وفقًا للجنس وللكلية وللمستوى الدراسي؛ وذلك بهدف تحديد

أنسب تحليل تباين يتوجب استخدامه (تحليل تباين ثلاثي مُتعدد–دون تفاعل، أم تحليل تباين ثلاثي– دون تفاعل)، كما هو مُبيَّن في جدول 15.

جدول 15:

نتائج اختبار بارتليت للكروية لقيم معاملات الارتباط البينيَّة لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

العلاقة وفق الجنس والكلية والمستوى الدراسي	السلوك الأكاديمي	السياق الأكاديمي	التنظيم وإدارة الوقت	التحصيل	المهارات المعرفية
السياق الأكاديمي	0.71*				
التنظيم وإدارة الوقت	0.73*	0.71*			
التحصيل	0.76*	0.68*	0.74*		
المهارات المعرفية	0.74*	0.70*	0.73*	0.80*	
التعامل مع الاختبارات	0.63*	0.56*	0.62*	0.65*	0.67*

اختبار بارتليت للكروية		
χ^2 التقريبية	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
6023.61*	20	0.00

* دال إحصائيًا (α=0.05)

يتضح من جدول 15 وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا (α=0.05) بين أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لديهم تُعزى إلى الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ مما تَرتَّبَ عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيِّ المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعادها مُجْتَمِعَةً لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 16.

جدول 16:

نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيِّ المُتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة مُجْتَمِعَةً لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

الأثر	تحليل التباين الثلاثي المتعدد		F	درجة حرية		احتمالية
	نوعه	قيمته	الكُلِّيَّة	الفرضية	الخطأ	الخطأ
الجنس	Hotelling's Trace	0.01	2.64*	6	1265	0.02
الكلية	Hotelling's Trace	0.02	3.39*	6	1265	0.00
المستوى الدراسي	Wilks' Lambda	0.93	3.80*	24	4414.27	0.00

* دال إحصائيًا (α=0.05)

يتبين من جدول 16 وجود أثر دال إحصائيًا (α=0.05) لِكُلٍّ من (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي) في الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة مُجْتَمِعَةً لديهم؛ ولتحديد على أيٍّ بُعدٍ من أبعادها لديهم كان أثر كُلٍّ من (الجنسِ، والكلية، والمستوى الدراسي)؛ تم إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيِّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعادها كلٍّ على حدةٍ لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 17.

جدول 17:

نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيِّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة كُلٍّ على حدةٍ لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتأثر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
السلوك الأكاديمي	الجنس	0.01	1	0.01	0.02	0.88
	الكلية	6.85	1	6.85	*12.23	0.00
	المستوى الدراسي	27.27	4	6.82	*12.17	0.00
	الخطأ	711.52	1270	0.56		
	الكلي	754.18	1276			
السياق الأكاديمي	الجنس	0.71	1	0.71	1.10	0.29
	الكلية	9.07	1	9.07	*14.09	0.00
	المستوى الدراسي	32.66	4	8.16	*12.69	0.00
	الخطأ	816.91	1270	0.64		
	الكلي	875.36	1276			
التنظيم وإدارة الوقت	الجنس	0.40	1	0.40	0.56	0.46
	الكلية	7.53	1	7.53	*10.39	0.00
	المستوى الدراسي	37.18	4	9.29	*12.83	0.00
	الخطأ	920.28	1270	0.72		
	الكلي	972.84	1276			
التحصيل	الجنس	0.93	1	0.93	1.33	0.25
	الكلية	13.01	1	13.01	*18.71	0.00
	المستوى الدراسي	34.65	4	8.66	*12.46	0.00
	الخطأ	883.21	1270	0.70		
	الكلي	938.35	1276			

يتبع...

بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتأثر	بمصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
المهارات المعرفية	الجنس	1.44	1	1.44	2.04	0.15
	الكلية	8.03	1	8.03	*11.37	0.00
	المستوى الدراسي	32.61	4	8.15	*11.54	0.00
	الخطأ	896.87	1270	0.71		
	الكلي	945.32	1276			
التعامل مع الاختبارات	الجنس	3.06	1	3.06	+3.54	0.06
	الكلية	7.32	1	7.32	*8.49	0.00
	المستوى الدراسي	21.95	4	5.49	*6.36	0.00
	الخطأ	1096.01	1270	0.86		
	الكلي	1129.11	1276			

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

+ تلاشى أثر الجنس في بعد (التعامل مع الاختبارات)؛ بسبب قوة العلاقة الارتباطية بين الجنس وبعد (التعامل مع الاختبارات) (Pedhazur, 1997; pp. 957–959)

يتضح من جدول 17 وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لأبعاد (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) يُعزى إلى الكُلِّيَّة؛ لصالح طلبة الكليات العملية بأوساط حسابية مقدارها ((4.12، و4.08، و3.95، و4.08، و4.05، و3.84): جدول 12) على الترتيب أكثر مما هي عليه لدى طلبة الكليات الإنسانية بأوساط حسابية مقدارها ((3.90، و3.81، و3.73، و3.83، و3.82، و3.66): جدول 12) على الترتيب تناظريًّا.

ويتبين من جدول 17 وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأبعاد (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) تُعزى إلى المستوى الدراسي؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون المستوى الدراسي مُتَعدِّد المستويات، تمَّ إجراء اختبار ليفين وفقًا لتوزيع (F) الاحتمالي؛ للتحقق من تكافؤ التباين بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم وفقًا للجنس وللكلية وللمستوى الدراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 18.

جدول 18:

نتائج اختبار ليفين بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية	F المحسوبة لاختبار ليفين	درجة حرية		احتمالية الخطأ
		البسط	المقام	
السلوك الأكاديمي	*2.11	19	1257	0.00
السياق الأكاديمي	*2.52	19	1257	0.00
التنظيم وإدارة الوقت	*3.04	19	1257	0.00
التحصيل	*3.51	19	1257	0.00
المهارات المعرفية	*3.88	19	1257	0.00
التعامل مع الاختبارات	*2.94	19	1257	0.00

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 18 وجود انتهاك في تكافؤ التباين دال إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأبعادها لديهم يُعزى إلى الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي عدم تكافؤ التباين مُمثَّلًا باختبار جيمس–هويل للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات الأوساط الحسابية لأبعاد (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) لديهم اختلفت بدلالةٍ إحصائية (α=0.05) باختلاف مستويات (المستوى الدراسي)، كما هو مُبيَّن في جدول 19.

جدول 19:

نتائج اختبار جيمس–هويلل للمقارنات البعدية المُتعددة بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي

	المستوى الدراسي		رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	أولى
السلوك الأكاديمي	{G–H}	الوسط الحسابي	3.88	3.92	3.95	4.26
	ثالثة	3.92	0.04			
	ثانيَّة	3.95	0.07	0.04		
	أولى(ب)	4.26	*0.38	*0.34	*0.31	
	خامِسة(أ)	4.35	*0.47	*0.43	*0.40	0.09

	المستوى الدراسي		رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	خامِسة
السياق الأكاديمي	{G–H}	الوسط الحسابي	3.80	3.83	3.86	4.27
	ثالثة	3.83	0.02			
	ثانيَّة	3.86	0.06	0.03		
	خامِسة(ب)	4.27	*0.47	*0.44	*0.41	
	أولى(أ)	4.28	*0.48	*0.46	*0.42	0.01

	المستوى الدراسي		ثانيَّة	رابِعة	ثالثة	أولى
التنظيم وإدارة الوقت	{G–H}	الوسط الحسابي	3.69	3.72	3.76	4.14
	رابِعة	3.72	0.03			
	ثالثة	3.76	0.08	0.05		
	أولى(ب)	4.14	*0.46	*0.43	*0.38	
	خامِسة(أ)	4.21	*0.52	*0.49	*0.45	0.07

	المستوى الدراسي		رابِع	ثالثة	ثانيَّة	أولى
التحصيل	{G–H}	الوسط الحسابي	3.80	3.86	3.90	4.23
	ثالثة	3.86	0.06			
	ثانيَّة	3.90	0.10	0.04		
	أولى(ب)	4.23	*0.43	*0.37	*0.33	
	خامِسة(أ)	4.32	*0.52	*0.46	*0.42	0.09

	المستوى الدراسي		ثالثة	رابِعة	ثانيَّة	أولى
المهارات المعرفية	{G–H}	الوسط الحسابي	3.79	3.82	3.90	4.21
	رابِعة	3.82	0.03			
	ثانيَّة	3.90	0.11	0.08		
	أولى(ب)	4.21	*0.41	*0.38	0.31	
	خامِسة(أ)	4.29	*0.49	*0.47	*0.39	0.08

	المستوى الدراسي		رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	خامِسة
التعامل مع الاختبارات	{G–H}	الوسط الحسابي	3.61	3.67	3.77	3.92
	ثالثة	3.67	0.06			
	ثانيَّة	3.77	0.16	0.10		
	خامِسة(ب)	3.92	*0.31	0.25	0.16	
	أولى(أ)	4.01	*0.40	*0.34	0.24	0.09

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 19 أنَّ بعد السلوك الأكاديمي؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.35) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.88)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.92)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.95)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابي مقداره (4.26) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرابعة؛

بوسط حسابي مقداره (3.88)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.34)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.95)) على الترتيب.

ويتضح من جدول 19 أنَّ بعد السياق الأكاديمي؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.28) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.80)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.83)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.86)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.27) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.80)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.83)، ثُمَّ الثانية بوسط حسابي مقداره (3.86)) على الترتيب.

كما يتضح من جدول 19 أنَّ بعد التنظيم وإدارة الوقت؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.21) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثانية؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.69)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.72)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.76)،) على الترتيب، ثُمَّ ج) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.14) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.69)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.72)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.76)) على الترتيب.

ويتضح من جدول 19 أنَّ بعد التحصيل؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.32) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.80)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.86)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.90)) على

الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.23) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.80)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.86)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.90)) على الترتيب.

ويتضح من جدول 19 أنَّ بعد المهارات المعرفية؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.29) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.79)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.82)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.90)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.21) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.79)، ثُمَّ السنة الرابعة بوسط حسابي مقداره (3.82)) على الترتيب.

كما يتضح من جدول 19 أنَّ بعد التعامل مع الاختبارات؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.01) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.61)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.67)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (3.92) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.61) على الترتيب.

ثانِيًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثَّاني: "**ما نسب انتشار أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وهل تختلف باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟**"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثَّانِي؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة، كما هو مُبيَّن في جدول 20.

جدول 20:

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصَّة

أبعاد منظور الزمن ومستوياتها الخاصَّة[+]		التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام[+]
المستقبل						
أولًا	منخفض	64	5	3.92	0.85	مرتفع
	متوسط	358	28			
	مرتفع	855	67			
الماضي السلبي						
ثانيًا	منخفض	100	7.8	3.533	0.82	متوسط
	متوسط	680	53.2			
	مرتفع	497	38.9			
الماضي الإيجابي						
ثالثًا	منخفض	138	10.8	3.527	0.97	متوسط
	متوسط	555	43.5			
	مرتفع	584	45.7			
الحاضر الحتمي						
رابعًا	منخفض	158	12.4	3.44	0.96	متوسط
	متوسط	566	44.3			
	مرتفع	553	43.3			
الحاضر الممتع						
خامسًا	منخفض	167	13.1	3.36	0.87	متوسط
	متوسط	664	52			
	مرتفع	446	34.9			

[+] تمَّت مراعاة تصنيف المستويات العامَّة والخاصَّة لأبعاد منظور زمن المستقبل وفقًا للمعيار الوارد في الطريقة

يلاحظ من جدول 20 مجيء أبعاد منظور زمن المستقبل لديهم وفقًا للترتيب التالي: بعد المستقبل في المرتبة الأولى، بمستوى عام "مرتفع"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.92)؛ حيث تقدم مستواه الخاص المرتفع لدى (67%) منهم. ثُمَّ بعد الماضي السلبي في المرتبة الثَّانِيَّة، بمستوى عام "متوسط"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.533)؛ حيث تقدم مستواه الخاصَّ المتوسط لدى (53.2%) منهم. ثُمَّ بعد الماضي الإيجابي في المرتبة الثَّالِثَة، بمستوى عام "متوسط"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.527)؛ حيث تقدم مستواه الخاصَّ المرتفع لدى (45.7%) منهم. ثُمَّ بعد الحاضر الحتمي في المرتبة الرابعة، بمستوى عام "متوسط"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.44)؛ حيث تقدم مستواه الخاصَّ

المتوسط لدى (44.3%) منهم. ثُمَّ أخيرًا؛ بعد الحاضر الممتع في المرتبة الخامس، بمستوى عام "متوسط"، بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.36)؛ حيث تقدم مستواه الخاصّ المتوسط لدى (52%) منهم.

وتمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعادِ منظور زمن المستقبل لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 21.

جدول 21:

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

المتغير ومستوياته والإحصائي	أبعاد منظور الزمن				
	الحاضر الممتع	الماضي السلبي	المستقبل	الماضي الإيجابي	الحاضر الحتمي
الجنس					
ذكر					
س	3.56	3.64	4.03	3.59	3.75
ع	0.93	0.89	0.90	1.05	0.98
أنثى					
س	3.23	3.47	3.85	3.48	3.25
ع	0.81	0.77	0.80	0.91	0.90
الكلية					
عِلميَّة					
س	3.55	3.64	4.02	3.63	3.73
ع	0.84	0.86	0.86	0.97	0.88
إنسانيَّة					
س	3.20	3.45	3.84	3.45	3.22
ع	0.87	0.78	0.83	0.96	0.97
المستوى الدراسي					
أولى					
س	3.67	3.76	4.24	3.83	4.06
ع	0.97	0.93	0.84	0.96	0.87
ثانيَّة					
س	3.46	3.54	3.80	3.67	3.43
ع	0.74	0.75	0.79	0.79	0.88
ثالثة					
س	3.18	3.43	3.79	3.50	3.12
ع	0.84	0.73	0.83	0.90	0.97
رابِعة					

يتبع...

المتغير ومستوياته والإحصائي	أبعاد منظور الزمن				
	الحاضر الممتع	الماضي السلبي	المستقبل	الماضي الإيجابي	الحاضر الحتمي
س	3.27	3.42	3.88	3.26	3.34
ع	0.82	0.80	0.84	1.04	0.83
خامِسة					
س	3.61	3.90	4.30	3.80	4.00
ع	1.05	0.95	0.81	1.00	1.01

س: الوسط الحسابي **ع:** الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول 21 وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعادِ منظور زمن المستقبل (الحاضر الممتع، الماضي السلبي، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي) لديهم ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ توجب إجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من اعتبارية قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد منظور زمن المستقبل لديهم وفقًا للجنس وللكلية وللمستوى الدراسي؛ وذلك بهدف تحديد أنسب تحليل تباين يتوجب استخدامه (تحليل تباين ثلاثي مُتعدد–دون تفاعل، أم تحليل تباين ثلاثي–دون تفاعل)، كما هو مُبيَّن في جدول 22.

جدول 22:

نتائج اختبار بارتليت للكروية لقيم معاملات الارتباط البينيَّة لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

العلاقة وفق الجنس والتخصص والمستوى العلمي	الحاضر الممتع	الماضي السلبي	المستقبل	الماضي الإيجابي
الماضي السلبي	*0.37			
المستقبل	0.13	*0.42		
الماضي الإيجابي	*0.26	*0.30	*0.28	
الحاضر الحتمي	*0.35	*0.28	*0.23	*0.24

اختبار بارتليت للكروية		
التقريبية	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
*925.56	14	0.00

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 22 وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا (α=0.05) بين أبعاد منظور زمن المستقبل لديهم تُعزى إلى الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ مما تَرتَّبَ عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيّ المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاده مُجْتَمِعَةً لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 23.

جدول 23:
نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ المُتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل مُجْتَمِعَةً لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

الأثر	تحليل التباين الثلاثي المتعدد		F	درجة حرية		احتمالية
	نوعه	قيمته	الكُلِّيَّة	الفرضية	الخطأ	الخطأ
الجنس	Hotelling's Trace	0.02	*5.05	5	1266	0.00
التخصص	Hotelling's Trace	0.03	*7.80	5	1266	0.00
المستوى العلمي	Wilks' Lambda	0.88	*8.62	20	4199.80	0.00

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتبين من جدول 23 وجود أثر دال إحصائيًا (α=0.05) لِكُلٍّ من (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي) في الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل مُجْتَمِعَةً لديهم؛ ولتحديد على أيٍّ بُعدٍ من أبعاده لديهم كان أثر كُلٍّ من (الجنسِ، والكلية، والمستوى الدراسي)؛ تمَّ إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين أوساطها الحسابية لديهم وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 24.

جدول 24:
نتائج تحليل التباين الثُّلاثِيّ –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الحاضر الممتع					
الجنس	8.95	1	8.95	*12.61	0.00
الكلية	15.08	1	15.08	*21.25	0.00
المستوى الدراسي	20.48	4	5.12	*7.22	0.00
الخطأ	901.19	1270	0.71		
الكلي	975.31	1276			

يتبع...

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الماضي السلبي					
الجنس	1.09	1	1.09	1.69	0.19
الكلية	3.60	1	3.60	*5.59	0.02
المستوى الدراسي	25.71	4	6.43	*9.97	0.00
الخطأ	818.95	1270	0.64		
الكلي	859.47	1276			
المستقبل					
الجنس	0.73	1	0.73	1.07	0.30
الكلية	1.42	1	1.42	2.08	0.15
المستوى الدراسي	32.57	4	8.14	*11.90	0.00
الخطأ	868.89	1270	0.68		
الكلي	916.34	1276			
الماضي الإيجابي					
الجنس	0.06	1	0.06	0.07	0.79
الكلية	7.03	1	7.03	*7.90	0.01
المستوى الدراسي	53.68	4	13.42	*15.07	0.00
الخطأ	1130.77	1270	0.89		
الكلي	1195.70	1276			
الحاضر الحتمي					
الجنس	14.57	1	14.57	*18.70	0.00
الكلية	23.01	1	23.01	*29.54	0.00
المستوى الدراسي	76.99	4	19.25	*24.71	0.00
الخطأ	989.38	1270	0.78		
الكلي	1185.59	1276			

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 24 وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لبعدي (الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي) لديهم يُعزى إلى الجنس؛ لصالح الطلاب بوسطين حسابيين مقدارهما ((3.56، و3.75): جدول 21) على الترتيب أكثر مما هما عليه لدى الطالبات بوسطين حسابيين مقدارهما ((3.23، و2.25): جدول 21) على الترتيب تناظريًّا. في حين يتبين من جدول 24 عدم وجود فرق دال إحصائيًّا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لأبعاد (الماضي السلبي، والمستقبل، والماضي الإيجابي) لديهم يُعزى إلى الجنس.

ويتضح من جدول 22 وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لأبعاد (الحاضر الممتع، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي) لديهم يُعزى إلى الكلية؛ لصالح طلبة الكليات العلمية عليها بأوساط حسابية مقدارها ((3.55، و3.63، و3.73): جدول 21) على الترتيب أكثر مما هي عليه لدى طلبة الكليات الإنسانية بأوساط حسابية مقدارها ((3.20، و3.45، و3.22): جدول 21) على الترتيب تناظريًّا. ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لبعد (الماضي السلبي) لديهم يُعزى إلى الكلية؛ لصالح طلبة الكليات الإنسانية بوسط حسابي مقداره (3.45: جدول 21) أقل مما يُعاني منه طلبة الكليات العلمية بوسط حسابي مقداره (3.64: جدول 21). في حين يتبيَّن من جدول 24 عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لبعد المستقبل لديهم يُعزى إلى الكلية.

ويتبين من جدول 24 وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأبعاد (الحاضر الممتع، والماضي السلبي، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي) لديهم تُعزى إلى المستوى الدراسي؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون المستوى الدراسي مُتَعدِّد المستويات، تمَّ إجراء اختبار ليفين وفقًا لتوزيع (F) الاحتمالي؛ للتحقق من تكافؤ التباين بين أوساطها الحسابيَّة لديهم وفقًا للجنس وللكلية وللمستوى الدراسي، كما هو مُبيَّن في جدول 25.

جدول 25:

نتائج اختبار ليفين بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للجنس وللكليَّة وللمستوى الدِّراسي

البعد	F المحسوبة لاختبار ليفين	درجة حرية		احتمالية الخطأ
		البسط	المقام	
الحاضر الممتع	4.22*	19	1257	0.00
الماضي السلبي	3.73*	19	1257	0.00
المستقبل	2.35*	19	1257	0.00
الماضي الإيجابي	3.48*	19	1257	0.00
الحاضر الحتمي	1.87*	19	1257	0.01

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 25 وجود انتهاك في تكافؤ التباين دال إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لديهم يُعزى إلى الجنس والكُلِّيَّة والمستوى الدِّراسِي؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي عدم

تكافؤ التباين مُمثَّلًا باختبار جيمس–هويل للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات الأوساط الحسابية لأبعاد (الحاضر الممتع، والماضي السلبي، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي) لديهم اختلفت بدلالةٍ إحصائية (α=0.05) باختلاف مستويات (المستوى الدراسي)، كما هو مُبيَّن في جدول 26.

جدول 26:

نتائج اختبار جيمس–هويل للمقارنات البعدية المُتعددة بين الأوساط الحسابية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للمستوى الدراسي

الحاضر الممتع	المستوى الدراسي	{G–H}	الوسط الحسابي	ثالثة	رابِعة	ثانيَّة	خامِسة
				3.18	3.27	3.46	3.61
	رابِعة	3.27	3.27	0.09			
	ثانيَّة(ج)	3.46	3.46	0.29*	0.20		
	خامِسة(ب)	3.61	3.61	0.43*	0.34*	0.15	
	أولى(أ)	3.67	3.67	0.49*	0.40*	0.20	0.06

الماضي الإيجابي	المستوى الدراسي	{G–H}	الوسط الحسابي	رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	خامِسة
				3.26	3.50	3.67	3.80
	ثالثة(د)	3.50	3.50	0.24*			
	ثانيَّة(ج)	3.67	3.67	0.41*	0.17		
	خامِسة(ب)	3.80	3.80	0.53*	0.29	0.12	
	أولى(أ)	3.83	3.83	0.57*	0.33*	0.16	0.04

الماضي السلبي	المستوى الدراسي	{G–H}	الوسط الحسابي	رابِعة	ثالثة	ثانيَّة	أولى
				3.42	3.43	3.54	3.76
	ثالثة	3.43	3.43	0.01			
	ثانيَّة	3.54	3.54	0.12	0.11		
	أولى(ب)	3.76	3.76	0.34*	0.33*	0.22	
	خامِسة(أ)	3.90	3.90	0.48*	0.47*	0.36*	0.15

الحاضر الحتمي	المستوى الدراسي	{G–H}	الوسط الحسابي	ثالثة	رابِعة	ثانيَّة	خامِسة
				3.12	3.34	3.43	4.00
	رابِعة(د)	3.34	3.34	0.22*			
	ثانيَّة(ج)	3.43	3.43	0.31*	0.09		
	خامِسة(ب)	4.00	4.00	0.88*	0.66*	0.57*	
	أولى(أ)	4.06	4.06	0.94*	0.72*	0.63*	0.06

المستقبل	المستوى الدراسي	{G–H}	الوسط الحسابي	ثالثة	ثانيَّة	رابِعة	أولى
				3.79	3.80	3.88	4.24
	ثانيَّة	3.80	3.80	0.01			
	رابِعة	3.88	3.88	0.09	0.08		
	أولى(ب)	4.24	4.24	0.45*	0.44*	0.36*	
	خامِسة(أ)	4.30	4.30	0.51*	0.50*	0.42*	0.06

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 26 أنَّ بعد الحاضر الممتع؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (3.67) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.18)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.27)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (3.61) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.18)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.27)) على الترتيب، ثُمَّ ج) السنة الثانية بوسط حسابي مقداره (3.46) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الثالثة بوسط حسابي مقداره (3.18).

ويتضح من جدول 26 أنَّ بعد الماضي السلبي؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (3.90) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.42)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.43)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.54)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابي مقداره (3.76) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.42)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.43)) على الترتيب.

ويتضح من جدول 26 أنَّ بعد المستقبل؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.30) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.79)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.80)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.88)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.24) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.79)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.80)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.88)) على الترتيب.

ويتضح من جدول 26 أنَّ بعد الماضي الإيجابي؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (3.83) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الرَّابِعة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.26)، ثُمَّ الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.50)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (3.80) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الرابعة بوسط حسابي مقداره (3.26)، ثُمَّ ج) السنة الثانية بوسط حسابيٍّ مقداره (3.67) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الرابعة بوسط حسابي مقداره (3.26)، ثُمَّ د) السنة الثالثة بوسط حسابي مقداره (3.50) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الرابعة بوسط حسابي مقداره (3.26).

ويتضح من جدول 26 أنَّ بعد الحاضر الحتمي؛ يتوافر، وبفارق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى كُلٍّ من الطلبة ممن هم في المستوى الدراسي: أ) السنة الأولى بوسط حسابيٍّ مقداره (4.06) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.12)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.34)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.43)) على الترتيب، ثُمَّ ب) السنة الخامسة بوسط حسابيٍّ مقداره (4.00) أكثر مما هو عليه لدى كُلٍّ من هم في السنة (الثالثة؛ بوسط حسابي مقداره (3.12)، ثُمَّ الرابعة؛ بوسط حسابي مقداره (3.34)، ثُمَّ الثانية؛ بوسط حسابي مقداره (3.43)) على الترتيب، ثُمَّ ج) السنة الثانية بوسط حسابي مقداره (3.43) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الثالثة بوسط حسابي مقداره (3.12)، ثُمَّ د) السنة الرابعة بوسط حسابي مقداره (3.34) أكثر مما هو عليه لدى من هم في السنة الثالثة بوسط حسابي مقداره (3.12).

ثالِثًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثَّالِث: **"ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل وللكفاءة الذاتية الأكاديمية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟"**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثَّالِث؛ تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية لعلاقة متنبئات طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك (الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)، **الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة** (x_6)) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))، كما هو مُبيَّن في جدول 27.

جدول 27:

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات (أبعاد منظور زمن المستقبل، الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي (y)) لدى الطلبة

العلاقة		تأجيل الإشباع الأكاديمي
	الرمز	y
الحاضر الممتع	x_1	$^{*}0.093$
الماضي السلبي	x_2	0.029
المستقبل	x_3	$^{*}-0.141$
الماضي الإيجابي	x_4	$^{*}0.076$
الحاضر الحتمي	x_5	−0.043
الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	$^{*}-0.145$
الوسط الحسابي		−0.022
الانحراف المعياري		0.105

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يلاحظ من جدول 27 ارتباط كلٍّ من متنبئات الطلبة (الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)، **الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة** (x_6)) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y)) بستِّ علاقاتٍ؛ تتراوح قيمها بين (−0.145 وحتى 0.093) بوسط حسابي مقداره (−0.022) وانحرافٍ معياريٍ مقداره (0.105088)؛ تشتمل على ثلاث علاقات موجبة الاتجاه؛ اثنتين منها دالتين إحصائيًا (α=0.05)، وتشتمل على ثلاث علاقات سالبة الاتجاه؛ اثنتين منها دالتين إحصائيًا (α=0.05).

وتمَّ حساب قيمة (F) التَّغير، والتَّغيُّر في التباين المُفسَّر (الأثر النِّسبي) في كل خطوة من خطوات النماذج الانحدارية، وقيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية (B) إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية (β)، ومعاملات الارتباط المتعدد، والتَّباين المُفسَّر التَّراكمي (الأثر المشترك)، والتَّباين المُفسَّر التَّراكميّ المُعدَّل (الأثر المشترك المُعدَّل)، والخطأ المعياري في التقدير باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لِكُلِّ متنبئ [الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)، **الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة** (x_6)]؛ تمَّ إدخاله وفق الطريقة المتدرجة (Stepwise) إلى النماذج التنبؤية الخاصة بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y)) من النموذج الأوَّل الذي تكوَّن من خطوة واحدة وحتى النموذج السَّادِس الذي تكوَّن من ستِّ خطوات؛ بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئات بالمُتَنَبَّأ به، كما هو مُبيَّن في جدولين 28، و29.

جدول 28:

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم y)

النموذج+	الأثر المشترك				إحصاءات التَّغيُّر				
	ر المتعدد	$ر^2$	$ر^2$ المُعدَّل	الخطأ المعياري في التقدير	التغير في $ر^2$ الأثر النسبي	F التَّغيُّر	درجة الحرية البسط	درجة الحرية المقام	احتمالية الخطأ
1	0.14	%2.10	%2.02	0.90	%2.10	*27.36	1	1275	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، **الكفاءة الذاتية الأكاديمية** (x_6)								
2	0.20	%4.12	%3.97	0.89	%2.02	*26.86	1	1274	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، **الماضي الإيجابي** (x_4)								
3	0.22	%4.97	%4.75	0.89	%0.85	*11.37	1	1273	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الماضي الإيجابي، **الحاضر الممتع** (x_1)								
4	0.23	%5.33	%5.03	0.89	%0.35	*4.76	1	1272	0.03
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، **المستقبل** (x_3)								
5	0.24	%5.70	%5.33	0.89	%0.38	*5.08	1	1271	0.02
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل، **الماضي السلبي** (x_2)								
6	0.25	%6.01	%5.56	0.88	%0.30	*4.11	1	1270	0.04
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي، **الحاضر الحتمي** (x_5)								

+ المتنبأ به: (تأجيل الإشباع الأكاديمي y)

* دال إحصائيًا (α=0.05)

جدول 29:

قيم معاملات الانحدار المعيارية والنسب التائية لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، والكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم y)

النموذج+	المتنبئات		معاملات الانحدار			t	احتمالية الخطأ
			اللامعيارية		المعيارية		
	منطوقه	رمزه	B	الخطأ المعياري	β		
1	(ثابت الانحدار)	a	3.09	0.14		*22.88	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.18-	0.03	0.14-	*5.23-	0.00
2	(ثابت الانحدار)	a	2.87	0.14		*20.36	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.25-	0.04	0.20-	*6.87-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.14	0.03	0.15	*5.18	0.00
3	(ثابت الانحدار)	a	2.66	0.15		*17.29	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.26-	0.04	0.21-	*7.18-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.12	0.03	0.13	*4.23	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.10	*3.37	0.00
4	(ثابت الانحدار)	a	2.71	0.16		*17.44	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.18-	0.05	0.15-	*3.64-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.12	0.03	0.13	*4.28	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.10	*3.45	0.00
	المستقبل	x_3	0.09-	0.04	0.09-	*2.18-	0.03
5	(ثابت الانحدار)	a	2.65	0.16		*16.90	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.20-	0.05	0.16-	*3.87-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.11	0.03	0.12	*3.99	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.08	0.03	0.08	*2.53	0.01
	المستقبل	x_3	0.12-	0.04	0.11-	*2.62-	0.01
	الماضي السلبي	x_2	0.08	0.04	0.08	*2.25	0.02
6	(ثابت الانحدار)	a	2.69	0.16		*17.04	0.00
	الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة	x_6	0.18-	0.05	0.15-	*3.54-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.12	0.03	0.13	*4.13	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.10	*3.03	0.00
	المستقبل	x_3	0.11-	0.04	0.11-	*2.57-	0.01
	الماضي السلبي	x_2	0.09	0.04	0.08	*2.42	0.02
	الحاضر الحتمي	x_5	0.06-	0.03	0.06-	*2.03-	0.04

+ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y)

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 28 أنَّ المتنبئات أسهمت بالآثار النسبية الآتية: **1.** (2.10%) للمتنبئ الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة الكُلِّيَّة (x_6)؛ حيث كلما زادت بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.15: جدول 29) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **2.** (2.02%) للمتنبئ الماضي الإيجابي (x_4)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع

الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.13: جدول 29) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **3**. (0.85%) للمتنبئ الحاضر الممتع (x_1)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.10: جدول 29) من الوحدة المعيارية، ثم **4**. (0.35%) للمتنبئ المستقبل (x_3)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.11: جدول 29) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **5**. (0.38%) للمتنبئ الماضي السلبي (x_2)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.08: جدول 29) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **6**. (0.3%) للمتنبئ الحاضر الحتمي (x_5)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.06: جدول 29) من الوحدة المعيارية.

ويلاحظ من جدول 28 أنَّ (F) الكُلِّيَّة المحسوبة في النموذج التنبؤي الأخير (السَّادِس) كانت دالة إحصائيًّا (α=0.05)؛ بقيمةٍ مقدارها (13.53) عند (6) درجات حرية للانحدار (البسط) و(1270) درجة حرية للباقي (الخطأ/المقام)، بمعامل ارتباط خطي مُتعدِّد قيمته (0.25)، وبتباين مُفسَّر مترتّب عن الارتباط الخطي المُتعدِّد كأثر مشترك للمتنبئات بالمتنبأ به بلغت قيمته (6.01%).

كما تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية لعلاقة متنبئات طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك (أبعاد منظور زمن المستقبل {الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)}، و**أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية** {السلوك الأكاديمي (x_6)، السياق الأكاديمي (x_7)، التنظيم وإدارة الوقت (x_8)، التحصيل (x_9)، المهارات المعرفية (x_{10})، التعامل مع الاختبارات (x_{11})} بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))، كما هو مُبيَّن في جدول 30.

جدول 30:

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة متنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))

العلاقة			تأجيل الإشباع الأكاديمي
		الرمز	y
الحاضر الممتع		x_1	0.093*
الماضي السلبي		x_2	0.029
المستقبل		x_3	-0.141*
الماضي الإيجابي		x_4	0.076*
الحاضر الحتمي		x_5	-0.043
أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية	السلوك الأكاديمي	x_6	-0.134*
	السياق الأكاديمي	x_7	-0.079*
	التنظيم وإدارة الوقت	x_8	-0.109*
	التحصيل	x_9	-0.165*
	المهارات المعرفية	x_{10}	-0.149*
	التعامل مع الاختبارات	x_{11}	-0.096*
الوسط الحسابي			-0.065
الانحراف المعيارية			0.092

* دال إحصائيًا (α=0.05)

يلاحظ من جدول 30 ارتباط كلٍّ من متنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل {الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)}، و**أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية** {السلوك الأكاديمي (x_6)، السياق الأكاديمي (x_7)، التنظيم وإدارة الوقت (x_8)، التحصيل (x_9)، المهارات المعرفية (x_{10})، التعامل مع الاختبارات (x_{11})}) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y)) بإحدى عشرةَ علاقةً؛ تتراوح قيمها بين (−0.165 وحتى 0.093) بوسط حسابي مقداره (−0.065) وانحرافٍ معياريٍ مقداره (0.092)؛ تشتمل على ثلاث علاقات موجبة الاتجاه؛ اثنتين منها دالتين إحصائيًا (α=0.05)، وتشتمل على ثماني علاقات سالبة الاتجاه؛ سبع علاقات منها دالةً إحصائيًا (α=0.05).

وتمَّ حساب قيمة (F) التَّغير، والتَّغيُّر في التباين المُفسَّر (الأثر النِّسبي) في كل خطوة من خطوات النماذج الانحدارية، وقيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية (B) إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية (β)، ومعاملات الارتباط المتعدد، والتَّباين المُفسَّر التَّراكمي (الأثر المشترك)، والتَّباين المُفسَّر التَّراكميّ المُعدَّل (الأثر المشترك المُعدَّل)، والخطأ المعياري في التقدير باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لِكُلِّ متنبئ [الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5)، **أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية** {السلوك الأكاديمي (x_6)، السياق الأكاديمي (x_7)، التنظيم وإدارة الوقت (x_8)، التحصيل (x_9)، المهارات المعرفية (x_{10})، التعامل مع الاختبارات (x_{11})}]؛ تمَّ إدخاله وفق الطريقة المتدرجة (Stepwise) إلى النماذج التنبؤية الخاصة بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y)) من النموذج الأوَّل الذي تكوَّن من خطوة واحدة وحتى

النموذج السَّادِس الذي تكوَّن من سِتِّ خطوات؛ بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئات بالمُتَنَبَّأ به، كما هو مُبيَّن في جدولين 31، 32.

جدول 31:

قيم معاملات الانحدار المعيارية والنسب التائية لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية لمتنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم *y*)

النموذج+	الأثر المشترك				إحصاءات التَّغيُّر				
	ر المتعدد	$ر^2$	$ر^2$ المُعدَّل	الخطأ المعياري في التقدير	$ر^2$ التغير في الأثر النسبي	F التَّغيُّر	درجة الحرية		احتمالية الخطأ
							البسط	المقام	
1	0.17	%2.73	%2.66	0.90	%2.73	*35.84	1	1275	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، **التَّحصيل** (x_9)								
2	0.21	%4.54	%4.39	0.89	%1.80	*24.09	1	1274	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التَّحصيل، **الماضي الإيجابي** (x_4)								
3	0.23	%5.36	%5.14	0.89	%0.82	*11.08	1	1273	0.00
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التَّحصيل، الماضي الإيجابي، **الحاضر الممتع** (x_1)								
4	0.24	%5.83	%5.53	0.88	%0.47	*6.30	1	1272	0.01
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التَّحصيل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، **المستقبل** (x_3)								
5	0.25	%6.25	%5.88	0.88	%0.42	*5.68	1	1271	0.02
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التَّحصيل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل، **الماضي السلبي** (x_2)								
6	0.26	%6.55	%6.10	0.88	%0.30	*4.04	1	1270	0.04
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التَّحصيل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي، **الحاضر الحتمي** (x_5)								

+ تأجيل الإشباع الأكاديمي (*y*)

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

جدول 32:

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة متنبئات الطلبة (أبعاد منظور زمن المستقبل، أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمُتَنَبَّأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم (y))

النموذج+	المتنبئات		معاملات الانحدار			t	احتمالية الخطأ
			اللامعيارية		المعيارية		
	منطوقه	رمزه	B	الخطأ المعياري	β		
1	(ثابت الانحدار)	a	3.09	0.12		*26.15	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.18-	0.03	0.17-	*5.99-	0.00
2	(ثابت الانحدار)	a	2.81	0.13		*21.50	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.22-	0.03	0.21-	*7.28-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.13	0.03	0.14	*4.91	0.00
3	(ثابت الانحدار)	a	2.59	0.15		17.84*	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.23-	0.03	0.22-	*7.55-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.11	0.03	0.12	*3.89	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.10	*3.33	0.00
4	(ثابت الانحدار)	a	2.70	0.15		17.85*	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.17-	0.04	0.16-	*4.48-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.12	0.03	0.12	*4.17	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.10	*3.46	0.00
	المستقبل	x_3	0.10-	0.04	0.09-	*2.51-	0.01
5	(ثابت الانحدار)	a	2.64	0.15		*17.23	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.18-	0.04	0.17-	*4.74-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.11	0.03	0.12	*3.83	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.08	0.03	0.08	*2.49	0.01
	المستقبل	x_3	0.12-	0.04	0.11-	*3.03-	0.00
	الماضي السلبي	x_2	0.09	0.04	0.08	*2.38	0.02
6	(ثابت الانحدار)	a	2.68	0.15		17.37*	0.00
	التَّحصيل	x_9	0.17-	0.04	0.16-	*4.47-	0.00
	الماضي الإيجابي	x_4	0.11	0.03	0.12	*4.01	0.00
	الحاضر الممتع	x_1	0.10	0.03	0.09	*2.99	0.00
	المستقبل	x_3	0.12-	0.04	0.11-	*2.90-	0.00
	الماضي السلبي	x_2	0.09	0.04	0.09	*2.55	0.01
	الحاضر الحتمي	x_5	0.06-	0.03	0.06-	*2.01-	0.04

+ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y)

* دال إحصائيًّا (α=0.05)

يتضح من جدول 31 أنَّ المتنبئات أسهمت بالآثار النسبية الآتية: **1.** (2.73%) للمتنبئ التحصيل (x_9)؛ حيث كلما زادت بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.16: جدول 31) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **2.** (1.8%) للمتنبئ الماضي الإيجابي (x_4)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.12: جدول 31) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **3.** (0.82%) للمتنبئ الحاضر الممتع (x_1)؛ حيث كلما

زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.09: جدول 31) من الوحدة المعيارية، ثم **4**. (0.47%) للمتنبئ المستقبل (x_3)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.11: جدول 31) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **5**. (0.42%) للمتنبئ الماضي السلبي (x_2)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.09: جدول 31) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **6**. (0.3%) للمتنبئ الحاضر الحتمي (x_5)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.06: جدول 31) من الوحدة المعيارية.

ويلاحظ من جدول 32 أنَّ (F) الكُلِّيَّة المحسوبة للنموذج التنبؤي النهائي في النموذج الأخير (السَّادِس) كانت دالة إحصائيًّا (α=0.05)؛ حيث بلغت قيمتها (14.82) عند (6) درجات حرية للانحدار (البسط) و(1270) درجة حرية للباقي (الخطأ/المقام)، بمعامل ارتباط خطي مُتعدِّد قيمته (0.26)، وبتباين مُفسَّر مترتّب عن الارتباط الخطي المُتعدِّد كأثر مشترك للمتنبئات بالمتنبأ به بلغت قيمته (6.55%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشــة النتائج المتعلقة بالسـؤال الأول: " ما مسـتوى تأجيل الإشـباع الأكاديمي والكفاءة الذاتيَّة الأكاديميـة لدى طلبـة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وهل تختلف باختلاف الجنس والكليـة والمســـتوى الدراسي؟"

أظهرت النتائج الخاصـــة بتأجيل الإشـــباع الأكاديميّ أن مســـتواه كان متوســـطًا لدى الطلبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن أفراد عينة الدراسة يخضعون لمنحنى التوزيع الطبيعي في قدراتهم الأكاديمية، فأغلب الطلبة في منتصـــف هذا التوزيع، حيث نجد أصـــحاب القدرات الأكاديمية المرتفعة والمنخفضـــة والمتوسـطة، وبالتالي فإن أغلبية الطلبة يسـتخدمون تأجيل الإشـباع الأكاديمي بشـكل متوسـط، إذ إن قدرتهم على ضـــبط النفس في تأجيل التعزيزات الفورية متأرجحة بين القبول والرفض، كما أن قوة الإرادة لديهم في مقاومة الإغراءات الحالية تجعلهم في مواقف يستسلمون لها وفي مواقف أخرى يتخذون منحى التأجيل.

كما يمكن تفســير هذه النتيجة من خلال ما تناوله ميشــيل (Mischel, 1996) حيث أشــار أنّ الأفراد الذين يتمتعون بتأجيل إشـباع أكاديمي مرتفع هم من أصـحاب مسـتويات الذكاء الأعلى، والإنجاز الأكاديمي الأعلى، وهذا غير ممكن في ظل تفاوت مســـتويات الذكاء والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراســـة، كما أكد ميشـيل أن الأفراد غير القادرين على تحديد أولوياتهم وترتيبها بشـكل واضـح يكون لديهم تذبذب في اسـتخدام تأجيل إشباع أكاديمي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى غياب بعض المهارات المهمة التي تُعدّ متطلبًا ضـــروريًا لتأجيل الإشــباع الأكاديمي مثل؛ التنظيم، والتفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي الذي يتضــمن التخطيط، وتحديد الأهداف، والمراقبة، والتقييم الذاتي، ويمكن أيضًا تضمين مهارات إدارة الموارد مثل؛ إدارة الوقت، والبحث عن الذات، واستراتيجيات الدافعية الخاصة بالكفاءة الذاتية، والرضا عن الذات.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تعرضــت له الحياة الأكاديمية جراء جائحة كورونا، حيث تم ترك التعليم الوجاهي واسـتبداله بالتعليم عن بُعد، الأمر الذي قد يؤثر سـلبًا على العديد من السـمات الإيجابية في العملية التربوية، ومنها تأجيل الإشباع الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الفروق لمتغير تأجيل الإشباع الأكاديميّ وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) لدى الطلبة يُعزى إلى متغير الجنس؛ ولصـــالح الإناث مقارنةً مع الذكور، ويمكن عزو هذه النتيجة حسـب ما أورده (Bembenutty, 2007) بأنّ الإناث يمكن أن يظهرنّ اختلافات في الطريقة التي يدرنّ بها المواقف الأكاديمية من خلال البقاء موجهات نحو الهدف، وإلتزامهنّ بالمهام الأكاديمية أكثر من الذكور. ولكن هذا لا يعني بـالضـــرورة أن الذكور والإنـاث مختلفون بطبيعتهم بطرق تؤدي بهم إلى الانخراط في المســاعي الأكاديمية بطريقة معينة، الإ أن لكل منهم ســياقات محددة، وأهداف معينة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف أهداف الإناث عن الذكور، واختلاف مســتويات الطموح المســتقبلي لديهم، والتي تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مستويات تأجيل الإشباع الأكاديميّ. كما أن طبيعة التنشئة الاجتماعية تلزم الإناث بعدم الخروج من المنزل، وبالتالي تقييد اســتخدامهنّ للمكآفات الفورية، وهذا الأمر يجعلهنّ يســعينّ لتحقيق أهداف طويلة الأمد، في حين أنّ الذكور يفضلوا المكافآت الفورية ويخرجون من المنزل أكثر من الإناث.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسن (2008) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في القدرة على تأجيل الإشباع لصالح الطالبات. ودراسة جونتيس وكينغ (Ganotice & King, 2014) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس، لحساب الإناث. ودراسة المنذري (2014) التي أظهرت وجود فروق في تأجيل الإشباع الأكاديمي بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات. كما اتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة السنيدي (2019) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة الربابعة (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس، ودراسة القضيب (2020) التي أظهرت ايضاعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للجنس.

كما اتفقت النتائج السابقة جزئيًا مع نتيجة دراسة الربابعة (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي. كما اتفقت مع نتيجة دراسة السنيدي (2019) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تُعزى لمتغيريّ التخصص والمستوى الدراسي.

وفيما يتعلق بمتغير الكفاءة الذاتيَّة الأكاديمية فقد أظهرت النتائج أنَّ المستوى الكلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان مرتفعًا؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، كما أنهم يثقون في مهاراتهم الأكاديمية، ويتوقعون الحصول

على درجات عالية على الاختبارات، كما يتوقعون الحصول على نتائج أكاديمية مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة حسب ما تناوله باندورا (Bandura, 1993) حيث وضح أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية ينظرون إلى المشاكل على أنها تحديات يجب السيطرة عليها بدلاً من التهديدات وتحديد الأهداف لمواجهة التحديات، كما أنهم ملتزمون بالأهداف الأكاديمية التي حددوها، وينظرون إلى حالات الفشل على أنه نتيجة للجهد غير الكافي أو المعرفة وليس على أنها نقص في الكفاءة، وفي حال فشلهم في مهمة معينة فإنهم يزيدون من جهودهم في النجاح بها، وتحقيق الأهداف التي وضعوها من أجل ذلك.

كما أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية جاءت ضمن المستوى مرتفع، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم الإرادة لتحقيق النجاح، وينجزون مهامهم الأكاديمية بصورة متقنة، ويتغلبون على جميع المشاكل الدراسية التي تواجههم، ويتعاونون مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم في تحقيق المهام الأكاديمية وإنجازها، ويشجعون بعضهم البعض، ويُنظمون أوقاتهم الدراسية، ويُسلمون واجباتهم ومهامهم الدراسية بالوقت المحدد، ويحصدون الدرجات المرتفعة في المساقات المختلفة، ويُمارسون مهارات معرفية تُسهل عليهم فهم المواد والمساقات الدراسية الصعبة، كما أنهم مستعدون لتأدية الامتحانات الخاصة بالمساقات الدراسية ونيل العلامات المرتفعة نسبيًا (الربيع، 2013).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى مدى توفر الخدمات الارشادية التي تعمل على رفع كفاءة الطلبة الأكاديمية، وذلك من خلال توجيههم، وتحسين العملية التعليمية، إضافة إلى إحساس الطلبة باهتمام الجهات المختصة، والمسؤولة عنهم داخل الحرم الجامعي بمشاكلهم، وما يواجهونه من صعوبات في البيئة الجامعية.

كما أظهرت النتائج الخاصـــة بالفروق على متغير الكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة عدم وجود فرق دال إحصـائيًا عند (α=0.05) بين الوسـطين الحسـابيين للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة تُعزى إلى الجنس، ويمكن تفســـير هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث لديهم القدرة على إنجاز المهام، والنجاح بها، كما أنهم يملكون الثقة العالية بأنفسـهم، ويتعلمون من أخطائهم وتجاربهم السـابقة، ويملكون توقعات عالية يسـعونّ إلى تحقيقها، كما أنّ أعمالهم بالمُجمل متقنة، واستعداداتهم مرتفعة، ومهاراتهم مناسبة.

كما يمكن القول أنّ التصـورات التي يتبناها الطلبة عن أنفسـهم وكفاءاتهم في تحديد ما يفعلونه أثناء عملية التعلم متشـابهة إلى حدٍ كبير بين الذكور والإناث، وهذا يجعلهم متشـابهين في كيفية اختيارهم لأنشـطة التعلم، وإنفاق الجهود، والاستمرار في إنجاز المهام الأكاديمية المختلفة (Pajares & Valiante, 1999).

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًا عند (α=0.05) بين الوســطين الحســابيين للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة يُعزى إلى الكلية؛ لصـالح طلبة الكليات العلمية، ويمكن تفسـير هذه النتيجة إلى طبيعة المواد الدراسية للتخصـصـات العلمية، واعتمادها على التجارب، والحقائق العلمية الرياضـية والفيزيائية، الأمر الذي يجعلها مجردة وذات مستوى عالٍ من الصعوبة، وهذا يتطلب من دارسيها أن يكونوا على مستوى عالٍ من الإرادة لتحقيق النجاح أكثر من أصـحاب التخصـصـات الإنسـانية أو الأدبية، فطلبة التخصـصـات العملية يمتازون بمسـتويات مرتفعة من القدرات المعرفية والذكاء، ومهارات عالية في العمل الجماعي، وتنظيم الوقت، وتحديد الأهداف، كما أنهم يمتلكون ثقة عالية بأنفســـهم وقدراتهم، فينجزون تبعًا لذلك المهام الموكلة إليهم بإتقان، كما أن غالبية الطلبة من أصحاب التخصصات العلمية يجعلون من فشلهم وسيلة للنجاح، فتراهم عندما يفشـلون في مهمة أو يخفقون في مسـاق يُسـارعون إلى إعادتها لإثبات كفاءتهم فيها، وتحقيق أهدافهم المختلفة، وهذا كله يجعل مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم أعلى من غيرهم.

وهذا ما وضـــحه إليس وماكدونالد (Elias & MacDonald, 2007) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تنبأت بتحفيز الطلاب وتعلمهم، وارتبطت ارتباطًا موجبًا بالزمن الذي يســـتغرقه الطالب في انجاز المهام الدراسية مثل (المهام الحسابية في الرياضيات)، كما تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية أيضًا على معايير التقييم الذاتي، والتقييم المستقل التي يستخدمها الطلاب للحكم على نتائج المراقبة الذاتية، وتحفز أيضًا الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًا عند (α=0.05) بين الوســـطين الحســـابيين للكفاءة الذَّاتيَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة يُعزى إلى المستوى الدراسي؛ لصالح طلبة السنة الخامسة والأولى مقارنةً مع باقي السنين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الخامسة في نهاية رحلتهم الأكاديمية، وقد اكتسبوا منها خبرات الإتقان، والمعرفة التخصصية، والمهارات الأكاديمية، والإيمان بشخصياتهم، وتطوير لمعتقداتهم حول ذواتهم، وتكوينهم لنماذج اجتماعية مختلفة. كما أنهم مدفوعون بتحقيق هدف التخرج والالتحاق بســـوق العمل وبالتالي تحقيق مطالب الحياة المختلفة.

وفيما يتعلق بطلبة الســنة الأولى فهم مدفوعون بحب الاســتطلاع والتعرف على بيئة أكاديمية جديده هي بيئة الجامعة، وأن هذه المرحلة الانتقالية لها أهميةٌ كبيرةٌ في حياة الطالب، حيث أن الطلبة الذين بلغوا سن الثامنة عشر وأكثر لديهم دافعيةً أكبر، ومستوى أعلى من الخبرة الشخصية، وقدرةً على تنظيم أنشطتهم بشكل أفضل، بالإضافة الى أنهم يقرءون أكثر ويوسعون مدركاتهم بشكل أفضل (Baeten et al., 2010).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الســـنة الأولى تلعب دورًا هامًا في حياة الطالب الأكاديمية فهي القاعدة الأساسية لبناء المعدل التراكمي للطالب (GPA)، والذي يتوقف عليه بقاء الطالب في تخصصه، أو انتقاله الى تخصص آخر، أو حتى فصله من الجامعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما نسب انتشار أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وهل تختلف باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال مجيء بعد المستقبل في المرتبة الأولى، بمستوى كلي "مرتفع"، ثم تلاه بعد الماضي السلبي بالمرتبة الثانية بمستوى متوسط، تلاه بعد الماضي الإيجابي بالمرتبة الثالثة بمستوى متوسط، ثم بعد الحاضر الحتمي بالمرتبة الرابعة بمستوى متوسط، وأخيرًا جاء بعد الحاضر الممتع بالمرتبة الخامسة وبمستوى متوسط.

حيث تعزو الباحثة نتيجة مجيء بعد المستقبل بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع نظرًا لأهمية المرحلة الجامعية لدى الطلبة، وأن هؤلاء الطلبة الموجهون نحو المستقبل يضعون قدرًا كبيرًا من التخطيط، والأهداف، ومواجهة الصعوبات من أجل تحقيق أهداف طويلة المدى، مما يؤدي بهم إلى زيادة شغفهم بالأداء الأكاديمي، كالتفكير بأهم الأمور التي يجب القيام بها، وإعداد قائمة بذلك، والالتزام بإنجاز الواجبات المطلوبة في الوقت المحدد للتسليم، وذلك من أجل الحصول على أفضل العلامات، وتحقيق التفوق الدراسي، إضافة إلى تخطيط الطلبة لكل ما هو متوقع منهم، مما يؤدي إلى انجاز ما هو مطلوب منهم بأفضل صورة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه ليو وهوانغ (Lyu & Huang, 2016) من أهمية التفكير بالمستقبل، وقرارات الشباب مثل تلك المتعلقة بعملهم في المستقبل، وطبيعة الحياة التي يعيشونها، حيث تدفعهم هذه العوامل إلى التركيز على المستقبل، وامتلاك المهارات التي تساعدهم على ذلك، كتحديد الأهداف، والتخطيط، والالتزام.

وهذا ما أكده وأشار إليه الربيع وآخرون (2019) على أهمية المرحلة الجامعية في حياة الطلبة، وأنهم دائمًا يفكرون بالمستقبل، ويأملون بتحقيق مستقبل مشرق وأفضل، كما أن طلبة الجامعة بشكل عام لديهم

أهداف، وتوقعات، وتطلعات كبيرة في حياتهم المســـتقبلية، حيث تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطلبة التي تتطلب منهم وضع أهداف مستقبلية، والعمل على تحقيقها.

وتعزو الباحثة نتيجة السؤال المتمثلة بمجيء بعد الماضي السلبي في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط ربما لمدى انشـــغال تفكير الطلبة في قدرتهم على انجاز ما هو مطلوب منهم على أكمل وجه، والنظرة لما تعرضـوا له من خبرات سـلبية سـابقًا سـواء من الأسـرة، أو الأصـدقاء، أو المعلمين أو من قبل الزملاء والتي تؤثر على حالتهم النفســية، وعلى طريقة تفكيرهم، وحياتهم، إضـــافة إلى إضـــاعة الطلبة تفكيرهم في محاولة اصلاح الأخطاء التي ارتكبوها، والتي لا زالت تؤثر سلبًا على حياتهم، وعلى أدائهم الأكاديمي.

وتفســـر الباحثة مجيء بعد الماضـــي الإيجابي بالمرتبة الثالثة وبمســـتوى متوســـط إلى نظرة الطلبة الإيجابية الدافئة لأحداث الماضــي، والتي قد تؤثر عليهم على نحو إيجابي، كرغبة الطلبة وإرادتهم لأن يكونوا أشـــخاصـــا مهمين في الحياة، وتحقيق أمنياتهم ورغباتهم، بالمقابل يؤدي ذلك شـــغف الطلبة، ودافعيتهم نحو تحسين الأداء الأكاديمي، وذلك لتحقيق ما يرغبون الوصـول إلية، ومواجهة جميع الصـعوبات، والعقبات التي تقف أمامهم. حيث تكمنُ أهمية منظور زمن المسـتقبل في تأثيره على مجالات إنسـانية رئيسـة، فالعمل مثلاً هو الجهد الضروري للوصول لما يعد هدفاً مثمراً، كما ـــأنه ينطوي على تنفيذ الأنشطة التي يتوقع بأنها تقود إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، ويتطلب تحقيق الأهداف بواســـطة العمل والتخطيط نوعًا من التوجه الزمني نحو المستقبل (حسن، 2006). كما يمكن تفسير ذلك في ضوء ايمان الطلبة وقناعتهم بأن الخبرات والتجارب الإيجابية لهم وللأخرين، والتاريخ الإيجابي كلها عوامل تدفعهم لتوظيف كل هذا في نظرتهم إلى الماضـــي، والنظر له بشكل إيجابي.

بينما جاء بعد الحاضر الحتمي بالمرتبة الرابعة وبمستوى متوسط ويعزى ذلك ما أشار إليه زيمباردو وبوند (Zimbardo & Bond, 1999) للعلاقة الوثيقة بين منظور زمن المستقبل والمتغيرات الشخصية، والديموغرافية، والاجتماعية، ودوره في الاضطرابات النفسية. وخلص هذا التنظير إلى أن منظور زمن المستقبل له دور مهم في التنبؤ بالسلوكيات المنحرفة والخطيرة على الفرد والمجتمع.

كما أن انتشار جائحة كورونا وما رافقها من إجراءات على سير العملية التعلمية جعلت الطلبة يتعاملون مع الأحداث بشكل حتمي لا مفرّ منه. وبالتالي ضيقت من نظرتهم نحو المستقبل، وجعلتهم يبتعدون عن العمل الهادف والشاق. كما أنّ إيمانهم بأن جائحة كورونا هي أمر لا يمكن السيطرة عليه عززت من ركونهم إلى الحاضر، والتعامل معه بشكل حتمي.

وأخيرًا جاء بعد الحاضر الممتع في المرتبة الخامسة وبمستوى متوسط وتعزى هذه النتيجة إلى تفكير الطلبة، ورغبتهم في عيش الحياة الجامعية دون الاهتمام بالعواقب السلبية، وذلك كطريقة اختيار الأصدقاء، والتصرف بناءً على ما يريده القلب وليس العقل، والانجذاب لكل ما هو مثير، ومغامر، إضافة إلى رغبة الطلبة بالعيش بطريقتهم الخاصة، حتى لو كانت لم تعجب الآخرين، والاندفاع، والتسرع في القيام بالواجبات المكلفة منهم وذلك للتخلص منها دون التفكير بالنتيجة التي سيحصلون عليها. حيث نظر بول فراس إلى منظور زمن المستقبل بأنه حياة الفرد في الحاضر موجه عادةً نحو المستقبل الذي يعطيه هدفاً لأفعاله. كما ووضح بأن منظور زمن المستقبل والماضي عبارة عن الزمن الحاضر للسلوك الحالي الذي يقوم به الفرد، وذلك لأن المستقبل المرغوب هو الذي يرتب الحاضر (جار الله وشرفي، 2016).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الربيع وزملائه (2019)، ونتائج دراسة جارالله وشرفي (2009) التي أظهرت نتائجها أن البعد الأكثر انتشارًا لأبعاد منظور زمن المستقبل هو بعد المستقبل،

واختلفت معها في مجيء بعد الحاضـــر الممتع في المرتبة الثانية بينما في الدراســـة الحالية جاء في المرتبة الأخيرة.

كما أظهرت النتائج المتعلقة في هذا الســـؤال وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية لأبعاد (الحاضـــر الحتمي، والحاضـر الممتع) تعزى للجنس لصـالح الذكور. حيث تعزو الباحثة وجود فروق على بعد الحاضـر الحتمي لصـــالح الذكور لاعتماد الطلبة على حدســـهم، واعتقاداتهم، أثناء أداء الاختبارات، وإنجاز الواجبات أكثر من اعتمادهم على مدى اجتهادهم، على عكس الطالبات، كما أن الطلبة يكونون أكثر انخراطًا نحو الأمور السطحية، والبسيطة والعيش بها، والنظر إلى المستقبل بأن لا معنى له لأنه لا يمكنه تغيير شيء.

وتعزو الباحثة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الحاضر الممتع لصالح الذكور وذلك لأن الطلبة أكثر اندفاعية، وأكثر اهتماما بالمغامرات، والأمور المثيرة للدهشـــة، كما أنهم أكثر انشـــغالًا بأعمالهم المفضـلة، وهواياتهم، والاسـتمتاع بالحياة، ويعيشـون أيامهم لحظة بلحظة فيقضـونها بالاسـتمتاع والفرح دون التفكير بالعواقب المترتبة عليها، على عكس الطالبات اللواتي يكونن أكثر حرصًـــا، وحذرًا في حياتهن بشـــكل عام، وفي حياتهن الجامعية بشـــكل خاص. وتعزى هذه النتيجة المتمثلة وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية لأبعاد (الحاضـــر الحتمي، والحاضـــر الممتع) تعزى للجنس لصـــالح الذكور ســـابقة الذكر إلى ما ذكرته عبد الوهاب (2011) بأن الفروق قد ترجع لطبيعة الفرد، وذلك لكون الذكور بمختلف التخصـــصـــات يكون لديهم تطلعات مسـتقبلية أكثر من الاناث، وقد يرجع ذلك إلى أسـباب نفسـية واجتماعية، وأيضـا تحمل المسـؤولية، على عكس الاناث، حيث أن معتقدات واهتمامات الأفراد تؤثر على ادراكاتهم للمســـتقبل، والذي بدوره يؤثر على تطلعاتهم المستقبلية، والاستفادة من الخبرات المكتسبة من الماضي والحاضر.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة جارالله وشرفي (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد منظور زمن المستقبل (الماضي السلبي، والماضي الإيجابي، والمستقبل) تعزى للجنس، إلى أنها اختلفت معها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعدي الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي لصالح الذكور.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد (الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والماضي السلبي، والماضي الإيجابي) تعزى للكلية لصالح طلبة الكليات العلمية. حيث تفسر الباحثة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الحاضر الممتع لصالح طلبة الكليات العلمية إلى صعوبة وتعقيد المهام، والواجبات المطلوبة منهم، والتي قد تفوق جهود الطلبة، وتفوق قدرتهم على انجاز المطلوب منهم على أكمل وجه، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بكل ما يجلب السعادة، والابتعاد عن كل ما يسبب الملل وذلك للترفيه عن أنفسهم، وذلك من خلال تكوين الأصدقاء خاصة أولئك الذين يتصرفون بعفوية، وتلقائية، والذي يلعب دورًا في التخفيف من معاناة الشعور بتعقيد المهام، وصعوبة الاختبارات.

وتعزو الباحثة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الحاضر الحتمي لصالح الكليات العلمية وذلك لاعتماد الطلبة على التخمين في الإجابة، وفي أداء الواجبات، والاختبارات، ويرجع ذلك لما يعانيه طلبة الكليات العلمية من بذل المزيد من الجهد، واستنزاف الطاقات، إلا أنه في المقابل قد لا يحصلون على ما يريدون من علامات، وذلك لاعتقادهم أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على إجاباتهم، كصعوبة الدكتور نفسه، وتعقيده، وعدم وضوح الأسئلة، وتقديمها بشكل غير مباشر، على عكس الكليات الإنسانية.

وتعزو الباحثة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الماضي السلبي لصالح الكليات العلمية نظرًا لتفكير الطلبة، ومعتقداتهم التي أحضروها معهم من الماضي الدراسي، والصعوبات التي كانوا يواجهونها

من صعوبة، وتعقيد المواد، إضافة إلى تفكيرهم المستمر بضرورة تعديل ما يقومون به من أخطاء، وتشتت تفكيرهم بالماضي المؤلم بما تعرضوا فيه من إساءات، وتجريح، وصعوبات في الحياة الجامعية.

بينما تعزو الباحثة نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الماضي الإيجابي قد يعود إلى أمل، وتخطيط الطلبة، وتفكيرهم حول ماذا يفعلون بعد التخرج، كالحصول على وظيفة، والاستمتاع بالحياة، وتحقيق التفوق والنجاح بالحياة بشكل عام، والحياة العملية بشكل خاص، وهذا على عكس طلبة الكليات الإنسانية التي ينخرط طلبتها بالتفكير السطحي، وفقدان الأمل بالوظيفة لوجود ركود بتخصصاتها.

وتفسر نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد (الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والماضي السلبي، والماضي الإيجابي) تعزى للكلية لصالح طلبة الكليات العلمية. في ضوء ما أشارت إليه أحمد (2015) إلى أن طلبة التخصصات العلمية يرون أن الأهداف بعيدة المدى ذات أهمية كبيرة في حياتهم، كما يعتقدون أن العمل الجاد وسيلة لتحقيق الأهداف قريبة المدى، بدرجة أفضل من طلبة التخصصات الإنسانية، حيث ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، وأمر طبيعي بأن يكون منظور زمن المستقبل لدى طلبة التخصصات العلمية بشكل أفضل من طلبة التخصصات الإنسانية.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد المستقبل تعزى للكلية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه يوجد لدى طلبة الكليات العلمية والإنسانية خطط، وأهداف يسعون لتحقيقها، لذلك يكون لديهم الالتزام، والإصرار على إنجاز ما هو مطلوب منهم، إضافة إلى تفكيرهم بالمستقبل من خلال التخطيط المسبق للأمور، والعمل على إجراء مقارنة بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار الذي تم الوصول إليه.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أحمد (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد منظور زمن المستقبل تعزى للكلية لصالح الكليات العلمية. بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Honora, 1997) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق لمنظور زمن المستقبل تعزى للكلية.

وأشارت نتائج السؤال إلى أن بعد الحاضر الممتع لمنظور زمن المستقبل كان أعلى لدى طلبة السنة الأولى والخامسة من طلبة السنة الثانية، والثالثة، والرابعة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى لديهم رغبة أكبر في البحث، واكتشاف الأصدقاء الجدد الذين يتمتعون بالحماس، لاعتبار هذه المرحلة والفترة نقلة نوعية من المدرسة إلى الجامعة، حيث يكون الطلبة أكثر اندفاعًا، وأكثر فضولية، وانجذابا لكل ما هو جديد، ومدهش، بينما يميل طلبة السنة الخامسة إلى حب المغامرة، وقضاء الكثير من الوقت مع الأصدقاء، والعيش بعفوية، وتلقائية، بينما كان بعد الحاضر الممتع لدى طلبة السنة الثانية أكثر من السنة الثالثة فقد يعزى ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة أكثر ميلًا لعيش الحياة بيومها، وبأفضل صورة، كما يكونون أكثر انشغالًا بهواياتهم المفضلة، واتخاذ القرارات الارتجالية من طلبة السنة الثالثة.

وتفسر نتيجة ظهور بعد الماضي السلبي لدى طلبة السنة الأولى والخامسة بشكل أعلى من طلبة السنة الثانية، والثالثة، والرابعة إلى أن طلبة السنة الأولى أكثر تأثرًا بالماضي، وأكثر تفكيرًا في الأشياء التي ينبغي القيام بها بشكل مختلف في حياتهم، كما أنهم يميلون أكثر إلى مقارنة كل ما يحدث معهم في الوقت الحاضر بما عانوه وواجهوه من ظروف سيئة في الماضي، والذي أثر على حياتهم، بالمقابل فإن طلبة السنة الخامسة أكثر ميلًا للتفكير للظروف السلبية التي تعرضوا لها خلال مرحلة حياتهم الجامعية السابقة وما قبلها، ورغبتهم وتفكيرهم بإصلاح كل خطأ تم ارتكابه في الماضي والذي لا زال يؤثر سلبًا على نفسيتهم. وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه سيجتز (Seijts, 1998) في أن الأفراد قد يختلفون في الاتساق، والمثابرة

اللذين يتنبؤون بهما في المستقبل، وعليه فالأفراد المصابون بالندم غالبًا ما يفكرون في الماضي، حيث يهتم هؤلاء الأفراد بشكل أكبر للقيام بالمهام، وإنجاز الواجبات المرتبطة بكسب الفوائد الفورية، وغالبًا ما تؤدي مثل هذه المهام أو الإجراءات إلى نتائج فورية غير مرغوب فيها نسبيًا.

بينما فيما يتعلق بظهور بعد الماضي الإيجابي لطلبة السنة الأولى بشكل أعلى من طلبة السنة الثانية، والثالثة، والرابعة فتفسر هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة أقرب، وأكثر ارتباطًا بماضيهم الإيجابي، خاصة فيما يتعلق بالذكريات المدرسية مع الأصدقاء، والأقران، لذلك يكونون أكثر حنية لهذا الماضي الذي يحمل في طياته ذكريات الطفولة، والمرح، والسعادة، قبل الانتقال إلى الحياة الجامعية على عكس السنوات الأعلى الذين يكونون قد تأقلموا مع الحياة الجامعية بمختلف ظروفها، وتعقيداتها، وصعوبتها.

ويفسر ظهور بعد الماضي الإيجابي لطلبة السنة الخامسة بشكل أعلى من طلبة السنة الرابعة ربما لأن هؤلاء الطلبة على وشك الانتهاء من المرحلة الجامعية، فإنهم كانوا قد عاشوا ذكريات جميلة سواء أكانت في الطفولة، أم في حياتهم الجامعية وبناءً عليه يجذبهم الحنين والشوق لهذه الحياة، والذكريات، لاعتقادهم أن هذه الأيام لن تعود، وأنها تعد من أجمل أيام العمر. بينما ظهور بعد الماضي الإيجابي لدى طلبة السنة الثانية والثالثة بشكل أعلى من طلبة السنة الرابعة فيفسر بأن هذه السنوات تعد من أفضل السنوات الدراسية لدى الطلبة، والتي يكونون فيها أكثر حنية، ودفئا للماضي الجميل، والاهتمام بكل ما هو مشوق، ويحاولون ربط ماضيهم مع ما يحدث معهم بالحاضر. وتفسر هذه النتيجة أيضا في ضوء ما أشار إليه ماكينيرني (McInerney, 2004) أن من أهم العوامل التي تؤثر على منظور زمن المستقبل قيم المجتمع ومدى تعقيد المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فتصور الفرد لفرص معينة والتخطيط لها يختلف من مجتمع إلى آخر، كما أن للتنشئة الأسرية، وكذلك

الاجتماعية، والجنس، وتأثير التكنولوجيا، واســـتعدادات الفرد لترتيب الأولويات دور كبير في التأثير في المنظور الزمني المستقبلي في حياة الفرد.

بينما تعزو الباحثة نتيجة ظهور بعد المستقبل لدى طلبة السنة الأولى والسنة الخامسة أكثر من طلبة الســـنة الثانية، والثالثة، والرابعة، إلى أن طلبة الســـنة الأولى يدخلون المرحلة الجامعية، ولديهم العديد من الأهداف والغايات يســـعون لتحقيقها، لذلك يكونون أكثر قدرة على الالتزام، وإنجاز ما هو مطلوب منهم، ويكونون أكثر دافعية وشغفا، ويحاولون اتخاذ القرارات الصائبة، في المقابل فإن طلبة السنة الخامسة يكونون أكثر تخطيطًا لما يجب القيام به، ذلك للحصـــول على النتائج المرجوة، وأكثر تفكيرا بالمســـتقبل حول كيفية الحصـــول على وظيفة بعد التخرج، بناءً على ذلك فإنهم يهتمون بإنجاز الواجبات الأكاديمية على حســـاب الترفيه، وذلك في سبيل التخرج بحصولهم على علامات ممتازة، لتزداد فرص وظيفتهم في المستقبل. وهذا ما أشار إليه سيجتز (Seijts, 1998) في أن الأفراد المنشغلون بتوقعاتهم، ونواياهم المستقبلية يتجاهلون الماضي وحتى الحاضر، هؤلاء الأفراد يعيشون اللحظة استعدادًا للمستقبل، وعليه؛ فالأفراد الأكثر توجهاً نحو المستقبل يضعون قيمة كبيرة في القيام بالمهام الموجهة نحو المستقبل.

وأخيرًا أظهرت نتائج هذا السؤال ظهور بعد الحاضر الحتمي لدى طلبة السنة الأولى والسنة الخامسة بشكل أعلى من طلبة السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة ربما لتعرض طلبة السنة الأولى في السنوات السابقة لأحداث، وظروف سيطرت عليهم، وتولد لديهم اعتقاد أن كل ما يتعرضون له هو خارج عن إرادتهم، وأنهم ضـحية القضـاء والقدر، والظروف المحيطة، في المقابل فإن طلبة السـنة الخامسـة ونتيجة لما واجهوه خلال الحياة الجامعية من صعوبات، وتعقيدات، حيث تم استنزاف طاقاتهم، بناءً على ذلك فإنهم يشعرون مهما بذلوا من جهد فإن ما سيحدث سيكون، وأن المستقبل لا يغير شيئا بحياتهم. وهذا ما أكده

أشـار زيمباردو وبوند (Zimbardo & Bond, 1999) إلى أهمية متغير منظور زمن المسـتقبل في اسـتجابات شخصية الفرد، بوصفه سمة شخصية تؤثر في العديد من سلوكات الفرد، إذ بينت دراساتهم أن منظور زمن المستقبل يؤثر في العديد من أحكامنا وقراراتنا وأفعالنا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل وللكفاءة الذاتية الأكاديمية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟"

أظهرت النتائج الخاصـة بهذا السـؤال وجود مجموعة من أبعاد منظور زمن المسـتقبل تنبأت بتأجيل الإشباع الأكاديمي، وذلك كما يلي؛ تنبأت الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتأجيل الإشباع الأكاديمي بشكل عكسي، وبتباين مفسـر مقداره (0.15)، ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أنه على الرغم من اعتبار الطلبة أن الحياة الجامعية تعد من أهم المراحل الحياتية لهم، والتي يحددون بها شـخصـيتهم، وتأهيلهم للمسـتقبل، كالقدرة على تنظيم الوقت، والالتزام بما هو مطلوب منهم من واجبات، واختبارات، إلا أن أفراد العينة أظهروا أن الحياة الجامعية بالنسبة لهم بمثابة للترفيه عن النفس، وقضاء وقت مع الأصدقاء، أكثر من أنها مكان لتلقي التعليم، وبذل الجهود اللازمة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية.

وهذا عكس ما أشـار إليه بيمبينوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick, 1998a) بأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بمثابرة الطلاب في المهام وتنظيم الجهد، فيميل الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة إلى تحديد أهداف يعتقدون أنهم مؤهلون لتحقيقها، حيث تؤثر على الوقت الذي يقضـونه في المهمة، ومقدار الجهد، وجودة العمل وتصـورات النجاح، كما تم العثور على الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتبطة بشكل قوي مع تأجيل الإشباع الأكاديمي، حيث تشير هذه النتائج إلى أن الطلاب الواثقين من قدرتهم

على أداء المهام الأكاديمية المعينة كانوا أيضًـــا على اســـتعداد لمقاومة الإغراءات مثال، اتخاذ قرار بعدم الاحتفال في الليلة السابقة للاختبار من أجل الاستعداد للاختبار اليوم التالي.

كما أظهرت النتائج أن التحصـــيل (كبُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية) تنبأ بتأجيل الإشـــباع الأكاديمي بتباين مفســر مقداره (2.73)، حيث كلما زاد التحصــيل فإنَّ تأجيل الإشــباع الأكاديمي يتراجع، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قدرات الطلبة المرتفعة على المهمات الأكاديمية، فالطلبة من أصحاب مستويات الذكاء المرتفعة لا يواظبون على المهمة الأكاديمية لفترات طويلة، بل نجدهم يعملون بها لوقت صـــغير، وينشـغلون بعد ذلك بأمور مختلفة، وبالتالي فهم لا يسـتخدمون اسـتراتيجية تأجيل الإشـباع الأكاديمي، لأنهم ليسوا بحاجة إليه، فقدراتهم المعرفية ومهاراتهم تسدّ عن ذلك.

كما يمكن تفســـير هذه النتيجة كما تناولها بيمبينوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick, 1998b) بأن الطلبة الذين وصـــلوا إلى درجة الإشـــباع في ســـد حاجة الإنجاز هم الأقل في اســـتخدام تأجيل الإشـــباع الأكاديمي، ولكن نتيجةً لتراكم خبراتهم، وتوســـع معارفهم ومدركاتهم بات من الطبيعي أن يكون تحصيلهم مرتفعًا.

كما أظهرت النتائج أن الماضـي الإيجابي تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي بتباين مفسر مقداره (1.8)، بحيث كلما زاد الماضـي الإيجابي زاد معه تأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن خبرات الزمن الماضـــي الســـارة وتحديدًا خبرات الطفولة تجعل الفرد يعيش الحاضـــر بشـــكل جيد، ويتمتع بلحظاته، ويصـــبو إلى المســـتقبل بتفاؤل وفاعلية، كما أن خبرات الماضـــي الإيجابية تزيد من قدرة الفرد على التنظيم الذاتي، فيصبح أكثر تأملاً وأقل اندفاعية، ويفكر جيدًا في العواقب السلبية المحتملة من سلوك محدد، كما أنه

يضـــع الخطط المســـتقبلية طويلة الأجل، وكل ذلك يســـاعد في إظهار تأجيل إشـــباع أكاديمي أكثر (Beenstock, et al., 2011).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى نظرة الطلبة وحنينهم للماضـــي الســـعيد، والإيجابي لديهم، مما ترتب عليه نتائج سعيدة كدخولهم التخصصات الجامعية التي يريدون، نتيجةً لما بذلوه من جهد في الدراسة، الأمر الذي أدى بدوره إلى التزام الطلبة بحضور المحاضرات، والابتعاد عن كل ما يشتت فكرهم، وقضاء الكثير من الوقت في التثقيف، والتعليم، وإعطاء الأولوية لذلك.

فيما أظهرت النتائج أن الحاضر الممتع تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي بتباين مفسر مقداره (0.82)، ، ويمكن تفســـير هذه النتيجة وفقًا لما أورده كيم وزملاؤه (Kim et al., 2020) حيث أن لأفراد ذوي النظرة الســـلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية، لأن المكافأة قد تصـــبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرة الإيجابية للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المســـتقبلية متاحة حيث يعتبرون أن المكافآت المســـتقبلية تســـتحق الانتظار، لذلك فإن تقييم تأجيل الإشـــباع والإمكانية للحصـــول على مكافأة مستقبلية يلعب دورًا مهمًا في النجاح أو الفشـل في تأجيل الإشـباع، فقد يشـير منظور زمن المسـتقبلي إلى التوجه، والموقف تجاه الوقت لذلك يبدو أن هذا المفهوم يشـمل كلاً التأجيل والإمكانية المتصـورة للحصـول على مكافأة في المستقبل.

فيما أظهرت النتائج أن المستقبل تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي بتباين مفسر مقداره (0.47)، بحيث كلما زاد المستقبل تراجع معه تأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى صعوبة وتعقيد الخطط، والأهداف التي يضـــعها الطلبة، وعدم مراعاة الوقت الزمني في ذلك، واعتقادهم بضـــرورة الالتزام في القيام بالأعمال في الوقت المناســـب، والمحدد، مما يفرض على الطلبة ضـــرورة الترويح عن النفس، والتخفيف من

الضــغوطات، والتوتر الناتج عن التفكير، والتغيب عن المحاضــرات وتحصــيلها من قبل الزملاء في ســبيل الاســتمتاع بالأجواء اللطيفة. وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشــار إليه بينســتوك وزملاؤه (Beenstock, et al., 2011) إلى أن تأجيل الإشـــباع الأكاديمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا ببعد المســـتقبل، حيث يرتبط منظور زمن المسـتقبل بالنجاح في تجاوز الصـعوبات والتحديات، ومن ناحية أخرى فإن الأفراد الذين لديهم تصـور زمني طويل الأمد لديهم خطط طويلة الأجل للمستقبل ويظهرون تأجيل إشباع أكاديمي أكثر.

فيما أظهرت النتائج أن الماضـي السلبي تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي بتباين مفسر مقداره (0.42)، بحيث كلما زاد الماضـي السلبي زاد معه تأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نظرة الطلبة السـلبية لماضـيهم، ولما واجهوه من صـعوبات، وتوترات، سـواء أكان ذلك في الحياة التعليمية، أو في الحياة بشكل عام، والذي ولد لديهم الدافع، والشغف لحب التعليم، والاستمرار في محاولتهم الحصـول على علامات عالية في سـبيل تعويض ما فاتهم، والعمل على تحسـين، وتطوير أنفسـهم من خلال إعطاء الأولوية لكل ما يتعلق بالواجبات، والاختبارات. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما ذكره كيم وزملاؤه (Kim et al., 2020) إلى أن النجاح أن الفشـل في تأجيل الإشـباع يتأثر باحتمالية الحصـول على مكافأة، قد تكون هذه الاحتمالية مختلفةً اعتمادًا على نظرة الأفراد إلى الحياة، فالأفراد ذوو النظرة الســلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية، لأن المكافأة قد تصـــبح غير متوفرة بمرور الوقت، لذلك فإن النظرة إلى المواقف التي يتعرض لها الأفراد، سواء أكانت إيجابية أو سلبية فإنها تقيم مدى تأجيل الاشباع الأكاديمي.

فيما أظهرت النتائج أن الحاضر الحتمي تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي بتباين مفسر مقداره (0.30)، بحيث كلما زاد الحاضـر الحتمي تراجع معه تأجيل الإشـباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد شـعور الطلبة بالحدسـية، والتأثر بآراء الأخرين، والاسـتسـلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية، كلما أدى ذلك

إلى تراجع الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، وتفضـــيل الحياة الحالية على مســـتقبلهم، وبالتالي يؤدي إلى تراجع تأجيل الإشباع الأكاديمي كقضاء الكثير من الوقت مع الأصدقاء، والحشو السريع للمعلومات قبل الامتحان، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي، ويحول دون وصـــولهم إلى المســـتوى الثقافي المطلوب. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ارتباط منظور الوقت الحاضـــر بالعجز في القدرة على تأجيل الإشـــباع الأكاديمي، فالأفراد ذوو التوجه الحالي لديهم تصور زمني أقصر حيث يمكنهم التفكير بوقت قصير في مستقبلهم، لذلك يميلون إلى التصـــرف بشـــكل أكثر اندفاعًا ونادرًا ما يفكرون في العواقب الســـلبية المحتملة التي قد تنجم عن الإجراء (Beenstock, et al., 2011).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لومرانز وزملائه (Lomranz et al, 1983)، ونتائج دراسة جولنر وزملائه (Göllner et al., 2018) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة قوية بين منظور زمن المستقبل وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

1. حثّ الطلبة عن طريق المساقات الدراسية، والنشاطات المنهجية على مقاومة وتأجيل المكافآت الفورية في حال وجود أهداف مستقبلية أفضل، وذلك من خلال توضيح أهمية هذه الأهداف في حياة الطالب.
2. تضمين عوامل في البيئة التعليمية تساعد على المحافظة على المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية. مثل؛ تنويع طرائق التدريس وأساليب التقييم، تقديم مهام أكاديمية تراعي الفروق بين الطلبة.
3. تضمين تصميم وتطوير المساقات لهدف أن يؤجل الطالب الإشباع الأكاديمي لديه، من خلال توضيح كيفية تحديد الأهداف، وأنسب الطرق لتحقيقها، وتثمين الأهداف المستقبلية ذات القيمة الأكبر.

4. إجراء دراسات تتناول منظور زمن المستقبل وعلاقته بالصحة النفسية الأكاديمية، مثل قلق الاختبار، والضغط النفسي، والإحباط، والشعور بالفشل.
5. إجراء دراسة حول تأجيل الإشباع الأكاديميّ وعلاقته بالذكاء الانفعالي وخصوصًا ما يتعلق بتنظيم الذات.
6. إجراء دراسة حول تأجيل الإشباع الأكاديميّ وعلاقته بالذكاء العام.

المراجع العربية

أحمد، ميمي. (2015). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك الملك خالد. *دراسات تربوية ونفسية. 88* (2)، 121-165.

جار الله، سليمان وشرفي، محمد. (2016). تكييف قائمة زيمباردو لمنظور الزمن للغة العربية. *مجلة شبكة العلوم النفسية، 23*، 53 -64.

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

حسن، محمد. (2006). رؤية مستقبلية للمناهج الدراسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2* (1)، 146-174.

دوران، رودني. (1985). أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم (محمد سعيد صباريني، وخليل يوسف الخليلي، وفتحي حسن ملكاوي، مترجمون). دار الأمل.

الربابعة، حمزة. (2016). القدرة التنبؤية لأساليب التفكير بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 31*(5)، 752-778.

الربيع، فيصل. الجراح، عبد الناصر. ملحم، محمد. (2019). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الدراسات التربوية النفسية. 13* (3)، 441-457.

الزبيدي، عبد القوي، كاظم، علي، البلوشي، باسمة. (2015). أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11*(3)، 345-355.

السـنيدي، أحمد وعبد الله، المزيرعي. (2019). تأجيل الإشـباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضـبط والتحصـيل الدراسـي لدى طلاب جامعة القصـيم. *مجلة العلوم التربوية، 27*(1)، 268-307.

شابيرو، لورانس. (2002). كيف تنشأ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، صبري وماكلالاند، مارك. (2017). تكافؤ البنية العاملية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عينتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين: دراسة سيكومترية عبر ثقافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 11*(1)، 71- 101.

عبد الوهاب، وردة. (2011). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة بحوث التربية التوعيية، 20*، 21-75.

العطيات، خالد. (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشـباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردن. *مجلة الطفولة والتربية، 6* (20)، 149-206.

العطيات، خالد. (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشـباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الطفولة والتربية. 6* (20)، 194 -206.

علي، حيدر وفاضل حسن. (2004). *أثر التوجه نحو المستقبل والمسافة الزمنية المدركة لوقوع الإحداث في تقدير الزمن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

القضـيب، نورة. (2020). الانهماك في التعلم في ضـوء التوجهات الهدفية وتأجيل الإشـباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية. *دراسات، 47*(4)، 466- 484.

قيس، محمد علي. (2010). علاقة عمل طلاب المرحلة الإعدادية بعد الدوام باتجاهاتهم المســتقبلية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *10*(3)، 23-51.

كولنكوود، جين. (2016). الإبعاد الخمسة لمنظور الزمن: (دراسة في الشخصي) . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1*(1)، 127-128.

محمد، هاله. (2015). علاقة المنظور الزمني للوقت ببعض ســـمات علم النفس الايجابي لدي عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، *42*(3)، 45-100.

المنذري، ليلى. (2014). *نمذجة العلاقات السببية بين إدراك التوقعات الوالدية والتأجيل الأكاديمي للإشباع والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

هاشــم، أميرة وعبد الرســول، باقر. (2018). آليات الدفاع النفســي لدى طلبة جامعة الكوفة. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية*، *4* (1)، 126- 153.

المراجع الأجنبية

Abd-El-Fattah, S., & El Shourbagi, S. (2015). Academic Delay of Gratification and its Relationship to Motivational Determinants, Academic Achievement, and Study Hours among Omani High School Students: A Path Analysis. *Journal of Educational and Psychological Studies. 9* (4), 691-700.

Abd-El-Fattah, S., & El Shourbagi, S. (2015). Academic Delay of Gratification and its Relationship to Motivational Determinants, Academic Achievement, and Study Hours among Omani High School Students: A Path Analysis. *Journal of Educational and Psychological Studies. 9* (4), 691-700.

Andre, L., Vianen, A., Peetsma, T., & Oort, F. (2017). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLOS ONE*, *24*, 1-45. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492 January 24,

Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Journal of contemporary reseaech in business, 4*, 580-587.

Athawale, R. (2004). *Cultural, gender and socio-economic differences in time perspective among adolescents* (Doctoral dissertation, University of the Free State).

Avci, S. (2013). Relations between self-regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Education, 133*(4), 525-537.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (22), 117-148.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy.* In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Beenstock, J., Adams, J., White, M. (2011). The association between time perspective and alcohol

consumption in university students: cross-sectional study. *Eur J Public Health, 21*(4):438

Bembenutty, H. (2002). Efficacy Academic Delay of Gratification and Self-Efficacy Enhance Academic Achievement among Minority College Students. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans*, LA, April.

Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics, 18,* 586-616.

Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students. *Psychological Reports, 104*,613-623.

Bembenutty, H. (2011). Academic delay of gratification and academic achievement. *New Directions for Teaching and Learning, 126,* 1-124.

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

Bembenutty, H., & Karabenick, A. (2004). In heret association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16* (1),35-57.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. (1998b). *Motivational determinants of academic delay of gratification.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (San Diego, CA, April, 1998).

Cayubit, R., Cadacio, C., Chua, M., Faeldon, V., P. Go, W., & Verdan, M. (2016). Academic Delay of Gratification, Academic Achievement, and Need for Affiliation of Selected High School Students. *Educational Measurement and Evaluation Review, 7* (2), 1-15.

Chemers, M., Hu, L., & Garcia, F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1),55-64. DOI:

Cross, P., Copping, T., & Campbell, A. (2011). Sex differences in impulsivity: a metaanalysis. *Psychological Bulletin, 137*(1), 97-130.

Devolder, L., & Lense, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42* (3), 566-571.

Elias, M., MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology. 37,* 2518-2531.

Fang, H., & Zhang, C. (2019). The Impacts of Future Time Perspective on the Academic Delay of Gratification among Chinese and Thai University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(11), 87-101.

Gagné, M., & Bhave, D. (2011). Autonomy in the workplace: An essential ingredient to employee engagement and well-being in every culture. *Industrial and Organizational Psychology,* 60–62. Copyright Society for Industrial and Organizational Psychology. 1754-9426/08

Ganotice, F., & King, R. (2014). Blessed are Those Who Wait: Validating the Filipino Version of the Academic Delay of Gratification Scale (ADOGS). *Asia-Pacific Edu Res 23*(1), 19–27.

Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders, 5*(3), 143-154.

Göllner, M., Ballhausen, N., Kliegel, M., & Forstmeier, S. (2018). Delay of Gratification, Delay Discounting and their Associations with Age, Episodic Future Thinking, and Future Time Perspective. *Front. Psychol. 8,* 230- 244.

Green, L., Fry, F., & Myerson, J. (1994). Discounting of delayed rewards: A life-span comparison. *Psychological Science, 5,* 33-36.

Honora, D. (1997). *Future time perspective and academic achievement How low-income African American adolescent view the future*.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 703-718.

Jackson, W. (2006). Time perspective and motivation. *Journal Educational psychology, 17* (35), 1-4

Kallkan, M. (2008). Do Psychological Birth Order Positions Predict Future Time Orientation in Romantic

Relationships? *Interpersonal: An International Journal on Personal Relationships, 2*(1), 89-101.

Kim, J., Kim, J., & Kim, K. (2020). Time Perspectives and Delay of Gratification–The Role of Psychological Distance Toward the Future and Perceived Possibility of Getting a Future Reward. *Psychology Research and Behavior Management, 13,* 653-663.

Linenbrink, E., & Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review, 31* (3), 313-327.

Lomranz, J., Shmotkin, D., & Katznelson, B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, *18*(1-4), 407-413.

Lyu, H., & Huang, X. (2016). Development and validation of Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults. *Time & Society, 25*(3), 533–551.

McInerney, D. (2004). A Discussion of Future Time Perspective**.** *Educational Psychology Review, 16,* (2), 141-151.

Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological review*, *106*(1), 3-19.

Michaelson, L., De la Vega, A., Chatham, C., & Munakata, Y. (2013). Delaying gratification depends on social trust. *Frontiers in psychology*, *4*, 355.

Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. M. Gollwitzer and J. A. Bargh (eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognitions and Motivation to Behavior* (pp. 197–218). Guilford Press.

Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(4), 687-696.

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

Pajares,F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.* Retreived month day, year, from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Pajeres, F. & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(5), 390-405.

Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research*. Harcourt Brace: Orlando, FL.

Peetsma, T., Schuitema, J., & Van Der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment 1. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 241-252.

Sargent, A. (2014). The Relationship Between the Development of Time Perception and Delay of Gratification. University of Colorado, Boulder.

Schunk, D. (1991). Self- Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist, 26*,207-231.

Schunk, D. (1995). *Self-Efficacy and Education and Instruction*. In J. Maddox (ED.), Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research and Application (281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quartely*, *19*, 159-172.

Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of psychology*, *132*(2), 154-168.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2013). *Research Methods for Business* (5$^{ed.}$). India: John Wiley and Sons Ltd.

Sharma, H. (2014). Academic self-efficacy: areliable predictor of educational performances. *British Journal of Education, 2* (3), 57-64.

Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18,* 381-406.

Usher, E., Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78*, 751-796.

Ustun, U. D. (2018). Future Time Perspective and Reduction in Motivation for Recreation Department Students in Turkey. *Journal of Educational Issues*, *4*(2), 27-35.

Valentine, C., Dubois, L., Cooper, H. (2004). The relation between self – Beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*,111-133.

Wang, Y. (2015). Understanding time concept to help delay gratification in young children (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Ward, E., Perry, T., Woltez, J., & Dooline, E. (1989). Delay of Gratification among Black College Student Leaders. *Journal of Black Psychology*. *15*(2), 111-128.

Wolfe, D. T., & Hermanson, D. R. (2004). *The fraud diamond*: Considering the four elements of fraud.

Zebardast, A., Besharat, M., Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 30*, 935 – 938.

Zhang, L., Karabenick, S. A., Maruno, S. I., & Lauermann, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, *21*(1), 77-94.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271–1288.

Zimmerman, B, & P0ns, M. (1990). Student Differences in Self- Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.

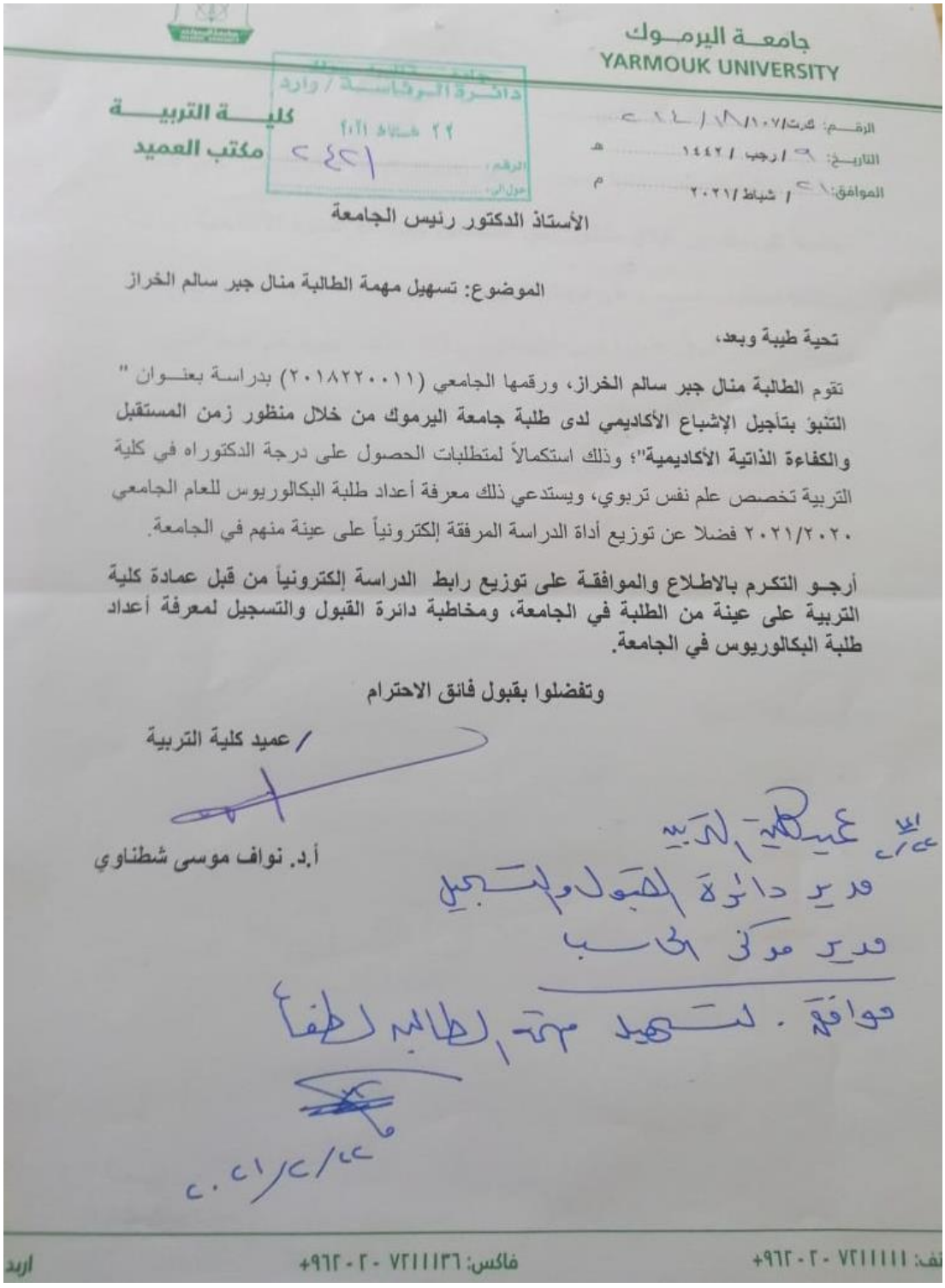
Zimmerman, B., Cleary, T (2006). *Adolescents' Development of Personal Agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), Self –Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Zimmerman, J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, Calif.: Academic Press.

Zsótér, B. (2018). Examining the Financial Literacy of Young Adults. Public Finance Quarterly, 1, 39.

ملحق أ:

كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجهٌ من عميد كلية التربية إلى رئيس جامعة اليرموك



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ت ت/١٠٧/١٨٧/ ٢٠٢١
التاريخ: ٩ / رجب / ١٤٤٢ هـ
الموافق: ٢١ / شباط / ٢٠٢١ م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة منال جبر سالم الخراز

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة منال جبر سالم الخراز، ورقمها الجامعي (٢٠١٨٢٢٠٠١١) بدراسة بعنوان " التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ فضلا عن توزيع أداة الدراسة المرفقة إلكترونياً على عينة منهم في الجامعة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على توزيع رابط الدراسة إلكترونياً من قبل عمادة كلية التربية على عينة من الطلبة في الجامعة، ومخاطبة دائرة القبول والتسجيل لمعرفة أعداد طلبة البكالوريوس في الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

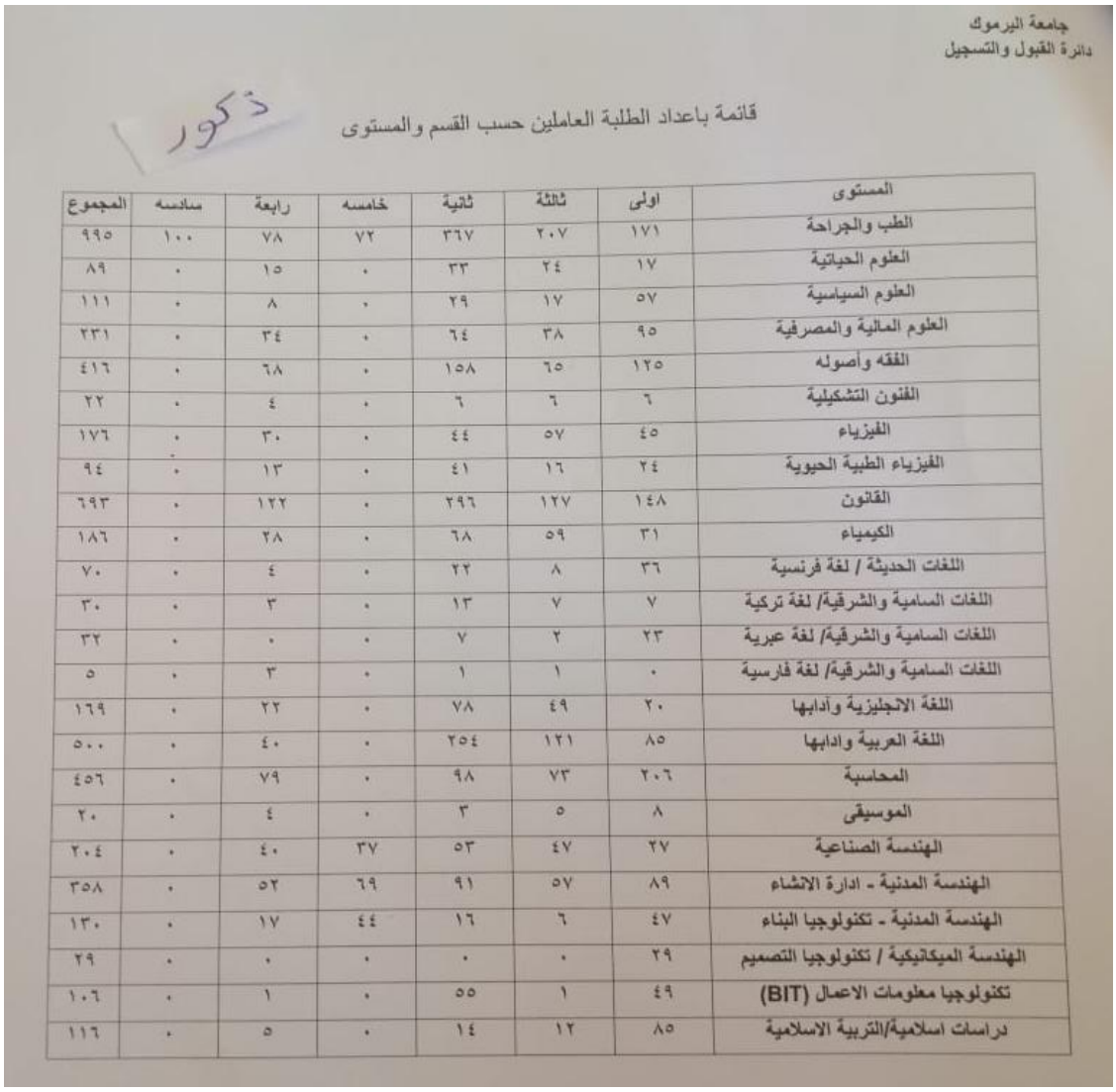
عميد كلية التربية

أ.د. نواف موسى شطناوي

فاكس: ٧٢١١١٣٦ - ٠٢ - ٩٦٢+

ملحق ب-1:

إحصائية طلاب البكالوريوس ذوي التخصصات (الطب والجراحة وحتى دراسات إسلامية/التربية الإسلامية)



جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

ذكور

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
الطب والجراحة	١٧١	٢٠٧	٣٦٧	٧٢	٧٨	١٠٠	٩٩٥
العلوم الحياتية	١٧	٢٤	٣٣	٠	١٥	٠	٨٩
العلوم السياسية	٥٧	١٧	٢٩	٠	٨	٠	١١١
العلوم المالية والمصرفية	٩٥	٣٨	٦٤	٠	٣٤	٠	٢٣١
الفقه وأصوله	١٢٥	٦٥	١٥٨	٠	٦٨	٠	٤١٦
الفنون التشكيلية	٦	٦	٦	٠	٤	٠	٢٢
الفيزياء	٤٥	٥٧	٤٤	٠	٣٠	٠	١٧٦
الفيزياء الطبية الحيوية	٢٤	١٦	٤١	٠	١٣	٠	٩٤
القانون	١٤٨	١٢٧	٢٩٦	٠	١٢٢	٠	٦٩٣
الكيمياء	٣١	٥٩	٦٨	٠	٢٨	٠	١٨٦
اللغات الحديثة / لغة فرنسية	٣٦	٨	٢٢	٠	٤	٠	٧٠
اللغات السامية والشرقية/ لغة تركية	٧	٧	١٣	٠	٣	٠	٣٠
اللغات السامية والشرقية/ لغة عبرية	٢٣	٢	٧	٠	٠	٠	٣٢
اللغات السامية والشرقية/ لغة فارسية	٠	١	١	٠	٣	٠	٥
اللغة الانجليزية وآدابها	٢٠	٤٩	٧٨	٠	٢٢	٠	١٦٩
اللغة العربية وادابها	٨٥	١٢١	٢٥٤	٠	٤٠	٠	٥٠٠
المحاسبة	٢٠٦	٧٣	٩٨	٠	٧٩	٠	٤٥٦
الموسيقى	٨	٥	٣	٠	٤	٠	٢٠
الهندسة الصناعية	٢٧	٤٧	٥٣	٣٧	٤٠	٠	٢٠٤
الهندسة المدنية - ادارة الانشاء	٨٩	٥٧	٩١	٦٩	٥٢	٠	٣٥٨
الهندسة المدنية - تكنولوجيا البناء	٤٧	٦	١٦	٤٤	١٧	٠	١٣٠
الهندسة الميكاتيكية / تكنولوجيا التصميم	٢٩	٠	٠	٠	٠	٠	٢٩
تكنولوجيا معلومات الاعمال (BIT)	٤٩	١	٥٥	٠	١	٠	١٠٦
دراسات اسلامية/التربية الاسلامية	٨٥	١٢	١٤	٠	٥	٠	١١٦

ملحق ب-2:

إحصائية طلاب البكالوريوس ذوي التخصصات (إدارة الأعمال وحتى الصيدلة)

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى / ذكر

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
إدارة الأعمال	٥٩	٣٠	٧٢	٠	٣٣	٠	١٩٤
اذاعة وتلفزيون	٣٢	٢٢	٤٣	٠	٢٩	٠	١٢٦
اصول الدين	١٠٨	٣٦	٥٠	٠	٢٤	٠	٢١٨
اقتصاد المال والأعمال	٣٣	٨	٩	٠	٨	٠	٥٨
الآثـــار	٤٦	٩	١٠	٠	٣	٠	٦٨
الإحصاء	١٤٨	٢١	٢٦	٠	١٤	٠	٢٠٩
الادارة السياحية	٢٨	٩	١٤	٠	٧	٠	٥٨
الإدارة العامة	٥٦	١٧	٢٧	٠	١٤	٠	١١٤
الادارة الفندقية	٤٢	٣٠	٤٥	٠	٢١	٠	١٣٨
الإرشاد النفسي	١٧	٢١	٣٦	٠	١٦	٠	٩٠
الاقتصاد	٦٤	١٦	٤٢	٠	٥	٠	١٢٧
الاقتصاد والمصارف الاسلامية	١٧٧	٢٨	٣٠	٠	٢٧	٠	٢٦٢
الأمن السيبراني	٦٣	٤	١٣٧	٠	٠	٠	٢٠٤
الانثروبولوجيا	٣٦	٢	٥	٠	١	٠	٤٤
التاريخ	٤٩	٥٠	٨٠	٠	٢٨	٠	٢٠٧
التربية الرياضية	٢١٥	٢٦٢	٤٧٣	٠	٢٠٨	٠	١١٥٨
الترجمة	٣٢	٣٣	٥٠	٠	٢٠	٠	١٣٥
التسويق	٤٩	٢٠	٣٦	٠	٢٠	٠	١٢٥
التصميم والفنون التطبيقية	٤١	٢٨	٣٣	٠	٣٦	٠	١٣٨
الجغرافيا	٣٨	٦١	١٠٣	٠	٤٨	٠	٢٥٠
الدرامـا	١٠	١٠	٤	٠	٥	٠	٢٩
الرياضيات	٤٠	٨١	١١٧	٠	٦٠	٠	٢٩٨
الصحافة	٢٩	١١	٣٩	٠	٩	٠	٨٨
الصيدلة	٨٣	٥٧	٦٥	٢٠	٣١	٠	٢٥٦

ملحق ب-3:

إحصائية طلاب البكالوريوس ذوي التخصصات (دراسات إسلامية/الدراسات الأُسرية وحتى هندسة النظم الطبية الحيوية)

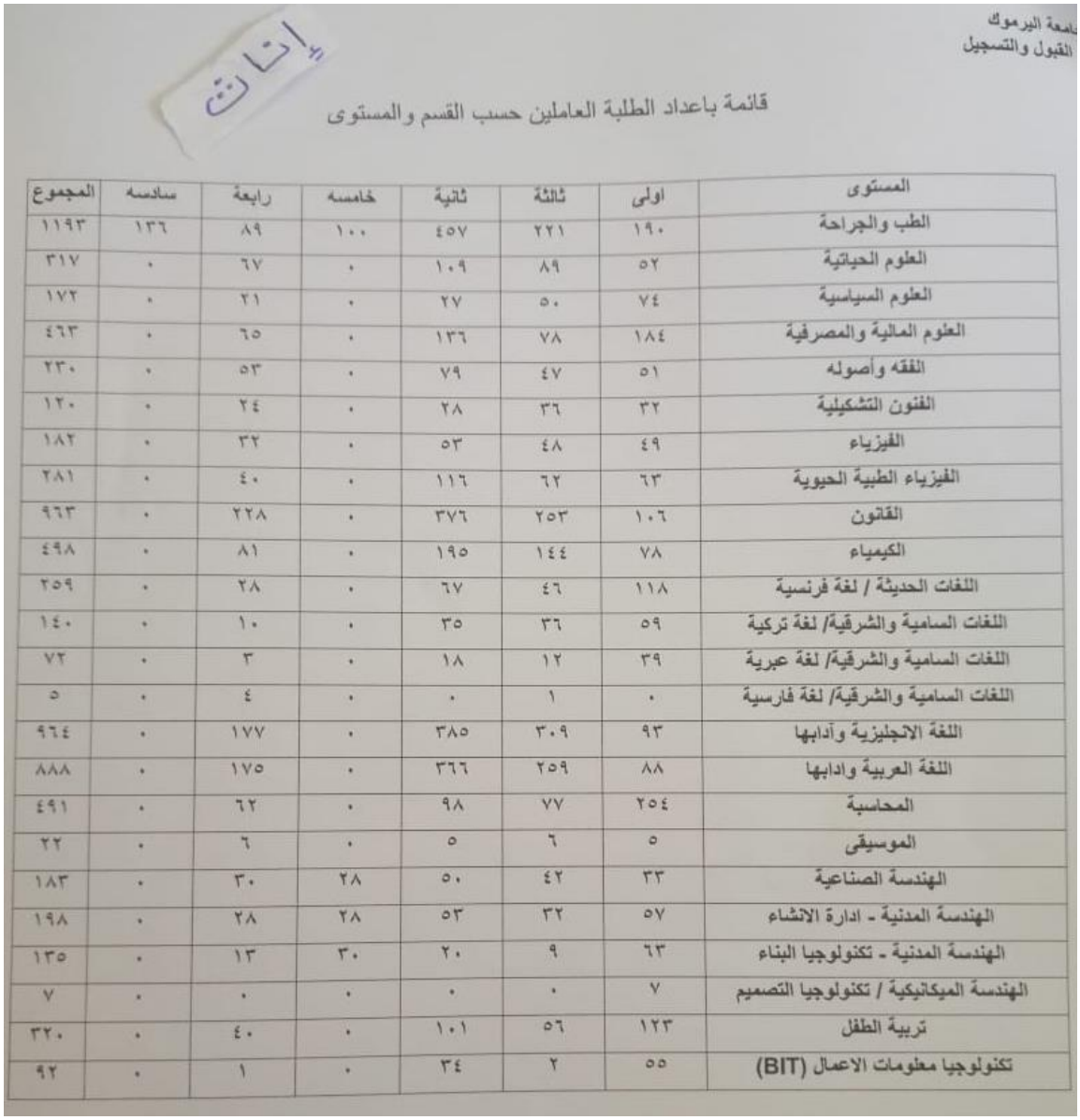
ذكور

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
دراسات اسلامية/الدراسات الاسرية	٤٧	٣	٣	٠	٤	٠	٥٧
دراسات اسلامية/الدعوة والاعلام الاسلامي	٨١	١٦	٥	٠	١١	٠	١١٣
صيانة المصادر التراثية وادارتها	٦٢	٢	٤	٠	١	٠	٦٩
علاقات عامة واعلان	٣٥	٣٨	٥٢	٠	٣٤	٠	١٥٩
علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	١٠	١٢	٧	٠	٥	٠	٣٤
علوم الارض والبيئة	٥٠	١١	١٧	٠	١١	٠	٨٩
علوم الحاسوب	٦٨	٧٥	١٠٥	٠	٣٣	٠	٢٨١
لغة ألمانية - لغة إنجليزية	١٩	٢	٢٣	٠	٠	٠	٤٤
لغة فرنسية - لغة إنجليزية	١٣	٠	١١	٠	١	٠	٢٥
معلم صف	٠	٣	٠	٠	٢	٠	٥
نظم المعلومات الادارية	٣	٢٣	١٣	٠	١٦	٠	٥٥
نظم المعلومات الحاسوبية	٦٣	٥٣	٥٨	٠	٣٠	٠	٢٠٤
هندسة الاتصالات	٦٦	٢٣	٢٦	١٩	١٩	٠	١٥٣
هندسة الالكترونيات	٥١	٣٥	٣٧	١٠	٢٧	٠	١٦٠
هندسة الحاسوب	٦٩	٤٧	١٠٩	٢١	٢٣	٠	٢٦٩
هندسة العمارة	١٢	٢٨	١٥	١٩	١٤	٠	٨٨
هندسة القوى والآلات الكهربائية	١٤٣	٨٨	١٢١	٧٥	٥٩	٠	٤٨٦
هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية	٢٧	١٠	٨	٨	١٣	٠	٦٦
هندسة النظم الطبية الحيوية	٢٢	٢٢	٤٣	١٠	١٢	٠	١٠٩
	٣٧٦٦	٢٣٦٢	٤٠١٤	٤٠٤	١٦٥٢	١٠٠	١٢٢٩٨

ملحق ج-1:

إحصائية طالبات البكالوريوس ذوي التخصصات [الطب والجراحة وحتى تكنولوجيا معلومات الأعمال (BIT)]



جامعة اليرموك
القبول والتسجيل

إناث

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
الطب والجراحة	١٩٠	٢٢١	٤٥٧	١٠٠	٨٩	١٣٦	١١٩٣
العلوم الحياتية	٥٢	٨٩	١٠٩	٠	٦٧	٠	٣١٧
العلوم السياسية	٧٤	٥٠	٢٧	٠	٢١	٠	١٧٢
العلوم المالية والمصرفية	١٨٤	٧٨	١٣٦	٠	٦٥	٠	٤٦٣
الفقه وأصوله	٥١	٤٧	٧٩	٠	٥٣	٠	٢٣٠
الفنون التشكيلية	٣٢	٣٦	٢٨	٠	٢٤	٠	١٢٠
الفيزياء	٤٩	٤٨	٥٣	٠	٣٢	٠	١٨٢
الفيزياء الطبية الحيوية	٦٣	٦٢	١١٦	٠	٤٠	٠	٢٨١
القانون	١٠٦	٢٥٣	٣٧٦	٠	٢٢٨	٠	٩٦٣
الكيمياء	٧٨	١٤٤	١٩٥	٠	٨١	٠	٤٩٨
اللغات الحديثة / لغة فرنسية	١١٨	٤٦	٦٧	٠	٢٨	٠	٢٥٩
اللغات السامية والشرقية/ لغة تركية	٥٩	٣٦	٣٥	٠	١٠	٠	١٤٠
اللغات السامية والشرقية/ لغة عبرية	٣٩	١٢	١٨	٠	٣	٠	٧٢
اللغات السامية والشرقية/ لغة فارسية	٠	١	٠	٠	٤	٠	٥
اللغة الانجليزية وآدابها	٩٣	٣٠٩	٣٨٥	٠	١٧٧	٠	٩٦٤
اللغة العربية وادابها	٨٨	٢٥٩	٣٦٦	٠	١٧٥	٠	٨٨٨
المحاسبة	٢٥٤	٧٧	٩٨	٠	٦٢	٠	٤٩١
الموسيقى	٥	٦	٥	٠	٦	٠	٢٢
الهندسة الصناعية	٣٣	٤٢	٥٠	٢٨	٣٠	٠	١٨٣
الهندسة المدنية - ادارة الانشاء	٥٧	٣٢	٥٣	٢٨	٢٨	٠	١٩٨
الهندسة المدنية - تكنولوجيا البناء	٦٣	٩	٢٠	٣٠	١٣	٠	١٣٥
الهندسة الميكانيكية / تكنولوجيا التصميم	٧	٠	٠	٠	٠	٠	٧
تربية الطفل	١٢٣	٥٦	١٠١	٠	٤٠	٠	٣٢٠
تكنولوجيا معلومات الاعمال (BIT)	٥٥	٢	٣٤	٠	١	٠	٩٢

ملحق ج-2:

إحصائية طالبات البكالوريوس ذوي التخصصات (إدارة الأعمال وحتى الصيدلة)

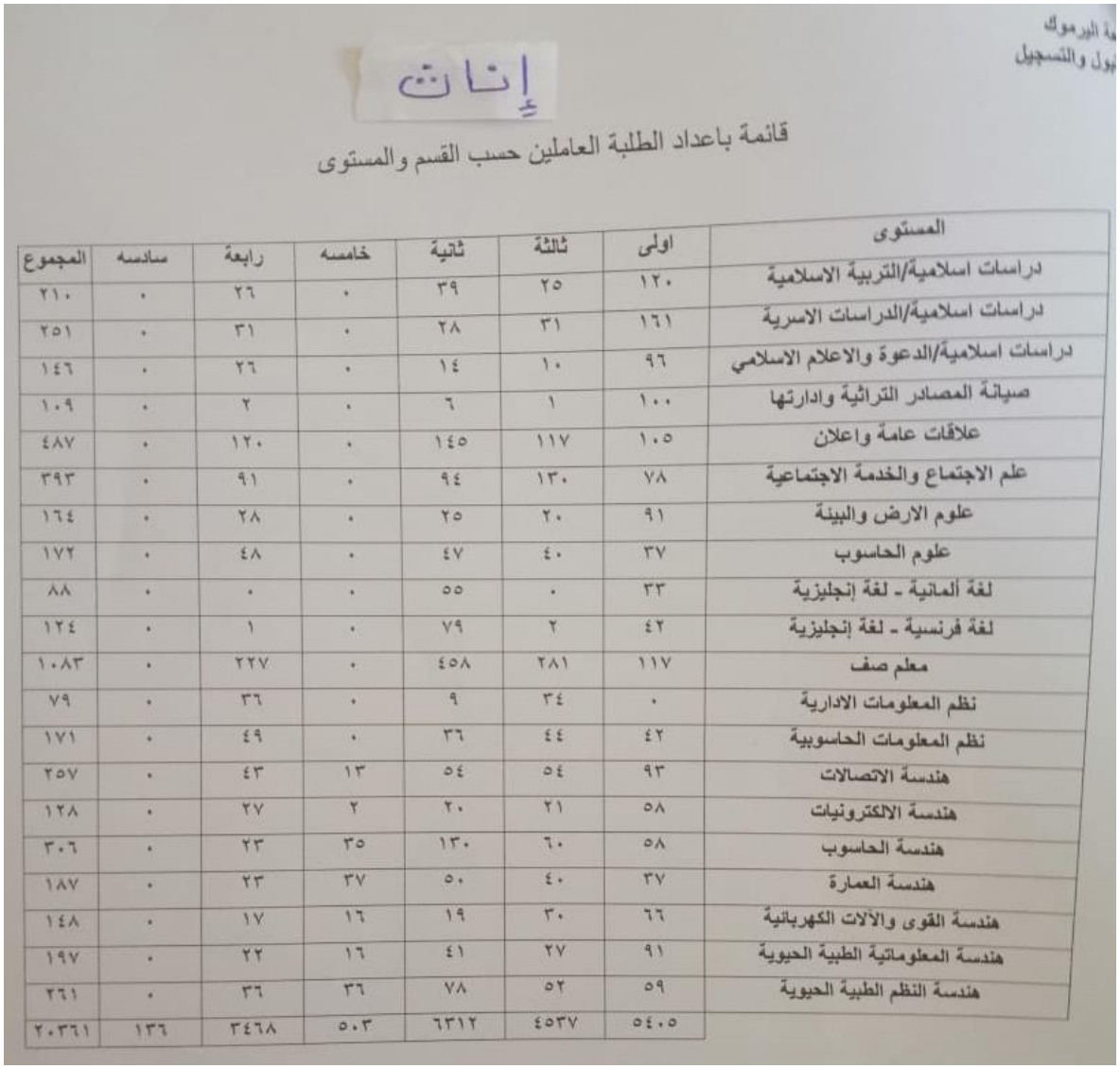
جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى / انثى

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
إدارة الأعمال	٤٥	٣٤	٧٥	٠	٣٦	٠	١٩٠
اذاعة وتلفزيون	٤٨	٥٦	٧٩	٠	٤٣	٠	٢٢٦
اصول الدين	٩٤	٦٥	٥٠	٠	٤٨	٠	٢٥٧
اقتصاد المال والأعمال	٣٦	١١	٢٣	٠	١١	٠	٨١
الآثـــار	٩١	٦	١٧	٠	٩	٠	١٢٣
الإحصاء	١٢٣	٣٠	٣٠	٠	٢٣	٠	٢٠٦
الادارة السياحية	٤٦	٢٢	٢٦	٠	١٦	٠	١١٠
الإدارة العامة	١١٤	٤٩	٦٢	٠	٣١	٠	٢٥٦
الادارة الفندقية	١٢	١٠	٤	٠	٤	٠	٣٠
الإرشاد النفسي	١٥٢	١٣٧	٢١٦	٠	١٦١	٠	٦٦٦
الاقتصاد	٧٤	٣١	٥١	٠	٢٠	٠	١٧٦
الاقتصاد والمصارف الاسلامية	٣٢٤	١٠١	٥٥	٠	٩٣	٠	٥٧٣
الأمن السيبراني	٢٨	٠	٤٩	٠	٠	٠	٧٧
الانثروبولوجيا	١٢٢	١١	٢٣	٠	١٨	٠	١٧٤
التاريخ	٤٥	٧١	٩٣	٠	٥٢	٠	٢٦١
التربية الرياضية	٨٢	١٦٠	٢١٨	٠	٩٩	٠	٥٥٩
الترجمة	١٠٨	٢٠٥	٢١٦	٠	١٣٣	٠	٦٦٢
التسويق	٤٠	٢٣	٣٤	٠	١١	٠	١٠٨
التصميم والفنون التطبيقية	١٠٣	٦٠	٧٩	٠	٤٤	٠	٢٨٦
الجغرافيا	٥٩	١٣٦	١٤٦	٠	١٣٩	٠	٤٨٠
الدرامـا	٤	٥	٤	٠	١	٠	١٤
الرياضيات	٣٦	٧١	١٠٤	٠	٨٥	٠	٢٩٦
الصحافة	٥٢	٤٠	٩٠	٠	٣٥	٠	٢١٧
الصيدلة	٢١٠	٢٦٩	٣٣٣	١٦٢	٢٠٣	٠	١١٧٧

ملحق ج-3:

إحصائية طالبات البكالوريوس ذوي التخصصات (دراسات إسلامية/التربية الإسلامية وحتى هندسة النظم الطبية الحيوية)



إناث

قائمة باعداد الطلبة العاملين حسب القسم والمستوى

المستوى	اولى	ثالثة	ثانية	خامسه	رابعة	سادسه	المجموع
دراسات اسلامية/التربية الاسلامية	١٢٠	٢٥	٣٩	٠	٢٦	٠	٢١٠
دراسات اسلامية/الدراسات الاسرية	١٦١	٣١	٢٨	٠	٣١	٠	٢٥١
دراسات اسلامية/الدعوة والاعلام الاسلامي	٩٦	١٠	١٤	٠	٢٦	٠	١٤٦
صيانة المصادر التراثية وادارتها	١٠٠	١	٦	٠	٢	٠	١٠٩
علاقات عامة واعلان	١٠٥	١١٧	١٤٥	٠	١٢٠	٠	٤٨٧
علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٧٨	١٣٠	٩٤	٠	٩١	٠	٣٩٣
علوم الارض والبيئة	٩١	٢٠	٢٥	٠	٢٨	٠	١٦٤
علوم الحاسوب	٣٧	٤٠	٤٧	٠	٤٨	٠	١٧٢
لغة ألمانية - لغة إنجليزية	٣٣	٠	٥٥	٠	٠	٠	٨٨
لغة فرنسية - لغة إنجليزية	٤٢	٢	٧٩	٠	١	٠	١٢٤
معلم صف	١١٧	٢٨١	٤٥٨	٠	٢٢٧	٠	١٠٨٣
نظم المعلومات الادارية	٠	٣٤	٩	٠	٣٦	٠	٧٩
نظم المعلومات الحاسوبية	٤٢	٤٤	٣٦	٠	٤٩	٠	١٧١
هندسة الاتصالات	٩٣	٥٤	٥٤	١٣	٤٣	٠	٢٥٧
هندسة الالكترونيات	٥٨	٢١	٢٠	٢	٢٧	٠	١٢٨
هندسة الحاسوب	٥٨	٦٠	١٣٠	٣٥	٢٣	٠	٣٠٦
هندسة العمارة	٣٧	٤٠	٥٠	٣٧	٢٣	٠	١٨٧
هندسة القوى والآلات الكهربائية	٦٦	٣٠	١٩	١٦	١٧	٠	١٤٨
هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية	٩١	٢٧	٤١	١٦	٢٢	٠	١٩٧
هندسة النظم الطبية الحيوية	٥٩	٥٢	٧٨	٣٦	٣٦	٠	٢٦١
	٥٤٠٥	٤٥٣٧	٦٣١٢	٥٠٣	٣٤٦٨	١٣٦	٢٠٣٦١

ملحق د:

الصورة الأوَّليَّة لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك لأغراض التحكيم

الدكتور/الدكتورة: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس منظور زمن المستقبل، الذي قام بأعداده زيمبارد وبويد (1999) من (48) فقرة موزعة على خمسة أبعاد؛ هي: (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، المستقبل، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي).

ولما عهدته الباحثة فيكم من تعاون وخبرة وكفاءة، أرجو التكرم بتحكيم الاستبانة من حيث: سلامة الصياغة اللغوية من حيث المعنى، انتماء فقرات الاستبانة لعنوان الدراسة، وإضافة أي ملاحظات ومقترحات مناسبة.

بيانات المحكم:

الاسم	.....
الرتبة الأكاديمية	.....
التخصص الدقيق	.....
الجامعة	.....

الباحثة
منال الخراز

الجزء الأوَّل. البيانات الشخصية

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة

الجزء الثاني. مقياس منظور زمن المستقبل

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لبعدها		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
أوَّلًا. الحاضر الممتع (Present Hedonistic)؛ حيث يتوجه الفرد إلى البحث عن المواقف الممتعة دون الاهتمام بالعواقب المستقبلية						
1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الأثارة على حياتي					
2	أتبع ما يمليه عليّ قلبي أكثر مما يمليه عقلي					
3	المغامرة تمنع تسرّب الملل إلى نفسي					
4	أشعر بالحماس في علاقاتي					
5	أُفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية والعفوية					
6	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي					
7	أن أستمتع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها					
8	أن أتمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه					
9	أتخذ القرارات ارتجاليًا					
10	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي					
11	أجد نفسي بشكل مستمر مشدودًا إلى اللحظة المثيرة					
12	أحاول أن أعيش حياتي قدر الامكان على أحسن وجه، أولًا بأول					
13	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي					
14	عندما أنشغل بأعمالي المفضلة، أفقد الإحساس بمرور الوقت					
15	من متع الحياة أن يجد الفرد نفسه مع اصدقائه وأهله بمناسبة فرح					
ثانيًا. الماضي السلبي (Past Negative)؛ ويعني وجهة نظر سلبية ومكرهة تجاه المواقف، المشاعر، والخبرات السلبية التي يتذكرها الفرد فتؤثر سلبًا على الحالة النفسية للفرد وعلى حياتهُ						
16	أفكر في أشياء كان يجب عليّ عملها بشكل مختلف في حياتي					
17	أقارن المواقف الممتعة الحالية بخبرات الماضي المتشابهة					
18	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه					
19	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا					
20	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي					
21	أتذكر دائمًا خبرات الماضي المؤلمة					
22	يصعب عليّ نسيان المشاهد المؤلمة					
23	تتأثر قراراتي بمن حولي من الناس					
ثالِثًا. المستقبل (Future)؛ ويشير إلى وضع الفرد الخطط والأهداف عندما يرغب في تحقيق شيء ما، بما في ذلك الترتيب الزمني المحدد والمنظم						
24	أقارن بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار					
25	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد					
26	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه					

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لبعدها		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
27	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب					
28	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق					
29	لإنجاز شيء ما، أحدد الأهداف، والوسائل اللازمة لتحقيقها					
30	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب					
31	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به، قبل قضاء أوقات مسلية					
32	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها					
33	أنزعج من التأخر عن المواعيد					
34	أحاول التخطيط لما هو متوقع مني القيام به يوميا					
رابعًا. الماضي الإيجابي (Past Positive)؛ ويشير الى النظرة الايجابية والدافئة والحنين إلى الماضي						
35	هناك الكثير من الذكريات الجيدة التي أتذكرها أكثر من السيئة					
36	الأشياء المألوفة في طفولتي، تذكرني بذكريات رائعة					
37	أتذكر دائمًا ذكرياتي السعيدة بسهولة					
38	يسرّني التفكير في الماضي					
39	أهتم بكلام أفراد عائلتي عندما يتحدثون عن الماضي					
40	أحن إلى طفولتي					
41	أحب كثيرًا القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة					
خامِسًا. الحاضر الحتمي (Present Fatalistic)؛ وهو أن يتعامل الفرد مع المواقف حسب ما هي عليه، والاستسلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية. أو هو التحول بمرونة بين الأطر الزمنية اعتمادا على مطالب الظرف الحالي						
42	لا أستطيع التخطيط للمستقبل لأن الأشياء تتغير بسرعة					
43	مهما فعلت فإن ما سيحدث سيكون					
44	لا أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة					
45	هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها					
46	الانشغال بالمستقبل ليس له معنى، لأنه لا يمكنني أن أغير شيء					
47	أعتقد أن القضاء والقدر يحدان الكثير من الأشياء في حياتي					
48	أفضّل حياة الماضي البسيطة على الحياة المعقدة					

ملحق هـ:

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة مرتبين وفقًا لرتبهم الأكاديمية وألفبائيًّا حسب أسمائهم

الرقم	المُحكِّم	الرتبة الأكاديمية	الكلية	مكان العمل
1	دينا عبد الحميد الجمل	أُسْتَاذ دُكتور	مناهج وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية	اليرموك
2	صالح محمد أبو جادو	أُسْتَاذ دُكتور	تعلم وتعليم/علوم تربوية	مُتَقاعِد/معهد التربية–اليونسكو
3	علي أحمد البركات	أُسْتَاذ دُكْتور	مناهج وطرق تدريس	اليرموك
4	عمر مصطفى الشواشره	أُسْتَاذ دُكتور	إرشاد نفسي	اليرموك
5	محمد أحمد صوالحه	أُسْتَاذ دكتور	علم نفس تربوي	اليرموك
6	نبيل جمعة النَّجار	أُسْتَاذ دُكْتور	القياس والتقويم	مؤتة
7	ثائر أحمد غباري	أُسْتَاذ مُشَارِك	علم النفس التربوي	الهاشمية
8	حسين حكمت المستريحي	أُسْتَاذ مُشَارِك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الإسراء
9	عبد الرؤوف اليماني	أُسْتَاذ دكتور	علم النفس التربوي	الإسراء
10	أسماء نايف الصرايرة	أُسْتَاذ مُسَاعِد	علم نفس النمو	مؤتة
11	رانية حكمة فريحات	أُسْتَاذ مُسَاعِد	الإرشاد النفسي والتربوي	الإسراء
12	سامي سلامة المصاروة	أُسْتَاذ مُسَاعِد	القياس والتقويم	الإسراء
13	ابتسام عبد النبي الشوابكه	دكتوراه	المناهج والتدريس	وزارة التربية والتعليم/مشرفة تربوية
14	سهيل موسى شواقفه	ماجستير	إرشاد نفسي	وزارة التربية والتعليم/مُرشِد تربوي
15	منال حسين أبو عودة	ماجستير	اللغويات التطبيقية	وزارة التربية والتعليم/مشرفة تربوية

ملحق و:

نتائج تحكيم مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك

البعد	قبل التحكيم		بعد التحكيم		نتيجة التحكيم
	رقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	رقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	
أوَّلًا. الحاضر الممتع					
	1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الإثارة على حياتي	1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الإثارة على حياتي	دون ملاحظات
	2	أتبع ما يمليه عليّ قلبي أكثر مما يمليه عقلي	2	أتبع ما يمليه عليّ قلبي أكثر مما يمليه عقلي	دون ملاحظات
	3	المغامرة تمنح تسرّب الملل إلى نفسي	3	تمنح المغامرة تسرّب الملل إلى نفسي	صياغة لغوية
	4	أشعر بالحماس في علاقاتي	4	أبحث عن العلاقات التي تشعرني بالحماس	صياغة لغوية
	5	أفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية والعفوية	5	أفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية	صياغة لغوية
	6	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي	6	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي	دون ملاحظات
	7	أن أستمتع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها	7	الاستمتاع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها	صياغة لغوية
	8	أن أتمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه	8	التمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه	صياغة لغوية
	9	أتخذ القرارات ارتجاليًا	9	أتخذ القرارات ارتجاليًا	دون ملاحظات
	10	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي	10	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي	دون ملاحظات
	11	أجد نفسي بشكل مستمر مشدودًا إلى اللحظة المثيرة	11	أنشد وأنجذب للحظات المثيرة	صياغة لغوية
	12	أحاول أن أعيش حياتي قدر الامكان على أحسن وجه، أولًا بأول	12	أعيش حياتي بطريقتي، حتى لو لم تعجب الآخرين	صياغة لغوية
	13	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي	13	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي	دون ملاحظات
	14	عندما أنشغل بأعمالي المفضلة، أفقد الإحساس بمرور الوقت	14	عندما أنشغل بأعمالي المفضلة، أفقد الإحساس بمرور الوقت	دون ملاحظات
	15	من متع الحياة أن يجد الفرد نفسه مع اصدقائه وأهله بمناسبة فرح	15	من متع الحياة أن أجد نفسي مع أصدقائي	صياغة لغوية
ثانيًا. الماضي السلبي					
	16	أفكر في أشياء كان يجب عليّ عملها بشكل مختلف في حياتي	16	يبقى تفكيري منشغلًا بالأعمال التي لم أنجزها كما أريد	صياغة لغوية
	17	أقارن المواقف الممتعة الحالية بخبرات الماضي المتشابهة	17	أقارن المواقف الممتعة الحالية بخبرات الماضي المتشابهة	دون ملاحظات
	18	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه	18	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه	دون ملاحظات
	19	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا	19	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا	دون ملاحظات
	20	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي	20	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي	دون ملاحظات
	21	أتذكر دائمًا خبرات الماضي المؤلمة	21	أتذكر خبرات الماضي المؤلمة	صياغة لغوية
	22	يصعب عليّ نسيان المشاهد المؤلمة	22	يصعب عليّ نسيان المشاهد المؤلمة	دون ملاحظات
	23	تتأثر قراراتي بمن حولي من الناس			حذف
ثالِثًا. المستقبل					
	24	أقارن بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار	23	أقارن بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار	دون ملاحظات
	25	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد	24	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد	دون ملاحظات
	26	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه	25	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه	دون ملاحظات
	27	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب	26	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب	دون ملاحظات
	28	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق	27	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق	دون ملاحظات
	29	لإنجاز شيء ما، أحدد الأهداف، والوسائل اللازمة لتحقيقها	28	أضع الأهداف والوسائل اللازمة لإنجاز مهماتي	صياغة لغوية
	30	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب	29	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب	دون ملاحظات

البعد	قبل التحكيم		بعد التحكيم		نتيجة التحكيم
	رقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	رقم الفقرة	نصُّ فقرات أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	
	31	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به، قبل قضاء أوقات مسلية	30	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به	صياغة لغوية
	32	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها	31	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها	دون ملاحظات
	33	أنزعج من التأخر عن المواعيد	32	ألتزم بالموعد المحدد	صياغة لغوية
	34	أحاول التخطيط لما هو متوقع مني القيام به يوميًا	33	أخطط لما هو متوقع مني القيام به يوميًا	صياغة لغوية
رابعًا. الماضي الإيجابي					
	35	هناك الكثير من الذكريات الجيدة التي أتذكرها أكثر من السيئة	34	هناك الكثير من الذكريات السارّة التي أتذكرها أكثر من السيئة	صياغة لغوية
	36	الأشياء المألوفة في طفولتي، تذكرني بذكريات رائعة	35	تذكرني طفولتي بخبرات سارّة	صياغة لغوية
	37	أتذكر دائمًا ذكرياتي السعيدة بسهولة			حذف
	38	يسرّني التفكير في الماضي	36	يسرّني التفكير في الماضي	دون ملاحظات
	39	أهتم بكلام أفراد عائلتي عندما يتحدثون عن الماضي	37	أهتم بكلام أفراد عائلتي	صياغة لغوية
	40	أحن إلى طفولتي	38	أحن إلى طفولتي	دون ملاحظات
	41	أحب كثيرًا القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة	39	أحب القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة	صياغة لغوية
خامِسًا. الحاضر الحتمي					
	42	لا أستطيع التخطيط للمستقبل لأن الأشياء تتغير بسرعة (سالبة الاتجاه)	40	أستطيع التخطيط للمستقبل لأن الأشياء تتغير بسرعة	صياغة لغوية
	43	مهما فعلت فإن ما سيحدث سيكون			حذف
	44	لا أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة (سالبة الاتجاه)	41	أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة	صياغة لغوية
	45	هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها	42	أشعر أن هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها	صياغة لغوية
	46	الانشغال بالمستقبل ليس له معنى، لأنه لا يمكنني أن أغير شيء (سالبة الاتجاه)			حذف
	47	أعتقد أن القضاء والقدر يحدان الكثير من الأشياء في حياتي	43	يحد القضاء والقدر الكثير من الأشياء في حياتي	صياغة لغوية
	48	أفضّل حياة الماضي البسيطة على الحياة المعقدة	44	أرى أن الحياة الحالية معقدة أكثر من حياة الماضي	صياغة لغوية

ملحق ز:

الصورة شبه النهائية لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات

أخي الطالب/أختي الطالبة: ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس منظور زمن المستقبل.

أرجو التكرم بقراءة فقرات المقاييس بدقة والإجابة بموضوعية على الفقرات باختيار التدريج الذي تعتقد أنه ينطبق عليك، علمًا بأنَّ هذه المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

منال الخراز

الجزء الثاني. مقياس منظور زمن المستقبل

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أوَّلًا. الحاضر الممتع؛ حيث تتوجه أنت إلى البحث عن المواقف الممتعة دون الاهتمام بالعواقب المستقبلية						
1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الإثارة على حياتي					
2	أتبع ما يمليه عليّ قلبي أكثر مما يمليه عقلي					
3	تمنع المغامرة تسرّب الملل إلى نفسي					
4	أبحث عن العلاقات التي تشعرني بالحماس					
5	أفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية					
6	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي					
7	الاستمتاع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها					
8	التمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه					
9	أتخذ القرارات ارتجاليًا					
10	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي					
11	أنشد وأنجذب للحظات المثيرة					
12	أعيش حياتي بطريقتي، حتى لو لم تعجب الآخرين					
13	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي					
14	عندما أنشغل بأعمالي المفضلة، أفقد الإحساس بمرور الوقت					
15	من متع الحياة أن أجد نفسي مع أصدقائي					
ثانيًا. الماضي السلبي؛ ويُعني أن تكون وجهة نظرك سلبية ومكرهة تجاه المواقف، المشاعر، والخبرات السلبية التي تتذكرها؛ فتؤثر سلبًا على حالتك النفسية وعلى حياتك						
16	يبقى تفكيري منشغلًا بالأعمال التي لم أنجزها كما أريد					
17	أقارن المواقف الممتعة الحالية بخبرات الماضي المتشابهة					
18	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه					
19	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا					
20	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي					
21	أتذكر خبرات الماضي المؤلمة					
22	يصعب عليَّ نسيان المشاهد المؤلمة					
ثالِثًا. المستقبل؛ ويشير إلى قيامك بوضع الخطط والأهداف عندما ترغب في تحقيق شيء ما، بما في ذلك الترتيب الزمني المحدد والمنظم						
23	أقارن بين الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار					
24	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد					
25	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه					
26	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب					
27	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق					
28	أضع الأهداف والوسائل اللازمة لإنجاز مهماتي					
29	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب					
30	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به					
31	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها					
32	ألتزم بالموعد المحدد					
33	أخطط لما هو متوقع مني القيام به يوميا					
رابعًا. الماضي الإيجابي؛ ويشير الى نظرتك الايجابية والدافئة وحنينك إلى الماضي						
34	هناك الكثير من الذكريات السارّة التي أتذكرها أكثر من السيئة					
35	تذكرني طفولتي بخبرات سارّة					
36	يسرّني التفكير في الماضي					
37	أهتم بكلام أفراد عائلتي					
38	أحن إلى طفولتي					

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
39	أحب القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة					
خامِسًا. الحاضر الحتمي؛ وهو أن تتعامل مع المواقف حسب ما هي عليه، واستسلامك لحتمية وقوع الأحداث الحالية. أو هو التحول بمرونة بين الأطر الزمنية اعتمادُ على متطلبات الظرف الذي تمر به						
40	أستطيع التخطيط للمستقبل لأن الأشياء تتغير بسرعة					
41	أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة					
42	أرى أن هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها					
43	يحد القضاء والقدر الكثير من الأشياء في حياتي					
44	أرى أن الحياة الحالية معقدة أكثر من حياة الماضي					

ملحق ح:

الصورة النهائية لمقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة

أخي الطالب/أختي الطالبة: ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس منظور زمن المستقبل.

أرجو التكرم بقراءة فقرات المقاييس بدقة والإجابة بموضوعية على الفقرات باختيار التدريج الذي تعتقد أنه ينطبق عليك، علمًا بأنَّ هذه المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأوَّل. المعلومات الأساسيَّة

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة
مستوى الدخل: .....
المعدل التراكمي: .....

الباحثة

منال الخراز

الجزء الثاني. مقياس منظور زمن المستقبل

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أوَّلًا. الحاضر الممتع؛ حيث تتوجه أنت إلى البحث عن المواقف الممتعة دون الاهتمام بالعواقب المستقبلية						
1	أقوم بالمخاطرة لإضفاء الإثارة على حياتي					
2	تمنع المغامرة تسرّب الملل إلى نفسي					
3	أبحث عن العلاقات التي تشعرني بالحماس					
4	أفضّل الأصدقاء الذين يتصفون بالتلقائية					
5	الأشياء المثيرة مهمة في حياتي					
6	الاستمتاع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها					
7	التمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه					
8	أتخذ القرارات ارتجاليًا					
9	أفضل أن أعيش يومي وكأنه آخر أيامي					
10	أنشد وأنجذب للحظات المثيرة					
11	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي					
12	من متع الحياة أن أجد نفسي مع أصدقائي					
ثانيًا. الماضي السلبي؛ ويُعني أن تكون وجهة نظرك سلبية ومكرهة تجاه المواقف، المشاعر، والخبرات السلبية التي تتذكرها؛ فتؤثر سلبًا على حالتك النفسية وعلى حياتك						
13	يبقى تفكيري منشغلًا بالأعمال التي لم أنجزها كما أريد					
14	تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه					
15	أتمنى لو أنني أستطيع إصلاح أخطائي التي ارتكبتها سابقًا					
16	تعرضت لقدر من الإساءة في الماضي					
17	أتذكر خبرات الماضي المؤلمة					
18	يصعب عليَّ نسيان المشاهد المؤلمة					
ثالِثًا. المستقبل؛ ويشير إلى قيامك بوضع الخطط والأهداف عندما ترغب في تحقيق شيء ما، بما في ذلك الترتيب الزمني المحدد والمنظم						
19	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد					
20	أقاوم الإغراءات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه					
21	أنفّذ التزاماتي في الوقت المناسب					
22	أؤمن بضرورة أن يخطط كل شخص ليومه بشكل مسبق					
23	أضع الأهداف والوسائل اللازمة لإنجاز مهماتي					
24	أهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المناسب					
25	أفكر بالعمل الضروري الذي يجب القيام به					
26	أعد قائمة بالأشياء التي أود القيام بها					
27	ألتزم بالموعد المحدد					
28	أخطط لما هو متوقع مني القيام به يوميا					
رابِعًا. الماضي الإيجابي؛ ويشير الى نظرتك الايجابية والدافئة وحنينك إلى الماضي						
29	هناك الكثير من الذكريات السارّة التي أتذكرها أكثر من السيئة					
30	تذكرني طفولتي بخبرات سارّة					
31	يسرّني التفكير في الماضي					
32	أحن إلى طفولتي					
33	أحب القصص المشوقة، التي تروي تاريخ الأمم القديمة					
خامِسًا. الحاضر الحتمي؛ وهو أن تتعامل مع المواقف حسب ما هي عليه، واستسلامك لحتمية وقوع الأحداث الحالية. أو هو التحول بمرونة بين الأطر الزمنية اعتمادُ على متطلبات الظرف الذي تمر به						
34	أرغب بعمل يتطلب جهدًا ومشقة					
35	أرى أن هناك قوى خفية تتحكم بمسار حياتي لا أستطيع التأثير عليها					
36	يحد القضاء والقدر الكثير من الأشياء في حياتي					
37	أرى أن الحياة الحالية معقدة أكثر من حياة الماضي					

ملحق ط:

الصورة الأوَّليَّة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك لأغراض التحكيم

الدكتور/الدكتورة: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس الكفاءة الذاتيَّة الأكاديمية، الذي قام بإعداده فيصل خليل الربيع عام (2013)، بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات؛ وهي: (عبد المعطي، 2013؛ الصقر، 2005؛ المخلافي، 2010)؛ حيث تكوَّن المقياس من (39) فقرة موزعة على سِتَّة أبعاد، هي: بعد السلوك الأكاديمي؛ وله (9) فقرات، وبعد السياق الأكاديمي؛ وله من (4) فقرات، وبعد التنظيم وإدارة الوقت؛ وله (7) فقرات، وبعد التحصيل؛ وله (6) فقرات، وبعد المهارة المعرفية؛ وله (8) فقرات، وبعد التعامل مع الاختبارات؛ وله (5) فقرات.

ولما عهدته الباحثة فيكم من تعاون وخبرة وكفاءة، أرجو التكرم بتحكيم الاستبانة من حيث: سلامة الصياغة اللغوية من حيث المعنى، انتماء فقرات الاستبانة لعنوان الدراسة، وإضافة أي ملاحظات ومقترحات مناسبة.

بيانات المحكم:

الاسم	.....
الرتبة الأكاديمية	.....
التخصص الدقيق	.....
الجامعة	.....

الباحثة
منال الخراز

الجزء الأوَّل. البيانات الشخصية

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة

الجزء الثاني. مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لبعدها		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
أولًا. بعد السلوك الأكاديمي						
1	لدي إرادة لتحقيق النجاح أكثر من معظم الطلبة الجامعين					
2	لا أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه من أعضاء هيئة التدريس					
3	أتمكن من أداء ما يطلبه مني أعضاء هيئة التدريس					
4	تساعدني قدراتي في إنجاز واجباتي الجامعية بدقة تامة					
5	لا أستطيع التغلب أن اتغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني					
6	لي القدرة للتعامل مع المواد الصعبة					
7	ليس لدي القدرة أن أكون أفضل الطلبة الجامعين					
8	تمكنني قدراتي من الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عليها					
9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية					
ثانيًا. بعد السياق الأكاديمي						
10	لدي القدرة على طلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس والزملاء في المهمات الصعبة					
11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي في تأدية واجباتهم الدراسية					
12	أستطيع أن أكسب رضا أعضاء هيئة التدريس					
13	أستطيع أن أكون عريفًا لحفل التخرج في الجامعة					
ثالثًا. بعد التنظيم وإدارة الوقت						
14	ليس لدي القدرة على تنظيم وقت الدراسة					
15	ليس لدي القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن					
16	أستطيع أن أحضر إلى الجامعة يوميًا وبالوقت المناسب					
17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة					
18	لا يمكنني مطالعة دروسي يوميًا					
19	أستطيع أن أسلم واجباتي الدراسية بالوقت المحدد					
20	لا يمكنني أن أرتب مهامي الدراسية في دفتر اليوميات					
رابعًا. بعد التحصيل						
21	لدي القدرة لتحقيق النجاح					
22	لدي القدرة على أداء أعمالي الجامعية بشكل جيد					
23	لا أستطيع أن أحصل على علامات مرتفعة					
24	أعتقد أن قدراتي تمكنني من إكمال دراساتي العليا					
25	لدي القدرة للحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة					
26	تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية					

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لبعدها		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
خامسًا. بعد المهارات المعرفية						
27	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهمًا جيدًا					
28	لا يمكنني من فهم بعض الدروس					
29	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جيدة					
30	أستطيع أن ألخص الأفكار المهمة وقت المحاضرة					
31	يمكنني أن أقدم شرح عن أي موضوع باختصار					
32	لدي القدرة على تطبيق ما أتعلمه خارج الجامعة					
33	لدي القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة					
34	لا يمكنني أن التزم بقواعد الامتحان					
سادسًا. بعد التعامل مع الاختبارات						
35	أستطيع أن أسيطر على نفسي في أثناء الامتحان					
36	لا يمكنني أن أكون مستعدًا دائمًا للامتحان					
37	أعتقد أنَّ الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي					
38	أعتقد أن الامتحانات الفجائية مصدر للتهديد					
39	أعتقد أن مستوى الامتحانات أعلى من قدراتي					

ملحق ي:

نتائج تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك

البعد	قبل التحكيم		بعد التحكيم		نتيجة التحكيم
	رقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق البعد التابعة له	رقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق البعد التابعة له	
السلوك الأكاديمي					
	1	لديّ إرادة لتحقيق النجاح أكثر من معظم الطلبة الجامعيين	1	لديّ إرادة لتحقيق النجاح أكثر من معظم الطلبة الجامعيين	دون ملاحظات
	2	لا أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه من أعضاء هيئة التدريس (سالبة الاتجاه)	2	أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه مني أساتذتي	صياغة لغوية
	3	أتمكن من أداء ما يطلبه مني أعضاء هيئة التدريس	3	أنجز ما يطلبه مني أعضاء هيئة التدريس	صياغة لغوية
	4	تساعدني قدراتي في إنجاز واجباتي الجامعية بدقة تامة	4	لديّ القدرة على إنجاز واجباتي بدقة	صياغة لغوية
	5	لا أستطيع التغلب أن اتغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني (سالبة الاتجاه)	5	أستطيع التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني	صياغة لغوية
	6	لي القدرة للتعامل مع المواد الصعبة	6	لديّ القدرة على التعامل مع المواد الصعبة	صياغة لغوية
	7	ليس لدي القدرة أن أكون أفضل الطلبة الجامعيين (سالبة الاتجاه)	7	لديّ القدرة أن أكون أفضل الطلبة الجامعيين	صياغة لغوية
	8	تمكنني قدراتي من الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عليها	8	تمكنني قدراتي من الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عليها	دون ملاحظات
	9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية	9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية	دون ملاحظات
السياق الأكاديمي					
	10	لدي القدرة على طلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس والزملاء في المهمات الصعبة	10	أطلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس والزملاء في المهمات الصعبة	صياغة لغوية
	11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي في تأدية واجباتهم الدراسية	11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي في تأدية واجباتهم الدراسية	دون ملاحظات
	12	أستطيع أن أكسب رضا أعضاء هيئة التدريس	12	أستطيع أن أكسب رضا أعضاء هيئة التدريس	دون ملاحظات
	13	أستطيع أن أكون عريفًا لحفل التخرج في الجامعة	13	أستطيع أن أكون عريفًا لحفل التخرج في الجامعة	دون ملاحظات
التنظيم وإدارة الوقت					
	14	ليس لدي القدرة على تنظيم وقت الدراسة (سالبة الاتجاه)	14	لديّ القدرة على تنظيم وقت الدراسة	صياغة لغوية
	15	ليس لدي القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن (سالبة الاتجاه)	15	لديّ القدرة على دراسة أكثر من موضوع في وقت واحد	صياغة لغوية
	16	أستطيع أن أحضر إلى الجامعة يوميًا وبالوقت المناسب	16	أستطيع أن أحضر إلى الجامعة يوميًا وبالوقت المناسب	دون ملاحظات
	17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة	17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة	دون ملاحظات
	18	لا يمكنني مطالعة دروسي يوميًا (سالبة الاتجاه)	18	يمكنني مطالعة دروسي يوميًا	صياغة لغوية
	19	أستطيع أن أسلم واجباتي الدراسية بالوقت المحدد	19	أقوم بتسليم واجباتي في الوقت المحدد	صياغة لغوية
	20	لا يمكنني أن أرتب مهامي الدراسية في دفتر اليوميًات (سالبة الاتجاه)			حذف
التحصيل					
	21	لديَّ القدرة لتحقيق النجاح	20	لديَّ القدرة لتحقيق النجاح	دون ملاحظات
	22	لديَّ القدرة على أداء أعمالي الجامعية بشكل جيد	21	لديَّ القدرة على أداء أعمالي الجامعية بشكل جيد	دون ملاحظات
	23	لا أستطيع أن أحصل على علامات مرتفعة (سالبة الاتجاه)	22	أستطيع أن أحصل على علامات مرتفعة	صياغة لغوية
	24	أعتقد أن قدراتي تمكنني من إكمال دراساتي العليا	23	أرى أن تحصيلي يمكنني من إكمال دراساتي العليا	صياغة لغوية
	25	لديَّ القدرة للحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة	24	لديَّ القدرة للحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة	دون ملاحظات
	26	تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية	25	تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية	دون ملاحظات
المهارات المعرفية					
	27	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهمًا جيدًا	26	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهمًا جيدًا	دون ملاحظات

البعد	قبل التحكيم		بعد التحكيم		نتيجة التحكيم
	رقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق البعد التابعة له	رقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفق البعد التابعة له	
	28	لا يمكنني من فهم بعض الدروس (سالبة الاتجاه)	27	يمكنني فهم بعض الدروس	صياغة لغوية
	29	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جيدة	28	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جيدة	دون ملاحظات
	30	أستطيع أن ألخص الأفكار المهمة وقت المحاضرة	29	ألخص الأفكار المهمة وقت المحاضرة	صياغة لغوية
	31	يمكنني أن أقدم شرح عن أي موضوع باختصار	30	أقدم شرح عن أي موضوع باختصار	صياغة لغوية
	32	لدي القدرة على تطبيق ما أتعلمه خارج الجامعة			حذف
	33	لدي القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة	31	أقوم بتبسيط المادة الصعبة	صياغة لغوية
	34	لا يمكنني أن التزم بقواعد الامتحان (سالبة الاتجاه)	32	أستطيع أن التزم بقواعد الامتحان	صياغة لغوية
التعامل مع الاختبارات					
	35	أستطيع أن أسيطر على نفسي في أثناء الامتحان	33	أسيطر على نفسي في أثناء الامتحان	صياغة لغوية
	36	لا يمكنني أن أكون مستعدًا دائمًا للامتحان (سالبة الاتجاه)	34	يمكنني أن أكون مستعدًا دائمًا للامتحان	صياغة لغوية
	37	أعتقد أنَّ الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي	35	أرى أن الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي	صياغة لغوية
	38	أعتقد أن الامتحانات الفجائية مصدر للتهديد (سالبة الاتجاه)			حذف
	39	أعتقد أن مستوى الامتحانات أعلى من قدراتي (سالبة الاتجاه)			حذف
			36	أستطيع إنهاء الامتحان بالوقت المحدد	إضافة

ملحق ك:

الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة

أخي الطالب/أختي الطالبة: ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس الكفاءة الأكاديمية.

أرجو التكرم بقراءة فقرات المقاييس بدقة والإجابة بموضوعية على الفقرات باختيار التدريج الذي تعتقد أنه ينطبق عليك، علمًا بأنَّ هذه المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأوَّل. المعلومات الأساسيَّة

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة
مستوى الدخل: .....
المعدل التراكمي: .....

الباحثة

منال الخراز

الجزء الثاني. مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولًا. بعد السلوك الأكاديمي						
1	لديّ إرادة لتحقيق النجاح أكثر من معظم الطلبة الجامعين					
2	أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه مني أساتذتي					
3	أنجز ما يطلبه مني أساتذتي					
4	لديّ القدرة على إنجاز واجباتي بدقة					
5	أستطيع التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني					
6	لديّ القدرة على التعامل مع المواد الصعبة					
7	لديّ القدرة أن أكون أفضل الطلبة الجامعين					
8	تمكنني قدراتي من الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عليها					
9	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية					
ثانيًا. بعد السياق الأكاديمي						
10	أطلب المساعدة من أساتذتي والزملاء في المهمات الصعبة					
11	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي في تأدية واجباتهم الدراسية					
12	أستطيع أن أكسب رضا أساتذتي					
13	أستطيع أن أكون عريفًا لحفل التخرج في الجامعة					
ثالثًا. بعد التنظيم وإدارة الوقت						
14	لديّ القدرة على تنظيم وقت الدراسة					
15	لديّ القدرة على دراسة أكثر من موضوع في وقت واحد					
16	أستطيع أن أحضر إلى الجامعة يوميًا وبالوقت المناسب					
17	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة					
18	يمكنني مطالعة دروسي يوميًا					
19	أقوم بتسليم واجباتي في الوقت المحدد					
رابعًا. بعد التحصيل						
20	لديّ القدرة لتحقيق النجاح					
21	لديّ القدرة على أداء أعمالي الجامعية بشكل جيد					
22	أستطيع أن أحصل على علامات مرتفعة					
23	أرى أن تحصيلي يمكنني من إكمال دراساتي العليا					
24	لديّ القدرة للحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة					
25	تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية					
خامسًا. بعد المهارات المعرفية						
26	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهمًا جيدًا					
27	يمكنني فهم بعض الدروس					
28	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جيدة					
29	ألخص الأفكار المهمة وقت المحاضرة					
30	أقدم شرح عن أي موضوع باختصار					
31	أقوم بتبسيط المادة الصعبة					
32	أستطيع أن التزم بقواعد الامتحان					
سادسًا. بعد التعامل مع الاختبارات						
33	أسيطر على نفسي أثناء الامتحان					
34	يمكنني أن أكون مستعدًا دائمًا للامتحان					
35	أرى أن الامتحانات فرصة لإظهار قدراتي					
36	أستطيع إنهاء الامتحان بالوقت المحدد					

ملحق ل:

الصورة الأوَّليَّة لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة

الدكتور/الدكتورة: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي؛ لِـ "بيمبينيوتى وكرابينك" (Bembentty & Karbenick, 1998a) ترجمة وتعريب "عزت عبد الحميد محمد حسن (2008أ)؛ حيث يتضمن (10) مواقف، كُلٌّ موقفٍ منها يتكون من بديلين (أ)، و(ب) يتعلق كل منهما بما يمكن أن تفعله هذا الفصل الدراسي.

ولما عهدته الباحثة فيكم من تعاون وخبرة وكفاءة، أرجو التكرم بتحكيم الاستبانة من حيث: سلامة الصياغة اللغوية من حيث المعنى، انتماء فقرات الاستبانة لعنوان الدراسة، وإضافة أي ملاحظات ومقترحات مناسبة.

بيانات المحكم:

الاسم	.....
الرتبة الأكاديمية	.....
التخصص الدقيق	.....
الجامعة	.....

الباحثة
منال الخراز

الجزء الأوَّل. البيانات الشخصية

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة

الجزء الثاني. مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

رقم الموقف وبديليه		الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لمقياسها		ملاحظات
			سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
1	أ	أذهب إلى حفلة موسيقية مفضلة او مسرحية أو حدث رياضي وأستذكر بصورة أقل لهذا المقرر حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة في امتحان الغد					
	ب	أبقى في المنزل وأستذكر لزيادة فرص حصولي على درجات عالية					
2	أ	أترك المكتبة لأقضي وقتًا ممتعًا مع أصدقائي وأحاول أن أنهي المهام الدراسية المكلف بها عند عودتي للمنزل في وقت لاحق ليلًا					
	ب	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المكلف بها والمطلوبة مني في اليوم التالي					
3	أ	أستذكر محاضراتي في مكان مملوء بمشتتات الانتباه					
	ب	أستذكر محاضراتي في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية					
4	أ	أتغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة شيقة					
	ب	أؤجل الذهاب إلى الرحلات حتى انتهي من مقرراتي الدراسية					
5	أ	ترك حق سؤال المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى لو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان					
	ب	أظل بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها					
6	أ	أقضي معظم وقتي في دراسة واستذكار المقررات الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل، ورغم أن هذا قد يعني عدم الأداء الجيد					
	ب	أدرس وأستذكر جميع المقررات الدراسية لزيادة فرصة أدائي الجيد في المقررات الدراسية					
7	أ	أقضي وقت كبير مع أصدقائي، وأحشو دماغي حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار					
	ب	أستذكر كثيرًا كل يوم من أجل من أجل امتحانات المقررات الدراسية لهذا الفصل الدراسي، وقضاء وقت قليل مع أصدقائي					
8	أ	أتغيب عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفًا، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء					
	ب	أحضر إلى الدراسة حتى لا تفوتني المحاضرات ولا أتغيب عنها مهما كانت المغريات الخارجية					
9	أ	أذهب إلى مجلس سمر ليلة الامتحان والاستذكار فقط إذا كان لدي وقت					
	ب	أدرس واستذكر أولًا، وأذهب إلى مجلس سمر إذا كان لدي وقت					
10	أ	أفضل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي					
	ب	أفضل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح					

ملحق م:

نتائج تحكيم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك

رقم الموقف	البديل	التحكيم	نصُّ فقرات تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	نتيجة التحكيم
1	أ	قبل	أذهب إلى حفلة موسيقية مفضلة أو مسرحية أو حدث رياضي وأستذكر بصورة أقل لهذا المقرر حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة في امتحان الغد	صياغة لغوية
		بعد	أذهب إلى حفلة موسيقية مفضلة أو مسرحية أو حدث رياضي حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة في امتحان الغد	
	ب	قبل	أبقى في المنزل وأستذكر لزيادة فرص حصولي على درجات عالية	صياغة لغوية
		بعد	أبقى في المنزل وأدرس لزيادة فرص حصولي على درجات عالية	
2	أ	قبل	أترك المكتبة لأقضي وقتًا ممتعًا مع أصدقائي وأحاول أن أنهي المهام الدراسية المكلف بها عند عودتي للمنزل في وقت لاحق ليلًا	دون تعديل
		بعد	أترك المكتبة لأقضي وقتًا ممتعًا مع أصدقائي وأحاول أن أنهي المهام الدراسية المكلف بها عند عودتي للمنزل في وقت لاحق ليلًا	
	ب	قبل	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المكلف بها والمطلوبة مني في اليوم التالي	دون تعديل
		بعد	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المكلف بها والمطلوبة مني في اليوم التالي	
3	أ	قبل	أستذكر محاضراتي في مكان مملوء بمشتتات الانتباه	صياغة لغوية
		بعد	أدرس محاضراتي في مكان مملوء بمشتتات الانتباه	
	ب	قبل	أستذكر محاضراتي في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية	صياغة لغوية
		بعد	أدرس محاضراتي في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية	
4	أ	قبل	أتغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة شيقة	دون تعديل
		بعد	أتغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة شيقة	
	ب	قبل	أؤجل الذهاب إلى الرحلات حتى انتهي من مقرراتي الدراسية	دون تعديل
		بعد	أؤجل الذهاب إلى الرحلات حتى انتهي من مقرراتي الدراسية	
5	أ	قبل	ترك حق سؤال المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى لو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان	صياغة لغوية
		بعد	ترك طلب توضيح من المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى لو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان	
	ب	قبل	أظل بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها	دون تعديل
		بعد	أظل بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها	
6	أ	قبل	أقضي معظم وقتي في دراسة واستذكار المقررات الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل، ورغم أن هذا قد يعني عدم الأداء الجيد	صياغة لغوية
		بعد	أقضي معظم وقتي في دراسة المقررات الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل، ورغم أن هذا قد يعني عدم الأداء الجيد	
	ب	قبل	أدرس وأستذكر جميع المقررات الدراسية لزيادة فرصة أدائي الجيد في المقررات الدراسية	صياغة لغوية
		بعد	أدرس جميع المقررات الدراسية لزيادة فرصة أدائي الجيد في المقررات الدراسية	
7	أ	قبل	أقضي وقت كبير مع أصدقائي، وأحشو دماغي حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار	دون تعديل
		بعد	أقضي وقت كبير مع أصدقائي، وأحشو دماغي حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار	
	ب	قبل	أستذكر كثيرًا كل يوم من أجل من أجل امتحانات المقررات الدراسية لهذا الفصل الدراسي، وقضاء وقت قليل مع أصدقائي	صياغة لغوية
		بعد	أدرس كثيرًا كل يوم من أجل امتحانات المقررات الدراسية لهذا الفصل الدراسي، وقضاء وقت قليل مع أصدقائي	
8	أ	قبل	أتغيب عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفًا، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء	دون تعديل
		بعد	أتغيب عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفًا، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء	
	ب	قبل	أحضر إلى الدراسة حتى لا تفوتني المحاضرات ولا أتغيب عنها مهما كانت المغريات الخارجية	دون تعديل
		بعد	أحضر إلى الدراسة حتى لا تفوتني المحاضرات ولا أتغيب عنها مهما كانت المغريات الخارجية	
9	أ	قبل	أذهب إلى مجلس سمر ليلة الامتحان والاستذكار فقط إذا كان لدي وقت	صياغة لغوية
		بعد	أذهب إلى حفلة ليلة الامتحان وأدرس فقط إذا كان لدي وقت	
	ب	قبل	أدرس واستذكر أولًا، وأذهب إلى مجلس سمر إذا كان لدي وقت	صياغة لغوية
		بعد	أدرس أولًا، وأذهب إلى حفلة إذا كان لدي وقت	
10	أ	قبل	أفضل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي	دون تعديل
		بعد	أفضل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي	
	ب	قبل	أفضل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح	دون تعديل
		بعد	أفضل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح	

ملحق ن:

الصورة النهائية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المستهدفة

أخي الطالب/أختي الطالبة: ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل والكفاءة الذاتية الأكاديمية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتناول مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

أرجو التكرم بقراءة فقرات المقاييس بدقة والإجابة بموضوعية على الفقرات باختيار التدريج الذي تعتقد أنه ينطبق عليك، علمًا بأنَّ هذه المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأوَّل. المعلومات الأساسيَّة

الجنس: ○ ذكر ○ أنثى
الكلية: ○ إنسانية ○ علمية
المستوى الدراسي: ○ أولى ○ ثانية ○ ثالثة ○ رابعة ○ خامسة ○ سادسة
مستوى الدخل: .....
المعدل التراكمي: .....

الباحثة

منال الخراز

الجزء الثاني. مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

الموقف وبديليه		نصُّ بديلي مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك	بالتأكيد سأختار (أ)	احتمال سأختار (أ)	احتمال سأختار (ب)	بالتأكيد سأختار (ب)
1	أ	أذهب إلى حفلة موسيقية مفضلة او مسرحية أو حدث رياضي حتى ولو كان ذلك سيؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة في امتحان الغد				
	ب	أبقى في المنزل وأدرس لزيادة فرص حصولي على درجات عالية				
2	أ	أترك المكتبة لأقضي وقتًا ممتعًا مع أصدقائي وأحاول أن أنهي المهام الدراسية المكلف بها عند عودتي للمنزل في وقت لاحق ليلًا				
	ب	أبقى في المكتبة لأتأكد من إنهاء المهام المكلف بها والمطلوبة مني في اليوم التالي				
3	أ	أدرس محاضراتي في مكان مملوء بمشتتات الانتباه				
	ب	أدرس محاضراتي في مكان به مشتتات انتباه قليلة لزيادة احتمال تعلم المواد الدراسية				
4	أ	أتغيب عن محاضراتي عدة أيام من أجل قبول دعوة إلى رحلة شيقة				
	ب	أؤجل الذهاب إلى الرحلات حتى انتهي من مقرراتي الدراسية				
5	أ	ترك طلب توضيح من المحاضر بعد المحاضرة لأداء شيء ما أحبه، حتى لو كان ذلك يعني احتمال عدم فهم موضوعات الامتحان				
	ب	أظل بعد المحاضرة لسؤال المحاضر لتوضيح بعض موضوعات الامتحان التي لا أفهمها				
6	أ	أقضي معظم وقتي في دراسة المقررات الدراسية الشيقة فقط في هذا الفصل، ورغم أن هذا قد يعني عدم الأداء الجيد				
	ب	أدرس جميع المقررات الدراسية لزيادة فرصة أدائي الجيد في المقررات الدراسية				
7	أ	أقضي وقت كبير مع أصدقائي، وأحشو دماغي حشوًا سريعًا بالمعلومات قبل الاختبار				
	ب	أدرس كثيرًا كل يوم من أجل امتحانات المقررات الدراسية لهذا الفصل الدراسي، وقضاء وقت قليل مع أصدقائي				
8	أ	أتغيب عن محاضراتي عندما يكون الطقس لطيفًا، وأحاول الحصول على المحاضرات من أحد الزملاء				
	ب	أحضر إلى الدراسة حتى لا تفوتني المحاضرات ولا أتغيب عنها مهما كانت المغريات الخارجية				
9	أ	أذهب إلى حفلة ليلة الامتحان وأدرس فقط إذا كان لدي وقت				
	ب	أدرس أولًا، وأذهب إلى حفلة إذا كان لدي وقت				
10	أ	أفضل المحاضر المرح حتى ولو كان أداؤه غير جيد في تغطية المقرر الدراسي				
	ب	أفضل المحاضر الذي يكون أداؤه جيدًا في تغطية المقرر الدراسي حتى ولو كان غير مرح				

ملحق س

كتاب القبول

Jordan Journal of Educational Sciences

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

Ref: .....

Date: .....

الرقم : .....ب د/ 14 /119

التاريخ : ..... 20 / صفر / 1443 هـ

الموافق : ..... 27 / أيلول / 2021 م

مكتوم

الفاضلة منال الخراز

الدكتور فيصل الربيع

تحية طيبة وبعد،

فيسرني أن انهي إليكم أن هيئة تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية، قررت الموافقة على نشر بحثكم الموسوم بـ:

" التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال منظور زمن المستقبل لدى طلبة الجامعة "

(رقم المخطوط 166/7/21)

بعد أن أجريتم التعديلات المطلوبة عليه، وسيظهر في أحد الأعداد القادمة للمجلة إن شاء الله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

رئيس التحرير

أ.د شادية التل

Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University, Irbid - Jordan
Tel: 962 - 2 - 7211111 Ext. 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة اليرموك – اربد/ الأردن
هاتف : ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ داخلي ٣٢٠٨

ABSTRACT

Alkharaz, Manal Gabr. Predicting academic delay of gratification Among Yarmouk University students from the future time perspective and academic self-efficacy. Doctoral dissertation, Yarmouk University, 2021. (Supervisor: Prof. Faisal Khalil Alrabee).

This study aimed to reveal the predictive ability the future time perspective dimensions, academic self-efficacy in academic delay of gratification among Yarmouk University students. in addition to knowing the level of academic delay of gratification and academic self-efficacy, prevalence rates of future time perspective dimensions. and whether there are statistically significant differences in these variables due to gender, college, and academic level variables. To achieve the objectives of the study, a sample of (1277) male and female students from Yarmouk University was selected. They were applied to the Future Time Perspective Scale prepared by Al-rabee et al. (2019), and the Academic Self-efficacy Scale prepared by prepared by Al- rabee (2013), in addition to the Academic Satisfaction Delay Scale prepared by Hassan (2008).

The results showed that the overall level of academic delay of gratification was medium. and the overall level of students' academic self-efficacy was high. While the dimensions of academic self-efficacy ranked in descending order as follows: academic behavior in the first rank, achievement in the second rank, academic context in the third rank, cognitive skills in the four rank, organization, and time management in the fifth rank, dealing with tests in the sixth rank. the results also showed that the proportions of the future tense perspective dimensions came according to the following order: future in the first rank, negative past in the second rank, the positive past in the third rank, present fatalistic in the fourth rank, and finally, present hedonistic in the fifth place.

The results showed that there was a statistically significant difference in academic delay of gratification among students due to the gender, and statistically significant difference for the academic delay of gratification among students due to the college and academic level. The results also showed that there was no statistically significant difference in the students' academic self-efficacy due to the gender variable. and statistically significant difference in the academic self-efficacy of students due to the college and academic level. The results also showed that there is a statistically significant difference of (gender, college, and academic level) in the dimensions of academic self-efficacy combined among students.

Whereas the results showed that there was a statistically significant difference between the two arithmetic means of the two dimensions (present hedonistic and the present fatalistic) of the future time perspective due to gender in favor of males. And statistically significant difference between the two arithmetic means of the dimensions (present hedonistic and, negative past, positive past, and present fatalistic) of the future time perspective due to the college and statistically significant differences between the arithmetic means of the dimensions (present hedonistic, negative past, future, positive past, and present fatalistic) of the future time perspective due to the academic level. and no significant difference between the two arithmetic means for the dimensions (negative past, future, and positive past) of the future time perspective due to gender. and no statistically significant difference between the two arithmetic means of the future dimension of the future time perspective among the students attributed to the college.

Finally, the results showed a predictive ability of academic self-efficacy, positive past, present hedonistic, future, negative past, and present fatalistic to delay academic satiation with a combined effect of the explained variance of (6.01%). and predictive ability of the predictors: achievement, positive past, present hedonistic, future, negative past, and present fatalistic to academic delay of gratification with a combined effect of the explained variance of (6.55%)