DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss3pp441-457

القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك

فيصل خليل الربيع* وعبد الناصر ذياب الجراح ومحمد أمين ملحم
جامعة اليرموك، الأردن جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/١٢/٩ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٤/١٤

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أبعاد منظور زمن المستقبل انتشارًا ومستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا. تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ طلاب وطالبات ٣٣٥ طالبًا، و٣٦٩ طالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، من الطلبة الملتحقين بمساقات متطلبات الجامعة الاجبارية، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) لقياس منظور زمن المستقبل، ومقياس بوري (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيًا. أظهرت النتائج أن بُعد المستقبل هو الأكثر انتشارًا لدى أفراد العينة، بينما جاء مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بمستوى متوسط، سواء أكان ذلك على الدرجة الكلية أم الأبعاد. كما بينت النتائج أن أبعاد منظور زمن المستقبل فسّرت مجتمعة ١٨.٨% من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا.

كلمات مفتاحية: منظور زمن المستقبل، التعلم المنظم ذاتيًا، جامعة اليرموك.

The Predictive Ability of the Dimensions of the Future Time Perspective in Self-regulated Learning among Yarmouk University Students

Faisal K. Al-Rabee,* Abdelnaser D. Al-Jarrah & Mohammad A. Melhem
Yarmouk University, Jordan Al-Balqa Applied University, Jordan

Abstract: The study aimed to identify the most common dimensions of the future time perspective and to know the level of self-regulated learning among Yarmouk University students. It also aimed to investigate the predictive ability of the dimensions of the future time perspective in self-regulated learning. The study sample consisted of 704 students, 335 males and 369 females, who were selected based on a convenience sample method from among the students enrolled in the compulsory university requirements during the summer semester of the academic year 2017/2018. To achieve the objectives of the study, the Zimbardo and Boyed's (1999) measure was used to measure the future time perspective, and Purdie's scale for measuring self-regulated learning. The results showed that the future dimension was the most common among the sample of the study, and that the level of self-regulated learning was moderate, whether at the total score or the various dimensions. The study concluded that the dimensions of the future time perspective explained 18.8% of the variance in self-regulated learning.

Keywords: Future time perspective, self-regulated learning, Yarmouk University.

⋆faisalalrabee@yahoo.co.uk

تساعد الخبرة الإنسانية سواءً أكانت تجارب مؤلمة وفاشلة، أم تجارب مفيدة وناجحة الأفراد على التخطيط للمستقبل، والانطلاق نحو الحياة؛ وبالتالي فإن أيّة قرارات يتخذها الفرد تكون حسب المنظور الزمني الذي يؤمن به (Future Time Perspective). فلكل فرد طريقة خاصة في تقسيم تجاربه تبعًا للفئات الزمنية، التي قد يرتبط بعضها بالماضي، أو الحاضر، أو المستقبل، كما أن هذا الحاضر، أو الماضي قد يرتبط بخبرات سارة، أو مؤلمة، كما قد يُنظر للمستقبل بصورة تفاؤلية أو تشاؤمية، وجميعها تؤثر في مسارات حياة الإنسان، وخياراته، وقراراته المستقبلية.

لقد اهتم الباحثون منذ بدايات القرن الماضي بهذه الظاهرة المرتبطة بالخبرة الزمنية؛ حيث أشار ليفين (Levin) عام ١٩٤٢ إلى أن الأفراد في جميع الأعمار يتأثرون بتصوراتهم عن المستقبل (Henry, Zacher & Desmettem, 2017)، كما أشار كارستنسن (Carstensen, 1991) إلى أنّه على العلماء أن يأخذوا بعين الاعتبار الوقت عند دراسة التنمية البشرية، على افتراض أنه مع تقدم العمر يصبح الناس أكثر وعيًا بأن وقتهم ينفذ؛ وتوصّلوا إلى أن منظور زمن المستقبل هو: إدراك الأفراد لوقتهم المتبقي من الحياة.

يُعدّ منظور زمن المستقبل من المفاهيم المهمة في علم النفس؛ لأنه يرتبط مباشرة بأهداف الأفراد وتوجهاتهم، وخططهم في الوقت الحالي، وما يترتب على ذلك من نظرة، وتخطيط للمستقبل بكفاءة، واقتدار، ويرتبط به عدد من المفاهيم كمفهوم الزمن النفسي المتعلق بالماضي، والمستقبل، والحاضر (Murrel & Migrone, 1994)، وبذلك يتحدد مفهوم المنظور الزمني بآراء الفرد نحو مستقبله، اعتماداً على خبرات الماضي (Husman, Lynch, Hilpert & Duggan, 2007).

ويُعرّف منظور زمن المستقبل بأنه: طول الفترة الزمنية المستقبلية التي يتم تصورها (Wallace, 1956: 240)، أو هو الميل المستقر نسبيًا عند الأفراد لتبني إطار عقلي مستقبلي عند اتخاذ القرارات (Zimbardo & Boyed, 1999)؛ حيث يميل الأفراد الذين لديهم توجهات مستقبلية قوية، إلى الانخراط في السلوكات المستقبلية، كالتخطيط، وتأخير الاشباع (Qian, Lin, Han, Tian, Chen & Wang, 2015). ويشير ليفين (Levin) إلى أن منظور زمن المستقبل يشير إلى الماضي، والحاضر، والمستقبل للشخص؛ أو هو: الانطلاق من الحاضر للنظر إلى الماضي، والاستفادة من التجارب السابقة، وربما توقع المستقبل البعيد بدرجة ما، وبهذا فإن منظور زمن المستقبل هو الدرجة التي يتم فيها توقع المستقبل، ودمجه مع الحالة النفسية الحالية للفرد (Henry et al., 2017).

يرتبط مفهوم زمن المستقبل بعدد من المتغيرات الأخرى، وقد أشار باحثون إلى علاقة محتملة بين منظور زمن المستقبل والتعليم (Kauffman & Husman, 2004)، وهناك من يشير إلى تأثير الأهداف المستقبلية على تحسين الدافعية، والتعلم في صفوف متعددة الثقافات (Pahalet, Andriessen & Lens, 2004). وأشار بعض الدارسين إلى وجود علاقة فطرية متأصّلة بين تأجيل الاشباع، ومنظور زمن المستقبل، والتعلم المنظم ذاتيًا (Bernbenutty & Karabenick, 2004)، فيما حاول ميلر وبريكمان (Miller & Brickman, 2004) دمج المنظور الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي مع نظريات التنظيم الذاتي المستقبلي.

وحسب النظرية الاجتماعية الانفعالية (Carstensen, 1991) فإن إدراك الأفراد للزمن يلعب دورًا أساسيًا في اختيار الأهداف، وتحقيقها؛ خاصة الأهداف المتعلقة باكتساب المعرفة، والتواصل الاجتماعي، والخبرات الانفعالية، فعلى سبيل المثال؛ عندما يُنظر

للزمن بأنه محدود، فإن الأفراد يؤكدون على الحالات الانفعالية الموجبة.

وتختلف الآراء حول الأبعاد التي يتكون منها منظور زمن المستقبل؛ فوفقًا لكاستنباوم وكارستين وإيساكويتز وكارلرس (Kastenbaum, Carstensen, Isaacowitz & Charles, 1999) فإن منظور زمن المستقبل مفهوم أحادي البُعد، وثنائي القطب يتراوح ما بين (ممتد ومحدود)؛ في حين يرى كيت وجون (Cate & John, 2007) بأنه مفهوم ثنائي الأبعاد؛ فالشخص المتقدم بالعمر قد يدرك الزمن على أنه محدد بشكل متزايد، ومع ذلك قد يتيح فرصًا، ولذلك اقترحا أن منظور زمن المستقبل قد يكون مفهومًا ثنائي الأبعاد من حيث التركيز على الفرص (أي إدراك الأهداف، والإمكانيات الجيدة في حياة الشخص المتبقية)، والتركيز على المحددات والقيود (بمعنى إدراك القيود في حياة الشخص المتبقية). كما أيّد آخرون هذا الهيكل ثنائي الأبعاد لمنظور زمن المستقبل، لكنهم ركزوا على الحدود المغلقة (التركيز على التغيرات)، والحدود المفتوحة (التركيز على الفرص) لمنظور زمن المستقبل (Kooij, de Lange, Jansen & Dikkers , 2013).

وعلى غرار نموذج كيت وجون (Cate & John, 2007) فقد ميّز زاكر وفريس (Zacher & Frese, 2009) بين بُعدين، هما: إدراك الوقت المتبقي بالعمل، والتركيز على الفرص المتاحة بالعمل. وفي دراسة لاحقة قدم زاكر (Zacher, 2013)، دليلًا لثلاثة أبعاد متميزة هي: إدراك الوقت المتبقي، والتركيز على الفرص، والتركيز على القيود. ويرتبط التركيز على الفرص إيجابًا مع الرفاهية، والرضا الوظيفي (Zacher & Yang, 2016)، كما يرتبط مع المشاركة بالعمل (Schmitt, Zacher, De Lange, 2013)، ومع الالتزام التنظيمي، وبالدافع لمواصلة العمل بعد التقاعد، ومع دوافع النمو، وتوجيه الهدف نحو التعلم (Zacher & Yang, 2016). فيما يتميز بُعد التركيز على القيود برؤية العديد من القيود والمحددات للمستقبل، والتركيز على الخسائر (Zacher & Frese, 2009)، أما إدراك الوقت المتبقي، فيرتبط سلبًا بالعمر؛ لأن معظم العاملين يتقاعدون من العمل في سن محدد (Hedge, Borman, & Lammlein, 2006).

وقد وضع زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) خمسة أبعاد رئيسة لمنظور زمن المستقبل، هي: الماضي الإيجابي (Past Positive)؛ حيث يتوجه الفرد إلى الخبرات والمشاعر الموجبة في سجله الماضي، وبالتالي يشعر بالرضا والانشراح أمام المواقف الحاضرة، والماضي السلبي (Past Negative)؛ حيث يتوجه الفرد هنا نحو الماضي بما فيه من خبرات، وعواطف، ومشاعر سلبية يستحضرها؛ وبالتالي تؤثر سلبًا على الحالة النفسية له، وعلى حياته عموما، والمستقبل (Future)، ويتمثل بتوجه الفرد إلى تحقيق الأهداف المستقبلية التي يتوقعها، ويخطط لتحقيقها، والعمل على ذلك؛ وفق ترتيب زمني محدد، ومنظم، والحاضر الممتع (Present Hedonistic)، ويتمثل بالبحث عن المشاعر والأحاسيس المؤثرة، والممتعة التي تطغى على الحاضر؛ وذلك لتحقيق الرغبة الآنية، والحاضر الحتمي (Present Fatalistic) الذي يتمثل بالتعامل مع الموقف حسب ما يقتضيه الأمر، أو الاستسلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية.

وتشير الأدلة النظرية، والتجريبية إلى أن منظور زمن المستقبل -من المرجح- أن يؤثر على العمليات التي ينطوي عليها التنظيم الذاتي؛ حيث تم التعامل مع الدراسات في هذا المجال تحت عنوان التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning)؛ فالأفراد الذين لديهم منظور زمن المستقبل يمتلكون نوايا أقوى لتحقيق أهدافهم (Crockett, Weinman & Hankins, 2009)، وهم أكثر عرضة لمراقبة تقدم أهدافهم،

ويندمجون في سلوكات موجهة نحو الهدف مثل النشاط البدني، والأكل الصحي، كما أنهم يدرسون، ويخططون للتقاعد، ويديرون شؤونهم المالية (Luszczynska, Gibbon & Piko, 2004; Petkoska & Earl, 2009).

ويؤكد دي بايلد وفانستينكيست ولينز (De Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2001) أن منظور زمن المستقبل يرتبط إيجابًا بالاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، والمثابرة في الأوقات الصعبة؛ حيث تشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين لديهم توجهات زمنية مستقبلية أكثر قدرة على إدارة، وتخطيط وقت دراستهم، ويمتازون بالتركيز على المهمة، ومعالجة المواد الدراسية بعمق أكثر، كما ويرتبط التوجه المستقبلي بالمواقف الأكثر إيجابًا نحو التعلم، كما كانوا أكثر واقعية للعمل المدرسي، ولديهم قلق أقل، ودرجات مرتفعة في إدارة الوقت (Kritzas & Grobler, 2007).

ويتمتع الطلاب ذوو التعلم المنظم ذاتيًا بمعرفة واضحة بأهدافهم، وأساليب التعلم، ونقاط القوة والضعف؛ ووفقا لأهدافهم يقومون بتصميم عمليات التعلم الخاصة بهم، والاستمرار بالإنجاز بدافعية للوصول إلى تحقيق الأهداف أو الفشل، حيث لديهم القدرة على تنظيم أدائهم، وترتيب سلوكياتهم وفقًا للهدف التالي (Zimbardo, 2002).

وقد أظهرت الأبحاث أن الدافعية تؤثر بدرجة كبيرة على نجاح الطلاب في حقول العلوم، والهندسة، والرياضيات؛ كما تشير إلى ذلك نظرية منظور زمن المستقبل (Nelson, Shell, Husman, Fishman & Soh, 2015; DeShon & Gillespie, 2005)؛ حيث يرتبط التنظيم الذاتي بشكل موجب مع زيادة الكفاءة الذاتية للطلاب الجامعيين (Shunk, 1990).

ويمتلك الطلبة المنظمون ذاتيًا، درجة مرتفعة من دافعية التعلم، وتفكير ما وراء معرفي، إضافة إلى التنظيم المعرفي من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافهم الأكاديمية (Zimmerman & Martines-Pons, 1986). ومن المرجح أن الطلبة الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتيًا سينجحون في الأداء الأكاديمي، فهم يرون مستقبلهم بشكل أكثر تفاؤلا، ولديهم ميل إلى التخطيط للمستقبل، والعمل على تحقيق الأهداف المحددة، والسعي لتحقيق إنجازات مستقبلية، وتعد هذه الخصائص مرادفة لما هو موجود في منظور زمن المستقبل (Keyser, 2013).

وتختلف التعريفات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا، باختلاف التوجهات النظرية للباحثين؛ حيث يشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى الأفكار الذاتية والمشاعر والسلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف (Zimmerman, 2000)، وهو منظور شامل للتعلم يشمل العوامل المعرفية، والتحفيزية، وعوامل انفعالية واجتماعية (Pintrich, 2004)، واختيار متأنّ لتحقيق أهداف محددة، وتطوير استراتيجيات تنظم عملية تحقيق تلك الأهداف ذاتيًا (Dowel & Small, 2012)، وهو العملية التي يتخذ فيها الفرد المبادرة لتحديد الاحتياجات، وصياغة الأهداف، وتحديد الموارد البشرية والمادية للتعلم، واختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم، وتقييم النتائج (Ultanir, 2012: 2001).

ومع ذلك فهناك مفاهيم مشتركة قليلة في هذه التعريفات، وهي أن المشاركين يتميزون بما وراء المعرفة، والدافعية، والانغماس في تعلمهم الخاص. وتشير عمليات ما وراء المعرفة إلى التخطيط وتحديد الأهداف، والتنظيم، والمراقبة الذاتية، والتنظيم الذاتي طوال عملية التعلم؛ وبالتالي يمكن للطلاب أن يكونوا على دراية ومعرفة بأسلوبهم في التعلم، أما العمليات التحفيزية (الدافعية) فتشمل كفاءة الذات، والعزو الذاتي، والاهتمام بمهمات جوهرية، في حين ترتبط العمليات السلوكية بخلق بيئة مناسبة للتعلم، والبحث عن المساعدة،

وتوجيه الذات، والتعزيز الذاتي للمساهمة في علمية التعلم (Boekaerts, 1999; Pintrich, 1999).

ويرى مونتاليرو توريس (Montaliro & Torres, 2004) أن الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيًا يمتلكون الاستراتيجيات المعرفية مثل: التكرار، والتفصيل، والتنظيم للمساعدة في تحويل المعلومات، وتنظيمها، وصياغتها، واستعادتها، والقدرة على المعرفة بكيفية تخطيط، ومراقبة، وتوجيه عملياتهم الذهنية نحو أهدافهم الشخصية، كما أن لديهم القدرة على توظيف مجموعة من معتقدات الدافعية للتكيف، مثل: الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية، وتبني أهداف تعلم، وانفعالات موجبة نحو المهام. كذلك لديهم القدرة على التخطيط، ومراقبة الوقت، وبذل الجهد، والتحكم في بيئات التعلم، والمساعدة في السعي إلى المساهمة في بيئة تعليمية ملائمة. ويضيف وولترز (Wolters, 2003: 189) أيضًا بأن لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات لتجنب الارباكات الخارجية والداخلية في أداء المهام؛ وبالتالي يمكن وصف التعلم المنظم ذاتيًا باعتباره عملية موجهة ذاتيًا، يقوم المتعلمون من خلالها بتحويل القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية.

اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا، وقد توصلوا إلى نتائج منها: أن منظور زمن المستقبل يمكن أن يكون محفزا لاعتماد استراتيجيات معينة (Brickman, 1999)، وأشار ميلر وبريكمان (Miller & Brickman, 2004) إلى أن الهدف المستقبلي البعيد يُحفز بدوره على خلق أهداف فرعية بعيدة أخرى، تعد دافعا للتنظيم الذاتي القريب.

ومن الدراسات التي أجريت للكشف عن العلاقة بين منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا، ما قام به كاودين وليما (Coudin & Lima, 2011) للكشف عن مدى ارتباط منظور زمن المستقبل بالأهداف الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٤٣٠٠٠ فرد من خلال المسح الاجتماعي الأوروبي في ٢٣ دولة أوروبية. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود ارتباط سالب بين منظور زمن المستقبل والعمر، وارتباط موجب بين منظور زمن المستقبل والصحة (الذين لديهم صحة أكثر انفتاحاً على المستقبل)، وارتباط موجب بين منظور زمن المستقبل والقبول الاجتماعي والاستقلالية، وارتباط سالب مع التنظيم العاطفي والابداع، كما كشفت النتائج أن الارتباط بين منظور زمن المستقبل، والأهداف الاجتماعية في الدول الأقل تقدما بأوروبا كان أقوى من الدول الأكثر تقدمًا.

وهدفت دراسة عبد الوهاب (٢٠١١) إلى الكشف عن مدى اختلاف منظور زمن المستقبل تبعا لمتغيري الجنس والكلية. اشتملت عينة الدراسة على ٢١٥ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزقازيق في جمهورية مصر العربية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس منظور زمن المستقبل تعزى إلى متغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية، ووجود فروق دالة بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس منظور زمن المستقبل تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور.

وقام دي بايلد وفانستينكيستي ولينز (De Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011) بدراسة العلاقة بين ثلاثة أبعاد من منظور زمن المستقبل (المستقبل، والحاضر الحتمي، والحاضر الموجب)، وبين التعلم المنظم ذاتيًا؛ وذلك على عينة تكونت من ٢٧٥ من طلبة المدارس الثانوية والجامعات. كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط موجب بين بُعد المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا، وارتباط سالب بين بُعدي الحاضر الحتمي، والحاضر الممتع والتعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث تبين أن الذين لديهم مستوى واسع من منظور زمن

المستقبل؛ ينظمون سلوكهم الدراسي على أساس العديد من الدوافع الداخلية (الشعور بالذنب والخجل، والقناعة الشخصية، والفائدة).

وحاولت دراسة زيباردست وبيشارات هيجهاتجو (Zebardast, Besharat & Hghighatgoo, 2011) معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي، ومنظور زمن المستقبل على عينة تكونت من ٣٨٣ طالبًا وطالبة ١٧٧ طالبًا، و٢٠٦ طالبات في جامعة آزاد الاسلامية في ايران. أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين القدرة على التحكم بالماضي السلبي، والحاضر الممتع، وموجب بين الرفاه مع المستقبل، وارتباط سالب بين المراقبة وبُعدي الماضي السلبي، والحاضر الممتع، وارتباط موجب بين المراقبة، وأبعاد المستقبل، والحاضر الموجب، والحاضر الحتمي، كما بينت النتائج وجود ارتباط سالب بين طلب المساعدة، والماضي السلبي، وارتباط موجب بين طلب المساعدة، وبُعدي الحاضر الممتع، والمستقبل.

وقام كل من اتاناسياو وبايكسا وديسيلفا (Atanasio, Paixao & Desilva, 2012) بدراسة تأثير منظور زمن المستقبل في اتخاذ القرار المهني مع اعتماد الأمل كمتغير وسيط، على عينة تكونت من ٢١٤ من البالغين ٩٣ ذكرًا، و١١١ أنثى في البرتغال. كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط موجب بين منظور زمن المستقبل، والأمل في العمل، واتخاذ القرار المهني، كما بينت النتائج أن الأمل يعمل كوسيط بين منظور زمن المستقبل واتخاذ القرار المهني.

أما كيسر (Keyser, 2013) فقد أجرى دراسة للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا، ومنظور زمن المستقبل، والأداء الأكاديمي. تكونت العينة من ٢٠٠ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الاقتصاد في جامعة الدولة الحرة في جنوب افريقيا. كشفت النتائج أن سلوك غالبية الطلبة، وأفكارهم تأثرت بدافع وتوجيه من منظور زمن المستقبل، وأن الطلبة يركزون على الأهداف المستقبلية، والمكافآت، وأن لمنظور زمن المستقبل دورًا في دافعية وسلوك الطلاب. كما بينت النتائج أن البُعد الأكثر شيوعا بين أفراد العينة هو بُعد المستقبل، يليه الماضي الإيجابي، ثم الحاضر الممتع، فالماضي السلبي، والحاضر الحتمي. كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين منظور زمن المستقبل (الحاضر الممتع، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والمستقبل) وبين التعلم المنظم ذاتيًا، وارتباط سالب بين بُعد الحاضر الحتمي والتعلم المنظم ذاتيًا. كما بينت النتائج أيضًا وجود ارتباط موجب بين الأداء الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا، وأن منظور زمن المستقبل، والتعلم المنظم ذاتيًا يفسران ما نسبته ١٧.٧% من التباين في الأداء الأكاديمي.

وأجرى برذرز وتشوي وديهل (Brothers, Chui & Diehl, 2014) دراسة لتطوير مقياس منظور زمن المستقبل متعدد الأبعاد، وفحص الارتباطات والاختلافات العمرية للأبعاد. تم تقسيم العينة الكلية إلى ثلاث فئات (الشباب من عمر ١٨-٣٩ وكان عددهم ٢٠٣، متوسطي العمر من ٤٠-٥٩ عامًا وكان عددهم ٢٠٩، وكبار السن من ٦٠-٩٣ عامًا وكان عددهم ٢١٣. بينت نتائج الدراسة ثلاثة أبعاد لمنظور زمن المستقبل هي: زمن المستقبل المفتوح، وزمن المستقبل المحدد، وزمن المستقبل الغامض، كما بينت النتائج وجود ارتباط سالب للعمر مع منظور الزمن المفتوح، وموجب مع منظور الزمن المحدد، كما أظهر الشباب غموضًا أكبر تجاه المستقبل مقارنة مع متوسطي العمر أو كبار السن.

وكشفت دراسة تابار وزيبراداست (Tabar & Zebradast, 2015) علاقة منظور زمن المستقبل بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة تكونت من ١٨٨ طالبًا، و١٩٢ طالبة من طلبة جامعة آراك في إيران. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين بُعدي

المستقبل، والماضي الإيجابي مع الإنجاز الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين أبعاد الماضي السلبي، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي مع الإنجاز الأكاديمي، وأن البُعد الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو الماضي السلبي، يليه الحاضر الممتع، ثم الماضي الإيجابي، فالمستقبل، وأخيرا الحاضر الحتمي، كما بينت الدراسة أن بُعدي الماضي الإيجابي، والماضي السلبي يتنبأان بـ ١.٣% من التباين بالإنجاز الأكاديمي.

وأجرت تشاسمر (Chasmar, 2017) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين بعض أبعاد منظور زمن المستقبل (الحاضر، والمستقبل) واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. تكونت عينة الدراسة من ١١٨ طالبًا وطالبة من طلبة الهندسة في إحدى جامعات جنوب كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين بُعد الحاضر، والمراقبة وإدارة الوقت، وبين المستقبل، ووضع الهدف.

أما الدراسة التي قام بها جارالله وشرفي (٢٠١٧) فهدفت إلى تكييف أداة لقياس منظور الزمن إلى اللغة العربية المتمثلة بقائمة زيمباردو لمنظور زمن المستقبل. تكونت عينة الدراسة من ٣١٨ من الطلبة الجامعيين من ثلاث جامعات في الجزائر. بينت نتائج الدراسة أن القائمة بصورتها النهائية تتمتع بالصدق والثبات، وأظهر التحليل العاملي نفس تركيبة العوامل التي وردت في قائمة زيمباردو الأصلية المتمثلة ب (الماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والمستقبل)، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين هذه الأبعاد والجنس، والمستوى الاقتصادي، كما بينت نتائج الدراسة أن البُعد الأكثر انتشاراً من أبعاد منظور زمن المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة كان بُعد المستقبل، ثم الماضي الإيجابي، ثم الحاضر الممتع، ثم الحاضر الحتمي، وأخيرا الماضي السلبي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة، يلاحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا (Lens et al., 2011; Zebardast et al., 2011; Keyser, 2013; Chasmer, 2017). وتباينًا في نتائجها، فنجد دراسات أشارت إلى ارتباط موجب بين بُعد المستقبل، والتعلم المنظم ذاتيًا، وسالب بين بُعدي الحاضر الحتمي، والحاضر الممتع مع التعلم المنظم ذاتيًا (Lens et al., 2011)، وارتباط سالب بين بُعد المراقبة وبُعدي الحاضر السالب، والحاضر الممتع، وارتباط موجب بين المراقبة، وأبعاد: المستقبل، والحاضر الموجب، والحاضر الحتمي، وموجب أيضًا بين بُعد طلب المساعدة وبُعدي الحاضر الممتع، والمستقبل، وارتباط سالب بين بُعد طلب المساعدة وبُعد الماضي السلبي (Zebradast et al., 2011)، كما يلاحظ وجود ارتباط موجب بين أبعاد الحاضر الممتع، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والمستقبل، مع التعلم المنظم ذاتيًا، وارتباط سالب بين بُعد الحاضر الحتمي والتعلم المنظم ذاتيًا (Keyser, 2013)، ووجود ارتباط موجب بين بُعد الحاضر والمراقبة وإدارة الوقت، أيضًا بين بُعد المستقبل وبُعد وضع الهدف (Chasmer, 2017). كما يلاحظ أيضًا وجود تباين في نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بمدى انتشار أبعاد منظور الزمن، فنجد في إحدى الدراسات أن أبعاد منظور زمن المستقبل تتوزع حسب الترتيب الأتي: المستقبل، والماضي الإيجابي، والحاضر الممتع، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي (Keyser, 2013)، فيما تشير دراسة أخرى إلى: الماضي السلبي، والحاضر الممتع، والماضي الإيجابي، والمستقبل، والحاضر الحتمي (Tabar & Zebradast, 2015)، فيما تشير دراسة جارالله وشرفي إلى: المستقبل، والماضي الإيجابي، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والماضي السلبي.

كما يلاحظ وجود دراسات تناولت تطوير أداة لمنظور زمن المستقبل (Brothers et al.,

(2014، ودراسة عبد الوهاب (٢٠١١). وتبين وجود فروق دالة بين متوسطات أداء أفراد العينة على مقياس منظور زمن المستقبل تعزى لمتغير الكلية، لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور عبد الوهاب (٢٠١١)، فيما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات الأداء على مقياس منظور زمن المستقبل تعزى للجنس كدراسة جارالله وشرفي (٢٠١٧). كما أن هناك دراسات تناولت منظور زمن المستقبل وعلاقته بمتغيرات أخرى كدراسة كودين وليما (Coudin & Lima, 2011) الذي تناولته مع الأهداف الاجتماعية، فيما تناولت دراسة عبد الوهاب (٢٠١١) منظور زمن المستقبل مع أهداف الإنجاز، أما دراسة أتاناسو وآخرون (Atanasio et al., 2012) فقد تناولت منظور زمن المستقبل وتأثيره على اتخاذ القرار المهني. وهناك دراسات تناولت القدرة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي (Keyser, 2013).

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثون -من خلال عملهم- أن عددًا كبيرًا من الطلبة يشعرون بالضياع، والتخبط، وعدم القدرة على التوقع البعيد، أو الاستفادة من تجارب الماضي، كما لاحظوا تفاوت الطلبة في نظرتهم للماضي سواء أكان ذلك سلبًا أم إيجابًا، وبنظرتهم للحاضر سواء أكان حاضرًا حتميًا مقدّر الوقوع، أم حاضرًا ممتعًا وللإنسان دور فيه. ولذلك يعتقد الباحثون أن هذه النظرة قد تؤثر في بعض المتغيرات المهمة في حياة الطالب؛ من حيث التخطيط، ووضع الأهداف، والتحكم، واستخدام استراتيجيات فعالة، ومن هذه المتغيرات، التي من الممكن أن تتأثر بمفهوم منظور زمن المستقبل: التعلم المنظم ذاتيًا. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة للتعرف على القدرة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا، وبالتحديد للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. **ما أبعاد منظور زمن المستقبل الأكثر انتشارًا لدى طلبة جامعة اليرموك؟**
٢. **ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك؟**
٣. **ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المسقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك؟**

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في أنها من الدراسات النادرة على مستوى الوطن العربي- في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت مفهوم منظور زمن المستقبل؛ مما يعطي دفعا للأدب النظري العربي في هذا المجال، كما أنها تفتح نافذة بحثية جديدة لدى المهتمين من الباحثين لتناول هذا المفهوم من زوايا مختلفة. كما تكمن أهميتها بما ستضيفه للمعرفة من خلال التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بمكوناته لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكمن أهميتها العملية بأنها تعطي صورة واضحة عن أبعاد منظور زمن المستقبل، التي تؤثر على عملية التعلم المنظم ذاتيًا. وقد تلفت هذه الدراسة أنظار الدارسين إلى ضرورة التركيز على الأبعاد المهمة لمنظور زمن المستقبل، وتحفيز الطلبة على النظر بإيجابية للحاضر والمستقبل، وضرورة الاستفادة من التجارب الناجحة الماضية، كما ويمكن أن تساعد المدرسين بالعمل على تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة، وتوجيه التربويين والباحثين لبناء برامج تدريبية، وعقد الدورات التدريبية لتحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا.

محددات الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة اليرموك.

الحدود الزمانية: اقتصرت على الفترة الزمنية التي تمت فيها الدراسة، وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك.

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على مكونات مقياس منظور زمن المستقبل، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وخصائصها السيكومترية؛ من صدق وثبات وإجراءات التطبيق.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

منظور زمن المسقبل: هو الميل المستقر نسبيًا عند الأفراد لتبني إطار عقلي مستقبلي عن الزمن عند اتخاذ القرارات. ويتكون من خمسة أبعاد، هي: بُعد المستقبل؛ ويشير إلى التوجه نحو تحقيق الأهداف المستقبلية التي يتصورها الفرد، وبُعد الماضي السلبي؛ ويشير إلى العواطف والمشاعر السلبية المرتبطة بالماضي، وبُعد الماضي الإيجابي، ويشير إلى التوجه نحو سجل الماضي والاعتماد على الخبرات والمشاعر الإيجابية، وبُعد الحاضر الحتمي؛ ويشير إلى معالجة الموقف حسب ما يقتضيه الأمر، والاعتقاد بحتمية وقوع الأحداث، و بُعد الحاضر الممتع؛ ويشير إلى الرغبة في تحقيق حالة الاستمتاع بالوقت الحاضر (Zimbardo & Boyed, 1999)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد لهذه الغاية.

التعلم المنظم ذاتيًا: "الأفكار الذاتية والمشاعر والسلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف" (Zimmerman, 2002: 65)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد لهذه الغاية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨. أما العينة فقد تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، من طلبة الجامعة المسجلين في مساقات متطلبات الجامعة الإجبارية، والذين وافقوا على المشاركة في الدراسة، وتكونت من ٧٠٤ من طلبة الجامعة موزعين حسب متغيرات الدراسة، كما هو مبين في جدول ١.

جدول١

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها (ن= ٧٠٤)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٣٣٥	%٤٧.٦
	أنثى	٣٦٩	%٥٢.٤
التخصص	علمي	٣٢١	%٤٥.٦
	انساني	٣٨٣	%٥٤.٤

أداتا الدراسة

أولا: مقياس منظور زمن المستقبل: تم استخدام مقياس منظور زمن المستقبل الذي قام باعداده زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999)، ويتمتع بدلالات صدق وثبات عالمية؛ حيث يتكون المقياس من ٥٦ فقرة، موزعة في خمسة أبعاد، هي: الماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والمستقبل، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي؛ وللتحقق من ثبات المقياس قاما بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من ٥٨ طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتراوحت قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لبُعد الحاضر الممتع ٠.٧٩، وللماضي السلبي ٠.٨٢، وللمستقبل ٠.٧٧، وللماضي الإيجابي ٠.٨٠، وللحاضر الحتمي ٠.٧٤. أما صدق المقياس فقد قاما

بإيجاد معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضًا؛ وكانت جميعها دالة إحصائيًا.

وفي الدراسة الحالية؛ قام الباحثون بترجمة مقياس منظور زمن المستقبل الذي قام بإعداده زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999)، وعرضه على عشرة متخصصين باللغة الإنجليزية للتأكد من الترجمة، ثم أعيدت الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك تم توزيع المقياس على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربية، لأخذ آرئهم بالأداة، وتم الأخذ بملاحظاتهم التي أجمع عليها ٨٠% من المحكمين، وتكون مقياس منظور زمن المستقبل بصورته النهائية من ٤٨ فقرة.

كما قام الباحثون بحساب مؤشرات صدق البناء على عينة الثبات، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وتراوحت قيم معامل الارتباط لمجال الحاضر الممتع ٠.٢٦٣-٠.٤٣٥، ولمجال الماضي السلبي ٠.٣٢٦-٠.٦٩٩، ولمجال المستقبل ٠.٢١٣-٠.٥٣٠، ولمجال الماضي الإيجابي ٠.٤٢٤-٠.٦٢٨، ولمجال الحاضر الممتع ٠.٤٤٩-٠.٧٧٧، وكانت جميعها دالة. كما قام الباحثون بإيجاد معاملات ارتبط أبعاد منظور زمن المستقبل مع بعضهم بعضًا، وجدول ٢ يبين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $p < .05$.

جدول ٢

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد منظور زمن المستقبل

البُعد	الحاضر الممتع	الماضي السلبي	المستقبل	الماضي الإيجابي	الحاضر الحتمي
الحاضر الممتع	١				
الماضي السلبي	.٥٥٦**	١			
المستقبل	-.٤١٦**	-.٣٦٦**	١		
الماضي الإيجابي	.٢٦٨**	-.٢٦٤**	.١٥٦**	١	
الحاضر الحتمي	.٢٢١**	.٢٥١**	-.١٢٠**	-.٨٠٤**	١

دال عند مستوى دلالة = ٠.٠١ *

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة تكونت من ٤٠ طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا، حيث كان لبُعد الحاضر الممتع ٠.٦٨، وللماضي السلبي ٠.٦٢، وللمستقبل ٠.٦٥، وللماضي الإيجابي ٠.٦٣، وللحاضر الحتمي ٠.٧٧.

تصحيح المقياس

يتكون مقياس منظور زمن المستقبل من ٤٨ فقرة، جميعها ذات اتجاه موجب تتناسب والسمة المقيسة، وتتوزع على أربعة أبعاد هي: بُعد الحاضر الممتع ويتكون من ١٥ فقرة، ذوات الأرقام ١-١٥ وبذلك تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في هذا البُعد ٧٥، وأدنى علامة ٥، أما بُعد الماضي السلبي فيتكون من ٨ فقرات ذوات الأرقام ١٦-٢٣، وبذلك تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في هذا البُعد ٤٠، وأدناها ٨. ويتكون بُعد المستقبل من ١١ فقرة ٢٤-٣٤، وبذلك أعلى علامة يحصل عليها المستجيب على هذا البُعد ٥٥، وأدنى علامة ١١. أما بُعد الماضي الإيجابي فيتكون من ٧ فقرات ٣٥-٤١، وبذلك تكون أعلى علامة ٣٥ وأدناها ٧. فيما تكوّن بُعد الحاضر الحتمي من ٧ فقرات ٤٢-٤٨، وبذلك تكون أعلى علامة ٣٥ وأدناها ٧. يتدرج نمط الاستجابة على المقياس بتدريج خماسي (موافق بدرجة كبيرة وتعطى ٥ درجات، وموافق وتعطى ٤ درجات، ومحايد وتعطى ٣ درجات، وغير موافق وتعطى ٢ درجة، وغير موافق بشدة وتعطى ١ درجة. وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى أبعاد منظور زمن المستقبل الدرجات من ١- ٢.٣٣ مستوى منخفض، ومن ٢.٣٤- أقل من ٣.٦٧ مستوى متوسط، ومن ٣.٦٧- ٥ مستوى مرتفع.

ثانيا: مقياس التعلم المنظّم ذاتيًا: تم استخدم مقياس بوري (Purdie) الذي

استخدمه الجراح (٢٠١٠) في البيئة الأردنية، إذ تحقق من صدقه الظاهري، بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتحقق من صدقه باستخراج معامل ارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ويتمتع بمؤشرات صدق وثبات مقبولة عالمياً ومحلياً.

وفي الدراسة الحالية؛ قام الباحثون بتوزيع مقياس التعلم المنظم ذاتيًا على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربية، لأخذ آرائهم بالأداة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها ٨٠% من المحكمين وبقي مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ٢٨ فقرة. وللتحقق من صدق البناء قام الباحثون بإيجاد معاملات ارتباط الفقرة مع المجال؛ حيث تراوحت لبُعد وضع الهدف ما بين ٠.٣٨٢-٠.٧٤٨، ولبُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ٠.٤٢٤-٠.٧٢٨، ولبُعد التسميع والحفظ ٠.٤٤٥-٠.٦٨٤، ولبُعد طلب المساعدة ٠.٥١٦-٠.٧٣٥، أما معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل فتراوحت ما بين ٠.٤٢٣-٠.٦٩٢. وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة تكونت من ٤٠ طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ الثبات للمقياس ككل ٠.٨٨، ولبُعد وضع الهدف ٠.٧٤، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ٠.٧٤، والتسميع والحفظ ٠.٧٢، وطلب المساعدة ٠.٧٢.

تصحيح المقياس

يتدرج نمط الاستجابة على المقياس بتدريج خماسي، حيث يتكون المقياس من ٢٨، فقرة جميعها موجبة، موزعة على أربعة أبعاد، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب ١٤٠، وأدنى علامة ٢٨، أما الابعاد التي يتكون منها المقياس وضع الهدف: ١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦، والتسميع والحفظ ٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧، وطلب المساعدة ٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨. وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا: الدرجات من ١- ٢.٣٣ مستوى منخفض، والدرجات من ٢.٣٤- أقل من ٣.٦٧ مستوى متوسط، والدرجات من ٣.٦٧- ٥ مستوى مرتفع.

يتدرج نمط الاستجابة على المقياس بتدريج خماسي؛ دائمًا وتعطى ٥ درجات، وغالبًا وتعطى ٤ درجات، وأحيانًا وتعطى ٣ درجات، ونادرًا وتعطى ٢ درجة، وأبدًا وتعطى ١ درجة. وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى أبعاد منظور زمن المستقبل الدرجات من ١- ٢.٣٣ مستوى منخفض، ومن ٢.٣٤- أقل من ٣.٦٧ مستوى متوسط، ومن ٣.٦٧- ٥ مستوى مرتفع.

الإجراءات: بعد أخذ الموافقة من الجهات الرسمية في جامعة اليرموك لتطبيق أداتي الدراسة، تم توزيعهما على أفراد العينة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، وتم شرح أهداف الدراسة، والتأكيد على أن المعلومات ستبقى لأغراض البحث العلمي فقط، وضرورة مراعاة الموضوعية والدقة في الإجابة، وقد تم توزيع ٧٩٠ استبانة، استعيد منها ٧٠٤ فقط.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: أبعاد منظور زمن المستقبل، وتتضمن: الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي.

المتغير التابع: مستوى التعلم المنظم ذاتيًا.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أبعاد منظور زمن المستقبل الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس منظور زمن المستقبل، كما هو مبين في جدول ٣.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس منظور زمن المستقبل مرتبة تنازليا

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	النسبة المئوية
المستقبل	٣.٩٠	١.١٤	٣٢٦	%٤٦.٣
الحاضر الممتع	٣.٦٤	٠.٥٣	١٢٤	%١٧.٦
الماضي الإيجابي	٣.٣٤	٠.٦٧	١١٠	%١٥.٦
الماضي السلبي	٣.٣٣	٠.٦٩	٥٩	%٨.٤
الحاضر الحتمي	٣.١٠	٠.٨٧	٨٥	%١٢.١

يلاحظ من جدول ٣ أن بُعد المستقبل احتل الترتيب الأول بين أبعاد منظور زمن المستقبل، يليه بُعد الحاضر الممتع، ثم الماضي الإيجابي، فالحاضر الحتمي، وأخيرا الماضي السلبي. يرى الباحثون أن هذه النتيجة طبيعية، فالإنسان بطبعه يرنو دائما للمستقبل، ويحدوه الأمل دائمًا بمستقبل أفضل، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أفراد العينة بشكل عام لديهم أهداف، وتوقعات، وتطلعات، وخطط بدرجة كبيرة، في حياتهم المستقبلية خاصة، وأنهم في مرحلة مهمة من حياتهم؛ وهي المرحلة الجامعية التي تتطلب وضع أهداف مستقبلية، والعمل على تحقيقها. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه ريشما (Reshma, 2004) من أن هناك اهتمامات في الحياة، وهذه الاهتمامات تدفعهم إلى المقارنة فيما بينهم، ودراستهم الحالية، وما يترتب على هذا في المستقبل، خاصة من حيث الوظيفة، والمركز. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كيسر (Keyser, 2013)، ومع نتيجة دراسة جارالله وشرفي (٢٠١٧) اللتان أشارتين إلى أن بُعد المستقبل كان البُعد الأكثر انتشاراً لدى عينتي دراستهما، وتختلف مع نتيجة دراسة تابار وزيبرادست (Tabar & Zebradast, 2015)، التي أشارت إلى أن البُعد الأكثر شيوعًا هو بُعد الماضي السلبي.

السؤال الثاني: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (الكلي والأبعاد)، كما هو موضح في جدول ٤.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (الكلي والأبعاد)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
وضع الهدف	٣.١١	٠.٩١	متوسط
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٣.١٩	٠.٨٩	متوسط
التسميع والحفظ	٣.٢٩	٠.٨٤	متوسط
طلب المساعدة	٣.١٩	٠.٨١	متوسط
الكلي	٣.٢٠	٠.٧٣	متوسط

يتضح من جدول ٤ أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسطًا من التعلم المنظم ذاتيًا، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة مؤشر على طبيعة المواد التي يدرسها الطلبة؛ حيث أنها قد تركز على الجانب المعرفي، وتهمل جوانب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مثل كيفية وضع الأهداف، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، أو كيفية طلب المساعدة، وما يؤكد ذلك أن أعلى مستوى يمتلكه أفراد العينة تمثّل في بُعد التسميع والحفظ، وهو البُعد الذي يعتمد عليه الطلبة كثيراً منذ مرحلة المدرسة، مروراً بالمرحلة الجامعية، ويمكن تفسير تفوق هذا البُعد بأن الطلبة

تعودوا منذ الصغر على الحفظ والتسميع، خصوصا وأن مناهجنا يبدو أنها تركز على هذا الجانب وتُنَمّيه لدى الطلبة.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا، كما هو مبين في جدول ٥.

يلاحظ من جدول ٥ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا، وهذا يبرر استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد الكلي. وللكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (الكلي)، كما هو مبين في جدول ٦.

يتبين من جدول ٦ أن معامل الارتباط بين أبعاد منظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيًا ٠.٤٣٤؛ حيث فسّرت هذه الأبعاد ما نسبته ١٨.٨% من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا. كما يتبين أن هناك أربعة أبعاد عملت كمتنبآت، وهي: بُعد الماضي الإيجابي هو أكثر أبعاد منظور زمن المستقبل في القدرة على تفسير التباين في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث بلغت قيمة B ٠.٢٣٤ أي يزداد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة ذوي بُعد الماضي الإيجابي بمقدار ٠.٢٣٤ لكل وحدة زيادة في الماضي الإيجابي. يمكن تفسير هذه النتيجة حسبما يشير إليه ليفين (Levin, 1942)، المشار إليه في هنري وآخرون (Henry et al., 2017) من أن الفرد يعيش بدرجة ما مع ماضيه؛ وبالتالي يرى الباحثون أن الفرد عندما يود اتخاذ خطوة ما، فإنه أولا ينظر إلى ماضيه؛ لكي يستفيد منه في التخطيط، ووضع الهدف، ومراقبة أفعاله (التعلم المنظم ذاتيًا)، وخاصة إذا كان موجبًا فإن ذلك سيدفعه للشعور بمشاعر إيجابية، مثل الرضا، والانشراح؛ فيميل الفرد إلى تكرار ما حدث معه سابقًا، طمعًا في تحقيق نتيجة إيجابية، ويضع أهدافه أو يتخذ ما حدث معه من أشياء إيجابية في ماضيه، نبراسًا ومعيارًا ليقارن ويتوقع ويحكم على مستقبله. كما يتبين أن بُعد الحاضر الممتع جاء ثانيًا؛ حيث كانت قيمة B ٠.١٩٠، أي يزداد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة ذوي بُعد الحاضر الممتع بمقدار ١٩.٠ لكل وحدة زيادة في الماضي الممتع.

جدول ٥

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد منظور زمن المستقبل، والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا

أبعاد منظور زمن المستقبل	الماضي الإيجابي	الماضي السلبي	المستقبل	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي
التعلم المنظم ذاتيًا	.٣٤**	.١٩**	.٢٣**	.١٢**	.٣٢**

جدول ٦

تحليل الانحدار الخطي المتعدد (الكلي) للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا

المتغيرات	B	قيمة T	الدلالة الإحصائية T	للارتباط المتعدد R	التباين R2	F	الدلالة الإحصائية
الثابت	١.٠٧١	٦.٨٦٠	٠.٠٠٠				
المستقبل	٠.١٤٩	٢.٩٢١	٠.٠٠٤				
الحاضر الممتع	٠.١٩٠	٣.٨١١	٠.٠٠٠	٠.٤٣٤	٠.١٨٨	٣٢.٤٢١	٠.٠٠٠
الماضي الإيجابي	٠.٢٣٤	٥.٥٦٢	٠.٠٠٠				
الماضي السلبي	٠.١٤٧	٤.٠٥١	٠.٠٠٠				
الحاضر الحتمي	-٠.٠٦٤	١.٧٧٩	٠.٠٧٦				

يشير جار الله والشرفي (٢٠٠٩) إلى أن الحاضر الممتع يعني البحث عن أحاسيس مؤثرة، وممتعة. وبناء على ذلك يرى الباحثون أن البحث عن الأحاسيس المؤثرة والممتعة، تأتي بدرجة متقدمة من سلم أوليات الطالب فهو يبحث عن شيء من الترفيه والمتعة، عن طريق النشاطات والرحلات، والعلاقات الاجتماعية مثلا.

أما بُعد المستقبل فقد جاء ثالثًا، إذ بلغت قيمة B ٠.١٤٩ أي يزداد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة ذوي بُعد المستقبل بمقدار (١٤.٩) لكل وحدة زيادة في المستقبل، يرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه ليفين (Levin, 1942) المشار إليه في هنري وآخرون (Henry et al., 2017) من أن الفرد يأخذ تجاربه السابقة بعين الاعتبار؛ فإن ذلك يساعده على النظر إلى المستقبل؛ وبالتالي فإنه يضع أهدافه ويراقب، ويتحكم بمجريات الأمور بطريقة تساعده على تحقيق مستقبل أفضل. فالمستقبل يرتبط مباشرة مع أهداف الفرد، وتخطيطه بكفاءة واقتدار (Murrel & Migrone, 2007). كما أن الطالب الذي لديه بُعد المستقبل أكثر قدرة على إدارة وتخطيط وقت الدراسة، ومعالجة المواد الدراسية بصورة أكثر عمقًا (Kritzas & Grobler, 2007). كما أن بُعد المستقبل يرتبط أيضًا بالتعلم المنظم ذاتيًا؛ فالطلاب الذين يتميزون بتعلم منظم ذاتيًا أكبر، فإنهم يتميزون بقدرة على التخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ويحددون أهدافًا بعيدة المدى؛ أي أنهم يمتلكون بُعد المستقبل، كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) من أن بُعد المستقبل يرتبط إيجابًا بالإنجاز الأكاديمي. كما يميل الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيًا إلى التخطيط للمستقبل، والعمل على تحقيق الأهداف المحددة، والسعي لتحقيق انجازات مستقبلية، وهذه الخصائص هي مرادفة لما هو موجود في منظور زمن المستقبل (Keyser, 2013).

وجاء رابعًا بُعد الماضي السلبي، إذ بلغت قيمة B ٠.١٤٧-، أي يزداد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة ذوي بُعد الماضي السلبي بمقدار ١٤.٧ لكل وحدة زيادة في الماضي السلبي. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره جارالله وشرفي (٢٠٠٩) أن هذا البُعد يعني نظرة سلبية، ويؤثر على الحالة النفسية للفرد؛ وبالتالي يرى الباحثون أن هذه النتيجة منطقية، فالطالب يخشى دائمًا من تكرار الخبرات المؤلمة الماضية التي عاشها سابقًا، وبالتالي فهو دائم التخطيط، والتحكم، ويضع أهدافه بطريقة تنظم، وتراقب تعلمه، ويستخدم السجلات، بحيث لا يكرر أخطاء الماضي. أما بُعد الحاضر الحتمي فلم يفسر شيئًا من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا. يرى الباحثون أن هذه النتيجة تعكس معتقداتنا الإسلامية التي تدفعنا إلى الإيمان بالقضاء والقدر، كما أنها تعني أننا لا نضع خططًا، ولا أهدافًا للمستقبل معتقدين أن ذلك يأتي بشكل حتمي، سواء بذلنا جهدًا في التخطيط، والمراقبة، والحفظ، والتحكم، أم لا، بمعنى أننا نتواكل لا نتكل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

١. التركيز على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس، كونها جاءت بمستوى متوسط.
٢. عقد ورش تدريبية للطلبة، للتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
٣. توضيح أهمية التخطيط والتنظيم والنظر للمستقبل في حياة الطلبة.

المقترحات

إجراء دراسات تتناول أبعاد منظور زمن المستقبل، مع متغيرات أخرى، وعلى عينات مختلفة.

المراجع
References

جارالله، سليمان وشرفي، محمد. (٢٠١٧). تكييف قائمة زيمباردو لمنظور الزمن للغة العربية. مجلة شبكة العلوم النفسية، ٢٣، ٥٣-٦٤.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٣-٣٤٨.

عبد الوهاب، صلاح (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية- جامعة المنصورة، ٢٠، ٢٠-٧٨.

Atanasio, P., Paixao, M., & De Silva, J. (2012). *The influence of future time perspective in career decision-making: The mediating role of work hope*. international studies in time perspective University of Coimbra, Portugal: University press.

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

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6) 445-551.

Brothers, A., Chui, H., & Diehl, M. (2014). Measuring future time perspective across adulthood: Development and evaluation of a brief multidimensional questionnaire. *The Gerontologist*, 54(6) 1075-1088.

Brickman, S. (1999). How perceptions of the future influence achievement motivation (Doctoral dissertation, University of Oklahoma, Norman, 1998). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 59,3344.

Carstensen, L. (1991). *Selectivity theory: social activity in life-span context*, in Annual Review of Gerontology and Geriatrics, ed. Schaie K. W., editor. (New York, NY: Springer), PP 195–217.

Cate, R., John, O. (2007). Testing models of the structure and development of future time perspective: maintaining a focus on opportunities in middle age. *Psychology and Aging*, 22(1), 186–201. □

Chasmar, J. (2017). Connections between future time perspective and self-regulated learning for mid-year engineering studies: a multiple case study. *All Dissertations*. 2013. https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2013

Crockett, R., Weinman, J., & Hankins, M .(2009). Time orientation and health-related behavior: measurement in general population samples. *Psychology and Health*, 24(3), 333–350.

Coudin, G., & Lima, M. (2011). Being well as time goes by: Future time perspective and well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2) 219-232.

De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332–344.

DeShon, R., & Gillespie, J. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6) 1096-1127.

Dowell, D., & Small, F. (2012). What is the impact of online materials on student self-regulated strategies? *Journal of Marketing Education*, 33(2) 140–148.

Hedge, J., Borman, C., & Lammlein, S. (2006). *The aging workforce: Realities, myths, and implications for organizations*. Washington, DC: American Psychological Association.

Henry, H., Zacher, H., & Desmettem, D. (2017). Future time perspective in the work context: A systematic review of quantitative studies. *Front Psychology*, 8, 1-22.

Husman, J. Lynch, Ch., Hilpert, J. & Duggan, M. (2007). *Validating measures of future time perspective for engineering students: steps toward improving engineering education.* Paper presented at American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Honolulu, HI, 2007.

Kastenbaum, R., Carstensen L., Isaacowitz, D., Charles, S. (1999). Taking time seriously: a theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist,* 54(3), 165–181. DOI:10.1037/0003-066X.54.3.165 [PubMed][Cross Ref].

Kauffman, D., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 1-7.

Keyser, J. (2013). *Self-regulated learning and time perspective as predictors of academic performance in undergraduate economics studies.* Unpublished Dissertation, University of the free state, south Africa. http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/1084/KeyserJN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kritzas, C., & Grobler, A. (2007). *The relationship between learning strategies, motivation and future time perspective for grade 12 learners.* Unpublished research report, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

Kooij D., De Lange, A., Jansen P., Dikkers J. (2013). Beyond chronological age: examining perceived future time and subjective health as age-related mediators in relation to work-related motivations and well-being. *Work and Stress*, 27, 88–105. DOI:10.1080/02678373.2013.769328 [Cross Ref]

Luszczynska, A., Gibbons, F., Piko, B. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: a comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology of Health,* 19:577–593. DOI:10.1080/0887044042000205844 Cross Ref Web of Science Google Scholar.

Miller, R., & Brickman, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33

Murrel, A., & Mingrone, M. (1994). Correlates of temporal perspective. *Perceptual and Motor skills*, 78(3), 1331 – 1334.

Montaliro, F., & Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1),1–34.

Nelson, K., Shell, D., Husman, J., Fishman, E., & Soh, L. (2015). Motivational and self-regulated learning profiles of students taking a foundational engineering course. *Journal of Engineering Education*,104(1),74-100.

Petkoska, J., & Earl, J. (2009). Understanding the influence of demographic and psychological variables on retirement planning. *Psychology and Aging* 24(1), 245- 251.

Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, (1), 59-89.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.

Qian, J., Lin, X., Han, Z., Tian, B., Chen, G., Wang, H. (2015). The impact of future time orientation on employees' feedback-seeking behavior from supervisors and co- workers: the mediating role of psychological ownership. *Journal of Management and Organization*, 21(3), 1–14.

Schmitt, A., Zacher, H., De Lange, A. (2013). Focus on opportunities as a boundary condition of the relationship between job control and work engagement: a multi-sample, multi-method study. *European Journal of Work Organizational. Psychology*, 22(5), 505–519.

Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist,* 25(1), 71–86.

Reshma, T. (2004). Cultural, gender and socio-economic difference in time perspective among adolescents. Magister Scientae, Faculty of Humanities, University of the Free Dtate. risky driving. *Personality and Individual Differences,* 23, 1007–1023

Tabar, M., & Zebradast, A. (2015). Predicting academic achievement based on dimensions of time perspective among university students. *Biological Forum –An International Journal*, 7(2) 1-6.

Ultanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2),195–210.

Wallace, M. (1956). Future time perspective in schizophrenia. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 52, 240–245. DOI:10.1037/h0039899 [Pub Med] [Cross Ref].

Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

Zacher, H. (2013). Older job seekers' job search intensity: the interplay of proactive personality, age and occupational future time perspective. *Ageing and Society*, 33(7), 1139– 1166.

Zacher, H., & Frese, M. (2009). Remaining time and opportunities at work: relationships between age, work characteristics, and occupational future time perspective. *Psychology and Aging*, 24(2), 487–493.

Zacher H., Yang, J. (2016). Organizational climate for successful aging. *Front Psychology*, 4(7),1007.DOI:10.3389/fpsyg..01007 [PMC free article] [PubMed].

Zebardast, A., Besharat, M., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-regulation and time perspective in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 939 – 943

Zimbardo, P. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35(1) 62.

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. DOI:10.1037//0022-3514.77.6.1271 [Cross Ref].

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614– 628.