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

منال الخراز* و فيصل الربيع**

Doi: //10.47015/19.2.3

تاريخ تسلم البحث: 2021/7/27 **تاريخ قبوله: 2021/9/27**

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل بتأجيل الإشباع الأكاديميّ، ومعرفة مستوى تأجيل الإشباع الأكاديميّ، ونسب شيوع أبعاد منظور زمن المستقبل، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (1277) طالبًا وطالبةً في جامعة اليرموك، حيث تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، وطُبّق عليهم مقياس منظور زمن المستقبل للربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019)، بالإضافة إلى مقياس تأجيل الإشباع الأكاديميّ المطور من قبل حسن (Hassan, 2008). أظهرت النتائج أن مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي كان متوسطًا، فيما أظهرت النتائج أن مستويات أبعاد منظور زمن المستقبل كانت ضمن الترتيب الآتي؛ المستقبل بمستوى مرتفع، الماضي السلبي بمستوى متوسط، الماضي الإيجابي بمستوى متوسط، الحاضر الحتمي بمستوى متوسط، الحاضر الممتع بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج أيضا أن المستقبل، والماضي الإيجابي، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي، والماضي السلبي قد تنبأت بتأجيل الإشباع الأكاديميّ، مفسرةً ما مقداره (5.08%) من التباين المُفسّر بين المتنبئات.

(الكلمات المفتاحية: منظور زمن المستقبل، تأجيل الإشباع الأكاديميّ، طلبة الجامعة)

Academic Delay of Gratification Prediction through Future Time Perspective among University Students

Manal Al-Kharaz, *Ministry of Education, Jordan.*

Faisal Al-Rabee, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed to reveal the predictive ability of the future time perspective on academic delay of gratification, the identification of academic delay of gratification levels, and the prevalence rates of the future time dimension perspective. To achieve the objectives of this study, a sample of 1277 male and female students at Yarmouk University of Jordan was selected. They responded to Al-Rabee et al.'s (2019) scale for future time perspective and the scale for academic delay of gratification developed by Hassan (2008). The results showed that the academic delay of gratification level was medium, and the findings indicated that the levels of dimensions of the future time perspective have the following order: future at the high level, negative past at the medium level, positive past at the medium level, present hedonistic at the medium level, present fatalistic at the medium level. The results also showed that the future, positive past, present hedonistic, present fatalistic, and negative past predicted academic delay of gratification, accounting for 5.08% of the variance between the predictors.

(**Keywords**: Future Time Perspective, Academic Delay of Gratification; University Students)

مقدمة: أدى التقدم العلمي والتكنولوجي، والأحداث، والتغيرات المتسارعة التي يتعرض لها أبناء المجتمع عامة، والطلبة الجامعيين بشكل خاص، الذين يتعرضون لخبرات تعليمية كبيرة تؤدي بهم للالتزام بمهام أكاديمية إلى خلق صعوبات وعقبات أمامهم تحول دون تحقيق أهدافهم الأكاديمية، حيث يعيش الطلبة حياةً أكاديميةً مليئةً بالضغوطات النفسية، وتراكم الخبرات غير السارة، ومشاعر سلبية مثل؛ التوتر، والقلق، والخوف، والإحباط؛ مما يوجب عليهم استخدام استراتيجيات تمكنهم من تحقيق منظور زمني مستقبلي، ودافعية، وإحساس بالمسؤولية، وبالتالي فإن أيّ قدرة تضمن تجنب الطلبة لهذه الأحداث هي مرغوبٌ بها في الحياة الأكاديمية، ومن هذه القدرات ما يُعرف بتأجيل الإشباع الأكاديميّ (Academic delay of gratification) التي يؤثر عليها منظور زمن المستقبل، حيث سينعكس استخدام هذ القدرة على المنظور الزمني للمستقبل لديهم.

وعرّف بيمبينوتي وكرابينك (Bembenutty & Karabenick, 1998) تأجيل الإشباع الأكاديمي على أنه تأجيل الطلاب للفرص المتاحة على الفور لإرضاء الدوافع لصالح السعي وراء المكافآت أو الأهداف الأكاديمية المهمة المختارة التي تكون بعيدة مؤقتًا، ولكنها تبدو أكثر قيمة. كما يمكن تعريفه بأنه القدرة على تأجيل الأشياء الفورية لغرض تحقيق نتائج أفضل في المستقبل، ولغرض تنمية القدرة على تحمل الإحباط التي يتعرض لها الفرد في حياته، ومشاعر الضيق المترتبة على ذلك (Arabzadeh et al., 2012). بينما عرفه كايبت وآخرون (Cayubit et al., 2016) بأنه القدرة على مقاومة إغراء المكافأة الفورية والانتظار للحصول على مكافأة مؤجلة في وقت لاحق، حيث يرتبط تأجيل الإشباع مع مقاومة مكافأة أصغر، ولكن أكثر إلحاحًا من أجل الحصول على مكافأة أكبر أكثر ديمومة في وقت لاحق. كما تعد القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي حجر الزاوية في كل من التحصيل الدراسي، والتعليم، فمن خلال تأجيل الإشباع يمكن للمتعلمين متابعة أهداف أكاديمية، ووظيفيّة طويلة الأجل، كما أن الأفراد القادرين على تأجيل الإشباع يتمتعون بذكاءٍ أعلى، وإنجازٍ أكاديميٍّ أعلى (Bembenutty, 2011). ويمكن استخدام تأجيل الإشباع الأكاديمي كقدرة لتحقيق أهداف طويلة الأجل ويتم تفعيلها بواسطة محددات تحفيزية، حيث تم توضيح ذلك من قبل أراب زاده وآخرون (Arabzadeh et al., 2012) عندما حددوا أنواعًا معينة من القدرات المستخدمة في تأجيل الإشباع الأكاديمي، فمنها المعرفية المتعلقة بالتنظيم، والتفكير، والترتيب، والتخطيط، وتحديد الأهداف، ومنها ما يتعلق بإدارة الموارد مثل؛ إدارة الوقت، والبحث عن الذات، ومنها ما يتعلق بالتحفيزية مثل؛ الكفاءة الذاتية، والرضا عن النفس.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

** جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2023.

وتتأثر قدرة الفرد على تأجيل الإشباع الأكاديميّ بعوامل مختلفة مثل؛ البيئة، والاحتياجات الخارجية للفرد، حيث تؤثر هذه الاحتياجات على الديناميات الشخصية والسلوكية وتعمل كعوامل تحفيز للفرد (Mischel et al., 1988).

وقد قُدمت نظريات متعددة فسرت تأجيل الإشباع الأكاديمي، منها نظرية التعلم المنظم ذاتيًا، حيث إنه من خلال هذه النظرية يساعد تأجيل الإشباع الفرد على تحمل الجهد، والقدرة على حل المشكلات مع مرور الوقت، وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد منها؛ أولاً: البعد الاجتماعي الذي يضم إنكار الذات للحاجات الضرورية مثل الحاجة للطعام، والبعد الثاني: يضم الأمور الأكاديمية، والتحصيل الدراسي (Ward et al., 1989).

فيما بنت النظرية التحليلية تفسيرها على ما ذكره فرويد بأن شخصية الفرد تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وأن الفرد قادر على إشباع حاجاته نتيجة للصراع بين هذه العناصر الثلاثة (Shapiro, 2002). في حين تناولت النظرية المعرفية الاجتماعية تأجيل الإشباع من خلال ما بينه باندورا أن عملية التعلم تستمر بواسطة عمليات تنظيم ذات بشكل حلقة دائرية، أي أن يكون هناك رقابة ذاتية على الأداء وتغييرها كلما استدعى الأمر ذلك، وأن يكون هناك قدرة على تنظيم الأولويات 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).

في حين تكونت نظرية نظام المعالجة المعرفية الانفعالية للشخصية من نظامين يتفاعلان فيما بينهما هما: النظام المعرفي، والنظام الانفعالي ويعد التفاعل بين هذين النظامين أساسيًا في ديناميكيات التنظيم الذاتي بشكل عام والإشباع المؤجل بشكل خاص، ويعد هذا التفاعل السر وراء قدرة الفرد أو عدم قدرته على الاستمرار في التحكم لتحقيق الأهداف المؤجلة (Metcalfe & Mischel, 1999).

ركزت التفسيرات البارزة لتأجيل الإشباع الأكاديمي على دور ضبط النفس، وقيمة الوقت الذي يقضيه الفرد في الانتظار، وتركز أيضًا على الافتراض الأساسي بأن الفرد الذي لديه تأخير اشباع 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، وهو يتضمن جانبين: دافعيًا ومعرفيًا، ويؤثر كلاهما على نزعة الفرد لإدراك أهمية الأهداف المستقبلية بعيدة المدى (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

وقد اعتقد أدلر (Edler) أن منظور زمن المستقبل يظهر من خلال سعي الفرد نحو التفوق والنجاح، ويعتبره هدفًا يسعى الفرد من خلاله إلى تعويض النقص المادي والمعنوي الذي يشعر به، فتوقعاته المستقبلية لنتائج هدف ما يحركه نحو تحقيق ذلك الهدف بنجاح وتفوق (De Volder & Lens, 1982).

ويمكن تعريف منظور زمن المستقبل وفقًا لما تناوله زيمباردو وبوند (Zimbardo & bond, 1999) بأنه حالة التوجه نحو معلومات ضمن سجل الفرد الزمني المكون من الماضي، والحاضر، والمستقبل، وأنّ هذا التوجه يدلل على سلوكات الفرد، أي أنه يتمثل بميل الفرد الثابت نسبيًا على تبني إطار عقلي مستقبلي عند اتخاذ القرارات. ويمكن تعريفه بأنه قدرة الأفراد على التنظيم والتخطيط للأحداث، من خلال دافعيتهم وإحساسهم بالمسؤولية (Athawale, 2004). وعرفه جاكسون (Jackson, 2006) بأنه مفهوم يتضمن قدرة الفرد على ربط الحاضر بخبراته وما سيحققه في المستقبل من أهداف. فيما عرفه كالكان (Kallkan, 2008) بأنه توقعات الفرد للأحداث المستقبلية وقدرته على تنظيمها. وعرفه جار الله وشرفي (Jarallah & Sharifi, 2009). على أنه تصور نفسي معرفي زمني يعتمد بشكل أساسي على النظام المعرفي لدى الإنسان.

وقد أشار زيمباردو وبوند (Zimbardo & bond, 1999) إلى أن طريقة تفاعل خبرات الفرد مرتبطة معرفياً بأنواع الأزمنة الثلاثة (الماضي، الحاضر، المستقبل)، وفي الأثر الواضح للخبرات التي من خلالها تتضح الفروقات الفردية لدى الأفراد.

يؤثر منظور الزمن المستقبلي على عدة مجالات في أماكن العمل والتعليم بما في ذلك الأداء الوظيفي، وسلوكات العمل الاستباقية، والأداء المدرسي، والصحة العقلية، والخبرات العاطفية، والتمارين البدنية، والسلوكات المحفوفة بالمخاطر (Gagné & Bhave, 2011).

وهناك اختلاف بين الباحثين في الأبعاد التي يتكون منها منظور زمن المستقبل، فهناك من يراه يتكون من خمسة أبعاد كما أوردها سيجتس (Seijts, 1998) بما يلي: الامتداد (Extension)، الذي يتمثل بطول الفترة الزمنية المستقبلية، والتماسك (Coherence) الذي يتمثل بدرجة تنظيم الأحداث في الفترة الزمنية المقبلة، والكثافة (Density) التي تتمثل بعدد الأحداث المتوقعة في المستقبل، والاتجاهية (Directionality)، وتشير إلى أي مدى يرى الفرد نفسه على أنه يتحرك للأمام من اللحظة الحالية إلى المستقبل، والعاطفة (Affectivity) التي تشير إلى مدى رضا الفرد عن ذاته، أو رضاه بالأحداث المتوقعة.

وهناك من أشاروا إلى منظور زمن المستقبل على أنه أحادي البعد ككاستنباوم وزملاؤه (Carstensen et al., 1999) . وهناك من أشاروا أنه ثنائي الأبعاد ككتي وجون (Cate & John, 2007) (التركيز على الفرص، والتركيز على القيود). فيما أورد زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) التي تعد من أبرز

النظريات المفسرة لمنظور زمن المستقبل خمسة أبعاد رئيسة 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) وهو عكس البُعد الأول، الذي يتكون من خبراته الماضية غير السارة، ومشاعره وعواطفه السلبية، التي تدفعه للشعور بالقلق، والخوف، وهناك بعد المستقبل (Future) الذي يشير إلى توجه الفرد لتحقيق أهداف بعيدة المدى، وما يقوم به من التخطيط والتنظيم من أجل تحقيقها، وهناك 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.

وأشار أدلر إلى أن ترتيب الأفراد في الأسرة يؤثر في توجيه الأبناء الزمني، حيث إن الأبناء ذوي الترتيب الأول في الأسرة يكونون أكثر توجها للماضي، في حين أن الأبناء ذوي الترتيب الثاني والثالث أكثر توجهًا نحو المستقبل (De Volder & Lens, 1982).

العلاقة بين منظور زمن المستقبل (FTP) وتأجيل الإشباع الأكاديمي

تشير نماذج التنظيم الذاتي والأدلة التجريبية إلى أن المتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي هم أكثر عرضة لتأجيل الإشباع، وأن هذا التأجيل يسهم في نهج تنظيمي شامل للتعلم. بالإضافة إلى ذلك فإن التنظيم الذاتي بشكل عام وتأجيل الإشباع بشكل خاص يعنيان بوجود منظور زمن المستقبل (FTP) والاعتراف بتأثيره على السلوك المعاصر، حيث تشير المراجعات الحديثة دور (FTP) في تحفيز الطلاب، إلى أن العوامل الإضافية مثل الأداة المتصورة، والدافع الداخلي مقابل الدافع الخارجي، وتكافؤ الهدف، والتنظيم الذاتي تحدد متى يتطلب تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلاب (Bembenutty & Karabenick, 2004).

حيث يرتبط منظور الوقت الحاضر بالعجز في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي، بينما يرتبط منظور زمن المستقبل بالنجاح في ذلك، فالأفراد ذوو التوجه الحالي لديهم تصور زمني أقصر، حيث يمكنهم التفكير بوقت قصير في مستقبلهم، لذلك يميلون إلى التصرف بشكل أكثر اندفاعًا ونادرًا ما يفكرون في العواقب السلبية المحتملة التي قد تنجم عن الإجراء، من ناحية أخرى فإن الأفراد الذين لديهم تصور زمني طويل الأمد لديهم خطط طويلة الأجل للمستقبل ويظهرون تأجيل إشباع أكاديمي أكثر (Beenstock et al., 2011).

بالإضافة إلى ذلك، فإن النجاح أو الفشل في تأجيل الإشباع يتأثر باحتمالية الحصول على مكافأة في المستقبل، قد تكون هذه الاحتمالية مختلفةً اعتمادًا على نظرة الأفراد إلى الحياة، فالأفراد ذوو النظرة السلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية؛ لأن المكافأة قد تصبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرة الإيجابية للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المستقبلية متاحة، حيث يعتبرون أن المكافآت المستقبلية تستحق الانتظار، لذلك فإن تقييم تأجيل الإشباع والإمكانية للحصول على مكافأة مستقبلية يلعب دورًا مهمًا في النجاح أو الفشل في تأجيل الإشباع (Kim et al., 2020).

وقد تناولت العديد من الدراسات أبعاد منظور زمن المستقبل، والعلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديميّ ومنظور زمن المستقبل، ففي دراسة وصفية أجراها بيموناتي وكربنيك (Bembenutty & Karabenick, 2004) كان من أهدافها تحديد العلاقة بين منظور زمن المستقبل وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم مراجعة (22) دراسة سابقة متعلقة بالموضوع في أمريكا. أظهرت نتائج الدراسة أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يشمل بعض استراتيجيات التعلم والمثابرة التي يستخدمها المتعلمون لربط معتقداتهم وتوقعاتهم نحو المستقبل، وأن منظور زمن المستقبل قصير الأجل يرتبط بميول أكبر لتفضيل المكافآت الأصغر المتاحة على الفور، وأن منظور زمن المستقبل طويل الأجل يرتبط بتفضيل المكافآت الأكبر، ولكن المؤجلة، وأن القدرة على تأجيل الإشباع يعتمد على ميول منظور الفرد الزمني.

أما دراسة جارالله وشرفي (Jarallah and Sharifi, 2009)، فقد هدفت لتكييف أداة لقياس منظور الزمن إلى اللغة العربية المتمثلة بقائمة زمباردو لمنظور الزمن التي يمكن من خلالها تقييم درجة اعتماد الفرد على أبعاد هذه الأطر الزمنية. تكونت عينة الدراسة من (318) طالبًا جامعيًا في الجزائر. أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التركيبة نفسها التي وردت في القائمة الأصلية المتمثلة بالأبعاد (الماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والمستقبل، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي)، كم أظهرت نتائج هذه الدراسة أن بعد المستقبل هو البعد الأكثر انتشارًا بين أفراد العينة.

وفي دراسة قام بها بيستيما وآخرون (Peetsma et al., 2012) بحثت في تحديد العلاقة بين منظور زمن المستقبل وتأجيل لإشباع الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (701) طالبٍ وطالبةٍ ضمن مدارس ثانوية في هولندا، وطُبق عليهم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس منظور زمن المستقبل. أظهرت النتائج أن التطور في منظور زمن المستقبل طويل الأجل كان سلبيًا فيما يتعلق بأوقات الفراغ وتأجيل الإشباع الأكاديمي.

وأجرى الزبيدي وزملاؤه (Al-Zubaidi et al., 2015) دراسة هدفت لمعرفة أساليب الهوية السائدة، ودرجة تأجيل الإشباع الأكاديميّ، وتم اختيار عينة مكونة من (495) طالبا وطالبة في جامعة السلطان قابوس، واستخدمت قائمة أساليب الهوية لبيرزونسكي، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديميّ. أظهرت النتائج أن مستوى تأجيل الإشباع الأكاديميّ كان مرتفعًا.

وأجرى جولنر وآخرون (Göllner et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومنظور زمن المستقبل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (96) فردًا في سويسرا من خمس فئات عمرية وطُبق عليهم اختبار تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس منظور الزمن. أظهرت النتائج وجود ارتباطات قوية موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وبين منظور زمن المستقبل، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين يفكرون ويتصرفون بشكل عام بطريقة موجهة نحو المستقبل لديهم قدرة أقوى على تأجيل الإشباع الأكاديمي.

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. 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.

فيما أجرى الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019) دراسة كان من أهدافها التعرف على أكثر أبعاد منظور زمن المستقبل انتشارًا لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (704) طلبة. اختيروا بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن بعد المستقبل هو البعد الأكثر انتشارًا بين أفراد العينة.

وأجرى كيم وآخرون (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) طالبًا جامعيًا في كوريا. أظهرت النتائج 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، وتنبأ منظور الوقت الحاضر الخاص ببُعد المتعة بشكل سلبي بتأجيل الإشباع الأكاديمي.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنّ ارتباط منظور زمن المستقبل سلبًا أو إيجابًا بتأجيل الإشباع الأكاديميّ، وذلك تبعًا لعامليّ الوقت وطبيعة المكافأة، ففي دراسة بيموناتي وكربنيك (Bembenutty & Karabenick, 2004) أظهرت النتائج أن منظور زمن المستقبل قصير الأجل يرتبط بميول أكبر لتفضيل المكافآت الأصغر المتاحة على الفور، وأن منظور زمن المستقبل طويل الأجل يرتبط بتفضيل المكافآت الأكبر، ويرتبط بتفضيل المكافآت الأكبر والمتأخرة. كما أظهرت دراسة بيستيما وآخرون (Peetsma et al., 2012) أنّ التطور في منظور زمن المستقبل طويل الأجل كان سلبيًا فيما يتعلق بأوقات الفراغ وتأجيل الإشباع الأكاديمي. فيما أظهرت نتائج دراسة جولنر وآخرون (Göllner et al., 2018) وجود ارتباطات قوية موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وبين منظور زمن المستقبل. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على العلاقة بين هذين المتغيرين، وتختلف عنها في أنها تناولت منظور زمن المستقبل ضمن أبعاد جديدة، وعينة مختلفة، وبيئة أكاديمية ذات خصائص مختلفة.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج دراسات سابقة تناولت تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومنظور زمن المستقبل (Sargent, 2014; Göllner et al., 2018; Kim et al., 2020) التي أشارت إلى أنّ تأجيل الإشباع الأكاديمي يُمكّنُ المتعلمين من متابعة أهدافهم الأكاديمية، والوظيفية، التي تُوصف بأنها طويلة الأجل، وبينت أنّ منظور زمن المستقبل يؤثر سلبًا أو إيجابًا على تأجيل الإشباع الأكاديميّ لدى الطلبة، حيث إنّ الطلبة ذوي النظرة السلبية للحياة والذين لديهم منظور زمن مستقبلي قصير الأجل لديهم ميلٌ قلقٌ لأخذ مكافآتٍ فوريةٍ، ذلك أن المكافأة قد تصبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرةِ الإيجابيةِ للحياة والذين لديهم منظور زمن مستقبلي طويل الأجل إلى الاعتقاد بأن المكافآت المستقبلية متاحة وتستحق الانتظار. ومن هنا يمكن القول بأن الطلبة يعيشون حياةً أكاديميةً مليئةً بالمشاعر السلبية، والقلق، والضغط النفسي، والنظرة السوداوية للمستقبل، ولا سيما ما تعرضت له الحياة الأكاديمية جراء جائحة كورونا، حيث تم ترك التعلم الوجاهي وأخذوا بالتعلم عن بعد، واستبداله بالتعلم عن بُعد، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على العديد من السمات الإيجابية في العملية التربوية، ومنها تأجيل الإشباع الأكاديمي، فتأثر الطالب بالعوامل السابقة قد يعني إدراكه السلبي لعامل الوقت الأمر الذي يترتب عليه إخفاق وفشل في الحياة الأكاديمية، وتحقيق رغبات وحاجات آنية غير مهمة على حساب أهداف مستقبلية رئيسية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- **"***ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟***"**

- *"ما نسب انتشار أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟"*

- *"ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل، بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"*

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تناولت الدراسة الحالية متغيرين على قدر كبير من الأهمية متمثلين بتأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل، وذلك في محاولة للكشف عن القدرة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديميّ، حيثُ تعد هذه الدراسةُ من الدراساتِ القليلة محليًا التي ربطت بين هذه المتغيراتِ، فضلاً عن أنها ستزود طلبة الجامعة بالمعرفة المتمثلة بأهمية أبعاد منظور زمن المستقبل على تأجيل الإشباع الأكاديميّ، وأي هذه الأبعاد هو المتنبئ الجيد لتأجيل الإشباع.

الأهمية التطبيقية: تسعى هذه الدراسة إلى حث الطلبة على اتخاذ تأجيل الإشباع الأكاديميّ منحى دائمًا لهم، وتنمية قدرتهم على معرفة الأوقات التي يجب أن يحصلوا فيها على المُعززات أو المكافآت أو تأجيلها تبعًا لأهميتها المستقبلية، كما أن هذه الدراسة تحاول رفع مستوى نظرة الطلبة المستقبلية وما يترتب عليها من زيادة مهاراتهم في التنظيم الذاتي.

محددات 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.
- استخدام مقاييس تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.
- تطبيق المقاييس على أفراد العينة عن طريق الاستبانة الإلكترونية التي توفرها نماذج قوقل على الإنترنت.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تأجيل الإشباع الأكاديمي: يتمثل بتكريس الطلاب معظم وقتهم في المقررات الدراسية، وإعطائها الأولوية على الكثير من المُعززات الأخرى، وذلك من أجل تحقيق أهداف مستقبلية ذات فائدة كبيرة (Bembenutty & Karabenick, 1998). ويُعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.

منظور زمن المستقبل: قدرة الأفراد على التنظيم والتخطيط للأحداث، من خلال دافعيتهم وإحساسهم بالمسؤولية (Athawale, 2004). ويُعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.

طلبة الجامعة: وهم الأفراد الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التنبؤي؛ للكشف عن مستوى كُلٌ من (تأجيل الإشباع الأكاديمي، وأبعاد منظور زمن المستقبل) لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وللكشف عن القُدْرَة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل؛ 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، و20361 طالبةً)، ووفقًا لكلِّيَّاتِهم إلى (12206 طالبًا وطالبةً في الكليات العِلميّة، و20453 طالبًا وطالبةً في الكليات الإنسانيّة)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثّاني من العام الجامعي (2021/2020) م حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل بجامعة اليرموك.

وتألَّفت عينة الدراسة من (1277) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك مُشكِّلةً ما نسبته (3.9%) تقريبًا من مجتمع الدراسة؛ حيث تمَّ اختيار أفرادها بالطريقة المُتيسِرة؛ لكون أدوات الدراسة؛ وُزِّعَتْ إلكترونيًا باستخدام مزيَّة نماذج جوجل على إيميلات أفراد عينة الدراسة الجامعيَّة، وينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (504 طالبًا، و773 طالبةً)، ووفقًا لكلِّيَّاتِهم إلى (562 طالبًا وطالبةً في الكليات العِلميّة، و715 طالبًا وطالبةً في الكليات الإنسانيّة).

أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم مقياسان؛ هما:

أولاً: مقياس منظور زمن المستقبل

لقياس منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ تَمَّ استخدام مقياس زمبارد وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) الذي طوَّره الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019).

دلالات صدق مقياس منظور زمن المستقبل وثباته

صدق المحتوى: في صورة المقياس المُعرَّبة؛ قام الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019) بترجمة قائمة زمبارد وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) إلى اللغة العربية، وعرضه على عشرة 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 ثماني وأربعين فقرةً؛ تتوزع على خمسة أبعاد؛ هي: بُعْد الحاضر الممتع؛ وله خمس عشرة فقرةً، ثمّ بعد الماضي السلبي؛ وله ثماني فقرات، ثم بُعْد المستقبل؛ وله إحدى عشرةَ فقرةً، ثم بعد الماضي الإيجابي؛ وله

سبع فقرات، ثم بعد الحاضر الحتمي؛ وله سبع فقرات، مشتملةً على ثلاث فقرات سالبة الاتجاه (ذوات الأرقام: 42، 44، 46).

أمّا في الدراسة الحاليّة؛ تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس منظور زمن المستقبل لدى الطلبة؛ بعرضه على مجموعة محكمين عددهم (13) محكمًا، من ذوي الاختصاص 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 التّابِعة له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات.

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتّفق عليها بينهم بنسبة (80%) في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة؛ التي تمحورت حول تعديل الصياغة اللغوية لثلاثٍ وعشرين فقرةً، وحذف أربع فقراتٍ.

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

2. صدق البناء: في صورته المعرَّبة؛ قام الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019)، بإيجاد 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.

أمّا في الدراسة الحاليّة؛ فتم تطبيق مقياس منظور زمن المستقبل على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة المستهدفة بجامعة اليرموك؛ بواقع (50) طالبًا وطالبةً ممن يدرسون في الكُليّات العلمية و(50) طالبًا وطالبةً ممن يدرسون في الكليات الإنسانية؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح[1].

(Corrected Item-Total Correlation)[2] لعلاقة الفقرات بأبعاد منظور زمن المستقبل لديهم؛ كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي (البناء) لفقرات أبعاد المقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الحاضر الممتع ببعدها بين (0.32-0.69) من بعد حذف الفقرات [ذوات الأرقام: (2، 12، 14)؛ لكون معاملات الارتباط المصحَّح لها سالبة القيمة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الماضي السلبي ببعدها بين (0.44-0.62) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (17)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المستقبل ببعدها بين (0.60-0.75) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (23)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الماضي الإيجابي ببعدها بين (0.40-0.67) من بعد حذف الفقرة ذات الرقم: (37)؛ لكون معامل الارتباط المصحَّح لها سالب القيمة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الحاضر الحتمي ببعدها 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 كُلٌّ على حدةٍ)؛ أنّ 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.

ثبات المقياس: في صورة المقياس المعرَّبة، بغرض التحقق من ثبات الأداة؛ قام الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتمَّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا؛ حيث كان لبعد الحاضر الممتع (0.68)، ولبعد الماضي السلبي (0.62)، ولبعد المستقبل (0.54)، ولبعد الماضي الإيجابي (0.63)، ولبعد الحاضر الحتمي (0.77).

أمّا في الدراسة الحالية؛ لأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ فتمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α)[4] بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوّل لديهم؛ حيث تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد منظور زمن المستقبل بين (0.63-0.91)؛ حيث بلغت قيمته لبعد الحاضر

(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 خطيّة مُتّصِلة، ولكونه يُحسب من بعد حذف قيمة الاستجابة على الفقرة المعنية من البعد التّابِعة له في أبعاد منظور زمن المستقبل؛ مما يعطي الارتباط النقي لعلاقة الفقرة بالبعد التّابِعة له لدى الطلبة.

(2) R_i = ((COV(X_i,P) − S_i^2)) / ((S_i S̃_i));

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

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

الممتع (0.84)، ولبعد الماضي السلبي (0.78)، ولبعد المستقبل (0.91)، ولبعد الماضي الإيجابي (0.74)، ولبعد الحاضر الحتمي (0.63). ولأغراض حساب ثبات الإعادة (مؤشر الاستقرار) (Stability Index) لأبعاد المقياس؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوّل؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)؛ حيث تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.82-0.88)؛ حيث بلغت قيمته لبعد الحاضر الممتع (0.82)، ولبعد الماضي السلبي (0.86)، ولبعد المستقبل (0.84)، ولبعد الماضي الإيجابي (0.87)، ولبعد الحاضر الحتمي (0.88).

وبهذا أصبح مقياس منظور زمن المستقبل لدى الطلبة في صورته النِّهائية في ضوء دلالات صدق البناء مكوَّنًا من سبعٍ وثلاثين فقرةً؛ تتوزع على خمسةِ أبعادٍ؛ هي: بعد الحاضر الممتع؛ وله اثنتي عشرة فقرةً، ثم بعد الماضي السلبي؛ وله ستُّ فقرات، ثم بعد المستقبل؛ وله عشرة فقرات، ثم بُعْد الماضي الإيجابي؛ وله خمس فقرات، ثم بعد الحاضر الحتمي؛ وله أربع فقرات.

تصحيح مقياس منظور زمن المستقبل

اشتمل مقياس منظور زمن المستقبل لدى الطلبة في صورته النهائية على سبعٍ وثلاثين فقرةً، يجاب عنها بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل؛ هي: (موافق بشدة) الذي يعطى درجة قيمتها (5) عند تصحيحه، أو (موافق) الذي يعطى درجة قيمتها (4) عند تصحيحه، أو (مُحايد) الذي يعطى درجة قيمتها (3) عند تصحيحه، أو (غير موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (2) عند تصحيحه، أو (غير موافق بشدة) الذي يعطى درجة قيمتها (1) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام لأبعاد المقياس بين (12-60) لبعد الحاضر الممتع، و(6-30) لبعد الماضي السلبي، و(10-50) لبعد المستقبل، و(5-25) لبعد الماضي الإيجابي، و(4-20) لبعد الحاضر الحتمي، حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على أبعاد المقياس؛ كان ذلك مؤشر على ازدياد سمة أبعاد منظور زمن المستقبل المُقاسة لديهم، والعكس صحيح. ولأغراض تقييم مستوى أبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة؛ تمَّ تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: (مرتفع) الذي يعطى للحاصلين على أوساط حسابية أكبر من (3.66)، أو (متوسط) الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية تتراوح بين (2.34-3.66)، أو (منخفض) الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية أقل من (2.34) (Doran, 1985).

ثانيًا: مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

استخدم مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، لِبيمبينيوتى وكرابينك (Bembentty & Karbenick, 1998)؛ ترجمة وتعريب حسن (2008أ)؛ لقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ حيث تألف في صورته الأوّلية من عشرةِ مواقف؛ يشتمل كُلُّ موقفٍ منها على بديلين (أ، وب)؛ يقوم المستجيب باختيار واحد منهما، حيث يمثل أحدهما إشباع فوري، والآخر يمثل تأجيل الإشباع، وقد تم التأكد 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.

دلالات صدق مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي وثباته

1. صدق المحتوى: تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين البالغ عددهم (13) محكمًا، بنسبة (80%) في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لمواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة التي تمحورت حول تعديلات بالصياغة اللغوية. وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من عشرةِ مواقف؛ تتوزع كل منها على بديلين (أ، وب).

2. صدق البناء: تم تطبيق مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة المواقف بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة مواقف تأجيل الإشباع الأكاديمي بمقياسها بين (0.47-0.84).

3. ثبات المقياس: لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوّل لديهم؛ حيث بلغت قيمته (0.94). ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوّل؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته؛ حيث بلغت قيمته (0.83).

تصحيح مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

اشتمل مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة في صورته النهائية على عشرةِ مواقف، يجاب عنها بتدريج ليكرت يشتمل على أربعة بدائل؛ هي: (بالتأكيد ساختار أ) الذي يُعطى درجة قيمتها (4) عند تصحيحه، أو (احتمال ساختار أ) الذي يُعطى درجة قيمتها (3) عند تصحيحه، أو (احتمال ساختار ب) الذي يعطى درجة قيمتها (2) عند تصحيحه، أو (بالتأكيد ساختار ب) الذي يعطى درجة قيمتها (1) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس بين (10-40)، حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس؛ كان ذلك مؤشرا على ازدياد سمة تأجيل الإشباع الأكاديمي المُقاسة لديهم، والعكس صحيح. ولأغراض تقييم مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة؛ تمَّ تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: (مرتفع) الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيّة أكبر من (3.00)، أو (متوسط) الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيّة تتراوح بين (2.01-3.00)، أو (منخفض) الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيّة أقل من (2.01).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الخطوات الآتية:

1. توزيع رابط استبانة أداتي الدراسة المنتجة باستخدام مزية نماذج جوجل في الصورة النهائية على إيميلات أفراد عينة الدراسة المستهدفة الجامعية بالتنسيق مع دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.
2. 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 بأنّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات الشارحة؛ وهي: أبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة؛ وهي متغيرات كمِّيّة فئوية.

ب. المتغير المتنبأ به (التّابع)؛ وهو: تأجيل الإشباع الأكاديمي لديهم؛ وهو متغير خطّي كمّيّ فئوي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض النتائج ومناقشتها

تاليًا عرضٌ لنتائج أسئلة الدراسة حسب ورودها في مشكلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: *"ما مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟"*

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياته الخاصّة بتأجيل الإشباع الأكاديمي، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

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

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

* تمّت مراعاة تصنيف مستويات لتأجيل الإشباع الأكاديمي العامّة والخاصّة وفق أوساطه الحسابية حسب المعيار الوارد في الطريقة

يلاحظ من الجدول (1) أنّ مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي العام لدى الطلبة كان "متوسّطًا"؛ حيث تقدم مستواه المتوسط الخاصّ لدى (39.1%) منهم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يخضعون لمنحنى التوزيع الطبيعي في قدراتهم الأكاديمية، فأغلب الطلبة في منتصف هذا التوزيع، حيث نجد أصحاب القدرات الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة والمتوسطة، وبالتالي فإن أغلبية الطلبة يستخدمون تأجيل الإشباع الأكاديمي بشكل متوسط، حيث أن قدرتهم على ضبط النفس في تأجيل التعزيزات الفورية متأرجحة بين القبول والرفض، وأن قوة الإرادة لديهم في مقاومة الإغراءات الحالية تجعلهم في مواقف يستسلمون لها وفي مواقف أخرى يتخذون منحى التأجيل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تناوله ميشيل (Mischel, 1996) حيث أشار أنّ الأفراد الذين يتمتعون بتأجيل إشباع أكاديمي مرتفع هم من أصحاب مستويات الذكاء الأعلى، والإنجاز الأكاديمي الأعلى، وهذا غير ممكن في ظل تفاوت مستويات الذكاء والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وأكد ميشيل أن الأفراد غير القادرين على تحديد أولوياتهم وترتيبها بشكل واضح يكون لديهم تذبذب في استخدام تأجيل إشباع أكاديمي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى غياب بعض المهارات المهمة التي تعد متطلبا ضروريًا لتأجيل الإشباع الأكاديمي مثل؛ التنظيم، والتفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي الذي يتضمن 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.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزبيدي وزملائه (Al-Zubaidi et al., 2015) التي أظهرت أن مستوى تأجيل الإشباع الأكاديميّ كان مرتفعًا.

ثانِيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثَّانِي، والذي نص على: "*ما نسب انتشار أبعاد منظور زمن المستقبل لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟*"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة، والتكرارات والنسب المئوية ضمن المستويات الخاصة بأبعاد منظور زمن المستقبل، مع مراعاة ترتيب أبعاد منظور زمن المستقبل وفقًا لأوساطها الحسابية تنازليًا، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد منظور زمن المستقبل لديهم والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياتها الخاصة

أبعاد منظور الزمن ومستوياتها الخاصّة+		التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام
المستقبل في المرتبة الأولى*						
الثالث	منخفض	64	5	3.92	0.85	مرتفع
	متوسط	358	28			
	مرتفع	855	67			
الماضي السلبي في المرتبة الثانية*						
الثاني	منخفض	100	7.8	3.533	0.82	متوسط
	متوسط	680	53.2			
	مرتفع	497	38.9			
الماضي الإيجابي في المرتبة الثالثة*						
الرابع	منخفض	138	10.8	3.527	0.97	متوسط
	متوسط	555	43.5			
	مرتفع	584	45.7			
الحاضر الحتمي في المرتبة الرابعة*						
الخامس	منخفض	158	12.4	3.44	0.96	متوسط
	متوسط	566	44.3			
	مرتفع	553	43.3			
الحاضر الممتع في المرتبة الخامسة*						
الأول	منخفض	167	13.1	3.36	0.87	متوسط
	متوسط	664	52			
	مرتفع	446	34.9			

* تمَّت مراعاة ترتيب أبعاد منظور زمن المستقبل وفقًا لأوساطها الحسابيَّة تنازُليًا.

+ تمَّت مراعاة تصنيف مستويات أبعاد منظور زمن المستقبل العامّة والخاصّة وفق أوساطها الحسابية حسب المعيار الوارد في الطريقة

يلاحظ من الجدول (2) مجيء أبعاد منظور زمن المستقبل لدى الطلبة وفقًا للترتيب التالي: بعد المستقبل في المرتبة الأولى، بمستوى عام "مرتفع"؛ حيث تقدم مستواه المرتفع الخاص لدى (67%) منهم. ثُمَّ بعد الماضي السلبي في المرتبة الثَّانِيَة، بمستوى عام "متوسط"؛ حيث تقدم مستواه المتوسط الخاصّ لدى (53.2%) منهم. ثُمَّ بعد الماضي الإيجابي في المرتبة الثَّالِثَة، بمستوى عام "متوسط"؛ حيث تقدم مستواه المرتفع الخاصّ لدى (45.7%) منهم. ثُمَّ بعد الحاضر الحتمي في المرتبة الرابعة، بمستوى عام "متوسط"؛ حيث تقدم مستواه المتوسط الخاصّ لدى (44.3%) منهم. ثُمَّ أخيرًا؛ بعد الحاضر الممتع في المرتبة الخامس، بمستوى عام "متوسط"؛ حيث تقدم مستواه المتوسط الخاصّ لدى (52%) منهم.

ويمكن عزو أن المستقبل جاء في المرتبة الأولى إلى أهمية المرحلة الجامعية لدى الطلبة، وأن هؤلاء الطلبة الموجهين 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 إنجاز ما هو مطلوب منهم بأفضل صورة.

وهذا ما أكده وأشار إليه الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 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 المستقبلية، حيث تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطلبة التي تتطلب منهم وضع أهداف مستقبلية، والعمل على تحقيقها.

بينما يعزو الباحثان نتيجة السؤال المتمثلة بمجيء بعد الماضي السلبي في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط لمدى انشغال تفكير الطلبة في قدرتهم على إنجاز ما هو مطلوب منهم على أكمل وجه، والنظرة السلبية الدائمة تجاه ما يتعرضون له من مواقف بشكل عام، وداخل الحرم الجامعي بشكل خاص، سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس، أم من قبل الزملاء والتي تؤثر على حالتهم النفسية، وعلى طريقة تفكيرهم، وحياتهم، إضافة إلى إضاعة الطلبة تفكيرهم في محاولة إصلاح الأخطاء التي ارتكبوها، التي مازالت تؤثر سلبًا على حياتهم، وعلى أدائهم الأكاديمي.

حيث أشار قانيي وبهاف (Gagné & Bhave, 2011) إلى مدى 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.

ويفسر الباحثان مجيء بعد الماضي الإيجابي بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط إلى نظرة الطلبة الإيجابية الدافئة لأحداث الماضي، التي قد تؤثر عليهم بطريقة سليمة، كرغبة الطلبة وإرادتهم لأن يكونوا أشخاصًا مهمين في الحياة، وتحقيق أمنياتهم ورغباتهم، بالمقابل يؤدي ذلك إلى زيادة شغف الطلبة، ودافعيتهم نحو تحسين الأداء الأكاديمي، وذلك لتحقيق ما يرغبون الوصول إليه، ومواجهة جميع الصعوبات، والعقبات التي تقف أمامهم. حيث تَكمنُ أهمية منظور زمن المستقبل في تأثيره على مجالات إنسانية رئيسة، فالعمل مثلاً هو الجهد الضروري للوصول لما يعد هدفا مثمرا، كما أنه ينطوي على تنفيذ الأنشطة التي يتوقع بأنها تقود إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، ويتطلب تحقيق الأهداف بواسطة العمل والتخطيط نوعًا من التوجه الزمني نحو المستقبل (Hassan, 2006).

بينما جاء بعد الحاضر الحتمي بالمرتبة الرابعة وبمستوى متوسط ويُعزى ذلك إلى شعور طلبة الجامعة إلى أن هناك حاجة للتخطيط للمستقبل لاعتقادهم بأن الأحداث سريعة التغير، واعتقادهم أن هناك ظروفًا تتحكم بمسار حياتهم لا يستطيعون التحكم بها، كالقضاء والقدر، والظروف المعيشية المعقدة التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وطريقة تفكيرهم المستقبلية، مما يؤدي إلى التعامل مع المواقف الأكاديمية حسبما عليه، والاستسلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية. وفي المقابل أشار زيمباردو وبوند (Zimbardo & Bond, 199) 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.

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 هدفا لأفعاله. ووضح بأن منظور زمن المستقبل والماضي عبارة عن الزمن الحاضر للسلوك الحالي الذي يقوم به الفرد، وذلك لأن المستقبل المرغوب هو الذي يرتب الحاضر (Jarallah & Sharifi, 2009).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الربيع وآخرون (Al-Rabee et al., 2019)، ونتائج دراسة جارالله وشرفي (Jarallah & Sharifi, 2009) التي أظهرت نتائجها أن البعد الأكثر انتشارًا لأبعاد منظور زمن المستقبل هو بعد المستقبل.

ثالِثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثَّالث، والذي نص على: *"ما القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات (أبعاد منظور زمن المستقبل) 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 (Stepwise) في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات أبعاد منظور زمن المستقبل بالمُتَنَبَأ به تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطلبة

العلاقة	تأجيل الإشباع الأكاديمي الحاضر الممتع الماضي السلبي المستقبل الماضي الإيجابي					
	الرمز	y	x_1	x_2	x_3	x_4
الحاضر الممتع	x_1	0.09·				
الماضي السلبي	x_2	0.03	0.40·			
المستقبل	x_3	-0.14·	0.17·	0.45·		
الماضي الإيجابي	x_4	0.08·	0.30·	0.33·	0.30·	
الحاضر الحتمي	x_5	-0.04	0.41·	0.33·	0.29·	0.28·

· دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (3) ارتباط كلٍّ من المتنبئات [الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5) بالمُتَنَبَأ به [تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) لديهم بخمسِ علاقاتٍ؛ تتراوح قيمها بين (-0.14 وحتى 0.09) منها: ثلاث علاقات موجبة الاتجاه؛ اثنتان منهما كانت لهما دلالة إحصائية (α=0.05)، وعلاقتان سالبتا الاتجاه؛ واحدةٌ منهما كانت دالة إحصائيًا (α=0.05). ويلاحظ أنّ المتنبئات [الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5) لديهم ترتبط فيما بينها بعشرةِ علاقاتٍ؛ تتراوح بين (0.17 وحتى 0.45) بوسط حسابيٍّ مقداره (0.325) وانحرافٍ معياريٍ مقداره (0.08018)؛ جميعها علاقات موجبة الاتجاه ذات دلالة إحصائية (α=0.05).

وحسب الارتباط الخطي المتعدد والتباين المُفسَّر المتعدد (الأثر المشترك) وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي كلما تمَّ إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي 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، ودرجة الحرية للبسط وللمقام، باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة المتدرجة في إدخال المتنبئات الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5) إلى المُعادلة الانحداريّة للمتنبأ به تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) لديهم، كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج إحصاءات التغّير الخاصة بالأثر النسبي والمشترك للمتنبئات (أبعاد منظور زمن المستقبل) بالمتنبأ به (تأجيل الإشباع الأكاديمي) لدى الطلبة

الخطوة[ب]	إحصاءات التّغيُّر الخاصة بالأثر النسبي للمتنبئات				إحصاءات التّغير الخاصة بالأثر المشترك للمتنبئات					
	قيمة F التغيرّ[جـ]	درجة حرية		الأثر النسبي (التغير في $ر^2$)	وسط مجموع المربعات		قيمة F الكُلّيّة	درجة حرية		الأثر المشترك
		الانحدار	الخطأ		الانحدار	الخطأ		الانحدار	الخطأ	ر المتعدد	$ر^2$
1	25.99·	1	1275	0.0200	21.10	0.81	25.99·	1	1275	0.1413	0.0200
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، (المستقبل x_3)										
2	20.25·	1	1274	0.0153	18.65	0.80	23.32·	2	1274	0.1879	0.0353
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، (الماضي الإيجابي x_4)										
3	10.76·	1	1273	0.0081	15.28	0.79	19.25·	3	1273	0.2083	0.0434
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، (الحاضر الممتع x_1)										
4	5.56·	1	1272	0.0042	12.56	0.79	15.88·	4	1272	0.2181	0.0476
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، (الحاضر الحتمي x_5)										
5	4.30·	1	1271	0.0032	10.73	0.79	13.60·	5	1271	0.2253	0.0508
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، (الماضي السلبي x_2)										

· المتنبأ به: (تأجيل الإشباع الأكاديمي y)

[ب] تمَّ إدخال خمسة متنبئات من أصل خمسة متنبئات إلى النموذج الانحداري الخاص بالمتنبأ به وفقًا للطريقة المتدرجة في إدخال المتنبئات

· دال إحصائيًا (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (4) وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا (α=0.05) مُترتبة عن العلاقات الارتباطية حال إدخال المتنبئات [المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الممتع (x_1)، الحاضر الحتمي (x_5)، الماضي السلبي (x_2) على الترتيب حسب الطريقة المتدرجة إلى النموذج التنبؤي للمُتَنَبَّأ به [تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) ابتداءً من النموذج الأوّل في الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة الخامِسة بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (5.08%) من المتنبأ به [تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) لديهم؛ حيث أسهمت المتنبئات بالأثار النسبية الآتية: **1.** (2%) للمتنبئ المستقبل (x_3)، ثُمَّ **2.** (1.53%) للمتنبئ الماضي الإيجابي (x_4)، ثُمَّ **3.** (0.81%) للمتنبئ الحاضر الممتع (x_1)، ثُمَّ **4.** (0.42%) للمتنبئ الحاضر الحتمي (x_5)، ثُمَّ أخيرًا؛ **5.** (0.32%) للمتنبئ الماضي السلبي (x_2).

ولمعرفة اتجاه علاقات الآثار النسبية للمتنبئات للنموذج التنبؤي الأخير في الخطوة الخامِسة ومقاديرها؛ حسبت قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة المتدرجة في إدخال المتنبئات الحاضر الممتع (x_1)، الماضي السلبي (x_2)، المستقبل (x_3)، الماضي الإيجابي (x_4)، الحاضر الحتمي (x_5) إلى المُعادلة الانحداريّة للمتنبأ به تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) لديهم، كما هو مُبيَّن في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج اختبار (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية لكلٍّ متنبئٍ تمَّ إدخاله في النموذج التنبؤي في الخطوة الخامِسة لدى الطلبة.

الخطوة[*]	نتائج الخطوة الخامسة للنموذج التنبؤي الأخير[ٕ]					
	معاملات الانحدار			t	الارتباطات	
	اللامعيارية		المعيارية		بيرسون	شبه الجزئي
	B	الخطأ المعياري	β			
	2.52	0.15		16.67[·]		
المتنبئات: (ثابت الانحدار a)						
1	-0.21	0.03	-0.20	-6.28[·]	-0.14[1ً]	-0.17
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، (المستقبل x_3)						
2	0.10	0.03	0.10	3.47[·]	0.076	0.095[2ً]
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، (الماضي الإيجابي x_4)						
3	0.11	0.03	0.10	3.16[·]	0.093	0.086[3ً]
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، (الحاضر الممتع x_1)						
4	-0.08	0.03	-0.08	-2.55[·]	-0.04	-0.078[4ً]
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، (الحاضر الحتمي x_5)						
5	0.08	0.04	0.07	2.07[·]	0.03	0.067[5ً]
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، (الماضي السلبي x_2)						

[*] المتنبأ به: (تأجيل الإشباع الأكاديمي y).

[ٕ] تمَّ إدخال خمسة متنبئات من أصل خمسة متنبئات إلى النموذج الانحداري الخاص بالمتنبأ به وفقًا لطريقة الخطوة في إدخال المتنبئات

[·] دال إحصائيًا ($\alpha = 0.05$).

آلية اختيار المتنبئات لإدخالها إلى النموذج التنبؤي؛ تتم على النحو الآتي: 1) إدخال المتنبئ الأوّل الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط بيرسون مع المتنبأ به في مصفوفة الارتباطات إلى النموذج التنبؤي؛ لكونه يكون مساويًا لمعاملي الارتباط الجزئي وشبه الجزئي في حالة المتنبئ الأوّل، ثُمَّ 2) البحث عن المتنبئ الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط شبه جزئي من بعد تنفيذ الخطوة (1) ليتم إدخاله إلى النموذج التنبؤي دون مراعاة ارتباط بيرسون الخاص به في مصفوفة الارتباطات، ثُمَّ 3) تُكرَّر الخطوة (2) لبقية المتنبئات حتى يتم إدخالها جميعًا إلى النموذج التنبؤي وفقًا لمعامل ارتباطها شبه الجزئي من الأكبر وحتى الأصغر؛ وليس معامل ارتباط بيرسون الخاص بها في مصفوفة الارتباطات؛ حسب الخطوات (4، 5).

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ اتجاه علاقات الآثار النسبية للمتنبئات للنموذج التنبؤي الأخير في الخطوة الخامسة ومقاديرها؛ كانت على النحو الآتي: **1.** كلما زاد المستقبل (x_3) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.17) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **2.** كلما زاد الماضي الإيجابي (x_4) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.1) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **3.** كلما زاد الحاضر

الممتع (x_1) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.1) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ **4**. كلما زاد الحاضر الحتمي (x_5) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.08) من الوحدة المعيارية. ثُمَّ أخيرًا؛ **5**. كلما زاد الماضي السلبي (x_2) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنّ تأجيل الإشباع الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.07) من الوحدة المعيارية.

يمكن عزو النتيجة الخاصة بالمستقبل إلى أن الطلبة ينجزون مشاريعهم في الوقت المحدد ويقاومون الإغراءات في حال كان لديهم عمل يجب إنجازه، ويلتزمون بالوقت المحدد لتسليم مهامهم وواجباتهم الأكاديمية، ويحددون الأهداف، ويخططون لكل خطوة في حياتهم الأكاديمية، الأمر الذي يجعلهم منظمين وقادرين على تحقيق الأهداف دون حاجة إلى استخدام تأجيل الإشباع الأكاديمي بصورة مستمرة، فهم يعتمدون أكثر على مهارات التنظيم الذاتي.

صعوبة وتعقيد الخطط، والأهداف التي يضعها الطلبة، وعدم مراعاة الوقت الزمني في ذلك، واعتقادهم بضرورة الالتزام في القيام بالأعمال في الوقت المناسب، والمحدد، مما يفرض على الطلبة ضرورة الترويح عن النفس، والتخفيف من الضغوطات، والتوتر الناتج عن التفكير، والتغيب عن المحاضرات وتحصيلها من قبل الزملاء في سبيل الاستمتاع بالأجواء اللطيفة (Göllner et al., 2018).

ويمكن عزو نتيجة الماضي الإيجابيّ إلى أن خبرات الزمن الماضي السارة وتحديدًا خبرات الطفولة تجعل الفرد يعيش الحاضر بشكل جيد، ويتمتع بلحظاته، ويصبو إلى المستقبل بتفاؤل وفاعلية، كما أن خبرات الماضي الإيجابية تزيد من قدرة الفرد على التنظيم الذاتي، فيصبح أكثر تأملاً وأقل اندفاعية، ويفكر جيدًا في العواقب السلبية المحتملة من سلوك محدد، وأنه يضع الخطط المستقبلية طويلة الأجل، وكل ذلك يساعد في إظهار تأجيل إشباع أكاديمي أكثر (Beenstock et al., 2011).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نظرة الطلبة وحنينهم للماضي السعيد، 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 بشكل طردي بتأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة بأن مستوى الحاضر الممتع جاء لدى أفراد العينة متوسطًا، فهم يركزون على الحماس، وحب المغامرة، والاستمتاع بالأشياء المثيرة في حياتهم، ويتخذون قرارات ارتجالية، لكن هذا لا يمنعهم من استخدام تأجيل الإشباع الأكاديمي كفرصة لهم لتحقيق أهداف مستقبلية أكثر أهمية وإقناعا لهم. كما أن ما يفعلونه يولد لديهم نظرة إيجابية نحو الحياة تساعدهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية. وقد أكد كيم وزملاؤه (Kim et al., 2020) أن لأفراد ذوي النظرة السلبية للحياة لديهم ميل قلق لأخذ مكافآت فورية، لأن المكافأة قد تصبح غير متوفرة بمرور الوقت، بينما يميل الأفراد ذوو النظرة الإيجابية للحياة إلى الاعتقاد بأن المكافآت المستقبلية متاحة حيث يعتبرون أن المكافآت المستقبلية تستحق الانتظار؛ لذلك فإن تقييم تأجيل الإشباع والإمكانية للحصول على مكافأة مستقبلية يلعب دورًا مهمًا في النجاح أو الفشل في تأجيل الإشباع، فقد يشير منظور زمن المستقبل إلى التوجه، والموقف تجاه الوقت؛ لذلك يبدو أنه هذا المفهوم يشمل كلاً من التأجيل والإمكانية المتصورة للحصول على مكافأة في المستقبل.

فيما أظهرت النتائج أن الحاضر الحتمي تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد شعور الطلبة بالحدسية، والتأثر بآراء الأخرين، والاستسلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية، أدى ذلك إلى تراجع الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، وتفضيل الحياة الحالية على مستقبلهم، 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 وصولهم إلى المستوى الثقافي المطلوب (Kim et al., 2020).

كما أظهرت النتائج أن الماضي السلبي تنبأ بتأجيل الإشباع الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نظرة الطلبة السلبية لماضيهم، ولما واجهوا من صعوبات، وتوترات، سواء أكان ذلك في الحياة التعليمية، أو في الحياة بشكل عام، حيث ولد لديهم الدافع، والشغف لحب التعليم، والاستمرار في محاولتهم الحصول على علامات عالية في سبيل تعويض ما فاتهم، والعمل على تحسين، وتطوير أنفسهم من خلال إعطاء الأولوية لكل ما يتعلق بالواجبات، والاختبارات (Peetsma et al., 2012).

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة بيموناتي وكربنيك (Bembenutty & Karabenick, 2004) من حيث إن منظور زمن المستقبل قصير الأجل وطويل الأجل يرتبط بتأجيل الإشباع الأكاديميّ. واتفقت مع نتيجة دراسة بيستيما وآخرون (Peetsma et al., 2012) من حيث ارتباط المستقبل سلبًا بتأجيل الإشباع الأكاديمي. واتفقت مع نتيجة دراسة جولنر وآخرون (Göllner et al., 2018) التي أظهرت نتائجها وجود ارتباطات قوية موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل. واتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة كيم وآخرين (Kim et al., 2020) من ناحية أن المستقبل ارتبط بشكل عكسي مع تأجيل الإشباع الأكاديميّ.

فيما اختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2020) من ناحية أن الحاضر الممتع ارتبط بشكل عكسي مع تأجيل الإشباع الأكاديميّ.

التوصيات

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

1. حثّ الطلبة على مقاومة وتأجيل المكافآت الفورية في حال وجود أهداف مستقبلية أفضل، وذلك من خلال توضيح أهمية هذه الأهداف في حياة الطالب من خلال المحاضرات، والندوات وغيرها.
2. بناء برامج تعزز من تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، من خلال توضيح كيفية تحديد الأهداف، وأنسب الطرق لتحقيقها.
3. إجراء دراسات تتناول منظور زمن المستقبل وعلاقته بالصحة النفسية الأكاديمية، مثل قلق الاختبار، والضغط النفسي، والإحباط، والشعور بالفشل.
4. إجراء دراسات حول تأجيل الإشباع الأكاديميّ وعلاقته بالذكاء الانفعالي وخصوصًا ما يتعلق بتنظيم الذات.

References

Al-Al-Rabee, F., Al-Jarrah, A. & Melhem, M. (2019). The predictive ability of the dimensions of the future time perspective in self-organized learning among Yarmouk University students. *Journal of Psychological Educational Studies.* 13(3), 441–457.

Al-Zubaidi, A., Kazem, A., Al-Balushi. B. (2015). Identity methods and academic postponement of satiation among Omani students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(3), 345-355.

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

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. (2011). Academic delay of gratification and academic achievement. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 1-124. DOI: 10.1002/tl.444.

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

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

Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M. & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: a theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165.

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.

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.

De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566571.-

Doran, R. (1985). *Fundamentals of Measurement and Evaluation in Science Teaching*. (Mohammed Saeed Sabarini, Khalil Yousef Al-Khalili and Fathi Hassan Malkawi, translators), Jordan.

Fang, C. H. & Zhang, R. 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.

Göllner, L. 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. *Frontiers in psychology*, 8, 2304.

Hassan, E. (2008). academic delay of gratification and its relationship to learning strategies and academic achievement among students of the Faculty of Education at Zagazig University. *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, 58, 255- 278.

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

Jarallah, S. & Sharifi, M. (2009). Adapting Zimbardo's List to the Time Perspective of the Arabic Language. *Journal of Psychological Science Network*, 23, 64-83.

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.

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). New York: 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.

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

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

Shapiro, L. (2002). *How to raise a child with emotional intelligence*.

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.

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