جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

التوجهات الزمنية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

Time Orientation and its Relationship with Goal Orientation among a Sample of Yarmouk University Students

إعداد

خالد غازي توفيق البشتاوي

إشراف

الأستاذ الدكتور: عدنان يوسف العتوم مشرفاً رئيساً

الأستاذ الدكتور: عبد اللطيف عبد الكريم المومني مشرفاً مشاركاً

حقل التخصص – علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الصيفي

2018/2017م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التوجهات الزمنية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

Time Orientation and its Relationship with Goal Orientation among a Sample of Yarmouk University Students

إعداد

خالد غازي توفيق البشتاوي

بكالوريوس تربية إبتدائية، جامعة اليرموك، 2014

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

لجنة المناقشة

أ. د. عدنان يوسف العتوم..... مشرفاً رئيساً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ. د. عبد اللطيف عبد الكريم المومني..... مشرفاً مشاركاً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ. د. أحمد فلاح العلوان..... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية

د. نصر يوسف مقابله..... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ المناقشة 5 / 8 /2018

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

إلى من له يعود الفضل بعد الله سبحانه وتعالى ..... والدي أطال الله في عمره ومتعه بالصحة والعافية

إلى من غمرتني بحبهاورعايتها وحنانها ..... والدتي متعها الله بالإيمان و طاعة الرحمن وألبسها ثوب الصحة والعافية

إلى من صبرت وتحملت من أجلي ..... زوجتي الغالية على قلبي أم لين

إلى فلذات كبدي..... بناتي لين ولمى

إلى من أحبوني بصدق وإخلاص ..... أُخوتي وأَخواتي

إلى كل مسلم يؤمن بالسيادة في الدنيا والسعادة في الآخرة

إلى جميع من قدو لي العون والإرشاد في إعداد هذه الرسالة .....

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

خالد غازي البشتاوي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله ربّ العالمين حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، بعد أن منّ الله عليَّ بإكمال هذا العمل، فإنه لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير وعظيم الإمتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عدنان يوسف العتوم الذي تفضل بقبول الإشراف على رسالتي حيث كان مشرفاً رئيساً، ومنحني من وقته ونصحه وتوجيهه مما كان له أكبر الأثر في تطوير هذه الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود، فله من الله عظيم الأجر والثواب، وأتمنى من الله أن يمده بموفور الصحة والعافية.

كما ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان والعرفان أيضاً إلى الأستاذ الدكتور عبد اللطيف المومني بقبولهُ مشرفاً مشاركاً على رسالتي، ومنحني من وقته ونصحه وتوجيهه ومتابعته الدائمة منذ الخطوات الأولى مما ساعد على إخراج هذا العمل بهذه الصورة، فله من الله الأجر والثواب، وأتمنى من الله أن يمدّه بموفور الصحة والعافية.

كما وأتقدم بجزيل الشكر وبالغ التقدير لرئيس وأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عدنان العتوم والأستاذ الدكتور عبداللطيف المومني والأستاذ الدكتور أحمد علوان والدكتور نصر مقابله، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظاتهم القيمة، فلهم مني كل الإحترام والتقدير.

وأتقدم بشكري وعرفاني إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أدوات هذه الدراسة، كما أشكر جميع الطلبة الذين كانوا جزءاً من عينة الدراسة، فلولاهم لما أُنجز لهذا العمل أن يتم. ولا يفوتني أن أُسجل شكري الخالص لجميع أساتذتي في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، لما قدموه لي من علم ومعرفة طيلة فترة دراستي، فلهم مني كل الشكر والتقدير.

خالد غازي البشتاوي

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	ج
شكر وتقدير.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
فهرس الجداول.....	ز
فهرس الملاحق.....	ح
الملخص باللغة العربية.....	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	19
أهمية الدراسة	21
مصطلحات الدراسة.....	22
محددات الدراسة	22
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	23
الدراسات التي تناولت التوجه الزمني مع متغيرات أخرى	23
الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية مع متغيرات أخرى	28
التعقيب على الدراسات السابقة	36
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	38
منهج الدراسة	38
مجتمع الدراسة	38
عينة الدراسة	39
أداتا الدراسة	40
إجراءات الدراسة	49
متغيرات الدراسة	50
المعالجة الإحصائيّة	50
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	52
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	52
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	54
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	57
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	58
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	61

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	67
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	67
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	71
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	73
التوصيات	75
المراجع العربية	76
المراجع الأجنبية	81
الملاحق	85
الملخص باللغة الانجليزية	97

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة	39
.2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....	40
.3	معاملات الإرتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه فقرات مقياس التوجهات الزمنية.....	43
.4	معاملات الثبات محسوبة بطريقة الإعادة ووفق معادلة كرونباخ الفا لمقياس التوجهات الزمنية...	44
.5	معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه فقرات مقياس توجهات الأهداف.....	47
.6	معاملات ثبات أبعاد مقياس التوجهات الهدفية.....	48
.7	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبةً تنازليًا وفقاً للأوساط الحسابية.....	53
.8	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.....	54
.9	نتائج اختبار بارتليت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك حسب الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.....	55
.10	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية مجتمعة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.....	55
.11	نتائج تحليل التباين الثلاثي بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية كلٍّ على حدةٍ لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.....	56
.12	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.....	58
.13	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك.....	59
.14	نتائج معادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس.....	62
.15	نتائج معادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للتخصص.....	63
.16	نتائج الإحصائي (V) ومعادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي.....	65

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
(أ)	مقياس زمباردو للتوجه الزمني (Zimbardo&Boyd,1999) بصورته الأولية المعربة	86
(ب)	مقياس زمباردو للتوجه الزمني (Zimbardo&Boyd,1999) بصورته النهائية.....	88
(ج)	مقياس التوجهات الهدفية بصورته الأصلية.....	91
(د)	مقياس توجهات الأهداف بصورته النهائية.....	92
(هـ)	أسماء المحكمين	94
(و)	كتاب تسهيل المهمة	95
(ز)	إحصائية بأعداد الطلبة المسجلين حسب الدرجة العلمية والكليات.....	96

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

البشتاوي، خالد غازي. التوجهات الزمنية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2018. (إشراف الأستاذ الدكتور عدنان العتوم– مشرفًا رئيساً، الأستاذ الدكتور عبداللطيف المومني– مشرفًا مشاركًا).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوجهات الزمنية وتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى تحرّي العلاقة بينهما، وفيما إذا كانت العلاقة تختلف باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وإلى الكشف عن الفروق في مستوى التوجهات الزمنية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 698 طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من جميع كليات جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الثاني 2018/2017. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس زمباردو وبويد (Zimbardo and Boyd,1999) للتوجهات الزمنية الذي قامَ الباحث بتعريبه وتكييفه على البيئة الأردنية ومقياس توجهات الأهداف المطوّر من قبل أبو غزال وآخرون (2013) حيث تم التحقق من صدقهما وثباتهما، كما تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الماضي الإيجابي إحتلّ المرتبة الأولى، تلاهُ المستقبل، الحاضر الممتع، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، وعلى التوالي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ان توجه (إتقان – إقدام) جاء في المرتبة الأولى، ثم توجه (أداء – تجنب) في المرتبة الثانية، ثم توجه (أداء – إقدام) في المرتبة الثالثة على التوالي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للتوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع، المستقبل) يُعزى للجنس؛ لصالح الطالبات مقارنةً بالطلاب. ووجود فرق دال إحصائيًا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للتوجُّهات الزمنية (الحاضر الحتمي) يُعزى للجنس؛ لصالح الطلاب مقارنةً بالطالبات بينما لم تكشف الدراسة عن فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين بعد التوجهات الزمنية (المستقبل) من جهة وبين بعد توجهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهة اخرى؛ ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين بعد التوجهات الزمنية (الماضي السلبي) من جهة وبين بعد توجهات الأهداف (أداء–تجنب) من جهة اخرى لدى طلبة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الإرتباط لعلاقة بعد التوجهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجهات الأهداف (إتقان–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ ولصالح الذكور. ووجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الإرتباط لعلاقة بعد التوجهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجهات الأهداف (أداء–تجنب) لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ ولصالح الإناث. في حين يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) يُعزى للجنس بين معاملي الإرتباط لعلاقة أبعاد التوجهات الزمنية (الماضي الإيجابي والحاضر الممتع، المستقبل، الحاضر الحتمي) بأبعاد توجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الإرتباط لعلاقة التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للتخصص. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملات الإرتباط لعلاقة بعد التوجهات الزمنية (الحاضر الممتع) ببعد توجهات الأهداف(أداء–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى للمستوى الدراسي؛ لصالح العلاقة بينهما لدى طلبة السنة الدراسية الأولى مقارنةً بها لدى طلبة كلٍ من السنوات الدراسية (الرابعة، ثم الثالثة، ثم الثانية) على التوالي.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الزمنية، توجهات الأهداف، طلبة الجامعة، جامعة اليرموك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

يشهد العصر الحالي تغيراً وتطوراً في كافة مجالات الحياة تفرض على المجتمعات أن تصرف كل طاقاتها وإمكانياتها لمواكبة هذا التغير، إذ يسمى هذا العصر بعصر المعلومات لذا فإنّ دور المؤسسات التربوية يتوجب عليها بأن تعمل بجدية في مواجهة المستقبل ومواجهة التغيرات، وتطوير الجوانب الإيجابية لدى المتعلمين، والتي من شأنها تحسين أداء الطلبة في كافة مجالات الحياة، كما أن تحسين الأداء وتحقيق الأهداف عند الفرد، تتطلب من الفرد التطلع بإيجابية نحو المستقبل، وعدم الالتفات إلى الخبرات السلبية الماضية.

يمثل التعليم الجامعي قمة السلّم التعليمي، لذا يحتل مكانة مرموقة بين مراحل التعليم المختلفة، فهو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع، ويعول عليه إعداد العنصر البشري، الذي هو الحجر الأساسي للتنمية، وذلك من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة، القادرة على بناء المجتمع، وتسهم في تقدمه وازدهاره. ويعتبر الطالب الجامعي هو المحور الذي يقوم عليه التعليم الجامعي، فالجامعات تسعى إلى تنمية قدرات طلبتها، وإمكانياتهم، ومهاراتهم، فهم يمثلون طاقة هائلة، ومصدراً بشرياً هاماً لتنمية المجتمع؛ مما يحتّم تنمية قدراتهم المعرفية، وتحسين أساليب تفكيرهم؛ بما يتناسب مع تحديات العصر، وتوجيه دافعيتهم نحو التعلم، وتنمية شخصياتهم من كافة جوانبها؛ لتنتج منهم أفراداً صالحين، قادرين على القيام بدورهم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، لذلك يحتاج طلبة الجامعة إلى توافر المناخ الجامعي الملائم الذي يحقق لهم الارتياح والرضا، وذلك من خلال تلبية الحاجات المعرفية والنفسية، والاجتماعية؛ مما يمكنهم من الإنجاز الأكاديمي، والتمتع بحياتهم الجامعية، وتحقيق أهدافهم (أبو غالي وأبو مصطفى، 2016).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن لكل فرد زمنه الخاص الذي يختلف عن الآخرين وليس خاضعاً للقياس، وللزمن أشكال مختلفة منها: الأول الزمن الفيزيائي، أو ما يسمى الزمن الطبيعي، ويعرف بحركة العالم الطبيعي، أو الفلكي، والناتج عن حركة الكواكب، ويُقاس بوسائل قياس الزمن المعروفة، مثل: الساعات والشهور والسنين...الخ. ويشترك فيه الناس جميعاً، أما الثاني فهو الزمن الاجتماعي، وهو حصيلة ما توصل إليه مجتمع من المجتمعات من (معتقدات وظروف سياسية وفكرية واجتماعية)، والثالث الزمن التجريبي، والذي يتمثل بتجارب الإنسان في أثناء حياته، فنراه إيجابياً أو سلبياً، قصيراً أو طويلاً (نصير، 2002).

ويرى الباحث أن تطلع الفرد إلى المستقبل والتفكير به ونظرته له، تجلعه يضع أهدافه التي يُريد تحقيقها، ويَرسم طريق نجاحه في المستقبل، وأن التوجه الزمني بأبعاده الثلاثة (ماضي، حاضر، ومستقبل) وسيطرته على الفرد تحدد سلوكه في العمل والتعليم، وهنا يَكمُن الدور الكبير للأهداف في تحديد طريق النجاح والفشل، فعندما يقوم الأفراد بوضع أهداف أكاديمية لأنفسهم سيحاولون قدر الإمكان تحقيق تلك الأهداف وتجنب الإحباط، من الحاضر وعدم رضاهم عنه، وبذلك يتم تحفيز السلوك الإنجازي لديهم.

وقد دمج العلماء بين المكونات الوجدانية من ناحية، والمكونات المعرفية من ناحية أخرى، ليحدث التكامل الذي يؤدي إلى ظهور السلوك الموجه هدفياً، إذ يمتلك الفرد دوافع وأهداف مع عدد من المكونات كصعوبة المهمة، والتطلع إلى الإتقان من ناحية، وما يقف أمامها من مشاعر القلق والفشل من ناحية أخرى، والتي تُعد الأخرى من الموجهات للسلوك الفردي أثناء تفاعله (Linnenbrink, Ryan & Pintrich, 1999).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعتقد الباحث أن الأفراد الذين يفكرون بالمستقبل فإن التوجهات الزمنية تسيطر على توجهات الأهداف التي يخططون تحقيقها في المستقبل، وبالتالي يمكن القول أن توجهات أهدافهم ترتبط بتوقعاتهم الزمنية. وربما تتغير توجهات أهدافهم حسب الخبرات التي يكتسبونها في الحياة، وتتغير توجهاتهم بالاعتماد على توجهاتهم الزمنية، التي ترتبط بتفكيرهم وخبراتهم المتراكمة.

التوجهات الزمنية

يُعدّ مفهوم الزمن من أكثر التكوينات المعرفية تعقيداً، التي يتساءل عن ماهيتها الكثير من الباحثين والناس عموماً، إن التأملات الفلسفية حول الزمن كانت أساس العديد من الدراسات القديمة والحديثة، وانتقل الإهتمام بهذا المفهوم إلى مجال العلوم النفسية، وأصبح من بين أبرز اهتمامات المدارس النفسية، ليحتل مكانة أساسية في العلاقات بين الأفراد والمجتمعات، وعند الفرد أو المجتمع نفسه، ومع محيطهم البيئي أيضاً (جارالله وشرفي، 2009).

إن فكرة الوقت على مر العصور قد نالت اهتمام معظم الفلاسفة والعلماء، واعتبر ارسطو (Aristotle) أنّ الوقت هو تعداد وحساب للحركة، أما أوغسطين (Augustine) كان له نظرة مختلفة تماماً، ويُعد هو أول من أرسى الأساس لعلم نفس الوقت فنظر إليه من خلال إدراك الذات الإنسانية فاعتمد على الوظائف العقلية للإنسان في تفسير الزمان بأقسامه الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل، فربط الذاكرة بالماضي والحاضر بالانتباه والمستقبل بالتوقع (Aylmer, 2013).

لم يتناول القرآن الكريم الزمن بشكلٍ مباشر؛ إذ لم يتم ذكر كمية الزمن في الآيات القرآنية بل ذكر الله سبحانه وتعالى الزمن باعتباره جزءاً من حياة الإنسان على الأرض. ويُقسم القرآن الكريم الزمن إلى فترتين رئيسيتين هما فترة الحياة الدنيا الفانية، والحياة الآخرة الباقية. كما ويرى القرآن الكريم أن الزمن نوعان، الأول هو الزمن الغيبي الذي يعجز العقل عن تصوره وإدراكه، أما

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني فهو الزمن المدرك الذي يعيشه الناس في حياتهم اليومية ويقيسون الأحداث فيه (عوض، 2009).

ويشير عبدالله (1999) إلى أن القرآن الكريم والسنة النبوية قد نظرت إلى الزمن باعتباره من المسائل المهمة في حياة الإنسان. فقد أقسم اللهُ سبحانه وتعالى بفترات زمانية محددة في حياة الإنسان إذ يقول سبحانه في سورة العصر: (وَالْعَصْرِ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ)، بينما يشير في سورة الفجر (وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ). وقد أكد رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم على أهمية الزمن حيث قال: (اغتنم خمساً قبل خمس، شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك وحياتك قبل موتك) صدق رسول الله الكريم.

ينمو الفرد وهو مدركاً الأبعاد الزمنية الثلاث جميعها، الأمر الذي يجعل الأفراد يميلون لبعد زمني دون غيره نتيجة طبيعة التجربة الحياتية المتتالية، ويؤثر مفهوم التوجه الزمني في مكونات شخصية الأفراد وفي مجالات حياتهم، كما أن الذاكرة تقدم لنا سلسلة من الأحداث المعاشة عبر قوانين الاسترجاع تجعلنا مدركين لعلاقات الـ(قبل) والـ(بعد)، التي تربطها فضلاً عن قدرات التخيل والتوقع المتعلقة بالمستقبل، وعلاقة الزمن هي علاقة تتابع وترابط، ويمكن تقسيم الزمن إلى ثلاث مناطق: ما قد مضى سابقاً ويسمى الماضي، وما يمر به الفرد باللحظة الراهنة، ويسمى الحاضر، وما يتوقعه الفرد ولم يأتي ويسمى المستقبل (عبد الحليم، 2012).

يُعرّف التوجه الزمني بأنه سيطرة الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) على سلوك الإنسان، وموقع الفرد مدة حياته داخل هذه الأزمنة وأسلوبه في التوجه نحوها، الذي يعبر عنه بسلوكه وبمواقفه بالحياة (الفتلاوي، 2000). كما ويعرف بأنه أبعاد الزمن الثلاث (الماضي) وهو زمن نسبي سابق، و(الحاضر) فترة الزمن القريب الذي يسبق الزمن الراهن، و(المستقبل) زمن مفتوح بحسب تصور الفرد لما سوف يأتي (أبو حميدان والعزاوي،2001). وهو عملية غير واعية،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غالباً ما يتم من خلالها تحديد الخبرات الشخصية والإجتماعية الدائمة التدفق في فئات مؤقتة، أو أطراً زمنية تساعد على إضفاء نظام وتماسك ومعنى للأحداث (Zimbardo & Boyd, 1999).

إذ يُخلق الإنسان وهو مدركاً للأبعاد الزمنية الثلاث جميعها (الماضي، الحاضر، المستقبل)، ولكن طبيعة التجربة الحياتية المتعاقبة، والضغوط المختلفة هي التي تجعل له توجهاً معيناً يغلب على توجه آخر أو يميل إليه، وعند استعراض التراث السيكولوجي في توضيح معنى التوجه الزمني يتضح وجود اتجاهين: الاتجاه الفلسفي، ويتكون من آراء الفلاسفة في تفسير التوجه الزمني، والاتجاه النفسي ويتكون من آراء علماء النفس من مختلف المدارس والاتجاهات في تفسير مفهوم التوجه الزمني، أما فيما يتعلق بنشوء أبعاد التوجه الزمني عند الإنسان، فيتم اكتسابها تتابّعياً وتدريجياً عبر المراحل النمائية المتتالية، من خلال التعلم العرضي؛ أي أن هذه الأبعاد هي متغيرات تؤثر البيئة في تكوينها وبنائها، وفي تحديد نوع البعد الزمني السائد في سلوك الإنسان، تبعاً للمثيرات السائدة في بيئته (يونس، 2007)، ويرى بياجيه أن مفهوم الزمن هو مفهوم افتراضي في علم النفس، فهو لا يوجد منذ البداية عند الطفل، بل يحتاج إلى وجود عمليات بنائية تدريجية، لكي يتوصل الطفل إليه وذلك عن طريق تكوين العمليات العقلية التي يمر بها ذهن الطفل (الهابط، 1987).

التوجه الزمني أحد العمليات اللاشعورية التي تسمح للفرد ببناء وتقييم خبراته من خلال العلاقات التي يصنعها بين أحداث الحياة وموقعها الزمني، إن الأفراد أصحاب التوجه الزمني نحو الحاضر الممتع يميلون للمشاركة بالأنشطة الترفيهية والاهتمام باللحظة الحالية، بالإضافة إلى أنهم يتميزون بالحماس والإثارة، أما الأفراد الذين يتجهون نحو الحاضر فعادة ما يتميزون بمستوى عالٍ من القلق والاكتئاب، ويعتقدون أن من الصعوبة التنبؤ بالمستقبل، أما الأفراد الذين يتجهون نحو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستقبل فعادة ما يتصفون بالجدية والأخذ بعين الاعتبار عواقب الأمور، وقليلاً ما يميلون نحو المرح والاندفاع (Zimbardo & Boyd, 1999).

ليس هناك مصطلح يستطيع أن يرمي بظلاله على حركات الإنسان، مثلما يفعل الزمن في شخصية ذلك الإنسان وحياته العامة، وما يحدثه فيهما من أثر بالغ، فالزمن تلك المادة المعنوية المجردة التي يتشكل منها إطار كل حياة، وحيز كل فعل وحركة، وأكثر من ذلك أنه جزء لا ينفصل عن حركة الموجودات ومظاهر سلوكها، فالإنسان بفطرته يعيش الزمن، وينفعل به، وتظهر على مشاعره وأحاسيسه آثار الزمن وعناصره، فهو مدركاً لحاستي الذاكرة والتوقع، إن صح القول، إن الذاكرة كوعاء تحفظ داخلها كل ما ترسب من ماضي الإنسان، والتوقع هو ما يتامل الإنسان من خلاله أن يُحقق ذاته، فالإنسان يعيش الزمن تكاملياً، أو يكاد داخل نسيج الماضي والحاضر والمستقبل. فالإنسان يتفاعل مع الزمن ذهنياً، ويتولد من ذلك التفاعل والشعور ذكريات، تشير إلى أحداث ماضيه، أو توقعات وآمال تتعلق بما سيأتي مع الإحساس الآني بوجوده مؤشراً إلى لحظة آنية حاضرة، فالزمن في معناه العام يشمل عمليات الإنسان العقلية، والسوكية جميعاً، فالزمن يُعد متغيراً تابعاً مرة، ومستقلاً مؤثراً في مجالات الشخصية الإنسانية مرة أخرى (الفتلاوي، 2010).

يعد التوجه الزمني من الأمور المهمة جدًا في حياة الإنسان بسبب ما يشهده مجتمعنا من تغيرات سريعة في كافة مجالات الحياة التي يشترك فيها التوجه الزمني، فبإلقاء نظرة سريعة نلاحظ اهتمام الفلاسفة منذ قديم الزمان بمفهوم الزمن، إذ كان هذا الاهتمام يدور حول قضية وجود الزمن، إن كان مجرداً أم مرتبطاً بوعي الإنسان (نصير، 2002). كما أن هناك ارتباط مهم بين مفهوم الزمن، والمفاهيم الأخرى: (الحركة، المكان، السببية، والتغير)، مثلما هناك علاقة بين سمات أي مجتمع سواء كانت النفسية والاجتماعية وبين زمنه المعاش وطبيعة توجهه الزمني (الفتلاوي، 2000).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يرى ليوين (Lewin) بأن التوجه الزمني هو نظرة الفرد للحظة محددة حول مستقبله، وعن ماضيه النفسي، يكون نتيجة تشكيل مواقع زمنية للأشياء والأهداف، وأن هذا التوجه هو موجه، إما نحو الماضي أو التركيز على الحاضر أو نحو المستقبل. (جارالله وشرفي، 2009).

إن النظر إلى المستقبل نابع من داخل إحساس الشخص بالزمن وهذا تبعاً للطبيعة البشرية التي تُلزِمُنا التطلّع للغد، استبشاراً وتفاؤلاً، وإن حياة الفرد تتجه دائماً نحو المستقبل الذي يعطيه هدفاً لأفعاله، إلا أن من الأفراد من يجهل توجهه نحو المستقبل فقد يكون رغبة في التغيير لعدم رضاه عن الحاضر، والشعور بأن المستقبل أفضل كما أن قدرة الفرد على التكيف مع التوجهات الزمنية تكون أفضل لدى من يملكون تطلعات، ويتمتعون بمرونة أكثر في منظوراتهم الزمنية مما يشجع الجوانب الإيجابية كالإبداع والتطور والقدرة على التحكم بالأشياء (محمود، 2003).

المدة الزمنية والتتابع الزمني

تشير المدة الزمنية إلى القدرة على تقدير طول حادثة ما في حدود ثواني الساعة المعيارية، ووفق بياجيه (Biaget) فإنها أول ما تنمو لدى الأطفال الذين هم في سن السادسة إلى السابعة، وتستقر جيداً في سن الثامنة، إذ إن الأطفال عموماً يميلون إلى المغالاة في طول أي فترة، إذ يبدو لهم وبكل تأكيد أن الزمن يتلكأ دائماً، وبلغة إيقاعات الجسم يمكن أن نقول أن ساعتهم النفسية تجري بسرعة (ولسون، 1996).

إن إدراك الطفل للعلاقات الزمنية ينشأ من تتابع خبرته بالأحداث، ومن حل مشكلات معينة، وأن التكرار المنظم للحوادث يساعد الطفل على سهولة إدراك العلاقات الزمنية، وأنّ العقل يستطيع إدراك خاصيتين من خصائص الزمن وهي علاقة قبل وبعد، وعلاقة (الماضي، والحاضر، والمستقبل) وتتكون عملية التسلسل الزمني جزءاً أساسياً من البنية الوظيفية للتفكير المنطقي، ولا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكن أن تنمو هذه العملية قبل أن يستطيع الطفل إجراء مجموعة من العمليات العقلية، وقبل أن تتوافر لديه البنية السيكولوجية الضرورية لحدوث ذلك، وتتمثل البنية (الفتلاوي، 2010) بِـ:

أ- الانعكاسية: وهي القدرة العقلية على الترتيب في اتجاهين (أمام-خلف).

ب-التحويلية: وهي التنسيق بين العلاقات.

ت-إدراك العلاقات الثنائية المتضمنة في كل عنصر لتقرير موضعه، وذلك يعني أنه يجب أن يكون (قبل-بعد).

أبعاد التوجه الزمني

تنمو أبعاد التوجه الزمني عند الإنسان تدريجياً عبر المراحل النمائية المتتالية، كما تؤثر البيئة التي يعيش فيها الإنسان في تكوين وبناء هذه الأبعاد، وفي تحديد نوع البعد الزمني السائد في سلوك الإنسان، وذلك تبعاً للمتغيرات السائدة في بيئته (يونس، 2007).

كما أن هناك خمسة أبعاد زمنية يمكن أن تحدد شخصية الفرد وسلوكه، وهي (Zimbardo & Boyd, 1999):

الماضي السلبي: يتمثل في توجيه انتباه الفرد نحو الخبرات السلبية التي حدثت في الماضي إذ ما يزال للخبرات الماضية قوة كبيرة في إثارة إزعاج الأفراد وقلقهم، مما يؤدي لشعورهم بالمرارة والأسى، إذ يُجسِدْ هذا العامل اتجاهاً تشاؤمياً أو سلبياً أو نفوراً نحو الماضي مما يؤدي إلى عدم السعادة وتدني تقدير الذات.

الماضي الإيجابي: يتمثل في حنين الفرد لخبرات الماضي الطيبة، والتعلق بها بدرجة كبيرة، وغالباً ما تدور هذه الخبرات حول امتلاك الفرد للعلاقات السعيدة، لذا تشكل هذه الخبرات دعماً للفرد بدلاً من إعاقة حياته.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاضر الممتع: يتمثل بتوجه الفرد المندفع نحو الحصول على اللذة، والخبرات الممتعة، ورفض تأجيل الخبرات التي تجلب له الشعور بالراحة إلى وقت آخر.

الحاضر الحتمي: يتمثل بشعور الفرد بأنه مقيد في الزمن الحاضر، وأنه ليس لديه القدرة على التحكم والتأثير فيه، لذا يكون اتجاهه يائساً، ومتشائماً نحو المستقبل والحياة مما يؤدي إلى شعوره بالاكتئاب والقلق.

التركيز على المستقبل: إستفاد الفرد هنا من خبرات الماضي حيث يتسم الفرد بالطموح والتوجه نحو تحقيق الأهداف ومقاومة المغريات في سبيل إنجاز الواجبات، وأي عرقلة للفرد لتحقيق الأهداف تجعله يشعر بالانزعاج، وزيادة التحدي والإصرار.

الزمن والشخصية الإنسانية

تمثل دراسة الشخصية أحد موضوعات علم النفس، كما اسحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس، إلا أنَّ مدارس علم النفس لم تتفق على وضع ملامح محددة، وتعريفات كاملة للشخصية، على النحو الذي يُرضي الباحثين أنفسهم، كما أن تلك المدارس لم تستطع أن تهمل أثر الزمن في تكوين الشخصية، وقد اختلفت نظريات الشخصية في موقفها من تقييم أثر الماضي والحاضر والمستقبل في سلوك الإنسان، كما أن لها في ذلك آراء متعددة، وفيما يلي عرض يوضح تفسير بعض نظريات علم النفس للعلاقة ما بين الشخصية والزمن (الفتلاوي، 2010).

(أ) النظريات التي تؤكد أهمية الماضي

(1) "مدرسة التحليل النفسي" فرويد (Freud): إن أفكار المدرسة التحليلية في علم النفس تستند إلى وجود الغرائز والقوى الفطرية التي تولد مع الإنسان وتتحكم في سلوكه. كما تنظر إلى الشخصية أنها صراع بين قوى الشعور والوعي وقوى اللاشعور (العقل الباطن)، أي أنها صراع بين الهو بمكوناتها

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الغريزية والمادية وبين الأنا التي تمثل الواقع والأنا الأعلى الذي يمثل الضمير الأعلى للإنسان. كما وتنظر مدرسة التحليل النفسي إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية تعمل على دعم الأنماط السلوكية الإيجابية في سلوك الأطفال من خلال تفاعلهم مع الأسرة ومؤسسات المجتمع، ويرى فرويد أن جذور عملية التنشئة الاجتماعية تكون في تطوير الأنا الأعلى عند الإنسان (العتوم، 2009).

(ب) النظريات التي تؤكد أهمية الحاضر

(1) "النظرية السلوكية" سكنر (Skinner): يرى سكنر أن معظم السلوكيات البشرية هي سلوكيات إرادية ناتجة عن متغيرات البيئة في اللحظة الحاضرة، أي أنَّ الناس يتشكل سلوكهم بفعل طبيعة البيئة الحاضرة التي سيعيشون فيها، فقد وصف سكنر عملية النمو بأنها ليست بناءاً على التغيرات الداخلية، ولكنها نتيجة الاختلافات البيئية التي يتغير السلوك خلال فترة الحياة، وأن سلوك الفرد محكوم في أي وقت بالكثير من الأحوال المستقلة في جوهرها، وعلى ذلك يجب ألا يتوقع الناس إدراك الكثير من الاتساق السلوكي من موقف إلى آخر، ويعد التعزيز العامل الأكثر أهمية في تشكيل السلوك عنده، لما له من دورٍ مهمٍ في ذلك، فالمعززات هي التي تعمل على تحديد سلوك الفرد ونمطه وتشكليه، ومن ثم فإن السلوك محكوم بنوع التعزيزات، التي يخضع لها الفرد في المواقف الحاضرة، ومن هنا انبثق مصطلح التحليل الوظيفي للسلوك (شلتز، 1983).

(2) "نظرية السمات" جوردن البورت (Gordan Alport): نظر البورت إلى الدافع عند الإنسان السوي الناضج على أنه لا يرتبط وظيفياً بخبرات الماضي التي يمكن أن يكون قد ظهر فيها أصلاً، فمع مرور الزمن يصبح الدافع مستقلاً عن أحواله الأصلية، أي أن الوسائل التي استعملت لبلوغ غايات مبكرة تصبح غاية في ذاتها، فمثلاً خذ شاباً يتقدم للحصول على وظيفة في شركة، إنه فقير الحال، لذا فهو يعمل عملاً شاقاً، واضعاً كل طاقاته في خدمة الوظيفة التي يشغلها، بعد ثلاثين سنة صار دخل العمل الشاق دخلاً حسناً، إنه ضَمَنَ مستقبله المالي، ولديه مال كافٍ ليعيش براحة

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بقية حياته من دون الحاجة إلى مواصلة العمل، ومع ذلك فإنه يعمل عملاً شاقاً في عامه الخمسين، كما كان في عامه العشرين، إن مثل هذا السلوك لا يمكن أن يكون للهدف نفسه، إن ذلك الهدف تحقق منذ أمد بعيد، بل جرى تجاوزه، إن دافع العمل الشاق مرة يكون وسيلة لغاية محددة هي المال، وأصبح الآن غاية في ذاته، أي أن الدافعية مستقلة عن مصدرها الأصلي (الفتلاوي، 2010).

(ج) النظريات التي تؤكد أهمية المستقبل

(1) "النظرية الفردية" أدلر (A. Addler): يعتقد أدلر أن الماضي له قيمة في حياة الإنسان إذ هو الذي يحدد أسلوب الحياة لكنه اعتقد أن الإنسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر مما يحركه الماضي، فالمستقبل هو الذي يشكل ما الذي يفعله الإنسان في أية لحظة وأهداف الإنسان في هذه الحياة متعددة وأهمها تحقيق الحاجات الأساسية من مأكل وملبس ومشرب ومسكن، ولكن بعض الناس يتخذون من هذه الحاجات الأساسية صورة رمزية أو وهمية مثل نظرة المراهق إلى السيارة فهو يمتلكها ليس لأنها وسيلة مواصلات لكنها كمظهر للتباهي والتفاخر وتصبح السيارة هدفاً في ذاتها بعد أن كانت ضرورية أي أنها أصبحت غاية بعد أن كانت وسيلة. والأهداف الوهمية بالغة الأهمية في حياة الإنسان لأنها تكون بمثابة حافز يدفع الفرد إلى بذل مجهود يقصد الوصول إلى هذه الأهداف وتحقيقها (ربيع، 2013).

(2) "النظرية الوجودية" فكتور فرانكل (V. Frankl): تطرح النظرية الوجودية فكرة أن الشخص الأصيل (Authentic) هو الذي يقبل حاضره وماضيه، ويكون توجهه الأساسي نحو المستقبل بكل ما يرتبط به من مجهول أو عدم يقين (الفتلاوي، 2010).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توجهات الأهداف

إنَّ للأهداف دور كبير وبارز في تطوّر الدافعية، فعندما يقوم الطلبة بوضع أهداف أكاديمية لأنفسهم، فإنهم ينهمكون بالسلوك الذي يحقق تلك الأهداف، وفي هذه المرحلة يحاولون التخلص من التضارب والتناقض بين ما هم عليه وما يريدون الوصول إليه، عندها يختار الشخص من بدائل السلوك المتاحة لتحقيق الهدف، ويختار استراتيجيات بديلة عوضاً عن تلك الاستراتيجيات غير الفعالّة في تحقيق أهدافه (Ames, 1992).

الأهداف هي عبارة عن تطلعات وطموحات، يتمنى الأفراد الوصول إليها، ويبذلون جهدهم لتحقيقها، وتشكل قيماً تحكم سلوك الأفراد، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها، وأموراً نحاول الوصول إليها، ونناضل من أجل تطوير المكاسب التي نهدف إلى تحقيقها، والمحافظة عليها (الزغول، 2006)، فالهدف هو كل ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، تساعد في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز، لأنها توجه انتباهنا إلى المهمة التي نريدها، وتعمل على تطوير استراتيجيات جديدة، في وقت تصبح فيه الاستراتيجيات القديمة غير فعالة، بمعنى أن تحديد الأهداف يلعب دوراً في حفز السلوك الإنجازي، واستمراريته، والمحافظة عليه (Lock & Latham, 1990).

توضح الأهداف للطلاب طريقهم، وتحدد سلوكهم المعرفي، في أثناء انشغالهم بالعمل الأكاديمي، وتوجههم إلى اختيار السلوك المتاح لتحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات؛ وذلك لأنها تلزمهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم، مما يجعل استغلالهم للوقت أفضل، ويشعرهم بالرضا عن الذات، كما تزيد من مستوى تركيز انتباههم (غباري ومحاسنة، 2013).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعد توجهات الأهداف من العوامل التي تؤثر في تحديد طريق النجاح، أو الفشل في المستقبل، وإنّ لخبرات النجاح أو الفشل آثارها في كل من شدة الدافعية للإنجاز عند الأفراد واتجاهها، فالأفراد يشعرون بدافعية الإنجاز، إذا كانوا مدفوعين للنجاح، ويشعرون أيضاً بقلق الإنجاز، إذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل (رسلان، 2012).

لقد أهتم الباحثون في السنوات والعقود الماضية بشكل محدد، وأساسي من خلال دراستهم النظرية التجريبية المتعمقة في مفهوم الدافعية من خلال البحث في نظرية توجهات الأهداف والتي تُعد على أنها القوة المسيطرة، والتي تستثير السلوك وتوجهه نحو الهدف، وقد اهتم الباحثون في بدايات هذه النظرية على نوعين أساسيين من توجهات الأهداف، الأول: أهداف الإتقان (Mastery-Approach Goals)، والثاني: أهداف الأداء (Performance Approach Goals). (Midgley, Kaplon, middleton, Urdan, Anderman and Roeser, 1998).

وقد عرف الزغول (2006) توجهات الأهداف بأنها تمثيلات عقلية للاعتقادات، والتصورات والإدراكات، والتفسيرات، والوجدانيات، والتفضيلات، والرغبات، والاهتمامات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي، واستثارته، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدّته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف، أما ونتزل (Wentzel, 1998) فيعرف توجهات الأهداف بأنها تمثيلات عقلية لما يرغب الأفراد في تحقيقه، وأن وظيفتها توجيه السلوك نحو الوصول إلى هذه النتائج.

وتتباين توجهات أهداف الطلاب نحو الإنجاز فيظهر البعض إهتماماً كبيراً بعملية التعلم ذاتها ويعتبرونها ذات قيمة بحد ذاتها، بينما يظهر البعض الآخر إهتماماً بالسعي للحصول على درجات مرتفعة وكسب النتائج النهائية للمهمة ذاتها، وأحكاماً ملائمة على قدرات الفرد مقارنة بالآخرين (Dewck, 1986).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد وردت عدة تصنيفات لتوجهات الأهداف منها الثنائية والثلاثية والرباعية وفيما يلي بعضاً من هذه التصنيفات كما وردت في المراجع والمصادر:

أشار أميس (Ames, 1992) إلى نمطين من توجهات الهداف هما:

1- **أهداف الإتقان (Mastery Goals)**: وتصف الأفراد المجاهدين لإكتساب مهارات جديدة والذين يحاولون تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهمات التي تنطوي على تحدٍ، ويميلون إلى استقلالية في التعلم والإندماج في المهمات التعليمية.

2- **أهداف الأداء (Performance Goals)**: وتصف الأفراد المهتمين أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم وإظهارها، ويندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة، وتتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والإهتمام بما يعتقدون أنه هام والإستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من أقرانهم.

وافترض دويك (Dweck, 1986) نمطين من توجهات الأهداف وهما:

1- **أهداف التعلم (Mastery Goals)**: وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة.

2- **أهداف الأداء (Performance Goals)**: وتعكس محاولة تجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة والسعي للحصول على أحكام إيجابية عنها، ومحاولة إظهار القدرات وعدم فقدان الثقة بها.

توجه الهدف لدى الطلبة يؤدي إلى نماذج مختلفة للمعرفة والسلوك، ويكون التركيز في أهداف الإتقان أو التعلم على التعلم، وإتقان المهمة وتطوير الكفاءة الشخصية ببذل الجهد، في حين يكون التركيز في أهداف الأداء على عقد المقارنات بين قدرة المتعلم، وقدرات الاخرين والمنافسة (Mcwhaw & Abramic, 2001)، وتتباين أهداف الطلبة داخل قاعات الدراسة، فيبدي بعضهم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اهتماماً كبيراً بعملية التعلم من أجل التعلم، والبعض الآخر يعطي اهتماماً بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة (Eison & James, 1981).

وغالباً ما ينشغل الطلبة ذوو التوجه نحو اهداف الإتقان في النشاطات التي تساعدهم على التعلم، فهم ينتبهون في الصف جيداً، ويعالجون المعلومات بطريقة تساعدهم على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون الواجبات الصفية بهدف الحصول على الفائدة. كما أنهم ينظرون إلى التعلم نظرة إيجابية صحيحة، فيستفيدون من الأنشطة والخبرات الصفية، وينظرون إلى الخطاء باعتبارها جزءاً مفيداً في عملية التعلم (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2014).

ويستخدم أصحاب اتجاه أهداف الأداة، استراتيجيات تعلم للمواد الأكاديمية، مثل: التكرار، والحفظ والنسخ، ويستخدمون أسلوب الدراسة السطحية، ويذكرون التفاصيل دون الصور الجمالية، ويكتبون كل شيء دون التركيز على الأفكار الأكثر أهمية (الزغول، 2006)، فهم يرون أن الأخطاء مؤشرات على الفشل، وعدم القدرة، فهم يقبلون أدائهم إذا كانت النتيجة هي النجاح، ويفسرون فشلهم على أنه مؤشر على عدم قدرتهم، وأنهم سيفشلون في مراحل مستقبلية أخرى، وينظرون للمعلم كمصدر وحيد للتعزيز والعقاب (سحلول، 2009).

للتوجهات الهدفية دورٌ حاسمٌ في مستقبل الأفراد، وتوجهاتهم المستقبلية، فهي تلعب دوراً بارزاً في تحفيز السلوك الإنجازي وتحريكه، كما أن للتوجهات الهدفية تأثير كبير ومهم بالفاعلية الذاتية، إذ إن الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل كبير، في نوعية الأهداف التي يوجد بها الفرد لنفسه (بني مفرج، 2012). وقد كشفت ساكيز (Sakiz, 2011) عن ارتباط موجب بين توجهات الإتقان، ومعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية. كما أنه لا يقتصر تأثير التوجهات الهدفية على الفعالية الذاتية فقط؛ بل كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة أيضاً بين التوجهات الهدفية، والتعلم المنظم ذاتياً، فيرى باندورا (Bandura) في نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، أن المتعلمين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستطيعون التحكم في سلوكاتهم وضبطها من خلال معتقداتهم، وتصوراتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكات (الجراح، 2010). وبمعنى آخر أن الأفراد المتعلمين يستطيعون توجيه سلوكاتهم حسب التوجه الهدفي المراد تحقيقه، ويرى بني مفرج (2012) وجود علاقة دالة إحصائياً بين توجهات الأهداف، والفاعلية الذاتية من جهة، والتعلم المنظم ذاتياً بمكوناته المعرفية، وما وراء المعرفة من جهة أخرى.

ولا بد للحديث عن التناقض في النتائج المتعلقة بأهداف الأداء إذ ارتبطت أهداف الأداء في كثير من الأحوال بأنماط غير تكيفيّة من المعرفة، والعاطفة والسلوك، فهي ترتبط باستراتيجيات التّعلم السطحية، أكثر من المتعمقة، وارتباطها بالعواطف السلبية في المواقف، والتحديات، والصعوبات، كما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية، والنواتج الإيجابية، وأظهرت دراسات أخرى وجود علاقات ضعيفة، بين أهداف الأداء وبعض المتغيرات النفسية كالفاعلية الذاتية وبعض استراتيجيات التعلم الفعالة، والدرجات المرتفعة، والاتجاهات الإيجابية، والانفعالات الإيجابية (أبو غزال والحموري والعجلوني، 2013).

وهناك تصنيفات أخرى للتوجهات الهدفية، حيث صنفها اليوت، وتشارش (Elliot & Church, 1997) إلى ثلاث أنماط رئيسية وهي: أهداف إتقان (Mastery-approach Goals)، وهي توجهات دافعية إقدامية موجبة، يسعى إلى الوصول إلى الكفاءة من خلال معايير داخله ترتبط في إتقان المهمة؛ أهداف أداء الإقدام (performance approach Goals) فهي توجهات إقدامية موجبة، يركز بها الفرد على الأحكام الخارجية من خلال مقارنته مع الآخرين؛ وأخيراً أهداف أداء تجنب (performance Avoidance Goals) وهي توجهات دافعية تجنبية، ذات قيمة سالبة، يركز الفرد على تجنب الفشل، وتجنب أعراض النقص، والعجز، والإحراج من قبل الآخرين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحدد الأهداف السلوك؛ إذ إن تحديد الهدف ينعكس على سلوك المتعلم، فإذا كان التركيز على أهداف الإتقان؛ تكون الدافعية داخلية، ويكون الاهتمام منصبًا على التعلم، والفهم، بينما إن كان التركيز على أهداف الأداء، تكون الدافعية خارجية، والهدف إرضاء الآخرين، والاعتماد على الحفظ، والدرجات، بدلاً من التعلم (أبو غالي وأبو مصطفى، 2016).

أما ميدجلي وآخرون (Midgley et al., 1998) فقد صنف توجهات الأهداف إلى نمطين رئيسين هما:أهداف التركيز على المهمة (Task-focused Goal)، وهنا يحاول الفرد تحقيق الفهم وإتقان المهارة، ومتابعة الواجبات التي تتطلب التحدي والمثابرة، ويركز الفرد على الجهد أكثر من القدرة، وأهداف التركيز على القدرة (Ability-focused Goal)، وهنا يهتم الفرد بتقييم الآخرين لآرائه، ويعتمد على القدرة في تحقيق نجاحاته بغض النظر عن صعوبة، أو سهولة المهمة.

صنف أمس وآرشر (Ames and Archer, 1988) توجهات الأهداف إلى: أهداف إتقان (Mastery Goals) وأهداف أداء (performance Goals). إذ يمتاز الطلبة أصحاب أهداف الإتقان بأنهم يركزون على المهمة أكثر من القدرة، ولديهم توجهات إيجابية نحو المهمات الأكاديمية، وهم أكثر رغبة لتبني مهمات صعبة، ويملكون معتقدات موجبة نحو العمليات التعليمية، ويتصفون بالإصرار، والتنظيم، ويبدون أهمية حول الجهد المبذول في النجاح والفشل، ويشعرون بنوع من الملل، والإحباط تجاه المهام السهلة، وأكثر ميلاً للدافعية الذاتية لاكتساب المواد الأكاديمية، وهذا ما أكده كل من أبو غزال والحموري والعجلوني (2013). ويميل أصحاب هذا الاتجاه إلى الاستقلالية في التعلم، والاندماج في الأنشطة التعليمية، (رشوان، 2006)؛ ويعتقدون أن الكفاءة تتطور من خلال التمرين والجهد، وينظرون للجهد كوسيلة مهمة، وضرورية، لتحسين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكفاءة، ويتقبّلون الفشل ويعتبرونه حافزاً وجزءاً مفيداً لعملية التعلم، وأنّه دافعاً لبذل المزيد من الجهد، وينظرون إلى المعلّم كمصدر للتعلم وموجهاً له (سحلول، 2009).

وصنف المكاوي (2008) توجهات الأهداف وفق ما يلي:

- توجه هدف التعلم (الإتقان): وتعني رغبة الفرد في تنمية كفاءته، وذلك من خلال اكتساب مهارات جديدة، والرغبة في الإنجاز أكاديمياً، لإظهار القدرة على تحسين الأداء والفهم.
- توجه هدف الأداء: هو تجنب الفرد للأحكام السلبية من الآخرين، واختياره للأحكام الإيجابية، والرغبة في الإنجاز لإظهار القدرة أمام الآخرين، والحصول على مكافآت ملموسة مرتبطة بالأداء الأكاديمي، وتجنب ارتكاب الأخطاء وتقديم أفضل أداء ممكن.
- توجه هدف التجنب: وتعني تجنب المهام الجديدة، التي من الممكن أن تظهر قدرته الضعيفة، وقلة كفاءته أمام الاخرين، والإنجاز بأقل مجهود ممكن.

العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية

تفترض الدراسة الحالية، أنّ هناك علاقة بين التوجهات الزمنية، وبين التوجهات الهدفية، حيث من الممكن القول بأن التوجهات الهدفية تقوم أساسًا على عدة سلوكات، تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، مرتبطة بمهمة التعلم، أي أن التوجهات الهدفية تؤثر على رؤية الفرد، لما يمكن تحقيقه مستقبلًا. إنّ للماضي الإيجابي دورًا هامًا في توجيه سلوك الفرد بطريقة إيجابية، فخبرات النجاح التي تتسم بالإنجاز الأكاديمي، والإجتماعي، والرياضي وغيرها، تنعكس ايجابيًا على ثقة الفرد بنفسه، وعلى شعورة بكفاءته الذاتية، وتعمل على إثارة دافعيته للعمل الجاد، والشاق، وبذلك يصبح الإنجاز والتفوق من سمات الفرد، مما يجعله يتبنى توجهات هدفية إتقانية، وتوجهات هدفية أدائية. أما الفرد الذي يسعى إلى التركيز على المستقبل، فمن المؤكد أنه يلجأ إلى تطوير ما لديه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من قدرات، وإمكانات، ويستغل كل ما لديه من القدرات، والإمكانات حتى يصل إلى تحقيق ما يُريد من مهام تتسم بالتميز، والإتقان، وبذلك تكون التوجهات الهدفية لديه إتقانية.

إن توجيه انتباه الفرد إلى الخبرات السلبية (الماضي السلبي) يؤدي إلى الشعور بالمرارة والأسى وهذا ما أكده (Zimbardo & Boyd, 1999). ويرى الباحث أن هذا الأمر قد ينعكس سلبًا على التوجهات الهدفية عند الفرد، إذ يدفع الفرد إلى تبني توجهات هدفية تجنبية، وعندها قد يلجأ الفرد إلى تجنب المهام الجديدة، التي من الممكن أن تظهر قدرته الضعيفة وقلة كفاءته أمام الآخرين. وقد يكون العكس إذ أن الخبرات السلبية التي تشعر الفرد بالعجز قد تدفعه إلى تعويض ذلك، من خلال تبني توجهات هدفية إتقانية، وعندها يحاول الفرد تعويض ما فاته، بسعيه إلى تنمية كفاءته، ورغبته في اكتساب مهارات جديدة، لتحقيق إنجازات أكاديمية واجتماعية.

لذلك شعر الباحث من خلال دراسته في الجامعة بضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة وتوجهات الأهداف وتحري العلاقة بينهما، للتعرف على نظرة الطلبة نحو الماضي واتجاهاتهم نحو الحاضر والمستقبل والتعرف على توجهاتهم الهدفية من أجل تطوير نشاطات وبرامج قادرة على إخراج الطلبة من التوجهات الزمنية الماضية (السلبية) وتقديم صورة مستقبلية أفضل بالنسبة لهم من أجل تبني توجهات هدفية اتقانية مرتبطة بسلوكات التعلم الفاعلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن من سمات هذا العصر الذي نعيش فيه، التفكير بالمستقبل، والإعداد له، ونتيجة للتطور الملاحظ في المجتمع، وإزدياد التطور في مجالات الحياة، كان يجب الإسهام في تنمية التوجهات الزمنية التي تحفز القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وتنمي توجهاتهم الهدفية الإتقانية، التي تؤثر إيجابياً على رغبتهم في الإنجاز، وتحسن قدرتهم على الفهم، ويعتقد الباحث أن التطور الذي طرأ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على المجتمعات انعكس سلباً على قدرات الأفراد للتكيف مع تلك التغيرات وذلك من خلال عدم تبني الطلبة توجهات زمنية مستقبلية وتوجهات هدفية اتقانية مرتبطة بسلوكات التعلم الفاعلة، وعلى قدراتهم أيضاً على تبني توجهات هدفية إيجابية، وقد يعود السبب إلى الحاضر الحتمي، والماضي السلبي، لما لهذه العوامل من أثار نفسية سلبية. كما أن الطلبة بعد دخولهم الجامعة، يتعرضون لحياة تختلف عن تلك التي مروا فيها في الثانوية، فيتحمل الطالب خلال هذه المرحلة مسؤولية تعلمه من مصادر متعددة، وبأساليب تتلاءم مع طبيعة أهداف المواد التي يقوم بدراستها؛ وبالتالي فإن التوجهات الهدفية التي يتخذها الطالب للحصول على المعلومات من خلال دراسته المواد الدراسية في الجامعة، تختلف عن تلك التي كان يتبناها في المراحل التعليمية السابقة. ويعد هذا أمراً طبيعياً، إذ يعتقد الباحث أن لخبرات الماضي والحاضر أثر في تحديد التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة بشكل خاص، ولدى المتعلمين بمختلف مراحلهم الدراسية بشكل عام، ويرى الباحث أن قدرات الأفراد تنخفض على تحديد أهدافهم وتوجهاتهم الهدفية، نتيجة خوفهم من فشل الماضي، أو اليأس من الحاضر، والخوف من المستقبل، لذلك لا بُد من دراسة التوجهات الزمنية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى الطلبة، ومحاولة التعرف على نظرة الطلبة نحو الماضي، واتجاهاتهم نحو الحاضر، والمستقبل، لما لها من أثر بالغ في تحديد التوجهات الهدفية عند الطلبة، وتحديداً تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. هل تختلف التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص؟
3. ما توجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما العلاقة بين التوجهات الزمنية، وتوجهات الأهداف، لدى طلبة جامعة اليرموك؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. هل تختلف العلاقة بين التوجهات الزمنية، وتوجهات الأهداف، لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي والتخصص؟

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهميتين: نظرية وعملية، فمن الناحية النظرية تُعد الدراسة الحالية الأولى – في حدود علم الباحث– التي حاولت التعرف على العلاقة بين التوجهات الزمنية، والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. ويعتقد الباحث أن الدراسة الحالية ستوفر أدب نظري يتضمن الفهم العميق لمفهوم التوجهات الزمنية بأبعادها المختلفة، كما وستعزز الدراسة الحالية، ما كُتب حول التوجهات الهدفية من أدب نظري، ودراسات سابقة، كما وستحاول الدراسة الحالية تقديم وصفاً دقيقاً للتوجهات الهدفية، والتوجهات الزمنية لدى عينة الدراسة. كما وتتضح أهمية الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة، التي تمثل أهم شريحة في المجتمع، وهذه شريحة الشباب باعتبارهم نخبة شباب الأمة، وعمادها، والطريقة الفعالة للتطور، في جميع مجالات الحياة.

أما الأهمية العملية – التطبيقية للدراسة الحالية فيتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم رؤية علمية حول واقع توجهات الطلبة الزمنية، والهدفية، الحاليين لمساعدة التربويين، وبالذات المعلمين في معالجة مشاكل الطلبة، وتعزيز التوجهات الهدفية الإتقانية عند الطلبة، وكذلك مساعدة الطلبة على الإستفادة من خبراتهم السابقة الناجحة، في تخطي عقبات المستقبل. ويعتقد الباحث أن نتائج الدراسة الحالية، ستعمل على تزويد المربيين، والمرشدين النفسيين، لفهم عميق للتوجهات الزمنية، وللتوجهات الهدفية مما ستعمل على زيادة فهمهم للمشكلات، التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تكون ناتجة عن التوجهات الزمنية السلبية وتوجهات أهداف تجنب. كما ستعمل الدراسة الحالية على توفير أداة قياس (للتوجهات الزمنية) وتقنينها على البيئة الأردنية، مما سيساعد الباحثين والدارسين على استخدام تلك الأداة في دراسات لاحقة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصطلحات الدراسة

- **التوجه الزمني:** هو عملية غير واعية، غالباً ما يتم بواسطتها تحديد الخبرات الشخصية والإجتماعية الدائمة التدفق في فئات مؤقتة، او أُطر زمنية حيث تساعد على إضفاء نظام وتماسك ومعنى لهذه الأحداث (Zimbardo & Boyed, 1999).
- أمّا التعريف الإجرائي للتوجه الزمني فهو: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس (Zimbardo Time Perspective Inventory, 1999) والذي يحدد الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي، والحاضر، والمستقبل)، والذي أُستخدمَ في الدراسة الحالية.
- **توجهات الأهداف:** نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد، التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدته واستمراريته لحين إنجاز الهدف (أبو غزال وآخرون، 2013).

أما التعريف الإجرائي للتوجه الهدفي فهو: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس توجهات الأهداف الذي قام ببنائه أبو غزال وآخرون (2013)، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة، وأبعاده الثلاث: إتقان–إقدام، أداء–إقدام، أداء–تجنب.

محددات الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة متيسرة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
- تم تطبيق الدراسة على عينتها في الفصل الثاني 2018/2017.
- اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقاً للأبعاد التي حددتها مقاييس الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التوجهات الهدفية، والدراسات السابقة التي تناولت التوجه الزمني مع مجموعة من المتغيرات، ولم يعثر الباحث على دراسات ربطت بين التوجه الزمني وتوجهات الأهداف، لذلك تم تصنيف الدراسات السابقة ضمن محورين هما: الدراسات التي تناولت التوجه الزمني مع متغيرات أخرى، والدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية مع متغيرات أخرى، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

أولاً: الدراسات التي تناولت التوجه الزمني مع متغيرات أخرى

هدفت دراسة الفتلاوي (2000) التعرف إلى التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد، تكونت عينة الدراسة من (458) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة بغداد، وتم قياس التوجه الزمني والوجدانات السالبة، والموجبة بمقياس من إعداده. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم توجهاً زمنياً واضحاً نحو المستقبل، وأنّ لديهم توجهاً زمنياً ضعيفاً نحو الماضي والحاضر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ طلبة الجامعة الذين يتسمون بوجدانات موجبة لديهم توجهات نحو الزمن الحاضر.

وهدفت دراسة بوساتو (Bosato, 2001) إلى فحص الطريقة التي نقوم فيها بتقسيم الوقت إلى الماضي والحاضر والمستقبل فيما يتعلق بالأسلوب الأكاديمي (التحفيز، الدافع الخارجي والدافع الجوهري) والتسويف. تكونت عينة الدراسة من (305) طالباً جامعياً منهم (152) طالباً و(153) طالبة في كاليفورنيا، ولقياس التوجه الزمني استخدم الباحث مقياس زمبارود (Zimbardo Time Perspective Inventory, 1999) (ZTPI). أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المنظور الزمني المستقبلي، والدافع الذاتي، والتوجيه المستقبلي للطلاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن الطلبة الذين يؤمنون بالأحداث الحالية (الحاضر) يميلون إلى التسويف أكثر من الطلبة ذوي التوجه الزمني نحو المستقبل.

أما دراسة أبو حميدان والعزاوي (2001) فقد هدفت إلى معرفة كيفية تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل)، وأثر الجنس، والحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية. تكونت عينة الدارسة من (179) معلماً ومعلمة منهم (99) معلماً و (80) معلمة ممن يدرسون في جامعة مؤتة في الأردن. أشارت النتائج إلى أن متوسط الضغط في الماضي كان أقل من المتوسط النظري وأما متوسط الضغط في الحاضر، فكان أعلى من المتوسط النظري، وأظهرت نتائج تحليل الإنحدار أنه بالإمكان التنبؤ بالضغوط المستقبلية، استناداً إلى معرفتنا بالضغوط الماضية والحاضرة.

أجرى محمود (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على التوجه الزمني لدى بعض الطلبة في جامعة الموصل في العراق، ومعرفة ما إنّ كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في التوجه الزمني وفقاً لمتغير الجنس، والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من طلبة كليتي (علوم الحاسبات والتربية الأساسية) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث مقياس التوجهات الزمنية من إعداد الفتلاوي (2000)، وأظهرت النتائج أن الطلبة لديهم توجه زمني واضح نحو المستقبل، والحاضر، وأن لديهم توجهاً زمنياً ضعيفاً نحو الماضي، وتشير النتائج إلى كثرة هيمنة الزمن الماضي في سلوك الطلاب، مقارنة مع الطالبات، ويُعزى سبب ذلك إلى أن الذكور قد تعرضوا إلى تجارب حياتية في الماضي قد أثرت على سلوكهم في الحاضر بسبب الأحداث، والظروف الحياتية الصعبة، التي مر بها الطلبة خلال السنوات الماضية، والمتمثلة بالأزمات والحروب، وأن الطلاب تشغلهم أحداث ومتطلبات الظرف الراهن أكثر من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطالبات، بسبب المسؤولية الموكلة على عاتق الطلاب التي تجعلهم في حالة انشغال بالسلوك المرتبط بالزمن الحاضر أكثر من الطالبات.

وهدفت دراسة ميلو ورول (Mello and Worrell, 2006) إلى فحص العلاقة بين منظور الوقت والتحصيل الأكاديمي، العمر والجنس عند عينة من المراهقين الموهوبين أكاديمياً. تكونت عينة الدراسة من (722) طالباً وطالبةً من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في كاليفورنيا، استخدم الباحث لقياس التوجهات الزمنية مقياس زمباردو (ZTPI) الذي يقيس مواقف إيجابية، وسلبية الأفراد تجاه الماضي، والحاضر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الزيادة في العمر كانت مرتبطة مع التحيز للحاضر الحالي، وكان لدى الإناث أفكار سلبية أقل عن المستقبل من الذكور، والإنجاز الأكاديمي كان مرتبطاً سلباً مع المواقف الحاضرة الحالية، وارتبطت إيجابياً مع المواقف الإيجابية في المستقبل. تدعم النتائج فحص المنظور الزمني باعتباره بناء متعدد الأبعاد، بما في ذلك التوجهات السابقة، والحالية والمستقبلية لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً.

أجرت عبد الأحد (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد التوجه الزمني، ومستوى التنظيم الذاتي، واحتمالية وجود فروق بين التوجه الزمني لأفراد العينة، وفقاً لترتيبهم الزمني. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (300) طالباً وطالبةً من طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الموصل في العراق. أظهرت النتائج أن أغلب أفراد العينة كان توجههم نحو المستقبل، حيث بلغت نسبتهم (48,61%)، كما كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي لدى العينة كان متوسطاً، وأن للترتيب الزمني أثر في توجه الفرد الزمني، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه الزمني نحو المستقبل، والتنظيم الذاتي.

أما دراسة ايلمر (Aylmer, 2013) فقد هدفت للكشف عن مستوى التعايش بين الاستمرارية والتغيير في المنظور الزمني. تكونت عينة الدراسة من (128) عاملاً، وتم قياس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغيرات مع الزمن ثلاث مرات، وتم استخدام تصميم لوحة طولية لمدة اثني عشر شهراً وتم فصل مرات القياس بفاصل زمني مدته أربعة أشهر؛ وتم قياس مستوى التعايش والتغير مع الزمن من خلال إستبانة خاصة مكونة من (30) فقرة. بعد ذلك تم تحليل البيانات باستخدام علاقات إعادة الاختبار، معاملات الاستقرار الفردي، نمذجة النمو ومؤشر التغيير الموثوق به. أظهرت المنظورات الزمنية استمرار ترتيب الأولويات وكان هناك دليل على وجود اختلاف فردي في الاستقرار، وأشارت النتائج إلى أن البحث يدعم التعايش بين الاستمرارية والتغيير في المنظورات الزمنية التي تدعمها النظريات حول تنمية الشخصية، والسلوك في إتقان الهدف.

أجرى العجمي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن جودة الحياة، وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل، لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (274) طالباً وطالبةً من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، وهم موزعون على النحو التالي (177) طالباً و(97) طالبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي حيث استخدم استبانة مسار الحياة المستقبلية لجمع البيانات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين تقييم جودة الحياة، ومكونات التوجه الزمني المستقبلي المهني والأسري، وتوجد فروق جوهرية بين الجنسيين لصالح الطلبة الذكور في متغيرات الدراسة (المستقبل المهني والأسري).

أما دراسة كوزيجت وكالكان (Kocyigit and Kalkan, 2016) في تركيا، فهدفت التعرف إلى مستوى التوجهات الزمنية المستقبلية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها بإنشاء العلاقات الاجتماعية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (239) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس التوجهات الزمنية المستقبلية، واستبانة الاهتمام بإنشاء العلاقات الاجتماعية العملية. وأشارت النتائج أن التوجهات الزمنية المستقبلية لدى طلبة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجامعة كانت بمستوى متوسط. كما وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التوجهات الزمنية المستقبلية وبين مستوى الرغبة في إنشاء العلاقات الاجتماعية، والرومنسية لدى طلبة الجامعة.

وقام ايجا، وغرانت، ومارتس (Eager, Grant and Maritz, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التوجهات الزمنية لدى الأفراد وعلاقتها باستراتيجيات التكيف الأكاديمي لديهم. استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية الناقدة المستندة إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التوجهات الزمنية لدى الأفراد. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام تحليل المحتوى. أشارت نتائج الدراسة أن التوجهات الزمنية لدى الأفراد كان بمستوى متوسط، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة احصائيًا، بين مستوى التوجهات الزمنية، وبين استخدام استراتيجيات التكيف لديهم.

وقامت ماركي وشيننتش (Makri and Schlegelmilch, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة في النمسا، والصين، والأرغواي، وعلاقتها بمستوى المشاركة في شبكات التواصل الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (4216) من طلبة الجامعة تم اختيارهم قصديًا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إرسال مقياس التوجهات الزمنية لزمباردو (ZTPI) عن طريق الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة، تراوح بين متوسط، ومرتفع، وإلى وجود أثر إيجابي، ودال احصائيًا، للتوجهات الزمنية على مستوى المشاركة في مواقع التواصل الاجتماعي.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية مع متغيرات أخرى

هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية التربوية ولقد تمكن الباحث من توثيق مجموعة من الدراسات منها:

هدفت دراسة والترز (Wolters, 2004) التعرف على كيفية إرتباط، المكونات المختلفة لنظرية توجه الهدف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء) بكل من دافعية الطلاب، ومشاركتهم المعرفية وإنجازهم في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (525) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق استبانة تقرير ذاتي تحدد بنية أهداف غرفة الصف المدركة لهؤلاء الطلبة، وتوجهات الاهداف الشخصية لديهم، كما استخدم مقياساً لتحديد استراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفية، كما تم العتماد على درجاتهم في مادة الرياضيات، لتحديد درجة إنجازهم في مادة الرياضيات. أشارت النتائج إلى أن بنية الإتقان وتوجه الإتقان قد ارتبطا بالنتائج الإيجابية في المجالات جميعها، بينما كان نموذج العلاقات لتوجه أهداف الأداء أقل تأثيراً في النتائج.

أما دراسة مايترن (Mattern, 2005)، فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل وتوجهات الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة من الطلاب الذين يدرسون مساق التطور والنمو الإنساني في الجامعات الأمريكية. كشفت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين توجهات الأهداف، ومستوى تحصيل الطلبة في مساق التطور والنمو الإنساني، ولم تشير النتائج عن فروق دالة في توجهات الأهداف تعُزى لمتغير الجنس.

أجرى لي جينبو (Li Jinbo, 2007) دراسته والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين توجه هدف الإنجاز، واستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (432) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة (Zhejiang, Hangzhou)، وأظهرت الدراسة بأن توجه أهداف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإنجاز واستراتيجيات التعلم، ارتبطت بشكل كلي بالإنجاز الأكاديمي، وكان لاستراتيجيات التعلم أثر دال على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثير الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات الدافعية (ما وراء المعرفية)، وكان لتوجه أهداف الإنجاز أثر دال على الإنجاز الأكاديمي، وتوسط هذه العلاقة متغير استراتيجيات التعلم، إذ كان له أثر دال على العلاقة بينهما، وارتبطت أهداف الإنجاز بشكل مباشر باستراتيجيات التعلم، التي توسط العلاقة بينهما استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما دراسة كوتينهو (Coutinho, 2007) فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء، ما وراء المعرفة، والنجاح الأكاديمي لدى عينة مكونة من (179) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في مدينة نورثن ايلينوس (Eileenus) في الولايات المتحدة. ولقياس متغيرات الدراسة تم استخدام ثلاث قوائم هي: قائمة توجه الهدف، وقائمة الوعي ما وراء المعرفي، وقائمة لقياس الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، وأشار تحليل الانحدار إلى أن تميز المتوسط، يؤثر في العلاقة بين أهداف الإتقان والأداء الأكاديمي، ولم ترتبط أهداف الأداء بالأداء الأكاديمي.

أجرى تبولا ونمبفترتا (Tapola and Niemivirta, 2008) دراسة هدفت التعرف على تأثير توجهات الأهداف من خلال تصورات الطلبة للفصول الدراسية. تكونت العينة من (208) طالباً وطالبةً من طلاب الصف السادس في فلندا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في تصورات واهتمامات الطلبة لبيئة التعلم، تُعزى لاختلاف توجهات الأهداف، وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود علاقة موجبة بين هدف الإتقان مع تعزيز الذات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ما بين معتقدات القدرة، والحظ، والانسحاب الأكاديمي، وارتباط هدف الأداء إيجابياً مع القدرة، والحظ، والانسحاب الأكاديمي.

كما أجرى اكن (Akin, 2008) دراسة هدفت الى اختبار العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية، والتوجهات الهدفية، والاكتئاب، لدى عينة تكونت من (646) طالبًا منهم (331) طالباً

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و(315) طالبةً من جامعة سكاريا في تركيا، وكان متوسط أعمارهم من (17-22) سنة، واستخدم الباحث مقياس لتحديد التوجهات الهدفية مكون من (26) فقرة يتم الإجابة عليها وفق سلم متدرج من خمس فئات. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أهداف التمكن (التعلم) والاكتئاب، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء والاكتئاب، وعلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والاكتئاب.

أما دراسة ناديرا وعبد الله وآزان وشارير ومالان (Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir and Mallan, 2009) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير الاختلافات بين الجنسين، ومستوى الصف على توجهات الهدف لدى طلاب المرحلة الجامعية في إحدى الجامعات الإيرانية. تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً إيرانياً في جامعة شيراز. أظهرت نتائج الدراسة تأثير الاختلافات بين الجنسين، ومستوى الصف الجامعي على توجهات الهدف، وأن لدى الذكور توجه أهداف الإنجاز "الأداء" أكثر من الإناث، وأن طلبة المستويات الجامعية المتقدمة، لديهم أهداف الإنجاز "الإتقان" أعلى من طلبة المستوى الأول، بينما لا يوجد أثر للتفاعل ما بين متغير الجنس، والمستوى الدراسي على التوجهات الهدفية لدى الطلبة الجامعيين.

أجرى بولص (Bulus, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز، ومركز الضبط، والإنجاز الأكاديمي، لدى الطلبة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (270) طالبًا من اختصاصات مختلفة في طلبة كلية التربية في جامعة باموكالي (Bamoukali). أشارت نتائج الدراسة إلى أن توجه أهداف الإنجاز "الإتقان" لها علاقة إيجابية مع مركز الضبط، والإنجاز الأكاديمي، بينما الإحجام عن الهدف له علاقة سلبية مع مركز الضبط، والإنجاز الأكاديمي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة أبو غزال (2012)، الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم، وعلاقة كل من الجنس، والكلية، على توجهات الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (936) طالباً وطالبة منهم (291) طالباً و(645) طالبة من طلاب جامعة اليرموك. أستخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمية، ومقياس استراتيجيات التعلم. اشارت النتائج على أن توجهات الأهداف الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين هي توجهات الإتقان، ومن ثم يليه توجه أداء تجنب، وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود علاقة بين توجه أداء–تجنب وإدارة الوقت تُعزى للجنس لصالح الذكور، وكشفت أيضاً وجود علاقة موجبة بين توجه الإتقان، واستراتيجيات التعلم، تُعزى للجنس لصالح الإناث.

أجرى بني مفرج (2012) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية، والفعالية الذاتية من جهة، والتعلم المنظم ذاتياً، من جهة أخرى في ضوء متغيري، الجنس والكلية. تكونت العينة من (684) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، استخدمت الدراسة مقاييس التوجهات الهدفية من إعداد اليوت وتشريش (Elliot & Church, 1997) وترجمه الزغول (2006) وعدّله أيضًا والفعالية الذاتية من تطوير الباحث والتعلم المنظم ذاتياً، الذي طوره الجراح (2010). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في أهداف الإتقان وأهداف أداء–تجنب، إذ كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور ولم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية في توجهات الأهداف تُعزى لمتغير الكلية، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لأثر الجنس.

هدفت دراسة أبو غزال وآخرون (2013) التعرف على العلاقة بين توجهات الأهداف، وتقدير الذات، والتسويف الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي. تكونت العينة من (641) طالباً وطالبة من طلاب جامعة اليرموك. استخدم في

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة مقياس توجهات الأهداف من إعداد أبو غزال وآخرون (2013)، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، ومقياس التسويف الأكاديمي من تطوير أبو غزال. كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها، كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين توجه إتقان–إقدام وتقدير الذات لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضاً فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء–تجنب وتقدير الذات لصالح الإناث، وفروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء–إقدام والتسويف الأكاديمي لصالح الإناث.

أمّا دراسة غباري والمحاسنة (2013) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين أنواع الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات، والكشف عن نوع الأهداف الذي يمتلكه طلبة الجامعة. تكونت العينة من (453) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية استجابوا لمقياسي نمط الأهداف، وإستراتيجية حل المشكلات. كشفت نتائج الدراسة على أن أهداف التمكن هي الأكثر انتشاراً بين الطلبة الجامعيين، وكان الذكور يمتلكون أهداف أداء–إقدام والإناث يمتلكن أهداف تمكن، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود ارتباط موجب ودال بين استراتيجيات حل المشكلات، وأنماط أهداف إتقان/إقدام، وارتباط بين استراتيجيات حل المشكلات، وهدف أداء–تجنب.

قام غباري وضمرة ونصار (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة، لدى طلبة الجامعة الهاشمية. تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبةً من أربع شعب اختيرت عشوائياً من شعب متطلبات الجامعة، وقد استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية، وسلوك البحث عن التغذية الراجعة. أظهرت النتائج أن التوجهات الهدفية لدى الطلبة الإناث كانت نحو أهداف تعلم–إقدام، بينما كانت التوجهات الهدفية عند الطلبة الذكور نحو أهداف أداء–إقدام. وبخصوص سلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد كان سعي الطلبة نحو التغذية الراجعة التأيدية، وخصوصاً الطلبة الذكور، بينما سعت الإناث نحو التغذية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الراجعة التطويرية. وفيما يتعلق بين التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد بينت النتائج أن هناك ارتباطاً سالباً بين أهداف أداء–إقدام وبعد تطوير الذات من مقياس البحث عن التغذية الراجعة، وهناك ارتباط موجب بين بعد أهداف أداء–إقدام وبعد تأييد الذات. وبخصوص بعد تعلم–إقدام فقد ارتبط بشكل موجب مع بعد تطوير الذات وارتبط سلباً مع بعد تأييد الذات.

أجرى أبو علي (2015) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي، وهل لجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي أثر على هذين المتغيريين. تكونت عينة الدراسة من (759) طالباً وطالبة من طلاب جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف المُعد من قبل أبو غزال والحموري والعجلوني (2013). أظهرت النتائج أن توجه إتقان–إقدام هو الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة، تلاه توجه أداء–إقدام ثم أداء–تجنب، وكشفت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في توجه إتقان–إقدام تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود أي فروق في توجه أداء–إقدام وأداء–تجنب تُعزى لمتغير الجنس، ودلت النتائج على وجود فروق في توجه إتقان–إقدام وأداء–إقدام تُعزى لأثر التخصص وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين توجه إتقان–إقدام وتوجه أداء–إقدام من جهة والتفكير ما وراء المعرفي من جهة أخرى، وعلاقة عكسية بين توجه أداء–تجنب، والتفكير ما وراء المعرفي.

وهدفت دراسة آكبر (Akpur, 2016) التعرف إلى سلوكات التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (259) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة إحدى الجامعات التركية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس سلوكات التوجهات الهدفية إضافةً إلى السجلات الأكاديمية للطلبة، كشفت النتائج أن مستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الجامعيين كان متوسطاً. وبينت نتائج الدراسة أن سلوكات التوجهات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الهدفية (الإقدام، التجنب، والإتقان) لم تكن عوامل تنبيء بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، واشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوكات التجنب وسلوكات الإتقان.

أما دراسة أوكار وبوزكايا (Ucar & Bozkaya, 2016) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى معتقدات الفاعلية الذاتية، والتوجهات الهدفية، والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (186) تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة الأناضول. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية، ومقياس التوجهات الهدفية، واستبانة الانخراط في النشاطات الأكاديمية إضافة للمقابلة الشخصية. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى معتقدات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين كان مرتفعًا، وكشفت النتائج أن التوجهات الهدفية الإتقانية والأدائية، كانت السائدة لدى الطلبة المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين التوجهات الهدفية الإتقانية، والأدائية لدى الطلبة، وبين مستوى معتقدات الفاعلية الذاتية، والانخراط البيئة الأكاديمية.

وهدفت الدراسة التي أجراها الرومي (2017)، التعرف على التوجهات الهدفية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية. تكونت عينة الدراسة من (661) طالبًا وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من طلبة المرحلة المتوسطة، والثانوية، من المدارس التابعة لمديرية تربية (بني كنانة) في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية المطور من أبو غزال وآخرون (2013) ومقياس الأساليب الوالدية المطور من قبل جرادات والجوارنة (2014). أشارت نتائج الدراسة أن مستوى التوجهات الهدفية أداء- إقدام كان مرتفعًا بينما كان مجال أداء- تجنب متوسطًا، وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مجالي أداء – إقدام وإتقان- إقدام تُعزى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للصف بين طلبة الصف السابع، والصف الاول الثانوي، ولصالح طلبة الصف السابع، وكشفت النتائج وجود فروق للدلالة الإحصائية في مجال إتقان–إقدام تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

أما دراسة أبو هلال (2017) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التوجهات الهدفية على مستوى العزو السببي لدى طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من (69) طالبة من طالبات الصف العاشر، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، تم تدريبها باستخدام نشاطات مستندة إلى التوجهات الهدفية الهادفة وإلى تحسين أو تعديل موقع العزو السببي، وضابطة لم تحصل على التدريب. تكوّن البرنامج التدريبي من (14) جلسة، مدة كل منها (40) دقيقة. وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي، أجابت الطالبات على مقياس العزو السببي قبل وبعد المشاركة في الدراسة. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مجالات التوجهات الهدفية، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، على مجال الإتقان، والإقدام والتجنب، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، على مقياس العزو السببي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى التوجهات الهدفية، في تحسين موقع العزو السببي من خارجي الى داخلي.

أما دراسة لزاريدس، وبشولوس، وروباخ (Lazarides, Buchholz & Rubach, 2018) فقد هدفت للتعرف على مستويات التوجهات الهدفية والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (803) تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصفوف من التاسع وحتى الثاني عشر من طلبة الصفوف التاسع وحتى الثاني عشر من مدارس ألمانيا، كما واشتملت عينة الدراسة على (41) معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية الاتقانية، واستبانة الفاعلية الذاتية، ومقياس الدافعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التوجهات الهدفية الإتقانية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، والثانوية، تراوح بين متوسط الى مرتفع، بينما كان

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى الفاعلية الذاتية، والدافعية متوسطًا، وأشارت النتائج كذلك الى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين مستوى الحماسة لدى المعلمين وبين التوجهات الهدفية الإتقانية، والفاعلية الذاتية، والدافعية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ من الدراسات السابقة، أن هناك مجموعة من الدراسات تناولت قياس ومعرفة التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة منها (الفتلاوي، 2000؛ Bosato, 2001؛ محمود، 2003؛ عبدالأحد، 2006؛ العجمي، 2015؛ Kocyigit & Kalkan, 2016)، وبذلك تتشابه الدراسة الحالية مع تلك الدراسات بأن عينتها الطلبة الجامعيين. كما يُلاحظ أن هناك مجموعة من الدراسات (Mello & Worrell, 2006; Bosato,2001) استخدمت لتحديد التوجهات الزمنية مقياس زمباردو (ZTPI)، لذلك استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات تحديد مقياس (ZTPI) لقياس التوجهات الزمنية. أشارت نتائج الدراسات (الفتلاوي، 2000؛ محمود، 2003؛ عبدالأحد، 2006) إلى أن الطلبة لديهم توجهات عالية نحو المستقبل، في حين أشارت نتائج الدراسات (Eager, Grant & Maritz, 2017; Kocyigit & Kalkan ,2016) الى أن الطلبة لديهم توجهات متوسطة نحو المستقبل. يلاحظ من الدراسات السابقة إلى أن أغلب الدراسات التي تناولت متغير التوجهات الهدفية. هدفت إلى توضيح طبيعة العلاقة ما بين التوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي، ومن الأمثلة على تلك الدراسات (Li Jinbo, 2007; Mattern, 2005; Akpur, 2016; Bulus, 2011; Coutinho, 2007). أما بالنسبة للفروق ما بين الجنسين في التوجهات الهدفية، فقد جاءت نتائج الدراسات السابقة متناقضة، إذ اشارت نتائج الدراسات (غباري والمحاسنة، 2013؛ Naderi et al., 2009) إلى أن الطلبة الذكور يمتلكون توجهات هدفية من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نوع أداء–إقدام، في حين أشارت نتائج الدراسات (بني مفرج، 2012؛ غباري وآخرون، 2014) إلى أن الإناث يمتلكن توجهات هدفية من نوع إتقان–إقدام. واشارت نتائج دراسة أبو علي (2015) إلى أن الذكور يمتلكون توجهات هدفية، إتقان–إقدام، في حين إشارت نتائج دراسة غباري وآخرون (2014) إلى أن الإناث يمتلكن توجهات هدفية إتقان–إقدام.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمتغيراتها إذ ستحاول الدراسة الحالية، الكشف عن التوجهات الزمنية، وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى عينة من الطلبة الجامعيين، في حين لا يوجد أي دراسة ربطت ما بين هذين المتغيرين– في حدود علم الباحث–.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للخطوات التي تم إتباعها في تنفيذ الدراسة، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، والأداتان اللتان أستخدمتا فيها، وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، كما يتناول وصفاً لمتغيرات الدراسة الرئيسية والتصنيفية. ووصفاً لإجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية التي أُستخدمت للتوصل إلى النتائج.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها، إذ حاولت الدراسة التعرف على العلاقة بين التوجيهات الزمنية وتوجهات الأهداف، وفيما إذا كان هذان المتغيران يختلفان بإختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة الكليات الجامعية (الإنسانية والعلمية)، والمسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2017-2018، والبالغ عددهم (26571) منهم (9876) طالباً و(16695) طالبة، ومنهم (17211) من طلبة التخصصات الإنسانية، و(9360) من طلبة التخصصات العلمية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي				
		أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	المجموع
ذكور	علمي	1202 %30.1	805 %20.1	616 %15.3	1380 %34.5	4003 %100.0
	إنساني	1729 %29.5	1370 %23.3	1272 %21.6	1502 %25.6	5873 %100.0
المجموع		2931 %29.7	2175 %22.0	1888 %19.1	2882 %29.2	9876 %100.0
إناث	علمي	1457 %27.2	1069 %20.0	971 %18.1	1860 %34.7	5357 %100.0
	إنساني	3624 %32.0	2853 %25.2	2426 %21.4	2435 %21.0	11338 %100.0
المجموع		5081 %30.4	3922 %23.4	3397 %20.4	4295 %25.8	16695 %100.0
المجموع الكلي		8012 %30.1	6097 %23.0	5285 %20.0	7177 %27.0	26571 %100.0

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 698 طالباً وطالبةً، أي ما نسبته (2.6%) من مجتمع الدراسة من طلبة مرحلة البكالوريوس المسجلين في الفصّل الدراسي الثاني 2017-2018 في جامعة اليرموك، والذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي				
		أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	المجموع
ذكور	علمي	51 %41.1	18 %14.5	29 %23.4	26 %21.0	124 %100.0
	إنساني	41 %32.8	28 %22.4	15 %12.0	41 %32.8	125 %100.0
المجموع		92 %36.9	46 %18.5	44 %17.7	67 %26.9	249 %100.0
إناث	علمي	60 %31.7	23 %12.2	63 %33.3	43 %22.8	189 %100.0
	إنساني	116 %44.6	66 %25.4	36 %13.8	42 %16.2	260 %100.0
المجموع		176 %39.2	89 %19.8	99 %22.0	85 %19.5	449 %100.0
المجموع الكُلي		268 %38.4	135 %19.3	143 %20.5	152 %21.8	698 %100.0

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسين للكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف والتوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يلي وصفاً لهذين المقياسين.

أولاً: مقياس التوجهات الزمنية

أُستخدم في هذه الدراسة مقياس زمباردو وبويد لمنظور الزمن (ZTPI) (Zimbardo & Boyd, 1999) بعد أن قام الباحث بتعريبه والتحقق من دلالات صدقة وثباته، والمكون بصورته الأصلية من (56) فقرة، والموزعة على خمسة مجالات فرعية، وهي: الماضي السلبي، ويقاس بـ (10) فقرات، والماضي الإيجابي، ويقاس بـ (9) فقرات، والحاضر الممتع، ويقاس بـ (15) فقرة، والمستقبل، ويقاس بـ (13) فقرة، والحاضر الحتمي، ويقاس بـ (9) فقرات، كما هو مبين في ملحق (أ).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

للتحقق من مؤشرات صدق المقياس في نسخته الأصلية قام زمباردو بالتأكد من صدق المقياس في نسخته الأصلية بالإجراءات الآتية:

تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي، وبلغ مؤشر ملائمة النتائج للتحليل العاملي (0.75). واظهرت النتائج تشبع البنود على العوامل التي تنتمي إليها، كما تم التحقق من صدق المقياس بحساب الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وكانت معظم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

ثبات المقياس

تم التأكد منه بحساب معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للاختبار ككل (0.81)، أما الأبعاد فقد تراوحت بين (0.69 – 0.83)، كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وإعادة تطبيقه فتراوحت معاملات الارتباط بين (0.56 -0.87)، وبلغ للمقياس ككل (0.85).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من مؤشرات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بما يلي :

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها، كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس، من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس، كما قام الباحث بعرض المقياس بصورته الاولية والمكوّن من (56) فقرة على (13) من المحكمّين المتخصصين في علم النفس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوي والقياس والتقويم والإرشاد في جامعة اليرموك، كما هو مبين في ملحق (هـ)، إذ طُلب إليهم بيان مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، حيث أُعتبر إجماع (80%) فأكثر من المحكمّين معيارًا لتعديل أو حذف الفقرة، وبناءاً على إجماع عشرة من ثلاثة عشر من المحكّمين تم إجراء تعديلات على الفقرات ذوات الأرقام (15، 14، 13، 10، 9، 8، 7، 6، 4، 3، 2، 51، 50، 49، 48، 46، 45، 44، 42، 41، 38، 37، 34، 32، 31، 29، 28، 27، 26، 25، 21، 20، 18، 16، 56، 55، 54، 52)، وقد أجمع أغلب المحكّمين على حذف الفقرات ذوات الأرقام (19، 22، 30، 35، 47، 53)، كما هو مبين في ملحق (أ)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (50) فقرة.

ثانيًا: صدق البناء

لإستخراج دلالات صدق البناء، تم حساب معاملات إرتباط درجة الفقرة مع درجة بعدها، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (41) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بهذة الطريقة (0.21 – 0.80) وجميع تلك القيم دالة إحصائياً والجدول (3) يبين تلك القيم، بعد حذف (6) فقرات وهي الفقرة (8، 18، 32، 45، 48، 54) إذ كانت معاملات إرتباطها ببعدها أقل من (0.20) وغير دالة إحصائياً والجدول (3) يبين تلك القيم، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (44) فقرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (3)

معاملات الإرتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه فقرات مقياس التوجهات الزمنية

رقم الفقرة	المجال الماضي السلبي	رقم الفقرة	المجال الماضي الإيجابي	رقم الفقرة	المجال الحاضر الممتع	رقم الفقرة	المجال المستقبل	رقم الفقرة	المجال الحاضر الحتمي
1	**0.72	11	**0.49	20	**0.41	36	**0.33	49	**0.56
2	**0.77	12	**0.59	21	**0.36	37	**0.55	50	**0.50
3	**0.80	13	**0.54	23	**0.45	38	**0.57	51	**0.43
4	**0.66	14	**0.66	24	**0.40	39	**0.50	52	**0.33
5	**0.70	15	**0.78	25	**0.26	40	**0.21	55	**0.60
6	**0.53	16	**0.52	26	**0.58	41	**0.55	56	**0.48
7	**0.70	17	**0.64	27	**0.50	42	**0.44		
9	**0.59			28	**0.30	43	**0.67		
10	**0.38			29	**0.46	44	**0.36		
				31	**0.36	46	**0.33		
				33	**0.48				
				34	**0.58				

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re Test)، وذلك من خلال تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقهُ بعد إسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة (عينة الصدق)، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون ما بين التطبيقين وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة للأبعاد ما بين (0.46 – 0.85) وجميع تلك القيم دالة إحصائيًا والجدول (4) يبين تلك القيم، كما تم حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach)، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد ما بين (0.46 – 0.84) و جميع تلك القيم دالة احصائيًا، والجدول (4) يبين تلك القيم.

جدول (4)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معاملات الثبات محسوبة بطريقة الإعادة ووفق معادلة كرونباخ الفا لمقياس التوجهات الزمنية

المجال	ثبات الإعادة (معامل بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
الماضي السلبي	0.85	0.84
الماضي الإيجابي	0.60	0.73
الحاضر الممتع	0.52	0.59
المستقبل	0.46	0.57
الحاضر الحتمي	0.56	0.46

تصحيح المقياس

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة، موزّعة على خمسة مجالات فرعية وهي: الماضي السلبي وعدد فقراته (9) فقرات، والماضي الإيجابي وعدد فقراته (7) فقرات، والحاضر الممتع وعدد فقراته (12) فقرة، والمستقبل وعدد فقراته (10) فقرات، والحاضر الحتمي وعدد فقراته (6) فقرات، والملحق (ب) يبين ذلك، وتم الإجابة عن فقرات المقياس بوضع (X) تحت إحدى فئات تدرج ليكرت الخماسي. وعند التصحيح أُعطيت الإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة، والإجابة لا أُوافق درجتان، والإجابة محايد ثلاثة درجات، والإجابة أوافق أربعة درجات، والإجابة أوافق بشدة خمسة درجات، علماً أنه لا يوجد فقرات سلبية في المقياس.

وتراوحت الدرجات على بُعد الماضي السلبي بين (9-45) درجة، وبُعد الماضي الإيجابي بين (7-35) درجة، وبُعد الحاضر الممتع بين (12-60) درجة، وبُعد المستقبل بين (10-50) درجة، وبُعد الحاضر الحتمي بين (6-30) درجة. وتم تحديد مستوى التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة بحساب المدى بحيث يكون تقسيم هذه الدرجات على النحو الآتي:

- من (1.66-2.67) مستوى منخفض من التوجهات الزمنية.
- من (2.68-3.66) مستوى متوسط من التوجهات الزمنية.
- من (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع من التوجهات الزمنية.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مقياس توجهات الأهداف

أُستخدم في هذه الدراسة مقياس توجهات الأهداف المُعّد من قبل أبو غزال وآخرون (2013)، والمكون بصورته الأصلية من (21) فقرة، والموزعة على ثلاثة مجالات فرعية، وهي: مجال هدف اتقان/إقدام، المكون من (7) فقرات، ومجال هدف أداء/إقدام، المكون من (9) فقرات، ومجال هدف أداء/تجنب، المكون من (5) فقرات، كما هو مبين في الملحق (ج).

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

قام أبو غزال وآخرون (2013) بالتحقق من صدق وثبات المقياس باستخدام الإجراءات الآتية:

صدق المقياس:

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري، قام أبو غزال وآخرون (2013) بعرض المقياس بصورته الأولية، والمكون من (25) فقرة على (5) محكّمين من المختصين في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وطُلِبَ منهم بيان مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ووفقاً لآرائهم تم حذف (3) فقرات ليصبح المقياس مكونًا من (22) فقرة.

ثانياً: الصدق العاملي

للتحقق من الصدق العاملي قام أبو غزال وآخرون (2013) باستخدام أُسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وأجروا التدوير باستخدام طريقة التدوير المائل، حيث بينت نتائج التحليل وجود (3) عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح، وفُسّرت مجتمعة (50.46) من التباين الكلي لدرجات المقياس. وتم اختيار فقرات المقياس في ضوء محكيّن رئيسيين، وهما أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (0.40)، وأن يكون

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (0.40)، حيث انطبق المحكّين على جميع الفقرات باستثناء عبارة واحدة، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (21) فقرة.

ثبات المقياس

قام أبو غزال وآخرون (2013) بالتحقق من معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية والبالغ عددها (220) طالباً وطالبةً، من طلبة جامعة اليرموك، وبلغ معامل الإتساق الداخلي للمقياس ككل (0.65)، ولمجال هدف إتقان/إقدام (0.79)، ولمجال هدف أداء/إقدام (0.71)، ولمجال هدف أداء/تجنب (0.61).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من مؤشرات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم إجراء ما يأتي:

صدق المقياس :

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (21) فقرة على (13) من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد في جامعة اليرموك، إذ طُلب إليهم بيان مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، كما تم طلب منهم ابداء أي ملاحظة بشأن المقياس يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم. واعتبر إجماع (80%) فأكثر من المحكّمين معياراً لتعديل الفقرة أو حذفها، وبناءً على إجماع عشرة من ثلاثة عشر من المحكّمين تم إجراء تعديلات على الفقرات ذوات الأرقام (5، 6، 10، 12، 15، 16، 17، 18، 20) وتم حذف الفقرة رقم (7) والتي تنتمي الى البعد إتقان/إقدام، كما هو مبين في ملحق (ج).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء، تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (41) طالباً وطالبةً، حيث تم تحليل فقرات المقياس، وحساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وكان المدى لقيم معاملات ارتباط الفقرة مع بعدها من (0.27- 0.73) وجميع تلك القيم دالة احصائياً، والجدول (5) يشير إلى تلك القيم.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه فقرات مقياس توجهات الأهداف

رقم الفقرة	مجال إتقان/إقدام	رقم الفقرة	مجال أداء/ إقدام	رقم الفقرة	مجال أداء/ تجنب
1	**0.56	8	**0.40	17	**0.46
2	**0.57	9	**0.27	18	**0.53
3	**0.65	10	**0.51	19	**0.58
4	**0.50	11	**0.69	20	**0.35
5	**0.59	12	**0.52	21	**0.32
6	**0.47	13	**0.73		
		14	**0.53		
		15	**0.65		
		16	**0.72		

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك من خلال تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد إسبوعين على عينة استطلاعية (عينة الصدق)، ومن ثم حساب معامل إرتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وكانت قيمة معامل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإرتباط المحسوب بهذة الطريقة (0.80) لبعد إتقان/إقدام، و(0.72) لبعد أداء/إقدام، و(0.70) لبعد أداء/تجنب والجدول (6) يبين تلك القيم.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا (Alpha Cronpach)، وكانت قيمة معامل الارتباط المحسوب بهذة الطريقة لبعد إتقان/إقدام (0.80) ولبعد أداء/إقدام (0.84) ولبعد أداء/تجنب (0.69)، والجدول (6) يبين تلك القيم .

جدول (6)

معاملات ثبات أبعاد مقياس التوجهات الهدفية

المجال	ثبات الإعادة (معامل بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
إتقان/ إقدام	0.80	0.80
أداء/ إقدام	0.72	0.84
أداء/ نجنب	0.70	0.69

تصحيح المقياس

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، موّزعة على ثلاثة مجالات، وتم الإجابة عن فقرات المقياس بوضع (x) تحت إحدى فئات تدرج ليكرت الخماسي (منخفضة جداً، منخفضة، متوسط، كبيرة، كبيرة جداً). وعند التصحيح أُعطيت الإجابة منخفضة جداً درجة واحدة، والإجابة منخفضة درجتان، والإجابة متوسطة (3) درجات، والإجابة كبيرة (4) درجات، والإجابة كبيرة جداً (5) درجات. وتراوحت الدرجات على بُعد إتقان–أقدام بين (6–30) درجة، وبُعد إداء–أقدام بين (9–45) درجة، وبُعد أداء– تجنب بين (5–25) درجة. وتم تحديد مستوى توجهات الأهداف لدى الطلبة بحساب المدى بحيث يكون تقسيم هذه الدرجات على النحو الآتي:

- من (1.66–2.67) مستوى منخفض من توجهات الأهداف.
- من (2.68–3.66) مستوى متوسط من توجهات الأهداف.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- من (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع من توجهات الأهداف.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- إعداد أداتي الدراسة وهما: مقياس التوجهات الزمنية ملحق (ب)، ومقياس توجهات الأهداف ملحق (د)، والتأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها التي قام الباحث بإجراء الدراسة عليها وهم طلاب جامعة اليرموك من مرحلة البكالوريس.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة ملحق (و)، وبناءاً عليه تم الحصول على العدد الكلي لطلبة البكالوريوس من دائرة القبول والتسجيل، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017-2018، وتحديد الشعب التي سيتم توزيع مقياسي الدراسة عليها، وهي: شعبتان علوم عسكرية، وأربعة شعب من كلية الشريعة، وأربعة شعب من كلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب، وشعبة من كلية التربية سنة رابعة.
- بعد الاستئذان من مدرسيّ هذه الشعب، ودخول القاعات، قام الباحث بالتعريف على نفسه للطلبة، ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وما يترتب عليها من نتائج إيجابية تساعد في فهم واقعهم التربوي، والتعرف إلى مشكلاتهم ومواجهتها، كما تم التأكيد للطلبة أنه سيتم التعامل مع هذه البيانات بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، بالإضافة إلى التأكيد لهم بأن المشاركة طوعية.
- تم توضيح التعليمات والإرشادات الضرورية واللازمة بكل مقياس على حدة، وقد تراوحت مدة التطبيق على الأداتين ما بين (25-40) دقيقة، وتم استبعاد عدد من الإستبانات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعددها (30) إستبانة؛ لأنها لم تستوفي شروط التحليل، وبذلك بلغ عدد أفراد الدراسة 698 طالبًا وطالبةً. وأخيرًا تم تصحيح إستجابات الطلبة وفقًا لتدرج ليكرت الخماسي، وإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

- استغرقت عملية تطبيق أداتا الدراسة حوالي ثلاثة أسابيع خلال شهر شباط من الفصل الثاني للعام الدراسي 2017-2018.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات الرئيسية

أ- توجهات الأهداف، ولها ثلاثة أنماط (توجه اتقان/إقدام، توجه أداء/إقدام، وتوجه أداء/تجنب).

ب- التوجهات الزمنية، ولها خمسة أبعاد (الماضي السلبي، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع، والمستقبل).

- المتغيرات التصنيفية

أ- الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى).

ب-التخصص الأكاديمي، وله فئتان (العلمية، الإنسانية).

ج- المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات (أولى، ثانية، ثالثة ورابعة).

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– للإجابة على سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها.

– للإجابة على سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.

– للإجابة على سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها.

– للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك.

– للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، ثم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها. ثم تم استخدام مُعادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقًا للجنس، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للتخصص، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، ثم تم استخدام مُعادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقًا للتخصص، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، ثم تم استخدام الإحصائي (V) للكشف عن جوهرية الفروق بين معاملات ارتباط التوجهات الزمنية بتوجهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي، ثم استخدام مُعادلة الفرق بين مُعاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقاً للمستوى الدراسي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوجُّهات الزمنية وتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى الكشف عن العلاقة بينهما؛ وذلك من خلال الاجابة عن اسئلة الدراسة، ومما يلي عرضاً لنتائج الدراسة:

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "**ما التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟**".

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها، إذا تم ترتيب التوجُّهات الزمنية لدى الطلبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (7) .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبةً تنازليًا وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	التوجهات الزمنية	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الماضي الإيجابي					
	منخفضة	27	3.87		
1	متوسطة	244	34.96	3.75	0.68
	عالية	427	61.17		
المستقبل					
	منخفضة	12	1.72		
2	متوسطة	300	42.98	3.66	0.56
	عالية	386	55.30		
الحاضر الممتع					
	منخفضة	25	3.58		
3	متوسطة	443	63.47	3.46	0.58
	عالية	230	32.95		
الماضي السلبي					
	منخفضة	70	10.03		
4	متوسطة	458	65.62	3.25	0.67
	عالية	170	24.36		
الحاضر الحتمي					
	منخفضة	301	43.12		
5	متوسطة	357	51.15	2.59	0.69
	عالية	40	5.73		

يلاحظ من جدول (7) أنَّ التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك قد جاءت وفقًا للترتيب الآتي: الماضي الإيجابي في المرتبة الأولى؛ حيث كان هناك توجُّهات زمنية عالية لدى (61.17%) طالبًا وطالبة، ثم المستقبل في المرتبة الثانية؛ اذ كان هناك توجُّهات زمنية عالية لدى (55.30%) طالبًا وطالبة، ثم الحاضر الممتع في المرتبة الثالثة؛ اذ كان هناك توجُّهات زمنية متوسطة لدى (63.47%) طالبًا وطالبة، ثم الماضي السلبي في المرتبة الرابعة؛ اذ كان هناك توجُّهات زمنية متوسطة لدى (65.62%) طالبًا وطالبة، ثم الحاضر الحتمي في المرتبة الخامسة؛ إذ كان هناك توجُّهات زمنية متوسطة لدى (51.15%) طالبًا وطالبة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "**هل تختلف التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص؟**".

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (8).

جدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.

المتغير ومستوياته	الإحصائي	الماضي السلبي	الماضي الإيجابي	الحاضر الممتع	المستقبل	الحاضر الحتمي
الجنس						
ذكر	س	3.29	3.69	3.39	3.59	2.70
	ع	0.65	0.68	0.58	0.59	0.71
انثى	س	3.23	3.78	3.49	3.71	2.53
	ع	0.68	0.68	0.58	0.54	0.68
التخصص						
علمي	س	3.22	3.75	3.46	3.65	2.64
	ع	0.68	0.71	0.58	0.58	0.71
انساني	س	3.28	3.75	3.46	3.68	2.56
	ع	0.67	0.65	0.58	0.55	0.68
المستوى الدراسي						
أولى	س	3.29	3.78	3.47	3.69	2.58
	ع	0.67	0.66	0.57	0.56	0.68
ثانية	س	3.32	3.79	3.45	3.73	2.57
	ع	0.69	0.65	0.58	0.52	0.75
ثالثة	س	3.15	3.70	3.44	3.63	2.64
	ع	0.67	0.76	0.60	0.61	0.65
رابعة	س	3.21	3.70	3.44	3.58	2.59
	ع	0.66	0.66	0.57	0.54	0.71

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

يلاحظ من جدول (8) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اليرموك بين بعضها البعض؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص؛ بهدف التحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (9).

جدول (9)

نتائج اختبار بارتليتت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك حسب الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

العلاقة وفق المتغيرات	الماضي السلبي	الماضي الإيجابي	الحاضر الممتع	المستقبل
الماضي الإيجابي	0.08			
الحاضر الممتع	**0.32**	**0.44**		
المستقبل	0.07	**0.43**	**0.09**	
الحاضر الحتمي	**0.37**	0.03	**0.27**	**-0.15**

اختبار	نسبة الأرجحية	χ^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
Bartlett للكروية	0.00	**587.16**	14	0.00

يتضح من جدول (9) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التوجُّهات الزمنية مما ترتب عليه إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية مجتمعة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (10).

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية مجتمعة لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.

الأثر	تحليل التباين المتعدد		ف	درجة الحرية لِـ:		الدلالة
	نوعه	قيمته	الكلية	الفرضية	الخطأ	الإحصائية
الجنس						
	Hotelling's Trace	0.03	**4.75**	5	688	0.00
التخصص						
	Hotelling's Trace	0.00	0.56	5	688	0.73
المستوى الدراسي						
	Wilks' Lambda	0.98	0.87	15	1899.67	0.60

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من جدول (10) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتخصص وللمستوى الدراسي، ووجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للجنس في التوجُّهات الزمنية مجتمعة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ ولتحديد على أيٍّ توجُّه من التوجُّهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك كان أثر الجنس؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية كلٍّ على حدةٍ لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (11).

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي بين الأوساط الحسابية للتوجُّهات الزمنية كلٍّ على حدةٍ لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس وللمستوى الدراسي وللتخصص.

مصدر التباين والتوجهات الزمنية التابعة له	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسطمجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الجنس					
الماضي السلبي	0.51	1	0.51	1.14	0.29
الماضي الإيجابي	1.35	1	1.35	2.93	0.09
الحاضر الممتع	1.64	1	1.64	**4.93**	0.03
المستقبل	2.15	1	2.15	**6.87**	0.01
الحاضر الحتمي	4.63	1	4.63	**9.72**	0.00
التخصص					
الماضي السلبي	0.32	1	0.32	0.71	0.40
الماضي الإيجابي	0.05	1	0.05	0.11	0.74
الحاضر الممتع	0.03	1	0.03	0.09	0.77
المستقبل	0.01	1	0.01	0.03	0.85
الحاضر الحتمي	0.45	1	0.45	0.94	0.33
المستوى الدراسي					
الماضي السلبي	2.17	3	0.72	1.60	0.19
الماضي الإيجابي	1.16	3	0.39	0.84	0.47
الحاضر الممتع	0.13	3	0.04	0.13	0.94
المستقبل	1.64	3	0.55	1.75	0.16
الحاضر الحتمي	0.42	3	0.14	0.30	0.83
الخطأ					
الماضي السلبي	311.96	692	0.45		
الماضي الإيجابي	319.21	692	0.46		
الحاضر الممتع	230.51	692	0.33		
المستقبل	216.31	692	0.31		
الحاضر الحتمي	329.70	692	0.48		
الكلي					
الماضي السلبي	315.35	697			
الماضي الإيجابي	321.76	697			
الحاضر الممتع	232.29	697			
المستقبل	220.45	697			
الحاضر الحتمي	335.54	697			

يلاحظ من جدول (11) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للتوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع) حسب الجنس، وبالرجوع الى جدول (8) نجد ان الفروق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت لصالح الاناث اذ بلغ متوسطهن الحسابي (3,49) في حين كان متوسط الطلاب الذكور (3,39). ويلاحظ من الجدول (11) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين الوسطين الحسابيين للتوجهات الزمنية على بعد المستقبل حسب الجنس، وبالرجوع إلى جدول (8) نجد أن الفروق كانت لصالح الإناث إذ بلغ متوسطهن الحسابي على هذا البعد (3.71) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.59). ويلاحظ من الجدول (11) وجود فروق دالة احصائياً بين الوسطين الحسابيين للتوجهات الزمنية على بعد الحاضر الحتمي تعزى للجنس، وبالرجوع الى جدول (8) نجد ان الفروق لصالح الذكور اذ كان متوسطهم الحسابي على هذا البعد (2.70) في حين كان متوسط الاناث على هذا البعد (2.53).

ويلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الاوساط الحسابية للبعدين (الماضي السلبي والماضي الإيجابي) تُعزى للجنس. كما يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الاوساط الحسابية لجميع أبعاد مقياس التوجهات الزمنية تعزى للمتغيرين المستوى الدراس والتخصص.

ثالثًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه : "**ما توجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك؟**".

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل فئة من فئاتها، مع مراعاة ترتيب توجُّهات الأهداف لدى الطلبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (12).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك والتكرارات والنسب المئوية ضمن فئاتها مرتبةً تنازليًا وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	توجهات الأهداف	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	إتقان-إقدام				
	منخفضة	51	7.31		
1	متوسطة	346	49.57	3.58	0.76
	عالية	301	43.12		
	أداء-تجنب				
	منخفضة	69	9.89		
2	متوسطة	439	62.89	3.23	0.71
	عالية	190	27.22		
	أداء-إقدام				
	منخفضة	136	19.48		
3	متوسطة	423	60.60	3.08	0.78
	عالية	139	19.91		

يلاحظ من جدول (12) أنَّ توجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك قد جاءت وفقًا للترتيب الآتي: إتقان–إقدام في المرتبة الأولى؛ حيث توافرت توجُّهات أهداف (متوسطة) لدى (49.57%) طالبًا وطالبةً، ثم أداء–تجنب في المرتبة الثانية؛ حيث توافرت توجُّهات أهداف (متوسطة) لدى (62.89%) طالبًا وطالبةً، ثم أداء–إقدام في المرتبة الثالثة؛ حيث توافرت توجُّهات أهداف (متوسطة) لدى (60.60%) طالبًا وطالبةً.

رابعًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "**ما العلاقة بين التوجُّهات الزمنية وتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك؟**".

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (13).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (13)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك.

العلاقة	الإحصائي	إتقان-إقدام	أداء- إقدام	أداء- تجنب
الماضي السلبي				
	P	-0.02	**0.21**	**0.32**
	الدلالة الإحصائية	0.55	0.00	0.00
الماضي الإيجابي				
	P	**0.21**	**0.14**	**0.09**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.02
الحاضر الممتع				
	P	0.04	**0.10**	**0.13**
	الدلالة الإحصائية	0.30	0.01	0.00
المستقبل				
	P	**0.39**	**0.16**	**0.11**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00
الحاضر الحتمي				
	P	**-0.24**	**0.13**	**0.26**
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00

يلاحظ من جدول (13) أنَّ معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك قد كانت وفقًا لمعيار (Hopkins, 2002) على النحو الآتي:

- علاقات موجبة الاتجاه؛ حيث يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل خمسِ عشرةَ علاقة ارتباطية بينَ كلٍّ من: أ) بعد التوجُّهات الزمنية (المستقبل) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ب) بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (أداء–تجنب) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- علاقات موجبة الاتجاه؛ حيث يبلغ عددها تسعُ علاقات ارتباطية من أصل خمسِ عشرةَ علاقة ارتباطية بينَ كلٍّ من: أ) بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي الإيجابي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى الدلالة (α=0.05)، ب) أبعاد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل، الحاضر الحتمي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (أداء–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- علاقات موجبة الاتجاه؛ حيث يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل خمسِ عشرةَ علاقة ارتباطية بينَ كلٍّ من: أ) بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي الإيجابي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (أداء–تجنب) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ب) بعد التوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدون دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- علاقات سالبة الاتجاه؛ حيث يبلغ عددها علاقة ارتباطية واحدة من أصل خمسِ عشرةَ علاقة ارتباطية بين بعد التوجُّهات الزمنية (الحاضر الحتمي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- علاقات سالبة الاتجاه؛ حيث يبلغ عددها علاقة ارتباطية واحدة من أصل خمسِ عشرةَ علاقة ارتباطية بين بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى؛ بدون دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامسًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: "**هل تختلف العلاقة بين التوجُّهات الزمنية وتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص؟**".

ستتم الإجابة عن هذا السؤال وفق ثلاثة أجزاء هما:

أ- النتائج المتعلقة باختلاف العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقًا للجنس.

ب-النتائج المتعلقة باختلاف العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقاً للتخصص.

ج-النتائج المتعلقة باختلاف العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقاً للمستوى الدراسي.

أ- النتائج المتعلقة للإجابة عن هذا الجزء من ضمن السؤال الخامس ؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، ثم تم استخدام مُعادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقًا للجنس، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (14).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (14)

نتائج معادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس.

التوجهات الزمنية	توجهات الأهداف	الجنس	الارتباط بينهما	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
الماضي السلبي	إتقان-إقدام	ذكر	0.10	249	0.10	2.203	0.028
		أنثى	-0.08	449	-0.08		
	أداء-إقدام	ذكر	0.24	249	0.25	0.715	0.475
		أنثى	0.19	449	0.19		
	أداء-تجنب	ذكر	0.23	249	0.23	-2.170	0.030
		أنثى	0.38	449	0.41		
الماضي الإيجابي	إتقان-إقدام	ذكر	0.29	249	0.29	1.661	0.097
		أنثى	0.16	449	0.16		
	أداء-إقدام	ذكر	0.18	249	0.18	0.855	0.392
		أنثى	0.11	449	0.11		
	أداء-تجنب	ذكر	0.08	249	0.08	-0.092	0.927
		أنثى	0.08	449	0.08		
الحاضر الممتع	إتقان-إقدام	ذكر	0.07	249	0.07	0.652	0.514
		أنثى	0.02	449	0.02		
	أداء-إقدام	ذكر	0.10	249	0.10	0.117	0.907
		أنثى	0.09	449	0.09		
	أداء-تجنب	ذكر	0.07	249	0.07	-1.068	0.285
		أنثى	0.16	449	0.16		
المستقبل	إتقان-إقدام	ذكر	0.39	249	0.42	0.232	0.816
		أنثى	0.38	449	0.40		
	أداء-إقدام	ذكر	0.17	249	0.17	0.417	0.677
		أنثى	0.14	449	0.14		
	أداء-تجنب	ذكر	0.15	249	0.15	1.007	0.314
		أنثى	0.07	449	0.07		
الحاضر الحتمي	إتقان-إقدام	ذكر	-0.22	249	-0.23	0.177	0.860
		أنثى	-0.24	449	-0.24		
	أداء-إقدام	ذكر	0.17	249	0.17	0.763	0.445
		أنثى	0.11	449	0.11		
	أداء-تجنب	ذكر	0.25	249	0.26	-0.547	0.585
		أنثى	0.29	449	0.30		

يتضح من جدول (14) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الارتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ ولصالح الذكور. كما يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الارتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجُّهات الأهداف (أداء–تجنب) لدى طلبة جامعة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اليرموك يُعزى للجنس؛ ولصالح الاناث . في حين يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) يُعزى للجنس بين معاملي الارتباط لعلاقة أبعاد التوجُّهات الزمنية (الماضي الإيجابي والحاضر الممتع، المستقبل، الحاضر الحتمي) بأبعاد توجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك.

ب–النتائج المتعلقة باختلاف العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقاً لمتغير التخصص.

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للتخصص، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، ثم تم استخدام مُعادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقًا للتخصص، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (15).

جدول (15)

نتائج معادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للتخصص.

التوجهات الزمنية	توجهات الأهداف	التخصص	الارتباط بينهما	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
الماضي السلبي	إتقان-إقدام	علمي	-0.08	313	-0.08	-1.229	0.219
		إنساني	0.02	385	0.02		
	أداء-إقدام	علمي	**0.25**	313	0.26	1.241	0.215
		إنساني	**0.16**	385	0.17		
	أداء-تجنب	علمي	**0.35**	313	0.36	0.865	0.387
		إنساني	**0.29**	385	0.30		
الماضي الإيجابي	إتقان-إقدام	علمي	**0.20**	313	0.20	-0.361	0.718
		إنساني	**0.22**	385	0.23		
	أداء-إقدام	علمي	**0.16**	313	0.16	0.691	0.490
		إنساني	**0.11**	385	0.11		
	أداء-تجنب	علمي	0.09	313	0.09	0.089	0.929
		إنساني	0.08	385	0.08		
الحاضر الممتع	إتقان-إقدام	علمي	0.10	313	0.10	1.517	0.129
		إنساني	-0.01	385	-0.01		
	أداء-إقدام	علمي	0.08	313	0.08	-0.531	0.596
		إنساني	**0.12**	385	0.12		
	أداء-تجنب	علمي	0.11	313	0.11	-0.669	0.503
		إنساني	**0.16**	385	0.16		
المستقبل	إتقان-إقدام	علمي	**0.36**	313	0.38	-0.733	0.464
		إنساني	**0.41**	385	0.44		
	أداء-إقدام	علمي	**0.17**	313	0.17	0.321	0.748

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوجهات الزمنية	توجهات الأهداف	التخصص	الارتباط بينهما	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
		إنساني	**0.14**	385	0.14		
	أداء-تجنب	علمي	0.11	313	0.11	-0.154	0.878
		إنساني	**0.12**	385	0.12		
الحاضر الحتمي	إتقان-إقدام	علمي	**-0.25**	313	-0.25	-0.277	0.782
		إنساني	**-0.23**	385	-0.23		
	أداء-إقدام	علمي	**0.11**	313	0.11	-0.585	0.559
		إنساني	**0.16**	385	0.16		
	أداء-تجنب	علمي	**0.25**	313	0.26	-0.419	0.675
		إنساني	**0.28**	385	0.29		

يتضح من جدول (15) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معاملي الارتباط لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للتخصص.

ج- النتائج المتعلقة باختلاف العلاقة ما بين التوجهات الزمنية والتوجهات الهدفية وفقاً للمستوى الدراسي .

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z) الفشرية المناظرة لها، ثم تم استخدام الإحصائي (V) للكشف عن جوهرية الفروق بين معاملات ارتباط التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي، ثم استخدام مُعادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفقًا للمستوى الدراسي عندما يكون الإحصائي (V) دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (16).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (16)

نتائج الإحصائي (V) ومعادلة الفرق لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمستوى الدراسي.

التوجهات الزمنية	توجهات الأهداف	المستوى الدراسي	الارتباط بينهما	العدد	قيمة Z الفشرية	قيمة الإحصائيV	المستوى الدراسي		
							ثانية	ثالثة	رابعة
الماضي السلبي	إتقان-إقدام	أولى	-0.01	268	-0.01	1.71			
		ثانية	-0.05	135	-0.05	*7.81			
		ثالثة	0.04	143	0.04				
		رابعة	-0.10	152	-0.10				
	أداء-إقدام	أولى	0.25	268	0.25	5.13			
		ثانية	0.08	135	0.08	7.81			
		ثالثة	0.29	143	0.30				
		رابعة	0.11	152	0.11				
	أداء-تجنب	أولى	0.32	268	0.34	1.31			
		ثانية	0.25	135	0.26	7.81			
		ثالثة	0.31	143	0.32				
		رابعة	0.37	152	0.39				
الماضي الإيجابي	إتقان-إقدام	أولى	0.21	268	0.21	0.81			
		ثانية	0.15	135	0.15	7.81			
		ثالثة	0.21	143	0.22				
		رابعة	0.25	152	0.25				
	أداء-إقدام	أولى	0.11	268	0.11	4.52			
		ثانية	0.03	135	0.03	7.81			
		ثالثة	0.27	143	0.27				
		رابعة	0.08	152	0.08				
	أداء-تجنب	أولى	0.09	268	0.09	4.09			
		ثانية	0.17	135	0.17	7.81			
		ثالثة	0.13	143	0.13				
		رابعة	-0.05	152	-0.05				
الحاضر الممتع	إتقان-إقدام	أولى	0.10	268	0.10	7.53			
		ثانية	-0.06	135	-0.06	7.81			
		ثالثة	0.16	143	0.16				
		رابعة	-0.10	152	-0.10				
	أداء-إقدام	أولى	0.25	268	0.26	10.70	2.46	1.99	2.76
		ثانية	-0.01	135	-0.01	7.81		-0.45	0.17
		ثالثة	0.05	143	0.05				0.64
		رابعة	-0.03	152	-0.03				
	أداء-تجنب	أولى	0.20	268	0.20	2.10			
		ثانية	0.06	135	0.06	7.81			
		ثالثة	0.10	143	0.10				
		رابعة	0.12	152	0.12				
المستقبل	إتقان-إقدام	أولى	0.45	268	0.49	5.66			
		ثانية	0.23	135	0.23	7.81			
		ثالثة	0.39	143	0.42				
		رابعة	0.38	152	0.40				
	أداء-إقدام	أولى	0.09	268	0.09	3.38			
		ثانية	0.08	135	0.08	7.81			
		ثالثة	0.25	143	0.26				
		رابعة	0.18	152	0.18				
	أداء-تجنب	أولى	0.12	268	0.12	3.42			
		ثانية	0.10	135	0.10	7.81			
		ثالثة	0.20	143	0.20				

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوجهات الزمنية	توجهات الأهداف	المستوى الدراسي	الارتباط بينهما	العدد	قيمة Z الفشرية	قيمة الإحصائيV	المستوى الدراسي		
							ثانية	ثالثة	رابعة
		رابعة	-0.01	152	-0.01				
الحاضر الحتمي	إتقان-إقدام	أولى	-0.14	268	-0.14	4.92			
		ثانية	-0.32	135	-0.34	7.81			
		ثالثة	-0.24	143	-0.24				
		رابعة	-0.32	152	-0.33				
	أداء-إقدام	أولى	0.11	268	0.11	0.92			
		ثانية	0.20	135	0.20	7.81			
		ثالثة	0.11	143	0.11				
		رابعة	0.16	152	0.17				
	أداء-تجنب	أولى	0.27	268	0.28	1.40			
		ثانية	0.24	135	0.24	7.81			
		ثالثة	0.34	143	0.36				
		رابعة	0.23	152	0.23				

* تُحسب القيمة الحرجة للإحصائي V وفقًا لتوزيع χ^2 عند درجة حرية 3؛ حيث بلغت قيمتها (7.81).

يتضح من جدول (16) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين معاملات الارتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع) ببعد توجُّهات الأهداف (أداء–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى للمستوى الدراسي؛ لصالح العلاقة بينهما لدى طلبة السنة الدراسية الأولى مقارنةً بها لدى طلبة كلٍّ من السنوات الدراسية (الرابعة، ثم الثانية، ثم الثالثة) على الترتيب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة في ضوء الأدبيات السابقة ذات الصلة، إضافة إلى التوصيات التي تم التوصل إليها في ضوء النتائج، وفيما يلي عرضاً لذلك.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول للدراسة والذي نص على: "ما التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الماضي الإيجابي إحتل المرتبة الأولى، تلاهُ المستقبل، الحاضر الممتع، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، على التوالي من حيث التوجهات الزمنية السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة اليرموك أكثر نزعة نحو الحنين إلى الماضي الجميل والذي كان أفضل حالاً من الحاضر الحالي الذي يعيشه العديد من الأفراد في المجتمع الأردني، خاصة فئة الشباب والذين يعانون من الكثير من الصعوبات.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة اليرموك قريبون جداً من أولياء أمورهم ويعيشون في أسر ممتدة يتبادل فيها أفراد الأسرة من الأجيال المختلفة الخبرات الحياتية الإيجابية التي كانت في الماضي إيجابية إلى درجة كبيرة حيث كان الكثير من أفراد المجتمع الأردني يعيشون في رغد من العيش ويتأملون خيراً في معظم نواحي حياتهم.

كما ويؤكد فرويد في نظريته في التحليل النفسي إلى أن الفرد دائماً ما يكون مرتبطاً بالماضي في حياته إذ إنه يُمثل كل ما هو عليه الآن (العتوم، 2009). إضافةً إلى ذلك، ترى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرية التحليل النفسي أن شخصية الفرد تقوم في الأساس على طبيعة وماهية الخبرات الماضية التي مر بها الفرد في مراحل سابقة من حياته. وباعتبار بأن الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية من فئة الشباب، فإن خبراتهم السابقة كانت ايجابية، سواء على المستوى الفردي أو على مستوى العلاقات مع الآخرين، مما يمكن أن يفسر الشعور بالحنين إلى الماضي والذي كان واضحاً في استجاباتهم.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفتلاوي (2000) والتي أكدت أن الطلبة كانوا أكثر نزعة نحو الحاضر، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية بأن الطلبة أكثر نزعة نحو الماضي الإيجابي. كما وتختلف مع نتائج دراسة بوساتو (Bosato, 2001)، ودراسة محمود (2003)، والتي أشارت بأن الطلبة أظهروا مستويات أعلى في التوجهات المستقبلية.

وجاء الحاضر الحتمي في المرتبة الأخيرة من حيث التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة يحاولون الإنفصال عن الحاضر الذي يعيشونه والمليء بالمشكلات والصعوبات وغياب رؤية مستقبلية واضحة بالنسبة للكثير منهم. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم الطلبة لديهم إدراكات ذاتية بأنهم غير قادرين على تغيير حاضرهم نظراً لغياب الفرص القادرة على احداث التغيير في حياتهم.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني للدراسة والذي نص على: "هل تختلف التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص؟"

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائيًا في التوجهات الزمنية لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى للتخصص وللمستوى الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة من مختلف التخصصات الدراسية (علمية وإنسانية) قد مروا في خبرات حياتية متشابهة من حيث

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ظروف العيش والحالة الاقتصادية والخبرات الدراسية في المدارس حيث أن معظم الطلبة في الجامعة من منطقة جغرافية واحدة تقريباً هي شمال الأردن، ولا يختلفون بشكل دال احصائياً من حيث المستوى الإجتماعي والاقتصادي.

كما ويمكن عزو النتيجة إلى أن طلبة الكليات العلمية والإنسانية يعيشون ظروفاً حياتية قريبة يسودها سواء في الجامعة أو في المنزل إذ إنهم دخلوا إلى الجامعة في نفس السنة الدراسية، ولم تحدث أي تغييرات واضحة في نمط الحياة اليومية للطلبة منذ وقت طويل مما يعني ان تصوراتهم حول الزمن لم تتأثر بشكل واضح.

أما من حيث متغير السنة الدراسية، فيمكن عزو عدم وجود فروق في التوجهات الزمنية لدى الطلبة في ضوء هذا المتغير إلى أن الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة في فئة عمرية قريبة جداً حيث لا يتجاوز الفارق العمري فيما بينهم أربع سنوات مما يعني أنهم يمتلكون تصورات زمنية قريبة جداً. كما ويمكن القول أن طلبة السنة الأولى لا يختلفون بشكل كبير عن طلبة السنة الرابعة من حيث المعتقدات والقيم والنظرة نحو الزمن والتي تُعد من المتغيرات الذاتية النابعة من الداخل.

وتختلف هذه النتائج مع النتائج المقدمة في دراسة ميلو ورول (Mello & Worrell, 2006) والتي أشارت إلى وجود فروق في التوجهات الزمنية في ضوء متغير العمر والمُعبَر عنه في الدراسة الحالية بالمستوى الدراسي، حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن العمر كان عاملاً مؤثراً في التوجهات الزمنية لدى طلبة الجامعة بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق في التوجهات الزمنية لدى الطلبة في ضوء متغير المستوى الدراسي.

أشارت نتائج الدراسة وجود فروق في التوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع، المستقبل) يُعزى للجنس؛ لصالح الطالبات مقارنةً بالطلاب. ووجود فرق دال إحصائيًا للتوجُّهات الزمنية (الحاضر الحتمي)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُعزى للجنس؛ لصالح الطلاب مقارنةً بالطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطالبات لديهن نظرة استشرافية أوسع نحو المستقبل إذ أن مستوى التفاؤل لديهن أعلى مقارنة مع الطلاب. كما وأن الطالبات أكثر قدرة على الاستمتاع بالوقت الحاضر نظراً لأن الطالبات لا يتحملن أعباءً حياتية كبيرة في المستقبل مقارنة مع الطلاب.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يدركون الصعوبات والمشكلات التي ستواجههم في الحياة مستقبلاً إذا غلب عليهم البحث عن العمل بعد التخرج، وهو من الأمور الصعبة في المجتمع الأردني حالياً في ضوء الظروف الاقتصادية الصعبة. كما وأنهم أكثر إدراكاً لحقيقة أن الأجر الشهري الذي سيحصلون عليه في حال إيجاد العمل لن يكون كافياً في تلبية الإحتياجات الحياتية المستقبلية بالنسبة لهم.

أما بالنسبة للطالبات، فإن المجتمع الأردني، حاله حال المجتمعات العربية، لا يفرض الكثير من الأعباء المادية والاقتصادية على الإناث باعتبار أن الرجل مسؤول عن توفير الإحتياجات المادية والمالية للبيت مما يعني أن الطالبات يفكرن في معظم الأحيان بكيفية الحصول على شهادة جامعية باعتبارها وسيلة من أجل الحصول على فرصة أكبر في الزواج مستقبلاً. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجمي (2015) والتي أكدت وجود فروق دالة احصائياً في التوجهات الزمنية بين الذكور والإناث في العديد من الأبعاد.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث للدراسة والذي نص على: "ما توجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

أشارت نتائج السؤال الثالث للدراسة إلى أنَّ التوجهات الهدفية إتقان–إقدام جاء في المرتبة الأولى، وبمستوى متوسط، ثم أداء–تجنب في المرتبة الثانية؛ وبمستوى متوسط واخيراً أداء–إقدام

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في المرتبة الثالثة؛ وبمستوى متوسط لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة اليرموك يدركون أهمية العمل على تبني توجهات هدفية قادرة على المساعدة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والحياتية على المدى القصير والطويل.

كما ويمكن تفسير النتيجة إلى أن الطلبة دخلوا إلى الجامعة وهم يحملون العديد من الآمال والطموحات والتي لا يمكن الوصول إليها إلّا من خلال العمل على استخدام مجموعة من المعتقدات الفردية القائمة على ضرورة تحقيق الهدف المنشود (الزغول، 2006). كما ويؤكد اليوت وتشارش (Elliot & Church, 1997) في السياق ذاته إلى أن تصورات الفرد حول المهام الأكاديمية المقدمة له في بيئة التعلم من أهم المتغيرات المؤثرة في سلوكه نحو إنجاز المهمة. إذ إن طلبة جامعة اليرموك قد وصلوا إلى مستوى كافي من الوعي الذاتي بالسلوكات الواجب إظهارها في بيئة التعلم، فإنهم قادرون على تبني سلوكات التعلم التي تظهر قدراتهم ورغبتهم في إتقان مهام التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو غزال (2012) في دراسته حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن توجهات الأهداف الاتقانية كانت السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، كما وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة غباري والمحاسنة (2013) حيث أشارت إلى أن الأهداف الإتقانية كانت السائدة لدى الطلبة.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع للدراسة والذي نص على "ما العلاقة بين التوجُّهات الزمنية وتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بينَ بُعد التوجُّهات الزمنية (المستقبل) من جهة وبين بعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) من جهةٍ أخرى.

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ممن يمتلكون مستويات عالية من التوجهات الزمنية المستقبلية أكثر قدرة على إدراك السلوكات القادرة على تحقيق أهدافهم مما يعني أنهم أكثر وعياً لتلك السلوكات التي تساعدهم في الوصول إلى ما يسعون إليه في حياتهم. كما وإن امتلاك توجهات زمنية مستقبلية يعكس حقيقة أن الطالب عليه إمتلاك توجهات هدفية إتقانية تستند على التعلم باعتباره الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الطلبة من خلال المشاركة في نشاطات التعلم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن إمتلاك توجهات زمنية إيجابية مثل الماضي الإيجابي والحاضر الممتع والمستقبل من المؤشرات المهمة للتفاؤل والأمل لدى الطلبة قادرة على توجيه سلوكاتهم الإيجابية نحو المهام الأكاديمية المُقدمة لهم في بيئة التعلم. ويمكن عزو النتيجة إلى أن توجهات الأهداف مجموعة من المعتقدات التي يحملها الفرد نحو المهام التي تقدمها بيئة التعلم. ويؤكد الزغول (2006) إلى أن التوجهات الهدفية معتقدات فردية يحملها الفرد وتُوجه سلوكه من أجل تحقيق أهدافه.

كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بُعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) من جهة وبين بُعد توجُّهات الأهداف (أداء–تجنب) من جهةٍ أخرى. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الماضي السلبي، وهو من التوجهات الزمنية السلبية، يظهر من خلال السلوكات السلبية لدى الأفراد وهي مرآة لنظرته نحو العالم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة ممن يظهرون مستويات عالية من الماضي السلبي يسعون إلى تبني التوجهات الهدفية المبنية على الوصول إلى أعلى مستويات التحصيل الأكاديمي على حساب إتقان مهمة التعلم واكتساب مهارات جديدة على المستوى الشخصي والأكاديمي.

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من توجهات الأهداف (أداء–تجنب) يسعون في الأصل إلى الحصول على العلامات العالية على حساب إتقان المهارة المُستهدفة وتجنب الإقدام في الإنخراط في المهام الأكاديمية القادرة على رفع مستوى المهارة الأكاديمية لديهم. كما وأن هذه الفئة من الطلبة لا تحاول تحقيق أهدافها الأكاديمية التي تساعد على إتقان المهارة المستهدفة من نشاط التعلم والذي سعى إلى تحسين المهارات الذاتية القادرة على تنمية الطلبة على المستوى الشخصي في المجالات الأكاديمية والشخصية.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس للدراسة والذي نص على "هل تختلف العلاقة بين التوجُّهات الزمنية وتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص؟".

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي الإرتباط لعلاقة التوجُّهات الزمنية بتوجُّهات الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للتخصص. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة من التخصصات العلمية والإنسانية المختلفة لا يختلفون من حيث الخبرات الأكاديمية والتي تعكس بالضرورة نظرتهم نحو الزمن أو التوجهات الهدفية التي يمتلكونها مما يقدم مؤشرات على عدم وجود أثر لهذا المتغير على العلاقة بين المتغيرين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين معاملات الإرتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الحاضر الممتع) ببعد توجُّهات الأهداف (أداء–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى للمستوى الدراسي؛ لصالح طلبة السنة الدراسية الأولى مقارنةً مع طلبة كلٍّ من السنوات الدراسية (الرابعة، ثم الثالثة، ثم الثانية) على الترتيب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى أكثر رغبة في الحصول على تعليم جامعي قادر على تلبية طموحاتهم الأكاديمية ويعمل على تبني سلوكات أكاديمية قادرة على الوصول إلى الأهداف الأكاديمية التي يرغبون في الحصول عليها من خلال خبراتهم الأكاديمية في الجامعة.

كما وأن طلبة السنة الأولى يظهرون الرغبة في الإنخراط في مهامهم الأكاديمية ويحاولون الإستمتاع بما يتم توفيره لهم من فرص داخل وخارج الجامعة وهذا ما لا ينطبق على طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة، والذين لا يظهرون رغبة المشاركة في نشاطات التعلم التي تقوم على إتقان المهارات المقدمة في بيئة التعلم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي الارتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجُّهات الأهداف (إتقان–إقدام) لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ لصالح الطلاب مقارنةً بها لدى الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يحاولون العيش في الماضي أكثر من الحاضر مما ينعكس على توجهات الأهداف لديهم. كما وأن الطلاب لديهم رغبة أكبر في العمل على الدخول في التأثر بخبراتهم السابقة والتي تنعكس على سلوكاتهم الحالية.

كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين معاملي الإرتباط لعلاقة بعد التوجُّهات الزمنية (الماضي السلبي) ببعد توجُّهات الأهداف (أداء–تجنب) لدى طلبة جامعة اليرموك يُعزى للجنس؛ لصالح الطالبات مقارنةً بالطلاب. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات أكثر نزعة في تجنب التوجهات الهدفية التي يمكن أن تؤثر عليهن في الوقت الحالي إذ إنهن أكثر ضعفاً من الناحية النفسية مقارنة مع الطلاب والقادرين على مواجهة خبرات الفشل في الحياة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة تطوير نشاطات وبرامج قادرة على إخراج الطلبة من التوجهات الزمنية الماضية وتقديم صورة مستقبلية أفضل بالنسبة لهم.
- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على إستخدام خطط دراسية قادرة على تنمية مستويات التوجهات الهدفية (إتقان–إقدام) باعتبارها من سلوكات التعلم الفاعلة القادرة على تنمية الجوانب المختلفة من شخصية الطالب، خاصة تلك المتعلقة بسلوكات التعلم الفاعلة.
- ضرورة العمل على إجراء دراسات مستقبلية قادرة على تناول التوجهات الزمنية لدى الطلبة في ضوء مجموعة من المتغيرات المعرفية والشخصية.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسة المستقبلية والتي تعمل على ربط التوجهات الزمنية مع مجموعة من المتغيرات المعرفية والشخصية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو حميدان، يوسف والعزاوي، محمد. (2001). تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية لدى عينة من المعلمين الملتحقين بالدراسة في جامعة مؤتة، *مجلة جامعة دمشق*، *17* (2)، 119-144.

أبو علي، عبدالرؤوف. (2015). *العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك*، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

أبو غالي، عطاف وأبو مصطفى، نظمي. (2016). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة جامعة الأقصى*، *20* (1)، 103-141.

أبو غزال، عاصم. (2012). *توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، *المجلة التربوية*، *27* (108)، 111-154.

أبو هلال، هند. (2017). *فعالية برنامج تدريبي مستند الى التوجهات الهدفية في موقع العزو السببي*، إطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بني مفرج، أحمد. (2012). *التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً*، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك ، الأردن .

جارالله، سليمان وشرفي، محمد. (2009). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية، *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 23*، 53-64.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوي*، *6* (4)، 333-348.

ربيع، محمد. (2013). *علم النفس الشخصية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

رسلان، محمود. (2012). *دافعية الإنجاز: المفهوم والنظرية والتطبيق*. جامعة الملك فيصل، الاحساء: مركز الترجمة والتأليف والنشر.

رشوان، ربيع. (2006). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الرومي، أحمد. (2017). *توجهات الأهداف وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المراهقين في لواء بني كنانة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *2* (3)، 115-127.

سحلول، محمد. (2009). *إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بها طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شلتز، داون. (1983). *نظريات الشخصية*. (ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي). بغداد: مطابع التعليم العالي.

عبد الأحد، خلود. (2006). *التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، دراسات موصلية، العدد 14*، 131-160.

عبد الحليم، علي. (2012). *الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتهما بخبرة الزمن الذاتية*، أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة بغداد، العراق.

عبد الله، عودة. (1999). *الزمن في القرآن الكريم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبوغزال، معاوية. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان. (2009). *علم النفس الإجتماعي*. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

العجمي، سعيد. (2015). *جودة الحياة وعلاقتها بالتوجيه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عوض، محمود. (2009). *أسماء الزمن في القرآن الكريم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غباري، ثائر وضمرة، جلال ونصار، يحيى. (2014). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 539-552.

غباري، ثائر ومحاسنة، رندة. (2013).العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية النفسية*، *14*(3)، 241-273.

الفتلاوي، علي. (2000). *التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الفتلاوي، علي. (2010). *سيكولوجية الزمن*. دمشق: صفحات للدراسات والنشر.

محمود، أحمد. (2003). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *1* (3)، 218-238.

المكاوي، هويدا. (2008). *توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم لدى الموهوبات أكاديمياً بالصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

نصير، أمل. (2002). الزمن في شعر الشعراء العذريين في العصر الأموي، *مجلة الجامعة الأردنية (دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية)*، *29* (2)، 1-13.

الهابط، محمد. (1987).*التكيف والصحة النفسية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي.

ولسون، كولن. (1996). *فكرة الزمان عبر التاريخ*. (ترجمة: فؤاد كامل)، بغداد: دار النشر المشترك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يونس، محمد. (2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، دراسات *العلوم الإنسانية والاجتماعية، 34* (1)، 15-31.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الاجنبية

Akin, A. (2008). Self – efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: Astructural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, *3*(5), 725- 732.

Akpur, U. (2016). The explanatory and predictive relationship pattern between university students' goal orientation behaviours and their academic achievement. *Academic Journal,11* (17), 1650-1658.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom; students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 3*, 260-267.

Ames, C. (1992). Classrooms; Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271.

Aylmer, B. (2013). *Continuity & change in time perspective: A longitudinal field study of youth workers*. Doctor Thesis, Dublin City University, Business School.

Bosato, G. (2001). *Time perspective, academic motivation, and procrastination*. Master's Theses, San Jose State University.

Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice,11*(2), 540-546.

Coutinho, S. (2007). The relation between goals, metacognition, and academic success, *Journal of Educate*, *7*(1), 39-47.

Dwech, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, *41* (8), 1040-1048.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Eager, B., Grant, S. & Maritz, A. (2017). Time-orientation as a precursor to coping responses in entrepreneurs. *The International Journal of Organizational Innovation, 10 (2*), 6-13.

Eison, D. & James, A. (1981). A new instrument for assessing students orientation towards grades and learning. *Psychological Reports, 84* (1), 919-924.

Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218–232.

Hopkins, W. (2002). A scale of magnitude for effects statistics. In new view. Retrieved from: *//www.sportsci.org/resource/ stats/ effectmag.html on the 13th July,2018. pdf.*

Kocyigit, M. & Kalkan, M. (2016). Social interest and future-time orientation in romantic relationships. *Journal of Educational Sciences and Psychology, 8* (2), 53-57.

Lazarides, R., Buchholz, J. & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goalorientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education, Vol. 69*, 1-10.

Li Jinbo, B. (2007). Relationships among achievement goal orientation, learning strategies and the academic achievement of junior high school students. *Journal of Studies of Psychology and Behavior, 3(1),* 22-36.

Linnenbrink, E., Ryan, A. & Pintrich, P. (1999). The role of goals and effect in working memory functioning. *Learning & Individual Differences, 11*(2), 213-230.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Lock, E. & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.

Makri, K. & Schlegelmilch, B. (2017). Time orientation and engagement with social networking sites: A cross-cultural study in Austria, China and Uruguay. *Journal of Business Research, Vol. 80*, 155-163.

Mattern, R. (2005). College student's goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(1), 27-32.

McWhaw, K. & Abramic, P. (2001). Students goal orientation and interest: Effects on students use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *26* (3), 311-329.

Mello, R. & Worrell, F. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(3), 271-289.

Midgley, C., Kaplon, A., Middleton, M.,Urdan, T., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement motivation. *Education Psychologist, Vol.34*,169-189.

Naderi, N., Abdullah, R., Aizan, H., Sharir, J. & Mallan, V. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, *9*(1), 968–972.

Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

behaviors of college in Turkey. *Educational Research*, *2*(1), 771-778.

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientation in students perception of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology, Vol.78,* 291-312.

Ucar, H. & Bozkaya, M. (2016). Pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs, goal orientations, and participations in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *17* (2), 15-30.

Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role ofparents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, *Vol. 90,* 202-209.

Wolters, C. (2004). Advancing Achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 236-250.

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

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

الملاحق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (أ)

مقياس زمباردو للتوجه الزمني (Zimbardo & Boyd, 1999) بصورته الأولية المعربة

الرقم	الفقرة	وضوح المعنى		سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
المجال الأول: الماضي السلبي						
1	أفكر في الأشياء السيئة التي حصلت معي في الماضي.					
2	خبرات الماضي الأليمة يستمر تكرارها في مخيلتي.					
3	من الصعب بالنسبة لي أن أنسى الصور الأليمة في شبابي.					
4	في الغالب أفكر بما كان ينبغي لي القيام به بحياتي.					
5	افكر في الأشياء الرائعة التي ضيعتها في حياتي.					
6	ارتكب أخطاء في الماضي و أتمنى لو استطعت محوها.					
7	نلت نصيبي من الإساءة و الرفض في الماضي.					
8	نادرا ما تسير الأمور كما أتوقع.					
9	تتأثر قراراتي غالبا بالناس و الأشياء من حولي.					
10	حتى أنا استمتع بالحاضر، انساق وراء المقارنات مع خبرات الماضي المشابهة.					
المجال الثاني: الماضي الايجابي						
11	يسعدني التفكير في الماضي الخاص بي.					
12	احن إلى طفولتي.					
13	الذكريات السعيدة في الأيام الجميلة تقفز لذهني بسهولة.					
14	عند المقارنة، هنالك أشياء جيدة لتذكرها في الماضي أكثر من الأشياء السلبية.					
15	استمتع بالقصص عما كانت تبدو عليه الحياة في زمن الماضي الجميل.					
16	المشاهدات والأصوات والرائحة المألوفة في الطفولة غالبا تستدرج فيَضا من الذكريات الرائعة.					
17	أحب طقوس الأسرة والتقاليد التي تتكرر بانتظام.					
18 -	أجد نفسي غريبا عندما يتكلم أفراد الأسرة عن الطريقة التي تسير بها الأمور عادة.					
-19	الماضي مليء بالذكريات غير السارة لذلك أفضل عدم التفكير بها.					
المجال الثالث: الحاضر الممتع						
20	أجازف بإضافة الإثارة إلى حياتي.					
21	المخاطرة تحفظ حياتي من الملل.					
22	من المهم إضافة الإثارة لحياتي.					
23	اتخذ القرارات بدون تخطيط.					
24	أقوم بعمل الأشياء بشكل اندفاعي.					
25	أحاول أن أعيش حياتي كاملة، كل يوم بيومه.					
26	أفضل الصديق العفوي و ليس المتكلف.					
27	من المهم أكثر بالنسبة لي الاستمتاع برحلة الحياة بدلاً من التركيز على المصير فقط.					
28	في الغالب اتبع قلبي أكثر من عقلي.					
29	أحب أن تكون علاقاتي الوثيقة مليئة بالحب.					
30	أجد نفسي غارق في بهجة اللحظة.					
31	اعتقد أن مصاحبة المرء أصدقاءه في الذهاب إلى حفلة هو أحد الملذات الهامة في الحياة.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

32	بشكل مثالي، قد أعيش كل يوم كما لو أنه يومي الأخير.					
33	أشعر أن المهم أن تستمتع بما تقوم به أكثر من انجاز العمل في الوقت المحدد.					
34	عندما استمع لموسيقى مفضلة لدي، غالباً أفقد الإحساس بالزمن.					
المجال الرابع: المستقبل						
35	الالتزام بمواعيد الغد وعمل الأشياء الضرورية الأخرى يأتي قبل اللعب اليوم.					
36	انهي مشروعاتي في الوقت المحدد من خلال إحراز تقدم بثبات.					
37	أنا قادر على مقاومة الإغراءات عندما اعرف أن هناك عمل يجب انجازه.					
38	عندما ارغب بإنجاز شيء معين، احدد الأهداف ووسائل معينة للوصول لتلك الأهداف.					
39	أواظب على العمل في المهمات الصعبة غير الممتعة إن كانت ستساعدني على التقدم.					
40	يزعجني التأخر على المواعيد.					
41	اعتقد أن اليوم في حياة اي شيء ينبغي التخطيط المسبق له كل صباح.					
42	أفي بالالتزام باتجاه الأصدقاء ومن لهم حق علي في الوقت المحدد.					
43	أضع قوائم من الأشياء الواجب عملها.					
44	قبل اتخاذ أي قرار، ازن الإيجابيات والسلبيات.					
-45	إذا لم يتم القيام بالأشياء في وقتها، لا اشعر بالقلق حيال ذلك.					
-46	دائماً ستكون هناك أوقات للنجاح في العمل.					
-47	أتعامل مع اليوم كما هو بدلاً من محاولة التخطيط له.					
المجال الخامس: الحاضر الحتمي						
48	مسار حياتي تحكمه قوى لا استطيع التأثير فيها.					
49	القلق على المستقبل لا يعني أي شيء، فليس هناك ما يمكنني عمله بشأنه على أية حال.					
50	لأن كل ما سيكون سيكون، لا يهم حقاً ما افعله.					
51	حقيقة لا يمكنك التخطيط للمستقبل لأن الأمور تتغير كثيراً.					
52	في الغالب، الحظ أفضل من المثابرة في العمل.					
53	القدر يحدد كثير من الأشياء في حياتي.					
54	أشعر بالمتعة في معالجة وممارسة أنشطتي عند التفكير بالأهداف والنتائج والثمار.					
55	الحياة اليوم معقدة جداً، أفضل حياة الماضي البسيطة.					
56	إنفاق ما اكسبه على الملذات اليوم أفضل من توفيره تأمينا للغد.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ب)

مقياس زمباردو للتوجه الزمني (Zimbardo & Boyd, 1999) بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة ..... حفظهُ الله

فيما يلي مجموعة من العبارات حول توجهاتك الزمنية، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها عليك بوضع اشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب. علمًا بأن هذا الاستبيان يستخدم لغايات البحث العلمي فقط ولن يطلّع عليها أحد، وليس هناك زمن محدد للإجابة، وليس هناك أيضًا إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، لذا نرجو قراءتها بشكلٍ دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

شاكرًا حسن تعاونكم

* هذه المعلومات مهمة جدًا للبحث نرجو منكم الإجابة عليها :

الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى

التخصص: ( ) علمي ( ) إنساني

المستوى الدراسي: ( ) أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة

خالد غازي توفيق البشتاوي

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبـــــــارة	لا أوافق بشدة (1)	لا أوافق (2)	مُحايد (3)	أوافق (4)	أوافق بشدة (5)
المجال الأول: الماضي السلبي						
1	أفكر في الأشياء السيئة التي حصلت معي في الماضي.					
2	أتذكر باستمرار خبرات الماضي المؤلمة.					
3	أجد صعوبة في نسيان الصور الأليمة في الماضي.					
4	أفكر فيما كان ينبغي لي القيام به في حياتي.					
5	افكر في الأشياء الرائعة التي ضيعتها في حياتي.					
6	أتمنى نسيان الأخطاء التي ارتكبتها في الماضي.					
7	أشعر أنني نلت نصيبي من الإساءة والرفض في الماضي.					
8	تتأثر قراراتي بالناس والأشياء من حولي.					
9	أنساق وراء المقارنات مع خبرات الماضي المشابهة.					
المجال الثاني: الماضي الإيجابي						
10	يسعدني التفكير في الماضي الخاص بي.					
11	أحن إلى طفولتي.					
12	أتذكر الخبرات السعيدة بسهولة.					
13	أتذكر الأحداث الجيدة أكثر من الأحداث السلبية.					
14	أستمتع بقصص الماضي الجميل.					
15	أشعر بالراحة عند تذكّر الصور والأصوات المألوفة في طفولتي.					
16	أحب طقوس الأسرة والتقاليد التي تتكرر بانتظام.					
المجال الثالث: الحاضر الممتع						
17	أسعى لإضافة الإثارة إلى حياتي.					
18	أرى أن خوض المغامرات يُبقي حياتي بعيدة عن الملل.					
19	اتخذ القرارات بدون تخطيط.					
20	أقوم بعمل الأشياء بشكل اندفاعي.					
21	أحاول أن أعيش حياتي، كل يوم بيومه.					
22	أفضل الصديق العفوي.					
23	أستمتع برحلة الحياة بدل من التركيز على النتائج.					
24	اتبع قلبي أكثر من عقلي.					
25	أحب أن تكون علاقاتي مليئة بالحب.					
26	اعتقد أن مصاحبة الأصدقاء في الذهاب إلى حفلة هو أحد الملذات الهامة في الحياة.					
27	أشعر أن المهم أن تستمتع بما تقوم به أكثر من انجاز العمل في الوقت المحدد.					
28	أفقّد الإحساس بالزمن عند سماع الموسيقى المفضلة.					
المجال الرابع: المستقبل						
29	انهي مشروعاتي في الوقت المحدد من خلال إحراز تقدم بثبات.					
30	أشعر أنني قادر على مقاومة الإغراءات عندما أعرف أن هناك عمل يجب إنجازه.					
31	أحدد الأهداف والوسائل الكفيلة بإنجاز أي عمل.					
32	أواظب على العمل في المهمات الصعبة غير الممتعة إن كانت ستساعدني على التقدم.					
33	يزعجني التأخر على المواعيد.					
34	أعتقد أنه ينبغي التخطيط المُسبق لكل يوم.					
35	أفي بالتزاماتي اتجاه أصدقائي في الوقت المحدد.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

36	أضع قوائم من الأشياء الواجب عملها.					
37	ازن الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ أي قرار.					
38	أشعر أن هنالك متسّع من الوقت لانجاز أعمالي.					
المجال الخامس: الحاضر الحتمي						
39	أشعر أنه لا أستطيع عمل شيء نحو المستقبل.					
40	أشعر أن ما أفعله لا يُغير المستقبل.					
41	أرى أن التخطيط للمستقبل أمرٌ صعب بسبب تغير الظروف المحيطة.					
42	أرى أن الحظ أفضل من المثابرة في العمل.					
43	أفضل حياة الماضي البسيطة لأن الحياة اليوم معقدة.					
44	أنفق ما أكسبهُ على الملذات اليوم أفضل من توفيره للمستقبل.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ج)

مقياس التوجهات الهدفية بصورته الأصلية

الرقم	الفقرة	وضوح المعنى		سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
المجال الأول: إتقان – إقدام						
1	أفضل المواضيع و المواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لدي حتى لو كانت صعبة.					
2	حبي للعلم و التزود بالمعرفة هما من المحفزات الأساسية للدراسة.					
3	أفضل المواضيع و المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي لكي أتعلم منها شيئا جديداً.					
4	فهم محتوى المادة الدراسة أكثر أهمية بالنسبة لي من الحصول على علامة مرتفعة.					
5	أتأمل أن احصل على معرفة اشمل و أعمق عندما انتهي من دراسة المواد الدراسية.					
6	أريد أن أتعلم من المواد الدراسية التي ادرسها قدر المستطاع.					
7	اطمح أن احصل على معرفة اشمل وأعمق عندما انتهي من دراسة المساق.					
المجال الثاني: أداء – إقدام						
8	تفوقي على زملاء الدراسة هو أمر مهم بالنسبة لي.					
9	أقوم بواجباتي الدراسية لكي لا يعتقد المدرس بأنني اقل قدرة من زملائي.					
10	اشعر بالنجاح و الكفاءة فقط عندما يكون أدائي أفضل من أداء معظم زملائي.					
11	أجيب على أسئلة المعلم لكي اظهر لزملائي مدى تفوقي عليهم.					
12	عندما يعيد المعلم أوراق الامتحانات أو الوظائف ارغب فورا بمقارنة علامتي بعلامات زملائي.					
13	هدفي من الدراسة هو أن احصل على علامات أفضل من تلك التي يحصل عليها معظم زملائي.					
14	ادرس لأنني أريد أن افتخر بعلاماتي المرتفعة.					
15	أريد أن أكون جيدا في دراستي لكي اظهر قدراتي أمام الناس (الأسرة، الأصدقاء، المدرسون).					
16	ادرس لأن الأداء المرتفع يرفع من مكانتي بين زملائي.					
المجال الثالث: أداء – تجنب						
17	ما يدفعني للدراسة هو خوفي أن يكون أدائي سيئاً.					
18	خوفي من الحصول على علامة متدنية أكثر من خوفي من عدم فهمي للمواد الدراسية.					
19	ادرس لأتجنب سخرية الناس (الأهل، والأصدقاء، والمدرسون).					
20	ما يهمني حقا هو عدم الحصول على أداء سيء في المواد الدراسية.					
21	أتجنب المشاركة في المحاضرات لكي لا أبدو غبيا في نظر زملائي أو مدرسي.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (د)

مقياس توجهات الأهداف بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة ..... حفظهُ الله

فيما يلي مجموعة من العبارات حول أهدافك من عملية التعلم، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها عليك بوضع اشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب. علمًا بأن هذا الاستبيان يستخدم لغايات البحث العلمي فقط ولن يطلّع عليها أحد، وليس هناك زمن محدد للإجابة، وليس هناك أيضًا إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، لذا نرجو قراءتها بشكلٍ دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

شاكرًا حسن تعاونكم

* هذه المعلومات مهمة جدًا للبحث نرجو منكم الإجابة عليها :

الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى

التخصص: ( ) علمي ( ) إنساني

المستوى الدراسي: ( ) أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة

خالد غازي توفيق البشتاوي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبـــــــارة	تنطبق عليّ بدرجة				
		منخفضة جدًا (1)	منخفضة (2)	متوسطة (3)	كبيرة (4)	كبيرة جدًا (5)
المجال الأول: إتقان – إقدام						
1	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لدي حتى لو كانت صعبة.					
2	حبي للعلم والتزود بالمعرفة هما من المحفزات الأساسية للدراسة.					
3	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تتحدى قدراتي لكي أتعلم منها شيئاً جديداً.					
4	فهم محتوى المادة الدراسية أكثر أهمية بالنسبة لي من الحصول على علامة مرتفعة.					
5	أحاول أن أحصل على معرفة اشمل وأعمق عندما أنتهي من دراسة المواد الدراسية.					
6	أسعى أن أتعلم من المواد الدراسية التي أدرسها قدر المستطاع.					
المجال الثاني: أداء – إقدام						
7	تفوقي على زملاء الدراسة هو أمر مهم بالنسبة لي.					
8	أقوم بواجباتي الدراسية لكي لا يعتقد المدرس بأنني أقل قدرة من زملائي.					
9	أشعر بالكفاءة عندما يكون أدائي أفضل من أداء معظم زملائي.					
10	أجيب على أسئلة المعلم لكي أظهر لزملائي مدى تفوقي عليهم.					
11	أرغب بمقارنة علاماتي بعلامات زملائي عندما يعيد المعلم أوراق الواجبات.					
12	هدفي من الدراسة هو أن احصل على علامات أفضل من تلك التي يحصل عليها معظم زملائي.					
13	ادرس لأنني أرغب في أن افتخر بعلاماتي المرتفعة.					
14	أدرس لكي اظهر قدراتي أمام الناس (الأسرة، الأصدقاء، المدرسون).					
15	أدرس لأن التحصيل المرتفع يُزيد من مكانتي بين زملائي.					
المجال الثالث: أداء – تجنب						
16	أدرس لتجنب الأداء المنخفض.					
17	أخاف من الحصول على علامة متدنية أكثر من خوفي من عدم فهمي للمواد الدراسية.					
18	ادرس لأتجنب سخرية الناس (الأهل، والأصدقاء، والمدرسون).					
19	يهمني الحصول على علامات مرتفعة في المواد الدراسية.					
20	أتجنب المشاركة في المحاضرات لكي لا أبدو غبيًا في نظر زملائي أو مدرسيّ.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (هـ)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ.د. عدنان العتوم	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
2	أ.د. عبد اللطيف المومني	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
3	أ.د. رافع الزغول	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
4	أ.د.فراس الحموري	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
5	أ.د.محمد الصوالحة	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
6	أ.د. عبد ا لكريم جرادات	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
7	أ.د. زايد بني عطا	القياس والتقويم	جامعة اليرموك
8	أ.د. نضال الشريفين	القياس والتقويم	جامعة اليرموك
9	د. نصر المقابله	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
10	د. معاوية أبو غزال	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
11	د. احمد الشريفين	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
12	د. فيصل الربيع	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
13	د. محمود القرعان	القياس والتقويم	جامعة اليرموك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (و)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

جامعة اليرموك
رئاسة الجامعة
الوارد
٢١ آذار ٢٠١٨

الرقم: ٢١٠٧/ت/
التاريخ: ١ رجب / ١٤٣٩
الموافق: ١٩ / آذار / ٢٠١٨

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب خالد غازي توفيق البشتاوي

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب خالد غازي توفيق البشتاوي، ورقمه الجامعي (٢٠١٥٤٠٢٠٤٨) بدراسة بعنوان" التوجهات الزمنية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة البكالوريوس لكل الكليات ذكوراً وإناثاً، فضلاً عن توزيع أداة الدراسة المرفقة على عينة منهم في الجامعة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

نائب عميد كلية التربية

أ.د. نواف موسى شطناوي

تحية طيبة وبعد،،،
يستكمل مهمة الطالب بعد الاطلاع
على أداة الدراسة

إربد – الأردن
Irbid - Jordan
تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ +
فاكس: ٧٢١١١٣٦ -٢- ٩٦٢ +
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo
http://www.edu.jo

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ز)

إحصائية بأعداد الطلبة المسجلين حسب الدرجة العلمية والكليات

الدرجة العلمية	بكالوريوس		
الكلية	أنثى	ذكر	المجموع
	العدد	العدد	
الآثار والانثروبولوجيا	371	154	525
الآداب	3175	1023	4198
الإعلام	747	398	1145
الاقتصاد والعلوم الإدارية	1930	1393	3323
التربية	1768	214	1982
التربية الرياضية	399	889	1288
الحجاوي للهندسة التكنولوجية	1729	2092	3821
السياحة والفنادق	128	145	273
الشريعة	1849	957	2806
الصيدلة	838	122	960
الطب	547	451	998
العلوم	1524	908	2432
الفنون الجميلة	363	316	679
القانون	608	384	992
تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب	719	430	1149
المجموع /بكالوريوس	16695	9876	26571
المجموع الكلي	26571		

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Al Bashtawi, Khaled. Time Orientation and its Relationship with Goal Orientation among a Sample of Yarmouk University Students. MA thesis, Yarmouk University, 2018 (Supervisors: Professor. Adnan Atoum- Head Supervisor, Abdel Lateef Al Momani, Co- Supervisor).

The objectives of the study were to investigate time orientation and goal orientation levels among Yarmouk University students, and to identify the relationship between the two variables, and whether there were differences in time orientation and goal orientation levels in light of gender, specialization and university year. The sample of the study consisted of 698 male and female Yarmouk university students selected using convenient sampling procedures of all colleges in Yarmouk University in the academic year (2017/2018). For achieving the objectives of the study, Zimbardo and Boyd (1999) Time Orientation Scale translated and adapted on the Jordanian culture by the researcher and Abu Ghazal et al., (2013) Goal Orientation Scale were used after validity and reliability for both scales were obtained. Furthermore, the descriptive correlational approach was used for data collection and analysis. The results of the study indicated that past positive ranked first, then future، past negative, present hedonism, present fatalistic, respectively. The results of the study indicated that (mastery- approach) ranked first, then (performance-avoidance), and finally (performance-approach). There were statistically significant differences at (α=0.05) between the means scores in time orientations (present hedonism, future) due to gender, in favor of females compared to males. There were statistically differences at (α=0.05) between the means scores for time orientation (present fatalistic) due to gender, in favor of males while no statistically significant differences were found due to specialization and university year. The results of the study indicated a statistically significant positive correlation at ((α=0.05) between future time orientation from one side and (mastery- approach) goal orientation on the

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

other. There was a statistically significant positive correlation at (α=0.05) between past negative time orientation from one side and (performance-avoidance) goal orientation on the other among university students. There was a statistically significant difference at (α=0.05) between the coefficients means scores for the correlation between past negative time orientation and (mastery – approach) goal orientation among Yarmouk University students due to gender, in favor of males. There was a statistically significant difference at (α=0.05) between the coefficients means scores for the correlation between past negative time orientation and (performance – avoidance) goal orientation among Yarmouk University students due to gender, in favor of females, while no statistically significant differences at (α=0.05) were found due to gender between the coefficients means scores of (past positive, present hedonism, future, present fatalistic) and goal orientations among Yarmouk University students. No statistically significant differences at (α=0.05) were found due to gender between the coefficients means scores of (past positive, present hedonism, future, present fatalistic) time orientation and goal orientations among Yarmouk University students. No statistically significant differences at (α=0.05) were found between the coefficients means scores of total time orientation and goal orientations among Yarmouk University students due to specialization. There were statistically significant differences at (α=0.05) between the coefficients means scores of present hedonism) time orientation and goal orientation and (performance- approach) goal orientation among Yarmouk University students due to university year, in favor of 1st year students compared to 2nd, 3rd, and 4th year students, respectively.

Key Words: Time Orientations, Goal Orientations, University Students, Yarmouk University.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com