المنظورات الزمنية ومعتقد حرية الإرادة كمنبئات بتعويق الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية [1]

د/ شيماء سيد سليمان [2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تحديد نسب إسهام كل من المنظورات الزمنية ومعتقد حرية الإرادة في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي)، والكشف عن الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي)، والكشف عن إمكانية التنبؤ بعضوية الطالب في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على دالة تمييزية تفصل بين المجموعتين، وشملت عينة البحث (٤٢٥) طالباً وطالبة، بمتوسط عمر زمني (٢٠،٦٣)، وانحراف معياري قدره (١،٥)، واستخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، وتم اعداد ثلاثة أدوات (مقياس المنظورات الزمنية، ومقياس معتقد حرية الإرادة، ومقياس تعويق الذات الأكاديمي)، والتحقق من الخصائص السيكومترية لها، وأظهرت نتائج البحث أنه يمكن التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم من خلال أربعة منظورات زمنية (المستقبل السلبي، الماضي السلبي، المستقبل الإيجابي، والحاضر الحتمي)، بينما يمكن التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي من خلال منظور زمن (المستقبل الإيجابي، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، والحاضر الحتمي) بنسب اسهام مختلفة، وأظهرت النتائج أن معتقد حرية الإرادة يسهم إسهاماً دالًا إحصائياً في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي، وكشفت النتائج أيضاً عن الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في علاقة منظور زمن (المستقبل السلبي، الماضي السلبي، المستقبل الإيجابي، والحاضر الممتع) بتعويق الذات المزعوم، والدور المعدل له في علاقة منظوري (المستقبل الإيجابي والحاضر الممتع) بتعويق الذات السلوكي، ويمكن التنبؤ بعضوية الطالب في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على وجود دالة تمييزية.

الكلمات المفتاحية:

(المنظورات الزمنية، معتقد حرية الإرادة، تعويق الذات الأكاديمي).

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٤/٢/٢٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٤/٣/٢٩
[2] ت: ٠١٠٩٠٧٦٤٦٥٨ Email:shaymaa.sayed@edu.svu.edu.eg

مقدمة:

يتعرض الطالب الجامعي للعديد من المهام والمواقف التي يتم فيها تقييم أدائه مثل الامتحانات، والمهام والتعيينات الأكاديمية، وتقييم مهاراته التدريسية في التدريب الميداني، وإذا كانت هذه التقييمات سلبية، فقد تشكل تهديداً لشعور الطالب بقيمة ذاته، وتقديره لنفسه، لذلك قد يلجأ إلى استراتيجيات لتقليل أثر هذه التقييمات السلبية، ومنع إسنادها إلى قدراته أو سماته الشخصية لحماية ذاته من الشعور بتدني احترام الذات.

وإحدى هذه الاستراتيجيات هي إيجاد عائق للأداء قبل حدوث التقييم، فإذا أخفق الطالب في الأداء، ولم يحقق النجاح، فإن التقييم السلبي يمكن إسناده إلى وجود هذا العائق وليس إلى نقص في ذكاء الطالب أو قدرته أو كفاءته، وتعرف هذه الاستراتيجية الشائعة لتنظيم هذا النوع من تهديد احترام الذات بتعويق الذات Self- handicapping (Schwinger et al., 2014; Barutçu Yıldırım & Demir,2020)، ويستخدم الأفراد ذوي تعويق الذات العائق لطمس العلاقة بين قدراتهم وأدائهم، وهذا يسمح لهم بتكوين صورة ذاتية إيجابية، وتكوين صورة إيجابية لدى الآخرين تجاههم(Török & Szabó, 2018).

وتستخدم استراتيجية تعويق الذات في العديد من السياقات، مثل الإدارة والرياضة والأوساط الأكاديمية، ويشار إلى هذه الاستراتيجية في السياق الأكاديمي بتعويق أو إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self- handicapping، وتعد بمثابة آلية تنظيم ذاتي استباقية للتعامل مع الأداء الضعيف المتوقع في مهمة تهدد الأنا (Covington, 2000)، كما أنها تعد استراتيجية دفاعية يقوم فيها الفرد بإنشاء عوائق قبل الأداء لمعالجة الفشل بعد الأداء (Izadpanah & Charmi, 2022).

وتم التمييز، من خلال العديد من الدراسات، بين نوعين من استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي هما: تعويق الذات السلوكي Behavioral self- handicapping، ويشير إلى السلوكيات الملاحظة التي يفعلها الطالب قبل أداء المهمة أو بالتزامن معها، والتي تعيق أدائه وتعرضه للفشل (كالتحدث أثناء المحاضرة، وعدم الإعداد الجيد للامتحان، والتسويف الأكاديمي، والسهر قبل ليلة الامتحان)، وتعويق الذات المزعوم Claimed self-handicapping الذي يشير إلى ادعاء الطالب وجود عقبات تواجهه قبل أداء المهمة أو الاختبار، وتمنعه من الدراسة، مثل ادعائه بوجود العديد من الالتزامات الحياتيه، أو وجود مشكلات نفسية مثل القلق والتوتر والاكتئاب، أو مشكلات صحية مثل الشعور بالصداع أو المرض الجسدي (Akca, 2012; Asha

Kumari, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2015 ; Leary & Shepperd, 1986; Midgley & Urdan, 2001)

ولازال يحظى هذا المتغير بإهتمام متزايد من قبل الباحثين التربويين، وبتقصي العوامل التي تساهم في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كشفت نتائج الدراسات عن مجموعة من المتغيرات لها القدرة على ذلك مثل التسويف الأكاديمي، والتعاطف الذاتي، والتوجه التجنبي، واحترام الذات، والتوجه نحو الإتقان (الغبلان والعنزي، ٢٠٢٣)، والتشوهات المعرفية (المعلا والعظامات، ٢٠٢١)، والقلق (عليوة وآخرون، ٢٠٢١)، والكمالية العصابية (خشبة والبديوي، ٢٠٢٢)، والتوجهات الهدفية، والكفاءة الذاتية، والقدرة على التظيم، وإدارة الوقت، والتحصيل، والتعامل مع المواقف الاختبارية (العزام والحموري، ٢٠٢٠)، ومهارات ما وراء المعرفة (نجار وأبو غزال، ٢٠٢٢) .

وقد أثار أيضاً اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة دراسة كيفية اختلاف الأشخاص في تقييمهم وتصوراتهم للماضي والحاضر والمستقبل، على الرغم من التقدم أحادي الاتجاه للزمن (Carelli et al., 2015)، وعادةً ما يُنظر إلى مدى تطوير الأشخاص واستخدامهم لإطار زمني معين عند اتخاذ القرارات على أنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية الذي يتسم بالاستقرار النسبي، ويشار إلى هذا التوجه أو التحيز المعرفي تجاه فترة زمنية معينة، بالمنظور الزمني Time Perspective، الذي يؤثر على الكثير من أحكام الفرد وقراراته وأفعاله بشكل لاشعوري، وتم التمييز بين عدد من المنظورات الزمنية المختلفة مثل منظور الماضي الإيجابي Past Positive، والماضي السلبي Past Negative، والحاضر الممتع Present Hedonistic، والحاضر القدري أو الحتمي Present Fatalistic، ومنظور زمن المستقبل Future كطريقة لتحديد كيفية تأثير منظور الوقت على حياة الفرد(Zimbardo & Boyd, 1999)

وجذبت دراسة المنظورات الزمنية، والرغبة في فهم الآليات التي يمر بها الأفراد، وكيفية وإدراكهم للوقت اهتمام مختلف التخصصات عبر التاريخ، كالفلسفة وعلم الأحياء والفيزياء وعلم النفس منذ العصور القديمة (Zimbardo & Boyd, 2008)؛ حيث تبين أن الكيفية التي يدرك بها الفرد للوقت تعد جزء من التجربة الإنسانية، وضرورية للسلوك اليومي ولبقاء الفرد (Carelli et al., 2015)، فقد يصنف الفرد الخبرات الشخصية والاجتماعية، ويعمل على أرشفتها واستعادتها من خلال الأطر الزمنية (الماضي والحاضر والمستقبل)، مما يؤثر على جوانب مختلفة من الإدراك والسلوك البشري (Ortuño & Vásquez-Echeverría, 2013)

ونظراً لأهمية هذه المنظورات باعتبارها أحد المحددات المؤثرة على سلوكيات الفرد،

اهتمت العديد من الدراسات التربوية بالكشف عن علاقتها بالعديد من المتغيرات المهمة لدى الطلاب على سبيل المثال لا الحصر متغير الرضا عن الحياة، واليقظة كسمة (Ballabrera and Pérez-Burriel, 2022)، والأمل والتنظيم الذاتي (Ahmed, 2021)، والتسويف الأكاديمي (محمد، ٢٠٢٣)، وتقدير الذات (Lyu et al., 2019; Mello et al., 2022)، الإنهاك الأكاديمي (Yang et al., 2023)، المرونة المهنية (Frainer & Janeiro, 2023)، والكفاءة الذاتية، والرفاهية، والتنظيم الذاتي (Mascia et al., 2023) ، وتأجيل الإشباع الأكاديمي (Fang & Zhang, 2019)

وإضافة إلى ذلك، شهد العقدان الماضيان ظهور الأبحاث التي أوضحت أهمية المعتقدات كمؤشرات للإنجاز الأكاديمي؛ حيث تم تحديد المعتقدات كمكونات أساسية لمفهوم الذات لأنها تؤثر على صنع المعنى الذي يسند لشتى جوانب الحياة، وبالتالي يكون لها دوراً حاسماً في توجيه السلوك، ويختلف الأشخاص في معتقداتهم، وهذه الاختلافات لها القدرة على التنبؤ بالاختلافات في السلوك والنتائج (Feldman et al., 2016).

ولقد كان معتقد حرية الإرادة Free Will Belief محل نقاش حاد بين الفلاسفة وعلماء النفس منذ آلاف السنين، وفي الآونة الأخيرة، ركزت الدراسات النفسية على سيكولوجية معتقد الإرادة الحرة؛ حيث بدأ علماء النفس في الكشف عن العواقب الانفعالية والسلوكية لمعتقد حرية الإرادة (Baumeister & Brewer, 2012; Baumeister & Monroe, 2014; Vohs & Schooler, 2008)، واتضح أن لهذا المعتقد آثار مهمة على الفكر والسلوك، فقد يرتبط باتجاهات الفرد، ومعاييره الذاتية، والضبط الذاتي المدرك، والنية أو القصد، وقد تكون هذه الارتباطات إيجابية في حالة السلوكيات المعززة للصحة، وسلبية في حالة السلوكيات المحفوفة بالمخاطر الصحية؛ حيث تتعلق حرية الإرادة بمدى حرية الفرد في اتخاذ الإجراءات، وقدرته على التصرف بطرق مختلفة، تخضع لسيطرته، وتخدم دوافعه، وأهدافه، ورغباته، واختياراته (Quinton & Crescioni, 2022)

وأظهرت مجموعة متزايدة من الأدلة أن الإيمان بحرية الإرادة يرتبط بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية في الحياة، بما في ذلك الشعور بالامتنان للأحداث الماضية (MacKenzie et al., 2014)، وارتفاع الأداء الأكاديمي (Feldman et al. 2016)، والرضا عن الحياة (Li et al., 2017)، والرفاهية الشخصية (Alderson, 2022;Gooding et al., 2018) ، وانخفاض مستوى الإجهاد المدرك (Crescioni et al.,2016)، وقد يكون مفيداً لكل من الفرد والمجتمع، لأنه يحث على المسؤولية الشخصية والتفكير العقلاني وضبط النفس، مما يؤدي بدوره إلى تعزيز

السلوك المرغوب فيه اجتماعياً (Baumeister et al., 2009; Wisniewski, et al. 2023)، ويشير ذلك إلى قيمة هذا المتغير من وجهة نظر علم النفس الإيجابي (Nadelhoffer et al., 2014)، ويأتي البحث الحالي كمحاولة لاستكمال الجهود المبذولة في الكشف عن العوامل المساهمة في تباين تعويق الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

قد تحدث مشكلة تعويق الذات الأكاديمي في أي موقف يتضمن نشاطاً لتشخيص القدرة لدى الطالب، وتوفر الفصول الدراسية سياقات واقعية ممتازة لفحص سلوك تعويق الذات في الجانب الأكاديمي؛ حيث يواجه الطلاب باستمرار المهام والمواقف التي يتم فيها عرض المعلومات المتعلقة بقدراتهم وذكائهم على الآخرين سواء من زملائهم أو أساتذتهم، فالمواقف التي يتم فيها إخبار الطلاب بأنهم سيكلفون بمهمة صعبة، ويكون الأداء في المهمة مؤشراً على قدرتهم، فإنهم قد يخشون من فشلهم، واحتمالية عزو هذا الفشل إلى نقص عام في القدرة، لذلك فمن المرجح في هذه الحالة أن يستخدمون استراتيجية تعويق الذات(Asha Kumari, 2015) .

وعلى الرغم من أن تعويق الذات الأكاديمي يعد بمثابة استراتيجية يستخدمها الطالب لحماية ذاته، و للحفاظ على تقديره واحترامه لذاته، وتعزيز كفاءته الذاتية المدركة، إلا أن ذلك يكون على المدى القصير فقط (Berglas & Jones, 1978 ; Melhem , 2022; Barutçu Yıldırım & Demir,2020) ؛ حيث أنها تعد أحد أشكال السلوك التي يمكن أن يكون لها عواقب سلبية ومدمرة على المدى البعيد، فترتبط غالباً بالمواقف والعواطف والسلوكيات السلبية (MaghsoudluNejad et al., 2021)، كما أنها تؤثر سلبياً على الصحة النفسية (Akca , 2012)، وقد يعزز هذا السلوك على المدى البعيد ظهور مشكلات نفسية خطيرة (Abbas et al. 2023; Sertel & Tanriögen, 2019) .

وهناك اتفاق جوهري في الأدبيات على أن تعويق الذات الأكاديمي له آثار سلبية على العمليات والنتائج التعليمية الهامة مثل الدافعية والإنجاز(Schwinger et al., 2014)، وأن الاستخدام المتكرر لهذه الاستراتيجيات يعرض الأداء للخطر ويتعارض مع النجاح (Ganda & Boruchovitch, 2015)، ويؤدي إلى انخفاض مستويات المعدل التراكمي (Cassady et al., 2024)، ويمكن أن يؤدي إلى الانسحاب طويل الأمد من الأنشطة الأكاديمية، أو الانسحاب من الجامعة (Izadpanah & Charmi, 2022) .

وقد يختلف نوعي تعويق الذات الأكاديمي: المزعوم والسلوكي من حيث الضرر الذي يلحق

بالأداء الأكاديمي، وشدة تعرضه للتقييم الخارجي (Ganda & Boruchovitch, 2015 ; Hirt et al., 1991) وبالتالي يعد التمييز بين النوعين مهم للمساعدة في إدراك العوامل المحفزة لكل نوع منهما، وإدراك التهديدات المختلفة التي تنتج عن كل نوع ، بالإضافة إلى الظروف السياقية المختلفة، والمحتملة السابقة للأداء (منتصر، ٢٠٢٣).

ونظراً لتأثيرات تعويق الذات الأكاديمي السلبية بالنسبة للطلاب، ودورها في تراجع الأداء الأكاديمي لهم، وانخفاض جودة تعلمهم، وباعتبارها بمثابة عقبة كبيرة أمام إدراك إمكاناتهم وتحقيق النجاح، فإن محاولة الكشف عن السابقات المحتملة له، والعوامل المؤثرة فيه قد يحتاج إلى مزيد من التحقيق والاهتمام، حتى يمكن التقليل من احتمالية استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات، ومساعدتهم بدلًا من ذلك على التصرف الهادف في المواقف التعليمية، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية التي قد تشكل خطراً على الأنا وتقدير الذات.

وباعتبار أن تعويق الذات الأكاديمي بمثابة قرار أو خيار يختاره الطلاب عند الشك في احتمالية نجاحهم خاصة في المواقف الأكاديمية الجديدة، فإن هذا الخيار أو القرار من المتوقع أن يتأثر بمنظورهم الزمني الذي يعطونه الأولوية، سواء كان الخيار هو الانخراط في مهمة تحقق لهم المتعة الفورية أو تحقق لهم متطلب من متطلبات الحياة الأساسية، أو أداء مهمة من أجل النجاح المستقبلي، أو أداء مهمة تصحيحاً لأخطاء الماضي أو استكمالًا للإنجازات المحققة.

ويمكن دعم ذلك من خلال ما أوضحه نظرية Zimbardo and Boyd (1999; 2008) بأن الأحداث الماضية والتجارب المستقبلية المتوقعة، أثناء وجودها في العالم المجرد، تؤثر على القرارات الحالية، ويصبح تحيز الفرد لمنظور زمني معين بمثابة أداة للتنبؤ بكيفية استمراره في اتخاذ خيارات الحياة.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن هيمنة منظور زمني أو آخر يمكن ربطه بالعادات الصحية والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر بشكل أو بآخر (Stolarski et al., 2015)، وقد تمتد تأثيراته إلى الجانب الأكاديمي لدى الطلاب، وفي إطار الكشف عن العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي، لم تتوصل الباحثة في حدود إطلاعها سوى لدراستين هما: دراسة MaghsoudluNejad et al. (2021) التي توصلت إلى نموذج لتعويق الذات مبني على أساس منظور الزمن ومعتقدات الذكاء بوساطة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب كمتغير تابع، ودراسة Mootabi & Asli (2023) التي كشفت عن الدور الوسيط لمنظور الوقت في العلاقة بين الوعي بما وراء المعرفة و تعويق الذات الأكاديمي، وتم إجرائهما على طلاب المرحلة الثانوية

ولكن يؤخذ على هاتين الدراستين أنهما لم يفصلا بين المنظورات الزمنية المختلفة، للتعرف على تأثيراتهم المختلفة، واقتصرت بدلًا من ذلك على معرفة الأثر التجميعي لهذه المنظورات على تعويق الذات.

ومع كون المنظورات الزمنية مستقلة؛ حيث يمثل كل منظور سمة مميزة تتنبأ بشكل مستقل بسلوك الفرد(Zimbardo & Boyd, 1999)، فإن التركيز على المجموع الكلي للمنظورات الزمنية أو التركيز على منظور زمنى واحد فقط لا يوفر فهمًا شاملاً لكيفية تأثير منظورات الفرد المختلفة على سلوكه ونتائجه، وذلك يتفق مع ما أوضحه Baird et al. (2021) بأنه يمكن للفرد أن يركز انتباهه على الماضي أو الحاضر أو المستقبل إلى حد أكبر أو أقل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة ركزت على منظور زمن المستقبل، وتجاهلت المنظورات الأخرى، لذلك يأتي البحث الحالي كمحاولة للكشف عن الإسهام النسبي للمنظورات الزمنية المختلفة في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي ببعديه (السلوكي والمزعوم) لدى طلاب الجامعة.

واستمرارًا لمحاولة الكشف عن السابقات المحتملة لتعويق الذات الأكاديمي، وجد أن الإيمان بحرية الإرادة قد يزيد من حافز الفرد واستعداده لبذل الجهود، مما يؤدي إلى زيادة ضبط الذات (Baumeister, 2008)، وتوقع النجاح في المستقبل، وأداء العمل بشكل أفضل، كما يتسم الأفراد الذين يمتلكون معتقدات إيجابية عن حرية الإرادة بالقدرة على السيطرة على أفعالهم (Stillman et al., 2010)، ووضع أهدافًا ذات معنى أكبر (Crescioni et al., 2016)، وتحقيق إنجازًا أكاديميًا أكبر (Feldman et al., 2016)، ويكونون أكثر مثابرة (Li et al., 2017)، وأكثر استقلالية (Alquist et al., 2013)، وأكثر رفاهية نفسية (Alderson, 2022) من الذين لا يؤمنون بحرية الإرادة،

وتتوقع الباحثه في البحث الحالي اسهام معتقد حرية الإرادة في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي ببعديه (المزعوم، والسلوكي) لدى طلاب الجامعة، لما لهذا المعتقد من دور في فهم العوامل التي تجعل بعض الطلاب يبذلون مزيداً من الجهد من أجل تحقيق النجاح في مهمة قد يتعرضون من خلالها لتقييماً سلبياً يعزى فشلهم في هذه المهمة إلى قدرتهم وسماتهم الشخصية، في حين أن الآخرين يختارون الإنخراط في تعويق الذات للحفاظ على تقديرهم لذواتهم من هذا التقييم السلبي.

ويمكن دعم ذلك من خلال ما أظهرته دراسة Jettinghoff (2018) بأن معتقد حرية الإرادة يرتبط سلبياً بتعويق الذات المزعوم لدى طلاب الجامعة، وأن ضعف الإيمان بحرية الإرادة قد يدفع الطالب إلى تعويق ذاته، كوسيلة لحماية احترامه لها، ومن جانب آخر، أوضحت نتائج دراسة Seto et al. (2021) أن لمعتقد حرية الإرادة تأثير موجب على منظور زمن المستقبل

من خلال الفعالية الذاتية المدركة، وإدراك الفرص المعززة، وفسرت ذلك بأنه عندما يكون لدى الفرد إيمان بحرية الإرادة، فإن ذلك بدوره يعزز من إدراكه للفرص المعززة للفعالية، ومن ثم إدراكه للوقت باعتباره مفتوح وغير محدد النهاية، وبالتالي، تزداد فرص تحقيق الأهداف، مما يشير إلى الخصائص التحفيزية والدافعية لكل من معتقدات حرية الإرادة والمنظور المستقبلي على الفكر والسلوك.

وتبين أيضاً أن أولئك الذين يؤمنون بحرية الإرادة قد يتخذون إجراءات مختلفة عن الماضي، ويعيدون التفكير في التأثير الذي توفره التجارب، ويستكشفون المزيد من الاحتمالات التي تزيد من قدرتهم على متابعة نموهم الشخصي بأنفسهم (Yang & Oka, 2023)، وبناءً عليه تتوقع الباحثة أنه يمكن إدارة العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي من خلال معتقد حرية الإرادة كمتغير معدلModerator Variable لهذه العلاقة.

ورغم أهمية متغيرات البحث وتأثيرها على مخرجات تعلم الطلاب، لم تتوصل الباحثة إلى أي دراسة جمعت بين أي متغيرين من متغيرات البحث في البيئة العربية، أو بين متغيرات البحث الثلاثة سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وقد تبين كذلك عدم اعطاء الإهتمام الكافي لدراسة متغير معتقد حرية الإرادة من الجانب السيكولوجي، في البيئة العربية، بالرغم من تأثيراته على أفكار وسلوكيات الطلاب، ولم تتوصل الباحثة سوى لدراستين هما دراسة عليوة (٢٠١٩) التي أظهرت القدرة التنبؤية لحرية الإرادة بالرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ودراسة سليم وأبو حلاوة (٢٠١٦) التي أظهرت القدرة التنبؤية للحرية النفسية (أحد أبعادها حرية الإرادة) بالسلوك الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وذلك يعد من ضمن مبررات إجراء البحث الحالي، **وبناءً عليه تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:**

١) ما نسب إسهام المنظورات الزمنية في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
٢) ما نسبة إسهام معتقد حرية الإرادة في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
٣) هل يمكن لمعتقد حرية الإرادة أن يعدل في العلاقة بين المنظورات الزمنية وبعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
٤) ما إمكانية التنبؤ بعضوية الطالب (أو الطالبة) في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على وجود دالة تمييزية (يتم اشتقاقها من المتغيرات المستقلة)

تفصل بين المجموعتين.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- تحديد نسب إسهام المنظورات الزمنية في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
- تحديد نسبة إسهام معتقد حرية الإرادة في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين المنظورات الزمنية وبعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بعضوية الطالب (أو الطالبة) في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على وجود دالة تمييزية (يتم اشتقاقها من المتغيرات المستقلة) تفصل بين المجموعتين.

أهمية البحث:

أولًا الأهمية النظرية:

نبعت أهمية البحث النظرية مما يلي:

- تناول ثلاثة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لطلاب الجامعة، وللقائمين بالعملية التعليمية لما لها من انعكاسات تربوية على نواتج تعلم الطلاب وجودة حياتهم.
- تسليط الضوء على متغير معتقد حرية الإرادة؛ حيث لم يلقى هذا المتغير الاهتمام الكافي من الباحثين التربويين في البيئة العربية على الرغم من ارتباطه بنواتج تعلم الطلاب في شتى الجوانب، وما له من قيمة مفيدة من وجهة نظر علم النفس الإيجابي.
- حداثة متغيرات البحث؛ حيث تعد من المتغيرات المعاصرة التي لازالت تشغل اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي في دراستهم وبحوثهم المختلفة.
- تقديم تأصيلًا نظرياً للمكتبة العربية مدعم بالدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث؛ مما قد يساعد في تبصير الباحثين التربويين وحثهم على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.
- الجمع بين متغيرات معرفية وجدانية في بحث واحد قد يسهم في التعرف على طبيعة العلاقات القائمة بينهما ودور كل منها في الآخر.
- أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث الحالي، وهي المرحلة الجامعية؛ حيث تمثل المرحلة

التي يحدث فيها تشكيل لهوية الطلاب، ففي هذه الفترة يمر الطالب بأزمة هوية؛ فهو يبحث بنشاط عن هويته، ويمر بعملية تحقيق قيمه، ويحدد اتجاه تطوره المهني، مما يؤثر على نموهم الذاتي، وتطور شخصياتهم.

ثانيًا الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية البحث التطبيقية في الآتي :

- توجيه أنظار المرشدين النفسيين والتربويين والقائمين على العملية التعليمية إلى تأثيرات المنظورات الزمنية الإيجابية والسلبية، وتأثيرات معتقد حرية الإرادة على تعويق الذات في الجانب الأكاديمي، الأمر الذي قد يفيد في توظيف النتائج في إعداد البرامج الإرشادية للحد من مشكلة تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.
- تقديم ثلاثة أدوات نفسية تلائم البيئة العربية، وتتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهي: مقياس المنظورات الزمنية، ومقياس معتقد حرية الإرادة، ومقياس تعويق الذات الأكاديمي مما قد يتيح للباحثين الاستفادة منها في البحوث والدراسات المستقبلية.
- قد تفيد النتائج في كيفية التعامل مع الطلاب في المرحلة الجامعية من خلال الكشف عن العوامل المحفزة لتعويق الذات الأكاديمي لديهم ، ومن ثم العمل على تثبيطها.
- الخروج بمجموعة من التوصيات التي قد تفيد الطلاب، وتساعد القائمين على تطوير التعليم الجامعي في التصدي لما يعيق أداء الطلاب الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

تعويق الذات الأكاديمي: "هو ميل الطالب لتطوير وصنع حواجز أو عوائق كالادعاءات والأعذار، أو القيام بسلوكيات قبل (أو بالتزامن مع) أداء مهمة أكاديمية يعتقد مسبقًا أنه غير قادر على أدائها؛ بحيث يهيئ لنفسه الفرصة لتبرير الأداء دون المستوى أو الفشل المحتمل بعد أداء هذه المهمة؛ وذلك حفاظًا على تقديره لذاته وصورته أمام الآخرين، ويتضمن تعويق الذات الأكاديمي بعدين هما: تعويق الذات المزعوم، وتعويق الذات السلوكي، ويقاس هذا المتغير إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تعويق الذات الأكاديمي المعد في البحث الحالي"

معتقد حرية الإرادة: " هو بنية معرفية تعكس مدى ايمان الطالب واعتقاده بإمتلاك حرية فعل الأشياء أو تركها بإرادته الذاتية، وحرية اتخاذ القرارات دون قيود أو حدود، وإدراكه للمسئوليه تجاه أفعاله أو قراراته، وشعوره الشخصي بالسيطرة عليها، وقدرته على إحداث تغيير في حاضره، والمشاركة في بناء وتوجيه مستقبله بمحض إرادته، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس معتقد حرية الإرادة المعد في البحث الحالي"

المنظورات الزمنية: "هو بناء نفسي معرفي مستقر نسبيًا، يعكس موقف الطالب وتحيزه تجاه فترة زمنية معينة أو أكثر، ويحدد كيفية إدراكه للوقت وتقييمه للماضي والحاضر والمستقبل، مما قد يؤثر على أحكامه وقراراته وأدائه الأكاديمي، وهو بناء متعددة الأبعاد؛ حيث يضم ستة منظورات زمنية هي منظور (المستقبل الإيجابي، والمستقبل السلبي، الماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع)، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المنظورات الزمنية المعد في البحث الحالي".

محددات البحث:

١- المحددات المنهجية: تحدد البحث الحالي بمتغيراته الثلاثة وهي: تعويق الذات الأكاديمي، ومعتقد حرية الإرادة، والمنظورات الزمنية، كما تحدد باستخدام المنهج الوصفي سعيًا لتحقيق أهدافه، واقتصر البحث في جمع بياناته على ثلاثة مقاييس من نوع التقرير الذاتي لقياس المتغيرات الثلاثة، كما اقتصر البحث على عينة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم أساسي (جميع الشعب) بكلية التربية، والتي شملت (٤٢٥) طالبًا وطالبة، تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من بين (٩٤٦) طالبًا وطالبة ملتحقين بالفرقة الثالثة تعليم أساسي(جميع الشعب) بكلية التربية.

٢- المحددات المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٣- المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة:

أولًا: تعويق الذات الأكاديمي:

تم تقديم مصطلح تعويق الذات للمجتمع العلمي من قبل الباحثين الأمريكيين Jones and Berglas؛ حيث أشارا إلى استراتيجيات تعويق الذات بأنها استراتيجيات (أعذار وسلوكيات) يصنعها الفرد أثناء أداء مهمة ضرورية بالنسبة له عندما يشعر بعدم القدرة على القيام بها (Jones & Berglas, 1978) ، ويشير تعويق الذات إلى الإجراءات والقرارات الشخصية التي تعيق نجاح الفرد، وتحول دون تحسين أدائه (Akın, 2012)، وذلك لحماية مفهوم الذات من العواقب السلبية للفشل، مما يوفر فرصة جيدة له لعزو الفشل إلى عوامل خارجية، وعزو النجاح إلى عوامل داخلية(Yu & McLellan, 2019; Schwinger et al., 2021)، وقد يشير أيضًا إلى التخطيط للعقبات التي تحول دون الأداء الناجح للحفاظ على قيمة الذات (Yildirim & Demir, 2020)

واعتمد البحث الحالي مصطلح "تعويق الذات الأكاديمي" نظراً لإرتباطه بالعديد من الجوانب الأكاديمية المتعلقة بشخصية المتعلم، وتم تعريفه على أنه "استخدام الطلاب لاستراتيجيات مختلفة لتبرير فشلهم الأكاديمي، كوسيلة يمكن من خلالها تشويش وعدم وضوح العلاقة بين أدائه الأكاديمي وشخصيته"(Akin & Abaci, 2011, 33)، أو "إجراء يستخدمه الأفراد لإعاقة نجاحهم، من خلال فرض صعوبات في مواقف مهمة من الأداء " (Török et al., 2018)، وهو سلوك مدمر للذات يستخدم لتبرير الفشل في المهام الأكاديمية المختلفة، (Falconer & Djokic, 2019)، وقد يدمر الأداء الأكاديمي والحالات النفسية والعاطفية للطلاب(Zhang, 2022)

وفي البيئة العربية تم تعريف هذا المصطلح على أنه "استراتيجية معرفية تهدف إلى حماية قيمة – الذات من خلال تجنب الفشل أكثر من محاولة إحراز النجاح، وتوجه الفرد لتقديم الأعذار واللوم للظروف لا للذات، والافتقار للسيطرة على الموقف، واللجوء إلى تقليل المجهود بدلًا من السيطرة على الموقف" (الشريف، ٢٠٢٠)، أو "مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر تدني احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في الأداء الأكاديمي، وتتضمن إنشاء أو ادّعاء وجود عقبات تقف في سبيل النّجاح والأداء الأكاديمي، وعزو الإخفاق إلى هذه العقبات وليس نقص القدرة" (غبلان و العنزي، ٢٠٢٣)، أو هو بمثابة "قيام الطالب بفرض عقبات وعوائق كالادعاءات والأعذار أو من خلال سلوكيات متكررة لإعاقة الأداء كالمماطلة والتسويف لاحتمالية الفشل وضعف الإنجاز، ومنها تتحدد إعاقة الذات الأكاديمية من خلال بعدين :إعاقة الذات المزعومة(المتصورة)، وإعاقة الذات السلوكية" (منتصر، ٢٠٢٣).

ووفقًا لـــ Akca (2012) (2012)، تم تصنيف تعويق الذات الأكاديمي بناءً على الطريقة التي يتم بها إلى نوعين: السلوكي والمزعوم (الادعائي)، ويمكن التمييز بين النوعين وفقًا لما جاء في الدراسات على النحو التالي:

(أ) تعويق الذات السلوكي: يشير إلى الإجراءات والسلوكيات المقصودة التي يفعلها الطلاب، والتي يمكن ملاحظتها، وغالبًا ما تكون خارجية، وتؤثر بشكل مباشر على الأداء، و تقلل من احتمالية النجاح، كما تعطل أداء النشاط بفعالية (Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986) مثل التسويف الأكاديمي، أو حضور حفلة، أو مناسبة، أو الخروج مع الأصدقاء في الليلة السابقة للاختبار، أو تعاطي المواد المنبهة أو المخدرات قبل الأداء، أو انخفاض الجهد والممارسة، والسهر ليلة الامتحان وقصد العمل في بيئة تشتت الانتباه، ووضع أهداف صعبة، فهم بذلك يقللون من فرصهم في التعلم، والحصول على درجات

جيدة.

(ب) تعويق الذات المزعوم: يشير إلى الادعاء بوجود ظرف يضعف الأداء، ومن أمثلته: المشكلات النفسية مثل القلق أو الخجل أو التوتر، والمشكلات الصحية مثل الصداع أو الألم، والحالة المزاجية السيئة، والتعرض لأحداث صادمة، و سوء الحظ، وغيرها من العوامل النفسية والجسدية (Asha Kumari, 2015)

وقد يختلف هذان النوعين من الاستراتيجيات من حيث الضرر الذي يلحق بالأداء الأكاديمي، وشدة تعرضه للتقييم الخارجي (Ganda & Boruchovitch, 2015 ; Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986)؛ حيث تعد استراتيجيات تعويق الذات السلوكي بسبب طبيعتها التي يمكن ملاحظتها أكثر إقناعاً، وفعالية لتبرير الفشل عن استراتيجيات تعويق الذات المزعوم، كما أنها أكثر إقناعاً في صرف وزحزحة تقييمات الأداء عن القدرة الأساسية، وعلى الرغم من ذلك، إنها تكون أكثر عرضة للعقاب؛ فيُنظر إليها أحياناً على أنها أكثر سلبية، وضرراً على الأداء، على سبيل المثال، إذا تحدث الطالب أثناء المحاضرة ولم يؤدِ المهام المطلوبة منه، يميل المعلم إلى الاعتقاد بأن الإلهاء، والتشتت، وقلة الجهد هي أسباب ضعف أداء الطالب، مما يعرض الطالب للعقاب، بينما رأى بعض الباحثين أن "الإعاقات المزعومة" لا تقلل بالضرورة من فرص الأداء الأمثل، وتكون أقل ضرراً عليه، حيث أنها تقتصر على الأعذار (Leary & Shepperd, 1986)؛ وبما أنها داخلية، وعرضية، وغير ملاحظة فقد تكون هذه الأعذار صحيحة أو لا تكون، فعلى سبيل المثال، إذا أبلغ الطالب، أنه يمر بمشكلات شخصية، فقد يصدق المعلم الطالب أو لا يصدقه، ولكن من المرجح أن يكون المعلم أكثر تفهماً له، ولا يعاقبه، بل قد يطلب من الطالب أقل مما قد يطلبه في ظل الظروف العادية (Ganda & Boruchovitch, 2015) .

ويعد التمييز بين النوعين مهم لعدة أسباب منها: إدراك التهديدات المختلفة التي تنتج عن كل نوع من إعاقة الذات، بالإضافة إلى الظروف السياقية المختلفة، والمحتملة السابقة للأداء، والعوامل المحفزة لكل نوع من تعويق الذات (منتصر، ٢٠٢٣)، وبغض النظر عن نوع تعويق الذات، يمكن أن تكون هذه السلوكيات عابرة وظرفية، أو مزمنة ودائمة، وذلك اعتماداً على شدة ومدة الصراع الإدراكي للفرد مع أهدافه المحددة مسبقًا(Sertel & Tanriögen, 2019) .

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي تعد سلاح ذو حدين، وقد يكون لها وظيفة مزدوجة؛ حيث يكون لها فوائد على المدى القصير، مثل مساعدة الفرد على استبعاد الفشل من خلال الحد من تشخيص غياب القدرة الأساسية، وجعل الفرد مستعد لتقييم الآخرين في

حالة الفشل، والمحافظة على التقييم الذاتي الإيجابي (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020) ، والتقليل من العجز المدرك في مواجهة الفشل، وزيادة الشعور بقيمة الذات في حالة النجاح الذي تم تحقيقه دون الاستثمار الكافي للجهد (Hirt et al., 1991; Jones & Berglas, 1978)، كما تجعل الفرد أقل قلقًا وأقل خوفًا من الفشل أثناء الأداء لأن لديه بالفعل تفسيراً للفشل (Deppe & Harackiewicz, 1996)، ومع ذلك، فإن اتباع هذه الاستراتيجية قد تؤدي إلى عواقب سلبية مختلفة على المدى الطويل، بما في ذلك تدهور الصحة العقلية، والتوتر، والقلق، والاكتئاب، واضطراب الشخصية، وانخفاض الكفاءة الذاتية، والرضا، والدافعية الداخلية، وضعف الأداء (Akın et al., 2011; Üzar Özçetin & Hiçdurmaz, 2016)، كما له آثار ضارة على عملية تعلم الطلاب (Sertel & Tanriögen, 2019)، ونجاحهم الأكاديمي (الحارثي، ٢٠٢٠)، ورفاهيتهم النفسية (Urdan et al., 1998)، وقد يعزز هذا السلوك من ظهور مشكلات نفسية لديهم على المدى البعيد (Abbas et al. 2023; Sertel & Tanriögen, 2019)

وتستنتج الباحثة مما سبق أن تعويق الذات الأكاديمي هو بمثابة اختيار أو استراتيجية استباقية قد يستخدمها الطالب قبل أداء المهام الأكاديمية عندما يكون مفهوم الذات والأنا لديه تحت التهديد، مع وجود مستوى مرتفع من حالة عدم اليقين أو الشك بشأن قدرته على الأداء الأمثل أو تحقيق النجاح في هذه المهام ؛ فهو يتخذها كوسيلة لحماية احترام الذات في حالة الأداء دون المستوى أو الفشل الأكاديمي المتوقع؛ وذلك من خلال تبرير الفشل في المهام الأكاديمية واسناده لعوائق يصنعها تكون بمثابة حصن قد يتستر به في حالة حدوث الفشل، مما يقلل من احتمالية عزو هذا الفشل المحتمل إلى أسباب داخلية مثل افتقاره للذكاء أو الكفاءة، ويساعد ذلك على طمس العلاقة بين أداء الطالب وقدراته أو سماته الشخصية الداخلية، وبالتالي الحفاظ على صورته أمام نفسه والآخرين.

النظريات المفسرة لتعويق الذات الأكاديمي:

يمكن عرض بعض النظريات التي ساهمت في تفسير حدوث تعويق الذات، كما ورد ذكرها في بعض الدراسات مثل دراسات Török et al. (2018); Török and Szabó (2018); Urdan et al. (1998); Urdan and Midgley (2001) على النحو التالي:

١-النظرية الضمنية للقدرة Implicit theory of ability: الافتراض الأساسي للنظرية هو أن الطلاب الذين يعتقدون أن قدراتهم محددة سلفًا وغير قابلة للتغيير، لا يستثمرون طاقتهم في تطوير الذات (لأن ذلك غير ممكن) ولكنهم يسعون جاهدين لإظهار قدراتهم أمام الآخرين، وأمام أنفسهم بالطريقة الأكثر ملاءمة؛ لهذا السبب، هم أكثر عرضة للانخراط في تعويق الذات من أولئك الذين

يعتبرون قدراتهم قابلة للتغيير لأن هؤلاء الأخيرين يسعون جاهدين للتطوير والتحسين بدلاً من حماية أنفسهم بهذه الاستراتيجية.

٢- نظرية هدف الانجاز Achievement goal theory : وفقًا لهذه النظرية قد يتبين أنه كلما فضل الفرد أهداف الأداء (التفوق على الآخرين/تجنب تفوق الآخرون عليه)، وركز على نتائج التعلم (يتم فيها تقييم النتائج مقارنة بأداء الآخرين) بدلاً من التركيز على عملية التعلم نفسها، زاد احتمال انخراطه في تعويق الذات الذي يجد فيها وسيلة مناسبة لتحقيق أهداف الأداء، وعلى النقيض من ذلك، فإن الفرد الذي يحدد أهداف الإتقان يسعى بجدية لاكتساب مهارات وقدرات جديدة أو تحسين مهاراته وقدراته الحالية، وإجراء المقارنة على أساس مرجعي الذات يكون أقل عرضة لتعويق الذات.

٣- نظرية دافعية الانجاز Achievement motivation theory : قد اقترح Atkinson (1964) أن الأفراد ذوي المستويات العالية من تجنب الفشل يسعون جاهدين لتجنب المعلومات التشخيصية حول قدراتهم، وبالتالي يضعون أهدافًا تتطلب جهدًا قليلًا أو كثيرًا بشكل غير واقعي، وتشير معظم النتائج التجريبية إلى أن تحديد أهداف غير قابلة للتحقيق قد يكون وسيلة لتعويق الذات وأن هذا التعويق يعتمد على تجنب الفشل (as cited in Török et al., 2018; Török & Szabó, 2018)

٤- نظرية القيمة الذاتية Covington's self-worth theory: تعتمد هذه النظرية على افتراضين هما: (١) أن المجتمع يساوي بين قدرة الفرد (التي تكشفها إنجازاته) وقيمته، و(٢) أن القوة التحفيزية الأساسية للسلوك البشري تتمثل في تعزيز الذات، وبالتالي يسعى الفرد لتحقيق أقصى قدر من النجاح (الذي يثبت قدرته الاستثنائية)، وتجنب الفشل (الذي يعكس نقص القدرات) كلما أمكن ذلك، وأشار Covington (1992) إلى أن هناك خيارين أمام الطالب، إما أن يضطر الطالب إلى بذل الجهد لتجنب التعرض للعقاب من قبل المعلم والشعور بالذنب، وإما أن يبذل الجهد الذي قد تنطوي على مخاطر من الذل والخزي الذي يعاني منه عندما ينتهي هذا الجهد بالفشل، مما يسمح للمقيمين باستنتاج ضعف القدرات، ونتيجة لذلك، يضطر الطالب باستمرار إلى حماية نفسه والحفاظ على صورة إيجابية عن ذاته من خلال تعويق ذاته، واقترح Covington (1992) أن تعويق الذات يوفر وسيلة ممتازة لهذا الغرض.

٥- نظرية العزو السببي لـــ Weiner: وفقًا لهذه النظرية قد يعزو الفرد الفشل (في الغالب) إلى أسباب غير مستقرة وغير محددة، ويصعب السيطرة عليها ، في حين يمكن عزو النجاح الى قدرات الفرد الداخلية مما يساعد في الحفاظ على الدافعية والمشاعر الإيجابية تجاه مواقف الأداء

اللاحقة، وقد يسعى الفرد إلى الانخراط في تعويق الذات من خلال فرض عائق قبل أداء المهمة من أجل حماية و/أو تعزيز صورته الذاتية الإيجابية، ووجهات نظر الآخرين الإيجابية عنه في حالة حدوث الفشل بعد الأداء، وقد يتشابه تعويق الذات مع كل من العزو الخارجي وتحيزات خدمة الذات Self-serving biases ؛ حيث أن تحيز خدمة الذات يعمل بشكل أساسي على إظهار الفرد في أفضل صورة ممكنة بعد موقف أداء معين، ومع ذلك، قد يختلف تحيز تعويق الذات وكل من العزو الخارجي للفشل وتحيز خدمة الذات في أن تعويق الذات هو إجراء يحدث قبل حدوث المهمة الأكاديمية أو بالتزامن معها، وليس بعد حدوثها كما في العزو الخارجي وتحيز خدمة الذات.

٦- نظرية إدارة الانطباع Impression management: تفترض هذه النظرية أن آراء الناس الذاتية تتشكل من خلال تصور الآخرين لهم، وقد يتأثر تقدير الذات بشكل خاص بتقييمات الآخرين لهم، وقد يتكرر استخدام الفرد لتعويق الذات في حالة وجود مقيمين لأدائه، ويبدو أن تعويق الذات يكون له أثر إيجابي على أحكام المراقبين بشأن قدرات الفرد ذوي تعويق الذات والأداء المستقبلي المتوقع منه؛ حيث يعزي المقوم فشل الفرد إلى وجود العائق في حالة علمه المسبق به ، ومن ثم فرض عقوبات أقل مقارنة بالأفراد منخفضي تعويق الذات (as cited in Török et al., 2018; Török & Szabó, 2018)

وقد تم تفسير ظاهرة تعويق الذات أيضاً في ضوء النظرية المعرفية الإجتماعية Social cognitive theory لصاحبهاBandura ، وفي ضوء نموذج Kelley للتغاير المشترك Kelley's covariation model؛ حيث اعتمد Jones and Berglas (1978) منذ البداية على مبدأ التخفيض The discounting principle ومبدأ الزيادة أو التضخيم The augmenting principle لشرح ظاهرة تعويق الذات،

ويتضح من العرض السابق للتصورات النظرية المفسرة لتعويق الذات أن هذا السلوك قد يحدث في الغالب لدي الطلاب منخفضي تقدير الذات في مواقف قد تهدد الأنا، وتعرض أدائهم للتقييم من قبل الآخرين ، لذلك قد يلجأ هؤلاء الطلاب إلى التخطيط والتجهيز لمواقف مسبقة يضمنوا من خلالها حماية قيمة ذواتهم في حالتي النجاح أو الفشل، والحصول على تقييمات إيجابية من قبل الآخرين حول قدراتهم وكفاءتهم، فإذا حدث النجاح يتم عزوه إلى قدراتهم الاستثنائية التي حققت النجاح بالرغم من وجود عوائق للأداء ومن ثم يزداد تقديرهم لأنفسهم، وإذا حدث الفشل يتم عزوه إلى هذه العوائق الذي أبلغوا عن وجودها قبل الأداء، وبالتالي يبعدوا إسناد الفشل عن

قدراتهم وسماتهم الشخصية.

العوامل التي تساهم في تعويق الذات

قد تتأثر سلوكيات تعويق الذات بالعديد من العوامل، التي لها أساس نفسي وانفعالي، كبقية السلوكيات المرتبطة بالمتعلم، مثل شعور الطلاب بالشك وعدم اليقين بشأن النجاح، والخوف من الفشل، ومعتقداتهم الضمنية حول الذكاء المعرفي، وتجاربهم السابقة، والتصور السلبي للذات، والكمالية غير التكيفية، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق، والتشاؤم، وتدني احترام الذات، وانخفاض الكفاءة الذاتية، والنواحي المزاجية، والسمات الجسدية والشخصية، والشعور بعدم استحقاق النجاح، وعدم القدرة على السيطرة على الموقف، والشعور بالملل، وبالإضافة إلى هذه العوامل يمكن أن يكون استخدام الطلاب ولجوئهم إلى مثل هذه السلوكيات نتيجة لعوامل سياقية وتنظيمية مثل مناخ الفصل الدراسي وثقافة الفصل الدراسي والهيكل التنظيمي أيضاً (Akın, 2012; Martin et al., 2003; Schwinger et al., 2021; Sertel & Tanriögen, 2019; Török et al., 2022 ; Üzar Özçetin & Hiçdurmaz, 2016; Zhang, 2022) ، وأظهرت نتائج دراسة Cassady et al. (2024) أن عدم التسامح مع عدم اليقين يميل إلى تنشيط قلق الاختبار المعرفي لدى المتعلمين، مما يزيد من احتمال الانخراط في تعويق الذات الأكاديمي، ومن ثم انخفاض مستويات المعدل التراكمي لديهم.

ومما سبق تستنتج الباحثة أنه يمكن تصنيف السابقات المحتملة لتعويق الذات الأكاديمي إلى الفئات التالية: المعتقدات المتعلقة بالذات، المعتقدات حول التعلم والتنظيم الذاتي، وماوراء المعرفة، والتحيزات المعرفية، والتصورات الضمنية للذكاء أو القدرة، والمتغيرات الدافعية، والانفعالية، والسمات الشخصية، والعوامل السياقية والبيئية.

ثانيًا: معتقد حرية الإرادة:

يدرك الأشخاص العاديون عموماً حرية الإرادة على أنها القدرة على اختيار مسار العمل المطلوب دون قيود (Monroe et al., 2014; Feldman et al., 2014; Feldman, 2017)، وقد يعني الإيمان بحرية الإرادة ضمنياً أن الفرد مسئول عن نجاحاته، وأنه قادر على تحديد أفعاله لتحسين حياته (Crescioni et al., 2016)، وتم وصف حرية الإرادة كنوع من مؤشر القدرة الذي يجب أن يمثل القدرات المعرفية المرتبطة بقوة بمفهوم السيطرة، والوظائف التنفيذية (Lavazza, 2016)، وتتعلق بمدى حريته في اتخاذ الإجراءات (Quinton & Crescioni, 2022)، ويميل الأفراد إلى ربط حرية الإرادة بشكل وثيق بالمفهوم النفسي للاختيار، وليس

بالمفاهيم الميتافيزيقية التي يصفها بعض الباحثين (Vonash et al., 2018).

ويتمحور التعريف النموذجي لمعتقد حرية الإرادة حول فكرة الفاعلية غير المقيدة، أو "القدرة على التحرر من ماضي الفرد و... التصرف وفقًا لإرادته" (Hills, 2019, 1)، وقد تم تعريف معتقد الإرادة الحرة بأنه الاعتقاد العام بأن السلوك البشري متحرر من القيود الداخلية (على سبيل المثال، الحوافز، الاحتياجات، الجينات، الشخصية، والوجدان)، والخارجية (على سبيل المثال، الحظ، المصير، القدر، البيئة، المجتمع، والعوامل الأخرى) عبر المواقف سواء بالنسبة للذات أو للآخرين" (Feldman, 2016, 2017)، كما تضمن هذا المعتقد تصورات الفرد لحرية إرادته، وأنه يعمل كآلية متطورة لتوجيه العمل المستقل في بيئة اجتماعية معقدة، ولتسهيل السعي الشخصي للأهداف طويلة المدى، والتعايش مع الآخرين داخل الثقافات (Baumeister & Monroe, 2014)، ويتضمن مفهوم الأفراد عن معتقد حرية الإرادة ثلاثة مكونات رئيسة هي: القدرة على الاختيار من بين البدائل المتاحة، والتصرف وفقًا لرغبات الفرد، والتحرر النسبي من القيود البيئية والاجتماعية (Spronken et al., 2019)

ويتضح مما سبق أن معظم التعريفات اتفقت على أن حرية الإرادة هي شكل من أشكال التحكم في السلوك، ويتمثل معتقد حرية الإرادة في مدي إيمان الفرد وإدراكه بأنه يمتلك حرية فعل الأشياء أو تركها بإرادته الذاتية، وأنه يستطيع اتخاذ القرارات دون قيود أو حدود خارجية، وشعوره بالمسئوليه تجاه ذلك.

بعض النظريات المفسرة لحرية الإرادة:

ورد في دراسة (عليوة، ٢٠١٩) بعض النظريات المفسرة لحرية الإرادة، و تم تلخيصها على النحو التالي:

١- مدخل التحليل النفسي: رأى فرويد أن أفعال الفرد وانفعالاته وتفكيره كلها محكومة بقوى لا شعورية، مما يؤيد مبدأ الحتمية، بينما أيد فروم أن لدى كل البشر إمكانية ضبط حياتهم، ولكن يحجم الكثير من البشر عن ممارسة فعل الحرية، وأن الحرية يتغير معناها بحسب (درجة وعي الفرد، تصوره للاستقلالية، وقدرته على تحمل المسئولية).

٢- المدخل المعرفي: يؤكد أنصار هذا المدخل أن الانسان لديه اهتمام باختيار مسار حياته، ورؤية خاصة لطريق تحقيق ذاته، وأن الحرية تبدأ من حرية استخدام العقل في معالجة المعلومات ومن ثم اتخاذ القرارات.

٣- المدخل الإنساني: يعتبر أنصار هذا المدخل أن حرية الإرادة تعد ضرورة إنسانية لتحقيق الجدارة وتحقيق الذات، وأن اعتقاد الفرد في حرية الإرادة يعد مطلباً أساسياً في الشعور بذلك،

ويعد مؤشر على قدرته على ضبط ذاته، وتنظيم أفعاله الشخصية.

٤- نظرية تقرير المصير: تؤكد نظرية تقرير المصير على أن كل فرد لديه ميول فطرية للتطور وتحقيق شعور متماسك بالذات، وأن لديه دافع قوي لمواجهة كل ما يهدد حريته، وركز أصحاب هذه النظرية على أن حرية الإرادة هي تجسيد لتفاعل الميل الفطري والحاجة الإنسانية المرتكزة على الدافعية الداخلية وتكامل الشخصية، وتعد الاستقلالية الذاتية العامل الأساسي في حرية الإرادة، لما لها من علاقة بإدراك الفرد لقدرته على إدارة شئونه، وعدم الاستسلام للقدرية وللظروف، وأكد أنصار هذه النظرية على ضرورة إشباع ثلاث حاجات نفسية تمثل المكونات المحورية لحرية الإرادة وهي الاستقلالية، والكفاءة، والترابط.

٥- المدخل الوجودي: أوضح أنصار الوجودية أن الانسان لديه الإرادة والحرية للبحث عن معنى للحياة، وبدون هذا المعنى تصبح الحياة فارغة، ونظر" فرانكل" إلى الوجود من ثلاث جوانب (الوجود ذاته، معناه، إرادة المعنى)، وحدد ثلاثة احتمالات يمكن من خلالها إيجاد المعنى (الحرية، الخبرات، تغيير المواقف)، وتفاعلها يحقق حرية الإرادة لدى الإنسان.

وهناك من فسر حرية الإرادة في ضوء نظرية التحرر من السببية The agent-causal libertarian theory، حيث تعتمد على وجهة النظر التي ترفض الحتمية، وتعتبر الفرد مصدراً للأفعال الحرة بطريقة لا يمكن اختزالها تماماً في أفعاله العاطفية أو التحفيزية (Stillman & Baumeister, 2010).

وفي الآونة الأخيرة، وضح علماء النفس حرية الإرادة الحرة كنوع من الإنجاز النفسي، بحجة أن الإرادة الحرة تتكون من القدرات النفسية المتعلقة باتخاذ القرار وضبط النفس، وعندما تعمل الإرادة الحرة بشكل صحيح، فإنها تعد إنجازاً نفسياً لأنها تتيح للفرد اتخاذ قرارات تؤدي إلى نتائج مرغوبة في الحياة(Nahmias, 2017)

ويتضح مما سبق أن حرية الإرادة هي جزء أساسي من الطبيعة الإنسانية الفريدة، ويتضمن معتقد حرية الإرادة تصورات الفرد حول قدرته على إحداث التغيير، وامتلاكه حرية الاختيار، والتصرف دون قيود داخليه أو خارجية بما يلبي احتياجاته ويحقق أهدافه، ويرتكز هذا المفهوم على الاستقلالية والفعالية، وتحقيق الذات، وعدم الاستسلام للقدرية أو للظروف، وبالتالي قد يؤثر هذا المعتقد على كيفية مواجهة الطلاب للمواقف الأكاديمية المختلفة، ومن ثم على نواتج وجودة تعلمهم

ثالثًا: معتقد حرية الإرادة وتعويق الذات الأكاديمي

للمساهمة في فهم العلاقة بين معتقد حرية الإرادة وتعويق الذات الأكاديمي، ومحاولة وضع

تصور نظري يربط بين المفهومين، تم الاستعانة بنتائج الدراسات التي تناولت علاقة معتقد حرية الإرادة بمتغيرات أخرى لها أهمية في نوتج تعلم الطلاب، نظراً لعدم توفر دراسات ربطت بين المتغيرين بشكل مباشر؛ حيث لم تتوصل الباحثة سوى لدراسة Jettinghoff (2018) ربطت بين تعويق الذات ومعتقد حرية الإرادة، وأظهرت نتائجها إمكانية التنبؤ بتعويق الذات بمعلومية معتقد حرية الإرادة، ووجود علاقة سلبية بينهما، وفسر ذلك بأن الفرد قد يختار تعويق ذاته لتجنب الآثار المترتبة على الفشل الذي لا يمكنه التهرب منه بطريقة أخرى، من خلال إدراكه أن اختياراته لها تأثير ضئيل على النتيجة، والنظر إلى نفسه على أنه لا يتحكم في أدائه، مما يشير إلى أن الأفراد الذين يفتقرون إلى الإيمان بحرية الإرادة الحرة قد لا يؤمنون بأن زيادة الجهد سيؤدي إلى نجاح أكبر، وقد يختارون الانخراط في تعويق الذات كوسيلة لحماية احترامهم لذاتهم الهشة.

وأشارت نتائج بعض الدراسات عن ارتباط معتقدات الأفراد حول حرية الإرادة بالعديد من مؤشرات النجاح والتقدم الأكاديمي، مثل الابتعاد عن الغش (Vohs & Schooler, 2008)، والقدرة على تحقيق الأهداف، والتفكير الواعي، والنتائج الإيجابية، والسلوك الأخلاقي (Stillman et al., 2011)، كما ارتبطت بالقدرة على التعلم من الأخطاء ، وتحسين الأداء في العمل، وتوقع النجاح المهني (Stillman & Baumeister, 2010; Stillman et al., 2010)، وارتفاع الكفاءة الذاتية (Baumeister & Brewer, 2012)، والاستقلالية والاستعداد لبذل الجهد (Alquist et al., 2013)، والاتجاه الإيجابي نحو اتخاذ القرار(Feldman et al., 2014) ، والتحصيل الأكاديمي المرتفع (Feldman et al., 2016)، وبالتفكير المضاد، الذي ثبت أنه يساهم في زيادة التعلم، خاصة في مساعدة الفرد على إعادة توجيه السلوكيات الموجهة نحو الهدف، مع الأخذ في الاعتبار أخطائه الماضية (Alquist et al., 2015)، وبالتالي، بمجرد مواجهة نتيجة معينة، من المرجح أن يتحمل أولئك الذين يؤمنون بالإرادة الحرة مزيداً من المسؤولية، ويتعلمون بشكل أفضل من أخطائهم، ويعملون بجد أكبر نحو تغيير النتائج السلبية (Feldman et al., 2016) .

وأشارت الدراسات إلى أن معتقد حرية الإرادة هو أكثر من مجرد معتقد ضمني أو مجرد أو فلسفي، ولكنه يحمل آثاراً مهمة لكل من الإدراك والسلوك، وقد تنبأ معتقد حرية الإرادة بالأداء الأكاديمي للطلاب على نحو مماثل لمتغيري ضبط النفس والتصورات الضمنية، وربما كان أفضل منهما (Feldman, 2016).

وقد يساعد إيمان الفرد بحرية إرادته في التعامل مع المواقف الاختبارية، وما تضمنه من الشعور بالعبء، وما تتطلبه من اتخاذ القرار، فلكي يكون الفرد قادراً على اتخاذ الخيارات

والقرارات بشكل فعال، فمن الضروري أن يدرك أن الخيارات متاحة، وأن لديه القدرة على الاختيار، وأن أفعاله تتم باختياره الطوعي، وأنه مسئول عن هذا الاختيار (Baumeister et al., 2008; Feldman et al. 2014; Monroe & Malle, 2010)، وقد تم دعم ذلك من خلال دراسات حديثة لتخطيط كهربية الدماغ، والتي تبين أن تحفيز الايمان بحرية الإرادة يغير العمليات العصبية الكامنة وراء العمل التطوعي، والقدرة على التكيف بعد الخطأ (Caspar et al., 2017).

وأظهرت نتائج الدراسات أيضًا أن الإيمان بحرية الإرادة قد يؤدي إلى المزيد من الأفكار المعززة للذات، وبالتالي زيادة الرضا عن الحياة(Spronken et al., 2019)، ويتفق ذلك مع ما اقترحه Rehn (2023) من خلال تطبيق نموذج التعلم المعزز، أنه لكي يتعلم الفرد بكفاءة ويتمتع بالذكاء، يحتاج إلى الشعور بأنه يتمتع بإرادة حرة.

ونظرًا لما أوضحته نتائج الدراسات السابقة المذكورة أعلاه من ارتباط معتقدات الإرادة الحرة بشكل إيجابي مع الاعتقاد بقيمة الجهد والفعالية الذاتية، وتقدير الذات، وتعزيز الذات، والاستقلالية والشعور بالمسئولية، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة على التخطيط، ووضع أهداف طويلة، وارتباطها بشكل سلبي مع سلوك التوكيدية، والغش، والعجز، والقلق، لذلك، قد يترتب على ذلك أن ضعف الإيمان بالإرادة الحرة قد يدفع الطالب إلى تعويق ذاته في الجانب الأكاديمي.

رابعًا: المنظورات الزمنية:

لا يتسم منظور الوقت بالموضوعية Objective فحسب (على سبيل المثال، معرفة التوقيت، واستخدامات الوقت) بل يتسم أيضًا بالطابع الشخصي Subjective فكل انسان يمتلك تصورًا فريدًا للوقت (Zimbardo & Boyd, 2008) ؛ وبالتالي، فإن معرفة كيفية التعامل مع السياق الزمني أمر بالغ الأهمية لتعظيم السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية، ويمكن أن تساهم تحليلات استخدام الوقت في فهم توازن الأفراد، ويكون كأداة مهمة لتقييم الرفاهية والصحة والإنتاجية (Precin, 2017) .

مفهوم المنظور الزمني والنماذج والنظريات المفسرة:

تعددت النماذج والنظريات التي ناقشت مفهوم وبنية المنظور الزمني؛ حيث قدم Lewin (1965) الذي يعد أحد أبرز الرواد في هذا المجال، نموذجًا للوقت النفسي انبثق من النموذج السائد في ذلك الوقت: السلوكيةBehaviourism، واعتبر أن تحليل الأطر الزمنية الشخصية للماضي والمستقبل لها أهمية مركزية في تفسير الإدراك والسلوك البشري، لأنها دائمًا نشطة في الحاضر، وعرفه على أنها "مجمل رؤى الفرد لمستقبله وماضيه النفسي الموجود في وقت معين" (as cited in Ortuño & Vásquez-Echeverría, 2013; Stolarski et al., 2020)

وازداد البحث خلال العقود الأخيرة، في المنظورات الزمنية على أساس افتراضات Lewin، وتم إحياء مفهوم المنظور الزمني من قبل أستاذ علم النفس Phillip Zimbardo في Standford، وحتى الآن، تعتبر نظرية Phillip Zimbardo النظرية الأكثر شيوعاً المستخدمة لفحص العلاقة بين الأوقات الزمنية والتجارب الشخصية المختلفة، وتقترح هذه النظرية أن العمليات التحفيزية والعاطفية والسلوكية والمعرفية والاجتماعية للشخص تتأثر بالطريقة التي يرى بها الماضي والحاضر والمستقبل (Ahmed, 2021 ; Ortuño & Vásquez-Echeverría, 2013) .

ووفقًا لـــتصور Zimbardo and Boyd (1999) فإن المنظور الزمني هو عملية لا شعورية تعكس الإدراك الشخصي للوقت، ويتم ذلك من خلال وضع الفرد للتجارب الشخصية والاجتماعية في فئات أو أطر زمنية، التي يتم تعديلها نتيجة التأثيرات المجتمعية والفردية والثقافية، مما يساعد على تنظيم وتوضيح وإسناد المعنى لهذه التجارب، واحتوى نموذجهما على خمسة منظورات زمنية هي: الماضي السلبي، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي أو القدري، والحاضر الممتع، والمستقبل، وأشار (Stolarski et al., 2020) أن المنظور الزمني يعد، من ناحية، عملية معرفية ثابتة مرتبطة بتخصيص موارد الانتباه بين آفاق زمنية معينة، ومن ناحية أخرى، قد يطور الأفراد ميولًا مستقرة ومستعدة لاستخدام وجهات نظر زمنية معينة والإفراط في استخدامها، مما يؤدي إلى ظهور تحيزات زمنية شبيهة بالسمات.

وأظهرت أبحاث Zimbardo and Boyd (1999; 2008) خصائص هذه المنظورات؛ فيشير الماضي السلبي إلى الميل لتذكر الذكريات السيئة من الماضي، وامتلاك موقف سلبي عام تجاه تجارب الماضي، ويتعلق بمشاعر القلق، والاكتئاب، والتشاؤم، والغضب، والنفور من الماضي، وقلة الاهتمام بالعواقب المستقبلية، وانخفاض الاستقرار العاطفي، والشعور بالوحدة، وضعف احترام الذات، وضعف الدافع نحو تحقيق الأهداف، بينما يشير الماضي الإيجابي للميل إلى تذكر الذكريات الجيدة، والممتعة من الماضي، وامتلاك موقف إيجابي عام تجاه التجارب الماضية، ويرتبط بنظرة عاطفية، ووجدانية ممتعة وحماسية للماضي، وبالشعور بالأمان، والتفاؤل، والرفاهية، والمرونة، بينما يمثل الحاضر القدري أو الحتمي شعوراً باليأس، والتشاؤم، وعدم السيطرة على الأحداث المختلفة التي تحدث في اليوم، والاعتقاد بأن الأحداث محددة مسبقًا من خلال القدر والمصير، ولا يمكن أن يتأثر الحاضر أو المستقبل بأفعال شخص ما، ويجب ترك الحاضر دون تغيير وقبوله كما هو، ويشير الحاضر الممتع إلى منظور موجه بالكامل نحو البحث

عن العواطف والأحاسيس والجدة، والتركيز على المتعة الفورية في الوقت الحاضر، والمغامرة، والاندفاع مع تجاهل العواقب المحتملة، وأخيراً يشير منظور المستقبل إلى الطيف الزمني الذي تصف فيه مدراكات الفرد وسلوكياته نيته لتحديد ومتابعة الأهداف على المدى المتوسط والطويل، و يتضمن التخطيط المستقبلي، والقدرة على تأجيل الإشباع الفوري لصالح المكافآت، والإجراءات المستقبلية.

وبالإضافة إلى الأبعاد المذكورة أعلاه، تم تقديم مفهوم منظور الوقت المتوازن Balanced time perspective، والذي يشير إلى القدرة العقلية على التحول بمرونة بين الأطر الزمنية المختلفة اعتماداً على خصائص المهمة، والمتطلبات والاعتبارات الظرفية، والموارد الشخصية (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008)، وهناك منظور المستقبل المتسامي أو المتعالي Transcendental-Future time Perspective، الذي يستكشف معتقدات الفرد حول الحياة المحتملة بعد الموت، وتم الإشارة إلى منظور المستقبل السلبي (أو قلق المستقبل Anxious future) The negative future، وهو بُعد متعلق بالمشاعر السلبية حول المستقبل، وموضع التحكم الخارجي، ويتميز بسلوك يهيمن عليه القلق المستقبلي بالإضافة إلى التركيز على التهديدات المحتملة التي قد تحدث (Carelli et al., 2011)، ويعد هذا المنظور مفيد في فهم المفاهيم النفسية (Ortuño & Vásquez-Echeverría, 2013) .

وركزت النظرية الانتقائية الاجتماعية الانفعالية على ما إذا كان الناس ينظرون إلى مستقبلهم على أنه واسع أو محدود، و كانت هذه النظريات مؤثرة في توليد المعرفة حول منظور الوقت(Carstensen, 2006).

واستكمالًا لمحاولة توضيح المساهمات الفريدة للفترات الزمنية، عرف Mello and Worrell (2015) المنظور الزمني بأنه تجميع شامل لوجهات نظر الفرد وآرائه في كل فترة من الفترات الزمنية الثلاث، وهذا يشمل التفكير التحفيزي المعرفي حول الزمن، والمعنى الذي يحصل عليه الفرد من هذه الأفكار، والارتباطات الوجدانية مع الفترات الزمنية المختلفة، وإدراك هذه الارتباطات، واقترح Mello et al. (2022) نموذجًا مفاهيمياً يتضمن ثلاث فترات زمنية (الماضي والحاضر والمستقبل) وثلاثة أبعاد أخرى هي التوجه الزمني (التركيز على فترة أو فترات زمنية معينة)، وتصور العلاقات بين الفترات الزمنية (مرتبطة، أو غير مرتبطة)، والتردد الزمني (على سبيل المثال، يفكر بعض الناس في الماضي معظم الوقت ويفكر البعض الآخر في الماضي قليلاً جداً).

وعلى الرغم من أنه يمكن للفرد التفكير في الماضي والحاضر والمستقبل، ولكن نظراً لقيود قدرته على الانتباه، لا يمكنه التركيز إلا على منظور واحد في وقت معين، مع ترك الاثنين الآخرين خارج نطاق الانتباه، فإذا ركز الفرد على مستقبله، فمن المحتمل أن يتجاهل ماضيه، مما يترك القليل من الموارد المعرفية المتاحة للتحكم في الحاضر، وبالمثل، فإن التركيز على الحاضر يقلل من الموارد المتاحة للنظر في العواقب المستقبلية للسلوك الحالي، وما إلى ذلك (Stolarski et al., 2015).

وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يمكنهم التفكير والاستفادة من وجهات نظر زمنية متعددة (منظور زمني متوازن) هم أكثر صحة نفسية وجسدية، وعقلية، ويحققون نتائج أكاديمية عالية، بالإضافة إلى قدراتهم على موازنة وجهات نظرهم الزمنية مع التحديات المختلفة، والقدرة على التكيف بين السياقات الزمنية الماضية والحاضرة والمستقبلية اعتماداً على الظروف والامكانيات، والعوامل الشخصية أو المجتمعية، وذلك يعد أمراً ضرورياً لتعزيز الصحة النفسية (Codina et al., 2024; Xiaobao et al., 2024; Zimbardo & Boyd, 2008)، وتستند الباحثة في البحث الحالي على نموذج Zimbardo and Boyd (1999)؛ حيث تميز بتنوع ووفرة الدراسات التي تم إجرائها حوله، كما يتسم بصدقه، وأنه لايزال يستخدمه الباحثون في دراستهم المعاصرة، كما أنه يتضمن منظورات زمنية مختلفة، قد تؤثر في سلوكيات الفرد واختياراته.

ويستنتج مما سبق أن المنظورات الزمنية هي بناء معرفي نفسي متعدد الأبعاد يعكس الفروق الفردية بين الأفراد في إدراكهم وموقفهم تجاه الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل)، وله دور تنظيمي حاسم للسلوك في معظم الأحداث اليومية التي يمر بها الفرد، مما قد يؤثر على أوجه النشاط المختلفة (المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي، أو الاجتماعي).

خامساً: المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي:

في إطار تقصي العلاقة الارتباطية بين منظورات الزمن وتعويق الذات الأكاديمي، توصلت الباحثة إلى دراستين ربطت بين المتغيرين، هما دراسة MaghsoudluNejad et al.(2021) التي استهدفت تقديم نموذج لتعويق الذات مبني على أساس منظور الزمن ومعتقدات الذكاء بوساطة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب كمتغير وسيط، وتكون مجتمع البحث من طلاب المدارس الثانوية في مدينة طهران Tehran، وأسفرت النتائج عن مؤشرات جودة مطابقة جيدة للنموذج المفترض، ودراسة Mootabi and Asli (2023) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائجها عن التأثير المباشر السلبي لمنظور الوقت على تعويق الذات الأكاديمي، والدور

الوسيط لهذا المنظور في المسار بين الوعي بما وراء المعرفة وتعويق الذات الأكاديمي.

ونظراً لأن هاتين الدراستين السابق ذكرهما لم يتطرقا إلى الفصل بين المنظورات الزمنية المختلفة، واقتصرتا على الدرجة الكلية للمنظورات في علاقتها بتعويق الذات، ومن ثم لم تتضح طبيعة العلاقة الكامنة بينهم، وكمحاولة لوضع تصور وتأطير نظري للعلاقة بينهم تم استقراء وتقصي بعض الدراسات والبحوث السابقة التي ربطت بين المنظورات الزمنية المختلفة ببعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب وصحتهم النفسية، والتي تعد بمثابة مؤشرات لاحتمالية استخدام الطلاب لاستراتيجية تعويق الذات، وتم التركيز في البحث الحالي على الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة.

وتبين من نتائج بعض الدراسات أن كل منظور من المنظورات الزمنية يختلف عن غيره في ارتباطه بالعديد من المتغيرات المتعلقة بالأداء الأكاديمي للطلاب، كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن القدرة التنبؤية لهذه المنظورات بالعديد من المتغيرات النفسية، وتم توضيح ذلك على النحو التالي:

أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين منظور زمن المستقبل وكل من تأجيل الإشباع الأكاديمي(Fang & Zhang, 2019)، والتسويف (Brenlla et al., 2022; Codina et al; 2024)، وانخفاض تقدير الذات (Mello et al., 2022)، والتذبذب والتردد بشأن الأهداف والخيارات المهنية(Frainer & Janeiro, 2023) ، بينما أفادت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بينه وبين كل من المشاركة الأكاديمية والمعدل التراكمي للطلاب (Barnett et al., 2020)، والتنظيم الذاتي والأمل (Ahmed, 2021)، والدافعية لدى طلاب الجامعة (Brenlla et al., 2022)، والمرونة (Frainer & Janeiro, 2023) ، وأظهرت نتائج التحليلات البعدية أن لهذا المنظور ارتباطات إيجابية ذات حجوم تأثير تتراوح من صغيرة إلى متوسطة مع كل من تحديد الهدف، ومراقبة الهدف، وتنفيذ الهدف، والقدرة على التنظيم الذاتي (Baird et al., 2021)، وأن أبعاد هذا المنظور فسّرت مجتمعة (١٨،٨%) من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا (الربيع و آخرون، ٢٠١٩)، وفسرت تباين نسبته (٢٠،٥ %) من التباين المفسر للأمل في العمل (الكساسبة و الربابعة، ٢٠٢١).

وأظهرت نتائج تحليلات الانحدار عن وجود قدرة تنبؤية لهذا المنظور بتأجيل الإشباع الأكاديمي (الخراز و الربيع،٢٠٢١)، و بالنهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية: الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والسيطرة، والهدوء، والالتزام (العصيمي و الحميدي، ٢٠٢٢)، وباستراتيجيات التنظيم

الانفعالي، كما ارتبط بالتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة (اللمسي، ٢٠٢٢)،، وتبين أن أبعاد منظور زمن المستقبل (المفتوح، والزمن المحدود، والزمن الغامض) فسّرت تباين نسبته (١١%) من التباين في الرضا عن الحياة (الربيع و الجراح، ٢٠٢٢)، وارتباط سلبياً مع جميع أبعاد التسويف الثلاثة (تسويف القرار، وتأخير التنفيذ، والتأخير)(Codina et al., 2024) .

وكشفت نتائج تحليل المسار عن الدور الوسيط لمنظور المستقبل في العلاقة بين عوامل الشخصية والنهوض الأكاديمي (مصاروة و العتوم، ٢٠٢٣)، كما كان لهذا المنظور تأثير وسيط كبير في العلاقة بين اليقظة والاحتراق الأكاديمي؛ حيث ارتبط سلبياً بالاحتراق وإيجابياً باليقظة (Yang et al., 2023)، كما وجدت تأثيرات مباشرة وموجبة لهذا المنظور على كل من الكفاءة الذاتية، والرفاهية، والتنظيم الذاتي، وتأثير مباشر وسالب له على النية للتسرب من الدراسة لدى طلاب الجامعة (Mascia et al., 2023)، وتأثير سالب على التسويف الأكاديمي لدى الطلاب (محمد، ٢٠٢٣).

أما بالنسبة لمنظور زمن الحاضر، أسفرت النتائج عن أن طلاب الجامعة الذين لديهم تحيز تجاه المنظور يتسمون بضعف التحكم الذاتي، مما يزيد من احتمالية التسويف وإدمان الإنترنت (Kim et al., 2017)، وتم الإشارة إلى أن قبول وجهة النظر الحتمية يقوض الشعور بالقوة ويشجع سلوك الغش، وعدم الشعور بالمسؤولية (Vohs & Schooler, 2008)، وارتبط هذا المنظور (سواء الحتمي أو الممتع)، بشكل سلبي مع عمليات التنظيم الذاتي، والقدرة، والنتائج (Baird et al., 2021)، والمعدل التراكمي في السنة الجامعية الأولى (Acee et al., 2023).

وتبين أن هذا المنظور الرئيس ببعديه (الحتمي، والممتع) ساهم إلى جانب منظور الماضي السلبي في تفسير تباين نسبته (٣٣%) من اليقظة العقلية (رمضان و الزغول، ٢٠٢١)، وكان لمنظور الحاضر دوراً وسيطًا بين اليقظة كسمة نفسية والرضا عن الحياة لدى الطلاب (Ballabrera & Pérez-Burriel, 2022)، كما ارتبط منظور الحاضر إلى جانب المستقبل الإيجابي بارتفاع احترام (Zimbardo & Boyd, 1999)، ولم توجد أي علاقة ارتباطية بين منظور الحاضر ببعديه (الممتع والحتمي) بالكفاءة الذاتية (سعيدي و أبدير، ٢٠٢٠)، بينما وجد تأثير موجب له على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (محمد،٢٠٢٣ ؛ Codina et al., 2024).

ومما سبق يتبين أن امتلال الفرد وتحيزه لزمن الحاضر قد يكون ضاراً بتحقيق الأهداف؛ حيث يركز الأفراد الأكثر توجهًا نحو الحاضر على الإجراءات التي تلبي احتياجاتهم الحالية عن

تلك التي قد تكون ضرورية للوصول إلى الأهداف طويلة المدى (Baird et al., 2021) ؛ لذلك امتلاك مستويات مرتفعة من منظور الحاضر قد يشكل خطراً على الأداء الأكاديمي، وتحقيق النجاح لدى الطلاب، وبالتالي يمكن يزيد هذا المنظور من تعويق الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وفيما يتعلق بمنظور زمن الماضي، أظهرت النتائج أن منظور الماضي السلبي له تأثير سلبي على تقدير الذات لدى الطلاب (Mello et al., 2022; Ortuño & Echeverría, 2013)، وانخفاض المعدل التراكمي (Barnett et al., 2020)، وارتبط سلبياً بكل الرضا عن التجربة الجامعية (Horstmanshof & Zimitat, 2007)، والتنظيم الذاتي، والإحساس بالأمل (Ahmed, 2021)، وارتبط إيجابياً بانخفاض الطاقة، وارتفاع التوتر، وكان أقوى مؤشر على الحالة المزاجية السلبية عند مقارنته بتحيزات منظور زمني آخر (Stolarski et al., 2014)، كما وجد له تأثير موجب على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (محمد، ٢٠٢٣)، كما ارتباط إيجابياً بأبعاد التسويف(تسويف القرار، وتأخير التنفيذ، والتأخير) (Codina et al., 2024).

وعلى النقيض من ذلك ارتبط منظور الماضي الإيجابي بالأمل، ولكن لم يكن له علاقة ارتباطية دالة بالتنظيم الذاتي (Ahmed, 2021)، وارتبط إيجابياً بالكفاءة الذاتية (سعيدي و أبدير، ٢٠٢٠)، والمشاركة الأكاديمية المقصودة (Barnett et al., 2020)، كما يمكن لمنظور الماضي الإيجابي التنبؤ بشكل إيجابي بالإنجاز الأكاديمي من خلال وساطة الدافعية الأكاديمية (Fernández Da Lama & Brenlla, 2022) .

وتستنتج الباحثة مما سبق أن المنظورات الزمنية تربطها علاقات قد تكون مباشرة أو غير مباشرة بالعديد من المتغيرات التي لها أهمية كبيرة في نواتج تعلم طلاب الجامعة، وجودة حياتهم الجامعية، وتختلف طبيعة هذه العلاقات وقوتها بإختلاف نوع المنظورات الزمنية، وفي ضوء ذلك تتوقع الباحثة اختلاف درجة إسهام المنظورات الزمنية المختلفة في تعويق الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث الحالي.

سادساً: الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة:

يمكن إدارة العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي من خلال معتقد حرية الإرادة، ويمكن وضع تصور لهذا الدور المعدل في ضوء الخصائص التحفيزية لمعتقد حرية الإرادة، والتي تؤثر على أفكار الفرد وأفعاله (Seto et al.,2021)؛ حيث تعمل معتقدات حرية

الإرادة كأداة فاعلة مرتبطة بسمات مثل الكفاءة الذاتية، وموضع الضبط، واحترام الذات (Feldman, 2017)، مما يحفز الفرد على السعي وراء أهداف ونتائج ذات مغزى شخصي (Crescioni et al., 2016)، وقد اتضح أن الأفراد الذين يؤمنون بحرية الإرادة لديهم تصور بأنهم قادرون على التحكم في وضعهم الحالي، مما قد يؤدي إلى المزيد من المسارات المتصورة لتحقيق الهدف (Aarts & van den Bos, 2011)، وإذا اعتقد الفرد أنه يستطيع التصرف بحرية لتحقيق رغباته، فقد يكون هناك حافز أكبر لضبط النفس وبذل الجهد المتعمد، مما يؤدي إلى المزيد من النجاح (Li et al., 2017).

وبالتالي قد يؤدي الإيمان بمعتقد حرية الإرادة إلى تعزيز الدور المحتمل للمنظورات الزمنية الإيجابية في التقليل من تعويق الذات الأكاديمي، كما يؤدي إلى التخفيف من العلاقة الإيجابية المتوقعة بين المنظورات الزمنية السلبية وتعويق الذات الأكاديمي؛ حيث تبين أن الأفراد الذين يؤمنون بحرية الإرادة هم أكثر توجهًا نحو المستقبل، وأن معتقد حرية الإرادة له تأثير موجب ومباشر على هذا المنظور، ووجد ارتباط سالب بين معتقد حرية الإرادة بمنظور المستقبل الضيق، وبالتالي، يرتبط كل من منظور زمن المستقبل ومعتقد حرية الإرادة بالاعتقاد بأن الفرد لديه الفرصة لسن استراتيجيات مختلفة لمتابعة أهدافه (Seto et al., 2021).

ومن جانب آخر وجد أن المنظورات الزمنية وخاصة الإيجابية قد يكون لها خصائص تحفيزية مشتركة مع معتقد حرية الإرادة؛ حيث وجد أن منظور زمن المستقبل المفتوح قد يعزز الشعور بالفاعلية من خلال إحداث انعكاسات مدروسة لمسارات الأعمال المحتملة (Carstensen, 2006)، فعندما ينظر الفرد إلى الوقت على أنه متسع، فإنه يرى ويتصور طرقًا أكثر منطقية لتحقيق الهدف، فعلى سبيل المثال إذا أخفق في أحد المسارات، يختار مسار آخر مختلف من أجل متابعة أهدافه نتيجة لإدراكه أن هناك متسع من الوقت، على عكس من ينظر إلى الوقت على أنه محدود (Davis & Hicks, 2013)، واتضح أن منظور زمن المستقبل ومعتقد حرية الإرادة يتشابهان في إدراك الفرد بأنه يمكن تحقيق أهداف مهمة بنجاح (Crescioni et al., 2016)، وارتبط منظور زمن المستقبل المفتوح ارتباطًا إيجابيًا بنفس السمات التي ارتبط بها معتقد حرية الإرادة وهي الكفاءة الذاتية، وموضع الضبط، واحترام الذات (Kooij et al., 2018) .

وأحد الجوانب المشتركة في مناقشة المنظورات الزمنية ومعتقد حرية الإرادة وتعويق الذات هو معتقد الحتمية Determinism belief، وسبق الإشارة إلى منظور الحاضر الحتمي الذي يؤيد أن كل الأحداث محددة بأسباب مسبقة، وذلك على عكس الاعتقاد بعدم الحتمية أو اللاحتمية التي

تعني أن الحاضر يسمح بأكثر من بديل محتمل للمستقبل، وأن ليست كل الأحداث محددة مسبقًا بأسباب، ويفترض أن معتقد حرية الإرادة يرتبط إيجابيًا بمعتقد اللاحتمية Indeterminism ؛ حيث إن رفض فكرة العالم الحتمي يعني المطالبة بدرجة معينة من الاستقلالية الشخصية، وإن الفرد الذي يؤيد اللاحتمية لن يشعر بأنه تحت رحمة التأثيرات الخارجية وحدها، وبعبارة أخرى، "إن ممارسة قدر أكبر من الحرية في حياته أو حياتها يتم ذلك من خلال تعزيز القوة النفسية" ، كما يفترض أن مثل هذا الاعتقاد في اللاحتمية يرتبط بانخفاض عدم التسامح، وعدم اليقين، أو "الميل إلى التفاعل بشكل سلبي مع المواقف والأحداث غير المؤكدة"، والمؤمن بعدم الحتمية ينبغي أن يكون قادرًا على تحمل عدم اليقين أكثر من أي شخص يؤيد الحتمية (Buhr & Dugas, 2009; Grüning & Krueger, 2022) ؛ حيث تبين أن الإيمان بحرية الإرادة يتيح سيطرة الفرد على تصرفاته وأفعاله، كما ارتبط بتوقعات النجاح المهني في المستقبل(Stillman et al., 2010) .

وقد تبين إن الشعور القوي بالاستقلالية، وتقرير المصير يمكن أن يخلق إحساساً لدى الفرد بالتحكم في بيئته ومصيره، وبالتالي، ستكون هناك فرصة أكبر لتعظيم الجهد للتغلب على العوائق الخارجية (البيئية) التي تحول دون الالتزام بالهدف (Amdie et al., 2022) ، ومن ناحية أخرى يتبين أن عدم اليقين بشأن الأداء المستقبلي هو الدافع وراء تعويق الفرد لذاته (Jettinghoff, 2018)، وبالتالي يمكن افتراض أن معتقد حرية الإرادة قد يكون له دوراً معدلًا في العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث الحالي.

- **تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة:**

يتبين من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات المرتبطة ما يلي:

- أكدت أغلب الدراسات على ضرورة دراسة المنظورات الزمنية لدى طلاب الجامعة؛ حيث إن موقف الطالب وتصوره للزمن في هذه المرحلة (فترة تشكيل الهوية) قد يحدد اختياراته، وقراراته الحالية، ويؤثر على سعيه في الحياة، كما يؤثر على تصوره للمستقبل، وآماله، وطموحاته، وتوجهاته، وخططه المستقبليه، علاوة على ذلك، قد يؤثر على تقييم الفرد لنفسه، ومتابعة تطوره وإعادة تفسيره لذاته، وقد تبين من العرض أن أغلب الدراسات ركزت على منظور زمن المستقبل، وأهملت المنظورات الأخرى، أو ركزت على الدرجة الكلية للمنظورات الزمنية، بالرغم من استقلالية هذه المنظورات وتأثيراتها المختلفة على السلوك، وهذا لا يوفر فهم صحيح للتأثيرات المختلفة لهذه المنظورات على السلوك، أو لتحيز الطالب لمنظور زمني دون الآخر أو امتلاكه لمنظور زمني متوازن.
- وجود ندرة في عدد الدراسات التي اهتمت بمتغير معتقد حرية الإرادة في البيئة العربية على

الرغم مما أظهرته نتائج العديد من الدراسات من أهميته بالنسبة لمخرجات تعلم الطلاب وجودة حياتهم الجامعية، وما له من عواقب انفعالية وسلوكية، وآثار مهمة على الفكر والسلوك، قد تنعكس بالفائدة على الفرد والمجتمع.

- وجود علاقة ارتباطية بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات كما اتضح من نتائج دراستي (MaghsoudluNejad et al. 2021; Mootabi & Asli 2023)، ولكن اختلفت العينة المستخدمة في هاتين الدراستين عن عينة البحث الحالي؛ حيث تم إجراء هاتين الدراستين على طلاب الثانوية العامة في البيئة الإيرانية، كما تناولت هاتين الدراستين المجموع الكلي لكل من المنظورات الزمنية وتعويق الذات، ولم يهتما بالفصل عن مكوناتهم الفرعية.
- تناولت أغلب الدراسات المنظورات الزمنية إما كمتغير مستقل، أو وسيط أو معدل، مما يدل على ما يمتلكه هذا المتغير من إحداث تأثيرات على السلوك، بما في ذلك العديد من المتغيرات التي تعد بمثابة مؤشرات لتعويق الذات الأكاديمي، لذلك من المتوقع أن تسهم هذه المنظورات بنسب اسهام مختلفة في التنبؤ بهذا المتغير ببعديه المزعوم والسلوكي، وتختلف طبيعة العلاقة بيهم بناءً على نوع المنظور الزمني سلبي أم إيجابي.
- كشفت نتائج الدراسات عن الدور المستقل، والمعدل، والوسيط لمتغير معتقد حرية الإرادة في علاقته بالمتغيرات الأخرى، وفيما يخص متغيرات الدراسة الحالية، وجد تأثير موجب لمعتقد حرية الإرادة على منظور زمن المستقبل من خلال الفعالية الذاتية المدركة، وإدراك الفرص المعززة (Seto et al., 2021)، كما يمتلك معتقد حرية الإرادة قدرة تنبؤية بتعويق الذات المزعوم، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (Jettinghoff, 2018)، وبناءً عليه يمكن افتراض الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي.
- حثت معظم الأدبيات على ضرورة أن يتضمن تعويق الذات بعدين رئيسيين هما تعويق الذات: المزعوم والسلوكي، للمساعدة في إدراك التهديدات المختلفة التي تنتج عن كل نوع من تعويق الذات، بالإضافة إلى التعرف على السابقات المحتملة للأداء، والعوامل المحفزة له.
- لا توجد دراسة جمعت بين أي متغيرين من متغيرات البحث في البيئة العربية.
- لا توجد دراسة جمعت بين متغيرات البحث الثلاثة سواء في البيئة الأجنبية أو العربية.

- **فروض البحث**:

في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- تسهم المنظورات الزمنية المختلفة اسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث الحالي.
- يسهم معتقد حرية الإرادة اسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث الحالي.
- يمكن إدارة العلاقة بين المنظورات الزمنية المختلفة، وبعدي تعويق الذات الأكاديمي(المزعوم والسلوكي) من خلال معتقد حرية الإرادة (كمتغير معدل) لدى أفراد عينة البحث.
- يمكن التنبؤ بعضوية الطالب (أو الطالبة) في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على وجود دالة تمييزية (يتم اشتقاقها من المتغيرات المستقلة) تفصل بين المجموعتين.

إجراءات البحث:

أ) **منهج البحث**: تم استخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأهداف البحث الحالي.

ب) **المجتمع الأصلي للبحث**: تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلاب الفرقة الثالثة تعليم أساسي (جميع الشعب) بكلية التربية بقنا ــ جامعة جنوب الوادي، والذي بلغ عددهم (٩٤٦) طالبًا وطالبة بأعمار زمنية تتراوح بين (٢٠- ٢٢) سنة.

ج) **عينة البحث**:

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث الحالي:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث الحالي من (١٨٠) طالبًا وطالبة تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي للبحث، بمتوسط عمر زمني (٢٠،٩٤) وانحراف معياري قدره (١،٢).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٢٥) طالب وطالبة، تم اشتقاقهم من المجتمع الأصلي للبحث بطريقة عشوائية، بمتوسط عمر زمني(٢٠،٦٣)، وانحراف معياري قدره (١،٥)، وذلك للتحقق من صحة فروض البحث الحالي.

د) أدوات البحث:

تم استخدام ثلاثة أدوات في جمع بيانات البحث الحالي، ويمكن توضيحهم على النحو التالي:

(١) مقياس المنظورات الزمنية (إعداد: الباحثة).

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مواقف الطلاب ومعتقداتهم ووجهات نظرهم تجاه الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) وتقييمهم لها، وإدراكه لعلاقة الفترات الزمنية بعضها لبعض.
- **مبررات إعداد المقياس:** عدم توفر مقايس للمنظوات الزمنية تتلاءم مع أفراد عينة البحث الحالي؛ حيث اعتمدت أغلب الدراسات في قياسها لهذا المتغير على ترجمة بطارية المنظور الزمني(Zimbardo Time Perspective Inventory(ZTPI التي أعداها Zimbardo and Boyd (1999)، وتضمنت خمس منظورات زمنية رئيسة للأفراد وفقًا لتحيزاتهم الشخصية، وهي منظور زمن (المستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع)، وبالرغم من شيوع استخدام هذه البطارية والتحقق من صحتها على نطاق واسع في الأبحاث السابقة ذات الصلة، إلا أن المنظور المستقبلي فيها يحتاج إلى توسيع وتحديد بشكل أفضل؛ حيث تضمن هذا المنظور في هذه البطارية جانب واحد فقط وهو الموقف الإيجابي تجاه المستقبل؛ وقد تبين أن التركيز على المنظور المستقبلي باعتباره بناء أحادي القطب، مع تجاهل آثار التفكير السلبي في الأحداث والأفعال المستقبلية يعد بمثابة رؤية سطحية للمستقبل (Carelli et al., 2015)، وهناك عدد من الدراسات أوصت بضرورة إضافة بُعداً سلبيًا لمنظور المستقبل مثل دراسة (Carelli et al., 2011; Carelli et al., 2015; Mello et al., 2022; Nurmi 2005; Ortuño & Vásquez-Echeverríam, 2013)
- **خطوات إعداد المقياس تمثلت في:**

- الإطلاع على بعض الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة، والاسترشاد بالمقاييس التي وردت فيها، والتي استهدفت قياس هذا المتغير لدى الطلاب مثل دراسة (Acee et al., 2023; Janeiro et al., 2017; Zhang et al., 2013; Zimbardo & Boyd, 1999; Lyu & Huang, 2016; Webster, 2011)
- تم إعداد المقياس الحالي في ضوء نموذج Zimbardo and Boyd (1999) الذي يعد من أكثر النماذج المستخدمة في دراسة المنظورات الزمنية حتى الآن، ولكن مع مراعاة وجود منظور المستقبل السلبي من ضمن أبعاد المقياس المعد.
- صياغة التعريف الإجرائي للمنظورات الزمنية، ثم إعداد المقياس في صورته الأولية.

- **وصف المقياس في صورته الأولية:** تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة من

نوع التقرير الذاتي موزعة على ستة أبعاد هي منظور (المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي، الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع)، حيث يتضمن كل بعد ست مفردات، ويُطلب من المفحوص الاستجابة على المفردات وفقًا لمقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (لا أوافق بالمرة) إلى ٥ (موافق تمامًا).

الخصائص السيكومترية لمقياس المنظورات الزمنية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لجميع أدوات البحث الحالي باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية Statistical Package for Social (SPSS V.28)

- **صدق مفردات المقياس Items validity:**

(أ) الصدق المرتبط بمحك Validity of the External Criterion:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس المنظورات الزمنية المعد في البحث الحالي، ودرجاتهم على محك خارجي هو بطارية المنظور الزمني (ZTPI) (تعريب: محمد، ٢٠١٥)، واستهدفت هذه البطارية قياس اتجاهات وسلوكيات الأفراد وفقًا لخبراتهم علي أساس زمني، وتتكون القائمة من خمسة أبعاد زمنية تغطي السجلات الزمنية الثلاثة (الماضي، الحاضر، والمستقبل) وهذه الأبعاد هي منظور زمن (المستقبل، الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع)، وبلغت قيم معامل ارتباط كل بعد فرعي بالبعد المناظر له في المحك (٠،٧٦٤، ٠،٨١٨، ٠،٨٦٠، ٠،٧٦٩، ٠،٨٦٠) على الترتيب، وتم حساب معامل ارتباط المستقبل السلبي ببعد المستقبل في المحك، وبلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،٦٩٥)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يشير إلى صدق أبعاد المقياس.

(ب) صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية؛ وذلك من خلال تطبيق المحك – وهو قائمة المنظور الزمني (ZTPI) (تعريب: محمد، ٢٠١٥)، على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وتم ترتيب درجات الطلاب ترتيبًا تنازليًا في كل بعد من أبعاد المحك، لاستخراج أعلى(٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الأقوياء في المحك وبلغ عددها (٤٩) طالبًا وطالبة، وأدنى (٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الضعاف في نفس المحك وبلغ عددها (٤٩) طالبًا وطالبة، ثم تم تطبيق مقياس المنظورات الزمنية المعد في البحث الحالي، وبعد ذلك تم تحديد درجات هاتين المجموعتين التي تم تصنيفهما وفقًا للمحك في أبعاد مقياس المنظورات الزمنية المعد في البحث الحالي، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات

المجموعتين في كل بعد في المقياس المعد من خلال حساب النسبة الحرجة، كما موضح في جدول ١:

جدول١

صدق المقارنة الطرفية لمقياس المنظورات الزمنية .

المتغيرات	أدنى ٢٧% (ن١=٤٩)			أعلى ٢٧% (ن٢=٤٩)			النسبة الحرجة
	المتوسط١	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المتوسط٢	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
منظور المستقبل الإيجابي	٢١،١٤٣	٢،٩١٥	٠،٤١٦	٢٧،٣٦٧	٢،٠١٧	٠،٢٨٨	١٢،٢٢
منظور المستقبل السلبي	٢٠،٨٩٨	٣،٨٨١	٠،٥٥٤	١٣،٠٤١	٣،٢٥٣	٠،٤٦٥	١٠،٩٢
منظور الماضي الإيجابي	٢٠،٤٤٩	٣،٥٥٣	٠،٥٠٨	٢٧،٣٠٦	١،٤١٧	٠،٢٠٢	١٢،٤٧
منظور الماضي السلبي	١٣،٢٢٤	٢،٦٠٨	٠،٣٧٣	٢٥،٠٨٢	٢،٩٥١	٠،٤٢١	٢١،١٠
منظور الحاضر الحتمي	١٣،٣٦٧	٢،٧٠٦	٠،٣٨٥	٢١،٨٧٨	٤،٠٩٦	٠،٥٨٥	١٢،١٤
منظور الحاضر الممتع	١٣،٥٣٠	٢،٨٢٩	٠،٤٠٤	٢٢،٧٩٦	٢،٨٩٤	٠،٤١٣	١٦،٠٣

يتضح من جدول١ أن قيم النسبة الحرجة أكبر من (٢،٥٨) درجة معيارية، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة احصائية أكيدة ولا ترجع للصدفة، أي أن مفردات أبعاد مقياس المنظورات الزمنية تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك (الميزان)، أي أن الأقوياء في الميزان أقوياء في المقياس المعد، والضعاف في الميزان ضعاف في المقياس المعد، وبالتالى يمكن الاطمئنان لصدق مفردات المقياس (السيد،١٩٧٨، ٤٠٩).

(ج) الصدق بإستخدام معامل الارتباط المصحح Corrected tem-total correlation :

تم حساب معامل الارتباط المصحح على مستوى البعد؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه بعد حذف درجتها منه، وباعتبار أن بقية مفردات المقياس تعد كمحك للمفردة، فإن هذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥٢٢)، وتم عرض النتائج في جدول٢:

جدول٢

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه (ن=١٨٠).

منظور المستقبل الإيجابي		منظور المستقبل السلبي		منظور الماضي الإيجابي		منظور الماضي السلبي		منظور الحاضر الحتمي		منظور الحاضر الممتع	
رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر
٦	٠،٣٤٠	١	٠،١١٢	٢	٠،٣١٦	٥	٠،٥٩٥	٤	٠،٤٢٩	٣	٠،٣٢٥
١٠	٠،٠٠٢	١١	٠،٥٥٥	١٢	٠،٤٣٩	٩	٠،٤٥٣	٧	٠،٣٤٩	٨	٠،٣٤٨
١٧	٠،٥٨٢	١٩	٠،٤٣٤	١٥	٠،٤٩٠	١٨	٠،٣٥٨	١٤	٠،٣٥٧	١٣	٠،٣٢٨
٢١	٠،٤٧٤	٢٦	٠،٤٠٧	٢٢	٠،٣٣٢	٢٤	٠،٥٤٧	٢٠	٠،٤٨٣	١٦	٠،٣٩١
٣٠	٠،٤٥٥	٢٧	٠،٤٢٠	٢٨	٠،٣٦٣	٣١	٠،٥٠٧	٢٥	٠،٤٣٨	٢٣	٠،٣٩٧
٣٣	٠،٥٤١	٣٥	٠،٥٩٤	٣٤	٠،٣٣٤	٣٦	٠،٥٣٧	٣٢	٠،٥٢٤	٢٩	٠،٤٢١

ويتضح من جدول٢ أن قيم معامل الارتباط المصحح أعلى من القيمة (٠،٢٠) الموصي بها كحد أدنى لإدراج المفردة في المقياس (Streiner et al.,2015)، ماعدا المفردة رقم (٢) في بعد منظور المستقبل الإيجابي، والمفردة رقم (١) في بعد منظور المستقبل السلبي جاءت قيمتهما أقل من (٠،٢٠) لذلك تم حذفهما، ومن ثم تم الإبقاء على (٣٤) مفردة في المقياس.

- **ثبات درجات المقياس:**

تم التحقق من ثبات درجات المقياس المكون من (٣٤) مفردة من خلال حساب معامل أوميجا McDonald's Omega(ω)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان Guttman Split-Half Coefficient على مستوى البعد، وتم عرض قيم معامل الثبات لدرجات مقياس المنظورات الزمنية في جدول٣:

جدول ٣

معامل ثبات درجات مقياس المنظورات الزمنية

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل (ω)	معامل جتمان
منظور المستقبل الإيجابي	٥	٠،٧١٥	٠،٧٥٥
منظور المستقبل السلبي	٥	٠،٧٢٠	٠،٧٢٨
منظور الماضي الإيجابي	٦	٠،٦٨٢	٠،٧١٢
منظور الماضي السلبي	٦	٠،٧٥٧	٠،٨٠٤
منظور الحاضر الحتمي	٦	٠،٦٩٨	٠،٧٠٣
منظور الحاضر الممتع	٦	٠،٦١٩	٠،٦٢١

يتضح من جدول٣ أن قيم معامل أوميجا (ω) للأبعاد الفرعية لمقياس المنظورات الزمنية، وقيم معامل ثبات جتمان جميعها قيم مقبولة لثبات درجات المقياس، مما يشير إلى تمتع درجات المقياس بمعامل ثبات جيد.

- **الصورة النهائية للمقياس:** تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٤) مفردة ملحق(١)، وتكون البعد الأول من خمس مفردات، وكذلك بالنسبة للبعد الثاني، بينما تكون كل بعد من الأبعاد الأربعة المتبقية من ست مفردات، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع المنظور الزمني لدى عينة البحث الحالي، والعكس بالنسبة للدرجات المنخفضة، ويوضح جدول٤ توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الفرعية له .

جدول٤

توزيع مفردات المنظورات الزمنية في الصورة النهائية له على أبعاده

أبعاد المقياس	المفردات التي تنتمي إلى كل بعد
منظور المستقبل الإيجابي	٥، ١٥، ١٩، ٢٨، ٣١
منظور المستقبل السلبي	٩، ١٧، ٢٤، ٢٥، ٣٣
منظور الماضي الإيجابي	١، ١٠، ١٣، ٢٠، ٢٦، ٣٢
منظور الماضي السلبي	٤، ٨، ١٦، ٢٢، ٢٩، ٣٤
منظور الحاضر الحتمي	٣، ٦، ١٢، ١٨، ٢٣، ٣٠
منظور الحاضر الممتع	٢، ٧، ١١، ١٤، ٢١، ٢٧

(٢) مقياس معتقد حرية الإرادة (إعداد الباحثة):

- **الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس معتقدات الطالب حول حريته في اختياراته، واتخاذ قراراته، وكيفية استجابته للمواقف وفقًا لرغباته، وتمتعه بإرادة حرة في فعل ما يريد دون إكراه أو تقييد، وقدرته على التغلب على ظروفه، وشعوره بالمسئوليه تجاه أفعاله سواء أكانت سلبية أو إيجابية.

- **مبررات إعداد المقياس:** تم إعداد هذا المقياس نظراً لعدم توفر مقاييس لقياس هذا المتغير تلائم عينة البحث في البيئة المصرية.
- **خطوات إعداد المقياس: تمثلت في الآتي:**

– الاسترشاد بالمقاييس التي وردت في الدراسات والبحوث الأجنبية المرتبطة، ومنها مقياس معتقدات حرية الإرادة والبنيات ذات الصلة، والذي تكون من ستة أبعاد هي حرية الإرادة، والحتمية العلمية، والحتمية القدرية، وعدم القدرة على التنبؤ (Paulhus & Carey , 2011)، ومقياس معتقد حرية الإرادة الذي اشتمل على ستة أبعاد هي: المسئولية الأخلاقية،

حرية الإرادة، الفعالية الشخصية، السيطرة العليا على الطاقة، المسئولية الشخصية، والمحددات الشخصية (Rakos et al., 2008) ، كما تم الإطلاع على بطارية معتقد حرية الإرادة التي استهدفت قياس معتقدات الفرد حول الفعالية، والمسئولية (Nadelhoffer et al., 2014) ، ومقياس معتقد حرية الإرادة الذي تضمن بعد واحد فقط (Alderson, 2022)، كما وجدت الباحثة أن هناك دراسات اعتمدت في قياس معتقد حرية الإرادة على إستخدام مفردة واحدة فقط من خلال سؤال المشاركين (ما مدى إيمانك بحرية الإرادة؟) ويطلب منهم الاستجابة من خلال مقياس كمي متصل يتراوح من٠ (عدم الإيمان بحرية بالإرادة) إلى ١٠٠ (الايمان المطلق بحرية الإرادة) (Feldman et al., 2016; Gooding et al., 2018) .

- تم صياغة التعريف الإجرائي لمعتقد حرية الإرادة، وإعداد الصورة الأولية للمقياس.

- **وصف المقياس في صورته الأولية:** تم إعداد المقياس في البحث الحالي في صورة مقياس أحادي البعد؛ نظراً لعدم الاتفاق على أبعاد محددة لمعتقد حرية الإرادة في الدراسات ذات الصلة، وتم تناوله كبعد فرعي؛ لذلك، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٠) مفردة، من نوع التقرير الذاتي، ويُطلب من المفحوص الاستجابة على المفردات بناءً على مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (لا أوافق بالمرة) إلى ٥ (موافق تماماً)، مع مراعاة عكس الدرجات للمفردات المصاغة بشكل عكسي.

الخصائص السيكومترية لمقياس معتقد حرية الإرادة:

- **صدق مفردات المقياس**

(أ) الصدق المرتبط بمحك خارجي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على مقياس معتقد حرية الإرادة المعد في البحث الحالي ودرجاتهم على مقياس الحرية النفسية (إعداد: سليم وأبو حلاوة، ٢٠١٦) كمحك؛ حيث تضمن هذا المحك حرية الإرادة كبعد من أبعاده الثلاثة (الحرية العقلية، الحرية الانفعالية، وحرية الإرادة)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٧٩٨) للدرجة الكلية، وهذه قيمة مرتفعة تشير إلى الثقة في صدق مفردات المقياس.

(ب)صدق المقارنة الطرفية: تم حساب الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية؛ وذلك من خلال تطبيق المحك – وهو مقياس الحرية النفسية (إعداد: سليم وأبو حلاوة، ٢٠١٦) على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً، ثم استخراج أعلى (٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الأقوياء في المحك وبلغ عددها (٤٩)

طالباً، وأدنى (٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الضعاف في نفس المحك وبلغ عددها (٤٩) طالبًا، وبعد ذلك تم تحديد درجات أفراد هاتين المجموعتين على مقياس معتقد حرية الإرادة المعد في البحث الحالي، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين من خلال حساب قيمة النسبة الحرجة، وجاءت النتائج كما مبين في جدول٥:

جدول٥

صدق المقارنة الطرفية لمقياس معتقد حرية الإرادة .

المتغيرات	أدنى ٢٧% (ن١=٤٩)			أعلى ٢٧% (ن٢=٤٩)			النسبة الحرجة
	المتوسط١	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المتوسط٢	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
مقياس معتقد حرية الإرادة	٦٨،٩٨١	٦،٨٢٧	٠،٩٧٥	٨٥،٧١٣	٥،٥٥٧	٠،٧٩٤	١٣،٣٠٩

يتضح من جدول٥ أن قيمة النسبة الحرجة تزيد على ٢،٥٨ درجة معيارية، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة احصائية أكيدة ولا ترجع للصدفة، أي أن درجات مقياس معتقد حرية الإرادة المعد في البحث الحالي تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك، وبالتالى يمكن الاطمئنان لصدق مفردات المقياس(السيد، ١٩٧٨، ٤٠٩).

(ج) **الصدق بإستخدام معامل الارتباط المصحح:** تم حساب معامل الارتباط المصحح؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وباعتبار أن بقية مفردات المقياس تعد كمحك للمفردة، فإن هذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥٢٢)، وتم عرض النتائج في جدول ٦:

جدول٦

معامل الارتباط المصحح لمفردات مقياس معتقد حرية الإرادة (ن= ١٨٠).

رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر
١	٠،٣١٤	٦	٠،٣٦٤	١١	٠،٤٧١	١٦	٠،٤٢٩
٢	٠،٤٢٨	٧	٠،٤٢٣	١٢	٠،٤٦٣	١٧	٠،٥١٣
٣	٠،٥٩٧	٨	٠،٣٩٠	١٣	٠،٤٢٧	١٨	٠،٤٣٦
٤	٠،٣٧٩	٩	٠،٢٥٩	١٤	٠،٤٨٩	١٩	٠،٢٩٦
٥	٠،٣١٢	١٠	٠،٣٤١	١٥	٠،٤٢٥	٢٠	٠،٣٥٢

ويتضح من جدول٦ أن قيم معامل الارتباط المصحح تراوحت بين (٠،٢٥٩: ٠،٥٩٧)، وهي بالتالي أعلى من القيمة (٠،٢٠) الموصي بها كحد أدنى لتضمين المفردة في المقياس

(Streiner et al., 2015)، مما يدل على صدق مفردات المقياس، وبالتالي تم الإبقاء على جميع المفردات.

- **ثبات درجات المقياس:** تم التحقق من ثبات درجات المقياس المكون من (٢٠) مفردة من خلال حساب معامل أوميجا(ω) التي بلغت قيمته (٠،٨١٦)، ومعامل ثبات جتمان الذي بلغت قيمته (٠،٨٣٥)، وهما قيمتان مرتفعتان مما يدل على ثبات درجات المقياس، ومن ثم يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله صالحاً لجمع بيانات البحث الحالي.
- **الصورة النهائية للمقياس:** تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٠) مفردة ملحق(٢)، تتراوح درجته من (٢٠: ١٠٠) وتشير الدرجة المرتفعة إلى إيمان الطالب بحرية الإرادة، ومدى تمتعه بها، والعكس بالنسبة للدرجات المنخفضة.

٣- مقياس تعويق الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة).

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس ميل الطالب الجامعي إلى القيام بسلوكيات معينة تعيق أدائه الأكاديمي، أو تقديم أعذار أو مبررات مسبقة قبل أدائه للمهام الأكاديمية الذي يتوقع فشله فيها حتى يمكنه حماية صورته عن ذاته، وذلك من خلال عزو هذا الفشل إلى هذه السلوكيات أو المبررات، وليس إلى نقص قدرته أو كفاءته.
- **مبررات إعداد المقياس:** تم إعداد مقياس تعويق الذات الأكاديمي؛ نظراً لعدم توفر أداة لقياس هذا المتغير تتناسب مع أفراد عينة البحث الحالي؛ حيث اعتمدت أغلب الدراسات في البيئة العربية على مقاييس تقيس تعويق الذات في مجالات عامة، مثل استخدام مقياس تعويق الذات لصاحبيه Jones and Rhodewalt (1982)، والذى تكون من ٢٥ مفردة تتشبع على عامل عام واحد، وذلك لا يتسق مع ما أوضحته بعض الدراسات ومنها دراسات Akca (2012); Asha Kumari (2015); Ganda and Boruchovitch (2015) ; Leary and Shepperd (1986); Midgley and Urdan (2001) بضرورة التمييز بين بعدين لتعويق الذات هما: تعويق الذات المزعوم، و تعويق الذات السلوكي مثل لذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس لتعويق الذات في الجانب الأكاديمي للطلاب.
- **خطوات إعداد المقياس:** تمثلت في الآتي:

- الإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بهذا المتغير، والاسترشاد بالمقاييس التي وردت فيها، والتي استهدفت قياس تعويق الذات لدى طلاب الجامعة مثل دراسة المعلا والعظامات(٢٠٢١)؛ في البيئة العربية، والعديد من الدراسات في البيئة الأجنبية (Clarke & MacCann, 2016; Dykstra, 2015; Gupta & Geetika, 2020;

Jones & Rhodewalt, 1982; Melhem, 2022; Urdan, Midgley & Anderman, 1998)

– صياغة التعريف الإجرائي لمصطلح تعويق الذات الأكاديمي، إعداد الصورة الأولية للمقياس.

- **وصف المقياس في صورته الأولية:** تكون المقياس المعد في صورته الأولية من (٣٥) مفردة من نوع التقرير الذاتي، يستجيب عليها المفحوص وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (لا ينطبق بالمرة) إلى ٥ (ينطبق تماماً)، مع مراعاة عكس التدريج في المفردات المصاغة عكسياً.

الخصائص السيكومترية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي:

- **صدق مفردات المقياس**

(أ) الصدق بإستخدام التحليل العاملي:

تم التحقق من البنية العاملية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي المكون من (٣٣) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لاستخلاص العوامل، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة Promax، بواسطة برنامج (Spss V.28)، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي قبل البدء في تحليل البيانات من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر–ماير–أولكن لكفاية المعاينةKaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته (٠،٨٧٨) وهي قيمة أكبر من (٠،٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته (٢٧٥١،١٨٧) بدرجة حرية (٥٢٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠٠١) وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وتم الإبقاء على المفردات ذات التشبعات ≤ (٠،٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، وتم تحديد مسبق لعدد العوامل (بعاملين) وفقًا لما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ويبين جدول٧ التشبعات الدالة بعد التدوير المائل لأبعاد المقياس.

جدول٧

التشبعات الدالة على مقياس تعويق الذات الأكاديمي بعد التدوير المائل لأبعاده (ن= ١٨٠)

العامل الأول		العامل الثاني	
م	التشبع	م	التشبع
٦	٠,٧٨٦	٤	٠,٨٥٨
١٠	٠,٧٧٤	٢٣	٠,٨٢٤
١٢	٠,٧٤٩	٢٢	٠,٧٨٢
١١	٠,٧٣٨	٨	٠,٧٦٩
٢٤	٠,٦٦٢	٣٠	٠,٧٣٠
٩	٠,٦٦١	٧	٠,٧٢٩
١٨	٠,٦٥٢	٢٠	٠,٧١٨
١٥	٠,٦٢٣	٢٧	٠,٧٠٩
٢٥	٠,٦٢١	٥	٠,٦٦٣
٢٦	٠,٥٦٩	١٩	٠,٦٢٨
١٦	٠,٥٥٠	١٤	٠,٥٢٦
٢٩	٠,٥٠٤	٣٤	٠,٤٦٣
٣	٠,٤٩١	٣٢	٠,٤٥٢
٢٨	٠,٤٧٩	١٧	٠,٣٥٣
٣٥	٠,٤٥٨	٣١	٠,٣٣٧
٣٣	٠,٤٣٧		
٢١	٠,٤٢٥		
٢	٠,٤١١		
الجذر الكامن	٨,٨٧٢		٤,٥٤١
التباين المفسر	٢٦,٨٨٤		١٣,٧٥٩

يتضح من جدول٧ أنه تم استخلاص عاملين استوعبا معًا نسبة تباين (٤٠,٦٤٤%) من التباين الكلي المفسر، وذلك بعد حذف المفردتين (١، ١٣) لعدم تشبعهما على أي من العاملين، وتم الإبقاء على (٣٣) مفردة، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الأول وجد أنها تدور حول إدعاء الطالب بوجود مبررات أو أعذار مسبقة قبل أدائه المهام الأكاديمية مثل عدم قدرته على الاستعداد بشكل كاف للامتحانات بسبب القلق والتوتر الذي ينتابنه قبل أداء الامتحان، أو ما يتبادر إلى ذهنه من أفكار سلبية ليلة الامتحان، أو تعرضه لمشكلات جسدية، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (تعويق الذات الأكاديمي المزعوم)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الثاني، وجد أنها تدور حول قيام الطالب بسلوكيات من شأنها تعيق أدائه الأكاديمي مثل تأخير استذكار الدروس قبل الامتحان بيوم واحد فقط، عدم الإهتمام باستذكار المواد الدراسية التي يخصص لها درجات قليلة، جعل فترات الراحة أطول من فترات الاستذكار، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا

العامل (تعويق الذات الأكاديمي السلوكي).

(ب) الصدق بإستخدام معامل الارتباط المصحح: تم حساب معامل الارتباط المصحح بعد إعادة ترقيم المفردات نتيجة حذف المفردين وفقًا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة منه، وباعتبار أن بقية مفردات المقياس تعد كمحك للمفردة، فإن هذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥٢٢)، وتم عرض النتائج في جدول٨:

جدول٨

معامل الإرتباط المصحح لأبعاد مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

تعويق الذات الأكاديمي المزعوم		تعويق الذات الأكاديمي السلوكي	
م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح
١	٠،٣٧٧	٣	٠،٧٩٤
٢	٠،٤٥٨	٤	٠،٦٠٥
٥	٠،٦٩٦	٦	٠،٦٨٢
٨	٠،٥٦١	٧	٠،٦٨٥
٩	٠،٦٧٣	١٢	٠،٥١٢
١٠	٠،٦٤٩	١٥	٠،٣٤٠
١١	٠،٦٧٨	١٧	٠،٥٩٦
١٣	٠،٤٧٢	١٨	٠،٦٣٢
١٤	٠،٥٦٦	٢٠	٠،٦٥٩
١٦	٠،٥٩٨	٢١	٠،٧٤٢
١٩	٠،٣٩٧	٢٥	٠،٦٩٣
٢٢	٠،٦٠٣	٢٨	٠،٧٠٥
٢٣	٠،٥٩٩	٢٩	٠،٣٤٦
٢٤	٠،٥٤٢	٣٠	٠،٤٢٢
٢٦	٠،٣٧٠	٣٢	٠،٣٦٦
٢٧	٠،٤٩٤		
٣١	٠،٣٧٣		
٣٣	٠،٤١٣		

ويتضح من جدول٨ أن قيم معامل الارتباط المصحح تراوحت بين (٠،٣٤٠: ٠،٧٩٤)، وبالتالي جميعها أكبر من القيمة (٠،٢٠) الموصي بها كحد أدنى لتضمين المفردة في المقياس (Streiner et al., 2015)، مما يدل على صدق مفردات المقياس.

- **ثبات درجات المقياس:**

للتحقق من ثبات درجات المقياس تم حساب معاملي أوميجا (ω)، وألفا (α) على مستوى

البعد، وجاءت النتائج كما موضح في جدول٩

جدول٩

معامل ثبات درجات مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

البعد	عدد المفردات	معامل ثبات أوميجا (ω)	معامل ثبات جتمان
تعويق الذات الأكاديمي المزعوم	١٨	٠،٨٩٣	٠،٩٢٥
تعويق الذات الأكاديمي السلوكي	١٥	٠،٩٠١	٠،٩٠٣

يتضح من جدول٩ أن قيم معاملي أوميجا (ω) وجتمان جاءت مرتفعة، مما يشير إلى تمتع درجات المقياس بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي صلاحية استخدامه في جمع بيانات البحث الحالي.

- **الصورة النهائية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي:** تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٣) مفردة ملحق(٣) موزعة على بعدين هما: تعويق الذات الأكاديمي المزعوم، واشتمل على (١٨) مفردة، وتتراوح درجته من (١٨: ٩٠) درجة، وتعويق الذات الأكاديمي السلوكي الذي اشتمل على (١٥) مفردة، وبالتالي تتراوح درجته من (١٥: ٧٥) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٣٣: ١٦٥)، وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى تعويق الذات الأكاديمي لدى الطالب، ويوضح جدول ١٠ توزيع مفردات المقياس على أبعاده الفرعية في الصورة النهائية له

جدول١٠

توزيع مفردات مقياس تعويق الذات الأكاديمي على أبعاده الفرعية في الصورة النهائية له

أبعاد المقياس	عدد المفردات	المفردات التي تنتمي إلى كل بعد
تعويق الذات الأكاديمي المزعوم	١٨	١، ٢، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٢،٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٣
تعويق الذات الأكاديمي السلوكي	١٥	٣، ٤، ٦، ٧، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢

نتائج اختبار فروض البحث:

تم استخدام برنامج (Spss V.28) لمعالجة البيانات المرتبطة باختبار صحة فروض البحث الحالي.

- **نتيجة اختبار الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه " تسهم المنظورات الزمنية المختلفة اسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث الحالي"،

ولتبسيط هذا الفرض المركب يمكن تقسيمه إلى فرضين فرعيين كما يلي:

(أ) " تسهم المنظورات الزمنية المختلفة اسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم لدى أفراد عينة البحث الحالي"

(ب) " تسهم المنظورات الزمنية المختلفة اسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي لدى أفراد عينة البحث الحالي"

تم إستخدام تحليل الاتحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression Analysis لاختبار صحة هذين الفرضين الفرعيين، ولكن قبل البدء في تحليل البيانات، تم التحقق من بعض افتراضات تحليل الانحدار المتعدد ومنها :الكشف عن خطية Linearity العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع لدى أفراد عينة البحث الحالي، والتحقق من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي (التعددية الخطية) Multicollinearity بين المتغيرات المستقلة، وأن يكون متوسط البواقي (الأخطاء العشوائية) يساوي صفر، والتحقق من استقلالية البواقي أي عدم وجود ارتباط ذاتي Autocorrelation أو تسلسلي Serial correlation بينها (حسن، ٢٠١٦، ٤٢٦-٤٣٥) ؛ حيث يؤثر انتهاك هذه الافتراضات على دقة نتائج تحليل الانحدار، أما بالنسبة لافتراض اعتدالية توزيع بيانات المتغيرات، فقد ورد في بعض الأدبيات والدراسات السابقة أنه في حالة العينات ذات الحجوم المتوسطة أو الكبيرة يمكن تجاوز هذا الافتراض لأنه لا يؤثر على دقة النتائج (أبو علام، ٢٠٠٩، ٣٣٣، حسن، ٢٠١٦، Schmidt & Finan, 2018) كما أن قيمتي (ف)، (ت) لديهم منعة إحصائية Robustness ضد انتهاك الاعتدالية في حالة العينات ذات حجوم الكبيرة (as cited in Cohen,1988)

أولًا: اختبار صحة الفرض الفرعي(أ) من الفرض الأول:

أشارت نتائج اختبار الخطية بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي المزعوم (ملحق ٤) إلى تحقق افتراض الخطية بين خمس منظورات زمنية وهي منظور (المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع) والمتغير التابع؛ حيث جاءت قيمة (ف) لاختبار الخطية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، وجاءت قيمة (ف) للإنحراف عن الخطية Deviation from Linearity غير دالة إحصائيًا، بينما لم يتحقق شرط الخطية بين منظور الماضي الإيجابي وتعويق الذات المزعوم؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة للخطية عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وجاء أيضًا الانحراف عن الخطية دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبالتالي عدم تحقق شرط الخطية الذي يتطلب دلالة (ف) ، وعدم دلالة الإنحراف عن

الخطية، لذلك تم استبعاد هذا المنظور من تحليل الانحدار، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين المنظورات الزمنية (المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع) وتعويق الذات المزعوم (-٠،٣١٧ ، ٠،٤٩٥ ، ٠،٤٣٣، ٠،٣٣١، ٠،٢٤٠) على الترتيب وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)

وتم التحقق أيضاً من عدم وجود مشكلة الإزدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة باستخدام عامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF)، ومؤشر السماحية أو التحمل Tolerance Index الذي يحدد دخول المتغير للنموذج أم لا، وقد تبين أن جميع قيم (VIF) أصغر من القيمة التي تشير إلى وجود ازدواج خطي وهي القيمة (١٠)، كما جاءت جميع قيم مؤشر السماحية أكبر من القيم المعيارية التي تستخدم كحد أدنى لدخول أي متغير مستقل للنموذج وهى: (٠،٠١)، (٠،٠٠١)، (٠،٠٠٠١) (ملحق٤)، مما يدل على السماح لهذه المتغيرات المستقلة للدخول في النموذج، وتم التحقق من افتراض أن متوسط البواقي يساوي صفر (ملحق ٤) وجاء الانحراف المعياري لها يساوي (٩،٣٣)، كما جاءت قيمة اختبار دوربن – واتسون تساوي(١،٨٣٥) وهذه القيمة أقل من (٤) مما يشير إلى عدم وجود الارتباط الذاتي أو التسلسلي بين البواقي، وذلك وفقًا لما ورد في الأدبيات النفسية مثل (حسن، ٢٠١٦، ٤٢٦– ٤٣٥)، مما يعني تحقق هذه الافتراضات وعدم انتهاكها، وبناءً على ذلك تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتقييم الإسهام النسبي للمنظورات الزمنية الخمس (المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع) في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم لدى أفراد عينة البحث، ويوضح جدول١١ قيم (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ في النموذج الانحداري، وسوف تقتصر الباحثة فيه على عرض النتائج الخاصة بالنموذج الأخير الذي تضمن العدد الأقصى من المنبئات.

جدول١١

قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم بمعلومية المنظورات الزمنية لدى أفراد عينة البحث (ن= ٤٢٥)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
الانحدار	١٧٦٣١،٠١١	٤	٤٤٠٧،٧٥٣	٤٩،٩٢٧**	٠،٤٧
البواقي	٣٧٠٧٩،١٨٧	٤٢٠	٨٨،٢٨٤		كبير
الكلي	٥٤٧١٠،١٩٨	٤٢٤			

ملحوظة: ** قيمة(ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠١)، و تبلغ محكات حجم التأثير للانحدار (٠،٠٢

حجم تأثير صغير, ٠،١٥ حجم تأثير متوسط, ٠،٣٥ حجم تأثير كبير) (Cohen,1988, 410-413).

المتغير التابع: تعويق الذات المزعوم.

المنبئات في النموذج: الثابت، منظور المستقبل السلبي، منظور الماضي السلبي، منظور المستقبل الإيجابي، منظور الحاضر الحتمي.

يتضح من جدول ١١ أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠،٠٠١) بحجم تأثير كبير، مما يعني وجود نموذج انحداري يجمع أربعة منظورات زمنية هي (المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والمستقبل الإيجابي، والحاضر الحتمي) بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، ويوضح جدول١٢ معاملات نموذج تحليل الانحدار.

جدول١٢

دلالة معاملات الانحدار في المعادلة التنبؤية بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم (ن= ٤٢٥).

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	مستوى الدلالة	R	R^2
	قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة Beta				
(الثابت)	٤١،٦٧٨	٥،٠٩٠		٨،١٨٨	٠،٠٠١	٠،٥٦٨	٠،٣٢٢
منظور المستقبل السلبي	٠،٨٣٧	٠،١٤٦	٠،٢٨٨	٥،٧٣٨	٠،٠٠١		
منظور الماضي السلبي	٠،٤٨٢	٠،١٠٩	٠،٢١٢	٤،٤٣١	٠،٠٠١		
منظور المستقبل الايجابي	-٠،٥٥٣	٠،١٧٠	-٠،١٤١	-٣،٢٥٩	٠،٠٠١		
منظور الحاضر الحتمي	٠،٣٩٥	٠،١٣٢	٠،١٣١	٢،٩٨٦	٠،٠١		

يتضح من جدول١٢ أن قيمة (ت) دالة إحصائياً في حالة أربعة منظورات زمنية، وفسرت هذه المنظورات مجتمعة (٣٢%) من التباين الكلي في بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠،٣٢٢)، ويتضح من جدول١٢ أن تغيراً قدره الوحده في منظور المستقبل السلبي يؤدي إلى تغير قدره (٠،٢٨٨) في تعويق الذات المزعوم، وأن تغيراً قدره الوحده في منظور الماضي السلبي يؤدي إلى تغير قدره (٠،٢١٢) في المتغير التابع المستهدف، وتغير قدره الوحده في منظور المستقبل الإيجابي يؤدي إلى تغير قدره (-٠،١٤١) في المتغير التابع المستهدف، وتغير قدره الوحده في منظور الحاضر الحتمي يؤدي إلى تغير قدره (٠،١٣١) في المتغير التابع المستهدف، مما يشير إلى أن منظور زمن المستقبل السلبي أفضل المنبئات بتعويق الذات المزعوم، يليه منظور الماضي السلبي، ثم المستقبل الإيجابي، وأخيراً الحاضر الحتمي، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

تعويق الذات الأكاديمي المزعوم = ٤١،٦٧٨ + (٠،٨٣٧) منظور المستقبل السلبي +

(٠،٤٨٢) منظور الماضي السلبي – (٠،٥٥٣) منظور المستقبل الإيجابي + (٠،٣٩٥) منظور الحاضر الحتمي

وتشير معادلة الإنحدار السابقة إلى التأثيرات الموجبة لمنظور (المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي)، وإلى التأثير السالب لمنظور المستقبل الإيجابي في تعويق الذات المزعوم.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الفرعي (ب) من الفرض الأول:

تم التحقق من خطية العلاقة بين كل منظور زمني من المنظوات الستة وتعويق الذات الأكاديمي السلوكي (ملحق٥)، وجاءت قيمة (ف) لاختبار الخطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، وجاءت قيمة (ف) للإنحراف عن الخطية غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تحقق افتراض خطية العلاقة بين كل متغير مستقل بالمتغير التابع، وجاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وتم التحقق أيضاً من افتراضات الإزدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة، واحصاءات البواقي، والتحقق من استقلاليتها (ملحق٥)، وتبين أن جميع قيم (VIF) أصغر من القيمة التي تشير إلى وجود ازدواج خطي وهي القيمة(١٠)، كما جاءت جميع قيم مؤشر السماحية أكبر من القيم المعيارية التي تستخدم كحد أدنى لدخول أي متغير مستقل للنموذج وهى: (٠،٠١)، (٠،٠٠١)، (٠،٠٠٠١)، مما يدل على السماح لهذه المتغيرات المستقلة للدخول في النموذج، ويتضح أيضاً أن متوسط البواقي يساوي صفر، وانحرافها المعياري يساوي (٤،١٥٥)، مما يشير إلي تحقق افتراض أن يكون متوسط البواقي يساوي صفر، وجاءت قيمة احصاءة دوربن – واتسون تساوي (١،٩٤٢)، وهذه القيمة أقل من (٤) مما يشير إلى عدم وجود الارتباط الذاتي أو التسلسلي بين البواقي (حسن، ٢٠١٦، ٤٢٦– ٤٣٥)، ويعني ذلك تحقق هذه الافتراضات وعدم انتهاكها، وبناءً على ذلك تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتقييم الإسهام النسبي للمنظورات الزمنية الستة في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي لدى أفراد عينة البحث، ويوضح جدول١٣ قيم (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ في هذا النموذج الإنحداري، وسوف تقتصر الباحثة فيه على عرض النتائج الخاصة بالنموذج الأخير الذي تضمن العدد الأقصى من المنبئات.

جدول١٣

قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي بمعلومية المنظورات الزمنية لدى أفراد عينة البحث (ن= ٤٢٥)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
الانحدار	٢٤٠٦،١٧٣	٤	٦٠١،٥٤٣	**٣٤،٢٥٣	٠،٣٣
البواقي	٧٣٧٥،٩٤٥	٤٢٠	١٧،٥٦٢		
الكلي	٩٧٨٢،١١٨	٤٢٤			

ملحوظة: ** قيمة(ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠١)، وتبلغ محكات حجم التأثير للانحدار (٠،٠٢ حجم تأثير صغير, ٠،١٥ حجم تأثير متوسط, ٠،٣٥ حجم تأثير كبير)(Cohen,1988, 410-413).

المتغير التابع: تعويق الذات السلوكي.

المنبئات في النموذج: الثابت، منظور المستقبل الإيجابي، منظور الحاضر الحتمي، منظور الماضي الإيجابي، منظور الحاضر الممتع.

يتضح من جدول١٣ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠،٠٠١) بحجوم تأثير متوسط، مما يعني وجود نموذج انحداري يجمع المنظورات الزمنية (المستقبل الإيجابي، والحاضر الحتمي، والماضي الإيجابي، والحاضر الممتع) بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي، ويلخص جدول١٤ معاملات نموذج تحليل الانحدار.

جدول١٤

دلالة معاملات الانحدار في المعادلة التنبؤية بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي (ن= ٤٢٥).

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	مستوى الدلالة	R	R^2
	قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة Beta				
(الثابت)	٤٤،٠٩٧	٢،٢٨٩		١٩،٢٦٩	٠،٠٠١		
منظور المستقبل الإيجابي	-٠،٣٨٤	٠،٠٨٠	-٠،٢٣١	-٤،٨١٥	٠،٠٠١		
منظور الماضي الإيجابي	-٠،٢٨٢	٠،٠٦٥	-٠،٢٠١	-٤،٣٤٣	٠،٠٠١	٠،٤٩٦	٠،٢٤٦
منظور الحاضر الحتمي	٠،٢٢٨	٠،٠٦١	٠،١٧٨	٣،٧١١	٠،٠٠١		
منظور الحاضر الممتع	٠،١٧٩	٠،٠٥٦	٠،١٥٤	٣،٢١٣	٠،٠٠١		

**** دالة عند مستوى (٠،٠١)، * تشير إلى مستوى دلالة (٠،٠٥)**

يتضح من جدول١٤ أن قيمة (ت) دالة إحصائياً لأربعة منظورات زمنية، وفسرت هذه

المنظورات مجتمعة (٢٥%) من التباين الكلي في تعويق الذات الأكاديمي السلوكي؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠،٢٤٦)، ويتضح من جدول١٤ أن تغيراً قدره الوحده في منظور المستقبل الإيجابي يؤدي إلى تغير قدره (-٠،٢٣١) في تعويق الذات السلوكي، وأن تغيراً قدره الوحده في منظور الماضي الإيجابي يؤدي إلى تغير قدره (-٠،٢٠١) في المتغير التابع المستهدف، وأن تغيراً قدره الوحده في منظور الحاضر الحتمي يؤدي إلى تغير قدره (٠،١٨٧) في المتغير التابع المستهدف، وتغير قدره الوحده في منظور الحاضر الممتع يؤدي إلى تغير قدره (٠،١٥٤) في المتغير التابع المستهدف، وبالتالي فإن منظور زمن المستقبل الإيجابي كان أفضل منبأ بتعويق الذات السلوكي، يليه منظور الماضي الإيجابي، ثم الحاضر الحتمي، وأخيراً الحاضر الممتع، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

تعويق الذات الأكاديمي السلوكي = ٤٤،٠٩٧ – (٠،٣٨٤) منظور المستقبل الإيجابي – (٠،٢٨٢) منظور الماضي الإيجابي + (٠،٢٢٨) منظور الحاضر الحتمي + (٠،١٧٩) منظور الحاضر الممتع.

وتشير معادلة الإنحدار السابقة إلى التأثيرات الموجبة لمنظوري (الحاضر الحتمي، والحاضر الممتع)، والتأثير السالب لمنظوري (المستقبل الإيجابي والماضي الإيجابي) في التنبؤ بتعويق الذات السلوكي.

- **مناقشة وتفسير نتيجة اختبار الفرض الأول**:

أظهرت نتائج الفرض الفرعي (أ) إسهام منظور زمن (المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والمستقبل الإيجابي، والحاضر الحتمي) على الترتيب إسهاماً دالًا إحصائيًا في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، بينما أظهرت نتيجة اختبار الفرض الفرعي (ب) إمكانية التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي بمعلومية منظور زمن (المستقبل الإيجابي، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي، والحاضر الممتع) على الترتيب، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ماورد في الأطر النظرية ونتائج الدراسات ذات الصلة على النحو التالي:

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أظهرت أن منظور المستقبل السلبي كان أفضل المنبئات بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، يمكن تفسيرها في ضوء ما يتسم به الطلاب الذين يتحيزون لهذا المنظور من نظرة سلبية وتشاؤمية وغامضة تجاه المستقبل، والشعور بضيق الوقت ومحدودية الفرص في المستقبل، مما قد يؤثر سلباً على كفاءتهم الذاتية المدركة، ومستوى العزم الأكاديمي لديهم، ومن ثم لا يهتمون بالتخطيط للمستقبل، ولايولون أي اهتمام بالمهام الأكاديمية مثل بذل الجهد أو الاجتهاد من أجل التقدم الأكاديمي، لأنهم يعتقدون أن ذلك لا جدوى منه، فمن المرجح أن

يميل هؤلاء الطلاب إلى إدعاء أعذار ومبررات كوسيلة لحماية تقديرهم لأنفسهم في حالة حدوث الفشل المتوقع في أداء المهام الأكاديمية، والحفاظ على صورتهم أمام الآخرين.

ويمكن دعم ذلك من خلال ما أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة من ارتباط هذا المنظور الزمني بمجموعة من السلوكيات التي تعد كسابقات محتملة لتعويق الذات الأكاديمي المزعوم مثل ارتباطه الموجب بإنخفاض تقدير الذات (Lyu et al., 2019; Mello et al., 2022)، والخوف والقلق المستقبلي، والشك وعدم اليقين (Carelli et al., 2011; 2015)، وانخفاض الكفاءة الذاتية (Mascia et al., 2023)، والشعور بالغموض بشأن المستقل، وقلة توفر الفرص، ومحدودية وضيق الوقت (Brothers et al., 2014)، كما ارتبط هذا المنظور إيجابيًا بالمشاعر السلبية، وبموضع ضبط خارجي وغير مستقر حول المستقبل (Ortuño & Vásquez-Echeverría, 2013) ، وقد تبين أن عدم اليقين بشأن الأداء المستقبلي هو الدافع وراء تعويق الفرد لذاته(Jettinghoff, 2018)، مما يدعم الاسهام النسبي لمنظور زمن المستقبل السلبي في التنبؤ بتعويق الذات المزعوم.

وفيما يتعلق بالنتيجة المرتبطة بإمكانية التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم بمعلومية منظور الماضي السلبي، يمكن تفسيرها بأن الطلاب الذين ينظرون إلى الماضي على أنه مرحلة يرغبون في محوها من حياتهم، وأنه ملئ بالمآسي والأخطاء التي لايمكنهم اصلاحها، وبالتالي يشعرون بالخزي تجاه ماضيهم مما يؤثر على تقديرهم لأنفسهم، وقد يشكل ذلك حواجز أمام تقدمهم الأكاديمي، ومن ثم يميلون لتعويق أنفسهم كوسيلة لحماية الذات، ويدعم ذلك ما أظهرته نتائج بعض الدراسات من ارتباط هذا المنظور بمجموعة متنوعة من السلوكيات السلبية، والسمات الشخصية التي تعرقل النجاح الأكاديمي، وتشمل هذه العوائق تدني احترام الذات، والاكتئاب، والقلق، وضعف التحكم في الانفعالات، وقلة الأصدقاء، والتعاسة، وضعف الدافع لتحقيق الأهداف المستقبلية (Ge et al., 2020; Mello et al., 2022; Ortuño & Echeverría, 2013; Precin, 2017; Zimbardo & Boyd, 1999; 2008)، وانخفاض المعدل التراكمي (Barnett et al., 2020)، وارتبط بالعديد من مشكلات الصحة النفسية، وانخفاض الطاقة، وارتفاع التوتر، وكان هذا المنظور أقوى مؤشر على الحالة المزاجية السلبية عند مقارنته بتحيزات منظور زمني آخر (as cited in: Precin, 2017) ، وعلى النقيض من ذلك ارتبط هذا المنظور سلبيًا بالقدرة على التنظيم الذاتي، والشعور بالأمل (Ahmed, 2021)، وبمستوى الرضا عن تجربة الجامعة/الكلية (Precin, 2017)، وكل هذه المؤشرات قد ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بتعويق الطلاب لأنفسهم في الجانب الأكاديمي، وبالتالي فإن هذا المنظور يعد منبأ جيد

بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم لدى الطلاب.

ويمكن تفسير اسهام منظور زمن الحاضر الحتمي في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي) إلى أن أصحاب هذا المنظور لديهم موقف متشائم تجاه الحاضر، والمستقبل أيضاً بسبب اعتقادهم بأن المستقبل محدد مسبقًا، ولا يمكن أن يتأثر بأفعال الفرد، وأن الحياة يتم تحديدها من خلال القدر والمصير، وأن الحاضر هو مجرد امتداد حتمي للماضي، وينبغي تركه دون تغيير وقبوله كما هو (Zimbardo & Boyd, 1999; 2008) ؛ وذلك يعني ضمناً الافتقار إلى الكفاءة الذاتية، وعدم المبادرة، وانخفاض بذل الجهد، والشعور بالتشاؤم، وهذا ماأيدته نتائج بعض الدراسات من ارتباط هذا المنظور بتدني احترام الذات، وعدم الشعور بالمسؤولية (Vohs & Schooler, 2008)، وضعف التنظيم الذاتي، وانخفاض الشعور بالكفاءة (Baird et al., 2021)، كما وجد أن الأفراد الذين سجلوا درجات عالية في هذا المنظور الزمني يصابون بالاكتئاب، والقلق، والعدوان، وعدم الاستقرار العاطفي أكثر من غيرهم (Precin, 2017; Simon et al., 2022; Zimbardo & Boyd, 1999; 2008)، وبالتالي فمن المرجح أن يكون هؤلاء الأفراد أكثر عرضة لتعويق ذاتهم أكاديمياً سواء من خلال ادعاء أعذار ومبررات أو القيام بسلوكيات ترتبط بتعويق أنفسهم في الجانب الأكاديمي؛ لأنهم يرون أنه لا جدوى من بذل الجهد، والمحاولة لأن ذلك لا يغير شيئًا سواء في حاضرهم أو مستقبلهم، وبالتالي كلما ارتفعت درجة الطالب على هذا المنظور ارتفعت درجته في تعويق الذات الأكاديمي ببعديه.

ويمكن تفسير اسهام منظور زمن المستقبل الإيجابي في التنبؤ ببعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي)، في ضوء ما يتمتع به أصحاب هذا المنظور الزمني من رؤية إيجابية للمستقبل، وامتلاكهم خطط واضحة وأفكار مفعمة بالأمل بشأن مستقبلهم، وإدراك واضح لقدرتهم على التعلم ، والقدرة على التصرف بشكل مدروس، وإيجاد حلولاً مختلفة للمشكلات، وبالتالي تتوافر لديهم مسارات بديلة، وفي هذا السياق يحاول الأفراد تحقيق النجاح من خلال تحقيق أهداف قصيرة أو متوسطة المدى من أجل الوصول إلى الأهداف طويلة المدى، مما قد يسبب زيادة في دافعيتهم، واستثمار المزيد من الوقت والجهد في الإجراءات التي يمكن أن تساعدهم في تحقيق أهدافهم، وبالتالي حدوث التقدم الأكاديمي (Baird et al., 2021; Golestaneh et al., 2016; Yang et al., 2023)

وقد تبين أيضاً أن الأفراد ذوي منظور المستقبل الإيجابي يتمتعون بارتفاع احترام الذات (Mello et al., 2022; Lyu et al., 2019)، وارتفاع مستوى التنظيم الذاتي، والشعور بالأمل (الكساسبة و الربابعة، ٢٠٢١، والنهوض الأكاديمي بما يتضمنه من الفاعلية الذاتية، والتخطيط،

والسيطرة، والهدوء، والالتزام (العصيمي و الحميدي، ٢٠٢٢)، كما يتمتعون بالتفكير الإيجابي (اللمسي، ٢٠٢٢)، والشعور بالكفاءة الذاتية، والرفاهية، وانخفاض النية للتسرب من الدراسة لدى طلاب الجامعة (Mascia et al., 2023)، ويمتلكون مستويات مرتفعة من المشاركة الأكاديمية، والحفاظ على سلوكيات دراسية متسقة، ويولون قيمة عالية للتعلم، ويظهرون فهماً أعمق للمقررات الدراسية، ويمضون ساعات أكثر في الاستذكار (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

و يُنظر إلى منظور زمن المستقبل على أنه محفز في مجالات حياة الطلاب المختلفة، و يرتبط بشكل إيجابي بالنتائج التعليمية المختلفة (Andre et al., 2018; 2022; Seginer, 2019; Zhang et al., 2021) ، ويعد بمثابة المنظور الزمني الأكثر إيجابية من حيث الانخراط في السلوكيات الصحية الإيجابية، مثل التفاؤل، والقدرة على توقع نتائج إيجابية، والتعامل مع مواقف الحياة السلبية بشكل أكثر فعالية، وتجنب الانخراط في السلوكيات المحفوفة بالمخاطر (Boyd & Zimbardo, 2005)، ويمكن لهذا المنظور أن يعزز تحسين احترام الأفراد لذاتهم، من خلال تحديد أهداف مستقبلية تتوافق مع ظروفهم الشخصية، مما يساعدهم في الحصول على تقييمات إيجابية عن أنفسهم، وبالتالي يظهرون تقديراً أعلى للذات إلى الحد الذي يرون فيه أنفسهم قادرين على تحقيق هذه الأهداف (Lyu et al., 2019)، وكل ذلك من شأنه أن يقلل من فرص انخراطهم في تعويق الذات لأنهم ليسوا بحاجة إلى هذه الاستراتيجية التي يتخذها ذوي تقدير الذات المنخفض كوسيلة لحماية أنفسهم عند الفشل، وبناء على ذلك يمكن القول بأنه كلما ازداد موقف الطلاب الإيجابي تجاه المستقبل انخفض تعويق الذات الأكاديمي ببعديه السلوكي والمزعوم، وبالتالي يعد هذا المنظور منبأ جيد بتعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

ويمكن عزو إسهام منظور الماضي الإيجابي في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي إلى ما يتمتع به أصحاب هذا المنظور– في البحث الحالي من نظرة إيجابية للماضي يستطيعون من خلالها تصحيح مسارهم وتعديل أهدافهم؛ حيث ينظرون إليه على أنه ملئ بالدروس والعبر التي يتعلمون منها، وليس مجرد مآسيَ ينبغي نسيانها، وقد يساعدهم استعراض أحداث الماضي في إعطاء معنى لحياتهم، واكتشاف مقدار التقدم الذي أحرزوه نحو هدفهم، ومدى التطور في شخصياتهم، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وبناءً على ذلك فإن هؤلاء الأفراد من المرجح أن يطوروا من أنفسهم، ويثابرون، ويبذلون المزيد من الجهد، والقيام بالعديد المحاولات من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي، وبالتالي فإنهم ينأون عن أي سلوكيات أو عادات تعيق تقدمهم الأكاديمي وتؤدي إلى الفشل.

ويمكن دعم ذلك بالعديد من نتائج الدراسات التي أظهرت الارتباط الإيجابي لهذا المنظور الإيجابي للماضي بالأمل (Ahmed, 2021)، والكفاءة الذاتية (سعيدي و أبدير، ٢٠٢٠)، والمشاركة الأكاديمية المقصودة (Barnett et al., 2020)، والموقف إيجابي والدافئ تجاه الماضي، مما يشعرهم بالأمان والتفاؤل والرفاهية والمرونة (Zimbardo & Boyd, 1999; 2008)، كما تبين أن هذا المنظور الزمني له قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي من خلال وساطة الدافعية الأكاديمية بطريقة تزيد من التأثير القوي لهذا المنظور على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب (Fernández Da Lama & Brenlla, 2022)، وكل هذه المؤشرات تتنافى مع مؤشرات تعويق الذات السلوكي، وبالتالي كلما ارتفع منظور الفرد الإيجابي تجاه الماضي انخفض ميله لتعويق ذاته.

ويمكن عزو النتيجة المتعلقة بإسهام منظور زمن الحاضر الممتع في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي إلى أن الأفراد الذين لديهم تحيز تجاه هذا الزمن، كما ورد في الإطار النظري، يركزون على الإجراءات التي تلبي تلك احتياجاتهم الحالية عن تلك التي قد تكون ضرورية للوصول إلى الأهداف طويلة المدى، مثل المغامرة والمخاطرة من أجل الحصول على المتعة الفورية، والاستمتاع باللحظة الحالية، دون الإكتراث بالعواقب، ويمكن دعم ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات التي أظهرت ارتباط هذا المنظور بشكل سلبي مع عمليات التنظيم الذاتي (Baird et al., 2021)، والمعدل التراكمي (Acee et al., 2023)، كما أن أصحاب هذا المنظور يميلون إلى ضعف التحكم الذاتي، مما يزيد من احتمالية التسويف وإدمان الإنترنت(Kim et al., 2017)، وكل ذلك يعد من مؤشرات تعويق الذات الأكاديمي، وبالتالي يمكن القول أنه كلما ازداد موقف الفرد الإيجابي نحو هذا المنظور ازداد تعويقه لذاته.

وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسة Codina et al. (2024) التي أظهرت نتائج تحليلات الانحدار ارتباطًا سلبيًا كبيرًا (وبالتالي، يحتمل أن يكون وقائيًا) لمنظورات الزمن الإيجابية (المستقبل الإيجابي، والماضي الإيجابي) مع جميع أبعاد التسويف الثلاثة (تسويف القرار، وتأخير التنفيذ، والتأخير)، على العكس من المنظورات الزمنية السلبية مثل منظور الماضي السلبي، ومنظور الحاضر الحتمي فقد ارتبطا إيجابيًا بالتسويف وأبعاده، وقد يعد التسويف من مظاهر تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

وتستنتج الباحثة من خلال نتيجة الفرض الأول أن أداء الطالب الأكاديمي وقراراته بما تتضمنه من الإهتمام باستذكار دروسه، والإعداد والتحضير المسبق للمهام والامتحانات، وبذل

الجهد والمثابرة، والنهوض بنشاط للقيام بالسلوكيات التي تزيد من فرص التفوق، وتقلل من احتمالية تعويق الذات، قد يتوقف على موقفه ونظرته للماضي والحاضر والمستقبل، ومدى تأثير كل منهما على الآخر.

نتيجة اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " يسهم معتقد حرية الإرادة اسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم، والسلوكي) لدى أفراد عينة البحث الحالي"، ولتبسيط هذا الفرض المركب، وسهولة معالجته احصائيًا، تم تقسيمه إلى فرضين فرعيين هما:

(أ) " يسهم معتقد حرية الإرادة اسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم لدى أفراد عينة البحث الحالي"

(ب) " يسهم معتقد حرية الإرادة اسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي لدى أفراد عينة البحث الحالي"

ويتطلب اختبار صحة كل فرض فرعي، استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis، لذلك تم التحقق من بعض افتراضات استخدام هذا الأسلوب قبل البدء في تحليل الانحدار، ومنها اختبار خطية العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، وتم عرض نتائج اختبار خطية العلاقة بين معتقد حرية الإرادة وتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، وخطية العلاقة بين معتقد حرية الإرادة وتعويق الذات الأكاديمي السلوكي (ملحق٦) ، وكشفت النتائج عن دلالة قيمة (ف) لاختبار الخطية عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، بينما جاءت قيمة (ف) للانحراف عن الخطية غير دالة إحصائيًا في كلتا الحالتين، مما يشير إلى وجود علاقة خطية بين معتقد حرية الإرادة وكل من تعويق الذات الأكاديمي: المزعوم والسلوكي، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين معتقد حرية الإرادة وتعويق الذات المزعوم (-٠،٤١٧) ، وبلغت قيمته بين هذا المعتقد وتعويق الذات السلوكي (-٠،٤٥٤)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وتم التحقق أيضًا من افتراض استقلالية البواقي، وأن متوسط البواقي يساوي صفر (ملحق ٦)، في حالة النموذجين الأول الذي يتضمن انحدار تعويق الذات المزعوم على معتقد حرية الإرادة، والنموذج الثاني الذي تضمن انحدار تعويق الذات السلوكي على معتقد حرية الإرادة، وأسفرت النتائج أن متوسط البواقي يساوي صفر، والانحراف المعياري (١٠،٣٢، ٤،٢٨) في حالة النموذجين على الترتيب ، مما يشير إلي عدم انتهاك هذا الإفتراض في النموذجين، وكذلك تبين من قيم احصاءة دوربن– واتسون عدم وجود ارتباط ذاتي أو تسلسلي بين البواقي في النموذجين؛ حيث بلغت قيمتهما (١،٨٢٨، ٢،٠٠٨) على الترتيب، وكلتاهما أقل من القيمة (٤)، وبناءً على ذلك تم إجراء

تحليل الانحدار البسيط لاختبار صحة كل فرض فرعي على حدة، وتم عرض نتائج اختبار الفرضين كما موضح في جدول١٥:

جدول١٥

***دلالة* التنبؤ بكل من تعويق الذات الأكاديمي: المزعوم والسلوكي بمعلومية معتقد حرية الإرادة (ن= ٤٢٥)**

النموذج	المتغير التابع	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
١	تعويق الذات المزعوم	الانحدار	٩٥٣٢،٥١٧	١	٩٥٣٢،٥١٧	**٨٩،٢٥٣	٠،٢١
		البواقي	٤٥١٧٧،٦٨٠	٤٢٣	١٠٦،٨٠٣		
		الكلي	٥٤٧١٠،١٩٨	٤٢٤			
٢	تعويق الذات السلوكي	الانحدار	٢٠١٣،٦٦٦	١	٢٠١٣،٦٦٦	**١٠٩،٦٤٦	٠،٢٦
		البواقي	٧٧٦٨،٤٥١	٤٢٣	١٨،٣٦٥		
		الكلي	٩٧٨٢،١١٨	٤٢٤			

ملحوظة: تشير** إلى أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠١).

يتضح من جدول١٥ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠،٠٠١) للنموذجين، بحجوم تأثير متوسطة وفقًا لـــمحك Cohen (1988, 410-413)، مما يعني وجود نموذج انحداري يجمع معتقد حرية الإرادة بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، و نموذج انحداري آخر يجمع معتقد حرية الإرادة بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي، وتم الكشف عن دلالة معاملات الانحدار في كل نموذج، وجاءت النتائج كما مبين في جدول١٦:

جدول١٦

دلالة معاملات الانحدار في المعادلات التنبؤية بكل من تعويق الذات الأكاديمي: المزعوم والسلوكي (ن= ٤٢٥).

المتغير التابع	النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية			R^2
		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	(ت)	R	
تعويق الذات المزعوم	(الثابت)	١٠٠،١٨٧	٤،٤٣١		**٢٢،٦١٢	٠،٤١٧-	٠،١٧٤
	معتقد حرية الإرادة	٠،٥٦٨-	٠،٠٦٠	٠،٤١٧-	**٩،٤٤٧-		
تعويق الذات السلوكي	(الثابت)	٥٦،٠٣٣	١،٨٣٧		**٣٠،٤٩٨	٠،٤٥٤-	٠،٢٠٦
	معتقد حرية الإرادة	٠،٢٦١-	٠،٠٢٥	٠،٤٥٤-	**١٠،٤٧١-		

** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

يتضح من جدول١٦ أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا في كلا النموذجين، وأن معتقد حرية الإرادة يفسر(١٧%) من التباين الكلي في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 لهما (٠،١٧٤)، وأظهرت النتائج أن تغيراً قدره الوحدة في معتقد حرية الإرادة يؤدي إلى تغير قدره (-٠،٤١٧) من التغيرات الحادثة في تعويق الذات المزعوم، بينما يفسر معتقد حرية الإرادة حوالي (٢١%) من التباين الكلي في تعويق الذات الأكاديمي السلوكي؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠،٢٠٦)، وأن تغيراً قدره الوحدة في معتقد حرية الإرادة يؤدي إلى تغير قدره (-٠،٤٥٤) في تعويق الذات الأكاديمي السلوكي؛ حيث بلغت قيمة Beta (-٠،٤٥٤)، ويمكن صياغة معادلتي التنبؤ كالتالي:

تعويق الذات الأكاديمي المزعوم = ١٠٠،١٨٧- (٠،٥٦٨) معتقد حرية الإرادة

تعويق الذات الأكاديمي السلوكي = ٥٦،٠٣٣- (٠،٢٦١) معتقد حرية الإرادة

- **مناقشة وتفسير نتيجة اختبار الفرض الثاني**:

يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء ما يتمتع به الطلاب الذين يؤمنون بمعتقد حرية الإرادة وفقًا لما تم قياسه في البحث الحالي باعتقادهم بأن الفرد يتمتع بإرادة حرة بغض النظر عن الظروف المادية أو ظروف الحياة، وأن قوة العقل تتغلب على رغبات الجسد، وأن الإرادة الحرة تمثل جزء أساسي من الطبيعة البشرية، كما يمكن للفرد المشاركة في بناء مستقبله وتوجيه من خلال ارادته الحرة، والمساهمة في تعديل حاضره من خلال اختياراته، وبإمكانه اختيار الطريقة التي سيتصرف بها، والامتناع عن إجراء معين بمحض إرادته، كما يمكنه السيطرة الكاملة على قراراته وأفعاله، وله حرية الاختيار بناءً على معتقداته ورغباته، ويمكنه التغلب على أي عقبات إذا أراد ذلك حقًا، لذلك يرى أنه ينبغي عليه تحمل المسؤولية الكاملة عن أي اختيارات يقوم بها سواء كانت جيدة أو سيئة، ووفقًا لجميع هذه الخصائص فمن المرجح أن يقلل اعتقاد الطالب الإيجابي بحرية إرادته وتمتعه بها من احتمالية ميله إلى الإنخراط في تعويق الذات الأكاديمي.

ويمكن دعم نتيجة هذا الفرض أيضًا من خلال ما أظهرته نتائج بعض الدراسات بأن الذين يؤمنون بحرية الإرادة لديهم القدرة على التعلم من أخطائهم وأفعالهم غير الصحيحة، وتحسين أدائهم في العمل (Stillman & Baumeister, 2010)، وأنهم يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية (Baumeister & Brewer, 2012)، والاستقلالية ولديهم الاستعداد لبذل الجهد (Alquist et al., 2013)، ولديهم مواقف إيجابية تجاه اتخاذ القرار(Feldman et al., 2014) ،

ويتمتعون بتحصيل أكاديمي عالي (Feldman et al., 2016)، ويبلغون عن تحمل نتائج اختياراتهم (Feldman et al. 2014)، كما وجدت علاقة موجبة بين معتقد حرية الإرادة ومبادرة النمو الشخصي لدى الأفراد (Yang & Oka, 2023)، وبالتالي، فمن المرجح أن يتحمل أولئك الأفراد مزيداً من المسؤولية بمجرد مواجهة موقف معين، ويتعلمون بشكل أفضل من أخطائهم، ويجتهدون من أجل تغيير النتائج السلبية (Crescioni et al., 2016; Feldman et al., 2016)، وبالتالي كلما ارتفعت درجة الطالب في معتقد حرية الإرادة انخفضت درجته في تعويق الذات الأكاديمي.

ويتسق ذلك مع نظرية تقرير المصير Self-determination theory ؛ حيث عندما يُنظر إلى السلوكيات على أنها محددة ذاتياً، بدلاً من تحديدها بواسطة عوامل أخرى، فإن الأفراد سوف يتصرفون بشكل أكثر استقلالية، ويميلون إلى الاعتقاد بوجود احتمالات بديلة في المستقبل، وأن لديهم القدرة على اتخاذ قراراتهم الخاصة، وأن سلوكياتهم لا تتحدد بعوامل داخلية أو خارجية (Ryan & Deci, 2019).

وعلى النقيض من ذلك، ترى الباحثة أن ضعف الإيمان بحرية الإرادة قد يدفع الطالب إلى تعويق ذاته لتجنب الآثار المترتبة على الفشل، من خلال إعتقاده بأن اختياراته لها تأثير ضئيل على النتيجة، كما أنه لا يمكنه السيطرة والتحكم في أدائه، وأن قراراته واختياراته مقيدة، ومحدودة بقوة عليا لا يمكنه التدخل فيها، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Jettinghoff,2018) التي أظهرت العلاقة العكسية بين تعويق الذات ومعتقد حرية الإرادة، والتي فسرها بأن الأفراد الذين يفتقرون إلى الإيمان بحرية الإرادة قد لا يؤمنون بأن زيادة الجهد سيؤدي إلى نجاح أكبر، وقد يختارون الانخراط في تعويق الذات كوسيلة لحماية احترامهم لذاتهم الهشة.

ومن ثم فإن اعتقاد الطلاب حول حرية إرادتهم يعد من العوامل المهمة التي قد تساعدهم على استثمار المزيد من الجهد في التعلم في الوقت الحاضر، والتخطيط للمستقبل، والاستفادة من تجارب وخبرات الماضي، ومن ثم الابتعاد عن تعويق الذات الأكاديمي، وذلك من شأنه أن يفسر القدرة التنبؤية السالبة لمعتقد حرية الإرادة بتعويق الذات الأكاديمي ببعديه (المزعوم والسلوكي) في البحث الحالي.

- **نتيجة اختبار الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه " يمكن إدارة العلاقة بين المنظورات الزمنية، وبعدي تعويق الذات الأكاديمي(المزعوم والسلوكي) من خلال معتقد حرية الإرادة (كمتغير معدل) لدى أفراد

عينة البحث"، ويتفرع من هذا الفرض الرئيس فرضين فرعيين على النحو التالي:

(أ) "يمكن لمعتقد حرية الإرادة أن يعدل في علاقة كل منظور زمني بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم لدى أفراد عينة البحث".

(ب) "يمكن لمعتقد حرية الإرادة أن يعدل في علاقة كل منظور زمني بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي لدى أفراد عينة البحث".

ويتطلب اختبار صحة كل فرض فرعي من هذين الفرضين استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الهرمي Hierarchical Multiple Regression Analysis (بطريقة Enter)، والذي يتم فيه إدخال المتغيرات المستقلة واحد تلو الآخر في معادلة التنبؤ مما يتيح التعرف على ما يضاف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي في كل مرة يضاف فيها متغير لمعادلة التنبؤ.

وتم التحقق من بعض افتراضات استخدام تحليل الانحدار الهرمي قبل إجراء هذا التحليل، ومنها ضرورة وجود علاقة خطية بين كل منظور زمني من المنظورات الستة بتعويق الذات سواء المزعوم أو السلوكي، واختبار خطية العلاقة بين معتقد حرية الإرادة وبعدي تعويق الذات، وقد سبق اختبار هذا الافتراض عند معالجة الفرضين الأول والثاني، وتم اختبار التعددية الخطية أو الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة في كل نموذج انحداري، وتم التحقق أيضاً من شرط استقلالية البواقي، وأن متوسطها يساوي صفر في كل نموذج انحداري (ملحق٧)، وبعد التحقق من هذه الافتراضات الرئيسة لإستخدام تحليل الانحدار الهرمي، والاطمئنان لعدم انتهاكها سواء بالنسبة للنماذج الانحدارية التي تتضمن تعويق الذات المزعوم، أو التي تتضمن تعويق الذات السلوكي، تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي للتحقق من صحة الفرضين الفرعيين كل على حدة على النحو التالي:

أولًا اختبار صحة الفرض الفرعي (أ):

تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي لاختبار الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في علاقة كل منظور زمني (كمتغير مستقل) بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم (كمتغير تابع)، وتم ذلك من خلال ادخال المنظور الزمني الأول في الخطوة الأولى (النموذج ١)، ثم إضافة معتقد حرية الإرادة في الخطوة الثانية (النموذج الثاني)، وأخيراً إضافة التفاعل بين المنظور الزمني ومعتقد حرية الإرادة في الخطوة الثالثة (النموذج الثالث) كمتغيرات مستقلة، وتم إجراء نفس الخطوات الثلاثة السابقة مع بقية المنظورات، وتجدر الإشارة إلى أنه تم استبعاد منظور زمن الماضي الإيجابي من التحليل لعدم وجود علاقة خطية بينه وبين تعويق الذات المزعوم كما ظهر في

معالجة الفرض الأول، وجاءت نتائج تحليل الانحدار الهرمي كما مبين في جدول١٧ .

جدول١٧

نتائج تحليل الانحدار الهرمي لاختبار الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في علاقة المنظورات الزمنية بتعويق الذات الأكاديمي المزعوم.

المتغير التابع: تعويق الذات الأكاديمي المزعوم / المنبئات	قيمة معاملات الانحدار المعيارية Beta			قيمة الثابت ، والتغير في قيمة (R^2 ، F		
	نموذج ١	نموذج٢	نموذج٣	الثابت	▲ R^2	▲ F
(١) منظور المستقبل الإيجابي	-٠،٣١٧***	-٠،١٤٤**	٠،٧٦٩	٨٤،٤٨	٠،١٠٠	٤٧،٢٥***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٤٥***		١٠٤،٧٤	٠،٠٨٩	٤٦،٤٧***
(٣)المستقبل الإيجابي×معتقد حرية الإرادة.			-١،٤٤٣**	٣٣،١٠	٠،٠١٨	٩،٣٥**
(١) منظور المستقبل السلبي	٠،٤٩٥***	٠،٤٠١***	-٠،٦٢٧	٣٧،٧٤	٠،٢٤٥	١٣٧،٢١***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٢٨٦***		٧٠،١٦	٠،٠٧٣	٤٥،٠٧***
(٣) المستقبل الإيجابي×معتقد حرية الإرادة.			٠،٩٨٣**	١١٣،٦٣	٠،٠١٥	٩،٦٧٥**
(١) منظور الماضي السلبي	٠،٤٣٣***	٠،٣٥٥***	-٠،٥١٨	٤٠،٠١٧	٠،١٨٨	٩٧،٧٨***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٣٤***		٧٦،٦٧٧	٠،١٠٦	٦٣،٠٥***
(٣) الماضي السلبي× معتقد حرية الإرادة.			٠،٨٧٥**	١١٦،١٤٦	٠،٠١١	٦،٧٩**
(١) منظور الحاضر الحتمي	٠،٣٣١***	٠،٢١٥***	٠،٠٦٥	٤٠،٤٢٤	٠،١١٠	٥٢،١١١***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٤٥***		٨١،١٧١	٠،١٠٦	٥٦،٨١٥***
(٣) الحاضر الحتمي× معتقد حرية الإرادة.			٠،١٤٧	٨٩،٤٧٢	٠،٠٠٠	٠،٢٢٧
(١) منظور الحاضر الممتع	٠،٢٤٠***	٠،١٦٣***	-٠،٥٥٢	٤٦،١١٧	٠،٠٥٨	٢٥،٩٦***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٨٥***		٨٨،٤٤٧	٠،١٤٢	٧٤،٩١***
(٣) الحاضر الممتع× معتقد حرية الإرادة.			٠،٧٤٠*	١٢٥،٤٠٥	٠،٠٠٧	٣،٩٧٥*
		درجات الحرية		١، ٤٢٣	٢، ٤٢٢	٣، ٤٢١

ملحوظة: * مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** مستوى دلالة (٠,٠١)، *** مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ويشير الرمز ▲F إلى مقدار التغير في قيمة F ، ويشير ▲ R^2 إلى مقدار التغير في معامل التحديد (R^2).

كشفت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المعروضة في جدول ١٧ عن الآتي:

- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور المستقبل الإيجابي وتعويق الذات المزعوم؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2) من النموذج الأول (٠،١٠٠) إلى النموذج الثالث (٠،٢٠٧)، فعندما تم إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني، ازدادت قيمة R^2، وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠٨٩)؛ مما يعنى أن معتقد حرية الإرادة أضاف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم حوالي (٩%) بجانب التباين المفسر بواسطة منظور المستقبل الإيجابي في النموذج الأول، والذي بلغ (١٠%) ، وأنه عندما تم إضافة التفاعل بين منظور المستقبل الإيجابي ومعتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠١٨)، مما

يشير إلى إن إضافة هذه التفاعل إلى معادلة التنبؤ يضيف للتباين المفسر في المتغير التابع حوالي (٢%) بجانب التباين المفسر في النموذج الثاني والذي قدر بحوالي (١٩%)، كما حدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيمة هذا التغير (٤٧،٢٥ ، ٤٦،٤٧ ، ٩،٣٥) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠١) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta المناظرة للمتغيرات الداخلة في حالة النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta المناظرة للتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور المستقبل الإيجابي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يدل على قدرة معتقد حرية الإرادة على تعديل العلاقة بين منظور المستقبل الإيجابي وتعويق الذات المزعوم.

- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور المستقبل السلبي وتعويق الذات المزعوم؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2) من النموذج الأول (٠،٢٤٥) إلى النموذج الثالث (٠،٣٣٣)، فبلغت قيمة التغير في R^2 عندما تم إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني (٠،٠٧٣)؛ مما يعنى أن معتقد حرية الإرادة أضاف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم حوالي (٧%) بجانب التباين المفسر بواسطة منظور المستقبل السلبي الذي بلغ(٢٤،٥%)، وأنه عندما تم إضافة التفاعل بين منظور المستقبل السلبي ومعتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠١٥)، مما يشير إلى أن هذا التفاعل أضاف للتباين المفسر في المتغير التابع حوالي (٢%) بجانب التباين المفسر في النموذج الثاني، والذي بلغ (٣١،٨%)، كما حدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيمة هذا التغير (١٣٧،٢١ ، ٤٥،٠٧ ، ٩،٦٧٥) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠١) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta في النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta المناظرة للتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور المستقبل الإيجابي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يدل على أن معتقد حرية الإرادة يمكنه تعديل وإدارة العلاقة بين منظور المستقبل السلبي وتعويق الذات المزعوم.
- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الماضي السلبي وتعويق الذات المزعوم؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2) من النموذج الأول (٠،١٨٨) إلى النموذج الثالث (٠،٣٠٥)، فبلغت قيمة التغير في R^2 عند إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني (٠،١٠٦)؛ مما يعنى أن معتقد حرية الإرادة أضاف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم حوالي (١١%) بجانب التباين المفسر بواسطة

منظور الماضي السلبي في النموذج الأول، والذي بلغ (١٩%) تقريباً، وأنه عند إضافة التفاعل بين منظور الماضي السلبي ومعتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠١١)، مما يشير إلى أن هذا التفاعل أضاف للتباين المفسر في المتغير التابع حوالي (١%) بجانب التباين المفسر في النموذج الثاني، والذي بلغ (٢٩،٣%) ، كما حدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيمة هذا التغير (٩٧،٧٨ ، ٦٣،٠٥ ، ٦،٧٩) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠١) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta في النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta في النموذج الانحداري الذي يجمع بين تعويق الذات المزعوم والتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور الماضي السلبي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يشير إلى الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الماضي السلبي وتعويق الذات المزعوم.

- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وتعويق الذات المزعوم؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2) من النموذج الأول (٠،٠٥٨) إلى النموذج الثالث (٠،٢٠٧)، وأنه عند إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني حدث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2)، و بلغت قيمة التغير (٠،١٤٢)؛ مما يعنى أن معتقد حرية الإرادة يضيف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم حوالي (١٤%) بجانب التباين المفسر بواسطة منظور الحاضر الممتع في النموذج الأول (٥،٨%)، وأنه عندما تم إضافة التفاعل بين منظور الحاضر الممتع ومعتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠٠٧)، مما يشير إلى إضافة حوالي (١%) تقريباً للتباين المفسر في المتغير التابع إلى جانب التباين المفسر في النموذج الثاني والذي بلغ حوالي (٢٠%)، كما حدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيمة هذا التغير (٢٥،٩٦ ، ٧٤،٨٩٦ ، ٣،٧٥) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠٥) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta في النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta المناظرة للتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور الحاضر الممتع دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) مما يشير إلى الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وتعويق الذات المزعوم.
- عدم وجود دور معدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الحتمي وتعويق

الذات المزعوم؛ حيث يعد وجود دلالة احصائية للتغير في قيم (R^2، F)، ووجود دلالة إحصائية لقيمة Beta في النموذج الانحداري الذي يتضمن التفاعل بين المتغيرات المستقلة شرط أساسي لتحقق الدور المعدل للمتغير المستهدف، ومع ذلك، أظهرت نتائج اختبار الفرض الحالي عدم وجود دلالة للتغير في قيمة F أو قيمة Beta في هذا النموذج، وتبين أنه على الرغم من حدوث تغير في قيمة R^2 عندما تم إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ في النموذج الثاني (٠،١٠٦)، إلا أنه لم يحدث تغيير في قيمتها في النموذج الثالث الذي يتضمن التفاعل بين المتغيرين المستقلين، وبالتالي لايعد هذا المتغير متغيراً معدلًا في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع بتعويق الذات المزعوم.

ثانيًا: اختبار صحة الفرض الفرعي (ب):

تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي لاختبار الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في علاقة كل منظور زمني (كمتغير مستقل) بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي (كمتغير تابع)، وتم تكرار نفس الخطوات التي تم إجرائها في الفرض الفرعي (أ) من الفرض الرئيسي الثالث، وجاءت النتائج كما موضح في جدول ١٨:

جدول١٨

نتائج تحليل الانحدار الهرمي لاختبار الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في علاقة المنظورات الزمنية بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي.

المتغير التابع: / المنبئات	تعويق الذات الأكاديمي السلوكي				
	قيمة معاملات الانحدار المعيارية Beta			قيمة الثابت ، والتغير في قيمة(R^2 ، F)	
	نموذج ١	نموذج٢	نموذج٣	الثابت	$\blacktriangle R^2$	$\blacktriangle$ F
(١) منظور المستقبل الإيجابي	-٠،٣٨٥***	-٠،٢١٠***	٠،٢٨٤	٥٠،١٩٨	٠،١٤٨	٣٧،٤٣***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٤٨***		٥٨،٨٤٣	٠،٠٩١	٥٠،٣٨***
(٣) المستقبل الإيجابي×معتقد حرية الإرادة.			-٠،٧٧٨**	٤٢،٧٣٩	٠،٠١٢	٦،٨٠٤**
(١) منظور المستقبل السلبي	٠،٢٩٤***	٠،١٦٣***	٠،٧٦١	٣١،٦٧٣	٠،٠٨٧	٤٠،٠١٠***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٤٠١***		٥٠،٨٧٧	٠،١٤٣	٧٨،٢٩***
(٣)المستقبل السلبي×معتقد حرية الإرادة.			-٠،٥٧٢*	٤٠،١٧٨	٠،٠٠٥	٢،٨٥٦
(١) منظور الماضي الإيجابي	-٠،٢٩٤***	-٠،١٧٥***	٠،٠١٦-	٤٦،٧٤٤	٠،٠٨٦	٤٠،٠٠٣***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٤٠٢***		٥٩،٦٩٥	٠،١٤٧	٨١،١٣***
(٣) الماضي الإيجابي× معتقد حرية الإرادة.			-٠،٢٣٥*	٥٤،٤٣٩	٠،٠٠١	٠،٢٩٩
(١) منظور الماضي السلبي	٠،٢٣٢***	٠،١٣٣**	٠،٣٩٣	٣٢،٧١٣	٠،٠٥٤	٢٤،٠٣***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٤٢٣***		٥٢،٣١٢	٠،١٦٩	٩١،٦١***
(٣) الماضي السلبي× معتقد حرية الإرادة.			-٠،٢٦١*	٤٧،٣٣٤	٠،٠٠١	٠،٥٤٢
(١) منظور الحاضر الحتمي	٠،٣٠٨***	٠،١٧٥***	٠،٧٣٨	٢،٧٦٩	٠،٠٩٥	٤٤،٣٦***
(٢) معتقد حرية الإرادة		-٠،٣٩٥***		٤٩،٤٧٨	٠،١٣٨	٧٦،٠٧***
(٣) الحاضر الحتمي× معتقد حرية الإرادة.			-٠،٥٥٠*	٣٦،٣٣٥	٠،٠٠٦	٣،٢٨٠
(١) منظور الحاضر الممتع	٠،٢٨٠***	٠،١٩٧***	-٠،٠٦٦**	٣٠،٧٦٨	٠،٠٧٩	٣٦،٠٤***
(٢) معتقد حرية الإرادة		٠،٤١٤***		٥٠،٠٤	٠،١٦٥	٩١،٧٩***
(٣) الحاضر الممتع× معتقد حرية الإرادة.			-٠،٨٩٨*	٣١،٠٧٢	٠،٠٠١١	٦،٢٢٤*
درجات الحرية				٤٢٣ ،١	٤٢٢ ،٢	٤٢١ ،٣

ملحوظة: * مستوى دلالة (٠،٠٥)، ** مستوى دلالة (٠،٠١)، *** مستوى دلالة (٠،٠٠١)، ويشير الرمز F ▲إلى مقدار التغير في قيمة F ، ويشير $\blacktriangle R^2$ إلى مقدار التغير في معامل التحديد (R^2).

كشفت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المعروضة في جدول ١٨ عن الآتي:

- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور المستقبل الإيجابي وتعويق الذات السلوكي؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد(R^2) من النموذج الأول (٠،١٤٨) إلى النموذج الثالث (٠،٢٥١)، وأن معتقد حرية الإرادة يضيف للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي السلوكي حوالي (٩%) بجانب التباين المفسر بواسطة منظور المستقبل الإيجابي (١٤،٨%) في النموذج الأول، كما تبين أنه عند إضافة التفاعل بين منظور المستقبل الإيجابي ومعتقد حرية الإرادة إلى التحليل في النموذج الثالث حدث زيادة للتباين المفسر في المتغير التابع بحوالي (١%) بجانب التباين المفسر في النموذج الثاني والمقدر بحوالي (٢٤%)، وحدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيمة هذا التغير (٧٣،٤٣ ، ٥٠،٣٨، ٦،٨٠٤) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠٠١) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta في حالة النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta المناظرة للتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور المستقبل الإيجابي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يشير إلى الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور المستقبل الإيجابي وتعويق الذات االسلوكي.
- الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وتعويق الذات السلوكي؛ حيث تبين حدوث زيادة في قيمة معامل التحديد (R^2) من النموذج الأول(٠،٠٧٩) إلى الثالث (٠،٢٥٤)، فعند إضافة معتقد حرية الإرادة إلى التحليل حدث زيادة في قيمة التباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم بحوالي (١٦،٥%) مقارنة بالنموذج الأول الذي بلغ التباين المفسر فيه بواسطة منظور الحاضر الممتع حوالي (٨%) تقريباً، كما وجد أنه عند إضافة التفاعل بين منظور الحاضر الممتع ومعتقد حرية الإرادة إلى التحليل في النموذج الثالث، ازدادت مرة أخرى قيمة R^2 وبلغت قيمة التغير فيها (٠،٠١١)، مما يشير إلى إضافة حوالي (١%) للتباين المفسر في المتغير التابع إلى جانب التباين المفسر في النموذج الثاني المقدر بحوالي (٢٤%)، كما حدث تغير في قيمة F من النموذج الأول إلى الثالث، وبلغت قيم هذا التغير (٣٦،٠٤ ، ٩١،٧٩ ، ٦،٢٢٤) عند مستويات دلالة إحصائية (٠،٠٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠٠٥) للنماذج الثلاثة على الترتيب، وتبين أيضاً حدوث تغير في قيم Beta في النماذج الثلاثة، وكانت قيمة Beta المناظرة للتفاعل بين معتقد حرية الإرادة ومنظور الحاضر الممتع دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) مما يشير إلى الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وتعويق الذات السلوكي.

- عدم وجود دور معدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين كل من منظور (المستقبل السلبي، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي) بتعويق الذات السلوكي؛ حيث تبين عدم وجود دلالة إحصائية في قيمة التغير في كل من R^2 ، F في النماذج الإنحدارية التي تتضمن إضافة التفاعل المنظور الزمني بمعتقد حرية الإرادة إلى التحليل، كما جاءت قيم Beta في هذه النماذج غير دالة إحصائيًا، مما يدل على أن معتقد حرية الإرادة لايعد متغيراً معدلًا في علاقة كل من منظور (المستقبل السلبي، والماضي الإيجابي، والماضي السلبي، والحاضر الحتمي) بتعويق الذات الأكاديمي السلوكي.

- **مناقشة وتفسير نتيجة اختبار الفرض الثالث**:

يمكن تفسير الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور زمن المستقبل السلبي وتعويق الذات الأكاديمي المزعوم، والدور المعدل له أيضًا في العلاقة بين منظور زمن المستقبل الإيجابي وتعويق الذات السلوكي في ضوء ماورد في الأطر النظرية بأن معتقد حرية الإرادة هو أكثر من مجرد معتقد ضمني أو مجرد أو فلسفي، ولكنه يحمل آثارًا مهمة لكل من الإدراك والسلوك (Feldman, 2016) ، كما يمتلك هذا المعتقد بعض الخصائص التحفيزية ، والتي تؤثر على أفكار الفرد وأفعاله (Seto et al., 2021)؛ حيث يعمل كأداة فاعلة مرتبطة بسمات مثل الكفاءة الذاتية، وموضع الضبط، واحترام الذات (Feldman, 2017)، مما يحفز الفرد على السعي وراء أهداف ونتائج ذات مغزى شخصيًا (Crescioni et al., 2016)، كما وجد أن الأفراد الذين يؤمنون بحرية الإرادة لديهم تصور بأنهم قادرون على التحكم في وضعهم الحال، مما قد يؤدي إلى المزيد من المسارات المتصورة لتحقيق الهدف(Seto et al., 2021)، وقد يزيد ذلك من فعالية منظور المستقبل الإيجابي في التنبؤ بتعويق الذات السلوكي، ويزيد من فعالية منظور المستقبل السلبي في التنبؤ بتعويق الذات المزعوم؛ نظراً لوجود خصائص تحفيزية مشتركة بين منظور زمن المستقبل الإيجابي ومعتقد حرية الإرادة، فيمكن لمنظور زمن المستقبل الإيجابي أيضًا أن يعزز الشعور بالفاعلية من خلال إحداث انعكاسات مدروسة لمسارات الأعمال المحتملة (Carstensen, 2006)، كما ارتبط هذا المنظور بالكفاءة الذاتية، وموضع الضبط الداخلي، واحترام الذات على نحو مماثل لمعتقد حرية الإرادة (Kooij et al., 2018; Lyu et al., 2019) .

وقد يتشابه منظور زمن المستقبل ومعتقد حرية الإرادة في إدراك الفرد بأنه يمكن تحقيق أهداف مهمة بنجاح، وفي الاعتقاد بأن الفرد لديه الفرصة لسن استراتيجيات مختلفة لمتابعة أهدافه؛ وبالتالي عندما يمتلك الفرد معتقد إيجابي حول حرية إرادته، وينظر الفرد إلى الوقت على أنه

متسع، فإنه يرى ويتصور طرقًا أكثر منطقية لتحقيق الهدف، فعلى سبيل المثال إذا أخفق في أحد المسارات، يختار مسار آخر مختلف من أجل متابعة أهدافه نتيجة لإدراكه أن هناك متسع من الوقت، على عكس من ينظر إلى الوقت على أنه محدود، كما تبين وجود تأثير مباشر وموجب لمعتقد حرية الإرادة على منظور المستقبل الإيجابي، ووجود ارتباط سالب بين معتقد حرية الإرادة بمنظور المستقبل السلبي(Seto et al., 2021)

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن الإيمان بمعتقد حرية الإرادة قد يخفف من تأثير منظور زمن المستقبل السلبي على تعويق الذات، ويزيد من قوة منظور المستقبل الإيجابي في التقليل من ميل الطالب إلى تعويق ذاته؛ حيث يؤدي التفاعل بين خصائص معتقد حرية الإرادة ومنظور زمن المستقبل إلى تقوية قدرة الطالب على الاستثمار بشكل أكبر في تعلمه، وبذل المزيد من الجهد من أجل متابعة تعلمه، و يعزز من احترام الطالب لذاته، ويقيم نفسه بشكل إيجابي، وبالتالي يظهر تقديراً أعلى للذات إلى الحد الذي يرى فيه نفسه قادر على تحقيق أهدافه، وذلك بدوره يقلل من احتمالية ميله إلى تعويق ذاته.

ويمكن تفسير الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الماضي السلبي وتعويق الذات المزعوم بأن أولئك الذين يؤمنون بحرية الإرادة قد يتخذون إجراءات مختلفة عن الماضي، ويعيدون التفكير في التأثير الذي توفره التجارب، ويستكشفون المزيد من الاحتمالات التي تزيد من قدرتهم على متابعة تطورهم الشخصي بأنفسهم (Yang & Oka, 2023)، وبالتالي فإن إضافة معتقد حرية الإرادة إلى معادلة التنبؤ قد يضعف من التأثير الذي يحدثه منظور الماضي السلبي في تعويق الذات الأكاديمي المزعوم.

وفيما يخص الدور المعدل لمعتقد حرية الإرادة في العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وبعدي تعويق الذات الأكاديمي (المزعوم السلوكي)، يمكن تفسير في ضوء ماورد في الأدبيات النفسية بأن الشعور الفرد القوي بالاستقلالية، وتقرير المصير يمكن أن يخلق إحساساً لديه بالتحكم في بيئته ومصيره، وبالتالي، ستكون هناك فرصة أكبر لتعظيم الجهد للتغلب على العوائق الخارجية (البيئية) التي تحول دون الالتزام بالهدف (Amdie et al., 2022) ، وقد يعمل معتقد حرية الإرادة كآلية متطورة لتوجيه العمل المستقل، ولتسهيل السعي الشخصي للأهداف طويلة المدى (Baumeister & Monroe, 2014)، وبالتالي من شأنه أن يخفف من تحيز الطالب للحاضر الممتع بما يتضمنه من الحرص على الحصول على المتعة الفورية، مع تجاهل العواقب المحتملة، ومن التركيز على الأهداف قصيرة المدى بغض النظر عن أهميتها، ويجعله يعيد التفكير

في حاضره، وأهدافه، واجراءاته، ويستكشف المزيد من الاحتمالات التي تزيد من قدرته على متابعة تقدمه الأكاديمي ونموه الشخصي، وبالتالي فإن إضافة معتقد حرية الإرادة في النموذج الانحداري قد يسهم في إدارة العلاقة بين منظور الحاضر الممتع وتعويق الذات السلوكي؛ حيث يضيف التفاعل بين المتغيرين المستقلين للتباين المفسر في تعويق الذات الأكاديمي السلوكي، مما يشير إلى أن معتقد حرية الإرادة قد يساعد في إدارة الآثار المحتملة للمنظورات الزمنية على تعويق الذات الأكاديمي.

- **نتيجة اختبار الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه " يمكن التنبؤ بعضوية الطالب (أو الطالبة) في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي اعتماداً على وجود دالة تمييزية (يتم اشتقاقها من المتغيرات المستقلة) تفصل بين المجموعتين"، ويتطلب اختبار هذا الفرض استخدام أسلوب التحليل التمييزي التدريجي Stepwise Discriminant Analysis ، وقبل إجراء هذا التحليل تم التحقق من بعض افتراضاته التي وردت في بعض الأدبيات والدراسات السابقة مثل (أبو علام، ٢٠٠٩، ٢٥٠– ٢٥١؛ بسيوني، ٢٠٢١؛ الشمراني، ٢٠٢٠) على النحو التالي:

- تم تحديد المرتفعين والمنخفضين على مقياس تعويق الذات الأكاديمي (الدرجة الكلية) عن طريق تحديد درجة قطع، وتكونت مجموعة المرتفعين من الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى من (م+ ١ع= ٧٣)، وبلغ عددهم (٦٤)، وتتكون مجموعة المنخفضين من الطلاب الذين حصلوا على درجات أقل من (م– ١ع)، وبلغ عددهم (٧٣) طالب، وبذلك بلغ العدد الكلي للمجموعتين معًا (١٣٧) طالب وطالبة؛ حيث يتطلب التحليل التمييزي وجود مجموعتين أو أكثر للمتغير التابع مع وجود حالتين على الأقل لكل مجموعة.
- تم التحقق من شرط عدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات المستقلة والدرجة الكلية لتعويق الذات الأكاديمي كمتغير تابع، وتم عرض النتائج بملحق (٨)، وأسفرت هذه النتائج عن عدم وجود مشكلة الإزدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة (المنظورات الزمنية الستة، ومعتقد حرية الإرادة)، وتم التحقق من توافر شرط تجانس مصفوفات التغاير بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي من خلال اختبار Box's M كما هو مبين بجدول١٩:

جدول ١٩

نتيجة اختبار تجانس مصفوفات التغاير بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي.

Box's M	قيمة F	د.ح١	د.ح٢	الدلالة
١٥،٢٨٠	١،٤٧٩	١٠	٨٣٧٤١،٤١٣	٠،١٤٠

ملاحظة: ترمز(د.ح) إلى درجة الحرية

ويتضح من جدول١٩ أن نتيجة اختبار تجانس مصفوفات التغاير غير دالة ما يعني تحقق شرط التجانس، وتم التحقق من عدم تساوي متوسطات مجموعتي المتغير التابع في المتغيرات المستقلة (ملحق ٨).

وبالنسبة لإفتراض التوزيع الاعتدالي للبيانات تم تجاوزه بناءً على ماجاء في الأدب السيكولوجي ومن أمثلته (أبو علام، ٢٠٠٩، ٢٥١) حيث أشار إلى أن التحليل التمييزي يعطي نتائج صادقة نسبياً في ضوء الخطأ من النوع الأول، وذلك بإستخدام عينات ذات حجم متوسط أو كبير، ويمكن التجاوز عن افتراض الاعتدالية نظراً لصعوبة تحققه على كافة مستويات المتغيرات، وبالتالي يمكن الثقة في نتائج التحليل التمييزي التدريجي، ويوضح جدول٢٠ مؤشر السماحية أو التحمل Tolerancee وقيمة النسبة الفائية (ف) للمتغيرات المستقلة الداخلة في التحليل التمييزي.

جدول٢٠

السماحية وقيمة ف للمتغيرات المستقلة الداخلة في التحليل التمييزي

الخطوة	المتغيرات	السماحية	قيمة (ف) للدخول	Wilks' Lambda
١	معتقد حرية الإرادة	١	١١٣،٥٧٤	
	معتقد حرية الإرادة	٠،٩٩٢	٥٨،٧٢٢	٠،٦٠٩
٢	مستقبل سلبي	٠،٩٩٢	٣٧،٧٣٨	٠،٥٤٣
	معتقد حرية الإرادة	٠،٩٨٢	٤٦،٧٦٤	٠،٥٤١
٣	مستقبل سلبي	٠،٨٣٢	١٥،٤٦٥	٠،٤٤٧
	ماضي سلبي	٠،٨٢٥	٧،٨٢٧	٠،٤٢٤
	معتقد حرية الإرادة	٠،٩٤٧	٣٤،٢٨١	٠،٤٨٥
٤	مستقبل سلبي	٠،٨٣٢	١٤،٥٢٣	٠،٤٢٧
	ماضي سلبي	٠،٨٢٥	٧،٧١٧	٠،٤٠٧
	منظور الحاضر الممتع	٠،٩٦٤	٥،٣٤٠	٠،٤٠٠

ويتضح من جدول٢٠ أنه تم استبعاد ثلاثة متغيرات هي منظور (المستقبل الإيجابي، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي)، وتم الإبقاء على أربعة متغيرات لها قدرة أعلى في التمييز

والفصل بين المجموعتين؛ حيث كانت قيم (ف) أكبر من القيمة (٣،٨٤), وكانت قيم 'Wilks Lambda تقترب من الصفر، وهي محكات دخول المتغير في الدالة التمييزية، لذا تم الإبقاء هذه المتغيرات، والاعتماد عليها في بناء الدالة التمييزية لمرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي، ويوضح جدول ٢١ نسب إسهام المتغيرات المستقلة في التباين الكلي بين مجموعتي المتغير التابع.

جدول٢١

نسب إسهام المتغيرات المستقلة في التباين الكلي بين مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي

الخطوة	المتغيرات الداخلة في التحليل التمييزي	Wilks' Lambda					
		نسبة التباين	د.ح ١	د.ح ٢	د.ح ٣	Exact F(ف)	
						قيمة ف	د.ح ١	د.ح ٢
١	معتقد حرية الإرادة	٠،٥٤٣	١	١	١٣٥	١١٣،٥٧٤**	١	١٣٥
٢	منظور المستقبل السلبي	٠،٤٢٤	٢	١	١٣٥	٩١،١٠٩ **	٢	١٣٤
٣	منظور الماضي السلبي	٠،٤٠٠	٣	١	١٣٥	٦٦،٤٤٣ **	٣	١٣٣
٤	منظور الحاضر الممتع	٠،٣٨٥	٤	١	١٣٥	٥٢،٧٩٣**	٤	١٣٢

ملحوظة: يشير الرمز (د.ح) إلى درجة الحرية، وتشير ** إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١).

يتضح من جدول٢١ أن جميع قيم (ف) للمتغيرات الداخلة في التحليل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مما يشير إلى أن المتغيرات المبينة في جدول٣٠ لها قدرة تمييز بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في تعويق الذات الأكاديمي، وتم استبعاد كل من منظور زمن: المستقبل الإيجابي، والماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي من التحليل، نظراً لأن إضافتهم لا تؤدى إلى دلالة الأثر التجميعي لهذه المتغيرات، وبما أن المتغير التابع له مجموعتين فقط فإنه يمكن اشتقاق دالة تمييزية واحدة تمثل الأثر التجميعي للمتغيرات الأربعة الموضحة في جدول٢١، ويوضح جدول٢٢ قيم المؤشرات الإحصائية لتلك الدالة.

جدول٢٢

المؤشرات الإحصائية للدالة التمييزية (ن=١٣٧).

الدالة	الجذر الكامن	نسبة التباين	معامل الارتباط القانوني Canonical Correlation	Wilks' Lambda	مربع كاى Chi-square	درجات الحرية
١	١،٦٠٠	%١٠٠	٠،٧٨٤	٠،٣٨٥	١٢٧،٠٧٣**	٤

تشير ** إلى مستوى دلالة (٠،٠٠١)

يتضح من جدول٢٢ وجود دالة تمييزية واحدة تسهم متغيراتها بنسبة ١٠٠% من التباين

بين مجموعتي المنخفضين والمرتفعين في تعويق الذات الأكاديمي، وترجع هذه النسبة لوجود دالة تمييزية واحدة، وتشير قيمة الجذر الكامن (١،٦٠٠) إلى أن نسبة التباين المفسر بين المجموعتين تعزى إلى الفروق بينهما في الدالة التمييزية، وبلغت قيمة معامل الارتباط القانوني التي تشير إلى جودة الدالة التمييزية (٠،٧٨٤)، وبلغ مربعه (٠،٦١٥) مما يعني أن ٦١% من التباين يعود إلى الفروق بين المجموعتين، وتشير احصاءة Wilks' Lambda (٠،٣٨٥) إلى مقدر التباين غير المفسر وهي أقرب للصفر وذلك دليل على القدرة العالية للدالة على التمييز، وجاءت قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)، مما يدل على نجاح الدالة في الفصل والتمييز بين مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بعضوية الطالب في إحدى المجموعتين من خلال هذه الدالة، كما أسفرت نتائج التحليل عن المعاملات المعيارية، ومعاملات مصفوفة البنية لهذه الدالة التمييزية، والتي توضح الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة في عملية تقدير المتغير التابع، وتم عرض النتائج في جدول٢٣:

جدول٢٣

معاملات الدالة التمييزية وفق المتغيرات المنبئة (ن= ١٣٧).

المتغيرات المنبئة	معاملات الدالة المعيارية	معاملات الدالة غير المعيارية	بنية الدالة معاملات مصفوفة
الثابت		٠،٨٨٢	
معتقد حرية الإرادة	-٠،٥٩٥	-٠،٠٧٣	-٠،٧٢٥
منظور المستقبل السلبي	٠،٤٤٠	٠،١٢٦	٠،٦٣٣
منظور الماضي السلبي	٠،٣٣٠	٠،٠٧٥	٠،٥٨٧
منظور الحاضر الممتع	٠،٢٥٦	٠،٠٦٩	٠،٣٧٧

يتضح من خلال تفحص قيم معاملات الدالة المعيارية و معاملات مصفوفة بنية الدالة (معاملات الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة) الموضحة في جدول٢٣، أن أكثر المتغيرات إسهاماً في الدالة التمييزية هو معتقد حرية الإرادة، ويليها منظور المستقبل السلبي، ثم منظور الماضي السلبي، وأخيراً منظور الحاضر الممتع؛ حيث أن القيم المعيارية الأكبر تدل على نسبة الإسهام الأكبر في الدالة التمييزية والفصل بين المجموعتين بالمقارنة مع المتغيرات ذات القيم الأقل، وبذلك تكون هذه المتغيرات المستقلة الأربعة هي الأفضل في التمييز بين مجموعتي البحث، وفي التنبؤ بعضوية الطالب وانتمائه لأحد المجموعتين، ويمكن تسمية دالة التمييز بـــــــــ " الإيمان بحرية الإرادة" حيث أنه أكثر المتغيرات اسهاماً في هذه الدالة، ويمكن صياغة الدالة التمييزية على النحو التالي:

الدالة التمييزية: عضوية الطالب في المجموعة = (٠،٨٨٢) – (٠،٠٧٣) معتقد حرية الإرادة + (٠،١٢٦) منظور المستقبل السلبي + (٠،٠٧٥) منظور الماضي السلبي + (٠،٠٦٩) منظور الحاضر الممتع.

ويوضح جدول٢٤ الدوال التي تتمركز حولها مجموعة المرتفعين أو المنخفضين في تعويق الذات الأكاديمي:

جدول٢٤

دوال تمركز المجموعة

المجموعة	الدالة ١
منخفضي تعويق الذات الأكاديمي	-١،١٧٦
مرتفعي تعويق الذات الأكاديمي	١،٣٤١

يتبين من دوال تمركز المجموعة المبينة في جدول٢٤ أن المجموعتين تقعان موقعاً معاكساً بعضهما من بعض، ونظراً لأن القيم الموجبة تتمركز حولها مجموعة المرتفعين في تعويق الذات الأكاديمي، وكانت قيم معاملات كل من منظور زمن (المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والحاضر الممتع) موجبة أيضاً، فإن ارتفاع درجات الطلاب في هذه المتغيرات الثلاثة تؤدي إلى ارتفاع فرصة انضمامهم إلى مجموعة مرتفعي تعويق الذات الأكاديمي، والعكس بالنسبة لمعتقد حرية الإرادة، ويوضح جدول٢٥ مدى دقة التصنيف التنبؤي لأفراد عينة البحث على مجموعتي المتغير التابع وفق المتغيرات المنبئة.

جدول٢٥

تصنيف مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي تبعًا للدالة التمييزية .

تعويق الذات الأكاديمي		التصنيف المتنبأ به من خلال الدالة التمييزية	
		المنخفضين	المرتفعين
التصنيف الأصلي	المنخفضين(٧٣)	٦٧(٩١،٨%)	٦ (٨،٢%)
	المرتفعين(٦٤)	٨ (١٢،٥%)	٥٦ (٨٧،٥%)
نسبة التصنيف الصحيح في العينة ككل		(٦٧ + ٥٦)/١٣٧ = ٨٩،٨%	
معامل Kappa للإتفاق بين التصنيفين		٠،٧٩٤ **(الخطأ المعياري =٠،٠٥٢)	

يتضح من جدول ٢٥ أن نسبة التصنيف الصحيح المتنبأ بها للطلاب في مجموعتي البحث من خلال الدالة التمييزية بلغت (٨٩،٨%)، وتم حساب معامل كابا كمؤشر لتصحيح عامل الصدفة لجميع المتغيرات المنبئة الداخلة في التحليل؛ حيث بلغت قيمته (٠،٧٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وهذا مؤشر إلى أن التصنيف لم يكن عائداً للصدفة، وتشير نتيجة اختبار الفرض الرابع إلى وجود دالة تمييزية تفصل بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في تعويق

الذات الأكاديمي تمثل الأثر التجميعي لثلاثة منظورات زمنية بالإضافة إلى معتقد حرية الإرادة، ويمكن من خلالها التنبؤ بعضوية الطالب في أحد المجموعتين.

- **مناقشة وتفسير نتيجة اختبار الفرض الرابع**:

يمكن تفسير نجاح الدالة التميزية المشتقة من معتقد حرية الإرادة والمنظورات الزمنية الثلاثة (المستقبل السلبي، والماضي السلبي، والحاضر الممتع) في الفصل بين مجموعتي البحث والتمييز بينهما، وتصنيف الطلاب داخل كل منهما من خلال النظر إلى خصائص مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي، بالإضافة إلى مراجعة خصائص الأفراد في المتغيرات المستقلة الداخلة في الدالة التمييزية على النحو التالي:

لقد تبين من خلال فحص خصائص مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي وفقًا لما تم قياسه في البحث الحالي، أن الأفراد المرتفعين في هذا المتغير بشكل عام يتسمون بالميل إلى إدعاء الأعذار قبل أدائهم للمهام الأكاديمية كإبلاغهم بالشعور بالقلق والتوتر، والاصابة بالتعب الجسدي والانهاك النفسي، والتشتت والتجول الذهني في أفكار غير ذات صلة، وتكرار توارد الأفكار السلبية إلى إذهانهم، وتدني الكفاءة الذاتية، والفشل في استرجاع المعلومات، وكثرة الضغوط والالتزامات الأكاديمية والحياتية، والتعرض لمشكلات شخصية، وعقبات كلما حاولوا أداء المهام الأكاديمية، وقد يمارس هؤلاء الأفراد العديد من السلوكيات والاجراءات التي من شأنها إعاقة النجاح في المهام الأكاديمية، ويقومون بذلك قبل أي موقف أكاديمي يكون على درجة عالية من الأهمية، ويتعرضون خلاله للتقييم بشأن أدائهم أو قدرتهم من قبل أنفسهم أو الآخرين (مثل اتباع عادات سلوكية غير مرغوبة قبل الامتحان أو أي نشاط أكاديمي مهم: كالاكثار من المنبهات، تناول وجبات دسمة، السهر، الخروج مع الأصدقاء، وقضاء معظم الوقت على شبكات الانترنت، وعدم الاهتمام بالاستذكار أو الاعداد المسبق للامتحان، وزرع قناعات داخلية سلبيه في أنفسهم، وغيرها من السلوكيات).

ويتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج بعض الدراسات المرتبطة من خصائص مرتفعي تعويق الذات الأكاديمي، مثل انخفاض الكفاءة الذاتية، وانخفاض القدرة على التعلم، ونقص الدافعية الداخلية، ضعف الأداء الأكاديمي، وتدني مستوى احترام الذات، والغش، وامتلاك أفكار تلقائية سلبية، وامتلاك موضع ضبط خارجي، وارتفاع مستوى الكمالية غير التكيفية، وضعف التوافق، والتردد على وحدات الخدمات الصحية الجامعية، (Akın et al., 2011; Üzar Özçetin & Hiçdurmaz, 2016; Sertel & Tanriögen, 2019; Urdan et al., 1998; Zhang, 2022)، وقد يلجأ هؤلاء الطلاب لمثل هذه السلوكيات كوسيلة لحماية أنفسهم من الشعور بتدني

احترام الذات، والحفاظ على صورتهم أمام الآخرين في حالة حدوث الفشل الذي يتوقعونه في هذه المهام؛ حيث يمكنهم عزو هذا الفشل إلى هذه المعيقات التي أبلغوا عن وجودها، وبالطبع فإن منخفضي تعويق الذات يحملون عكس هذه الخصائص.

وبمراجعة خصائص الأفراد في المتغيرات المستقلة الداخلة في الدالة التمييزية، وجد أن الذين يتمتعون بحرية الإرادة ويؤمنون بها، يتمتعون بمستوى مرتفع من الاستقلالية الشخصية، وممارسة قدر أكبر من الحرية في حياتهم من خلال تعزيز القوة النفسية" (as cited in Grüning & Krueger, 2022)، ويرتبط ذلك بانخفاض عدم التسامح، وعدم اليقين، أو "الميل إلى التفاعل بشكل سلبي مع المواقف والأحداث غير المؤكدة" (Buhr & Dugas, 2009)، وبالتالي من المرجح أن يقع الأفراد ذوي الإيمان بحرية الإرادة ضمن فئة منخفضي تعويق الذات الأكاديمي؛ نظراً لوجود علاقة سالبة بين المتغيرين كما تم إيضاحه في الفرض الثاني.

وفيما يتعلق بخصائص المنظورات الزمنية الثلاثة الداخلة في الدالة التمييزية تبين أنها تحمل موقف سلبي تجاه الأزمنة الثلاثة؛ حيث وجد أن الطلاب ذوي منظور المستقبل السلبي في البحث الحالي أبلغوا عن شعورهم بالقلق واليأس والإحباط عند تخيل مستقبلهم أو التفكير فيه، وأن المستقبل يبدوا غامضاً بالنسبة لهم، واعتقادهم بمحدودية الفرص المستقبلية، وعدم القدرة على التخطيط له، ويتفق ذلك مع ما أوضحته دراسة (Yang et al., 2023) بأن الأفراد المرتفعين في هذا المنظور لديهم انخفاض في الوعي بأهمية الوقت، وعدم الثقة في قدرتهم على التعلم، مما يسهل عليهم التراجع والهروب والقلق في مواجهة تحديات التعلم.

وبالمثل، أبلغ الطلاب الذين لديهم تحيزات قوية تجاه التفكير بشكل سلبي حول الماضي، وأمضوا معظم وقتهم الحالي في التركيز على الذكريات و/أو الأحداث السلبية السابقة بدلاً من الحاضر أو المستقبل، عن تكرار تذكرهم للماضي، وما يحمله من ذكريات وتجارب مؤلمة ومؤسفة يصعب نسيانها، كما أبلغ هؤلاء الطلاب أن مضيهم ملئ بالأخطاء التي لايمكن إصلاحها، وهذا قد يتسبب في عرقلة تقدمهم ونجاحهم الأكاديمي.

ويتفق ذلك مع ماجاء في التراث السيكولوجي بأن أصحاب هذا المنظور أقل نجاحاً أكاديمياً من أقرانهم، وقد يكون ذلك بسبب قضاء وقتاً أقل في التركيز على التعلم في الوقت الحاضر، وعدم الإهتمام بوضع الأهداف المستقبلية وتحقيقها (Ferrari et al., 2012; Horstmanshof & Zimitat, 2007; Precin, 2017; Zimbardo & Boyd, 1999; 2008) كما وجد أن بعض الأشخاص ذوي منظور الماضي السلبي معرضون للانخراط في سلوكيات غير صحية لها تأثير سلبي على حياتهم، مثل الإفراط في شرب الخمر أو إدمان الإنترنت(Precin, 2017) ، وأغلب ذلك يعد من ضمن مؤشرات تعويق الذات الأكاديمي لدى

الطلاب.

أما بالنسبة للطلاب الذين لديهم تحيز نحو الحاضر الممتع، فإنهم أبلغوا في البحث الحالي عن الميل إلى الاستمتاع باللحظة الحالية دون الاكتراث للمخاطر التي قد يتعرضون لها، وعدم التوجه للتفكير في الماضي أو المستقبل، وأن التفكير في الحاضر أهم من التفكير في المستقبل، وأن الحياة يجب أن تُعاش يوماً بيوم، والاستمتاع برحلة الحياة أهم من التركيز على غايتها بالنسبة لهم، وبذلك فإن هؤلاء الطلاب المرتفعين في هذا المنظور، والذين عادة ما يحفزهم الإشباع الفوري، من المتوقع أن يكونوا أقل عرضة لتحديد أهدافهم ومراقبة التقدم فيها، ويكونون أكثر تجنباً لبذل الجهد، ويتسمون بإنخفاض المثابرة، وانخفاض الدافعية لتحقيق الأهداف طويلة المدى مما يعزز من فرص انتمائهم لفئة مرتفعي تعويق الذات على العكس من المنخفضين في هذا المنظور الذين يتم ضمهم إلى فئة منخفضي تعويق الذات الأكاديمى.

وبناءً على ذلك، فإنه من المرجح تصنيف الطلاب الذين يمتلكون هذه المنظورات الزمنية السلبية، إلى جانب ضعف الإيمان بحرية الإرادة إلى فئة مرتفعي تعويق الذات الأكاديمي، بينما يتم تصنيف الطلاب مرتفعي معتقد حرية الإرادة والمنخفضين في المنظورات الثلاثة إلى فئة منخفضي تعويق الذات الأكاديمي، مما يشير إلى نجاح الدالة التميزية في التمييز بين فئتي مرتفعي ومنخفضي تعويق الذات الأكاديمي، ومن ثم الإعتماد عليها في تصنيف الطلاب إلى هاتين الفئتين، ويتسق هذا مع ما أظهرته نتائج الفرض الأول.

ويمكن دعم نتيجة هذا الفرض من خلال بعض ما جاء في التراث السيكولوجي؛ حيث وجد أن الأشخاص الأكثر نجاحاً أكاديمياً يميلون إلى أن يكون لديهم توجه مستقبلي، مما يسمح لهم برؤية المستقبل بشكل إيجابي، وتأخير الإشباع، وتحديد الأهداف، وإدارة وقتهم بفعالية، ويكونون أكثر دقة في المواعيد الدراسية، وأكثر استعداداً لإكمال التعيينات الدراسية قبل الموعد المحدد لها، وأكثر ميلًا لإنهاء الواجبات في الوقت المحدد، وأكثر مهارة في إدارة الوقت من زملائهم في الفصول الدراسية (Boyd & Zimbardo, 2005; Harber et al., 2003; Zimbardo & Boyd, 1999)،

وأخيراً يمكن القول إن الإحساس النفسي بالوقت، والإيمان بحرية الإرادة يعدا بمثابة خاصيتين من الخصائص البشرية الفريدة التي قد يكون لها آثار بعيدة المدى على قرارات الطلاب، وأفعالهم، والنتائج المترتبة عليها، وبالتالي قد يكون لها دوراً رئيساً في توجيه قرارات الطالب المتعلقة بالجانب الأكاديمي، والاستراتيجيات التي يتبعها في مواجهة المواقف الأكاديمية المختلفة ومن بين ذلك ميله للإنخراط في تعويق الذات الأكاديمي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:

١- حث مراكز التنمية النفسية والتربوية أو مراكز الارشاد النفسي في الكليات على عقد ندوات تربوية من شأنها تعزيز إيمان الطلاب بحرية إرادتهم، وتشجيعهم على تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم، وأفعالهم، وقراراتهم، مما يساعدهم على تحسين تعلمهم، وجودة حياتهم، ومن ثم تمهيد الطريق للتكيف والنمو المثمر.

٢- حث المعلمين على تعزيز وعي طلاب الجامعات بالمنظورات الزمنية، ومساعدتهم في تبني وجهات نظر إيجابية حول الزمن، وكيفية التعامل مع السياق الزمني والاستفادة منه، والتخطيط الفعال للمستقبل وما إلى ذلك لتعظيم السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية.

٣- حث المعلمين على ضرورة تطوير برامج تعليمية وتربوية تركز بشكل صريح على الحد من تعويق الذات بين الطلاب.

٤- تبصير أولياء الأمور بالعوامل والسلوكيات التي تزيد من تعويق أبنائهم لذواتهم، وضرورة العمل على تثبيط هذه السلوكيات وتجنبها ؛ لما له من تأثيرات سلبية على تحصيل أبنائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية.

٥- إثراء المناهج الدراسية في المراحل المختلفة بموضوعات تساهم في رفع مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى الطلاب، بالإضافة إلى تثقيف الطلاب بمواضيع تتعلق بحرية إرادتهم، وتعزيز الرؤية الإيجابية تجاه المستقبل، والحد من النظرة السلبية له، وتبني أهداف طويلة المدى، مما قد يساهم في تقليل احتمالية الانخراط في تعويق الذات الأكاديمي، أو أي سلوكيات أخرى تؤثر سلباً على تعلمهم.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية على النحو التالي:

١- الكشف عن الدور المعدل لمتغيرات أخرى مثل النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي في العلاقة بين المنظورات الزمنية وتعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على معتقد حرية الإرادة في خفض تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المنظورات الإيجابية للزمن في خفض تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

٤- تأثير التفاعل بين النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي على متغيرات البحث الحالي.

٥- استخدام التحليل التمييزي في تحديد العوامل الموثرة على تعويق الذات الأكاديمي من خلال متغيرات مستقلة أخرى غير التي جاءت في البحث الحالي.

قائمة المراجع العربية:

أبو العزم، هدى محمد السيد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٩ (٥)، ٢١- ٥٣.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٩). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* (ط٣). القاهرة، دار النشر للجامعات.

بسيوني، عبد الرحيم عوض عبد الخالق (٢٠٢١). استخدام التحليل التمييزي في التصنيف والتنبؤ (دراسة تطبيقية). *مجلة التجارة والتمويل (CAF)*، ٤١ (٣)، ٢٩٧-٣٢٥.

الحارثي، صبحي بن سعيد عويض (٢٠٢٠). تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٥، ٤٧٤-٥٣٢ .

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18* . القاهرة، دار الفكر العربي.

الخراز، منال جبر والربيع، فيصل خليل صالح (٢٠٢١). *التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك من خلال منظور زمن المستقبل و الكفاءة الذاتية الأكاديمية* [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

خشبة، فاطمة السيد حسن والبديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠٢٢). نمذجة المعادلة البنائية متعددة المجموعات في العلاقة بين الكمالية العصابية والثقة بالنفس وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية المعدلة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٤١ (١٩٥)، ٥٣٧- ٦٣٩ .

الربيع، فيصل خليل صالح، ملحم، محمد أمين حسين، والجراح، عبدالناصر ذياب ذيب (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الدراسات* التربوية والنفسية، ١٣ (٤)، ٤٤١- ٤٥٧ .

الربيع، فيصل خليل صالح، والجراح، عبدالناصر ذياب ذيب (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لأبعاد

منظور زمن المستقبل في التنبؤ بالرضا عن الحياة. *مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، ٥٠ (١)، ١١٧- ١٥٠.

رمضان، مرام هشام مصطفى و الزغول، رافع عقيل (٢٠٢١). التنبؤ باليقظة العقلية من خلال منظور زمن المستقبل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٩ (٥)، ٢٨٧- ٣١٠ .

سعيدي، عائشة بن عبد القادر وأبدير، عبد الرازق (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي – كلية العلوم الاجتماعية والانسانية*، ٦ (٤)، ١٠٤- ١٢٣ .

سليم، عبد العزيز إبراهيم وأبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٦).التنبؤ بالسلوك الإبداعي في ضوء كل من الحرية النفسية وفعالية الذات الإبداعية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٦ (٥ب)، ٣١٩-٤٤٥ .

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*.القاهرة: دار الفكر العربي.

الشريف، إيمان صلاح الدين (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٨)، ٢-٨١.

الشمراني، محمد موسى (٢٠٢٠). توظيف أسلوبي التحليل العنقودي والتحليل التمييزي في تصنيف البيانات وبناء الدوال التمييزية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٩ (١٨٦)، ١١-٣٩ .

الصياح، أحلام محمد علي ، المومني، عبداللطيف عبدالكريم محمد, والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٨). *إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك*[رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك.

العزام، سعد أحمد سليمان والحموري، فراس أحمد مصلح (٢٠٢٠). *القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة اليرموك.

العصيمي، عبد الله سليمان و الحميدي، حسن عبد الله (٢٠٢٢). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن المستقبل لطلاب الصف العاشر

بالكويت. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٤٣*، ٩-١١٢ .

عليوة، سهام علي عبدالغفار (٢٠١٩). حرية الإرادة والحس الفكاهي والعفو كمنبأت بالرفاهة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٩* (٤)، ٢١- ٧٨.

عليوة، سهام علي عبدالغفار، صقر، أمنية رضا مصطفى، والدمرداش، فاطمة الزهراء محمد (٢٠٢١). القلق والكمالية العصابية كمنبئات بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة*مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٠ ، ٥١٧- ٥٤٢ .*

غبلان، منيرة راشد كفات، والعنزي، صالح هادي فرحان (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتسويف الأكاديمي واحترام الذات والتعاطف مع الذات وتوجهات الإنجاز في التنبؤ بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٧* (٢)، ١٤١- ١٥٦ .

الكساسبة، هناء هاشم محمد والربابعة، حمزة عبد الكريم (٢٠٢١). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالأمل في العمل لدى طلبة جامعة اليرموك [رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك ، إربد.

اللمسي، فاطمة حسن إبراهيم (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكل من التفكير الإيجابي ومنظور زمن المستقبل في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣٢* (١)، ٣٠٥- ٣٣٣.

محمد، ميهان حمدي (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين منظور الوقت واليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤٢* (١٩٩)، ١-٧٤ .

محمد، هالة عبد اللطيف (٢٠١٥). علاقة المنظور الزمني للوقت ببعض سمات علم النفس الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٢، ٤٥- ١٠٠ .

مصاروة، سميرة حسن، والعتوم، عدنان يوسف (٢٠٢٣). نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٤* (٤١) ، ٤- ٢٩ .

المعلا، نظمي حسين، والعظامات، عمر عطا الله علي (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للتشوهات

المعرفية بإعاقة الذات لدى طلبة جامعة آل البيت. *دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، ١٩*، ٢٤- ٥٢.

منتصر، غادة عبدالحميد عبدالعاطي (٢٠٢٣). الشفقة بالذات القائمة على المعرفة كمدخل لخفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.*المجلة* المصرية للدراسات النفسية، ٣٣ (١١٩)، ٢٥٩-٣٣٦ .

نجار، فاطمة فارس و أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٢٢). التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في قضاء عكا من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة اليرموك.

نزار، نجلاء وعبد الحسين، إسراء (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية، مركز رافاد للدراسات والأبحاث، ٢* (٢)، ٢٨٦- ٣٠٦.

ترجمة المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abo El-Azm, H.M.A (2019). Modeling the causal relationships between perfectionism, academic Procrastination, and academic self-handicapping among students of the Faculty of Education - **Alexandria University. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 29*(5), 21-53**

Abu Allam, R. M. (2009). *Statistical analysis of data using SPSS (3rd edition)*. Cairo, Dar Publishing for Universities

Al Azzam, S. A. S. & Al-Hammouri, F. A. M. (2020). *The predictive ability of goal orientations and self-efficacy in academic self-handicapping among Yarmouk University students* [Master's thesis], College of Education, Yarmouk University.

Al Harthy, S. (2020). The impact of Academic Self-handicapping and Goals Orientation on the Academic Achievement of University Students. (Using Causal Modeling). *Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, 25, 474-532.

Aliwa, S. A. (2019). Free will, sense of humor, and forgiveness as predictors of psychological well-being among faculty members at the College of Education. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 29*(4), 21- 78.

Aliwa, S. A. A., Saqr, O. R. M. & Al-Demerdash, F. A. M. (2021). Anxiety and neurotic perfectionism as predictors of self-handiccaping among university students. *Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, 100*, 517- 542.

Al Kasasbeh, H. H. M. & Al-Rababah, H. A. (2021). ***The predictive ability of the dimensions of future tense perspective on hope at work among Yarmouk University students*** **[Master's thesis]. Yarmouk University, Irbid.**

Al Kharaz, M. J. & Al-Rabie, F. K. S. (2021). ***Predicting the Procrastination of academic satisfaction among Yarmouk University students through a future time perspective and academic self-efficacy*** **[Doctoral dissertation]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.**

Al Lamsi, F. H. I. (2022). The relative contribution of positive thinking and future tense perspective in predicting emotional regulation strategies among Damanhour University students. ***Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 32*****(1), 305-333.**

Al Mualla, N. H. & Al-Azamat, O. A. A. (2021). The predictive ability of cognitive distortions to self-disability among Al al-Bayt University students. ***Studies in higher education, University Education Development Center, Assiut University, 19*****, 24-52.**

Al Osaimi, A. S. & Al-Hamidi, H. A. (2022). Academic advancement and its relationship to academic determination, adaptability, and future time perspective for tenth grade students in Kuwait. ***Annals of Arts and Social Sciences, Scientific Publishing Council, Kuwait University, 43*****, 9-112.**

Al Rabie, F. K. S. & Al-Jarrah, A. D. T. (2022). The relative contribution of future time perspective dimensions in predicting life satisfaction. ***Journal of Social Sciences, Scientific Publishing Council, Kuwait University, 50*****(1), 117- 150.**

Al Rabie, F. K. S. Melhem, M. A. H., & Al-Jarrah, A. D. T. (2019). The predictive ability of the dimensions of future tense perspective on self-regulated learning among Yarmouk University students. ***Journal of Educational and Psychological Studies, 13*****(4), 441-457.**

Al Sayed, F. A.(1978). ***Statistical psychology and measurement of the human mind.*** **Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.**

Al Sayyah, A. M. A. , Al-Moumani, A. L. A. & Al-Atoum, A. Y. (2018). ***Self-disability and its relationship to self-efficacy among Yarmouk University students*** **[Master's thesis]. Yarmouk University.**

Al Shumrani, M. M. (2020). Employing the two methods of cluster analysis and discriminant analysis in data classification and building discriminative functions. ***Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 39*****(186), 11-39.**

Al Sherief, I. S. (2020). Structure Model for Relations between Emotions of Achievement, Self Handicapping and The Five Big

Personality Factor for Gifted with Learning Disabilities Female Students. ***Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*****(8), 2-81.**

Bassiouni, A. A. (2021). Using discriminant analysis in classification and prediction (an applied study). ***Journal of Commerce and Finance (CAF), 41*****(3), 297-325.**

Ghablan, M. R. & Alanezi, S.(2023). Factors Contribution to Academic Self-handicapping in University Students: Procrastination, Self-esteem, Self-compassion, and Achievement Goal Orientation. ***Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 17*****(2), 141-156.**

Hassan, E. A. (2016). ***Psychological and educational statistics: Applications using SPSS18*****. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.**

Khashaba, F. A. H. & Al-Badawi, A.S. F. (2022). Modeling the multi-group structural equation in the relationship between neurotic perfectionism, self-confidence and self-handicapping among university students in light of some modified demographic variables. ***Journal of Education, Al-Azhar University, 41*****(195), 537-639.**

Masarwy, S. H. & Al-Atoum, A. Y. (2023). A causal model of the relationship between academic buoyancy, the Big Five personality factors and the perspective of the future time perspective. ***Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 14*****(41), 4-29.**

Mohamad, H. a. (2015). Relation of Time Perspective to Some Aspects of Positive Psychology Among a Sample of university students. ***Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 42*****, 45-100.**

Mohamad, M. H. (2023). Structural Model of Causal Relations between Time prespective and Mindfulness and Academic Procrastination for University Students. ***Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 42*****(199), 1-74.**

Montaser, G. .A. A. (2023). Cognitively based self-compassion as an approach to reducing academic self-handicap and academic procrastination for university students. ***Egyptian Society for Psychological Studies, 33*****(119), 259-336.**

Nezar, N. & Abed AL-heseen, A. (2017). Resonable of Correlation Self-handicapping, Perfectionism, Locus of Control, and Self-efficacy. ***International Journal of Educational Psychological Studies, 2*****(2), 286 -306.**

Ramadan, M. H. M. & Al-Zaghoul, R. A. (2021). Predicting mental

alertness through a future time perspective. ***Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Scientific Research and Postgraduate Studies Affairs, Islamic University of Gaza, 29*** **(5), 287- 310.**

Saeedi, A. A. & Abdir, A. R. (2020). General self-efficacy and its relationship to time perspective among university students: A field study of Common Core social sciences students at the University of Medea. ***Journal of Psychological and Educational Sciences, Martyr Hama Lakhdar El Oued University - Faculty of Social and Human Sciences, 6*** **(4), 104- 123.**

Saleem, A. I. & Abu Halawa, M. A. (2016). Predicting creative behavior in light of both psychological freedom and creative self-efficacy among graduate students at the College of Education. ***Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 26(5B),*** **319-445.**

قائمة المراجع الأجنبية

Aarts, H., & van den Bos, K. (2011). On the foundations of beliefs in free will: Intentional binding and unconscious priming in self agency. ***Psychological Science, 22,*** **532–537.**

Abbas, Q., Khurshid, K., Rauf, U., Anwar, N., Aljhani, S., Ramzan, Z. & Shahzadi, M. (2023). Cognitive Behavior Therapy for Academic Burnout, Procrastination, Self-Handicapping Behavior, and Test Anxiety among Adolescents: A Randomized Control Trial. ***Preprint from Research Square; 2023.*** **doi: 10.21203/rs.3.rs-2804530/v1.**

Acee, T. W., Hoff, M.A., Flaggs, D.A. & Sylvester, B. (2023). Time Perspective and Grade Expectations as Predictors of Student Achievement and Retention in the First Year of Community College. ***Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 24*****(4) 924–946. doi:10.1177/1521025120960676**

Ahmed, I. O. M. (2021). Time Perspective, Hope and Self-Regulation among Preparatory Year University Students: Exploring the Connections. ***IIUM Journal of Educational Studies, 9*****(3), 80–96. https://doi.org/10.31436/ijes.v9i3.410**

Akca, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. ***Journal of Education and Learning, 1*****(2), 288-297. DOI: 10.5539/jel.v1n2p288**

Akın, A. (2012). Self-Handicapping Scale: A study of validity and reliability. ***Education and Science, 37*****(164), 176–187.**

Akin, A., Abaci, R., & Akin, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. ***International Online Journal of Educational***

Sciences, 3(3), 1155–1168.http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904369.pdf

Alderson, J.C. (2022). *Investigating the Potential Causal Relationship Between Free Will Belief and Well-Being*[Doctoral Dissertation]. Philosophy in Social Psychology at Virginia.

Alquist, J. L., Ainsworth, S. E., & Baumeister, R. F. (2013). Determined to conform: Disbelief in free will increases conformity. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*, 80–86. doi:10.1016/j.jesp.2012.08.015

Alquist, J. L., Ainsworth, S. E., Baumeister, R. F., Daly, M., Stillman, T. F., & Will, F. (2015). The Making of Might-Have-Beens: Effects of FWB on Counterfactual Thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(2), 268 – 283.https://doi.org/10.1177/0146167214563673

Amdie, F. Z., Sawhney, M., & Woo, K. (2022). The Weakness of Will: The Role of Free Will in Treatment Adherence. *Patient preference and adherence, 16*, 1131–1139. https://doi.org/10.2147/PPA.S362706

Andre, L., Koene, S., Jansen inde Wal, J., Schuitema, J.A. & Peetsma, T.T. (2022). Learning under stress: The moderating role of future time perspective. *Psychology in the Schools 59*(3), 800-816. doi:10.1002/pits.22645

Andre, L., van Vianen, A.E.M., Peetsma, T.T.D., & Oort, F.J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta analyses in education, work, and health. *PLoS ONE, 13*, e0190492(1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492

Asha Kumari, B. (2015). Academic Self-Handicapping in Adolescents: Predictors and Implications. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 4*(4), 51-54.

Baird, H.M., Webb, T.L., Sirios, F.M. & Gibson-Miller, J. (2021). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin, 147* (3). pp. 233-267. ISSN 0033-2909. https://doi.org/10.1037/bul0000313

Ballabrera, Q., & Pérez-Burriel, M. (2022). The role of balanced time perspective mediating the relationship between mindfulness as a trait and life satisfaction in Catalan University students. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–10. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03795-4

Barnett, M.D., Melugin, P.R., & Hernandez, J. (2020). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology, 39*, 761-767.

Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. ***Psychological Reports, 123*****(3), 825–843. https://doi.org/10.1177/0033294118825099**

Baumeister R. F. (2008). Free Will in Scientific Psychology. ***Perspectives on psychological science: A journal of the Association for Psychological Science, 3*****(1), 14-19. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x**

Baumeister, R. F., & Brewer, L. E. (2012). Believing versus disbelieving in free will: Correlates and consequences. ***Social and Personality Psychology Compass, 6*****, 736–745.**

Baumeister, R. F., Masicampo, E. J., & De Wall, C. N. (2009). Prosocial benefits of feeling free: Disbelief in free will increases aggression and reduces helpfulness. ***Personality and Social Psychology Bulletin, 35*****, 260–268. https://doi.org/10.1177/0146167208327217**

Baumeister, R.F. & Monroe, A.E. (2014). Recent research on free will: conceptualizations, beliefs, and processes. ***Advances in Experimental Social Psychology 50,*** **1-52. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800284-1.00001-1**

Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health, and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), ***Understanding behavior in the context of time*** **(pp. 85–107). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.**

Brenlla, M.E., Da Lama, R.G. , Marengo, I.R., & Cricq, E.S.(2022). Future Time Perspective, Procrastination and Academic Motivation in Argentinian College Students during the Pandemic. ***Psychological Thought ,15*****(1), 215-241.https://doi.org/10.37708/psyct.v15i1.640**

Brothers, A., Chui, H., & Diehl, M. (2014). Measuring future time perspective across adulthood: development and evaluation of a brief multidimensional questionnaire. ***The Gerontologist, 54*****(6), 1075–1088.** https://doi.org/10.1093/geront/gnu076

Buhr, K., & Dugas, M. J. (2009). The role of fear of anxiety and intolerance of uncertainty in worry: An experimental manipulation. ***Behaviour Research and Therapy, 47*****(3), 215–223. https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.004**

Carelli, M. G., Wiberg, B., & Åström, E. (2015). Broadening the TP profile: Future negative time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), ***Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*** **(pp. 87–97). Springer International Publishing/Springer**

Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_5

Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment,27* (4), 220–227. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000076

Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. Science, 312, 1913–1915.

Monroe, A. E., & Malle, B. F. (2010). From uncaused will to conscious choice: The need to study, not speculate about people's folk concept of free will. *European Review of Philosophy, 1*, 211–224.

Caspar, E. A., Vuillaume, L., Magalhães De Saldanha da Gama, P. A., & Cleeremans, A. (2017). The Influence of (Dis)belief in Free Will on Immoral Behavior. *Frontiers in psychology*, *8*, 20. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00020

Cassady, J.C., Helsper, A., Quagliano, Q.(2024). The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model. *Behavioral Sciences 14*(2), 96.https://doi.org/10.3390/ bs14020096

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences, 100*, 6-11. DOI: 10.1016/j.paid.2016.03.080

Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Valenzuela, R. (2024). Time perspectives and procrastination in university students: exploring the moderating role of basic psychological need satisfaction. *BMC psychology*, *12*(1), 5. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01494-8

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral scuences(2nd ed.)*.Lawrence Erlbaum Associates.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171–200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

Crescioni, A. W., Baumeister, R. F., Ainsworth, S. E., Ent, M., & Lambert, N. M. (2016). Subjective correlates and consequences of belief in free will. *Philosophical Psychology, 29*(1), 41–63. https://doi.org/10.1080/09515089.2014.996285

Davis, W. E., & Hicks, J. A. (2013). Maintaining hope at the 11th hour:

Authenticity buffers the effect of limited time perspective on hope. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39,* 1634–1646.

Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(4), 868–876. doi:10.1037/0022-3514.70.4.868

Dykstra, J. B. (2015). *Self-Handicapping Strategies in Emerging Adults Concerned about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* [doctoral dissertation]. the Department of Psychology and the College of Arts and Sciences Ohio University.

Eyink, J. (2019). *Forgoing proactive self-control: Inactions and self-handicapping* [Doctoral Dissertation]. Indiana University. https://core.ac.uk/ download/pdf/213854228.pdf

Falconer, A., & Djokic, B. (2019). Factors affecting academic self-efficacy and academic self-handicapping behaviors in doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies, 17,* 637-649. https://doi.- org/10.28945/4414

Fang,C. & Zhang, R.(2019). The Impacts of Future Time Perspective on the Academic Delay of Gratification among Chinese and Thai University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.18*(11), 87-101.https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.6

Feldman, G. (2017). Making sense of agency: Belief in free will as a unique and important construct. *Social and Personality Psychology Compass, 11*(1), e12293. https://doi.org/10.1111/spc3.12293

Feldman, G., Baumeister, R. F., & Wong, K. F. E. (2014). Free will is about choosing: The link between choice and the belief in free will. *Journal of Experimental Social Psychology, 55,* 239–245. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.07.012

Feldman, G., Chandrashekar, S. P., & Wong, K. F. E. (2016). The freedom to excel: Belief in free will predicts better academic performance. *Personality and Individual Differences, 90,* 377–383. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.043

Fernández Da Lama, R. G., & Brenlla, M. E. (2022). Past-Positive time perspective predicts academic achievement via motivation, and procrastination might not be as bad as it seems. *Journal of Applied Research in Higher Education*. doi:10.1108/JARHE-11-2021-0413

Frainer, J., & Janeiro, I. N. (2023). Career flexibility and its relation to time perspective: a study with college students in the Portuguese context. *Frontiers in psychology, 14,* 1078752. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078752

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia, 32*(3), 417–425. https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007

Ge, J., Yang, J., Song, J., Jiang, G., & Zheng, Y. (2020). Dispositional Mindfulness and Past-Negative Time Perspective: The Differential Mediation Effects of Resilience and Inner Peace in Meditators and Non-Meditators. *Psychology research and behavior management, 13*, 397–405. https://doi.org/10.2147/PRBM.S229705

Golestaneh, S. M., Afshin, S. A., & Dehghani, Y. (2016). The Relationship between the Time Perspective and Achievement Goal, the Academic Procrastination and Academic Achievement of Students in Various Colleges of the University of the Gulf. *Social Cognition, 5*(2), 52-71.

Gooding, P. L. T., Callan, M. J., & Hughes, G. (2018). The Association Between Believing in Free Will and Subjective Well-Being Is Confounded by a Sense of Personal Control. *Frontiers in psychology, 9*, 623. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00623

Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction, 13*(4), 87–102. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1346a

Grüning, D. J., & Krueger, J. I. (2022). Elements of Free Will Belief: Self-Enhancement, Autonomy, and Similarity. https://doi.org/10.31234/osf.io/tbcdu

Hills, T. T. (2019). Neurocognitive free will. *Proceedings of the Royal Society B, 286*(1908), 20190510. https://doi.org/10.1098/rspb.2019.0510

Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 981-991. doi:10.1037/0022-3514.61.6.981

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 703-718.http://dx.doi.org/10.1348/000709906X160778

Izadpanah, S., & Charmi, M. (2022). The effect of social networks on academic self-handicapping with the mediating role of self-regulatory learning strategies and academic achievement among EFL students. *Frontiers in psychology, 13*, 987381. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987381

Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017).

Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. ***Learning and Individual Differences, 55,*** **61–68. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007**

Jettinghoff, W. (2018). ***Free Will Belief as a Predictor of Self-Handicapping.*** **Thesis Commons. Honors degree in Psychology, Indiana University. https://doi.org/10.31237/osf.io/c5kh8**

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies. The appeal of alcohol and the role of underachievement. ***Personality and Social Psychology Bulletin, 4*****(2), 200–206.**

Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). ***The Self-handicapping Scale.*** **Salt Lake City, UT: Department of Psychology, University of Utah.**

Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M. H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. ***Journal of behavioral addictions, 6*****(2), 229–236. https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.017**

Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. ***Journal of Applied Psychology, 103,*** **867–893.**

Lavazza, A. (2016). Free Will and Neuroscience: From Explaining Freedom Away to New Ways of Operationalizing and Measuring It. ***Frontiers in human neuroscience, 10,*** **262. https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00262**

Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported self-handicaps: A conceptual note. ***Journal of Personality and Social Psychology, 51*****(6), 1265–1268. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265**

Li, C., Wang, S., Zhao, Y., Kong, F., & Li, J. (2017). The Freedom to Pursue Happiness: Belief in Free Will Predicts Life Satisfaction and Positive Affect among Chinese Adolescents. ***Frontiers in psychology, 7,*** **2027. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02027**

Liu, Y., Liu, J., & Wang, W. (2023). The Effect of Future Time Perspective on Internet Dependence Among College Students in Pandemic Time: A Moderated Mediation Analysis. ***Psychology research and behavior management, 16,*** **509–520. https://doi.org/10.2147/PRBM.S396622**

Lyu, H., Du, G., & Rios, K. (2019). The Relationship Between Future Time Perspective and Self-Esteem: A Cross-Cultural Study of Chinese and American College Students. ***Frontiers in psychology, 10,*** **1518. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01518**

Lyu, H. & Huang, X. (2016). Development and validation of Future

Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults. ***Time & Society, 25*****(3), 533-551.. 10.1177/0961463X16662669**

MacKenzie, M. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). You didn't have to do that: Belief in free will promotes gratitude. ***Personality and Social Psychology Bulletin, 40*****(11), 1423–1434.**

MaghsoudluNejad, F., Saffarinia, M., & Shirafkan Koupkan, A. (2021). Presenting a Model of Self handicapping Based on Time Perspective and Intelligence Beliefs mediated by Academic Self-efficacy in Students. ***Iranian Journal of Educational Sociology. 4*****(1), 166- 175.**

Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. ***Journal of Educational Psychology*****, 95(3), 617-628. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.617**

Mascia, M.L., Agus, M., Cabras, C., Bellini, D., Renati, R. & Penna, M.P. (2023). Present and Future Undergraduate Students'Well-Being: Role of Time Perspective, Self-Efficacy, Self-Regulation and Intention to Drop-Out. ***Education Science, 13,*** **202. https://doi.org/10.3390/educsci13020202**

Melhem, M. A., (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students.***Cypriot Journal of Educational Science*****. *17*****(1), 134-147. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6691**

Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski et al. (Eds.), ***Time Perspective Theory: Review, Research, and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*** **(pp. 115–129). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7**

Mello, Z. R., Barber, S. J., Vasilenko, S. A., Chandler, J., & Howell, R. (2022). Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults. ***The British journal of developmental psychology, 40*****(1), 92–111.** https://doi.org/10.1111/bjdp.12393**.**

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. Contemporary Educational Psychology, 26(1), 61–75. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041

Monroe, A. E., & Malle, B. F. (2010). From uncaused will to conscious choice: the need to study, not speculate about people's folk concept of free will. ***Review of Philosophy and Psychology 1*****(2), 211-224. doi:**

10.1007/s13164-009-0010-7

Mootabi, S. & Asli, A.(2023). The Mediating Role of Time Perspective in the Relationship between Metacognitive Awareness and Academic Self- Handicapping. *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health, 6*(4): 686-691.

Nadelhoffer, T., Shepard, J., Nahmias, E., Sripada, C., & Ross, L. T. (2014). The free will inventory: Measuring beliefs about agency and responsibility. *Consciousness and cognition, 25*, 27–41. https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.01.006

Nahmias, E. (2017). Free will as a psychological accomplishment. In D. Schmidtz & C. Pavel (Eds.), *Oxford handbook on freedom*. Oxford University Press.

Nurmi, J.-E. (2005). Thinking about and acting upon the future. Development of future orientation across the lifespan. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time* (pp. 31–58). Mahwah: Lawrence Associates Publishers.

Ortuño, V., & Vásquez-Echeverría, A. (2013). Time Perspective and Self-Esteem: Negative Temporality Affects the Way We Judge Ourselves. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica VI, 152*, 109-125.

Paulhus, D. L., & Carey, J. M. (2011). The FAD–Plus: Measuring lay beliefs regarding free will and related constructs. *Journal of Personality Assessment, 93*(1), 96-104. https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528483

Precin, P. J. (2017). Past Negative Time Perspective as a Predictor of Grade Point Average in Occupational Therapy Doctoral Students. *The Open Journal of Occupational Therapy, 5*(2). https://doi.org/10.15453/2168-6408.1264

Quinton, T.S. & Crescioni, A.W.(2022). Belief in free will: Integration into social cognition models to promote health behavior. *Philosophical Psychology*. doi: 10.1080/09515089.2022.2140649

Rakos, R. F., Laurene, K. R., Skala, S., & Slane, S. (2008). Belief in free will: Measurement and conceptualization innovations. *Behavior and Social Issues, 17*(1), 20–39. https://doi.org/10.5210/bsi.v17i1.1929

Rehn, E.M. (2023). Free Will Belief as a consequence of Model-based Reinforcement Learning. In E. M. Rehn(Ed.). *Artificial General Intelligence*. (pp.353-363).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J.

Elliot (Ed.), ***Advances in motivation science*** **(pp.111–156). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001**

Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. ***Journal of clinical epidemiology, 98,*** **146–151. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.006**

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2021). Why Do Students Use Strategies That Hurt Their Chances of Academic Success? A Meta-Analysis of Antecedents of Academic Self-Handicapping. ***Journal of Educational Psychology.*** **Advance online publication.http://dx.doi.org/10.1037/edu0000706**

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. ***Journal of Educational Psychology, 106*****(3), 744-761. https://doi.org/10.1037/a0035832**

Seginer, R. (2019). Adolescent future orientation: Does culture matter? ***Online Readings in Psychology and Culture, 6*****(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1056**

Sertel, G., & Tanriögen, Z. M. (2019). The relationship between self-sabotage and organizational climate of schools. ***Educational Research and Reviews, 14*****(15), 541-550 . doi: 10.5897/err2019.3784**

Seto, E., Kim, J., & Hicks, J. A. (2021). The illusion of time: Testing the bidirectional relationship between belief in free will and temporal horizons. ***Social Psychological and Personality Science, 12*****(2), 176–185. https://doi.org/10.1177/1948550619900060**

Simon, E., Zsidó, A. N., Birkás, B., Gács, B., & Csathó, Á. (2022). Negative time perspective predicts the self-perceived affective and physical components of pain independently from depression, anxiety, and early life circumstances. ***Acta psychologica, 224,*** **103536. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103536**

Spronken, M., Holland, R., Wang, Z. J., & Dijksterhuis, A. (2019, August 22). Is Belief in Free Will Related to Higher Life Satisfaction for Everyone. https://doi.org/10.31234/osf.io/j7k2t

Stillman, T. F., & Baumeister, R. F. (2010). Guilty, free, and wise: Determinism and psychopathy diminish learning from negative emotions. ***Journal of Experimental Social Psychology, 46*****(6), 951–960. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.012**

Stillman, T. F., Baumeister, R. F., & Mele, A. R. (2011). Free will in everyday life: Autobiographical accounts of free and unfree actions. ***Philosophical Psychology, 24*****(3), 381–394. https://doi.org/10.1080/09515089.2011.556607**

Stillman, T. F., Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Lambert, N. M., Fincham, F. D., and Brewer, L. E. (2010). Personal philosophy and personnel achievement: belief in free will predicts better job performance. Social Psychological and Personality Science 1(1), 43-50.doi:10.1177/1948550609351600

Stolarski M, , Wiberg B, Osin E. (2015). Assessing temporal harmony:The issue of a balanced time perspective. In: Stolarski M., Fieulaine, N., van Beek, W.(Eds.). ***Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*****.(p. 57–71) New York: Springer;**

Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2014). How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood. ***Journal of Happiness Studies, 15*****(4), 809-827.** http://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9450-y

Stolarski, M., Zajenkowski, M., Jankowski, K. S., & Szymaniak, K.(2020). Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. ***Personality and Individual Differences,*** **156.doi: 10.1016/j.paid.2019.109772**

Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney J. (2015). ***Health measurement scales: A practical guide to their development and use*** **(5th ed). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001**

Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. ***Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi, 62*****(2), 173–188.**

Török L, Szabó ZP, Orosz G.(2022). Beliefs And The Situated Nature of Self-Handicapping: Promoting Growth Intelligence Mindset Beliefs Reduces Behavioral Self-Handicapping. ***Research Square.*** **doi: 10.21203/rs.3.rs-1307044/v1**

Török, L., Szabó, Z. P., & Toth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. ***Social Psychology of Education, 21*****(5), 1175–1202. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z**

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping. What we know, what more there is to learn. ***Educational Psychology Review, 13*****(2), 115–138.**

Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. ***American Educational Research Journal, 35,*** **101-122.**

doi:10.2307/1163453

Üzar Özçetin,Y., Hiçdurmaz, D. (2016). Self-Handicapping and its impact on mental health. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar ,*Current Approaches in Psychiatry, 8*(2), 145-154. doi:10.18863/pgy.13806.

Vohs, K. D., & Schooler, J. W. (2008). The value of believing in free will: Encouraging a belief in determinism increases cheating. *Psychological science, 19*(1), 49–54. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02045.x

Vonasch, A. J., Baumeister, R. F., & Mele, A. R. (2018). Ordinary people think free will is a lack of constraint, not the presence of a soul. *Consciousness and cognition, 60,* 133–151. https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.03.002

Voss, A. C., (2023). *The Role of Time Perspective in the College Major Selection Process* [Masters Theses]. Eastern Illinois University, 4976. https://thekeep.eiu.edu/theses/4976

Webster, J. D. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 43*(2), 111–118. https://doi.org/10.1037/a0022801

Wisniewski, D., Rigoni, D., Vermeylen, L., Braem, S., Abrahamse, E., & Brass, M. (2023). The impact of free will beliefs on implicit learning. *Consciousness and cognition, 107,* 103448. https://doi.org/10.1016/j.concog.2022.103448

Xiaobao, L., Xuchen, Y. & Houchao, L. (2024). Balanced time perspective and mental health. *Mechanisms and theoretical framework, 32*(1), 138-150.doi: 10.3724/SP.J.1042.2024.00138

Yang, F., & Oka, T. (2023). Free from your experiences to grow: belief in free will moderates the relationship between attachment avoidance and personal growth initiative. *BMC psychology, 11*(1), 243.https://doi.org/10.1186/s40359-023-01289-x

Yang, L., Shi Da, Q., & Xiang Rui, J. (2023). Mediating effects of future time perspective on the relationship between mindfulness and learning burnout in college students: A cross-sectional descriptive study. *Medicine, 102*(19), e33740. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000033740

Yu, J., Mclellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self- handicapping. *Learning and Individual Differences*. 69, 33-44.

Zarshenas, L., Jahromi, L., Jahromi, M. & Manshadi, M. (2019). Self–

handicapping among nursing students: an interventional study. *BMC medical education*, *19*(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1441-6

Zhang, J. W., Howell, R. T., & Bowerman, T. (2013). Validating a brief measure of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Time & Society*, *22*(3), 391–409. https://doi.org/10.1177/0961463X12441174

Zhang, F. (2022). A Theoretical Review on the Impact of EFL/ESL Students' Self-Sabotaging Behaviors on Their Self-Esteem and Academic Engagement. *Frontiers in psychology*, *13*, 873734. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873734

Zhang, F, Feng, S., & Li, J. (2021). How does future focus promote study engagement? A moderated mediation model of self-esteem and dispositional awe. *Psychology in the Schools*, *58*(1), 203–216. https://doi.org/10.1002/pits.22439

Zimbardo P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time into perspective. A valid, reliable individual-differences metric measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271-1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York, NY: Free Press.

Time perspectives and Free Will Belief as Predictors of Academic Self-handicapping among Students of the Faculty of Education

Shaimaa Sayed Soliman

Assistant Professor of Educational psychology

Qena Faculty of Education.- South Valley University.

Abstract:

The research aimed at determining the contribution percentages of both time perspectives and free will belief in predicting academic self-handicapping (claimed and behavioral), and to reveal the moderating role of free will belief in the relationship between time perspectives and academic self-handicapping (claimed and behavioral), and to reveal the possibility of predicting student membership in both groups of high and low academic self-handicapping based on a discriminatory function that separates the two groups. The research sample included (425) male and female students, with an average age of (20.63), and a standard deviation of (1.5). The descriptive approach was used to achieve research objectives. Three instruments were constructed, i.e., the time perspectives scale, free will belief scale, and the academic self-handicapping scale, with their psychometric properties verified. The results of the research showed that the claimed academic self-handicapping can be predicted through four-time perspective (negative future, negative past, positive future, and the present fatalistic), also the behavioral academic self-handicapping can be predicted through four-time perspectives (positive future, positive past, present hedonistic and present fatalistic) that have different contribution percentages. The results revealed a statistically significant contribution of the free will belief in predicting the two dimensions of academic self-handicapping. Additionally, the results revealed the moderating role the free will belief plays in the relationship between some time perspectives and claimed self-handicapping, and its moderating role in the relationship the positive future and Present Hedonistic perspectives to behavioral self-handicapping. Interestingly, a student's membership in the groups of high and low academic self-handicapping can be predicted based on a discriminative function.

Key Words: **Time Perspectives, Free Will Belief, Academic Self-Handicapping.**