التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل

خلود بشير عبدالأحد*

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. أبعاد التوجه الزمني. ٢. مستوى التنظيم الذاتي

٣. هل هناك فروق بين التوجه الزمني لافراد العينة وفقا لترتيبهم الولادي

٤. علاقة التوجه الزمني بالمتغيرات الآتية:

آ. الجنس (ذكور– إناث). ب. التنظيم الذاتي.

ج. علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس.

أقتصر البحث الحالي على طلبة معاهد أعداد المعلمين والمعلمات ذات السنوات الخمسة للعام الدراسي (٢٠٠٥–٢٠٠٦) وتكون مجتمع البحث من (١٨٠٧) طالب وطالبة موزعين على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الجانبين الأيمن والأيسر، وقد اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث فقد تم الاعتماد على أداتين، الأولى مقياس التوجه الزمني المعد من قبل الفتلاوي (٢٠٠٠) والثانية مقياس التنظيم الذاتي المعد من قبل الهنداوي (٢٠٠٣) وتم استخراج صدق وثبات المقياسين، أما أهم النتائج التي توصل إليها البحث فكانت:

١. إن اغلب أفراد العينة كان توجههم نحو المستقبل حيث بلغت نسبتهم (٤٨,٦١%).

٢. كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة كانوا يتمتعون بمستوى تنظيم جيد وان للترتيب الولادي أثر في توجه الفرد الزمني إذ أن الأفراد ذوي الترتيب الولادي الأول كان توجههم نحو الماضي أما الأفراد ذوي الترتيب الولادي الثاني فما فوق كان توجههم نحو المستقبل وأظهرت

* مدرس مساعد/ معهد اعداد المعلمات/ نينوى.

النتائج أن هناك علاقة أرتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي.

وبناءً على النتائج فقد تم صياغة بعض التوصيات والمقترحات.

Time Orientation and its Relationship with the Self-Regulation of Learning of the Training Institute Students in Mosul

Asst. Lec. Kholod B. Al Ahad

This research aims at knowing:

1. The dimensions of time orientation. 2. The level of self-regulation.
3.Isthere a difference between time orientation of the sample member according to their natal arrangement
4. The relationship of time orientation with the following variables:
   A.. Gender. B. Self-regulation.
C. time orientation in terms of Gender with The relationship of self-regulation.

The research was restrictive to Training institute students 2005-2006 study year. The number of the students in the institute was (1807) students who are distributed to the two training institutes in both sides of Mosul: the right side and the lef one.

The sample was randomly selected, it included (300) students. In order to achieve the aims of the research, two instruments were adopted: time orientation scale prepared by AL-Fatlawi (2000) and self-regulation scale prepared by AL-Hindawi (2003). The validity and reliabitty of the two scales.

As for results, they were as follows:

1. Most of the members of the sample had future time orientation in which their percentatges was 48.6%.
2. Results showed that the members of the sample enjoyed a well-organized level and that natal arrangement had a relationship with the time orientation of the individual. The members, who were in the first natal arrangement had past time orientation and those, who were in the second natal arrangement and above had future time orientation. The findings showed that there was a correlative relationship between future time orientation and self-regulation. The relationship was greater than the one that was between the other orientations and self-regulation.

Some recommendations and suggestions were coined on the basis of the results.

أهمية البحث

إن للتوجه الزمني أهمية بالغة في حياة الإنسان وخصوصا ما يشهده مجتمعنا من تغيرات سريعة في كافة المجالات إذ يدخل في كل مجالات الحياة، ولو حاولنا إلقاء نظرة سريعة لوجدنا اهتمام الفلاسفة منذ قديم الزمان بمفهوم الزمن إذ كان هذا الاهتمام يدور حول قضية وجود الزمن إن كان مجردا أم يرتبط بوعي الإنسان (نصير، ٢٠٠٢، ٥١٣)، كما أن هناك ارتباط مهم بين مفهوم الزمن والمفاهيم الأخرى بضمنها الحركة والمكان والسببية والتغير وغيرها مثلما هناك علاقة بين سمات أي مجتمع سواء كانت النفسية والاجتماعية وبين زمنه المعاش وطبيعة توجهه الزمني (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ٩).

كما أن طموح الإنسان منذ القدم هو امتلاك ناصية الزمن بالرغم من مخاطر هذا الامتلاك لان كل امتلاك للإنسان هو زيادة في ممتلكاته ماعدا امتلاك الزمن (نصير، ٢٠٠٢، ٥١٤).

ونجد مفهوم الزمن موجود منذ قديم الزمان حيث يظهر من خلال قيام الفراعنة بتحنيط موتاهم في اعتقاد منهم لوجود زمن آخر وحياة أخرى بعد الموت، ثم مجئ الإسلام وربطه بين الزمن الدينوي بالزمن الأخروي أي الاستمرارية الدائمة بعد الموت (العبيدي، ٢٠٠٠، ١٢).

إن أية امة عندما تشعر بالخطر وتتعرض للتهديد وتحس بأنها مغلوبة على أمرها فأنها تحن إلى ماضيها وتراثها لتستلهم منه القوة وتستثير الهمم وتوقظ به النفوس لتبعث فيهم القوة والصلابة لمواجهة الأخطار (قافود، ١٩٧٨، ٥١٣) وذهب برجسون بان العقل لا يدرك التغيرات الأساسية عن طريق الزمان لكننا في الوعي الذاتي نختبر التغير في الزمان من الداخل ويعني هذا أن الحاضر يكون صادرا عن الماضي ومؤثرا في المستقبل لا ندركه في وضوح (الآلوسي، ١٩٨٠، ٦٤).

إن لكل فرد زمنه الخاص الذي يختلف عن الآخرين وليس خاضعا للقياس وللزمن أشكال مختلفة منها الزمن الفيزيائي أو يسمى الزمن الطبيعي ويعرف بحركة العالم الطبيعي أو الفلكي والناتج عن حركة الكواكب ويقاس بوسائل قياس الزمن المعروفة مثل الساعات والشهور والسنين... الخ ويشترك فيه الناس جميعاً، أما الثاني فهو الزمن الاجتماعي وهو حصيلة ما توصل إليه مجتمع من المجتمعات من (معتقدات وظروف سياسية وفكرية واجتماعية)، والثالث

الزمن التجريبي والذي يتمثل بتجارب الإنسان في أثناء حياته فنراه ايجابيا أو سلبياً، قصيراً أو طويلاً (نصير، ٢٠٠٢، ٥١٤).

أما نيوتن فقد قسم الزمن إلى قسمين (مطلق ونسبي)، فالزمن المطلق هو الزمن الحقيقي الرياضي وقائم بذاته ومستقل بطبيعته، أما الزمن النسبي فهو حسي خارجي بواسطة الحركة وهو المستعمل في الحياة اليومية (الساعات والأيام والشهور... الخ) (بدوي، ١٩٥٥، ٨٥). وأبعاد الزمن ثلاثة هي : الماضي: هو عبارة عن أحداث ومشاعر وأحاسيس وتشمل الأحزان والمسرات وهو منصرم عن حياة الناس ولايمكن أن يعود ثانية وهو معرض للنسيان في نفس الوقت وهو مرتبط دائما بالخير والشباب والحب أو قد يكون العكس (الصائغ، ١٦٨٦، ٢-٨٤)، أما الحاضر فهو نتيجة الماضي وفي الوقت نفسه في طياته المستقبل ولهذا يعد أهم فترات الزمان حيث يذكرهيجل أن الحاضر هو وحده الموجود وما قبله وبعده فغير موجودين فالحاضر هو نتيجة الماضي وحامل للمستقبل (بدوي، ١٩٥٥، ٢٠)، أما البعد الثالث فهو المستقبل ويكون نتيجة إحساس الفرد بالزمن وقد يكون رغبة الفرد في التغيير إما نتيجة عدم الرضا عن الحاضر أو نتيجة الشعور بان المستقبل يحمل في طياته شي مختلف عن الماضي (هانت، ١٩٨٨، ٣٣٥).

ولأهمية الزمن فقد درس هورتون (Horton, 1983) دمج ثمانية من المدارس في برنامج إرشادي لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في التوجه الزمني وقد وجد أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج كان توجههم نحو المستقبل بينما كان توجه المجموعات الأخرى التي لم تخضع للبرنامج نحو الحاضر والماضي (Horton, 1983, 85).

أما لمعرفة أثر متغير الجنس في التوجة الزمني فقد قال جيمس لأنج (Gjesme, 1983) بأن الفتيات كان توجههم نحو المستقبل بينما كان توجه الذكور نحو الماضي والحاضر في دافع الانجاز (Gjesme, 1983, 45).

أما بالنسبة للتنظيم الذاتي فتظهر أهميته من خلال ما ذكره بيركنز وسلمان (Perkins & Salman,1992) بأنه لم يعد هناك عذر لجعل المعرفة تتكدس في برك معزولة في داخل عقول الآخرين(Metacognition, 2000)، إذ أن وجود الكم الهائل من المعلومات التي لايمكن لأي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية الإلمام بها وهذا الامر دفع التربويون إلى جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم (أبو عليا والوهر، ٢٠٠١، ١) وهذا يتفق مع اعتقاد علماء النفس بان الطالب نفسه يستطيع توجيه حياته وتغيير سلوكه لاختيار السلوك

الأفضل له، فبما انه قادر على تعلم المهارات الحياتية المختلفة فهو قادر على مراقبة نفسه ومقارنة سلوكه على أساس معايير يحددها ويقتنع بفائدتها ويوجهها من خلال التعزيز أي قادر على تنظيم ذاته (Kanfar, 1973, 24-25) وهذا ما أكدته دراسة (Lindner,1993) من المهم القول بان معظم علماء النفس المعاصرين يعتبرون أن المعلومات الخاصة بكيفية معالجة المعلومات من قبل المتعلم أكثر أهمية من المعلومات نفسها أو الظروف المحيطة بها لأن من خلالها يصبح الطلاب عارفون ومفكرون (Lindner, 1993, 1-2).

واخذ الاهتمام يتزايد في الوقت الحاضر ويؤكد على ضرورة تعلم الطلبة المنظم ذاتيا وذلك من خلال تنمية دافعيتهم ليكونوا منظمين ذاتيا من خلال جعلهم مسؤولون وقادرون على تطوير ذواتهم (Mcinerney, et al, 1997, 687)،فقد أشارت الدراسات التي أجريت حديثاً على أن للتعلم علاقة بنوعين من النواقل العصبية هما الاستيل كولين والدوبامين لاهميتها في التعلم وهذا يتضمن مجالين:

الأول: إننا نتعلم كيف نميز الوضعية الأنسب لأداء الاستجابة وهنا يلعب الهيبوكامبس دورا هاما وان الناقل العصبي الاستيل كولين ضروري لعمل الهيبوكامبس.

الثاني : إننا نتعلم الترابط بين الاستجابة ونتائجها فأجزاء مختلفة من الدماغ تنتج الدوبامين ولكن جزءا واحدا يقع خلف (الاميجدالا) يلعب دوراً هاماً لدفع الفرد أكثر للتعلم.

وبهذا فإنه يمكن القول إن الناقلات العصبية هامة جدا لجميع مجالات التعلم فالدماغ ليس حاسوبا ذاتي التنظيم لأنه يتغير عبر دورة الحياة وفقا لما يتعرض له الفرد من خبرات فكلما اتيحت الفرصة للدماغ لممارسة وظائفه العقلية وكلما غيرنا في تركيبه وطورنا أنماط مختلفة من الترابطات لأصبح الدماغ قادر على صنع شبكات عصبية تبعا لتعقد التعلم بما يؤثر على قدرة الدماغ على التكيف مع البيئة والشبكات التي تعزز تبقى وتقوى والتي لا يتكرر تشغيلها تضمحل (الريماوي ولآخرون، ٢٠٠٤، ١٨٠-١٨٢)، وهذا ما بينه يه (Yeh, 2000) عندما قال بان التنظيم الذاتي يتضمن عمليات معرفية مثل الانتباه للتعلم ومعالجة المعرفة وإدماجها وتكرار قراءة المعلومات من أجل حفظها (Yeh, 2000, 1) . وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في جامعة نيو مكسيكو(New Mecssco) والمدارس العامة واتحاد المعلمين عام ١٩٩٨ لإعداد وتطوير برنامج لإعداد المعلمين من خلال التعلم المنظم ذاتياً اذ أظهرت الدراسة أن سبب تدهور إعداد المعلمين يرجع إلى زيادة الطلبة غير المتوقع ونتيجة تقاعد المعلمين ظهرت الحاجة لمعلمين جدد

سريعي الأعداد ومن هنا جاء التأكيد على أهمية التنظيم الذاتي للتعلم (Paris & Winograd, 1998, 10-12).

ولكي يكون التنظيم الذاتي فعالا لابد أن يتضمن خمسةأطر تعد من العناصر الضرورية لنجاح أي متعلم وهذه الأطرهي: (١.الواعز الداخلي. ٢.الكفاءة الذاتية. ٣.الإرادة الذاتية. ٤.القدرات اللفظية والتي تستخدم كمقياس للسيطرة والضبط. ٥. الأداء وهو الوسيلة العملية والتي تظهر من خلال النتائج) (Woosong,2004, 1)، كما أن اطلاع المعلم على طرائق التدريس المتنوعة واستخدامها لكي تصبح عملية التعلم ممتعة ومشوقة للطلبة ومتصلة بحياتهم اليومية وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٢٥) فمعلم اليوم له أدواراً متعددة لكونه محفزاً ومشجعاً وعاملاً مؤثراً في سلوك الطلبة وقائداً للصف ومرشداً ومستشاراً عند مرورهم بأزمات ومواقف صعبة (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم في الدول العربية، ٢٠٠٢، ١٦٦).

وقد أشار كل من باندورا ووالتز على أن للتوجيه الذاتي للفرد علاقة بالتوجه الزمني إذ يتفاعل مع الأحداث الاجتماعية الماضية والحاضرة فنحن نتأثر بالقوى الاجتماعية لكننا أيضاً قادرون على تنظيم هذه التأثيرات وتوجيهها وتقدير مداها (شلتز، ١٩٨٣، ٤٠٨-٤٠٩).

وتزداد أهمية البحث الحالي بأهمية الشريحة التي خصها البحث اذ أن اختيار هذا الموضوع له مبرراته الاجتماعية والتربوية فمن الدواعي الاجتماعية أن التنظيم الذاتي يكسب المتعلم مهارات تعليمية يستطيع من خلالها أن يتوافق مع الحياة الاجتماعية وربما يكون أكثر قدرة في السيطرة على الزمن ويستغله لتعلم أفضل.

أهداف البحث

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على:

١. أبعاد التوجه الزمني لدى أفراد عينة البحث.

٢. مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث.

٣. هل هناك فروق بين التوجه الزمني لافراد العينة وفقا لترتيبهم الولادي

٤.علاقة التوجه الزمني بالمتغيرات الآتية: آ.الجنس (ذكور، إناث). ب. التنظيم الذاتي. ج. علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس.

حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (ذات السنوات الخمسة) بعد مرحلة الدراسة المتوسطة والتابعة إلى مديرية تربية نينوى (الدراسات الصباحية) للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

تحديد المصطلحات

أولاً: الزمن والتوجه الزمني

ترتئي الباحثة تعريف الزمن ثم الزمن النفسي وبعدها ستعرف التوجه الزمني.

الزمن في اللغة: الزمن والزمان كلمتان مترادفتان من حيث المعنى والدلالة فالزمن أو الزمان اسم لقليل الوقت وكثيره. (أبن منظور، ١٩٥٦، ٤٨).

الزمن النفسي (الزمن الذاتي) فيظم خبراتنا الحياتية المتصلة بجوانب مختلفة الأحداث التي نتعرض لها بشك يتباين عن السجل الفيزيقي لهذه الأحداث حيث تجري بشكل منفصل عن تلك الخبرة (النوري، ١٩٩٠، ١٧١).

أما التوجه الزمني فيعرفه كل من:

- ليشان (١٩٥٢) المتغير الذي يعنى بالعلاقة المدركة بين الفرد وأهدافه في الحياة (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ١٩).
- الفتلاوي (٢٠٠٠) هيمنة الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) على سلوك الإنسان وتموقع الفرد طيلة سنوات حياته داخل هذه الأزمنة أو أي منها وتعكس طريقة الإنسان في معايشة هذه الأزمنة أسلوبه في التوجه نحوها الذي يعبر عنه بسلوكه وبمواقفه الحياتية. (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ٢٠).
- البدراني (٢٠٠٤) هيمنة الأبعاد الزمنية الماضي والحاضر والمستقبل والتوجه نحوهم لتحديد سلوك الإنسان في مواقف العمل والتعليم (البدراني، ٢٠٠٤، ١٢).
- أما التعريف الإجرائي فهو الدرجةالكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على فقرات مقياس التوجه الزمني وتعبر كل درجة من درجات الثلاثة عن مدى توجهه نحو أي بعد من الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي أو الحاضر أو المستقبل).

ثانياً: التنظيم الذاتي وقد عرفه كل من:

ثور سن وما هوني (Thoresen & Mahoney 1974) عنصر مكون زمني إذ أهتما أساسا بتأثير الاختلافات بين النتائج البيئية المباشرة والمتأخرة في التوظيف السلوكي (Thoresen & Mahoney, 1974, 18)

باندورا (Bandura, 1977) القدرة على السيطرة على سلوكنا الخاص بنا وهو الموجه (WORK HOURSE) للشخصية البشرية وله ثلاث خطوات هي (الملاحظة والحكم الذاتي والاستجابة الذاتية) (Bandura, 1974, 191).

بومرت وآخرون (Baumert, etal, 2001) امتلاك قدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي من شأنها تعزيز وتسهيل التعلم المستقبلي والتي يمكن نقلها إلى مواقف التعلم الأخرى (Baumert, et al, 2001, 1).

أما التعريف الإجرائي للتنظيم الذاتي: سوف تعتمد الباحثة التعريف الإجرائي للهنداوي (٢٠٠٣) وذلك لاعتمادها المقياس المعد من قبلها والذي ينص على أن التنظيم الذاتي هو جهد يبذله طلبة معاهد إعداد المعلمين ليتمكنوا من عملية التخطيط ومراقبة عملياتهم المعرفية ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليهاالطالب من خلال استجابته على المقياس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. التوجه الزمني:

إن فلاسفة اليونان القدماء أهتمو بالزمن ن حيث نظر هرقليطس (٥٠٠ ق.م) إن الحقيقة تكمن في التغير (أنت لا تنزل النهر الواحد مرتين،فان مياها جديدة تجري من حولك أبداً) وقد عرفه أرسطو (٣٨٤ ق.م) بأنه مقدار الحركة فيما يتعلق بالقبل والبعد فليس هناك زمن بدون تغير(غنيم، ١٩٧٧، ٦٩).

أما المفكرون المسلمون فقد أهتمو بالزمن من خلال التجسيدات التي جاءت في القرآن الكريم فابتداء الزمن يكون من بداية يوم الخليقة ونهاية إلى يوم القيامة وبين هاتين الفترتين يعيش الإنسان على سطح الأرض يرى المتغيرات التاريخية ويعيش في ظلها. (صالح، ١٩٧٧، ١٧).

أما علماء الشخصية فقد نظر كل منهم للزمن بإبعاده المختلفة ولعل في مقدمتهم مدرسة التحليل النفسي التي مثلها فرويد (١٨٥٦) حيث أهتم بالماضي من خلال التأكيد على سنوات الطفولة المبكرة في بناءه للشخصية حيث يعتقد إن الشخصية تكتمل عند نهاية السنة الخامسة من العمر (هول ولندزي، ١٩٧٨، ٦٩). أما نظرة البورت (١٨٩٧) فهي مختلفة عن نظرة فرويد إذ

يرى أن الكائنات البشرية ليست سجينة الماضي أو الطفولة وخبراتها وإنما على العكس من ذلك فنحن يوجهنا الحاضر ونتأثر في التوجيه بنظرتنا نحو المستقبل، ومن خلال معالجته للدافعية يرى أن الحالة الحاضرة للفرد لا ما حدث له عندما كان طفلاً بل ما يريده الفرد ويكافح من أجل تحقيقه هو المفتاح لفهم سلوك المرء في الحاضر (شلتز، ١٩٨٣، ٢٣٠-٢٥٢). ويرى ادلر (١٨٧٠) من خلال نظريته التي يؤكد فيها على سعي الإنسان للوصول إلى الكمال والكفاح من أجله فهذا الدافع موجه نحو المستقبل ولايمكن أن نلجأ للغرائز أو النزوات كقواعد لتفسير سلوكنا وإنما الهدف النهائي للتفوق أو الكمال هو الذي يفسر دوافعنا ولهذا فالإنسان يملك القدرة على تغير الماضي والى غير رجعة (داود وآخرون، ١٩٩٠، ١٦٧-١٦٨)، كما أشار ادلر أن للترتيب الولادي أثراً في توجيه الفرد فهو يرى أن الأبناء الأكبر في الغالب متجهون نحو الماضي وتواقون له وهم متشائمون من المستقبل وذلك لأنهم تعلموا متع السلطة على الأصغر منهم وفي الوقت نفسه هم خاضعين لسلطة الوالدين أكثر من خضوع الصغار لها، أما الابن الثاني فلم يكن قد مارس السلطة ولهذا فهو غير مهتم بها ونتيجة ذلك يكون أكثر تفاؤلاً بالمستقبل من الطفل الأول ولهذا يكون طموحاً وتنافسياً لدرجة عالية (شلتز، ١٩٨٣، ٨١-٨٣). أما ايركسون (١٩٠٢) فينحو منحى أدلر في تأكيده على المستقبل من خلال المراحل التي ذكرها وما تحتويه كل مرحلة من جهد بحيث يطلق عليها أزمة لكنها بالرغم من ذلك فهي تمتلك الإمكانية الأكيدة للنتيجة الموجبة لأن بإمكان الإنسان حلها بطريقة تجعله متكيفا وإذا أخفق في مرحلة من المراحل وترك مع استجابة خلقية غير متكيفة فلا يزال لديه أمل في المراحل اللاحقة وان الإخفاق في مرحلة يمكن أن يصحح عن طريق النجاح في مرحلة لاحقة وبهذا يؤكد ايركسون بان هناك أمل للمستقبل في كل مراحل النمو (عريفج، ٢٠٠٠، ١٣٢). ويقول روجرز (١٩٠٢) أن الناس ليسوا عبيدا للإحداث التي تعرضوا لها خلال السنوات الخمس الأولى فنظرتهم دائما نحو الأمام بدلا من أن تكون تراجعية ومتوجهة نحو النمو بدلا من الركود فالإنسان يبحث دائماً عن تحديات جديدة واثارات بدلا من أن يختفي وراء الأمان الذي تجلبه له الأشياء المألوفة (شلتز،١٩٨٣، ٢٧٨-٢٧٩).

أما جورج كيلي (١٩٠٥) فيؤكد على أن الإنسان يجب أن لا يطوق وينحصر بشكل تام بالظروف وان لا يكون سيرة حياته الماضية فالانسان لا تتحكم به البنى التي خلق بها فهو حر لان يراجع أو يستعيض عن بناه بناءا على الحقائق التي يراها وخبرته فيها فعلى أساس الأحداث

المتشابهة التي يمر بها الإنسان يكون بمقدوره أن يقوم بتنبوءات أو يضع توقعات عن الأسلوب الذي يواجه (يخبر) فيه الحدث في المستقبل وهذه التوقعات مرتكزة على التصور الذي يرى فيه أن أحداث المستقبل ليست نسخا من أحداث الماضي فهي يمكن أن تكون عادات جزئية للأحداث الماضية (عبدالله، ٢٠٠٠، ٤٠٩) وبهذا فان كل بنية تشبه الفرضية من حيث أنها تنشأ على أساس الخبرة الماضية في التنبؤ والتوقع للخبرات المستقبلية وتختبر كل فرضية بمقارنتها بالواقع عن طريق مدى تنبؤها بالمستقبل. ومن كل ما تقدم يرى أن الشخص ليس مقيدا أو مكبل بالطريق الذي اختير له بالطفولة أو المراهقة أو أي عمر آخر فالتوجه هو نحو المستقبل وذلك لان بنانا مصوغة على أساس تنبؤي فهو يقول نعيش في التوقع وحياتنا يتحكم بها مانتنبا به عن المستقبل فأحداث الماضي ليست قادرة على تحديد سلوكنا الحاضر كليا فنحن لسنا ضحايا سيرة حياتنا الماضية – لسنا سجناء مرحلة التدريب القاسي أو الخبرات الجنسية أو رفض الوالدين ومع أن هذه الأحداث لا تستعبدنا فنحن يمكن أن نتأثر بتفسيرنا لتلك الأحداث وهذه التفسيرات تأتي من الاختيارات الحرة والعقلانية للفرد (شلتز، ١٩٨٣، ٣٣١-٣٣٢).

وهناك من العلماء من أكد على أكثر من بعد من الأبعاد الزمنية، فيونج (١٨٧٥) يؤكد على أكثر من بعد زمني في الشخصية حيث يرى أن كل التجارب العالمية والتي تكرر اوتعاد من غير تغيير تصبح جزءا من شخصية كل فرد واللاشعورالجماعي هو المخزون المتحكم من تجارب السلف وهناك إذن من وجهة نظره ارتباط واضح لشخصية الفرد الحاضرة مع الماضي مع طفولة الفرد وسنوات عمره الأولى وارتباطها مع تاريخ البشرية كلها (هول ولندزي، ١٩٧٨، ١٣٣) وتحقيق ألذات أو الوجود الذاتي للنفس (Self actuedization) يتضمن التوجه نحو المستقبل وان شخصية الفرد يحددها كل ما يأمل الفرد أن تكونه وبما كان عليه، والفرد يحاول باستمرار أن ينمو ويتطور ويتوسع ويتحرك للامام والناس أفراداً وجماعات ينظرون للمستقبل ويتحركون نحو المستقبل ويخلص يونج بأننا نتكون أو نتشكل (Shaped) عن طريق مستقبلنا مثلما نتكون بواسطة ماضينا والفرد لا يتأثر بما حدث له في الماضي كطفل فقط ولكن بما يطمح أن يعمله في المستقبل أيضا (شلتز، ١٩٨٣، ١٥٢-١٧٥).

وينظر هنري موراي (١٩٨٣) للشخصية بطريقة طولية فالشخصية في نظره دوما في نمو وتطور دائمين مع الزمن وتاريخ الكائن الحي فالشخصية تتكون بفعل الأحداث التي تحدث طوال فترة حياة الفرد ودراسة أحداث الماضي ذات أهمية كبيرة للشخصية والتوجه الإنساني يتجه

نحو المستقبل فمع تأثيرات تجارب الماضي على سلوك الحاضرالا أننا لسنا أسرى الماضي لأننا نملك القدرة المستمرة لان ننمو ونتطور وهذا النمو شي طبيعي لأننا بشر فنحن نستطيع أن نتغير من خلال قدرتنا العقلية وقدراتنا المبدعة الخاصة وإذا كنا أفرادا قادرين على التغير فنحن نستطيع كجماعات تغيير النظام الاجتماعي الذي نعيش فيه (داؤد، ١٩٩٠، ٢١٣).

٢. التنظيم الذاتي:

يعني التنظيم الذاتي قدرة الفرد على فهم تعلمه والسيطرة عليه، أي قدرته على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل التعلم وتحدث في وقت مبكر من حياة الإنسان بحدود السنة الثانية من العمر حين يظهر الأطفال علامات مركزية ألذات والاستقلال، وعند فهم قدرتهم على تذكر أوامر الأشخاص المسؤلين عنهم تقود إلى بعد جديد في السلوك فيبداون بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببطء وحذرالى التنظيم الذاتي (Kopp, 1982, 199).

ومن المنظرين الذين أكدوا على التنظيم الذاتي سكنر (١٩٠٤) اذ يقول (تحكم في ظروفك أو شروطك وسوف تحصل على النظام) فالتعلم يظهر فقط عندما توجد بعض المحفزات لإخراجه ويمكن أن يتم التعلم في غياب التعزيز أو العقاب لأنه أكثر من مجرد ارتباطات بين الاستجابة ونتائجها (ريماوي، ٢٠٠٤، ١٨٠).

أما باندورا فسيتم تناوله بشي من التفصيل، يقول باندورا (أن ترى يعني أن تعرف وان تعرف يعني أن تتخذ قرارا وان تتخذ قراراً يعني أن تمارس السلوك)، فمن خلال هذا القول يفترض باندورا أن لهذه النظرية ثلاثة عمليات معرفية واجتماعية وهي:

آ. التبادلية الثلاثية (Trildic Reciprocality) (فهناك علاقة تبادلية بين العمليات المؤثرة الثلاثة، الشخصية (Personal) والسلوك (Behavior) والبيئة (Environment) ويرى أن هذه التبادلية لا تعني التناسق في القوة أو الزمن فقدتكن التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية (بركات،٢٠٠٤، ٢).

ب. التنظيم الذاتي (Self-regulatory Processes) حيث يرى بأن الأهداف الشخصية والغايات وكذلك التقويمات الذاتية يكون لها تأثير بارز في سلوك الفرد وتصرفه، والتنظيم الذاتي يضم نوعين من التنظيم هما التنظيم الذاتي السلوكي للفرد ويأتي من (انسجامه مع البيئة وتعديلها) ويعطي معلومات عن مدى دقة الطالب (مثلاً مراجعة الواجب البيتي). أما التنظيم الذاتي

البيئي فيتضمن تسلسل سلوكي متداخل باستجابات منها تهيئة جو دراسي هادي لإكمال الواجب أو تغيير نمط الغرفة لإنهاء الضوضاء الموجودة في الخارج (عبدالله، ٢٠٠٠، ٥٠٤).

ج. الفعالية الذاتية (Self –Efficacy) ويعني اعتقاد الفرد بقدراته وقابلياته في تنظيم أعماله الضرورية في الحصول على الأداء المخصص لمهارة أو مهمة معينة، وهي أساسية في نظر باندورا لأنها ترتبط بناحيتين أساسيتين هما استعمال الطلبة لستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية (أنجلز، ١٩٩١، ٥)، ومن عوامل الفعالية الذاتية هي الخبرة الحقيقية (التجربة Actual Experience) والخبرة التفويضية (Vicariours Experience) والإقناع اللفظي (Verbal Persuasion) والإثارة الفسيولوجية أو الجسدية (Physiological Arousal)، أما العمليات الفرعية للتنظيم الذاتي فتتضمن الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي وردود الأفعال الذاتية (انترنيت،٢٠٠٠)2000, Google))

ومن كل ما تقدم يرى باندورا بأنه على الرغم من تأثر السلوك البشري بالمنبهات الاجتماعية الخارجية ولكن الفرد ليس آليا فاستجاباته تنشط ذاتيا تبعا للتوقعات المتعلمة فيكون قادر لأن يلاحظ ويفسر تأثيرات سلوكه الخاص به وبهذا يقرر أي نوع من السلوك يناسب المواقف التي تنتظمه وبهذا فأن الإنسان يختار السلوك ويشكله ليحصل على المكافآت ويتجنب العقوبة وبهذا يؤكد باندورا على التنظيم الداخلي للسلوك وتوجيهه من خلال الشعور بالذات والتعزيز الذاتي (شلتز، ١٩٨٣، ٤٠٦).

الدراسات السابقة للتوجه الزمني

١. دراسة أبو حميدان والعزاوي (٢٠٠١) تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي، الحاضر، المستقبل) وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية لدى عينة من المعلمين الملتحقين بالدراسة في جامعة مؤتة.

هدفت الدراسة إلى معرفة تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية الثلاثة وأثر كل من الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية لدى طلبة المعلمين الذين يدرسون في جامعة مؤتة وتكونت عينة البحث من (١٧٦) منهم (٨٠) معلما و(٩٦) معلمة واستخدم الباحث مقياس يتعرف من خلاله على الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الضغوط وتطورها حسب الأبعاد الزمنية، ومن النتائج التي خرجت بها الدراسة أن متوسط الضغوط في الماضي كان اقل من المتوسط النظري أما متوسط الضغوط بالنسبة للحاضر والمستقبل فقد كان أعلى من المتوسط النظري وباستخدام

تحليل التباين لمعرفة اثر متغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية وجد أن المتغير الوحيد الذي كان له تأثير هو المستوى الاقتصادي وكذلك بالا مكان التنبؤ بالضغوط المستقبلية من خلال معرفتنا للضغوط الماضية والحاضرة. (حميدان والعزاوي، ٢٠٠١).

٢. دراسة الفتلاوي (٢٠٠٠) التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد.

هدفت الدراسة التعرف على التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد من خلال قياس درجة التوجه الزمني لدى أفراد العينة ووفق الأبعاد الثلاثة ومعرفة مدى هيمنة التفكير في كل بعد على السلوك، تكونت عينة البحث من (٤٥٨) طالباً وطالبة وتم بناء مقياس للتوجه الزمني وباستخدام الوسائل الإحصائية (المتوسطات والانحراف المعياري والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون) تم التوصل إلى أن أفراد العينة لهم توجهات واضحة نحو المستقبل وتوجهات ضعيفة نحو الماضي والحاضر ووجد أن هناك علاقة بين الوجدانات السالبة والتوجه نحو الماضي وبالعكس (الفتلاوي، ٢٠٠٠).

٣. دراسة البدراني (٢٠٠٤) الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل ومعرفة أبعاد التوجه الزمني لدى أفراد العينة ومعرفة أثر الجنس والتخصص الدراسي على الأبعاد الزمنية وقد تكونت العينة من (١٣٠) طالب وطالبة وباستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي توصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة كان لديهم توجه نحو المستقبل وبنسبة (٦٢,٨%) من أفراد العينة ونسبة (١٩,٩%) كان توجههم نحو الحاضر بينما مثل التوجه نحو الماضي نسبة (٤,٦%) ونسبة (١٢,٦%) لم يكن لهم توجه زمني واضح (البدراني، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة للتنظيم الذاتي

١. دراسة بنترك ودي كروت (Pintrich & Degroot, 1990) قام الباحثان بإجراء دراسة استهدفت التعرف على التوجه الدافعي وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم والأداء المدرسي داخل الصف وقد تكونت العينة من (١٧٣) طالباً منهم (١٠٠) من الإناث و(٧٣) من الذكور وقد تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنة في مواد (العلوم واللغة الانكليزية) من مادة الفصل الدراسي الثاني في جنوب شرق مشيكان وطبق استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم وهو مقياس التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية والقيم الداخلية وقلق الامتحان، وباستخدام تحليل الانحدار كوسيلة إحصائية

وأظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لهم علاقة تنبئوية للأداء المدرسي، أما استعمال الستراتيجية فلم يكن له تأثير مباشر في الأداء وأظهرت النتائج أن المستويات العالية للتنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية ارتبطت مع المستويات العالية لاستعمال الستراتيجية المعرفية، أما قلق الامتحان فليس له علاقة بالتنظيم الذاتي وكذلك كشفت نتائج تحليل الانحدار عن وجود علاقة قوية بين التنظيم الذاتي والأداء داخل الصف (Pintrich & Gorrt, 1990, 33-40).

٢. دراسة كوفاج (Kovach ,2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس ستراتيجيات مؤدية للتنظيم الذاتي في الإنجاز وقد تكونت عينة البحث من (٦٥) طالب من كلية مدوسترن (Midwestern) الأمريكية من طلبة الصف الأول وقد درست مادة مبادئ المحاسبة في فصل تمهيدي بجزأين في غرفة الصف، تلقت المجموعة الضابطة والبالغة (٣٠) طالب (٥٠) دقيقة من التدريب بالطريقة الاعتيادية ولمدة أربعة أيام في الأسبوع في حين تلقت المجموعة التجريبية والبالغة (٣٥) طالب (١٠٠) دقيقة من التدريب على الستراتيجيات المؤدية للتنظيم الذاتي ولمدة يومين وكان مجموع الستراتيجيات (١٢) مع سجل يومي للملاحظات يسجل فيه الطلبة الوقت الذي تم صرفه بالنشاط وكيفية تخطيطه وتنظيمه وقد أظهرت النتائج أن هذه الستراتيجيات فعالة وتساعد على استيعاب المادة المعطاة وان القدرة على التنظيم الذاتي كان لها دور واضح في إنجاز طلبة المجموعة التجريبية (Kovach, 2000, 1-3).

٣. دراسة ستيفن چاي وآخرون (Stefanie Chye et al, 2002) التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة المرحلة الثالثة (دور الثقافة والفاعلية الذاتية على الستراتيجية المستخدمة والإنجاز الأكاديمي. هدف البحث إلى التعرف على دور الثقافة والفاعلية الذاتية على مدى استخدام طلبة الجامعة لستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، وقد تألفت عينة البحث من:

١. الطلبة المقيمين الاستراليين الدارسين في استراليا.
٢. الطلبة السنغافوريين الدارسين في استراليا.
٣. الطلبة السنغافوريين الدارسين في سنغافورة.

إن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية والستراتيجية المستخدمة والإنجاز الأكاديمي وقد توصلت الدراسة إلى أن الاختلافات في الثقافة التعليمية تؤدي إلى التنوع في سلوك الطلبة، وان تأثير التنظيم الذاتي

هي أفضل وأكثر علاقة بالستراتيجية المستخدمة من تأثير الثقافة وقد نوقشت الدراسة في ضـــوء المنظور المعرفي الاجتماعي (Stefanie Chye et al, 2002, 1-16).

٤. دراسة الهنداوي (٢٠٠٣) أثر تدريس ستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الـــذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، هدفت الدراسة إلى التعرف علـــى أثر برنامج في تدريس ستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للـــتعلم بحـــسب الـــذكاء والجنس عند طلبة معاهد أعداد المعلمين وتكونت عينة البحث من (١٤٧) طالباً وطالبـــة بواقـــع (٧٣) للمجموعات التجريبية (ذكور وإناث) و(٧٤) للمجموعات الضابطة (ذكور وإناث) وتم بناء مقياس للتنظيم الذاتي وباستخدام تحليل التباين الثلاثي والاختبار التائي كوسائل إحصائية توصـــلت الدراسة إلى أن للبرنامج أثر لستراتيجيات ما وراء المعرفة فـــي التنظـــيم الـــذاتي للـــتعلم بـــين المجموعات التجريبية والضابطة ولصالح المجموعات التجريبية وكان هناك أثر لدرجة الذكاء في التنظيم الذاتي بينما لم تتوصل الدراسة إلى فروق تبعا لمتغير الجنس في التنظيم الذاتي (الهنداوي، ٢٠٠٣).

إجراءات البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الـــذين يبلـــغ عـــددهم (١٨٠٧) وموزعين على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الجانب الأيـــسر ومعاهـــد إعـــداد المعلمات في الجانب الأيمن(*) والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١): يبين أعداد طلبة معاهد المعلمين (مجتمع البحث)

اسم المعهد	ذكور	إناث	المجموع
معهد إعداد المعلمين/الأيسر	٥٩٦		٥٩٦
معهد إعداد معلمات/نينوى		٧٨٥	٧٨٥
معهد إعداد معلمات/موصل		٤٢٦	٤٢٦
المجموع الكلي	٥٩٦	١٢١١	١٨٠٧

اختيار العينة

بلغت عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة إذ تم اختيارها بطريقة عشوائية، (١٥٠) طالـــب من معهد إعداد المعلمين في الجانب الأيسر وما يماثله من معهـــدي إعـــداد المعلمـــات نينـــوى

(*) **استبعد معهد إعداد المعلمين/ الأيمن لعدم وجود المرحلة الثانية والثالثة فيه.**

والموصل وبواقع (٧٥) طالبة من كل منهما للمرحلتين الثانية والثالثة إذ مثلت العينة (١٧%) من أفراد المجتمع الأصلي والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢): توزيع أفراد عينة البحث

اسم المعهد	المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
معهد إعداد المعلمين	ثاني	٧٥	--	١٥٠
	ثالث	٧٥	--	
معهد إعداد معلمات نينوى	ثاني	--	٤٠	٧٥
	ثالث	--	٣٥	
معهد إعداد معلمات موصل	ثاني	--	٤٠	٧٥
	ثالث	--	٣٥	
المجموع		١٥٠	١٥٠	٣٠٠

أداتا البحث

ولغرض تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على أداتين هما:

١. **مقياس التوجه الزمني:** لقد تم الاعتماد على المقياس الذي اعد من قبل الفتلاوي (٢٠٠٠) والذي طبق من قبل البدراني (٢٠٠٤) ويتكون المقياس في صيغته النهائية من (٢٧) فقرة تتوزع على أبعاد زمنية ثلاثة وتضم كل فقرة ثلاثة بدائل والبدائل عبارة عن مواقف لفظية وقد تمتع المقياس بمعامل ارتباط جيد بلغ (٠,٧٥) وتم استخراج صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس Validity: ويقصد به مدى تمثيل الاختبار للمحتوى المراد قياسه أو أن الاختبار ينجح في قياس ما وضع لقياسه (العساف،١٩٩٥، ٤٣-٤٤) وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وقد حصل المقياس بجميع فقراته على موافقة الخبراء بنسبة (٨٠%) والملحق (١) يبين أسماء السادة الخبراء على المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest Metrhed) والذي يتم الحصول عليه من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من الأشخاص ثم إعادة الاختبار على المجموعة نفسها في وقت لاحق وحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة على ذلك الاختبار في الفترتين ،وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات التطبيق الأول والثاني للعينة (٠,٨٦) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال.

تصحيح المقياس وحساب الدرجات: ويقصد به وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لمقياس التوجه الزمني بفقراته الـ(٢٧) فعندما يؤشر الطالب على إحدى البدائل الثلاثة في ضوء تقدير ثلاثي (بدرجة كبيرة يحصل على (٣) درجات وبدرجة متوسطة يحصل على (٢) درجة وبدرجة قليلة ولها درجة واحدة وفي حالة اختيار الطالب بديلين أو أكثر أو أن لا يختار فان إجابته تهمل على الفقرة وقد نضمت استمارة خاصة للإجابة.

٢. **مقياس التنظيم الذاتي:** لقد تم الاعتماد على المقياس الذي أعد من قبل الهنداوي (٢٠٠٣) ويتكون المقياس في صيغته النهائية من (٣٤) فقرة وتضم كل فقرة خمسة بدائل من (تنطبق علي كثيرا جدا إلى، لا تنطبق علي) وقد تمتع المقياس بمعامل ارتباط (٠,٧٧)

٣. **صدق مقياس التنظيم الذاتي:** عرض مقياس التنظيم الذاتي على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والملحق (١) يبين أسماء السادة الخبراء الذين أجابوا على المقياس وقد حصل المقياس على موافقة الخبراء بنسبة (٩٠%)

٤. **ثبات المقياس:** تم حساب الثبات بطريقة أعادة الاختبار فقد طبق الاختبار على (٥٠) طالب وطالبة من معاهد إعداد المعلمين وتم حساب معامل الارتباط على الاختبار نفسه بين التطبيقين الأول والثاني وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (٠,٨٤) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال.

تصحيح المقياس وحساب الدرجات: أعطيت بدائل الاستجابة الخمسة (تنطبق علي كثيرا جدا، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي متوسطا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي حيث تمثل الدرجة العليا تنظيما ذاتيا عاليا، وقد تراوحت درجات المقياس التي يحصل عليها الطالب بين (٣٤) كأقل درجة و(١٧٠) كأعلى درجة وتم استخراج الوسط الفرضي للمقياس وكان (١٠٢) فالطالب الذي يحصل على أقل من الوسط الفرضي يكون ذات تنظيم ذاتي منخفض والذي يحصل على درجة أعلى من الوسط الفرضي يكون ذات تنظيم ذاتي عال.

التجربة الاستطلاعية: طبقت التجربة الاستطلاعية للمقياسين على عينة من الطلبة بغية التعرف على فقرات المقياسين من حيث الوضوح والصياغة والمعنى ومدى فهم المفحوصين لبدائل

الإجابة وكذلك التعرف على الوقت اللازم لتطبيق الادتين وتبين أن المدة الزمنية التي يحتاجها الطالب للإجابة على فقرات المقياسين تتراوح بين (٥٠-٦٠) دقيقة وان الفقرات كانت واضحة.

تطبيق أداتا البحث : طبقت الباحثة أداتي البحث على العينة المكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة في معاهد إعداد المعلمين للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) وقد استغرقت فترة التطبيق قرابة (١٠) أيام بدأت من (٣-١-٢٠٠٦ ولغاية ١٦-١-٢٠٠٦) وتم تطبيق المقياسين في وقت واحد فبعد أن ينتهي الطالب من إجابته على المقياس الأول يعطى له المقياس الثاني ليجيب عنه.

الوسائل الإحصائية

١.الاختبار الزائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة.

٢.مربع كاي لإيجاد الفروق بين الترتيب الولادي والتوجه الزمني.

٣.معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات وإيجاد العلاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي.

٤.الاختبار التائي لاختبار دلالات معاملات الارتباط.

٥. الاختبار الزائي لإيجاد دلالة الفرق بين معاملي الارتباط للعلاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي. (البياتي وانثاسيوس، ١٩٧٧)

٦. معامل ارتباط بوينت بارسيريال لمعرفة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني تبعا لمتغير الجنس. (عودة،١٩٨٨،١٥٣).

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول (التعرف على أبعاد التوجه الزمني لدى أفراد عينة البحث)

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تحليل البيانات التي جمعت من تطبيق مقياس التوجه الزمني على أفراد العينة تم حساب النسب المئوية لكل بعد فتبين أن أغلب أفراد العينة كان توجههم نحو المستقبل وبلغت نسبتهم (٤٨,٦%) ويليهم في المرتبة الثانية التوجه نحو الحاضر بنسبة (٣٤,٣%) بينما كانت نسبة التوجه نحو الماضي (١٧%) والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣): توزيع أفراد العينة تبعا لتوجههم الزمني

التوجه الزمني	التكرار	النسبة المئوية
ماضي	٥١	% ١٧
حاضر	١٠٣	% ٣٤,٣
مستقبل	١٤٦	% ٤٨,٦

ويدل هذا على أن طبيعة هذه الفئة العمرية التي تقع بين (١٨-٢١) تجعلهم يتطلعون نحو المستقبل حيث تشير دراسة ليشان (Leshan, 1952) أن الأفراد في هذا العمر يبدأ ون بالتخطيط للمستقبل ومن سمات هذه المرحلة إنهم يميلون للألفة الاجتماعية المستقرة وتوجيه السلوك نحو المستقبل (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ١٢). وهذا يتفق مع دراسة (الفتلاوي والبدراني).

الهدف الثاني (التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة)

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام الاختبار الزائي لعينة واحدة بعد استخراج المتوسط الفرضي لمقياس التنظيم الذاتي إذ أن مستوى التنظيم الذاتي للعينة ككل قد بلغت القيمة المحسوبة (١٦,٤٠٦) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩) وبذلك فإن أفراد العينة يتمتعون بتنظيم ذاتي جيد وهذا يدل على أن الفرد فضلاً عن توجهه نحو المستقبل فهو يبدأ بالتخطيط لأهدافه ويكون مسؤولاً عن هذا التخطيط والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤): مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة

المجموعة	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الكلي	٣٠٠	%٧٠,١٦	١١٩,٢٧٣٣		١٨,٢٣٦٠٦	١٦,٤٠٦	١,٩٦	دال

الهدف الثالث (هل هناك فروق ذو دلالة بين التوجه الزمني لافراد العينة وفقا لترتيبهم الولادي)

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام مربع كاي (X^2) لمعرفة الفروق بين التوجه الزمني لافراد العينة وفقا لترتيبهم الولادي وقد اظهرت النتائج أن قيمة كاي (X^2) المحسوبة هي (٢٢,٩٠٦)وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١٥,٥١)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٨)والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥): يبين دلالة الفروق بين التوجه الزمني لافراد العينة وفقا لترتيبهم الولادي

الترتيب الولادي / التوجه الزمني	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس فما فوق	المجموع
ماضي	٢٨	٦	٦	٥	٦	٥١
حاضر	٢٤	٢٨	٢٢	١٢	١٧	١٠٣
مستقبل	٣٨	٤٣	١٨	١٩	٢٨	١٤٦

المجموع	٩٠	٧٧	٤٦	٣٦	٥١	٣٠٠

ومن خلال النظر لتكرارات الترتيب الولادي يتضح أن الأفراد الذين توجهوا نحو الماضي كان ترتيبهم الأول وهذا يتفق مع ما أشار إليه ادلر في نظريته أن للترتيب الولادي أثر في توجيه الأفراد حيث يرى أن الأطفال الأكبر هم في الغالب متجهون نحو الماضي وتواقون له وهم متشائمون من المستقبل وذلك لأنهم تعلموا متع السلطة على الأصغر منهم وهم في نفس الوقت خاضعين لسلطة الوالدين (شلتز، ١٩٨٣، ٨١-٨٤)، وهذا ما أكدته دراسة (كولدرج، ١٩٦٧) أنه إذا بقى الفرد مرتبطا بجوانب التجربة الماضية فمن المحتمل أن يكون له طاقة أقل لتحقيق الأهداف المستقبلية (Coldrich, 1967, 20).

أما بالنسبة للإفراد الذين كان توجههم نحو الحاضر والمستقبل فقد كان ترتيبهم الولادي يقع بين الثاني والثالث وهذا أيضا ما تؤكده نظرية ادلر من أن الطفل الثاني لم يكن قد مارس السلطة ولهذا فهو غير مهتم بها ونتيجة ذلك يكون أكثر تفاؤلا بالمستقبل من الطفل الأول ولهذا يكون طموحا وتنافسيا لدرجة عالية (شلتز، ١٩٨٣، ٨١-٢٤).

الهدف الرابع (علاقة التوجه الزمني بالمتغيرات الآتية) :

آ. علاقة أبعاد التوجه الزمني الثلاثة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

وللتحقق من هذا الهدف فقد استخدم معامل ارتباط بوينت باي سيريل لمعرفة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني بين الذكور والإناث وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعا لبعد الماضي بين الذكور والإناث فقد كانت القيمة المحسوبة (٠,٦٢٠) في حين أن القيمة الجد ولية هي (٢٠,١١٥٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٤٩) وكذلك لم يظهر علاقة في بعد الحاضر والمستقبل بين الذكور والإناث فقد كانت القيمة المحسوبة لبعد الحاضر (٠,٧٨٥) في حين كانت القيمة الجد ولية (١,٩٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١٠١)، وكانت القيمة المحسوبة لبعد المستقبل (١,٤٦٢) في حين أن القيمة الجد ولية هي (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١٤٤) والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦): علاقة أبعاد التوجه الزمن الثلاثة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

التوجه الزمني	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ماضي	ذكور	٢٧	٢٨,٩٢٥٩	٧,٥٥٨٦١	٠,٠٨٨٣	٠,٦٢٠	٢,٠١١٥٥	لا توجد علاقة
	إناث	٢٤	٣٠,٢٥٠٠					
حاضر	ذكور	٥٤	٣١,٩٦٣٠	٥٠٨٨٥٠٨	٠,٠٧٧٩	٠,٧٨٥	١,٩٨٦	لا توجد علاقة
	إناث	٤٩	٣٢,٨٧٧٦					
ستقبل	ذكور	٦٩	٣٤,٨٣٦١	٨,٢١٠٦٠	٠,١٢١	١,٤٦٢	١,٩٦٠	لا توجد علاقة
	إناث	٧٧	٣٦,٨٣١٢					

أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة حميدان والعزاوي (٢٠٠١) والتي لم تظهر فرو قات بين أبعاد التوجه الزمني تبعا لمتغير الجنس، في حين اختلفت مع دراسة البدراني (٢٠٠٤) حيث أظهرت تلك الدراسة أن الإناث أكثر توجها نحو المستقبل والحاضر في حين كان الذكور أكثر توجها نحو الماضي.

ب. (العلاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي)

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إيجاد:

آ. معامل ارتباط بيرسون بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي لدى أفراد العينة الكلية، وقد أظهرت نتائج الارتباط إن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي فقد ظهر أن القيمة المحسوبة هي (٥,٦٨٨) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧): علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التوجه الزمني	٣٠٠	٣٣,٦٤٣٣	٢,٧٢٤١٠	١٢٠٨٥٤٢	٠,٣١٢	٥,٦٨٨	١,٩٦	توجد علاقة ارتباطية
التنظيم الذاتي		١١٩,٢٨٠٠	١٨,٢٣٧٤٢					

ولغرض معرفة علاقة التنظيم الذاتي بإبعاد التوجه الزمني فقدتم استخراج العلاقة بين كل بعد مع التنظيم الذاتي على انفراد وكما يأتي:

١. علاقة بعد الماضي بالتنظيم الذاتي:

ومن خلال إيجاد معامل الارتباط بين بعد الماضي مع التنظيم الذاتي فلم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية فقد كانت القيمة المحسوبة والبالغة (١,٢٠٠٢) أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٢,٠١١٥٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩) والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨): علاقة بعد الماضي بالتنظيم الذاتي

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
بعد الماضي	٥١	٢٩,٥٤٩٠	٧,٥٥٨٦١	١٤٨٤٥٦	٠,١٦٩	١,٢٠٠٢	٢,٠١١٥٥	لا توجد علاقة
التنظيم الذاتي		٩٧,٨٢٣٥	١٥,٩٠٣٠٩					

٢. علاقة بعد الحاضر بالتنظيم الذاتي:

ومن خلال إيجاد معامل الارتباط بين بعد الحاضر مع التنظيم الذاتي فلم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية فقد كانت القيمة المحسوبة والبالغة (٠,٥٤٣) أقل من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠١) والجدول (٩) يوضح ذلك

الجدول (٩): علاقة بعد الحاضر مع التنظيم الذاتي

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
بعد الحاضر	١٠٣	٣٢,٣٩٨١	٥,٨٨٥٠٨	٣٨٤٦٧٩	٠,٠٥٤	٠,٥٤٣	١,٦٩٨	لا توجد علاقة
التنظيم الذاتي		١١٥,١٦٥٠	١١,٣٨٠٣٢					

٣. علاقة بعد المستقبل بالتنظيم الذاتي:

ومن خلال إيجاد معامل الارتباط بين بعد المستقبل مع التنظيم الذاتي فقد ظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية فقد كانت القيمة المحسوبة والبالغة (٢,٧٥٤) وهي اكبر من القيمة

الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٤) والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠): علاقة بعد المستقبل بالتنظيم الذاتي

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
بعد المستقبل	١٤٦	٣٥,٨٨٣٦	٨,٢١٠٦٠	٦٨٠٦٠٣	٠,٢٢٣	٢,٧٤٥	١,٩٦	توجد علاقة
التنظيم الذاتي		١٢٨,٩٩٣٢	١٧,٩٧٥٢٧					

ومن خلال الجداول الثلاثة يتضح أن هناك علاقة ارتباطية بين بعد المستقبل مع التنظيم الذاتي وهذا يدل على أن طلبة المعاهد يرون أن جانبا كبيرا من دورهم وأهدافهم قد تحدت وجزء كبير من سلوكهم أصبح متجه نحو المستقبل وأحد أهدافهم هو التطلع نحو الإنجاز أي النجاح والحصول على شهادة تؤهله لتحقيق طموحاته وقد يعود هذا إلى أن الشخص المنظم ذاتيا يخطط ويضع أهدافا مستقبلية أكثر من الذين يهتمون بالماضي والحاضر وهذا يتفق مع نتائج دراسة كوتل (١٩٧٤) التي تشير إلى أن هناك علاقة بين الإنجاز والتوجه نحو المستقبل (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ١٢٠).

ج. علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي وفقاً لمتغير الجنس:

١. الذكور:

وقد أظهرت نتائج معاملات الارتباط بيرسون أن هناك علاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي بالنسبة للذكور فقد بلغت القيمة المحسوبة (٣,٢٠٨) وهي أعلى من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨)، ويدل هذا على أن طلبة المعاهد على درجة من الوعي بدورهم المستقبلي ولهذا فإنهم يحاولون تنظيم ذواتهم من خلال توجهاتهم الحاضرة والمستقبلية والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١): علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي بالنسبة للذكور

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التوجه الزمني	١٥٠	٣٢,٨٠٠٠	٧,٣٣٦٥٩	٥٥٦٥٦٠	٠,٢٥٥	٣,٢٠٨	١,٩٦	توجد علاقة
التنظيم الذاتي		١١٢,٢٢٦٧	١٥,٦٩٥٥٧					

٢. الإناث:

أشارت النتائج أن هناك علاقة أرتباطية بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي بالنسبة للإناث فقد كانت القسيمة التائية المحسوبة (٤,١٩٥) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١٠٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) وان العلاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي لـــدى الإناث أكبر وذلك لان قيمة معامل الارتباط عند الإناث أعلى منه عند الـــذكور والجـــدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢): علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي بالنسبة للإناث

العلاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع حاصل ضرب درجات المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التوجه الزمني	١٥٠	٣٤,٤٨٦٧	٨,٠٢٩٠٩	٦٦٠٥٥٧	٠,٣٢٦	٤,١٩٥	١,٩٦	توجد علاقة
التنظيم الذاتي		١٢٦,٣٣٣٣	١٧,٩١٤٢٩					

٣. علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس:

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام الاختبار الزائي وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد فـــرق بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس فقد كانت القيمة الزائية المحسوبة (٠,٦٥١) وهي أقل من القيمة الجد ولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجـــدول (١٣) يبـــين ذلك.

الجدول (١٣): الفروق المعنوية للعلاقة بين التنظيم الذاتي والتوجه الزمني تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٠	٠,٢٥٥	٠,٢٦١	٠,٦٥١	١,٩٦	لا يوجد فرق دال
إناث	١٥٠	٠,٣٢٦	٠,٣٣٧			

وان هذه النتيجة تتفق مع دراسة الهنداوي فيما توصلت إليه من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التنظيم الذاتي في حين تختلف مع دراسة كل من البدراني وباكر واولسون فبينما أشارت دراسة البدراني (٢٠٠٤) إلى تفوق الذكور على الإناث في العلاقة بين التوجه الزمني والأمن النفسي مما هي عليه لدى الإناث، كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة باكر واولسون (Barker & Olson,1995) حيث تفوق الذكور على الإناث في التغيير لستراتيجيات التعلم المؤدية للتنظيم الذاتي المطروحة من خلال الموضوعات (منهج الدراسة) (Barker & Olson, 1995, p).

الاستنتاجات

تستنتج الباحثة من خلال البحث ما يأتي:

١. يتصف طلبة المعاهد بصورة عامة بتوجههم نحو الحاضر والمستقبل.

٢. يتصف طلبة المعاهد بصورة عامة بوجود مستوى تنظيم جيد لديهم.

٣. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين التوجه الزمني والترتيب الولادي للطالب وبين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي لإفراد العينة الكلية وبين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي لكل من الذكور والإناث كل على حدا.

٤. بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التوجه الزمني تبعا لمتغير الجنس وكذلك عدم وجود علاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي تبعا لمتغير الجنس أيضاً.

التوصيات

١. توعية الطلبة نحو موضوع التوجه الزمني وعملية الربط بين هذه الأزمنة الثلاثة في تفاعل الطالب مع الحياة في المؤسسات التعليمية.

٢. ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار عند وضع المناهج إلى وضع مادة دراسية خاصة تؤكد تعليم ستراتيجيات التعلم والتعليم والتفكير والمنظمة للتعلم المنظم ذاتياً خاصة لطلبة المعاهد وكليات المعلمين والتربية لأنهم سيقومون فعلا بالتعليم والتدريس مستقبلاً.

٣. توفير البرامج التعليمية الخاصة والتي تؤكد أهمية العلاقة بين التوجه الزمني والتنظيم الذاتي سواء من قبل شبكة المعلومات (الانترنيت) أومن خلال برامج التلفزيون.

المقترحات

تقترح الباحثة أجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة عن العلاقة بين التوجه الزمني ومتغيرات أخرى (تقدير الذات، ستراتيجيات ما وراء المعرفة، القلق).

٢. بناء برنامج إرشادي لذوي التوجه نحو الماضي لتعديل توجههم نحو الحاضر والمستقبل.

٣. إجراء دراسة عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وغيره من المتغيرات (تقدير الذات، الوضع الاجتماعي، القلق، الانفعال).

المصادر

١. أبن المنظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، (١٩٥٦).

٢. أبو حميدان، يوسف، ومحمد الياس العزاوي، تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) لدى المعلمين في جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (١٧)، العدد (٢)، (٢٠٠١).

٣. أبو عليا، محمد والوهر محمود، درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الأعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٢٨)، العدد (١)، عمان جامعة اليرموك، (٢٠٠١).

٤. الآلوسي، حسام الدين، الزمان في الفكر الديني والفلسفي القديم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، (١٩٨٠).

٥. انجلز، باربرا، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبدالله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، انترنيت، (١٩٩١).

٦. البدراني، جلال عزيزحميد، الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، (٢٠٠٤).

٧. البدوي، عبدالرحمن، الزمان الوجودي، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (١٩٥٥).
٨. بركات، علي راجح، نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، انترنيت W.W.W.emory.edu/EDUCATION، (٢٠٠٤).
٩. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا انثاسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العالمية، بغداد، العراق، (١٩٧٧).
١٠. داود، عزيز حنا، وناظم هاشم العبيدي، علم نفس الشخصية، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (١٩٩٠).
١١. الريماوي، محمدعودة وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، (٢٠٠٤).
١٢. شلتز، داون، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي كربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، (١٩٨٣).
١٣. الصائغ، عبدالإله، الزمن عند شعراء العرب قبل الإسلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، (١٩٨٦).
١٤. صالح عبد المحسن، الزمن البايولوجي، مجلة عالم الفكر، المجلد (٨)، العدد (٢)، ص (٩-٦٥) الكويت، (١٩٧٧).
١٥. عبدالله، محمد قاسم، الشخصية (استراتيجياتها، نظرياتها، وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية)، ط١، دار المكتبين للطباعة والنشر، (٢٠٠٠).
١٦. العبيدي، يوسف سليمان إسماعيل الطحان، المكان في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الموصل، (٢٠٠٠).
١٧. عريفج، سامي سلطكي، مقدمة في علم النفس التربوي، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).
١٨. العساف، صالح حمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١، مطبعة شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، السعودية، (١٩٩٥).
١٩. عودة،أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي،الإحصاء للباحث التربية والعلوم الإنسانية،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان (١٩٨٨)
٢٠. غنيم، سيد محمد، مفهوم الزمن عند الطفل، مجلة عالم الفكر، المجلد (٨)، العدد (٢)، ص(٦٥-١٠٩)، الكويت، (١٩٧٧).
٢١. الفتلاوي، علي شاكر، التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد، (٢٠٠٠).

٢٢. قافود، محمد عبد الرحيم، شعر المعاودة بين معاناة الحاضر واستلهام الماضي، جامعة قطر، كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية، العدد (١٠)، (١٩٨٧).
٢٣. مرعي، توفيق أحمد والحياة محمد محمود، طرائق التدريس العامة، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (W.W.W.daral.massiria) انترنيت، (٢٠٠٢).
٢٤. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم في الدول العربية، الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام، ط١، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي، انترنيت، (٢٠٠٢).
٢٥. نصير، أمل طه، الزمن في شعر الشعراء العذرين في العصر الأموي، مجلة الجامعة الأردنية (دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية)، المجلد (٢٩)، العدد (٢)، (٢٠٠٢).
٢٦. النوري، قيس، الانترويولوجيا النفسية، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، (١٩٩٠).
٢٧. هانت، سونيا وهيلبين جنيفر، نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية، ترجمة قيس النوري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، (١٩٨٨).
٢٨. الهنداوي، شذى جواد كاظم، أثر تدريس ستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، (٢٠٠٣).
٢٩. هول، ك ولندزي ج، نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون والهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، (١٩٧٨).
1. Bandura, A., "Self-efficacy: Toward aunifying theory of behavioral change", Psychological Review, 84, (1977), p: 191, 215.
2. Barker, J. P. & Plson, J. P., Meical stdents Learning strategies evaluation of fist year changes, University of Mississippi Medical Center: Jackson, (1995).
3. Baumert, J. & et al., Self-regulated learning as across curricular competence, Max-Plank-Institut fur Bildungs forschung, lent ealee: Berlin. www. Pisa. Misa. Mpib-berlin.Mpg.de, (2001).
4. Gjesme, Torgram, Motivation to Approach (TS) and motiration to void Failure (TF) t school, scandinarain journall of education research, u. M. T, (1983).
5. Goldrich, J. M., A study in time orientionn, Journal of persanlity and sacial psycholoical Val. (6), No. (2), (1967).
6. Google. Com, (2000)..Social cogntive & Self-regulated Learning, wwwgoogl.com, (2000).
7. Horton, teven, Deliverng indutriasl Arts instruction to midly hondicapped learners, career development for exceptional individuals, (1983).
8. Kanfer, F., "Behavior modification: Ancoverview" In C. Thoresen, Behavior modification education, (72nd) year book of the NSSE, Chicago University of Chicago press, (1973).

9. Kopp, C. B., "Antecedent of self regulation: Advelopmental perspective" dEvelopmental psychology 18 (2), (1982), p: 199-219.
10. Korach, J., Self-regulalory strategies in an accounting prnciples course: Effects on student achievement. Paper presented October, 28-2000 at the Midwestren Educational Research. Assocation Chicagoi Illinors. www. crelive process. Net book shelf/ art book.2. html-35k, (2000).
11. Lin dener, Reinhard, Self-Regulated Learning Metacognition and Problem of Transfer, 48th International Correctional Education Association Annual Confernce, July 12, Chicago, IL, (1993).
12. Mclnerney, & ET AL, "Effects of metacognitive strategy training within A cooperative group learning context o computer achievement and anxiety: An aptitude-treutment interaction study Journal of Educational Psychology, 89 (4), (1997), p: 686-695.
13. Metacognition, What are the implications for instructional designs, www.usack,ca/education/course work/802 papers/Adkins/SEC4.HTM, 2000.
14. Paris, S. G. & Winograd, P. W., The role of self-regulated learning contextual teachin principles and practices for teacher preparation. www. google.com, (1998).
15. Pintrich, P. R. & De Groot, E. V., "Motivational and self regulated Learning components of classrom academic performance" Journal of Educational psychology, 82(1), (1990), p: 33-40.
16. Stefanie Cye, Richard A. Walker and lanD. Smith, "Self-Regulated Learning in tertiaiary Students: The Role of Culture and Self-Efficacy on Strategy Use and Accdemic Achioevement" The University of Sdenc, Australia, (2002), p: 91-16. انترنيت
17. Thoesen, C. E. & Mahony. M. j., Behavioral self-control, Ny: Holt, inehart & winston, (1974).
18. Yeh, K, Self-egulated Learning: tpath to Success the university of Houston, www. google. Com, (2000).

الملحق (١)

أسماء الخبراء على مقياس التوجه الزمني ومقياس التنظيم الذاتي

الدرجة العلمية والاسم	الجامعة والكلية
أ.د. محمد ياسين وهيب	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. يوسف حنا للو	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. كامل عبدالحميد	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. فاتح أبلحد فتوحي	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. علوم محمد علي	جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات
أ.م.د. ندى فتاح العباجي	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. صبيحة ياسر مكطوف	جامعة الموصل/ كلية التربية
أ.م.د. أسامة حامد	جامعة الموصل/ كلية التربية
م. د. علي سليمان	جامعة الموصل/ كلية التربية
م. د. ذكرى يوسف الطائي	جامعة الموصل/ كلية التربية الأساسية