مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2709-0302 (online)
ISSN: 2617-5908 (print)

القدرة التنبؤية للنظريات الضمنية للذكاء ومنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم(*)

الباحثة/ عائشة سلمان الحربي

د/ نسرين محمد سعيد زارع

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية - جامعة القصيم

*) تاريخ تسليم البحث 19/10/2024 تاريخ قبوله للنشر 21/11/2024

*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

القدرة التنبؤية للنظريات الضمنية للذكاء ومنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم

الباحثة/ عائشة سلمان الحربي

د/ نسرين محمد سعيد زارع

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية - جامعة القصيم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالاهتمام الأكاديمي من خلال النظرية الضمنية في الذكاء ومنظور الزمن المستقبلي لدى طالبات جامعة القصيم، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاهتمام الاكاديمي ومعرفة الفروق في الاهتمام الأكاديمي باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما، والكشف عن الفروق في النظريات الضمنية للذكاء باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما، وبلغ عدد العينة (505) طالبة من التخصصات العلمية والإنسانية ومن مختلف المستويات الدراسية في جامعة القصيم وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية الميسرة ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام – مقياس الاهتمام الأكاديمي، ومقياس النظرية الضمنية للذكاء ومقياس منظور الزمن المستقبلي، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاهتمام الأكاديمي والمتوسط الفرضي لصالح العينة بمستوي مرتفع من الاهتمام الأكاديمي، وكان بعد الطموح الأكاديمي هو الأكثر توافرًا من بين أبعاد الاهتمام الأكاديمي، وفي بعد الثقة في المستقبل تعزى إلى أثر التفاعل بين التخصص والسنة الدراسية لصالح طالبات السنة الرابعة من ذوي التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الاهتمام الأكاديمي، ترجع للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

2- وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص، على بعد الذكاء المتغير لصالح الطالبات ذوي التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في النظرية الضمنية في الذكاء، ترجع للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، وفي بعد الحاضر الممتع تعزى لمتغير التخصص لصالح الطالبات ذوي التخصص العلمي، وفروق داله إحصائيًا في بعد الحاضر الحتمي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طالبات السنة الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في منظور الزمن، ترجع للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

3- يُمكن التنبؤ بمستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم من خلال، أبعاد النظرية الضمنية للذكاء (الثابت – المتغير) ومنظور الزمن المستقبلي بأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: النظرية الضمنية في الذكاء، منظور الزمن المستقبلي، الاهتمام الأكاديمي.

Predictive Ability of the Implicit Theories of Intelligence and The Future Time Perspective in The Academic Interest Among Qassim University Female Students

Aisha Salman Al-Harbi

Dr. Nasreen Mohammed Saeed Zari

Associate Professor of Educational Psychology College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to determine the potential for predicting academic engagement through implicit theories of intelligence and future time perspective among female students at Qassim University. Additionally, the study aimed to identify the level of academic engagement and examine differences in academic engagement based on major (scientific/humanities) and academic year (first, second, third, fourth), as well as the interaction effects between them. Furthermore, the study sought to explore differences in implicit theories of intelligence based on major (scientific/humanities) and academic year, along with their interactions. Finally, it examined variations in future time perspective among students based on major and academic year and their interactions.The study sample consisted of 505 female students from scientific and humanities majors across various academic levels at Qassim University, selected using convenience random sampling. To achieve the study objectives, the researcher utilized. The descriptive research methodology was employed.

Findings

1- Statistically significant differences were found between the mean scores of the sample on the Academic Engagement Scale and the hypothetical mean, favoring the sample, indicating a high level of academic engagement. The "academic ambition" dimension was the most prevalent among the dimensions of academic engagement.

2- Statistically significant differences in the "future confidence" dimension were attributed to the interaction between major and academic year, favoring fourth-year students in scientific majors. No statistically significant differences were found in academic engagement based on major (scientific/humanities) or academic year (first, second, third, fourth).

3- Statistically significant differences in the "malleable intelligence" dimension were attributed to the interaction effect of major, favoring students in scientific majors. No statistically significant differences were found in implicit theories of intelligence based on major (scientific/humanities) or academic year (first, second, third, fourth).

4- Academic engagement among female students at Qassim University can be predicted through the dimensions of implicit theories of intelligence (fixed and malleable) and the subdimensions of future time perspective.

Keywords: Implicit Theories of Intelligence, Future Time Perspective Academic Interest.

مقدمة الدراسة:

النجاح هو أحد أهم طموحات المتعلم، فالوصـــول إلى النجاح والتفوق والإنجاز يتطلب وجود عوامل ودوافع متعددة، من ضـمنها الاهتمام الأكاديمي (Academic Interest) حيث يعد من الموضـوعات البحثية المهمة التي تعبر عن ميول الفرد وســلوكياته تجاه المشــاركة في الأنشــطة التي تهدف إلى تعزيز المعرفة وتطوير المهارات الأكاديمية، وربط الباحثون الاهتمام الأكاديمي لطلاب الجامعات بالتخصـــص الأكاديمي، والتخطيط الوظيفي واختيار الأهداف، ومعتقدات الكفاءة الذاتية المهنية والأكاديمية (Köller et al., 2001; Zuckerman et al., 2001).

ويعرف الاهتمام بأنه عملية تحفيزية قوية تنشـــط التعلم، وتوجه المســـارات الأكاديمية والمهنية، وهي ضـــرورية للنجاح الأكاديمي، وهو الحالة النفسية من الانتباه والتأثر تجاه موضوع معين، واستعداد دائم لإعادة الانخراط بمرور الوقت، يســاهم تعزيز الاهتمام في تجربة تعليمية أكثر انخراطًا وتحفيزًا للطلاب (Ainley, 2006; Durik et al., 2015; Harackiewicz et al., 2016).

ويمكن تقســيم الاهتمام الأكاديمي إلى الاهتمام الشــخصــي والاهتمام الظرفي (المحفز بيئيًا)، ويتعلق الاهتمام الشـــخصـــي بالأدوار والعلاقات المتبادلة بين المكونات العاطفية والمعرفية ذات الأهمية، وإن مفهوم الاهتمام القائم على الإدراك متجذر في نظريات التعلم الكلاسيكية لتعديل السلوك، وأن الأنشطة التي يتم مكافئتها تجذب وتحافظ على الاهتمام الشـــخصـــي والانتباه، ومن ناحية أخرى، يفترض الباحثون الذين يركزون على الجوانب العاطفية للاهتمام بأن الدافع البشـري موجه إلى حد كبير للشـعور بالرضـا عن الذات وتلبية الاحتياجات النفسـية للفرد (Lee & Durksen, 2018).

وتعددت الأبحاث حول الاهتمام الأكاديمي وكان اتجاه هذه الدراســات فرعية محددة (مثل الاهتمام بالقراءة، أو الرياضـيات، أو الكتابة، أو العلوم)، بدلًا من التصـورات المتعلقة بميل الطالب نحو العمل الأكاديمي، ويتكون الاهتمام الأكاديمي من أربعة عوامل هي: الشـغف بالتعلم، والثقة في المسـتقبل، والطموح الوظيفي والتعبير عن الذات (Lee & Durksen, 2018).

من جهة أخرى، أشـارت دويك Dweck (2000) إلى أن الأفراد يشـكلون معتقداتهم حول خصـائصـهم البشـرية، بما في ذلك الذكاء، من خلال نظريات ضـمنية تتيح لهم فهم بيئتهم والتكيف معها، وتفترض نظريات الذكاء الضـمنية وجود منظورين رئيسـيين: الأول هو (الذكاء الثابت)، التي ترى الذكاء كخاصـية ثابتة وغير قابلة للتغيير، والثاني هو (الذكاء المتغير)، التي ترى الذكاء كقدرة مرنة يمكن تطويرها من خلال الجهد والمثابرة، ويرتبط هذا التصـور ارتباطًا وثيقًا بالاهتمام الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يؤمنون بأن ذكاءهم قابل للتطوير يميلون إلى الانخراط بشـكل أكبر في الأنشـطة الأكاديمية، ويعتبرون التحديات فرصًـا للتعلم والنمو، وعلى النقيض، يُظهر الأفراد ذوو العقلية الثابتة مسـتوى أدنى من الاهتمام الأكاديمي، حيث يتجنبون التحديات التي قد تُظهر حدود قدرتهم.

وتعتبر النظريات الضـمنية للذكاء (Implicit Theories of Intelligence) من المواضـيع التي لاقت اهتمامًا واســعًا في علم النفس وبحثت مع كثير من المتغيرات وتعرف بأنها المعتقدات الضـــمنية التي يتبناها الأفراد حول طبيعة الذكاء إذ أن الأفراد يتمثلون لنظريتين مختلفتين عن الذكاء هما:

1- الذكاء الضـمني الثابت: Entity (Fixed) Implicit Intelligence تتمثل بالنظر للذكاء على أنه سمة ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها واعتقاد الفرد في أن ما لديه من ذكاء هو قدر ثابت ولا يمكن تطويره وليس لديه ما يكفي من القدرة والجهد لتطويره.

2- الذكاء الضـمني المتغير: Incremental (Malleable) Implicit Intelligence تتمثل بالنظر للذكاء بكونه خاصية قابلة للتعديل والنمو ويمكن التحكم فيها واعتقاد الفرد أن ما لديه من ذكاء هو قدر معين يمكن تطويره وزيادته من خلال التعلم والمرور بالخبرات المختلفة وبذل جهد أكبر لتحقيق ذلك (Hong et al., 1999)، وعرفها تايه والزغول (2015) أنها اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونه ثابت أم متغير.

ويواجه الطلبة الجامعيين بشـكل عام أفكار ومعتقدات حول مهاراتهم المعرفية وأهدافهم المسـتقبلية وتصـورهم لمسـتوى ذكائهم وربطه بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية، ولذلك فإن نوع المعتقدات التي يتبناها الفرد لها تضـمينات في دافعيته وسـلوكه وتعلمه، فمن خلال تبني الفرد نظرية ثابتة وأنه لا يسـتطيع زيادة ذكائه قد يميل لإظهار ذكائه من خلال الأداء (Dweck, 2006).

إن أصحاب المعتقد الثابت وأصحاب المعتقدات المتزايدة جميعهم يمتلكون القدرة على التعليم المنظم ذاتيًا وإدارة بيئة وقت الدراسة وتنظيم الجهد والتنظيم الذاتي، بينما الفرق بينهم داخلي فأصحاب الذكاء الثابت يقومون بعملية التعلم من أجل الحصـول على أعلى أداء ومن ثم الحصـول على الثناء الاجتماعي، بينما أصـحاب الذكاء المتغير يستخدمون التعلم المنظم ذاتيًا رغبة منهم في تطوير قدراتهم وتفكيرهم (زكي، 2017).

وذكر هونج وآخرون (Hong et al., 1999) أن الأفراد الذين يمتلكون ذكاء ثابت يميلوا إلى الاعتقاد بأن المهارات والقدرات مسـتقرة نسـبيًا وأن أدائهم هو نتيجة لهذا الاسـتقرار، ويميل الأفراد الذين لديهم ذكاء متغير إلى الاعتقاد بأن القدرات يمكن أن تتغير مع الجهد واختيار المهام الصعبة لتحسين قدراتهم.

من ناحية أخرى يُعتبر التوجه نحو المسـتقبل أحد العوامل المحفزة التي تدفع الأفراد إلى اسـتثمار وقتهم وجهدهم في الأنشطة الأكاديمية التي تساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية، فالطلاب الذين يمتلكون منظورًا مستقبليًا واضحًا يتميزون بقدرتهم على ربط التعلم الحالي بتحقيق طموحاتهم طويلة الأجل، مما يعزز من اهتمامهم بالمشـاركة الفاعلة في الأنشـطة الأكاديمية بحيث يلعب منظورهم الزمني المسـتقبلي دورًا مهمًا في تشـكيل اهتمامهم الأكاديمي، فوفقًا لنظرية زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd,1999)، فإن منظور الزمن المسـتقبلي يمكّن الأفراد من تحديد أهداف واضحة، والتخطيط لتحقيقها، وتجاوز التحديات التي تواجههم في الحاضر، هذا الارتباط بين منظور الزمن المسـتقبلي والاهتمام الأكاديمي يشـير إلى أن الطلاب الذين يدركون أهمية أفعالهم الحالية في تحقيق نجاحاتهم المسـتقبلية يظهرون مسـتويات أعلى من التركيز والتحفيز الأكاديمي، وبالتالي، فإن تعزيز التوجه المسـتقبلي لدى الطلاب يمكن أن يكون وسيلة فعالة لزيادة ارتباطهم بالعملية التعليمية وتنمية اهتماماتهم الأكاديمية.

وأشـار جارالله، وشـرقي (2009) إلى أن منظور الزمن يتسـم بكونه متعدد الأبعاد، حيث تتداخل مكونات الماضي والحاضر والمستقبل بطريقة متسقة ومرنة بناءً على متطلبات الموقف، ويُعد البناء النفسي للماضي والتخطيط للمستقبل أساسًا لتصور الحاضر بشكل ملموس، حيث يُقرر الفرد سلوكه بناءً على تذكر الخبرات الماضية أو توقعاته المستقبلية، مما يجعل سيطرة أحد الأبعاد الزمنية عاملًا يُميز بين الأفراد وسلوكياتهم، كما يُعتبر منظور الزمن

مكونًا مستقرًا نسبيًا للشخصية، تتأثر تغيراته بالعوامل الثقافية والاجتماعية والعمر، مما يسهم في تشكيل الفروقات الفردية في السلوك.

ونظرًا لأن متطلبات سوق العمل المستقبلية التي يواجهها طلاب الجامعات غير مؤكدة ومتغيرة باستمرار في السنوات الأخيرة، لهذا يحتاج الطلبة ليس فقط مراعاة وضعهم الحالي، ولكن أيضًا أهدافهم المهنية المستقبلية، فيعد منظور الزمن أمرًا ضروريًا وجزءًا مهما من علم النفس البشري (González et al., 2020).

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة التنبؤية بين النظرية الضمنية في الذكاء والاهتمام الأكاديمي من جهة، والعلاقة التنبؤية بين منظور الزمن المستقبلي والاهتمام الأكاديمي من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

وأشارت الدراسات إلى وجود ارتباط بين الاهتمام الأكاديمي والنظريات الضمنية للذكاء، حيث تُعد معتقدات الأفراد حول طبيعة ذكائهم من العوامل المؤثرة بشكل كبير على طريقة تفاعلهم مع اهتماماتهم الأكاديمية، حيث ذكرت دراسة زوكرمان وآخرون (Zuckerman et al., (2001 أن الاهتمامات الأكاديمية تلعب دورًا محوريًا في تحديد خيارات الطلاب نحو تخصصاتهم الأكاديمية. فالطلاب الذين ينظرون إلى اهتماماتهم الأكاديمية كاهتمامات ثابتة (نظرية الكيان) يميلون إلى الاعتقاد بأن توافقهم مع تخصص معين يجب أن يكون واضحًا منذ البداية، وأن الأداء المنخفض يعكس عدم تناسق بين اهتماماتهم الأكاديمية والتخصص الذي اختاروه، على النقيض، فإن الطلاب الذين يتبنون منظورًا أكثر ديناميكية (نظرية التدرجية) ينظرون إلى الاهتمامات الأكاديمية كعنصر متغير يمكن أن يتطور ويتغير مع اكتساب الخبرة والمعرفة.

وتشير نتائج دراسة Amanollahi et al. (2016) إلى أن المنظور المستقبلي يؤثر بشكل إيجابي على المسار الوظيفي واتخاذ القرارات المهنية.

وحيث أن رؤية المتعلم ومعتقداته الضمنية عن نفسه وتكوينه الشخصي وذكائه يمكن أن تؤثر في وعي الفرد واهتماماته الأكاديمية (O'Keefe et al., 2018; Thoman et al., 2020; Zukerman et al., 2001)، ومن ناحية أخرى فالأحداث التي تحدث للفرد في الماضي وما يتم تداوله في الزمن الحاضر مع وجود نظرة مستقبلية واستشراف من قبل المتعلم لمستقبله وطموحاته من منظور الزمن المستقبلي يمكن أيضًا أن تؤثر في اهتماماته الأكاديمية الحالية والمستقبلية (Kooij, et al., 2018; Andre, et al., 2018; Cheng & Nguyen, 2022).

ومن هذا المنطلق تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة الدراسة الحالية الكشف عن القدرة التنبؤية للنظريات الضمنية للذكاء ومنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

وتبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم؟

2- هل يوجد فروق في الاهتمام الأكاديمي تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما؟

3- هل يوجد فروق في النظريات الضمنية للذكاء تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما؟

4- هل يختلف منظور زمن المستقبل لدى الطالبات باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما؟

5- ما الاسهامات النسبية للنظريات الضمنية للذكاء بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم؟

6- ما الاسهامات النسبية لمنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1- مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

2- الفروق في الاهتمام الأكاديمي باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما.

3- الفروق في النظريات الضمنية للذكاء باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما.

4- مدى اختلاف منظور زمن المستقبل لدى الطالبات باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهما.

5- الكشف عن الإسهامات النسبية للنظريات الضمنية للذكاء بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

6- الكشف عن الإسهامات النسبية لمنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين وهما:

الأهمية النظرية:

1- تتمثل أهمية الدراسة في الإضافة العلمية التي ستقدمها هذه الدراسة من نتائج وبيانات حديثة تم جمعها حول الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

2- تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في ندرة الدراسات التي ربطت بين متغيرات هذه الدراسة.

3- يمكن أن توجه الدراسة المهتمين بمجال التعليم والتعلم نحو كيفية تطوير الاهتمام الأكاديمي وتحويله إلى اهتمام شخصي يحفز عملية التحصيل ويثري العملية التعليمية.

4- تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال المرحلة الدراسية التي تتناولها وهي المرحلة الجامعية التي يواجه فيها المتعلم جهد وضغوط دراسية ويحاول الوصول للتفوق حتى يتمكن من إكمال دراسته العليا وحصوله على مهنة عمل بناءً على نتائجه.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تفسير التمايز بين الطلبة ومعرفة نوع معتقداتهم وسلوكياتهم ومفهوم الزمن لديهم وكيفية تحقيق الاهتمام الأكاديمي والوصول للتفوق والنجاح.
- قد تعطي هذه الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لدراسة الاهتمام الأكاديمي مع عدة متغيرات أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة التنبؤ من خلال النظرية الضمنية للذكاء ومنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال عام (2024/2023).

الحدود المكانية: جامعة القصيم في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

الحدود البشرية: طالبات جامعة القصيم في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

- **النظريات الضمنية للذكاء Implicit Theories of Intelligence**:

يعرفها Abd-El-Fataah and Yates (2005) بأنها تصور الفرد عن ذكائه من حيث هو سمة ثابتة لا يمكن السيطرة عليها ولا يمكن تغييرها من خلال الجهد، أو تصور الفرد بأن ذكائه هو سمة قابلة للتغير ويمكن التحكم فيها وزيادتها وتحسينها من خلال الجهد والتعلم.

ويُحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على كل بعد من أبعاد مقياس النظريات الضمنية للذكاء المعد من قبل Abd-El-Fataah and Yates (2005) وتعريب تايه والزغول (2015).

- **الاهتمام الأكاديمي Academic Interest**:

يُعرَّف بأنه توجهات شخصية نحو الأنشطة التي تهدف إلى تطوير المهارات والمعرفة الأكاديمية للفرد ويعتبر متغيرًا حاسمًا يساهم في جوانب مختلفة من تعلم الطلاب، ويتكون من أربعة عوامل للاهتمام الأكاديمي: الشغف بالتعلم، والثقة في المستقبل، والطموح الوظيفي والتعبير عن الذات (Lee & Durksen, 2018).

ويُحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاهتمام الأكاديمي المعد من قبل (Lee & Durksen, 2018) وتعريب (القنيعير، 2022).

- **منظور الزمن المستقبلي Future time Perspective**:

يعرف بأنه الطريقة التي تقيم بها مجريات الأحداث المدركة والخبرات داخل أطر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، ويتكون من خمسة أبعاد رئيسية هي:

أ- الماضي السلبي pastnegative: تركيز انتباه الفرد نحو الأحداث السلبية التي حدثت في الماضي مما يؤثر عليه سلبًا.

ب- الماضي الإيجابي Pastpositive: توجه الفرد الى الأحداث الماضية الجميلة، التي تشعره بالرضا أمام الموقف الحاضر.

ج- الحاضر الممتع presentHedonistic: توجه الفرد نحو الأحداث الممتعة، والرغبة في الحصول عليها الآن وعدم تأجيلها.

د- الحاضر الحتمي presentFatalistic: الاستسلام وشعور الفرد بأنه مقيد في الزمن الحاضر وليس لديه القدرة في التحكم والتأثير فيه.

هـ- المستقبل: يتسم بالطموح، والتخطيط لتحقيق الأهداف المستقبلية (Zimbardo,& Boyd,1999).

ويُحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على كل بعد من أبعاد مقياس منظور الزمن المستقبلي ZimbardoTimePerspectiveInventory(ZTPI) المعد من قبل (Zimbardo, & Boyd, (1999، (وتعريب الجراح وآخرون، 2019).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمشكلة الدراسة وفروضها وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من أهدافها لدى مجتمع طالبات جامعة القصيم بجميع كلياتها العلمية والأدبية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم تقريبًا (31805) طالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1445هـ).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من عينة استطلاعية وأخرى أساسية، كما يلي:

أ- العينة الاستطلاعية: تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من طالبات جامعة القصيم، تم اختيارهن بطريقة العشوائية الميسرة من نفس مجتمع الدراسة؛ وذلك للتأكد من فهم الطالبات لعبارات أدوات الدارسة، ومن صدق وثبات أدوات الدراسة وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية، حيث تم التطبيق عليهنّ في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ)، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (250) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وتضمنت العينة جميع السنوات الدراسية، كما تضمنت التخصص التعليمي النظري والعلمي.

ب- العينة الأساسية: تكوّنت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من (505) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وتضمنت العينة جميع السنوات الدراسية، كما تضمنت التخصص التعليمي النظري (228) طالبة مقابل العلمي (277) طالبة؛ وقد بلغ متوسط أعمارهن (19.5)، وقد كان الهدف من هذه العينة جمع البيانات اللازمة للتحقّق من تساؤلات الدراسة، وقد أُختيرت العينة بطريقة العشوائية الميسرة، ويوضّح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيريّ التخصص التعليمي، والسنة الدراسية.

جدول (1) توزيع العينة الأساسية وفق مُتغيّري التخصص التعليمي والسنة الدراسية

التصنيف	التصنيف	التكرارات	النسب المئوية
التخصص التعليمي	التخصص النظري	228	% 45.15
	التخصص العلمي	277	% 54.85
المجموع		**505**	**%100**
السنة الدراسية	الأولى	135	% 26.73
	الثانية	115	% 22.77
	الثالثة	133	% 26.34
	الرابعة	122	% 24.16
المجموع		**505**	**%100**

أدوات الدارسة:

1- مقياس الاهتمام الأكاديمي:

- **هدف المقياس:** تقييم معتقدات أو توقعات الطالب غير الواقعية وغير المبررة بجدارته في الحصـــول على نواتج أكاديمية مرغوبة مثل التقديرات المرتفعة، أو معاملة مميزة خاصة، مع امتلاكه مفهوم ذات إيجابي ومتضخم بدرجة عالية وشعوره باستحقاقه مميزات ومكافآت بدرجه أكبر من الآخرين.
- **وصـف المقياس في صـورته المبدئية:** يتكون المقياس من(١٥) عبارة، جميع العبارات في الاتجاه الموجب ما عدا العبارتين (6 و9) فهما عبارتان سلبيتان يتم تصحيحهما بشكل عكسي قبل تحليل البيانات، والمقياس موزع إلى أربعة أبعاد فرعية هي كالتالي: الشـغف للتعلم، الثقة في المسـتقبل، الطموح المهني، التعبير عن الذات، وفيما يلي توزيع مفردات المقياس على أبعاده:

جدول (2) عدد مفردات كل بعد في مقياس الاهتمام الأكاديمي

م	البعد	رقم العبارات	عدد العبارات في البعد	الدرجة الدنيا والقصوى
1	الشغف للتعلم	1، 2، 3، 4، 5	5	5- 25
2	الثقة في المستقبل	6، 7، 8، 9،	4	4 - 20
3	الطموح المهني	1، 11، 12،	3	3 - 15
4	التعبير عن الذات	1، 14، 15	3	3 - 15
الدرجة الكلية		**15-1**	**15**	**15 -75**

- **تصحيح المقياس:** وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة، هي: "موافق بشدة " = (5) درجات، "موافق" = (4) درجات، "محايد" = (3) درجات، "غير موافق" = درجتان، "غير موافق بشـدة" = (1)، ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصـول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى الطلاب.
- **الخصائص السيكومترية لمقياس الاهتمام الأكاديمي:**

أ- صـدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحكمين وكذلك صدق البنية أو الصدق العاملي، وذلك على العينة الاستطلاعية، وفيما يلي تفصيل طريقتي الصدق:

ب- صـدق المحكّمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس الاهتمام الأكاديمي والمؤلف من (15) عبارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وجاءت آراء المحكمين متفقةً على انتماء عبارات المقياس للأبعاد الفرعية، وتمثلت مقترحاتهم في تعديل صـياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضـوحًا وأدق صـياغةً، وأكثر ملاءمةً مع هدف المقياس، هذا ولم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس.

ج- صـدق البنية لمقياس الاهتمام الأكاديمي: تم حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الاهتمام الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) عن طريق برنامج (AMOS26).

وقد ظهر أن جميع مفردات مقياس الاهتمام الأكاديمي كانت دالة عند مســتوى (0.01)، وتم حســاب مؤشرات صدق البنية لأبعاد الاهتمام الأكاديمي، وتبين أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج

= (186,67) بدرجات حرية= (79)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية= (2.36)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,91، IFI= 0.92، CFI= 0.92، RMSEA= 0.07)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاهتمام الأكاديمي، وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

- **وصف المقياس في صورته النهائية:** لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وبذلك تكون المقياس من (15) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تم الإشارة إليها من قبل.

- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس وتمتعه بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي تبرر استخدامه علميًا وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

د- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل أوميجا، وظهر أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.582-0.855) مما يشير إلى تمتع جميع أبعاد مقياس الاهتمام الأكاديمي والدرجة الكلية بدرجة مقبولة من الثقة، ومما سبق يتضح ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

2-مقياس النظرية الضمنية للذكاء:

- **هدف المقياس:** يهدف المقياس الحالي التعرف على طبيعة الذكاء الضمني (الذكاء الثابت - الذكاء المتغير) لدى طالبات الجامعة.

- **وصف المقياس في صورته المبدئية:** أعد المقياس عبد الفتاح وياتيس، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (12) مفردة موزعة بالتساوي على بُعدىّ المقياس، ثم قام تايه والزغلول بتعريب المقياس وذلك بترجمته من الإنجليزية إلى العربية، وعُرضت الترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية من متخصص آخر في اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من أنّ الفقرات حافظت على مضمونها، ثم أضيفت فقرتان على كلّ بُعد ليصبح عدد فقرات البعد ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلّي (16) فقرة موزعة على بعدين، هما: الاعتقاد بأن الذكاء ثابت، ويتكون من (8) فقرات، هي (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15)، والاعتقاد بأن الذكاء المتغير ويتكون من (8) فقرات أيضًا هي (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16).

- **تصحيح المقياس:** هو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من خمسة مستويات للاستجابة، هي: "أوافق بشدة" = (5) درجات، "أوافق" = (4) درجات، "محايد" = 3 درجات، "لا أوافق" = درجتان، "لا أوافق بشدة" = (1)، ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وبذلك تتراوح درجة الفرد في كل بعد من (8-40)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مستويات كما يأتي: (20 فأقل) منخفض، (21-28) متوسط، (أكثر من 28) مرتفع، وقد قُسمت المستويات الثلاثة وفق سلم الإجابة كما يأتي: عُدّت فئتا الإجابة: لا أوافق ولا أوافق بشدة مستوى منخفضًا، وفئتا الإجابة أوافق وأوافق بشدة مستوى مرتفعًا، وما بينهما - أي محايد - مستوى متوسطًا، وبناء على ذلك تم التصنيف وفق كل بعد وباستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء:**

أ- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحكمين وكذلك صدق البنية أو الصدق العاملي، وذلك على العينة الاستطلاعية، وفيما يلي تفصيل طريقتيّ الصدق:

ب- صدق المحكّمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء والمؤلف من (16) عبارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وجاءت آراء المحكمين متفقةً على انتماء عبارات المقياس للأبعاد الفرعية، وتمثلت مقترحاتهم في تعديل صياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضوحًا وأدق صياغةً، وأكثر ملاءمةً مع هدف المقياس، هذا ولم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس وذلك بناءً على آراء المحكمين.

ج- صدق البنية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء: تم حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) عن طريق برنامج (AMOS26)، وقد ظهر أن جميع مفردات مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء قد تشبعت على العوامل الكامنة المقابلة لها (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير)، وكانت جيدة من حيث القيم والدلالة فجاءت جميعها دالة عند مستوى (0.01)، عدا مفردتين تم حذفهما، وهما: المفردة (3) على المتغير الكامن (الذكاء الثابت)، والمفردة (12) على المتغير الكامن (الذكاء المتغير)، حيث كانت تشعبات هذه المفردات غير دالة إحصائيًا، كما تم حساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، وتبين أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = (133,012) بدرجات حرية= (68)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية= (1.96)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0,93، IFI=0.91، CFI=0.91، RMSEA= 0.06)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة مقبولة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات الضمنية للذكاء.

د- وصف المقياس في صورته النهائية: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (14) مفردة موزّعةً على بعدين فرعييّن.

- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس وتمتعه بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي تبرر استخدامه علميًا وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل أوميجا، وظهر أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.711 – 0.749) مما يشير إلى تمتع بُعديّ المقياس بدرجة مقبولة من الثقة، ومما سبق يتضح ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

3- مقياس منظور الزمن المستقبلي:

أ- هدف المقياس: الهدف العام من المقياس هو قياس الميل المستقر نسبيًا عند الفرد لتبني إطار عقلي مستقبلي عن الزمن عند اتخاذ القرارات، أما الأهداف الفرعية التي يقيسها من خلال أبعاده الفرعية فهي كما يلي:

- بعد المستقبل: يهدف إلى قياس التوجه نحو تحقيق الأهداف المستقبلية التي يتصورها الفرد.
- بعد الماضي السلبي: يهدف إلى قياس العواطف والمشاعر السلبية المرتبطة بالماضي.

- الماضي الإيجابي: يقيس توجه الفرد نحو سجل الماضي والاعتماد على الخبرات والمشاعر الايجابية.
- الحاضر الحتمي: يقيس قدرة الفرد على معالجة الموقف حسب ما يقتضيه الأمر، والاعتقاد بحتمية وقوع الأحداث.
- الحاضر الممتع: يقيس رغبة الفرد في تحقيق حالة من الاستمتاع بالوقت الحاضر.

ب- وصف المقياس في صورته المبدئية: أعد هذا المقياس (Zimbardo &Boyd, 1999)، وقام بترجمته جراح واخرون (2019)، ويتكون المقياس من (48) فقرة، جميعها ذات اتجاه موجب تتناسب والسمة المقيسة، وموزعة على خمسة أبعاد، هي: الماضي الايجابي، والماضي السلبي، والمستقبل، والحاضر الممتع، والحاضر الحتمي.

ح- تصحيح المقياس: يتكون مقياس منظور زمن المستقبل من (48) فقرة، جميعها ذات اتجاه إيجابي، وتتوزع على خمسة أبعاد هي :بُعد الحاضر الممتع ويتكون من (15) فقرة، وبذلك تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في هذا البُعد (75)، وأدنى علامة (15)، أما بُعد الماضي السلبي فيتكون من (8) فقرات، وبذلك تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في هذا البُعد (40) وأدناها (8)، ويتكون بُعد المستقبل من (11) عبارة، وبذلك أعلى علامة يحصل عليها المستجيب على هذا البُعد (55)، وأدنى علامة (11)، أما بُعد الماضي الإيجابي فيتكون من (7) فقرات وبالتالي أعلى علامة على هذا البعد (35) وأدناها (7)، فيما تكوّن بُعد الحاضر الحتمي من (7) فقرات، وبذلك تكون أعلى علامة (35)، وأدناها (7)، ويتدرج نمط الاستجابة على المقياس بتدريج خماسي (موافق بدرجة كبيرة وتعطى 5 درجات، وموافق وتعطى (4) درجات، ومحايد وتعطى 3درجات، وغير موافق وتعطى 2 درجة، وغير موافق بشدة وتعطى 1 درجة) وكلما زادت الدرجات على كل بعد من الأبعاد دل ذلك على توافر هذا البعد بشكل أكبر.

د- الخصائص السيكومترية لمقياس منظور الزمن المستقبلي:

أ- صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس منظور الزمن المستقبلي من خلال التحقق من صدق المحكمين، والصدق العاملي له، وذلك على العينة الاستطلاعية.

ب- صدق المحكمين: تم عرض المقياس المترجم في صورته المبدئية على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وقد أتفق المحكمون على مناسبة صياغة عبارات المقياس وفق متغيرات وأهداف الدراسة والمستوى العمري لعينتها، وقد حظيت جميع المفردات على اتفاق المحكمين، مع وجود بعض التعديلات التي تم إجراؤها على بعض العبارات، هذا ولم تُحذف أي عبارة من عبارات المقياس بناءً على رأى المحكمين.

ج- صدق البنية لمقياس منظور زمن المستقبل: تم حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس منظور زمن المستقبل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) عن طريق برنامج (AMOS26)، وقد ظهر أن جميع مفردات مقياس منظور الزمن قد تشبعت على العوامل الكامنة المقابلة لها (المستقبل، والماضي السلبي، والحاضر الممتع، والماضي الايجابي، والحاضر الحتمي)، وكانت جيدة من حيث القيم والدلالة، عدا تسع مفردات تم حذفها، وهي: المفردات (2، 7، 8، 9، 10،15) على المتغير الكامن (الحاضر الممتع)، والمفردة (19) على المتغير الكامن (الماضي السلبي)، والمفردة (41) على المتغير الكامن (الماضي الايجابي)، والمفردة (47) على المتغير الكامن (الحاضر الحتمي)؛ حيث كانت تشبعات هذه المفردات غير دالة إحصائيًا ولذلك تم حذف هذه المفردات التسع، كما تبين أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2

للنموذج = 652.422بدرجات حرية= 586، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.029)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية= (1.113)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,90،IFI=0.98، CFI= 0.98، RMSEA=0.077)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس منظور الزمن المستقبلي، وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ذ- وصف المقياس في صورته النهائية: بعد التعديل السابق الإشارة إليه، وحذف بعض الفقرات، تكوّن المقياس في صورته النهائية من (39) مفردة موزّعةً على خمسة أبعاد فرعية.

جدول (3) توزيع مفردات مقياس منظور الزمن المستقبلي على أبعاده الفرعية في صورته النهائية

البُـــعد	العبارات	العدد	العبارات المحذوفة
الأول: الحاضر الممتع	1، 3، 4، 5، 6، 11، 12، 13، 14	9	2، 7، 8، 9، 10، 15
الثاني: الماضي السلبي.	16، 17، 18، 20، 21، 22، 23	7	19
الثالث: المستقبل.	24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34	11	لم يُحذف شيء
الرابع: الماضي الإيجابي.	35، 36، 37، 38، 39، 40	6	41
الخامس: الحاضر الحتمي	42، 43، 44، 45، 46، 48	6	47

4- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس وتمتعه بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي تبرر استخدامه علميًا وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

أ- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل أوميجا، وظهر أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.710–0.831) مما يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة مقبولة من الثقة، ومما سبق يتضح ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For The Social Sciences (SPSS)، وبرنامج (Amos) وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

أ- للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات أدوات الدراسة وأبعادها.
- معامل ثبات أوميجا ماكدونالد McDonald's-Omega، للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وأبعادها.
- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج (Amos26) لأدوات الدراسة.

ب– للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Stander Deviation، واختبار (ت) للعينة الواحدة (One sample T-Test)؛ للكشف عن مستوي الاهتمام الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاه (ANOVA)، للكشف عن الفروق في النظرية الضمنية للذكاء الراجعة إلى التخصص (علمي – نظري) ، والسنوات الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) والتفاعلات المشتركة بينهما لدى عينة الدراسة.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاه (ANOVA)، للكشف عن اختلاف منظور زمن المستقبل لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، والسنوات الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) والتفاعلات المشتركة بينهما.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression).

للكشف عن الاسهامات النسبية للنظرية الضمنية للذكاء ومنظور الزمن المستقبلي في التنبؤ بالاهتمام الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج التحقق من السؤال الأول: نصّ السؤال الأول على: "ما مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم"، وللإجابة عن هذا السؤال، أُستخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الاهتمام الأكاديمي وأبعاده، والمتوسطات الفرضية للمجتمع الأصل من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطي لتدريج ليكرث في عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، ويوضّح الجدول الآتي ما تُوصّل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد الاهتمام الأكاديمي لدى الطالبات والمتوسط الفرضي

البُعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة (ت)	نسبة التوافر	الترتيب
الشغف للتعلم	16,06	4,74	15	504	5,03**	%64,2	3
الثقة في المستقبل	12,36	2,47	12	504	3,30 **	%61,8	4
الطموح المهني	11,06	3,05	9	504	15,18**	%73,7	1
التعبير عن الذات	10,73	2,89	9	504	13,47**	%71,5	2
الدرجة الكلية	**50,21**	**9,36**	**45**	**504**	**12,52**	**–**	**–**

**دال عند مستوى دلالة (0.01)

- يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الشغف للتعلم؛ لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (16,06) أعلى من المتوسط الفرضي = (15)، وكانت قيمة (ت) = (5,03)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من الشغف للتعلم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الثقة في المستقبل لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (12,36) أعلى من المتوسط الفرضي = (12)، وكانت قيمة (ت) =

(3,30)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من الثقة في المستقبل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الطموح المهني لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (11,06)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي =9، وكانت قيمة (ت) = (15,18)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى طموح مهني مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد التعبير عن الذات لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (10,73)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي = (9)، وكانت قيمة (ت) = (13,47)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من التعبير عن الذات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاهتمام الأكاديمي ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، وكان متوسط العينة (50,21) أكبر من المتوسط الفرضي = (45)، وكانت قيمة (ت) = (12,52)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى اهتمام أكاديمي مرتفع،
- كذلك اختلفت نسبة توافر أبعاد الاهتمام الأكاديمي لدى أفراد العينة فيما بينها، حيث كان بعد الطموح المهني هو الأكثر توافرًا من بين أبعاد الاهتمام الأكاديمي بين أفراد العينة بنسبة توافر قدرها (73,3%)، في حين جاء بعد التعبير عن الذات في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (71.5%)، وفي المرتبة الثالثة بعد الشغف للتعلم بنسبة قدرها (64.2%)، أما بعد الثقة في المستقبل كان أقل الأبعاد انتشارًا بين أفراد العينة حيث جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة قدرها (61,8).

ونستنتج مما سبق تمتع الطالبات بمستوى اهتمام أكاديمي مرتفع، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة القنيعير (2022)، ونتيجة دراسة Agoestina Mappadang et al. (2022) التي أسفرت نتائجها عن وجود مستوى أعلى من المتوسط للاهتمام الأكاديمي لدى الطلبة، وتمتع الطلاب ذوي الاهتمام الأكاديمي العالي بفرصة أكبر للحصول على أداء أكاديمي أفضل، وتتعارض هذه النتائج مع نتيجة دراسة Babu, (2019)، التي أسفرت نتائجها عن أن (74٪) من المستجيبين كان لديهم اهتمام أكاديمي منخفض بينما كان لدى (26٪) من المتبقين اهتمام أكاديمي مرتفع، كما أن بعد الطموح المهني هو الأعلى بين الابعاد وتفسر الباحثة هذه النتيجة باعتبار المرحلة الجامعية هي المرحلة النهائية لمرحلة التعليم العام ويكون طموح الطالبات عالي بالاجتهاد والمثابرة للحصول على العمل المهني، وبناءً على النتائج العالية والمهارات المميزة يتم اختيار الأفراد في المجالات المهنية.

نتائج التحقق من السؤال الثاني: نصّ السؤال الثاني على أنه: "هل يوجد فروق في الاهتمام الأكاديمي، باختلاف التخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهم"، وقد تم التحقق من هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الثنائي (2 تخصص (علمي/ أدبي) × 4 سنوات دراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على الاهتمام الأكاديمي.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في أبعاد الاهتمام الأكاديمي، والاهتمام الأكاديمي ككل، في ضوء متغيريّ التخصُّص والسنة الدراسية، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في الاهتمام الأكاديمي وأبعاده الفرعية، في ضوء متغيريّ التخصُّص التعليمي والسنة الدراسية

البعد	التخصُّص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشغف للتعلم	علمي	السنة الأولى	90	15.9778	5.01229
		السنة الثانية	58	15.6379	4.43550
		السنة الثالثة	65	15.1385	4.84406
		السنة الرابعة	64	16.3906	5.01938
		الدرجة الكلية	277	15.8051	4.85346
	أدبي	السنة الأولى	45	15.5111	3.98647
		السنة الثانية	57	16.4912	4.64113
		السنة الثالثة	68	16.2941	4.77262
		السنة الرابعة	58	17.0172	4.79946
		الدرجة الكلية	228	16.3728	4.60000
الثقة في المستقبل	علمي	السنة الأولى	90	12.4889	2.85313
		السنة الثانية	58	12.2414	2.43015
		السنة الثالثة	65	11.8154	2.47419
		السنة الرابعة	64	13.0156	2.21461
		الدرجة الكلية	277	12.4007	2.56122
	أدبي	السنة الأولى	45	11.4222	2.64995
		السنة الثانية	57	12.4912	2.46492
		السنة الثالثة	68	12.5882	2.14570
		السنة الرابعة	58	12.5172	2.08790
		الدرجة الكلية	228	12.3158	2.34780
الطموح المهني	علمي	السنة الأولى	90	10.7444	3.22058
		السنة الثانية	58	10.8621	3.17030
		السنة الثالثة	65	11.0000	3.03109
		السنة الرابعة	64	10.9687	3.30449
		الدرجة الكلية	277	10.8809	3.17090
	أدبي	السنة الأولى	45	10.6000	2.83164
		السنة الثانية	57	10.8246	2.91010

البعد	التخصُّص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		السنة الثالثة	68	12.1324	2.15728
		السنة الرابعة	58	11.2241	3.40816
		الدرجة الكلية	228	11.2719	2.88024
التعبير عن الذات	علمي	السنة الأولى	90	10.6111	3.06372
		السنة الثانية	58	10.3793	2.73270
		السنة الثالثة	65	10.4154	3.07150
		السنة الرابعة	64	10.7656	3.15092
		الدرجة الكلية	277	10.5523	3.00753
	أدبي	السنة الأولى	45	10.2000	2.77652
		السنة الثانية	57	11.1228	2.59856
		السنة الثالثة	68	11.4853	2.51854
		السنة الرابعة	58	10.7414	2.97097
		الدرجة الكلية	228	10.9518	2.73215
الاهتمام الأكاديمي ككل	علمي	السنة الأولى	90	49.8222	10.71236
		السنة الثانية	58	49.1207	9.12886
		السنة الثالثة	65	48.3692	10.27523
		السنة الرابعة	64	51.1406	9.26312
		الدرجة الكلية	277	49.6390	9.96259
	أدبي	السنة الأولى	45	47.7333	7.96983
		السنة الثانية	57	50.9298	8.50601
		السنة الثالثة	68	52.5000	7.75463
		السنة الرابعة	58	51.5000	9.39625
		الدرجة الكلية	**228**	**50.9123**	**8.53968**

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاهتمام الأكاديمي وأبعاده الفرعية، وفقًا لمتغيريّ التخصص وسنوات الدراسة.

- ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراءتحليل التباين الثنائي لتأثير التخصُّص وسنوات الخبرة في أبعاد الاهتمام الأكاديمي، والاهتمام الأكاديمي ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير التخصُّص وسنوات الدراسة في أبعاد الاهتمام الأكاديمي، والاهتمام الأكاديمي ككل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (sig)	الدلالة
الشغف للتعلم	التخصص(أ)	35.889	1	35.889	1.594	0.207	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	78.076	3	26.025	1.156	0.326	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	46.018	3	15.339	0.681	0.564	غير دالة
	الخطأ	11190.931	497	22.517	–	–	–
	الدرجة الكلية	11345.097	504	–	–	–	–
الثقة في المستقبل	التخصص(أ)	2.244	1	2.244	0.376	0.540	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	42.298	3	14.099	2.361	0.071	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	61.666	3	20.555	3.442	0.017	دالة
	الخطأ	2968.055	497	5.972	–	–	–
	الدرجة الكلية	3062.685	504	–	–	–	–
الطموح المهني	التخصص(أ)	11.092	1	11.092	1.206	0.273	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	57.664	3	19.221	2.089	0.101	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	32.198	3	10.733	1.166	0.322	غير دالة
	الخطأ	4572.897	497	9.201	–	–	–
	الدرجة الكلية	4677.335	504	–	–	–	–
التعبير عن الذات	التخصص(أ)	14.488	1	14.488	1.741	0.188	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	19.165	3	6.388	0.768	0.513	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	43.307	3	14.436	1.735	0.159	غير دالة
	الخطأ	4135.759	497	8.321	–	–	–
	الدرجة الكلية	4210.911	504	–	–	–	–
الكلي	**التخصص(أ)**	**135.246**	**1**	**135.246**	**1.562**	**0.212**	**غير دالة**
	السنوات الدراسية (ب)	**405.205**	**3**	**135.068**	**1.560**	**0.198**	**غير دالة**
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	**641.412**	**3**	**213.804**	**2.469**	**0.061**	**غير دالة**
	الخطأ	**43034.203**	**497**	**86.588**	**–**	**–**	**–**
	الدرجة الكلية	**44150.903**	**504**	**–**	**–**	**–**	**–**

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الشغف للتعلم لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص التعليمي (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة sig (0.207) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف للتعلم لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) حيث بلغت قيمة sig (0.326)، وهي غير دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف للتعلم تُعزى إلى التفاعل بين التخصص التعليمي والسنة الدراسية حيث بلغت قيمة sig (0.564) وهي أيضًا غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الثقة في المستقبل لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص التعليمي (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة sig (0.540) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة في المستقبل لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) حيث بلغت قيمة sig (0.071)، وهي غير دالة إحصائيًا، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة في المستقبل تُعزى إلى أثر التفاعل بين التخصص التعليمي والسنة الدراسية حيث بلغت قيمة ف لبعد الثقة في المستقبل (3.442)، بدلالة إحصائية (0.017) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على بعد الثقة في المستقبل وفقًا لمتغير التفاعل الثنائي للتخصص والسنة الدراسية، وقد جاءت الفروق لصالح طالبات السنة الرابعة من ذوي التخصص العلمي، وقد تم التحقق من دلالة هذه الفروق بمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات بُعد الثقة في المستقبل لدى الطالبات من ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي، حيث بلغ متوسط الثقة في المستقبل لدى طالبات التخصص العلمي (12.4007)، في حين بلغ متوسط الثقة في المستقبل لدى الطالبات ذوي التخصص الأدبي (12.3158)، كذلك لبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالسنوات الدراسية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين بالجدول (7).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الطموح المهني لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص التعليمي (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة sig (0.273) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح المهني لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) حيث بلغت قيمة sig (0.101)، ,وهي غير دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح المهني تُعزى إلى التفاعل بين التخصص التعليمي والسنة الدراسية حيث بلغت قيمة sig (0.322) وهي أيضًا قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى التعبير عن الذات لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص التعليمي (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة sig (0.188) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التعبير عن الذات لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) حيث بلغت قيمة sig (0.513)،وهي غير دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير عن الذات تُعزى إلى أثر التفاعل بين التخصص التعليمي والسنة الدراسية حيث بلغت قيمة sig(0.159) وهي أيضًا غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الاهتمام الأكاديمي ككل، تُعزى للتخصُّص التعليمي (علمي/ أدبي)، حيث بلغت قيمة ف (1.562)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.212)، وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الاهتمام الأكاديمي ككل، تُعزى لاختلاف السنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة ف (1.560) بدلالة إحصائية بلغت (0.198)، وهي غير دالة إحصائيًا، كذلك لا يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) في الاهتمام الأكاديمي ككل، حيث بلغت قيمة ف (2.469)، بدلالة إحصائية بلغت (0.061)، وهي غير دالة إحصائيًا.

جدول (7) يوضح نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق في بعد الثقة في المستقبل والتي تُعزى لمتغير السنة الدراسية

البعد	الفئة (I)	الفئة(J)	(I-J)	Sig
الثقة في المستقبل	السنة الأولى م (12.1333)	السنة الثانية	0.23188-	0.458
		السنة الثالثة	0.07719-	0.797
		السنة الرابعة	*0.64536-	0.036
	السنة الثانية م (12.3652)	السنة الأولى	0.23188	0.458
		السنة الثالثة	0.15469	0.622
		السنة الرابعة	0.41347-	0.197
	السنة الثالثة م (12.2105)	السنة الأولى	0.07719	0.797
		السنة الثانية	0.15469-	0.622
		السنة الرابعة	0.56816-	0.066
	السنة الرابعة م (12.7787)	السنة الأولى	*0.64536	0.036
		السنة الثانية	0.41347	0.197
		السنة الثالثة	0.56816	0.066

*دال عند مستوي دلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح طالبات السنة الرابعة حيث بلغت قيمة sig (0.036) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 لصالح طالبات السنة الرابعة ذو المتوسط الأعلى، وتفسير هذه النتيجة هو خبرة الطلبات خلال السنوات الأولى من الدراسة وتعلمهن من الصعوبات والتحديات التي واجهتهن، ووصولهن لمرحلة التخرج مما زاد الدافع والاهتمام لديهن.

نتائج التحقق من السؤال الثالث: نصّ السؤال الثالث على أنه: "هل يوجد فروق في النظرية الضمنية للذكاء، باختلاف التخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهم"، وقد تحقّقت الباحثة من هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الثنائي (2 تخصص (علمي/ أدبي) × 4 سنوات دراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على النظرية الضمنية للذكاء.

- وللتَّحقُّق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في أبعاد النظرية الضمنية للذكاء، في ضوء متغيريّ التخصُّص والسنة الدراسية، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس النظرية الضمنية للذكاء تبعًا لمتغيريّ التخصُّص، والسنة الدراسية

البعد	التخصُّص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الثابت	علمي	السنة الأولى	90	19.2778	5.13422
		السنة الثانية	58	18.1207	4.85971
		السنة الثالثة	65	18.8462	4.61394
		السنة الرابعة	64	19.6563	4.64696
		الدرجة الكلية	277	19.0217	4.85137
	أدبي	السنة الأولى	45	19.5556	4.15362
		السنة الثانية	57	19.1053	4.95222
		السنة الثالثة	68	18.5294	4.83911
		السنة الرابعة	58	19.2241	5.02291
		الدرجة الكلية	228	19.0526	4.77298
الذكاء المتغير	علمي	السنة الأولى	90	32.8333	3.88963
		السنة الثانية	58	31.3276	4.44217
		السنة الثالثة	65	31.6923	4.40498
		السنة الرابعة	64	32.2188	4.30750
		الدرجة الكلية	277	32.1083	4.24638
	أدبي	السنة الأولى	45	30.7333	4.29799
		السنة الثانية	57	32.5965	4.41531
		السنة الثالثة	68	32.2206	3.48492
		السنة الرابعة	58	32.1379	4.65455
		الدرجة الكلية	228	32.0000	4.22391

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بعديّ الذكاء الثابت والذكاء المتغير ناتجة عن اختلاف التخصص، واختلاف سنوات الدراسة.

- ولبيان دلال الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراءتحليل التباين الثنائي لتأثير التخصُّص وسنوات الخبرة في أبعاد المعتقدات الضمنية للذكاء، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9) نتائج تحليل التباين لتأثير التخصُّص وسنوات الدراسة في أبعاد المعتقدات الضمنية للذكاء

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (sig)	الدلالة
الذكاء الثابت	التخصص(أ)	2.012	1	2.012	0.087	0.769	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	73.968	3	24.656	1.061	0.365	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	37.825	3	12.608	0.542	0.654	غير دالة
	الخطأ	11554.617	497	23.249	–	–	–
	الدرجة الكلية	11667.358	504	–	–	–	–
الذكاء المتغير	التخصص(أ)	1.123	1	1.123	0.063	0.802	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	9.496	3	3.165	0.178	0.911	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	186.995	3	62.332	3.506	0.015	دالة
	الخطأ	8835.167	497	17.777	–	–	–
	الدرجة الكلية	**9028.218**	**504**	**–**	**–**	**–**	**–**

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثابت بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.769)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثابت تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.365) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) وذلك في بعد الذكاء الثابت، حيث بلغت قيمة sig (0.654) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المتغير بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.802)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المتغير تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.911) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) حيث بلغت قيمة sig (0.015)، وهي دالة إحصائيًا مما يدل على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على بعد الذكاء المتغير وفقًا لمتغير التفاعل الثنائي للتخصص والسنة الدراسية، وقد جاءت الفروق لصالح الطالبات ذوي التخصص العلمي،

وقد تم التحقق من دلالة هذه الفروق بمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات بُعد الذكاء المتغير لدى الطالبات من ذوي التخصص العلمي وذوى التخصص الأدبي، وقد وُجد أن متوسط الذكاء المتغير للطالبات ذوى التخصص العلمي والذى بلغ (32.1083) أكبر من متوسط الذكاء المتغير لدى الطالبات ذوى التخصص الأدبي والذي بلغ (32.0000)، وتفسير هذه النتيجة بأن التخصصات العلمية تحتاج لتفكير وحل المسائل وتطبيق عملي فالحصول على المعلومة يكون من خلال التجارب مما يؤثر على طبيعة ذكائهن.

– كذلك لبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالسنوات الدراسية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين بالجدول (10)، وقد اتضح أن هذه الفروق جاءت ضعيفة وغير جوهرية الأمر الذي أدى لعدم ظهور دلالة إحصـــائية في جدول المقارنات البعدية حيث جاءت قيمة sig جميعها غير دالة، ويُمكن إرجاع السبب في عدم ظهور دلالة الفروق إلى أن هذه الفروق ضعيفة وغير جوهرية.

جدول (10) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق في بعد الذكاء المتغير، والتي تُعزى لمتغير السنة الدراسية

البعد	(I) الفئة	(J)الفئة	(I-J)	Sig
الـــذكاء المـتغير	السنة الأولى م (32.1333)	السنة الثانية	0.17681	0.743
		السنة الثالثة	0.17093	0.742
		السنة الرابعة	0.04699-	0.929
	السنة الثانية م (31.9565)	السنة الأولى	0.17681-	0.743
		السنة الثالثة	0.00588-	0.991
		السنة الرابعة	0.22381-	0.685
	السنة الثالثة م (31.9624)	السنة الأولى	0.17093-	0.742
		السنة الثانية	0.00588	0.991
		السنة الرابعة	0.21792-	0.682
	السنة الرابعة م (32.1803)	السنة الأولى	0.04699	0.929
		السنة الثانية	0.22381	0.685
		السنة الثالثة	0.21792	0.682

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم sig جميعها جاءت غير دالة، مما يؤكد على أن الفروق التي ظهرت بتحليل التباين هي فروق ضعيفة وغير جوهرية.

نتائج التحقق من الســـؤال الرابع: نصّ الســـؤال الرابع على أنه: "هل يختلف منظور زمن المســـتقبل لدى الطالبات، باختلاف التخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والتفاعلات المشتركة بينهم"، وقد تحقّقت الباحثة من هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الثنائي (2 تخصص (علمي/ أدبي) × 4 سنوات دراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على منظور الزمن.

– وللتَّحقُّق من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في أبعاد منظور الزمن، في ضوء متغيريّ التخصُّص والسنة الدراسية، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على أبعاد مقياس منظور الزمن في ضوء متغيريّ التخصُّص التعليمي والسنة الدراسية

البعد	التخصُّص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحاضر الممتع	علمي	السنة الأولى	90	54.2889	7.98910
		السنة الثانية	58	52.0517	6.79892
		السنة الثالثة	65	51.1231	7.37925
		السنة الرابعة	64	51.9375	8.86741
		الدرجة الكلية	277	52.5343	7.89352
	أدبي	السنة الأولى	45	48.8889	6.60655
		السنة الثانية	57	50.3333	8.25343
		السنة الثالثة	68	51.5294	7.84832
		السنة الرابعة	58	49.9655	7.69362
		الدرجة الكلية	228	50.3114	7.69315
الماضي السلبي	علمي	السنة الأولى	90	26.7556	5.60560
		السنة الثانية	58	26.1724	5.37746
		السنة الثالثة	65	26.5385	5.13894
		السنة الرابعة	64	27.1719	5.42936
		الدرجة الكلية	277	26.6787	5.39202
	أدبي	السنة الأولى	45	26.0667	4.93319
		السنة الثانية	57	27.0000	5.39179
		السنة الثالثة	68	26.6912	5.23267
		السنة الرابعة	58	28.1724	5.45520
		الدرجة الكلية	228	27.0219	5.29104
المستقبل	علمي	السنة الأولى	90	40.0444	7.61417
		السنة الثانية	58	39.6552	6.92707
		السنة الثالثة	65	39.5385	8.48174
		السنة الرابعة	64	41.3281	8.38755
		الدرجة الكلية	277	40.1408	7.86192
	أدبي	السنة الأولى	45	39.0889	7.24199

البعد	التخصُّص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		السنة الثانية	57	41.5614	7.41865
		السنة الثالثة	68	40.8971	7.41346
		السنة الرابعة	58	40.2931	7.65485
		الدرجة الكلية	228	40.5526	7.44388
الماضي الإيجابي	علمي	السنة الأولى	90	25.2556	5.22432
		السنة الثانية	58	25.4138	5.30155
		السنة الثالثة	65	24.4154	5.29414
		السنة الرابعة	64	25.0000	5.23116
		الدرجة الكلية	277	25.0325	5.24291
	أدبي	السنة الأولى	45	24.6444	4.66201
		السنة الثانية	57	24.9123	5.28570
		السنة الثالثة	68	25.8088	4.87533
		السنة الرابعة	58	25.0690	5.52780
		المجموع	228	25.1667	5.09801
الحاضر الحتمي	علمي	السنة الأولى	90	22.1667	5.60547
		السنة الثانية	58	20.6207	4.64844
		السنة الثالثة	65	21.0769	4.53565
		السنة الرابعة	64	21.4375	4.70014
		الدرجة الكلية	277	21.4188	4.97509
	أدبي	السنة الأولى	45	21.6667	4.57761
		السنة الثانية	57	20.0175	4.26150
		السنة الثالثة	68	20.2353	5.63867
		السنة الرابعة	58	21.5690	4.45686
		الدرجة الكلية	228	20.8026	4.84387

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل درجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية لمنظور الزمن، وفقًا لمتغيريّ التخصص وسنوات الدراسة.

-ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراءتحليل التباين الثنائي لتأثير التخصُّص وسنوات الخبرة في أبعاد منظور الزمن، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (12) نتائج تحليل التباين لتأثير التخصُّص وسنوات الدراسة في أبعاد منظور الزمن

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (sig)	الدلالة
الحاضر الممتع	التخصص(أ)	575.337	1	575.337	9.535	0.002	دالة
	السنوات الدراسية (ب)	25.651	3	8.550	0.142	0.935	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	540.140	3	180.047	2.984	0.031	دالة
	الخطأ	29990.082	497	60.342	–	–	–
	الدرجة الكلية	31249.774	504	–	–	–	–
الماضي السلبي	التخصص(أ)	12.734	1	12.734	0.445	0.505	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	120.320	3	40.107	1.402	0.242	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	52.962	3	17.654	0.617	0.604	غير دالة
	الخطأ	14221.752	497	28.615	–	–	–
	الدرجة الكلية	14394.028	504	–	–	–	–
المستقبل	التخصص(أ)	12.388	1	12.388	0.210	0.647	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	108.089	3	36.030	0.610	0.609	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	212.854	3	70.951	1.202	0.309	غير دالة
	الخطأ	29343.165	497	59.041	–	–	–
	الدرجة الكلية	29659.089	504	–	–	–	–
الماضي الإيجابي	التخصص(أ)	0.933	1	0.933	0.035	0.852	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	3.101	3	1.034	0.038	0.990	غير دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	81.104	3	27.035	1.002	0.391	غير دالة
	الخطأ	13404.087	497	26.970	–	–	–
	الدرجة الكلية	13488.626	504	–	–	–	–
الحاضر الحتمي	التخصص(أ)	25.085	1	25.085	1.044	0.307	غير دالة
	السنوات الدراسية (ب)	196.128	3	65.376	2.722	0.044	دالة
	التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة (أ× ب)	16.121	3	5.374	0.224	0.880	غير دالة
	الخطأ	11937.962	497	24.020	–	–	–
	الدرجة الكلية	**12205.018**	**504**	**–**	**–**	**–**	**–**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاضر الممتع بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.002)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على

وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطالبات ذوي التخصص العلمي، وقد تم التحقق من دلالة هذه الفروق بمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات بُعد الحاضر الممتع لدى الطالبات من ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي، وقد وُجد أن متوسط الحاضر الممتع للطالبات ذوي التخصص العلمي والذي بلغ (52.534) أكبر من متوسط الحاضر الممتع لدى الطالبات ذوي التخصص الأدبي والذي بلغ (50.311)، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاضر الممتع تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.935) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، أما فيما يتعلق بأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على الحاضر الممتع وُجدت فروق دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة sig (0.031) وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على بعد الحاضر الممتع وفقًا لمتغير التفاعل الثنائي للتخصص والسنة الدراسية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالسنوات الدراسية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين بالجدول (13)، وقد اتضح أن هذه الفروق جاءت ضعيفة وغير جوهرية الأمر الذي أدى لعدم ظهور دلالة إحصائية في جدول المقارنات البعدية حيث جاءت قيمة sig جميعها غير دالة، ويُمكن إرجاع السبب في عدم ظهور دلالة الفروق إلى أن هذه الفروق ضعيفة وغير جوهرية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الماضي السلبي بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.505)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الماضي السلبي تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.242) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) وذلك في بعد الماضي السلبي، حيث بلغت قيمة sig (0.604) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المستقبل بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.647)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المستقبل تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.609) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) وذلك في بعد المستقبل، حيث بلغت قيمة sig (0.309) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الماضي الإيجابي ين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.852)، وهي غير دالة إحصائيًا، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الماضي الإيجابي تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.990) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تُعزى لأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) وذلك في بعد الماضي الإيجابي، حيث بلغت قيمة sig (0.391) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاضر الحتمي بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث كانت قيمة sig (0.307)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاضر الحتمي تُعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، حيث بلغت قيمة sig (0.044) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا، وقد جاءت هذه الفروق لصالح طالبات السنة الأولى، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالسنوات الدراسية لبعد الحاضر الحتمي تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين بالجدول (14)، أما فيما يتعلق بأثر التفاعل الثنائي للتخصُّص (علمي/ أدبي)، والسنة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على الحاضر الحتمي، وُجد عدم وجود لم توجد فروق دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة sig (0.880) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

جدول (13) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية في بعد الحاضر الممتع والتي تعزى لمتغير السنة الدراسية

البعد	(I) الفئة	(J) الفئة	(I-J)	Sig
الحاضر الممتع	السنة الأولى م (52.4889)	السنة الثانية	1.28889	0.198
		السنة الثالثة	1.15806	0.229
		السنة الرابعة	1.48889	0.131
	السنة الثانية م (51.2000)	السنة الأولى	1.28889-	0.198
		السنة الثالثة	0.13083-	0.896
		السنة الرابعة	0.20000	0.845
	السنة الثالثة م (51.3308)	السنة الأولى	1.15806-	0.229
		السنة الثانية	0.13083	0.896
		السنة الرابعة	0.33083	0.738
	السنة الرابعة م (51.0000)	السنة الأولى	1.48889-	0.131
		السنة الثانية	0.20000-	0.845
		السنة الثالثة	0.33083-	0.738

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم sigجميعها جاءت غير دالة مما يؤكد أن الفروق التي ظهرت بتحليل التباين هي فروق ضعيفة وغير جوهرية.

جدول (14) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية في بعد الحاضر الحتمي والتي تعزى لمتغير السنة الدراسية

البعد	(I) الفئة	(J) الفئة	(I-J)	Sig
الحاضر الحتمي	السنة الأولى م (22.0000)	السنة الثانية	*1.67826	0.007
		السنة الثالثة	*1.35338	0.024
		السنة الرابعة	0.50000	0.413
	السنة الثانية م (20.3217)	السنة الأولى	*1.67826-	0.007
		السنة الثالثة	0.32488-	0.602
		السنة الرابعة	1.17826-	0.064

البعد	(I) الفئة	(J) الفئة	(I-J)	Sig
	السنة الثالثة م (20.6466)	السنة الأولى	-1.35338*	0.024
		السنة الثانية	0.32488	0.602
		السنة الرابعة	-0.85338	0.165
	السنة الرابعة م (21.5000)	السنة الأولى	-0.50000	0.413
		السنة الثانية	1.17826	0.064
		السنة الثالثة	0.85338	0.165

***دال عند مستوي دلالة 0.05**

من خلال الجدول يتضح أن هناك فروق بين طالبات السنة الأولى وطالبات السنة الثانية لصالح طالبات السنة الأولى ذوي المتوسط الأعلى حيث بلغت قيمة sig (0.007) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات السنة الأولى، كما ظهرت فروق بين طالبات السنة الأولى وطالبات السنة الثالثة لصالح طالبات السنة الأولى ذوي المتوسط الأعلى وقد بلغت قيمةsig (0.024) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وتفسير هذه النتيجة بأن الفروق التي ظهرت في بعد الحاضر الممتع لصالح التخصصات العلمية بانه يعود ذلك لطبيعة الدراسة العلمية حيث تعتمد على التجارب المعملية وتطبيق أهداف واستراتيجيات المادة بشكل عملي وتدريب ميداني حيث يكون الطالب بنشاط وحركة مما تزيد من المتعة وقت تلقي المعلومات، بعكس التخصصات الأدبية فهي تعتمد بشكل عام على القاء المحاضرات وتلقي كمية معلومات نظرية في أغلب الأوقات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2015) بوجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس منظور الزمن وابعاده لصالح التخصصات العلمية، كما أشار رمضان والزغول (2021) إلى وجود فروق ذات دلاله في بعد الحاضر الحتمي تعزى للكليات.

نتائج التحقق من السؤال الخامس: نصّ الفرض الخامس على أنه: "ما الإسهامات النسبية للنظرية الضمنية في الذكاء بالاهتمام الأكاديمي لدي طالبات جامعة القصيم"، على اعتبار أن أبعاد الذكاء متغيرات مستقلة، والاهتمام الأكاديمي متغير تابع وللتحقّق من هذا السؤال تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية **(Enter)** وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

الخطية linearity:

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطًا خطيًا وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (15) معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين الاهتمام الأكاديمي والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	الاهتمام الأكاديمي
الاعتقاد بأن الذكاء ثابت	0,16 (دال عند 0,01)
الاعتقاد بأن الذكاء متغير	0,35 (دال عند 0,01)

تظهر نتائج الجدول السابق، تحقق العلاقة الخطية بين الاهتمام الأكاديمي وأبعاد المتغير المستقل.

الارتباط المتعدد Multicollinearity:

من خلال حساب معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF) كما هو موضح بالجدول التالي:

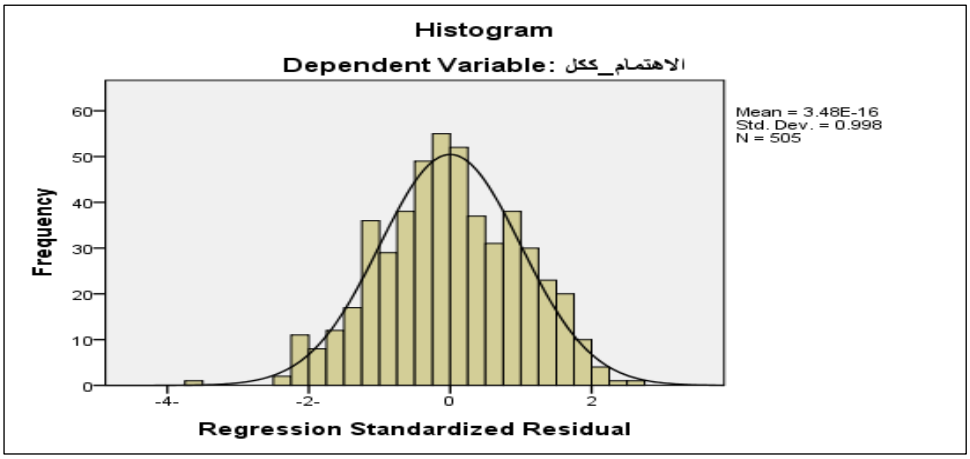
جدول (16) قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	VIF
الاعتقاد بأن الذكاء ثابت	1,002
الاعتقاد بأن الذكاء متغير	1,002

يوضح الجدول السابق أن قيم(VIF)كانت أقل من (3)كما هو موضح مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

التوزيع الطبيعي للبواقي:

مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانيًا كما هو مبين من الشكل (1):

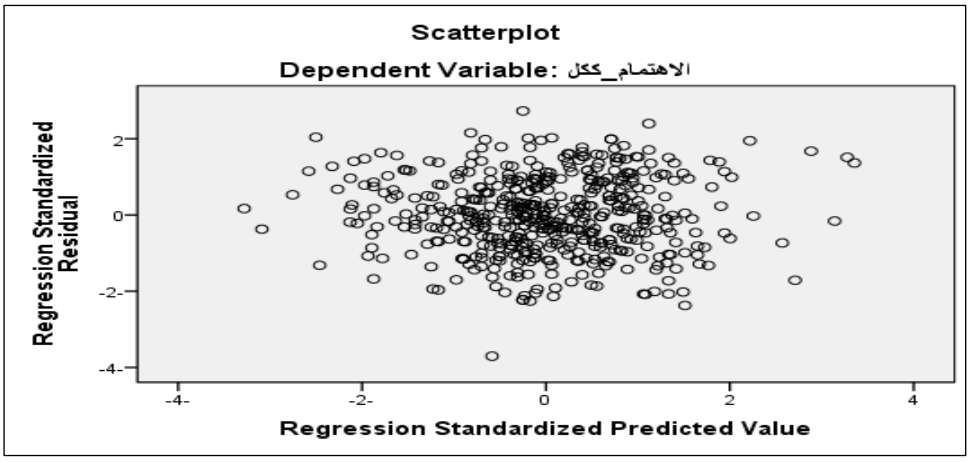


شكل (1) توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار

يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

تجانس التباين (Homoscedasticity):

مُثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل الآتي:



شكل (2) التحقق من تجانس التباين

يوضح الشكل السابق عدم وجود نمط معين حول الخط الممتد من الصفر؛ مما يعني تحقُّق افتراض تجانس التباين.

وتبعًا لما سبق أُجري تحليل الانحدار والخطوات التالية توضح ما تم التوصَّل إليه من نتائج:

أ- تحليل التباين لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل (أبعاد الذكاء الضمني) في مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم:

جدول (17) تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل أبعاد الذكاء الضمني في مستوى الاهتمام الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R	R^2	نسبة التباين
الانحدار	6381,00	2	3190,50	42,41	دالة عند 0.01	0,38	0,145	%14,5
البواقي	37769,90	502	75,24					
الكلي	44150,90	504						

يتبيّن من الجدول السابق أن النموذج العام للانحدار كان دال إحصائيًا، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع حيث كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمُتغيّرات المستقلة (أبعاد الذكاء الضمني) على مستوى الاهتمام الأكاديمي دالة عند (0.01)، وهو ما يشير لمعنوية النموذج كما تشير النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسر (14,5%) من التباين في الاستجابات على الاهتمام الأكاديمي وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R2).

معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيِّرات المستقلة في الاهتمام الأكاديمي:

جدول (18) معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيِّرات المستقلة (أبعاد الذكاء الضمني) في الاهتمام الأكاديمي

المُتغيِّرات	معاملات الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	20,34	3,27	ــــ	6,22	دالة عند 0.01
الذكاء الثابت	0,28	0,08	0,14	3,48	دالة عند 0.01
الذكاء المتغير	0,77	0,09	0,35	8,38	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الذكاء الضمني يمكن أن تتنبأ بمستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم.

ويمكن التعبير عن الاهتمام الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي:

الاهتمام الأكاديمي = (0,28) × (الذكاء الثابت) + (0,77) × (الذكاء المتغير).

كما يمكن التعبير عن الاهتمام الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على النحو الآتي:

الاهتمام الأكاديمي = (0,14) × (الذكاء الثابت) + (0,35) × (الذكاء المتغير).

ومعادلة الانحدار تشير إلى:

- أنه عند ارتفاع مستوى الاعتقاد في ثبات الذكاء وحدة واحدة فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,28) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري - وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,14)
- فإنه عند ارتفاع مستوى الاعتقاد في ثبات الذكاء بمقدار وحدة معيارية فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,14) وحدة معيارية.

– وأنه عند ارتفاع مستوى الاعتقاد في تغير الذكاء بمقدار وحدة واحدة فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,77) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري – وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,35) فإنه عند ارتفاع مستوى الاعتقاد في تغير الذكاء بمقدار وحدة معيارية فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,35) وحدة معيارية، وبالتالي يمكن التنبؤ بالاهتمام الأكاديمي من خلال أبعاد الذكاء الضمني لدي طالبات جامعة القصيم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Vechia & Popa(2022) بانه يوجد ارتباط بين النظريات الضمنية للذكاء والإنجازات الاكاديمية، ودراسة الحربي (2022) التي أكدت على وجود علاقة بين النظريات الضمنية للذكاء والمشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي والمدرسي وتنظيم الوقت والاتجاه الإيجابي نحو الدراسة بشكل عام، كما أشارت دراسة زكي (2017) إلى وجود تأثير مباشر بين بعدي النظرية الضمنية للذكاء واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

نتائج التحقق من السؤال السادس: نصّ السؤال السادس على أنه: "ما الإسهامات النسبية لمنظور الزمن المستقبلي بالاهتمام الأكاديمي لدي طالبات جامعة القصيم"، على اعتبار أن أبعاد منظور الزمن متغيرات مستقلة، والاهتمام الأكاديمي متغير تابع، وللتحقّق من هذا السؤال تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية **(Enter)** وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية للتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

الخطية linearity:

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطًا خطيًا وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (19) معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين الاهتمام الأكاديمي والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	الاهتمام الأكاديمي
الماضي الإيجابي	0,33 (دال عند 0,01)
الماضي السلبي	0,19 (دال عند 0,01)
الحاضر الحتمي	0.07 غير دال
الحاضر الممتع	0,26 (دال عند 0,01)
المستقبل	0,42 (دال عند 0,01)

تظهر نتائج الجدول السابق، تحقق العلاقة الخطية بين الاهتمام الأكاديمي وأبعاد المتغير المستقل.

الارتباط المتعدد Multicollinearity:

من خلال حساب معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF) كما هو موضح بالجدول التالي:

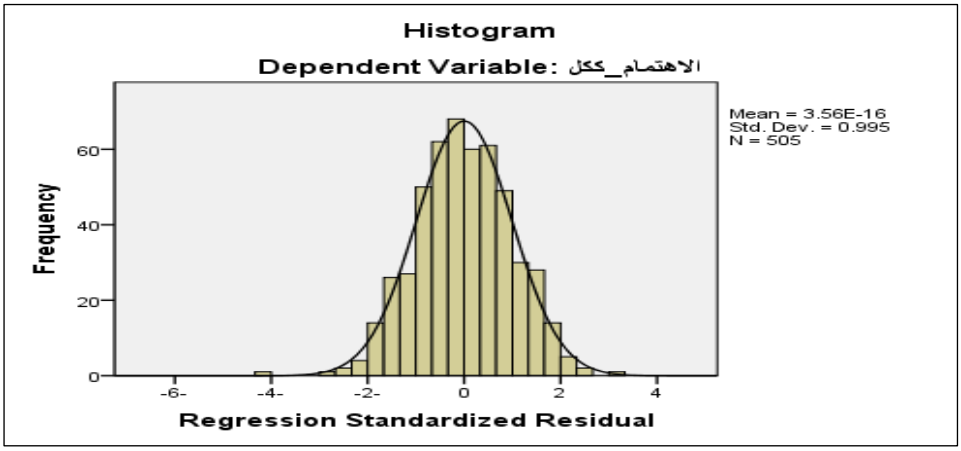
جدول (20) قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	VIF
الماضي الإيجابي	1,24
الماضي السلبي	1,23
الحاضر الحتمي	1,24
الحاضر الممتع	1,25
المستقبل	1,23

يوضح الجدول السابق أن قيم (VIF)كانت أقل من (3)كما هو موضح مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

- **التوزيع الطبيعي للبواقي:**

مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانيًا كما هو مبين من الشكل (3):

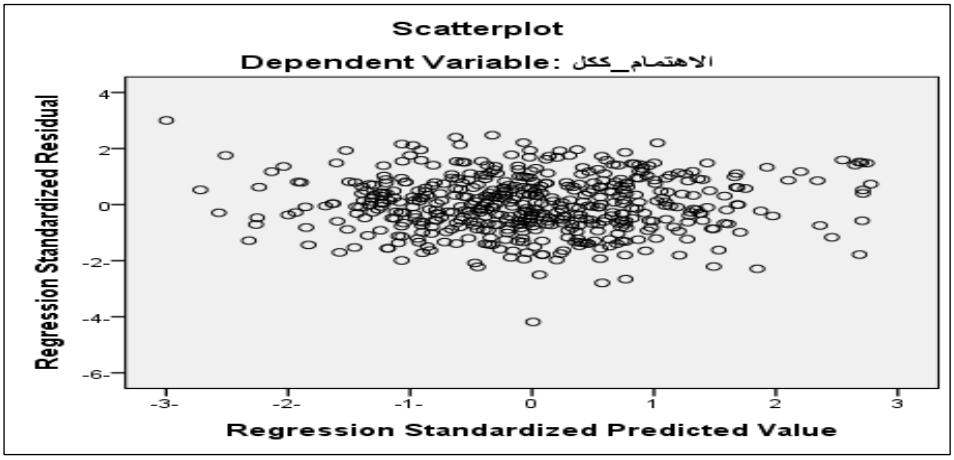


شكل (3) توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار

يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

- **تجانس التباين Homoscedasticity :**

مُثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل الآتي:



شكل (4) التحقق من تجانس التباين

يوضح الشكل السابق عدم وجود نمط معين حول الخط الممتد من الصفر؛ مما يعنى تحقُّق افتراض تجانس التباين.

وتبعًا لما سبق أُجري تحليل الانحدار والخطوات التالية توضح ما تم التوصَّل إليه من نتائج:

- تحليل التباين لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل (أبعاد منظور الزمن) في مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم:

جدول (21) تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيّر المستقل أبعاد منظور الزمن في مستوى الاهتمام الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R	R^2	نسبة التباين
الانحدار	10699,52	5	2139,91	31,9	دالة عند 0.01	0,492	0,242	%24
البواقي	33451,38	499	67,04					
الكلي	**44150,90**	**504**						

يتبيّن من الجدول السابق أن النموذج العام للانحدار كان دال إحصائيًا، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع حيث كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمُتغيّرات المستقلة (أبعاد منظور الزمن) على مستوى الاهتمام الأكاديمي دالة عند (0.01.)، وهو ما يشير لمعنوية النموذج كما تشير النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسر (24%) من التباين في الاستجابات على الاهتمام الأكاديمي وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R2).

– معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيّرات المستقلة في الاهتمام الأكاديمي:

جدول (22) معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيّرات المستقلة (أبعاد منظور الزمن) في الاهتمام الأكاديمي

المُتغيّرات	معاملات الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	16,83	3,09	ــــ	5,43	دالة عند 0.01
الماضي الإيجابي	0,38	0,08	0,21	4,89	دالة عند 0.01
الماضي السلبي	0,17	0,08	0,1	2,26	غير دال
الحاضر الحتمي	0,15-	0,08	-0,08	1,82-	غير دال
الحاضر الممتع	0,15	0,05	0,12	2,83	دالة عند 0.01
المستقبل	0,37	0,05	0,30	6,96	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد منظور الزمن التي يمكن أن تتنبأ بمستوى الاهتمام الأكاديمي لدى طالبات الجامعة هي (الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل).

ويمكن التعبير عن الاهتمام الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي:

الاهتمام الأكاديمي = (0,38) × (الماضي الإيجابي) + (0,15) × (الحاضر الممتع) + (0,37) × المستقبل.

كما يمكن التعبير عن الاهتمام الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على النحو الآتي:

الاهتمام الأكاديمي = (0,21) × (الماضي الإيجابي) + (0,12) × (الحاضر الممتع) + (0) ,30× المستقبل.

ومعادلة الانحدار تشير إلى:

– أنه عند ارتفاع مستوى الماضي الإيجابي وحدة واحدة فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,38) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري – وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,21) – فإنه عند ارتفاع مستوى الماضي الإيجابي بمقدار وحدة معيارية فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,21) وحدة معيارية.

– وأنه عند ارتفاع مستوى الحاضر الممتع بمقدار وحدة واحدة فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,15) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري – وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,12) فإنه عند ارتفاع مستوى الحاضر الممتع بمقدار وحدة معيارية فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,12) وحدة معيارية.

– وأنه عند ارتفاع مستوى المستقبل بمقدار وحدة واحدة فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,37) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري – وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,30) – فإنه عند ارتفاع مستوى المستقبل بمقدار وحدة معيارية فإن الاهتمام الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,30) وحدة معيارية.

وبالتالي يمكن التنبؤ بالاهتمام الأكاديمي من خلال أبعاد منظور الزمن لدي طالبات جامعة القصيم، وتفسير النتيجة بإن من لديه منظور زمن إيجابي يستطيع التركز على أهدافه المستقبلية بنظرة طموح عالية ويعيش الحاضر بمتعه ويقوم بمهامه بشكل جيد ويستفيد من كل خبراته السابقة ويقوم بتوظيفها بالحاضر والمستقبل بشكل متقن ليصبح لدية اهتمام أكاديمي عالي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجنادي، وتعلب (2016) بانه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال منظور الزمن المستقبلي، ودراسة Buchari(2023) التي أكدت أن منظور الزمن المستقبلي يؤثر على النضج والطموح الوظيفي باعتباره احد ابعاد الاهتمام الاكاديمي، كما توصلت دراسة ZohoriZangeneh et al.,(2024) إلى أن تقدير الذات والتعبير عنه له دور مهم في منظور الزمن.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء تفسيرها ومناقشتها خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

1– تنمية الاهتمام الأكاديمي من خلال توفير أنشطة تربوية.

2– تقديم دورات تدريبة للطلبة تعرفهم بالنظرية الضمنية للذكاء وكيف يمكنهم تطوير بعد الذكاء المتغير لا انعكاسه بشكل إيجابي على العملية التعليمة.

3– تقديم دورات تدريبة لمنظور الزمن المستقبلي وعلى أهمية التركيز على أبعاد المستقبل والحاضر لكونها ابعاد إيجابية من الممكن أن تزيد الاهتمام والأداء الأكاديمي.

4– إعادة تشكيل الكتب الدراسية بشكل يزيد التفكير وبطرق ممتعة لتطوير الذكاء والاهتمام الأكاديمي لديهم.

مقترحة الدراسة:

1– دراسة الاهتمام الأكاديمي عبر مراحل دراسية مختلفة في ضوء الفروق بالتخصص والجنس.

2– دراسة العلاقة بين الاهتمام الأكاديمي والتوافق المنهي.

3– دراسة الاهتمام الأكاديمي والرضا عن الحياة.

4– التنبؤ بالنظرية الضمنية في الذكاء والعجز المتعلم في الاهتمام الأكاديمي.

5– دراسة منظور الزمن المستقبلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي الأكاديمي.

المراجع:

تايه، رفعة حسن حسين؛ والزغول، رافع عقيل أحمد النصير. (2015). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(4)، 539-554 https://search.emarefa.net/detail/BIM-668080.

جار الله، سليمان؛ وشرفي، محمد الصغير. (2009). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للبيئة العربية. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 23(7)، 53-64.

الجراح، عبد الناصر؛ والربيع، فيصل؛ وملحم، محمد. (2019). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الدراسات التربوية النفسية – جامعة الملك قابوس*، 13، (2).

الجنادي، لينة أحمد؛ وتعلب، صبرين صلاح. (2016). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، 24(3)، 311-344. https://search.emarefa.net/detail/BIM-801490

الحربي، بدور عبد الله. (2022). *المعتقدات الضمنية للذكاء والعجز المتعلّم وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة بريدة*. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم].

دويدار، عبد الفتاح. (1999). *مناهج البحث في علم النفس*. ط2، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

رمضان، مرام هشام؛ والزغلول، رافع عقيل. (2021). التنبؤ باليقظة العقلية من خلال منظور زمن المستقبل. *IUGJournal of Educational & Psychological Studies* 29(5).

زكي، هناء محمد. (2017). النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27(96)، 419-477. مسترجع من https://eaps-eg.com/downloadfile/15854096480118-027-096-018.pdf

القنيعير، آلاء علي. (2022). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والأهداف الإتقانية كمتنبئات بالاهتمام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم*. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم].

Abd-El-Fattah, S., and Yates, G. (2005). *Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for Factorial Invariance and Mean Structure*.Available online: https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/abd06289.pdf.

Agoestina Mappadang, Khusaini Khusaini, Melan Sinaga & Elizabeth Elizabeth| (2022). Academic interest determines the academic performance of undergraduate accounting students: Multinomial logit evidence, *Cogent Business & Management*, 9:1, 2101326, DOI:10.1080/23311975.2022.2101326

Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychological Review*, 18, 391-405.

Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M. (2016). The relationship between time perspective and career decision-making self-efficacy and its impact on academic achievement. *World Scientific News*, (44), 100-111.

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(1), e0190492. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492.

Buchari, I. F. (2023). *Pengaruh future time perspective terhadap kematangan karir mahasiswa akhir di kota makassar*. [Doctoral dissertation]. Universitas bosowa.

Cheng, W., & Nguyen, P. N. T. (2022). Gender differences in future time perspectives and risk of being not in employment, education, or

training: the mediating role of achievement goal motivations. *Current psychology (New Brunswick, N. J.)*, 1–11. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03921-2.

Cross, S. E., Morris, M. L., & Gore, J. S. (2002). Thinking about one self and others: The relational-interdependent self-construal and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology,* 82(3), 399–418. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.399

DurikA. M., Hulleman C. S., Harackiewicz. J. M. (2015). One size fits some: Instructional enhancements to promote interest don't work the same for everyone. In Renninger K. A., Nieswandt M., Hidi S. (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp.49-62). Washington, DC: American Educational Research Association.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* New York, NY: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset.* New York: Random House.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. G. (2010). Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family, and School Context. *Journal of Research on Adolescence,* 20, 507-537.

González, M. D., Talavera-Velasco, B., & Gutiérrez, S.U. (2020). The role of engagement and temporal perspective in the academic performance of postgraduate students. *Physiology &Behavior,* 224, 113054.

Harackiewicz, J. M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A.J. Elliot, C. S. Dweck, & D.S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 334–352, The Guilford Press.

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. Policy in sights from the *Behavioral and Brain Sciences,* 3(2), 220–227. https://doi.org/10.1177/2372732216655542

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the interest and learning conference* (pp.159–184). Elsevier.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (3), 588–599. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588

Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education, 32* (5), 448-470.

Kooij, D.T.A.M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C.W. (2018). Futuretimeperspective: Asystematic review and meta-analysis. *The Journal of applied psychology*, 103(8), 867–893. https://doi.org/10.1037/apl0000306

Lee, J., & Durksen, T.L. (2018). Dimensions of academic interest among under graduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *Educational Psychology, 38*(2),120-138.

O'Keefe, P.A., Dweck, C.S., & Walton, G.M. (2018). Implicit theories of interest: Finding your passion or developing it? *Psychological Science,* 29(10),1653–1664. https://doi.org/10.1177/0956797618780643

Thoman, D. B., Sansone, C., Robinson, J. A., & Helm, J. L. (2020). Implicit theories of interest regulation. *Motivation Science* ,*6*(4), 321–334. https://doi.org/10.1037/mot0000160

Zimbardo, P.G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *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*. Simon and Schuster.

Zohori Zangeneh, Z., Emamipour, S., & Baghdasarians, A. (2024). The Predictive Model of Hope Based on Attachment Styles and Time Perspective with the Mediation of Self-Esteem in Students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 5*(8), 68 -78. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.8.8

Zuckerman, M., Gagne, M., &Nafshi, I. (2001). Pursuing academic interests: The role of implicit theories. *Journal of Applied Social Psychology,* 3(12), 2621-2631