النموذج البنائي للعلاقات السببية بين منظور الوقت واليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ ميهان حمدي محمد

مدرس علم النفس التربوى

كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين منظور الوقت واليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة

ميهان حمدي محمد
قسم علم النفس التربوى، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
البريد الالكتروني: mehanhamdy@cu.edu.eg

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقات الارتباطية ونمذجة العلاقات السببية بين منظور الوقت واليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (416) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وطبقت الباحثة مقياس منظور الوقت (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013) وترجمة الباحثة، ومقياسي اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي من إعداد الباحثة. أشارت نتائج التحليل الاحصائي بعد عمل مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة وجود تأثير موجب ودال لليقظة العقلية على تركيز الطالب على كل من (الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، منظور زمن المستقبل) ووجود تأثير إيجابي لليقظة العقلية علي منظور الوقت المتوازن، ووجود تأثير سالب ودال لليقظة العقلية علي الماضي السلبي، عدم وجود تاثير لليقظة العقلية على الحاضر الحتمي، ومن جانب آخر أشارت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير دال لمنظور زمن الماضي الإيجابي على الإرجاء الدراسي، ووجود تأثير موجب دال لكل من منظور زمن (الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي)، ووجود تأثير سالب لمنظور الوقت المتوازن علي الإرجاء الدراسي، مع وجود تأثير سالب لمنظور زمن المستقبل على الإرجاء الدراسي، ومن جانب آخر أشارت نتائج البحث إلى وجود تاثير مباشر سالب ودال لليقظة العقلية عل الإرجاء الدراسي. وبالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فأشارت النتائج إلي عدم وجود تأثير غير مباشر لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الماضي الإيجابي، ووجود تأثير غير مباشر إيجابي لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال (الحاضر الممتع)، ووجود تأثير غير مباشر سالب لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال كل من (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، منظور زمن المستقبل)، وأخيراً وجود تأثير غير مباشر إيجابي لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت المتوازن.

الكلمات المفتاحية: منظور الوقت، اليقظة العقلية، الإرجاء الدراسي.

Structural Model of Causal Relations between Time prespective and Mindfulness and Academic Procrastination for University Students

Mehan Hamdy Mohamad

Educational Psychology, Faculty of Graduate Studies of Education

Cairo University.

Email: mehanhamdy@cu.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to study the correlational relationships and modeling of causal relationships between time perspective, mindfulness, and academic procrastination among university students. The research sample consisted of (416) male and female university students. The researcher used the time perspective scale prepared by (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013) and translated by the researcher. And the scales of mindfulness and academic procrastination prepared by the researcher The results of the statistical analysis after the results of the matrix of correlation coefficients between the variables of the study indicated that There is a positive and significant effect of mindfulness on the student's focus on each of (the past positive, the present Hedonistic, and the future time perspective). Also, there is a positive effect of mindfulness on the balanced time perspective, and there is a negative and significant effect of mindfulness on the past negative perspective, and there is no effect of mindfulness on the present fatalistic. On the other hand, the results of the study indicated that there is no significant effect of the past positive perspective on academic procrastination, and there is a significant positive effect for each of the (past negative, present hedonistic, present fatalistic). Also there is a negative effect of the balanced time perspective on academic procrastination, with a negative effect of the future perspective on academic procrastination. On the other hand, the results of the research indicated that there is a direct, negative and significant effect of mindfulness on academic procrastination. And about the indirect effects, the results indicated that there is no indirect effect of mindfulness on academic procrastination through the past positive perspective. And there is a positive indirect effect of mindfulness on academic procrastination through the (present hedonistic), And an indirect negative effect of mindfulness on academic procrastination through each of (past negative, present hedonistic, future time perspective). Finally, there is a positive indirect effect of mindfulness on academic procrastination through the balanced time perspective.

Key Words: Time prespective, Mindfulness, Academic Procrastination.

مقدمة:

تُعد المرحلة الجامعية من المراحل الدراسية المهمة في حياة الطلاب لانتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخري لها متطلبات كثيرة للنجاح كما تتطلب وجود مهارات وطريقة تعامل مختلفة عن المرحلة السابقة عليها. فدخول الطالب مرحلة الدراسة والحياة الجامعية تعني بداية مواجهة البيئة حوله بنظرة جديدة يحتاج معها الطالب أن يكون واعياً منتبهاً ومنفتحاً علي الجديد، وفي نفس الوقت يكون ملتزماً تجاه المتطلبات الأكاديمية.

ومن أهم المشاكل التي قد تقابل الطلاب في حياتهم الجامعية هي مشكلة الإرجاء الدراسي، وقد أشار (Bunam, 2010) إلى أن سلوك الإرجاء الدراسي يعني تأجيل الطلاب لمهامهم الدراسية وهو ما يتعلق بعوامل عديدة منها ضعف قدرة الطالب على إدارة وقته أو تنظيمه بشكل جيد، مع خوف الطالب من الإخفاق في أداء المهمة أو العمل، وعدم قدرته على التركيز أو المحافظة على مستوي مرتفع من اليقظة عند أداء المهام المكلف بها.

ومن ناحية أخري فقد اكتسب مفهوم اليقظة العقلية اهتمام من قبل الباحثين في السنوات الأخيرة، وتركز اليقظة العقلية على مساعدة الأفراد على التركيز والحضور في اللحظة الحالية، فاليقظة العقلية هي أداة مفيدة تساعد في إدارة التوتر والقلق والاكتئاب. حيث تعني اليقظة العقلية قدرة الفرد على إدراك الأفكار والمشاعر والعواطف بالإضافة إلى فهم البيئة والظروف المحيطة (Jin, 2023).

ووصف Brown and Ryan اليقظة العقلية بأنها وعي منفتح أو متقبل بما يحدث في الوقت الحاضر. وأيد كل من Zimbardo and Boyd هذا التوجه الذهني نحو الحاضر عن الحديث عن اليقظة العقلية، ولكنه أشار أن اليقظة العقلية تتضمن أيضاً الماضي والمستقبل بموقف منفتح تمامًا؛ فالتنظيم الذاتي للإنتباه إلى الحاضر يساعد على إدراك التجارب السابقة والتركيز على المسارات المستقبلية المحتملة للوصول إلى أهداف مهمة على المستوى الشخصي (Seema & Sircova, 2013).

ويُعبر مصطلح منظور الوقت عن عملية لا شعورية حيث تكون التدفقات المستمرة للخبرات الشخصية والإجتماعية التي مر بها الفرد مرتبطة بالأطر الزمنية التي تساعد على إعطاء المعنى لتلك للخبرات والأحداث. معني ذلك أن دافعية الفرد وعاطفته ومشاعره وسلوكه وأيضاً العمليات المعرفية والاجتماعية لديه تتأثر جميعها بالطريقة التي يرى بها الفرد منظور زمن الماضي والحاضر والمستقبل (Mascia, Agus, Cabras, Bellini, Renati & Penna, 2023).

ويؤثر تركيز الطالب على إطار زمني واحد أو بعض الأطر الزمنية السلبية والمرتبطة بالأحداث السيئة علي قدرتهم على التكيف وأداء المهام الدراسية، مما يعني أهمية منظور الوقت على الأداء الأكاديمي للطالب (Li, Su, Zhao, Wang & Wang, 2023)، ومن ناحية أخري فقد تؤثر اليقظة العقلية على تركيز الطالب على الإطار الزمني المناسب أو التركيز على المنظور الزمني المتوازن (Ballabrera & Perez-Burriel, 2022).

من خلال العرض السابق، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي درست العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الثلاث نبعت مشكلة الدراسة والتي يمكن صياغتها فيما يلي.

مشكلة البحث:

تُعتبر مشكلة الإرجاء الدراسي من المشكلات الشائعة في الحياة الجامعية لاختلاف البيئة الدراسية بمتطلباتها الجديدة وأعبائها الأكاديمية حيث أشار (Hussin & Matore, 2023) إلى أن 70% من طلاب الجامعة لديهم مستوي معتدل من الإرجاء الدراسي، وأن 14% منهم لديه إرجاء دراسي مرتفع فارتباط المهام الأكاديمية بمواعيد تسليم محددة تزيد من الإرجاء الدراسي لديهم.

ويُشير مصطلح اليقظة العقلية إلى حالة من الوعي للمشاعر والأفكار والتجارب العامة بدون حكم عليها، مع الانفتاح والتقبل لها. وأظهرت الدراسات أن سلوك الإرجاء يرتبط سلباً مع اليقظة العقلية، حيث أن انخفاض اليقظة العقلية يفسر سلوك المماطلة (Einabad, Roshan, Roshan & Ghasemzadeh, 2019).

ويؤثر منظور الوقت في الطلاب أكاديمياً، فمثلاً مع التركيزعلى منظور زمن المستقبل يميل الطلاب الجامعيين إلى إصدار أحكام بشأن الآفاق المستقبلية مقدمًا، وتوجيه السلوكيات الحالية بشكل أفضل لإنجاز مهامهم، وتنظيم السلوك الشخصي الإيجابي في المستقبل، مع تقليل نوايا التأخير في تقديم المهام والتكليفات (Li, Su, Zhao, Wang & Wang, 2023).

وأشارت الأبحاث الحديثة أنه كلما ارتفعت درجة التوجه الزمني نحو المستقبل، كلما قلت نسبة الإرجاء كما أنه من المرجح أن يؤجل الأفراد ذوو الميول السلبية للأحداث السابقة مهامهم المكلفين بها ولا يستطيعون تقديمها في الوقت المحدد (Li, et al., 2023).

كما أن تركيز الفرد على الجوانب الإيجابية للوقت أو قيامه بتذكر الأحداث الإيجابية الماضية أو تخيلها يُعطي الأحداث الحالية والمستقبلية شعوراً إيجابياً بالإمتنان مع التركيز على الجوانب الممتعة والإيجابية للأحداث، مما يزيد من التقييم الإيجابي لها ولما لديه أو يمر به، وهذا يزيد من شعوره بالرضا. فالأفراد الذين لديهم منظور وقت إيجابي هم أكثر رضا عن حياتهم بفضل إعادة الصياغة الإيجابية للوقت والشعور بالامتنان مما يؤدي إلى تعزيز أداء الأفراد بشكل عام (Przepiorka & Sobol-Kwapinska, 2021) .

وأيضاً يمكن أن يؤثر منظور الوقت السلبي في حياة الطلاب لارتباطه بالمشاعر والذكريات السلبية والسلوكيات غير الصحية والاجترار والقلق. ولكن قد تؤدي اليقظة العقلية دوراً في تقليل الآثار السلبية لمنظور الوقت السلبي (Ge, Yang, Song, Jiang & Zheng, 2020).

وأهتم العديد من الباحثين بدراسة مشكلة الإرجاء الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تأثير منظور الوقت علي إرجاء الطلاب لمهامهم الأكاديمية حيث لوحظ أن الإرجاء مرتبط بالمشاعر السلبية التي قد يشعر بها الطالب والتي قد ترتبط بالماضي أو بالحاضر أو المستقبل (Wang & Sun, 2023). ومن جانب آخر تؤثر اليقظة العقلية في منظور الوقت لدى الطلاب، وهو ما أشارت إلية نتائج دراسة (Oyanadel, Núñez, González-Loyola, Jofré & Peñate, 2022)، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت كما جاء في نتائج دراسة (Varghese, Salas, Baby, Sony, Jacob, Nair & John, 2022)، وأيضاً نتائج دراسة (Ballabrera & Pérez-Burriel, 2022). بينما سعت دراسات أخري لدراسة العلاقة

الإرتباطية بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية لدي الطلاب حيث أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، فالطلاب مرتفعي اليقظة العقلية يكون لديهم مستوي منخفض من الإرجاء الدراسي كما جاء في نتائج دراسة (Wang, Shi, Sheng, Yu & Xu, 2022)، ونتائج دراسة (Sujamani & Usharani, 2022)، كما أشارت دراسة (Rad, Samadi, Sirois & Goodarzi, 2023) إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي.

يتضح من العرض السابق تأثير المتغيرات الثلاثة (اليقظة العقلية، الإرجاء الدراسي، منظور الوقت) على حياة الطالب الجامعي، وبالتالي سعي البحث الحالي لتناول المتغيرات الثلاثة معاً في نموذج سببي واحد للتعرف على العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينهم خاصة مع عدم وجود دراسات عربية تناولت دراسة العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة. كما لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات والبحوث السابقة عدم وجود دراسة بشكل تكاملي تناولت العلاقة بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت واليقظة العقلية في نموذج واحد، لذا

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يُفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين منظور الوقت و اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقات ارتباطية بين (اليقظة العقلية و منظور الوقت)، (اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي)، (الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت).
2. هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية فى منظور الوقت ؟
3. هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لمنظور الوقت في الإرجاء الدراسي؟
4. هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية فى الإرجاء الدراسي؟
5. هل توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية فى الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت ؟

أهداف البحث :

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن العلاقات الارتباطية بين (اليقظة العقلية و منظور الوقت)، (اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي)، (الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت).
2. التعرف على التأثيرات المباشرة لليقظة العقلية فى منظور الوقت .
3. استكشاف التأثيرات المباشرة لمنظور الوقت، في الإرجاء الدراسي.
4. التعرف على التأثير المباشر لليقظة العقلية فى الإرجاء الدراسي.
5. معرفة التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية فى الإرجاء الدراسي من خلال أبعاد منظور الوقت.
6. التوصل إلى أفضل نموذج بنائي سببي يُفسر العلاقة بين منظور الوقت والإرجاء الدراسي واليقظة العقلية لدي طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. عرض إطار نظري لمتغير منظور الوقت والذي تُعد دراسته في البيئة المصرية حديثة نسبياً -في حدود ما اطلعت عليه الباحثة-، بالإضافة إلي تقديم تأصيلاً نظرياً لمتغيرات اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي.

2. عدم وجود دراسات عربية تناولت دراسة العلاقات السببية بين أبعاد منظور الوقت (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، المستقبل) وكل من الإرجاء الدراسي أواليقظة العقلية، وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة، ومن ثم تظهر الحاجة إلي دراسة هذه العلاقات في البيئة العربية والمصرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. إثراء المكتبات العربية بمقاييس تتسم بخصائص سيكومترية جيدة وهي مقياس منظور الوقت ترجمة الباحثة، ومقياسي الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية إعداد الباحثة.
2. يُقدم البحث نتائج تفيد في التعامل مع المرحلة الجامعية والتي تُعد مرحلة فاصلة في حياة الطالب الدراسية وحياته العملية كما أنها تُعد مرحلة يكتسب فيها الطالب العديد من المهارات و القدرات.
3. يمكن الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في العمل على تحسين اليقظة العقلية لدي طلاب الجامعة من خلال بعض المقررات أو البرامج التدريبية لما لها من تأثير في خفض الإرجاء الدراسي لديهم.
4. الاستفادة من نتائج البحث في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

أولاً: منظور الوقت Time Prespective (TP):

عرف كل من (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013) منظور الوقت بأنه الطريقة التي يقوم من خلالها الفرد بتقسيم مجريات الأحداث أو تدفق تجاربهم الشخصية بشكل تلقائي إلى أُطر زمنية نفسية بين الماضي والحاضر والمستقبل مما يؤثر فيهم، ويشمل منظور الوقت كما تبنته الباحثة في البحث الحالي ووفقاً لتعريف (Laghi, et al., 2013) خمسة أبعاد، كالتالي:

1. الماضي الإيجابي Past Positive:

والذي يشير إلي الصورة الإيجابية الدافئة والعاطفية للماضي في حياة الشخص، والذي يتضمن الحنين والذكريات السعيدة وتأثيرها الإيجابي فيه.

2. **الماضي السلبي Past Negative :**

الذي يعكس بشكل عام وجهة نظر الفرد السلبية للماضي وتركيزه عليها مما يسبب له الإنزعاج بشأنها.

3. **الحاضر الممتع Present Hedonistic :**

والذي يعكس اتجاه الفرد إلى الاستمتاع باللحظة الحالية بما فيها من متعة وإثارة متجاهلاً العواقب المستقبلية.

4. **الحاضر الحتمي Present Fatalism :**

الذي يعكس استسلام الفرد لما يحدث له في الزمن الحاضر مع عدم محاولة تغييره إقتناعاً منه بأن عمل وسعي الفرد ليس ذو أهمية؛ فما يؤديه الفرد ليس له تأثير في المستقبل.

5. **المستقبل Future :**

يشير هذا البُعد إلى تركيز وسعي الفرد المستمر للتخطيط ووضع الأهداف المستقبلية والتركيز على كيفية تحقيقها.

كما يتضمن منظور الوقت مفهوم منظور الوقت المتوازن (BTP) والذي يعني قدرة الفرد على التنقل بسهولة بين الأطر الزمنية لكل من الماضي والحاضر والمستقبل وفقاً للموقف، ويتم استخدام معادلة (DBTP) كمؤشر عليه.

ثانيًا: الإرجاء الدراسي Academic Procrastination:

وتعرفه الباحثة في إطار البحث الحالي بأنه ميل الطالب إلى تأجيل ما عليه من واجبات أو تكليفات دراسية، فهو تسويف غير فعال يصعب على الطالب معه اتخاذ القرار في بدء العمل أو الاستذكار، مع إضاعة الوقت في أعمال غير نافعة، أو المبالغة في تقدير الوقت، أو اختلاق بعض الحجج لتأجيل المهام، أو الاستذكار قبل موعد بدء الاختبارات بوقت غير كاف، أو الخوف من الإقدام على أي عمل جديد مما يترتب عليه نتائج سلبية. ويتكون الإرجاء الدراسي في البحث الحالي من بُعد واحد عام.

ثالثاً: اليقظة العقلية Mindfulness:

تعرفها الباحثة في إطار البحث الحالي بأنها رأي الفرد في قدرته على تحويل الإنتباه بهدف ملاحظة **الخبرات** لحظة بلحظة مع انخفاض الحكم عليها أو على ما يشعر به الفرد، كما تتضمن حب الاستطلاع مع التقبل للخبرة الراهنة كما هي دون سعي الفرد لمجاهدة الأحاسيس والمشاعر التي تنتابه، **وتتضمن الأبعاد التالية:**

1. **الانفتاح على الجديد:**
ويُقصد به انجذاب الفرد إلى كل ما يستكشفه بنفسه وتفضيله تجريب الحلول الجديدة، مع الميل إلى الأعمال التي تمثل تحدياً بالنسبة له.

2. **التصرف بوعي:**
ويُقصد به مشاركة الفرد مشاركة واعية فيما يقوم به من عمل بحيث يكون الفرد مندمجاً فيما يؤديه ويركز انتباهه عليه فلا تشتته المثيرات من حوله ولا يلتفت لها إلا إذا انتهي من العمل الذي يقوم به.

3. **عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية:**
ويُقصد بها أن يتقبل الفرد الأفكار التي تتبادر إلى ذهنه، أوالمشاعر التي تنتابه في المواقف المختلفة دون أن يهرب منها أو يحكم عليها أنها سلبية أو إيجابية أو أنها مبالغ فيها، وبدون أن يقوم بلوم نفسه إذا كانت بعض أفكاره سيئة، ودون أن تشغل تلك المشاعر والأفكار من تفكيره وقتاً طويلاً أو ينتقدها، فقط عليه أن يتقبل وجودها بلا حكم عليها أو تفاعل معها بشكل يؤثر عليه.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: منظور الوقت:

تعرض الباحثة في هذا الجزء تعريف منظور الوقت وأبعاده والنظرية المفسرة له، وخصائص الأفراد ذوي التوجه لكل بُعد من أبعاد منظور الوقت كما عرضها (Zimbardo) في نظريته حول منظور الوقت.

1- تعريف منظور الوقت:

عرفه (Zimbardo & Boyd, 1999) بأنه عملية غير شعورية تسمح للأفراد بتقسيم الأحداث إلى مراحل زمنية مختلفة هي (الماضي، الحاضر، والمستقبل) وهذا التقسيم من شأنه مساعدة الفرد علي ترميز وتخزين واستدعاء الأحداث بناء على منظور الوقت المسيطر والمميز لدي هذا الفرد.

كما عرفه (Díaz-Morales, & Ferrari, 2014) على أنه النزعة المعرفية السلوكية التي من خلالها يمكن للفرد التركيز على التجارب العاطفية والاجتماعية لبعض الأطر الزمنية عن غيرها مما يؤثر على تصرفاته وسلوكياته اللاحقة.

أما (Gombai, A., 2018) فعرفه بأنه الكيفية التي يرتبط بها الأفراد مع الأطر الزمنية للماضي أو الحاضر أو المستقبل والتي من شأنها أن تؤثر في سلوك الفرد والحالة المزاجية له فهي عملية معرفية تنطوي على رد فعل عاطفي على حسب الإطار الزمني المتخيل أو السائد على الفرد.

كما عرفه كل من (Chen, Cui, Huang, Irish, Wang, & Chan, 2021) بأنه عملية غير واعية يتم بموجبها تدفق الخبرات الشخصية والإجتماعية وفق الأطر الزمنية المختلفة للماضي والحاضر والمستقبل والتي تساعد الفرد على إعطاء معني خاص لتلك الخبرات.

كما يوضح (Fuentes, Oyanadel, Zimbardo, González, Olivera-Figueroa, & Peñate, 2022) أن منظور الوقت يعني تقسيم الإطار الزمني إلى خمسة أطر هي منظور زمن الماضي الإيجابي، ومنظور زمن الماضي السلبي، ومنظور زمن الحاضر الممتع، ومنظور زمن الحاضر القدري، ومنظور زمن المستقبل.

وتري الباحثة اتفاق التعريفات السابقة على أن منظور الوقت عبارة عن عملية لاشعورية تحدث للفرد بدون وعي ومن شأنها أن تجعل الفرد يركز على الأحداث والذكريات التي حدثت في إطار زمني بعينه سواء (الماضي السلبي أو الماضي الإيجابي أو الحاضر الحتمي أو الحاضر الممتعأ المستقبل)، وبالتالي يكون لها قدرة على توجيه سلوكيات الفرد ونشاطه اللاحق بناء على الإطار الزمني المسيطر علي وعيه.

2- النظرية المفسرة لمنظور الوقت:

قدم (Zimbardo) وزملاؤه عام (1999) نظريته في تفسير منظور الوقت، والتي تُعد إطار نفسي يفسر كيف يُدرك الأفراد الوقت وكيف يؤثر ذلك الإدراك في سلوكهم واتخاذهم للقرارات في حياتهم. ووفقًا لنظرية منظور الوقت يمتلك الأفراد طرقًا تجعلهم مرتبطين بإطار زمني معين دون غيره، وقسم (Zimbardo) منظور الوقت إلى خمسة أبعاد هي الماضي الإيجابي: الذي يعني التركيز على التجارب الإيجابية التي حدثت في الماضي، الماضي السلبي: الذي يتضمن التركيز على التجارب السلبية للماضي، ومذهب المتعة: الذي يشير إلى التركيز على اللذة والمتعة في الوقت الحاضر، و الحاضر الحتمي: ويتضمن الاعتقاد بأن حاضر المرء ومستقبله يتحددان بواسطة عوامل خارجية، والتوجه نحو المستقبل: ومعناه تركيز الفرد على التخطيط وتحقيق الأهداف المستقبلية. ويؤثر ارتباط الفرد بإطار زمني معين على العديد من المخرجات أو ردود الأفعال تجاه المواقف المختلفة وتجاه تناوله للأحداث، فأفعال الفرد لا تتوقف فقط على الموقف الراهن، بل تتوقف أيضاً على ما مر به الفرد في الماضي وعلى كل ما يتوقع أو يتمني حدوثه في المستقبل (Stolarski, Fieulaine & Van Beek, 2015). وبناء على تلك النظرية قدم زيمباردو وباحثون آخرون خصائص الأفراد الذين لديهم توجه نحو أبعاد منظور الوقت نعرضها فيما يلي.

3- خصائص الأفراد في أبعاد منظور الوقت:

يتأثر كل فرد لا شعورياً بمنظور واحد أو أكثر للوقت حسب الإطار الزمني الذي يسيطر على شعوره، وقد قدم (Zimbardo & Boyd, 2008)، (Stolarski, et al., 2015)، (Li, et al., 2023) خصائص الأفراد وفق أبعاد منظور الوقت كما يلي:

أ- الماضي الإيجابي:

1. ارتفاع تقدير الذات.
2. الود في العلاقات مع العائلة والأصدقاء.
3. يستخدمون استراتيجيات إيجابية عند مواجهة المواقف الضاغطة.
4. يميلون لتكوين علاقات اجتماعية كثيرة.
5. أقل قلقاً تجاه الأحداث.
6. يستفيدون من الخبرات الإيجابية التي مروا بها.

ب- الماضي السلبي:

1. انخفاض كل من الاستقرار العاطفي وتقدير الذات.
2. ارتفاع سمة القلق لديهم.
3. التركيز على الخبرات السيئة التي حدثت في الماضي والمستمر تأثيرها السلبي.
4. يغلب عليه الطابع المأسوي في تفسير الأحداث.
5. انخفاض التحكم في الانفعالات.
6. لديهم علاقات اجتماعية أقل.

ج- الحاضر الممتع:

1. السعي لتجديد الإحساس بالأشياء الممتعة.
2. انخفاض التفكير في العواقب المستقبلية.
3. البحث عن مشاعر السرور والمتعة الآنية.
4. الابتعاد عن الأعمال التي تتطلب الكثير من الجهد والعمل والتخطيط.
5. الاندفاع وسرعة الإثارة وتفضيل المكاسب قصيرة الأمد.

د- الحاضر الحتمي:

1. لديهم مركز تحكم خارجي.
2. لا يسعون لتحسين أوضاعهم.
3. يرون أنهم دائماً تحت تأثير قوي خارجية كالسلطات العليا أو القوي السياسية والاجتماعية.
4. يشعرون بالعجز والقلق والتوتر.
5. يسألون عادة "لما المحاولة" فيرون أنه لا جدوي من محاولاتهم.

هـ- المستقبل:

1. لديهم ضمير يقظ.
2. يركزون على العواقب المستقبلية.
3. يتمتعون بالحيوية والطموح المرتفع.
4. قادرون على تأجيل المتعة.
5. تقودهم الرغبة في تحقيق الأهداف المستقبلية.
6. انخفاض الإرجاء الأكاديمي.

4- منظور الوقت المتوازن:

في بعض الأحيان يقوم الفرد تلقائياً بإعطاء أولوية لواحد من أُطر الوقت ويُركز عليه بحيث يظهر ذلك في سلوكه وهو ما يسمى انحياز الوقت تجاه الماضي أو الحاضر أو المستقبل مما يؤثر سلباً أو إيجابياً فيه وفي سلوكه وإدراكاته، وقد أقترح (Zimbardo & Boyd) مخططاً زمنيًا متكاملاً أطلقوا عليه منظور الوقت المتوازن (BTP) حيث يوازن الفرد بين الأطر الزمنية المختلفة للماضي والحاضر والمستقبل بشكل متوازن (Klamut & Weissenberger, 2023).

وبالتالي يُشير منظور الوقت المتوازن (BTP) إلى المرونة في التبديل بين توجهات الشخص للزمن (الماضي والحاضر والمستقبل)، وذلك التبديل المرن يكون اعتمادًا على المتطلبات الموقفية والإمكانات الشخصية والخبرات الإجتماعية للفرد (Wiberg, Sircova, Wiberg & Carelli, 2017).

وبمعني آخر يُعبر منظور الوقت المتوازن عن قدرة الفرد على الحفاظ على نظرة صحيحة ومتناغمة تجاه الماضي والحاضر والمستقبل. إنه ينطوي على تقدير الخبرات السابقة التي حدثت في الماضي والتعلم منها، والمشاركة الكاملة في اللحظة الحالية، مع التخطيط للمستقبل. فالأفراد الذين لديهم منظور زمني متوازن يميلون إلى التمتع برفاهية نفسية أفضل، ورضا أكبر في الحياة، مع القدرة على التكيف، وبالتالي يمكن للأفراد إدارة تجاربهم السابقة والحالية والمستقبلية بفعالية، مما يؤدي إلى حياة أكثر إرضاءً وتوازناً بشكل عام (Zimbardo & Boyd, 1999).

و أشار (Zhang, Howell & Stolarski, 2013) إلي ثلاث طرق يمكن استخدامها كمؤشرات لمنظور الوقت المتوازن:

1. بناء على درجة القطع التي حددها (Drake et al., 2008) بأن الأفراد الذين يحصلون علي المئيني (33) يقعوا في فئة المنخفضين، الذين يقعوا بين (33، 66) هم الأفراد المتوسطين، والذين يحصلون على أعلي من (66) هم الأفراد المرتفعين. وباستخدام هذه الطريقة فإن منظور الوقت المتوازن يُعبر عن الدرجات المنخفضة في الماضي السلبي والحاضر القدري، والدرجات المتوسطة إلى العالية في الماضي الإيجابي و الحاضر والمستقبل.
2. طريقة مؤشر التحليل العنقودي الهرمي (Hierarchical Cluster Analysis) التي أشار إليها (Boniwell et al., 2010) والتي يتم من خلالها تقسيم المشاركين إلى مجموعات بناء على الأبعاد الخمسة لمنظور الوقت ومقارنة نتائج كل مجموعة مع معايير زمباردو وبويد، ووفق هذه الطريقة فإن منظور الوقت المتوازن يُشير إلى انخفاض منظور الحاضر الممتع والمستقبل، وهي طريقة نادراً ما تستخدم.
3. طريقة الانحراف عن منظور الوقت المتوازن (DBTP) التي تهدف إلى تحديد مدي عدم توازن كل فرد في وجهات نظره الزمنية، أي أنها تمثل انحراف كل فرد عن منظور الوقت المتوازن. وفي هذه الطريقة لا يوجد حد مثالي لمنظور الوقت المتوازن ولكن هناك نقطة في كل منظور زمني يكون عندها الفرد متوازناً، فالمهم هنا هو المسافة التي يبعدها الفرد عن كل قيمة مثالية لكل إطار زمني، وبالتالي فإن المحدد الرئيسي لمنظور الوقت المتوازن هو مدي قرب الفرد من النقطة المثلي لكل واحد من أبعاد منظور الوقت كما حددها زمباردو وبويد في المعادلة.

وتسمي هذه الطريقة بـ (Deviation Index of BTP) التي أشار إليها زمباردو والمتمثلة في حساب الجذر التربيعي لمجموع تربيع الفرق بين الدرجات الفعلية التي حصل عليها الفرد في كل بُعد من أبعاد منظور الوقت الخمسة والدرجات المثلي التي أشار إليها زمباردو (Ballabrera & Pérez-Burriel, 2022) والمعادلة كالتالي:

$$DBTP = \sqrt{(1.95 - ePN)^2 + (4.6 - ePP)^2 + (1.5 - ePF)^2 + (3.9 - ePH)^2 + (4 - eF)^2}$$

و فسر (Zimbardo & Boyd) معني امتلاك الفرد لمنظور زمني متوازن بأنه حصول الفرد علي درجات عالية في الماضي الإيجابي، ودرجات معتدلة في كل من المستقبل والحاضر، إلى جانب الدرجات المنخفضة في الماضي السلبي والحاضر القدري (Klamut & Weissenberger, 2023).

واستخدمت الباحثة هذه المعادلة كمؤشر لمنظور الوقت المتوازن بالبحث الحالي لأنها أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً في الدراسات السابقة.

من خلال العرض السابق لمنظور الوقت تستخلص الباحثة عدة نقاط:

1. اتفقت جميع تعريفات منظور الوقت علي تقسيم المنظور الزمني إلى (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر القدري، الحاضر الممتع، المستقبل).
2. يمكن أن يسيطر على الفرد بطريقة لا شعورية واحد من الأطر الزمنية الخمسة، وحينها يسوف يؤثر ذلك المنظورعلي سلوكياته وتقييمه للأحداث.
3. للأفراد الذين لديهم توجه نحو كل منظور زمني من الخمس السابقة خصائص تميزهم عن غيرهم ممن يسيطر عليهم أي منظور زمني آخر.
4. يمكن الإستفادة من دراسة خصائص الأفراد في كل منظور زمني لتفسير سلوكياتهم أو التنبؤ بها في المواقف المختلفة.
5. الفرد ذو منظور الوقت المتوازن أكثر صحة نفسية من غيره الذي يركز على إطار زمني واحد يسيطر على كل تصرفاته وإدراكاته.

ثانيًا: الإرجاء الدراسي:

تعرض الباحثة في هذا الجزء إطاراً نظرياً لمتغير الإرجاء الدراسي من حيث تعريفه، خصائص الطلاب مرتفعي الإرجاء الدراسي، أسباب الإرجاء الدراسي، العلاقة بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت.

1- تعريف الإرجاء الدراسي:

ذكر كل من (Paulus & Aziz, 2023) أن الإرجاء الدراسي يعني تأخير المهام الأكاديمية والتراخي في تأديتها في الوقت المطلوب بسبب انزعاج الطلاب من المهام الموكلة إليهم.

وعرفه (Sukma & Fauzi, 2023) بأنه فعل متعمد ومتكرر يقوم به الطالب لتأجيل أو تأخير انجاز أية مهمة أكاديمية أو أي نشاط دراسي سواء في بدء العمل أو في إكماله والإنتهاء منه، وقد يرجع إلى عوامل داخلية أو عوامل خارجية.

ويُشير (Araya-Castillo, Burgos, González, Rivera, Barrientos, Yáñez Jara, & Sáez, 2023) إلى وجود نوعان من سلوك الإرجاء الدراسي: متقطع، ومزمن، حيث يُشير الإرجاء

المتقطع إلى ميل الطالب إلى تأجيل ما عليه من مهام دراسية مرة واحدة فقط أو في مهمة واحدة فقط، أما الإرجاء الدراسي المزمن فهو عادة لدى الطالب حيث يقوم بتأجيل ما عليه من مهام دراسية أياً كانت طبيعتها أو وقتها.

ويري (Rad, et al., 2023) أن الإرجاء الذي يتعمده الطالب بشأن أداء المهام الدراسية يتعلق بحضور المحاضرات أوالدروس العملية أو كتابة الأبحاث أو الإستعداد لأداء الإمتحانات فى المواعيد المحددة وتأخير إنجازها يصاحبة مبررات واهية بالرغم من شعور الطالب بالضيق والتوتر وقلة الراحة من ذلك التأجيل.

كما عرفه (Hayat, Jahanian, Bazrafcan & Shokrpour, 2020) بأنه تجنب أداء المهام والتكليفات بالرغم من أهميتها، مع الميل لأداء مهام أخري غير التي ينبغي القيام بها في ذلك الوقت.

أما (Steel & Klingsieck, 2016) فعرف الإرجاء الدراسي بأنه التأخير الطوعي لأداء المهام الأكاديمية التي يمكن أن تتضمن الاستذكار أو إتمام الواجبات، ويقوم الطالب بهذا السلوك على الرغم من درايته بالعواقب السلبية لهذا الإرجاء.

ويري (Rebetez, Barsics, Rochat, D'Argembeau & Van der Linden, 2016) أن الإرجاء الدراسي ينطوي على صراع بين المكاسب الراهنة وبين المكاسب المستقبلية، حيث يختار الطالب المتعة الحالية وتأجيل المهام متجاهلاً العواقب السلبية للإرجاء.

ويُضيف (علي عبد الرحيم صالح، سناء مجول فيصل، 2016) ضرورة توافر ثلاثة شروط لنحكم من خلالها أن التسويف لدى الطلاب سلبي غير فعال وهذه الشروط هي (أن يترتب على التسويف نتائج عكسية، قلة وجود مبرر لتأجيل تأدية المهام، أن يترتب على هذا التأجيل ضعف إنجاز المهام). وفي الجانب الآخر يري (Chu & Choi, 2005) وجود تسويف إيجابي يتضمن قيام الطالب بالتروي وإجراء المزيد من البحث وجمع المعلومات وترتيب الأفكار مما يؤدي إلى إنجاز العمل بشكل أفضل وأدق.

من خلال العرض السابق لتعريفات الإرجاء الدراسي تُشير الباحثة إلى أنه يعني الفشل في تأدية المهام في الزمن المحدد، وهو قرار واعي من الأفراد على الرغم من معرفتهم بالعواقب السيئة لهذا التأجيل. كما أن قيام الطالب بتأجيل المهام الدراسية يكون بسبب بعض العوامل الخارجية مثل أساليب التنشئة أو ظروف البيئة الدراسية، أو قد يرجع ذلك التأجيل أو التسويف إلى عوامل داخلية ترجع للطالب نفسه مثل عدم القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه. كما يتعلق الإرجاء الدراسي بخصائص الطالب ومفهومه عن ذاته وعن قدراته وإمكاناته، ويمكن أن يكون الإرجاء فعال إذا كان الهدف منه مزيد من البحث والتأني في أداء المهام فيتم تقديم العمل في اللحظات الأخيرة قبل الموعد المحدد، أو إرجاء غير فعال الذي يقوم فيه الطالب بالتأجيل بدون مبررات نافعة فهو يمارس سلوك المماطلة السلبية المعطلة.

2- النظريات والنماذج المفسرة لسلوك الإرجاء:

قسم (Rothblum & Solomon) المسوفين في نموذجه تبعاً لخصائصهم إلى نوعين هما المسترخي وهو الذي ينظر إلى المهام على أنها عبء عليه، أو الخائف المتوتر الذي يشعر بالإرهاق والتوتر بسبب صعوبة إنجاز المهام في الوقت المحدد لأنهم من البداية يضعون لأنفسهم خطط وتوقعات ضخمة لا تتناسب مع قدراتهم (عيسى محمد المحتسب، 2020).

أما نموذج (Chu & Choi, 2005) فقد صنف المسوفين إلى نشطين ومسوفين سلبيين، أما النشطين فهم الذين يكون لديهم دراية بكيفية إنجاز المهام ولكن يرون أن التأجيل المتعمد هو بمثابة فرصة للقيام بمزيد من البحث مما يساعد في إنجاز المهمة على أكمل وجه كما يتميزون بالمثابرة والتحدي مما يجعلهم قادرون على إنجاز المهام ولكن في الدقائق الأخيرة، أما السلبيين هم الذين يقومون بتأجيل المهام بسبب ضعف الرغبة في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن المهمة المطلوب إنجازها مما يجعلهم يشعرون بالذنب وفقد الثقة بالنفس وبالتالي يسبب لهم الضغط النفسي والإكتئاب.

وتبعاً لنموذج (Daley Frank) فإن المسوفين ينقسمون إلى ثلاثة فئات، الفئة الأولي هم المؤجلون الذين يكون لديهم صعوبة البدء في أي مهمة بسبب مبررات أو معتقدات حول قدراتهم وحول البيئة الخارجية، والفئة الثانية هم المسوفون الذين يقومون بتأجيل العمل بسبب السعي إلى الكمالية فهم يشغلون بالهم بأدق التفاصيل لدرجة تصل إلى عدم قدرتهم على إتمام المطلوب على النحو الكامل الذي ينشدونه، أما الفئة الثالثة فهم المسوفون الذين يفضلون الإنشغال بالأنشطة المحببة لهم والتي تجلب لهم المتعة الحالية فضلاً عن إنجاز المهام المطلوبه (علي عبد الرحيم صالح، سناء مجول فيصل، 2016).

ويري رواد المدرسة السلوكية أن الإرجاء عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة التي يعقبها مكافأت فورية، فى حين ينظر علماء مدرسة التحليل النفسى للتسويف كثورة ضد المطالب المبالغ فيها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (معاوية أبو غزال، 2012).

ويتفق كل من (Bezci & Vural, 2013)، و(Yong, 2010) أن أصحاب النظرية المعرفية يفسرون سلوك الإرجاء من خلال ربطه بمعرفة الفرد عن قدراته والمعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن خوفهم من الفشل، فالأفراد الذين لديهم اعتقاد بأن قدراتهم محدودة يكون لديهم حاجة غير واقعية لتأدية المهام على نحو تام أو يكون لديهم خوف من عدم القدرة على مقابلة توقعات الآخرين ومن ثم فالإرجاء يكون محاولة لإخفاء عدم القدرة على الأداء لتجنب الفشل، كما أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يحتملون الإحباط يلجأون إلى الإرجاء لتجنب الأثار السيئة لفعل المهمة، كما أن هناك عوامل تؤثر على الإرجاء بشكل عام مثل الكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم القدرة على التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة.

و فسر (Lenggono & Tentama, 2020) الإرجاء الدراسي بوجود ثلاثة مكونات (سلوكية ومعرفية وانفعالية) حيث يرجع الإرجاء تبعاً للمكونات السلوكية إلى ضعف مهارات الطالب، ومن الناحية المعرفية فتكون الأفكار غير المنطقية والخاطئة كالإعتقاد بعدم القدرة على إكمال

المهمة وعدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات هي السبب في سلوك الإرجاء، أما المكونات الإنفعالية المسببة للإرجاء فترتبط بالخوف اللاعقلانى المرتبط بالنجاح أو الفشل.

3- العلاقة بين منظور الوقت والإرجاء الدراسي:

يؤثر تركيز الطلاب في أحد أبعاد منظور الوقت وتأثرهم به في الإرجاء الدراسي لديهم سلباً أو إيجاباً، وللتعرف على نوع واتجاه العلاقة بينهم قام عدد من الباحثين بإجراء أبحاث تناولت دراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد منظورالوقت (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، المستقبل) والإرجاء الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة Specter & Ferrari, 2000) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين سلوك الإرجاء ومنظور الوقت، و استخدم الباحثان مقياس الإرجاء الدراسي إعداد (McCown and Johnson, 1989)، ومقياس منظور الوقت إعداد (Jones, Banicky, Lasane & Pomare's, 1996) والمكون من (3) أبعاد هي (الماضي، الحاضر، المستقبل). وتكونت عينة الدراسة من (215) طالباً بالجامعة، منهم (41 طالب، 174 طالبة) بمتوسط عمر (21,18) عاماً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن الماضي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,32)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين منظور زمن المستقبل والإرجاء الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,45)، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن الحاضر.

وفي نفس الإطار أعد (Jackson, Fritch, Nagasaka & Pope, 2003) دراسة كان الهدف منها هو دراسة التنظيم الذاتي ومنظور الوقت وأثرهما على الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالباً جامعياً أجابوا عن مقياس منظور الوقت ومقياس الإرجاء الدراسي ومقياس التنظيم الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين الإرجاء الدراسي والمستويات المنخفضة من التنظيم الذاتي، وفيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية بين الإرجاء الدراسي وأبعاد منظور الوقت فقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب قوي ودال بين الإرجاء الدراسي و منظور الماضي السلبي وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0,39) حيث يركز الطلاب المسوفين على التقييم السلبي للماضي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الإرجاء الدراسي والحاضر الممتع حيث بلغ معامل الارتباط (0,31)، كما توجد علاقة بين الإرجاء الدراسي والحاضر الحتمي حيث بلغ معامل الارتباط (0,57) مما يعني وجود ارتباط موجب قوي بين الإرجاء الدراسي ووجهة النظر القدرية للحاضر، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن المستقبل حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,53) فعدم التركيز على منظور الزمن المستقبلي يزيد من الإرجاء بسبب تركيز الطلاب على المكافآت الفورية في الحاضر. وأخيراً أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن الماضي الإيجابي.

وتأييداً للدراسة السابقة جائت دراسة (Ferrari & Díaz-Morales, 2007) التي هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين كل من الإرجاء ومنظور الوقت، و استخدم الباحثان مقياس منظور الوقت إعداد (Diaz- Morales, 2006)، ومقياسين للإرجاء هما مقياس (Lay, 1986)، ومقياس (McCown and Johnson, 1989)، و أجاب عن أدوات الدراسة (275) من الراشدين بمتوسط عمر بلغ (49,4) عاماً، منهم (140 من الإناث، 135 من الذكور)، و أشارت نتائج

التحليل الإحصائي للبيانات إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الارجاء وكل من (الماضي السلبي و الماضي الإيجابي)، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الإرجاء وكل من (الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي) حيث بلغت معاملات الارتباط (0,20، 0,31)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين الإرجاء و منظور زمن المستقبل حيث بلغ معامل الارتباط (-0,59).

أما دراسة (Díaz-Morales, Ferrari & Cohen, 2008) فهدفت إلي بحث العلاقة الارتباطية بين منظور الوقت والإرجاء من خلال عينة من المشاركين بلغ عددهم (509) بمتوسط عمر بلغ (49,78) عاماً، واستخدم الباحثون مقياس منظور الوقت ومقياس الإرجاء، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال وسالب بين الإرجاء ومنظور زمن المستقبل حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,61)، بينما أشارت النتائج لوجود ارتباط دال وموجب بين الإرجاء ومنظور زمن الماضي السلبي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,22)، وارتباط دال وموجب بين الإرجاء ومنظور زمن الحاضر الممتع حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,81)، وارتباط دال إحصائياً وموجب بين الإرجاء ومنظور زمن الحاضر الحتمي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,30)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإرجاء ومنظور زمن الماضي الإيجابي.

وفي نفس السياق أعد (Gupta, Hershey & Gaur, 2012) دراسته التي هدفت إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالإرجاء من خلال أبعاد منظور الوقت، و أجاب (236) مدير تراوحت أعمارهم بين (21: 58) عاماً بمتوسط عمر بلغ (28,21) عاماً عن النسخة المختصرة لقائمة منظور الوقت التي أعدها الباحثون لقائمة (Zimbarado, 1999)، كما أجابوا عن مقياس الإرجاء إعداد (Lay, 1986)، و اشارت نتائج الدراسة في جانب منها تأثير منظور الوقت في الإرجاء.بالإضافة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الإجاء وكل من الماضي السلبي والماضي الإيجابي، بينما توجد علاقة إرتياطية سالبة ودالة إحصائياً بين الإرجاء وكل من الحاضر الحتمي ومنظور زمن المستقبل، بينما لم توجد علاقة إرتباطية بين الإرجاء ومنظور الحاضر الممتع لدى أفراد العينة.

أما دراسة (Rebetez, et al., 2016) فكان الهدف منها بحث العلاقة بين فشل التنظيم الذاتي والنظر في العواقب المستقبلية والتفكير المستقبلي والإرجاء الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (103) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (63 طالبة، 40 طالباً) بمتوسط عمر بلغ (23,17) عاماً، وطبق الباحثون مقاس الإرجاء الدراسي إعداد (Rebetez et al., 2014)، ومقياس العواقب المستقبلية التفكير المستقبلي إعداد (Episodic, 2012). وأظهرت نتائج الدراسة انه يمكن التنبؤ بالإرجاء الدراسي من خلال التفكير المستقبلي والنظر في العواقب المستقبلية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين الإرجاء الدراسي والتفكير المستقبلي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,25)، كما يوجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين الإرجاء الدراسي والنظر في العواقب المستقبلية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,37).

وأيضاً جاءت دراسة (Kim, Hong, Lee & Hyun, 2017) التي هدفت إلى بحث تأثير منظور الوقت والتحكم الذاتي على الإرجاء وإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة البالغ عددهم (377) طالباً وطالبة بواقع (131 طالباً، 246 طالبة) بمتوسط عمر بلغ (21,99) عاماً، وأجاب هؤلاء

الطلاب عن قائمة منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، و(Aitken Procrastination Inventory). وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم منظور زمني موجه نحو الحاضر يميلون إلى الإرجاء حيث بلغ معامل الارتباط بين الإرجاء ومنظور الحاضر(0,40)، وأن الطلاب الذين لديهم منظور زمني موجه نحو المستقبل يقل لديهم سلوك الإرجاء حيث بلغ معامل الارتباط بين الإرجاء ومنظور زمن المستقبل (-0,63) وهو معامل ارتباط سالب ودال إحصائياً. كما أشارت النتائج أن منظور زمن الحاضر له تأثير غير مباشر في الإرجاء، كما أن منظور زمن المستقبل له تأثير مباشر في الإرجاء.

وسعي كل من (Zabelina, Chestyunina, Trushina & Vedeneyeva, 2018) لدراسة إمكانية التنبؤ بالإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً من طلاب الجامعة (41 من الذكور، 159) من الإناث) تراوحت أعمارهم بين (18- 23) عاماً، وأجاب أفراد العينة عن مقياس منظور الوقت إعداد (Mitina & Syrtsova, 2008)، ومقياس الإرجاء العام إعداد (Lay, 1986)، و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي والأبعاد الثلاث لمنظور الوقت المتمثلة في (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، المستقبل)، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالإرجاء الدراسي من خلال أبعاد منظور الوقت الثلاث. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي الإرجاء الأكاديمي لديهم تركيز قليل على المستقبل، مع التفكير السلبي عن الماضي، بالإضافة إلى حصولهم على درجة مرتفعة على بُعد الحاضر الحتمي.

ودراسة (Brenlla, Fernández Da Lama, Rodríguez Marengo & Saint Cricq, 2022) التي هدفت إلى اختبار الدور الذي يؤديه منظور زمن المستقبل في العلاقة بين الإرجاء الدراسي والدافعية لدى الطلاب الدارسين لعلم النفس والبالغ عددهم (257) طالباً وطالبة بواقع (137 من الإناث، 120 من الذكور) الذين تراوحت أعمارهم بين (18: 44) عاماً. وطبق الباحثون مقياس الإرجاء ذو البعد الواحد إعداد (Tuckman,1990)، والنسخة المختصرة لقائمة منظور الوقت لزمباردو التي (Germano & Brenlla, 2020)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين منظور زمن المستقبل والإرجاء حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,58) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً.

كما أعد (Fernández Da Lama & Brenlla, 2023) دراسة كان الهدف منها دراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال منظور الوقت، بالإضافة إلى دراسة الدور الوسيط للدافعية في العلاقية بين الماضي الإيجابي والتحصيل الدراسي، ودراسة الدور المعدل للإرجاء الدراسي في العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (256) طالباً من الطلاب الذين يدرسون علم النفس بالجامعة بمتوسط عمر بلغ (23,6) عاماً بواقع (137 من الإناث، 119 من الذكور). واستخدم الباحثان قائمة منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، ومقياس (Tuckman Procrastination Scale)، وأظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقات ارتباطية بين أبعاد منظور الوقت والإرجاء الدراسي حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي وكل من الماضي السلبي والحاضر الحتمي و الحاضر الممتع حيث بلغت معاملات الارتباط (0,30، 0,21، 0,22) علي التوالي، بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن المستقبل حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,58)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي ومنظور الماضي الإيجابي.

وحديثاً أجري (Wang & Sun, 2023)دراسة بهدف بحث الإرجاء الدراسي لدى الطلاب الصينيين بالمرحلة الإعدادية في ضوء منظور الوقت، بالإضافة إلى دراسة الدور الوسيط للتحكم الذاتي في العلاقة بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت. تكونت عينة الدراسة من (145 طالباً، 178 طالبة)، واستخدم الباحثان النسخة الصينية من مقياس الإرجاء الداسي إعداد (Tuckman,1991)، ومقياس منظور الوقت إعداد (Melb & Worrell, 2007) المكون من الأبعاد الستة التالية (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الإيجابي، الحاضر السلبي، المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي). وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها إلي وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الإرجاء الداسي وكل من (الماضي الإيجابي، الحاضر الإيجابي، الحاضر السلبي) حيث بلغت معاملات الارتباط (0,46، 0,54، 0,35) على التوالي، بينما وُجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين الإرجاء الدراسي ومنظور المستقبل الإيجابي حيث بلغ معامل الارتباط (-0,46)، كما بينت نتائج التحليل الإحصائي أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإرجاء الدراسي وكل من الماضي السلبي، المستقبل السلبي.

من خلال العرض السابق لمنظور الوقت وعلاقته بالإرجاء الدراسي تستخلص الباحثة عدة نقاط:

1- من حيث الهدف: اتفقت دراسات هذا المحور من حيث هدفها إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت.
2- أشارت الدراسات إلى أن الطلاب المرجئين لديهم تركيز على منظور زمني واحد وغالباً ما يكون منظور زمن الحاضر لارتباطه بالمكافآت الفورية، مع إهمالهم التركيز علي منظور زمن المستقبل.
3- تناولت جميع الدراسات (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر القدري، الحاضر الممتع، المستقبل) كأبعاد لمنظور الوقت، بإستثناء دراسة (Wang & sun, 2003) حيث قسمت هذه الدراسة منظور الوقت إلى (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الإيجابي، الحاضر السلبي، المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي)، بينما تناولت دراسة (Specter & Ferrari, 2000) ثلاثة أبعاد فقط لمنظور الوقت تمثلت في (الماضي، الحاضر، المستقبل).
4- من حيث العينة: فاهتمت جميع البحوث السابقة بدراسة العلاقة بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت لدي طلاب الجامعة بإستثناء دراسة (Wang & sun, 2003) التي تناولت دراسة هذه العلاقة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
5- من حيث الأدوات: فقد استخدمت معظم هذه الدراسات مقياس منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999) أو النسخ المختصرة منه، كما تعددت المقاييس المستخدمة في قياس الإرجاء الدراسي لذا استفادت الباحثة من تعدد الأدوات في اختيار وبناء أدوات الدراسة.
6- من حيث النتائج: فاتفقت نتائج معظم الدراسات أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الإرجاء الدراسي وكل من (الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي).
7- كما اتفقت نتائج أغلب الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن المستقبل، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين الارجاء الدراسي ومنظور زمن الماضي الايجابي.

8- كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود تأثير مباشر لمنظور الوقت في الإرجاء مثل دراسة (Gupta, et al., 2012)، ودراسة (Kim, et al., 2017).

9- لاحظت الباحثة عدم وجود دراسات عربية تناولت العلاقات الارتباطية بين منظور الوقت والإرجاء الدراسي -في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث للتعرف علي طبيعة واتجاه العلاقة بين الإرجاء الدراسي وأبعاد منظور الوقت لدي طلاب الجامعة في البيئة المصرية.

ثالثًا: اليقظة العقلية:

يتضمن هذا الجزء عرض لبعض تعريفات اليقظة العقلية، وأهميتها بالنسبة للطالب، وخصائص الطلاب مرتفعي اليقظة العقلية، ونماذج اليقظة العقلية، والعلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت، والعلاقة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي.

1- تعريف اليقظة العقلية:

أشار كل من (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson & Laurenceau, 2007) إلى أن اليقظة العقلية تعني تعزيز الإنتباه وعدم التفاعل مع الأفكار السلبية، كما أنها تُشير إلى الجودة التي تساعد الأفراد على التخلي عن الأفكار والانفعالات السلبية وغير الضرورية المسببة للإزعاج بالنسبة لهم.

ويري (Zimbardo & Boyd, 2008) أن اليقظة العقلية تعتبر نوع من منظور الوقت الذي يسمونه الحاضر الشمولي الذي يتضمن التركيز على ما يحدث في الحاضر أكثر من غيره من الأطر الزمنية، فاليقظة العقلية لها توجه نحو الحاضر ولكنها تتضمن أيضاً الماضي والمستقبل، لذلك فهي ترتبط ارتباطاً عكسياً بمذهب المتعة والقدرية وانخفاض التفكير في العواقب المستقبلية.

ويشير (Geiger, Otto & Schrader, 2018) إلى أن اليقظة العقلية تتضمن زيادة الوعى بالمؤثرات الداخلية والخارجية والأحاسيس، مع القدرة على التصرف بوعى دون تشتيت الإنتباه، كما تتضمن المواقف التى تسمح للأفكار أن تنشأ دون تحديد أو تقييم لها أو إصدار رد فعل تجاهها.

وفي نفس السياق يعرف (Bharti, Mishra & Ojha, 2023) اليقظة العقلية بأنها مصطلح يُطلق على وعي الفرد وانتباهه للأحداث والمواقف، كما تتضمن فهم الأحداث الخارجية وتقبل المشاعر الداخلية بدون الحكم عليها.

وأيضا عرفها (Li, Jin, Kong, Feng, Cao, Li, & Wang, 2023) بأنها حالة الوعي التي تدفع الأفراد إلى الإهتمام المتعمد للمواقف والخبرات، مع التركيز بشكل خاص على الإهتمام والوعي بالحاضر، مما يكون له دور في تقليل المشاعر السلبية لدى الأفراد الذين يمارسون اليقظة العقلية.

أما (Martínez-Pérez, García-Rodríguez, Morales & Pérez, 2023) فيعرفون اليقظة العقلية على أنها القدرة على الانتباه إلى الأمور الخارجية والداخلية مثل المشاعر والأفكار والأحاسيس كمنبهات داخل أجسامنا دون تفسيرها على المستوى المعرفي.

وحديثاُ عرف (da Silva, Bolognani, Amorim & Imoto, 2023) اليقظة العقلية بأنها التأمل اليقظ المرتبط بصفات الإنتباه والوعي لذلك يمكن تعريفه ضمن السياق النفسي كحالة عقلية تتميز بالتنظيم الذاتي للإنتباه إلى التجربة الحالية، كما يتضمن الانفتاح والفضول تجاه كل الظواهر.

من خلال العرض السابق نجد اتفاق التعريفات السابقة على أن اليقظة العقلية مصطلح يُشير إلى جودة الإنتباه والوعي لما يمر به الفرد في اللحظة الحالية، مع تقبل وجود الأفكار والمشاعر والأحاسيس ولكن بدون تقييم سلبي أو إيجابي لما يحدث، فالفرد يتقبل ما يحدث دون أن يشغل تفكيره. كما تتضمن اليقظة العقلية الانفتاح على الخبرات الجديدة. وتتبني الباحثة تعريف اليقظة العقلية بأبعادها (الانفتاح على الجديد، التصرف بوعي، عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية).

2- خصائص الأفراد مرتفعي اليقظة العقلية:

أشار (Rebecca, Melody, 2019) إلى أن الأفراد مرتفعي اليقظة العقلية يتسمون ببعض الخصائص والسمات منها كونهم قادرين على التركيز والإنتباه للأحداث الراهنة، وتقبل المشاعر والأفكار بدون النقد السلبي للذات مما يساعد على إكمال المهام وتعزيز التنظيم الذاتي وبالتالي إنخفاض سلوك الإرجاء لديهم. ويتفق مع ذلك (Gautam, 2017) حيث يُشير إلى أن مرتفعي اليقظة العقلية يقل لديهم سلوك الإرجاء، كما يقل لديهم القلق والتوتر، مع زيادة المثابرة عند أداء المهام وخاصة التي تتسم بالصعوبة أو التعقيد. بينما يصف كل من (Jobaneh, Mousavi, Zanipoor & Hoseini, 2016) الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اليقظة العقلية بأنهم أكثر وعياً بأنشطتهم اليومية، وأكثر إدراكاً لمهامهم، كما قد يكون لديهم الميل للإنخراط في الماضي والمستقبل ولكن بدون الحكم على الظواهر، وزيادة الوعي بالمشاعر والأفكار الصعبة، كما يتميزون بإنخفاض سلوك الإرجاء. وتضيف (وردة عثمان، 2016) بعض الخصائص لمرتفعي اليقظة العقلية منها التحلي بالصبر والثقة بالنفس وتأكيد الفعل، التخلي وعدم السعي لمعرفة النتيجة والقبول. كما أشار (Rosenstreich, E., & Margalit, M. 2015) إلى أن الفرد ذا اليقظة العقلية المرتفعة يحب الإقبال على الخبرات الجديدة وغير المألوفة، كما يوجه انتباهه بطريقة محددة عمدًا إلى ما يدركه دون إصدار أحكام مما يجعله يتقبل الواقع ويدركه بشكل واضح. كما يمكن وصف الأفراد ذوي اليقظة العقلية المرتفعة بأنهم الأفراد الذين يكونوا أكثر وعيًا بالأفكار والبيئة من حولهم كما أنهم قادرون على منع ردود الفعل السلبية أو السلوكيات غير المرغوبة بسبب وعيهم المرتفع (Jin, 2023).

3- نماذج اليقظة العقلية:

تعددت النماذج التي تناولت اليقظة العقلية ومكوناتها، منها ما يلي:

أ- نموذج (Baer): المكون من (5) أبعاد هي (ملاحظة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والإدراكات، وصف أو تسمية الأفكار والمشاعر والأحاسيس والإدراكات، العمل بوعي بدلاً من أداء الأنشطة اليومية بدون تفكير وبطريقة آلية، عدم الحكم على المشاعر

والأحاسيس والإدراكات، عدم التفاعل مع المشاعر والأحاسيس والإدراكات) (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006).

ب- **نموذج (Shapiro):** الذي أشار فيه شابيرو إلى أن هناك ثلاثة مبادئ يمكن من خلالها تفسير اليقظة العقلية لدي الأفراد وهي (الإنتباه، الهدف من ممارسة اليقظة العقلية، الصبر والتقبل) (Shapiro, Carlson, Asten, Freedman, 2006).

ج- **نموذج (Ellen Langer):** الذي أشارت فيه إلى وجود أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهم (تطوير الفرد للأفكار الجديدة، الإنفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المتعددة).

د- **نموذج (Kabat-Zinn):** المكون من ثلاثة عمليات لليقظة العقلية هم (القصد، الإنتباه، التوجه) وهي ثلاثة عمليات مرتبطة ومتكاملة وتعمل معاً بشكل غير منفصل (فتحي عبد الرحمن، 2013).

من العرض السابق لمكونات أو أبعاد اليقظة العقلية وجدت الباحثة اختلاف في تناول أبعاد مفهوم اليقظة العقلية، لذلك تبنت الباحثة الأبعاد التالية (الانفتاح على الجديد، التصرف بوعي، عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية).

4- العلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت:

يري علماء النفس الذين درسوا الوقت أن اليقظة تتضمن وقتاً شاملاً، حيث تشمل المنظور المرتبط بالوعي والانتباه نحو الحاضر بالتزامن مع التركيز الموجه نحو الأهداف والغايات المستقبلية، على عكس الحاضر الممتع الذي يركز على البحث عن المتعة الفورية دون احتساب العواقب المستقبلية (Fuentes, et al., 2022) ، ويؤدي منظور الوقت دوراً في حياة الطالب من خلال تركيزة على فترة زمنية أكثر من غيرها من الأطر الزمنية، وتؤثر يقظته العقلية على منظور الوقت لديه، فاليقظة العقلية تحث علي التركيز على الأطر الزمنية الصحيحة، وأشارت نتائج عديد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور زمن الوقت مثل دراسة (Vowinckel, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين منظور الوقت المتوازن واليقظة العقلية والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (124) مشاركاً تراوحت أعمارهم بين (19، 43) عاماً بمتوسط عمر بلغ (24,3) عاماً، واستخدم الباحث النسخة المختصرة لمقياس اليقظة العقلية إعداد (Bohlmeijer, ten Klooster, Fledderus, Veehof, & Baer, 2011)، وقائمة منظور الوقت من إعداد (Zimbarado, 1999)، كما استخدم الباحث مقياس منظور الوقت المتوازن إعداد (Webster, 2011)، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية ودالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن الحاضر الممتع حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,31)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي) حيث بلغت معاملات الارتباط (-0,49، -0,21) على التوالي، بينما لم تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية وكل من الماضي الإيجابي ومنظور زمن المستقبل. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,31).

وفي نفس السياق أعد (Stolarski, Vowinckel, Jankowski & Zajenkowski, 2016) دراسة كان الهدف منها بحث الدور الوسيط لمنظور الوقت المتوازن في العلاقة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة، وسعي الباحثون لتحقيق أهداف الدراسة من خلال (3) عينات مختلفة، الأولي تكونت من (219) طالباً من طلاب الجامعة بمتوسط عمر بلغ (21,2)، وفي الدراسة الثانية بلغ عدد أفراد العينة (191) مشاركاً بمتوسط عمر بلغ (24,9) عاماً، بينما بلغت العينة الثالثة (124) مشارك بمتوسط عمر (24,3) عاماً. استخدم الباحثون قائمة منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، وثلاث مقاييس مختلفة لقياس اليقظة العقلية لدى العينات الثلاث وهم (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، ومقياس (Mindful Attention Awareness Scale)، ومقياس (Walach et al., 2006). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين منظور الوقت المتوازن واليقظة العقلية حيث بلغت معاملات الارتباط في الثلاث عينات (-0,32، -0,35، -0,32) على التوالي، كما أظهرت النتائج أن منظور الوقت المتوازن يلعب الدور الوسيط بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة، كما يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية على منظور الوقت المتوازن.

أما دراسة (Ge, Wu, Li, & Zheng, 2019) فكان الهدف منها اكتشاف الدور الوسيط للتعاطف الذاتي والرفاه النفسي في العلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن، وتكونت عينة الدراسة من (754) طالباً من طلاب الجامعة الصينيين الذين تراوحت أعمارهم بين (17- 27) عاماً، واستخدم الباحثون مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، ومقياس منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية ومنظور زمن الماضي السلبي (-0,33) وهو معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا، وبلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية ومنظور الحاضر الحتمي (-0,29) وهو معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا، كما وُجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الماضي الإيجابي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,23)، ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن المستقبل حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,35)، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية ومنظور الحاضر الممتع. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,41).

ودراسة (Rönnlund, Koudriavtseva, Germundsjö, Eriksson, Åström & Carelli, 2019) بهدف استكشاف العلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً بمتوسط عمر بلغ (25,9) عاماً الذين أجابوا عن مقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، ومقياس منظور الوقت إعداد (Carellie et al., 2011) المكون من (6) أبعاد هم (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، المستقبل الإيجابي، المستقبل السلبي)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية تعزز منظور الوقت المتوازن مع تقليل التركيز على الماضي السلبي والمستقبل السلبي، بالإضافة لوجود تأثير

دال مباشر لليقظة العقلية في منظور الوقت المتوازن. وفي ضوء اختبار العلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي السلبي، الحاضر القدري، المستقبل السلبي) فكانت معاملات الارتباط (-0,44، -0,24، -0,53) على التوالي، بينما لم تشير النتائج لوجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية و الماضي الإيجابي أو الحاضر الممتع أو المستقبل الإيجابي. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,43).

وفي نفس الإطار جائت دراسة (Ballabrera & Perez-Burriel, 2022) وكان الهدف منها بحث العلاقة بين اليقظة العقلية كسمة والرضا عن الحياة ومنظور الوقت، واختبار ما إذا كان منظور الوقت المتوازن يلعب الدور الوسيط في العلاقة بين اليقظة والرضا عن الحياة. وتكونت العينة من (341) طالباً جامعياً بمتوسط عم (23,62) عاماً، واستخدم الباحثان قائمة منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999) وتم حساب منظور الوقت المتوازن من خلال (Deviation Index of BTP)، كما تم استخدام مقياس اليقظة العقلية (Mindful Attention Awareness Scale)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت (الماضي الإيجابي، المستقبل) حيث بلغت معاملات الارتباط بينهما (0,17، 0,23) على التوالي، بينما كانت العلاقة الارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية و(الماضي السلبي والحاضر السلبي) حيث كانت معاملات الارتباط (-0,43، -0,15) على التوالي، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن الحاضر الممتع. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,43).

ودراسة (Fuentes, et al., 2022) التي هدفت إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقة بين اليقظة العقلية و منظور الوقت المتوازن والرفاه النفسي لدى طلاب الجامعة، مع دراسة الفروق في هذه المتغيرات تبعاً للنوع الإجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة منهم (220 طالبة، 160 طالباً)، واستخدم الباحثون قائمة منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، كما استخدموا مقياس اليقظة العقلية خماسي الأبعاد إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، وأشارت النتائج إلى أن كل من اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن استطاعوا معاً تفسير نسبة (55%) من التباين للرفاه النفسي، فهما يُعززان الحالة النفسية الجيدة ويُخففان من مشاعر عدم الارتياح لدي الطلاب. كما أشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والأبعاد الفرعية لمنظور الوقت، حيث دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية وكل من منظور زمن المستقبل ومنظور زمن الماضي الإيجابي حيث بلغت معاملات الارتباط (0,29، 0,37)، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية وكل من الماضي السلبي والحاضر القدري حيث بلغت معاملات الارتباط (-0,46، -0,31) على التوالي، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية والحاضر الممتع. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,46).

أما دراسة (Oyanadel, et al., 2022) فهدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعالات واليقظة العقلية، ودراسة الدور الوسيط لمنظور الوقت في العلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (14- 17) عاماً بواقع (140 طالباً، 180 طالبة)، واستخدم الباحثون مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، ومقياس منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين تنظيم الانفعالات واليقظة العقلية، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة بين تنظيم الانفعالات ومنظور الوقت، كما توجد علاقة ارتباطية بين منظور الوقت واليقظة العقلية، وكان لمنظور الوقت دوراً وسيطاً في العلاقة بين تنظيم الانفعالات واليقظة العقلية، كما دلت النتائج على وجود تأثير مباشر لليقظة العقلية على منظور الوقت.

دراسة (Olivera-Figueroa, Muro, Feliu-Soler, Chishima, Jankowski, Allen & Papastamatelou, 2022) دراسة عبر ثقافية للكشف عن دور منظور الوقت واليقظة العقلية في الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب علم النفس البالغ عددهم (867) طالباً بمتوسط عمر (20,19) عاماً في أربع دول هي (أمريكا، أسبانيا، بولاندا، اليابان)، واستخدم الباحثون قائمة منظور الوقت (Zimbarado, 1999)، ومقياس (Mindful Attention Awareness Scale)، كما اشارت النتائج أن اليقظة العقلية تنبأت بمنظور الوقت المتوازن وأن منظور الوقت المتوازن له دوراً وسيطا بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة، كما يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية على منظور الوقت. و أشارت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت، فمثلاً كانت معاملات الارتباط في عينة الطلاب الأسبانيين دالة وموجبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي الإيجابي، المستقبل) حيث بلغت معاملات الارتباط (0,22، 0,33) علي التوالي، بينما كانت العلاقة الارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي) حيث بلغت معاملات الارتباط (-0,21، -0,25)، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية والحاضر الممتع. كما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث بلغ معامل الارتباط بين اليقظة العقلية و (DBTP) (-0,228).

وحديثاً جائت دراسة (Varghese, et al., 2022) التي هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وكل من منظور الوقت والسعادة، واستخدم الباحثون مقياس (Mindful Attention Awareness Scale)، والنسخة المختصرة لقائمة منظور الوقت لـ (Zimbarado)، ومقياس السعادة إعداد (Lynbomirsky& Lepper, 1999)، وتكونت عينة الدراسة من (211) طالباً من طلاب الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن المستقبل، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وباقي أبعاد منظور الوقت المتمثلة في (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي).

من خلال العرض السابق لمنظور الوقت وعلاقته باليقظة العقلية تستخلص الباحثة عدة نقاط:

1- اليقظة العقلية تتضمن بشكل أساسي التركيز على الحاضر مع قبول المواقف الراهنة، لكنها تتضمن أيضاً الماضي والمستقبل وهو ما دعا الباحثين لدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت.

2- من حيث الهدف: اتفقت جميع الدراسات المرتبطة بهذا المحور في هدفها وهو التعرف علي العلاقة الارتباطية بين منظور الوقت واليقظة العقلية.

3- من حيث العينة: تناولت جميع الدراسات بحث العلاقة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت لدى طلاب المرحلة الجامعية ماعدا دراسة (Vowinckel, 2012) التي تراوحت أعمار المشاركون فيها بين (19: 43) عاماً، ودراسة (Oyanadel, et al., 2022) التي كانت العينة فيها من طلاب المرحلة الثانوية.

4- من حيث الأدوات: تعددت الأدوات التي تم استخدامها ولكن استخدمت معظم الدراسات مقياس منظور الوقت إعداد (Zimbarado, 1999)، كما اتفقت العديد من الدراسات في استخدامها لمقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, et al., 2006).

5- من حيث النتائج: أشارت نتائج معظم دراسات هذا المحور أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي الإيجابي، منظور زمن المستقبل).

6- كما اتفقت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والحاضر الممتع.

7- وأيضاً ركزت دراسات هذا المحور على الدور الذي تلعبه اليقظة العقلية في قدرة الفرد على التركيز على أبعاد معينة لمنظور الوقت، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات أنه يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية على منظور الوقت مثل دراسة (Stolarski, et al., 2016)، ودراسة (Rönnlund, et al., 2019)، ودراسة (Oyanadel, et al., 2022)، ودراسة (Olivera et al., 2022).

8- كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت المتوازن حيث كانت معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية وانحراف الفرد عن منظور الوقت المتوازن (DBTP) علاقة ارتباطية سالبة، مما يعني أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباط إيجابي مع قدرة الفرد علي تحقيق منظور زمني متوازن.

9- لم تجد الباحثة أي دراسة عربية -في حدود ما اطلعت عليه- تناولت دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت، مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث للتعرف علي طبيعة واتجاه العلاقات الارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعاد منظور الوقت لدي طلاب الجامعة.

العلاقة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي:

تعد اليقظة العقلية من متطلبات النجاح الأكاديمي لدي الطلاب، كما تسهم اليقظة العقلية في جعل الطالب يركز على ما يقوم به من عمل متجاهلاً أي مغريات أخري حوله حتي ينتهي من العمل مما يعني تقليل الإجاء، وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة العلاقة بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية كدراسة (Ghasemi Jobaneh, Mousavi, Zanipoor & Hoseini Seddigh, 2016) التي هدفت إلي دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الإنفعالات والإرجاء الدراسي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (335) طالباً جامعي تم اختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية العشوائية ، واستخدم الباحثون النسخة الفارسة من مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الإرجاء الدراسي المكون من (3) أبعد هي (إعداد الواجبات المنزلية، إعداد المقالات، الاستعداد للإمتحانات). واشار جانب من النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإرجاء الدراسي اليقظة العقلية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,39)، كما أشارت النتائج إلى أهمية اليقظة العقلية في تأثيرها فى الإرجاء الدراسي لدي طلاب الجامعة، وأن التدريب على اليقظة العقلية يؤدي إلى الحد من الإرجاء الدراسي لدي الطلاب.

أما دراسة (Jayaraja, Tan & Ramasamy, 2017) فهدفت إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالرفاه النفسي من خلال كل من اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (449) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات الخاصة والحكومية في ماليزيا بنسبة (56,1% ذكور، 43,9% إناث)، وطبق الباحثون مقياس اليقظة العقلية (Mindful Attention Awareness Scale)، ومقياس الإرجاء إعداد (Lay, 1996)، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,30)، كما دلت النتائج على القدرة التنبؤية لكل من اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي في التنبؤ بالرفاه النفسي لدى عينة الدراسة.

بينما هدفت دراسة (Ahmad Zafar, 2019) إلى بحث الدور الوسيط لليقظة العقلية في العلاقة بين كل من الإرجاء والأداء الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من الموظفين والموظفات الباكستانيين من مختلف مؤسسات قطاع الإتصالات الذين تراوحت أعمارهم بين (21: 60) عاماً الذين قاموا بالإجابة عن مقياس اليقظة العقلية (Mindfulness Attention Awareness Scale) إعداد (Brown & Ryan, 2003)، ومقياس الإرجاء إعداد (Tuckman,1991)، ودلت النتائج على أن الإرجاء مرتبط بالمستويات المنخفضة من اليقظة العقلية، حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين اليقظة العقلية والإرجاء حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,30).

وفي نفس السياق أجري (Einabad, et al., 2019) دراسة هدفت إلى بحث إمكانية التنبؤ بالإرجاء الدراسي من خلال اليقظة العقلية والتقبل والقلق لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمر بلغ (20,72) عاماً، وتم استخدام مقياس الإرجاء الدراسي إعداد (Solomon & Rothblum, 1984)، ومقياس اليقظة العقلية بعنوان (Kentucky Inventory of Mindfulness Skills)، وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الدراسي من خلال القلق، كما أظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (0,05) بين الإرجاء الدراسي وبعدي اليقظة العقلية المتمثلين

في (الوعي والوصف) حيث بلغت معاملات الارتباط (-0,22، -0,23)، ومن جانب آخر أظهرت نتائج تحليل الإنحدار أن التقبل وأبعاد اليقظة العقلية لن يكن لهم قدرة تنبؤية بالإرجاء الدراسي بعد استبعاد القلق.

كما كان الهدف من دراسة (Gautam ,et al., 2019) بحث العلاقات الارتباطية بين الإرجاء والقلق واليقظة العقلية، ودراسة إسهام اليقظة العقلية في خفض الإرجاء عن طريق تقليل القلق باعتباره متغير وسيط، وتكونت عينة الدراسة من (801) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة منهم (550 طالباً، 246 طالبة) والذين طُبق عليهم مقياس الإرجاء إعداد (Tuckman,1991)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، وتم استخدام نموذج المعادلة البنائية، ونموذج الإنحدار للتحقق من فروض الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة المنخفضة للإرجاء واليقطة العقلية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0,43)، أي أنه توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية وسلوك الإرجاء المرتفع لدي أفراد العينة. كما أشارت النتائج أن القلق له دوراً وسيطاً بين الإرجاء وجميع أبعاد اليقظة العقلية باستثناء بُعد الملاحظة. كما أن اليقظة العقلية تؤثر بشكل مباشر في الإرجاء وتؤثر بشكل غير مباشر في الإرجاء من خلال القلق.

وفي البيئة العربية أعدت (ميرفت حسن فتحي، 2021) دراسة بهدف بحث العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي، والكشف عن الفروق بين طلاب كلية التربية جامعة حلوان في كل من اليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي تبعاً للشعبة الدراسية والنوع الاجتماعي، وشملت العينة (157) طالباً وطالبة، أجابوا عن مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) بعد قيام الباحثة بتعريبه، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد الباحثة والمكون من الأبعاد التالية (الإدراة السلبية للذات، الكسل في أداء المهام، الانشغال في أمور أخري، تدني مستوي الدافعية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,34) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً.

وفي نفس الإطار جاءت دراسة (Eltayeb Fatima, 2021) لبحث مستويات اليقظة العقلية لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بالإرجاء الدراسي، كما هدفت إلى دراسة الفروق في اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي تبعاً للتخصص والمستوي الأكاديمي، وتم اختيار العينة البالغ عددها (1890) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياس اليقظة العقلية ومقياس الإرجاء الدراسي من إعداده، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي حيث بلع معامل الارتباط بينهما (-0,47) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0,05).

أما دراسة (Sujamani & Usharani, 2022) فكان الهدف منها بحث العلاقة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي والدافعية لدي طلاب الجامعة، ودراسة الفروق في اليقظة العقلية والدافعية تبعاً للنوع الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (31 طالبة، 33 طالباً)، وطبق الباحثان مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، ومقياس الإرجاء الدراسي إعداد (Lay, 1996) على عينة الدراسة، وقاما باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقات، اختبار ت لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب النوع الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن وجود

ارتباط سالب قوي ودال إحصائيا بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,74).

ونجد أن دراسة (Wang, et al., 2022) هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط والمعدل للتحكم في الإنتباه واليقظة العقلية في العلاقة بين الأمل الأكاديمي وسلوك الإرجاء الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (1156) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الذين أجابوا عن النسخة الصينية لمقياس الإرجاء الدراسي إعداد (Aitken et al.)، والنسخة الصينية لمقياس اليقظة العقلية إعداد (Greco et al.)، وأشارت النتائج إلى أن الأمل الأكاديمي ارتبط ارتباط دال إحصائياً بالإرجاء الدراسي وأن التحكم في الإنتباه كان له الدور الوسيط بينهما، كما أشارت النتائج في جانب منها أن اليقظة العقلية كان لها دوراً معدلاً في العلاقة بين الأمل الأكاديمي و الإرجاء الدراسي، وأخيرا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية وسالبة بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-,49).

وحديثاً أعد (Rad, et al., 2023) دراستهم التي هدفت إلى دراسة التعرف على أثر التدريب على اليقظة العقلية في خفض الإرجاء الدراسي لدي الطلاب بالمرحلة الجامعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (36) طالباًجامعي من الطلاب المسوفين تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الإرجاء الدراسي متعدد الأبعاد إعداد (Haghbin, 2015)، وتم تدريب هؤلاء الطلاب على اليقظة العقلية من خلال عدة جلسات بمعدل جلسة أسبوعياً حيث استغرقت كل جلسة (90) دقيقة. وتم قياس مستوي تحسن اليقظة العقلية لدي الطلاب من خلال تطبيق النسخة المختصرة من مقياس (Freiburg Mindfulness Inventory)، وأسفرت النتائج عن أن جلسات البرنامج حسنت اليقظة العقلية لدي طلاب المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب، كما أن التدريب على اليقظة العقلية خفض من مستوي الإرجاء لديهم، وأوصت الدراسة بأن التدريب على اليقظة العقلية تعتبر استراتيجية فعالة تساعد الطلاب على خفض الإرجاء الدراسي لديهم، فاليقظة العقلية تؤثر إيجابياً في خفض الطلاب إرجاء مهامهم الأكاديمية.

من خلال العرض السابق للإرجاء الدراسي وعلاقته باليقظة العقلية تستخلص الباحثة ما يلي:

1- من حيث الهدف: اتفقت جميع الدراسات المرتبطة بهذا المحور في هدفها وهو التعرف علي العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية.

2- من حيث العينة: اجري الباحثون دراساتهم في هذا المحور على عينات من طلاب المرحلة الجامعية باستثناء دراسة (Ahmad Zafar, 2019) التي طُبقت على الموظفين الباكستانيين، وأيضاً دراسة (Wang, et al., 2022) التي كانت العينة فيها من طلاب المرحلة الثانوية.

3- من حيث الأدوات: استفادت الباحثة من الأدوات التي استخدمها الباحثون في دراسات هذا المحور في إعداد أدوات البحث الحالي والمتمثلة في مقياس الإرجاء الدراسي، ومقياس اليقظة العقلية.

4- من حيث النتائج: اتفقت نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها على وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية.

5- كما أشارت نتائج بعض الدراسات أنه يوجد تأثير دال ومباشر لليقظة العقلية في الإرجاء الدراسي كما جاء في نتائج دراسة (Ghasemi Jobaneh, et al., 2016) ودراسة (Gautam, et al., 2019)، ودراسة (Rad, et al., 2023).

6- لم تجد الباحثة -في حدود ما اطلعت عليه- سوي دراسة عربية واحدة تناولت دراسة العلاقة بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية وهي دراسة (ميرفت حسن فتحي، 2021)، مما دفع الباحثة لاجراء هذا البحث للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الدراسي واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

فروض البحث:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث كالتالي:

1- توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح الذي يُفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية ومنظور الوقت و الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة.
2- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية على منظور الوقت لدى طلاب الجامعة.
3- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لمنظور الوقت على الإرجاء الدراسي فى لدى طلاب الجامعة.
4- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة.
5- توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

المنهج:

تماشياً مع أهداف الدراسة الحالية وفروضها استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلي وذلك للكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والتحقق من مطابقة النموذج البنائي المقترح الذي يُفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية (كمتغير مستقل) منظور الوقت (كمتغير وسيط)، والإرجاء الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب الجامعة. واستخدمت الباحثة أسلوب نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج (AMOS) لاختبار صحة الفروض.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة القاهرة، وتكونت العينة الاستطلاعية المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة في البحث الحالى من (110) طالباً وطالبة بالجامعة بواقع (51 ذكور، 59 إناث) بمتوسط عمر قدره (20.76) عاماً، و انحراف معيارى بلغ (1.68).

كما تكونت العينة الأساسية من (416) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (154 ذكور، 262 إناث)، بمتوسط عمر بلغ (20.82)، و انحراف معيارى قدره (1.73) وذلك بهدف التحقق من فروض الدراسة.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

1. قائمة منظور الوقت لـ: (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013) ترجمة الباحثة.
2. مقياس الإرجاء الدراسي :إعداد الباحثة.
3. مقياس اليقظة العقلية: إعداد الباحثة.

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

1- قائمة منظور الوقت: ترجمة الباحثة:

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس منظور الوقت، وذلك من خلال (5) أبعاد فرعية تمثلت في (الماضي الإيجابي - الماضي السلبي - الحاضر الممتع - الحاضر الحتمي - المستقبل).

وصف المقياس:

قام كل من (Laghi, et al., 2013) بإعداد النسخة المختصرة للقائمة الأصلية لمنظور الوقت التي أعدها (Zimbardo, 1999)، حيث تكونت القائمة في نسختها المختصرة من (25) مفردة. وقام (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة على عينة بلغت (1300) مشارك. وأشارت النتائج وجود مؤشرات صدق توكيدي عالية واتساق داخلي جيد ومعاملات ثبات ألفاكرونباخ تراوحت بين (0,74، 0,84). كما ترجمه الباحثة القائمة في البحث الحالي إلى اللغة العربية وعرضها على متخصصين في الترجمة للتأكد من سلامة صياغة العبارات وعدم الإخلال بالمعني.

طريقة تقدير الدرجة:

يقوم الطالب بالاستجابة على مفردات المقياس وفق تدريج خماسي (أوافق تماماً- أوافق- أحياناً- لا أوافق- لا أوافق تماماً). ويتم تصحيح المفردات بالدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي علماً بأن جميع العبارات إيجابية، كما أن عبارات المقياس مقسمة على (5) أبعاد فرعية (الماضي الإيجابي - الماضي السلبي - الحاضر الممتع - الحاضر الحتمي - المستقبل)، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الفرعية:

جدول (1)

توزيع مفردات مقياس منظور الوقت على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الماضي الإيجابي	1، 2، 3، 4، 5	**5**
الماضي السلبي	6، 7، 8، 9، 10	**5**
الحاضر الممتع	11، 12، 13، 14، 15	**5**
الحاضر الحتمي	16، 17، 18، 19، 20	**5**
المستقبل	21، 22، 23، 24، 25	**5**

يتضح من الجدول السابق أن كل بُعد من أبعاد المقياس يتكون من (5) مفردات، وأن الدرجة الكلية لكل بُعد هي (25).

الخصائص السيكومترية لمقياس منظور الوقت:

أولاً: صدق البنية لمقياس منظور الوقت:

تحققت الباحثة من صدق مقياس منظور الوقت (ترجمة الباحثة)، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS20) لحساب مؤشرات صدق البنية بطريقة التحليل العاملى التوكيدى ويوضح الجدول التالي النتائج التي توصلت إليها الباحثة ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس منظور الوقت:

جدول (2)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس منظور الوقت باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البُعد	المفردة	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الماضي الإيجابي	1	0.49	1	-	-	-
	2	0.54	0.86	0.1	8.26	0.01
	3	0.53	1.15	0.14	8.14	0.01
	4	0.45	0.99	0.14	7.36	0.01
	5	0.56	1.39	0.17	8.46	0.01
الماضي السلبي	6	0.45	1	-	-	-
	7	0.48	1.19	0.16	7.29	0.01
	8	0.44	1.18	0.17	6.97	0.01
	9	0.52	1.29	0.17	7.64	0.01
	10	0.55	1.3	0.17	7.85	0.01

البُعد	المفردة	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الحاضر الممتع	11	0.54	1	-	-	-
	12	0.65	1.04	0.11	9.8	0.01
	13	0.61	1.3	0.14	9.47	0.01
	14	0.55	1.08	0.12	8.85	0.01
	15	0.54	1.05	0.12	8.66	0.01
الحاضر الحتمي	16	0.47	1	-	-	-
	17	0.44	1.03	0.14	7.24	0.01
	18	0.61	1.22	0.14	8.75	0.01
	19	0.39	0.86	0.13	6.77	0.01
	20	0.6	1.3	0.15	8.7	0.01
المستقبل	21	0.55	1	-	-	-
	22	0.52	0.99	0.12	8.37	0.01
	23	0.57	1.39	0.16	8.91	0.01
	24	0.42	1.06	0.15	7.07	0.01
	25	0.63	1.55	0.16	9.57	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس منظور الوقت كانت دالة عند مستوى (0.01)، و حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس منظور الوقت. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس منظور الوقت :

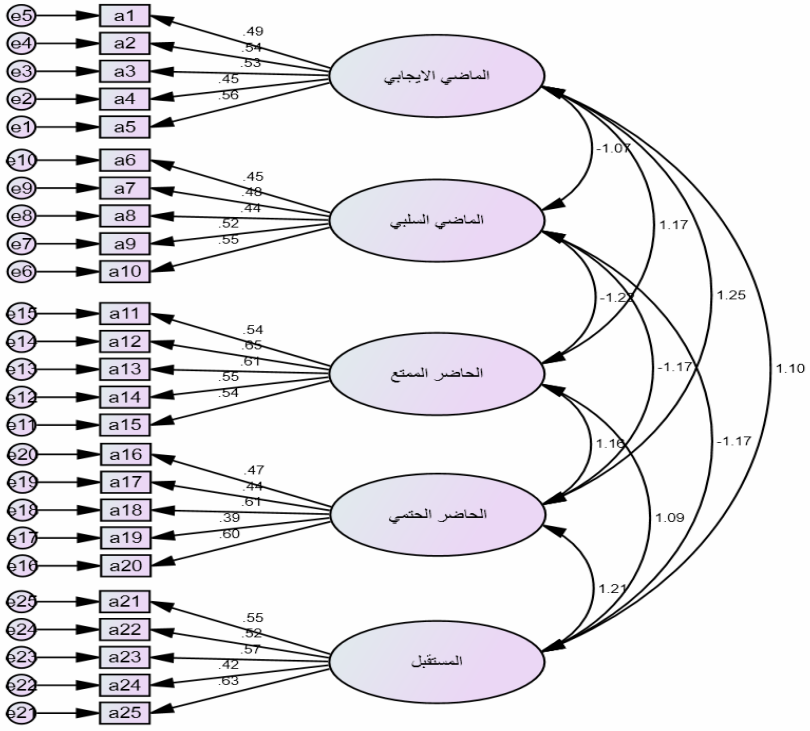
جدول (3)

مؤشرات صدق البنية لمقياس منظور الوقت

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	598.91	
مستوى الدلالة	0.00(دالة عند 0.01)	
DF	265	
CMIN/DF	2.26	أقل من 5
GFI	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
IFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج (598.91) بدرجات حرية (265) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية (2.26)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.93، NFI= 0.94 ، IFI= 0.91، CFI= 0.93 ، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس منظور الوقت. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية أبعاد منظور الوقت من خلال الشكل التالى:



شكل (1) البناء العاملى لمقياس منظور الوقت

يتضح من الشكل السابق نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية أبعاد منظور الوقت مما يُشير إلى جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس منظور الوقت.

ثانياً: ثبات مقياس منظور الوقت:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقتين هما (طريقة ألفا كرونباخ و إعادة التطبيق) لأبعاد المقياس، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (4)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس منظور الوقت

البعد	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الماضي الإيجابي	0.75	0.75
الماضي السلبي	0.76	0.74
الحاضر الممتع	0.72	0.71
الحاضر الحتمي	0.70	0.70
المستقبل	0.74	0.73

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس منظور الوقت وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

ثالثاً: الاتساق الداخلى لمفردات المقياس :

قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلى من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذى تنتمى إليه و كانت النتائج كما بالجدول التالى :

جدول (5)

الإتساق الداخلى لأبعاد مقياس منظور الوقت

المفردة	الماضى الايجابى	المفردة	الماضي السلبي	المفردة	الحاضر الممتع	المفردة	الحاضر الحتمي	المفردة	المستقبل
1	**0.62	6	**0.60	11	**0.67	16	**0.58	21	**0.62
2	**0.57	7	**0.71	12	**0.78	17	**0.68	22	**0.72
3	**0.50	8	**0.65	13	**0.73	18	**0.70	23	**0.74
4	**0.71	9	**0.70	14	**0.69	19	**0.72	24	**0.75
5	**0.54	10	**0.46	15	**0.75	20	**0.51	25	**0.52

** تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

2- مقياس الإرجاء الدراسي: إعداد الباحثة

هدف المقياس:

أعدت الباحثة المقياس بهدف قياس الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة. واطلعت الباحثة على التراث النظرى والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الإرجاء الدراسي، كما اطلعت الباحثة على عدة مقاييس عربية وأجنبية لقياس الإرجاء الدراسي لدى فئات مختلفة مما ساعد على بناء المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لما اطلعت عليه الباحثة:

1. مقياس (Choi & Moran, 2009) الذي أعده الباحثان بهدف قياس الإرجاء الدراسي الفعال (Active Procrastination) لدى طلاب الجامعة من خلال (4) أبعاد هي (الرضا عن النتائج، تفضيل الضغط، القرار المقصود، القدرة على الإلتزام بالمواعيد)، تضمنت هذه الأبعاد (16) مفردة يجيب عنها الطالب وفق ليكرت السباعي الذي يبدأ بليس صحيح على الإطلاق وينتهي بصحيح جداً.
2. دراسة (سوسن إبراهيم أبوا العلا، 2011) حيث أعدت الباحثة مقياس للإرجاء الدراسي غير الفعال الذي تكون من (23) مفردة تعبر عن سلوكيات طلاب الجامعة في التسويف الأكاديمي، ويجيب المفحوص على عبارات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (أرفض بشدة، أرفض، موافق إلى حد ما، موافق، موافق تماماً). وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عامل عام واحد فقط للإرجاء الدراسي غير الفعال.
3. مقياس (McCloskey, 2012) الذي كان الهدف منه قياس الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة، وهو مقياس مكون من (25) مفردة غير موزعة على أبعاد فرعية حيث يتكون المقياس من بُعد عام واحد فقط، ويُجيب الطالب على عبارات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يبدأ بـ (غيرموافق) وينتهي بـ (موافق).
4. مقياس (معاوية محمود أبو غزال: 2012) لقياس الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة، وهو مقياس مكون من (21) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية التالية (الخوف من الفشل، مقاومة الضبط، المخاطرة، ضغط الأقران، المهمة المنفرة، أسلوب المدرس)، ويُجيب الطالب على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي كالتالي (تنطبق على بدرجة منخفضة جداً، تنطبق على بدرجة منخفضة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة كبيرة جداً).
5. مقياس (Klingsieck, 2013) المكون من (60) مفردة موزعة على (7) أبعاد كالتالي (تأجيل العمل، سوء إدارة الذات، أهمية العمل، التأجيل الطوعي، التأجيل غير الضروري، الوعي بالنتائج السلبية للتسويف، المخاطرة)، وهو مُعد لقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويقوم الطالب بالاستجابة على عبارات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بالعبارة خاطئة تماماً وينتهي بالعبارة صحيحة تماماً).
6. مقياس (وليد شوقي شفيق: 2014) لقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهو مقياس مكون من (16) مفردة موزعة على بعدين هما (التسويف السلوكي الذي تضمن 11 مفردة، والتسويف القراري الذي تضمن 5 مفردات)، يجيب المفحوص

عن العبارات وفق تدريج ليكرت الخماسي، حيث يأخذ الطالب (5) درجات عندما يختار أوافق بشدة، بينما يحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار لا أوافق بشدة.

7. مقياس (Fernie, Bharucha, Nikčević & Spada, 2017) وهو مقياس أحادي البُعد يهدف لقياس التسويف لدى عينة من المفحوصين تراوحت أعمارهم بين (18- 72) عاماً، وتكون المقياس من (7) عبارات فقط، يجيب عنها المفحوص وفق مقياس ليكرت الرباعي المكون من الاستجابات التالية (غير موافق، موافق إلى حد ما، موافق، موافق بشدة).
8. مقياس (Geara, Nunes, Hauck-Filho & Teixeira, 2019) حيث أعد الباحثون المقياس المكون من (7) أبعاد فرعية للإرجاء الدراسي، وأسفرت نتائج التحليل العامي أن الاختبار مكون من بُعد واحد فقط يتضمن (20) مفردة يُجيب عنها طلاب الجامعة وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بالعبارة خاطئة تماماً ليأخذ عليها الطالب درجة واحدة، وينتهي بالعبارة صحيحة تماماً ليأخذ عليها الطالب (5) درجات.

مبرر إعداد المقياس:

وجدت الباحثة اختلاف الأبعاد الخاصة بمقاييس الإرجاء الدراسي، لكن أشارت نتائج التحليل العاملي لمعظم المقاييس أن الإرجاء الدراسي له بعد واحد وعامل عام واحد، لذلك أعدت الباحثة مقياس يناسب طلاب الجامعة في البيئة المصرية ذو عامل واحد فقط لاستخدامه في البحث الحالي.

وصف مقياس الإرجاء الدراسي إعداد الباحثة:

تكون المقياس من (20) مفردة جميعها إيجابية، تنتمي لبُعد واحد عام، يطلب من الطالب أن يقرأ العبارات بتركيز ويختار البديل الذي ينطبق عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً). وبالنسبة لطريقة تقدير الدرجة فتم تصحيح مفردات المقياس وفق ما يلي: خمس درجات عندما اختار الطالب دائماً، وأربع درجات عندما يختار غالباً، وثلاث درجات عندما اختار أحياناً، ودرجتين عندما يختار نادراً، ودرجة واحدة إذا اختار أبداً. والدرجة الكلية للمقياس هي (100).

الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الدراسي:

أولاً: الصدق:

1- مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرجاء الدراسى:

حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرجاء الدراسى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20 ،و يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على مقياس الإرجاء الدراسى:

جدول (6)

تشبعات مفردات مقياس الإرجاء الدراسي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	0.69	1	-	-	-
2	0.69	1.04	0.08	13.41	0.01
3	0.69	1.04	0.08	13.43	0.01
4	0.75	1.22	0.08	14.49	0.01
5	0.65	1.06	0.08	12.56	0.01
6	0.73	1.28	0.09	14.1	0.01
7	0.81	1.31	0.08	15.49	0.01
8	0.79	1.31	0.09	15.04	0.01
9	0.77	1.23	0.08	14.84	0.01
10	0.85	1.38	0.09	16.13	0.01
11	0.84	1.4	0.09	15.94	0.01
12	0.77	1.23	0.08	14.72	0.01
13	0.65	1.11	0.09	12.56	0.01
14	0.73	1.34	0.1	14.05	0.01
15	0.59	0.94	0.08	11.59	0.01
16	0.76	1.31	0.09	14.58	0.01
17	0.71	1.13	0.08	13.64	0.01
18	0.62	0.99	0.08	12.03	0.01
19	0.64	1.05	0.09	12.35	0.01
20	0.53	1.12	0.11	10.44	0.01

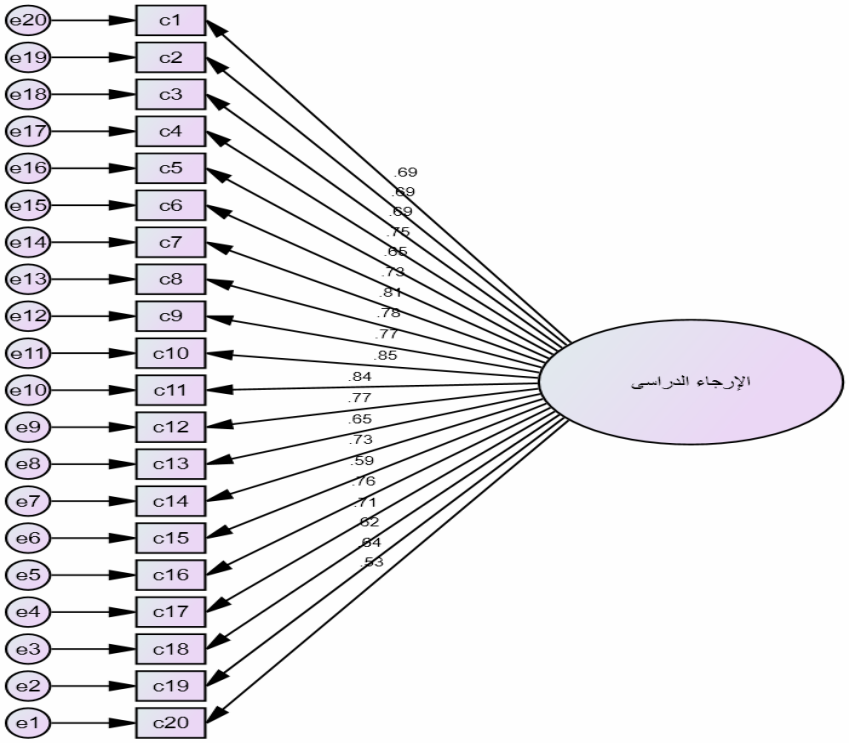
يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس الإرجاء الدراسي كانت دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرجاء الدراسى. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرجاء الدراسي:

جدول (7)

مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرجاء الدراسي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	382.52	
مستوى الدلالة	دالة إحصائياً عند 0.01	
DF	170	
CMIN/DF	2.25	أقل من 5
GFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.92	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج (382.52) بدرجات حرية (170) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية (2.25)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.94 ، IFI= 0.92، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإرجاء الدراسي. ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس الإرجاء الدراسي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية مقياس الإرجاء الدراسي من خلال الشكل التالى :



شكل (2) البناء العاملى لمقياس الإرجاء الدراسي

يتضح من الشكل السابق نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية مقياس الإرجاء الدراسي مما يُشير إلى جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

ثانيًا: ثبات مقياس الإرجاء الدراسي:

حسبت الباحثة معامل ثبات مقياس الإرجاء الدراسي باستخدام طريقتين، وهما: (معامل ثبات ألفا كرونباخ، طريقة إعادة التطبيق)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (8)

معاملات ثبات مقياس الإرجاء الدراسي

المتغير	معامل ألفاكرونباخ	إعادة التطبيق
الإرجاء الدراسي	**0.87**	**0.85**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملى الثبات مرتفعين والذى يؤكد ثبات مقياس الإرجاء الدراسي وصلاحيته للتطبيق في البحث الحالي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس الإرجاء الدراسي:

تحققت الباحثة من الاتساق الداخلي لمقياس الإرجاء الدراسي وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط:

جدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.62**	11	**0.49**
2	**0.61**	12	**0.45**
3	**0.63**	13	**0.54**
4	**0.58**	14	**0.49**
5	**0.56**	15	**0.43**
6	**0.51**	16	**0.75**
7	**0.57**	17	**0.74**
8	**0.53**	18	**0.58**
9	**0.77**	19	**0.48**
10	**0.59**	20	**0.52**

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0,43، 0,77) وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوي دلالة (0,01).

مقياس اليقظة العقلية: إعداد الباحثة

هدف المقياس:

أعدت الباحثة المقياس بهدف قياس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. واطلعت الباحثة على التراث النظرى والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير اليقظة العقلية، كما اطلعت الباحثة على عدة مقاييس عربية وأجنبية لقياس اليقظة العقلية لدى فئات مختلفة مما ساعد على بناء المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لما اطلعت عليه الباحثة:

1. مقياس (Buchheld, Grossman & Walach, 2001) لقياس اليقظة العقلية من خلال (4) أبعاد هي (الوعي، عدم الحكم على الذات والآخرين، التقبل، الانفتاح على حالات

العقل السلبية)، وتم قياس هذه الأبعاد من خلال (30) مفردة كانت الاستجابة عليها وفق تدريج رباعي تضمن البدائل التالية (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

2. مقياس (Brown & Ryan, 2003) وهو مقياس مكون من (15) مفردة تقيس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة من خلال بعد عام واحد فقط، وكانت الاستجابات وفق تدريج سداسي يبدأ بدائماً وينتهي بأبداً).
3. مقياس (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006) المكون من (39) مفردة موزعة على (5) أبعاد هي (ملاحظة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والإدراكات، وصف أو تسمية الأفكار والمشاعر والأحاسيس والإدراكات، العمل بوعي بدلاً من أداء الأنشطة اليومية بدون تفكير وبطريقة آلية، عدم الحكم على والمشاعر والأحاسيس والإدراكات، عدم التفاعل مع والمشاعر والأحاسيس والإدراكات). لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، وتتم استجابة الطلاب على المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق تماماً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق إطلاقاً).
4. مقياس (Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht & Schmidt, 2006) المكون من (14) مفردة موزعة على (4) أبعاد فرعية (البصيرة، الانفتاح على الخبرة، الوعي، التقبل)، أجاب عنه المشاركون في عينة الدراسة متوسط أعمارهم (43,6) عاماً، وكانت الاستجابات علي عبارات المقياس وفق تدريج رباعي تضمن (نادراً، غالباً، أحياناً، دائماً). ويعتبر هذا المقياس النسخة المختصرة من (Freiburg Mindfulness Inventory).
5. مقياس (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson & Laurenceau, 2007) لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، وهو مكون من (12) مفردة موزعة على (4) أبعاد هي (الإنتباه، التركيز على الحاضر، الوعي، التقبل)، حيث يُجيب الطالب وفق الاستجابات التالية (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).
6. مقياس (Chadwick, Hember, Symes, Peters, Kuipers & Dagnan, 2008) لقياس اليقظة العقلية لدى الأفراد الذين تتراحت أعمارهم بين (23- 71) عاماً بمتوسط عمربلغ (47) عاماً، وهو مقياس مكون من (16) مفردة مقسمة على (3) أبعاد بحيث تتم الاستجابة عليهم وفق مقياس ليكرت السباعي الذي يبدأ بغير موافق بشدة وينتهي بموافق بشدة.
7. مقياس (Philadelphia Mindfulness scale) لقياس اليقظة العقلية، وهو مقياس مكون من (20) مفردة موزعة على بعدين هما (الوعي، التقبل) وتتم الاستجابة على مفردات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

مبرر إعداد المقياس:

لاحظت الباحثة من خلال إطلاعها على المقاييس الخاصة باليقظة العقلية عدم وجود مقاييس حديثة في البيئة العربية تناسب مرحلة الجامعة وذلك في حدود ما اطلعت عليه، كما لاحظت الباحثة وجود اختلاف على أبعاد اليقظة العقلية لذا أعدت الباحثة مقياس اليقظة العقلية لطلاب الجامعة وفق ثلاثة أبعاد هي (الانفتاح على الخبرات الجديدة- التصرف بوعي- عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية).

وصف مقياس اليقظة العقلية إعداد الباحثة:

يعد المقياس من مقاييس التقدير الذاتي الذي تكون من (25) مفردة ، موزعة على (3) أبعاد فرعية (الانفتاح على الخبرات الجديدة- التصرف بوعي- عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية)، وتكون الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً).

طريقة تقدير الدرجة:

تم تصحيح مفردات المقياس وفق ما يلي: خمس درجات عندما اختار الطالب دائماً، وأربع درجات عندما يختار غالباً، وثلاث درجات عندما اختار أحياناً، ودرجتين عندما اختار نادراً، ودرجة واحدة إذا اختار أبداً وذلك بالنسبة للمفردات الإيجابية، ويتم تقدير الدرجة بصورة عكسية للمفردات السلبية، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الفرعية:

جدول (10)

توزيع مفردات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الانفتاح علي الخبرات الجديدة	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8	**8**
التصرف بوعي	9*- 10*- 11- 12*- 13- 14- 15- 16	**8**
عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية	17*- 18- 19- 20- 21- 22*- 23- 24- 25*	**9**

*** تُشير إلى المفردات العكسية**

وضح الجدول السابق عدد عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس. وبناء على ذلك فالدرجة الكلية لبُعد الانفتاح على الخبرات الجديدة هي (40)، والدرجة الكلية لبُعد التصرف بوعي هي (28)، والدرجة الكلية لبُعد عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية هي (33)، أما الدرجة الكلية للمقياس ككل تساوي (101).

الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من طلبة وطالبات الجامعة بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يلي عرض لما توصلت إليه الباحثة:

أولاً: الصدق:

صدق البنية لمقياس اليقظة العقلية:

تحققت الباحثة من صدق مقياس اليقظة العقلية من إعدادها وذلك بحساب مؤشرات صدق البنية بطريقة التحليل العاملى التوكيدى باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS20)، ويوضح الجدول التالي النتائج التي توصلت لها الباحثة :

جدول (11)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس اليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البُعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الإنفتاح على الخبرات الجديدة	1	0.73	1	-	-	-
	2	0.79	1.1	0.08	14.24	0.01
	3	0.67	1.05	0.09	12.44	0.01
	4	0.58	0.83	0.08	10.8	0.01
	5	0.49	0.78	0.09	9.11	0.01
	6	0.44	0.62	0.08	8.22	0.01
	7	0.43	0.68	0.09	7.95	0.01
	8	0.55	0.97	0.1	10.13	0.01
التصرف بوعي	9	0.56	1	-	-	-
	10	0.49	0.76	0.09	8.22	0.01
	11	0.81	1.07	0.09	11.45	0.01
	12	0.62	1	0.1	9.81	0.01
	13	0.79	1.15	0.1	11.35	0.01
	14	0.76	1.06	0.1	11.08	0.01
	15	0.62	0.92	0.1	9.74	0.01
	16	0.65	1.08	0.11	10.11	0.01
عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية	17	0.61	1	-	-	-
	18	0.63	0.91	0.09	10.25	0.01
	19	0.59	0.77	0.08	9.69	0.01
	20	0.55	0.68	0.07	9.21	0.01
	21	0.55	0.72	0.08	9.23	0.01
	22	0.69	0.99	0.09	10.96	0.01
	23	0.6	0.78	0.08	9.91	0.01
	24	0.6	0.84	0.09	9.9	0.01
	25	0.62	0.97	0.1	10.15	0.01

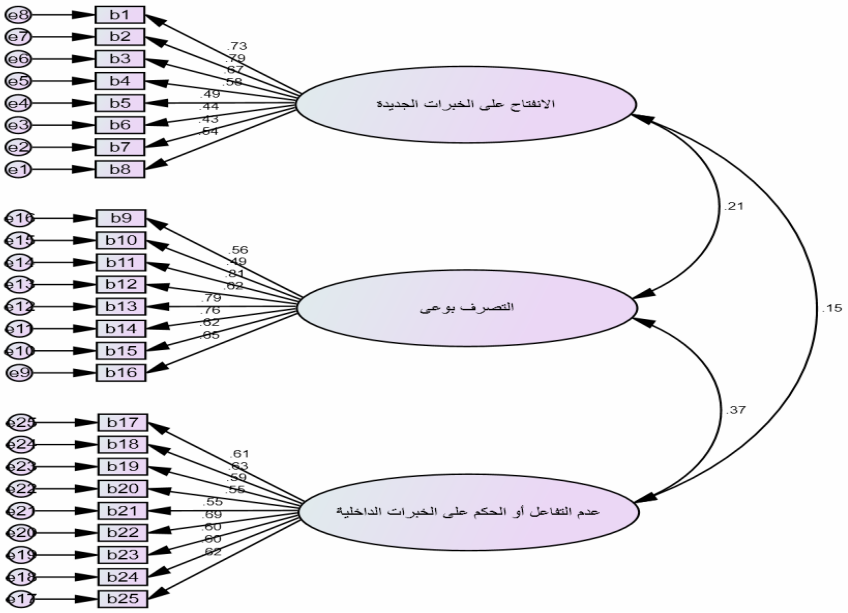
يتضح من لجدول السابقا أن جميع مفردات مقياس اليقظة العقلية كانت دالة عند مستوى (0.01)، و حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس اليقظة العقلية. ويوضح الجدول التالي مؤشرات صدق البنية لمقياس اليقظة العقلية:

جدول (12)

مؤشرات صدق البنية لمقياس اليقظة العقلية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	**737.12**	
مستوى الدلالة	**0.01**	
DF	**272**	
CMIN/DF	2.71	أقل من 5
GFI	0.92	من(صفر) إلى(1): القيمة المرتفعة(أيالتي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أيالتي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أيالتي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.92	من(صفر) إلى(1): القيمة المرتفعة(أيالتي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من(صفر) إلى(0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج (737.12) بدرجات حرية (272) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، و كانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية (2.71)، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.92، NFI= 0.91 ، IFI= 0.94، CFI= 0.92 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية اليقظة العقلية من خلال الشكل التالي:



شكل (3) البناء العاملى لمقياس اليقظة العقلية

يتضح من الشكل السابق نتائج التحليل العاملى التوكيدي لبنية أبعاد مقياس اليقظة العقلية مما يُشير إلى جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

ثانياً: ثبات مقياس اليقظة العقلية:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقتين هما (طريقة ألفا كرونباخ و طريقة إعادة التطبيق) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (13)

معاملات ثبات مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الانفتاح على الخبرات الجديدة	**0.83**	**0.82**
التصرف بوعي	**0.80**	**0.79**
عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية	**0.84**	**0.84**
المقياس ككل	**0.88**	**0.87**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و مما يشير إلى ثبات مقياس اليقظة العقلية الذي أعدته الباحثة بأبعاده الفرعية.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية:

أ- رتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط:

جدول (14)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الانفتاح على الخبرات الجديدة		التصرف بوعي		عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.76**	9	**0.61**	17	**0.63**
2	**0.69**	10	**0.51**	18	**0.65**
3	**0.67**	11	**0.63**	19	**0.72**
4	**0.65**	12	**0.55**	20	**0.68**
5	**0.71**	13	**0.53**	21	**0.52**
6	**0.76**	14	**0.62**	22	**0.75**
7	**0.76**	15	**0.61**	23	**0.45**
8	**0.69**	16	**0.51**	24	**0.63**
--	--	--	--	25	**0.65**

** تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً.

ب - رتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (15)

قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المتغيرات	الانفتاح على الخبرات الجديدة	التصرف بوعي	عدم التفاعل أو الحكم على الخبرات الداخلية
الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية	**0.89	**0.85	**0.87

** تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من الجدول السابق أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (0,85، 0,89) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس.

نتائج البحث:

قبل التحقق من فروض الدراسة أجرت الباحثة مصفوفة معاملات الإرتباط بين متغيرات الدراسة الثلاث لدى أفراد العينة. ويمكن توضيح نتائج معاملات الارتباط في المصفوفة التالية:

جدول (16)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات طلاب الجامعة في المتغيرات الثلاث (ن= 416)

	المتغيرات	الإرجاء الدراسي	اليقظة العقلية	منظور الوقت					
				الماضي الإيجابي	الماضي السلبي	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي	المستقبل	DBTP
	الإرجاء الدراسي	1							
	اليقظة العقلية	-0,49**	1						
منظور الوقت	الماضي الإيجابي	0.1-	0.35**	1					
	الماضي السلبي	0,32**	-0,43**	-0,31**	1				
	الحاضر الممتع	0,52**	0,31**	0,14	0,13*	1			
	الحاضر الحتمي	0,38**	-,29*	0,12	0,42**	0,23*	1		
	المستقبل	-0.59**	0,51**	0,13	-0,14*	-0,12	-,38**	1	
	DBTP	0.27**	-0,45**	-0,32**	0,35**	-0,31**	0,45**	-0,27**	1

** تُشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01)، * تُشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، المستقبل).
2) وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية وكل من (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي).
3) وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية و (DBTP)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية منظور الوقت المتوازن.
4) توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي.
5) توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الإرجاء الدراسي وكل من (الماضي السلبي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي).
6) توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة وقوية بين الإرجاء الدراسي ومنظور زمن المستقبل.
7) لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإرجاء الدراسي و منظور زمن الماضي الإيجابي.
8) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الإرجاء الدراسي و (DBTP)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الإرجاء الدراسي ومنظور الوقت المتوازن.

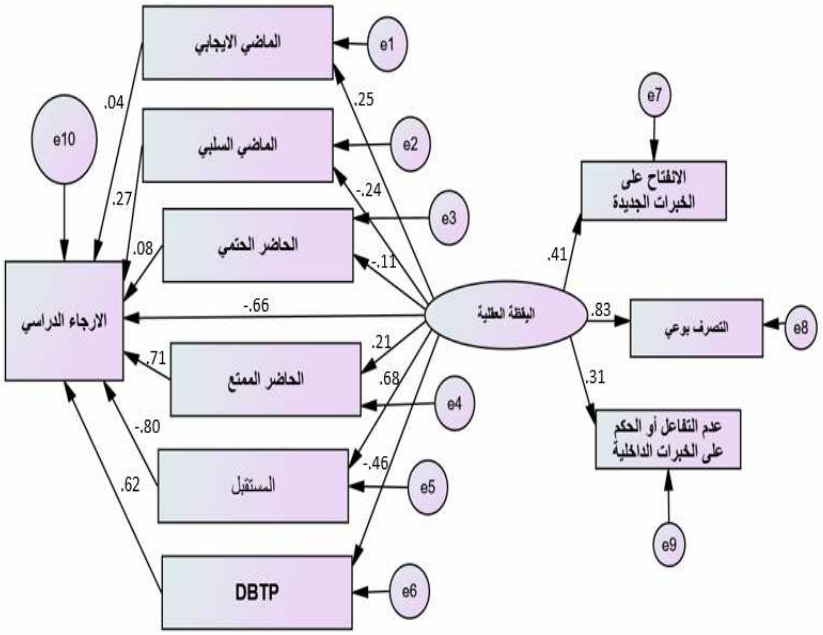
ثانياً: التحقق من الفروض:

بناء على معاملات الارتباط السابق عرضها في جدول (16)، يمكن التحقق من فروض البحث كالتالي:

1- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين اليقظة العقلية (كمتغير مستقل)، وأبعاد منظور الوقت(كمتغيرات وسيطة)، والإرجاء الدراسى(متغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية ببرنامج (AMOS 20) لنمذجة المدخلات للمتغير المستقل (اليقظة العقلية)، والمتغير الوسيط (منظور الوقت)، والمتغير التابع (الإرجاء الدراسي)، و اقترحت الباحثة هذا النموذج بعد الاطلاع علي نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت نتائجها وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات البحث الحالي، إلا أن هذه الدراسات السابقة تناولت دراسة العلاقات الارتباطية بين كل متغيرين على حدا ولم تتناول أي دراسة منهم المتغيرات الثلاث بصورة إجمالية في نموذج واحد بالشكل الذي تناولته الباحثة في البحث الحالي. ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالى :



النموذج المستخرج للعلاقة بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل، وأبعاد منظور الوقت كمتغيرات وسيطة و الإرجاء الدراسي كمتغير تابع

شكل (4) نموذج العلاقات بين متغيرات البحث

ويمكن توضيح نتائج النموذج كما يتضح في الجدول التالي والذي يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج ومؤشرات حسن المطابقة :

جدول (17)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا2	53.02	
مستوى الدلالة	دالة عند 0.01	
درجات الحرية	22	
النسبة بين	2.41	أقل من 5
GFI	0.93	من (صفر) إلى (1):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	0.94	من (صفر) إلى (1):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
IFI	0.95	من (صفر) إلى (1):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	0.94	من (صفر) إلى (1):القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI	0.93	من (صفر) إلى (1):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	0.07	من (صفر) إلى (0.1):القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من الجدول السابق تطابق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، وكانت قيمة كا^2(53.02) بدرجات حرية (22) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 / درجات الحرية =2.41 < 5، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة والتي كانت في مداها المثالي

2- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية على منظور الوقت لدى طلاب الجامعة".

ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الثاني المتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغير اليقظة العقلية كمتغير مستقل على منظور الوقت، حيث كانت النتائج كالتالي:

جدول (18)

التأثيرات المباشرة لليقظة العقلية علي أبعاد منظور الوقت

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	<---	الماضى الايجابى	0.25	0.56	0.14	4.08	0.01
اليقظة العقلية	<---	الماضى السلبى	0.24-	0.6-	0.16	3.83-	0.01
اليقظة العقلية	<---	الحاضر الممتع	0.22	0.33	0.09	3.56	0.01

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	<---	الحاضر الحتمي	0.11-	0.23-	0.11	1.99-	غير دال
اليقظة العقلية	<---	المستقبل	0.68	1.14	0.16	7.16	0.01
اليقظة العقلية	<---	DBTP	0.46-	0.19-	0,03	5.51-	0.01

يتضح من الجدول السابق:

1- وجود تأثير موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية على منظور زمن الماضى الايجابى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.25) وهو دال عند مستوى (0.01).

2- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الماضى السلبى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.24) وهو دال عند مستوى (0.01).

3- وجود تأثير موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية على منظور زمن الحاضر الممتع حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.22) وهو دال عند مستوى (0.01).

4- عدم وجود تأثير دال إحصائياً لليقظة العقلية على الحاضر الحتمي حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.11) وهو غير دال إحصائياً.

5- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على منظور زمن المستقبل حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.68) وهو دال عند مستوى (0.01).

6- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على (DBTP) حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.46) وهو دال عند مستوى (0.01).

ولتفسير تلك النتائج، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن الماضي الإيجابي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Fuentes, et al., 2022) ودراسة (Ballabrera & Perez-Burriel, 2022) ودراسة (Olivera-Figueroa, et al., 2022)، كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير موجب دال لليقظة العقلية على منظور الماضي الإيجابي، فكلما زادت اليقظة العقلية بمقدار واحد صحيح، كلما زاد تركيز الطالب على منظور الماضي الإيجابي بمقدار (0,25)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اليقظة العقلية تساعد علي توجيه انتباه الطالب نحو الأشياء الإيجابية والتأمل فيها، فالطالب الذي يكون يقظاً عقلياً يستطيع الاستفادة من أكثر من إطار زمني وخاصة الإيجابي منها حيث يتصفون بالمرونة والقبول تجاه مرور الوقت والاستفادة من كل الأحداث الإيجابية التي حدثت

لهم في الماضي. كما تساعد اليقظة العقلية في تحليل وتقسيم التجارب الإيجابية التي مروا بها في الماضي مما يؤدي إلي التعلم منها مع التركيز على النجاحات السابقة وبالتالي ثقة الطالب في نفسه وتحفيزه على مزيد من النجاحات في الوقت الحالي.

كما أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية ومنظور زمن الماضي السلبي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Rönnlund, et al., 2019)، ودراسة (Ballabrera & Perez-Burriel, 2022) ، ودراسة (Olivera-Figueroa, et al., 2022)، كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير سالب دال لليقظة العقلية على تركيز الطالب على منظور الماضي السلبي، فكلما زادت اليقظة العقلية بمقدار واحد صحيح، كلما قل تركيز الطالب على منظور الماضي السلبي بمقدار (0,24)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه Bishop, Segal, Buis, Anderson, Carlson & Devins, 2006) بأن الفرد اليقظ عقلياً يشعر بعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، ويستطيع أن يتخطى الأمور السلبية في حياته مما يجعله يشعر بالسعادة النفسية والرضا عن الحياة، فالطالب الذي يتمتع باليقظة العقلية يفكر باستقلالية عن الأفكار والمشاعر السلبية ولا يتفاعل معها أو يحكم عليها، فقد تساعد اليقظة العقلية في تحويل الإنتباه بعيداً عن الحكم على الأفكار أو المشاعر السلبية. كما أن اليقظة العقلية يمكن أن تضع مسافة فاصلة بين الطالب والتجارب السلبية الماضية لأنها تساعد على مراقبة الأفكار والعواطف دون الارتباط بها أو الحكم عليها، وبالتالي كلما زادت اليقظة العقلية كلما قل التركيز على الماضي السلبي لان الطالب يكون مشغول بالحاضر وبكل ما هو إيجابي، كما تساعد اليقظة العقلية على تقليل إجترار الأفكار السلبية التي حدثت وانتهت فاليقظة العقلية تمكن الأفراد من تخصيص انتباههم بشكل أكثر فاعلية للحظة الحالية مع قبول التجارب السلبية السابقة دون إصدار أحكام وبدلاً من التفكير في الندم أو محاولة قمع تلك الذكريات فإن اليقظة العقلية تساعد على تقبلها كجزء من الحياة وبالتالي يمكن أن يخفف هذا القبول من الشحنة العاطفية المرتبطة بالماضي السلبي.

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية ومنظور الحاضر الممتع، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بينهما، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Vowinckel, 2012). كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير موجب دال لليقظة العقلية على تركيز الطالب على منظور الحاضر الممتع، فكلما زادت اليقظة العقلية بمقدار واحد صحيح، كلما زاد تركيز الطالب على منظور الحاضر الممتع بمقدار (0,22)، فمع زيادة وعي الطالب واندماجه فيما يقوم به من عمل فأنه يصبح أكثر تركيزاً على الحاضر الممتع وفي نفس الوقت بدون السعي الكامل للمتعة الفورية والرضا الآني على حساب بعض العواقب، كما تتضمن اليقظة العقلية الانفتاح على الخبرات الجديدة وبالتالي يحب الطالب تجريب ما هو جديد وممتع ويمثل له تحدياً وذلك يعني تركيزه علي منظور زمن الحاضر الممتع. كما أن اليقظة العقلية تتضمن أن يكون الطالب حاضراً ومنخرطاً بشكل كامل في اللحظة الحالية وتركيزاً أقل على ما قد حدث أو ما قد يحدث، وبالتالي يقظة الطالب المرتفعة تمكنه من الاستفادة القصوي من وقته والمشاركة الكاملة في أنشطة حياته وخاصة التي تمثل له تحدياً ممتعاً، فاليقظة العقلية تعلب دوراً هاماً في تحسين منظور الطالب للحاضر الممتع وبالتالي الاستمتاع بالحياة التي يعيشها وتقدير اللحظات الممتعة التي يمر بها وخاصة أن التأمل

الـذي تتـضمنه اليقظـة العقليـة يـساعد على تقليـل القلـق وبالتـالي يتـيح فرصـة الاسـتمتاع بالحاضر.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة العقلية والحاضر الحتمي واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Varghese, et al., 2022)، كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير دال لليقظة العقلية علي منظور زمن الحاضر الحتمي، ويمكن تفسير ذلك بأن اليقظة العقلية تعني عدم الحكم على الخبرات أو الأفكار والمشاعر، وكون الطالب يركز على الحاضر الحتمي بشكل كبير فيكون ذلك مقتضاه أن يحكم على كل ما يمر به، فيحكم على نفسه أنه ضعيف أو لا يملك امكانيات لتغيير حياته أو تطوير نفسه وهو ما لا تتضمنه اليقظة العقلية. كما أن اليقظة العقلية تسمح للفرد برؤية العوامل التي يمكن أن تساعده على تغيير الوضع الحالي بدلاً من التفكير في حتميتها ولكن الطالب الذي يركز على منظور الحاضر الحتمي يقف موقف سلبي ويرى أنه تحت تأثير قوي أكبر منه وبالتالي لا يستطيع السعي نحو تطوير ذاته.

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية ومنظور زمن المستقبل فقد أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بينهما، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات مثل دراسة (Ge, et al., 2019)، ودراسة (Varghese, et al., 2022)، ودراسة (Fuentes, et al., 2022)، كما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير موجب دال لليقظة العقلية على تركيز الطالب على منظور زمن المستقبل، فكلما زادت اليقظة العقلية بمقدار واحد صحيح، كلما زاد تركيز الطالب على منظور زمن المستقبل بمقدار (0,68)، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار إليه (Li, et al., 2023) أن اليقظة العقلية تؤثر على منظور الزمن المستقبلي، فكلما كان الفرد يقظاً عقلياً كلما زاد توجهه وتركيزه على منظور زمن المستقبل، فاليقظة العقلية تساهم في جعل الطالب أكثر ارتباطاً وأكثر إحساساً بالرفاه النفسي مما يساعده على التفكير في الخطط المستقبلية بشكل أفضل، كما تتضمن اليقظة العقلية الوعي وعدم التشتت بالمثيرات مما يساعد الطالب على فهم أهدافه والتركيز عليها، ويساعدهم هذا الوعي بموائمة أفعاله واختياراته مع أهدافه طويلة المدي مما يعني تركيزه على منظور زمن المستقبل بشكل مناسب. بالإضافة إلى أن اليقظة العقلية تساعد على تقليل اندفاع الطالب وقلقه وبالتالي يكون الطالب أكثر قدرة على اتخاذ القرارات المستقبلية التي تدعم مستقبله فيزيد تركيزه على منظور زمن المستقبل. ووفق ما أشار إليه (Howell & Buro, 2011) فتتيح اليقظة العقلية للفرد فرصة التحكم في السلوك المستقبلي مما يساعد على تحقيق تلك الأهداف المستقبلية.

وفي جانب آخر أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية و (DBTP) واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ge, et al., 2019)، وأيضاً نتائج دراسة (Rönnlund, et al., 2019)، ودراسة (Olivera-Figueroa, et al., 2022) وكذلك دراسة (Fuentes, et al., 2022)، وكما أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير سالب دال لليقظة العقلية على (DBTP)، فكلما زادت اليقظة العقلية بمقدار درجة واحدة، كلما انخفض بُعد أو انحراف الطالب عن منظور الوقت المتوازن بمقدار (0,46) مما يعني أن اليقظة العقلية تؤثر تأثيراً إيجابياً علي اقتراب الطالب من منظور الوقت المتوازن وعدم التركيز على فترة زمنية بعينها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Rönnlund, et al., 2019)، ودراسة (Oyanadel, et al., 2022)، وأيضاً دراسة (Stolarski, et al., 2016)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد مرتفعي اليقظة العقلية يتميزون بالوعي وبالتالي يستطيعون الاستفادة من أكثر من إطار زمني،

وبالتالي تساعد اليقظة العقلية على تحقيق التوازن بين التفكير في الماضي وأحداثه والاستمتاع بالحاضر مع التخطيط للمستقبل دون أن يضيعوا وقت كبير في الندم على الماضي أو القلق المفرط على المستقبل. وعلاوة على ذلك، تساعد اليقظة العقلية في جعل الفرد مرناً ومتقبلاً لمرور الوقت بدلاً من الخوف منه أو الارتباط بالماضي أو المستقبل مع قدرته على تقدير الأُطر الزمنية المختلفة بحيث يكون متوازناً في التعامل معها. وبالتالي فإن التأثير الإيجابي لليقظة العقلية على منظور الوقت المتوازن تعني تقليل التفكير المفرط في الماضي أوالتركيز المفرط في المستقبل أو تجاهل كليهما والتركيز فقط على اللحظات الحالية دون الوضع في الاعتبار الاستفادة من تجارب الماضي أو التخطيط للمستقبل، فاليقظة العقلية تساعد الأفراد على التصرف بشكل واعي وتخصيص وقتهم وطاقتهم بشكل فعال عبر الأطر الزمنية المختلفة بشكل متوازن دون أن يطغي التركيز على إطار زمني واحد على غيره من الأطر الزمنية. وهو ما أشار إليه (Fuentes, et al., 2022)، و(Rönnlund, et al., 2019) إلى أن المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية تعزز منظور الوقت المتوازن مع تقليل التركيز على الماضي السلبي والمستقبل السلبي. وبالتالي فأن اليقظة العقلية لها تأثير على الطريقة أوالكيفية التي يرتبط بها الأفراد مع الأطر الزمنية المختلفة للماضي أو الحاضر أو المستقبل.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لمنظور الوقت على الإرجاء الدراسي فى لدى طلاب الجامعة.

ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الثالث المتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغير منظور الوقت على الإرجاء، حيث كانت النتائج كالتالي:

جدول (19)

التأثيرات المباشرة لمنظور الوقت على الإرجاء الدراسي

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الماضى الايجابى	<---	الإرجاء الدراسى	0.04	0.14	0.15	0.97	غير دال
الماضى السلبي	<---	الإرجاء الدراسى	0.27	0,1	0.03	3.72	0.01
الحاضر الممتع	<---	الإرجاء الدراسى	0.71	0.4	0.06	7.36	0.01
الحاضر الحتمي	<---	الإرجاء الدراسى	0.09	0.37	0.16	2.37	0.05
المستقبل	<---	الإرجاء الدراسى	0.8-	7.1-	0.95	7.50-	0.01
DBTP	<---	الإرجاء الدراسى	0,62	0,48	0,07	6,88	0.01

يتضح من الجدول السابق:

1. لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمنظور زمن الماضى الايجابى على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.04) وهو غير دال إحصائياً.
2. وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للماضى السلبى على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.27) وهو دال عند مستوى (0.01).
3. وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لمنظور زمن الحاضر الممتع على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.71) وهو دال عند مستوى (0.01).
4. وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للحاضر الحتمي على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.09) وهو دال عند مستوى (0.05).
5. وجود تأثير سالب ودال إحصائياً لمنظور زمن المستقبل على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.8) وهو دال عند مستوى (0.01).
6. وجود تأثير موجب و دال إحصائياً لـ (DBTP) على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.62) وهو دال عند مستوى (0.01).

أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه لا توجد تأثير دال لتركيز الطالب على منظور الماضي الإيجابي في الإرجاء الدراسي حيث بلغ الوزن الإنحداري (0,04) وهو غير دال إحصائياً كما سبق وأن أشارت نتائج البحث الحالي أيضاً إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين منظور زمن الماضي الإيجابي وإرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Díaz-Morales, et al., 2008)، ودراسة (Ferrari & Díaz-Morales, 2007)، ودراسة (Jackson, et al., 2003)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإرجاء الدراسي عادة ما يرتبط بالوقت الحاضر الذي يمكن أن يقوم فيه الطالب بتأدية ما عليه من مهام أو تكليفات، كما يرتبط أيضاً بالمستقبل حيث الوقت المحدد لتسليم تلك الأعمال وبالتالي ليس للماضي الإيجابي وما حدث للطالب من ذكريات جيدة أو سعيدة تأثير على الإرجاء الدراسي فلا يزيده أو يحد منه.

أما عن العلاقة بين الماضي السلبي والإرجاء الدراسي، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين منظور زمن الماضي السلبي و إرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Gupta, et al., 2012)، دراسة (Zabelina, et al., 2018)، ودراسة (Fernández Da Lama & Brenlla, 2023)، كما أشارت نتائج البحث الحالي أن منظور الماضي السلبي يؤثر تأثيراً إيجابياً على الإرجاء الدراسي، حيث بلغ الوزن الإنحداري المعياري (0,27) مما يعني أنه كلما زاد منظور الماضي السلبي بمقدار درجة واحدة زاد معه الإرجاء الدراسي بمقدار (0,27)، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما اشار إليه (Sukma & Fauzi, 2023)بأن المشاعر والذكريات يمكن أن يكون لها تدخل أو تأثير على الطالب وعلى تأجيله للمهام الدراسية، فالماضي السلبي يتضمن تركيز الفرد على سلبية الماضي وعلى الذكريات السيئة والتي يمتد أثرها للحاضر مما يسبب له إزعاجاً من شأنه أن يُحبطه ويجعله يتراجع عن أداء المهام الأكاديمية، كما قد يؤثر الماضي السلبي بما يتضمنه من اخفاقات أو فشل على تأجيل الطلاب للمهام الأكاديمية وهو ما أشار إليه أصحاب النظرية المعرفية حيث يفسرون سلوك الإرجاء من خلال ربطه بقدرات الفرد في المواقف السابقة وأفكارهم اللاعقلانية النابعة من خوفهم من تكرار الفشل كما حدث في الماضي، فالتجارب السلبية التي حدثت في الماضي والمتعلقة بالدراسة من شأنها أن تُفقد الطالب ثقته بقدراته وتُشعره باليأس من تحقيق

أي نجاح، وبالتالي عدم اقباله على أداء المهام الدراسية ويتجنب التحديات أو العمل الجاد في الدراسة. كما أن من خصائص الأفراد الذين يركزون على منظور زمن الماضي السلبي انشغالهم بالتفكير فيما حدث في الماضي من ذكريات سيئة وتجارب سلبية يأخذ من تفكيره الكثير ويُغلب عليه الطابع المأسوي في تفسير الأحداث وبالتالي يؤثر سلبياً على مهارات التعلم كالاحتفاظ بالمعلومات ومهارات الاستذكار.

وبالنسبة للعلاقة بين الحاضر الممتع والإرجاء الدراسي، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين منظور زمن الحاضر الممتع و إرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ferrari & Díaz-Morales, 2007) وأيضاً نتائج دراسة (Díaz-Morales, et al., 2008) ودراسة (Wang & Sun, 2023)، كما أشارت نتائج البحث الحالي أن منظور الحاضر الممتع يؤثر تأثيراً إيجابياً على الإرجاء الدراسي، حيث بلغ الوزن الإنحداري المعياري (0,71) مما يعني أنه كلما زاد منظور الحاضر الممتع بمقدار درجة واحدة زاد معه الإرجاء الدراسي بمقدار (0,71)، ويمكن تفسير ذلك من خلال خصائص المرجئين التي أشار إليها (Frank Daley) في نموذجه أنهم أفراد لا يستطيعون مقاومة الإغراءات ويُفضلون الانشغال بالأنشطة المحببة لهم والتي تجلب لهم المتعة الحالية بغض النظر عن العواقب المستقبلية السيئة التي قد تلحق بهم بسبب انشغالهم عن أداء المهام الأكاديمية، وعن خصائص الطلاب المرجئين فنجد أنهم منخرطين فيما يجلب لهم المتعة فنجد لديهم لامبالاة عندما يسمعون التحذير أو التذكير بضرورة إتمام العمل في الوقت المحدد، حيث تلهيهم وسائل الترفيه عن القيام بالمهام فلا يستطيعون مقاومة الملهيات المغرية، مع تضخيم الأعباء والاعتقاد بأن الوقت ضيق لا يسع شيئاً (لطيفة حسين، 2009). كما يمكن أن يكون لمنظور الطالب حول الوقت أو الطريقة التي يدرك بها الوقت ويرتبط به تأثير كبير على الإرجاء الدراسي فمثلاً يميل الأفراد الذين لديهم منظور زمني يركز علي الحاضر إلى إعطاء الأولوية للمتعة الفورية عن تحقيق الأهداف والإنجازات طويلة المدي وبالتالي يوثر ذلك عليهم فيكونوا أكثر عرضة لأن يكونوا مسوفين في المهام الأكاديمية التي تتطلب جهداً مستمراً ومكافآت متأخرة مثل الدراسة للإمتحانات أو انجاز التكليفات. كما أن خصائص الطلاب في منظور الحاضر الممتع تتضمن انخفاض التفكير في العواقب المستقبلية، وتفضيل المكاسب قصيرة المدي مع الابتعاد عن الأعمال التي تتطلب الكثير من الجهد والعمل والتخطيط وهي ذاتها من مسببات الإرجاء الدراسي. وقد أشار (Rebetez,et al, 2016) إلى أن الإرجاء الدراسي ينطوي على صراع بين المكاسب الراهنة وبين المكاسب المستقبلية، حيث يختار الطالب المتعة الحالية وتأجيل المهام متجاهلاً العواقب السلبية للإرجاء وهو ما يُفسر هذه النتيجة أيضاً.

أما عن العلاقة بين منظور زمن الحاضر الحتمي والإرجاء الدراسي، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين منظور زمن الحاضر الحتمي و إرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Díaz-Morales, et al., 2008) ونتائج دراسة (Ferrari & Díaz-Morales, 2007)، ودراسة (Zabelina, et al., 2018)، ودراسة (Fernández Da Lama & Brenlla, 2023)، كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن التركيز على منظور زمن الحاضر الحتمي يؤثر تأثيراً إيجابياً على الإرجاء الدراسي، فكلما زاد زمن الحاضر الحتمي بمقدار درجة واحدة زاد معه الإرجاء الدراسي بمقدار (0,09)، ويمكن تفسير

من خلال ما أشار إليه (Li, et al., 2023) بأن الطلاب الذين يركزون على منظور زمن الحاضر الحتمي للوقت يكونوا من فئة التحكم الخارجي أي ينظرون إلى النجاح أنه يتم بمحض الصدفة أو بتحكم من الحظ والظروف وبالتالي يظن الطالب أنه ليس من المهم السعي لتغيير وضعه أو تحسين نفسه أو مهاراته، فهو يري أن أي مجهود يقوم ببذله من أجل أداء مهامه الأكاديمية ليس له معني لأن كل شئ مكتوب مسبقاً في القدر فلا يفضل بذل جهد من أجل النجاح وبالتالي إرجاء المهام الأكاديمية مهما كانت مهمة لانه يرى أن الإنشغال بالمستقبل ليس له معني ولا يسعى لتحسين وضعه لأن من وجهة نظره أن تقديم المهام في وقتها لن يغير شئ فهو دائماً تحت تأثير قوي خارجية ولذلك يسأل عادة "لما المحاولة" فيرى أنه لا جدوي من محاولاتهم وبالتالي يزيد لديهم الإرجاء الدراسي. وهذا ما أشار إليه أيضاً (González-Brignardello, Sánchez-Elvira, &López-González, 2023) أن من اسباب الإرجاء الدراسي تمتع الطالب بمركز تحكم خارجي.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين منظور زمن المستقبل والإرجاء الدراسي، أشارت نتائج البحث الحالي لوجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين منظور زمن المستقبل و إرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Wang & Sun, 2023) ودراسة (Brenlla, et al., 2022) ودراسة (Fernández Da Lama & Brenlla, 2023) ، دراسة (Zabelina, et al., 2018)، كما أشارت نتائج البحث الحالي أن منظور زمن المستقبل يؤثر تأثيراً سلبياً على الإرجاء الدراسي، فكلما زاد منظور زمن المستقبل بمقدار درجة واحدة زاد معه الإرجاء الدراسي بمقدار (0,8)، ويمكن تفسير ذلك من خلال خصائص الطالب الذي يركز على منظور زمن المستقبل الذي يتمتع بضمير حي ويركز على العواقب المستقبلية، كما يتمتع بالطموح المرتفع والسعي نحو تحقيق الأهداف المستقبلية، وبالتالي كل تلك الخصائص تساعد الطالب على إتمام ما عليه من أعمال أولاً بأول وفق خطة زمنية بحيث لا يتأخر عن تقديم أي تكليف أكاديمي في وقته المحدد للتسليم، كما يتجنب تأخير أو تأجيل استذكار الدروس لأنه على وعي بالعواقب المستقبلية السلبية والأضرار التي قد تلحق به بسبب هذا الإرجاء، كما يدفعه حرصه على تحقيق أهدافه إلى تأجيل أي متعة حالية في سبيل إنجاز المهام التي لها موعد محدد. بالإضافة إلي أن الطلاب الذين يركزون على منظور زمن المستقبل يميلون إلى إعطاء الأولوية للأهداف والانجازات طويلة المدي عن المتعة والإشباع الفوري، فهم يكونوا أكثر عرضه للإنخراط في السوكيات التي تسهل تحقيق الهدف، مثل تحديد أولويات واضحة وتقسيم المهام إلي خطوات يمكن إدارتها وفق المواعيد النهائية المحددة لها. وقد ذكر (Araya-Castillo, et al., 2023) أن من أسباب سلوك تأجيل المهام الأكاديمية عدم القدرة علي التفكير المستقبلي.

وبالنسبة لتأثير (DBTP) على الإرجاء الدراسي، أشارت نتائج البحث الحالي إلي وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين (DBTP) والإرجاء الدراسي، كما يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لـ (DBTP) علي الإرجاء الدراسي لدى الطلاب فكلما زاد بُعد أو انحراف الطالب عن منظور الوقت المتوازن بمقدار درجة واحدة كلما زاد لديه الإرجاء الدراسي بمقدار (0,62)، و فسر (Zimbardo & Boyd) معني امتلاك الفرد لمنظور زمني متوازن بأنه حصول الفرد علي درجات عالية في الماضي الإيجابي، ودرجات معتدلة في كل من المستقبل والحاضر، إلى جانب الدرجات المنخفضة في الماضي السلبي والحاضر القدري (Klamut & Weissenberger, 2023)، وبالتالي يرتفع لديهم التفكير في الإيجابيات ويركزون على العواقب المستقبلية ويقل لديهم التركيز على الماضي السلبي والحاضر الحتمي فليس لديهم مركز تحكم خارجي يساعد في ممارسة سلوك الإرجاء، وبالتالي

فهم يجمعون بين أكثر من إطار زمني بشكل متوازن فيبتعدون عن السلبيات التي قد تزيد من الإرجاء الدراسي للمهام الأكاديمية وفي نفس الوقت يركزون علي كل ما هو إيجابي ليساعدهم على تحقيق الأهداف المستقبلية وتحديد أولويات المهام حسب الوقت ويجعلهم أكثر قدرة على إدارة وقتهم وتوظيف إمكانياتهم لتحقيق المطلوب منهم. وبناء على ذلك نجد أن منظور الوقت المتوازن يساعد على تنظيم واستثمار وإدراك الوقت بشكل صحيح من أجل تحقق الأهداف لان التركيز على التفكير المستقبلي يجعل الطالب على استعداد للعمل الجاد ويقلل من الإرجاء الدراسي ويزيد من التحفيز على النجاح.

4.نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي لدى طلاب الجامعة".

ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الرابع المتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغير اليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي، حيث كانت النتائج كالتالي:

جدول (20)

التأثيرات المباشرة لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	<---	الإرجاء الدراسى	0.66-	5.67-	1.04	5.47-	0.01

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.66) وهو دال عند مستوى (0.01).

وأشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Wang, at al.,2022) ودراسة (ميرفت حسن فتحي، 2021)، ودراسة (Sujamani & Usharani, 2022) ، ودراسة (Eltayeb Fatima, 2021)، أما عن التأثير المباشر السالب لليقظة العقلية علي الإرجاء الدراسي فمعناه أنه كلما زادت اليقظة العقلية بمقدار واحد صحيح، كلما قل الإرجاء الدراسي لدي الطلاب بمقدار (0,66)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه كل من (Gautam, et al., 2019) بأن من وظائف اليقظة العقلية التخفيف من إرجاء الطلاب لمهامهم الدراسية، كما أن زيادة اليقظة العقلية عند مواجهة أي مهمة صعبة أو غير محببة من شأنه أن يُسهل تلك المهمة والتحكم في السلوك لإنهائها في الوقت المطلوب. كما يمكن تفسير ذلك التأثير في خفض الإرجاء الدراسي من خلال سمات الأفراد الذين يتمتعون بيقظة عقلية عالية فهم قادرون على التركيز في الأحداث الراهنة وتقبل المشاعر أو الأفكار بدون نقد سلبي مما يساعدهم على انجاز المهام وعدم تأجيلها؛ حيث اشار (Gautam, 2017) أن مرتفعي اليقظة العقلية يقل لديهم سلوك

الإرجاء. وإذا بحثنا في أسباب الإرجاء الدراسي فقد ذكر (Hussain & Sultan, 2010) أن المستويات المنخفضة من اليقظة العقلية عند أداء العمل تلعب دوراً في ميل الفرد لتأجيل المهام وذلك بسبب المشتتات الموجودة فى البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج. كما يمكن تفسير تلك النتيجة بأن اليقظة العقلية تساعد على تحديد أسباب الإرجاء ومحاولة وضع حلول للتغلب عليها من خلال الوعي الذي تتضمنه اليقظة العقلية، ومن جانب آخر تساعد اليقظة العقلية الطلاب في جعلهم أكثر إيجابية ورحمة تجاه أنفسهم وخاصة الذين يشعرون بالذنب بسبب إرجاء المهام الدراسية مما قد يزيد من تسويفهم ويجعلهم أكثر قدرة على تجاوز ذلك وعدم التركيز على مشاعر اللوم والبدء في انجاز المهام بكل إيجابية مع مراعاة الأهداف الزمنية وترتيب الأولويات ، كما أن اليقظة العقلية مهمة بما يحدث فيها من ممارسة التأمل والوعي مما يتيح فرصة للطالب للتركيز أكثر فيما يقوم به من مهام أكاديمية والاندماج فيها خاصة التي تتطلب اهتمام وتركيز مستمرين، وقد ذكر (Dionne, 2016) أن اليقظة العقلية تعد عاملاً هاماً في حياة الطالب الأكاديمية حيث تتوسط العلاقة بين الإرجاء الدراسي والتوتر الذي يشعر به الطالب عند أداء المهام غير المفضلة بالنسبة له فتكون النتيجة عدم انجازها، وبالتالي فإن التدريب على اليقظة العقلية من شأنه أن يؤثر على تقليل الإرجاء الأكاديمي لدى الطلاب، كما أشار (Rad, et al., 2023) إلى أن نوع معين من الوعي المتضمن في اليقظة يؤدي إلى تنظيم المشاعر السلبية المصاحبة لأداء بعض المهام بشكل متوازن وصحي للمشاعر مما يقلل الإرجاء. وقد اتفقت هذا النتيجة مع نتائج دراسة (Gautam, Polizzi & Mattson, 2019) ، دراسة (Ghasemi Jobaneh, at al., 2016).

5.نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها:

وينص الفرض الخامس على " لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة".

ويوضح الجدول التالي نتائج الفرض الخامس المتعلق بالتأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت كمتغير وسيط ، حيث كانت النتائج كالتالي:

جدول (21)

التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت كمتغير وسيط

علاقات المتغيرات					الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	<---	الماضي الايجابي	<---	الإرجاء الدراسى	0.6-	0,31-	غير دال
اليقظة العقلية	<---	الماضي السلبي	<---	الإرجاء الدراسى	0.35-	0.88-	0.05
اليقظة العقلية	<---	الحاضر الممتع	<---	الإرجاء الدراسى	0.15	0.51	0.05

علاقات المتغيرات						الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	<---	الحاضر الحتمي	<---	الإرجاء الدراسى		0.21-	0.53-	0.01
اليقظة العقلية	<---	المستقبل	<---	الإرجاء الدراسى		0.76-	055,6-	0.01
اليقظة العقلية	<---	DBTP	<---	الإرجاء الدراسى		0.22-	0.11-	0.01

يتضح من الجدول السابق:

1. لم يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال الماضي الإيجابي حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.6) وهو غير دال.
2. وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى من خلال الماضي السلبي حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.35) وهو دال عند مستوى (0.05).
3. وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى من خلال الحاضر الممتع حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (0.15) وهو دال عند مستوى (0.05).
4. وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى من خلال الحاضر الحتمي حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.21) وهو دال عند مستوى (0.01).
5. وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى من خلال منظور زمن المستقبل حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.76) وهو دال عند مستوى (0.01).
6. وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيا لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسى من خلال (DBTP) حيث بلغ الوزن الإنحداري المعيارى (-0.22) وهو دال عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير التأثير الإيجابي غير المباشر لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي في وجود المتغير الوسيط (الحاضر الممتع) بأن الطلاب الذين ترتفع لديهم اليقظة العقلية سيرتفع لديهم تباعاً تركيزهم علي الحاضر الممتع ومن ثم يزيد الإرجاء الدراسي لأنهم سيركزون على كل شئ يسبب لهم المتعة الحالية بغض النظر عن ترتيب أولويات المهام أو إنجاز المطلوب في الوقت المحدد، أما عن التأثيرات السلبية لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي من خلال المتغيرات الوسيطة (الماضي السلبي، الحاضر الحتمي) فمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت اليقظة العقلية لدي الطالب كلما قل تركيزه علي الماضي السلبي أو الحاضر الحتمي وبالتالي يؤثر ذلك تباعاً على الإرجاء الدراسي فينخفض لديه ويتفق ذلك مع ما أشار إليه(Gautam, et al., 2019) بأن اليقظة العقلية تؤثر بشكل مباشر في الإرجاء وتؤثر بشكل غير مباشر على الإرجاء من خلال

القلق والذي يرتبط بالماضي السلبي. وبالنسبة للتأثير السلبي غير المباشر لليقظة العقلية على الإرجاء الدراسي في وجود المتغير الوسيط (منظور زمن المستقبل) فتفسر الباحثة ذلك بأنه كلما زادت اليقظة العقلية لدي الطالب كلما استطاع أن يركز على الخطط و الأهداف المستقبليه وبالتالي سيقل سلوك الإرجاء لديه تباعاً. كما يكمن تفسير التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية علي الإرجاء الدراسي من خلال منظور الوقت المتوازن بأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة العقلية يكون لديهم منظور زمني متوازن مما يؤدي إلي انخفاض الإرجاء الدراسي لديهم، مما يعني أن متغير منظور الوقت كان متغيراً وسيطاً في العلاقة بين اليقظة العقلية والإرجاء الدراسي.

توصيات البحث:

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من التوصيات منها:

1- إعداد برامج تدريبية قائمة على اليقظة العقلية بهدف خفض الإرجاء الدراسي.
2- الاهتمام بدراسة العوامل المسهمة في زيادة الإرجاء الدراسي لدي الطلاب بالمرحلة الجامعية والعمل على الحد منها.
3- تدريب الطلاب علي التركيز على المنظور المتوازن للوقت لتأثيره على عدد من المتغيرات التي تؤثر بدورها على التحصيل الدراسي لديهم.
4- الاهتمام بدراسة أسباب الإرجاء الدراسي ومحاولة تطوير استراتيجيات فعالة للتغلب على هذا السلوك المعطل للأداء.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات مثل:

1- دراسة العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الدراسي الفعال/ غير الفعال و منظور الوقت المتوازن.
2- دراسة العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي للتعلم ومنظور الوقت المتوازن.
3- دراسة العلاقة الارتباطية بين كل من التنظيم الذاتي للتعلم واليقظة العقلية.
4- دراسة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعالات واليقظة العقلية.
5- دراسة النموذج السببي بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة ومنظور الوقت المتوازن.
6- دراسة الفروق في منظور الوقت تبعاً للنوع الإجتماعي والتخصص العلمي والفرقة الدراسية.
7- بحث الدور الوسيط لليقظة العقلية في العلاقة بين التنظيم الذاتي و التسويف الأكاديمي.
8- إعداد برامج للتدريب على اليقظة العقلية من أجل تحقيق منظور زمني متوازن.

قائمة المرجع

المراجع العربية:

سناء مجول فيصل وعلي عبد الرحيم صالح. 2016. أنماط التسويف و علاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا *أمارابك*، مج. 7، ع. 22، 151-174.

سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي (2011). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسة "الفعال/ غير الفعال" والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، كلية الآداب جامعة القاهرة.

عيسى محمد المحتسب (2020) الأسلوب المعرفي (المرونة- التصلب) والتسويف الدراسي كمنبئات باتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الكتابات الجدارية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، مج.14، ع1. 165- 185.

فتحي عبد الرحمن الضبع (2013). فعالية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة .مجلة الإرشاد النفسى، 34، 1-75.

لطيفة حسين الكندري (2009). التسويف عادة مذمومة عند الصغار والكبار. *مجلة صناع المستقبل*، العدد الخامس، يناير.

معاوية محمود أبو غزال (2012). التسويف الأكاديمي : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. (8). 2. 131- 149.

ميرفت حسن فتحي (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (130) 129- 174.

وردة عثمان عرفة (2016). العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الغضب وإدراته، *مجلة البحث في التربية*. 17، 625- 220.

وليد شوقي شفيق (2014). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي. *دراسات تربوية ونفسية*. جامعة الزقازيق (84). 1. 159- 211.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Muhtaseb, Essa Muhammad (2020) Cognitive style (flexibility - rigidity) and academic procrastination as predictors of tenth grade students' attitudes towards wall writing. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University*, vol.14, p.1. 165- 185.

Al-Daba, Fathi Abdel Rahman (2013). The effectiveness of mental alertness in reducing symptoms of depression in a sample of university students. *Journal of Psychological Counseling*, 34, 1-75.

Al-Kandari, Latifa Hussain (2009). Procrastination is a reprehensible habit for young and old. *Future Makers Magazine*, Fifth Issue, January.

Fathy Mervat Hassan (2021). Mental alertness and its relationship to academic procrastination among students of the College of Education in the light of some demographic variables. *Arabic studies in education and psychology*. (130) 129- 174.

Abu Ghazal, Moawiya Mahmoud (2012). Academic procrastination: its prevalence and causes from the perspective of university students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*. (8). 2. 131- 149.

Faisal, Sana Majul and Saleh, Ali Abdul Rahim. 2016. Patterns of procrastination and its relationship to perceived self-sufficiency among academically failing students. *Amarabac*, MJ. 7, p. 22, 151-174.

Shalaby, Sawsan Ibrahim Abul-Ela (2011). Modeling the causal relationships between goal orientations, cognitive beliefs, "active/passive" study deferment, and academic achievement among university students. *Annals of the Center for Research and Psychological Studies*, Faculty of Arts, Cairo University.

Shafiq, Walid Shawky (2014). Academic procrastination and metacognitive beliefs about it and their relationships to academic achievement. *Educational and psychological studies*. Zagazig University (84). 1. 159- 211.

Arafa, Warda Othman (2016). The relationship between mental alertness and both anger and its management, *Journal of Research in Education*. 17, 625- 220.

المراجع الأجنبية:

Ahmad, Z. (2019). Relationship between procrastination, job performance and mindfulness in male and female employees: A mediating model. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 8(3), pp-535.

Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez Jara, V., ... & Sáez, W. (2023). Procrastination in university students: A proposal of a theoretical model. *Behavioral Sciences*, 13(2), 128.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

Ballabrera, Q., & Pérez-Burriel, M. (2022). The role of balanced time perspective mediating the relationship between mindfulness as a trait and life satisfaction in Catalan University students. *Current Psychology*, 1-10.

Bezci, A. & Vural, M. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of sciences achievement. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3, 2, 165-172.

Bharti, T., Mishra, N., & Ojha, S. C. (2023). Mindfulness and Subjective Well-Being of Indian University Students: Role of Resilience during COVID-19 Pandemic. *Behavioral Sciences*, 13(5), 353.

Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question ofbalance: Time perspective and well-being in British and Russian sample. The Journal of Positive Psychology, 5(1), 24–40.

Brenlla, M. E., Fernández Da Lama, R. G., Rodríguez Marengo, I., & Saint Cricq, E. (2022). Future time perspective, procrastination and academic motivation in argentinian college students during the pandemic.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for meditation and meditation research*, 1(1), 11-34.

Bunam, B. (2010). Academic procrastination and life satisfaction of university students. *Presidia Social and Behavioral Science*, 5, 2, 1665-1671.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 451-455.

Chen, T., Li, Z., Cui, J. F., Huang, J., Irish, M., Wang, Y., & Chan, R. (2021). Sex Differences in Brain Structure Account for the Sexual Distinction on Balanced Time Perspective. DOI: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1174014/v1

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, 149(2), 195-212.

Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology,* 145(3), 245-264.

da Silva, C. C. G., Bolognani, C. V., Amorim, F. F., & Imoto, A. M. (2023). Effectiveness of training programs based on mindfulness in reducing psychological distress and promoting well-being in medical students: a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews*, 12(1), 1-28.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011) What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. Psychotherapy, *American Psychological Association*, 48 (2), 198– 208.

Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2014). More time to procrastinators: The role of time perspective. In Time perspective theory; *Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 305-321). Cham: Springer International Publishing.

Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The journal of general psychology*, 135(3), 228-240.

Dionne, F., (2016). Using Acceptance and Mindfulness to Reduce Procrastination Among University Students: Results from a Pilot Study. *Revista Prâksis*, 1(1).

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. Time & Society, 17(1), 47–61.

Einabad, Z. S., Roshan, F. J., Roshan, R., & Ghasemzadeh, M. (2019). The Relationship Among Mindfulness, Acceptance, and Academic Procrastination in Students. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences,* 21(4).

Eltayeb, F. (2021). Mindfulness and its relation to academic procrastination among university students. *Universal Journal of Educational Research*, 9(5), 917-927.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R*). Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177-190.

Fernández Da Lama, R. G., & Brenlla, M. E. (2023). Past-Positive time perspective predicts academic achievement via motivation, and procrastination might not be as bad as it seems. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 392-410.

Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 136-149.

Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of research in personality*, 41(3), 707-714.

Fuentes, A., Oyanadel, C., Zimbardo, P., González-Loyola, M., Olivera-Figueroa, L. A., & Peñate, W. (2022). Mindfulness and balanced time perspective: predictive model of psychological well-being and gender differences in college students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(3), 306-318.

Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, procrastination, and anxiety: Assessing their interrelationships. Psychology of consciousness: Theory, research, and practice.

Gautam,A. (2017). *Examination of The Associations Among Anxiety, Procrastination, And Mindfulness* (Master Thesis)Binghamton University, State University of New York.

Ge, J., Wu, J., Li, K., & Zheng, Y. (2019). Self-compassion and subjective well-being mediate the impact of mindfulness on balanced time perspective in Chinese college students. *Frontiers in psychology*, 10, 367.

Ge, J., Yang, J., Song, J., Jiang, G., & Zheng, Y. (2020). Dispositional mindfulness and past-negative time perspective: The differential mediation effects of resilience and inner peace in meditators and non-meditators. *Psychology Research and Behavior Management*, 397-405.

Geara, G. B., Nunes, C. A. M., Hauck-Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2019). Development and psychometric analysis of the brief inventory of academic procrastination. *Trends in Psychology*, 27, 693-706.

Geiger, S., Otto, S.,& Schrader, U. (2018). Mindfully green and heatthy: an indirect path from mindfulness to ecological hehavior. *Frontiers in Psychology*, 8, 1 -15.

Ghasemi Jobaneh, R., Mousavi, S. V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M. A. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences, 9(2),* 134-141.

Gombai, A. (2018). Deviation from a Balanced Time Perspective among Older Adults in Relation to Global Cognitive Functioning. Master's of Science in Psychology. UMEA University.

González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016.

Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current psychology*, 31, 195-211.

Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7).

Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1007-1022.

Hussain, I.,& Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897- 1904.

Hussin, W. A. S. W., & Matore, M. E. (2023). Systematic Review: Factors Affecting Academic Procrastination in Mathematics among Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(1), 1474 – 1493.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research*, 1(1).

Jayaraja, A. R., Tan, S. A., & Ramasamy, P. N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2).

Jha, P., Krompinger, J., & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention, Cognitive. *Affective,& Behavioral Neuroscience,* 7(2), 109_119.

Jin, L. (2023). The Correlation of the Mindfulness and Placebo Effect. Highlights in Science, *Engineering and Technology*, 30, 50-53.

Jobaneh, R., Mousavi, S. V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M. A. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 134-141.

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

Klamut, O., & Weissenberger, S. (2023). Embodying Consciousness through Interoception and a Balanced Time Perspective. Brain Sciences, 13(4), 592.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.

Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A., & Baumgartner, E. (2013). Identity statusdifferences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Child and Youth Services Review*, 35, 482–487.

Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*, 62(12), 1445-1467.

Lenggono, B.,& Tentama, F. (2020). Construct measurement of academic Procrastination of eleventh grade high school students in sukoharjo. *International Journal of Scientific& Technology Research*, 9 (1), 454- 459.

Li, S., Su, J., Zhao, D., Wang, J., & Wang, G. (2023). Future time perspective and academic procrastination among nursing students: The mediating role of mindfulness. Nursing Open.

Li, Y., Jin, Y., Kong, H., Feng, C., Cao, L., Li, T., & Wang, Y. (2023). The relationship between meaning in life and depression among Chinese junior high school students: the mediating and moderating effects of cognitive failures and mindfulness. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3041.

Martínez-Pérez, I., García-Rodríguez, A., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2023). Mindfulness Abilities Are Associated with Anxiety Levels, Emotional Intelligence, and Perceived Self-Efficacy. *Sustainability*, 15(6), 4729.

Mascia, M. L., Agus, M., Cabras, C., Bellini, D., Renati, R., & Penna, M. P. (2023). Present and Future Undergraduate Students' Well-Being: Role of Time Perspective, Self-Efficacy, Self-Regulation and Intention to Drop-Out. *Education Sciences*, 13(2), 202.

McCloskey, J. (2012). Finally, my thesis on academic procrastination, Master of Science in Psychology, Faculty of the Graduate School. The University of Texas at Arlington.

Olivera-Figueroa, L. A., Muro, A., Feliu-Soler, A., Chishima, Y., Jankowski, K. S., Allen, M. T., & Papastamatelou, J. (2022). The role of time perspective and mindfulness on life satisfaction in the United States of America, Spain, Poland and Japan: A cross-cultural study. *Current Psychology*, 1-18.

Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., & Roland-Lévy, C. (2017). The less is more: The 17-item Zimbardo time perspective inventory. *Current Psychology,* 36, 39-47.

Oyanadel, C., Núñez, Y., González-Loyola, M., Jofré, I., & Peñate, W. (2022). Association of Emotion Regulation and Dispositional Mindfulness in an Adolescent Sample: The Mediational Role of Time Perspective. *Children*, 10(1), 24.

Paulus, A. M., & Aziz, A. (2023). Binge Watching, Compensatory Health Beliefs and Academic Procrastination among University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 33(1), 25.

Przepiorka, A., & Sobol-Kwapinska, M. (2021). People with positive time perspective are more grateful and happier: Gratitude mediates the relationship between time perspective and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22, 113-126.

Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244.

Rebecca Y. M. Cheunga, Melody C.Y. Ngb (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123– 126.

Rebetez, M. M. L., Barsics, C., Rochat, L., D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2016). Procrastination, consideration of future consequences, and episodic future thinking. *Consciousness and cognition*, 42, 286-292.

Rönnlund, M., Koudriavtseva, A., Germundsjö, L., Eriksson, T., Åström, E., & Carelli, M. G. (2019). Mindfulness promotes a more balanced time perspective: Correlational and intervention-based evidence. *Mindfulness*, 10, 1579-1591.

Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, Mindfulness, and academicachievements: a moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal*, 8(2), 138-145.

Seema, R., & Sircova, A. (2013). Mindfulness--a Time Perspective? Estonian Study. *Baltic Journal of Psychology*, 14.

Shapiro, S., Carlson,L., Asten, J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62,3,373-386.

Specter, M. H., & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 197-202.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. Time & Society, 20(3), 346-363.

Stolarski, M., Fieulaine, N., & Van Beek, W. (Eds.). (2015). Time perspective theory: Review, research and application. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Stolarski, M., Vowinckel, J., Jankowski, K. S., & Zajenkowski, M. (2016). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 93, 27-31.

Sujamani, M. S., & Usharani, S. (2022). Mindfulness, Procrastination and Motivation on E-Learning Among College Syudents. 21(5), 272- 736.

Sukma, N., & Fauzi, A. (2023). Analysis of OF Academic Procrastination (An Overview Through Self-Regulation And Self-Efficacy) in Accounting Students at Vocational High Schools. *Journal of Humanities, Social Sciences and Business*, 2(2), 465-474.

Varghese, B., Salas, T., Baby, C., Sony, S. K., Jacob, F. G., Nair, N. B., & John, J. M.(2022). Time Perception, Mindfulness and Happiness of College Students. *International Journal of Research Publication and Reviews*, Vol 3, no 12, pp 2571-2574.

Vowinckel, J. C. (2012). Balanced time perspectives and mindfulness, Bachelor's thesis, University of Twente.

Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and individual differences*, 40(8), 1543-1555.

Wang, J., & Sun, Y. (2023). Time Flies, but You're in Control: the Mediating Effect of Self-control between Time Attitude and Academic Procrastination. 24 February 2023, PREPRINT (Version 1) available at Research Square [https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2601531/v1]

Wang, S., Shi, J., Sheng, R., Yu, S., & Xu, W. (2022). Hope and Academic Procrastination in Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Intrenational Journal of Mental Health Promotion,* 24(6), 933-944.

Wiberg, B., Sircova, A., Wiberg, M., & Carelli, M. G. (2017). Balanced time perspective: developing empirical profile and exploring its stability over time. Time Perspective: Theory and Practice, 63-95.

Yong, F. L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University in Malaysia. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.

Zabelina, E., Chestyunina, Y. U., Trushina, I., & Vedeneyeva, E. (2018). Time perspective as a predictor of procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 238, 87-93.

Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being. Journal of Happiness studies, 14, 169-184.

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.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster.