

فعالية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى
طالبات الصف العاشر

تاريخ القبول

2023/9/26

تاريخ الإرسال

2023/2 /7

أ.د. عدنان العتوم^(*)

فاطمة مقابلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى طالبات الصف العاشر، ولتحقيق هدف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (40) طالبة من طالبات الصف العاشر في مدرسة كفر راكب الثانوية الشاملة للبنات ضمن مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة إربد، وذلك باستخدام طريقة العينة المتيسرة، وتم توزيعهنّ مناصفةً وعشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تحوي كل مجموعة (20) طالبةً، وطُبق عليهنّ مقياس التوجهات الزمنية. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المجموعة على التركيبة الخطية لمجالات التوجهات الزمنية الخمسة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائياً لمتغير الاختبار على التركيبة الخطية لمجالات التوجهات الزمنية الخمسة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة).

الكلمات المفتاحية: فعالية برنامج تدريبي، النظرية البنائية، التوجهات الزمنية،

طالبات الصف العاشر.

(*) جامعة اليرموك.

The effectiveness of a training program based on the constructivist theory in modifying the time orientations of tenth grade school students

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on the constructivist theory in modifying the time orientations of tenth grade female students. To achieve the aim of the study, I selected a sample of (40) tenth-grade students at Kofr-Rakeb Comprehensive Secondary School in Irbid Governorate. By using the available sample method, the students were distributed equally and randomly into two groups: an experimental and a control group. Therefore, each group contained (20) students, time orientations scale was applied to them. The results showed that there was a statistically significant effect of the group variable on the linear combination of the five- time orientation domains; this indicates that there are statistically significant differences between the two groups in the pre, post, and deferred (follow-up) estimates. In addition, the presence of a statistically significant effect of the test variable on the linear combination of the five-time orientation domains indicates that there are statistically significant differences in the pre, post, and deferred (follow-up) estimates.

Keywords: effectiveness of a training program, constructivist theory, time orientations, tenth grade students.

المقدمة

يلعب الزمن دورًا مهمًا في حياة الأفراد حيث يساعد في تنظيم الأنشطة اليومية وترتيبها. وإذا فهم الفرد قيمة الزمن بشكل أفضل، فإنه يُمكنه من اكتساب الخبرات المختلفة، وتطوير المهارات، وتوسيع المعارف والمدرجات، وتحديد الأهداف، ووضع الخطط، وزيادة مستويات التفاؤل، وتنظيم الاستراتيجيات. فالزمن هو المورد الأكثر قيمة، والذي لا يمكن استعادته بأي شكل.

يُنظر إلى التوجهات الزمنية على أنها عملية معرفية غير واعية، ولكنها أساسية، يستخدمها الأفراد لتنظيم الخبرات الشخصية ذات الصلة بأبعاد زمنية معينة،

وذلك من أجل تعيين معنى متماسك للتجارب والخبرات التي يمرون بها. ومن أبرز نماذج التوجهات الزمنية -والتي سيرد ذكرها- تلك التي ركزت على فئات الماضي، والحاضر، والمستقبل (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961).

وتبرز أهمية التوجه الزمني في حياة الإنسان لما يشهده المجتمع من تغيرات سريعة في كافة المجالات. كما أن التوجه الزمني هو محط اهتمام قديم، إذ تبين أن الفلاسفة منذ قديم الزمان قد اهتموا بمفهوم الزمن، حيث كان هذا الاهتمام يدور حول قضية وجود الزمن إن كان مجرداً أم يرتبط بوعي الإنسان، وسعيهم لمحاولة الربط بين مفهوم الزمن والمفاهيم الأخرى، مثل؛ الحركة، والمكان، والسببية، والتغير. كما أن طموح الإنسان منذ القدم هو امتلاك ناصية الزمن، والتحكم بها (Lehmann, 1967).

ويمكن تعريف التوجهات الزمنية بأنها قدرة الفرد على امتلاك رؤية متجذرة في الماضي ومنبثقة من الحاضر وممتدة نحو الأحداث المستقبلية، وارتباط ذلك بالدافعية المعرفية لإنجاز الأفراد لأهدافهم (Devolder & Len 1982). كما عرفها زيمباردو وبويد (Zembaro & Boyd , 1999) بأنها تحقيق الإنجازات التي يخطط لها الفرد، واتجاهاته المستمدة من الحاضر والمستقبل. وعرفها أبو حميدان والغزاوي (2001) بأنها أبعاد الزمن الثلاث المكونة من الماضي، وهو زمن نسبي سابق، والحاضر وهو فترة الزمن القريب الذي يسبق الزمن الراهن، والمستقبل وهو زمن مفتوح بحسب تصور الفرد لما سوف يأتي. وعرفها ماكينيرني (McInerney, 2004) بأنها قدرة الأفراد على التنظيم والتخطيط للأحداث، من خلال دافعيتهم وإحساسهم بالمسئولية، فيما عرفها جاكسون (Jackson, 2006) بأنها مدى تضمين الفرد للقدرة على ربط الماضي والحاضر بخبراته وما سيحققه في المستقبل من أهداف. كما يمكن تعريف التوجه الزمني بأنه سمة ذات ميل

مستقر، أو بنية معرفية مرنة وقابلة للتعديل، أو بنية أحادية الاتجاه أو متعددة الاتجاهات حسب أبعاد الزمن الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل (Zhang et al., 2015). ويمكن اعتبار الفرد على أنه موجه للمستقبل، إذا تم إيلاء المزيد من الاهتمام للمستقبل أكثر من الحاضر أو الماضي. وعلى الرغم من وجود تباين في التوجه الزمني عبر الأفراد داخل الثقافة إلا أنه يُعتقد أن التوجه الزمني للفرد هو في الغالب نتاج خلفيته الثقافية، مما يجعل الثقافة كوحدة مصنفة مع توجهات المستقبل والحاضر والماضي (Graham, 1981).

ويمكن القول أنّ التوجهات الزمنية تبين الكيفية التي يبني بها الفرد العلاقة بين ميله نحو سلسلة زمنية معينة وبين جوانب الشخصية المختلفة. فعلى سبيل المثال يمكن القول أنّ الأفراد الأكثر ارتباطاً بالزمن هم الأكثر تحقيقاً لذواتهم، وقد يُقيمون الحاضر بإيجابية، ويُقدرون الفواصل الزمنية بدقة أكبر، كما يوصفون بأنهم الأقل قلقاً، والأكثر ذكاءً (عبد الحليم، 2012).

وفيما يتعلق بنشوء أبعاد التوجه الزمني عند الأفراد، فيمكن القول بأنه يتم اكتسابها تتابعياً وتدرجياً عبر المراحل النمائية المتتالية، ومن خلال التعلم العرضي. أي أن هذه الأبعاد هي متغيرات تؤثر البيئة في تكوينها وبنائها، وتؤثر في تحديد نوع البعد الزمني السائد في سلوك الفرد. فمعرفةً يمكن القول إن الماضي كمفهوم له جذوره في الذاكرة الحسية- الحركية، بينما يعد المستقبل موجوداً في الذاكرة المبكرة للطفل. كما أنّ العلاقات الزمنية للماضي قد تسبق تلك التي تعود للمستقبل، وأن توجه الطفل الزمني يتطور بالتدرج حتى يتبلور بشكل أساسي بين السادسة والتاسعة من عمره، بينما في مرحلة المراهقة تزداد درجة وعيه بالزمن، ويكون لديه مزيد من

التخطيط للمستقبل، لأن الخطط المستقبلية تصبح أكثر واقعية مع التقدم في العمر (Kairys, 2009).

ووفقاً لشين وفينق (Chen & Feng, 2022) فإن التركيز على التوجه الزمني لبُعد الماضي قد يمكّن الفرد من اتخاذ منظور طويل الأمد، ويتجنب من خلاله المخاطر، ويدعم تأكيده على الاستقرار. في حين أن التركيز على بُعد الحاضر قد يسهل على الفرد العيش في هنا، ويركز الآن على المنظورات قصيرة المدى. وعلى النقيض من ذلك، فإن التركيز على التوجه الزمني المستقبلي يتطلب منظوراً طويل الأمد. وقد يحتاج الفرد الذي لديه هذا التوجه إلى وقت أطول لاتخاذ قرارات مهمة، خاصةً عندما يكون هناك تأخيرات طويلة على طول مسار العمل الأكاديمي (Wang et al., 2020).

ويشير نوتن (Nuttin, 2008) أنّ التوجه الزمني للفرد يبدأ مع نمو الذكاء الحسي الحركي لديه، فالذكاء الحسي الحركي عبارة عن تناسق للحركات وفق الترتيب الزمني، والذي يتداخل مع حركات الانتقال. كما أنّ اللغة لها دور رئيسي في إدراك الطفل لمفهوم الزمن، فهي تسمح له بتحويل المفاهيم الذاتية إلى مفاهيم عملية من خلال تصور وتوظيف الأبعاد الزمنية الثلاث لبناء التوجه نحوها من أجل التحكم المعرفي في التخطيط والانتظار. ثم التسلسل المنطقي للذكريات التي يكتسبها الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة لبناء مفهوم معرفي للزمن من خلال تصور نفسي معرفي يعبر بشكل أساسي عن النظام المعرفي للفرد.

وقد أكد سبكتر وفيراري (Specter & Ferrari, 2000) أنّ من أهم الخطوات التي تحدد نضج الشخصية الإنسانية هي التقدم من التركيز على الحاضر فقط إلى

من الاستفادة والتطلع صوب المستقبل. فالفرد السليم هو من تتكون لديه نظرة موحدة متكاملة للحياة، ضمن أبعادها الثلاث، الماضي، والحاضر، والمستقبل.

ومن أبرز النماذج في التوجهات الزمنية نموذج لي مان في الزمن، إذ صنف لي مان (Lehmann, 1967) الزمن إلى أربع فئات هي؛ الزمن الخارجي (external time) أو وقت الساعة المتعارف عليه عالمياً، والمكون من نظام (24) ساعة. وتقدير الزمن الداخلي (internal time estimation) أي ما يعرف بالساعة البيولوجية للفرد. والوعي بالزمن الذاتي، أي المدة التي يشعر بها الفرد بمرور الزمن. ومنظور الزمن الذاتي (subjective time perspective). ويشير المفهوم الأوليان إلى فهم الأفراد الموضوعي للزمن. بينما يشير المفهوم الأخير إلى تجربة الفرد الذاتية للزمن، أي إلى الحد الذي تُكوّن فيه السلوكيات البشرية استجابة لما يدركه الفرد، وليس لما هو موجود في الواقع. كما تشير المدة الزمنية الذاتية إلى تجربة الفرد الشخصية بمرور الزمن، ومدى تأثرها بانفعالات الفرد، وعواطفه، وجوانبه النفسية، والمعرفية.

فيما أورد زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) خمسة أبعاد رئيسة لمنظور زمن المستقبل، وقد تبنت الباحثة هذا النموذج في هذه الدراسة نظراً للانتشار الواسع لهذا النموذج، وما حققه من نجاح في قياس التوجهات الزمنية. وأبعاد هذا النموذج هي الماضي الإيجابي (Positive Past) حيث يشير إلى الماضي وخبراته السعيدة، وأحداثه السارة، والمشاعر والعواطف الإيجابية التي اكتتفت الفرد في ذلك الوقت، والماضي السلبي (Negative Past) الذي يشير للخبرات، والمواقف، والظروف الصعبة التي مر بها الفرد في ماضيه، والمستقبل (Future) وما يحتويه من أهداف بعيدة المدى، وما يتضمنه من تخطيط وتنظيم، والحاضر الممتع (Present Hedonistic) الذي يعكس قدرة الفرد على البحث عن كل ما هو ممتع، ومؤثر،

والحاضر الحتمي (Present Fatalistic) يشير إلى التعامل مع مجريات الأحداث بصورة واقعية.

وحول النظرية البنائية فإنها تحتل مكانة بارزة في نظريات التعلم. وذلك بسبب أنها تؤكد على التعلم ذو المعنى القائم على الفهم. كما أن لها أثر واضح على النمو العقلي في التعليم. وقد فرضت تلك النظرية نفسها على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة، وفي تصميم المواد الدراسية المتعددة. وهي تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب ليجه إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم المستمر لديهم (شليبي، 2016).

والبنائية هي نظرية في التعليم تفترض أن الأفراد أو المتعلمين لا يكتسبون المعرفة والفهم من خلال إدراكها بشكل سلبي ضمن عملية مباشرة لنقل المعرفة، بل يبنون مفاهيم ومعرفة جديدة من خلال التجربة والخطاب الاجتماعي، ويدمجون المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة. ويرتبط أصل هذه النظرية فيما يتعلق بالجانب التربوي، والمعرفي، والنفسي بنظرية التطور المعرفي لعالم النفس السويسري جان بياجيه (Nola & Irzik, 2006).

كما أن البنائية تنظر للمتعلمين على أساس أنهم ليسوا صفحات بيضاء يكتب عليها المعلم ما يشاء، إنما لديهم أفكار ومعارف ترتبط بالمعارف الجديدة، وقد تتوافق معها فتندمج في البناء المعرفي للمتعلم، وقد تختلف عنها فتحتاج إلى تعديل أو إضافة. والفرد في هذه النظرية يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية، ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة بها أو حل المشكلات التي تواجهه لكي يكون متعلماً نشطاً (عطية، 2009).

وتركز النظرية البنائية على الأبنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات؛ فالمتعلم في ظل البنائية لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بصورة سلبية، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، بالاعتماد على ما يمتلكه من خبرات، وتفاعله مع غيره من المتعلمين، في ظل بيئة تعلم منظمة، تمكنه من القيام بمهام التعلم، مع قليل من التوجيه من قبل المعلم. ومن ثم فإن البنائية لها دور مهم في تنمية اتخاذ القرار لتعديل التوجهات نحو المستقبل (Fox, 2001).

ولا بدّ من تناول البنائية المعرفية القائمة على أعمال جان بياجيه (Cognitive constructivism based on the work of Jean Piaget)، إذ رفض بياجيه فكرة أن التعلم هو الاستيعاب السلبي للمعرفة المعطاة. وبدلاً من ذلك، اقترح أن التعلم هو عملية ديناميكية تتكون من مراحل متتالية تصف تكيف الفرد مع الواقع، وكيفية بناء المعرفة بنشاط من خلال إنشاء واختبار نظرياتهم الخاصة عن العالم (Liu & Chen, 2010).

وتتكون نظرية بياجيه من شقين رئيسيين: أولاً، سرد للآليات التي يتم من خلالها التطور المعرفي. وثانياً، سرد للمراحل الأربع الرئيسية للنمو المعرفي التي يمر بها الأطفال. فالمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه نظرية بياجيه هو مبدأ التوازن (equilibration)، حيث تتم عملية تحقيق التوازن من خلال عملية التكيف؛ أي استيعاب المعلومات الجديدة في الأبنية المعرفية الموجودة واستيعاب تلك المعلومات من خلال تكوين أبنية معرفية جديدة (Piaget, 2002).

ويمكن استنتاج كيفية تأثير أعمال بياجيه في البنائية المعرفية على التوجهات الزمنية من خلال أنّ الفرد يغير من الخبرات الماضية التي حصلت ضمن عملية التمثل ويعدلها بناءً على عملية الموائمة، وبناءً على ذلك، يمكن القول أنّ الفرد يعدل من ماضيه لتطویر حاضره وزيادة خبراته نحو المستقبل. كما أنّ تطویر الطفل لمفهوم الزمن هو حالة خاصة للتطور العام للذكاء، حيث يُظهر خصائصه البنيوية-الجينية. فهناك الزمن الحركي الحسي، ثم الزمن حدسي أو المجرد، ثم الزمن الحقيقي، ثم الزمن العملي. وهذه المراحل الأولية هي مفاهيم أولية بديهية للطفل، فهي تحتوي فقط على سمة هيكلية واحدة من سمات الزمن، وهي سمة التتابع (Piaget, 2002, 1957)

وعن الدراسات التي تناولت استخدام مفاهيم النظرية البنائية في تعديل السلوك الإنساني، والتي تناولت العلاقة بين التوجهات الزمنية والبنائية أو أحد مفاهيمها فقد قام قرين (Greene, 1986) بدراسة هدفت إلى التحقق من التغيرات التي تطرأ على منظور زمن المستقبل تبعاً لمنطق العمليات الرسمية (formal-operations reasoning) الخاص بالنظرية البنائية المعرفية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مقطعية مكونة من (60) طالباً وطالبة ضمن مرحلة المراهقة في القوقاز، وتم جمع البيانات من عينة الدراسة عن طريق أسلوب المقابلة. أظهرت النتائج أنّ الطلبة الأكبر سنّاً قد أظهروا مستويات مرتفعة من منظور زمن المستقبل. كما أظهرت النتائج أنّ الطلبة ذوي المستويات المعرفية الأعلى قادرون بشكل أفضل على عرض مجموعة من الأحداث في المستقبل البعيد. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق لدى الطلبة الأكبر سنّاً، والأكثر معرفة في توقع مجموعة أكثر اتساقاً من الأحداث المستقبلية.

فیما قام العقیلی (2005) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى تطبیق النظریة البنائیة من خلال التوجهات النظریة والعملیة لمُعلمي اللغة العربیة، ولتحقیق أهداف الدراسة، تم اختیار عینة مكونة من (278) معلمًا فی مدینة الریاض، وطُبّق علیهم مقیاس التوجهات النظریة والممارسات التطبیقیة حسب النظریة البنائیة، حیث یقیس الاتجاه التقلیدی، والبنائی، والانتقائی. أظهرت النتائج أن معظم معلمي اللغة العربیة تقلیدیین فی توجهاتهم النظریة وممارساتهم التطبیقیة حول تدربس اللغة ومهاراتها وفقًا للنظریة البنائیة، وأن من اعتمدوا علی البنائیة فی التوجهات النظریة والممارسات التطبیقیة كانوا اثنان فقط.

وأجرى الحجیلی (2009) دراسة هدفت إلى التعرف علی مدى استخدام معلمي الریاضیات بالمملكة العربیة السعودیة لمبادئ النظریة البنائیة من وجهة نظرهم، ولتحقیق أهداف الدراسة، تم اختیار عینة مكونة من (497) معلمًا فی مكة المكرمة والمدینة المنورة ومن مختلف المراحل التعلیمیة، وطبق علیهم مقیاس مبادئ النظریة البنائیة الذی أعده الباحث. أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمین لمبادئ النظریة البنائیة جاء ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق فی درجة التوظیف لمصلحة المعلمین الأكثر خبرة، ولمعلمي المرحلة الابتدائیة. أما أبرز معوقات استخدام النظریة البنائیة داخل غرفة الصف فكانت التجهیزات فی الفصل غیر كافیة، وزیادة عدد الطلاب فی الفصل، طول المقرر الدراسی، وقصر الوقت المخصص للموضوع، والكتاب المدرسی وطریقة عرضه، ونظام التقویم والاختبارات، وضعف تدرب المعلم قبل الخدمة.

فیما قام هاسد (Hassad, 2011) بدراسة هدفت إلى مقارنة أداء مُدرسی الإحصاء تبعًا لممارسات النظریة البنائیة والسلوكیة، ولتحقیق أهداف الدراسة، تم

اختيار عينة مكونة من (277) عضو هيئة تدريس ضمن عدة جامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبق عليهم الباحث مقياس يتكون من بُعدين بنائي وسلوكي. أظهرت النتائج أنّ المدرسين الذين لديهم اتجاه نحو البنائية هم أكثر إنتاجية من غيرهم، ولديهم توجهات نحو الإصلاح التربوي، ويستخدمون طرق تدريس أكثر فاعلية.

وفي دراسة أجراها حرز الله (2016) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (91) معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وتم بناء مقياس لواقع استخدام النظرية البنائية. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عالياً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في استخدام النظرية البنائية حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات.

فيما قام إلميانى (2017) بدراسة نوعية هدفت إلى شرح كيفية تعليم مهارة القراءة من خلال البنائية الاجتماعية الخاصة بفيجوتسكي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (15) طالباً وطالبةً في الجامعة الإسلامية الحكومية بالنجاريا، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة، والملاحظة. أظهرت النتائج أنّ طريقة المحاضرة هي الطريقة الأمثل في تعليم مهارة القراءة من خلال البنائية الاجتماعية الخاصة بفيجوتسكي.

وأجرى العسيري والعمري (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء النظرية البنائية في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (228) معلمًا ومعلمةً، وطبق عليهم مقياس الممارسات التدريسية البنائية. أظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية كانت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس يعزى إلى الجنس.

فيما قام توسو وآخرون (Tuwoso et al., 2018) بدراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم بناءً على النظرية البنائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (136) طالبًا وطالبةً في الصف العاشر ضمن عدة مدارس في الهند، وتم تدريس الطلبة باستخدام مبادئ البنائية، بعد ذلك طبق عليهم مقياس اتجاهات قائم على النظرية البنائية. أظهرت النتائج أن ما نسبته (69.90%) من الطلبة أبدوا موقفاً إيجابياً للغاية تجاه دروس الفيزياء باستخدام النهج البنائي. وأن ما نسبته (70.50%) من الطلبة عبروا عن موقف إيجابي للغاية تجاه معلم المادة الدراسية.

وأجرى الجبوري والسامرائي (2019) دراسة تحليلية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين النظرية البنائية الاجتماعية ومهارات ما وراء المعرفة حسب اتجاه فيجوتسكي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم عمل مقارنة بين آراء علماء النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية، وتحديد المراحل التي يمر بها الطفل ضمن مرحلة البنائية الاجتماعية، وتحليل الدراسات التي تناولت دور المعلم ودور الطالب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المتبعة فيما وراء المعرفة. أظهرت النتائج أنه

بناءً على البنائية الاجتماعية فإن الطفل تتطور لديه مهارات الوعي بمعرفته الخاصة ونتائجها، وتتحسن تبعاً لذلك مهارات التخطيط، والمراقبة؛ والتقويم، وحل المشكلات.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات والتي أفادت بأهمية تطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى المتعلم، وتحديد التوجهات الزمنية الخاصة به، وجعلها تنطلق من نظرة مستقبلية، بحيث تجعل الطالب يهتم بإنجاز الأعمال بالوقت المحدد، والتخطيط لما هو متوقع، وتحديد الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك. ويمكن القول بأن عملية التطور والتغيير التي تشهدها جميع مجالات الحياة في العصر الحاضر تفرض على المؤسسات العلمية والأكاديمية الحشد بكل قواها لمواكبة هذا التطور. ويكون ذلك من خلال بناء المعرفة على مراحل، وربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة، وتسخير كافة الأبعاد في خدمة هذا الهدف. كما تفرض علينا هذه التغيرات تعديل التوجهات الزمنية التي تؤكد على الماضي الإيجابي، وتطوير الحاضر للتطلع إلى المستقبل. ومن خلال عمل أحد الباحثين كمعلم في وزارة التربية والتعليم الأردنية فقد لاحظ أن مفهوم التوجهات الزمنية لدى الطلبة ينتابه القصور، فهم متمسكون من جهة بماضيهم وخبراتهم السابقة دون البناء عليها، وخائفون من جهة أخرى من المستقبل وما يحمله من تحديات وعقبات مختلفة. وترى الباحثة أنّ طلبة الصف العاشر هم أكثر فئة تجسد هذه المشكلة، فهم أمام مفترق طرق لتحديد المستقبل الأكاديمي لهم، واختيار المسار الأكاديمي، وتحديد المجال المناسب لهم، والنظر إلى المستقبل المشرق أمامه. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة التي حاولت معرفة فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية، وذلك من خلال الفرضيات التالية:

الفرضیة الأولى: لا یوجد فروق دالة إحصائیة عند ($\alpha=0.05$) فی توزیع مستويات التوجهات الزمنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسی فی القیاس القبلی للمجموعتین.

الفرضیة الثانیة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائیة عند ($\alpha=0.05$) فی التوجهات الزمنية البعدیة لدى طالبات الصف العاشر تعزى للبرنامج التدربی المستند إلى النظریة البنائیة.

الفرضیة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائیة عند ($\alpha=0.05$) فی التوجهات الزمنية المؤجلة والبعدیة للمجموعة التجربیة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: يمكن القول بدايةً أنّ هذه الدراسة من ضمن الدراسات القليلة التي تناولت النظرية البنائية وقدرتها على تعديل التوجهات الزمنية لدى الطلبة، وهذا يجعل منها مصدرًا مهمًا لأدبيات كلا المتغيرين. حيث يمكن القول بأن هذه الدراسة ستساعد الطلبة والقائمين على العملية التربوية من جعل المستقبل محط اهتمام للطلبة، وذلك بالاعتماد على مبدأ أن التعلم مستمر، وفردى، ودمج بين الخبرات السابقة والحالية، ويوجد روابط بين خبرات التعلم، ويزيد من مستويات التخطيط لدى الطلبة، ووضع الأهداف، وتحديد المصادر. كما أكدت هذه الدراسة على حاجة البحوث في مجال علم النفس التربوي لمثل هذه الدراسات القائمة على التدخلات الإجرائية، نظراً لعدم وجود دراسات تناولت فعالية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى طلبة الصف العاشر بشكل مباشر وذلك في حدود علم الباحثة. كما ستسمح هذه الدراسة بعرض دراسات أخرى ذات صلة بالنظرية البنائية وما يتبع ذلك من تحديد متغيرات نفسية ومعرفية ذات صلة.

الأهمية العملية: ستزود هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية بالطرق والأساليب المتضمنة بالبرنامج والتي تحسن من التوجهات الهدافية للطلبة، بحيث تأخذ من الماضي خبراته السابقة، وتطور من الحاضر من أجل التخطيط للمستقبل. كما أنها ستساعد الطلبة في التخلص من الوقوع تحت أسر الخبرات الماضية غير السارة، والتعامل مع العديد من أحداث ومجريات الأمور كما هي عليه، ووضع الأهداف للمستقبل، والتخطيط لها.

فعالية برنامج تدريبي مستند...
مقابلة، فاطمة؛ العتوم، عدنان

إريد للبحوث والدراسات الإنسانية
المجلد (25)، العدد الرابع، 2023

التعريفات المفاهيمية:

- النظرية البنائية: يمكن اشتقاق تعريف النظرية البنائية حسب أعمال بياجيه (Piaget, 2002) حيث تعرف بأنها إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تهتم بالمعرفة سواء في اكتسابها أو توظيفها، وذلك من خلال نشاط الأفراد في تكوين المعنى، وكيفية تنظيمه في البناء المعرفي، وما يطرأ عليه من تغيير، وتبديل، وتطور من خلال مجموعة من العمليات الخاصة التي تعرف بالتمثل، والموائمة، والتكيف، والتوازن.
- البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية: تعرفه الباحثة بأنه جملة الجهود المنظمة والمخطط المستندة إلى مبادئ النظرية البنائية والتي تسعى لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم فيما يخص التوجهات الزمنية لديهم. والبرنامج هنا هو جملة الإجراءات والخطوات والجلسات التي أعدتها الباحثة لتعديل التوجهات الزمنية لدى طلبة الصف العاشر.
- التوجهات الزمنية: عرفها زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999) بأنها اهتمام الأفراد وقدرتهم على وضع الأهداف، والخطط المناسبة للقيام بالمهام، وإنجازها في الوقت المحدد. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي للكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى طالبات الصف العاشر؛ وذلك لمناسبته أهداف هذه الدراسة.

أفراد الدراسة

تم اختيار (40) طالبة بصورة عشوائية ممن توافرت لديهم الرغبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي، وذلك في مدرسة كفر راكب الثانوية الشاملة للبنات في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة إربد، حيث تم تعيينهنّ عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (20) طالبة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس منظور زمن المستقبل الخاص بـ زيمبارد وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) والذي قام الربيع وآخرون (2019) باستخدامه وتكييفه للبيئة الأردنية، حيث تكون المقياس من (48) فقرةً تتوزع الفقرات على خمسة أبعاد؛ هي: بُعد الحاضر الممتع؛ وله (15) فقرة، ثمّ بُعد الماضي السلبي؛ وله (8) فقرات، ثمّ بُعد المستقبل؛ وله (11) فقرة، ثمّ بُعد الماضي الإيجابي؛ وله (7) فقرات، ثمّ بُعد الحاضر الحتمي؛ وله (7) فقرات، حيث تضمن هذا البعد تحديداً فقرة واحدة ذات اتجاه سالب والتي تنص على " الانشغال بالمستقبل ليس له معنى، لأنه لا يمكنني أن أغير شيء".

دلالات صدق وثبات المقياس الأصلي

قام الربيع وآخرون (2019) بترجمة مقياس زيمبارد وبويد إلى اللغة العربية، وعرضه على عشرة متخصصين باللغة الإنجليزية، ثم أُعيدت الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك؛ تمّ توزيع المقياس على عشرة من المُحكِّمين المتخصصين في علم النفس التربوي، لأخذ آرائهم بالأداة؛ حيث تكون مقياس أبعاد منظور زمن المستقبل بصورته النهائية من (48) ثمانٍ وأربعين فقرةً. وتم إيجاد مؤشرات صدق البناء على عينة الثبات، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الحاضر الممتع بين (-0.263-0.345)، ولبعد الماضي السلبي بين (-0.699-0.326)، ولبعد المستقبل بين (-0.530-0.213)، ولبعد الماضي الإيجابي بين (-0.628-0.424)، ولبعد الحاضر الممتع بين (-0.777-0.449)؛ حيث كانت جميعها دالة إحصائيًا.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس منظور زمن المستقبل؛ فقد تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكِّمين مكونة من (8) مُحكمين في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي، واللغة الإنجليزية والعربية) في عدة جامعات داخل الأردن، وقد كان من أبرزها جامعة اليرموك؛ وقد طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة للبُعد الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحثان على التعديلات التي أجمع عليها (7) مُحكمين فأكثر أي ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى ما يلي:

1. حذف الفقرات ذات الأرقام (4، 6، 7، 9، 13، 15) من بُعد الحاضر الممتع، وذلك لعدة أسباب، منها؛ عدم ملائمة محتوى الفقرة لطبيعة العينة من ناحية أخلاقية، وتكرار المعنى نفسه ضمن فقرات أخرى، وعدم وضوح محتوى الفقرة اللغوي والسياقي.
 2. حذف الفقرات ذات الأرقام (19، 22، 23) من بُعد الماضي السلبي، وذلك لتكرار المعنى نفسه ضمن فقرات أخرى من نفس البُعد.
 3. حذف الفقرات ذات الأرقام (30، 33) من بُعد المستقبل، وذلك لتكرار المعنى نفسه ضمن فقرات أخرى من نفس البُعد.
- وعليه؛ أصبح المقياس مكون من (37) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد هي؛ بُعد الحاضر الممتع؛ وله (9) فقرة، ثم بُعد الماضي السلبي؛ وله (5) فقرات، ثم بُعد المستقبل؛ وله (9) فقرة، ثم بُعد الماضي الإيجابي؛ وله (7) فقرات، ثم بُعد الحاضر الحتمي؛ وله (7) فقرات.
- صدق البناء:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (59) طالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-0.30- 0.63) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). فيما أظهرت النتائج أنّ الفقرة ذات الرقم (35) والتي تنتمي إلى بُعد الحاضر الحتمي كانت ذا معامل ارتباط سالب ضعيف وغير دال إحصائياً، مما توجب حذفها من المقياس حسب معيار حسب معيار هتي (Hattie, 1985)، الذي ينصّ على أنّ أي فقرة يقل ارتباطها عن (0.30) يتم حذفها من المقياس.

وعليه؛ أصبح المقياس مكون من (36) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد هي؛ بُعد الحاضر الممتع؛ وله (9) فقرة، ثم بُعد الماضي السلبي؛ وله (5) فقرات، ثم بُعد المستقبل؛ وله (9) فقرة، ثم بُعد الماضي الإيجابي؛ وله (7) فقرات، ثم بُعد الحاضر الحتمي؛ وله (6) فقرات.

ثبات المقياس: أظهرت نتائج معاملات الثبات أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس منظور زمن المستقبل قد تراوحت بين (-0.50- 0.78)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة حسب المعيار المشار إليه في تافاكول ودينيك (Tavakol & Dennick, 2011)، في حين أن قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس منظور زمن المستقبل قد تراوحت بين (-0.74 - 0.70).

تصحيح المقياس: اشتمل مقياس منظور زمن المستقبل بصورته النهائية على (36) فقرة يُجاب عليها بتدرج خماسي، يشتمل البدائل: موافق بشدة وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (5)، موافق وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (4)، محايد وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (3)، غير موافق وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (2)، غير موافق بشدة وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (1)، وبذلك تتراوح الدرجات العليا لأبعاد المقياس بين (25 - 45) درجة. حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد مستوى منظور زمن المستقبل لدى الطلبة والعكس صحيح. وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس منظور زمن المستقبل إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، منخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية لتعديل التوجهات الزمنية
الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية البنائية إلى تعديل التوجهات الزمنية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة العاصمة عمان للتركيز نحو توجهات المستقبل.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

بناء المعرفة بطريقة غير سلبية، وجعل التعلم عملية نشطة، وإحداث مساهمة الجانب الاجتماعي في بناء المعرفة اجتماعياً. فالتعلم نشاط اجتماعي يقوم به الأفراد مع بعضهم البعض، وتطوير المعرفة الشخصية. حيث إن لكل متعلم وجهة نظر مميزة، بناءً على المعرفة والقيم الموجودة لديه، وتحديد أن التعلم موجود في العقل. تفترض النظرية البنائية أن المعرفة لا يمكن أن توجد إلا داخل العقل البشري، وأنه ليس من الضروري أن تتطابق مع أي واقع في العالم الحقيقي.

الفئة المستهدفة: يستهدف هذا البرنامج (40) طالبة من طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة إربد.

محتوى البرنامج التدريبي ومكوناته: يتكون البرنامج من (16) جلسة، وقد تم تنفيذها على مدار (6) أسابيع، بواقع (3) لقاءات أسبوعياً، وكان مدة كل لقاء حصة صفية واحدة أي (45) دقيقة.

صدق البرنامج: تم عرض البرنامج على (3) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالي علم النفس في جامعة اليرموك، لإبداء الرأي بالبرنامج من حيث محتوى الجلسات وعددها، ومناسبتها لأهدافه، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقا لما يأتي:

- قام الباحثان بمراجعة فقرات مقياس منظور زمن المستقبل وأبعاده المختلفة، والتأكد من أنها تقيس المتغير من خلال مراجعتها مع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء البرنامج بما يتضمنه من أسس وجلسات من خلال مراجعة مع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- عرض المقياس والبرنامج على مجموعة من المحكمين من داخل وخارج جامعة اليرموك.
- الخروج بالصيغة شبه النهائية للمقياس بعد انتهاء عملية التحكيم، والأخذ بما اتفق عليه (80%) منهم.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الجهات المختصة.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (59) طالبة.
- الخروج بالصيغة النهائية للمقياس بعد انتهاء عملية الضبط الإحصائي الخاصة بمعاملات الصدق والثبات.
- تحديد حجم مجتمع الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة.
- تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من القياس القبلي والبعدي.

- جمع البيانات، ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة.

تصميم الدراسة

يمكن القول بأنَّ أنسب تصميم لهذه الدراسة؛ هو التصميم شبه التجريبي، والذي يمكن تلخيصه على النحو الآتي:

R	E _G	O ₁	X	O ₂	O ₃
R	C _G	O ₁	-	O ₂	O ₃

- حيث:

R: الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي لأفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة

E_G: المجموعة التجريبية

C_G: المجموعة الضابطة

O₁: القياس القبلي لمقياس منظور زمن المستقبل

X: المعالجة (البرنامج التدريبي)

O₂: القياس البعدي لمقياس منظور زمن المستقبل

O₃: القياس التتبعي لمقياس منظور زمن المستقبل

النتائج ومناقشتها

لاختبار فرضيات الدراسة، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة القبليّة والبعديّة والمؤجلة (المتابعة) للتوجهات الزمنية (الحاضر الممتع، الماضي السلبي، المستقبل، الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي)، وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة للتوجهات الزمنية القبلية						
التوجه الزمني	المجموعة	التقدير القبلي		التقدير البعدي		لتقدير المؤجل
		*الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الحاضر المتنع	التجريبية	3.41	.37	4.20	.53	4.17
	الضابطة	3.32	.33	3.32	.33	3.32
	الكلية	3.36	.35	3.76	.62	3.74
الماضي السلي	التجريبية	3.16	.57	3.29	.57	3.27
	الضابطة	3.18	.63	3.52	.51	3.52
	الكلية	3.17	.59	3.41	.54	3.40
المستقبل	التجريبية	3.52	.40	4.58	.29	4.52
	الضابطة	3.41	.57	3.66	.57	3.53
	الكلية	3.46	.49	4.12	.65	4.03
الماضي الإيجابي	التجريبية	3.47	.30	4.18	.65	4.41
	الضابطة	3.29	.48	3.29	.48	3.24
	الكلية	3.38	.40	3.73	.72	3.82
الحاضر الحتمي	التجريبية	3.14	.48	3.99	.54	3.97
	الضابطة	3.20	.56	3.20	.56	3.21
	الكلية	3.17	.37	3.60	.68	3.59

*العلامة القصوى لكل مجال (5)

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات مجموعتي الدراسة القبلية والبعديّة والمؤجلة على مجالات مقياس التوجهات الزمنية الخمس، تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للقياسات المتكررة (Mixed MANOVA) لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية (Linear combination) لمجالات التوجهات الزمنية. وقبل إجراء التحليل تم التحقق من افتراض تجانس التباين، حيث أشارت نتائج اختبار (Box's Test of Equality of Covariance Matrices) إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مصفوفات التغير (تجانس التباين)، وعليه، تم استخدام اختبار ويلكس لامبدا (Leech et al., 2007). كما تم التحقق من عدم انتهاك افتراض الكروية (Mauchly's Test of Sphericity)، وجدول (2) يبين ذلك: جدول (2):

نتائج اختبار (Mauchly's Test) للكروية

اختبار Huynh-Feldt	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	مربع كاي	اختبار ماوتشي (Mauchly's W)	المجال	داخل الخلايا (Within Subjects Effect)
.766	.000	2	17.611	.621	الحاضر الممتع	الاختبار (الزمن)
.567	.000	2	64.486	.175	الماضي السلبي	
.709	.000	2	24.403	.517	المستقبل	
.749	.000	2	19.477	.591	الماضي الإيجابي	
.658	.000	2	32.804	.412	الماضي الحتمي	

يُلاحظ من جدول (2) انتهاك افتراض الكروية في مجالات التوجهات الزمنية الخمسة منفردة (قيمة اختبار ماوتشي دالة إحصائياً)، وعليه تم ضبط الأثر (تعديل درجات الحرية) باستخدام اختبار (Huynh-Feldt)، واستخراج أثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية (Linear combination) لمجالات التوجهات الزمنية، كما في جدول (3): جدول (3):

نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لمجالات التوجهات الزمنية

مصدر التباين	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المجموعة	.378	11.170	5.000	34.000	.000	.622
الاختبار (الزمن)	.287	12.459	10.000	144.000	.000	.464
الاختبار*المجموعة	.314	11.314	10.000	144.000	.000	.440

يُلاحظ من جدول (3) جود أثر دال إحصائياً لمتغير المجموعة على التركيبية الخطية لمجالات التوجهات الزمنية الخمسة ويفسر 62.2% من التباين؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائياً لمتغير الاختبار على التركيبية الخطية لمجالات التوجهات الزمنية الخمسة ويفسر 46.4% من التباين؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الاختبار والمجموعة (الاختبار*المجموعة) على التركيبية الخطية لمجالات التوجهات الزمنية الخمسة ويفسر 44.0% من التباين.

ولتحديد الدلالة الإحصائية لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات التوجهات الزمنية على حدة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة، كما هو ظاهر في

جدول (4):

جدول (4):

نتائج تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على مجالات التوجهات الزمنية منفردة

مربع إيتا (حجم الأثر)	الدلالة الإحصائية	قيمة الإحصائي (F)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
.418	.000	27.283	11.136	1	11.136	الحاضر	المجموعة
.052	.157	2.086	.833	1	.833	الماضي	
.416	.000	27.038	13.556	1	13.556	المستقبل	
.398	.000	25.168	16.875	1	16.875	الماضي	
.222	.002	10.850	7.417	1	7.417	الإيجابي	
						الماضي	

						الحتمي
.545	.000	45.429	2.744	1.451	3.981	الحاضر
						المتع
.066	.105	2.703	1.289	1.096	1.413	الماضي
						السلبى
.653	.000	71.452	7.449	1.349	10.047	المستقبل الاختبار
.130	.012	5.664	3.092	1.419	4.388	الماضي
						الإيجابى
.443	.000	30.236	3.751	1.259	4.724	الماضي
						الحتمي
.545	.000	45.429	2.744	1.451	3.981	الحاضر
						المتع
.016	.449	.621	.296	1.096	.325	الماضي
						السلبى
.475	.000	34.365	3.583	1.349	4.832	المستقبل الاختبار*المجموعة
.149	.006	6.666	3.639	1.419	5.164	الماضي
						الإيجابى
.438	.000	29.667	3.680	1.259	4.635	الماضي
						الحتمي
			.408	38	15.510	الحاضر
						المتع
			.400	38	15.181	الماضي
						السلبى
			.501	38	19.052	المستقبل الخطأ
			.670	38	25.479	الماضي
						الإيجابى
			.684	38	25.975	الماضي
						الحتمي

يُلاحظ من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة) على مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وتشير قيم مربع إيتا (0.418، 0.416، 0.398، 0.222) إلى أن متغير المجموعة يفسر 41.8%، 41.6%، 39.8%، 22.2% من التباين في مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وبالمقابل، لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة) على مجال الماضي السلبي.

ويُلاحظ من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائية بين التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة) على مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وتشير قيم مربع إيتا (0.545، 0.653، 0.130، 0.443) إلى أن متغير الاختبار يفسر 54.5%، 65.3%، 13.0%، 44.3% من التباين في مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وبالمقابل، لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين التقديرات القبلية والبعديّة والمؤجلة (المتابعة) على مجال الماضي السلبي.

وأخيرًا، يُلاحظ من جدول (4) وجود أثر للتفاعل بين الاختبار والمجموعة على مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وتشير قيم مربع إيتا (0.545، 0.475، 0.149، 0.438) إلى أنّ التفاعل بين الاختبار والمجموعة يفسر 54.5%، 47.5%، 14.9%، 43.8% من التباين في مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي، والحاضر الممتع. وبالمقابل، لا يوجد أثر للتفاعل بين الاختبار والمجموعة

على مجال الماضي السلبي. وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقديرات القبليّة والبعديّة والمؤجلة لمجالات التوجهات الزمنية، تم إجراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni)، كما هو ظاهر في جدول (5):

جدول (5): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل (المتابعة) لكل مجال من مجالات التوجهات الزمنية على حدة

المجال	الاختبار	وسط التجريبية المعدل	وسط الضابطة المعدل	الفرق بين وسطي مجموعتي الدراسة	الدلالة الإحصائية
الحاضر الممتع	القبلي	3.411	3.317	.094	.404
	البعدي	4.200	3.317	.883 [*]	.000
	المؤجل (المتابعة)	4.167	3.317	.850 [*]	.000
الماضي السلبي	القبلي	3.160	3.180	-.020	.917
	البعدي	3.290	3.520	-.230	.185
	المؤجل (المتابعة)	3.270	3.520	-.250	.137
المستقبل	القبلي	3.517	3.411	.106	.501
	البعدي	4.583	3.656	.928 [*]	.000
	المؤجل (المتابعة)	4.517	3.533	.983 [*]	.000
الماضي الإيجابي	القبلي	3.471	3.286	.186	.148
	البعدي	4.179	3.286	.893 [*]	.000
	المؤجل (المتابعة)	4.407	3.236	1.171 [*]	.001
الماضي الحتمي	القبلي	3.142	3.200	-.058	.727
	البعدي	3.992	3.200	.792 [*]	.000
	المؤجل (المتابعة)	3.967	3.208	.758 [*]	.000

يُلاحظ من جدول (5) ما يأتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التقديرات القبليّة لمجموعتي الدراسة على المجالات الخمسة منفردة. وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

- وجود فروق دالة إحصائية بين التقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية على مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي. وبالمقابل، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين التقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة على مجال الماضي السلبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ النظرية البنائية تدفع الأفراد لبناء تصوراتهم للوقت من خلال تجاربهم وتفاعلاتهم مع بيئتهم، ووفقاً للنظرية البنائية، لا يتم تحديد التوجهات الزمنية بواسطة عوامل خارجية مثل المعايير الثقافية أو المجتمعية، بدلاً من ذلك، يبني الأفراد بشكل نشط تصوراتهم عن الوقت من خلال تجاربهم وتفاعلاتهم مع بيئتهم. هذا يعني أن تصور الفرد للوقت يمكن أن يتغير بناءً على خبراته والسياق الذي يقع فيه (Roy & Naidoo, 2021).

على سبيل المثال، الطالب الذي نجح بمهمة أكاديمية وشعر بالسعادة لذلك فإنه وفقاً لما بناه من تصورات يصبح أكثر تطلعاً للمستقبل للنجاح بالمزيد من المهام، ويصبح كذلك أكثر تمسكاً بالحاضر الممتع، وأكثر فخرًا بالماضي الإيجابي، على عكس أولئك الذين يركزون على الماضي السلبي، فهم قد يشعرون كما لو أن الوقت يمر بشكل أبطأ أو أسرع من المعتاد، أو قد يجدون صعوبة في تتبع الوقت والتركيز على ما فيه.

كما أكد تشانغ وآخرون (Chang et al., 2021) أنّ النظرية البنائية تشير إلى أن التوجهات الزمنية ليست ثابتة، بل يتم إنشاؤها من خلال التجارب الفردية والتفاعلات مع العالم، وهذا يعني أن الأفراد لديهم القدرة على تعديل تصوراتهم للوقت من خلال تجاربهم وتفاعلاتهم، وأن تصورهم للوقت قد يختلف اعتماداً على السياق الذي يتواجدون فيه.

- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التقديرات المؤجلة لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية على مجالات: الحاضر الممتع، والمستقبل، والماضي الإيجابي، والماضي الحتمي. وبالمقابل، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين التقديرات المؤجلة لمجموعتي الدراسة على مجال الماضي السلبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي، وما يحتويه من جلسات ومهارات تم التركيز فيها على مبادئ النظرية البنائية، ومن أبرز ما أكد عليه البرنامج التأكيد على أهمية المشاركة النشطة في أنشطة التعلم بدلاً من مجرد تعيين المهام للطلبة، وتوقع منهم إكمالها في إطار زمني محدد، كما أنه أكد على إنشاء تجارب تعليمية تسمح للطلبة بالتفاعل النشط مع المواد، وبناء فهمهم الخاص للمفاهيم التي يتم تدريسها، وبالتالي؛ فإن هذا يؤكد على عملية التعلم بدلاً من النتائج، ويشجع الطلبة على قضاء الوقت الذي يحتاجون إليه للتعامل بشكل كامل مع المواد، وبناء فهمهم الخاص. بالإضافة إلى تأكيد البرنامج على أهمية المشاركة النشطة في أنشطة التعلم، وتحقيق التعاون والتفاعل الاجتماعي وبناء الفهم الشخصي من خلال التجربة، حيث إن تطوير علاقة بناءة وإيجابية مع الآخرين يُشعر الطالب بأهمية الوقت، وعدم تضييعه، وإكسابه الخبرات اللازمة من الآخرين لبناء تطلعات نحو المستقبل، وتحديد الأهداف، وجعل الوقت مورد قيم للتعلم والنمو.

التوصيات والمقترحات البحثية

- 1- الاستفادة من البرنامج بما يتضمنه من مبادئ ومهارات خاصة بالنظرية البنائية في تعديل توجهات الطلبة نحو الزمن من خلال التأثر بالخبرات السارة من الماضي، وتطوير الحاضر، والتطلع نحو المستقبل.
- 2- تفعيل المهارات المتضمنة في البرنامج لطلبة الصف العاشر تحديداً، وذلك في كيفية اختيارهم للمسار الدراسي الخاص بهم (علمي، أدبي، صناعي،...)، بحيث ينمي لديهم التطلع نحو المستقبل، والتخطيط له، وتطويع الأهداف لذلك، والاستفادة من الحاضر في التعلم واكتساب المعارف والمهارات اللازمة.
- 3- القيام بدراسة بعنوان "التوجهات الزمنية وعلاقتها بمستوى الطموح والتطور الوظيفي لدى معلمات المرحلة الأساسية".

المراجع

- إلمباني، اوليا. (2017). تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في جامعة بالنجكارايا الإسلامية الحكومية. *المجلة العلمية لبرنامج دراسة تعليم اللغة العربية، 5(2)*، 117-126.
- الجبوري، إيناس والسامرائي، حاتم. (2019). النظريات البنائية الاجتماعية ومهارات ما وراء المعرفة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 33*، 225-239.
- الحبيأتي، محمد. (2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)*، 75-106.
- حرز الله، حسام. (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية - خضوري للأبحاث، 4(2)*؛ 1-14.

- حميدان، يوسف والعزاوي، محمد. (2001). تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية لدى عينة من المعلمين الملتحقين بالدراسة في جامعة مؤتة. مجلة جامعة دمشق. 17(2)، 119-143.
- الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر وملحم، محمد. (2019). القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13(3)، 441-457.
- شليبي، غادة. (2016). فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 80، 270-286.
- عبد الحليم، علي. (2012). الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتها بخبرة الزمن الذاتية. أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- العسيري، محمد والعمرى، نورة. (2018). مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران. مجلة تربويات الرياضيات، 21(5)، 219-253.
- عطية، علي. (2009). الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- العقياتي، عبد المحسن. (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية، 19(76)، 310-253.

- Chang, Y., Chien, C., & Shen, L. F. (2021). Telecommuting during the coronavirus pandemic: Future time orientation as a mediator between proactive coping and perceived work productivity in two cultural samples. *Personality and individual differences*, 171, 110-118.
- Chen, Z., & Feng, T. (2022). Neural connectome features of procrastination: Current progress and future direction. *Brain and Cognition*, 161, 10-58.
- Devolder, L., & Lense, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (3), 566-571.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford review of education*, 27(1), 23-35.
- Graham R. (1981). The role of perception of time in consumer research. *Journal of Consumer Research*. 7(4):335-342.
- Greene, L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of youth and adolescence*, 15(2), 99-113.
- Hassad, A. (2011). Constructivist and behaviorist approaches: Development and initial evaluation of a teaching practice scale for introductory statistics at the college level. *Numeracy: Advancing Education in Quantitative Literacy*, 4(2), 1-33.
- Jackson, W. (2006). Time perspective and motivation. *Journal Educational psychology*, 17 (35), 1-4.
- Kairys, A. (2009). The Lithuanian version of the zimbarado time perspective inventory (ZTPI). *Psychological*. 40, 66-87.
- Kluckhohn, R, Strodtbeck, L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Lehmann, E. (1967). *Time and psychopathology*. Annals of the New York Academy of Sciences.
- Liu, C., & Chen, J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary issues in education research*, 3(4), 63-66.

- McInerney, M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational psychology review*, 16(2), 141-151.
- Nola, R., & Irzik, G. (2006). *Philosophy, science, education and culture* (Vol. 28). Springer Science & Business Media.
- Nuttin, J. (2008). *motivation et perspective d'avenir*. Belgiaque: Press university de Louvain.
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (2002). *Cognitive Constructivism. Pragmatist Realism: The Cognitive Paradigm in American Realist Texts*, 53.
- Roy, R., & Naidoo, V. (2021). Enhancing chatbot effectiveness: The role of anthropomorphic conversational styles and time orientation. *Journal of Business Research*, 126, 23-34.
- Specter, H., & Ferrari, R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 197-202.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Tuwoso, T., Widiyanti, W., & Putra, A. (2018). Constructivist Approach: Students' Attitude towards the Physics Learning in Vocational High Schools. In *International Conference on Indonesian Technical Vocational Education and Association (APTEKINDO 2018)* (pp. 222-224). Atlantis Press.
- Wang, M., Wang, C., Sepasgozar, S., & Zlatanova, S. (2020). A systematic review of digital technology adoption in off-site construction: Current status and future direction towards industry 4.0. *Buildings*, 10(11), 204- 220.
- Zhang, W., Chen, L., Yu, F., Wang, S., and Nurmi, J. E. (2015). Hopes and fears for the future among Chinese adolescents. *J. Res. Adolesc.* 25, 622–629.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.