

قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية

د. رضا عبدالرازق جبر جبر*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تعرف علاقة قلق المستقبل المهني بكل من اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٣١١) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة علمي بالبرامج النوعية والعادية تخصص (بيولوجي، وكيمياء، ورياضيات)، منهم (١٢٧ طالبًا بالبرامج النوعية، ١٨٤ طالبًا بالبرامج العادية)، طبقت عليهم أدوات البحث (مقياس قلق المستقبل المهني، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية)، من إعداد الباحثة، وكان من أهم نتائج البحث أن طلاب البرامج العادية يعانون من قلق المستقبل المهني بأبعاده أكثر من طلاب البرامج النوعية، ولا توجد فروق في قلق المستقبل المهني تعزى إلى النوع، كما أن طلاب البرامج النوعية يتفوقون على طلاب البرامج العادية في اليقظة العقلية، ولا توجد فروق بين طلاب البرنامجين في فاعلية الذات الأكاديمية، وتوجد علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني وكل من اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية، وتوجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى التحصيل الدراسي في قلق المستقبل المهني لصالح منخفضي التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج النوعية، ولا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى التحصيل الدراسي في قلق المستقبل المهني لدى طلاب البرامج العادية، كما يسهم قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية بنسبة كبيرة في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية من التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل المهني- اليقظة العقلية- فاعلية الذات الأكاديمية- طلاب البرامج النوعية- طلاب البرامج العادية.

مقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب، وهي مرحلة تختلف تمامًا عن مراحل التعليم قبل الجامعي، ومن خلالها تتشكل الشخصية في مختلف الجوانب؛ نظرًا لما يتعرض له الطالب من مواقف ومشكلات وضغوط متنوعة تؤثر في حياته، وخصائصه النفسية، والاجتماعية والأكاديمية، وخاصة طالب الفرقة الرابعة، الذي هو على أعتاب التخرج.

ويعد القلق من المشكلات النفسية المهمة التي تواجه الطلاب بصفة عامة وطلاب الجامعات بصفة خاصة؛ وذلك لكون طلاب الجامعة يواجهون العديد من الضغوط، التي تؤدي بهم إلى حالات من القلق، الذي قد يصيبهم نتيجة تخوفهم من المستقبل المجهول.

ويزداد القلق لدى طلاب الجامعة ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في مجال الدراسة، بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من عدم إمكانية الحصول على مهنة بعد التخرج؛ وهو ما يسمى بقلق المستقبل المهني؛ إذ

*مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية- جامعة المنصورة

البريد الإلكتروني: redabd@mans.edu.eg

إن عدم إمكانية الحصول على مهنة تشعر أغلب الطلاب - وبالأخص طلاب الفرقة الرابعة - بالقلق من شبح البطالة السائدة في المجتمع، والتي تؤثر بصورة سلبية عليهم (الشافعي، والجوري، ٢٠١٠).

ويُعد قرار الطالب المرتبط بتحديد مستقبله المهني من أهم القرارات وأكثرها خطورة في حياته؛ حيث إن المهنة من أهم المحددات لمكانة الفرد الاجتماعية، وبالتالي فإن تفكير الطلاب، وخاصة ممن هم في مرحلة التخرج، في هذه الأمور يزيد من قلقهم على مكانتهم في المستقبل.

ويتصدر المستقبل المهني، وما يتعلق به من مواقف، وما يترتب عليه من قرارات مصيرية أهم أسباب قلق المستقبل لدى الشباب، وخاصة طلاب الجامعات. وهذا ما أكده مخيمر (٢٠١٣)؛ إذ أشار إلى أن طلاب الجامعة يعانون من قلق المستقبل، وخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم المهني، حيث تبدو عليهم العديد من التأثيرات السلبية، والتي تشمل: التشاؤم، وظهور علامات الحزن والشك والتردد، وعدم الثقة، وكثيراً ما يؤدي ذلك إلى الاصطدام بالآخرين، وقد يصبح طالب الجامعة بهذه الحالة معرضاً للعديد من الاضطرابات النفسية؛ كالشعور بالوحدة، وعدم الرضا عن الحياة، وعدم الشعور بالأمن النفسي، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف من التغييرات المتوقع حدوثها في المستقبل.

ويمكن إرجاع ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلاب إلى تزايد أعداد الخريجين، وقلة فرص العمل المتاحة، والإقبال المتزايد على التعليم الجامعي، مع عدم التخطيط الجيد لحاجة سوق العمل، بالإضافة إلى عدم ملاءمة المهن الموجودة في سوق العمل مع التخصصات الدراسية للخريجين (المحاميد، والسفاسفة، ٢٠٠٧، ١٣٨).

الأمر الذي جعل كثير من الطلاب يعيشون أزمة اغتراب حقيقي نحو تحديد مستقبلهم؛ مما أدى إلى شعورهم بالضجر، وعدم متابعة الدراسة الجامعية، وفقدان القدرة على تحقيق الذات، وخضوع البعض الآخر للالتحاق بالتخصصات غير المرغوبة؛ مما جعل الشباب يواجهون العديد من القيود الأكاديمية، التي تعيق تفاعلاتهم، وأفكارهم، وسلوكياتهم، وتحرمهم من تحقيق طموحاتهم ورغباتهم في العمل، وتحسين صورة المستقبل (المجيدل، والرميضي، وكاظم، ٢٠١٢، ١٠٠).

ومن العوامل المؤثرة في قلق المستقبل المهني وعي الطالب، ودرجة انتباهه، وقدرته على التحكم في إصدار أحكامه وردود أفعاله، وهو ما يعبر عن اليقظة العقلية لدى الطالب، حيث يرى سيجال (Segal, 2011, 58) أن اليقظة هي مهارة يمتلكها جميع البشر بالفعل، فكلما تم ممارستها أكثر أصبح استخدامها أسهل، وهي تؤثر بشكل مباشر على القلق، فالوعي والانتباه يؤديان إلى خفض المخاوف، والقدرة على اتخاذ القرار.

وتساعد اليقظة العقلية على تركيز الانتباه، وتنمية الوعي، والفهم العميق لردود الفعل، والمرونة في الخيارات، والاهتمام بعواقب الأفعال، والتعلم من التجارب، وخفض القلق، والابتعاد عن التجارب والأحداث المستقبلية المزعجة والمؤلمة، وكيفية التعامل معها (Segal, 2011, 68).

فقد أظهرت العديد من الدراسات أن اليقظة العقلية تساعد على تخفيف التوتر، ومنعه في المستقبل (Felton, Coates, & Chambers, 2015, 1)، وكذلك تعمل على زيادة الوعي والتركيز لدى الطلاب، وتساعد على خفض قلقهم (Miners, 2008; Hiltz, 2016)، كما أنها تساهم في تعزيز النجاح الأكاديمي والوعي الذاتي لدى طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات أكاديمية (McCloskey,

(2015, 225) ، وتسهم أيضًا في خفض قلق الطلاب، وتنمية مهاراتهم التكيفية، وتفكيرهم الإيجابي (Gutierrez, Krachman, Scherer, West & Gabrieli, 2019)

ومن ناحية أخرى يؤثر قلق المستقبل المهني في حياة الطالب، وسلوكه، وشخصيته بشكل سلبي؛ مما يؤدي إلى فشله، وعجزه عن تحقيق أهدافه وطموحاته مستقبلاً، ومن أبرز تلك التأثيرات السلبية: عدم القدرة على التخطيط للمواقف الحياتية المختلفة، والاعتماد على الآخرين، والاتجاه السلبي نحو العمل، وعدم الرضا عن الحياة، وتدني تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، والشعور بالعجز، وانخفاض الثقة في النفس، وعدم التوافق المهني، وانخفاض مستويات المشاركة، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وتدني مستوى الطموح، والافتقار إلى الفاعلية الذاتية (الجمال، وبخيت، ٢٠٠٨، ٦؛ والمؤمنى، ونعيم، ٢٠١٣، ١٧٥).

حيث تُعد فاعلية الذات الأكاديمية أمرًا مهمًا في النجاح الأكاديمي، فالطالب الذي لديه فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة لديه متعة في التعلم، وارتياح في تقديم الامتحانات والواجبات الأكاديمية. أما الطالب الذي لديه فاعلية الذات الأكاديمية منخفضة يكون لديه فشل أكاديمي وعدم رغبة في الدراسة؛ مما يعرض نجاحه الأكاديمي للفشل، كما تُعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية متغيرًا مرتبطًا بقدرة الطالب على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح وسعيه إلى تحقيق أهدافه (Elias & Macdonald , 2007 ; Edman & Brazil, 2009)

وحتى يكون الطالب قادرًا على تحقيق أهدافه ومواجهة مشاعره السلبية، كالقلق حول المستقبل، فإنه ينبغي أن يتصف بكفاءة ذاتية، تدفعه وتحفزه للإنجاز، ويمثل مفهوم فاعلية الذات المدركة أهمية كبيرة لدى علماء النفس، والتربية، والاجتماع، وغيرهم، على اعتبار أن العمل على جعل الأفراد يرون أنفسهم أنهم قادرون وبصورة إيجابية وكفاءة مدركة عالية؛ مما يسهم في اكتشاف إمكاناتهم وطاقتهم للعمل على استثمارها، وتقود فاعلية الذات المدركة المرتفعة إلى مزيد من الفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة اليومية؛ حيث تسهم في تعديل السلوك، وتساعد الطالب على التغلب على ما يواجهه من مصاعب ومتاعب، وتوجيه سلوكه، ثم ضبطه، والتخطيط المناسب له (يعقوب، ٢٠١٢).

ويجب على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس أن يكون لديهم أفكار ومعرفة بفاعلية الذات الأكاديمية؛ وذلك لأنها تؤثر على اندماج الطلاب داخل حجرة الدراسة، وتساعد على فهم الاختلاف في سلوك الطلاب، وإنجازهم الدراسي، الذي ربما يرجع لاختلاف الطلاب في فاعلية الذات الأكاديمية، كما أن الطلاب يكونون أكثر اهتمامًا ونشاطًا بالمهام الدراسية التي يعتقدون أن لديهم الكفاءة الذاتية اللازمة لأدائها (Bong, 2004, 55).

وتؤثر فاعلية الذات على أفكار الفرد وسلوكياته، فالفرد الذي لديه فاعلية ذاتية عالية يضع أهدافاً عالية المستوى، ويختار مهاماً صعبة، ويقل لديه الخوف والقلق في أثناء الأداء، كما يتصف بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف. ويعد الإحساس بالفاعلية الذاتية محددًا مهمًا لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يقوم بها (حسيب، ٢٠٠١، ١٢٥).

وهذا يؤكد أن الطالب الذي لديه شعور بالإحباط والخوف من البطالة، واتجاهه سلبي نحو تخصصه ومهنته، ربما يؤثر ذلك سلبًا على فاعلية الذات الأكاديمية لديه، التي تتمثل في ثقته في النجاح، ومثابرتة، وقدرته على مواجهة الصعاب الأكاديمية، وتخطيطه وإدارته للوقت، وتوافقه الدراسي، وقدرته على أداء المهام الأكاديمية، واكتسابه للخبرات البديلة، وبالتالي قد يكون هناك تأثير سلبي على تحصيله الدراسي.

فالتحصيل الدراسي يتأثر بالعديد من العوامل، التي يمكن أن يكون من بينها خوفه من عدم إيجاد فرصة عمل بعد التخرج، واتجاهاته السلبية نحو مهنته وتخصصه، وكذلك شعوره بالإحباط من الأوضاع التي يعيشها، والتي يمكن أن تؤثر سلبياً على تحصيله الدراسي.

كما أن هناك تعارضاً في نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالفروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بالفروق بين البرامج النوعية والعادية في متغيرات البحث، فلا يوجد- في حدود علم الباحثة- دراسات تناولت هذه الفروق.

الإحساس بالمشكلة ومبرراتها:

تحدد الإحساس بمشكلة البحث ومبرراتها فيما يلي:

١. نبعث مشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحثة بالتدريس لطلاب وطالبات البرامج العادية والنوعية، فكثيراً ما كان الطلاب يشعرون بالقلق والخوف بشأن مستقبلهم المهني، وماذا سيفعلون بعد التخرج؟، كما أن طلاب البرامج النوعية - بصفة خاصة - أصبح شأنهم كغيرهم من خريجي الشعب الأخرى في البرامج العادية يتخوفون من البطالة، وقلة فرص العمل، وعدم وجود وظائف تناسبهم.

٢. بالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة تبين وجود قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بصفة عامة، وقلق المستقبل المهني بصفة خاصة؛ مما يسبب لهم ضغوطاً نفسية؛ وحالة من القلق والتوتر وانخفاض الأداء الأكاديمي، مثل: دراسة كل من (المحاميد، و السفاسفة، ٢٠٠٧؛ والصرايرة، و الحجايا، ٢٠٠٨؛ و مندوه، ٢٠٠٩؛ والشافعي، والجبوري، ٢٠١٠، ومخيمر، ٢٠١٣؛ والطالب، ٣٠١٣؛ وعطالله، ٢٠١٦؛ وغنايم، ٢٠١٨)، ودراسة (Hammad, 2016).

٣. تعارض نتائج الدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين في متغيرات البحث (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتحصيل الدراسي).

٤. ندرة الدراسات السابقة حول البرامج النوعية بالكليات المختلفة، وخاصة كلية التربية؛ ربما لكون هذه البرامج ذات عهد جديد بكليات التربية.

مشكلة البحث

يواجه طلاب الجامعة قلقاً حول مستقبلهم، وخاصة الطلاب المتوقع تخرجهم، فهم أكثر معاناة وقلقاً؛ لمواجهتهم مستقبل مجهول؛ خاصة ما يتعلق بالمستقبل المهني، وما يلاحظه الخريج من تزايد أعداد الخريجين، وعدم وجود تعيينات، وصعوبة الأوضاع الاقتصادية، وتفشي ظاهرة الوساطة والمحسوبية، وبالأخص طلاب كلية التربية، والذين يواجهون صعوبات في التعيين نتيجة لإلغاء التكليف، وتدني مستوى الدخل، وكذلك المكانة الاجتماعية لخريجي كلية التربية؛ حيث أصبح خريجو الكليات الأخرى يهددون خريجي كلية التربية؛ لأنهم يحصلون على الدبلوم العام في التربية، ويصبحون مثلهم مثل خريجي الكلية، رغم أن خريجي الكليات الأخرى لديهم فرص عمل كثيرة غير التدريس، أما خريجو كلية التربية ليس أمامهم إلا مهنة التدريس.

وهذا ما جعل طلاب كلية التربية أكثر قلقاً على مستقبلهم المهني. الأمر الذي يزيد من شعورهم بالإحباط، والخوف من البطالة، ويزيد اتجاههم السلبي نحو تخصصهم ومهنتهم، والذي ربما يتأثر بعدم قدرة الطلاب على التصرف بوعي، وعدم قدرتهم على إصدار الأحكام، وردود الأفعال التي تمثل اليقظة العقلية؛ مما قد يجعل لدى الطلاب انخفاضاً في فاعلية الذات الأكاديمية، التي تتمثل في: ثقتهم في النجاح، ومثابرتهم، ومواجهتهم لل صعوبات الأكاديمية، وتخطيطهم وإدارتهم للوقت، وتوافقهم الأكاديمي، وقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية، واكتسابهم للخبرات البديلة؛ وبالتالي يمكن أن يؤثر سلبياً على مستوى تحصيلهم الدراسي.

لذلك جاء البحث الحالي لتقصي العلاقة بين قلق المستقبل المهني وكل من: اليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى التحصيل الدراسي، وبشكل خاص للطلاب الجامعيين الذين هم على أبواب التخرج، والذين هم أكثر ما يواجهون قلق المستقبل المهني، ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- ١- هل يختلف كل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) باختلاف النوع (ذكر/ أنثى) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟
- ٢- هل يختلف كل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) باختلاف نوع البرنامج (نوعي/ عادي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟
- ٣- هل يوجد أثر لتفاعل (النوع، والبرنامج) على متغيرات البحث (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟
- ٤- هل يختلف قلق المستقبل المهني باختلاف مستوى التحصيل (مرتفع، ومنخفض) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟
- ٥- ما العلاقة بين قلق المستقبل المهني وكل من اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟
- ٦- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية ومستوى التحصيل لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث فيما يأتي:

١. التعرف على اختلاف كل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) باختلاف نوع الطالب (ذكر، أنثى) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
٢. التعرف على اختلاف كل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) باختلاف نوع البرنامج (نوعي، عادي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
٣. تحديد أثر تفاعل (النوع، البرنامج) على كل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٤. الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل المهني وكل من اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية .
٥. التعرف على مدى اختلاف قلق المستقبل المهني باختلاف مستوى التحصيل (مرتفع، منخفض) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
٦. التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- ١- تناول فئة طلاب الفرقة الرابعة، الذين هم على أعتاب التخرج؛ لمعرفة مدى تأثيرهم بقلق المستقبل المهني، وتأثيره على حياتهم الأكاديمية، والعملية.
- ٢- تناول فئة طلاب البرامج النوعية؛ حيث تعد البرامج النوعية حديثة العهد بكلية التربية، ولم تلق هذه الفئة الاهتمام الكافي في البحوث التربوية.
- ٣- توجيه القائمين على العملية التعليمية للاهتمام بتنمية الوعي، والقدرة على إصدار الأحكام وردور الأفعال من خلال برامج إعداد الطلاب المعلمين؛ مما يساهم في خفض قلق المستقبل وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، وبالتالي تنمية التحصيل الدراسي لديهم.
- ٤- توجيه نظر المسؤولين في الجامعة للاهتمام بخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية، والعمل على إعادة التكليف، والأخذ في الاعتبار احتياجات سوق العمل.
- ٥- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج إرشادية للتخفيف من قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية؛ مما يساهم في زيادة فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تتحدد مصطلحات البحث الإجرائية فيما يأتي:

قلق المستقبل المهني Future Professional Anxiety: شعور الطالب بحالة من الإحباط والخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية، وتتضح في خوفه من البطالة، وشعوره بالإحباط، واتجاهه السلبي نحو تخصصه، ومهنته.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس قلق المستقبل المهني، والذي يتكون من أربعة أبعاد، وهي: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة.

اليقظة العقلية Mindfulness: قدرة الطالب على تركيز الانتباه في اللحظة الحاضرة، والوعي بما يفعله، والتصرف بحكمة في المواقف المختلفة، والتريث في إصدار الأحكام وردود الأفعال، والقدرة على تقبل الآخرين، والاستماع لهم ، والأخذ برأيهم.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس اليقظة العقلية، والذي يتكون من خمسة أبعاد، وهي: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في إصدار رد الأفعال.

فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy: معتقدات الطالب حول ثقته في النجاح ومثابرتة على التخطيط والتنظيم، والتواصل الفعال مع الآخرين؛ لأداء المهام، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، واكتساب الخبرات البديلة التي تساعد على تحقيق أهدافه.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، والذي يتكون من سبعة أبعاد، وهي: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، وإدراة الوقت، والتوافق الأكاديمي، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة.

التحصيل الدراسي Academic Achievement

هو التقديرات الوصفية للدرجات التي يحصل عليها طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية، والمحددة وفقاً للائحة كلية التربية جامعة المنصورة (ممتاز، جيداً جداً، جيد، مقبول)، وتعتمد الباحثة في البحث الحالي على التقدير التراكمي للطلاب في السنوات الأربع بالكلية كمؤشر للتحصيل الدراسي .

طلاب البرامج النوعية: طلاب الفرقة الرابعة الملتحقين بالتخصصات العلمية (البيولوجي، والكيمياء، والرياضيات)، ويدرسون باللغة الانجليزية، التي تؤهلهم للعمل في مدارس اللغات بعد التخرج.

طلاب البرامج العادية: طلاب الفرقة الرابعة الملتحقين بالتخصصات العلمية (البيولوجي، والكيمياء، والرياضيات)، ويدرسون باللغة العربية.

محددات البحث

اقتصر البحث الحالي على المحددات الآتية:

- **المحدد البشري:** يتكون مجتمع البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة بالتخصصات العلمية، وتكونت عينة البحث من (٣١١) طالباً، منهم (١٢٧) طالباً بالبرامج النوعية، (١٨٤) طالباً بالبرامج العادية.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق البرنامج بكلية التربية جامعة المنصورة.
- **المحدد الزمني:** تم التطبيق الميداني خلال العام الجامعي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠).
- **المحددات المنهجية:** استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.
- **المحددات القياسية:** تمثلت في ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة، وهي مقاييس: قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم تناول كل من الإطار النظري والدراسات السابقة لكل من قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات الأكاديمية، وفيما يلي عرضاً لكل منها.

أولاً: قلق المستقبل المهني

يعد قلق المستقبل أحد أنواع القلق المصاحبة لوجود الإنسان، حيث إنه الكائن الوحيد الذي يدرك الزمن بوحداته الثلاث الماضي والحاضر والمستقبل، وذلك على خلاف الكائنات الحية الأخرى، والتي تعيش اللحظة الحاضرة فقط ولا تدرك المستقبل، ومن ثم يحيا الإنسان متأرجحاً بين لحظة حاضرة، يسعى للتوافق معها، ولحظة قادمة يخشاها، ولا يستطيع أن يتوقعها (عبدالحليم، ٢٠١٠).

وبالنسبة لطلاب الجامعة، فكثيراً ما تختلف مشاعرهم نحو المستقبل، والعمل أو المهنة، أو فيما سيعملون بعد التخرج، فأحدى التحديات التي تواجه الطالب الجامعي التحدي الخاص بـ: ماذا بعد التخرج؟، وخاصة حين يرى الكثير من الخريجين بلا عمل، الأمر الذي يشعره بالتوتر والقلق المرتبط بمستقبله المهني (الحديبي، ٢٠١٣)؛ حيث يُعد قلق المستقبل المهني من أكثر الموضوعات إثارة لاهتمام الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي تعد مهذاً لصفلم وتأهيلهم لشغل المناصب الأكاديمية والمهنية في مجتمع التنافسية، الذي لم يعد يستقبل منهم إلا من تسلح معرفياً وانفعالياً وسلوكياً بما يؤهله للخوض في سوق العمل.

وإذا كان معظم الناس يعانون القلق من المستقبل، فطلاب الجامعة هم أكثر هؤلاء معاناة من قلق المستقبل، لأنهم يقفون على أعتاب حياة جديدة، يفكر كل منهم كيف يدخلها؟ وكيف يعيشها؟ وما هو الشكل الذي سوف تسير به؟ وأول ما يفكر فيه طالب الجامعة هو مهنة المستقبل؛ إذ إنها جوهر الحياة، وعليها وبها تترتب كل أموره المعيشية؛ من زواج، وأسرة، وعلاقات، ومكانة اجتماعية، إلى غيرها من الأمور التي لا نهاية لها.

تعريف قلق المستقبل المهني

يوجد العديد من التعريفات لقلق المستقبل المهني، فقد عرفه المحاميد، والسفاسفة (٢٠٠٧، ١٣٥) بأنه حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة، كما عرفه الصرايرة والحجايا (٢٠٠٨، ٦٢٢) بأنه حالة انفعالية ترتبط شدتها بالتفكير بالمستقبل الذي ينتظر الخريج.

ويعرفه بدران، وإبراهيم، وأبو صالح (٢٠١٦، ٦) على أنه حالة انفعالية تنشأ من خوف الطالب الجامعي من عدم توافر فرص عمل مناسبة لمؤهلاته الدراسية بعد تخرجه، وخوفه من اجتياز الامتحانات.

مما سبق يتضح أن قلق المستقبل المهني يعبر عن حالة من الإحباط، والتوتر والخوف من المستقبل المتعلق بالجانب المهني بعد التخرج.

وتعرف الباحثة قلق المستقبل المهني بأنه شعور طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية بحالة من الإحباط والخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية، وتتضح في خوفه من البطالة، وشعوره بالإحباط، واتجاهه السلبي نحو تخصصه ومهنته.

أسباب قلق المستقبل المهني

يظهر قلق المستقبل نتيجة مجموعة من العوامل والأسباب الذاتية والموضوعية، ويمكن ذكر بعضها فيما يلي: غموض المستقبل وعدم وضوحه مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة القلق، والتوقعات السلبية للأحداث ولما هو آت، ونقص مهارات إدراك المستقبل، وغياب الأهداف الشخصية؛ مما يفقد الشخص معنى الحياة، ويسبب له اضطراب القلق، ونقص التخطيط للمستقبل، والعجز عن التحكم في أدواته، وضعف مهارات التنفيذ واتخاذ القرار، وهذه السلبية تجعل الفرد تحت سيطرة التردد والشك (الشافعي، والجبوري، ٢٠١٠).

وأضاف (Hammad , 2016) أن القلق المستقبلي من السمات الرئيسة الناتجة عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، ويظهر بشكل متزايد بين طلاب الجامعة، ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في الدراسة، ولكن أيضاً بسبب الخوف من قلة فرص العمل، الشيء الذي قد يؤثر على الالتحاق بتخصصاتهم.

ويتزايد قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في الدراسة، بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من ضعف إمكانية الحصول على فرصة عمل أو مهنة بعد التخرج، وينشأ مثل هذا النوع من القلق نتيجة الخوف من عدم تحقيق الدوافع الخاصة بالأمن، وتكوين الأسرة، وتأكيد الذات، وتحقيق الطموحات المشروعة للفرد، وتحقيق الذات، والتي يرى "ماسلو" أنها حاجة تتمثل بالنمو والتطور من خلال العمل في المهنة التي يحصل عليها الفرد (المحاميد، والسفاسفة، ٢٠٠٧).

ومن الأسباب التي تؤدي إلى إثارة قلق المستقبل المهني: صعوبة الأوضاع الاقتصادية الراهنة، ووجود أعداد كبيرة من الخريجين، وتقشى ظاهرة الوساطة والمحسوبية، وعدم وجود فرص عمل في مجال التخصص، وتدني مستوى الدخل لخريجي كلية التربية، واكتفاء السوق من التخصصات التربوية، وتدني المكانة الاجتماعية لخريج كلية التربية (الصرايرة، والحجايا، ٢٠٠٨).

كما يمكن إرجاع ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلاب إلى تزايد أعداد الخريجين، وقلة فرص العمل المتاحة، والإقبال المتزايد على التعليم الجامعي، مع عدم التخطيط الجيد لحاجة سوق العمل بالإضافة إلى عدم ملاءمة المهن المعروضة في سوق العمل للتخصصات الدراسية للخريجين (المحاميد، والسفاسفة، ٢٠٠٧، ١٣٨).

وترى الباحثة أن قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية يرجع إلى إلغاء التكليف، وتزايد أعداد الخريجين، ومنافسة خريجي الكليات الأخرى لهم في مهنة التدريس؛ نتيجة حصولهم على الدبلوم العام في التربية؛ فأصبح لهم الحق في الالتحاق بمهنة التدريس، مثلهم مثل خريجي كلية التربية؛ مما أدى إلى تزايد أعداد الخريجين المطالبين بالالتحاق بمهنة التدريس؛ بالرغم من وجود فرص للعمل غير التدريس لخريجي الكليات الأخرى؛ وهذا ما أدى إلى قلة فرص طلاب كلية التربية في الحصول على عمل، كما أن تدني المكانة الاقتصادية والاجتماعية أدت إلى شعورهم بقلق المستقبل المهني.

أهم مظاهر قلق المستقبل المهني

أهم مظاهر قلق المستقبل التي تنعكس في صورة سمات شخصية الأفراد ذوي قلق المستقبل، مثل: الانطواء، وظهور علامات الحزن، والشك والتردد، والتشاؤم لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر،

والخوف من التغييرات السياسية المتوقع حدوثها في المستقبل، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، وعدم الثقة في النفس أو في الآخرين، والهروب المستمر من المواقف الحياتية المختلفة، واللجوء إلى الكذب (Zaleski, 1996).

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ترى الباحثة أن قلق المستقبل المهني يتمثل في أربعة مظاهر، والتي تمثل أبعاد قلق المستقبل المهني في البحث الحالي، وهي: الخوف من البطالة، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والاتجاه السلبي نحو المهنة، ويمكن توضيح مظاهر كل منها فيما يأتي:

الخوف من البطالة: تتمثل في شعور الطالب بأن سوق العمل مليء بالخريجين في مجال التخصص، وبعدم فائدة الدراسة؛ لثقته في عدم الحصول على عمل معين، وعدم الأمان نتيجة للخوف على المستقبل المهني، والشعور بالتوتر عند التفكير في المصير المهني، والقلق من عدم ضمان وظيفة في المستقبل، وصعوبة التخطيط للمستقبل المهني؛ نتيجة لغموضه، وضعف مستوى الطموح؛ لعدم إمكانية التعيين في المستقبل.

الشعور بالإحباط: تتمثل في شعور الطالب بأنه تنتابه أحلام مزعجة مرتبطة بالمستقبل، وعدم توقع التوفيق في حياته المهنية بعد التخرج، والشعور بالتشاؤم عند التفكير في الغد، وصعوبة تحقيق الطموحات المهنية مستقبلاً، والاضطراب عند التفكير في عدم تحقيق الأهداف المستقبلية، والخوف من عدم امتلاك كفاءة جيدة في المهنة مستقبلاً، وقلة الدافعية عند التفكير فيمن لم يتم تعيينهم، والخوف من نقشي ظاهرة الوساطة والمحسوبية في سوق العمل، وتوقع وجود خلافات في مجال العمل بعد التخرج، والشعور بأن الحظ السيء سيقف وراء عدم التعيين، والمعاناة من الأرق عند التفكير في المصير بعد التخرج.

الاتجاه السلبي نحو التخصص: يتمثل في شعور الطالب بأن فرص العمل متاحة أكثر أمام زملائه في التخصصات الأخرى، والخوف من التحاقه بعمل غير تخصصه، والشعور بالقلق لوجود أعداد كبيرة من الخريجين في مجال التخصص دون عمل، والخوف من أن يكون التخصص عائقاً في النجاح مستقبلاً، والشعور بعدم الاستقرار الوظيفي مستقبلاً نتيجة للتخصص، وعدم التطلع إلى كل ما هو جديد في مجال التخصص؛ وبالتالي عدم مواكبة سوق العمل.

الاتجاه السلبي نحو المهنة: يتمثل في شعور الطالب بالخوف من صعوبة الأوضاع الراهنة للمعلمين، والقلق من تدني مستوى الدخل للمعلمين، والشعور بتدني المكانة الاجتماعية لخريج كلية التربية مقارنة بخريجي الكليات الأخرى، والشعور بعدم إدراك المجتمع لمكانة مهنة التدريس، والاعتقاد بأن مهنة المعلم ليست مصدر ضمان اقتصادي للغد، كما أن الدراسة الأكاديمية لا تساعد على إيجاد فرص بعد التخرج، والشعور بالخوف من عدم وجود عدالة ومساواة بين المهن في المجتمع، وتجنب القيام بمشاريع تخص مهنة التدريس مستقبلاً، وعدم التمكن من تحقيق الذات عن طريق الدراسة لمهنة التدريس.

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة قلق المستقبل المهني:

دراسة المحاميد، والسفاسفة (٢٠٠٧)، والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى عالٍ من قلق المستقبل المهني، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير

التخصص "الكلية"، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير نوع الجنس أو التفاعل بين متغيري التخصص، ونوع الجنس.

كما أسفرت دراسة مندوه (٢٠٠٩) عن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين (ذكور ، وإناث)، وطلبة التخصصات العلمية والأدبية والفرق الدراسية في المستوى الأول والرابع في قلق المستقبل المهني لصالح الذكور، ووجود أثر دال للتفاعل (الجنس والتخصص الدراسي، والفرقة الدراسية) في تباين درجات قلق المستقبل بأبعاده المختلفة.

وأسفرت دراسة الشافعي، والجبوري (٢٠١٠) عن أن هنالك فروقاً دالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية في قلق المستقبل المهني، كما أشارت النتائج إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متغير الجنس، كما أسفرت دراسة سمين (٢٠١٢) عن أن طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من الذكور والإناث وبمختلف الصفوف الدراسية لديهم اتجاهات إيجابية نحو مستقبلهم المهني، كما أسفرت أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني.

وتوصلت دراسة بكار (٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين أنماط التفكير وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تعزى لنوع الجنس، أو للتخصص.

وأوضحت دراسة مخيمر (٢٠١٣) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي، وأيضاً وجود تأثير دال لكل من متغيرات التخصص الدراسي، والفرقة الدراسية، والنوع، والتفاعل بين التخصص الدراسي والنوع، والتفاعل بين الفرقة الدراسية والنوع في تباين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل المهني.

كما أوضحت دراسة الطالب (٣٠١٣) أن طلاب الجامعة يتسمون بارتفاع دال إحصائياً في قلق المستقبل، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بين مستويات التحصيل الدراسي المختلفة لصالح ذوي المستوي المنخفض، وبين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين العلميين والأدبيين لصالح الأدبيين، ولا توجد فروق دالة في قلق المستقبل تُعزى لمتغيري (المستوى الصفي، والموطن الأصلي). كما توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين قلق المستقبل والعمر لدى طلاب الجامعة.

وقام عطا الله (٢٠١٦) بدراسة أسفرت عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من متغيري النوع، والتخصص، والتفاعل بينهما على قلق المستقبل المهني لدى المعلمين المساعدين، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين المساعدين المنخفضين والمرتفعين في قلق المستقبل المهني على مقياسي الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لصالح المنخفضين، وكذا وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجات المعلمين المساعدين على مقياس قلق المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياسي الدافعية للإنجاز، والرضا الوظيفي.

وأظهرت دراسة (Hammad, 2016) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق والتخصص، ووجود فروق في القلق المستقبلي لطلبة التخصصات الإنسانية، وفروق بين الجنسين لصالح الذكور. كما أسفرت

الدراسة عن وجود اختلافات في الاتجاه نحو التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، التي ليس لها فروق بسبب الجنس.

كما أظهرت نتائج دراسة البوسعيدي (٢٠١٦) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والتحصيل الأكاديمي لطلبة دبلوم التعليم العام، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين قلق المستقبل والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لطلاب الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز يعزى لمتغير مستوى قلق المستقبل لصالح منخفضي قلق المستقبل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز يُعزى إلى الارتباط بين مستوى قلق المستقبل والنوع.

وأظهرت دراسة ناصر (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة بأبعاده ومفهوم الذات بأبعاده والحاجات النفسية بأبعاده عند مستوى دلالة (٠,٠١)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي (ذكور وإناث) في قلق المستقبل المهني ومفهوم الذات والحاجات النفسية لديهم، ومفهوم الذات، والحاجات النفسية لديهم، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في قلق المستقبل المهني ومفهوم الذات والحاجات النفسية لديهم تبعاً للتخصص الأكاديمي.

مما سبق يتضح أن هناك تعارضاً في نتائج الدراسات الخاصة بالفروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني، كما أن قلق المستقبل المهني يرتبط سلبياً بالعديد من المتغيرات، مثل: الدافع للإنجاز، والرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار، ومفهوم الذات، والحاجات النفسية.

ثانياً: اليقظة العقلية Mindfulness

تُعد اليقظة العقلية عملية ينظر من خلالها الفرد إلى المشكلة من عدة زوايا، ومن وجهات نظر مختلفة، بدلاً من التحرك بطريقة خطية، أي من السؤال للإجابة، فهي ترتبط برؤية الموقف من زوايا متعددة، والنظر للمعلومات المقدمة في الموقف، وربط المعلومات بسياقها، وإنشاء فئات جديدة، تُسهم في فهم المعلومات، وجعل الوعي متمركزاً حول الحاضر (محمود، ٢٠١٧، ١٤)

مفهوم اليقظة العقلية:

تعددت التعريفات لليقظة العقلية، ولكن معظمها يشير إلى تركيز الشخص ووعيه باللحظة الحالية، فتُعرف بأنها نشاط عقلي مرن منفتح على الخبرات الجديدة والفعالة لابتكار أشياء مختلفة وجديدة (Langer, 2000, 214).

كما تعرف بأنها حالة يكون فيها الفرد منتبهاً وواعياً بالذي يحدث في الوقت الحاضر والوعي للتجربة الجارية أو الواقع الحالي (Brown & Ryan, 2003, 822)، ويمكن تعريفها بأنها تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار، والوعي بالطريقة التي يوجه بها الفرد انتباهه؛ بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليست تمثيلاً للواقع، وهذا يؤدي إلى استبصاره بالموقف (Allen, Blashki, & Gullone, 2006)

كما تعرف اليقظة العقلية بأنها مفهوم نفسي يرتبط بعلم النفس الإيجابي، يسعى إلى تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية، ودون إصدار أحكام مسبقة على الخبرات أو الانفعالات، أو الأفكار، والوعي بالطريقة التي يوجه بها الفرد انتباهه؛ بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليست تمثيلاً للواقع، ويتعامل معها بعقل مفتوح، وحب استطلاع؛ مما يؤدي إلى الاستبصار بالموقف (Krasne., Epstein, Beckman, Suchman, Mooney & Quill, 2009, 1285).

ويشير (Hasker, 2010) إلى أنها تعني التنظيم الذاتي للانتباه Self- Regulation Of Attention في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية، وعرفها (Davis & Hayes, 2011) بأنها الوعي بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم، وبهذا المعنى ينظر إليها على أنها حالة وليست سمة، ويمكن تنميتها من خلال الممارسات والأنشطة المختلفة، ومنها التأمل.

كما عرف (Hassed , 2016) اليقظة العقلية بأنها مجموعة واسعة من التطبيقات ذات الصلة بالتعليم، حيث تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم والأداء. وفي ضوء التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد.

أهمية اليقظة العقلية:

إن مفهوم اليقظة مكون من ثلاث مهارات وتصرفات عقلية مترابطة، الأولى: تركيز الانتباه عن قصد على الحاضر، والثانية: إدراك اللحظة الحالية بطريقة هادئة وواضحة ومتقبلة، والثالثة: تجربة كل لحظة كما هي دون التحيز أو الحكم، وتساعد اليقظة العقلية على تحقيق الاسترخاء، وتقوية المهارات المعرفية، مثل: الاستماع والتركيز، وزيادة الانتباه، ومهارات التنظيم الذاتي، والقدرات الاجتماعية (Penna-Wilkos, 2018).

كما تساعد اليقظة العقلية على تحقيق العديد من الفوائد (Davis & Hayes, 2011, 198-200)؛ Bluth & Blanton, 2014 ؛ Hyland, Lee, & Mills, 2017, 584 ؛ ونورى، ٢٠١٢، ٢١٥؛ Sünbül , 2016, 137 ؛ وأخرس، ٢٠١٥، ٣٥٠؛ ومحمود، ٢٠١٧، ٥٥)، منها:

١. تحسين جودة الحياة وتغيير علاقة الفرد بأفكاره.
٢. تحسين الذاكرة العاملة، وعملية الانتباه، والتسامح مع الذات.
٣. إدراك الواقع بشكل أكثر وضوحًا، وجعل الفرد أكثر حساسية للبيئة، والمزيد من الانفتاح على المعلومات الجديدة.
٤. زيادة الوعي بوجهات نظر الآخرين في حل المشاكل، والمرونة والسعي إلى رؤية الشيء من زوايا متعددة.
٥. حضور الواقع الحالي وقبوله؛ بالتحرر من التقييمات الذاتية، والمخاوف من الماضي والمستقبل.
٦. تكوين مخططات معرفية منظمة، وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق ودلائل واقعية.
٧. عدم التسرع في الحكم على النفس، وعلى الآخرين، وعلى الأحداث عند وقوعها.

٨. غرس الثقة بالنفس والآخرين، والاستمتاع بجمال كل لحظة يمر بها الفرد.

وترى الباحثة أن اليقظة العقلية تساعد الطالب على زيادة تركيزه وانتباهه في اللحظة الراهنة، وتجعله يتصرف بوعي في المواقف المختلفة، كما تساعد على تقبله لأراء الآخرين، والاستماع إليها، واحترامها، وزيادة قدرته على التحكم في انفعالاته وقراراته في المواقف المختلفة، كما تساعد اليقظة العقلية في خفض توتر الطالب وقلقه، وزيادة قدرته على التكيف والتفكير الإيجابي، وزيادة الأداء الأكاديمي.

مكونات اليقظة العقلية

تعد اليقظة العقلية عملية تنطوي على عنصرين؛ الأول: تحديد الأحاسيس والأفكار والمعتقدات والمشاعر التي يختبرها الفرد في اللحظة الراهنة، دون الحاجة إلى الموافقة أو قبول ما يخطر في ذهنه، إذ أن الهدف ببساطة أن يدرك الفرد ويقر بخبراته الداخلية، والعنصر الثاني: هو التعاطف، فبالإضافة إلى بث الفرد عن الحقيقة في كل لحظة في الوعي اليقظ، فهو أيضاً يبحث عن القدرة والإثارة لمشاعر التعاطف والرحمة نحو ذاته والآخرين (Vavrichek , 2012, 104-105).

ويشير جيجر وآخرون (Geiger , Otto & Schrader, 2018, 1) إلى أن اليقظة العقلية تعني الوعي بالخبرة الأنبية لحظة بلحظة مصحوبة بالاتجاه نحو القبول والانفتاح والحيادية وعدم التحديد وتتكون من مكونين؛ الأول: زيادة الوعي بالمشاعر الخارجية والداخلية والأحاسيس مع القدرة على التصرف بوعي دون تشتيت للانتباه، والثاني: يشير إلى المواقف التي تجعل الفرد يشعر بزيادة الوعي، كما تتضمن المواقف التي تسمح للأفكار والأحاسيس أن تنشأ دون تحديد أو تقييم لها أو رد فعل تجاهها.

وقد قامت الباحثة بتحديد مكونات اليقظة العقلية في ضوء الإطار النظري والتعريفات المختلفة لها، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة بها، وبعض المقاييس التي قدمتها الدراسات السابقة، مثل: (Buchheld, Grossman & Walach, 2001)، (Brown & Ryan, 2003)، (Baer, Smith & Allen, 2004)، والبحيري، ومحمود (٢٠١٤)، وعبدالرحمن (٢٠١٦)، والمعموري، وهادي (٢٠١٨)، والشلوي (٢٠١٨)، وخلصت الباحثة إلى خمسة مكونات لليقظة العقلية، والتي تمثل أبعادها في البحث الحالي، وهي: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، وفيما يلي تفصيلاً لها:

الوصف: تتمثل في قدرة الطالب على التعبير عما يشعر به في اللحظة الحاضرة، وعن معلوماته وأرائه، وتوقعاته، وانفعالاته، وتجاربه بشيء من التفصيل في صورة كلمات.

التصرف بوعي: تتمثل في قدرة الطالب على تركيز انتباهه، وتربيته، وعدم تفكيره في أشياء أخرى عند القيام بمهامه الأكاديمية، ووعيه للتطورات التي تحدث من حوله.

التقبل: تتمثل في قدرة الطالب على الاندماج، والاستماع للآخرين، وفهم انفعالاتهم، والتأثير فيهم، والسيطرة على الانفعال عند الاستياء من زملاء.

التحكم في إصدار الحكم: تتمثل في قدرة الطالب على فهم انفعالاته وأفكاره، وتقييمها في اللحظة الراهنة، سواء تجاه زملائه أو أساتذته.

التحكم في إصدار ردود الأفعال: تتمثل في قدرة الطالب على التريث في ردود أفعاله تجاه المواقف الأكاديمية المختلفة، وعدم إعطاء فرصة لسيطرة الأفكار والتصورات المؤلمة عن الدراسة.

ومن الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية

دراسة المعموري، وهادي (٢٠١٨)، والتي توصلت إلى تمتع طلبة الجامعة باليقظة العقلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وفقا للجنس والتخصص، كما توصلت دراسة الشلوي (٢٠١٨) إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعاً، ومستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعاً، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية.

وأظهرت نتائج دراسة قاسم (٢٠١٨) إن طلاب الجامعة ليس لديهم كفاءة شخصية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في الكفاءة الشخصية، كما أن عينة البحث من طلبة الجامعة يوجد لديهم يقظة عقلية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في اليقظة العقلية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الشخصية واليقظة الذهنية تبعاً للعينة ككل.

وبينت نتائج دراسة النور، وكريزي (٢٠١٩) أن اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي لهما القدرة على التنبؤ بمهارات ما وراء الاستيعاب، فقد أمكن التنبؤ بجميع أبعاد مهارات ما وراء الاستيعاب من خلال التفكير ما وراء المعرفي، وأمكن التنبؤ بأبعاد مهارات ما وراء الاستيعاب من خلال اليقظة العقلية عدا بعد التنظيم، ووجود تأثير لليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي على بعد القلق بشكل سلبي، وحصول جميع الطالبات على مستوى مرتفع من اليقظة العقلية، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والتحصيل الدراسي.

كما بينت نتائج دراسة أبو العلا (٢٠٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، ووجود تطابق تام للنموذج البنائي المقترح للعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة مع مصفوفة معاملات الارتباط البسيط للعلاقات بين المتغيرات حيث أكدت النتائج إمكانية إسهام اليقظة الذهنية في التنبؤ بكل من الامتتان وفاعلية الذات المدركة.

ثالثاً: فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

يرجع الأساس العلمي لمفهوم فاعلية الذات إلى نظرية المعرفة الاجتماعية التي قدمها عالم النفس "ألبرت باندورا"، والتي تفترض أن الإنجاز الإنساني يكون نتيجة للتفاعل الديناميكي بين السلوك، والمعتقدات الشخصية، والظروف البيئية (Langer, 2000, 214)، ويعبر عنها بمجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى المثابرة للإنجاز (الشعراوي، ٢٠٠٠، ٢٩٠).

وتعد فاعلية الذات الأكاديمية لدى الفرد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، حيث إن السلوك الإنساني يعتمد اعتماداً كبيراً على ما يعتقد الفرد عن فعاليته ومهاراته المعرفية والسلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع الأحداث الحياتية (Bandura, 2000)؛ لذلك فإن فاعلية الذات الأكاديمية تعد دافعاً قوياً للبدء بالمهام الأكاديمية، والاستمرار فيها، فالطلاب الذين لديهم ثقة عالية بفاعلية الذات الأكاديمية يتقدمون بثقة، ويواجهون المهام الصعبة كنوع من التحدي؛ لأنهم يتقنون بقدرتهم على النجاح، أما

الطلاب الذين يشكون بفاعلية الذات الأكاديمية لديهم، فإنهم لا يواجهون المهمات الأكاديمية الصعبة؛ لأنهم يرون فيها تهديداً لذاتهم؛ مما يؤدي إلى ضعف دافعتهم للدراسة والتحصيل، وقد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي (أبو زريق، وجرادات، ٢٠١٣).

وتعتبر فاعلية الذات الأكاديمية عن الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في المجال الأكاديمي بصفة عامة، وفي مجال التحصيل الأكاديمي على وجه الخصوص، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته على الإنجاز والتحصيل (علي، ٢٠٠٥، ٣٩٩)، ويؤكد سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & 2007, 611) بأنها مدى اقتناع الفرد بقدرته على النجاح، وتحقيق النتائج المرجوة؛ وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكذلك ردود أفعاله الانفعالية الخاصة بالمهمة، ومدى ثقته في هذا الإدراك.

وتعتبر فاعلية الذات الأكاديمية عن الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين، وتعتمد على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته ومدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف (T`Matovu, 2014, 185)، كما تعبر عن درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، والوصول للنتائج المرجوة؛ وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته، وحسن استخدامها وفق الظروف البيئية (الأقرع، ٢٠١٤، ٥٢٣).

وتعرفها عبدالعزيز، وإمام، وياسين (٢٠١٥) بأنها مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على توظيف قدراته وإمكاناته بشكل منظم بهدف تحقيق مستوى متميز من التحصيل، وأداء المهام الأكاديمية، وتظهر في استجابة الطالب، والتي قوامها دافعية الإنجاز، والتعاون الدراسي، وإدارة وتنظيم الوقت، ومواجهة الضغوط الأكاديمية إزاء المثيرات الأكاديمية، كما يعرفها إسماعيل (٢٠١٥، ٣) بأنها معتقدات المتعلم حول قدرته على القيام بالأنشطة والمهام التعليمية، وتحقيق النواتج التعليمية المرغوبة، ويؤكد بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik, 2006) أن فاعلية الذات الأكاديمية ترجع إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء المهام الأكاديمية على مستوى محدد.

وتعرف الباحثة فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: معتقدات الطالب حول ثقته في النجاح، ومثابرتة على التخطيط والتنظيم، والتواصل الفعال مع الآخرين؛ لأداء المهام، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، واكتساب الخبرات البديلة، التي تساعده على تحقيق أهدافه.

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية

من العوامل التي تؤثر على فاعلية الذات العوامل الموضوعية، وهي العوامل المتعلقة بطريقة التدريس، والمنهج وكذلك أسلوب التوجيه والإرشاد، وأيضاً تؤثر العوامل الشخصية (الذاتية)، وهي العوامل الخاصة بالفرد المتعلم، وسماته الشخصية وقدراته العقلية، وتتضمن التنظيم المعرفي والذي يتمثل في: الذكاء والقدرات العقلية والتفكير والأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في حل المشكلات، والتنظيم الوجداني ممثلاً في الثقة بالنفس، وحب المادة أو كراهيتها، والخوف والقلق والاكئاب، والتنظيم الفسيولوجي وهو الاتزان الفسيولوجي مثل الصحة النفسية للطالب، والتنظيم الحركي وهو الاتزان الحركي مثل العوامل الجسمية كالأمراض العضوية، أو الإعاقات، ثم التنظيم الدافعي، فالفاعلية الأكاديمية

تتوقف علي ما يثيره الموقف التعليمي من دوافع وحاجات تحتاج الي إشباع (عبدالعزيز، وإمام، وياسين، ٢٠١٥؛ ودمهوري، ٢٠٠٦، ٨٧).

ومن ناحية أخرى يعود انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب خلال تقدمهم بالدراسة إلى عدد من العوامل، منها المنافسة بين بعضهم البعض، وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للنمو الفردي للطلاب، والضغط النفسي والاجتماعي الذي قد يعاني منه نتيجة التحول في طبيعة البيئة التعليمية من مرحلة دراسية لأخرى، كما يمكن أن يكون لبعض الممارسات والعوامل دور في تراجع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، خصوصًا لدى الطالب متدني التحصيل الأكاديمي، منها: ضعف الاندماج مع المهام والأنشطة الأكاديمية، واختلاف أساليب التدريس التي تحد من فهم الطلاب واستيعابهم للمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى الاختلافات الصفية والاجتماعية، وأيضًا اختلاف القدرات والإمكانات لديهم، كما أن خبرات الفشل قد تسهم في تراجع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم (Pintrich & Schunk, 1996).

وأضاف بانديروا (Bandur, 2000 , 3-5) أن من العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية **الإقناع الاجتماعي**، والذي يتمثل في: القدرات الإقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط التأثيرات الاجتماعية، و**إتقان الخبرات**، والذي يتمثل في: الخبرات النشطة؛ نظرًا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكانية سيطرة المتعلم أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه، و**الخبرات البديلة**، والتي تتمثل في: خبرات الإنجاز الفعلي الحقيقي التي يحققها الطالب عبر مدي واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى فاعلية الذات وثباتها النسبي، ومقاومتها لأي تأثيرات سلبية عليها؛ كالفشل المؤقت في بعض المهام، و**الحالة النفسية الانفعالية**، والتي تتمثل في: البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية والحالة المزاجية والانفعالية أو الدافعية التي تؤثر على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية، وعلى الأحكام التي يصدرها.

ويمكن استخدام هذه العوامل في استنتاج عدد من الممارسات، التي يمكن من خلالها تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب في مواقف التعلم والإنجاز، ومنها: تحديد الأهداف والغايات المحددة للأداء، وتحديد الحد الأدنى من المعرفة والمهارات الإدراكية الضرورية للتعلم، وإعداد أنشطة مثيرة والاستمرار في طرح تحديات جديدة، والتدرج في الأهداف الصعبة مع تطور مهارات المتعلمين، وتفعيل أنشطة المجموعات التعاونية، وبخاصة المجموعات الصغيرة منها، وتوفير فرص أمام المتعلمين يلاحظون فيها الأقران ويقدمون نماذج وحلولاً صحيحة، وإشعار الطلاب بمدى تقدمهم، وبأية درجة نجاح يحرزوها في مواقف التعلم، وتزويد المتعلم بالتقييم المناسب وتعزيز مستوى الأداء، وتوفير قدر من المساعدات الأكاديمية الهادفة للمتعلمين (المطرفي، ٢٠١٤، ٢٧-٢٨).

مظاهر فاعلية الذات الأكاديمية

يتصف المتعلمون ذوو فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة بجملة من الخصائص العامة المرتبطة بقدرات المتعلمين خلال ممارسة الأنشطة في المجالات الأكاديمية المختلفة، والتي تتمثل في مظاهر فاعلية الذات الأكاديمية، ومنها: القدرة على التركيز على الهدف أو الغاية، والتوقع الإيجابي له، والرغبة في المجابهة والانشغال والانخراط التام في المهام والمقاومة بقوة عند مجابهة الصعوبات، والتفاني في

إطار العمل كفريق نحو تحقيق الأهداف والغايات، والتحكم الذاتي والقناعة الذاتية، وتفهم الاحتمالات (Anderson, 2004, 20-21)

كما تتحدد مظاهر فاعلية الذات الأكاديمية في كل من: التعاون الدراسي، ودافعية الانجاز، ومهارة إدارة الوقت وتنظيمه، ومهارة إدارة الضغوط (عبدالعزیز، وإمام، وياسين، ٢٠١٥).

وقد قامت الباحثة بتحديد المظاهر التي تتضمنها فاعلية الذات الأكاديمية، والتي تمثل أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في ضوء الإطار النظري والتعريفات المختلفة لها، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة بها، وبعض المقاييس التي قدمت الدراسات السابقة، مثل: (Goulão, 2013)، وشند، وشعت، ورامز (٢٠١٤)، وملحم (٢٠١٥)، والبرزنجي (٢٠١٦)، وخلصت الباحثة إلى سبعة أبعاد لفاعلية الذات الأكاديمية، وهي: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، وأداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، وفيما يلي تفصيلاً لها:

الثقة في النجاح: تتمثل في قدرة الطالب على تحقيق تقدم دراسي، ورغبة كبيرة في اجتياز الامتحان، والحصول على درجات مرتفعة مقارنة بزملائه.

المثابرة: تتمثل في قدرة الطالب على مواصلة أداء المهام الأكاديمية، والحرص على إكمالها بحماس ونشاط مهما كانت صعوبتها.

مواجهة الصعوبات الأكاديمية: تتمثل في قدرة الطالب على أداء أصعب المهام التي تتحدى قدراته، وبذل قصارى جهده لتذليل الصعوبات التي تمنعه من الوصول لأهدافه.

التخطيط وإدارة الوقت: تتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف واضحة والالتزام بتنفيذها، واتباع جدول دراسي محدد، والحرص على حضور المحاضرات في موعدها المحدد من بداية العام.

التوافق الأكاديمي: يتمثل في قدرة الطالب على المشاركة في المناقشات الأكاديمية مع الزملاء أو داخل قاعات الدرس، وقدرته على مساعدة زملائه وتشجيعهم على أداء التكاليفات الجماعية.

القدرة على أداء المهام الأكاديمية: تتمثل في قدرة الطالب على القيام بما يكلف به من مهام بثقة ونجاح وإتقان، والحرص على فهم الأفكار وموضوعات المقررات الدراسية فهماً جيداً.

الخبرات البديلة: تتمثل في قدرة الطالب على تعلم أشياء جديدة ومفيدة وخبرات تعليمية متميزة؛ لتطبيقها في حياته خارج الجامعة، والشعور بأن التعلم يجعل لديه طموح وإرادة وتحمل للمسئولية، والاعتماد على النفس.

ومن الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية

دراسة عبدالله (٢٠١٢)، التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة يمتلكون فاعلية ذاتية مدركة، وتوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) لصالح الذكور، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس فاعلية الذات المدركة وفقاً لمتغير التخصص (علمي، وإنساني)، كما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعلات بين الجنس والتخصص.

وأوضحت دراسة كل من (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013)، (Nasir & Iqbal, 2019) أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الأكاديمية، كما أوضحت دراسة ملحم (٢٠١٥) أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة (Satici1 & Can, 2016) إلى تأثير النوع على فاعلية الذات الأكاديمية، كما توصلت دراسة (Mirderikvand, 2016) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية لها علاقة بالجنس ومستوى التعليم.

وأسفرت دراسة (Sachitra & Bandara, 2017) عن أن الإناث أظهروا فاعلية ذات أكاديمية أعلى من الذكور، كما أسفرت دراسة (Koloa, Jaafar & Ahmad, 2017) عن أن مستويات فاعلية الذات الأكاديمية مرتفعة لدى طلاب الجامعة، وتوجد علاقة إيجابية بين فاعلية الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب السنوات النهائية.

وأوضحت دراسة التمثالي (٢٠١٩) أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الاتجاه نحو التفكير الناقد جاء مرتفعاً، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاتجاه نحو التفكير الناقد.

العلاقة بين متغيرات الدراسة

لقد أوضحت بعض الدراسات ارتباط قلق المستقبل المهني ببعض المتغيرات ذات الصلة باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرضاً لها :

أولاً: دراسات تناولت قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية

دراسة (Zhang, 2011)، والتي أسفرت عن أن ذوي اليقظة العقلية يتميزون بالوعي اللحظي، وعدم إصدار الأحكام، كما تساهم اليقظة العقلية في تنمية عملية صنع القرار المهني التكيفي، وأيضاً ترتبط اليقظة العقلية ارتباطاً وثيقاً بالتردد الوظيفي العاطفي والمشاركة المهنية، مع وجود جوانب متعددة من اليقظة تسهم بقدر كبير من التباين في التردد الوظيفي العاطفي.

وتوصلت دراسة (Ahmed, Trager, Rodwell, Foinding & Lopez, 2017) إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض قلق المستقبل، وتحسين الأداء الأكاديمي، كما توجد علاقة سببية بين مستويات التوتر والأداء الأكاديمي.

كما توصلت دراسة (Galles , Lenz , Peterson, & Sampson , 2019) إلى أن اليقظة العقلية ترتبط سلبياً بالأفكار المهنية السلبية، كما أن اليقظة العقلية يمكن أن تسهم في الكفاءة الذاتية ومهارات حل المشكلات (الأفكار السلبية المهنية تعبر عن قلق المستقبل المهني).

ثانياً: دراسات تناولت قلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية

وتوصلت دراسة سويد (٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة النفسية وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المصريين ومتوسط درجات الطلاب السعوديين في قلق المستقبل المهني لصالح العينة المصرية.

دراسة أبو شنب (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات على مقياس قلق المستقبل المهني، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في الأقسام المختلفة على مقياس قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الفرقة الدراسية التي ينتمي إليها الطلاب (التوافق الدراسي أحد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية).

أسفرت دراسة الزغبى (٢٠١٧) عن وجود علاقة إيجابية دالة بين التسوية الأكاديمي وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في التسوية الأكاديمي وقلق المستقبل لصالح الذكور، ولم تلحظ وجود فروق دالة جوهرياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في فاعلية الذات الأكاديمية. فضلاً عن ذلك لا يوجد دور مهم للتفاعل بين التسوية الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل استناداً إلى التخصص الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتسوية الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل.

كما أسفرت دراسة الرشيدى (٢٠١٧) عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية في أبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية مع الفاعلية الذاتية عدا بعد قلق الصحة والموت، وهذه النتيجة تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق المستقبل والفاعلية الذاتية؛ حيث صاحب ارتفاع قلق المستقبل انخفاض في الفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة حائل.

وأوضحت دراسة السفاضة (٢٠١٧) أن مستوى قلق الخريجين كان مرتفعاً، وأن العلاقة بين قلق المستقبل والكفاءة الذاتية المدركة عكسية، ولا توجد فروق في قلق المستقبل تعزى للنوع.

وتوصلت دراسة مخيمر، والوذيالى (٢٠١٨) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة (قلق الحصول على وظيفة بعد التخرج، والقلق السلبي تجاه المستقبل المهني، وفقدان قيم الاجتهاد والمثابرة، وانخفاض مستوى الدخل والمكانة لمهنة المستقبل، والدرجة الكلية) ودرجاتهم على كل من مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي بأبعاده المختلفة (الرغبة في التفوق والتميز، الطموح، المثابرة، التغلب على العوائق والصعوبات)، والدرجة الكلية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد قلق المستقبل المهني ودرجته الكلية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية لصالح منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية.

وتوصلت دراسة صادق (٢٠١٩) إلى أن معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية متغيراً أساسياً في التنبؤ بتوافق الطالب مع حياته الجامعية بجميع أبعادها، كما توصلت النتائج إلى أن التوجه المستقبلي المهني يتنبأ بالتوافق الأكاديمي والتوافق العاطفي الشخصي لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، بينما التوجه المستقبلي الأسري لا يتنبأ بالتوافق مع الحياة الجامعية.

ثالثاً: دراسات تناولت قلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي

توصلت دراسة الصرايرة، والحجايا (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني، كما لا توجد علاقة بين المستقبل المهني والمعدل التراكمي لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة الطفيلة التقنية.

وتوصلت دراسة غنايم (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية من خلال درجاتهم في الرضا عن التخصص الدراسي، في حين لا يشكل قلق المستقبل المهني تأثيراً دالاً في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

كما توصلت دراسة (Al Hwayan, 2020) إلى أن مستوى قلق المستقبل يرتبط بمستوى مهارات اتخاذ القرارات المهنية، في حين أن مستوى اتخاذ القرارات المهنية كان معتدلاً. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في القلق المستقبلي اعتماداً على الجنس (أي ذكر / أنثى)، ومستوى التحصيل (أي التحصيل العالي / التحصيل المنخفض)، بينما بالنسبة لصنع القرار المهني، كانت هناك اختلافات اعتماداً على الجنس، ولكن ليس على مستوى الإنجاز. وأخيراً، أظهر أن القلق المستقبلي هو تنبؤ بمهارات اتخاذ القرار المهنية.

فروض البحث:

تحددت فروض البحث الحالي فيما يأتي:

- ١- لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر، وأنثى)، والبرنامج (نوعي، وعادي) والتفاعل بينهما في تباين درجات قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
- ٢- لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر، وأنثى)، والبرنامج (نوعي، وعادي) والتفاعل بينهما في تباين درجات اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
- ٣- لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر، وأنثى)، والبرنامج (نوعي، وعادي) والتفاعل بينهما في تباين درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.
- ٤- يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في اليقظة العقلية.
- ٥- يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في فاعلية الذات الأكاديمية.
- ٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات (المرتفعين، والمنخفضين) في التحصيل الدراسي على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية لصالح المنخفضين في التحصيل الدراسي.
- ٧- يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لملاءمته لطبيعة البحث الحالي؛ حيث يتناول الفروق في متغيرات البحث لدى البرامج النوعية والعادية.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

المجتمع المستهدف لهذا البحث هو الطلاب المعلمون بكلية التربية، والتي يمثلها في البحث الحالي الطلاب المعلمون بالفرقة الرابعة بالتخصصات العلمية في البرامج النوعية والعادية.

أما عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الحالي من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة في البرامج النوعية والعادية في تخصص (البيولوجي، والكيمياء، والرياضيات)، خلال العام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠).

تم تقسيم عينة الدراسة إلى عينة تجريب الأدوات، والعينة الأساسية كما يأتي:

أ- عينة تجريب الأدوات:

تكونت عينة تجريب الأدوات من (٨٨) طالباً بالتخصصات العلمية (٣٩ بيواوجي، ٢٥ كيمياء، ٢٢ رياضيات)، طبقت عليهم أدوات البحث بهدف حساب الخصائص السيكمترية لها، والتأكد من صلاحية استخدامها مع أفراد عينة البحث الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث من (٣١١) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة علمي بالبرامج النوعية والعادية تخصص (بيولوجي، كيمياء، رياضيات)، منهم (١٢٧ طالباً بالبرامج النوعية، ١٨٤ طالباً بالبرامج العادية)، (٨٣ طالباً، ٢٢٨ طالبة)، للعام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠)، وقد اختارت الباحثة طلاب الفرقة الرابعة؛ لأنهم على أعتاب التخرج؛ لذا فهم أكثر شعوراً بقلق المستقبل المهني، ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث.

جدول (١): توزيع عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع و لنوع البرنامج والتخصص

الإجمالي	النوع		النوع	البرنامج
	أنثى	ذكر		
٥٥	٤٣	١٢	البيولوجي	عادي
٥٩	٤٧	١٢	الكيمياء	
٧٠	٤٣	٢٧	الرياضيات	
١٨٤	١٣٣	٥١	الإجمالي	
٥٣	٤٤	٩	البيولوجي	نوعي
٤٢	٣٤	٨	الكيمياء	
٣٢	١٧	١٥	الرياضيات	
١٢٧	٩٥	٣٢	الإجمالي	
٣١١	٢٢٨	٨٣	الإجمالي	

ثالثاً: أدوات البحث

استخدمت الباحثة في هذا البحث الأدوات الآتية:

١. مقياس قلق المستقبل المهني إعداد: الباحثة
٢. مقياس اليقظة العقلية إعداد: الباحثة
٣. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد: الباحثة

١. مقياس قلق المستقبل المهني

تم إعداد مقياس قلق المستقبل المهني وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب الفرقة الرابعة بالبرنامجين النوعي، والعادي.

ب- تحديد أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني:

قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التي يتضمنها المقياس في ضوء الإطار النظري والتعريفات المختلفة لقلق المستقبل المهني، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة به، وبعض المقاييس التي قدمتها الدراسات السابقة، مثل: الصرايرة، والحجايا (٢٠٠٨)، وعبدالعال (٢٠١٠)، وأحمد (٢٠١٣)، والمدهون (٢٠١٤)، وأحمد، وإبراهيم، وأحمد (٢٠١٦)، والسفاسفة (٢٠١٧)، وفي ضوء هذه المصادر، قامت الباحثة بتحديد أربعة أبعاد لمقياس قلق المستقبل المهني، وهي: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة.

ج- صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٣) مفردة جدلية، بعضها موجب، والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمس استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من الطالب أن يضع علامة (√) أسفل البديل الذي يختاره.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل المهني

صدق المحتوى (صدق المحكمين)

للتأكد من صدق محتوى المقياس، قامت الباحثة بعرض مفرداته في صورته الأولية، وعددها (٥٣) مفردة على مجموعة من المحكمين* المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية؛ وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.
٢. ملائمة أبعاد المقياس.
٣. مناسبة المفردات للبعد الذي تنتمي إليه.
٤. ملائمة الصياغة اللفظية لمفردات المقياس.

(* ملحوظ (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد
**٠,٣٣٥	٤٣		**٠,٧٧٠	٢١	
٠,١٨٤	٤٤		**٠,٥١٦	٢٢	
**٠,٤٩٣	٤٥				
**٠,٦٧٠	٤٦				
**٠,٤٧٦	٤٧				
**٠,٦٣٨	٤٨				

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين (٠,٤٤٩) و (٠,٨٠٦)، ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية* بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئاً مشتركاً (مراد، و سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)؛ وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني، باستثناء المفردات (٦، ١١، ٣٥، ٤٣، ٤٤)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها أقل من (٠,٤)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصحيح عدد مفردات المقياس (٤٣) مفردة بدلاً من (٤٨) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

– ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٣):

جدول (٣): قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
**٠,٨٧٦	الخوف من البطالة
**٠,٨٥٩	الاتجاه نحو التخصص
**٠,٨٩٤	الشعور بالإحباط
**٠,٧٧٢	الاتجاه نحو المهنة

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٧٢) و (٠,٨٩٤)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً (مراد، و سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن أبعاد المقياس تتجه لقياس شيء مشترك.

* قد اقترح جيلفورد تفسيراً لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقية)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة، وهي على النحو الآتي (مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨):

- أ- معامل الارتباط الأقل من ٠.٢ (ضعيف)، ويدل على علاقة غير مهمة.
 ب- معامل الارتباط من ٠.٢ إلى ٠.٣٩ (ضعيف)، ويدل على وجود علاقة ضعيفة.
 ج- معامل الارتباط من ٠.٤ إلى ٠.٦٩ (متوسط)، ويدل على علاقة جيدة ومهمة.
 د- معامل الارتباط من ٠.٧ إلى ٠.٨٩ (مرتفع)، ويدل على علاقة قوية.
 هـ- معامل الارتباط أكبر من ٠.٩ (مرتفع جداً) ويدل على علاقة شبه تامة.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠,٨٧٩، ٠,٧٧٢، ٠,٩٠٢، ٠,٧٧٨، ٠) لأبعاد الخوف من البطالة، والاتجاه لسلبى نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبى نحو المهنة، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٩٤٤)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما اتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل، فيما عدا المفردة (١٣)، التي تنتمي لبعد الخوف من البطالة، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، كانت قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفرداته تقل بدرجة بسيطة عن معامل الثبات؛ مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٤٢) بناءً على نتائج الثبات.

يتبين مما سبق أن مقياس قلق المستقبل المهني يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالي، مكوناً من (٤٢) مفردة بدلاً من (٥٣) مفردة، بعد حذف (١١) مفردة بناءً على نتائج الخصائص السيكمترية.

الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني:

بلغ عدد مفردات مقياس قلق المستقبل المهني في صورته النهائية (٤٢) مفردة(*)، والجدول (٤) يوضح توزيع المفردات.

جدول (٤): توزيع مفردات مقياس قلق المستقبل المهني

عدد المفردات	أرقام المفردات السالبة	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات البعيد
١٠	٥، ٣	١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٤، ٢، ١	الخوف من البطالة
٩	١٩، ١٦، ١٤	١٨، ١٧، ١٥، ١٣، ١٢، ١١	الاتجاه السلبى نحو التخصص
١٣	٢٢، ٢١	٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٠، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨	الشعور بالإحباط
١٠	٣٨، ٣٧، ٣٦، ٤٠	٤٢، ٤١، ٣٩، ٣٥، ٣٤، ٣٣	الاتجاه السلبى نحو المهنة
٤٢			المجموع

٢. مقياس اليقظة العقلية

تم إعداد مقياس اليقظة العقلية وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة بالبرنامجين النوعي والعادي.

(*) ملحق (٢): مقياس قلق المستقبل المهني

ب- تحديد أبعاد مقياس اليقظة العقلية:

قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التي يتضمنها المقياس في ضوء الإطار النظري والتعريفات المختلفة لليقظة العقلية، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة به، وبعض المقاييس التي قدمتها الدراسات السابقة، مثل: (Brown & Ryan, Buchheld, Grossman & Walach, 2001)، (Baer, Smith & Allen, 2004)، (2003)، (Baer, Smith & Allen, 2004)، والبحيري، ومحمود (٢٠١٤)، وعبدالرحمن (٢٠١٦)، والمعموري، وعبدالهادي (٢٠١٨)، والشلوي (٢٠١٨).

في ضوء هذه المصادر، قامت الباحثة بتحديد خمسة أبعاد لمقياس اليقظة العقلية، وهي: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل.

ج- صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٦) مفردة، بعضها موجب، والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمس استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من الطالب أن يضع علامة (√) أسفل البديل الذي يختاره (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبداً).

الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية**صدق المحتوى (صدق المحكمين)**

للتأكد من صدق محتوى المقياس، قامت الباحثة بعرض مفرداته في صورته الأولية، وعددها (٤٦) مفردة على مجموعة من المحكمين* المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.
٢. ملاءمة أبعاد المقياس.
٣. مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه.
٤. ملاءمة الصياغة اللفظية لعبارات المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات، التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، مثل: حذف المفردات المكررة، والمفردات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠٪؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠٪ (مراد، وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٣) مفردة.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية)، والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية خماسي الأبعاد (الصورة القصيرة) من

(* ملحوظ (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

إعداد عبدالرحمن (٢٠١٦)، حيث تكون هذا المقياس من (٢٠) مفردة، وقد قام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس .

وقد تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالبرنامجين العادي والنوعي من التخصصات العلمية، وجاءت قيم معاملات الارتباط: ٠,٧٧، ٠,٨٢، ٠,٧٧، ٠,٨٣، ٠,٧٨، ٠,٨٤ لأبعاد المقياس: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دال عند (٠,٠١)؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

مؤشر الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال:

- ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٥):

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس اليقظة العقلية

معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد
**٠,٦٣١	٢٣	التقبل	**٠,٦٤٩	١	الوصف
**٠,٦٩٩	٢٤		**٠,٥٦٥	٢	
**٠,٥٨٧	٢٥		**٠,٧٤٠	٣	
**٠,٦٦٤	٢٦		**٠,٧٥٦	٤	
**٠,٣٢١	٢٧		**٠,٦٣٠	٥	
**٠,٧٣٣	٢٨		**٠,٧١٠	٦	
**٠,٥٢٣	٢٩		**٠,٦٨٢	٧	
**٠,٥١٦	٣٠	التحكم في إصدار الحكم	**٠,٧١٠	٨	التصرف بوعي
**٠,٣٢٥	٣١		**٠,٦٤٥	٩	
**٠,٤٨٩	٣٢		**٠,٦٧١	١٠	
*٠,٢٣١	٣٣		**٠,٦٦١	١١	
**٠,٦٣٤	٣٤		**٠,٥٢٧	١٢	
**٠,٥٦٧	٣٥		**٠,٧٤٠	١٣	
**٠,٥٠٠	٣٦		**٠,٦٥٦	١٤	
**٠,٤٩٩	٣٧	**٠,٥٥٨	١٥		
**٠,٦٣٦	٣٨	التحكم في رد الفعل	**٠,٦١٥	١٦	
**٠,٦٧٩	٣٩		**٠,٤٨٤	١٧	
**٠,٥٥٢	٤٠		**٠,٥٥٢	١٨	
**٠,٥٢٧	٤١		**٠,٥٤٠	١٩	
**٠,٥٤٢	٤٢		٠,٠٠٧	٢٠	
**٠,٥٠٢	٤٣		*٠,٢١٣	٢١	
		**٠,٧١٧	٢٢		

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين (٠,٤٨٤) و(٠,٧٥٦)، ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئاً مشتركاً (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)؛ وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية، باستثناء المفردات (٢٠، ٢١، ٢٧، ٣١، ٣٣)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها أقل من (٠,٤)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٣٨) مفردة بدلاً من (٤٣) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

- ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٦):

جدول (٦): قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
**٠,٧٦٤	التصرف
**٠,٨٨٣	التصرف بوعي
**٠,٦٦٨	التقبل
**٠,٧٤٣	التحكم في إصدار الحكم
**٠,٦١٦	التحكم في رد الفعل

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٦١٦) و(٠,٨٨٣)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً (مراد، وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)؛ وبالتالي فإن أبعاد المقياس تتجه لقياس شيء مشترك.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠,٨٣٥، ٠,٨٠٣، ٠,٧٦٢، ٠,٧٢٤، ٠,٧٠٢) لأبعاد الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٨٩٢)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما اتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل فيما عدا المفردة (١٠)، التي تنتمي لبعد التصرف بوعي، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، كانت قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفرداته تقل بدرجة بسيطة عن معامل الثبات؛ مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) بناءً على نتائج الثبات.

يتضح مما سبق أن مقياس اليقظة العقلية يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالي، مكوناً من (٣٧) مفردة بدلاً من (٤٦) مفردة، بعد حذف (٩) مفردات بناءً على نتائج الخصائص السيكومترية.

الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية:

بلغ عدد مفردات مقياس اليقظة العقلية في صورته النهائية (٤٢) مفردة(*) ، والجدول (٧) يوضح توزيع المفردات.

جدول (٧): توزيع مفردات مقياس اليقظة العقلية

عدد المفردات	أرقام المفردات السالبة	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات البعد
٨	٥، ٤، ٣، ١	٨، ٧، ٦، ٢	الوصف
١١	١٩، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩	١٨، ١٧	التصرف بوعي
٦	٢٠	٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١	التقبل
٦	٣١، ٣٠، ٢٨، ٢٧	٢٩، ٢٦	التحكم في إصدار الحكم
٦	٣٢	٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣	التحكم في رد الفعل
٣٧			المجموع

٣. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

تم إعداد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بالبرنامج النوعي والعادي.

ب- تحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التي يتضمنها المقياس في ضوء الإطار النظري والتعريفات المختلفة لفاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة المتصلة به، وبعض المقاييس التي قدمتها الدراسات السابقة، مثل : (Goulão, 2013)، وشند، وشعت، ورامز (٢٠١٤)، وملحم (٢٠١٥)، والبرزنجي (٢٠١٦).

في ضوء هذه المصادر، قامت الباحثة بتحديد سبعة أبعاد لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وهي: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، وأداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة.

ج- صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٩٨) مفردة جدلية، بعضها موجب، والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمس استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من الطالب أن يضع علامة (√) أسفل البديل الذي يختاره (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

(*) ملحق (٣): مقياس اليقظة العقلية

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

صدق المحتوى (صدق المحكمين)

للتأكد من صدق محتوى المقياس، قامت الباحثة بعرض مفرداته في صورته الأولية، وعددها (٩٨) مفردة على مجموعة من المحكمين* المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.
٢. ملاءمة أبعاد المقياس.
٣. مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه.
٤. ملاءمة الصياغة اللفظية لعبارات المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات، التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، مثل: حذف المفردات المكررة، والمفردات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠٪؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠٪ (مراد، سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٩٦) مفردة.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية)، والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات من إعداد علاء شعراوي (٢٠٠٠)، وقد قام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالبرنامج العادي والنوعي من التخصصات العلمية، وجاءت قيم معاملات الارتباط: ٠,٧٥، ٠,٧٧، ٠,٨٠، ٠,٦٩، ٠,٧٦، ٠,٦٨، ٠,٨٢ لأبعاد المقياس: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، وأداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة. ، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دال عند (٠,٠١)؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

مؤشر الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال: ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٨):

(* ملحوظة (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

جدول (٨): قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد
**٠,٥٦٠	٧٠	أداء المهام الأكاديمية	**٠,٣٠٥	٤٢	إدارة الوقت	**٠,٦٢٩	١	الثقة في النجاح
**٠,٧٢٢	٧١		**٠,٦١٢	٤٣		**٠,٤٩٢	٢	
**٠,٤٢٥	٧٢		**٠,٣٠١	٤٤		**٠,٦٩٢	٣	
**٠,٦٩٢	٧٣		**٠,٦٤٩	٤٥		**٠,٦٤٩	٤	
**٠,٦٨٨	٧٤		**٠,٤٦٤	٤٦		**٠,٥٧٩	٥	
**٠,٥٢١	٧٥		**٠,٤٩٢	٤٧		**٠,٤٧٩	٦	
**٠,٦٣٩	٧٦		**٠,٦٠٥	٤٨		**٠,٦٠١	٧	
**٠,٦٣٣	٧٧		**٠,٥٢٨	٤٩		**٠,٧٣٢	٨	
**٠,٤٢٩	٧٨		**٠,٥٦١	٥٠		**٠,٦٦٩	٩	
**٠,٥٤١	٧٩		**٠,٧٠٨	٥١		**٠,٤٩١	١٠	
**٠,٤٢٢	٨٠		**٠,٧٠٠	٥٢		**٠,٣٦٢	١١	
**٠,٦٨٧	٨١		**٠,٦٤٦	٥٣		**٠,٧١٥	١٢	
**٠,٦٩٣	٨٢		**٠,٤٣١	٥٤		**٠,٥٧٦	١٣	
**٠,٥٤٥	٨٣	**٠,٥١٨	٥٥	**٠,٦٩٠	١٤	المثابرة		
**٠,٧١١	٨٤	**٠,٤٥٣	٥٦	**٠,٦٤٠	١٥			
**٠,٥٦٨	٨٥	**٠,٤٦٢	٥٧	**٠,٤٨٩	١٦			
**٠,٥٢٠	٨٦	٠,١٦٢	٥٨	**٠,٦٠٩	١٧			
**٠,٥٠١	٨٧	**٠,٥٣٧	٥٩	**٠,٥٢٤	١٨			
**٠,٥٣٦	٨٨	**٠,٥٠٨	٦٠	**٠,٣٣٨	١٩			
**٠,٣٣٢	٨٩	*٠,٢٦٢	٦١	**٠,٥٤٥	٢٠			
**٠,٦٠٠	٩٠	**٠,٥٨٥	٦٢	**٠,٥٢٧	٢١			
**٠,٦١٩	٩١	**٠,٦٧٦	٦٣	**٠,٥١٨	٢٢			
**٠,٦٢١	٩٢	**٠,٤٤٧	٦٤	**٠,٦٧٢	٢٣			
**٠,٦٣٤	٩٣	**٠,٤٨٥	٦٥	**٠,٦٣٧	٢٤			
**٠,٥٠٠	٩٤	**٠,٦٥٣	٦٦	**٠,٥٨١	٢٥			
**٠,٤٣٦	٩٥	**٠,٤٧٦	٦٧	**٠,٤٤٢	٢٦			
**٠,٦٤٦	٩٦	٠,٠٣٨	٦٨	**٠,٧١١	٢٧	مواجهة الصعوبات الأكاديمية		
		**٠,٦٠١	٦٩	**٠,٥١٩	٢٨			
				*٠,٢١٩	٢٩			
				**٠,٧٠٠	٣٠			
				**٠,٦٤٠	٣١			
				**٠,٦٩٨	٣٢			
				**٠,٧٥١	٣٣			
				**٠,٧٩٠	٣٤			
				**٠,٦٠٤	٣٥			
				*٠,٢٥١	٣٦			
				**٠,٦٥٣	٣٧			
				**٠,٣١٠	٣٨			
				**٠,٦٦٠	٣٩			
				٠,١٣٥	٤٠			
				**٠,٥٩٥	٤١			

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

بين (٠,٤٢٥) و (٠,٧٩٠) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئاً مشتركاً (صلاح مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، باستثناء المفردات (١١، ١٩، ٢٩، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٥٨، ٦١، ٦٨، ٩٨)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها أقل من (٠,٤)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٨٤) مفردة بدلاً من (٩٦) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

– ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٩):

جدول (٩): قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
**٠,٩٠٩	الثقة في النجاح
**٠,٨٥٢	المثابرة
**٠,٧٩٤	مواجهة الصعوبات الأكاديمية
**٠,٨٢٧	إدارة الوقت
**٠,٨٠٤	التوافق الأكاديمي
**٠,٨٧٥	أداء المهام الأكاديمية
**٠,٨٥٥	الخبرات البديلة

يتضح من نتائج جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٩٤) و (٠,٩٠٩)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً (مراد، وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن أبعاد المقياس تتجه لقياس شيء مشترك.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠,٨٣٨، ٠,٨١٦، ٠,٨٨٧، ٠,٨٢٢، ٠,٧٦٤، ٠,٨٣٥، ٠,٨٢٧، ٠,٨٣٨) لأبعاد الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، وأداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٩٦٣)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً.

كما اتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل، فيما عدا المفردات (١٠، ٢٦، ٧٨، ٩٥)، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، كانت قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفرداته تقل بدرجة بسيطة عن معامل الثبات؛ مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٨٠) بناءً على نتائج الثبات.

يتبين مما سبق أن مقياس فاعلية الذات الأكاديمية يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالي، مكوناً من (٨٠) مفردة بدلاً من (٩٨) مفردة، بعد حذف (١٨) مفردة بناءً على نتائج الخصائص السيكومترية.

الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

بلغ عدد مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في صورته النهائية (٨٠) مفردة(*) ، والجدول (١٠) يوضح توزيع المفردات.

جدول (١٠): توزيع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

عدد المفردات	أرقام المفردات السالبة	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات البعد
١١	٥، ٢	١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٤، ٣، ١	الثقة في النجاح
١١	١٨، ١٤	٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٧، ١٦، ١٥، ١٣، ١٢	المتابعة
١١	٢٧، ٢٤	٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٦، ٢٥، ٢٣	مواجهة الصعوبات الأكاديمية
١٢	٤٥، ٤٠، ٣٧	٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٣٩، ٣٨، ٣٦، ٣٥، ٣٤	إدارة الوقت
١١	٥٥، ٥٣، ٥٠	٥٦، ٥٤، ٥٢، ٥١، ٤٩، ٤٨، ٤٧، ٤٦	التوافق الأكاديمي
١٢	٦٥، ٦٢، ٥٩	٦٨، ٦٧، ٦٦، ٦٤، ٦٣، ٦١، ٦٠، ٥٨، ٥٧	أداء المهام الأكاديمية
١٢	٨٠، ٧٩، ٧٤	٧٨، ٧٧، ٧٦، ٧٥، ٧٣، ٧٢، ٧١، ٧٠، ٦٩	الخبرات البديلة
٨٠			المجموع

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تعرض الباحثة فيما يأتي نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وأخيراً تقدم بعض التوصيات والبحوث المقترحة بناءً على نتائج البحث:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من (النوع، والبرنامج) والتفاعل بينهما في تباين درجات قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Ways Analysis of Variance؛ لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتفاعل بين النوع (ذكر، وأنثى)، ونوع البرنامج (نوعي، وعادي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية) (مراد، ٢٠٠٠، ٣٠٧ - ٣٢٣)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١) على النحو الآتي:

(*) ملحق (٤): مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

جدول (١١): نتائج تحليل التباين لتفاعل (النوع × البرنامج) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخوف من البطالة	النوع (ذكور/ إناث)	١٤٨,٥١٧	١	١٤٨,٥١٧	٢,٠٠٥	٠,١٥٨ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٩٩,٣٥٩	١	٢٩٩,٣٥٩	٤,٠٤١	٠,٠٥
الاتجاه السلبي نحو التخصص	النوع × البرنامج	٧,٢٥٦	١	٧,٢٥٦	٠,٠٩٨	٠,٧٥٥ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	١٢,٩٣٦	١	١٢,٩٣٦	٠,٣٠١	٠,٥٨٣ غير دال
الشعور بالإحباط	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٨٠,١٢٧	١	٢٨٠,١٢٨	٦,٥٢٤	٠,٠١
	النوع × البرنامج	٦١,٧٣٩	١	٦١,٧٣٩	١,٤٣٨	٠,٢٣١ غير دال
الاتجاه السلبي نحو المهنة	النوع (ذكور/ إناث)	١٢٥,٧٠٥	١	١٢٥,٧٠٥	١,٠٨٦	٠,٢٩٨ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٣٤٣,٩٦٩	١	٣٤٣,٩٦٩	٤,٤٨٦	٠,٠٥
الدرجة الكلية	النوع × البرنامج	٠,٦٩٤	١	٠,٦٩٤	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	٧,٨٤٤	١	٧,٨٤٤	٠,١٤٤	٠,٧٠٥ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٨,٨٠٦	١	٨,٨٠٦	٠,١٦١	٠,٦٨٨ غير دال
	النوع × البرنامج	٩٠٢,٤٠٥	١	٩٠٢,٤٠٥	٠,٠٣٣	٠,٨٥٥ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	٢٤٨٣,٨٢٣	١	٢٤٨٣,٨٢٣	٢,٩٤٩	٠,٣٠١ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	١٥٤,٩٢٦	١	١٥٤,٩٢٦	٠,١٨٤	٠,٦٦٨ غير دال

يتضح من جدول (١١) بالنسبة للفروق بين طلاب البرنامجين النوعي والعادي ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في أبعاد قلق المستقبل المهني: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والدرجة الكلية؛ حيث كان متوسط درجات الطلاب بالبرنامج النوعي (٣١,٣٨، ٢٢,٥٤، ٣٧,٥٧، ١٢٥,٢٥) على الترتيب، ومتوسط درجات الطلاب بالبرنامج العادي (٣٣,٥٣، ٢٤,٢٧، ٣٩,٩٩، ١٣١,١٢) على الترتيب، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق لصالح طلاب البرنامج العادي في أبعاد الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط ودرجته الكلية، حيث كانت قيم "ف" دالة عند (٠,٠٥)، (٠,٠١).

ويعني ذلك أن طلاب البرامج العادية يعانون من قلق المستقبل المهني بأبعاده (الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط) أكثر من طلاب البرامج النوعية.

- لا يوجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في بعد الاتجاه السلبي نحو المهنة، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,١٦١) وهي غير دالة إحصائية.

ويمكن تفسير انخفاض قلق المستقبل المهني بأبعاده (الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط) لدى طلاب البرامج النوعية عنه لدى طلاب البرامج العادية، نظراً لقلّة أعداد طلاب البرامج النوعية عن البرامج العادية، ومتاح لهم فرص للتعيين في المدارس العادية، كما أن البرامج النوعية حديثة عهد بكلية التربية، ولم يتم تخريج إلا دفعتين، فضلاً عن عقد الكلية لبعض بروتوكولات عمل بينها وبين مدارس اللغات؛ لتعيين الطلاب المتميزين؛ كما أن سياسة الدولة تتجه إلى زيادة أعداد مدارس اللغات.

أما طلاب البرامج العادية فإنهم يعانون من تزايد أعداد الخريجين في مجالات تخصصاتهم، فضلاً عن منافسة الكليات الأخرى لهم، وخاصة كلية العلوم؛ حيث إنهم يحصلون على الدبلوم العام في التربية،

ويصبح لهم الحق تمامًا في الالتحاق بمهنة التدريس؛ مما يؤدي إلى قلة فرص العمل، بالإضافة إلى عدم وجود تعيينات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلاب البرامج النوعية والعادية في الاتجاه السلبي نحو المهنة، نتيجة لأنهم يلتحقون بنفس المهنة، وهي مهنة التدريس.

كما يتضح من جدول (١١) بالنسبة للفروق بين الطلاب الذكور والإناث

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث في أبعاد قلق المستقبل المهني: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية، وبلغت قيمة $F(2, 301, 0.005, 1, 086, 0.144, 0.071)$ على الترتيب، وهي غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (المحاميد، والسفاسفة، ٢٠٠٧؛ والصررايرة، والحجايا، ٢٠٠٨؛ والشافعي، والجبوري، ٢٠١٠؛ وسمين، ٢٠١٢؛ وبكار، ٢٠١٣؛ وعطالله، ٢٠١٦؛ والسفاسفة، ٢٠١٧، وناصر، ٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني.

وتتعارض مع دراسة كل من: (مندوه، ٢٠٠٩؛ والطالب، ٢٠١٣؛ ومخيمر، ٢٠١٣)، ودراسة (Hammad, 2016)، ودراسة (Al Hwayan, 2020)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني؛ نتيجة لتغير نظرة المجتمع للأنثى، فأصبحت الأنثى تسعى لتحقيق ذاتها عن طريق العمل، ومن ثم فهي تشعر بقلق المستقبل المهني مثل الذكر، كما أن مقتضيات العصر الحالي واحتياجاته جعلت صلب اقتصاد الأسرة يقوم على عمل الزوجين معاً؛ مما جعل نظرة الأنثى للعمل ضرورة حتمية، فهي تشعر بحاجتها للعمل مثل الذكر، وكل ذلك أدى إلى عدم اختلاف الطلاب والطالبات في قلق المستقبل المهني.

كما يتضح من جدول (١١) بالنسبة لتفاعل (نوع البرنامج × التخصص) أنه لا يوجد أثر دال لتفاعل (النوع × البرنامج) في تباين درجات الطلاب على أبعاد قلق المستقبل المهني: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة $F(0.98, 438, 0.006, 0.33, 0.184)$ على الترتيب، وهي غير دالة إحصائياً.

ويعنى ذلك أن تأثير نوع البرنامج على أبعاد قلق المستقبل المهني: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية لا يختلف باختلاف النوع، وأن تأثير النوع (ذكر، أنثى) على هذه الأبعاد والدرجة الكلية لا يختلف وفقاً لنوع البرنامج (نوعي، وعادي).

مما سبق يتضح أن الفرض الأول الذي ينص على أنه: " لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من (النوع، والبرنامج) والتفاعل بينهما في تباين درجات قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية"، قد تحقق جزئياً.

الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: " لا يوجد أثر دال إحصائيًا لكل من (النوع، والبرنامج) والتفاعل بينهما في تباين درجات اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Ways Analysis of Variance؛ لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتفاعل بين النوع (نكر/ أنثى)، ونوع البرنامج (نوعي/ عادي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية) (مراد، ٢٠٠٠: ٣٠٧ - ٣٢٣)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢) على النحو الآتي:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين لتفاعل (النوع × البرنامج) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الوصف	النوع (ذكور/ اناث)	١,٢٥٣	١	١,٢٥٣	٠,٠٣٥	٠,٨٥٢ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٣,٩٢٤	١	٢٣,٩٢٤	٠,٦٦٩	٠,٤١٤ غير دال
	النوع × البرنامج	٢٢,٣٨١	١	٢٢,٣٨١	٠,٦٢٥	٠,٤٣٠ غير دال
التصرف بوعي	النوع (ذكور/ اناث)	٣٢١,٧٤٤	١	٣٢١,٧٤٤	٦,٠٩	٠,٠٥
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٣٨٣,٠٧٠	١	٣٨٣,٠٧٠	٧,٢٥٦	٠,٠١
	النوع × البرنامج	٣١٩,٩٣١	١	٣١٩,٩٣١	٦,٠٦٠	٠,٠١
التقبل	النوع (ذكور/ اناث)	٣٤,١٠٩	١	٣٤,١٠٩	٢,٥٠٩	٠,١١٤ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٤٠,٤٨٨	٢	٢٠,٢٤٤	٢,٩٧٨	٠,٠٨٥ غير دال
	النوع × البرنامج	٦,٦٦٧	٢	٣,٣٣٣	٠,٤٩٠	٠,٤٨٤ غير دال
التحكم في إصدار الحكم	النوع (ذكور/ اناث)	١٢٣,٣٢٠	١	١٢٣,٣٢٠	١١,٠٢٦	٠,٠٠١
	البرنامج (نوعي/ عادي)	١٠٩,٣٤٧	١	١٠٩,٣٤٧	٩,٧٧٦	٠,٠١
	النوع × البرنامج	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٠١	٠,٩٧١ غير دال
التحكم في رد الفعل	النوع (ذكور/ اناث)	٣٢,٧٣٦	١	٣٢,٧٣٦	٢,٦٤٦	٠,١٠٥ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٨٣,٥٨٨	١	٨٣,٥٨٨	٦,٧٥٦	٠,٠١
	النوع × البرنامج	٢,٠٨٥	١	٢,٠٨٥	٠,١٦٩	٠,٦٨٢ غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكور/ اناث)	١٧٨٧,٥٤٧	١	١٧٨٧,٥٤٧	٦,٥٩٩	٠,٠١
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٥٩٨,٥٩٨	١	٢٥٩٨,٥٩٨	٩,٥٩٢	٠,٠١
	النوع × البرنامج	٥٢٤,٧٦٩	١	٥٢٤,٧٦٩	٢,٠٠٤	٠,١٥٨ غير دال

يتضح من جدول (١٢) بالنسبة للفروق بين البرنامجين العادي والنوعي ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في أبعاد اليقظة العقلية: التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية، حيث كان متوسط درجات الطلاب بالبرنامج النوعي (٣٨,٣١٦، ٢١,٦٥٨، ٢١,٨١٤، ٢١,٤٣٤، ١٣٢) على الترتيب، ومتوسط درجات الطلاب بالبرنامج العادي (٣٥,٧٤٥، ٢٠,٢٨٦، ٢٠,٦١٤، ٢٠,٧٣٨، ١٢٥) على الترتيب، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق لصالح طلاب البرنامج النوعي في التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية، حيث كانت قيم "ف" دالة عند (٠,٠٥)، (٠,٠١).

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في بعدي اليقظة العقلية: الوصف، والتقبل؛ حيث كان متوسط درجات الطلاب بالبرنامج النوعي (٢٦,٧٣٢، ٢٣,٠٠٤) على الترتيب، ومتوسط درجات الطلاب بالبرنامج العادي (٢٦,٠٩٠، ٢٣,٨٣٩) على الترتيب

ويعني ذلك أن طلاب البرامج النوعية يتفوقون على طلاب البرامج العادية في اليقظة العقلية بأبعادها: التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك بأن قلة أعداد طلاب البرامج النوعية، والتدريس لهم في قاعات مجهزة، حيث تكون هذه القاعات مكيّفة في كثير من الأحيان، وهذا ساعدهم على التركيز والاستماع بوعي لزملائهم وأساتذتهم، والوعي لما يفعلونه؛ لأن كل سلوكياتهم ستكون ملاحظة؛ وبالتالي فإنهم سيتحكمون في انفعالاتهم ومشاعرهم وردود أفعالهم تجاه المواقف التي يواجهونها، وتجاه زملائهم وأساتذتهم.

أما بالنسبة لطلاب البرامج العادية فزيادة أعداد الطلاب داخل قاعات الدراسة، نتج عنه عدم تركيزهم، وعدم انتباههم، والتحدث مع زملائهم؛ لا اعتقادهم أن القائم بالتدريس لا يستطيع ملاحظة سلوكياتهم من كثرة العدد؛ كما أنهم لا يستطيعون سماع بعضهم في أثناء المناقشات؛ مما يجعل وعيهم وتحكمهم في انفعالاتهم ومشاعرهم وردود أفعالهم تجاه المواقف التي يواجهونها، وتجاه زملائهم وأساتذتهم أقل من زملائهم في البرامج النوعية.

كما يتضح من جدول (١٢) بالنسبة للفروق بين الطلاب الذكور والإناث ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أبعاد اليقظة العقلية : التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والدرجة الكلية؛ حيث كان متوسط درجات الطلاب (٣٥,٨٥٢، ٢٠,٢٤٣، ١٢٦,٣٠٩) على الترتيب، ومتوسط درجات الطالبات (٣٨,٢٠٨، ٢١,٧٠١، ١٣١,٨٦٣) على الترتيب، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق لصالح الطالبات في التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والدرجة الكلية؛ حيث كانت قيم "ف" دالة عند (٠,٠٥)، (٠,٠١)

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في بعدي اليقظة العقلية: الوصف، والتقبل؛ حيث كان متوسط درجات الطلاب (٢٦,٣٣٧، ٢٣,٠٣٨) على الترتيب، ومتوسط درجات الطالبات (٢٦,٤٨٤، ٢٣,٨٠٥) على الترتيب.

ويعني ذلك أن الطالبات يتفوقون على الطلاب في اليقظة العقلية بأبعادها: التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (المعموري، وهادي، ٢٠١٨؛ وقاسم، ٢٠١٨؛ وأبو العلا، ٢٠٢٠)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية.

ويمكن تفسير تفوق الطالبات عن الطلاب في اليقظة العقلية بأبعادها: التصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية بأن الطالبات أكثر حرصاً من الطلاب على القيام بالمهام الأكاديمية التي يكلفون بها؛ لذلك فهم أكثر تركيزاً ووعياً بما يفعلونه مع زملائهم وأساتذتهم،

وأكثر تمهلاً وتحكماً في مشاعرهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم في أثناء استذكارهم، وكذلك داخل قاعات
الدرس، والدليل على ذلك أن تحصيلهم أعلى من الطلاب.

كما يتضح من جدول (١٢) بالنسبة لتفاعل (النوع × البرنامج) أنه لا يوجد أثر دال لتفاعل (النوع ×
البرنامج) في تباين درجات الطلاب على أبعاد اليقظة العقلية: الوصف، والتقبل، والتحكم في إصدار
الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيمة $F(٠,٠٠١, ٠٠,٤٩٠, ٠٠,٦٢٥)$ ، وبلغت قيمة $F(٠,٠٠٤, ٠٠,١٦٩)$ على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ويعنى ذلك أن تأثير نوع البرنامج على أبعاد اليقظة العقلية: الوصف، والتقبل، والتحكم في إصدار
الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية لا يختلف باختلاف نوع الطالب، وأن تأثير نوع الطالب
(ذكر، وأنثى) على هذه الأبعاد والدرجة الكلية لا يختلف وفقاً لنوع البرنامج (نوعي، وعادي).

- كما يوجد أثر دال لتفاعل (النوع × البرنامج) في تباين درجات الطلاب على بعد التصرف بوعي،
وهذا يعنى أن تأثير نوع البرنامج على بعد التصرف بوعي يختلف باختلاف النوع، كما أن تأثير نوع
البرنامج (نوعي، وعادي) في بعد التقبل يختلف باختلاف نوع الطالب (ذكر، أنثى)، وبلغت قيمة $F(٠,٠٦٠, ٠٠,٠٦٠)$ ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(٠,٠١)$.

مما سبق يتضح أن الفرض الثاني الذي ينص على أنه: " لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من
(النوع، والبرنامج) والتفاعل بينهما في تباين درجات اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب
الفرقة الرابعة بكلية التربية"، قد تحقق جزئياً.

الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من (النوع، والبرنامج) والتفاعل
بينهما في تباين درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية
التربية".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Ways
Analysis of Variance؛ لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى)، ونوع البرنامج
(نوعي/ عادي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد،
والدرجة الكلية) (مراد، ٢٠٠٠ : ٣٠٧ - ٣٢٣)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣) على
النحو الآتي:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين لتفاعل (النوع × البرنامج) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية
على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الثقة في النجاح	النوع (ذكور/ إناث)	١٨٦,١٢٦	١	١٨٦,١٢٦	٤,٨٨٣	٠,٠٥
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٦٤,٥٣٥	١	٦٤,٥٣٥	١,٦٩٣	٠,١٩٤ غير دال
	النوع × البرنامج	١٣,٠١٤	١	١٣,٠١٤	٠,٣٤١	٠,٥٥٩ غير دال
المثابرة	النوع (ذكور/ إناث)	١٢٩,١٨١	١	١٢٩,١٨١	٣,١٢٣	٠,٠٧٨ غير دال

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مواجهة الصعوبات الأكاديمية	البرنامج (نوعي/ عادي)	٦,٦٨١	١	٦,٦٨١	٠,١٦١	٠,٦٨٨ غير دال
	النوع × البرنامج	٥,١٧٧	١	٥,١٧٧	٠,١٢٥	٠,٧٢٤ غير دال
التخطيط وإدارة الوقت	النوع (ذكور/ إناث)	١٧٢,٩٤٤	١	١٧٢,٩٤٤	٣,٥٠٨	٠,٠٦٢ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	١٥,٤٠١	١	١٥,٤٠١	٠,٣١٢	٠,٥٧٧ غير دال
التوافق الأكاديمي	النوع × البرنامج	٧٨,١٤٠	١	٧٨,١٤٠	١,٥٨٥	٠,٢٠٩ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	٨٠٦,٩٣	١	٨٠٦,٩٣	١٤,٦٥٩	٠,٠٠١ غير دال
القدرة على أداء المهام الأكاديمية	البرنامج (نوعي/ عادي)	٤,٤٥٤	١	٤,٤٥٤	٠,٠٨٤	٠,٧٧٦ غير دال
	النوع × البرنامج	٧٠,٣٧٩	١	٧٠,٣٧٩	١,٢٧٨	٠,٢٥٩ غير دال
الخبرات البديلة	النوع (ذكور/ إناث)	١٧,٥٣٥	١	١٧,٥٣٥	٠,٣٩٧	٠,٥٢٩ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٥٥,٢٩٤	١	٢٥٥,٢٩٤	٥,٧٧٧	٠,٠٥ غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	النوع × البرنامج	٥٥,٢١٥	١	٥٥,٢١٥	١,٢٥٠	٠,٢٦٥ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	١٨٧,٨٥٧	١	١٨٧,٨٥٧	٤,٤١٣	٠,٠٥ غير دال
الخبرات البديلة	البرنامج (نوعي/ عادي)	١٠٦,٦٦٦	١	١٠٦,٦٦٦	٢,٥٠٥	٠,١١٤ غير دال
	النوع × البرنامج	١١١,٢٢٠	١	١١١,٢٢٠	٢,٦١٢	٠,١٠٧ غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	النوع (ذكور/ إناث)	٥٤٩,٦٨٠	١	٥٤٩,٦٨٠	٨,٣٨١	٠,٠١ غير دال
	البرنامج (نوعي/ عادي)	٧,٢٢٨	١	٧,٢٢٨	٠,١١٠	٠,٧٤٠ غير دال
الخبرات البديلة	النوع × البرنامج	٣,٠٤٧	١	٣,٠٤٧	٠,٠٤٦	٠,٨٢٩ غير دال
	النوع (ذكور/ إناث)	١١٦٤٣,٥٩٥	١	١١٦٤٣,٥٩٥	٤,٤١٣	٠,٠١ غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	البرنامج (نوعي/ عادي)	٢٦٧,٤٧٩	١	٢٦٧,٤٧٩	٠,١٦٩	٠,٦٨٢ غير دال
	النوع × البرنامج	٦٣٢,٧٣١	١	٦٣٢,٧٣١	٠,٣٩٨	٠,٥٢٨ غير دال

يتضح من جدول (١٣) بالنسبة للفروق بين البرنامجين العادي والنوعي ما يأتي:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية، حيث كانت قيم "ف" غير دالة إحصائياً.

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب البرنامج النوعي والعادي في بعد التوافق الأكاديمي حيث كان متوسط درجات الطلاب بالبرنامج النوعي (٣٦,٢٥٣) ، ومتوسط درجات الطلاب بالبرنامج العادي (٣٨,٣٥٠)، ويعني ذلك أن طلاب البرامج النوعية يتفوقون على طلاب البرامج العادية في التوافق الأكاديمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلاب البرامج النوعية والعادية في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية، بأن كل من طلاب البرامج النوعية والعادية يلتحقون بالكلية بنفس مجموع الدرجات في الثانوية العامة، ويخضعون لنفس اللائحة (نفس المقررات الدراسية)، ويُدرس لهم تقريباً معظم أعضاء هيئة التدريس، كما أن أهدافهم تكون واحدة، وهي الحصول على درجة البكالوريوس والالتحاق بمهنة التدريس؛ لذلك فلا يوجد اختلاف بين طلاب البرامج النوعية والعادية في فاعلية الذات الأكاديمية.

كما يمكن تفسير تفوق طلاب البرامج النوعية على طلاب البرامج العادية في بعد التوافق الأكاديمي؛ نتيجة لقلة أعداد طلاب البرامج النوعية؛ مما يمنحهم الفرصة للمناقشات الصفية، والقيام بالعروض

التقديمية أمام زملائهم، ومشاركة الزملاء في المهام الأكاديمية، والإعراب عن رأيهم في حالة عدم فهم المحاضرات، وطلب المساعدة سواء من الزملاء أو الأساتذة، وكل ماسبق يمثل صعوبة بالنسبة لطلاب البرامج العادية؛ نتيجة لزيادة أعدادهم داخل قاعات الدرس؛ مما يؤدي إلى تمتع طلاب البرامج النوعية بالتوافق الأكاديمي عن طلاب البرامج العادية.

كما يتضح من جدول (١٣) بالنسبة للفروق بين الطلاب الذكور الإناث مايلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية : الثقة في النجاح، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية، حيث كان متوسط درجات الطلاب (٤٠,٤١٥، ٤٣,٠٣٦، ٤٣,٧٠٢، ٤٠,٦٢٤) على الترتيب، ومتوسط درجات الطالبات (٤٢,٢٠٦، ٤٢,٦٣٣، ٤٤,٨٣٥، ٤٣,٧٠٢) على الترتيب، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفروق لصالح الطالبات في الثقة في النجاح، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية؛ حيث كانت قيم "ف" دالة عند (٠,٠٥)، (٠,٠١).

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية: المثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي، حيث كان متوسط درجات الطلاب (٣٧,٠٢٦، ٤١,٠٢٥، ٣٩,٠٢٥) على الترتيب، ومتوسط درجات الطالبات (٤٠,٥١٧، ٤٢,٧٥١) على الترتيب.

ويعني ذلك أن الطالبات يتفوقون على الطلاب في فاعلية الذات الأكاديمية بأبعادها: الثقة في النجاح، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية، كما لا يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في أبعاد: المثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Satici1 & Can, 2016) التي توصلت إلى تأثير النوع على فاعلية الذات الأكاديمية، ودراسة (Mirderikvand, 2016) التي أوضحت أن فاعلية الذات الأكاديمية لها علاقة بالجنس ومستوى التعليم، ودراسة (Sachitra& Bandara, 2017) التي توصلت إلى أن الإناث أظهرت فاعلية ذات أكاديمية أعلى من الذكور.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الزغبي (٢٠١٧)، والتي لم تلحظ وجود فروق دالة جوهرياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في فاعلية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير تفوق الطالبات على الطلاب في كل من الثقة في النجاح، والتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية بأن الطالبات يحققن درجات أعلى من الذكور سواء في الاختبارات التحصيلية، أو التكاليفات التي يأدونها، وذلك نتيجة لاستعدادهن الجيد للامتحان، ورغبتهم في التفوق أكثر من الطلاب، كما أنهن يحرصن على تخطيط وتنظيم وقت الدراسة والاستذكار والامتحان، وأكثر حرصاً على حضور المحاضرات من الذكور؛ وهذا يساعدن على القيام بمهامهم الأكاديمية، وتسليم ما يكلفن به في الموعد المحدد أكثر من

الذكور، ويؤدي تفوق الطالبات إلى شعورهن بأهمية ما يتعلمونه سواء في حياتهم الأكاديمية أو العملية خارج الجامعة؛ مما يؤدي إلى زيادة الفاعلية الأكاديمية للطالبات عن الطلاب.

كما يتضح من جدول (١٣) بالنسبة لتفاعل (النوع × البرنامج)

- لا يوجد أثر دال لتفاعل (النوع × البرنامج) في تباين درجات الطلاب على أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتخطيط وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، والقدرة على أداء المهم الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية، حيث كانت قيم "ف" غير دالة إحصائياً.

ويعنى ذلك أن تأثير نوع البرنامج على أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية: الثقة في النجاح، والمثابرة، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتخطيط وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية لا يختلف باختلاف نوع الطالب، وأن تأثير نوع الطالب (ذكر، وأنتى) على هذه الأبعاد والدرجة الكلية لا يختلف وفقاً لنوع البرنامج (نوعي، وعادي).

مما سبق يتضح أن الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "لا يوجد أثر دال إحصائياً لكل من (النوع، والبرنامج) والتفاعل بينهما في تباين درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية"، قد تحقق جزئياً.

بناءً على نتائج الفرض الأول، فإنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرنامج النوعي والبرنامج العادي على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، فيما عدا بعد الاتجاه السلبي حول المهنة؛ لذلك سيتم تقسيم عينة البحث إلى عينة البرامج النوعية، وعينة البرامج العادية، والعينة الكلية.

الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه: "يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في اليقظة العقلية".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤):

جدول (١٤): معامل الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في اليقظة العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

البيان	العينة	العدد	الخوف من البطالة	الاتجاه نحو التخصص	الشعور بالإحباط	الاتجاه نحو المهنة	الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني
الوصف	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٤٢٤-	**٠,٤٠٦-	**٠,٤٣٢-	**٠,٣٨٦-	**٠,٤٧٩-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	*٠,١٨٨-	**٠,٣٤٤-	*٠,٢٩٤-	*٠,١٥١-	**٠,٢٨٢-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٢٩٩-	**٠,٣٧٣-	**٠,٣٦٠-	**٠,٢٦٠-	**٠,٣٧٥-
التصرف بوعي	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٦٤٨-	**٠,٥٢١-	**٠,٥٣٨-	**٠,٤٤٢-	**٠,٦٢١-

البيان	العينة	العدد	الخوف من البطالة	الاتجاه نحو التخصص	الشعور بالإحباط	الاتجاه نحو المهنة	الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٣٩٥-	**٠,٤٢٨-	**٠,٤٣٢-	**٠,٢٢٤-	**٠,٤٣٣-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٥٢٢-	**٠,٤٧٨-	**٠,٤٨٨-	**٠,٣٢١-	**٠,٥٢٧-
التقبل	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٤٠٣-	**٠,٢٣٠-	**٠,٣٦٩-	**٠,٣٢٢-	**٠,٣٩١-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	٠,٠٩٠-	٠,١٤٣-	٠,١٤٠-	٠,٠٧٦-	٠,١٣٧-
التحكم في إصدار الحكم	العينة الكلية	٣١١	**٠,٢٤٣-	**٠,٢٠٧-	**٠,٢٥٢-	**٠,١٨٤-	**٠,٢٦٠-
	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٤٢٩-	**٠,٣٥٥-	**٠,٤٣٧-	**٠,٤٢٢-	**٠,٣٣٩-
التحكم في رد الفعل	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٧٠-	**٠,٣٤٩-	**٠,٣٠٩-	**٠,٢٦٠-	**٠,٣١١-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٣٥٩-	**٠,٣٦٧-	**٠,٣٨١-	**٠,١٥٦-	**٠,٣٧٣-
الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٣١٥-	**٠,٢١٠-	**٠,٣٢٥-	**٠,٢٦٧-	**٠,٣٢٩-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	٠,٠٠٤-	٠,١٠٧-	٠,١٠٨-	٠,٠٢٧-	٠,٠٧٣-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,١٦٨-	**٠,١٧٣-	**٠,٢٢٢-	**٠,١٢٩-	**٠,٢٠٥-
	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٦٥١-	**٠,٥٢٦-	**٠,٦٠٩-	**٠,٤٨٠-	**٠,٦٦١-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٣٢٩-	**٠,٤٦٢-	**٠,٤٣٠-	**٠,٢١٢-	**٠,٤١٨-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٤٩٧-	**٠,٥٠٣-	**٠,٥٢٥-	**٠,٣٣٣-	**٠,٥٤٣-

(*) دال عند (٠,٠٥)

(**) دال عند (٠,٠١)

يتضح من نتائج جدول (١٤) ما يلي:

أ- بالنسبة لطلاب البرامج النوعية

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب البرامج النوعية في قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية، ودرجاتهم على مقياس اليقظة العقلية بأبعاده: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية عند مستويي دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)

ب- بالنسبة لطلاب البرامج العادية

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب البرامج العادية في قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية ودرجاتهم على مقياس اليقظة العقلية بأبعاده: الوصف، والتصرف بوعي، والتحكم في إصدار الحكم، والدرجة الكلية عند مستويي دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات طلاب البرامج العادية في قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه نحو المهنة، والدرجة الكلية ودرجاتهم في بعدي اليقظة العقلية: التقبل، والتحكم في رد الفعل.

ج- بالنسبة لطلاب العينة الكلية (طلاب التخصص العلمي)

توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب التخصص العلمي في قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية، ودرجاتهم على مقياس اليقظة العقلية بأبعاده: الوصف، والتصرف بوعي،

والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية عند مستويي دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١).

ويعني ذلك أن انخفاض قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية يصاحبه ارتفاع في اليقظة العقلية بأبعاده: الوصف، والتصرف بوعي، والتقبل، والتحكم في إصدار الحكم، والتحكم في رد الفعل، والدرجة الكلية لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية، فيما عدا بعدى التقبل والتحكم في إصدار الحكم لدى طلاب البرامج العادية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ahmed, Trager, Rodwell, Foinding & Lopez,

2017) ، والتي توصلت إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض قلق المستقبل، ودراسة (Galles , (Lenz , Peterson, & Sampson , 2019) التي توصلت إلى أن اليقظة العقلية ترتبط سلبياً بالأفكار المهنية السلبية، كما أن اليقظة العقلية يمكن أن تسهم في الكفاءة الذاتية ومهارات حل المشكلات (الأفكار السلبية المهنية تعبر عن قلق المستقبل المهني).

وتؤكد ذلك دراسة (Zhang, 2011) التي أسفرت عن أن ذوي اليقظة العقلية يتميزون بالوعي اللحظي ، وعدم إصدار الأحكام، كما تساهم اليقظة العقلية في تنمية عملية صنع القرار المهني التكيفي، وأيضاً ترتبط اليقظة العقلية ارتباطاً وثيقاً بالتردد الوظيفي العاطفي والمشاركة المهنية، مع وجود جوانب متعددة من اليقظة تسهم بقدر كبير من التباين في التردد الوظيفي العاطفي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب ذي اليقظة العقلية يكون لديه قدرة على التعبير عما يشعر به في اللحظة الحاضرة، وعن معلوماته وآرائه وتوقعاته، وانفعالاته، وتجاربه بشيء من التفصيل، ولديه قدرة على التركيز والانتباه، والتريث، وعدم التفكير في أشياء أخرى عند القيام بمهامه الأكاديمية، ولديه وعي للتطورات التي تحدث من حوله، وقادر على فهم انفعالاته وأفكاره، وتقييمها في اللحظة الراهنة؛ سواء تجاه زملائه أو أساتذته، ولا يعطي فرصة لسيطرة الأفكار والتصورات المؤلمة عن الدراسة؛ كل ذلك يؤدي يجعل الطالب لديه إنخفاض في كل من (الاتجاه السلبي نحو التخصص والمهنة، والشعور بالإحباط، والخوف من البطالة)، وبالتالي يكون قلق المستقبل المهني لديه منخفضاً.

مما سبق يتضح أن الفرض الرابع الذي ينص على أنه: يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في اليقظة العقلية، قد تحقق.

الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه: "يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥): معامل الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

البيان	العينة	العدد	الخوف من البطالة	الاتجاه السلبي نحو التخصص	الشعور بالإحباط	الاتجاه السلبي نحو المهنة	الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني
الثقة في النجاح	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٥٣٦-	**٠,٥٣٧-	**٠,٤٤٦-	**٠,٥٩٨-	**٠,٥٩٨-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٥٨-	**٠,٢٥٧-	**٠,٣٣٠-	**٠,٣١٠-	**٠,٣٤٦-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٣٩٦-	**٠,٣٧٧-	**٠,٣٧٣-	**٠,٤٥٤-	**٠,٤٥٨-
المثابرة	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٤٣٧-	**٠,٤٢٥-	**٠,٣٤٨-	**٠,٤٦٧-	**٠,٤٧٤-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٧٥-	**٠,٢٩٨-	**٠,٢٩٧-	**٠,٣٠٧-	**٠,٣٣٤-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٣٤١-	**٠,٣٥٥-	**٠,٣٢١-	**٠,٣٧٩-	**٠,٣٩٨-
مواجهة الصعوبات الأكاديمية	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٣٠٢-	**٠,٣٣١-	**٠,٣٢٥-	**٠,٣٢٨-	**٠,٣٧١-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	*٠,١٥٧-	**٠,٣٦٩-	**٠,٢٩١-	**٠,٢٤٦-	**٠,٣٠٣-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٢٢٩-	**٠,٣٤٧-	**٠,٣٠٦-	**٠,٢٨٧-	**٠,٣٣٥-
التخطيط وإدارة الوقت	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٢٢٩-	**٠,٣٩٤-	**٠,٣١٥-	**٠,٤٧٢-	**٠,٤٦٩-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٦٣-	**٠,٢٦٧-	**٠,٣٠٥-	**٠,٤٧٢-	**٠,٣٢٧-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٢٦٣-	**٠,٣٢١-	**٠,٣٠٧-	**٠,٣٧٤-	**٠,٣٩٠-
التوافق الأكاديمي	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٥٣٠-	**٠,٥٠٠-	**٠,٤٤١-	**٠,٤٨٦-	**٠,٥٦٠-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٧٥-	**٠,٣٥٨-	**٠,٣٤٤-	**٠,٢٧١-	**٠,٣٦١-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٤٠٩-	**٠,٤٣٥-	**٠,٣٩٩-	**٠,٣٦٩-	**٠,٤٦٤-
القدرة على أداء المهام الأكاديمية	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٥٠٨-	**٠,٤٤٨-	**٠,٤٦٧-	**٠,٤٧٦-	**٠,٥٤٨-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٢٧٢-	**٠,٣٧٥-	**٠,٣٥٨-	**٠,٢٦٨-	**٠,٣٦٨-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٣٨٨-	**٠,٤١٣-	**٠,٤١٣-	**٠,٣٦٩-	**٠,٤٥٦-
الخبرات البديلة	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٦١١-	**٠,٥٣٩-	**٠,٤٣٦-	**٠,٧٢٣-	**٠,٦٥٠-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٤٣٥-	**٠,٥١٢-	**٠,٤٦٤-	**٠,٤٤٢-	**٠,٥٣٢-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٥١٣-	**٠,٥١٧-	**٠,٤٤٥-	**٠,٥٧٤-	**٠,٥٨٣-
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية	طلاب البرامج النوعية	١٢٧	**٠,٥٧٣-	**٠,٥٣٧-	**٠,٤٦٩-	**٠,٦٠٤-	**٠,٦١٩-
	طلاب البرامج العادية	١٨٤	**٠,٣٤٩-	**٠,٤٣٥-	**٠,٤٢٥-	**٠,٣٨٢-	**٠,٤٥٩-
	العينة الكلية	٣١١	**٠,٤٥٨-	**٠,٤٨٢-	**٠,٤٤٥-	**٠,٤٩٠-	**٠,٥٣٦-

(*) دال عند (٠,٠٥)

(**) دال عند (٠,٠١)

يتضح من نتائج جدول (١٥) ما يلي:

- بالنسبة لطلاب البرامج النوعية، وطلاب البرامج العادية، وطلاب التخصص العلمي (العينة الكلية)

توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب البرامج النوعية والعادية، والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية، ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده: الثقة في النجاح، والمثابرة، والتخطيط وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، والقدرة على أداء المهم الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١).

ويعني ذلك أن ارتفاع قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية يصاحبه انخفاض في فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده: الثقة في النجاح، والمثابرة، والتخطيط وإدارة الوقت، والتوافق الأكاديمي، والقدرة على أداء المهم الأكاديمية، والخبرات البديلة، والدرجة الكلية لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سويد (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة النفسية وقلق المستقبل المهني، ودراسة أبو شنب (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي (التوافق الدراسي أحد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية)، ودراسة الرشيدى (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق المستقبل والفاعلية الذاتية حيث ارتفاع قلق المستقبل انخفاض في الفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة حائل، ودراسة السفاضة (٢٠١٧) التي أسفرت عن أن العلاقة بين قلق المستقبل والكفاءة الذاتية المدركة متوسطة عكسية، ودراسة مخيمر، والودينالي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود ارتباط سالب بين قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب المنخفض في قلق المستقبل المهني، أي لديه انخفاض في (الشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو المهنة)، تكون لديه فاعلية ذات أكاديمية، أي تكون لديه قدرة على تحقيق تقدم دراسي، ورغبة كبيرة في اجتياز الامتحان، والحصول على درجات مرتفعة مقارنة بزملائه، ولديه قدرة على مواصلة أداء المهام الأكاديمية، والحرص على إكمالها بحماس ونشاط مهما كانت صعوبتها، وبذل قصارى جهده لتذليل الصعوبات التي تمنعه من الوصول لأهدافه، كما يكون قادراً على وضع أهداف واضحة، والالتزام بتنفيذها، واتباع جدول دراسي محدد، والحرص على حضور المحاضرات في مواعيدها المحدد من بداية العام، وقادراً على المشاركة في المناقشات الأكاديمية مع الزملاء أو داخل قاعات الدرس، وقدرته على القيام بما يكلف به من مهام بثقة ونجاح، ومساعدة زملائه وتشجيعهم على أداء التكاليف الجماعية، والحرص على فهم الأفكار وموضوعات المقررات الدراسية فهماً جيداً، وتعلم أشياء جديدة ومفيدة وخبرات تعليمية متميزة؛ لتطبيقها في حياته خارج الجامعة، والشعور بأن التعلم يجعل لديه طموح وإرادة وتحمل للمسؤولية، والاعتماد على النفس.

ويعني ذلك أن الطلاب الذين لديهم قلق المستقبل المهني منخفض سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية تكون لديهم فاعلية الذات الأكاديمية مرتفعة (الأبعاد، والدرجة الكلية).

مما سبق يتضح أن الفرض الخامس الذي ينص على أنه: "يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات طلاب الفرقة الرابعة بالبرامج النوعية والعادية والعينة الكلية في قلق المستقبل المهني (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم في فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية)"، قد تحقق.

الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات (المرتفعين، المنخفضين) في التحصيل الدراسي على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية لصالح المنخفضين في التحصيل الدراسي.

تم تصنيف مستوى التحصيل إلى مرتفع ومنخفض على أساس التقدير التراكمي للطلاب، حيث تشمل مجموعة مستوى التحصيل المرتفع على الطلاب ذوي التقدير ممتاز أو جيد جداً، وجاء عددهم ١١٨ طالب للعينة الكلية (٤٢ بالبرامج النوعية، ٧٦ بالبرامج العادية)، بينما تشمل مجموعة مستوى التحصيل المنخفض على الطلاب ذوي التقدير جيد أو مقبول، وجاء عددهم ١٩١ طالب (٨٣ بالبرامج النوعية، ١٠٨ بالبرامج العادية).

استخدمت الباحثة اختبار (t) للعينات المستقلة Independent - Samples t – Test، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٦):

جدول (١٦): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات (المرتفعين، المنخفضين) في التحصيل على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية.

الأبعاد	العينة	مستوى التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	df	مستوى الدلالة
الخوف من البطالة	البرامج النوعية	مرتفع	٤٢	٢٧,٥٥	٧,٦٢٦	٣,٣٣١	١٢٣	٠,٠٠١
		منخفض	٨٣	٣٣,٣٣	٩,٨٣٧			
	البرامج العادية	مرتفع	٧٦	٣٢,٩٥	٧,٤٩٢	٠,٨٣١	١٨٢	٠,٤٠٧ غير دال
		منخفض	١٠٨	٣٣,٩٤	٨,٢٤٣			
	العينة الكلية	مرتفع	١١٨	٣١,٠٣	٧,٩٤٤	٢,٦٣٢	٣٠٧	٠,٠١
		منخفض	١٩١	٣٣,٦٧	٨,٩٥١			
الاتجاه السلبي نحو التخصص	البرامج النوعية	مرتفع	٤٢	٢٠,٣٣	٦,٢٥٧	٢,٥٤٠	١٢٣	٠,٠٠١
		منخفض	٨٣	٢٣,٦٤	٧,١٨١			
	البرامج العادية	مرتفع	٧٦	٢٣,٥٧	٦,٤٣٤	١,٢٨٨	١٨٢	٠,١٩٩ غير دال
		منخفض	١٠٨	٢٤,٧٦	٦,٠٠٨			
	العينة الكلية	مرتفع	١١٨	٢٢,٤٢	٦,٥٣٢	٢,٤١٧	٣٠٧	٠,٠٥
		منخفض	١٩١	٢٤,٢٦	٦,٥٥٦			
الشعور بالإحباط	البرامج النوعية	مرتفع	٤٢	٣٤,٣٨	١٠,٦٢٧	٢,٢١٣	١٢٣	٠,٠٥
		منخفض	٨٣	٣٩,١٥	١١,٨٠٧			
	البرامج العادية	مرتفع	٧٦	٣٩,٩٩	٩,٥٢٧	٠,٠٠٩	١٨٢	٠,٩٩٣ غير دال
		منخفض	١٠٨	٤٠,٠٠	١٠,٥٣٣			
	العينة الكلية	مرتفع	١١٨	٣٧,٩٩	١٠,٢٤٨	١,٢٩٨	٣١١	٠,١٩٥ غير دال
		منخفض	١٩١	٣٩,٦٣	١١,٠٩٠			
الاتجاه السلبي نحو المهنة	البرامج النوعية	مرتفع	٤٢	٣١,٤٨	٧,٤٢٥	٢,٣٤٣	١٢٣	٠,٠٥
		منخفض	٨٣	٣٤,٩٤	٨,٠٣٦			
	البرامج العادية	مرتفع	٧٦	٣٣,٦٤	٦,٦٠٢	٠,٥١٤	١٨٢	٠,٦٠٣ غير دال
		منخفض	١٠٨	٣٣,١١	٧,١٦٠			
	العينة الكلية	مرتفع	١١٨	٣٢,٨٧	٦,٩٥٤	١,٢١٥	٣١١	٠,٢٢٥ غير دال
		منخفض	١٩١	٣٣,٩٢	٧,٥٩٣			
الدرجة الكلية	البرامج النوعية	مرتفع	٤٢	١١٣,٧٤	٢٧,٣٨٢	٢,٩٧٩	١٢٣	٠,٠١
		منخفض	٨٣	١٣١,٠٧	٣٢,٢٧٨			
	البرامج العادية	مرتفع	٧٦	١٣٠,١٤	٢٦,١٤٦	٠,٤١٠	١٨٢	٠,٦٨٣ غير دال
		منخفض	١٠٨	١٣١,٨١	٢٧,٧٢٤			
	العينة الكلية	مرتفع	١١٨	١٢٤,٣١	٢٧,٦٢٦	٢,١٢٠	٣١١	٠,٠٥
		منخفض	١٩١	١٣١,٤٩	٢٩,٠٩			

يتضح من نتائج جدول (١٦) ما يلي:

بالنسبة لطلاب البرامج النوعية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١، ٠,٠٥) بين المنخفضين والمرتفعين في مستوى التحصيل الدراسي على مقياس قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية لصالح المنخفضين في التحصيل الدراسي.

ويعني ذلك أن طلاب البرامج النوعية ذوي التحصيل المنخفض يكون لديهم قلق المستقبل المهني مرتفعاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al Hwayan, 2020) التي أظهرت أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في القلق المستقبلي اعتماداً على مستوى التحصيل (أي التحصيل العالي / التحصيل المنخفض)

وتتعارض مع دراسة الصرايرة، والحجايا (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين المستقبل المهني والمعدل التراكمي، ودراسة غنايم (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم التعيينات في مدارس اللغات تكون بشروط معينة، منها ارتفاع التحصيل الدراسي، كما أن الاتفاقيات التي عقدها الكلية مع مدارس اللغات، تشترط تعيين المتميزين، كذلك ورش العمل التي تقدمها الكلية والجامعة كانت للمتميزين تحصيلياً، وبالتالي تزداد فرص التعيين لمرتفعي التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج النوعية، وتقل فرص الحصول على وظيفة لدى منخفضي التحصيل الدراسي، وبالتالي يرتفع قلق المستقبل لديهم.

بالنسبة لطلاب البرامج العادية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في مستوى التحصيل على مقياس قلق المستقبل المهني بأبعاده: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والدرجة الكلية؛ حيث جاءت قيم "ت" غير دالة إحصائياً، ويعني ذلك أن قلق المستقبل المهني لطلاب البرامج العادية لا يختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع الصرايرة، والحجايا (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين المستقبل المهني والمعدل التراكمي، ودراسة البوسعيدي (٢٠١٦) عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين قلق المستقبل، والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لطلاب الجامعة، ودراسة غنايم (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الدراسي.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الطالب (٢٠١٣) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بين مستويات التحصيل الدراسي المختلفة لصالح ذوي المستوي المنخفض، ودراسة (Al Hwayan, 2020) التي أظهرت أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في القلق المستقبلي اعتماداً على مستوى التحصيل (أي التحصيل العالي / التحصيل المنخفض).

ويمكن تفسير عدم اختلاف مستوى قلق المستقبل المهني باختلاف مستوى التحصيل (مرتفع، منخفض) لدى طلاب البرامج العادية؛ نتيجة لعدم ربط التعيين بالتحصيل الدراسي، فمعظم المسابقات التي تتم في وزارة التربية والتعليم تضع شروطاً أخرى غير التحصيل يكون لها الأولوية؛ مما جعل قلق المستقبل المهني لا يرتبط بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج العادية.

بالنسبة لطلاب العينة الكلية (طلاب التخصص العلمي)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١،٠٠٥) بين المنخفضين والمرتفعين في مستوى التحصيل على مقياس قلق المستقبل المهني للأبعاد: الخوف من البطالة، والاتجاه السلبي نحو التخصص، والدرجة الكلية لصالح المنخفضين في قلق التحصيل الدراسي.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في مستوى التحصيل على مقياس قلق المستقبل المهني للأبعاد: الشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطالب (٢٠١٣) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بين مستويات التحصيل الدراسي المختلفة لصالح ذوي المستوي المنخفض، ودراسة (Al Hwayan, 2020) التي أظهرت أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في القلق المستقبلي اعتمادًا على مستوى التحصيل (أي التحصيل العالي / التحصيل المنخفض).

وتتعارض مع دراسة الصرايرة، والحجايا (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين المستقبل المهني والمعدل التراكمي، ودراسة البوسعيدي (٢٠١٦) عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين قلق المستقبل، والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لطلاب الجامعة، ودراسة غنايم (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائية بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن انخفاض التحصيل لدى التخصصات العلمية ربما يرجع إلى خوفهم من البطالة، والذي يتمثل في شعورهم بعدم فائدة الدراسة؛ لثقتهم في عدم الحصول على عمل معين، وعدم الأمان نتيجة للخوف على المستقبل المهني، والشعور بالتوتر عند التفكير في المصير المهني، والقلق من عدم ضمان وظيفة في المستقبل، وضعف مستوى الطموح؛ لعدم إمكانية التعيين في المستقبل، كما يرجع إلى الاتجاه السلبي نحو التخصص: الذي يتمثل في شعورهم بأن فرص العمل متاحة أكثر أمام زملائهم في التخصصات الأخرى، والخوف من التحاقهم بعمل غير تخصصهم، والشعور بالقلق لوجود أعداد كبيرة من الخريجين في مجال التخصص دون عمل، والخوف من أن يكون التخصص عائقًا في النجاح مستقبلاً، والشعور بعدم الاستقرار الوظيفي مستقبلاً نتيجة للتخصص، وعدم التطلع إلى كل ما هو جديد في مجال التخصص؛ وبالتالي عدم مواكبة سوق العمل.

مما سبق يتضح أن الفرض السادس الذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات (المرتفعين، المنخفضين) في التحصيل الدراسي على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب البرامج النوعية والعادية والعينة الكلية لصالح المنخفضين في التحصيل الدراسي، قد تحقق جزئياً.

الفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه: "يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis.

حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث في الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في

درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد (حسن، ٢٠١١، ٤٣٨-٤٣٩).

وقد تم اختبار هذا الفرض لدى العينة الكلية؛ لأنه بناء على نتائج الفرض الثالث، لا توجد فروق بين طلاب البرامج النوعية والعادية في فاعلية الذات الأكاديمية، كما تم اختباره مرتين؛ الأولى: التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال الدرجة الكلية لكل من قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية، والثانية من أبعاد كلا المتغيرين.

أولاً: التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال الدرجة الكلية لكل من قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية:

أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى طلاب التخصصات العلمية عن إدراج متغير اليقظة العقلية في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج قلق المستقبل المهني، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٧)، (١٨):

جدول (١٧): نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الدرجة الكلية لكل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب العينة الكلية (ن=٣١١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٢٥٩٠٣٢,٥٧٦	٢	١٢٩٥١٦,٢٣٨	١٦٢,٩٧٢	٠,٠٠١	٠,٥١٧
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٢٤٢٣٨٧,٢٦٩	٣٠٨	٧٩٤,٧١٣			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لكل من اليقظة العقلية، وقلق المستقبل المهني على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية.
- إن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (٠,٥١٧)؛ مما يدل على أن اليقظة العقلية وقلق المستقبل المهني تُفسّران ٥١,٧٪ من التباين في درجات المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب التخصصات العلمية، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسّر بواسطة هذين المتغيرين.

جدول (١٨): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الدرجة الكلية لكل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب العينة الكلية (ن=٣١١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٥٣,٩٨٨	٢٠,٦٢٨		٧,٤٦٥	٠,٠٠١
اليقظة العقلية	١,٣٦٣	٠,١١٣	٠,٥٧٠	١٢,٠٢٨	٠,٠٠١
قلق المستقبل المهني	٠,٣١٤-	٠,٠٦٦	٠,٢٢٧-	٤,٧٨٣-	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لليقظة العقلية على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.
- وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) لقلق المستقبل المهني على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.
- إن ثابت الانحدار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من اليقظة العقلية وقلق المستقبل المهني لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية في الصورة التالية:

$$\text{فاعلية الذات الأكاديمية} = ١,٣٦٣ (\text{اليقظة العقلية}) - ٠,٣١٤ (\text{قلق المستقبل المهني}) + ١٥٣,٩٨٨$$

والترتيب السابق للمتغيرات المستقلة أو المنبئات في معادلة الانحدار المتعدد يعكس الأهمية النسبية لتأثير كل منها على فاعلية الذات الأكاديمية، أي أنه كلما ارتفعت درجات اليقظة العقلية، وانخفضت درجات قلق المستقبل المهني ارتفعت درجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.

ويمكن للباحثة تفسير إسهام كل من اليقظة العقلية وقلق المستقبل المهني في فاعلية الذات الأكاديمية بأن ارتفاع اليقظة العقلية لدى الطالب تجعله قادراً على تركيز الانتباه في اللحظة الحاضرة، والوعي بما يفعله، والتصرف بحكمة في المواقف المختلفة، والترتيب في إصدار الأحكام وردود الأفعال، والقدرة على تقبل الآخرين، والاستماع لهم، والأخذ برأيهم، كما أن انخفاض قلق المستقبل المهني يجعل الطالب يقل لديه الشعور بالإحباط، ويقل الخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية، كما يقل خوفه من البطالة، ويقل اتجاهه السلبي نحو تخصصه ومهنته؛ بالتالي يساعد ذلك على ارتفاع ثقته في النجاح، ومثابرتة على التخطيط والتنظيم، والتواصل الفعال مع الآخرين؛ لأداء المهام ومواجهة الصعوبات الأكاديمية، واكتساب الخبرات البديلة التي تساعد على تحقيق أهدافه، أي تزداد لديه فاعلية الذات الأكاديمية.

مما سبق يتضح أن اليقظة العقلية وقلق المستقبل المهني مجتمعين تؤديان إلى الحصول على فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة حيث تفسران ٥١,٧٪ من التباين في درجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية، وهي تعتبر نسبة كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرين.

ثانياً: التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد كل من قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية:

أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى طلاب التخصصات العلمية عن إدراج متغير التصرف بوعي في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج الاتجاه السلبي نحو المهنة في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على فاعلية الذات الأكاديمية، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج التحكم في رد الفعل في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على فاعلية الذات الأكاديمية، وفي الخطوة الرابعة تم إدراج الوصف في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره رابع أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على فاعلية الذات الأكاديمية، ولم تدرج بقية الأبعاد في معادلة الانحدار المتعدد، نظراً لتأثيرها الضعيف جداً على المتغير التابع (فاعلية

الذات الأكاديمية)، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٩)، (٢٠):

جدول (١٩): نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الدرجة الكلية لكل من (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب العينة الكلية (ن=٣١١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R ²
المنسوب إلى الانحدار	٢٨٢٢٧٨,١٠٠	٤	٧٠٥٦٩,٥٢٥	٩٧,٥٧٤	٠,٠٠١	٠,٥٦٣
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٢١٩١٤٢٠,٢٦٩	٣٠٦	٧٢٣,٢٤١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) للمتغيرات الأربعة: التصرف بوعي، والاتجاه السلبي نحو المهنة، والتحكم في رد الفعل، والوصف على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية.
- إن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (٠,٥٦٣)؛ مما يدل على أن المتغيرات الأربعة تُفسّر مجتمعة ٥٦,٣٪ من التباين في درجات المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب التخصصات العلمية، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسّر بواسطة هذه المتغيرات الأربعة.

جدول (٢٠): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد (قلق المستقبل المهني، واليقظة العقلية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب العينة الكلية (ن=٣١١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٧٥,٩٢٥	١٥,٧٢٨		١١,١٨٦	٠,٠٠١
التصرف بوعي	١,٨٧٤	٠,٢٤٤	٠,٣٤٧	٧,٦٧٧	٠,٠٠١
الاتجاه السلبي نحو المهنة	١,٥٦٧-	٠,٢٢٤	٠,٢٨٥-	٧,٠١٢-	٠,٠٠١
التحكم في رد الفعل	٢,٥٣٨	٠,٤٤٣	٠,٢٢٤	٥,٧٢٤	٠,٠٠١
الوصف	١,٦٢٠	٠,٢٩٨	٠,٢٣٩	٥,٤٣٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) للمتغيرات الثلاثة: التصرف بوعي، والتحكم في رد الفعل، والوصف على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.
- وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) للاتجاه السلبي نحو المهنة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.
- إن ثابت الانحدار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات الأربعة لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية في الصورة التالية:
 فاعلية الذات الأكاديمية = ١,٨٧٤ (التصرف بوعي) - ١,٥٦٧ (الاتجاه السلبي نحو المهنة) + ٢,٥٣٨ (التحكم في رد الفعل) + ١,٦٢٠ (الوصف) + ١٧٥,٩٢٥

والترتيب السابق للمتغيرات المستقلة أو المنبئات في معادلة الانحدار المتعدد يعكس الأهمية النسبية لتأثير كل منها على فاعلية الذات الأكاديمية، أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: التصرف بوعي، والتحكم في رد الفعل، والوصف، وانخفضت درجات قلق المستقبل المهني ارتفعت درجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية بكلية التربية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الطالب الذي لديه القدرة على التصرف بوعي، يكون قادرًا على تركيز الانتباه، والتريث، وعدم التفكير في أشياء أخرى عند القيام بمهامه الأكاديمية، ووعيه للتطورات التي تحدث من حوله؛ يؤدي ذلك إلى زيادة فاعلية الذات الأكاديمية.

ويأتي العامل الثاني في التأثير، وهو الاتجاه السلبي نحو المهنة، ولكن تأثيره يكون سلبيًا، ويعني ذلك أن ارتفاع الاتجاه السلبي نحو المهنة يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن شعور الطالب بالخوف من صعوبة الأوضاع الراهنة للمعلمين، والقلق من تدني مستوى الدخل للمعلمين، والشعور بتدني المكانة الاجتماعية لخريجي كلية التربية مقارنة بخريجي الكليات الأخرى، والشعور بعدم إدراك المجتمع لمكانة مهنة التدريس، والاعتقاد بأن مهنة المعلم ليست مصدر ضمان اقتصادي للغد، كما أن الدراسة الأكاديمية لا تساعد على إيجاد فرص بعد التخرج، يؤدي ذلك إلى انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالب.

ثم يأتي العامل الثالث في التأثير، وهو التحكم في رد الفعل، فالطالب الذي لديه قدرة على التريث في ردود أفعاله تجاه المواقف الأكاديمية المختلفة، وعدم إعطاء فرصة لسيطرة الأفكار والتصورات المؤلمة عن الدراسة، يؤدي ذلك إلى ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية لديه.

وأخيرًا، يأتي العامل الرابع في التأثير، وهو الوصف، فالطالب الذي لديه قدرة على التعبير عما يشعر به في اللحظة الحاضرة، وعن معلوماته وآرائه وتوقعاته، وانفعالاته، وتجاربه بشيء من التفصيل في صورة كلمات، يؤدي ذلك إلى ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية لديه.

وهذه العوامل مجتمعة تؤدي إلى الحصول على فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة؛ حيث تفسر مجتمعة ٥٦,٣٪ من التباين في درجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب التخصصات العلمية، وهي تعتبر نسبة كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات.

مما سبق يتضح أن الفرض السابع الذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية من خلال قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية"، قد تحقق.

توصيات البحث

من خلال ما أسفر عنه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تصميم البرامج الإرشادية التي تساعد على خفض قلق المستقبل، وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية العقلية.
٢. العمل على إعادة التكليف لطلاب كلية التربية؛ لتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس وخفض قلق المستقبل المهني.

٣. تدعيم الاتجاه الإيجابي نحو المستقبل المهني عن طريق ربط البرامج الدراسية باحتياجات سوق العمل.
٤. الاهتمام بتفوق الطلاب في الدراسة، وجعله من الشروط الأساسية عند الالتحاق بمهنة التدريس.
٥. اهتمام الكلية بطلاب البرامج العادية مثل اهتمامها بطلاب البرامج النوعية، وإبرام بروتوكولات مع وزارة التربية والتعليم؛ لمساعدتهم على التعيين.
٦. عقد الندوات التي تساعد الطلاب على تحسين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وخفض شعورهم بالإحباط؛ مما يساهم في زيادة فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.
٧. إعداد برامج لتنمية الوعي، والقدرة على إصدار الأحكام وردور الأفعال؛ مما يساهم في خفض قلق المستقبل وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، وبالتالي تنمية التحصيل الدراسي.

البحوث المقترحة:

١. نمذجة العلاقات بين قلق المستقبل المهني واليقظة العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
٢. فاعلية اليقظة العقلية في خفض قلق المستقبل وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
٣. أثر التفاعل بين اليقظة العقلية وقلق المستقبل المهني على التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج النوعية بكلية التربية.
٤. فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الشعور بالإحباط وتنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
٥. الإسهام النسبي لقلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية في التحصيل الدراسي لدى البرامج النوعية والعادية بكلية التربية.
٦. الوعي الذاتي والقدرة على اتخاذ القرار كمنبئات بفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل لدى طلاب الجامعة.
٧. فاعلية برنامج قائم على الوعي الذاتي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

المراجع باللغة العربية

- أبو العلا، حنان فوزي (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين اليقظة الذهنية والامتنان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١/٨ (٧٨)*، ١٧٣٥ - ١٧٨٠.
- أبو زريق، محمد، وجرادات، عبد الكريم (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (١)*، ١٥ - ٢٧.
- أبو شنب، منى عبد الرازق (٢٠١٢). *قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية*. المؤتمر الدولي "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، في الفترة من ٢٥ - ٢٨/ مارس، الأردن: عمان.

أحمد، رقاوة عابد (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عمان، ١٧ (٢)، ١٨٦ - ١٩٩.

أخرس، نائل محمد (٢٠١٦). أثر برنامج اليقظة الذهنية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف. المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، ٤ (٢)، ٣٨٣ - ٤١٦.

إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٥). أثر التدريب على إعداد الخرائط الذهنية في رفع التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى التقريب التحصيلي بالصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، ١٨ (١٨)، ١ - ٢٣.

البحيري، عبدالرقيب أحمد، ومحمود، أحمد علي (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر مغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٩)، ١١٩ - ١٦٦.

البرزنجي، دنيا طيب (٢٠١٦). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المراهقين) في مدينة خانقين دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٢ (٩٣)، ١٠٩٣ - ١١٠٨.

البوسعيدي، علي ناصر (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لطلبة دبلوم التعليم العام وطلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

التمالي، ندا عوض (٢٠١٩). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٣)، ٥٣٥ - ٥٥٨.

الجمال، حنان محمد، وبخيت، نوال شرقاوى (٢٠٠٨). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١، ٢٨٤ - ٣٢٧.

الحديبي، مصطفى عبد المحسن (٢٠١٣). الإرشاد النفسي الديني. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الرشيدى، بنيان بانى (٢٠١٧). قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٧٤)، ٦٣٩ - ٦٨٦.

الزغبى، أحمد محمد (٢٠١٧). التسوية الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٣ (١)، ٤٤١ - ٤٨٤.

السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠١٧). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدافية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. مجلة البقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية، ٢٠ (٢)، ٩ - ٣١.

الشافعي، صادق عبيس ، والجبوري، سعد جويد كاظم (٢٠١٠). قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة كربلاء. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٤ (٤)، ٢١٣-٢٣٢.*

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٤٤)، ٢٨٧-٣٢٥.*

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٣). *مقياس فاعلية الذات. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.*

الشلوي، علي محمد (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٩ (١٩)، ١-٢٤.*

الصررايرة، راجي ، والحجايا، نايل (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٢)، ٦١٣-٦٤٥.*

الطالب، محمد عبدالعزيز (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة بعض الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات نفسية، الجمعية السودانية النفسية، ١٢ (١٢)، ٥٩-١٠١.*

المجيدل، عبدالله ، والرميضي، خالد مجبل ، وكاظم، علي مهدي (٢٠١٢). صورة المستقبل لدى الشباب من وجهة نظر طلبة الجامعة " دراسة ميدانية في سورية والكويت وسلطنة عمان". *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٠ (٤)، ٩٤-١٢٠.*

المحاميد، شاكر عقلة ، والسفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٣)، ١٢٧-١٤٢.*

المدهون، عبد الكريم سعيد (٢٠١٤). قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلاب كليات جامعة فلسطين بغزة، *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٤ (٥)، ١٥٣-١٨٥.*

المطرفي، غازي صلاح (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية (فكر - زواج - شارك) (TPS) في تنمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٧ (١)، ١-٦٨.*

المعموري، علي حسين ، وهادي، سلام محمد (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٥ (٣)، ٢٤٧-٢٢٩.*

المؤمنى، محمد أحمد ، ونعيم، مازن محمود (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٢)، ١٧٣-١٨٥.*

النور، أحمد يعقوب ، وكريزي، هادي محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٣)، ٥٥٦-٥٨٧.*

بدران، عمرو حسن، و ابراهيم، محمد الشحات ، وأبوصالح، جيلان هشام (٢٠١٦). البناء العامل لمقياس قلق المستقبل المهني للطلاب الجامعي. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية*، جامعة المنصورة، (٢٦)، ١ - ١٧.

بكار، سارة (٢٠١٣). *أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان"* (رسالة ماجستير). كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18.0*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. *مجلة علم النفس*، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٥ (٥٩)، ١٢٤-١٣٩.

دمهوري، رشاد صالح (٢٠٠٦). *التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي "دراسة في علم النفس التربوي"*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

سمين، زيد بهلول (٢٠١٢). اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (٧٥)، ٣١١ - ٣٣٨.

سويد، جيهان علي (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني والقيم لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة ميدانية عبر ثقافية". *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١ (٣١)، ١٠٩ - ١٨٨.

شقيير، زينب محمود (٢٠٠٥). *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

شند، سميرة محمد ، وشعت، نهى محمد ، ورامز، محمود (٢٠١٤). مقياس فاعلية الذات للمراهقين. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣ (٣٨)، ٨١٤ - ٨٤٦.

صادق، مروة صادق (٢٠١٩). الإسهام النسبي لمعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية والتوجه المستقبل المهني الأسري " في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٢)، ٤١١ - ٤٤٥.

عبد القوي، رانيا الصاوي ، والأفرع، السيد مصطفى (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (٤)، ٥١٥ - ٥٣٩.

عبدالحميد، أشرف محمد (٢٠١٠). *قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب*. المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع: نحو آفاق إرشادية رحبة"، في الفترة من ٣-٤ أكتوبر، ٣٣٥-٣٦٨.

عبدالرحمن، محمد السيد (٢٠١٦). مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

عبدالعال، أيمن محمود (٢٠١٠). العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفي السلوكي ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٥ (٢٩)، ٢١١٦ - ٢١٤٨.

عبدالعزيز، سمر عبدالبديع، وياسين، حمدي محمد، وإمام، نجوى السيد (٢٠١٥). إدارة الذات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٤ (١٦)، ٧٧ - ٩٨.

عبدالله، أحلام مهدى (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بغداد.

عطاالله، محمد إبراهيم (٢٠١٦). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين المساعدين بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة الثقافة والتنمية، (١٠٧)، ١٩٠ - ٢٤٧.

علي، عماد أحمد (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي مبني على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر؛ في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب كلية التربية العاديين وذوي التحصيل المنخفض. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، كلية التربية، ١٩ (٢)، ٣٦٩ - ٤٤٥.

غنايم، أمل محمد (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢٢)، ١٨٢ - ٢٣٠.

قاسم، حوراء محمد (٢٠١٨). الكفاءة الشخصية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية، (٥٧)، ٣٧٧ - ٣٩٩.

محمود، الفرحتي السيد (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية الاختبار TIMSS. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٤)، ١٢ - ١٢٥.

مخيمر، هشام محمد (٢٠١٣). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٩)، ٤٩٥ - ٥٥١.

مخيمر، هشام محمد، والوذيالي، محمد معيصم (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠١)، ٣٩ - ١٥.

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (٢٠٠٢). الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية : خطوات اعدادها و خصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- ملحم، محمد أمين (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٦٤)، ٢٣٣-٢٦٨.
- مندوه، محمود محمد (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٥٣ (١٦)، ٢١٩ - ٢٧١.
- ناصر، سلوى سعيد (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بمفهوم الذات والحاجات النفسية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٣٣)، ٢٦٠ - ٣٣٢.
- نورى، أسماء طه (٢٠١٢). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي : دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٨ (٦٨)، ٢٠٦ - ٢٣٦.
- يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد بيشه في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ١٣ (٣)، ٩٧-٧١.
- Abd-Elmotaleb, M & Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2 (3), 1927-5250.
- Ahmed, K. , Trager, B. , Rodwell,M. , Foinding, L& Lopez, C. (2017). Review of Mindfulness Research Related to Alleviating Math and Science Anxiety. *Journal for Leadership and Leadership*, 16 (2), 26 – 30.
- Ajzen, I. (2002): Perceived Behavioral. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (4) .
- Al Hwayan, O. (2020). Making Skill among a Syrian Refugee Adolescent in Jordan. *School of Education Science*, 2020, 1-6
- Allen,N., Blashki, G. & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations. Empirical evidence and practical considerations. The Australian and New Zealand. *Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Baer, Smith & Allen (2004). Assessment of mindfulness by self report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Journal of Assessment*, 11, 191-206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in human science*, 9, 75-78.
- Bluth, K. & Blanton, P. (2014) Mindfulness and self-compassion: exploring. pathways to adolescent emotional wellbeing. *Journal Child Family Studies*, 23 (7), 1298 -1309.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy task value achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of educational research*, 97 (6), 287-297.

- Bong, M., & Skaalvik, E. (2006). Educational Psychology Review, 15, 1–40.
- Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 822-848.
- 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, 11-34.
- Davis, .D. & Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness? a practice review of psychotherapy-related research. *Journal of Psychotherapy*, 48 (2), 198-208.
- Edman, J. & Brazil, B. (2007). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Journal of Social Psychology of Education*, 12 (3), 371–383.
- Elias, S. M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied, Social Psychology*, 37 (11), 2518–2531.
- Felton, T , Coates, L & Chambers, J. (2015). *Impact of Mindfulness Training on Counseling Students' Perceptions of Stress*, Springer Science, New York .
- Galles J., Lenz J., Peterson G., & Sampson J. (2019). Mindfulness and Decision-Making Style: Predicting Career Thoughts and Vocational Identity, *Journal of The Career Development*, 67, 77- 91
- Geiger , S. , Otto , S. & Schrader , U. (2018) . Mindfully green and heathy: an indirect path from mindfulness to ecological behavior, *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15
- Goulão, M. (2013). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners, Athens. *Journal of Education*, 1 (3), 237-246.
- Gutierrez, A, Krachman, S , Scherer, E, West, M& Gabrieli. (2019). Mindfulness In The Classroom: Learning From A School-Based Mindfulness Intervention Through The Boston Charter Research Collaborative, Transforming.
- Hasker, S. M. (2010). Evaluation of the mindfulness-acceptance- commitment (mac) approach for enhancing athletic performance. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. International. *Journal of School & Educational Psychology*, 4 (1), 52-60
- Hiltz, K, M. (2016). "The Effectiveness of Mindfulness Techniques for Decreasing Anxiety Symptoms in Adolescents" Counselor Education Capstone. 29.

- Hyland, P., Lee, A. & Mills, M. (2017). Mindfulness at work: a new approach to improving individual and organizational performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 8 (4) 576-602.
- Kolo, A., Jaafa, W. & Ahmad, N. (2017). Relationship between Academic Self-efficacy Believed of College. *Students and Academic Performance*, 22 (1), 75- 80.
- Krasner, M., Epstein, R., Beckman, H., Suchman, A., Mooney, C. & Quill, L. (2009). Association of an Educational Program in Mindful Communication with Burnout, Empathy, and Attitudes Among Primary Care Physicians. *Journal of the American Medical Association*, 302 (12). 1284-1293.
- Langer, E. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological Science*, 9 (6)
- Hammad, A. (2016). Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization . Special Education department. Najran University, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7 (15), 54-65.
- Matovu, M. (2014): A Structural Equation Modeling of the Academic Self - Concept Seale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (2), 185-198.
- McCloskey, L .(2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorder. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226.
- Miners, R. (2008). Connected: Mindfulness and the early Adolescent. *Dissertations Abstracts International: Section B The Sciences and Engineering*, 68, 9
- Mirderikvand, F . (2016). The relationship between academic self-efficacy with level of education, age and sex in Lorestan University students. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 8 (2), 355-358.
- Nasir, M. & Iqbal, S. (2019). Academic Self Efficacy as a Predictor of Academic Achievement of Students in Pre Service Teacher Training Programs. *Bulletin of Education and Research*, 41 (1), 33- 42.
- Penna-Wilkos, A, . (2018). *Exploring the Influence of Mindfulness on Elementary-Aged Students Through the Lens of the Classroom Teacher: A Case Study*(PHD), University Dissertations and Theses.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Sachitra, V & Bandara, U. (2017). Measuring the Academic Self-Efficacy of Undergraduates: The Role of Gender and Academic Year Experience, World Academy of Science. *Engineering and Technology*, 11 (11), 2320- 2325.

-
- Satici1, S. & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-efficacy of University, Students in Terms of Socio-demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), 1874-1880.
- Segal, z. (2011). *changing your relationship with anxiety*. In Orsillo, S. & Roemer, L. (2011). *The Mindful Way through Anxiety: Break Free from Chronic Worry and Reclaim Your Life*, Guilford Press72 Spring Street, New York, 58- 74.
- Skaalvik, M.& Skaalvik, S. (2007). Dimention of teacher of self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* , 99 (3), 611-625
- Sünbül, Z. (2016). *The Relationship between mindfulness and resilience among adolescents: mediating role of self-compassion and difficulties in emotion regulation*. (PhD. Dissertation). Middle East Technical University.
- Vavrichek, J. (2012). *The guige to compassion at assertiveness: how to express your needs and deal with conflict while keeping a kind heart*. USA, New Harbinger Publications, Inc.
- Zaleski ,Z (1996), Future Anxiety .concept , Measurement and preliminary. *Research Individual Difference* , 21 (2), 165-176.
- Zhang, Q. (2011). *The role of dispositional mindfulness on occupational engagement and emotional career indecision among college students* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database

Future Professional Anxiety and Its Relationship to Mindfulness, Academic Self-Efficacy, and the Level of Achievement among Students of Specific and Regular Programs at Faculty of Education

Dr.Redha Gabr

Educational Psychology- faculty of Education- Mansoura University- Egypt

Abstract

The current research aims at investigating the relationship between future professional anxiety on one hand and mindfulness, academic self-efficacy and achievement level among students of the specific and regular programs at Faculty of Education. The research sample consisted of (311) students of science (biology, chemistry, and mathematics) at fourth year in the specific and regular programs (127 students in specific programs, and 184 students in regular programs). The following research tools, prepared by the researcher, were applied to them: future professional anxiety scale, mindfulness scale, and academic self-efficacy scale. Results of the research illustrated that students of regular programs suffered from future professional anxiety in its dimensions more than students of specific programs, and there were no differences in future professional anxiety regarding gender. In addition, students of specific programs excelled over their counterparts of the regular programs in mindfulness. However, there were no differences between the students of both programs in academic self-efficacy. Moreover, results indicated that there was a negative relationship between future professional anxiety on one hand, and mindfulness and academic self-efficacy on another hand. Furthermore, there were differences between students of high and low levels in academic achievement in future professional anxiety in favor of those who have low academic achievement among students of specific programs. Besides, future professional anxiety and mindfulness contributed in a large percentage to predicting academic self-efficacy among fourth year students specialized in scientific fields at Faculty of Education.

Key words : Future Professional Anxiety - Mindfulness - Academic Self-Efficacy - Students of Specific Programs - Students of Regular Programs.