

برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة وأثره في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية

أسماء حمزة محمد عبد العزيز(*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض حدة التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم. أعدت الباحثة مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس قلق المستقبل وبرنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة، وهي: (المتابعة، والتفكير بمرونة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بنقهم وتعاطف، والاستجابة من خلال الدهشة والتساؤل). وتكونت العينة الكلية للدراسة الاستطلاعية من (٣٤٧) طالبًا وطالبة؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، وتكونت العينة الأساسية من (١٣٠) طالبًا وطالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وصل عدد المشاركين فيها إلى (٦٥)، والأخرى ضابطة وعدد المشاركين فيها (٦٥) طالبًا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده ومقياس قلق المستقبل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) لكل من مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده ومقياس قلق المستقبل وأبعاده لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي. وناقشت الباحثة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل المنتجة - التسويف الأكاديمي - قلق المستقبل.

(*) مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية - جامعة الفيوم. للمراسلات في شأن هذا البحث ترسل إلى د. أسماء حمزة ahm01@fayoum.ed.eg

The Effect of a Training Program Based on Productive Habits of Mind on Reducing Academic Procrastination and Future Anxiety for Faculty of Education Students

Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz(*)

Abstract:

The current study aimed to explore the effect of a training program based on productive habits of mind in order to reduce the academic procrastination and future anxiety of education faculty students. The total participants of the pilot study consisted of (347) students, and the main study sample included (N=130) students at the Faculty of Education, Fayoum University. All 130 students were divided into two groups: an experimental group (N=65) and a control group (N=65). The researcher prepared two scales for academic procrastination and future anxiety. The researcher also prepared a training program based on some productive habits of mind (ex: perseverance, flexible thinking, managing impulsivity, listening with sympathy and empathy, and responding with wondering and inquiring). The results indicated that there are statistically significant differences between experimental and control group in the mean scores of post-test of all dimensions of both academic procrastination and future anxiety, in favor of the experimental group. In addition, the results indicated that there are statistically significant differences between repeated measures (pre-test – post-test – follow up) in mean scores of academic procrastination and future anxiety in favor of the post-test and follow up tests scores.

Key Words: Productive Habits of Mind - Academic Procrastination- Future Anxiety.

مقدمة:

للمرحلة الجامعية أهميتها في حياة الطالب، وذلك بسبب اختلافها عن المراحل التعليمية الأخرى، من حيث المناهج والعلاقات مع الأساتذة والزملاء، إضافة إلى شعور الطالب في هذه المرحلة بالمسئولية الذاتية والاستقلالية، والسعي لتحقيق النجاح وتحقيق الأهداف المستقبلية. وعلى الرغم من ذلك تزداد في هذه المرحلة المشكلات النفسية والأكاديمية؛ ما يؤثر سلباً على أداء الطالب وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهذا قد يؤدي إلى إهمال الواجبات والغياب المستمر عن المحاضرات.

(*) Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education, Fayoum University

وأشارت دراسة لوينج وزانج (Leung & Zhang, 2016) ودراسة تاني وآخرون (Yoshida, Tani, Uchida, Masui, Fukushima & Nakayama, 2016) إلى أن الطلاب بالجامعة يتعرضون للعديد من الانفعالات خلال وجودهم بالمحاضرات، وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية والاختبارات المختلفة، ومن هذه الانفعالات: التسويف، والخوف من الفشل، والقلق، وعدم القدرة على تحمل الإحباط. فالحياة الجامعية مليئة بالمهام الأكاديمية^(١)، مثل: التكاليفات والاختبارات القصيرة، والامتحانات والتدريبات الميدانية. غير أن كثيرًا من الطلاب يعانون من مشكلة تأجيل إنهاء هذه المهمات، وهذا يجعلهم يشعرون بالندم والذنب لفقدانهم الفرص، خاصة وأن المرحلة الجامعية تتصف بكثرة الامتحانات والأوراق البحثية والمشروعات.

والتسويف الأكاديمي^(٢) أحد أهم المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة، ويظهر ذلك من خلال الضيق والنفور عند تقديم المتطلبات والأبحاث والتكاليفات ببعض الأنشطة والمهام ومحاولة الطلاب المستمرة لتأجيل إنجاز المهام في أوقاتها المحددة، واستنكارهم لها قبل الاختبارات بفترة قصيرة، كما أن لديهم الأعمال الحياتية الأخرى التي تعيقهم عن أداء الأعمال الأكاديمية.

والتسويف الأكاديمي ظاهرة واسعة الانتشار في العالم الأكاديمي فيرى Klassen, Krawchuk & Rajani (2008) في دراسة أجريت على طلاب الجامعة في كندا أن ٨٩٪ من الطلاب يسوفون في أداء المهام على مدار اليوم الواحد.

ويشير كلاسين وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2009) إلى أن ٨٠٪ من الطلاب جامعة في تركيا يسوفون في أداء المهام، كما يذكر إبراهيم (٢٠١٤) أن هناك من يقرب من ٦٠ - ٩٢٪ من طلاب الجامعات يميلون إلى التسويف؛ ما يؤثر في الأداء المعرفي.

وينتشر سلوك التسويف الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية بنسبة كبيرة إلى أكثر من ٧٠٪ كما أشارت دراسة بالكيس ودورو (Balkis & Duru, 2009) كما

(1) Academic Tasks.

(2) Academic Procrastination.

توصلت دراسة الضوي (٢٠١٦) إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة في كل من التسويق الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والخوف من الفشل لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، وأشارت دراسة حسين وسلطان Hussain & Sultan (2010) إلى أنّ ٨٧٪ من طلاب الجامعة يؤخرون تسليم التكاليفات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، أصبح انهماك الطالب الجامعي في أنشطة غير أكاديمية يجد فيها متعة أكثر؛ إذ يقضي الطالب الجامعي وقتاً طويلاً لمتابعة الأحداث السياسية والاجتماعية والرياضية خلال مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، مثل: انستجرام، وفيس بوك، وتويتر.

بالإضافة إلى ظاهرة التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ظهرت لديهم مشكلة القلق من المستقبل^(١)، وارتبط انتشار القلق بالتطور الحضاري والثقافي والحضاري بين القديم والحديث، ولا يعد عصرنا هذا عصر القلق فقط، ولكنه عصر القلق والتوتر والانفعال. ولا شك أنّ هذه الأمور تؤثر تأثيراً كبيراً على الحالة النفسية للفرد. ويعد طلاب المرحلة الجامعية جيلاً شاباً يتوثب حيوية، ويتدفق نشاطاً، أكثر فئات المجتمع تطلعاً وتقبلاً لكل ما هو جديد. ويتأثر الطالب في هذه المرحلة في تفكيره وأحلامه وآماله وطموحاته بما ينتظره أو يتوقعه في المستقبل، لذلك فإنّ المستقبل من الموضوعات التي تشكل اهتمامات الأفراد في مرحلة المراهقة وبداية الرشد، وخاصة المستقبل المهني الذي يحتل المكانة الأولى من بين الاهتمامات والانشغالات الشخصية وخاصة أن العصر الحالي، بما فيه من تغيرات متلاحقة ومتزايدة وتزايد البطالة وندرة الحصول على فرص عمل، يزيد من احتمالية حدوث قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، وقد يؤدي ذلك إلى نقصان الدافعية والمثابرة.

ويعد القلق من المستقبل سمة من سمات العصر الحالي، فالتطور والتقدم الحضاري جعل الإنسان قلقاً، يبحث عن الطمأنينة، مع صعوبة وجود الإمكانيات والظروف المناسبة، فلا يجدها، ما يترتب عليه كثير من الضيق والاضطراب والقلق، والشعور بالتهديد من قلق المستقبل، فقلق المستقبل يعبر عن النظرة التشاؤمية

(1)Future Anxiety.

للمستقبل، وعدم الثقة فيه، والخوف من المشكلات المستقبلية، التي تعيق تحقيق الفرد لآماله وطموحاته المستقبلية.

ونظرًا لارتفاع نسبة سلوك التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية والتأثيرات السلبية التي تؤدي إلى القلق والتوتر وانخفاض التحصيل، وانخفاض الدافع للإنجاز، فإنَّ العديد من الباحثين اهتموا بإعداد البرامج العلاجية لخفض سلوك التسويف الأكاديمي، مثل: دراسة بولا وسكوبا Paola & scoppa (2014) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج العلاجي في تخفيف حدة التسويف الأكاديمي، ودراسة توكر وإيفي (Toker & Avcı 2015) التي توصلت إلى أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لبرنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية السلوكية في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما أشارت مي السيد خليفة في دراستها (خليفة، ٢٠١٦) إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية العبء المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي في المقررات التربوية لدى طلاب كلية التربية الشعب العلمية.

كما هدفت دراسة فهيم (٢٠١٦) إلى إعداد برنامج تدريبي في ضوء البرمجة اللغوية العصبية، والتحقق من فاعليته في تنمية الدافعية للإنجاز وخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر المسوفين أكاديميًا، وأشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج. وأجرت هالة محمد كمال (كمال، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي نفسي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وأثره في خفض حدة تسويفهم الأكاديمي وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في خفض حدة التسويف الأكاديمي من خلال تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة.

كما تناولت العديد من الدراسات برامج علاجية لخفض قلق المستقبل، مثل: دراسة معوض (١٩٩٦) لمعرفة أثر العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة المنيا، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج في تخفيف مستوى قلق المستقبل لدى الذكور والإناث، ودراسة دياب (٢٠٠١) التي أشارت إلى فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تخفيف حدة قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

كما أجرى عبد المحسن (٢٠٠٧) دراسة عن فاعلية الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، وأظهرت فاعلية البرنامج. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة الحسيني (٢٠٠٨) إلى فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة الجميلي (٢٠٠٩) التي قامت بالتدريب على حل المشكلات ودراسة أثر التدريب على خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة من كلية التربية بالفرقة الثالثة إلى أن البرنامج كان فعالاً في خفض مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية، ودراسة محمد (٢٠١٠) التي هدفت إلى التحقق من أثر برنامج سلوكي معرفي في تقليل مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الشباب الجامعي، ودراسة عسلي، والبنا (٢٠١١) التي استخدم برنامجاً في البرمجة اللغوية العصبية وقاست أثره في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، ودراسة محمد (٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي معرفي في التخفيف من مستوى قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في تقليل مستوى القلق المستقبلي، واحتفظ البرنامج بأثره في تقليل مستوى القلق في فترة المتابعة.

ويتضح مما سبق أن طلاب كلية التربية يعانون من كثرة المعلومات التي يتلقونها في أثناء دراستهم، بالإضافة إلى المواد التربوية، كما أنّ طول اليوم الجامعي وكثافة المقررات، وضغط التكاليف والمهام الموكلة إليهم، أدى إلى فتور همتهم، والتدثر من الوضع الأكاديمي الجامعي كله، وعدم التعامل بجدية. وأدى ذلك إلى ظهور ظاهرة التسويق الأكاديمي، مما ترتب عليه ارتفاع القلق لدى الطلاب، والمتمثل في شعورهم بالإحباط، والخوف والقلق على المستقبل المتصف بالغموض، الأمر الذي يؤدي إلى الإحساس بالتشاؤم.

واهتم العديد من الباحثين بعلاج مشكلتي التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، وذلك باستخدام نظريات وأنواع مختلفة من العلاج، مثل: دراسة مي السيد خليفة (خليفة، ٢٠١٦) التي استخدمت نظرية العبء المعرفي من خلال

خفض كل من العبء الداخلي والخارجي، ودراسة زيويكسو (2015) Ziweixu التي أكدت أهمية الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون بطبيعة المهمة وتصميم المقرر. ويتضح مما سبق أنّ معظم الدراسات اعتمدت على العلاج المعرفي والسلوكي، والإرشادي النفسي والعلاج الديني والعلاج بالمعنى في علاج التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل ومنها ما اعتمد على نظريات البرمجة اللغوية العصبية ونظرية العبء المعرفي.

إلاّ أنّه لا توجد دراسة اعتمدت على مبادئ عادات العقل المنتجة Productive Habits of Mind - في حدود علم الباحثة- لخفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل. وتعد تنمية عادات العقل المنتجة هدفاً رئيساً من الأهداف التربوية لأهميتها في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية، وإجادة التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة، مع تحري الدقة والموضوعية والوضوح وراء تحقيق مستوى أفضل من الإدراك لفهم تلك المعلومات، واستخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه، وتوجيه وتنظيم عملية التعلم (Costa & Kallick, 2000).

ويرى كوستا ومارازانو (1991) Costa & Marazano أنّ عادات العقل المنتجة ينبغي أن تكون محوراً لعملية التعلم، وأنّه لا فائدة في أن يتعلم الطلبة المحتوى، إذا لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة والصحة، وتجنب الاندفاع، ووضع الخطط والأهداف، وأنّه يجب استخدام العادات العقل المنتجة في مختلف النشاطات التعليمية والعملية، وأنّ التعليم الناجح هو الذي يقوى الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الاستقصاء والاستكشاف وحب الاستطلاع، والاتجاه نحو البحث، وهذا ما تدور حوله فكرة عادات العقل المنتجة (Costa & Kallick, 2000).

كما أشارت دراسات حديثة إلى دور تنمية عادات العقل المنتجة في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل مثل دراسات كل من (Goroshit, 2012)، (Chow, 2011)، (Mosavi, Hashemi, Yazdi, Soltani, Ahmadi, Khanzadeh & Kikhavani, 2013)، التي أشارت إلى دور المثابرة في إدارة الوقت وتحديد الأهداف والأولويات، والتخطيط لها حتى يمكن إنجازها بنجاح ومواجهة المواقف الصعبة

والمشكلات وإعادة التخطيط لها وإعادة تنفيذها دون استسلام، والإصرار على تحقيق طموحاته.

وأشارت إكرت وآخرون (2016) Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking إلى أن مهارات التنظيم الانفعالي تساعد في تخفيف التسويق الأكاديمي، وذلك لوجود علاقة بين مهارات التحكم في الانفعالات والعصبية وعدم التهور والتسويق الأكاديمي، لذلك فإنَّ مهارات التنظيم الانفعالي تؤدي دورًا مهمًا في فهم التسويق الأكاديمي، وذلك من خلال مواجهة المواقف الضاغطة وتعديل الانفعالات.

كما لفتت دراسة جاسمين (2014) Jasmine إلى أن التسويق الأكاديمي يرتبط ببعض القدرات مثل حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف، فالطلاب الذين ليس لديهم هذه القدرات يميلون إلى تأجيل المهام لأنَّه ليس لديهم دافعية أو مبادئ تجعلهم يبادرون في البدء في المهام المكلفين بها ولا يشعرون بأي استمتاع أثناء أداء هذه المهام.

بالإضافة إلى ذلك أوضحت نتائج دراسة جاكسون وآخرين Jackson, Weiss, (2002) Lundquist & Soderlind أنه عندما يكون الشخص مثابرًا ولديه حافز ومبادرة ومرونة في التفكير، وحينما يشعر الفرد أنَّ الهدف يمكن بلوغه؛ فسوف يحاول بكل جهد وإصرار على تحقيقه، وهذا يجعل توقعات الفرد إيجابية، وأنَّ الأحداث ستتغير للأفضل حينما يواجهون تحديًا أو مشكلة معينة، ودراسة سولبيرج وسيجيرستروم (2016) Solberg & Segerstrom التي توصلت إلى أن الدافعية والمثابرة والإصرار تساعد على التكيف مع الحياة بشكل أفضل، وتحقيق الصحة النفسية وتوقع حدوث الأشياء الجيدة والسعيدة والدافع للنجاح والتفوق، وهذا سيؤثر بدوره في الشعور بالتفاؤل وخفض قلق المستقبل.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسات مثل حسن (٢٠١٦)، ودراسة حسين (2013) Hossein، ودراسة ستيفن وآخرين (2015) Stephen, Mariane & Thomas إلى أن التدريب على الجانب العاطفي والانفعالي لدى الطلاب يساعدهم على التفاوض في مواجهة الفشل والإحباط والخوف من المستقبل.

لذلك هدفت الدراسة إلى خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية من خلال التدريب على بعض عادات العقل المنتجة، وفي ضوء الدراسات السابقة تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

"ما أثر برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية؟"

وهذا ما جعل الباحثة تحاول الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده؟
٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده؟
٣. هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي -بعدي -تتبعي) لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده؟
٤. هل توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي -بعدي -تتبعي) لمقياس قلق المستقبل وأبعاده؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر البرنامج التدريبي القائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض التسويف الأكاديمي، وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

- ١- دراسة أحد الظواهر الشائعة، وهي التسويف الأكاديمي في مجال التعلم وخاصة التعلم الجامعي التي حظيت باهتمام الباحثين في الفترة الأخيرة؛ باعتبارها أحد مهددات طالب الجامعة، التي تؤدي إلى العديد من الآثار السلبية مثل التوافق النفسي للطلاب.

- ٢- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وحاجة طلاب الجامعة للبرامج والإرشاد، لأنها تمثل مرحلة التخطيط والإعداد للمستقبل ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة وكيفية التغلب على المشكلات.
- ٣- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية- في حدود اطلاع الباحثة- التي اهتمت بتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الجامعة، وقياس أثرها في خفض حدة التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل لديهم.
- ٤- تقديم برنامج تدريبي للتخفيف من بعض المشكلات التي تؤثر في حياة الطلاب مثل التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل.
- ٥- مساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب من محاولة الحد من ظاهرة التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل من خلال مبادئ عادات العقل المنتجة.

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية، يمكن للباحثة تحديد مصطلحات دراستها إجرائياً على النحو التالي:

أولاً: عادات العقل المنتجة:

مجموعة من العمليات المعرفية التي تساعد الفرد في تنظيم ذاته، وتمكنه من بناء تفضيلات من الأداءات من مجموعة خيارات متاحة أمامه، وتساعد على السلوك الذكي الناجح عند مواجهة مشكلة وموقف جديدة، وإنتاج المعرفة والتعلم المستمر.

ثانياً: التسويق الأكاديمي:

تأجيل مقصود من الفرد للبدء في المذاكرة وحضور المحاضرات والاستعداد للامتحان وعمل التكاليفات والمهام المطلوبة التي يكلف بها وإنهائها وتسليمها، وتضييع الوقت بشكل متعمد واستخدام الأعذار للهروب منها؛ ما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والانفعالي للفرد.

ثالثاً: قلق المستقبل:

حالة انفعالية من التوتر والخوف والإحباط؛ بسبب النظرة التشاؤمية من الجانب

الاقتصادي وعدم وجود وظيفة تناسبه بعد التخرج، تحقق له عائداً مادياً لائقاً في المستقبل.

رابعاً: البرنامج التدريبي:

هو مخطط مقترح يتضمن مجموعة من الخبرات والإجراءات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على بعض عادات العقل المنتجة، التي تتحدد في خمس عادات، هي (المثابرة، المرونة في التفكير، التحكم بالتهور، التعاطف والإصغاء بتفهم، الاستجابة بدهشة وتساؤل)، وذلك بهدف خفض التسويف الأكاديمي، وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، الذين يعانون من مشكلة التسويف الأكاديمي ولديهم قلق مستقبل مرتفع.

حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

١. العينة المستخدمة فيها وعددها (١٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية عام بكلية التربية بالفيوم للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٦٥) طالباً وطالبة ، والأخرى ضابطة (٦٥) طالباً وطالبة .
٢. المتغيرات موضع الدراسة وهي: عادات العقل المنتجة ، والتسويف الأكاديمي، وقلق المستقبل.
٣. الحدود الزمنية: تتحدد الحدود الزمنية للدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ م
٤. الحدود المكانية: كلية التربية جامعة الفيوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: عادات العقل المنتجة:

مفهوم عادات العقل المنتجة:

ظهر في السنوات الأخيرة ما يُسمى بعادات العقل المنتجة، التي تهتم بالتعرف على طريقة توجه الطلاب نحو كيف يفكرون وكيف يتصرفون حيث تتحدد بـ (١٦) عادة عقلية كجزء من النجاح اليومي والتعلم المستمر. (Costa& Kallick, 2003)

ويشير كوستا وكالليك (Costa & Kallie, 2008) إلى أنّ إهمال عادات العقل المنتجة يسبب كثيرًا من القصور في نتائج العملية التعليمية، فعادات العقل المنتجة هي معرفة كيفية العمل واستخدام المعلومات، فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها، وأنّها مجموعة من السلوكيات الذهنية الملحوظة بالأقوال والأفعال، التي تساعد الفرد على ممارسة التفكير بشكل جيد، ويشير إلى أهمية تعليم عادات العقل المنتجة، وتقويتها وتفعيلها والتفكير فيها وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للطلاب من أجل تشجيعهم على التمسك بها.

وتعرف بأنّها: القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب، لاستخدام النمط الأفضل والأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره أو قدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة (Costa & Kallie, 2000).

ويشير نيا وآخرون (Nea, David, Wood, Labrecque & Jennifer, 2012) إلى أنّها تركيبة عقلية تتضمن اختيارات الفرد حول أي من أنماط العمليات الذهنية ينبغي استخدامها في وقت معين لمواجهة مشكلة جديدة، ومن ثمّ فهي أنماط معينة من السلوك الذكي يوظف فيها الفرد العمليات الذهنية عند مواجهة مشكلة جديدة.

ويرى مختار (٢٠١٢) أنّ عادات العقل المنتجة مجموعة من المهارات العقلية والعمليات التي تساعد الفرد على السلوك بطريقة ذكية واختيار أفضل الاستجابات عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما أو تطبيق السلوك بفاعلية، وهي: تشمل العقل، والوجدان، والسلوك.

ويعرفها البحيري (٢٠١٥) بأنّها: مهارات معرفية ذات طبيعة اجتماعية ووجدانية تظهر في سلوكيات ذكية تتكرر بشكل مستمر، وترتكز على خبرات وتجارب الفرد السابقة وقيمه وميوله، وتساعد في تنظيم ذاته ومواجهة المواقف الحياتية بفاعلية.

كما ينظر العدل (٢٠١٨) إليها بوصفها مجموعة من الأخلاقيات والقيم التي تدخل في تكوين السمات الشخصية المميزة للطالب وتوجه العقل لاختيار نمط معين

من السلوكيات الفكرية عن غيرها أثناء المواقف بهدف الوصول إلى قرار سليم بشأنها. من خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة عادات العقل المنتجة إجرائيًا بأنها: "مجموعة من العمليات المعرفية التي تساعد الفرد في تنظيم ذاته؛ ما يمكنه من بناء تفضيلات من الأداءات من مجموعة خيارات متاحة أمامه، وتساعده على السلوك الذكي الناجح عند مواجهة مشكلة وموقف جديدة، وإنتاج المعرفة والتعلم المستمر".

نماذج عادات العقل المنتجة:

قدم مارزانو (1992) Marzano نموذجًا لتصنيف عادات العقل المنتجة التي أطلق عليها عادات العقل المنتجة، وهي:

- ١- التنظيم الذاتي: وتضم مهارات إدراك التفكير الذاتي: التخطيط، إدراك المصادر اللازمة، التغذية الراجعة، تقييم فاعلية العمل.
- ٢- التفكير الناقد: ويتضمن البحث عن الدقة والوضوح والتفتح العقلي، ومقاومة التهور والحساسية تجاه الآخرين.
- ٣- التفكير الإبداعي: ويتضمن الانخراط في مهمات لا تكون إجابتها أو حلولها واضحة وتوليد طرق جديدة في النظر خارج نطاق المعايير السائدة.

كما قدم كوستا وكالليك (2005) Costa & Kallic عادات العقل المنتجة في نموذج آخر وعرفها بأنها: نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، وهي (١٦) عادة، وهي: المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بنقهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية، والتفكير بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس، والتصور والابتكار، والاستجابة بدهشة وتساؤل، والإقدام على مخاطر مسئولة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

ويمكن وصف عادات العقل المنتجة على النحو التالي:

١. المثابرة^(١):

يعرفها البحيري (٢٠١٥) بأنها قدرة الفرد على بذل الجهد والصبر والتحمل ومواصلة السعي للتغلب على العقبات من أجل الإنجاز، وتحقيق هدف معين، والاستمرار في إكمال أي مهمة مهما استغرقت من وقت والبدء من جديد بعد الفشل وحل المشكلات رغم الصعاب، والقدرة على مزاولة المهام الصعبة، الإصرار على أدائها، وعدم الاستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، وتطوير استراتيجيات بديلة لحل المشكلات والإصرار على الرغم من كل العقبات.

ويميزه أداءات سلوكية مثل (قدرة الفرد على التغلب على الإحباط واليأس عند مواجهته لمواقف شائكة تحتاج إلى اتخاذ القرار بشأنها، وإصدار حكم عليها، ووضع استراتيجيات بديلة لمواجهة المشكلات).

٢. التحكم بالتهور^(٢):

إنَّ الأفراد الذين يتسمون بضبط النفس وعدم التهور يفكرون في الأشياء التي يريدون دفعها، ودراسة العواقب والنتائج وتقييم الأمور على هذا النحو، وأن يكون لهم هدف يسعون إلى تحقيقه.

وتعنى التأمي والتفكير في حل المشكلات قبل إعطاء أحكام سريعة، والنظر في البدائل والنتائج المتعددة، إلى أن يحدث فهم لأبعاد تلك المشكلات، والتأمي في اختيار البدائل.

ويميزه أداءات سلوكية، مثل: (قدرة الفرد على تنظيم الذات، عدم الاندفاع وعدم التسرع بإصدار أحكام فورية على المواقف التي تواجهه، ووضع استراتيجيات محكمة لنفسه عند مواجهته لمشكلات تحتاج إلى حل، التأمي والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ المهمة وفهم التوجيهات).

٣. الإصغاء بفهم وتعاطف^(٣):

تقول الحكمة القديمة: إنَّ الإصغاء الجيد حديث جيد، ولذا فإن الأفراد الأذكياء

(1) Persisting

(2) Managing Impulsivity

(3) Listening to Other With Understanding and Empathy

هم الذين يستمعون إلى الآخر بتفهم دون مقاطعة أو دون الانكفاء على الذات، ورفض أي استجابات من قبل الآخر، ولا شك أن الإصغاء الجيد مع التعاطف للشخص الآخر يُعد أعلى أشكال السلوك الذكي. (Costa & Kallick, 2008)

ويعرفها البحيري (٢٠١٥) بأنّها: وعي الفرد بمشاعر ودوافع واحتياجات الآخرين القائم على وعيه بذاته، والتوحد معهم وجدانيًا، ومعايشة مشكلاتهم، ومحاولة حلها ونجدتهم، وإيثارهم على نفسه وتبني وجهة نظرهم.

ويعرفها وي وآخرون (Wei, Liao, Ku, & Shaffer (2011) بأنّها: القدرة على معرفة الخبرة الداخلية لدى الآخر، وإدراك مشاعره، والتعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها واكتشاف المشاعر أو الحالات العاطفية، والتعبير بدقة عن مفاهيم وعواطف ومشكلات شخص آخر.

ويميزه أداءات سلوكية، مثل: (قدرة الفرد على الإصغاء لزملائه بصورة مهذبة وتعاطفه مع الفكرة التي تعرض).

٤. التفكير بمرونة^(١):

القدرة على تغيير الآراء عند تلقي بيانات إضافية، والعمل على أنشطة متعددة في آن واحد، والنظر لمشكلة ما من زاوية جديدة باستخدام أساليب جديدة.

ويميزه أداءات سلوكية، مثل: (قدرة الفرد على حل المشكلات - الاهتمام بوجهات نظر الآخرين - عدم التعصب لطريقة بعينها في معالجة الموقف).

٥. التفكير فيما وراء التفكير^(٢):

الشخص الذكي هو الذي يفكر في تفكيره، ويعرف جيدًا مقدار تأثيره في الآخرين، وقيم استراتيجيات تفكيره، ويعرف مواطن الثقة والضعف فيه، ومن ثمّ يصبح أكثر إدراكًا لأفعاله ولأفكاره، ويعنى قدرة الفرد على تقييم كفاءته وشرح خطوات تفكيره، وكيف أن التفكير حول التفكير يساعده في أداء مهمته وشرح استراتيجياته في صنع القرار وتخطيط الاستراتيجيات وتقييم مدى إنتاجية تفكيره.

(1)Thinking Flexibility

(2)Thinking Meta Thinking

٦. الكفاح من أجل الدقة^(١):

فالأفراد الأذكياء هم الذين يبذلون جهدًا واضحًا من أجل الحصول على دقة لما يقومون به من عمل، إنهم، بمعنى آخر، لديهم وسواس قهري صحي في مراجعة ما يفعلونه في ضوء معايير معينة، حتى إذا اطمئنوا إلى إنتاجهم نشرها للآخرين، حتى يقللوا قدر الإمكان من النقد الذي يوجه إليهم حال عدم التزامهم بالدقة، فهي تتمثل في قدرة الفرد على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام وتفحص ما تم إنجازه ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها. (Costa & Kallick, 2008)

٧. القدرة على التساؤل وطرح المشكلات^(٢):

فالأفراد الأذكياء يتسمون بقدرتهم على:

- (أ) طرح التساؤلات التي تعمل على سد الفجوة بين ما يعرفون وما لا يعرفون.
- (ب) لا يتهربون من حل المشاكل بل يواجهونها، بل تكون لديهم القدرة على الإحساس بالمشكلة قبل أن تحدث.

٨. تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة^(٣):

الأفراد الأذكياء هم الذين يُفيدون من تجاربهم وخبراتهم السابقة، بل من الممكن حين تواجههم مشكلة جديدة أن يحاولوا الاستفادة من حلولهم السابقة لمشكلات سابقة قد واجهتهم في ماضيهم، ويجب أن يُفيدوا من ماضيهم بدلاً من الدخول في حالة اللامبالاة أو التشتت أو الإحساس بالضياع حين يواجهون مشكلة أو مأزقًا جديدًا، وتتمثل في قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه على وضع جديد والربط بين فكرتين مختلفتين، ونقل المهارة وتوظيفها في جميع مناحي حياته.

٩. التفكير بوضوح ودقة^(٤):

إنَّ الفرد الذكي هو الذي يعرف جيدًا أن اللغة والفكر وجهان لعملة واحدة، فكلما كان تفكير الفرد واضحًا ومحددًا ودقيقًا وأن الفرد يبني استراتيجيات تفكيره، عبَّر عن

(1) Striving For Accuracy and Precision

(2) Questioning and Posing Problems

(3) Applying Past Knowledge to New Situation

(4) Thinking and Communication with Clarity and Precision

ذلك في لغة واضحة وسهلة وبسيطة، ولعل الكثير من الاضطرابات النفسية والعقلية يمكن الاستدلال عليها من خلال ما يقوله أو ما يكتبه هذا الشخص المضطرب، إذ نجد لغة مفككة وغير مترابطة، ولا شك أن هذه اللغة تعكس تفكيرًا مضطربًا ومشوشًا، بعكس حال اللغة لدى شخص يفكر حيث تكون واضحة ومحددة ومفهومة، ومن ثمّ فإنّها تتمثل في القدرة على توصيل ما يريده بدقة سواء كان ذلك كتابيًا أو شفويًا مستخدمًا لغة دقيقة لوصف الأعمال، واستخدام مصطلحات محددة والابتعاد عن الإفراط في التعميم.

١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس^(١)

إنّ الموضوعات التي تصلح لأن تكون محورًا للروايات والمسرحيات أو حتى القصص القصيرة ملقاة على قارعة الطريق، وأنّها تحتاج فقط إلى قناص يدركها ويلاحظها، لذا فإن الأفراد الأذكياء هم الذين يلاحظون بدقة كل ما يقع تحت أبصارهم أو أسماعهم أو أي حاسة أخرى من حواسهم، ولذلك فإنهم يستوعبون مثيرات ومدخلات البيئة المحيطة بهم أكثر من آخرين قد لا يتمتعون بنفس هذه الدرجة من حدة اليقظة والانتباه وفتح جميع الحواس على مثيرات البيئة. Costa & Kallick, (2009)

١١. الإبداع-التصور^(٢):

جميع الأفراد باستثناء قلة، وهم منخفضو الذكاء، لديهم القدرة على إمكانية توليد أفكار جديدة ابتكارية إذا ما أتيحت لهم الفرصة لذلك، ولذا فإن الأشخاص الأذكياء هم الذين ينتجون أفكارًا جديدة لأي مشكلة، لا يكتفون بحل واحد بل تكون لديهم حلول وبدائل عدة.

١٢. الاستجابة بدهشة وتساؤل:

وتعني ممارسة التفكير بحب واستمتاع والشعور بالحماسة تجاه التعلم والدقة والإتقان، والمتعة في مواجهة تحدي المشكلات وإيجاد الحلول بأنفسهم والتعلم مدى

(1)Gathering Data Throuth All Senses

(2)Creating, Imagining Innovation

الحياة. ويميزه أداءات سلوكية مثل: (قدرة الفرد على امتلاك حب الاستطلاع - معرفة ما هو مدهش عن المشكلة المراد حلها).

١٣. الإقدام على المخاطرة وتحمل المسؤولية^(١):

إنَّ الأذكىاء يتمتعون بقدرة على مواجهة المخاطرة مع ضبط النفس، والتحكم في المشاعر، مع تحمل كامل وتام للمسئولية الملقاة على عاتقهم دون هروب، أو إحساس بالضبط أو الخطر، وتعني قدرة الفرد على الإقدام على حل المشكلات دون خوف من الفشل والمصاعب مع تقبل الارتباط وعدم اليقين.

١٤. القدرة على ممارسة الدعابة^(٢):

للدعابة دورٌ رئيس في الإبداع، كما أنها تثير مهارات التفكير العليا، وتجعل الفرد قادرًا على ربط الأحداث، واكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والمتعلقات، والدعابة نوع من رؤية الواقع من مفهوم وزاوية مختلفة.

ويعرفها البحيري (٢٠١٥) بأنها: قدرة معرفية انفعالية سلوكية تخفف التوتر وتثير الانتباه والاهتمام ويشعر الفرد بالرضا والسعادة، وتجعله يستجيب انفعاليًا للجوانب المضحكة في المواقف، والتوصل إلى تصورات ذهنية قد تكون متناقضة أو غير متوقعة تثير الدهشة، وذلك بهدف المتعة والترفيه.

ويميزه أداءات سلوكية، مثل: (قدرة الفرد على إيجاد مواقف كوميدية ومضحكة والدعابة المسلية خلال حل المشكلة مع تجنب السخرية).

١٥. التفكير التبادلي^(٣):

إن الفرد السوي يدرك أن تبادل الأفكار والآراء وطرح المشاكل والحلول أهم بكثير وأجدي مما لو فكر بمفرده، ناهيك عن أن الأبحاث العلمية الآن تتم بروح الفريق الواحد، أو تتناول الموضوع الواحد من أكثر من زاوية، كما أن طرح الأفكار وانتقادها من قبل آخرين، يجعل إمكانية الإبداع قائمة ومتطورة.

(1) Taking Responsible Risks

(2) Funning Humor

(3) Thinking Interdependently

١٦. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر^(١):

الأفراد الأذكياء يعلمون جيدًا أن الحياة مدرسة دائمة للتعلم، بل يظلون دائمًا في حالة تعلم، نتيجة حب الاستطلاع الدائم والمستمر لديهم، والرغبة في الاطلاع على ما هو جديد وطرح التساؤلات التي تحثهم على البحث وجمع المعلومات، وإجراء التجارب من أجل الوصول إلى نتائج. ويعني قدرة الفرد على إظهار التواضع الفكري أمام آراء الآخرين خلال مناقشة قضية، والاستعداد المستمر للتعلم. (Costa & Kallick, 2005)، البحيري (٢٠١٥)، (Costa & Kallick, 2009)، (Costa & Kallick, 2008).

أهمية التدريب على عادات العقل المنتجة:

تعد عادات العقل المنتجة من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعليم العادات العقل المنتجة، وتقويتها، ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للتلاميذ، من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءًا من ذاتهم وبنيتهم العقلية (قطامي، ٢٠٠٧).

ويرى كوستا ومارازانو (Costa & Marazano, 1991) أن عادات العقل المنتجة ينبغي أن تكون محورًا لعملية التعلم، وأنه لا فائدة في أن يتعلم الطلبة المحتوى إذا لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة والصحة، وتجنب الاندفاع، ووضع الخطط والأهداف، وأنه يجب استخدام العادات العقل المنتجة في مختلف النشاطات التعليمية والعملية، وأن التعليم الناجح هو الذي يقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الاستقصاء والاستكشاف وحب الاستطلاع، والاتجاه نحو البحث، وهذا ما تدور حوله فكرة عادات العقل المنتجة (Costa & Kallick, 2000).

وأضاف كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2003) إلى أن عادات العقل

المنتجة:

(1) Learning Continuously

- ١- تهتم بالذكاء العاطفي، والإدارة العاطفية الذاتية وإدارة العواطف.
- ٢- النظرة التكاملية للمعرفة: حيث إنَّها تربط بين الدراسة والحياة الواقعية اليومية، فالتفكير بمرونة والقدرة على رؤية الأشياء من مناظير متنوعة ضرورية في عملية صنع واتخاذ القرارات.

يتضح من العرض السابق أنَّ عادات العقل المنتجة هي نمط من الأداءات الذكية، وقدرة الفرد على توظيف معارفه ومهاراته وقدراته ودوافعه بنجاح في كل ما يواجهه من مواقف حياتية وأكاديمية متنوعة وتعود إلى أفعال منتجة مثمرة، وخلق أجواء تعليمية مريحة وخالية من التوتر، وسلوكيات تعليمية مرتبطة بالنجاح الأكاديمي، مثل: الاكتشاف خارج الصف، والبحث عن خيارات لحل مشكلة ما وتقييم المعلومات التي تم الحصول عليها.

كما يتضح أن تنمية عادات العقل المنتجة هدف من أهداف التربية؛ إذ تُساعد الطلاب على تعلم أي خبرة يحتاجونها في المستقبل، وتحسين مستوى التعلم لديهم، وتمكن المتعلمين من أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة، كما تساعد في حل المشكلات، وتبادل التفكير وتكسب الطالب العديد من السلوكيات الإيجابية، مثل: حب الاستطلاع، والمرونة، وطرح المشكلات، وصنع القرارات. كما أنَّ عادات العقل المنتجة ينبغي أن تكون جزءًا لا يتجزأ من حياة المتعلم اليومية، ويجب أن نهتم بتدعيم وتعزيز عادات العقل المنتجة في جميع المجالات التربوية.

ثانياً: التسويق الأكاديمي:

مفهوم التسويق الأكاديمي:

حظي موضوع التسويق الأكاديمي باهتمام العديد من الباحثين في علم النفس والتربية، ويعد مصطلح التسويق كغيره من المصطلحات التي تم ترجمتها بكلمات كثيرة منها الإرجاء أو التأجيل أو التسويق أو التلكؤ، ويعد التسويق مشكلة سلوكية تتضمن التأخير القسدي والمعتاد، لما ينبغي على الفرد القيام به، والمماثلة في تنفيذ العمل المطلوب، ولإرجاء آثار سلبية على كفاءة الأفراد (الدراسية، والأكاديمية، والمهنية، والشخصية، والأسرية).

كما يعد التسويف الأكاديمي أخطر أنواع التسويف وأكثرها انتشارًا لدى الطلاب، ما يؤدي إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب أو تسرب من المادة، كما ينتاب المسوف إحساس وخوف من حكم الآخرين، من خلال عملية النقد يخاف أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيًا، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.

ويعرفه شووينبرج (2002) Schouwenburg بأنه تأخير الأعمال وتسليمها في غير وقتها مع تأجيل في المهمات التي يرغب الفرد إنجازها في الوقت المحدد، ويؤدي به إلى التوتر والانفعال.

ويشير وولترز (2003) Wolters إلى أن التسويف الأكاديمي يقصد به الفشل في أداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات قصد الفرد أساسًا أن ينتهي منها عندما تؤدي إلى عدم الارتياح انفعاليًا. ويضيف جايو وآخرون (2011) Jiao, Daros, Voseles, Collins, & Onwuegbuzie أن تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية، مثل: كتابة بحث، والاستذكار، والاستعداد للامتحانات يترتب عليه حالة من التوتر النفسي، مع فشل في أداء تلك المهام في الإطار الزمني المتوقع، ويؤكد يسيل (2012) Yesil أن تأجيل المهام والقرارات إلى وقت لاحق مشكلة خطيرة تواجه الأفراد والمجتمعات؛ إذ أصبح أحد المؤشرات الدالة على الفشل في إدارة الوقت.

ويمكن النظر إلى التسويف على أنه تناقض بين نية الفرد في أداء المهام في الوقت المحدد لها وسلوكه الفعلي، إذ يتم التأجيل القسدي غير المبرر للأفعال والأعمال التي ينوي أن يقوم بها الفرد فضلاً عن نقص كل من النية والإرادة اللازمة للفعل. (Rakes & Dunn, 2010)

كما عرفه إسكندر (2011) Iskender بأنه التأجيل المتعمد في الفرد لإنجاز الواجبات وتسليمها في وقتها المحدد سلفًا، ويشير (2013) Rakes, Dunn & Rakes إلى أن التسويف عقبة تقف أمام الإنجاز الأكاديمي، ويؤدي إلى تدني التحصيل

وتراكم أعباء الدراسة، وتأجيل الامتحانات الدراسية والانهماك والانخراط الأكاديمي، وأنه عادة مزاجية تلقائية لتأجيل عمل مهم ومجدد بوقت لوقت آخر، وهو عملية يترتب عليها عواقب سلبية على المسوف، مثل الدراسة لساعات قليلة وغير كافية، ويؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد.

ويوضح كامبل وبوسلي (2016) Kamble & Bhoslay أنه نزعة سلوكية نحو تأخير أو تأجيل أو تجنب المهام الأكاديمية إلى وقت آخر دون سبب واستخدام أذكار واهية لتبرير هذا الابتعاد. ويضيف الضوي (2016) أنه التأخير المتعمد من الطالب في بدء مهمة أكاديمية أو إنهاؤها، كالاستعداد للامتحان وكتابة بحث وحضور المحاضرات وحضور الدروس العملية وتحضير محاضرة، لدرجة شعوره بعدم الارتياح الذاتي.

كما لفتت دراسة الطيب، وحسني (2017) إلى أن التسويق الأكاديمي هو التأجيل الإرادي الاعتيادي لتنفيذ الأعمال والمهام الأكاديمية التي يكلف بها الفرد في الوقت المحدد، وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة، ويؤدي ذلك إلى شعور الطالب بالتوتر الانفعالي والضييق وعدم الارتياح لتأخيره إتمامها.

ويعرفه السلمي (2017) بأنه تأجيل ذاتي نابع من داخل الفرد لإكمال الواجبات والمهام التي يفترض تسليمها في وقتها المحدد؛ ما يترتب على ذلك التأثير السلبي المباشر على مستوى أداء الفرد.

من خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التسويق الأكاديمي إجرائياً بأنه:

"تأجيل مقصود من الفرد للبدء في المذاكرة، وحضور المحاضرات، والاستعداد للامتحان وعمل التكاليفات والمهام المطلوبة التي يكلف بها وإنهاؤها وتسليمها، وتضييع الوقت بشكل متعمد، واستخدام الأذكار للهروب منها؛ ما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والانفعالي للفرد".

أشكال التسويق:

يميز فاران (2004) Farran بين نوعين من التسويق، هما: التسويق العام وهو تسويق المهام الحياتية العامة غير الأكاديمية، والتسويق الأكاديمي حيث تسويق

المهام المرتبطة بالجوانب الأكاديمية، مثل المذاكرة والامتحانات.

وهناك خمسة أشكال من التسويف وهي:

- ١- التسويف الأكاديمي^(١)، ويشير إلى تأخير المهام الأكاديمية مثل أداء الواجب المنزلي وتسليم ورقة بحثية أو الاستعداد لأداء الامتحانات في آخر لحظة.
 - ٢- التسويف القراري^(٢) ويعرف بعدم القدرة على اتخاذ قرارات لحظية.
 - ٣- التسويف العصابي^(٣) ويعرف بأنه الميل إلى تأجيل القرارات الخاصة بأمور مهمة في الحياة الشخصية.
 - ٤- التسويف الروتيني الحياتي^(٤) ويوصف بأنه الوقوع في مشكلات جدولة وإنجاز مهام حياتية روتينية في موعدها. (Ying, Lu, 2012).
 - ٥- وهناك ما يسمى بالتسويف الوظيفي^(٥) وذلك للحاجة إلى جمع المزيد من المعلومات أو إعطاء أولوية لإدارة بعض المهمات دون غيرها، حينما تكون هناك أكثر من مهمة، ويساعد في زيادة احتمالية نجاح المهام حيث ينطوي على تأجيل مجد ونافع، وعلى العكس من ذلك هناك التسويف غير الوظيفي^(٦) عندما يمارس الفرد التأجيل والتأخير المتكرر للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة؛ ما يقلل من فرص نجاح هذه المهام.
- ويشير تشو وتشوى (2005) Chu & choi إلى أن هناك التسويف النشط^(٧) حيث يستخدم المسوفون دافعيتهم تحت ضغط الوقت لاتخاذ قرارات متعمدة التأجيل ناتج عن الوقت المخصص للتخطيط وجمع البيانات، وعلى النقيض هناك التسويف الخامل والسلبى^(٨) حيث يرجئ المسوفون تنفيذ المهام حتى اللحظة الأخيرة لعدم قدرتهم على التنفيذ في الوقت المحدد مع الشعور بالذنب والاكتئاب.

(1)Academic Procrastination

(2)Decision Procrastination

(3)Neuratic Procrastination

(4)Life Routine Procrastination

(5)Funcnctional Procrastination

(6)Dysfunctional

(7)Active procrastination

(8)Passive procrastination

أسباب التسويق:

أمّا ما يتعلق بأسباب التسويق فقد أشارت دراسة آسيخيا (2010) Asikhia إلى أنّ زيادة مستوى التسويق الأكاديمي لدى الأفراد ترجع إلى عدة أسباب أهمها ما يلي:

- ١- أسباب تتعلق بالمدرسة وطريقة التدريس وتأثير الأقران.
- ٢- أسباب تتعلق بإدارة الفرد وتنظيمه للوقت، وضعف قدرة الفرد على إنجاز المهام في أوقاتها.
- ٣- أسباب تتعلق بنقد الذات المرتفع لدى الأفراد المسوفين والخوف من نقد الآخرين لهم.

وهذا يعني أنّ البيئة عندما تكون مصدراً للتثبيط والنقد المستمر، وعدم التشجيع فإنّها تكون سبباً لارتفاع مستوى التسويق لدى الفرد.

كما تتمثل محددات التسويق الأكاديمي في الخوف من الفشل، والسلوك التجنبي، والاتجاهات الكمالية، وإدارة الذات، والمشاعر السلبية، ونقص الدافعية نحو الدراسة، والنفور من الدراسة والانشغال بأمر أخرى غير الدراسة. (عمر، ٢٠٠٨)

ويذكر إبراهيم (٢٠١٤) أنّ التسويق الأكاديمي يعد نتيجة للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي، ووضع الأهداف واستخدام الاستراتيجية المناسبة، وتؤدي إلى مجموعة أخرى من السلوكيات، مثل: القلق، والكآبة، وانخفاض الكفاءة الذاتية.

وأشارت دراسات عديدة إلى أنّ التسويق الأكاديمي له سببان، هما: الخوف من الفشل حيث يقود الفرد إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات. والثاني هو كره المهمة الذي يعكس تعبيرات ذاتية سلبية، وهذا يؤدي إلى تجنب المهمة لأنّها غير سارة. (أبو غزال، ٢٠١٢)، (شبيب، ٢٠١٥).

كما أشار آسيخيا (2010) Askihia إلى أنّ من أسباب التسويق الأكاديمي:

- الاعتقاد بعدم القدرة على الإنجاز.
- تدني تقدير الذات.
- انخفاض فاعلية الذات.

- مستويات مرتفعة من الاكتئاب.
- ارتفاع النقد الذاتي.
- القلق.
- كراهية المهمة.
- ضعف التنظيم وإدارة الوقت.
- الخوف من الفشل.
- صعوبة اتخاذ القرارات.
- الإفراط في معايير الكمالية حول الكفاءة.

وتتفق مع ذلك دراسة بوركا ويوون (2008) Burka & Yuen أن أسباب التسويف هي فقر التنظيم وفقدان الاهتمام، وزيادة التأجيل والقلق، وعدم الشعور بتقدير الذات والنفور من المهمة.

ويشير زيوي (2015) Ziwei xu إلى أن التسويف الأكاديمي يرجع إلى التصميم غير الفعال في المنهج، ومن ثمَّ يجب على المحاضر أن يؤدي دورًا فعالاً في تنظيم المقرر والمهام المرتبطة به بالطريقة التي تحفز الطلاب لبدء واستكمال المهام، وتقسيم المهام بدلاً من أن تكون مهمة واحدة كبيرة، أو إعطاء فرصة للطلاب للاختيار ما بين مهام متعددة أو موعد التسليم.

خصائص التسويف:

تشير نتائج دراسة عطية، وسعد الدين (٢٠١٧) إلى أن التلاميذ مرتفعي التسويف الأكاديمي يتسمون بنقص القدرة على التخطيط الهادف لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة، وعدم الالتزام بالخطط الزمنية لإنجاز تلك المهام نظراً للاستخدام غير الفعال للوقت والتأخر في إتمامها في الموعد المحدد، والإفراط في تقدير الوقت المتبقي لإنجازها، وزيادة القابلية للتشتت، والانشغال بأنشطة أخرى اجتماعية وترفيهية، والخوف من الفشل، وتفضيل المهام الأكثر سهولة التي يتوقع النجاح فيها، والبعد عن المهام التي تمثل تحدياً، كما يتصفون بنقص المثابرة، وضعف الالتزام بالهدف، وانخفاض كم الوقت المخصص للعمل، والبدء في الاستنكار لامتحانات والدراسة

متأخرا والاستنكار وقت قصير وغير كاف، واتفقت هذه النتائج من دراسة Joubert (2015)، ودراسة (Hao (2015)، ودراسة (Vinothkumar, Kousalya& Rai, (2016).

كما يشير يونج (Yong (2010 إلى أن المسوفين الأكاديميين يميلون إلى تجنب الأنشطة، واختلاق الأعذار لتبرير التأخير وتجنب اللوم، وتجنب المهمة غير السارة بتسلية أنفسهم باستبدال هذه المهمة بنشاط يفضلون تنفيذه، والاندفاعية نحو نشاط أكثر جاذبية من المهمة الموكلة إليه.

كما يرى فالدي (Valdez (2006 أن المسوفين الأكاديميين يميلون إلى البحث عن أسهل الطرق للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت.

نماذج التسويق الأكاديمي:

١- نموذج التوجه الدافعي^(١)

قدم هذا النموذج ديسي وريان (Deci& Ryan (1985 وأشار إلى أن الطلاب المسوفين تنقصهم الدافعية للقيام بالتكليفات الأكاديمية ومهام الدراسة، ويتصف المسوفون بالسلبية وعدم الرغبة في الإنجاز في ضوء هذا النموذج، وذلك بسبب أن الطلاب غير واثقين بجهدهم أو بذكائهم أو بطاقتهم، وسرعان ما يتوقعون الفشل. (Steel, Brothen& Wamback, 2001)

٢- نموذج فاعلية الذات^(٢)

ويشير هذا النموذج إلى أن التسويق مرتبط بالفاعلية الذاتية للطلاب ومعتقداتهم المرتبطة بقدراتهم الخاصة؛ فإذا كانت فاعلية الطالب عالية يكون سلوكه داعما للإنجاز، وإذا كانت فاعليته متدنية فإنه سوف يتجنب أداء المهام والتكليفات، وأقل حماسًا ويتهرب من مهامه في الوقت المطلوب. (Chu& choi, 2005)

(1)Motivational Orientation Model

(2)Self-Efficacy Model

٣- نموذج التنظيم الذاتي^(١)

ويشير هذا النموذج إلى أن التسوية قصور وفشل في التنظيم الذاتي، مثل: تحديد الهدف، والاستراتيجية المستخدمة ومراقبة التفكير، ويؤدي ذلك إلى تجنب المهمة وعدم إتمامها، وقصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقصور مهارة إدارة الوقت، وضعف التنظيم الانفعالي، وعدم المثابرة في تنفيذ المهام، وعدم القدرة على وضع أولويات. (Schourwenburg, 2002)

يتضح مما سبق أن بعض النماذج فسرت أسباب حدوث التسوية الأكاديمي لدى الطلاب، فأشارت البعض إلى أن السبب يكمن في ضعف المثابرة والدافعية، وقصور في مهارات إدارة الوقت، وعدم التخطيط وتحديد الأهداف وعدم مراقبة التفكير، وأشارت نماذج أخرى إلى أن السبب هو سوء التنظيم الانفعالي وتوقع الفشل، وارتفاع القلق لديهم، لذلك اختارت الباحثة بعض عادات العقل المنتجة التي تحسن هذه الجوانب، مثل: عادة المثابرة والمرونة في التفكير، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتحكم بالتهور والاستجابة بدهشة وتساؤل.

ثالثاً: قلق المستقبل:

مفهوم قلق المستقبل:

وتشير نبيلة أمين علي في دراستها (علي، ١٩٩٢) إلى أن الشعور بالإحباط ظاهرة ملحوظة عند الشباب الذين ما زالوا في مرحلة الدراسة، فالالتحاق بالعمل والعثور على مسكن والزواج، وتكوين أسرة وارتفاع تكاليف المعيشة مع ارتفاع الأسعار يجعله يعيش مرحلة المعاناة والمرارة، فالأحلام قبل التخرج تبدو أكثر جمالاً ولكنه مختلف عن الواقع، وهذا ما يدركه شباب اليوم.

ويؤكد حسن (٢٠١٨) أن أكثر ما يثير القلق هو المستقبل لدى الشباب، فإنه يستشعر إحباطاً وقلقاً على ذاته وعلى مستقبله وعلاقته بالآخرين، بما يتضمن النجاح في العمل، وتحقيق الذات، والعلاقات مع الآخرين. ويرى زاليسكي (Zaleski 1996)

(1)Self-Regulation Model

أنَّ النموذج المعرفي يوضح أنَّ الشخص القلق تكون معتقداته الشخصية وأفكاره أساسها سلبي عن المواقف التي يتعرض فيها للخطر والتهديد. ويوضح دياب (٢٠٠١) أنَّ قلق المستقبل له أسباب منها: عجز الفرد في الوقت الحاضر، والطموحات الزائدة، والأمني التي لا تتناسب مع حجم الإمكانيات الواقعية والفعلية.

ويشير عليّ (٢٠٠٩) إلى أنَّ المكون الأساسي لقلق المستقبل هو المكون المعرفي وأنَّ قلق المستقبل يعود إلى أنماط التفكير الخاطئ والتشويهاات المعرفية؛ ومن ثمَّ سوء التفسير من قبل الفرد، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإحساس بالأعراض السلبية. ويُعرفه بلكيلاني (٢٠٠٩) بأنه: حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده وينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية، ويبدو في ثلاثة مظاهر، هي:

١. المظاهر المعرفية: وتبرز في تذبذب تفكير الفرد بين العمق والسطحية وتنتاب الفرد أفكار متشائمة فيشعر بقرب ودنو أجله أو نهاية العالم.

٢. المظاهر السلوكية: وتتمثل في سلوك الفرد وتأخذ أشكالاً مثل تجنب المواقف المثيرة للقلق.

٣. المظاهر الجسدية: وتتمثل في بعض ردود الأفعال البيولوجية والفسولوجية، مثل ضيق التنفس، وارتفاع ضغط الدم، أو عسر الهضم أو جفاف الحلق، أو برودة الأطراف.

ويضيف الدمهوري (٢٠١٣) بأنَّه حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، وتتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها الشعور بالتوتر والضيق، والخوف الدائم، وعدم الارتياح والكدر والغم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدده، ويقترن ذلك بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل.

ويعرف مخيمر (٢٠١٣) قلق المستقبل المهني بأنَّه: حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق يشعر بها الطالب الجامعي عندما يفكر في مهنة المستقبل ناتجة عن توقعات وتعميمات بأنَّ الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل،

وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد، قد يصبح أمرًا صعب المنال؛ ما بذل من جهد ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي، كما أنّ بؤرة اهتمام طلاب الجامعة هو المستقبل بعد الحصول على المؤهل الجامعي واتخاذ قرارات مصيرية في حياتهم، وغموض المستقبل وعدم وضوحه يجعل طلاب الجامعة يشعرون بالقلق إزاء المستقبل، والخوف من المجهول، وخاصة عندما يشاهدون أقرانهم بعد تخرجهم من الجامعة بلا عمل، ولم يُفيدوا من دراستهم، وأن جهدهم ضاع بلا فائدة، وأشارت الدراسة نفسها إلى أن قلق المستقبل المهني يتكون من (٦) أبعاد، وهي:

- (١) القلق المتعلق بصعوبة الحصول على وظيفة بعد التخرج.
- (٢) القلق السلبي تجاه المستقبل المهني ويشير إلى عدم التركيز والاهتمام تجاه مهنة المستقبل.
- (٣) فقدان قيم الاجتهاد والمثابرة؛ حيث إن الطالب الجامعي لديه اقتناع بأن التفوق والاجتهاد في الدراسة لا يضمن له الحصول على وظيفة مناسبة في المستقبل.
- (٤) اليأس بشأن المستقبل المهني؛ حيث إنّ الطالب الجامعي لديه تصورات، مثل: التشاؤم والانزعاج، والإحباط بشأن مستقبله.
- (٥) القلق الإيجابي تجاه المستقبل المهني، وشعور الطالب أن هناك أمورًا سارة تحقق له طموحاته.
- (٦) انخفاض مستوى الدخل والمكان الاجتماعية، ويُشير إلى أنّ إدراك الطالب أن حصوله على وظيفة بعد التخرج لن تحقق له العائد المادي المناسب ولا المكانة الاجتماعية اللائقة.

وتُشير نيفين عبد الرحمن المصري في دراستها (المصري، ٢٠١٠) إلى أنّ قلق المستقبل حالة انفعالية غير سارة تنتج عن الأفكار واللاعقلانية تدفع صاحبها إلى حالة من التشاؤم وتوقع الكوارث وفقدان الشعور بالأمن والخوف من المشكلات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل. ويرى عسيلة، والبنا (٢٠١١) أن قلق المستقبل هو توقع الفرد لوجود خطر يهدد حياته ومستقبله ينجم عن وجود فقدان الشعور بالأمن والنظرة التشاؤمية للمستقبل والحياة.

من خلال العرض السابق تعرف الباحثة قلق المستقبل بأنه: "حالة انفعالية

من التوتر والخوف والإحباط بسبب النظرة التشاؤمية من الجانب الاقتصادي، وعدم وجود وظيفة تناسبه بعد التخرج تحقق له عائداً مادياً لائقاً في المستقبل.

أسباب قلق المستقبل:

يضيف مولن (1990) Molin أن أسباب قلق المستقبل تتمثل في:

- ١) عدم قدرة الفرد على التكيف مع المشاكل.
- ٢) عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
- ٣) الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
- ٤) تشوه الأفكار الحالية.

كما يشير أحمد محمد حسنين (٢٠٠٠) إلى أن أسباب قلق المستقبل، هي:

١. الإدراك الخاطئ للأحداث المستقبلية.
٢. الشعور عدم الأمان.
- ويراها إبراهيم (٢٠٠٦) أنها تتمثل في:
 - ١- نظرة الفرد السلبية إلى ذاته.
 - ٢- الأفكار اللاعقلانية تجاه المستقبل.
 - ٣- الظروف السيئة المحيطة بالفرد.
- ويرى السواط (٢٠١٠) أن أسباب قلق المستقبل:
 ١. أحاديث الفرد الذاتية والأفكار الهادفة للذات.
 ٢. التوتر الناشئ عن مسؤولية اتخاذ القرار.
 ٣. ضغوط الحياة المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي.

وتشير مولن (1990) Molin , (1996) Zaleski إلى أن مصادر قلق المستقبل في الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي لمكانة الفرد أو أهدافه، والشعور بعدم الأمان والإحساس بعدم القدرة على التوافق مع مشكلات الحياة والمواقف الضاغطة والتداخل بين الأمنيات والطموحات ونقص التصورات المستقبلية.

ونستخلص مما سبق أن قلق المستقبل ينتج من الخوف من عدم تحقيق الأهداف والطموحات والتفكير السلبي تجاه المستقبل، وحالة التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج أو عدم وجود وظيفة تلائم

تخصصه، أو تحقق له دخلاً مادياً مناسباً، وأساليب التفكير الخاطئة، والتفسيرات المشوهة التي تجعل الفرد عرضة لكثير من المشاكل، والمعتقدات الخاطئة التي تجعل الفرد قلق وبعيد الثقة بنفسه.

عادات العقل المنتجة وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي وقلق المستقبل:

أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين بعض عادات العقل المنتجة والتسويق الأكاديمي، مثل دراسة جاسمين (2014) Jasmine التي أشارت إلى أن التسويق الأكاديمي يرتبط ببعض القدرات مثل حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف، فالطلاب الذين ليس لديهم هذه القدرات يميلون إلى تأجيل المهام لأنه ليس لديهم دافعية أو مبادأة تجعلهم يبادرون في البدء في المهام المكلفين بها، ولا يشعرون بأي استمتاع أثناء أداء هذه المهام.

وانققت هذه النتائج مع دراسة صيري (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن هناك بين التسويق الأكاديمي وبعض عادات العقل المنتجة، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال المثابرة، والتعاطف وإدارة الانفعالات، حيث إن هذه القدرات تجعل الفرد يحقق مستوى مقبولاً من العمل والإحساس بالراحة والارتياح والاستقرار عند القيام به، كما تشير الدراسة إلى أن من العوامل المساعدة على عدم تسويق المهام هي التعاطف وإدارة الانفعالات، فالأشخاص ذوو الذكاء الوجداني يتميزون بالثقة بالنفس والقدرة على توجيه الذات والتعاون مع الآخرين وتحمل المسؤولية وقوة العزيمة والدافعية لإنجاز الأعمال والقدرة على التكيف، ومن ثم لا يميلون إلى التسويق الأكاديمي، كما أن الطلاب الذين يمتلكون القدرة على إدارة الانفعالات يحاولون إنجاز المهام المطلوبة بسرعة حتى يتخلصون من حالة القلق عندما يواجهون مواقف ومشكلات صعبة، ولا يعتمدون على التسويق حتى يشعرون بالارتياح والسكينة، وهذا يزيد من دافعيتهم ويقل التسويق لديهم.

كما أشارت دراسة جليك وآخرون (2014) Glick, Millstein & Orsillo إلى أن هناك علاقة سالبة بين التسويق الأكاديمي والمرونة، وأن مشكلة التسويق تكمن في نوع من عدم المرونة وعدم الانفتاح على الخبرات الأخرى، وذلك بسبب التجنب

والهروب من خبرات الآخرين والخوف من تقييم الآخرين لهم.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة إيكيرت وآخرين (2016) Eckert et al. أن مهارات التنظيم الانفعالي تساعد في تخفيف التسويق الأكاديمي، وذلك لوجود علاقة بين مهارات التحكم في الانفعالات والعصبية وعدم التهور والتسويق الأكاديمي، لذلك فإنَّ مهارات التنظيم الانفعالي تؤدي دورًا مهمًا في فهم التسويق الأكاديمي، وذلك من خلال مواجهة المواقف الضاغطة وتعديل الانفعالات.

ومن ناحية أخرى أشارت دراسات إلى وجود علاقة بين بعض عادات العقل المنتجة وقلق المستقبل، وهذا ما أشارت إليه دراسة جاكسون وآخرين Jackson et al. (2002) حيث إنَّه عندما يكون الشخص مثابرًا ولديه حافز ومبادرة ومرونة في التفكير، وحينما يشعر الفرد أنَّ الهدف يمكن بلوغه، فسوف يحاول بكل جهد وإصرار على تحقيقه، وهذا يجعل توقعات الفرد إيجابية، وأن الأحداث ستتغير للأفضل حينما يواجهون تحديًا أو مشكلة معينة.

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة سولبيرج وسيجيرستروم Solberg & Segerstrom (2016) التي توصلت إلى أن الدافعية والمثابرة والإصرار والمرونة في التفكير وضبط الانفعالات تساعد على التكيف مع الحياة بشكل أفضل، وتحقيق الصحة النفسية وتوقع حدوث الأشياء الجيدة والسعيدة والدافع للنجاح والتفوق، وهذا سيؤثر بدوره على الشعور بالتفاؤل وخفض قلق المستقبل.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسات مثل حسن (٢٠١٦)، ودراسة حسين Hossein (2013)، ودراسة ستيفن وآخرين Stephen et al. (2015) إلى أن التدريب على الجانب العاطفي والانفعالي لدى الطلاب يساعدهم على التفاؤل في مواجهة الفشل والإحباط والخوف من المستقبل، وساعدت عادات العقل المنتجة على تنمية الجانب العاطفي لدى التلاميذ وتمييزهم فكريًا، بالمشاركات النشطة الإيجابية التي تنمي التفاؤل، بدلاً من الملاحظة السلبية دون تفاعل، وتمتع المتفائلين بذكاء عاطفي، الذي ساعدهم على مواجهة الفشل، عكس المتشائمين الذين يتسمون بتدني مستوى الذكاء العاطفي ومن ثمَّ انخفاض قدرتهم على مواجهة الفشل.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي -بعدي -تتبعي) لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي -بعدي -تتبعي) لمقياس قلق المستقبل وأبعاده لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

تناول هذا الجزء منهج الدراسة، ووصف عينة الدراسة (عينة التحقق من أدوات الدراسة- العينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعتين في تطبيق الدراسة من خلال مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتطبيق أدوات القياس قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم استخدام البرنامج التدريبي القائم على بعض عادات العقل المنتجة لطلاب المجموعة التجريبية، وعدم تعريض

المجموعة الضابطة للبرنامج، ثم تطبيق أدوات القياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة واختبار دلالة الفروق بينهما والتعرف على تأثير البرنامج، ثم تطبيق أدوات القياس تتبعياً للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج.

ثانياً: المشاركون في الدراسة:

أ- المشاركون في الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة من (٣٤٧) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، بمتوسط عمري قدره (٢١,٤) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٠٩) سنة.

ب- المشاركون في العينة الأساسية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٥٢٠) طالباً وطالبة، ثم تم اختيار مرتفعي التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل وفقاً للإرباعي الأعلى للدرجات، وبذلك اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (١٣٠) من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (وعددتها ٦٥)، والأخرى ضابطة (وعددتها ٦٥) في الفرقة الثانية تعليم عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٩٣) وانحراف معياري قدره (٠,٧٦). وراعت الباحثة تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة، وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياسي التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل على طلاب المجموعتين.

واستخدمت اختبار (T-Test) لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التسويق الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج، ويتضح ذلك من جدول (١).

جدول (١): الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده

التسويق الأكاديمي	التجريبية (٦٥)		الضابطة (٦٥)		درجة الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
التسويق في المذاكرة	٥٥,١٧	١٤,٩٩	٥٥,٣٧	١٣,٨٢	١٢٨	٠,٧١
التسويق في عمل	٣٤,٢٦	٩,٣٤	٣٤,٨٣	١١,٥٥	١٢٨	٠,٣٣

التسويق الأكاديمي	التجريبية (٦٥)		الضابطة (٦٥)		درجة الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
التكليفات والمهام	١٥,٠٥	٣,٧٣	١٤,٣٤	٤,١٦	١٢٨	١,٠٢
سوء إدارة الوقت	١٥,٠٥	٣,٧٣	١٤,٣٤	٤,١٦	١٢٨	١,٠٢
التسويق الأكاديمي ككل	١٠٤,٤٣	٢٦,٢١	١٠٤,٥٤	٢٥,٧٧	١٢٨	٠,٤٢

*قيمة (ت) الجدولية لدرجة الحرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨.

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التسويق الأكاديمي؛ إذ كانت قيمة (ت) (٠,٤٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ ما يدل على تكافؤ المجموعتين، ويسمح بإجراء المقارنات بينهما في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، كما كانت قيم (ت) لأبعاد التسويق الأكاديمي على التوالي، هي: (٠,٣٣، ٠,٧١)، وكانت غير دالة إحصائياً.

كما استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق المستقبل وأبعاده قبل تطبيق البرنامج، ويتضح ذلك من جدول (٢).

جدول (٢): الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده

البيانات الإحصائية	التجريبية (٦٥)		الضابطة (٦٥)		درجة الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
قلق المستقبل المهني	٤٢,٠٠	١٣,٦٧	٤٥,٠٩	١٤,٤١	١٢٨	١,٢٦
الجانب النفسي لقلق المستقبل	٣٩,١٥	١١,٨٣	٤٠,٤٥	١١,٢٥	١٢٨	٠,٦٤
الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	٣٢,٣٤	٨,١٦	٣٠,٤٨	٨,٤٠	١٢٨	١,٢٨
قلق المستقبل ككل	١١٣,٤٩	٢٩,٣٣	١١٦,١٢	٢٧,٨٣	١٢٨	٠,٥٠

*قيمة (ت) الجدولية لدرجة الحرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨.

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في قلق المستقبل؛ إذ كانت قيمة (ت) (٠,٥٠) كما كانت قيم (ت) لأبعاد مقياس قلق المستقبل على

التوالي، هي: (١،٢٦، ٠،٦٤، ١،٢٨) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ ما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات، ويسمح بإجراء المقارنات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

شملت الدراسة المقاييس الآتية:

١- مقياس التسويق الأكاديمي (إعداد الباحثة).

تم إعداد مقياس التسويق الأكاديمي وفق الخطوات الآتية:

أ- الرجوع إلى الدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت التسويق الأكاديمي، مثل: مقياس عبد الخالق (٢٠١١)؛ Mortazavi, (2014); kandemira& palanci (2014); Seo, (2013); Tuckman (1991); Mortazavi, Khosrorad, (2015)؛ وذلك في حدود اطلاع الباحثة التي أمكن الاستفادة منها في إعداد المقياس.

ب- الرجوع إلى الدراسات التي قامت بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس التسويق الأكاديمي لدى عينات مختلفة مثل دراسة عطية، وسعد الدين (٢٠١٧)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٧)، ودراسة الضوي (٢٠١٦)، التي أشارت إلى أنّ مقياس التسويق الأكاديمي ذو بنية أحادية البعد، واختلفت هذه النتائج مع دراسة خليفة (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مقياس التسويق الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد للتسويق الأكاديمي، هي: التسويق في أداء التكاليف المطلوبة، والتسويق في كتابة بحث، والتسويق في الاستذكار، أما دراسة الطيب، وحسني (٢٠١٧) فذكرت أن التسويق الأكاديمي له ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي - البعد السلوكي - البعد الوجداني.

ج- من خلال فحص الدراسات والمقاييس المتاحة تم تحديد الأبعاد لمقياس التسويق الأكاديمي بما يتناسب مع التعريف الإجرائي للدراسة الحالية وبناء المقياس في صورته المبدئية واشتمل المقياس على (٣٨) بنداً في صورته المبدئية، خماسي الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا).

د- تحديد طريقة تصحيح المقياس: تكون المقياس من (٣٨) بنداً في صورته المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسي الليكرت، يختار المفحوص فيما بين

دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا) وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ما عدا (٦) عبارات سلبية تعكس درجاتها. وهذه البنود أرقامها هي (٣، ٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٣٧)، والدرجة العظمى على المقياس (١٩٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٨) درجة.

٥- عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صدق المحتوى، وتم الأخذ في الاعتبار بالملاحظات والمقترحات الخاصة بالتعديل.

٦- التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس وحساب الصدق من خلال صدق المحكمين، والصدق العاملي، وصدق المقارنة الطرفية، وحساب الثبات، وحساب الاتساق الداخلي.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس؛ استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٣٤٧) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم.

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب

الآتية:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوي بكليات التربية؛ بهدف معرفة رأيهم، من حيث صدق المقياس، ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وتم تعديلها.

ثانياً: التحليل العاملي الاستكشافي^(١)

للتحقق من مؤشر الصدق البنائي تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤٧) طالبًا وطالبة. وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية، وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن، تمت دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة، وتبين وجود ثلاثة عوامل؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور عامل واحد يتشبع بعدد من البنود تبعاً للمحكات الثلاثة الآتية:

(1) Exploratory Factor Analysis

١- العامل الجوهري ما كان له جذر كامن $\leq 1,00$.

٢- محك التشبع الجوهري للبند $\leq 0,3$.

٣- محك جوهرية العامل \leq ثلاثة تشبعتات جوهرية.

وتم مراجعة معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط^(١) للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠,٣٠) كمرحلة أولى لصلاحيّة التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط، تزيد قيمتها عن (٠,٣٠). وعلاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti - Image)؛ للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة^(٢) للتحليل عن (٠,٥٠) وقد وجد أن جميع مقدار MSA أعلى من (٠,٥)، كما روجعت القيم الخاصة باختبار (KMO Kaiser-Meyer-Olkin) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن (٠,٧٠) ووجد أن قيمة (KMO) تساوي (٠,٩٣٦)، كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق^(٣) وكان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوخ، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم استخدام معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وحدد معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل أو المكونات، وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي ٠,٣). (تبيغة، ٢٠١٢، ٢٣-٢٦).

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح، تم استخراج (٣) عوامل، تضمنت (٤٣,٥٠٪) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ إذ كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (٢٠,٩٧٪، ١٥,٥٩٪، ٦,٩٤٪).

ويوضح جدول (٣) العوامل الثلاثة التي كشف عنها التحليل العاملي وقيم التشبعتات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل.

(1)Correlation Matrix

(2)Measure of Sampling Adequacy (MSA)

(3)Bartlett's Test of Sphericity

جدول (٣): قيم التشبعات على العوامل الثلاثة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والتباين الكلي لمقياس التسويق الأكاديمي بعد التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢٧	٠,٧٦٠	٠,٦٧٥	٠,٧٦٠	٥	٠,٦٧٥	٠,٧٦٠	٠,٧٦٠
٢٨	٠,٧١٠	٠,٦٦٨	٠,٧١٠	٣٤	٠,٦٦٨	٠,٧١٠	٠,٧١٠
١٢	٠,٧٠٢	٠,٦٥٥	٠,٧٠٢	٣٨	٠,٦٥٥	٠,٧٠٢	٠,٧٠٢
٩	٠,٦٩٥	٠,٦٤٦	٠,٦٩٥	٣٠	٠,٦٤٦	٠,٦٩٥	٠,٦٩٥
٢١	٠,٦٦١	٠,٦٤٢	٠,٦٦١	٣٥	٠,٦٤٢	٠,٦٦١	٠,٦٦١
١١	٠,٦٤٣	٠,٦١١	٠,٦٤٣	٣٦	٠,٦١١	٠,٦٤٣	٠,٦٤٣
٨	٠,٦٣١	٠,٥٧٧	٠,٦٣١	١٦	٠,٥٧٧	٠,٦٣١	٠,٦٣١
٢	٠,٦١٨	٠,٥٦٣	٠,٦١٨	١٣	٠,٥٦٣	٠,٦١٨	٠,٦١٨
١٥	٠,٥٨٥	٠,٥٤٤	٠,٥٨٥	١٤	٠,٥٤٤	٠,٥٨٥	٠,٥٨٥
١٨	٠,٥٦٣	٠,٥٢٤	٠,٥٦٣	٣١	٠,٥٢٤	٠,٥٦٣	٠,٥٦٣
٤	٠,٥٦٠	٠,٤٠٦	٠,٥٦٠	١٠	٠,٤٠٦	٠,٥٦٠	٠,٥٦٠
٢٢	٠,٥٤٩	٠,٤٠٥	٠,٥٤٩	١	٠,٤٠٥	٠,٥٤٩	٠,٥٤٩
٢٤	٠,٥٣٤	٠,٣٧٤	٠,٥٣٤	٢٩	٠,٣٧٤	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤
٢٥	٠,٤٩٥	٠,٣٢٤	٠,٤٩٥	٢٦	٠,٣٢٤	٠,٤٩٥	٠,٤٩٥
٢٣	٠,٤٦٩	٠,٧٠٥	٠,٤٦٩	١٧	٠,٧٠٥	٠,٤٦٩	٠,٤٦٩
٧	٠,٤٠٤	٠,٦٢٤	٠,٤٠٤	٢٠	٠,٦٢٤	٠,٤٠٤	٠,٤٠٤
٣٣	٠,٣٦٩	٠,٦٢١	٠,٣٦٩	٣	٠,٦٢١	٠,٣٦٩	٠,٣٦٩
٣٢	٠,٣٥٤	٠,٤٧٤	٠,٣٥٤	١٩	٠,٤٧٤	٠,٣٥٤	٠,٣٥٤
٣٧	٠,٤٣٤	٠,٤١٤	٠,٤٣٤	٦	٠,٤١٤	٠,٤٣٤	٠,٤٣٤
الجذر الكامن	١٢,٠١	٢,٩٠	١,٦٠				
نسبة التباين	%٢٠,٩٧	%١٥,٥٩	%٦,٩٤				
التباين الكلي	%٢٠,٩٧	%٣٦,٥٦	%٤٣,٥٠				

يتضح من جدول (٣) أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٨) بنداً، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٦٠، ٠,٣٥٤)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل تقيس التسويق في المذاكرة. وتشبع على العامل الثاني (١٤) بنداً، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٧٥، ٠,٣٢٤) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس التسويق في عمل التكاليفات والمهام. وتشبع على العامل الثالث (٦) بنود، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٠٥، ٠,٤١٤) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس سوء إدارة الوقت، ومن ثم أكد التحليل العملي الاستكشافي صدق النموذج الثلاثي لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: صدق مقياس التسويق الأكاديمي بالمقارنة الطرفية:

حسبت الباحثة الفروق بين درجات المفحوصين في الإربعاعي الأعلى والأدنى في الأداء على مقياس التسويق الأكاديمي، وهو ما يسمى بصدق المقارنة الطرفية أوالصدق التمييزي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المفحوصين في الإربعاعي الأدنى والأعلى لمقياس التسويق الأكاديمي

م	الأبعاد	الإربعاعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
١	التسويق في المذاكرة	الأدنى	٨٨	٣٧,٤٩	٧,٢٠	٣٠,٧٥
		الأعلى	٨٨	٦٩,٧٤	٦,٧١	
٢	التسويق في عمل التكاليفات والمهام	الأدنى	٨٨	٢١,٩٩	٣,٨٩	٣٠,٣٨
		الأعلى	٨٨	٤٧,٧٠	٦,٩٢	
٣	سوء إدارة الوقت	الأدنى	٨٨	١١,٦٥	٣,٠٤	١١,٨٣
		الأعلى	٨٨	١٧,٨٩	٣,٩١	
	المجموع الكلي	الأدنى	٨٨	٧١,١٣	١٠,١٦	٤٣,٢٩
		الأعلى	٨٨	١٣٥,٣٣	٩,٥٠	

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوى ١,٩٨، ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوى ٢,٦٣

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية تساوي (١,٩٨) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٣) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١٧٤). ما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الإربعاعي الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، وفي الأبعاد الفرعية له، وهذا يؤكد أنّ المقياس قادرٌ على التمييز بين درجات بين المستويين القوي والضعيف، ما يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وبلغت (٠,٩٢٤) بالنسبة لبعد التسويق في المذاكرة، وبلغت (٠,٩١٩) بالنسبة لبعد التسويق في عمل التكاليفات والمهام، وبلغت (٠,٥٦٧) بالنسبة لسوء إدارة الوقت، وكانت دالة عند

مستوى (٠,٠١)؛ ما يُشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من جدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التسوييف الأكاديمي ن = (٣٤٧)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
١	التسوييف في المذاكرة	**٠,٩٢٤
٢	التسوييف في عمل الأبحاث والتكليفات	**٠,٩١٩
٣	سوء إدارة الوقت	**٠,٥٦٧

(* القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد التسوييف في المذاكرة، وبنود بعد التسوييف في عمل الأبحاث والتكليفات، وبنود بعد سوء إدارة الوقت، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٤٦٧ إلى ٠,٧٦٨)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٦).

جدول (٦): معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٢	**٠,٦٢٨	١٠	**٠,٦٣٥	٢٢	**٠,٦٨٥	٣٦	**٠,٦٩٠
٤	**٠,٦٢٨	١٣	**٠,٦٢٦	٢٣	**٠,٦٤٠	٣٨	**٠,٥٤٧
٧	**٠,٤٦٧	١٤	**٠,٦٦٩	٢٤	**٠,٥٦٧	٣	**٠,٦٦٠
٨	**٠,٥٧١	١٦	**٠,٦٣٨	٢٥	**٠,٦٣٠	٦	**٠,٥٣١
٩	**٠,٦٨٣	٢٦	**٠,٥٨٢	٢٧	**٠,٧٦٨	١٧	**٠,٥٦٤
١١	**٠,٦٧٧	٢٩	**٠,٦٦٠	٢٨	**٠,٦٥٠	١٩	**٠,٥٨٨
١٢	**٠,٧٤٠	٣٠	**٠,٦٥٤	٣٢	**٠,٥٤٦	٢٠	**٠,٦٧١
١٥	**٠,٥٩٧	٣١	**٠,٦٥١	٣٣	**٠,٥٧٠	٣٧	**٠,٥٧٦
١٨	**٠,٦٠١	٣٤	**٠,٦٨٩	١	**٠,٦٥٨		
٢١	**٠,٦٧٢	٣٥	**٠,٦٢٢	٥	**٠,٧٢٩		

(* القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس التسويق الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وكانت معاملات الارتباط بين بنود مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية تتراوح من (٠,٢٧٤ إلى ٠,٧١٦)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٧).

جدول (٧): ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التسويق الأكاديمي

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
١	**٠,٦٥٦	١١	**٠,٦١٣	٢١	**٠,٥٦٥	٣١	**٠,٦٢٢
٢	**٠,٥٧٢	١٢	**٠,٦٧٥	٢٢	**٠,٦٧١	٣٢	**٠,٥٧٢
٣	**٠,٣١٧	١٣	**٠,٥٣٩	٢٣	**٠,٦٦٦	٣٣	**٠,٥٩٤
٤	**٠,٦١٥	١٤	**٠,٦٢٧	٢٤	**٠,٥٠٥	٣٤	**٠,٦١٧
٥	**٠,٦٣٠	١٥	**٠,٥١٦	٢٥	**٠,٦٥٦	٣٥	**٠,٤٩٩
٦	**٠,٥٤٢	١٦	**٠,٥٧٨	٢٦	**٠,٦٣٥	٣٦	**٠,٦٣٠
٧	**٠,٤٢٤	١٧	**٠,٢٧٤	٢٧	**٠,٦٧٨	٣٧	**٠,٢٨٦
٨	**٠,٤٤٥	١٨	**٠,٥٤١	٢٨	**٠,٥٣٩	٣٨	**٠,٣٩٩
٩	**٠,٦٠٤	١٩	**٠,٣٤٦	٢٩	**٠,٧١٦		
١٠	**٠,٦٠١	٢٠	**٠,٣٧١	٣٠	**٠,٥٧٦		

(* القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩).

ثبات مقياس التسويق الأكاديمي:

الثبات بألفا كرونباخ:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس.

جدول (٨): قيم معاملات ألفا الكلية لمقياس التسوييف الأكاديمي في حالة حذف كل بند من بنوده

رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ	رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ	رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ	رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ
١	٠,٩٣٥	١١	٠,٩٣٥	٢١	٠,٩٣٦	٣١	٠,٩٣٥
٢	٠,٩٣٦	١٢	٠,٩٣٥	٢٢	٠,٩٣٥	٣٢	٠,٩٣٦
٣	٠,٩٣٧	١٣	٠,٩٣٦	٢٣	٠,٩٣٥	٣٣	٠,٩٣٥
٤	٠,٩٣٥	١٤	٠,٩٣٥	٢٤	٠,٩٣٦	٣٤	٠,٩٣٥
٥	٠,٩٣٥	١٥	٠,٩٣٦	٢٥	٠,٩٣٥	٣٥	٠,٩٣٦
٦	٠,٩٣٦	١٦	٠,٩٣٦	٢٦	٠,٩٣٥	٣٦	٠,٩٣٥
٧	٠,٩٣٧	١٧	٠,٩٣٧	٢٧	٠,٩٣٥	٣٧	٠,٩٣٧
٨	٠,٩٣٧	١٨	٠,٩٣٦	٢٨	٠,٩٣٦	٣٨	٠,٩٣٧
٩	٠,٩٣٥	١٩	٠,٩٣٧	٢٩	٠,٩٣٤	ألفا الكلية	٠,٩٣٧
١٠	٠,٩٣٥	٢٠	٠,٩٣٧	٣٠	٠,٩٣٦		

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل - تبين أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهم يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وكان ثبات أبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي كلها مرتفعة؛ حيث بلغت (٠,٩١٠) بالنسبة للتسوييف في المذاكرة، وبلغت (٠,٨٩٢) بالنسبة للتسوييف في عمل التكاليفات والمهام، وبلغت (٠,٦٤٠) لسوء إدارة الوقت، وبلغت للمقياس ككل (٠,٩٣٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات، وهذا ما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩): قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس التسويق الأكاديمي في حالة حذف كل بند من بنودها

رقم البند	التسويق في عمل الأبحاث والتكليفات	رقم البند	التسويق في المذاكرة	رقم البند	سوء إدارة الوقت
٢	٠,٨٨٤	١	٠,٩٠٦	٣	٠,٥٦٣
٤	٠,٨٨٠	٥	٠,٩٠٦	٦	٠,٦٢٣
٧	٠,٨٨٥	١٠	٠,٩١٠	١٧	٠,٦٠٣
٨	٠,٨٨٥	١٣	٠,٩٠٧	١٩	٠,٦٠٤
٩	٠,٨٨٣	١٤	٠,٩٠٤	٢٠	٠,٥٦٤
١١	٠,٨٨٥	١٦	٠,٩٠٤	٣٧	٠,٦٢٣
١٢	٠,٨٨٨	٢٦	٠,٩٠٢		
١٥	٠,٨٨٤	٢٩	٠,٩٠٧		
٢١	٠,٨٨٤	٣٠	٠,٩٠٤		
٢٢	٠,٨٨٤	٣١	٠,٩٠٤		
٢٣	٠,٨٨٢	٣٤	٠,٩٠٥		
٢٤	٠,٨٨٦	٣٥	٠,٩٠٨		
٢٥	٠,٨٨٢	٣٦	٠,٩٠٦		
٢٧	٠,٨٩٠	٣٨	٠,٩٠١		
٢٨			٠,٩٠٥		
٣٢			٠,٩٠٨		
٣٣			٠,٩٠٨		
١٨			٠,٩٠٦		
الفا الكلية للبعد	٠,٨٩٢		٠,٩١٠		٠,٦٤٠

توزيع المفردات على أبعاد مقياس التسويق الأكاديمي في صورته النهائية:

يوضح جدول (١٠) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٣٨) بندًا في صورته النهائية؛ حيث إنّه لم يحذف أي بند وذلك موزعين على الثلاثة أبعاد كما يلي:

جدول (١٠): توزيع المفردات على أبعاد مقياس التسويق الأكاديمي في صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	التسويق في المذاكرة	٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٨، ١٥، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ١٨
٢	التسويق في عمل الأبحاث والتكليفات	١، ٥، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨
٣	سوء إدارة الوقت	٣، ٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٣٧

٢- مقياس قلق المستقبل: (إعداد الباحثة)

تم إعداد مقياس قلق المستقبل وفق الخطوات الآتية:

(١) الرجوع إلى الدراسات السابقة في بنائه، مثل: دراسة شقير (٢٠٠٥)، ودراسة

الحسيني (٢٠٠٨)، ودراسة أبو الهدى (٢٠١١)، ودراسة (Molin 1990)، وذلك في حدود اطلاع الباحثة التي أمكن الإفادة منها في إعداد المقياس.

(ب) مراجعة العديد من المقاييس في بناء مقياس قلق المستقبل، مثل: مقياس زهران (٢٠١٥)، الذي تضمن (٦) عوامل، وهي: الجانب النفسي - الاقتصادي - الاجتماعي - الصحي - الأسري - الأكاديمي، ومقياس طلعت أحمد حسن (٢٠١٨) الذي أشار إلى أن مقياس قلق المستقبل يتكون من (٤) أبعاد، وهي مشاكل وضغوط الحياة، وعدم تقبل الواقع وتوقع السوء، وأحاديث الفرد الذاتية، والأهداف والطموحات، ودراسة إبراهيم (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن مقياس قلق المستقبل لدى الراشدين يتكون من (٣) أبعاد، وهي قلق المستقبل نحو الذات - وقلق المستقبل نحو الأسرة، وقلق المستقبل نحو العالم، ودراسة شند (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أنه يتكون من (٣) أبعاد، هي: قلق المستقبل نحو العالم، وقلق المستقبل نحو الذات، وقلق المستقبل نحو الأسرة، ودراسة غالب المشيخي (٢٠٠٩) إلى (٥) أبعاد هي التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة والقلق من الأحداث الضاغطة، والمظاهر النفسية لقلق المستقبل، والمظاهر الجسمية.

(ج) من خلال فحص الدراسات والمقاييس المتاحة تم تحديد الأبعاد لمقياس قلق المستقبل بما يتناسب مع التعريف الإجرائي للدراسة الحالية وبناء المقياس في صورته المبدئية واشتمل المقياس على (٣٨) بنداً في صورته المبدئية، خماسي الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، ويقاس ثلاثة أبعاد، تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالي:

- ١- الجانب النفسي لقلق المستقبل: ويشمل (١١) بنداً، وأرقامها: (١-١١).
- ٢- قلق المستقبل المهني: ويشمل (١٨) بنداً، وأرقامها: (١٢-٢٩).
- ٣- الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل: ويشمل (٩) بنود، وأرقامها: (٣٠-٣٨).
- (د) تحديد طريقة تصحيح المقياس: تكون مقياس من (٣٨) بنداً في صورته

المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسي الليكرت، يختار المفحوص فيما بين (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، وتعطي (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والنهائية العظمى للمقياس (١٩٠) درجة، والنهائية الصغرى (٣٨) درجة.

(٥) عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صدق المحتوى، وتم الأخذ في الاعتبار بالملاحظات والمقترحات الخاصة بالتعديل.

(و) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وحساب الصدق من خلال صدق المحكمين، والصدق العاملي، وصدق المقارنة الطرفية، وحساب الثبات، وحساب الاتساق الداخلي.

الخصائص السيكومترية للمقياس: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٣٤٧) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم.

صدق المقياس:

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوي بكليات التربية؛ بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وعدلتها الباحثة في ضوء الاقتراحات والتوجيهات التي قدمت من السادة المحكمين.

ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي^(١)

للتحقق من مؤشر الصدق البنائي استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤٧) طالبًا

(1)Expleatory Factor Analysis

وطالبة، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور ثلاثة عوامل يتشعب كل منهم بعدد من البنود تبعًا للمحكات التي تم ذكرها سابقًا.

وتم الرجوع إلى معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط^(١)؛ للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد على (٠,٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط، تزيد قيمتها على (٠,٣٠) علاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية للمصفوفة الارتباط^(٢) وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة^(٣) للتحليل عن (٠,٥٠)، وقد وجد أن جميع مقدار (MSA) أعلى من (٠,٥)، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser-MMO (Meyer-Olkin)؛ ووجد أن قيمة (KMO) تساوي (٠,٩٣٢) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق^(٤) أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوخ؛ وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وحدد معيار التشعب الجوهري للبند بالعوامل أو المكونات، وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي ٠,٣) وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح، تم استخراج ثلاثة عوامل تضمنت (٤٧,٩٢٪) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب (١٧,٠٢٪، ١٥,٨٢٪، ١٥,٠٩٪).

ويوضح جدول (١١) العوامل الثلاثة التي كشف عنها التحليل العاملي وقيم التشبعت على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين لهذه العوامل.

(1)Correlation Matrix

(2)Anti - Image

(3)Measure of Sampling Adequacy(MSA)

(4)Bartlett's Test of Sphericity

جدول (١١): قيم التشبعات على العوامل الثلاثة لمقياس قلق المستقبل والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والتباين الكلي بعد التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٩	٠,٧٤٣			٣	٠,٦٥٤		
٢٦	٠,٦٩٧			٥	٠,٦٣١		
٢٨	٠,٦٩٤			٧	٠,٦٢٨		
٢٥	٠,٦٧٣			٨	٠,٦١٤		
٢٧	٠,٦٤٩			١١	٠,٦١٣		
٢٢	٠,٦٠٤			٦	٠,٥٩٥		
٢١	٠,٦٠٠			١٠	٠,٥١٧		
١٢	٠,٥٢٤			١٦	٠,٤٥٨		
١٨	٠,٥١٩			٩	٠,٤٥٧		
٢٩	٠,٤٧٨			١٤	٠,٤٤٩		
١٧	٠,٤٧٧			٣١	٠,٧٥١		
٢٤	٠,٤٥٨			٣٣	٠,٧٤٥		
١٣	٠,٤١٩			٣٢	٠,٧٣٢		
٢٠	٠,٤١٧			٣٤	٠,٧٣٠		
١٥	٠,٤٠٤			٣٦	٠,٦٩٩		
٢٣	٠,٣٨٦			٣٨	٠,٦٨٠		
١		٠,٧٩٢		٣٠	٠,٦١٤		
٢		٠,٧٢٠		٣٥	٠,٥٨٦		
٤		٠,٦٥٧		٣٧	٠,٥٠٩		
الجذر الكامن		١٢,٨٠			٢,١٠		
نسبة التباين		%١٧,٠٢			%١٥,٠٩		
التباين الكلي		%١٧,٠٢			%٤٧,٩٢		

يتضح من جدول (١١) أنَّ العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٦) بنذًا، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٤٣،٠,٣٨٦)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل تقيس قلق المستقبل المهني، وتشبع على العامل الثاني (١٣) بنذًا، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٩٢،٠,٤٤٩)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس الجانب النفسي لقلق المستقبل، وتشبع

على العامل الثالث (٩) بنود تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٥١,٠٠,٥٠٩) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل، ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي صدق النموذج الثلاثي لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: صدق مقياس قلق المستقبل بالمقارنة الطرفية:

حسبت الباحثة الفروق بين درجات المفحوصين في الإرباعي الأعلى والأدنى في الأداء على مقياس قلق المستقبل، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٢): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المفحوصين في الإرباعي الأدنى والأعلى لمقياس قلق المستقبل

م	الأبعاد	الإرباعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
١	قلق المستقبل المهني	الأدنى	٨٨	٢٩,٦٨	٥,٩٨	٢٨,٤٢
		الأعلى	٨٨	٥٧,٩٠	٧,١٤	
٢	الجانب النفسي لقلق المستقبل	الأدنى	٨٨	٢٦,٨١	٧,١٢	٢٤,٩٩
		الأعلى	٨٨	٥١,٦١	٦,٠٠	
٣	الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	الأدنى	٨٨	٢٠,٦٨	٦,٤٤	١٨,٢٩
		الأعلى	٨٨	٣٧,١٨	٥,٤٨	
	المجموع الكلي	الأدنى	٨٨	٧٧,١٧	١١,٩٦	٣٨,١٤
		الأعلى	٨٨	١٤٦,٦٩	١٢,٢٢	

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ١,٩٨، ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي ٢,٦٣

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية تساوي (١,٩٨) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٣) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١٧٤). ما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الإرباعي الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس وفي الأبعاد الفرعية له، وهذا يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين درجات المفحوصين.

الاتساق الداخلي للمقياس:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس كلها مرتفعة، وبلغت (٠,٩٠٥) بالنسبة لبعد قلق المستقبل المهني، وبلغت (٠,٨٩٤) لبعد الجانب النفسي لقلق المستقبل، وبلغت (٠,٧٤٨) لبعد الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ ما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك من جدول (١٣)

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل ن = (٣٤٧)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
١	قلق المستقبل المهني	**٠,٩٠٥
٢	الجانب النفسي لقلق المستقبل	**٠,٨٩٤
٣	الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	**٠,٧٤٨

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق المستقبل بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد قلق المستقبل المهني، وبنود بعد الجانب النفسي لقلق المستقبل، وبنود بعد الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٥٥٣) إلى (٠,٧٩٣)، دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول (١٤): معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق المستقبل بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	**٠,٧٩٣	١١	**٠,٧٦٩	٢١	**٠,٦٩٦	٣١	**٠,٧٢٦
٢	**٠,٧٥٧	١٢	**٠,٦٨٩	٢٢	**٠,٦٦٩	٣٢	**٠,٧٤٧
٣	**٠,٦٦٨	١٣	**٠,٥٩٥	٢٣	**٠,٥٠٧	٣٣	**٠,٧٦٧
٤	**٠,٦٩٧	١٤	**٠,٦١٩	٢٤	**٠,٥٩٩	٣٤	**٠,٧٦٣
٥	**٠,٦٦١	١٥	**٠,٦٣٥	٢٥	**٠,٦٩٥	٣٥	**٠,٦٤٦
٦	**٠,٦٣٣	١٦	**٠,٦٣٤	٢٦	**٠,٧٠٨	٣٦	**٠,٧٦٥
٧	**٠,٧٤٩	١٧	**٠,٥٧١	٢٧	**٠,٧٢٠	٣٧	**٠,٦٥١
٨	**٠,٧١٣	١٨	**٠,٦٢٥	٢٨	**٠,٦٨١	٣٨	**٠,٧٢٢
٩	**٠,٦٣٠	١٩	**٠,٦٠١	٢٩	**٠,٥٥٣		
١٠	**٠,٦٦٢	٢٠	**٠,٤٧٧	٣٠	**٠,٦٥٨		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩)

وكانت معاملات الارتباط بين بنود مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية تتراوح من (٠,٤٢٠ إلى ٠,٦٨٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول (١٥): ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
١	**٠,٦٣٨	١١	**٠,٧٢١	٢١	**٠,٦٤٣	٣١	**٠,٤٦٨
٢	**٠,٦٣٧	١٢	**٠,٦٥٩	٢٢	**٠,٥٨٠	٣٢	**٠,٥٣٥
٣	**٠,٥٤٦	١٣	**٠,٥٩٧	٢٣	**٠,٤٦٤	٣٣	**٠,٥٦٨
٤	**٠,٦٠٥	١٤	**٠,٦١٧	٢٤	**٠,٥٥٢	٣٤	**٠,٥٦٥
٥	**٠,٥٥٦	١٥	**٠,٦٦٢	٢٥	**٠,٦١٣	٣٥	**٠,٥٢١
٦	**٠,٥٤٠	١٦	**٠,٦٣٣	٢٦	**٠,٦٠٩	٣٦	**٠,٥٨٣
٧	**٠,٦٨٢	١٧	**٠,٥٢٤	٢٧	**٠,٦٤٤	٣٧	**٠,٥١٦
٨	**٠,٦٤٠	١٨	**٠,٥٧٣	٢٨	**٠,٥٥٩	٣٨	**٠,٥٢٨
٩	**٠,٥٩٤	١٩	**٠,٤٢٠	٢٩	**٠,٥٢٠		
١٠	**٠,٦٠٧	٢٠	**٠,٤٣٣	٣٠	**٠,٥٣٣		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٤٥) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠,١١٣)، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠,١٤٩)

ثبات مقياس قلق المستقبل:

الثبات بألفا كرونباخ:

كانت جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وكان حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، وبلغت للمقياس ككل

(٠,٩٤٥)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

جدول (١٦): قيم معاملات ألفا الكلية لمقياس قلق المستقبل في حالة حذف كل بند من بنوده

رقم البند	قيمة ألفا	رقم البند	قيمة ألفا	رقم البند	قيمة ألفا	رقم البند	قيمة ألفا
١	٠,٩٤٣	١١	٠,٩٤٣	٢١	٠,٩٤٣	٣١	٠,٩٤٥
٢	٠,٩٤٣	١٢	٠,٩٤٣	٢٢	٠,٩٤٤	٣٢	٠,٩٤٤
٣	٠,٩٤٤	١٣	٠,٩٤٣	٢٣	٠,٩٤٥	٣٣	٠,٩٤٤
٤	٠,٩٤٣	١٤	٠,٩٤٣	٢٤	٠,٩٤٤	٣٤	٠,٩٤٤
٥	٠,٩٤٤	١٥	٠,٩٤٣	٢٥	٠,٩٤٣	٣٥	٠,٩٤٤
٦	٠,٩٤٤	١٦	٠,٩٤٣	٢٦	٠,٩٤٣	٣٦	٠,٩٤٤
٧	٠,٩٤٣	١٧	٠,٩٤٤	٢٧	٠,٩٤٣	٣٧	٠,٩٤٤
٨	٠,٩٤٣	١٨	٠,٩٤٤	٢٨	٠,٩٤٤	٣٨	٠,٩٤٤
٩	٠,٩٤٤	١٩	٠,٩٤٥	٢٩	٠,٩٤٤	الفا	٠,٩٤٥
١٠	٠,٩٤٣	٢٠	٠,٩٤٥	٣٠	٠,٩٤٤	الكلية	

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس قلق المستقبل في حالة حذف كل بند من بنودها، وكانت جميع البنود متسقة داخلياً، وكان حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد، وكان ثبات أبعاد مقياس قلق المستقبل كلها مرتفعة وبلغت (٠,٨٩٦) بالنسبة لبعد قلق المستقبل المهني، وبلغت (٠,٩٠٨) لبعد الجانب النفسي لقلق المستقبل، وبلغت (٠,٨٨٠) لبعد الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل.

جدول (١٧): قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس قلق المستقبل في حالة حذف كل بند من بنودها

رقم البند	قلق المستقبل المهني	رقم البند	الجانب النفسي لقلق المستقبل	رقم البند	الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل
١٢	٠,٨٨٧	١	٠,٨٩٦	٣٠	٠,٨٧٣
١٣	٠,٨٩١	٢	٠,٨٩٧	٣١	٠,٨٦٦
١٥	٠,٨٨٩	٣	٠,٩٠٢	٣٢	٠,٨٦٤
١٧	٠,٨٩٢	٤	٠,٩٠٠	٣٣	٠,٨٦٢
١٨	٠,٨٨٩	٥	٠,٩٠٢	٣٤	٠,٨٦٢
١٩	٠,٨٩٠	٦	٠,٩٠٣	٣٥	٠,٨٧٦
٢٠	٠,٨٩٦	٧	٠,٨٩٨	٣٦	٠,٨٦٢
٢١	٠,٨٨٧	٨	٠,٩٠٠	٣٧	٠,٨٧٤
٢٢	٠,٨٨٨	٩	٠,٩٠٤	٣٨	٠,٨٦٧
٢٣	٠,٨٩٤	١٠	٠,٩٠٣		
٢٤	٠,٨٩١	١١	٠,٨٩٧		
٢٥	٠,٨٨٧	١٤	٠,٩٠٥		
٢٦	٠,٨٨٦	١٦	٠,٩٠٤		
٢٧	٠,٨٨٦				
٢٨	٠,٨٨٧				
٢٩	٠,٨٩٢				
ألفا الكلية للبعد	٠,٨٩٦		٠,٩٠٨		٠,٨٨٠

توزيع المفردات على أبعاد مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية:

يوضح جدول (١٨) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية؛ إذ تكون المقياس من (٣٨) بنداً في صورته النهائية مُوزعين على الثلاثة أبعاد كما يلي:

جدول (١٨): توزيع المفردات على أبعاد مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	قلق المستقبل المهني	١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩
٢	الجانب النفسي لقلق المستقبل	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤، ١٦
٣	الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨

٣- البرنامج التدريبي القائم على بعض عادات العقل المنتجة*:

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تدريب بعض عادات العقل المنتجة لدى طلاب كلية التربية لخفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لديهم، ويتضمن التدريب على عادات العقل المنتجة الآتية:

١. المثابرة.
٢. التفكير بمرونة.
٣. التعاطف والإصغاء بتفهم.
٤. التحكم بالتهور.
٥. الاستجابة بدهشة وتساؤل.

* ملحق (٤) برنامج قائم على بعض عادات العقل المنتجة

الفئة المستهدفة من البرنامج:

طلاب كلية التربية – جامعة الفيوم، مرتفعو التسويق الأكاديمي ومرتفعو قلق المستقبل.

مصادر إعداد وبناء البرنامج:

١. الاطلاع على البحوث والدراسات الأجنبية والعربية الخاصة بعادات العقل المنتجة والإفادة منها في بناء البرنامج.
٢. الاطلاع على طرق تدريب عادات العقل المنتجة وبرامجها لدى طلبة الجامعة.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

يتفرع من الهدف العام أهداف فرعية، هي:

١. التدريب على عادة المثابرة: من خلال تقديم أنشطة تساعد المشاركين على المثابرة والتحدي والإصرار في المواقف الصعبة والأزمات الطارئة، ورؤية الجانب الإيجابي من الأحداث والتقاؤل في وجه الإحباط.
٢. التدريب على عادة مرونة التفكير: من خلال تقديم أنشطة متنوعة تسهم في تحسين المرونة في الاستجابة للمواقف المتغيرة.
٣. التدريب على عادة التحكم بالتهور: من خلال تقديم أنشطة متنوعة تسهم في تحكم المشاركين في انفعالاتهم، والسيطرة عليهم، وضبط ذواتهم عند العقبات التي تواجههم والتدريب على بعض الاستراتيجيات التي تُساعد المشاركين على إدارة الانفعالات وتنظيمها والالتزان الانفعالي في المواقف الضاغطة.
٤. التدريب على عادة الإصغاء بنفهم وتعاطف: من خلال تقديم أنشطة متنوعة تسهم في فهم ومشاركة الحالة الانفعالية للآخر.
٥. التدريب على عادة الاستجابة بدهشة وتساؤل: من خلال تقديم أنشطة متنوعة تسهم في تنمية حب الاستطلاع.

التوزيع الزمني لجلسات البرنامج:

تكون البرنامج من (٢٢) جلسة للبرنامج ككل مقسمة إلى جلسة للقياس القبلي وجلسة تعارف و(١٧) جلسة تطبيقية تدريبية بواقع جلستين أسبوعياً بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ لمدة شهرين ونصف ويتراوح زمن الجلسة الواحدة من (٣٠-٤٠ دقيقة) ، وجلسة ختامية وجلسة للقياس البعدي وجلسة للقياس التتبعي بعد مرور حوالي شهر ونصف من القياس البعدي .

وجداول (١٩) يوضح ملخص لجلسات البرنامج من حيث اسم الجلسة والأهداف الإجرائية للجلسات وعدد الجلسات وزمن الجلسة.

جدول (١٩): جلسات البرنامج من حيث اسم الجلسة والأهداف الإجرائية وعدد الجلسات وزمن الجلسة

م	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	الأهداف الإجرائية للجلسة	زمن الجلسة
١.	القياس القبلي		• تطبيق مقاييس الدراسة قبلياً على عينة الدراسة.	٣٠ دقيقة
٢.	جلسة تمهيدية وتعارف	١	• التعارف بين الباحثين والطلاب وتوضيح الهدف العام من البرنامج، والاتفاق على آلية العمل والمواعيد المناسبة لهم لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي.	٣٠ دقيقة
٣.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يتعرف الطالب على مفهوم المثابرة، أن يتعرف الطالب على خصائص الأشخاص المثابرين.	٣٠ دقيقة
٤.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يكون الطالب قادراً على أن يستمر دون كلل أو ملل حتى يكمل المهمة التي يرغب في إنجازها، والتمسك بالمهمة حتى لو كان يريد الاستسلام.	٣٠ دقيقة
٥.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يتعرف الطالب على أهمية مواجهة الفشل والتغلب عليه. • أن يكون قادراً على تحويل الضعف إلى نجاح.	٤٠ دقيقة
٦.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يكون قادر على إدارة الوقت. • أن يتعرف الطلاب أهمية الوقت ومضيعات الوقت.	٤٠ دقيقة
٧.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يتعرف الطلاب على بعض استراتيجيات تحسين إدارة الوقت. • أن يحدد الطلاب أهدافهم. • أن يضع الطلاب أولويات لمهامهم وأهدافهم.	٤٠ دقيقة
٨.	التدريب على عادة المثابرة	١	• أن يكون قادر على التخطيط الجيد لتحقيق أهدافه.	٤٠ دقيقة
٩.	التدريب على عادة التفكير بمرونة	١	• أن يتعرف الطالب على مفهوم عادة التفكير بمرونة كإحدى عادات العقل المنتجة في التفكير. • أن يتعرف الطالب على خصائص وصفات الشخص المفكر بمرونة أو مرن التفكير. • أن يتعرف الطالب على مجموعة من المرادفات أو السلوكيات الذكية الدالة على عادة التفكير بمرونة. • أن يولد الطالب أمثلة متنوعة على عادة التفكير بمرونة من قصص يعرفها أو مواقف حياتية مر بها. • أن يستخلص الطالب المبادئ الأساسية لعادة التفكير بمرونة.	٤٠ دقيقة

برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة وأثره في خفض لتسويق الأكاديمي

م	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	الأهداف الإجرائية للجلسة	زمن الجلسة
١٠.	التدريب على عادة التفكير بمرونة	١	• أن يستنتج الطالب فوائد التفكير بمرونة في دراسته وفي الحياة	٣٠ دقيقة
١١.	التدريب على عادة التفكير بمرونة	١	• أن يكون الطالب قادرًا على أن ينتج بدائل وافكار متنوعة لموقف ما	٣٠ دقيقة
١٢.	التدريب على عادة التفكير بمرونة	١	• أن يوظف الطالب عادة التفكير بمرونة حيث يحتاجها في المواقف التي تواجهه في مجمل أنشطة حياته اليومية. • أن يرصد الطالب جميع المواقف التي مارس فيها عادة التفكير بمرونة، في مقابل المواقف التي شعر فيها بالجمود والتفكير. • التعبير عن وجهة النظر والرأي الشخصي مقابل رأي الآخرين في موضوع محدد. • أن يتقبل فكرة تغيير الرأي.	٤٠ دقيقة
١٣.	التدريب على عادة التحكم بالتهور	١	• أن يتعرف الطالب على معنى التحكم بالتهور. • أن يتعرف الطالب على خصائص المتحكمين في اندفاعاتهم.	٣٠ دقيقة
١٤.	التدريب على عادة التحكم بالتهور	١	• أن يتحكم الطالب في ردود افعاله وعضبه.	٤٠ دقيقة
١٥.	التدريب على عادة التحكم بالتهور	١	• أن يتخلص من مشاعر الغضب أثناء المواقف التي تواجهه.	٤٠ دقيقة
١٦.	التدريب على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	١	• أن يتعرف الطالب على معنى الإصغاء بتفهم وتعاطف. • أن يتعرف الطالب أهمية التعاطف.	٣٠ دقيقة
١٧.	التدريب على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف	١	• أن يستمع إلى الآخرين. • أن يدرك الطالب مشاعر الآخرين. • أن يبدي الطالب الاهتمام بمشاعر وأفكار الآخرين. • أن يتوحد الطالب مع الآخرين انفعاليًا. • أن يشعر بمعاناة الآخر. • أن يقدم العون للآخر.	٤٠ دقيقة
١٨.	التدريب على عادة الاستجابة بدهشة وتساؤل	١	• أن يتعرف مفهوم حب الاستطلاع. • أن يستنتج مواصفات الشخص المحب للاستطلاع. • أن يدرك أهمية حب الاستطلاع في الحياة العامة.	٣٠ دقيقة
١٩.	التدريب على عادة الاستجابة بدهشة وتساؤل	١	• تنمية التساؤل والتأمل من قبل الطلاب للوصول إلى المعلومة الصحيحة. • إثارة التفكير لدى الطلاب في الموضوعات العلمية ومعرفة الجديد فيها. • زيادة رغبة الطلاب في الاستزادة من معرفة كل ما هو جديد في القضايا العلمية. • تجميع مقاطع ومعلومات عن الموضوعات العلمية المختلفة.	٤٠ دقيقة
٢٠.	جلسة ختامية	١	• شكر وتقدير الطلبة لالتزامهم بالحضور.	٣٠ دقيقة
٢١.	القياس البعدي		• تطبيق ادوات القياس بعديًا بعد انتهاء جلسات البرنامج.	٣٠ دقيقة
٢٢.	القياس التتبعي		• تطبيق ادوات القياس تتبعيًا بعد مرور شهر ونصف من التطبيق البعدي.	٣٠ دقيقة

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

- لعب الدور: من خلال قيام الطالب بدور المتحدث اللبق، وقيام أحد الطلاب بلعب دور المدرب في مواقف مختلفة من الحياة.

- المناقشة والحوار: تستخدم هذه الفنية في تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين الباحث والطلاب، ومن ناحية أخرى بين التلاميذ بعضهم مع بعض، وبهذا فإنَّ المادة العلمية للمحاضرة تصبح موضوع نقاش وحوار.
 - التعزيز الإيجابي: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعمات (ثناء - مدح) للطلاب على الإجابات الصحيحة والاستجابات الملائمة أثناء النقاش، بحيث يكون الهدف من استخدام هذه الفنية حث التلاميذ على التفكير السليم والسلوك المرغوب بحيث يصبح جزءًا من حياتهم.
 - العصف الذهني: تفترض هذه الاستراتيجية وجود مشكلة أو موقف محير يحتاج إلى حل من خلال عملية توليد الأفكار من قبل التلاميذ في محاولة لتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول، ومن ثمَّ تسجيلها على السبورة أو لوح.
 - استراتيجية التأمل: تقتضي هذه الاستراتيجية بمنح الطلاب وقتًا كافيًا للتخيل والتفكير في المثيرات والمنبهات التي تعرضوا لها، بهدف معالجتها بشكلٍ مُعمَّق، على أمل أن تخلق لديهم نوعًا من التفكير غير المتسرع الذي يقود إلى نتائج صحيحة ودقيقة.
 - العمل في مجموعات: أي تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل يقوم كل منها بأدوار أثناء جلسات البرنامج.
 - التغذية الراجعة: هي معرفة الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكلٍ مُستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل.
 - الواجب المنزلي: الذي يتمثل في تكليف الطلاب ببعض الواجبات في ختام كل جلسة، ويكون الهدف من استخدامها هو نقل أثر ما أفاده الطلاب من حضور الجلسات إلى حياتهم داخل الأسرة والمجتمع.
- وسائل ومعينات تم استخدامها في الجلسات:**
- جهاز حاسب آلي - جهاز عرض مرئي - عرض حاسوبي للعادة مع التدريبات - أقلام - أوراق - السبورة - شبكة المعلومات الدولية - اليوتيوب.

- أساليب تقويم البرنامج:** استخدمت الباحثة عدة أنواع من التقويم، وهي:
- ١) التقويم المبدئي (القبلي): من خلال تطبيق مقياس التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل تطبيقاً قبلياً، وذلك في الجلسة التمهيدية للبرنامج.
 - ٢) التقويم التكويني (البنائي): من خلال تقويم الطلاب عقب كل جلسة ومناقشتهم فيما أنجزوه وإعداد خريطة معرفية عن موضوع الجلسة.
 - ٣) التقويم النهائي (البعدي): من خلال تطبيق المقاييس بعدياً عقب انتهاء البرنامج مباشرة.
 - ٤) التقويم التتبعي : للمتغيرات للتحقق من استمرار أثر البرنامج بعد مرور شهر ونصف من التطبيق البعدي.

صدق محتوى البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وعددهم (١٠) محكمين؛ بقصد تحكيم مدى ملاءمة أنشطة البرنامج لطلبة الجامعة، وقد اتفق المحكمون على ملاءمة البرنامج لعينة الدراسة.

إجراءات تطبيق البرنامج ومراحل تنفيذه:

١. الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بعادات العقل المنتجة والتدريب عليها.
٢. صياغة محتوى الجلسات والتعليمات وحساب صدق البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وتم أخذ المقترحات، وتم تحكيم مدى مناسبة محتوى جلسات البرنامج للهدف منها - مدى كفاية عدد الجلسات - مدى مناسبة محتوى الجلسات - العينة الدراسية - مدى مناسبة أساليب التقويم لتحقيق أهداف البرنامج - مدى وضوح وكفاية التعليمات.
٣. التعارف بين الباحثة والطلاب، وتعريف الباحثة الطلاب بطبيعة البرنامج وأهميته لإثارة دافعيتهم وخطة العمل ونظام الجلسات ومواعيد المقابلات للتدريب على البرنامج.
٤. تنظيم الجلسات أسبوعياً (٢) جلسة ، كل جلسة تتراوح مدتها (٣٠-٤٠) دقيقة.
٥. القياس القبلي على مجموعتي الدراسة.

٦. تطبيق البرنامج بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م على المجموعة التجريبية وتنفيذ الأهداف المطلوبة والأنشطة لدى أفراد المجموعة .

٧. تقييم البرنامج ويتمثل في التطبيق البعدي للأدوات على مجموعتي الدراسة.

٨. مرحلة المتابعة وتتمثل في (التطبيق التتبعي) للأدوات بعد انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمعرفة أثر استمرار تأثير البرنامج، وذلك بعد مرور شهر ونصف من التطبيق البعدي.

رابعاً: الأساليب الإحصائية للبيانات:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

• اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق.

• تحليل التباين للقياسات المتكررة^(١).

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

(١) الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت كل من عادات العقل المنتجة والتسويق الأكاديمي، وقلق المستقبل بشكل عام، وبرامج التدريب بشكل خاص.

(٢) تم إعداد أدوات الدراسة من خلال بناء مقياسي التسويق الأكاديمي، وقلق المستقبل والبرنامج التدريبي وعرضهم على مجموعة من المحكمين وتعديلهم وفق آرائهم.

(٣) تحديد عينة التحقق من أدوات الدراسة للتأكد من صدق وثبات الأدوات.

(٤) بعد التأكد من الكفاءة السيكمترية للأدوات في عينة التحقق من أدوات الدراسة، تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على العينة الأساسية، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في كل التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل.

(٥) تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

(٦) تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بالفصل الدراسي الأول من

(1)Repeated Measures ANOVA

- العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م بواقع (٢) جلسة أسبوعياً تراوحت زمن الجلسة من (٣٠) إلى (٤٠) دقيقة، وعدم تعريض المجموعة الضابطة للبرنامج.
- (٧) تطبيق أدوات الدراسة (مقياسي التسويق الأكاديمي، وقلق المستقبل) بعدياً على المجموعتين لتعرف أثر البرنامج.
- (٨) تطبيق أدوات الدراسة (مقياسي التسويق الأكاديمي، وقلق المستقبل) تتبعياً على المجموعة التجريبية لتعرف مدى استمرارية أثر البرنامج بعد مرور شهر ونصف من التطبيق البعدي .
- (٩) جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض الدراسة.
- (١٠) مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- (١١) تقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

رصدت الباحثة الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS تمهيداً لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة، وتطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات فتم حساب الإحصاءات الوصفية، وهي: المتوسط، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء والتفرطح، وهذا ما يوضحه جدول (٢٠) التالي:

جدول (٢٠): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة (ن = ١٣٠)

البيان الإحصائي	متغيرات الدراسة	التسويق الأكاديمي	قلق المستقبل
المتوسط	١٤٦,٦٧	١٤٩,٢٩	
الوسيط	١٤٧,٠٠	١٤٨,٠٠	
الانحراف المعياري	٥,٨٨	١٤,٢٢	
معامل الالتواء	٠,٠٦٥	٠,١٩	
الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	٠,٢١٢	٠,٢١٢	
معامل التفرطح	-٠,٠٧٢	٠,٣٥	
الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	٠,٤٢٢	٠,٤٢٢	

يتضح من جدول (٢٠) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ إذ إنَّ معامل الالتواء والتقرطح محصور بين (± 3) ، كما أنَّ مُعاملي الالتواء والتقرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمُعاملي الالتواء والتقرطح، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، بالإضافة إلى ذلك فإنَّ قيمة معامل الالتواء/الخطأ المعياري للالتواء، وقيمة معامل التقرطح/الخطأ المعياري للتقرطح تنحصران بين $(\pm 1,96)$ وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

اختبار كولمجروف - سمرنوف للاعتدالية^(١):

بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام اختبار كولمجروف-سمرنوف للاعتدالية لاختبار فرضية أنَّ البيانات تتوزع توزيعًا اعتداليًا.

وتبين بالنسبة للتسويق الأكاديمي أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار كولمجروف سمرنوف $(0,200)$ ؛ أي أكبر من $(0,05)$ ، وهذا يعني أنَّها غير دالة، ما يؤكد اعتدالية التوزيع.

كما تبين بالنسبة لقلق المستقبل أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار كولمجروف سمرنوف $(0,197)$ أي أكبر من $(0,05)$ ، وهذا يعني أنَّها غير دالة؛ ما يؤكد اعتدالية التوزيع، وهذا يعني أنَّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في معالجة التساؤلات. (بالانت، ٢٠٠٦، ٧١-٧٥)

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "تُوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده، ومعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جدول (٢١) التالي:

(1)Kolmogorov-Smirnov-test

جدول (٢١): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده

أبعاد التسويق الأكاديمي	التجريبية (٦٥)		الضابطة (٦٥)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير* (η ²)
	م	ع	م	ع			
التسويق في المذاكرة	٥٠,٧٧	١٥,٦٨	٦٠,٦٦	١١,٠٢	٤,١٦	٠,٠١	٠,١٢
التسويق في عمل التكاليفات والمهام	٣٢,٩٥	٩,٧٧	٤٧,١٥	١٠,٩٣	٧,٨١	٠,٠١	٠,٣٢
سوء إدارة الوقت	١٣,٧٧	٣,٩٣	١٧,٠٩	٤,٠٦	٤,٧٤	٠,٠١	٠,١٥
التسويق الأكاديمي ككل	٩٧,٤٩	٢٨,١١	١٢٤,٩١	٢١,٥٩	٦,٢٤	٠,٠١	٠,٢٣

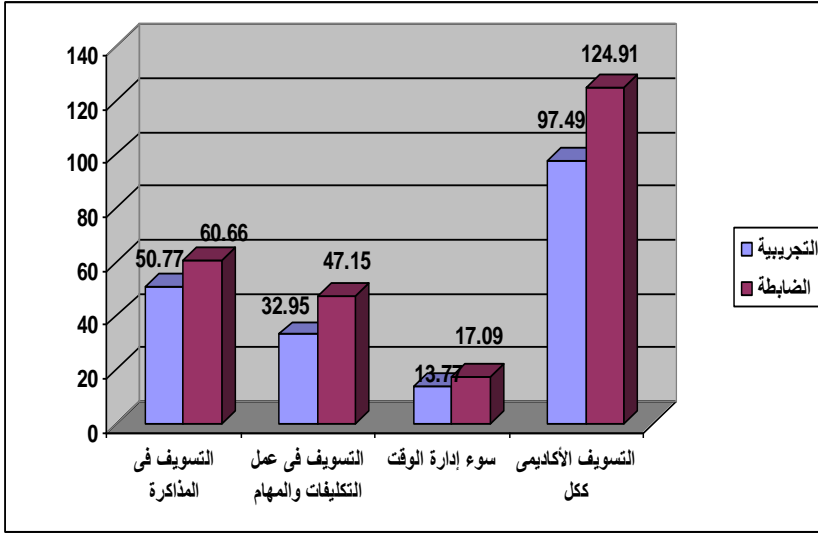
*قيمة (ت) الجدولية لدرجة الحرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨.

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة (ت) المحسوبة لمقياس التسويق الأكاديمي ككل تساوي (٦,٢٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١٢٨)، كما كانت قيم (ت) لأبعاد التسويق الأكاديمي على التوالي تساوي (٤,١٦، ٧,٨١، ٤,٧٤)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وقد كان متوسط المجموعة التجريبية أقل من متوسط المجموعة الضابطة بفارق دال في التسويق الأكاديمي وأبعاده، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التسويق الأكاديمي وأبعاده حيث انخفضت حدته.

وكذلك يتضح أن حجم التأثير (η²) للتسويق الأكاديمي ككل كبير جداً* حيث إنه أكبر من ٠,١٤ وهو يساوي (٠,٢٣) (جولى بالانت: ٢٠٠٦، ص ٢٣٣)، كما كان حجم التأثير كبيراً في بُعدي التسويق في عمل التكاليفات والمهام، وبعد سوء إدارة

* دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع (η²) في ضوء محك كوهين (٠,٠١ تأثير ضئيل، ٠,٠٦ تأثير معتدل، ٠,١٤ تأثير كبير)، وتم حسابه من خلال
$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$
 حيث إن $t =$ قيمة ت المحسوبة، $df =$ درجة الحرية.

الوقت؛ حيث كانت قيمته على التوالي (٠,٣٢، ٠,١٥)، وكان متوسطاً في بعد التسوية في المذاكرة؛ حيث كانت قيمته (٠,١٢) وبذلك تم التحقق من الفرض الأول. ويوضح شكل (١) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسوية الأكاديمي ككل وأبعاده.



شكل (١): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسوية الأكاديمي ككل وأبعاده.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق المستقبل، ومعرفة دلالة الفروق وحساب نسبة تباين قلق المستقبل التي ترجع للبرنامج التدريبي باستخدام معادلة إيتا تربيع، ويتضح ذلك من جدول (٢٢) التالي:

جدول (٢٢): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده

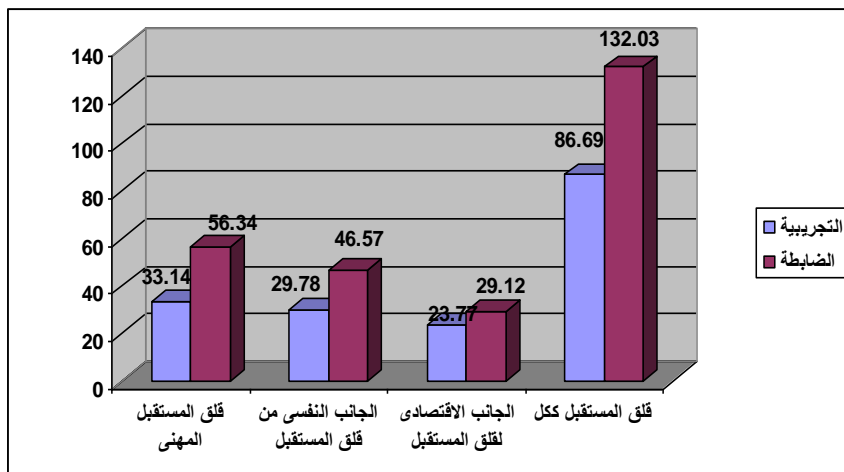
أبعاد قلق المستقبل	التجريبية (٦٥)		الضابطة (٦٥)		قيمة (ت) المحسوبة (η^2)	حجم التأثير
	م	ع	م	ع		
قلق المستقبل المهني	٣٣,١٤	١٢,١٥	٥٦,٣٤	١٣,٨٥	١٠,١٦	٠,٤٥
الجانب النفسي من قلق المستقبل	٢٩,٧٨	١٢,٧٠	٤٦,٥٧	١١,٧٤	٧,٨٢	٠,٣٢
الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	٢٣,٧٧	٩,٧٨	٢٩,١٢	٦,٣٨	٣,٦٩	٠,١٠
قلق المستقبل ككل	٨٦,٦٩	٣١,٨٦	١٣٢,٠٣	٢٦,١٥	٨,٨٧	٠,٣٨

*قيمة (ت) الجدولية لدرجة الحرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨.

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة (ت) المحسوبة لقلق المستقبل ككل تساوي (٨,٨٧) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١٢٨)، كما كانت قيمة (ت) لأبعاد مقياس قلق المستقبل على التوالي تساوي (١٠,١٦، ٧,٨٢، ٣,٦٩)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وقد كان متوسط المجموعة التجريبية أقل من متوسط المجموعة الضابطة بفرق دال، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في قلق المستقبل وأبعاده حيث انخفضت شدته.

وكذلك يتضح أن حجم التأثير (η^2) أو قيمة مربع إيتا لقلق المستقبل ككل كبير جداً؛ حيث إنه أكبر من ٠,١٤ وهو يساوي (٠,٣٨)، وكان حجم التأثير كبيراً في بعدي قلق المستقبل المهني، والجانب النفسي لقلق المستقبل؛ إذ كانت قيمته تساوي على التوالي (٠,٤٥، ٠,٣٢)، وكان حجم التأثير متوسطاً في بعد الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل ويساوي (٠,١٠) وبذلك تم التحقق من الفرض الثاني.

ويوضح شكل (٢) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده.



شكل (٢): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل وأبعاده.

ثالثاً: اختبار الفرض الثالث ومناقشته:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده لصالح القياسين البعدي والتتبعي".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة^(١) وحساب قيمة (ف) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي (فترات التطبيق الثلاثة) لدى المجموعة التجريبية على مقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده، ويتضح ذلك من جدول (٢٣) التالي:

(1)(Repeated Measures ANOVA)

جدول (٢٣): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية ن= (٦٥)

Partial Eta Squared (حجم التأثير)	P (مستوى الدلالة)	F(2,63)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٦٢	٠,٠١	٥٢,٠٣	١٥٩٣٥,٨٧	١٦٤٩٤,٩٣	القياسات المتكررة لبعده التسويق في المذاكرة فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٨٣	٠,٠١	١٥٤,٩٠	١٧٠٥١,٧١	١٧٨٣٢,٩٥	القياسات المتكررة لبعده التسويق في التكاليف والمهام فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٨٣	٠,٠١	١٥٩,٩٥	٣٢٧٤,١٩	٣٥٧١,٠٣	القياسات المتكررة لبعده سوء إدارة الوقتفترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٧٧	٠,٠١	١٠٥,٦٧	٩٨٥٧٩,٠٨	١٠٣٥١٠,٣٥	القياسات المتكررة للتسويق الأكاديمي كلفترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق بين القياسات المتكررة لمقياس التسويق الأكاديمي خلال فترات التطبيق (قبلي - بعدي - تتبعي) وبحجم تأثير عال جداً؛ حيث بلغ قيمته (٠,٧٧)، كما كان حجم التأثير عالياً في أبعاد التسويق الأكاديمي؛ حيث كانت على التوالي (٠,٦٢، ٠,٨٣، ٠,٨٣)، وهي قيمة عالية حسب محك Cohen ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني وجدول (٢٤) يوضح ذلك.

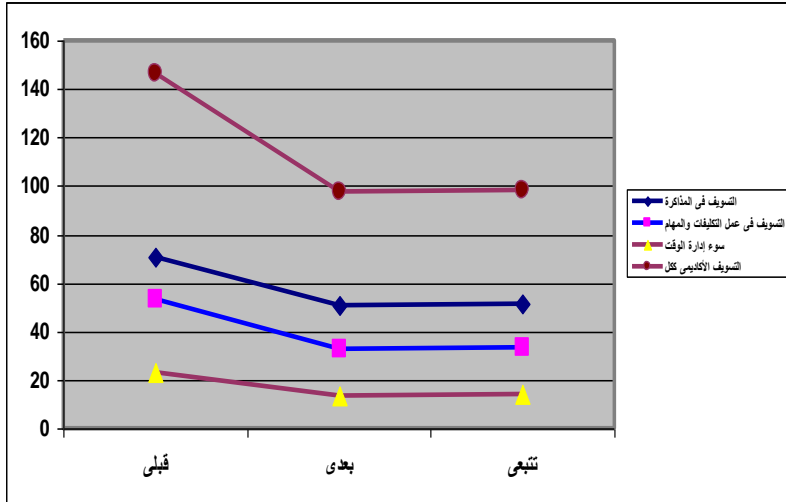
جدول (٢٤): متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس التسويق الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيروني ن= (٦٥)

الفروق بين	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	القياسات	قبلي	بعدي	تتبعي
القياسات المتكررة لبعده التسويق في المذاكرة	٧٠,٤٦	٠,٤٨	٣,٨٩	قبلي	-	*١٩,٦٩	*١٩,٣٢
	٥٠,٧٧	١,٩٥	١٥,٦٨	بعدي	-	-	٠,٣٧
	٥١,١٤	١,٨٩	١٥,٢٢	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لبعده التسويق في التكاليف والمهام	٥٣,٣٨	٠,٣٠٦	٢,٤٧	قبلي	-	*٢٠,٤٢	*٢٠,١٤
	٣٢,٩٥	١,٢١	٩,٧٧	بعدي	-	-	٠,٢٩
	٣٣,٢٥	١,١٨	٩,٥٢	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لبعده سوء إدارة الوقت	٢٢,٩٢	٠,١٣٤	١,٠٨	قبلي	-	*٩,١٥	*٩,٠٠
	١٣,٧٧	٠,٤٨٧	٣,٩٣	بعدي	-	-	٠,١٥
	١٣,٩٢	٠,٤٧١	٣,٨٠	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة للتسويق الأكاديمي ككل	١٤٦,٧٧	٠,٦٨٢	٥,٥٠	قبلي	-	*٤٩,٢٨	*٤٨,٤٦
	٩٧,٤٩	٣,٤٩	٢٨,١١	بعدي	-	-	٠,٨٢
	٩٨,٣١	٣,٣٨	٢٧,٢٢	تتبعي	-	-	-

* متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤):

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة الفرق (٤٩,٢٨)، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي حيث كانت قيمة الفرق (٤٨,٤٦)، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وذلك في التسوية الأكاديمي ككل.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في التسوية الأكاديمي، إذ إنَّ قيمة الفرق بينهما (٠,٨٢) وكانت القيمة غير دالة.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل بعد من أبعاد التسوية الأكاديمي.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في كل بعد من أبعاد التسوية الأكاديمي حيث إن قيم الفرق بينهما كانت (٠,٣٧، ٠,٢٩، ٠,١٥) باحتمال (P) أكبر من مستوى دلالة (0.05) أي غير دالة. ويوضح شكل (٣) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) للتسوية الأكاديمي وأبعاده.



شكل (٣): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) للتسوية الأكاديمي وأبعاده.

رابعاً: اختبار الفرض الرابع ومناقشته:

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائية بين القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) لمقياس قلق المستقبل وأبعاده لدى المجموعة التجريبية لصالح القياسين البعدي والتتبعي".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة⁽¹⁾ وحساب قيمة (ف) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي (فترات التطبيق الثلاثة) لدى المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل وأبعاده، ويتضح ذلك من جدول (٢٥) التالي:

جدول (٢٥): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة في قلق المستقبل ككل وأبعاده للمجموعة التجريبية (ن=٦٥)

Partial Eta Squared (حجم التأثير)	P (مستوى الدلالة)	F(2,63)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٨٤	٠,٠١	١٦٧,٢٨	٣٣٢٦٣,٤٦	٣٤٦١٦,٩٦	القياسات المتكررة لبعده قلق المستقبل المهني فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٧٣	٠,٠١	٨٦,١٦	١٨٢٨٦,٦٣	١٨٦١١,٢٩	القياسات المتكررة لبعده الجانب النفسي لقلق المستقبل فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٦١	٠,٠١	٤٩,٠٣	٦٩٩١,٩١	٧١٥٣,٥٢	القياسات المتكررة لبعده الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)
٠,٧٨	٠,٠١	١١٧,٢٨	١٦٠٩٥٦,٤٧	٤٥٢٧٠,٥٢	القياسات المتكررة لقلق المستقبل ككل فترة التطبيق (قبلي - بعدي-تتبعي)

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق بين القياسات المتكررة لمقياس قلق المستقبل خلال فترات التطبيق (قبلي - بعدي - تتبعي) وبحجم تأثير عال جداً حيث بلغ قيمته (٠,٧٨)، وهي قيمة عالية حسب محك Cohen، ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني وجدول (٢٦) يوضح ذلك.

(1)(Repeated Measures ANOVA)

جدول (٢٦): متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لقلق المستقبل ككل وأبعاده للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيروني (ن=٦٥)

الفروق بين	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	القياسات	قبلي	بعدي	تتبعي
القياسات المتكررة لبعده لقلق المستقبل المهني	٦١,٦٢	٠,٤٤١	٣,٥٥	قبلي	-	*٢٨,٤٨	*٢٨,٠٥
	٣٣,١٤	١,٥١	١٢,١٥	بعدي	-	-	٠,٤٣
	٣٣,٥٧	١,٤٩	١١,٩٧	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لبعده الجانب النفسي لقلق المستقبل	٥٥,٦٣	٠,٤٧٠	٣,٧٩	قبلي	-	*٢٠,٨٥	*٢٠,٦٠
	٢٩,٧٨	١,٥٨	١٢,٧٠	بعدي	-	-	٠,٢٥
	٣٠,٠٣	١,٥٥	١٢,٥٠	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لبعده الجانب الاقتصادي لقلق المستقبل	٣٦,٧٥	٠,٥٣٢	٤,٢٩	قبلي	-	*١٢,٩٩	*١٢,٧١
	٢٣,٧٧	١,٢١	٩,٧٨	بعدي	-	-	٠,٢٨
	٢٤,٠٥	١,١٨	٩,٤٨	تتبعي	-	-	-
القياسات المتكررة لقلق المستقبل ككل	١٤٩,٠٠	١,٠٧	٨,٦١	قبلي	-	*٦٢,٣١	*٦١,٣٥
	٨٦,٦٩	٣,٩٥	٣١,٨٦	بعدي	-	-	٠,٩٥
	٨٧,٦٥	٣,٨٧	٣١,١٧	تتبعي	-	-	-

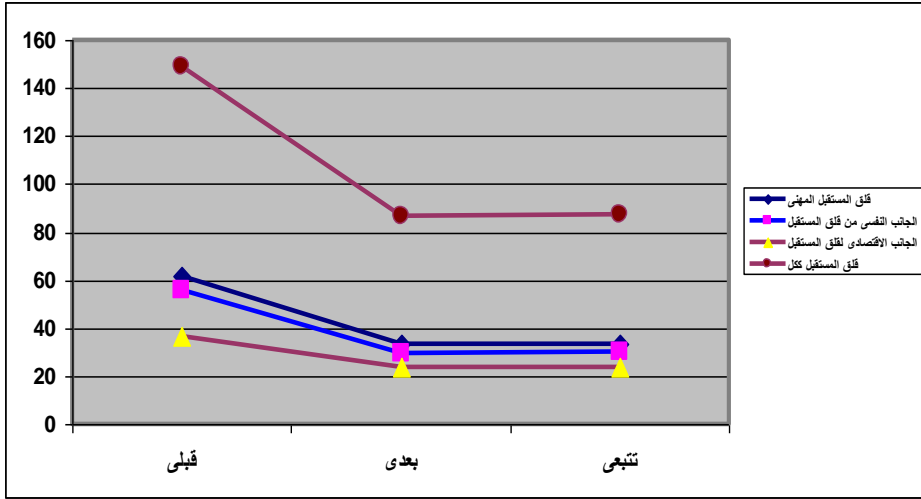
* متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٦):

١. توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، والقياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في قلق المستقبل.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في قلق المستقبل؛ حيث إن قيم الفرق بينهما كانت (٠,٩٥)، وكانت غير دالة إحصائية.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، والقياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل بعد من أبعاد قلق المستقبل.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في كل بعد من

أبعاد قلق المستقبل حيث إن قيم الفرق بينهما كانت (٠,٢٨، ٠٠,٢٥، ٠٠,٤٣) وكانت القيم غير دالة إحصائياً.

ويوضح شكل (٤) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) لقلق المستقبل وأبعاده.



شكل (٤): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلي - بعدي - تتبعي) لقلق المستقبل وأبعاده.

مناقشة وتفسير النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتسويق الأكاديمي وأبعاده وقلق المستقبل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتسويق الأكاديمي وقلق المستقبل وأبعادهما لصالح القياس البعدي، كما أشارت نتائج البحث أيضاً إلى وجود بقاء لأثر البرنامج في خفض التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل بأبعادهما.

وهذا يدل على أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل المنتجة في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بخلاف أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهر أي انخفاض في التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لديهم؛ لأنهم لم يتعرضوا لنفس الأنشطة والخبرات السلوكية التي تعرض لها المجموعة التجريبية، كما جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل (٠,٢٣)، (٠,٣٨) على الترتيب، وهما قيمتان تدلان على حجم تأثير كبير؛ ما يدل على تحسن أداء المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أثر البرنامج بما تضمنه من أنشطة وتدريبات.

ولعلّ فاعلية البرنامج التدريبي التي اتضحت من خلال التحسن الذي طرأ على مستوى أداء الطلبة لدى المجموعة التجريبية، الذي يرجع إلى ما قدمه البرنامج من أنشطة متنوعة في تحسين بعض العادات العقل المنتجة، مثل: المثابرة والتفكير بمرونة والتحكم بالتهور والإصغاء بتفهم وتعاطف والاستجابة بدهشة وتساؤل، كما يمكن عزو نجاح البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي لدى المشاركين إلى العلاقة بين بعض عادات العقل المنتجة والتسويف الأكاديمي التي أشارت إليها دراسات كل من Goroshit (2012); Chow (2011); Mosavi, Hashemi, Yazdi, Soltani, (2013)؛ Ahmadi, Khanzadeh & Kikhavani (2013)، فمن حيث عادة المثابرة، تم تدريب الطالب على أن يستمر دون كلل أو ملل حتى يكمل المهمة التي يرغب في إنجازها، وعلى مواجهة الفشل والتغلب عليه، وتحويل الضعف إلى نجاح، كما تم تدريبه على إدراك أهمية الوقت ومهارات إدارة الوقت، وكيف يتحكمون في وقتهم وفي مضيعات الوقت، كما ساعد التدريب على عادة المثابرة في كيفية الاعتماد على بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في إدارة الوقت وكيف يمكن لهم أن يحددوا أهدافهم وأولوياتهم، ويخططوا لها حتى يمكن إنجازها بنجاح ومواجهة المواقف الصعبة والمشكلات وإعادة التخطيط لها وإعادة تنفيذها دون استسلام، والإصرار على تحقيق طموحاته.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة صبري (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن هناك بين التسويف الأكاديمي وبعض عادات العقل المنتجة، وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال المثابرة، والتعاطف وإدارة الانفعالات، حيث إنّ هذه القدرات

تجعل الفرد يحقق مستوى مقبول من العمل والإحساس بالراحة والارتياح والاستقرار عند القيام به، كما تشير الدراسة إلى أنّ من العوامل المساعدة على عدم تسويق المهام هي التعاطف وإدارة الانفعالات، فالأشخاص ذوو الذكاء الوجداني يتميزون بالثقة بالنفس والقدرة على توجيه الذات والتعاون مع الآخرين وتحمل المسؤولية وقوة العزيمة والدافعية لإنجاز الأعمال والقدرة على التكيف، ومن ثمّ لا يميلون إلى التسويق الأكاديمي، كما أنّ الطلاب الذين يمتلكون القدرة على إدارة الانفعالات يحاولون إنجاز المهام المطلوبة بسرعة حتّى يتخلصون من حالة القلق عندما يواجهون مواقف ومشكلات صعبة، ولا يعتمدون على التسويق حتّى يشعرون بالارتياح والسكينة، وهذا يزيد من دافعيتهم ويقل التسويق لديهم.

كما تمّ تدريب الطلاب على كيفية التفكير بمرونة في أثناء مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية والتعليمية، وتوظيف مبادئ التفكير بمرونة وعدم الجمود، وتقبل فكرة تغيير الرأي، وأن ينتج حلول وأفكار متنوعة عند مواجهة أي مشكلة.

بالإضافة إلى ذلك، تم تدريبهم على التحكم في ردود أفعالهم وانفعالاتهم في أثناء المواقف التي تثير لديهم الغضب، وكيفية التخلص من مشاعر الغضب والاندفاع والتهور.

علاوة على ذلك، تم تقديم أنشطة تساعد على التدريب على مهارة الإصغاء بتقهم وتعاطف، والاستماع إلى الآخرين وكيفية إدراك مشاعر الآخرين، والاهتمام بهذه المشاعر والتوحد انفعاليًا مع الآخرين والشعور بمعاناتهم، وتقديم العون لهم.

لذلك فقد ساعدت هذه الأنشطة على زيادة قدرة الفرد على إدارة الانفعالات، واتفقت هذه النتائج مع دراسة كمال (٢٠١٨) التي أشارت إلى أهمية الذكاء الانفعالي التي تكمن في أنّه يزيد من قدرة الفرد على إدارة انفعالاته؛ ما يؤدي إلى زيادة ثقته بذاته وتحفيزها نحو تحقيق الأهداف، وتحسين الأداء وإنجاز المهمات المكلف بها الذي قد يؤدي إلى تقليل مستوى التسويق الأكاديمي لديه، وخفض القلق وعدم الشعور بالتوتر، كما اتفقت النتائج مع دراسة إيكيرت وآخرين (Eckert et. al. (2016) أنّ مهارات التنظيم الانفعالي تساعد في تخفيف التسويق الأكاديمي، وذلك لوجود علاقة بين مهارات التحكم في الانفعالات والعصبية وعدم التهور والتسويق الأكاديمي، لذلك

فإنَّ مهارات التنظيم الانفعالي تؤدي دورًا مهمًا في فهم التسوية الأكاديمي، وذلك من خلال مواجهة المواقف الضغطة وتعديل الانفعالات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من أنَّ الطلبة الأذكىء انفعاليًا يمتازون بالثقة بالنفس، وتقدير الذات، وهذه السمات لها دور في خفض مستوى التسوية الأكاديمي، كما أنَّ الفرد الذكي انفعاليًا يستطيع أن يتحكم في انفعالاته والسيطرة عليها، ويترتب على ذلك خفض التسوية الأكاديمي لديه، وتساعد الفرد على التخلص من انفعالاته السلبية كالقلق والخوف، كما تساعده في توجيه الفرد إلى الأولويات المهمة في حياته، وينبئه إلى أولوياته الأكاديمية فلا يؤجلها، والتخطيط المستقبلي، واتفقت هذه النتائج مع دراسة أبو غزال (٢٠١٥).

واتفقت هذه النتائج مع دراسة مثل دراسة جاسمين (2014) Jasmine التي أشارت إلى أن التسوية الأكاديمي يرتبط ببعض القدرات مثل حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف، فالطلاب الذين ليس لديهم هذه القدرات يميلون إلى تأجيل المهام لأنَّ ليس لديهم دافعية أو مبادأة تجعلهم يبادرون في البدء في المهام المكلفين بها ولا يشعرون بأي استمتاع أثناء أداء هذه المهام، لذلك يظهر تأثير البرنامج في خفض التسوية الأكاديمي، إذ تمَّ تدريبهم على التساؤل والتأمل للوصول إلى المعلومة الصحيحة، وإثارة التفكير لدى الطلاب في الموضوعات العلمية ومعرفة الجديد فيها، وزيادة رغبة الطلاب في الاستزادة من معرفة كل ما هو جديد في القضايا العلمية.

كما يمكن تفسير تأثير البرنامج في خفض قلق المستقبل بأنَّ قدرة الفرد على التفاؤل ووضع الأهداف والمثابرة وتقبل كل ما هو جديد ومتغير وتحمل الفشل والإحباط ساعد الفرد في الإصرار على تحقيق ذاته، وزيادة مستوى طموحه، وتقليل قلق المستقبل لديه، والتوقع الإيجابي تجاه المستقبل وما يحمله من مواقف وأحداث والاطمئنان، فالشخص الذي لديه نظرة وبصيرة وتفكير لمستقبل زاهر، يسعى إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر إلى المستقبل بمنظار أسود تكون نظرته متشائمة، ويدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة وتوقع الإخفاق في المستقبل، واتفقت هذه النتائج مع دراسة رافائيلي Raffaelli (2005).

كما أنّ هناك ارتباطاً وعلاقة متبادلة بين المثابرة والدافع للإنجاز في كل من التفاؤل والتشاؤم، ففي التفاؤل توقع النجاح وفي الدافع للإنجاز مثابرة وسعي دائم إلى تحقيق النجاح، كما أنّ هناك خصائص مشتركة بين الشخصية المثابرة والمتفائلة، من حيث قوة الإرادة، والثقة بالنفس، والطموح، والإنجاز، وكلما زادت المثابرة زادت درجة التفاؤل، والعكس، كلما زاد تفاؤل الطلبة، زادت مثابرتهم وقل التسويق تجاه التكاليف والمهام، وقلت الضغوط الأكاديمية والنفسية ومن ثمّ أيضاً يقل القلق والتوتر تجاه المستقبل، وكلما زادت درجة التشاؤم قلت درجة المثابرة والعكس صحيح، وهذا ما أشارت إليه عواطف أحمد في دراستها (أحمد، ٢٠١٢).

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة جاكسون وآخرين (Jackson, et al. (2002) إذ إنّهُ عندما يكون الشخص مثابراً ولديه حافز ومبادرة ومرونة في التفكير، وحينما يشعر الفرد أنّ الهدف يمكن بلوغه فسوف يحاول بكل جهد وإصرار على تحقيقه وهذا يجعل الفرد توقعاته إيجابية وأنّ الأحداث ستتغير للأفضل حينما يواجهون تحدي أو مشكلة معينة، ودراسة سولبيرج وسيجيرستروم (Solberg & Segerstrom (2016) التي توصلت إلى أنّ الدافعية والمثابرة والإصرار تساعد على التكيف مع الحياة بشكل أفضل، وتحقيق الصحة النفسية وتوقع حدوث الأشياء الجيدة والسعيدة والدافع للنجاح والتفوق، وهذا سيؤثر بدوره على الشعور بالتفاؤل وخفض قلق المستقبل.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسات مثل حسن (٢٠١٦)، ودراسة حسين (Hossein (2013)، ودراسة ستيفين وآخرين (Stephen et al. (2015) إلى أنّ التدريب على الجانب العاطفي والانفعالي لدى الطلاب يساعدهم على التفاؤل في مواجهة الفشل والإحباط والخوف من المستقبل، وساعدت عادات العقل المنتجة على تنمية الجانب العاطفي لدى التلاميذ وتنميتهم فكرياً، بالمشاركات النشطة الإيجابية التي تنمي التفاؤل، بدلاً من الملاحظة السلبية دون تفاعل، وتمتع المتفائلين بذكاء عاطفي الذي ساعدهم على مواجهة الفشل، عكس المتشائمين الذين يتسمون بتدني مستوى الذكاء العاطفي، ومن ثمّ انخفاض قدرتهم على مواجهة الفشل.

كما أشارت نتائج دراسة العدل (٢٠١٨) إلى أنّ التدريب على عادات العقل توفر الأمن والراحة النفسية والحرية للطالب بالتعبير عن آرائه وأفكاره بثقة عالية من

غير تردد وخجل مما يشعر المتعلم بالثقة بالنفس وضبط الجانب الانفعالي في المواقف المختلفة.

وساعد البرنامج في تنمية حب الاستطلاع والبحث والاستكشاف، والتعرف على كل ما هو جديد ومثير من خلال الفضول العقلي، عن طريق جمع المعلومات والبيانات من مجالات متعددة ومتنوعة، وطرح الأسئلة عن نفسه وبيئته ما ساعد في خفض القلق والتوتر، حيث أشارت دراسة حنفي (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وحب الاستطلاع؛ بمعنى أنه كما انخفض قلق المستقبل زاد حب الاستطلاع، لذا يجب التشجيع على حب الاستطلاع، ومهارات كيفية طرح الأسئلة، وحل المشكلة والتنبؤ، والتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

ويرجع عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في كل من التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية إلى الفنيات والأنشطة والجلسات والواجبات المنزلية التي أسهمت بشكل كبير في استمرار أثر ذلك التدريب إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة التي أتاحت لهم فرصة الممارسة لعادات العقل المنتجة خارج بيئة التدريب، التي أدت إلى تثبيت هذه المهارات، الأمر الذي أدى إلى استمرار خفض حدة التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل بعد مرور فترة زمنية من انتهاء البرنامج، كما تعزى الباحثة استمرارية فاعلية البرنامج في خفض التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل إلى الدافعية والرغبة والمشاركة والإيجابية من جانب أفراد المجموعة التجريبية، كما أن الطلاب استمتعوا بهذا التدريب؛ حيث ظهر ذلك في حرصهم ومواظبتهم على حضور الجلسات التدريبية للبرنامج ومثابرتهم وزيادة دافعيته، وإحساس المفحوصين بتقدمهم، وكلما تقدموا في الجلسات زاد حماسهم وحرصهم على المواظبة والتدريب.

ونستخلص مما سبق، أنه يجب تدريب الطلاب على عادات العقل المنتجة، وتشجيعهم على ممارستها؛ إذ أشارت نتائج الدراسة إلى تأثيرها في خفض التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل؛ وذلك لأن البرنامج ساعد في زيادة رغبة الطلاب في القيام بالمهام الأكاديمية في الحال وعدم تأجيلها، واستبدال اليأس بالأمل، وأن يصبح الطالب فاعلاً بدلاً من أن يكون اتكالياً، ورفع مستوى المعرفة والمهارات اللازمة، من

خلال حب الاستطلاع والتساؤل، ومحاولة التعرف على نقاط القوة وتعزيزها، ومحاولة الحد من القلق عن طريق تقوية الإرادة والثقة بالنفس، وتعزيز الشعور بالمتابعة في القيام بالمهام والتكليفات، واعتبار تنفيذ التكليفات والمهام في الموعد المحدد هدف، وتخصيص وقت أطول للاستذكار والدراسة، وتعزيز الشعور بالقدرة على التغلب على المشكلات؛ من خلال التفكير بمرونة والاستماع إلى الآخرين، والتغلب على الشعور بالقصور في أداء التكليفات والشعور بالنجاح، ومحاولة التغلب على الشعور باليأس حتى عند الفشل؛ مما ساعد في تقليل مشاعر القلق تجاه المستقبل، وعدم الخوف من المستقبل.

تضمينات تربوية:

- ١- التعليم بالمرحلة الجامعية يحتاج إلى الصبر والمتابعة من قبل الطلاب لاكتساب المعارف وتنمية المهارات اللازمة؛ ما يجعل الأساتذة يحفزون طلابهم لإنجاز الأعمال وعدم استسلامهم للتلكؤ الأكاديمي، إذا واجهتهم مشكلات أو صعوبات أثناء تعلم المقررات الدراسية المختلفة، ومن ثمَّ فنحن بحاجة إلى تنمية عادات العقل المنتجة.
- ٢- تعليم وتنمية عادات العقل المنتجة وتوظيفها في المقررات الدراسية من أجل تطوير مهاراتهم لتحقيق النجاح في النواحي الأكاديمية والحياتية.
- ٣- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول العلاقة بين عادات العقل المنتجة والتلكؤ الأكاديمي بالمستويات التعليمية المختلفة، ووضع الاستراتيجيات المناسبة لتنمية عادات العقل المنتجة لديهم.
- ٤- إجراء برامج لخفض التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٥- الاهتمام بمتابعة المهام والأنشطة المطلوبة ووضع وقت محدد لإنجازها.
- ٦- ضرورة إيجاد بيئة تعليمية تعمل على توفير الوسائل والأدوات اللازمة للتدريس لطلاب الجامعة باستخدام مدخل عادات العقل المنتجة داخل قاعات الدراسة.
- ٧- أن تتضمن الساعات المكتبية وساعات الإرشاد الأكاديمي تدخلات إرشادية

- للحد من التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل.
- ٨- بناء برامج تدريبية للطلاب المسوفين.
 - ٩- الاستفادة من نتائج الدراسة في عمل برامج إرشادية لخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة.
 - ١٠- العمل على تدعيم النظرة الإيجابية للمستقبل لدى طلاب الجامعة.
 - ١١- ضرورة تنفيذ برامج إرشادية ومهنية للطلاب في بداية التحاقهم بالجامعة لتبصيرهم وإعدادهم أكاديميا لها.
 - ١٢- توفير البيئة الجامعية المناسبة بما يسهم في خفض القلق لدى الطلبة.
 - ١٣- أن تعمل كلية التربية على توفير البرامج والأنشطة العلمية والرياضية والترفيهية وعمل ندوات علمية وتنقيفية لتوعية الطلاب بخطر هذه الظاهرة من أجل مساعدة الطلبة في تخفيف قلق المستقبل.

بحوث مقترحة:

١. إجراء المزيد من الدراسات الارتباطية والتجريبية عن ظاهرة التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل.
٢. تدريب عادات العقل المنتجة في ضوء نموذج مارازانو لدى طلاب الجامعة المتكئين أكاديمياً.
٣. البناء العاملي للتسويف الأكاديمي لدى عينات مختلفة.
٤. دراسة بعض المتغيرات المنبئة بالتسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.
٥. التدريب على عادات العقل المنتجة لدى عينات مختلفة.
٦. إعداد برامج تدريبية لتنمية العادات العقل المنتجة في المرحلة الثانوية.
٧. دراسة عادات العقل المنتجة المميزة للتلاميذ المبتكرين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

إبراهيم، إبراهيم إسماعيل. (٢٠٠٦). فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إبراهيم، سميرة محمد. (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل لدى الراشدة. مجلة الإرشاد النفسي، ٣(٤٢)، ٦٣٦ - ٦١١.

إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (٢٠١٤). الإرجاء الإيجابي والتنظيم الذاتي للتعلم. المؤتمر العلمي الرابع بعنوان "التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية"، كلية التربية، جامعة المنوفية، الفترة (٢٩-٣٠) أبريل، ٧٧-١٠٣.

إبراهيم، نجلاء عبد الله. (٢٠١٧). عادات العقل المنتجة المميزة لطلاب الدراسات العليا مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في إطار نموذج مارازنو. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧(٩٤)، ٣٧٥ - ٤١٠.

أبو الهدى، إبراهيم محمود. (٢٠١١). دراسة سيكومترية إكلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصرياً والمبصرين. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١٢). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.

أحمد، عواطف. (٢٠١٢). المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي العلمي - الأدبي لدى الطالبة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١١-٧٦.

البحيري، محمد رزق. (٢٠١٥). بعض عادات العقل المنتجة كمحددات للإيجابية لدى عينة من الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٨٩)، ٣٩٩ - ٤٥٦.

الجميلي، علي عليج. (٢٠٠٩). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٨(٤)،

الحسيني، عاطف مسعد. (٢٠٠٨). فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
الدمنهوري، رشاد صالح. (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من الطلبة من تخصصات جامعية. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز.

السلمي، طارق عبد العالي. (٢٠١٧) مستوى التفكير الجانبي والتسويق الأكاديمي والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والقفزة في ضوء متغيري التخصص الدراسي والموقع الجغرافي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧(٩٤)، ١٠٣-١٢١.

السواط، وصل الله عبد الله. (٢٠١٠). فاعلية برنامج يستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي في التخفيف من قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ٦٧، ٤٣٧ - ٤٨٢.

الضوي، محسوب عبد القادر. (٢٠١٦). التسويق الأكاديمي في ضوء بعض متغيرات النفسية والديموغرافية منحنى تحليل التجمعات ونمذجة المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٢٦٩ - ٣٤١.

الطيب، عصام علي؛ وحسني، غادة محمد. (٢٠١٧). القيمة التنبئية للضغوط الأكاديمية والمعتقدات اللاعقلانية بالتكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧(٩٧)، ١ - ٥٩.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٨). عادات العقل وعلاقتها بكل من التفكير التأملي والذكاء الأخلاقي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (١٠٠)، ٣٣-٦٦.

المصري، نيفين عبد الرحمن. (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر.

بالانت، جولى. (٢٠٠٦). التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ترجمة خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

بلكيلاني، إبراهيم محمد. (٢٠٠٩). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو بالنرويج. رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة.

تيعزة، محمد بوزيان. (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسانين، أحمد محمد. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنيا.

حسن، رمضان علي. (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٠٣-٣٦٧.

حسن، طلعت أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني وقلق المستقبل وتحسين التوافق النفسي لذوي الإعاقة البصرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨(٩٨)، ١٤١-٢٢٢.

خليفة، مي السيد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي في المقررات التربوية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩٣)، ٣٤٩-٣٩٩.

دياب، عاشور محمد. (٢٠٠١). فعالية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ٥(١)، ٤٣٦-٤٦٦.

زهران، سناء حامد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض قلق المستقبل وتحسين مستوى التوافق لدى أمهات الأطفال التوحديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٨٨)، ٣٣-٩٤.

شبيب، هالة صالح. (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي

- وأساببه: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تشرين.
- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شند، سميرة محمد. (٢٠٠٢). دراسة قلق المستقبل وقلق الموت لدى طلاب الجامعة من منظور متغيري الجنس والتخصص. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨(٣)، ١١٢-١٨١.
- صبري، نصر محمود. (٢٠١٥). التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من الذكاء الوجداني والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٩، ١٤٩-٢٤٦.
- عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠١١). المقياس العربي للتسويق: إعداد وخصائصه السيكمترية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٠، ٢٠٠-٢٢٥.
- عبد المحسن، مصطفى. (٢٠٠٧). فعالية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسسيوط. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسسيوط.
- عسلي، محمد؛ والبناء، أنور. (٢٠١١). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥ (٥)، ٢١-٣٩.
- عطية، كمال إسماعيل؛ وسعد الدين، سامح حسن. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين مدركات البنى الدافعة للبيئة الصفية وفاعلية الذات والإجراء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ (٩٤)، ٢٥٥-٣٢٥.
- علي، غالب بن محمد. (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

علي، نبيلة أمين. (١٩٩٢). النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين (دراسة استطلاعية). مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٤، ٦١-٤٨.

عمر، حسن أحمد. (٢٠٠٨). محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٣٠٦-٢٥٤.

فهيم، إسماعيل حسن. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتكئين أكاديمياً. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ١٤٤، ٢٤٩-٣١٢.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٧). عادات العقل، عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير. كمال، هالة محمد. (٢٠١٨). أثر تنمية الذكاء الانفعالي في خفض حدة التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٨)، ٣٦٠-٣٢٣.

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

محمد، عبد الله محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي معرفي في التخفيف من مستوى قلق المستقبل وتعديل السلوك الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في محافظة إربد. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، ٣(٢٢)، ٢٥٧ - ٢١٩.

محمود، هويدة حنفي. (٢٠٠٦). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٦(٢)، ٦٠-١٥٤.

مختار، عبد الرزق. (٢٠١٢). برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتجة المنتج لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٨ (١)، ٥١٧-٦١١.

مخيمر، هشام محمد. (٢٠١٣). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز

الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٩)،
٤٩٧ - ٥٥٠.

معوض، محمد عبد التواب. (١٩٩٦). أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي
الديني في تخفيف خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. رسالة
دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

Asikhia,O.(2010). Academic Procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning. **International Educational Studies**,3,205-210.

Balkis,M.& Duru,E.(2009).Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers and its relationship with demographfics and individual preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**,5(1), 18-32.

Burka, J.B.,& Yuen, L.M. (2008). Procrastination: **Why you do it, what to do about it now (2nd ed.)**. Cambridge, M.A: Da Capo Life- long books.

Chow, H.(2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. **Alberta Journal of Educational Research**, 57(2):234-240 .

Chu, A.H.C.,& Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145, 245-264.

Costa, A.& Kallick, B. (Eds.) (2000). **Habits of Mind: A Developmental Series**. Alexandria, VA: ASCD.

Costa, A. & Kallic, B.(2003). **Describe 16 habits of mind. Association for Supervision and Curriculum Development**, Victoria, U.S.A.

Costa,A.& Kallic, B.(2005). **Habits of mind: A curriculum for community high school of Vermont students,based on habits of mind. A developmental series, Montpelier, Vermont** ebook browse.

Costa, A. & Kallic, B.(2008).Learning and leading with habits of mind" 16 essential characteristics for success. **Association for Supervision and Curriculum Development**, Alexandria, Verginia ,U.S.A.

Costa, A.& Kallick, B. (2009): **Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers**. Association for supervision and curriculum development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.

Costa,A.& Marazano, J.(1991). **Teaching language thinking in developing minds: A resource book for teaching thinking. Revised Edition by Costa**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum.
- Eckert, M., Ebert, D.D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. **Learning and Individual Differences**, 52, 10–18.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college Students. **Unpublished Doctoral Dissertation**. Fordham University.
- Glick, D.M., Millstein, D.J., & Orsillo, S.M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. **Journal of Contextual Behavioral Science**, 3, 81–88.
- Goroshit, H. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, 12, 28-41.
- Hao, L.M. (2015). What predicts your grade better?: Correlates of academic procrastination, self-efficacy and explanatory style with academic performance. **Weber Psychiatry and Psychology**, 1(1), 177-194.
- Hossein, J. (2013). **The effect of training skills of optimism on fostering emotional intelligence of males in education & improvement center in Zahedan**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, (21), 191–196.
- Hussain I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 1897-1904.
- Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic Procrastination and dysfunctional attitudes. **Educational Research and Reviews**, 6(2), 230-234.
- Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J., & Soderlind, A. (2002). Perceptions of goal directed activities of optimists and pessimists: A personal projects analysis. University of Wisconsin. Superior, **Journal of Psychology**, 521-532.
- Jasmine, V. (2014). Role of motivation in academic procrastination. **International Journal of Scientific & Engineering Research**, 5(8), 1065-1070
- Jiao, Q.J., Daros, Voseles, D.A., Collins, K.M.T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate level cooperative groups in research methods. **Journal of the Scholarship of Teaching & Learning**, 11, 119-138.
- Joubert, C.P. (2015). The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West Province, South

- Africa. **Unpublished Masters' Thesis**, University of South Africa.
- Kamble, R.M.,& Bhoslay, R.(2016). Effect of educational programme on student's academic procrastination and examination anxiety. **The online Journal of New Horizons in Education**, 6(1), 67-69.
- Kandemira, M.& Palanci, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 152, 194-198.
- Klassen, R.M., Krawchuk,L.L.& Rajani, S.(2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**,33, 915-931.
- Klassen, R.M.,& Kuzucu E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. **Educational Psychology**, 22, 69-81.
- Leung, L.,&Zhang, R.(2016).Predicting tablet use: A study of gratifications-sought, leisure boredom, and multitasking. **Telematics and Informatics**, 33,331-341.
- Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: ASCD.
- Molin R. (1990). Future anxiety: Clinical issues of children in the later phases of foster care. **Child and Adolescent Social Work Journal**, 7(6), 501- 512.
- Mortazavi, F., Mortazavi, S.,& Khosrorad, R. (2015). Psychometric properties of the procrastination assessment scale student (PASS) in a student sample of Sabzevar university of medical sciences. **Iran Red Crescent Medicine Journal**, 17(9), 283-291.
- Mosavi, M, Hashemi, S, Yazdi, A, Soltani, E, Ahmadi, Z, Khanzadeh M.& Kikhavani,S.(2013). The Prediction of Academic Procrastination Based on Emotional Intelligence components. **Journal of Ilam University of Medical Sciences**,21 (4),21-29
- Neal, David,T., Wood, W.,Labrecque, Jennifer, S.(2012). How do habits guide behavior ? Perceived and actual triggers of habits in daily life. **Journal of Experimental Social Psychology**, 48(2), 492-498.
- Paola, M., Scoppa, V. (2014). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. **Journal of Economic Behavior& Organization**, 115, 217- 236.
- Raffaelli E., (2005). Future expectations of Brazilian street youth. **Journal of Adolescence**, 28 (2), 249 - 262.
- Rakes,G.C.&Dunn,K.E.(2010).The impact of online graduate students' motivation and self- regulation on academic procrastination. **Journal of Interactive Online Learning**, 9(1),78-93.

- Rakes,G.C.&Dunn,K.E.& Rakes,T.A.(2013).Attribution as a predictor of procrastination in online graduate students. **Journal of Interactive Online Learning**, 12(3), 103-121.
- Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, persistence, work discipline, and impulsivity: A nomological network of self-control. **Paper presented to the 11th European Conference on Personality**, Jena, Germany.
- Seo, E.(2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. **Social Behavior and Personality**, 41(5),777-786.
- Solberg, N. & Segerstrom, S. (2016). Optimism, motivation, and mental health. **Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)**, 232–236.
- Steel. P., Brothen, T.,& Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. **Personality and Individual Differences**, 30(1), 95-106.
- Stephan, L., Mariane, N.,& Thomas, K. (2015). Affective consequences of optimism and pessimism in the face of failure: Evidence of a moderation by attribution personality and individual differences. **Personality and Individual Differences**, 83, 154–157.
- Toker, B.,& Avci, R. (2015). Effect of cognitive behavioral theory based skill training on academic procrastination behaviors of university students. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 15(5), 1157-1168.
- Tuckman,B.W.(1991).The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement**, 51, 473-480.
- Vinothkumar, M., Kousalya& Rai,V.V.(2016).Moderating roles of hardiness and self-efficacy in the relationship between flow and academic procrastination on academic performance: A structural equation model approach. **The International Journal of the Indian Psychology**, 3(3),77-89.
- Wei, M., Liao, K., Ku, T.& Shaffer, P. (2011). Attachment, self-compassion empathy and subjective well being among college students and community adults. **Journal of Personality**, 79(1), 191-221.
- Wolters,C.(2003).Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95(1), 179-205.
- Yesil, R.(2012).Validity and reliability studies of the scale of the reasons for academic procrastination. **Education**, 133, 259-275.
- Ying, Y.,&Lu, W.(2012).A study on higher vocational college students' academic procrastination behavior and related factors. **Journal of Education and Management Engineering**, 7, 29-35.

- Yong, F. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. **American Journal of Scientific Research**,9,62-72.
- Yoshida,H., Tani, S., Uchida,T., Masui,J., Fukushima, M.,&Nakayama,A. (2016). Development and validation of the online cooperative learning anxiety scale. **International Journal of Information and Education Technology**, 6(5), 357-364.
- Zaleski, Z.(1996). Future anxiety, concept, measurement, and preliminary research. **Personality and Individual Differences**, 21(2), 165-174.
- Ziwei Xu, M. (2015). Just do it" Reducing academic procrastination of secondary students. **Intervention in School and Clinic**, 1-8.