نمذجة العلاقات السببية لسمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر

إعـــــداد

د أيمن منير حسن الخصوصي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بالقاهرة- جامعة الأزهر

د عبدالمنعم علي علي عمر
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على مدى مطابقة النموذج المقترح لمتغيرات (سمات الشخصية، التوقعات المهنية، المساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الأكاديمية)، واستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات، وبحث أوجه التشابه والاختلاف للنموذج المقترح في التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي). وقد بلغ عدد المشاركين في البحث (819) طالبًا بالفرقة الرابعة بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وتم جمع بيانات البحث من خلال أربعة مقاييس خاصة بالمتغيرات الأربعة سالفة الذكر، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي(Amos v24)، وقد أسفرت النتائج عن وجود مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع بيانات الطلاب المعلمين المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر لسمتي(العصابية، والمقبولية) في المساندة الاجتماعية، ووجود تأثير مباشر لسمتي (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) في التوقعات المهنية، ووجود تأثير مباشر لسمتي(الانبساطية، والمقبولية) في الرضا عن الحياة الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في كلٍ من التوقعات المهنية والرضا عن الحياة الأكاديمية، ووجود تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وكشفت النتائج أيضا عن وجود تأثير غير مباشر بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية عن طريق سمتي (العصابية والمقبولية). كما أظهرت النتائج عدم وجود

تشابه للنموذج المقترح وفق التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي)، وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الدراسات والبحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات، سمات الشخصية، التوقعات المهنية، المساندة الاجتماعية، الرضا عن الحياة الأكاديمية، ونظرية المهنة المعرفية الاجتماعية.

Modeling causal relationships between personality traits, professional expectations, social support, and academic life satisfaction in light of the social cognitive career theory among student teachers at Al-Azhar University.

Dr. Ayman Monir Hassan Aly Elkhososy[1]
Dr.Abdulmoneim Ali Omar[2]

Abstract:

The aim of the research was to identify the extent to which the proposed model conforms to the variables (personal traits, professional expectations, social support, and academic life satisfaction), explore the direct and indirect effects of these variables, and examine the similarity or difference of the proposed model according to the three specializations (scientific, literary, and qualitative). The number of participants in the research was (819) students in the fourth year at the Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University. Data were collected using four measures of the four aforementioned variables. Data were analyzed using the statistical software (Amos v24). The results revealed a good fit of the proposed model with the data of the student teachers participating in the research, and that there was a direct effect of the two traits (neuroticism, agreeableness) on social support, and that there was an effect of the two traits (openness to experience, conscientiousness) on professional expectations, and that there was an effect of the two traits (extraversion, agreeableness) on academic life satisfaction, and that there was a direct effect of social support on both professional expectations and academic life satisfaction and that there was a direct effect of professional expectations on

1- **Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education for boys (in Cairo), Al-Azhar University.**

2 -**Lecturer of Mental Helth, Faculty of Education for boys (in Cairo), Al-Azhar University.**

academic life satisfaction. The results also revealed that there was an indirect effect between personality traits and academic life satisfaction through professional expectations and by means of the two traits (neuroticism and agreeableness). The results also showed that there was no similarity in the proposed model according to the three specializations (scientific, literary, and qualitative). The results have been discussed in light of previous studies and research.

Keywords: Modeling the relationships, Personality traits, Professional expectations, Social support, Academic life satisfaction, Social cognitive career theory.

نمذجة العلاقات السببية لسمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر

إعـــــداد

د أيمن منير حسن الخصوصي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بالقاهرة- جامعة الأزهر

د عبدالمنعم علي علي عمر
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

مقدمة:

تتأثر استعدادات وإمكانيات العمل لدى الأفراد ومساراتهم التنموية بالعديد من المتغيرات، بما في ذلك سماتهم الشخصية (مثل: الاهتمامات والقدرات والقيم) وخبرات التعلم ومصادر المعلومات التي يستقون منها تلك الخبرات والتنشئة الاجتماعية والموارد والفرص والعوائق التي تطرحها بيئاتهم. علاوة عن نظرة الأفراد المستقبلية، ورضاهم نحو المهنة واتخاذهم قرارات مصيرية إزاء أعمالهم، وتوفر النظريات المهنية أنظمة لشرح عدد المتغيرات أو العوامل التي تعمل معًا لتحديد المسار المهني والتطوير على مدار الحياة، ولتوليد معرفة جديدة حول منظومة الحياة العملية للأفراد، ولإنتاج طرائق عملية لتعزيز النتائج المثلى للحياة المهنية.

وتوضح نظريات علم النفس المهني إطارًا عمليًا لتحديد كيفية اختيار الأفراد للوظائف والاستقرار المهني. ومن بين تلك النظريات، نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Career Theory (SCCT): وهي نموذج للتطور المهني الذي يصف كيفة تأثير المدخلات الشخصية والإمكانيات السياقية والمتغيرات الاجتماعية المعرفية في الاهتمامات والأهداف والسلوكيات المهنية، وتؤكد (SCCT) على أهمية خبرات التعلم والفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج في عملية التطور الوظيفي

والمهني، ويُعد كل من Lent et al.(1994, 2000) [3] أول من اهتموا بدراسة العوامل المعرفية والسلوكية التي تؤثر في الاهتمامات والاختيارات وسلوكيات الأداء في المجال المهني من خلال تلك النظرية المشتقة من النظرية المعرفية الاجتماعية لـ Pandora، وتهتم (SCCT) أيضًا بالعلاقات بين المتغيرات الاجتماعية المعرفية والاهتمامات والنتائج المهنية الأخرى، بما في ذلك سمات الشخصية، والتوقعات المهنية للنتائج، والتعلم والتنشئة الاجتماعية، والموارد والعوائق (على سبيل المثال، الموارد المالية، والمساندة الاجتماعية)، حيث تتشكل العوائق والمساندة من خلال العوامل البيئية والاجتماعية، وتفترض هذه النظرية أن المشاعر الذاتية الإيجابية كالرضا وغيره قد تتطور خلال التنشئة الاجتماعية، وأيضا عندما يتوقع الافراد نواتج إيجابية للاندماج في المهام المهنية.

وبالرجوع للعديد من الدراسات والأبحاث وثيقة الصلة بـ(SCCT)، تبيّن أنها اختبرت العديد من النماذج التي تُدعم بشكل عام العلاقات المتوقعة لبنية النظرية: فعلى سبيل المثال افترض كل من Lent and Brown (2006) نموذجًا استهدف بحث الرضا الوظيفي في الأنشطة المهنية والتعليمية، والذي افترض أن المتغيرات المعرفية الاجتماعية الأساسية (على سبيل المثال: الفعالية الذاتية، الأهداف) تعمل بشكل مشترك مع سمات الشخصية والمتغيرات السياقية التي تم ربطها بالرضا الوظيفي. كما افترض Brown et al. (2008) نموذجين: الأول تضمن كلا من: القدرة المعرفية العامة والأداء الأكاديمي السابق (المعدل التراكمي في المدرسة الثانوية)، والتنبؤ بأهداف الأداء من خلال الفعالية الذاتية، وتوقعات النتائج الأكاديمية ومستوى تحقيق الأداء، والثاني تضمن كلاً من القدرة المعرفية العامة، والأداء الأكاديمي السابق والتنبؤ بالمثابرة

[3] تم التوثيق العلمي للمراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA-7

الأكاديمية من خلال الفعالية الذاتية الأكاديمية ومستوى الأداء الأكاديمي. في حين ركز نموذج كل من Lent and Brown (2008) الخاص بالرفاهية الذاتية في مكان العمل على: الرضا عن العمل، والرضا العام عن الحياة، والسمات الانفعالية، والنشاط الموجه نحو الهدف، والفعالية الذاتية، وظروف العمل ونتائجه، والدعم والعقبات البيئية. أما نموذج Brown et al.(2011): فقد تضمن صعوبة الهدف، والفعالية الذاتية، والضمير، ومؤشرات آداء العمل، في حين قدم Lent and Brown,(2013) نموذجًا معرفيًا اجتماعيًا للإدارة الذاتية المهنية، وتتضمن أمثلة على السلوكيات التكيفية والعملية التي يمكن تطبيقها عليها (على سبيل المثال، اتخاذ القرارات المهنية/الاستكشاف، والبحث عن العمل، والتقدم الوظيفي). في حين تضمن نموذج كل من (Lee et al.,2015) العلاقات بين: القدرة/المهارة، وفعالية الذات، والتوقعات المهنية للنتائج، وأهداف الأداء، وافترضوا أن للفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في الأهداف والرضا والمثابرة الأكاديمية من خلال تأثيرهما في الاهتمامات المهنية. بينما تضمن نموذج كل من (Lent & Brown,2019,p.4; Johnston-Fisher, 2021,p.72) الاهتمامات، والتدعيمات، واختيار الأهداف، وفعالية الذات، وتوقع النتائج.

ويُعد النموذج الذي أعده كل من Lent and Brown(2006) والخاص بالرضا عن الأنشطة المهنية والتعليمية والرضا الوظيفي، وكذا نموذج Lent and Brown, (2008) والخاص بالرفاهية الذاتية في مكان العمل والذي استهدف على وجه التحديد الرضا العام عن الحياة من النماذج المهمة وذات الصلة بموضوع البحث الحالي. ومن خلال هذين النموذجين تم توسيع قاعدة نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية (SCCT) من خلال اقتراح نموذج يوضح العلاقات بين توقعات الفعالية الذاتية وظروف العمل والنتائج والمشاركة في كل تقدم نحو النشاط الموجه نحو الهدف، ومتغير النتيجة النهائية للرضا عن العمل.

ويمكن توسيع نطاق البحث حول العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر في الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب في إطار نظرية المهنة الاجتماعية المعرفية، ولعل فهم ماهية هذه العوامل وكيفية تأثيرها على الرضا الأكاديمي أمر بالغ الأهمية للمعلمين الذين يعتقدون أن رضا الطلاب عن العملية التعليمية هو النتيجة المرجوة لجهودهم (Appleton-Knapp, & Krentler, 2006,p.254)، ولعل أبرزها سمات الشخصية المتعلقة بالطلاب والتي تعمل كمدخلات شخصية في ظل (SCCT)، والظروف البيئية الداعمة (على سبيل المثال: المساندة الاجتماعية)، والتوقعات المهنية للطلاب.

وفي السنوات الأخيرة، قدم مجال علم النفس التربوي والمهني أدلة تشير إلى أن سمات الشخصية المميزة للأفراد ذات صلة بالعديد من المتغيرات في المجال المهني، وتؤكد بعض الدراسات على أن سمات الشخصية الخمس الكبرى تنبئ بالعديد من السلوكيات مثل: الأداء المهني، والأداء الدراسي، وانحراف الأحداث، والصحة العامة، والاتجاهات (Paunonen & Ashton, 2001; Mondak et al., 2010) فضلًا على أن سمات الشخصية يمكن أن تنبئ بالرفاهية النفسية، والرضا عن الحياة بشكل عام (Gutierrez et al.,2005)، والرضا عن الحياة الأكاديمية على وجه الخصوص (Zhang & Renshaw, 2020). وترتبط الدراسات العديدة للرضا عن الحياة الأكاديمية بمفهوم Well-being، والذي يتخطى معنى السعي وراء السعادة أو التجربة الممتعة، كما يتخطى الرضا عن الحياة، فهو يشمل مدى جودة أداء الأفراد لمهنهم، والمعروف باسم السعادة، أو الرفاهية النفسية (Ruggeri et al., 2020,p.1).

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات والأبحاث حول علاقة سمات الشخصية بالرضا عن الحياة اتضح أنها معقدة، ومتناقضة أحياناً، وتحتاج إلى مزيد من التوضيح، فغالبية الباحثين يتباينون ويتناقضون في أن سمات(الانبساطية ويقظة الضمير والمقبولية والانفتاح على الخبرة) تؤثر إيجابيا في الرضا عن الحياة، بينما تؤثر العصابية فيه سلبيًا

كدراسة (الوكيل ،2021)، ودراسة (West,2006; Szczesniak et al.,2019)، وعلى الجانب الآخر تم التوصل إلى أن سمتي (العصابية والانبساطية) أكثر السمات تنبؤا بالرضا عن الحياة، حيث تؤثر العصابية فيه سلبًا، بينما تؤثر الانبساطية فيه ايجابيًا (DeNeve & Cooper, 1998 ; Gutierrez et al.,2005). وأظهرت نتائج دراسات أخرى أن الضمير يُعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا عن الحياة الأكاديمية (Hayes & Joseph 2003; Zhang & Renshaw,2020). وعلى النقيض من ذلك أسفرت نتائج دراسة West (2006) عن وجود ارتباطات ايجابية بين السمات الخمس الكبرى للشخصية، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، باستثناء سمة الضمير. مما يشير إلى أن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والرضا عن الحياة وبخاصة الأكاديمية متباينة ومتناقضة أحيانا.

كما اهتم الباحثون بدراسة سمات الشخصية المميزة للأفراد والتي أكدت صلتها بالمساندة الاجتماعية كأحد المفاهيم التي حظيت باهتمام متزايد في الآونة الاخيرة في مجال علم النفس المهني، لأنها تُعد أحد جوانب محتوى العلاقات بين الأفراد وبعضهم البعض والتي تصف جانبًا مهمًا مهنيًا وعمليًا للعلاقات الإجتماعية التفاعلية كدراسة كل من (Swickert et al., 2010; Udayar et al., 2018; Zafar et al., 2018; Barańczuk,2019) وفي ذات الوقت قد تؤثر المساندة الاجتماعية إيجابيًا في رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية، وهذا ما توصل إليه كل من (Edwards & Lopez, 2006; Suldo & Huebner, 2006; Danielsen et al, 2009; Achour & Nor, 2014; Asif, 2019)

وفي ضوء الإطار السابق ذاته ركزت (SCCT) على الفعالية الذاتية بمكونيها من التوقعات: (أ) توقعات الفعالية، و(ب) التوقعات المهنية للنتائج (Bandura, 2006, 2009)، وسيركز البحث الحالي على التوقعات المهنية للنتائج والتي اقتصر عليها الباحثان– نظرا لأهمية هذا المتغير– وبخاصة للطلاب المعلمين في أنه ينأى بهم عن

الفشل من خلال المضي بهم قدمًا نحو تحقيق الأهداف (Cross & Markus,1994) ويساعد المعلمين في معرفة احتياجات الطلاب لواقعهم الحالي (الشيباني،2008، ص27)، فضلًا على أن التوقعات المهنية قد تساعد على التقليل من أو إزالة المخاوف المستقبلية للطلاب المعلمين (Licciardello et al., 2015,p.415-416)

كما حاول بعض الباحثين معرفة دور سمات الشخصية في التوقعات المهنية، حيث ارتبطت الانبساطية ايجابيًا بالفعالية الذاتية، وارتبطت العصابية سلبيًا بها وهو ما أظهرته دراسة (Jamil et al.,2012)، كما ارتبط الضمير ايجابيًا بالفعالية الذاتية والتوقعات المهنية الإيجابية كدراسة (Cupani & Pautassi,2013)، وعلى النقيض من ذلك ساهمت المعدلات المرتفعة من مستويي الضمير والعصابية وكذا أسهم المستوى المنخفض من الانبساطية في زيادة التوقعات المهنية، وهو ما أوضحته نتائج دراسة(Brown & Cinamon,2016) مما يوضح أهمية بحث التأثيرات المباشرة لسمات الشخصية في التوقعات المهنية.

وبمراجعة الأدب السيكولوجي التربوي الخاص بـ(SCCT) اتضح تركيزه على (الفعالية الذاتية، والتوقعات المهنية للنتائج)، بهدف فهم تأثيرهما في النتائج العامة مثل: تحديد الأهداف، وكذلك الرضا عن العمل والحياة (Brown & Cinamon,2016,p.345)، وإغفالها لبحث تلك التأثيرات في الرضا الأكاديمي- الرضا الخاص بالأوساط الأكاديمية للمتعلمين- ورغم أهمية التوقعات المهنية للنتائج وتأثيرها المهم في رضا الطلاب عن حياتهم المهنية ورفاهيتهم النفسية بشكل عام (Kong et al., 2015; Sheu et al.,2017)، إلا أن نظريات علم النفس المهني لم تهتم بالرضا عن الحياة فحسب؛ بل بالرضا عن الحياة الأكاديمية بالنسبة للطلاب. ويشير كل من (Appleton-Knapp, & Krentler ,2006,p. 254; Mokoena , 2012; Yudina et al.,2020) إلى أهمية وضرورة إلى أي مدى

تؤثر التوقعات المهنية في النهاية في رضا الطلاب عن برامج إعدادهم وتخصصاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية داخل الحرم الجامعي؟ وكذا أهمية توقعات الطلاب المعلمين في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء المشكلات المتعلقة برضاهم وبقائهم في المهنة.

ووفقا للأدب السيكولوجي لـ(SCCT) فإن ثمة صلة وثيقة أيضًا بين المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية للنتائج؛ دعمتها دراسة كل من Franco et al.(2019,p.278) والتي أشارت إلى أن انخفاض مستوى المساندة لدى الأفراد يؤثر في توقعاتهم نحو المهنة، وما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من (Chiang et al., 2016; Isik, 2013) من أن الدعم والمساندة التي يتلقاها الأفراد خلال مرحلة تنشئتهم الاجتماعية تسهم في نمو وتطوير المعتقدات الإيجابية الخاصة بتوقعاتهم المهنية. وهذا يعني أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من المساندة تتكون لديهم توقعات إيجابية نحو المهنة والعكس.

وبمراجعة العديد من النماذج الخاصة بـ (SCCT)، وجد الباحثان أنها أولت اهتمامًا كبيرًا بمكون معتقدات الفعالية الذاتية ولم تول الاهتمام الكافي بالتوقعات المهنية - المكون الآخر للفعالية الذاتية- كما لم تول اهتمامها بمتغير المساندة الاجتماعية رغم أهميته في المجال المهني وارتباطه بتلك التوقعات، فضلًا عن أن المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية قد يتأثران بسمات الشخصية- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية- علاوة على تأثيرهما في الرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل خاص. ونظرًا لما أشار إليه كل من Lent and Brown(2013,p.557) من أهمية زيادة وتوسيع نطاق المتغيرات الخاصة بتلك النظرية، فإن الباحثين الحاليين سوف يقدمان نموذجًا معرفيًا اجتماعيًا في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية يتضمن: سمات الشخصية كمتغير مستقل، والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية كمتغيرين وسيطين، والرضا عن الحياة الأكاديمية كمتغير تابع، وفحص العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات.

ولذا فقد اقترح الباحثان نموذجًا نظريًا مفترضًا في ضوء (SCCT)، يجمع بين المتغيرات محل البحث، وذلك في ضوء نتائج تلك الأبحاث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة، والتي أكدت على وجود رابطة امبريقية ونظرية بين تلك المتغيرات، وما لاحظه الباحثان من ندرة وقصور في الدراسات والبحوث السابقة من حيث تناولها لتلك المتغيرات البحثية مجتمعة معاً وبصورة إجمالية داخل نموذج واحد.

مشكلة البحث:

بناءً على مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة الوثيقة بـ (SCCT)، فإن ثمة ثلاثة قيود رئيسية لتلك البحوث، وهي:

أولاً: توجد ندرة في بحث علاقة سمات الشخصية المرتبطة بخبرات التعلم والمساندة الاجتماعية كإحدى الظروف البيئية الداعمة، والتوقعات والاهتمامات المهنية، والرضا المهني. وعلى الرغم من أن Lent et al. (1994) اقترح مجموعة متنوعة من المدخلات الخاصة بالنظرية بما تتضمنه من الاستعدادات الوراثية، إلا أن بحث علاقة سمات الشخصية كمدخلات شخصية ضمن مكونات(SCCT) تظل غير مفحوصة تقريبًا، ويدعم ذلك Heffern (2021,p.27) قوله"من الأهمية بمكان التحقق من صلة سمات الشخصية بالتوقعات المهنية".

ثانيًا: غالبية الأبحاث في (SCCT) لم تبحث الدور الوسيط للتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية معًا، ولم يتم بوضوح بحث دور الظروف البيئية الداعمة – المساندة الاجتماعية- وكذا التوقعات المهنية التي يُفترض أنها تعمل كمتغيرات وسيطة محتملة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية. علاوة عما أوضحه (Kahill, 1986,p.1043) عن أهمية بحث المساندة الاجتماعية ضمن نظرية النمو المهني كأحد العوامل المهمة في التقليل من التوقعات السلبية للطلاب، وتعزيز المزيد من التوقعات الإيجابية للنتائج المهنية لهم من خلال بيئة اجتماعية وأكاديمية داعمة.

ثالثًا: ركزت أبحاث (SCCT) الحالية في المقام الأول على التوقعات المهنية لأربعة مجالات مهنية بعينها كالرياضيات/والعلوم، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، والفن (Bishop & Bieschke, 1998; Fouad & Smith, 1996; Gainor & Lent, 1998; Lopez et al., 1997) ونظرًا لأن غالبية الدراسات في جوانب (SCCT) ركزت على التوقعات المهنية المتعلقة بالرياضيات والعلوم، ومن الأهمية بمكان أن تقوم الاختبارات المستقبلية لـ (SCCT) بفحص مجالات أخرى غير الرياضيات والعلوم Smith and Fouad (1999,p.462)، ونتيجة لذلك، فإن البحث حول (SCCT) للأفراد ذوي التخصص في المجالات الأخرى لا يزال محدودًا. وهذا يُعد قيدًا لتلك النظرية، مما يشير إلى عدم تعميم النتائج على مجالات أخرى غير المجالات سالفة الذكر وبخاصة العلوم/الرياضيات. ولذا فإن البحث الحالي سيتضمن تخصصات ثلاثة، وهي(العلمي، الأدبي، والنوعي) في محاولة منه لمعرفة أوجه التشابه أو الاختلاف بين النماذج المقترحة وفق تلك التخصصات.

ومما يدعم ذلك ما أوصى به كل من Fouad and Smith (1996,p.344) بقولهما: ينبغي أن يشمل البحث المستقبلي مجموعة أوسع كالمتغيرات الشخصية لمعالجة آثارها مع التوقعات المهنية للنتائج. وفي الوقت ذاته يوضح كل من Appleton-Knapp and Krentler (2006.p.254,256) بقولهما: أن الأبحاث الحالية قد حاولت بحث العديد من التأثيرات حول رضا الطلاب عن حياتهم في العديد من الجوانب، إلا أن دور التوقعات المهنية في الرضا الأكاديمي للطلاب لم يحظ باهتمام كبير. وفي الوقت ذاته لم يظهر تأثير التوقعات المهنية للنتائج بشكل منعزل عن توقعات الفعالية الذاتية في النماذج المدروسة من قبل.

كما أن العديد من النماذج قد فحصت توقعات الفعالية والتوقعات المهنية للنتائج كبنيات مستقلة رغم أنهما مكونان لبنية واحدة وهو" الفعالية الذاتية"، وقد تؤثر توقعات الفعالية في التوقعات المهنية للنتائج بشكل متبادل، مما يعني التداخل المتبادل في

التأثيرات بين المكونين. كما أهملت عمل إجراء تدخل مصمم لرفع الأثر الخاص بالتوقعات المهنية للنتائج فقط، وبالتالي فإن (SCCT) في العديد من النماذج المدروسة قد ضمنت المكونين معًا التوقعات المهنية للنتائج وتوقعات الفعالية، ولم تخضع التوقعات المهنية للنتائج للبحث الكافي (Castiglione et al.,2012) .

وفي السنوات القليلة الماضية، كان هناك تزايد كبير في عدد الدراسات التي تقيم الاسهام المحدد لسمات الشخصية في (SCCT). والتي ركزت إما على تطوير الاختيار المهني (Rogers et al., 2008; Rottinghaus et al.,2002) أو الاهتمامات (Schaub & Tokar,2005)، ومؤخراً الرضا عن العمل (Lent et al.,2006)، ومع ذلك، في حدود اطلاع الباحثين، ثمة ندرة في الدراسات التي حاولت الجمع بين سمات الشخصية ونظرية المهنة المعرفية الاجتماعية للرضا عن الحياة الأكاديمية كنتيجة نهائية.

وبمسح أدبيات البحث لا توجد دراسة في البيئة العربية أو الأجنبية- في حدود اطلاع الباحثين- حاولت اختبار العلاقات بين سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية للنتائج والرضا عن الحياة الأكاديمية مجتمعة معًا في نموذج واحد في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية، أو اهتمت بالكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات الأربعة معاً، كما أن بحث متغير التوقعات المهنية حديث نسبيًا في البيئة العربية، وكذا ندرة بحث متغير المساندة الاجتماعية في المجال المهني. ويضاف إلى ما سبق أن ما وُجِد من دراسات وبحوث سابقة قد اقتصرت على بعض من هذه المتغيرات في دراسات ارتباطية أو تنبؤية فقط.

وفي الإطار ذاته ركزت أبحاث نظرية (SCCT) الحالية على التخصص العلمي الخاص بالرياضيات والعلوم، في حين ندر العثور على أية دراسة بحثت

التخصصات النوعية والأدبية في ضوء (SCCT)، ولذا فثمة مبرر لإجراء البحث الحالي لمحاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:-

1- ما مدى تطابق النموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية (كمتغير مستقل) والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية (كمتغيرين وسيطيّن) والرضا عن الحياة الأكاديمية (كمتغير تابع) لدى (بيانات) الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

2- ما مدى دلالة التأثير المباشر لسمات الشخصية في المساندة الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

3- ما مدى دلالة التأثير المباشر لسمات الشخصية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

4- ما مدى دلالة التأثير المباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

5- ما مدى دلالة التأثير المباشر للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

6- ما مدى دلالة التأثير المباشر للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

7- ما مدى دلالة التأثير المباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

8- ما مدى دلالة التأثير غير المباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية كمتغيرين وسيطين لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء (SCCT)؟

9- ما مدى دلالة اختلاف النموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في

التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي) للطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في ضوء نظرية (SCCT)؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يأتي:-

1- التعرف على مدى مطابقة النموذج السببي المقترح للمتغيرات البحثية المدروسة لبيانات الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر.
2- استكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات البحثية المدروسة للطلاب المعلمين بكلية التربية بنين جامعة الأزهر.
3- بحث التشابه أو الاختلاف للنموذج المقترح للمتغيرات البحثية المدروسة في التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، والأدبي، والنوعي).

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في جانبين مهمين، وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي على النحو الآتي:

أولا: الجانب النظري:

1- تسليط الضوء على جانب ومجال مهم من مجالات علم النفس وهو علم النفس المهني من خلال نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية.
2- التأصيل النظري للتوقعات المهنية كمفهوم حديث نسبي على وجه الخصوص في البيئة العربية – في حدود اطلاع الباحثين- وأيضا أهمية دراسته كوسيط بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية، وما لهذا المتغير من أهمية في تكوين مستقبل الطلاب المهني من خلال إجراءات محددة في الوقت الراهن، والذي باتت فيه عملية إنشاء وتكوين آليات هادفة لتطوير التوقعات المهنية للطلاب مهمة وملحة وضرورية لمؤسسات التعليم العالي في الوقت الحاضر.

3- التركيز على مفاهيم أخرى مهمة في علم النفس أيضا كسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية وبخاصة في المجال المهني.

4- تسليط الضوء على فئة مهمة في التعليم الجامعي، وهم الطلاب المعلمون وأهمية الدور المنوط لهم، فهم قادة المستقبل الذين سيتحملون رسالة تعليم وتعلم الأجيال القادمة، ويقع على عاتقهم بناء المعارف والمهارات والقدرات والكفاءات لأبناء المجتمع.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

1- يمكن الاستفادة التطبيقية من البحث الحالي، وبخاصة بعد تحديد الباحثين للأبعاد المكونة للمتغيرت البحثية الحالية كل على حدة، وكذا الاستفادة من نتائجه الحالية في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية لكل متغير منها لدى الطلاب المعلمين.

2- الاهتمام بجعل البيئة التعليمية داعمة ومساندة للطلاب المعلمين من خلال عمل ندوات وورش عمل وبرامج توعوية من قِبل الجهات المنوطة والمسئولة عن العملية التعليمية بالكلية والجامعة.

3- اعداد وتقديم مقياسين حديثين، أحدهما للتوقعات المهنية للطلاب المعلمين، والآخر للرضا عن الحياة الأكاديمية في البيئة العربية، وإسهامهما في إفادة العديد من الباحثين المهتمين ببحث ودراسة هذين المجالين في بحوث قادمة.

4- قد توفر نتائج هذا البحث لأعضاء هيئة التدريس والمسئولين عن النهوض بالعملية التعليمية للطلاب بمؤسسات التعليم العالي التعرف على توقعات طلاب الجامعات المهنية، وإنشاء خدمات مهنية فاعلة، وتعزيز مناخ الحرم الجامعي الشامل الذي من شأنه أن يفيد الطلاب الجامعيين في الاحتفاظ الأكاديمي من خلال تحسين مستوى رضاهم عن الحياة الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

بعد إطلاع الباحثين على المفاهيم الخاصة بالبحث الحالي حددا المصطلحات إجرائياً على النحو الآتي:-

نمذجة العلاقات Relationship Modeling:

يعرفه الباحثان بأنه" تصميم يحدد العلاقات والتأثيرات بين المتغيرات المشاهدة محل البحث (سمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية)، ويستخدم لتحديد وتقدير نماذج من العلاقات الخطية التبادلية ذات الاتجاه المباشر وغير المباشر بين تلك المتغيرات.

سمات الشخصية Personality Traits:

تعرف "بأنها مجموعة السمات والخصائص التي يمكن الاعتماد عليها في تمييز الأفراد عن بعضهم البعض، ويُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ Costa and McCrae, (1992) من أهم النماذج التي فسرت سمات الشخصية وأحد النماذج الشاملة التي وفرت قواعد واسعة لوصف سمات الشخصية المتمثلة في (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، ويقظة الضمير). وهي ما تبناه الباحثان في البحث الحالي.

التوقعات المهنية Professional Expectations:

وتعرف إجرائيًا بأنها "اعتقاد الطالب المعلم وثقته في امتلاكه للقدرات والامكانيات والمهارات التي تمكنه من آدائه في مجاله المهني، والتي قد تساعده على التوافق مع ظروف مهنته المستقبلية، وتدفعه نحو التفوق والترقي، وتزيد من وعيه بقيمه الشخصية والمهنية، وتحديد أهدافه السلوكية الإجرائية بغية إنجازه لها في المواقف الجديدة والمستقبلية.

المساندة الاجتماعية Social Support:

وتعرف إجرائيا بأنها "مقدار ما يتلقاه الطلاب المعلمون من المساعدة المتاحة لهم سواء كانت مادية أو معنوية أو معلوماتية أو أدائية أو وجدانية من الأسرة والزملاء وأعضاء هيئة التدريس أو الأشخاص الآخرين المهمين في بيئتهم المحيطة.

الرضا عن الحياة الأكاديمية Academic Life Satisfaction:

ويعرف إجرائيا بأنه "مجموعة المشاعر الايجابية للطالب المعلم تجاه تخصصه الأكاديمي، وبرنامج إعداده المهني، وبيئته التعليمية، وعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والهيكل الإداري بالكلية.

نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Career Theory:

وهي نموذج للتطوير المهني يصف كيف تؤثر المدخلات الشخصية والإمكانيات السياقية والمتغيرات الاجتماعية المعرفية في الاهتمامات والأهداف والسلوكيات المهنية، وتؤكد (SCCT) على أهمية خبرات التعلم والفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج في عملية التطوير المهني، وتستند إلى نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، وتهتم أيضًا بالعلاقات بين الخصائص الاجتماعية المعرفية والاهتمامات المهنية والنتائج المهنية الأخرى (Zola et al.,2022,p.24).

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود الآتية:

أ- الحد البشري: وهم طلاب الفرقة الرابعة شعب (الطبيعة والكيمياء، والتاريخ الطبيعي، والجغرافيا، والدراسات الاسلامية، والمكتبات وتكنولوجيا المعلومات، والتربية الفنية)

ب- الحد المكاني: ويتحدد في كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة.

جـ- الحد الزماني: ويتحدد في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2022/2021م

د- الحد الموضوعي: ويتحدد في سمات الشخصية (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، والضمير)، التوقعات المهنية، والمساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الأكاديمية، ونظرية المهنة المعرفية الاجتماعية. كما يتحدد البحث الحالي بالأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظرية والدراسات السابقة:

أولا: نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية:

تُعد نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية (Lent & Brown, 2006, 2008; Lent et al., 1994,2000) نهجًا حديثًا نسبيًا لفهم السلوك التعليمي والمهني، وهي واحدة من أكثر النظريات بحثًا وعمقًا في علم النفس المهني، وقد تلقت دعمًا تجريبيًا كبيرًا (Swanson & Gore, 2000). إذ تجمع العناصر المشتركة التي حددها منظرو المهنة الأوائل وتسعى إلى إنشاء إطار موحد لشرح كيفية (أ) تطوير الاهتمامات المهنية، (ب) تحديد الخيارات المهنية، (ج) تحقيق مستويات متفاوتة من النجاح والاستقرار المهني، و(د) استثمار أو توظيف تجربة الرضا أو الرفاهية في بيئة العمل. كما يخضع نموذج (SCCT) لعملية الإدارة الذاتية للوظيفة (Lent & Brown, 2013).

وتعتمد (SCCT) على النظرية المعرفية الاجتماعية لـ (Bandura,1977)، والتي ترى أن السلوك الإنسانى يتحدد تبادليًا بتفاعل ثلاثة عوامل أو مؤثرات أطلق عليها نموذج الحتمية الثلاثي ويتضمن: العوامل الشخصية (معتقدات الفرد واتجاهاته)، والعوامل السلوكية (الاستجابات الصادرة عن الفرد في المواقف المختلفة)، والعوامل البيئية (الأدوار الخاصة بالمساندة الاجتماعية أو الدعم مع من يتعامل معهم كالآباء، والمعلمين، والأقران...وغيرهم).

وطبقاً لنموذج الحتمية الثلاثي يلاحظ أن معتقدات الفرد عن ذاته تؤثر فى سلوكه وفى التفسيرات الخاصة لعوامل البيئة، وترتبط العوامل الثلاثة من خلال متغيرات وسيطة ذات طبيعة معرفية، ومن هذه المتغيرات ما يحدث قبل السلوك أو أثنائه أو بعده ومن بين المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بالتوقعات سواء أكانت هذه التوقعات خاصة بالسلوك الإجرائي نفسه أو الناتج النهائي له وأطلق عليها مصطلح

فعالية الذات (Bandura,1977,191-200). وقد انبثق عن النظرية المعرفية الاجتماعية لـBandura مفهوم التوقعات المهنية Professional expectations كبنية مهمة للفعالية الذاتية بالإضافة للبنية الأخرى وهي معتقدات الفاعلية والمتعلقة بالسؤال: هل يمكنني فعل ذلك؟ بينما تتعلق التوقعات المهنية للنتائج بالسؤال: ماذا سيحدث حينما أفعل هذا؟، وتؤثر هاتان البنيتان للفعالية الذاتية في ثلاثة مبادئ مترابطة والتي تعتبر أساسًا لتلك النظرية، وهي:-

الأول: تتشكل خبرات التعلم المرتبطة بالمهنة أو الوظيفة من خلال العوامل الشخصية (مثل: الذكاء وسمات الشخصية وما إلى ذلك)، والعوامل البيئية (على سبيل المثال: الحالة الاجتماعية والاقتصادية، والجنس/ العرق، وما إلى ذلك (Lent et al., 1994, 2000) .

الثاني: تشكل خبرات التعلم السالفة -لا سيما تقييم الفرد لتلك التجارب– عن طريق المتغيرات المعرفية الشخصية لمعتقدات الفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج.

الثالث: تؤثر معتقدات الفعالية الذاتية، وكذا معتقدات التوقعات المهنية للنتائج في تنمية الاهتمامات المتعلقة بالمهنة. ويعتقد Bandura(1986) أن الأفراد الأكثر عرضة للانخراط في السلوكيات المهنية هم الذين يتوقعون منها نتائج إيجابية، وبالتالي يندمجون فيها، ومن ثم تُترجم الاهتمامات المتعلقة بالمهنة إلى أهداف سلوكية وإجرائية وأفعال في ظل وجود دعم سياقي وغياب الحواجز/العقبات السياقية. كما تعكس تلك التوقعات مدى ثقه الفرد في نفسه بالاضافه الى قدرته على التنبؤ بالامكانات اللازمه للموقف وقدرته على استخدامها (الفرماوي، 1990 ، ص376).

وأخيرًا، يُنظر إلى تلك العملية - التي من خلالها تؤثر خبرات التعلم في معتقدات كل من الفعالية الذاتية والتوقعات المهنية، وهما بدورهما يؤثران في الاهتمامات والأهداف السلوكية والإجراءات المتعلقة بالمهنة - على أنها تستمر معه مدى الحياة.

وتؤثر التجارب الجديدة وإجراءات الاختيار باستمرار في معتقدات كل من الفعالية الذاتية والتوقعات المهنية، واستكمال حلقة التغذية المرتجعة/المرتدة.

وتعرف"الفعالية الذاتية بأنها الأحكام التي يتخذها الأفراد إزاء قدرتهم لتحقيق النتيجة المرجوة، وهي تتكون من مكونين من التوقعات: الفعالية والنتائج (Bandura, 2006, 2009) .

ويميز Lent et al.(1994,2000) بين توقعات الفعالية، والتوقعات المهنية للنتائج في أن المكون الأول: يشير إلى اعتقاد الفرد بأنه قادر في مجال معين (على سبيل المثال: الفعالية الذاتية الأكاديمية)، بينما يشير المكون الثاني: التوقعات المهنية للنتائج إلى اعتقاد الفرد بأن اندماجه في إجراءات معينة سيؤدي إلى نتائج مستقبلية سارة أو غير سارة.

وبشكل أكثر تحديدًا، فإن التوقعات المهنية للنتائج تشير إلى المعتقدات في نتائج أداء سلوكيات معينة (على سبيل المثال: ماذا سيحدث لو قمت بذلك؟). وتستلزم الاختيارات التي يتخذها الأفراد بشأن الأنشطة التي سيشاركون فيها جهدهم ومثابرتهم في تلك الأنشطة والنظر في النتائج، بالإضافة إلى معتقدات الفعالية الذاتية. فمثلًا: قد يختار الأشخاص المشاركة في نشاط ما إلى الحد الذي يرون فيه أن مشاركتهم أدت إلى نتائج إيجابية ذات قيمة كالموافقة الاجتماعية والذاتية، والمكافآت الملموسة، وظروف العمل الجذابة. ووفقًا لـ(SCCT) يتم تحديد مشاركة الافراد في الأنشطة بالجهد والمثابرة التي يبذلونها فيها ونجاحهم النهائي جزئيًا من خلال كل من معتقدات الفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج (Lent et al.,2002,p.750).

وهناك تمييز مهم آخر يتعلق بالفعالية الذاتية، وتوقعات نتائج الأداء أوضحه (Bandura, 2006, p.309) في أن توقعات الفعالية الذاتية: تشير إلى الحكم على قدرة الفرد في تنفيذ أنواع معينة من الأداء، بينما تشير التوقعات المهنية للنتائج: إلى اعتقاد الفرد بأن الانخراط في السلوك سيمكنه من الحصول على النتيجة المرجوة. وفي الاطار ذاته ينظر Lent (2013,p.118) إلى التوقعات المهنية على أنها معتقدات حول نتائج أداء سلوكيات معينة، وتنطوي على نتائج متوقعة لمسارات عمل محددة مثل "لو فعلت ذلك، فماذا سيحدث؟" في حين أن الفعالية الذاتية معنية بقدرات الفرد (على سبيل المثال، "هل يمكنني فعل ذلك أم لا يمكنني فعله وفقط؟

ويتضمن مفهوم Bandura (1986) للتوقعات المهنية للنتائج: الآثار والنواتج المتوقعة لمسار العمل، ويعتقد أن معتقدات الفعالية هي المؤشر الأقوى للتنبؤ بالسلوك، في حين يرى أن التوقعات المهنية للنتائج تقدم إسهامًا فريدًا لاحتمالية تحقيق سلوك إجرائي في مجال محدد. مما يعني أن للتوقعات المهنية للنتائج تأثيرًا أكبر في السلوك من توقعات الفعالية (Morrow et al., 1996). وهذا ما أوضحه كل من (Lent et al., 2003; Jostmann & Koole, 2009; Oettingen et al., 2009) من أن للتوقعات المهنية وظيفة تحفيزية تسير جنبًا إلى جنب مع الالتزام بالوصول إلى نتيجة محددة. كما يشير Lent and Brown(2006) إلى أن معتقدات التوقعات المهنية للنتائج تساعد الأفراد على الاستمرار في السلوكيات الموجهة نحو الأنشطة وتحقيقها في ظل الظروف السلبية.

ونظرًا لأن التوقعات المهنية ذات تأثير أكبر في السلوك من معتقدات الفعالية، فقد اقتصر الباحثان الحاليان على هذا المكون للفعالية الذاتية نظرًا لندرة بل ومحدودية البحوث والدراسات فيه وبخاصة في البيئة العربية، وما له من أهمية كبيرة في نظرية النمو والتطور المهني في الأوساط الأكاديمية.

وتأخذ التوقعات المهنية للنتائج ثلاثة أشكال مختلفة حددها Bandura عام (1986)، وتشمل: النتائج الإيجابية والسلبية (الفيزيقية، والاجتماعية، وتقييم الذات للنتائج)، وتعمل التوقعات الإيجابية في الأشكال الثلاثة كحوافز، بينما تعمل التوقعات السلبية كمثبطات.

وتعتمد النتائج التي يتوقعها الأفراد إلى حد كبير على معتقداتهم في مدى قدرتهم على الأداء في مواقف معينة، فالأفراد الذين يتمتعون بفعالية عالية يتوقعون الحصول على نتائج إيجابية من خلال الأداء الجيد، في حين أن الذين يتوقعون أداء ضعيفًا لأنفسهم يحققون نتائج سلبية، وقد تأخذ النتائج المتوقعة شكل التكاليف المادية والمنافع، والثناء الاجتماعي، وردود الفعل الوجدانية التي تتمتع بالموافقة الذاتية والمراقبة الذاتية (Bandura, 2009,p.180).

ويستخدم المكونان السالفان معًا في العديد من مجالات التنمية المهنية في كثير من الأحيان. وكلما كانت الفاعلية الذاتية لدى الأفراد مرتفعة وضع الأفراد لأنفسهم أهدافًا، وكان التزامهم تجاهها أقوى، واتسع نطاق الخيارات المهنية التي يفكرون فيها، وزاد اهتمامهم بها، وزادت توقعات النجاح لديهم وتحقيقهم للأهداف، وانجازهم للأداءات المتنوعة في المواقف الجديدة والمستقبلية (Bandura,1994) . ووفقًا لنظرية (SCCT): قد تُبعِد التوقعات المهنية المنخفضة الطلاب عن ممارسة مهنة معينة، حتى ولو امتلك هؤلاء الطلاب فاعلية ذاتية مرتفعة (Lent et al.,1994; Lent, 2013).

ثانيا: سمات الشخصية Personality Traits:

يمكن تعريف سمات الشخصية على أنها تباينات في كم السمة بين الأفراد في الأفكار والانفعالات وأنماط الأفعال، ويُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ Costa and McCrae, (1989) أحد أهم النماذج

المستخدمة في توضيح السمات والخصائص النفسية للشخصية، والذي تضمن ثلاثة عوامل كبرى للشخصية، وهي: الانبساطية والعصابية والانفتاح على الخبرة. ثم أضافا إليه كل من (1992) Costa& McCrae عاملى المقبولية والضمير. ويُعد هذا النموذج من أكثر المقاييس استخداماً ودراسة في مجال الشخصية، ويؤكد كل من Gosling et al.(2003,p.506) على أن بنية هذا النموذج تتسم بالاتساق وذلك من خلال تطبيقهما على عينات متنوعة وفي أطر ثقافية مختلفة.

ويهتم ذلك النموذج بوصف وتصنيف العديد من المفردات التي تصف سمات الشخصية، ويضم جمعًا/مجموعة من السمات المتناثرة في فئات أساسية، ومهما تمت الاضافة إليها أو الحذف منها تبقى تلك الفئات محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال لوصف الشخصية الإنسانية ككل وعلى المستويات المهنية المتنوعة (كاظم، 2001). في حين يشير كل من McCrae et al.(2004) إلي أن ذلك النموذج يحتوي تقريبًا كافة أبنية الشخصية التى تم تحديدها في نماذج أخرى للشخصية.

وفيما يلي عرض لتلك العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، المتمثلة في: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، والضمير على النحو الآتي:

1- العصابية Neuroticism: وتعني درجة القلق والاندفاع وعدم الأمان والميل نحو الأفكار والمشاعر السلبية، وعدم الاتزان والاستقرار الوجداني، وعدم الرضا عن النفس، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، ويرتبط هذا العامل، بالشعور بالذنب، والتشاؤم، والحزن، وتدني احترام الذات (John& Srivastava,1999; Zhang,2006, p.1179)، ومن أهم ما يميز الفرد العصابي اتسامه بالغضب، والعدوانية، والاكتئاب، والاندفاعية، وعدم القدرة على تحمل الضغوط (Costa & McCrae, 1992).

2- الانبساطية Extraversion: ويشير عامل الانبساطية إلى الدرجة التي يكون فيها الفرد نشيطًا يفضل المواقف الاجتماعية والتعامل معها، والتفتح الذهني(Barrick et al.,2001)، ومن أهم السمات المميزة له أيضا الدفء، والاستقلالية، وتوكيد الذات، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية (Cost & McCrae,1992). كما يتسم الانبساطي بأن لديه معايير عملية وموضوعية، ويحترم التقاليد والسلطة، ويحب العمل مع الآخرين، ويميل نحو التفسير المنطقي للأمور والأحداث (Zhang, 2006,p.1179).

3- الانفتاح على الخبرة Openness to Experience: ويقصد به النضج العقلي وسرعة البديهة، والسيطرة والطموح، والاهتمام بالثقافة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، كما يعكس الدرجة التي يتمتع بها الفرد بالخيال والإبداع والتوسع العقلي، ومدي تقبله لقيم ومعتقدات الآخرين، والاهتمام بالأفكار الجديدة غير التقليدية، كما أن الفرد المنفتح على الخبرة يكون ذا اهتمامات فنية وواسع الأفق وعلى درجة عالية من التخيل والأصالة، ويفكر بشكل غير نمطي، ويفضل البحث عن المعلومات الجديدة والحديثة (Costa& McCrae,1992; John& Srivastava, 1999, p.121)

4- المقبولية أو الطيبة Agreeableness: يعكس هذا العامل إلى أي مدى يكون الفرد دافئًا، وداعمًا، ومتعاونًا، ومتوافق جيدًا مع الآخرين، ويتسم الفرد ذو المقبولية بقدرته على مواجهه مشاكل وضغوط الحياة، وحسن الطباع، والتسامح، والثقة (John & Srivastava, 1999,p.121; Funder & Fast, 2010) ومن السمات المميزة للمقبولين أيضا:

الإذعان والقبول، والتواضع، والاستقامة، والإيثار، وسوية الأقوال والأفعال (Costa & McCrae, 1992).

5- يقظة الضمير Conscientiousness: ويشمل: التنظيم، والمراقبة الذاتية أثناء آداء وتنفيذ المهام، والإحساس بالمسئولية، والدقة، وثبات الأداء، والتوجه نحو الإنجاز، والموثوقية، والقدرة على التحكم في الانفعالات، وضبط الذات، والالتزام بالواجبات، كما يعكس هذا العامل المثابرة حتى الانتهاء من آداء المهام، وتحقيق الأهداف (Zhang, 2006, p.1179 . ومن أهم السمات المميزة لذوي الضمير اليقظ: الكفاح من أجل الإنجاز، والكفاءة، والاستقلالية والتروي والتأني في الأمور (Costa& McCrae, 1992; Barrick et al., 2001).

ثالثا: المساندة الاجتماعية Social support

تعددت مفاهيم المساندة الاجتماعية تبعًا لتعدد وجهات نظر الباحثين ومدراسهم الفكرية في تناولهم لذلك المفهوم، حيث عرَّفها Sarason et al.(1983) في دراستهم التي طبقت على (1224) طالبًا جامعيًا على أنها "توافر الأشخاص الذين يمكن الاعتماد عليهم ومَنْ يهتمون ويقدرون بعضهم البعض، والتي أسفرت عن وجود بعدين للمساندة الاجتماعية الأول: عدد الأفراد القائمين على المساندة، والثاني: الرضا عن المساندة والدعم المقدم. وقد عرفها Zarean et al.(2016) بأنها ادراك الفرد وتقييمه المعرفي للدعم والمساعدة التي يتلقاها من الافراد المحيطين به سواء الأسرة أو الأصدقاء أو الأقارب أو الجيران أو الأفراد القريبين منه، في حين عرفها Chen (2018) بأنها المشاعر والخبرات الذاتيه للفرد المتعلقه بتقييم المساعده التي يتلقاها من الاخرين من خلال شبكه تفاعلاته الاجتماعيه مع المحيطين به. في حين نظر إليها Beach (2019) من الناحية المادية أو المعنوية وما يتلقاه الفرد من المحيطين به. أما Newhart

(2019) فيرى أن المساندة تُعبر عن إدراك الفرد لوجود مصادر إجتماعية حقيقية من حوله تقدم له الدعم اللازم بشكل رسمي أو غير رسمي وذلك حينما يحتاج إليها الفرد.

وللمساندة أنماط متعددة تتنوع وفقًا للتوجهات النظرية للباحثين، حيث حدد House (1981) أربعة أنماط من سلوكيات المساندة الاجتماعية، وهي: (أ) المساندة الوجدانية: وهي التي تعتمد على الوجدان كتوفير الثقة، والتعاطف، والحب. (ب) المساندة الأدائية أو الإجرائية: وهي التي تعتمد على سلوكيات المساعدة في أداء عمل أو مهمة صغيرة. (جـ) المساندة المعرفية: مثل إعطاء معلومات أو نصائح أو التوجيه والمساعدة في حل مشكلة ما. (د) المساندة التقويمية: وتتمثل في تقويم أداء الفرد -التغذية المرتجعة التقييمية- من خلال معلومات تساعده على تعديل أو تحسين عمل ما. بينما ميز Barerra (1986) بين ثلاثة أنواع من المساندة الاجتماعية: المساندة المدركة (تجربة الفرد الشعورية الذاتية للمساندة)، والمساندة الفعلية (وهي المساندة التي يتم للفرد تلقيها بالفعل من الآخرين)، والمساندة التضمينية (المتضمنة في العلاقات الاجتماعية).

ويرى كل من (Rose & Campbell, 2000; Thuen, 1995) أن المساندة الاجتماعية تشتمل على نوعين من أنواع الدعم التي يتلقاها الأشخاص من الآخرين، وهما:(أ) الدعم الفعّال والذي يتضمن: مشاركة العناصر المادية أو الخدمات، كمساعدة صديق في أداء واجباته المدرسية، و(ب)الدعم الوجداني الذي يتضمن: التعاطف، والحب، والرعاية.

وتُعد المساندة الاجتماعية مصدرًا مهمًا من مصادر الدعم الاجتماعي الفعّال الذي يحتاجه أفراد المحتمع، وهي من المتغيرات المهمة والأساسية في مساعدة الأفراد على الحماية من الآثار الضارة المحتملة للأحداث الحياتية المجهدة، وزيادة رضاهم عن الحياة (Cohen & Wills, 1985). كما أنها تؤدي دورا مهمًا في رفع مستوى جودة الحياة لديهم، وتعد ذات تأثير فعال في تخفيف حده الأعراض المرضية كالقلق والاكتئاب

(علي، 2000، ص7). ومن ثم فإن الأفراد الذي يفتقدون المساندة الوجدانية والدعم الاجتماعي والمؤازرة من أسرهم وأصدقائهم يكونون أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات والأمراض النفسية. كما أنهم في حاجة إلى تدعيم حياتهم بالحب والقبول والانتماء، ومن ثم تزيد المساندة من قوتهم وصلابتهم في مواجهة ضغوطات الحياة إذ أنها ترتبط بالصحة والسعادة النفسية، في حين يرتبط غياب المساندة بزيادة الأعراض العصابية والاكتئاب (دياب، ٢٠٠٦، ص15). وتأتى المساندة من مجموعة متنوعة من المصادر كالأصدقاء والعائلة وغيرهم من الشخصيات المهمة (Taylor, 2011)، كما أنها تعزز الشعور بالترابط الاجتماعي وتوفر الموارد التي يمكن من خلالها التغلب على العقبات في حياتهم (Lee et al., 2001; Chen, 2013).

كما أنها تساعد على حل المشاكل التي تواجه الطلاب من خلال تلبية حاجاتهم المتنوعة المادية والنفسية الأمر الذي يشعرهم بالطمانينة والرضا النفسي وهو ما أوضحته نتائج دراسه أبوهدروس (2013، ص178). ولها دور تأهيلي مهم في المحافظة على وجود الفرد في حالة رضا عن علاقته بالآخرين، ومساعدته على حماية ذاته من خلال ما يتلقاه من شبكه العلاقات الاجتماعية (أحمد ويسري،2016، ص32)، كما أنها ذات فائدة كبيرة في مساعدة الأفراد على استخدام استراتيجيات المواجهة وتنفيذها. مثل: المشاركة في التجارب المجهدة (العاطفية) وتفنيد المنح الدراسية (Franco et al.,2019,p.278). وذات تأثير إيجابي في تحسين الرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة (Malinauskas & Malinauskiene, 2020)، وتساعد المساندة الاجتماعية الأفراد على خفض مقدار التوتر الذي يتعرضون له والتعامل بشكل أفضل مع مواقف الحياة المجهدة، كما ارتبط الأثر المفيد للمساندة الاجتماعية بنتائج الصحة البدنية والعقلية (Lim et al., 2020,p.27) كما أن لها دورًا مهمًا في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (Ye et al.,2021).

يتضح مما سبق تعدد المفاهيم الخاصة بالمساندة الاجتماعية وتباينها وفقا ووجهة نظر الباحثين واتجاهاتهم الفكرية، فقد ركز بعضهم على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد، وركز البعض الآخر على جوانب محددة في تلك العلاقات كالمشاركة الوجدانية أو الإمداد بالمعلومات أو بالنصح والارشاد أو المساندة المادية أو المعنوية التي تتمثل في التعزيز بصوره المتنوعة، كما تتضح أهميتها لجميع الأفراد بصفة عامة وللمتعلمين بصفة خاصة في تعزيز الشعور بالترابط الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض والوسط الأكاديمي، وذات تأثير إيجابي في الرفاهية النفسية للمتعلمين، كما أنها تحسن من دوافع المتعلمين نحو الدراسة، ومن ثم فإن الأفراد الذي يفتقدون المساندة الوجدانية والدعم الاجتماعي والمؤازرة من أسرهم وأصدقائهم يكونون أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات والأمراض النفسية.

ومما سبق من دراسات وأبحاث سابقة ذات صلة وثيقة بالمساندة الاجتماعية، أمكن للباحثين تحديد ثلاثة مجالات/مصادر أساسية لها، وهي على النحو الآتي:

1- مساندة الأسرة: ويقصد بها مقدار ما يتلقاه الطالب المعلم من مساعدة والديه وأخواته في كل ما يتعلق بالنواحي المادية، والنصح والإرشاد، والجانب الأدائي للمساعدة، والمشاركة الوجدانية.

2- مساندة الزملاء والأصدقاء: ويقصد بها مقدار ما يتلقاه الطالب المعلم من دعم وتأييد وتعاون الزملاء في كل ما يتعلق بالنصح والإرشاد، والجانب الأدائي للمساعدة، والمشاركة في الجوانب الوجدانية، ومن جانب أفراد آخرين مهمين في حياته كالأصدقاء الذين تربطه بهم علاقات وطيدة.

3- مساندة أعضاء هيئة التدريس: ويقصد به مقدار ما يتلقاه الطالب المعلم من مساعدة وتأييد ومشاركة من جانب أعضاء هيئة التدريس بالكلية في كل ما يتعلق بمهامه الدراسية والحياتية.

رابعا: التوقعات المهنية Professional Expectations

قبل البدء في تحديد مصطلح التوقعات المهنية لا بد من الاعتراف بصعوبة الوقوف على تعريف دقيق ومتفق عليه من قبل الباحثين؛ إلا أنه يمكن تحديد مصطلح التوقع ببساطة والتي تُعرِّفه معاجم علم النفس في النظرية النفسية بأنه تطلع للمستقبل يستند إلى الخبره الماضية والخبرة الحالية، وفي التحليل النفسي توقع المستقبل وظيفة أساسية من وظائف الأنا، وحين يكون التوقع ايجابيًا فإنه يؤدي للنجاح، وحين يكون التوقع قلقًا لخطر ما فإنه يصبح عرضًا عصابيًا (جابر وكفافي، 1988، ص 208). كما تم تعريفه بأنه حالة من التكيف الذهني لحدث قادم أو القيام بعمل ما (طه وآخرون، 1989، ص157)، وأحيانًا يستخدم لفظ التوقع كمرادف للقيمه المتوقعه، وقد يستخدم على أنه حاله داخليه أو اتجاه نفسي أو تهيؤ لدى الفرد يؤدي به إلى توقع حدث معين (جابر وكفافي، 1990، ص 1211). كما يعرف بأنه اعتقاد لدى الفرد في أن ناتجًا معينًا سيتبع سلوكًا محددًا، ويعبر عنه بالمدى الذي يمتد من أن شيئًا ما سيحدث حقًا إلى القول بأن شيئًا ما لا يحدث (الازيرجاوي، 1991، ص 65). وقد تفسر التوقعات على أنها بنية تحفيزية معرفية معقدة تحدد التوجه السلوكي والتنظيم للفرد الذي يُنظر إليه على أنه موضوع للسلوك في موقف فعلي. ويرى (Yudina et al.,2020) بأن التوقعات معقدة، ومتعددة الأبعاد، وذات تشكيلات ديناميكية مرتبطة بالمستقبل من جهة, ومرتبطة برأي الفرد في سيناريوهات تطوير المواقف المحتملة من جهة أخرى.

وبالنسبة لمفهوم التوقعات المهنية، فقد عرفها Kelly (2009,p.17) في سياق (SCCT) على أنها المعتقدات التي يعتنقها الأفراد حول النتائج المحتملة للسلوكيات المستقبلية المتعلقة بالمهنة، وعرفها Shalimova (2014) بأنها مجموعة

من الأفكار الفردية حول مستقبل الفرد المهني بوساطة عوامل اجتماعية ونفسية. في حين عرفها كل من (Lent et al., 1994; Lent, 2005) بالاعتقاد في النتائج الموضوعية كالراتب، والاعتقاد والثقة بامتلاك الفرد لمهارات تساعده على أداء الأعمال في المواقف المستقبلية. أما (Connors-Kellgren,2017) فقد لفت الانتباه إلى أن مفهوم التوقعات المهنية في ضوء نظرية المهنة الاجتماعية المعرفية يتضمن كلا من النتيجة كاختيار المهنة، والعملية كالقدرة على التوافق مع متطلبات المهنة.

والتوقعات المهنية الإيجابية ذات قدر كبير من الأهمية وبخاصة للطلاب المعلمين، نظرًا لأنها تزيد من ضبط الذات والبيئة معًا تجاه مهنهم، بينما تقلل التوقعات السلبية من النجاح وتزيد من استمرارية الفشل (Cross & Markus,1994)، وتساعد الطلاب على الكشف عن اتجاهاتهم المستقبلية من خلال توفير معلومات ذات أهميه تساعد المسئولين في كليات التربية ومؤسسات الإعداد المهني في إعداد وتطوير البرامج الأكاديمية والتخصصية بما يلائم احتياجات الطلاب وواقعهم الحالي (الشيباني،2008، ص 27) علاوة على أن المعلمين ذوي التوقعات المرتفعة يمارسون التدريس الفعال بشكل جيد وبخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف والمشاركة الصفية والأنشطة. كما أن توقع الفرد الناجح يزيد من أوقات المثابرة لديه ومواجهة التجارب السلبية، ويعزز إحساسه بالفعالية ويزيل مخاوفه، وفي المقابل فإن مَنْ يتوقعون الفشل يضعف إدراكهم للنجاح وتبقى مخاوفهم لفترات طويلة (Licciardello et al.,2015,p.415-416). وقد توفر التوقعات الإيجابية أيضًا الطاقة الإيجابية المحفزة لجهود الطلاب في سبيل تحقيق أهدافهم.

ولبحث ودراسة التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة أهمية بالغة، أوضحتها العديد من الدراسات كدراسة Wilhelm et al.(2000) وهي من الدراسات الطولية القليلة التي بحثت تأثير توقعات الطلاب المعلمين على الاحتفاظ بمهنة التدريس

بعد تعيينهم والتي استمرت لمدة (15) عامًا ركزت على مجموعة من المعلمين في استراليا، وكان من أهم ما أظهرته النتائج أن التوقعات المهنية للطلاب كانت مؤشرًا قويًا على استبقائهم واحتفاظهم بمهنة التدريس، وأن التوقعات الإيجابية زودت الطلاب الجدد بالمثابرة والقدرة على تحملهم للأعباء خلال سنوات تدريسهم الأولى. وسلطت دراسة Kyriacou & Stephens, (2003) الضوء على توقعات الطلاب المعلمين فيما يتعلق بنشاطهم المهني المستقبلي، والتي أوضحت الأسباب الكامنة وراء المشاكل الملحة لتوظيف المعلمين والاحتفاظ بهم في المهنة في العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم. ولفتت دراسة كل من Anthony et al.(2007) الانتباه إلى الاهتمام بأنشطة التطوير والممارسات المهنية للمعلمين قبل الخدمة.

وفي السياق ذاته أجرت الشيباني(2008) دراسة بحثت خلالها توقعات طالبات كليه التربيه للبنات بجامعة بغداد حول مهنه التدريس، وقد أسفرت عن رغبه الطالبات الواضحة لممارسة مهنة التدريس مستقبلًا، والصعوبة في التعامل مع الطلاب وبخاصة في السنوات الأولى بعد التخرج. في حين أشار Shalimova (2014) في دراسته بعنوان" العوامل الاجتماعية والنفسية للتوقعات المهنية لطلاب علم الاجتماع إلى أن النشاط المهني الناجح يُعد نتيجة ملائمة لتوقعات الطلاب المهنية، وأن التوقعات المهنية غير الايجابية أو غير الناضجة يمكن أن تسبب فشلًا مهنيًا. كما كشفت دراسة Navarro (2018) بعنوان "التوقعات المهنية "تحليل المسارات الفكرية لطلبة الجامعة"، عن ثلاثة أنواع من التوقعات، وهي: المهنية، والأكاديمية، والمختلطة والتي تم تحديدها من ثلاثة جوانب هي: الأسرة والمدرسة والعمل. في حين توصلت دراسة Yudina et al.(2020) والتي حاولت تحديد مستوى التوقعات المهنية لمعلمي المستقبل، والكشف عن الأنشطة الملائمة لتحسينها لدى (313) طالبًا من مختلف مراحل التعليم العالي، والتي أظهرت نتائجها الدور الإيجابي الفعال للتوقعات المهنية في رفع كفاءة الأنشطة المهنية للمعلمين.

وبناءً على ما سبق، أمكن للباحثين استنتاج ما يأتي:-

- تتعلق التوقعات بزمن المستقبل، وترتبط بنظرة الفرد حول التطورات المحتملة للموقف، وقد يُنظر إلى التوقع بأنه عملية تخيل ومحاولات للتنبؤ بديناميات أي فعل أو سلوك في المستقبل. وقد يتضمن تشكيل صورة ذهنية للمستقبل من خلال سياق تصوري للواقع نحو المهنة المستقبلية.

- التوقع المهني مفهوم معقد، لا ينفصل عن الجوانب الاجتماعية والنفسية للأفراد، وكذلك الخصائص الاحتمالية للحدث أو النتيجة.

- تُعد التوقعات المهنية إحدى مكونات الوعي الذاتي، وشكل من مظاهره كآلية نفسية أساسية للتنظيم الذاتي لسلوك الفرد، ومكون للقيم والأفكار الذاتية، ولعل الغرض من التوقعات المهنية التفكير الاستباقي وتحديد الهدف المتوقع للمستقبل المهني.

- تحفز التوقعات المهنية الطلاب نحو تحقيق أهدافهم، وتجعل التزامهم أقوى نحو تحقيقها، كما تشير إلى الآثار المحتملة، وما إذا كان الفرد سيتبع خيارًا مهنيًا معينًا أم لا؟، وما إذا كانت المهنة ستؤدي إلى نتائج مفضلة. مثل: نمط الحياة الإيجابي والدخل أي تحدد تصور الفرد لما هو متوقع من مسار وظيفي محدد.

- تتمركز التوقعات المهنية حول المعتقدات الخاصة بالفرد، وتقوم على الخبرة الماضية، ومن ثم تؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة والمستقبلية.

وباستقراء الباحثين للعديد من الدراسات والأبحاث المرتبطة بكل من: الفعالية الذاتية على وجه العموم (Lent et al.,1994, 2000; Lent & Brown,2006; Bandura, 2009; Jostmann & Koole, 2009; Oettingen et al.,

2009; Lent, 2013; Brown& Cinamon,2016) ، والتوقعات المهنية للنتائج على وجه الخصوص (Wilhelm et al.,2000; Kyriacou & Stephens, 2003; Navarro, 2018; Yudina et al.,2020) أمكنهما تحديد أربعة أبعاد رئيسة للتوقعات المهنية، والمتمثلة في:

1-البُعد المعرفي: ويعني اعتقاد الطالب المعلم وثقته في معارفه وأفكاره تجاه مهنته المستقبلية، ومستوى استعداده النظري والعملي للنشاط المهني؛ وكذا توقعه لمهنته المستقبلية من حيث النجاح أو الاخفاق.

2-البُعد الدافعي النفعي: ويشير إلى المحرك السيكولوجي الداخلي للطالب المعلم والذي يعبر عن احتياجاته الثابتة كالدافع للتطور والترقي المهني في المستقبل، والدافع النفعي الذي سيؤثر في جميع نتائج أنشطته المهنية.

3-البُعد القيمي أو الدلالي: يشير إلى القيم الشخصية للطالب المعلم والتي يعترف بها كأهداف إستراتيجية للحياة، وتوجهات نظرة المجتمع العامه له تجاه مهنته، وربط قيمه الذاتية والشخصية بالقيم المهنية.

4-بُعد التوافق: ويعني انسجام الطالب المعلم مع مهنته من حيث مدى توافقه مع مهامها وأنشطتها وواجباتها المهنية، ومدى قدرته على تحمل الأعباء والصعوبات التي ستقابله مستقبلًا.

خامسا: الرضا عن الحياة الأكاديمية:

يُعد الرضا عن الحياة الأكاديمية بناءً معقدًا متعدد العوامل يتضمن الخبرات الواسعة لحياة الطلاب في الحرم الجامعي، بالإضافة إلى جودة توافق الطلاب مع البيئة الأكاديمية، ويؤدي دورًا مهمًا كمؤشر رئيسي لنجاح الطلاب ورفاهيتهم (Ramos et al.,2015; Santos et al.,2013) ويشمل متغير الرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل عام: الخبرات المتعلقة بحياة الطلاب في البيئة الأكاديمية، كما أنه يظهر جودة التوافق داخل الحرم الجامعي (Santos et al.,2013).

وقد أثبتت الأبحاث الحديثة العلاقة الإيجابية بين قدرة الطالب على التوافق ومواجهة التحديات الأكاديمية والرضا عن الحياة في عدة أبعاد تمثلت في: العلاقات التربوية مع المعلم، والبيئة المادية، ومرافق الحرم الجامعي، والمسار الدراسي، والمهارات والكفاءة الشخصية، والأداء الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم الجديدة، ونظام التدريس والتقييم، والعلاقة مع الزملاء والمعلمين (Santos et al., 2013; Soares et al.,2016)

ويرتبط الرضا الأكاديمي ارتباطًا وثيقًا بجودة تعلم الطلاب، وبشكل ديناميكي وقد يتأثر بخصائص المؤسسة وسياقها التعليمي، وهو ما أوضحه Astin (1999,p.518-525) من أن شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية تجعله شديد المشاركة في الأنشطة الصفية، حيث يقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي، ويتفاعل بشكل متكرر مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه الآخرين، وقد تشمل تقييمات الرضا الأكاديمي السياق المؤسسي ككل، ومدى جودة البرنامج التعليمي، والعلاقة بين النظرية والتطبيق، ونظام التقييم، وعلاقة الطالب المعلم بالأساتذة والزملاء، ومحتوى المناهج الدراسية، وإدارة الجامعة ومرافقها ومواردها.

ويُعد موضوع الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب الجامعيين على قدر كبير من الأهميه. نظرًا لأنه أحد الأبعاد الرئيسة المهمة لجودة الحياة الأكاديمية (Sirgy et al.,2010)، ويُعد مؤشرًا جيدًا على قيام الطلاب بأدوارهم ووظائفهم المهنية المستقبلية. كما أن الرضا الأكاديمي للطالب لا يؤثر بشكل إيجابي في حياته الجامعية فحسب، بل يمتد هذا التاثير الإيجابي ليؤثر في جميع جوانب حياته المستقبلية بما فيها الحياة المهنيه (Kim & Hong, 2019)، كما يرتبط ارتفاع مستوى رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية ارتباطًا وثيقا بارتفاع مستوى توافقهم النفسي، وقد يتوقف قياس شعورهم بالصحه النفسيه على مستوى الرضا عن حياتهم الأكاديميه، وهذا ما دعمته نتائج دراسة West (2006)، ودراسة الوكيل(2020) من أن الرضا عن الحياة الأكاديمية يُعد

محركًا جوهريًا لكل جوانب السلوك الايجابي للطلاب وتقييمهم لجوانبه المتنوعة التي تجعلهم يشعرون بالرضا عن برامج إعدادهم وبيئاتهم الأكاديمية.

كما يُعد الرضا عن الحياة الأكاديمية مؤشرًا على النجاح الأكاديمي للطالب ورفاهيته. وقد أظهرت مراجعة الأدبيات التربوية ندرة في الدراسات التي بحثت هذا المفهوم أو حاولت تحديد أبعاده، ومنها، دراسة حسن وإبراهيم (2011) والتي أجريت حول درجة رضا (387) طالبًا من الطلبة الخريجين في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، والتي توصلت إلى خمسة أبعاد للرضا تمثلت في: خبرة الخريج عن عضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والأنشطة والمشاريع التي قدمها الطالب، وحضور المحاضرات وإجراء الاختبارات، وإدارة القسم والكلية. في حين توصلت دراسة كل من(2016).Pedro et al إلى أربعة مكونات للرضا عن الحياة الأكاديمية تمثلت في: الرضا عن الإدارة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، والرضا عن البيئة التعليمية، والرضا عن البنية التحتية للمؤسسة. أما دراسة كل من أحمد وزمرد (2016) والتي حاولا خلالها بحث العلاقة بين رضا الطالبات عن برنامج رياض الأطفال واتجاهاتهن نحو ممارسة مهنة المربية وذلك لدى (70) طالبة بكلية التربية جامعة تشرين، والتي أسفرت عن وجود أربعة أبعاد لقياس الرضا الأكاديمي تمثلت في: المقررات الدراسية، وأعضاء الهيئة التدريسية، والتدريب الميداني، والبرنامج الخاص برياض الأطفال. في حين توصلت دراسة كل من Nogueira et al.(2019) إلى أن الرضا عن الحياة الأكاديمية يتكون من بعدين رئيسين: الأول: الرضا الشخصي/الداخلي ويتضمن" مهارات وكفاءات الطلاب، وتصور الأداء الأكاديمي، والعلاقات مع الزملاء والمعلمين، والثاني: الرضا عن البيئة الأكاديمية الخارجية وتتضمن البيئة المادية، والتربوية، والاهتمامات والالتزامات بالمسار الدراسي، والأنشطة اللامنهجية للمؤسسة.

ومما سبق أمكن للباحثين تحديد أربعة أبعاد رئيسة للرضا عن الحياة الأكاديمية، وهي:

1- الرضا عن التخصص الأكاديمي: ويعني شعور الطالب المعلم بالسعادة النفسية تجاه تخصصه، وحبه وتفضيله له على بقية التخصصات الأخرى بالكلية نتيجة التوافق بين ما يقدم له من معلومات وما يرغبه.

2- الرضا عن برنامج الإعداد المهني: ويتضمن المشاعر الإيجابية للطالب المعلم حول الموضوعات والمقررات الدراسية بما تتضمنه من معارف ومهارات، ومدى استفادته منها في مجال عمله وحياته المهنية المستقبلية، ومناسبتها لمتطلبات سوق العمل والتطور التكنولوجي في العصر الحالي.

3- الرضا عن البيئة التعليمية: ويعني الشعور الإيجابي والسعادة الناتجة مما يخص بيئه التعلم المحيطة بالطلاب المعلمين نتيجة تزويد القاعات الصفية والمعامل بالأجهزة التكنولوجية الحديثة والكاميرات وشبكة المعلومات، وتوافر مكتبات للبحث والاطلاع.

4- الرضا عن العلاقات الاجتماعية: ويعني شعور الطالب المعلم بالتآلف والمحبة والانسجام مع زملائه، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين والإداريين والإدارة العليا بالكلية المتمثلة في وكيلي الكلية، وعميدها.

سادسًا: علاقة المتغيرات البحثية المدروسة وبعضها:

العلاقة بين سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية:

تُعد سمات الشخصية مؤشرات ثابتة للتنبؤ بالمساندة الاجتماعية. ووفقًا لـ Pierce et al.(1997) توجد ثلاثة مسارات رئيسة تربط سمات الشخصية بالمساندة الاجتماعية تتمثل فيما يأتي: (أ) يميل الأفراد إلى أن تكون بيئتهم الاجتماعية ملائمة مع سمات شخصياتهم، (ب) قد تثير سمات الشخصية ردود فعل داعمة أو غير داعمة من قِبل الآخرين، و (جـ) سمات الشخصية قد تعدل كيفية تقييم المساندة والدعم الاجتماعي.

وثمة دليل قوي على مدى الارتباط بين سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية، حيث يشير (Swickert, 2009,p.524) إلى أن سمة الانبساطية من أكثر سمات الشخصية ارتباطًا بالمساندة الاجتماعية، وارتباط العصابية سلبًا بالرضا الملحوظ عن مقدمي المساندة، وارتباط سمة المقبولية بالمساندة الاجتماعية كاستراتيجية المواءمة وتقديم الدعم للآخرين. ومما يدعم ذلك ما توصل إليه Swickert et al.(2010) من أن سمات الشخصية(الانبساطية والانفتاح على الخبرة والعصابية) تتنبأ بالمساندة الاجتماعية العامة، وترتبط المستويات المنخفضة من العصابية إيجابيًا بالمساندة الإجتماعية، في حين ترتبط المستويات المرتفعة من العصابية ومنخفضة الانفتاح على الخبرة بأقل مستوى من المساندة الاجتماعية المدركة. وهو ما أوضحته نتائج دراسة Ayub (2015) من أن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من العصابية هم أكثر عرضة للضغوط والانفعالات السلبية نتيجة ضعف وانخفاض المساندة والدعم الاجتماعي المقدم لهم.

كما ترتبط السمات الخمس الكبرى للشخصية ارتباطًا وثيقًا بالمساندة الاجتماعية المدركة، وقد أمكن التنبؤ بهذه الارتباطات بين تلك المتغيرات بعد مرور فترة من الزمن، وهو ما أوضحته دراسة Udayar et al.(2018) التي هدفت للتحقق من التطور المشترك لسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية المدركة لدى(1309) أفراد من البالغين بعد جمع البيانات مرتين، وكانت الثانية بفارق(4) سنوات بعد المرة الأولى، وأشارت النتائج إلى تنبؤ الاستقرار العاطفي بالمساندة الاجتماعية المدركة بعد(4) سنوات، كما تنبأت المساندة الاجتماعية المدركة أيضًا بالانبساطية، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة، والضمير بعد (4) سنوات، مما يعني أن المساندة الاجتماعية المدركة قد تكون مصدرًا ذا تأثير في تطوير سمات الشخصية والعكس. وفي هذا الصدد، توصل Zafar et al.(2018) من خلال بحثه الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية المدركة بين كل من سمات الشخصية وإدمان الفيسبوك لدى (222) طالبًا وطالبة بالجامعة من

مدمني الفيسبوك، عن وجود علاقة إيجابية بين كل من سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية المدركة وإدمان الفيسبوك، وكان للمساندة الاجتماعية دور وسيط بين سمات الشخصية وإدمان الفيسبوك. ومن جهة أخرى أجرى Barańczuk (2019) دراسة حاول خلالها تقييم العلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية والمساندة الاجتماعية. وباستخدامه طريقة التحليل البعدى Meta-analysis لعدد بلغ (72) دراسة تضمنت (84) عينة، و(624) حجم تأثير، و(37678) مشاركًا، توصل إلى أن المستوى المرتفع من الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية والضمير قد ارتبط إيجابيًا بالمساندة الاجتماعية، في حين ارتبطت العصابية سلبًا بالمساندة الاجتماعية. وفي الإطار ذاته حاول(2021) Nouraldi في دراسته تحديد العلاقة بين سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى (477) طالبًا بالجامعة ذوي تخصص علم النفس، والتي أظهرت أن سمات الشخصية (العصابية، والضمير، والانبساطية، والمقبولية) تنبأت بالمساندة الاجتماعية، وأن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الانبساطية لديهم رغبة أكبر واهتمام أكبر بعملهم ويحاولون إبراز إبداعاتهم.

العلاقة بين سمات الشخصية والتوقعات المهنية:

حينما يتسم الأفراد بسمات الشخصية الإيجابية، فإنها قد تشكل توقعاتهم، وقد تؤثر فيهم في نهاية المطاف لإجراء سلوكيات محددة أو توجههم لتحديد مسارهم المهني. وهو ما دعمته دراسة Licciardello et al.(2015, p.415-416) من الدور المهم لعوامل الشخصية في توقعات الأفراد حول مستقبلهم المهني والشخصي، وما أسفرت عنه من أهمية تلك التوقعات في تحسين تمثيل الذات، والتأثيرات التحفيزية الإيجابية للأعمال المستقبلية لديهم.

ونظرا لندرة الدراسات والأبحاث حول العلاقة بين سمات الشخصية والتوقعات المهنية بشكل مباشر، فقد استعان الباحثان بالدراسات التي بحثت علاقة سمات الشخصية بتوقعات الفعالية الذاتية، ومنها دراسة Judge and Ilies (2002) والتي أظهرت أن الضمير يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بتحديد الأهداف، والتوقع، والكفاءة الذاتية. وأن الأفراد الذين حققوا درجات مرتفعة في سمة الضمير يميلون نحو المشاركة بشكل أكبر والعمل بجدية مرتفعة نحو أهدافهم. وهذا بدوره يسهم في زيادة الشعور بالإنجاز، وزيادة التعزيز اللفظي من الآخرين وزيادة التحكم في المشاعر السلبية (Bandura,1994)، مما يسمح لهؤلاء الأفراد بتحقيق أعلى مستوى من الفعالية الذاتية والأداء بشكل أفضل. ويتوافق هذا الفكر مع ما توصل إليه كل من Mischel and Shoda (1998) حيث وجدا أن الضمير يشارك في تفعيل توقعات الفعالية الذاتية. وفضلًا على ذلك، خلُصَ كل من Martocchio and Judge (1997) إلى أن الفعالية الذاتية تمثل الآلية التي من خلالها تبرز الميول العامة نحو الضمير. كما أوضحت دراسة Jamil et al.(2012) ارتباط سمة الانبساطية للمعلمين قبل الخدمة إيجابيًا بالمستويات المرتفعة من الفعالية الذاتية، وأن المعلمين الأكثر انفتاحًا على الخبرة هم الأكثر ثقة في النجاح، وفي المقابل، ارتبطت العصابية سلبًا بالفعالية الذاتية للمعلمين الذين يعانون من القلق والضيق النفسي وهم من يشعرون بأنهم أقل استعدادًا لمسيرتهم المهنية وتحدياتها.

وفي إطار نظرية (SCCT) أجرى كل من Cupani and Pautassi(2013) دراسة فحصا خلالها إسهام سمات الشخصية المباشرة وغير المباشرة - من خلال المتغيرات المعرفية الاجتماعية - في الأداء الأكاديمي للرياضيات، والفعالية الذاتية، والتوقعات المهنية للنتائج، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين أظهروا درجات مرتفعة في سمة الضمير كانت لديهم معتقدات أعلى بشأن الفعالية الذاتية وتوقعات نتائج أكثر إيجابية، وأن الطلاب الذين لديهم درجات مرتفعة في سمة الانفتاح على الخبرة أظهروا معتقدات فعالية ذاتية مرتفعة. وهو ما دعمته أيضا نتائج

دراسة(2016)Brown and Cinamon والتي أظهرت أن المستويات المرتفعة في سمتي الضمير والانبساطية، وكذا المستوى المنخفض من العصابية أسهمت في زيادة الفعالية الذاتية، وفي المقابل، أسهمت المستويات المرتفعة في سمتي الضمير والعصابية، وكذا المستوى المنخفض في سمة الانبساطية في زيادة التوقعات المهنية للنتائج. وفي دراسة Heffern (2021) التي حاول خلالها استكشاف العلاقات بين سمات الشخصية، والميول، والمثابرة، والفعالية الذاتية، والالتزام لدىعينة قوامها(145) معلمًا قبل الخدمة، والتي أسفرت عن علاقة ايجابية مرتفعة بين الانبساطية والمستويات المرتفعة من الفعالية الذاتية لدى المعلمين، ووجود علاقة سلبية بين العصابية والفعالية الذاتية.

العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية:

يُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أحدث وأهم النماذج التي تستخدم في توضيح سمات الشخصية، كما أنه يفسر كثيرًا من العلاقات بينه وبين الشعور بالرضا عن حياة الطالب الجامعي بوجه عام (Szczesniak et al.,2019)، والرضا عن حياته الأكاديمية بوجه خاص (Zhang & Renshaw, 2020).

ونظرًا لندرة وجود دراسات بحثت بشكل مباشر العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية، فسوف يتم الربط بالمتغيرات قريبة الصلة التي بحثت سمات الشخصية مع الرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة بشكل عام. ففي الدراسة التي أجراها كل من DeNeve and Cooper (1998) بعنوان "الشخصية السعيدة: التحليل البعدي Meta-Analysis لـ(137) سمة شخصية والرفاهية الذاتية" والتي حاولا خلالها بحث العلاقات بين (137) سمة شخصية والرضا عن الحياة والسعادة، والتي أسفرت نتائجها عن أن سمتي العصابية والانبساطية كانتا أكثر تنبؤا بالرضا عن الحياة والسعادة، وكانت العصابية أكثر تنبؤا سلبًا، بينما كانت الانبساطية أكثر تنبؤًا ايجابًا. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Gutierrez

et al.,(2005) عند فحصهم للعلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرفاهية الذاتية من أن سمات الشخصية كانت مؤشرًا مهمًا للرفاهية الذاتية، وأن الانبساطية كانت أكثر سمات الشخصية ارتباطًا موجبًا بالرفاهية الذاتية، وأن العصابية أكثر سمات الشخصية ارتباطا سلبًا بالرفاهية الذاتية. بينما بيّنت دراسة Hayes and Joseph (2003) أهمية العوامل الخمس الكبرى للشخصية من حيث صلتها بالرفاهية الذاتية، حيث وجدا أن الضمير يُعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا عن الحياة عند مقارنته بالانبساطية، في حين توصلت دراسة West (2006) إلى وجود ارتباطات موجبة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، باستثناء سمة الضمير.

وفي الإطار ذاته أجرى كل من Zhai et al.(2013) دراسة هدفت إلى معرفه أثر العوامل الخمسة الكبرى الشخصية في الرضا الوظيفي والرفاهيه الذاتيه لدى عينة قوامها (818) موظفًا صينيًا أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي للانبساطية ويقظة الضمير في الرفاهية الذاتية، ووجود أثر سلبي للعصابية في الرفاهية الذاتية، وكان عامل الانبساطيه أقوى العوامل الشخصية المؤثرة والأكثر تنبؤًا بالرفاهية الذاتية. أما Pocnet et al.(2016) فقد أظهرت نتائج دراستهم ارتباط العوامل الخمس الكبرى للشخصية بجودة الحياة الذاتية.

أما دراسه صالحي وآخرون (2018) والتي بحثت العلاقه بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بجودة الحياة النفسية لدى (249) طالبًا وطالبة بالجامعة، فأسفرت نتائجها عن وجود ارتباط ايجابي بين سمات الشخصية (الانبساطية والمقبولية والانفتاع على الخبرة ويقظة الضمير) وجودة الحياة النفسية، ووجود ارتباط سلبي بين العصابيه وجودة الحياة النفسية، بينما توصلت دراسة Szczesniak et al.(2019) عن وجود علاقه ارتباطيه موجبة بين الرضا عن الحياة وكل من الانبساطية ويقظة الضمير والمقبولية والانفتاح على الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين العصابية والرضا

عن الحياة. أما دراسة Zhang & Renshaw (2020) والتي بحثت العلاقات بين السمات الخمس الكبرى للشخصية وجودة الحياة الشخصية لدى عينة قوامها(434) طالبًا جامعيًا، فقد أوضحت أن عامل الانبساطية أكثر تنبؤا بجودة الحياة الشخصية عن بقية العوامل، وعلى وجه التحديد، تنبأ عامل الضمير بدرجة أكبر بالرضا عن الحياة الأكاديمية والفعالية الذاتية.

وفي دراسة Gupta and Parimal (2020) والتي حاولا خلالها تحديد العلاقة بين الأبعاد الخمسة للشخصية والرفاهية النفسية لدى (500) طالبٍ جامعي، عن وجود علاقة موجبة بين سمتي (المقبولية والضمير)، والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سلبية مرتفعة بين سمات (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية)، والرفاهية النفسية. ومن جهة أخرى توصلت دراسة الوكيل (2021) والتي طبقت على عينة قوامها (471) طالباً وطالبة بجامعة الفيوم إلى وجود فروق في صالح منخفضي العصابية ومرتفعي الانبساطية ويقظة الضمير والمقبولية والانفتاح على الخبرة في كلٍ من فاعلية الذات والرضا عن الحياة، ووجود تأثيرات مُباشرة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من فاعلية الذات والرضا عن الحياة، ووجود تأثيرات غير مُباشرة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة من خلال وساطة فاعلية الذات.

العلاقة بين المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية:

قد تؤثر المساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية للطلاب المعلمين وبطرائق مختلفة كتقديم معلومات ونصائح مهنية، أو من خلال التدعيم بنماذج يحتذى بها، وجميعها قد تسهم في توقعات نتائج أكثر إيجابية (Schultheiss et al.,2001; Schultheiss et al.,2002). كما أن للمساندة الأسرية تأثيرًا مباشرًا في التوقعات المهنية لطلاب الجامعة وهو ما أظهرته نتائج دراسة (Metheny,2009). وذاك يتسق

مع ما أشار إليه كل من Chiang et al.(2016) من أن تطور ونضج التوقعات المهنية للطلاب ترتبط بمساندتهم الاجتماعية، وأن انخفاض المساندة الاجتماعية يسهم في المزيد من التوقعات المهنية السلبية.

وتفترض (SCCT) أن العوامل السياقية والظروف البيئية قد تفسر تطور التوقعات المهنية. وعلى وجه التحديد، قد تنحرف التوقعات المهنية عن مسارها الإيجابي عند وجود عوائق بيئية أو جوانب قصور مرتبطة بالمساندة الاجتماعية المقدمة للأفراد. ووفقًا لـ Betz and Hackett (2006) فإن الأفراد قد يطورون توقعاتهم المهنية فيما يتعلق بالمسارات الأكاديمية المتنوعة من خلال أربعة عوامل:(أ) التجربة المباشرة للنجاح في أداء السلوك. (ب) الخبرات غير المباشرة في مراقبة الآخرين للقيام بذلك السلوك. (ج) الإقناع اللفظي وتشجيع الآخرين. (د) الاستجابات الفسيولوجية/ الاستثارة أو الاستجابات الوجدانية.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه Lent (2013,119) من أن التوقعات المهنية تتطور من خلال التجارب المرتبطة بالهوية الاجتماعية والثقافية والتعلم غير المباشر والأداء والإقناع الاجتماعي والعوامل السياقية والظروف البيئية الداعمة كالمساندة الاجتماعية والتي قد تؤثر في التوقعات المهنية، ويدعم ذلك كل من Franco et al.(2019,p.278) حيث يرون أن الظروف البيئية الداعمة وغير الداعمة قد تؤثر إيجابًا أو سلبًا في التوقعات المهنية الخاصة بالافراد، وأنه في حالة ما إذا كان الدعم لاجتماعي ضعيفًا(سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين أو أفراد المجتمع أو وسائل الإعلام المختلفة)، فمن المتوقع انخفاض مستوى التوقعات المهنية بالنسبة للأفراد أو أن تكون توقعاتهم سلبية، مما يعني أن انخفاض او ضعف المساندة الاجتماعية قد تعوق أيضًا تطور التوقعات المهنية لدى أفراد المجتمع.

يتضح مما سبق أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالأفراد قد تؤثر في توقعاتهم المهنية، فعلى سبيل المثال، من المرجح أن تعزز معتقدات التوقعات المهنية من خلال

الدعم المقدم من المحيط المؤسسي الأكاديمي بالمدرسة أو الجامعة أو من قبل الزملاء والأسرة، فالمساندة المقدمة من قبل الآخرين أو ضعفها ذات تأثير متبادل في التوقعات المهنية للطلاب. فالبيئة المحيطة الداعمة قد تزيد من معتقدات الفعالية الذاتية، وكذا المعتقدات الخاصة بالتوقعات المهنية الإيجابية. بينما وجود المعوقات والظروف البيئية غير الداعمة قد تؤدي إلى انخفاض معتقدات الفعالية وزيادة التوقعات السلبية.

العلاقة بين التوقعات المهنية والرضا عن الحياة الأكاديمية:

تُعد التوقعات المهنية في المرحلة الجامعية مهمة جدًا بالنسبة للطالب الجامعي لمواجهة أسواق العمل. حيث يؤثر توقع الطالب المهني بشكل غير مباشر في طريقة تعلمه وإعداده المهني الذي سيؤهله لدخول سوق العمل مستقبلًا، وبالتالي رضاه بشكل عام عن حياته الأكاديمية خلال فترة إعداده بالجامعة. ويمكن الاستدلال على أن الإدراك الإيجابي لمعتقدات توقع النتائج للطالب الجامعي سيكون له تأثير كبير في حياته بشكل عام ورضاه عن الحياة الجامعية بوجه الخصوص. ومما يدعم ذلك ما أوضحه (Altshuler & Webb, 2009) من أن وضوح التوقعات المهنية لدى الأفراد يمكنهم من زيادة مستوى رضاهم في أماكن العمل.

كما أن من يتمتعون بمستوى إيجابي من معتقدات التوقعات المهنية الإيجابية يشعرون بمزيد من الثقة والشعور بالرضا مما يجعلهم أكثر حيوية من غيرهم. ومن ناحية أخرى، يميل ذوو التوقعات المهنية السلبية إلى امتلاك وجهة نظر ضيقة تجاه المواقف والمشكلات. ومن ثم، فإن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ وإيجابي من التوقعات المهنية تكون لديهم القدرة الكافية على التعامل مع الضغوط والتوترات، ولديهم رضاء صحي عن حياتهم العامة (Özbay et al., 2012). وأن توقع الطلاب

لنتائجهم يزيد من مثابرتهم ورضاهم عن الحياة الجامعية (Kong et al., 2015,150).

ووفقًا لـ(SCCT) تبيّن أن التوقعات المهنية فيما يتعلق بأنشطة محددة قد تساعد في تشكيل رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية (أي: الرضا عن بيئة التعلم، وبرامج إعداده، وتخصصه، وعلاقاته الاجتماعية داخل الكلية ذات الصلة بالمهنة). ومن المرجح أن تتحسن وتزداد المشاعر الايجابية بدرجة عالية لديهم حينما: (أ) ينظر الطلاب إلى أنفسهم على أنهم أكفاء ويتمتعون بالفعالية في النشاط. و(ب) يتوقعون أن يؤدي القيام بالنشاط إلى نتائج ذات قيمة (توقعات ذات نتائج إيجابية). وفي الوقت نفسه من المرجح أن تتطور مشاعر عدم الرضا لدى الطلاب وعدم الاهتمام أو حتى النفور من الأنشطة التي يشكون من فاعليتها ويتوقعون الحصول على نتائج سلبية (Lent,2013,p.120-121).

وقد حاول العديد من الباحثين فحص الصلة والعلاقة بين معتقدات الفعالية الذاتية والرضا عن الحياة، إلا أن عددًا محدودًا من الدراسات والبحوث اهتمت ببحث التوقعات المهنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الأكاديمية، ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من Appleton-Knapp and Krentler, (2006) والتي فحصت امكانية التنبؤ برضا الطلاب من خلال توقعاتهم والتي أسفرت عن أن توقعات الطلاب تبدو مؤشرًا جيدًا إلى رضاهم عن المساق التعليمي. أما دراسة Ferrinho et al.(2010) فقد أظهرت أن انخفاض مستوى رضا الطلاب المعلمين عن التعلم والتدريب، وعدم كفاية استعداداتهم يتعلق بتوقعاتهم حول مستقبلهم المهني. في حين كشفت دراسة Mokoena(2012) حول طبيعة البرامج التمهيدية بالجامعة وكيفية ارتباطها بالتوقعات الأولية لدى عينة قوامها(700) طالبٍ معلمٍ ممن التحقوا بالسنة الأولى بكلية التربية أن توقعات الطلاب المعلمين تساعد في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء المشكلات المتعلقة برضا المعلمين وبقاؤهم في المهنة. وقد أسفرت دراسة Kong et al.(2015) التي هدفت إلى استكشاف تأثير التوقعات المهنية في الرضا الوظيفي إلى ارتباط التوقعات المهنية إيجابًا

بالرضا الوظيفي. بينما توصلت نتائج دراسة Sheu et al.(2017) إلى وجود ارتباط ايجابي بين التوقعات المهنية والرفاهية الشخصية. في حين كشف البحث الذي أجراه كل من ديب وجرمقاني(2019) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توقعات الفعالية الذاتية وجودة الحياة الجامعية لدى عينة قوامها(169) طالبًا وطالبة في كليتي الهندسة ووجود فروق دالة في توقعات الفعالية الذاتية وجودة الحياة الجامعية تبعا لمتغير التخصص لصالح طلاب الهندسة. وهو ما أوضحه Demircioğlu and Işik, (2020,p.163) من أنه كلما كانت معتقدات التوقعات المهنية للنتائج أكثر إيجابية وذات مستوى مرتفع شعر الطلاب بارتفاع مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية لديهم.

وفيما يتعلق بعبلقة التوقعات المهنية بشكل مباشر بالرضا عن الحياة الأكاديمية فقد توصل كل من Yudina et al. (2020) إلى أن التوقعات المهنية ترتبط ارتباطًا وثيقًا برضا الطلاب عن بيئتهم التعليمية. ويتضح ذلك من أن التوقعات الإيجابية زادت من مشاعر الطلاب الايجابية ورضاهم نحو التعلم، وساعدتهم نحو التحرك قدما للأمام لما يودون الوصول إليه، بخلاف التوقعات السلبية والتي أشعرتهم باليأس والإحباط وجعلتهم يركنون إلى الدعة والكسل. ولذا فالطالب ذو التوقع الإيجابي يكون أكثر رضا ويهتم بكل ما يتعلق بالأنشطة الدراسية والأكاديمية. وهو ما دعمته دراسة Isik (2022) حول توقعات ومستوى رضا طلاب الجامعة عن نظام التعليم العالي والتي أوضحت أن مستويات رضا الطلاب تختلف باختلاف توقعاتهم المهنية.

ويمكن القول أن التوقعات الإيجابية للطلاب ترتبط بالرضا عن الحياة الأكاديمية، ويمكن تشكيل الرضا عن الحياة اعتمادًا على ما لديهم من توقعات إيجابية تجاه مهنتهم. وبمعنى آخر، حينما تكون التوقعات لدى الطلاب أكثر إيجابية، يكون لديهم ميل للمزيد من المشاعر الإيجابية والحصول على مزيد من المتعة والرضا عن كل الأداءات أو الأحداث الأكاديمية.

العلاقة بين المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية:

نظرًا لندرة الدراسات والأبحاث التي ربطت بشكل مباشر بين المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية، فسوف يتم الربط بالمتغيرات قريبة الصلة والتي بحثت المساندة الاجتماعية مع متغير الرضا عن الحياة والرفاهية النفسية- وهي المظلة الأعم للرضا عن الحياة - وتشير الأبحاث إلى ارتباط المستويات المنخفضة من المساندة الاجتماعية بضعف المثابرة في المساعي الأكاديمية (Mallinckrodt, 1988). وتؤثر المساندة الاجتماعية بطريقة مباشرة في سعادة الفرد، فهي تساعده على التخفيف من الآثار السلبية الناتجة عن عدم رضاه عن حياته الأكاديمية (Turner & Marino,1994).

ويرتبط الرضا عن الحياة الأكاديمية بحقيقة أن تجارب الفرد في مجالات الحياة المختلفة المهمة (المدرسة/الكلية، الوظيفة، الأسرة.....إلخ) قد تخلق مشاعر إيجابية (Diener,2000). وترتبط المساندة الأسرية بشكل خاص بزيادة مؤشرات الرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة الأكاديمية (Edwards & Lopez,2006; Suldo & Huebner, 2006) واتضح أن مستوى رضا الفرد عن حياته يتأثر بشكل إيجابي بنظام المساندة الإجتماعية المتزايد(Duru, 2007).

وتشير الأبحاث والدراسات المعاصرة أيضا، كدراسة (Danielsen et al. 2009) إلى أن رضا الطلاب عن حياتهم الدراسية يتأثر بمساندتهم الاجتماعية من جانب المعلمين والزملاء والأسرة. مما يعني أنه حينما تقدم المساندة والدعم المعنوي الكافي أو التعزيز المعنوي من المعلمين لطلابهم أثناء عملية التدريس والتعلم فمن المتوقع أن يكون للمساندة الاجتماعية علاقة إيجابية بالرضا عن حياتهم الجامعية. وتبين من دراسة Brannan et al.(2013) التي بحثت العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركة والرفاهية الشخصية بمكونيها (التأثير الإيجابي والسلبي، والرضا عن الحياة) بين طلاب الجامعات في إيران والأردن والولايات المتحدة، أن المساندة الأسرية تتنبأ بدرجة كبيرة

بالرضا عن الحياة الأكاديمية في هذه البلدان. وهو ما دعمته دراسة Siedlecki et al.(2014) من أن المساندة الاجتماعية المدركة والأسرية تتنبأ بالرضا عن الحياة الجامعية. وما أظهرته دراسة Pocnet et al.(2016) من ارتباط المساندة الاجتماعية المدركة إيجابيًا بجودة الحياة الذاتية. ودراسة Ni et al.(2016) والتي أوضحت أن المساندة الاجتماعية تُعد مؤشرًا قويًا للرفاهية وطيب الحياة الشخصية.

ولمعرفة ما إذا كان مصدر المساندة الإجتماعية: الأسرة أو الأصدقاء أو غيرهم من الأشخاص المهمين أكثر إسهامًا في التنبؤ بمكونات الرفاهية (السعادة، والرضا عن الحياة، والرضا عن المجال) فقد أجرى Brajša-Žgane et al.(2018) بحثا على عينة قوامها (1000) فردٍ ممن تراوحت أعمارهم ما بين (18-60)، أظهرت نتائجه أن المساندة الاجتماعية من الاصدقاء كانت أكثر المصادر الثلاثة ارتباطا وإسهامًا في كل من(السعادة، والرضا عن الحياة، والرضا عن المجال). وأجرى Asif(2019) بحثًا حول تأثير المساندة الاجتماعية المدركة في تقدير الذات والرضا عن الحياة لطلاب بالجامعة، وقد أشارت نتائجه إلى أن ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية المدركة ذات تأثير إيجابي ضعيف في الرضا عن الحياة. وهذا يتناقض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Achour and Nor (2014) من أن المساندة الاجتماعية ذات تأثير إيجابي قوي في الرضا عن الحياة. في حين توصلت دراسة الوكيل(2020) التي طبقت على عينة قوامها (550) طالبًا وطالبة بكليات الآداب والتربية والصيدلة والطب بجامعة الفيوم، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الإجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية، وبلغ نسبة تنبؤ المساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية (11.3٪).

يتضح مما سبق أن المساندة الإجتماعية التي يحصل عليها الطلاب من بيئتهم المحيطة تُعد مصدرًا مهمًا من مصادر شعورهم بالرضا عن الحياة، والرضا الأكاديمي والدراسي، نظرًا لأنها تساعدهم على التغلب على المواقف الضاغطة، فحينما يتعرض

الطلاب لمواقف ضاغطة كمحنة...إلخ، فإنهم يحتاجون إلى من يساندهم ويدعمهم للتغلب على تلك المواقف والمحن، واسترداد رفاهيتهم ومشاعرهم الذاتية الإيجابية مرة أخرى، ونتيجة للمساندة والدعم الذي يتلقاه الطلاب من الآخرين سواء من أسرهم أو أصدقائهم أو معلميهم فقد تتحسن مشاعرهم الإيجابية وتزداد سعادتهم النفسية، الأمر الذي يجعلهم أكثر تصديًا ومرونة في مواجهة المواقف الحياتية المؤلمة والمواقف الأكاديمية الضاغطة، وجودة حياتهم الجامعية بشكل عام.

دور وساطة كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية في العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية:

وفي ضوء ما نوقش سابقًا افترض كل من Lent et al.(1994) أن: (أ) الظروف البيئية الداعمة- المساندة الاجتماعية- مرتبطة مباشرة بالتوقعات المهنية للنتائج. (ب) تتوسط الفعالية الذاتية والتوقعات المهنية للنتائج جزئيًا على الأقل في العلاقة بين مدخلات الشخصية والرضا عن العمل، وعلى الرغم من هذه التأكيدات النظرية، فإن القليل من أبحاث التطور المهني فحصت التوقعات المهنية (Castiglione et al., 2012)، وبشكل أكثر تحديدًا، فقد بحثت دراسات قليلة دور المساندة الاجتماعية في (SCCT). علاوة على ذلك، لم يقم أي بحث حتى الآن بفحص الدور التدخلي المفترض للمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية معًا في علاقات السمات الشخصية بالرضا عن الحياة الأكاديمية. بالنظر إلى الدور الحاسم للتوقعات المهنية في النظرية المعرفية الاجتماعية، وقد اقترح Fouad and Smith(1996) أن الدراسات الثابتة لنموذج "Lent et al" يجب أن يدرس بشكل أكثر شمولاً العلاقة بين كل من سمات الشخصية والدعم الاجتماعي والتوقعات المهنية. علاوة على ذلك، فهناك حاجة إلى اختبار الفرضية البحثية "بأن الظروف البيئية الداعمة كالمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية يتوسطان جزئيًا علاقة سمات الشخصية بالرضا عن الحياة الأكاديمية".

ومن المفترض أن يكون لسمات الشخصية تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال تأثيرها في المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية. وتراعي نماذج (SCCT) الظروف البيئية والتنشئة الاجتماعية في الأنشطة والأداءات التعليمية، ومع ذلك، فقد ركزت نماذج (SCCT) على نتائج الآداء أكثر من تركيزها على النتائج المتعلقة بالرضا عن الجانب الأكاديمي (Brown et al.,2008). وبالتالي: ستختبر الدراسة الحالية نموذج استمرارية نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية (SCCT) في البيئة التعليمية وبخاصة جانب الرضا الأكاديمي منها.

ويوجد قدر كبير من الأدلة على الصلة والعلاقة الوثيقة بين سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية في بيئة العمل من جهة (Ayub, 2015; Udayar et al., 2018; Zafar et al., 2018; Barańczuk,2019) المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية من جهة أخرى (Edwards & Lopez 2006; Suldo & Huebner, 2006; Brannan et al.,2013; Brajša-Žgane et al., 2018; Asif,2019) ، وعلى النقيض من ذلك، نادرًا ما تمت دراسة المساندة الاجتماعية في النواحي المهنية للطلاب، على الرغم من أهميته في الرضا عن الحياة بشكل عام، والرضا عن الحياة الأكاديمية بوجه خاص. وقد أظهرت دراسات عديدة علاقات متناثرة بين المتغيرات المدروسة.

ووفقًا لـ (SCCT) فإن مزيج سمات الشخصية قد يجعل الأفراد أكثر ملاءمة ورضا لبيئات عمل محددة بدرجة أكثر من غيرها (Lent, 2013,p.116) ، وقد يكون لسمات وخصائص الشخصية المميزة للأفراد دور مؤثر وظيفيًا في بلورة المعتقدات الخاصة بالتوقعات المهنية الإيجابية أو السلبية (Brown & Cinamon,2016)، مما قد يؤثر بطريقة غير مباشرة في رضا الطلاب عما يقدم لهم من مناهج ومقررات دراسية، ومناخ تعليمي أو عدم رضاهم عنها (Zhang &

(Renshaw, 2020، ومع ذلك فإن التوقعات المهنية قد تكون إيجابية أو سلبية، وقد تتغير أو تترسخ من خلال عوامل عدة مثل "ما إذا كانت هناك مساندة اجتماعية أم لا (على سبيل المثال: الدعم المقدم من الأسرة أو المعلمين أو الأصدقاء أو الأشخاص المقربين) فقد يرسخ المعتقدات الإيجابية لدى الأفراد(Chiang et al.(2016 ومن منظور آخر يركز النموذج المقترح على سمات الشخصية الأكثر عمومية واتساعًا كالعوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير) ومتغيري المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية التي يمكن أن تعززا الرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الوساطة بينهما وبين سمات الشخصية.

كما تُعد القدرات والسمات الخاصة بالطلاب مهمة وذات تأثير في الرضا عن حياتهم الأكاديمية بشكل غير مباشر من خلال المساندة الاجتماعية (Pocnet et al.,2016)، وهذا يعني، بدلاً من تحديد التأثير المباشر فقط لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، فإن الظروف البيئية الداعمة (كما تنعكس في المساندة الاجتماعية من جانب الأسرة والأصدقاء والمعلمين وغيرهم) قد تؤثر بشكل غير مباشر في رفع أو خفض الرضا عن الحياة الأكاديمية لديهم، وذاك يتفق مع ما أظهرته دراسة Lee and Shin, (2017) من أن للمساندة الأسرية للمعلمين تأثير مباشر وغير مباشر في الرضا عن العمل والرضا عن الحياة، كما أثرت الفعالية الذاتية في الرضا عن العمل من خلال توقعات النتائج المهنية وضغوط العمل، بينما أثر ضغوط العمل في الرضا عن الحياة الأكاديمية فقط من خلال الرضا عن العمل.

ومن ناحية أخرى قد تؤثر السمات الخاصة بالطلاب بشكل مباشر في التوقعات المهنية (Cupani & Pautassi, 2013). وبشكل غير مباشر في رضاهم الأكاديمي، وهذا يعني أن التوقعات المهنية (كما تنعكس في البُعد المعرفي والدافعي والدلالي وبُعد التوافق للتوقعات) قد تؤثر بشكل غير مباشر في الرضا عن الحياة

الأكاديمية، وقد يبرز دور كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية - كحلقة وصل متداخلة- بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية.

وقد تكون المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية هما الآليتان التفسيريتان التي من خلالهما تؤثر سمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية. واقترحت بعض الأبحاث أن سمات الشخصية تؤثر في الرفاهية من خلال المساندة الاجتماعية كدراسة Yu et al.(2021) والتي بحثت الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرفاهية الاجتماعية والتي أظهرت أن المساندة الاجتماعية تؤدي أدوارًا وسيطة في العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، والمقبولية، والضمير الحي، والعصابية، والانفتاح على الخبرة) والرفاهية الاجتماعية، بينما أظهرت دراسة الوكيل (2021) والتي بحثت الدور الوسيط لفاعلية الذات في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة لدى عينة قوامها (471) طالباً وطالبة بجامعة الفيوم، وجود تأثيرات غير مُباشرة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة من خلال وساطة توقعات الفعالية الذاتية.

وقد تؤثر سمات الشخصية في المساندة الاجتماعية والتي بدورها قد تؤثر في التوقعات المهنية للنتائج سلبًا أو إيجابًا، وقد يمتد أثر تلك التأثيرات للرضا عن الحياة الاكاديمية، وقد وُجِد أن انخفاض المساندة الاجتماعية يسهم في المزيد من التوقعات المهنية السلبية(Chiang et al., 2016; Isik, 2013) وبالتالي، يُفترض النموذج أن المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية تفسر بشكل غير مباشر الارتباطات بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والرضا عن الحياة الأكاديمية.

النموذج العام (المقترح) للبحث والمنطلق النظري له:

تم اقتراح نموذج البحث الحالي من خلال ما قام به كل من Lent and Brown,(2006) بعمل نموذج للرضا عن العمل في المجال المهني لمن يهتمون

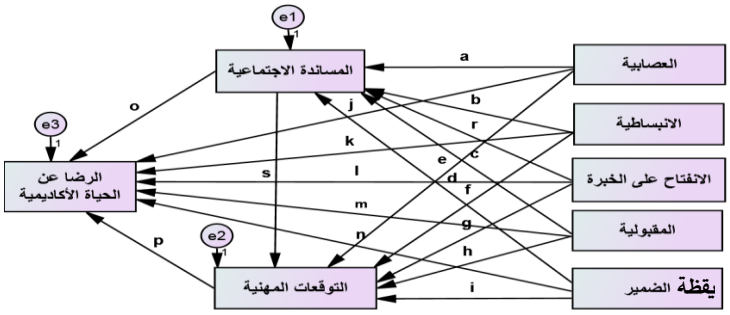
بالرفاهية والصحة النفسية للفرد وللمؤسسة. والذي استهدف على وجه التحديد الرضا في مجال العمل، وتوسيع قاعدة (SCCT) من خلال اقتراح نموذج ذى صلة يشرح العلاقات بين توقعات الفعالية الذاتية وظروف العمل والمشاركة في النشاط الموجه نحو الهدف ومتغير النتيجة النهائي للرضا عن العمل. ولذا فإن النموذج المقترح في البحث الحالي يستخدم الرضا عن الحياة الأكاديمية كنتيجة نهائية مرجوة، وأيضًا الاختلافات الفردية وسمات الشخصية، والتي يُفترض ارتباطها بشكل مباشر بتلك النتيجة، وبالتالي تضمين متغير العوامل السياقية/أو الظروف البيئية الداعمة (مثل المساندة الاجتماعية) والتي قد تؤثر في التوقعات المهنية من جهة والرضا عن الحياة الأكاديمية من جهة أخرى.

وبناءًا على ذلك تضمن النموذج النظري المقترح المتغيرات التالية: المتغير المستقل أو المنبِيء: وتمثل في سمات الشخصية، وتمثل المتغيران الوسيطان في المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية، بينما تمثل المتغير التابع أو النتيجة في الرضا عن الحياة الأكاديمية.

واستنادًا إلى الإطار النظري والأبحاث سالفة الذكر، فمن المتوقع أن يتأثر الرضا عن الحياة الأكاديمية (أي الدرجة التي يشعر فيها الطالب بالسعادة والمشاعر الإيجابية فيما يتعلق باختياره لتخصصه، والمقررات المدروسة، وبيئة تعلمه، وعلاقاته بزملائه وأساتذته والهيكل الإداري بالكلية) بمجموعة من المتغيرات التي قد تتداخل مع نماذج (SCCT) السابقة. وعلى وجه الخصوص، يفترض النموذج أنه من المحتمل أن يكون الطلاب أكثر رضا عن الجوانب الأكاديمية إلى الحد الذي يشاركون فيها في الأنشطة التي يقدرونها، ويرون أنفسهم أنهم يحرزون فيها تقدمًا كلما كانوا أكثر انفتاحية ومقبولية وانبساطية ويقظة ضمير، ومستوى منخفض من العصابية، ويتلقون دعمًا ومساندة ممن حولهم- الأسرة والمعلمين والزملاء والاصدقاء- ولديهم معتقدات قوية فيما يخص توقعاتهم المهنية المُعينة لهم على تحقيق أهدافهم.

وهذا يعني أن سمات الشخصية قد تؤثر تأثيرًا مباشرًا موجبًا من خلال أربع سمات (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير)، وسلبًا من خلال سمة(العصابية) في كل من التوقعات المهنية، والمساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الأكاديمية، ويفي النموذج بالعديد من المسارات غير المباشرة، فقد تؤثر سمات (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير) إيجابًا وبشكل غير مباشر في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال وساطة كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية، في حين تؤثر سمة العصابية تأثيرًا سلبيًا بشكل غير مباشر في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال وساطة المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية، على الرغم من أن تلك المسارات غير المباشرة تضيف تعقيدًا إلى النموذج، إلا أنها ضرورية لتحديد العوامل المتداخلة معًا للتأثير في الرضا عن الحياة الأكاديمية. ومن منظور آخر، يؤكد النموذج على سمات الشخصية التي يحتمل أن تكون أكثر أو أقوى تأثيرًا في المساندة الاجتماعية، والتوقعات المهنية التي يمكن تحديدها لتعزيز الرضا عن الحياة الأكاديمية.

وعلاوة على ذلك، يمكن أن تؤثر كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية تأثيرًا مباشرًا موجبًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية، في حين أن المساندة الاجتماعية قد تؤثر تأثيرًا مباشرًا موجبًا في التوقعات المهنية، وأخيرًا، افترض الباحثان الحاليان أن التوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية سوف يتوسطان العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية كما في الشكل (1) الآتي، وفيه تشير الأحرف إلى المسارات الخاصة بكل متغير:



شكل (١) النموذج السببي العام المفترض لمتغيرات البحث

فروض البحث:

في ضوء ما سبق من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة، أمكن للباحثين صياغة فروض البحث الحالي فيما يأتي:

1- توجد مطابقة جيدة للنموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية (كمتغير مستقل) والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية (كمتغيرين وسيطيّن) والرضا عن الحياة الأكاديمية (كمتغير تابع) لدى (بيانات) الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

2- يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في المساندة الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

3- يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

4- يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

5- يوجد تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

6- يوجد تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

7- يوجد تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

8- يوجد تأثير غير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال وساطة كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

9- يوجد اختلاف للنموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية والتوقعات

المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي) للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

طريقة البحث Method:

أولا: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج الارتباطي لجمع البيانات، وذلك للتحقق من النموذج السببي المقترح للتاثيرات السببية بين المتغيرات البحثية المدروسة؛ حيث يحدد النموذج المقترح العلاقات والتأثيرات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين سمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية (كمتغير مستقل) والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية (كمتغيرين وسيطين) والرضا عن الحياة الأكاديمية (كمتغير تابع).

ثانيا: المشاركون في البحث Participents:

شارك في البحث (819) طالبًا من بين طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، من خلال تطبيق أدوات البحث إلكترونيًا على طلاب ست شعب، وهي (الطبيعة والكيمياء، التاريخ الطبيعي، الجغرافيا، الدراسات الاسلامية، المكتبات وتكنولوجيا المعلومات، والتربية الفنية) تراوحت أعمارهم ما بين (21، 24) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (22.25) عامًا، وانحراف معياري قدره (0.71). وتم تصنيفهم على النحو الآتي:-

(أ) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

قام الباحثان بسحب بيانات (261) طالبًا من بين طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة الأزهر بنين بالقاهرة. من ثلاث شعب (التاريخ الطبيعي، المكتبات وتكنولوجيا

المعلومات، والدراسات الاسلامية)، لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، كما قام بتضمين بياناتهم مع العينة الكلية الخاصة بحساب النتائج النهائية مرة أخرى.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

تم تصنيف المشاركين في البحث الأساسي حسب الشعبة والتخصص (علمي، أدبي، ونوعي)، كما بالجدول (1) على النحو الآتي:

جدول (١) المشاركون في البحث الأساسي

الشعبة	العدد	التخصص	العدد	النسبة المئوية
الطبيعة والكيمياء	٢٠٢	علمي	٣٨٧	٤٧.٢٥٪
التاريخ الطبيعي	١٨٥			
الجغرافيا	١٢٤	أدبي	٢٠١	٢٤.٥٤٪
الدراسات الاسلامية	٧٧			
المكتبات وتكنولوجيا المعلومات	١٧٥	نوعي	٢٣١	٢٨.٢١٪
التربية الفنية	٥٦			
الاجمالي			٨١٩	

ثانيا أدوات البحث:

تم الاعتماد على مقاييس: التوقعات المهنية، والمساندة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين، وجميعهم من إعداد الباحثين؛ باستثناء مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من إعداد (Costa & McCrae,1992) تعريب (الأنصاري،1997).

1- مقياس سمات الشخصية:

اعتمد الباحثان في قياس سمات الشخصية على المقياس الذي أعده كل من Costa and McCrae(1992) تعريب: الأنصاري (1997)، والذي هدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويتكون المقياس من (60) عبارة اشتملت على خمسة مقاييس فرعية وهي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير، ويضم كل مقياس فرعي (12) عبارة يستجيب المفحوص عن كل منها باختيار بديل واحد من خلال تقدير ليكرت الخماسي المتدرج (غير موافق علي الإطلاق،

غير موافق، محايد، موافق، موافق جدا)، والذي يأخذ الدرجات(5-4-3-2-1) للعبارات الموجبة، والدرجات(1-2-3-4-5) للعباراة المعكوسة السالبة.

وقد قام كل من Costa and McCrae(1992) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق علي عينة قوامها (208)، حيث بلغ ثبات (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير) على الترتيب (0.79- 0.79- 0.80- 0.75- 0.83)، كما حسب الثبات بطريقة معامل ألفاكرونباخ وقد بلغ معامل ثبات ألفا للمقاييس الفرعية(العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير) على الترتيب (0.90- 0.89- 0.87- 0.86- 0.90). وتشير جميع هذه المعاملات إلى ثبات مرتفع للقائمة.

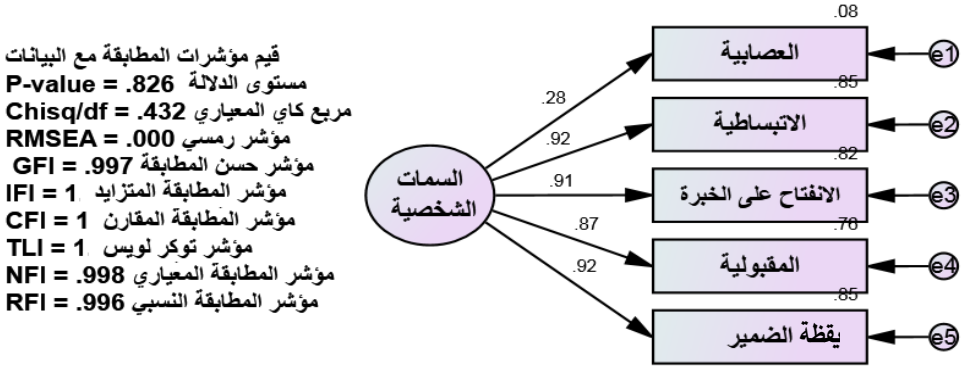
وقام الأنصاري (1997) بترجمة بنود القائمة التى وضعها Costa and McCrae (1992)، والتي خضعت لدورات عديدة من قبل متخصصين في علم النفس واللغة الإنجليزية، للتحقق من صدق الترجمة. كما طبق المقياس بعد ترجمته على مجموعة من طلاب الجامعة للتأكد من وضوح الصياغة. ونتج عن ذلك تعديلات طفيفة، ثم طبقت القائمة على ثلاث عينات، قوامها على الترتيب (200 – 1005 - 2584) طالبًا وطالبة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (17-38) عامًا، وقد بلغت معاملات الثبات للمقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ (0,70) مما يشير إلى ثباته وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيقه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا صدق المقياس:

استخدم الباحثان الصدق التكويني: للتأكد من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية خماسية الأبعاد المكونة للمقياس، ومن

خلال برنامج (Amos v24)، تم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس خماسي البنية، والشكل الآتي (2) يوضح المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل عامل منها.



شكل(2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل عامل.

يتضح من البيانات الموضحة بالشكل (2) السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة والملائمة للنموذج جيدة، وأن تشبعات الأبعاد قد تراوحت ما بين (0.28 ، 0.92) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05 ، 0.01).

ثانيا: الاتساق الداخلي للمقياس:

حسب الباحثان الحاليان الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كما هو في جدول (2) الآتي:-

جدول (٢) معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (ن = ٢٦١)

العصابية		الانبساطية		الانفتاح على الخبرة		المقبولية		يقظة الضمير	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.١٣٦*	٢	٠.٤٧٦**	٣	٠.٤٨٥**	٤	٠.١٢٨*	٥	٠.٣٣٦**
٦	٠.٧٣٠**	٧	٠.٤٧٤**	٨	٠.٤٤٠**	٩	٠.٤٦٨**	١٠	٠.٥١١**
١١	٠.٧٦١**	١٢	٠.٥٩٣**	١٣	٠.٤٨٤**	١٤	٠.٧١٨**	١٥	٠.٥٥٩**
١٦	٠.٥٣٤**	١٧	٠.٥١١**	١٨	٠.٥٨٧**	١٩	٠.٣٧٤**	٢٠	٠.٤٠٣**
٢١	٠.٧١٢**	٢٢	٠.٥٠٧**	٢٣	٠.٦٢٢**	٢٤	٠.٧٠٨**	٢٥	٠.٥٤١**
٢٦	٠.٨١٩**	٢٧	٠.٥٩٦**	٢٨	٠.٥٩٩**	٢٩	٠.٤٩٠**	٣٠	٠.٤٧٥**
٣١	٠.٥٥٢**	٣٢	٠.٦٢٠**	٣٣	٠.٦٠١**	٣٤	٠.٣٨٤**	٣٥	٠.٥٧٠**
٣٦	٠.٧٤٧**	٣٧	٠.٥٦٩**	٣٨	٠.٣٩٦**	٣٩	٠.٦٦٥**	٤٠	٠.٥١٧**
٤١	٠.٧٣٥**	٤٢	٠.٥٥٣**	٤٣	٠.٥٨١**	٤٤	٠.٦٨٠**	٤٥	٠.٦٠٨**
٤٦	٠.٦٠٣**	٤٧	٠.٤٦٨**	٤٨	٠.٤٩٢**	٤٩	٠.٣١٥**	٥٠	٠.٥٨٠**
٥١	٠.٧٦٣**	٥٢	٠.٥٤٥**	٥٣	٠.٥١٢**	٥٤	٠.٥٥٩**	٥٥	٠.٦٠١**
٥٦	٠.٦١٣**	٥٧	٠.٥٥٦**	٥٨	٠.٦١٧**	٥٩	٠.٧٢٢**	٦٠	٠.٤٨٣**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط الدالة قد تراوحت ما بين (0.128 – 0.819) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويى دلالة (0.05 ، 0.01)، مما يعني أن عبارات المقياس صالحة لقياس ما وضعت له. كما حسب الباحثان معامل الارتباط بين أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدرجة الكلية له والجدول (3) الآتي يوضح ذلك.

جدول (٣) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدرجة الكلية له(ن=٢٦١)

المتغيرات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
الدرجة الكلية	٠.٨٩٧**	٠.٩١٤**	٠.٨٩٩**	٠.٩٣٥**	٠.٩١٠**

**دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.897، 0.935) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على درجة تجانس كل بُعد في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمشاركين في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والجدول (4) الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام معامل الفا كرونباخ (ن=٢٦١)

المتغيرات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير	الدرجة الكلية
معامل ألفا	٠.٧٦٩	٠.٧٩٤	٠.٧٩٦	٠.٧٨٤	٠.٧٩٧	٠.٩٣٨

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معامل الفا لـ كرونباخ قد تراوحت ما بين (0.769، 0.938) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيقه علي المشاركين في البحث الحالي.

2- مقياس التوقعات المهنية للطلاب المعلمين:

هدف المقياس إلى بحث توقعات الطلاب حول ما يتعلق بمستقبلهم تجاه مهنة التدريس، واعتمد الباحثان في بنائه على ما يأتي:-

أ- مراجعة الأطر النظرية التي قدمها علماء علم النفس المهتمون بدراسة التوقعات المهنية ومنهم على سبيل المثال: (Bandura ,1986; Cross & Markus,1994; Lent et al., 1994; Wilhelm et al.,2000; Jostmann & Koole, 2009; Oettingen et al., 2009; Lent ,2013; Shalimova, 2014; Licciardello et al.,2015; Navarro, 2018; Yudina et al.,2020)

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استخدمت لقياس التوقعات المهنية مثل: استبانة تقييم التوقعات المهنية إعداد (Wu & LI, 2001)، والمقابلة الشخصية لتصورات المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة وتوقعاتهم حول مهنة التدريس إعداد (Anthony et al.,2007)، ومقياس توقعات النتائج المهنية إعداد (Metheny,2009)،

واستبانة توقعات المعلمين قبل الخدمة إعداد (Mokoena,2012)، ومقياس التوقعات المهنية، والمقابلة المقننة حول التوقعات المهنية إعداد (Liu et al.,2019) ، واستبانة توقعات النتائج الداخلية والخارجية إعداد (Johnston-Fisher,2021)، واستبانة تقييم مستوى التوقعات المهنية لمعلمي المستقبل إعداد (Yudina et al.,2020).

وفي ضوء ما سبق صاغ الباحثان عدد (20) عبارة موزعة على الأبعاد كما هي بالجدول (5) الآتي، ويلي كل منها خمس اختيارات متدرجة وفق تقدير ليكرت (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وفق تقدير ليكرت السابق.

جدول (٥) أرقام مفردات كل بُعد لمقياس التوقعات المهنية للطلاب المعلمين

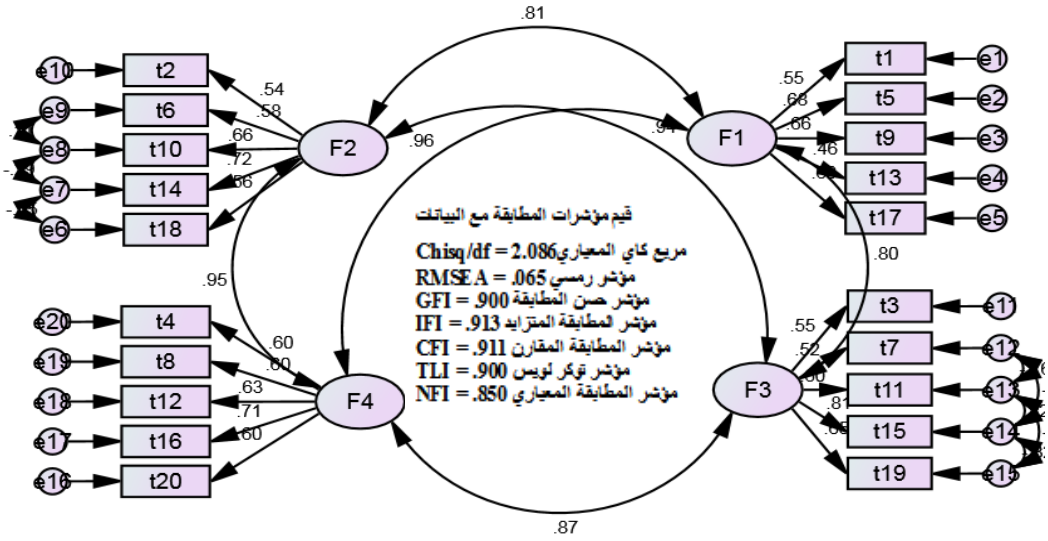
م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات
١	المعرفي	١ ــ ٥ ــ ٩ ــ ١٣ ـ ١٧
٢	الدافعي	٢ ــ ٦ ــ ١٠ ــ ١٤ ـ ١٨
٣	الدلالي/القيمي	٣ ــ ٧ ــ ١١ ــ ١٥ ـ ١٩
٤	التوافق	٤ ــ ٨ ــ ١٢ ــ ١٦ ـ ٢٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، وهما:

(1) صدق المحتوى (آراء الخبراء والمتخصصين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على (6) أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى صلاحية المقياس للهدف الذي أعد من أجله، ومناسبة العبارات من حيث صياغتها وملاءمتها للمشاركين في البحث، كما طُلب منهم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاقهم ما بين (83.33٪ ، 100٪)، وهى نسب اتفاق مرتفعة مما يشير الى صدق محتوى المقياس، وقد أشار بعض الخبراء إلى تعديل صياغة بعض الألفاظ والعبارات، وقد راعى الباحثان ذلك تمامًا.

(2) الصدق التكويني: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من البنية المكونة للمقياس رباعية الأبعاد، والتي اتفقت عليها معظم الدراسات والأبحاث السابقة؛ ومن خلال برنامج (Amos v24)، تم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس رباعي البنية، والشكل(3) الآتي يوضح المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التوقعات المهنية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بُعد من أبعاده.



شكل(3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التوقعات المهنية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بعد من أبعاده

يتضح من البيانات الموضحة بالشكل (3) السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة والملائمة للنموذج جيدة، وأن تشبعات المفردات على الأبعاد قد تراوحت ما بين (0.48 ، 0.81) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند (0.01) .

ثانيا: الثبات:

تم تقدير ثبات المقياس الحالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس ككل (0,913). كما تم حساب الثبات المركب : Composite Reliability (CR) الذي يشير إلى كل من الثبات والاتساق الداخلي للمتغيرات الكامنة من نتائج معاملات الانحدار المعيارية الناتجة من برنامج الأموس الخاصة بنتائج التحليل العاملي التوكيدي والذي ينبغي أن تكون قيمته (CR ≥ 6 .0)، وقد بلغت قيم الثبات المركب لأبعاد مقياس التوقعات المهنية على الترتيب (0.746 – 0.751 – 0.766 – 0.765) ، وهي قيم أعلى من (0.6) مما يدل على ثبات أبعاد المقياس واتساقها داخليًا.

2- مقياس المساندة الاجتماعية:

أعد الباحثان المقياس الحالي ليناسب خصائص المشاركين في البحث الحالي من بين الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة، واعتمدا في بنائه على الآتي:-

أ- مراجعة الأطر النظرية التي قدمها علماء علم النفس المهتمون بدراسة وبحث المساندة الاجتماعية ومنهم على سبيل المثال: (House 1981; Sarason et al.,1983; Barerra,1986; Rose & Campbell, 2000; Lee et al., 2001; Chen, 2013; Zarean et al.,2016; Chen,2018; Beach ,2019; Franco et al.,2019; Newhart, 2019; Lim et al.,2020; Malinauskas & Malinauskiene, 2020; Ye et al.,2021)

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استخدمت لقياس المساندة الاجتماعية مثل: استبانة المساندة الاجتماعية إعداد (Sarason et al.,1983)، ومقياس المساندة الاجتماعية المدركة متعددة الأبعاد إعداد (Zimet et al.,1988). ومقياس المساندة الاجتماعية

إعداد (مصبح، 2011)، ومقياس المساندة الاجتماعية المدرك متعدد الأبعاد إعداد (Talwar & Fadzil,2013)، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد (Kumar et al., 2020)، ومقياس تقييم المساندة الاجتماعية لـ (Ong & Ward, 2005) ، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد (Pocnet et al.,2016).

والمقياس على شكل أداة تقرير ذاتي يقيس المساندة الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين في ثلاثة مجالات محددة وهي: مساندة الأسرة، ومساندة الزملاء والأصدقاء، ومساندة أعضاء هيئة التدريس، ويتضمن المجال الأول والثالث خمس عبارات باستثناء المجال الثاني تضمن عشر عبارات بإجمالي (20) عبارة موزعة عليها كما بالجدول (6) الآتي، ويلي كل منها خمس اختيارات وفق تقدير ليكرت الخماسي المتدرج (أوافق بشدة، أوافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات لكل منها (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وفق تقدير ليكرت السابق.

جدول(٦) أرقام المفردات الخاصة بكل مجال من مجالات مقياس المساندة الاجتماعية

م	مجالات المقياس	أرقام العبـــــارات
١	مساندة الأسرة	١ ـ ٥ ـ ٩ ـ ١٣ ـ ١٧
٢	مساندة الزملاء والأصدقاء	٢ ـ ٣ ـ ٦ ـ ٧ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٨ ـ ١٩
٣	مساندة أعضاء هيئة التدريس	٤ ـ ٨ ـ ١٢ ـ ١٦ ـ ٢٠

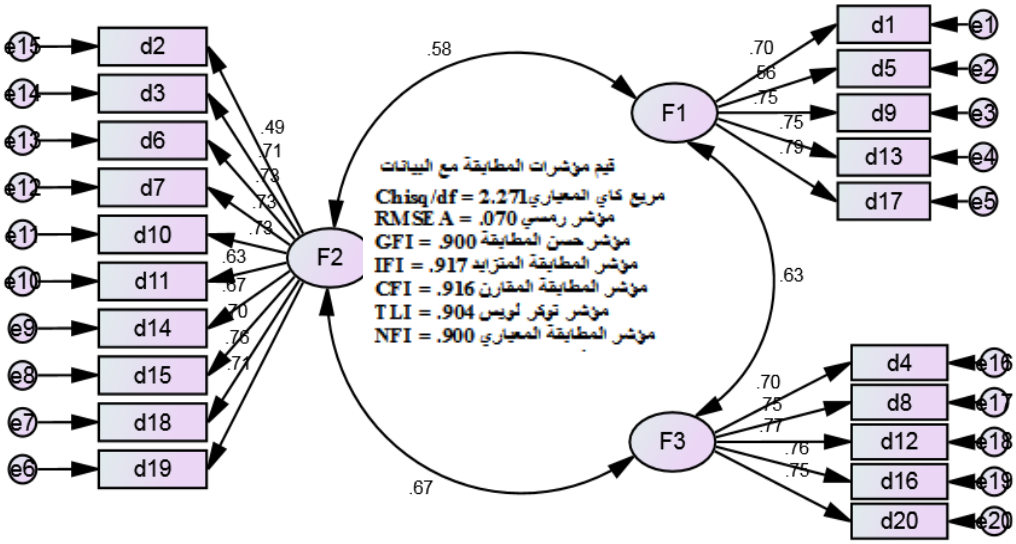
الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، وهما: -

(1) صدق المحتوى (آراء الخبراء والمتخصصين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على (6) أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى صلاحية المقياس للهدف الذي أعد من أجله، ومناسبة العبارات من حيث صياغتها وملاءمتها للمشاركين في البحث، كما طُلب منهم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد أشار بعض الخبراء إلى تعديل صياغة بعض الألفاظ

والعبارات، وقد راعى الباحثان ذلك تمامًا. وقد تراوحت نسب اتفاقهم ما بين (83.33٪، 100٪)، وهى نسب اتفاق مرتفعة مما يشير إلى صدق محتوى المقياس.

(2) الصدق التكويني: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من البنية المكونة للمقياس ثلاثي الأبعاد، والتي اتفقت عليه معظم الدراسات والأبحاث السابقة؛ ومن خلال برنامج (Amos v24)، تم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس ثلاثي البنية، والشكل (4) الآتي يوضح المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بُعد من أبعاده.



شكل (4) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بُعد من أبعاده.

يتضح من البيانات الموضحة في الشكل (4) السابق أن النموذج أثبت مطابقة جيدة للبيانات، وأن تشبعات المفردات على الأبعاد قد تراوحت ما بين (0.49 ، 0.79) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند (0.01).

ثانيا: الثبات:

تم تقدير ثبات المقياس الحالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس ككل (0,922). كما تم حساب الثبات المركب : Composite Reliability (CR) الذي يشير إلى كل من الثبات والاتساق الداخلي للمتغيرات الكامنة من نتائج معاملات الانحدار المعيارية الناتجة من برنامج الأموس الخاصة بنتائج التحليل العاملي التوكيدي والذي ينبغي أن تكون قيمته (CR ≥ 0. 6)، وقد بلغت قيم الثبات المركب لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية على الترتيب (0.84 – 0.88 – 0.81) ، وهي قيم مرتفعة نسبيًا مما يدل على ثبات أبعاد المقياس واتساقها داخليًا.

4- مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين:

أعد الباحثان المقياس الحالي ليناسب خصائص المشاركين في البحث الحالي من الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة، واعتمد في إعداده على ما يأتي:-

أ- مراجعة الأطر النظرية التي قدمها علماء علم النفس المهتمون بدراسة الرضا عن الحياة الجامعية بشكل عام والرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل خاص، ومنها على سبيل المثال: (Astin,1999; West, 2006; Sirgy et al.,2010; Ramos et al.,2015; Santos et al.,2013; Soares et al., 2016; Pedro et al.,2016; Kim & Hong, 2019; Nogueira et al.,2019)

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استخدمت لقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية مثل: مقياس جودة الحياة الجامعية للطلاب لـ (Sirgy et al., 2010)، مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية المستخدم من قِبل (Jones,2013)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية لـ (Pedro et al.,2016)، ومقياس الرضا عن المقررات الدراسية إعداد (شريف وحاتم، 2017)، ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية لـ (Nogueira et al., 2019)، ومقياس مقياس الرضا عن التخصص الدراسي إعداد (المبروك وأحمد، 2021).

في ضوء ما سبق صاغ الباحثان عدد (19) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما هي بالجدول (7) الآتي، ويلي كل عبارة منها خمس اختيارات وفق تقدير ليكرت المتدرج (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويصحح المقياس باحتساب تقدير الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وفق تقدير ليكرت المتدرج السابق.

جدول (٧) أرقام مفردات كل بُعد لمقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات
١	الرضا عن التخصص الأكاديمي	١ – ٤ – ٨ – ١٢ - ١٦
٢	الرضا عن برنامج الإعداد المهني	٢ – ٥ – ٩ – ١٣ - ١٧
٣	الرضا عن البيئة التعليمية	٦ – ١٠ – ١٤ - ١٨
٤	الرضا عن العلاقات الاجتماعية	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ - ١٩

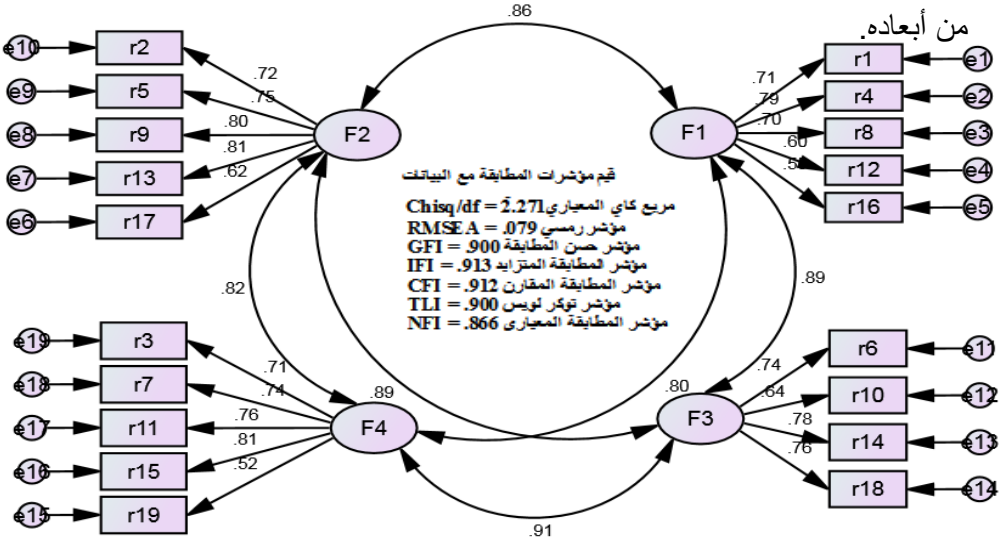
الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، وهما:

(1) صدق المحتوى (آراء الخبراء والمتخصصين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على (6) أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك بهدف إبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف الذي أعد من أجله، ومناسبة العبارات من حيث صياغتها وملاءمتها للمشاركين في البحث، كما طُلب منهم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وقد أشار بعض الخبراء إلى تعديل صياغة بعض الألفاظ والعبارات، وقد راعى الباحثان ذلك تمامًا. كما تراوحت نسب اتفاقهم ما بين (83.33٪ ، 100٪)، وهى نسب اتفاق مرتفعة مما يشير الى صدق محتوى المقياس.

(2) الصدق التكويني: تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من البنية رباعية الأبعادالمكونة للمقياس، والتي اتفقت عليه معظم الدراسات والأبحاث السابقة؛ وتم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس رباعي البنية من خلال برنامج (Amos v24)، والشكل (5) الآتي يوضح المسارات لنموذج التحليل العاملي

التوكيدي لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بُعد من أبعاده.



شكل (5) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية بتأثيراته المعيارية وتشبعات كل بُعد من أبعاده.

يتضح من البيانات الموضحة بالشكل (5) أن قيم مؤشرات حسن المطابقة والملائمة للنموذج جيدة، وأن تشبعات المفردات على الأبعاد قد تراوحت ما بين (0.52، 0.81) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند (0.01).

ثانيا: الثبات:

تم تقدير ثبات هذا المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ: وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس ككل (0,940). كما تم حساب الثبات المركب :

Composite Reliability (CR) والذي يشير إلى كل من الثبات والاتساق الداخلي للمتغيرات الكامنة من نتائج معاملات الانحدار المعيارية الناتجة من برنامج الأموس الخاصة بنتائج التحليل العاملي التوكيدي والذي ينبغي أن تكون قيمته (CR ≥ 0. 6)، وقد بلغت قيم الثبات المركب لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية على الترتيب (0.75 – 0.81 – 0.74 – 0.78) ، وهي قيم أعلى من (0.6) مما يدل على ثبات أبعاد المقياس واتساقها داخليًا.

ثالثا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

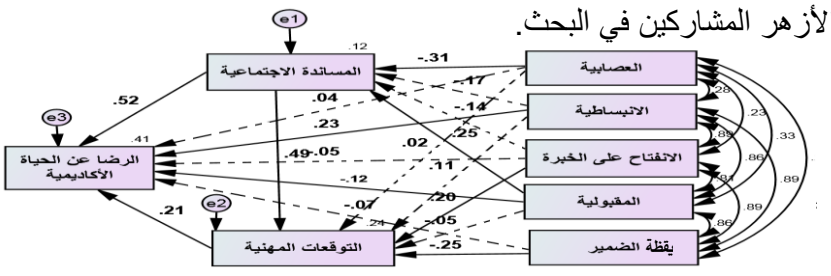
نص الفرض: توجد مطابقة جيدة للنموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية (كمتغير مستقل) والمساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية (كمتغيرين وسيطيّن) والرضا عن الحياة الأكاديمية (كمتغير تابع) لدى (بيانات) الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

حاول الباحثان التعرف على مدى مطابقة النموذج المقترح للبيانات الخاصة بمتغيرات البحث، وللتحقق من ذلك تم استخدام برنامج (Amos v24) لحساب المؤشرات التي تدل على مدى مطابقة النموذج المقترح للبيانات، واستخدم الباحثان مقترحات التعديل في النموذج لتحسين ملاءمته للبيانات، حيث تم حذف المسار المباشر لسمة يقظة الضمير في المساندة الاجتماعية، والجدول (8) الآتي، يوضح مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المُعدَّل، والشكل (6) يوضح النموذج المقترح المُعدَّل لسمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية-جامعة الأزهر.

جدول (8) مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المقترح المُعدَّل لمتغيرات البحث لدى الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	قيمة " P"	0,652	غير دالة	
2	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN) df	0,203	أقل من (5)	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	1	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0,999	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0,919	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	1	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	1	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	0 إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0,000	0,05 فأقل أو 0,08 فأقل	مقبول

يتضح من جدول (8) السابق : أن قيمة (P=0.652) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، بالإضافة إلى وقوع جميع قيم مؤشرات المطابقة في المدى المثالي [CMIN/DF=0.203، GFI=1 ، NFI=1 ، CFI=1 ، IFI=1 ، TLI=1، AGFI=0.998، RFI=0.999، RMSEA=0.000]، مما يعني حسن جودة المطابقة للنموذج المفترض مع بيانات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر المشاركين في البحث.



شكل(6) النموذج المقترح المُعدَّل لمتغيرات البحث

""أوضح شكل (6) السابق: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية فقط كمتغير وسيط. والمسارات المنقطة في الشكل السابق تعني المسارات غير الدالة إحصائيًا. ويظهر الشكل أن التأثير غير المباشر يربط بين سمة العصابية بالرضا عن الحياة الاكاديمية عن طريق التوقعات المهنية رغم عدم وجود تأثير مباشر لهذه السمة في التوقعات المهنية والرضا عن الحياة الأكاديمية. أي أن العصابية تؤثر في الرضا عن الحياة الاكاديمية رغم عدم تأثيرها المباشر فيهما، والتأثير المباشر الموجب للمقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال وساطة التوقعات المهنية رغم التأثير المباشر السالب للمقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية. وتعكس تلك النتيجة توسط التوقعات المهنية جزئيًا للعلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الاكاديمية من خلال سمتي العصابية والمقبولية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر المشاركين في البحث ""

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في المساندة الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة للسمات الشخصية في المساندة الاجتماعية، كما حسبا معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (9) الآتي:

جدول (9) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لسمات الشخصية في المساندة الإجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
العصابية	المساندة الاجتماعية	0.348-	0.309-	0.039	**8.853-	0.01
الانبساطية	المساندة الاجتماعية	0.257-	0.168-	0.129	1.986-	غير دال
الانفتاح على الخبرة	المساندة الاجتماعية	0.213-	0.142-	0.111	1.920-	غير دال
المقبولية	المساندة الاجتماعية	0.347	0.245	0.095	*3.670	0.05
يقظة الضمير	المساندة الاجتماعية	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول (9) السابق ما يلي: وجود تأثير سالب للعصابية في المساندة الاجتماعية قدره (-8.853) ودال عند مستوى دلالة (0.01)، ووجود تأثير موجب للمقبولية في المساندة الاجتماعية قيمته (3.670) ودال عند مستوى دلالة (0.05)، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا لسمتي (الانبساطية والانفتاح على الخبرة) في المساندة الاجتماعية. وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض جزئيًا من وجود تأثير مباشر لسمتي (العصابية، والمقبولية) في المساندة الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وتتفق تلك النتيجة من وجود تأثير مباشر سالب لسمة العصابية في المساندة الاجتماعية، مع ما أشار إليه Swickert (2009,p.524) من ارتباط سمة العصابية باستجابة التأقلم مع الضغوط للانسحاب الاجتماعي، وارتباطها بشكل سلبي بالرضا الملحوظ عن مقدمي المساندة الاجتماعية، ومع ما توصلت إليه دراسات كل من (Swickert et al., 2010; Barańczuk, 2019) من ارتباط العصابية سلبيًا بالمساندة الاجتماعية. ومع ما أسفرت عنه دراسة Ayub (2015) من أن الأفراد الذين

يعانون من مستويات مرتفعة في العصابية هم أكثر عرضة للضغوط والانفعالات السلبية نتيجة قصور وانخفاض المساندة والدعم الاجتماعي.

وقد يعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتسمون بالعصابية هم أقل طلبًا للمساندة من المحيطين بهم، وذلك بعكس الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من العصابية، حيث يمكنهم الاستفادة من أسرهم أو زملائهم وغيرهم من خلال النصح والارشاد أو طلب المعونة. كما يحتاج الطالب غير العصابي ايضا الى المؤازرة وشد الأزر والتقوية في مواجهة العديد من المواقف وبخاصة الصعبة منها، وذلك بخلاف الطالب العصابي ربما لا يحتاج إلى دعم الآخرين بسبب حالته النفسية، وما لديه من قلق وخوف وتوتر وغضب. مما يجعل علاقاته بالآخرين متوترة ويتصعب عليه المحافظة عليها وبقاؤها متصلة، ومن ثم فإنه يبتعد عمّا يشد أزره أو يسانده عند الحاجة.

وتتفق نتيجة وجود تأثير مباشر موجب لسمة المقبولية في المساندة الاجتماعية، مع ما أشار إليه Swickert, (2009,p.524) من ارتباط سمة المقبولية ايجابيًا بالمساندة الاجتماعية كاستراتيجية للمواءمة وتقديم الدعم للآخرين، وما توصلت إليه دراسة Zafar et al.(2018) من ارتباط عامل المقبولية إيجابيًا بالمساندة الاجتماعية، ومع دراسة Nouraldi (2021) والتي أظهرت أن عامل المقبولية يتنبأ بالمساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة تخصص علم النفس. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتسمون بهذه السمة الشخصية يفضلون الاندماج في المناسبات الاجتماعية، ويكونون أكثر استعدادًا لتكوين صداقات وطلب العون والمساندة من الآخرين، والتفاعل والتعاون معهم، ويقدرون مشاعر الآخرين، فضلًا على أنهم ودودون ومتعاطفون ومحبون لغيرهم كما يحبون لأنفسهم بإفادتهم والاستفادة منهم وبشكل متبادل، وتتفق معظم الخصائص سالفة الذكر مع خصائص الطلاب ذوي المساندة الاجتماعية.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة لسمات الشخصية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، كما حسبا معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (10) الآتي:-

جدول (10) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لسمات الشخصية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
العصابية	التوقعات المهنية	0.024	0.024	0.034	0.715	غير دال
الانبساطية	التوقعات المهنية	0.152	0.113	0.112	1.358	غير دال
الانفتاح على الخبرة	التوقعات المهنية	0.265	0.199	0.101	*2.614	0.05
المقبولية	التوقعات المهنية	0.068-	0.055-	0.083	0.822-	غير دال
يقظة الضمير	التوقعات المهنية	0.337-	0.250-	0.111	*3.045-	0.05

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (10) السابق وجود تأثير موجب للانفتاح على الخبرة في التوقعات المهنية قدره (2.614) ودال عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود تأثير سالب ليقظة لضمير في التوقعات المهنية قيمته (3.045) ودال عند مستوى دلالة (0.05)، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا لسمات (العصابية والانبساطية والمقبولية) في التوقعات المهنية. وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض جزئيًا من وجود تأثير مباشر لسمتي (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وتتفق تلك النتيجة مع ما دعمته دراسة Licciardello et al.(2015,p. 415-416) من الدور المهم لعامل المقبولية كأحد عوامل الشخصية في توقعات الأفراد حول مستقبلهم المهني والشخصي، وأهمية تلك التوقعات في التأثيرات التحفيزية الإيجابية للأعمال المستقبلية لديهم.

وتتفق نتيجة وجود تأثير مباشر موجب للانفتاح على الخبرة في التوقعات المهنية مع دراسة Jamil et al.(2012) والتي أوضحت أن المعلمين الأكثر انفتاحًا على الخبرة هم الأكثر ثقة في النجاح ومواجهة التحديات لمسيرتهم المهنية المستقبلية. كما تتفق مع نتائج دراسة Cupani and Pautassi(2013) من أن الطلاب الذين لديهم درجات مرتفعة في الانفتاحية أظهروا معتقدات وتوقعات للفعالية الذاتية أكثر إيجابية. وربما يرجع ذلك إلى سمات الشخصية المنفتحة على الخبرة والتي تتسم بمستوى عال من المرونة والانفتاح على الآخرين والإقبال عليهم، وبالإضافة إلى ذلك تتسم الشخصية المنفتحة بالأفكار الابتكارية والمشاعر والأحاسيس والنشاط، كما أن ذوي هذه الشخصية يبحثون عن المعلومات بأنفسهم، ولديهم اعتقاد وثقة في امتلاكهم للمهارات التي تساعدهم على أداء الأعمال في المواقف المتنوعة، ويفكرون حول مستقبلهم المهني، ولديهم القدرة على التوقع والتنبؤ بكل ما يتعلق بمهنتهم المستقبلية.

كما تختلف النتيجة التي تم التوصل إليها من وجود تأثير مباشر سالب ليقظة الضمير في التوقعات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في إطار نظرية (SCCT) مع نتائج العديد من الدراسات: كدراسة كل من Mischel and Shoda (1998) والتي توصلا خلالها إلى أن يقظة الضمير تشارك في تفعيل التوقعات الخاصة بالفعالية الذاتية. ودراسة Cupani and Pautassi(2013) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الذين حققوا درجات مرتفعة في يقظة الضمير كانت لديهم معتقدات أعلى بشأن الفعالية الذاتية وتوقعات للنتائج أكثر إيجابية. ودراسة

Brown and Cinamon(2016) والتي أظهرت أن المستويات المرتفعة من يقظة الضمير تسهم في زيادة توقعات الفعالية الذاتية.

ويرى الباحثان أن تلك النتيجة تتعارض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Martocchio & Judge,1997; Mischel & Shoda,1998; Cupani & Pautassi,2013; Brown & Cinamon, 2016) وتخالف التوقعات أيضًا، حيث أنه من المفترض أن يكون تأثير يقظة الضمير إيجابيًا في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بشكل عام وبغض النظر عن تخصصهم الدراسي، وما يدعم ذلك من وجهة نظر الباحثين أن الطلاب ذوي يقظة الضمير يتسمون بالعديد من السمات الإيجابية التي تزيد من توقعاتهم الإيجابية تجاه مهنتهم المستقبلية، وليس العكس من أن انخفاض مستوى يقظة الضمير لدى الطلاب يؤدي إلى زيادة التوقعات المهنية السلبية لديهم.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، كما حسبا معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (11) الآتي:

جدول (11) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
العصابية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.048	0.040	0.036	1.328	غير دال
الانبساطية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.386	0.233	0.121	*3.195	0.05

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
الانفتاح على الخبرة	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.082-	0.051-	0.109	0.754-	غير دال
المقبولية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.177-	0.116-	0.089	-1.979*	0.05
يقظة الضمير	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.109-	0.066-	0.120	0.908-	غير دال

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول (11) السابق وجود تأثير موجب للانبساطية في الرضا عن الحياة الأكاديمية قدره (3.195) ودال عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود تأثير سالب للمقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية وقيمته (1.979) ودال عند مستوى دلالة (0.05)، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا لسمات (العصابية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير) في الرضا عن الحياة الأكاديمية. وبتلك النتيجة تم قبول ذلك الفرض جزئيًا من وجود تأثير مباشر لسمتي (الانبساطية، والمقبولية) في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وتتفق نتيجة وجود تأثير مباشر موجب للانبساطية في الرضا عن الحياة الأكاديمية مع ما أظهرته دراسات كل من (DeNeve and Cooper, 1998; Gutierrez et al.,2005; Zhai et al.,2013; Pocnet et al.,2016; Zhang & Renshaw,2020) من ارتباط سمة الانبساطية إيجابًا بجودة الحياة والرفاهية الذاتية.إلا أنها تختلف عن نتائج دراسة Gupta and Parimal(2020) والتي أسفرت عن وجود علاقة سلبية مرتفعة بين سمة الانبساطية والرفاهية النفسية. ويمكن عزو نتيجة التأثير الموجب للانبساطية في الرضا عن الحياة الأكاديمية إلى ما يتسم به الطالب الانبساطي من اهتمامه بالآخرين، وقلة أقواله مع كثرة أفعاله، ومع المزيد من النشاط، كما أنه متفائل ومبتهج، ويتسم بالرغبه في المشاركات للأنشطة

الاجتماعيه، وتلك السمات الايجابية تُعد من مؤشرات الرضا عن علاقاته مع زملائه وأعضاء هيئة التدريس، ورضاه عن تخصصه وبرنامج إعداده المهني، وعن البيئة التعليمية المحيطة بشكل عام.

وبالنسبة لنتيجة وجود تأثير مباشر سالب للمقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين، فهي تختلف مع نتائج العديد من الدراسات: كدراسة Gutierrez et al.(2005) والتي أسفرت عن ارتباط عامل المقبولية إيجابيًا بالرفاهية النفسية. ودراسة West (2006) والتي أظهرت وجود ارتباطات ايجابية بين السمات الخمس الكبرى للشخصية، والرضا عن الحياة الأكاديمية باستثناء سمة يقظة الضمير. ومع دراسة كل من Pocnet et al.(2016) والتي أوضحت ارتباط المقبولية إيجابيًا بجودة الحياة الذاتية. ومع ما أسفرت عنه دراسة Szczesniak et al.(2019) من وجود علاقه ارتباطية موجبة بين المقبولية والرضا عن الحياة. ويرى الباحثان أن تلك النتيجة تتناقض مع الخصائص المميزة للطالب ذوي المستوى المرتفع من الطيبة والمقبولية والذي يتسم بالميل نحو التسامح مع الآخرين والرفق بهم والتعاون معهم بدلاً من التنافس أو الصراع، ومن جانب آخر يحظى هؤلاء الطلاب بحب واحترام زملائهم ويحتلون مكانة اجتماعية مرتفعة بين الآخرين، فضلاً على حرص زملائهم على الاقتراب منهم والتعامل معهم، وينظر إليهم على أنهم أصدقاء أسوياء وجيدون.

ورغم أن لذوي المقبولية جوانب إيجابية عديدة، إلا أن المقبولية قد تتضمن في بنيتها بعض السلبيات، منها على سبيل المثال معاناة من يتميزون بها من صعوبات في التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم وتفصيلاتهم ربما بسبب تميزهم بالتأدب والتساهل والتسامح الزائد عن الحد أحيانًا، فضلاً عن معاناتهم في المواقف التي تتطلب قرارات حاسمة وفورية، وقد يتنازلون عن كثيرٍ من حقوقهم بدعوى الحب الزائد للآخرين، فضلاً عن تعرضهم على نحو دائم لسوء تفسير الآخرين لطيبتهم وهدوئهم، وربما يسيطر عليهم الدافعية لمساعدة الآخرين، وتحفيزهم للأمام وربما نسيانهم التخطيط للارتقاء بأنفسهم.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، كما حسبا معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (12) الآتي:

جدول (12) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
المساندة الاجتماعية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.564	0.522	0.035	16.143**	0.01

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول (12) السابق وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، حيث بلغت القيمة الحرجة (16.143) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني "أنه كلما زادت قيمتي المساندة الاجتماعية والدعم المقدم للطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر زاد مستوى الرضا عن حياتهم الاكاديمية.

وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض مما يعني وجود تأثير مباشر إيجابي للمساندة الاجتماعية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه Turner and Marino (1994) من أن المساندة الاجتماعية تؤثر بطرية مباشرة في سعادة الفرد عن طريق التخفيف من الآثار السلبية وتحسين مشاعر الرضا عن الحياة كما تتفق تلك النتيجة مع ما أوضحه كل من(Diener,2000; Edwards & Lopez 2006) من أن المساندة الاجتماعية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا برضا الطلاب عن تجربتهم في التعليم، وبخاصة المساندة الأسرية التي ترتبط بزيادة مؤشرات الرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة).

كما تتفق تلك النتيجة مع ما أوضحه Duru (2007) من أن مستوى رضا الفرد عن حياته الأكاديمية يتأثر بشكل إيجابي بنظام المساندة الاجتماعية المتاحة له، وأوضحت دراسة كل من Danielsen et al (2009) أن رضا الطلاب عن حياتهم الدراسية يتأثر بالمساندة الاجتماعية لهم من جانب المعلمين والزملاء والأسرة. ومع ما أظهرته نتائج دراسة Achour and Nor (2014) من أن للمساندة الاجتماعية تأثيرًا إيجابيًا قويًا في الرضا عن الحياة، وما أظهرته نتائج دراسة كل من Brajša-Žgane et al.(2018) من أن المساندة الاجتماعية من قِبل الأصدقاء تُعد أكثر مصادر المساندة ارتباطًا وإسهامًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية، والرضا عن التخصص. وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة الوكيل(2020) من أن المساندة الاجتماعية تسهم بنسبة بلغت (11.3٪) من التباين الكلي في الرضا عن الحياة الأكاديمية.

إلا أن تلك النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة Asif (2019) والتي بحثت تأثير المساندة الاجتماعية المدركة في الرضا عن الحياة لطلاب الجامعة والتي أظهرت أن للمساندة الاجتماعية تأثيرًا إيجابيًا ضعيفًا في الرضا عن الحياة.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن المساندة الاجتماعية التي حصل عليها الطلاب من بيئتهم المحيطة تُعد مصدرًا مهمًا من مصادر شعورهم بالرضا الأكاديمي والدراسي، نظرًا لأنها ساعدتهم على التغلب على المواقف الضاغطة، فحينما يتعرض الطالب لموقف ضاغط، فإنه يحتاج إلى من يسانده ويشد من أزره، ويدعمه للتغلب على

ذلك الموقف، واسترداد رفاهيته ومشاعره الذاتية الإيجابية مرة أخرى، ولذا فإنه من خلال المساندة والدعم الذي يتلقاه الطلاب من قِبل الآخرين المحيطين بهم سواء من الأسرة أو غيرها قد يساعد في تحسين مشاعرهم الإيجابية ويزيد من سعادتهم النفسية، الأمر الذي يجعلهم أكثر تصديًا ومرونة في مواجهة المواقف الحياتية المؤلمة والمواقف الأكاديمية الضاغطة، وتتحسن لديهم مشاعر الرضا عن حياتهم الأكاديمية وجودة حياتهم الجامعية بشكل عام.

نتائج التحقق من الفرض السادس:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، كما حسب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (13) الآتي:

جدول (13) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
المساندة الاجتماعية	التوقعات المهنية	0.430		0.029	**14.933	0.01

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (13) السابق وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية، حيث بلغت القيمة الحرجة (14.933) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعني "أن الدعم والمساندة الاجتماعية المقدمة

للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر تزيد من توقعاتهم الإيجابية نحو المهنة.

وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض مما يعني وجود تأثير مباشر إيجابي للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه Lent (2013,p.119) من أن التوقعات المهنية للنتائج تتطور في الوقت ذاته من خلال التعلم غير المباشر والإقناع اللفظي والظروف البيئية الداعمة كالمساندة الاجتماعية، وما أشار إليه كل من Chiang et al.(2016) من أن تطور التوقعات المهنية للطلاب يرتبط بمساندتهم الاجتماعية. وما أوضحه كل من Franco et al.(2019,p.278) من أن الظروف البيئية الداعمة قد تؤثر إيجابًا على التوقعات المهنية الخاصة بالأفراد، وأنه في حالة وجود القدر الكافي من المساندة الاجتماعية سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين أو أعضاء المجتمع أو وسائل الإعلام المختلفة، فسوف يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى التوقعات المهنية بالنسبة للأفراد، أو أن تكون توقعاتهم أكثر إيجابية، وذلك نظرًا لوجود المساندة الاجتماعية أو الدعم الكافي في محيطهم الاجتماعي. كما تتفق تلك النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة Metheny (2009) من أن المساندة الأسرية ذات تأثيرٍ مباشر ومهم في التوقعات المهنية لطلاب الجامعة. وما للمساندة الاجتماعية من دور مهم فيما يتعلق باختيار التخصص المهني وبشكل خاص في تعزيز التوقعات الإيجابية المتعلقة بمهنة التدريس.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية (SCCT) والتي تأخذ في الاعتبار الجوانب الأخرى للطلاب وبيئاتهم الأسرية والتعليمية والمجتمعية والتي قد تشكل توقعاتهم المهنية. فهم يمرون خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة بالعديد من الأنشطة والتجارب الحياتية- مثل الرياضة البدنية والتواصل الإجتماعي والحوسبة- التي تشكل الركيزة الأساسية لخيارات العمل، ويتم تشجيعهم بشكل انتقائي من قبل الآباء والمعلمين والأقران وغيرهم من الأشخاص

المهمين لمتابعة وممارسة أداء أنشطة معينة من بين تلك المجالات المتاحة لهم، وتلقي ردود فعل مستمرة، إيجابية وسلبية حول جودة أدائهم، حيث تصقل مهاراتهم تدريجياً وتتطور معايير أدائهم الشخصي، وتتشكل توقعاتهم فيما يتعلق بمهام ومجالات متنوعة من السلوك، فمثلا ربما "تلقي التوبيخ المستمر للطلاب حول آدائهم أو الثناء عليهم قد ينعكس في معتقدات الفعالية وتوقعاتهم المهنية التي يطورونها فيما يتعلق بآدائهم في المجالات المتنوعة.

ويمكن عزو تلك النتيجة من وجود تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين من جراء ما يتلقاه الطلاب المعلمون من المساعدات المتاحة لهم سواء المادية، أو المعنوية أو الأدائية من الأسرة والأصدقاء والمعلمين أو الأشخاص الآخرين المهمين في بيئتهم المحيطة بهم من خلال تزويدهم بالمعلومات والنصائح والتي قد تزيد من التوقعات المهنية الإيجابية لديهم، علاوة على أن البيئة الاجتماعية المحيطة بهم قد تؤثر بالايجاب أو بالسلب في نمو المعتقدات المتعلقة بالتوقعات المهنية لديهم. ومن المرجح أن يتم تعزيز وتقوية معتقدات التوقعات المهنية الإيجابية للطلاب من خلال الدعم المقدم لهم من البيئة التعليمية بالجامعة أو من قِبل أعضاء هيئة التدريس بالكلية في كل ما يتعلق بمهامهم الدراسية والحياتية أو من قِبل زملائهم وأصدقائهم، فالبيئة التعليمية الداعمة قد تزيد من معتقدات الفعالية لديهم، وكذا المعتقدات الخاصة بالتوقعات المهنية الإيجابية.

نتائج التحقق من الفرض السابع:

نص الفرض: يوجد تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض، حسب الباحثان التأثيرات المباشرة للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية

جامعة الأزهر، كما حسبا معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما بالجدول (14) الآتي:

جدول (14) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية- جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	في					
التوقعات المهنية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.259	0.212	0.038	**6.887	0.01

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق (14) السابق وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية، حيث بلغت القيمة الحرجة (6.887) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني "أن التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين تزيد من مستوى الرضا عن حياتهم الأكاديمية. وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض مما يعني وجود تأثير مباشر إيجابي للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه Suutari and Makela(2007) من أن ذوي التوقعات المهنية المرتفعة يمكنهم تحديد واختيار التخصصات التي يهتمون بها ويسعون لتحقيق أهدافهم مما يشعرهم بالرضا عن حياتهم الأكاديمية. ومع ما أوضحه كل من Özbay et al. (2012) من أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع وإيجابي من معتقدات التوقعات المهنية للنتائج هم أولئك الذين لديهم القدرة الكافية على التعامل مع الضغوط والتوترات، ولديهم رضا عن حياتهم. وتتفق مع ما أشار إليه كل من Kong et al.(2015,p.150) من أن توقع الطلاب لنتائجهم يزيد من مثابرتهم في إنجاز المهام الأكاديمية لديهم، وبالتالي رضاهم عن حياتهم الأكاديمية.

وتتفق تلك النتيجة أيضا مع نتيجة دراسات كل من (Appleton-Knapp & Krentler,2006; Mokoena,2012; Sheu et al.,2017) من أن توقعات الطلاب تبدو مؤشرًا جيدًا إلى رضاهم عن المساق التعليمي. وأن هذه التوقعات تساعدهم في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء المشكلات المتعلقة برضاهم وبقائهم في مهنة التدريس. كما تتفق مع ما أشار إليه كل من Demircioğlu and Işik, (2020,p.163) من أنه كلما كانت المعتقدات الخاصة بالتوقعات المهنية للنتائج أكثر إيجابيه وذات مستوى مرتفع شعر الأفراد بارتفاع مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية لديهم. وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من Yudina et al.(2020) من ارتباط التوقعات المهنية ارتباطًا إيجابيًا برضا الطلاب عن بيئة تعلمهم وعلاقاتهم الاجتماعية في محيطهم الأكاديمي. وما دعمته دراسة Isik (2022) من تباين مستويات رضا الطلاب باختلاف مستوى توقعاتهم المهنية.

وتتفق تلك النتيجة أيضا مع محددات نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية (SCCT)، حيث إن التوقعات المهنية قد تساعد في تشكيل رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية (أي الرضا عن: بيئة التعلم، وبرامج الإعداد المهني، والتخصص الأكاديمي، والعلاقات داخل الحرم الجامعي)، ومن المرجح أن تتحسن وتزداد المشاعر الإيجابية بدرجة مرتفعة عندما (أ) يرى الأفراد أنفسهم على أنهم أكفاء ولديهم توقعات ذاتية مرتفعة. (ب) وأن القيام بالنشاط يؤدي إلى نتائج ذات قيمة.

ويرجع الباحثان وجود تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر إلى ان التوقعات المهنية قد تساعد الطلاب على تحديد الأهداف وتحقيقها في الأنشطة التي يعتقدون أنهم مؤهلون إليها بما يمكنهم من النجاح فيها. وعلاوة على ذلك، من المرجح أن ينخرط الطلاب في الأنشطة التي يعتقدون أنها ستحقق فوائد مستقبلية تتناسب مع جهودهم مما يكسبهم

الشعور الإيجابي والرضا عن حياتهم الأكاديمية، كما قد يرجع إلى الدور الذي تلعبه المعتقدات المتعلقة بالتوقعات المهنية للطالب المعلم في التأثير غير المباشر في طريقة تعلمه وبرنامج إعداده المهني الذي سيؤهله لدخول عالم العمل مستقبلًا، والتأثير بشكل مباشر في رضاه عن حياته الأكاديمية بشكل عام خلال فترة إعداده ودراسته بالجامعة. علاوة على أن معتقدات التوقعات الإيجابية تساعد الطلاب نحو التحرك قدمًا للأمام لما يودون الوصول إليه، ولذا فالطالب ذوو التوقع الإيجابي يكون أكثر رضا وشعورًا بالسعادة النفسية تجاه تخصصه، وحبه وتفضيله له عن بقية التخصصات الأخرى بالكلية، وتزيد من تعلقه بالموضوعات والمقررات الدراسية والأكاديمية ذات الصلة بتخصصه من جهة، ومن جهة أخرى تزيد من مشاعره الايجابية تجاه البيئه التعليميه وبخاصة الحجرات الصفية المزودة بالأجهزة التكنولوجية الحديثة وشبكة المعلومات وبنوك المعرفة، وما تتضمنه بيئة تعلمة من توافر أماكن للقراءة والبحث والاطلاع.

نتائج التحقق من الفرض الثامن:

نص الفرض: يوجد تأثير غير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال كل من المساندة الاجتماعية والتوقعات المهنية كمتغيرين وسيطين لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وللتحقق من مدى صحة ذلك الفرض حسب الباحثان التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية[4] لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، والجدول (15) الآتي يوضح ذلك.

[4] يلاحظ عدم ادراج متغير المساندة الاجتماعية في الجدول السابق لعدم وجود تأثير له كمتغير وسيط بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والرضا عن الحياة الاكاديمية وفق النموذج المقترح للبحث.

جدول (15) التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
من	في			
العصابية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.149-	0.150-	0.05
الانبساطية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.110-	0.082-	غير دال
الانفتاح على الخبرة	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.092-	0.069-	غير دال
المقبولية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.149	0.119	0.05
يقظة الضمير	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.000	0.000	غير دال

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

ويتضح من الجدول السابق (15) وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا لسمة العصابية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا لسمة المقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني أن التوقعات المهنية تتوسط جزئيًا العلاقة بين سمتا (العصابية والمقبولية) والرضا عن الحياة الأكاديمية.

وبتلك النتيجة تم قبول ذلك الفرض جزئيًا من وجود تأثير غير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية كمتغير وسيط لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء (SCCT).

وقد تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Tyshkovsky,1999; Brown & Cinamon,2016) من أن لسمات وخصائص الشخصية المميزة للأفراد دور مؤثر وظيفيًا في بلورة المعتقدات الخاصة بتوقعات النتائج المهنية الإيجابية، وما أوضحه كل من Zhang and Renshaw, (2020) من أن توقعات الطلاب

تجاه مهنتهم قد تؤثر بطريقة غير مباشرة في الرضا عما يقدم لهم من مناهج ومقررات دراسية وبيئة تعليمية. وتتفق أيضا مع ما أسفرت عنه دراسة الوكيل(2021) من وجود تأثيرات غير مُباشرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا عن الحياة من خلال وساطة الفعالية الذاتية.

وتختلف تلك النتيجة من عدم وجود تأثير غير مباشر دال احصائيًا بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديميه من خلال المساندة الاجتماعيه كمتغير وسيط مع دراسة كل من Pocnet et al., (2016) التي أوضحت أن سمات الشخصية ذات تأثير في رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية بشكل غير مباشر من خلال المساندة الاجتماعية، وتختلف أيضا مع ما أشار إليه كل من Cupani and Pautassi, (2013)، من أن الظروف البيئية الداعمة للطلاب (كما تنعكس في المساندة الاجتماعية من جانب الأسرة والأصدقاء والمعلمين وغيرهم) قد تؤثر بشكل غير مباشر في الرضا عن الحياة الأكاديمية لديهم، كما تختلف أيضا مع نتيجة دراسة Yu et al.(2021) والتي أوضحت دور الوساطة للمساندة الاجتماعية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والعصابية، والانفتاح على الخبرة) وبين الرفاهية الاجتماعية.

ويمكن إرجاع وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا لسمة العصابية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية كمتغير وسيط لدى الطلاب إلى الخصائص المشتركة للطلاب ذوي التوقعات المهنية الإيجابية وذوي المستويات المنخفضة من العصابية؛ حيث أنهم يتوقعون النجاح في المواقف الحياتية والمستقبلية، ويتسمون بالرضا عن الذات، وقد تكون هناك نقطة التقاء أو قاسم مشترك بين منخفضو العصابية وذوي التوقعات الإيجابية، ولعل العلاقة السلبية بين سمة العصابية والرضا عن الحياة الأكاديمية قد تؤسس لإمكانية تواجد تلك السمة جنبًا إلى جنب مع التوقعات المهنية، والتأثير السلبي غير المباشر بين تلك السمة والرضا عن الحياة الأكاديمية من

خلال التوقعات المهنية.

وقد يمكن عزو وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا لسمة المقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية كمتغير وسيط إلى الخصائص المشتركة للطلاب ذوي التوقعات المهنية وذوي المقبولية من حيث: أنهم يتميزون بالاعتدال في الأقوال والأفعال ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط الحياتية، واتسامهم بالدفء والتعاون والتوافق مع الآخرين، مما قد يجعلهم راضين عما يتم تعلمه من موضوعات ومقررات دراسية. بالإضافة إلى الرضا عن تخصصاتهم العلمية والنوعية. علاوة على مدى التقارب أو التشابه بين هذين التخصصين من حيث طبيعة الدراسة النظرية والعملية بهما، فضلًا عن البيئة التعليمية وعلاقاتهم الإيجابية مع بعضهم ومع أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى.

كما قد يرجع عدم وجود تأثير غير مباشر لسمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية-جامعة الأزهر من وجهة نظر الباحثين: إلى أن سمات الشخصية تنمو وتتكون لدى الأفراد من خلال شبكة التفاعلات الاجتماعيه أثناء مراحل التنشئة الاجتماعية، ولذا فالمساندة الاجتماعيه قد تُعد هي الداعم الأساسي في تكوين سمات الشخصية وليس العكس هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الدور الذي تقوم به مصادر المساندة المتمثلة في الأسرة والمعلمين والأصدقاء والزملاء وغيرهم قد تكون سببًا رئيسًا في رضا الطلاب أو عدم رضاهم عن بيئتهم الأكاديميه وذلك حسب قوة أو ضعف الدعم المقدم لهم، وفي البحث الحالي قامت المساندة الاجتماعية بدور محايد بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية، ولذا لم تسفر عن أي تأثير لأي سمة من سمات الشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال متغير المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط لدى الطلاب المعلمين المشاركين في البحث.

نتائج التحقق من الفرض التاسع:

والذي ينص على أنه " يوجد اختلاف للنموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية في التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي) للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء نظرية (SCCT).

وللتحقق من صحة ذلك الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة بين مكونات النموذج المقترح لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر بين التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي). كما بالجدول (16) الآتي:

جدول (16) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية بين مكونات النموذج المقترح في التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمية والأدبية والنوعية).

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية			الخطأ المعياري			القيمة الحرجة			مستوى الدلالة		
من	في	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي
العصابية	المساندة الاجتماعية	2.66-*	0.37-	0.41-	0.06	0.07	0.07	4.51-	5.05-	5.64-	0.01	0.05	0.01
الانبساطية	المساندة الاجتماعية	0.09-	0.11-	0.68-	0.20	0.24	0.23	0.46-	0.47	2.99-	0.68	0.43	0.01
الانفتاح على الخبرة	المساندة الاجتماعية	0.26-	0.01-	0.55-	0.19	0.20	0.18	1.39-	0.04	3.09-	0.19	0.98	0.05
المقبولية	المساندة الاجتماعية	0.34	0.13	0.65	0.15	0.17	0.17	2.27	0.74	3.83	0.05	0.47	0.05
العصابية	التوقعات المهنية	0.04	0.01-	0.00	0.05	0.06	0.07	0.82	0.21	0.02	0.11	0.83	0.97
الانبساطية	التوقعات المهنية	0.08	0.10	0.16	0.17	0.18	0.22	0.49	0.56	0.70	0.87	0.69	0.34
الانفتاح	التوقعات	0.28	0.23	0.43	0.16	0.17	0.19	1.74	1.37	2.27	0.44	0.42	0.05

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية			الخطأ المعياري			القيمة الحرجة			مستوى الدلالة		
من	في	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي
على الخبرة	المهنية												
المقبولية	التوقعات المهنية	0.32-	0.09-	0.28	0.13	0.15	0.16	2.52-	0.59-	1.78	0.48	0.58	0.11
يقظة الضمير	التوقعات المهنية	0.06-	0.12-	1.24-	0.16	0.21	0.23	0.40-	0.58-	5.36-	0.79	0.53	0.05
العصابية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.00-	0.01-	0.20	0.05	0.06	0.10	0.08-	0.15-	2.03	0.99	0.90	0.06
الانبساطية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.32	0.41	0.76	0.16	0.17	0.31	2.03	2.35	2.44	0.05	0.5	0.05
الانفتاح على الخبرة	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.15-	0.17-	0.08	0.15	0.16	0.27	1.01-	1.04-	0.31	0.21	0.33	0.74
المقبولية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.09-	0.04-	0.35-	0.12	0.15	0.22	0.73-	0.24-	1.56-	0.39	0.73	0.05

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية			الخطأ المعياري			القيمة الحرجة			مستوى الدلالة		
من	في	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي
يقظة الضمير	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.09-	0.29-		0.14	0.20		0.61-	1.48-		0.59	0.28	0.49
المساندة	التوقعات المهنية	0.57	0.31	0.16	0.04	0.05	0.06	13.96	5.19	2.75	0.01	0.05	0.05
المساندة	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.45	0.69	0.60	0.05	0.05	0.08	9.82	12.65	7.20	0.01	0.05	0.05
التوقعات	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.43	0.12	0.08	0.05	0.07	0.09	9.27	1.76	0.86	0.05	0.19	0.49

القيمة الحرجة = قيمة "ت" * دالة عند مستوى (0,05) ** دالة عند مستوى (0,01)

** الأرقام بالجدول مقربة لأقرب رقمين عشريين.

اتضح من جدول (16) أنه يوجد اختلاف بين مكونات النموذج المقترح لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي)، وكان الاختلاف على النحو الآتي:-

أولا: بالنسبة لتأثير سمات الخمس الكبرى في المساندة الإجتماعية: يؤثر عاملا الشخصية (الانبساطية والانفتاح على الخبرة) تأثيرًا مباشرا

سالبًا في المساندة الاجتماعية بالنسبة لذوي التخصص النوعي عند مستويي دلالة (0.01، 0.05)، بينما لم يؤثر هذان العاملان في المساندة الاجتماعية لذوي التخصصين العلمي والأدبي، كما تؤثر المقبولية تاثيرًا مباشرًا ايجابيًا في المساندة الاجتماعية لكلا التخصصين العلمي والأدبي عند مستوى دلالة معنوية (0.05)، في حين لم يؤثر عامل المقبولية في المساندة الاجتماعية لذوي التخصص الأدبي.

ثانيًا: بالنسبة لتأثير سمات الخمس الكبرى في التوقعات المهنية: يؤثر عامل الانفتاح على الخبرة تأثير مباشرًا إيجابيًا في التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي عند مستوى دلالة (0.05)، كما يؤثر عامل يقظة الضمير تأثير مباشرًا سلبًا في التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لم يؤثر هذان العاملان للشخصية (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) في التوقعات المهنية لكلا التخصصين العلمي والأدبي.

ثالثاً: بالنسبة لتأثير سمات الخمس الكبرى في الرضا عن الحياة الأكاديمية: يؤثر عامل المقبولية تأثيرًا مباشرًا سلبًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصص النوعي عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لم يؤثر عامل المقبولية تأثيرًا مباشرًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصصين العلمي والأدبي.

رابعًا: بالنسبة لتأثير التوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية: تؤثر التوقعات المهنية تأثيرًا إيجابيًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصص العلمي عن مستوى دلالة (0.05)، بينما لم تؤثر التوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية لكلا التخصصين الأدبي والنوعي.

كما حسب الباحثان أيضا التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين في التخصصات الأكاديمية الثلاثة(علمي، أدبي، ونوعي) ، والجدول (17) الآتي يوضح ذلك.

جدول (17) التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين في التخصصات الأكاديمية الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي)

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية			معاملات الانحدار المعيارية			مستوى الدلالة		
من	في	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي	علمي	أدبي	نوعي
العصابية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	-0.169	-0.274	-0.253	-0.138	-0.256	-0.196	0.05	0.05	0.01
الانبساطية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	-0.029	-0.068	-0.406	-0.018	-0.049	-0.200	غير دال	غير دال	0.05
الانفتاح على الخبرة	الرضا عن الحياة الأكاديمية	-0.062	0.021	-0.307	-0.039	0.016	-0.153	غير دال	غير دال	0.05
المقبولية	الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.098	0.080	0.424	0.067	0.061	0.233	غير دال	غير دال	0.05
يقظة الضمير	الرضا عن الحياة الأكاديمية	-0.027	-0.014	-0.098	-0.018	-0.010	-0.044	غير دال	غير دال	غير دال

يلاحظ عدم ادراج متغير المساندة الاجتماعية في الجدول السابق لعدم وجود تاثير له كمتغير وسيط بين السمات الخمس الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة الاكاديمية وفق النماذج المقترح

يتضح من الجدول السابق (17) وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا لعامل العصابية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لذوي التخصصات الثلاثة (العلمي، الأدبي، والنوعي) عند مستوي دلالة (0.05 ، 0.01) ، ووجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيًا لعامل المقبولية في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي فقط عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا لعاملي (الانبساطية والانفتاح على الخبرة) في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي فقط عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني تباين النموذج الخاص بالشعب النوعية عن نموذج كل من ذوي التخصصين العلمي والأدبي.

كما تم حساب الاختلاف والتباين في النموذج البنائي بين التخصص (العلمي، الأدبي، والنوعي)، من خلال نموذج المقارنة المتداخل والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة؛ حيث تمت المقارنة بين ثلاثة نماذج هي: نموذج الأوزان البنائية، ونموذج التغايرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية، وبالتالي تم قياس اللاتغير(التكافؤ) في كل مكونات النموذج بداية من النموذج غير المقيد إلى النماذج المقيدة، والجداول (18)، (19)، (20) توضح المقارنة بين تلك النماذج وبعضها.

جدول (18) افتراض نموذج الأوزان البنائية

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج التغايرات	51	133.053	0.000	0.013	0.013	0.019-	0.019-
نموذج البواقي	96	260.520	0.000	0.026	0.026	0.019-	0.019-
النموذج القياسي	105	327.082	0.000	033	033	0.015-	0.015-

*** غير دال عند مستوى 0.001

جدول (19) افتراض نموذج التغايرات البنائية

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج البواقي	45	127.467	0.000	0.013	0.013	0.000	0.000
النموذج القياسي	54	194.029	0.000	0.019	0.019	0.005	0.005

*** دال عند مستوى 0.001

جدول (20) افتراض نموذج البواقي البنائية

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
النموذج القياسي	9	66.562	0.000	0.007	0.007	0.004	0.004

*** دال عند مستوى 0.001

ومن الجداول (18)، (19)، (20) اتضح ما يأتي:-

- تضمنت المقارنات بين النماذج الثلاثة مقارنات في درجات الحرية (DF)، ومقارنات في مربع كاي والتي يطلق عليها (كا^2) حيث تدل دلالة قيمتها على توافر التغاير (عدم التكافؤ) بين التخصصات (العلمية والأدبية والنوعية)، ومقارنات في مؤشرات [المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)] والتي تدل قيمهم القريبة من (صفر) على توافر اللاتغاير، ومؤشر توكر لويس (TLI) والتي تدل قيمها الأقل من (0.05) على توافر اللاتغاير.

- تدل معظم المؤشرات على توافر التغاير (عدم التكافؤ) وفق التخصصات الأكاديمية الثلاثة في قياس اللاتغاير مما يدل على عدم التكافؤ في بنية النموذج المقترح لسمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية وفق التخصصات الثلاثة(العلمي والأدبي والنوعي) للطلاب المعلمين بكلية التربية-جامعة الأزهر في ضوء نظرية (SCCT)، وبالتالي فقد تم قبول الفرض من أنه "يوجد اختلاف للنموذج السببي (المقترح) للعلاقات بين سمات الشخصية والتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة الأكاديمية (في) التخصصات الأكاديمية الثلاثة(العلمي، الأدبي، والنوعي) للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء نظرية (SCCT).

ومن خلال استخدام الباحثين لنموذج المقارنة المتداخل، والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح للمتغيرات البحثية المدروسة

لدى ذوي التخصصات الأكاديمية (العلمية، الأدبية، والنوعية)، وباستخدام البرنامج الإحصائي Amos v24، ومن خلال النتائج الخاصة بنموذج الأوزان البنائية، ونموذج التغايرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية في جداول (18)، (19)، (20) ؛ فقد جاءت معظم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها.

ويفسر الباحثان التاثير المباشر الإيجابي لعامل الانفتاح على الخبرة في التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي وعدم تأثير هذا العامل لذوي التخصصين العلمي والأدبي في التوقعات المهنية إلى أن طلاب التخصص النوعي هم أكثر انفتاحية ويتمتعون بمستوى عال من المرونه والانفتاح على الاخرين والإقبال عليهم بدرجة أكبر من ذوي التخصصين العلمي والأدبي مما جعلهم يظهرون معتقدات وتوقعات أكثر إيجابية. كما قد يرجع إلى طبيعة التخصص النوعي(المكتبات وتكنولوجيا المعلومات، والتربية الفنية): حيث تشتمل شعبة تكنولوجيا المعلومات على العديد من الأجهزة التكنولوجية والمواد التعليمية والمكتبات المدرسية والحاسب الآلي، وعلى غرار ذلك تتضمن شعبة التربية الفنية: الرسم والتصوير والتصميم والزخرفة والنحت والخزف والأشغال الفنية والشعبية والطباعة والنسيج والمعادن والحلي، ولذا فهؤلاء الطلاب ينمو لديهم اعتقاد وثقة بامتلاكهم للمهارات التي تساعدهم على أداء الأعمال في المواقف المتنوعة، ويفكرون حول مستقبلهم المهني، ولديهم القدرة على التوقع والتنبؤ بكل ما يتعلق بمهنتهم المستقبلية.

وبالنسبة لتأثير عامل يقظة الضمير تاثيرًا مباشرًا سلبًا في التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي، فإن تلك النتيجة تخالف توقعات الباحثين الحاليين، وكان من المتوقع أن يكون تأثير يقظة الضمير إيجابًا في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بشكل عام بغض النظر عن تخصصهم الدراسي، وما يدعم ذلك من وجهة نظر الباحثين أن الطلاب ذوي يقظة الضمير يتسمون بالعديد من السمات الإيجابية التي تزيد من توقعاتهم الإيجابية

تجاه مهنتهم المستقبلية، وليس العكس من أن انخفاض مستوى يقظة الضمير لدى الطلاب يؤدي إلى زيادة التوقعات المهنية لديهم.

وعلى الرغم من أن سمة المقبولية تؤثر تأثيرًا مباشرًا سلبًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصص النوعي، وعدم تأثيرها المباشر في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصصين العلمي والأدبي؛ إلا أنها تؤثر بشكل غير مباشر في الرضا عن الحياة الأكاديمية من خلال التوقعات المهنية لذوي التخصص النوعي فقط، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب ذوي المقبولية لديهم العديد من الخصائص التي تزيد من توقعاتهم المهنية ورضاهم عن الحياة الدراسية

ويفسر الباحثان الاختلاف بين التخصص العلمي وكل من التخصصين الأدبي والنوعي في تأثير التوقعات المهنية إيجابيًا في الرضا عن الحياة الأكاديمية لذوي التخصص العلمي، ويرون عدم تأثيرها في الرضا عن الحياة الأكاديمية لكلا التخصصين الأدبي والنوعي إلى خصائص الطلاب ذوي التخصص النوعي وطبيعة دراستهم التطبيقية والعملية مقارنة بذوي الشعب العلمية والأدبية، والتي تزيد من اعتقادهم وثقتهم في معارفهم وأفكارهم تجاه مهنتهم المستقبلية، ومستوى استعدادهم النفسي والعملي معًا للنشاط المهني؛ وتزيد من توقعاتهم لمستقبلهم المهني والتركيز على النجاح بعيدًا عن الإخفاق.

وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم تأثير عامل المقبولية في المساندة الاجتماعية لذوي التخصص الأدبي (الجغرافيا، والدراسات الاسلامية): ، وهي بذلك تختلف مع نتيجة دراسة2021) Nouraldi) التي توصلت الى أن عامل المقبولية يتنبأ بالمساندة الاجتماعية للطلاب ذوي تخصص علم النفس. ونظرًا لأن الطلاب الذين يتسمون بهذه السمه يفضلون الاندماج في المناسبات الاجتماعية، فقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة السنة النهائية وأهميتها بالنسبة للطلاب المعلمين، فقد يحاولون الابتعاد عن المناسبات

الاجتماعية والتفاعلات مع الآخرين أو كل ما من شأنه من وجهة نظرهم أن يبعدهم عن استذكار دروسهم من أجل غحراز النجاح والتخرج.

وقد يرجع الباحثان تأثير عامل المقبولية في المساندة الاجتماعية لذوي التخصصين (العلمي والنوعي) إلى تقارب طبيعة الدراسة بهذين التخصصين، وإلى ما يتسم به ذوو المقبولية من أنهم أكثر استعدادا لطلب العون والمساندة من الآخرين والتعاون معهم، علاوة على أنهم يحبون لغيرهم كما يحبون لأنفسهم، وهو ما يتفق وخصائص ذوي المسانده الاجتماعية.

ويعزو الباحثان وجود تأثير مباشر للتوقعات المهنية في الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب المعلمين ذوي التخصص العلمي(الطبيعة والكيمياء، والتاريخ الطبيعي): إلى طبيعة الدراسة بهذا التخصص والتي قد تنعكس في توقعات الطلاب نحو المهنة وآدائهم للسلوك وبخاصة في مواقف الآداءات العملية الصعبة، كما قد تنعكس في اختيار الطلاب للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة الصعوبات وانجاز السلوك. كما قد تساعد تلك التوقعات الطلاب في تحدديدهم للمسار المهني الذي قد يتبعونه كإجراءات سلوكية، وكذلك فإن اختيار الطلاب لتخصصاتهم المهنية ذات الطبيعة العملية تجعلهم يقتنعون بفاعليتهم الشخصية وثقتهم بامكاناتهم وقدراتهم العقلية. كما قد يقوم الطلاب الذين لديهم توقعات لنتائج أقل إيجابية أو كفاءة ذاتية أضعف بالعمل نحو أهداف أكاديمية أقل تحديًا من أولئك الذين لديهم توقعات نتائج أقوى حيث يضعون أهدافًا أكاديمية أكثر تحديًا نتيجة لارتفاع مستوى الرضا الأكاديمي لديهم.

توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي يوصى الباحثان بما يأتي: -

1- الاهتمام بالتوقعات المهنية الإيجابية والتركيز عليها ومحاولة عمل دورات توعوية وندوات إرشادية لتوضيح أهميتها بالنسبة لحياة الطلاب المهنية والمستقبلية.

2- الاهتمام بمساندة الطلاب المعلمين ودعمهم من قِبل المسئولين بكلية التربية بنين بالقاهرة-جامعة الأزهر، والوقوف على مشكلاتهم الأكاديمية ومحاولة مساعدتهم في التغلب عليها.

3- الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية في حياة هؤلاء الطلاب المعلمين ومحاولة جعل بيئتهم التعليمية أكثر سعادة وازدهارًا نفسيًا، مما يسهم بشكل مباشر في الرضا عن جوانب حياتهم الأكاديمية.

4- الاهتمام ببرنامج الإعداد المهني لهؤلاء الطلاب ومحاولة تحديثه أولاً بأول بما يتلاءم والمتطلبات الحياتية للقرن الحادي والعشرين، وبما ينعكس إيجابيًا على الخبرات الواقعية التي سيواجهونها أثناء التدريس بالفعل، وعند تعاملهم مع الطلاب في الصفوف الدراسية.

5- اهتمام الباحثين بمتغير المساندة الاجتماعية في المجال المهني، فقد يستفيد المعلمون قبل الخدمة من الدعم الخارجي الإضافي بما يتضمنه من إرشاد وتوجيه، ودوره في برامج إعداد المعلمين لاستيعاب العوامل المسهمة في إعدادهم قبل الخدمة بشكل أفضل.

6- الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية للطلاب بحيث تصبح أكثر تكيفًا ومرونة واستباقية مع حياتهم المهنية في المستقبل، ومع إقبالهم على عالم عمل يتميز بتغيرات سريعة وغير متوقعة، وهو ما تم التأكيد عليه في إطار نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية.

7- العمل على غرس وتكوين هوية مهنية للطلاب من خلال الانخراط في أنشطة استكشاف وتخطيط مهني ذاتي التوجيه، ووضع أهداف تعليمية ووظيفية فعالة، والالتزام بتحقيق تلك الأهداف، والعمل على أن يكون الطلاب فاعلين وقادرين على التكيف بمرونة مع التحديات الجديدة دون أن يفقدوا هوياتهم الأساسية.

8- تعزيز التوقعات المهنية من خلال ضمان التعرض لمصادر دقيقة للمعلومات التعليمية والمهنية التي تساعد الطلاب في التعرف على كيفية تحديد واختيار مساراتهم المهنية أو توجههم إليها بناء على رغباتهم وميولهم واستعداداتهم.

الاستنتاج والقيود:

تُعدُ نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية(SCCT) إطار عمل متطور يسلط الضوء على المتغيرات المعرفية، مثل التوقعات المهنية، ويأخذ في الاعتبار كيفية عملها جنبًا إلى جنب مع عوامل الشخصية (سمات الشخصية)، والعوامل البيئة الأخرى الداعمة (المساندة الاجتماعية) في رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية، وتعترف (SCCT) بأن المساندة الاجتماعية قد تكون إحدى الظروف التي يمكن أن تُحد أو تعزز قدرة الأفراد على التأثير غير المباشر قي رضاهم عن الحياة الأكاديمية، إلا أنه في البحث الحالي وعلى غير المتوقع لم يظهر للمساندة الاجتماعية أي تأثير كوسيط بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة الأكاديمية.

- استخدم البحث الحالي نظرية (SCCT)، إلا أنه لم يتم التحقق من عدد من المتغيرات المتعلقة بالنظرية، مثل: الفعالية الذاتية، والأهداف المهنية. ومع ذلك، فقد تم تسليط الضوء على أهمية متغير التوقعات المهنية كمكون مستقل عن أصله- أعني الفعالية الذاتية- في مدى تأثيره في الرضا عن الحياة الأكاديمية، نظرا لأهميته كمتغير للبحث في حد ذاته.

- المشاركون في البحث الحالي محددون بطلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وكان التدخل الحالي مقصورًا على الدور الوسيط للتوقعات المهنية والمساندة الاجتماعية من جانب الأسرة والمعلمين والزملاء والأصدقاء، لذا فإن قابلية تعميم تلك النتائج على عينات أخرى ومسارات تخصصية غير التي تم تناولها في البحث قد تكون غير مؤكدة، مما تدعو إلى الحاجة لاستكشاف هذا النموذج وعلاقاته السببية مع عينات ومجالات تخصصية متنوعة غير المدروسة في البحث الحالي، وتوفر هذه الدراسة دعمًا أوليًا لنظرية (SCCT) في النمو المهني. وعلى وجه التحديد، تشير الأدلة الحالية على

أن تأثير التوقعات المهنية كمتغير وسيط يُسهم في الرضا عن الحياة الأكاديمية، وأن هذا التأثير الذي تم تناوله في النموذج المقترح قد يكون مفيدًا في مساعدة المسئولين عن التعليم الجامعي، وتوجيه انتباههم لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في المستقبل وهم الطلاب المعلمون والعمل على تطوير توقعاتهم وبشكل أكثر إيجابية وتفعيل نموهم ودورهم المهني من خلال البحث عن أهم سمات الشخصية المسهمة في التوقعات المهنية للطلاب. وهذا يعني أن استكشاف التوقعات المهنية للطلاب والتدخل فيها والعمل على محاولة تعديل التوقعات السلبية لدى البعض منهم ومحاولة تغييرها وتعديلها في الاتجاه الإيجابي قد يكون مفيدًا في مساعدتهم على تحديد الجوانب الأكثر بروزًا للمهنة، والتي قد تكون مهمة بالنسبة لهم والتي ربما قد يكونون على غير دراية بها من قبل.

- يتميز نموذج الرضا عن الحياة الأكاديمية الحالي بالعديد من التركيبات المركزية التي تظهر في ضوء نماذج (SCCT) السابقة، مثل: سمات الشخصية، والتوقعات المهنية، ومدخلات الشخص (مثل: سمات الشخصية)، والظروف البيئية الداعمة (مثل: المساندة الاجتماعية).

بحوث مقترحة:

1- اتخاذ القرار المهني في ضوء نظرية المهنة المعرفية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
2- البنية العاملية للتوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
3- بعض المتغيرات المسهمة في التوقعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر.
4- التوقعات المهنية: دراسة عبر ثقافية لدى طلاب الجامعة.

5- نمذجة العلاقات بين التوقعات المهنية وبيئة الصف الدراسي والازدهار النفسي لدى طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الازهر.

6- الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في علاقتها بالدافعية المهنية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

7- سمات الشخصية كمتنبىء بالفعالية الذاتية المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:

أبوهدروس، ياسرة محمد ايوب (2013). المساندة الاجتماعية المدركه وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في مواجهة المرض والتوجه نحو الحياة لدى مرضى السرطان بقطاع غزة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الانسانية والادارية،14*(2)، 98-113.

أحمد، إيمان شعبان، ويسري، أفنان محمد (2016). المساندة الاجتماعية وأثرها على تنمية المهارات الحياتية لاسر ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة القراءة والمعرفة مصر،179*(17)، 1-25.

أحمد، مطيعة، وزمرد، أميرة (2016). العلاقه بين رضا الطالبات عن برنامج رياض الأطفال واتجاهاتهن نحو ممارسه مهنة المربية" دراسة ميدانية من وجهة نظر طالبات السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة تشيرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 38*(5)، 11-30.

الازيرجاوي، فاضل محسن (1991). *أسس علم النفس التربوي*. الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

الشيباني، عبد الزهرة باقر(2008).التوقعات المستقبلية لدى طالبات كلية التربية للبنات حول مهنة التدريس. *مجلة العلوم النفسية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراق، 13*، 27-40.

الفرماوي، حمدي علي(1990). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة،14*(2)،371-408.

المبروك، سعدة بخيت المبروك، وأحمد، إبراهيم أحمد حمزة (2021). الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلاب المقبلين على التخرج بكلية التربية أوباري بجامعة سبها. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية،1*(20)، 25- 32.

الوكيل، سيد أحمد محمد(2021). الدور الوسيط لفاعلية الذات في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،15*(2)، 777- 858.

الوكيل، سيد أحمد محمد (2020). الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية كمنبئين بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الفيوم. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي- الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين،8*(3)، 367- 421.

بدر الأنصارى (1997). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فى المجتمع الكويتى. *مجلة دراسات نفسية، 7* (2)، 277-310.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (1988). معجم *علم النفس والطب النفسي "انجليزي- عربي"* . ج1، القاهره: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (1990). معجم *علم النفس والطب النفسي "انجليزي- عربي"* . ج3، القاهره: دار النهضة العربية.

حسن، عبد الحميد سعيد، وابراهيم، محمد عبد الله (2011). الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. *مجلة جامعة دمشق، 27*(3،4)، 513-555.

دياب، مروان عبد الله (2006). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين سمات الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين. *رسالة ماجستير - الجامعة الاسلامية، غزة.*

ديب، رانيا محمد، وجرمقاني، جمال (2019). توقعات الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية-جامعة البعث،41*(30)،37-77.

شريف، ليلي، وحاتم، فهد (2017). الرضا عن المقررات الدراسية كأحد محاور الرضا الأكاديمي "دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية،39*(3)،201-217.

صالحي، سعيدة، وشريفي، هناء، وأيت حبوش، سعاد (2018). علاقة جودة الحياة النفسية بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: دراسة ميدانية مقارنة على طلبة جامعة الجزائر2. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4*(3)، 384 - 395.

طه، فرج عبد القادر، وابو النيل، محمود السيد، وقنديل، شاكر عطية، ومحمد، حسين عبد القادر، وعبد الفتاح، العميد مصطفى كامل (1989). معجم *علم النفس والتحليل النفسي.* بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبد الخالق، أحمد، والأنصارى، بدر (1996). العوامل الخمسة الكبرى فى مجال الشخصية. *مجلة علم النفس- الهيئة المصرية العامة للكتاب،10*(38)، 6-19.

علي، عبد السلام علي (2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. *مجله علم النفس- الهيئة المصرية العامة للكتاب،14* (53)، 6 – 23.

كاظم، على (2001). نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية: مؤشرات سيكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 11*(30)، 277-299.

مصبح، مصطفى عطية إبراهيم (2011). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*- جامعة الأزهر بفلسطين، غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Achour,M.& Nor,M.(2014). The Effects of Social Support and Resilience on Life Satisfaction of Secondary School Students. *Journal of Academic and Applied Studies,4*(1), 12-20.

Altshuler, S. J. & Webb, J. R. (2009). School social work: increasing the legitimacy of the profession. *Children & Schools, 31*(4),207–218. https://doi.org/10.109 3/cs/31.4.207

Anthony, G., Bell, B., Haigh, M., Kane, R. (2007). *Induction in to the profession: Findings from New Zealand beginning teachers.* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago.

Appleton-Knapp, S. & Krentler, K. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*,28, 254-264.

Asif,M.(2019).Effect of perceived social support on self esteem and life Life Satisfaction of University Students. *Asian Journal of Research,2*(1-3) ,79-91. https://www.researchgate.net/publication/337414243

Astin, A. (1999). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529.

Ayub, N. (2015). Predicting suicide ideation through intrapersonal and interpersonal factors: The interplay of Big-Five personality traits

and social support. Personality and Mental Health, 9, 308–318. https://doi.org/10.1002/pmh.1301.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations ofthought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura,A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.

Bandura,A.(1994). Self-Efficacy.In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human* behavior (Vol. 4, pp. 71-78). New York: Academic Press.

Bandura,A.(2009).Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A..Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior*. (pp. 179–200),2nd New York: Wiley.

Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and social support: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality. 81*, 38–46. doi:10.1016/j.j rp.2019.05.002

Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology, 14*(4), 413–445. https://doi.org/10.1007/BF00922627

Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1-2), 9–30. https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160

Beach, M. (2019). The Relationship among Career Certainty, Career Engagement, Social Support and College Success for Veteran-Students. *(Ph,D., University of Kansas)*

Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment, 14*(1),3-11. https://doi.org/10.1177/ 106907 270 5281347

Bishop, R. M,, & Bieschke, K. J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 182-188.

Brajša-Žganec,A., Kaliterna,L.& MarkovićI.(2018). The Relationship between Social Support and Subjective Well-Being across the Lifespan. Social research: a journal of general social issues,27(1),47-65. https://www.researchgate.net/publication/324836794

Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8*(1), 65–75. https://do i.org/10 .108 0/1 74 39 760.2012.743573

Brown, D., & Cinamon, R. G. (2016). Personality traits' effects on self-efficacy and outcome expectations for high school major choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 16*(3), 343–361. https://doi.org/10. 1007 /s 10775-015-9316-4

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R.W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298–308.

Brown,S., Lent,R., Telander,K.& Tramayne,S.(2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*,79,81–90. doi:10.1016/j.jvb.2010.11.009

Castiglione, C., Licciardello, O., Mauceri, M., & Rampullo, A. (2012). Current experience and future plans in italian adolescents of secondary schools. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46(5), 5593-5602. DOI:10.1016/j. sbspro.2012.06.481

Chen, L. H. (2013). Gratitude and adolescent Athletes' well-being: The multiple mediating roles of perceived social support from coaches and teammates. *Social Indicators Research, 114*(2), 273–285. doi:10.1007/s11205-012-0145-2

Chen, W. (2018). Academic Stress, Depression, and Social Support: A Comparison of Chinese Students in International Baccalaureate Programs and Key Schools. *(Ph.D., College of Education University of South Florida)*

Chiang, C., Lai, Y., & Chang, F. (2016). The relationships among social support, self-efficacy, outcome expectations, interest, and career intention of early childhood care and education department students. Chinese Journal Of Guidance And Counseling, 45, 123–147. https://hdl.handle.net/11296/yubk95

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/ 0033-2909.98.2.310

Connors-Kellgren,A.(2017). The Role of Caregiver Work Experience and Social Class in the Development of Young Adults' Vocational Expectations. (Ph.D., Boston College Lynch School of Education)

Costa, P., & McCrae, R. (1989). *The NEO PI/FFI Manual Supplement*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Costa, P., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory. Professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Cross, S. E., & Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 423- 438.

Cupani, M & Pautassi,R.(2013). Predictive Contribution of Personality Traits in a Sociocognitive Model of Academic Performance in Mathematics. *Journal of Career Assessment,21*(3), 395-413.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303–318. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320

Demircioğlu, H., & Işik, E. (2020). Analyzing Self-Efficacy Perception of University Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 49*(1). 163-184. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*(2), 197–229. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. https://doi.org/10.103 7/0003-066X.55.1.34

Duru, E. (2007). Re-examination of the psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support among Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(4), 443–452. https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.4.443

Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2006). Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in mexican american youth: A mixed-methods exploration. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 279–287. https://doi. org/10.1037/ 0022-0167.53.3.279

Ferrinho,P., Fronteira,L., Sidat,M., da Sousa,F., & Dussault,G.(2010). Profile and professional expectations of medical students in Mozambique: a longitudinal study. *Human Resources for Health, 8*(21),1-4. http://www.human-resources-health.com/content/8/1/21

Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 338–346. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.338

Franco, M.,Hsiao,Y.,Gnilka, P. & Ashby, J. (2019). Acculturative stress, social support, and career outcome expectations among international students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*,*19*(3),275–291.

Funder, D. C., & Fast, L. A. (2010). Personality in social psychology. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 668–697). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/ 10.1002/9780 470561119.s ocpsy001018

Gainor, K. A., & Lent, R. W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting the math choice intentions of Black college students. *Journal of Counseling Psychology, 45*(4), 403–413. https://doi.org/ 10.1037/0022-0167.45.4.403

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504–528. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1

Gupta,K. &. Parimal B.(2020). Relationship between personality dimensions and psychological well-being among university students during pandemic lockdown. *Journal of Global Resources, 6* (01a),10-19. https://doi.org/10.465 87/JGR.2020.v06si01.002

Gutierrez,J.L.G., Jimenez, B.M., Hernandez, E.G., & Puente, C.P. (2005). Personality and subjective well being: Big Five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38, 1561-1569.

Hayes, N., & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 34*, 723-727.

Heffern, Jade Kaeding (2021) *Pre-service teachers' personality traits and dispositional factors, and its relationship to self-efficacy and commitment to the profession. (Ph., D, Northern Arizona University).*

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Isik, E. (2013) Perceived social support and locus of control as predictors of vocational outcome expectations. *Educational science: Theory, research, and practice, 13*(3), 1426-1430. doi:10.12738/estp.2013.3.1520 (.3)

Isik, M.(2022). Expectations and Level of Satisfaction of University Students from the Higher Education System. *International Journal of Educational Methodology, 8*(1),163-178. DOI:10.12973/ijem.8.1.163

Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly, 39*(4), 119-138.

John,O.P., & Srivastava,S. (1999).The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2nd ed., pp. 102–138). New York: Guilford Press.

Johnston-Fisher,J(2021). Esting an integrated social-cognitive career theory model among STEM students: Model fit across gender and race/ethnicity. *(Ph, D., University of Oklahoma Graduate College)*

Jones.J.M.(2013). Exploring Personality: Personal Strivings and Academic Life Satisfaction in African American Emerging Adults. *(Ph.D., Howard University)*

Jostmann, N. B., & Koole, S. L. (2009). When persistence is futile: A functional analysis of action orientation and goal disengagement.

In G. B. Moskowitz and H. Grant (Eds.*), The psychology of goals* (pp. 337-361). New York: Guilford.

Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Peformance Motivation. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 797-807. doi:10.1037//00 21-9010.87.4.793

Kahill, S.(1986). Relationship of Burnout among Professional Psychologists to Professional Expectations and Social Support. *Psychological Reports, 59*(3), 1043-1051. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.3.1043

Kelly, M.(2009).Social cognitive Career theory as applied to the school-to-work transition.*(Ph.D., Seton Hall University)* https://scholar ship.shu .edu/disse rt ations/1450

Kim, H. J., & Hong, S. M. (2019). The Effects of Grit and Academic Self-Efficacy on Major Satisfaction among Students in Health-Related College Majors. *Medico-Legal Update, 19*(1), 496-500.

Kong, H., Wang,S.& Fu,X.(2015). Meeting career expectation: can it enhance job satisfaction of Generation Y? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *27*(1), 147-168.

Kumar, S., Thomas K,& Thind, N.(2020). Contextualized validation of social support scale. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 07*(07),3257-3266.

Kyriacou,C.& Stephens,P.(2003). Student Teachers' Expectations of Teaching as a Career in England and Norway. *Educational Review, 55*(3), 255-263. https://www.researchgate.net/publication/44836397

Lee, H., Flores L., Navarro, R.& Kanagui-Muñoz, M.(2015). A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Vocational Behavior* 88, 95–103.

Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress:

Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology, 48*(3), 310–318. doi:10.1037/002 2-0167.48.3.310

Lee,E.S.& Shin,Y.(2017). Social cognitive predictors of Korean secondary school teachers' job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*,102: 139-150.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 101-127). New York: Wiley.

Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 115–146). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. Journal of Vocational Behavior, 69(2), 236–247.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. Journal of Career Assessment, 16(1), 6–21.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47,36–49.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In J. Greenhaus & G. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (pp.750-754). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lent, R.W, Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458-465.

Lent, R.W.& Brown,S.D(2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*,115,1-14. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004

Lent, R.W., & Brown, S.D.(2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. https://doi.org/ 10.1037/a0033446

Licciardello,O., Claudia Castiglione,C.,& Rampullo,A.(2015). Coping Efficacy and Project Involvement Effects on Personal and Professional Expectations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 205,415-421. DOI:10.1016/j.sb spro.2015.09.028

Lim,W., Lau, P. & Razak,N.(2020). social support among students in A Malaysia Public university. *Journal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik, 8*(2),27-34. https://juku.um.edu.my/index.php/JUKU/article/view/23067/11514

Liu,T., Shen, H., Chau,K. & Wang, X.(2019). Measurement scale development and validation of female employees' career expectations in Mainland China. *Sustainability,11*(10), 1-15. https://doi.org/10.3390/su11102932

Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social–cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology, 44*(1), 44–52. https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.1.44

Malinauskas, R. & Malinauskiene, V.(2020). The relationship between emotional intelligence and psychological well-being among male university students: The mediating role of perceived social support

and perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5),1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17051605

Mallinckrodt, B.(1988).Student retention, social support, and dropout intention: Comparison of Black and White students. *Journal of College Student* Development, 29(1), 60-64. https://www.researchgate.net/ publ ica tion/232 476188

Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology, 82*(5), 764–773. https://doi. org/10. 1037/0021-9010.82.5.764

McCrae , R., Costa , P., & Martin, T. (2004). The NEO- PI- 3: A more readable revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment, 84*(3), 261-270.

Metheny,J. (2009). Family of origin influences on the career development of young adults: The relative contributions of social status and family support. *(Ph. D, University of Oregon)*

Mischel,W.,& Shoda,Y.(1998). Reconciling porcessing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology, 49*, 229-258. https://doi.org/101 146/annurev.psych.49.1.229

Mokoena,S. (2012) Student teachers' expectations of teaching as a career choice in South Africa (Part I). *Journal of Social Sciences, 31*(2),117-126. DOI:10.108 0/09718923.2012.11893020

Mondak,J., Hibbing, M., Canache, D., Seligson, M., & Anderson, M. (2010). Personality and civic engagement: An integrative framework for the study of trait effects on political behavior. *American Political Science Review, 104*(1), 85–110.

Morrow, S. L., Gore, P. A., Jr., & Campbell, B. W. (1996). The application of a sociocognitive framework to the career

development of lesbian women and gay men. *Journal of Vocational Behavior, 48*(2), 136–148. https://doi.org/ 10.1006/jvbe.1996.0014

Navarro, J.E.(2018). Professional expectations. An analysis from the school trajectories of university students. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore; Toluca*,5(2),1-29.

Newhart, S. (2019). The Influence of Family Functioning on Social Competence, Social Support, and Mental Health Among College Students. *(Ph, D., The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia)*

Ni, S., Chui, C. H., Ji, X., Jordan, L., & Chan, C. L. (2016). Subjective well-being amongst migrant children in China: unravelling the roles of social support and identity integration: Subjective well-being of migrant children. *Child Care Health and Development,42*(5), 750–758. https://doi.org/10.1111/cch.12370.

Nogueira, M., Antunes, J.& Sequeira,C.(2019). Development and psychometric study of the academic life satisfaction scale (ALSS) in a higher education students' sample. *Nursing & Healthcare International Journal, 3*(2), 1-8. DOI:10.2 3880 /NHIJ-16000183

Nouraldi,M.(2021).Relationship between personality traits and social support, life satisfaction and students' academic performance. *Journal of Management and educational perspective, 3*(2),1-173.

Oettingen, G., Mayer, D., Sevincer, A. T., Stephens, E. J., Pak, H. J., & Hagenah, M. (2009). Mental contrasting and goal commitment: The mediating role of energization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(5), 608-622.

Ong, A.S, & Ward, C.(2005). The Construction and Validation of a Social Support Measure for Sojourners: The Index of Sojourner Social Support (ISSS) Scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(6), 637–661. https://doi.org/ 10.1177/0022022105280508

Özbay, Y., Palanci, M., Kandemir, M., & Çakır,O.(2012). Predicting subjective well-being of university students by emotional regulation, humor, social self-efficacy and coping behaviors. *The Journal of Turkish Educational Sciences, 10*(2), 325-345. https://atif.sobiad.com/Index.jsp?modul=makale-goruntu le &Id=AW0kvuy3yZgeuuwfSQuX

Paunonen, S., & Ashton, M. (2001). Big Five Factors and Facets and the Prediction of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(3), 524–39.

Pedro, E., Leitão, J. & Alves, H (2016). Does the quality of academic life matter for students' performance, loyalty and university recommendation? *Applied Research Quality Life ,11*(1), 293–316.

Pierce, G. R., Lakey, B., Sarason, I. G., & Joseph, H. J. (1997). Personality and social support processes: A conceptual overview. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 3–18). New York, NY: Plenum Press.

Pocnet,C., Antonietti,J., Strippoli,M., Glaus,J., Preisig,M. & Rossier,J.(2016). Individuals' quality of life linked to major life events, perceived social support, and personality traits. *Quality of Life Research, 25*(11), 2897-2908. DOI:10.1 007/s11136-016-1296-4

Ramos, A., Barlem, J., Lunardi,V., Barlem,E., Silveira,R., & Bordignon,S. (2015) Satisfaction with academic experience among undergraduate nursing students. *Text Context Nursing, Florianópolis, 24*(1),187-195. https://doi.org/10 .1590/ 0104-07072015002870013

Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132–142. doi:10.1016/j.jvb.2008. 02.002

Rose,L. E., & Campbell, J. (2000). The role of social support and family relationships in women's responses to battering. *Health Care for Women International, 21*(1), 27–39. https://doi.org/10.1080/073993300245384.

Rottinghaus, P. J., Lindley, L. D., Green, M. A., & Borgen, F. H. (2002). Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior, 61*(1), 1–19. https://doi.org /10.1006/jvbe. 2001.1843

Ruggeri,K., Garzón,E., Maguire, A. & Matz,S.(2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes, 18*(1),1-16.

Santos, A., Polydoro, S., Scortegagna, S., & Linden, M. (2013) Integration to higher education and academic satisfaction in in undergraduates. Psychology: *science and profession,33*(4),780-793. DOI:10.1590/S1414-98932013000400002

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127–139. https://doi.org/10.1037/0022-3514.4 4.1. 127

Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 304–325. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.09.005

Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 214–239. https://doi.org/10.1177/0011000 001292003

Schultheiss, D. E. P., Palma, T., Predragovich, K., & Glasscock, J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology, 49*(3), 302–310. https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.302.

Shalimova,A.M.(2014).Social and psychological factors of students' professional expectations of sociology students. *(Ph, D., State University of Management, affiliated to the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education of the Russian Federation)*

Sheu, H.-B., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment, 25*(1), 144–158. https://doi.org/10.1177/1069072716658240

Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., and Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research, 117*(2), 561–576. doi: 10.1007/s11205-013-0361-4

Sirgy,M.J., Lee,D.J., Grzeskowiak,S., Grace,B., Yu,G.,Webb,D., El-Hassan,K., Vega,J.G., Ekici,A., Johar,J.S., Krishen,A., Kangal,A., Swoboda,B., Claiborne,C.B., Maggino,F., Rahtz,D., Canton,A., & Kuruuzum,A.(2010). Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. *Social Indicators Research, 99*(3), 357-373.

Smith, P. L., & Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social–cognitive model. *Journal of Counseling Psychology, 46*(4), 461–471. https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.4.461

Soares A., Almeida, L., Dinis A., & Guisande, A. (2006) Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica,24*(1),15-27.https://www.researchgate.net/publiccation/262589321

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*(2), 179–203. https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2

Suutari, V. and Makela, K.(2007). The career capital of managers with global careers. *Journal of Managerial Psychology, 22*(7),628-648. DOI:10.1108/026839407 10820073

Swanson, J. L., & Gore, P. A., Jr. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook ofcounseling psychology* (3rd ed., pp. 233-269), New York: Wiley & Sons.

Swickert, R. (2009). Personality and social support processes. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 524–540). Cambridge University Press.

Swickert, R. J., Hittner, J. B., & Foster, A. (2010). Big five traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences, 48*(6), 736–741. https://doi.org/ 10.10 16/j .paid.2010.01.018

Szczesniak, M., Sopińska, B., & Kroplewski, Z. (2019). Big Five personality traits and life satisfaction: The mediating role of religiosity. *Religions,10*(7),437-453. DOI:10.3390/rel10070437

Talwar, P., & Fadzil, AR. M. (2013). Perceived social support among university students in Malaysia: A reliability study. *Malaysian Journal of Psychiatry Ejournal, 22*(1). Retrieved from https://www.mjpsychiatry.org/ind ex.php/mj p/article/view/226/177

Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In H. S. Friedman (Eds), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.

Thuen, F. (1995). Satisfaction with bereavement support groups: Evaluation of the Norwegian bereavement care project. *Journal of Mental Health, 4*(5), 499-510.

Turner, R. J., & Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior, 35*(3), 193–212. https://doi.org/10.2307/2137276

Udayar, S., Urbanaviciute, I., & Rossier, J. (2018). Perceived social support and Big Five personality traits in middle adulthood: a 4-year cross-lagged path analysis. *Applied Research in Quality of Life,15*(2), 395–414. doi:10.1007/ s11482-018-9694-0

West, N. (2006). *The relationship among Personality Traits, Character Strengths& Life Satisfaction in College Students. (Ph.D., University of Tennessee, Knoxville. USA).*

Wilhelm,K., Dewhurst-Savellis,J. & Parker, G. (2000).Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching Theory and Practice, 6*(3), 291–304. https://doi.org/10.1080/713698734

Wu, L. and Li, B. (2001). University graduates' occupation expectation and its relevant factors. *Journal of Applied Psychology, 7*(3).18-23.

Yu,Y., Zhao,Y,. Li,D., Zhang,J.,& Li,J.(2021). The Relationship between Big Five Personality and Social Well-Being of Chinese Residents: The Mediating Effect of Social Support. *Personality and Social Psychology,11*, 1-8. DOI:10.3389/fpsyg.2020.613659

Yudina, I.A., Neustroeva, E. A., Makarova, T. A., & Fedorova, A. A. (2020). Future Teachers Forming Professional Expectations in Modern Educational Conditions. *Propósitos y Representaciones, 8*(3), e720. Doi:http://dx. doi. org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.720

Zafar, M., Lodhi, I.& Shakir, M.(2018). Impact of Personality Traits on Facebook Addiction: The Mediating role of Perceived Social Support. *Journal of Research in Social Sciences, 6*(1), 239-258.

Zarean, M., Kakavand, A., & Hakami, M. (2016). A comparison of social competence, perceived social support, psychological well-being

and self-efficacy sense among women seeking abortion and women non-seeking abortion. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 1*(1),770-775.

Zhai,Q., Willis,M., O'Shea,B.& Zhai,Y. (2013).Big Five personality traits, job satisfaction and subjective wellbeing in China. *International Journal of Psychology, 48*(6),1099 - 1108. DOI:10.1080/00207594.2012.732700

Zhang, D. C., & Renshaw, T. L. (2020). Personality and college student subjective well-being: A domain-specific approach. *Journal of Happiness Studies, 21*(3), 997–1014. https://doi .o rg/10.1007/s10902-019-00116-8

Zhang, L. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences, 40*, 1177–1187.

Zimet,G.D., Dahlem,N.W., Zimet,S.G., & Farley,G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30–41. doi:10.1207/ s15327752jpa5201_2.

Zola, N.,Yusuf,A. & Firman,F.(2022). Konsep social cognitive career theory. *Jurnal Riset Tindakan Indonesia,7*(1),24-28. https://doi.org/10.29210/30031454000