# فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر


إعداد

**أ.م.د/ رحاب أمين مصطفي العزب**

أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة

**أ.م.د/ مى حسن على عبده**

أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة

# فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر

**رحاب أمين مصطفي العزب[1]*، مى حسن على عبده[1]**

[1]قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

*البريد الإلكترونى للمؤلف الرئيسي: rehabalazab2293.el@azhar.edu.eg

**الملخص**

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى عينة قوامها (٢٦) طالبة من طالبات جامعة الأزهر، مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١٣) طالبة لكل مجموعة، ممن تتراوح أعمارهن بين (١٨– ٢٠) عام، وتمثلت أدوات البحث في مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي الانتقائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك لم توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا

عن التخصص الدراسي؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في البحث.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج الإرشادي الانتقائي، المرونة الأكاديمية، الطموح الأكاديمي، الرضا عن التخصص الدراسي، طالبات الجامعة.

# The Effectiveness of an Eclectic Counseling Program to Develop Academic Resilience to Improve Academic Ambition and Satisfaction with the Academic Specialization of Al-Azhar University Female Students

Rehab Amin Mostafa Al-Azab[1*], Mai Hassan Ali Abdou[1]

[1]Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

*Corresponding author E-mail: rehabalazab2293.el@azhar.edu.eg

## Abstract:

The research aims to reveal the effectiveness of an Eclectic counseling program for developing academic resilience to improve academic ambition and satisfaction with academic specialization in a sample of (26) female students from Al-Azhar University, divided into an experimental group and a control group of (13) students for each group, whose ages range from (18-20) years, and the research tools consisted of a scale of academic resilience, academic ambition, and satisfaction with the academic specialization, in addition to the eclectic counseling program. The results showed significant differences between the average ranks of the experimental group in the pre and post measurements on the scale of academic resilience, academic ambition and satisfaction with the academic specialization in favor of the post measurement. There were also statistically significant differences between the average ranks of the experimental and control groups in the post-measurement on the scale of academic resilience, academic ambition, and satisfaction with academic specialization in favor of the experimental group. Also, there were no statistically significant differences between the average ranks of the

experimental group in the post and follow-up measurements on the scale of academic resilience, academic ambition, and satisfaction with the academic specialization. Which indicates the effectiveness of the eclectic counseling program used in the research.

**Keywords:** Eclectic Counseling Program, Academic Resilience, Academic Ambition, Satisfaction with the Academic Specialization, University Students.

**مقدمة:**

تعد المرحلة الجامعية من أكثر المراحل أهمية في حياة الطالب التعليمية يكتسب خلالها العديد من الخبرات، ويحقق فيها كثيراً من الإنجازات، كما يمر خلالها بتحديات وصعوبات أكاديمية متنوعة قد تؤثر على جوانب متعددة من شخصيته؛ مما يتطلب امتلاكه مهارات تمكنه من مواجهة تلك التحديات والصعوبات بكفاءة، واستعادة قدراته وكفاءته بعد تلك التحديات، أى ما يُعرف سيكولوجياً "بالمرونة الأكاديمية" فالمرونة الأكاديمية بما تمثله من أهمية في العملية التعليمية، تلعب دوراً هاماً في حياة الطلاب الدراسية، كما تساعدهم على النجاح والتفوق رغم ما يتعرضون له من ضغوط وصعوبات تواجههم داخل الجامعة وخارجها، كما تعد من العوامل الهامة التي تعزز قدرة الطلاب على النهوض عندما يواجهون ضغوطاً ومشكلات أكاديمية (Martin & Marsh, 2009: 354).

كما أن المرونة الأكاديمية تُمكن الطلاب من إدارة الأزمات وتقبل التغيير، وتساعدهم على التواصل الإيجابي مع ذاتهم من أجل الصمود أمام العقبات، فالطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة عندما يجدون أنفسهم في مواقف مغايرة لتوقعاتهم، يكون لديهم القدرة على تكوين استجابات تناسب الموقف وبناء أهداف جديدة تناسب الحاضر الذي يعيشونه حيث يغيرون من تقييمهم لأهدافهم، ويعدلون من استجاباتهم من خلال بدائل تمكنهم من الوصول إلى الهدف دون الإنغلاق على ذاتهم، كما يمكنهم التغلب على المشتتات التي تواجههم عندما يؤدون المهام الأكاديمية (السيد، ٢٠١٩: ٢٨١).

ومن بين أكثر التحديات التي تواجه الطلاب المستجدين في المرحلة الجامعية، اختيار التخصص الدراسي لما له من أهمية في تحديد مستقبله

المهني، إذ يعتبر التخصص الدراسي محدداً رئيساً للتوجيه المهني للطالب الجامعي، إلا أن مرحلة اختيار التخصص الدراسي قد لا تُكلل بالنجاح أحياناً، فقد تتحقق رغبة الطالب فيكون لديه اتجاهاً ايجابياً نحو تخصصه مما يُشعره بالرضا الدراسي، والذي يؤدي به إلى الشعور بالراحة والطمأنينة وبذل أقصى جهد لإنجاز متطلبات أدواره، وهذا ما يزيد من مستوى الطموح لديه، وفي أحيان أخرى قد لا تتحقق رغبته في الالتحاق بالتخصص الذي يرغبه لعوامل كثيرة منها: عدم حصوله على المجموع الذي يحدد التحاقه بالتخصص الذي يرغبه، انتشار بعض المفاهيم الخاطئة عن بعض التخصصات، نقص المعلومات لدى طالب المرحلة الثانوية عن محتوى كل تخصص، كل هذا يجعل من الاختيار أمراً يترك الطالب في حيره بين ميوله وبين هذه العوامل والإمكانات المتاحة أمامه، وينتج عن ذلك التحاق الطالب بتخصص لا يحقق طموحاته وأهدافه ولا يلائم قدراته وامكاناته، ويؤدي به إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والتربوية وسوء التوافق النفسي (زهران، ٢٠١٨: ٩٥).

كما ينتج عن عدم التحاق الطالب بالتخصص الذي يرغبه عدم الرضا عن التخصص الدراسي، فالرضا الدراسي هو حصيلة تفاعل بين ما يريده الطالب وما يحصل عليه بالفعل، فالتحاق الطالب بتخصص اختاره برغبة وعن قناعة، تجعله يشعر بالارتياح كما تجعله أكثر قدرة على تحمل الإحباط، والعكس صحيح.

وترى الباحثتان أن من أسباب انخفاض الطموح في السنة الأولى الجامعية لدى الطلاب غير الراغبيين بالتخصص؛ هو طموحات الطالب غير الواقعية والتي تكون ناتجة عن رغباته وليس قدراته الفعلية، فالطموح يتنوع ما بين طموح واقعي وهو الذي يمثل قناعة الفرد بتوقعه تحقيق

الأهداف التي يصبو إليها وهو يعتمد على قدرة الفرد الحقيقية، وطموح غير واقعي والذي يكون ناتجاً عن رغبات الفرد وليس قدراته الفعلية (عثمان، ٢٠٢٠: ٥٧٦).

وعلى أية حال فإن انخفاض مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي يمثل مشكلة حقيقية وتحديات تواجهه وتؤثر على أدائه الدراسي؛ مما يستدعي اجراء تدخلات إرشادية لمساعدته على مواجهة تلك التحديات.

فطلاب الجامعة يواجهون العديد من الضغوط النفسية خاصة عندما تفرض عليهم تخصصات لا تلائم طموحاتهم وأهدافهم، فيشعرون أن طموحاتهم قد تحطمت وتنخفض دافعيتهم للدراسة، كما يشعرون بعدم الرضا عن دراستهم، ومن ثمَ يدخل الطالب في حالة من الضيق والقلق والحزن والشعور بفقدان الهدف، وعدم وضوح المستقبل المهني؛ مما يثير القلق والإحباط لديه (السيد، ٢٠١٩: ٢٨٠).

وهنا تاتي أهمية المرونة الأكاديمية التي تلعب دوراً هاماً في مثل هذه المواقف، فالمرونة الأكاديمية تعكس القدرة على النجاح الأكاديمى على الرغم من الشدائد، وهي الإستجابة السلوكية والعاطفية والمعرفية التكيفية للطلاب في مواجهة المحن أو الشدائد الأكاديمية (الهجين، ٢٠١٨: ٣٨٧).

والمرونة الأكاديمية خاصية يتسم بها الأفراد الذين لديهم القدرة على التوافق في المواقف الصعبة والظروف الطارئة، ومن ثم تسهم في الوصول بالطالب إلى حالة من الشعور بالرضا الدراسي Reed & Kreimeyer, (2008)، فالمرونة الأكاديمية هى قدرة الفرد على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي رغم تعرضه لتحديات شخصية وبيئية والعودة إلى الأداء السابق والتعافي من المحن (Cassidy, 2016 ).

كما تعد أحد المؤشرات الهامة لتوافق الطالب مع الحياة الجامعية وما يواجهه خلالها من أزمات، وهى من المتغيرات التي يمكن تعزيزها لدى الطلاب؛ من خلال التدخلات الإرشادية التي تعزز وتطور مواهبهم وكفاءتهم، وتساعدهم على مواجهة التحديات الدراسية (فريحات، ٢٠٢١: ١٢)، ومن ثم فإن البحث الحالي يسعى إلى تصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر.

**مشكلة البحث:**

إن مرحلة اختيار التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية تخضع لكثير من الضوابط والشروط التي يحددها نظام القبول بالجامعات المصرية، ومنها مجموع الدرجات الحاصل عليها الطالب بالمرحلة الثانوية، والذي يعد محدداً رئيساً في التحاق الطالب بالتخصص الذي يرغبه؛ مما قد يترتب عليه (عندما لا يتمكن من الحصول على تلك الدرجات) عدم التحاقه بالتخصص الذي يلائم طموحاته ورغباته والتحاقه بتخصص يغاير هدفه الدراسي والمهني؛ مما قد يسبب له شعوراً بفقدان الأمل، وانخفاض طموحه الدراسي والمهني، حيث يرى علي (٢٠١٢: ٢٣٤) أن مستوى الطموح يرتفع وينخفض نسبياً حسب خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد، فخبرات النجاح التي يمر بها الفرد من خلال تحقيقه لأهدافه تزيد من مستوى طموحه، حيث يسعى إلى الحفاظ على مستوى نجاحه؛ مما يدفعه إلى المزيد من الجهد والتقدم ومن ثم يرتفع مستوى طموحه، بينما فشل الفرد في تحقيق أهدافه يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه وشعوره بالإحباط.

كما أن الطالب حينما يجد نفسه مجبراً على الالتحاق بتخصص دراسي لا يرغبه، نجده يعاني من سوء التوافق ويواجه الكثير من الضغوط النفسية التي تؤدي إلى عدم الرضا الدراسي لديه (زهران، ٢٠١٨: ٩٥).

وقد لاحظت الباحثتان شكاوى بعض الطالبات بسبب عدم التحاقهن بالتخصص الذي كن يخططن للالتحاق به في الجامعة، وذلك من خلال تواصلهن مع الباحثتان، حيث عبرن عن شعورهن بالإحباط بسبب عدم التحاقهن بالتخصصات اللاتي كن يطمحن في الالتحاق بها، كما يعانين من عدم القدرة على الإستمرار في الدراسة الجامعية بنفس درجة الحماس والدافعية التي كُن عليها بالمرحلة الثانوية، ومن ثم معاناتهن من عدم التوافق مع الحياة الجامعية، مما يتطلب اكساب هؤلاء الطالبات مهارات تؤهلهن للتعامل الفعال مع هذه العقبات، حتى يتمكن من استعادة قدراتهن وأدائهن، أى ضرورة امتلاكهن المرونة الأكاديمية.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي كدراسة (حسن، ٢٠١٨؛ السيد، ٢٠١٩؛ كلاب، ٢٠١٩؛ أبو ندى، ٢٠٢٢)، كما أكد البعض الآخر من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد المرونة الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي كدراسة (جاسم؛ حلو، ٢٠١٤؛Eldaba, 2016)، أيضا أوصت دراسة السيد (٢٠١٩) بتصميم برامج لتنمية المرونة الأكاديمية لدى الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمى؛ لذا فإن البحث الحالي يسعى لتصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر؛ وبذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية؟
٢. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي؟
٣. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي؟
٤. هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية فى القياس البعدى؟
٥. هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح الأكاديمي فى القياس البعدى؟
٦. هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي فى القياس البعدى؟
٧. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية؟
٨. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي؟
٩. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي؟

**أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:**

١- تصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لدى طالبات جامعة الأزهر.

٢- التعرف على مدى فعالية برنامج لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يتسق مع أهداف علم النفس الإيجابي، الذي يسعى إلى تطوير الصفات الإيجابية لدى الأفراد والاهتمام بها، فالمرونة الأكاديمية بما تمثله من أهمية في العملية التعليمية، تلعب دوراً هاماً في حياة الطلاب الدراسية، كما تساعدهم على النجاح والتفوق رغم ما يتعرضون له من ضغوط وصعوبات تواجههم داخل الجامعة وخارجها، بما ينعكس إيجاباً على مستوى الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي، ولذا تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين:

**الأهمية النظرية:**

- أهمية الفئة المستهدفة وهن طالبات جامعة الأزهر المستجدات غير الراغبات بالتخصص وما يواجهونه من مشكلات تتمثل في انخفاض مستوى الطموح الأكاديمى وعدم الرضا عن التخصص الدراسي. فالحرص عليهن وعلى توجيههن نفسيًا ضروري لضمان العطاء المراد في جميع نواحي الحياة.

- أهمية المتغيرات التي يتم تناولها في البحث الحالي، حيث يُسهم تمتع الطالبات بالمرونة الأكاديمية في صقل شخصياتهن لمواجهة المشكلات والتحديات الأكاديمية التي قد تعوق تحقيق أهدافهن المنشودة، وتحسين مستوى الطموح الأكاديمى لديهن، والوصول بهن إلى حالة الرضا عن التخصص الدراسي.

**الأهمية التطبيقية:**

- تتمثل في تصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لدى طالبات جامعة الأزهر.

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه القائمين على ارشاد الطلاب إلى تعزيز مكونات المرونة الأكاديمية لديهم؛ لتمكينهم من مواجهة التحديات الأكاديمية التي قد يواجهونها.

- توعية الآباء لتنمية المرونة الأكاديمية لدى أبنائهم وتقبل الاخفاقات الدراسية وتدريبهم على إيجاد خطط بديلة.

**التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:**

١- **البرنامج الإرشادي الانتقائي An Counseling Program Eclectic:** هو"مجموعة من الجلسات تتضمن أنشطة ومهام تستند على أسس نظرية الإرشاد النفسي الانتقائي وفنياته والوسائل والأدوات اللازمة، تهدف إلى تنمية المرونة الأكاديمية التى تساعد الطالبات على تحسين الطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي".

٢- **المرونة الأكاديمية Academic Resilience:** في البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف Martin & Marsh (2006, 281) وهو"قدرة الطالب على التغلب على المحن الحادة والمزمنة، التى ينظر إليها على أنها تهديد كبير لتطوره الأكاديمي".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

٣- **الطموح الأكاديمي Academic Ambition:** في البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف النتشة (٢٠٢١) وهو"تحقيق الفرد لما يطمح إليه من خلال؛ وضع أهداف تتعلق بالحاضر والمستقبل، والعمل على تحقيقها،

وفقاً لقدراته وخبراته وإمكانياته، والتغلب على العقبات والتحديات، وتحمل المسؤولية، والسعي نحو التميز، والنظرة المتفائلة للحياة؛ مهما كانت الظروف".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

٤- **الرضا عن التخصص الدراسي Satisfaction with the Academic Specialization:** في البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف صيفور (٢٠٢٠) وهو"حالة التقبل والشعور الإيجابى الذى يظهره الطالب؛ عبر استجاباته وسلوكه نحو مجالات تخصصه، وما تحتويه من معارف ومناهج مقررة، وما تثمره من أدوار وآفاق علمية ومهنية، ومدى تفاؤله بمستقبله المهنى لتخصصه الدراسي".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

**محددات البحث:**

١- **محددات بشرية:** تكونت عينة البحث الحالي من (٢٦) طالبة جامعية مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١٣) طالبة لكل مجموعة، ممن تتراوح أعمارهن بين (١٨- ٢٠) عام، من الفرقة الأولى بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.

٢- **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في جامعة الأزهر بالقاهرة بكلية الدراسات الإنسانية قسم علم النفس.

٣- **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

**الإطار النظري:**

**أولاً: البرنامج الإرشادي Counseling Program**

إن ما يشهده العالم من تغييرات متلاحقة تتطلب ضرورة مواجهتها ومحاولة التكيف معها، من شأنه أن يزيد من الحاجة إلى الإرشاد النفسي وتقديم البرامج؛ التى تستهدف مساعد المسترشد على التكيف مع تلك المتغييرات. ففي المجالات التربوية يتعرض الطلاب لمشكلات أكاديمية تجعلهم في حاجة ماسة لتلك البرامج الإرشادية؛ لتحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

**ويعرف يوسفي (٢٠١٧) البرنامج الإرشادي بأنه** "مجموعة من الأنشطة والمعارف والمهارات المختلفة، التي يقدمها المرشد النفسي لمسترشدين لديهم مشكلات مشتركة؛ وذلك باتباع إجراءات منظمة ومحددة بفترة زمنية، تستند على نظريات الإرشاد النفسي، باستخدام أساليب تستهدف تحقيق الأهداف المخطط لها".

**ويذكر رضوان (٢٠١٧)** أنه "مجموعة من الجلسات المخطط لها وفق نظام مترابط، مبنية على أسس علمية تقوم على نظرية الإرشاد النفسي، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة".

**ويشير Arif & Mirza (2017)** هو "تدخل يتضمن أنشطة وفرص هادفة يقوم بها المعلمون والمرشدون لتشجيع الطلاب على تنمية مهاراتهم وتحسين استخدام قدراتهم".

**نظريات الإرشاد النفسي:**

تتعدد نظريات الإرشاد النفسي؛ وذلك لأهمية دوره في فهم وتفسير السلوك والتنبؤ به وتعديله، حيث يحتاج المرشد النفسي لفهم تلك النظريات؛ لتساعده على وضع البرامج الإرشادية المقدمة للمسترشدين. ومن هذه

النظريات نظرية التحليل النفسي، ونظرية الإرشاد المعرفي السلوكى، ونظرية العلاج العقلي الإنفعالي، ونظرية الذات. وتقوم الدراسة الحالية على نظرية الإرشاد الانتقائي باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، ونوضح تلك النظرية على النحو التالى:

**نظرية الإرشاد الانتقائي Eclectic Theory:**

إن الإرشاد في الإتجاه الانتقائي، يقوم على تكامل الأفكار والاستراتيجيات من جميع الطرق والوسائل المتوافرة؛ لمساعدة المسترشد. وينتمى لهذه النظرية مجموعة من الرواد الذين ساهموا في ظهورها وتطويرها أبرزهم فريدريك ثوران. وتقوم تلك النظرية على مجموعة من المبادئ أهمها: الربط بين الفنيات الإرشادية ودمجها في منظومة واحدة متكاملة ومتسقة، يجب تنوع الأساليب الإرشادية، فلا توجد طريقة واحدة هى الأفضل دائما؛ فلكل مسترشد شخصية فريدة، الأسلوب الانتقائي استقرائي أكثر من كونه استنتاجي، وتقوم تلك النظرية على المنهجية العلمية والعملية، فالعلم ليس نظرياً بل تجريباً (بلان، ٢٠١٥: ١٩٣؛ رضوان، ٢٠١٧: ٨٩).

**الأسس التى يقوم عليها بناء برامج الإرشاد النفسي:**

يقوم الإرشاد النفسي على أسس فلسفية تشمل: فهم طبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد، وأسس نفسية تشمل: مراعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومتطلبات النمو، وأسس اجتماعية: تتعلق بمراعاة تأثر الفرد بالجماعة ومصادر المجتمع، وأسس فسيولوجية وعصبية تشمل: إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الصحية حول الحواس والجهاز العصبي وأجهزة الجسم الأخرى (على؛ عباس، ٢٠١٥: ١٤٣).

**ثانياً: المرونة الأكاديمية Academic Resilience**

لقد تم تناول مصطلح المرونة في العديد من المجالات، ومنها الجانب الأكاديمي، والتي تعني قدرة الطلاب على التوافق الجيد مع البيئة الأكاديمية ونجاحهم في التعامل مع المواقف والتحديات الأكاديمية، كما يعد مفهوم المرونة الأكاديمية من المفاهيم التي اهتم بها العديد من الباحثين في علم النفس التربوي؛ ولذا تعددت تعريفاته التي اختلفت شكلاً، لكن تشابهة مضمونها.

**فيُعرف كلاً من Cassidy, 2016; Martin & Marsh, (2009)** المرونة الأكاديمية بأنها "عملية تظهر خلالها السلوكيات الإيجابية التي تساعد الطلاب على التعامل بفاعلية مع التحديات والضغوط والمحن التي تواجههم في البيئة الدراسية مما يساعدهم على النجاح".

**ويشير الهجين (٢٠١٨: ٣٩٠)** هى "الاستجابات المعرفية والسلوكية والعاطفية التكيفية للمحن والشدائد الأكاديمية، والقدرة على استعادة اللياقة مرة أخرى من أجل التغلب على الصعاب والنجاح الأكاديمى على الرغم من المحن والشدائد".

**ويري السيد (٢٠١٩: ٢٨٥)** أنها "قدرة الطالب المستجد الملتحق بكلية التربية وفق معايير القبول على التوافق مع الواقع الدراسي الجديد والتعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن عدم بلوغ الأهداف الأكاديمية والإحباطات والمشكلات الدراسية وذلك من خلال خمس مكونات هى فاعلية الذات، التخطيط، المثابرة، الضبط، القلق الأكاديمي، فيكون قادراً على ايجاد أهداف وأساليب بديلة والتحكم في أدائه بشكل ايجابي يمكنه من مواصلة الدراسة بفاعلية واقتدار" .

ومهما تعددت تعريفات المرونة الأكاديمية إلا أنها تشير إلى قدرة الطالب على إيجاد بدائل لأهدافه التي لم يتمكن من تحقيقها، أو التوصل إلى حلول لها، فلا يقف أمام المشكلات التي تعترضه بل يحاول حلها ببدائل أخرى، واسترداد أدائه السابق والتعافي من الأزمات.

**وفي البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف Martin & Marsh (2006, 281)** وهو"قدرة الطالب على التغلب على المحن الحادة والمزمنة، التى ينظر إليها على أنها تهديد كبير لتطوره الأكاديمي". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

**أبعاد المرونة الأكاديمية:**

لقد تنوعت أبعاد المرونة الأكاديمية بتنوع الدراسات التي تناولتها، حيث حددت دراسة كل من (على، ٢٠١٤؛ السيد، ٢٠١٩؛ Martin & Marsh, 2006)، أبعاد المرونة الأكاديمية في: فاعلية الذات، القدرة على التخطيط، المثابرة، الضبط الذاتي، القلق المنخفض، كما حددتها دراسة فريحات (٢٠٢١) في: فاعلية الذات، القدرة على التخطيط، المثابرة، الضبط الذاتي، كذلك حددتها دراسة (أبوبكر؛ محمود، ٢٠٢٠؛ Cassidy, 2016)، في: المثابرة، التفكير، طلب العون التكيفي، قبول التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية.

وقد تبنت الباحثتان في البحث الحالي نموذج المرونة الأكاديمية ذو المكونات الخمسة a 5-C model of academic resilience is proposed الذي قدمه (Martin & Marsh, 2006,281) المكون من خمسة أبعاد تنبأت بالمرونة الأكاديمية وهى:

١- **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:** يعرفها (Bandura, 1997, 51) بأنها "ثقة الطالب في قدراته ومهاراته وكفاءته في التعامل بنجاح مع التحديات التي تواجهه، وقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لإنجاز الهدف المراد؛ فمن خلال ادراك الطالب لفاعليته الذاتية يتحدد الأسلوب الذي يتبعه في التفكير وتحفيز نفسه لمواجهة الشدائد".

٢- **التخطيط Planning:** ويقصد به "قدرة الطالب على تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها، محدداً الوقت والمكان الذي يحتاجه لتنفيذ أهدافه، وتبني الاستراتيجيات التي تمكنه من التنفيذ وأساليب التغلب على العقبات التي قد تواجهه".

٣- **ضبط الذات Self-Control:** والتي يستطيع الطالب من خلالها السيطرة على أفكاره، والتحكم في مشاعره وسلوكياته؛ لتحقيق أهدافه فيتجنب ما يؤدي منها إلى الفشل، ويتمسك بما يحقق له النجاح.

٤- **المثابرة Persistence:** ويقصد بها "التزام واستمرار الطالب بالمهمة حتى يتم اكمالها، وعدم الاستسلام بسهولة، رغم التحديات والصعوبات التي يواجهها، فعندما يفشل في المهمة يعيد المحاولة مرة أخرى باستخدام استراتيجيات بديلة".

٥- **القلق الأكاديمي Academic Anxiety:** وهو القلق المرتبط بالنواحي الأكاديمية الذي يتمثل في وجود توتر لدى الطالب؛ بسبب تداخل المهام الدراسية أو نتيجة نقص في مهاراته الدراسية، وعدم قدرته على الالمام بالمواد التعليمية سواء كان لصعوبتها أو لغموضها أو عدم تمكنه من التعامل معها (السيد، ٢٠١٩: ٢٨٧).

ونظراً للدور المهم الذي تلعبه المرونة الأكاديمية في دفع الطالب على تحمل الصعوبات واجتياز العقبات، وإدارة الأزمات، وتقبل التغيير. فإن

الباحثتان تحاولان من خلال البحث الحالي معرفة فعالية اكسابها للطالبات منخفضي المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى الطالبات غير الراغبات في التخصص بالمرحلة الجامعية.

**خصائص ذوي المرونة الأكاديمية:**

يتسم الطلاب ذوى المرونة الأكاديمية المرتفعة ببعض الخصائص منها: الكفاءة الاجتماعية، القدرة على التكيف النفسي مع المشكلات والضغوط، الشعور بالهدف، القدرة على حل المشكلات، استعادة الفاعلية والتعافي بعد الانكسار، الإستقلال الذاتي، التفاؤل (الهجين، ٢٠١٨: ٣٩٣؛ أبوبكر؛ محمود، ٢٠٢٠: ١١).

**ثالثاً: الطموح الأكاديمي Academic Ambition**

تعتبر طموحات الأفراد مهمة؛ لأنها قد تؤثر على الخيارات والنتائج الأكاديمية مثل التحصيل الدراسي، فالطلاب ذوي الطموحات الأكاديمية العليا لديهم حافز أكبر للإنجاز وتحصيل دراسي أعلى من أقرانهم، ويعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، حيث يوجد لدى كل الأفراد لكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهو يعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة المدى.

**ويعرف السيد (٢٠١٩: ٢٨٨) الطموح الأكاديمي بأنه** "توقع الطلاب لتحقيق التطلعات والأهداف التى يرسمونها لأنفسهم في المجال الأكاديمي، إلى جانب الأهداف المهنية والمستقبلية المرتبطة بها؛ بناءًا على تكوينهم النفسي، وإطارهم المرجعي، وخبراتهم في النجاح والفشل التي تغلبوا عليها؛ بالرغم من العقبات التي يواجهونها".

**ويشير سرور وآخرون (٢٠٢١: ١٢٣٨)** أنه "سمة ثابتة نسبياً تتأثر بالبيئة المحيطة وبخبرات النجاح والفشل التى يتعرض لها الطالب، وتدفعه تلك السمة للسعى نحو تحقيق أهداف راقية".

**ويذكر Ampofo & Osei-Owusu (2021)** هو "قدرة الطالب على تحديد ووضع أهداف للمستقبل، وتطلعه وسعيه في الوقت الحاضر للعمل على تحقيق تلك الأهداف".

**وفي البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف النتشة (٢٠٢١) للطموح الأكاديمي** وهو"تحقيق الفرد لما يطمح إليه من خلال؛ وضع أهداف تتعلق بالحاضر والمستقبل، والعمل على تحقيقها، وفقاً لقدراته وخبراته وإمكانياته، والتغلب على العقبات والتحديات، وتحمل المسؤولية، والسعي نحو التميز، والنظرة المتفائلة للحياة؛ مهما كانت الظروف". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

**النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي:**

تعددت النظريات التى تناولت الطموح الأكاديمي منها:

**أ-نظرية المجال:** ورائدها كيرت ليفين، وتفسر الطموح على أنه يرجع إلى مجموعة من العوامل المؤثرة والدافعة له، والتى تشمل القدرة العقلية، والنضج، والنظرة للمستقبل، وخبرات النجاح والفشل؛ حيث يؤدى النجاح لزيادة مستوى الطموح والشعور بالرضا، بينما يؤدى الفشل لخفض الطموح والشعور بالإحباط.

**ب-نظرية أدلر:** وتركز في تفسير الطموح على دور الدوافع الاجتماعية التى تحفز الفرد وتوجهه؛ لتحقيق أهدافه للسعي نحو تأكيد ذاته وتعويض الشعور بالنقص؛ من أجل تحقيق التوافق.

**ج-نظرية القيمة الذاتية للهدف:** ومن أهم روادها اسكالونا، وترجع تفسير الطموح إلى ذات الفرد؛ حيث يتأثر الطموح بخبرات الفرد وتوقعاته وأهدافه؛ فتؤدى خبرات النجاح وتجنب الفشل إلى شعور الفرد بقيمته الذاتية ورفع مستوى الطموح (يوسفي، ٢٠١٧: ٣٥؛ السيد، ٢٠١٩: ٢٨٨؛ الركيبات؛ الزبون، ٢٠١٩: ٢٣١).

**خصائص ذوي الطموح الأكاديمي:**

من الخصائص التى يتسم بها الشخص الطموح: المرونة في التفكير، الثقة بالنفس، المثابرة، القدرة على الضبط، يحدد أهدافه بشكل دقيق، إدارة الوقت، النظرة المتفائلة للحياة، لا يتأثر بالفشل بل يدفعه للتغلب على الصعوبات التي يواجهها، إدارة الأزمات، يميل إلى التفوق، الاعتماد على النفس في مهامه الأكاديمية، يضع لنفسه أهدافا ويسعى لتحقيقها، يتسم بالتحدي، يبحث عن كل ما هو جديد، بذل جهد أكبر لتحقيق أهداف أعلى، لديه القدرة على تحمل المسؤولية، يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه، القدرة على اتخاذ القرار، وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها، يتميز بالتفكير الابتكاري، القدرة على تقبل التغيير بالتواصل مع الآخرين (كلاب، ٢٠١٩: ٣٩؛ سرور وآخرون، ٢٠٢١: ١٢٣٩).

مما سبق يتضح أن ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع قد يتسمون بالمرونة الأكاديمية، فمن خصائص ذوى الطموح الأكاديمي المرتفع التمتع بالمرونة والتفكير الإيجابي، والشعور بالثقة والكفاءة الذاتية، والمثابرة، والقدرة على الضبط الذاتى، والتخطيط للأهداف وإدارة الوقت.

**رابعاً: الرضا عن التخصص الدراسي Satisfaction with the Academic Specialization**

يعد رضا الطالب عن تخصصه الدراسي موضوع هام وجدير بالدراسة، باعتباره أحد المؤشرات الحقيقية لتقويم قوة وقيمة أي نظام تعليمي في أي مجتمع، كما يعد اختيار الطالب الصحيح لتخصصه الدراسي عاملاً مُسهماً في رفع مستوى طموحه، فالرضا عن التخصص يمثل نقطة هامة لجعل الطالب يشعر بالراحة والطمأنينة، وينظر إلى مستقبله نظرة متفائلة (وهيبة؛ بن مبارك، ٢٠١٦ : ٢٧).

ويواجه الطالب عند دخوله الجامعة مشكلة اختيار التخصص الدراسي الملائم له، والذي يتوافق مع ميوله ورغباته ومستوى طموحاته، فهناك بعض من الطلاب يلتحقون بتخصصات دراسية لا يرغبون فيها، حيث يتم اختيارهم وفق معايير القبول في كليات لا تمثل رغبتهم الحقيقية، فيكون التحاقهم بتلك التخصصات هو مجرد الحصول على شهادة دراسية، ويكون ذلك على حساب رغباتهم وميولهم ومستويات طموحاتهم المستقبلية، فيواصلون الدراسة على غير رغبة؛ مما يؤدى لمظاهر سلوكية مضطربة، تنعكس على أدائهم الأكاديمي وربما أدائهم النفسي (راشد، ٢٠١٩: ٤٠١). وقد تعددت تعريفات الرضا عن التخصص الدراسي.

**فيعرف سيد (٢٠٠٨: ٧)** الرضا عن التخصص الدراسي بأنه "المشاعر الوجدانية للطالب نحو دراسته في تخصص معين، والناتجة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص".

**ويذكر قدوري (٢٠١١: ٦١)** هو "حصيلة التفاعل بين ما يريده الطالب، وبين ما يحصل فعلياً في موقف معين".

**ويشير الزعبي (٢٠١٣ : ١٨٦)** هو "حالة نفسية يشعر بها الطالب؛ وفقًا لمدى إشباع حاجاته، ويعبر عنها من خلال مدى تقبله لتخصصه الدراسي، وإنجازاته الدراسية، وتفاؤله بمستقبل تخصصه، وقبوله لذاته ومدى رضاه عنها".

ومما سبق نستنتج أن الرضا عن التخصص الدراسي، هو ما يشعر به الطالب نتيجة التوافق بين ما يقدم له من خلال تخصصه الدراسي وما يرغبه فعلياً، وكذا المشاعر الوجدانية الناتجة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في تخصصه.

**وفي البحث الحالي تتبنى الباحثتان تعريف صيفور (٢٠٢٠)** وهو"حالة التقبل والشعور الإيجابى الذى يظهره الطالب؛ عبر استجاباته وسلوكه نحو مجالات تخصصه، وما تحتويه من معارف ومناهج مقررة، وما تثمره من أدوار وآفاق علمية ومهنية، ومدى تفاؤله بمستقبله المهنى لتخصصه الدراسي". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

**أبعاد الرضا عن التخصص الدراسي:**

تعددت تصنيفات العلماء لأبعاد الرضا عن التخصص الدراسي إلا أنها تتفق على بعض الأبعاد التى يتضمنها الرضا عن التخصص الدراسي منها: الرغبة في التخصص، الرضا عن المقررات والمناهج والأنشطة الدراسية ونظم الإمتحانات والتقويم، الرضا عن العلاقة بالأساتذة والزملاء والإداريين، الشعور بأهمية المؤسسة التربوية وما توفره من إمكانات وما تكسبه من مهارات، الرضا عن مستقبلها المهني (عماشة؛ شقير، ٢٠١٧: ١٩؛ عبد الفتاح؛ حليم، ٢٠١٨: ١٠؛ زهران، ٢٠١٨: ١١٢-١١٣؛ صيفور، ٢٠٢٠: ٣٢٢).

وفي البحث الحالي تتبني الباحثتان تصنيف صيفور (٢٠٢٠) والذى يشمل: الرغبة في التخصص الدراسي الجامعي، الرضا عن المناهج الدراسية، الرضا عن المهنة المستقبلية.

**العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي:**

يشير (وهيبة؛ بن مبارك ٢٠١٦: ١٣؛ زهران، ٢٠١٨: ١١١؛ حمادي؛ ميلودي، ٢٠٢٠: ٣٦- ٣٨) أن العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص تشمل: العلاقات الإنسانية، الرضا عن نوعية المقررات الدراسية، الدافعية، مستوى الطموح، إشباع الحاجات، الرضا عن أساليب التقويم، العوامل الشخصية وتشمل (الحالة الصحية والحالة النفسية وسمات الشخصية)، الرضا عن طرق التدريس، العوامل الخارجية وتشمل (الاختيار الدراسي وعملية التوجيه الجامعي).

ومن العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي للطالب القلق المرتبط بالنواحي الأكاديمية، الذي يتمثل في وجود توتر لدى الطالب بسبب تداخل المهام، كما يعد القلق على المستقبل المهني أحد أسباب عدم الرضا عن الدراسة؛ حيث يشعر الطلاب أن دراستهم لا ترضي طموحاتهم ولا تشبع حاجاتهم النفسية، ويأتي عدم الرضا من عدم تحقيق الفرد لأهدافه التي تعد جزءاً من حياته الدراسية، ومن ثمَّ فإن الرضا والارتياح لا يتحقق؛ إلا إذا تمكن الطالب من خفض درجة التوتر التي يشعر بها (مصطفي، ٢٠١٩: ٣١٤).

ويعد متغير فاعلية الذات من أكثر المتغيرات ارتباطاً بالرضا الدراسي، فقد أشار Bandura (2002) أن فاعلية الذات تعني اعتقاد الأفراد في قدراتهم على الأداء الجيد في المواقف المختلفة، ومنها المواقف الدراسية؛ ففاعلية الذات تدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل

تحقيق الهدف وإنجاز المهمة، فالطلاب الأعلى في فاعلية الذات؛ يكونوا أعلى تحصيلًا وأكثر مثابرة من الطلاب الأقل في درجات فاعلية الذات، ومن ثم أكثر رضا عن أدائهم الدراسي.

ومن هنا جاء البحث الحالي لتصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية بأبعادها (فاعلية الذات – القلق المنخفض – التخطيط – المثابرة – الضبط الذاتي) والتي قد تسهم في تحسين الطموح الأكاديمي، والرضا عن التخصص الدراسي لدى عينة البحث.

**دراسات سابقة :**

تم تقسيم الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي إلى ثلاثة محاور على النحو التالي :

**المحور الأول/ دراسات تناولت العلاقة بين أبعاد المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمى:**

**دراسة حسن (٢٠١٨)**، والتي بحثت القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية والعلاقة بينهم والفروق في المرونة النفسية ومستوى الطموح والمثابرة الأكاديمية باختلاف التخصص، الصف الدراسي لدى عينة قوامها (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول والثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق مقياس المثابرة الأكاديمية، المرونة النفسية، مستوى الطموح، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المثابرة الأكاديمية وكل من المرونة النفسية ومستوى الطموح، كذلك وجود فروق دالة احصائيا في المرونة النفسية ومستوى الطموح والمثابرة الأكاديمية باختلاف متغيرى التخصص والصف الدراسي.

**دراسة السيد (٢٠١٩)**، وقد تناولت التعرف على العلاقة بين المرونة الأكاديمية وكل من الطموح الأكاديمي ودافعيه الانجاز، والوقوف على الفروق في الطموح الأكاديمي والدفعية للانجاز باختلاف متغيري المرونة الأكاديمية، الرغبة أو عدم الرغبة في الالتحاق بكلية التربية والتفاعل بينهما، والكشف عن الفروق في المرونة الأكاديمية باختلاف النوع (ذكور– إناث) والتخصص (علمي– أدبي)، على عينة عددها (٢٩٨) طالباً وطالبة من الطلاب المستجدين الملتحقين بكلية التربية جامعه المنيا، طُبق عليهم مقاييس المرونة الأكاديمية، الطموح الأكاديمي، الدافعية للانجاز، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين المرونة الأكاديمية وأبعاد الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة الأكاديمية باختلاف النوع والتخصص، بينما وجدت فروق دالة بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في المرونة الأكاديمية في جميع أبعاد الطموح الأكاديمي وأبعاد الدافعية للإنجاز في اتجاه ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة، عدا بعد التغلب على العقبات المادية في الطموح الأكاديمي، وبُعد تجنب الفشل في الدافعية للإنجاز.

**دراسة كلاب (٢٠١٩)**، وقد بحثت العلاقة السببية بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طالبات الجامعات في محافظة غزة، كذلك التعرف على العلاقة بين درجة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق، وأثر تفاعل متغيرات النوع، والتقدير، والجامعة على كل من فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق، على عينة تكونت من (٥٦٦) طالباً وطالبة من طالبات الجامعات في محافظات غزة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً مباشراً لكل مجال من مجالات فاعلية الذات الأكاديمية على مجالات الطموح ومستوى التوافق.

**دراسة أبو ندى (٢٠٢٢)**، وقد هدفت إلى التعرف على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة رفح، أيضاً الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي ، والتعرف على الفروق في مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي باختلاف النوع ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً من طلبة المرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الطموح الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف متغير النوع.

**دراسة عباد (٢٠٢٢)**. والتى كشفت عن علاقة فاعلية الذات بمستوى الطموح لدى طلبة الماجستير، والفروق بين المتغيرين باختلاف النوع والتخصص الدراسي، لدى عينة قوامها (١٥١) طالبا وطالبة من طلبة الماجستير بجامعة جيجل، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، عدم وجود فروق دالة احصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح تعزى إلى النوع، بينما كانت الفروق باختلاف التخصص الدراسي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج الإرشادية لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية وتحسين مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

**المحور الثاني/ دراسات تناولت العلاقة بين أبعاد المرونة الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي:**

**دراسة جاسم؛ حلو (٢٠١٤)**، حيث تناولت العلاقة بين الرغبة في التخصص الدراسي والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة قوامها (١٦٠)

طالباً وطالبة بالجامعة، وقد طُبق عليهم مقياس الرغبة في التخصص الدراسي، والدافعية الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الذين لديهم رغبة في التخصص لديهم دافعية أكاديمية ذاتية للتعلم، كما وجدت علاقة موجبة بين الرغبة في التخصص والدافعية الأكاديمية، وأيضا لم توجد فروق في العلاقة بين المتغيرين بحسب النوع والتخصص الدراسي.

**دراسة Eldaba (2016)**، التي بحثت التنبؤ بالرضا الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الأكاديمية والكفاءة في اللغة الإنجليزية، وذلك على عينة قوامها (٣٠٥) طالباً وطالبة من عدة دول مختلفة يدرسون في خمس جامعات بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن فاعلية الذات الأكاديمية والكفاءة في اللغة الانجليزية تتنبأن بشكل دال إحصائياً بالرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

**دراسة مصطفي (٢٠١٩)**، والتى تناولت علاقة فاعلية الذات والقلق (كأبعاد للمرونة الأكاديمية) بالرضا عن التخصص الدراسي، وكذلك تحديد مدى اسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالرضا الدراسي، لدى عينة مكونة من (١٩٩) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات، قائمة قلق الاختبار. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين فاعلية الذات والرضا الدراسي، كما وجد تأثير دال إحصائياً لكل من القلق وفاعلية الذات في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا الدراسي.

**المحور الثالث/ دراسات تناولت برامج إرشادية لتحسين المرونة الأكاديمية وأبعادها:**

**دراسة Gerhardt (2007)**، والتي كشفت عن فعالية برنامج للتدريب على مهارات إدارة الذات والتي شملت مهارة تحديد الأهداف، مهارة

إدارة الوقت، مهارة تنظيم الذات، ومهارة تقييم الذات، لدى عينة قوامها (٤٤) طالباً جامعياً بولاية واشنطن قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة إدارة الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما تبين بعد التدريب ردود فعل الطلاب الإيجابية على البرنامج التدريبي، كذلك أكدت نتائج القياس التتبعي الخاص بالمجموعة التجريبية إلى استمرار التحسن في مهارات الإدارة الذاتية؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي.

**دراسة علي (٢٠٠٨)**، والتى بحثت فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب، لدى عينة قوامها (٦٠) معلماً مرتفعي الضغوط النفسية، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتضمنت الدراسة أيضاً مجموعة من الطلاب بلغ عددهم (١٢٠) طالباً، تم تقسيمهم ايضاً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وذلك للحكم على أداء المعلمين بعد تطبيق الكادر الخاص بهم، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية التي يواجهها المعلمون وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي في اتجاه المجموعة التجريبية.

**دراسة بازياد (٢٠١٣)**، والتي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس فاعلية الذات، والبرنامج الإرشادي لتنمية فاعلية الذات في ضوء نظرية بندورا (إعداد الباحث)، والذي تكون من تسع جلسات إرشادية، تم تطبيقها على مدى خمسة أسابيع، وقد أوضحت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات، حيث وجدت فروق دالة في اتجاه القياس

البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بالأنشطة والبرامج التي تنمي فاعلية الذات.

**دراسة على (٢٠١٤)**، والتى بحثت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أبعاد المرونة الأكاديمية وأثره على التحصيل الدراسى، لدى عينة قوامها (٥٨) طالب وطالبة بكلية التربية، وكان عدد الذكور (١١) والإناث (٤٧)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مكونات المرونة الأكاديمية، والبرنامج التدريبي (اعداد الباحث)، وبينت النتائج: فعالية البرنامج في تنمية أبعاد المرونة الأكاديمية والتحصيل الدراسي حيث كانت الفروق في اتجاه القياس البعدى، كما لم تظهر فروق بين القياسين البعدى والتتبعي، أيضاً عدم وجود فرق دالة بين الذكور والإناث على مقياس مكونات المرونة الأكاديمية، كما بينت نتائج تحليل الانحدار إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال متغير فعالية الذات.

**دراسة Arif & Mirza (2017)** والتي كشفت عن فعالية برنامج للتدخل في تعزيز المرونة الأكاديمية للطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدارس الثانوية، وقد صمم لهذا الغرض برنامج للمعلمين لتحسين المرونة الأكاديمية، ويتكون البرنامج من عدة جلسات تستند إلى أنشطة وتدريبات تهدف إلى تعزيز الإبداع، وجهة الضبط الداخلية، مفهوم الذات، تقدير الذات، الإحساس بالاستقلال في الحياة، التفاؤل، العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) من طلاب المدارس الثانوية منخفضي المرونة الأكاديمية في لاهور، تراوحت أعمارهم بين (١٤- ١٦) عام، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وتجريبية، وقد كشفت نتائج الاختبار القبلي- البعدي للمجموعة التجريبية أن برنامج التدخل كان فعالاً بدرجة

كبيرة في تعزيز المرونة الأكاديمية لدى الطلاب في كل بعد من أبعاد المرونة، والدرجة الكلية.

**دراسة زهران (٢٠١٨)**، والتي تحققت من فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى عينة قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية المجبرين على التخصص بكلية التربية جامعة دمياط، وشملت (١١) طالب، (١٩) طالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٨ – ٢٠) عام، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق عليهم مقياس الطاقة النفسية، الرضا الدراسي، والبرنامج الإرشادي الجماعي (إعداد الباحثة)، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي القائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص.

**دراسة Hendar et al., (2019)** وقد بحثت فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المختصر لتحسين المرونة الأكاديمية، والفاعلية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي يستند إلى العلاج المختصر ساهم في تحسين المرونة الأكاديمية والفاعلية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**دراسة أبوبكر؛ محمود (٢٠٢٠)**، وقد بحثت تحديد مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنميه التوجه الإيجابي نحو المستقبل وأبعاده الفرعية (التوقعات الإيجابية ، التفاؤل، التخطيط للمستقبل، الادراك الموضوعي للحاضر، الثقة بالنفس) كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية، لدى عينة قوامها (٣٤) طالبة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم، من

منخفضي التوجه الايجابي نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم استخدام مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل، المرونة الأكاديمية، برنامج إرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي (إعداد الباحثين)، والمكون من (١٧) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرامج في تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية، حيث كانت النتائج في اتجاه المجموعة التجريبية وفي القياس البعدى، كما لم تظهر فروق بين القياسين البعدى والتتبعي مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج.

**دراسة السرحاني وآخرون (٢٠٢١)**، وقد بحثت فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارة إدارة الذات لتخفيف حدة الضغوط النفسية وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها (٢٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تم تطبيق مقياس ادارة الذات، الضغوط النفسية، البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثين)، وقد تم حساب درجات التحصيل الأكاديمي من خلال المعدل التراكمي لمستويين دراسيين سابقين، وأسفرت النتائج عن تحسن في مهارة ادارة الذات وخفض الإحساس بالضغوط النفسية، علاوة على زيادة التحسن في درجات التحصيل الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما تبين استمرار تأثير فاعلية البرنامج الإرشادي على طالبات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمتغيرات الدراسة.

**دراسة فريحات (٢٠٢١)**، وقد تناولت أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين المرونة الأكاديمية وخفض قلق الامتحان على عينة مكونة من (٣٠) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، طُبقت

عليهم أدوات الدراسة وهى مقياس المرونة الأكاديمية، قلق الامتحان، وتم اختيار الطلاب الحاصلين على مستوى منخفض في المرونة الأكاديمية ومستوى مرتفع في قلق الامتحان، وقد تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الذي تكون من (١٣) جلسة، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين المرونة الأكاديمية وخفض قلق الامتحان وذلك من خلال نتائج القياسات القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذا نتائج القياس التتبعي للمجموعة التجريبية، حيث كانت النتائج في اتجاه المجموعة التجربية والقياس البعدى.

**دراسة الشيخ (٢٠٢٢)**، حيث هدفت إلي تصميم برنامج إرشادي تدريبي جمعي لتنمية مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي لدي الطالب الجامعي، والتحقق من مدي فعاليته، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي علي مجموعة تجريبية مكونه من (٤٢) طالب من جامعة الجوف، كما بلغ عدد جلسات البرنامج (٨) جلسات تضمنت التدريب علي ٧ مهارات، بواقع جلستين في أسبوعياً، وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، كما قام بتطبيق مقياس من اعداده لقياس مدي ادراك طلاب الجامعة لمهارات التخطيط للمستقبل قبل وبعد تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية، وقد توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدي أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي، كما أشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس إدراك مهارات التخطيط للمستقبل في القياس البعدي والتتبعي الذي تم بعد مرور شهر من نهاية البرنامج، مما أكد استمرارية أثر البرنامج وكذا فاعليته.

**دراسة عبيد (٢٠٢٣)**، وقد بحثت فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي، وذلك لدى عينة تجريبية قوامها (١٩) طالبة من شعبة الطفولة المتفوقات أكاديميًا بكلية التربية بقنا، باستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس القلق الدراسي، اختبار التدفق النفسي، البرنامج الإرشادي الانتقائي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض مستوى القلق الأكاديمي، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس القلق الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي، حيث انخفض القلق في القياس البعدى، كما بلغ حجم الأثر (٠,٧٤)، كذلك أظهرت النتائج استمرارية فعالية البرنامج في خفض القلق الدراسي في القياس التتبعي بعد شهر من انتهائه.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

**من حيث الهدف:** تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدف بعضها إلى دراسة العلاقة بين أبعاد المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمى مثل دراسة حسن (٢٠١٨)، أبو ندى (٢٠٢٢)، كما هدف بعضها إلى دراسة العلاقة بين أبعاد المرونة الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي مثل دراسة Eldaba (2016) ، جاسم؛ الحلو (٢٠١٤)، كما تناول بعضها الكشف عن فعالية البرامج الإرشادية في تحسين المرونة الأكاديمية وأبعادها مثل دراسة Gerhardt (2007)، Hendar et al, (2019)، فريحات (٢٠٢١)، الشيخ (٢٠٢٢)، لكن البحث الحالي يختلف عن تلك الدراسات من حيث الهدف وهو التعرف على فعالية المرونة الأكاديمية في تحسين الطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي.

**مـن حيـث العينـات المسـتخدمة:** تباينـت العينـات التـي قامـت عليهـا الدراسات السابقة من حيث الفئة العمرية ما بين طلاب المرحلة الإعدادية، الثانوية، وبعضها تناول طلاب المرحلة الجامعية، وهو ما يتفق مع عينة البحث الحالي، لكن لا توجد دراسة تشابهت خصائصها مع خصائص العينة الحالية وهم طلاب الجامعة غير الراغبين بتخصصاتهم حيث لم تجد الباحثتان سوى دراسة السيد (٢٠١٩)، زهران (٢٠١٨)، اللتان تناولتا تلك الفئة من الطلاب.

**مـن حيـث الأدوات :** تنوعت الأدوات المستخدمة في كل دراسة حسب الهدف منها، فبعضها استخدم الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين المرونة الأكاديمية وأبعادها كدراسة أبوبكر؛ محمود (٢٠٢٠)، وبعضها تناول الإرشاد الانتقائي باستخدام فنيات متنوعة لتحسين المرونة الأكاديمية وأبعادها مثل دراسة السرحاني وآخرون (٢٠٢١)، فريحات (٢٠٢١)، وهو ما يتفق مع البحث الحالي حيث اعتمدت الباحثتان في تصميم جلسات البرنامج على الإرشاد الانتقائي.

**مـن حيـث النتـائج :** توصلت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين المرونة الأكايمية والطموح الأكاديمي كدراسة السيد (٢٠١٩)، وأيضا علاقة ارتباطية بين أبعاد المرونة الأكاديمية (كفاعلية الذات الأكاديمية، المثابرة الأكاديمية) والطموح الأكاديمى كدراسة (كلاب، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠١٨)، كما توصل بعضها إلى وجود علاقة بين أبعاد المرونة الأكاديمية (كفاعلية الذات الأكاديمية، القلق) والرضا عن التخصص الدراسي كدراسة Eldaba (2016)، وهذا ما تنطلق منه الدراسة الحالية، أيضاً توصلت نتائج تلك الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين بعض أبعاد المرونة الأكاديمية (فاعلية الذات الأكاديمية، الضبط الذاتي،

القلق، التخطيط للمستقبل) كدراسة Arif & Mirza (2017)، (2019) Hendar et al.,، السرحاني وآخرون (٢٠٢١)، الشيخ (٢٠٢٢)، عبيد (٢٠٢٣)، بينما لم توجد سوى دراسة فريحات (٢٠٢١) التي تناولت تحسين المرونة الأكاديمية بنفس أبعادها المستخدمة في البحث الحالي.

**يتضح مما سبق:** أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي دراسات وصفية استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، كما لم تجد الباحثتان دراسة عربية أو محلية تناولت متغيرات البحث الثلاثة معاً، لذا يعد البحث الحالي هو الأول في تناول فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر غير الراغبات بالتخصص الدراسي (في حدود اطلاع الباحثتان)؛ مما يدعم الحاجة إلى القيام بالبحث الحالي، وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وإعداد أدواته وصياغة فروضه.

**فروض البحث :-**

تتمثل فروض البحث الحالي في الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح الأكاديمي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين البعدى والتتبعي.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين البعدى والتتبعي.

## منهج البحث وإجراءاته

### أولاً: منهج البحث

يعتمد البحث الحالي علي المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث؛ للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية لتحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة الأزهر.

**متغيرات البحث:**

**١- المتغيرات المستقلة :- Independent Variables**

وهو البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية.

**٢- المتغيرات التابعة :- Dependent Variables**

أ-المرونة الأكاديمية.

ب – الطموح الأكاديمي.

جـ – الرضا عن التخصص الدراسي.

**٣- المتغيرات الوسيطة :- Intervening Variables**

وهي المتغيرات التي تم ضبطها وعزل تأثيرها في المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وتتمثل المتغيرات التي تم عزل تأثيرها في البحث الحالي في: العمر والنوع والمستوي التعليمي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث اقتصرت الدراسة على طلاب جامعة الأزهر ممن تتراوح أعمارهن بين (١٨- ٢٠) عاماً من طالبات الفرقة الأولى قسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر من الإناث ممن ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي متجانس.

**ثانياً: عينة البحث الأساسية:** تكون المجتمع الأصلي للبحث من طالبات الفرقة الأولى بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر،

وقامت الباحثتان بتطبيق مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي، على عينة بلغت (٢٥٦) طالبة، وتم تحديد الطالبات المنخفضات في المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي ليتم من خلالهم اختيار عينة البحث الأساسية في ضوء شروط ضبط العينة والتى تكونت من (٢٦) طالبة من الإناث ممن تتراوح أعمارهن بين (١٨ – ٢٠) عاماً، بمتوسط عمري (١٨,٥٣) عاماً وإنحراف معياري (٠,٧٠٦) عام، من طالبات الفرقة الأولى قسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١٣) طالبة لكل مجموعة.

**تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى:**

قامت الباحثتان بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث وهى المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي قبل بدء التجربة، وذلك باستخدام اختبار مان – ويتنى Man Whitney اللابارامترى لمعرفة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى، وذلك على النحو الموضوح بالجدول التالى:

**جدول (١) يوضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة:**

| المتغير | مجموعتي المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المرونة الأكاديمية | الضابطة | ١٣ | ١٤,١٢ | ١٨٣,٥٠ | ٠,٤١١ | ٠,٦٨١ غير دال إحصائياً |
| | التجريبية | ١٣ | ١٢,٨٨ | ١٦٧,٥٠ | | |
| الطموح الأكاديمي | الضابطة | ١٣ | ١٤,٨٨ | ١٩٣,٥٠ | ٠,٩٢٥ | ٠,٣٥٥ غير دال إحصائياً |
| | التجريبية | ١٣ | ١٢,١٢ | ١٥٧,٥٠ | | |
| الرضا عن التخصص الدراسي | الضابطة | ١٣ | ١٤,٩٦ | ١٩٤,٥٠ | ٠,٩٧٦ | ٠,٣٢٩ غير دال إحصائياً |
| | التجريبية | ١٣ | ١٢,٠٤ | ١٥٦,٥٠ | | |

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء إجراءات التجربة فى متغييرات المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة.

**ثالثاً: أدوات البحث**

اشتملت أدوات البحث على ما يلي:

١- **استمارة جمع البيانات:** تتضمن عددًا من البيانات الديموجرافية كالاسم، السن، الكلية، القسم، المرحلة الدراسية، التخصص في المرحلة الثانوية، محل الإقامة.

٢- **مقياس المرونة الأكاديمية:** (ترجمة وتقنين/ على، مصطفي على خلف - ٢٠١٤)

قام على (٢٠١٤) بتطوير وتقنين مقياس المرونة الأكاديمية والذى يعتمد على نموذج 5-C model of academic resilience is proposed الذى أعده Martin & Marsh (2006). وتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٣) بند حيث توزعت بنوده إلى خمسة أبعاد:

١- البعد الأول/ القلق الدراسي: وتمثل بالبنود (١- ٩).

٢- البعد الثاني/ فاعلية الذات: وتمثل بالبنود (١٠-٢٠).

٣- البعد الثالث/ المثابرة: وتمثل بالبنود (٢١ - ٢٤).

٤- البعد الرابع/ التخطيط: وتمثل بالبنود (٢٥ - ٢٩).

٥- البعد الخامس/ الضبط: وتمثل بالبنود (٣٠ - ٣٣).

ويجاب على بنود المقياس في النسخة التى أعدها على (٢٠١٤) بالاختيار بين خمسة بدائل ولكن في البحث الحالي قامت الباحثتان بتعديل طريقة الإجابة ليصبح الاختيار بين ثلاثة بدائل هي (نعم، أحياناً، لا)، وتعطي الدرجات (٣، ٢، ١)، على الترتيب للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة على المقياس وهى (٩) عبارات أرقامها من (١- ٩)؛ فيتم عكس التصحيح (١، ٢، ٣) على الترتيب، وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (٩٩) وأقل درجة (٣٣)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على أن الطالبة تتمتع بمستوى مرتفع من المرونة الأكاديمية، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من المرونة الاكاديمية.

وقد قام مُعد المقياس (علي، ٢٠١٤) بحساب معامل الثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس والتى تراوحت بين (٠,٦٥٥ - ٠,٨٦٤)، كما قام

بحساب قيم ثبات إعادة الإختبار لأبعاد المقياس والتى تراوحت بين (٠,٤٠٨ – ٠,٧١١)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٩٠) طالباً وطالبات بكلية التربية جامعة المنيا، وللتحقق من صدق المقياس قام بحساب معاملات الإرتباط بين بنود المقياس ومقياس التحصيل الدراسي والذى بلغ (٠,٥٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى ثبات وصدق المقياس.

**إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالية:**

أ- **الإتساق الداخلى:** تأكدت الباحثتان من البنية الداخلية للمقياس من خلال عمل تحليل لبنود المقياس للتحقق من ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية، وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وأيضا درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (٢) و(٣) و(٤) توضح ذلك:

**جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس المرونة الأكاديمية (ن = ٢٤٥)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤١٨** | ١٢ | ٠,٥٤٧** | ٢٣ | ٠,٦٢٥** |
| ٢ | ٠,٤٢١** | ١٣ | ٠,٤٨٠** | ٢٤ | ٠,٦٥٦** |
| ٣ | ٠,٣٧٩** | ١٤ | ٠,٤٧٧** | ٢٥ | ٠,٣٢٢** |
| ٤ | ٠,٤٦٢** | ١٥ | ٠,٦١٤** | ٢٦ | ٠,٤٨٨** |
| ٥ | ٠,٣١٩** | ١٦ | ٠,٤٥٨** | ٢٧ | ٠,٤٠٨** |
| ٦ | ٠,٤٠٣** | ١٧ | ٠,٤٥٠** | ٢٨ | ٠,٣٧٩** |
| ٧ | ٠,٢٣٥** | ١٨ | ٠,٤٢٨** | ٢٩ | ٠,٤٨٩** |
| ٨ | ٠,٢٩٩** | ١٩ | ٠,٤٥٧** | ٣٠ | ٠,٥٥٩** |
| ٩ | ٠,٤٤٠** | ٢٠ | ٠,٢٥٣** | ٣١ | ٠,٦٠٢** |
| ١٠ | ٠,٥٥٢** | ٢١ | ٠,٥٠٠** | ٣٢ | ٠,٤٥٦** |
| ١١ | ٠,٦٢٣** | ٢٢ | ٠,٦٥٣** | ٣٣ | ٠,٥٥٩** |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١ = ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٢) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الخمسة لمقياس المرونة الأكاديمية (ن = ٢٤٥)**

| البعد الأول: القلق الأكاديمي | | البعد الثانى: فاعلية الذات | | البعد الثالث: المثابرة | | البعد الرابع: التخطيط | | البعد الخامس: الضبط | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٧٢١ | ١٠ | **٠,٥٥٠ | ٢١ | **٠,٧١٨ | ٢٥ | **٠,٦٦٨ | ٣٠ | **٠,٧٢٢ |
| ٢ | **٠,٧٣٦ | ١١ | **٠,٦٥٧ | ٢٢ | **٠,٨٢٣ | ٢٦ | **٠,٧٧٨ | ٣١ | **٠,٨٠٠ |
| ٣ | **٠,٦٤٩ | ١٢ | **٠,٦٨٥ | ٢٣ | **٠,٨٠٣ | ٢٧ | **٠,٧٧٤ | ٣٢ | **٠,٧٥٧ |
| ٤ | **٠,٦٧٤ | ١٣ | *٠,٥٧٧ | ٢٤ | **٠,٨٢٦ | ٢٨ | **٠,٦١٥ | ٣٣ | **٠,٧٦٠ |
| ٥ | **٠,٧٤٨ | ١٤ | **٠,٦٧٩ | | | ٢٩ | **٠,٦٨٧ | | |
| ٦ | **٠,٧٩٣ | ١٥ | **٠,٦٧٧ | | | | | | |
| ٧ | **٠,٦٢١ | ١٦ | **٠,٦٣٥ | | | | | | |
| ٨ | **٠,٦٧٢ | ١٧ | **٠,٥٣٠ | | | | | | |
| ٩ | **٠,٧٨٢ | ١٨ | **٠,٥٧٧ | | | | | | |
| | | ١٩ | **٠,٦١٩ | | | | | | |
| | | ٢٠ | **٠,٢٧١ | | | | | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١ = ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٣) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بأبعادها وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة الأكاديمية (ن = ٢٤٥)**

| الأبعاد | بعد القلق الأكاديمي | بعد فعالية الذات | بعد المثابرة | بعد التخطيط | بعد الضبط |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | **٠,٥٢٦ | **٠,٨٣١ | **٠,٧٦٩ | **٠,٥٨٧ | **٠,٧١٦ |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١= ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٤) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**ب- ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (٢٤٥) طالبة بالجامعة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨٢)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٨٧٣) لبعد القلق الأكاديمي، و(٠,٧٩١) لبعد فاعلية الذات و(٠,٨٠٣) لبعد المثابرة، و(٠,٧٤٧) لبعد التخطيط، و(٠,٧٥٠) لبعد الضبط. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٨٢٣) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٨٥٣)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٤٧٠)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman– Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٦٤٠)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

**٣- مقياس الطموح الأكاديمي:** (إعداد/ النتشة، نرمين حجازى – ٢٠٢١)

يهدف المقياس إلى تقدير مستوى الطموح الأكاديمي، وقد أعدته النتشة (٢٠٢١). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من ٣٤ بند وقد تم حذف البنود غير الدالة رقم (١٥، ٢٤) عند التحقق من الاتساق الداخلي في البحث الحالي، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٢) بند.

ويُجاب على بنود المقياس في النسخة التى أعدتها النتشة (٢٠٢١) بالاختيار بين خمسة بدائل ولكن في الدراسة الحالية قامت الباحثتان بتعديل طريقة الإجابة ليصبح الاختيار بين ثلاثة بدائل هي (نعم، أحياناً، لا)، وتعطي الدرجات (٣، ٢، ١)، على الترتيب للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة وهى (١٠، ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣١) فيتم عكس التصحيح (١، ٢، ٣) على الترتيب، وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (٩٦) وأقل درجة (٣٢)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على

أن الطالبة تتمتع بمستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من الطموح الاكاديمي. وقد قامت الباحثتان بتعديل بعض العبارات لتكون أوضح في صياغتها بالنسبة لعينة الدراسة الحالية.

وقد قامت مُعدة المقياس (النتشة، ٢٠٢١) بحساب معامل الثبات الفاكرونباخ والذى بلغ (٠,٩٢)، وحساب التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الإرتباط (٠,٧٧) وبتصحيح الطول بمعادلة جوتمان بلغ (٠,٨٧) وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من (١٨٨) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل بفلسطين، كما قامت مُعدة المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري حيث قامت بعرض المقياس علي (٧) من المحكمين المتخصصين ذوى الخبرة في الجامعات الفلسطنية، كما قامت بحساب الإتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٥٨ – ٠,٧٣)، وكانت جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق وثبات المقياس.

**إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالية:**

**أ- الاتساق الداخلي:** حيث تم عمل تحليل لبنود المقياس للتحقق من ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (٥) يوضح ذلك:

**جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي (ن = ٢٤٥)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٤١** | ١٣ | ٠,٤٣٤** | ٢٥ | ٠,١٦٣* |
| ٢ | ٠,٦١٣** | ١٤ | ٠,٤٦٣** | ٢٦ | ٠,٤٠٣** |
| ٣ | ٠,٥٥٥** | ١٥ | ٠,٠٣٢ | ٢٧ | ٠,٤٧٥** |
| ٤ | ٠,٤٥٣** | ١٦ | ٠,٥٩١** | ٢٨ | ٠,٥٦٧** |
| ٥ | ٠,٦٣٧** | ١٧ | ٠,٦٥٥** | ٢٩ | ٠,٤٦١** |
| ٦ | ٠,٣٩٩** | ١٨ | ٠,٤٢٣** | ٣٠ | ٠,٤٧٧** |
| ٧ | ٠,٥٩٧** | ١٩ | ٠,٣٨١** | ٣١ | ٠,٤٨٣** |
| ٨ | ٠,٥٢٠** | ٢٠ | ٠,٣٧٥** | ٣٢ | ٠,٤٩١** |
| ٩ | ٠,٣٠٥** | ٢١ | ٠,٥٢٣** | ٣٣ | ٠,٦٢٨** |
| ١٠ | ٠,٢٦٥** | ٢٢ | ٠,٥٢٢** | ٣٤ | ٠,٦٣٧** |
| ١١ | ٠,٥٦٦** | ٢٣ | ٠,٣٧٣** | | |
| ١٢ | ٠,٦٤٨** | ٢٤ | ٠,٠٢٠ | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١= ٠,١٨ (*) دال عند مستوى ٠,٠٥= ٠,١٤**

يتبين من نتائج جدول (٥) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت دلالتها بين (٠,٠١ –٠,٠٥) فيما عدا البندان رقم (١٥، ٢٤) فهما غير دالان لعدم ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس؛ ولذا تم حذفهما.

**ب- الصدق العاملى:** أجرت الباحثتان التحليل العاملى الاستكشافي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايز Kaiser Normalization، على أن يتم استبعاد البنود التى يقل تشبعها عن (٠,٢)،

وقد تراوحت قيم الشيوع لبنود المقياس بين (٠,٢١٧ – ٠,٧١٣)، وتمثلت التشبعات على خمسة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٤,٣٢٩– ٢,٠٩١)، واستقطبت هذه العوامل (٤٧,٥٧٤٪) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة. والجدول (٦) يوضح نتائج التحليل العاملى:

**جدول (٦) نتائج التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس الطموح الأكاديمي (ن= ٢٤٥)**

| رقم البند | التشبعات على العوامل | | | | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع | العامل الخامس | |
| ١ | | ٠,٢٤٢ | ٠,٣٩٤ | ٠,٤١٥ | | ٠,٤٤٧ |
| ٢ | ٠,٨٢٥ | | | | | ٠,٧١٣ |
| ٣ | ٠,٧٠٥ | | | | | ٠,٥٣٣ |
| ٤ | ٠,٢٩٦ | ٠,٢٩١ | | | | ٠,٢١٧ |
| ٥ | | ٠,٦٠٥ | ٠,٢٦٨ | ٠,٢٣٠ | | ٠,٥٥٣ |
| ٦ | ٠,٢٨٨ | | ٠,٦٣٦ | | ٠,٢٣٨ | ٠,٥٥٣ |
| ٧ | ٠,٢٨٨ | | ٠,٣٠٨ | ٠,٣٣١ | ٠,٣٠٣ | ٠,٤١٤ |
| ٨ | ٠,٢١١ | | ٠,٢١٨ | ٠,٢٨٩ | ٠,٤٤٥ | ٠,٣٨٠ |
| ٩ | | | | | ٠,٦٠٤ | ٠,٣٧٧ |
| ١٠ | | ٠,٢٩١ | ٠,٣٣٤ | ٠,٣١٣ | ٠,٢٠٤ | ٠,٣٥٠ |
| ١١ | ٠,٣٧٦ | ٠,٢٠٢ | ٠,٤٩٠ | | | ٠,٤٥٧ |
| ١٢ | ٠,٧٩٥ | | | | | ٠,٦٩٣ |
| ١٣ | | ٠,٥٢٩ | | ٠,٣٤٨ | | ٠,٤٢٦ |
| ١٤ | | ٠,٦٠٩ | ٠,٢٩٨ | | | ٠,٤٦٩ |
| ١٦ | ٠,٢٧٠ | ٠,٤٩٩ | | | ٠,٤٤٤ | ٠,٥٢٣ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | ٠,٧٢٧ | | | | ٠,٢٨٣ | ٠,٦٥٠ |
| ١٨ | | | ٠,٤٠٢ | ٠,٦٣٥ | ٠,٢٢٨ | ٠,٦٢٦ |
| ١٩ | | | | ٠,٦٨٧ | | ٠,٥٢٢ |
| ٢٠ | | ٠,٦٤٣ | | | | ٠,٤٤٩ |
| ٢١ | | ٠,٣٧١ | ٠,٤٦٢ | | | ٠,٤١٠ |
| ٢٢ | ٠,٧٠٠ | | | | | ٠,٥٤٣ |
| ٢٣ | | | ٠,٤٩٥ | ٠,٢٥١ | | ٠,٣٥١ |
| ٢٥ | | | | ٠,٥٤٧ | ٠,٣٢٣ | ٠,٤٢٨ |
| ٢٦ | | | ٠,٧٠٥ | | | ٠,٥١٦ |
| ٢٧ | ٠,٣٧٣ | | | | ٠,٣٦٧ | ٠,٣٠٧ |
| ٢٨ | | ٠,٤٦٤ | ٠,٤٦١ | | ٠,٢٧٤ | ٠,٥١٧ |
| ٢٩ | ٠,٣٥٥ | | | | ٠,٥١٦ | ٠,٤٢٠ |
| ٣٠ | | ٠,٦٣٧ | ٠,٣٠٦ | | | ٠,٥١٧ |
| ٣١ | ٠,٣٤٣ | ٠,٤٨٨ | | | ٠,٢٥٥ | ٠,٤٦٢ |
| ٣٢ | ٠,٤٦٩ | ٠,٢٨٤ | | | | ٠,٣٤١ |
| ٣٣ | | ٠,٣١٧ | ٠,٥٣٢ | ٠,٣١٠ | ٠,٣٤٨ | ٠,٦١٥ |
| ٣٤ | ٠,٤١٤ | ٠,٤١٨ | ٠,٢٢٠ | | | ٠,٤٤٣ |
| الجذر الكامن | ٤,٣٢٩ | ٣,٤٨١ | ٣,١٨٣ | ٢,١٤٠ | ٢,٠٩١ | |
| نسبة التباين % | ١٣,٥٢٩ | ١٠,٨٧٨ | ٩,٩٤٧ | ٦,٦٨٧ | ٦,٥٣٤ | |
| نسبة التباين الكلي | ٤٧,٥٧٤٪ | | | | | |

**يتضح من نتائج جدول (٦) تشبع بنود المقياس على خمسة عوامل هى:**

أ- **العامل الأول:** وتشبعت به (٨) بنود تشبعاً دالاً هى (٢، ٣، ٤، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٢٩٦- ٠,٨٢٥)

والجذر الكامن له هو (٤,٣٢٩) ويشكل (١٣,٥٢٩) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن العمل على تحقيق الأهداف؛ كتحقيق الطموحات المستقبلية من خلال الدراسة الجامعية. وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ "العمل على تحقيق الأهداف".

**ب-العامل الثانى:** وتشبعت به (٩) بنود تشبعاً دالاً هى (٥، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٤)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤١٨- ٠,٦٤٣) والجذر الكامن له هو (٣,٤٨١) ويشكل (١٠,٨٧٨) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن النظرة المتفائلة للحياة؛ كالنظر للمستقبل بتفاؤل. وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ "النظرة المتفائلة للحياة".

**جـ- العامل الثالث:** وتشبعت به (٧) بنود تشبعاً دالاً هى (٦، ١٠، ١١، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٣٣)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٣٣٤- ٠,٧٠٥) والجذر الكامن له هو (٣,١٨٣) ويشكل (٩,٩٤٧) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن السعي للتميز؛ كالطموح لان يكون له مركزا اجتماعيا بعد التخرج. وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ "السعي للتميز".

**د- العامل الرابع:** وتشبعت به (٥) بنود تشبعاً دالاً هى (١، ٧، ١٨، ١٩، ٢٥)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٣٣١- ٠,٦٨٧) والجذر الكامن له هو (٢,١٤٠) ويشكل (٦,٦٨٧) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن تحمل المسؤولية؛ كالسعي لأن يكون شخصا ناجحاً في حياته الجامعية. وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ "تحمل المسؤولية".

**هـ- العامل الخامس:** وتشبعت به (٣) بنود تشبعاً دالاً هى (٨، ٩، ٢٩)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٤٥- ٠,٦٠٤) والجذر الكامن له هو (٢,٠٩١) ويشكل (٦,٥٣٤) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن مواجهة التحديات؛ كتشجيع منافسة الزملاء على الاستمرار في الدراسة. وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ "مواجهة التحديات".

وقد تم حساب التحليل العاملى بعد حذف البنود الغير دالة وهو البند رقم (١٥، ٢٤).

**ج- ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة ممثلة للعينة الأساسية حجمها (٢٤٥) طالبة بالجامعة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩١). كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٨٣٥) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٧٧٣)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٧٣)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٧٢)؛ مما يشير إلي ثبات المقياس. وقد تم حساب الثبات للمقياس بعد حذف البنود الغير دالة وهو البند رقم (١٥، ٢٤).

**٤- مقياس الرضا عن التخصص الدراسي:** (إعداد/ صيفور، سليم - ٢٠٢٠)

يهدف المقياس إلى تقدير مستوى الرضا عن التخصص الدراسي الجامعى، وقد أعده صيفور (٢٠٢٠). ويتكون المقياس من ٢٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هى:

١- البعد الأول/ الرغبة في التخصص الدراسي الجامعى: وتمثل بالبنود (١- ١٠).

٢- البعد الثاني/ الرضا عن المناهج الدراسية: وتمثل بالبنود (١١- ٢٠).

٣- البعد الثالث/ الرضا عن المهنة المستقبلية: وتمثل بالبنود (٢١ – ٢٨).

ويجاب على بنود المقياس بالإختيار بين ثلاثة بدائل هى (نعم، أحياناً، لا) لتقابل الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب وذلك للعبارات الموجبة أما العباررات السالبة وهى (٣، ٤، ٥، ٦، ١٣، ٢٤) فيتم عكس التصحيح (١، ٢، ٣) على الترتيب، وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (٨٤) وأقل درجة (٢٨)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على أن الطالبة تتمتع بمستوى مرتفع من الرضا عن التخصص الدراسي، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من الرضا عن التخصص. وقد قامت الباحثتان بتعديل بعض العبارات لتكون أوضح في صياغتها بالنسبة لعينة البحث الحالي.

وقد قام مُعد المقياس صيفور (٢٠٢٠) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب معامل ألفاكرونباخ والذى بلغ (٠,٨٧)، كما تم حساب معامل الإرتباط بين نصفي المقياس والذى بلغ (٠,٨٣)، وذلك من خلال التطبيق على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي تاسوست بالجزائر.

**إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالية:**

أ- **الإتساق الداخلي:** تأكدت الباحثتان من البنية الداخلية للمقياس من خلال عمل تحليل لبنود المقياس للتحقق من ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وأيضا درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (٧) و(٨) و(٩) توضح ذلك:

**جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي (ن = ٢٤٥)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٤٨** | ١١ | ٠,٥٩٨** | ٢١ | ٠,٦٦٩** |
| ٢ | ٠,٥٥٠** | ١٢ | ٠,٥٥٢** | ٢٢ | ٠,٦٨٩** |
| ٣ | ٠,٥٨٥** | ١٣ | ٠,٥١٣** | ٢٣ | ٠,٧٦٣** |
| ٤ | ٠,٥٣٧** | ١٤ | ٠,٥٧٢** | ٢٤ | ٠,٥٥٦** |
| ٥ | ٠,٥٣٥** | ١٥ | ٠,٤٠٥** | ٢٥ | ٠,٥٨٥** |
| ٦ | ٠,٤١٥** | ١٦ | ٠,٦٩٧** | ٢٦ | ٠,٤٣٠** |
| ٧ | ٠,٦٢٩** | ١٧ | ٠,٥٠٤** | ٢٧ | ٠,٦٢٢** |
| ٨ | ٠,٦١٣** | ١٨ | ٠,٤١٩** | ٢٨ | ٠,٤٩٦** |
| ٩ | ٠,٤٣٤** | ١٩ | ٠,٣٨٨** | | |
| ١٠ | ٠,٥٧٩** | ٢٠ | ٠,٦٩١** | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١= ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٧) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الثلاثة لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي (ن = ٢٤٥)**

| البعد الأول: الرغبة في التخصص | | البعد الثانى: الرضا عن المناهج الدراسية | | البعد الثالث: الرضا عن المهنة المستقبلية | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٣٩٨ | ١١ | **٠,٧٠٣ | ٢١ | **٠,٧٨٦ |
| ٢ | **٠,٣٩٤ | ١٢ | **٠,٦٢٨ | ٢٢ | **٠,٧٥٩ |
| ٣ | **٠,٣٨٦ | ١٣ | **٠,٥٨٠ | ٢٣ | **٠,٨٤٣ |
| ٤ | **٠,٣٧٧ | ١٤ | **٠,٦٤٢ | ٢٤ | **٠,٦٩٨ |
| ٥ | **٠,٣٦٤ | ١٥ | **٠,٥١١ | ٢٥ | **٠,٦٩٤ |
| ٦ | **٠,٢٨٠ | ١٦ | **٠,٧٣٧ | ٢٦ | **٠,٤٦٦ |
| ٧ | **٠,٤٤٥ | ١٧ | **٠,٥٩٧ | ٢٧ | **٠,٧٥٢ |
| ٨ | **٠,٣٩٩ | ١٨ | **٠,٥٥٤ | ٢٨ | **٠,٥٦٠ |
| ٩ | **٠,٢٤٤ | ١٩ | **٠,٥١٧ | | |
| ١٠ | **٠,٣٨٨ | ٢٠ | **٠,٧٥٧ | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١= ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٨) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بأبعادها وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي (ن = ٢٤٥)**

| الأبعاد | بعد الرغبة في التخصص | بعد الرضا عن المناهج الدراسية | بعد الرضا عن المهنة المستقبلية |
|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | **٠,٨٥١ | **٠,٨٥٩ | **٠,٨٥٩ |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١= ٠,١٨**

يتبين من نتائج جدول (٩) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

**ب- ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (٢٤٥) طالبة بالجامعة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٣٦)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٩١٣) لبُعد الرغبة في التخصص، و(٠,٨١٣) لبُعد الرضا عن المناهج الدراسية و(٠,٨٤٧) لبُعد الرضا عن المهنة المستقبلية. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٩٠٩) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٨٦٢)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٩٢)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman–Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٨٤)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

**٥-البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية:**

**أهداف البرنامج:**

**أ-الهدف العام من البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تحقيق هدف مباشر وهدف غير مباشر

- **هدف مباشر يتمثل في:** تنمية المرونة الأكاديمية.
- **هدف غير مباشر يتمثل في:** تحسين الطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي.

**ب-الأهداف الفرعية للبرنامج:** يهدف البرنامج إلى تحقيق أهداف إجرائية تتمثل في:

- أن ينمي الوعى بالمرونة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- أن تستطيع أفراد المجموعة التجريبية تنمية فاعلية الذات.
- أن تكتسب أفراد المجموعة التجريبية مهارة التخطيط وإدارة الوقت.

– أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على ضبط أفكارهن ومشاعرهن وسلوكهن.

– أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على العوامل المؤثرة في تنمية المثابرة.

– أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على طرق خفض القلق الأكاديمى.

– أن تزداد القدرة على مواجهة العقبات الأكاديمية في المستقبل.

– أن يحدث تغير إيجابي تجاه ما تشعره به أفراد المجموعة التجربية من انخفاض مستوى الطموح الأكاديمى والرضا عن التخصص الدراسي.

**اعداد البرنامج:**

قامت الباحثتان بإعداد البرنامج من خلال الاطلاع على التراث النظرى للإرشاد النفسي والتربوي من بعض المراجع مثل أبو أسعد والأزايدة (٢٠١٥) وبرزان (٢٠١٦)، وكذلك الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة في مجال برامج الإرشاد النفسي، كدراسة رضوان (٢٠١٧)، ودراسة يوسفي (٢٠١٧)؛ وذلك بهدف الوقوف على آلية بناء البرنامج وأنشطته وإختيار الفنيات والوسائل المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.

**وصف البرنامج:**

يتكون البرنامج من (١٣) جلسة مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة بمعدل جلستان في الأسبوع. وتحتوى جلسات البرنامج على معلومات حول المرونة الأكاديمية (مفهومها وأبعادها والعوامل المؤثرة فيها وصفات الذين يتسمون بالمرونة الأكاديمية). كما يتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تنمية أبعاد المرونة الأكاديمية (فاعلية الذات – التخطيط – الضبط – المثابرة – القلق الأكاديمى)، من خلال أنشطة وفنيات الإرشاد النفسي الانتقائي مثل (المناقشة والحوار– الوعى الذاتى– طرح الأسئلة – التعزيز– العصف

الذهني– المحاضرة – الاقناع اللفظى– الضبط الإنفعالى – وضع القواعد والحدود – الواجب المنزلى – التغذية الراجعة – التعلم الذاتى – لعب الأدوار – التعلم التعاونى – التقييم الذاتى – الاسترخاء – المراقبة الذاتية – السيكودراما – النمذجة – التلخيص– التعرض للانفعالات –التخيل – إعادة البناء المعرفي – القصة)، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات والوسائل مثل (السبورة – الكروت الملونة – الأقلام – الحاسب الآلى – شاشة عرض (بروجكتور) – الصور – الخرائط الذهنية – العرض التقديمى– لوحة ورقية – بكرة لزق – أوراق عمل – الفيديو – ألوان – أوراق بيضاء – المقاييس).

**مكان تطبيق البرنامج:** تم تطبيق البرنامج بأحد معامل قسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

**جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج**

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف من الجلسة | الفنيات المستخدمة | زمن الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| الأولى | التمهيد والتعارف | استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- تكوين علاقة ألفة بين الباحثتان وأفراد المجموعة التجريبية. ٢- التعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته ومحتواه. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: المناقشة والحوار– التعزيز– العصف الذهنى– وضع القواعد والحدود | ٦٠ دقيقة |
| الثانية | المرونة الأكاديمية | استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- تعريف مفهوم المرونة الأكاديمية. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: العصف الذهنى – التعزيز – الوعى | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ٢- تحديد أبعاد المرونة الأكاديمية.<br>٣- العوامل التى تسهم في المرونة الأكاديمية.<br>٤- تحديد صفات الذين يتسمون بالمرونة الأكاديمية. | الذاتى – المحاضرة – لعب الأدوار | |
| الثالثة والرابعة | فاعلية الذات | استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- أن يعرف أفراد المجموعة المقصود بفاعلية الذات.<br>٢- أن يعدد أفراد المجموعة سمات الأفراد مرتفعي فاعلية الذات.<br>٣- أن يقارن أفراد المجموعة بين مصادر فاعلية الذات.<br>٤- يحدد المتدربات بعض خبرات الإنجاز التي مروا بها.<br>٥- تحديد الأفكار السلبية وكيفية التغلب عليها واستبدالها بأخرى | تم استخدام بعض الفنيات مثل: المناقشة والحوار– طرح الأسئلة – المحاضرة– التغذية الراجعة – التعلم الذاتى – الواجب المنزلى. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | إيجابية.<br>٦- استكشاف المتدربات نقاط القوة والضعف لديهن | | |
| الخامسة والسادسة | التخطيط | استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- تعريف مفهوم التخطيط.<br>٢- تحديد أهمية التخطيط وخطواته وأساليبه.<br>٣- التدريب على تحديد الأهداف وإدارة الوقت وأساليب التخطيط. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: النمذجة - التعلم التعاونى – لعب الأدوار –الضبط الانفعالي – السيكودراما | |
| السابعة والثامنة | الضبط الذاتى | استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- تعريف مفهوم ضبط الذات.<br>٢- توضيح استراتيجيات ضبط الذات.<br>٣- توضيح معوقات ضبط الذات.<br>٤- تحديد عناصر ضبط الذات. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: لعب الأدوار - الضبط الانفعالي–العصف الذهنى– التقييم الذاتي –التعلم الذاتى | |
| التاسعة والعاشرة | المثابرة | استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- تعريف مفهوم | تم استخدام بعض الفنيات مثل: المناقشة والحوار | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المثابرة.<br>٢- توضيح كيفية التحلى بسمات المثابرون.<br>٣- التدريب على العوامل المؤثرة في تنمية المثابرة.<br>٤- التدريب على طرق التغلب على معوقات الاستمرار في أداء المهام. | - التعزيز - لعب الأدوار - التعلم التعاونى - المحاضرة - التعلم الذاتى. | |
| الحادية عشر والثانية عشر | القلق الأكاديمي | استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- تعريف مفهوم القلق الأكاديمي.<br>٢- توضيح أسباب القلق الأكاديمي.<br>٣- التدريب على كيفية مهاجمة الأفكار السلبية المسببة للقلق الأكاديمي.<br>٤- التدريب على تمارين التنفس والاسترخاء.<br>٥- التدريب على كيفية التغلب على قلق الإمتحان. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: الضبط الانفعالي - العصف الذهنى- الوعى الذاتى - التخيل - الاسترخاء. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الثالثة عشر | الجلسة الختامية | استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها:<br>١- التحقق من تنفيذ الفوائد التى توقعتها الطالبات من البرنامج.<br>٢- تطبيق استمارة تقييم البرنامج.<br>٣- إجراء التقويم البعدى للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي. | تم استخدام بعض الفنيات مثل: التغذية الراجعة – المناقشة والحوار – التقييم الذاتي – التعزيز | |

**أهمية البرنامج:** تتمثل أهمية البرنامج في تنمية المرونة الأكاديمية والتى تفيد في:

١. تمكن الفرد من الضبط وإدارة الأزمات.
٢. تمكن الفرد من تقبل التغيير وتحفزه على تخطى العقبات.
٣. تعزيز الثقة بالنفس والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.
٤. تنمية القدرة على تحديد الأهداف التى يراد تحقيقها.
٥. خفض الشعور بالقلق الأكاديمى.
٦. تنمية القدرة على المثابرة على اكمال المهام الأكاديمية دون الشعور باليأس أو الملل.
٧. تمكن الطالب من التغلب على العقبات الأكاديمية.

**تقويم البرنامج:**

أ- **التقويم القبلي:** يتم إجراء تقويم قبلي للبرنامج من خلال تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي على المجموعة التجريبية والضابطة قبل تنفيذ جلسات البرنامج.

ب- **التقويم البنائي:** يتم إجراء تقويم بنائي للبرنامج أثناء تنفيذ جلسات البرنامج من خلال الأنشطة وأوراق العمل والواجبات المنزلية التى يطلب من أفراد المجموعة التجريبية تطبيقها.

ج- **التقويم البعدى:** يتم إجراء تقويم بعدى للبرنامج من خلال تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي على المجموعة التجريبية والضابطة بعد تنفيذ جلسات البرنامج مباشرة، ثم إجراء قياس تتبعي للبرنامج من خلال تطبيق مقاييس البحث على المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من إنتهاء جلسات البرنامج.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

**١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

**نص الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

**جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس المرونة الأكاديمية**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | الرتب السالبة | ١ | ٣,٠٠ | ٣,٠٠ | ٢,٨٢٧ | ٠,٠٠٥** |
| البعدى | الرتب الموجبة | ١١ | ٦,٨٢ | ٧٥,٠٠ | | |
| | التساوى | ١ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٨٢٧)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٦,٨٢) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٣,٠٠)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الأول، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما تبين في الجلسة الختامية ردود الفعل الإيجابية لأفراد المجموعة التجريبية على البرنامج الإرشادي من خلال استمارة تقييم البرنامج؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية المرونة الأكاديمية.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (أبوبكر؛ محمود، ٢٠٢٠؛ فريحات، ٢٠٢١؛ Arif & Mirza, 2017; Hendar, et al., 2019) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المرونة الأكاديمية. ودراسة (السرحاني وآخرون،٢٠٢١ ;Gerhardt, 2007) التى كشفت عن فعالية البرنامج

الإرشادي لتنمية إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة في القياس البعدى.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة ترجع إلى دور فنيات البرنامج الإرشادي المستخدمة في البحث الحالي والتى ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج. ففنيات النمذجة، الإقناع اللفظى، المناقشة والحوار، المحاضرة، الوعى الذاتى، لعب الأدوار، إعادة البناء المعرفي والتعلم الذاتى؛ من شأنها أن تُسهم في تحسين فاعلية الذات ووعى الطالب بنقاط القوة والضعف لديه وكيفية العمل على تحسين نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة. فقد أوصت دراسة بازياد (٢٠١٣) بضروره تفعيل واستثمار الدور الإيجابي لمصادر فاعلية الذات وأهمها الإقناع اللفظي والخبرات الإبدالية، كما ذكرت رضوان (٢٠٢١) أن من مصادر فعالية الذات الخبرات البديلة والإقناع اللفظى والإنجازات الأدائية، كما أشارت فريحات (٢٠٢١) أن من أساليب تنمية الذات اكتشاف نقاط القوة وتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف وتعديلها، واتخاذ نموذج يكون قدوة للطالب، وتكرار خبرات النجاح السابقة، وتحديد الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية.

كما أن فنيات العصف الذهنى، التساؤل، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز، الوعى الذاتى، التقييم الذاتي، السيكودراما والواجب المنزلى تُسهم في تنمية مهارة التخطيط وإدارة الوقت؛ فمن خلال الوعى الذاتى يستطيع الطالب تحليل وضعه الحالى وتحديد أهدافه، وبالعصف الذهنى يتمكن من تحديد البدائل، ومن خلال التساؤل والنمذجة يقييم البدائل ويختار البديل الأفضل، وباستخدام السيكودراما وتنفيذ الواجب المنزلى يتدرب على صياغة الخطط وتنفيذها، وبالتغذية الراجعة والتعزيز يتدرب على متابعة وتقييم الخطط التى تستهدف تحقيق الأهداف المرجوة، فقد أشار الشيخ (٢٠٢٢)

أن خطوات التخطيط تتضمن تحديد الوضع الراهن للفرد، تحديد الأهداف، تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف، تحديد خطوات التنفيذ، البدء في التنفيذ، المتابعة والتقييم والتقويم.

كذلك فإن فنيات المراقبة الذاتية، التقييم الذاتى، التعزيز، الضبط الإنفعالى، وضع القواعد والحدود والواجب المنزلى، من شأنها أن تُسهم في تنمية استراتيجيات ضبط الذات، فمن خلال المراقبة الذاتية يلاحظ الطالب السلوك المراد ضبطه وتعديله، ومن خلال تقييم الذات يحدد ما أنجزه الطالب من أهداف في ضوء المعايير التى وضعها لتعديل وضبط السلوك، وبالضبط الانفعالى والتعزيز يتمكن من تقديم الجزاء المناسب لتحقيقه أو اخفاقه في إنجاز الأهداف المحددة لضبط السلوك المستهدف. حيث ذكر الشرمان (٢٠٢٠) أن استرتيجيات ضبط الذات تتضمن استراتيجية مراقبة الذات والتى تعنى مراقبة الفرد لسلوكه، واستراتيجية تقييم الذات والتى تشير إلى مقارنة الفرد سلوكه بمجموعة من المعايير والحصول على التغذية الراجعة التى تساعده على تقييم سلوكه، واستراتيجية تعزيز الذات والتى توضح مكافأة الفرد لسلوكه الصحيح الذى يحقق الهدف.

أيضاً تُسهم فنيات المحاضرة، العصف الذهنى، التغذية الراجعة، التعلم التعاونى، السيكودراما، التلخيص والقصة في تنمية المثابرة؛ حيث تتيح تلك الفنيات الفرصة للفرد لتنمية الإرادة والعزيمة والقدرة على التفاعل مع الآخرين والشعور بالإنتماء والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط، فقد أشار (القضاة؛ الصرايرة، ٢٠١٦؛ القطاوي؛ على، ٢٠١٦) إلى أن من سمات المثابرون التحلى بقوة الإرادة، والشعور بالإنتماء، والقدرة على مواجهة الضغوط، والقدرة على التفاعل مع الآخرين، وإقامة علاقات

اجتماعية ناجحة، واستخدام طرق متنوعة لحل المشكلات، وعدم الاستسلام بسهولة في مواجهة العقبات.

كذلك فإن استخدام فنيات التعرض للانفعالات، التخيل والإسترخاء في التدريب على كيفية مهاجمة الأفكار السلبية المسببة للقلق الأكاديمي، من شأنه أن يسهم في خفض مستوى القلق الأكاديمي. فمن خلال التعرض التدريجى للانفعالات يتمكن الطالب من مواجهة توقع الفشل والخوف من إحباط الأهل والبيئة الأسرية المهددة، ومن خلال التخيل والتأمل يتمكن الطالب من تحسين التركيز والقدرة على السيطرة على الشعور بفقد القدرة على الاستعداد الجيد للمواقف الأكاديمية المسببة للقلق الأكاديمي، ومن خلال الاسترخاء تتحسن عملية التنفس واسترخاء العضلات؛ مما يقلل من حالة التوتر والضغط التى تتسبب في الشعور بالقلق الأكاديمي، فقد بينت دراسة Ozamiz-Etxebarria et al., (2020) أن فنيات الاسترخاء التدريجي والتخيل فعالة في خفض مستويات القلق لدى طلاب الجامعات، كما ذكر مصطفي (٢٠٢٢) أن القلق الأكاديمي وفقاً للنظرية المعرفية يعد شكلاً من أشكال التصورات والمعتقدات الخاطئة والأفكار السلبية التى تجعل الفرد أكثر توتراً، وتنشأ تلك الأفكار من بعض مصادر القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كتوقعات الوالدين، والتسويف الأكاديمي وتداخل المهام، حيث يتضمن القلق الأكاديمي وفقاً لما أشارت إليه هنداوي (٢٠٢٠) على أفكار سلبية لدى الفرد حول الخوف من إحباط الأهل وتوقع الفشل والإحساس بفقد السيطرة وعدم القدرة على أداء المهام المكلف بها.

**٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:**

**نص الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

**جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس الطموح الأكاديمي**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | الرتب السالبة | ١ | ٣,٠٠ | ٣,٠٠ | ٢,٩٧٤ | ٠,٠٠٣** |
| البعدى | الرتب الموجبة | ١٢ | ٧,٣٣ | ٨٨,٠٠ | | |
| | التساوى | ٠ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٩٧٤)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاه القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٧,٣٣) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٣,٠٠)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الثاني، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية في تحسين الطموح الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السواط (٢٠١٦) التى كشفت عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية إدارة الذات وتحسين الطموح لدى الطلاب لصالح القياس البعدى، كما تتفق مع نتيجة دراسة النوايسه (٢٠١٧) التى أوضحت فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية والطموح لصالح القياس البعدى.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة ترجع إلى الدور الإيجابي للبرنامج الإرشادي في تنمية أبعاد المرونة الأكاديمية؛ حيث استهدفت جلسات البرنامج التدريب على تنمية أبعاد المرونة الاكاديمية (فاعلية الذات، التخطيط، المثابرة، الضبط الذاتى، القلق الأكاديمي)؛ الأمر الذى ساهم في انتقال أثر ذلك التحسن في رفع مستوى الطموح الأكاديمي، فتنمية فاعلية الذات تُكّون لدى الطالب معتقدات إيجابية حول ذاته وقدراته وكفاءته؛ الأمر الذى يدفعه لبذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف والطموحات التى يصبوا إليها، فقد أشار كلاب (٢٠١٩: ١٠٧) أن الطلاب ذوى الفاعلية الذاتية العالية لديهم مستويات عالية من الطموح. كذلك فإن التدريب على مهارة التخطيط وإدارة الوقت يساعد الطالب على التخطيط لأهدافه وتنفيذها بنجاح، من خلال اتباع الخطوات العلمية للتخطيط بدءًا من وضع الأهداف المناسبة لقدراته وامكاناته وإدارة وتنظيم الوقت وصولاً إلى مستويات الإنجاز التى يسعى لبلوغها، حيث أشار دله؛ محمد (٢٠٢٢: ٧٦) أن الطلاب الذين لديهم مهارة إدارة الوقت والتخطيط يكون لديهم طموح أكاديمي مرتفع. كما أن تنمية المثابرة تجعل الطالب يستمر في إنجاز المهام ومواصلة العمل وتخطي العقبات التى تقف أمام طموحاته الأكاديمية، فقد ذكرت حسن (٢٠١٨: ٣٤٨) أن الأفراد المثابرون يتسمون بروح التحدى والإصرار، ويضعون أهدافًا أعلى لأنفسهم يتعلقون بها، ويثابرون لبلوغها. كذلك فإن

تنمية الضبط الذاتى يمكّن الطالب من تنظيم وضبط معارفه وسلوكه ودافعيته لتحقيق أهدافه التى يطمح لها، حيث يشير على؛ إبراهيم (٢٠١٧: ٢٣٣) أن مرتفعي الضبط الذاتى يكونون أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد لتحقيق الأهداف ومقاومة للإحباط والفشل. أيضا التدريب على خفض القلق الأكاديمي يساعد الطالب على مهاجمة الأفكار السلبية المسببة للقلق، والتفكير بصورة إيجابية وزيادة الدافعية نحو الإنجاز وتحقيق الآمال، فقد أوضح سرور وآخرون (٢٠٢١: ١٢٣٩) أن ذوى الطموح الأكاديمي المرتفع يتسمون بالثقة بالنفس والتفكير الإيجابي والنظرة المتفائلة والميل إلى التفوق والإنجاز.

**٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:**

**نص الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي :

**جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس الرضا عن التخصص الدراسي**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | الرتب السالبة | ٣ | ٤,١٧ | ١٢,٥٠ | ٢,٣٠٨ | ٠,٠٢١* |
| البعدى | الرتب الموجبة | ١٠ | ٧,٨٥ | ٧٨,٥٠ | | |
| | التساوى | ٠ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

**(*) دال عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٣٠٨)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاه القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٧,٨٥) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٤,١٧)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الثالث، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى. مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية في تحسين الرضا عن التخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فارس (٢٠١٥) والتى أظهرت تأثير مستوى المثابرة الأكاديمية في الرضا التعليمي. ودراسة مصطفي (٢٠١٩) التى أظهرت وجود تأثير دال إحصائياً لكل من القلق وفاعلية الذات (كأبعاد للمرونة الأكاديمية) في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن التخصص الدراسي، ودراسة Eldaba (2016) التى بينت أن فاعلية الذات الأكاديمية تتنبأ بالرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ودراسة عيسى؛ خليفة (٢٠٠٩) التى كشفت عن فعالية برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو منهج الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول الإعدادي لصالح القياس البعدى.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة ترجع إلى الدور الإيجابي للبرنامج الإرشادي في تنمية المرونة الأكاديمية؛ الأمر الذى ساهم في انتقال أثر ذلك التحسن في رفع مستوى الرضا عن التخصص الدراسي، وذلك لما أظهرته الدراسات السابقة والأطر النظرية من وجود علاقة ارتباطية إيجابية

بين الرضا عن التخصص الدراسي والمرونة الأكاديمية وأبعادها، فقد أظهرت دراسة (حمادي؛ ميلودي، ٢٠١٩؛ مصطفي، ٢٠١٩) العلاقة الإرتباطية الموجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي. كذلك أوضحت دراسة Martin and Marsh (2006) أن المرونة الأكاديمية تتنبأ بالتمتع الدراسي والمشاركة الصفية، أيضاً بينت دراسة محمود (٢٠١٧) العلاقة الإرتباطية الموجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدي طالبات الجامعة، كذلك أظهرت دراسة Lip (2014) فعالية برنامج للتخطيط المهني في تحسين الوعي بالخيارات المهنية لدى الطلاب الذين يرغبون في تغيير التخصص الدراسي.

**٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:**

**نص الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار مان وتني Mann-Whitney لمقارنة متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لدرجات المرونة الأكاديمية علي النحو التالي:

**جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس المرونة الأكاديمية**

| مجموعتي المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ١٣ | ١٠,٠٠ | ١٣٠,٠٠ | ٢,٣٣٥ | ٠,٠٢٠* |
| التجريبية | ١٣ | ١٧,٠٠ | ٢٢١,٠٠ | | |

**(*) دال عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٣٣٥)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٧,٠٠) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٠,٠٠)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الرابع، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبوبكر؛ محمود، ٢٠٢٠؛ فريحات، ٢٠٢١؛ Arif & Mirza, Hendar, et al., 2019) ;2017 التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، أيضاً دراسة (السرحاني وآخرون،٢٠٢١ ,Gerhardt) ;2007 التى كشفت عن فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية إدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى تعرض أفرد المجموعة التجريبية إلى جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي، بما تضمنته تلك الجلسات من أنشطة وفنيات ساهمت في تدريبهم على الأبعاد المكونة للمرونة

الأكاديمية؛ الأمر الذى أدى بدوره لتنمية المرونة الأكاديمية، بينما لم تتعرض أفراد المجموعة الضابطة لتلك الجلسات. حيث تلعب برامج الإرشاد النفسي دوراً هام في تطوير الذات ومساعدة الفرد على التكيف مع المتغيرات المختلفة ومواجهة المشكلات والتعامل معها بفعالية. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الأبعاد المكونة للمرونة الأكاديمية. حيث كشفت دراسة (بازياد، ٢٠١٣؛ محمود، ٢٠٢٠) عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، ودراسة علي (٢٠٠٨) التى أوضحت فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية في تحسين الدافعية للانجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص لهم كما يدركه الطلاب.

كما أسفرت دراسة (صقر، ٢٠١٨؛ التميمي، ٢٠١٨؛ متولي، ٢٠٢١؛ الشيخ، ٢٠٢٢) عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التخطيط لدى الطلاب، كذلك أوضحت دراسة التخاينة (٢٠١٩) فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الضبط الذاتي لدي الطلاب، أيضاً كشفت دراسة (البحيري وآخرون، ٢٠١٧؛ هدية وآخرون، ٢٠١٤) عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المثابرة، كما أشارت دراسة عبيد (٢٠٢٣) إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض القلق الدراسي، كذلك أظهرت دراسة (حمادنة، ٢٠١٧؛ على، ٢٠١٨) فعالية برنامج إرشادي في خفض قلق الإختبار.

**٥- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:**

**نص الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح الأكاديمي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار مان وتني Mann–Whitney لمقارنة متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لدرجات الطموح الأكاديمي علي النحو التالي:

**جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الطموح الأكاديمي**

| مجموعتي المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ١٣ | ٩,٠٨ | ١١٨,٠٠ | ٢,٩٥٢ | **٠,٠٠٣ |
| التجريبية | ١٣ | ١٧,٩٢ | ٢٣٣,٠٠ | | |

**(**) دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٩٥٢)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٧,٩٢) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٩,٠٨)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الخامس، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح الأكاديمي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوايسه (٢٠١٧) التى أوضحت فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية والطموح لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السواط (٢٠١٦) التى كشفت عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية إدارة الذات وتحسين الطموح لدى الطلاب لصالح المجموعة التجريبية

وترجع الباحثتان تلك النتيجة إلى تعرض أفرد المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي بما تضمنه من فنيات وأنشطة، لم يتعرض لها أفراد

المجموعة الضابطة، تلك الأنشطة والفنيات التى ساهمت في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي؛ من خلال تنمية المرونة الأكاديمية، فقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الطموح الأكاديمي والمرونة الأكاديمية وأبعادها، فكلما كانت المرونة الأكاديمية مرتفعة لدى الطالب كلما زاد مستوى الطموح لديه؛ حيث يتمكن الطالب من إدارة الأزمات ووضع أهداف يسعي لتحقيقها وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، والتصدى لمواجهة التحديات التى تقف أمام تحقيق الطموح، حيث ذكر أبوبكر؛ محمود (٢٠٢٠: ١١) أن من خصائص ذوى المرونة الأكاديمية المرتفعة الشعور بالهدف، والقدرة على التكيف مع المشكلات والتفاؤل، تلك الخصائص التى تسهم في رفع مستوى الطموح الأكاديمي حيث يتسم مرتفعي الطموح الأكاديمي بالمرونة والنظرة المتفائلة للحياة، والتغلب على الصعوبات وتحديد الأهداف بدقة، فقد بينت دراسة السيد (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية بين المرونة الأكاديمية وأبعاد الطموح الأكاديمي. كما أظهرت دراسة أبو ندى (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية بين الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، ودراسة كلاب (٢٠١٩) التى أوضحت وجود تأثير مباشر لفاعلية الذات الأكاديمية على مستوى الطموح الأكاديمي، كذلك بينت دراسة دله؛ محمد (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد إدارة الوقت (والتى تتضمن بعد التخطيط) ومستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة حسن (٢٠١٨) التى أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والمثابرة الأكاديمية، كما كشفت دراسة (أمين، ٢٠١٤؛ قدوري، ٢٠١٧) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان.

**٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها:**

**نص الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار مان وتني Mann-Whitney لمقارنة متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لدرجات الرضا عن التخصص الدراسي علي النحو التالي:

**جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي**

| مجموعتي المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ١٣ | ١٠,٤٢ | ١٣٥,٥٠ | ٢,٠٥٣ | ٠,٠٤٠* |
| التجريبية | ١٣ | ١٦,٥٨ | ٢١٥,٥٠ | | |

**(*) دال عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٠٥٣)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٦,٥٨) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٠,٤٢)، ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض السادس، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة Lip (2014) عن فعالية برنامج للتخطيط المهني (كأحد أبعاد المرونة الأكاديمية). في تحسين الوعي

بالخيارات المهنية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب الذين يرغبون في تغيير التخصص الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

وترى الباحثتان أن تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الإنتقائي بما تضمنه من فنيات وأنشطة ساهمت أيضاً في تحسين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي، في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لتلك الأنشطة. حيث أدى تنمية المرونة الأكاديمية وأبعادها إلى تحسن بعض العوامل المؤثرة فى تحسين الرضا عن التخصص الدراسي كالدافعية للتعلم ومستوى التحصيل، فأبعاد المرونة الأكاديمية تزيد من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي؛ من خلال تحسين قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الأكاديمية ومواجهة العقبات والتحديات الأكاديمية؛ الأمر الذى يسهم بدوره في تحسن مستوى الرضا عن التخصص الدراسي، فقد أظهرت دراسة عباس (٢٠٢٣) وجود علاقة ارتباطية بين المرونة الأكاديمية والاتجاه نحو التعلم، كما أوضحت دراسة ديهوم (٢٠١٦) العلاقة بين المرونة النفسية والتكيف الدراسي. كذلك كشفت دراسة صالح (٢٠١٨) عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي (أحد أبعاد المرونة الأكاديمية) في زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وأظهرت دراسة جاسم؛ الحلو (٢٠١٤) أن طلبة الجامعة الذين لديهم رغبة في التخصص لديهم دافعية أكاديمية ذاتية للتعلم، كذلك أوضحت دراسة فضل (٢٠١٤) العلاقة الارتباطية السالبة بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن التخصص الدراسي والعلاقة الارتباطية الموجبة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومهارات إدارة الوقت (والتى تتضمن مهارة التخطيط).

**٧- نتائج الفرض السابع وتفسيرها:**

**نص الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

**جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس المرونة الأكاديمية**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدى | الرتب السالبة | ٣ | ٦,٥٠ | ١٩,٥٠ | ١,٢٠١ | ٠,٢٣٠ غير دالة إحصائياً |
| التتبعي | الرتب الموجبة | ٨ | ٥,٨١ | ٤٦,٥٠ | | |
| | التساوى | ٢ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٢٠١)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض السابع، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية المرونة الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبوبكر؛ محمود، ٢٠٢٠؛ فريحات، ٢٠٢١) التى أظهرت عدوم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية بين القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المرونة

الأكاديمية، أيضاً دراسة (السرحاني وآخرون،٢٠٢١ ;Gerhardt, 2007) التى كشفت عن استمرار تأثير فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة في القياس التتبعي.

وترجع الباحثتان استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية المرونة الأكاديمية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، إلى الأنشطة المستخدمة في البرنامج الإرشادي والتى ساهمت في التدريب المستمر لأفراد المجموعة التجريبية على تنمية أبعاد المرونة الأكاديمية، وكذلك الواجب المنزلى الذى كان يُطلب تنفيذه بعد كل جلسة للتدريب على تحقيق الأهداف المرجوة؛ الأمر الذى ساهم في تنمية عادات تعليمية ايجابية استمر تأثيرها حتى بعد انتهاء جلسات البرنامج.

**٨- نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:**

**نص الفرض الثامن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين البعدى والتتبعي.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

**جدول (١٨) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس الطموح الأكاديمي**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدى | الرتب السالبة | ٣ | ٥,٦٧ | ١٧,٠٠ | ١,٧٣٠ | ٠,٠٨٤ غير دالة إحصائياً |
| التتبعي | الرتب الموجبة | ٩ | ٦,٧٨ | ٦١,٠٠ | | |
| | التساوى | ١ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٧٣٠)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الثامن، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي في القياسين البعدى والتتبعي.

ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة النوايسه (٢٠١٧) التى أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والتتبعي على مقياس المرونة النفسية والطموح؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم لتنمية المرونة النفسية والطموح. ودراسة السواط (٢٠١٦) التى كشفت عن استمرار فعالية برنامج إرشادي في تنمية إدارة الذات وتحسين الطموح لدى الطلاب حيث لم توجد فروق بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثتان تلك النتيجة إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية المرونة الأكاديمية والتى ساهمت في اكتساب أفراد المجموعة التجريبية عادات إيجابية انعكست على طريقة تفكيرهم وقدرتهم على مواجهات التحديات والصعوبات التى تقف أمام تحقيق الطموحات، هذا إلى جانب ما تحققه البرامج الإرشادية من أهداف وقائية وتنموية تمكن الفرد من الإحتفاظ بالمكاسب التى حصل عليها من خلال البرنامج، فقد كشفت الدراسات السابقة كدراسة (يوسفي، ٢٠١٧؛ الباقيرى، ٢٠٢٢) عن استمرار فعالية البرامج الإرشادية في تحسين الطموح الأكاديمي لدى الطلاب.

**٩- نتائج الفرض التاسع وتفسيرها:**

**نص الفرض التاسع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين البعدى والتتبعي.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

**جدول (١٩) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس الرضا عن التخصص الدراسي**

| نوع القياس | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(Z) | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدى | الرتب السالبة | ٣ | ٦,٥٠ | ١٩,٥٠ | ١,٨٢٩ | ٠,٠٦٧ غير دالة إحصائياً |
| التتبعي | الرتب الموجبة | ١٠ | ٧,١٥ | ٧١,٥٠ | | |
| | التساوى | ٠ | | | | |
| | الإجمالى | ١٣ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٨٢٩)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض التاسع، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية المرونة الأكاديمية في تحسين الرضا عن التخصص الدراسي.

وترجع الباحثتان تلك النتيجة إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية أبعاد المرونة الاكاديمية؛ وما أحدثته من تغييرات إيجابية في الحياة الأكاديمية وفي شخصية الطالب، حيث تستهدف برامج الارشاد

النفسي تحقيق أهداف تنموية تسهم في تطوير العومل الشخصية للفرد. تلك العوامل التى تلعب دوراً هاماً في الاستمرار في تحسين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي. فقد ذكرت حمادي؛ ميلودي (٢٠٢٠: ٣٦) أن العوامل الشخصية من العوامل المؤثرة فى الرضا عن التخصص الدراسي. كذلك أظهرت الدراسات السابقة فعالية البرامج الإرشادية في تحسين الرضا عن التخصص الدراسي واستمرار تأثيرها، كدراسة زهران (٢٠١٨) والتي كشفت عن فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص واستمرار فعالية البرنامج. ودراسة حبيب (٢٠١٦) التى أظهرت استمرار فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات، حيث لم تظهر فروق بين القياس البعدى والتتبعي على جودة الحياة الأكاديمية.

**توصيات البحث :**

١- عقد ندوات لإكساب الطلاب أنماط التفكير الإيجابي؛ بهدف تحسين طموحاتهم الأكاديمية وزيادة رضاهم عن التخصص الدراسي، مما ينعكس على تحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة فرص نجاحهم في المستقبل.

٢- عقد ورش عمل للطلاب حول كيفية تحديد أهدافهم الأكاديمية ووضع خطط لتحقيقها.

٣- إقامة لقاءات إرشادية مع المرشد الأكاديمي؛ لتقديم نصائح للطلاب حول كيفية التغلب على التحديات الأكاديمية وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في التخصص.

٤- تطبيق أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التعليمية التى تنمي المرونة الأكاديمية للطلاب.

٥- عقد جلسات نقاش بالأقسام الأكاديمية؛ لإظهار أهمية التخصص الدراسي والإجابة على أسئلة الطلاب حوله.

٦- إقامة جلسات حوارية بانتظام بين الطلاب وأساتذتهم لزيادة التفاعل والانخراط في المجتمع الأكاديمي.

٧- توفير خدمات ومساعدات إضافية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو الفعالية الذاتية.

٨- تشجيع الطلاب على المشاركة في برامج التطوير المهني لزيادة فرص نجاحهم في سوق العمل.

**بحوث مقترحة:**

١- العوامل النفسية والمعرفية المنبئة بالمرونة الأكاديمية للطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة.

٢- درجة ممارسة استراتيجيات تنمية المرونة الأكاديمية بمؤسسات التعليم الجامعى.

٣- اتجاهات الطلاب نحو بعض التخصصات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات (أنماط التفكير- مهارات القرن الحادي والعشرين – سمات الشخصية).

٤- فعالية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الطلاب نحو تخصصاتهم الدراسية في خفض الضغوط الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.

٥- المرونة الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات (أنماط التفكير- التوجه نحو المستقبل – التحصيل الدراسي) لدى طلاب الجامعة.

## قائمة المراجع:

### أولاً: مراجع باللغة العربية


- الباقيرى، مروة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي وخفض مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات كلية التربية الرياضية. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة حلوان**، ٩٤(٢)، ٩-٤٠.

- البحيري، محمد رزق؛ حلمي، ياسمين أحمد؛ والصياد، وليد عاطف منصور. (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال المصابين بسرطان الدم. **مجلة دراسات الطفولة**، ٢٠(٧٥)، ٢٣٣ – ٢٤٠.

- التخاينة، صهيب خالد أحمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج بالفن في تنمية الضبط الذاتي والحد من السلوكيات التمردية لدى عينة من الطلبة العنيدين في الصف الخامس. **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، ٨(٣)، ١٤٩ – ١٨٩.

- التميمي، فاطمة بنت حمدان بن سالم. (٢٠١٨). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتنمية التخطيط المهني لطلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- الركيبات، أمجد فرحان حمد؛ الزبون، حابس سعد موسي. (٢٠١٩). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية. **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا**، ٥(١)، ٢٢٨- ٢٤٥.

- الزعبي، أحمد محمد .(٢٠١٣). الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم

الدراسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١١(٣)، ١٨١- ٢٠٣ .

- السرحانى، سهام أحمد محارب؛ أبوالنجا، أمينة مصطفي محمد؛ وصالح، هيام فتحي مرسي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة إدارة الذات للتخفيف من حدة الضغوط النفسية وأثره على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية–جامعة الجوف. **مجلة كلية التربية (الأزهر)**، (١٨٩) ١ ، ٢٦٤-٣٠٠.

- السواط، وصل الله بن عبدالله حمدان. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي يستند إلي استراتيجيات التفكير الإيجابي في مهارة إدارة الذات وتحسين مستوي الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦(٩١)، ٣٢٩ - ٤٦٧.

- السيد، أحمد محمود. (٢٠١٩). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها. **مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية**، ١(٢٩)، ٢٧٩- ٣٣٨ .

- الشرمان، علاء الدين عبدالرزاق عقل. (٢٠٢٠). **نموذج سببي للعلاقة بين الضبط الذاتي والفاعلية الذاتية الأكاديمية والمثابرة والإصرار "GRIT"والتحصيل الأكاديمي**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

- الشيخ، أسامة مرزوق محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشاد جمعي تدريبي لتنمية مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي لدى الطالب الجامعي. **العلوم التربوية**، ٣٠(٢)، ٤٠٥ - ٤٤٦.

- القضاة، ماجدة ياسين؛ الصرايرة، أسماء نايف سلطي. (٢٠١٦). **علاقة انماط التعلم حسب قائمة كولب بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة مؤتة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

- القطاوي، سحر منصور أحمد؛ علي، نجوى حسن. (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدي عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية: دراسة مقارنة عبر ثقافية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ع٤٨ ، ٥٣ - ٩٠.

- النتشة، نرمين حجازى. (٢٠٢١). **التدفق النفسي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

- النوايسه، فاطمة. (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الطموح والمرونة النفسية لدى المتقاعدات من الخدمات الطبية في الأردن. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الانسانية**، ٣٩ (٢)، ١٥٣- ١٧٠.

- الهجين، عادل عبد الفتاح. (٢٠١٨). مناخ المرح في الفصول الدراسية وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية**، ٣٤(٧) ٣٨٣- ٤١٩.

- أبوبكر، نشوة كرم؛ محمود، حنان حسين. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية الآداب: جامعة الإسكندرية**، ٧٠(٩٩)، ١-٣٦.

- أبو ندى، خالد محمود. (٢٠٢٢). فاعلية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدومة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦(٣٦), ١٢٧-١٤٥.

- أمين، ابتسام سعد. (٢٠١٤). مستوى الطموح وعلاقته بقلق الاختبار لدى طالبات كلية رياض الأطفال بجامعة المنيا. **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بور سعيد**، ٤(١)، ٦٧ - ١٠٩.

- بازياد، تركي بن محمد أحمد. (٢٠١٣). **فعاليه برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

- بلان، كمال يوسف. (٢٠١٥). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. ط١، دار الإعصار العلمي: الأردن.

- جاسم، خالد جمال؛ حلو، علي حسين. (٢٠١٤). الرغبة في التخصص وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الآداب: جامعة بغداد، كلية التربية**، ع ١٠٩، ٦٠٩ - ٦٤٠.

- حبيب، سالي حسن حسن. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات. **مجلة التربية الخاصة**، ع١٦، ٢١٩ - ٢٦٣

- حسن، أماني عبد التواب صالح. (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، أسيوط**،٣٤(٦) ، ٣٣٨-٣٨٨.

- حمادنة، برهان محمود. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من

الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٣(١)، ١١٩ – ١٣١.

– حمادي، شيماء؛ ميلودي، شيماء. (٢٠٢٠). **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي "لدى عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة الوادي"**.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي. الجزائر.

– دله، كنز حسن علي؛ محمد، فاطمه مسعود عمر. ( ٢٠٢٢). إدارة الوقت كمحدد للطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية الاداب جامعة سبها، **مجلة جامعة سبها للعلوم الانسانية، ليبيا** ، ٢١(١) ، ٧٠ – ٧٨ .

– ديهوم، سالمة انصير. (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالفرع الغربي بمدينة زليتن. **مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية**، ع٢٩، ٧٦ – ٩٢.

– راشد، سعاد بنت خميس. (٢٠١٩). مستوى الطموح وعلاقته بالرضا عن التخصص لدى عينة من طالبات جامعة نزوى– بسلطنة عُمان. **مجلة البحث التربوي: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة**، ١٨(٣٦)، ٣٩٧–٤٣٠.

– رضوان، بدوية محمد سعد. (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة الإرشاد النفسي: مركز الإرشاد النفسي**، يناير، ١(٦٥)، ١– ٨٩.

– رضوان، مصطفي رضوان عطيه. (٢٠١٧). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية وأثره في تحسين فاعلية الذات لدى**

**الأطفال ضعاف السمع** (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة العريش.

- زهران، سناء حامد عبدالسلام. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص. **مجلة الإرشاد النفسي**، ع ٥٣، ٩٣ – ١٥٠ .

- سرور، محمود محمد إبراهيم؛ الأبيض، عادل عبدالمعطى؛ وحبيب، رضا رزق إبراهيم. (٢٠٢١). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة التربية**، ١٩٢(٤)، ١٢٣١ – ١٢٦٣.

- سيد، عطية عطية محمد. (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، **مجلة علم النفس المعاصر**، ١– ٥٣.

- صالح، رياض رئيس راغب. (٢٠١٨). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- صقر، نورهان محمد علي السيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي باستخدام استراتيجية الصف المقلوب عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Black Board في تنمية مهارات التخطيط للحياة المستقبلية لدى طالبات الجامعة. **مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية**، ع٩، ١٢٩ – ٢٠١.

- صيفور، سليم. (٢٠٢٠). الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة تاسوست جيجل. **مجلة العلوم الإنسانية**، الجزائر، ٣١(١)، ٣١٧– ٣٣٤.

- عباد، نجاة. (٢٠٢٢). **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة "دراسة ميدانية بجامعة جيجل . قطب تاسوست"** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل– الجزائر.

- عباس، علي سلمان منصور. (٢٠٢٣). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم عن بعد لدى معلمي المدارس الابتدائية. **مجلة واسط للعلوم الإنسانية والاجتماعية.** ١٩(٥٤)، ١١– ٣٤.

- عبد الفتاح، فاتن فاروق؛ حليم، شيرى مسعد. (٢٠١٨). التسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة وعلاقتة بكل من التدفق النفسى والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. **مجلة كلية التربية،** ٢٩(١١٦) ، ١ – ٦١.

- عبيد، ياسمين رمضان كمال. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات أكاديميًا. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** ٣٣(١١٩)، ٣٨٣–٤٤٦.

- عثمان، عفاف عبد اللاه. (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤيه بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. **المجلة التربوية لكلية التربية، سوهاج،** ٧٨(٧٨)، ٥٥٥– ٦١٧.

- علي، أشرف محمد أحمد. (٢٠١٢). الذكاء وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الجامعية، **مجلة آداب النيلين: كلية الآداب – جامعة النيلين،** ١(٤)، ٢١٩– ٢٤٨.

- علي، طلعت أحمد (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدى المعلمين في

ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب. **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، ٢(٢٤)، ٥٠ – ١٠٢.

- على، عبد المنعم أحمد حسين؛ إبراهيم، خالد أحمد عبد العال. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، ٣٣(١٠)، ٢٢٤-٢٦٢.

- على، مصطفي على خلف. (٢٠١٤). **برنامج مقترح لتنمية مكونات المرونة الأكاديمية وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا** (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنيا.

- على، منال عمر عيسى. (٢٠١٨). **فاعلية برنامج إرشادي نفسي لخفض قلق الامتحان وتعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة الباحة بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لطالبات السنة التحضيرية بشهبة** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة النيلين، الخرطوم.

- على، ئاسو صالح سعيد؛ عباس، حسين وليد حسين. (٢٠١٥). **الإرشاد النفسي: الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنسانى**. ط١، دار غيداء: الأردن.

- عماشة، سناء حسن حسين؛ شقير، زينب محمود أبو العينين. (٢٠١٧). الرضا عن الدراسة والاغتراب الدراسي كمنبئين للتوجه نحو الحياة لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الطائف: دراسة وصفية تنبؤية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ع٧، ١٢ – ٦٩.

- عيسى، ماجد محمد عثمان؛ خليفة، وليد السيد محمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للانجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ١٩(٧٩)، ١ – ٦٦.

- فارس، نجلاء محمد. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين الأساليب التشاركية تكامل المعلومات المجزأة/ المناقشة الجماعية القائمة على تطبيقات جوجل التربوية والمثابرة الأكاديمية منخفضة/ مرتفعة على التحصيل والرضا التعليمي لطلاب الدراسات العليا. **مجلة كلية التربية**، ٢٥(٦)، ٢٣٧ – ٣٣٧.

- فريحات، عدي جهاد حسين. (٢٠٢١). **أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين المرونة الأكاديمية وخفض قلق الإمتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظه الزرقاء** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الأردن.

- فضل، أحمد ثابت. (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب**، ع ١٥ ، ٣٣٠– ٣٨٧.

- قدوري، خليفة. (٢٠١١). **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ميلود معمري، الجزائر.

- قدوري، خليفة. (٢٠١٧). **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوي الطموح لدي عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي:**

**دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي** (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

- كلاب، أحمد عبد الله أحمد .(٢٠١٩). **نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

- متولي، هبة إسماعيل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على مهارة التخطيط في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة والتربية**، ١٣(٤٧)، ٢١٣ – ٢٧٠.

- محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة. **العلوم التربوية**، ٢٥(٢)، ٦٠٢ – ٦٤٦.

- محمود، هبة سامي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٦١(٦١)، ٣٦٧ – ٤٦٣.

- مصطفي، إيهاب سيد أحمد. (٢٠٢٢). أثر الاجترار الفكري على القلق الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا: دراسة تنبؤيه. **مجلة الطفولة والتربية**، ١٤(٤٩)، ٥٧١ – ٦٢٠.

- مصطفي، أسماء توفيق مبروك. (٢٠١٩). الإسهامُ النسبي لكل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات والقلق في التنبؤ بالرضا الدراسي لدى الطلاب المعلمين. **دراسات نفسية**، ٢(٢٩)، ٣١٨– ٤٠٨.

- هدية، فؤادة محمد علي؛ مصطفي، مروة سداوي أحمد؛ والبحيري، محمد رزق. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٧(٦٤)، ١٥٥ – ١٥٩.

- هنداوي، إحسان نصر عطا الله. (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الإنفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك "الإنعصاب" والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٠(١٠٧)، ١ – ٣٤.

- وهيبة، حميزى؛ بن مبارك، نسيمة. (٢٠١٦). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين دراسة مقارنة بين الطلبة النظامين الكلاسيك و ل . م . د في الجامعة الجزائرية: جامعة باتنة أنموذجا. **عالم التربية**، ١٧(٥٦)، ١ – ٣٤.

- يوسفي، دلال. (٢٠١٧). **قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية بثانوية القطب بالمسيلة** (رسالة دكتوراة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

**ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية**

- Ampofo, E. T., & Osei-Owusu, B. (2021). Investigating Students' Academic Performance as Mediated by Students' Academic Ambition and Effort in the Public Senior High Schools in Ashanti Mampong Municipality of Ghana. **Selected Topics in Humanities and Social Sciences.** Vol. 7, 119–133. https://doi.org/10.9734/bpi/sthss/v7/13406D

- Arif, I, M., & Mirza, M. S. (2017). Effectiveness of an Intervention Program in Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. **Bulletin of Education and Research,** 39(1), 251-264.
- Bandura, A. (1997): **Self–Efficacy: The Exercise of Control**. Stanford University W. H. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). **Self-efficacy**: **The Exercise of Control**. copy5. New York: Freeman and Company.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. **Frontiers in psychology**, 7, 1787.
- Eldaba, A. (2016). **Academic self-efficacy, social relationships, and English language proficiency as predictors of international students' college satisfaction** (Doctoral dissertation), Tennessee. Technological University.
- Gerhardt, M. (2007). Teaching self-management: The design and implementation of self-management tutorials. **Journal of Education for Business**, 83(1), 11-18.
- Hendar, K., Awalya, A., & Sunawan, S. (2019). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. **Jurnal Bimbingan Konseling**, 8(3), 1-7.
- Lip J. S. (2014). **The effects of a career-planning course on community college students' career self-efficacy and career indecisiveness.** (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan.

- Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. **Psychology in the Schools**, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. **Oxford Review of Education**, 35(3), 353-370.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M. D., Munitis, A. E., & Gorrotxategi, M. P. (2020). Reduction of COVID-19 anxiety levels through relaxation techniques: a study carried out in northern Spain on a sample of young university students. **Frontiers in Psychology**, 11, 2038.
- Reed, S., Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 13(4), 485-502.