المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها

د. أحمد محمود السيد *

الملخص

الدراسة الحالية هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين المرونة الأكاديمية وكل من الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز ترجع إلى متغيري المرونة الأكاديمية أو عدم الرغبة في الالتحاق بكلية التربية أو التفاعل بينهما، وأيضا تعرف ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة الأكاديمية ترجع إلى الجنس (بنين – بنات)، أوالتخصص (علمي – أدبي). وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبا وطالبة من المستجدين الملتحقين بكلية التربية جامعة المنيا وفق معايير القبول للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)، بواقع (٥٩) طالبا، و(٢٣٩) طالبة، وبواقع (١٢٧) من طلاب الشعب العلمية، (١٧١) من طلاب الشعب الأدبية، ولإجراء الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: مقياس المرونة الأكاديمية، مقياس الطموح الأكاديمي، مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

١- توجدعلاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الأكاديمية وبين كل بعد من أبعاد الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز.
٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المرونة الأكاديمية.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المرونة الأكاديمية.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين في كلية التربية في جميع أبعاد الطموح الأكاديمي.
٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين في كلية التربية في أبعاد الدافعية للإنجاز عدا بعد (الرغبة في الأداء) جاءت الفروق دالة إحصائيا لصالح الراغبين في الكلية.
٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية ومنخفضي المرونة الأكاديمية في جميع أبعاد الطموح الأكاديمي لصالح ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة، عدا بعد (التغلب على العقبات المادية) جاءت الفروق غير دالة.
٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية ومنخفضي المرونة الأكاديمية في أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة، عدا بعد (تجنب الفشل) جاءت الفروق غير دالة.
٦- لا توجد فروق في الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز ترجع إلى التفاعل بين متغيري المرونة الأكاديمية والرغبة وعدم الرغبة في الكلية.

Academic resiliency and their relationship to academic aspiration and Achievement Motivation of novice students willing or unwilling to be enrolled in the college of education

Abstract

This research aims at knowing the correlation between academic resiliency and academic aspiration and achievement motivation, and determining whether there were statistically significant differences in academic aspiration and achievement motivation due to the variables of academic resiliency or willing and unwilling to be enrolled in the college of education or interaction between them. Also knowing There were statistically significant differences in academic resiliency due to gender or specialization. The sample consisted of (298) male and female of novice students in the college of education; (59) males, (239) females,

◆ مدرس بقسم علم النفس التربوي كلية التربية. جامعة المنيا

(127) scientific division, (171) literary division. The instruments were: scale of academic resiliency, academic aspiration scale and achievement motivation scale.

The most important findings were as follows:

1- Significant positive correlation was found between academic resiliency and academic aspiration and achievement motivation.

2- There are no Significant different between boys and girls in academic resiliency.

3- There are no Significant different between literary and scientific divisions students in academic resiliency.

4- There are no Significant different between willing and unwilling students to be enrolled in the college of education in all dimensions of academic aspiration.

5- There are no Significant different between willing and unwilling students to be enrolled in the college of education in the dimensions of achievement motivation, except for the dimension (desire to perform) the differences were statistically significant in favor of willing students in the college of education.

6- Significant different was found between students with high academic resiliency and low academic resiliency in all dimensions of academic aspiration in favor of high academic resiliency, except for the dimension (Economic obstacles) The differences were not significant.

7- Significant different was found between students with high academic resiliency and low academic resiliency in the dimensions of achievement motivation in favor of those with high academic resiliency, except for the dimension (Avoidant failure) The differences were not significant.

8- There are no Significant different in academic aspiration and achievement motivation due to interaction between two variables (academic resiliency) and (willing and unwilling in the college of education).

مقدمة

رسخت ثقافة المجتمع المصري في أذهان أبنائه من التلاميذ شعار "الدراسة هي الطريق للوظيفة"؛ وعليه يضع تلميذ الثانوية العامة مستوا لطموحه الأكاديمي الذي يعتبره بوابة نحو مستقبلِه المهني، وبقدر هذا المستوى تكون دافعيته للإنجاز، فيضع تصورا لاختيار مهنة المستقبل معتمدا على ميوله الشخصية، والمركز الاجتماعي للمهنة، والطموح الأسري، والعائد المادي، ووفقا لهذا التصور يختار التلميذ تخصصه بالمرحلة الثانوية إما علمي أو أدبي؛ كي يكون هذا التخصص مسلكه نحو تحقيق أهدافه.

وبعد اجتياز الدراسة الثانوية يأتي الأمر المثير في حياة خريجي المرحلة الثانوية وهو تقديم استمارة الرغبات للالتحاق بكلية بعينها يطمحون إليها للعبور نحو المهنة المنشودة، ومع تلقي خطاب مكتب التنسيق برفض الرغبة الأولى لبعض الطلاب وإلحاقهم بكليات أخرى لم تكن هدفاً لهم؛ قد يسبب لهم شعوراً بخيبة الأمل، وتصوراً بأن طموحاتهم تحطمت، ودافعيتهم انخفضت؛ حيث المشكلة التي لم يخطط لها الطالب؛ وهي الالتحاق بكلية تغاير هدفه الدراسي والمهني، كلية فرضها عليه مجموع درجاته ومكتب التنسيق كما يحدث مع كثير من طلاب التخصص العلمي، أو فرضتها الأسرة كبعض من طلاب التخصص الأدبي، وهنا يدخل الطالب في حالة من الضيق، والقلق والحزن؛ الأمر الذي يؤكده (طلعت منصور،١٩٩٥، ٤١٠) من أن فقدان الهدف وعدم وضوح المستقبل المهني يثير القلق والإحباط لدى الطلاب.

وهنا تظهر مشكلة الدراسة الحالية، والتي تنبع من إحساس الباحث بالمشكلة ـ بوصف عضو هيئة تدريس ـ من خلال خبرته التدريسية لمقرر الفروق الفردية كمقرر عام لجميع طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالفصل الدراسي الأول، حيث لاحظ الباحث أن عددا كبيرا من الطلاب المستجدين وبخاصة طلاب الشعب العلمية في الأسبوع الأول والثاني من الدراسة في حالة من الضيق والشعور بخيبة الأمل، وأحياناً تصل إلى البكاء يلازمها مظاهر من ضعف الطموح الأكاديمي Academic Aspiration، وانخفاض دافعية الإنجاز Achievement Motivation نتيجة التحاقهم بكلية التربية على غير رغبتهم، وتتضح بكثرة بين طلاب الشعب العلمية؛ وبمقابلة هؤلاء الطلاب والاستماع إليهم وسؤالهم عن السبب؛ فكانوا يرددون عبارات: (أنا لا أحب التدريس، لا أرغب أن أكون معلما، راتب المهنة ضعيف ولا يحقق طموحي)، وهذا يتفق مع ما بيَّنه (أحمد الشريفين وآخرون،٢٠١٤، ٤٧٧) من أن تلاميذ المدارس الثانوية يطمحون إلى المهنة التي تتمتع بعامل جذب بالنسبة لهم؛ كأن توفر لهم حياة أفضل، وتدر عائدا ماديا جيدا، وتتمتع بوجاهة اجتماعية، وقبل كل ذلك ترتبط بأهدافهم نحو المستقبل.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن هذه المشاعر العميقة ناتجة عن طموحات الطلاب غير الواقعية أو عدم الاتساق بين طموحات الطلاب قبل الجامعة وواقع السنة الأولى من الدراسة الجامعية؛ مما يعوق تقدمهم الأكاديمي ويؤثر سلبًا عليهم بشكل مباشر أو غير مباشر، فينخفض طموحهم الأكاديمي وتضعف دافعيتهم للإنجاز (Abu-Hilal, 2000,76)، (Chemers, et al., 2001)، (Tranter, 2003)، (Smith Hopkins 2005 &)، (Brinkworth, et al., 2009)، (Witz, et al., 2009)، (Koura& Hebaishi, 2014)، (Natalia& Evgeny,2017)، وهذا ما توضحه (نظمية أحمد، ١٩٩٣، ١١٥)، (الجميل محمد، ٢٠٠١، ٢٢٦) من أن الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز يتناقصان في أول وهلة من الفشل.

وهنا تأتي أهمية المرونة الأكاديمية Academic Resilience التي قد تلعب دوراً جيداً في مثل هذه المواقف، فعادة ما يصمم مفهوم المرونة الأكاديمية على أن له أثراً إيجابياً على الطلاب (Simon, 2016,2) ، (Constantin & Ionela, 2016, 137)؛ فتمكنهم من إدارة الأزمات وتقبل التغيير، وتساعدهم على التواصل الإيجابي مع ذاتهم من أجل الصمود أمام العقبات، وتحفيزهم لأنفسهم بعبارات كتلك : " هذه مجرد عقبة أولية وليست نهاية العالم"، "سوف أبني أهدافا جديدة وأتعامل مع الواقع الحالي"، "سأكون إيجابياً فما زال بإمكاني الحصول على الخبرة التي أريدها من الدراسة الجامعية وتحقيق النجاح في مجال آخر"؛ حيث تشير (سوسن شاكر،٢٠١٥، ١٥٠- ١٥٢) إلى الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة عندما يجدون أنفسهم في مواقف مغايرة لمستوى طموحاتهم يكون لديهم القدرة على تكوين استجابة تناسب الموقف، وبناء أهداف جديدة تناسب الحاضر الذي يعيشونه؛ حيث يغيرون من تقييمهم للهدف وإدراكهم لمدى فاعلية استجابتهم كأداة تمكنهم من الوصول إلى هدفهم، دون الإنغلاق على طموح محدد، كما أنهم قادرون على إبطال تأثير المشتتات التي تواجههم على نشاطهم.

وقد أظهرت نتائج دراسة كل من: (Eagle, 1999)، (Thomas, 2000)، (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨، ٣٨٦) أن المرونة الأكاديمية تساعد الطالب ليس فقط على الصمود أمام الضغوط والمشكلات، بل يتخطى ذلك بالتغلب عليها والتفكير في حلول لها مهما كانت درجة شدتها، كما تساعده على عدم التمسك بتجارب وأهداف الماضي التي لم تتحقق.

ولهذا بات واضحاً الدور الذي يتوقع أن تلعبه المرونة الأكاديمية لمواجهة المشاعر السلبية لدى طلابنا المستجدين غير الراغبين بكلية التربية وخاصة في الأسابيع الأولى من إلتحاقهم بالكلية؛ حيث يؤكد (Smith & Hopkins, 2005) احتياج الطلاب الشديد للمرونة الأكاديمية في الأسابيع الأولى من السنة الأولى بالجامعة؛ نظراً لأن الطلاب أكثر عرضة للتسرب من دراستهم؛ ولهذا ينصح

(Bindu & Padmanabhan, 2016, 701) بتعزيز المرونة الأكاديمية لدى تلاميذ المدارس الثانوية، كي يمارسوها بحياتهم وخاصة عند إلتحاقهم بالجامعة.

ومن خلال ما تم عرضه جاءت فكرة الدراسة الحالية بهدف دراسة العلاقة بين المرونة الأكاديمية في ضوء "نموذج المرونة الأكاديمية ذي المكونات الخمسة" (Martin & Marsh, 2006,281) ـــ وكل من الطموح الأكاديمي ـــ في ضوء نظرية المجال Levin Keart (نظمية أحمد، ١٩٩٣، ١١٥-١١٦) ـــ والدافعية للإنجاز ـــ في ضوء نظرية التوجه نحو أهداف الإنجاز(Dweck, 2000, 15) ـــ لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الإلتحاق بها؛ باعتبارهم ثلاثة عوامل داخلية مهمة لدى الطلاب المنتقلين من المرحلة الثانوية إلى الجامعية، حيث يفترض أنها قد تعزز مستويات جيدة من الجانب النفسي للطالب، بالإضافة إلى ارتباطهم بالأداء الأكاديمي، حيث يرى (Oke, et al., 2016, 60) أن هذه المتغيرات الثلاثة تساعد الطلاب على تحقيق أداء أكاديمي جيد داخل الجامعة؛ والذي على أساسه يتم تحديد مدى تحقيق الطالب أو التعليم أو المؤسسة للأهداف التعليمية.

وبالبحث في الدراسات السابقة التي تناولت المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لاحظ الباحث وجود تناقض بين نتائج تلك الدراسات، حيث توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة دالة موجبة ومن هذه الدراسات دراسة كل من:(Eagle, 1999)، (Thomas, 2000)،(سناء لطيف، ٢٠٠٢)،(محمد إبراهيم، ٢٠٠٢)، (Aniloff, 2003)، (آمال عبد السميع ،٢٠٠٤ ، ٥)، (Tan, 2005)، (Brice, 2004)، (Ong, et al., 2006)، (Chen, 2014)، (Narkiso, 2015)، (Bindu & Padmanabhan, 2016)، (Constantin & Ionela , 2016, 142)، (فاطمة مسعود، ٢٠١٨، ١٤٤). في حين توصلت نتيجة دراسة (Waxler, 2002)، (سامي خليل، ٢٠١٠) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بينهما. وهذا التناقض في النتائج يمثل جانبا من جوانب المشكلة؛ حيث تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى العلاقة بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي.

ولوجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي حيث يتميز الشخص الطموح بدافعية للإنجاز مرتفعة (هبة الله سالم وآخرون، ٢٠١٢)، (حنان عثمان، فادية رزق، ٢٠١٨) سوف يتم دراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالمرونة الأكاديمية، وبالنظر للدراسات السابقة تم ملاحظة وجود تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين، حيث توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة دالة موجبة ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (محمد إبراهيم ، ٢٠٠٢)، (Dreisbach & Goschke, 2004)، (محمد عبد الله، ٢٠٠٥)، (Tan, 2005)، (Martin & Marsh, 2006, 267)، (محمد محمود، ٢٠٠٧)، (Masten, 2009)، (سحر محمد، سماح محمود،٢٠١٥)، (سوسن شاكر،١٥١،٢٠١٥)، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٢). بينما أظهرت نتيجة دراسة كل من: (رفقه خليف، ٢٠٠٩)، (يحيى عمر، ٢٠١٢) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين المرونة الأكاديمية ودافعية الإنجاز. ويمثل هذا التناقض في النتائج جانبا آخر من جوانب المشكلة، لذا تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى العلاقة بين المرونة الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة.

كما تتضح مشكلة الدراسة الحالية في متغير عدم الرغبة في الالتحاق بكلية التربية؛ حيث يلتحق عدد من طلاب السنة الأولى بكلية التربية بدون رغبة منهم، لكن بأمر من مكتب التنسيق وفق درجاتهم كما يحدث مع كثير من طلاب التخصص العلمي، أو وفق رغبة الأسرة كما يحدث مع بعض طلاب التخصص الأدبي، مما قد يؤثر سلبا على الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز. وبالإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الطلاب في الطموح الأكاديمي في ضوء متغير الرغبة وعدم الرغبة في الكلية اتضح وجود تناقض بين نتائج هذه الدراسات، فقد أظهرت نتيجة دراسة كل من: (Abu-Hilal, 2000,76)،(Tranter 2003) (Chemers & Garcia, 2001)،(Smith & Hopkins, 2005)،(Kuh, et al., 2005)،

(Witz, et al., 2009)، (Brinkworth, et al.,2009)، (Natalia& Evgeny,2017) وجود فروق دالة إحصائياً في الطموح الأكاديمي بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الكلية لصالح الطلاب الراغبين. في حين توصلت نتائج دراسة كل من: (James, 2002, 78)، (Smith, &Wertlieb, 2005)، (Keup, 2007)، (Nelson, et al., 2008)، (Gallup, 2014,4) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين بالكلية في الطموح الأكاديمي. لذا يُعد هذا التناقض دافعاً لإجراء الدراسة الحالية للتحقق من دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين بالكلية في الطموح الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخر اتضح لدى الباحث عدم اتفاق بين نتائج الدراسات حول وجود فروق في الدافعية للإنجاز ترجع إلى عامل الرغبة وعدم الرغبة بالكلية، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز ترجع إلى متغير الرغبة وعدم الرغبة في الكلية لصالح الطلاب الراغبين بالكلية ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Paul, et al., 1993)، (Braxton, et al.,1995)، (الجميل محمد،٢٠٠١، ٢٢٦)، (Smith & Hopkins, 2005)،(Kuh, et al., 2005)، (Martin & Marsh, 2006, 267)، (Könings, et al.,2008)، (Brinkworth, et al.,2009). في حين توصلت نتائج دراسة كل من: (Smith, &Wertlieb, 2005)، (Keup, 2007)، (Nelson, et al., 2008)، (Gallup, 2014,4) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين بالكلية في الدافعية للإنجاز؛ ومن خلال هذا التناقض تتحقق الدراسة الحالية من دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين بالكلية في الدافعية للإنجاز.

ومن خلال مراجعة الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين الجنسين في المرونة الأكاديمية اتضح وجود تناقض بين هذه الدراسات، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق بين البنين والبنات في المرونة الأكاديمية لصالح البنات ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Mousavi & Askari, 2010)، (Patel & Buiting, 2013)، (غادة علي، ٢٠١٥)، (أحمد محمد، ٢٠١٦)، (Getrude, et al., 2016)، (عيسى محمد وآخران، ٢٠١٧)، (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨). بينما توصلت نتائج دراسة كل من: (محمد جواد، ٢٠٠٧)، (هبه سامي، ٢٠٠٩)، (يحيى عمر، ٢٠١٢) إلى أن الفروق لصالح الذكور. وعلى النقيض أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق بين البنين والبنات في المرونة الأكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Eagle, 1999)، (Beasley, et al., 2003)، (Martin & Marsh, 2006)، (Kim & Omizo,2006)، (سامي خليل، ٢٠١٠)، (Kapikiran, 2012)، (صلاح الشريف،٢٠١١) (أحمد سمير، ٢٠١٣)، (مصطفى علي، ٢٠١٤)، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦)، (إيمان إياد، ٢٠١٦)، (مروة سعيد، ٢٠١٦)، (Kercood, et al., 2017). ويعد هذا التناقض في النتائج جانباً آخر من جوانب المشكلة، لذا تحاول الدراسة الحالية التحقق من دلالة الفروق بين البنين والبنات في المرونة الأكاديمية.

كما تتطرق الدراسة الحالية إلى دراسة الفروق بين التخصص العلمي والأدبي في متغير المرونة الأكاديمية؛ حيث أظهرت الدراسات وجود تناقض في نتائجها، فأظهرت نتيجة دراسة كل من: (هبه سامي، ٢٠٠٩)، (أحمد محمد، ٢٠١٦) وجود فروق دالة لصالح التخصص الأدبي، في حين جاءت الفروق لصالح التخصص العلمي في دراسة (محمد جواد، ٢٠٠٧)، (صلاح الشريف،٢٠١١)، بينما توصلت نتائج دراسة كل من: (ناصر بن عبد الله، ٢٠٠٣)، (حسين بن سعيد، ٢٠٠٧)، (يحيى عمر، ٢٠١٢)، (مروة سعيد، ٢٠١٦)، (Kercood, et al., 2017)، (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة الأكاديمية ترجع إلى التخصص. ومن خلال هذا التناقض تحاول الدراسة الحالية التحقق من دلالة الفروق بين التخصص العلمي والأدبي في المرونة الأكاديمية.

ومما سبق تتضح مشكلة الدراسة العينة حيث معاناة أغلب طلاب الشعب العلمية وبعض طلاب الشعب الأدبية بسبب التحاقهم بكلية التربية عن غير رغبة منهم، فلم تكن ضمن

طموحاتهم، ومهنةٍ التدريس ليست أملاً يسعون لتحقيقه؛ ويتبع ذلك مشاعر سلبية تصل أحيانا لحد البكاء، ووفقا للأدبيات والدراسات أن هذه المشاعر السلبية والشعور بالفشل في الالتحاق بالكلية المرغوبة ينتج عنه انخفاض في الطموح الأكاديمي وضعف في الدافعية للإنجاز؛ فينتقل الطالب من المرحلة الثانوية إلى الجامعية محملا بكل تلك المشاعر، مما دفع الباحث الحالي لتوقع أن يكون للمرونة الأكاديمية دور فعَّال من خلال إحداث تكيف مع الواقع الجديد والتوافق معه، أو من خلال إعادة بناء طموحات وأهداف جديدة والسعي قدماً نحو تحقيقها بدافعية إنجاز عالية. وببحث الدراسات السابقة تم ملاحظة أنه يوجد نقص واضح في الدراسات العربية التي تناولت المرحلة الإنتقالية الحرجة من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، وبحث المتغيرات التي تساعد على الإنتقال الآمن، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغير الرغبة وعدم الرغبة في الكلية بشكل عام، وبدوره في الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز بشكل خاص، بالإضافة إلى التناقض في نتائج الدراسات التي تناولت المرونة الأكاديمية في علاقتها بكل من الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز من جهة، وبنوع الجنس والتخصص من جهة أخرى، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية لمعرفة طبيعة العلاقة بين المرونة الأكاديمية وكل من الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية جامعة المنيا، والدور الذي يلعبه متغير الرغبة وعدم الرغبة في الكلية في متغيري الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى دور كل من نوع الجنس، ونوع التخصص في المرونة الأكاديمية.

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة تثير التساؤلات الآتية :

١- ما العلاقة بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة ؟
٢- ما العلاقة بين المرونة الأكاديمية ودافعية الانجاز لدى الطلاب عينة الدراسة ؟
٣- هل تختلف المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف نوع الجنس (بنين – بنات) ؟
٤- هل تختلف المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف التخصص(أقسام علمية – أقسام أدبية)؟
٥- هل يختلف الطموح الأكاديمي تبعاً لاختلاف المرونة الأكاديمية (مرتفع – منخفض)، ومتغير الرغبة (الراغبين ـ غير الراغبين بالكلية) والتفاعل بينهم لدى الطلاب عينة الدراسة ؟
٦- هل تختلف الدافعية للإنجاز تبعاً لاختلاف المرونة الأكاديمية (مرتفع – منخفض)، ومتغير الرغبة (الراغبين ـ غير الراغبين بالكلية) والتفاعل بينهم لدى الطلاب عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة

١- العلاقة بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.
٢- العلاقة بين المرونة الأكاديمية ودافعية الانجاز لدى الطلاب عينة الدراسة.
٣- دلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لنوع الجنس (بنين - بنات).
٤- دلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً للتخصص (العلمي - الأدبي).
٥- دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي تبعاً لمستوى المرونة الأكاديمية (مرتفع - منخفض)، ومتغير الرغبة (الراغبين - غير الراغبين بالكلية) والتفاعل بينهم لدى الطلاب عينة الدراسة.
٦- دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز تبعاً لمستوى المرونة الأكاديمية (مرتفع – منخفض)، ومتغير الرغبة (الراغبين ـ غير الراغبين بالكلية) والتفاعل بينهم لدى الطلاب عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

١. أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة؛ وهم الطلاب المستجدين الملتحقين بكلية التربية جامعة المنيا دون رغبة منهم؛ حيث التحقوا بالكلية بخطاب ترشيح من مكتب التنسيق وفق درجاتهم كما يحدث مع كثير من طلاب التخصص العلمي، أو وفق رغبة الأسرة كما يحدث مع بعض طلاب التخصص الأدبي؛ وما يتبعه من مشاعر سلبية، ونسبة هؤلاء الطلاب داخل كلية التربية ليست بالقليلة. خاصة وأن تركيز الدراسات إما على مرحلة التعليم قبل الجامعي (الابتدائي والإعدادي والثانوي) أو على مرحلة التعليم الجامعي، في حين توجد ندرة في البحوث التي ركزت على المرحلة الإنتقالية الحرجة ما بين مرحلتين وهو خريج المرحلة الثانوية الملتحق حديثًا بالمرحلة الجامعية؛ حيث الواقع الجديد وما به من خبرات جديدة على الطالب.

٢. أهمية المتغيرات التي يتم تناولها؛ حيث يعد مفهوم المرونة الأكاديمية والدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي والرغبة في الكلية من المتغيرات المهمة للطلاب الجامعيين بشكل عام، والمستجدين بشكل خاص؛ حيث ارتباط هذه المتغيرات بأداء الطلاب.

٣. أهمية المشكلة التي تتناولها الدراسة؛ فأبناؤنا في المرحلة الثانوية يضعون طموحات ويبنون أهدافاً أكاديمية ومستقبلية كالالتحاق بكليات الطب والهندسة والصيدلة والإعلام وغيرها؛ ويجتهدون بكل ما لديهم من طاقة لبلوغ تلك الأهداف؛ لكن سرعان ما تضيع الطموحات وتسقط الأهداف لدى البعض منهم بمجرد استلام خطاب الترشح إلى كلية التربية؛ التي ليست من أهدافهم أو طموحاتهم.

٤. امكانية الاستفادة من النتائج التي تسفر عنها الدراسة في إرشاد القائمين على برنامج إعداد المعلم بمراعاة الجوانب النفسية في بداية الدراسة الجامعية، وتوجيه أنظار المعلمين وأولياء الأمور إلى التركيز على الجوانب الإيجابية لدى المتعلمين بشكل يمكنهم من التعامل مع الواقع وما يحمله من عقبات.

٥. فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في ميدان علم النفس التربوي.

٦. إمداد المكتبة العربية بثلاثة مقاييس جديدة تناسب الطلاب المستجدين بكلية التربية أحدهم عن المرونة الأكاديمية والثاني عن الطموح الأكاديمي والثالث عن الدافعية للإنجاز.

مصطلحات الدراسة

التزم الباحث بتعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي :

المرونة الأكاديمية

يُعرف إجرائيا بأنه 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 خمسة مكونات هي: (فاعلية الذات والمثابرة والتخطيط والضبط والقلق الأكاديمي)؛ فيكون قادرا على إيجاد أهداف وأساليب بديلة، والتحكم في أدائه بشكل إيجابي يمكنه من مواصلة الدراسة بفاعلية واقتدار، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية"(إعداد الباحث).

الطموح الأكاديمي

يُعرف إجرائيا بأنه مجموعة مجموعة من الأهداف الممكنة التي يضعها طالب كلية التربية لنفسه في المجال الأكاديمي، ويسعى إلى تحقيقها بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال في ضوء ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات، ويتفق هذا مع التكوين

النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الطموح الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية"(إعداد الباحث).

دافعية الإنجاز

تُعرف إجرائياً بأنها "عملية داخلية تحفز الطالب المستجد الملتحق بكلية التربية وفق معايير القبول إلى الأداء الجيد من أجل الوصول إلى الاتقان في الأداء الأكاديمي لتحقيق تنمية ذاتية، ومحاولة إظهار تفوقه وتميزه عن أقرانه من أجل الحصول على أحكام إيجابية من المحيطين به، والسعي نحو تجنب الفشل الأكاديمي"، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية" (إعداد الباحث).

الراغبون وغير الراغبين في كلية التربية

يقصد بالطلاب الراغبين بكلية التربية؛ الذين التحقوا حديثاً بكلية التربية عن قناعة ورغبة منهم في الدراسة بكلية التربية، أو حباً منهم في مهنة التدريس. في حين يقصد بالطلاب غير الراغبين؛ أولئك الذين التحقوا حديثا بكلية التربية عن غير رغبة أو قناعة منهم، فلم تكن ضمن طموحهم الشخصي، إنما جاء التحاقهم إرضاءً للوالدين أو غيرهم، أو بسبب مجموع درجاتهم في المرحلة الثانوية الذي وجههم من خلال مكتب التنسيق إلى كلية التربية؛ حيث لم يمكنهم من الالتحاق بالكلية التي كانوا يطمحون إليها.

وتم تحديد الراغبين وغير الراغبين إجرائيا من خلال سؤال الطلاب: (ماذا كانت رغبتك الأولى في استمارة رغبات مكتب التنسيق للالتحاق بالمرحلة الجامعية؟)، (هل الالتحاق بكلية التربية طموح شخصي لديك كنت تحاول تحقيقه؟) إذا كانت الإجابة (لا)، (ما الكلية الأخرى التي كنت تطمح في الالتحاق بها؟).

الإطار النظري

يستعرض الإطار النظري في الدراسة الحالية ثلاثة متغيرات أساسية، أحدهم متغير مستقل (المرونة الأكاديمية)، والمتغيران الآخران تابعان(الطموح الأكاديمي، الدافعية للإنجاز)؛ وفيما يلي عرضًا لتلك المتغيرات.

المرونة الأكاديمية

يعد مصطلح المرونة الأكاديمية من المصطلحات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين في ميدانٍ علم النفس التربوي؛ مما نتج عنه العديد من التعريفات المختلفة شكلا المتشابهة مضمونا؛ حيث يتفق كل من (Martin & Marsh, 2006,267)، (Wending,2012)، (Martin, 2012, 16) (Simon, 2016,2) على تعريف المرونة الأكاديمية بأنها " عملية تظهر خلالها السلوكيات الإيجابية التي تساعد الطلاب على التعامل بفعالية مع النكسات والتحديات والمحن والضغوط التي تواجههم في البيئة الأكاديمية؛ مما يزيد من احتمال نجاحهم"، كما عرفها (Azlina & Schahrir, 2010) بأنها "القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن التحديات والظروف الصعبة التي تحيط بالطالب سواء على مستوى الأفكار أو الأفعال، والقدرة على تخطيها بشكل إيجابي لمواصلة الحياة بفاعلية واقتدار".

ويشير (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨، ٣٩٢) إلى أنه في الحياة الجامعية يواجه الطلاب عقبات متنوعة، يفشل بعضهم في التعامل معها، لكن كثرا منهم ينجح في التعامل مع تلك العقبات، هذه الصفة يُطلق عليها في الأدب النفسي "مرونة أكاديمية Academically resilient"، ومن يمتلك هذه الصفة "مرناً أكاديمياً Academic resilience" .

وتعتبر المرونة الأكاديمية من العناصر المهمة التي يتحقق بها النجاح؛ حيث يشير (Alva, 1991, 19) أن الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة هم أولئك الذين "يحافظون على مستويات عالية من الدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي رغم وجود معوقات وعقبات تواجههم في دراستهم الجامعية، ويبرر (أنس سليم، ٢٠٠٨، ٤) سبب ذلك بأنه يرجع إلى قدرتهم على إيجاد

بديل لأهدافهم المتعطلة أو حلول لها؛ فلا يقفون أما المشكلات التي تعترضهم، بل يحاولون حلها ببدائل أخرى، فالمرونة هي الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة "سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو بالقابلية للتغير.

وتختلف درجة المرونة الأكاديمية من طالب إلى آخر، فعندما يواجه الطلاب عوامل توتر وتهديد؛ تجد بعضهم يستجيبون بطريقة إيجابية، وبعضهم يتأثر سلبيًا؛ والسبب وراء ذلك كما يوضحه (Getrude , et al., 2016, 25) يرجع إلى المرونة الأكاديمية التي تمكنهم من تغيير طريقة التفكير، وتنظيم الأفكار بطرق متعددة، والوصول إلى رؤى وأهداف بديلة.

ولقد اعتمدت الدراسة الحالية في دراستها لمتغير المرونة الأكاديمية على "نموذج المرونة الأكاديمية ذو المكونات الخمسة" "a 5-C model of academic resilience is proposed"، الذي قدمه كل من (Martin & Marsh, 2006,281)، والذي يتكون من خمسة مكونات تتنبأ بالمرونة الأكاديمية هي: الفاعلية الذاتية (self-efficacy)، الضبط (control)، التخطيط (planning)، القلق المنخفض (low anxiety) ، والمثابرة (persistence). مؤكدين على أن هذه المكونات قادرة على تعزيز قدرة الطلاب على التعامل مع العقبات والتحديات التي تواجهه في البيئة الأكاديمية.

مكونات المرونة الأكاديمية في ضوء "نموذج المرونة الأكاديمية ذو المكونات الخمسة:

١- **الفاعلية الذاتية:** 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. حيث أوضح (Bandura, 1994, 71, 80) أنه من خلال إدراك الطالب لفاعليته الذاتية يحدد الأسلوب الذي يتبعه في التفكير والتصرف والأداء والاختيارات وتحفيز نفسه ومواجهة الشدائد.

٢- **التخطيط:**" قدرة الطالب على تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها، محدداً المكان والوقت الذي يحتاجه لتنفيذ هذه الأهداف، والاستراتيجيات التي تمكنه من التنفيذ، وأساليب التغلب على العقبات التي قد تواجهه(صالح إبراهيم، ٢٠١٨، ١٣٩).

٣- **الضبط** : عملية يستطيع المتعلم من خلالها التحكم والسيطرة على أفكاره ومشاعره وسلوكياته لتحقيق أهدافه؛ فيتجنب ما يؤدي منها إلى الفشل ويتمسك بما يحقق له النجاح(Martin, 2002, 37)، (Magno, 2010, 61).

٤- **المثابرة :** هي التزام واستمرار الطلاب بالمهمة حتى يتم إكمالها، وعدم الاستسلام بسهولة إذا كانت المهمة صعبة وتتسم بالتحدي، فعندما تفشل المهمة يعيد المحاولة مرة أخرى باستراتيجية بديلة (Martin, 2012, 16).

٥- **القلق الأكاديمي:** نوع من القلق مرتبط بالنواحي الأكاديمية، ويتمثل في وجود توتر لدى الطالب نتيجة تداخل المهام الدراسية أو بسبب نقص واضح في مهاراته الدراسية، وعدم قدرته على الإلمام بالمواد التعليمية سواء كان لصعوبتها أو لغموضها أو لعدم تمكنه من التعامل معها، أو بسبب التقصير في المذاكرة (Samit, et al., 2014, 1-2).

ونظرا للدور المهم الذي تلعبه المرونة الأكاديمية في تمكين الطالب من تحمل الصعوبات واجتياز العقبات وإدارة الأزمات وتقبل التغيير(عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨، ٣٨٦) يتوقع الباحث أن يكون لها علاقة إيجابية بكل من الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة.

الطموح الأكاديمي

يعد الطموح الأكاديمي من المتغيرات المهمة في حياة المتعلمين بجميع المراحل التعليمية بشكل عام، ولدى المتعلمين في المرحلتين الثانوية والجامعية بشكل خاص؛ نظراً لارتباطه بالجانب الأكاديمي والمهني، حيث يشير كل من:(Hwang, et al., 2001,6)؛(أحمد الشريفين وآخرون،٢٠١٤، ٤٧٧) إلى أن اختيار الكلية مرتبط بالطموح الأكاديمي والمهني لدى تلاميذ المدارس الثانوية. كما

كشفت نتائج دراسة كل من:(Abu-Hilal, 2000)، (Margoribanks, 2004)، (Suresh, et al., 2014) عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي؛ فإن الطلاب ذوي الطموحات العالية غالبا ما يحققون درجات أفضل.

وذكر (David, 2017, 107) في كتابه "الدافع المعرفي" أن مصطلح "الطموح" قُدِّم في ألمانيا عام (١٩٣١) على يد Dembo الذي أقر بأن مستوى معين من الطموح يحدد ما إذا كان الفرد يشعر بالرضا أو عدم الرضا عن الأداء. واستخدم (Abu-Hilal, 2000,76) مصطلح الطموح الأكاديمي للدلالة على توقع ما قد يصل إليه الطالب من مستوى معين من التعليم، كما يعرفه (Patmalniece, 2011) بأنه مستوى جودة الأهداف في المجالات التعليمية أو المهنية التي يرغب الطالب في تحقيقها، ويرى (Hart,2016, 326) أن الطموح الأكاديمي هو تطلعات موجهة نحو المستقبل، مدفوعا بدوافع واعية وغير واعية، للوصول إلى مسار معين أو هدف محدد، وتستخدمه كل من:(آمال عبد السميع،٢٠٠٤، ٧)، (فاطمة النوايسه، ٢٠١٧، ١٥٦) للدلالة على الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية ويحاول تحقيقها، ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوي البيئية المحيطة به.

وبالنظر إلى تلك التعريفات يمكن استخلاص تعريف للطموح الأكاديمي بأنه "الأهداف والتطلعات التي يضعها الطالب لنفسه في المجال الأكاديمي وما يرتبط بها من أهداف مهنية ومستقبلية يتوقع تحقيقها في ضوء تكوينه النفسي وإطاره المرجعي وخبرات النجاح والفشل التي مر بها، متغلبا على ما يواجهه من عقبات".

وتوضح (آمال عبد السميع،٢٠٠٤، ٣-٥) أن الطموح الأكاديمي نسبي لدى الطلاب؛ حيث يختلف من شخص لآخر من حيث الأهداف التي يطمحون في تحقيقها، ووصولها إلى الحد المناسب لهم شخصيا، ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى طموح واقعي يتناسب مع إمكانياتهم والجوانب الإيجابية في شخصيتهم، أو محاولة تعويض الجوانب السلبية لديهم. ويعد هذا الاختلاف نتيجة عوامل عدة تسهم في تشكيل الطموح الأكاديمي للطلاب كمعلمي المدارس الثانوية (Buchmann & Dalton, 2002)، والأقران وأولياء الأمور (Wentzel, 1998)، كما يتأثر بالعديد من العوامل منها القدرة على التوافق وخبرات النجاح والفشل والإطار المرجعي (إبراهيم قشقوش، ١٩٧٥، ٢٠)، (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠، ١٠).

ومن الضروري أن تكون الطموحات واقعية وقابلة للتحقق حيث يؤكد (Murayama, et al., 2016, 766)أن الإفراط في الطموح والذهاب به بعيداً خارج التوقعات تكون نتائجه سلبية؛ وأن الطموح غير الواقعي يدفع نحو الفشل وسوء التوافق؛ وهنا يأتي دور الفرد في التعامل مع الموقف ليحمي نفسه من الصراعات التي تحد من نشاطه، وتسمح له بالإنطلاق بكل إمكانياته وقدراته بدلا من تشتتها وضياعها لتحقيق أهداف وتطلعات جديدة.

والدراسة الحالية تدرس الطموح الأكاديمي في ضؤ نظرية المجال Levin Keart والتي تعد من أولى النظريات التي فسرت الطموح وعلاقته بالسلوك الإنسانى (كاملیا عبد الفتاح، ١٩٩٠، ٤٧- ٥١)، حيث يقدر Levin إلى أن أهداف الفرد تترتب بعضها عن الآخر، وأن النجاح والفشل يؤثران في الطموح الأكاديمي؛ حيث يساعد النجاح فى رفع الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا، عكس الفشل الذي يعوق تقدمه ويضعف يخفض من الطموح الأكاديمي لديه ويؤدي إلى الإحباط (نظمية أحمد، ١٩٩٣، ١١٥-١١٦). وهنا يتساءل الباحث هل إخفاق الطالب في الالتحاق بالكلية التي يطمح إليها يخفض من طموحه الأكاديمي وفقاً لنظرية المجال ؟ وإذا كانت الإجابة بالإثبات، فهل تلعب المرونة الأكاديمية دورا إيجابيا في الحفاظ على هذا الطموح؟ تساؤلان تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنهما، خاصة وأن (Constantin & Jonela, 2016, 142) يوضحان أن المرونة الأكاديمية يمكن أن تصبح حافزا قويا ينتج موقفاً إيجابياً للتركيز بشكل أفضل لتحقيق الأهداف.

الدافعية للانجاز Achievement Motivation

تعد دافعية الإنجاز من المتغيرات التي حظيت بالدراسة والبحث نظراً لأهميتها في المجال الدراسي، فهي عنصر مهم من عناصر عملية التعليم والتعلم؛ حيث تعمل على رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في جميع المجالات والأنشطة، وهذا ما يؤكده (Daniel, et al., 2015, 15) من أن الفروق الفردية في دافعية الإنجاز تؤثر في التعلم والأداء. فبرز هذا المتغير إلى حد جعل (عبد الله طه، ٢٠٠١، ٦٦) يصفه بأنه أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

ويُبَيِّن (عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠، ٨٨) أن ""Alferd Adler"، "Kurt Lewin"، "Murray"" هم أول من قدموا مصطلح الدافعية للإنجاز، حيث كان مستخدماً قبل ذلك تحت مسمى "الحاجة للإنجاز" إلى أن استبدله "McClelland" في نموذجه المفسر للدوافع بمصطلح "الدافع للإنجاز".

ويعرف (عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠، ٩٦) الدافعية للانجاز بأنها "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق؛ لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل". ووفقا لما ذكره (Pintrich & Zusho, 2002) ، فإن " الدافع للإنجاز يشير إلى العمليات الداخلية التي تحفز وتدعم الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق أهداف أكاديمية محددة". ويعرفه (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠، ٣٣) بأنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين والرغبة في الأداء الجيد من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

ولقد قامت عدة نظريات بتفسير مفهوم الدافعية للإنجاز، ومن هذه النظريات نظرية التوجه نحو أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation Theory التي يتبناها الباحث في دراسته للدافعية للإنجاز؛ نظرا لاهتمامها بالجانب الكيفي وليس الكمي، وبحثها السبب وراء الدافع للإنجاز، وهو ما يتفق وطبيعة المتغيرات موضع الحبث الحالي.

ووثقت (Dweck, 2000, 15) في كتابها بعنوان "نظريات الذات ودورها في الدافعية والشخصية والتطور" أنها صاحبة هذه النظرية بالإشتراك مع (Elliott)، حيث بدأت تلك النظرية على يديهما عام (1983)، وعرفت الدافع للإنجاز بأنه " الأهداف الأساسية التي يسعى الطالب لتحقيقها" ، وفي ضوء هذه النظرية قسم كل من (Dweck & Elliott) الدافعية للإنجاز في فئتين:

(١) أهداف الاتقان: أن يؤدي الطالب بجد واجتهاد من أجل التمكن وزيادة وتحسين قدراته الشخصية، مع فهم وإتقان المواد التعليمية، واكتساب المعرفة، وتطوير مهارته.

(٢) أهداف الأداء : أن يؤدي الطالب بجد واجتهاد واستعراض كفاءته إثبات قيمتة من أجل الحصول على أحكام إيجابية من الآخرين كثنائهم على قدراته وكفاءته، ويتجنب أحكامهم السلبية.

ويتضح لنا من خلال هذا التقسيم أن أهداف الإتقان تركز على الجانب المعرفي للطالب؛ حيث أن الطلاب يؤدون بشكل جيد من أجل تحسين مهاراتهم وتنمية قدراتهم وزيادة فهمهم، وأن الحكم على الإتقان نابع من داخلهم؛ فالطالب هو المعني بالحكم على مدى فهمه وإتقانه للمادة المتعلمة، وتحديد الكفاءة هنا يكون على أساس معيار مرجعي ذاتي، فيقيمون مدى تقدمهم وكفاءاتهم مقارنة بكيفية عملهم قبل بدء المهمة. أما أهداف الأداء تركز على الجانب الاجتماعي؛ فالطالب يؤدي بشكل جيد من أجل أن ينال استحسان الآخرين والحصول على نظرة إيجابية منهم نتيجة تفوقه وتمكنه، فالحكم نابع من المحيطين كأستاذ المقرر أو الزملاء ، ومعيار الكفاءة يتم بمقارنته بالآخرين؛ فيؤدي بشكل أفضل من غيره، ويتجنب الأداء الأقل، ويسعى للأداء الأفضل. وتجنب نظرتهم السلبية .

وتوضح (Lennia, et al., 2007, 52) أن هذه النظرية تركز على أسباب ممارسة سلوك الإنجاز، والطرق التي يستجيب بها الطالب للمهمة التي يسعى إلى إنجازها، فيجيب عن السؤال ما الهدف الذي يطمح إليه الطالب من إنجازه للمَهَمَة (سبب الدافعية للإنجاز)؟، وبذلك فهي نظرية كيفيه تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية للإنجاز، لا تهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية (مثل الطموح والحماسة).

وهذا ما دفع (Daniel, et al., 2015, 14) إلى اعتبار هذه النظرية مدخلاً مفيداً للدافعية للإنجاز؛ بسبب تركيزها على كيفية تصور الطلاب للجهد المطلوب واللازم للتغلب على الصعوبة والتحديات التي تواجههم أثناء التعلم، حيث يجعل الطلاب يقتربون من التعلم بأهداف ومفاهيم مختلفة مما يشكل أداءً تعليميًا "مثاليًا. ونظرا لأهمية هذا الاتجاه اعتماد العديد من الباحثين عليه في دراستهم للدافعية للإنجاز (Pintrich &Schunk,2002)، (Pintrich, et al., 2003)، (ماهر محمد، خليل نمر، ٢٠٠٥)، (Lennia, et al., 2007)، (محمد شحادة، ٢٠١٦).

وبناءً على تلك النظرية ميَّزَ(عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠، ٩٥) بين نوعين من دافعية الانجاز وهما:

١- دافعية الانجاز الذاتية Autonomous Achievement Motivation : ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.

٢- دافعية الانجاز الاجتماعية Social Achievement Motivation :تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية؛ أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

وقد قام (Elliot & Harackiewicz, 1996) بتطوير هذه النظرية؛ حيث قسَّم أهداف الأداء التقليدية إلى نوعين فرعيين؛ هما أهداف الأداء وأهداف تجنب الأداء.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن الدافعية للإنجاز تتحدد في ثلاثة أبعاد هي:

(١) الوصول إلى الإتقان: الأداء بجد واجتهاد من أجل تحسين المهارات وتنمية القدرات وزيادة الكفاءة الشخصية، والوصول لمستوى من الفهم والإتقان للمواد التعليمية.

(٢) الرغبة في الأداء: الأداء بجد واجتهاد من أجل الحصول على إعجاب الآخرين ، وإقرارهم بأننا الأفضل عند مقارنتنا بزملائنا.

(٣) تجنب الفشل: الأداء من أجل تجنب الفشل وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين.

وسوف يُعتَمَد على هذه الأبعاد في بناء مقياس الدافعية للإنجاز كأداة للدراسة الحالية. وبنائه في إطار المقاييس الموضوعية، حيث يشير(عبد اللطيف محمد، ٢٠٠٠، ٩٧-١٠١) إلى أن دافعية الإنجاز تقاس بنوعين من المقاييس، هما:

- المقاييس الاسقاطية: ومنها مقياس " Macklend" الذي أعده في ضوء اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، ومقياس الاستبصار لـ" Franch" (F.T.I)، ومقياس التعبير عن طريق الرسم لـ" Ameson" (AGET).
- المقاييس الموضوعية: حيث أعدت هذه المقاييس في ضوء الانتقادات التي وجهت إلى معاملات الثبات والصدق وعدم الموضوعية في المقاييس الإسقاطية؛ ومن هذه المقاييس : ومنها مقاييس " Weinner"، " Mehrabian"، "Leen"، و" Hermans".

وتتأثر الدافعية للإنجاز بخبرات النجاح أو الفشل والبيئة المباشرة للمتعلم حيث يشير(الجميل محمد، ٢٠٠١، ٢٢٦) إلى أن خبرات النجاح تزيد من الدافعية الإنجاز، بينما تخفض خبرات الفشل منها؛ ولهذا تهتم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرغبة وعدم الرغبة في الكلية كناتج للنجاح والفشل في تحقيق الأهداف.

وعلى الرغم من أن الدافعية للإنجاز لها مكاسب أكاديمية وغير أكاديمية كبيرة للطلاب إلا أن (Martin, 2002, 34) يوضح أن هذه المكاسب قد تضيع إذا لم يكن الطلاب لديهم المرونة الأكاديمية التي تمكنهم من التكيف مع العقبات والنكسات وضغوط الدراسة؛ لذلك من المهم أن يكون الطلاب متحمسين ومرنين في نفس الوقت؛ ولهذا تهتم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والمرونة الأكاديمية.

فروض الدراسة

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس المرونة الأكاديمية ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي.

٢. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس المرونة الأكاديمية ودرجاتهم في مقياس دافعية الإنجاز.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات البنين والبنات في المرونة الأكاديمية.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المرونة الأكاديمية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي تعزي إلى الرغبة في الالتحاق بكلية التربية والمرونة الأكاديمية والتفاعل بينهما.
أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بكلية التربية.
ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية.
ج- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي يعزى إلى التفاعل بين متغيري المرونة الأكاديمية والرغبة في الالتحاق بكلية التربية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز تعزي إلى الرغبة في الالتحاق بكلية التربية والمرونة الأكاديمية والتفاعل بينهما.
أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا في دافعية الانجاز بين متوسطي درجات الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بكلية التربية.
ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا في دافعية الانجاز بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية.
ج- لا يوجد فرق دال إحصائيا في دافعية الانجاز يعزى إلى التفاعل بين متغيري المرونة الأكاديمية والرغبة في الالتحاق بكلية التربية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي حيث يتناسب مع أهداف وفروض الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٩٨) طالبا وطالبة من المستجدين الملتحقين بكلية التربية جامعة المنيا وفق معايير القبول للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، بواقع (٥٩) طالبا، و(٢٣٩) طالبة، وبواقع (١٢٧) من طلاب الشعب العلمية، (١٧١) من طلاب الشعب الأدبية.

وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة في بداية الدراسة للحد قدر الإمكان من المتغيرات الوسيطة التي قد تؤثر في صدق نتائج الدراسة.

أدوات الدراسة وتحقيق الشروط السيكومترية لها:

تمثلت أدوات الدراسة في ثلاثة مقاييس جميعها من إعداد الباحث، وهي:

أولاً: مقياس المرونة الأكاديمية.

ثانيا: مقياس الطموح الأكاديمي.

ثالثا: مقياس دافعية الإنجاز.

ويمكن التعليق عليه من خلال العناصر التالية :

١- مبررات إعداد المقياس :

تمَّ إعداد هذه المقياس للطلبة الملتحقين حديثاً بكلية التربية (المستجدين)، وذلك لتحقيق هدف الدراسة الحالية وهو قياس المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المقبولين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها، وذلك نظرا لوجود بعض المبررات، منها :

(أ) عدم وجود مقاييس - في حدود علم الباحث - قد تناولت هذه المتغيرات لدى طلبة الجامعة الجدد (الملتحقين حديثا بالكلية)؛ حيث الفترة الانتقالية بين مرحلتين خاصة وأنه محمل بخبرات من المرحلة السابقة (الثانوية) ومتوجها نحو مرحلة جديدة أكثر استقلالية وتحديدا للطموح الأكاديمي والمهني(المرحلة الجامعية)، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام أغلب الدراسات بدراسة هذه المتغيرات على مرحلة بعينها، لهذا تم بناء المقاييس لتناسب طبيعة العينة.

(ب) تركيز أغلب المقاييس على المرونة بصفة عامة وليس على المرونة الأكاديمية، إضافة إلى أن الدراسة الحالية تناولت المرونة الأكاديمية في ضوء نموذج محدد، وله عدة مكونات كان لابد من بناء مقياس في ضوئها وهو نموذج (Martin & Marsh, 2006)، حيث يشير (Simon,2016,2) إلى عدم وجود مقاييس متوفرة لقياس المرونة الأكاديمية باستثناء مقياس (Martin & Marsh, 2006) الذي يعتمد عليه الكثيرون، ولم يتم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية لأنه مُعَد لأطفال وتلاميذ المدارس، لهذا تم بناء مقياس المرونة الأكاديمية ليناسب طلبة الجامعة في ضوء مكونات مقياس Martin و Marsh. أما مقياس (Simon, 2016) كان على طلاب الجامعة ولكنه يقيس المرونة من خلال مكونات مختلفة عن مكونات النموذج الحالي.

(ج) تركيز المقاييس التي توصل إليها الباحث على الطموح بصفة عامة وليس على الطموح الأكاديمي (صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٩٨)، (kasser, 2002)،(محمد معوض، سيد عبد العظيم، ٢٠٠٥)، (محمد علي، ٢٠١٠)، (وفاء عبد اللطيف، ٢٠١٢).

(د) نظراً لأن الدراسة الحالية تتبني نظرية التوجه نحو أهداف الإنجاز التي قدمها (Dweck & Elliott) في دراستها لمتغير الدافعية للإنجاز؛ فقد تم بناء المقياس في ضوء تلك النظرية، حيث أن ما توصل إليه الباحث من مقاييس عربية وأجنبية كان عدد كبير جداً، لكن بعضها لم يكن في ضوء تلك النظرية، وبعضها الآخر لم تركز على الأبعاد المستخدمة في الدراسة الحالية، وبعضها الآخر ركزت على الدافعية للإنجاز كعملية وليس كسبب؛ حيث تشير (Dweck, 2000, 15) إلى اهتمام هذه النظرية بالجانب الكيفي وليس الكمي، وبحثها السبب وراء الدافع للإنجاز.

(ه) أما المقاييس الأجنبية المتصلة بالمرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز غير مناسبة؛ لأنها صُمِّمَت في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة ، وبالتالي فلا يَصلح استخدامها في البيئة المصرية إلا بعد تقنينها وإعدادها للبيئة المصرية، ولقد استفاد الباحث من كل تلك المقاييس في بناء مقاييس الدراسة الحالية.

(و) نظراً لاختلاف هدف المقاييس الحالية، والعينة المطبَّق عليها، والنظرية أو النموذج الذي تم الاعتماد عليه في دراسة كل متغير عن المقاييس الأخرى التي تقييس تلك المتغيرات؛ فقد تم بناء تلك المقاييس.

٢- التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة:

وللتحقق من الشروط السيكومترية لهذه الأدوات تم تطبيقها على عينة قوامها (١١٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة المنيا؛ (٥٠) طالبًا، (٦٠) طالبة.

وتم التحقق من الشروط السيكومترية كالتالي:

أولاً- مقياس المرونة الأكاديمية (إعداد الباحث).

- **بناء ووصف المقياس :**

تم بناء الصورة الأولية لمقياس المرونة الأكاديمية ليناسب طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة المنيا، وذلك في ضوء نموذج المرونة الأكاديمية ذي المكونات الخمسة الذي قدمه (Martin & Marsh, 2006)؛ حيث قدما خمسة مكونات للمرونة الأكاديمية هي : (فاعلية الذات – التخطيط – الضبط – المثابرة – القلق الأكاديمي).

ولصياغة عبارات المقياس تم الاطلاع على عدة دراسات سابقة تناولت المرونة الأكاديمية: (Riley & Masten, 2005)، (Martin & Marsh, 2006)، (صلاح شريف، ٢٠١١)، (سعيد آل شويل، فتحي نصر، ٢٠١٢)، (أحمد سمير، ٢٠١٣)، (أحمد محمد، ٢٠١٦)، (سحر محمد، سماح محمود، ٢٠١٦). كما تم الاطلاع على عدة مقاييس لهذا المتغير هي:(Friborg, et al., 2003) ، (Tan, 2005)، (محمد عبد الله، ٢٠٠٥)، (رفقة خليف، ٢٠٠٩)، (محمد سعد، ٢٠١٠)، (Hjemdal, et al., 2011)، (مصطفى علي، ٢٠١٤)، (Simon, 2016). وتم الاطلاع على تعريف المرونة الأكاديمية الذي قدمه (Martin & Marsh, 2006, 267) بأنها " عملية تظهر خلالها السلوكيات الإيجابية التي تساعد الطلاب على التعامل بفعالية مع النكسات والتحديات والمحن والضغوط التي تواجههم في البيئة الأكاديمية؛ مما يزيد من احتمال نجاحهم".

وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بما يناسب عينة الدراسة الحالية، حيث صيغت (٣٥) مفردة في صورة تقريرية، وأمام كل مفردة مقياس تقدير ثنائي (نعم ، لا)، وصيغت المفردات يصحح بعضها في الاتجاه الموجب، وبعضها في الاتجاه السالب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب مؤشرات الصدق والثبات، وفيما يلي عرضا لهذه الخصائص:

أولا: مؤشرات الصدق Validity Indices : تم حساب صدق المقياس بطريقتين مختلفتين هما صدق المحتوى؛ وطريقة الاتساق الداخلي؛ كمؤشرات لصدق عبارات المقياس.

١- صدق المحتوى Content Validity: تم الحصول على مؤشرات لهذا النوع من الصدق عند عرض الصورة الأولية من المقياس على عشرة خبراء من المتخصصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وطلب رأيهم حول مدى ارتباط محتوى المفردات بالمكون المراد قياسه، وسلامة العبارات، ووضوحها، وملاءمتها للعينة؛ وأسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق بنسبة ٩٠٪ ؛ بمعدل (٩) محكمين . على صلاحية تعليمات الإجابة ومقياس التقدير الثنائي الموجود أمام كل مفردة، واتفاقهم بنسبة تتراوح بين ٩٠٪ –١٠٠٪ ؛ بمعدل (٩ : ١٠) محكمين على صلاحية المفردات من حيث صياغتها وقياسها للمكون الذي وضعت لقياسه، مع اقتراح حذف خمس مفردات لعدم ملاءمتها للمكون الذي تندرج تحته، وبذلك تم الإبقاء على عدد (٣٠) مفردة بعد الحذف والتعديل؛ (١٩) مفردة موجبة، (١١) مفردة سالبة.

٢- طريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق: وتم على مستويين:

المستوى الأول: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه؛ حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٣٠٣– ٠.٦٦٣) وهو ما يوضحه جدول (١) التالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه (ن= ١١٠)

المكون	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الفاعلية الذاتية	٢	٠.٤٩٦ ❖❖	٤	٠.٤٦٧ ❖❖	٦	٠.٤٠٤ ❖❖
	٣	٠.٥٥٧ ❖❖	٥	٠.٥٨٢ ❖❖	٧	٠.٥١٨ ❖❖
التخطيط	٨	٠.٥٣٥ ❖❖	١١	٠.٥٨٦ ❖❖	١٣	٠.٤٦٩ ❖❖
	١٠	٠.٤٨٧ ❖❖	١٢	٠.٣٠٣ ❖❖	١٤	٠.٦٦٣ ❖❖
الضبط	١٦	٠.٤٤٤ ❖❖	١٨	٠.٦٠٦ ❖❖	٢٠	٠.٥٣٢ ❖❖
	١٧	٠.٤٩٠ ❖❖	١٩	٠.٥٢٤ ❖❖	٢٢	٠.٣٩٢ ❖❖
المثابرة	١	٠.٤١٨ ❖❖	١٥	٠.٤١٥ ❖❖	٢٣	٠.٤٨٨ ❖❖
	٩	٠.٥٦٣ ❖❖	٢١	٠.٥٣٦ ❖❖	٢٩	٠.٦٠٦ ❖❖
القلق الأكاديمي	٢٤	٠.٥١٠ ❖❖	٢٦	٠.٦٤٩ ❖❖	٢٨	٠.٤٣٠ ❖❖
	٢٥	٠.٥٥٥ ❖❖	٢٧	٠.٤١٩ ❖❖	٣٠	٠.٥٣٦ ❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

المستوى الثاني: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مكون والدرجة الكلية لمقياس المرونة الأكاديمية، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٦٢٨- ٠.٧٤٤) وهو ما يوضحه جدول (٢) التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١١٠)

المكون	الفاعلية الذاتية	التخطيط	الضبط	المثابرة	القلق الأكاديمي
معامل الارتباط	٠.٦٧٤ ❖❖	٠.٦٢٨ ❖❖	٠.٧٣٤ ❖❖	٠.٦٥٧ ❖❖	٠.٧٤٤ ❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدولين (١)، (٢) أن جميع مفردات المقياس مرتبطة ارتباطًا دالًا عند مستوى(٠.٠١) بالمكونات التي تقيسها (كل على حدة)، وأن المكونات مرتبطة ارتباطا دالا عند مستوى(٠.٠١) بالدرجة الكلية لمقياس المرونة الأكاديمية، مما يؤكد أن مقياس المرونة الأكاديمية على درجة مناسبة من الصدق تجعله صالحا كأداة للدراسة الحالية.

ثانيا- ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) ثبات معامل ألفا. كرونباخ: وتم حسابه على مستويين:

المستوى الأول : حيث تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب التجانس بين المفردات والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات المرونة الأكاديمية، (ن=١١٠)، وجدول(٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)معاملات ثبات ألفا. كرونباخ لمكونات المرونة الأكاديمية (ن=١١٠)

المكونات	الفاعلية الذاتية	التخطيط	الضبط	المثابرة	القلق الأكاديمي
معاملات ألفا	٠.٧٠٨	٠.٦٩٠	٠.٦٦٧	٠.٦٧٥	٠.٦٧٥

يتضح من جدول(٣) أن: مكونات المرونة الأكاديمية ذات معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معاملات ألفا. كرونباخ بين (٠.٦٦٧ .٠.٧٠٨)؛ وهذا يدل على أن هذه المكونات تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

المستوى الثاني: حيث تم التأكد من درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا . كرونباخ لدرجات مفردات المقياس ككل (ن = ١١٠)، حيث جاء معامل ثبات ألفا الكلي (٠.٨٠١)، وهذا يدل على أن مقياس المرونة الأكاديمية يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

(ب) طريقة التجزئة النصفية: كما تم التأكد من ثبات المقياس الحالي بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون لكل مكون فرعي (ن = ١١٠)، والجدول(٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان - براون لمكون المرونة الأكاديمية (ن = ١١٠)

المكون	الفاعلية الذاتية	التخطيط	الضبط	المثابرة	القلق الأكاديمي
عدد المفردات	٦	٦	٦	٦	٦
معامل سبيرمان براون	٠.٥٢٢ ❖❖	٠.٤٩٠ ❖❖	٠.٤٣٨ ❖❖	٠.٤٨٢ ❖❖	٠.٣٦٠ ❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) أن مكونات المرونة الأكاديمية ذات معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٦٠ – ٠.٥٢٢)، وهذا يدل على أن هذه المكونات تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

وكذلك تم حساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون(ن= ١١٠)، فبلغ معامل الارتباط لدرجة النصفين (٠.٦٤٦)، وهذا يدل على أن مقياس المرونة الأكاديمية يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانيا- مقياس الطموح الأكاديمي (إعداد الباحث).

- **بناء ووصف المقياس**

تم بناء الصورة الأولية لمقياس الطموح الأكاديمية ليناسب الطلاب المستجدين بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة المنيا؛ وتم بناء المقياس نظرا لأن أغلب المقاييس ركزت على الطموح بشكل عام، أو تتناسب مع عينات تختلف خصائصها مع خصائص عينة الدراسة الحالية؛ وأشارت (كامليا عبد الفتاح، ١٩٩٠، ٣٩-٤٥) إلى أن الطموح يتم قياسه بإحدى الطرق الثلاث التالية: الطريقة التجريبية، أو طريقة المواقف الفعلية في الحياة، أو السؤال عن الآمال المستقبلية. وقد اتبع الباحث الطريقة الثانية في بناء مقياسه الحالي، والتي تعتمد على عرض عدة مواقف(صعوبات) أمام الطالب وعليه أن يقرأ الموقف جيدا ثم يقرر ما إذا كان هذا الموقف يمثل : (١) عقبة لا يمكن التغلب عليها فيحصل على الدرجة واحد، (٢) عقبة يمكن التغلب عليها فيحصل على الدرجة اثنان، (٣) ليست عقبة على الإطلاق وكل مشكلة لها حل فيحصل على الدرجة ثلاثة، وهذه الطريقة اعتمد عليها (صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٩٨)، في بناء مقياسه.

ولصياغة عبارات المقياس تم الاطلاع على عدة دراسات سابقة تناولت الطموح الأكاديمية:(Abu-Hilal, 2000)،(محمد إبراهيم، ٢٠٠٢)،(Margoribanks, 2004)، (آمال عبد السميع، ٢٠٠٤)، (مروة محمد، محمد عبد السلام، ٢٠١٦). كما تم الاطلاع على عدة مقاييس لهذا المتغير: (صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٩٨)، (kasser, 2002)، (محمد معوض، سيد عبد العظيم، ٢٠٠٥)، (محمد علي، ٢٠١٠)، (وفاء عبد اللطيف، ٢٠١٢). وتم الاطلاع على تعريف (صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٩٨، ٢٦) لمستوى الطموح، حيث عرفه بأنه "المستوى الذي يرغب الطالب في بلوغه من خلال مجموعة من الأهداف الممكنة التي يضعها لنفسه في مجالات حياته المختلفة، ويتطلع ويسعى إلى تحقيقها بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذه المجالات في ضوء ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات، ويتفق هذا مع التكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها".

وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بما يناسب عينة الدراسة الحالية، حيث صيغت (٣٧) مفردة في صورة تقريرية، موزعة على خمسة أبعاد لقياس الطموح الأكاديمي هي: (عقبات شخصية اجتماعية - عقبات دراسية - عقبات جامعية - عقبات مادية - عقبات مستقبلية)، وأمام كل مفردة مقياس تقدير ثلاثي (عقبة لا يمكن التغلب عليها- عقبة يمكن التغلب عليها - ليست عقبة على الإطلاق).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب مؤشرات الصدق والثبات، وفيما يلي عرضا لهذه الخصائص:

أولا: مؤشرات الصدق Validity Indices : تم حساب صدق المقياس بطريقتين مختلفتين هما صدق المحتوى؛ وطريقة الاتساق الداخلي؛ كمؤشرات لصدق عبارات المقياس.

١- صدق المحتوى Content Validity: تم الحصول على مؤشرات لهذا النوع من الصدق عند عرض الصورة الأولية من المقياس على عشرة خبراء من المتخصصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية ، وطلب رأيهم حول مدى ارتباط محتوى المفردات بالمكون المراد قياسه، وسلامة العبارات، ووضوحها، وملاءمتها للعينة؛ وأسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق بنسبة ٩٠٪ ؛ بمعدل (٩) محكمين على صلاحية تعليمات الإجابة ومقياس التقدير الثلاثي الموجود أمام كل مفردة، واتفاقهم بنسبة تتراوح بين ٩٠٪ –١٠٠٪ ؛ بمعدل (٩ : ١٠) محكمين على صلاحية المفردات من حيث صياغتها وقياسها

للبعد الذي وضعت لقياسه، مع اقتراح حذف سبع مفردات لتكرار معناها أو لعدم ملاءمتها للبعد الذي تندرج تحته، وبذلك تم الإبقاء على عدد (٣٠) مفردة بعد الحذف والتعديل، ليتراوح مجموع درجات المقياس بين (٣٠ - ٩٠) درجة موزعة كالتالي في جدول (٥):

جدول (٥)مدى الدرجات وعدد المفردات لكل بعد من أبعاد الطموح الأكاديمي (ن = ١١٠)

الأبعاد	عقبات شخصية اجتماعية	عقبات دراسية	عقبات جامعية	عقبات مادية	عقبات مستقبلية
عدد المفردات	٥ مفردات	١٠ مفردات	٥ مفردات	٥ مفردات	٥ مفردات
مدى الدرجات	٥- ١٥	١٠- ٣٠	٥- ١٥	٥- ١٥	٥- ١٥

٢- طريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق: وتم على مستويين:

المستوى الأول: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٢٨٥- ٠.٦٥٣) وهو ما يوضحه جدول (٦) التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١١٠)

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
العقبات الشخصية	١	٠.٣٣٠❖❖	٣	٠.٥٠٠❖❖	٥	٠.٥٧١❖❖
	٢	٠.٥٢٨❖❖	٤	٠.٤٩٦❖❖		
العقبات الدراسية	٦	٠.٣٩٠❖❖	١٠	٠.٤٩٤❖❖	١٤	٠.٤٣٩❖❖
	٧	٠.٥٥٧❖❖	١١	٠.٤٢٨❖❖	١٥	٠.٤٦١❖❖
	٨	٠.٤٦٣❖❖	١٢	٠.٢٨٥❖❖		
	٩	٠.٤٣٣❖❖	١٣	٠.٤٥٥❖❖		
العقبات الجامعية	١٦	٠.٤٦١❖❖	١٨	٠.٥٤٠❖❖	٢٠	٠.٤٥٧❖❖
	١٧	٠.٤٧٧❖❖	١٩	٠.٥٨٣❖❖		
العقبات المادية	٢١	٠.٥٩٠❖❖	٢٣	٠.٦٥٣❖❖	٢٥	٠.٥٥٨❖❖
	٢٢	٠.٦٣٩❖❖	٢٤	٠.٥٩٩❖❖		
العقبات المستقبلية	٢٦	٠.٦٢٩❖❖	٢٨	٠.٦٢١❖❖	٣٠	٠.٦١٣❖❖
	٢٧	٠.٥٨٦❖❖	٢٩	٠.٥٤٣❖❖		

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

المستوى الثاني: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٣٤٠- ٠.٥٩٥) وهو ما يوضحه جدول (٧) التالي:

جدول (٧)معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١١٠)

البعد	العقبات الشخصية	العقبات الدراسية	العقبات الجامعية	العقبات المادية	العقبات المستقبلية
معامل الارتباط	٠.٣٦٨❖❖	٠.٥٦٣❖❖	٠.٣٤٠❖❖	٠.٥٩٥❖❖	٠.٤٦٧❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدولين (٦)، (٧) أن جميع مفردات المقياس مرتبطة ارتباطًا دالًا عند مستوى(٠.٠١) بالأبعاد التي تقيسها (كل على حدة)، وأن الأبعاد مرتبطة ارتباطا دالا عند مستوى(٠.٠١) بالدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي، مما يؤكد أن مقياس الطموح الأكاديمي على درجة مناسبة من الصدق تجعله صالحا كأداة للدراسة الحالية.

ثانياً- ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) ثبات معامل ألفا. كرونباخ: وتم حسابه على مستويين:

المستوى الأول : حيث تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب التجانس بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الطموح الأكاديمي، (ن=١١٠)، وجدول(٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) معاملات ثبات ألفا. كرونباخ لأبعاد الطموح الأكاديمي (ن=١١٠)

الأبعاد	العقبات الشخصية	العقبات الدراسية	العقبات الجامعية	العقبات المادية	العقبات المستقبلية
معاملات ألفا	٠.٦٥١	٠.٦٨٣	٠.٦٦٣	٠.٧٣٥	٠.٧٣٢

يتضح من جدول(٨) أن: أبعاد الطموح الأكاديمي ذات معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معاملات ألفا. كرونباخ بين (٠.٦٥١. ٠.٧٣٥)؛ وهذا يدل على أن هذه المكونات تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

المستوى الثاني: حيث تم التأكد من درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا. كرونباخ لدرجات مفردات المقياس ككل (ن = ١١٠)، حيث جاء معامل ثبات ألفا الكلي (٠.٨٣٢)، وهذا يدل على أن مقياس الطموح الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

(ب) طريقة التجزئة النصفية: كما تم التأكد من ثبات المقياس الحالي بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون لكل بعد من أبعاد المقياس (ن = ١١٠)، والجدول(٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)معاملات ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان – براون لأبعاد الطموح الأكاديمي (ن = ١١٠)

الأبعاد	العقبات الشخصية	العقبات الدراسية	العقبات الجامعية	العقبات المادية	العقبات المستقبلية
عدد المفردات	٥	١٠	٥	٥	٥
معامل سبيرمان براون	❖❖٠.٥٥٧	❖❖٠.٧٨٩	❖❖٠.٦٤٩	❖❖٠.٧٦٦	❖❖٠.٦٩٦

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٩) أن أبعاد الطموح الأكاديمي ذات معاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٥٧ – ٠.٧٨٩)، وهذا يدل على أن هذه المكونات تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

وكذلك تم حساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون (ن= ١١٠)، فبلغ معامل الارتباط لدرجة النصفين (٠.٨٣٩)، وهذا يدل على أن مقياس الطموح الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

ثالثا- مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد الباحث).

- **بناء ووصف المقياس:**

تم بناء الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز ليناسب الطلاب المستجدين بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة المنيا؛ وتم بناء المقياس في ضوء نظرية التوجه نحو الهدف أحادي البعد التي وضعتها"Dweck" حيث حددت الدافعية للإنجاز في فئتين: هما هدف الاتقان (الوصول إلى الاتقان) – هدف الأداء(الرغبة في الأداء)، (Dweck, 2000, 15)، وفي ضوء ذلك تم استنتاج تعريف الدافعية الإنجاز بأنها "حالة داخلية تجعل الفرد يثابر ويجتهد بدرجة عالية من الإتقان من أجل تنمية كفاءته الشخصية، كما تجعل لديه الرغبة في الأداء بشكل جيد وإظهار تفوقه وقدراته لكي ينال استحسان الآخرين، مع الحرص على تجنب الفشل في المواقف الصعبة". وفي ضوء تلك النظرية والتعريف المستخلص تم تحديد ثلاثة أبعاد تقيس الدافعية للإنجاز هي: (الرغبة في الأداء الوصول إلى الاتقان – تجنب الفشل).

ولصياغة مفردات المقياس تم الاطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بالدافعية للإنجاز، وعدد من الدراسات السابقة: (Dweck, 2000, 15)، (Abu-Hilal, 2000)، (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)، (Elliot & McGregor, 2001)، (الجميل محمد، ٢٠٠١)، (عبد الله طه، ٢٠٠١)، (صلاح الشري، ٢٠١١)، (Daniel, et al., 2015)، (محمد شحادة، ٢٠١٦)، (Oke, et al., 2016). كما تم الاطلاع على عدد من

المقاييس لهذا المتغير: (Elliot, Church, 1997)، (علاء محمود، ٢٠٠٠)، (Elliot & McGregor, 2001)، (مسعد ربيع، ٢٠٠٣)، (ربيع عبده، ٢٠٠٥)، (ماهر محمد، خليل نمر، ٢٠٠٥)، (محمود رمضان، ٢٠١١)؛ وفي ضوء ذلك تمت صياغة مفردات المقياس بما يناسب عينة الدراسة الحالية، وبلغ عددها (٣٠) مفردة في صورة تقريرية، موزعة على الأبعاد الثلاثة، وأمام كل مفردة مقياس تقدير ثلاثي (نعم – أحيانا – لا).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب مؤشرات الصدق والثبات، وفيما يلي عرضا لهذه الخصائص:

أولا: مؤشرات الصدق Validity Indices : تم حساب صدق المقياس بطريقتين مختلفتين هما صدق المحتوى؛ وطريقة الاتساق الداخلي؛ كمؤشرات لصدق عبارات المقياس.

١- **صدق المحتوى Content Validity**: تم الحصول على مؤشرات لهذا النوع من الصدق عند عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس، حيث بلغ عددهم (١٣) محكما؛ للتأكد من صدق المحتوى للمقياس، والحكم على صلاحيته من حيث قياس ما يسعى قياسه، وطلب رأيهم حول مدى ارتباط محتوى المفردات بالمكون المراد قياسه، وسلامة العبارات، ووضوحها، وملاءمتها للعينة؛ مع إمكانية التعديل للعبارة سواء بالحذف أو الإضافة، وما يراه من مقترحات، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين تم اعتماد نسبة الاتفاق (٨٤.٦٪ فأكثر) بالنسبة لكل مفردة على حدة؛ بمعدل (١١) محكما من بين (١٣) محكما. وفي ضوء ذلك تم حذف (٤) مفردات حُكم عليها أنها غير مناسبة، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس الدافعية للإنجاز. وتتراوح مجموع درجات المقياس بين (٢٦ – ٧٨) درجة موزعة كالتالي في جدول (١٠):

جدول (١٠) مدى الدرجات وعدد المفردات لكل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز (ن = ١١٠)

الأبعاد	الوصول إلى الاتقان	الرغبة في الأداء	تجنب الفشل
عدد المفردات	١٠ مفردات	٩ مفردات	٧ مفردات
مدى الدرجات	١٠– ٣٠	٩– ٢٧	٧– ٢١

٢- طريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق: وتم على مستويين:

المستوى الأول: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٢٨٥– ٠.٦٥٣) وهو ما يوضحه جدول (١١) التالي:

جدول (١١)معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١١٠)

الوصول إلى الاتقان		الرغبة في الأداء		تجنب الفشل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٤٥٧	١١	❖❖٠.٦٠٥	٢٠	❖❖٠.٥٢٩
٢	❖❖٠.٤٦٦	١٢	❖❖٠.٧٠٨	٢١	❖❖٠.٥٢٠
٣	❖❖٠.٥١٥	١٣	❖❖٠.٤٢٠	٢٢	❖❖٠.٥٢٦
٤	❖❖٠.٤٦٦	١٤	❖❖٠.٦٣٨	٢٣	❖❖٠.٦١٨
٥	❖❖٠.٣٧٢	١٥	❖❖٠.٥٨٣	٢٤	❖❖٠.٣٤٢
٦	❖❖٠.٤٥٢	١٦	❖❖٠.٥١٥	٢٥	❖❖٠.٥٣٢
٧	❖❖٠.٢٦٣	١٧	❖❖٠.٥٧٤	٢٦	❖❖٠.٤٩٧
٨	❖❖٠.٤٧٥	١٨	❖❖٠.٦١٨		
٩	❖❖٠.٤٦٢	١٩	❖❖٠.٤٣٢		
١٠	❖❖٠.٣٦٦				

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

المستوى الثاني: يتمثل في حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دلة عند مستوى(٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٢٦٣- ٠.٧٠٨) وهو ما يوضحه جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١١٠)

البعد	الوصول إلى الاتقان	الرغبة في الأداء	تجنب الفشل
معامل الارتباط	٠.٧١٢❖❖	٠.٨٥٦❖❖	٠.٤٥٠❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدولين (١١)، (١٢) أن جميع مفردات المقياس مرتبطة ارتباطًا دالًا عند مستوى(٠.٠١) بالأبعاد التي تقيسها (كل على حدة)، وأن الأبعاد مرتبطة ارتباطا دالا عند مستوى(٠.٠١) بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، مما يؤكد أن مقياس الدافعية للإنجاز على درجة مناسبة من الصدق تجعله صالحا كأداة للدراسة الحالية.

ثانياً- ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) ثبات معامل ألفا. كرونباخ: وتم حسابه على مستويين:

المستوى الأول : حيث تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب التجانس بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز، (ن=١١٠)، وجدول(١٣) يوضح ذلك :

جدول (١٣) معاملات ثبات ألفا - كرونباخ لأبعاد الدافعية للإنجاز (ن=١١٠)

الأبعاد	العقبات الشخصية	العقبات الدراسية	العقبات الجامعية
معامل ألفا	٠.٦٧٢	٠.٧٣٦	٠.٦٩٦

يتضح من جدول (١٣) أن: الأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز ذات معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ ما بين (٠.٦٧٢ ـ ٠.٧٣٦). وهذا يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

المستوى الثاني: حيث تم التأكد من درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا . كرونباخ لدرجات مفردات المقياس ككل (ن = ١١٠)، حيث جاء معامل ثبات ألفا الكلي (٠.٨٠٣)، وهذا يدل على أن مقياس الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

(ب) طريقة التجزئة النصفية: كما تم التأكد من ثبات المقياس الحالي بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان - براون لكل بعد من أبعاد المقياس (ن = ١١٠)، والجدول(١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤) معاملات ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان — براون لأبعاد الدافعية للإنجاز (ن = ١١٠)

الأبعاد	العقبات الشخصية	العقبات الدراسية	العقبات الجامعية
عدد المفردات	١٠	٩	٠.٧
التجزئة	٠.٦٤٨❖❖	٠.٧٩٦❖❖	٠.٧١٨❖❖

(❖❖) "ر" دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٤) أن أبعاد الدافعية للإنجاز ذات معاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٤٨ - ٠.٧٩٦)، وهذا يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

وكذلك تم حساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان — براون (ن= ١١٠)، فبلغ معامل الارتباط لدرجة النصفين (٠.٧٩٦)، وهذا يدل على أن مقياس الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانيا ـ نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يلي عرضاً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج باستخدام برنامج SPSS.V.19 وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة:

أولا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس المرونة الأكاديمية ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي"

ونظرا لوجود ارتباطات قوية بين مكونات المرونة الأكاديمية بعضها البعض، وارتباطات قوية بين هذه المكونات والمجموع الكلي للمرونة الأكاديمية والتي تراوحت بين(٠.٦٢– ٠.٧٤)؛ سوف يتم التعامل مع الدرجة الكلية فقط للمرونة الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي بأبعاده الفرعية، والجدول(١٥) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (١٥)قيم معاملات الارتباط بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي ن= (٢٩٨)

الطموح الأكاديمي	المرونة لأكاديمية	مستوى الدلالة
العقبات الشخصية	٠.١٣٧	٠.٠٥
العقبات الدراسية	٠.١٣٧	٠.٠٥
العقبات الجامعية	٠.١٤٦	٠.٠٥
العقبات المادية	٠.١٠٨	غير دالة
عقبات المستقبل الأكاديمي	٠.٢٥٤	٠.٠١
الطموح الأكاديمي بشكل عام	٠.٢٣٠	٠.٠١

يتضح من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١) بين المرونة الأكاديمية وبين الطموح الأكاديمي (بُعد التغلب على عقبات المستقبل الأكاديمي)، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠.٠٥) بين المرونة الأكاديمية وبين الطموح الأكاديمي (التغلب على العقبات الشخصية، العقبات الدراسية، العقبات الجامعية)، بينما كانت العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وبين بُعد (التغلب على العقبات المادية)، مما يعني قبول الفرض الأول جزئيا.

وهذا يعني أنه كلما كانت المرونة لأكاديمية لدى الطلاب مرتفعة كلما زاد الطموح الأكاديمي لديهم؛ واستطاعوا التغلب على العقبات التي تواجههم سواء كانت عقبات شخصية أو دراسية أو جامعية أو مستقبلية؛ وهذا يعني أن خريج المدرسة الثانوية (الطالب الجامعي المستجد) الذي يخفق في الوصول إلى الكلية التي يرغبها ليحقق أهدافه وطموحاته الدراسية والأكاديمية والمهنية والمستقبلية وما ينتج عن ذلك من مشاعر سلبية؛ فإنه يستطيع أن يتغلب على كل تلك المشاعر التي انتابته إذا توافرت لديه المرونة أكاديمية؛ حيث تمكنه من إدارة الأزمات وتقبل التغيير والتكيف مع الواقع الجديد، والتعافي من التأثيرات السلبية، وإيجاد أهداف وحلول بديلة عن تلك التي ضاعت؛ فيسعى لتحقيقها بطموح أكاديمي مرتفع وأداء جيد داخل الكلية التي التحق بها. وهو ما أكده (Smith & Hopkins, 2005) من أن الطلاب أكثر احتياجا للمرونة الأكاديمية في الأسابيع الأولى من السنة الأولى حيث يكون فيه الطلاب أكثر عرضة للتسرب من دراستهم.

كما تعني هذه النتيجة أن تمتع الطالب الجامعي المستجد بالمرونة الأكاديمية يساعده في التغلب على ما يواجه من (عقبات شخصية اجتماعية) يتعرض لها مثل : الالتحاق بتخصص دون رغبته، والواقع الجامعي الجديد الذي يتطلب منه بناء علاقات جديدة مع زملاء جدد سواء في الجامعة أو السكن. كما تساعده المرونة الأكاديمية في التغلب على عديد من (العقبات الدراسية) مثل : سرعة بعض أعضاء هيئة التدريس في شرح المحاضرة، وما ينتج عنه من عدم القدرة على متابعتهم أو التركيز أثناء المحاضرة، وكثرة المواد الدراسية، والتكليفات والواجبات المطلوبة، وضعف التعاون بين الزملاء الجدد في مجال الدراسة والمحاضرات، وتأخر الكتاب الجامعي. فكل هذه العقبات يستطيع الطلاب التغلب عليها بوجود المرونة الأكاديمية.

وكذلك أيضا تمكنه المرونة من التغلب على (العقبات الجامعية) كتأخر قبول السكن في المدينة الجامعة، والمعاملة السيئة للطلاب الجدد من بعض موظفي شئون الطلاب، وعدم وعي الطالب بالبيئة الجامعية، والرهبة من دكتور الجامعة لما يُشاع عنه، وما يردده بعض أعضاء هيئة التدريس على طلابه: "المتفوق الذي يحصل في مادتي على تقدير مقبول" فيسبب توقعا سلبيا، بالإضافة إلى (العقبات المستقبلية) كعدم وضوح المستقبل المهني، ورؤية كثير ممن تخرجوا من ذات الكلية بدون وظيفة. فوجود المرونة الأكاديمية تمكن الطلاب من مواصلة الدراسة في أي مجال يدرس فيه، فيتغلب على أي شعور سلبي يصيبه؛ فيحدد ما يريد أن يحققه من دراسته الجامعية؛ فينظم أفكاره، ويرتب مهامه وتكليفاته والواجبات المطلوبة منه حسب أهميتها قبل البدء في تنفيذها، ويخصص وقتا كافيا لتنفيذها. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من: (Thomas, 2000)، (سناء لطيف، ٢٠٠٢)، (محمد إبراهيم، ٢٠٠٢)، (Aniloff, 2003)، (Eagle, 1999)، (آمال عبد السميع ،٢٠٠٤ ، ٥)، (Brice, 2004)، (Tan, 2005)، (Ong, et al., 2006)، (Chen, 2014)، (Narkiso, 2015)، (Bindu & Padmanabhan, 2016)، (Constantin & Ionela , 2016, 142)، (فاطمة مسعود، ٢٠١٨، ١٤٤). وهو ما تؤكده (نظيمة أحمد، ١٩٩٣، ١١٥) من أن المرونة الأكاديمية تعتبر أحد العوامل المهمة التي تساهم في رفع مستوى الطموح الأكاديمي، وأن الطموح الأكاديمي لدى الطلاب يتناقص في أول وهلة من الفشل، ولكنه سرعان ما يرتفع مرة أخرى إذا كان لدى الفرد المرونة لتقبل هذا الفشل وإدارة الأزمة بشكل جيد.

وتشير (سوسن شاكر،٢٠١٥، ١٥٠- ١٥٢) إلى أن الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية عندما يجدون أنفسهم في مواقف جديدة مغايرة لمستوى طموحاتهم يكون لديهم القدرة على تكوين استجابة مناسبة للموقف، وبناء أهداف جديدة تناسب الحاضر الذي يعيشونه؛ حيث يغيرون من تقييمهم للهدف وإدراكهم لمدى فاعلية استجابتهم كأداة تمكنهم من الوصول إلى هدفهم، دون الإنغلاق على طموح محدد.

كما يتضح من جدول (١٥) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وبين بُعد (التغلب على العقبات المادية) كأحد أبعاد الطموح الأكاديمي، وهذا يعني أن ارتفاع المرونة الأكاديمية أو انخفاضها لدى الطلاب غير مرتبط بقدرتهم على التغلب على ما يواجهونه من عقبات مادية، حيث يحاول جميع الطلاب سواء مرتفعي أو منخفضي المرونة التغلب على هذه العقبات، فالموقف هنا أكون أو لا أكون، إما أن يكمل ما بدأ منذ اثنى عشر عاما ليحسن مستواه المادي أو أن يتسرب من التعليم، فإنه يختار أن يكمل ما بدأ متغلبا على عقباته المادية نتيجة اقتدائه بأقرانه من حوله المتعسرين ماديا الذين ينتظمون في دراستهم ويؤدون بشكل جيد لتحسين حياتهم المادية في المستقبل دون النظر للمرونة الأكاديمية، بالإضافة إلى أن المستوى المعيشي والمادي بين الطلاب في كلية التربية يكاد يكون متشابه لأن كلية التربية اقليمية فجميع الطلاب من نفس المحافظة؛ يعيشون نفس المستوى تقريبا ويعانون نفس الأزمات المادية، بالإضافة إلى ما تقدمه الدولة من انفاق على التعليم، فما يدفعه طالب كلية التربية هي مصروفات رمزية، حيث تتكفل الدولة بتعليم أبنائها بالمجان، وتوفر لكثير منهم السكن الداخلي، حيث تسهم في تذليل كثير من العقبات، بالإضافة إلى ما تقدمه الجامعة من إعانات مالية للطلاب المتعسرين ماديا، وتقديم دعم من الجامعة على بعض الكتاب، مما يساهم ولو قليلا في اخفاء الفروق الجوهرية بين الطلاب في مواجهة العقبات المادية. وهذا يتفق مع نتيجة دراستي (Waxler, 2002)، (سامي خليل، ٢٠١٠).

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس المرونة الأكاديمية ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده الفرعية".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين المرونة الأكاديمية والدافعية للإنجاز، والجدول(١٧) يوضح قيم معاملات الارتباط :

جدول (١٧) قيم معاملات الارتباط بين المرونة الأكاديمية وأبعاد الدافعية للإنجاز ن= (٢٩٨)

الدافعية للإنجاز	المرونة لأكاديمية	مستوى الدلالة
الوصول للإتقان	٠.٤٤٩	٠.٠١
الرغبة في الأداء	٠.٥٠١	٠.٠١
تجنب الفشل	-٠.٠٣٥	غير دالة
الدافعية للإنجاز بشكل عام	٠.٤٨٩	٠.٠١

يتضح من جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١) بين المرونة الأكاديمية وبين الدافعية للإنجاز بُعدي (الرغبة في الأداء ، الوصول إلى الإتقان)، بينما كانت العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وبين بُعد (تجنب الفشل)؛ مما يعني قبول الفرض الثاني جزئيا.

وهذا يعني أنه كلما زادت المرونة الأكاديمية زاد الاجتهاد والجد في الأداء من أجل الوصول إلى درجة عالية من الإتقان، لتنمية قدراته الذاتية ومهاراته وامكانياته، فيصبح على درجة عالية من الفهم، فيبذل قصارى جهده لكي يتقن المادة الدراسية، ويحرص على كل دقيقة في المحاضرة؛ لكي يفهم ما يدرس؛ ويحاول الإجابة عن جميع الأسئلة، والبحث عن معلومات أكثر حول الموضوع . كما تعني هذه النتيجة أنه كلما زادت المرونة الأكاديمية لدى الطلاب كلما زادت لديهم الرغبة في الأداء المتميز، وإظهار أفضل ما لديه من أداء؛ لينال استحسان الآخرين، ويحصل على أحكام إيجابية من المحيطين به (أساتذته، زملائه، الوالدين)، فحاول أن يظهر قدراته وتفوقه وأنه الأفضل؛ فتجده متحمسًا نحو التنافس والتفوق، مهتمًا بأن يكون له ترتيب على زملائه، فيحاول بذل نشاط أكثر من زملائه.

ويمكن تفسير ذلك بأنه يرجع إلى طبيعة الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة حيث يتميزون بأنهم عقلانيون ومنطقيون وواقعيون ومتزنون ومتفائلون، وتتميز أفكارهم بإعادة البناء، و لديهم توجه نحو الحاضر والمستقبل، مبتعدين عن التفكير في الماضي وإخفاقاته، كما أن لديهم القدرة على التخطيط وتنظيم الأفكار، وترتيب المهام حسب أهميتها، وتخصيص وقت كافٍ لتنفيذها كما أنهم يتميزون بالضبط وفاعلية الذات والثقة بالنفس، كما أنهم يعتمدون على أنفسهم في مواجهة مشكلاتهم الدراسية (Drabbs,2002)، (محمد محمود، ٢٠٠٧)، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٢)؛ مما يدفعهم إلى (الرغبة في الأداء)، (الوصول إلى الاتقان). وهذا ما بينه (Constantin & Ionela , 2016, 142) من أن تزامن وجود المرونة الأكاديمية مع الدافعية ينتج عنه تفوق في الأداء؛ حيث تساعد المرونة على توليد موقف إيجابي للتركيز بشكل أفضل لتحقيق الأهداف بإتقان. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)، (محمد إبراهيم، ٢٠٠٢)، (Dreisbach & Goschke, 2004)، (محمد عبد الله ، ٢٠٠٥)، (Tan, 2005)، (Martin & Marsh, 2006, 267)، (محمد محمود، ٢٠٠٧)، (Masten, 2009)، (سوسن شاكر،٢٠١٥، ١٥٠- ١٥٢)، (سحر محمد، سماح محمود، ٢٠١٥) ، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٢).

كما يتضح من جدول (١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وبين بُعد (تجنب الفشل) فليس من الضروري أن تزداد المرونة الأكاديمية ليزداد تجنب الفشل؛ وهذه نتيجة منطقية فالجميع يتجنب الفشل وإلا أصبح جميع الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة في تعداد الراسبين إذا لم يتجنبوا الفشل، حيث يحرص غالبية الطلاب سواء ارتفعت أو انخفضت المرونة الأكاديمية لديهم على تجنب الفشل مبتعدين عن منطقة الخطر، بمعنى أنه إذا لم يتميز ويتفوق فلا يرسب، فكثير من الطلاب يحضرون المحاضرات خوفا من الرسوب في المقرر، ويذاكرون خوفا من الفشل في الإجابة عن أسئلة الدكتور أثناء المحاضرة، وينفذون التكليفات المطلوبة ـ حتى وإن كانت ضعيفة المستوى ـ حتى لا يظهرون بمظهر المقصر ويفقدون جميع درجات أعمال السنة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (رفقه خليف، ٢٠٠٩)، (يحيى عمر، ٢٠١٢).

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات في المرونة الأكاديمية "

وقد تم استخدام اختبار مان ويتني (U - Test) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات البنين والبنات على مقياس المرونة الأكاديمية، واختبار (مان ويتني) هو اختبار لا بارامتري لحساب دلالة الفروق من النوع الرتبي (مجدي عبد الكريم حبيب ، ٢٠٠١ ، ٢١٧)، وذلك لعدم توافر الشروط البارامترية في البيانات. ويوضح الجدول(١٨) النتائج تطبيق الاختبار على الطلاب عينة الدراسة.

جدول (١٨)

قيم(Z) للفروق بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات في المرونة الأكاديمية والدلالة الإحصائية لها(ن١=٥٩)،(ن٢=٢٣٩)

المتغير	العينتان	عدد الطلاب	متوسط الرتب	(Zقيمة)	مستوى الدلالة
المرونة الأكاديمية	بنين	٥٩	١٤٤.٩٣	-٠.٤٦٥	غير دالة
	بنات	٢٣٩	١٥٠.٦٣		

ويتضح من جدول(١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من الطلاب عينة الدراسة في المرونة الأكاديمية، مما يعني قبول الفرض الثالث.

ويمكن الاستفادة من هذه النتيجة في التحقق من صحة باقي فروض الدراسة حيث يتم التعامل مع جميع أفراد العينة كاملة سواء بنين أو بنات على أنها عينة واحدة؛ نتيجة عدم وجود فروق جوهرية بين البنين والبنات في المرونة الأكاديمية.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض بأنه قد يرجع ذلك إلى أن البنين والبنات عينة الدراسة يمران بنفس المرحلة العمرية، ويتعرضان لنفس المحن والضغوط اليومية، ويعيشان في نفس البيئة الثقافية والاجتماعية والفكرية، ويعيشان داخل مجتمع يعتمد ثقافة التعلم والتفوق في الدراسة من أجل الشهادة التي تعتبر تأشيرة عبور إلى مستقبل مهني أفضل، مما يدفع الجميع بنين أو بنات إلى السعي نحو التفوق الأكاديمي خاصة وأنهم يحاطون بثقافة مجتمعية رسخت ما يسمى بكليات القمة وكليات غير القمة، فيدرسان في بيئة تعليمية واحدة بنفس المهام التعليمية المطلوبة، ويتعرضان لنفس وسائل الإعلام والتربية التي تسهم في تأصيل المرونة الأكاديمية، إضافة إلى تعرضهما لنفس المواقف الحياتية الانفعالية والاجتماعية، وكذلك المعرفية التي من شأنها تكوين المرونة الأكاديمية لديهم؛ مما يجعل الفرق بينهما في المرونة الأكاديمية غير واضح، وهذا يعني قبول الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Eagle, 1999)، (Beasley, et al., 2003)، (Martin & Marsh,2006,27)، (Kim & Omizo,2006)، (سامي خليل، ٢٠١٠)، (صلاح الشريف،٢٠١١)، (Kapikiran,2012,480)، (أحمد سمير، ٢٠١٣)، (مصطفى علي، ٢٠١٤)، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦)، (إيمان إياد، ٢٠١٦)، (مروة سعيد، ٢٠١٦)، (Kercood, et al., 2017) حيث توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات البنين والبنات في المرونة الأكاديمية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المرونة الأكاديمية".

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيا تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي على مقياس المرونة الأكاديمية بعد التحقق من الشروط البارامترية، وهذا ما يوضحه جدول (١٩) التالي:

جدول (١٩) قيم(ت) للفروق بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المرونة الأكاديمية والدلالة الإحصائية لها(ن١=١٢٧)،(ن٢=١٧١)

المتغير	التخصص	عدد الطلاب	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرونة الأكاديمية	علمي	١٢٧	٢٩٦	٤٧.٥٩	٤.٣٥	-١.٤١	غير دالة
	أدبي	١٧١		٤٨.٣٢	٤.٣٥		

ويتضح من جدول(١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية عينة الدراسة في المرونة الأكاديمية، مما يعني قبول الفرض الرابع.

ويمكن الاستفادة من هذه النتيجة في التحقق من صحة باقي فروض الدراسة حيث يتم التعامل مع جميع أفراد العينة كاملة سواء تخصص علمي أو أدبي على أنها عينة واحدة؛ نتيجة عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب التخصص العلمي و الأدبي في المرونة الأكاديمية.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض أنه يرجع إلى وقت تطبيق المقياس على العينة؛ حيث تم تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية في بداية الفصل الدراسي الأول من السنة الجامعية الأولى، فلم يتعرض طلاب كل تخصص لما يمكن أن يساهم في المرونة الأكاديمية لديهم، وفي نفس الوقت هم جميعا خريجي المدارس الثانوية حيث يتعرض الجميع إلى اختبارات تتبع نفس الأسلوب، ويتم الاستعداد لها دراسيا بنفس طريقة المذاكرة التي تميل في الغالب إلى الحفظ، كما أن جميع الأسر تحاول جاهدة تذليل جميع العقبات أمام أبنائهم، وتهيئة جو يساعدهم على الدراسة، بالإضافة إلى أن كل منهم يعيش نفس البيئة الدراسية تقريبا، ويعانون نفس الظروف والأعباء والواجبات؛ مما يجعل الفرق في المرونة الأكاديمية غير واضح بين طلاب التخصص العلمي والأدبي، وهذا يعني قبول الفرض الرابع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (ناصر بن عبد الله، ٢٠٠٣)، (حسين بن سعيد، ٢٠٠٧)، (يحيى عمر، ٢٠١٢)، (مروة سعيد، ٢٠١٦)، (Kercood, et al., 2017)، (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في المرونة الأكاديمية.

خامسا: نتائج الفرض الخامس وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي تعزي إلى الرغبة في الالتحاق بكلية التربية والمرونة الأكاديمية والتفاعل بينهما".

وينقسم هذا الفرض إلى:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بكلية التربية.

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الطموح الأكاديمي يعزى إلى التفاعل بين متغيري المرونة الأكاديمية والرغبة في الالتحاق بكلية التربية.

تم تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية على عينة قوامها (٢٩٨) طالباً وطالبة من كلية التربية من المقبولين حديثا في العام الدراسي(٢٠١٤/٢٠١٥)، وتم تحديد الطلاب مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية من خلال تحديد الإرباعي الأعلى(مرتفعي المرونة) والإرباعي الأدنى (منخفضي المرونة)؛ فكان عدد الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية (٨٦) طالباً وطالبة، وعدد الطلاب منخفضي المرونة الأكاديمية (٨٠) طالباً وطالبة؛ لتصبح عينة الدراسة (١٦٦) طالباً وطالبة.

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه Two Way ANOVA، وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات التفاعل الثنائي(المرونة الأكاديميةX الرغبة) في الطموح الأكاديمي كما هو موضح بالجدول(٢٠) التالي:

جدول رقم (٢٠)
المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات التفاعل (المرونة الأكاديمية / الرغبة) في أبعاد الطموح الأكاديمي (ن=١٦٦)

المرونة الأكاديمية / المجموعة		ذوي المرونة المرتفعة	ذوي المرونة المنخفضة	مجموع
بُعد العقبات الشخصية				
الراغبين	م	١٠.٥٦	٩.٩٢	١٠.٢٧
	ع	١.٣٠	١.٥١	١.٤٣
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	١٠.٧٠	١٠.٣٥	١٠.٥٠
	ع	١.٦٨	١.٣٩	١.٥١
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	١٠.٥٩	١٠.٠٧	١٠.٣٤
	ع	١.٣٩	١.٤٨	١.٤٥
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بُعد العقبات الدراسية				
الراغبين	م	١٨.٢١	١٧.٧٣	١٨
	ع	٢.٨٧	٢.٩٧	٢.٩١
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	١٩.٤٠	١٧.٩٢	١٨.٥٤
	ع	١.٧٢	٢.٩١	٢.٥٧
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	١٨.٤٨	١٧.٨٠	١٨.١٥
	ع	٢.٦٩	٢.٩٣	٢.٨٢
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بُعد العقبات الجامعية				
الراغبين	م	٩.١٠	٨.٥٩	٨.٨٨
	ع	١.٦٥	١.٥٨	١.٦٣
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	٩.٤٥	٨.٤٦	٨.٨٧
	ع	١.٥٣	١.٤٠	١.٥٢
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	٩.١٨	٨.٥٥	٨.٨٧
	ع	١.٦٢	١.٥١	١.٦٠١
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بعد العقبات المادية				
الراغبين	م	٩.٠٤	٨.٩٢	٨.٩٩
	ع	١.٩١	٢.٠٥	١.٩٧
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	٩.٧٥	٩.٠٣	٩.٣٣
	ع	١.٧٤	١.٧٥	١.٧٦
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	٩.٢٠	٨.٩٦	٩.٠٩
	ع	١.٨٩	١.٩٤	١.٩١
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بعد العقبات المستقبلية				
الراغبين	م	٨.٤٠	٧.٥١	٨.٠١
	ع	١.٨٩	١.٩٦	١.٩٦
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	٩.٢٠	٧.٢٥	٨.٠٦
	ع	١.٩٦	١.٩٩	٢.١٨
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	٨.٥٩	٧.٤٢	٨.٠٣
	ع	١.٩٣	١.٩٦	٢.٠٢
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦

م : المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري ن : عدد الطلاب

يُلاحظ من جدول رقم (٢٠) السابق أن:

(أ) متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب الراغبين في الكلية أقل من متوسط درجات الطلاب غير الراغبين في الكلية. (ب) متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية أعلى من متوسط درجات الطلاب منخفضي المرونة الأكاديمية. (ج) متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب غير الراغبين في الكلية (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة أعلى من ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، وأيضا يتضح أن متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب الراغبين في الكلية (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة أعلى من ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، وجاءت متوسطات درجات أبعاد الطموح الأكاديمي متقاربة بين (الراغبين وغير الراغبين في الكلية من ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة)، كما جاءت متوسطات درجات أبعاد الطموح الأكاديمي متقاربة بين (الراغبين وغير الراغبين في الكلية من ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الثنائي (المرونة الأكاديمية X الرغبة) في أبعاد الطموح الأكاديمي، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(٢١) التالي:

جدول رقم (٢١)

تحليل التباين الثنائي(المرونة الأكاديمية X الرغبة) في أبعاد الطموح الأكاديمي (ن=١٦٦)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بُعد التغلب على العقبات الشخصية				
الرغبة	٢.٧٣	١	٢.٧٣	١.٣٢
المرونة الأكاديمية	٨	١	٨	❖٣.٧٨
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٠.٧٢	١	٠.٧٢	٠.٣٥
الخطأ	٣٣٤.٥٧	١٦٢	٢.٠٦	
الكل	١٨١٠٩	١٦٦		
بُعد التغلب على العقبات الدراسية				
الرغبة	١٥.٩٨	١	١٥.٩٨	٢.٠٣
المرونة الأكاديمية	٣١.٧٥	١	٣١.٧٥	❖٤.٠٣
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٨.١٦	١	٨.١٦	١.٠٣
الخطأ	١٢٧٣.٩١	١٦٢	٧.٨٦	
الكل	٥٦٠٤٠	١٦٦		
بُعد التغلب على العقبات الجامعية				
الرغبة	٠.٣٧	١	٠.٣٧	٠.١٥
المرونة الأكاديمية	١٨.٦٢	١	١٨.٦٢	❖❖٧.٤٥
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	١.٨٨	١	١.٨٨	٠.٧٥
الخطأ	٤٠٤.٦٩	١٦٢	٢.٤٩	
الكل	١٣٥١٢	١٦٦		
بُعد التغلب على العقبات المادية				
الرغبة	٥.٥٦	١	٥.٥٦	١.٥١
المرونة الأكاديمية	٥.٨٢	١	٥.٨٢	١.٥٨
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٢.٩١	١	٢.٩١	٠.٧٩
الخطأ	٥٩٥.٢٧	١٦٢	٣.٦٧	
الكل	١٤٣٢٣	١٦٦		
بُعد التغلب على العقبات المستقبلية				
الرغبة	٢.٢٦	١	٢.٢٦	٠.٦٠
المرونة الأكاديمية	٦٧.١٥	١	٦٧.١٥	❖❖١٧.٧٩
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٩.٣٥	١	٩.٣٥	٢.٤٨
الخطأ	٦١١.٣٨	١٦٢	٣.٧٧	
الكل	١١٣٨٣	١٦٦		

❖❖ دال عند مستوى ٠.٠١ ❖ دال عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من جدول رقم (٢١) السابق أن :

(أ) قيمة (ف) غير دالة تبعا لمتغير الرغبة في الكلية في أبعاد الطموح الأكاديمي: (التغلب على العقبات الشخصية ـ التغلب على العقبات الدراسية ـ التغلب على العقبات الجامعية ـ التغلب على العقبات المادية ـ التغلب على العقبات المستقبلية).

(ب) قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١) تبعاً لمتغير المرونة الأكاديمية في أبعاد الطموح الأكاديمي: (التغلب على العقبات الجامعية ـ التغلب على العقبات المستقبلية)، وجاءت دالة عند مستوى (٠.٠٥) في أبعاد الطموح الأكاديمي: (التغلب على العقبات الشخصية ـ التغلب على العقبات الدراسية)، وبالرجوع للجدول رقم (٢٠) يُلاحظ أن الفروق في المتوسطات لصالح الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة؛ حيث أن متوسطات درجات الطموح الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المرونة المرتفعة كالتالي: (١) التغلب على العقبات الشخصية (١٠.٥٩) ـ (٢) التغلب على العقبات الدراسية (١٨.٤٨) ـ (٣) التغلب على العقبات الجامعية(٩.١٨) ـ (٤) التغلب على العقبات المستقبلية(٨.٥٩)، في حين كانت المتوسطات لدى الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة على الترتيب كالتالي: (١٠.٠٧)، (١٧.٨٠)، (٨.٥٥)، (٧.٤٢). كما أن قيمة (ف) غير دالة في بُعد (التغلب على العقبات المادية)؛ وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الفرض الأول حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المرونة الأكاديمي وبين جميع أبعاد الطموح الأكاديمي عدا بُعد التغلب على العقبات المادية.

(ج) قيمة (ف) غير دالة تبعاً للتفاعل الثنائي(الرغبة X المرونة الأكاديمية) في أبعاد الطموح الأكاديمي: (التغلب على العقبات الشخصية ـ التغلب على العقبات الدراسية ـ التغلب على العقبات الجامعية ـ التغلب على العقبات المادية ـ التغلب على العقبات المستقبلية).

ويمكن تفسير تلك النتائج كالتالي:

(أ) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الطموح الأكاديمي ترجع إلى متغير الرغبة في الكلية يعني أن الطموح الأكاديمي لا يختلف باختلاف الرغبة في الكلية أو عدم الرغبة، فقدرة الطلاب على التغلب على العقبات الشخصية والعقبات الدراسية والعقبات الجامعية والعقبات المادية والعقبات المستقبلية لا تتأثر بمتغير الرغبة في الكلية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الطموح الأكاديمي حيث يتصف بأنه صفة ثابتة نسبيا (فاتن موفق، علي نحيلي، ٢٠١٧، ٢٦)، (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠، ١٢) فمن المنطقي عدم تغير تلك الصفة في فترة لا تتجاوز شهر ونصف؛ وهي تلك الفترة ما بين استلام الطالب خريج المرحلة الثانوية خطاب الترشح للكلية وبداية الدراسة الجامعية، الفترة التي يجد الطالب نفسه في كلية لم تكن رغبته الأولى. بالإضافة إلى أن عدم الرغبة في الكلية لا يعني كرهها وإلا لم تكن ضمن الرغبات التي سجلها الطالب على موقع التنسيق. وكذلك أيضا ما للبيئة المحيطة بالطالب من الوالدين والأخوة والأصدقاء والمعلمين والزملاء من تأثير في تقبل الطالب للكلية التي رشحه مكتب التنسق لها بناء على ترتيب رغباته، من خلال اقناعه بأن الأهم هو الانتهاء من شبح الثانوية العامة، والاستمتاع بالحياة الجامعية، والتطلع لمرحلة جديدة، وأن جميع الكليات متشابهة، بالإضافة إلى أن الالتحاق بكلية التربية يتطلب نسبة (٩٠٪) تقريبا؛ مما يجعلها ضمن كليات القمة – من وجهة نظر المحيطين بالطالب – وبالتالي فهو لم يخسر كثيرا. وهذا ما يؤكده كل من (Wentzel, 1998)، (Buchmann & Dalton, 2002)، (فاطمة مسعود، ٢٠١٨، ٢٤) من أن الطموح الأكاديمي يساهم في تشكيله مجموعة من العوامل منها المعلمين، والأقران وأولياء الأمور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من: (Smith, & Wertlieb, 2005)؛ (Nelson, et al., 2008)، كما تتفق مع نتائج دراسة (Keup, 2007) التي توضح أن الطموح الأكاديمي يدفع طالب السنة الأولى إلى السعي إلى حضور دورات ومحاضرات مرتبطة بالتنمية الأكاديمية والشخصية والمهنية، والتقدم نحو تحقيق أهدافهم من أجل التنمية الفردية، متجاوزًا توقعاته السابقة في المدرسة الثانوية، وأيضا تتفق مع نتائج دراسة (Gallup, 2014,4) والتي تُبيِّن أن الرغبة بالكلية ليس كل شيء لزيادة الطموح الأكاديمي، بل الأهم منه التجربة والخبرة الجيدة التي يكتسبها الطالب في الكلية والتي تعمل على زيادة الطموح؛ حيث أن الدراسة ليست وحدها فقط الطريق لتحقيق الطموح الأكاديمي والمهني والمستقبلي.كما تتفق مع ما ذكره (James, 2002, 78) حيث يرى أن عدم التوافق بين توقعات ورغبات الطلاب الأكاديمية قبل

الالتحاق بالجامعة وبين الواقع الدراسي بالكلية التي التحقوا بها ليس ضارًا دائمًا، بل أمرًا حيويًا يساعدهم على تحرير عقولهم ويبث فيهم روح التحدي لأنفسهم.

لكنها تختلف مع نتائج دراسات كل من: (Abu-Hilal,2000,76)، (Kuh, et al., 2005) ، (Smith & Hopkins 2005)،(Tranter, 2003) (Chemers & Garcia, 2001)، (Witz, et al., 2009)، (Brinkworth, et al.,2009)، (Hwang, et al., 2001,6)، (أحمد الشريفين وآخرون،٢٠١٤، ٤٧٧)، (Natalia& Evgeny,2017) حيث أكدت على ضرورة الاتساق بين توقعات ورغبات الطلاب قبل الجامعة ورغباتهم في السنة الأولى من الجامعة؛ وقد يرجع هذا الاختلاف إلى عمومية مفهوم الرغبة لديهم فكانت أوسع من مجرد اختيار كلية، ليتطرقوا إلى توقعات على الجانب المعرفي والمهاري والوجداني. وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (Paul, et al., 1993) حيث أظهرت أن توقعات الفرد عما يلتحق به من دراسة أكاديمية تؤثر في تحقيقه لأهدافه الأكاديمية، فإن كانت إيجابية تدفعه لتحقيق أهدافه، وإن كانت سلبية تعيقه عن تحقيقها؛ لهذا يجب على الفرد أن يبتعد عن التحيز لرغبة معينة أو فكرة محددة في رأسه، ويحاول الاعتماد على التجريب والخبرة المباشرة.

(ب) وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الطموح الأكاديمي (التغلب على العقبات الشخصية ــ التغلب على العقبات الجامعية ـ التغلب على العقبات الدراسية ــ التغلب على العقبات المستقبلية) ترجع إلى متغير المرونة الأكاديمية؛ يعني أن الطلاب مرتفعي المرونة المرونة الأكاديمية أكثر قدرة من الطلاب منخفضي المرونة الأكاديمية في التغلب على ما يواجههم من عقبات الشخصية، وعقبات جامعية، وعقبات دراسية، وعقبات مستقبلية؛ ويمكن تفسير ذلك بأنه إذا كان الطموح الأكاديمي يعني: "الأهداف والتوقعات التي يطمح الطالب في تحقيقها، محاولاً التغلب على العقبات والضغوط التي تواجهه"(آمال عبد السميع،٢٠٠٤، ٣-٥)؛ فإن تحقيق ذلك يتطلب المرونة الأكاديمية والتي يعرفها (أنس سليم، ٢٠٠٨، ٤) بأنها الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تُمكن الطالب من التكيف الإيجابي مع المواقف المختلفة "سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلية للتغير. فتساعد المرونة الأكاديمية الطالب على إدارة الأزمات وتقبل التغيير، كما تساعده في الوصول إلى طموح واقعي يتناسب مع إمكانياته والجوانب الإيجابية في شخصيته، وتعويض الجوانب السلبية، والتكيف مع الواقع الجديد، من خلال التواصل مع ذاته وتحفيزها بعبارات كتلك: " هذه مجرد عقبة أولية وليست نهاية العالم، وسوف أبني أهدافا جديدة وأتعامل مع الواقع"، "سأكون إيجابيا فما زال بإمكاني الحصول على الخبرة التي أريدها"؛ حيث تمكن المرونة الأكاديمية الطالب من إعادة توجيه نفسه بنفسه وإيجاد بديل لأهدافه المتعطلة، أو حلول لها؛ فلا يقف أما المشكلات التي تعترضه، بل يحاول حلها ببدائل أخرى محددا الوقت المناسب للتعلم.

فإن الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة لديهم القدرة على الانتقال من الطموحات غير الواقعية إلى الطموحات الواقعية، خاصة وأن الإفراط في الطموح الأكاديمي بطريقة تتجاوز التوقعات يكون تأثيره سلبياً(Murayama, et al., 2016, 766)، بالإضافة إلى أن لديهم قدرة على اجتياز العقبات، والتغلب على أكثر الأوضاع تعقيداً، والتكيف مع الواقع، والاستمرار في الدراسة ومحاولة النجاح والتفوق فيها (Brinkworth, et al.,2009)، (Constantin& Ionela, 2016, 137)، (Natalia & Evgeny,2017)، (عادل عبد الفتاح، ٢٠١٨، ٣٨٦)؛ مما يساهم في زيادة الطموح الأكاديمي لديهم.

وتتفق نتيجة الفرض مع نتائج دراسات كل من: (Eagle, 1999)، (Thomas, 2000)، (سناء لطيف، ٢٠٠٢)، (آمال عبد السميع ،٢٠٠٤ ، ٥)، (Ong, et al., 2006)، (أنس سليم، ٢٠٠٨، ٤)، (Brinkworth, et al.,2009)، (Constantin & Ionela., 2016, 137)، (Oke, et al.,2016)، (Natalia& Evgeny,2017)، (فاطمة مسعود، ٢٠١٨، ١٤٤) حيث تؤكد على أن المرونة تساعد الفرد في التغلب على الضغوط ومعالجة المشكلات، وتزيد من ثقته بنفسه.

كما أظهرت نتيجة هذا الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية في بُعد التغلب على العقبات المادية، ويمكن تفسير ذلك بأنه يرجع إلى أن كلية التربية اقليمية؛ وجميع منتسبيها من الطلاب ينتمون إلى مستوى متقارب ماديا ومعيشيا، فيمرون بنفس العقبات المادية تقريبا، بالإضافة إلى ما تقدمه الجامعة من دعم مادي للطلاب متمثل في الكتاب الجامعي المدعوم أو السكن الداخلي بالمدن الجامعية أو وجبات الإفطار والغداء والعشاء بمقابل رمزي، أو ما تقدمه من إعانات مادية للطلاب؛ فكل ذلك يساهم في مواجهة العقبات المادية وبالتالي إخفاء الفروق بين الطلاب في هذا البُعد. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من : (Gizir, 2004)، (Kanevsky, et al., 2008)، (علاء سمير، ٢٠١١).

(ج) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الطموح الأكاديمي ترجع إلى التفاعل الثنائي (الرغبة X المرونة الأكاديمية)، وهذا يعني أن الطموح الأكاديمي لا يختلف بسبب التفاعل بين متغير الرغبة في الكلية وبين متغير المرونة الأكاديمية، وإنما التعامل مع الفروق من خلال دراسة كل متغير على حدة، وبالنظر إلى المتوسطات في جدول (٢٠) السابق يتضح أن الفروق في الطموح الأكاديمي تعود إلى متغير المرونة الأكاديمية في ظل غياب الرغبة في الكلية؛ حيث جاء متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب غير الراغبين (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة) أعلى من متوسط درجات الطلاب غير الراغبين (ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، وبالنظر إلى متوسط درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب الراغبين (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة) نجدها أعلى من متوسط درجات الطلاب الراغبين (ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، مما يوضح الدور الإيجابي للمرونة الأكاديمية في الطموح الأكاديمي دون النظر إلى رغبة الطالب وعدم رغبته في الكلية. وبالنظر إلى متوسطي درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية نجدها متقاربة بين (الراغبين وغير الراغبين في الكلية)، وأيضا متوسطي درجات أبعاد الطموح الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي المرونة الأكاديمية (الراغبين وغير الراغبين في الكلية) نجدها متقاربة، مما يوضح ضعف متغير الرغبة في إحداث فروق دالة إحصائيا حتى في ظل تفاعله مع متغير المرونة الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الفرض مع نتائج دراسات كل من: (Eagle, 1999)، (Thomas, 2000)، (سناء لطيف، ٢٠٠٢)، (آمال عبد السميع ،٢٠٠٤ ، ٥)، (Ong, et al., 2006) (أنس سليم، ٢٠٠٨، ٤)، (Brinkworth, et al., 2009)، (Gallup, 2014, 4)، (Constantin & Ionela, 2016, 137)، (Natalia & Evgeny, 2017).

وتعتبر هذه النتيجة أحد الدوافع الأساسية للقيام بالدراسة الحالية؛ للتأكد من أن التحاق الطلاب بكلية التربية بدون رغبة منهم ليس عائقا أمام تحقيق طموحاتهم الأكاديمية، لكن الأهم هو بناء طلاب يتمتعون بقدر جيد من المرونة الأكاديمية تمكنهم من التعامل مع طموحاتهم بنوع من الواقعية والاتزان، فالطموح الأكاديمي يختلف باختلاف المرونة الأكاديمية(مرتفعة/ منخفضة) لدى الطلاب، ولا يختلف باختلاف الرغبة في الكلية أو التفاعل مع المرونة الأكاديمية، وهذا يعني قبول الفرض الخامس جزئيا.

سادسا: نتائج الفرض السادس وتفسيرها: وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزي إلى الرغبة في الالتحاق بكلية التربية والمرونة الأكاديمية والتفاعل بينهما".

وينقسم هذا الفرض إلى:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين متوسطي درجات الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بكلية التربية.

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائيا في الدافعية للإنجاز يعزى إلى التفاعل بين متغيري المرونة الأكاديمية والرغبة في الالتحاق بكلية التربية.

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاهTwo Way ANOVA وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات التفاعل الثنائي (الرغبة X المرونة الأكاديمية) في الدافعية للإنجاز كما هو موضح بالجدول (٢٢) التالي:

جدول رقم (٢٢)
المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات(المرونة الأكاديمية / الرغبة) في أبعاد الدافعية للإنجاز

المرونة الأكاديمية / المجموعة		ذوي المرونة المرتفعة	ذوي المرونة المنخفضة	مجموع
بُعد الوصول إلى الإتقان				
الراغبين	م	٢٣.٥٤	٢٠.٥١	٢٢.٢١
	ع	٢.٨٠	٢.٩٦	٣.٢٣
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	٢٤.٩٥	٢١.٥٠	٢٢.٩٣
	ع	٢.٠١	٢.٤١	٢.٨١
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	٢٣.٨٧	٢٠.٨٦	٢٢.٤٢
	ع	٢.٦٩	٢.٨٠	٣.١٢
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بُعد الرغبة في الأداء				
الراغبين	م	٢١.٤٧	١٦.٦٣	١٩.٣٣
	ع	٣.٢٥	٣.٥٤	٤.١٤
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	٢٠.٢٠	١٦.٠٠	١٧.٧٥
	ع	٣.١٨	٣.٦٤	٤.٠١
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	٢١.١٧	١٦.٤١	١٨.٨٧
	ع	٣.٢٦	٣.٥٦	٤.١٥
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦
بُعد تجنب الفشل				
الراغبين	م	١٧.٨٣	١٧.٥٣	١٧.٧٠
	ع	٢.١٧	٢.٥٣	٢.٣٣
	ن	٦٦	٥٢	١١٨
غير الراغبين	م	١٦.٨٥	١٨.١٠	١٧.٥٨
	ع	٢.٩٦	٢.٤٩	٢.٧٤
	ن	٢٠	٢٨	٤٨
مجموع	م	١٧.٦٠	١٧.٧٣	١٧.٦٦
	ع	٢.٣٩	٢.٥١	٢.٤٥
	ن	٨٦	٨٠	١٦٦

م : المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري ن : عدد الطلاب

يُلاحظ من جدول رقم (٢٢) السابق أن:

(أ) متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الراغبين في الكلية أقل بفارق ضعيف من متوسط درجات الطلاب غير الراغبين في الكلية، وذلك في بعدي(الوصول إلى الاتقان - تجنب الفشل)، أما بُعد (الرغبة في الأداء) جاء متوسط الدرجات أعلى لصالح الطلاب الراغبين في الكلية.

(ب) متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية أعلى من متوسط درجات الطلاب منخفضي المرونة الأكاديمية في بُعدي(الوصول إلى الاتقان – الرغبة في الأداء)، بينما جاء متوسطي الدرجات متقاربين في بُعد(تجنب الفشل).

(ج) متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب غير الراغبين في الكلية (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة أعلى من ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة) في بُعدي (الوصول إلى الاتقان – الرغبة في الأداء)، أما بُعد (تجنب الفشل) جاء المتوسط أعلى لصالح (ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، كما يتضح من الجدول (٢٢) السابق أن متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الراغبين في الكلية (ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة أعلى من ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة) وذلك في بُعدي (الرغبة في الأداء ـ تجنب الفشل)، أما

بُعد (الوصول إلى الاتقان) جاء المتوسط أعلى لصالح (ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة)، ويتضح أيضا أن متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة لدى (الراغبين في الكلية أعلى من متوسط درجات غير الراغبين)، كما جاء متوسط درجات أبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة لدى (الراغبين في الكلية أعلى من متوسط درجات غير الراغبين) وذلك في بُعدي (الوصول إلى الاتقان – الرغبة في الأداء)، أما بُعد (تجنب الفشل) جاء المتوسط أعلى لصالح (ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الثنائي(المرونة الأكاديميةX الرغبة) في الدافعية للإنجاز؛ وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٢٣) التالي:

جدول رقم (٢٣) تحليل التباين الثنائي(المرونة الأكاديميةX الرغبة) في أبعاد الدافعية للإنجاز (ن=١٦٦).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بُعد الوصول إلى الاتقان				
الرغبة	٤٧.٣٧	١	٤٧.٣٧	٦.٤٣
المرونة الأكاديمية	٣٤٩.٢٣	١	٣٤٩.٢٣	٤٧.٤١❖❖
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	١.٤٩	١	١.٤٩	٠.٢٠
الخطأ	١١٩٣.٢٩	١٦٢	٧.٣٦	
الكل	٨٥٠٧٠	١٦٦		
بُعد الرغبة في الأداء				
الرغبة	٣٠.١٩	١	٣٠.١٩	٢.٦٠❖❖
المرونة الأكاديمية	٦٧٩.٧٢	١	٦٧٩.٧٢	٥٨.٥١❖❖
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٣.٣٥	١	٣.٣٥	٠.٢٨
الخطأ	١٨٨١.٦٩	١٦٢	١١.٦١	
الكل	٦٢٠٢٢	١٦٦		
بُعد تجنب الفشل				
الرغبة	١.٤٣	١	١.٤٣	٠.٢٣
المرونة الأكاديمية	٧.٧١	١	٧.٧١	١.٢٨
تفاعل (الرغبة X المرونة الأكاديمية)	٢٠.٠٥	١	٢٠.٠٥	٣.٣٥
الخطأ	٩٦٩.٣١	١٦٢	٥.٩٨	
الكل	٥٢٨١٣	١٦٦		

❖❖ دال عند مستوى ٠.٠١ ❖ دال عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من جدول رقم (٢٣) السابق أن :

(أ) قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١) تبعاً لمتغير الرغبة في الكلية في أحد أبعاد الدافعية للإنجاز بُعد (الرغبة في الأداء)، وبالرجوع للجدول رقم (٢٢) يُلاحظ أن الفرق في المتوسط لصالح الطلاب الراغبين في الكلية؛ حيث أن متوسط درجات الطلاب الراغبين في الكلية في بعد (الرغبة في الأداء) (٢١.٤٧) بينما جاء متوسط درجات غير الراغبين في الكلية (٢٠.٢٠). أما بُعدي(الوصول إلى الاتقان ــ تجنب الفشل) فجاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا.

(ب) قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١) تبعاً لمتغير المرونة الأكاديمية في بُعدي الدافعية للإنجاز: (الوصول إلى الاتقان ــ الرغبة في الأداء)، وبالرجوع للجدول رقم (٢٢) يُلاحظ أن الفرق في المتوسط لصالح الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة؛ حيث أن متوسط درجات الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة في بُعد (الوصول إلى الاتقان) (٢٣.٨٧) بينما جاء متوسط درجات الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة (٢٠.٨٦). وفي بُعد (الرغبة في الأداء) كان المتوسط (٢١.١٧) لذوي المرونة المرتفعة، بينما(١٦.٤١) لذوي المرونة المنخفضة. أما بُعد (تجنب الفشل) فجاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا.

(ج) قيمة (ف) غير دالة تبعاً للتفاعل الثنائي(الرغبة X المرونة الأكاديمية) في أبعاد الدافعية للإنجاز: (الوصول إلى الاتقان ــ الرغبة في الأداء ــ تجنب الفشل).

ويمكن تفسير تلك النائج كالتالي:

(أ) وجود فروق بين الراغبين وغير الراغبين في الكلية في بُعد (الرغبة في الأداء) كأحد أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الراغبين، وقد تعتبر هذه النتيجة منطقية؛ فمن يرغب في مهنة التدريس ويُمكنه مجموع درجاته من الالتحاق بكلية التربية؛ فإن ذلك يشجعه على التنافس نحو التفوق في المجال الذي أحبه والتحق به عن رغبة منه، ويحاول أن يثبت لمن حوله أن لديه مهارات وقدرات ومعارف تؤهله ليكون الأول، ويحاول جذب انتباه أستاذه؛ فيرفع يده ليظهر معرفته بالإجابة عن الأسئلة التي تُطرح أثناء المحاضرة، وإذا كلفوا بعمل بحث تجده يسعى ليكون بحثه الأفضل، وتجده يتنافس ليكون له ترتيب على باقي زملائه، فيبذل أقصى ما لديه من جهد ليكون بارزا من بين زملائه؛ فينال استحسان المحيطين به.

وهذا يتفق مع ما تشير إليه نتائج دراسة (Braxton, et al.,1995) بأنه إذا جاءت الكلية على غير رغبات وتوقعات الطلاب؛ يشعرهم بخيبة أمل مبكرة لأنها لن تحقق توقعاتهم، مما يعوق التكامل الأكاديمي والاجتماعي، ويخفض من الدافعية للإنجاز، حيث يُبَيِّن (الجميل محمد، ٢٠٠١، ٢٢٦) أن دافعية الإنجاز تتأثر بخبرات النجاح أو الفشل؛ فتزيد خبرات النجاح من دافعية الإنجاز، بينما خبرات الفشل تخفض منها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Paul, et al., 1993)، (Braxton, et al.,1995)، (الجميل محمد، ٢٠٠١، ٢٢٦)، (Smith & Hopkins, 2005)، (Kuh, et al., 2005)، (Martin & Marsh, 2006, 267)، (Könings, et al.,2008)، (Brinkworth, et al.,2009)، (Hwang, et al., 2001,6)، (أحمد الشريفين وآخرون،٢٠١٤، ٤٧٧).

ووفقا لهذه النتيجة يعد من الضروري أن تضع الجامعات والكليات هذا المتغير ضمن اهتماماتها، وعمل برامج تهيئة للطلاب المستجدين غير الراغبين في الكلية حفاظا على هذا البعد من أبعاد الدافعية للإنجاز(الرغبة في الأداء).

في حين توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الكلية في بعدي (الوصول إلى الاتقان ـــ تجنب الفشل)؛ وقد يرجع ذلك إلى ثقافة الطالب الجامعي الحالية؛ حيث يرى الطلاب أن الكتاب المقرر هو الأهم، وهو بوابة العبور، ومن يريد التفوق فعليه الالتزام بما في الكتاب الجامعي وحفظ أكبر قدر ممكن، وفهم طبيعة أستاذ المقرر لتساعده في التمكن من الإجابة بأسلوب يوافق طبيعته فيحصل على درجات عالية، فجميع الطلاب راغبين وغير راغبين يتبنون نفس الأسلوب وإن اختلفوا في التطبيق لكن الجميع داخل حدود الكتاب الجامعي وأستاذ المقرر، فلا أحد ينشغل بالبحث عن تفاصيل أكثر أو معلومات إضافية، أو تعلم مهارات جديدة، أو التعمق في موضوعات الدراسة، والاهتمام بالتفاصيل؛ والوصول إلى درجة الفهم والتمكن. وبالتالي لم تكن هناك فروق في استجابات الطلاب على هذا البعد. كما أنه قد يرجع إلى طبيعة العينة؛ حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب الملتحقين حديثا(المستجدين) بكلية التربية وذلك في بداية الفصل الأول من الدراسة، مما أثر على استجابتهم على هذا البعد لأن طبيعة الدراسة في المرحلة الثانوية مازالت تسيطر على أذهانهم، والتي لا يعرف الطلاب فيها سوى المعلومات الموجودة داخل الكتاب المدرسي أو مذكرة الدروس الخصوصية، فلا يوجد في المدارس الثانوية ما يُسمى بالمعلومات الاضافية، والبحث في مصادر أخرى متنوعة؛ مما أدى إلى عدم ظهور فروق دالة إحصائيا في هذا البعد ترجع إلى متغير الرغبة.

وهذا يدق جرس إنذار خطر من تحول أسباب الدافعية للإنجاز داخل تلاميذنا وطلابنا إلى مجرد توجه نحو الأداء بهدف استحسان الوالدين أو المعلمين، أو ما يمكن أن نسميه "بالحب المشروط" سأجتهد من أجل أبي وأمي، وعندما يتفوق يقول للوالدين: "نجحت لكم"، "حصلت لكم على درجات عالية في الاختبار"، مبتعدين بعيدا عن التعلم لبناء المهارات والقدرات والمعرف، مركزين على الحفظ الجيد وليس الاتقان والفهم، ويسعون لنيل استحسان الآخرين لهم، وليس

لنيل استحسانهم هم لأنفسهم؛ فتركيز الطلاب على الدافع للإنجاز الاجتماعي وليس الدافع للإنجاز المعرفي؛ لهذا نأمل من المؤسسات التعليمية تأصيل فكرة الدافع للإنجاز المعرفي الذاتي بجانب الدافع للإنجاز الاجتماعي، تأصيل جانبي الدافعية للإنجاز (الأداء والإتقان)؛ حتى يصبح لدينا طلاب متمكنون وعلى درجة عالية من الفهم؛ يحددون الكفاءة على أساس معيار مرجعي ذاتي فيقيمون مدى تقدمهم وكفاءاتهم مقارنة بكيفية عملهم قبل بدء المهمة، وفي نفس الوقت يبحثون عن التألق الإجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Smith, & Wertlieb, 2005)، (Keup, 2007)، (Nelson, et al., 2008)، (Gallup, 2014, 4).

وأيضا بُعد (تجنب الفشل) لم تظهر فروق دالة بين الطلاب الراغبين وغير الراغبين في الكلية في هذا البعد؛ وهذا يعني أن جميع الطلاب يتجنبون مواقف الفشل والمواقف التي تظهر تقصيرهم، ويتجنبون الأحكام السلبية التي قد يظهرها المحيطون بهم؛ فيحاولون عدم التعرض لمثل هذه المواقف والأحكام. ويمكن تفسير ذلك بأنه قد يرجع إلى طبيعة الطلاب الملتحقين بكلية التربية فجميعهم حاصل على نسبة (٩٠٪ فأكثر) في المرحلة الثانوية أي أنهم طلاب متفوقون ومجتهدون؛ وبالتالي جميعهم يتجنب مواقف الفشل سواء التحق بالكلية عن رغبة أو عن عدم رغبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (ماهر محمد، خليل نمر، ٢٠٠٥، ١١)، (Smith, & Wertlieb, 2005)، (Keup, 2007)، (Nelson, et al., 2008)، (Gallup, 2014,4). وهذا يعني قبول الفرض السادس (أ) جزئياً.

(ب) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة وذوي المرونة الأكاديمية المنخفضة في بُعدي الدافعية للإنجاز:(الوصول إلى الاتقان ـــ الرغبة في الأداء) يرجع إلى طبيعة الطلاب ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة والذى تبنته الدراسة الحالية من خلال الأبعاد التي يتكون منها متغير المرونة الأكاديمية، فالمرونة الأكاديمية تمكنهم من: التكيف والتوافق معرفيًا لبناء أنفسهم وقدراتهم، والتكيف والتوافق اجتماعيًا للحصول على ثناء واستحسان الآخرين وأحكامهم الإيجابية، حيث يتصف ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة بقدرتهم على إجراء حوارٍ ذاتي إيجابي يحفزون به أنفسهم؛ فيبثون الثقة في أنفسهم وقدراتهم، ويوجهون أنفسهم ذاتيا نحو الأفضل(الفاعلية الذاتية)، كما أن لديهم القدرة على التخطيط الجيد في الدراسة والاستذكار وتنظيم الوقت والجهد والفكر، ويعرفون جيدا ما يريدون تحقيقة(التخطيط)، بالإضافة إلى أنهم أكثر ضبطاً لسلوكهم ووقتهم وجهدهم فيعرفون قول (لا) لمن قد يضيع وقتهم وجهدهم، قادرين على تحمل الغموض(الضبط) فزيادة هذه العناصر داخل الطالب الجامعي تمكنه من تحديد الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية تزيد من اعتقاده الإيجابي بقدراته وإمكاناته مما يساهم في خفض القلق الأكاديمي لديهم بمستوى يزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)، (Dreisbach & Goschke, 2004)، (محمد محمود، ٢٠٠٧)، (Könings, et al.,2008)، (Masten, 2009)، (سوسن شاكر،٢٠١٥، ١٥٠– ١٥٢)، (سحر محمد، سماح محمود، ٢٠١٥) ، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٢).

في حين لم تظهر النتائج أي فرق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي المرونة الأكاديمية في بُعد (تجنب الفشل)، وهذا يعني أن الجميع سواء مرتفعي المرونة الأكاديمية أو المنخفضين يتجنبون مواقف الفشل وأحكام الآخرين السلبية، فالمرونة الأكاديمية لا تلعب دورا يسهم في إحداث فروق دالة في هذا البعد، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينة في الدراسة الحالية وإدراكهم لأنفسهم، وقدراتهم وفاعليتهم الذاتية؛ حيث أن الطلاب عينة الدراسة الحالية حاصلون على نسبة مئوية (٩٠٪ فأكثر في الثانوية العامة) فهذا يدفعهم جميعا لتجنب الفشل وأحكام الآخرين السلبية، خاصة وأن الكثير منهم تأثر بنصائح الوالدين له في المرحلة الثانوية: (ذاكر وإلا ستفشل ويضحك عليك الناس)، ومن هنا ترسخت في ذاكرتهم سأذاكر لأتجنب

الفشل، سأذاكر حتى لا يضحك علي المحيطين بي، ويحكمون علي بأني فاشل، فلا يقبلون فكرة الفشل أيا كانت المرونة الأكاديمية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Könings, et al.,2008) حيث ترى أن تجنب الفشل يزداد بانتقال الطالب إلى بيئة جديدة. وهذا يعني قبول الفرض السادس (ب) جزئيا.

(ج) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد دافعية الإنجاز ترجع إلى التفاعل الثنائي (الرغبة X المرونة الأكاديمية)، وهذا يعني أن دافعية الإنجاز لا تختلف بسبب التفاعل بين متغير الرغبة في الكلية وبين متغير المرونة الأكاديمية، وإنما التعامل مع الفروق في أبعاد الدافعية للإنجاز من خلال دراسة كل متغير مستقل على حدة من متغيري الدراسة، فقد أظهر متغير(الرغبة في الكلية) ومتغير (المرونة الأكاديمية) فرقا دال إحصائيا في بُعد (الرغبة في الأداء) أما تفاعلهما فلم يظهر فرقا دالا، كما أظهر متغير (المرونة الأكاديمية) فرقا في بعد(الوصول إلى الاتقان) ولم يكن لتفاعله مع متغير الرغبة دور في إظهار فرقا دالا، أما ما يخص البعد الثالث من أبعاد الدافعية للإنجاز (تجنب الفشل) فلم يكن لأي من المتغيرين على حدة أو لتفاعلهما دور في إظهار فرق دال؛ وهذا يعني أنه ليس من الضروري أن تجتمع المرونة الأكاديمية مع الرغبة في الكلية للوصول إلى دافعية للإنجاز عالية، وأن الجميع يتجنب الفشل، كما أن الرغبة في الكلية مهمة فقط لزيادة الرغبة في الأداء داخل الكلية، كما تفيدنا نتائج هذا الفرض في أن التحاق الطلاب بكلية التربية بدون رغبة منهم ليس عائقا أمام دافعيتهم للإنجاز، وأن بناء طلاب يتمتعون بقدر جيد من المرونة الأكاديمية يمكنهم من الرغبة في الأداء داخل الكلية والوصول إلى درجة الإتقان. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Dreisbach & Goschke, 2004)، (محمد محمود، ٢٠٠٧)، (Masten, 2009)، (سوسن شاكر، ٢٠١٥، ١٥٠- ١٥٢)، (سحر محمد، سماح محمود، ٢٠١٥)، (محمد محمود وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٢)، وهذا يعني قبول الفرض السادس (ج) جزئيا.

توصيات الدراسة

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- عقد ندوات توعوية للمتعلمين بصفة عامة، والطلاب المستجدين الملتحقين بكلية التربية بصفة خاصة تنبههم بأهمية المرونة الأكاديمية للتمتع بجو دراسي صحي.

٢- تصميم برامج إرشادية تهدف إلى رفع مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية المستجدين، وعقد ورش عمل لتعزيز المعتقدات الإيجابية لدى الطلاب عن أنفسهم وقدراتهم الأكاديمية، وتطوير مهاراتهم في تحديد الأهداف الفعالة التي من المتوقع أن تؤدي إلى النجاح، وتدريبهم على التنظيم الذاتي والتخطيط؛ فهما مفتاحان آخران للمرونة الأكاديمية، ووسيلة مهمة لتعزيز المثابرة، وإدارة الدراسة والاستمرار في مواجهة التحدي.

٣-تعيين أخصائيين في الإرشاد النفسي داخل كلية التربية يساعدون الطلاب المستجدين على التعافي من أي مشاعر سلبية ناتجة عن دراستهم السابقة في التعليم قبل الجامعي، أو اتجاههم السلبي نحو مهنة التدريس التي تسعى الكلية لإعدادهم لها، ومساعدتهم في التكيف والاندماج في الحياة الجامعية، والتغلب على ما بها من عقبات.

٤- توعية الآباء لتنمية المرونة الأكاديمية لدى أبنائهم، وتعويدهم على تقبل الإخفاقات الدراسية، والاستفادة منها، وتدريبهم على إيجاد خطط بديلة.

٥- توجيه الخبراء وواضعي مناهج التعليم قبل الجامعي إلى تضمين المواد الدراسية بعض الدروس التي تنمي المرونة بصفة عامة والمرونة الأكاديمية بصفة خاصة؛ نظرا لأهميتها في حياتهم بشكل عام ودراستهم بشكل خاص، ولما لها من ارتباط إيجابي بالطموح الأكاديمي، والدافعية للإنجاز.

٦- إيجاد نوع من التعاون بين المدارس الثانوية والكليات لمساعدة الطلاب على الانتقال الآمن إلى البيئة الجامعية.

بحوث مقترحة

- أثر برنامج لتنمية المرونة الأكاديمية في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي.
- أثر برنامج لتنمية المرونة الأكاديمية في رفع دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز.
- المرونة الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار.

المراجع

١. آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٤): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢. إبراهيم قشقوش (١٩٧٥): دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهود الذات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٣. أحمد سمير صديق (٢٠١٣): المرونة الأكاديمية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية، المؤتمر الإقليمي التاسع لعلم النفس " علم النفس الإيجابي وتطبيقاته"، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٤. أحمد الشريفين ، منار بني مصطفى، رامي طشطوش (٢٠١٤): فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد (٨)، عدد (٣)، ص ص ٤٧٤- ٤٩٠.

٥. أحمد محمد الزعبي (٢٠١٦): المرونة النفسية كمتغير وسيط بين أحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، مجلد (٣٢)، عدد (٢)، ص ص ٥٩ — ١١٣.

٦. أنس سليم الأحمدي (٢٠٠٨): المرونة، مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع، الرياض.

٧. إيمان إياد غالب (٢٠١٦): العلاقة بين الأنماط القيادية ومستوى المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية بالزرقاء، الجامعة الهاشمية.

٨. الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠١) : أثر تفاعل دافعية الانجاز والتغذية المرتدة على مستوى الأداء لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، كلية التربية بجامعة الأزهر، عدد(٩٩)، ص ص ٢١٩ - ٢٥٥.

٩. حسين بن سعيد القحطاني (٢٠٠٧): التدين وعلاقته بالجمود الفكري لدى طلبة كلية المعلمين بمدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

١٠. حنان عثمان محمد، فادية رزق عبد الجليل (٢٠١٨): تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٧)، عدد (١)، ص ص ١٢ -٣١.

١١. ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥): توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٢. رفقة خليف سالم (٢٠٠٩) : علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، بغداد، عدد ٢٣، ص ص ١٣٤-١٦٩.

١٣. سامي خليل فحجان (٢٠١٠): التوافق المهني والمسؤولية الإجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٤. سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم (٢٠١٥): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة، المجلة الدولية المتخصصة، مجلد(٤)، عدد(١٠)، ص ص ٤٠ – ٧٢.

١٥. سعيد آل شويل، فتحي نصر (٢٠١٢): الفرق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد (٣)، ص ص ٧٨٣ - ١٨١٧.

١٦. سناء لطيف الجبوري (٢٠٠٢): مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

١٧. سوسن شاكر مجيد (٢٠١٥): اضطرابات الشخصية أنماطها وقياسها، الطبعة الثانية، دار صفاء للتوزيع والنشر، عمان.

١٨. صالح إبراهيم أبو هاشم (٢٠١٨): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المعرفة المفاهيمية لدى الدارسين بتعليم الكبار بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد(١٩٧)، ص ص ١٢٧ - ١٧٤.

١٩. صلاح الدين أبو ناهية (١٩٩٨): مقياس الطموح الأكاديمي، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. صلاح الشريف عبد الوهاب (٢٠١١): المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، عدد(٢٠) ص ص ٢٠- ٧٥.

٢١. صلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠): أثر الدافع للانجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مجلد (١٥)، عدد (٣)، ص ص ٣٠- ٥٩.

٢٢. طلعت منصور غبريال (١٩٩٥) : أسس علم النفس، الأنجلو المصرية، القاهرة .

٢٣. عادل عبد الفتاح محمد الهجين (٢٠١٨): مناخ المرح في الفصول الدراسية وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ملجد (٣٤)،عدد(٧)، ص ص ٣٨٣ - ٤١٩.

٢٤. عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠): الدافعية للإنجاز،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥. عبد الله طه الصالح(٢٠٠١): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، عدد (٧٩)، ص ص ٥٥- ٦٦.

٢٦. علاء سمير موسى القطناني (٢٠١١): والمرونةالحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

٢٧. عيسى محمد، نعيم العبادلة، محمد عاطف (٢٠١٧): المرونة كمتغير وسيط بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى الخريجين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٢٥)، عدد (٣)، ص ص ١٧٢- ١٨٩.

٢٨. علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠): مقياس الدافع للإنجاز المدرسي الأكاديمي، عامر للطباعة، المنصورة.

٢٩. غادة علي هادي جعفر (٢٠١٥): أثر النزوح في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين واقرانهم غير النازحين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، عدد (٢٤)، ص ص ٥٥ – ٧٣.

٣٠. فاتن موفق شريفة، علي نحيلي (٢٠١٧): فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، مجلد(٣٩)، عدد (٨٠)، ص ص ١١ – ٥٠.

٣١. فاطمة مسعود عمر(٢٠١٨): الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

٣٢. فاطمة النويسة (٢٠١٧): فعالية برنامج إرشادي في تنمية الطموح والمرونة النفسية لدى المتقاعدات من الخدمات الطبية في الأردن، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدرسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد (٣٩)، عدد(٢)، ص ص ١- ٢٥.

٣٣. كاماليا عبد الفتاح (١٩٩٠): دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، الطابعة الثالثة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.

٣٤. ماهر محمد هلال، خليل نمر درويش (٢٠٠٥): البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة دراسة للدافعية في إطار علم النفس الاجتماعي والشخصية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٣٢)، عدد (١)، ص ص ١٠٠- ١١٤.

٣٥. مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١): الإحصاء اللابارامتري الحديث في العلوم السلوكية ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٦. محمد إبراهيم محمد توفيق (٢٠٠٢): فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والفني، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣٧. محمد جواد محمد الخطيب (٢٠٠٧): تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مجلد (١٥)، عدد (٢)، ص ص ١٠٥١ – ١٠٨١.

٣٨. محمد سعد حامد عثمان (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الشباب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٩. محمد شحادة أبو باسل (٢٠١٦): بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، مجلد(١٤)،عدد (٤)، ص ص ١٩٤ – ٢٢٨.

٤٠. محمد عبد الله سحلول (٢٠٠٥): فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

٤١. محمد علي النوبي (٢٠١٠): مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٢. محمد محمود بني يونس (٢٠٠٧): علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد (٣٤)، عدد (١)، ص ص ١٥ – ٣١.

٤٣. محمد محمود بني يونس، سعود بن محمد الشمري، أحمد عبد الله الزعارير (٢٠١٦): المرونة العقلية والاجتماعية وعلاقتها بالتقبل البينشخصي لدى طلاب جامعة تبوك، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٤٣)، عدد (١)، ص ص ٤٥١ - ٤٦٥.

٤٤. محمد معوض ، سيد عبد العظيم (٢٠٠٥): مقياس مستوى الطموح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٥. محمود رمضان عزام (٢٠١١): فاعلية برنامج مقترح في العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية المكفوفين قائم على بعض الاتجاهات المعاصرة في اكتسابهم المفاهيم العلمية وتنمية خيالهم العلمي ودافعيتهم للإنجاز، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٤٦. مروة سعيد عويس محمد (٢٠١٦): المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالنوع والثقافة الفرعية والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، مجلد (٢٢)، عدد (٣)، ص ص ٥٢٣ – ٥٧٨.

٤٧. مروة محمد حسن، محمد عبد السلام سالم (٢٠١٦): القيمة التنبؤية للذكاء الاجتماعي بمستوى الطموح لدى شرائح متباينة من معلمي المدارس (الحكومية - الخاصة – الفنية)، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد (٢٦)، عدد (٣)، ص ص ٣٩٣ – ٤٧١.

٤٨. مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣): الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدي عينه من طلاب كليات التربيه بسلطنه عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، عدد (٢)، ص ص ١٣ – ٩٨.

٤٩. مصطفى علي خلف (٢٠١٤): برنامج مقترح لتنمية مكونات المرونة الأكاديمية وأثره على التحصيل الدراسي لدىعينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٥٠. ناصر بن عبد الله الحربي (٢٠٠٣): علاقة الجمود الفكري (الدوجماتية) بأنماط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥١. نظية أحمد محمود سرحان (١٩٩٣): العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة السابعة، مجلد (٧)، عدد (٢٨)، ص ص ١١٢ – ١٢٤.

٥٢. هبة الله سالم، كبشور كوكو قمبيل، عمر هارون الخليفة (٢٠١٢): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، مجلد (٣)، عدد (٤)، ص ص ٨١- ٩٦.

٥٣. هبه سامي محمود ابراهيم (٢٠٠٩): المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٤. وفاء عبد اللطيف ميرة (٢٠١٢): مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (٢)، عدد (٢٧)، ٢٠٩ – ٢٩١.

٥٥. يحيى عمر شعبان شقورة (٢٠١٢): المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

56. Abu-Hilal, M. (2000): A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement, Educational Psychology, v. 20, (1), pp. 75-84.
57. -Alva, S. (1991): Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective and resources and appraisals, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, v. 13, (1), pp. 18–34.
58. Aniloff, L. (2003): Therelation ship between high school program and self concept, occupational aspiration, Diss. Abst. Int, v. 40, (A), N. 124564.
59. Azlina, A. & Shahrir, J. (2010): Assessing Reliability of Resiliency Belief Scale (RBS) in the Malaysian Contex, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), v, 1, (1), pp. 3- 8.
60. Bandura, A. (1994): Self-efficacy in V. S. Ramashaudran (Ed), Encyclopedia of Human Behavior, (4), 71-84.
61. Bandura, A. (1997): Self–Efficacy, The Exercise of Control, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.
62. Beasley, M., Thompson, T. & Davidson, J. (2003): Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness, Personality and Individual Differences, v, 34, pp. 77–95.
63. Bindu, V. & Padmanabhan, M. (2016): Relationship between self-efficacy and career aspiration among higher secondary school students International, Journal of Applied Research, v.2, (3), pp. 701-704.
64. Braxton, J., Vesper, N. & Hossler, D. (1995): Expectations for College and Student Persistence, Research in Higher Education, v.36, (5), pp. 595–611.

65. Brice, P. (2004): Locus of control, self concept and level aspiration, Journal of Personality Assessment, v. 69, (6), pp. 627-631.
66. Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. & Nordström, K. (2009): "First Year Expectations and Experiences: Student and Teacher Perspectives, Higher Education, v.58, (2), pp. 157–173.
67. Buchmann, C., & Dalton, B. (2002): Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context, Sociology of Education, v. 75, (2), pp. 99-122.
68. Chemers, M., Hu, L. & Garcia, B. (2001): Academic Self-efficacy and First-year College Student Performance and Adjustment, Journal of Educational Psychology, v. 93, (1), pp.55 –64.
69. Chen, Y. (2014) : The influence of self-efficacy on degree aspiration among domestic and international community college students, PhD, Iowa State University, Theses and Dissertations, 14026.
70. Constantin, B. & Ionela, U. (2016): The Influence of Motivation and Flexibility on Job Performance, World Lumen Congress, Logos Universality Mentality Education, pp. 2357-1330.
71. Daniel, A., Marci, S. & Bethany R. (2015): Achievement motivation and knowledge development during exploratory, learning Learning and Individual Differences, v. 37, pp. 13–26.
72. David, B. (2017): Cognitive Motivation: From Curiosity to Identity, Purpose and Meaning, Hardback, isbn: 9781107177666, Read more at :
73. http://www.cambridge.org/ua/academic/subjects/psychology/social-psychology/cognitive-motivation-curiosity-identity-purpose-and-meaning#0COQU6FfSjoef7UP.99
74. Drabbs, M. (2002): Experiences that shape women's ideas about physical activity: A Qualitative study, Higher Education, v.60, (3), pp. 32-44.
75. Dreisbach, G. & Goschke, T. (2004): How positive affect modulates cognitive control:Reduced perseveration at the cost of increased distractibility, Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, v.30, (2), pp. 343-352.

76. Dweck, C. (2000): Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development, Philadelphia:Psychology Press, New York, London.
77. Eagle, L. (1999): Education reforms: The marketisation of education in New Zealand, Human capital theory and student investment decisions, PhD, University of Auckland, Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/14345
78. Elliot, A. & Church, M. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, Journal of Personality and Social Psychology, v. 72, pp. 461–475.
79. Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis, Journal of Personality and Social Psychology, v.70, (3), pp. 461-475.
80. Elliot, A., & McGregorarcy, H. (2001): A 2 × 2 achievement goal framework, Journal of Personality and Social Psychology, v. 80, (3), pp. 501-519.
81. Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. & Martinussen, M. (2003), A new rating scale for adult resilience:what are the central protective resources behind healthy adjustment?, International Journal of Methods in Psychiatric Research, v. 12, (2), pp. 65–76.
82. Gallup, (2014): Great Jobs, Great Lives, A study of more than 30,000college graduates across the U.S. :The 2014 Gallup-Purdue Index Report. Available from:
83. Getrude, C., Chua, B. & Shazia, I. (2016): Life Effectiveness and Attitude towards the Psy4Life Programme, The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences, v. 28, (1), pp. 2357-1330.
84. Gizir, C. (2004): Academic Resilience: An Investigation of Protective Factors Contributing to the Academic Achievement of Eighth Grade Students of Poverty, Ph.D, thesis, Middle East Technical University, Ankara.
85. Hart, C. (2016): How Do Aspirations Matter? Journal of Human Development and Capabilities, v. 17, (3), pp. 324-341.

86. Hjemdal, O., Friborg, O., Braun, S. & Fossion, P. (2011): The Resilience Scale for Adults: Construct Validity and Measurement in a Belgian Sample, International Journal of Testing, v. 11, (1), pp. 53-70.
87. Hwang, Y., Echols, C., Wood, R. & Vrongistinos, K. (2001): African American College Students' Motivation in Education, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research. Association Seattle, Washington, pp.1-14.
88. James, R. (2002): Students' changing expectations of higher education and the consequences of mismatches with the reality, In Coaldrake, P.& Stedman, L. (Eds), Responding to student expectations (pp. 71–83). Paris: OECD.
89. Kanevsky, L., Corke, M. & Frangkiser, L. (2008) : The Academic Resilience and Psychosocial Characteristics of Inner-City English Learners in a Museum-Based School Program, Education and Urban Society, v. 40, (4), pp.452-475.
90. Kapikiran, S. (2012): Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish High School, ARS Education, v. 132, (3), pp. 474 - 483.
91. Kasser, T. (2002): Sketches for a self -Determination theory of values, in: Deci, .E & Ryan, R. (Eds): Handbook of self-Determination Research, University of Rochester Press,UK.
92. Kercood, S., Lineweaver, T., & Erik, D. (2017): Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Journal of Postsecondary Education and Disability, v.30, (4), pp. 327-342.
93. Keup, J. (2007): Great Expectations and the Ultimate Reality Check: Voices of Students during the Transition from High School to College, NASPA Journal, v.44 (1), pp. 3-31.
94. Kim, B. & Omizo, M. (2006): Behavioral acculturation and enculturation and psychological, functioning among Asian American college students, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, v.12, (2), pp. 245-258.

95. Könings, K., Brand-Gruwel, J., Merriënboer, J. & Broers, N. (2008): Does a new Learning Environment Come up to Students' Expectations? A Longitudinal Study, Journal of Educational Psychology, v. 100, (3), pp. 535–548.
96. Koura, A. & Al-Hebaishi, S. (2014): The Relationship between Multiple Intelligences, Self-Efficacy and Academic Achievement of Saudi Gifted and Regular Intermediate Students, Educational Research International, v. 3, (1), pp. 48-70.
97. Kuh, G., Gonyea, R. & Williams, J. (2005): What students expect from college and what they get. In Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience, ed. T. Miller, B. Bender, J. Schuh, and Associates, pp. 34–64, San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
98. Lennia, M., Willy, L. & Maarten, V. (2007) :Achievement Goals, Learning Strategies and Language Achievement among Peruvian High School Students, Psychologica Belgica, v. 47, (1), pp.51–70.
99. Magno, c. (2010): Assessing Academic self-regulated among Filipino College students: The factor structure and Item Fit, The international Journal of Educational and Psychological Assessment, v. 5, pp. 60-76.
100. Margoribanks, K. (2004): Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations, Psycological Reports, v. 88, (3), pp. 626-628.
101. Martin, A. (2002): Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement, Australian Journal of Education, v. 46, (1), PP. 34-49.
102. Martin, A. (2012): Motivation and Engagement Materials, Sidney: Lifelong Achievement Group.
103. Martin, A. & Marsh, H. (2006): Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach, Psychology in the Schools, v. 43, (3), pp. 267-281.
104. Masten, A. (2009): Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development, Education Canada, v.49, (3), pp. 28-32.

105. Mousavi, H. & Askari, A. (2010): Investigate the relationship between resilience and academic achievement in students of Shiraz University, MS Thesis, Tehran University.
106. Murayama, K., Pekrunm R., Suzuki, M., Marsh, H. & Lichtenfeld, S.(2016): Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics, Journal of Personality and Social Psychology, v. 111, (5), pp. 766–779.
107. Narkiso, O. (2015): Self-efficacy, delinquency and aspiration as reciprocal determinants of academic achievement of children in rehabilitation schools: Case study of Kabete rehabilitation school, Ph. D. Thesis, College of Humanities an Social Sciences, University of Nairobi.
108. Natalia, M. & Evgeny, T. (2017): The mismatch between student educational expectations and realities: prevalence, causes, and consequences, European Journal of Higher Education, v.7, (4), pp. 356-372.
109. Nelson, J., Kift, J., Sally, M. & Clarke, A. (2008) : Expectations and realities for first year students at an Australian university, In 11th Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education : First Year in Higher Education Conference 2008 : an apple for the learner : celebrating the first year experience, 30 June - 2 July, 2008, Hobart, Tasmania.
110. Oke, K., Ayodele, K. & Aladenusi, O. (2016): Academic Motivation, Satisfaction, and Resilience as Predictors of Secondary School Students' Academic Confidence in Ogun State, Nigeria, Journal of Research and Method in Education, v. 6, (6), pp. 59-64.
111. Ong, A., Edwards, L.& Bergeman, C. (2006): Hope as a Source of Resilience in Later Adulthood, Personality and Individual Differences, v.41, (7), pp. 1263-1273.
112. Patel, G., & Buiting, S. (2013): Gender differences in leadership styles and the impact within corporate boards, The Commonwealth Secretariat, Social Transformation Programs Division.

113. Patmalniece, M. (2011): Toward understanding of educational aspirations and expectations, (Doctoral dissertation), Retrieved from:
114. Paul, K., Marthie, M., Evert, M. & Henry, H. (1993): Agreement between student expectations, experiences and actual objectives of practicals in the natural sciences at the Open university of The Netherlands, v. 15, (2), pp. 175-197.
115. Pintrich, P. & Schunk, D. (2002): Motivation in education: Theory, research and application (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
116. Pintrich, P. & Zusho, A. (2002): The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors, In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), A Vol. in the educational psychology series, Development of achievement motivation (pp. 249-284), San Diego, CA, US: Academic Press.
117. Pintrich, P., Conley, A., & Kempler, T. (2003): Current issues in achievement goal theory and research, International Journal of Educational Research, v. 39, (4-5), pp. 319-337.
118. Riley, J. & Masten, A. (2005): Resilience in context: Linking context to practice and policy. (Eds.), R. D. Peters, B. Lead beater, & R. J. McMahon, New York, NY: Kluwer Academic/Plenum, pp. 13-25.
119. Samit, K., Ujjwal, K. & Bapi, M. (2014): A Study On Academic Anxiety And Academic Achievement of Secondary Level School Students, Indian Streams Research Journal, v.4, (6), pp.1-5.
120. Simon, C. (2016): The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multi dimensional Construct Measure, Frontiers in Psychology, v. 7, 1787, pp 1-12.
121. Smith, J. & Wertlieb, E. (2005): Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?, Journal of Student Affairs Research and Practice, v.42, (2), pp. 153-174.
122. Smith, K. & Hopkins, C. (2005): Great Expectations: Sixth-formers' Perceptions of Teaching and Learning in Degree-level English, Arts and Humanities in Higher Education, v. 4, (3), pp. 304–318.

123. Suresh, R., Soni, J. & Jadab, D. (2014): they conducted study on a study of adjustment, level of aspiration self-concept and academic achievement of visually handicapped school children of Assam, International Journal of Development Research. v. 4, (4), pp. 902-907.
124. Tan, M. (2005) : Examining the impact of an outward bound Singapore program on the life effectiveness of adolescents by university of new Hampshire, Durham, N.H.
125. Thomas, B. (2000): The effects of stress on emotional well-being and resiliency through mediating mechanisms of active coping skills and family hardiness, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, v.60, (7-A), pp. 2382.
126. Tranter, D. (2003): "Fish out of Water": Students from disadvantaged schools and the university experience, In Creating Spaces: Interdisciplinary Writings in the Social Sciences Conference, Australian National University, Canberra, July , pp. 17-18.
127. Waxler, M. (2002): A ccomparactive study of the self – concept and aspiration, Journal of Educational Research, v. 198, (3), pp. 192-196.
128. Wending, H. (2012): The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and Self-compassion, Unpublished Dissertation, The Graduate Faculty of the University of Akron, USA.
129. Wentzel, K. (1998): Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers, Journal of Educational Psychology, v. 90, (2), pp. 202-209.
130. Witz, S., Woolsey, M. & Walsh, W. (2009) : "College Student Retention: An Exploration of the Relationship between Self-efficacy Beliefs and Purpose in Life among College Students, Journal of College Student Development, v. 50, (1), pp. 19–34.