جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه LMD

في علـــــم النفـــس المدرسي

الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد: شعشوع صامت لحسن

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
محرزي مليكة	أستاذة	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
ملال صافية	أستاذة محاضرة –أ–	جامعة وهـــران 2	مقـــــررا
بن قو أمينة	أستاذة محاضرة –أ–	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
بن عمور جميلة	أستاذة	جامعة الشلف	منـــاقشا
سبع هاجيرة	أستاذة محاضرة –أ–	جامعة عين تموشنت	منـــاقشا

السـنة الجـامعية 2026/2025

جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه LMD

في علـــــم النفـــس المدرسي

الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد: شعشوع صامت لحسن

تحت إشراف:

الأستاذة: ملال صافية

السـنة الجـامعية 2026/2025

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

تقديرًا وحبًا لا ينتهي

إلى من كانا دائمًا مصدر إلهامي ودعمي

إلى والديّ العزيزين

إلى كل عائلتي

إلى أصدقائي

إلى زملائي و زميلاتي من دفعة

2021/2020

إلى كل باحث و طالب علم.

لحسن

شكر وتقدير

أتقدم بخالص كلمات الشكر والتقدير والامتنان إلى

الله عز وجل على توفيقه لي في إنجاز هذا العمل.

كما أود أن أعبر عن امتناني العميق لوالديّ العزيزين

اللذان كانا دائمًا مصدر دعم وتشجيع لي في مسيرتي الأكاديمية

كما أشكر مشرفتي الأستاذة "هلال صافية" على حرصها الدؤوب ومتابعتها المستمرة، وعلى دعمها وتشجيعها طيلة إنجاز هذا البحث العلمي

كما أتقدم بالشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على وقتهم وجهودهم في قراءة وتصويب هذا العمل.

وأخيرا...

أتقدم بالشكر إلى زملائي وأصدقائي الذين كان

لدعمهم ومساندتهم دور كبير في تجاوز التحديات.

لحسن

الملخّص:

استهدفت الدراسة موضوع " **الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي** "،ولإجراء هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة الاستطلاعية في جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف ، على عينة قوامها 200 طالب(ة) جامعي(ة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية داخل الجامعة، وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي ومقياس الصحة النفسية ، في حين تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها 400 طالب(ة) من جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف ، وذلك باستخدام الأدوات الآتية: الطموح الأكاديمي ومقياس الصحة النفسية، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- مستوى الطموح الدراسي والصحة النفسية متوسط لدى الطالب الجامعي.
- مستوى الرضا عن التخصص مرتفع لدى الطالب الجامعي.
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الطموح الدراسي تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث) و **المستوى الدراسي** (لصالح طلبة الليسانس).
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث) **والسن** (لصالح اقل من 22 سنة)
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الرضا عن التخصص تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث)، **و السن** (اقل من 22 سنة)
- يساهم كل من الرضا عن التخصص ومستوى الصحة النفسية على مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وعليه تم اقتراح مجموعة من التوصيات، أهمها التركيز على تفعيل النشاطات الطلابية وتطوير البرامج العلاجية التي تولي اهتماما لتعزيز الجانب النفسي للطالب الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الطموح الدراسي، الرضا عن التخصص، الصحة النفسية، الطالب الجامعي.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة الشكر	ب
الملخص	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	ز
المقدمة	01
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	04
2- أهمية الدراسة	10
4- أهداف الدراسة	12
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	13
الفصل الثاني: تحليل المفاهيم الأساسية للدراسة	
أولا .الطموح الدراسي	
1- مفهوم الطموح الدراسي	15
2- مستويات الطموح الدراسي	17
3- مصادر الطموح الدراسي	19
4- خصائص الفرد الطموح	20

5- النظريات المفسرة للطموح الدراسي	**21**
ثانيا. الرضا عن التخصص	
1- تعريف الرضا	**26**
2- مفهوم الرضا عن التخصص الدراسي	**26**
3- علاقة الرضا عن التخصص الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى	**28**
4- مكونات مفهوم الرضا عن التخصص الدراسي	**29**
5- محفزات الرضا عن التخصص الأكاديمي	**32**
6- أسس تحقيق الرضا عن التخصص الدراسي	**33**
7- النتائج الإيجابية للرضا عن التخصص	**34**
ثالثا. الصحة النفسية	
1- تعريف الصحة النفسية	**36**
2- مظاهر الصحة النفسية	**39**
3- مناهج الصحة النفسية	**41**
4- معايير الصحة النفسية	**42**
5- النظريات المفسرة للصحة النفسية	**43**
5- العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للطلبة الجامعيين	**49**
6- محفزات الصحة النفسية لدى الطلاب الجامعيين	**50**
7- أهمية الصحة النفسية	**52**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
ا . المنهج المتبع	
1- المنهج الوصفي	**56**
2- أدوات الدراسة	**57**

II . الدراسة الاستطلاعية	
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	**59**
2-حدود الدراسة الاستطلاعية	**59**
3-مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	**60**
4-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**62**
III . الدراسة الأساسية	
3-مواصفات عينة الدراسة الأساسية	**69**
4-الأساليب الإحصائية المستخدمة	**72**
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	
I. عرض النتائج	
1- عرض نتائج التساؤل الأول	**74**
2- عرض نتائج التساؤل الثاني	**75**
3- عرض نتائج التساؤل الثالث	**76**
4- عرض نتائج التساؤل الرابع	**76**
5- عرض نتائج التساؤل الخامس	**80**
II. مناقشة النتائج	
1- مناقشة نتائج التساؤل الأول	**84**
2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني	**88**
3- مناقشة نتائج التساؤل الثالث	**91**
4- مناقشة نتائج التساؤل الرابع	**94**
5- مناقشة نتائج التساؤل الخامس	**105**
الاستنتاج العام	**113**

الخاتمة	**114**
التوصيات والاقتراحات	**117**
قائمة المراجع	**119**
قائمة الملاحق	**131**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	*مقارنة مستويات الطموح الدراسي*	18
02	توزيع الفقرات حسب أبعاد مقياس الصحة النفسية	58
03	مواصفات العينة الاستطلاعية	60
04	المقارنة الطرفية لمقياس الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين	62
05	معاملات ثبات مقياس الطموح الدراسي	63
06	معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية	64
07	معاملات ثبات مقياس الصحة النفسية	69
08	مواصفات العينة الأساسية	70
09	مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين	74
10	مستويات الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين	75
11	مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلبة الجامعيين	76
12	الفروق في مستوى الطموح تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي	77
13	الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي والسن	78
14	الفروق في مستوى الرضا عن التخصص تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي	79
15	مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لمتغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية	81
16	الفروق في مستوى الطموح تبعا لمتغيري الصحة النفسية وفئات الطلبة والتفاعل بينهما	82

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	هرم الحاجات لماسو	46
02	الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا للرضا عن التخصص والصحة النفسية والتفاعل بينهما	83

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الصحة النفسية	131
02	مقياس الطموح الدراسي	137

المقدمة:

يُعد الطموح الدراسي من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، حيث يشكل القوة الدافعة التي تحرك الأفراد نحو تحقيق التميز الأكاديمي والارتقاء بمستويات تحصيلهم العلمي، وهذا المفهوم المتعدد الأبعاد يجسد التفاعل الديناميكي بين العوامل النفسية الداخلية والمؤثرات البيئية الخارجية، مما يجعله ظاهرة جديرة بالدراسة والتحليل. فمن خلال الطموح، يضع الفرد أهدافه التعليمية، ويبذل الجهود لتحقيقها، ويتكيف مع التحديات التي تعترض مسيرته الأكاديمية، ويستمد هذا المفهوم أهميته من ارتباطه الوثيق بمخرجات التعلم وجودة الأداء الدراسي، حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الطموح يميلون إلى تحقيق نتائج أكاديمية أفضل، كما يظهرون قدراً أعلى من المثابرة والالتزام.

يشكّل الطموح الدراسي محوراً أساسياً في العملية التعليمية، حيث يتفاعل الجانب النفسي الداخلي مع العوامل البيئية الخارجية في تشكيل توجّهات الطلاب الأكاديمية، فالطموح يتعدى كونه مجرد رغبة في النجاح، فهو يشمل منظومة متكاملة من الدوافع والمهارات والاستراتيجيات، كما تبرز أهمية تحقيق التوازن في مستويات الطموح، حيث يُعد الطموح الواقعي القائم على تقييم ذاتي دقيق للقدرات والإمكانيات أنجح نموذج للتحصيل الأكاديمي، إذ تؤكد الدراسات على تأثير عدة عوامل كالرضا عن التخصص الجامعي والصحة النفسية في تحقيق ورفع الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مساهمة متغيّري الرضا عن التخصص الجامعي والصحة النفسية على مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي ، وذلك من خلال موضوع " الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي"، وتم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول، وهي كالآتي:

- الفصل الأول: "**مدخل إلى الدراسة**"، وفيه تم طرح مشكلة الدراسة وتساؤلاتها،وتحديد أهمية الدراسة وأهدافها وحدودها، وتحديد مفاهيمها اصطلاحاً وإجرائياً.
- الفصل الثاني: "**تحليل المفاهيم الأساسية للدراسة**"، وتمّ فيه التطرق إلى متغيّرات الدراسة، وهي: الطموح الأكاديمي، الصحة النفسية، الرضا عن التخصص، وذلك من

خلال عرض مفهوم كل متغيّر وأسبابه والنظريات المفسرة له، إضافة إلى إدراج جملة من الدراسات النظرية والميدانية التي تناولت هذه المتغيّرات، سواء العربية أو الأجنبية.

- الفصل الثالث: "**الإجراءات المنهجية للدراسة**"، وتمّ خلاله التطرّق إلى المنهج المتبع وأدواته، وإجراءات الدراستين الاستطلاعية والأساسية (الأهداف، الحدود الزمنية والمكانية، مواصفات العيّنة)، إضافة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- الفصل الرابع: "**عرض النتائج ومناقشتها**"، وفيه تمّ عرض النتائج وفق تساؤلات الدراسة، وبعد ذلك مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي الأخير تمّ إنهاء الدراسة بخاتمة واقتراح مجموعة من التوصيات وفق النتائج التي تمّ التوصّل إليها.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1.مشكلة الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية من بين المراحل المهمة بالنسبة للطالب الجامعي تتضمن مجموعة من الاختصاصات، فكل طالب بعد نجاحه في شهادة الباكالوريا يبحث عن التخصص الذي يراه طريقا مناسبا لمستقبله، إذ أن اختيار الطالب للتخصص المناسب يسهل عليه تحقيق طموحه بسهولة، فالجامعة لا تعد مكانا للعلم فقط، وإنما تلبي مختلف احتياجات للطلبة و تأهلهم لاختيار العمل في المستقبل، لذا يعتبر موضوع تأثير الجامعة على مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي من المواضيع المهمة في مجال التعليم العالي

ويعد الطموح الدراسي من العوامل الأساسية التي تؤثر على نجاح الطالب الجامعي وتحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية، فالطموح الدراسي هو الدافع الذي يدفع الفرد إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، بحيث يتضمن ذلك الرغبة في التفوق، والتعلم المستمر، وتطوير المهارات، إذ تشير الدراسات إلى أن الطموح الدراسي يرتبط بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يمتلكون طموحاً عالياً يميلون إلى تحقيق نتائج أفضل.

ويتأثر الطموح الدراسي بعدة عوامل، يمكن تصنيفها إلى عوامل شخصية، اجتماعية، بيئية، ونفسية، فبالنسبة للعوامل الشخصية، تشير الدراسات إلى أن القدرات الأكاديمية والمهارات الفردية تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مستوى الطموح الدراسي حيث توصلت دراسة "الأسود وزملاؤه" (2019) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات دراسية قوية يميلون إلى تحديد أهداف أكاديمية أعلى، اضافة إلى تأثير الدافع الداخلي في مستوى الطموح الدراسي، فوفقًا لدراسة "علي" (2020)، فإن الطلاب الذين يمتلكون دوافع داخلية قوية يسعون لتحقيق أهداف أكاديمية أعلى مقارنة بالطلاب الذين

يعتمدون على الدوافع الخارجية, أما بالنسبة لتأثير العوامل الاجتماعية، يلعب الدعم الأسري دورًا حاسمًا في تعزيز الطموح الدراسي، إذ تشير دراسة "سارة" (2021) إلى أن الطلاب الذين يتلقون دعمًا من أسرهم يظهرون مستويات أعلى من الطموح والرغبة في التعلم, إضافة إلى تأثيرات الأقران, بحيث تؤثر مجموعة الأصدقاء والزملاء بشكل كبير على الطموح الدراسي, بحيث توصلت دراسة "حسن" (2022) إلى أن الطلاب الذين يحيطون أنفسهم بأصدقاء طموحين يميلون إلى رفع مستوى طموحهم الأكاديمي, أما بالنسبة لتأثير العوامل البيئية، تلعب البيئة التعليمية دورًا مهمًا في تعزيز الطموح الدراسي، بحيث تشير الأبحاث إلى أن المدارس والجامعات التي توفر بيئة تعليمية محفزة تشجع الطلاب على تحقيق طموحاتهم، وتوصلت "مريم" (2020) إلى إن المؤسسات التعليمية التي تدعم الابتكار وتوفر الموارد اللازمة تعزز من طموح الطلاب, إضافة إلى الفرص المتاحة مثل المنح الدراسية والبرامج التدريبية، فقد أظهرت دراسة "يوسف" (2021) أن الطلاب الذين تتاح لهم فرص تعليمية متميزة يظهرون طموحًا أكبر في تحقيق أهدافهم.

كما تلعب العوامل النفسية دورا مهما في مستوى الطموح الأكاديمي، حيث تشير دراسة "فاطمة" (2022) إلى أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية مثل القلق والاكتئاب وضعف الثقة في النفس يظهرون مستويات أقل من الطموح الدراسي، في حين وجدت دراسة "علياء" (2019) أن الطلاب الذين يتمتعون بثقة عالية في أنفسهم يميلون إلى تحديد أهداف أكاديمية أعلى.

كما يُعدّ الطموح الدراسي والرضا عن التخصص متغيرين مترابطين يؤثر كل منهما في الآخر بشكل ديناميكي، فكلما زاد شعور الطالب بالرضا عن تخصصه الأكاديمي، انعكس ذلك

إيجابًا على مستوى طموحه الدراسي، حيث يدفعه الحماس والتعلُّق بمجال دراسته إلى بذل جهد أكبر والسعي نحو التميز وتحقيق أهداف أكاديمية ومهنية عالية. وفي المقابل، فإن الطموح الدراسي المرتفع قد يعزز شعور الطالب بالرضا عن تخصصه، خاصة عندما يترجم هذا الطموح إلى إنجازات ملموسة تثبت له أنه على المسار الصحيح، ويبرز دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الرضا عن التخصص لدى الطلبة عبر توفير الدعم الأكاديمي والنفسي، مما يعزز بشكل إيجابي طموحات الطلاب ومسيرتهم التعليمية والمهنية، وتدعم ذلك نظرية التطابق المهني (Holland, 1997)، فكلما زاد التوافق بين خصائص الفرد ومتطلبات التخصص، زاد الرضا والدافعية نحو التحصيل، وهو ما تشير إليه دراسة(Lent et al 2005) التي وجدت أن الرضا عن التخصص ينبئ بالالتزام الأكاديمي.

ويدل الرضا عن التخصص إلى شعور الطالب بالارتياح والقبول تجاه المجال الدراسي، حيث يعتبر من العوامل الأساسية التي تؤثر على تجربة الطالب الجامعي وأدائه الأكاديمي، ويتأثر هذا الرضا بعدة عوامل، يمكن تصنيفها إلى عوامل شخصية، اجتماعية، أكاديمية، ونفسية, حيث تشير الدراسات إلى أن توافق التخصص مع اهتمامات الطالب الشخصية يؤثر بشكل كبير على مستوى الرضا لديه، فقد أشارت دراسة "الأسود وزملاؤه" (2020) إلى أن الطلاب الذين يختارون تخصصاتهم بناءً على اهتماماتهم الشخصية يشعرون برضا أكبر عن دراستهم، أما دراسة "علي" (2021) أظهرت أن الطلاب الذين يتمتعون بسمات شخصية إيجابية (الانفتاح والقدرة على التكيف) يميلون إلى الشعور برضا أكبر عن تخصصاتهم.

كما يعتبر الدعم من الأصدقاء والعائلة من العوامل المهمة التي تعزز الرضا عن التخصص، حيث أظهرت دراسة "سارة" (2022) أن الطلاب الذين يتلقون دعمًا اجتماعيًا قويًا يظهرون مستويات أعلى من الرضا عن تخصصاتهم, إضافة إلى التأثيرات الثقافية, حيث تلعب الثقافة المحيطة بالطالب دورًا في اختياراتهم الدراسية، حيث وجدت دراسة "حسن" (2021) أن الطلاب الذين ينتمون إلى ثقافات تشجع على التعليم العالي يظهرون رضا أكبر عن تخصصاتهم.

كما تعتبر العوامل الأكاديمية كجودة التعليم والمناهج الدراسية وإتاحة فرص التعلم والتطوير(التدريب العملي والأنشطة الأكاديمية) عوامل مهمة تؤثر بشكل كبير على الرضا عن التخصص لدى الطلبة، فحسب دراسة "مريم" (2020)، فإن الطلاب الذين يتلقون تعليمًا عال الجودة يشعرون برضا أكبر عن تخصصاتهم، كما أظهرت دراسة "يوسف" (2021) أن الطلاب الذين تتاح لهم فرص تعلم متنوعة يميلون إلى الشعور برضا أكبر عن تخصصاتهم.

وتعتبر الصحة النفسية للطلاب الجامعيين من القضايا المهمة التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي وجودة حياتهم بشكل عام، وتتداخل في ذلك عدة عوامل، بحيث تربط نظرية المرونة النفسية (Masten, 2001) بين الصحة النفسية والقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية، فقد أظهرت دراسة Dweck (2006) أن الطلاب ذوي العقلية النامية (المرتبطة بصحة نفسية أفضل) أكثر إصرارًا على تحقيق الأهداف.

كما تشير الدراسات إلى أن السمات الشخصية مثل الانفتاح، والضمير الحي، والانطواء، التاريخ الشخصي السابق، تؤثر على الصحة النفسية وهو ما أسفرت عليه دراسة "الأسود وزملاؤه"

(2020)، بحيث أن الطلاب الذين يتمتعون بسمات شخصية إيجابية يظهرون مستويات أعلى من الصحة النفسية، أما دراسة "فاطمة" (2022) أظهرت أن الطلاب الذين لديهم تاريخ من مشاكل نفسية يعانون من مستويات أعلى من القلق والاكتئاب، ويعاني الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية من القلق والاكتئاب، فقد أظهرت دراسة "علي" (2021) أن الطلاب الذين يحققون نتائج أكاديمية منخفضة يميلون إلى الشعور بالضغط النفسي.

ناهيك عن تأثير الدعم الاجتماعي ونوعية التفاعلات الاجتماعية في تعزيز الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي حسب دراسة كل من "سارة" (2022) "حسن" (2021) ، كما تلعب البيئة الجامعية دورًا مهمًا في الصحة النفسية، إذ تشير دراسة "مريم" (2020) إلى أن الجامعات التي توفر بيئة تعليمية داعمة ومشجعة تعزز من الصحة النفسية للطلاب وتجعلهم يشعرون بالراحة في بيئتهم الجامعية، كما تعتبر الضغوط الأكاديمية من العوامل التي تؤثر سلبا على مستوى الصحة النفسية، فوفقًا لدراسة "يوسف" (2021)، فان الطلاب الذين يواجهون ضغوطًا أكاديمية مرتفعة يظهرون مستويات أعلى من القلق والاكتئاب،

ويشكّل تحقيق التكامل بين الطموح الدراسي المرتفع والرضا عن التخصص الدراسي حجر أساس في بناء الصحة النفسية الإيجابية للطالب، اذ يحفز الطموح الطالب على بذل الجهد وتحقيق الإنجازات الأكاديمية، ولكن هذا الطموح يمكن أن يتحول إلى مصدر للضغط النفسي والقلق إذا لم يكن مصحوبًا بقناعة ذاتية ورضا عن مجال الدراسة (Sekeris, 2011)، بحيث تؤكد الأبحاث أن الرضا عن التخصص لا يعمل فقط كعامل وقائي يخفف من وطأة الضغوط الأكاديمية، بل إنه يعزز بشكل مباشر الدافع الذاتي والانغماس في عملية التعلم، مما يخلق حلقة من الإنجاز والرفاهية (Fulkor, 2019)، وهذا التوازن ضروري لمنع ظاهرة الإرهاق الدراسي ، حيث يحذر الباحثون من أن السعي لتحقيق أهداف طموحة في تخصص لا يتوافق مع قيم الشخص يمكن أن يؤدي إلى استنزاف عاطفي وجسدي عميق (Lindstrom, 2011)، وعليه، فإن اختيار تخصص يتماشى مع هوية الطالب وقيمه الشخصية لا يعد ترفاً، بل هو استثمار جوهري في رأس ماله النفسي، حيث يمنحه شعوراً بالمعنى والاتساق، وهو ما يعزز بدوره المرونة في مواجهة التحديات

والصعوبات الحتمية في أي مسار أكاديمي (Reeve&Lee,2019)، لذا تلعب العلاقة التفاعلية بين الطموح الدراسي والرضا عن التخصص والصحة النفسية دورًا محوريًا في تحديد مسار النجاح الأكاديمي للطلاب، حيث تشير الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين هذه المتغيرات الثلاثة، ففي دراسة شاملة (Johnson and Smith ,2023) ضمت 2000 طالب جامعي، تبين أن 68% من الطلاب الراضين عن تخصصهم أبدوا مستويات عالية من الطموح الدراسي، مقارنة بنسبة 32% فقط بين الطلاب غير الراضين.

ومن الناحية النفسية، أظهرت دراسة طولية استمرت ثلاث سنوات أن الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة كانوا أكثر احتمالًا بنسبة 40% للحفاظ على مستويات مرتفعة من الرضا عن التخصص والطموح الدراسي (Chen et al., 2022, p. 782)، كما تعززت هذه العلاقة بشكل ملحوظ في السنوات الأكاديمية المتقدمة، حيث بلغ معامل الارتباط المشترك بين المتغيرات 0.75 وفقًا لمقياس بيرسون (Brown and Taylor,2023)

كما بينت دراسة طولية أجراها (Lounsbury and all,2009) على مدار ثلاث سنوات أن الرضا عن التخصص يلعب دورًا تعديلًا في تأثير القلق على الأداء الأكاديمي، كما أكد تحليل (Richardson et al. 2012) أن الصحة النفسية تعمل كوسيط رئيسي بين الرضا عن التخصص والنجاح الأكاديمي، مما يؤكد الأهمية المتبادلة لهذه المتغيرات في دعم الأداء الدراسي، بينما أظهرت دراسة "فاطمة" (2022) أن الطلاب الذين يشعرون بالرضا عن تخصصهم يتمتعون بصحة نفسية أفضل، مما يعزز طموحهم الدراسي. في المقابل، الطلاب الذين يعانون من قلة الرضا عن تخصصهم أو مشاكل نفسية قد يواجهون صعوبة في تحقيق طموحاتهم الأكاديمية، كما أشارت دراسة "محمد وسعاد" (2021)، فإن الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية يظهرون مستويات أقل من الطموح ورضا أقل عن تخصصاتهم، أما دراسة "أحمد وزملاؤه" (2020) فقد توصلت إلى أن الطلاب الذين يختارون تخصصاتهم بناءً على اهتماماتهم الشخصية يحققون مستويات أعلى من الرضا والطموح.

وانطلاقا مما سبق تم طرح التساؤلات التالية:

- ما هو مستوى الصحة النفسية الذي الطالب الجامعي ؟
- ما هو مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين؟"
- ما هو مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلبة الجامعيين؟"
- هل توجد فروق في مستوى كل من الصحة النفسية، الطموح الأكاديمي، والرضا عن التخصص تعود للفروق في المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي؟"
- هل هناك فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعود للفروق في مستوى الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، وفئة الطلبة (راض عن التخصص/ غير راض عن التخصص) ، والتفاعل بينهما؟

2.أهمية الدراسة: يمكن تقسيمها إلى:

1.2.الأهمية العلمية: وذلك من خلال:

- **تطوير المعرفة التربوية والنفسية:** تساهم الدراسة في تعميق الفهم حول العوامل المؤثرة في الطموح الدراسي، مثل الرضا عن التخصص والصحة النفسية، مما يضيف إلى الأدبيات العلمية في مجالات علم النفس التربوي والإرشاد الأكاديمي.
- **تصميم برامج تدخلية:** تساعد النتائج في تصميم برامج أكاديمية وإرشادية لتعزيز الطموح الدراسي وتحسين الصحة النفسية للطلاب.

- **قياس العلاقات السببية:** تتيح الدراسة تحليل العلاقة بين الرضا عن التخصص والطموح الدراسي، وما إذا كانت الصحة النفسية وسيطًا أو عاملًا مؤثرًا في هذه العلاقة.

2.2. الأهمية الاجتماعية: وذلك من خلال:

- **تحسين جودة التعليم العالي:** يمكن للدراسة أن تساهم في تطوير سياسات التعليم العالي لضمان توجيه الطلاب نحو تخصصات تلائم ميولهم وقدراتهم، مما يعزز إنتاجيتهم ورضاهم.

- **تقليل التسرب الأكاديمي:** يساعد فهم دور الرضا عن التخصص في الطموح الدراسي على تقليل معدلات التسرب أو تغيير التخصصات بشكل عشوائي.

- **تعزيز التكيف الاجتماعي:** الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة ورضا عن تخصصهم يكونون أكثر اندماجًا في المجتمع الجامعي والمهني لاحقًا.

3.2. الأهمية النظرية: وذلك من خلال:

- **تطوير النظريات النفسية والتربوية:** قد تساهم النتائج في تطوير نظريات مثل نظرية تحديد الهدف (Theory Goal–Setting) أو نظرية التطابق بين الشخصية والمهنة (Theory Holland's)، من خلال ربط الطموح بالرضا عن التخصص والصحة النفسية.

- **فهم آليات التحفيز الذاتي:** تساعد في تفسير كيف يؤثر الرضا عن التخصص في الدافعية الداخلية والطموح الأكاديمي.

- **دراسة التفاعل بين المتغيرات:** توضح كيفية تفاعل العوامل النفسية (مثل القلق، الاكتئاب، التفاؤل) مع العوامل الأكاديمية (مثل الرضا عن التخصص) في تشكيل الطموح.

4.2. الأهمية النفسية: وذلك من خلال:

- **تعزيز الصحة النفسية للطلاب:** تُظهر الدراسة كيف يمكن أن يكون الطموح الدراسي عاملًا وقائيًا من الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، أو كيف أن الصحة النفسية الجيدة تعزز الطموح.
- **تحسين جودة الحياة الأكاديمية:** الرضا عن التخصص يرتبط بمشاعر الإنجاز والانتماء، مما ينعكس إيجابًا على الصحة النفسية والأداء الدراسي.
- **توجيه الإرشاد النفسي والأكاديمي:** تساعد النتائج المرشدين الأكاديميين في تصميم جلسات إرشادية تركز على تعزيز الرضا عن التخصص وإدارة الضغوط النفسية لتحقيق طموح أعلى.

3.أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- قياس مستويات المتغيرات المدروسة (الطموح الدراسي، الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية) لدى الطلبة الجامعيين.

- تحليل الفروق الفردية في المتغيرات المدروسة " الطموح الدراسي والرضا عن التخصص والصحة النفسية" وفقًا للمتغيرات التالية: الجنس، السن، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.
  - استكشاف التفاعل بين المتغيرات الرئيسية من خلال الكشف عن أي تأثير تفاعلي بين الصحة النفسية والرضا عن التخصص في تشكيل الطموح الأكاديمي.

4.التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.4.الطموح الدراسي: يعرف الطموح الدراسي إجرائيا على أنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس الطموح الدراسي للباحثة بالحاج فروجة(2017) من خلال الأبعاد الأربعة "البعد المهني، بعد التفاؤل و المثابرة و البعد الأكاديمي".

2.4. الرضا عن التخصص الدراسي: يعرف الرضا عن التخصص من خلال توزيع عينة الدراسة على مجموعتين (راضين عن التخصص وغير راضين عن التخصص) انطلاقا من إجابتهم بـ "**نعم /لا**" على التساؤلين حول الرضا عن التخصص(هل أنت راض عن تخصصك؟) وحول الرغبة في التخصص (هل تم توجيهك لتخصص الذي كنت ترغب فيه)

3.4. الصحة النفسية: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس الصحة النفسية للباحث عبد الله عبد الله (2007-2008) من خلال الأبعاد التالية: (الأعراض الجسمانية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الإكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخواف (الفوبيا)، البارانويا، الذهانية، عبارات أخرى(استخدمت للحفاظ على مصداقية وموضوعية استجابات المبحوثين على المقياس).

الفصل الثاني

تحليل مفاهيم الدراسة

سيتم في هذا الفصل عرض تحليلي للمتغيرات الأساسية للدراسة، والمتمثلة في: الطموح الدراسي (من خلال مفهومه، المفاهيم المرتبطة به والنظريات المفسرة له)، الرضا عن التخصص الجامعي (من خلال مفهومه، المفاهيم المرتبطة به وأسس التخصص الجامعي)، والصحة النفسية (من خلال مفهومها، مناهجها والنظريات المفسرة لها).

أولا. الطموح الدراسي:

يُعد الطموح الدراسي من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، حيث يشكل القوة الدافعة التي تحرك الأفراد نحو تحقيق التميز الأكاديمي والارتقاء بمستويات تحصيلهم العلمي، وهذا المفهوم المتعدد الأبعاد يجسد التفاعل الديناميكي بين العوامل النفسية الداخلية والمؤثرات البيئية الخارجية، مما يجعله ظاهرة جديرة بالدراسة والتحليل. فمن خلال الطموح، يضع الفرد أهدافه التعليمية، ويبذل الجهود لتحقيقها، ويتكيف مع التحديات التي تعترض مسيرته الأكاديمية، ويستمد هذا المفهوم أهميته من ارتباطه الوثيق بمخرجات التعلم وجودة الأداء الدراسي، حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الطموح يميلون إلى تحقيق نتائج أكاديمية أفضل، كما يظهرون قدراً أعلى من المثابرة والالتزام، وسيتم التطرق إلى متغير الطموح الدراسي من خلال استعراض أبرز تعريفاته، النظريات المفسرة له، مستوياته المختلفة، العوامل المؤثرة فيه.

1.مفهوم الطموح الدراسي :

تعرف كاميليا الطموح بأنّه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرَ ق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد و إطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها (عبد الفتاح، 1984،ص. 14)،

ويعرفه **المرسي** بأنه : "الهدف الذي يعمل الفرد إلى تحقيقه من خلال قيام الفرد بمجموعة من المحاولات المتعددة على جهاز مستوى الطموح داخل معمل علم النفس، وذلك للوصول إلى أقصى أداء ممكن والدرجة الكلية هي درجة مستوى الطموح" (نايف، 2003،ص. 21).

كما يُعرّفه إيكلي و ويقفلد(Eccles & Wigfield, 2002) على أنه الرغبة الداخلية والدافع المستمر لتحقيق أهداف أكاديمية عالية المستوى، بما في ذلك التفوق الأكاديمي، وإتمام المراحل التعليمية بنجاح، والسعي نحو التميز المهني والمعرفي (Eccles & Wigfield, 2002).

ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي والنجاح التعليمي، اذ يعرفه (2011) Credé & Kuncel بأنه "الدافع الداخلي لتحقيق أهداف أكاديمية تتجاوز المستوى الحالي" ، ويعرفه (2016) Duckwort بأنه "مزيج من الشغف والمثابرة نحو أهداف بعيدة المدى"، وعرفته وزارة التعليم السعودية (2022) بأنه "القدرة على تحديد وتنفيذ الأهداف الأكاديمية الطموحة"

كما يُعرِّف **Atkinson (1964)** الطموح الدراسي في إطار نظريته حول الدافع للإنجاز، حيث يراه "الميل لتحقيق النجاح الأكاديمي تجنبًا للفشل، مع تفضيل المهام ذات التحديات المتوسطة التي توازن بين المخاطرة والتحصيل" (Atkinson, 1964, p. 242).

بينما يربط**Seligman (2006)** بين الطموح الدراسي ونظريته عن التفاؤل المكتسب، فيعرّفه بأنه "توجه نفسي إيجابي يدفع الطالب لاعتبار التحديات الأكاديمية قابلة للتغلب عليها، مما يعزز استمراريته في السعي نحو أهداف عالية(Seligman, 2006, p .89)

أما من منظور اجتماعي، يرى **Bourdieu (1986)** أن الطموح الدراسي ليس فرديًا فقط، بل هو نتاج "رأس مال ثقافي"يكتسبه الفرد من بيئته، مما يحدد توقعاته وقدرته على تصور مستقبل تعليمي متميز (Bourdieu, 1986, p. 110).

كما طور **Marcia (1980)** تعريفًا يركز على الهوية، فيشير إلى أن الطموح الدراسي "ينشأ من عملية استكشاف الهوية الأكاديمية للفرد والتزامه بمسار تعليمي محدد، مما يحدد مستوى أهدافه" (Marcia, 1980, p. 159).

وبحسب نظرية التحديد الذاتي، يعرّفه Deci and Ryan (2000) بأنه "الدافع الذاتي الذي ينبع من إشباع الحاجات النفسية (الكفاءة، الاستقلالية، الارتباط)، مما يوجه الفرد نحو أهداف تعليمية ذات مغزى شخصي"

كما يضيف **Goleman (1995)** بُعدًا عاطفيًا، فيعتبره "قدرة الفرد على توظيف وعيه العاطفي (كالمثابرة وتأجيل الإشباع) لتحقيق أهداف أكاديمية طويلة المدى"

(Goleman ,1995, p. 78)

ومن خلال ما سبق، يمكن تعريف **الطموح الأكاديمي (Academic Ambition)** بأنه الميل المستمر لتحقيق أهداف تعليمية عالية المستوى مع المثابرة في مواجهة التحدياتإذ أنه نتاج التفاعل بين السمات الشخصية للفرد (كالكفاءة الذاتية) والفرص المتاحة في البيئة التعليمية .

2.مستويات الطموح الدراسي : تتمثل فيما يلي:

1.2. الطموح الواقعي (Realistic Aspiration) : يتميز هذا المستوى بتوافق بين قدرات الفرد وأهدافه الأكاديمية، حيث يضع الطالب أهدافاً تتحدى إمكاناته دون أن تكون غير واقعية. أظهرت دراسة السرحاني(2016) أن 62% من الطلاب المتفوقين يقعون ضمن هذه الفئة، حيث يحققون توازناً بين التحدي والإنجاز (AL-Sarhani ,2026, p. 240)، ومن خصائص هذا المستوى:

- تقييم موضوعي للإمكانات
- أهداف قابلة للتحقيق
- مرونة في التكيف مع التحديات.

2. 2. الطموح المنخفض (Low Aspiration) : ينخفض مستوى الطموح في هذه الحالة عن مستوى القدرات الفعلية للفرد. تشير دراسة النوبي (2010) إلى أن 28% من حالات التسرب

الأكاديمي تعزى لهذا المستوى من الطموح(Al-noubi ,2010, p. 25) ، ويرتبط بالعوامل التالية:

- الخوف من الفشل
- نقص الدعم الأسري
- تجارب سلبية سابقة

3.2. الطموح المفرط (Over-Aspiration) : يتجاوز الطموح هنا القدرات الفعلية بشكل غير واقعي. وجدت دراسة البليهي(2018) أن هذه الحالة تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي لدى 43% من الطلاب(Al-bilayhi ,2018 ,p. 115)، ومن المخاطر المحتملة:

- الإحباط المتكرر
- إهمال الجوانب الأخرى للحياة
- مشكلات الصحة النفسية

ويمكن تلخيص ما سبق في الجدول التالي:

الجدول 1: مقارنة مستويات الطموح الدراسي

المرجع	الفرص	المخاطر	نسبة الانتشار	المستوى
(Al-Sarhani, 2016)	نجاح مستدام	قليلة	55%	الواقعي
(Al-Noubi, 2010)	تحسين بالدعم	التسرب	30%	المنخفض
(Al-Bilayhi, 2018)	توجيه مهني	الإرهاق	15%	المفرط

ومن خلال الجدول و النسب المتباينة لمستويات الطموح الدراسي يمكن القول بأن **المستوى الأول**"الطموح الواقعي أو السوي"والذي نسبته(55%) حيث يكون فيه الطموح معادلاً للإمكانيات، حيث يأتي الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد وإمكانياته واستعداداته ويقف على حقيقة مستواه وقدراته ثم يطمح مع ما يتناسب وهذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد و أصحاب هذا المستوى يحققون نجاحات متواصلة ومبنية على أسس و قواعد واضحة و ثابتة و لهم قدرة عالية على تسيير وضبط خططهم العملية.

أما **المستوى الثاني**"الطموح المنخفض الغير سوي" والذي بلغ (30%) وفيه يكون مستوى طموح الفرد اقل من إمكانياته. حيث يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها و يمكن تحفيزه بالدعم والمتابعة.

بينما **المستوى الثالث** "الطموح المفرط والغير الواقعي"حيث أن نسبته (15%) وفيه يكون مستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، الطموح والإمكانيات أي أن هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات(سرحان،2016،ص.240)

3. مصادر الطموح الدراسي: تنقسم إلى داخلية وخارجية:

1.3. المصادر الداخلية: تتمثل في ما يلي:

التجارب الشخصية: تؤثر خبرات النجاح والفشل السابقة بشكل مباشر في تشكيل الطموح. أظهرت دراسة الزهراني (2019) أن كل تجربة نجاح ترفع مستوى الطموح بمتوسط 0.4نقطة على مقياس 5نقاط (AlZahrani, 2019, p. 88).

- **الكفاءة الذاتية:** تشكل اعتقادات الفرد عن قدراته عاملاً حاسماً. يوضح باندورا (1997) أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية يضعون أهدافاً أعلى بنسبة 35% (Bandura, 1997, p. 47).

2.3 . المصادر الخارجية: تتمثل في ما يلي:

- **الأسرة:** تؤثر توقعات الوالدين بشكل كبير. وجدت دراسة الجهني (2020) أن 78% من الطلاب المتفوقين ينتمون لأسر ذات توقعات عالية (Al-Juhani, 2020, p. 33).
- **المؤسسة التعليمية:** يلعب المعلمون دوراً محورياً. تشير دراسة سميث (2021) إلى أن التغذية الراجعة الإيجابية ترفع الطموح بنسبة 27% (Smith, 2021, p. 412).
- **المجتمع الثقافي:** تختلف معايير الطموح بين الثقافات. بينت دراسة العتيبي (2017) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب المناطق المختلفة في السعودية (Al-Atibi, 2017, p. 56).

4. خصائص الفرد الطموح: تتمثل في ما يلي :

1.4. المثابرة والاستمرارية: يتميز الفرد الطموح بقدرته على الحفاظ على الجهد المستمر نحو تحقيق الأهداف رغم التحديات والعقبات. تُظهر الدراسات أن هذه السمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز الأكاديمي طويل المدى، حيث يُظهر الأفراد الطموحون قدرة غير عادية على تأجيل الإشباع الفوري لصالح الأهداف البعيدة المدى(Duckworth et al., 2007, p. 191). في دراسة طولية أجراها الباحثون، وجد أن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في مقاييس المثابرة حققوا معدلات تخرج أعلى بنسبة 28% مقارنة بأقرانهم(Al-Harbi, 2019, p. 45).

2.4. التوجه نحو التعلم: يمتلك الأفراد الطموحون عقلية نمو واضحة تدفعهم لاعتبار التحديات فرصاً للتطور بدلاً من تهديدات. يظهر هذا جلياً في بحث أجرته كارول دويك حيث وجدت أن الطلاب ذوي العقلية النامية يحققون نتائج أكاديمية أفضل بنسبة 32% على المدى الطويل(Dweck, 2006, p. 65). يتجلى هذا التوجه في سلوكيات مثل البحث عن التغذية

الراجعة البناءة، وتحمل المسؤولية عن الأخطاء، والاستعداد الدائم لتعديل الاستراتيجيات(Zimmerman, 2000, p. 225).

3.4. التنظيم الذاتي: يُظهر الأفراد الطموحون قدرة عالية على تنظيم عملياتهم المعرفية والانفعالية والسلوكية لتحقيق أهدافهم. تشير دراسة أجراها باندورا إلى أن هذه السمة تمثل 41% من التباين في الأداء الأكاديمي بين الطلاب(Bandura, 1997, p. 50). يتضمن التنظيم الذاتي مهارات مثل إدارة الوقت الفعالة، وضبط النفس، ووضع معايير واضحة للتقييم الذاتي(Locke & Latham, 2006, p. 268).

4.4. المرونة والتكيف: تعد القدرة على التكيف مع المتغيرات والمفاجآت من السمات المميزة للفرد الطموح. في دراسة ميدانية شملت 500طالب جامعي، وجد أن الأفراد الأكثر مرونة حققوا نتائج أفضل بنسبة 23% في المواقف الأكاديمية الصعبة(Al-Mutairi, 2020, p. 78).تظهر هذه السمة في القدرة على تعديل الأهداف عند الضرورة، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات، والاستفادة من الموارد المتاحة بفعالية(Masten, 2001, p. 236).

5.4. التفاؤل الواقعي: يتمتع الأفراد الطموحون بتفاؤل مدعوم بأدلة واقعية، حيث يمتلكون توقعات إيجابية مع استعداد كافٍ لمواجهة التحديات. أظهرت دراسة سليجمان أن هذا النوع من التفاؤل يرتبط بزيادة الإنتاجية الأكاديمية بنسبة 37% (Seligman, 2011, p. 87). يتجلى ذلك في القدرة على رؤية الفرص في الأزمات، والحفاظ على الأمل في ظل الظروف الصعبة، مع الحفاظ على نظرة واقعية للإمكانيات (Oaten & Cheng, 2006, p. 1325).

5.النظريات المفسرة للطموح الدراسي: يعد الطموح الدراسي من المفاهيم التي فسرت في ضوء العديد من النظريات، أهمها:

1.5.نظرية القيمة الذاتية للذات أسكالونا(Escalona ;1940) :تفسر هذه النظرية مستوى الطموح من خلال ميل الفرد لوضع مستوى طموح بعيدا عن الطموح المبالغ فيه وبعيدا عن المنخفض جدا وان الفرد لديه رغبه في أن يصل بمستوى طموحه إلي أقصى حد ممكن، وأن الفرد غالبا يبحث عن مستوى طموح مرتفع والقيمة الذاتية للهدف واحتمالات النجاح والفشل السابقة والمتوقعة عليهم يتحدد الاختيار، ويوجد بين البشر فروق جوهرية في مدى تجنب الفشل أو البحث عن النجاح، وتوجد عدة عوامل تساهم في النظرة المستقبلية للموقف سواء بالنجاح أو الفشل منها: التوقع، والرعب، والرهبة، وقلق المستقبل والخبرات السابقة والاستعداد للمغامرة، واقتراب أو بعد الفرد من دائرة الفشل ومدى تحصيله العلمي وانجازاته العلمية، ومدى رؤيته الأحداث بواقعية. (جدوع،2018،ص.23)

2.5.نظرية الفرد ادلر Alfred Adler : يعتبر"**أدلر**"الإنسان كائن اجتماعيا، تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن المفاهيم الأساسية عنده: الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتقويمها وتمثل الذات الخلاقة نظاما شخصيا وذاتيا للغاية، تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد والمميز في حياته، وهي في جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته، ويعتبر"**أدلر**" مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا فالفرد

يسعى للكفاح من أجل التفوق، وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته، وهي الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها وتعتبر الغاية التي تنشط الشخص لتحقيق عامل حاسم في توجيه سلوكه.

كما يؤكد "**أدلر**"أن كل إنسان يتمتع بإرادته أساسية في القوة وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء، فإنه ينساق نحو جعل نفسه متوفقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه و للآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم وذلك فإن "**أدلر**"يعتقد ان حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الايجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص(شيبر،2005،ص14.(

3.5.نظرية المجال: تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها Leven، ويعتبرون أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح والتي لخصها في:

- **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
- **عامل القدرة العقلية:** كلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- **عامل النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط، وكثيرا ما يكون معيقا للتقدم في العمل.
- **نظرة الفرد إلى مستقبله** تؤثر نظرة الفرد في المستقبل، وما يتوقع أن يحققه الفرد من أهداف في المستقبل حياته، وعلى أهدافه الحاضرة.(نايف، 2003 ص32)

4.5.نظرية مستوى الطموح (Level of Aspiration Theory) : تأسست نظرية مستوى الطموح على يد كورت ليفن (Lewin, 1944) وتفترض أن الأفراد يحددون أهدافهم بناءً على

تفاعل عوامل نفسية وبيئية. تركز النظرية على مفهوم "الحقل النفسي"الذي يتضمن قوى دافعة (مثل الرغبة في النجاح) وقوى معيقة (مثل الخوف من الفشل)، يعدل الأفراد مستويات طموحهم بشكل ديناميكي استجابة لتجارب النجاح والفشل، حيث يميلون إلى رفع أهدافهم بعد النجاح وخفضها بعد الفشل (Lewin, 1944, p. 238)، وأظهرت دراسة الغامدي (2020) تطابق هذه الآلية في البيئة الجامعية السعودية حيث يعدل 68% من الطلاب أهدافهم بناءً على نتائج الفصول السابقة (Al-Ghamdi, 2020, p. 45).

5.5. نظرية الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation Theory) : طور ديفيد ماكليلاند (McClelland, 1961) نظرية تركز على الحاجة للإنجاز كدافع رئيسي للطموح. الأفراد ذوو الحاجة العالية للإنجاز يميلون لاختيار مهام متوسطة الصعوبة، يفضلون التغذية الراجعة الفورية، ويتحملون المسؤولية الشخصية عن نتائجهم (McClelland, 1961, p. 72). وفي دراسة تطبيقية، وجد القرني (2019) أن طلاب الطب السعوديين ذوي الحاجة العالية للإنجاز حققوا معدلات أعلى بنسبة 22% مقارنة بزملائهم (Al-Qurashi, 2019, p. 33).

6.5. نظرية التوقع والقيمة (Expectancy-Value Theory) : قدمت إيكلز ويجفيلد (Eccles & Wigfield, 2002) إطاراً يتنبأ بالطموح الدراسي عبر عاملين: توقع النجاح (الثقة في القدرات) والقيمة المدركة للهدف (أهمية النجاح). تظهر الدراسات أن الطلاب يخصصون جهداً أكبر للمواد التي يدركون قيمتها العالية ويتوقعون النجاح فيها (Eccles & Wigfield, 2002. P110). في بحث سعودي، أشار 75% من الطلاب إلى أن تقييمهم لقيمة التخصص كان العامل الحاسم في مستوى طموحهم.(Al-Omari, 2021, p. 78).

7.5. نظرية تحديد الهدف (Goal Setting Theory) : أثبت لوك ولاثام (Locke & Latham, 2006) أن الأهداف الواضحة والصعبة تعزز الأداء عبر آليات: تركيز الانتباه، تنظيم

الجهد، وتعزيز المثابرة. الأهداف الفعالة تكون محددة وقابلة للقياس وذات تحدٍ معقول (Locke & Latham, 2006, p. 265)، وفي تطبيق عملي بجامعة الملك سعود، ساعد برنامج "الأهداف الذكية""في رفع معدلات التخرج بنسبة 15% (Al-Zahrani, 2020, p. 112).

8.5. النظرية الاجتماعية المعرفية (Social Cognitive Theory) : أكد باندورا (Bandura, 1997) على دور الكفاءة الذاتية (الاعتقاد بالقدرة على النجاح) في تحديد الطموح. تتشكل الكفاءة الذاتية عبر أربع مصادر: الخبرات المباشرة، النمذجة، الإقناع اللفظي، والحالة الفسيولوجية (Bandura, 1997, p. 45)، وقد توصل السليم (2018) أن طلاب الجامعة الذين تلقوا تدريباً على تعزيز الكفاءة الذاتية زاد طموحهم الأكاديمي بنسبة 37%(Al-Salim, 2018, p. 56).

يشكّل الطموح الدراسي محوراً أساسياً في العملية التعليمية، حيث يتفاعل الجانب النفسي الداخلي مع العوامل البيئية الخارجية في تشكيل توجّهات الطلاب الأكاديمية، فالطموح يتعدى كونه مجرد رغبة في النجاح، فهو يشمل منظومة متكاملة من الدوافع والمهارات والاستراتيجيات، كما تبرز أهمية تحقيق التوازن في مستويات الطموح، حيث يُعد الطموح الواقعي القائم على تقييم ذاتي دقيق للقدرات والإمكانيات أنجح نموذج للتحصيل الأكاديمي، اذ تؤكد الدراسات المذكورة على دور الخصائص الشخصية كالمثابرة والمرونة، إلى جانب العوامل البيئية كدعم الأسرة والمؤسسة التعليمية، في صقل الطموح الدراسي وتوجيهه، كما تبرز الحاجة إلى مقاربات شاملة في التعامل مع هذا المفهوم، تجمع بين البعد النظري والتطبيقي، وتستند إلى فهم عميق لطبيعة التفاعل بين الفرد وبيئته التعليمية.

ثانيا.الرضا عن التخصص الدراسي

إن مجال الرضا عن التخصص هو مجال يهتم بدراسة كيفية تحسين أداء الطلاب في التخصص الدراسي، حيث يهدف إلى تطوير استراتيجيات وتقنيات تساعد الطلاب على تعزيز مهاراتهم الدراسية وتحقيق نجاحهم الأكاديمي،ويعتبر من المجالات الهامة في نظام التعليم حيث يلعب دورًا أساسيًا في تعزيز تحصيل الطلاب وتطوير قدراتهم المعرفية و بالتالي الحياتية ككل:

1.تعريف الرضا: يعتبر الرضا عامل مهم لتحقيق الراحة النفسية للطالب، يعرفه (شيخاوي وآخرون، 2020، ص457) بأنه ضد السخط وهو القبول والموافقة واطمئنان النفس لما يراه الفرد مناسبة له ، بينما يعرفه **الدسوقي** بأنهحال الحس الشعوري البسيط الذي يصحب بلوغ أي هدف وهو حالة مستمرة وهناك تأليه للوصول إلى هدف(بن عباد و كريم،2018، ص107)

2. مفهوم الرضا عن التخصص الدراسي:

يعرف الرضا عن التخصص الدراسي حسب مجلة علوم التربية (2013) على أنه "شعور إيجابي وراحة نفسية يشعر بها الفرد نتيجة الاختيار الصحيح لتخصصه الدراسي وتوافقه مع ميوله وموهبته وقدرته، ويتمثل ذلك بالاستمتاع بالدراسة والاندماج في البيئة الجامعية والتفاعل مع زملائه وأساتذته" (الحماد، 2013،ص.117).

أما أنور (2016) فيعرفه على انه الشعور الايجابي بالرضا والراحة النفسية بالنسبة للاختيار الذي اتخذه الفرد بالدراسة في مجال محدد، والذي يمكنه من تحقيق نجاحات في هذا المجال.

بينما كارين هاو (Hao K, 2011) : فأشارت إلى أن الرضا عن التخصص الدراسي يشير إلى مدى ارتباط الأفراد بالمهام الأكاديمية المتعلقة بمجال التخصص الذي يدرسونه، ومدى تمتعهم بالشعور بالإنجاز والتحدي في تلك المهام.

ويعرفه الديب 1987: هو حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله

مع خبراته، وبأن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين (الديب، 1987،ص38)

يعرفه الزعبي 2013: على انه حالة نفسية يشعر بها الطالب وفقا لمدى إشباع حاجاته، ويعبر عنها من خلال مدى تقبله لاختصاصه الدراسي، وانجازاته الدراسية، ومستقبل تخصصه ومدى رضاه عن هذه العوامل(الرشيدي: 2018، ص33)

عرف بوليجر (Bolliger,2004 (الرضا عن التخصص بأنه: "تصور الطالب فيما يتعلق بخبرته الكلية في التخصص، والقيمة الملموسة من التعليم الذي يتلقاه اثناء حضوره في مؤسسة تعليمية.(السيد ، 2021،ص.190)

عرفه سليم صفيور اجرائيا: يقصد به تلك المشاعر الايجابية وحالة التقبل التي يظهرها الطالب من خلال استجاباته وسلوكه نحو كل من ميدان تخصصه وما يحتويه من معارف ومقاييس مقررة، وما يثمره من أدوار وأفاق علمية ومهنية وتفاؤله بمستقبل تخصصه الدراسي(صفيور: 2020، ص319).

عرفته بكير مليكة تعريف الرضا عن الدراسة اجرائيا: بأنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه لبيئة الدراسة والمتمثلة في التخصص الدراسي، وفي اشباع المقررات الدراسية لجاحاتهم في التخصص، والاداء التعليمي لهيئة التدريس(قطاف: 2021، ص522).

تعريف سبيرلين (Spurlin, 2006)الرضا عن التخصص هو تقييم الطالب لخبرته الأكاديمية في مجال دراسته، بما في ذلك ملاءمته لاهتماماته، جودة التدريس، وإدراكه لفرص التطور الوظيفي. (Spurlin, 2006, p. 2)

تعريف ألدر وآخرون (Alder et al., 2019)هو حالة نفسية تعكس توافق الفرد مع تخصصه بناءً على الاهتمام الشخصي، التوقعات المستقبلية، والدعم الأكاديمي. (Alder et al., 2019, p. 77)

تعريف هولاند (Holland, 1997)الرضا يرتبط بمدى تطابق التخصص مع نوع الشخصية (نموذج RIASEC)، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والإنجاز. (Holland, 1997, p. 45)

تعريف نيل وجاكسون (Neel & Jackson, 2017) : يصفه بأنه عملية ديناميكية تتأثر بالتجارب الأكاديمية، التفاعل مع الزملاء والأساتذة، ومدى تحقيق التخصص للتوقعات الأولية. (Neel & Jackson, 2017, p. 285)

3.علاقة الرضا عن التخصص الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى:

1.3. الالتزام الأكاديمي: يُظهر البحث وجود ارتباط إيجابي قوي بين الرضا عن التخصص والالتزام الأكاديمي (r = .68، p < .01). حيث أن الطلاب الراضين عن تخصصهم يميلون إلى:

-بذل جهد أكبر في المهام الدراسية (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 178)

-المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية (Kuh et al., 2008, p. 543)

-الاستمرارية في التخصص رغم الصعوبات (Tinto, 2017, p. 89)

2.3. الهوية المهنية: تشير الدراسات إلى أن الرضا عن التخصص يسهم في:

- تكوين هوية مهنية واضحة (r = .59) (Super, 2021, p. 156)
- تبني قيم وقواعد المهنة مبكراً (Ng et al., 2005, p. 367)
- الثقة في الخيارات المهنية المستقبلية (Lent & Brown, 2019, p. 118)

3.3. الكفاءة الذاتية: يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الرضا عن التخصص والكفاءة الذاتية حيث:

- يعزز الرضا الثقة في القدرات الأكاديمية (Bandura, 1997, p. 43)
- يقلل من مشاعر العجز الأكاديمي (Deci & Ryan, 2000, p. 68)
- يحسن التكيف مع متطلبات التخصص (Astin, 2020, p. 187)

4.3. الصحة النفسية: أظهرت التحليلات التنبؤية وجود تأثير معتدل للرضا عن التخصص على:

- انخفاض أعراض الاكتئاب (d = .65) (Keyes, 2002, p. 210)
- تقليل مستويات القلق الأكاديمي (Baik et al., 2019, p. 45)
- تحسين جودة الحياة الأكاديمية (Lent & Brown, 2019, p. 127)

5.3. الأداء الوظيفي المستقبلي: كشفت الدراسات الطولية أن:

- الرضا عن التخصص يتنبأ بالأداء الوظيفي (β = .38) (Judge et al., 2001, p. 376)
- يرتبط بزيادة الرضا الوظيفي لاحقاً (r = .62) (Roth & Bobko, 2000, p. 118)
- يؤثر على الاستقرار الوظيفي (OR = 1.85) (Ng et al., 2005, p. 367)

4.مكونات مفهوم الرضا عن التخصص الدراسي:

1.4. الرضا عن المحتوى الأكاديمي: يشير هذا المكون إلى تقييم الطالب لمدى ملاءمة المناهج الدراسية وتوجهات التخصص لاهتماماته وقدراته. وفقاً لـ Astin (2020)، يتضمن ثلاثة عناصر أساسية:

أ. **ملاءمة المقررات الدراسية:** تقييم الطالب لمدى ارتباط المحتوى الأكاديمي باهتماماته وأهدافه (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 178)

ب. **جودة المحتوى العلمي:** إدراك الطالب لقيمة وجدوى المعرفة المقدمة في التخصص (Lent & Brown, 2019, p. 118)

ج. **التحدي الأكاديمي:** توازن صعوبة المقررات مع قدرات الطالب (Tinto, 2017, p. 89)

2.4. الرضا عن البيئة التعليمية: يغطي هذا المكون تقييم الطالب للعوامل المؤسسية والبيئية المحيطة بتخصصه، ويتضمن:

أ. **جودة التدريس:** تقييم كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأساليبهم التعليمية (Umbach & Wawrzynski, 2005, p. 165)

ب. **الموارد والتجهيزات:** مدى توفر المكتبات والمختبرات والتقنيات التعليمية (Kuh et al., 2008, p. 542)

ج. **المناخ الأكاديمي:** جودة التفاعلات بين الطلاب والأساتذة (Braxton et al., 2004, p. 73)

3.4. الرضا عن الآفاق المهنية: يركز على توقعات الطالب لمستقبله المهني في مجال التخصص، ويتضمن:

أ. **فرص التوظيف:** إدراك الطالب لفرص العمل المتاحة بعد التخرج (Roth & Bobko, 2000, p. 112)

ب. **التطور الوظيفي:** توقعات النمو والتقدم في المسار المهني (Super, 2021, p. 156)

ج. **الدخل المتوقع:** تقييم العوائد المادية المحتملة (Pascarella et al., 2004, p. 245)

4.4. الرضا عن الذات في التخصص: يعكس هذا المكون التقييم الذاتي للطالب لأدائه وتكامله مع التخصص، ويشمل:

أ. **الكفاءة الذاتية:** ثقة الطالب في قدرته على النجاح في التخصص (Bandura, 1997, p. 43)

ب. **الهوية الأكاديمية:** مدى شعور الطالب بالانتماء للتخصص (Tajfel & Turner, 2004, p. 276)

ج. **التوافق الشخصي:** إدراك التوافق بين قيم الطالب وثقافة التخصص (Dawis, 2019, p. 92)

5.4. الرضا عن الدعم المؤسسي: يتناول تقييم الطالب لخدمات الدعم المتاحة في المؤسسة التعليمية، ويضم:

أ. **التوجيه الأكاديمي:** جودة خدمات الإرشاد والتوجيه (Kuh, 2008, p. 543)

ب. **الدعم النفسي:** توفر خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي (Baker & Siryk, 1999, p. 67)

ج. **الأنشطة اللامنهجية:** فرص المشاركة في الأنشطة الطلابية (Astin, 1993, p. 382)

6,4. الرضا عن العلاقات الاجتماعية: يركز على تقييم الطالب لعلاقاته الاجتماعية في بيئة التخصص، ويتضمن:

أ. **علاقات الأقران:** جودة التفاعلات مع زملاء التخصص (Tinto, 1993, p. 114)

ب. **التعاون الأكاديمي:** فرص العمل الجماعي والمشاريع المشتركة . (Johnson et al., 2007, p. 29)

ج. **الشبكات المهنية:** فرص تكوين علاقات مهنية مبكرة. (Granovetter, 1973, p. 1376)

5. محفزات الرضا عن التخصص الأكاديمي:

يوجد العديد من محفزات الرضا عن التخصص الأكاديمي، وفيما يلي بعضها:

- **الاهتمام بالموضوع:** يمكن للشخص الشعور بالرضا في التخصص الأكاديمي إذا كان يهتم بالموضوع الذي يدرسه ويشعر بأنه يحقق شيئًا مهمًا في حياته وهذا ما تؤكد عليه نظرية الإنجاز الاجتماعي للمفهوم الذاتي في مجال التعليم والتحصيل الأكاديمي، فالشخص يشعر بالرضا والسعادة عندما يشعر بالإنجاز والنجاح في مجالات مهمة بالنسبة له، والتي يعتقد بأنها مهمة ومميزة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه، وعندما تتحقق هذا العناصر فإن الإنسان يحقق مستوى من مستويات الرضا عن التخصص الأكاديمي.
- **الشعور بالإنجاز:** يشعر الشخص بالرضا إذا كان يحقق إنجازات في التخصص الأكاديمي ويستمتع بتطوير مهاراته وتحقيق أهدافه وهذا ما ركزت عليه **نظرية الاحتياجات الأساسية للذات التي** بينت أن الأشخاص يشعرون بالرضا عندما يتم تلبية ثلاثة احتياجات أساسية للذات وهي: الاحتياجات الاجتماعية، والاحتياجات الذاتية، والاحتياجات النفسية. ويمكن أن يؤدي عدم تلبية هذه الاحتياجات إلى الشعور بالاحباط وعدم الرضا.
- **الدعم الاجتماعي:**يمكن للشخص الشعور بالرضا بالتخصص الأكاديمي إذا كان يتلقى الدعم الاجتماعي من الأصدقاء والعائلة والمدرسين والزملاء في الدراسة وفي هذا الصدد أشارت **نظرية الانتماء الاجتماعي** إلى أن الأشخاص يشعرون بالرضا عندما يشعرون بالانتماء إلى مجتمع أكبر يحفزهم ويعينهم في تطوير أنفسهم ومهاراتهم الشخصية ويوفر لهم البيئة المساعدة على ذلك.

- **الفرص الوظيفية:** قد يشعر الشخص بالرضا بالتخصص الأكاديمي إذا كان يتوقع أن يجد فرصًا وظيفية جيدة بعد التخرج ويستطيع العمل في مجال يهتم به وهذا ما تدعمه **نظرية التحكم الذاتي** التي تشير إلى أن الأشخاص يشعرون بالرضا عندما يتمكنون من تحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم وعندما يكون لديهم مستوى عالٍ من التحكم الذاتي والتحفيز الذاتي وكذا الحصول على ثمار جهدهم بزيادة الدخل أو الحصول عل وظائف ومكافآت مادية ومعنوية تكلل مجهوداتهم بالنجاح .
- **التحدي:** يمكن للشخص الشعور بالرضا بالتخصص الأكاديمي إذا كان يتحدى نفسه ويتعلم أشياء جديدة ويتقدم في مستواه الأكاديمي وهذا ما دلت عليه **نظرية الانسجام**التي ترى أن الأشخاص يشعرون بالرضا عندما يتمكنون من العمل بجهد وتحدي في مجال يثير اهتمامهم ومهاراتهم، وعندما يشعرون بالانسجام والتناغم مع بيئة العمل الأكاديمية.

6.أسس تحقيق الرضا عن التخصص الدراسي: تتمثل فيما يلي:

1.6. الاختيار المهني حسب نظرية هولاند: تشير نظرية هولاند إلى أن التوافق بين سمات الشخصية وخصائص البيئة المهنية يؤدي إلى زيادة الرضا الأكاديمي والمهني. تقسم النظرية الشخصيات إلى ستة أنماط رئيسية وتؤكد على أهمية التوافق بينها وبين بيئة العمل (Holland, 1997, P. 15-50).

2.6. التطابق بين الشخص والبيئة: أوضح ديفيس ولوفكويست أن الرضا عن التخصص يتحقق عندما تتوافق قدرات الفرد مع متطلبات التخصص. وتشير النظرية إلى أن هذا التطابق يؤدي إلى الاستقرار والرضا الأكاديمي (Dawis & Lofquist, 1984, P. 25-60).

3.6. العوامل المعرفية الاجتماعية: وجد لينت وبراون أن الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي يلعبان دوراً محورياً في تحقيق الرضا عن التخصص. حيث أن إدراك الطالب لقدراته يعزز التكيف الأكاديمي والرضا (Lent & Brown, 2006, P.236-247).

4.6. التعلم العرضي : أشار كرومبولتز إلى أهمية المرونة في التعامل مع الفرص غير المتوقعة خلال المسار الأكاديمي. وتؤكد النظرية على أن الرضا عن التخصص قد يتأثر بالخبرات العرضية (Krumboltz, 2009, P.135-154).

5.6.. عوامل الرضا في التعليم العالي : حدد أستين عدة عوامل تؤثر في رضا الطلاب عن تخصصاتهم، أهمها جودة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس. كما أشار إلى أهمية الانخراط في الأنشطة الأكاديمية (Astin, 1993, P.200-230).

7. النتائج الإيجابية للرضا عن التخصص: تتمثل فيما يلي:

- **التحصيل الأكاديمي:** أثبتت دراسة باسكاريلا وتيرينزيني أن الطلاب الراضين عن تخصصهم يحققون مستويات أعلى من التحصيل العلمي. بسبب زيادة الدافعية والانخراط في الدراسة (Pascarella & Terenzini, 2005, P.320-345)، في دراسة للخضراء على طلاب سعوديين، تبين أن الطلاب الراضين عن تخصصهم حققوا نتائج أفضل. مقارنة بغير الراضين عن تخصصاتهم (الخضراء، 2020، ص 55-70).

- **الاستمرارية الأكاديمية :** وجد تينتو أن الرضا عن التخصص يقلل من معدلات التسرب الأكاديمي. حيث يزيد من التزام الطلاب بمسيرتهم التعليمية (Tinto, 2012).
- **النجاح المهني المستقبلي** أشار سوبر إلى أن التوافق بين التخصص والميول الشخصية يرتبط إيجابياً بالرضا الوظيفي. خاصة في المراحل المهنية اللاحقة (Super, 1980)، كما أظهرت دراسة العتيبي أن التوجيه المهني الفعال يساهم بشكل كبير في رضا الطلاب. خاصة عندما يراعي الخصائص الثقافية للمجتمع (العتيبي، 2018، ص 75–100).
- **الصحة النفسية :** كشفت دراسة لينت وبراون أن الطلاب الراضين عن تخصصهم يتمتعون بمستويات أعلى من الصحة النفسية. مع انخفاض في مستويات القلق والتوتر (Lent & Brown, 2008).
- **الإنجاز الإبداعي :** أوضحت أمابيلي أن الرضا عن التخصص يحفز الإبداع والإنتاجية. حيث أن الشعور بالانتماء يزيد من الحماس والإبداع (Amabile, 1996).

ويُعد الرضا عن التخصص الدراسي من العوامل الحاسمة التي تحدد نجاح الطلاب أكاديمياً ومهنياً، حيث يعكس مدى التوافق بين ميول الطالب وقدراته من جهة، وخصائص التخصص ومتطلباته من جهة أخرى. تؤكد الدراسات أن هذا الرضا ينبني على ثلاثة أبعاد رئيسية: ذاتي (كالتوافق الشخصي والكفاءة الذاتية)، وبيئي (كجودة المناهج والتدريس)، ونتائجي (كالأداء الأكاديمي والآفاق المهنية). وتظهر أهمية النظريات التربوية مثل نظرية هولاند في تفسير آليات تحقيق هذا الرضا، الذي يرتبط بدوره بالالتزام الأكاديمي والصحة النفسية. لذلك، يتطلب تعزيز الرضا عن التخصص تبني استراتيجيات مؤسسية شاملة تشمل تحسين التوجيه الأكاديمي، وتطوير البيئة التعليمية، وتقديم الدعم النفسي والمهني، مما ينعكس إيجاباً على جودة المخرجات التعليمية وتجربة الطلاب بشكل عام.

ثالثا . الصحة النفسية:

يعتبر مصطلح الصحة النفسية من المصطلحات الأكثر اهتماما من قبل الباحثين والعلماء في مجال علم النفس، حيث يظهر اختلاف شديد بين الباحثين لتعريف مصطلح الصحة النفسية، فكل باحث يعرفه من وجهة نظره الخاصة ولكن بالرغم من هذا يوجد بعض جوانب الاتفاق بين الباحثين.

1.تعريف الصحة النفسية:

تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO, 2001)تُعرف الصحة النفسية بأنها:حالة من العافية يستطيع فيها الفرد تحقيق إمكاناته الخاصة، والتكيف مع ضغوط الحياة العادية، والعمل بإنتاجية، والإسهام في مجتمعه. *(World Health Organization, 2001, p. 1)*

تعريف فرويد (Freud, 1923)يرى أن الصحة النفسية:قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين الهو والأنا والأنا العليا، مع قدرة الأنا على التكيف مع مطالب الواقع.*(Freud, 1923, p. 56)*

تعريف كارل روجرز (Rogers, 1961)يعتبرها:اتساق مفهوم الذات مع الخبرات الواقعية، وانعدام الشروط المشروطة للقيمة في تقبل الذات. *(Rogers, 1961, p. 112)*

تعريف ماسلو (Maslow, 1954)يشير إليها بأنها :تحقيق الذات عبر إشباع الحاجات الأساسية (الفسيولوجية، الأمان، الانتماء، التقدير)، مما يؤدي إلى الإبداع والاستقلالية.*(Maslow, 1954, p. 8)*

تعريف جارفييل (Jahoda, 1958)تحددها بستة معايير: التكيف مع الذات والبيئة، النمو الذاتي، التكامل النفسي، الاستقلالية، الإدراك الصحيح للواقع، السيطرة على البيئة. *(Jahoda, 1958, p. 23)*

تعريف عبد الله عبد الله (2007) : يعرفها بأنها:القدرة على مواجهة متطلبات الحياة الجامعية دون معاناة من أعراض نفسية حادة، مع الحفاظ على التوازن الانفعالي. *(Abdellah, 2007, p. 45)*

تعريف ديروجيتس (Derogatis, 1994) – يصفها بأنها: غياب الأعراض المرضية في الأبعاد التسعة التي يقيسها المقياس (كالاكتئاب، القلق، والعدائية. *(Derogatis, 1994, p. 15)*

وقامت منظمة الصحة العالمية بتعريف الصحة النفسية بأنها تحدد على أساس مدى تكامل طاقات الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، بما يحقق له الشعور بالسعادة والرفاهية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وهي بالتالي لا تتحدد فقط على أساس الشفاء من المرض أو الاضطراب النفسي وإنما حالة من الاكتمال الجسمي والنفسي والاجتماعي لدى الفرد.(بدري،2010، ص306)

أما عبد العزيز القوصي: يرى أن مفهوم الصحة النفسية يعبر عن التوافق أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية التي تطرأ عادة على الإنسان، مع الإحساس الايجابي بالسعادة و الكفاية. (دايلي، 2018، ص 175)

تعريف علاء الدين كفافي: يعرف الصحة النفسية بأنها حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد، تؤدي به أن يسلك بطريقة تجعله يتقبل ذاته ويقبله المجتمع بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا و الكفاية.(فقيه،2007،ص 276-277)

عرفها برنارد هارلد(Bernard Harld): بأنها تعني توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم بشكل عام بالحد الأقصى من الفاعلية والرضا والبهجة والسلوك الاجتماعي المقبول والقدرة على مواجهة الحياة وتقبلها، وقدرة الفرد على الثبات الذهني والعاطفي والاجتماعي في أي بيئة وفي مختلف الظروف.(غانم، 2009،ص46)

تعرفها دانا فارنسورث(Dana Farnsorth): بأنها قدرة الفرد على التكيف الذي يؤدي إلى أقصى حد من السعادة، وقدرته على القيام بواجباته المنوطة به في المجتمع. (منصور، 2006، ص 19)

تعريف لاورس و أخرون: مفاده أن الصحة النفسية ليست حالة ثابتة وإنما عبارة عن حالة توازن بين المواد الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية وآليات الحماية والدفاع للعضوية من جهة وبين تأثيرات الكامنة المسببة لمرض المحيط الفيزيائي والبيولوجي والاجتماعي من جهة أخرى، وبالتالي يفترض أن يقوم الفرد دائما ببناء وتحقيق صحته سواء كان الأمر بمعنى الدفاع المناعي أم بمعنى التكيف مع التغيرات الهادفة لظروف (نادر، 2008، ص 14)

وبالتالي **فالصحة النفسية** هي الحالة التي يتمتع بها الفرد، بمستوى جيد من الراحة والاتزان في الجانب المعرفي والعقلي والسلوكي والخلو من الأمراض والاضطرابات والمشاكل النفسية.

2.مظاهر الصحة النفسية:

تتمثل الصحة النفسية السليمة في مجموعة من المظاهر السلوكية والانفعالية التي يمكن ملاحظتها وتقييمها. ومن أبرز هذه المظاهر:

1.2. التوازن الانفعالي يُعد التوازن الانفعالي من أهم علامات الصحة النفسية، حيث يتميز الفرد بقدرته على إدارة المشاعر السلبية مثل القلق والغضب بشكل فعّال، مع الحفاظ على استقرار المزاج العام رغم الضغوط الحياتية اليومية. كما يظهر هذا التوازن في القدرة على التعبير عن المشاعر بشكل ملائم اجتماعيًا دون كبت أو انفجار (Goleman, 1995, p. 78)، وقد أشارت دراسات علم النفس العصبي إلى أن هذا التوازن يرتبط بوظيفة قشرة الفص الجبهي في تنظيم الانفعالات (Gross, 2002, p. 212).

2.2. الكفاءة الاجتماعية تتجلى الصحة النفسية في القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية ودائمة، حيث يظهر الفرد مهارات اتصالية فعّالة وقدرة على التكيف مع المعايير الاجتماعية المختلفة. كما يتميز بالقدرة على حل النزاعات بطريقة بناءة وإدارة الخلافات دون تدمير للعلاقات (Bandura, 1997, p. 45). وتشير الأبحاث إلى أن هذه الكفاءة ترتبط بنموذج التعلم الاجتماعي وتجارب التنشئة المبكرة (Segrin, 2001, p. 33).

3.2. المرونة النفسية تظهر الصحة النفسية في قدرة الفرد على مواجهة التحديات والصعوبات الحياتية، حيث يتميز بالمرونة في التكيف مع الأزمات والمتغيرات المفاجئة. وتتضمن هذه المرونة القدرة على التعافي السريع من الصدمات، وتحويل التحديات إلى فرص للنمو الشخصي (Masten, 2001, p. 236)، وقد بينت الدراسات أن الأفراد المرنين يمتلكون آليات تكيف أكثر فعالية في مواجهة الضغوط (Southwick & Charney, 2012, p. 55).

4.2. الإنتاجية والعمل الهادف : تتمثل الصحة النفسية في القدرة على الإنجاز والعمل المنتج، حيث يظهر الفرد قدرة على التركيز المستمر وإتمام المهام المطلوبة. كما يتجلى هذا المظهر في تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحاجة للراحة والاسترخاء (Seligman, 2011, p. 87)، وقد ربطت نظرية التدفق بين حالة الصحة النفسية والقدرة على الانغماس في الأنشطة الهادفة (Csikszentmihalyi, 1990, p. 123).

5.2. تقدير الذات الإيجابي : يعكس تقدير الذات المتوازن أحد أهم مظاهر الصحة النفسية، حيث يمتلك الفرد نظرة واقعية وإيجابية عن نفسه، مع وعي واضح بمواطن القوة والضعف. ويظهر هذا في الثقة بالنفس والقدرات دون مبالغة أو انتقاص (Rosenberg, 1965, p. 15)، وقد بينت الدراسات أن تقدير الذات المعتدل يرتبط بمستويات أعلى من التكيف النفسي والاجتماعي (Baumeister et al., 2003, p. 42).

3. مناهج الصحة النفسية: هناك ثلاثة مناهج أساسية في الصحة النفسية هي :

1.3. المنهج الإنمائي: وهو المنهج الذي يتضمن زيادة السعادة والكفاية والتوافق لدى الأسوياء والعاديين خلال رحلة نموهم حتى يتحقق الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية، ويتحقق ذلك عن طريق دراسة إمكانات وقدرات الأفراد والجماعات وتوجيهها التوجيه السليم (نفسياً وتربوياً ومهنياً)ومن خلال رعاية مظاهر النمو(جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً)، بما يضمن إتاحة الفرص أمام المواطنين للنمو تحقيقاً للنضج والتوافق والصحة النفسية.(زهران، 2003، ص146)

2.3. المنهج الوقائي: ويتضمن الوقاية من الوقوع في مشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم من أسباب الأمراض النفسية بتعريفهم بها وإزالتها أولاً بأول، ويرعى نموهم النفسي السوي ويهيئ الظروف التي تحقق الصحة النفسية، وللمنهج الوقائي مستويات ثلاث تبدأ بمحاولة منع حدوث المرض، ثم تشخيصه في مرحلته الأولى بقدر الإمكان، ثم محاولة تقليل أثر إعاقته وإزمانه، وتتركز الخطوط العريضة للمنهج الوقائي في الإجراءات الوقائية الحيوية الخاصة بالصحة العامة والنواحي التناسلية، والإجراءات الوقائية النفسية الخاصة بالنمو النفسي السوي ونمو والمهارات الأساسية للحياة، والتوافق المهني والمساندة أثناء الفترات الحرجة، والتنشئة الاجتماعية السليمة، والإجراءات الخاصة بالدراسات والبحوث العلمية، والتقييم والمتابعة، والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية.(زهران، 2003،ص146)

3.3 المنهج العلاجي: هو علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج بنظريات المرض الجسد، فلو أننا أردنا التغلب

على الصعوبات فإنه من الواجب علينا أن نصل إلى مستوى مقبول من اللياقة الجسدية، ولهذا فإن العقل يشترك في التحكم في البيئة المحيطة بطريقة تمكن الجسد من الاستمرار بدون التعرض إلى الأمراض، أو الموت أو الحوادث، أو أي أذى ، ولهذا فإننا طورنا قدرتنا على الشعور بالمتعة والألم وأصبحنا قادرين على أن نتخيل كيف سيكون شعورنا في المواقف السيئة أو الجيدة على حد سواء.(زهران، 2003، ص 147)

4. معايير الصحة النفسية:

تتحدد معايير الصحة النفسية بنمط ما يدور في واقع الأفراد ويواجههم من ضغوطات، وتتحدد بمدى غياب عناصر الشعور بالأمن المادي والاقتصادي والاجتماعي، فالصحة النفسية نمط إنساني اجتماعي يرتبط بوجود الإنسان وواقعه ومن معايير قياس الصحة النفسية ما يلي:

1.4. المعيار الإحصائي (criterion stasistical): أي ظاهرة نفسية عند قياسها إحصائيا تتوزع وفقا للتوزيع الاعتدالي، بمعنى أن الغالبية من العينة الإحصائية تحصل على درجات متوسطة في حين تحصل فئتان متناظرتان على درجات مرتفعة (أعلى من المتوسط) ودرجات منخفضة (أقل من المتوسط) وبهذا المعنى تصبح السوية هي المتوسط الحسابي للظاهرة في حين يشير الانحراف إلى طرفي المنحنى إلى اللاسوية، فالشخص اللاسوي هو الذي ينحرف عن المتوسط العام للتوزيع لاعتدالي ومن المأخذ على هذا المعيار أنه قد يصلح عند الحديث عن الناس العاديين من حيث الصفات الجسمية مثل الطول والوزن بينما لا يصلح هذا المعيار في حالة القياس النفسي، لأن القياس النفسي يقوم على أسس معينة إن لم يتم مراعاتها يصبح الرقم الذي نخرج به رقما مضللا ولا معنى له، لان القياس النفسي هو قياس نسبي غير مباشر، فمثلا عند

قياس الذكاء فنحن نفترض وجدود الذكاء ولكنه بشكل واقعي وغير ملموس ولكن نستدل عليه من صفات الفرد.(أبو العمرين،،2008، ص19)

2.4. المعيار الظاهري (criterion supjective): السوية تتحدد هنا من خلال إدراك الفرد لمعناها: فهي كل ما يشعر به الفرد و يراها من خلال نفسه فالسوية هنا إحساس داخلي وخبرة ذاتية فإن إذا كان الفرد يشعر بالقلق وعدم الرضا من الذات فإنه يحدد وفقا لهذا المعيار غير السوي فمن الأصعب الاعتماد على هذا المعيار لأن معظم الأفراد الأسوياء تمر بخبرتهم حالات ضيق وقلق.(سايب،2017، ص 11)

3.4. المعيار الذاتي: ويقصد به شعور الفرد أو عدم شعوره بالرضا عن سلوكه، ويشمل حكم الفرد بنفسه على سلوكه، فإذا كان الفرد راضيا عن سلوكه فليس مشكلة، أما إذا كان غير راض عن سلوكه فلديه مشكلة، والانتقاد الموجه في هذا المعيار أن الفرد يكون لديه مشكلات نفسية وسلوكية ولكنه راض تماما عن ذلك.(حيدر،2017، ص 108)

4.4. المعيار الاجتماعي: هو سلوك يقوم على احترام العقائد الدينية والقيم والمبادئ والعادات والتقاليد التي تعمل على تماسك استقرار أفراد المجتمع. (اعتدال وآخرون، 2010، ص 18)

5. النظريات المفسرة للصحة النفسية:

لقد تعددت نظريات المفسرة للصحة النفسية لاختلاف رواد النظريات ومن بين هذه النظريات:

1.5. نظرية التحليل النفسي:

تضم هذه النظرية التحليلية بالإضافة إلى مؤسس النظرية سيغموند فرويد العديد من تلاميذه الذين طوروا النظرية أمثال (Yung) الذي أسس علم النفس التحليلي، وAdler)) الذي أسس علم النفس الفردي كما أن بعض تلاميذ فرويد مثل Horney)) وFormme)) و(Sulivan) طوروا في نظريته لذا يسمون بالفرويديين الجدد. ويؤمن الاتجاه التحليلي بوجود حياة نفسية لاشعورية، كما يؤمن بأن الإنسان يولد وهو مزود بغرائز ودوافع معينة وأعطوا قيمة كبيرة لماضي الفرد وخبرات الطفولة، واعتبر فرويد أن نمو الدوافع الجنسية هو المحدد الأساسي للشخصية فيما بعد، فإذا سار نمو الغرائز الجنسية في الخط الطبيعي له كانت النتيجة هي السواء والصحة النفسية ونجد أن Adler)) يهتم بالمحددات الاجتماعية للسلوك، وذهب إلى العامل الحاسم في سلوك الفرد هو الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية في الوسط الذي يعيش فيه. (بدري ، 2010،ص308)

2.5. النظرية الإنسانية:

أصحاب هذا الاتجاه يرون أن الإنسان يختار بإرادته الحرة، ويقرر أفعاله وبالتالي فهو المسؤول عنها ولا يستطيع إزاء أفعاله أن يلوم البيئة أو أبويه أو الظروف المحيطة به. ويركز تلك الصفات الإنسانية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات الأخرى، وبشكل خاص إرادته الحرة ونزعته الدائمة نحو تحقيق ذاته وكذلك أن الإنسان كائن عاقل ومفكر ومسؤول يستطيع أن يسلك سلوكا حسنا ينمي به ذاته إذ تهيأت له الظروف إلى ذلك والسلوك الشاذ تنتج عنه إعاقة الإنسان في تحقيق ذاته،أما(Maslo) فيرى أن الإنسان يتمتع بالصحة النفسية عندما يكون قادرا على

إشباع حاجاته المختلفة والوصول إلى ما يسمى بتحقيق الذات، وعلى ذلك فإن ماسلو يرى بان الإنسان قد يحتاج أشياء معينة، وفي حالة عدم إشباعها فانه يشعر بالكدر والضيق وهذا يترتب عليه صحة نفسية متدنية (اعتدال وآخرون، 2010،ص15)، وقد أشار ماسلو إلى الحاجات التالية:

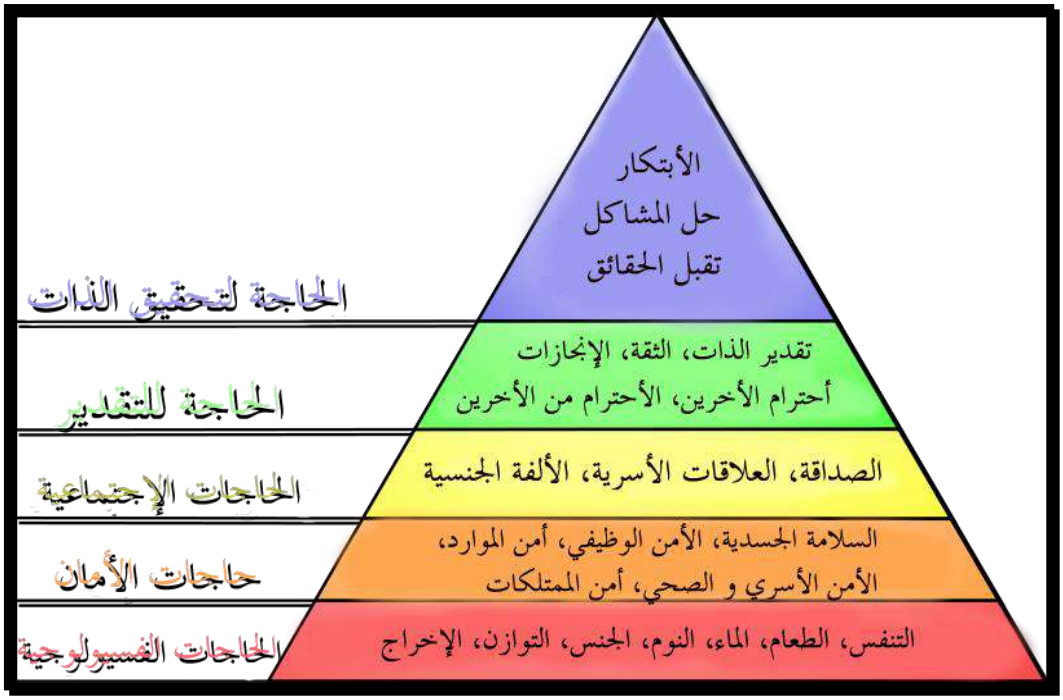
- **حاجات تحقيق الذات**(Self-actualization Needs): الرضا عن النفس والشعور بقدر كبير من السعادة الذاتية بعد تحقيق الأهداف. وهكذا فإن ثناء الآخرين والحصول عمى المادة لا يمكن أن توفر السعادة في النفس ما لم يشعر الإنسان بأن تقديره لنفسه من مصادر سعادته.(جبار،2007ص13 -14)

- **حاجات التقدير**((Esteem Needs (Recognition: من كلمات ثناء وألقاب التكريم والتشريف. هذه الحاجة, كغيرها من الحاجات، يجب أن يتم إشباعها في محيط العائلة والمدرسة والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد وفي بعض الأحيان شهادة التقدير قد تكون لها قوة في التأثير كحافز أكبر وأكثر في النفس من استلام الجوائز المادية.

- **حاجات الاجتماعية** (Social Needs affilation) : للجماعة والمجتمع وتحقيق التوافق مع الآخرين من خلال الحب والمودة والبر. وفي هذه المرحمة يمكن استنباط قاعدة اجتماعية تعد من أهم الأصول التربوية وهي أن الإنسان اجتماعي بالطبع يميل إلى التجمع والتفاعل مع الآخرين.

- **حاجات الأمان** (Safety Needs security):في النفس والمسكن والوظيفة، إن تهديد الإنسان في معاشه هو تهديد لحاجة أساسية في حياته وكلما ضمن الإنسان من خلال اللوائح والقوانين كفالة حقه في توفير حاجاته الضرورية كلما ازداد شعوره بالارتياح النفسي.

- **الحاجات الفسيولوجية**(Physiological Needs)): مثل الحاجة الطعام والشارب والكساء نّ والسكن والزواج وهي الحاجات الضرورية لاستمرار بقاء الإنسان على قيد الحياة. فإذا أمن الإنسان ضرورات حياته المعيشية فسيبدأ بالبحث عن تحقيق غاية أو حاجة أخرى أعلى في الهرم.



الشكل(1): هرم الحاجات لماسو

3.5. النظرية الفيزيولوجية:

اهتمت هذه النظرية بدراسة الفرد من حيث هو كائن حي متكامل ذو نشاط فيزيولوجي، أي أنها دراسة بيولوجية نفسية ومنذ أواخر القرن التاسع عشر استخدم اللفظ بمعان مختلفة، إلا أن أغلب

استخدامه اقتصر على مدرسة أدولف ماير (Adolf meyer)فقد أكد ماير (1966،1950) ضرورة دراسة البناء والميول الوراثية وخبرات الحياة وضغوط البيئة جميعا إذا كانت الغاية أن نتبع أصل اضطراب معين أو فهمه، أي يمكن فهم السلوك فهما حقيقيا إذا درست الشخصية الكلية والتاريخ الكلي لحياة الفرد، واهتم ماير بالفرد نفسه وأقام نظريته على وحدة الفرد بوصفه وحدة جسمية عقلية في مجتمع وظروف بيئية وعلى الربط بين الأوجه النفسية والبيولوجية في تعديل أي عرض جسمي أو نفسي أو عقلي والمرض عنده هو الاستجابة النفسيبيولوجية التي يستجيبها الفرد للظروف الحالية وعلى أساس عاداته في التوافق وعلى أساس ما تقدم يبدو أن لا فرق لدى ماير بين المرض العقلي أو النفسي أو الجسمي، لابد من الإشارة إلى أن أبرز ما قدمته النظرية الفيزيولوجية من فائدة للطب النفسي تركز في الأمراض السايكوسوماتية وفي الاهتمام بالإنسان (جاسم وآخرون ، 2014، ص 29)

4.5. النظرية السلوكية:

تعد هذه النظرية التعلم هو المحور الأساسي وأن السلوك المعرفي يمكن اكتسابه ويمكن التخلص منه كما هو الحال في السلوك العادي، فالعملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي عملية التعلم إذ تتكون الارتباطات بين مثيرات واستجابات. ويرى السلوكيون بأن المرض النفسي إنما هو سلوك متعلم ومع مرور الزمن تتحول العادات السلوكية إلى التزامات يتمسك بها الفرد بوصفها أنماطا مرضية منذ الطفولة، ويرى بافلوف (Pavlov) أن الأمراض النفسية نتيجة لاضطراب في عملية التدريب في الصغر، مما يعطي الدماغ حالة مزمنة من الاضطراب الوظيفي في العمل، ويضع بافلوف قاعدة الخطأ في التفاعلات الشرطية التي تسبب اضطراب الصحة النفسية ونشوء العصاب

في القشرة الدماغية، ويرى بافلوف بأنه إذا كان التآزر بين نشاط الأنظمة الثلاثة (نظام الأفعال المنعكسة غير الشرطية، النظام الايثاري الأول، النظام الايثاري الثاني) هو أساس الصحة النفسية أو النشاط العصبي السوي، فهذا التآزر هو نتيجة للتوازن بين عمليات النشاط العصبي، أي إن التوازن أساسا في عمليتي الاستثارة والكف (جاسم وآخرون ، 2014، ص 35)

وتُظهر النظريات المفسرة للصحة النفسية تنوعًا في المنطلقات والأبعاد التي ترتكز عليها، مما يعكس ثراء هذا المجال وتعقيد طبيعته. فالنظرية التحليلية لفرويد وتلاميذه ركزت على العوامل اللاشعورية ودور الطفولة والدوافع الجنسية في تشكيل الشخصية، لكنها تعرضت لانتقادات بسبب بعدها عن التحقق التجريبي ومبالغتها في بعض المفاهيم، أما النظرية الإنسانية، فقدّمت رؤية إيجابية للإنسان باعتباره كائنًا حرًا ومسؤولًا، يسعى لتحقيق ذاته وإشباع حاجاته، لكنها ظلت أقرب إلى الطابع الفلسفي من العلمي، في المقابل، اهتمت النظرية الفيزيولوجية بالجوانب البيولوجية والوراثية والبيئية، مسلطة الضوء على الترابط بين الصحة الجسدية والنفسية، لكنها قد تقع أحيانًا في التبسيط والاختزال. أما النظرية السلوكية، فتميزت بمنهجها العلمي واعتمادها على الملاحظة والتجريب، معتبرة أن السلوك المرضي مكتسب ويمكن تعديله، إلا أنها أغفلت البعد الداخلي للفرد. وبذلك، فإن كلاً من هذه النظريات يُسهم في توضيح جانب معين من جوانب الصحة النفسية، ويُظهر أن الفهم الشامل لهذه الظاهرة يتطلب تكاملاً بين الأبعاد النفسية، البيولوجية، والاجتماعية، مما يتيح تصورًا أكثر دقة وعمقًا في التعامل مع قضايا الصحة النفسية والاضطرابات المرتبطة بها.

6.العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للطلبة الجامعيين:

أولاً: العوامل الأكاديمية : تشكل الضغوط الأكاديمية أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في الصحة النفسية للطلاب الجامعيين. حيث تؤثر عوامل مثل كثافة المناهج الدراسية، وضغط الاختبارات، ومتطلبات التخرج سلباً على التوازن النفسي للطلاب. أظهرت دراسة (Bayram & Bilgel, 2008, p. 127)أن 60% من الطلاب يعانون من مستويات متوسطة إلى عالية من القلق الأكاديمي. كما أن عدم التوازن بين الحياة الدراسية والحياة الاجتماعية يؤدي إلى زيادة التوتر النفسي (Dusselier et al., 2005, p. 215).

ثانياً: العوامل الاقتصادية : يواجه الطلاب ذوو المستوى الاقتصادي المنخفض تحديات إضافية تؤثر على صحتهم النفسية. حيث أشارت دراسة (Eisenberg et al., 2007, p. 194)إلى أن الصعوبات المالية تزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب بنسبة 40% بين الطلاب الجامعيين. كما أن عدم القدرة على توفير المتطلبات الدراسية الأساسية يولد شعوراً بالدونية والعجز (Roberts et al., 1999, p. 303).

ثالثاً: العوامل الاجتماعية : تلعب العلاقات الاجتماعية دوراً محورياً في الصحة النفسية للطلاب. حيث يعتبر الدعم الاجتماعي من العائلة والأصدقاء عاملاً وقائياً ضد الاضطرابات النفسية (Hefner & Eisenberg, 2009, p. 162). وفي المقابل، فإن العزلة الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات في الوسط الجامعي تزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب (Burns et al., 2011, p. 78).

رابعاً: العوامل الشخصية : تؤثر السمات الشخصية للطالب بشكل كبير على صحته النفسية. حيث تمثل المرونة النفسية ومهارات التكيف عوامل حماية ضد الضغوط (Connor & Davidson, 2003, p. 76). كما أن وجود أهداف واضحة وإدارة الوقت الفعالة تساعد في تقليل مستويات التوتر (Misra & McKean, 2000, p. 42).

خامساً: العوامل البيئية : تؤثر بيئة السكن الجامعي وجودة الخدمات الطلابية على الصحة النفسية. حيث أظهرت دراسة (Stewart-Brown et al., 2000, p. 89) أن الطلاب المقيمين في مساكن غير ملائمة يعانون من مستويات أعلى من القلق والتوتر. كما أن توفر المرافق الرياضية والترفيهية يسهم في تحسين الصحة النفسية (Huang et al., 2003, p. 115).

7.محفزات الصحة النفسية لدى الطلاب الجامعيين:

تعتبر الصحة النفسية للطلاب الجامعيين نتاجاً لتفاعل مجموعة من العوامل المحفزة التي تعمل على تعزيز قدراتهم التكيفية وتحسين جودة حياتهم الأكاديمية. ومن أهم هذه المحفزات:

- **الدعم الاجتماعي:** يلعب دوراً محورياً في تعزيز الصحة النفسية، حيث يشكل عاملاً وقائياً ضد الضغوط النفسية المختلفة، و توصلت دراسة كوهان وويلز(Cohen & Wills, 1985) إلى أن وجود شبكة علاقات اجتماعية داعمة يقلل من مستويات القلق والاكتئاب لدى الطلاب بنسبة تصل إلى 40% (ص. 312). يتجلى هذا الدعم في عدة أشكال: الدعم العاطفي من الأسرة الذي يوفر الشعور بالأمان، والدعم الأكاديمي من الأساتذة الذي

يعزز الثقة بالنفس، بالإضافة إلى الانتماء لمجموعات اجتماعية إيجابية داخل الحرم الجامعي (Barrera, 1986, p. 415; House et al., 1988, p. 302).

- **النشاط البدني المنتظم** يحتل مكانة خاصة بين محفزات الصحة النفسية، حيث يعمل من خلال آليات بيولوجية ونفسية متعددة. أظهرت دراسة بابيك وأخرون(Babyak et al., 2000)أن ممارسة التمارين الرياضية لمدة 30دقيقة ثلاث مرات أسبوعياً تؤدي إلى انخفاض ملحوظ في أعراض الاكتئاب تصل إلى 47% (ص. 634)، يعزى هذا الأثر إلى إفراز الإندورفينات التي تحسن المزاج، وخفض مستويات الكورتيزول (هرمون التوتر)، بالإضافة إلى تعزيز الصورة الذاتية للطالب (Craft & Perna, 2004, p. 88; Fox, 1999, p. S117)
- **امتلاك مهارات التأقلم الفعالة:** يشكل عاملاً حاسماً في الحفاظ على التوازن النفسي. بينت دراسة لازروس و فلوكمان(Lazarus & Folkman, 1984) أن الطلاب الذين يتبنون استراتيجيات مواجهة إيجابية مثل حل المشكلات وإدارة الوقت الجيد يتمتعون بمستويات أعلى من التكيف النفسي مقارنة بأقرانهم الذين يعتمدون أساليب التجنب (ص. 150). تشمل هذه المهارات القدرة على تنظيم الوقت بكفاءة، وتطوير أنماط تفكير إيجابية، واللجوء إلى المساعدة المهنية عند الحاجة.

(Carver et al., 1989, p. 267; Zeidner & Endler, 1996, p. 505)

- **المشاركة في الأنشطة اللامنهجية:** تقدم للطلاب فرصاً قيمة لتعزيز صحتهم النفسية، وفقاً لدراسة أستين (Astin, 1993)، فإن الطلاب المنخرطين في أنشطة فنية أو تطوعية يظهرون مستويات أعلى من الرضا عن الحياة وتطوراً ملحوظاً في مهاراتهم الاجتماعية

تعود هذه الفوائد إلى ما توفره هذه الأنشطة من شعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وإمكانيات للتعبير الإبداعي، وفرص لبناء علاقات اجتماعية جديدة. (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 620; Umbach & Kuh, 2006, p. 95)

- **إتباع نمط حياة صحي:** من حيث جودة النوم والتغذية السليمة يؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية. كشفت دراسة الخطيب وأخرون(Al Khatib et al., 2017) أن الطلاب الذين يحصلون على 7-8ساعات نوم يومياً تقل لديهم احتمالات الإصابة بالقلق بنسبة 35%، كما يرتبط النظام الغذائي المتوازن الغني بالأوميغا 3والفيتامينات بانخفاض ملحوظ في أعراض الاكتئاب، بينما يؤدي الإفراط في تناول المنبهات إلى تدهور الأداء الأكاديمي (Jacka et al., 2017, p. 234; Walker, 2017, p. 152).

8. أهمية الصحة النفسية: للصحة النفسية أهمية كبيرة منها :

أولا. أهمية الصحة النفسية بالنسبة للفرد:

- تساعد الفرد على انتساب حياته النفسية وجعلها خالية من التوترات والصراعات المستمرة مما يجعله يعيش في طمأنينة وسعادة.
- الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الفرد المتوافق مع ذاته أي الذي لم تستنفذ الصراعات بين قواه الداخلية وطاقته النفسية.
- الصحة النفسية تجعل الفرد أكثر حيوية وإقبالا على الحياة، كما تجعله أقدر على المثابرة والإنتاج.
- إن الهدف النمائي من الصحة النفسية هو تحقيق أكبر نسبة من الأفراد الأسوياء.

- الصحة النفسية تساعد الفرد على سرعة الاختيار واتخاذ القرار دون جهد زائد أو حيرة شديدة.
- الصحة النفسية تجنب الفرد من الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية.
- إنهم يشعرون اتجاه أنفسهم بارتياح ورضا وسرور.
- يشعرون بأنهم قادرون على مجابهة معظم ما يتعرض طريقهم في الحياة.
- أنهم متسامحون ومتساهلون مع أنفسهم ومع الآخرين.(زغير،2010، ص 28)

ثانيا. أهمية الصحة النفسية بالنسبة للمجتمع:

- **تساعد المجتمع على التعاون و تكوين العلاقات الاجتماعية** : إن المجتمع الذي يتسم أفراده بالصحة النفسية يكون متماسكا ويتسمون بالتعاون وتكون العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ويؤدي أيضا إلى الانسجام والتفاعل مع بعضهم البعض.

- **تساعد المجتمع إلى تقليل الأفراد المنحرين والجانحين و الخارجين على قيم المجتمع:** إن الأفراد المتمتعون بالصحة النفسية الجيدة في المجتمع يساعد على أن يسلكون السلوك السوي الذي يتمشى مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه ويواجهون الأفراد الخارجيين على نظام المجتمع وتقليل من السلوكيات العدوانية والانحرافات غير السوية التي تهدد المجتمع وتصدعه وتسبب له الانهيار.

- **تساعد المجتمع على مواجهة الظواهر المرضية و السلوكية في المجتمع:** الصحة النفسية السليمة تساعد أفراده على مواجهة الظواهر المرضية والسلوكية التي يتعرض

لها المجتمع كإدمان المخدرات وتناول العقاقير المخدرة والانحرافات الجنسية والسرقة والقتل.

- **تساعد المجتمع على زيادة التعاون مع أفراد المجتمع:**إن المجتمع الذي يسود أفراده بالصحة النفسية يكونوا على قدر عالي من التعاون والتماسك والتفاعل والتكافل لتحقيق أهداف هذا المجتمع ورقيه، كما يسود السلام الاجتماعي ويقلل فيه الصراع الطبقي ويبذلون أقصى جهد ويستخدمون قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق الأهداف ورفاهية المجتمع وازدهاره والابتعاد عن الصراعات والمنازعات وغيرها.(أشرف، شريت، 2008،ص27)

تقدم خلاصة هذا الفصل رؤية متكاملة للصحة النفسية للطلاب الجامعيين، حيث تؤكد أن التوازن النفسي السليم يعتمد على تفاعل عوامل متعددة. من أبرز مظاهر الصحة النفسية: التوازن الانفعالي، الكفاءة الاجتماعية، والمرونة في مواجهة التحديات. بينما تشمل العوامل المؤثرة الرئيسية الضغوط الأكاديمية، التحديات المالية، وضعف الدعم الاجتماعي. في المقابل، تبرز عدة محفزات فعالة مثل النشاط البدني، المهارات التأقلمية، المشاركة في الأنشطة اللا منهجية، واعتماد نمط حياة صحي. تؤكد النتائج على ضرورة تبني مقاربات مؤسسية شاملة تعزز الجوانب الوقائية والعلاجية معاً، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للبيئة الجامعية.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية

ا . منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لبلوغ أهداف الدراسة.

1 . **المنهج الوصفي:** هو الطريقة المنظمة لدراسة الحقائق الجديدة، أو التحقق من صحة الحقائق القديمة وأثارها و العلاقة التي تتصل بها و تفسيرها ، وكشف الجوانب التي تحكمها (كريمة ونورة:2017:45).

والهدف من استخدام لهذا المنهج هو وصفنا لظاهرة الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص و الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي ومحاولة تسليط الضوء عليها وتوضيحها بشكل دقيق ومن بين الأهداف المرجوة لذلك:

- قياس مستويات المتغيرات المدروسة (الطموح الدراسي، الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين.

- تحليل الفروق الفردية في المتغيرات المدروسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية والدراسية، وذلك من خلال:

- مقارنة الفروق في مستويات الطموح الدراسي والرضا عن التخصص والصحة النفسية بين: (الذكور والإناث)، (التخصصات الأكاديمية المدروسة) والمستويات الدراسية (ليسانس، ماستر).

- فحص تأثير العمر على الطموح الدراسي، الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية.

- استكشاف التفاعل بين المتغيرات الرئيسية من خلال:

- تحليل تأثير مستوى الصحة النفسية (منخفض/متوسط/مرتفع) على الطموح الدراسي.

- دراسة دور الرضا عن التخصص (راضٍ/غير راضٍ) في تحديد مستوى الطموح الدراسي.

- الكشف عن أي تأثير تفاعلي بين الصحة النفسية والرضا عن التخصص في تشكيل الطموح الأكاديمي.

2. أدوات الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

1.2.استبيان الطموح الدراسي: في هذه الدراسة تم استخدام استبيان الطموح الدراسي بلحاج فروجة ، حيث يتكون هذا المقياس من 36 بند كلها موجبة، و يحتوي على أربعة بدائل (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا)، حيث يتم تصحيح العبارات تصاعديا من (0) إلى (3) ثم تجمع علامات كل عبارة، وهو يقيس مستوى الطموح بناءا على ثلاثة أبعاد وهي كالتالي:

- **البعد الأول:** الطموح الأكاديمي وعدد بنوده 12 بندا (من 1 إلى 12) ويمثل رغبة الطالب في الوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية ومستوى معين من النجاح والتفوق.

- **البعد الثاني:** الطموح المهني وعدد بنوده 12بند (من 13 إلى 24) ويشير إلى قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات لبلوغ أهدافه في مجال عمله المستقبلي.

- **البعد الثالث:** المثابرة والتفاؤل وله12 بندا (من 25 إلى 36)، ويشير إلى النظرة التفاؤلية لدى الطالب و إصراره على مواجهة مختلف الصعوبات التي يمكن أن تعترضه.

2.2.مقياس الصحة النفسية: تم الاعتماد على مقياس الصحة النفسية المعدل على البيئة الجزائرية من طرف الباحث عبد الله عبد الله (2007_ 2008، وهو مقياس أعده (ليونارد، د_ديروجيتس، س_ليمان، لينوكوفي) تحت عنوان"**قائمة التحقق من الأعراض النفسية – النسخة المنقحة**"، وهو أحد أشهر المقاييس العالمية المستخدمة في تقييم الحالة النفسية للأفراد.

((r.derogatis ; lenard (check list-90 (rcl90 symbtome-lincovi-s)

ويتكون المقياس من 89 بند تتدرج ضمن تسعة أبعاد، ولقد صيغت عبارات المقياس بصيغة سالبة، ويتم تصحيحه في اتجاه درجة الصحة النفسية، أي الدرجات العالية تدل على عدم السلامة وعدم الصحة النفسية، والدرجات المنخفضة تدل على وجود الصحة النفسية وسلامة الفرد نفسيا، ويتم الإجابة على المقياس ضمن 05 بدائل تقابلها 05 أوزان (1-أعاني دائما، 2-أعاني كثيرا، 3-أعاني أحيانا، 4-لا أعاني، 5-لا أعاني أبدا).

الجدول رقم (02): توزيع الفقرات حسب أبعاد مقياس الصحة النفسية

الأبعاد	الفقرات	المجموع
الأعراض الجسمانية	71-58-56-52-49-48-42-40-11-04-01	11
الوسواس القهري	65-55-51-46-45-38-28-10-09-03	10
الحساسية التفاعلية	73-69-61-41-37-36-34-21-06	09
الإكتئاب	54-32-31-30-29-27-26-22-20-15-14-05-02	13
القلق	86-80-79-72-57-39-33-23-17-12	10
العداوة	81-74-67-63-24-13	06
قلق الخواف (الفوبيا)	82-78-75-50-70-47-25	07
البارانويا	83-76-68-43-18-08	06
الذهانية	-88-87-85-84-77-62-35-16-07	10
العبارات الأخرى	89-66-64-60-53-44-19	08
	المجموع الكلي	89

II . الدراسة الاستطلاعية:

1.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحضير للدراسة الأساسية من خلال اختبار أدوات البحث وفحص خصائصها السيكومترية، والتعرف على طبيعة عينة الدراسة والميدان البحثي، وتحديد الصعوبات المحتملة التي قد تواجه تطبيق الدراسة الرئيسية، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

- **التعرف على ميدان الدراسة:** استكشاف البيئة الجامعية (جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف) وفهم طبيعة المجتمع الطلابي من حيث التخصصات والمستويات الدراسية.
- تحديد أبرز التحديات والعقبات المنهجية التي قد تؤثر على تنفيذ الدراسة الأساسية.
- **اختبار أدوات الدراسة:** التحقق من **الخصائص السيكومترية** للأدوات المستخدمة (مقياس الطموح الدراسي، مقياس الصحة النفسية، وأسئلة الرضا عن التخصص)، بما في ذلك:
- الكشف عن أي تحيز أو مشاكل في تجميع البيانات (مثل نسبة الاستجابة، إجابات غير مكتملة).
- تحسين آلية توزيع الاستبيانات وجمع البيانات بناءً على ملاحظات الدراسة الاستطلاعية.
- ضبط الفترة الزمنية والمكانية المناسبة للتطبيق النهائي.
- **توفير بيانات أولية:** الحصول على مؤشرات أولية حول مستويات المتغيرات المدروسة (الطموح الدراسي، الصحة النفسية، الرضا عن التخصص) لدى العينة الاستطلاعية.

2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

2-1- الحدود الزمنية: حيث كانت الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة ما بين شهر ماي وشهر جوان من السنة الجامعية 2022.

2-2- الحدود المكانية: حيث أجريت دراستنا الميدانية بجامعة حسيبة بن بوعلي بولاية الشلف.

3. مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (200) طالب جامعي، وتمثلت مواصفاتهم كما يلي:

الجدول رقم (3) : مواصفات العينة الاستطلاعية .

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	**ذكور**	73	%36.5
	إناث	127	%63.5
المستوى الدراسي	**ليسانس**	149	%74.5
	ماستر	49	%24.5
التخصص	**علوم اجتماعية**	84	%42
	حقوق	75	%37.5
	تخصصات علمية	41	%20.5
العمر	**20–23 سنة**	159	%79.5
	24–26 سنة	37	%18.5
	27–40 سنة	4	%2
الرغبة في التخصص	**نعم**	146	%73
	لا	54	%27
الرضا عن التخصص	**نعم**	152	%76
	لا	48	%24
المجموع	/	200	%100

تكوّنت عينة الدراسة من **200** طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات والمستويات الجامعية، من حيث **الجنس**، شكّلت الإناث النسبة الأكبر بواقع 63.5%، في حين بلغ تمثيل الذكور 36.5%، ويمكن تفسير هذا التباين بكون بعض التخصصات الجامعية، لا سيما في العلوم الاجتماعية والإنسانية، تُسجّل إقبالاً أكبر من الطالبات مقارنة بالطلبة، وهو ما يعكس ميولًا اجتماعية وثقافية نحو تلك التخصصات.

أما بالنسبة لـ**المستوى الدراسي**، فقد لوحظ أن نسبة طلبة الليسانس بلغت 74.5%، مقابل 24.5% فقط لطلبة الماستر، ويُعزى هذا التفاوت إلى كون الفئة الأكبر من الطلبة لا تزال في مرحلة التدرّج الجامعي، كما أن عدد طلبة الماستر يكون عادةً محدودًا نتيجة شروط القبول الأكاديمي.

فيما يخص **التخصص الأكاديمي**، تركزت النسب في تخصصات العلوم الاجتماعية (42%) والحقوق (37.5%)، بينما سجلت التخصصات العلمية نسبة أقل (20.5%)، ويُفسَّر هذا الاختلاف بطبيعة الدراسة واهتمامات الطلبة، حيث أن الدراسات التي تركز على الجوانب النفسية والاجتماعية تكون أكثر ارتباطًا بتخصصات العلوم الاجتماعية والحقوق.

أما من حيث **الفئة العمرية**، فقد كانت الغالبية في الفئة بين 20 و23 سنة (79.5%)، وهي الفئة العمرية المعتادة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى، في حين انخفضت النسبة تدريجيًا للفئات الأكبر سنًا، حيث بلغت 18.5% للفئة 24–26 سنة، و2% فقط للفئة 27–40 سنة، ويُعزى هذا التوزيع إلى طبيعة الدراسة الجامعية النظامية التي تستقطب فئة الشباب مباشرة بعد التعليم الثانوي.

وفيما يتعلق بـ**الرغبة في التخصص**، فقد عبّر 73% من أفراد العينة عن رضاهم واهتمامهم بالتخصص الذي يدرسونه، بينما 27% لا يرغبون في تخصصهم، وقد يرجع هذا التفاوت إلى مدى التوافق بين رغبة الطالب والتوجيه الأكاديمي أو ضغط اختيارات التسجيل.

وأخيرًا، أظهر 76% من الطلبة **رضاهم عن تخصصهم**، مقابل 24% غير راضين، ما قد يُعزى إلى عوامل تتعلق بجودة التكوين، آفاق التوظيف، أو مدى تطابق التخصص مع الميول الشخصية.

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.4. مقياس الطموح الدراسي: تم التأكد من الخصائص السيكومترية كما يلي:

أولا. الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (04): المقارنة الطرفية لمقياس الطموح الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	المجموعة العليا	77.33	6.87	106	15.32	دالة عند 0.01
	المجموعة الدنيا	46.16	13.26			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الدراسي بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا من الطلبة، أي ان المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية، وعليه فالمقياس صادق.

ثانيا. الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

جدول (05): معاملات ثبات مقياس الطموح الدراسي

	الفا كرونباخ	جوتمان	التجزئة النصفية
البعد الأكاديمي	0.71	0.80	0.81
البعد المهني	0.71	0.80	0.88
المثابرة	0.72	0.81	0.90
الطموح	0.83	0.91	0.92

2.4. مقياس الصحة النفسية:

أولا. الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وكانت النتائج تشير إلى أن معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (0,05)، تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من 0.36 إلى 0,85، وبين الفقرات والمقياس ككل من 0.30 إلى 0,74، وبين الأبعاد والمقياس ككل من 0.83 إلى 0.92، وهي معاملات تدل على صدق المقياس من خلال اتساقه الداخلي.

جدول(06): معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية

رقم الفقرة	البعد الجسمي	بعد الوسواس	بعد الحساسية	بعد الاكتئاب	بعد القلق	بعد العداوة	بعد الفوبيا	بعد البرانويا	بعد الذهانية	أخرى	الدرجة الكلية
1	0.37**										**0.30**
2	0.55**										**0.49**
3	0.39**										**0.36**
4	0.61**										**0.55**
5	0.72**										**0.69**
6	0.69**										**0.59**
7	0.58**										**0.53**
8	0.65**										**0.62**
9	0.58**										**0.54**
10	0.65**										**0.61**
11	0.66**										**0.62**
1		0.36**									**0.37**
2		0.42**									**0.34**
3		0.34**									**0.39**
4		0.57**									**0.54**
5		0.60**									**0.57**
6		0.52**									**0.30**
7		0.71**									**0.71**

**0.66								**0.63		8
**0.66								**0.68		9
**0.58								**0.62		10
**0.38								**0.49		1
**0.51								**0.60		2
**0.54								**0.62		3
**0.51								**0.63		4
**0.50								**0.61		5
**0.69								**0.72		6
**0.64								**0.65		7
**0.73								**0.74		8
**0.63								**0.59		9
**0.44							**0.54			1
**0.44							**0.56			2
**0.49							**0.56			3
**0.55							**0.64			4
**0.39							**0.50			5
**0.52							**0.61			6
**0.53							**0.60			7
**0.47							**0.55			8

**0.63							**0.70				9
**0.59							**0.67				10
**0.54							**0.64				11
**0.58							**0.63				12
**0.54							**0.47				13
**0.36						**0.32					1
**0.56						**0.46					2
**0.63						**0.60					3
**0.61						**0.53					4
**0.53						**0.47					5
**0.63						**0.61					6
**0.64						**0.67					7
**0.58						**0.61					8
**0.42						**0.65					9
**0.30						**0.56					10
**0.44					**0.57						1
**0.49					**0.56						2
**0.43					**0.51						3
**0.52					**0.63						4
**0.72					**0.77						5

**0.63					**0.72						6
**0.66				**0.64							1
**0.65				**0.64							2
**0.57				**0.59							3
**0.47				**0.45							4
**0.58				**0.59							5
**0.43				**0.77							6
**0.62				**0.61							7
**0.42			**0.52								1
**0.34			**0.42								2
**0.64			**0.62								3
**0.40			**0.75								4
**0.63			**0.62								5
**0.64			**0.59								6
**0.45		**0.46									1
**0.58		**0.57									2
**0.55		**0.55									3
**0.71		**0.73									4
**0.66		**0.72									5
**0.74		**0.85									6

**0.60		**0.65									7
**0.69		**0.75									8
**0.61		**0.68									9
**0.74		**0.85									10
**0.35	**0.36										1
**0.61	**0.65										2
**0.60	**0.65										3
**0.49	**0.60										4
**0.51	**0.62										5
**0.56	**0.66										6
**0.65	**0.74										7
**0.73	**0.73										8
	**0.90	**0.93	**0.80	**0.83	**0.86	**0.85	**0.87	**0.91	**0.89	**0.92	الدرجة الكلية

ثانيا. الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

جدول (07): معاملات ثبات مقياس الصحة النفسية

المتغيرات	الفا كرونباخ	جوتمان	التجزئة النصفية
البعد الجسمي	0.75	0.83	0.90
بعد الوسواس	0.72	0.83	0.88
بعد الحساسية	0.76	0.84	089
بعد الاكتئاب	0.84	0.85	0.71
بعد القلق	0.71	0.83	0.76
بعد العداوة	0.75	0.85	0.88
بعد الفوبيا	0.73	0.87	0.92
بعد البرانويا	0.73	0.86	0.91
بعد الذهانية	0.77	0.86	0.95
أخرى	0.76	0.85	0.92
الصحة النفسية	0.79	0.88	0.98

III. الدراسة الأساسية:

1. مواصفات عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من **400** طالب وطالبة، وتمثلت مواصفاتهم من حيث المتغيرات المدروسة كما يلي:

الجدول رقم (8): مواصفات العينة الأساسية

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
الذكور	114	28.5
الإناث	286	71.5
المستوى الدراسي		
ليسانس	272	68
ماستر	128	32
التخصص		
علوم اجتماعية	179	44.8
التخصصات العلمية	66	15.5
حقوق	155	38.8
السن		
23_20	342	85.5
26_24	47	11.8
40_27	11	2.8
المجموع	400	% 100

يوضح الجدول ما يلي:

الجنس: بلغت نسبة الإناث 71.5% (286 مشاركة)، بينما بلغت نسبة الذكور 28.5% (114 مشاركًا). ويُعزى هذا التفاوت إلى هيمنة الإناث في ميادين مثل العلوم الاجتماعية والحقوق، وهي تخصصات تحظى عادة بإقبال أكبر من الطالبات مقارنة بالطلبة، وذلك بسبب عوامل ثقافية واجتماعية، فضلاً عن ميول الإناث نحو التخصصات النظرية ذات الطابع الإنساني.

المستوى الدراسي: شكل طلبة الليسانس نسبة 68% (272 طالبًا)، مقابل 32% (128 طالبًا) لطلبة الماستر. ويعود هذا التباين إلى كون مرحلة الليسانس تمثل القاعدة الأوسع في النظام الجامعي، حيث يلتحق بها عدد كبير من الطلبة مباشرة بعد إنهاء التعليم الثانوي، بينما تقل النسبة في مرحلة الماستر بسبب المعايير الانتقائية واشتراط النجاح بتقدير جيد.

التخصص: توزعت العينة على ثلاث تخصصات رئيسية، حيث جاءت **العلوم الاجتماعية** في المرتبة الأولى بنسبة 44.8% (179 مشاركًا)، تليها **الحقوق** بنسبة 38.8% (155 مشاركًا)، ثم **التخصصات العلمية** بنسبة 15.5% (66 مشاركًا)، ويُفسر هذا التباين بطبيعة موضوع الدراسة، الذي يبدو ذا صلة مباشرة بالعلوم الاجتماعية والحقوق، ما جعل تمثيل هذه التخصصات أعلى، في حين تقل نسبة الطلبة من التخصصات العلمية نظرًا لبُعد اهتمامهم الأكاديمي عن محاور الدراسة.

العمر: أظهرت البيانات أن الفئة العمرية **20–23 سنة** تمثل النسبة الأكبر بـ 85.5% (342 مشاركًا)، تليها فئة **24–26 سنة** بنسبة 11.8% (47 مشاركًا)، ثم فئة **27–40 سنة** بنسبة 2.8% (11 مشاركًا)، ويُعزى هذا التفاوت إلى أن الدراسة الجامعية تبدأ عادة في سن 18–19 سنة، وبالتالي فإن أغلب الطلبة في طور الليسانس والماستر يندرجون طبيعيًا ضمن الفئة العمرية الأولى، أما الفئات الأكبر سنًا فغالبًا ما تمثل حالات خاصة، مثل العودة للدراسة بعد انقطاع أو تأخر في المسار الجامعي.

2. **الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS الإصدار 24**، مع تطبيق الأساليب الاحصائية التالية:

- **الإحصاء الوصفي:** من خلال:

- التكرارات والنسب المئوية

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

- **الإحصاء الاستدلالي:** من خلال:

-تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)

- **اختبار (t-test)** للفروق بين مجموعتين مستقلتين.

-معامل الارتباط (Pearson)

- اختبار كا^2

معامل ألفا كرونباخ

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

I . عرض النتائج:

1.عرض نتائج التساؤل الأول:

ينص هذا التساؤل على "ما هو مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين"، وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، المتوسط النظري، الانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(09) : مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
الجسمي	29,71	33	8,14520
الوسواس	26,90	30	7,52265
حساسية	24,38	27	7,41744
اكتئاب	35,12	39	9,52191
قلق	27,78	30	10,50441
عداوة	16,31	18	5,05732
فوبيا	19,67	21	7,64374
برانويا	16,55	18	6,08100
ذهانية	28,13	30	9,87804
اخرى	21,69	24	6,46247
الصحة النفسية	246,27	270	68,71

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسطات الحسابية متقاربة مع المتوسطات النظرية ،سواء بالنسبة لأبعاد الصحة النفسية (الجسمي، الوسواس، حساسية ،اكتئاب ، قلق، عداوة، فوبيا، برانويا ،ذهانية، أخرى) أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ، أي ان مستوى الصحة النفسية متوسط لدى الطلبة الجامعيين.

2. عرض نتائج التساؤل الثاني:

ينص هذا التساؤل على " ما هو مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟" وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، المتوسط النظري، الانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(10): مستويات الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
البعد الأكاديمي	20,7450	18	5,59035
البعد المهني	21,1300	18	5,66715
بعد المثابرة	21,1400	18	6,01587
الطموح	63,0150	54	14,08742

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية متقاربة، سواء بالنسبة للأبعاد الثلاثة (البعد الأكاديمي ، البعد المهني، بعد المثابرة (أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يدل على أن مستوى الطموح الأكاديمي متوسط لدى الطلبة الجامعيين ..

3. عرض نتائج التساؤل الثالث:

ينص هذا التساؤل على " ما هو مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلبة الجامعيين؟" وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(11): مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلبة الجامعيين

المتغيرات	التكرارات	%
غير راض عن التخصص	52	13
راض عن التخصص	348	87
المجموع	400	100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه بأن نسبة الطلبة الراضون عن تخصصهم قد بلغت 87% ، في حين أن نسبة الطلبة غير الراضون عن تخصصهم الجامعي فقد بلغت 13% فقط.، أي أن مستوى الرضا عن التخصص لدى عينة الدراسة مرتفع.

4.عرض نتائج التساؤل الرابع:

ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى كل من الطموح الأكاديمي، الصحة النفسية والرضا عن التخصص تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي؟" .

وللإجابة على هذا التساؤل تم تقسيمه إلى التساؤلات الجزئية التالية:

1.4.عرض نتائج التساؤل الجزئي (1.4) :

ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي ؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(12): الفروق في مستوى الطموح تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	61,3836	16,89875	598	-2.15	0.03
	إناث	63,9528	12,10732			
التخصص	أدبي	62,8945	15,12616	598	-0.39	0.69
	علمي	63,4634	9,28006			
المستوى الدراسي	ليسانس	64,0805	14,77341	598	3.19	0.001
	ماستر	59,9020	11,33913			
السن	اقل من 22 سنة	63,2138	14,98334	598	0.68	0.49
	أكبر من 22 سنة	62,2439	9,88486			

يتضح لنا من خلال الجدول أنه **يوجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث)** و **المستوى الدراسي (لصالح الليسانس)**، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.03) و (0.01) على التوالي وهو أقل من (0.05) ، في حين أنه **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لكل من **التخصص والسن** حيث بلغ مستوى الدلالة (0.69) و(0.49) على التوالي وهي أكبر من(0.05) .

2.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (2.4):

ينص هذا التساؤل على "هل توجد فروق في مستوى الصحة النفسية تعود للفروق في المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي و السن؟"، وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(13): الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي والسن

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	232,5479	74,50720	598	−3.74	0.000
	إناث	254,1575	63,93571			
التخصص	أدبي	247,3797	69,72731	598	0.59	0.55
	علمي	243,2439	64,46149			
المستوى الدراسي	ليسانس	246,9128	69,97392	598	0.39	0.69
	ماستر	244,3922	65,09035			
السن	اقل من 22 سنة	249,2390	70,46002	598	2.09	0.03
	أكبر من 22 سنة	234,7561	60,38230			

يتضح من خلال الجدول أنه **يوجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث) والسن (لصالح اقل من 22 سنة)**، بحيث بلغ مستوى الدلالة (0.00) و (0.03 (على التوالي وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، كما أنه **لا توجد**

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **التخصص و المستوى الدراسي** حيث بلغ مستوى الدلالة (0.55) و (0.69) على التوالي وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

3.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (3.4) :

ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى الرضا عن التخصص تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي والسن ؟"، وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار كا2، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(14): الفروق في مستوى الرضا عن التخصص تبعا للجنس، التخصص، المستوى الدراسي

المتغيرات		الرضا عن التخصص		درجة الحرية	قيمة c^2X	مستوى الدلالة
		راض	غير راض			
الجنس	ذكور	113	106	1	5.80	0.01
	إناث	235	146			
التخصص	أدبي	273	204	1	0.56	0.45
	علمي	75	48			
المستوى الدراسي	ليسانس	269	178	1	3.41	0.06
	ماستر	79	74			
السن	اقل من 22 سنة	288	189	1	5.39	0.02
	من 22 اكبر سنة	60	63			

يتضح من خلال الجدول أعلاه بأن **توجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث)، و السن (اقل من 22 سنة)** ، بحيث بلغ

مستوى الدلالة على التوالي (0.01) و (0.06) و(0.02) وهي قيم أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، في حين أنه **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص تبعا **للتخصص** و**المستوى الدراسي** بحث بلغ مستوى الدلالة (0.45) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05).

5.عرض نتائج التساؤل الخامس:

ينص هذا التساؤل على " هل هناك فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعود للفروق في مستوى الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، وفئة الطلبة (راض عن التخصص/ غير راض عن التخصص) ، والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار دلالة فروق متوسطات مستويات الطلبة للطموح الأكاديمي تبعا لمتغيري الرضا عن التخصص (راض/ غير راض)، ومستويات الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما، من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الطموح الأكاديمي في ضوء هذين المتغيرين (الرضا عن التخصص، الصحة النفسية)، كما تم الكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)، وكانت النتائج وفق ما يلي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة للطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير فئات الرضا عن التخصص والصحة النفسية، وكانت النتائج كما هو في الجدول التالي:

الجدول (15): يوضح مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لمتغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية

الرضا / الصحة	مستوى منخفض		مستوى متوسط		مستوى مرتفع		المجموع	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
غير راض	44,35	14,19	55,20	11,19	67,42	8,17	54,09	14,29
راض	55,80	13,20	65,47	8,96	73,04	7,92	69,47	9,75
المجموع	46,12	14,58	60,54	11,31	71,93	8,27	63,01	14,08

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير فئات الطلبة (راض عن التخصص، غير راض عن التخصص)، كما توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير مستويات الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، فبالنسبة لمتغير فئات الطلبة نلاحظ أن المتوسط الحسابي لفئة الطلبة الراضين عن تخصصهم (69.47) يفوق المتوسط الحسابي للطلبة غير الراضين عن تخصصهم (54.09)، أما بالنسبة لمتغير مستويات الصحة النفسية فنلاحظ أن المتوسط الحسابي متفاوت من فئة لأخرى، حيث بلغت متوسطات الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المنخفض والمتوسط والمرتفع (46.12)،(60.54) و(71.93) على التوالي.

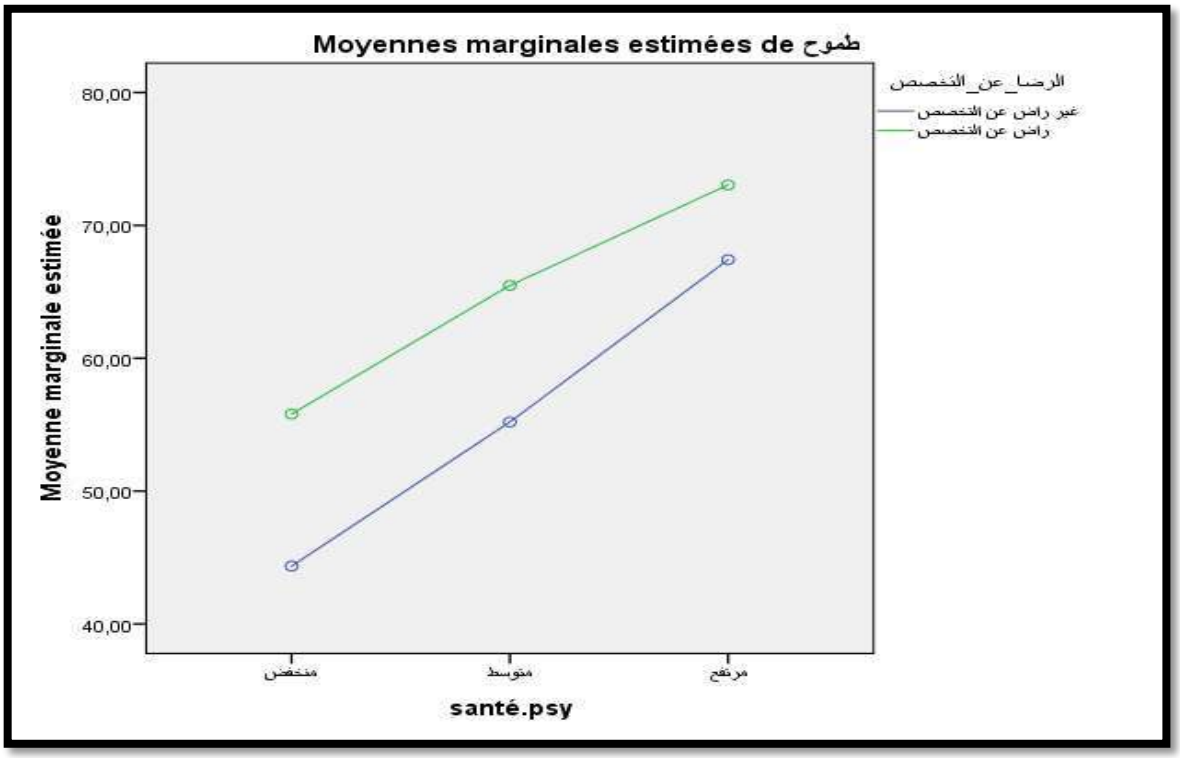
ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية للطموح الأكاديمي تبعاً لمتغيري فئات الطلبة (راض عن التخصص / غير راض عن التخصص)، ومستويات الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (16): الفروق في مستوى الطموح تبعا لمتغيري الصحة النفسية وفئات الطلبة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فئات الطلبة (راض/ غير راض)	6242,126	1	6242,126	61,765	,000
مستوى الصحة النفسية	18577,519	2	9288,759	91,910	,000
الرضا عن التخصص X الصحة النفسية	629,481	2	314,740	3,114	,045
الخطأ	60031,556	594	101,063		
الكلي	2501409,000	600			

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الرضا عن التخصص، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (35.60) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، بحيث كانت الدلالة لفئة الطلبة الراضين عن التخصص إذ بلغ متوسطهم الحسابي (69,47) مقابل (54,09) للطلبة غير الراضين عن تخصصهم، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير مستوى الصحة النفسية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (12.49) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث كانت الدلالة لصالح فئة الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع إذ بلغ متوسطهم الحسابي(71,93)، مقابل(60,54) للطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المتوسط و(46,12) للطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المنخفض كما تظهر النتائج في الجدول السابق(15).

في حين تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزي للتفاعل بين فئات الطلبة (راض عن التخصص/غير راض عن التخصص) والصحة النفسية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.82) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا ما يؤكده الشكل (1) الذي يوضح الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير فئات الطلبة حسب الرضا عن التخصص ومستويات الصحة النفسية والتفاعل بينهما.



الشكل (02):الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا للرضا عن التخصص والصحة النفسية والتفاعل بينهما

وعليه يمكن القول بتحقق جزئي، أي: وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الرضا عن التخصص (لصالح فئة الطلبة الراضين عن تخصصهم)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الصحة النفسية (لصالح الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزي للتفاعل بين متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية.

II. مناقشة النتائج:

1.مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول: ينص هذا التساؤل على "**ما هو مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين**"، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى أن مستوى الصحة النفسية **متوسط** لدى الطلبة الجامعيين.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة لرزاق أمنة (2003) حول الصحة النفسية لدى طلبة صنعاء وعلاقتها ب الضغوط النفسية حيث توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة وطالبات جامعة صنعاء كان متوسط (شافية، 2015 ،ص. 176).

كما تتفق مع نتائج دراسة شهري توفيق (2018)، والتي توصلت إلى وجود مستوى صحة نفسية متوسط لدى معظم الطلبة الجامعيين، وتتفق ايضا مع دراسة بلجيك 1998 التي توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين متوسط (شهري 2018 ص 187).

في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة بدوي التي توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الوادي منخفض، كما تختلف مع دراسة صالح(2018) التي أظهرت نتائجها انخفاض في مستوى الصحة النفسية لدى نسبة كبيرة من أفراد العينة (ص 18 ،19)، كما تختلف أيضا مع دراسة قندوز(2018) لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم والتي كانت هدفها التعرف على واقع الصحة النفسية لدى الطلبة وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مستوى عالي من الصحة النفسية لدى الطلبة (ص233).

يمكن تفسير نتائج دراستنا الحالية والتي توصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية متوسطة ويعود هذا إلى قدرة الطالب على مسايرة البيئة الجامعية والأسرية والاجتماعية وتحقيق مستوى من التوافق والتكيف معه وتحقيق الطلبة مستوى من التوافق الاجتماعي والنفسي والأسري والجامعي، كما أن الضغوط الأكاديمية التي يواجهها الطلبة الجامعيون – الامتحانات والواجبات والمشاريع– تؤثر على صحتهم النفسية ، وكذا التغيرات الاجتماعية كالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة يتطلب التكيف مع بيئة جديدة و أصدقاء جدد قد مما يسبب شعورا بالوحدة أو القلق، إضافة إلى أن الاختلاف بين مستويات المرحلة الجامعية ونظام الدفعات التي يدرس بها الطلبة، يؤدي إلى عدم القدرة على التكيف والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وانخفاض في التوافق النفسي والاتزان الانفعالي وإلى وجود مشكلات انفعالية ونفسية لدى الطلبة ذواتهم,

وتجدر الإشارة إلى أن المرحلة العمرية للطلبة الجامعيين تمكنهم من تحقيق مستوى ثابت نسبيا من التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في البيئة الاجتماعية، والقدرة على تحقيق الذات واستغلال قدراتهم وإمكانياتهم بدرجة مقبولة، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة الجامعية، بمعنى أنّ الطلبة الأعلى تعليماً يمتازون بمجموعة من المظاهر السلوكية مثل القدرة على تحقيق الأهداف، القدرة على تعلّم مهارات جديدة، تحمّل المسؤوليات، توقّع تحسّن الظروف في المستقبل، التخطيط للمستقبل بنجاح، توقّع النجاح مستقبلاً، وكذلك في القدرة على إصدار أحكام عادلة في المواقف والمشكلات التي يتعاملون معها، كما يكون لديهم توقّع لامتلاك القدرة على حلّ المشكلات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (كافي، 2012، ص. 100).

توصّلت دراسة آل مقبل (2020) إلى أنّ طبيعة التنشئة الأسرية في المجتمعات العربية تؤثر في مستوى الصحة النفسية لدى الأبناء، كضعف القدرة على التعبير عن الجوانب العاطفية والانفعالية أمام الآخرين، والتي يمكن أن تظهر لدى الذكور بدرجة أكبر من الإناث، فالعديد من الأسر التي لا تعطي الأبناء مساحة للتفكير والتعبير عن المشاعر والعواطف التي تجول بداخلهم، ،الأمر الذي ينعكس سلباً على طريقة تفكير الأبناء وتعبيرهم عن مشاعرهم (آل مقبل، 2020، ص. 367).

كما أنّ الأسرة يمكن أن تعمل على بناء شخصية الأبناء، لكن في الاتجاه السلبي، ما يؤدّي إلى عدم التوازن النفسي والانفعالي ، وبالتالي عدم تحقيق استقلاليتهم (بالتعلّق غير الآمن) والصحة النفسية، إذ تُعتبر التنشئة الاجتماعية عاملاً مهمّاً للتطوّر الانفعالي لدى الفرد وزيادة وعيه بقدرته الانفعالية التي يستطيع من خلالها أن يصف مشاعره وأن يحدّدها، فالأسر الجزائرية بصفة عامة لا تعتمد على أسلوب الحوار مع الطفل أو تشجيعه على التعبير عن مشاعره، حيث تعتبر المشاعر خصوصية لا يجب الإفصاح عنها.

كما يُعتبر تمتّع الفرد بالمهارات الاجتماعية في ظلّ التفاعل مع الآخرين من أهم مصادر الفاعلية الذاتية لدى الفرد والإيمان بمكانته وقيمته في المجتمع، واعتقاده بالقدرة على المواجهة والضبط والتحدي، فإدراكه لفاعليته الذاتية في تفاعلاته السابقة يساعده على تحقيق التوافق الاجتماعي حسب نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية، فكل فرد يخزن في ذاكرته تقييما لكفاءته وفعالية استراتيجياته أثناء تجاربه الاجتماعية، والتي يبني على أساسها اعتقاداته حول فاعليته أو عدم فاعليته (زرزايحي وغريب، 2022، ص. 59).

2. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني: ينص هذا التساؤل على " ما هو مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟"، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي **متوسط** لدى الطلبة الجامعيين .

بحيث يتأثر الطموح الدراسي بعدة عوامل، كالعوامل الشخصية والتي تتعلق بثقة الطالب لنظرته المستقبلية، والعوامل الأسرية كالدعم الذي يتلقاه من أسرته والتوجيه الأبوي والبيئة المنزلية التي تؤثر على مستوى الطموح لديه، إنّ الصورة التي يكوّنها الفرد عن إمكاناته العقلية والمعرفية التي تطوّرت عبر تنشئته الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها، تزوّده بتصوّر يحدّد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرّضه إلى مواقف وخبرات معيّنة، وبالتالي فإنّ مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطويره لمفهوم الذات الأكاديمي على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات أكاديمية وبين قدرات رفاقه وإمكاناتهم واستعداداتهم (جرايسي، 2012، ص. 16).

إضافة إلى جودة التعليم وعلاقات البيئة الجامعية، اذ تؤثر جماعة الرفاق والمجتمع المحيط به والوضع الاقتصادي ومستوى الاستقرار المادي الذي يعيشه .

كما يؤثر التحصيل الدراسي على مستوى الطموح لدى الطلاب و هذا ما أسفرت عليه نتائج دراسة ابوصلال (1993) والتي كانت أهم نتائجها وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي (يوسفي وتاوريوريت د.ت, ص673)

إن مستوى الطموح الدراسي المتوسط لدى طلبة الجامعة هي نتيجة تلامس الواقع وتحاكيه، وهذا ما أكدت عليه كاميليا عبد الفتاح (1984) من خلال اعتبارها أن الطموح سمة نسبية ثابتة نسبيا تتحدد حسب خبرات النجاح والفشل لدى الفرد، وهذا ما تؤيده نظرية القيمة الذاتية اسكالـونا (Escalona 1940) و التي ركزت على أن مستوى الطموح تختلف درجته بقدر قرب و بعد الفرد من دائرة الفشل ومدى رؤيته للأحداث بواقعية.

كما ذكر الفرد ادلر(Alfred Adler) أن مستوى الطموح يتأثر بكل من ذات الفرد وملكاته و قدراته مثل الذكاء و مستويات الإبداع و التخطيط و القدرة على حل المشكلات والتعامل معها والكفاح في الوضعيات الحياتية الأفراد، وركز على مدى أهمية الحوافز الاجتماعية في بناء وصقل طموح الفرد.

بينما تفسر نظرية المجال أن مستوى الطموح يتأثر بعدة عوامل منها عامل **النضج** فكلما ارتفع هذا الأخير ارتفعت القدرة على مسايرة الوقائع والأحداث اليومية، وعامل القدرة العقلية فكلما ارتفع استطاع الفرد تحقيق أهداف أكثر صعوبة، وعامل النظرة المستقبلية لدى الفرد فكلما ارتفع كلما كون الإنسان صورة مستقبلية ايجابية و حقق تقدما أكثر.

ويؤكّد كل من موريس، سميث، ديفيس ونول (Morris & all ,2016) أنّ وجود الطلاب في مكان يتمتّع بالأمان تحت إدارة منظمة ومرافق مناسبة، يساهم في النجاح الأكاديمي، كما تساهم البرامج الاجتماعية والبرامج الأكاديمية التي يتم تنظيمها في مساكن الطلاب، في نجاحهم واستقلاليتهم (Zamokuhle, 2021)، لهذا يُعتبر النجاح والتفوّق هدفا صعب المنال لدى كثير منهم، لأنّ اكتساب المعارف وتحقيق النجاح في الجامعة يتعلّقان بعدة عوامل متكاملة فيما بينها

(بوطبال، 2015)، إذ خلص وينر (Weiner :2010) إلى وجود ثلاثة أبعاد للنجاح والفشل الأكاديمي هي مركز السببية(locus of causality)، الاستقرار (stability)، التحكم الشخصي (personal control) (Rosito ,2020).

وقد ينجح الطلبة أثناء عملية التعلّم وقد يفشلون، لذلك يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بتبريرها بعوامل عدة مثل صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلّم نحوهم أو عدم الرغبة في دراسة مادة معينة ... إلخ، ويعمل هذا العزو دليلاً للطلبة حول توقعاتهم للنجاح أو الفشل في تلك المهمّات في المستقبل(غباري وآخرون، 2012)، كما يرى تينتو (Tinto ,1975)أنّ التفاعل داخل بيئة الجامعة والتكامل الأخلاقي الكافي والانتماء الجماعي هي عوامل بارزة تؤثر على نجاح الطلاب في المؤسسات الجامعية(Fraser& Killen, 2003).

وتشير عدة دراسات تستند إلى نموذج وينر(Weiner) ثلاثي الأبعاد، إلى أنّ صفات الطلّاب مرتبطة بطموحهم وتوقّعاتهم المتعلّقة بالأداء المستقبلي (Forsyth ,1986)، حيث توصّلت دراسة سوارس(Soares) في البرازيل إلى وجود علاقة ارتباط بين المهارات الاجتماعية والتوقعات الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Soares,2012)، كما يرى سيمسك (Simsek ,2012) أنّ التوقعات المستقبلية هي المواقف التي يأمل الطلّاب حدوثها في المستقبل، بينما تشير دراسات أخرى إلى أنّ التوقّع الإيجابي للمستقبل يُحسّن الحالة النفسية، وأنّ خطط النجاح والعلاقات الشخصية عادة ما تأتي في المقدمة (Sanli & Saraçli ,2015) .

3.مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثالث: ينص هذا التساؤل على " ما هو مستوى الرضا عن التخصص لدى الطلبة الجامعيين؟"، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى أن مستوى الرضا عن التخصص لدى عينة الدراسة **مرتفع**.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشقيفي (2022) والتي توصلت إلى أن امتلاك الطلبة لمستوى عال من الرضا عن التخصص الجامعي(الشقيفي:2022)، ومع نتائج دراسة صيفور (2020) التي توصلت إلى أن مستوى الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي مرتفع لدى الطلبة الجامعيين (صيفور :2020، 332)

ويمكن تفسير المستوى المرتفع للرضا عن التخصص من خلال عدة جوانب، منها جانب التحصيل الأكاديمي كما ذكر سميث (smith: 2020) بحيث أن الطلاب الذين يحققون نتائج أكاديمية جيدة غالبا ما يكون لديهم مستوى رضا أعلى عن تخصصهم.

وفي ذات الصدد يجدر بنا النظر إلى الاهتمام الشخصي، إذ أكد براون (brawn 2019) على أن الطلاب الذين يختارون تخصصات تتناسب مع اهتماماتهم الشخصية يميلون لشعور بالرضا في ذلك (brawn: 2019)، كما لا يخفى دور الدعم الاجتماعي والذي ركز عليها جونسون (Johnson 2021) مؤكدا أن وجود شبكة دعم من الأقران وأعضاء هيئة التدريس يمكن أن يعزز من مستوى الرضا لدى الطلاب ، ولفرص التعلم العلمي كذلك دور في ذلك وهذا ما أوضحه ويليام (wiliqms:2022) معتبرا أن التخصصات التي تقدم فرصا للتعلم العلمي والتدريب المهني تساهم في ارتفاع مستوى الرضا التعليمي ، كما نجد التوقعات الوظيفية التي ذكرها دافيس (davis2020) مبرزا

أن الطلاب الذين يشعرون بأن تخصصهم سيؤدي إلى فرص عمل جيدة يكونون أكثر رضا عنها .

وحسب وجهة نظر روتر، تُعتبر التوقعات من محدّدات السلوك الأولية، ويوضّح ذلك بأنّ سلوك الأفراد يتحدّد بالدرجة التي يتوقعون فيها أنّ سلوكهم سيؤدّي إلى تحقيق أهدافهم، فالتوقعات مبنيّة على التجارب والخبرات السابقة سواء كانت من مواقف نجاح أو مواقف فشل (كافي، 2012، ص ص. 41-42)، وذكر الوقفي (1998) أنّ روتر تحدث في نظريته عن وجود مركز للضبط locus of control، واعتبره توقعاً سائداً أو إستراتيجية معرفية يقيّم الأفراد المواقف على أساسها، وقسّم الأفراد إلى مجموعتين في هذا المجال، المجموعة **الأولى** (ذات مركز الضبط الداخلي) يعتقد أفرادها أنّ المكافآت والعقوبات تعتمد على سلوك الفرد إلى حد بعيد، ويعتقدون أيضا أنّ العمل الجاد والمهارة يمكّنان الفرد من الحصول على المكافأة وتجنّب العقوبة، أمّا أفراد المجموعة **الثانية** (ذات مركز الضبط الخارجي) فيعتقدون أنّ المكافآت والعقوبات تعتمد إلى حد كبير على الحظ والصدفة، وبالتالي لا يمكنهم التحكّم في مجريات الأمور، وكل ما يحدث لهم يرجع إلى عوامل خارجية مثل الصدفة، الحظ، صعوبة المهمة (كافي، 2012، ص. 42).

ووفق هذه النظرية فإنّ لكل طالب شخصيته الخاصة وقدرته على التكيّف والعمل، إذ أنّ أداءه المستقبلي في المدرسة وراحته النفسية يعتمدان على مدى ربط إخفاقاته سواء بالأسباب الداخلية أو الخارجية، حيث أنّه يريح نفسه ولن يتضرّر تقديره لذاته إذا اختار سبباً خارجياً، في حين أنّ الطالب الذي يميل دائماً إلى نسب إخفاقاته لأسباب داخلية سيكون لديه تقدير ذات منخفض وتوقعات ضعيفة لإمكانية تحقيق درجات جيدة في المصفوفة المعقدة للنجاح المدرسي (Ronan, 2014, p. 170).

ويشير العبيدي والعزاوي في دراستهما إلى أنّ الطموح الأكاديمي يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بعدد من سمات الشخصية، حيث أظهرت نتائج البحوث أنّ الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن ومفهوم الذات الإيجابية كلّها عوامل تساهم في رفع مستويات الطموح وبصورة واقعية، في حين تسهم الاضطرابات الانفعالية وعدم الشعور بالأمن وإشباع الحاجات بالعمل في خفض الطموح (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98).

وأشار كل من محمد سليمان وعبد الفتاح مطر (2004) إلى أنّ الذكاء الانفعالي يلعب دوراً مؤثراً في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، فالفرد لا يستطيع أن يبدع أو يبتكر أو يرتقي إذا افتقد مقوّمات الذكاء الانفعالي، مهما كان قدر ما يمتلكه من القدرات الأكاديمية، لأنّ ضعف ذكائه الانفعالي سيعيق ظهور هذه القدرات، كما أشارت بعض الدراسات السيكولوجية إلى أنّ الذكاء الانفعاليةيعتبر منبّئاً جيداً على النجاح في الحياة، حيث يشير كل من بيروكالوآخرون (Berrocale& al ,2008) وأسماء عبد الحميد (2009) إلى أنّ الذكاء الانفعالي يساهم بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق سعادة الفرد (الشطي، 2020، ص ص. 45 – 46).

4. **مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرابع:** ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى كل من الطموح الأكاديمي، الصحة النفسية والرضا عن التخصص تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي؟" .

1,4,مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي (1,4): ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي؟" ، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى أنه **يوجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لكل من **الجنس** و**المستوى الدراسي**.

بحيث توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير **الجنس (لصالح الإناث)**، وهذا ما توصلت إليه دراسة بلعربي مليكة و بوفاتح محمد (2016) التي وجدت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لصالح الطالبات، وكذلك دراسة (رينولدز 1978) في الولايات المتحدة الأمريكية والتي توصلت إلى أن الإناث يظهرن مستوى عادي من الطموح الأكاديمي مقارنة بالذكور.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كامليا عبد الفتاح (1971) بعنوان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى الطالبات (بن كريمة 2015 ص 7)، كما تختلف مع نتائج دراسة سعادات 2015 والتي كانت بعنوان الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة تشرين وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي وكان من بين نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا على مقاييس الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الطلبة الذكور (فؤاد صبرا 2018 ص 37)

كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (صيفية وسامية 2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، وأيضا تعارضت مع دراسة العنزي خالد بن الحميدي هدمول (2016) : المعنونة بالاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب و طالبات الجامعة توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس (بناي و صودف 2023ص 866).

وفي السياق ذاته توصّلت دراسة العبيدي والعزاوي (2019) حول موضوع الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلى أنّ الطلبة يتمتّعون بمستوى طموح جيد، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث أنّهم يتمتّعون بالمستوى ذاته من الطموح الأكاديمي، وفسر الباحثان ذلك بأنّ الطلبة في هذه المرحلة من الدراسة يجب أن يكون لديهم طموح لإكمال دراستهم وتحقيق أهدافهم، وبأنّ هذه الفئة العمرية من الشباب تمتلك قدرات تساعدها على تحقيق أهدافها وطموحاتها المستقبلية (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 111).

يمكن تفسير النتيجة إلى أنها تعود إلى طبيعة اهتمام والبنية الشخصية للإناث مثل حب الأعمال والمجالات الأكاديمية وتحقيق مستويات عالية من النجاح والالتزام فيها كما أن الأنثى تسعى من خلال تجسيد طموحاتها على الواقع إلى كسب مكانة وقيمة ذاتية واجتماعية عالية باعتبار أن المجتمع يولي اهتماما وتقدير ومكانة اتجاه المرأة الطموحة والمجتهدة والملتزمة في مجالات حياتها وتفاعلاتها.

ويؤكد الغريب (1990) في دراسته على أنّ مستوى الطموح ودرجته يتوقفان على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان باستطاعته تحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، فازدياد قدرة الفرد العقلية بزيادة العمر حتى تصل إلى مستوى معيّن، يعني أنّ مستوى طموح الفرد يتغيّر بتغيّر عمره الزمني (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 100)، كما توصّلت دراسة بوطبال (2015) حول توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة على عيّنة قوامها 126 طالباً وطالبة، إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغيّر السنّ لدى طلاب الجامعة الذين لديهم الرضا عن التخصّص(سعيدي وإيدير، 2020، ص. 112)

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أنه **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي تبعا لمتغير **التخصص الدراسي**، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة سليمان (1984) والتي هدفت إلى التعرف على مراتب الطموح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمفهوم الذات، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح و مفهوم الذات تبعا لمتغير التخصص والجنس، ودراسة هناء أبو هشيمة 1987 التي أسفرت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بين التخصصات العلمية والأدبية .

بينما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة ابو طالب (1989): والتي درست ما إذا كانت هناك فروق فردية دالة إحصائيا بالنسبة لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى القسمين الأدبي والعلمية وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في ذلك لصالح طلاب القسم العلمية (بن كريمة, 2015 ،ص9).

بالإضافة إلى دراسة مسني(2003) والتي كان من بين نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح أعلى عند طالبات الفروع العلمية. ودراسة حمادى 1993 التي كشفت على وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص لصالح طلاب التخصصات العلمية (بن كريمة، 2015 ص11).

أما بالنسبة لمتغير السن، فنجد دراسة الزيادي (1999) التي هدفت إلى مقارنة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات و كانت نتائجها بعدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص والعمر. (بن كريمة، 2015 ص11)

وأيضا دراسة (بريس 2004): والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين مصدر ضبط الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة وبينت نتائجها عدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومفهوم الذات ومتغيرات الجنس والتخصص والعمر.(بن كريمة 2015 ،ص13)

كما توصّلت دراسة عبد المجيد ومحمد (2019) حول توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في توقعات النجاح والفشل تبعاً لمتغيّر التخصّص لصالح التخصّص الإنساني(عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 1)، كما توصّلت دراسة الزق (2009) حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة من طلبة الليسانس، إلى وجود فروق ذات دلالة في توقعات النجاح والفشل تبعاً للتخصّص لصالح الكليات الإنسانية (أحمد والعسال، 2015، ص. 81)، في حين توصّلت دراسة تاحوليت (2021) حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، على عيّنة قوامها 127 طالبة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة

الذاتية المدركة تعزى إلى متغيّر التخصّص العلمي لصالح التخصّص الأدبي (تاحوليت، 2021، ص. 312)، بينما توصّلت دراسة العبيدي والعزاوي (2019) حول دراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلى وجود فروق في الطموح الأكاديمي لدى طلبة العيّنة حسب متغيّر التخصّص لصالح التخصّص العلمي (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 87).

وفي السياق ذاته، توصّلت دراسة الشريم (2016) التي استهدفت دراسة القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة القصيم، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغيّر التخصّص (الشريم، 2016، ص. 376)، كما أشار (Lewellyn, 1989) إلى وجود علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية ببعض المتغيّرات الأكاديمية مثل التخصّص (بوطبال، 2015، ص. 44)، بينما توصّلت دراسة ميماي دانيال رومان (2014) حول فشل الطلاب في البيئة الأكاديمية في جامعة بوخارست للاقتصاد، إلى أنّ الأسباب الرئيسية لفشل الطالب في الوضع الذي تم تحليله تتمثل في العوامل الداخلية (الشخصية) والعوامل الخارجية (الوضع الأسري، الضغط الاجتماعي، الضغط الاقتصادي)، وعوامل أخرى مثل صعوبة التخصّصات، المعلم، والصعوبات التربوية، كما وجد أنّ الأسباب الاقتصادية أساسية في فشل الطلاب (Roman, 2014 , p. 170).

كما أشارت دراسة كرماش (2016) حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنتين الثانية والرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة (سعيدي وإيدير، 2020، ص. 112)، بينما توصّلت

دراسة الطراونة (2006) التي استهدفت التعرّف على طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والانبساط – الانطواء تبعاً لمتغيّرات مستوى الدخل الشهري والرتبة العسكرية والمستوى التعليمي، إلى وجود علاقة دالّة إحصائياً بين التشاؤم والتفاؤل والمستوى التعليمي والدخل الشهري (السلطي وآخرون، 2014، ص. 36).

وفي السياق ذاته، توصلت دراسة الزق (2009) حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة من طلبة الليسانس، إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفقاً للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى (أحمد والعسال، 2015، ص. 81)، أمّا في دراسة (Melih, 2013) التي هدفت إلى استقصاء مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في تركيا في تخصّص (الرياضيات) في ضوء متغيّري الجنس والسنة الدراسية، على عيّنة قوامها 244 طالباً وطالبة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية،وتعزى هذه الفروق لمتغيّر المستوى الدراسي لصالح السنة الثالثة (تاحوليت، 2021، ص. 314)، بينما أشار (Lewellyn, 1989) إلى وجود علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية وبعض المتغيّرات الأكاديمية مثل المرحلة الدراسية (بوطبال، 2015، ص. 44).

2,4,مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي (2,4): ينص هذا التساؤل على "هل توجد فروق في مستوى الصحة النفسية تعود للفروق في المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي و السن؟"، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى أنه **يوجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس والسن،**

حيث توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث) و السن (اقل من 22 سنة)**، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة العيد (2007) التي هدفت إلى التعرف على أهمية الصحة النفسية لدى طلبة جامعة تلمسان حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص درجاتهم على أبعاد الصحة النفسية.

ودراسة غالي 2014: التي درست واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة وهران وفقا لمتغير الجنس والإقامة الجامعية حيث وجدت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث (بلقندوز، 2017 ص255)

أما بالنسبة لدراسة قمر (2016) فقد توصلت إلى وجود درجة مرتفعة من الصحة النفسية بين الطلبة و غياب الفروق في الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص) (بلقندوز، 2017 ص 255)

أفضت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص و المستوى الدراسي، وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (الأسود 2020) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة والكشف

عما إذا كانت فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى إلى متغيرات (الجنس.التخصص الدراسي .المستوى الدراسي) وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف جنسهم وتخصصهم الدراسي ومستواهم الدراسي.

وأيضا تتفق مع دراسة (سلطان موسى العويضة) بخصوص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في مستويات الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص.(بدوي ودبار،2023ص15)

غي حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ريم عطية حيدر ،2018) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية في درجات الطلاب في الصحة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين الجيد والممتاز (حنان السيد عبد القادر زيدان ،2021.ص258)

وكذا دراسة (ادلاف2001) والتي هدفت إلى قياس مستوى الصحة النفسية من خلال وصف انتشار التعاسة النفسية لدى الطلبة الجامعيين الكنديين، والتي كان من بين نتائجها أن هناك فروق في مستوى الصحة النفسية مابين الطلبة بحسب المستوى الدراسي حيث سجل الطلبة الجدد أقل مستوى الصحة النفسية.

بالإضافة إلى دراسة (عبد الله 2007) والتي أسفرت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة تبعا لمتغير التخصص و المستوى الجامعي لصالح التخصصات الأدبية والسنوات الأولى نجدهم أقل مستوى في الصحة النفسية (بدوي ودبار ،2023ص14)

3,4,مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي (3,4): ينص هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى الرضا عن التخصص تعود للفروق في المتغيرات التالية:** الجنس، التخصص، المستوى الدراسي والسن ؟"، ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى انه **توجد فروق** ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص تبعا لكل من **الجنس، و السن** .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي تبعًا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والسن يمكن أن يُعزى إلى عدة عوامل نفسية واجتماعية وأكاديمية ,وأما العوامل النفسية فقد تؤثر التوقعات الذاتية والدعم الاجتماعي على مستوى الرضا، حيث أن الإناث قد يحصلن على دعم أكبر من الأسرة والمجتمع، إذن فجنس الطالب يؤثر بشكل أو بأخر على مستوى رضاه عن تخصصه تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك فروقًا في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي بين الذكور والإناث. غالبًا ما تعبر الإناث عن مستويات أعلى من الرضا بسبب عوامل مثل الدعم الاجتماعي والتوجهات الأكاديمية و هذا ما تنوه إليه دراسة العلي (2018) التي أظهرت أن الإناث يشعرن برضا أكبر عن تخصصهن مقارنة بالذكور، حيث أنهن يميلن إلى اختيار تخصصات تتماشى مع اهتماماتهن الشخصية.

و أما بشأن التجارب الأكاديمية فالطلاب في المستويات الدراسية المتقدمة قد يكون لديهم فرص أكبر للمشاركة في الأنشطة العملية، مما يزيد من ارتباطهم بتخصصاتهم، إذ تظهر

الدراسات أن مستوى الدراسة يؤثر بشكل كبير على الرضا عن التخصص، بحيث أن الطلاب في السنوات الأخيرة من دراستهم غالبًا ما يكون لديهم تجارب أكاديمية أكثر تنوعًا، مما يزيد من رضاهم، حيث توصلت دراسة الزهراني (2020) إلى أن الطلاب في السنة الرابعة يعبرون عن رضا أكبر عن تخصصاتهم مقارنة بالطلاب في السنة الأولى، حيث أن التجارب العملية والمشاريع تعزز من فهمهم واهتمامهم بالتخصص.(الزهراني، 2020 :67-89(

إضافة إلى عامل النضج الشخصي مع التقدم العمري، حيث يكتسب الطلاب خبرات حياتية تؤثر على نظرتهم تجاه التعليم والتخصصات، حيث تؤثر الفروق العمرية أيضًا على مستوى الرضا، فالطلاب الأكبر سنًا قد يكون لديهم نظرة أكثر نضجًا تجاه تخصصاتهم، مما يؤدي إلى رضا أكبر، وهذا ما جاء في دراسة الحارثي (2019) التي أظهرت أن الطلاب الأكبر سنًا (25 عامًا وما فوق) كانوا أكثر رضا عن تخصصاتهم مقارنة بالطلاب الأصغر سنًا، حيث أن لديهم تجارب حياتية وعملية تؤثر على تقييمهم.(الحارثي، 2019: 34-56).

ويُعتبر الإسناد السببي الذي يتنبأ بالسلوك الأكاديمي للطلّاب، أحد الجوانب المعرفية التي ينطوي عليها توجيه الأعمال في التعلّم، وهي الجوانب التي لا يمكن فصلها عن الدافع الذي يعدّ عاملاً مؤثراً بقوة على الأداء الأكاديمي. ويؤثر الإسناد السببي على ثلاث قضايا، هي توقّع

الطلاب لنجاحهم وفشلهم، جهد الطلاب ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات، والقرارات التي يتّخذونها بناءً على دراستهم واستجابتهم العاطفية للنجاح والفشل. (Rosito, 2020).

وتمثّل نظرية التوقع – القيمة لـ (Atkinson, 1957) إطاراً لفهم أداء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل، حيث تفترض النظرية أنّه يمكن التنبّؤ باختيار الأفراد لمهام معينة ومثابرتهم في الأداء، وذلك من خلال توقعاتهم للنجاح في إنجاز تلك المهام والقيمة التي يرونها للنجاح، كما تفترض النظرية أنّ خيارات الفرد تتأثر بالخصائص الإيجابية والسلبية للمهمّة على حد سواء (عبد الحميد، 2019، ص. 181).

5. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الخامس: ينص هذا التساؤل على " هل هناك فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعود للفروق في مستوى الصحة النفسية (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، وفئة الطلبة (راض عن التخصص/ غير راض عن التخصص) ، والتفاعل بينهما؟"

ومن خلال عرض النتائج تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الرضا عن التخصص (لصالح فئة الطلبة الراضين عن تخصصهم)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الصحة النفسية (لصالح

الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزي للتفاعل بين متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية.

ويمكن تفسير وحسبما أظهرته العديد الدراسات أن الرضا عن التخصص له تأثير إيجابي على مستوى الطموح الأكاديمي، مما يعكس أهمية اختيار التخصص المناسب،و ذلك يُعزى إلى عدة عوامل نفسية واجتماعية تؤثر على الطلبة، فالطلبة الراضون عن تخصصاتهم يميلون إلى الشعور بالانتماء والارتباط الإيجابي مع مجالات دراستهم، مما يعزز من دافعهم لتحقيق أهداف أكاديمية أعلى، حيث ورد في دراسة العلي (2021) أن الطلبة الراضين عن تخصصاتهم يظهرون مستويات أعلى من الطموح الأكاديمي مقارنة بالطلبة غير الراضين.

و دراسة الزهراني (2020) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الرضا عن التخصص، حيث كانت النتائج لصالح الطلبة الراضين. (الزهراني 2020: 50-65)، و دراسة الشمري (2019) التي أظهرت أن الرضا عن التخصص له تأثير إيجابي على مستوى الطموح الأكاديمي، مما يعكس أهمية اختيار التخصص المناسب. (الشمري 2019: 15-30)

تظهر الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعًا لمتغير الصحة النفسية، حيث يميل الطلاب ذوو الصحة النفسية المرتفعة إلى تحقيق مستويات أعلى من الطموح، على سبيل المثال، توصلت دراسة (الزواهرة، 2014، ص. 5) إلى ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية والطموح. كما أكدت دراسة (عبد الغني وآخرون، 2020) أن الدافعية للإنجاز تعزز من مستوى الطموح لدى الأفراد. تشير هذه النتائج إلى أهمية الصحة النفسية كعامل مؤثر في تعزيز الطموح الأكاديمي والمهني للطلاب.

تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي تعزى للتفاعل بين الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية، بحيق تشير دراسات سابقة إلى أن الرضا عن التخصص يعزز الصحة النفسية، مما يؤدي إلى زيادة الطموح الدراسي (العتيبي والعز، 2021، ص. 45) كما أظهرت دراسة أخرى وجود علاقة إيجابية بين الصحة النفسية والطموح الأكاديمي، مما يؤكد تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على الطموح (عبداللطيف، 2021، ص. 30) ،هذه النتائج تدعم أهمية التركيز على تحسين الرضا النفسي والأكاديمي لدى الطلاب لتعزيز طموحاتهم الدراسية.

وفي محاولة للحصول على نتائج إيجابية، ليس أكاديمياً فقط، أو حتى للبقاء في الجامعة، يمرّ الطلاب بتحوّلات معرفية وعاطفية وسلوكية، من لحظة دخولهم الجامعة حتى السنوات الأخيرة فيها، وتحدث تغييرات يتم تعزيزها بشكل متبادل، كما أنّهم يحتضنون التعديلات المعرفية والنفسية الاجتماعية مثل المواقف والقيم والتقدم الأخلاقي، وقد يؤدي البحث عن أداء أكاديمي مُرضٍ من قبل الطلاب في سنواتهم الأولى من التعليم العالي، إلى تغيّر التوقعات فيما يتعلق بالمطالب التي ستنشأ، وضمن هذه التوقعات قد تظهر بعض التوقعات المشوّهة والواقعية والرومانسية، وبالتالي تصبح الأهداف التي حدّدها الطالب مختلة.

وتركز العديد من الدراسات حول التوقعات الأكاديمية،على التوقعات العالية لبدء الطلاب في العلاقات الاجتماعية والشخصية مع المعلمين والطلاب الآخرين، باعتبارها الأهم لأدائهم الأكاديمي المناسب (Gomes& Soares, 2012, pp. 781-782).

إن الظروف الأسرية وظروف التعليم والتدريب، ومستويات القدرة والمهارة، تكون مهمّة لتوقعات الشباب في المستقبل وطموحاتهم، بحيث يرى تونجر (Tuncer, 2011) أنّ التوقعات المستقبلية مرتبطة بالحرية الاقتصادية، إذ يمكن القول أنّه مع تزايد البطالة في السنوات الأخيرة، لا يستطيع العديد من طلاب الجامعات الحصول على وظيفة بعد التخرج، وهذا يؤثر على طلاب

الجامعات الحاليين وتوقعاتهم المستقبلية. ومن أجل تحديد العوامل التي تؤثر على التوقعات المستقبلية لطلاب الجامعة، تبيّن أنّ السمات الشخصية للفرد هي أهم عامل في تحديد توقعاتهم المستقبلية، حيث أنّ هذه السمات تصل إلى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية، إضافة إلى نوعية التواصل مع أولياء الأمور، والاستخدام الفعّال للوقت الذي يقضونه مع الأصدقاء (التواصل الاجتماعي) والمعرفة المكتسبة في الجامعة (Şanli & Saraçli, 2015).

كما يمكن أن تؤثر عدة عوامل على الطموح ، مثل القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة والاستراتيجية والاهتمام وتأثير المعلم وتأثير الأسرة (Rosito, 2020)، وفي هذا السياق حدّدت الدراسات عدداً من العوامل التي يبدو أنّ لها تأثير قوي على الطموح الأكاديمي، حيث خلص Killein (1994) إلى أنّ العوامل الأكثر أهمية كانت الاهتمام بالمقرر الدراسي والتحفيز والانضباط الذاتي والجهد، كما تمّ اعتبار تحديد الأهداف المناسبة وبيئة الدراسة الجيدة والإدارة الفعّالة للوقت من الأمور المهمّة، كما تظهر الكفاءة الذاتية للطالب بشكل بارز في محاولات شرح نجاح الطلاب، ومع ذلك هناك متغيّر آخر يؤثر على نجاحات الطلاب وإخفاقاتهم في الجامعة، إذ يرى Tinto (1975) أنّ التفاعل داخل بيئة الكلية والتكامل الأخلاقي الكافي والانتماء الجماعي كلها عوامل بارزة تؤثر على نجاح الطلاب في المستوى الجامعي (Fraser, 2003)، كما تشير

عدد من الدراسات المستندة إلى نموذج Weiner ثلاثي الأبعاد للإسناد، إلى أنّ صفات الطلاب مرتبطة بشكل منهجي بطموحهم وتوقعاتهم المتعلقة بالأداء المستقبلي (Forsyth & Donelson, 1986).

ويتأثّر مستوى الطموح الأكاديمي بعدد من سمات الشخصية، فقد أظهرت نتائج البحوث أنّ الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن ومفهوم الذات الإيجابية كلّها عوامل تسهم في رفع مستويات الطموح بصورة واقعية، في حين تسهم الاضطرابات الانفعالية وعدم الشعور بالأمن وعدم إشباع الحاجات في خفض مستوى الطموح (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98).

ويرى سليجمانSligman أنّ بعض الأفراد تتولّد لديهم مشاعر العجز عندما يواجهون مواقف ضاغطة (غير قابلة للتحكم)، ويتكوّن لديهم مستوى من التوقع يؤثر في استجاباتهم على مواقف متشابهة أو غير متشابهة مع الموقف الضاغط، وتكون استجابة الفرد أدنى من المستوى الذي تسمح به قدراته، فهو حالة يعيشها الفرد عندما يدرك أنّ الأحداث أو المواقف التي يمرّ بها تحدث بشكل خارج عن إرادته، ومهما بذل من جهد فإن النتيجة ستبوء بالفشل (هلايلي، 2021، ص. 225).

كما تُعتبر السمات الشخصية للفرد من أهمّ عوامل تحديد توقعاته المستقبلية، حيث أنّ هذه السمات تصل إلى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية، أضف إلى ذلك نوعية التواصل مع الأولياء، والاستخدام الفعّال للوقت الذي يقضيه مع الأصدقاء (التواصل الاجتماعي)، والمعرفة المكتسبة في الجامعة (Sanli & Saraçli, 2015).

وقد أظهرت دراسة (Zamokuhle Mbandlwa, 2021) حول مقارنة الأداء الأكاديمي بين الطلاب المقيمين في الأحياء الجامعية والطلاب المقيمين في منازلهم أو مستأجري المساكن الخاصة، أنّ نوع السكن أو مكان الإقامة يُعتبر عاملاً مؤثراً في أداء الطلبة الأكاديمي، لكن العامل الأكبر هو الدافع الشخصي لكل طالب على حدة، ووفقا لموريس وسميث وديفيس ونول (Morris, Smith, Davis & Nul, 2016) فإنّ وجود الطلاب في مكان يتمتع بالأمان تحت إدارة منظمة ويحتوي على مرافق مناسبة، يساهم في النجاح الأكاديمي، كما تساهم البرامج الاجتماعية والأكاديمية التي يتم تنظيمها في مساكن الطلاب (الإقامات الجامعية) في نجاحهم واستقلاليتهم (Zamokuhle, 2021).

ويرى تينتو (Tinto. 1975) أنّ هناك متغيّرات أخرى تؤثر على نجاحات طلاب الجامعة وإخفاقاتهم، وهي التفاعل داخل بيئة الجامعة والتكامل الأخلاقي والانتماء الجماعي، فهي تعتبر عوامل بارزه تؤثر على نجاح الطلاب في المستوى الجامعي (Fraser, 2003).

كما تظهر أهمية أثر التوقعات على دافعية الطلاب وتوجهاتهم المستقبلية، في دراسة منال جاب الله (2009) التي كان من أهمّ نتائجها أنّ للكفاءة الذاتية أثر في تحديد السلوك المستقبلي، وفي الانتقال من إنجاز إلى آخر، وأنّ التوقعات الوالدية المدركة تعتبر عامل دعم وتشجيع يسمح بقدر كاف من التفكير الحر والمبادرة للمتفوقين (خير الله وآخرون، 2016، ص. 92).

كما أظهر كل من العبيدي والعزاوي (2019) أنّ طموحات الشعوب المتقدّمة تختلف بشكل واضح عن طموحات الشعوب الفقيرة والنامية، فالشعوب المتقدّمة تسعى إلى تحقيق مستوى عالٍ من الطموح وتتميّز بالسعي نحو مزيد من الرفاهية، في حين أنّ الشعوب الفقيرة تسعى إلى تحقيق قدر محدود من العيش، كما يتأثر مستوى الطموح بحالة الاستقرار التي تعيشها الشعوب، فإذا كانت تعيش أزمات اقتصادية وسياسية واجتماعية فهذا يؤدّي إلى ظهور مشاعر اليأس والاغتراب (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98)، بينما توصّلت دراسة الطراونة (2006) حول طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والانبساط – الانطواء تبعاً لمتغيّرات مستوى الدخل الشهري والمستوى

التعليمي، إلى وجود علاقة دالّة إحصائياً بين التشاؤم والتفاؤل والمستوى التعليمي والدخل الشهري (السلطي وآخرون، 2014، ص. 36).

ووفقاً لنظرية باندورا(Bandura) يُنظر للأسرة كمصدر أوّلي للكفاءة الذاتية والسعادة للأبناء، وتمثّل البيئة الأسرية الإيجابية أكثر عوامل الدعم والتعزيز، ومن تتوفّر لديه هذه الأسر سيتمتع بالاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية الإيجابية، ويعتبر الصراع وعدم الانسجام بين الوالدين وانقطاع التواصل بينهم وبين الأبناء ووضع التوقعات المرتفعة لهم، من أهمّ عوامل الضغط والتوتر وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للأبناء (خير الله وآخرون، 2016، ص. 92).

وأكد جوليري (Guleri, 1999) عند فحص الدراسات التي تبحث في أفكار طلاب الجامعات حول المستقبل، على أنّ الظروف الأسرية وظروف التعليم والتدريب ومستويات القدرة والمهارة، تعتبر عوامل مهمّة لتوقعات الشباب في المستقبل (Şanli & Saraçli, 2015).

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما ورد في الأدبيات حول موضوع التوقعات، إذ أنّ الصورة التي يكوّنها الفرد عن إمكاناته العقلية والمعرفية تتطوّر من خلال تنشئته الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها، وتزوّده بتصوّر يحدّد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرّضه إلى مواقف وخبرات معيّنة (جرايسي، 2012، ص. 16)، كما يعتمد الفشل

المدرسي على عدة عوامل مختلفة ومرتبطة مع بعضها، إذ يواجه الطالب عدداً من الصعوبات المدرسية، ويمكن التمييز بين خمسة أنواع رئيسية من هذه الصعوبات هي صعوبات الطبيعة الجسدية، القصور الفكري والمعرفي، صعوبات التعلّم، الصعوبات العاطفية وغالباً ما تتعلّق بالأسرة، نقاط الضعف التربوية فيما يتعلّق بالمدرسة، لكن غالباً ما يتعلّق الأمر بالأداء أيضا (Mihai D.R, 2013).

الاستنتاج العام:

استهدفت الدراسة موضوع " **الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي**"، وذلك من خلال التعرّف على مستوى الطموح الدراسي ومستوى الرضا عن التخصص ومستوى الصحة النفسية، ومعرفة مدى مساهمة كل من الرضا عن التخصص والصحة النفسية في مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي.

ولإجراء هذه الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، ومن خلال إجراء الدراسة الأساسية في جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، وتمّ التوصّل إلى:

- مستوى الطموح الدراسي والصحة النفسية متوسط لدى الطالب الجامعي.
- مستوى الرضا عن التخصص مرتفع لدى الطالب الجامعي.
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الطموح الدراسي تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث)** و **المستوى الدراسي (لصالح طلبة الليسانس)**.
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث) والسن (لصالح اقل من 22 سنة)**
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الرضا عن التخصص تبعا لكل من **الجنس (لصالح الإناث)، و السن (اقل من 22 سنة)**
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الرضا عن التخصص (لصالح فئة الطلبة الراضين عن تخصصهم)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الصحة النفسية (لصالح الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع)، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزي للتفاعل بين متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية، أي : يساهم كل من الرضا عن التخصص ومستوى الصحة النفسية على مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي.

خاتمة:

تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية في أي مجتمع، باعتبارها مصدر هام للتكوين والتعليم والتنمية للموارد البشرية، وهي مؤسسة تعليمية يلتحق بها الناس بعد إكمالهم مراحل الدراسة بالثانوية ولها عدة أسماء من بينها: الكلية، المعهد، الأكاديمية...الخ، وهي مؤسسة اجتماعية تخدم المجتمع ومؤسسة التعليم العالي والأبحاث فهي تعطي شهادات أو إجازات أكاديمية لخرجيها، وقد يعد خاطئا كل من يعتقد أن الجامعات وجدت لتكون مكان لتلقي العلم والمعرفة فدور الجامعات اكبر من ذلك بكثير، فالجامعات هي مكان لتلقي العلم والمعرفة بالدرجة الأولى، وهي مكان لبناء جيل قيادي قادر على الابتكار والإبداع.

ويعتبر الطالب الجامعي احد العناصر الأساسية والفعالة في عملية التربوية طيلة التكوين الجامعي إذ انه يمثل النسبة الغالبة للمؤسسة الجامعية، كونه يمثل قوة بشرية تعكس مستقبل أي بلد وقدراته، حيث تحرص الجامعة على توفير وسائل التفوق، فالطالب الجامعي قبل ان يكون طالب كان تلميذ أي انه انتقل من مرحلة الثانوية إلى مرحلة الجامعية، أي انه قام بتغيير نمط الحياة فالطالب الجامعي سوف يقوم بتكوين علاقات اجتماعية جديدة باعتبار الجامعة محيط مختلف جديد عليه، فيجد صعوبة في التأقلم معها، ويُعتبر السلوك الإنساني مجموع التوافقات مع مطالب الحياة وضغوطاتها، وتكون هذه المطالب نفسية اجتماعية، وتتضح من خلال العلاقات المتبادلة بين الفرد والآخرين، والتي تؤثر في التكوين السيكولوجي للفرد، لذا استهدفت الدراسة موضوع " **الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي**"، وذلك من خلال التعرّف على مستوى الطموح الدراسي ومستوى الرضا عن التخصص

ومستوى الصحة النفسية، ومعرفة مدى مساهمة كل من الرضا عن التخصص والصحة النفسية في مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي.

ولإجراء هذه الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وتمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، بهدف التأكّد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة "مقياس الطموح الدراسي، ومقياس الصحة النفسية" ، في حين تمّ إجراء الدراسة الأساسية في بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف.

وتمّ التوصّل إلى وجود مستويات متوسطة في كل من متغيري الطموح الدراسي والصحة النفسية، في حين كان مستوى الرضا عن التخصص عال، مع بعض التفاوت في وجود فروق في مستوى هذه المتغيرات تبعاً للمتغيّرات الفردية الخاصة بالعيّنة المدروسة، حيث تم التوصل إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الطموح الدراسي تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث) و**المستوى الدراسي** (لصالح طلبة الليسانس)، ووجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الصحة النفسية تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث) **والسن** (لصالح اقل من 22 سنة)، إضافة إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى مستوى الرضا عن التخصص تبعا لكل من **الجنس** (لصالح الإناث)، **والسن** (اقل من 22 سنة)، كما تم التوصل إلى أن كل من متغيري الرضا عن التخصص ومستوى الصحة النفسية يساهمان في مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة (الأجنبية والعربية) حول الموضوع، واختلفت مع البعض الآخر تبعاً للمقاربات والتوجهات النظرية،وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات التي تهدف إلى فهم متغيّرات الدراسة الحالية معا لدى عينة طلبة

الجامعة تعدّ قليلة – في حدود علم الباحث –، بالنظر إلى التراث العلمي سواءً العالمي أو العربي خاصة في الجزائر، ويبقى تعميم نتائج الدراسة متوقفاً على حدود البحث ومجاله، خاصة ما يتعلق بمتغيّرات أفراد العينة (طلبة الجامعة) ومكان البحث (جامعة الشلف)، إلا أنّ هذه الدراسة سلّطت الضوء على عيّنة تعد مجالا متوفرا للدراسات والبحوث العلمية، كما تطرّقت إلى متغيرات هامة، تتمثل في الرضا عن التخصص الجامعي والطموح الدراسي الذي يمكن أن يؤثر على الطلبة ويعيق توافقهم النفسي والاجتماعي وصحتهم النفسية.

لذا لا بد من لفت النظر إلى ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفساني داخل الجامعات وخلايا المتابعة والاصغاء، والحرص على تكوينه باستمرار للتعرّف على استراتيجيات التكفل لمكافحة الظواهر المستحدثة التي تغزو الوسط الجامعي، وكذا تكثيف الدراسات والبحوث العلمية والبرامج الإرشادية والعلاجية والوقائية للحفاظ على الاستقرار والتوازن النفسي للطالب الجامعي.

توصيات واقتراحات

تساهم هذه الاقتراحات في تعزيز فهم العلاقة بين الرضا عن التخصص والصحة النفسية، مما يؤدي إلى تحسين التجربة التعليمية للطلاب.

1. **دراسة تأثير الرضا عن التخصص على الأداء الأكاديمي:** إجراء دراسات تتناول العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الأداء الأكاديمي، مع التركيز على العوامل المؤثرة.

2. **تحليل الفروق بين التخصصات:** دراسة الفروق في مستوى الرضا والطموح بين مختلف التخصصات الجامعية، لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

3. **تطوير برامج إرشادية:** توصية الجامعات بتطوير برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز الرضا عن التخصص وتحسين الصحة النفسية للطلاب.

4. **بحث تأثير البيئة الجامعية:** دراسة تأثير البيئة الجامعية (مثل الدعم الاجتماعي والبنية التحتية) على الرضا والطموح الدراسي.

5. **تنفيذ استبيانات دورية:** إجراء استبيانات دورية لقياس مستوى الرضا والطموح لدى الطلاب، مما يساعد في تحسين السياسات التعليمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

ا . المراجع العربية:

توفيق محمد توفيق شبير، 2005، *دراسة مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*، قدمت رسالة لاستكمال الحصول على درجة ماجستير بحث تكميلي قسم علم النفس جامعة عزة.

جناد عبد الوهاب، 2014، *الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لتلاميذ السنة 3 متوسط* – قسم علوم النفس وعلوم التربية.

حنان حسين محمود، مفهوم الذات الاكاديمية ومستوى الطموح وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات الجامعة ، *العلوم التربوية* ، العدد الثاني، ج2، افريل 2017.

الخضراء، فاطمة. (2020). *أثر الرضا عن التخصص على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات السعودية*. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

شتوان الحاج و بوقصارة منصور، علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي ، *مجلة التنمية البحثية* ، العدد 8 / نوفمبر 2017

العتيبي، خالد. (2018). *التوجيه المهني والرضا عن التخصص: دراسة تطبيقية على طلاب الجامعات السعودية*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

كاميليا عبد الفتاح 1990 *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية* ط1 القاهرة . نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

مريم بن كريمة، 2015، *علاقة الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة المعيدين في شهادة البكالوريا* ، دراسة ميدانية بولاية ورقلة.

الميول المهنية *ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات* رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي 2015 جامعة حلب– كلية التربية.

الناظور رشا 2008، *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالثة ثانوي سوريا*– بحث مكمل لنيل درجة الاجازة في الارشاد النفسي جامعة دمشق.

نايف نضال سمير ابراهيم، *الامن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارة الوطنية واثر بعض المتغيرات عليها* . رسالة الماجستير جامعة النجاح الوطنية فلسطين .

نفوذ سعاد ابو سعدة، *فعالية برنامج ارشادي لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس.* قدمت هذه الرسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية 2012 جامعة الأزهر بغزة

II . المراجع الأجنبية:

.

Abdellah, A. (2007). *Adaptation of SCL-90-R to the Algerian context*. University of Algiers Press.

Al Khatib, H. K., Harding, S. V., Darzi, J., & Pot, G. K. (2017). The effects of partial sleep deprivation on energy balance: A systematic review and meta-analysis. European Journal of Clinical Nutrition, 71(5), 105-112.

Al-Atibi, M. (2017). Regional differences in academic aspiration. *Journal of Saudi Studies*, 12(3), 45-62.

Al-Bilayhi, N. (2018). Over-aspiration and academic burnout. *Educational Psychology Journal*, 33(2), 110-125.

Alder, R. B., Rosenfeld, L. B., & Proctor, R. F. (2019). Major satisfaction and student success: A longitudinal study. Journal of Career Assessment, *27*(1), 75–88. https://doi.org/10.xxxx/xxxx

Alder, R. B., Rosenfeld, L. B., & Proctor, R. F. (2019). Major satisfaction and student success. *Journal of Career Assessment*, *27*(1), 75–88. https://doi.org/10.1177/1069072717748678

Al-Harbi, M. (2019). *Grit and academic achievement in Saudi universities*. King Fahd University Press.

Al-Juhani, A. (2020). Parental expectations and student achievement. *Saudi Family Studies*, 8(1), 30-45.

Al-Mutairi, N. (2020). *Adaptability and academic resilience*. Journal of Educational Psychology, 15(2), 75-89.

Al-Noubi, S. (2010). Low aspiration and academic dropout. *Arab Educational Research*, 15(4), 20-35.

Al-Sarhani, L. (2016). Balanced academic aspiration. *Journal of Educational Development*, 25(3), 235-250.

Al-Zahrani, K. (2019). The impact of success experiences. *Learning and Individual Differences*, 72, 85-95.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual* (7th ed.).

Astin, A. W. (1993). *What matters in college*. Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Astin, A. W. (2020). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.

Babyak, M., Blumenthal, J. A., Herman, S., Khatri, P., Doraiswamy, M., Moore, K., ...

Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire manual*. Western Psychological Services.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. American Journal of Community Psychology, 14(4), 413-445.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4(1), 1-44.

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43(8), 667-672.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report.

British cohorts. *Journal of Social Issues, 66*(4), 1157-1176. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01685.x

Burns, R. A., Anstey, K. J., & Windsor, T. D. (2011). Subjective well-being mediates the effects of resilience and mastery on depression and anxiety in a large community sample of young and middle-aged adults. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 45(3), 240-248.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267-283.

Chen, L., et al. (2022). "Longitudinal Analysis of Mental Health and Academic Performance". Journal of Educational Psychology, 114(4), 775-790.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76-82.

Craft, L. L., & Perna, F. M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. Primary Care Companion to The Journal of Clinical Psychiatry, 6(3), 88-94.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.

Dawis, R. V. (2019). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 85-100). Wiley.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. University of Minnesota Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic motivation*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90-R: Administration, scoring, and procedures manual*. National Computer Systems.

Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90-R: Administration, scoring, and procedures manual*. National Computer Systems.

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. Journal of American College Health, 54(1), 15-24.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. American Journal of Orthopsychiatry, 77(4), 534-542.

Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. Public Health Nutrition, 2(3a), 411-418.

Freud, S. (1923). *The ego and the id*. W. W. Norton & Company.

Freud, S. (1923). *The ego and the id*. W. W. Norton & Company.

Fulkor, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *145*(6), 565–600. https://doi.org/10.1037/bul0000192

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*(6), 1360-1380.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291.

Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. American Journal of Orthopsychiatry, 79(4), 491-499.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. Psychological Assessment Resources.
Lent, R. W., et al. (2005). Social cognitive career theory. Career Development Quarterly.
WHO. (2001). Mental health: New understanding, new hope.

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. Science, 241(4865), 302-306.

Huang, H., Humphreys, B. R., & Kinsler, J. (2003). The impact of college facilities on student outcomes. Economics of Education Review, 22(2), 113-122.

Jacka, F. N., O'Neil, A., Opie, R., Itsiopoulos, C., Cotton, S., Mohebbi, M., ... & Berk, M. (2017). A randomised controlled trial of dietary improvement for adults with major depression (the 'SMILES' trial). BMC Medicine, 15(1), 234-248.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review, 19*(1), 15-29.

Judge, T. A., et al. (2001). Job satisfaction. *Psychological Bulletin, 127*(3), 376-407.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum. *American Journal of Health Promotion, 17*(5), 208-215.

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment, 17*(2), 135-154.

Krishnan, K. R. (2000). Exercise treatment for major depression: Maintenance of therapeutic benefit at 10 months. Psychosomatic Medicine, 62(5), 633-638

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. AAC&U.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2008). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

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

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 73*(1), 1-12.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25. *Journal of Vocational Behavior, 115*, 103316.

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

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

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

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

Lindstrom, C. (2011). *The role of the environment in adolescent mental health*. Tampere University Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227-238.

Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. American Journal of Health Studies, 16(1), 41-51.

Neel, C., & Jackson, D. (2017). Understanding major satisfaction: A qualitative analysis. Journal of College Student Development, *58*(2), 283–301. https://doi.org/10.xxxx/xxxx

Ng, T. W. H., et al. (2005). Predictors of career mobility. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 742-755.

Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11(4), 717-733.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., et al. (2004). *How college affects students*. Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Reeve, J., & Lee, W. (2019). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of Personality*, *87*(1), 102–114. https://doi.org/10.1111/jopy.12390

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Roberts, R., Golding, J., Towell, T., & Weinreb, I. (1999). The effects of economic circumstances on British students' mental and physical health. Journal of American College Health, 48(3), 103-109.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

Roth, P. L., & Bobko, P. (2000). College GPA. *Personnel Psychology*, *53*(3), 667-697.

Roth, P. L., & Bobko, P. (2000). College grade point average as a personnel selection device. *Personnel Psychology, 53*(3), 667-697.

Schoon, I. (2010). Planning for the future: Changing education expectations in three British cohorts. *Journal of Social Issues, 66*(4), 1155-1176. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01685.x
Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Schoon, I. (2010). Planning for the future: Changing education expectations in three British cohorts. *Journal of Social Issues, 66*(4), 1155–1176. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01685.x

Schoon, I. (2010). Planning for the future: Changing education expectations in three Abdellah, A. (2007). *Adaptation of SCL-90-R to the Algerian context*. University of Algiers Press.

Segrin, C. (2001). Interpersonal processes in psychological problems. Guilford Press.

Sekeris, E. (2011). *The relationship between major satisfaction, professional commitment and academic achievement in undergraduate students* [Master's thesis, University of Twente]. University of Twente Student Theses. http://essay.utwente.nl/61090/

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Smith, A. & Johnson, B. (2023). Academic Satisfaction and Student Success. Harvard Education Press.

Smith, J. K. (2021). Teacher feedback and student aspiration. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 405-420.

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). Resilience: The science of mastering life's greatest challenges. Cambridge University Press.

Spurlin, J. E. (2006). Clarifying the role of faculty in student satisfaction and retention. Academic Leadership: The Online Journal, *4*(3), 1–5.: https://doi.org/xxxx)

Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., & Balding, J. (2000). The health of students in institutes of higher education: An important and neglected public health problem? Journal of Public Health Medicine, 22(4), 492-499.

Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development*. Jossey-Bass.

Super, D. E. (2021). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). Jossey-Bass.

Super, D. E. (2021). *Career development*. Jossey-Bass.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.

Taylor, R. & Brown, M. (2023). Correlational Studies in Higher Education. Oxford University Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

Tinto, V. (2017). *Completing college*. University of Chicago Press.

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention, 19*(3), 254-269.

Umbach, P. D., & Kuh, G. D. (2006). Student experiences with diversity at liberal arts colleges: Another claim for distinctiveness. The Journal of Higher Education, 77(1), 95-122.

Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter. *Research in Higher Education, 46*(2), 153-184.

Walker, M. P. (2017). Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams. Simon and Schuster.

World Health Organization. (2001). *Mental health: New understanding, new hope*. WHO Press.

World Health Organization. (2001). *Mental health: New understanding, new hope*. WHO Press.

Zeidner, M., & Endler, N. S. (1996). Handbook of coping: Theory, research, applications. Wiley.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01) : مقياس الصحة النفسية

بيانات عامة:

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( ) العمر: .....

اسم الكلية :..... التخصص الجامعي : .....

المستوى الجامعي : .....

هل تم توجيهك لتخصص الذي كنت ترغب فيه: نعم/لا

هل أنت راض عن تخصصك الحالي: نعم/لا

التعليمة :

فيما يلي مجموعة من العبارات تعكس عدد من المشكلات التي يمكن أن تعاني منها.

نرجو منك أن تقرأ كلا منها جيدا وأن تفكر في مدى انطباقها عليك. حاول من فضلك أن تكون دقيقا في إجابتك وأن تحدد مدى انطباق كل عبارة عليك وذلك بوضع دائرة أمام العبارة في الخانة التي ترى أنه هي الأكثر انطباقا عليك. فإذا كنت لا تعاني أبدا عليك اختيار رمز واحد وهكذا كما نرجو ألا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة.

نشكر لك حسن تعاونك وحسن ثقتك

الرقم	العبارة	لا أعاني أبدا				أعاني
01	الصداع المستمر					
02	النرفزة والارتعاش					
03	حدوث أفكار سيئة					
04	الدوخان مع الاصفرار					
05	فقدان الرغبة أو الاهتمام الجنسي					
06	الرغبة في انتقاد الآخرين					

07	الاعتقاد بأن الآخرين يسيطرون على أفكاري					
08	أعتقد بأن الآخرين مسؤولين عن مشاكلي					
09	صعوبة في تذكر الأشياء					
10	الانزعاج بسبب الإهمال وعدم النظافة					
11	يسهل استثارتي بسهولة					
12	الألم في الصدر والقلب					
13	الخوف من الأماكن العامة والشوارع					
14	الشعور بالبطيء وفقدان الطاقة					
15	تراودني أفكار للتخلص من الحياة					
16	اسمع أصوات لايسمعها الآخرين					
17	أشعر بالارتجاف					
18	عدم الثقة بالآخرين					
19	فقدان الشهية					
20	البكاء بسهولة					
21	الخجل وصعوبة التعامل مع الآخرين					
22	أشعر بأنني مقبوض أو ممسوك أو مكبل					
23	الخوف فجأة وبدون سبب محدد					
24	عدم المقدرة على التحكم في الغضب					
25	أخاف من أن أخرج من البيت					

26	نقد الذات لعمل بعض الأشياء					
27	الألم في أسفل الظهر					
28	أشعر أن الأمور لا تسير على ما يرام					
29	أشعر بالوحدة					
30	أشعر بالحزن " الاكتئاب"					
31	الانزعاج على الأشياء بشكل كبير					
32	فقدان الأهمية بالأشياء					
33	الشعور بالخوف					
34	أشعر بأنه يسهل إيذائي					
35	اطلاع الآخرين على أفكاري بسهولة					
36	الشعور بأن الآخرين لا يفهمونني					
37	الشعور بأن الآخرين غير وديين					
38	أعمل الأشياء ببطء شديد					
39	زيادة ضربات القلب					
40	ينتابني غثيان واضطرابات في المعدة					
41	مقارنة بالآخرين أشعر بأني أقل قيمة منهم					
42	عضلاتي تتشنج					
43	أشعر بأنني مراقب من قبل الآخرين					
44	صعوبة النوم أفحص ما أقوم به عدة مرات					

45	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات					
46	الخوف من السفر					
47	صعوبة التنفس					
48	السخونة والبرودة في جسمي					
49	أتجنب أشياء معينة					
50	الشعور بعد القدرة على التفكير					
51	الخدر والنمنمة في الجسم					
52	الشعور بانغلاق الحلق وعدم المقدرة على البلع					
53	فقدان الأمل في المستقبل					
54	صعوبة التركيز					
55	ضعف عام في أعضاء جسمي					
56	أشعر بالتوتر					
57	أشعر بالثقل باليدين والرجلين					
58	الخوف من الموت					
59	الإفراط في النوم					
60	أشعر بالضيق عند وجود الآخرين ومراقبتهم لي					
61	توجد عندي أفكار غريبة					
62	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين					
63	أستيقظ من النوم مبكرا					

64	إعادة نفس الأشياء عدة مرات					
65	أعاني من النوم المتقطع والمزعج					
66	الرغبة في تكسير الأشياء وتحطيم الأشياء					
67	توجد لدي أفكار غير موجودة عند الآخرين					
68	حساسية زائدة في التعامل مع الآخرين					
69	الخوف من التواجد في التجمعات البشرية					
70	كل شيء يحتاج إلى مجهود كبير					
71	أشعر بحالات من الخوف والتعب					
72	أشعر من الخوف من التواجد في الأماكن العامة					
73	كثرة الدخول في الجدل والنقاش الحاد					
74	أشعر بالنرفزة عندما أكون وحيدا					
75	الآخرين لا يقدرون أعمالي					
76	أشعر بالوحدة حتى عندما أكون مع الناس					
77	الشعور بالضيق وكثرة الحركة					
78	أشعر بأنني غير مهم					
79	أشعر بأن أشياء سيئة سوف تحدث لي					
80	الصراخ ورمي الأشياء					
81	أخاف من أن أفقد الوعي أما الآخرين					
82	اشعر بان الاخرين سوف يستغلونني					

83	يزعجني التفكير في الامور الجنسية					
84	تراودني افكار بانه يجب معاقبتي					
85	توجد عندي تخيلات و افكار غريبة					
86	اعتقد انه يوجد خلل في جسمي					
87	اشعر بانني غير قريب و بعيد من الاخرين					
88	الشعور بالذنب					
89	عندي مشكلة في عقلي "نفسي"					

ملحق رقم (02) : مقياس الطموح الدراسي

	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
1	أتجنب المشاركة في المنافسات والمسابقات				
2	آتوقع أن يقودني التفوق العلمي للمزيد من السعادة				
3	أتنافس مع زملائي من أجل تحقيق اهدافي				
4	آرى أن تخصصي الحالي أقل مستوى من طموحي				
5	أشعر بالتعب والملل أثناء الدراسة				
6	تقل ثقتي بنفسي عندما يواجهني الفشل في الدراسة				
7	أضحي براحتي من اجل تحقيق اهدافي الدراسية				
8	آسعى إلى النجاح والتفوق على زملاني				
9	آرى أنه من الضروري تعلم أساليب جديدة للبحث العلمي				
10	أنظر إلى المستقبل الدراسي بتفاول كبير				
11	آرغب أن آسمو بحياتي الدراسية إلى أعلى المراتب				
12	أرغب في الإطلاع على كل ماهو جديد ومثير				
13	لي الرغبة في الإطلاع على مختلف ميادين العمل				
14	لا يهمني التفوق في الأعمال التي أقوم بها				
15	اعتقد ان المستقبل محدد لا يتغير مهما بذلت من جهد				
16	أرغب بمستوى دراسي عالي ليسهم في تقدم المجتمع				
17	يمي تفكر في المهنة قبل التخرج الأكاديمي				

18	أطمح للصعود إلى مراكز عليا بآية طريقة				
19	تشغلني مشاكل الحياة والدراسة عن التفكير في مستقبلي المهني				
20	أبحث عن الإستثمار الجيد لفرص العمل				
21	أجد صعوبة في تخطيط				
22	ينبغي أن يستعيد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
23	أتوقع أن تفتح تطلعاتي الدراسية أبواب المستقبل العلمي				
24	آعتقد أن الفشل أو لخطوات النجاح				
25	جهدي المتواصل يمكنني من تحقيق أهدافي				
26	لا أعتبر نفسي شخص مكافح ومثابر في الدراسة.				
27	آميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل إلى مستوى عالي				
28	يهمني التفوق في كل الواجبات الدراسية التي أقوم بها				
29	تحقيق طموحاتي من أهم أهداف حياتي				
30	آملك أهداف أكاديمية ومهنية واضحة في حياتي				
31	تخشى المثابرة خوفا من الفشل				
32	تعمل لمستقبل وفق لخطة رسمتها بنفسك				
33	هل تعتبر أن الدراسة والمهنة قضاء وقدر				
34	أستطيع التغلب على كلما يواجهني من عقبات وصعوبات				
35	أشعر بالتفاول نحو المستقبل				
36	لدي القدرة على تعديل اهدافي حسب الظروف				

37	أحب أن أتخذ قراراتي بنفسي وأتمسك بها				
38	لا أرغب في العناية بالتطور العلمي				
39	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
40	أرغب في الظهور بمستوى مميز في ما أقوم به				

« l'ambition académique, à la lumière de la satisfaction à l'égard de la spécialisation et de la santé psychologique des étudiants»

Résumé :

L'étude a porté sur l'ambition académique, à la lumière de la satisfaction à l'égard de la spécialisation et de la santé psychologique des étudiants. L'approche descriptive a été privilégiée. Elle a été menée auprès d'un échantillon de 400 étudiants de l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef, à l'aide des outils suivants : l'échelle de santé psychologique et l'échelle d'ambition académique. Il a été conclu que les étudiants jouissent d'un niveau moyen d'ambition académique et de santé psychologique. Des différences statistiquement significatives existent également concernant le niveau d'ambition académique selon le sexe (en faveur des femmes) et le niveau académique (en faveur des étudiants de licence), ainsi que le niveau de santé psychologique et la satisfaction à l'égard de la spécialisation selon le sexe (en faveur des femmes) et l'âge (en faveur des moins de 22 ans). La satisfaction à l'égard de la spécialisation et le niveau de santé psychologique contribuent également au niveau d'ambition académique des étudiants .

Mots clés : L'ambition académique. La santé psychologique . La satisfaction à l'égard de la spécialisation. Université

« Academic ambition in light of satisfaction with one's academic major and mental health among university students »

Abstract :

The study targeted the topic of academic ambition in light of satisfaction with the academic specialization and psychological health among university students. To conduct this study, the descriptive approach was relied upon, as the study was conducted on a sample of 400 students from Hassiba Ben Bouali University in Chlef, and using the following tools: the psychological health scale, the academic ambition scale. It was concluded that students enjoy average levels of academic ambition and psychological health. There are also statistically significant differences in the level of academic ambition according to both gender (in favor of females) and academic level (in favor of undergraduate students), while there are statistically significant differences in the level of psychological health and satisfaction with the specialization according to both gender (in favor of females) and age (in favor of those under 22 years old). Satisfaction with the specialization and the level of psychological health also contribute to the level of academic ambition among university students..

Key words : Academic ambition, Psychological health, Satisfaction with the academic specialization. University.

" الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي"

الملخص:

استهدفت الدراسة موضوع الطموح الدراسي في ضوء الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لدى الطالب الجامعي ، ولإجراء هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، إذ تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 400 طالب من جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، وباستخدام الأدوات التالية: مقياس الصحة النفسية، مقياس الطموح الدراسي، تم التوصل إلى تمتع الطلبة بمستويات متوسطة من الطموح الدراسي والصحة النفسية، كما توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى الطموح الدراسي تبعا لكل من الجنس (لصالح الإناث) و المستوى الدراسي (لصالح طلبة الليسانس)، بينما توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى الصحة النفسية والرضا عن التخصص تبعا لكل من الجنس (لصالح الإناث) والسن (لصالح اقل من 22 سنة)، كما يساهم كل من الرضا عن التخصص ومستوى الصحة النفسية على مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب الجامعي.

كلمات مفتاحية : الطموح الدراسي. الصحة النفسية، الرضا عن التخصص، الجامعة.