فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع

د/ محمد أحمد سيد خليل
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة أسوان

فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع

د/ محمد أحمد سيد خليل

مستخلص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٨ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة أسوان من ذوي الإسحقاق الأكاديمي المرتفع تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم استخدام المنهج التجريبي في البحث الحالي حيث يمثل البرنامج الإرشادي التكاملي المتغير المستقل، ومستوى جودة الحياة الأكاديمية هو المتغير التابع، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، والبرنامج الإرشادي التكاملي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي، وتم في ضوء تفسير نتائج الدراسة تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الإستحقاق الأكاديمي-– جودة الحياة الأكاديمية- الإرشاد التكاملي.

The effectiveness of an Integrative counseling program in improving the Quality of academic life for high-Academic entitlement to University students

Abstract

The current study aims to identify the effectiveness of integrative counseling in improving the quality of academic life for university students of high academic Entitlement. The study sample consisted of 18 male and female students from the Faculty of Education at Aswan University, who were divided into two equal groups, one experimental and the other control. The experimental method was used in the current study, and the study tools included Academic entitlement scale, Academic quality of life scale, and Integrative counseling program. The results of the study revealed the effectiveness of integrative counseling in improving the Quality of academic life for high-Academic entitlement to University students.

Key words: Academic entitlement- Quality of academic life- Integrative counseling program.

مقدمة:

يمر النظام التربوي والتعليمي في الفترة الراهنة ببعض المشكلات التربوية ذات الطابع النفسي والتي تؤثر بشكل سلبي على البيئة الجامعية بكل عناصرها وطاقاتها وإمكاناتها البشرية، ووجد أن بعض هذه المشكلات ترتبط أحياناً بالواقع الأكاديمي نفسه، والآخر أفرز بعض المشكلات السلوكية التي برزت على المستوى الجامعة الأكاديمي والتي تعرف بسوء المسلك الأكاديمي Academic misconduct.

ومن جانب آخر أكد فتحي الضبع (٢٠٢٠)، و جيفرز وآخرون (٢٠١٤) Jeffers, et al أن هناك شغفاً مبالغاً فيه من قبل طلاب الجامعة – وصل إلى حد الإدمان– بوسائل التواصل الاجتماعي والتي ساهمت في ارتفاع مستوى النرجسية وأعراضها لدى طلاب الجامعة، حيث اعتاد طلاب الجامعة على قراءة الرسائل والنصوص القصيرة ولم يعودوا يتحملون قراءة النصوص الطويلة، وبالتالي انعكس هذا على عدم قدرتهم وتحملهم للمناهج الدراسية الطويلة والأعمال التي يتم تكليفهم بها في الجامعة والتي تستغرق وقتاً طويلاً فضلاً عن اقتناعهم الدائم بذواتهم وقدرتهم على النجاح وأحقيتهم فيه، وهذا ما أدى إلى ظهور ما يسمى بالإستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والذي يعتمد في الأساس على تأثير التكنولوجيا وبعض التحولات التربوية التي تعمل على التضخيم المبالغ فيه لدرجة الطالب، إضافة إلى ترقية الذات لدى طلاب الجامعة، حيث يتصف أبناء هذا الجيل بالثقة العالية والتوقعات غير الواقعية، ويريدون دراسة ساعات قليلة ونصوص قصيرة ثم يطلبون أعلى درجات الإنجاز.

وبشكل عام يعد الإستحقاق الأكاديمي أحد أبعاد النرجسية وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للإضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM–5، والذي يتضمن مجموعة من الأبعاد علاوة على أنه يتضمن توقعات غير واقعية من المعاملة التفضيلية للفرد عن الآخرين (American Psychiatric Association, 2013)،

وبالتالي أصبح الإستحقاق الأكاديمي يتمثل في الشعور بالإستحقاق للمكافآت دون بذل جهد وليس له علاقة بأداء الطالب، أي أن الأساس والجوهر في الإستحقاق هو الاعتقاد الدائم وغير الواقعي للطالب بما يستحقه من مميزات بغض النظر عن أدائه، وفي ظل وجود هذا المنظور النرجسي لذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع فإن ذلك يؤثر بدوره على إدارة الذات لديهم، أو بالأحرى أن إدارة الذات هي التي تؤثر على مستوى الإستحقاق الأكاديمي لطلاب الجامعة ومن ثم يؤثر بشكل سلبي أيضاً على جودة الحياة الأكاديمية للطلاب في مرحلة الجامعة.

ويقصد بجودة الحياة الأكاديمية كما يراها سري سالم (٤، ٢٠١٥) بأنه شعور الطالب الجامعي بارتفاع الذات الأكاديمية لديه والرضا الأكاديمي، والسعادة، وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته من خلال بيئة جامعية تتوافر فيها المساندة الأكاديمية.

ولعل أهم ما يتم التركيز عليه للوصول إلى جودة حياة أكاديمية لطلاب الجامعة هو التركيز على العوامل والمتغيرات النفسية ذات التأثيرين الإيجابي والسلبي، فإن مثل هذه الدراسات تسهم إلى حد كبير في الوصول بطلاب الجامعة إلى مستوى مرتفع من الحياة الأكاديمية يرتقي إلى جودتها، وقد توصل بيدرو وآخرون (٢٠١٨) Pedro, et al أن أهم ما يمكن التركيز عليه والعمل عليه كمتغير وعامل نفسي هو إدارة الذات لدى طلاب الجامعة للوصول إلى جودة الحياة الأكاديمية المطلوبة.

وبالنظر إلى عامل ومتغير إدارة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع فهم يمتلكون إدارة خاطئة غير واقعية عن ذواتهم، حيث يطلبون الإنجاز والنجاح دون أدنى مجهود، ومن هنا رأى الباحث أنه لابد من الاستعانة بالإرشاد التكاملي ليعمل على تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، وهذا من خلال عمله مع بعض المتغيرات السلبية والايجابية للوصول والارتقاء بمستوى جودة الحياة الأكاديمية، ويراه الباحث إجرائياً بأنه

منظومة إرشادية متكاملة تنتقي بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وذلك بشكل انتقائي وتكاملي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، حيث يمثل الاتجاه التكاملي النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة الذي يتعامل مع الفنيات الإرشادية ويعمل على مواجهة الإصلاحات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

ومما سبق يسعى الباحث إلى استخدام الإرشاد التكاملي بفنياته المختلفة للعمل على تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في ضوء المحاور التالية:

- ملاحظة بعض المؤشرات على بعض طلاب الجامعة من الجنسين بعدم اعترافهم بأخطائهم، والتصميم على الخطأ والمبالغة فيه، وعدم الاهتمام بالتقييمات المطلوبة منهم والتأخير في تسليمها للأساتذة، وعدم الميل إلى حضور المحاضرات ذات الوقت الطويل، ومطالبتهم الدائمة بحذف أجزاء من المناهج الدراسية قبل الامتحان، وأخيراً يقينهم الدائم بأن النجاح حليفهم على الرغم من سوء الأداء والإنجاز على مدار العام الجامعي، ولعل ما سبق تمت ملاحظته من خلال عملي منسقاً للأنشطة الطلابية بالكلية.
- ومن خلال الملاحظة الذاتية لأداء طلاب الجامعة وجد أيضاً ارتفاع مستوى النرجسية لديهم، وتمتعهم بثقة زادة وتوقعات غير واقعية عن ذواتهم، علاوة على إدارة خاطئة عن ذواتهم.
- بالنظر إلى بعض المؤشرات السابقة، والاطلاع على DSM-5، وجد ما يسمى بالإستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومن ثم قام الباحث بربطه مباشرة بمتغير

جودة الحياة الأكاديمية بالجامعة لأنها بالطبع سوف تتأثر سلباً بمتغير سلبي وهو مستوى الإستحقاق الأكاديمي لبعض طلاب الجامعة.

- ولعل الاهتمام بمتغير إدارة الذات، والاعتدالية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، واهتمام الطلاب بحياتهم الجامعية ومحاضراتهم والانتهاء من تقييماتهم على وجه أكمل، هو ما سوف يحقق لهم طموحاتهم ونجاحهم ومن ثم الوصول الى جودة الحياة الأكاديمية المطلوبة، وهذا من خلال استعانة الباحث بفنيات الإرشاد التكاملي المختلفة.
- وإذا ما تغيرت نظرة الفرد لنفسه، وأصبح يمتلك ذاتاً واقعية تبذل مجهوداً وتكافأ على هذا المجهود، حينئذٍ من الممكن الوصول إلى جودة الحياة الأكاديمية المطلوبة في الجامعة.

وفي ضوء ما أثارته مشكلة الدراسة الحالية من توضيح للمحاور، يمكن بلورة المشكلة في الرئيسي التالي:

"ما فعالية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي؟".

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي، وذلك من خلال إعداد وتطبيق برنامج إرشادي تكاملي، ومعرفة مدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية:

أ. أن هذه الدراسة تمس مرحلة عمرية هامة جدا تلي مرحلة المراهقة مباشرة لما تتصف بها هذه المرحلة من تغيرات نفسية ومشكلات وغيرها، ولعل مرحلة الجامعة أخطر مرحلة نظراً للتطور والتقدم التكنولوجي في الفترة الراهنة والتأثر الدائم به.

ب. الاهتمام بتقديم رؤية حقيقية عن ذات طالب الجامعة لنفسه، والعمل على تطويرها ومعرفة جوانب الفصور فيها

ج. معرفة الإستحقاق الأكاديمي كمتغير سلبي لدى طلاب الجامعة، ومدى تأثيره على جودة الحياة الأكاديمية

د. دور البرامج الإرشادية التكاملية في التغلب على أية عثرات وعقبات تواجه المجتمع الجامعي.

ه. تقديم مجموعة من الأدوات والبرامج في هذه الدراسة تعد بمثابة إضافة للتراث السيكولوجي العربي.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أولاً- الإستحقاق الأكاديمي:

ويعرفه فتحي الضبع (٢٠١٨) بأنه الإعتقاد غير الواقعي والمنطقي في إستحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وينعكس هذا الاعتقاد في ظهور بعض السلوكيات الأكاديمية غير المرغوبة، وهذا يعني اعتقاد الطالب بحصوله على أفضلية في المعاملة، وإستحقاقات تميزه عن باقي زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه وقدرته الذاتية، وهذا التعريف هو ما سوف يتبناه الباحث في دراسته الحالية.

ثانياً- جودة الحياة الأكاديمية:

ويعرفها مصطفى صفوري وأخرون (٢٠١٩) بأنها شعور طلاب الجامعة بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع الحاجات الأكاديمية وذلك من خلال إثراء البيئة الأكاديمية، مع القدرة على استغلال الطالب لإمكاناته وقدراته وتوظيفها في مواقف التفاعل المختلفة مع الحياة الجامعية حتى يحقق الجودة الكاملة والمطلوبة في مجال تخصصه.

ويعرفها الباحث إجرائياً في دراسته الحالية بأنها حالة شعورية متميزة أساسها ارتفاع الذات الأكاديمية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً

إلى حالة الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد للمستقبل وذلك من خلال بيئة أكاديمية داعمة ومساندة توفر تقديم تصور ذاتي واقعي للفرد عما يجب أن يكون عليه.

ثالثاً– برنامج الإرشاد التكاملي:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه منظومة إرشادية متكاملة تنتقي بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي والتي تهدف إلى رفع مستوى إدارة الذات وذلك بشكل انتقائي وتكاملي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي، حيث يمثل الاتجاه التكاملي النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة الذي يتعامل مع الفنيات الإرشادية ويعمل على مواجهة الإصلاحات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

محددات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المحددات تتمثل في التالي:

١. محددات مكانية: تم تطبيق مقاييس وأدوات الدراسة بقاعة المناقشات بكلية التربية جامعة أسوان.

٢. محددات منهجية:

أ. بشرية: بلغت عينة الدراسة ١٨ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالفرقة الرابعة، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأحرى ضابطة.

ب. المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة تهدف إلى التأكد من فعالية الإرشاد التكاملي (متغير مستقل) في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية (متغير تابع) المقدمة لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، كما تعتمد الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ج. أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على التالي:

- مقياس الإستحقاق الأكاديمي لطلاب الجامعة من إعداد فتحي الضبع (٢٠٢٠).
- مقياس جودة الحياة الأكاديمية من إعداد الباحث.
- برنامج الإرشاد التكاملي من إعداد الباحث

٣. أساليب إحصائية: تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية اللابارامترية والمتمثلة في معامل مان ويتني، ومعامل ويلكوكسون، وقيمة Z.

٤. محددات زمنية: قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة ومقاييسها في خلال العام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهدت مؤسسات التعليم العالي العديد من التحولات وخاصة فيما يتعلق بنقص مواردها ومصادر تمويلها الذاتية أو المدعمة من قبل الوزارات المعنية، الأمر الذي أجبرها على زيادة الرسوم الدراسة لتعويض ذلك النقص، ولكن أصبح في مقابل ذلك رضا المستفيدين عن الخدمات التعليمية المقدمة من خلال زيادة الكفاءة والقدرة التنافسية، ولقد شكل هذا ضغطاً على أعضاء هيئة التدريس من خلال المطالبة بتيسير التعليم ووصول المؤسسة إلى معدلات رضا أعلى من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ولعل أهم التحديات والتحولات التي ألقت بظلالها على العملية التعليمية الجامعية هي تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الطلاب، حيث اعتاد طلاب الجامعة من خلال استخدامهم الذي وصل لدرجة الإدمان لوسائل التواصل الاجتماعي على قراءة النصوص القصيرة، ومن ثم وجدوا صعوبة بالغة في التعامل مع قراءة النصوص الطويلة التي تحتوي عليها المناهج الدراسية الجامعية، إضافة إلى بعض ما يتصف به جيل الألفية الجديدة من طلاب الجامعة من ثقة عالية بالذات وتوقعات غير واقعية ومنطقية عن ذواتهم، وتقدير للذات مبالغ فيه مع إظهارهم لمستويات مرتفعة من النرجسية، ويريدون دراسة ساعات قليلة والبعد عن النصوص الطويلة الخاصة بمناهجهم الدراسية، وعدم تكليفهم بأعباء وواجبات دراسية كثيرة وهذا ما تؤكده

دراسة بريان (Brian (٢٠١٣، وبالنظر إلى مراجعة أصول التراث السيكولوجي والدليل التشخيصي للإضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM– 5 فوجد أن ما يتصف به جيل الألفية الجديدة ما هو إلا مستوى مرتفع من النرجسية، ومن ثم يوصف ما سبق بالإستحقاق الأكاديمي لطلاب الجامعة والذي يعد وفقاً للدليل التشخيصي للإضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM– 5 أحد أبعاد النرجسية (American Psychiatric Association, 2013).

ولقد حظي الإستحقاق النفسي باهتمام علماء النفس في السنوات الأخيرة، حيث عرفه ترافيز وآخرون (Travis, et al (٢٠٢٠ بأنه اعتقاد ثابت ومستقر لدى الفرد بأنه يستحق ما لايستحقه الآخرون، ولكن للأسف انعكس هذا الاعتقاد على سلوكيات غير مرغوبة دون الاقتصار على مجال معين من مجالات الحياة وهذا يعني أن فكرة الإستحقاق تبنى على أن الفرد يستحق ما يستحقه من مكافآت دون النظر إلى أي مجهود يبذله، ووفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM–5 يعد الإستحقاق أحد أبعاد النرجسية، حيث تتضمن مقاييس النرجسية الإستحقاق كعامل فرعي جنباً إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى إلى أن أصبح الإستحقاق النفسي بناءً مستقلاً بذاته وليس بعداً من أبعاد النرجسية (Rose & Anastasion, 2014)، وأكد كامبل وآخرون (Campbell, et al (٢٠٠٤ و كينير (Keener (٢٠٢٠ أنه يمكن توظيف الإستحقاق النفسي في مجالات متعددة ومنها على سبيل المثال لا الحصر الإستحقاق الأكاديمي، والإستحقاق الوظيفي، الأمر الذي دعا إلى وجود حقبة من الأدوات والمقاييس لقياس تلك المتغيرات السابقة.

ورأى سكوت وآخرون (Scott, et al (٢٠٢٠ أن الإستحقاق الأكاديمي هو الاعتقادات غير الواقعية عما ينبغي منحه للطالب من استحقاقات وما يترتب على هذه الاعتقادات من سلوكيات وأفعال، كما يعرفه ويتيلي وآخرون (٢٠١٩) Whatley, et al بأنه توقع غير واقعي للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء

الفعلي للفرد في الإطار الأكاديمي، أو توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود ومن ثم اتجاه سلبي نحو المعلمين عندما تأتي النتائج مخيبة للتوقعات، وبالتالي هو توقع النجاح الأكاديمي بغض النظر عن المسئولية الشخصية وتقدير واعٍ للذات، ويعرفه فتحي الضبع (٢٠١٨) بأنه الإعتقاد غير الواقعي والمنطقي في إستحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وينعكس هذا الاعتقاد في ظهور بعض السلوكيات الأكاديمية غير المرغوبة، وهذا يعني اعتقاد الطالب بحصوله على أفضلية في المعاملة، واستحقاقات تميزه عن باقي زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه وقدرته الذاتية، وهذا التعريف هو ما سوف يتبناه الباحث في دراسته الحالية.

وتبنى فكرة الإستحقاق الأكاديمي على العديد من المعتقدات والمبادئ كما ورد في دراسات جيانج وآخرين (٢٠١٧) Jiang, et al، وإلياس (٢٠١٧) Elias، وجروبس وآخرين (٢٠١٦) Grubbs, et al وأهمها أن الطلبة يستحقون التعلم ولكن بدون مشقة، وأن المعلم هو المسئول الأول والأخير عن عملية التعلم دون بذل أي مجهود من الطلبة، وأن أي قصور ومشكلات في التعلم تعود إلى المعلم أو المقررات التعليمية أو النظام التعليمي، والطلبة هم واضعوا الخطط التي ينبغي على المعلم تنفيذها، ومن ثم فإنهم يدفعون للجامعات ثمن تعلمهم وبالتالي فإن لهم حق في الحصول على النجاح ومنها اعتبار أن التعليم سلعة يتم تبادلها بالمال وأن الطالب يستحق نتائج معينة، وبالتالي أصبح النجاح والتفوق واجباً على المعلم اتجاه طلابه بغض النظر عن المجهود الذي يبذله الطلاب، وتؤكد دراسات ماكليلان وجاكسون Mclellan & Jackson (٢٠١٧) ، وسيزومس وأخرون (٢٠١٦) Sessoms, et al، على أن الطلبة الذين يظهرون مستوى مرتفع من الإستحقاق الأكاديمي لديهم بعض الخصائص غير المرغوبة تتمثل في الضبط الخارجي لديهم، أي أنه يجب تقديم التعليم من قبل المعلمين بطريقة تتطلب الحد الأدنى من الجهد من الطالب، وأن المعلمين هم المسئولون عن الإخفاقات التي تحدث للطلاب، ولعل التحكم المسبق

والمبالغ فيه في السياسات التعليمية يمثل صفة غير مرغوبة أيضاً لهؤلاء الطلاب، وهي أن الاعتقاد في أن هؤلاء الطلاب يجب عليهم التأثير في سياسات الفصل الدراسي، وأخيراً رؤية الطلاب كعملاء لدى المؤسسة فلهم حق النتائج الإيجابية الأكاديمية الجيدة أي درجات مرتفعة.

وبتحليل ما سبق يجد الباحث أن الطلاب مرتفعي الإستحقاق الاكاديمي لديهم مستوى مرتفع من توجه الدرجة ومستوى منخفض من توجه التعليم، حيث يرغبون في الحصول على نتائج إيجابية ملموسة متمثلة في درجات مرتفعة، وأحياناً ينظرون إلى الفصول الإفتراضية والدراسية على أنها تعيق تحقيق أهدافهم المهنية المستقبلية، وهذا ما يتفق ودراسة جولدمان ومارتين Goldman & Martin (2014) والتي أكدت على أن الإستحقاق الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالتوجه نحو الدرجة وسلبياً بفعالية الذات.

ومن تعدد عرض الأطر والكتابات النظرية وتحليلها رأى الباحث أن هناك اتجاهين لدراسة الإستحقاق الأكاديمي وهما:

الأول: الإستحقاق الأكاديمي بوصفه متغيراً مستقلاً يؤثر في مخرجات التعليم والصحة النفسية وشعور الطلاب بالسعادة، وأوضح هذا الاتجاه أن الطلبة يظهرون مستوىً مرتفعاً من الدافعية الخارجية أي غير المرتبطة بالنواحي التعليمية، إضافةً إلى الاتجاه نحو استغلال الآخرين، ويظهرون مستوىً منخفضاً من التوجه نحو العمل والالتزام الجماعي، كما يتنبأ الإستحقاق الأكاديمي في هذا الاتجاه بالغش، وعدم الأمانة الأكاديمية، وانخفاض مستوى التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية، وجاءت دراسات ستيلز (٢٠١٨) Stiles، و إلياس (٢٠١٧) Elias، وجيفرز وآخرون (٢٠١٤) Jeffers, et al لتؤكد خطورة هذا الاتجاه التي تتمثل في السلوكيات التي تظهر على الطلاب داخل القاعات التدريسية ومنها العدوانية، تعمد الإيذاء، الصراع بين الطلاب والمعلمين إضافةً إلى استخدام وسائل التواصل تجاه زملائهم ومعلميهم بشكل سلبي، وهو مايتفق ودراسة مارك وآخرون (٢٠١٩) Mark, et al.

ويرى الباحث أن الاتجاه الأول له آثار سلبية متعددة على العملية التعليمية والاجتماعية بصفة خاصة، وعلى علاقة المعلم بطلابه، والطلاب والإدارة، إضافة إلى أن بعض السلوكيات الحادة والصادرة عن هؤلاء الطلاب تعوق المعلمين على التدريس بشكل فعال، علاوة على بعض السلوكيات الأخرى مثل التعلم داخل القاعة التدريسية ومنها مغادرة القاعة ودخولها بدون إذن، الرد على التليفون المحمول والمحادثات الجانبية، ولعل ما سبق هو الذي يراه أثر سلبياً على مستوى جودة الحياة الأكاديمية بالجامعة وهو ما يتفق ودراسة رايسين وآخرون (٢٠١٧) Reysen, et al.

الثاني: وهو دراسة الإستحقاق الأكاديمي بوصفه متغيراً تابعاً ويمكن التنبؤ به، ويؤثر ويتأثر بمتغيرات عديدة، ومعنى هذا أن الإستحقاق لاينمو من فراغ، بل هناك عوامل تهيئ له وتسهم في إذكائه لدى الطلاب، وهذه العوامل قد تكون ذاتية أو خارجية مرتبطة بالبيئة وتوقعات الأفراد المحيطين به (Travis, et al, 2020)، ومن ضمن العوامل و المتغيرات التي تؤثر في مستوى الإستحقاق الأكاديمي كما يرى فتحي الضبع (٢٠٢٠) هو سلوك الوالدين ذوي توقعات الإنجاز العالية، وفيه يرى الوالدين أن الأهم هو الحصول على أعلى الدرجات بغض النظر عن كيفية الأداء، وبالتالي يمارس الوالدين ضغوطاً على الطلبة أبنائهم للحصول على درجات مرتفعة والمقارنة بينهم وبين زملائهم، ولعل ما سبق من تأثير أسلوب الوالدين في الإستحقاق الأكاديمي أكدته دراسات بارتون وهيرش (٢٠١٦) Barton & Hirsch، و تسو وآخرون (٢٠١٩) Zhu, et al، فالضبط الوالدي الصارم يسهم إيجابياً في التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمي لدى الأبناء وهو ما يتفق ودراسة سيبل و بروكس (٢٠١٩) Seipel & Brooks.

ولعل دراسات ماكليلان (٢٠١٩) Mclellan، وسيلفيا وآخرون (٢٠١٦) Silvia, et al لخصت الأسباب التي يمكن أن يعزى إليها الإستحقاق الأكاديمي في النقاط التالية:

١- عوامل شخصية مثل النرجسية
٢- الهدف: ويقصد به توجه الدرجة
٣- المسئولية الخارجية
٤- ضعف الأداء الأكاديمي الذي لايلبي أهداف الفرد الأكاديمية
٥- انخفاض مستوى تقدير الذات
٦- انخفاض مستوى الرفاهية الأكاديمية
٧- أساليب المعاملة الوالدية المختلفة

ومن خلال العرض السابق لوحظ الإنهيار الواضح في ثقافات التعليم لدى الطلبة، وأنهم يرونه سلعة أو بضاعة ولعل وصف الشعور بالإستحقاق في التعليم يعتبر تحولاً نحو تقييم الإنجاز كما هو الحال في تحقيق درجة معينة بغض النظر عما إذا كان هذا الإنجاز مصحوباً بالتعليم أم لا، وإذا ما تم تطبيق هذا على مستوى الجامعات فلابد أن الكل ينقصة جودة في الحياة الجامعية التي اقتصرت فقط على تحقيق الإنجاز دون العمل على السعي وراءه، فبالتالي تصبح الحياة الجامعية بلاجودة في مؤسساتها، وأفرز هذا ثقة زائدة غير واقعية لمدركات الطلاب، وإدارة غير جيدة لذواتهم، وأصبح النجاح والتفوق هو المعيار والمطلب الرئيسي لكل من الطلاب وأولياء الأمور بغض النظر عن المجهود المبذول، وهو ما يؤثر على كل عوامل ومتغيرات البيئة الجامعية، وبالتالي تأثيرها سلباً على جودة الحياة الأكاديمية لهؤلاء الطلاب، وقد لوحظ أن الأفراد يعيشون بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص في بيئات متنوعة ومتشابكة من العلاقات يتأثرون ويؤثرون فيها، وذلك من خلال ما يقومون به من سلوكيات تتصف بالتنوع والتغيير، نظراً لتنوع حاجاتهم ومطالب حياتهم اليومية متأثرين بمستوى جودة الحياة لديهم، وقد يحتاج الفرد إلى الدعم والمساندة لتحقيق هذا التوافق، بشكل يشعره بالرضا عن جودة حياته وخاصة ما يرتبط منها

بمستقبله، وبالتالي فإن جودة الحياة الجامعية تؤدي دوراً هاماً وحيوياً في حياة الطالب بشكل مباشر أو غير مباشر في مختلف جوانب شخصيته.

وتؤكد دراسة بيلينجتون وآخرون (٢٠١٤) Billigton, et al أن هناك العديد من المتغيرات والظروف والمشكلات التي تؤثر في حياة الطالب وبالتالي تؤثر على توافقه الجامعي وجودة حياته الجامعية بشكل يعيقه عن تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه، وقد يستطيع تجاوز هذه المشكلات والظروف من خلال مواجهتها والتعامل معها بإيجابية، وقد لا يتمكن في بعض الأحيان مما قد يجعله عرضة للإضطرابات التي تؤثر على شخصيته ضمن البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم عدم القدرة على تحقيق أهدافه وطموحاته ونجاحه مستقبلاً بعد الانتهاء من الحياة الجامعية.

ومن ثم فقد بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجال الطبي كما يرى سالم رشدي (٢٠١٧) حيث لوحظ العلاقة بين الحالة الصحية للفرد وجودة الحياة من خلال معايير الجودة في الرعاية الصحية وضرورة الاهتمام بقضايا الحياة، حيث يدرك المرضى جودة الحياة بصورة تختلف عن الأسوياء والعمل على تنمية شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم من خلال تدخلات استراتيجية فعالية، ويعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة نظراً لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا على تحديد تعريف لهذا المصطلح وهذا لحداثة المفهوم نسبياً وتداخله مع أبعاد عدة، ومن هذه الأبعاد جودة الحياة الأكاديمية والتي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، حيث أن هناك علاقة متبادلة بين البيئة التعليمية للطالب وجودة الحياة الأكاديمية، فإذا ما وفرت هذه البيئة الخدمات المناسبة للطالب والتي تسمح له بإشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته، يشعر الطالب وقتها بجودة الحياة الأكاديمية (حسن عابدين، و فتحي الشرقاوي، ٢٠١٦).

ويعرف عبد الله الغطاس وآخرون (٢٠٢١، ٩) جودة الحياة الأكاديمية بأنها مجموع تقييمات الطلبة لجوانب حياتهم الجامعية في مجالات البيئة الجامعية ومدى توافر الخدمات والأنشطة الطلابية، والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين عناصرها، وجودة النظم المتبعة في التقييم والاختبارات، ومدى الشعور بالاستمتاع والفخر والانتماء للمجتمع الجامعي والرضا عن الحياة الجامعية بصورة عامة، وهو ما يتفق وتعريف سوسن الجبلي (٢٠٠٧) والتي تؤكد على أن جودة الحياة الأكاديمية تعمل على إشباع حاجات الطلبة وترفع من مستوى مخرجات المؤسسة التعليمية بما يتواءم واحتياجات الدولة وطموحها واحتياجات سوق العمل، وتعرفها رغداء نعيسة (٢٠١٢) بأنها شعور الفرد بالرضا والصحة النفسية وقدرته على اشباع حاجاته من خلال ما توفره له البيئة الجامعية من رقي وتكامل في الخدمات إضافة إلى قدرته على حسن استغلال الوقت وإدارته، وهو ما يتفق ودراسة بيلينجتون وآخرون (٢٠١٤) Billigton, et al في تعريفها لجودة الحياة الأكاديمية بأنها شعور الطالب بالرضا عن حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة والتخطيط لمستقبله وإدارة ذاته بشكل جيد، ويعرفها مصطفى صفوري وآخرون (٢٠١٩) بأنها شعور طلاب الجامعة بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع الحاجات الأكاديمية وذلك من خلال إثراء البيئة الأكاديمية، مع القدرة على استغلال الطالب لإمكاناته وقدراته وتوظيفها في مواقف التفاعل المختلفة مع الحياة الجامعية حتى يحقق الجودة الكاملة والمطلوبة في مجال تخصصه.

وبتحليل الكتابات والأطر النظرية السابقة فيما يخص تحديد مصطلح جودة الحياة الأكاديمية رأى الباحث أن كل التعريفات السابقة تناولت شعور الطالب وقدرته، فشعوره بالسعادة والرضا في وعن الجامعة وتحقيقه إلى ما يصبو إليه، وقدرته على إدارة ذاته والاستفادة من الإمكانات المتاحة والمتوافرة في البيئة الجامعية، ولكن يرى الباحث هنا أن الإمكانات المتوافرة في الجامعة ليست كلها إيجابية وتخدم الطالب، بل يوجد أحياناً معوقات تعوق تقدم الطالب وجودة حياته الأكاديمية، ومن هنا عرف

الباحث جودة الحياة الأكاديمية إجرائيا بأنها حالة شعورية متميزة أساسها ارتفاع الذات الأكاديمية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً إلى حالة الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد للمستقبل وذلك من خلال بيئة أكاديمية داعمة ومساندة توفر تقديم تصور ذاتي واقعي للفرد عما يجب أن يكون عليه.

وعادة ما تتحدد جودة الحياة بصفة عامة في مؤشرين أو بعدين وهما البعد الذاتي والبعد الموضوعي، ولكن يتم التركيز على البعد الموضوعي أكثر حيث يمثل مجموعة المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس مثل أوضاع العمل ومستوى المعيشة والدخل، إضافة إلى المكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، في حين ركزت معظم الكتبات والدراسات على رضا الفرد عن حياته، فإذا ما تم في الاعتبار أن الرضا عن الحياة سنة ثابتة فإن ذلك يعني أن الشخص الذي يتسم بهذه السمة سيبقى راضياً بصرف النظر عن التغيرات التي تطرأ على دخله أو مستواه التحصيلي أو الأكاديمي، ولقد أشار أبو أسعد (٢٠١٦) Abu Asad, A، وكاردونا (٢٠١٤) Cardona إلى أبعاد جودة الحياة الأكاديمية كالتالي:

- كفاءة الذات الأكاديمية: ويقصد بها معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق مستوى معين من الإنجاز الأكاديمي.
- المساندة الأكاديمية: وتشير إلى وعي الطالب وإدراكه للاهتمام والرعاية التعليمية المقدمة إليه من قبل الآخرين.
- التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية: وتعني سعي الطالب لتحقيق أهداف أكاديمية محددة سابقاً وفق خطوات منظمة.
- الرضا الأكاديمي: ويقصد به مجموعة العوامل الأخرى الاجتماعية والمادية والدراسية والتي يترتب عليها حالة انفعالية سارة تحقق الإشباع للطالب.

ويتفق كل من بيدرو وآخرون (٢٠١٨- أ) Pedro, et al، و بيدرو وآخرون (٢٠١٨- ب) Pedro, et al، و جو و كيم (٢٠١٥) Joo & Kim أن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم يتضمن ثلاث أبعاد وهم:

- المعرفة: وتعني إلمام الطالب بالخبرات والمهارات التي يكتسبها من خلال عملية التعليم والتعلم.
- الشخصية: ويقصد بها البناء الخاص لصفات الطالب وأنماط سلوكه والذي من شأنه أن يحدد طريقته في التكيف مع البيئة التعليمية المحيطة به.
- الحكمة: وتعني جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها الطالب ليرفع من مستوى جودة حياته الأكاديمية.

في حين قدم إبراهيم الحسينان (٢٠١٥) مفهوماً لجودة حياة الطالب الجامعية من خلال تسع أبعاد مختلفة وهم:

- جودة التخطيط للمستقبل: وتعني قدرة الطالب على تخطيط مستقبله وفق احتياجاته الحالية والمستقبلية.
- جودة الكفاءة الذاتية: وهي ادراك الطالب لقدرته الشخصية من خلال إنجاز الأداء وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها.
- الرضا عن الحياة: وهي رغبة الطالب في الحياة بكل ما فيها وإقباله عليها بتفاؤل وحماس.
- جودة الحياة الدينية: وهي تمسك الطالب بعقيدته والتزامه بتعاليم دينه وشعوره بالسعادة والطمأنينة.
- جودة العلاقات الاجتماعية: وهو رضا الطالب عن تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين.
- جودة العلاقات الأسرية: إدراك الطالب بتمتعه بحياة أسرية مترابطة مستقرة يسودها الحب والود والتفاهم.

- جودة الصحة النفسية: ويعبر عنها بدرجة رضا الفرد عن حالته النفسية والتوافق مع المرض والشعور بالسعادة.
- جودة الحياة الأكاديمية: وتشير إلى إدراك الطالب برضاه عن دراسته وعن مستواه التحصيلي ورضاه عن الخدمات المقدمة والمختلفة في الكلية مع زملائه.
- شغل أوقات الفراغ: ويقصد بها إدراك الطالب لذاته وذلك لشغل أوقات فراغه بشكل جيد يتلاءم مع هواياته وإمكاناته ومتطلباته.

كما أشار السيد عبد المطلب (٢٠١٤، ٧٧) إلى أن مفهوم جودة الحياة الأكاديمية مفهوم عام ويشمل ثلاثة أبعاد تتمثل في مساندة الزملاء والمدرسين وهو الذي يعني ويهتم بمستوى الرضا عن مساندة الزملاء وانخفاض القلق بتواجد الطالب معهم، والثاني يتمثل في الكفاءة الدراسية والتي تهتم بمستوى الرضا عن امتلاك الطلبة لقدرات تؤهله لإنهاء المهام والتكليفات وحل المشكلات، وأخيراً الرضا العام عن الدراسة وهو البعد الذي يشير إلى مستوى الرضا عن التخصص والمقررات الدراسية والمشاركة في المهام الفردية والجماعية والشعور بالسعادة لتلبية الدراسة لطموحات واهتمامات الطالب.

وبتحليل الكتابات والأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يخص أبعاد جودة الحياة الأكاديمية وتعدد آراء ووجهات نظر علماء النفس في تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، اتفقت وجهات النظر في عدة أبعاد تتمثل في الرضا الأكاديمي، والمساندة الأكاديمية، والمعرفة والشخصية، وهذه الأبعاد هي التي استعان الباحث في بنائه لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

وفي إطار السعي المتواصل والمستمر نحو تحقيق جودة الحياة الأكاديمية لطلابنا في المرحلة الجامعية يجب الاهتمام بدراسة العوامل والمتغيرات النفسية ذات التأثير الإيجابي والفعال، والتي يمكن أن تساعد وتسهم في تطوير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لديهم مثل إدارة الذات، حيث أن نجاح الفرد في إدارة ذاته بفاعلية

تعد أول وأهم خطوات الفرد نحو النجاح في حياته بشكل عام، وحياته الجامعية بشكل خاص، فهي تعني أن يدير الفرد أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة سواء كانت اجتماعية أو مادية وهو ما يتفق ودراسة هويدا محمود (٢٠١٣)، و ناجي حسن (٢٠١٠)، ولعل الباحث سيقوم بالاستعانة بإدارة الذات كمهارة يعمل على تنميتها من خلال البرنامج الإرشادي التكاملي وذلك للعمل على تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الإستحقاق الأكاديمي.

وبالتالي أصبحت جودة الحياة الأكاديمية مطلباً هاماً وملحاً لدى القامين على التعليم الجامعي، ويظهر هذا واضحاً وجلياً من خلال الزيارات المتعددة لوحدات الجودة الدائمة لجامعات مصر بكلياتها المختلفة، ولعل أهم ما يقيس جودة الحياة الأكاديمية هم طلاب الجامعة ورضاهم عن المستوى التعليمي، والإنشائي، والمساندة الأكاديمية المقدمة لهم من قبل القائمين على مؤسسات التعليم الجامعي، وبما أن جودة الحياة الأكاديمية مفهوماً متشابكاً، فيتطلب تحقيقه الاستعانة بالبرامج الإرشادية ذات الفنيات المختلفة، وبالتالي أصبحت الحاجة هنا ملحة لاستخدام الإرشاد التكاملي وذلك للعمل على تحسين جودة الحياة الأكاديمية خاصة لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

واستخدم الباحث الإرشاد التكاملي في دراسته الراهنة حيث أنه سوف يستخدم فنياته المتعددة والمختلفة معتمداً على تنمية مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة لتحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه منظومة إرشادية متكاملة تنتقي بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وذلك بشكل انتقائي وتكاملي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، حيث يمثل الاتجاه التكاملي النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة الذي

يتعامل مع الفنيات الإرشادية ويعمل على مواجهة الإصلاحات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

ويتضح دور مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة في كونها عاملاً مهماً وحاسماً في نجاح الفرد في شتى مناحي الحياة الشخصية والعلاقات الأسرية والإجتماعية، في الوقت الذي يوجد فيه مجموعة من الأفراد يعانون من مشكلات عدم التكيف مع المحيطين والأقران بسبب سوء إدارتهم لذواتهم، وعرفت هويدا محمود (٢٠١٣) مهارة إدارة الذات على أنها "قدرة الشخص على مراقبة سلوكه مستخدماً أنسب الطرق والوسال التي تساعد على تحقيق الاستفادة القصوى من وقته وإيجاد التوازن في حياته بين الواجبات والرغبات والأهداف، إضافة إلى وضع أهداف للذات تتناسب مع القدرات المعرفية وخطط يتضح من خلالها كيفية تحقيق تلك الأهداف"، حتى إن البعض يرى أن النجاح في الحياة هو النجاح في إدارة الذات، ويذكر ناجي حسن (٢٠١٠) أن إدارة الذات تلعب دوراً إيجابياً وفعالاً في حياة الفرد بشكل سليم، وتعينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، فالإدارة الذاتية تهدف إلى تقوية النفس مما يساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، ولقد أشار نيني وآخرون (٢٠٠٣) Neini, et al إلى أن الإدارة الذاتية في العملية التعليمية تشير إلى قدرة الطالب على التحكم في عمليات التعلم ومراقبتها، وتعبر عن مقدار الجهد المطلوب لمهام الدراسة المختلفة، مع تقييم ذلك الجهد وضبط جهودهم بمرونة وفقاً لدرجة الصعوبة والتعقيد في مهام الدراسة، وهو ما يتفق ودراسة كونل وآخرين (٢٠١٢) Kuhnle, et al في كون إدارة الذات من المهارات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهارات الدراسة ومهارات التفكير والاتصال وإدارة الوقت والمهام، كما أن لها تأثيراً مباشراً في تشكيل شخصية الطالب الدراسية والعملية، والتي تساعده على اكتساب مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وبالتالي تزيد من تحصيله للمواد والمناهج المتعددة والاستفادة منها في حياته.

ويشير أحمد عبد الخالق (٢٠١٧)، و تهاني منيب وآخرون (٢٠١٤)، و ماكميلان وهيرن (٢٠٠٨) Mcmillan & Hearn إلى أبعاد إدارة الذات كالتالي:

- مراقبة الذات: وينظر إليها بوصفها قدرة الفرد على ملاحظة سلوكياته وتعديلها بطريقة تتماشى مع المعايير الاجتماعية، وإدارة الطرق التي تستطيع من خلالها تقديم ذاته في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- تقويم الذات: ويتحدد تقويم الذات من خلال مراقبة وتقييم جودة تفكير الطلاب وسلوكهم، وتحديد الاستراتيجيات التي تعمل على تحسين فهمهم ومهاراتهم، أو مقارنة سلوك الطالب الحالي بالسلوك المستهدف الوصول إليه وفقاً للمعايير التي وضعها لنفسه.
- إدارة الوقت: ويمكن النظر إلى إدارة الوقت باعتبارها استراتيجية استباقية تحث الطالب على استخدام مختلف عمليات التنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي الحالي والمستقبلي.
- إدارة العلاقات الاجتماعية: ويقصد بها قدرة الفرد على تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين واستثمارها من خلال التواصل معهم وحل المنازعات بينهم والتأثير فيهم.
- الدافعية الذاتية: ويقصد بها قدرة الفرد على تحفيز ذاته واستثارة الهمة في نفسه لتحقيق أهدافه، وتوجيه الانفعالات لحشد الطاقات وبذل الجهد والمثابرة والاستمرارية.
- الضبط الذاتي: وهي قدرة الفرد على توجيه سلوكه وكف دفعاته الغريزية، ويقصد بها التوصل لحل ناجح للصراع بين دافعين فعليين أحدهما يرتبط بهدف أكثر قيمة في الوقت الحالي، والآخر يرتبط بهدف ذو قيمة أكبر دائمة.

ومن هنا يوضح الباحث دور الإرشاد التكاملي في دراسته الحالية، فمن خلال الدراسات السابقة توصل الباحث أن طلاب الجامعة تأثروا بالمستحدثات التكنولوجية المتعددة والتي أثرت سلباً على بعض مفاهيمهم، ولعل أهم هذه المفاهيم لديهم هي

النرجسية، فأصبحوا يطلبون النجاح بدون تحقيق أي مجهود يذكر، بل والرسوب عندهم يرجع للمعلم وعضو هيئة التدريس، وأحياناً إلى البيئة الجامعية، وأصبحت هذه السلوكيات موجودة أيضا لدى أسر هؤلاء الطلاب حيث لايريدون لأبنائهم سوى النجاح بغض النظر عن المجهود المبذول، وهو ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهو ما أثر سلباً على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، فأصبح تقدير الطلاب لذواتهم منخفض أو معدوم تماماً، وبمجرد رفع مستوى إدارة الذات لدى هؤلاء الطلاب سوف تزول لديهم بعض المتغيرات السلبية ومن ثم تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم وانخفاض مستوى الإستحقاق الأكاديمي، ومن هنا اقترح الباحث إعداد وتنفيذ وتطبيق برنامج إرشادي تكاملي يهدف إلى:

أ. تدريب طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم لتتلاءم والمهارات الاجتماعية المناسبة لمتطلباتهم النفسية والعمرية.

ب. إرشاد هؤلاء الطلاب للتخلص من بعض التأثيرات السلبية للتكنولوجيا والعمل والحث على بذل المجهود حتى تلائم النتائج المجهود المبذول.

ج. التأكيد على التخلص من بعض الأفكار السلبية الخاصة بالجامعة ومتطلباتها وأن النجاح حق مكتسب لانقاش فيه

ومن ثم يتضح دور البرنامج الإرشادي التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، وجاءت فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي متفقةً مع نتائج فعالية البرامج الإرشادية التكاملية في تنمية أو تحسين أو الحد من بعض المتغيرات الموجودة في الدراسات المختلفة.

وأخيراً وبعد عرض نظري لمتغيرات الدراسة من خلال الكتابات والأطر النظرية المتعددة، يرى الباحث أن طلاب الجامعة تأثروا بالعديد من المتغيرات والمستحدثات التكنولوجية وخاصة في مجالات التواصل الاجتماعي المختلفة، وأصبحوا لا يتمتعون بقدراً من الصبر في الحصول على المعلومات، حيث أصبحت المعلومات تأتي لهم

بسهولة بدون كد أو تعب وهو ما أثر سلباً على مستوى الأداء الدراسي الجامعي، فأصبحوا يملوا من كثرة الواجبات والمهام المطلوبة منهم فضلاً عن طلبهم المستمر بالحصول على أعلى التقييمات والدرجات، فأصبحوا يطلبوا ما لايستحقون بدون مجهود أو تعب، وهو مايؤثر سلباً على القاعة التدريسية بالجامعة وعلى مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، فهم لا يمتلكون وصفاً جيداً لذاتهم ولا يستطيعون إدارتها بشكل جيد، ومن ثم اعتمد الباحث على الإرشاد التكاملي بفنيات المختلفة والمتعددة واعتماداً على تنمية مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.\

منهجية الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة تهدف إلى التأكد من فعالية الإرشاد التكاملي (متغير مستقل) في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية المقدمة (متغير تابع) لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، كما تعتمد الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانياً- عينة الدراسة:

قام الباحث في سبيل انتقاء العينة بعدة خطوات، حيث شملت عينة الدراسة الاستطلاعية ١٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة أسوان، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس الإستحقاق الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتم اختيار من حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس، ومن ثم تطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية على نفس العينة السابقة واختيار من حصلوا على درجات منخفضة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، إلى أن بلغت عينة الدراسة النهائية للدراسة ١٨ طالب وطالبة، ومن ثم فإنها تعتبر عينة قصدية، إلا أن الباحث قام بتصنيفهم إلى مجموعتين متكافئتين عشوائياً فكانت إحداهما تجريبية ضمت ٩ طلاب والأخرى ضابطة ضمت نفس العدد.

وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين باستخدام معادلة Mann-Whitney ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

قيم u, w, z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة الضابطة والتجريبية في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن١= ن٢= ٩)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
الإستحقاق الأكاديمي	الضابطة	٩	٨١	٣٦	٨١	-٠.٤٠٨	٠.٧٣٠ غير دالة *
	التجريبية	١٠	٩٠				
جودة الحياة الأكاديمية	الضابطة	٩.٢٨	٨٣.٥٠	٣٨.٥٠٠	٨٣.٥٠٠	-٠١٩٩.	٠.٨٢٤ غير دالة *
	التجريبية	٩.٧٢	٨٧.٥٠				

* قيم (٠.٧٣٠- ٠.٨٢٤) قيم غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة.

ثالثاً- ادوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على التالي:

أ. مقياس الإستحقاق الأكاديمي من إعداد فتحي الضبع (٢٠٢٠).

ب. مقياس جودة الحياة الأكاديمية من إعداد الباحث

ج. البرنامج الارشادي التكاملي إعداد الباحث.

أولا: مقياس الإستحقاق الأكاديمي من إعداد فتحي الضبع (٢٠١٨):

اشتمل المقياس على ٣٤ مفردة موزعة على بعدين وهما معتقدات الإستحقاق وشمل ١٩ مفردة، وسلوكيات الإستحقاق وشمل ١٥ مفردة، واستخدم الباحث مقياس تقدير خماسي لتحديد استجابات المفحوصين، وتراوحت درجة المقياس بين ٣٤- ١٧٠ درجة، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث تمتع المقياس بتجانس واتساق داخلي مرتفع بين مفرداته وأبعاده، وبين الأبعاد بعضهم البعض، وبلغ معامل الارتباط بين بعدي المقياس ٠.٧٠، كما اتسم المقياس بدرجة عالية ومناسبة

للثبات من خلال معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتي تراوحت بين ٠.٧٩- ٠.٨٥.

ثانيا: مقياس جودة الحياة الأكاديمية من إعداد الباحث:

قام الباحث بإعداد مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة بعد تعدد القراءات والتراث السيكولوجي، واستطاع الباحث تحديد مجموعة الأبعاد التي سوف يتناولها هذا المقياس وهم ثلاثة أبعاد تتمثل في التالي: (الرضا الأكاديمي- المساندة الأكاديمية- المعرفة والشخصية)، ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة، منهم ٢٢ عبارة إيجابية و ٨ عبارات سلبية.

تحسب درجات استجابات المقياس على ميزان تقدير ثلاثي لتسهيل استجابة المفحوص لها، وهي (نعم، أحيانا، لا) بدرجات (٣، ٢، ١) للعبارات الإيجابية وبدرجات (١، ٢، ٣) للعبارات السلبية، وبالتالي فإن درجة هذا المقياس تتراوح مابين ٤٦ – ٧٤ درجة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للأبعاد، وجاءت نتائجهما دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، ويوضح الجدول رقم (٢) التالي معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٠٠)

درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه					
الرضا الأكاديمي		المساندة الأكاديمية		المعرفة الشخصية	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٨١٥	١	٠.٧٥٦	١	٠.٦٩٤
٢	٠.٨٣٧	٢	٠.٧٦٦	٢	٠.٧٠٢
٣	٠.٨٢٢	٣	٠.٧٤٩	٣	٠.٧٤٤
٤	٠.٨١٢	٤	٠.٧٨٠	٤	٠.٧٢٣
٥	٠.٨١٦	٥	٠.٧٩٢	٥	٠.٦٩٤
٦	٠.٨١٨	٦	٠.٧٩٢	٦	٠.٧١٩
٧	٠.٨٢٢	٧	٠.٧٨٨	٧	٠.٧٣٣
٨	٠.٨٠٢	٨	٠.٧٩٠	٨	٠.٧٤١
٩	٠.٨٣١	٩	٠.٧٩١	٩	٠.٧٢٠
١٠	٠.٨٠٠	١٠	٠.٧٨٩	١٠	٠.٧٢٥

جدول (٣)

يبين معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة والمجموع الكلي للأبعاد

معاملات الارتباط لأبعاد المقياس		مستوى الدلالة
البعد الاول	٠.٨٢٠	دال عند مستوى ٠.٠١
البعد الثاني	٠.٧٨٤	
البعد الثالث	٠.٧٢٢	

يتضح من قراءات جدولي رقم (٢)، (٣) أن معاملات الارتباط بهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS، وهذا من خلال عينة قوامها ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية غير أولئك الذين شملتهم العينة الاستطلاعية للدراسة، ووجد أنه يساوى ٠.٧٧٨ وهي قيمة تؤكد ثبات المقياس، والجداول التالية تبين معاملات الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

جدول (٤)

يبين معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدة طلاب الجامعة

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الاول	٠.٧٦٢
البعد الثاني	٠.٧٧٥
البعد الثالث	٠.٧٧٦

الصدق:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية بحساب دلالة الفروق بين متوسطات طلاب الجامعة الحاصلين على درجات مرتفعة وبين طلاب الجامعة الحاصلين على درجات منخفضة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد حساب الإرباعيات، ووجد أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠.٠١.

كما استخدم الباحث حساب التقدير الكمي والكيفي لعبارات المقياس بواسطة حساب الخطأ المعياري للنسبة (ع خ) كأحد إجراءات إعداد المقياس، وذلك باستخدام المعادلة التالية لفؤاد السيد (٢٠٠٨، ٣٩٠- ٣٩١):

$$\sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث إن ع خ هو الخطأ المعياري، أ (نسبة الموافقة) والتي تساوي عدد تكرارات الموافقين على العدد الكلى للمحكمين، ب (نسبة عدم الموافقة) وهي تساوي١- أ، وأخيراً ن (العدد الكلى للمحكمين)، ثم حساب حد الدلالة عند ٠.٠٥ والذي يساوي (ع خ × ١.٩٦)، ثم مقارنة حد الدلالة عند ٠.٠٥ مع ب نسبة عدم الموافقة، فإذا كانت ب >حد الدلالة عند ٠.٠٥ تحذف العبارة أو تعدل، وإذا كانت ب ≥ حد الدلالة عند ٠.٠٥ تبقى العبارة كما هي، والجدول رقم (٥) يوضح التقدير الكمي لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية:

جدول (٥)

يوضح التقدير الكمي لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (صدق المحكمين الكمي)

حيث (ن= عدد المحكمين= ١٨)

العبارة	تكرار الموافقة	أ	ب	ع خ	حد الدلالة عند ٠.٠٥
١	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
٢	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٣	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٤	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٥	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٦	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٧	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
٨	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
٩	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
١٠	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
١١	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
١٢	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥

العبارة	تكرار الموافقة	أ	ب	ع خ	حد الدلالة عند ٠.٠٥
١٣	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
١٤	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
١٥	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
١٦	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
١٧	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
١٨	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
١٩	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
٢٠	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٢١	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٢٢	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٢٣	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٢٤	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٢٥	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥
٢٦	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٢٧	١٦	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٠٧٦	٠.١٥

العبارة	تكرار الموافقة	أ	ب	ع خ	حد الدلالة عند ٠.٠٥
٢٨	١٧	٠.٩٤	٠.٠٦	٠.٠٥٥	٠.١١
٢٩	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧
٣٠	١٥	٠.٨٣	٠.١٧	٠.٠٨٨	٠.١٧

وبقراءة وتحليل نتائج جدول (٧) السابق ومقارنة نسبة عدم الموافقة بحد الدلالة عند ٠.٠٥، لم يتم حذف أي عبارة نظراً لأن حد الدلالة عند ٠.٠٥ كان أكبر من عدم نسبة الموافقة (ب) في كل عبارات المقياس، أما فيما يخص التقدير الكيفي لعبارات المقياس، فلم يتم إجراء تعديلات جوهرية إلا في حدود الصياغة اللغوية من قبل المحكمين على عبارات المقياس.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي التكاملي من إعداد الباحث:

وهو مجموعة من الجلسات القائمة على فنيات الإرشاد التكاملي الملائمة والمناسبة، بهدف تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، وسوف يتم تناول البرنامج كالتالي:

- الفئة المُستهدَفة من البرنامج: صُمم هذا البرنامج ليُطبق على عينة من طلاب الفرقة النهاية بكلية التربية جامعة أسوان وذلك بهدف تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع
- أهداف البرنامج : للبرنامج أهداف عديدة نستعرضها فيما يلي :-

أ- الهدف العام: وهو تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع من خلال تنمية مهارة إدارة الذات لديهم

ب- الأهداف الخاصة: وتتشتمل هذه الأهداف على:

- هدف إنمائي : ويتمثل في العمل على تحسين وتطوير مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع

- هدف وقائي : ويتمثل في إكساب طلاب الجامعة بعض الفنيات السلوكية والإرشادية والعمل على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم.

- هدف إجرائي: وقد تم تحقيق الأهداف الرئيسة للبرنامج من خلال الأهداف الاجرائية الآتية :

* أن يعرف أفراد العينة ماهية إدارة الذات، وأثرها على كل من الإستحقاق الأكاديمي و جودة الحياة الأكاديمية على طلاب الجامعة.

* أن يتعرف أفراد العينة مفهوم مهارة إدارة الذات ودورها في خفض مستوى الإستحقاق الأكاديمي، ومن ثم أثرها في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم.

* أن يدرك أفراد العينة العلاقة بين الإستحقاق الأكاديمي المرتفع وانخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية.

* أن يكتسب أفراد العينة بعض الفنيات السلوكية والإرشادية العامة والتي تمكنهم من تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية.

- أهمية البرنامج: تكمن أهمية هذا البرنامج فى النقاط التالية :

١- أنه يتناول عينة من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية بجامعة أسوان وهي مرحلة حرجة باعتبارها مرحلة ما بعد المراهقة والتي يعاني طلابها من مشكلات واضطرابات، فهو موجه إلى الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإستحقاق الأكاديمي، ودرجات منخفضة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

٢- أنه يساعد أفراد العينة على التخلص من الآثار السلبية المترتبة على الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، وذلك بهدف تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم عن طريق تنمية مهارة إدارة الذات لديهم.

٣- أنه يقدم عدداً من المعارف والخبرات اللازمه لتحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

٤- أنه يساهم فى إثراء المكتبة السيكولوجية بالبرامج الإرشادية التى تهتم بمرحلة المراهقة ومشكلاتها.

- أسس بناء البرنامج، يعتمد بناء البرنامج على عدة أسس نُجملها فيما يلي :-

١- الحرص على إقامة علاقة إرشادية يسودها الثقة والألفة والتعاون بين المرشد والمسترشدين .

٢- العمر الزمنى للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التى يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث إن البرنامج الذى يصلح للأطفال لا يصلح مع المراهقين، وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.

٣- مراعاة الخصائص النفسية والانفعالية للمسترشدين

٤- الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.

٥- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منهُ.

٦- مرونة السلوك الإنسانى وقابليته للتعديل والتغيير.

٧- أن البرنامج يتم تعديله تبعاً لسرعة تعلم المتدربين واحتياجاتهم.

- مصادر بناء البرنامج : أُشتق الإطار العام للبرنامج الإرشادي التكاملي، ومادته العلمية والفنيات المُتضمنة فيه عبر المصادر الآتية:

١- الإطار النظرى الذى استهل منه الباحث المادة العلمية حول الموضوع .

٢- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .

٣- المقاييس والأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة.

٤- تحليل محتوى البرامج الإرشادية التى تناولت الإرشاد التكاملي وفنياته المختلفة التي تتفق وطبيعة المشكلة والمرحلة العمرية لأفراد العينة، ومن ثم تدريب أفراد العينة من طلاب الجامعة على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم لتساعدهم على قراءة ذواتهم ومعرفتها بشكل واقعي، إضافة إلى بعض الفنيات السلوكية المختلفة التي سوف يدرب الباحث عليها أفراد العينة وذلك بهدف تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن محتوى البرامج الإرشادية يختلف باختلاف المشكلة والأهداف والعمر الزمنى لأفراد العينة.

- خطوات وإعداد وتنفيذ البرنامج:

- **محتوى البرنامج:** يحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات الإرشادية بهدف تدريب طلاب الجامعة على تنمية مهارة إدارة الذات وبعض الفنيات السلوكية الأخرى، وذلك بهدف تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم.
- **الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:** يمكننا توضيح الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج فيما يلي:
- المحاضرة: يعتمد أسلوب المحاضرة على تقديم معلومات بطريقة منظمة لأفراد المجموعة، وهى من الأساليب الإرشادية الجماعية التعليمية حيث تعتمد أساساً على عنصر التعليم، وإعادته من خلال إلقاء محاضرة على أفراد العينة ويليها مناقشات جماعية، وتهدف المحاضرات إلى تبصير وتعديل الاتجاهات.
- المناقشة والحوار: هى فنية تتيح تبادل الرأى حول موضوع المحاضرة بين الباحث وأفراد العينة من ناحية وبين أفراد العينة وبعضهم البعض من ناحية أخرى، مما يتيح فرصة تبادل الخبرات والتعرف على الخبرات الجديدة

ومشكلات الآخرين، مما يشعر بالاطمئنان لوجود ظروف مشابهة ، كما تتاح حرية التعبير والقدرة على ضبط النفس والميل إلى التعاون وغلبة روح المودة والصداقة وعدم الانسياق إلى اليأس.

- إعادة البناء المعرفي: تعديل البناء المعرفى هو أحد الأساليب العلاجية التى تهدف إلى تعديل السلوك المعرفى، ويقوم على مسلمة مؤداها أن الإضطرابات الإنفعالية تحدث نتيجة أنماط من التفكير غير المتكيفة وغير المنطقية وهدفها علاجى وهى تحديد هذه الأنماط واستبدالها بأخرى أكثر تكيفاً وتسمى إعادة البناء المعرفى، وتنطلق هذه الفنية من أن المعتقدات والأحداث الخارجية هى المسئولة عن مشاعر وسلوك الفرد وهذا ما أكد عليه ميتشنبوم Meichenbaum.
- لعب الدور: تتجلى أهمية هذه الفنية فى أنها توفر فرصة للتعلم والتدريب على مواجهة المواقف والتصرف فيها بطريقة جيدة.
- الواجبات المنزلية: وهى واجبات يطلبها الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية، تتمثل فى القيام ببعض السلوكيات فى الحياة اليومية، لتطبيق ما تعلموه فى جلسات التدريب أى القيام بعدد من السلوكيات التي تعمل على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم.
- فنية التعزيز الإيجابى: يعنى إثابة الفرد على السلوك الإيجابى مما يعززه ويدعمه ويدفعه لتكرار نفس السلوك إذا ما تكرر الموقف، ومن أشكاله التعزيز المادى والمعنوى، وهو يؤدى إلى شعور الفرد بالرضا عندما يقوم بالسلوك المرغوب، وكلما كان التعزيز قوياً ومرغوباً كلما أدى ذلك إلى سرعة تعديل وثبات السلوك من أجل الحصول عليه، ومن العوامل التى تزيد من سرعة التعزيز الحاجة إليه وسرعة تقديمه بقدر معقول.

- النمذجة: وفيها يقوم الباحث بعرض التوجيهات والإرشادات الخاصة للبرنامج عن طريق اختيار نموذج أو قدوة وغالبا ما يكون المرشدين، أو عن طريق مقاطع يديو يمكن أن نجعل من يقومون بها نماذج وقدوة يحتذى بهم، ويكون هذا أمام افراد المجموعة التجريبية بشكل مباشر فيستمعون إليها ثم القيام بتكرار أو تقليد السلوك.
- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:** استعان الباحث بجهاز عرض الشرائح (داتا شو) والكمبيوتر، إضافة إلى استخدام الفنيات والتقنيات السابقة كأدوات يمكن الاستعانة بها في البرنامج الإرشادي التكاملي.
- **مدة البرنامج:** يحتوي البرنامج على ٣٠ جلسة لتدريب طلاب الجامعة على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم، ومعرفة أثر إدارة الذات كمهارة في التقليل من مستوى الإستحقاق الأكاديمي بشكل عام، ومدة الجلسة الواحدة ٣٠ دقيقة، ولقد كانت مدة تطبيق البرنامج مايقارب ٧ أسابيع ونصف أي شهرين تقريباً، وتم تطبيق هذا البرنامج في العام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.
- مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بقاعات كلية التربية جامعة أسوان.
- **تقويم البرنامج:** حرص الباحث في هذا البرنامج على تقييم كل جلسة فور الانتهاء منها، حتي يمكن الإنتقال بسهولة ويسر إلى الجلسة التي تليها، وفي نهاية البرنامج تم تقييمه ككل وهذا من خلال تطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية على طلاب الجامعة فور انتهاء تطبيق البرنامج، وللتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه تم إجراء الاختبار التتبعي لجودة الحياة الأكاديمية، وتم هذا في جلسات مختلفة غير تلك التي اعتمد عليها الباحث في تدريبه لأفراد العينة والتي اشتملت على ٣٠ جلسة.

- **وقائع البرنامج:** يتضمن البرنامج الارشادي التكاملي الحالي عدداً من الفنيات التي يجب التدريب عليها إضافة إلى مهارة إدارة الذات لدى أفراد العينة، حتى

يمكن تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، وتكون البرنامج من ثلاث مراحل مختلفة، الأولى هي مرحلة التهيئة وذلك بهدف تكوين علاقة ثقة ومودة متبادلة بين الباحث وأفراد العينة وكانت حوالي ٥ جلسات، والمرحلة الثانية وكانت مرحلة التدريب، والتي تضمنت تدريب أفراد العينة على مهارة إدارة الذات عن طريق فنيات سلوكية وإرشادية مختلفة، وتدريبهم على بعض الفنيات الأخرى والتي كان لها عظيم الأثر في خفض مستوى الإستحقاق الأكاديمي وأثر ذلك على مستوى جودة الحياة الأكاديمية، وبلغ عدد جلسات هذه المرحلة ١٦ جلسة، وجاءت المرحلة الأخيرة وهي مرحلة إعادة التدريب على ما تم تدريب أفراد العينة عليه في المرحلة الثانية وذلك بهدف الحفاظ على استمرارية أثر التدريب مستقبلاً، وبلغت جلسات هذه المرحلة ٩ جلسات.

- **جلسات البرنامج :**

جدول (٦)

يوضح مراحل برنامج الإرشاد التكاملي والجلسات التي اشتمل عليها ومحتواها

مراحل البرنامج	الجلسات ومحتواها	رقم الجلسة
المرحلة الأولي (التهيئة)	اقامة علاقة مودة وثقة متبادلة بين الباحث والطلاب	١ ـ ٥
المرحلة الثانية (مرحلة التدريب)	- توضيح مفهوم النرجسية كمدخل للإستحقاق الأكاديمي (جلسة واحدة) - توضيح مفهوم الإستحقاق الأكاديمي وأثره على مستوى طلاب الجامعة (جلسة واحدة) - كيفية مراقبة الذات لطلاب الجامعة (جلستان) - تقييم وتقويم الطلاب لأنفسهم (جلستان) - منطقية الأفكار وعقلانيتها بالنسبة للطلاب (جلستان) - إدارة الوقت (جلستان) - إدارة العلاقات الاجتماعية (جلستان) - الدافعية الذاتية (جلستان) - الضبط الذاتي (جلستان)	٦ ـ ٢١
المرحلة الثالثة (مرحلة إعادة التدريب)	إعادة التدريب على كل المهارات السابقة	٢٢ ـ ٣٠

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

مرت الدراسة الراهنة بمجموعة من الخطوات كالتالي:

١. تحديد الأدوات والمقاييس المستخدمة للدراسة، ومن ثم القيام بإعدادها وتجهيزها والتأكد من الكفاءة السيكومترية لكل منهما.

٢. تطبيق مقياس الإستحقاق الأكاديمي، و مقياس جودة الحياة الأكاديمية على طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية.

٣. إعطاء درجة للاستجابات الخاصة بالمقاييس السابقة ومن ثم اختيار من حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإستحقاق الأكاديمي، ودرجات منخفضة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وجدولة الدرجات وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

٤. استخلاص النتائج وتفسيرها.

٥. صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة.

الأساليب الإحصائية الستخدمة في الدراسة:

استعان الباحث في دراسته الحالية بمجموعة من الأساليب الإحصائية اللابارامترية والمتمثلة في التالي:

١. معامل مان ويتني U
٢. معامل ويلكوكسون W
٣. قيمة Z

نتائج الدراسة:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح المجموعة التجريبية (في الإتجاه الأفضل)"، ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم اتباع أحد الاساليب اللابارامترية المتمثلة في اختبار مان ويتني (U)، واختبار ويلكوكسون (W)، وقيمة (Z) ، وجدول (٧) التالي يوضح نتائج الفرض الأول:

جدول (٧)

قيم u, w, z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع (ن١= ن٢= ٩)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
جودة الحياة الأكاديمية	الضابطة	٥	٤٥	صفر	٤٥.٠٠٠	٣.٦٤٥	٠.٠١
	التجريبية	١٤	١٢٦				

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية أي لصالح متوسطات الرتب الأعلى.

ولحساب حجم التأثير Effect size بالنسبة للبرنامج استخدم الباحث قيمة ق U الدالة على معامل الإرتباط الثنائي للرتب والذي يحسب بضعف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة مقسوما على عدد أفرادهما، فإذا تراوحت قيمة ق U بين ٠.٢٠- ٠.٣٩ كان حجم التأثير ضعيفاً، وإذا تراوحت بين ٠.٤٠- ٠.٦٩ كان حجم التأثير متوسطاً، وإذا تراوحت بين ٠.٧٠- ٠.٨٩ كان حجم التأثير قوياً، أما إذا زادت قيمة ق U عن ٠.٩٠ فهنا يكون حجم التأثير قوي جداً (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٠- ١٩١).

جدول (٨)

قيم ق U الدالة على حجم تأثير برنامج الإرشاد التكاملي في مستوى جودة الحياة الأكاديمية على طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع

المتغير	متوسط رتب افراد المجموعة الضابطة	متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية	قيمة ق U	حجم التأثير
جودة الحياة الأكاديمية	٥	١٤	١	قوي جدا

ويتضح من نتائج جدول رقم (٨) أن قيمة ق U = ١، وهو ما يدل على أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي التكاملي كان قوياً جدا.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح القياس البعدي (في الإتجاه الأفضل)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)، وهذا ما يوضحه جدول (٩) التالي:

جدول (٩)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع (ن١= ن٢= ٩)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
جودة الحياة الأكاديمية	القبلي	صفر	صفر	٢.٦٨٤	٠.٠٠٥
	البعدي	٥	٤٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥، وهذه الفروق جاءت لصالح القياس البعدي أي لمتوسطات الرتب الأعلى.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع ". وللتحقق

من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)، وهذا ما يوضحه جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع (ن١= ن٢= ٩)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
جودة الحياة الأكاديمية	البعدي	٢.٥	٧.٥	-١.٠٠	٠.٣١٧ غير دالة **
	التتبعي	٢.٥	٢.٥		

**** ٠.٣١٧ هي قيمة غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة.**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية عند أي مستوى من مستويات الدلالة.

أ- ملخص النتائج:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فعالية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، واستمرار أثر البرنامج بعد الإنتهاء من تطبيقه وخلال فترة المتابعة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى جودة

الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى من مستويات الدلالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

٤. كان حجم تأثير البرنامج الإرشادي التكاملي قوياً جداً على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع.

ب- مناقشة النتائج:

اتفق علماء النفس في العصور الحالية أن جيل هذه الألفية من طلاب الجامعة يتمتع بثقة عالية بالذات إضافة إلى أن له توقعات وآراء غير واقعية وغير منطقية عن ذواتهم وعن الآخرين، ولعل جيل هذه الألفية يميل إلى استخدام النصوص القصيرة بدلاً من تلك الموجودة بمناهجهم التعليمية، وهذا نظراً لاستخدامهم الدائم لوسائل التواصل الاجتماعي، فاعتادوا على اللجوء إلى تلك النصوص القصيرة، وهذا ما تعارض فعلياً عند استخدامهم للكتب والمذكرات الجامعية فأصبحوا يملون من طول النصوص ويطلبون النجاح بدون بذل أي مجهود، حتى أصبحت فكرة النجاح بالنسبة لهم حق مكتسب، وبالرجوع إلى وصف تلك الظاهرة السابقة والبحث في الدليل التشخيصي للإضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM– 5 وجد أنه أحد أبعاد

النرجسية ويسمى بالإستحقاق الأكاديمي والذي عرفه سكوت وآخرون (٢٠٢٠) Scott, et al، و ويتيلي وآخرون (٢٠١٩) Whatley, et al بأنه يعبر عن الاعتقادات غير الواقعية عما ينبغي للطالب من إستحقاقات، وهو توقع غير واقعي للمكافآت بغض النظر عن الأداء الفعلي للفرد في الإطار الأكاديمي، وأكدت دراسات ماكلين وجاكسون (٢٠١٧) Mclellan & Jackson أن طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لديهم مفهوم خاطئ وإدارة غير واقعية عن ذواتهم ومن ثم إدارة غير جيدة للذات لديهم، ثم مستوىً منخفضاً لجودة حياتهم الأكاديمية.

واستعان الباحث في دراسته الحالية ببرنامج الإرشاد التكاملي بهدف تنمية مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع ومنها تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، ويعزى استخدام هذا البرنامج إلى وصف الإستحقاق الأكاديمي عن طريق اتجاهين مختلفين، الأول بوصفه متغيراً مستقلاً يؤثر في مخرجات التعليم والصحة النفسية وشعور الطلاب بالسعادة، والثاني وهو دراسة الإستحقاق الأكاديمي بوصفه متغيراً تابعاً ويمكن التنبؤ به، ويؤثر ويتأثر بمتغيرات عديدة (Travis, et al, 2020)، واعتمد الباحث في بنائه للبرنامج الإرشادي التكاملي على تنمية مهارة إدارة الذات والتي لها عظيم الأثر في تحسين العديد من المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة وهو ما يتفق ودراسة هويدا محمود (٢٠١٣)، ويتضح دور مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة في كونها عاملاً حاسماً في نجاح الفرد خاصة طلاب الجامعة وذلك في شتى مناحي الحياة، وبالنظر إلى أبعاد إدارة الذات كما يرى أحمد عبد الخالق (٢٠١٧) يجدها الباحث تتمثل في مراقبة الذات، وتقويمها، وإدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والدافعية الذاتية، وأخيراً الضبط الذاتي، فقام الباحث مستعيناً بالفنيات السلوكية المختلفة، وبعض الفنيات المعرفية بتنمية الأبعاد السابقة لإدارة الذات، ومن ثم خفض مستوى الإستحقاق الأكاديمي ومنها جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، إضافة إلى ما سبق استند البرنامج

على تنمية المرونة الفكرية المعرفية في تغيير الأفكار غير المنطقية وتحويلها إلى أفكار عقلانية منطقية ومنها وجوب النجاح والتفوق دون بذل أي مجهود يذكر، وفيها استعان الباحث ببعض الأحاديث الدينية والآيات القرآنية التي تحث على الإخلاص والتفاني في العمل حتى يحقق الفرد النجاح والتفوق المنتظر منه، هذا فضلاً عن الدراسات التي أكدت على فعالية البرامج الإرشادية التكاملية والتي تحققت من أن الإرشاد التكاملي هو إرشاد العصر بسبب تعقد مشكلاته وتشابكها ومنها دراسات عبد الله أبو عراد (٢٠٠٩)، ومحروس الشناوي (١٩٩٤).

وبالنظر إلى نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث، فلقد توصلت نتائج الفرض الأول للدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل)، هذا وإن دل فإنما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي وتحقق الضبط التجريبي حسب منهج الدراسة وشروط تصميمها التجريبي، فاختيار الإرشاد التكاملي لهذه الفترة كان بسبب تعدد المشكلات النفسية والسلوكية لهذه المرحلة إضافةً إلى الانفجار المعلوماتي في هذه الحقبة الزمنية، فكان الأنسب في الاختيار وفق المعطيات الموجودة، وهو ما يتفق ودراسات عبد الله أبو عراد (٢٠٠٩)، محمد سعفان (٢٠٠٣)، حسام عزب (٢٠٠٢)، ومحروس الشناوي (١٩٩٤)، هذا فضلاً عن استخدام الفنيات السلوكية المتعددة كالنمذجة والحوار والمناقشة ولعب الدور والمحاضرات، وبعض الفنيات المعرفية الأخرى التي كان لهما عظيم الأثر في تنمية مستوى مهارة إدارة الذات لديهم، حيث أنه بمجرد تنمية مهارة إدارة الذات لديهم أمكنهم التعايش مع المجتمع بشكل واقعي ومنطقي وهو ما يتفق ودراسة ناجي حسن (٢٠١٠)، ولعل الباحث في هذه المرحلة قام بتدريب أفراد العينة على تنمية أبعاد إدارة الذات لديهم والمتمثلة في مراقبة الذات، وتقويم الذات، إدارة

الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والضبط الذاتي كما هو متوافقاً ودراسات أحمد عبد الخالق (٢٠١٧)، و تهاني منيب وآخرون (٢٠١٤)، و ماكميلان وهيرن (٢٠٠٨) Mcmillan & Hearn، حيث قام الباحث من خلال الأبعاد السابقة بتدريب أفراد العينة على كيفية قدرة الفرد على تحديد سلوكياته ووصفها حتى يتمكن بعدها من تعديلها وفق الأطر الاجتماعية المختلفة والمنظمة لقواعد هذا العمل، حيث وصل أفراد العينة إلى أن النجاح الذي يريدونه بدون وجه حق هو فكر خاطئ ويتنافى مع كل الأديان والشرائع السماوية، فلابد لتحقيق النجاح من عمل دؤوب، إضافة إلى قدرتهم على وصف الحياة الأكاديمية من منظورهم النرجسي سابقاً وبعد جلسات البرنامج، فاستطاعوا بعد مراقبة ذواتهم وتقويمها أن يستمتعوا بالحياة الأكاديمية بأنشطتها المختلفة، حيث استطاع طلاب الجامعة من ملاحظة سلوكياتهم وتعديلها بطريقة تتكيف وتتماشى وقواعد المعايير المجتمعية، ولعل هذا يتفق ودراسة هويدا محمود (٢٠١٣) في أن نجاح الفرد في قدرته على إدارة ذاته خاصة طلاب الجامعة – وهم أفراد العينة– يساعدهم على تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، واستطاع طلاب الجامعة أيضاً من خلال جلسات البرنامج الإرشادي التكاملي تقييم وتقويم ذواتهم وذلك من خلال مراقبة جودة تفكيرهم وقدرتهم في الحكم عليها، إضافة إلى تحديد الاستراتيجيات التي تساعدهم على الفهم والتقصي للوصول إلى أفضل الطرق التي تحقق الهدف المراد تحقيقه، واستند البرنامج أيضاً في جلساته على تنمية مهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة باعتبارها استراتيجية استباقية تحث الطالب على استخدام مختلف عمليات التنظيم الذاتي للتعلم والأداء الأكاديمي الحالي والمستقبلي، كما استطاع البرنامج أن يعمل على تنمية مهارة تكوين شبكة اجتماعية إيجابية مع الآخرين والقدرة على استثمارها في حل المنازعات بينهم والتأثير فيما بينهم، إضافة إلى تحفيز الفرد لذاته واستثارة همته الذاتية وتوجيه سلوكه وطاقاته للهدف المراد تحقيقه، فإدارة الفرد لذاته تجعله يكون قادراً على تنظيم وتنفيذ سلسلة من

الإجراءات لتحقيق مستوى معين من الإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى إدراكه ووعيه للاهتمام بالرعاية التعليمية المقدمة له، علاوة على توافر عوامل أكاديمية واجتماعية ودراسية يترتب عليها إحساسه بالسعادة وهو ما يحقق الاشباع لديه، ويأتي هذا متفقاً ودراسات أبو أسعد (٢٠١٦) Abu Asad, A، وكاردونا (٢٠١٤) Cardona، ولعل الاستعانة بفنيات لعب الدور والنمذجة وبعض الفنيات المعرفية والسلوكية الأخرى ساهم في تدريب أفراد العينة على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم، وتعديل بعض الأفكار اللامنطقية مثل استحقاقهم للنجاح دون بذل مجهود أو تعب يذكر.

وجاءت نتيجة الفرض الثاني والذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع لصالح القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل) لتؤكد على نتيجة الفرض الأول، حيث أن القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية لم يتم فيه أي تعرض لأي جلسات خاصة بالبرنامج وهو ما يؤكد أن التحسن الذي حدث لأفراد العينة من تنمية مهارة إدارة الذات وأبعادها المختلفة، ثم تخلصهم من الأفكار غير المنطقية وصولاً إلى تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية سببه الوحيد هو البرنامج الإرشادي التكاملي بفنياته المتعددة والمختلفة إضافة إلى مساعدة أفراد العينة للباحث والتزامهم بالحضور في المواعيد المقررة للجلسات ومتابعة الواجب المنزلي لكل جلسة، وتواصلهم الدائم والمستمر مع الباحث أثناء الجلسات، فضلاً عن رؤيتهم التي اتضحت عن أستاذ الجامعة وعن البيئة الجامعية بشكل عام.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث والتي اكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الإستحقاق الأكاديمي المرتفع، ويرجعه الباحث إلى المرحلة الاخيرة في البرنامج التدريبي وهي

مرحلة إعادة التدريب والتي تصمنت إعادة تدريب أفراد العينة التجريبية على ماتم تدريبهم عليه في المرحلة الثانية من البرنامج والتي تمثلت في تنمية مهارة إدارة الذات لدى طلاب الجامعة وكيفية تعديل بعض الأفكار غير المنطقية إلى أفكار واقعية منطقية ومن ثم التمتع بجودة حياة أكاديمية أفضل، وذلك مما ساهم وبشكل كبير في استمرار أثر التدريب إلى ما بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، وهذا يتفق ورؤية عادل عبد الله (٢٠٠٠، ١٣٥)، وفي هذا المجال أشار إسماعيل بدر (٢٠٠٢) إلى أهمية دور مرحلة المتابعة في البرامج بصفة عامة، وأهميتها في تحقيق الاستفادة القصوى للعينة المستهدفة، ويتفق ما سبق مع دراسات جمال الخطيب (٢٠٠٣) ورياض العاسمي (٢٠٠٨).

الإستنتاجات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يمكن استخلاص بعض التوصيات:

١. تنظيم ندوات توعية موجهة للأسر لتوعيتهم بمفاهيم النرجسية ومنها الإستحقاق الأكاديمي، وأثر هذه المفاهيم على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لأبنائهم في شتى مجالات مراحل التعليم المختلفة.
٢. توضيح دور الأستاذ الجامعي وقيمته لكل من الأسر وأبناهم الطلاب، وغرس هذه المفاهيم منذ دخولهم للمرحلة الثانوية.
٣. إمداد العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي بجلسات برامج الإرشاد التكاملي، وتوضيح أهميتها لحل مشكلات المراهقين تحديداً نظراً لتعدد وتعقد مشكلاتهم النفسية.
٤. الاهتمام بفنيات العلاج المعرفي السلوكي ودورها في تعديل وتغيير الأفكار غير العقلانية والمنطقية إلى أفكار منطقية وعقلانية.

٥. توجيه انظار العاملين في مجال الارشاد والعلاج النفسي الي مهارة إدارة الذات وأبعادها، والعمل على تنميتها منذ مرحلة الطفولة، وهو ما يمثل برامج وقائية للأفراد مستقبلاً.

المراجع:

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٧). الذات الإيجابية وعلاقتها بالعصابية. **مجلة علم النفس**، (١١٣)، ٣١- ٤٧.

السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الدافع والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** (٨٣)، ٧١- ١٢٦.

إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٥). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية: دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. **المجلة التربوية بمصر**، ٤١، ١٧٨- ٢٣٣.

إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). **الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي**. متاح على الشبكة الدولية بتاريخ ٢٠١٥/٢/١٩ من موقع:

http://www.gulfkids.com

تهاني عثمان منيب، السيد أحمد الكيلاني، محمد الشبراوي حسانين (٢٠١٤). استخدام إدارة الذات مع ذوي صعوبات التعلم (دراسة مرجعية). **مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس**، (٢٩)، ٦٧٣- ٧٠٦ .

جمال محمد سعيد الخطيب (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنساني**. الكويت: مكتبة الفلاح.

حسام الدين عزب (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. **مجلة مركز الإرشاد المفسي بجامعة عين شمس**، ٢، ١- ٨١.

حسن عابدين سعد، و فتحي محمد الشرقاوي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية. **مجلة كلية التربية، ٢٦** (٦)، ١٥٣- ٢٣٤.

رغداء نعيسة (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. **مجلة جامعة دمشق، ٨** (١)، ١٤٥- ١٨١.

رياض نايل العاسمي (٢٠٠٨). **برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين**. متاح على الشبكة الدولية بتاريخ ٢٠١٥/١/٤١ من موقع:
http://www.gulfkids.com

سالم سري رشدي (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتهابالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية، ٢** (١٠)، ٣٢- ٦٤.

سري محمد سالم (٢٠١٥). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية بالخرطوم، ٩** (١٠)، ١- ٥٤.

سوسن شاكر الجبلي (٢٠٠٧). معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية بعمان، ٤**، ٢٧٧- ٣٠٧.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات**. القاهرة: دار الرشاد.

عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦). **الاحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الله علي أبو عراد (٢٠٠٩). فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية جامعة أم القرى.

عبد الله محمد الغطاس، و محمد جعفر الليل، و هشام محمد مخيمر (٢٠٢١). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية بسوهاج، ٩١** (٦)، ٢٧١٧- ٢٧٧١.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢٠). الإستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج**، ٧٧، ١- ٣٦.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الإسحتقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **المجلة العلمية بكلية التربية بأسيوط**، ٣٤ (١٠)، ١- ٧٢.

فؤاد البهي السيد (٢٠٠٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد أحمد سعفان (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض وساوس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، ٤ (٢٧)، ٣٩٣- ٤٤٩.

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

مصطفى بشير صفوري، وعدنان يوسف العتوم، وفراس أحمد الحموري (٢٠١٩). نموذج سببي للعلاقة بين كل من التوافق الجامعي وجودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العرب في جامعات الداخل في فلسطين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بجامعة اليرموك بالأردن، ٢٧** (٥)، ٥٧٧- ٦٠٢.

ناجي محمد حسن (٢٠١٠). أثر تنمية ماوراء الإدراك بالتدريب على الأسئلة الذاتية في الفهم وإدارة الذات لطلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣** (٣٤)، ١٠٧- ١٤١.

هويدا حنفي محمود (٢٠١٣). **مقياس إدارة الذات.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Abu Asa'd, A. (2016). Level of Psychological Flow and its Relationship with Psychological Flexibility Among Mu'tah University Students in Al-Karak Governorate. South Jordan**. Research on Humanities and Social Sciences**, **6**(9), 100-108.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)**. Washington, DC: Author

Barton, A. & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. **Journal of American College Health, 64**(1), 1-8.

Billington, R. & Krageloh, C. (2014). Quality of life and higher education. In Marcus A. Henning, Christian U. Krageloh and Glenis Wong-Toi (Eds.), Student Motivation and guality of Life in Higher Education. **Rutledge research in educational psychology**, **6**(4), 54- 67.

Brian, K. (2013). Measurement of Academic Entitlement. **Psychological Reports, 113** (2). 654- 674.

Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. **Journal of Personality Assessment, 83**(1), 29-45.

Cardona, L. A. (2014). Conceptualizing Quality of College Life. **doctoral dissertation**, University of North Texas.

Elias, Z. (2017). Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. **Journal of Education for Business, 92**(4), 194–199.

Grubbs, J. & Exline, J. (2016). Trait entitlement: A cognitive-personality source of vulnerability to psychological distress. **Psychological Bulletin, 142**, 1204–1226.

Goldman, Z., & Martin, M. (2014). College Students' Academic Beliefs and Their Motives for Communicating With Their Instructor. **Communication Research Reports, 31**(4), 316-328.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. American. **Journal of Pharmaceutical Education, 78**(6), 1-9.

Jiang, L., Tripp, T. & Hong, P. (2017). College instruction is not so stress free after all: A qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout. **Stress & Health, 33**(5), 578–589

Joo, Y. & Kim, S. (2015): Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean on line university. A structural equation modeling study. **Journal of computing in Higher Education, 27**(1), 28-46.

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and no millennial college students. **Psychology in the Schools, 1**, 1-11.

Kuhnle, C., Hofer, M., Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades life balance and flow in adolescents. **British Journal of Educational Psychology, 82**, 533–548.

Mark, A., David. T., Jennifer, E. (2019). Understanding Academic Entitlement: Gender classification, Self- Esteem, and covert Narcissism. **Educational Research Quarterly, 42** (3), 49-72.

McLellan, C. (2019). Exploring Causes of Academic Entitlement: A Mixed Method Approach. **Unpublished Doctoral dissertation**, University of Windsor, Ontario, Canada.

McLellan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. **Social Psychology of Education, 20**(1), 159–178.

McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student self-Assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement**. Educational Horizons, 87**(1), 40-49.

Neini, H., Nevgi, A., Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in web-based learning. **Journal of Educational Media, 28**(1),49-71.

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2018- A). "Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?". **International Journal of Educational Management, 32**(5), 881-900.

Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2018- B). Does the Quality of Academic Life Matter for Students' Performance, Loyalty and University Recommendation?. **Journal of Applied Research in Quality of Life, 1**(11), 293-316.

Reysen, R., Degges-White, S., Reysen, M. (2017). Exploring the Interrelationships among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction with Life in a College Student Sample. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 2**(6), 1-19.

Rose, K., & Anastasio, P. (2014). Entitlement is about "others", narcissism is not: Relations to sociotropic and autonomous interpersonal styles. **Personality and Individual Differences, 59**, 50-53.

Seipel, S., & Brooks, N. (2019). **Academic entitlement beliefs of Information systems students: A comparison with other business majors and an exploration of key demographic variables and outcomes**. Proceedings of the EDSIG Conference. Cleveland Ohio, 2473- 3857

Scott, S. & Nita,B. (2020). Academic Entitlement beliefs of information system students: A comparison with other business majors and an Exploration of key Demographic variables and outcomes. **Information Education Journal, 18** (4), 46- 58.

Sessoms, J., Finney, S., & Kopp, J. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time?. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 49**, 243-257.

Silvia, B., Charlie, L., Jordan, L. (2016). Academic Entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. **Personality and Individual Differences, 102**, 211- 216.

Stiles, B., Wong, N., & LaBeff, E. (2018). College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. **Deviant Behavior, 39** (7), 823-834.

Travis, S., Stephania, B. & Francisca, T. (2020). Assessing the relationship between Nontraditional factors and Academic Entitlement. **Adult Education Quarterly, 70** (3), 277- 294.

Whatley, M., Wasieleski, D., Wood, M., Breneiser, J. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. **Educational Research Quarterly, 42** (3), 49-70.

Zhu, L. , Anagondahalli, D., Yilmaz, G. (2019). Customers or Academic Trainees? An Experimental Investigation to Reduce Academic Entitlement in the College Classroom. **Communication Studies, 70** (4), 507-519.