مجلة كلية الآداب. جامعة الإسكندرية . المجلد ٧٠ . العدد ٩٩ .

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.[١]

د. نشوة كرم أبوبكر
أستاذ الإرشاد النفسي المشارك
بجامعة القصيم

د. حنان حسين محمود
أستاذ علم النفس المساعد
بجامعة القصيم

ملخص:هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكيفي تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل وأبعاده الفرعية: التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الإدراك الموضوعي للحاضر،التخطيط للمستقبل، الثقة بالنفس، كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية، واعتمدت الدارسة على المنهج التجريبي ، و تم استخدام مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل إعداد الباحثتين، ومقياس المرونة الأكاديمية:إعداد Cassidy 2016ترجمة الباحثتين، وبرنامج إرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، مكون من١٧ جلسة بواقع جلستين أسبوعياً؛ وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، وتم اختيار ٣٤ طالبةً من منخفضي التوجه الإيجابي نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية، وصنفوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية و ضابطة، وتوصلت النتائج إلىوجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي؛ ووجدت فروق دالة بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية في اتجاه المجموعة التجريبية؛ في حين لم توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية بين القياسين البعدي والتتبعي. واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات من شأنها تنمية التوجه الإيجابية نحو المستقبل، وزيادة المرونة الأكاديمية.

[١] تتقدم الباحثتان بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العملي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (3683-coe-2018-1-14-S) خلال السنة الجامعة ١٤٤٠هـ/٢٠١٩ م

Effectiveness counseling program to develop the positive orientation towards the future as approach to improve academic resilience for A sample of students of Qassim University[2]

Dr. Nashwa Karam Abu Bakr
Associate Professor, Department of Psychology

Dr. Hanan Hussien Mahmoud
Assisant Professor, Department of Psychology

Abstract: The present study aims to determine the effectiveness of a behavioral cognitive counseling program in developing the positive orientation towards the future and its sub-dimensions: optimism, Self-confidence, planning for the future, Objective perception of the present, as approach to improving academic resilience. The study usedthe empirical approach. Also usedpositive orientation towards the future Scaleprepared by the two researchers, and the academic resilience Scale (Cassidy 2016) translated by the two researchers, The study was based on a program of counseling for the development of positive orientation towards the future based on cognitive behavioral guidance, consisting of 17 sessions with two sessions per week; The sample of the study consisted of 200 female students from the Faculty of Education in Qassim University, and 34 students were selected from low positive orientation towards the future and academic resilience, randomly categorized into two groups: experimental and controlle group, The study showed significant differences between experimental and controlle group on positive orientation towards the future and academic resilience in the tribal and dimensional measurement scoring in the direction of dimensional measurement.The study concludes with a set of recommendations that will develop a positive orientation towards the future.

مقدمة:

تزخر الحياة الجامعية بالعديد من المواقف المبهجة، والإنجازات، والأنشطة، وكذلك المواقف المحبطة، والصعوبات والتحديات، وغيرها من المواقف المتنوعة؛ التى تتطلب اتصاف الطلاب بخصائص وسمات تؤهلهم للتعامل الفعَّال مع هذه الانتكاسات التى قد تخلفها الصعوبات والمعوقات، حتى يتمكن من استعادة قدراته وأدائه بعد تعرضه لأيٍ من هذه العقبات، ويعرف ذلك سيكولوجياً بالمرونة الأكاديمية، وتعد المرونة الأكاديمية أو الصمود الأكاديمي Academic Resilience[3] خاصية يتميز

[2]" The authors gratefully acknowledge Qassim university represented by the Deanship of Scientific on the material support for this Research under the number (3683-coe-2018-1-14-S)during the academic year 1440.AH/2019.AD"

[3] ورد مصطلح Academic Resilience بالأبحاث العربية بمعني المرونة الأكاديمة، فى حين ترجمه البعض بالصمود الأكاديمي، وسوف تقتصر الباحثتان على استخدام مصطلح المرونة الأكاديمية

بها الأفراد ممن لديهم القدرة على التوافق في المواقف الصعبة والظروف الطارئة، التي يمكن أن تجلب التعاسة والشقاء للفرد، وهي بذلك دالة على التوافق النفسي الأكاديمي، الذي يدل على تماسك البنية الداخلية للفرد على المستوى الجسمي والعقلي والانفعالي. (Reed & Kreimeyer, 2014)

ويشير كل من (Aspinwall & Staundinger, 2003; Magnusson & Mahoney, 2003) أنه قد تزايد الاهتمام في السنوات القليلة الماضية بدراسة المرونة النفسية Academic Resilience. وذلك في إطار علم النفس الإيجابي الذي يهتم بدراسة القوة البشرية المختلفة، ويضيف(Lee, & Choi (2010أن المرونة النفسية اكتسبت في الآونة الأخيرة أهمية كونها عاملاً قادراً علي تشجيع السلوكيات الصحية السوية. (García-Izquierdo, Ríos-Risquez, & Carrillo-García , 2015

كما تعتبر المرونة الأكاديمة أحد المؤشرات الهامة لتوافق الطالب مع الحياة الجامعية، وما يواجهه خلالها من أزمات ومشكلات (Khalaf, 2014) وكذلك تعد المرونة الأكاديمية أحد المنبئات القوية بالاستمتاع الأكاديمي، والمشاركة في الفصل وتقدير الذات المرتفع .(Martin & Marsh, 2006). و يشير مفهوم المرونة الأكاديمية أو الصمود الأكاديمي إلى التحصيل التعليمي المرتفع بالرغم من وجود عوامل المخاطرة التي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض، وهو بذلك لا يشير فقط إلى النتائج التعليمية الإيجابية، ولكنها تدل على الصحة النفسية الإيجابية رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد.(أشرف عطية،٢٠١١).

أما (2007) Hoge et al فيرى أن المرونة الأكاديمي هي قدرة الفرد على استرداد الأداء السابق أو العودة إلى مستوى الأداء المعتاد والتعافي من المحن الأكاديمية،ويعرفها (2010) Fallon بأنها قدرة الطالب على التحصيل الأكاديمي بالرغم من وجود العديد من العقبات وعوامل المخاطرة، في حين يشير كل من (2006) Martin & Marshإلى أن المرونة الأكاديمية تتحدد في القدرة على الحفاظ على مستويات عالية من دافعية الإنجاز والأداء على الرغم من وجود الأحداثوالظروف الصعبة التي تضع الطلاب تحت خطر القيام بسلوكيات غير سوية، وبالتالي التسرب من الدراسة.

وتعد المرونة النفسية من المتغيرات الإيجابية الدالة على مقاومة الضغوط والأزمات النفسية والاجتماعية والاحباطات المتتالية، التي يتعرض لها الفرد خلال مراحل نموه. (Martin & Marsh, 2006)

وإذا أمعنا النظر حول مسببات اتصاف الطالب الجامعي بالمرونة الأكاديمية، وقدرته على استعادة نشاطه وأدائه بإنجاز بعد أي إخفاقات يتعرض لها، فنجد أن استبشار الفرد للمستقبل وتوجهه الإيجابي المبنى على رؤية موضوعية لحاضره؛ قد يدفعه إلى بذل الجهد وتخطي العقبات التى تحول دون تحقيق أهدافه، وهو ما يمكن وصفه بالتوجه نحو المستقبل،ويشير التوجه نحو المستقبل إلى أفكار ومشاعر الفرد حول مستقبله(Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011)

وقد حظي البعد المستقبلي في حياة الطالب الجامعي (التوجه نحو المستقبل) باهتمام الباحثين؛ نظراً لارتباطهبسمة من أهم سمات الشخصية، وهي الشخصية المنجزة ذات الطموح والتحمل والمثابرة. (حجازى ، ٢٠٠٨). ويشير السيد عبد الدايم (١٩٩٥) إلىأن التوجه نحو المستقبل هو نزعة الفرد لإعطاء أهمية كبيرة لأهداف بعيدة المدى، والاعتقاد بأن العمل الجاد هو الوسيلة لإنجاز تلك الأهداف.

ويضيف كل من Schacter, Addis, & Buckner(2008) أن التوجه نحو المستقبل والتفكير في الاحتمالات المستقبلية يرتبط بالمرونة السلوكية والتخطيط الأكثر فعالية لإنجاز الأهداف.

وتعتبر نظرية البنى الشخصية التى قدمها جورج كيللى(Kelly (1950 من النماذج النظرية التي تناولت التوجه نحو المستقبل، حيث يشير كيللي أن كل فرد لديه عدد كبير من البنى أو التكوينات، ويقصد بالبنى أسلوب الفرد أو طريقته في تفسير الأحداثو رؤية العالم؛ حتى يمكن توقع المستقبل.وتتألف شخصية الفرد من نسق من الأبنية ترتب على حسب أهميتها، والبناء Construct هو الأساس الذي بنى عليه كيللي نظريته، حيث يفترض أن العمليات النفسية عند الشخص تسير عبر قنوات، أو ممرات متعددة والتي يتوقع من خلالها الأحداث؛ بمعنى أن طرق رؤية العالم تشكل القنوات التي تتوجه نحو المستقبل، وأن الشخص يكون مشدوداً إلى الأمام من جانب التنبؤات كما يكون مدفوعاً بالدفعات والدوافع اللاشعورية، أو مستحث على العمل بالمثيرات البيئية.(كفافي والنيال وسالم ، ٢٠١٠)

ويضيف كيللي أن الناس كائنات عقلانية متفوقة، فلسنا قادرين على تكوين البنى التي من خلالها ننظر إلى العالم فحسب، وأنما قادرون أيضاً علىصياغة طرقنا الفريدة لفهم ولمعرفة الواقع، أي أن الإنسان هو مؤلف مصيره، وليس ضحية له. إن نظرة كهذه تمنحنا الإرادةالحرة، القادرة على اختيار الطريق الذي نسلكه في حياتنا. (في الجبوري والأسدي ، ٢٠١٦)

ومع زيادة انتشار المشكلات النفسية التى بحاجة إلى تدخلات علاجية وإرشادية إما بالتنمية والتطوير، أو بالعلاج؛ يأتي الإرشاد النفسي بمداخله ونظرياته المتعددة، ليقدم لنا حلولاً متنوعة لتلك المشكلات، هادفاً إلى علاجها من خلال صقل شخصية المسترشد، وزيادة فعاليتها.ويعد العلاج المعرفي السلوكي لدونالد هربرت ميكنبوم من المداخل الإرشادية التى تتناسب مع طلاب الجامعة، كونها تعتمد على تعديل البينة المعرفية للمسترشد مقترنة بالسلوكيات، مما يحقق الفائدة العلاجية القصوى، حيث يرتكز العلاج المعرفي السلوكى على تعديل التعليمات الذاتية التى يُحدث بها المسترشدون أنفسهم بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها. (الشناوي، ٢٠٠٠، ١٣٩)، وهو ما يتناسب مع طبيعة المتغيرات المراد تنميتها بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تعد المرونة الأكاديمية والتوجه نحو المستقبل من المتغيرات التي اهتم بها علم النفس الإيجابي، وذلك لما تلعبه هذه المتغيرات من دور هام في حياة الطلاب الدراسية.ويشير كل من Martin & Marsh (2006) أن هناك ندرة في الدراسات التى تناولت المرونة الأكاديمية، وأن معظم الدراسات في هذا المجال تم تطبيقها على الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، ولدى المجموعات العرقية من الطلاب، ولكن من الأفضل دراسة المرونة الأكاديمية لدى المستويات التحصيلية المختلفة من الطلاب، حيث إن جميع الطلاب يواجهون العديد من التحديات والمشكلات الدراسية في مجال التعليم، والتى تضعف من مستوى أدائهم.

ويشير Jowkar, Kohoulat, Zakeri (2011)إلى أن المرونة الأكاديمية هى قدرة الفرد على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي بالرغم من تعرضه لتحديات شخصية وبيئية، أما Casdyi (2016) فيرى أن المرونة الأكاديمية هى العودة إلى الأداء السابق، أو الأداء المعتاد والتعافي من المحن.

وعلي الرغم من وفرة الأدبيات حول المرونة النفسية في المجالات المختلفة؛ إلا أن تناولها محدود في مجال علم النفس التربوي، بالرغم من اتفاق الباحثين على أهمية المرونة الأكاديمية في تحسين عملية التعلم. (García-Izquierdo, Ríos-Risquez, & Carrillo-García , 2015

وترتبط المرونة الأكاديمية بقدرة الفرد على التعامل مع المحن والمشكلات الأكاديمية الكبرى مثل: التحصيل الدراسي المنخفض، ووجود مشاعر القلق التى تسبب العجز المتعلم، وعدم القدرة على مواجهة الفشل، والاستياء بالمدرسة، والتغيب عنها. (Martin &Marsh , 2009, P 356)

ويؤكد Son, Lee & Kin (2015) على أن المرونة الأكاديمية تعتبر أحد الأساليب التى يستخدمها الطلاب في مواجهة الأحداث الضاغطة، والتكيف معها لكى تستمر عملية التعلم بفاعليتها.

وأكدت الدراسات في هذا المجال على أن المرونة الأكاديمية تتأثر بالعديد من العوامل، ومن أهم هذه العوامل التوجه نحو المستقبل، حيث أشارت نتائج دراسة سعاد قرني وأحمد عبد الملك (٢٠١٧) إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة الأكاديمية من خلال التوجه الإيجابي نحو المستقبل، كما أوضحت نتائج دراسة كل من Jocos (2010) ودراسة Mello (2002) وجود ارتباط موجب بين التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية.

أي أن تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل قد يساعد في تحسين المرونة الأكاديمية لدى الطلاب، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي، والتى تسعى إلى تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبللدى المجموعة التجريبية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس المرونة الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبلبين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التتبعي على مقياس التوجه الإيجابي نحو لمستقبل لدى المجموعة التجريبية؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التتبعي على مقياس المرونة الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية :

١- يعتبر التوجه الإيجابي نحو المستقبل، من أكثر المتغيرات التى قد تسهم في تحسين قدرة الطلاب على مواجهة المحن الأكاديمية التى قد تعوق تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢- كما تتحدد أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات التى تتصدى لها، حيث إن المرونة الأكاديمية تسهم في مساعدة الطالبات على مواجهة المحن والأزمات التى تعوق تحقيق أهدافهن، كما أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يسهم في تحسين سعيهنلتحقيق أهدافهن.

٣- و تسهم المرونة في مساعدة الطالب على حل المشكلات التى تواجهه، وتمنحه القدرة على التوافق مع الأحداث و الأزمات التى قد يتعرض لها، وبالتالي فإن المرونة الأكاديمة قد تسهم في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي.

٤- إضافةً إلى أهمية اكتساب الطالبات للتوجه الإيجابي والمرونة الأكاديمية؛ الأمر الذى يسهم بفعَّاليةفي صقل شخصياتهن لمواجهة التحديات والمشكلات.

الأهمية التطبيقية:

١- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في حث وحدات التدريب والإرشاد بالجامعة على الاهتمام بتنمية التوجه الإيجابي للمستقبل، والمرونة الأكاديمية، وذلك من خلال الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات.

٢- تزويد المكتبة العربية بدراسة من أهم الدراسات المتخصصة في علم النفس، وخاصة أن هناك ندرة في الدراسات التى تناولت هذه المتغيرات، بالرغم من أهميتها في الحياة التعليمية.

٣- كما تمدنا الدراسة الحالية بأدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة لقياس متغيرات الدراسة، وهي التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والمرونة الأكاديمية.

٤- لفت نظر الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات، لما لها من أهمية كبيرة في المجال التربوي والنفسي والإرشادي.

٥- كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم توصيات ومقترحات تنمي الجوانب الشخصية للطالب الجامعي المتعلقة بالأداء الأكاديمي والمهني.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم للمجموعة التجريبية في تنمية التوجه الإيجابي للمستقبل.

٢- تحديد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية تحسين المرونة الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

برنامج إرشادي: "هو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه ما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه"(حامد عبد السلام زهران: ١٩٨٠، ٩).

التوجه الإيجابي نحو المستقبل:

يذكر إبراهيم بدر (٢٠٠٣) أن التوجه نحو المستقبل يعني: إدراك الفرد للبعد المستقبلي إدراكاً موجباً، من حيث انفتاح المستقبل على فرص حقيقية وكافية للإشباع؛ على الرغم مما ينطوي عليه الحاضر والهنا والآن من صعوبات وحرمان، ويقوم هذا الإدراك الموجب على تحديد الفرد لأهداف مستقبلية يتطلع إلى إنجازها، وارتباط هذه الأهداف بخطط ومهام مستقبلية، تتناسب مع إمكانات الفرد وقدراته الواقعية، كما تنسجم مع قيمه الشخصية ومستوى طموحه.

أما قيس علي (٢٠١٠) فيعرفه بأنه وجهة نظر الفرد المتضمنة مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية حول ما سيحدث في المستقبل ويشمل العمل والمستقبل بشكل عام.

و عرفته الصقر (٢٠١١) بأنه رؤية واستشراق الفرد للحياة المتوقعة في الفترة القادمة من حياته، بما فيها من الإيجابيات والسلبيات المبنية على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته واحتمالات المستقبل البعيد والقريب ويتحدد توجه الفرد نحو المستقبل من خلال معرفة اتجاهه عما سيحدث له في المستقبل سواء المستقبل الأسري، أو التعليمي، أو المهني، أو الاجتماعي. وهل هذا الاتجاه إيجابي أو سلبي، يتسم بالتفاؤل أو بالتشاؤم.

ويضيف كل من (Greene, 1986; Nurmi, 1989) أن مصطلح التوجه نحو المستقبل هو مجموعة من الأبنية الانفعالية والموقفية والدافعية، والتي تشمل قدرة الفرد على تخيل ظروف حياته في المستقبل. (Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman& Banich,2009)

أما قرني وعبد الملك (٢٠١٧) فيروا أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يعبر عن النظرة التفاؤلية، والثقة بالنفس، والتخطيط للمستقبل، والادراك الواعي لكل ما يحيط بالطالبة. وسوف تتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف في تناولها للتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

وبالنظر إلىالتعريفات السابقة نجد أنها اتفقت على أن التوجه نحو المستقبل يرتبط بقدرة الفرد على عمل تنبؤات، أوتوقعات حول المستقبل.

وتعرف الباحثتان التوجه نحو المستقبل من خلال أبعاده الفرعية: التفاؤل و التوقعات الإيجابية، التخطيط، الثقة بالنفس، الإدراك الموضوعي للحاضر.

- **التفاؤل والتوقعات الإيجابية**: "أحد سمات الشخصية التى تجعل الفرد ينظر إلى المستقبل بأمل، ويتوقع أفضل النتائج؛ مما يجعله يسعى إلى تحقيق أهدافه، والتركيز على نقاط القوة، بدلاً من نقاط الضعف.
- **التخطيط**: وضع الخطط من خلال السعى للوصول إلى نقطة محددة الملامح، وتحديد الهدف للوصول إلى النجاح الذى يطمح الإنسان إلى تحقيقه، ويعتمد ذلك على الجهود والترتيب المسبق لكل خطوة يقوم بها.
- **الثقه بالنفس**: اتصاف الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة؛ مما يتيح له إمكانيات وقدرات لتحقيق أهدافه المرجوه باستقلالية معتمداً على مالديه من إمكانيات وقدرات.
- **الإدراك الموضوعي للحاضر**: إدراك الفرد الواعي لما يمتلكه من قدرات وإمكانيات، وكذلك إدراكه للبيئة المحيطة، وما يتوافر له من فرص بشكل موضوعي.

ويعرف التوجه نحو المستقبل إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس التوجه نحو المستقبل، وأبعاده الفرعية: التفاؤل والتوقعات الإيجابية، التخطيط، الثقه بالنفس، الإدراك الموضوعي للحاضر.

مكونات التوجه نحو المستقبل:

حاولت العديد من الدراسات تحديد مكونات التوجه نحو المستقبل مثل دراسة Nurmi (1989) والتي أوضحت أن التوجه نحو المستقبل يتكون من ثلاثة عمليات أساسية هي الدافعية والتخطيط والتقويم، وتشير الدافعية إلى اهتمامات الأفراد وأهدافهم في المستقبل، أما التخطيط فيشيرإلى الكيفية التي يخطط بها الأفراد لتحقيق هذه الأهداف في المستقبل وأخيراً التقويم فيتعلق بالمدى الذي يتوقع فيه تحقيق هذه الأهداف.

أما إبراهيم بدر (٢٠٠٣ ب) فيرى أن هناك عدة مكونات لمفهوم التوجه نحو المستقبل تتمثل في:

- **الادراك الموضوعي للحاضر**:الذي يتضمن الادراك الموضوعي لصعوبات الحاضر التي تعوق الإشباع.
- **التحدي والإصرار**: ويتضمن تحدي الفرد لصعوبات الحاضر والإصرار علي بلوغ الأهداف.

- **تحديد الأهداف والتطلع للإنجاز**: ويتضمن تحديد أهداف مستقبلية والتطلع لإنجازها.
- **الثقة في الذات**: ويتضمن تكامل الأهداف مع مكونات الشخصية للفرد من حيث مناسبتها لإمكاناته، وقدراته الواقعية، وانسجامها مع مستوى طموحه؛ مما يؤدي إلى ثقة الفرد في ذاته، مهما كانت الصعاب التي يواجهها.
- **الثقة في البيئة**: وتتضمن التفاؤل بشأن حدوث تغيرات موجبة في البيئة مستقبلاً على الرغم من الإحباطات الراهنة.
- **التخطيط للمستقبل**: ويتضمن تحديد مهام مستقبلية لتوظيف الإمكانات والقدرات الذاتية للفرد، والتفاعل الإيجابي مع البيئة لتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة والمتوسطة والطويلة المدى.
- **مستوى التوجه نحو المستقبل**: ويتضمن التفاؤل بشأن المستقبل والتطلع الدائم نحو المستقبل كمخزون لطاقات ذاتية لم تتحقق بعد وتغيرات بيئية موجبة لم تحدث بعد؛ مما يسمح – حال تحقيقها وحدوثها– ببلوغ الأهداف وتحقيق الاشباع.

أما دراسة Steinberg et al.(2009) فقد حددت ثلاثة أبعاد للتوجه نحو المستقبل هي: التخطيط للمستقبل والتوجه الزمني وتوقع العواقب المستقبلية. في حين أسفرت نتائج دراسة قاسم وشاهين وسعيد (٢٠١٤) عن وجود ثلاثة عوامل أو أبعاد للتوجه نحو المستقبل هي: القدرة على التخطيط للمستقبل، وتقدير أهمية الوقت، و إدراك أهمية المستقبل. وحددت دراسة كل من الجبورى والأسدي (٢٠١٦) ؛ والأسدي (٢٠١٧) ثلاثة مكونات للتوجه نحو المستقبل في ضوء نظرية جورج كيللي هى:

- **التنبؤ بالمستقبل**: predict Ability وهي جملة من العمليات التي يقوم بها الشخص، والتي توجهه نفسياً نحو الطرائق التي يتوقع بها الأحداث مستقبلاً.
- **التخطيط للمستقبل**: Planning for Future ويقصد به وضع الخطط من خلال السعي للوصول إلى نقطة محددة وتحديد الهدف للوصول إلى النجاح الذي يطمح الفرد إلى تحقيقه، ويعتمد ذلك على المجهود والترتيب المسبق لكل خطوة يقوم بها.
- **الإرادة الحرة**: Free Will ويقصد بها حرية الفرد في تحديد مصيره واتخاذ القرارات وعدم التقيد بخبرات الطفولة أو المراهقة أو أي مرحلة عمرية.

وأوضحت دراسة قرني وعبد الملك (٢٠١٧)أربعة أبعاد للتوجه الإيجابي نحو المستقبل هي: النظرة التفاؤلية، الثقة بالنفس، والتخطيط للمستقبل، و الإدراك الواعي للحاضر

ومن الطرح السابق يتضح لنا اختلاف الباحثين حول تحديد مكونات التوجه نحو المستقبل، وقامت الباحثتان بتحديد مكونات التوجه نحو المستقبل، كما ورد ذكرها بالتعريف، وهي: التفاؤل والتوقعات الإيجابية، التخطيط، الثقه بالنفس، الإدراك الموضوعي للحاضر.

المرونة الأكاديمية Academic Resilience

أولاً: تعريفها: يشير Hoge, et. Al. (2007) إلى أن المرونة الأكاديمية هي قدرة الفردعلى استرداد الأداء السابق، أو العودة إلى مستوى الأداء المعتاد والتعافي من المحن الأكاديمية.

ويحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة في مقياس المرونة الأكاديمية إعداد: Cassidy, 2016، والذى يتضمن الأبعاد الفرعية التالية: المثابرة ، التكيف وطلب العون التكيفي، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية (Cassidy, 2016, 7)

يعرف Snape & Miller (2008) المرونة النفسية بأنها ظاهرة وعملية تعكس التكيف الإيجابي رغم خبرات المحنة ويوجد في هذا السياق متغيران أساسيان هما التعرض للمحنة أوالتهديد الشديد، وتحقيق التكيف الإيجابي رغم المحنة والتهديد.

ويضيف Jowkar, Kohoulat& Zakeri (2011) أن المرونة الأكاديمية تتحدد في قدرة المتعلم على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي علي الرغم من تعرض المتعلم لتحديات شخصية وبيئية. ويحدد كل من Brooks & Goldstien (2004) المرونة الأكاديمية"بأنها قدرة الفرد على التحصيل الأكاديمي،رغم وجود عوامل المخاطرة، والتي تؤدي إلى إعاقة الأداء الأكاديمي،أو تنتج أداءاًأكاديمياً منخفضاً في نفس الاتجاه؛ و تؤكد كل من Perez, Espinozo, Ramos & Scarte(2009)أن المرونة الأكاديمية تتمثل في النجاح الدراسي والمثابرة بالرغم من وجود أحداث ضاغطة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، وتتمثل عوامل المخاطرة في ذهاب الطالب إلى مدرسة بعيدة عن مكان سكنه، أو الدخل المنخفض للأسرة، أو عدم كون اللغة الإنجليزية هي اللغة الأساسية.

وكذلك يشير عطية(٢٠١١) إلى أن الصمود الأكاديمي (المرونة الأكاديمية)، هو التحصيل الدراسي المرتفع للفرد؛ رغم وجود عوامل المخاطرة، والتي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض،ويضيف Harrington (2013) أن المرونة الأكاديمية هي قدرة الفرد على المثابرة على الرغم من الخبرات الأكاديمية السلبية.

أما مصطفي علي (٢٠٠٤) فيرى أن المرونة الأكاديمية هو قدرات الطالب ومهاراته في التغلب على المشكلات التي تواجهه في دراسته وتحصيله وتعينه على التكيف مع الحياة الجامعية.أما Williams (2015) فيعرفها بأنها تحقيق الطلاب لنتائج تعليمية جيدة علي الرغم من الشدائد التي يمرون بها.

من العرض السابق لتعريفات الصمود أو المرونة الأكاديمية؛ نجد أن معظم التعريفات السابقة مثل تعريف Fallon(2010) وتعريف Martin & Marsh (2006) وتعريف Brooks & Goldstien (2004) وتعريف عطية (٢٠١١) أن المرونة الأكاديمية تتمثل في قدرة الطالب على الحفاظ على كفاءته الأكاديمية، وتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي، على الرغم من وجوده في بيئة مرهقة تتوافر فيها عوامل المخاطرة والظروف الصعبة، التي تؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي. أما Hoge et al (2007) فيروا أن المرونةالأكاديمية تتمثل في قدرة الفرد علي استعادة واسترداد مستوى أدائه الأكاديمي المعتاد والتعافي من الأزمات.وسوف تتبنى الدراسة الحالية تعريف كاسدى (Cassidy, 2016) للمرونة الأكاديمية.

ثانياً :أبعاد المرونةالأكاديمية

استخدمت بعض الدراسات المرونة الأكاديمية كمفهوم إحادي البعد مثل دراسة Martin & Marsh (2006)بينما حاولت بعض الدراسات تحديد أبعاد أو مكونات المرونة الأكاديمية،حيث حددت دراسة قرني وعبد الملك (٢٠١٧) أربعة أبعاد للمرونة

الأكاديمية،هي: الدافعية الأكاديمية،التوجه نحو الهدف، تحمل المسئولية، المثابرة الأكاديمية، في حين حددها سري سالم (٢٠١٧)في دراسته إلى: مركز الضبط، التخطيط للمستقبل، المثابرة، الفعالية الذاتية، أما دراسة زهران وزهران (٣٠١٣) فقد حددت الصمود الأكاديمي (المرونة الأكاديمية) في خمسة أبعاد هي: مركز الضبط، التخطيط للمستقبل، المثابرة،الفعالية الذاتية، القلق. وحددت دراسة Cassidy (2016) ثلاث أبعاد للمرونة الأكاديمية،هي:

١- المثابرة:وتتمثل في التمسك وعدم التخلي عن الأهداف، والتخطيط و الاستفادة من التغذية الراجعة، والاستمرار رغم الشدائد والاستعداد لمواصلة العمل الشاق، وممارسة الضبط الذاتي.

٢- التفكير وطلب العون التكيفي: ويتمثل في التفكير في نقاط القوة والضعف، والتماس المساعدة، وطلب الدعم والتشجيع، ورصد الجهود؛ أي أن هذا البعد يتضمن معتقدات الفرد في القدرات وإدراكه لنقاط القوة والضعف لديه، والقدرة على التكيف وطلب العون.

٣- التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية:ويقصد بها قبول التأثيرات السلبية مثل: القلق، والهروب السلبي، والتفكير الكارثي، والاستجابة للانفعالات مثل التشاؤمواليأس.

ثالثاً:العوامل المؤثرة في المرونة الأكاديمية:

تشير De La Torre (2005)إلى أن عوامل المرونة الأكاديمية وعوامل المخاطرة تعمل في ثلاثة أبعاد هي: البُعد الفردي، والبُعد الأسري وبُعد البيئة الخارجية.(في زهران و زهران ،٢٠١٣)

ويذكر Luther, Cicchetti & Becker (2000) أن المرونة الأكاديمية عملية تنموية دينامكية تنطوي على الصفات الوقائية المرتبطة بالطلبة (عوامل الحماية الداخلية) وبيئتهم (عوامل الحماية الخارجية)، التي تساهم في التكيف والنجاح الأكاديميللطلاب المعرضين للخطر.

كما أوضحت نتائج درسة زهران وزهران (٢٠١٣) وجود ارتباط موجب بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى (المقبولية، يقظة الضمير، الانبساطية،العصابية، الانفتاح على الخبرة) المرونة الأكاديمية. وأنه يمكن التنبؤ بالمرونةالأكاديمية من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى.

ويشير عطية (٢٠١١) إلى أن الأفراد اللذين لديهم مرونة أكاديمية يتميزون بالخصائص الآتية:

١- مهارات حل المشكلات: والتي تتضح في نسبة الذكاءالأعلى، والقدرة على التفكير التجريدي، وتجريب البدائل المختلفة، والتي تدل على التوافق مع الضغوط النفسية.

٢-الكفاءة الاجتماعية: والتي تتضح في الاستجابة الانفعالية،والمشاركة الوجدانية، ومهارات الاتصال والتواصل، والشعور بالمرح، والسلوكيات التي تزيد من قدرة الفرد على التناغم مع الآخرين، كما أنهم يظهرون جاذبية عالية وانتباهاً نحو الآخرين، وقدرة على استنباط استجابات تبادلية إيجابية مع الآخرين، ولديهم قدرة على مراقبة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

٣-الاستقلال الذاتي: بالإضافة للوعي الذاتي والشعور بالهوية والقدرة على العمل باستقلالية، وإتصافهم بالقدرة على ضبط البيئة الخارجية، والفاعلية الذاتية، وموضع الضبط الداخلي.

٤-الشعور بالهدف: والتوجه نحو المستقبل، والتوجه نحو الهدف، والتخطيط الموجه نحو المستقبل والتوجه نحو الهدف،والتخطيط الموجه نحو المستقبل،ومهارات تحقيق الهدف والتوجه نحو النجاح، ودافعية التحصيل والطموحات التعليمية، والشعور بالمعنى في الحياة.

٥-الشعور بالتفاؤل: والحفاظ على نظرة تفاؤلية، واستخدام استراتيجات المواجهة الإيجابية في حل المشكلات. (في زهران و زهران ، ٢٠١٣)

مما سبق نستنتج أن الطلاب الذين لديهم مرونة أكاديمية يتميزون بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل، كما أنهم يتصفون بالتفاؤل والتخطيط والفاعلية الذاتية والادراك الموضوعي للحاضر؛ حيث إنهم يدركون ما لديهم من قدرات وإمكانات، وما يواجهون من صعوبات وعقبات بشكل موضوعي.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة قرني وعبد الملك (٢٠١٧) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التوجه الإيجابي نحو المستقبل، وتنظيم الذات، والمرونة الأكاديمية. وأنه يمكن التنبؤ بالمرونة الأكاديمية من خلال التوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات، كما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Fallon(2010) والتي أوضحت وجود ارتباط موجب بين المرونة الأكاديمية والتفاؤل.

كما أظهرت نتائج دراسة المنشاوي (٢٠١٦) وجود ارتباط إيجابي بين الشفقة بالذات والمرونة الأكاديمي؛ حيث إن الشفقة بالذات كمتغير إيجابي في الشخصية يعمل على زيادة فهم الطالب لنفسه في مواقف عدم الكفاءة أو المعاناة، بدلاً من إصدار أحكام قاسية على الذات أو توجيه اللوم أو النقد للذات؛مما يزيد من قدرة الطالب على مواجهة المشكلات التى يتعرض لها في مواقف التعلم خلال حياته الجامعية،ويحاول الوصول إلى مستويات الإنجاز المطلوبة، ومن ثم تزيد من المرونة الأكاديمية لديه.

وبشكل عام فإن معظم الدراسات حاولت تفسير المرونة الأكاديمية من خلال متغيرين رئيسين هما عوامل الخطر risk factors، والتي توصف بأنها النمو مع التعرض لعوامل الخطر مثل: (الفقر المزمن، إساءة معاملة الأطفال، الإهمال، العنصرية، العيش في مجتمع يتسم بالعنف)؛ وعوامل الحماية Protective factors، والتي توصف بأنها تقلل من احتمالات النمو بشكل غير طبيعي مثل: (الدعم الأسري القوي، ووجود شخصية متميزة، وجود علاقة مع المجتمع)، وهذه العوامل التي تساعد على تعزيز المرونة الأكاديمية. وفي العديد من الدراسات السابقة قد تم تقسيم عوامل الحماية إلى أربع مجموعات هي: **المجموعة الأولى**:تتكون من سمات الشخصية التي تعزز المرونة الأكاديمية، مثل:(وجود مستوى ذكاء متوسط أو مرتفع، موضع ضبط داخلي، مفهوم ذات مرتفع)، **المجموعة الثانية**: من عوامل الحماية ترتبط بعوامل التماسك الأسري وتوافر الدعم الأسري، **المجموعة الثالثة** من عوامل الحماية: تشير إلى عوامل الدعم خارج نطاق الأسرة مثل: دعم المنظمات المجتمعية، **المجموعة الرابعة**: تتضمن العوامل التي لها تأثير على المدارس والمعلمين.(Jowkar, Kohoulat and Zakeri, 2011)

أما دراسة (Rojas (2015 فقد حددت العوامل المؤثرة في المرونة الأكاديميةإلىثلاثة مجموعات هي:

١-عوامل الخطورة البيئية Environmental Risk Factors وتتضمن: (الفقر، التفكك الأسري، الصراعات العائلية، انخفاض المستوى الاقتصادي، نقص الدعم الاجتماعي، الصراع بين الأزواج والعنف الأسري، القسوة في التربية، نقص الدعم الوالدي،نقص المهارات الوالدية).

٢- عوامل الحماية البيئية Environmental Protective Factors وتتضمن:(الضغوط الأسرية المنخفضة، العلاقات مع الطفل،المهارات الوالدية، توافر القدوة، التوقعات المرتفعة، الدعم الأسري، الإرشاد الأسري، فرص المشاركة الفعَّالة، التواصل القائم على الاحترام).

٣-العوامل الشخصية individual factors وتتضمن: (التفاؤل، التعاطف، تقدير الذات، التوجهات، الإصرار والعزيمة، المثابرة، الدافعية، مهارات حل المشكلات).

وتضيف دراسة (Son ,Lee & Kim (2015إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في المرونة الأكاديمية: الرضا عن الدراسة، والمعدل الأكاديمي،أساليب مواجهة الضغوط.

في ضوء الطرح السابق يمكن القول أن هناك العديد من العوامل الأكاديمية التي تعزز المرونة الأكاديمة لدى الطلاب: منها العوامل الشخصية، والعوامل البيئية (داخل نطاق الأسرة، وخارج نطاق الأسرة).

رابعاً: التمييز بين المرونةالأكاديمية والطفو الأكاديمي.

يشير(Martin & Marsh, 2009)إلى أن الطفو الأكاديمي، هو القدرة على التعامل مع التحديات والانتكاسات المعتادة، والتي تواجه الطلاب يومياً في حياتهم الأكاديمية، في حين أن المرونة الأكاديمية يرتبط بالشدائد والمحن الأكاديمية الكبرى، أو الحادة، التي قد تواجه بعض الطلاب، وأن الطفو الأكاديمي يعد شرطاً أساسياً، ولكنه غير كافٍ للمرونة الأكاديمية، وقد حددت الفروق بين كل من المرونة الأكاديمية والطفو الأكاديمي فيما يلي:

- المرونة الأكاديمية ترتبط بالانخفاض المزمن والفشل المزمن، أما الطفو يتعامل مع الأداء الدراسي الضعيف الذى يحدث للطالب في بعض الأحيان.

- ترتبط المرونةالأكاديمية بالهروب من المدرسة والشعور بالسخط من المدرسة، أما الطفو الأكاديميفيرتبط بانخفاض الدافعية وعدم المشاركة الصفية.

-تتعامل المرونة الأكاديمية مع الفشل المزمن، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع قلة الثقة في الحياة الدراسية في بعض الأحيان.

-تتعامل المرونة الأكاديمية مع حالات الاغتراب والعزلة والمعارضة للمعلمين والأهل، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع التفاعلات السلبية البسيطة داخل المدرسة مثل ردود الفعل البسيطة من المدرسين وزملاء الصف.

- تتعامل المرونة الأكاديمية مع الحالات الإكلينيكية المرضية مثل القلق والاكتئاب، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع القلق والتوتر البسيط الذي يتضح عند اختبار مادة صعبة أو الثقة المنخفضة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم البحوث المرتبطة بالدراسة الحالية ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة محاور.

أولا: دراسات تناولت التوجه نحو المستقبل في علاقته بالمرونة:

هدفت دراسة Anghel (2015) إلى تحليل تأثير عوامل الخطر على قدرة المراهقين على كلاً من المرونة النفسية والمرونة الأكاديمية، وأجريت الدراسة على (٢٥١) من طلاب الصف التاسع إلى الثاني عشر، تم اختيارهم من خمسة مدارس في بوخارست، وقسمت العينة إلى مجموعة الطلاب ذوى المخاطر المرتفعة وعددها (١٧٧)، وعينة الطلاب ذوى المخاطر المنخفضة وعددها (٧٤) وطبقت الدراسة مقياس Martin & Marsh (2003) في قياس المرونة الأكاديمية، ومقياس المرونة النفسية للمراهقين إعداد oshio , et. Al (2002) والذي تضمن ثلاثة عوامل هي: البحث عن الجدة والتنظيم الانفعالي والتوجه الإيجابي نحو المستقبل، ومقياس الأحداث الضاغطة للراشدين مقتبس من مقياس الضغوط إعداد Holmes and Rahe (1967) ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التعرض للمخاطر وكلاً من المرونة النفسية، والمرونة الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة ارتباط بين المرونة الأكاديمية، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

أما دراسة (Precin (2016 فقد هدفت إلى التعرف علي دور كل من الذكاء الوجداني وأنماط التعلق والمرونة في التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب الدكتوراه، وأجريت الدراسة علي عينة قوامها (٩٣) فرداً من المرشحين لدراسة الدكتوراه عن بعد، وتم تطبيق أدوات الدراسة عبر الانترنت ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل من خلال المرونة وأنماط التعلق.

كما هدفت دراسة Maggio, Ginevra, Nota and Soresi (2016)إلى إعداد أداة لقياس التوجه نحو المستقبل والمرونة، بهدف استخدامهما في الإرشاد النفسي والأنشطة البحثية، وذلك من خلال ثلاث دراسات: هدفت الدراسة الأولىوالتي أجريت على عينة قوامها (٨٠٢) منالطلاب الإيطاليين في المرحلة المتوسط تضمنت [٤٤٩طالباً، ٣٥٣طالبةً] إلى بناء الأداة والتحقق من صدقها باستخدام التحليل العاملي، والصدق التمييزي، وقد أسفرت النتائج عن وجود عاملين أساسيين للأداة، هما: التوجه نحو المستقبل، والمرونة. وكان معامل الارتباط بين العاملين (٠,٥٦) ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتوجة الإيجابي نحو المستقبل ٠,٨٨، وبلغ معامل ثبات المرونة ٠,٨٣، وأجريت الدراسة الثانية على (٣٤٢) من المراهقين بالمدارس المتوسطة في إيطاليا، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة لنتائج الدراسة الأولى؛ حيث أوضحت وجود عاملين منفصلين للأداة هما التوجه نحو المستقبل والمرونة؛ أما الدراسة الثالثة فقد أجريت على عينة من (٥٦٠) من طلاب المرحلة المتوسطة في إيطاليا، وأوضحت نتائجها أن الذكور أكثر مرونة من الإناث، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في التوجه نحو المستقبل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين المرونة والتوجه نحو المستقبل.

وهدفت دراسة سعاد قربي وأحمد عبد الملك (٢٠١٧) إلى التعرف علي مدى إسهام كل من التوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين دراسياً، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة المنيا الأقسام(العلمية والأدبية)، بلغت (١١٢) طالباً وطالبةً، وطبقت الدراسة مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل، ومقياس المرونة الأكاديمية، إعداد: الباحثين، ومقياس تنظيم الذات إعداد فوقية رضوان(٢٠١٢) ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة موجبة بين التوجه الإيجابي نحو المستقبل المرونة الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالمرونة الأكاديمية من أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل: وهي التفاؤل، والثقة بالنفس، والتخطيط للمستقبل.

ثانياً: دراسات تناولت أبعاد التوجه نحو المستقبل في علاقته بالمرونة الأكاديمية.

وفي دراسةٍ أجراها جيزر (2004) Gizir بهدف تقييم الخصائص الفردية المحتملة وعوامل الحماية البيئية التي تعزز المرونة الأكاديمية بين طلاب المدارس الابتدائية في الصف الثامن في تركيا. تكونت العينة من ٨٧٢ طالباً (٤٣٩ طالبةً ، ٤٣٣ طالباً) مسجلين في ٦ مدارس ابتدائية في أنقرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نموذج بيانات ديموغرافية، ومقياس تنمية الشباب، والقدرة على التحمل(RYDM)، ومقياس الكفاءة التعليمية(SCS)، ومقياس Beckmelessness (BHS). Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (N-SLCS)، بالإضافة إلى استخدام متوسطات الدرجات التحصيلية (الصف السادس والسابع والثامن) من الطلاب كمقياس للإنجاز الأكاديمي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن التوقعات المنزلية العالية تعد من العوامل الخارجية، التي تنبأت بالمرونة الأكاديمية academic resilience وبالنظر إلى العوامل الفردية فإن وجود تصورات ذاتية إيجابية حول القدرات الأكاديمية للمرء، والتطلعات التعليمية العالية و التفاؤل بالمستقبل ارتبطت ارتباطاً إيجابياً بالمرونة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة مارتن ومارش (2006) Martin & Marshإلى التعرف على أهم العوامل التي يمكن أن تتنبأ بالمرونة الأكاديمية، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة الأكاديمية إعداد البَاحثين، كما استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار في معالجة البيانات، ومن أهم النتاج التي توصلت إليها الدراسة أن الثقة بالنفس (فعالية الذات الأكاديمية) و الضبط و القلق المنخفض والتخطيط من أهم العوامل التي يمكن أن تتنبأ من خلالها بالمرونة الأكاديمية.

و استناداً إلى أهمية التوجه المستقبلي لتنمية المراهقين كانت دراسة Seginer, R. (2008) التى أبرزت العلاقة بين التوجه نحو المستقبل و المرونة. وقد تم التركيز على مفهوم التوجه نحو المستقبل والعمليات النفسية الكامنة وراء المرونة، والعلاقة بين التوجهات الثقافية، وفترة النمو، والعلاقات الشخصية، والسمات البينية، و المرونة و التوجه المستقبلي.

تناولت دراسة Kerpelman, J. ; Eryigit, S. ; Stephens, C. (2008) العلاقة بين التوجه التعليمي للمستقبل، وكل من فعالية الذات، والهوية الذاتية، وادراك الدعم الوالدي، طبقت الدراسة على ٣٧٤ من الطلاب الأمريكيين الأفارقه (٥٩.٤% من الإناث) في الصفوف ٧-١٢ الملتحقين بإحدى المدارس الريفية، وقد وجدت علاقات إيجابية بين فاعلية الذات، والهوية، والدعم الوالدي المدرك، و التوجه التعليمي للمستقبل، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو المستقبل، كما وجدت فروق تبعاً لمستوى الإنجاز، وكانت فاعلية الذات، والهوية، والدعم الوالدي المدرك أقوي المنبأت بالتوجه التعليمي المستقبلي. وأوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات وبحوث طوليه تدمج الأساليب الكمية والنوعية لزيادة توضيح طبيعة وأهمية التوجه التعليمي المستقبلي للشباب. وهناك حاجه أيضاً إلى السياسات والبرامج التي تيسر الربط المدرسي والأداء الأكاديمي، وكذلك الجهود التي تركز تحديداً علي تعزيز التوجه التعليمي المستقبلي والنجاح الأكاديمي للمراهقين.

هدفت دراسة فالون Fallon (2010) إلى معرفة العلاقة بين كل من: التفاؤل الأكاديمي والمرونة الأكاديمية، وقد اشتملت الدراسة على (١٥٠) طالباً من المرحلة الثانوية في أمريكا من ٣ جامعات مختلفة، وكذلك على ٣٠ معلم بدوام كامل من ٣ جامعات، وتتراوح أعمارهم بين ٢١ و ٦٠ عاماً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة على كل من المعلمين المشاركين وعلى الطلاب حول بعض أفكارهم وتجاربهم المتعلقة بالموضوعات المدرسية، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة للأطفال والراشدين، إعداد : Price – Embury (2006)، وقد تم تحليل البيانات لتحديد ما إذا كان هناك ارتباط بين التفاؤل الأكاديمي

للمعلمين و المرونة الأكاديمية للطلاب. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين كلٍ من : التفاؤل الأكاديمي للمعلمين، و المرونة الأكاديمية لطلابهم.

واستعرضت دراسة (Mbindyo, M. 2011) العلاقة بين المرونة الأكاديمية، والخبرات التدريسية للطلاب الأمريكيين المستفيدين من برامج التدخل الثلاثي (برامج ممولة فيدرالياً) التي تخدم الطلاب ذوي الدخل المنخفض/طلاب الجيل الأول، وقد عرفت المرونة الأكاديمة بأنها " القدرة علي التعامل بفاعلية مع النكسات، أو الإجهاد ، أو الضغط في الوسط الأكاديمي"، وتكونت العينة من ١٠٦ طالباً، طبق عليهم مقياس المرونة الأكاديمية، وقد تم تعبئة الاستبانات إلكترونياً، وأشارت النتائج إلى أن المرونة الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية والاجتماعية للإناث أعلي من الذكور. وكشفت النتائج عن وجود بعض عوامل الحماية الأسرية والمؤسسية والفردية والاجتماعية والبيئية تؤدي أدواراً مهمة في النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرامج التى تقدم في تنمية وتطوير القدرات الأكاديمية للطلاب منخفضي الدخل.

و هدفت دراسة(Chiu, F. 2012) إلى التحقيق فيأثر التفكير المستقبلي في التوجه المستقبلي، طبقت الدراسة الأولى على ٨٣ من الطلاب الجامعيين، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: الذين يفكرون في المستقبل على مدى ٥٠ سنة، وعلى مدى خمس سنوات، والتفكير في اللحظة الحالية. أولاً: تم إجراء المهام الأولى، التي طلب فيها من المشاركين أن يتصوروا حياتهم على مدى ٥٠ سنه من الآن، وخمس سنوات من الآن وفي اليوم الحالى وفقاً للحالة على التوالى، ثم تم فحص أداءهم لمهمة التفكير الإبداعي. وكشفت النتائج أن مجموعة التفكير المستقبلية التي استمرت ٥٠ سنة كان أداؤها أفضل من التفكير المستقبلي الذي استمر خمس سنوات والمجموعات الفكرية الحالية في التفكير الإبداعي وما وراء الواقع. وطبقت الدراسة الثانية على ٧٧ من الطلاب الجامعيين بصورة عشوائية في مجموعات التفكير الثلاثة كتلك الواردة في الدراسة الأولى، وبعد تطبيق المقياس الفرعي للتوجه نحو المستقبل الذي وضعه زيبارادو وبويد (١٩٩٩)، أظهرت النتائج أن المشاركين في مجموعه التفكير الحالية ذات التوجه المستقبلي المنخفض والمشاركين في مجموعه التفكير المستقبلية ذات التوجهات المستقبلية العالية على مدى ٥٠ سنة المقبلة، كان أداؤهم أفضل في مهارات التفكير والإبداع. والخلاصة أنه كلما زادت المدة الزمنية للتفكير والتخطيط في المستقبل، كلما تحسنت مهارات التفكير والإبداع.

أما دراسة (Lusia Fermonda Rogas (2015فقد هدفت إلى التعرف على العواملالشخصية والبيئية التي تعزز المرونة الأكاديمية، وأجريت الدراسة على عينة تضمنت ستة طلاب من المرحلة المتوسطة من مدرسة عامة في مدينة كولومبيا، وكانت المدرسة تقع في منطقة فقيرة ومهمشة في المدينة حيث تزيد المشاكل الاجتماعية مثل الفقر والعنف، واستخدمت المقابلة في جمع المعلومات من المعلمين وأولياء الأمور، وتم التركيز في جمع البيانات حول كيفية التنبؤ بتطوير مهارات المرونة الأكاديمية لدى الشباب الضعفاء، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تعزيز المرونة الأكاديمية من خلال بعض العوامل مثل التوجيه الأسري، الدعم الأسري، وتوفير فرص المشاركة العائلية، كما يمكن تعزيز المرونة الأكاديمية من خلال تنمية بعض السمات الشخصية مثل التفاؤل والمثابرة والدافعية.

وهدفت دراسة (Cassidy (2015إلى بحث العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية (الثقة) والمرونة الأكاديمية، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة في بريطانيا في مرحلة ما قبل التخرج، وتضمنت العينة (٤٣٥) طالباً وطالبةً، طبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية إعداد(Eachus (1993 ومقياس المرونة الأكاديمية إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات معاملات الارتباط وتحليل الانحدار، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية

الذات الأكاديمية والمرونة الأكاديمية، حيث أظهر الطلاب ذوي المستوى المرتفع من مفهوم الذات الأكاديمية مستوى مرتفع من المرونة الأكاديمية، في حين أظهر الطلاب ذوي المستوى المنخفض من فعالية الذات الأكاديمية مستوى منخفض من المرونة الأكاديمية، كما أوضحت النتائج أن فعالية الذات الأكاديمية تلعب دوراً هاماً في المرونة الأكاديمية.

واعتمدت دراسة Stelnicki, D ; Nordstokke, D. ; and Saklofske, D. (2015) على رصد العوامل الشخصية التى تسهم في نجاحهم الأكاديمي، وكذا المعوقات التى تحول دون ذلك، وكانت أهم العوامل الداعمة لنجاح الطلاب: التوجه الإيجابي للمستقبل، والمثابرة، والمهارات التنفيذية و الوظيفية مثل إدارة الوقت وتنظيمه، وكانت العوامل التى تعوق النجاح الأكاديمي: الإجهاد، وعدم كفاية المهارات الأكاديمية، والاضطرابات النفسية، والتى تنعكس سلبياً على نجاح الطلاب في الجامعة.

و هدفت دراسة Catling, E. & Parry, E. (2016) إلى تحديد مدى تنبؤ كل من: التعرض للخبرات، وجهة الضبط، والمشكلات الأكاديمة، والسن بالمرونة لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من ١٦١ مشاركاً تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢١ عاماً، وتم تحديد اثنين من المؤشرات الفردية المهمة للقدرة علي المرونة، وهي : مقدار التعرض للخبرات في علاقة الفرد بالوالدين؛ ووجهة الضبط، تتنبأ بمستويات أعلى من المرونة، فكلما كان الوالدان يعرضان الابن لخبرات متنوعة ومختلفة، ساهم ذلك في زيادة المرونة لدى الأبناء، واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات من شأنها زيادة المرونة لدى الطلاب والشباب.

وفي دراسة ل Sandoval-Herna´ndez, A & Białowolski, P (2016)تم دراسة العوامل والظروف التى تعزز من المرونة الأكاديمية، وتسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب منخفضي الوضع الاجتماعي الاقتصادي، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل والظروف التي تيسر النجاح الأكاديمي للطلبة منخفضي الوضع الاجتماعي، وذلك من خلال تنمية المرونة الأكاديمية، (أي تعزيز المرونة الأكاديمية)، وذلك لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الوضع الاجتماعي، وفي سبيل ذلك طبقت الدراسة على طلاب من خمسة بلدان: سنغافورة، وكوريا الجنوبية، وهونج كونج، وتايبي الصينية، واليابان، وبلغ عدد أفراد العينة ٢٣٣٥٤ طالباً ، وركزت الدراسة على تحديد منبأت النجاح الأكاديمي، والتعرف على مؤشرات النجاح لدى الطلاب منخفضي الوضع الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى وجود بعض العوامل التى تسهم في المرونة الأكاديمية، مثل موقف الطلاب الإيجابي تجاه المقررات الدراسية، وثقة المعلمين في أداء الطلاب، والظروف المهيئة للاختبارات في المنزل، والتى ارتبطت جميعها بالنجاح الأكاديمي. وكانت التوقعات الأكاديمية العالية، من منبأت النجاح لدى مرتفعي الوضع الاجتماعي في سنغافورة، وكوريا، كما ارتبط انخفاض تسلط الأقران (البلطجة) بزيادة المرونة. وأشارت النتائج في مجملها إلى وجود بعض العوامل التى تسهم في تحسين المرونة الأكاديمية لدى الطلاب منخفضي المستوى الاجتماعي.

كمااهتمت دراسة Sulimani-Aidan (2017) بالوقوف على دور التوقعات المستقبلية كمصدر للمرونة لدى عينة من الشباب الإيطاليين في مرحلة البلوغ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط بين المرونة وبعدين من أبعاد التوقعات الإيجابية هما: التفاؤل كمرونة الشخصية، والدعم الاجتماعي كمرونة بيئية.

كما أجرت كلاً من Li & Yeung (2017) دراسة شملت المجموعات الريفية في الصين،وكان هدفهااستكشاف العوامل التي تؤدي إلى المرونة الأكاديمية للطلاب الريفيين،و تضمنت عينة الدراسة ١٧٢٩ من الأطفال الصينيين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٥ سنة، تم اختيارهم من أكثر من ٢٥ مقاطعة.ومن خلال المقارنة بين المجموعات الريفية تمّ التوصل إلى أنّ وجود توقعات عالية من الوالدينيُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي و المرونة الأكاديمية للأطفال الصينيين.

ثالثاً: دراسات أهتمت بتنمية التوجه نحو المستقبل.

وركزت دراسة Schmidt, J and Werner, C. (2007) على دمج التوجه المستقبلي للطلاب في تصميم التعليم الإلكتروني، والتى تضمنت تصورات تحفيز الطلاب، والتنظيم الذاتي، ومنظور الوقت، والتى يمكن أن تتأثر إيجابياً من خلال التدريب على التوجه نحو المستقبل في بيئة التعلم (شبه افتراضية) في جامعة ألمانية، واختتمت الدراسة بتقديم توصيات لبذل المزيد من الجهود لوضع أساليب للتعليم الإلكتروني لتشجيع التوجه المستقبلي للطلبة والاستفادة منه، وتقديم دورات أو برامج لتنمية التوجه نحو المستقبل.

هدفت دراسة Betzalel & Shechtman (2017) إلى تحديد تأثير العلاج بالقراءة في تنمية التوجه للمستقبل لدى الأطفال فاقدي الأب، وقد تم تقسيم المشاركين البالغ عددهم ١٨٧ من المقيمين في الحضانة إلى ثلاثة مجموعات تجريبية: مجموعة تجريبية أولى تلقت علاج بالقراءة من خلال مجموعة من القصص الخارقة، ومجموعة تجريبية ثانية تلقت علاج بالقراءة بمجموعة من الكتب بدون الأبطال الخارقين، ومجموعة ضابطة، وتم اختبار المتغيرات: القلق، العنف، والعدوان، والتوجهات المستقبلية. وأشارت النتائج إلى فاعلية العلاج بالقراءة المعتمد على الأبطال الخارقين لدى المجموعة التجريبية الأولي، وذلك في القياس البعدي والتتبعي، وكانت التأثير أقوي في تحسين التوجهات المستقبلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بتنمية التوجه نحو المستقبل حيث أنه في حدود اطلاع الباحثتين لاتوجد سوى دراسة Betzalel & Shechtman (2017) التي اهتمت بتنمية التوجه نحو المستقبل من خلال العلاج بالقراءة ودراسة Schmidt & Werner (2007) التي اهتمت بتدريب الطلاب على التوجه نحو المستقبل في بيئة التعلم، وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارهاحيث هدفت إلى تصميم برنامج ارشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل قائم علي النظرية المعرفية السلوكية.

أظهرت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة سعاد قرني وأحمد عبد الملك (٢٠١٧) وجود علاقة موجبة بين التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل كما حددتها الدراسة الحالية، والمرونة الأكاديمية،حيث اتفقت نتائج دراسة كل من Gizir (2004) ، ودراسة و Fallon(2010) ، ودراسة Lusia Fermonda Rogas (2015) ، ودراسه Li & Yeung (2017) ودراسة Sulimani-Aidan (2017) علي وجود علاقة موجبة بين التفاؤل (التوقعات الإيجابية) والمرونة الأكاديمية، كما اتفقت نتائج دراسة كل من Martin & Marsh (2006) ودراسة Cassidy (2015)علي وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات (الثقة) والمرونة الأكاديمية، وكذلك أكدت نتائج دراسة Martin & Marsh (2006) علي أن التخطيط من أهم العوامل المنبئة بالمرونة الأكاديمية.

اختلفت الدراسات السابقة في أدوات قياس المرونة الأكاديمية،فبعضها استخدم التقرير الذاتي من خلال الاستبيانات كما في دراسة جيزر Gizer (2004) حيث تم تطبيق قائمة تقرير ذاتي مكوّنة من ٢٠ بنداً ، أما دراسة Fallon (2010) فقد استخدمت مقياس المرونة للأطفال والراشدين إعداد Price- Embury (2006) والذي تضمن ثلاثة جوانب هي: الشعور بالتمكن والشعور بالتأييد والدعم الاجتماعي وردود الأفعال الانفعالية. وفي دراسة قرني وأحمد (٢٠١٧) تمّ تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية

للمتفوقين من إعداد الباحثين، كما استخدمت بعض الدراسات مقياسالمرونة الأكاديمية إعداد Martin & Marsh (2003) ، وفي الدراسة الحالية سوف يتم تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية: إعداد Cassidy (2015) حيثُ أنه من أحدث المقاييس التي أُعدّت لقياس المرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وقد تناوله كمفهوم متعدد الأبعاد بحيث يتضمن الأبعاد الفرعية التالية: المثابرة، التفكير وطلب العون التكيّفي، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية. (Cassidy, 2016, 7).

معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها أجريت علي عينة من المراهقين من طلاب المرحلتين المتوسطة واالثانوية مثل دراسة Maggio et al (2016) ودراسة Anghel (2015) ودراسة Gizir (2004) ودراسة Martin & Marsh (2006) ودراسة Hernandez &Bialowolsk(2016) ، بينما أجريت دراسة كل من سعاد قرني وأحمد عبد الملك (٢٠١٧) ودراسة Cassidy (2015) ودراسة Schmidt & Werner (2007) علي عينة من طلاب المرحلة الجامعية، في حين طبقت دراسة كل من Li & Yeung (2017) ودراسة Betzalel & Shechtman (2017) علي عينة من الأطفال.وقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تحديد متغيرات الدراسة والعينة وأدوات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحديد مستوى كل من: التوجه الإيجابي نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية لدى أفراد العينة، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل في تحسين المرونة الأكاديمية.

عينة الدراسة الاستطلاعية:اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى الثالث بقسم علم النفس بكلية التربية – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ م .وتكونت من (١٣٧) طالبةً. متوسط أعمارهن = ٢٠.٦٧ +- ١.٢٨.

عينة الدراسة الأساسية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٢٠٠) طالبةً من طالبات المستوى الثالث بكلية التربية – قسم علم النفس – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠، متوسط أعمارهن = ٢٠.٩٤ +- ١.٣٨

مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة: تم اختيار (٣٤) طالبةً من الطالبات اللاتي حصلن على درجات منخفضة في كل من مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل ومقياس المرونة الأكاديمية، وتقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في المقياسين، وبلغ متوسط عمرهن = ٢١.٤٦ +- ١.٢٢ وتم توريعهنإلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل عشوائي (١٧) مجموعة تجريبية [م= ٢١.٥٩ +- ٠.٩٣] و(١٧) مجموعة ضابطة [٢١.٣٥ +- ١.٥٠].

وقد تم التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال حساب اختبار مان ويتنى للمقارنة بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التوجه نحو المستقبل والمرونة الأكاديمية.

جدول (١)نتائج اختبار مان ويتنى Mann Whitney للمقارنة بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياسي التوجه الإيجابي نحو المستقبل و المرونة الأكاديمية (ن= ١٧).

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل	التجريبية	١٧	١٩.٧١	٣٣٥.٠٠	١٠٧.٠٠٠	١.٢٦٩-	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٥.٢٩	٢٦٠.٠٠			
المثابرة	التجريبية	١٧	**١٩.١٨**	**٣٢٦.٠٠**	**١١٦.٠٠٠**	**٠.٩٨٩-**	غير دالة
	الضابطة	١٧	**١٥.٨٢**	**٢٦٩.٠٠**			
التفكير وطلب العون التكيفي	التجريبية	**١٧**	**١٧.٢٤**	**٢٩٣.٠٠**	**١٤٠.٠٠٠**	**٠.١٥٦-**	غير دالة
	الضابطة	**١٧**	**١٧.٧٦**	**٣٠٢.٠٠**			
التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية	التجريبية	**١٧**	**١٩.٩١**	**٣٣٨.٥٠**	**١٠٣.٥٠٠**	**١.٤١٩-**	غير دالة
	الضابطة	**١٧**	**١٨.٠٩**	**٢٥٦.٥٠**			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والمرونة الأكاديمية، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالى= -١.٢٦٩، **-٠.٩٨٩** ، **-٠.١٥٦**، **-١.٤١٩**، وجميعها قيم غير دالة، وهو ما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والمرونة الأكاديمية.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوجه نحو المستقبل: إعداد الباحثتين

صممت هذه الأداة بهدف قياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل،وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والمقاييس في هذا المجال مثل مقياس سعاد قرني و أحمد عبد الملك (٢٠١٧)، ومقياس زينب عبد الحسين وعباس رمضان (٢٠١٧)، ومقياس عويشة سعيد ونادر فتحي وإيمان فوزي (٢٠١٤)، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٤٠) مفردةً موزعة كما يلي: (١٠)مفردات تقيس التفاؤل والتوقعات الإيجابية، و(١٠) مفردات تقيس التخطيط، و(١٢) مفردة تقيس الثقة بالنفس، (٨) مفردات تقيس الإدراك الواعي للحاضر، يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الأبعاد (موافق بشدة/ موافق/ موافق إلى حد ما/ غيرموافق/ غير موافق بشدة) ويكون تقديرها (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السلبية يكون تقديرها (١-٢-٣-٤-٥)، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه،والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢)يوضح قيم معامل ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل (ن=١٣٧)

التفاؤل والتوقعات الإيجابية		التخطيط		الثقة بالنفس		الادراك الموضوعي للحاضر	
1	0.690**	11	0.637**	21	0.626**	33	0.712**
2	0.676**	12	0.683**	22	0.594**	34	0.695**
3	0.654**	13	0.680**	23	0.575**	35	0.619**
4	0.620**	14	0.726**	24	0.606**	36	0.676**
5	0.712**	15	0.453**	25	0.522**	37	0.699**
6	0.455**	16	0.582**	26	0.448**	38	0.661**
7	0.586**	17	0.535**	27	0.558**	39	0.680**
8	0.780**	18	0.330**	28	0.592**	40	0.416**
9	0.654**	19	0.383**	29	0.615**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	
10	0.714**	20	0.178*	30	0.557**	=0.686**	
ارتباط البعد بالدرجة الكلية = ٠.٨٢٠**		ارتباط البعد بالدرجة الكلية =0.686**		31	0.562**		
				32	0.490**		
				ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.763**			

دالة عند مستوى ٠.٠١ ** دالة عند مستوى ٠.٠٥ *

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ما عدا المفردة رقم (20) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 ، وقد تم حذفها من المقياس لأن معامل ارتباطها ضعيف ، كما اتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية تراوحت من (0.686إلى0.820) وجميعها دالة عند (0.01). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ب–صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

–صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على خمسة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك للتحقق من مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه، والتحقق من وضوح صياغة العبارات، وقياسها لما وضعت لقياسه، وقد اتفقت آرائهم على تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها.

الصدق البنائي: تم حساب الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية، لاستخلاص العوامل الأساسية، وقد تم استخدام محك الجذر الكامن Kaiser لاستخراج العوامل واستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس، وكان محك التشبع ٠.٣فأكثر، والجدول التالييوضح نتائج التحليل العاملي للمقياس.

جدول (٣)يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل (ن= ١٣٧)

رقم العبارة	التشبع على العامل الأول	رقم العبارة	التشبع علي العامل الثاني	رقم العبارة	التشبع علي العامل الثالث	رقم العبارة	التشبع علي العامل الرابع
1	0.740	11	0.659	21	0.391	15	0.395
2	0.709	12	0.663	22	0.381	33	0.647
3	0.526	13	0.748	23	0.604	34	0.636
4	0.456	14	0.627	24	0.507	35	0.538
5	0.466	16	0.641	25	0.455	36	0.582
6	0.412	17	0.442	26	0.519	37	0.719
7	0.463	18	0.308	27	0.667	38	0.652
8	0.608	الجذر الكامن	3.670	28	0.670	39	0.653
9	0.522	نسبة التباين	9.409	29	0.507	40	0.319
10	0.681			30	0.316	الجذر الكامن	4.073
19	0.456			31	0.419	نسبة التباين	10.444
الجذر الكامن	5.000			32	0.399		
نسبة التباين	12.822			الجذر الكامن	3.609		
				نسبة التباين	9.253		

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس وعددها (٣٩) مفردةً قد تشبعت على أربعة عوامل هي: العامل الأول هو عامل التفاؤل والتوقعات الإيجابية، وفسر (12.822%) من نسبة التباين، وبلغ الجذر الكامن له (5.000) وتألف من(11)عبارة، أما العامل الثاني، وهو التخطيط للمستقبل، فقد فسر (9.409%) من التباين، وبلغ الجذر الكامن له (3.670) وتألف من (7) عبارات، والعامل الثالث وهو الثقة بالنفس، وفسر حوالي (9.253%)، وبلغ الجذر الكامن له (3.609) وتألف من (12) عبارة، أما العامل الرابع، وهو الإدراك الموضوعي للحاضر، وفسر حوالي (10.444) وبلغ الجذر الكامن له (4.073) وتألف من (9) عبارات، وقد تراوحت التشبعات على العامل الأول من (0.412-0.740) ، كما تراوحت تشبعات المفردات على العامل الثاني من (0.308-0.748)، في حين تراوحت التشبعات على العامل الثالث من (0.316-0.670) ، بينما تراوحت التشبعات على العامل الرابع من (0.319 -0.719) وجميعها تشبعات جوهرية و موجبة.

صدق المحك: كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات(ن=١٣٧) على مقياس التوجه الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية، و مقياس التوجه نحو المستقبل (FOS) Future-Orientation Scale من إعداد Steinberg, et al (2009)، وقام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية كل من عوشة محمد،ونادر فتحي،وإيمان فوزى (٢٠١٤) وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.558)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- **حساب ثبات مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل بمفرده، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا للأبعادوالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤) يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل (ن=١٣٧)

م	البعد	معامل الفا
1	التفاؤل والتوقعات الإيجابية	0.834
2	التخطيط	0.788
3	الثقة بالنفس	0.753
4	الادراك الموضوعي للحاضر	0.802
5	الدرجة الكلية	0.893

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانياً: مقياس المرونة الأكاديمية The Academic Resilience Scale (تعريب/ الباحثتان)

وهو من إعداد Cassidy (2015) ، و يهدف المقياس إلى قياس المرونة الأكاديمية من خلال معرفة مدى استجابة الأفراد للمحن الأكاديمية، حيث يتم عرض موقف في بداية المقياس يمثل محنة أكاديمية معينة، ويطلب من المفحوصين معرفة كيفية التصرف حيالها، وذلك من خلال الاستجابة على عبارات المقياس، والتي بلغ عددها (٣٠)عبارة موزعةً على ثلاثة أبعاد هي:البعد الأول: المثابرة، وتتضمن (١٤)عبارة،والبعد الثانى:التفكير وطلب العون التكيفي، ويتضمن (٩) عبارات، والبعد الثالث: التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية،ويتضمن (٧) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس باستخدام طريقة التقرير الذاتي في ضوء مقياس خماسي الاستجابات، حيث تتراوح الاستجابات من (١) إلى(٥)، ويتراوح مدى الدرجات على االمقياس من (٣٠ إلى ١٥٠) درجة، وقد تم التحقق من الصدق البنائى للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد أبعاد المقياس،كما استخدم في حساب ثبات المقياس معامل ألفا كرونباخ،حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠,٨٣) وللبعد الثاني (٠,٧٨) وللبعد الثالث (٠,٨٠) وللمقياس ككل (٠,٩٠)،مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.(Cassidy ,2015,4)

وقامت الباحثتان في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تم التحقق من صدق وثبات الأداة وفق الخطوات التالية:

الخصائص السيكومترية للأداة:

أ . **الاتساق الداخلي**: تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٥)يوضح معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المرونة الأكاديمية ن = (١٣٧)

المثابرة		التفكير وطلب العون التكيفي		التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0. 520**	18	0.512 **	6	0.356**
2	0.562 **	20	0.640 **	7	0.817**
3	0.473 **	21	0.543 **	12	0.845 **
4	0.475 **	22	0.581 **	14	0.857 **
5	0.126 *	24	0.729**	19	0.830 **
8	0.626 **	25	0.659**	23	0.581 **
9	0.466 **	26	0.521 **	28	0.813 **
10	0.543 **	29	0.560**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.781**	
11	0.672**	31	0.469* *		
13	0.406 **	ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.571**			
15	0.450 **				
16	0.638 **				
17	0.638 **				
30	0.530**				
ارتباط البعد بالدرجة الكلية = 0.729**					

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ما عدا المفردة رقم (5) كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 وقد تم حذفها؛لأن معامل ارتباطها ضعيف، كما يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية تراوحت من (0.571 -0.781) وجميعها دالة عند (0.01).

ب . **صدق المقياس** : تم حساب صدق مقياس المرونة الأكاديمية في الدراسة الحالية بالطرق التالية :

-صدق المحكمين :حيث تم عرض المقياس على خمسة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك للتحقق من مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه، والتحقق من وضوح صياغة العبارات، وقد اتفقت آرائهم على تعديل صياغة بعض العبارات،كما اتفقت آراء المحكمين على فصل العبارة رقم (٢٢) إلى عبارتين مختلفتين، وتعديل التدريج الخاص باستجابات المقياس بحيث يصبح تنطبق تماماً (٥)، وتنطبق (٤) ،وتنطبق إلى حد ما (٣)، ولاتنطبق (٢)، ولاتنطبق أبداً (١) في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

–الصدق البنائي: تم حساب الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل الأساسية، وقد تم استخدام محك الجذر الكامن Kaiser لاستخراج العوامل واستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس وكان محك التشبع ٠.٣ أو أكثر، والجدول التالييوضح نتائج التحليل العاملي للمقياس.

جدول (٦)يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المرونة الأكاديمية (ن= ١٣٧)

العامل الأول : المثابرة

رقم العبارة	العبارة	التشبع على العامل الأول
1	لن أتقبل التوجيهات (التغذية الراجعة) من المعلم	0.356
2	سأستفيد من تعليقات المحاضر في تحسين عملي.	0.591
3	سوف استسلم.	0.482
4	سأتخذ من الموقف دافع لتحفيزي	0.566
8	سوف أنظر إلى الموقف على أنه تحدٍ لي.	0.619
10	سوف أنظر إلى الموقف على أنه حدث مؤقت.	0.314
11	سوف أبذل قصارى جهدي.	0.714
13	سأفكر في حلول جديدة.	0.310
15	سوف أوجه اللوم إلى المعلم.	0.360
16	سأستمر في المحاولة	0.744
17	لن أتنازل عن طموحاتي	0.669
30	أتطلع إلى الظهور بأنني أستطيع تحسين درجاتي.	0.593
	الجذر الكامن	4.939
	نسبة التباين	16.463

العامل الثاني: التفكير وطلب العون التكيفي

رقم العبارة	العبارة	التشبع علي العامل الثاني
9	سوف أبذل قصار جهدي لإيقاف الأفكار السلبية	0.574
18	سوف أستفيد من خبراتي الناجحة في تحفيز ذاتي.	0.436
20	سوف أبدأ في مراقبة وتقييم مجهودي وانجازي	0.501
21	سوف أطلب المساعدة من المحاضرين / الأساتذة.	0.561
22	سأشجع نفسي	0.669
24	سوف أجرب طرق مختلفة للدراسة	0.758
25	سأقوم بتحديد أهدافي لكي أحققها.	0.684
26	سوف أطلب التشجيع من عائلتي واصدقائي	0.478

29	سأكافئ نفسي عندما أنجح في مهمة ما.	0.377
31	سأعاقب نفسي عندما أقصر في أداء مهمة ما.	0.315
	الجذر الكامن	3.717
	نسبة التباين	12.390

العامل الثالث : التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية .

رقم العبارة	العبارة	التشبع علي العامل الثالث
6	من المحتمل أن انزعج.	o.724
7	سوف أبدأ بالتفكير بأن فرصتي للنجاح في الجامعة ضعيفة.	0.408
12	من المحتمل أن أصبح مكتئبة.	0.659
14	سوف أشعر بخيبة أمل.	0.821
19	سأبدأ بالتفكير بأن فرصتي في الحصول على الوظيفة التي أريدها أصبحت ضعيفة.	0.710
23	سوف أتوقف عن الإحساس بالضيق.	0.497
28	سوف أشعر بأن كل شيء قد تحطم وأنه كان يسير على نحو خاطئ	0.541
	الجذر الكامن	3.691
	نسبة التباين	12.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس قد تشبعت على ثلاثة عوامل هي: العامل الأول: عامل المثابرة وفسر (16.463%) من نسبة التباين، وبلغ الجذر الكامن له (4.939) وتألف من (12) عبارة، أما العامل الثاني وهو التفكير وطلب العون التكيفي، فقد فسر (12.390%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (3.717) وتألف من (10) عبارات، والعامل الثالث وهو عامل التأثيرات السلبية و الاستجابات الانفعالية،وفسر حوالي (12.304%) وبلغ الجذر الكامن له (3.691) و تألف من (7) عبارات، وقد تراوحت التشبعات على العامل الأول من (0.310 - 0.744)، كما تراوحت تشبعات المفردات على العامل الثاني من (0.315- 0.758)، في حين تراوحت التشبعات على العامل الثالث من (0.408- 0.821)وجميعها تشبعات جوهرية و موجبة، ما عدا العبارة رقم (٢٧) لم تتشبع علي أي عامل، وقد تم حذفها من المقياس وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٩) عبارة فقط موزعة على الأبعاد الثلاثة سالفة الذكر.

ج . حساب ثبات مقياس المرونة الأكاديمية: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المرونة الأكاديمية على حدا، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالييوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٧) يوضح قيم معامل الفا لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة الأكاديمية (ن=١٣٧)

م	البعد	معامل الفا
1	المثابرة	0.834
2	التفكير وطلب العون التكيفي.	0.696
3	التأثيرات السلبية والاستجابات	0.889

	الانفعالية	
4	الدرجة الكلية	0.833

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

ثالثاً: **البرنامج الإرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل**:إعداد: الباحثتان

ويتضمن الآتي:

أ- **الهدف العام من البرنامج**: يهدف البرنامج بشكل عام إلى تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل بأبعاده الفرعية وهي (التفاؤل، الادراك الموضوعي للحاضر، الثقة بالنفس،التخطيط) ومعرفة فعاليته في تحسين قدرة الطالبات على المرونة الأكاديمية ومواجهة المشكلات والصعوبات الدراسية.

ب- **الأهداف الفرعية للبرنامج**:

١-تنمية النظرة التفاؤلية للمشاركات في البرنامج.

٢-تدريب المشاركات على استخدام التفاؤل كقوة دافعة للتحدي والإصرار والمثابرة لإنجاز المهام.

٣-تنمية الثقة بالنفس للطالبات المشاركات.

٤-تدريب المشاركات على زيادة ثقتهن بأنفسهن، وتدريبهن على التكيف مع المواقف المستجدة.

٥-تعريف الطالبات المشاركات بالتخطيط الجيد، وأهميته.

٦-تدريب الطالبات المشاركات على التخطيط الجيد، والتخطيط للمستقبل تحديداً.

٧-تحديد إدراك الطالبات للحاضر.

٨-تدريب الطالبات المشاركات على الإدراك الواعي للحاضر.

٩-تعديل البينة المعرفية للطالبات المشاركات حول الإدراك الواعي للمواقف الحياتية.

١٠- تدريب الطالبات المشاركات على التخلص من التأثيرات السلبية المصاحبة لتشوش الادراك.

١١-تدريب الطالبات المشاركات على تحسين / تعديل استجاباتهم تجاه المواقف.

ج –**فلسفة البرنامج**:

يعتمد البرنامج على النظرية المعرفية السلوكية وعلى فلسفة علم النفس الإيجابي الذي يسعى إلى تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية بحيث يركّز البرنامج على تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الجامعية من خلال تنمية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الثقة بالنفس، التخطيط ، الادراك الموضوعي للحاضر) ومعرفة أثره في تحسين المرونة الأكاديمية لديهن.

واضع نظرية العلاج المعرفي السلوكي هو دونالد ميكنبوم الأمريكي، الذى ولد عام ١٩٤٠، واعتمدت نظريته في بدايتها على تدريب العملاء على التعلميات الذاتية؛ حيث نجح في تعديل السلوك من خلال التعليمات الذاتية، كما تعتمد النظرية على

افتراض مفاده أن " الأشياء التى يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التى يفعلونها. معتمداً في منهجه على تعديل البنية المعرفية للفرد، والتى يقصد بها " الجانب التنظيمي من التفكير الذى يبدو أنه يراقب ويوجه الاستراتيجية وطريقة التفكير، وتشتمل عملية العلاج على ثلاثة مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: أن يدرك المسترشد، أو يصبح واعياً بسلوكياته غير الملائمة.

المرحلة الثانية: يؤخذ هذا الوعي كمؤشر يولد حديثاً داخلياً.

المرحلة الثالثة: يكون هناك تغيير في طبيعة الحديث الداخلي، الذى كان موجوداً لدى المسترشد قبل العلاج.

(الشناوي،١٩٩٤، ١٢٣ – ١٤٢).

كما يضيف عبد الرحمن افتراض ميكنبوم أن العلاج يحدث من خلال تتابع العمليات الوسيطة التى تتضمن التفاعل بين ثلاث متغيرات، هي: الحديث الذاتي، البنية المعرفية، السلوك والنواتج المترتبة عليه؛ حيث يتم التفاعل بين هذه الجوانب الثلاث. (عبد الرحمن، ٢٠١٥، ٤٨٩)

سوف يعتمد بناء البرنامج على نظرية العلاج المعرفي السلوكي، والتى تتضمن التركيز على جانبي المعرفة والسلوك لدى المسترشدات:

الجانب المعرفي:حيث يشتمل هذا الجانب على المعلومات المعرفية المقدمة للطالبات عن التوجه الإيجابي نحو المستقبل تعريفه، و أهميته ، و أبعاده، وخصائص الأشخاص ذويالتوجه الإيجابي نحو المستقبل، وذلك من خلال الفنيات المعرفية المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج، مثل: الحديث الذات الإيجابي، الحوار والمناقشة، المحاضرة، إعادة البناء المعرفي.

الجانب السلوكي:يتضمن هذا الجانب مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقوم الطالبات بتطبيقها بهدف تنمية أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والتي تعتمد على استخدام بعض الفنيات مثل (الاسترخاء، النمذجة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي).

هـ– محتوى البرنامج:تتضمّن البرنامج (١٧) جلسة اعتمدت على مجموعة من التدريبات المعدّة لتحقيق الهدف العام للبرنامج وهو تنمية أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل وهي (التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الثقة بالنفس، التخطيط ، الادراك الموضوعي للحاضر). وقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن لهذه الأبعاد تأثير مباشر على المرونة الأكاديمية ، وسوف تعتمد الباحثة في بنائها للبرنامج على الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة .

و– تقويم البرنامج: تقويم مبدئي– تقويم نهائي وإعادة تطبيق المقاييس.

وفيما يلى ملخص للجلسات

جدول (٨) ملخص لجلسات البرنامج

عنوان الجلسات	الأهداف	الفنيات	عدد الجلسات
تعـــارف وتعريـــف بأهداف البرنامج	التعارف بين الباحثة والطالبات إضفاء جو من الألفة بين الطالبات مساعدة الطالبة على التخلص من الخجل	تقبل غير مشروط– التخلص من الخجل– الاسترخاء	جلسة واحدة

التفـــاؤل والتوقعـــات الإيجابية	تنمية النظرة التفاؤلية للمشاركات في البرنامج. تدريب المشاركات على استخدام التفاؤل كقوة دافعة للتحدي والإصرار والمثابرة لإنجاز المهام	الحوار والمناقشة- إعادة البناء المعرفي – واجب منزلى	ثـــــلاث جلسات
الثقة بالنفس	التعريف بالثقة بالنفس. أهمية الثقة بالنفس للطالبة في مساعدتها على اجتياز مواقف الحياة الاجتماعية والأكاديمية . تنمية الثقة بالنفس للطالبات المشاركات. تدريب المشاركات على زيادة ثقتهن بأنفسهن، وتدريبهن على التكيف مع المواقف المستجدة	إعـادة البنـاء المعـرفي- لعـب الـدور – نمذجة بالمشاركة – الاسـترخاء – لعـب الـدور العكسي. – واجب منزلى	ثلاث جلسات
التخطيط	تعريف الطالبات المشاركات بالتخطيط الجيد، وأهميته. تدريب الطالبات المشاركات على التخطيط الجيد، والتخطيط للمستقبل تحديداً.	حـوار ومناقشـة- (لعـب الدور- النمذجة) واجب منزلى	٤ جلسات
الادراك الموضـــــوعي للحاضر	تحديد إدراك الطالبات للحاضر. تدريب الطالبات المشاركات على الإدراك الواعي للحاضر. تعديل البينة المعرفية للطالبات المشاركات حول الإدراك الواعي للمواقف الحياتية. تدريب الطالبات المشاركات على التخلص من التأثيرات السلبية المصاحبة لتشوش الادراك. تدريب الطالبات المشاركات على تحسين / تعديل استجاباتهم الانفعالية تجاه المواقف.	(تحليـل منطقـى للأفكـار الخاطئة- إعادة البناء المعرفي- الحوار والمناقشة) واجب منزلي	٥ جلسات
الجلسة الختامية	وتم شكر أفراد المجموعة على مشاركتهم الثرية، ويتم تطبيق القياس البعدى. والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.		جلســـــة واحدة
عدد الجلسات = ١٧ جلسة			

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه:توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التوجه نحو المستقبل.

جدول (٩)نتائج اختبار ولكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس التوجه نحو المستقبل وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية(ن = ١٧)

المتغير	القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التفاؤلوالتوقعات الإيجابية	القبلى-البعدى	**الموجبة**	**١٥**	٨	١٢٠	-٣.٤٢	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠	٠		
		المتساوية	**٢**				
الادراك الموضوعي للحاضر	القبلى - البعدى	**الموجبة**	**١٤**	٧.٥٠	١٠٥	- ٣.٣٠	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠	.		
		المتساوية	**٣**				
التخطيط	القبلى - البعدى	**الموجبة**	**١٧**	٩	١٥٣	- ٣.٦٣	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠	٠		
		المتساوية	**٠**				
الثقة بالنفس	القبلى-البعدى	**الموجبة**	**١٦**	٨.٥٠	١٣٦	- ٣.٥٢١	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠	٠		
		المتساوية	**١**				
الدرجة الكلية	القبلى-البعدى	**الموجبة**	**١٧**	٩	١٥٣	- ٣.٦٢	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠			
		المتساوية	**٠**				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوجه نحو المستقبل وأبعاده الفرعية، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالى=-٣.٤٢، - ٣.٣٠، - ٣.٦٣، - ٣.٥٢١، - ٣.٦٢، وجميعها دالة عند مستوى دلالة٠.٠٠١ ، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية.

وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم للمجموعة التجريبية ، وما تضمنه البرنامج من فنيات اعتمدت على النظرية المعرفية السلوكية، والتى استهدفت تنمية التوجه نحو المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية، وخاصة أنهن من الحاصلات على أقل الدرجات على مقياس التوجه نحو المستقبل، حيث ساهمت الفنيات المعرفية والسلوكية في تنمية التوجه نحو المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، حيث تمتعن بنظرة إيجابية للمستقبل يسودها التفاؤل الواقعي الذى يتفق والادراك الموضوعي للواقع المعاش، بعيداً عن التفاؤل غير الواقعي الذى يزيد فيه حد التفاؤل عن الواقع الفعلي، ولا يقترن ببذل الجهد والسعي لإنجاز المهام؛ الأمر الذى جعل

من التفاؤل قوة دافعة للتحدي والإصرار والمثابرة لإنجاز المهام مما ساعد الطالبات في تكوين توجه إيجابي نحو المستقبل، كما اتصفن أيضاً بالقدرة على التخطيط، واتباع خطوات علمية في التعامل مع مواقف الحياة التى تعترضهم، كما تزامن ذلك مع تمتعهن بالثقة بالنفس؛ التى مكنتهن من التعامل مع مواقف الحياة الحالية والتخطيط للمستقبلية بكفاءة وفعاليه. وهو ما أشار إليه شين وكروجر (2017) Chen & Kruger حيثإن توجهات الفرد نحو المستقبل تحددها فئتان من العوامل هما : عوامل داخلية ذاتية متصلة بالفرد مثل مستوى الطموح و صورة الفرد عن ذاته، وعوامل خارجية متصلة بالسياق الاجتماعي المحيط والذي يتضمن البيئة الاسرية و التعليمية والاجتماعية.

ويفسر الباحثتان ذلك بأن الفنيات التى تم تطبيقها، مثل إعادة البناء المعرفي، والحوار والمناقشة، والتحليل المنطقي للأفكار الخاطئة، والتى ساهمت جميعها في تعديل البينة المعرفية لأفراد المجموعة التجريبية؛ الأمر الذى أدي إلى تنمية التوجه نحو المستقبل وأبعاده الفرعية، والتى تمثلت في التفاؤل والنظرة الإيجابية، حيث تم تنمية النظرة التفاؤلية للمشاركات في البرنامج، ، كما ساعدت تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبة على تنمية قدرتها على اجتياز مواقف الحياة الاجتماعية والأكاديمية ؛ الأمر الذى هيأ للمشاركات التكيف مع المواقف المستجدة.

تلى ذلك تدريب المشاركات على التخطيط الجيد الذى ساعدهن على التخطيط الفعَّال للمستقبل، والتفكير في الأمور والأحداث المستقبلية، وقد تزامن ذلك مع تدريبهن على الإدراك الواعي للحاضر، الذى يضمن لهن اتقان التفاؤل الواقعي المؤدي للتوافق والصحة والنفسية، بعيداً عن التفاؤل غير الواقعي الذى لا يتعلق بأسباب منطقية مدروسة، وكذلك تدريبهن على التخطيط للمستقبل بخطوات علمية مدروسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات دراسة Betzalel & Shechtman (2017) التى اختبرت تأثير العلاج بالقراءة في تنمية التوجه للمستقبللدى المجموعة التجريبية الأولي، وذلك في القياس البعدي والتتبعي، والتى أكدت على فعالية العلاج فى تنمية التوجه نحو المستقبل. وكذلك دراسة Schmidt & Werner (2007) التى أكدت على دمج التوجه المستقبلي للطلاب في تصميم التعليم الإلكتروني، والتي تضمنت تصورات تحفيز الطلاب، والتنظيم الذاتي، ومنظور الوقت، وأشارا إلى إمكانية أن تتأثر إيجابياً من خلال التدريب على التوجه نحو المستقبل.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية .

جدول (١٠)نتائج اختبار ولكوكوسن Wilcoxon للمقارنة بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس المرونة الأكاديمية وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية(ن = ١٧)

المتغير	القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المثابرة	**القبلى– البعدى**	**الموجبة**	**١٥**	٨	١٢٠	٣.٤٢-	٠.٠٠٠
		السالبة	**٠**	٠			
		المتساوية	**٢**				
التفكير وطلب العون التكيفي	**القبلى– البعدى**	**الموجبة**	**١٤**	٧.٧٩	١.٩	٢.٧٩-	٠.٠٠٠
		السالبة	**١**	١١	١١		
		المتساوية	**٢**				
التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية	**القبلى– البعدى**	**الموجبة**	**١**	١	١	٣.٧٤	٠.٠٠٠
		السالبة	**١٥**	٩	١٣٥		
		المتساوية	**١**				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية ، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالى= -٣.٤٢، -٢.٧٩، ٣.٧٤ ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة٠.٠٠١ ، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الرابع اعتماداً على تفسير الفرض الأول ، حيث اعتمد البرنامج الإرشادي على تنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل من خلال تنمية أبعاده الفرعية سالفة الذكر، الأمر الذى أسهم بدوره في تنمية المرونة الأكاديمية ، والذى ظهر في اتصافهم بالمثابرة، والقدرة على التكيف، من خلال طلب العون رغبةً في التكيف مع المواقف المحبطة، مع استبعاد ظهور الاستجابات الانفعالية التى قد تقترن بالمواقف والخبرات المحبطة للطالب الجامعي.

ويضيف Garnezy(1991) إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في المرونة الأكاديمية الدعم الاسري ، ووجود نظم المساندة الخارجية التي تقدم للطلاب خارج نطاق الأسرة في البيئة الجامعية، والذى تمثل في البرنامج الإرشادي المقدم. وكذلك يضيف Snape & Miller (2008) أن من أهم العوامل المدعمة للمرونة الأكاديمية توافر الدعم الأسري للطالب مثل (وجود علاقة جيدة مع الوالدين – التناغم الوالدي- وجود صداقة قوية بين الطالب واحد الوالدين)، وكذلك وجود عوامل بيئية داعمة مثل (توافر خبرات مدرسية ناجحة- شبكات صداقة جيدة- وجود صداقة مع المرشد التعليمي) . وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Jowkar, Kohoulat and Zakeri (2011) من وجود علاقة بين أنماط الاتصال الأسري والمرونة الأكاديمية أن الرعاية الأسرية والمدرسية والمجتمعية تتنبأ بالمرونة الأكاديمية. ويضيف Fallon(2010) أن دعم المعلم وأولياء الأمور للطلاب يجعلهم يشعرون بالانتماء والتواصل مع المدرسة فالمناخ التعليمي الذي يشجع على مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع العملية التعليمية يعطي مؤشراً بارتفاع مستوى المرونة الأكاديمية لديهم.

وكذلك تتفق مع دراسة ل Sandoval-Herna´ndez, A & Białowolski, P . (2016)التى أشارت إلى أنه من العوامل التى تسهم في المرونة الأكاديمية، موقف الطلاب الإيجابي تجاه المقررات الدراسية، وثقة المعلمين في أداء الطلاب، والظروف المهيئة للاختبارات في المنزل، والتى ارتبطت جميعها بالنجاح الأكاديمي. وكذلك دراسة Catling, E. & Parry, E. (2016). فكلما كان الوالدان يعرضان الابن لخبرات متنوعة ومختلفة، ساهم ذلك في زيادة المرونة لدى الأبناء.

و تشير نتائج دراسة Martin & Marsh (2006)إلى أن من أهم العوامل التي تتنبأ بالمرونة الأكاديمية هي: الفعالية الذاتية ، الضبط، التخطيط ، القلق المنخفض ، المثابرة . كما أشارت نتائج دراسة أشرف عطية (٢٠١١) إلى أن تقدير الذات يلعب دوراً قوياً في المرونة الأكاديمية سواء كان تقديراً مرتفعا أو منخفضاً. وأشارت تائج دراسة Martin & Marsh (2010)إلى أن القلق والمثابرة والثقة بالنفس من اهم العوامل المنبئة بالمرونة الأكاديمية ، وتشير دراسة Borman & Overrman (2004) أن تقدير الذات وفعاليه الذات من اهم العوامل المنبئة بالمرونة الأكاديمية وأوضحت نتائج دراسة Novotny (2011). ارتباط المرونة الأكاديمية بالانفعال الإيجابي ، أي أن الافراد ذوي المستويات المرتفعة من المرونة الأكاديمية يستخدمون الانفعالات الإيجابية للابتعاد عن الخبرات البغيضة والعودة إلى حالة التوازن وإعادة التوافق مما يجعلهم قادرين على التعامل مع الخبرات السلبية بصورة إيجابية الامر الذي يدعم لديهم شعورهم بتقدير الذات الإيجابي وبذلك يكون المرونة الأكاديمية محصلة لعملية التوافق الناجح. كما أشارت نتائج دراسة سري (٢٠١٧) وجود ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والمرونة الأكاديمية؛ حيث إن وجود مهارات اجتماعية تساعد الطلاب علي التعامل مع المحن والمواقف الضاغطة بشكل أكثر فعاليه وتحقيق لأهدافهم المستقبلية.ويضيف كل من Schacter, Addis, & Buckner(2008) أن التوجه نحو المستقبل والتفكير في الاحتمالات المستقبلية يرتبط بالمرونة السلوكية والتخطيط الأكثر فعاليه للانجاز الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعاد قرني وأحمد عبد الملك (٢٠١٧) والتى أشارت إلى أمكانية التنبؤ بالمرونة الأكاديمية من أبعاد التوجه الإيجابي نحو المستقبل، دراسة Anghel (2015) التى أيدت وجود علاقة ارتباط بين المرونة الأكاديمية، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التوجه نحو المستقبل.

جدول (١١)نتائج اختبار مان ويتنى Mann Whitney للمقارنة بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التوجه نحو المستقبل (ن=١٧).

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	التجريبية	١٧	٢٤.٧٤	٤٢٠.٥٠	٢١.٥٠٠	٤.٢٤٥	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	١٠.٢٦	١٧٤.٥٠			
التخطيط	التجريبية	١٧	٢٢.٤١	٣٨١.٠٠	٦١.٠٠	٢.٨٩٥	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	١٢.٥٩	٢١٤.٠٠			
الثقة بالنفس	التجريبية	١٧	٢٤.٤١	٤١٥.٠٠	٢٤.٠٠	٤.٠٥٨	٠.٠٠٠

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
	الضابطة	١٧	١٠.٥٩	١٨٠.٠٠			
الادراك الموضوعي للحاضر	التجريبية	١٧	٢٣.٠٣	٣٩١.٥٠	٥٠.٥٠	٣.٤٢٨	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	١١.٩٧	٢٠٣.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٧	٢٦.٠٠	٤٤٢.٠٠	٢٧.٤٧	٤.٩٨١	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	٩.٠٠	١٥٣.٠٠			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوجه نحو المستقبل، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالى= ٤.٢٤٥، ٢.٨٩٥، ٤.٠٥٨، ٣.٤٢٨، ٤.٩٨١، وجميعها دالة عند مستوى دلالة٠.٠٠١ ، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.ويمكن اعتبار تحسن المجموعة التجريبية بعد تلقيها البرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة، دليلاً على فاعلية البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية، والقائم على التوجه نحو المستقبل، وذلك نتيجة لما أحدثته الفنيات العلاجية من تغير إيجابي في شخصية المشاركات، بما تضمنته من فنيات معرفية وسلوكية ساهمت في تنمية التوجه نحو المستقبل.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة الأكاديمية .

جدول (١٢)نتائج اختبار مان ويتنى Mann Whitney للمقارنة بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية (ن= ١٧).

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المثابرة	التجريبية	١٧	٢٥.٤٧	٤٣٣.٠٠	٩.٠٠٠	٤.٦٨٠	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	٩.٥٣	١٦٢.٠٠			
التفكير وطلب العون التكيفي	التجريبية	١٧	٢١.٣٢	٣٦٢.٥٠	٧٩.٥٠٠	٧٩.٥٠٠	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	١٣.٦٨	٢٣٢.٥٠			
التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية	التجريبية	١٧	١٢.٠٠	٢٠٤.٠٠	٥١.٠٠٠	٥١.٠٠	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٧	٢٣.٠٠	٣٩١.٠٠			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة الأكاديمية، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالى= ٤.٦٨٠، ٧٩.٥٠، ٥١.٠٠ ، وجميعها دالة عند

مستوى دلالة ٠.٠٠١ ، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال نتائج الفرض الثالث، والرابع ، حيث تم اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على تنمية التوجه نحو المستقبل في تنمية المرونة الأكاديمية، وقد دلت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجدت فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج الذى تم تقديم في تنمية المرونة الأكاديمية.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس التوجه نحو المستقبل.

جدول (١٣)نتائج اختبار ولكوكسن Wilcoxon للمقارنة بين متوسطى رتب درجات القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه نحو المستقبل وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبة (ن = ١٧)

المتغير	القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	القبلى-التبعي	**الموجبة**	٧	٧.١٤	٥٠	-١.٥٦	٠.١١٩ غير دالة
		السالبة	٤	٤	١٦		
		المتساوية	٦				
الادراك الموضوعي للحاضر	القبلى - التبعي	**الموجبة**	٧	٥.٢٩	٣٧	١.٨١	٠.٠٧٠ غير دالة
		السالبة	٢	٤	٨		
		المتساوية	٨				
التخطيط	القبلى-التبعي	**الموجبة**	٤	٥.٦٢	٢٢.٥٠	٠.٠٠٠	١.٠٠٠ غير دالة
		السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠		
		المتساوية	٨				
الثقة بالنفس	القبلى-التبعي	**الموجبة**	٨	٦.١٩	٤٩.٥٠	١.٦٠	٠.١٠٩ غير دالة
		السالبة	٣	٥.٥٠	١٦.٥٠		
		المتساوية	٦				
الدرجة الكلية	القبلى-التبعي	**الموجبة**	١١	٨.٣٦	٩٢.٠٠	١.٨٣	٠.٦٧ غير دالة
		السالبة	٤	٧	٢٨		
		المتساوية	٢				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والتتبعي على مقياس التوجه نحو المستقبل، وكانت جميع قيم Zللأبعاد الفرعية والدرجة الكلية غير دالة.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه: توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المرونة الأكاديمية .

جدول (١٤)نتائج اختبار ولكوكوسن Wilcoxon للمقارنة بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس المرونة الأكاديمية وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن = ١٧)

المتغير	القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المثابرة	البعدى- التتبعي	الموجبة	٧	٥.٧١	٤٠	١.٣٨٧	غير دالة
		السالبة	٣	٥	١٥		
		المتساوية	٧				
التفكير وطلب العون التكيفي	البعدى – التتبعي	الموجبة	٧	٧.١٤	٥٠	١.٥٦٣	غير دالة
		السالبة	٤	٤	١٦		
		المتساوية	٦				
التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية	البعدى- التتبعي	الموجبة	٣	٧.٣٣	٢٢	٠.٥٨٤	غير دالة
		السالبة	٧	٤.٧١	٣٣		
		المتساوية	٧				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والتتبعي على مقياس المرونة الأكاديمية، وكانت جميع قيم Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية غير دالة.

يتضح من نتائج الفرضين الخامسوالسادس عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على كل من: التوجه نحو المستقبل، والمرونة الأكاديمية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأنه، نتيجة للتأثير الفعَّال للبرنامج فترة تطبيقه، حيث أدى إلى تنمية التوجه نحو المستقبل، مما ترتب علي تنمية المرونة الأكاديمية، وقد استمرت فترة المتابعة قرابة الشهر ونصف، وقد تمكن خلالها أفراد المجموعة التجريبية من ممارسة ما تعلموه ومارسوه أثناء الجلسات العلاجية في حياتهم العملية بعد انتهاء فترة البرنامج الإرشادي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الذى قُدِمَ، واستمرار تأثيره؛ حيث أحدثت الفنيات العلاجية تأثيراً جوهرياً في شخصية أفراد المجموعة التجريبية، وتم ممارستها في حياتهم العملية فترة المتابعة، وهو ما يؤكد استمرار تأثير البرنامج.

التوصيات:

١- تسليط الضوء على المشكلات الأكاديمية التى قد تواجه طلاب الجامعة، والاهتمام بتنمية المتغيرات الشخصية التى تقيهم من التعرض لها.

٢- الاهتمام بعقد الندوات والدروات التدريبية التى تعتمد على تنمية المتغيرات الإيجابية كالتوجه نحو المستقبل، وأبعاده الفرعية: التفاؤل والنظرة الإيجابية، التخطيط، الثقة بالنفس، الادراك الموضوعي للحاضر، مما سيسهم بدوره في تنمية المرونة الأكاديمية ، وغيرها من المتغيرات الشخصية التى تطور من أداء الطالب الجامعي أكاديمياً ونفسياً واجتماعياً.

٣- تشجيع البحوث العلمية التى تستهدف تنيمة المتغيرات الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

٤- تضمين البرامج الإيجابية في بعض المقررات الجامعية ذات الصلة، وتدريسها للطلاب.

المراجع:

الأسيدى، زينب (٢٠١٧). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طابة جامعة القادسية. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة القادسية.

بدر، إبراهيم محمود (٢٠٠٣أ). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣(٣٨)، ١٦-٢٥.

بدر، إبراهيم محمود (٢٠٠٣ب). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٣ (٤٠)، ٣٤-٨٢.

الجبوري، عباس ؛ الاسيدي، زينب (٢٠١٦). التوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة القادسية. مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية ، ١٧(٢)، ٢٠١-٢٢٦.

حجازي ، جولتان حسن (٢٠٠٨). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للانجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني . مجلة كلية الاداب جامعة طنطا ، ٢١(٣)،٩٩٢-١٠٨٣.

حسن، كمال إسماعيل (٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأسإلى ب أتخاذ القرار طبقاً لمستويات الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ،٣٢ (٣)، ١٢٣-١٩٧

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

زهران ، محمد حامد؛ وزهران ، سناء حامد (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس ، مجلة الارشاد النفسي ، مركز الارشاد النفسي ، ٣٦، ٢٤٣- ٤١٩.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠). التوجية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة.

سالم، سري محمد (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي ، مجلة التربية الخاصة ، جامعة الزقاويق، ١٩، ٩٢-١٤٤

الشناوى، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الارشاد والعلاج النفسي.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة

الصقر، هنا خالد (٢٠١١). توجه الموهوبات نحو المستقبل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والأستاذية الراعية المنتورية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي.

عبد الدايم، السيد (١٩٩٥). منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي معرفي وعلاقته بكل من الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة دراسات نفسية ، ٥(٤) ، ٦٤٣-٦٧٦

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عطية، اشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح.

علي، قيس محمد (٢٠١٠). علاقة عمل طلاب المرحلة الإعداد ية بعد الدوام بأتجاهاتهم المستقبلية. مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية ، جامعة الموصل، ١٠ (٣)، ٢٣-٥١

قاسم، نادر؛ شاهين، إيمان ؛ سعيد،عويشة (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقيل. مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس، ٣٨(٣)، ٩٥٥-٩٧٧.

القرنى، سعاد؛ عبد الملك، أحمد (٢٠١٧) الإسهام النسبى للتوجه الايجابى نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الاكاديمى لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية، جامعة المنيا.دراسة من منظور علم النفس الايجابى ، بحوث المؤتمر الدولى الثالث بكلية التربية جامعة ٦ اكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويينالعرب بعنوان مستقبل إعداد المعلم وتنمية الوطن العربى ، مصر ، المجلد الاول ،١٨٥- ٢٢٥.

كفافي، علاء الدين ؛ النيال، مايسة؛ سالم، سهير (٢٠١٠). نظريات الشخصية الارتقاء- النمو- التنوع. عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقلت المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الارهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ٢٦ (٥) ،١٥٣-٢٢٥ .

Anghel (2015). Psychological and Educational Resilience In High vs. Low- Risk Romanian Adolescents, Social and Behavioral Sciences, 203, 153- 157.

Betzalel, N. & Shechtman, Z. (2017). The Impact of Bibliotherapy Superheroes on Youth Who Experience Parental Absence, School Psychology International, 38 (5), 473- 490.

Borman, C., & Overman, L. (2004): Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority students. The Elementary School Journal, 104,3: 177-195.

Brooks,R. & Goldstien, S.(2015). The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence, and Personal Strength in Your Life .New York, MC Grow-hill.

Cassidy, (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): anew multidimensional construct measure. Article available at: http://usir.salford.ac.uk/40582/

Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. Front Psychology, 6, 1781.

Catling, E.& Parry, E. (2016). Identifying predictors of resilience in students, Psychology Teaching Review, 22 (1), 26- 34.

Chen, B. & Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between

Chiu, F. (2012). Fit between Future Thinking and Future Orientation on Creative Imagination, Thinking Skills and Creativity, 7(3), 234- 244.

Early Adolescence: A Four-Year Longitudinal Study and two Cross-Sectional Comparisons. International Journal of Psychology,24,195-214.

Fallon, C.M. (2010). School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students.copyright, Ph.D., Loyola university, CHICAGO

García-Izquierdo,M, Ríos-Risquez,M &Carrillo-García ,C(2015) : The Moderating Role of Resilience in the Relationship between Academic Burnout and the Perception of Psychological Health in Nursing Students. Educational Psychology, 4,12; 1-13.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments.Journalof Pediatric Nursing. 20, 459-466.

Gizir, C. (2004). Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students of poverty. Unpublished Doctoral Dissertation, graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Jowkar, Turkey.

Harrington, Christine. (2013). Student Success in College: Doing What Works! A Research-Focused Approach. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning

Jacobs, J. (2010). Resilience in emerging adulthood: academic success of post- secondary students raised in foster care. M. Ed. University of Alberta, (Canada).

Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011).Family Communication Patterns and Academic Resilience. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 87 – 90.

Kerpelman, J. ; Eryigit, S. ; Stephens, C. (2008). African American Adolescents' Future Education Orientation: Associations with Self-Efficacy, Ethnic Identity, and Perceived Parental Support, Journal of Youth and Adolescence, 37(8), 997- 1008.

Khalaf,M .(2014) : Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Egyptian Context . US-China Education Review, 4, 3, 202:210.

Li, H., Martin, A.J & Yeung, W.J. (2017).Academic risk and resilience for children and Young people in Asia. Educational Psychology, 37, 8, 921–929

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. Child Development, 71(3), 543-621.

Maggio, Ginevra, Nota and Soresi (2016). Development and Validation Of an Instrument to assess Future Orientation and resilience in adolescence, Journal Of Adolescence, 51, 114- 122.

Martin &Marsh (2006). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs, Journal Of Oxford Review Of Education, 35, 353- 370.

Martin ,A& Marsh, H (2010) : Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment . Self and Identity.9:103-112.

Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. Australian Journal of Education, 46, 34–49.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35, 353-370.

Mbindyo, M. (2011). RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC RESILIENCE AND COLLEGE SUCCESS: CROSS-NATIONAL EXPERIENCES OF LOW-INCOME/FIRST-GENERATION STUDENTS, PHD, The Pennsylvania State University.

Mello, Zena R. (2002). Tomorrow's Forecast: Future Orientation As A Protective Factor Among Low-Income African American Adolescents, Presented at the. 2002 Success Summit of the African American Success Foundation .Fort Lauderdale, Florida http://www.BlackSuccessFoundation.org.

Novotny, J. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. New Educational Review.23, 1, 91-101.

Nurmi , J. (1989). Development of Orientation to The Future During Perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. Personality and Individual Differences, 108, 128-132.

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. & Cortes, R. (2009).Academic resilience among undocumented Latino student. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31 (2), 149-181.

Perspectives. London: The Springer Series on Human Exceptionality.

Precin, Patricia Jean. (2016). the Interactive Role of Emotional Intelligence, Attachment Style, and Resilience in the Prediction of Time Perception in Doctoral Students. Psychology Research, 6, 109-207.

Reed, S & Kreimeyer, H. (2014). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(4), 485-502

Rojas, L (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. Education and Learning Research Journal, 11, 63-78.

Sandoval-Herna´ndez, A & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSSbased analysis of five Asian education systems, Asia Pacific Educ. Rev. 17, 511–520.

Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2008). Episodic simulation of future events. Annals of the New York Academy of Sciences, 1124, 39–60.

Schmidt, J and Werner, C. (2007). Designing Online Instruction for Success: Future Oriented Motivation and Self-Regulation, The Electronic Journal of e-Learning, 5 (1), 69- 78.

Schmidt, J and Werner, C. (2007). Designing Online Instruction for Success: Future Oriented Motivation and Self-Regulation, The Electronic Journal of e-Learning, 5 (1), 69- 78.

Seginer, R. (2008). Future Orientation in Times of Threat and Challenge: How Resilient Adolescents Construct Their Future, International Journal of Behavioral Development, 32(4), 272- 282.

Seginer, R. (2009). Future Orientation: Developmental and Ecological

Snape, J. & Miller, D. (2008) A challenge of living?Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. Educational Psychological, Review, 20, 217-236.

Son, H, Lee, K & Kim, N. (2015) .Affecting Factors.On Academic Resilience of Nursing Students. International Journal of u- and e- Service, Science and Technology, 8, 11: 231-240.

Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard. , J., Cauffman, E.,,& Banich, M.(2009). Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. Child Development, 80(1), 28 – 44.

Stelnicki, D ; Nordstokke, D. ; and Saklofske, D. (2015). Who Is the Successful University Student? An Analysis of Personal Resources, Canadian Journal of Higher Education, 45 (2), 214-228.

Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. American Journal of Community Psychology, 48, 238–246. doi:10.1007/s10464-010-9383-014 .

Sulimani-Aidan (2017). Future Expectations as a Source Of Resilience among Young People Leaving Care, British Journal Of Social Work, 47, 1111- 1127.

Williams, Lisa. (2015). Academic Resilience Approach – Briefing Paper.