أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

إعــداد

أ.د/ جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس التربوى غير المتفرغ

أ/ أسماء عدلان
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ.د/ منى حسن السيد
أستاذ علم النفس التربوى

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي*

أ.د/ جابر عبد الحميد جابر أ/ أسماء عدلان وأ.د/ منى حسن السيد بدوى

مقدمـــــــة:

يعد التفكير الإيجابي مصطلحاً جديداً نسبياً كثر استخدامه في المحافل التربوية والتعليمية، حيث تشير الأبحاث العديدة إلى أهمية استخدام مهارات التفكير في مساعدة التلميذ على أن يكتسب شخصية إيجابية قادرة على التعامل مع المستقبل، فضلا على اكتسابه الثقة بالنفس والاعتماد على الذات والعديد من الصفات اللازمة والضرورية للتعامل مع تحديات المستقبل.

ويشير تروخيلو، فران(Trujillo,Fran, 2005) إلى أن الفرد الذي يرى الحياة بشكل إيجابي يفكر في الاحتمالات، وعادة ما يواجه المزيد من التحديات ويناضل من أجل التحسن والتعلم ومن أجل تحقيق المزيد من النجاح.

ويشير ستالرد، بول (Stallard,Pull, 2002) إلى أهمية الخبرات والمهارات الأولية التي يتم اكتسابها في مرحلة الطفولة، حيث إن تلك الخبرات يمكن تنميتها وتطويرها إلى أن تصبح افتراضات ثابتة يمكن من خلالها رؤيتنا لأنفسنا ومستقبلنا، وأن نتعلم كيفية الحكم على الأشياء.

وتعد مهارة التخيل عاملاً أساسياً من عوامل التفكير الإيجابي، وتكمن أهمية مهارة التخيل كأحد مهارات التفكير الإيجابي في تأثيرها على التذكر والتوقع ولهذا فإن لها آثاراً مهمة في زيادة قدرة الفرد على التكيف مع حل المشكلات(حسام أحمد، ٢٠٠٤: ١٤).

وبالإضافة إلى ذلك فإن مهارة التوقع الإيجابي تعد مهارة مهمة من مهارات التفكير الإيجابي، حيث تؤكد سوينسون، جيني"Swinson, Ginny, 1996" أن الفرد عندما يتوقع الأفضل سوف يتجه نحوه، ومن ثم يركز عقله على المهمة التي هو بصددها مما يجعله يتمكن من إحداث النجاح.

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

ومن يتتبع المهارات السابقة للتفكير الإيجابي يلحظ ارتباطاً قوياً بين كل منها وتشكيل بعض سمات الشخصية والخصائص الإيجابية مثل الثقة بالنفس، وارتفاع تقدير الذات لدى التلميذ الذي يستخدم مهارة حديث الذات الإيجابي، واكتساب اتجاهات إيجابية، والبعد عن النمطية والجمود الذهني من خلال ممارسة مهارة التخيل، كما تكسب مهارة التوقع الإيجابي التلميذ سمة التفاؤل بشأن ما يقوم به من أفعال وبشأن خبراته المستقبلية.

وسوف تبحث الدراسة الحالية **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.**

مشكلة الدراسة:

يعد اكتساب المتعلم لمهارات التفكير الإيجابي وإمداده بالأدوات والوسائل التي يحتاجها في عصر ملئ بالتغيرات السريعة والمتلاحقة مما يمكنه من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المتغيرات في المستقبل، ومن ثم يمكنه من معالجة المعلومات التي يحصل عليها معالجة صحيحة، ولقد بينت الدراسات العديدة –كما أشارت الباحثة سابقا– أن تدريب التلميذ على مهارات التفكير الإيجابي (حديث الذات– التخيل –التوقع الإيجابي) يسهم في تعديل اتجاهاته السلبية إلى الاتجاهات الإيجابية ويحسن من قدراته المعرفية ويكسبه القدرة على أداء المهام وحل المشكلات بكفاءة وفاعلية.

ويوضح لورانس (Laurence, 2004) أن الفرد الذي لا يستخدم أفكاراً ذاتية تساعده على التعامل مع المواقف المختلفة إما أن يكون مندفعا ولا يفكر في الواقع قبل التصرف، أو ربما تكون أفكاره غير موجهة، وتكون غامضة ومتناقضة مع ذاتها، وقد أكدت دراسة برنت، بول "Burnett, Paull1, 994" أن حديث الذات الإيجابي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بتقدير الذات ويرتبط ارتباطاً سلبياً بالأفكار غير المنطقية والاكتئاب.

ويشير (عبد المنعم الحفني، ٢٠٠٣) إلى أن الفرد الذي لا يلجأ إلى التخيل ليست لديه القدرة على مقاومة الضغوط، ويصبح عرضة للشعور بالإحباط والفشل، وتقل كفاءته في التعامل مع المواقف الحياتية الجديدة، وهذا ما أكدته

دراسة شيرمان وآخـــرين"Sherman & et., al, 1996" ودراســـة ريتـــشارد وساندرسن"Richard & Sandersan, 1999".

ويشير (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) إلى أن التوقعات مكتسبة وليست فطريـــة وأن الفرد الذي لا يتعلم كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذاته وثقته بنفـــسه ستزداد احتمالية النتائج السلبية لديه، وتضعف ثقته بذاته وتتعزز لديه اكتـــساب معارف ودوافع العجز المتعلم في مواقف الإنجاز.

يتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات التفكير الإيجابي وأثرها في تنميـــة مهارات حل المشكلات الحياتية لدى التلاميذ، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العربية لم تجد الباحثة – في حدود علمها– دراسات أعـــدت لتنمية تلك المهارات، مما دعا الباحثة إلى التفكير في إجراء دراسة تتناول تنمية مهارات التفكير الإيجابي ومعرفة أثرها في مهارات حل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، ومن هنـــا جـــاءت مشكلة الدراسة الحالية مما يتطلب الإجابة على التساؤل الآتى:

١-ما أثر البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التفكير الإيجابي فـــي تنميـــة مهارات حل المشكلات الحياتية لدي تلاميذ الحلقـــة الإعداديـــة مـــن ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١- تعرف أثر برنامج تدريبي قائم علي مهارات التفكير الإيجابي فـــي تنميـــة مهارة حل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ المرحلـــة الإعداديـــة مـــن ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

٢- تتبع أثر البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التفكير الإيجابي في تنميـــة مهارة حل المشكلات الحياتية لدى أفراد عينة البحث.

أهمية الدراسة:

١- إعداد نموذج لبرنامج تدريبي قائم علي مهارات التفكير الإيجابي وتفعيله.

٢- تزويد المكتبة العربية والقائمين على تنشئة التلاميذ والشباب ببعض أدوات القياس المقننة، والتي يمكن الاستفادة منها في دراسات مقبلة منها مقيـــاس

مهارة حل المشكلات الحياتية، والبرنامج التدريبي القائم علي مهارات التفكير الإيجابي.

٣- الاهتمام بتدريب فئة من فئات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

تعريف التفكير الإيجابي" positive thinking":

هو عملية عقلية لإنتاج وخلق للأفكار التي ترتبط بالابتكار والسيطرة الآلية على أخطاء التفكير الهدامة وتقويمها وتوجيهها بطريقة فعالة تضفى إيجابية على الحياة الشخصية أو العملية، والسماح للأفكار العقلية والإيجابية بأن تؤدى إلى التوسع والنمو والنجاح. وتوقع نتائج النجاح ويتحدد إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي.

مهارات التفكير الإيجابي"positive thinking skills":

تتحدد مهارات التفكير الإيجابي في الدراسة الحالية في ثلاث مهارات رئيسة يمكن تعريفها إجرائياً فيما يأتي:

أ- مهارة حديث الذات الإيجابي "Positive self talk skill":

وهي عبارة عن حوار يجريه المتعلمون مع أنفسهم بهدف تعزيز فكرة إيجابية أو أداء للتحفيز الذاتي أو التخلص من فكرة سلبية أو مواجهة مشكلة.

ب- مهارة التخيل"Imagination skill":

وهي القدرة على استحضار صور ذهنية أو خطط سلوكية أو تصور نتيجة قبل بدئها بحيث تتيح له معايشة الموقف وتساعده علي حل المشكلات والقدرة علي النجاح والتواصل مع الآخرين.

جـ -مهارة التوقع الإيجابي"Positive expectation skill":

هو اعتقاد شئ إيجابي وبذل أفضل ما لديه لتحقيقه، فتوقع الفرد الإيجابي واعتقاده في النجاح يمكنه من إحداث النجاح.

ه-مهارة حل المشكلات الحياتية"life problems solving":

هي عملية تفكير إبداعية يتوصل بها الإنسان إلى حل مشاكله بطرائق مختلفة بحيث يستخدم فيها كل ما لديه من خبرات ومهارات ومعلومات سابقة ليصل من خلالها إلى حل المشكلة أو تخطى عقبة من عقبات الحياة، وتتحدد

إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة علـى مقيـاس مهـارة حـل المشكلات.

٦- صعوبات التعلم الاجتماعي"social education difficulties":

ويقصد بها اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية ينتج عنها ضعف في التوافق الشخصي و الاجتماعي والمهني والعجز عن تكوين علاقات إيجابية مع الضعف في التواصل الاجتماعي مع الآخـرين وتتحـدد إجرائيـا بالـدرجات المنخفضة التي يحصل عليها أفراد العينة علي مقياس التواصل الاجتماعي.

الإطار النظري:

يرى **ستالرد، بول (Stallard, Pull٢٠٠٢)** أن التفكير الإيجابي هو نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيف الذي يبتعد فيه الفرد عـن أخطـاء التفكيـر الهدامة، والتي يحملها في بعض معتقداته التي توجه أفكاره ومـشاعره وجهـة سلبية، حيث تتسم بالسيطرة الآلية علي بعض الأفكار دون غيرها فـي توجيـه مشاعره، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة فـي رؤيـة الأخطـاء والنقائص، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لا شئ غير الكل، والنظـر إلـى العيوب والإقلال من حجم المزايا. (Stallard, Pull , 2002: 69)

وتشير (أماني سعيدة سيد إبراهيم، ٢٠٠٥: ٢٦) إلى أن إسـتراتيجية التحـدث الذاتي تعبر عن الحوارات العقلية Mental Dialogues والتي يجريها الفـرد باحثاً بين أفكارها، وقناعاته، ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدراته على حل مشكلة معينة في وضعه الراهن، وكذلك توجيهه إلى ما يمكن عمله، والتركيـز عليه.

ويضيف (ثائر غازي حسين، ٢٠٠٣: ٢٥) أن تطبيق مهارة التخيل تتمثل في (استخدام الخيال والصورة العقلية لتوسيع المدارك، استخدام الحـواس الخمـس للمساعدة على التصور، عدم وضع قيود على التصور- وضع نفسك مكان ذلك الشيء أو ذلك الشخص- توليد أكبر عدد من الأفكار).

تعريف حل المشكلات:

١- يشير (علي سليمان، ١٩٩٦) إلى أن المشكلة هي كل صـعوبة أو عـائق يعوق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه، أي أنها حيره تضع الطالب

في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار، أو الشك في قضية ما يجهلها وتطلب منه حلاً مقبولاً. (على سليمان، ١٩٩٦: ١٩)

٢- ويؤكد ذلك (الزيات، ١٩٩٥) بأنها الفرق بين المفروض والواقع، أو بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلاً.(الزيات، ١٩٩٥: ٣٣٩)

٣- ويعرف (أحمد الشخيبي، ١٩٩٩) حل المشكلات بأنها "هي العملية المطلوبة للوصول إلى الهدف المتطلع إليه منطلقين من مجموعة من الظروف. (أحمد الشخيبي، ١٩٩٩: ٥٠)

٤- ويعرف فتحي جروان (١٩٩٩) أسلوب حل المشكلات بأنها عملية تفكير مركبه يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.(فتحي جروان، ١٩٩٩: ٢٤٩)

٥- وترى صفاء الأعسر (٢٠٠٠) حل المشكلات بأنها عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث عن الإجابة على الخبرات أو المعلومات السابقة.(صفاء الأعسر، ٢٠٠٠: ٣١)

خصائص حل المشكلة:

١- استخدام كل ما لدى الفرد من خبرات ومهارات في عملية التفكير.

٢- الوصول إلى تخطي العقبات أو حل المشكلات من خلال الاستفادة من الخبرات السابقة والتوصل إلى حل المشكلة.

وفي ضوء الخصائص المشتركة بين تلك تعريفات السابق عرضها قامت الباحثة في الدراسة الحالية بصياغة التعريف الإجرائي لحل المشكلة بأنها: عملية تفكير إبداعية يتوصل بها الإنسان إلى حل مشاكله بطرق مختلفة بحيث يستخدم الفرد فيها كل ما لديه من خبرات ومهارات ومعلومات سابقة ليصل من خلالها إلى حل المشكلة أو تخطى عقبة من عقبات الحياة. ويتحدد إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارة حل المشكلات.

عمليات التفكير:

يتضمن التفكير عمليات عديدة تشمل: المقارنة بين الظواهر، العمليات الحسابية (جمع/ طرح/ ضرب/ قسمة)، الاستدلال (بشقيه: الاستقراء والاستنباط)، التفكير الناقد، التقويم، حل المشكلة/ الحكم / اتخاذ القرار.

متى يمرض التفكير؟

التفكير قد يكون سليماً متزناً وقد يكون سقيماً معوجاً فما الأسباب التي تؤدى إلى اضطراب التفكير ومرضه وبخاصة حينما نكون بصدد حل مشكلة؟ لقد توصل العلماء إلى عدة أسباب نوجزها فيما يأتي:

أ- الاندفاعية وعدم التروي وتدبر الأمور وإمعان النظر فيها مما يوقع الإنسان في الزلل.

ب- الاعتماد بدرجة أكبر على الكبار، ونقص الثقة بالنفس، والافتقار إلى تنمية الذات، ولله در ذلك الفيلسوف الذي سأله أحدهم: كيف أكون فيلسوفاً عظيماً مثلك فرد عليه قائلاً: كن رجلاً ولا تتبع خطواتي.

جـ- عدم القدرة على التركيز، وتشتت الانتباه، وتوزيع الاهتمام بين أصول المسائل وفروعها، أو سرعة التنقل بين أمر وآخر دون الإلمام الكافي بالأمر الأول مما يعوق تكوين مفاهيم راسخة، ولا يسهم في غلق الموقف موضع البحث.

د- تصلب التفكير وعدم مرونته بما يجعل الفرد ينظر إلى الثوابت دون المتغيرات مما يعوق ابتكارية الحل لأية مشكلة يتعرض لها الفرد وقد يعكس ذلك اضطرابا في الشخصية.

هـ- ضعف القدرة على تنظيم مجال المدركات الحسية وتصنيفها في كليات ذات معنى مما يؤدى إلى عدم فهم دلالات الأمور التي يتعامل معها الفرد.

و- نقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير نتيجة عدم بذل الجهد الكافي في البحث وتقصى الأمور.

ز- مقاومة محاولة التفكير والعزوف عنه طلباً للدعة والراحة الذهنية بدعوى أن المشكلات ستحل نفسها بنفسها.

مظاهر العجز عن حل المشكلات:

فقد يوفق الفرد أو الطالب في حل المشكلة التي تواجهه وقد يعجز عن التوصل إليه وترجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يأتي:

أ- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملابسات والظروف التي أحاطت بها، والعوامل التي أدت إليها ومعالمها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

ب- الفشل في متابعة تطورات الموقف المشكل مما يؤدى إلى تفاقمه ولعل هذا يرجع إلى الاستهانة بعواقبه، وقد حذرنا المثل الإنجليزي الشهير من ذلك فقال: (A Stitch in time saves nine)

ومعناه الغرزة في الوقت المناسب توفر تسع غرز، وبالتالي لا يتسع نطاق الفجوة الناتجة عن المشكلة ويتم رأب الصدع بسرعة وبأقل تكلفة وأدنى جهد ممكن.

جـ- ضعف الدوافع النفسية نحو المشكلة ربما بدافع عدم تقديرها وتدنى مستوى القدرات العقلية التي تساعد على إتمام عملية التفكير في حل المشكلة حيث توصلت دراسة (محمود عبد الفتاح، ١٩٩٠) و(أمينة عثمان، ١٩٩٤) إلى أن التلاميذ ذوى الدرجات المنخفضة على اختبارات الذكاء والقدرات العقلية يتعجلون ويفشلون في حل المشكلات (عبد الغنى عكاشة، ١٩٩٧) فضلاً على الاندفاعية وعدم التروي مما يؤدى إلى حل فجائي قاصر و خاطئ للمشكلة. (العدل، ١٩٩٥)

د- الفشل في استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلة.

أنواع استراتيجيات حل المشكلة:

يلجأ الفرد إلى عدة أساليب لحل أية مشكلة تواجهه منها:

أ- سلوك المحاولة والخطأ الذي يجرب عدة حلول بعضها يفشل وبعضها ينجح مما يضيع الكثير من الوقت والجهد والمال.

ب-السلوك الاندفاعى الذي يخلو من التروي والتدبر.

جـ- التفكير المباشر المنطقي الذي يحاول استخلاص حل للمشكلة عن طريق الاستدلال بشقيه: الاستقراء والاستنباط أو عن طريق التفكير المركب الذي يسبقه تحليل عناصر المشكلة ثم تركيبها للتوصل إلى تصور جديد لها.

د- التفكير العملي الذي يستهدف إيجاد حل واقعي نفعي للمشكلة مستهدياً بالفلسفة البرجماتية التي أرسى قواعدها وليم جيمس وبلْوَرها جون ديوى الفيلسوفان الأمريكيان ومفادها: أن قيمة أي فكرة تتمثل في جدواها ونفعها.

هـ- التفكير الإبتكارى الذي يأتي بحل جديد يستند إلى المرونة والأصالة والطلاقة، وبالتالي يسهم في تطوير الحياة على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي.

مما سبق يتضح أن بعض الطرق أفضل من الأخرى وأنه قد يستخدم الفرد أكثر من أسلوب لحل المشكلة.

نظريات حل المشكلة:

لقد عالج الكثير من العلماء سلوك حل المشكلة وحاولوا تفسيره وخرجوا بالعديد من النظريات من بينها:

١- نظرية المثير والاستجابة Stimulus & response theory:

وترى أن أسلوب حل المشكلة يمكن أن يتم عن طريق المحاولة والخطأ، حيث يتم اختيار أحد الحلول وتجريبه، فإذا تبين عدم جدواه ينتقل الفرد إلى حل آخر. وهكذا حتى يتم العثور على الحل الأخير.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن مختلف الحلول المقترحة تشكل تنظيماً هرمياً للعادات "Habit Hierarchy"

حيث يعتقد أن أفضل أسلوب متعلم للحل يجرب أولاً ثم الذي يليه وهكذا في ثنايا سياق متسلسل من الحلول الممكنة الذي تم اكتسابها.

وفضلاً على ذلك يركز أصحاب تلك النظرية على استخدام التوسط في حل المشكلة، ويستند إلى ارتباط فقرتين متعلقتين بالمشكلة بسبب اشتراكهما في إحدى الخصائص، ومن ثم تخضعان لعملية تمثل داخلي Internal Representation لفظي للحل تسبق محاولة التجريب، أي يخضع ذلك الحل للتفكير الداخلي قبل أن ينتقل إلى حيز التنفيذ. ومن ثم يعتبر من قبيل المحاولة والخطأ الكامنة.

٢- نظرية الجشتالت:

وقد قدم أصحابها افتراضا كلياً Holistic Postulate لحل المشكلة يستند إلى قيام المفحوص بإعادة تنظيم إدراكي للمثيرات الموجودة في المجال الذي توجد به المشكلة التي تتطلب حلاً، ويترتب على ذلك عملية استبصار Insight للحل دون أن يسبقه إلا القليل من الخطأ أو لا يسبقه خطأ على الإطلاق. وترى أن أسلوب المحاولة والخطأ ربما يعد ضرورياً حينما تكون المشكلة معقدة حيث لا يستطيع المفحوص الإلمام بإطارها الكلى، ولكن لوحظ أن بعض المفحوصين يتمسكون- ربما لسمات شخصية معينة – بأحد الحلول رغم وجود حل آخر أفضل ويطلق على هذا مصطلح التثبيت الوظيفي Functional Fixation الذي يمثل نوعاً من الجمود في التفكير.

٣- نظرية تجهيز المعلومات information preparation:

وهى تحاكى الحاسب الآلي في عملها حيث يعمد المفحوص إلى تلقى المعلومات (مدخلات) عن المشكلة التي تتطلب حلاً، وتخضع لعملية تفكير داخلي وربط بين عناصرها، وقد يستعين بالحاسب الآلي لتصنيفها وإجراء عمليات معالجة لها (تجهيز الحلول)، ثم يستنتج في النهاية أحد الحلول والذي تم التوصل إليه (مخرجات).

وفى ضوء ما سبق يتبين لنا أن نظريات حل المشكلة تركز على عملية متوسطة هي التفكير يستحسن أن ندرب أبناءنا الذين يعانون من صعوبات فيه؛ لأنها صعوبة تجعلهم لا يؤدون واجباتهم أو يقومون بتجاربهم أو يحلون اختباراتهم بالصورة المطلوبة، فضلا عن أنهم لا يوفقون في حل مشكلاتهم الحياتية بصورة جيدة. ولقد اقترح العديد من العلماء خطوات متدرجة تسهم في حل المشكلة يتعين تدريب الطلاب الذين يعانون من صعوبة في هذا المجال عليها حيث يراها "روسمان" (Rossman,1931) سبعاً، بينما يراها ديوى (Dewey,1933) ستاً، ويراها " جيلفورد وآخرون " Guilford et alأربعاً، وسوف نأخذ بأسلوب ديوى. (عبد الغني عكاشة، ١٩٩٧).

الدراسات السابقة:

- **دراسة (أماني سعيدة، ٢٠٠٥):** هدفت إلى التدريب على ميكانيزمات التفكير الإيجابي، والتعرف على أثره في تحمل الضغوط النفسية والتخفيف منها أو إمكانية حلها، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة معرضات للضغوط الحياتية تم تقسيمها إلى مجموعتين من بينها(٣٠) طالبة مثلت المجموعة الضابطة و(٣٠) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مواقف الحياة الضاغطة (إعداد زينب شقير٢٠٠٣)، واختبار أسلوب الحياة(LOT) (إعداد جنجر، بلاكون ومشيل، سكايرو Ginger ,Placone & Mechael, Scheier)واختبار التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى: فاعلية البرنامج المقترح في التخفيف من حدة الضغوط لدى طالبات الجامعة من خلال ميكانيزمات التفكير الإيجابي ومن أهمها الحديث الإيجابي للذات.

- **دراسة يكيما، فريك (Ykema, Freek, 2000):** هدفت إلى تنمية قدرة التلاميذ على التحكم بالنفس والسلوك، واحترام الذات من خلال تطبيق مفهوم التفكير الإيجابي. وتكونت العينة من مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين سن العاشرة حتى الخامسة عشرة. واستخدمت الدراسة برنامجاً إرشادياً مقترحاً قائماً على منهج التفكير الإيجابي وركز البرنامج على تنمية السمات الآتية: بناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، والوعي الذاتي لدى الأطفال، ومساعدة التلاميذ على كيفية التعامل مع السلطة والقدرة والعجز وتطوير معايير أخلاقية وقيم لغرسها بداخل التلميذ، وتمت إجراءات الدراسة في شكل جلسات أو حصص دراسية، روعي فيها استخدام منهج التفكير الإيجابي لتحفيز التلميذ على كل ما ورد سابقاً، كما اعتمدت الدراسة على منهج التفكير أيضاً لتعريف التلميذ بالجوانب الحياتية العادية من رغبة، غريزة، قدرة، عجز، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تشكيل اتجاهات ومستويات إدراك التلميذ من خلال التفكير الإيجابي.
- **دراسة ريتشارد وساندرسن (Richard & Sandersan, 1999):** هدفت إلى تعرف أثر التخيل في تنمية التفكير لدى الطفل وتعديل اتجاهاته وتكونت العينة من مجموعات من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين سنتين وأربع سنوات، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس القدرة على القياس المنطقي، والملاحظة المفتوحة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن التخيل يساعد الطفل على حل المشكلات العقلية المطلوبة منه، كما أن التخيل يمكن استخدامه كأسلوب علاجي حيث أسهم في تعديل سلوك الأطفال من السلبية إلى الإيجابية وبما يتضمن تعديلا من الخطأ إلى الصواب وهو يعتبر نوعاً من التدخل على أسس علمية.
- **دراسة لى، جونجوا (Lee, Jeonghwa,1999):** هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الأطفال لحديث الذات في الانتباه وأداء المهام وحل المشكلات في ضوء افتراضات نظرية فيجوتسكى التي تفترض أن قصور حديث الذات لدى التلاميذ يؤثر في قدرة التلاميذ على النجاح في المهام وأيضاً يؤدى إلى قصور الانتباه لدى التلاميذ. وتكونت العينة من (٣٠) تلميذاً في عمر خمس سنوات

وتوصلت الدراسة إلى أن حديث الذات يسهل قدرة التلاميذ على تحقيق أداء ناجح ويساعدهم على تنظيم وتركيز الانتباه في مهام حل المشكلات.

- **دراسة دونوه، جون(Donohue,John,1994):** هدفت إلى تعرف آثار تطبيق برنامج لمدة عشرة أسابيع في تنمية قدرات التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى الأطفال. وتكونت العينة من (٧٠) تلميذاً في مرحلة الرياض والمدرسة الابتدائي، واستخدمت الدراسة اختبارات للتعرف على النتائج أو الآثار الفعلية للمنهج المستخدم.وقد أوضحت الدراسة أن التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى التلميذ له بالغ الأثر على التحصيل والإنجاز الدراسي، كما يساعد التلميذ على التصدي للمشكلات التي تقابله بكفاءة كما أوضحت الدراسة أن هذا المنهج يساعد التلميذ على التفكير الموضوعي في المشكلات التي تعترضه ومنها مشكلاته بالمدرسة مع أقرانه أو مع المواد الدراسية المختلفة.

- **دراسة بروفي، كارين ولي نوبر ,Brofee, Karen & Lee , Nuber, (1990):** والتى هدفت إلى تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الإيجابي، وكذلك تنمية مهارات القيادات المدرسية بما في ذلك المعلمين على طريقة التفكير الإيجابي، وتكونت العينة من عدد من التلاميذ بالصفين الثاني والرابع الابتدائيين، وعينة من المعلمين والمستويات الإدارية المدرسية، واستمرت الدراسة طوال عام دراسي كامل "١٢شهرا"، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة بعضاً من المقاييس النفسية والعقلية لكل من المعلم والتلاميذ للتعرف على قدرة التلاميذ على التفكير الإيجابي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: زيادة قدرة التلاميذ في هذه السن المبكرة على التفكير الإيجابي وبخاصة حيال المشكلات التي تعترضهم مما أدى إلى زيادة قدرتهم على التحصيل والإنجاز الدراسي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً- منهج الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، وأيضا القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، لتعرف أثر البرنامج

المقترح (مهارات التفكير الايجابي) كمتغير مستقل في تنمية (ومهارة حل المشكلات) كمتغير تابع.

ثانيا- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية (إناث فقط) بمحافظة الجيزة، إدارة السادس من أكتوبر التعليمة، مدرسة فاطمة الزهراء، خلال العام الدراسى٢٠١٢م / ١٤٣٣هـ -٢٠١٣م -١٤٣٤هـ.

ثالثا- عينة الدراسة

(١) العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية من طالبات المرحلة الإعدادية، وقد بلغ عددهن (٢٠) طالبةً من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية.

(٢) عينة الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة؛ وذلك بحساب الخصائص السيكومترية لها على عينة الدراسة الاستطلاعية، تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية؛ حيث بلغ حجم العينة (٢٠) طالبة تتراوح أعمارهن بين (١٢ -١٥) سنة من مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط، وقامت الباحثة بتقسيمهن إلى مجموعتين، إلا أنه تم استبعاد ٤ طالبات؛ وذلك بسبب عدم استكمال جلسات البرنامج وحضور القياس البعدى، ووصل الحجم النهائي لعينة الدراسة إلى (٨) طالبات للمجموعة التجريبية و(٨) طالبات للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة مقياس حل المشكلات:

ويهدف هذا المقياس إلى تقدير حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهى:

١- بعد اتخاذ القرار ويقصد به: العملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة أو مواجهة موقف معين يتطلب ذلك، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة ضمن

معطيات بيئة التنظيم. وأرقام عباراته هي: ١، ٥، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٣١، ٣٥، ٤١.

٢- بعد العصف الذهني ويقصد به: عملية متطورة لإنتاج وتوليد أفكار جديدة، وذلك باستخدام مجموعة من القواعد والمبادئ المعينة التي تحفز وتشجع الأفكار الجديدة التي لا يتم الحصول عليها في الظروف المعتادة.
وأرقام عباراته هي: ٢، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٣

٣- بعد الثقة في المهارات الاجتماعية ويقصد به: احترام التلميذ لذاته وحسن تواصله مع الآخرين وتقبله لهم. وأرقام عباراته هي: ٣، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٣٩

٤- بعد ضبط النفس ويقصد به: توقع مهم يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية من قبل التلاميذ على ما يحدث لهم في بيئاتهم أو عالمهم الخاص أو الافتقار لمثل هذه السيطرة "روتر Rotter, ١٩٦٠". وأرقام عباراته هي: ٤، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥.

التعليمات وطريقة الإجابة:

راعت الباحثة عند صياغتها لعبارات المقياس أن تكون سلسة من الناحية اللغوية، وأن تكون قصيرة ومباشرة.

وقد قامت الباحثة بتوضيح الهدف من المقياس لأفراد العينة بشكل مبسط، مع التأكيد على ألا تنفق وقتا طويلا أمام عبارة واحدة، مع مراعاة عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

كما أوضحت الباحثة لأفراد العينة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة تكون صحيحة إذا عبرت بصدق عن آرائهم، وتكون الإجابة باختيار واحدة من ثلاث بدائل هي: نادراً، وأحياناً، وغالباً.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من عبارات موجبة وعددها(٢٩) عبارة، وعبارات سالبة وعددها (١٦) عبارة، ويكون التصحيح في حالة العبارات الموجبة كما يلي:
"نادراً" يأخذ درجة واحدة، "أحياناً "يأخذ درجتين، "غالباً" يأخذ ثلاث درجات.

والعبارات الموجبة هي: ١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢

أما التصحيح في العبارات السالبة فيكون كما يلي:

"نادراً" تأخذ ثلاث درجات، "أحياناً" تأخذ درجتين، "غالياً" تأخذ درجة واحدة،

والعبارات السالبة هي ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٤٥.

جدول (١)

أبعاد مقياس "حل المشكلات" وأرقام عباراته

م	الأبعاد	أرقام الأبعاد	عدد العبارات
١	البُعد الأول: اتخاذ القرار	١، ٥، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٣١، ٣٥، ٤١	٩
٢	البُعد الثاني: العصف الذهني	٢، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٣	١٠
٣	البُعد الثالث: الثقة في المهارات الاجتماعية	٣، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٣٩	١٢
٤	البُعد الرابع: ضبط النفس	٤، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥	١٤

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس كما يلي:

١- صدق المحتوى

حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي بالجامعات المصرية، ولم يتم رفض أي عبارة، وقرر السادة المحكمون صلاحية المقياس من حيث اللغة، والتعليمات، وبدائل الإجابة، وبلاغة العبارة للبعد الذي وضعت له، ومناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس بين ٩٠%: ١٠٠%، وهذه النسبة تؤكد صدق المقياس

وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات على بعض العبارات، وجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

التعديلات التي أجريت على مقياس حل المشكلات

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢	أستطيع حل المشكلات التي أواجهها	أستطيع طرح العديد من الحلول للمشكلات التي أواجهها.
٩	أعجز عن إيجاد حل للمشكلة	أجد صعوبة في إيجاد حل للمشكلة.
١٨	أتوصل إلى حل جديد يختلف عن زميلاتي	أستطيع التوصل إلى حل مبتكر يختلف عن زميلاتي.

٢- ثبات الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس سمات الشخصية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وذلك على النحو التالي:

- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد التي تنتمي إليه العبارة ويبين الجدول(٣) معاملات الصدق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد التي تنتمي إليه (ن = ٢٥)

اتخاذ القرار			العصف الذهني		
العبارة	قيمة ر	مستوى الدلالة	العبارة	قيمة ر	مستوى الدلالة
١	٠,٨٣٤	٠,٠١	٢	٠,٩٤٧	٠,٠١
٥	٠,٨٣٦	٠,٠١	٩	٠,٦٧٥	٠,٠١
٨	٠,٤٨٧	٠,٠١	١٣	٠,٨٦٥	٠,٠١
١٢	٠,٧٢٩	٠,٠١	١٧	٠,٦٩٠	٠,٠١
١٦	٠,٧٩٦	٠,٠١	٢١	٠,٨٨٤	٠,٠١
٢٠	٠,٧١٦	٠,٠١	٢٥	٠,٩١٨	٠,٠١
٣١	٠,٧٢٩	٠,٠١	٢٨	٠,٨٥٩	٠,٠١
٣٥	٠,٧٨٤	٠,٠١	٣٢	٠,٦٥٣	٠,٠١
٤١	٠,٥١٢	٠,٠١	٣٦	٠,٧١٣	٠,٠١
			٤٣	٠,٧١٩	٠,٠١
الثقة في المهارات الاجتماعية			ضبط النفس		

العبارة	قيمة ر	مستوى الدلالة	العبارة	قيمة ر	مستوى الدلالة
٣	٠,٦٦٨	٠,٠١	٤	٠,٨٢٩	٠,٠١
٦	٠,٥٩٣	٠,٠١	٧	٠,٨٤٥	٠,٠١
١٠	٠,٧٩٦	٠,٠١	١١	٠,٦١٨	٠,٠١
١٤	٠,٨٢٨	٠,٠١	١٥	٠,٧٠٨	٠,٠١
١٨	٠,٦٠٢	٠,٠١	١٩	٠,٧٩٦	٠,٠١
٢٢	٠,٥٥٥	٠,٠١	٢٣	٠,٨٥٥	٠,٠١
٢٤	٠,٧٦٣	٠,٠١	٢٧	٠,٨٧٩	٠,٠١
٢٦	٠,٨٣٠	٠,٠١	٣٠	٠,٩٤٨	٠,٠١
٢٩	٠,٧١٥	٠,٠١	٣٤	٠,٧٧٣	٠,٠١
٣٣	٠,٣٩٧	٠,٠١	٣٨	٠,٨٥٧	٠,٠١
٣٧	٠,٨١٨	٠,٠١	٤٠	٠,٦٦٩	٠,٠١
٣٩	٠,٦٧٦	٠,٠١	٤٢	٠,٤٠٥	٠,٠٥
			٤٤	٠,٧٩٣	٠,٠١
			٤٥	٠,٧٥٤	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٨٦، (٠,٠٥) = ٠,٣٨١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو للثقة في صحة النتائج كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٥)

م	البعد	اتخاذ القرار	العصف الذهني	الثقة في المهارات الاجتماعية	ضبط النفس	الدرجة الكلية
١	اتخاذ القرار	---	٠,٩٤٥**	٠,٩٤٢**	٠,٩٣٠**	٠,٩٦٧**
٢	العصف الذهني		------	٠,٩٥٩**	٠,٩٧٤**	٠,٩٨٩**
٣	الثقة في المهارات			----	٠,٩٥٢**	٠,٩٨٢**
٤	ضبط النفس				----	٠,٩٨٦**
٥	الدرجة الكلية					-----

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٨٦، (٠,٠٥) = ٠,٣٨١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك ارتباط الأبعاد بعضها البعض دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق المقياس وبالتالي إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه.

ثانياً- حساب ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس الحصول على نفس النتائج إذا تكرر قياس نفس الظاهرة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الحياتية (ن= ٢٥)

م	البعد	معامل الثبات
١	اتخاذ القرار	٠,٨٥٥
٢	العصف الذهنى	٠,٩٣٤
٣	الثقة فى المهارات الاجتماعية	٠,٨٩٦
٤	ضبط النفس	٠,٩٤٣
٥	الدرجة الكلية	٠,٩٧٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لها تراوحت بين (٠,٨٥٥، ٠,٩٧٢) وهى معاملات ثبات عالية ومقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس. ومما يدعو للثقة في صحة النتائج

كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة المقياس حيث تم تطبيق على عينة (٢٥) ثم بعد فاصل زمني قدره ١٥ يوماً تم التطبيق الثاني وكان معامل الارتباط بين التطبيقين كالتالي:

جدول (٦)

يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٢٥)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
اتخاذ القرار	١٥,٤٨	٤,٩٩	١٥,٩٢	٧,٧٥	٠,٩٨٩*
العصف الذهنى	١٦,٣٦	٦,٤٧	١٦,٦٠	٦,١٥	٠,٩٨٦*
الثقة فى المهارات	٢٠,٤٤	٦,٩١	١٩,٩٢	٦,٥٤	٠,٩٩٢*
ضبط النفس	٢٣,١٦	٨,٦٨	٢٣,٨٠	٨,١٠	٠,٩٨٧*
الدرجة الكلية	٧٥,٤٤	٢٦,٥٩	٧٦,٢٤	٢٤,٨٧	٠,٩٩٧*

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٨٦، (٠,٠٥) = ٠,٣٨١

دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس ٠,٩٩٧ وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على الوثوق في نتائج المقياس.

عرض نتائج الدراسة:

- عرض نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

١- **ينص الفرض الأول على أنه** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات كل من المجموعة التجريبية ودرجات المجوعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارة حل المشكلات الحياتية المستخدمة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات الحياتية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس حل المشكلات الحياتية

البعد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	-٣,٣٧٨	٠,٠١
	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
العصف الذهني	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	-٣,٤٠١	٠,٠١
	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الثقة في المهارات الاجتماعية	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	-٣,٣٩٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
ضبط النفس	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	-٣,٣٨٣	٠,٠١
	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	-٣,٣٩١	٠,٠١
	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الحياتية بلغت (٠٠، ٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين، وتوجه هذه الفروق لصالح القياس الأعلى في متوسط الرتب، وهو لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة مقدار التحسن في الأبعاد

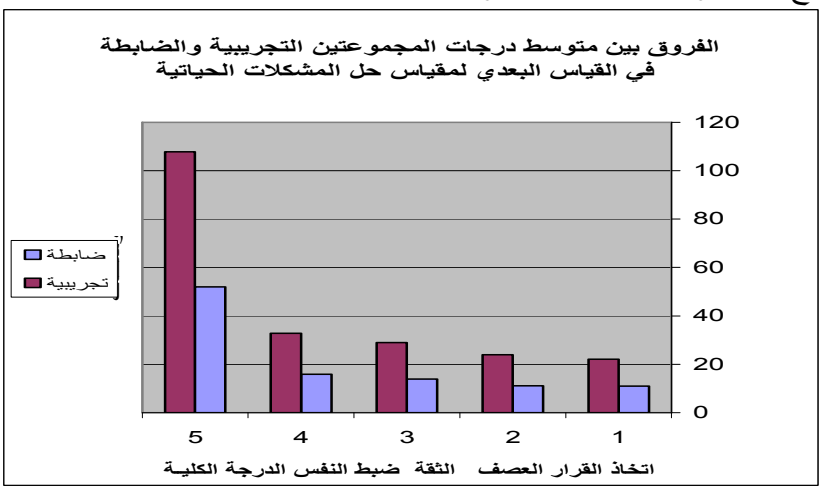
الأربعة والدرجة الكلية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للمجموعتين في القياس البعدى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس حل المشكلات الحياتية
للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى

البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
اتخاذ القرار	١١,٠٠	١,٨٥	٢٢,٠٠	٢,٧٢
العصف الذهني	١١,١٢	٠,٩٩١	٢٣,٨٧	١,٦٤
الثقة في المهارات الاجتماعية	١٣,٨٧	٠,٨٣٤	٢٩,٠٠	٥,١٥
ضبط النفس	١٥,٨٧	١,٢٤	٣٢,٨٧	٤,٣٥
الدرجة الكلية	٥١,٨٧	٢,٩٩	١٠٧,٧٥	١٢,٦٨

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدى أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تحسن حل المشكلات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية تلك الأنواع لدى أفراد المجموعة التجريبية.



شكل (١)

الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة
في القياسين القبلي والبعدي لحل المشكلات الحياتية

توجد فروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارة حل المشكلات الحياتية لصالح التجريبية .

وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند القياس البعدي لمقياس حل المشكلات الحياتية إلى طبيعة البرنامج حيث استخدمت الباحثة استراتيجية التحدث الذاتي التي تمكن أصحابها من زيادة مراقبة وتقييم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح في حل المشكلات، وزيادة قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية، لتصبح أكثر تحكما بطريقة إرادية في عملية التفكير واتجاهاتها ساعد التلميذات على فهم الذات ومعرفة قدراتهن والتوجيه الذاتي لأنفسهن.

كما استخدمت الباحثة استراتيجية العصف الذهني أثناء البرنامج والتي تتيح للطالبات قدر من الحرية في عرض الأفكار وعدم الخوف من النقد والاستهزاء من الآخرين، وتساعدها في حل المشكلات.

- كما يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية التفكير الإيجابي لدى التلميذات إلى اعتماده على استراتيجية العصف الذهني وهى أداة خلاقة يستخرج عن طريقها أفكار لحل الأزمات الصعبة والمشكلات.
- كما أن استراتيجية العصف الذهني تساعد على إزالة الخشية والخجل من نفوس المشاركين والقضاء على الحساسية من التقييم والتي تسهم بطريق أو بأخر من تقليل نسبة الأفكار المتدفقة واستمرارها.
- كما ترجع أثر البرنامج التدريبي إلى أنه يعلم الفرد كيف يتحكم في أفكاره وتوجيهها إلى أفكار إيجابية منطقية، فيحلل ويطور البدائل عن طريق المقارنة بين العديد من الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية والعواقب المترتبة عليها، وتنقية البدائل الواعدة واختيار ودعم الأفكار التفاؤلية الإيجابية التي تصل بالفرد إلى حالة من الرضا والاطمئنان والتخلص من الضغوط التي يعانى منها بسبب الأزمات المتتالية التي يتعرض لها في حياته بسبب الضغوط المتكررة خصوصا في ظل مرحلة المراهقة التي تتصف بحاله من الصراع ين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به.

وقد أشار ويفر وآخرون (١٩٨٨) أن استراتيجيات التحكم في الحوارات الداخلية تأتي من خلال الإجراءات الآتية:

١- استخدام الحوارات الشفوية اللفظية. ٢- أخذ فترات راحة من لوم الذات
٣- تنمية أبنية إيجابية متفائلة. ٤- التصور الذهني للأحداث الجيدة.
٥- إعداد أفكار موثوق بها. ٦- مواجهة الضعف عقلياً.
٧- استخدام كتب "مساعدة الذات". ٨- تعلم شيء جديد.
٩- إعادة تقييم الذات.
١٠- السعي وراء مساعدة متخصص. ويفر آخرون (Weaver etal.,1988: 230)

كما يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج إلى اعتماده على إستراتيجية التخيل فهي تساعد التلاميذ في حل مشكلاتهم.

ويرى هود جسون وراشمان (Hodgson & Rachman,1979) أن استخدام هذه الإستراتيجية يجعل الفرد يمر بخبرة حل الموقف على المستوى التصوري أو الذهني مسبقاً، الأمر الذي يقل معه القلق المصاحب للموقف الأصلي، وكلما زاد تكرار ممارسة ذلك التخيل زادت معه سيطرة الفرد على جوانب الموقف الضاغط، لأنه يكون قد خبره أكثر من مرة.

كما أن التخيل يساعد التلاميذ على الابتكار والإبداع في كل شيء وهذا يتفق مع ما يذكره (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩: ٤٠٨) أن التخيل والابتكار يقعان في قلب الفنون اللغوية، ومن الخيال تجئ القصص والقصائد الشعرية والمسرحيات، وجميع وسائل الابتكار في الأدب، فالتخيل والابتكار يتيحان لنا أن نتعدى حدود الممارسة المقبولة والانتقالية إلى الجديد.

كما دربت الباحثة التلميذات على "مهارة مناقشة الذات" وعلى المهارات الفرعية المندرجة تحتها (والتي تتمثل في نفس خطوات حل المشكلات) وتشمل **مهارة جمع البيانات والأدلة** ولكي تجتاز التلميذات هذه الخطوة فقد دربن على جمع أكبر عدد ممكن من البيانات التي تؤيد أو تعارض صحة المعتقدات التي تدور في أذهانهن أثناء الحديث الذاتي مع النفس، كذلك دربن على **خطوة توليد البدائل**، ولكي تجتاز التلميذات هذه الخطوة فقد دربن على إيجاد دلائل كثيرة لتأكيد صحة المعتقدات التي تدور في أذهانهن أو عدم صحتها، كما دربن على **اختيار أفضل الأدلة** التي تؤيد المعتقدات التفاؤلية وتساعد على التخلص من الأفكار التشاؤمية. كما دربن على **مهارة تقييم المعتقدات** للحكم على واقعيتها من

عدمه، وبالتالي الوصول لحاله من الرضا والاطمئنان والتفاؤل والقدرة على مواجهة المشاكل والتغلب عليها.

٥- عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارة حل المشكلات الحياتية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات الحياتية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الحياتية

البعد	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	البعدي	٨	٧,٣٨	٥٩,٠٠	٢٣,٠٠	٥٩,٠٠	-٠,٩٦٨	٠,٣٣٣ غير دالة
	التتبعي	٨	٩,٦٣	٧٧,٠٠				
العصف الذهني	البعدي	٨	٧,١٣	٥٧,٠٠	٢١,٠٠	٥٧,٠٠	-١,١٧٤	٠,٢٤٠ غير دالة
	التتبعي	٨	٩,٨٨	٧٩,٠٠				
الثقة في المهارات الاجتماعية	البعدي	٨	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠٠	٦٥,٠٠	-٠,٣٣٠	٠,٧٤١ غير دالة
	التتبعي	٨	٨,٨٨	٧١,٠٠				
ضبط النفس	البعدي	٨	٦,١٩	٤٩,٥٠	١٣,٥٠	٤٩,٥٠	-١,٩٦٣	٠,٠٦ غير دالة
	التتبعي	٨	١٠,٨١	٨٦,٥٠				
الدرجة الكلية	البعدي	٨	٦,١٩	٤٩,٥٠	١٣,٥٠	٤٩,٥٠	-١,٩٥٤	٠,٠٦ غير دالة
	التتبعي	٨	١٠,٨١	٨٦,٥٠				

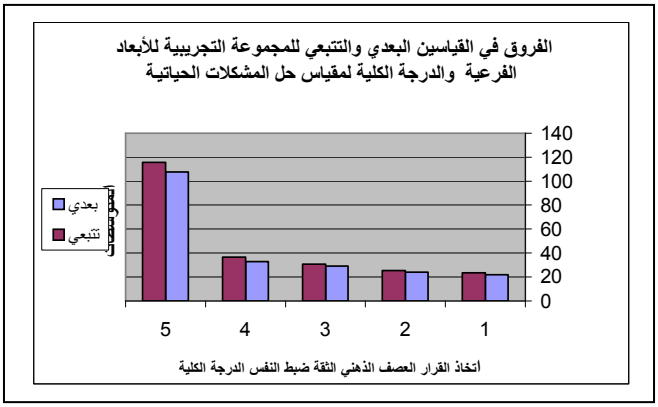
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي بلغت على الترتيب (٢٣,٠٠، ٢١,٠٠، ٢٩,٠٠، ١٣,٥٠، ١٣,٥٠) وهى قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس حل المشكلات الحياتية في القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية

الذاكرة	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
اتخاذ القرار	٢٢,٠٠	٢,٧٢	٢٣,٣٧	١,٥٠
العصف الذهني	٢٣,٨٧	١,٦٤	٢٥,٢٥	٢,٢٥
الثقة في المهارات الاجتماعية	٢٩,٠٠	٥,١٥	٣٠,٦٢	١,٤٠
ضبط النفس	٣٢,٨٧	٤,٣٥	٣٦,٥٠	٢,٥٦
الدرجة الكلية	١٠٧,٧٥	١٢,٦٨	١١٥,٧٥	٥,٠٣

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات غير دالة مما يشير إلى بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وهذا يعد مؤشراً على فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية حل المشكلات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢)

لا توجد فروق بين التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارة حل المشكلات ترجع الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى طبيعة البرنامج الذي قدم لهؤلاء التلميذات حيث يتضمن البرنامج ما يلي:

اعتماده على مهارة التخيل عن طريق قص القصص للتلميذات وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية دور القصة في نمو خيال التلميذات، ومن أهم هذه

الدراسات دراسة لينوكس، مـــاري (Lenox, Mary,2001) التـــى أكـــدت أن القصص وسيلة مهمة تعزز من فهم التلميذ لذاته وفهمه للآخرين.

وتشير دراسة منتز، جوديـــث (Mhntz, Judith,1995) أن القـــصص تساعد التلاميذ على اكتساب مفاهيم إيجابية عن الذات والآخرين.

- وكما تؤكد دراسة ساكستون، سوزان (Saxton , susan,1996) على أهمية القصص في فهم شخصية الطفل من خلال منحة الفرصة للتعبير عما يجول في نفسه.
- وترى الباحثة بناء على ذلك أن القصة ترجع أهميتها بأنها تمد التلميذة بالعديد من الخبرات التي تساعدها على التعامل مع المواقف المتشابهة.

ومما يؤكد قول الباحثة ما ذكره **(كمال الدين حسين، ٢٠٠١)** أن القصة التي تروى للتلميذ أو يقرؤها تسهم في رسم وتحديد شخصيته، كما تقدم له إطاراً مرجعياً يمكن الرجوع إليه والتفكير حوله، عندما يرسم صورة لذاته، أو يفهم ذاته والآخرين، كما تجئ بها القصص والتي تتبني جزءً من ماضيه، وتضيف لمفهومه حول ذاته وتنعكس على علاقاته بالآخرين، وفى كل مرة يتعرض فيها التلميذ لقصة حول شئ ما قد حدث له أو لآخر، فإنه يوسع من مدى وجهة نظره تجاه العالم. (كمال الدين حسين، ٢٠٠١: ٧)

وقد استخدمت الباحثة القصة في جلسة المرونة في حل المشكلات حيث جعلت نهاية القصة لغز أو مشكلة وتطلب منهم التفكير والحل.

وتشير الباحثة إلى ما ذكرته عفاف عويس (٢٠٠٣) تعطى القصة أملا للتلميذ في صورة استراتيجيات تعايش وأساليب حياة أكثر إيجابية وبهذه الطريقة تستطيع القصة نقل التلميذ إلى عالم سحري من الخيال، لكنه في الوقت نفسه عالم يحوى على أكثر مما تراه العين المجردة، وبالنسبة للحالات التي تقدمها القصة من خلال شخصياتها وأحداثها في ذلك العالم الخيالي، فإنها تأتي مليئة بالمعاني بحيث تساعد التلميذ عند سماعها على الدخول إلى عالم الأمل والخيارات والاحتمالات في عالم القصة الخيالي، ويمكن للتلميذ أن يجد أدوات تمكنه من الحلم بمستقبل أكثر إشراقا وإرضاء لنفسه، وقد يختار التلميذ أن يترك تلك الأدوات داخل عالم القصة، أو قد يقدم على نقلها واستخدامها في عالم الواقع الآن

أو في وقت لاحق، وفيما يلي الطريقة المثالية لعمل القصة بالنسبة للعالم الداخلي للتلميذ:

- تقدم القصة العديد من الاختيارات مما يمكن فعله عند مواجهة مشكلة في الحياة.
- تعرض القصة بعض طرق التعامل بطريقة أكثر تأثيراً وأقل ألماً مع المشكلات العاطفية العادية.
- تقدم القصة العديد من الاختيارات الخاصة بأساليب جديدة في الحياة.

(عفاف عويس، ٢٠٠٣: ١٧٤)

كما يرجع استمرار أثر البرنامج إلى اعتماده على إستراتيجية تغيير التركيز، أي أن تتدرب التلميذة على تغيير شعورها السلبي والتركيز عليه إلى شعور إيجابي يقودها إلى الحل أما الشعور السلبي فيعيقها عن التوصل إلى حلول ويضعف ثقتها بنفسها ويهدم الجوانب الإيجابية لديها.

ومما يؤكد ما أشارت إليه الباحثة ما أشار إليه، ويفر وآخرون Weaver et al., 1988: 230)) إلى وجود نوع من أنواع الاتصال الداخلي والحوارات الهدامة destructive Dialogues تمثل عمليات الاتصال الداخلي ذات النغمة السلبية، حيث يركز فيها الفرد على الأحداث الحرجة والجوانب الضعيفة، التي يواجه بها نفسه على المستوى العقلي، فيقوم بالتقليل من تدعيم الجوانب الإيجابية لذاته.

وتشير ميشيل، بوربا (Michele, Borba ٢٠٠١) إلى أن التفكير السلبي يعتبر عادة مدمرة لنمو التلميذ، فالتلميذ السلبي غالبا ما يكون لديه تقدير منخفض للذات وتتولد لديه عادة التشاؤم المتمثلة في حديث الذات السلبي، حيث أوضحت الأبحاث أن مثل هذا التلميذ يستمر في إرسال رسائل داخلية لنفسه تنطوي علي إحباط الذات، ومن هنا فإن السلبية تعد عائقا أمام نمو تقدير الذات الإيجابي لديه، ولذلك يجب التخلص على الفور من عادة السلبية وتغيير التفكير السلبي، وليس هناك وقت أفضل من الوقت الذي يكون فيه التلميذ في سن صغير حتى يكون من السهل تغيير عاداته وسلوكياته. (Michele, Broba, 2001: 53).

كما يرجع استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج إلى اعتماده على إستراتيجية النمذجة، حيث إن التعلم بالملاحظة من الأساليب الفعالة في التعلم وقد استخدمتها

الباحثة في جلسة إستراتيجية المثل الأعلى لحل المشكلات وتدريب التلميذات على تمثيل نموذج.

المراجـــــــع

أولا- المراجع العربية:

أحمد السيد الشخيبي (١٩٩٩): **أثر طريقة التعلم والتوجيه الدفاعي للفرد في تعلم سلوك حل المشكلة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الفرحاتي السيد (٢٠٠٥): "**سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم**"(**رؤية معرفية**).القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

أماني سعيدة (٢٠٠٥): "**فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى التلميذات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي)**"، مجلة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

أمينة عثمان (١٩٩٤): **دراسة ميدانية لاستخدام أسلوب النظم في وضع خصائص لمناهج المتأخرين دراسياً بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي** ضمن بحوث المؤتمر الثاني لمعهد دراسات الطفولة-جامعة عين شمس، ص٣٤٢-٣٦٨

ثائر غازي حسين (٢٠٠٣): **تنمية مهارات التفكير**: من موقع:
http: //www.debono.edu.jo/training_bags.htm#introduction

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): "**استراتيجيات التدريس والتعلم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(١٠)، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع

حسام أحمد محمد (٢٠٠٥): "**الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة**" القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

صفاء الأعسر (٢٠٠٠): **الإبداع في حل المشكلات**، دار قباء، القاهرة.

عادل محمد محمود العدل (١٩٩٥): **أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات** – دراسات تربوية –المجلد ١٠ج ٨٠، القاهرة، عالم الكتب، ص١٥٩- ١٩٩

عبد الغني عكاشة (١٩٩٧): **دراسة لمدى فاعلية تعديل السلوك المعرفي في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال** رسالة دكتوراه –كلية التربية – جامعة عين شمس.

عبد المنعم الحفني (٢٠٠٣): "**الموسوعة النفسية علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية**: القاهرة: مكتبة مدبولي.

على محمد سليمان (١٩٩٦): **فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس الجغرافية علي التحصيل والتفكير العلوي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر

فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٥): "**الأسس التكوينية المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، المنصورة، دار الوفاء للطباعة.

كمال الدين حسين (٢٠٠١): **مدخل في قصص وحكايات الأطفال**"، دار الكتب المصرية. القاهرة

لورانس (٢٠٠٤): **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي** "(دليل الآبار للذكاء العاطفي)، القاهرة: مكتبة جرير.

ثانياً– المراجع الأجنبية:

Brofee,Karen & Lee, Nuber. (1990) **"Principal-Ledstaff development fer thinking skill growth in students and teacher"** Temple University. United States- Pennsylvania.

Burnett , Paul. (1994). **" Self- Talk in Upper Elementary school children. its relationship with irrational beliefs, self-esteem, and depression"**, Journal of Rational - Emotive and cognitive Behavior therapy , V 01. 12(3) , F a1. PP 181- 188.

Donohue , John (1994). **" An Assessment of Children's Stress and a positive perspectives program with elementary school children "** , National library of Canada.

Lee, Jeonghwa ,Indiana (1999)**." The Effects of five - year old preschoolers use of private speech on performance and attention for two kinds of problems - solving tasks ".** Humanities and Social sciences., Vol. 60, (6-A).Dec.PP.1899.

Lenox.Mary (2001)**." Storytelling for young children in multi cultural world "** , Columbia, Early Childhood Education Joumal,Vo1.28 (2). pp.97- 103.

Mhntz, Judith (1995). **" Self in Relation to other preschooler's verbal social comparisons with in narrative discourse"** , (Ed) Exploring Young Children's Concepts of Self and Other Through Conversation., Vol (3). pp. 61 – 73.

Michele, Borba (2001). **" Character Builders"** , Pro-Ed, Taxes, U.S.A.

Richards& Sandersan, J. (1999). **"The Role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-3 and 4- Year Olds "** , Journal of cognitive., Vol. 72(3). pp 111- 202.

Rottman, Theresa. R. & Cross, David. R. (I990**): "Using Infonned Strategies for Learning to Enhance the Reading and Thinking Skills Children with Learning Disabilities"**, Journal of Learning Disabilities, Vo!. 23, No. 5, pp.270-278.

Sexton, susan Charlene (1996). **" I Rearly Like to colour pictures and talk about them, examining self- concept in preschool children through context maps and narratives"** , Dis, Abt, IN, Vol. 34- 05. p1736.

Sherman. (2000)'. **" Imagination Inflation, imagining childhood event. inflates confidence that accrued, personality"** , Social Psychology Bulletin,., Vol.I1.PP 118 -127.

Stallard, Paul (2002). **" Think Good-Feel Good "**, England: Wiley.

Swinson, Ginny (1996). **" Positive Thinking"** , knight- Ridder productions, Inc., England.

Trujillo, Fran (2005).**" Positive thinking for children - an art" and a science."** Independent School., vol. (65), Issue 1. PP.116.

Weaver, Richard L., Cotrell, Howard W., Churchman &Edith,C (1988): **Destructive Dialogue Negative Self-Talk& positive Imagery**, Collge student Journal, Vol, (22), (3): 230-240.

Ykema, Freerk.(2000**): " Teaching Boys self control, self respect and self control"**, New Castle Univ, Australia.