# برنامج تدريبى قائم على التفكير الإيجابي
# في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة

## إعـــداد

**د/ رمضان علي حسن سيد**
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية جامعة بني سويف

# برنامج تدريبى قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة

**د/ رمضان علي حسن سيد [١]**

**ملخص:**

هدف البحث إلي التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية إعداد Wang, et al. (2013) ترجمة (حسن، ٢٠١٧)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد "الباحث" والبرنامج التدريبي إعداد "الباحث"، وتكونت عينة البحث من اشتملت عينة البحث الأساسية على(٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بني سويف؛ تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (٣٠)، والأخري ضابطة وعددهم (٣٠)، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدى علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت نتائج البحث إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وايضا توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدى علي مقياس المعتقدات المعرفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى

---

[١] **د/ رمضان علي حسن سيد:** أستاذ علم النفس التعليمي المساعد– كلية التربية جامعة بني سويف.

والقياس البعدى لصالح القياس البعدى علي مقياس المعتقدات المعرفية، كما توصلت نتائج البحث إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعي علي مقياس المعتقدات المعرفية.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير الإيجابي، الكفاءة الذاتية المدركة، المعتقدات المعرفية، طلاب الجامعة.

# A Training Program Based on Positive Thinking for Developing Perceived Self-Efficacy and Its Effect on Undergraduates' Cognitive Beliefs

**Ramadan Ali Hassan**
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

**Abstract:**

The current research aimed at identifying the effectiveness of a training program based on positive thinking for developing perceived self-efficacy and its effect on undergraduates' cognitive beliefs. The following tools were used: cognitive beliefs scale by Wang et al., 2013, adapted by Hassan 2017; perceived self-efficacy scale by the researcher; and the training program by the researcher. Research sample included (60) undergraduates at the third grade in faculty of education, Beni-Suef University; divided into experimental group (n=30) and control group (n=30). Research results revealed; significant differences between score means of the experimental group and the control group in the post test of perceived self-efficacy in favor of the experimental group, significant differences between score means of pre and post test of the experimental group in perceived self-efficacy in favor of the post test, non significant differences for the experimental group between post and follow up test of perceived self-efficacy, significant differences between score means of the experimental group and the control group in the post test of cognitive beliefs in favor of the experimental group, significant differences between score means of pre and post test of the experimental group in cognitive beliefs in favor of the post test, and non significant differences for the experimental group between post and follow up test of cognitive beliefs.

**Key words:** positive thinking - perceived self-efficacy - cognitive beliefs - undergraduates.

## مقدمة:

يحتل التفكير في علم النفس مكانه كبيرة، لأن مهمته تكمن فى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التى يواجهها الإنسان، والتي تتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث عن الطرق والأساليب الحديثة التى تمكنه من التغلب علي هذه المشكلات، وكذلك الارتقاء والتقدم فيما بعد، والتفكير هو سمة فريدة ميز الله بها الإنسان عن باقى المخلوقات لكي يتعامل مع الأشياء المحيطة به.

والتفكير الإيجابي يساعد الطلاب على الاسترخاء الطبيعي، والتحكم في التغيرات التي تحدث لهم في الوجه وضغط الدم، وأيضا إمكانية الاستعانة باستحضار الذكريات السعيدة لتغيير الحالة المزاجية (Stallard, 2002, 32). وهناك عدة مهارات للتفكير الإيجابي مثل مهارة التحدث الذاتي التي تمكن الطلاب من مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعاتهم للنجاح في حل المشكلات، وزيادة قدرة الطلاب علي توجيه التفكير في وجهات إيجابية، ليكون أكثر تحكماً بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهاتها (الخطيب، ٢٠٠٣، ٣٣٣).

ويتسم الطلاب ذوي التفكير الإيجابي بالميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم (Connel, 2004, 1). كما أن الطلاب الذين يستخدمون ذلك التفكير لديهم القدرة على الانتباه والتركيز، وأيضاً لديهم سمات نفسية كالمثابرة والقدرة على تحمل الغموض والتوافق الدراسي والنفسي والرضا عن الحياة (سيد، ٢٠٠٥، ٣٧). وهذا ما أشارت إليه نتائج بحث (العبيدى، ٢٠١٣) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدي طلاب الجامعة. واتفقت مع ذلك نتائج بحث (الرفاعي، ٢٠١٨) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدي طالبات الدبلوم العام في التربية. ونتائج بحث (محمود، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى فعالية التدريب علي مهارات التفكير الإيجابي في تحسين الرضا عن الحياة لدي عينة من طالبات الجامعات.

وتمثل الكفاءة الذاتية المدركة أهمية كبيرة لدى المتخصصين؛ لأنها تعمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة عالية؛ مما يسهم في زيادة قدراتهم واستعداداتهم في كافة المجالات، ويؤثر بشكل إيجابي علي معتقداتهم

المعرفية، ولقد أصبح واضحا أن الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة تقود إلى المزيد من الفاعلية في التعامل مع مهام الحياة، مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بها لأنها تسهم في تعديل السلوك وزيادة قدرة الطالب في التغلب على المهام المختلفة (Weiten & Lioyd, 1997 ).

والتفكير الإيجابي يعمل علي تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب؛ مما يساعدهم على الاستمرار في إنجاز المهام والتغلب علي المشكلات، والذي بدوره يدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في تحصيلهم (الخطيب، ٢٠٠٣، ٤٣). وأشار (الزيات،٢٠٠١، ١٤٥) إلي أن الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الطالب وإدراكه لمستوى كفاءته وفاعليته، وإمكاناته وقدراته الذاتية، وما ينطوي عليها من مقومات معرفية وعقلية وانفعالية ودافعية وحسية وعصبية وفسيولوجية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات والأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل الظروف البيئية القائمة.

وأكد "باندورا" على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة، وعلى أهمية اعتقاد الطلاب في قدرتهم على النجاح من خلال مواجهة الصعوبات، حيث نظر إلى الكفاءة الذاتية المدركة على أنها قدرة الطالب على إتمام مهمة ما بفعالية مؤثرة؛ فالفعالية لا تتعلق بقدرة الطالب علي الأداء في المواقف المتفائلة فقط؛ بل بقدرة الطالب المنتظمة على الأداء في المواقف المحبطة أيضا (John, Sons & Toney, 2012, 32)

كما أن للكفاءة الذاتية المدركة أثر إيجابي على التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي وهذا ما اشارت إليه نتائج بحث (اليوسف، ٢٠١٣) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام. كما أكدت علي ذلك دراسة (Michelle, 2014) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والنجاح الأكاديمي. كما أن الكفاءة الذاتية ذات تأثير علي تكيف الطالب مع الحياة الجامعية بصورة عامة والتكيف الأكاديمى بصفة خاصة، وهذا ما أكدته عليه نتائج دراسة (Yadak, 2017) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتكيف الأكاديمى، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال التكيف الأكاديمي.

وللكفاءة الذاتية أثر إيجابي علي التوافق النفسي والاجتماعي لدي الطلاب وهذا ما أكدت عليه نتائج بحث (الجهورية، والظفري، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتوافق النفسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي ترجع لمتغير الجنس لصالح الإناث. وكذلك نتائج بحث (عيسي، ٢٠١٨) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الاجتماعي لدي طلاب الجامعة.

كما أن للكفاءة الذاتية المدركة أثر إيجابي علي المرونة النفسية لدي الطلاب وهذا ما أكدت عليه نتائج بحث (يونس، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة المرونة النفسية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة النفسية ترجع للمستوي الدراسي.

وتنمو المعتقدات المعرفية بالنمو الزمني والعقلي للمتعلم، وتتحدد في إطار سياق الثقافة وبيئة الأسرة والمدرسة، وتختلف باختلاف المجالات الرئيسية لاهتمامات المتعلمين، كما أن المعتقدات المعرفية متغير ذو طبيعة دافعية وتعمل النماذج المختلفة إلى الانتقال بالتعلم من أسلوب أو نمط الدافعية الخارجية؛ حيث تعتمد معتقدات المتعلم على السلطة كمصدر أساسي للتعلم؛ وأيضًا اكتساب المعارف والخبرات المختلفة، ويكون التعلم في هذه المراحل قائما على محاولات إرضاء السلطة، وكذلك اكتساب تعاطفهم، إلى نمط الدافعية الداخلية حيث تقوم المعتقدات المعرفية على خبرات المتعلم، وتوجيه النقد والآراء المعارضة للسلطة، مما يترتب عليه أن يكون التعلم في تلك المرحلة قائم على اكتساب المعنى والفهم (عويد، ٢٠١٥، ٤١٧).

وللتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتفاؤل أثر إيجابي في تحسين الحالة النفسية والمناعة النفسية ونوعية الحياة والتي ترتبط بمعتقدات الطالب المعرفية، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Famakinde & Obsl , 2017) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتفاؤل، والذي أثر بشكل إيجابي على درجة المناعة النفسية ونوعية الحياة.

ويمكن القول إن الطلاب ذوي التفكير الإيجابي تنمو معتقداتهم المعرفية من خلال بذل مزيد من الجهد والإصرار، وأن تلك المعتقدات تتكامل مع بعضها البعض في صورة مفاهيم متكاملة؛ وأن للمعرفة مصادر متعددة منها الملاحظة والاستدلال، وأن تلك المعتقدات بما تشتمل عليه من معارف ومعلومات تكتسب بشكل متدرج عبر المراحل العمرية والدراسية المختلفة، وأن الطلاب الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة مرتفعة تكون معتقداتهم المعرفية وقدراتهم علي مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية، وأن تنمية الكفاءة الذاتية المدركة يكون المفتاح الأساسي في التدريب علي التحكم الذاتي وضبط المعتقدات المعرفية، وتُكسب الطالب القدرة على التعامل مع ما يواجهه من صعوبات ومشكلات والتغلب عليها.

**مشكلة الدراسة:**

يُعد موضوع التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية من الأمور ذات الأهمية لطلاب الجامعة، لما لهم من تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وبنائهم المعرفي، ولقد جاءت فكرة البحث الحالي باختيار طلاب الجامعة باعتبارهم الفئة التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته. فقد أشارت (Schommer, 2008, 314) إلى أنه كلما زاد فهم الطلاب لكفاءتهم الذاتية ولمعتقداتهم المعرفية كلما زادت قدرتهم وكفاءتهم على التعلم بصورة أفضل، وعلي العكس عندما يتعلم الطلاب بصورة ضعيفة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد تعود إلى قصور معتقداتهم المعرفية.

ومن خلال استقراء بعض الدراسات والبحوث السابقة في موضوع المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية لدى الطالب، اتضح أن لهما أثرا كبيرا في تحديد الجهد الذي سيبذله الطالب في إنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها، فالطالب الذي يملك معتقدات معرفية وكفاءة ذاتية منخفضة عن مهاراته وقدراته لن يبذل الجهد الكافي لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تقف عائقا في طريقه، ولن يستطيع التعامل مع المشكلات المفاجئة والصعبة التي تواجهه والعكس صحيح (إبراهيم، ٢٠١١).

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلاب في المهام الأكاديمية وخاصة عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول المعرفة والذكاء والتعلم؛ حيث إن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والتعلم غير الفعال والمعرفة البسيطة، يميلون إلى تجنب مواجهة المشكلات والعقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة، وأيضًا إظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع

التحديات والصعوبات، بعكس الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة وناضجة، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة والتعلم، مما يمكنهم من مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة (Pintrich, 2002, 220).

ولقد أكدت دراسات وبحوث سابقة علي علاقة المعتقدات المعرفية بالتفكير الإيجابي ومنها دراسة (Macleod & salaminiou, 2001) والتي هدفت إلي استخدام معادلة النمذجة البنائية للتحقق من النموذج البنائي لمسارات العلاقات القائمة بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لعينة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الإيجابي له تاثير دال ومباشر علي المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة. واتفقت مع ذلك دراسة (Andrew and Conway, 2007) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين المعتقدات المعرفية والتفكير الإيجابي لعينة من طلاب الجامعة. كما اتفقت مع ذلك أيضًا نتائج بحث (جمال الدين، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين التفكير السلبي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

وعلى الجانب الآخر أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة ومنها دراسة (Muntaha, Susan,2014) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة. ودراسة (أحمد، ٢٠١٦) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدي عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. واتفقت مع ذلك نتائج بحث (Ibrahim, 2017) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا للتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة.

مما سبق وانطلاقا من أهمية التفكير بصفة عامة والتفكير الإيجابي بصفة خاصة والذي يعد عامل أساسي وحيوي في حياة الطالب؛ فهو يساعده علي التخطيط والتنظيم الجيد لأهدافه المستقبلية، والتعامل بأسلوب فعال مع صعوبات الحياة، والقدرة علي اتخاذ القرار، والانفتاح علي خبرات جديدة ومتنوعة تزيد من ثقته بنفسه، وتعمل علي تنمية الكفاءة الذاتية لديه. فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في تعرف فعالية برنامج قائم علي مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية، فمن خلال عمل الباحث لاحظ أن هناك اختلافاً في التعامل مع المعارف والحقائق المختلفة من قبل الطلاب، فبعضهم يقبلها وكأنها ثابتة لا تتغير، مما يحول بينهم وبين المشاركة في الأنشطة والتحديات المعرفية التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة وتوليدها، والبعض الآخر يدركها على أنها نسبية وتتغير، وهذا يجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية في عملية التعلم من غيرهم، وأيضًا أكثر حاجة إلى المعرفة التي تثبت صحة الحقائق التي تعلموها، والتوصل إلي المعارف الجديدة التي لم يعرفوها بعد. ونتيجة للأثر الذي يمكن أن تتركه الكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في أداء الطلبة الجامعيين؛ فقد جاءت فكرة هذه البحث الحالي لبناء برنامج قائم علي مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة التي ما زالت الدراسات التي تناولتها نادرة أو قليلة. وقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

**ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة؟**

ويتفرع من التساؤل الرئيسي عدد من التساؤلات وهى:

١- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي للكفاءة الذاتية المدركة؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية المدركة؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة الذاتية المدركة؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي للمعتقدات المعرفية؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للمعتقدات المعرفية؟

٦- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي للمعتقدات المعرفية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية البرنامج المقترح القائم على التفكير الإيجابي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة.

**أهمية البحث:**

**الأهمية النظرية:**

- توفير مزيد من المعلومات والحقائق عن التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.
- زيادة وعي التربويين والقائمين على المناهج بضرورة التدريب على مهارات التفكير الإيجابي من خلال الأنشطة المتضمنة في المناهج، وزيادة وعي المعلمين بأهمية دورهم في إكساب الطلبة الوعي بمهارات التفكير الإيجابي وتحفيزهم على استخدامها في المواقف الدراسية ونقلها إلى مواقف أخرى.

**الأهمية التطبيقية:**

- توفير برنامج قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة، والذي انعكس بصورة إيجابية على المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة.
- التأكيد على الدور الذي يلعبه التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة والذي انعكس بشكل إيجابي علي معتقدات الطلاب المعرفية في مجال التعلم بصفة خاصة وفي أسلوب الحياة بصفة عامة.
- التأكيد علي وضع مفهوم التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية في المناهج الدراسية لما لهم من أهمية علي مخرجات عملية التعلم.

**مصطلحات البحث:**

**التفكير الإيجابي:**

التفكير الإيجابي هو قدرة الطالب الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها، وكذلك توجيهها نحو تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، وذلك من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية لها طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة (سيد، ٢٠٠٥، ٣٨). وعرفه (إبراهيم، ٢٠١٦، ٦١٩) بأنه نوع من التفكير يتضمن قدرات ومهارات يعتمد عليها الطلاب في معرفة الافتراضات والتفسير والاستنتاج، وكذلك القدرة علي إبداء الرأي والمناقشات وتقويم الحجج والبراهين، الامر الذي ينعكس علي الشعور بالسعادة والرضا تجاه الذات.

ويقصد به في البحث الحالي امتلاك الطالب لحديث ذات إيجابي وقدرته علي التخيل والتفاؤل، والنظرة الحسنة للأمور والأشخاص والأحداث وتحمله لمسئوليته الشخصية والقدرة علي اتخاذ القرار وحل المشكلات.

**الكفاءة الذاتية المدركة:**

عرفها (العدل، ٢٠٠١) بأنها ثقة الطالب الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب المتعددة وغير المألوفة. وعرفها (Bandura, 2012,15) بأنها تعبر عن معتقدات الطلاب في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الطلاب في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المتنوعة، ولكن في إطار النشاط الواحد.

وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة اجرائيا بأنها قناعات ذاتية لدى الطالب تشتمل علي توقعات ذاتية حول قدرته على التعلم، وتلك التوقعات تمثل جانب من جوانب شخصيته، وينتج عنها إدراك ذاتي من الطالب لقدرته على تعلم المعارف والموضوعات المختلفة وحل المشكلات، والتمثيل المعرفي للخبرات الجديدة والمواءمة بينها من جهة وبينها وبين الخبرات السابقة من جهة أخري، وهذا الإدراك الذاتي يوجه سلوك الطالب أثناء التعلم.

**المعتقدات المعرفية:**

عرفها (Wang, Zhang, Zhang & Hou, 2013) بأنها نظام من المعتقدات تشتمل على مجموعة من الأبعاد المتعلقة بطبيعة المعرفة والتعلم، والتي تتمثل في مصدر المعرفة، وثباتها، وبنيتها، وسرعة اكتسابها، والقدرة على التعلم. وتبني الباحث هذا التعريف، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من

خلال استجابته على مقياس المعتقدات المعرفية المُعد من قبل (Wang, et al., 2013) والذي قام الباحث باستخدامه في هذه البحث.

**الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:**

يمكن تناول الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة من خلال ما يلي:

**أولاً- التفكير الإيجابي:**

**مفهوم التفكير الإيجابي:**

عرف (إبراهيم، ٢٠٠٨، ١٠٠) التفكير الإيجابي بأنه تبني طريقة إيجابية تساهم في تطوير مشاعر وتصرفات تتصف بالطمأنينة والثقة والصحة النفسية والسعادة. وعرفه (الفقي،٢٠١١، ١٦٦) بأنه مصدر قوة وحرية للطالب، فهو مصدر قوة لأنه يساعد علي التفكير في الحل حتي يتم التوصل إليه، وبذلك يزداد الطالب مهارة وثقة وقوة، ومصدر حرية لأنه يحرر الطالب من معاناة وألام التفكير السلبي وأثاره السلبية.

وعرف (KelIy, 2013, 27) التفكير الإيجابي بأنه الوعي والجهد المتعمد والمدروس لإدارة الطالب لأفكاره وانفعالاته وحديثه، وسلوكياته غير اللفظية ومعتقداته، بالطريقة التي تؤدي إلي إمكانية حدوث أكثر النتائج إيجابية، وعدم حدوث النتائج السلبية.

ويقصد به في البحث الحالي امتلاك الطالب لحديث ذات إيجابي وقدرته علي التخيل والتفاؤل، والنظرة الحسنة للأمور والأشخاص والأحداث وتحمله لمسئوليته الشخصية والقدرة علي اتخاذ القرار وحل المشكلات.

**مهارات التفكير الإيجابي:**

يمكن تناول مهارات التفكير الإيجابي من خلال التالي:

**١- حديث الذات الإيجابي:**

تشير مهارة الحديث الذاتي الإيجابي إلي الحوارات العقلية التي يجريها الطالب وتعبر عن أفكاره وقناعاته، ليحدد من خلالها مستوى قدرته على حل مشكلة معينه في وضعه الحالي، وكذلك توجيهه إلى ما عليه عمله، والتركيز عليه (سيد،٢٠٠٥، ٤٢).

**٢- التوقع الإيجابي:**

مجموعة من الأنشطة التى تساعد الطالب على تكوين نظرة إيجابية والإقبال على الحياة، والإعتقاد بإمكانية تحقيق النجاح والوصول إلى أفضل النتائج فى المستقبل وأتقانها، واحتمال حدوث الخير والبعد عن مشاعر اليأس والإحباط (سيد،٢٠٠٥، ٤٢).

**٣- إدراك الذات الإيجابي.**

مجموعة أنشطة ومواقف تساعد الطالب فى تعزيز وعيه بذاته وتنمية ثقته بنفسه؛ فيعطيها تقديرها ويمدحها بدلاً من نقدها وإدانتها، فيستطيع التركيز على نقاط القوة بدلاً من نقاط الضعف، وكيف يراه الأخرون (سيد،٢٠٠٥، ٤٣).

**٤- التخيل الإيجابي:**

أشار (حسين، ٢٠٠٣، ٦٢) إلي أن تطبيق مهارة التخيل تشتمل علي استخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المجال الإدراكي، واستخدام الحواس للمساعدة على التصور، وعدم وضع قيود على التصور، ووضع نفسك مكان الغير، وتوليد أكبر عدد من الأفكار. وقد أشار (أبو رياش، والصافي، ٢٠٠٥) إلي أن التخيل يعمل علي تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.

**٥- حل المشكلات:**

أشار (جابر، ٢٠٠٥، ١٦٣) إلي أن حل المشكلات نوع من التفكير يتطلب مهارة معينة ويمكن تعلمه، ويستطيع الطلاب أن يحسنوه عن طريق الممارسة، ويمكن تدريسه في المؤسسات التعليمية، ولكي يعمل المدرسون ذلك، فإنهم يعرضون المشكلات على الطلاب ويوجهون انتباههم إلى طريقة التفكير في المشكلة، بدلاً من تركيزهم على مادته، وبذلك فهم يستخدمون رغبة الطلاب الطبيعية في الاكتشاف كدافع وهم يساعدون الطلاب على تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم، وتنمية الفروض أو التخمينات التي تتعلق بالحلول، واختبارها وتقويم النتائج.

يتضح مما سبق أن التفكير الإيجابي يتضمن قدرات ومهارات تجعل الطالب يتغلب علي الصعوبات والمواقف التي تواجهه في حياته؛ عن طريق التعامل بكل ما هو متاح من أدوات ووسائل وأساليب لحل المشكلات التي تواجهه معتمدا علي قدراته العقلية، وثقته بنفسه وبقدراته، وأيضًا ثقته بالآخرين وثقة الآخرين به، والتفاؤل والتوقع الإيحابي والإحساس بالأمل متمثلا في الهدوء في التفكير والتروي عند الوصول للنتائج مع التأكيد على الخروج من المشاكل بإيجابية وسرعة بديهة،

كما أن مهارات التفكير الإيجابي هي عبارة عن مجموعة أنشطة ومواقف يقوم فيها الطالب باستحضار صورة ذهنية أو تصور نتيجة قبل حدوثها، بحيث تتيح له معايشة الموقف وتساعد فى تحسين صورة الطفل عن ذاته، وتدعيم محاولاته من أجل النجاح، وأيضًا هي مجموعة أنشطة ومواقف يقوم فيها الطالب بإجراء حوار داخلي مع نفسه بهدف تعزيز فكرة إيجابية أو تحفيذ ذاتى أو التخلص من فكرة سلبية.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير الإيجابي ومنها دراسة (رضوان، ٢٠١٢) والتي هدفت إلي دراسة أثر تنمية التفكير الإيجابي في خفض الضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) من طلاب الصف الأول الإعدادي في مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (١٢) ومجموعة ضابطة وعددها (١٢)، واستخدمت الدراسة اختبار تشخيص صعوبات القراءة، اختبار الذكاء المصور، استبيان الضغوط النفسية، مقياس التفكير الإيجابي، البرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي علي مقياس الضغوط النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث (Wong, 2012) إلي تعرف العلاقة بين كل من التفكير الإيجابي والتفكير السلبي والتوافق النفسي، وتكونت عينة البحث من (٣٩٨) طالب جامعي من سنغافورة، واستخدم الباحث مقياس التوافق النفسي والذي اشتمل علي متغيري (الرضا عن الحياة– السعادة)، ومقياس سوء التوافق النفسي والذي اشتمل علي (التوتر –القلق – الغضب – الاكتئاب)، ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وتوصلت نتائج البحث إلي أن الإناث أكثر عرضة للتوتر والاكتئاب من الذكور، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير السلبي وبين متغيرات (الاكتئاب – التوتر – القلق)، وعلاقة عكسية مع الرضا عن الحياة والسعادة، وعلي العكس للتفكير الإيجابي الذي له علاقة ذات دلالة إحصائية مع

الرضا عن الحياة والسعادة، وعلاقة سلبية مع متغيرات (الاكتئاب – التوتر – القلق).

وهدفت دراسة (إمام، ٢٠١٥) إلي دراسة العلاقة بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية المتفوقين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) من طلاب الصف الخامس والسادس الإبتدائي، واستخدمت الدراسة مقياس التوافق النفسي، ومقياس التفكير الإيجابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة أحصائية بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي.

وهدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٦) إلى تعرف فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى وتحسين الشعور بالسعادة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) من طلاب الصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة مقياس الشعور بالسعادة، البرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالسعادة لصالح القياس البعدى لدي المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الشعور بالسعادة.

وهدفت دراسة (Hsiang-Ting, Hsin-Hui & Zuway- R, 2017 Huann-Shyang, إلي دراسة أثر التفكير الإيجابي علي الدافعية للتعلم والتنظيم الذاتي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس التنظيم الذاتي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والدافعية للتعلم، كما توصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي التنظيم الذاتي.

من السابق اتضح تعدد مهارات التفكير الإيجابي، وأن مهارة التوقع الإيجابي تعتبر من أهم مهارات التفكير الإيجابي، فالتفاؤل أو التوقع الإيجابي هو حب الحياة بكل ما تشتمل عليه من توقع النجاح والإصرار على إنجاز الأهداف والتركيز على نواحي القوة والإيجابية، والابتعاد عن نواحي الضعف والسلبية،

وتوقع الأفضل دائما مما يجعل الطالب قادرا على التغلب على المشكلات والعقبات التي تواجهه، ويشعر بالسعادة والإنجاز والنجاح، لذا فإن التفاؤل والتوقعات الإيجابية تعني السعادة والنجاح في الحياة.

**الكفاءة الذاتية المدركة:**

يمكن تنول الكفاءة الذاتية من خلال التالي:

**مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة:**

تم تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من باندورا (Bandura) كمفهوم أساسي للنظرية الاجتماعية المعرفية، ويُعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الطالب وتصرفاته، حيث تقوم الكفاءة الذاتية المدركة بدور رئيسي في توجيه السلوك وتحديده (طلافحة، والحمران ،٢٠١٣، ٢٣)

وقد عرف (بدر، ٢٠٠٦، ٤٠٥) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها إدراك الطالب أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة. وعرفها (رزق، ٢٠٠٩، ١٤٥) بأنها إحدى موجهات السلوك وسابقة على مرحلة تحديد الفاعلية الذاتية، فالطالب الذي يدرك قدراته وكفاءاته بدرجة حقيقية وإيجابية يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، وكذلك يكون لديه مرآة معرفية لذاته وإمكانياته، وذلك يشعره بقدرته على التفاعل بإيجابية مع ظروف البيئة حوله، وتعطيه ثقة بنفسه في مواجهة الضغوط الحياتية مما يجعله متفاعلا ومتوافقا معها.

وعرفها (Bandura, 2012, 15) بأنها تعبر عن معتقدات الطلاب في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الطلاب في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المتنوعة والمختلفة، ولكن في إطار النشاط الواحد. وعرف (يعقوب، ٢٠١٢، ٨٧) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها حاجة نفسية مهمة، وهي شعور الطالب بالتحدي للإنجاز وإثبات التفوق في العمل، وتقاس كفاءة الطالب بما ينجزه من أعمال أو مهمات متبعا الوسائل المتوفرة للقيام بهذا العمل.

بينما عرف (Karamanoli, Fousiani & Sakalaki, 2014, 200) الكفاءة الذاتية بأنها القدرة على إحداث تأثيرات إيجابية على التفاعلات الاجتماعية، حيث تجعل الطلاب أكثر إفادة ونفع للآخرين، وأكثر تحملا للمسئولية الاجتماعية، وأقل عرضة للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بصورة إيجابية على ثقة الطالب في ذاته وتفاؤله.

من خلال السابق اتضح أن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى اعتقاد الطالب بقدرته على السيطرة على أمور حياته العلمية والعملية، ومواجهة ما يقابله من تحديات من خلال ترتيب وتنظيم المخططات العملية المطلوبة والعمل على تنفيذها بكفاءة، معززا قدراته الذاتية متغلبا على ما يواجهه من تحديات ومشكلات في أثناء أدائه لمهامه الحياتية.

**أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة:**

ويمكن تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة كالتالي:

**الكفاءة المعرفية:**

تشير إلي قدرة الطالب السيطرة على أفكاره ومعتقداته، فعلى سبيل المثال تؤثر اهتمامات وقدرات الطالب على أدائه وخاصة في السلوكات المرغوب فيها والجديدة.

**الكفاءة الانفعالية:**

تشير إلى معتقدات الطالب حول أداء أفعال تؤثر على الحالة الانفعالية والمزاجيه له.

**الكفاءة الأكاديمية:**

تشير إلي إدراك الطالب بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية يمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية.

**الكفاءة الاجتماعية:**

تشير إلي إدراك الطالب بأن لديه المهارات للاشتراك في الأنشطة والأعمال الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة في سلوكه، والتي تتضح من خلال قدرته على تكوين أصدقاء مقربين له وإحساسه بالقبول الاجتماعي.

**كفاءة الإصرار والمثابرة:**

تشير إلي إدراك الطالب بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة؛ والتي ينبغي أن يتصرف بها مما يشعره بالرضا عن تلك التصرفات (رزق، ٢٠٠٩، ١٤٨).

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة تناولت الكفاءة الذاتية المدركة ومنها بحث (يعقوب، ٢٠١٢) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١١٥) طالبا، واستخدم البحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي، كما توصلت النتائج إلى أن غالبية طلاب العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة.

وبحث (العزام، طلافحة، ٢٠١٣) والذي هدف إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة البحث من (٨٠٥) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، استخدم البحث مقياس الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي لسكرو ودينسون الصورة المعربة، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلي ووجود فروق في تلك العلاقة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (Yadak, 2017) إلي دراسة تأثير الكفاءة الذاتية المدركة على التكيف الأكاديمي لدي طلاب جامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس الكفاءة الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتكيف الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال التكيف الأكاديمي.

وهدفت بحث (الجهورية، والظفري، ٢٠١٨) إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي لدي طلبة الصفوف من (٧-١٢) في سلطنة عمان، وتكونت عينة البحث من (٢٨٢١) من طلاب الصفوف الدراسية من السابع إلي الثاني عشر، واستخدم البحث مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتوافق النفسي، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف التاسع والعاشر، وفي مستوى التوافق لصالح الصف الثاني عشر.

من السابق اتضح أن الكفاءة الذاتية المدركة لها أهمية كبيرة في الفعالية التي يقوم بها الطالب بتطبيق مهارات التفكير الإيجابي، حيث إن اعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعرفة والمعلومات يحتاج إلي قدر من الثقة في قدراته، والتفكير الإيجابي بمهاراته يمنح الطالب هذه الثقة، والتي يكون لها أثر إيجابي علي الكفاءة الذاتية المدركة التي تدعم وتعزز من اعتماد الطالب على ذاته، والكفاءة الذاتية المدركة بدورها لها تأثير إيجابي على المعتقدات المعرفية، كما أن إدراك الطالب لكفاءته الذاتية ترتبط بالخبرات والمواقف التي يمر بها، وإن من أهم الخبرات التي يتعرض لها الطالب هي الخبرات التعليمية، والتي تتضمن الأساليب والاستراتيجيات التي يتخذها طريقا لتعلمه، وقد كان التعلم في السابق يعتمد علي معلم يلقن، بينما التعلم الآن يتمركز حول الطالب، وجعله ذات تفكير إيجابي ونشط، الامر الذي يمنحه مزيدا من القدرة على التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها، فيساعده ذلك علي اكتشاف ما لديه من مهارات ذاتيه تشعره بكفاءته الذاتية وتزيد من معتقداته المعرفية والتي يمكن تناولها من خلال التالي.

**المعتقدات المعرفية:**

يمكن تناول المعتقدات المعرفية من خلال التالي:

**مفهوم المعتقدات المعرفية:**

يمثل مفهوم المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs مكونا هاما وعنصرا أساسيا في عملية التعلم بصفة خاصة والحياة بصفة عامة، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من الأفكار والتصورات حول معنى المعرفة ومصدرها وطبيعتها وشروطها ومدى صحتها ومدي اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك ليعطي فهم أعمق لسلوك الطالب، وزاد الاهتمام في الأونة الأخيرة بالمعتقدات المعرفية، والبحث فيها لأنها تقدم تفسيرات لبعض الظواهر والأحداث التي يواجهها المعلم أثناء عمله وتؤثر على تعلم طلابه ( Schommer & Easter,2006, 414).

عرف (بقيعي، ٢٠١٣) المعتقدات المعرفية بأنها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث بنيتها ومصدرها وثباتها، وعملية التعلم من حيث سرعة وضبط واكتساب المعرفة. وعرفها (عويد، ٢٠١٥، ٤١١) بأنها تتحدد بما يتكون لدى الطالب عبر مراحل متعددة من اتجاهاته ويقينية حول طبيعة المعرفة؛ سواء كانت معرفة يقينية أم معرفة محددة وتتمثل في خمسة أبعاد

هي "سرعة التعلم، وفطرية القدرة، مصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وبساطة المعرفة. وهذا ما أشار إليه (عبدالباري، ٢٠١٦) بان المعتقدات المعرفية عبارة عن تصورات ذهنية يكونها الطلاب حول عملية تعلمهم للمفاهيم، وتتضمن بعدين هما (فطرية القدرة على التعلم، وسرعة التعلم) وكذلك تصورات الطلاب حول طبيعة هذه المفاهيم وتشمل ثلاثة أبعاد هي (يقينية المعرفة، مصدرها، وبساطتها).

**أبعاد المعتقدات المعرفية:**

أشارت (Schommer, 2008, 316-318) إلي أن المعتقدات المعرفية تتكون من خمسة أبعاد رئيسية، وأن كل بُعد من هذه الأبعاد يعتمد علي معتقدين، أحدهما سطحي والآخر عميق وذلك على النحو التالي:

**مصدر المعرفة:**

يتراوح هذا البعد ما بين معتقد خارجي "سطحي" يشير إلي أن السلطة هي مصدر معرفة الطالب، إلي معتقد داخلي "عميق" يشير إلي أن خبرة المتعلم هي مصدر المعرفة.

**المعرفة اليقينية:**

يتراوح هذا البعد ما بين معتقد سطحي يشير إلي أن المعرفة مطلقة أو ثابتة لا تتغير، معتقد عميق يشير إلى أن المعرفة نسبية وتجريبية ومتطورة.

**التحكم في اكتساب المعرفة:**

يتراوح هذا البعد من معتقد سطحي يشير إلي أن القدرة على اكتساب المعلومات– أي القدرة على التعلم– قدرة موروثة وفطرية وثابتة منذ الميلاد إلى معتقد عميق يشير إلي أن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة من خلال الخبرة، ويمكن أن تنمو وتتغير مثل الذكاء حيث يمكن زيادته وتطويره مع مرور الوقت.

**بنية المعرفة وتنظيمها:**

يتدرج هذا البعد ما بين معتقد سطحي يشير إلي المعرفة البسيطة المنتظمة كقطع أو أجزاء صغيرة معزولة عن بعضها البعض إلى المعرفة المتكاملة كبناء كلي مركب ومعقد تتسق فيه المفاهيم، وتترابط بدرجة عالية.

**سرعة اكتساب المعرفة:**

يتراوح هذا البعد ما بين معتقد سطحي يشير إلي أن اكتساب المعرفة والتعلم يتم سريعا أو لا يتم نهائيا، إلى معتقد عميق يشير إلي أن اكتساب المعرفة والتعلم يتم بصورة تدريجية خلال فترة زمنية.

من السابق اتضح أن المعتقدات المعرفية تتحدد بما يتكون لدى الطالب عبر مراحل متعددة من اتجاهاته حول طبيعة المعرفة سواء كانت معرفة يقينية أو معرفة محددة وتتمثل في خمسة أبعاد هي مصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وبساطة المعرفة، والتحكم في اكتساب المعرفة وسرعتها.

وهناك دراسات وبحوث سابقة تناولت المعتقدات المعرفية منها دراسة (Nussbaum & Bendixen, 2003) والتي هدفت إلى تعرف أثر المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في تصرفات الطلاب أثناء اندماجهم في مهمات تعليمية تتضمن الحجج والبراهين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالباً وطالبة في جامعة نيفادا، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية وبطاقة ملاحظة للطلاب أثناء الاندماج في مهمات تعليمية ، وتوصلت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة تعمل كمنبئات في قدرة الطلاب على العمل في أثناء مواجهة المهمات المتضمنة للحجج والبراهين.

وقام (Whitmire, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً وطالبة في جامعة ويسكنسون في أمريكا، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، والمقابلة كأداة لوصف سلوك طلب المعلومات من صفحات الويب، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات كإحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكما توصلت النتائج إلي أنه كلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق استطاع الطلبة تعرف مصادر المعلومات الموثوق بها وتقييم مصادرها.

وهدفت دراسة (Alexander & Buehl, 2005) إلي تعرف علاقة المعتقدات المعرفية بدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة جورج ماسون شمال أمريكا، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس دافعية الانجاز، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية المعقدة ودافعية الانجاز.

وأجري (أبو هاشم، ٢٠١٠) بحث هدف إلى تعرف الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وعلي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٣٨٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وتوصلت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث علي مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده، فيما عدا بُعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقات إرتباطية دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

وقام (بقيعي، ٢٠١٣) ببحث هدف إلي تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٤٢) طالب وطالبة من طلاب كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية الأونروا، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية لشومر ومقياس الحاجة للمعرفة، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية "التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية" بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأوصي البحث ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

وهدف بحث (عويد، ٢٠١٥) إلي تعرف المعتقدات المعرفية الشائعة لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) من طلاب كلية التربية جامعة بغداد، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المعتقدات المعرفية الخاصة بيقينية المعرفة أكثر أبعاد المعتقدات المعرفية شيوعا، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين درجات المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات المعتقدات المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/إناث).

وهدفت دراسة (Arslantas, 2015) إلى تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والانجاز الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين

المعتقدات المعرفية، والإنجاز الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلي إمكانية التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية.

هدف بحث (عبدالوهاب، ٢٠١٧) إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطلبة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو، وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت نتائج البحث إلي أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات المعرفية من كل أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية، البنية المعرفية والتعديل،خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية)، كما توصلت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية والحقيقة الموضوعية).

من السابق اتضح أن المعتقدات المعرفية من المتغيرات ذات الأهمية، والتي تتربط وتؤثر في الأداء والكفاءة الذاتية المدركة لطلاب الجامعة، حيث اتضح تأثيرها على الطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع المعلومات أثناء عملية التعلم، وكذلك علي استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أنها لها تأثير مباشر على الأداء العقلي للطلاب، وكيفية فهمهم للمعلومات ومراقبة هذا الفهم، وكذلك كيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة.

**التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية:**

أكدت بعض الدراسات والبحوث السابقة علي العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية، ومنها دراسات وبحوث سابقة أشارت إلي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير الإيجابي وعلي سبيل المثال دراسة (Macleod & salaminiou, 2001) والتي هدفت إلي استخدام معادلة النمذجة البنائية للتحقق من النموذج البنائي لمسارات العلاقات القائمة بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لعينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدا المعرفية، ومقياس التفكير الإيجابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية. واتفقت مع ذلك دراسة (Andrew & Conway, 2007) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي

والمعتقدات المعرفية لدي من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التفكير الإيجابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين المعتقدات المعرفية والتفكير الإيجابي.

كما اتفقت مع ذلك أيضًا نتائج بحث (جمال الدين، ٢٠١٢) والذي هدف إلي التنبؤ بالتفكير الإيجابي والتفكير السلبي من خلال المعتقدات المعرفية وفعالية الذات لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي ومقياس فعالية الذات، وتوصلت نتائج إلي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين التفكير السلبي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، كما توصلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسلبي من خلال المعتقدات المعرفية وفعالية الذات.

وهناك دراسات وبحوث السابقة أشارت إلي العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة ومنها دراسة (Bita, Mehdi & Moslem, 2013) إلي دراسة العلاقة بين مكونات الذكاء العاطفي والتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الذكاء العاطفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة.

واتفق ذلك مع نتائج دراسة (Muntaha & Susan, 2014) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة. وهدف بحث (أحمد، ٢٠١٦) إلي دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدي عينة من التلاميذ الموهوبين

بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٢٣) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم البحث مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية المدركة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدف بحث (Famakinde & Obsl, 2017) إلي دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتفاؤل، وتكونت عينة البحث من (١٥١) من طلاب جامعة، واستخدم البحث مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التفاؤل، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتفاؤل. واتفقت مع ذلك نتائج بحث (Ibrahim, 2017) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا للتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة.

وهناك دراسات وبحوث السابقة أشارت إلي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية، ومنها دراسة (Orgun & Karaoz, 2014) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلاب التمريض، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من طلاب التمريض، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس المعتقدات المعرفية، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية، كما توصلت نتائج الدراسة إلي إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال المعتقدات المعرفية.

من خلال الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة تم تناولهم يمكن ملاحظة الدور الذي يلعبه التفكير الإيجابي في حياة الطالب وفي تحسين فرصته في تحقيق النجاح في المهمات التي يواجهها، وكذلك يمكن ملاحظة أن الكفاءة

الذاتية المدركة تعتمد كثيرا على خبرات النجاح التي يمر بها الطالب والتي تط بتفكيره الإيجابي، بالإضافة إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر وبشكل مباشر في إدراك الطالب لكفاءته الذاتية، الأمر الذي يشير إلى أثر التفكير الإيجابي كداعم للنجاح من جهة وذات أثر فعال في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة من جهة أخري وهو ما يحاول هذا البحث الحالي التحقق منه.

كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوك من حيث توقع النجاح والفشل، فكلما كان الطالب مدركا وواعيا لما يوجد لديه من قدرات أثر ذلك في سلوكه بشكل جيد، وكذلك على توقعه بالنجاح في الأعمال التي يقوم بها، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه ويقدم على المزيد من الأعمال والمهام والتي قد تتضمن قدرا من الغموض والصعوبات، لذا يمكن القول إن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على المتعلم وسلوكه ومعتقداته المعرفية. كما يتضح من الإطار النظري والدراسات والبحوث سابقة التي سبق تناولها عدم وجود دراسة في حدود علم الباحث تناولت بناء برنامج تدريبى قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدي طلاب الجامعة.

**فروض البحث:**

١- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي للكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية.
٢- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية المدركة لصالح القياس البعدي.
٣- لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة الذاتية المدركة.
٤- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي للمعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.
٥- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للمعتقدات المعرفية لصالح القياس البعدي.
٦- لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي للمعتقدات المعرفية.

**منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج شبة التجريبى لمناسبته لطبيعة البحث، والذي هدف إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي (المتغير المستقل) فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية (متغير تابع)، وقد تم استخدام التصميم التجريبي (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) ثم إجراء القياس القبلي والقياس البعدى والمقارنة بينهما، وأيضًا تطبيق القياس التتبعى للتأكد من استمرار فعالية البرنامج.

**عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة عام جميع الشعب بكلية التربية جامعة بني سويف والبالغ عددهم (١١٢٠) طالب وطالبة تراوحت اعمارهم بين (٢١ – إلي ٢٣) عام بمتوسط عمري (٢١.٦) سنة.

**أ – عينة استطلاعية:**

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بني سويف، للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي.

**ب – العينة الأساسية:**

اشتملت عينة البحث الأساسية على(٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بني سويف؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما مجموعة تجريبية عددها (٣٠) منهم (٢١ ذكور– ٩إناث) والتي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ومجموعة ضابطة عددها(٣٠) منهم (١٨ ذكور – ١٢ إناث).

**أدوات البحث:**

استخدم البحث الأدوات التالية:

١. مقياس المعتقدات المعرفية إعداد (Wang, et al., 2013) ترجمة (حسن، ٢٠١٧).
٢. مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد الباحث).
٣. برنامج قائم على التفكير الإيجابي (إعداد الباحث).

وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

**مقياس المعتقدات المعرفية:**

استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية إعداد (Wang, et al., 2013) ترجمة (حسن، ٢٠١٧)، ويتكون هذا المقياس من (٣٢) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي المعرفة البسيطة وتمثلها الفقرات من (١-٨)، والمعرفة المؤكدة وتمثلها الفقرات (٩-١٤) ، والقدرة الفطرية وتمثلها الفقرات (١٥-٢١)، والسلطة الكلية وتمثلها الفقرات (٢٢- ٢٦)، والتعلم السريع وتمثلها الفقرات (٢٧- ٣٢)، وتكون الإجابة عليه وفق تدريج ليكرت خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتتراوح الدرجة علي هذا المقياس بين ٣٢ درجة إلي ١٦٠ درجة.

**صدق المقياس:**

قام (Wang, et al., 2013) بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المفردات، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق العاملي، وجميعها كانت تشير إلي تمتع المقياس بمستوي عال من الصدق، وفي البحث الحالي قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك عن طريق الاستعانة بمقياس المعتقدات المعرفية إعداد (إسماعيل، ٢٠٠٨) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (اسماعيل، ٢٠٠٨) ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد (Wang, et al., 2013) المستخدم في البحث الحالي ٠.٧٩ وهى دالة ومرتفعة وموجبة؛ مما يعني صدق المقياس وكذلك مناسبته للاستخدام فى البحث الحالي.

**الاتساق الداخلي:** قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١) الاتساق الداخلي لأبعاد المعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| المعرفة البسيطة | ٠.٨٨** |
| المعرفة المؤكدة | ٠.٨٥** |
| القدرة الفطرية | ٠.٨٦** |
| السلطة الكلية | ٠.٨٣** |
| التعلم السريع | ٠.٨٤** |

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك فى كل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

**ثبات المقياس:**

قام (Wang, et al., 2013) بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده بطريقة ألفا لكرونباخ، وكانت قيم الثبات (٠.٧٤) وهي قيم تعطي الثقة في استخدام المقياس. وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس وكل بعد من أبعاده باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ثبات أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ | معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار |
|---|---|---|
| المعرفة البسيطة | ٠.٨٣ | ٠.٨٧ |
| المعرفة المؤكدة | ٠.٨٥ | ٠.٨٤ |
| القدرة الفطرية | ٠.٨٢ | ٠.٨٦ |
| السلطة الكلية | ٠.٨١ | ٠.٨٣ |
| التعلم السريع | ٠.٨٤ | ٠.٨٥ |

يتضح من من الجدول (٢) أن معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

**مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:** إعداد "الباحث" ملحق (١)

**الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:**

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالكفاءة الذاتية المدركة، والإطلاع على العديد من مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة ؛ مثل (طلافحة، والحمران، ٢٠١٣؛ كمال، والمرسي،٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠١٦؛ Michelle, 2014; Yadak, 2017) تم صياغة المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس خماسي كالتالى" تنطبق على بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا " وتأخذ التقديرات التالية "٥، ٤، ٣، ٢، ١".

**صدق المقياس:**

**صدق المحكمين:** تم عرض المقياس فى صورته الأولية على خمسة (٥) من المتخصصين فى علم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (١) للتأكد من

سلامة مفرداته ومدي إنتمائها للبعد المحدد، ووضوح صياغة المفردات مع إمكانية تعديلها سواء بالحذف أم الإضافة وتم تعديل بعض المفردات، وحذفت (٥) مفردات، وبذلك أصبح المقياس بعد الحذف والتعديل يتكون من (٥٠) مفردة تم تصنيفها تحت خمسة أبعاد وهى (الكفاءة المعرفية، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الإصرار والمثابرة) ملحق (٢)، وهى موزعة على الأبعاد الخمسة كما فى الجدول التالي:

**جدول(٣)** توزيع ارقام العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | أرقام العبارات |
|---|---|
| الكفاءة المعرفية | ١-١٠ |
| الكفاءة الانفعالية | ١١- ٢٠ |
| الكفاءة الأكاديمية | ٢١- ٣٠ |
| الكفاءة الاجتماعية | ٣١- ٤٠ |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | ٤١- ٥٠ |

**صدق المحك:** تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس فى البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد (أحمد، ٢٠١٦) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (أحمد، ٢٠١٦) ومقياس البحث الحالي ٠.٧٧ وهى دالة ومرتفعة وموجبة؛ مما يعني صدق المقياس وكذلك مناسبته للاستخدام فى البحث الحالي.

**الاتساق الداخلي:** قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٤) الاتساق الداخلي لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| الكفاءة المعرفية | ٠.٨٦** |
| الكفاءة الانفعالية | ٠.٨٣** |
| الكفاءة الأكاديمية | ٠.٨٤** |
| الكفاءة الاجتماعية | ٠.٨١** |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | ٠.٨٢** |

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك فى كل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

**ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بعد من أبعاده باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، ويوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول (٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس** الكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ | معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار |
|---|---|---|
| الكفاءة المعرفية | ٠.٨٤ | ٠.٨٥ |
| الكفاءة الانفعالية | ٠.٨١ | ٠.٨٢ |
| الكفاءة الأكاديمية | ٠.٨٣ | ٠.٨٤ |
| الكفاءة الاجتماعية | ٠.٨٠ | ٠.٨١ |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | ٠.٨٢ | ٠.٨٣ |

يتضح من من الجدول (٥) أن معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام فى البحث الحالي.

**٢) البرنامج التدريبى القائم على التفكير الإيجابي:** إعداد "الباحث" ملحق(٣)

اشتمل بناء البرنامج على تحديد الهدف العام والأهداف الإجرائية والمصادر والأسس التى قام عليها البرنامج، والتى فى ضوئها تم تحديد العينة التي تم التطبيق عليها، ومحتوى الأنشطة والوسائل والأدوات التي استخدمت في البرنامج والتى تم من خلالها تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب عينة البحث.

**أولاً – أهداف البرنامج:**

**الهدف العام:**

الهدف العام للبرنامج هو تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بني سويف وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات التفكير الإيجابي.

**الأهداف الإجرائية:**

- أن يتعرف الطالب على مفهوم التفكير الإيجابي.
- أن يميز الطالب بين مهارات التفكير الإيجابي.
- أن يتعرف الطالب على مفهوم مهارة حديث الذات الإيجابي.
- تنمية قدرة الطالب على استخدام مهارة حديث الذات الإيجابي.
- أن يتعرف الطالب على مفهوم مهارة توقع الذات الإيجابي.
- تنمية قدرة الطالب على استخدام مهارة توقع الذات الإيجابي.

- أن يكتسب الطالب اتجاهات إيجابية نحو التفكير الإيجابي.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي.
- أن يتعرف الطالب على معنى الكفاءة الذاتية المدركة.
- تنمية قدرة الطالب علي تعديل الافكار السلبية.
- تدريب الطالب علي طرق واساليب تعديل الافكار السلبية.
- تدريب الطالب علي تعزيز الافكار الإيجابية.
- تدريب الطالب علي استخدام مهارة حل المشكلات.
- تدريب الطالب علي استخدام مهارة التوقع الإيجابي.
- تدريب الطالب علي استخدام مهارة إدراك الذات الإيجابي.
- تدريب الطالب علي استخدام مهارة حديث الذات الإيجابي.
- تدريب الطالب علي استخدام مهارة التخيل الإيجابي.
- أن يتمكن من وضع خطط لتحقيق أهداف محددة.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة المعرفية.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الانفعالية.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الأكاديمية.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الاجتماعية.
- تدريب الطالب على كيفية تطبيق مهارات التفكير الإيجابي في تنمية كفاءة الإصرار والمثابرة.

**ثانيًا- الأسس التى قام عليها البرنامج:**

- خصائص النمو المختلفة لدي الطلاب.
- استخدام اللغة الواضحة والسهلة في التعامل مع الطلاب ومراعاة التسلسل والتتابع فى عرض أنشطة البرنامج.
- تناسب زمن كل جلسة مع أهدافها ومحتواها.
- وجود فترات راحة زمنية بين أنشطة البرنامج التدريبى.

– التدرج فى البرنامج من الخبرات المألوفة إلى الخبرات غير المألوفة ومن الخبرات البسيطة إلى الخبرات الصعبة والمعقدة.
– استخدام الوسائل التعليمية والفنيات التي تساعد على تيسير العملية التعليمية وكذلك زيادة التركيز والانتباه.
– مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.

**ثالثًا– المصادر الأساسية لبناء البرنامج:**

الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت ببناء برامج تدريبية قائمة على التفكير الإيجابي (سيد، ٢٠٠٥؛ العنتري، ٢٠٠٨؛ رضوان، ٢٠١٢؛ إبراهيم، ٢٠١٦) وأيضًا دراسات وبحوث سابقة اهتمت ببناء برامج لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة مثل (طلافحة، والحمران، ٢٠١٣؛ كمال، والمرسي، ٢٠١٥).

**رابعًا– الفنيات المستخدمة فى البرنامج:**

– **المحاكاة أو النموذج:** تهتم بتقديم نماذج مرئية أو مسموعة أو مقروءة، ويقوم الطلاب بتقليدها من خلال مراقبة النموذج.
– **لعب الدور:** حيث يقوم الطالب بدور القائد، وقيام طالب آخر بلعب دور المدرب فى مواقف عديدة من الحياة.
– **المناقشة والحوار:** من خلال مساعدة الطالب على مواجهة المشكلات والصعوبات باستخدام طرق واستراتيجيات مختلفة يتعامل من خلالها مع تلك المشكلات والصعوبات من مختلف جوانبها (يسأل– يناقش– يحاور– يجيب).
– **المناقشة الجماعية:** وذلك من خلال تبادل الرأى حول موضوع الجلسة بين الباحث والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم البعض، وبهذا فإن المادة العلمية للجلسة تصبح موضع نقاش وحوار.
– **التعزيز الإيجابي:** من خلال تقديم (ثناء – مدح) للطلاب على الإجابات الصحيحة والتفاعل النشط الإيجابي أثناء النقاش، وكذلك حث الطلاب على التفكير الصحيح وحديث الذات الإيجابي والتوقع الإيجابي للأحداث، والسلوك المرغوب فيه بحيث يصبح أمر معتاد في حياتهم .
– **العصف الذهني:** وتقوم على وجود مواقف محيرة تحتاج إلى حل، ويقوم الطلاب بإيجاد أو توليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول، من خلال التفكير والإدراك الذاتي الإيجابي للحلول الصحيحة للمشكلات ثم تسجيلها

على السبورة أو لوح، وتتماشي تلك الاستراتيجية مع استراتيجيات التفكير الإيجابي مثل التوقع الإيجابي وحديث الذات الإيجابي واتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتى تتطلب من الطلاب التعامل مع مشكلة ما أو موقف ما، ثم حديث إيجابي مع نفسه للوصول لحل تلك المشكلة بكفاءة ذاتية عالية.

- **إستراتيجية التأمل:** تقوم على منح الطلاب وقتا كافيا للتخيل والإدراك الإيجابي والتفكير في المثيرات التي تعرضوا لها، وذلك لمعالجتها بشكل أعمق وأفضل، وبكفاءة ذاتية مدركة.
- **العمل فى مجموعات:** أي تقسيم طلاب إلي مجموعات عمل يقوم كلا منها بأدوار أثناء جلسات البرنامج.
- **التغذية الراجعة:** تهدف إلى معرفة الطالب نتيجة تعلمه؛ وذلك من خلال تزويده بمعلومات عن أدائه بشكل مستمر ومستوي كفاءته الذاتية، لمساعدته فى التأكيد علي ذلك الأداء، إذا كان يسير فى الاتجاه الصحيح، أو تبديله إذا كان بحاجة إلى ذلك.
- **الواجب المنزلي:** ويتمثل فى تكليف الطلاب ببعض الواجبات فى نهاية كل جلسة، وذلك بهدف نقل أثر ما استفادة االطلاب من حضور جلسات البرنامج إلي حياتهم اليومية.

**خامسًا– محتوى البرنامج التدريبى:**

يحتوى البرنامج على عدد من المواقف والنماذج والأنشطة التدريبية تم إعدادها وفق مبادىء واستراتيجيات تعلم قائمة على استراتيجيات التفكير الإيجابي والتى تم تضمينها فى ٣٢ جلسة، ملحق (٣).

**سادسًا – التوزيع الزمنى لأنشطة البرنامج:**

احتوي البرنامج علي عدد من الجلسات التدريبية متمثلة فى (٣٢) جلسة، وأولى جلسات البرنامج جلسة تمهيدية وينتهى البرنامج بجلسة ختامية، وهذه الجلسات تم توزيعها على ثماني أسابيع، كل اسبوع أربعة جلسات، وزمن الجلسة تراوح ما بين (٥٠– ٦٠) دقيقة.

**سابعًا– الخطوات الإجرائية للبحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث بما تتضمنه من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة.
٢. إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة فى ضوء الأدبيات المطة بموضوع الدراسة.
٣. التأكد من صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس المعتقدات المعرفية المستخدمان فى البحث الحالي على العينة الاستطلاعية.
٤. تقسيم العينة الأساسية للبحث إلى مجموعتين : تجريبية عددها (٣٠) (٢١ ذكور–٩ إناث) وضابطة عددها(٣٠) (١٨ ذكور–١٢إناث)
٥. التحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في كلا من العمر الزمني والذكاء والتطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس المعتقدات المعرفية.

**أولاً– التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني:**

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (مقدرا بالسنوات)، ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في العمر الزمني.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ٢٢.٢٢ | ٢.١١ | ٠.٥٢٩ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ٢٢.٥٣ | ٢.٣٤ | | |

**ثانياً– التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في مستوى الذكاء:**

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء ويتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في مستوى الذكاء.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ١٠٨.٩٨ | ٣.٤٤ | ١.١١٠ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ١٠٧.٩٤ | ٣.٦٩ | | |

**ثالثا- التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث فى القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:**

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ؛ تم استخدام اختبار اختبار (ت) test -T لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٨) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة المعرفية | تجريبية | ٣٠ | ٢٢.٠٣ | ١.١٢٩ | ٠.٢٢٩ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٢.١٠ | ١.١٢٥ | | |
| الطلاقة الانفعالية | تجريبية | ٣٠ | ٢٠.٧٣ | ٠.٧٤٠ | ٠.٣٣٤ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٠.٨٠ | ٠.٨٠٥ | | |
| الطلاقة الأكاديمية | تجريبية | ٣٠ | ٢١.٨٣ | ٠.٨٣٤ | ٠.١٥٦ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢١.٨٧ | ٠.٨١٩ | | |
| الاجتماعية | تجريبية | ٣٠ | ٢٠.٥٣ | ١.٠٤٢ | ٠.٨٥٧ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٠.٨٠ | ١.٣٤٩ | | |
| الإصرار والمثابرة | تجريبية | ٣٠ | ٢٢.٦٠ | ١.٢٧٦ | ٠.٥٤٨ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٢.٧٧ | ١.٠٧٣ | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٠ | ١٠٧.٧٣ | ٢.٤٦٣ | ٠.٩٨٨ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٠٨.٣٣ | ٢.٢٣٣ | | |

ومن الجدول (٨) يتضح أن جميع قيم اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية فى مختلف أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة في القياس القبلي.

**ثالثا- التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث فى القياس القبلي لمقياس المعتقدات المعرفية:**

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لمقياس المعتقدات المعرفية؛ تم استخدام اختبار اختبار (ت) test -T لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٩) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة البسيطة | تجريبية | ٣٠ | ١٣.٠٣ | ١.٨٤٧ | ٠.٤٢٧ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٢.٨٣ | ١.٧٨٣ | | |
| المعرفة المؤكدة | تجريبية | ٣٠ | ١٣.٣٧ | ١.٥٤٢ | ٠.١٦٧ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٣.٣٠ | ١.٥٥٧ | | |
| القدرة الفطرية | تجريبية | ٣٠ | ١٣.٥٧ | ١.١٣٥ | ٠.٣٢٤ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٣.٤٧ | ١.٢٥٢ | | |
| السلطة الكلية | تجريبية | ٣٠ | ١٣.٣٣ | ١.٦٢٦ | ٠.٠٨٥ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٣.٣٧ | ١.٤٠٢ | | |
| التعلم السريع | تجريبية | ٣٠ | ١٣.٣٠ | ٢.٠٢٠ | ٠.٣٥٤ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٣.٥٠ | ٢.٣٤٥ | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٠ | ٦٦.٦٠ | ٦.٢٥١ | ٠.٠٢٠ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٠ | ٦٦.٥٧ | ٦.٦٧٨ | | |

من الجدول (٩) يتضح أن جميع قيم اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية فى مختلف أبعاد المعتقدات المعرفية غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي.

٦. تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج ٨ أسابيع، بواقع أربع جلسات أسبوعيا خلال الفصل الدراسى الثاني للعام الدراسى الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.
٧. تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية التطبيق البعدي.
٨. تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية التطبيق التتبعي علي المجموعة التجريبية.
٩. جمع وتبويب بيانات البحث، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث؛ والتحقق من فروضه.
١٠. مناقشة وتفسير النتائج، وكذلك تقديم توصيات وبحوث مقترحة والتى ترتبط بنتائج البحث.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدم في البحث الحالي الأساليب الإحصائية البارمترية لاختبار صحة كل فرض من الفروض، والتي تمثلت في اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

المرتبطة وغير المرتبطة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (V22).

**حدود البحث:** تحددت نتائج البحث الحالي بعينة البحث التي تكونت من (٦٠) من طلاب الفرقة الثالثة الشعب العامة بكلية التربية جامعة بني سويف، كما تحددت بالأدوات، وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

تم عرض النتائج التي توصل إليها البحث من خلال التحليل الإحصائي للبيانات، ومناقشة النتائج فى ضوء الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة مرتبطة بالبحث.

**أولاً- نتائج البحث:**

**الفرض الأول:** وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة المعرفية، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الإصرار والمثابرة، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى للكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة المعرفية | تجريبية | ٣٠ | ٤٢.٣٣ | ١.٨٢٦ | ٥٠.٨٥١ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٢.١٧ | ١.١٧٧ | | |
| الكفاءة الانفعالية | تجريبية | ٣٠ | ٤٠.٧٠ | ١.٢٦٤ | ٧٢.٧٤٨ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٠.٨٠ | ٠.٨٠٥ | | |
| الكفاءة الأكاديمية | تجريبية | ٣٠ | ٤١.٨٣ | ١.٦٨٣ | ٥٨.٣١٥ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢١.٨٣ | ٠.٨٣٤ | | |
| الكفاءة الاجتماعية | تجريبية | ٣٠ | ٤٠.٦٣ | ٤.٤٦٨ | ٢٣.٢٤٧ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٠.٨٣ | ١.٣٤١ | | |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | تجريبية | ٣٠ | ٤٣.٠٠ | ١.٨٩٤ | ٥٠.٦٠٥ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٢٢.٨٣ | ١.٠٨٥ | | |
| **الدرجة الكلية** | تجريبية | ٣٠ | ٢٠٩.٧٧ | ٥.٤٩٤ | ٩٢.٩٧٢ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٠٨.٤٧ | ٢.٣٣٠ | | |

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى تحقق الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للكفاءة المعرفية = (٥٠.٨٥١) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للكفاءة الانفعالية = (٧٢.٧٤٨) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للكفاءة الأكاديمية = (٥٨.٣١٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للكفاءة الاجتماعية = (٢٣.٢٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لكفاءة الإصرار والمثابرة = (٥٠.٦٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

**الفرض الثاني:** وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة المعرفية، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الإصرار والمثابرة، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار اختبار (ت) لدلالة الفروقبين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | التطبيق | المتوسط | متوسط الفروق | الانحراف المعياري للفروق | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة المعرفية | قبلي | ٢٢.٠٣ | ٢٠.٣٠٠ | ٢.٢٩٢ | ٤٨.٥١٨ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٤٢.٣٣ | | | | |
| الكفاءة الانفعالية | قبلي | ٢٠.٧٣ | ١٩.٩٦٧ | ١.٥٢٠ | ٧١.٩٦٧ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٤٠.٧٠ | | | | |
| الكفاءة الأكاديمية | قبلي | ٢١.٨٣ | ٢٠.٠٠٠ | ١.٦٤٠ | ٦٦.٧٩٥ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٤١.٨٣ | | | | |
| الكفاءة الاجتماعية | قبلي | ٢٠.٥٣ | ٢٠.١٠٠ | ٤.٥٨١ | ٢٤.٠٣٠ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٤٠.٦٣ | | | | |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | قبلي | ٢٢.٦٠ | ٢٠.٤٠٠ | ٢.٤٧٢ | ٤٥.٢٠٢ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٤٣.٠٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | ١٠٧.٧٣ | ١٠٢.٠٣٣ | ٦.٠٤٣ | ٩٢.٤٨٣ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٢٠٩.٧٧ | | | | |

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الكفاءة

الذاتية المدركة (الكفاءة المعرفية، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الإصرار والمثابرة، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للكفاءة المعرفية = (٤٨.٥١٨) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للكفاءة الانفعالية = (٧١.٩٦٧) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للكفاءة الأكاديمية = (٦٦.٧٩٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للكفاءة الاجتماعية = (٢٤.٠٣٠) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لكفاءة الإصرار والمثابرة = (٤٥.٢٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

**الفرض الثالث:** وينص أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للكفاءة الذاتية المدركة" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للكفاءة الذاتية المدركة

| أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة | التطبيق | المتوسط | متوسط الفروق | الانحراف المعيارى للفروق | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة المعرفية | بعدى | ٤٢.٣٣ | ٠.٠٦٧٠ | ٢.٤٧٧ | ٠.١٤٧ | غير دالة |
| | تتبعى | ٤٢.٤٠ | | | | |
| الكفاءة الانفعالية | بعدى | ٤٠.٧٠ | ٠.٠٦٧ | ١.٥٩٦ | ٠.٢٢٩ | غير دالة |
| | تتبعى | ٤٠.٧٧ | | | | |
| الكفاءة الأكاديمية | بعدى | ٤١.٨٣ | ٠.٣٦٧ | ٢.٤٤٢ | ٠.٨٢٢ | غير دالة |
| | تتبعى | ٤٢.٢٠ | | | | |
| الكفاءة الاجتماعية | بعدى | ٤٠.٦٣ | ٠.١٠٠ | ٥.٦٦٥ | ٠.٠٩٧ | غير دالة |
| | تتبعى | ٤٠.٥٣ | | | | |
| كفاءة الإصرار والمثابرة | بعدى | ٤٣.٠٠ | ٠.١٦٧ | ٢.٥٣٤ | ٠.٣٦٠ | غير دالة |
| | تتبعى | ٤٣.١٧ | | | | |
| **المجموع الكلى** | بعدى | ٢٠٩.٧٧ | ٠.٤٣٣ | ٦.٨٨٧ | ٠.٣٤٥ | غير دالة |
| | تتبعى | ٢١٠.٢٠ | | | | |

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للكفاءة الذاتية المدركة وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثالث من بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم علي التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة، ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للكفاءة المعرفية= (٠.١٤٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت)

للكفاءة الانفعالية = (٠.٢٢٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للكفاءة الأكاديمية = (٠.٨٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للكفاءة الاجتماعية = (٠.٠٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لكفاءة الإصرار والمثابرة = (٠.٣٦٠) ،كما يبين الجدول أن جميع قيم (ت) المحسوبة غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

**الفرض الرابع:** وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة، المعرفة المؤكدة، اقدرة الفطرية، السلطة الكلية، التعلم السريع، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي.

جدول (١٣) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | المجموعة | حجم العينة | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة البسيطة | تجريبية | ٣٠ | ٣٣.٤٧ | ١.١٠٦ | ٤٧.٥٠٠ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٤.١٧ | ١.٩٣١ | | |
| المعرفة المؤكدة | تجريبية | ٣٠ | ٣٣.١٧ | ١.٤٤٠ | ٤٩.٧١٩ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٤.٣٣ | ١.٤٩٣ | | |
| القدرة الفطرية | تجريبية | ٣٠ | ٣٣.٨٧ | ١.٥٤٨ | ٥٦.٠٥٩ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٤.١٠ | ١.١٥٥ | | |
| السلطة الكلية | تجريبية | ٣٠ | ٣٢.٥٠ | ١.٣٣٣ | ٥٠.٦٥٤ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٣.٩٧ | ١.٤٩٧ | | |
| التعلم السريع | تجريبية | ٣٠ | ٣٢.٤٧ | ١.٧٣٧ | ٣٦.٣٠٨ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ١٤.٦٠ | ٢.٠٦١ | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٠ | ١٦٥.٧٠ | ٤.٦٤٧ | ٧٣.٠٥٦ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٠ | ٧١.٣٠ | ٥.٣٣٨ | | |

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى تحقق الفرض الرابع. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للمعرفة البسيطة = (٤٧.٥٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للمعرفة المؤكدة = (٤٩.٧١٩) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للقدرة الفطرية = (٥٦.٠٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للسلطة

الكلية = (٥٠.٦٥٤) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للتعلم السريع (٣٦.٣٠٨) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

**الفرض الخامس:** وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة، المعرفة المؤكدة، اقدرة الفطرية، السلطة الكلية، التعلم السريع، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي" . وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | التطبيق | المتوسط | متوسط الفروق | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة البسيطة | قبلي | ١٣.٠٣ | ٢٠.٤٣٣ | ١.٨١٣ | ٦١.٧١٦ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٣٣.٤٧ | | | | |
| المعرفة المؤكدة | قبلي | ١٣.٣٧ | ١٩.٨٠٠ | ١.٧٥٠ | ٦١.٩٧٥ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٣٣.١٧ | | | | |
| القدرة الفطرية | قبلي | ١٣.٥٧ | ٢٠.٣٠٠ | ١.٨٧٨ | ٥٩.١٩٩ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٣٣.٨٧ | | | | |
| السلطة الكلية | قبلي | ١٣.٣٣ | ١٩.١٦٧ | ٢.٠٠١ | ٥٢.٤٥٢ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٣٢.٥٠ | | | | |
| التعلم السريع | قبلي | ١٣.٣٠ | ١٩.١٦٧ | ٢.٣٣٥ | ٤٤.٩٥٢ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ٣٢.٤٧ | | | | |
| **الدرجة الكلية** | قبلي | ٦٦.٦٠ | ٩٩.١٠٠ | ٥.٧٣٨ | ٩٤.٦٠٢ | ٠.٠١ |
| | بعدي | ١٦٥.٧٠ | | | | |

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة، المعرفة المؤكدة، اقدرة الفطرية، السلطة الكلية، التعلم السريع، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للمعرفة البسيطة = (٦١.٧١٦) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للمعرفة المؤكدة = (٦١.٩٧٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للقدرة الفطرية = (٥٩.١٩٩) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للسلطة

الكلية = (٥٢.٤٥٢) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للتعلم السريع (٤٤.٩٥٢) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

**الفرض السادس:** وينص أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للمعتقدات المعرفية" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح نتائج ذلك الجدول التالي.

جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للمعتقدات المعرفية

| أبعاد المعتقدات المعرفية | التطبيق | المتوسط | متوسط الفروق | الانحراف المعياري للفروق | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة البسيطة | **بعدى** | ٣٣.٤٧ | ٠.٠٦٧ | ١.٤١٣ | ٠.٢٥٨ | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ٣٣.٥٣ | | | | |
| المعرفة المؤكدة | **بعدى** | ٣٣.١٧ | ٠.٢٦٧ | ١.٤٦١ | ١.٠٠٠ | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ٣٣.٤٣ | | | | |
| القدرة الفطرية | **بعدى** | ٣٣.٨٧ | ٠.٠٦٧ | ٢.٣١٨ | ٠.١٥٨ | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ٣٣.٩٣ | | | | |
| السلطة الكلية | **بعدى** | ٣٢.٥٠ | ٠.٠٣٣ | ١.٩٧٤ | **٠.٠٩٣** | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ٣٢.٤٧ | | | | |
| التعلم السريع | **بعدى** | ٣٢.٤٧ | ٠.٠٣٣ | ٢.٦٣٢ | **٠.٠٦٩** | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ٣٢.٥٠ | | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بعدى** | ١٦٥.٧٠ | ٠.٤٣٣ | ٦.٦٠٦ | **٠.٣٥٩** | **غير دالة** |
| | **تتبعى** | ١٦٦.١٣ | | | | |

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للمعتقدات المعرفية وهذا يشير إلى تحقق الفرض السادس من بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم علي التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة والذي أمتد أثره علي المعتقدات المعرفية لدي عينة البحث، ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للمعرفة البسيطة= (٠.٢٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للمعرفة المؤكدة= (٠.١٠٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للقدرة الفطرية= (٠.١٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للسلطة الكلية = (٠.٠٩٣) وهي قيمة غير

دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) للتعلم السريع (٠.٠٦٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وجميعها قيم غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).

**ثانياً- مناقشة وتفسير النتائج:**

أظهرت نتائج البحث الحالي فعالية البرنامج التدريبى القائم علي التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة والذي أثر بشكل إيجابي علي المعتقدات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما كان هناك أيضًا بقاء لأثر البرنامج التدريبي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ فقد توصلت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح القياس البعدى، كما أشارت نتائج البحث إلى بقاء أثر البرنامج التدريبي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الكفاءة الذاتية المدركة بأبعادها المختلفة.

كما توصلت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس المعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى علي مقياس المعتقدات المعرفية لصالح القياس البعدى، كما أشارت نتائج البحث إلى بقاء أثر البرنامج التدريبي فى تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى علي مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده المختلفة.

ويمكن تفسير تلك النتائج بطبيعة استراتيجيات التفكير الإيجابي التى تم التدريب عليها (الحديث الذاتي الإيجابي، التخيل الإيجابي، حل المشكلات، التوقع الإيجابي، الإدراك الذاتى الإيجابي) حيث أنها تلائم مستويات طلاب الجامعة

استنادا إلى الأساس النظرى للبحث والذى بُنيت عليه جلسات برنامج التفكير الإيجابي؛ من حيث كون التدريب على استراتيجيات التفكير الإيجابي لا يقوم على حشو الدماغ، بل أكد على قدرات ومهارات الطلاب تبعا للمرحلة العمرية التى ينتمون إليها.

كذلك فإن البرنامج التدريبي اعتمد على عدة من إستراتيجيات منها النمذجة، العمل في مجموعات، ولعب الدور، والفكاهة التى ساعدت على وجود جو من البهجة والسعادة والمرح، وأتاحت هذه الإستراتيجيات لكل الطلاب التعبير الحر والتلقائي عن أنفسهم، والتسامح مع الآخر وهذه الإستراتيجيات وغيرها ساعدت علي تفعيل دور البرنامج التدريبي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.

كما أن ما قام به البرنامج التدريبي بتنميته للكفاءة الذاتية المدركة من خلال الجلسات؛ جعل الطلاب يفكرون بالأسباب التى تجعلهم أكثر إيجابية وتبعدهم عن اليأس أو الفشل، كما جعلهم أكثر قدرة على حل ومواجهة المشكلات وعدم الانسحاب، بالإضافة إلي أن البرنامج ساهم فى إيجابية الطلاب واشتراكهم فى الأنشطة المتنوعة بهدف النجاح فى أى مهمة أو حل اي مشكلة، كما ساعدهم أيضا على تحسين شخصياتهم والتنافس مع أقرانهم ليثبتوا لهم أنهم يمكن أن يكونوا أفضل، وكذلك يستطيعون النجاح، بالإضافة إلي تنمية مهاراتهم وقدراتهم فى الأنشطة المختلفة؛ بحيث حاول كل منهم تحديد أكثر جانب يبرع فيه، ويمكنه تحقيق النجاح والتفوق فيه، وكذلك اكتشاف الجانب الذى لديه قصور فيه محاولاً تقوية مهاراته فيه، والاستفادة من باقي الأقران فى ذلك، مما أسهم في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وفيما يلى تفسير نتائج فروض البحث الذى هدف إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره في المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

فقد توصلت نتائج **الفرض الأول** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان متوسطي درجات المجموعة الضابطة علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة أقل بصورة دالة إحصائياً من متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ويعود ذلك التحسن لدى المجموعة التجريبية فى الكفاءة الذاتية المدركة إلى التنوع

في استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي المتضمنة بالبرنامج التدريبي؛ والتي ساعدت الطلاب على التركيز والانتباه، وذلك ساعدهم أيضا على زيادة الفهم والإدراك لمحتوى البرنامج بعيدا عن الحفظ والتلقين والتكرار، كما ساعد على زيادة النشاط والإيجابية لديهم بشكل أفضل وأتقن، وهذا لم يكن متوفرا لطلاب المجموعة الضابطة.

كما أن البرنامج التدريبي للبحث الحالي له أثر إيجابي في تحسين إدراك الطالب لذاته "الإدراك الذاتي الإيجابي بالإضافة إلي التوقع الإيجابي للإحداث الامر الذي أثر بشكل إيجابي علي كفاءته الذاتية المدركة بأبعادها المختلفة.

واتفقت نتائج الفرض الحالى مع ما أشار إليه (الخطيب، ٢٠٠٣، ٤٣) من أن التفكير الإيجابي لدي الطلاب يعمل علي تنمية كفاءتهم الذاتية المدركة؛ مما يساعدهم على الاستمرار في إنجاز المهام والتغلب علي المشكلات، والذي بدوره يدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في تحصيلهم. كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج (عبد الوهاب، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠١٦). كما أن التفكير الإيجابي يعتبر من أهم سمات الشخصية الإيجابية التى تمكن الطلاب من التصدى للمشكلات والتغلب عليها؛ وذلك بالاستعانة بمهارات التفكير الإيجابي مثل الحديث الذاتي الإيجابي، والتوقع الإيجابي، والتخيل الإيجابي؛ حيث ساعدت تلك المهارات علي تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب، الامر الذي أثر بصورة إيجابية علي المعتقدات المعرفية لديهم مما سهام في تحقيق أهدافهم وهذا ما اتفق مع دراسة (Gian, Patrizia, Maria & Marinella, 2011).

وتوصلت نتائج **الفرض الثانى** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح القياس البعدى. حيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج، ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي؛ فكان لمهارات التفكير الإيجابي أثرها فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج (أحمد، ٢٠١٦) فى الأثر الإيجابى والعلاقة الإيجابية لاستخدام التفكير الإيجابي علي الكفاءة الذاتية المدركة؛ والذى

ظهر بشكل واضح ومؤثر فى نتائج البحث الحالى؛ حيث اسهمت مهارات التفكير الإيجابي بشكل واضح فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد انعكس ذلك على تفاعل ونشاط الطلاب. كما اتفقت تلك النتائج مع نتائج أبحاث Muntaha & Susan, 2014; Famakinde & Obsl, 2017; (Ibrahim2017). ايضا كان لاستخدام مهارة الخيل الإيجابي أثر واضح في تنمية الكفاءة الذاتية لدي طلاب المجموعة التجريبية واتفق ذلك مع نتائج بحث أبو رياش، والصافي (٢٠٠٥). كما اتفقت نتائج البحث الحالى ونتائج (إبراهيم، ٢٠١٦) والتى أكدت على أثر مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية الشعور بالسعادة، والذي انعكس بصورة إيجابية علي فعالية ونشاط المجموعة التجريبية وكذلك علي كفاءاتهم الذاتية في التعامل مع المشكلات والصعوبات التي توجههم.

**و**توصلت نتائج **الفرض الثالث** إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك أكد على استمراية فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التفكير الإيجابي والذى أثر بدوره فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومن هنا يكون البرنامج التدريبي حقق هدفه الأساسى وهو تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.

ويرجع استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى المجموعة التجريبية إلى استخدام مهارات التفكير الإيجابي التى تتناسب مع مهارات وقدرات واستعدادات الطلاب، ومنها مهارات التخيل الإيجابي وحديث الذات الإيجابي، واللتان أعطتا للطالب فرصة للتخيل والحوار مع النفس قبل إتخاذ القرار، حتي يكون يتم إتخاذ القرار بكفاءة تؤدي إلي حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه.

وتوصلت نتائج **الفرض الرابع** إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان متوسطي درجات المجموعة الضابطة علي مقياس المعتقدات المعرفية أقل بصورة دالة إحصائياً من متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ويعود ذلك التحسن لدى المجموعة التجريبية فى المعتقدات المعرفية إلى التنوع في استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي المتضمنة بالبرنامج التدريبي؛ والتي

ساعدت الطلاب على التركيز والانتباه، وبالتالي تنمية الكفاءة الذاتية المدركة، والتي أثرت بصورة إيجابية في المعتقدات المعرفية لدي طلاب المجموعة التجريبية، وهذا لم يكن متوفرا لطلاب المجموعة الضابطة واتفقت تلك النتائج ونتائج أبحاث (Macleod & salaminiou, 2001; Andrew & Conway, 2007; Arslantas, 2015). كما اتفقت ايضا نتائج البحث الحالي ونتائج بحث (جمال الدين، ٢٠١٢).

وتوصلت نتائج **الفرض الخامس** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس المعتقدات المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وكانت الفروق لصالح القياس البعدى. حيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج، ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي؛ فكان لمهارات التفكير الإيجابي أثرها فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية والتي أثرت بصورة إيجابية في المعتقدات المعرفية لدي طلاب المجموعة التجريبية، وهذا لم يكن متوفرا لطلاب المجموعة الضابطة، واتفت تلك النتائج ونتائج دراسة (Orgun & Karaoz, 2014; Arslantas, 2015; Famakinde & Obsl, 2017).

وتوصلت نتائج **الفرض السادس** إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى علي مقياس المعتقدات المعرفية، وذلك أكد على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التفكير الإيجابي والذى أثر فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية والذي انعكس بشكل إيجابي علي المعتقدات المعرفية لدي طلاب المجموعة التجريبية.

## التوصيات التربوية والبحوث المقترحة:

### التوصيات:

فى إطار نتائج البحث الحالى يوصي البحث بما يلى:

- عقد دورات تدريبية للتدريب علي مهارات التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي استخدام مهارات التفكير الإيجابي الأمر الذى قد ينعكس بصورة إيجابية على طلابهم بالمرحلة الجامعية.

- الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الإيجابي ضمن مقررات علم النفس بكليات التربية نظرا لما لها من أهمية في تكوين تصورات صحيحة للطلاب عن المعرفة.
- الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الإيجابي ضمن مقررات لجميع طلاب الجامعة نظرا لما لها من أهمية في تعديل نظرة الطلاب للحياة المستقبلية.
- الاهتمام بتكوين معتقدات معرفية إيجابية لدى طلاب كلية التربية من خلال المقررات الدراسية، وذلك حتى يتكون لديهم معتقدات معرفية صحيحة عن المعرفة تمكنهم من استكمال دراستهم العليا بعد ذلك من منظور صحيح للمعرفة؛ مما يجعلهم منتجين للمعرفة وليسوا مستهلكين لها.
- وضع الطلاب خلال تدريبهم أمام خبرات ومواقف سلوكية؛ بحيث تساعدهم على رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، وكذلك تدريبهم الاعتماد على النفس من خلال إكسابهم المهارات التي تساعدهم في السيطرة على عوامل النجاح في مهامهم اللاحقة.

**البحوث المقترحة:**

فى ضوء الدراسة الحالية تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول الموضوعات التالية:

- دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية الضبط المعرفى لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة وأثره علي المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة الفروق فى الكفاءة الذاتية المدركة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعاديين.
- دراسة الفروق فى المعتقدات المعرفية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعاديين.

## المراجـــــع

**أولاً- المراجع العربية:**


إبراهيم، أسامة عمر (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى وتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، القاهرة، ٥ (٧)، ٦١٣- ٦٥١.

إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). *عين العقل (دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني – الإيجابي)* دار الكاتب، القاهرة.

إبراهيم، نجاح (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم . *مجلة الطفولة والتربية*، مصر، ٣ (٧) ٥٥- ١١١.

أبو رياش، حسين، والصافي، عبدالحميد (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم علي التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب الصف السابع الاساسي في الاردن، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠ (٢)، ٢- ٣٥.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية – الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية* جامعة الزقازيق، بعنوان: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات، في الفترة من ٢١ – ٢٢، ٩٩- ١٥٠.

أحمد، وفاء طه (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، ٢٢ (٣)، ٨٩- ١٢٠.

اسماعيل، وائل معين (٢٠٠٨). *العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في اربد*، رسالة دكتوراه، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الاردن.

إمام، حاتم محمد (٢٠١٥). العلاقة بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين دراسيا، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١ (٣)، ٦٠٤– ٦٦٥.

بدر، فائقة (٢٠٠٦). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتخيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات نفسية*،١٦ (٣)، ٣٩٥–٤٣٤ .

بقيعي، نافز احمد (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الاردن، ٤٠ (٣)، ١٠٢١– ١٠٣٥.

جابر، عبدالحميد جابر (٢٠٠٥). *استراتيجيات التدريس والتعلم*، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.

جمال الدين، مهاب محمد (٢٠١٢). التنبؤ بالتفكير الإيجابي/ السلبي لدي عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٢١٧– ٢٤٦.

الجهورية، فاطمة بنت سعد، والظفري، سعيد بن سلمان (٢٠١٨). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧– ١٢ في سلطنة عُمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٢ (١) ١٦٣– ١٧٨.

حسين، ثائر غازي (٢٠٠٣). *تنمية مهارات التفكير*، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣) *تعديل السلوك الإنساني* (ط١٦)، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

رزق، محمد (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (٦٩ )، ١٤٠ –١٩٦.

رضوان، انتصار أحمد (٢٠١٢). *أثر تنمية التفكير الإيجابي في خفض الضغوط النفسية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

الرفاعي، صباح قاسم (٢٠١٨). التفكير الإيجابى والتدقيق النفسى كمنبئان للتوافق الدراسى لدى طالبات الدبلوم العام للتربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٩ (١١٣)، ٣٧١- ٤٠٠.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). علم *النفس المعرفي. مداخل ونماذج ونظريات*، القاهرة، دار النشر للجامعات.

سيد، أماني سعيدة (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدي الطلبات المعرضات للضغوط النفسية، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، (٤)، ٣٥- ٦٥.

طلافحة، فراس، والحمران، محمد (٢٠١٣). أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *مجلة جامعة النجاح للابحاث والعلوم الإنسانية*، فلسطين، ٢٧، (٦)، ١- ٣٦.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٥)، ٣٢٥- ٣٨٥.

عبدالوهاب، بن شعلان (٢٠١٧). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (١٨)، ٩٣- ١٠٢.

عبدالوهاب، مروي محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لخفض الضغوط الدراسية لدى طالبات الجامعة، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية للدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٣ (٣)، ٣٠١- ٣٤٥.

العبيدي (٢٠١٣). التفكير (الإيجابي- السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدي طلبة جامعة بغداد، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٤ (٧)، ١٢٣- ١٥٢.

العدل، عادل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٢٥ (١)، ١٢٨- ١٦٢.

العزام، عبدالناصر احمد، وطلافحة، مصعب حسين (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، ١٤ (٤)، ٥٧٧– ٦١٢.

العنتري، يوسف سلطان (٢٠٠٨). *دراسة أثر التدريب علي التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدي تلاميذ الصف الرابع بدولة الكويت*، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عيسي، لمي إبراهيم (٢٠١٨). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتوافق الاجتماعي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التفسية والتربوية*، ٧ (٢٢)، ١٠٧– ١١٩.

عويد، محمد سليم (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية الشائعة لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٩، (٤)، ٤٠٧– ٤٤٦.

الفقي، إبراهيم (٢٠١١). *قوة التفكير*، القاهرة، مكتبة سما للنشر والتوزيع.

كمال، مرفت محمد، والمرسي، رباب محمد (٢٠١٥). فعالية إستراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصري والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ١٧ – ٧٠.

محمود، حنان حسين (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض أبعاد التفكير الإيجابى فى تحسين الرضا عن الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٢(١)، ٢٣٠– ٢٩٨.

اليوسف، رامي محمود (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، ٢١ (١)، ٣٢٧– ٣٦٥.

يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٣)، ٧١ –٩٨.

يونس، ياسمينا محمد (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدي عينة من طالبات معلمات رياض الاطفال. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، (٥٢)، أبريل ٥٥٨– ٦٣٠.

**ثانيًا– المراجع الاجنبية:**

Alexander, P., & Buehl, M. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American educational research journal*, 42(4), 697-726.

Andrew. K., & Conway, C.( 2007). Well-being epistemology and positive thinking. *Journal of cognition and emotion*, 21(5), 1114- 1124.

Arslantas, H. (2015). Epistemological beliefs and academic achievement. faculty of education, eskişehir osmangazi University, Eskisehir, Turkey received. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i1.1107

Bandura , A. (2012) . On the functional properties of perceived self-efficacy revisited .*Journal of management*, (1) (38), 9-44.

Bita, S., Mehdi, S., & Moslem, A. (2013). The relationship between education of emotional intelligence components and positive thinking with mental health and selfefficacy in female running athletes. *Social and behavioral sciences*, 83, 667 – 671

Connel, J. (2004). Stress news person center counseled in working with stress problems, 16, (1), 1-15

Famakinde, p., & Obsl, C. (2017). The role perceived self-efficacy, positive thinking, and optimism on quality of life among hiv patient in university college hospital

(UCH) and adeoyo maternity hospital in Ibadan. *African journal for the psychological study of social issues*, 20 (3), 302- 315.

Gian, V., Patrizia, S., Maria , G., & Marinella, P. (2011). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia psichiatria sociale*, 15(1), 30-43. https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013

Hsiang-Ting, C, Huann-Shyang, L, Hsin-Hui, W., & Zuway-R, H. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. Journal higher education research development, 36 (1), 201 - 216 https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1176999

Ibrahim, A. (2017). the Perceived self-efficacy, positive thinking, gender difference as predictors of academic achievement in Al Jouf University students-Saudi Arabia. *International journal of psychology and behavioral sciences*, 7(6), 143-151 https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170706.01

Karamanloi, V., Fousiani, K., & Sakalaki, M. (2014) . Preference for non-cooperative economic strategies is associated with lower perceived self-efficacy, fewer positive emotions, and less optimism. *Psychological reports: mental & physical health*, 115 (1), 199 -212.

Kelly, M. (2013).*The Impact of positive thinking, optimism , empathy, and just world beliefs on social perceptions of cancer*. University of North Dakota , Grand Forks0 .

Macleod, A., & Salaminiou, E. (2001). Modeling structural equation: epistemology, positive thinking and cognitive and affective factors. *Journal of cognition and emotion*, 15 99 -107.

Michelle, G. (2014). The Correlation between the perceived self-efficacy and the academic success of students.

acceptance of senior honors thesis this senior honors thesis is accepted in partial fulfillment of the requirements for graduation from the honors program of liberty University Fall.

Muntaha, M., & Susan, D. (2014): Positive thinking and its relation to academic self-efficacy and the trend towards teaching profession among the students of education colleges. *Journal of educational and psychological researches*, (41), 113-142

Nussbaum, E., & Bendixen, D. (2003): Approaching and avoiding arguments: the role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary educational psychology*, (4), 573-595.

Orgun, F., & Karaoz, B. (2014): Epistemological beliefs and the self-efficacy scale in nursing students. *Nurse education today*, 34 (6), 37- 40. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.11.007Get.

Pintrich, P. (2002). The Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219- 225.

Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. knowledge, and beliefs. *epistemological studies across diverse cultures*, New York: springer. 23, 313-333.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: combined effect on academic performance. *Educational psychology*, (26) 3, 411- 423.

Stallard, P. (2002): *Think good — feel good.* New York: guilford publishing.

John, W., Sons, E., & Toney, H. (2012) . The perceived self-efficacy of west virginia public elementary school

teachers to teach character education . In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education .the graduate college of Marshall University.

Weiten, N., & lioyd, M. (1997). *Psychology applied and modern life* (5th ed ). pacific grove, ca: brooks/ cole.

Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information processing and management*, 40 (1), 97-111 .

Wong, Sh. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a singaporean student sample: relationships with psychological wellbeing and psychological maladjustment. *Learning and individual differences*, 22 (l), Feb 2012, 76-820.

Yadak, S. (2017) The impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among qassim university undergraduates. *Open journal of social sciences*, 5, (1), 157-174. https://doi.org/10.4236/jss.2017.51012 .

Wang, X., Zhang, Z., Zhang, X., & Hou, D. (2013). Validation of the chinese version of the epistemic beliefs inventory using confirmatory factor analysis. *International education studies*, 6 (8), 98-111.