



كلية التربية
قسم علم النفس
التربوي

فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة كلية التربية

رسالة مقدمه من الطالبة:

سارة السيد أحمد محمود صقر

لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص (علم النفس التربوي)

إشراف

أ.د/نصرة محمد عبد المجيد جلجل أ.د/ علاء الدين السعيد النجار
أستاذ علم النفس التربوي وكيل كلية التربية
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة (السابق)
جامعة كفر الشيخ

2021

مستخلص الدراسة

اسم الطالبة: سارة السيد أحمد محمود صقر

الدرجة: دكتوراه الفلسفة في التربية (2021)

التخصص: علم النفس التربوي

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة كلية التربية.

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية، وعلى عينة قوامها (20) طالبا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة، بكلية التربية، جامعة كفر الشيخ تخصص الرياضيات، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (21- 24)، بمتوسط قدره 22,76، وانحراف معياري $1,09 \pm$ ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية قوامها (10) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة، قوامها (10) طالبا وطالبة، وباستخدام الاختبارات والمقاييس التالية: مقياس التفاؤل المتعلم، مقياس القدرة على التفكير الجانبي، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وجميعهم من اعداد/ الباحثة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم، اعداد/ الباحثة، والذي يتكون من (26) جلسة تدريبية، بواقع جلستين أسبوعياً، على المشاركين في المجموعة التجريبية، في حين لم يتلقى أفراد المجموعة الضابطة أية معالجات تجريبية، وبمعالجة بيانات الدراسة كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة: القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الاكاديمية، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير الى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين كلا من: مستوى القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتم تفسير النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم، التفكير الجانبي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، طلبة كلية التربية.

Student name: Sara El-Sayed Ahmed Mahmoud Sakr

Degree: Ph.D. of Education

Specialization: Educational Psychology (2021)

Title: The Effectiveness of a Training Program Based on the Learned Optimism Model in Improving Lateral Thinking and Academic Self-efficacy for Students of the Faculty of Education.

The current study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on the learned optimism model in improving lateral thinking ability and academic self-efficacy among students of the Faculty of Education, and on a sample of (20) male and female students in the third and fourth grades, at the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, specializing in Mathematics, their ages ranged between (21-24), with a mean of 22.76, and a standard deviation of ± 1.09 , and they were divided into Two groups, one experimental, consisting of (10) male and female students, and the other control group, consisting of (10) male and female students, Using the following tests and measures: the Learned Optimism Scale, the Lateral Thinking Ability Scale, and the Academic Self-Efficiency Scale, all prepared by the researcher, in addition to the training program based on the Learned Optimism Model, prepared by the researcher, which consists of (26) training sessions, and by processing the study data using appropriate statistical methods, The results of the study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the ranks in the experimental and control groups on the two study scales: the Ability to Lateral Thinking, and Academic Self-efficacy, in the post-measurement and in the direction of the experimental group, which indicates the effectiveness of the training program based on the model of learned optimism In improving both the level of Lateral Thinking Ability, and Academic Self-efficacy, the results were interpreted in the light of the theoretical framework and previous studies.

Key words: A Training Program Based on the Learned Optimism – Lateral Thinking - Academic Self-efficacy, Students of Faculty of Education.

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا مباركا فيه، كما ينبغى لجلال وجهه وعظيم سلطانه، سبحانه لا نحصي ثناء عليك، أنت كما أثنيت على نفسك، خلقت فأبدعت، وأعطيت فأفضت، فلا حصر لعلمك، ولا حدود لفضلك، ونصلى ونسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد،

فأنه لا يسعني بعد إتمام هذه الدراسة إلا أن أسجد شاكرة لله على كرمه وتوفيقه لى، ثم أجد لزاماً على أن أرد الفضل إلى أهله، أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من قدم لى عوناً أو مساعدة فى إتمام هذه الدراسة، وأخص عظيم شكرى وتقديرى إلى أستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة/ نصرة محمد عبد المجيد جلجل - أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية - جامعة كفر الشيخ على تفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، فقد غمرت الباحثة بعلمها الغزير وأدبها الوفير وأخلاقها النبيلة وقدمت كافة سبل العون والتوجيه والإرشاد، فمهما قدمت لها من شكر وتقدير فإن قلمى ولسانى يعجزان عن الوفاء بحقها، وليس بوسعى إلا الدعاء لسيادتها بموفور الصحة والعافية، فجزاها الله عنى خير الجزاء.

كما يطيب لى أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان والتقدير إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور/ علاء الدين السعيد النجار- أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون البيئة وخدمة المجتمع - جامعة كفر الشيخ على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة حيث كنت أنهل من فيض علمه وفكره وحسن أدبه الكثير، فكان لتوجيهات سيادته الأثر العظيم فى إنجاز هذه الدراسة، فمهما قدمت له من شكر وتقدير، فإن قلمى ولسانى يعجزان عن الوفاء بحقه، وليس بوسعى إلا الدعاء لسيادته بالصحة والعافية، فجزاه الله عنى خير الجزاء.

وأنه لمن دواعى الشرف والسرور للطالبة أن تتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والاحترام للأستاذ الدكتور/ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب- أستاذ علم النفس التربوي، وعميد كلية التربية - جامعة دمياط سابقاً، لتفضل سيادته بقبول مناقشة هذه الرسالة، رغم تعدد مسئولياته وكثرة مشاغله فأسال الله أن يجزيه عنى خير الجزاء، وأن يجعل ذلك فى ميزان حسناته، وأن يديم عليه موفور الصحة والعافية، وأن يبارك فى علمه وأهله، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذ الدكتور/ حسنى زكريا السيد النجار - أستاذ علم النفس التربوي، والمدير التنفيذي لوحدة ضمان الجودة بكلية التربية - جامعة كفر الشيخ لتفضل سيادته بقبول مناقشة هذه الرسالة رغم تعدد مسئولياته وكثرة مشاغله فأسال الله أن يجزيه عنى خير الجزاء، وأن يجعل ذلك فى ميزان حسناته، وأن يديم عليها موفور الصحة والعافية، وأن ينفع به.

كما أسجل عظيم شكرى وتقديرى إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بالكلية جامعة كفر الشيخ، أ.د/ سعدة أحمد أبو شقة أستاذ علم النفس التربوي المساعد، أ.د/ حنان عبد الفتاح الملاحه أستاذ علم النفس التربوي، الدكتورة/ احسان نصر هنداوى مدرس علم النفس التربوي، وإلى الهيئة المعاونة بالقسم الأستاذ/ محمد أبو السعود مدرس علم النفس التربوي المساعد، والأستاذ/ عاصم السماحى مدرس علم النفس التربوي المساعد، والأستاذة/ ميرنا عمر، والأستاذ/ علاء شمس المعيدان بقسم علم النفس التربوي، فلهم منى جميعاً عظيم الشكر والامتنان على ما قدموه من

مساعدة وعون أثناء إعداد هذه الرسالة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان والعرفان والحب إلى من يعجز لسانى على أن يوفيهم حقهم، والدي الحبيب الأستاذ الدكتور/ السيد أحمد محمود صقر- أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ، ووالدى الحبيبة الأستاذة الدكتورة/ كوثر قطب محمد أبو قورة- أستاذ علم النفس التربوى والمدير التنفيذي لوحدة القياس والتقويم بكلية التربية - جامعة كفر الشيخ، اللذين عاشا معى نبضات هذه الرسالة لحظة بلحظة وضحيا بالكثير فى سبيل انجازها، أطال الله فى عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية. كما لا يفوتنى أن أتوجه بخالص شكرى إلى أختى الحبيبة الفنانة التشكيلية نهى، وأخى الحبيب المهندس المعمارى أحمد، وأخى الحبيب عبد الرحمن على تعاونهم معى أثناء إعداد هذه الرسالة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى زوجى الفاضل المهندس/ أحمد البهدلى، الذى قدم لى كل سبل العون والمساعدة لإتمام هذه الرسالة، وإلى أبنتى وقره عينى/ خديجة، وأبنى الغالى/ عمر لانشغالي عنهما أثناء إعدادى هذه الرسالة، فجزاهما الله عنى خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص شكرى وتقديرى الى المشاركين فى الدراسة من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة، تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة كفر الشيخ على تعاونهم مع الباحثة أثناء اجراء هذه الدراسة، وبصفة خاصة المشاركين فى المجموعة التجريبية، والذين وافقوا على المواظبة والحضور أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاوض المتعلم، والذى استغرق تطبيق جلساته 24 اسبوعاً.

إلى كل هؤلاء أتقدم بخالص شكرى وتقديرى، وأخيراً هذا العمل جهد متواضع وهو تقديرى فيما أملك وحسبى أننى اجتهدت فإن كنت أصبت فلى أجران وإن كنت أخطأت فحسبى أن لى أجرا على اجتهادي.

الباحثة

قائمة المحتويات
أولاً: قائمة الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ	عنوان الرسالة
ب	مستخلص الدراسة باللغة العربية
ج	مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
د - هـ	شكر وتقدير
و - ي	قائمة المحتويات
و	أولاً: قائمة الموضوعات
ح	ثانياً: قائمة الجداول
ي	ثالثاً: قائمة الأشكال
ي	رابعاً: قائمة الملاحق
11-1	الفصل الأول: مدخل الدراسة
2	مقدمة الدراسة
6	أولاً: مشكلة الدراسة
8	ثانياً: أهداف الدراسة
9	ثالثاً: أهمية الدراسة
10	رابعاً: المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة
11	خامساً: محددات الدراسة
74 - 12	الفصل الثاني: الاستعراض النظري
13	تمهيد:
13	أولاً: التفاوض المتعلم.
16	أ - نبذة تاريخية عن التفاوض
17	ب - مفهوم التفاوض تابع أولاً: قائمة الموضوعات
21	ج - أنواع التفاوض المتعلم وأبعاده
22	د - العوامل المؤثرة في التفاوض
25	هـ - النظريات المفسرة للتفاوض
34	و - التدريب على التفاوض

الصفحة	الموضوع
43	ثانياً: التفكير الجانبي
43	أ- نبذة تاريخية عن التفكير الجانبي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى للتفكير
44	ب- مفهوم التفكير الجانبي
47	ج- الفروق بين التفكير الجانبي وكلاً من: التفكير الرأسي والتفكير الإبداعي
50	د- مبادئ التفكير الجانبي
52	هـ- مصادر التفكير الجانبي
53	و- عناصر التفكير الجانبي
54	ز- مهارات التفكير الجانبي
56	ثالثاً: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
57	أ- مفهوم الكفاءة الذاتية
58	ب- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (الكفاءة الذاتية) لباندورا
64	ج- مصادر توقع مستويات الكفاءة الذاتية
68	د- أبعاد الكفاءة الذاتية
69	هـ- سمات الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والكفاءة الذاتية المنخفضة
70	رابعاً: علاقة التفاؤل المتعلم بالتفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية
74	فروض الدراسة
105-75	الفصل الثالث: الأسلوب البحثي
76	أولاً: منهج الدراسة.
76	ثانياً: عينة الدراسة.
78	ثالثاً: أدوات الدراسة.
105	رابعاً : الخطوات الإجرائية للدراسة. تابع أولاً. قائمة الموضوعات
105	خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.
115-106	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
107	تمهيد.
107	أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها.
110	ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها.

الصفحة	الموضوع
112	ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها.
114	رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها.
123-116	الفصل الخامس: ملخص الدراسة والتوصيات التربوية والبحوث المقترحة
117	أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية
123	ثانياً: التوصيات التربوية
123	ثالثاً: البحوث المقترحة
153 – 124	قائمة المراجع
1- 9	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

ثانياً: قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
14	تصنيف السمات الإيجابية للفرد	1
48	الفروق بين التفكير الرأسي والتفكير الجانبي	2
49	الفروق بين التفكير الإبداعي والتفكير الجانبي	3
77	قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومغيرات الدراسة الأساسية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10)	4
81	مصفوفة البناء العاملي لمواقف مقياس التفاؤل المتعلم، بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة	5
82	نتائج التحليل العاملي التوكيدي مع إحتساب ثقل المتعلمين	6
83	قيم ثبات معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس	7
84	قيم معاملات ارتباط درجة كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة، بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبعد (ن = 150) طالب وطالبة	8
85	قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الفرعية لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس (ن = 150) طالب وطالبة	9
89	توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أبعاده الثلاث	10
90	مصفوفة البناء العاملي لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة،	11

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
	بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة	
92	نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة	12
93	قيم معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن= 150) طالب وطالبة	13
94	قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس (ن=150) طالب وطالبة	14
99	جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية	15
107	قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس البعدى	16
110	قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس البعدى	17
113	قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس التبعي	18
114	قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس التبعي	19

ثالثاً: قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
15	مجالات البحث في علم النفس الإيجابي	1
29	تفسير نظرية العجز المتعلم	2
32	مبادئ بناء التفاؤل	3
38	مكونات النموذج المعرفى السلوكى (ABCDE)	4
47	تصميم منظومة التفكير الجانبي	4
53	عناصر التفكير الجانبي	5
59	العوامل المتفاعلة للكفاءة الذاتية وفق نموذج باندورا	6
63	النموذج الاجتماعي المعرفى	7
63	دور الكفاءة الذاتية في السلوك الإنجازي	8
64	مصادر توقع مستويات الكفاءة الذاتية	9
68	أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء	10
83	نموذج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة	11
92	نموذج التحليل العاملى التوكيدي لمقياس الكفاء الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة	12

رابعاً : قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
2	مقياس التفاؤل المتعلم لدى طلبة الجامعة	1
6	مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة	2
17	مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة	3
19	جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية	4
122	استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي	5

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة.

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة.

خامساً: المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

سادساً: محددات الدراسة.

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، والتي تعد بجميع متطلباتها النفسية والاجتماعية والأكاديمية ميلاداً جديداً للطالب، ويشكل طلبة الجامعة ثروة قومية، واستثمار في المستقبل، حيث يقع على عاتقهم مسؤولية كبرى تجاه أسرهم، والمجتمع على حد سواء، من أجل تحقيق الرقى والتقدم؛ ولذا تهدف الجامعة كمؤسسة تربوية إلى الإعداد المتكامل للطلبة من جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والمهارية، والعمل على تحقيق احتياجاتهم وبخاصة الجانب النفسى منها والذي يرتبط بتكفيهم وفعاليتهم. ويجب ان يكون الطالب الجامعي قادرا على استخدام مهارات التفكير وتوظيفها، وان يكون لديه القدرة على حل المشكلات والتفكير المنظم الجيد.

ويتسم العصر الذي نعيشه اليوم بالتعدد والتشابك بين أنساق المعرفة، وبين مختلف الظواهر والمجالات والعلوم النظرية والتطبيقية، لذا يطلق عليه عصر الانفجار المعرفى، وعصر الحقيقة المؤقتة؛ وقد ترتب على ذلك أن أصبح هدف أى نظام تعليمى الانتقال من مجرد إكساب المتعلمين مهارات التفكير الخطى إلى إكسابهم مهارات التفكير الجانبي، والتفكير المنظومى. ومع التطور الهائل والسريع في شتى مجالات الحياة، وفي ظل ثورة التكنولوجيا ووسائل النقل والاتصال، وسرعة انسياب المعرفة وانتشارها، ومع ما يشهده العالم من تغييرات جذرية في مجال الإبداع والتفكير، بدأ يُنظر إلى التفكير على أنه مهارة مهمة من المهارات التي تقدم للطلاب حتى يكتسبوا القدرة اللازمة على التعامل مع العصر الذي يعيشون فيه فالأمم لا تنهض إلا بتفكير وإبداع مواطنيها والذي بات من أبرز سمات العصر الذي نعيش فيه.

ويعتبر التفاؤل من الموضوعات المهمة في علم النفس الإيجابي، أو سيكولوجية الإيجابية **Positive Psychology** - باعتباره أحد فروع النفس التي تركز على تحسين الحالة النفسية العامة للإنسان، كما أنه يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية، بجانب اهتمامه بالبحوث الخاصة بدراسة السعادة الإنسانية وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية، والتي يعتبر سمة التفاؤل من أهمها - لما له من تأثير في سلوك الأفراد وفي حالتهم النفسية، فعندما يلبي الفرد جميع حاجاته يشعر بالتفاؤل مما يجعله يشعر بالسعادة وبالتالي يُحفره ذلك على أن يقبل على الحياة بمثابرة ورغبة، ويضع في اعتباره احتمالات النجاح وأنه يستطيع أن يحقق أهدافه، أما إذا فشل الفرد في إشباع حاجاته فإنه يشعر بالعجز مما يجعله يشعر باليأس وفقدان الأمل والإحباط ويقبل على الحياة بفتور وتردد وتوقع للفشل وهو دائماً متشكك في النجاح مما قد يؤدي إلى العجز المتعلم واعتقاده بأنه لا يستطيع أن يحقق أهدافه.

ويشير كل من (Conversano, Rotondo, Lensi, Vista, Arpone & Reda,) (2010, 28) إلى أن التفاؤل هو موقف عقلي يؤثر تأثيراً كبيراً على الحالة النفسية والصحة العقلية والتعامل مع الحياة الاجتماعية والعمل اليومي والميل إلى توقع أشياء جيدة في

المستقبل. فالتفاؤل كموقف إيجابي حيال المستقبل يجعل الفرد يتوقع أنه سوف يحقق أهدافه بالتخطيط للمستقبل وتحقيق نتائج إيجابية إذا عمل بجد، ويجعل للحياة هدفاً ومعنى يتجه الفرد نحوه (مارتن سيلجمان، 2005: 201). ويؤثر التفاؤل الإيجابي في حياة الفرد النفسية تأثيراً بالغاً في توقعاته المستقبلية، وسلوكياته الحالية (بدر محمد الأنصاري، 2001: 196). ويمكن اعتبار التفاؤل حالة مزاجية أو موقف مرتبط بتوقع إيجابي حول المستقبل الاجتماعي أو المادي أو الأكاديمي للفرد، فتشير نتائج دراسة (Shepperd, 2001) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمل والتفاؤل وتقبل العجز أو الإعاقة. كما توصلت نتائج دراسة (Sezgin & Erdogan, 2015) إلى وجود علاقة موجبة بين التفاؤل المتعلم والحماسة للعمل والكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي.

ويعد نموذج التعليم الإيجابي من أفضل النماذج التي يمكن من خلالها الاستفادة من إمكانات الطالب، في السياقات التعليمية بجانب التعليم التقليدي الذي يركز على تنمية المهارات الأكاديمية، وذلك لتنمية رفاهية وتعزيز الصحة النفسية الجيدة للقائمين على العملية التعليمية، فالهدف من التعليم الإيجابي تعزيز الصحة النفسية وازدهارها، والإيجابية داخل المجتمع المدرسي ، وذلك من خلال ثلاثة عناصر هي: العاطفية (المتعة) او وجود مشاعر إيجابية عن الذات والحياة، الرفاهية الاجتماعية والتي تشمل التعاطف مع الآخرين وتفهمهم وتقديرهم للمجتمع، الرفاهية الذاتية التي تركز على الأداء بشكل جيد (Norrish, Williams, O'Connor, & Robnison, 2013: 148)؛ لذلك فإن تدريس التفاؤل والرفاهية داخل الفصول الدراسية يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار لما لهما من تأثير أفضل على التعليم وازدهاره بالإضافة إلى تأثيرهما على المزاج الإيجابي داخل المدرسة وجعل التفكير أكثر إبداعاً وأكثر شمولاً، بالإضافة إلى أن هذه الفنيات يمكن اعتبارها كمضاد للاكتئاب، ووسيلة لزيادة الرضا عن الحياة، ووسيلة مساعدة لتعلم أفضل وتشجيع التفكير الإبداعي.

ويعد التفاؤل من وجهة نظر أنصار نظرية الإدراك الاجتماعي نتيجة للتقليل المعرفي للأحداث السلبية، وبعبارة أخرى "التحيز للذات" ويعكس هذا التحيز قناعة الفرد بأن يعزو الأحداث الإيجابية إلى ذاته في حين إن الأحداث السلبية يعزوها إلى الآخرين، بالإضافة إلى أن تلك الأحداث الإيجابية أكثر استقراراً وتكراراً من الأحداث السلبية، لذلك فالمتفائلون لديهم اعتقاد بأنهم يستطيعون تجنب المشاكل في الحياة اليومية ومنعها من الحدوث، وبالتالي فإنهم يتعاملون مع المواقف المجهددة بصورة أكثر نجاحاً من المتشائمين (Conversano et al., 2010: 25-26).

ويعد التفكير وتنميته هدفاً لكل مؤسسة تربوية وتعليمية واقتصادية وعسكرية وسياسية. ... إلخ في كل بلدان العالم المتحضرة، ولهذا نجد أن التفكير في النصف الثاني من القرن العشرين أصبح فرعاً من فروع علم النفس، والذي يسمى "بعلم النفس التفكير" The Psychology of

Thinking ولهذا يرى بياجيه أن هدف التربية الأساسي هو إعداد جيل قادر على إنتاج أشياء جديدة وليس إعادة ما أنتجته الأجيال السابقة فقط وهذا لا يمكن أن يتم من غير تنمية التفكير الإبداعي عنده (حسين أبورياش، ٢٠٠٧: 318). ويعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير الفعال ويقسم إلى نوعين هما الإبداع المعتمد على الإلهام والبحث بلا هدف أملا في حدوث أمر ما، والثاني الإبداع المعتمد على تنظيم المعلومات نفسها بشكل متتاليات وأنماط ولا يوجد أي غموض فيما يتعلق بها، ويشير ذلك إلى مفهوم التفكير الجانبي Lateral Thinking ، أو الإبداع الجاد Serious Creativity، والذي يرتبط بالعالم إدوارد دي بونو الذي سك مصطلح التفكير الجانبي، والذي يشير إلى الانتقال باتجاه جانبي من ذاكرة لأخرى وبطرق متعددة في مقابل التفكير الرأسي أو العمودي Vertical Thinking ، والذي يعتمد على تسلسلات جامدة وخطوات متتالية والذي ينسب أساساً إلى المنطق أو ما يألفه الإنسان ويعتاد عليه ، ونظر إلى التفكير الجانبي على أساس انه نمط خاص من أنماط معالجة المعلومات، ولا بد ان يأخذ طريقه إلى جانب الأنماط الأخرى في جمع المعلومات؛ حيث يسعى إلى تغيير الأفكار والمفاهيم والمدرجات لتوليد مفاهيم ومدرجات جديدة قابلة للتطبيق في المجالات التي تحتاج إلى تفكيرالذي هو البحث لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح (إدوارد دي بونو، ٢٠٠٥: 18- ٩١)،

ويرى إدوارد دي بونو (1955: 15- 17) أنه توجد علاقة بين التفكير الجانبي والتفكير الإبداعي، فكلاهما يهتم بالأفكار الجديدة، إلا أن التفكير الجانبي يشتمل على التفكير الإبداعي وزيادة، إذ ليست نتائج التفكير الجانبي إبداعات حقه وأحيانا لا تزيد عن كونها طرقاً جديدة لرؤية الأشياء، بينما يتطلب التفكير الإبداعي موهبة التعبير عن الذات، بينما التفكير الجانبي مفتوح أمام أي شخص يهتم بالأفكار الجديدة، كما يشير إلى أن قلة من الناس فقط لديهم الاستعداد الطبيعي لهذا النوع من التفكير ولكن أي شخص يمكنه أن يطور عمداً قدرًا ما من هذه المهارة، كما يشير إلى أن التعليم التقليدي لا يشجع التفكير الجانبي بل ويثبطه، حيث يكون على الطالب أن يستسلم للنظام التعليمي بينما يقفز من امتحان إلى امتحان يليه، وأن هذا النوع من التفكير هو موقف ذهني ومهارة تنمو بالتدريب.

ويمثل التدريب على نموذج التفاوض المعلم أهم الطرق التي تستخدم حالياً في تحسين وتطوير العديد من الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ومن أهم هذه الجوانب مهارات التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتبدو أهمية التدريب على نموذج التفاوض المتعلم في أن طلبة الجامعة يعانون الكثير من الضغوط والإجهاد الأكاديمي؛ وبالتالي فهم معرضون للعجز المتعلم والفشل في أداء المهام الأكاديمية (Lindahl & Archer, 2013: 496)، ويواجه الطالب في هذه المرحلة ضغوطاً قد تجعله يبدأ في اكتساب العجز، والقلق والتوتر، لذلك فإتاحة الفرصة أمام الطلاب في هذه المرحلة لتحسين كفاءتهم الذاتية وتحسين قدراتهم على التفكير

الجانبى، تمكنهم من التعامل بشكل أكثر فعالية مع الإجهاد والضغط المتزايدة وتزيد من خبراتهم السارة (905: Thomson, Schonert-Reichl, & Oberle, 2014).

ويتسم المتفائلون بالقدرة على التكيف والتوافق مع المواقف والتعامل معها بإيجابية، فالتفاؤل يحدد مدى فشل الطلاب أو نجاحهم ويحدد توجههم الإيجابي أو السلبي لما يستقبلونه، ويؤثر ذلك على تواصلهم وعلى طرق تلبية حاجاتهم اليومية الصعبة (عينو عبد الله، 2016: 14). فالتفاؤل الإيجابي ينمى لدى الطلاب إدراكهم لقدراتهم الذاتية والتي تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتكشف لهم قدراتهم على الإنجاز والنجاح، وهذا يساعدهم على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم (مقبولة مصبح، 2014: 127). بالإضافة إلى توجيههم إلى أفكار ومشاعر وانفعالات إيجابية منطقية، فيحللون ويطورون البدائل عن طريق المقارنة بين العديد من الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية والعواقب المترتبة عليها، وتنقية البدائل، واختيار ودعم الأفكار التفاؤلية الإيجابية التي تصل بهم إلى حالة من الرضا والاطمئنان والتخلص من الضغوط التي يعانون منها (أمنة أحمد سالم، 2012: 140). وينتج ذلك من خلال قوة التفكير الإيجابي وتحسين التوقعات الإيجابية المتفائلة للطلاب، لتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف، فالمتفائلون يبذلون جهداً نحو تحقيق الهدف طالما هناك توقعات إيجابية نحو النجاح، ويؤثر ذلك على المثابرة في أدائهم للمهام الصعبة وتحقيق الأهداف في المستقبل طالما أنهم يعتقدون أنهم يستطيعون ذلك (3: Sun & Shek, 2012).

وترتبط الكفاءة الذاتية للطلاب بالتفاؤل والمشاعر الإيجابية والرفاهية الذاتية، فلكي يتمكنوا من النجاح في المدرسة أو الجامعة يجب عليهم أن يثقوا بقدراتهم الذاتية على تحقيق نتائج إيجابية، ويكون لديهم توقعات إيجابية لنجاحهم في المستقبل، فعندما يشعرون بأنهم يتحكمون في تعلمهم فإنهم يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات التكيف والتحدث الإيجابي مع الذات، وعلى النقيض فإن الكفاءة الذاتية للطلاب ترتبط ارتباطاً سلبياً مع التقييم الذاتي السلبي والنقد السلبي للذات والعجز المتعلم (717: Iskender, 2009).

وتشير نتائج دراسات كل من: ابتسام محمد (2011)، غادة كامل (2014)، كاميليا عبد الفتاح، محمد البحيرى وأميرة عبد الماجد (2009) إلى أن التغلب على بعض التحديات والصعوبات لدى طلبة الجامعة يمكن أن يتم باستخدام برامج لتحسين التفاؤل لديهم. لذا فإن تلك المرحلة تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والبحث واستخدام طرق واستراتيجيات جديدة تركز على القوة الإيجابية لديهم للحد من العجز المتعلم والتعامل بشكل أكثر فعالية مع المشكلات والضغط المتزايدة. وتقوم تلك الاستراتيجيات على استخدام قوة التفكير الإيجابي بتغيير الحديث السلبي للطلاب مع الذات إلى حديث إيجابي خاصة عند مروره بالتحديات، وتعتبر تلك هي المهارة

الرئيسية للتفاؤل، فجملة «دائمًا ما أحاول لكنني أحيانًا أفضل» أفضل كثيرًا من «دائمًا ما أفضل لكنني أحيانًا أحاول» (أندرو جرانت وجايا جرانت، 2015: 103).

وتؤيد نتائج دراسة كلا من: (Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011: 150)، وخذون الدبابي ورابعة الدبابي وعبد السلام عبد الرحمن (2019) ما تم الإشارة إليه بالفقرات السابقة، فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المشاعر الإيجابية للطلبة والتفاؤل والسعادة والكفاءة الذاتية، كما توصلت نتائج دراسة علا عبد الرحمن (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين مستوى الطموح والتفكير الجانبي والقدرة على اتخاذ القرار، وأوصت نتائج تلك الدراسات بتعزيز تلك المشاعر للطلاب وتحسين تفاؤلهم لرفع مستوى كفاءتهم الذاتية، ومهارات التفكير الجانبي لديهم، من خلال برامج تدريبية يضع فيها الطلبة الأهداف الدراسية ويخططون لإنجازها ومن ثم الشعور بالإيجابية تجاه أنفسهم ودراساتهم في المستقبل.

كما تتفق نتائج دراسة كل من: (Zaker, Dadsetan, Nasiri, Azimi, &) (335: 2016, Rahnama)، لمياء سعيد (2018)، غادة عبد الحميد (2018)، وحازم ثابت ومحمد حسين ومروة مختار (2020)، مع نتائج الدراسات السابقة، وأوصت بضرورة تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخلق توقعات واقعية، ومهارات التفكير الجانبي في تلك المواقف بتطبيق واستخدام البرامج التدريبية والتعليمية القائمة على التفاؤل لتحسين المشاعر الإيجابية لدى الطلبة، وزيادة الثقة في قدرة الفرد وتدريبه على ضبط إدارة الإجهاد اليومي. ولذلك يقدم التفاؤل المتعلم أسسًا جديدة لمواجهة نموذج التعلم التقليدي وتحويله إلى نموذج الوقاية والرفاهية للتركيز على تطوير الكفاءة الانفعالية والأكاديمية والاجتماعية وتغيير اتجاهات الطلبة التفسيرية التشاؤمية Pessimistic Thinking والعجز Helplessness من خلال زيادة رفايتهم وقدرتهم على التفكير التفاؤلي وحل المشكلات والسعي لجعل سلوكياتهم أكثر صلابة وأكثر تفاؤلاً (رياض العاسمي، 2015: 13).

ويتضح مما تقدم أهمية إجراء الدراسة الحالية بهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

أولاً: مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب الجامعة خلال فترة دراستهم الأكاديمية كثير من المواقف والتحديات التي يفشلون فيها في تخطيها أو التغلب عليها، وكذلك في تلبية المتطلبات الأكاديمية في المرحلة الجامعية بسبب الضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية ومعرفة كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم على الوجه الدقيق لتغير طبيعة الدراسة ونوعية المهام الأكاديمية (Newman, 1992; Butler & Neuman, 1995)؛ لذلك عندما يواجه طلاب المرحلة الجامعية هذه المواقف

والتحديات، فإنه من الأهمية بمكان أن يتم النظر لهذا الأمر من عدة وجوه، منها: خصائص شخصية الطالب، وطبيعة موقف التعلم، بالإضافة إلى نوعية المساندة والدعم المقدم لهم في هذه المرحلة من أجل تحديد الاستراتيجيات والطرق التي يمكننا من خلالها تدعيم النمو والارتقاء الأكاديمي للطالب (Zimmerman, 2002).

وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية، والتي تهدف إلى أن يكون الطالب الجامعي قادراً على استخدام مهارات التفكير العليا، ومن أهمها: التفكير الإبداعي، والتفكير الجانبي، وتوظيفها في حياته العملية، ويعد ذلك معيار من المعايير التي تسعى مؤسسات التعليم العلى بمصر إلى تحقيقها، وتتحدد مؤشرات هذا المعيار في تشجيع الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه في حل المشكلات التعليمية والحياتية، وتشجيعهم على حب الاستطلاع والمبادأة والتأمل والابداع؛ وبذلك يتحقق توافق الخريج الجامعي مع متطلبات سوق العمل. ولكي يتمكن الطالب من مواكبة التطور الخارجي ويكون لديه القدرة على حل المشكلات، يجب على المؤسسات الجامعية الاهتمام بتنمية أنواع أخرى من التفكير غير الأنواع التقليدية، فحل معظم المشكلات الحالية لا يتطلب من الفرد التفكير بطريقة تقليدية، بل يتطلب منه القدرة على كسر القيود الفكرية، والتحرك في اتجاهات غير مألوفة، واتباع أكثر من طريق لإيجاد أفكار متجددة وأساليب جديدة لحل المشكلات، ويأتي ذلك من الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى الاهتمام بالتفكير الجانبي والذي يهدف إلى الخروج مما هو مألوف للوصول إلى الأفكار الجديدة التي تساعد في الوصول لحل المشكلات.

ويرى كل من: رشاد موسى (1999)؛ صالح أبو جادو (2005)؛ عدنان العتوم، عبد الناصر الجراح وموفق بشارة (2006) أن التفكير يمكن لأي إنسان أن يتعلمه وينميته، ويمكن أن يحدث ذلك بصورة تلقائية وغير قصدية من خلال الاحتكاك اليومي بخبرات الحياة، ويعد التدخل المقصود والموجه ضرورة لتنمية قدرة الطالب على التفكير بصورة المختلفة وإلى أقصى درجة ممكنة. ويؤكد ذلك إدوارد دي بونو (2005: 45) حيث يرى أن التفكير مهارة ذهنية يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة، ويتم ذلك من خلال اعداد المواقف وتنظيم الخبرات المناسبة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمعلومات والتفاعل معها بشكل يعدل من بناءه المعرفي القائم ببناء معارف جديدة.

كما تشير نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفاؤل المتعلم وكلا من: القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومنها دراسة كل من: (خديجة الموسوي، 2009؛ عبد الواحد الكبيسي، 2009؛ فاضل صالح وقصى سعود، 2014؛ محمد دريب، 2014؛ نهى عبد الغفار، 2016؛ محمد عبد ربه، 2016؛ عبير القزويني، 2018؛ علا عبد الرحمن؛ 2019، علاء المرسي، 2019) بالإضافة إلى انخفاض مستوى التفكير الجانبي لدى أفراد العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات، كما انه لا يوجد

تأثير للدراسة الجامعية في نمو وتطور القدرة على التفكير الجانبي، وأن السبب في ذلك الانخفاض يرجع إلى أن التعليم سواء في المدارس أو الجامعات يأخذ الشكل التقليدي فلا يهتم بالتفكير بشكل عام ولا بتنميته من خلال الأنشطة أو البرامج المختلفة، وأن أغلب الأنشطة أو التجارب الموجودة تعتمد بشكل مباشر على التفكير التقليدي المنطقي، والذي يهدف إلى الوصول إلى الحل من خلال طريق واحد منطقي قائم على خطوات متتالية. كما تشير نتائج دراسات كل من: (Anita Louise, et al. 1989؛ مايسة الشحات، 2016؛ غادة عبد الحميد، 2018؛ خلدون الدبابي ورابعة الدبابي وعبد السلام عبد الرحمن، 2019) إلى ضرورة تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من خلال تدريبهم على استراتيجيات التفاؤل المتعلم، عن طريق تعديل الأفكار اللاعقلانية بأفكار إيجابية. وأن تدعيم وتنمية بعض السمات الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل والامل والكفاءة الذاتية يحول دون ظهور الأعراض المرضية، وينمي لديهم الابداع ومرونة التفكير، ويجعل لحياتهم قيمة ومعنى، ويصل بسماتهم الإيجابية الى اقصى حد ممكن.

وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية؟
ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

- 1- هل يؤثر التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي لدى طلبة كلية التربية؟
 - 2- هل يؤثر التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية؟
 - 3- ما استمرارية التحسن في كلاً من: القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية نتيجة للتدريب على جلسات البرنامج القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لدى طلبة كلية التربية؟
- ثانياً: أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- 1- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية.
- 2- محاولة فهم وتفسير التغيرات الكمية والكيفية التي حدثت في مستوى التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية؛ نتيجة للتدريب على جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في تناول موضوع يركز على تحسين العملية التربوية ونتائجها كما تبدو في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية، من خلال التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم. يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

• الأهمية النظرية:

تحاول الدراسة الحالية تقديم تصوراً نظرياً لكيفية التدريب على تحسين التوجهات التفسيرية لطلبة كلية التربية، مما يترتب عليه تحسين القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الاكاديمية لديهم.

• الأهمية التطبيقية:

تحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أهمية تنمية التفكير الجانبي لدى التلاميذ والطلاب والأفراد بصفة عامة، فيؤدي التدريب الأفراد على التفكير الجانبي إلى ابتكار أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل، والنظر لأكثر من جهة في حل المشكلة، عدم الاعتماد على المسار الواضح فقط، الإبقاء على كل المعلومات المتاحة، وإتاحة الفرصة لهم على الابتكار، والخروج من المألوف في التفكير، والبحث عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول إلى الحل، توسيع رقعة الخيال والتفكير بالاحتمالات الكثيرة لذلك فهو ينمي العقل باتجاه التفكير الموسع، وبالتالي يسهم هذا النوع من التفكير في تنمية مهارات الذكاء بشكل كبير، وبالتالي فهو يؤثر بشكل أو بآخر في أداء الفرد أو تصرفاته أو مهاراته؛ مما يؤثر في بناء الشخصية المتكاملة لدى مختلف الفئات العمرية.

كما تحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إمكانية تصميم برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم، والكشف عن فعاليته في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة كلية التربية، بالإضافة إلى تقديم اختبار لقياس التفكير الجانبي وآخر لقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

كما تبدو الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديم مجموعة من التوصيات التربوية التي قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى التلاميذ والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

رابعاً: المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- التفاؤل المتعلم: Learned Optimism

يعرف التفاؤل المتعلم في الدراسة الحالية إجرائياً على أنه: " حالة يستدعى فيها الفرد مجموعة من الأفكار والتوقعات الإيجابية التي يفسر بها الاحداث والمواقف لمواجهة الصعوبات والمواقف السلبية وفرض السيطرة على الحدث وشعوره بأن هذه الحالة مؤقتة وأنها لا تؤثر على جميع مواقف حياته".

وتتضمن هذه الحالة ثلاث مكونات فرعية هي: -

- الذاتية، وتعنى أن الشخص المتفائل يعتقد أنه السبب في الاحداث الجيدة والايجابية، أما الشخص المتشائم فيعتقد أن الأحداث الإيجابية عبارة عن نتاج لما قام به أشخاص آخرون، أو نتيجة للظروف.
- التعميم أو الانتشار، ويشير إلى أن الشخص المتفائل يعتقد أن أسباب الاحداث السلبية تكون في مواقف معينة ومحددة وغير منتشرة، في حين يرى الشخص المتشائم ان أسباب الاحداث السلبية تكون منتشرة في جميع المواقف.
- الاستمرارية، وتشير إلى أن الشخص المتفائل يفسر الاحداث السلبية على انها مؤقتة وغير مستمرة، في حين يعتقد الشخص المتشائم انها مستمرة لمدة طويلة.

2- التفكير الجانبي: Lateral thinking

تم استخدام مسميات عديدة للتفكير الجانبي منها: التفكير الجانبي، التفكير الجوانبي، التفكير الإحاطي، التفكير المتجدد، الإبداع الجاد، التفكير خارج الصندوق، ويمكن تعريف التفكير الجانبي في الدراسة الحالية إجرائياً على أنه: " تفكير عملي شامل يسعى إلى تغيير طريقة الفرد التقليدية في التفكير، والابتعاد عن النمطية وأساليب التفكير القديمة والتي شكلت لديه قوالب فكرية نمطية، والبحث عن طرق وبدائل جديدة لرؤية ما حوله وطرح أفكار جديدة، بحيث يتيح للفرد القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل، وحل المشكلات بطرق غير تقليدية وذلك من خلال النظر إلى أكثر من جهة للمشكلة، والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلاً من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة".

3- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: Academic self-efficacy

يمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها: "قناعة الطالب أنه قادر على تحديد أهدافه والتخطيط لها والمثابرة لإنجاز المهام الأكاديمية والأنشطة العملية والواجبات الدراسية المطلوبة، والتكيف مع الضغوط وتحمل الإجهاد الأكاديمي وتخطي العقبات مهما كانت صعوبة المهمة الأكاديمية"، ويمكن تعريف الأبعاد الفرعية الثلاثة التي يتكون منها مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً على النحو التالي:

قدر الفاعلية: ويقصد به قناعة الطالب بأن لديه من الخصائص والإمكانات ما يمكنه من تحمل الإجهاد والضغط الأكاديمية والوصول إلى مستوى مرتفع من الناتج الأكاديمي.

العمومية: وتشير إلى قناعة الطالب بإمكانية إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه أيًا كانت الظروف أو تحت أي ظروف.

القوة أو الشدة: وتشير إلى قوة اعتقاد الطالب بأن يدرك قدرته على أداء المهام والأنشطة الدراسية من خلال المثابرة وبذل الجهد.

خامساً: محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

المحددات المكانية: تم إجراء الدراسة بمدرج (1200) بكلية التربية، بالإضافة الى تطبيق جلسات البرنامج التدريبي بمعمل علم النفس التربوي بالدور الخامس بكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول، وبداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2020/2019.

المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (20) طالب وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة تخصص الرياضيات، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2019، تم اختيارهم من عينة كلية قوامها (316) طالب وطالبة، بواقع (135) طالباً، (181) طالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (21- 24)، بمتوسط قدره 22,76، وانحراف معياري $\pm 1,09$ ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية قوامها (10) طالبا وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الاناث، والأخرى ضابطة، قوامها (10) طالبا وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الاناث.

كما تتحد الدراسة بالأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة، والبرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم والذي يتكون من (26) جلسة تدريبية، وبأساليب الإحصائية التي استخدمها في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الثانى الاستعراض النظرى

أولاً: التفاؤل المتعلم.

ثانياً: التفكير الجانبى.

ثالثاً: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

رابعاً: العلاقة بين التفاؤل المتعلم وكلاً من: التفكير الجانبى،
والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

خامساً: فروض الدراسة.

تمهيد:

تناول الفصل الأول من الدراسة تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميته، بالإضافة للمفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وفي ضوء مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، تم تقسيم الإطار النظري إلى أربعة أقسام رئيسية، يتناول إحداها التفاؤل المتعلم، في حين يتناول الآخر التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة، وأما القسم الثالث فيتناول الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويتناول القسم الرابع العلاقة بين التفاؤل المتعلم وكلاً من: التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويختتم هذا الفصل بالقسم الخامس والذي يتناول فروض الدراسة.

أولاً: التفاؤل المتعلم **Learned optimism**

يعد التفاؤل إحدى الموضوعات البحثية التي يهتم بدراستها علم النفس الإيجابي **Positive Psychology** باعتباره من الخصال الإيجابية ذات التأثير الواضح على الأداء الأكاديمي للمتعلم، وتوقعاته حول المستقبل، وتحقيق له السعادة والوصول إلى أهدافه المنشودة.

فعلم النفس الإيجابي هو أحد فروع علم النفس التي تركز على تحسين الحالة النفسية العامة للإنسان، والذي لا يقتصر على المفهوم التقليدي للصحة النفسية بل يرتقي إلى البحث في محددات السعادة البشرية (Boniwell, Kauffman, & Silberman, 2014:157). فهو يشتمل على متغيرات متعددة منها: السعادة، والأمل، والتفاؤل، والرفاهية النفسية والاجتماعية، والثقة، والقدرة على الحب والعطاء، والشجاعة، والإخلاص، والتسامح، والإيثار، بالإضافة إلى الفضيلة، والمسؤولية، والتحمل وغيرها من السمات الإيجابية للفرد (Magyar-) (Moe, Owens, & Conoley, 2015: 512).

كما أنه يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية (5: 2000 Seligman & Csikszentmihalyi)، بجانب اهتمامه بالبحوث العملية للسعادة الإنسانية وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل. (سعيد اليماني، عادل العدل، وزينب حسين، 2014: 5). لذلك عرفه (Park, 2003: 3) بأنه دراسة مكامن القوة لدى الفرد التي من شأنها وقايتها من الوقوع في الاضطرابات النفسية والسلوكية.

وتلك النظرة لعلم النفس الإيجابي ذات طبيعة نظرية وتطبيقية للخبرات الإيجابية وللخصال أو السمات الشخصية الفردية الإيجابية، والمؤسسات النفسية والاجتماعية تعمل على تيسير وتنمية هذه الخبرات والخصال، والارتقاء بها لتنشئة إنسان ذي شخصية إيجابية وفعالة ومؤثرة تهتم - بما هو كائن - وبما ينبغي أن يكون (محمد الصبوة، 2010: 1). لذلك يتعلق علم النفس الإيجابي بدراسة وتحليل السمات الإيجابية للفرد (Linley, Joseph, Harrington,) (5: 2006 Wood &) ومعظم تعريفات علم النفس الإيجابي اتفقت على مجموعة من النقاط أوردها (Linley & Joseph, 2004: 6-7) في تعريفه وتحديده لمبادئ علم النفس الإيجابي

على مستوى الفرد والجماعة، والمؤسسات، والمجتمع ، والتي تعزز الأداء الأمثل عبر مجموعة كاملة من الأداء البشري، وتجنب الفوضى والاضطراب وهذه النقاط هي (التيسير أو السهولة ، الأداء الأمثل ، تقييم الموقف ، مستويات التطبيق، مجموعة كاملة من الأداء البشري ، هوية جماعية ولغة مشتركة لعلماء النفس المتخصصين. ويوضح جدول (1) السمات الإيجابية الرئيسية الست للفرد، ومكوناتها الفرعية:

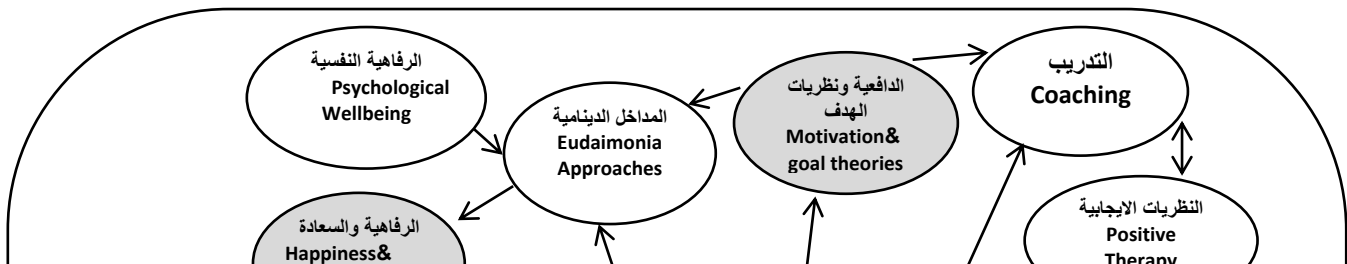
جدول (1): تصنيف السمات الايجابية للفرد (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005: 412)

القوى والفضائل الإنسانية	مكوناتها الفرعية
الحكمة والمعرفة	حب الاستطلاع، الاهتمام، حب العلم، الحكم، التفكير الناقد، انفتاح العقل، الذكاء العملي، الإبداع، الأصالة، البراعة، القدرة على رؤية الأشياء وفقا لعلاقتها الصحيحة.
الشجاعة	البسالة، بذل الجهد، المثابرة، التكامل، الأمانة، الأصالة، الحماس، الحيوية.
الحب والإنسانية	الانتماء، الاتصال المتبادل، الرحمة، الكرم، الرعاية، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الوجداني
العدالة والإنصاف	المواطنة، الواجب، الولاء، العمل في فريق، المساواة، البعد عن التحيز، القيادة.
ضبط النفس والاعتدال	التسامح، الرحمة، التواضع، ضبط الذات، تنظيم الذات، البسطة، الحذر، الحصافة.
السمو والروحانية	تقدير الجمال والتميز، خشية الله، الدهشة، الاعتراف بالفضل، الأمل، التفاؤل، التفكير المستقبلي، القدرة على المزاج الإيجابي، الشعور بالهدف، الإخلاص، حسن الدعاية، النزعة الدينية

ومن بين أهم ملامح علم النفس الإيجابي رفضه التام لما يعرف بالنسبية الأخلاقية Moral Relativism، ويؤسس هذا الرفض على أن هناك سمات أخلاقية معينة تتضمن طرقاً متعددة للتعبير عنها تحظى باعتراف وتقدير الغالبية العظمى من البشر العاديين في كل الثقافات، وأن الالتزام بهذه السمات والفضائل الأخلاقية والتعبير عنها سلوكياً يزيد من احتمالات السعادة (محمد أبو حلاوة, 2014: 3)

ويرى علماء النفس أن مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الجماعي يهتم بالقوى الإيجابية التي من شأنها أن تدفع الأفراد إلى أن يعيشوا مواطنة أفضل مثل المسؤولية Responsibility والرعاية Nurturance والإيثار Altruism والالطف Civility والاعتدال Moderation والتحمل Tolerance والالتزام بأخلاقيات العمل Work ethic (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 280)

ويخلص شكل (1) مجالات البحث في علم النفس الإيجابي على النحو التالي:



وتكمن أهمية علم النفس الإيجابي في زيادة جودة الحياة وذلك من خلال استخدام التعزيز الإيجابي في إدارة السلوك التنظيمي وخلق الدافعية للإنجاز والعمل على زيادة طرق البحث عن النجاح و تجنب الفشل (Wiegand & Geller, 2005, p. 5).

كما أنه يؤثر إيجابيا في ميدان العمل وفي التنمية البشرية والقوى الإنسانية عبر مراحل العمر المختلفة، وله دوراً كبيراً في زيادة الرضا ومستوى الدافعية والإنتاجية (Martin, 2005: 124).

وفي الميدان التربوي لعلم النفس الإيجابي دور فاعل في العملية التعليمية، وخاصة في تنمية دافعية التلاميذ وثقتهم بأنفسهم وتنمية الجوانب الإيجابية والانفعالية والإبداعية لديهم وجعلهم أكثر تفاؤلاً ومرونة وأملا في المستقبل وهذا بدوره سوف يؤثر تأثيراً إيجابياً في الأداء الأكاديمي بما يحقق التفوق الدراسي (Terjesen, Jacofsky, Froh, & Diguseppe, 2004: 164).

بالإضافة إلى مساهمته وإمداده للمعلم، وإدارة المدرسة بأساليب وفتيات إيجابية يمكن استخدامها في التغلب على المشكلات التربوية والنفسية والسلوكية التي تواجه الطلاب في سياق حياتهم اليومية (Jenson, Olympia, Farley, & Clark, 2004: 69).

ومن فنيات علم النفس الإيجابي التي يمكن تطبيقها داخل المدرسة (المشاعر الإيجابية، العقلانية، اليقظة، المرونة، التفاؤل، الامتنان، نقاط القوة) فتبني موقف إيجابي ومشاعر إيجابية وتطور العقلانية يحسن العملية التعليمية ويساعد على تركيز الانتباه والصمود والتكيف مع تحديات الحياة والميل إلى توقع أفضل النتائج الممكنة (Langley Group, 2015: 3-4).

ويعد نموذج التعليم الإيجابي من أفضل النماذج التي يمكن من خلالها الاستفادة من إمكانات الطالب ، حيث يشير إلى تطبيق هذه الفنيات في السياقات التعليمية بجانب التعليم التقليدي الذي

شكل (1): مجالات البحث في علم النفس الإيجابي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 280)

ويركز علم النفس الإيجابي على تنمية المهارات الأكاديمية، وذلك لتنمية رفاهية وتعزيز الصحة النفسية الجيدة للقائمين على العملية التعليمية، فالهدف من التعليم الإيجابي تعزيز الصحة النفسية وازدهارها، والإيجابية داخل المجتمع المدرسي، وذلك من خلال ثلاثة عناصر هي: العاطفية (المتعة) او وجود مشاعر إيجابية عن الذات والحياة، الرفاهية الاجتماعية والتي تشمل التعاطف مع الآخرين وتفهمهم وتقديرهم للمجتمع، الرفاهية الذاتية التي تركز على الأداء بشكل جيد (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013: 148).

لذلك أوصت نتائج دراسة (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins,) 294 :2009) على تدريس التفاؤل والرفاهية داخل الفصول الدراسية لما لهما من تأثير أفضل على التعليم وازدهاره بالإضافة إلى تأثيرهم على المزاج الإيجابي داخل المدرسة وجعل التفكير أكثر إبداعاً وأكثر شمولاً، بالإضافة إلى أن هذه الفنيات يمكن اعتبارها كمضاد للاكتئاب، ووسيلة لزيادة الرضا عن الحياة، ووسيلة مساعدة لتعلم أفضل وتشجيع التفكير الإبداعي.

ويتحقق ذلك من خلال مجموعة كبيرة من هذه التقنيات والمبادئ النفسية القوية لعلم النفس الإيجابي التي يمكن تطبيقها لتعزيز خبرات تعليم الطلاب والمعلمين على حد سواء لتعزيز الجوانب التالية (التفاؤل، الهدوء لتوضيح التفكير، الدوافع الذاتية، الضبط الداخلي للطلاب، الاحترام والسعادة للطلاب، اليقظة (العقلانية) والتدفق) (Baylis, 2004: 211-213).

أ - نبذة تاريخية عن التفاؤل:

تعتمد قدرة البشر على وضع مجموعة من التصورات المستقبلية على تفسير الأحداث البارزة في الماضي والحاضر وتفترض عادة أحد شكلين: الأول ويتمثل في استخدام الاستدلال القبلي *A priori reasoning* ، فيحاول الفلاسفة الدفاع عن توقعات معينة للمستقبل من خلال تحليل مختلف المبادئ العامة، وأما الثاني فيتمثل في استخدام الاستدلال البعدي *Posteriori reasoning* (أي التجريبي *Empirical*) ، فيحاول الفلاسفة الدفاع عن توقعات معينة من المستقبل بتحليل أنماط قابلة للتحقق وجدت في الطبيعة، وعلى الرغم من انتشار الشكل الأول في تاريخ الفلسفة الغربية، إلا أن النموذج الثاني أكثر إقناعاً (Domino & Conway, 2001: 14)، وهو الأكثر ملائمة في تفسير التفاؤل، وباستخدام هذا المنطق يعد التفاؤل هو الجانب المشرق للحياة، الذي يرتبط بالسعادة والصحة والإنجاز، فكان الاعتقاد السائد قديماً أن التفاؤل من الأمور الساذجة أو اعتباره إنكار سطحي للمعاناة، حتى ظهر مفهوم التفاؤل في عصر التنوير حين اعتبر الممارسون الصحيون أن الصحة العقلية الإيجابية هي عدم وجود أوهام التفاؤل الساذج (Hefferon & Boniwell, 2011: 94).

وترجع الجذور التاريخية لمفهوم التفاؤل إلى استخدامه في علم النفس المعاصر والذي يعود إلى بدايات العصر الحديث، والذي ظهرت فيه آراء بعض الفلاسفة من وجهة نظر ميتافيزيقية - يدعمون فكرة أن النزعة العقلية للخير تعد تفاعلية، فهم يؤمنون بأن الشر محدود، وأن أفكارنا تنتقل من التشوش والغموض وعدم الملاءمة باتجاه الوضوح والتميز والملاءمة، ومن هؤلاء الفلاسفة: ديكارت Descartes (١٥٩٦-١٦٥٠) وسبينوزا Spinoza (1632-1677) وليبنيز Leibniz (١٦٤٦-١٧١٦) (Mahasneh, Al-Zoubi, & Batayeneh, 2013: 71-72). حتى تحول مفهوم التفاؤل من النظرة الفلسفية التي ظهرت في كتابات "رينيه ديكارت" في الفترة من (1596) حتى (1650) إلى نظرة نفسية من علماء النفس مع بداية القرن

العشرين على يد وليم جيمس (1910) حيث تحول المفهوم من "النظرة إلى العالم" إلى "النظرة إلى الذات والتجارب الإنسانية"، وأعتمد خبراء الصحة العقلية على هذا المنطق من عام (1930) حتى (1960)، فالأشخاص الذين لديهم توقعات متواضعة حول مستقبلهم ووجهة نظر أكثر دقة هم أشخاص أصحاء عقليا، منذ ذلك الحين وجد الباحثون أدلة تشير إلى أن التفاؤل ليس مجرد شكل من أشكال الحرمان، لكنه عنصر ضروري لمرونة وسعادة الأفراد (Hefferon & Boniwell, 2011: 94).

وكانت تستند نتائج الأبحاث وتعميمها كأبحاث سيلجمان عام (1975) على ما يسمى بالعجز المتعلم ودراسة تأثير التفاؤل والتشاؤم في حياتنا (Mishra, 2012, p. 2). وبدأ النظر للتفاؤل على أنه طبيعة بشرية من خلال مبدأ الفروق الفردية حيث يمتلك الأفراد التفاؤل بدرجات متباينة وعند تحليل مفهوم التفاؤل يظهر كمنحنى طبيعي الأكثر مقابل الأقل وهذه هي طبيعتنا البشرية (Peterson, 2000: 46).

وتلخص الباحثة ما سبق في الآتي " سادت النظرة الفلسفية على مفهوم التفاؤل حتى منتصف القرن السابع عشر، وبدخول القرن الثامن عشر عصر التنوير الأوروبي شهد مفهوم التفاؤل اهتماماً شديداً تتعلق بنسبة السعادة إلى الشقاء في العالم الإنساني. وفي القرن التاسع عشر بدأ مفهوم التفاؤل يتحول بصورة جديّة من النظرة الفلسفية إلى النظرة النفسية على يد عالم النفس وليم جيمس بإدخاله مفهوم الانفعالات والعواطف وربطها بالتعبير الجسدي، وبظهور علم النفس الإيجابي على يد مارتن سيلجمان، وتتطور مفهوم التفاؤل ليصبح أحد نقاط القوة للفرد، وعنصر ضروري لمرونتهم وسعادتهم.

ب - مفهوم التفاؤل:

1- التعريف اللغوي للتفاؤل

يعرف التفاؤل لغويا في المعجم العربي الأساسي بالفأل: ضد الطيرة، والجمع فؤول. وقال الجوهري: الجمع: أفؤل. وتفاءلت به، وتفاءل به؛ ويعرف بأنه استبشار الخير والتيمين به، فالفأل هو قول أو فعل يستبشر به، فهو استعداد يرى جانب الخير في الأشياء ويطمئن إلى الحياة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, 1991: 912).

والإفتئال: افتعال من الفأل ففي الحديث أنه صلى الله عليه وسلم كان يحب الفأل، ويكره الطيرة، والطيرة ضد الفأل، وهي فيما يكره، والفأل فيما يستحب، والطيرة لا تكون إلا فيما يسوء، فأل مهموز، وفي نوادر الأعراب: يقال لا فأل عليك بمعنى لا ضير عليك، ولا طير عليك، ولا شر عليك، وفي الحديث عن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: لا عدوى ولا طيرة ويعجبني

الفأل الصالح، والفأل الصالح الكلمة الحسنه أما الطيرة فيها سوء الظن بالله وتوقع البلاء (ابن منظور: 3335).

بينما يعرف الفأل: تفأيلاً بالشيء، جعله يتفاعل به، تفأل وتفاعل وافتأل به: ضد التشاؤم، وجمعها فؤول، ويقال لا فأل عليك أي لا خير (لويس معلوف, 1991: 566).

يعرف التفاؤل في معجم "ويبستر Webster" بأنه ميل إلى تبنى وجهة نظر مفعمة بالأمل، والتفكير في أن كل شيء سيؤول إلى الأفضل " بما يشير إلى توقع أفضل النتائج الممكنة (Merriam-Webster, 1991: 704).

2- التعريف الفلسفي للتفاؤل

يعرف التفاؤل من وجهة نظر فلسفية بأن هذا العالم أفضل العوالم الممكنة يتحد فيه أعظم قدر من التنوع مع أعظم قدر من النظام، وينبغي لهذا الجوهر البسيط أن يحتوي على أقصى قدر ممكن من كل الكمالات المتضمنة في الجواهر المشتقة الناتجة عنه. ولهذا فيكون كامل القدرة والمعرفة والإرادة، حيث ينتفع بالأرض والمكان والزمان على خير وجه، ويحقق أعظم النتائج بأبسط الوسائل، حيث زودت المخلوقات من القوة والمعرفة والسعادة والخير أعظم قدر يمكن أن يسمح به العالم (جوتفريد فيلهلم ليبنتز, 1978: 112). أو هو الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيئ (Michael F Scheier & Carver, 1985: 219-247). ويمكن تعريفه أيضاً بأنه الجانب المشرق للحياة، الذي يرتبط بالسعادة والصحة والإنجاز (Hefferon & Boniwell, 2011: 94)، أو هو النزعة العقلية للخير (Mahasneh et al., 2013: 71-72).

3- التعريف النفسي للتفاؤل

تباينت تصورات علماء النفس حول مفهوم التفاؤل، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة الأبحاث والنماذج المفسرة للتفاؤل كظاهرة نفسية، ويمكن بيان بعض هذه التصورات حول مفهوم التفاؤل فيما يلي:

(أ) تعريف التفاؤل كسمة

يعرف التفاؤل بأنه سمة شخصية تتوقع الأحداث أو النتائج الإيجابية في الموقف ويستخدمها الأفراد في مقاومة ضغوط الحياة والاضطرابات الناتجة عنها (Phares & Chaplin, 1997: 628). كما عرفه أيضاً (Srivastava & Angelo, 2009: 2) بأنه سمة شخصية ترتبط بمعتقدات الفرد الإيجابية حول مجالات الحياة المختلفة لتقليص المشاعر السلبية.

أو هو عبارة عن سمات مزاجية يتمتع بها الفرد والميل إلى توقع تحقيق نتائج طيبة فالأفراد الذين يتمتعون بالتفاؤل هم أكثر ميلا عن غيرهم لتوقع أشياء جيدة في مختلف مجالات الحياة (Aspinwall & Tedeschi, 2010: 5). وفى ذات السياق يعرفها (Bastianello, 2014: 523) كسمة شخصية مستقرة ترتبط بالتوقعات الإيجابية للفرد حول الأحداث المستقبلية.

(ب) تعريف التفاؤل كحالة

ويعرف التفاؤل بأنه حالة مزاجية أو موقف مرتبط بتوقع إيجابي حول المستقبل الاجتماعي أو المادي أو الأكاديمي للفرد يجعله مرغوبا اجتماعيا، وممتعا ومميزا (Tiger, 1979: 15). ويعرف (Peterson, 2000: 44) التفاؤل كحالة ترتكز على العلاج المعرفي المرتكز على الأهداف والتوقعات أو السببية.

وأما (Seligman, 2006:56) فعرف التفاؤل بأنه: "الحالة أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، وهو توجه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة". في حين عرفته كريمان بدير (2006: 24) بأنه: "حالة نفسية جيدة تجعل الفرد لديه ميل للتفكير الإيجابي عند رسم الخطط واتخاذ القرارات، فهذه الحالة تجعله يتذكر الأحداث الإيجابية وينحاز إلى تقييم الحدث في اتجاه إيجابي الأمر الذي يجعله أكثر رغبة في القيام بعمل يتصف بالمغامرة المحدودة أو المخاطرة المحسوبة".

وتعرفه ابتسام احمد محمد (2011: 16) أنه: "أحد أبعاد التفكير الإيجابي الذي يجعل سلوك الفرد وأفعاله تتسم بالإيجابية في التغلب على الاحداث السلبية التي يتعرضون لها، وتوقع النتائج الإيجابية للأحداث القادمة. بينما عرفه ماهر يوسف المجدلاوي (2012: 211) بأنه: "توقع الفرد للأحداث التي ستحصل له في المستقبل بأنها ستكون بشكل أفضل وستجلب الخير والسعادة والنجاح".

فالتفاؤل عبارة عن توقعات الفرد الإيجابية للأحداث المهمة في حياته المستقبلية تجعله ينظر للأفضل ويتوقع حدوث الخير والنجاح (عون محيسن، 2012: 57)، كما أنه أحد أبعاد التفكير الإيجابي، الذي يجعل سلوك الافراد وأفعالهم تتسم بالإيجابية وطريقة للتغلب على الأزمات النفسية التي يتعرضون لها وتوقع النتائج الإيجابية للأحداث القادمة (رحاب محمود صديق وابتسام أحمد محمد، 2012: 32). أو أنه حالة تجعل الفرد دائم التوقع للأفضل والنجاح نحو المواقف والأحداث في المستقبل، ويستطيع مواجهة مشكلاته بطريقة إيجابية، تبعث له الرضا والسعادة والأمل ويستبعد أفكار اليأس والعجز (منصور عويضة، 2015: 43).

وأما عينو عبد الله (2016: 6) فيعرفه بأنه: "توقعات وتصورات الذات الإيجابية لدى الفرد والتلميذ بالأخص عن كل ما يتعلق بمستقبله الدراسي". فالتفاؤل استعداد انفعالي، ومعرفي معمم،

ونزعة للاعتقاد أو للاستجابة انفعالياً بطريقة تجاه الآخرين، وتجاه الموقف، وتجاه الأحداث بطريقة إيجابية، وتوقع نتائج إيجابية، والمتفائل أكثر ميلاً للاعتقاد بأن الأمور الطيبة ستحدث الآن وستكون مبهجة وسارة وتستمر لتسعد (عبد الله حمد الصقوب، 2016: 12).

ومن الدلالات المهمة في تعريفات التفاؤل أنه لا يمكن أن يكون هناك حد مطلق للتفاؤل يتميز بمحتواه فهو يتعلق بالفردية على النحو المرغوب فيه، ويعتمد التفاؤل على التقييم وتأثير المشاعر (Peterson, 2000: 44).

ومن العرض السابق للتعريفات التي تم تقديمها لمفهوم التفاؤل، لاحظت الباحثة أن هناك اتفاقاً على أن تعريف التفاؤل يتضمن: توقعات إيجابية نحو المستقبل، نتائج إيجابية مرغوب فيها، الذاتية والتفرد، وأنه يبعث على السعادة والرخاء والازدهار. في حين اختلفت بعض الأبحاث والدراسات في تعريف التفاؤل كسمة، أو تعريفه كحالة وأسلوب حياة، فهناك من يرى أن التفاؤل سمة شخصية كدراسة (Phares & Chaplin, 1997;Srivastava & Angelo, 2009;) (Aspinwall & Tedeschi, 2010; Bastianello et al., 2014)، وهناك من يرى أن التفاؤل حالة أو طريقة يستدعيها الفرد لمقاومة الأحداث والمواقف السلبية كدراسة (Peterson, 2000; Seligman, 2006;)؛ ابتسام احمد محمد، 2011؛ ماهر يوسف المجدلوي، 2012؛ عون عوض يوسف، 2012؛ رحاب محمود صديق و ابتسام أحمد محمد، 2012؛ منصور عويضة، 2015؛ عينو عبد الله، 2016؛ عبدالله الصقوب، 2016؛ (Tiger, 1979).

وبالرغم من تقارب وجهات النظر إلا أن الاختلاف قائم. وتتبنى الباحثة وجهة النظر بأن التفاؤل حالة أو طريقة يستدعيها الفرد لعدة أسباب تتمثل في: -

(1) إذا أعتبر التفاؤل حالة أو طريقة فمن الوارد أن هذه الحالة تتكرر وتظهر بارتباطها بموقف معين كشكل من أشكال الاستجابات.

(2) التفاؤل كسمة يشير إلى نوع من الاستقرار أو الثبات النسبي، بمعنى أن هناك صعوبة في تنمية أو تحسين هذه السمات لدى الفرد.

(3) التفاؤل كحالة أو طريقة تسمح للباحثة بافتراض مجموعة أنشطة لتحسينه وبتكرار التدريب من خلال هذه الأنشطة يكسبه نوعاً من الارتباط بمثيرات البيئة المختلفة التي من الوارد ارتباطها بظهور التفاؤل.

(4) ترسيخ التفاؤل كسمة يحتاج إلى فترات طويلة من الزمن ليصبح جزءاً من شخصية الفرد.

لذلك تعرف الباحثة التفاؤل في الدراسة الحالية بأنه: "حالة يستدعي فيها الفرد مجموعة من الأفكار والتوقعات الإيجابية التي يستخدمها كطريقة في تفسير الأحداث والمواقف السلبية

ومواجهتها وفرض السيطرة على الحدث وشعوره بأن هذه الحالة مؤقتة وأنها لا تؤثر على جميع مواقف حياته".

ج – أنواع التفاؤل المتعلم وأبعاده:

توجد ثلاثة أنواع للتفاؤل المتعلم، ويشير كلا من: (Shepperd, et al., 2013)؛ (Jefferson, Bortolotti & Kuzmanovic, 2017) أنه يمكن تحديدها والتمييز بينها على النحو التالي: -

1- التفاؤل المقارن، وهو عبارة عن نزعة داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الإيجابية لنفسه أكثر من حدوثها للآخرين، وتوقع حدوث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها لنفسه.

2- التفاؤل غير الواقعي، ويعتقد فيه الفرد ان نتائج مستقبله الشخصي ستكون أفضل مما يوحي به المعيار الموضوعي، اي بدون مبررات منطقية، او عندما يتوقع الفرد ان نتائجه الشخصية ستكون أفضل من نتائج اقرانه، بالإضافة الى ارتكاب الفرد لأخطاء عندما يقوم بإصدار احكام؛ مما يترتب عليه حدوث نتائج سلبية.

3- التفاؤل الفعال، وهو عبارة عن اتجاه بناء نشط ذو قوة دافعة تعمل على إيجاد الشروط الملائمة للنجاح من خلال التركيز على الفرص المتوفرة والاحتمالات الممكنة، ويساعد التفاؤل الفعال على تفسير الخبرات التي يمر بها الفرد تفسيراً إيجابياً؛ مما يترتب عليها نتائج إيجابية، كما انه يساعد الفرد على التغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهه بدلاً من الهروب منها، عن طريق استخدامه مهارات التفكير المنطقي والإيجابي.

ويحدد مارتين سيلجمان (2006: 161-193) أبعاد التفاؤل المتعلم في الابعاد الثلاثة التالية، وهي نفس الأبعاد التي بنى عليها مقياسه، وهي على النحو التالي:

1- الاستمرارية، وتشير الى الاستمرار والدوام، ويعتقد الشخص المتفائل ان الاحداث السلبية أمر مؤقت، في حين يرى الفرد المتشائم ان الاحداث السلبية ستستمر لمدة طويلة، فيستخدم الفرد المتفائل عبارات من قبيل أحياناً ومؤخراً لوصف الاحداث السلبية، بالإضافة الى انه يقوم بشرح الأشياء السعيدة لنفسه في ضوء أسباب دائمة مثل: القدرات او السمات، ويستخدم عبارات مثل: أنا مجتهد، أنا محبوب. في حين يحدد الفرد المتشائم أسباب قابلة للتغيير مثل: الصدفة، أو الظروف المحيطة.

2- الشمولية، ويشير هذا البعد الاعتقاد في ان السبب وراء الاحداث السلبية تمتد اثاره الى جميع مواقف الحياة، فهناك بعض الأفراد لديهم القدرة على احتواء مشكلاتهم ومواصلة حياتهم حتى وان تعسر احد ابعادها مثل: العمل، أو الحياة العاطفية، في حين نجد ان البعض الاخر من الافراد يتكون مشكلة واحدة تؤثر عليهم في جميع مجالات الحياة، بمعنى اذا كان الفرد يدرك ان السبب في اى حدث هو سبب عام، فينعكس اثار ذلك في العديد من المواقف المختلفة في حياته (الفرد المتشائم)، واما اذا ادرك الفرد ان السبب في اى حدث سبب محدد، تنعكس اثاره على هذا الموقف فقط ، ولن تمتد آثاره على ما يواجهه من مواقف اخرى (الفرد المتفائل).

3- الذاتية، وتشير الى القاء الفرد اللوم على نفسه ويعتبر نفسه السبب في حدوث تلك الاحداث، فنجد أن الفرد الذى يلقي اللوم على نفسه عندما يفشل في فعل شيء معين، يكون لديه تقدير ذات منخفض ويشعر بانه غير ذي فائدة (الفرد المتشائم)، واما الفرد الذى يلقي باللوم على الظروف الخارجية عندما تحدث له أشياء سيئة، نجده يشعر شعورا إيجابيا تجاه ذاته، ويرى ذاته على شكل افضل، ونجده يررد عبارات من قبيل: حصلت على مستوى ضعيف لأنني لم اذكر جيدا في هذه المرة، ولقد تعرضت للعقاب من قبل معلمى لأنني فعلت خطأ (الفرد المتفائل).

د - العوامل المؤثرة في التفاؤل:

تتعدد العوامل التي تساعد في ظهور وازدهار التفاؤل سواء كانت هذه العوامل خارجية كالبيئة المدرسية والتربية، أو داخلية كالحالة المزاجية والانفعالية للفرد، ويمكن بيان هذه العوامل فيما يلي:

1- العوامل الخارجية:

تلعب التربية دورا مهما في التفاؤل فهي تساهم في إخراج التفاؤل إلى حيز الوجود، فقد ينشأ التفاؤل في إطار النشاط العقلي للفرد من خلال تربيته على التفكير الإيجابي الصحيح، والتخلص من الأفكار السلبية بمقاومتها والتخلص منها (Pérez, Salamanca, Castañeda, Soto, & Vanegas, 2014:154). لذلك تعتبر البيئة الاجتماعية أحد العوامل المؤثرة في التفاؤل، كتقليد الأطفال آبائهم داخل المنزل ومعلميهم في المدرسة في تفسير الأحداث والمواقف، كما أن الأساليب والممارسات التربوية داخل المدرسة تؤثر بشكل كبير على تفاؤل الطلاب، فالأنماط التسلطية القاسية ترتبط بالطلاب المتشائمين، أما الطلاب المتفائلون فهم طلاب خضعوا لأساليب تربوية لم تضع قيودا على أنشطة اللعب أو الضغط عليهم لتتوافق مع المعايير الاجتماعية (Schumacher, 2006:8).

فإن الأساليب التي يستخدمها المعلمون يمكن أن تؤثر على التفاؤل فإرشاد المعلم وتوجيهه لطلابه يجعلهم يعتقدون أنهم قادرون على التعلم والسيطرة على سلوكهم، وبالتالي فإنه

يمنحهم الفرصة للتعاون في اختيار الأنشطة الدراسية، وتحديد طريقة أداء تلك الأنشطة وتقييم ومراقبة أنفسهم وهذا يؤثر على تفاؤلهم بشكل عام (Moghtadaie & Hoveida, 2015:191).

ولا يقف دور المعلم على التوجيه والإرشاد بل يمتد إلى تدريب الطلاب على النقاش الذاتي ومجادلة أنفسهم، حيث تساعدهم هذه الاستراتيجيات على تغيير معتقداتهم السلبية في المواقف والأحداث التي لا يمكن تفسيرها أو توضيحها من خلال التحدي والاعتراض ومقاومة الأفكار السلبية وتوجيه أسلوب التفسير من العجز إلى التفاؤل المتعلم (Nikmanesh, Kazemi, 2012: 64).

ويوجد اعتقاد بأن التفاؤل يرتبط بالتعلم الموجه نحو الإتقان الإيجابي، فتطوير السلوكيات الموجهة نحو المهمة، والتركيز على الصفات الإيجابية للطلاب، والرقابة الداخلية، وغرس اعتقادات بأن الأحداث السلبية لا تستمر لمدة طويلة، والمشاركة والمثابرة في الإنجاز يؤدي إلى التفاؤل (Yates, 2002: 11)، كما أن التخلص من الأفكار السلبية ورفع مستوى التفاؤل، واعتباره استجابة شخصية أساسية في مختلف المواقف يرتبط مباشرة بالتعديلات الإيجابية للطلاب من خلال تفاعلهم مع البيئة المدرسية (Boman & Yates, 2001: 409). وأشارت نتائج دراسة (Donovan, 2014) بأهمية دعم المعلمين داخل حجرات الدراسة للتفاؤل من خلال التعليم المتميز *Differentiated Instruction* ، وممارسة مستوى مناسب من الضغوط على الطلاب بما لا يطغى على توقعاتهم المستقبلية. فيمكن تعزيز التفاؤل بين الطلاب داخل المدرسة، وخاصة التفاؤل المرتبط بنتائجهم الأكاديمية من خلال تشجيع المعلمين لطلابهم على التوقعات الإيجابية بالمستقبل، بل وتدريبهم على ممارسة الأنشطة التي تجعل هذه التوقعات حقيقية وواقعية (Ruthig, Haynes, Perry & Chipperfield, 2007: 133). وبالإضافة إلى ذلك فإن العمل الجماعي بين الطلاب يمكن أن يؤثر في تفاؤل الطلاب وتوقعاتهم الأكاديمية وليس هذا فقط بل التفاعل بين أولياء الأمور والمعلمين، وبين المعلمين والطلاب من شأنه بناء الثقة بين الطلاب والمعلمين وأولياء أمورهم التي تجعل توقعاتهم إيجابية حول مستقبلهم الأكاديمي، في حين أن الضغط والعقاب يجعل توقعاتهم سلبية حول أدائهم الأكاديمي (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006:28). كما أشارت نتائج دراسة (Koo & Lee, 2014: 116) أن المشاركة والتفاعل المنتظم بين الطلاب داخل البيئة المدرسية من خلال الأنشطة الرياضية المختلفة يعزز قدرة الطالب الداخلية، ويساعدهم على التغلب على الصعوبات والتحديات المدرسية ويبث فيهم روح الدعابة والمرح وهذا من شأنه أن يؤثر إيجابياً على تطوير وتحسين التفاؤل والكفاءة الذاتية للطلاب. ومن العوامل الخارجية أيضاً المسابقات واللعب والأنشطة

الترفيهية والتي تمثل البيئة المحفزة للتفاؤل، فالأفراد المنتمون لفرق كالملاكمة والجمباز والعدائين وغيرهم يتلقون التشجيع والتهاتف للفوز ويشعرون باليأس عند الخسارة (Tiger, 1979: 250).

2- العوامل الداخلية:

تؤثر العوامل الخاصة بالفرد نفسه كالاتجاهات الشخصية والخيال في تحسين التفاؤل، فالفرد يستخدم الخيال كاستراتيجية تساعد على التنفيس عن التوتر والقلق، وتجعل تفكيره متمركزاً حول الحلول وفقاً لاتجاهاته الشخصية في التفسير الإيجابي للأحداث بشرط أن تكون قابلة للتحقيق (Pérez et al., 2014: 160). بالإضافة إلى النمط الإدراكي للمتعلم وتصوره للعواقب، من خلال تدعيم الأنماط الإدراكية الأكثر تفاؤلاً (Creed, Patton, & Bartrum, 2004: 286)، وتعد الانفعالات الإيجابية والتعاطف من أهم العوامل التي أوصت بها دراسة (عفراء خليل، 2009) بأهمية تضمينها داخل المناهج الدراسية لعلوم الذات نظراً لأهميتها في تحسين التفاؤل. بالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة (Fredrickson, 2000) بأن التدريب على تمارين الاسترخاء، وإيجاد معنى إيجابي واستدعاء التعاطف والترفيه والمرح، وإثارة الانفعالات الإيجابية وتقليل المشاعر السلبية من شأنها تحسين التفكير الإيجابي لدى الفرد ورفع مستوى التفاؤل، وتوصلت نتائج دراسة (Schumacher, 2006) إلى نفس النتيجة، وأن التفاؤل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأفكار الداخلية للفرد حول تفسير الأحداث فالأفكار المتشائمة قابلة للتغيير بالتدريب وبذل جهد في مقاومتها.

كما أن الفروق الفردية بين الطلاب في التوقعات الإيجابية لتحصيلهم الدراسي وتفاؤلهم بالمستقبل تتأثر بالجهد المبذول في الإنجاز وهذا الجهد لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج مرغوبة فكل طالب جهد خاص يتناسب مع قدراته (Koizumi, 1999: 216). بالإضافة إلى ذلك فإن الحالة المزاجية للطالب وميله للتوقعات الإيجابية للمستقبل وذلك لأنه عندما يكون الفرد في حالة مزاجية جيدة يتذكر أكثر الأحداث الإيجابية، فالنجاح يعزز اعتقادات الطالب بقدرته على السيطرة على مجريات الأحداث ومواجهة ما يقابله من تحديات (Goleman, 2000: 30).

ومن خلال العرض السابق يمكن إيجاز العوامل التي تساعد في تحسين التفاؤل والاستفادة منها في التدريب على برنامج القائم على التفاؤل المتعلم المستخدم في الدراسة الحالية:

1. التركيز على التفكير الإيجابي الصحيح، والتخلص من الأفكار السلبية من خلال مقاومتها والتخلص منها.
2. منح الطلاب الفرصة للمشاركة الجماعية في بعض الأنشطة.
3. التعزيز الإيجابي لأدائهم والبعد عن التعزيز السلبي.

4. إضفاء الطابع الترفيهي على أنشطة التدريب لما لها من أثر إيجابي على التفاؤل.
5. التدريب على تمارين الاسترخاء يسمح بالتفكير الإيجابي الصحيح والتوقعات الإيجابية للمستقبل.
6. التركيز على انفعالات الطلاب أثناء التدريب وحالتهم المزاجية.
7. التدريب على الخيال للتنفيس عن المشاعر السلبية والقلق والتوتر ومحاولة البعد عن تكوين أفكار سلبية وتكوين اتجاهات إيجابية تساعد على مواجهة المشاكل وحلها.
8. العمل الجماعي وتكوين فرق من الطلاب أثناء التدريب يعزز قدراتهم على التنافس والسيطرة على المواقف

هـ- النظريات المفسرة للتفاؤل:

تعددت وجهات النظر المفسرة للتفاؤل تبعاً للنظريات التي يتبناها العلماء والباحثين، ومن أهم النظريات التي تعرضت لتفسير التفاؤل النظريات التالية:

1- نظرية التحليل النفسي:

يمثل التفاؤل لدى "فرويد Freud" أساساً للحياة، فالفرد المتفائل هو الأقل معاناة من الاضطرابات النفسية، واعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية، فهذه المرحلة مهمة في تكوين الطبع، لأن في وقت ظهور الشبقة الفمية في نمو الطفل، يصبح على صلة بالأشياء، ويتعلم طريقة اتخاذ علاقات معها، لذا فكل اتجاه سلبي، أو ايجابي نحو الأخذ والتلقي له أصل فمي. بمعنى أنه كلما تحقق إشباع فمي بارز في الطفولة، كانت النتائج طمأنة الذات، التفاؤل، والطمأنينة الممكنة طوال الحياة (بدر الأنصاري، 1998: 38-39).

فالطفل الذي شبع بشكل مفرط في طفولته سيكون عرضة للتفاؤل المفرط والاعتماد على الآخرين، أما إذا أحبطت اللذة الفمية فإن الشخصية الفمية ستتسم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل والخلاف والتشاؤم والكره والعداء، والتناقض الوجداني إزاء الآخرين أي الشعور بمزيج من الحب والكره، ويشعر بعدم الأمان وبال الحاجة الدائمة إلى تأكيد الذات، أي يكون متشائماً في نظرته إلى الحياة بشكل عام (ريتشارد س. لازاروس، 1984: 65). ويتفق أريكسون Erikson مع فرويد Freud في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الإحساس بالثقة والذي بدوره سيظل المصدر الأساسي للشعور بالتفاؤل والأمل، أو الشعور باليأس والتشاؤم خلال الحياة المقبلة، فعندما تستجيب الأم لجوع الطفل بالتغذية المناسبة والعطف يتعلم الطفل بعض الارتباطات بين حاجاته والعالم الخارجي وهذا هو الشعور الأول بالثقة، أما إذا ما أهملت الأم احتياجات ولدها فإنه يتولد لديه ما سماه Erikson بالشك واليأس والإحباط، وإذا ما كان الفرق بين هذين المتغيرين (الثقة وعدم الثقة) كبيراً لصالح الشك فمعنى هذا أن الأنا في خطر، وقد يؤدي بالطفل إلى عدم التوافق فيما بعد والاتصاف بالتشاؤم،

بينما يتحقق العكس إذا كانت درجة الثقة أقوى فإن الطفل يتعلم رؤية العالم بتفاؤل وأمل، وتمتع الأنا بهذه الإيجابية وتوافقها يساعد على النمو السوي والإيجابي خلال سنوات عمره المقبلة (محمد عبدالرحمن, 1998: 284).

ويتضح مما سبق أن نظرية التحليل النفسي ترى التفاؤل جزء من الطبيعة البشرية، ليس هذا فقط بل إنه مشتق من الصراع بين الغرائز والتنشئة الاجتماعية، ويتكون من المرحلة الفمية من خلال الربط بين الاحتياجات الفطرية للطفل والعالم الخارجي وهذا من شأنه يجعل التفاؤل يخضع لسيطرة العوامل البيولوجية التي يصعب على الفرد في المستقبل التحكم فيها.

2- النظرية السلوكية والمعرفية:

ومن وجهة نظر السلوكية يترتب على الفعل المنعكس الشرطي ارتباط المواقف والأحداث برموز معينة، حيث يؤدي تكرار ظهور رمز معين مرتبط بحوادث سعيدة لشخص ما، إلى اكتساب هذا الشخص الفعل المنعكس الشرطي للتفاؤل ويترتب عليه أن يصبح مجرد ظهور الرمز (المنبه الشرطي) داعيا أو مثيرا للتفاؤل (نجيب بدوي، 1950: 276). فالتفاؤل يمثل قوة حيوية دافعة نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية، ويعد عامل أساسي لبقاء الإنسان فهو جزء أصيل من الطبيعة الإنسانية خضع لعملية انتقاء خلال مرحلة التطور، ويدعو المعالجون النفسيون إلى تبنى التوقعات المستقبلية الإيجابية المتواضعة وإلغاء ما عدا ذلك (Tiger, 1979:15). فإهمال الانفعالات السلبية لصالح الانفعالات الإيجابية توسع ذخيرة الفرد المعرفية والسلوكية وتعمل على ربط التفاؤل بالمتابرة وتربط الفرد باختيارات جيدة من الأهداف المراد تحقيقها (Fredrickson, 1998: 307).

وأما من وجهة نظر النظريات الإنسانية التي ظهرت في الخمسينيات فيرى كلا من "كارل روجرز" و"أبراهام ماسلو" أن الشخص ككائن حيوي مبدع ومجرب يعيش في الحاضر ويستجيب ذاتيا للتصورات الراهنة والعلاقات والمواجهات، بمعنى أن تكون النظرة الإنسانية للفرد المتفائل تركز على الطاقات الكامنة والإيجابية والتي تؤكد بأننا وإلى حد كبير مقيدون بقوى لا شعورية وخارجية تسعى إلى تحقيق الذات (باربرا انجلر، 1991: 267-292). في حين نظر (Greenwald, 1980: 603) للتفاؤل من وجهة أخرى، فقد شبه الطبيعة الإنسانية بنظام كلى ينظر إلى الذات كتنظيم معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وهويته ويخضع لتوجيه استراتيجيات ضبط المعلومات لديه، فكل فرد يفخر بالأحداث الجيدة وينسحب من الوقائع السلبية.

وتشير النظريات المعرفية إلى أن التفاؤل يحتوي على حقائق منطقية مجردة والتي تتضمن نوعا من النشاط المعرفي، فهي تركز على المعلومات ذات العلاقة القوية بالشخصية، فالمتفائلون أكثر اقتناعا بالرسائل الإيجابية المتعلقة بالشخصية وأقل اقتناعا بالمعلومات السلبية، ويستخدمون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة

أو في الكلام أو التذكر الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية (نجوى اليحفوفى، 2002: 5). ولذلك يرتبط التفاؤل إيجابيا باستخدام أسلوب إعادة التفسير الإيجابي للموقف ومحاولة تقبله، كما أن المتفائلين يزداد استخدامهم لأساليب المواجهة الفعالة التي تركز على المشكلة بشكل خاص والتي يدركون بأنها قابلة للتحكم فيها، ومنها فهم يلجئون إلى التخطيط وتحديد الأهداف عند أداء المهام الصعبة والاستفادة من الخبرة والتعلم السابق (أحمد عبدالخالق، 1998: 57).

ويتضح مما سبق أن التفاؤل استجابة أو رد فعل لموقف ما لا بد من ربطه بمثيرات خارجية تساعد على ظهور الاستجابة التفاؤلية في حين أن النظريات الإنسانية كالتقرير الذاتي تجعل التفاؤل رد فعل يتأثر بقوى داخلية للفرد، فربط التفاؤل بالخبرات السارة السابقة تجعله يتكرر في المواقف المشابهة لهذه الخبرات.

3- نظرية التعلم الاجتماعي:

ارتبط التفاؤل بكثير من المتغيرات الشخصية وله نتائج إيجابية تؤثر على حياة الفرد والمجتمع، فالعلاقة بين التفاؤل والنواتج الإيجابية يمكن تفسيرها باستخدام نموذج توقع القيمة للتنظيم الذاتي وتحديد الأهداف، ووفقا لهذا النموذج يستخدم المتفائلون استراتيجيات أكثر ثباتا وأكثر نجاحا في السعي لتحقيق الأهداف ومواجهة التحديات والعقبات، مثل التكيف الفعال، والتخطيط، وإعادة التفسير الإيجابي والمتفائلون أقل استخداما لاستراتيجيات التأقلم مثل الإنكار، والسلوك الانسحابي (Srivastava & Angelo, 2009: 3-4).

وتظهر الرابطة الواضحة بين التوقعات المستقبلية والتفاؤل على أساس نظرية التعلم الاجتماعي التي تتمثل في التعلم بالملاحظة للتفاعلات التي تتم بين التوقعات والأهداف والطموحات وفعالية الذات، ويتم التعلم في ضوء المثير والاستجابة والتدعيم، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم وذلك لبعض المواقف، وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعض المواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف (بدر الأنصاري، 1998: 12)، وبذلك يختلف توقع الأفراد للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية، وإذا مثل الأفراد أنفسهم بالنماذج الناجحة فإن كفاءتهم الذاتية سوف تتحسن، أما الأفراد ذات الكفاءة الذاتية الاجتماعية المنخفضة يتسمون بالانسحابية والتشاؤم (باتريشيا ميلر، 2011). فالأفراد الذين يتصرفون وفقا لهذه النظرية بطرق شاذة في الغالب يملكون حسا ضعيفا من الفاعلية الذاتية فهم يؤمنون بأنهم لا يستطيعون بنجاح أداء السلوكيات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، ولديهم توقعات سلبية تشعرهم بعدم قدرتهم على أداء المهام بشكل جيد، لذلك يوصى بنادورا بتصميم استراتيجيات من شأنها تغيير توقعات الفرد إلى توقعات مستقبلية إيجابية (باربرا انجلر، 1991: 380).

ويتضح مما سبق أن نظرية التعلم الاجتماعي تربط بين تفاعل الفرد والنواتج الإيجابية مما يتحتم على الفرد ملاحظة ومراقبة ذاته واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق النواتج الإيجابية في المستقبل، فالتفاؤل وفق هذه النظرية يكمن في تكوين تصورات وتوقعات إيجابية للفرد عن إمكانياته وقدراته في التغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهه.

4- نظرية التفاؤل Schier & Carver:

تستند نظرية التفاؤل لهما على دور التوقعات المتفائلة، وهو ما أطلقوا عليها نزعة التفاؤل **Dispositional Optimism**، وفكرة الطاقة أو القوة Agency والتي تشير إلى مستوى الواقعية والتوجه للهدف أو التخطيط للطرق المؤدية للهدف، فمعظم توقعات الفرد في التفاؤل مستمدة من التنظيم الذاتي للسلوك (Scheier & Carver, 1992: 202). فعندما يواجه المتفائلون مشكلات أو صعوبات، فإنهم يبذلون جهداً أكبر من الجهود التي يبذلها المتشائمون لتجاوز تلك المشكلات، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات مواجهة متمركزة على العاطفة مع الاستعانة بالروح المعنوية العالية والإيجابية لمواجهة الموقف، وهي استراتيجيات مختلفة عن التي يستخدمها المتشائمون والتي تركز على الرفض الظاهر والنظرة السلبية للموقف (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010: 881).

وأعد كلا من: Scheier & Carver (2002: 104) مقياس التوجه للحياة **Life Dispositional Orientation Test (LOT)** كطريقة مختصرة لقياس نزعة التفاؤل **Dispositional Optimism**، وقد اهتم الباحثان في قياس التفاؤل على كيفية التعامل مع المواقف من خلال هذه النزعة أو الروح المتفائلة، وكانت مفردات المقياس على سبيل المثال: في كثير من الأحوال أتوقع الأفضل، نادراً ما أتوقع معوقات في طريق تحقيق الأهداف، ويرتبط التفاؤل إيجابياً مع أساليب المواجهة في مقابل مواجهة التشاؤم مع أساليب التجنب في مواجهة المشكلات. وبناءً على ذلك ترى هذه النظرية أن التفاؤل يمثل القوى الدافعة للفرد لتحقيق أهدافه والتي تتمثل في استراتيجيات مناسبة مستمدة من تنظيم الفرد لذاته.

5- نظرية التفاؤل المتعلم لسيلجمان:

لقد اشتقت نظرية التفاؤل المتعلم من سياق العجز المتعلم **Learned Helplessness**، والتي تستند إلى مفهوم الأسلوب الاستقصائي **Explanatory Style**، الذي طوره سيلجمان من تحليلات الأفراد وأنماطهم المعرفية حول كيفية تفسير الأحداث التي تواجههم، وهي تعتمد بشكل كبير على فكرة أن انخفاض درجة العجز يؤدي إلى ارتفاع درجة التفاؤل، لذا ركزت تطبيقات التفاؤل المتعلم على خفض العجز **Depression/Helplessness** في ضوء نماذج العلاج المعرفي (Gordon & Gordon, 2006: 42). فالتفاؤل في نظرية "سيلجمان" عبارة عن أسلوب تفسيري وتحليلي، حيث قدم أسلوب الإغراءات المتفائلة على أنه نموذج من

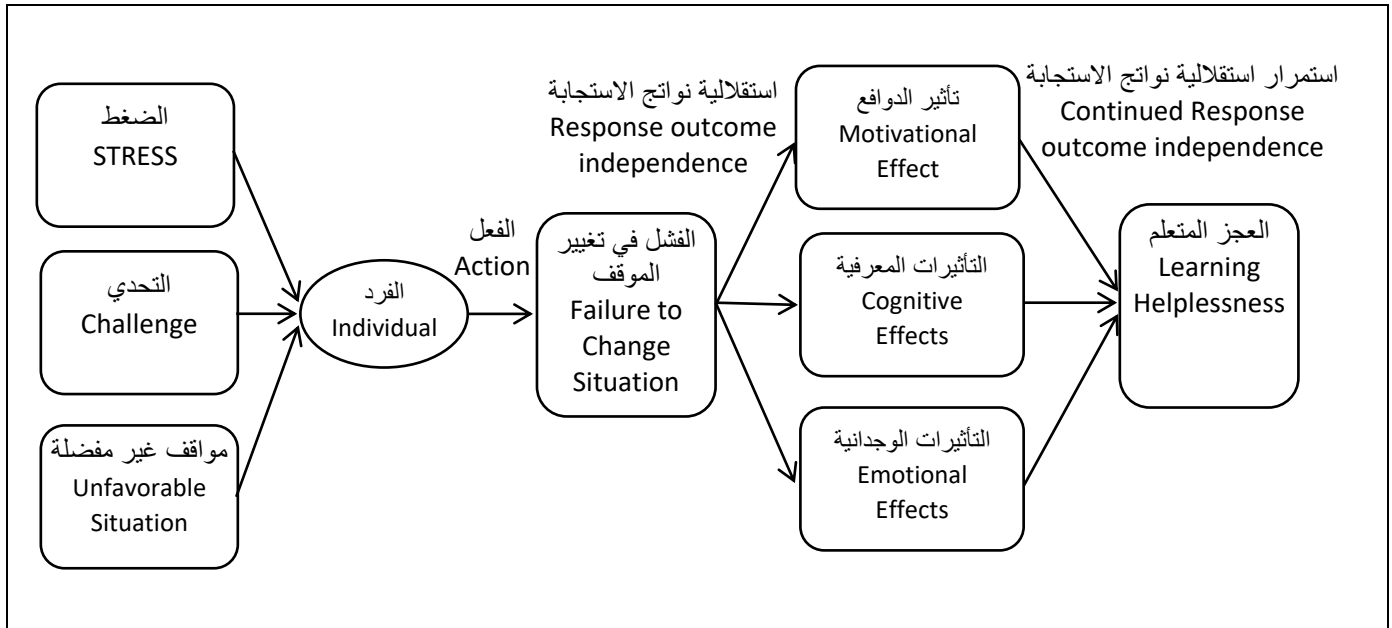
الإعزاءات الداخلية مثلت نقطة محورية للنظرية، وتعتبر هذه الإعزاءات المتفائلة لأحداث الحياة نوعاً من الافتراض الضمني للنتائج الإيجابية (Gillham, Shatte, Reivich, & Seligman, 2001: 55).

وأكد "سيلجمان" على أن أسلوب التفسير التشاؤمي يؤدي إلى الوقوع في العجز المتعلم والاكنتاب، فعندما يواجه الفرد أحداثاً لا يستطيع التحكم فيها فإنه يستسلم للحدث في حين أن البعض يبذلون جهداً لتغيير تلك الأحداث السلبية، وبذلك يكون اختلاف الناس في تفسيرهم لفشلهم هي جوهر الاختلاف بينهم في التفاؤل والعجز (مهي قرعان, 2008: 140).

ويشير (Peterson, 2000: 47) أنه يمكن تفسير التفاؤل في ضوء نموذج العجز المتعلم، على أنه يتكون من ثلاث مكونات هي: الاقتران، ويشير إلى العلاقة الموضوعية بين الأحداث والنتائج، والمعرفة، وهي عبارة عن العملية التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وتتكون هذه العملية من ثلاث خطوات هي: إدراك الشخص للاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة، تفسير الإدراك، فالفشل قد يفسره الشخص على أنه نتيجة للحظ أو القدرة، تفسير الشخص للتوقع عن العلاقة بين الأحداث والنتائج في المستقبل، فإذا اعتقد أن قدراته هي السبب في فشله يكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف، وأخيراً السلوك وهو المكون الثالث ويشير إلى النتائج أو الآثار الممكنة ملاحظتها لإدراك الاقتران وعدم الاقتران بين الأحداث والنتائج.

ولخص (Verma & Gera (2014: 930) نظرية العجز المتعلم لسيلجمان في شكل (2)

على النحو التالي:



شكل (2): تفسير نظرية العجز المتعلم (Verma & Gera, 2014: 930)

ويتضح من شكل (2) أنه عندما يتعرض الفرد لضغوط وتحديات تؤثر على تفكيره واستجابته للموقف بشكل إيجابي، وفشله في تغيير تفكيره السلبي والذي بدوره يؤدي إلى فشله في تغيير الموقف، ينتج عنه انفصال استجاباته عن الموقف لعدم قدرته على الإدراك والاستفادة من معارفه وخبراته في تفسيره للموقف (التأثيرات المعرفية)، أو لعدم قدرته على إدراك وفهم وتنظيم انفعالاته، أو لعدم وجود بواعث ودوافع لمحاولة إيجاد استجابة ومواجهة جديدة (التأثيرات الدافعية)، مما يؤدي ذلك للعجز المتعلم. فالعجز المتعلم في نواتج الاستجابات ينتج من تأثير ثلاث عوامل: القدرة المعرفية، الدافعية للاستجابات الناتجة، الاستجابات العاطفية السلبية (Smallheer, 2011: 20)، فالتأثيرات المعرفية في العجز المتعلم فتتضح في عدم قدرة الفرد على الاستفادة من خبراته السابقة، وتصوره الذاتي عن نقص مهاراته لاستكمال المهمة، وإدراكه السلبي للمشكلات والعقبات وتهويلها، والتوقف عن البحث عن المعارف والمعلومات التي تساعده في استكمال المهمة، أيضاً التوقف في البحث عن مساعدات، وعدم الرغبة في العمل التعاوني (Yates, 2009 : 87).

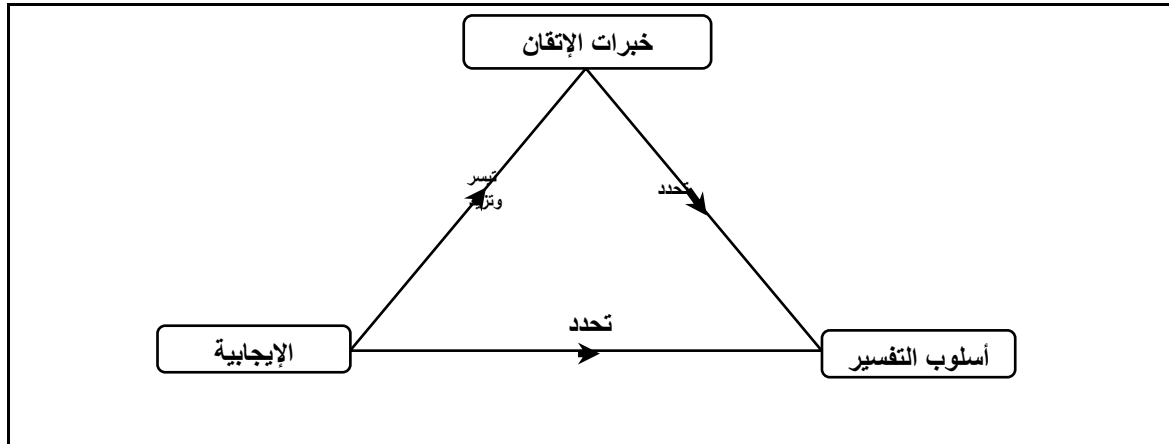
ويمكن خفض العجز من خلال مساعدة الفرد على كيفية التقييم الذاتي المعرفي في المواقف الصعبة، والحكم عليها. بالإضافة إلى ذلك، فإنه ينطوي على اكتساب المعرفة وتطبيقها من خلال توظيفها في استراتيجيات المواجهة للتوافق مع الموقف بالإضافة إلى أنها تساعد على الإلتقان والتحكم في الأداء من خلال توجيه استجابات الفرد نحو السيطرة أو تنظيم رد الفعل العاطفي لهذا الوضع وتنمية معتقدات الفرد الخاصة بالموقف التي تساعده في تفسير الخبرات وهذا من شأنه ينمي التفاؤل (Mohanty, Pradhan, & Jena, 2015 :890).

وأما التأثيرات الدافعية تتمثل في القصور الدافعي Deficits Motivation أي في خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، لذلك يصبح الفرد عاجز عن قدرته في السيطرة على الموقف والتحكم في عمليات التعلم. وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين الفرد ويبقى سلبياً، ويتكون لديه اعتقادات سلبية بالشعور بالنقص تجعله يخشى الإقدام على المبادرة أو المحاولة (Qutaiba, 2011 :2)، ولديه فتور في الأداء لا يستطيع استكمال المهام المطلوبة، ويقنع عنها بسهولة وبسرعة، وتتكون لديه مجموعة من الاستراتيجيات الغير فاعلة والمعوقة للأداء الفعال عند مواجهة المواقف المختلفة Strategies Self-Defeating والتي تؤدي إلى الفشل وتأجيل الأعمال والانخراط في المهام البسيطة والسهلة. فهم أقل مبادرة ومثابرة وأكثر كسلاً (Zimmerman, 1990 :72-73). بينما التأثيرات الوجدانية تأتي أهميتها في محاولة الفرد السيطرة عليها والتحكم فيها وتحويلها إلى مشاعر إيجابية باستخدام وسائل وطرق للمقاومة، هذه المشاعر مثل استراتيجيات تحدى الأوضاع غير المواتية ومقاومة هذه المشاعر وهذا جوهر التفاؤل (Smallheer, 2011 :24).

ويمكن تحديد ركائز نموذج العجز المتعلم وعدم قدرة الفرد في السيطرة على الأحداث وفقا لما أشار اليه (Qutaiba, 2011: 30) فيما يلي: إذا تعرض الفرد إلى موقف لا يوجد فيه ارتباط بين ردود أفعاله ونتائج الموقف، فإن ذلك يسبب احتمالية محاولة الفرد لتغيير ظهور التعزيز مستخدما تلك الردود، بعد تجربة الفشل المتكرر، فإن الفرد يتعلم أن التعزيز لا يمكن السيطرة عليه، يتشكل لدى الفرد توقعات سلبية عن المستقبل، يعمم الفرد التوقعات السلبية بعدم قدرته على السيطرة على المواقف الجديدة، تعميم التأثيرات المعرفية والوجدانية والدافعية السلبية على جميع المواقف. فالفكرة الأساسية في هذا النموذج (العجز المتعلم) أن حالة العجز قد تأتي في الواقع نتيجة لعدم خضوع الأحداث السلبية لتحكم وسيطرة الفرد، أي أنها تأتي نتيجة لإدراك الفرد بأن تلك الأحداث وما نتج عنها لا تخضع لتحكمه؛ أي نتيجة لاعتقاد الفرد بأنه لا يمتلك قدرات تسعفه على التحكم بها (Peterson, 1993: 289).

وعندما يكتشف الفرد انه لا يمتلك السيطرة على بعض الأحداث، فانه يتساءل لماذا تكون الحالة كذلك؟!، محاولا بذلك الإجابة بالجزء (إلى ماذا يعزى فقدان السيطرة هذا؟) لتعديل الإعزاءات السلبية من خلال تحديد العوامل الحاسمة ذات التأثير القوي في عدم السيطرة على الموقف (Qutaiba, 2011: 16)؛ ولذا كان هناك عدة عوامل حاسمة تتعلق بطريقة العزو لدى الفرد أولها إذا ما كان الفرد يعتقد انه غير قادر على فرض السيطرة على الحدث (العزو الشخصي) أم أن الآخرين أيضا لا يمتلكون السيطرة (العزو العام العالمي)، ثانيها إذا كان الفرد يشعر انه سيفقد دائما السيطرة على الحدث (العزو الثابت)، أم أن هذه الحالة ستكون مؤقتة (العزو غير الثابت)، ثالثها يتعلق بما إذا ما كان الافتقاد للسيطرة يعزى إلى عامل واسع وعمام جدا، أم إلى عامل محدد وضيق أكثر (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978: 51).

ويختلف عزو الأسباب تبعا لاتجاهات الفرد في التفسير والسيطرة على الأحداث، فالأفراد ذوو التحكم العالي والإيجابية يتجنبون النتائج السلبية، وهذا ما أكده "سيلجمان" عندما حدد ثلاثة مبادئ لبناء التفاؤل وهي: التحكم أو السيطرة، الإيجابية، أسلوب التفسير (Bissonnette, 1998: 6-8) ويوضحها الشكل (3) على النحو التالي:



شكل (3) مبادئ بناء التفاؤل

ويتضح من شكل (3) أن هناك مبادئ أساسية لتعلم التفاؤل تتضمن الإيجابية التي تجعل الفرد يشعر بالأمن والتقبل والتفاؤل، وهي عنصر مهم يؤثر في حد ذاته على سيطرة الفرد وتحكمه في النتائج والأحداث، فالأفراد ذوو التحكم العالي والسيطرة على المواقف يتجنبون المواقف السلبية، ويتجهون في تفسير تلك المواقف بشكل يميل إلى تفسيرات متفائلة، وفيما يلي توضيح لتلك المبادئ:

1- خبرات الإتقان Mastery Experiences:

ويقصد بها التحكم في النتائج من خلال سيطرة الفرد على أفعاله ومقاومة الأحداث السلبية والربط بين الاستجابات والنتائج، فعندما يسيطر الفرد على الأحداث المحيطة، ويربط بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها، فإن ذلك يؤدي إلى أن الفرد يصبح أكثر نشاطاً وإتقاناً، وعلى النقيض يصبح عاجزاً عندما لا يوجد اقتران بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها فيكون عاجزاً أو قلقاً (2: Saunders, Nolan, & Provost, 2009). وتنتج السيطرة إذن من الاقتران بين الاستجابات والنتائج، ويمكن استخدام استراتيجيتين أساسيتين لتعليم الفرد مبدأ السيطرة، وهما: التدرج Grading والاختيار Choice، فعندما يواجه الفرد مهمة جديدة يقوم بتحليلها إلى خطوات صغيرة يمكن تحقيقها Small Achievable Steps لكي تنمي لديه روح التحدي، وكذلك يجب زيادة عدد الاختيارات والفرص التي نقدمها للفرد، ليستطيع أن يقول نعم أو لا، كلما أمكن ذلك، لأن ذلك يزيد من قدرته على السيطرة والتحكم (7: Bissonnette, 1998).

2- الشعور بالإيجابية Feelings of Positivity:

ترتبط الإيجابية بمشاعر الفرد، من خلال إتاحة بيئة انفعالية إيجابية، فهذا الاتجاه الإيجابي غير مقيد بشروط مما يؤدي إلى شعور الفرد بالأمن والتقبل والتفاؤل وتعد الإيجابية عنصراً مهماً للسيطرة والتحكم، لأنها تبعد القلق والتوتر وتسمح بالاستكشاف (Tsuzuki,)

الشعور بالأمن والتقبل والتفاؤل، ومن ناحية أخرى يمكن للآباء إظهار ذلك من خلال تشجيع أطفالهم على التفرد والاستقلال النفسي كشخص يتمتع بالاستقلالية *Autonomous*، والاهتمام بأفكارهم ومشاعرهم ونشاطهم، والاهتمام بهم بشكل عام (Bissonnette, 1998: 8).

3- أسلوب التفسير *Explanatory Style*:

يعد أسلوب التفسير التفاؤلي أسلوباً مهماً وأساسياً لتطور حياة الفرد، ويحاول الفرد استكشاف حقيقة العالم من حوله بالبحث عن الأسباب، وتكون معظم الأسئلة أسئلة سببية، وعند حد معين يمكن أن تتشكل مجموعة متنوعة من التفسيرات والأسباب، التي إما أن تكون تفسيرات متفائلة، أو تفسيرات متشائمة (Bell-Booth, 2010: 24). ويشير الأسلوب التفسيري إلى كيفية شرح الأفراد لأسباب الأحداث والمواقف التي تحدث في حياتهم وتحديد الاختلافات الفردية في أسلوب التفسير، وعزو الأسباب (Peterson et al., 1982: 289)، ويعتبر الأسلوب التفسيري متغير إدراكي في الشخصية يعكس تأقلم الفرد مع الأحداث مقابل عدم التأقلم (Dykema, Berg bower, Doctora, & Peterson, 1996: 100)، ويختلف الأسلوب التفسيري للأفراد تبعاً لعزو الأسباب، فالأفراد المتفائلون ذوو التحكم العالي والقابلية للتغيير يتجنبون النتائج السلبية، التي تؤثر على تقييمهم للأحداث (Oh, Gratch, & Woo, 2007: 10)، ويمكن إعزاء الفرد الأسباب وفق ثلاثة أبعاد: الذاتية، الاستقرار والثبات (Reiland, 2016: 2).

ويفسر الفرد أساليب عزو العجز المتعلم، من خلال تلك الأبعاد حيث يعتقد الفرد أن هناك انفصالاً بين ما يبذله من جهد، وما يتمتع به من قدرات، وبين الحصول على النتيجة (عدم الاقتران بين الأفعال، والنتائج) (Smallheer, 2011: 16)، وهذا ما أكد عليه (Maier & Seligman, 2016: 351) في أن إعزاء أسباب عدم الاقتران بين الأفعال والنتائج يمكن إرجاعها إلى ما يلي: الذاتية *Internality*: ويقصد بها نوعان من الإعزئات، إعزاء الفرد النتيجة التي تمخض عنها الموقف إلى شيء خارج عنه كالظروف والآخرين، أو إعزاء النتيجة إلى شيء داخلي. والثبات *Stability*: ويقصد به إعزاء الفرد النتيجة إلى أسباب مستقرة وثابته نسبياً كالقدرة، فيتوقع نتيجة مماثلة في المستقبل، أو إعزاء الفرد النتيجة إلى أسباب غير مستقرة كالجهد فإنه يزيد من التوقعات في النجاح. والشمولية *Globality*: ويقصد بها إعزاء الفرد النتيجة إلى أسباب عامة التأثير أي يشمل تأثيرها جوانب مختلفة من حياة الفرد، وبالتالي يكون لها تأثير أكبر في استمرارية العجز وتزيد من حدته، أو إعزاء الفرد النتيجة إلى أسباب محددة التأثير في جانب خاص بذاته وتقلل بالتالي من حدة تأثير العجز ولا يتعدى تأثيرها نطاق الموقف المحدد الذي أثرت فيه (الإنجازي أو الاجتماعي) (الشمولية عبر الموقف).

فالعوامل التفسيرية تسمح للفرد بتقييم الموقف وعزو أسباب الحدث بشكل مختلف وإرجاع المسؤولية إما إلى لوم الذات أو إلى عوامل أخرى ، فتؤثر ميول الفرد واتجاهاته في استمرار تقييم الموقف وذلك حسب درجة التحكم والقابلية للتغيير في عملية تقييم النتائج ، كما أن عزو الأسباب أيضا يتأثر بمدى تأثير الخبرات السابقة ودرجة انتشارها، فعندما يبدأ فرد مهمة بسلوك فطري يسبب مجموعة من الآثار كنتائج غير مرغوب فيها ، والتي تؤدي إلى أن يصبح الفرد متشائماً يلوم نفسه على هذه النتائج إذا كان الشخص لديه أي أسباب أو مجبر على هذا السلوك ويتهم نفسه ويحملها أسباب النتائج غير المرغوب فيها ، وعلى الصعيد الآخر الشخص المتفائل يحول مسؤولية النتائج السلبية على بعض العوامل الأخرى (6: Oh et al., 2007)

ووفقاً لنظرية سيلجمان وما تتضمنها من أبعاد بنى مقياس أسلوب الإعزاءات ASQ والذي يتكون من (12) حدثاً افتراضياً منهم (6) أحداث سارة، و(6) أحداث سيئة (Schulman, Castellon, & Seligman, 1989:503). وطبقاً لهذه النظرية فالتفاؤل المتعلم يمكن اعتباره حالة أو طريقة يمكن اكتسابها وتعلمها من خلال خفض العجز المتعلم وتوجيه تفسيرات الفرد للأحداث بطريقة إيجابية وتكوين أفكار صحيحة وإيجابية عن تلك الأحداث تمكنه من مقاومة ومواجهة الأفكار السلبية والتغلب عليها في المستقبل، وتستند الدراسة الحالية على هذه النظرية وتبناها، وتعرض الباحثة فيما يلي كيفية التدريب على التفاؤل في ضوءها باستخدام نموذج العلاج المعرفي السلوكي (ABCDEF).

و- التدريب على التفاؤل:

يتضح من العرض السابق لنموذج سيلجمان أن العجز المتعلم والاعزاءات السلبية والتي تنتج من الاستسلام للأفكار السلبية وعدم مقاومتها، وعزو الأحداث السلبية، ينتج عنه ضعف قدرة الفرد، وإحساسه بالعجز الذي قد يفرقه في الاكتئاب والتشاؤم. لذلك تفترض الباحثة أن تدريب الفرد على تغيير اتجاهاته التفسيرية للأحداث السلبية يأتي من خلال مقاومة الأفكار السلبية وتحويلها لأفكار إيجابية والتي يفترض أنها تخلق حالة من الراحة النفسية والتفاؤل، تسمح للفرد بإدراك واستخدام معارفه والاستفادة منها، وتنظيم وإدارة انفعالاته لتنتج استجابات مقترنه بالموقف، وتكوين علاقة بين الأحداث والنتائج.

ولخفض حالات العجز المتعلم تشكل صور إيجابية محفزة، بتعليم الأفراد كيفية التعامل مع الانفعالات الناتجة عن العقبات خطوة خطوة، والتوازن بين الراحة والتحمل، ويؤدي هذا إلى تعلم التفاؤل من خلال التدريب الذي يهدف إلى زيادة الثقة وخفض مستوى الانفعالات السلبية (عينو عبد الله، 2016: 8). فالعجز المتعلم والتفاؤل المتعلم يمثلان طرفي متصل وأن الأساس فيهما

يرجع إلى الإعزاءات السببية. وترتكز عملية التدريب لخفض العجز المتعلم على تعليم الفرد أن يغير تفكيره، فعلى سبيل المثال عندما يغير الفرد عبارة: " لم أحصل على علامات كافية، إذن أنا لا قيمة لي " تصبح "أنا فخور بنفسى، فقد عملت بجد للحصول على هذه العلامات" هنا يستخدم العلاج المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم وزيادة التفاؤل المتعلم (حسان الرواد، 2005: 29).

فالعلاج المعرفي السلوكي يساعد الفرد على تحديد الأفكار المسببة للانفعالات السالبة، وتوظيف الفنيات السلوكية لتعديل تلك الأفكار، فربما يكون لدى بعض الأفراد مجموعة من المعتقدات السلبية والتي تؤثر سلباً على سلوك الفرد ووظائفه، فيتعرض الفرد لهذه المعتقدات اللاعقلانية، ومن ثم مواجهتها ومقاومتها لتغيير نموذجها السابق في التفكير، وإمداده بنموذج جديد إيجابي للتفكير (عبد الهادي القحطاني، 2013: 34).

ويمكن للفرد تكوين نموذج إيجابي للتفكير من خلال مقاومة التفكير في أي حديث سلبي مع الذات، وهذا من شأنه يساعد على تجنب الفشل والإحباط لدى الفرد ويساعد على تعلم التفاؤل، فالتلاميذ يجب أن يتعلموا التفاؤل من خلال التفكير في ردود أفعالهم بطريقة جيدة وهذا التفاؤل الذى ينتج بعد خفض العجز المتعلم يعرف بالتفاؤل المتعلم **Learned Optimism** (غادة كامل، 2014). وتتعدد فنيات العلاج المعرفي السلوكي فمنها المعرفي مثل: المناقشة، والمراقبة الذاتية، وإعادة التقييم المعرفي، والعلاج البديل ومناقشة الأسباب. وبعضها التجريبي: كالاكتشاف الموجه، وبعضها الآخر سلوكي: كالواجبات المنزلية، والنمذجة، والتخيل، ولعب الدور (عبد الستار ابراهيم، عبد العزيز الدخيل، ورضوا إبراهيم، 1993: 90-91).

وترتكز تطبيقات التفاؤل المتعلم على تقليل العجز المتعلم من خلال العلاج المعرفي السلوكي فهو يؤثر في جعل الأفراد ذوي حالات العجز المتعلم أكثر تفاؤلاً بتغيير أفكارهم السلبية واللاعقلانية للأحداث خطوة خطوة (Schwartz, 2000: 20)، ويتم ذلك من خلال نموذج (ABCDE) لـ "ألبرت إليس Albert Ellis" والذى يستند إلى نظرية العزو والتي بموجبها يعزو الفرد الفشل إلى ثلاثة أبعاد الداخلية مقابل الخارجية، الاستقرار مقابل عدم الاستقرار، العام مقابل الخاص (Burke & Minton, 2012: 8). ولذلك يمكن استخدام نموذج (ABCDE) لتعلم التفاؤل من خلال دفع الأفكار اللاعقلانية بتمييزها وإدراكها ثم التعامل معها، إذ بمجرد تمييز مثل هذه الأفكار والتي تبدو أنه ليس هناك ما يبررها نستطيع أن نبدأ في مناقشتها (مارتن سيلجمان، 2005: 130-131).

وقد ذكر "سيلجمان" أن أول خطوة لتعلم التفاؤل هو أن الفرد يمر بالحدث السلبي، وعلى حسب تفسيره له واعتقاده نحوه، يسلك سلوكاً نحو الحدث والنتيجة، وهذا السلوك يكون تفاؤلياً إذا كان الاعتقاد إيجابياً ويكون تشاؤمياً إذا كان الاعتقاد أو التفسير سلبياً وذلك في إطار تنمية المهارات المعرفية الأساسية لبرنامج الوقائي حيث تعمل هذه المهارات على تكوين المواجهة الفعالة لحالة العجز (Seligman, 2006: 211-212)، وهذا هو جوهر التدريب باستخدام نموذج (ABCDE). لذا تتبنى الباحثة هذا النموذج في التدريب على التفاؤل المتعلم، ومقاومة الأفكار السلبية والعجز، وفق فنيات العلاج المعرفي السلوكي.

1- النموذج المعرفي السلوكي (ABCDE) القائم على نظرية "اليس" للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy:

يتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد لتعلم التفاؤل من خلال تحديد أنواع الأفكار والمعتقدات السلبية الاعتيادية لدى الأفراد، ثم تعديلها؛ وذلك بالتأكيد عليها لمنطقيتها والرغبة في تعديلها وإحلال مكانها أخرى تفاؤلية منطقية تساعدهم على تغيير حالتهم المزاجية السلبية إلى أخرى إيجابية، ويرى اليس معاناة الفرد من الاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية لا يكون بالضرورة سببها الاحداث المباشرة التي تقع في البيئة الخارجية، وانما ترجع الى أفكاره تجاهها؛ ومن هنا حدد العناصر الأساسية لنظريته في النموذج التشخيصي، والذي بدأ بثلاث أبعاد هي (ABC)، وفيما يلي ترجمة لاختصارات النموذج (David, Freeman, & DiGiuseppe, 2010: 195):

(A)- الخبرات المؤلمة Adversity او الموقف او الحدث المؤثر في الفرد Activating Event: ويشير هذا البعد الى الأحداث أو الخبرات الصادمة، وغير السارة، مثل خبرة الطلاق أو الفشل أو الرسوب أو الوفاة (الموت) أو الفصل من العمل ويتم إدراكها بطريقة غير عقلانية (تشاؤمية). وقد تكون هذه الاحداث داخلية كالأفكار والمشاعر او خارجية كالمواقف التي يتعرض لها الفرد في بيئته.

(B)-المعتقدات المتعلقة بالموقف Belief: وهي عبارة عن الأفكار والمعتقدات التي تتطور لدى الفرد حول ذلك الحدث تتوسط العلاقة ما بين الخبرة المثبطة او المؤلمة وبين النتيجة الانفعالية وقد تكون جامدة في صورة رغبات وامنيات وتفضيلات وتتمثل في الأفكار غير العقلانية او تكون مرنة لا تتحول الى شروط مطلقة لازمة وتتمثل في الأفكار العقلانية.

(C)-النتيجة الانفعالية او الناتج النهائي المترتب على الافكار Consequences: وهي

عبارة عن الانفعالات والسلوكيات التي تنجم عن المعتقدات والأفكار وهي عبارة عن سلوك الفرد تجاه الحدث (A)، طبقاً لمعتقداته (B)، وليس نتيجة للحدث في حد ذاته، أي أنها تكون متوافقة لنظام المعتقدات لدى الفرد، فإذا كان نظام المعتقدات عقلانياً (إيجابياً) كانت النتيجة ملائمة للحدث ولا تسبب الاضطراب الانفعالي، وإذا كانت المعتقدات غير عقلانية (سلبية) كانت النتيجة اضطراباً انفعالياً وخلل سلوكياً كما في حالات القلق والاكتئاب والتشاؤم (Ellis & Dryden, 2007; Turner, 2016).

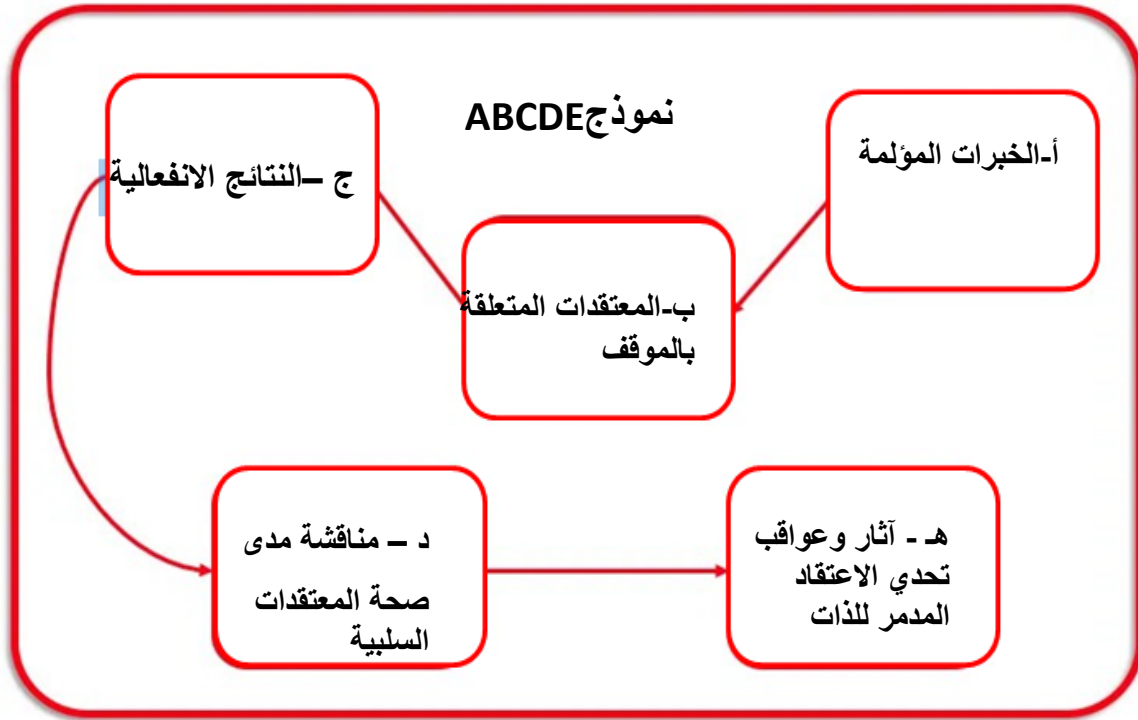
ويستنتج من هذا النموذج أن كل استجابة انفعالية سواء كانت سارة وإيجابية أو مؤلمة وسلبية وراءها بناء معرفي ومعتقدات لدى الفرد سابقة تظهر الانفعالات، وأجرى "اليس" تطويراً وتعديلاً على نموده وأضاف إليه ثلاث رموز أو حروف جديدة والتي تمثل الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه "اليس" مع عملائه، ليصبح النموذج على النحو التالي (ABCDEF). وفيما يلي تفسير الرموز أو الحروف التي تم اضافتها:

(D) مناقشة مدى صحة المعتقدات السلبية Disputation أو المجادلة Debate: من خلال التساؤل والتحدي والتشكيك في صحة هذه المعتقدات من خلال سؤال أنفسنا لماذا؟ ومناقشة الأفكار الخاطئة وتعديلها للتخلص من اثارها السلبية ويتعلم فيها الفرد معارضة معتقداته وافكاره غير العقلانية؛ عن طريق قيام المرشد النفسي بفحص ومهاجمة الأفكار اللاعقلانية والتي تعتبر السبب في حدوث الاضطراب النفسي لدى الفرد وتعديلها.

(E) جوهر النموذج: Energization or Enactment وهي عبارة عن النقطة المنطقية العقلانية والحساسة التي أجب فيها على التساؤلات في الخطوة السابقة لماذا؟ والإجابة على التساؤلات اللاعقلانية بالدحض المنطقي والمناقشة للأفكار السلبية، فيظهر معتقد وفكر جديد أكثر إيجابية، ويقوم هنا المرشد النفسي بتغيير الأفكار اللاعقلانية التي تم مهاجمتها بأفكار أخرى عقلانية من خلال تعديل نسق التفكير لدى الفرد وتبنيه فلسفة جديدة، بمعنى دحض الأفكار غير العقلانية واحلالها بأخرى أكثر عقلانياً وتنظيماً (Schulman, 1999: 34); (إجلال سري، 2000: 170).

(F) المشاعر الجديدة Felling: وتتضمن ما يشعر به الفرد من مشاعر جديدة تؤدي به للوصول حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي، كما تتضمن هذه الخطوة اجراء تغذية راجعة Feedback لدى الفرد يتابع من خلالها تفكيره ويقومه حتى يصبح أكثر منطقية.

ويوضح شكل (4) العلاقات المتداخلة بين مكونات النموذج الخمس.



شكل (4): مكونات النموذج المعرفي السلوكي (ABCDE)

• فروض نموذج "إليس" (ABCDE):

يشير "إليس" (David et al., 2010: 196; Ellis & Dryden, 2007: 7) إلى وجود فروض مهمة في نظريته (نموذجه)، وسوف تحاول الباحثة أن تعرض بعضها على النحو الآتي:

الفرض الأول: التفكير يسبب الانفعال:

التفكير والانفعال ليسا عمليتين منفصلتين، ولكن تأكد بالأدلة أن هناك عمليات معرفية وسيطة بين المثير والاستجابة، وما نطلق عليه اسم (الانفعالات والسلوكيات) لا يرتبط برد فعل الإنسان نحو بيئته فقط، ولكنه يتوقف أيضا على أفكاره ومعتقداته واتجاهاته نحو هذه البيئة، ووفقا لمصطلحات (A-B-C) في الشخصية؛ فإن (A) (حادثة نشط أو خبرة) ليس بالضرورة يسبب (C) النتيجة الانفعالية، ولكن (B) اعتقاد الناس حول (A) تكون أكثر أهمية وإسهاما بل وتسبب (C)، ويعتقد إليس أن هذا الفرض يمثل الفرض الرئيس بالنسبة لنموذجه ABCDE. (Caramanico, 2011: 32).

الفرض الثاني: يتأثر الفرد بالأحاديث الذاتية ودلالة الألفاظ التي يرددها بينه وبين نفسه عن الأشياء:

غالبا ما يتحدث الناس لآخرين، ويفسرون الأشياء بالطريقة التي يحدثون أنفسهم عنها؛

مما يؤثر على انفعالاتهم وسلوكهم، وأحيانا يؤدي إلى شعورهم بالاضطراب الانفعالي، والتدريب على هذا النموذج يساعد الأفراد على أن يتحدثوا لأنفسهم بأسلوب أكثر دقة وواقعية وعقلانية؛ أي إحلال حوار أكثر إيجابية مع الذات.

الفرض الثالث: تتأثر الحالة المزاجية للفرد بمعارفه ومدركاته ومعتقداته:

تعتمد الحالة المزاجية للأفراد على ما يعتقدونه أو يحدثون به أنفسهم، فعندما يعتقدون ويحدثون أنفسهم بأفكار تبعث التفاؤل والأمل والسرور فإنهم غالبا ما يشعرون بالسعادة والمتعة والبهجة، بينما حين يعتقدون ويحدثون أنفسهم بأفكار تبعث التشاؤم وفقدان الأمل فإنهم غالبا ما يميلون إلى الشعور بالحزن واليأس، والتدريب على هذا النموذج يساعد الفرد على أن يُكوّن نفسه أفكارا تبعث البهجة والسرور والتفاؤل للتغلب أو التخلص من الأفكار التشاؤمية عن الحاضر والمستقبل، والتي تؤدي إلى تعلم العجز.

الفرض الرابع: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بالوعي والبصيرة ومراقبة الذات:

لا يقتصر تفكير الأفراد على أمورهم الخاصة فقط، ولكنهم أيضا يفكرون في أسلوب تفكيرهم، ويفكرون في أفكارهم، وهم غالبا ما يلاحظون ويعرفون سلوكهم، وبواسطة الملاحظة والمعرفة فإنهم يعززون أو يغيرون سلوكهم، وحين يشعرون بالاضطراب الانفعالي مثل: (القلق، الاكتئاب، العدوانية)؛ فإنهم يميلون إلى الإدراك والتفكير في اضطراباتهم؛ مما يجعلهم أكثر اضطرابا مثل: (قلقهم من أجل شعورهم بالقلق)، ولذلك فإن من أهم العمليات المعرفية المؤثرة في السلوك وتغييره هو الوعي والبصيرة والفراسة والفهم ومراقبة الذات أي (التفكير العقلاني - الناقد).

الفرض الخامس: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بتصوراته وتخيلاته:

يذكر إليس أن الأفراد لا يفكرون فقط فيما يحدث لهم بالكلمات والمحادثات والجمل، وإنما أيضا بأسلوب غير لفظي يعتمد على التصور والتخيل والأحلام والتميز التصوري؛ حيث يشمل التصور الوسائل الوسيطة بين الانفعال والسلوك، وتلك المعرفة ذات إسهام واضح في الانفعالات والسلوك والاضطرابات الانفعالية، أو في مساعدة أنفسهم لتغيير تلك الانفعالات والسلوكيات المضطربة.

الفرض السادس: توجد علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك:

يقرر "إليس" أن معرفة الإنسان وانفعاله وسلوكه ليست موضوعات مستقلة عن بعضها البعض أو مفصولة بعضها عن بعض، ولكن توجد علاقة متبادلة بين كل منها؛ حيث يؤثر كل منها على الآخر بفاعلية، فالمعرفة تدعم الانفعال والفعل الخارجي، وعندما يحاول الفرد تغيير أحد تلك العناصر الثلاثة (المعرفة والانفعال والسلوك) فإن عليه أن يغير العنصرين الآخرين.

الفرض السابع: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بالتغذية الحيوية المرتدة ومستوي التحكم في العمليات الفسيولوجية:

عندما يدرك الناس أن تفكيرهم وانفعالاتهم وعملياتهم الفسيولوجية توجد بينها علاقة ارتباطية، فإنهم غالبا ما يفكرون في تلك العمليات الفسيولوجية، مما يؤثر على سلوكهم في المستقبل؛ وبالتالي قد تحقق لهم هذه التغذية المرتدة الصحة النفسية إذا ساعدوا أنفسهم في ذلك، وقد تحقق لهم الاضطرابات الانفعالية إذا شعروا بالانهزام وانكسار الذات

الفرض الثامن: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بمؤثرات غريزية:

يُظهر الناس ميولا غريزية قوية؛ مثل الميول المكتسبة في التفكير والانفعال والسلوك بطريقة مؤكدة، ولكن من الواضح أن السلوك لا تسببه الميول الفطرية فقط، ولكن تؤثر عليه أيضا عوامل أخرى؛ مثل البيئة والتعليم، والتي تسهم في السببية، كما أن الميول البيولوجية الفطرية تسهم في خلق الانفعالات المضطربة وتدعيمها.

الفرض التاسع: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بتوقعه والمتغيرات المؤثرة في هذا التوقع:

عندما يتوقع الأفراد حدوث شيء ما، أو يتوقعون أن الأفراد الآخرين سيفعلون شيئا أو يدبرون لهم حدثا فإنهم يتصرفون بناء على تلك التوقعات، ويعتبرون التوقعات المعرفية ذات أثر كبير في اضطرابهم الانفعالي.

الفرض العاشر: تؤثر وجهة الضبط لدى الفرد في انفعالاته وسلوكه:

عندما يتطلع الناس إلى بعض المواقف، ونحو ردود أفعال الآخرين وسلوكهم وقدراتهم على التحكم الذاتي؛ فإنهم يتصرفون بطريقة مختلفة عما إذا كانت تلك المواقف والسلوكيات خارجية المصدر، وخارج نطاق تحكمهم الذاتي.

الفرض الحادي عشر: يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بأخطائه في عمليات التفسير أو العزو:

يتسم الإنسان بالدافعية والسببية والفرضية تجاه الآخرين، وأيضا سلوك الفرد نحو الأحداث الخارجية، وأيضا يؤثر فيه الحالة الطبيعية الداخلية، وهذا يعمل على تأثير فعال في انفعالاتهم وسلوكياتهم، وغالبا ما يبني الأفراد دوافعهم على مدركات ومفاهيم محرفة ومشوهة، مما يتسبب في حدوث الاضطراب الانفعالي (التشاؤم).

وفى ضوء الفروض السابقة يقترح نموذج "إليس" (ABCDE) (Ellis & Dryden, 2004: 4) فنيات يمكن تطبيقها لتنفيذ خطوات محددة بصورة أكثر فاعلية كتحديد الاضطرابات السلوكية والانفعالية للفرد ومراقبة تأثيرها على السلوك المعرفي ومقاومة الأفكار السلبية ومواجهتها من خلال تغيير معتقدات الفرد.

وتبنت الباحثة هذا النموذج في بناء البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لدى طلبة

كلية التربية التدريب، وذلك وفق نظرية سيلجمان والتي تركز على خفض العجز المتعلم والذي بدوره يؤدي إلى تحسين التفاؤل المتعلم، وذلك للأسباب التالية:

لأنه يتضمن خطوات وإجراءات واضحة لوقوف الفرد على اعتقاداته السلبية ومحاولة تغييرها إلى أفكار إيجابية من خلال توجيه أسلوب تفسير الأحداث إلى أسلوب تفسير إيجابي يعزو فيه الفرد أسباب النتائج السلبية إلى عوامل خارجة عنه وغير مستمرة وتوجيه اعتقاداته إلى أن هذه العوامل مؤقتة ولا تؤثر على جميع مجالات حياته، وهذا جوهر الضبط والكفاءة الذاتية لدى الفرد. يستند نموذج (ABCDE) على دفع الأفكار السلبية وتغيير فهم الفرد للأحداث بطريقة منطقية وتكوين أفكار إيجابية.

من الفروض التي يركز عليها نموذج (ABCDE) أن اعتقادات الفرد وسلوكه تتأثر بأخطائه في عمليات التفسير أو العزو، لذلك تغيير اتجاهات الفرد التفسيرية للأحداث بشكل إيجابي يؤثر على اعتقاداته وتوقعاته المستقبلية إيجابيا. كما ان حالات العجز المتعلم ناتج للتفكير السلبي وغير المنطقي للفرد واتجاهاته في تفسير الأحداث بطريقة سلبية، وبدفع تلك الأفكار وتحويلها إلى أفكار إيجابية وتغيير اتجاهات الفرد في تفسير الأحداث بطريقة إيجابية يصبح الفرد أكثر تفاؤلا.

ز- خصائص الاشخاص المتفائلين:

للأشخاص المتفائلين مجموعة من الخصائص والسمات التي يتميزون بها عن غيرهم ومنها أنهم:

(1) يضعون الافتراضات والاحتمالات لتفسير الخبرات السلبية التي يتعرضون لها ويتساءلون: "لم أصابني هذا المكروه؟" وهكذا يحلل المتفائلون تلك الخبرات السلبية ويتخيلون المسببات الدقيقة والمتغيرات المتداخلة ليتحاشوها لاحقًا، على عكس ما يفعله المتشائمون الذين يبدوون في التنصل من المسؤولية وإلقاء اللوم على الظروف المحيطة.

(2) يتحكمون في زمام الأمور حتى لا تمتد المشكلة إلى نطاقات أخرى، كما أنه يمتلك وسائل للتفاعل مع المواقف الضاغطة، كما أنهم يدخرون أعراضا بدنية ونفسية سلبية أقل (نوال نصر الله، 2008: 29-30).

(3) لديهم ثقة بأنفسهم، فهم يشعرون بأنهم قادرين على تحقيق أهدافهم، كما أن لديهم مرونة فهو يتمتعون بمهارات تسمح لهم بمواجهة مختلف المواقف، فلديهم القدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة الضاغطة، كما أنهم يتمتعون بالاتزان الانفعالي حيث يتسمون بمزاج مستقر نسبيا فهم لا يحزنون أو يفرحون لأسباب غامضة وبغير باعث بجانب التمتع بالانفتاح، كما أنهم يتمتعون بنظرة إيجابية للحياة ويستخدمون الألفاظ الإيجابية فكلامهم إيجابي وصوتهم ثابت (Goleman, 2000: 69).

- (4) يسعون إلى تحقيق أهدافهم بإصرار كبير، والسعي وراء الاهداف أو المواجهة الفعالة ضد الضغوط، والتركيز على ما يريدون إنجازه ، لا يشكون أو يتذمرون من التحديات ، ويستخدمون التفكير الإبداعي عند حل المشكلات التي تواجههم، ويشعرون بقدرتهم على تحقيق ما يريدون، ويتميزون بحس الدعابة والابتعاد عن الجمود الفكري، ويوظفون المنطق لإيجاد الطرق المناسبة لتقييم الأهداف والعمل على تحقيقها، ويجتهدون من أجل تحسين صورتهم الذاتية أمام أنفسهم ، ويثقون بقدراتهم ، ويثابرون ويحاولون باستمرار لإنجاز أهدافهم (Carver et al., 2010: 881 .
- (5) يقاومون العقبات، ويشعرون بأنهم يستحقون النجاح والسعادة، وهذا ما يدفعهم نحو القيام بمحاولات هادفة لتحسين حياتهم، يتحملون المسؤولية، ويدركون أن الأهداف التي يصبون إليها ممكنة التحقيق من خلال بذل الجهد والاعتماد على النفس، ينجذبون إلى الأفراد المتفائلين، وذلك في إطار بحثهم عن يشجعهم ويدعمهم ويبعث الثقة في أنفسهم (عبدالله الصقوب، 2016: 16-17).
- (6) يشعرون بالفاعلية الذاتية وامتلاك القدرة على التحكم في أحداث الحياة وقدرتهم على مواجهة أي حدث بثقة وإيجابية (نسيمه عبد القادر، 1427 هـ، 11).
- (7) يتجنبون الفشل والإحباط ويتغلبون على المعوقات التي تقابلهم - وهو ما يتناقض مع العجز المتعلم - بالإضافة إلى أن المتفائلين يتمتعون بصحة أفضل وإنجازات أعلى من المتشائمين الذين يتخلون عن مواجهة المشكلات (عادة كامل: 2014).
- (8) المتفائلون يتمتعون بصحة جسمية لأنهم يستخدمون الطرق التكيفية الفعالة التي تركز على المشكلة لمواجهة الضغوط (أحمد عبد الخالق، 1998).
- (9) يتمتعون بصحة نفسية وجسدية، كما يعملون على تحسين جودة الحياة وذلك بدعم وتحسين رفاهية وسعادة الفرد والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي (ابتسام محمد، 2011).
- (10) يتحكمون في أفكارهم وتوجيهها إلى أفكار إيجابية منطقية ، فيحللون ويطورون البدائل عن طريق المقارنة بين العديد من الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية والعواقب المترتبة عليها ، وتنقية البدائل الواعدة واختيار ودعم الأفكار التفاؤلية الإيجابية التي تصل بالفرد إلى حالة من الرضا والاطمئنان والتخلص من الضغوط التي يعاني منها بسبب الأزمات المتتالية التي يتعرض لها في حياته بسبب الضغوط المتكررة خصوصا في ظل مرحلة المراهقة التي تتصف بحاله من الصراع بين حاجاته ورغباته وبين متطلبات وقيم المجتمع المحيط به(آمنة سالم، 2012).
- (11) لديهم نظرة إيجابية للحياة والعمل على تعزيزها من خلال التكيف والتوافق مع مواقف الحياة الحيوية لتلك الأفراد والتعامل معها بإيجابية وبالتالي يؤثر على تواصلهم وعلى طرق تلبية

حاجاتهم اليومية الصعبة، ولعل سمة التفاؤل هي الأبرز في تحديد مدى فشل الفرد أو نجاحه وتحديد توجهه الإيجابي أو السلبي لما يستقبله (عينو عبد الله، 2016).

(12) يدركون قدراتهم الذاتية والتي تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتكشف لهم قدراتهم على الإنجاز؛ كالقدرة على النجاح، وهذا يساعدهم على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم (مقبوله مصبح، 2014).

(13) ينخفض لديهم التوتر والقلق والتفكير في اليأس، فالمتفائلون أكثر ثقة وقدرة على اتخاذ القرار وأكثر إبداعاً (وسيلة زروالي، 2016: 149).

ثانياً: التفكير الجانبي Lateral thinking

إن تعليم التفكير هدف أساسي لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية، فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما ي صاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية، لهذا أصبحت التربية الحديثة تهتم بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الواقعية، وعلى التفكير الإبداعي البناء. ويعد التفكير من أبرز الصفات التي اتصف بها البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، كما أنه يعد من أكثر الأهداف العصرية إلحاحاً، نظراً للتفجر المعرفي الهائل الذي يشهده هذا القرن وللازدياد المشكلات التي يبحث لها عن حلول. ولأن الإنسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره لتدبير شئون حياته، فإن المؤسسات التعليمية مسئولة عن تنميته وتطويره. ولا يقتصر مسؤولية المؤسسة التعليمية على تنمية التفكير النمطي "الرأسي" الذي يسير في خط محدد لا يتغير فإذا وقف عائق أمامه تعطل أو ارتطم به، بل تصبح من ضمن مسؤوليتها تدريب التلاميذ على نوعاً آخر من التفكير مرناً مطواعاً يدور حول العوائق ويتحرك بطلاقة في كل اتجاه ويبحث عن طرق جديدة للفكر والفعل وهذا النوع من التفكير يسمى التفكير الجانبي (المتجدد).

أ- نبذة تاريخية عن التفكير الجانبي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى للتفكير
يعد "دوارد دي بون" Edward De Bono " عند الكثير من الرواد في مجال التفكير والإبداع، وصاحب مصطلح التفكير الجانبي "Lateral thinking"، وفي عام 1967 تم اعتماد مصطلح التفكير الجانبي وإضافته إلى قاموس أكسفورد (Oxford English Dictionary)، ويؤكد دي بونو في المذكرة التي كتبها بعنوان "الجانبي الآخر من التفكير" على التفكير غير المتسلسل وغير الخطى المنطقي، وشرح ذلك في مقابلة لإحدى المجالات تسمى London Life، على أن التفكير الجانبي يؤدي إلى كيفية عمل الدماغ بوصفه نظام لتنظيم المعلومات ذاتياً، وهو تفكير غير خطي أو متسلسل أو منطقي، فهو يشير إلى الحاجة للتحرك عند معالجة

مشكلة ما في اتجاهات وبدائل جانبية ، ووصف التفكير الجانبي بطريقة سهلة قائلاً: "أنه لا يمكن أن تحفر حفرة في عدة أماكن عن طريق توسيع العمق في الحفرة التي تحفرها، ولكن يجب عليك البحث عن مكان جديد للحفر"؛ ولذلك نجده يعرف التفكير الجانبي على أنه "البحث في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح"، وقد سماه كذلك ليميزه عن نوع آخر من التفكير وهو التفكير العمودي أو الرأسي "Vertical thinking" الذي يعتمد بالأساس على السياق المنطقي بين المقدمات والنتائج ويعد هذا النوع من التفكير هو الشائع والمألوف بين الطلبة (De Bono, 1995: 52، إدوارد دي بونو، 2005: 90-91).

وتعددت المسميات التي أطلقت على مثل هذه النوعية من التفكير ومنها: التفكير الجانبي، التفكير الإحاطي، التفكير المتجدد، الإبداع الجاد، التفكير خارج الصندوق، وجاءت تسمية التفكير الجانبي Lateral Thinking من العالم دي بونو وهي التسمية الأكثر استخدامًا من بقية التسميات من قبل التربويين والنفسيين، وبالمقابل جاءت تسمية التفكير الجانبي فيرى مترجمو كتاب تعليم التفكير لدي بونو ٢٠٠١ بأنها الترجمة الأصح وهي أكثر اتصالاً للمفهوم إذ أن كلمة الجانبي تدل للوهلة الأولى على أمر ثانوي لا قيمة له. ولكن يمكن القول إن كلمة الجانبي هي جمع تكميل لكلمة جانب وهي تشير إلى التعددية في أكثر من جانب ولو رجعنا إلى كلمة Lateral فهي كلمة بصيغة المفرد لا بصيغة الجمع وبناءً عليه فإن تسمية التفكير الجانبي أكثر ملائمة من التفكير الجانبي.

وأما التفكير الإحاطي وهو ذلك النوع من التفكير الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة التي يجابهها في البحث عن حلولها، وهذا الاسم يشابه الجانبي في المعنى ولكن يختلف معه في الصياغة اللغوية. وأما التسميات الأخرى كالإبداع الجاد والتفكير المتجدد استخدمها دي بونو كمرادفات للتفكير الجانبي في كتاباته فعندما يذكر الإبداع الجاد أو التفكير المتجدد يقصد به التفكير الجانبي والعكس صحيح، إذ يشير إلى أن الإبداع هو التفكير المعتمد على فهم أنظمة المعلومات ذات التنظيم الذاتي التي تنظم فيها المعلومات نفسها بشكل متتاليات وأنماط ولا يوجد أي غموض فيما يتعلق بها. ويرى الكثير من العلماء بأن التفكير الجانبي هو التفكير خارج الصندوق ومعنى ذلك الخروج عن نمطية التفكير الموضوعي لعموم البشر إلى تفكير غريب (نوعًا ما) ولكنه يبقى معقولاً ومنطقيًا (عمر علوان، 2012: 472-473).

ب- مفهوم التفكير الجانبي

يعد التفكير الجانبي أحد أنماط التفكير، وهو يرتبط بالعالم إدوارد دي بونو الذي ابتدع مصطلح التفكير الجانبي؛ وأطلقت عدة مسميات على هذا المفهوم، فيشير إدوارد دي بونو (2005: 91) إلى أن مصطلح التفكير الإحاطي هو ذلك النوع من التفكير الذي يسعى إلى

الإحاطة بجوانب المشكلة التي يقابلها الفرد سعياً للبحث عن حلولها، ويشبه هذا المصطلح مصطلح الجوانبي في المعنى ولكنه يختلف عنه في الصياغة اللغوية. وأما مصطلح التفكير المتجدد فقد أطلقه إدوارد دي بونو على كتاب من كتبه المتعددة في التفكير، وأكد أنه يختلف عن التفكير المنطقي أو الرأسي ويهدف إلى تنمية المهارات بهدف الوصول إلى أفكار جديدة والخروج من سيطرة الأفكار القديمة، ويرى أن مصطلح التفكير خارج الصندوق يستخدم عادة للتعبير عن التفكير الإبداعي أو البحث عن حلول جديدة للمشكلة، ويتفق بذلك مع التفكير الجانبي والذي يعد تفكيراً خارج الصندوق أيضاً فهو يعنى الخروج عن نمطية التفكير التقليدي، والخروج بتفكير الفرد خارج الأطار المألوف، ولذلك فإننا نحتاج إلى نمط من التفكير يتجاوز التفكير المنطقي، وأما مصطلح الإبداع الجاد، فقد استخدمه إدوارد دي بونو مرادفاً للتفكير الجانبي، والذي يساهم في إنتاج طرق جديدة من التفكير وأدوات صنع القرار (عبد الواحد الكبيسى، 2013: 109).

ومن خلال دراسة إدوارد دي بونو لعلم الاعصاب أكد على الآلية التي يعمل بها الدماغ، فيتم تنظيم المعلومات الواردة للدماغ من خلال أعضاء الحس بطريقة ذاتية التنظيم، فيقوم الدماغ بتسجيل المعلومات على سطح الذاكرة داخل أنماط وقوالب محددة بشكل تلقائي وآلي، ويؤكد على أن فاعلية عمل الدماغ تتحدد في الأنماط الفكرية من خلال البيئة المحيطة بالفرد، مما يجعلها تتبلور لتصبح قوالب ثابتة ويساهم ذلك في زيادة القدرة على سرعة التعرف على الأشياء والتفاعل معها؛ مما يتيح له المجال لاكتشاف ما حوله. ومن الملاحظ أن التفكير الجانبي يعمل على إعادة بناء هذه القوالب من خلال إعادة ترتيب المعلومات بشكل مختلف، فتعاقب وصول المعلومات مهم ومؤثر في الطريقة التي تترتب بها المعلومات، ويساعد إعادة ترتيب القوالب في استخدام أفضل للمعلومات، لذلك إعادة ترتيب المعلومات في قالب جديد هو بناء داخلي للقالب أو إيجاد قالب أفضل وأكثر فاعلية والوصول لطريقة جديدة للنظر إلى الأشياء (إدوارد دي بونو، 2006: 29).

ويعرف قاموس إكسفورد (Oxford Dictionary, 2004) التفكير الجانبي على أنه: "طريقة لحل المشكلات باستخدام التخيل لإيجاد طرائق جديدة في النظر إلى المشكلة" (Hornpy, 2004: 742). كما يعرفه إدوارد دي بونو (2005: 91) بأنه: "البحث لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح". وبعبارة أخرى فهو: "الخروج عن المألوف في التفكير، والبحث عن طرق وبدائل أخرى غير اعتيادية أو تقليدية للوصول إلى حل المشكلة". وقال عنه إدوارد دي بونو (2006: 17) بأنه: "تمط إبداعي موحد ومتكامل يساعد

الأفراد على إنتاج طرق جديدة من التفكير، أو أدوات صنع القرار، وينعكس تعلم التفكير الجانبي على طريقة أداء المهام اليومية حيث انه يتسم بالسرعة والدقة والجودة العالية".

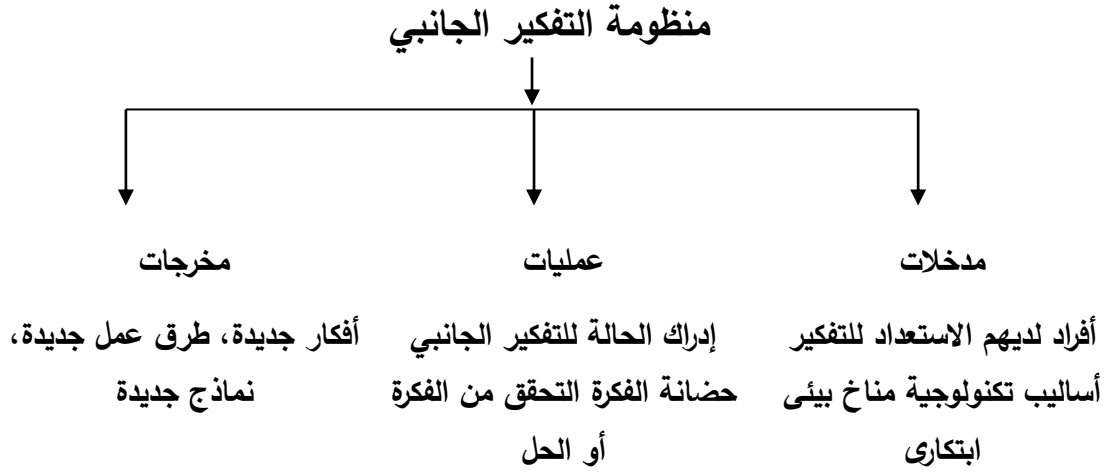
وأما صلاح الدين محمود (2006: 189) فيتفق ضمناً مع التعريفات السابقة، ويعرف التفكير الجانبي على أنه: " نمط من التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل ويمكن النظر من خلاله على أكثر من جهة في المشكلة أو الموقف والقفز بخطوات حل المشكلة، أي الإبقاء على كل المعلومات المتاحة، ولا يعتمد في خطواته على المسار الواضح كما هو في التفكير الرأسي العمودي الذي يسير في خطوات متتابعة ومتسلسلة، والتفكير الجانبي يركز على واقع الأمر لا وليس الأمر الواقع".

ومن خلال تحليله للتعريفات التي قدمت لمفهوم التفكير الجانبي، يرى مجدى حبيب (2007: 206-207) أن هناك معنى خاص للتفكير الجانبي يتحدد في استخدام الأساليب الخاصة المستخدمة التي تستخدم لكي تساعدنا في توليد أفكار جديدة، ومدرجات جديدة، ومعنى عام يتحدد في انه تفكير يبدأ باستكشاف وتنمية مدرجات جديدة بدلا من العمل الجاد تماما مع المدرجات المتاحة؛ لذا فان التفكير الجانبي يرتبط بالتفكير الإدراكي، وتعتبر العديد من الأدوات الموجهة للانتباه جزءا من الاستكشاف العام للتفكير الجانبي.

ويشير عبد الواحد الكبيسي (2023: 108) في تعريفه لمفهوم التفكير الجانبي الى أنه: "تفكير يتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه واحد لحل مشكلة او توضيح موقف معين، ويركز على توليد الطرق الجديدة لرؤية الأشياء، وإذا كان الابداع طريقة استخدام عقولنا فان التفكير الجانبي خير وسيلة لاستخدام عقولنا فهو اذن أداة الابداع، ومن الممكن تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب".

ويتضح من التعريفات السابقة التي تم تقديمها لمفهوم التفكير الجانبي، أنه نمط من التفكير يسعى لكسر المفاهيم والأفكار التقليدية وأساليب التفكير القديمة والتي شكلت قوالب فكرية نمطية، وضرورة البحث عن طرق وبدائل جديدة لرؤية ما حولنا وطرح أفكار جديدة، والتحرك في اتجاهات مختلفة لتقديم حلول جديدة ومبتكرة وغير تقليدية لما نواجه من مشكلات قائمة في العصر الحالي. وتتحدد منظومة التفكير الجانبي في ثلاث مكونات متفاعلة هي: المدخلات وتتمثل في: أفراد لديهم استعداد للتفكير، وجود أساليب تكنولوجية ومناخ بيئي مبتكر (محفز)، العمليات التي تحدث داخل عقل الفرد وتتمثل في: إدراك الفرد للتفكير الجانبي، وحضانة الفكرة بالإضافة للتحقق من الفكرة او الحل، والمخرجات وتتمثل في: التوصل الى أفكار جديدة،

طرق عمل جديدة بالإضافة الى نماذج جديدة. ويمكن تمثيل منظومة التفكير الجانبي بالشكل التخطيطي (4).



شكل (4) تصميم منظومة التفكير الجانبي

ويتضح من شكل (4) أن منظومة التفكير الجانبي تسير على النحو التالي: المدخلات، العمليات والمخرجات.

ج: الفروق بين التفكير الجانبي وكلا من: التفكير الرأسي **Vertical Thinking** والتفكير الإبداعي **Creative Thinking**:

يرى ادوارد دي بونو (2006: 3-27؛ 2010: 12-13) أن هناك فرق بين التفكير الجانبي والتفكير الرأسي أو العامودي أو المباشر كما أطلق عليه، ولا يقلل من فاعلية مثل هذا النوع من التفكير أو يسعى لإلغائه، بل نجده يؤكد على دوره جانبا الى جنب مع التفكير الجانبي وان لكل نمط منهما أهميته في حل المشكلات. ويعرف التفكير المباشر أو الرأسي على أنه: "عمليات ذهنية تتطلب مخزوناً معرفياً منظماً مدمجاً في بناء الفرد المعرفي، ويتطلب منه انتباه مستمر لتحقيق الهدف ويبدأ بخبرات حسية ثم يتطور الى خبرات بسيطة التجريد ثم الى خبرات أكثر تجريداً".

ومن خلال الاطلاع على المصادر التالية: (إدوار دي بونو، 2006؛ محمد نوفل، 2009؛ إدوارد دي بونو، 2010؛ عبد الواحد الكبيسي، 2013)، يمكن تحديد أهم الفروق بين التفكير الجانبي والتفكير الرأسي، والتي يوضحها جدول (2).

جدول (2): الفروق بين التفكير الرأسي والتفكير الجانبي

وجه المقارنة	التفكير الرأسي	التفكير الجانبي
المفهوم وكيفية استخدام الفرد للمعلومات بهدف الوصول الى حل المشكلة.	هو عملية محدودة يقوم فيها الفرد باستخدام المعلومات لذاتها من خلال التقدم باتجاه الحل المحدد، فنجده يرضى بالحل الذي يصل اليه، وعندما يقابله عائقا فيعتبر ذلك نهاية الطريق.	هو عملية منفتحة تقوم على الترحيح والاحتمالية وفيه نجد الفرد لا يستخدم المعلومات لذاتها ابدأ، انما يستخدمها بطريقة محفزة ومثيرة للوصول الى إعادة البناء الداخلي للقوالب الفكرية والأساليب العقلية للوصول حل للمشكلة وزيادة فرص التوصل الى حلول للمشكلة.
مسار التفكير للوصول الى النتيجة (وهي حل المشكلة).	يقوم فيه العقل بالبدا من نقطة مقبولة ويسير وفق خطوات متتابعة ومتناسقة بهدف الوصول للحل، فنجد ان كل خطوة تنتج مما سبقها ومرتبطة بشكل وثيق بها، ويجب ان تكون كل خطوة صحيحة، بهدف الوصول الى النتيجة والتي ترتبط مدى صحتها ومصداقيتها على مدى صحة ودقة الخطوات المتبعة.	يقوم فيه العقل بعمل قفزات تساعده على التفكير والوصول للحل، ويقوم بعمل التجارب التي تعطي له فرصة حقيقية للنمو، ولا يرتبط بخطوات متسلسلة بل نجد فيه الفرد بالقفز من فكرة لأخرى، ولا تعتمد صحة ودقة النتيجة على صحة الخطوات ولا الطريقة المتبعة، ولا يمنع ذلك من توصل الفرد الى نتيجة صحيحة ومنطقية.
كيفية استفادة كل نوعاً منهما من الآخر.	يساعد التفكير الرأسي في تطوير الأفكار والطرق التي يقدمها التفكير الجانبي؛ لذا فان التفكير الرأسي يطور من فاعلية التفكير الجانبي من خلال استفادة الفرد من الأفكار الجديدة التي يتوصل اليها من خلال التفكير الرأسي.	يفيد التفكير الجانبي التفكير الرأسي من خلال خلقه للأفكار الجديدة وطرق متابعتها، بالإضافة الى تعزيز التفكير الجانبي ورفع كفاءة التفكير الرأسي، من خلال تقديم خيارات كثيرة لحل المشكلة.

يتضح من جدول (2) أهمية كل من التفكير الرأسي والتفكير الجانبي للفرد في حل ما يواجهه من مشكلات، ويرى (Shlomo & Waks,1997: 246) أن هاتين الطريقتين في التفكير متكاملتان، ومن أجل استعادة التوازن المعرفي، والحفاظ على الاستقرار العقلي في عالمنا المتغير، يحتاج المرء إلى استخدام كلا النوعين من التفكير: الرأسي والأفقي. وعلى الرغم من ذلك يحدد عبد الواحد الكبيسي (2013: 44) عيوب التفكير الرأسي، والتي ترتب عليها توصل إدوارد دي بونو للتفكير الجانبي في: أن التفكير الرأسي يسير في اتجاه واحد ومألوف، تفكير تحليلي يسير في خطوات متتابعة ويعتمد على صحة كل خطوة، فلا مجال للخطأ، ينتقى فيه الفرد الحل المطلوب للمشكلة ويكتفى به ويرفض ما عداه من حلول، ويأخذ من المعلومات المتاحة ما هو ذوى علاقة بالموضوع ويترك اي شيء آخر. وفي المقابل نجد أن التفكير الجانبي تغلب على هذه العيوب، فنجد فيه الفرد يبحث لحل المشكلة في أكثر من اتجاه، ويقفز من خطوة لأخرى، ولا

يهتم بتتابع خطوات الحل، وينتج أكبر عدد من الحلول والبدائل، ويهتم بكل ما لديه من معلومات، وقد يرتكب أخطاء في بعض الخطوات ولكنه يصل الى الحل في النهاية.

ولتحديد الفرق بين التفكير الإبداعي والتفكير الجانبي، نجد أن البعض يرى ان التفكير الجانبي مقارب للتفكير الإبداعي لارتباط كل منهما بالأفكار الجديدة لحل المشكلات، في حين يرى البعض الآخر أن التفكير الجانبي ما هو الا جزء من التفكير الإبداعي؛ لذا يرى إدوارد دي بونو (2010: 88-89) أن هناك فروق بين التفكير الجانبي والتفكير الإبداعي، ويوضح جدول (3) هذه الفروق.

جدول (3): الفروق بين التفكير الإبداعي والتفكير الجانبي

وجه المقارنة	التفكير الإبداعي	التفكير الجانبي
المفهوم والاستعداد	عبارة عن نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او نواتج تتميز بالجدة والاصالة، ويتميز بالشمول والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية واخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويحتاج مثل هذا النوع من التفكير الى وجود الموهبة لدى الفرد فهو قائم على الالهام.	عبارة عن طريقة في التفكير يسعى من خلالها الفرد التوصل الى إيجاد حل للمشكلات المستعصية عن طريق استخدام أساليب غير تقليدية او عناصر غير مألوفاً يمكن للتفكير المنطقي ان يتجاهلها من الوهلة الأولى. يتوافر لدى جميع الافراد الموهوبين والعاديين الاستعداد للتفكير الجانبي ويحتاج الى التدريب والتطوير، فهو عبارة عن موقف عقلي قائم على الادراك والممارسة.
أهدافه	يهدف الى طرح الحلول الجديدة والأفكار والبدائل التي تتميز بالاصالة والمرونة والطلاقة للوصول الى أفضل حل للمشكلة. ويقابله التفكير الناقد.	يهدف طرح أكبر عدد من الحلول الجديدة من خلال النظر لحل المشكلة بطرق وزاويا مختلفة، من خلال إعادة تنظيم مدركات وأفكار الفرد بشكل جديد تماما يختلف عما هو قائم من إطار فكري. ويقابله التفكير الرأسي.
الاستراتيجيات	تتمثل استراتيجيات التفكير الإبداعي في: العصف الذهني، تألف الاشتات، توليد الافتراضات، تحسين الانتاج والبحث عن التناقضات من الأفكار.	تتمثل استراتيجيات التفكير الجانبي في: القبعات الست، التحدي، المدخلات العشوائية، والتركيز الإبداعي.

وجه المقارنة	التفكير الإبداعي	التفكير الجانبي
خصائص الفرد المفكر	يتميز الفرد الذي يفكر بطريقة إبداعية بما يلي: الميل الى تحمل المسؤولية، المرونة في التفكير، لديه القدرة على تحمل الغموض، لديه مستوى عالى من الثقة والفضول وحب الاستطلاع، ولا يقبل بالأساليب الروتينية في الحل.	يتميز الفرد الذي يفكر بالتفكير الجانبي بما يلي: يستفيد من اية أفكار جديدة، لديه القدرة على التححرر من جمود الفكر التقليدي، قادراً على كسر القوالب الفكرية النمطية، يبحث دائماً عن البدائل والأفكار الجديدة ولديه القدرة على بناء مفاهيم جديدة.

(فتحي جراون، 2002: 20؛ عبد الواحد الكبيسي، 2013: 40 - 49)

ويتضح من جدول (3) إمكانية تنمية مهارات التفكير الجانبي من خلال استراتيجيات التفكير الإبداعي ومنها العصف الذهني، كما ان لكل نمط منهما دورا ويساهم في حل المشكلات التي تواجه الفرد. ويرى إدوارد دي بونو أن التفكير الجانبي شديد الالتصاق بالإبداع، والإبداع غالباً ما يكون وصفاً لنتيجة فقط بينما التفكير الجانبي هو وصف لعملية فكرية مطولة، وأن علاقة التفكير الجانبي بالتفكير الإبداعي تتضح في أنها تهتم بالأفكار الجديدة، ولكن التفكير الجانبي يشتمل على الإبداع وزيادة إذ ليس كل نتائج التفكير الجانبي إبداعات حقه وأحياناً لا تزيد عن كونها طرق جديدة لرؤية الأشياء. وأيضاً يتطلب التفكير الإبداعي موهبة التعبير عن الذات بينما التفكير الجانبي مفتوح أمام أى شخص يهتم بالأفكار الجديدة.

ويرى باسل كارلية (2008) أن التفكير الجانبي هو تفكير إبداعي يهتم بالبحث عن العناصر الأساسية في الموقف المشكل، وعدم تضيق التفكير في قوالب معينة، وعدم حصر التفكير ضمن الاستعمالات المعتادة، بل يجب في حل المشكلة وضع أجزاء الموقف وتنظيمه بهدف إدراكه في صورة متكاملة ضمن سياق صحيح يصبح له معنى وبذلك يتم فهمه. وإعطاء أهمية للأفكار منخفضة الاحتمال لأنها تحدث في المواقف والظروف العادية، ويمكن تعلم التفكير الجانبي والتدريب عليه؛ وبالتالي فهو لا يرتبط بصفه أو عمر أو وظيفة أو إطار معين.

د- مبادئ التفكير الجانبي:

حدد كل من إدوارد دي بونو (1995: 47)؛ وصلاح الدين محمود (2006: 192-191)، عبد الواحد الكبيسي (2013: 110 - 115) أربعة مبادئ للتفكير الجانبي، ولا ينفصل أى مبدأ منها عن الثلاثة الأخرى، لأن بينهما تداخلاً وتفاعلاً وهى:

1- التعرف على الأفكار المسيطرة **Dominant Polarizing Ideas** والتي تستقطب بقية الأفكار وتخضعها، وتنظم الأفكار السائدة طريقة التفكير ومعالجة الأمور، فهي ثابتة يصعب

تغيير مركزها لموقع او نظام اخر، ومن الصعب الهروب من الأفكار السائدة الا بمساعدة خارجية، فتعطى الرؤى الخارجية أحيانا أفكار جديدة لأنها تنظر الى الأشياء بطريقة مختلفة، ولكن قد يرفض الشخص هذه الأفكار الجديدة لتعصبه لأفكاره القديمة، وأيضا كسل الفرد في البحث عن أفكار جديدة.

2- البحث عن عدة اختيارات ادراكية بديلة عن الرؤية الأحادية التي تحددت في المبدأ الأول، وتم تحديد عدة طرق للوصول الى اختيارات متعددة منها: عند النظر لقضية ما يجب النظر للمسألة بعدة نظرات مختلفة ونحدد عدد معين لهذه النظرات لتجنب الوقت والجهد المهدر، قلب العلاقات رأساً على عقب اي عكس الأمور بدلا من اعتبار ان الشئ يتحرك بطريقة محددة نفترض العكس هذا الشئ مثلا ان الشمس تدور حول الأرض نفترض العكس، ونقل العلاقات من حالة معينة الى أخرى اسهل من خلال تحويل الحالة المجردة الى أخرى ملموسة او التلاعب بالعلاقات والقياس مما يثير أفكارا جديدة، وأخيرا تغيير وجهة التركيز من جانب لآخر في المسألة الواحدة، ولكن تكمن الصعوبة في اختيار أحد الجوانب فلا يجب اهمال جانب على حساب جانب اخر.

3- التخلص من التفكير المباشر او المنطقي والهروب من قبضة المنطق الحديدية المسيطرة على عمليات التفكير لأن المنطق لا يأتي بأفكار جديدة، وقد يعاني بعض المفكرين من التطرف المنطقي بدرجات متفاوتة، فتراهم في سعى لا ينتهي لتعريف كل فكرة يتعاملون بها منطقياً وتحليلها وتركيبها، وليس الخطأ في المنطق وإنما في استخدامه للبحث عن الجديد والذي لا ينتج عنه إلا تكرار القديم. فالتفكير المنطقي غير قادر على توليد أفكار جديدة بل انه في بعض الأحيان يكون معيقا لها، فيجب ان تكون كل مرحلة ثابتة وراسخة وتؤدي للمرحلة التالية وهذا ما يرفضه التفكير الجانبي لأنه يهتم بالنتيجة وليس بصحة المراحل التي يمر بها، ويحاول التفكير الجانبي تفادي ذلك من خلال عدم التزامه بطريق محدد بل البحث في أكثر من طريق.

4- استخدام الصدفة أى إدخال عنصر من العشوائية والمفاجأة لتجديد الأفكار، وعنصر الصدفة هو مناقض للتبرير، ويستبعد إمكانية عمل شيء إزاء الصدفة، وهذا بالضبط هو سر قيمة الصدفة في توليد الأفكار الجديدة فتختار عشوائياً أى شيء من حولك وتحاول ربطه بموضوعك (السؤال الذى نبحث عن إجابة له) ومن خلال التدريب ستلاحظ أن خيوطاً من العلاقات تنمو وتتم لتربط بين الشيء العشوائى وموضوعك الشاغل مما يقدم لك: رؤية جديدة للأشياء، اقتراح لمبدأ جديد أو علاقة، حلقة وصل تؤدي لمسألة أخرى لها علاقة

ببحثك، وتحذير من طريق فكري مسدود عليك ألا تتورط فيه، وجعل خطوط الفكر المنفصلة تتقاطع من جديد.

ومعنى الشيء في التفكير الجانبي لا يكمن في الشيء ذاته وإنما هو وصف الطريقة التي يؤثر بها في عقلك ويجلب بها فكرة ما أو يشكلها. وفي التفكير الجانبي يتجول العقل ويسأل عن أى شيء يهمله، ويلاحظ لمجرد الملاحظة وبدون هدف محدد ولا يتعجل في الشرح ولا في التقدير أهمية ما يراه، يلاحظ بعقل متفتح كل ما يمر أمامه أو يثير فضوله، فإذا جاءت الملاحظة بنتائج كان بها، وإذا لم تأت الثمار فلا داعي لاعتصار الأفكار بالقوة، وربما أثمرت هذه العملية الفكرية فيما بعد.

ويذكر إدوارد دي بونو أن إحدى إمكانات التفكير الجانبي المدهشة أنه قد يحل مشكلتين مختلفتين تمامًا، وفي نفس الوقت تقريبًا، وتحت تأثير شيء واحد. وفي تقييم التفكير الجانبي فإن أدواته في أغلبها لا تهتم بالنتائج بقدر الاهتمام بالطريقة التي تعامل بها الفرد مع المشكل أو الموقف ومرونة هذا التفكير وتقييده لمداخل الحل وتجنبه للفخاخ والطرق المسدودة.

هـ- مصادر التفكير الجانبي

يتفق كل من: إدوارد دي بونو (2005)؛ ومحمد نوفل (2009)؛ وعبد الواحد الكبيسي (2014) على أن مصادر التفكير الجانبي تتحدد فيما يلي:

1. السذاجة أو البراءة Innocence:

تعد السذاجة أو البراءة مصدرًا من مصادر الإبداع، فإذا لم يكن لدى الفرد معرفة بما هو متبع عند التعامل مع المفاهيم وإيجاد الحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد فمن الممكن أن يتيح له اتباع إبداع جديد، وهنا تكون السذاجة أو البراءة أحد مصادر الإبداع عندما لا يعرف ما الذي يجب عليه فعله؟ أو كيف عليه ان يفعل؟

2. الخبرة Experience:

أن الإبداع القائم على الخبرة عكس الإبداع القائم على السذاجة أو البراءة؛ إذ تتيح الخبرة المجال للتعلم والتعليم، ومن ثم الوصول إلى النجاح والإبداع.

3. الدافعية العقلية Mental Motivation:

إن توفر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفزه للنظر إلى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، حيث يشكل هذا النوع من التركيز مصدرًا خفيًا للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

4. الأسلوب Style :

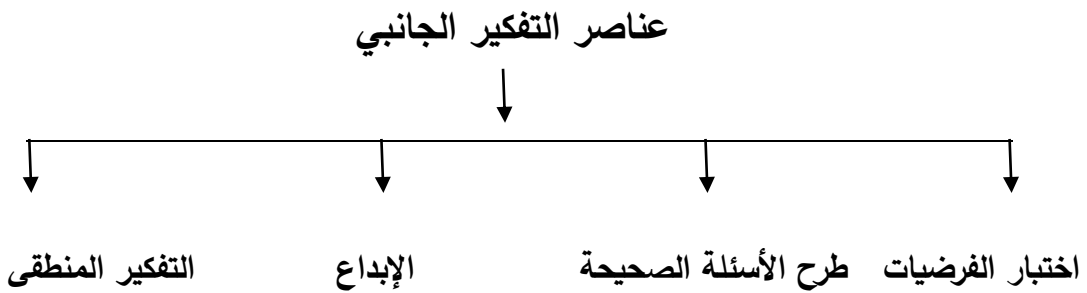
يقصد بالأسلوب الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما. وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة وتفكيراً إبداعياً بشكل خاص.

5. التحرر Release:

إن العمل على تحرر الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط، والخوف والتهديد يجعله أقدر على الإبداع؛ وذلك لأن الدماغ يكون أكثر عطاءً في مثل هذه الحالات، إن ما نهدف إليه من الإبداع الجاد هو الخروج من النمط التقليدي للتفكير إلى وضع غير تقليدي؛ مما يمكننا من التحرك نحو الفكرة الجديدة، بعض المهتمين بالإبداع يعدون الجنون جوهر عملية الإبداع، وهذا افتراض خاطئ، لذا فإن التفكير الجانبي لا يعتمد على الجنون.

و- عناصر التفكير الجانبي

يمكن توضيح العناصر التي يتكون منها التفكير الجانبي بالشكل التخطيطي (5).



شكل (5) : عناصر التفكير الجانبي

وتوجد عناصر أساسية في عملية التفكير الجانبي عند حل المشكلة حددها كل من: (Sloane, 1994: 15-16)؛ عمر علوان (2012: 474)؛ ومحمد دريب (2014: 324 - 325)، في أربعة عناصر أساسية هي:

1. اختبار الفرضيات

عند وجود أي مشكلة أمام الفرد فإنه بحاجة إلى التفكير في مجموعه من الحلول التي يمكن إدراجها تحت نوعين أحدهما يمكن تطبيقه، فالفرد بطبيعة الحال يميل إلى اختيار الفرضيات الخاطئة، إذ يمكن التوصل إلى حل المشكلة التي نحن بصدد التفكير بها وذلك بإغلاق الحلول الصحيحة والممكنة.

2. طرح الأسئلة

يقال " إن فن الإدارة هو معرفة ماهية الأسئلة الواجب طرحها " وهذا أيضا أمر صحيح بالنسبة للتفكير الجانبي. فمن أجل حل المشكلات بشكل جانبي يتوجب علينا البدء بطرح أسئلة واسعة جداً في مضمونها لتحديد الإطار الصحيح للمشكلة. ومن ثم نستخدم أسئلة محددة أكثر من

أجل غربة المعلومات وفحص الفرضيات وصولاً إلى الحل المناسب.

3. الإبداع

من أجل حل أية مشكلة معقدة نواجهها فإننا غالباً ما نستخدم طريقة غير تقليدية فإذا ما كانت إجراءات حل المشكلات القياسية المستخدمة من قبلنا غير نافعة فإنه يتوجب علينا عندها أن نكون مبدعين في الوصول للقضية في اتجاه جديد تماماً لم يتطرق إليه أحد من ذي قبل، فبدلاً من أن نقف عند المشكلة يتوجب علينا استنباط طرق جديدة والتفكير بها من الجانب، أي بشكل جانبي وهو ما يسمى بالقدرة على التخيل للوصول إلى حل المشكلات وهي مهارة أساسية في التفكير الجانبي.

4. التفكير المنطقي

التفكير الجانبي هو أكثر من مجرد تجميع للأفكار الغريبة فنحن نحتاج إلى القدرة على التحليل المنطقي لتلك الأفكار وبدقة عالية جداً حسب مشروط الجراح، فبدون قواعد (أو أسس) التفكير الجانبي المنطقي، المعقول، التحليلي والاستنتاجي فإن التفكير سيكون أقل من كونه تفكيراً مبنياً على الرغبة دون الفهم في حين عندما يكون التفكير التقليدي يبدأ بالحيرة والمنطق، فإن التفكير الجانبي يستخدم كليهما في تصحيح الحلول الإبداعية.

ز- مهارات التفكير الجانبي

يرى إدوارد دي بونو (2009: 134) أن التفكير عبارة عن مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب، وأن مهارة التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى، ويفرق بين العملية والمهارة، فالعملية عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تحقق أهدافاً محددة من قبل المعلم داخل الفصل الدراسي، ويشترك هنا جميع التلاميذ في هذه الأنشطة، فيقومون بمجموعة من المهارات المتعددة بهدف ادراك معين أو حل مشكلة ما، فتتضمن العملية اذن مجموعة من أو سلسلة من المهارات المترابطة التي تؤدي الى تحقيق الهدف المحدد؛ ويتضح من ذلك ان المهارة عبارة عن مكون من مكونات العملية، وتعرف مهارة التفكير على انها القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة. وتتحدد مهارات التفكير الجانبي في المهارات التالية:

1- مهارة توليد ادراكات جديدة Generation of new perception: ويقصد بالإدراك هنا

الوعى أو الفهم، فالإدراك نوع من الرؤية الداخلية توجه الفرد نحو الفكرة بهدف فهمها، فالإدراك والتفكير شيئاً واحداً. ومهارة توليد ادراكات جديدة هي مهارة يستطيع الفرد عن طريقها إدراك الأشياء من خلال التفكير الهادف فيها بوعى، بهدف الحكم عليها واتخاذ قرار بشأنها، ويكون ادراكه للمشكلة على نحو مغاير لما ادركه الاخرون فيثير ذلك تعجبهم (حسين أبو رياش، 2007: 326-330).

2- مهارة توليد أفكار جديدة Generation of new ideas: الفكرة عبارة عن شيء يتصوره العقل، فالأفكار عبارة عن طرق مادية لتطبيق المفاهيم؛ لذا يجب ان تكون محددة قابلة للممارسة، ويجب الابتعاد عن الرفض السريع للأفكار فاذا كانت الفكرة لا تتوافق مع هذه القيود فإنها تتجه نحو الرفض، ومن أكثر التعبيرات شيوعاً لرفض فكرة ما يتحدد في ان هذه الفكرة مثل الفكرة السابقة، فاستخدام التشبيه هنا من أكثر الوسائل ضرراً بالأفكار الجديدة؛ وبالتالي نجد ان الفرد الذي يمارس مهارات التفكير الجانبي يميل الى التفاؤل ولا يسعى الى تقويم الأفكار المطروحة بقدر ما يسعى أولاً الى بناء أفكار جديدة (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2007: 469).

3- مهارة توليد مفاهيم جديدة Generation of new concepts: تعرف المفاهيم على انها أساليب او طرق عامة للقيام بالأشياء، والمفاهيم أحياناً تكون غير واضحة، وللمفاهيم ثلاثة أنواع هي: المفاهيم الغرضية اي التي لها هدف يحاول المتعلم تحقيقه، والمفاهيم الآلية وهي التي تصف مقدار الأثر الذي سينتج عن عمل ما، ومفاهيم القيمة وهي التي تشير الى الكيفية التي يكتسب العمل من خلالها قيمته، ويتم استخدامنا للمفاهيم طوال الوق ولذلك يجب ان تكون المفاهيم واضحة، وانه يجب علينا استخلاص مفهوم وتقويته من خلال بذل الجهد لتحسينه وإزالة الأخطاء ونقاط الضعف به. ويستطيع الفرد عن طريق مهارة توليد مفاهيم جديدة ان يشعر بالارتياح نتيجة لتعامله مع مفاهيم جديدة حتى ولو كانت غامضة او مجردة، على العكس من الآخرين الذين لا يشعرون بالارتياح الا بالتعامل مع المفاهيم المحسوسة (عبد الواحد الكبيسى، 2013: 131)، وبالتالي يسهل عليه توليد مفاهيم جديدة عند التفكير في مشكلة ما على ان تكون هذه المفاهيم غرضية اي لها هدف يحاول الفرد ان يحققه، وان تكون آلية اي تصف الأثر الناتج عن حل المشكلة، وان تكون ذات قيمة اي تكتسب قيمتها من مقدار نجاحها في حل المشكلة (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2007: 468).

4- مهارة توليد بدائل جديدة Generation of new alternatives: يعتبر اكتشاف وتوليد طرق أخرى بديلة لإعادة تنظيم المعلومات المتاحة، وتوليد حلول جديدة بدلا من الحلول التقليدية التي نتبعها من قبل من اهم مبادئ التفكير الجانبي، فإننا لا نبحث عن البدائل المنطقية ولكن هذه البدائل قد تكون نقطة بداية مفيدة للعمل على حل مشكلة ما او اتخاذ قرار. ونجد ان الفرد الذي يمارس مهارات التفكير الجانبي لا يبحث عن افضل البدائل المتاحة او الممكنة للحل مثلما يفعل الآخرون بل نجده يبحث عن تعدد البدائل وليس عن

منطقيتها على اعتبار ان احد هذه البدائل الجديدة التي تم توليدها قد تكون نقطة الانطلاق نحو الحل الجديد (ايمان ذيب وعمر علوان، 2012: 476).

5- توليد ابداعات جديدة Generation of new innovations: من المعروف ان الابداعات المألوفة تحدث بسهولة بينما نجد ان الابداعات التي تتميز بدرجة مرتفعة من الاصاله والجدة تحدث ببطء، ولا يشترط ارتفاع مستوى ذكاء الفرد هنا لكي يقوم بتوليد ابداعات جديدة، وتساعد ممارسة الفرد لمهارات التفكير الجانبي على خروجه من اطار التفكير الرأسي او التقليدي، والتفكير خارج الصندوق ومواجهة المشكلات بأفضل الحلول الممكنة، وتوليد بدائل وأفكار جديدة، وتطوير الأفكار والعادات والممارسات وتحويل المشكلات الى فرص جديدة للإبداع (محمد دريب، 2014: 328-329)

خلاصة وتعليق:

التفكير بصفة عامة يعتبر مطلب أساسي في أي مجتمع من المجتمعات فهو مطلب للعصر، كما أنه مطلب رئيسي للعقل ذاته، فالتفكير ليس بالعمل الهين اليسير، ومن ثم كان لزاماً على المدرسة إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من امتلاك مهارات التفكير المختلفة وممارستها في جميع جوانب حياتهم، وبناءً على ذلك بدأ الاهتمام بالتفكير وبصفه خاصة التفكير الجانبي باعتباره نمط من التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل، كما أنه طريقة جديدة لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية والابتعاد عن النمطية المعتادة في التفكير، كما أنه يساعد على توسيع رقعة الخيال لدى التلاميذ للوصول إلى حل المشكلات، وتنمية مهارات الذكاء، وتوسيع عمليات التفكير، وتحطيم فكرة المشكلات التي لا يمكن حلها، وتوليد الأفكار وإيجاد الحلول المبدعة للمشكلات الصعبة والمعقدة، وممارسة التفكير خارج الصندوق بمعنى أنه ليس هناك نمط سلوكي محدد يجعل الفرد حبيساً له ويحد من رؤيته وتفكيره، كما أنه يتيح الفرص أمام التلاميذ للبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه أو نمط واحد محدد لحل المشكلة، وبالتالي وجب على المؤسسات التربوية العمل على تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب.

ثالثاً: الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد على مدى ثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام والحصول على درجات مرتفعة وذلك من خلال اعتقادهم في قدراتهم على الأداء الجيد في مجموعة متنوعة من المهام الأكاديمية (Garza et al., 2014: 8)، لذلك يختلط مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع العديد من المفاهيم كمفهوم الذاتي الأكاديمي، حيث أن الأول يشير إلى التصور الذاتي في المجال الأكاديمي مثل "مدى الثقة في أداء المهام المدرسية" أما

مفهوم الذات الأكاديمي تشير إلى "مقارنة الطالب نفسه مع الآخرين في أداء المهام المدرسية" (Ferla, Valcke & Cai, 2009: 5).

وبالكشف عن تعريف مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعوامل بنائها أتضح أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تحدد أحكام الطلاب أو تقديراتهم لمدى إمكاناتهم على تنظيم وضبط متطلبات الفعل المطلوب لتحقيق أو إنجاز أنماط محددة من الأنشطة فهي تحدد (حجم ومستوى الجهد المطلوب (مقدار الكفاءة) - درجة الثقة ومستوى القلق المصاحب على أداء المهام (القوة أو الشدة) - الاختيارات التي يبديها الطالب في مختلف المواقف (العمومية) (فتحي الزيات، 1999: 414). كما أنها تحدد معتقدات الطلاب حول تحصيلهم الأكاديمي وتصوراتهم الذاتية عن قدراتهم وإمكاناتهم لإنجاز المهام الأكاديمية (Jinks & Morgan, 1999: 225). وفي ضوء الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بالبحث في البنية العملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية تم تطوير مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة (أحمد الزق، 2011: 2424).

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية من العوامل التي تحدد الخصائص الشخصية للفرد لأنها تشير إلى معتقداته وتصوراته حول ذاته، وإدراك إمكاناته، بهدف استخدامها في إنجاز المهام المطلوبة منه، لذا يتناول هذا المحور مفهوم الكفاءة الذاتية، ونظرية التعلم الاجتماعي، وأبعاد الكفاءة الذاتية، وسمات الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، وهذا ما يمكن بيانه فيما يلي:

أ- مفهوم الكفاءة الذاتية:

إن مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theories (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، 2002: 346). فالكفاءة الذاتية المدركة هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية (Bandura, 1982: 123). وقد انبثق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات Self-Regulation وهي: الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإنابة Vicarious والعمليات المعرفية Cognitive منظومة التعلم الاجتماعي (Schraw, Kauffman & Lehman, 2003: 1064-1066).

ويتفق كلام من (Kim & Park, 2000: 4) مع "باندورا" على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مجموعة الأحكام الصادرة عن المتعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرورته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها، أي حكم شامل للفرد عن قدراته على تنظيم وتنفيذ

مسارات العمل اللازمة لأداء المهام الأكاديمية أو المتعلقة بالمدرسة. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تنظر إلى اختيار الفرد لنشاط معين من عدة أنشطة بجانب المثابرة ومستوى الجهد وتأثيرها على دوافع التعلم لذلك تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية من أجل شعور المتعلم بالقدرة على إتقان المعرفة (DiBenedetto, 2009: 6-5).

ويعرفها (نافذ يعقوب، 2012: 78) بأنها: "اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على مجريات حياته، ومواجهة ما يقابله من تحديات من خلال تنظيم المخططات العملية المطلوبة والعمل على تنفيذها، معززا جدارته الذاتية متغلبا على ما يواجهه من تحديات في أثناء أدائه لمهامه الحياتية والمدرسية". وأشارت (سالي علوان، 2012: 227) إلى أنها هي: "معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه". أو هي: "أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة والتي تنعكس على اختيار الأنشطة المتضمنة في إنجاز السلوك" (رفقة سالم، 2009: 136).

في حين يشار إليها بأنها التحكم التي يتوقعه الأفراد لبذل أقصى نشاط لتنفيذ المهام المطلوبة، أو تصور للنتائج المتوقعة للسلوك، وبالتالي فهي مجموعة من المعتقدات الخاصة بالسياق حول احتمالات التعزيز (Ruiz, Cid, Moleiro & Beltri, 2007: 144). كما أنها تعرف على أنها: "اعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم حياته وتطبيق إجراءات معينة للوصول إلى مستوى معين للأداء" (Hemmings & Kay, 2009: 244).

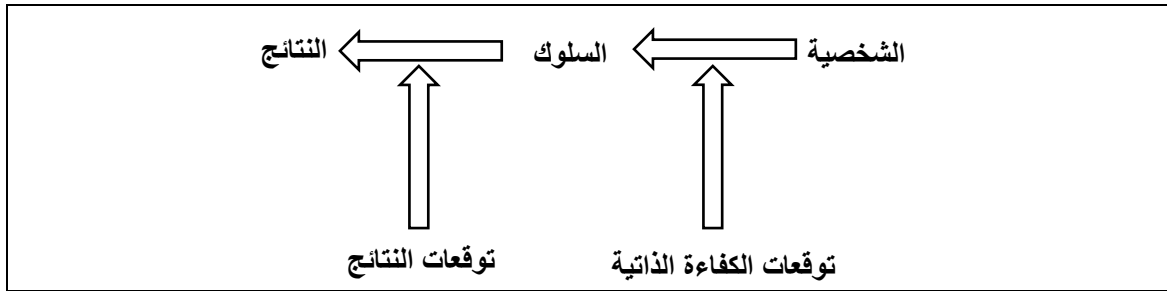
وتتفق الباحثة مع تصور باندورا بأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبارة عن تصورات الفرد حول قدرته على تحديد الهدف والتخطيط والمثابرة لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه، والتكيف مع المهام الصعبة والتعامل معها، وإصدار الأحكام على النتائج والسلوكيات وأدائه التي قام بها لأداء تلك المهام

ب- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (الكفاءة الذاتية) لباندورا:
انطلق "باندورا" Bandura (1977) في تنظيره للكفاءة الذاتية باعتبارها من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Theory Cognitive Social والتي افترضت أن سلوك الفرد ، والبيئة ، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة ، وحدد السلوك الإنساني في ضوء النظرية بتفاعل ثلاثة مؤثرات تبادلية وهي : العوامل الذاتية Factors Personal ، والعوامل السلوكية Behavioral Factors ، والعوامل البيئية Factors Environmental ، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Bandura,) determinism Reciprocal (1977a: 192).

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما

العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء، والمعلمين، والأقران (Zimmerman, 1989: 330).

وتتفاعل هذه العوامل لتنعكس في أحكام وتوقعات الفرد لأدائه للسلوك من خلال اختياره للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك (Pajares & Johnson, 1996: 105)، ويتضح هذا التفاعل من خلال الشكل (6):



شكل: (6) العوامل المتفاعلة للكفاءة الذاتية وفق نموذج باندورا (Bandura, 1977a, p. 193)

فسلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بالنتائج والكفاءة ، وهما آليتان تتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي وهما يحددان معا إنجاز السلوك بشكل معين وتتضمن التوقعات المتعلقة بالكفاءة الذاتية القدرات المتميزة واختيار وتحديد الأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف ، والإصرار على مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (جابر عبد الحميد، 1990: 441)، فهي تشير إلى قدرة الفرد على تقويم ذاته - كأحد مكونات النجاح - عند القيام بأداء سلوك محدد ونتائج مرغوبة (Strecher, McEvoy DeVellis,) (Becker & Rosenstock, 1986, 74).

وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد الفرد على تحسين دافعيته الداخلية وقدرته على القيام بالسلوك المناسب لإنجاز مهمة معينة، بجانب تحديد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك فهي مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية، وبما أن الكفاءة الذاتية مفهوم متعدد الأبعاد فلا بد من قياسه بسياقات متنوعة حسب المجالات المختلفة للنتائج، لذلك فالتوقعات الخاصة بالنتائج تعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد (Garza, Bain & Kupczynski, 2014: 5).

وعلى الرغم من أن معتقدات الكفاءة الذاتية متعددة الأوجه، فإن النظرية المعرفية الاجتماعية تضع العديد من الافتراضات والمحددات المنهجية التي يمكن أن تتفاوت فيما بينها

في المجالات المختلفة للأداء عندما تخضع تلك المجالات لأنشطة ومهارات فرعية تشبه تلك المهارات التي تتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة، والتي تشتمل على مهارات التنظيم الذاتي والمهارات اللازمة لتشخيص مطالب المهام، وبناء وتقييم البدائل، ووضع الأهداف القريبة لتوجيه جهود الفرد، وخلق حوافز ذاتية للحفاظ على التفاعل في الأنشطة (Bandura, 2006: 308).

ومن هذه الافتراضات قيام الفرد بإنشاء تصورات ذاتية داخلية للتحقق من السلوك قبل القيام به وإنتاج أكبر مجموعة من الأفكار المبتكرة من خلال التنبؤ بالنتائج، بالإضافة إلى تحديد أهداف لمعظم السلوكيات من خلال القدرة على التنبؤ بالمستقبل وعمل الرموز، واكتساب المعارف والمعلومات من خلال الملاحظة والنماذج التي يقتدى بها، وقدرته على التأمل الذاتي والقدرة على المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي ومن ثم التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك (Bandura, 1969: 215).

كما أن السيطرة على السلوك من خلال القدرة على التنظيم الذاتي باختيار أو تغيير الظروف والعوامل البيئية المحيطة من أهم الافتراضات التي استندت إليها النظرية، من خلال تفاعل القوى النفسية الداخلية مع العوامل البيئية الخارجية لتحديد ذلك السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة والذي ينتج عنها تطور الآليات والأبنية النفسية العصبية المعقدة (Bandura, 1999: 28). فالفاعل بين العوامل البيئية والعوامل النفسية الداخلية والسلوك بطريقة متبادلة من خلال القدرات المعرفية التي تؤثر على تحكم الفرد في سلوكه الذاتي يمكنها التأثير على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، لذلك يعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (Schunk, 1989: 173-174).

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول العمليات النفسية الرئيسية التي من خلالها تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على السلوك أو أداء الفرد وفيما يلي توضيح لهذه العمليات (Bandura, 1989: 29-30):

1- العمليات المعرفية: وهي متضمنة في التنظيم والتقييم الذاتي وتحديد الأهداف والتخطيط للأهداف والسلوك، فمعتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية من خلال التأثير على الفرد في وضع أهداف خاصة به، فالذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا جيدة لتحقيق الكثير من الإنجازات، بالإضافة إلى قدرتهم على وضع خطط واستراتيجيات تتناسب مع تحقيق الأهداف، وقدرتهم على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في وضع بدائل مناسبة لحل المشكلات، واتخاذ القرارات (Schunk, 1991: 215).

كما أنها تؤثر على مستويات الأهداف للفرد والسيناريوهات التي يضعها لتحقيق تلك الأهداف (Kumar & Lal, 2006: 149)، فالأفراد مرتفعوا الكفاءة يتصورون سيناريوهات

النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الكفاءة دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها (Bandura, 1993: 118). فكلما كانت الكفاءة الذاتية للتعلم أكثر قوة كانت جهود المثابرة والكفافية والتعامل الناجح واختيار الاستراتيجيات الملائمة أكثر نشاطا وفاعلية (Bandura, 1997: 68). كما أن اعتقاد الفرد عن مرونته الذاتية لممارسة الضبط والتنظيم الذاتي في المواقف والأحداث لإنجاز الأهداف المرغوب فيها يتوقف على تعزيز معتقداته عن كفاءته الذاتية؛ كتعزيز معتقداته عن قدراته بالأداء الذاتي الناجح وتنمية شعور قوى عن كفاءته (Wood & Bandura, 1989: 365)، فالطلاب الذين لديهم الكفاءة الذاتية في تطبيق مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي خلال عملية التعلم يحصلون على نواتج تعلم أفضل وهذا ما أكدته دراسة رول وآخرون (Roll et al., 2007).

2- العمليات الدافعية: إن المعتقدات الذاتية للكفاءة تلعب دورا رئيسيا في التنظيم الذاتي للدافعية التي من شأنها توجيه سلوكيات الفرد لتحقيق الأهداف والوصول إلى نتائج مرغوب فيها (Bandura, 1989: 29-30). فالكفاءة الذاتية تؤثر أيضا في مستويات الدافعية للفرد، والدوافع العقلية، ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الكفاءة يعززون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضوا الكفاءة يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم وانخفاض الدوافع الذاتية (Bandura, 1993: 128).

أما نظرية توقع النتائج تؤثر على الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددًا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، فالأفراد منخفضوا الكفاءة الذاتية لا يملكون القدرة على تحديد السلوك المناسب لتحقيق النتائج، ولا يبذلون جهدا من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة، وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة، فإن العملية الدافعية تدعم من خلال الأهداف الواضحة والمتضمنة والتحديات التي تواجه الفرد (Eccles & Wigfield, 115-118: 2002). فالدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقييم الشخصي، فكفاءة الفرد الذاتية تجعله يضع لنفسه أهدافا مناسبة، وتحديد مقدار الجهد المبذول لتحقيقها وإنجازها، وإصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة العقبات التي تحول دون تحقيق الهدف، فالأشخاص مرتفعوا الكفاءة يبذلون جهدا كبيرا عند فشلهم لمواجهة التحديات (Tollefson, 2000: 67).

والدوافع الذاتية هي من آليات التنظيم الذاتي للتعلم وتحتل دورا رئيسيا في هذه العملية

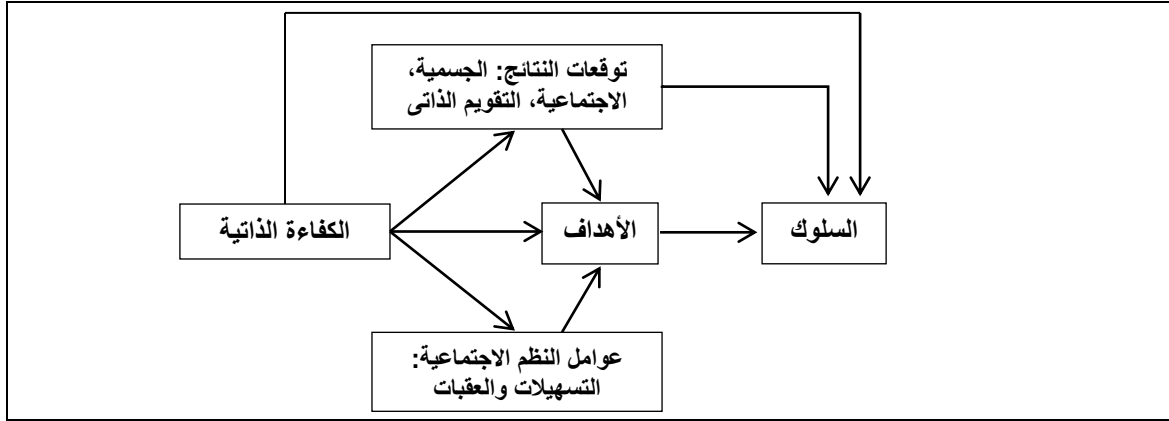
التنظيمية وتعمل من خلال معتقدات الفرد الذاتية - فهم الفرد لذاته ومعتقداته عن هذه الكفاءة - فالكفاءة الذاتية تتطلب من الفرد ليس فقط امتلاك المهارة بل استخدامها، في حين أن هناك فرقاً بين امتلاك الفرد للمهارة وبين القدرة على استخدامها بشكل جيد، حيث إن الاستخدام يتطلب من الفرد وضع الأهداف القابلة للتحقيق والتخطيط لتنفيذها، ورسم استراتيجية التنفيذ (Wood & Bandura, 1989: 364).

3- العمليات الوجدانية: وتتضمن الكفاءة الذاتية للفرد في ممارسة التحكم على الضغوط والإجهاد والحد من التوتر والقلق وعمليات الانتقال، واختيار الأنشطة والسلوك الذي يعزز ويدعم الموقف والقيم الاجتماعية وتجنب أنشطة أخرى قد تؤدي بالفرد إلى عواقب وخيمة (Bandura, 1994: 71-73). وتؤثر اعتقادات كفاءة الذات في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بكفاءة الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهام، كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك كفاءة الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود، 2014: 114).

ومما سبق يتضح أن الكفاءة الذاتية ذات أهمية كبيرة، لأنها تدفع الفرد لتحسين معتقداته وكفاءة توقعاته حول النتائج المحتملة من الإجراءات التي يضعها لتحقيق نتائج إيجابية (Schunk, 1991: 209)، لذلك تؤثر الكفاءة الذاتية على التعلم والأداء من خلال ثلاث طرق (Lunenburg, 2011: 2) هي:

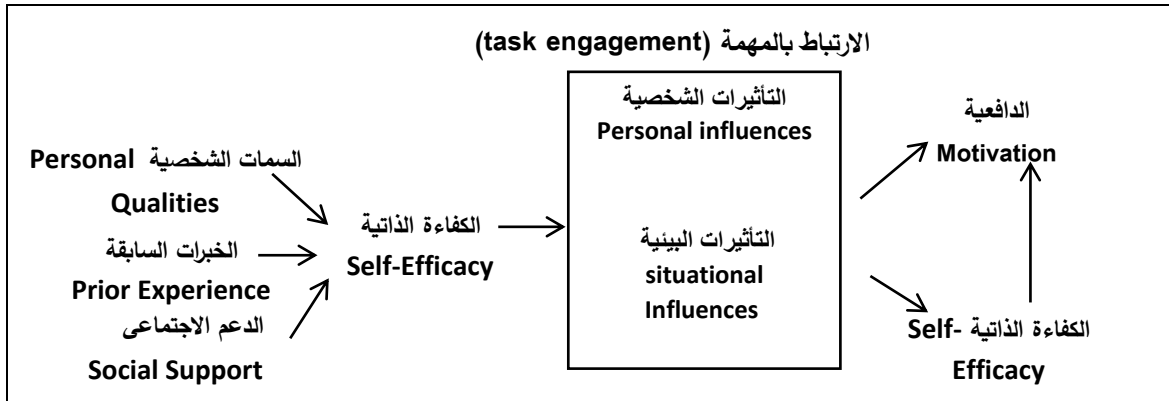
- 1- تؤثر الكفاءة الذاتية على اختيار الأفراد لأهدافهم، فالأفراد ذوو مستويات الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلون إلى وضع أهداف منخفضة لأنفسهم، على العكس من ذلك فالفرد الذي على درجة عالية من الكفاءة الذاتية من المرجح أن يضع أهدافاً شخصية عالية لنفسه.
- 2- تؤثر الكفاءة الذاتية على التعلم، فارتفاع الكفاءة الذاتية عموماً تجعل الأفراد يبذلون جهداً لإنجاز مهامهم، لأنهم واثقون من أن جهودهم سوف تكون ناجحة.
- 3- تؤثر الكفاءة الذاتية على إصرار الأفراد على إنجاز المهام الجديدة والصعبة.

وهناك عوامل أخرى تؤثر في الكفاءة الذاتية من خلال النموذج الاجتماعي المعرفي يوضحها الشكل (7).



شكل (7) النموذج الاجتماعي المعرفي (Bandura, 2009: 180)

ويتضح من شكل (7) أن هذه المحددات والعوامل تتمثل في الأهداف والحوافز ومثبطات الرواسخ في توقعات النتائج والعقبات المتوقعة، وإنشاء الفرص المتاحة في النظم الاجتماعية. وتلك المحددات السابق ذكرها مرتبطة بالسمات الشخصية والخبرات السابقة للفرد، والدعم الاجتماعي، ومنها ما هو مرتبط بالمهمة التي على الفرد أن ينجزها، ويتضح ذلك من خلال الشكل (8):

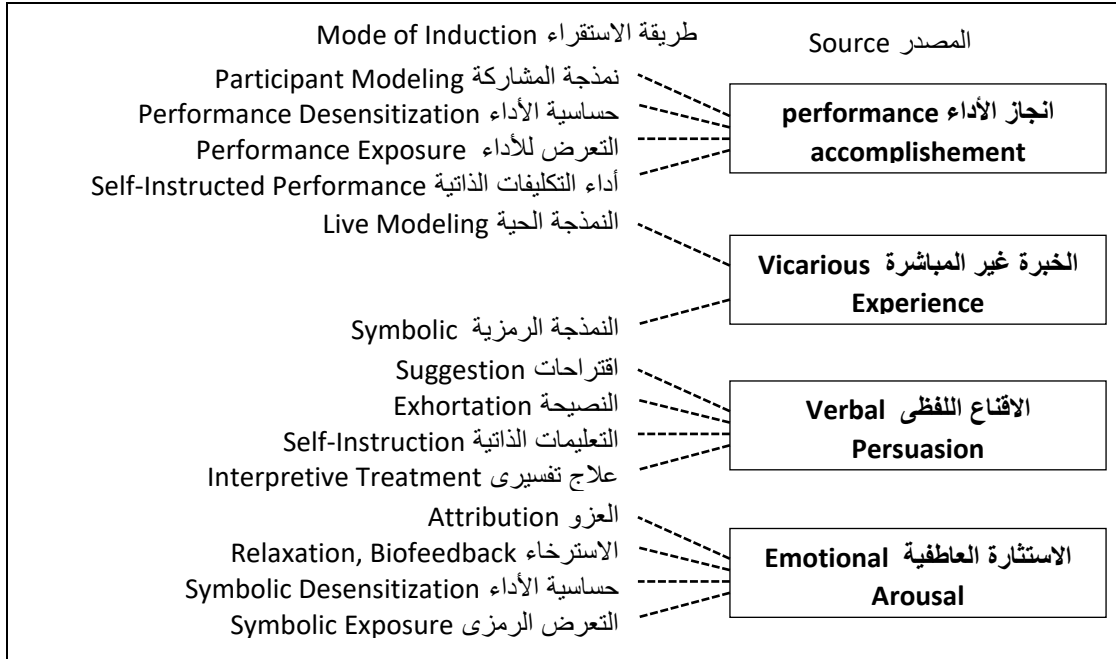


شكل (8): دور الكفاءة الذاتية في السلوك الإنجازي achievement behavior (Schunk, 1995: 113)

ويتضح من شكل (8) أنه في بداية أداء المهمة يختلف الأفراد في كفاءتهم الذاتية للتعلم أو الأداء وفقاً لخبراتهم السابقة في نفس الموقف أو في مواقف مشابهة، ووفقاً لقدراتهم الشخصية واتجاهاتهم، كما أنها تتأثر بنوع الدعم الاجتماعي المقدم للفرد من بيئته مثل تشجيع المدرسين والآباء للطلاب وتوفير مصادر التعلم لهم، وتدريبهم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية مهاراتهم، وهذا يحسن أداء الفرد في المهمة، ومن ثم تزيد مستويات الدافعية والكفاءة الذاتية لديهم (Schunk, 1995: 113).

ج - مصادر توقع مستويات الكفاءة الذاتية:

هناك مجموعة من المصادر حددها "باندورا" لتوقع مستويات الكفاءة الذاتية، والتي تؤثر على الكفاءة الذاتية للفرد، وأوضحها في الشكل (9) التالي:



شكل (9): مصادر توقع مستويات الكفاءة الذاتية (Bandura, 1977a: 195)

يتضح من شكل (9) أن هناك أربعة مصادر لتوقع مستويات الكفاءة الذاتية، ومن خلالها يمكن تطوير معتقدات الكفاءة الذاتية وهي خبرات التمكن Mastery Experiences الناتجة عن الإنجاز والنجاح المسبق، والخبرات البديلة Vicarious Experiences من خلال ملاحظة الشخص لنجاح الآخرين، فالإقتداء بالنماذج الاجتماعية يوفر معايير ليحكم الشخص على نفسه من خلالها كالإقناع الاجتماعي social persuasion حيث يتم إقناع الأفراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الأنشطة المطلوبة، مما يدفعهم لمضاعفة الجهد والمواظبة خلالها، كما أن الإقناع اللفظي Verbal Persuasion، الاستثارة الانفعالية Emotional arousal، والمزج الإيجابي يدعم الكفاءة الذاتية (Bandura, 1989: 60). ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- إنجاز الأداء performance accomplishment، أو خبرات الإتقان Mastery Experiences: يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يدعم توقعات الكفاءة، وبينما الفشل المتكرر يخفضها، فمن خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل عادة ما يتلاشى، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال

الجهود الدؤوبة يمكن أن ترفع الكفاءة الذاتية، ومن ثم يمكن للكفاءة الذاتية أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدامها (Pajares, 2003: 140).

ورفع ذلك النجاح الكفاءة الذاتية لدى الفرد؛ وتكرار نجاح الفرد يزيد من شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية (Holmquist, 2013: 7). كما أن المظاهر السلبية للكفاءة مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الكفاءة الذاتية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق (Gist, 1987: 474)

ويتوقف إدراك الفرد بكفاءته الذاتية على المحددات التالية: معتقداته حول إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراكه لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي المبذول لتوجيه السلوك، وكمية المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد، والظروف المحيطة، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب تخزين الخبرات أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها (Pajares, Johnson & Usher, 2007: 106-107).

• الخبرة غير المباشرة أو خبرات الإنابة **Vicarious Experiences**: والتي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما (Gist, 1987: 474). لذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم، والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين، ويضيف باندورا أن تقدير كفاءة الذات يتأثر جزئياً بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول كفاءة الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية (Bong & Skaalvik, 2003: 6). وتكتسب تلك الخبرات من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى النماذج المختلفة، وتولد توقعات للملاحظ عن أدائه ملاحظة الفرد للآخرين وهم ينجحون يزيد من فعالية الذات، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه فإنه يؤدي إلى انخفاض فعالية الذات، والخبرات البديلة يكون لها تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة (جابر عبد الحميد، 1990: 440).

• الإقناع اللفظي **Verbal Persuasion**: فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما، والإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة فيما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفعالية

الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد (5: 2006, Bembenutty). ويشير هذا المصدر أيضاً إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي ، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، والزملاء أو الأقران، والوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجاح في مهام خاصة . وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يغلب الحديث الإيجابي مع الذات (487: 2006, Britner & Pajares).

ومن ناحية أخرى الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقدم الإحساس بالكفاءة الشخصية. وبالرغم من أن الإقناع الجماعي وحده يملك حدوداً معينة لخلق حس ثابت بالكفاءة الذاتية لكنه يمكن أن يسهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي ، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي بأنهم يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة ، ويتلقون المساعدة للقيام بأداء نجاح ، يستطيعون أن يبذلوا جهداً عظيماً أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط ، ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدي غالباً إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع ويقوض الكفاءة الذاتية المدركة للمتلقي للإقناع (181: 2009, Bandura).

• الاستثارة العاطفية Emotional Arousal أو الحالات الانفعالية والفسولوجية Physiological and Affective States: تتأثر معتقدات الكفاءة الذاتية بمستوى الاستثارة الانفعالية؛ فالاستثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية؛ بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية (Bong & Skaalvik, 2003: 6).

وبناء على ما سبق، فالبنية الفسولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات الفعالية الذاتية وهي : تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية ، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة ، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترض الجسم (243: 1996, Teti, O'Connell & Reiner).

ويحكم الأفراد على نواتهم، أثناء أداء المهام في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالذين يعانون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة، وترتبط الاستثارة الانفعالية بعدة متغيرات هي (جابر عبد الحميد: 1986، 445-446):

1- مستوى الاستثارة: فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء .

- 2- الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية: فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع كفاءة الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الكفاءة.
- 3- طبيعة العمل: فالأنشطة البسيطة تختلف عن الأنشطة المعقدة في درجة تأثير الاستثارة الانفعالية في كل منها على حدة.

وهذه المصادر المتمثلة في " الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الكفاءة الذاتية لديهم (السيد أبو هاشم، 2005: 45) وتشكل لديهم معتقدات الكفاءة الذاتية، ويمكن أيضا توضيحها في النقاط التالية (Salmerón-Pérez, Gutierrez-Braojos,) (Fernández-Cano & Salmeron-Vilchez, 2010: 3-4):

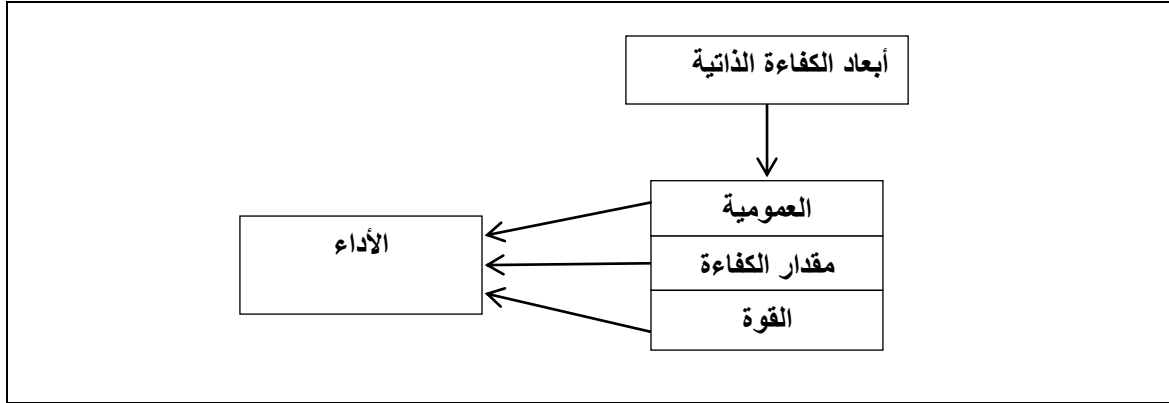
1. قدرات الطالب الخاصة لأداء المهام وليست الصفات الشخصية والجسدية أو النفسية، وهي جزء لا يتجزأ من مفهوم الذات.
 2. معتقدات الكفاءة الذاتية متعددة الأبعاد وترتبط بمجالات محددة.
 3. مستوى إدراك الكفاءة الذاتية يعتمد على السياق.
 4. قياس الكفاءة الذاتية يعتمد أكثر على قياس معايير طلاقة الأداء بدلا من معايير التنظيم.
 5. تصور قدرة الفرد على مواجهة مهمة أكثر مناسبة عندما تستند على تجربة سابقة تم الحصول عليها من مهام مماثلة، على عكس تحقيق ذلك من خلال المقارنة مع أداء الآخرين.
 6. تحديد مستوى الكفاءة الذاتية والعمليات الداخلية قبل بداية أي نشاط، ولذلك يحتاج الطلاب لأن يكونوا على وعي بخصائص المهمة من أجل الحكم على الكفاءة الذاتية.
- كما أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تنبأ بالسلوك البشري من خلال خمس سمات كما ذكر (كمال النشاوي، 2006: 478) على النحو التالي: -
- الكفاءة الذاتية تفحص تقدير الشخص لإمكانياته بدلا من صفاته الشخصية، فقد يطلب باحثوا الكفاءة الذاتية أن يحكم الشخص على إمكانياته وتقديم نفسه، أما باحثوا الظواهر الذاتية قد يطلبون من الشخص أن يحكم على صفاته الشخصية وشعوره.
 - الكفاءة الذاتية تعترف باختلاف أحكام الناس على إمكانياتهم في الأبعاد المختلفة.
 - يحاول باحثوا الكفاءة الذاتية دراسة كيفية تأثير السياقات المختلفة على حكم الشخص عن

إمكانياته بالرغم من أن السياق جزء ضروري من الكفاءة الذاتية وليس مطلب لدراسة الظواهر الذاتية.

- الكفاءة الذاتية هي معيار السيطرة ويجب أن يحدد باحثوا الكفاءة الذاتية مستوى الكفاءة الذاتية على أساس بعض المعايير التي تعرف بقيم عددية.

- يجب أن تؤخذ قياسات الكفاءة الذاتية قبل أن يؤدي المشاركون المهمة في الواقع.
د- أبعاد الكفاءة الذاتية:

يحدد "باندورا" ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن كفاءة ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد (Bandura, 1977b)، ويبين الشكل (10) أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد (السيد أبو هاشم، 2005: 37):



شكل (10): أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء

ويتضح من شكل (10) يتضح أن للكفاءة الذاتية ثلاثة أبعاد رئيسية تلخص في العمومية ومقدار الكفاءة والقوة، ويمكن ايضاحهم فيما يلي:

1- العمومية: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها، فمنها ما يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك (Schunk, 1991: 208). فتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف مجموعة من المحددات منها: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير "سلوكية - معرفية - انفعالية"، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (deNoyelles, Hornik & Johnson, 2014: 257).

2- مقدار الكفاءة: ويتحدد مقدار الكفاءة بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي، ويتباين مقدار الكفاءة لدى الأفراد بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى

الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضببط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الكفاءة يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً (Lunenburg, 2011: 1).

3- القوة: وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للمهام، كما أن الشعور بالكفاءة يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح (Gist, 1987: 472).

هـ- سمات الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والكفاءة الذاتية المنخفضة: تعتبر كفاءة الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث إنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة التي تعترض أداءه التحصيلي، وترتفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي (منى حسن، 2001 : 151). فالأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ، ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم ، ويتوقف مدى نجاحهم مهماتهم على العقبات التي تواجههم حيث يعززون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف جهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق لديهم ، وفي المقابل الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدى وترتفع جهوداتهم في المواقف الصعبة ، وتكون لديهم سرعة في استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق ، وهذا يؤكد وجود علاقة سببية بين الثقة بكفاءة الذات والإنجازات الأدائية ، فالمستويات المرتفعة من كفاءة الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية(السيد أبو هاشم، 2005: 41) .

فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداءه ضعيفاً فيها)، بينما الأفراد الذين يمتلكون معتقدات قوية الاعتقاد بكفاءة ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف يشعرون بالرضا عن قدراتهم وأنفسهم، كما أنهم أكثر قدرة في أداء المهام والواجبات المطلوبة منهم بجانب ثقتهم بأنفسهم (Razmefar, 2014: 138). كما أن الأفراد الذين يشعرون بارتفاع الكفاءة الذاتية ينفقون كثيراً من الجهد في مواجهة العقبات والإخفاقات ولديهم ضببط للعمليات المعرفية والأداء كما أن لديهم جودة في صنع القرارات وارتفاع في التحصيل الدراسي على عكس منخفض الكفاءة الذاتية والذين يعانون من انخفاض في تقدير الذات، كما يرتبط هذا الانخفاض بشعور الفرد بالقلق والاكتئاب والعجز (Schwarzer & Hallum, 2008: 153).

ولقد لخص (Gavora, 2011: 81) سمات الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية على النحو التالي: لديهم قدرة على تجريب أساليب جديدة في التعلم، عادة ما يكونون أكثر دعماً تعليمياً ونفسياً، عادة ما يكونون أكثر حماساً، عادة ما يكونون أكثر التزاماً في المهنة من الآخرين، يظهرون مستويات أعلى من التخطيط، يميلون إلى أن يكونوا أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، يستخدمون كميات أقل من التعليمات، ويعتمدون على نهج أكثر إنسانية.

رابعاً: علاقة التفاؤل المتعلم بالتفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية:

أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة (Karademas et al., 2007; Morton et al.,) (2014; Sezgin & Erdogan, 2015; Tan & Tan, 2014) بأن التفاؤل يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد من خلال ارتباطه ببعض المتغيرات ذات الأهمية ومنها الكفاءة الذاتية ومركز الضبط والنجاح والحماس للعمل واحترام الذات وتكيف الفرد مع ضغوط الحياة.

ويرتبط مفهوم التفاؤل بمفهوم "مركز الضبط" ويقصد به مدى شعور الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث التي تعنيه، فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي يعتقدون أن ما ينالهم من أحداث سارة وسيئة مرده إلى عوامل خارجية مثل (الحظ، والصدفة، والقدر، ومساعدة الآخرين) أما الأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي فيعززون تلك الأحداث إلى عوامل خاصة بذواتهم مثل: قدراتهم، أو تقصيرهم، أو شجاعتهم (نسيمه عبد القادر 1427: 16).

بالإضافة إلى تأثير التفاؤل على مركز الضبط فكلما ارتفعت الدرجة على مقياس التفاؤل كان هناك ثقة أقوى لدى الفرد في مركز الضبط الداخلي لأفعاله (أحمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصاري، 1995 : 144). فالتفاؤل يجعل الأفراد أكثر اعتقاداً بقدراتهم وجهودهم وأكثر ضبطاً داخلياً، وقد تعود حالة القلق التي يعيشها بعض الأفراد الذين يعتقدون أن الأحداث السارة ترجع إلى عوامل خارجية إلى عدم التفاؤل والأمل (محمد عبد الله، 2004: 16). حيث توجد علاقة بين التفاؤل ومركز الضبط، فأصحاب الضبط الداخلي يتسمون بالتفاؤل تجاه الأحداث المختلفة التي تواجههم، كما أنهم ينظرون إلى الأحداث السلبية على أنها مؤقتة؛ وذلك لشعورهم بالسيطرة عليها، وتأكيدهم بأنهم المسؤولون عنها، بالمقابل فإن أصحاب الضبط الخارجي يتسمون بنظرة تشاؤمية، إذ أنهم ينظرون إلى الأحداث السلبية على أنها مستمرة؛ وذلك لأنهم يحملون مسؤولية ما يحدث لهم لعوامل خارجية، تقع خارج سيطرتهم ومسؤوليتهم (Hong, Chiu, 1999; Dweck, Lin & Wan, 1999). وبناءً على ما سبق فمركز الضبط الداخلي يرتبط بالتفاؤل وارتفاع التوجه نحو الإنجاز الإيجابي، بينما مركز الضبط الخارجي يرتبط إلى حد كبير بارتفاع الضغوط والنظرة التشاؤمية للأمور (Darshani, 2014: 1).

لذلك فمن أهم خصائص الشخصية الإيجابية التفاؤل، ومركز الضبط وهذه الخصائص ترتبط بكيفية تكيف الأفراد مع الضغوط، فالتوجه التفاؤلي يرتبط بالجهد المبذول في حل المشكلة وخاصة في المواقف التي يمكن التحكم فيها بالإضافة إلى أن التحكم الداخلي للفرد يشير إلى

معتقدات الفرد التفاؤلية والتي ترتبط بزيادة المواجهة والتي تركز على التكيف مع الموقف والتأقلم معه (Darshani, 2014: 5).

وكما أن للتفاؤل دورا فعالا في أداء الفرد للمهام وسماته الإيجابية ومنها الكفاءة الذاتية واحترام الذات والمزاج الإيجابي ومركز الضبط الداخلي (Honmore & Jadhav, 2015)، فالتفاؤل من العوامل التي تؤثر على نمو شخصية الفرد حيث يرتبط بشكل إيجابي مع موضع ضبطه الداخلي وانخفاض العصبية والمزاج السلبي (Kardum & Hudek-Knezevic, 2012)، وذلك لأن الفرد الذي يستخدم استراتيجيات التحدث الذاتي ذي المحتوى التفاؤلي (التفكير الإيجابي) يتمكن من زيادة مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية، والقناعات الموجهة لتوقعاته لتحقيق النجاح وزيادة قدرته على الإرادة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية ليصبح أكثر تحكما بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهاتها وزيادة اليقظة والمرونة العقلية (Sharp, 2013: 10-11).

وترتبط السعادة ارتباطا إيجابيا بالتفاؤل ومركز الضبط الداخلي حيث يؤثر التفاؤل على السعادة وأسلوب الفكاهاة التي تعزز الذات وتحسن مركز الضبط (Ford, Lappi & Holden, 2016)، فمركز الضبط الداخلي/الخارجي من المحددات الشخصية لنظرة الأشخاص إلى العلاقة بين الأحداث وبين نتائج سلوكهم لذلك فهي من العوامل المؤثرة في سلوك الفرد واتباعه استراتيجية التفاؤل لصنع مستقبل أفضل، بتكثيف وتحمل المسؤولية وتحسين نظريته حول نتائج سلوكه (Mohan, Singh, & Dureja, 2013)، فمن يتمتعون بمفهوم إيجابي حول الذات في الحاضر والمستقبل - أي لديهم توقعات إيجابية حول المستقبل (التفاؤل) - يعتقدون أن لديهم القدرة على السيطرة والتحكم في الظروف المحيطة في الحياة اليومية ولديهم ضبط داخلي بالإضافة إلى أنهم أكثر كفاءة ذاتية أكاديمية وهذه الكفاءة بدورها تسهم في تحسين مفهوم الذات من خلال اعتقاد الفرد بقدرته وتوقعه الإيجابي في المستقبل على التغلب على الصعوبات والتدخل الذاتي في مواجهة هذه الصعوبات واتخاذ قرارات بشأن ما يجب القيام به (Sagone & De Caroli, 2014).

لذلك يرى محمد الديب ووليد خليفة (2013: 130) أن الطلاب ذوي مركز الضبط (الخارجي) في أمس الحاجة إلى البرامج التدريبية التي تغير معتقداتهم الخاطئة مثل تعليق مستقبلهم الأكاديمي على عوامل خارجية لا صلة لها بالواقع كالصدفة أو تأثير الآخرين أو التفاؤل أو التشاؤم، وتجاهل طاقاتهم الداخلية الكامنة التي لو تم استثمارها سيؤثر ذلك إيجابيا في نتائج تقدمهم الأكاديمي. ووجهة الضبط، والاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية بما يسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي

كما أن التفاؤل يرتبط بمركز الضبط الداخلي ارتباطا إيجابيا (Honmore & Jadhav,

(2015)، بالإضافة إلى أن التفاؤل يؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية، فالأفراد المتفائلون يتمتعون بمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية ويقظة عقلية وتفكير إيجابي (Miller, 2011)، فالمستويات العالية للتفاؤل تؤثر على كفاءة الفرد الذاتية والتي تعتبر من محفزات الرفاهية الذاتية للفرد، وعلى النقيض المستويات المنخفضة من التفاؤل والكفاءة الذاتية تعتبر من محفزات التهديد والاكتئاب (Karademas et al., 2007)، فالكفاءة الذاتية نشاط مبدع دوماً ومستقل، ويتميز الفرد الذي يتمتع بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية بأنه متعاون مع الآخرين ويقدم على حل المشكلات، واختيار المهام التعليمية الصعبة، ولديه القدرة على التخطيط، ووضع الأهداف (عبد الحكيم المخلافي، 2010 : 499) .

وكما كان هناك أفراداً يتمتعون بمستويات عالية من التفاؤل ، كلما زادت كفاءة الفرد الذاتية في التكيف مع ضغوط الحياة ومواجهة الصعاب (Morton et al., 2014)، فيتوقف مدى نجاح الأفراد في تحفيز أنفسهم والمثابرة ومعتقداتهم بالكفاءة الذاتية في مواجهة الشدائد من خلال تفاؤلهم وتوقعاتهم الإيجابية للنتائج (Singh & Mansi, 2009)، كما أن فهم كيف يثابر الأفراد أو كيف يستمر الأفراد في مواجهة الأحداث السلبية تأتي بالإجابة وفق نموذج معتقدات الكفاءة الذاتية بأن التفاؤل دفعهم للاستمرار، وأكدت الأبحاث بأن تفاؤل الأفراد يؤثر على ارتفاع الكفاءة الذاتية ، واتضح أن الميل للتفاؤل يرتبط بشكل منتظم بالمعتقدات العامة حول كفاءة العوامل الداخلية (الكفاءة الذاتية) والعوامل الخارجية الفرص (الضبط الخارجي) (Urbig & Monsen, 2012).

ومما ينبغي التأكيد عليه، أن اعتقادات الأفراد المتصلة بمركز الضبط والكفاءة الذاتية يجب الانتباه إليها بدقة، والتعامل معها بجدية ودراسة محدداتها البيئية والأسرية، فعدم القدرة على التحكم في مجريات الأحداث والأمور (على المستويات المعرفية ، والدافعية ، والانفعالية) لدى الأفراد يجعلهم يظهرون عجزاً وضعفاً في أدائهم، وانخفاض الكفاءة العقلية لديهم والشعور باليأس والتشاؤم، فتميز الفرد للعوامل التي تحكم سلوكه (نجاحه وفشله ، أمله ويأسه) يمثل شرطاً ضرورياً لتطوير التوقعات والسلوكيات التكيفية لديه (محمد عبد الله، 2004 : 17)، فالكفاءة الذاتية المدركة، والالتزام بالمهمة، واكتساب المهارات والمثابرة على الأداء وعزو الفشل إلى الجهد وعزو التحصيل إلى عوامل داخلية بجانب المواظبة على البحث تتأثر إيجابياً بالعزو السببي وذلك لأن الطلاب أصبحوا يدركون أنهم قادرون على التحكم في أدائهم الأكاديمي، كما أنه يزيل المدركات السلبية لبعض الطلاب خاصة الذين يعانون من العجز المتعلم ، أو الذين يعتقدون أن الحظ أو المزاج هو المسئول عن أدائهم ونجاحهم (أحمد الزق، 2011 : 2431).

فمعظم الطلاب الذين يتسمون بالتشاؤم والتأخر الدراسي وينخفض لديهم الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم، ولديهم سلبية عامة وقلة في المشاركة في الأنشطة المدرسية، كما أن تقديرهم للذات منخفض، وليس لديهم القدرة على المثابرة وتحمل المسئولية -

وهي سمات وثيقة الصلة بالضبط الخارجي - (السيد أبوزايد وآخرون، 2015 : 989)، وخاصة المراهقين المتشائمين من أكثر الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية وضغوط حياتية وتصورات سلبية عن الإجهاد الأكاديمي تجعلهم أقل كفاءة ذاتية مما يؤثر على إنجازهم وتقدير ذاتهم (Tan & Tan, 2014)، فشعورهم بالأمر السلبية أكثر من تأثرهم بالأمر الايجابية، فهم يولد لديهم العديد من الانفعالات السلبية الضاغطة والتي تتطلب مواجهتها بالزيادة في مستوى التفاؤل والذي يصاحبه نقصان في مستوى هذه الضغوط النفسية ، وذلك لأن التفاؤل يرتبط إيجابيا بعدد من المتغيرات السوية مثل؛ الصحة النفسية والمواجهة الفعالة للضغوط وحل المشكلات بنجاح وضبط النفس(عبدالهادي القحطاني: 2013 : 145) .

بالإضافة إلى أن المراهق يمكنه تفسير أسباب نجاحه أو فشله نتيجة للتغيرات الانفعالية (السلبية والايجابية) التي قد تؤثر على نظرتة لذاته و للبيئة المحيطة ولمستقبله بنظرة تفاؤلية أو تشاؤمية من خلال مستوى الكفاءة الذاتية خاصة إذا كان منخفضا قد يعبر عنه من خلال اعتقاده في عدم قدرته على سيطرته، و تحكمه في المواقف الضاغطة و توقعه أن تستمر و تتكرر معه، و عزو ذلك إلى نقص في كفاءته الذاتية، وشعوره بالعجز على مواجهتها، أو تغييرها، في مقابل ذلك قد يعتقد في وجود عوامل خارجة عن ذاته هي التي تسيطر و تتحكم في تسيير شؤون حياته ، كالحظ و الصدفة والآخرين(فتيحة خنفر، 2014 : 53).

فمن المتوقع أن مدخلات الفرد (المعتقدات حول نفسه) من الثقة بالنفس والتفاؤل تتنبأ مباشرة بتوقعات النتائج (موضع السيطرة)، وهؤلاء الطلاب الذين يتوقعون تحقيق نتائج طيبة سوف يسجلون أعلى مستويات من احترام الذات ويكونون أكثر اهتماما بأنفسهم حيث يتوقعون أنفسهم أكثر سيطرة على الأحداث لتعزيز حياتهم. ومن المتوقع كذلك أن توقعات النتائج ستؤثر مباشرة على أهدافهم المهنية وكفاءتهم الذاتية فهم لديهم دافع لوضع أهدافهم وتحديدها، وهم أكثر كفاءة ذاتية وأكثر مشاركة في سلوكيات التطوير مثل التخطيط والاستكشاف (Patton et al., 2004).

ومن ثم كانت هناك أهمية لتنمية التفاؤل لدى المراهقين من الطلاب من خلال بناء مواقف إيجابية والنظر إلى المستقبل بتفاؤل ومحاولة تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والمصاعب وتتضمن هذه المواقف الثقة بالنفس، والوعي بالكفاءات الذاتية كالوعي الانفعالي والتقييم الذاتي الدقيق ، وضبط الذات وتحمل المسؤولية(بلال نجمة، 2014 : 35) ، بجانب استخدام الطالب الأساليب المعرفية ، وأسلوب العادات السلوكية ، وأسلوب لوم الذات بما تؤدي إلى نتيجة إيجابية وتحقيق النجاحات ، فكلما زاد استخدم الطالب لتلك الأساليب زاد شعوره بالتفاؤل(بلقاسم مخلوف، 2013 : 159).

كما أن دافعية الفرد من العوامل الداخلية التي ترتبط بخبرات وتوقعات الأفراد ومواقف النجاح والفشل التي يوجهونها وهي جزء من التفاؤل وتحمل المسؤولية، بجانب أن الكفاءة الذاتية تجعل منه فردا طموحا في حياته يأمل إلى المستقبل وله نظرة تفاؤلية نحو الحياة حيث وجد أن الطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتفاؤلا (جناد عبد الوهاب، 2014 : 191).

والنظريات الدافعية ومنها نظرية الاتساق الذاتي افترضت أن الأفراد يحرصون على التصرف بطريقة تتفق مع صورتهم الذاتية ، بالإضافة إلى أن نظرية العجز المتعلم تدعم وجود صلة بين عمليات التقييم الذاتي الإيجابي والأداء ، في حين أن أولئك الذين لديهم أسلوب تفسيري تشاؤمي - وهذا عرض من أعراض العجز - بالإضافة إلى نظرية التحكم التي تفترض أن عندما يكون أداء الأفراد أقل من المتوقع فإنهم يبذلون جهد إضافي للوصول إلى الأداء المطلوب من خلال خفض تطلعاتهم أو الانسحاب من المهمة تماما لذلك فإن الأفراد ذوي الضبط الداخلي وكفاءة ذاتية مرتفعة لديهم مشاعر إيجابية كالتفاؤل واحترام الذات يؤدي إلى ارتفاع أداءهم في المهام الموكلة اليهم (Judge & Bono, 2001).

فروض الدراسة:

يمكن صياغة الفرض البحثي الرئيس في الدراسة الحالية على النحو التالي: "يؤثر تدريب المشاركين بالمجموعة التجريبية على البرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على نموذج التفاؤل المتعلم تأثيرا ايجابياً في مستوى القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية".

ويمكن صياغة الفرض البحثي السابق في صورة إحصائية على النحو التالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس التبعي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس التبعي.

الفصل الثالث الأسلوب البحثي

تمهيد.

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات
الدراسة.

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للإجراءات التي قامت بها الباحثة قبل تطبيق برنامج الدراسة، وفيه يتم تناول منهج الدراسة والتصميم التجريبي المناسب، ووصف عينة الدراسة وكيفية اختيارها، كما يتضمن الفصل خطوات بناء أدوات الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم، إعداد/ الباحثة، مقياس التفاؤل المتعلم، إعداد/ الباحثة، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إعداد/ الباحثة، وخطوات إعداد تلك الأدوات وحساب الخصائص السيكومترية لها، وفي نهاية هذا الفصل تم عرض الخطوات والإجراءات المتبعة عملياً لتنفيذ الدراسة الحالية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، باستخدام الطريقة شبه التجريبية، باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية - الضابطة)، بقياسين قبلي، وبعدي، وتتبعي، وذلك بهدف دراسة أثر متغير مستقل، عبارة عن البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم، في تحسين القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كمتغيرين تابعين، لدى المشاركين في المجموعة التجريبية، بينما لم يتلق المشاركون بالمجموعة الضابطة أية معالجات تجريبية.

ثانياً: المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يتمثل المجتمع لأصلي للدراسة الحالية في جميع طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ للعام الجامعي 2020/2019، والذي يتكون من (9567) طالباً وطالبة، ويمثل عدد الذكور (3267)، في حين يمثل عدد الإناث (6300)، موزعين على التخصصات المختلفة بالكلية.

وتم إجراء الدراسة الحالية على نوعين من العينات:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2019، على عينة كلية قوامها (150) طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة، بواقع (97) من الإناث، (53) من الذكور، من التخصصات التالية: اللغة العربية، التاريخ والكيمياء، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (21 - 23) سنة، بمتوسط قدره 22,34، وانحراف معياري $\pm 0,78$.

ب- العينة الأساسية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (20) طالباً وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة تخصص الرياضيات، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2019، تم اختيارهم من عينة كلية قوامها (316) طالباً وطالبة، بواقع (135) طالباً، (181) طالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (21 - 24)، بمتوسط قدره 22,76، وانحراف معياري $\pm 1,09$ ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (10) طالباً وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الإناث، والأخرى

ضابطة، قوامها (10) طالبا وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الاناث، وتم التحقيق من التكافؤ بين المشاركين في المجموعتين: التجريبية والضابطة، في العمر الزمني، ومتغيرات الدراسة الأساسية، التفاؤل المتعلم القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة، ويوضح جدول (4) النتائج التي تم التوصل اليها:

جدول (4): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومتغيرات الدراسة الأساسية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1 ن=2=10)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	المجموعة الضابطة	5,00	50,00	1.446	غير دالة
	المجموعة التجريبية	5,50	55,00		
الذاتية	المجموعة الضابطة	3.10	31,00	1.311	غير دالة
	المجموعة التجريبية	4.70	47,00		
التعميم	المجموعة الضابطة	4.80	48.00	1.363	غير دالة
	المجموعة التجريبية	3.50	35.00		
الاستمرارية	المجموعة الضابطة	2.50	25,00	1.254	غير دالة
	المجموعة التجريبية	3.00	30,00		
الدرجة الكلية للتفاؤل المتعلم	المجموعة الضابطة	4.92	29.50	1.335	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8.08	48.50		
القدرة على التفكير الجانبي	المجموعة الضابطة	2.90	29,00	1.210	غير دالة
	المجموعة التجريبية	4.90	49,00		
قدر الفاعلية	المجموعة الضابطة	5,6	56,00	1,111	غير دالة
	المجموعة التجريبية	4,4	44,00		
العمومية (التعميم)	المجموعة الضابطة	3,60	36,00	1,055	غير دالة
	المجموعة التجريبية	2,20	22,00		
القوة (الشدة)	المجموعة الضابطة	4,00	40,00	1,220	غير دالة
	المجموعة التجريبية	3,40	34,00		
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الاكاديمية	المجموعة الضابطة	7,70	77,00	1,367	غير دالة
	المجموعة التجريبية	6,20	62,00		

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم (Z) غير دالة عند مستوى (0.01) مما يشير الى التحقق من التكافؤ بين المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة، في العمر الزمني ومتغيرات الدراسة الأساسية: التفاؤل المتعلم (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، القدرة على التفكير

الجانبى، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

ج- خطوات اختيار المشاركين في الدراسة:

تم تحديد الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية بتطبيق مقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة، اعداد/الباحثة، على العينة الكلية (ن=316) طالبا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة تخصص الرياضيات، وبترتيب الدرجات الكلية التي حصلوا عليها على المقياس ترتيبا تنازليا، وباستخدام معيار المتوسط الحسابى مطروحا منه الانحراف المعياري (م-1ع)، والذي يقابل درجة كلية خام على المقياس مقدارها (13,44 - 2,45=10,89)، أو أقل، تم الحصول على عدد (102) طالب وطالبة، وبتطبيق مقياس القدرة على التفكير الجانبى لطلبة الجامعة، اعداد الباحثة على عدد (102) طالب وطالبة، وبترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة عليها على المقياس ترتيبا تنازليا، وباستخدام معيار المتوسط الحسابى مطروحا منه الانحراف المعياري (م-1ع)، والذي يقابل درجة كلية خام على المقياس مقدارها (9,65 - 1,76=7,89)، أو أقل، تم الحصول على عدد (43) طالبا وطالبة، وبتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة، اعداد/الباحثة، على عدد (43) طالب وطالبة، وبترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة على المقياس ترتيبا تنازليا، وباستخدام معيار المتوسط الحسابى مطروحا منه الانحراف المعياري (م-1ع)، والذي يقابل درجة كلية خام على المقياس مقدارها 89,13 - 5,68=83,45)، أو أقل، تم الحصول على عدد (22) طالبا وطالبة. وباستبعاد عدد (2) من الطلبة الذكور لعدم جديتهم في الاستجابة على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية، تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (20) طالبا وطالب، تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية قوامها (10) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة قوامها (10) طالبا وطالبة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

للتحقق من اهداف الدراسة الحالية، والاجابة على اسئلتها، تم استخدام الاختبارات والمقاييس التالية:

أ- مقياس التفاؤل المتعلم لدى طلبة الجامعة، اعداد/ الباحثة (*):

1- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس الى قياس التفاؤل المتعلم في مقابل العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، من خلال ثلاثة أبعاد هي: الذاتية، التعميم والاستمرارية.

2- خطوات اعداد المقياس:

تم اعداد هذا المقياس في ضوء الخطوات التالية:

(أ) الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة والنظريات والنماذج المختلفة للتفاؤل المتعلم.

(*) ملحق (1).

(ب) الاطلاع على مجموعة من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس أبعاد التفاؤل المتعلم للاستفادة منها في تعريفه إجرائياً وتحديد أبعاده، وصياغة مواقفه، ومنها: (Seligman, 1994; Satterfield & Seligman, 1994; أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصاري، 1995; Cheng & Furnham, 2001; Higgins & Hay, 2003; ، وزياد بركات، 1998؛ عماد نصيف، 2015، Reiland, 2016، ؛ عادة منتصر، 2018؛ ومحمد تكتك، 2018). وتم الاستفادة من الاطلاع على المقاييس السابقة في صياغة المقياس الحالي في صورة مواقف من مواقف الاختيار الجبري، كما في مقياس كل من: Seligman, 1994; Satterfield & Seligman, 1994; ؛ المقاييس الذي قام بتعريبه عن المقياس الأصل، من اعداد سيلجمان 1994، من (42) موقف، لقياس التفاؤل المتعلم لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بغداد العراقية، موزعة على ست أبعاد على النحو التالي: الشخصية (التفسير الداخلي)، الاستمرارية (الاحداث السارة)، الانتشار (الاحداث السارة)، الشخصية (التفسير الخارجي)، الاستمرارية (الاحداث السيئة)، والانتشار (الاحداث السيئة)، ومقياس عادة منتصر (2018)، والذي يتكون من (24) موقف، بهدف قياس التفاؤل المتعلم لطلبة المرحلة الثانوية، من خلال ثلاث أبعاد على النحو التالي: الذاتية، التعميم او الانتشار، والاستمرارية، بواقع (8) مواقف لكل بعد منهم، ومقياس محمد تكتك (2018) والذي تكون من (12) موقف من مواقف الاختيار الجبري، بهدف قياس التفاؤل المتعلم لدى عينة من التلاميذ الصم. كما تم الاستفادة من الاطلاع على هذه المقاييس في تحديد الطرق المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل المتعلم في الدراسة الحالية.

(ج) ومن خلال الاطلاع على تلك الأبحاث والدراسات السابقة، وبعض المقاييس التي تم اعدادها بهدف قياس التفاؤل المتعلم، وفقاً لنظرية سيلجمان في التفاؤل المتعلم التي تتبناها الدراسة الحالية، ومن خلال التعريف الإجرائي للتفاؤل المتعلم والذي تم تقديمه بالفصل الأول من الرسالة، تم اعداد (24) موقفاً، موزعة على ثلاثة ابعاد، بواقع (8) مواقف تقيس كل بعد من الأبعاد الثلاثة التي يتكون منها المقياس، وهي: الذاتية، التعميم او الانتشار، والاستمرارية، وتم صياغة مواقف المقياس بطريقة الاختيار الجبري، وعلى الطالب أن يقرأ كل موقف منهم، ويحدد استجابته باختيار احد البديلين (أ او ب)، وفقاً لطبيعة وخصائص شخصيته، ويشير احدهما الى التفاؤل في حين يشير الآخر الى العجز المتعلم. وتتراوح قيم الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس ما بين (0 - 24)، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس الى ارتفاع مستوى التفاؤل المتعلم لدى الطالب، والعكس صحيح.

(د) تم عرض مواقف المقياس على أحد الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب، جامعة كفر الشيخ، بهدف مراجعة الصياغة اللغوية للمواقف التي يتكون منها

المقياس، وفي ضوء الملاحظات التي ابداهها الأستاذ، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المواقف.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة:

تم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي تتكون من (150) طالباً وطالبة، بالفرقتين الثالثة والرابعة، وتم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

(أ) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في تحقيق الهدف منه، باستخدام طريقة صدق التكوين الفرضي (البنية العاملية للمقياس)، والذي يعتبر من أدق الطرق المستخدمة في التحقق من صدق الاختبارات والمقاييس النفسية، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاظمى الاستكشافي والتوكيدي، لدرجات أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية (ن=150) طالب وطالبة على مقياس التفاؤل المتعلم، وتم إجراء التحليل العاظمى على مرحلتين، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: ويفترض فيها أن جميع مواقف مقياس التفاؤل المتعلم تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهي: الذاتية، التعميم والاستمرارية، واختبار هذا الفرض تم إجراء التحليل العاظمى الاستكشافي للمواقف (24) التي يتكون منها المقياس للتأكد من أنها تشبع بثلاثة عوامل، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hottelling، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، والذي يحدد الاستقلالية في مفهوم البعد، والتي تتطلب الاحتفاظ بالزاوية عند (90°)، مع استخدام محك كايزر Kaiser، والذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (عبد الوهاب كامل، 2001). وتم اتخاذ بعض الإجراءات للتحقق من قابلية البيانات لإجراء التحليل العاظمى الاستكشافي، حيث تبين من الإحصاءات أن أغلب معاملات الارتباط البينية لمصفوفة الارتباط Correlation Matrix أكبر من (0.3)، وقيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين Kaiser - Mayer- Olkin (KMO) (0.907) وهي أكبر من (0.6)، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity (6316.85)، وهي دالة احصائياً، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل يفسران (60,36%) من التباين الحادث في استجابات أفراد العينة، على مواقف المقياس، وفسر العامل الأول (22,42%) من التباين الكلي للدرجات، في حين فسر العامل الثاني (20,18%) من التباين الكلي للدرجات، وأما العامل الثالث فقد فسر (17,76%) من التباين الكلي للدرجات. ولتحديد العامل الذي ينتمي إليه الموقف تم استخدام المحكات التالية: يصنف الموقف ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة من

التشبع، وأن يبلغ تشبع الموقف على العامل الذي تنتمي إليه (0,30) على الأقل، بالإضافة إلى توافق مضمون الموقف مع مضامين المواقف التي تنتمي إلى العامل نفسه (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1991).

ويوضح جدول (5) مصفوفة العوامل وتشبعها بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة والتي تقل قيمتها عن (0.30).

جدول (5): مصفوفة البناء العاملي لمواقف مقياس التفاؤل المتعلم، بعد التدوير

مع حذف التشبعات غير الدالة

العوامل المواقف	الأول	الثاني	الثالث	قيم الشبوع هـ2
1	0,473			0,413
2		0,837		0,738
3			0,533	0,361
4	0,712			0,636
5		0,916		0,854
6			0,651	0,497
7	0,868			0,767
8		0,661		0,575
9			0,685	0,522
10	0,843			0,715
11		0,712		0,618
12			0,620	0,458
13	0,438			0,334
14		0,876		0,785
15			0,742	0,671
16	0,659			0,661
17		0,432		0,334
18			0,819	0,763
19	0,856			0,764
20		0,865		0,753
21			0,555	0,362
22	0,884			0,798
23		0,542		0,383
24			0,756	0,669
الجذر الكامن	5,383	4,81	4,26	
نسبة التباين العاملية	%22,42	%20,18	17,76	
نسبة التباين التراكمية	%22,42	%42,60	60,36	

ويتضح من جدول (5) أن التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فقط يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح، ويمكن تفسيرها على النحو التالي:

- العامل الأول: واستوعب هذا العامل (22,42%) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشبع بهذا العامل (8) مواقف من مواقف المقياس، وجاءت جميع التشبعات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,438) للموقف (13)، (0,884) للموقف

(22). وتتعلق جميع مواقف هذا العامل بالبعد الأول من المقياس والذي تقيس مواقفه الذاتية، والتي تتضمن اعتقاد الفرد المتفائل انه سبب الاحداث الجيدة والايجابية في حين يعتقد الفرد المتشائم ان الاحداث الإيجابية عبارة عن نتاج لما يقوم به الآخرون او نتيجة للظروف المحيطة بالفرد.

● العامل الثاني: واستوعب هذا العامل (20,18 %) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشبع بهذا العامل (8) مواقف من مواقف المقياس، وجاءت جميع التشبعات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,432) للموقف (17)، (0,916) للموقف (5)، وتتعلق جميع مواقف هذا العامل بالبعد الثاني من المقياس والذي تقيس مواقفه التعميم والانتشار، والتي تتضمن اعتقاد الفرد المتفائل ان أسباب الاحداث السلبية تكون في مواقف معينة ومحددة وغير منتشرة، في حين يرى الفرد المتشائم ان أسباب الاحداث السلبية تكون منتشرة في كل المواقف.

● العامل الثالث: واستوعب هذا العامل (17.76 %) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشبع بهذا العامل (8) مواقف من مواقف المقياس، وجاءت جميع التشبعات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,533) للموقف (3)، (0,819) للموقف (18)، وتتعلق جميع مواقف هذا العامل بالبعد الثالث من المقياس والذي تقيس مواقفه الاستمرارية وفيها يفسر الفرد المتفائل الاحداث السلبية على انها مؤقتة وغير مستمرة، في حين يعتقد الفرد المتشائم انها مستمرة لمدة طويلة.

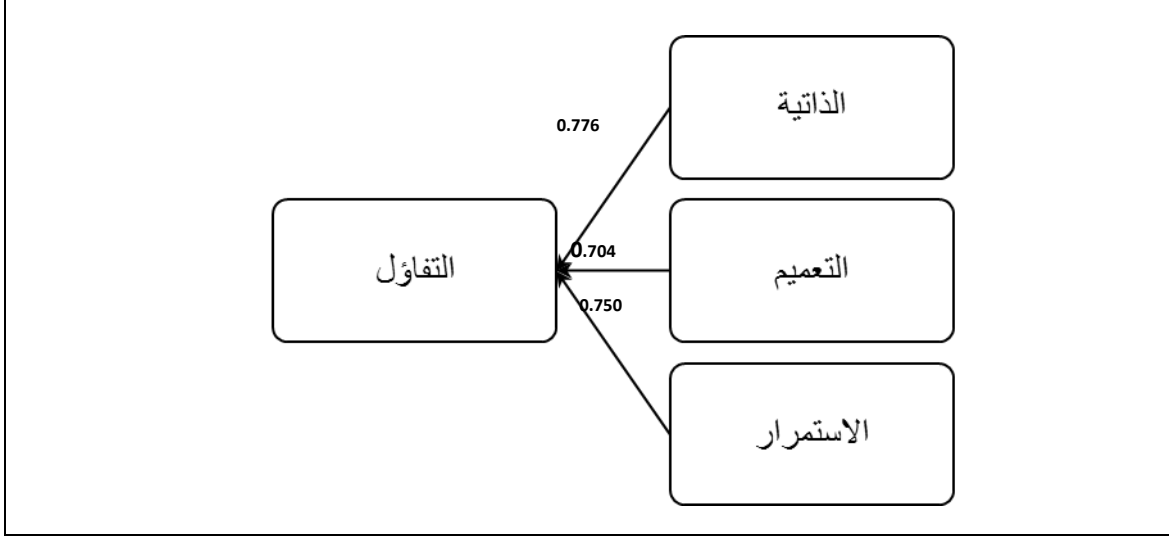
ويتضح مما سبق أن البناء العاملي لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة تشير الى الصدق التكويني لمواقف المقياس.

وتأتى المرحلة الثانية: وفيها يتم افتراض أن العوامل الكامنة الثلاثة التي تم الحصول عليها من المرحلة الأولى تتشعب بعامل كامن واحد وهو التفاؤل المتعلم، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم بهدف التأكد من أن العوامل الكامنة الثلاثة التي تم الحصول عليها من التحليل العاملي الاستكشافي تتشعب بعامل كامن واحد يعبر عن متغير التفاؤل المتعلم، ويوضح جدول (6) النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول (6) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل المتعلم

م	العامل	قيم التشعب للبعد	قيم الشيع
1	الذاتية	0,776	0,601
2	التعميم	0,704	0,496
3	الاستمرارية	0,750	0,563
الجذر الكامن		1,659	

ويتضح من الجدول (6) أن قيم التشعب أكبر من 0.3، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشعب ما بين 0,704 للبعد الثاني - التعميم، 0,776 للبعد الأول - الذاتية، ومعنى ذلك ان المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس التفاؤل المتعلم، ويوضح شكل (11) النتائج التي تم التوصل اليها.



شكل (11) نموذج التحليل العاى التوكيدى لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة

ويتضح من شكل (11) أن جميع الأبعاد أو العوامل التي يتكون منها المقياس تقيس عامل واحد وهو التفاؤل المتعلم الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق تكوينى أو عاملى مرتفعة.

(ب) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدرجات افراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (7) النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول (7) قيم ثبات معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جيتمان	قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ	أبعاد المقياس
0,903	0.854	الذاتية
0,885	0.826	التعميم

0,889	0.844	الاستمرارية
0,923	0.866	الدرجة الكلية للتفاضل المتعلم

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم معاملات الثبات تتراوح ما بين 0.826 لبعد التعميم، 0.866 للدرجة الكلية على المقياس، بطريقة معامل الفا كرونباخ، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين 0,885 0,923 للدرجة الكلية على المقاس، وهى قيم مرتفعة تشير الى التحقق من خاصية ثبات مقياس التفاضل المتعلم لطلبة الجامعة.

(ج) - الاتساق الداخلى لمواقف مقياس التفاضل المتعلم لطلبة الجامعة:

تم حساب الاتساق الداخلى لمواقف المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذى ينتمى اليه بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (8) النتائج التى تم التوصل اليها.

جدول (8): قيم معاملات ارتباط درجة كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه من أبعاد مقياس التفاضل المتعلم لطلبة الجامعة، بعد حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية

للبعد (ن = 150) طالب وطالبة

معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف
0,697	3	0,785	2	0,815	1
0,770	6	0,784	5	0,752	4
0,786	9	0,717	8	0,725	7
0,733	12	0,791	11	0,729	10
0,716	15	0,780	14	0,755	13
0,757	18	0,698	17	0,791	16
0,787	21	0,574	20	0,853	19
0,695	24	0,772	23	0,757	22

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الأول الخاص بعامل الذاتية تتراوح ما بين 0,725 للموقف (7)، 0,815 للموقف (1)، وأن قيم معاملات ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الثانى الخاص بعامل التعميم تتراوح ما بين 0,698 للموقف (17)، 0,785 للموقف (2)، وأن قيم معاملات ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الثالث الخاص بعامل الاستمرارية تتراوح ما بين 0,695 للموقف (24)، 0,786 للموقف (9)، مما يعد ذلك مؤشراً جيداً للتحقق من الاتساق الداخلى لمواقف مقياس التفاضل المتعلم.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية اتى يتكون منها المقياس بالدرجة الكلية على مقياس التفاضل المتعلم للدرجات التى حصل عليها أفراد عينة

حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (9) النتائج التي تن التوصل إليها.

جدول (9): قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية لمقياس التفاؤل المتعلم لطلبة الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس (ن=150) طالب وطالبة

الأبعاد	1	2	3	4
1-الذاتية	-	0,577	0.499	0,795
2-التعميم		-	0.565	0,702
3-الاستمرارية			-	0,744
4-الدرجة الكلية				-

يتضح من جدول (9) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح ما بين 0,702 لبعده التعميم، و0,795 لبعده الذاتية، وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس تتوافر فيه درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

يتضح من العرض السابق للطرق المستخدمة في حساب صدق وثبات مقياس التفاؤل المتعلم، أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، تكفي للثقة في استخدامه لمقياس التفاؤل المتعلم لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

ب- مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة، إعداد/ الباحثة (**):

1- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على التفكير الجانبي لدى المشاركين في الدراسة، بطريقة أدائية من خلال مجموعة من المشكلات التي يتضمنها المقياس.

2- مبررات بناء وإعداد مقياس لقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة:

تحدد مبررات بناء مقياس لقياس القدرة على التفكير الجانبي فيما يلي: -

(أ) عدم توافر اختبارات لقياس القدرة على التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة في البيئة المصرية بطريقة أدائية.

(ب) الاختبارات والمقاييس التي تم إعدادها في البيئات الأجنبية لقياس القدرة على التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة، لا تناسب الثقافة المصرية.

(ج) الاختبارات والمقاييس التي تم إعدادها في بعض الدراسات العربية، تأثرت بثقافة البلاد التي

(**) ملحق (2).

تمت بها مثل: الأردن والعراق، بالإضافة الى اعتمادها على طريقة التقرير الذاتي. واعتماد اغلب الاختبارات والمقاييس التي صممت فى البيئة العربية على تعريب أسئلة واختبارات أجنبية وضعها ادوارد دى بونو وغيره من العلماء المهتمين بدراسة مفهوم التفكير الجانبي ، مثل: دراسة (عبد الواحد الكبيسي ، 2009 ، إيمان ذيب ، 2012 ، محمد دريب ، 2014 ، فاضل صالح وقصى سعود، 2014 ، محمد عبد ربه، 2016 ، لمياء عبد الفتاح، 2018) ووضع بعض الأسئلة المتقاربة مع أسئلة الاختبارات الأجنبية ولكنها تكون قليلة، وتتفق هذه الاختبارات مع البيئات التي صممت بها أى تعتمد فى بعض الأسئلة على الثقافة الخاصة للبيئة التي اعدت بها، والتي تختلف مع الثقافة المصرية، بالإضافة الى أن معظم هذه الاختبارات اعتمدت في قياسها لمفهوم التفكير الجانبي على طريقة التقرير الذاتي.

(4) وصف مقياس التفكير الجانبي لطلبة الجامعة:

تم صياغة مفردات مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة في صورة شكلية، بعد الاطلاع على المقاييس والاختبارات التي تم اعدادها في البيئات الأجنبية أو العربية، ومنها: مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation) ويعد من الاختبارات التي اهتمت بقياس القدرة على التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة، والذي يختصر عادة إلى (CM3)، من اعداد جانكركلو وفاشيون عام 1998، ويهدف الى قياس أوجه مختلفة من التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة من خلال قياس الدافعية العقلية لديهم ، في ضوء أن مفهوم الدافعية العقلية يشير الى حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة والتي قد تبدو أحيانا غير منطقية، ويؤكد دى بونو على أهمية الدافعية العقلية وأنها تساهم فى إيجاد الأفكار الجديدة وتقوم الدافعية العقلية على افتراض أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التفكير الإبداعي والقابلية لتحفيز القدرات العقلية. ويتكون مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من أربع عوامل رئيسية وهى: التركيز العقلي Mental focus، التوجيه نحو التعلم Learning orientation، حل المشكلات إبداعيا Creative problems Solving، التكامل المعرفى Cognitive Integrity. وتم تعريب المقياس وتطويره ليتناسب مع البيئة الأردنية ويتكون من (72) مفردة تم صياغتها بطريقة التقرير الذاتي. ومقياس الميل / النزعة نحو استخدام قبعات التفكير الست، حيث طور كارل عام 1996 هذا المقياس، وقدم فى ورقة بحثية مقدمة إلى الاجتماع السنوى لرابطة الولايات الجنوبية للتواصل بعنوان قبعات التفكير الست: المجادلة، الاستجابة إلى نموذج التفكير، يهدف لقياس نزعة أو ميل الفرد نحو استخدام القبعات الست، وتم تعريب المقياس ليتوافق مع البيئة العربية، كما تم حساب خصائصه السيكومترية، ويتكون المقياس من (56) مفردة، بواقع ثماني مفردات لكل قبة منهم (محمد نوفل، 2009: 436 - 453).

بالإضافة الى التعريف الإجرائي للقدرة على التفكير الجانبي على أنه: تفكير شامل عملي

يسعى إلى تغيير طريقة الفرد التقليدية في التفكير، والابتعاد عن النمطية، بحيث يتيح للفرد القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل، وحل المشكلات بطرق غير تقليدية وذلك من خلال النظر إلى أكثر من جهة للمشكلة، والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة.

ويتكون مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة من (25) مفردة تم صياغتها في صورة شكلية، وبعض المفردات يطلب فيها من الطالب التفكير في الحل، ووضع الحل الذي يتوصل اليه في المكان المخصص للإجابة، والبعض الآخر يطلب فيه من الطالب التفكير في الموقف واختيار الحل الصحيح من بين البدائل المطروحة امامه كحل لهذا الموقف.

(5) حساب الزمن التجريبي لمقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة:

تم حساب الزمن التجريبي لمقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة، باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب (50) + الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب (90)}}{2} = \text{الزمن التجريبي}$$

2

يتضح من المعادلة السابقة أن الزمن التجريبي لمقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة، يبلغ (70) دقيقة، بالإضافة الى (5) دقائق لقراءة تعليمات المقياس وكتابة بيانات الطالب، وبذلك يصبح الزمن الخاص بالاستجابة على مفردات المقياس (75) دقيقة.

(6) طريقة تقدير الاستجابة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة:

يتم إعطاء الإجابة الصحيحة على كل مفردة من مفردات المقياس درجة واحدة، في حين تحصل الإجابة الخطة على صفر، وتتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطالب على المقياس من صفر الى 25، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس الى ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الجانبي لدى الطالب، والعكس صحيح.

(7) حساب الخصائص السيكومترية لمقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة:

أ- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة، باستخدام طريقة الصدق المرتبط بالمحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية على مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة، ودرجاتهم الكلية على مقياس التفكير الجانبي، اعداد/ محمد عبد ربه (2016)، وبلغت

قيمة معامل الارتباط 0,678، وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في صدق مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة في قياس القدرة على التفكير الجانبي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة جيتمان، وهي من أفضل الطرق المستخدمة في حساب ثبات الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس الذكاء أو التحصيل، والتي يتم تقدير الاستجابة عليها بصفر أو واحد، لدرجات أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة 0.859، وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في ثبات مقياس القدرة على التفكير الجانبي لطلبة الجامعة.

ج- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة، اعداد/ الباحثة (***):

1- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس الى قياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة كلية التربية، من خلال الأبعاد التالية للكفاءة الذاتية الأكاديمية: قدر الفاعلية، التعميم، القوة (الشدة).

2- خطوات اعداد المقياس:

تم اعداد وصياغة مفردات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية، بعد الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة والنظريات المختلفة للكفاءة الذاتية الأكاديمية، بالإضافة الى المقاييس العربية والأجنبية التي تم اعدادها لقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تكشف عن البنية العاملة لهذا المفهوم، للاستفادة منها في تحديد مكونات مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومنها: (Ferla et al., 2009; Ansong, Eisensmith, Masa, & Chowa, 2016; Hager, 2017; Jinks & Morgan, 1999; Rowbotham & Schmitz, 2013; رمضان محمد رمضان, 2004; عبد الحكيم المخلافي, 2010; يوسف عبدالحى, 2012, سعدة أبو شقة, 2014; غادة عبد الحميد, 2018, علاء جودة, 2021). وتم تحديد أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية الاكاديمية على النحو التالي: قدر الفاعلية، العمومية والقوة أو الشدة.

3- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (30) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: قدر الفاعلية، العمومية والقوة أو الشدة، بواقع (10) مفردات لكل بعد، ويوضح جدول (10) الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمفردات التي تقيس كل بعد منها.

(**) ملحق (3).

جدول (10): توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية على ابعاده الثلاث

المفردات	البعد
28-25 -22-19-16-13-10-7-4-1	قدر الفاعلية
29-26-23-20-17-14-11-8-5-2	التعميم
30-27-24-21-18-15-12-9-6-3	القوة(الشدة)

ويستجيب عليها الطالب بطريقة التقرير الذاتي، من خلال تدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي: دائما، غالباً، احياناً، نادراً، لا أبداً، والتي تأخذ التقديرات: 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي، بالنسبة للمفردات التي تمت صياغتها في الاتجاه الايجابي، ويتم عكس التقدير بالنسبة للمفردات التي تم صياغتها في الاتجاه السلبي، وهى المفردات: 17، 18، 21، 23، 29، 30، وتتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطالب على المقياس ما بين (30)، (150)، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس الى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى الطالب والعكس صحيح.

4- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة:
تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة، من خلال الدرجات التي حصل عليها افراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، على النحو التالي: -

أ- الصدق :

تم التحقق من صدق المقياس في تحقيق الهدف منه، باستخدام طريقة صدق التكوين الفرضي (البنية العاملية للمقياس)، والذي يعتبر من أدق الطرق المستخدمة في التحقق من صدق الاختبارات والمقاييس النفسية، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، لدرجات أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية (ن=150) طالب وطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة، وتم اجراء التحليل العاملي على مرحلتين، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: ويفترض فيها أن جميع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهي: قدر الفاعلية، التعميم ، القوة أو الشدة، واختبار هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (30) مفردة، والتي يتكون منها المقياس للتأكد من أنها تتشعب بثلاثة عوامل، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hottelling، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، والذي يحدد الاستقلالية في مفهوم البعد، والتي تتطلب الاحتفاظ بالزاوية عند (90°)، مع استخدام محك كايزر Kaiser، والذي يقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (عبد الوهاب كامل، 2001). وتم اتخاذ بعض الإجراءات للتحقق من قابلية البيانات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تبين من الإحصاءات أن أغلب معاملات الارتباط البينية لمصفوفة الارتباط

Correlation Matrix أكبر من (0.3)، وقيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين (Kaiser -) (0.907) Mayer- Olkin (KMO) وهى أكبر من (0.6)، كما بلغت قيمة اختبار بارليتيت **Bartlett s test of sphericity** (6316.85)، وهى دالة احصائياً، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل يفسران (47,432 %) من التباين الحادث فى استجابات أفراد العينة، على مفردات المقياس، وفسر العامل الأول (18,530%) من التباين الكلى للدرجات، فى حين فسر العامل الثانى (16,231 %) من التباين الكلى للدرجات، وأما العامل الثالث فقد فسر (12,689%) من التباين الكلى للدرجات. ولتحديد العامل الذى تنتمى إليه المفردة تم استخدام المحكات التالية: تصنف المفردة ضمن العامل الذى تحقق عليه أعلى درجة من التشبع، وأن يبلغ تشبع المفردة على العامل الذى تنتمى إليه (0,30) على الأقل، بالإضافة إلى توافق مضمون المفردة مع مضامين المفردات التى تنتمى إلى العامل نفسه (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1991).

ويوضح جدول (11) مصفوفة العوامل وتشبعها بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة والى تقل قيمتها عن (0.30).

جدول (11): مصفوفة البناء العاملي لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة، بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة

المفردات	العوامل	الأول	الثاني	الثالث	قيم الشبوع هـ-2
1		0,421			0,353
2			0,693		0,556
3				0,512	0,353
4		0,744			0,676
5			0,778		0,770
6				0,462	0,356
7		0,722			0,539
8			0,573		0,394
9				0,574	0,463
10		0,588			0,412
11			0,744		0,575
12				0,496	0,413
13		0,470			0,319
14			0,764		0,618
15				0,546	0,461
16		0,722			0,698
17			0,465		0,478
18				0,563	0,376
19		0,789			0,631
20			0,606		0,387
21				0,608	0,376
22		0,772			0,607
23			0,629		0,405
24				0,511	0,356
25		0,657			0,564
26			0,509		0,519

0,373	0,544			27
0,420			0,495	28
0,471		0,658		29
0,420	0,530			30
	3,807	4,864	5,559	الجذر الكامن
	12,689	%16,231	%18,530	نسبة التباين العاملة
	47,432	%34,743	%18,530	نسبة التباين التراكمية

ويتضح من جدول (11) أن التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فقط يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح، ويمكن تفسيرها على النحو التالى:

- العامل الأول: واستوعب هذا العامل (18,530 %) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشعب بهذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، وجاءت جميع التشعبات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,421) للمفردة (1)، (0,789) للمفردة (19). وتتعلق جميع مفردات هذا العامل بالبعد الأول من المقياس والذى تقيس مفرداته بعد قدر الفاعلية، والذى تتضمن اعتقاد الطالب بان لديه من الخصائص والامكانيات ما يمكنه من تحمل الاجهاد والضغوط الاكاديمية والوصول الى مستوى مرتفع من التحصيل الاكاديمي.

- العامل الثانى: واستوعب هذا العامل (16,231 %) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشعب بهذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، وجاءت جميع التشعبات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,465) للمفردة (17)، (0,778) للمفردة (5)، وتتعلق جميع مفردات هذا العامل بالبعد الثانى من المقياس والذى تقيس مفرداته بعد العمومية، والذى تتضمن اعتقاد الطالب وقناعاته بإمكانية انجاز المهام الاكاديمية المطلوبة منه أيا كانت الظروف او تحت اى ظرف.

- العامل الثالث: واستوعب هذا العامل (12.689 %) من النسبة الكلية لتباين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المقياس، وقد تشعب بهذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، وجاءت جميع التشعبات موجبة، وقد تراوحت قيمها ما بين (0,462) للمفردة (6)، (0,608) للمفردة (21)، وتتعلق جميع مواقف هذا العامل بالبعد الثالث من المقياس والذى تقيس مفرداته بعد القوة او الشدة، والذى تتضمن اعتقاد الطالب بقدرته على أداء المهام والأنشطة الاكاديمية من خلال المثابرة الاكاديمية وبذل المزيد من الجهد.

ويتضح من النتائج السابقة أن البناء العاملى لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة تشير الى الصدق التكويني لمفردات المقياس.

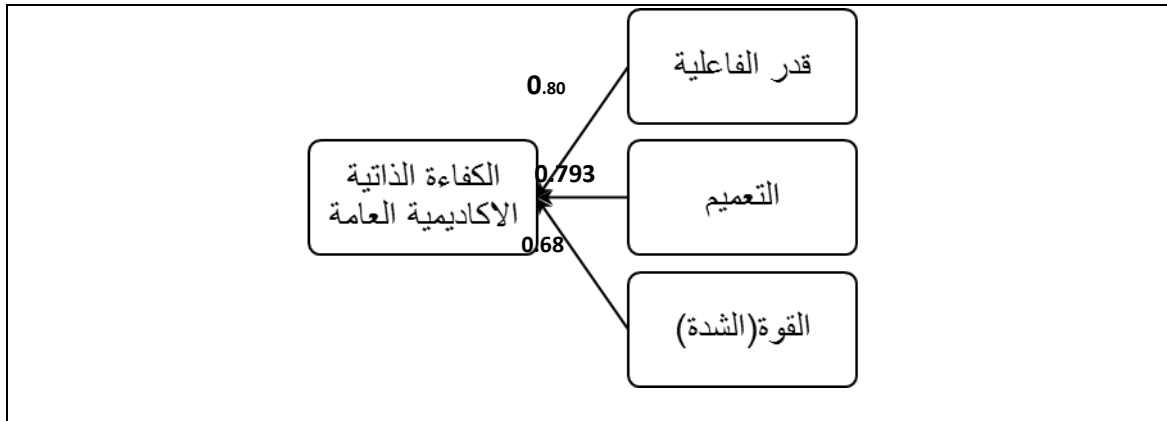
وتأتى المرحلة الثانية، وفيها يتم افتراض أن العوامل الكامنة الثلاثة التى تم الحصول عليها من المرحلة الأولى تتشعب بعامل كامن واحد وهو الكفاءة الذاتية الاكاديمية، تم إجراء التحليل العاملى

التوكيدى لأبعاد المقياس بهدف التأكد من أن العوامل الكامنة الثلاثة التى تم الحصول عليها من التحليل العاملى الاستكشافى تتشبع بعامل كامن واحد يعبر عن متغير الكفاءة الذاتية الاكاديمية، ويوضح جدول (12) النتائج التى تم التوصل اليها.

جدول (12) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة

م	العامل	قيم التشبع للبعد	قيم الشيوع
1	قدر الفاعلية	0,805	0,645
2	العمومية	0,793	0,590
3	القوة او الشدة	0,680	0,465
الجذر الكامن		1,689	
نسبة التباين		57,537	

يتضح من الجدول (12) أن قيم التشبع أكبر من 0.3، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشبع ما بين 0,680 للبعد الثالث - القوة او الشدة، 0,805 للبعد الأول - قدر الفاعلية، ويعنى ذلك ان المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس عاملا واحدا هو الكفاءة الذاتية الاكاديمية، مما يؤكد على ان المقياس يتمتع بدرجة صدق تكوين فرضى مرتفعة، ويوضح شكل (12) النتائج التي تم التوصل اليها.



شكل (12) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة

ويتضح من شكل (12) أن جميع الأبعاد أو العوامل التي يتكون منها المقياس تقيس عامل واحد وهو الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق تكوينى أو عاملي مرتفعة.

ب- ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة:

تم التحقق من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة، باستخدام معامل الفا كرونباخ لدرجات افراد عينة حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (ن=150) طالب وطالبة، وبلغت قيم معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة 0.875، 0.815، 0.799، 0.889، ولأبعاد الفرعية الثلاثة: قدر الفاعلية، التعميم والقوة أو الشدة، بالإضافة للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة على التوالي، وهي قيم مرتفعة للثبات تكفى للثقة في استخدام

المقياس في قياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة.

ج-الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (13) النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول (13): قيم معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة اجامعة، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن = 150) طالب وطالبة

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
البعد الأول: قدر الفاعلية	البعد الثانى: العمومية	البعد الثالث: القوة(الشدة)			
1	**0.604	2	**0.719	3	**0.614
4	**0.666	5	**0.789	6	**0.679
7	**0.688	8	**0.609	9	**0.650
10	**0.687	11	**0.705	12	**0.664
13	**0.649	14	**0.707	15	**0.703
16	**0.816	17	**0.678	18	**0.665
19	**0.739	20	**0.648	21	**0.658
22	**0.704	23	**0.658	24	**0.655
25	**0.722	26	**0.601	27	**0.649
28	**0.688	29	**0.679	30	**0.699

يتضح من جدول (13) أن قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الأول الخاص بعامل قدر الفاعلية تتراوح ما بين 0,604 للمفردة (1)، 0,816 للمفردة (16)، وأن قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثانى الخاص بعامل العمومية تتراوح ما بين 0,601 للمفردة (26)، 0,789 للمفردة (5)، وأن قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثالث الخاص بعامل القوة او الشدة تتراوح ما بين 0,614 للمفردة (3)، 0,703 للمفردة (15)، مما يعد ذلك مؤشراً جيداً للتحقق من الاتساق الداخلى لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية اتى يتكون منها المقياس بالدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة الجامعة، للدرجات التي

حصل عليها أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (14) النتائج التي تن التوصل إليها.

جدول (14): قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس (ن=150) طالب وطالبة

الأبعاد	1	2	3	4
1- قدر الفاعلية	-	0,496	0.455	0,805
2- العمومية		-	0.445	0,748
3- القوة او الشدة			-	0,711
4- الدرجة الكلية				-

يتضح من جدول (14) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس الفرعية الثلاث بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح ما بين 0,711 للبعد الثالث القوة أو الشدة، 0,805 للبعد الأول قدر الفاعلية، وهي قيم مرتفعة مما يشير الى أن المقياس تتوافر فيه درجة مرتفعة من الاتساق الداخلى.

يتضح من العرض السابق للطرق المستخدمة فى حساب صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة، أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات والاتساق الداخلى، تكفى للثقة فى استخدامه لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

4- البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية، إعداد/ الباحثة (*):

يتناول هذا الجزء من الفصل الحالى عرض لأهداف ومصادر اشتقاق البرنامج، والمسلمات والنظرية التى يستند عليها، وأسس بنائه، والفنيات المستخدمة فيه، بالإضافة الى أساليب التقويم المستخدمة فى تقويم كل جلسة من جلسات البرنامج، أو فى تقويم البرنامج، وذلك على النحو التالى:

الهدف العام من البرنامج التدريبي:

تحسين مستوى التفكير الجانبى والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة كلية التربية، من خلال تحسين مستوى التفاؤل المتعلم، بالتدريب على محتوى وانشطة جلسات البرنامج التدريبي المستخدم.

المسلمات التى يستند عليها البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية، فى ضوء

(ملحق (4).

المسلمات التالية:

- التفاؤل من الخصائص الإيجابية فى الشخصية التى يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يتأثر الفرد بالأحداث الذاتية ودلالة الألفاظ التى يرددها بينه وبين نفسه عن الأحداث والمواقف (الحوار الذاتى).
- تتأثر سلوكيات الفرد وانفعالاته بتوقعاته وتخيلاته عن المستقبل.
- يختلف عزو الأسباب المسؤولة عن الاحداث التى تحدث للفرد، وفقاً لاتجاهات الفرد فى تفسيرها والسيطرة عليها.
- يقوم التفاؤل المتعلم وفقاً لنظرية سيلجمان على خفض العجز المتعلم ودفع الأفكار التشاؤمية ومجادلاتها وتعليم الفرد كيفية التعامل مع الانفعالات الناتجة عن العقبات خطوة خطوة.
- يكمن جوهر التفاؤل المتعلم فى تكوين نموذج إيجابي للتفكير بهدف مقاومة التفكير فى أى حديث سلبي مع الذات.
- ينمى التفاؤل من خلال إتاحة بيئة انفعالية إيجابية غير مقيدة بشروط، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالأمن وتسمح له بالاستكشاف.

النظرية التى يستند عليها بناء البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي المستخدم فى الدراسة الحالية، فى ضوء نظرية التفاؤل المتعلم لمارتن سليجمان، والتى اشتقت من سياق العجز المتعلم Learned Helplessness، وتستند إلى مفهوم الأسلوب الاستقصائي Explanatory Style، الذى طوره سيلجمان من تحليلات الأفراد وأنماطهم المعرفية حول كيفية تفسير الأحداث التى تواجههم، وهى تعتمد بشكل كبير على فكرة أن انخفاض درجة العجز يؤدي إلى ارتفاع درجة التفاؤل، لذا ركزت تطبيقات التفاؤل المتعلم على خفض العجز والاكنتاب Depression/Helplessness فى ضوء نماذج العلاج المعرفي (Gordon & Gordon, 2006, p. 42).

وترتكز عملية التدريب لخفض العجز المتعلم على تعليم الفرد أن يغير تفكيره، من خلال العلاج المعرفي السلوكي والذى يمد الفرد بنموذج إيجابي للتفكير يأتي بمقاومة التفكير فى أى حديث سلبي مع الذات، والذى يساعد الفرد على تجنب الفشل والإحباط ويساعده على تعلم التفاؤل، فالطلاب يجب أن يتعلموا التفاؤل من خلال التفكير فى ردود أفعالهم بطريقة جيدة وهذا التفاؤل الذى ينتج بعد خفض العجز المتعلم يعرف بالتفاؤل المتعلم Learned Optimism (غادة محمد كامل، 2014). لذا فإنه يمكن استخدام نموذج ABCDE لتعلم التفاؤل من خلال دفع الأفكار اللاعقلانية بتمييزها وإدراكها ثم التعامل معها، إذ بمجرد تمييز مثل هذه الأفكار والنرى تبدو أنه ليس هناك ما يبررها نستطيع أن نبدأ فى مناقشتها (مارتن سليجمان، 2005، ص ص

130-131). ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد لتعلم التفاؤل من خلال تحديد أنواع الأفكار والمعتقدات السلبية الاعتيادية لدى الأفراد، ثم تعديلها؛ وذلك بالتأكيد على عدم منطقيتها والرغبة في تعديلها وإحلال مكانها أخرى تفاعلية منطقية تساعدهم على تغيير حالتهم المزاجية السلبية إلى أخرى إيجابية، وقد بدأ إليس هذا النموذج بثلاثة أبعاد (ABC)، ثم اضيف اليها بعدين آخرين هما (DE). وفي ضوء هذا النموذج فإن المشاكل الانفعالية تنتج عن نسق التفكير لدى الفرد والذي يرمز له (B)، وأن الحرف (A) هو المثير أو الخبرة التي يمر بها الفرد وليست هي السبب الرئيسي للاضطرابات الانفعالية لديه، فلو افترضنا كما يري إليس أن حادثة معينة مؤلمة؛ كوفاة أو طلاق أو فشل في الامتحان أو إهانة من شخص (A) قد أثارت استجابة انفعالية كالخوف والقلق (C)؛ فإن حدوث الحادثة (A) ليست هي السبب الحقيقي في حدوث الاستجابة الانفعالية (C)؛ إنما السبب يكمن في نسق المعتقدات لدى الفرد (B) (Kwee & Ellis, 1998,) (8-9).

ومعنى ذلك أن كل استجابة انفعالية سواء كانت سارة وإيجابية أو مؤلمة وسلبية وراءها بناء معرفي ومعتقدات لدى الفرد سابقة تظهر الانفعالات (إجلال سرى، 2000: 179)، ومن خلال هذه النظرية استخلصت الباحثة أن الطالب يعزو أسباب نجاحه أو فشله لثلاثة أساليب تفسيرية هي: الذاتية، الاستمرارية والتعميم، وسبق تعريفهم اجرائيا بالفصل الأول من الدراسة الحالية.

وصف البرنامج:

يتكون برنامج الدراسة الحالية من (26) جلسة تدريبية، يتلقى المشاركون في المجموعة التجريبية التدريب على جلسات البرنامج التدريبي، بواقع جلستان أسبوعيا وفقا لتخطيط زمني معين.

الغيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تم الاعتماد على الغيات التالية في البرنامج التدريبي:

-المحاضرة:

تم استخدام هذه الفنية في جميع جلسات البرنامج، بهدف شرح متغيرات الدراسة وبعض النقاط المتعلقة بها مثل: مفهوم علم النفس الإيجابي، ونموذج (ABCDE) الذي يستخدم لتنمية التفاؤل، ومفهوم التفاؤل وخصائص الافراد المتفائلين، والنتائج المترتبة على التدريب على محتوى جلساته.

- المناقشة والحوار:

تعد المحاضرات والمناقشات الجماعية من الأساليب التعليمية التي يغلب عليها المناخ شبه العلمي ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا ويتم فيها لقاء المحاضرة بسهولة

على الطلبة ويتخللها ويليه مناقشات وحوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتبادل الخبرات بين الأفراد داخل الجلسة نتيجة للتفاعل الذي يحدث بين المشاركين في المجموعة التجريبية.

- لعب الأدوار:

تقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها الطلاب ويحاكون فيها أدوار الآخرين التي تمارس في مواقف حقيقية أو تمثيل مواقف حدثت سابقاً، يستخدم أداء الدور في اكتساب أنماط سلوكية إيجابية وتعلم مهارات اجتماعية كما يستخدم في التخلص من المشكلات ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل، فيرى محمد الطيب (2000: 126) أن أداء الدور من الأساليب التي يعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسى والاجتماعى من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة ومن ثم تعلم السلوك الجديد ويتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلية، وينفس عن انفعالاته ويستبصر ذاته، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه.

- الحديث الذاتي (كيف يتحدث الفرد مع نفسه):

تضمن تدريب الطلاب على التخلص من الأفكار السلبية والأحداث السلبية والوساوس المزعجة والمواقف والذكريات المؤلمة، بحيث يصل إلى درجة أن يأمر ذهنه بالتوقف فوراً عن التفكير في هذه الأفكار السلبية، أو أن يطردها من ذهنه ويحل محلها أفكاراً إيجابية تشحن طاقاته النفسية وتحفزها للانطلاق من جديد في الاتجاه الصحيح والسليم. وتشير (نائلة فايق، 2010: 29) أن طريقة الحوار الذاتي عبارة عن أسلوب الحوار الداخلى مع النفس، ويقوم على أساس ان الاحاديث السلبية عن النفس والتفكير المخيف عنها يعتبر مصدراً للقلق والاضطراب، بينما الاحاديث الإيجابية عن النفس تؤدي الى الشعور بالتقدير والنجاح والانجاز، ولا شك في ان مثل هذه الأفكار التي يفكر فيها الفرد تزيد من قلقه ومخاوفه ويعتقد بها، ولكن حينما نستخدم طريقة الحوار الذاتي معه يمكنه ذلك من استبدال تلك الاحاديث السلبية باحاديث إيجابية طيبه عن نفسه، مثل: أنا قوى - أستطيع مواجهة الصعاب - لست فاشلاً، فان مثل هذه الأفكار تزيد من تفاؤله ونجاحه في مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة.

- التخيل:

تستخدم هذه الفنية خلال بعض الجلسات التي تطلب فيها الباحثة من المشاركين أن يتخيلوا أنفسهم في أحد المواقف التي يتم عرضها عليهم، وذلك لإكسابهم القدرة على التفكير الايجابي التفاوضي والاستفادة من اكتشاف أخطاء الغير التي قاموا باستخلاصها من الموقف المعروض.

- التعلم بالأنموذج: Modeling

وهي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين، من خلال المواقف والأنشطة المنمذجة، فيميل الفرد بطبيعته لمحاكاة الآخرين في أفكارهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم؛ وقد يؤدي

ذلك الى خفض او زيادة الاضطراب الانفعالي بواسطة المحكاة، والتي تعد عملية معرفية وسيطة ذات أثر مهم في وجود السلوك وتدعيمه. ولكي يكون النموذج فعالا يجب ان يكون مقبولا من الشخص ومتشابهة معه في العديد من الخصائص حتى يكتسب ما يسمى بجاذبية النموذج (محمد غانم، 2007: 104). وتم استخدام هذه الفنية لعرض بعض النماذج للأفراد ذوى التفكير السلبي التشاؤمي والافراد ذوى التفكير الإيجابي التفاؤلى وكيف يفكر كل منهما في نفس الموقف والاثار السلبية والايجابية المترتبة على طريقة تفكير كل منهما.

- العصف الذهنى:

يعد العصف الذهنى من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الابداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات ويقصد بالعصف الذهنى استخدام الدماغ او العقل في التصدي النشط للمشكلة وتهدف جلسة العصف الذهنى أساسا الى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن ان تؤدى الى حل للمشكلة (فتحي جراون، 1999: 117). وتقوم هذه الطريقة على تقديم سؤال او مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين الى مجموعة من الطلبة وعادة تكون محدودة العدد ثم يطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار او الحلول التي يمكن ان تطرح لحل هذا الموقف او تلك المشكلة.

أساليب تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج التدريبي من خلال:

- التقويم المبدئى - القبلى (تقويم الاحتياجات التدريبية): ويتم ذلك فى بداية تطبيق البرنامج من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة فى مقياس التفاؤل المتعلم، إعداد/ الباحثة، مقياس التفكير الجانبي، إعداد/ الباحثة، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إعداد/ الباحثة.

- التقويم التكويني (البنائى أو المستمر): ويتم ذلك أثناء تنفيذ البرنامج ويقدم فى نهاية كل جلسة للتأكد من تحقيق أهداف الجلسة عن طريق تقديم بطاقات تقويم فى نهاية كل جلسة تدريبية للتأكد من تحقيق أهدافها.

- التقويم النهائى (الختامى): ويتم ذلك فى نهاية تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة فى: مقياس التفكير الجانبي، إعداد/ الباحثة، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إعداد/ الباحثة.

ويوضح جدول (15) ملخصاً لجلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية.

جدول (15): جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية

الجلسة وتاريخ إجرائها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الأولى /10/14 2019	التمهيد والتعارف وتحديد الإجراءات.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن: ١- يتعرف على اسم الباحثة. ٢- يتعرف على أسماء الطلبة المشاركين معه في المجموعة التجريبية. ٣- يتعرف المشاركين في المجموعة التجريبية على الهدف العام للبرنامج التدريبي وهو تنمية التفاؤل لدى كل طالب منهم. ٤- يتعرف على مفهوم علم النفس الإيجابي. ٥- يقتنع بإمكانية الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية التفاؤل المتعلم في حياته الشخصية والعملية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار	60 دقيقة
الثانية /10/17 2019	تحديد أدوار الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن: ١- يتعرف على دور كلا من: الميسر - قائد المجموعة. ٢- تحديد أهمية العمل الجماعي والمشاركة الاجتماعية. ٣- يتعرف على القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء البرنامج التدريبي.	المحاضرة، والمناقشة والحوار	60 دقيقة
الثالثة /10/21 2019	التفاؤل في الأديان السماوية	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن: ١ - يحدد موقف الأديان السماوية من التفاؤل. ٢ - يتذكر شواهد قرآنية وأحاديث شريفة تحثنا على التفاؤل. ٣- يعطي بعض الأمثلة من حياة الرسول الكريم صل الله عليه وسلم والأنبياء عليهم السلام تدعو للتفاؤل. ٤- تحدد معنى التفاؤل.	المحاضر ة، الحوار والمناقشة ة، العصف الذهني.	60 دقيقة
الرابعة /10/24 2019	التفاؤل في حياتنا.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن: 1- تحديد الفرق بين التفاؤل الواقعي والتفاؤل غير الواقعي. 2- تحديد أهمية التفاؤل والفوائد المترتبة عليه. 3- تذكر مصادر التفاؤل المختلفة. 4- تحديد صفات الشخصية المتفائلة. 5- يستنتج النتائج المترتبة على كلا من التفاؤل والتشاؤم في حياة الفرد.	المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني.	60 دقيقة

الجلسة وتاريخ اجرائها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الخامسة /10/28 2019	التعرف على مفهوم التفاؤل المتعلم وتحديد أهميته.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- تعريف مفهوم التفاؤل. 2- توضيح أهمية التفاؤل في حياة كل فرداً منا.	المحاضرة، والمناقشة والحوار.	60 دقيقة
السادسة /10/31 2019	نموذج التفاؤل المتعلم (ABC) والأبعاد.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تعريف نموذج (ABC) وابعاده المختلفة. 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده. 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الثلاث. 4-تحليل الاحداث التي تواجهه من خلال استخدامه لنموذج (ABC).	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل، لعب الدور	90 دقيقة
السابعة 2019/11/4	نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) المفهوم والأبعاد. - أهداف الجلسة:	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تعريف نموذج (ABCDE) وابعاده المختلفة. 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده. 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الخمس. 4-يتذكر العلاقة التي تربط بين التفكير والانفعال والسلوك. 4-تحليل الاحداث التي تواجهه من خلال تطبيقه لنموذج (ABCDE).	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل، ولعب الدور.	90 دقيقة
الثامنة 2019/11/7	نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) المفهوم والأبعاد.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يعرف نموذج (ABCDE) وابعاده المختلفة. 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده. 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الخمسة. 4-يحلل الاحداث التي تواجهه من خلال استخدامه لنموذج (ABCDE).	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة
التاسعة /11/11 2019	الحديث الذاتي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يعريف مفهوم الحديث الذاتي. 2-يتعرف على أهمية الحديث الذاتي للطلاب الجامعي. 3-تفريغ مشاعره السلبية من خلال ممارسة الحديث الذاتي.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة
العاشرة /11/14 2019	التدريب على نموذج (ABCDE) من خلال ممارسة أنشطة متنوعة.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تحديد مكونات نموذج (ABCDE). 2-التعرف على العلاقة بين مكونات نموذج (ABCDE).	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة

الجلسة وتاريخ اجرائها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الحادية عشرة /11/18 2019	طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها. 2-يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 3-يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 4-المثابرة على ذكر أكبر عددا من الحلول التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة
الثانية عشرة /11/21 2019	طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها. 2-يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 3-يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 4-المثابرة على ذكر أكبر عددا من الحلول التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة
الثالثة عشرة /11/25 2019	التفكير الإيجابي: مفهومه ومعوقاته.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يتعرف على مفهوم التفكير الإيجابي. 2-تحديد معوقات التفكير الإيجابي. 3-يستنتج نتائج التفكير الإيجابي. 4-يقارن بين الشخصية السلبية والشخصية الايجابية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني.	60 دقيقة
الرابعة عشرة /11/28 2019	موافقة الأفكار مع المشاعر (العواقب).	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-التمييز بإتقان بين الأفكار والمشاعر (العواقب). 2-تحديد الأفكار التي تدور برأسه. 3-يقارن ويحدد الفروق بين الأفكار السلبية والأفكار الايجابية.	المناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتدعيم الإيجابي.	90 دقيقة

الجلسة وتاريخ اجراؤها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الخامسة عشرة 2019/12/2	جوانب القوة والضعف الشخصية الإنسانية.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصيته. 2- تحديد الطرق والأساليب التي تساعده في التغلب على نواحي الضعف في شخصيته وتنمية نواحي القوة وتعظيم الاستفادة منها.	المناقشة والحوار، النمذجة، تمثيل أدوار، والتدعيم الإيجابي.	60 دقيقة
السادسة عشرة 2019/12/5	طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها. 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، من خلال الألعاب اللفظية والألغاز. 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، للألعاب والألغاز اللفظية التي تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، العصف الذهني.	90 دقيقة
السابعة عشرة 2019/12/9	مناقشة الذات. الفنيات المستخدمة في الجلسة:	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- تحديد معنى مناقشة الذات ومهاراتها الفرعية. 2- التفرقة بين حديث ومناقشة الذات. 3- تنفيذ ودحض الأفكار التشاؤمية من خلال الحديث الذاتي.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، التخيل.	90 دقيقة
الثامنة عشرة /12/16 2019	مجادلة الأفكار السلبية.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- يتعرف على كيفية تحديد الأفكار السلبية. 2- يحاول التفكير في كيفية تحويل الأفكار السلبية الى أفكار إيجابية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، النمذجة.	90 دقيقة
التاسعة عشرة /12/19 2019	طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها. 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.	90 دقيقة

الجلسة وتاريخ اجرائها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
		4-المثابرة على ذكر أكبر عددا من الحلول التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.		
العشرون /12/23 2019	مهارة توليد البدائل.	أن يتعرف على خريطة الكلمة، أن يصنف الكلمات بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تحديد معنى مهارة توليد البدائل. 2-التمييز بين البدائل المختلفة. 3-يعطى بعض الأمثلة لجمع الأدلة اثناء المرور بمشكلة ما.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، النمذجة، العصف الذهني.	90 دقيقة
الحادية و العشرون /12/26 2019	الحديث الذاتي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تعريف مفهوم الحديث الذاتي. 2-تحديد اهم الفروق بين الحديث الإيجابي والحديث السلبي. 3-ممارسة واتقان استخدام استراتيجية الحديث الذاتي.	المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني، لعب الدور.	90 دقيقة
الثانية و العشرون /12/30 2019	صفات المتعلم ذو المثابرة العقلية والأكاديمية المرتفعة.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1. أن يعدد فوائد المثابرة العقلية والاكاديمية. 2. أن يعدد صفات الطالب ذو المثابرة العقلية والاكاديمية. 3. أن يتعرف علي طرق ضبط عادة المثابرة العقلية والاكاديمية. 4. أن يحدد الفرق بين الشخصية المثابرة والشخصية غير المثابرة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التدعيم الإيجابي.	90 دقيقة
الثالثة و العشرون 2020/1/2	المثابرة العقلية والأكاديمية وعلاقتها بالأداء المتميز لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1- أن يتعرف على العلاقة بين المثابرة العقلية والأكاديمية والأداء المتميز لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين. 2- ان يذكر امثلة لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين تميزوا بالمثابرة العلية والاكاديمية. 3- ان يقدر قيمة المثابرة العقلية والأكاديمية كقيمة إيجابية في حياة الافراد.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التدعيم الإيجابي.	90 دقيقة

الجلسة وتاريخ اجرائها	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الرابعة والعشرون 2020/1/6	طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها. 2-يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، من خلال الألعاب اللفظية والألغاز. 3-يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية. 4-المثابرة على ذكر أكبر عددا من الحلول التي يمكن ان تعرض عليه اثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، للألعاب والألغاز اللفظية التي تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، العصف الذهني.	90 دقيقة
الخامسة والعشرون 2020/1/9	ابعاد الأسلوب التفسيري.	بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-يتعرف على معنى الأسلوب التفسيري. 2-توضيح ابعاد الأسلوب التفسيري للأحداث. 3-تحديد العلاقة بين أسلوب الفرد في تفسير الاحداث وكلا من التفاؤل والتشاؤم.	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني.	90 دقيقة
السادسة والعشرون 2020/1/13	جلسة ختامية (شكر وتقدير).	بعد الانتهاء من التدريب على جلسات البرنامج التدريبي يكون كل طالب قادراً علي أن: 1-تحديد مفهوم التفاؤل المتعلم. 2-توضيح الفرق بين الشخصية المتشائمة والشخصية المتفائلة. 3-التفكير باستخدام مهارات التفكير الجانبي. 4-تحديد مكونات المثابرة العقلية والأكاديمية. 5-تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية من خلال اشتراكه بجلسات البرنامج التدريبي. 6-يذكر أوجه الاستفادة من المواظبة على الاشتراك بجلسات البرنامج التدريبي. 7-يقوم بالاستجابة على كلا من مقياس القدرة على التفكير الجانبي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي، مقياس القدرة على التفكير الجانبي، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	المحاضرة، والمناقشة والحوار.	90 دقيقة

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة:

بعد أن تم إعداد أدوات الدراسة، والانتهاء من التحقق من حساب خصائصها السيكومترية على أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية، والتحقق من صلاحية استخدامها لقياس كل من المتغيرات التالية: التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، بالإضافة الى البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم، تمت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلبة الفرقتين: الثالثة والرابعة، تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

2- تم تطبيق أدوات الدراسة على المشاركين في الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2020/2019، وتم القياس التتبعي مع بداية الفصل الدراسي الثاني، من نفس العام.

3- تم معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات؛ تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات التربوية المناسبة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- معامل الارتباط.

3- اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة.

وتم تحليل بيانات الدراسة بواسطة حزمة البرامج الإحصائية والاجتماعية SPSS، الإصدار الخامس والعشرون.

الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد .

- أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها.
- ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها.
- ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها.
- رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها.

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي عرضاً لنتائج التي توصلت إليها الدراسة، في ضوء مشكلة الدراسة

وفروضها، بالإضافة الى مناقشة النتائج وتفسيرها، في ضوء ما تقدم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة بالفصل الثاني، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها
ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض، تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار مان ويتنى للكشف عن الفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس البعدى، ويوضح جدول (16) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (16): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1، ن=2، 10) في القياس البعدى

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القدرة على التفكير الجانبي	الضابطة	2,20	22,00	3,271	دالة عند	0,630 (مرتفع)
	التجريبية	8,50	85,00		مستوى 0,01	

تم حساب حجم التأثير عن طريق حساب قوة العلاقة بين المتغير المستقل وهو عبارة عن البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم والمتغير التابع وهو عبارة عن القدرة على التفكير الجانبي من خلال حساب معامل الارتباط الثنائى للرتب Rank Biserial Correlation، والذي اقترحه Glass من المعادلة التالية:

$$U = (m - 1) \cdot m / (2n + 1)$$

حيث U = قوة العلاقة، م 1 متوسط رتب المجموعة الأولى، م 2 متوسط رتب المجموعة الثانية (عبد المنعم الدريد، 2006: 150).

يتضح من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية، ويمكن بهذه النتيجة قبول هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت بهدف دراسة العلاقة

بين التفاؤل المتعلم والقدرة على التفكير الجانبي، فقد توصلت نتائج دراسات كل من: (خديجة الموسوي، 2009)، والتي هدفت دراستها الى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القدرة على التفكير الاحاطي، وكلا من: الحاجة الى الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي للتعلم، والتي توصلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التنظيم الذاتي للتعلم والقدرة على التفكير الاحاطي. ودراسة (عبد الواحد الكبيسي، 2009) والتي توصلت نتائجها الى إمكانية تحسين القدرة على التفكير الجانبي، من خلال استخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، ودراسة (محمد دريب، 2014) والتي توصلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين القدرة على التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين، ودراسة (محمد عبد ربه، 2016)، والتي توصلت نتائجها الى إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الجانبي من خلال بعض عادات العقل لدى طلبة كلية التربية، ودراسة (علاء المرسي، 2019) والتي توصلت نتائجها الى فاعلية توظيف بعض استراتيجيات التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلبة كلية التربية.

ويمكن تفسير هذا النتيجة في ضوء انخفاض مستوى القدرة على التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة، وأن السبب في ذلك الانخفاض يرجع إلى أن التعليم سواء في المدارس أو الجامعات يأخذ الشكل التقليدي فلا يهتم بالتفكير بشكل عام ولا بتنميته من خلال الأنشطة أو البرامج المختلفة، وأن أغلب الأنشطة أو التجارب الموجودة تعتمد بشكل مباشر على التفكير التقليدي المنطقي، والذي يهدف إلى الوصول إلى الحل من خلال طريق واحد منطقي قائم على خطوات متتالية. ويرى كل من: رشاد موسى (1999)؛ صالح أبو جادو (2005)؛ عدنان العتوم، عبد الناصر الجراح وموفق بشارة (2006) أن التفكير يمكن لأي انسان أن يتعلمه وينميته، ويمكن أن يحدث ذلك بصورة تلقائية وغير قصدية من خلال الاحتكاك اليومي بخبرات الحياة، ويعد التدخل المقصود والموجه ضرورة لتنمية قدرة الطالب على التفكير بصورة المختلفة والى أقصى درجة ممكنة. ويؤكد ذلك ادوارد دي بونو (2005، 45) حيث يرى أن التفكير مهارة ذهنية يمكن ان تتحسن بالتدريب والممارسة، ويتم ذلك من خلال اعداد المواقف وتنظيم الخبرات المناسبة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمعلومات والتفاعل معها بشكل يعدل من بناء المعرفي القائم ببناء معارف جديدة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسس التي في ضوئها بناء البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم، وما تضمنه من فنيات واستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، في ضوء نموذج (ABCDE) للتفاؤل المتعلم، بالإضافة الى الأنشطة والتدريبات التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي. وتم الاعتماد على فنية العصف الذهني في تنفيذ أنشطة بعض جلسات البرنامج التدريبي، وتساعد هذه الاستراتيجية الطالب على توليد قائمة من الأفكار التي يمكن ان تؤدي الى حل المشكلات، وتسهم هذه الفنية في تنمية مهارات التفكير والقدرة

على استنتاج اكبر قدر ممكن من الأفكار والمعتقدات الإيجابية التي تساعد الطالب على دحض الأفكار السلبية والتشاؤمية التي يتعرض لها بعد تعرضه للموقف العصيب او الازمة، والوصول الى حالة من الرضا والقدرة على الوصول للحل المناسب والتغلب على الازمة واجتيازها.

كما ان استخدام فنية الحديث الذاتي في تنفيذ أنشطة بعض جلسات البرنامج التدريبي، أدت الى زيادة مراقبة وتقييم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الطالب للنجاح في حل ما يواجهه من مشكلات وزيادة قدرة الطالب على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية ليصبح اكثر تحكما بطريقة ارادية في عملية التفكير واتجاهاتها، فقد تدرب المشاركون في المجموعة التجريبية على هذه الاستراتيجية وما يقوله الفرد لنفسه اثناء ذلك من أفكار سلبية (تشاؤمية) وإيجابية (تفاؤلية) وقد تم تدريبهم على التعرف على الأفكار والمعتقدات التي تدور في اذهانهم والتمييز بين الأفكار السلبية والايجابية واستنتاج ما يترتب عليها من عواقب وتقييمها. كما تم تدريب المشاركين في المجموعة التجريبية على استخدام فنية مناقشة الذات وعلى المهارات الفرعية لها (وهي تقريبا نفس خطوات طريقة حل المشكلات)، ومنها مهارة جمع البيانات والأدلة، ومهارة تقييم المعتقدات للحكم على واقعتها من عدمه وبالتالي الوصول الى حالة من الرضا والاطمئنان والتفاؤل والقدرة على مواجهة المشكلات والتغلب عليها، ويؤكد ذلك ما توصلت اليه نتيجة دراسة بدر الانصاري (1998) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين التفاؤل وكل من ادراك السيطرة على لضغوط ومواجهتها وكذلك التفسير الإيجابي للمواقف وحل المشكلات بنجاح وضبط النفس وتقدير الذات.

كما يتضح اثر التدريب على جلسات البرنامج فيما يتضمنه من مناقشات تحث الطالب على الاستنتاج حيث تضمن البرنامج بعض التدريبات التي يمكن من خلالها التعرف على الحقائق المنطقية التي تؤيد او تعارض الأفكار والمعتقدات التي تدور في ذهن كل طالب من المشاركين في المجموعة التجريبية اثناء الحديث الذاتي مع النفس واثرا تعرض لازمة او حدث عصيب كما تم تدريبهم على مهارة الاستنتاج في الجلسة الخاصة بالتفكير السلبي والتفكير الإيجابي فقد قام كل طالب منهم باستنتاج خصائص كلا من الشخصية السلبية والشخصية الإيجابية من خلال التعرف على مسببات التفكير ومعوقات التفكير الإيجابي. فالتفاؤل يجعل الطالب يتصف برؤية إيجابية تدفعه على حل المشاكل التي تواجهه والحد من تأثيرها عليه، فتحمل له نظرة إيجابية للحياة من خلال القدرة على تحديد الهدف لذا فالتوقعات الإيجابية التفاؤلية تجاه الاحداث تساعد الافراد على تحقيق أهدافهم بدلا من فقدان الامل في تحقيقها، ومن ثم تحسين قدراتهم على التفكير.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الأبعاد

والدرجة الكلية) في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض، تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار مان ويتنى للكشف عن الفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس البعدى، ويوضح جدول (17) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (17): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1، ن=2، 10) في القياس البعدى

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
قدر الفاعلية	الضابطة	2,70	27,00	2,987	دالة عند مستوى 0,01	0,610 مرتفع
	التجريبية	8,80	88,00			
العمومية (التعميم)	الضابطة	1,60	16,00	3,159	دالة عند مستوى 0,01	0,77 مرتفع
	التجريبية	9,30	93,00			
القوة (الشدة)	الضابطة	2,30	23,00	2,825	دالة عند مستوى 0,01	0,66 مرتفع
	التجريبية	7,90	89,00			
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الأكاديمية	الضابطة	1,80	18,00	3,264	دالة عند مستوى 0,01	0,73 مرتفع
	التجريبية	9,10	91,00			

يتضح من جدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية، ويمكن بهذه النتيجة قبول هذا الفرض.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين التفاؤل والكفاءة الذاتية الأكاديمية ومنها: دراسات كل من: (Anita Louise, et al. 1989؛ مايسة الشحات، 2016؛ غادة عبد الحميد، 2018؛ خلدون الدبابي ورابعة الدبابي وعبد السلام عبد الرحمن، 2019) والتي اشارت نتائجها إلى ضرورة تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من خلال تدريبهم على استراتيجيات التفاؤل المتعلم، عن طريق تعديل الأفكار اللاعقلانية بأفكار إيجابية. وأن تدعيم وتنمية بعض السمات الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل

والامل والكفاءة الذاتية يحول دون ظهور الأعراض المرضية، وينمى لديهم الابداع ومرونة التفكير، ويجعل لحياتهم قيمة ومعنى، ويصل بسماتهم الإيجابية الى اقصى حد ممكن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة للفتيات والأنشطة المتعددة التي تضمنها البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم؛ مما ترتب عليه تكوين صورة تفاؤلية إيجابية عن قدرات وإمكانات الطالب التي تجعله يثابر ويجتهد في تخطي العقبات لتحقيق أهدافه في المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له نتائج دراسة كل من: (Carver et al., 2010؛ عبدالله الصقوب، 2016؛ مقبوله مصبح، 2014؛ نسيمه عبد القادر، 1427 هـ) والتي توصلت الى أن المتفائلين يشعرون بالكفاءة الذاتية ويتصورون قدراتهم على التحكم في الأحداث وإمكاناتهم في تخطي العقبات والتحديات في المستقبل. بالإضافة إلى أن نتيجة هذا الفرض تأتي في ضوء برنامج الدراسة الحالية بما يتضمنه من أنشطة تعمل على إكساب الطلاب مهارات الحديث الذاتي، مهارات العزو السببي، مقاومة الأفكار السلبية، ومهارة دحض تلك الأفكار وإحلال أفكار منطقية محلها لذا فقد كان لبرنامج الدراسة أثر واضح في توجيه أنظار الطلاب إلى الأسباب الكامنة وراء انخفاض مستوى كفاءتهم الذاتية الأكاديمية وما يترتب عليها من نتائج سلبية، ومن ثم مقاومة تلك الأفكار السلبية عن قدراتهم وإمكاناتهم وإحلال أفكار إيجابية عن قدراتهم وإمكاناتهم، بجانب ما ساهمت فيه بعض أنشطة البرنامج في تحسين كفاءتهم الذاتية الأكاديمية من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على تحدى الصعاب، وإدراكهم وتفسيرهم للمواقف بشكل إيجابي ورؤيتهم للمواقف بشكل أفضل وشعورهم بالراحة والتفاؤل نحو المستقبل.

وفيما يخص البعد الفرعى قدر الفاعلية فترتب على تدريب المشاركين في المجموعة التجريبية على فنيات وانشطة البرنامج التدريبي المستخدم الى تحسين مستوى فاعليتهم، حيث أصبح الطالب لديه قدر من القناعة بقدراته وإمكاناته تمكنه من تحمل الإجهاد والضغط، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن التدريب على التفاؤل في برنامج الدراسة الحالي من شأنه تغيير المعتقدات السلبية للفرد وتكوين معتقدات إيجابية فأرتكز البرنامج الحالي على تغيير معتقدات الطالب السلبية عن مستوى إمكاناته وقدراته إلى معتقدات إيجابية من خلال أنشطة الحديث الذاتي الإيجابي قبل البدء في تدريبات وأنشطة بها تحديات وصعوبات، ويمكن استخدام نموذج (ABCDE) لتعلم التفاؤل من خلال دفع الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات السلبية بتمييزها وإدراكها ثم التعامل معها، وفي ذلك الصدد يشير باندورا (Bandura, 1989) أن الأفراد ذوو المعتقدات الإيجابية يكونون أكثر قدرة على التحكم في الضغوط التي تواجههم، ويرتفع لديهم مستوى الفاعلية الذاتية.

أما بالنسبة للبعد الفرعى: التعميم فنجد أن أفراد المجموعة التجريبية تم تحسين قناعتهم بإمكاناتهم وقدراتهم على إنجاز مهامهم الأكاديمية تحت أي ظروف، حيث أصبح الطالب لديه

القناعة بقدراته وإمكاناته تمكنه من تحمل الإجهاد والضغط تحت ظروف مختلفة، ويرجع ذلك إلى التدريب على أنشطة متنوعة داخل البرنامج تتيح للطالب تعميم تصوره عن قدراته وإمكاناته وقناعته بها في المواقف المختلفة وبذل مزيد من الجهد والمثابرة تحت أي شروط أو ضغوط للوصول إلى الأداء المطلوب، وأن المتفائلين يحرصون على التصرف بطريقة تتفق مع صورتهم الذاتية عندما يكون أداء الأفراد أقل من المتوقع في أحد المواقف فإنهم يبذلون جهد إضافي للوصول إلى الأداء المطلوب في المواقف المختلفة من خلال المثابرة، بالإضافة إلى بعض التدريبات والأنشطة المتضمنة في البرنامج التي اتاحت الفرصة أمام الطلاب لإدراك إمكاناتهم وقدراتهم، من خلال بناء مواقف إيجابية وتصور الإمكانيات والقدرات الذاتية اللازمة لتكوين صورة إيجابية عن المستقبل ومحاولة تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والتحديات التي تواجههم كأشطة: التأمل الذاتي، النظر في المرأة، التخيل، الحديث مع الذات، كما ان تصور الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والمصاعب التي تواجهه تأتي من خلال بناء مواقف إيجابية والنظر إلى المستقبل بتفاؤل.

وقد يرجع السبب في ذلك أيضا إلى أن هناك بعض الإجراءات التي استخدمت في البرنامج كالتقييم الذاتي الإيجابي لجهود الطالب في المهام التي طلبت منه على سبيل التدريب وخاصة في الأنشطة المرتبطة بالتعامل مع التحديات والصعوبات والتي قد تؤدي إلى شعور الطالب بكفاءته الذاتية الأكاديمية في مختلف المواقف وبمختلف الظروف والتحديات، وهذا من شأنه يجعل الطالب لديه قناعة بقدراته في جميع المواقف، كما أن إجراءات التفاؤل المستخدمة في البرنامج تجعل الطالب يقوم بتقييم إيجابي لجهوده المرتبطة بالتعامل مع التحديات والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية في جميع المواقف تحت أي ضغوط. واما بالنسبة للبعد الفرعي القوة أو الشدة فقد أدى التدريب على فنيات وانشطة البرنامج الى تحسين شدة اعتقاد المشاركين في المجموعة التجريبية بأنهم يدركون قدراتهم على أداء المهام والأنشطة من خلال المثابرة وبذل الجهد.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس التتبعي في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض، تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار مان ويتنى للكشف عن الفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس التتبعي، ويوضح جدول (18) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (18): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس التتبعي

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القدرة على التفكير الجانبي	الضابطة	2,00	20,00	3,285	دالة عند	0,690 (مرتفع)
	التجريبية	8,90	89,00		مستوى 0,01	

يتضح من جدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي في القياس التتبعي في اتجاه المجموعة التجريبية، ويمكن بهذه النتيجة قبول هذا الفرض.

وتؤكد النتائج التي تم الحصول عليها على استمرارية تأثير التدريب على فنيات وأنشطة البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي لدى المشاركين في المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك الى أن تدريب الطلبة على استخدام فنيات نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) واستيعاب معنى ومدلول كل رمز من الرموز الخمس التي يتكون منها نموذج، ترتب عليه حدوث تغيير في جميع جوانب شخصية كل طالب من الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية، سواء في الجوانب العقلية والمعرفية، أو في الجوانب المزاجية والانفعالية. بالإضافة الى ان التدريب على هذا النموذج يساعد الطالب على مراقبة ذاته وضبطها والتخلص من الأفكار التشاؤمية واحلال محلها أفكارا إيجابية تفاؤلية. كما ان تدريب المشاركين في المجموعة التجريبية ترتب عليه تعليم كل طالب منهم كيفية التحكم في أفكاره وتوجيهها الى أفكار إيجابية منطقية فنجده يحلل ويطور البدائل عن طريق المقارنة بين العديد من الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية والعواقب المترتبة عليها واختيار ودعم الأفكار التفاؤلية الإيجابية التي تصل بالفرد الى حالة من الرضا والاطمئنان والتخلص من الضغوط التي يعانى منها بسبب ما قد يتعرض له من أزمات.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها
ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس التتبعي في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض، تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار مان ويتنى للكشف عن الفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس التتبعي، ويوضح جدول (19) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (19): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة (ن=1=2=10) في القياس التتبعي

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
قدر الفاعلية	الضابطة	2,50	25,00	2,998	دالة عند مستوى 0,01	0,660 مرتفع
	التجريبية	9,10	91,00			
العمومية (التعميم)	الضابطة	1,55	15,50	3,176	دالة عند مستوى 0,01	0,795 مرتفع
	التجريبية	9,50	95,50			
القوة (الشدة)	الضابطة	2,15	21,50	2,933	دالة عند مستوى 0,01	0,710 مرتفع
	التجريبية	9,25	92,50			
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الأكاديمية	الضابطة	1,70	17,00	3,304	دالة عند مستوى 0,01	0,790 مرتفع
	التجريبية	9,60	96,00			

يتضح من جدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس التتبعي في اتجاه المجموعة التجريبية، ويمكن بهذه النتيجة قبول هذا الفرض.

وتؤكد النتائج التي تم الحصول عليها على استمرارية تأثير التدريب على فنيات وأنشطة البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين الكفاءة الذاتي الأكاديمية سواء الأبعاد الفرعية الثلاث التي يتكون منها المقياس، أو الدرجة الكلية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك الى أن تدريب الطلبة على استخدام فنيات نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) واستيعاب معنى ومدلول كل رمز من الرموز الخمس التي يتكون منها نموذج، ترتب عليه حدوث تغيير في جميع جوانب شخصية كل طالب من الطلاب المشاركين في

المجموعة التجريبية، سواء في الجوانب العقلية والمعرفية، أو في الجوانب المزاجية والانفعالية. فقد قدم البرنامج للمشاركين في المجموعة التجريبية خبرات مباشرة ومنظمة، كما أن الاستراتيجيات التي اعتمدها البرنامج التدريبي أعطت فرصة للطلاب للمشاركة والتفاعل الايجابي وتحمل المسؤولية والقدرة على التواصل ويؤكد ذلك ما أشار اليه كلا من (Scheier & Carver, 1997) في ان الطلبة المتفائلين يتكون لديهم توقع قوى بإمكانية الحصول على أهدافهم المرغوبة والتغلب على العقبات التي تحول دون ذلك وذلك بالمقارنة بأقرانهم المتشائمين. بالإضافة الى ان الأنشطة والمهام والمواقف التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي كانت على مستوى عال من الجاذبية كما كانت ملائمة للخصائص النمائية للمشاركين في المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة

أولاً: ملخص الدراسة.

ثانياً: التوصيات التربوية.

ثالثاً: الدراسات والبحوث المقترحة.

يتناول الفصل الحالي ملخصاً وافياً للدراسة، يوضح مشكلة الدراسة وأهدافها، وأهمية إجرائها، بالإضافة إلى المنهج العلمي المستخدم والعينة والأدوات والنتائج التي تم التوصل إليها، ويلى ذلك أهم التوصيات التربوية، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث المقترحة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية
مقدمة:

يعتبر التفاؤل من الموضوعات المهمة في علم النفس الإيجابي، أو سيكولوجية الإيجابية Positive Psychology - باعتباره أحد فروع النفس التي تركز على تحسين الحالة النفسية العامة للإنسان، كما أنه يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية، بجانب اهتمامه بالبحوث الخاصة بدراسة السعادة الإنسانية وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية، والتي يعتبر سمة التفاؤل من أهمها - لما له من تأثير في سلوك الأفراد وفي حالتهم النفسية، فعندما يلبى الفرد جميع حاجاته يشعر بالتفاؤل مما يجعله يشعر بالسعادة وبالتالي يحفز ذلك على أن يقبل على الحياة بمثابرة ورغبة، ويضع في اعتباره احتمالات النجاح وأنه يستطيع أن يحقق أهدافه، أما إذا فشل الفرد في إشباع حاجاته فإنه يشعر بالعجز مما يجعله يشعر باليأس وفقدان الأمل والإحباط ويقبل على الحياة بفتور وتردد وتوقع للفشل وهو دائماً متشكك في النجاح مما قد يؤدي إلى العجز المتعلم واعتقاده بأنه لا يستطيع أن يحقق أهدافه.

ويعد التفكير وتنميته هدفاً لكل مؤسسة تربوية وتعليمية واقتصادية وعسكرية وسياسية... إلخ في كل بلدان العالم المتحضرة، ولهذا نجد أن التفكير في النصف الثاني من القرن العشرين أصبح فرعاً من فروع علم النفس، والذي يسمى "بعلم النفس التفكير" The Psychology of Thinking ولهذا يرى بياجيه أن هدف التربية الأساسي هو إعداد جيل قادر على إنتاج أشياء جديدة وليس إعادة ما أنتجته الأجيال السابقة فقط وهذا لا يمكن أن يتم من غير تنمية التفكير الإبداعي عنده (حسين أبو رياش، ٢٠٠٧: 318). ويعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير الفعال ويقسم إلى نوعين هما الإبداع المعتمد على الإلهام والبحث بلا هدف أملا في حدوث أمر ما، والثاني الإبداع المعتمد على تنظيم المعلومات نفسها بشكل متتاليات وأنماط ولا يوجد أي غموض فيما يتعلق بها، ويشير ذلك إلى مفهوم التفكير الجانبي Lateral Thinking ، أو الإبداع الجاد Serious Creativity، والذي يرتبط بالعالم إدوارد دي بونو الذي سك مصطلح التفكير الجانبي، والذي يشير إلى الانتقال باتجاه جانبي من ذاكرة لأخرى وبطرق متعددة في مقابل التفكير الرأسي أو العمودي Vertical Thinking ، والذي يعتمد على تسلسلات جامدة وخطوات متتالية والذي ينسب أساساً إلى المنطق أو ما يألفه الإنسان ويعتاد عليه ، ونظر إلى التفكير الجانبي على أساس أنه نمط خاص من أنماط معالجة المعلومات، ولا بد ان يأخذ طريقه إلى جانب الأنماط الأخرى في جمع المعلومات؛ حيث يسعى إلى تغيير الأفكار والمفاهيم والمدركات لتوليد مفاهيم ومدركات

جديدة قابلة للتطبيق في المجالات التي تحتاج الى تفكيرالذي هو البحث لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح (إدوارد دي بونو، ٢٠٠٥: 18، ٩١)،

ويمثل التدريب على نموذج التفاؤل المعلم أهم الطرق التي تستخدم حالياً في تحسين وتطوير العديد من الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ومن أهم هذه الجوانب مهارات التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الاكاديمية. وتبدو أهمية التدريب على نموذج التفاؤل المتعلم في أن طلبة الجامعة يعانون الكثير من الضغوط والإجهاد الأكاديمي؛ وبالتالي فهم معرضون للعجز المتعلم والفشل في أداء المهام الأكاديمية (Lindahl & Archer, 2013, 496)، ويواجه الطالب في هذه المرحلة ضغوطاً قد تجعله يبدأ في اكتساب العجز، والقلق والتوتر، لذلك فإتاحة الفرصة أمام الطلاب في هذه المرحلة لتحسين كفاءتهم الذاتية وتحسين قدراتهم على التفكير الجانبي، تمكنهم من التعامل بشكل أكثر فعالية مع الإجهاد والضغوط المتزايدة وتزيد من خبراتهم السارة (Thomson, Schonert-Reichl, & Oberle, 2014, 905).

وترتبط الكفاءة الذاتية للطلاب بالتفاؤل والمشاعر الإيجابية والرفاهية الذاتية، فلكي يتمكنوا من النجاح في المدرسة أو الجامعة يجب عليهم أن يثقوا بقدراتهم الذاتية على تحقيق نتائج إيجابية، ويكون لديهم توقعات إيجابية لنجاحهم في المستقبل، فعندما يشعرون بأنهم يتحكمون في تعلمهم فإنهم يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات التكيف والتحدث الإيجابي مع الذات، وعلى النقيض فإن الكفاءة الذاتية للطلاب ترتبط ارتباطاً سلبياً مع التقييم الذاتي السلبي والنقد السلبي للذات والعجز المتعلم (Iskender, 2009, 717).

ويتضح مما تقدم أهمية إجراء الدراسة الحالية بهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

أ - مشكلة الدراسة:

وتعد المرحلة الجامعية من اهم المراحل التعليمية، والتي تهدف الى ان يكون الطالب الجامعي قادراً على استخدام مهارات التفكير العليا، ومن أهمها: التفكير الإبداعي، والتفكير الجانبي، وتوظيفها في حياته العملية، ويعد ذلك معيار من المعايير التي تسعى مؤسسات التعليم العلى بمصر الى تحقيقها، وتتحدد مؤشرات هذا المعيار في تشجيع الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه في حل المشكلات التعليمية والحياتية، وتشجيعهم على حب الاستطلاع والمبادأة والتأمل والابداع؛ وبذلك يتحقق توافق الخريج الجامعي مع متطلبات سوق العمل. ولكي يتمكن الطالب من مواكبة التطور الخارجي ويكون لديه القدرة على حل المشكلات، يجب على المؤسسات الجامعية الاهتمام بتنمية أنواع أخرى من التفكير غير الأنواع التقليدية، فحل معظم المشكلات الحالية لا يتطلب من الفرد التفكير بطريقة تقليدية، بل يتطلب منه القدرة على كسر القيود الفكرية، والتحرك في اتجاهات غير مألوفة، واتباع اكثر من طريق لإيجاد أفكار متجددة

وأساليب جديدة لحل المشكلات، ويأتي ذلك من الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته لدى طلبة الجامعة، بالإضافة الى الاهتمام بالتفكير الجانبي والذي يهدف الى الخروج مما هو مألوف للوصول الى الأفكار الجديدة التي تساعد في الوصول لحل المشكلات.

وفى ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية؟

وينتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

1- هل يؤثر التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي لدى طلبة كلية التربية؟

2- هل يؤثر التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية؟

3- ما استمرارية التحسن في كلا من: القدرة على التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية نتيجة للتدريب على جلسات البرنامج القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لدى طلبة كلية التربية؟

ب- أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1-الكشف فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تنمية التفاؤل المتعلم وتقليل الآثار المترتبة على العجز المتعلم لدى طلبة كلية التربية.

2-الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية.

3-محاولة فهم وتفسير التغيرات الكمية والكيفية التي حدثت في مستوى التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية؛ نتيجة للتدريب على جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم.

ج- أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في تناول موضوع يركز على تحسين العملية التربوية ونتائجها كما تبدو في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال التدريب على برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم. يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

• الأهمية النظرية:

تحاول الدراسة الحالية تقديم تصوراً نظرياً لكيفية التدريب على تحسين التوجهات

التفسيرية لطلبة كلية التربية، مما يترتب عليه تحسين التفكير الجانبي، والكفاءة الذاتية الاكاديمية لديهم.

• الأهمية التطبيقية:

تحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أهمية تنمية التفكير الجانبي لدى التلاميذ والطلاب والأفراد بصفة عامة، فيؤدي التدريب الأفراد على التفكير الجانبي إلى ابتكار أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل، والنظر لأكثر من جهة في حل المشكلة، عدم الاعتماد على المسار الواضح فقط، الإبقاء على كل المعلومات المتاحة، وإتاحة الفرصة لهم على الابتكار، والخروج من المألوف في التفكير، والبحث عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول إلى الحل، توسيع رقعة الخيال والتفكير بالاحتمالات الكثيرة لذلك فهو ينمي العقل باتجاه التفكير الموسع، وبالتالي يسهم هذا النوع من التفكير في تنمية مهارات الذكاء بشكل كبير، وبالتالي فهو يؤثر بشكل أو بآخر في أداء الفرد أو تصرفاته أو مهاراته؛ مما يؤثر في بناء الشخصية المتكاملة لدى مختلف الفئات العمرية.

كما تحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إمكانية تصميم برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم، والكشف عن فعاليته في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلبة كلية التربية، بالإضافة إلى تقديم اختبار لقياس التفكير الجانبي وآخر لقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

كما تبدو الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديم مجموعة من التوصيات التربوية التي قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى التلاميذ والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

د- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- التفاؤل المتعلم: Learned Optimism

يعرف التفاؤل المتعلم في الدراسة الحالية إجرائياً على أنه: " حالة يستدعى فيها الفرد مجموعة من الأفكار والتوقعات الإيجابية التي يفسر بها الاحداث والمواقف لمواجهة الصعوبات والمواقف السلبية وفرض السيطرة على الحدث وشعوره بأن هذه الحالة مؤقتة وأنها لا تؤثر على جميع مواقف حياته".

وتتضمن هذه الحالة ثلاث مكونات فرعية هي: -

• الذاتية، وتعنى أن الشخص المتفائل يعتقد أنه السبب في الاحداث الجيدة والايجابية، أما الشخص المتشائم فيعتقد أن الأحداث الإيجابية عبارة عن نتاج لما قام به أشخاص آخرون، أو نتيجة للظروف.

• التعميم أو الانتشار، ويشير إلى أن الشخص المتفائل يعتقد أن أسباب الاحداث السلبية تكون في

مواقف معينة ومحددة وغير منتشرة، في حين يرى الشخص المتشائم ان أسباب الاحداث السلبية تكون منتشرة في جميع المواقف.

- الاستمرارية، وتشير إلى أن الشخص المتفائل يفسر الاحداث السلبية على انها مؤقتة وغير مستمرة، في حين يعتقد الشخص المتشائم انها مستمرة لمدة طويلة.

2- التفكير الجانبي: Lateral thinking

تم استخدام مسميات عديدة للتفكير الجانبي منها: التفكير الجانبي، التفكير الجوانبي، التفكير الإحاطي، التفكير المتجدد، الإبداع الجاد، التفكير خارج الصندوق، ويمكن تعريف التفكير الجانبي في الدراسة الحالية اجرائياً على أنه: " تفكير عملي شامل يسعى إلى تغيير طريقة الفرد التقليدية في التفكير، والابتعاد عن النمطية وأساليب التفكير القديمة والتي شكلت لديه قوالب فكرية نمطية، والبحث عن طرق وبدائل جديدة لرؤية ما حوله وطرح أفكار جديدة، بحيث يتيح للفرد القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل، وحل المشكلات بطرق غير تقليدية وذلك من خلال النظر إلى أكثر من جهة للمشكلة، والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلاً من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة ".

3- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: Academic self-efficacy

يمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها: "قناعة الطالب أنه قادر على تحديد أهدافه والتخطيط لها والمثابرة لإنجاز المهام الأكاديمية والأنشطة العملية والواجبات الدراسية المطلوبة، والتكيف مع الضغوط وتحمل الإجهاد الأكاديمي وتخطي العقبات مهما كانت صعوبة المهمة الأكاديمية"، ويمكن تعريف الأبعاد الفرعية الثلاثة التي يتكون منها مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً على النحو التالي:

قدر الفاعلية: ويقصد به قناعة الطالب بأن لديه من الخصائص والإمكانات ما يمكنه من تحمل الإجهاد والضغوط الأكاديمية والوصول إلى مستوى مرتفع من الناتج الأكاديمي.

العمومية: وتشير إلى قناعة الطالب بإمكانية إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه أياً كانت الظروف أو تحت أي ظروف.

القوة أو الشدة: وتشير إلى قوة اعتقاد الطالب بأن يدرك قدرته على أداء المهام والأنشطة الدراسية من خلال المثابرة وبذل الجهد.

هـ- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

المحددات المكانية: حيث تم إجراء الدراسة الحالية في بعض المدرجات بكلية التربية، بالإضافة الى تطبيق جلسات البرنامج التدريبي بمعمل علم النفس بالدور الخامس بالكلية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول، وبداية الفصل

الدراسى الثانى من العام الجامعى 2020/2019.

المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (20) طالب وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة تخصص الرياضيات، بالفصل الدراسى الأول للعام الجامعى 2020/2019، تم اختيارهم من عينة كلية قوامها (316) طالب وطالبة، بواقع (135) طالباً، (181) طالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (21 - 24)، بمتوسط قدره 22,76، وانحراف معيارى $1,09 \pm$ ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية قوامها (10) طالبا وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الاناث، والأخرى ضابطة، قوامها (10) طالبا وطالبة، بواقع (4) من الذكور، (6) من الاناث.

كما تتحد الدراسة بالمنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، وبالأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة، وهى عبارة عن: مقياس التفاؤل المتعلم، مقياس القدرة على التفكير الجانبي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بالإضافة الى البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم والذي يتكون من (26) جلسة تدريبية، وبالأساليب الإحصائية التى استخدمها فى معالجة بيانات الدراسة.

سادساً: نتائج الدراسة

تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتم التوصل الى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي فى القياس البعدى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) فى القياس البعدى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي فى القياس التبعى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المشاركين فى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية فى القياس التبعى فى اتجاه المجموعة التجريبية.

ثانياً: التوصيات التربوية

توصلت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين القدرة على التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة التوصيات التربوية التالية:

- 1- توجيه نظر القائمين على التربية والمهتمين بالتعليم إلى أهمية التفاؤل في تحسين تفكير الطلاب وتوقعاتهم الإيجابية لمستقبلهم الأكاديمي، وأنه ليس عاملاً موروثاً أو قدرة فطرية وإنما مهارات قابلة للتحسين من خلال التدريب والممارسة.
- 2- تزويد المناهج الدراسية بأساليب وطرق جديدة تركز على نقاط القوة للطلاب، وإدراكها، وتمييزها والاستفادة منها في تكوين أفكار ومعتقدات إيجابية عن قدراته وإمكاناته.
- 3- ضرورة الاهتمام والتركيز على الاتجاهات التفسيرية الإيجابية للطلاب لتحسين أدائهم الأكاديمي.
- 4- إعداد برامج تدريبية أو ارشادية قائمة على نموذج التفاؤل المتعلم من خلال مركز الخدمة العامة بكلية التربية، وتقديم خدماته للفئات المختلفة من طلبة الجامعة.

ثالثاً: الدراسات والبحوث المقترحة

- 1- فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين دافعية الإنجاز لدى الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.
- 2- دراسة العلاقة بين التفاؤل ومركز الضبط للطلاب ذوي التفريط التحصيلي.
- 3- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتفاؤل المتعلم.
- 4- دراسة العلاقة بين العجز المتعلم والمعتقدات ما وراء المعرفية.
- 5- فعالية برنامج تدريبي قائم على التفاؤل المتعلم في تحسين الدافعية العقلية والمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- 6- التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة: دراسة عملية.
- 7- فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية في تحسين مهارات التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع

ابتسام احمد محمد. (2011). فعالية برنامج تدريبي للتفاؤل المتعلم فى تنمية بعض مهارات ادارة الأزمات لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

ابن منظور. (د.ت). لسان العرب . (الجزء الخامس). القاهرة: دار المعارف.

إجلال محمد سرى. (2000). علم النفس العلاجى (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

أحمد محمد جاد الرب أبو زيد. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق - مصر، 18، 228-298.

أحمد محمد عبدالخالق. (1998). التفاؤل وصحة الجسم دراسة عاملية. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 26(2)، 45-62.

أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الأنصارى. (1995). التفاؤل والتشاؤم دراسة عربية في الشخصية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني (الارشاد النفسي للاطفال ذوي الحاجات الخاصة الموهوبون - المعاقون)، القاهرة .

أحمد يحيى الزق. (2011). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على البحث. دراسات - العلوم التربوية، الأردن، 38(2)، 2417-2432.

إداورد دى بونو. (1997). التفكير العلمى. (ط6)، ترجمة: خليل الجيوسى، أبو ظبى، الامارات العربية المتحدة: المجمع الثقافي.

إداورد دى بونو. (2001). تعليم التفكير. ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين، اياد احمد ملحم وتوفيق احمد العمرى، دمشق، سوريا: دار الرضا للنشر.

إداورد دى بونو . (2005). الابداع الجاد: استخدام قوة التفكير الجانبى لخلق أفكاراً جديدة. تعريب: باسمه النورى، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

إداورد دى بونو. (2005). التفكير المتجدد - استخدامات التفكير الجانبى. تعريب: إيهاب محمد، القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة الفكر.

إداورد دى بونو. (2010). التفكير الجانبى كسر للقيود المنطقية. ترجمة: نايف الخواص، دمشق، سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

- إداورد دي بونو. (2011). *روافد التفكير الجانبي*. www.hrdiscussion.com
- أسيل عبد الكريم مزيد. (2013). التفكير الجانبي وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة واسط، دولة العراق.
- أفنان نظير دروزه. (2007). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15(1)، 443-464.
- آمنة أحمد سالم. (2012). أثر استخدام نموذج التفاؤل المتعلم على تنمية التفكير الناقد والنضج الاجتماعي من منظور علم النفس الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أندرو جرانت وجايا جرانت. (2015). *من قتل الابداع؟*. ترجمة: أحمد عبد المنعم يوسف، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- إيمان صادق عبد الكريم وريا الدوري. (2010). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 26(27)، 239-264.
- إيمان عبد الكريم نيب وعمرو محمد علوان. (2012). التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، (201)، 463 - 540.
- باتريشيا ميللر. (2011). *نظريات النمو*. ترجمة: سامح وديع الخفش، محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور، الأردن: دار الفكر.
- باربرا انجلر. (1991). *مدخل إلى نظريات الشخصية*. ترجمة: فهد بن عبد الله بم دليم، الطائف: مطبوعات نادي الطائف الأدبي.
- بدر محمد الأنصاري. (1998). *التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات*. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.
- بدر محمد الأنصاري. (2001). إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت. مجلة دراسات نفسية، 11(2)، 194 - 243.
- بدر محمد الأنصاري. (2003). التفاؤل والتشاؤم: قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الكويت، (192)، 8 - 115.

بشير معمرية. (2009). مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الإتجاه السلوكي المعرفي ، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، (ج6) ، المنصورة: المكتبة العصرية.

بلال نجمة. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي-تامدة- بجامعة تيزي وزو. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري - تيزي وزو-، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

بلقاسم مخلوف. (2013). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا الرياضية دراسة متمحورة حول بعض ثانويات الجزائر وسط. رسالة ماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلـي - الشلف، معهد التربية البدنية والرياضية .

بن زاهى منصور وبن الزين نبيلة. (2012). مركز الضبط الداخلي / الخارجي في المجال الدراسي : المفهوم وطرق القياس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر، 7، 23-34.

تشارلز آر سنيدر، شين جى لوبيز، و جنيفر بيدروتى. (2010). الروح الايجابية: استكشاف مواطن القوة الانسانية وطاقاتها الكامنة فى النفس البشرية . الامارات: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

جابر عبد الحميد جابر. (1986). مدخل لدراسة السلوك الإنساني .(ط4)، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية : البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث - التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.

جناد عبد الوهاب. (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط. رسالة دكتوراة، جامعة وهران - الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية.

جوتفريد فيلهلم ليبنتز. (1978). المونادولوجيا و المبادئ العقلية للطبيعة و الفضل الالهى . ترجمة: عبد الغفار مكاوى، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

حسان إبراهيم عباس الرواد. (2005). أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا.

- حنان عبد الحميد العناني، عبد الجابر تيم ومحمد حسن الشناوي. (2003). سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة. (ط2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خديجة حيدر نوري الموسوي. (2009). الحاجة إلى الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي وعلاقتهم بالتفكير الاحاطي. أطروحة دكتوراه ، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- دانييل سرفون. (2006). ايكولوجية القوى الإنسانية. ترجمة: صفاء الأعسر، نادية شريف، عزيزة السيد وعلاء الدين كفاي، القاهرة: المجلس الاعلى للثقافة.
- رائد ادريس الخفاجي، فائدة ياسين طه وندى شحاذة مضحي. (2016). التفكير الجانبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو مادة الرياضيات. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 23(9)، 472 - 506.
- رحاب محمود صديق وإبتسام أحمد محمد. (2012). فعالية برنامج وقائي قائم على التفاؤل المتعلم لحماية اطفال الروضة المعرضين للخطر بعد طلاق الوالدين. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، 4(12)، 17-214 .
- رشاد على عبد العزيز موسى. (1999). التوجهات النظرية نحو تدريس مهارات التفكير من وجهة نظر معلمى ومعلمات مراحل التعليم المختلفة في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (87)، 276 - 280.
- رفقة خليف سالم. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 23، 134-168 .
- رمضان محمد رمضان. (1996). محل التحكم وعلاقته بالكفاءة الدراسية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 7(21)، 1-35 .
- رمضان محمد رمضان. (2004). مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين فاعلية الذات الرياضية وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الطفولة العربية ، الكويت، 5(20)، 24-51.
- رياض نايل العاسمي. (2015). علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في العملية التربوية. مجلة نقد وتنوير ، مقاربات نقدية فى التربية والمجتمع.

ريتشارد س. لازاروس. (1984). الشخصية ، ترجمة: سيد محمد غنيم، (ط2). القاهرة: دار الشروق.

سالى طالب علوان. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد، 33، 224-248.

سعيد أحمد اليماني، عادل محمد العدل وزينب حمزة حسين. (2014). فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر، 9، 65-1.

سهام كاظم نمر وسناء مالو على النعيمي. (2015). أنماط التعلم السائدة دماغياً والابداع الجاد لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين والعاديين. مجلة كلية البنات، جامعة بغداد، (4)26، 1111-1113.

السيد فهمي أبوزايد بدرران، سهام علي عبدالحميد شريف وأحمد علي بدوي محمد. (2015). التأخر الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي - الخارجي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية وإجتماعية، مصر، 21(3)، 963-995.

السيد محمد أبو هاشم حسن. (2005). مؤشرات التحليل البعدي *Meta-Analysis* لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا . مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، (238).

صالح محمد على أبو جادو. (2005). برنامج تركز لتنمية التفكير الابداعي النظرية الشاملة. عمان، الأردن: دار دي بونو للنشر.

صفوت فرج. (2007). القياس النفسي. (ط6)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

صلاح الدين عرفة محمود. (2006). تفكير بلا حدود. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحكيم المخلافي. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة " دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء". مجلة جامعة دمشق، 26(ملحق)، 481-514.

عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبدالله الدخيل ورضوا إبراهيم. (1993). العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد المنعم احمد الدردير. (2006). الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الهادي بن محمد القحطاني. (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة البحرين .

عبد الواحد حميد الكبيسي. (2014). أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 21(2)، .

عبدالله حمد الصقوب. (2016). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي مراحل التعليم العام بمدينة بريدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبير ثامر يحيى القزويني. (2018). التفكير الجانبي وعلاقته بكفاءة المواجهة لدى طلبة معهد الفنون الجميلة. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 2(31)، 218 - 234.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر الجراح ذياب وموفق بشارة. (2006). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عفرأ ابراهيم خليل. (2009). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاؤل-التشاؤم لدى عينة من طالبات كليتي التربية والعلوم للبنات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة بغداد، 20، 115-147 .

علاء المرسي حامد أبو الريات (2019). فاعلية توظيف بعض استراتيجيات التعلم البنائي لتدريس هندسة الفراكتال في تنمية الاستدلال التكيفي ومهارات التفكير الجانبي لدى طلاب كلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22(3)، 227 - 272.

على منصور ورامى دياب. (2017). مستويات التفكير الجانبي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 39(3)، 509 - 525.

عماد عبد الأمير نصيف. (2015). التفاؤل المتعلم والابداع الانفعالي وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

عون عوض يوسف محيسن. (2012). التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(2)، 53-93.

عينو عبد الله. (2016). فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 25، 3-17.

غادة محمد كامل. (2014). فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفاؤل المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي العجز المتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

غادة عبد الحميد عبد العاطي. (2018). تحسين مركز الضبط والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

فاضل زامل صالح، قصي عجاج سعود (2014). التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة. مجلة الاستاذ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2(209)، 33-62.

فتحي مصطفى الزيات. (1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس جودة الحياة، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، القاهرة.

فهد على عتيق العتيبي. (2010). أساليب العزو لدى المتعاطين وغير المتعاطين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق. (2002). علم النفس التربوي (ط6). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كاميليا إبراهيم عبد الفتاح، محمد رزق البحيري وأميرة عبد الفتاح عبد الماجد. (2009). التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. دراسات الطفولة - مصر، 12(45)، 99-116.

كريماني بدير. (2006). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤية نفسية تربوية معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

كمال أحمد الإمام النشاوي. (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية

البشرية في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة .

لمياء سعيد عبد الفتاح محمد. (2018). أثر برنامج قائم على المثابرة العقلية في تنمية التفكير الجانبي والتحصيل الدراسي لدى كل من العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

لويس معلوف. (1991). المنجد في اللغة والاعلام. (ط 31)، بيروت: دار المشرق.

مارتن سيلجمان. (2005). السعادة الحقيقية: استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازاً، ترجمة: صفاء الأعسر، علاء الدين كفافى، عزيزة السيد، فيصل يونس، فادية علوان و سهير غباشى، القاهرة: دار العين للنشر.

ماهر يوسف المجدلاوي. (2012). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(2)، 207-236.

مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود. (2014). الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 17، 105-118.

مجدى عبد الكريم حبيب. (2007). تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية لللفية الجديدة. ط(2)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربى.

مجدى عبد الكريم حبيب. (2017). التفكير الجانبي – الابداع تدريبياً. القاهرة، مصر: دار الفكر العربى.

محمد إبراهيم قناوى سيد أحمد. (2019). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفكير الجانبي والحاجة الى المعرفة لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.

محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة. (2014). علم النفس الايجابي ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. الكتاب العربى للعلوم النفسية ، مؤسسة العلوم النفسية العربية، 34 .

- محمد السيد عبدالرحمن. (1998). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد جبر دريب. (2014). التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 1(34)، 308 - 381.
- محمد حكمت عبد الحميد. (2018). التفكير الجانبي وعلاقته بالتخيل العقلي لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، العراق.
- محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد. (2016). عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (77)، 521 - 574.
- محمد قاسم عبد الله. (2004). مصدر الضبط وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال. *مجلة الطفولة العربية*، 21، 8-20.
- محمد مصطفى الديب ووليد السيد خليفة. (2013). أثر برنامج تدريسي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتكئين أكاديميا بكلية التربية وجامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، 35(1)، 117-178.
- محمد نجيب أحمد الصبوة. (2010). دور علم النفس الإيجابي في تفعيل إجراءات الوقاية والعلاج النفسي. *دراسات عربية في علم النفس*، 9(1)، 1-25.
- محمد نصار وسهيلة محمود بنات. (2017). فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأيتام في دور الرعاية في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 10(3)، 303-319.
- مروة محمد خلف الله ومها سلامة نصر. (2020). درجة ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الجانبي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 748 - 771.

مصطفى عبد الرحمن حسين. (2005). فاعلية برنامج تعليمي-تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

مقبوله ناصر مصبح. (2014). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان.

منصور بن محمد بن علي عويضة. (2015). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

منى حسن السيد بدوي. (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات . المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29، 151-200 .

مهي قرعان. (2008). من التشاؤم إلى التفاؤل قراءة في كتاب "التفاؤل المتعلم" لمؤلفه د. مارتن سيلجمان. رؤى تربوية، 28، 139-143 .

نبيل بحري ويزيد شويعل. (2014). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، 2، 145-171 .

نجوى اليحفوفى. (2002). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديمغرافية لدى طلاب الجامعة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 16(62)، 132-151 .

نسيمه قاري عبد القادر (1427 هـ). التفاؤل والتشاؤم : وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

نهى محمود عبد الغفار. (2016). التفكير الابداعي والجانبى في حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية. رسالة ماجستير، كلية البنات لآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

نوال خالد حسن نصر الله. (2008). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها ببيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية بنابلس - فلسطين.

وجيه المرسي أبو لبن. (2016). برنامج قائم على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة المصرية*، (176)، 21-70.

وسيلة زروالي. (2016). دور علم النفس الإيجابي في تأكيد إنسانية الإنسان (دراسة تحليلية). *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة ام البواقي، الجزائر، 5، 139-158.

يوسف رياض عبدالحى. (2012). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك.

Abramson, L. Y., Seligman, M., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.

Ansong, D., Eisensmith, S. R., Masa, R. D., & Chowa, G. A. (2016). Academic Self-Efficacy Among Junior High School Students in Ghana: Evaluating Factor Structure and Measurement Invariance Across Gender. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1057-1070.

April, K. A., Dharani, B., & Peters, K. (2011). Leader Career Success & Locus of Control Expectancy. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 7(3), 28-40.

April, K. A., Dharani, B., & Peters, K. (2012). Impact of locus of control expectancy on level of well-being. *Review of European Studies*, 4(2), 124-137.

Aspinwall, L. G., & Tedeschi, R. G. (2010). The value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(1), 4-15.

Assessing Women in Engineering (AWE) Project. (2005). Overview: Attribution Theory. Retrieved from AWE Research Overviews website: <http://www.aweonline.org>.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (Vol. 213-262, 262), Chicago: Rand McNally & Company.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. New York: Englewood Cliffs, Prentice – Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (2 ed., pp. 179-200). New York: Wiley.
- Bargiel-Matusiewicz, K., & Krzyszkowska, A. (2009). Dispositional optimism and coping with pain. *European journal of Medical Research*, 14(4), 271-274.
- Basım, H. N., Erkenekli, M., & Şeşen, H. (2010). The Relationship of Locus of Control in Individual Behavior with the Perception of Role Conflict and Role Ambiguity: An Investigation in the Public Sector. *TODAĐE's Review of Public Administration*, 4(1), 169-189.
- Bastianello, M. R., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian Version of The Revised *Life Orientation Test (LOT-R)*. *Psico-USF*, 19(3), 523-531.
- Baylis, N. (2004). Teaching Positive Psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 210-217). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Bell-Booth, S. (2010). Enhancing explanatory style, well-being & cognitive coping in older adults: a preliminary investigation. *Ph.D.*, Massey University, Wellington, New Zealand.
- Bembenutty, H. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association New Orleans, LA.*
- Bhanthumnavin, D. (2012). Development and Validation of the Social Trusting Internal Control Scale for Thai School Adolescents. *Paper presented at the Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences*, Osaka, Japan.
- Bissonnette, M. (1998). Optimism, hardiness, and resiliency: A review of the literature. *Prepared for the child and family partnership project.*
- Boman, P., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401-411.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Boniwell, I. (2006). *Positive psychology in a nutshell: A balanced introduction to the science of optimal functioning*. London: Personal Well-Being Centre (PWBC).
- Boniwell, I., Kauffman, C., & Silberman, J. (2014). The positive psychology approach to coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (2 ed., pp. 157-169): SAGE.
- Breet, L., Myburgh, C., & Poggenpoel, M. (2010). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African journal of Education*, 30(4), 511-526.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.

- Burke, J., & Minton, S. J. (2012). *Positive Psychology in Guidance Counselling. the National Centre for Guidance in Education (NCGE): School of Education*, Trinity College Dublin.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2):261–271.
- Caramanico, D. (2011). The Importance and Application of Explanatory Style, Emotional Control, and Goal Setting for Athletes: A Psychological Skills Program. *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects*, 52.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879–889.
- Chatfield, H., & Wooten, A. (2012). Who is in control of your employee's behavior? The Locus of Control Impact. from Incentive Marketing <http://www.incentivemarketing.org/>
- Cheng, H., & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. *Journal of Happiness Studies*, 2(3), 307-327.
- Coffee, P., & Rees, T. (2008). The CSGU: A Measure of Controllability, Stability, Globality, and Universality Attributions. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 611-641.
- Colligan, R. C., Offord, K. P., Malinchoc, M., Schulman, P., & Seligman, M. (1994). CAVEing the MMPI for an optimism-pessimism scale: Seligman's attributional model and the assessment of explanatory style. *Journal of Clinical Psychology*, 50(1), 71-95.
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). *Optimism and its impact on mental and physical well-being. Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 6, 25-29.
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30(4), 277-294.

- Daraei, M., & Ghaderi, A. R. (2012). Impact of education on optimism/pessimism. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(2), 339-343.
- Darshani, R. K. N. D. (2014). A Review of Personality Types and Locus of Control as Moderators of Stress and Conflict Management. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 4(2), 1-8.
- David, D., Freeman, A., & DiGiuseppe, R. (2010). Rational and irrational beliefs: Implications for mechanisms of change and practice in psychotherapy. In D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, Theory, and Clinical Practice* (pp. 195-217). New York: Oxford
- Dember, W. N. (2001). The optimism-pessimism instrument: Personal and social correlates. In C. C. Edward (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 281-299). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- deNoyelles, A., Hornik, S., & Johnson, R. D. (2014). Exploring the dimensions of self-efficacy in virtual world learning: Environment, task, and content. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 255-271.
- Dhatt, H. K., & Rishi, S. (2015). Study of Self-efficacy and Optimism of B. Ed. Students. *European Journal of Academic Essays*, 2(9), 102-107.
- DiBenedetto, M. K. (2009). A microanalytic study of self-regulated learning processes of expert, non-expert, and at-risk science students. *Ph.D.*, City University Of New York, The Graduate Center.
- Dielman, T., Campanelli, P. C., Shope, J. T., & Butchart, A. T. (1987). Susceptibility to peer pressure, self-esteem, and health locus of control as correlates of adolescent substance abuse. *Health Education Quarterly*, 14(2), 207-221.
- Domino, B., & Conway, D. W. (2001). Optimism and pessimism from a historical perspective. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 13-30). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: Supporting teacher academic optimism*. Northeastern University, College of Professional Studies.

- Dykema, J., Bergbower, K., Doctora, J. D., & Peterson, C. (1996). An Attributional Style Questionnaire for General Use. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 100-108.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2 ed.). New York: Springer publishing company.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Ford, T. E., Lappi, S. K., & Holden, C. J. (2016). Personality, humor styles and happiness: Happy people have positive humor styles. *Europe's journal of psychology*, 12(3), 320-337.
- Forsyth, D. R., & McMillan, J. H. (1981). Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 393-403.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3, 1-25.
- Garza, K. K., Bain, S. F., & Kupczynski, L. (2014). Resiliency, Self-Efficacy, and Persistence of College Seniors in Higher Education. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-19.
- Garza, R. T., & Widlak, F. W. (1977). The validity of locus of control dimensions for Chicano populations. *Journal of Personality Assessment*, 41(6), 635-643.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 79-94.
- Gavrilov-Jerković, V., Jovanović, V., Žuljević, D., & Brdarić, D. (2014). When less is more: A short version of the personal optimism scale and the self-efficacy optimism scale. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 455-474.

- Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. (2001). Optimism, Pessimism, And Explanatory Style. In C. C. Edward (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Goleman, D. (2000). *Emotional Intelligence in individuals, Groups and organization*. San Francisco, CA: Jossey-bass.
- González-Boto, R., Molinero, O., Martínez, R., & Márquez, S. (2006). Attributions for success and failure in Spanish team sport players. *European Journal of Human Movement*, 17, 123-133.
- Gordon, R., & Gordon, M. (2006). *The Turned-off Child: Learned Helplessness and School Failure*: American Book Publishing.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35(7), 603-618.
- Hager, J. L. (2017). The Relationship of Reading Self-Efficacy and Reading Achievement in Second Grade Students. University of Montana: Graduate Student Theses, *Dissertations, & Professional Papers* (11062).
- Hamed, H. M. (2012). The relationship between self-efficacy beliefs and social-emotional competence in at-risk girls. *Ph.D.*, Rutgers University, New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Harvey, P., & Martinko, M. J. (2015). Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior theory and design in health care* (Vol. 2, pp. 163-181). Burlington: Jones & Bartlett Publishers.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. England: McGraw-Hill Education.
- Heider, F. (1994). Attribution Theory. In E. A. Griffin (Ed.), *A first look at communication theory* (2 ed., pp. 137-146). New York: McGraw-Hill Boston.

- Hemmings, B., & Kay, R. (2009). Lecturer self-efficacy: Its related dimensions and the influence of gender and qualifications. *Issues in Educational Research*, 19(3), 243-254.
- Higgins, N., & Hay, J. L. (2003). Attributional style predicts causes of negative life events on the Attributional Style Questionnaire. *The Journal of Social Psychology*, 143(2), 253-271.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Barnett, K. (2005). The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 99-110.
- Holdren, M. E. (2004). Causal attributions among overt and covert narcissism subtypes for hypothetical, retrospective, and prospective events. *Ph.D.*, Ohio University, Collage of Arts and Sciences.
- Holmquist, C. L., Gable, R. K., & Billups, F. D. (2013). The relationship between self-efficacy and persistence in adult remedial education. *Paper presented at the NERA Conference Proceedings*, University of Connecticut.
- Hong, Y.-y., Chiu, C.-y., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599.
- Honmore, V. M., & Jadhav, M. (2015). Type of Education, Locus of Control and Optimistic-Pessimistic Attitude among Undergraduate College Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 145-152.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research journal*, 43(3), 425-446.
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(5), 711-720.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41(1), 67-79.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.

- Johnson, M. B. (2005). Optimism, adversity, and performance: comparing explanatory style and AQ. *Master Degree*, San Jose State University, The Faculty of the Department of Psychology.
- Joiner, T. E., & Metalsky, G. I. (1999). Factorial Construct Validity of the Extended Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 23(1), 105-113.
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1-24.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Karademas, E. C., Kafetsios, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat-and well-being-related stimuli. *Stress and Health*, 23(5), 285-294.
- Kardum, I., & Hudek-Knezevic, J. (2012). Relationships between five-factor personality traits and specific health-related personality dimensions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 373-387.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457-501.
- Kim, A., & Park, I.-y. (2000). Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject-Specific Self-Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Louisiana.
- Koizumi, R. (1999). The development of optimism and perceived attainment from elementary school to junior high school. *Japanese Psychological Research*, 41(4), 209-217.

- Koo, J.-E., & Lee, K.-U. (2014). The relationships of elementary school students' sports participation with optimism, humor styles, and school life satisfaction. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 10(2), 111-117.
- Kourmousi, N., Xythali, V., & Koutras, V. (2015). Reliability and validity of the multidimensional locus of control IPC scale in a sample of 3668 Greek educators. *Social Sciences*, 4(4), 1067-1078.
- Kovaleva, A. (2012). The IE-4: construction and validation of a short scale for the assessment of locus of control. Ph.D., Universität Mannheim, GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften Fakultät für Sozialwissenschaften. (GESIS-Schriftenreihe Band 9)
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Kwee, M., & Ellis, A. (1998). The Interface Between Rational Emotive Behavior Therapy (Rebt) And Zen. *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 16, 5-43.
- Langley Group. (2015). 7 Ways to Apply Positive Psychology Retrieved from <http://info.langleygroup.com.au/ebook-7-ways-to-apply-positive-psychology/>
- Lewis, K. A. (2016). When Comes to Test Taking, is a Positive Outlook Too Optimistic? *Ph.D.*, Kent State University, College of Education, Health, and Human Services.
- Lieder, F., Goodman, N. D., & Huys, Q. J. (2013). Learned helplessness and generalization. *Paper presented at the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, CogSci, Berlin, Germany.
- Lindahl, M., & Archer, T. (2013). Depressive expression and anti-depressive protection in adolescence: stress, positive affect, motivation and self-efficacy. *Psychology*, 4(6), 495-505.
- Linley, P., & Joseph, S. (2004). Applied positive psychology: A new perspective for professional practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 3-12). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lumpkin, J. R. (1985). Validity of a brief locus of control scale for survey research. *Psychological Reports*, 57(2), 655-659.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508-557.
- Mahasneh, A. M., Al-Zoubi, Z. H., & Batayeneh, O. T. (2013). The Relationship between Optimism-Pessimism and Personality Traits among Students in the Hashemite University. *International Education Studies*, 6(8), 71-82.
- Maier, S. F., & Seligman, M. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*, 123(4), 349-367.
- Maier, S. F., Peterson, C., & Schwartz, B. (2000). From Helplessness to Hope: The Seminal Career of Martin Seligman. In J. Gillham (Ed.), *The Science of Optimism and Hope* (pp. 11-37). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Majer, J. M., Jason, L. A., & Olson, B. D. (2004). Optimism, abstinence self-efficacy, and self-mastery: A comparative analysis of cognitive resources. *Assessment*, 11(1), 57-63.
- Maleva, V., Westcott, K., McKellop, M., McLaughlin, R., & Widman, D. (2014). Optimism and college grades: predicting gpa from explanatory style. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(3), 129-135.
- Malle, B. F. (2011). Attribution theories: How people make sense of behavior. In D. Chadee (Ed.), *Theories in social psychology* (pp. 72-95): Wiley-Blackwell.

- Martin, A. J. (2005). The role of positive psychology in enhancing satisfaction, motivation, and productivity in the workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 113-133.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566-573.
- Miller, J. M. (2011). Managing HIV: self-efficacy, mindfulness, optimism, and meaning. *Master*, University of North Texas.
- Mirsadeghi, S. (2013). A Review on the Attribution Theory in the Social Psychology. *Journal of Humanities and Social Science* ,8(6), 74-76.
- Mishoe, J. N. (2012). Academic optimism and academic success: An explanatory case study. *Ph.D.*, University of Texas Arlington, Faculty of the Graduate School.
- Mishra, K. K. (2012). Optimism as Predictor of Good Life. Retrieved from The International Research Associates for Happy Societies (IRAH) website: <http://www.happysociety.org/papers.php>
- Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers--Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 8(11), 184-192.
- Mohan, J., Singh, K., & Dureja, G. (2013). Optimism, Health Habits and Locus of Control between Sportspersons and Non-Sportspersons. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 7(1), 26-30.
- Mohanty, A., Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2015). Learned helplessness and socialization: A reflective analysis. *Psychology*, 6(7), 885-895.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(01), 90-108.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nikmanesh, Z., Kazemi, Y., Raghibi, M., & Bavejdan, M. R. (2012). Effectiveness of Optimism Skills Group Training: Examination of the Attributional Styles of Boys at the Kerman Juvenile Correction and Rehabilitation Center. *International journal of high-risk behaviors & addiction*, 1(2), 61-65.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Oh, S., Gratch, J., & Woo, W. (2007). Explanatory style for socially interactive agents. *Paper presented at the 2nd International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction*, Lisbon Portugal.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Park, C. L. (2003). The psychology of religion and positive psychology. *Psychology of Religion Newsletter*, 28(4), 1-8.
- Parkes, K. R. (1985). Dimensionality of Rotter's locus of control scale: an application of the 'very simple structure' technique. *Personality and individual differences*, 6(1), 115-119.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(3), 193-209.
- Peacock, E., & Wong, P. (1996). Anticipatory stress: The relation of locus of control, optimism, and control appraisals to coping. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 204-222.

- Pérez, C. L., Salamanca, M. V., Castañeda, I. A., Soto, P. B., & Vanegas, I. J. (2014). What makes us optimistic? Psychosocial factors as predictors of dispositional optimism in young people. *Terrapin Psychological*, 32(2), 153-164.
- Peterson, C. (1991). Further thoughts on explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 50-57.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Peterson, C., & Villanova, P. (1988). An Expanded Attributional Style Questionnaire. *Journal of abnormal psychology*, 97(1), 87-89.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C. y., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-300.
- Phares, E. J., & Chaplin, W. F. (1997). *Introduction to personality*. New York: Longman.
- Qutaiba, A. (2011). The Relationship between the Level of School-Involvement and Learned Helplessness among Special-Education Teachers in the Arab Sector. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 1-15.
- Razmefar, Z. (2014). Examining the Relationship between Self-Efficacy, Locus of Control and Academic Achievement of Students – Girls and Boys- in Secondary School of Rustam City. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 4(2), 137-146.
- Rowbotham, M., & Schmitz, G. (2013). Development and validation of a student self-efficacy scale. *Journal of Nursing & Care*, 2(126), 1-6.
- Ruiz, A. S., Cid, F. V., Moleiro, M. Á., & Beltri, R. T. (2007). Sensitivity to punishment as a moderator of the relationship between self-efficacy and cardiovascular reactivity. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 143-154.
- Russell, D., & McAuley, E. (1986). Causal Attributions, Causal Dimensions, and Affective Reactions to Success and Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1174-1185.

- Russell, D., & McAuley, E. (1987). Measuring Causal Attributions for Success and Failure: A Comparison of Methodologies for Assessing Causal Dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1248-1257.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Chipperfield, J. G. (2007). Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. *Social Psychology of Education*, 10, 115-137. doi: 10.1007/s11218-006-9002-y.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of Self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2015). Positive personality as a predictor of high resilience in adolescence. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 3(2), 45-53.
- Salata, J. (2011). Relation Between Dispositional Optimism and Physical Adjustment: Does it Depend on Locus of Control? *Ph.D.* Alliant International University, California School of Professional Psychology.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., & Salmeron-Vilchez, P. (2010). Self-regulated learning, self-efficacy beliefs and performance during the late childhood. *Relieve*, 16(2), 1-18.
- Satterfield, J. M., & Seligman, M. E. (1994). Military aggression and risk predicted by explanatory style. *Psychological Science*, 5(2), 77-82.
- Saunders, S. A., Nolan, J., & Provost, S. (2009). Student attributions and performance: problems with unfounded optimism? *Research in Higher Education Journal*, 5, 1-8.
- Schaufeli, W. B. (1988). Perceiving the causes of unemployment: An evaluation of the Causal Dimensions Scale in a real-life situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 347-356.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Schulman, P. (1999). Applying Learned Optimism to Increase Sales Productivity. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, (1), 31-37.
- Schumacher, B. (2006). Assessing the Relationship Between Optimism and Academic Success. *Master of Arts*, Athabasca University, Integrated Studies Project.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-Efficacy and Perceived Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 7-19.
- Sharp, T. (2013). Get happy: Using the powerful principles of positive psychology to live your best life! In G. Blashki & H. Sykes (Eds.), *Life Surfing Life Dancing*. Australia: Future Leaders.
- Singh, S., & Mansi, J. (2009). Psychological capital as predictor of psychological wellbeing. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 233-238.
- Smallheer, B. A. (2011). Learned Helplessness and Depressive Symptoms in Patients Following Acute Myocardial Infarction. *Ph.D.*, Vanderbilt University, Faculty of the Graduate School.
- Snijder, I. (2017). Optimism, Academic Self-efficacy and Peer Social Support as Indicators of Study Engagement and Academic Performance in First-year University Students. *Master thesis*, Vrije Universiteit Amsterdam, Work and Organizational Psychology.
- Srivastava, S., & Angelo, K. M. (2009). Optimism, Effects on Relationships. In H. T. Reis & S. K. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strecher, V. J., McEvoy DeVellis, B., Becker, M. H., & Rosenstock, I. M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, 13(1), 73-92.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Beliefs in the Future as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 8. doi: 10.1100/2012/527038
- Sweeton, J., & Deerrose, B. (2010). Causal attributions: A review of the past and directions for the future. *The New School Psychology Bulletin*, 7(1), 31-41.
- Tan, C., & Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 621-633.

- Temidayo, A. (2013). Academic Optimism, Motivation and Mental Ability as Determinants of Academic Performance of Secondary School Students in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(12), 68-76.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- Teti, D. M., O'Connell, M. A., & Reiner, C. D. (1996). Parenting sensitivity, parental depression and child health: The mediational role of parental self-efficacy. *Early Development and Parenting*, 5(4), 237-250.
- Thomson, K. C., Schonert-Reichl, K. A., & Oberle, E. (2014). Optimism in early adolescence: Relations to individual characteristics and ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 889-913.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon and Schuster.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Tsuzuki, Y., Matsui, T., & Kakuyama, T. (2012). Relations between positive and negative attributional styles and sales performance as moderated by length of insurance sales experience among Japanese life insurance sales agents. *Psychology*, 3(12A), 1254-1258.
- Turner, M. J. (2016). Rational emotive behavior therapy (REBT), irrational and rational beliefs, and the mental health of athletes. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16.
- Urbig, D., & Monsen, E. (2012). The structure of optimism: "Controllability affects the extent to which efficacy beliefs shape outcome expectancies". *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 854-867.
- Verma, S., & Gera, M. (2014). Learned Helplessness in Adolescents. *International Journal of Science and Research*, 3(7), 930-932.
- Warnecke, A., Baum, C., Peer, J., & Goreczny, A. (2014). Inter correlations between individual personality factors and anxiety. *College Student Journal*, 48(1), 23-33.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- White, P. A. (2002). Causal attribution from covariation information: The evidential evaluation model. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 667-684.
- Wiegand, D. M., & Geller, E. S. (2005). Connecting positive psychology and organizational behavior management: Achievement motivation and the power of positive reinforcement. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 3-25.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Worsham, S. L. (2004). The effects of perceived locus of control and dispositional optimism on chronic pain treatment outcomes. *Ph.D.*, University of North Texas.
- Yates, S. (2002). The influence of optimism and pessimism on student achievement in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 14(1), 4-15.
- Zee, M. (2016). From general to student-specific teacher self-efficacy. *Ph.D.* University of Amsterdam, Research Institute of Child Development and Education (RICDE), Faculty of Social and Behavioral Sciences (FMG). Retrieved march 1, 2018 from <https://dare.uva.nl/search?identifier=8c5fd938-0385-4bed-bb7a-35ed4ae73120>.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Physiotherapy Theory and Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24(1), 71-86.

ملاحق الدراسة

- ملحق (1) : مقياس التفاؤل المتعلم لدى طلبة الجامعة
- ملحق (2) : مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة
- ملحق (3) : مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة
- ملحق (4) : جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج التفاؤل المتعلم لطلبة كلية التربية
- ملحق (5) : استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي

ملحق (1)

مقياس التفاؤل المتعلم لدى طلبة الجامعة

اسم الطالب: _____
الفرقة: _____
التخصص: _____
السن: _____

عزيزى الطالب / عزيزتى الطالبة

بين يديك مجموعة من المواقف التي تواجهك في حياتك اليومية، ولكل موقف منهم بديلين للاستجابة عليه هما (أ، ب)، والمطلوب منك قراءة كل موقف بعناية ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل البديل الذي تتفق معه سواء كان البديل (أ)، أو البديل (ب)، كما في المثال التالي:

حصلت على درجات منخفضة في الامتحان الخاص بمقرر معين	
أ	انا لدى قصور في هذه المقرر
ب	انا فاشل في كل المقررات

قاذا كان السبب في ذلك يرجع إلى تقصيرك في هذا المقرر فقط ضع الدائرة حول الاختيار أ، أما إذا كان السبب في ذلك يرجع الى تقصيرك في كل المقررات ضع الدائرة حول الاختيار ب. علما بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فأجابتك على الموقف تكون صحيحة عندما تعكس طريقة تعاملك مع الأمور في الحقيقة، مع ملاحظة أن استجاباتك على مواقف المقياس، لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، لذا ارجو منك تحديد الاستجابة بدقة وموضوعية بعد قراءة كل موقف، وعدم ترك موقف بدون استجابة،

م	المواقف
1	وصلت إلى الكلية في وقت متأخر ولم تتمكن من حضور السكشن الخاص بأحد المقررات:
أ	دائما لا أستطيع الاستيقاظ مبكرا.
ب	السيارات عادة لا تصل في الوقت المحدد.
2	تعصب عليك أستاذ المقرر داخل المحاضرة:
أ	تعصب الأستاذ على أول شخص واجهه.
ب	تعصب الأستاذ على جميع زملائي في ذلك اليوم.
3	قمت بشراء هدية لصديقك ولم تعجبه:

م	المواقف
أ	لأنك لم تشغل تفكيرك بمثل هذه الأشياء .
ب	لأن لديه ذوق يختلف عن ذوقك .
4	حصلت على درجة منخفضة في امتحان مهم لأحد المقررات الدراسية، لأنك:
أ	لم تستعد للامتحان على نحو كاف .
ب	الاختبارات كانت معدة بشكل سيء وغير واضحة .
5	عوقبت بسبب تأخرك عن اعداد واجباتك الدراسية في الوقت المحدد، لأنك:
أ	تكاسلت هذا العام في اعداد واجباتك .
ب	تتأخر في اعداد واجباتك دائماً .
6	أجريت سباق بينك وبين أحد أصدقائك فحصلت على المركز الثاني، لأنك:
أ	تخسر في المسابقات دائماً .
ب	كنت تشعر بالإرهاق في هذا الوقت .
7	أخطأت في إجابة سؤال القاه عليك أستاذ المقرر أمام زملاءك، لأنك:
أ	فهمت السؤال خطأ لذلك كانت أجابتك خطأ .
ب	الاستاذ ألقى السؤال بشكل خاطئ وغير مفهوم .
8	غدر بك أحد أصدقائك المقربين إليك، فان السبب في ذلك يرجع الى أن:
أ	هذا الشخص خائن
ب	جميع الأشخاص خائنين
9	نسيت موعد عيد ميلاد صديقك، فان السبب في ذلك يرجع الى ان:
أ	ذاكرتك تخونك في بعض الأحيان .
ب	دائماً ما تنسى أن تنظر في دفتر المواعيد .
10	وصفك أحد أصدقائك بصفة تكرهها جرحت مشاعرك؛ لأنه:
أ	دائماً ما يتفوه بالأشياء من دون مراعاة شعور الآخرين .
ب	كان مزاجه سيئاً في ذلك اليوم .
11	أنجزت كل المهام المطلوبة منك، لأنك:
أ	تستطيع انهاء كل شيء بسرعة .
ب	تستطيع انهاء المهام الدراسية بسرعة .
12	قضيت وقتاً ممتعاً مع زملاءك في الكلية؛ لأنك:

م	المواقف
أ	شخص ممتع ومسلٍ.
ب	أحياناً تكون في مزاج إيجابي وممتع.
13	لم تتمكن من إنجاز واجباتك الدراسية في الوقت المطلوب، لأنك:
أ	شعرت بأن المهام كانت كثيرة وصعبة.
ب	تكاسلت وأهدرت كثير من الوقت في إنجازها.
14	اخبرك الطبيب بأنك في حالة صحية جيدة؛ لأنك:
أ	حرصت دائماً على أداء التمرينات الرياضية.
ب	على وعى تمام بصحتك.
15	وصفك أستاذك بأنك شخص اجتماعي؛ يرجع السبب في ذلك لأنك:
أ	تتفاعل دائماً مع زملائك وتقدم لهم المساعدة.
ب	تتصرف أحياناً مع زملائك بشكل جيد.
16	طلب منك صديقك بالكلية ان تهون عليه الأمور؛ لأنك:
أ	تتمتع بنوع من المرونة.
ب	لا تقضى معه وقتاً كافياً.
17	فشلت في أداء دورك في نشاط معين (علمي، أو أدبي، أو فني)؛ لأنك:
أ	تفشل في كل نشاط تقوم به.
ب	فشلت في أداء هذا النشاط فقط.
18	حصلت على جائزة في أحد المسابقات؛ لأنك:
أ	تحصل على الجوائز دائماً لاختيارك الإجابات المناسبة.
ب	حصلت على هذه الجائزة بالصدفة
19	اتهمك أحد أصدقائك بشيء لا علاقة لك به؛ يرجع السبب في ذلك لأن:
أ	هذا الشخص يكرهك.
ب	مظهرك يشير إلى ذلك.
20	كذب عليك أحد اصدقائك؛ يرجع السبب في ذلك إلى أن:
أ	هذا الشخص كاذب.
ب	كل الناس كاذبين.
21	فقدت أغراضك الخاصة في سيارة أجرة وأنت ذاهب لحفلة عيد ميلاد أحد أصدقائك؛ فأنت:

المواقف	م
تتراجع عن الذهاب إلى الحفلة. تذهب إلى الحفلة محاولاً نسيان الأمر.	أ ب
تتزعج بالملل أثناء جلوسك مع أصدقائك، يرجع السبب في ذلك:	22
لأنك شخص ممل بطبعك. لأن أصدقائك مملين في بعض الأوقات.	أ ب
تمزقت ملابسك أثناء زهابك في رحلة مع أصدقائك؛ فأنت ترجع ذلك إلى:	23
أنت سئ الحظ دائماً. أن هذا أمر طبيعي ويمكن حدوثه في بعض الأحيان.	أ ب
أخبرك الطبيب بانك في حالة صحية جيدة؛ لأنك:	24
تحرص دائماً على أداء التمرينات الرياضية. على وعى بصحتك.	أ ب

ملحق (2)

مقياس التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة

الفرقة:

اسم الطالب:

النوع:

التخصص:

السن:

عزيزى الطالب/ عزيزتى الطالبة

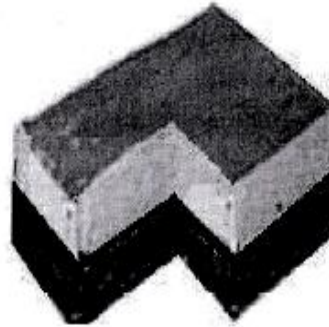
بين يديك مجموعة من الأسئلة عبارة عن صور أو أشكال، تهدف الى قياس قدرتك على التفكير بصورة مبتكرة ومتجددة، تتحدى كل ما هو نمطى، والمطلوب منك قراءة كل سؤال، والاجابة عنه في المكان المخصص بالصفحة، والالتزام بما يتطلبه السؤال وبدون إضافة منك، مع ملاحظة انه توجد إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال من أسئلة المقياس، وعدم ترك سؤال من الأسئلة بدون إجابة، وأن الزمن اللازم للإجابة على أسئلة المقياس (60) دقيقة، وتتم الإجابة على أسئلة المقياس كما في المثال التوضيحي التالى:

ثالثاً: مثال تدريبي

إذا كان لديك قالب من الكيك مستطيل الشكل، وتم قطع قطعة مستطيلة منه. فكيف يمكنك تقطيع القطعة الباقية الي نصفين متساويين تماماً وذلك باستخدام السكين مرة واحدة؟

الحل

يتم استخدام السكين في تقطيع الكيك أفقياً فيصبح لدينا بذلك نصفين متساويين نصف أعلي والأخر أسفل.



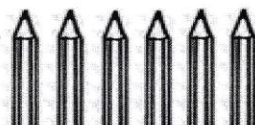
١- يحتوى الشكل التالى على حروف أبجدية اللغة العربية كاملة والمكونة من (٢٨ حرفاً). كيف يمكنك حذف مربع واحد وبالرغم من ذلك تحافظ علي أن يظل عدد الحروف في هذا الشكل ٢٨ حرفاً كما هي.

حل السؤال رقم (١)

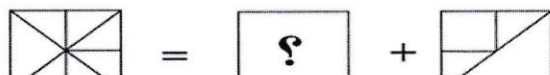
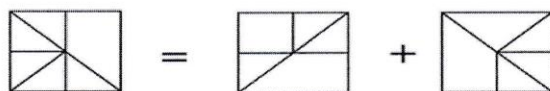
ل	ع
ص	ت
ن	ر
ج	هـ

٤- أعد ترتيب هذه الأقلام الستة المتساوية في الطول لتصنع منها أربع مثلثات فقط .

حل السؤال رقم (٤)



٧- حدد الاختيار المناسب لأكمال المعادلة الناقصة وذلك في ضوء المعادلات التالية:



١٠- قام المعلم برسم هذا الخط علي السبورة وقال للطلاب كيف يمكنكم جعل هذا الخط يبدو أقصر مما هو عليه. دون حذف أي شيء منه؟

حل السؤال رقم (١٠)

١٠ - قام المعلم برسم هذا الخط علي السبورة وقال للطلاب كيف يمكنكم جعل هذا الخط يبدو أقصر مما هو عليه. دون حذف أي شيء منه؟

حل السؤال رقم (١٠)

١٣- يحتوى الشكل التالى على سبع حروف بترتيب خمسة منها يمكن تشكيل كلمة ما، أما الحرفان الباقيان فإذا وضعا معاً فإنيهما يرسمان شكلاً لهذه الكلمة. ماهي هذه الكلمة وما الحرفان المتبقيان؟

حل السؤال رقم (١٤)



(13)

(14)

١٦- حرك مثلث واحد فقط من الثلاثة الموجودة بالشكل التالي لتحصل على مثلث رابع.

حل السؤال رقم (١٧)



(16)

(17)

(18)

١٩- إذا نظرت الي هذه السيارة في اللحظة الراهنة لوجدتها تنظر الي الأمام، كيف يمكنك جعلها تنظر الي اليمين بتحرك شكلين فقط.

حل السؤال رقم (٢١)

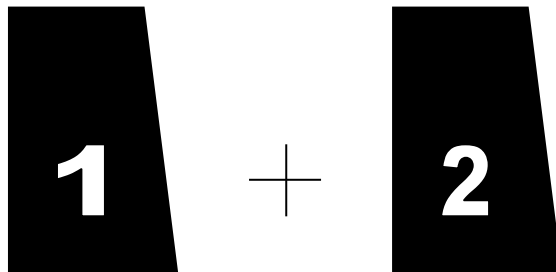
(19)

(20)

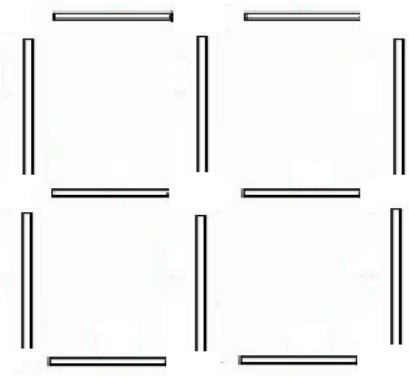
٢٢- يوضح الشكل التالي تسع نقاط، المطلوب منك أن تصل كل النقاط التسع ببعضها مستخدماً أربعة خطوط فقط على أن لا ترفع قلمك من على الورقة وألا تمر على الخط الذي تم رسمه مرتين.

حل السؤال رقم (٢٤)

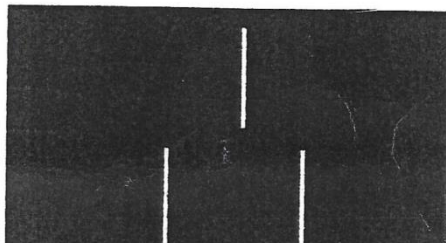
(22)



23- ما الأشكال المتوقع إنتاجها من الشكلين (1 - 2) إذا ما استخدمناهم بأوضاع مختلف.



24- حرك مستقيمين فقط لتحصل علي 7 مربعات.



25-حرك 3 أعمدة ليكون الشكل السابق عبارة عن هرم رأسه إلى أسفل وقاعدته لأعلى.

ملحق (3)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الفرقة:

اسم الطالب:

النوع:

التخصص:

السن:

عزيزى الطالب / عزيزتى الطالبة

يهدف المقياس إلى تحديد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويتكون المقياس من مجموعة من العبارات المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمطلوب منك أن تجيب على كل عبارة بما يعبر عن سلوكك الشخصي وينطبق عليك تماماً. وعليك أن تضع علامة (x) على ما يناسبك من الاختيارات الموجودة أمام كل عبارة، والتي تحدد درجة موافقتك علي مضمونها، وذلك على النحو التالي:

فإذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً ضع علامة (x) تحت دائماً.

أما إذا كانت تنطبق عليك في كثير من الأوقات ضع علامة (x) تحت غالباً.

أما إذا كانت تنطبق عليك في بعض الأوقات ضع علامة (x) تحت أحياناً.

أما إذا كانت تنطبق عليك في القليل من الأوقات ضع علامة (x) تحت نادراً.

وإما إذا كانت لا تنطبق عليك تماماً ضع علامة (x) تحت لا أبداً.

والآن حاول أن تجيب على جميع عبارات المقياس ولا تترك عبارة بدون إجابة، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة تكون صحيحة عندما تعبر عن رأيك الشخصى.

م	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أبداً
1	أستطيع تحديد أهدافي الأكاديمية بدقة					
2	أعتقد أنى قادر على التعامل مع كل ما يواجهنى من مواقف طارئة					
3	أبذل جهد كافي لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منى على أكمل وجه					
4	مهما كانت صعوبة المهام الأكاديمية المطلوب منى أدائها أتاير لإنجازها بدقة					
5	أستطيع أن أؤدي بشكل جيد في الأنشطة الجديدة					
6	عندما أحصل على درجات ضعيفة في الاختبار يدفعني هذا للاستذكار جيداً					
7	أتحمل ضغوط اليوم الدراسي وكثرة الأنشطة حتى تتحقق كما يجب أن تكون					
8	لدى حلول متنوعة لما يعترضني من مشكلات أكاديمية					
9	أستمتع بالمثابرة والكفاح في المواقف الأكاديمية الصعبة					
10	أضع خططاً لتحقيق الأهداف الأكاديمية بدقة وإتقان					
11	أتحكم في الصعوبات التي تواجهنى أثناء المذاكرة					
12	أعتقد أن صعوبة الاختبارات ليست عائق أمامي في سبيل إنجازها					

م	المفردات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا ابداً
13	أعتقد أنى قادر على الحصول على المركز الأول على الدفعة في اختبارات نهاية العام					
14	أستطيع التعامل مع الاختبارات الصعبة بكفاءة					
15	يدفعني الفشل في أداء بعض المهام الاكاديمية على العمل بصورة أفضل					
16	أستطيع الوصول إلى حلول تمكيني من التغلب على الصعاب					
17	أشعر بعدم القدرة على الإنجاز بسبب كثرة الواجبات المنزلية					
18	كثرة المهام الأكاديمية المطلوبة منى تجعلني أتكاسل عن أدائها					
19	أتحمل الإجهاد الدراسي على الرغم من كثرة الواجبات المنزلية المطلوب منى أدائها					
20	أستفيد من المعلومات المعطاة لإنجاز المهام الأكاديمية					
21	أشعر بعدم القدرة على إتمام الاختبارات الأكاديمية للنهائية					
22	أراجع ما تم إنجازه من أنشطة وواجبات حتى يستكمل أدائها					
23	أشعر بالتعب في السكاشن العملية					
24	أنجز واجباتي الدراسية أول بأول					
25	أستطيع أن أعدل الأنشطة الأكاديمية التي أقوم بها لكي تكون على نحو أفضل					
26	أتسم بالهدوء عند أداء الاختبارات التحصيلية					
27	أستمتع بحل الألغاز الرياضية					
28	أراقب خطواتي أثناء أداء الواجبات الدراسية أول بأول حتى لا أرتكب أخطاء					
29	يغضبني أن يتعامل معي أستاذ المقرر بصورة متسلطة					
30	أشعر بالضعف لعدم استكمال المهام الأكاديمية المطلوبة منى					

ملحق (4) جلسات البرنامج التدريبي القائم على نموذج
التفأول المتعلم لطلبة كلية التربية

(الجلسة الأولى)

- عنوان الجلسة: التمهيد والتعارف وتحديد الإجراءات
- زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن:
 - ١- يتعرف على اسم الباحثة.
 - ٢- يتعرف على أسماء الطلبة المشاركين معه في المجموعة التجريبية.
 - ٣- يتعرف المشاركين في المجموعة التجريبية على الهدف العام للبرنامج التدريبي وهو تنمية التفاؤل لدى كل طالب منهم.
 - ٤- يتعرف على مفهوم علم النفس الإيجابي.
 - ٥- يقتنع بإمكانية الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية التفاؤل المتعلم في حياته الشخصية والعملية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار.
- إجراءات الجلسة:
 - 1- تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لديهم.
 - 2- تقدم الباحثة نفسها للمشاركين في المجموعة التجريبية، ثم تطلب منهن التعريف بأسمائهم.
 - 3- تتحدث الباحثة عن البرنامج التدريبي المكون من عدد (26) جلسة تدريبية، وأنه يتم تطبيقه بواقع جلستين اسبوعياً، ويتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة.
 - 4- تقدم الباحثة فكرة عامة عن البرنامج وعن أهميته، ونبذة مختصرة عن علم النفس الإيجابي، وعن مدى الاستفادة من هذا العلم في كثير من دول العالم.
 - 5- تكتب الباحثة اسم البرنامج علي السبورة، وتشرح خطة سير البرنامج، وتوضح الباحثة أن البرنامج سوف يعود بالفائدة علي الطلبة من حيث ممارستهم لأنشطة مثمرة ومفيدة لهم.
 - 6- تطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية تخصيص دفتر خاص بالبرنامج يكتب عليه (اسم البرنامج)، واصطحابه معهم طيلة جلسات البرنامج.
 - 7- تشدد الباحثة على أهمية الالتزام والحضور ويزع الجدول علي المشاركين في المجموعة التجريبية، مع تحديد المكان الذي سوف يتم فيه عقد جلسات البرنامج وهو معمل علم النفس التربوي بالدور الخامس بكلية التربية.

8- تفتح الباحثة المجال للطلبة للاستفسار والسؤال عن البرنامج، وتجييب علي أسئلتهم بخصوص البرنامج.

9- تقدم الباحثة لهم النشاطين الأول والثاني على النحو التالي:

النشاط الأول

- توزع الباحثة الأوراق والأقلام على الطلبة لعمل بطاقة التعريف بكل طالب منهم ID وكتابة أهم صفة من صفاته تتلخص في جملة واحدة.
- تسأل الباحثة كل طالب على حدة لماذا تعتقد أن هذه الصفة من أهم صفاتك؟
- هل تؤثر هذه الصفة في حياتك؟ كيف تؤثر؟
- تطلب منهم سرد مواقف مضحكة حدثت لهم بالفعل.
- توضح أهمية الضحك والمرح في حياة كل طالب منهم.
- تنظم الباحثة عملية الحوار بين الطلاب وتستمع إليهم جيدا وتبدأ في تدوين ملاحظاتها وتناقشهم في بعض النقاط.

النشاط الثاني

-تدرب الباحثة الطلبة على تمرين الاسترخاء بان تقول لهم: خذ نفس عميق مع العد لأربعة واحتفظ بالهواء داخل صدرك، عد لأربعة وأغلق العينين ومد الذراعين على الجانبين ثم تقول الباحثة للطلاب أخرج الهواء ببطء مع العد لثمانية وإنزال الذراعين باسترخاء.

-تطلب الباحثة من الطلبة تكرار التمرين مرة أخرى مع التفكير في أشياء إيجابية.

-تسأل الباحثة الطلاب عن شعورهم بعد هذا التمرين؟ وعن الأفكار التي وردت عليهم أثناء التمرين.

- تناقش الباحثة الطلبة عن أهمية تمرين الاسترخاء وأخذ فترة من الراحة بعد كل مجهود شاق والجلوس في أماكن مفتوحة وهادئة وأهمية ممارسة الرياضة في مساعدة الفرد على التفكير بهدوء وشكل إيجابي والتخلص من الأفكار السلبية والاكتئاب وزيادة التفاؤل. تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرت بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		ملاحظات
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

.....

(الجلسة الثانية)

- عنوان الجلسة: تحديد أدوار الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية.
- زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة

- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً على أن:

- ١- يتعرف على دور كلا من: الميسر - قائد المجموعة.
- ٢- تحديد أهمية العمل الجماعي والمشاركة الاجتماعية.
- ٣- يتعرف على القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء البرنامج التدريبي.

- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، المناقشة والحوار.

- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية، تقوم الباحثة بتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة. وتوضح الباحثة لهم أن موضوع الجلسة سيكون حول تحديد مجموعة من القواعد والأدوار المطلوبة من كل طالب منهم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي. ثم تقو بتوزيع الأدوار على الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية، على أن يكون أحد الطلبة هو المتحدث الرسمي باسم المجموعة عند الاجتماع علي أمر ما (القائد)، أما بقية الطلبة فتنوع المهام فيما بينهم (مسجل بيانات -مسئول أدوات - ملاحظ). ثم توضح الباحثة لهم أن قائد العملية (الميسر) هي الباحثة، حيث لديها الوعي بنموذج التفاوض المتعلم الذي سوف يتم التدريب عليه. وتوضح الباحثة للطلبة أدوار الميسرة، على النحو التالي:

- ١- توزيع العمل على الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية.
- ٢- حفظ التوازن أثناء مناقشة أي موضوع.
- ٣- توجيه الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية وإرشادهم في كل شيء.
- ٤- إنهاء الصراعات والخلافات بينهم أثناء المناقشات.
- ٥- تعزيز الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية لتقدمهم في العمل.
- ٦- تدريب الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية على نموذج التفاوض المتعلم.

ثم توضح الباحثة الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية أدوارهم أثناء العمل معا على النحو التالي:

- ١ - تنفيذ التعليمات التي تطلبها منهم الباحثة خطوة بخطوة.
- ٢- إنتاج أكبر عدد من الأفكار عندما يطلب منهم، وكتابتها في البطاقات والدفتر الخاصة بكل طالب منهم.

- ٣ - احترام أي آراء تصدر عند أية مناقشة.
- ٤ - تصنيف بعض الأفكار المطروحة وتقييمها وتنقيحها عندما يطلب منهم ذلك، وكتابة كل هذا في الكارت الخاص بكل طالب.
- ثم توضح الباحثة للطالبات أدوار قائد المجموعة، على النحو التالي:
- ١- توزيع البطاقات على الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية مع الباحثة أثناء العمل وتسليمها للباحثة.
- ٢- تجميع البطاقات الخاصة بكل طالب أثناء العمل وتسليمها للباحثة.
- ٣- تجميع أسئلة الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية واستفساراتهم عن أي شيء أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.
- ثم تتفق الباحثة مع الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية على مجموعة من القواعد التي تنظم الجلسات، على النحو التالي:
- 1 - التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات أثناء تطبيق البرنامج.
 - 2 - الالتزام بأداب الحديث أثناء المناقشة.
 - 3 - الالتزام بمواعيد الجلسات.
 - 4 - أهمية التعبير عما يجول في أنفسهم بصراحة ووضوح دون خجل أو خوف.
 - 5 - عدم الخروج من الجلسات إلا بعذر مقبول.
 - 6 - أهمية الالتزام بالإجابة بكل صدق على الاستبانة التي تعطي نهاية الجلسة والتي تقيس مقدار الاستفادة لكل طالب من الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

.....

(الجلسة الثالثة)

- عنوان الجلسة: التفاؤل في الأديان السماوية
- زمن الجلسة: 60 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - ١ - يحدد موقف الأديان السماوية من التفاؤل.
 - ٢- يتذكر شواهد قرآنية وأحاديث شريفة تحتنا علي التفاؤل.
 - ٣- يعطي بعض الأمثلة من حياة الرسول الكريم صل الله عليه وسلم والأنبياء عليهم السلام تدعو للتفاؤل.
 - ٤- تحدد معنى التفاؤل.
- الأدوات المستخدمة في الجلسة: بطاقات، كاسيت مسجل عليه خطبة عن التفاؤل، سبورة، وأقلام ملونة.
- الغنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية وتشكرهم علي التزامهم بالحضور في المواعيد المحددة. تقوم الباحثة بتذكير الطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية بما حدث في الجلسة السابقة. تسأل الباحثة الطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية السؤال التالي: هل حثتنا الأديان السماوية علي التفاؤل؟ وهل كان الأنبياء عليهم السلام ورسول الله صل الله عليه وسلم وصحابته متفائلون؟ وما الدليل علي ذلك، وهل هناك آيات قرآنية وأحاديث شريفة تدعو للتفاؤل؟ ثم تتيح الفرصة لجميع الطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية للإجابة علي هذه الاسئلة وتدوين اجاباتهم ومناقشتهم فيها. توضح الباحثة للطلبات أن موضوع الجلسة اليوم سيكون عن التفاؤل في الأديان السماوية. توضح الباحثة الطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية أن الأديان السماوية دعت إلى التفاؤل والأمل، والبعد عن التطير والتشاؤم، ولقد ذم القرآن الكريم هؤلاء المتطيرين بدعاوي الأنبياء، ثم تتيح الباحثة الفرصة للطلبة للحديث عن موقف الأديان السماوية من التفاؤل، ثم تعرض عليهم خطبة مسجلة عن التفاؤل، وتوزع عليهم ورقة عمل ومن خلال استماعهم للخطبة تطلب منهم الإجابة عليها. ثم مناقشتهم في اجابتهم. ثم تقول لهم الآن بعد أن عرفنا أن الأديان السماوية حثتنا علي التفاؤل، ونهتنا عن التشاؤم ما المقصود بالتفاؤل؟ ثم تتيح الفرصة لهم للإجابة عن السؤال، ويقوم أحد أفراد المجموعة التجريبية بتسجيل

إجاباتهم في المكان المخصص لها على السبورة ثم مناقشتهم فيها، ثم تقوم الباحثة بذكر المعنى العلمي للتناؤل وتوزيع بطاقة على الطلبة بتعريف التناؤل، وهو عبارة نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل دائماً، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلي النجاح ويستفيد من خلال ذلك.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

- تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)
اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الرابعة)

- عنوان الجلسة: التفاؤل في حياتنا.
- زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تحديد الفرق بين التفاؤل الواقعي والتفاؤل غير الواقعي.
 - 2-تحديد أهمية التفاؤل والفوائد المترتبة عليه.
 - 3-تذكر مصادر التفاؤل المختلفة.
 - 4-تحديد صفات الشخصية المتفائلة.
 - 5-يستنتج النتائج المترتبة على كلا من التفاؤل والتشاؤم في حياة الفرد.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو، مقال يتناول مفهوم التفاؤل.
- الغنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تبدأ الباحثة إجراءات الجلسة بتوجيه السؤال التالي للمشاركين في المجموعة التجريبية: ما المقصود بالتفاؤل؟ ثم تتيح لهم تقديم الإجابة على السؤال وتسجيل اجاباتهم على السبورة، ثم تناقش معهم الإجابات التي تم تقديمها كإجابة على السؤال، ثم توضح لهم ان موضوع جلسة اليوم يدور عن التفاؤل واهميته في حياة كل فرد منا. ثم تقدم لهم شريحة تتضمن مقالة عن التفاؤل واهميته مضمونها:

"التفاؤل نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، و ينتظر حدوث الخير، ويرنو الى النجاح ويستفيد من خلال ذلك. والتفاؤل جانب من الذكاء العاطفي يحمى الناس من الوقوع في اللامبالاة وفقدان الامل والاصابة بالاكتئاب في مواجهة مجريات الحياة القاسية، والتفاؤل والتشاؤم يشبهان لافته على تقاطع طريق يشيران الى اتجاهين عكسيين، والامر يرجع الى اختيارك الشخصي لاختيار الاتجاه الذي تريد ان تسلكه، فمقدار السعادة التي تشعر بها يتوقف على تهيئة عقلك لتلك السعادة. والتفاؤل لا يعنى عدم الواقعية ولا يعنى عدم وجود عوائق فالإنسان المتشائم لن يحاول تجربة اى شيء جديد إذا لم يضطر لذلك اضطرارا، والتشاؤم يخلق روح الانهزامية ويتحقق إذا امننت به. كما ان التفاؤل يخلق الحماس ويتحقق أيضا إذا امننت به. تصيب الحياة كلا من المتفائل والمتشائم بنفس المآسي، وتضع امامهم نفس العقبات، ولكن

المتقائل يواجه هذه الأمور بشكل افضل، كما ان المتقائل ينهض بسرعة من اى هزيمة، ثم يبدأ الكرة بقوة من جديد، بينما يستسلم المتشائم ويسقط في بئر الإحباط عند اول ازمة تواجهه، ويسبب مرونة المتقائل، ينجح في تحقيق المزيد في العمل، وفي الجامعة، وفي ميدان اللعب، كما يتمتع المتقائل بصحة افضل، وربما يعيش عمرا أطول من مثيله المتشائم، ويرغب كل انسان في ان يتولى الخص المتقائل زمام الأمور، حتى لو سارت الأمور بشكل طيب وعلى نحو جيد مع الشخص المتشائم الذى دائما ما تطارده نذر وهواجس الكوارث. ولكى تصبح متقائلا يجب ان تتعلم مجموعة من المهارات عن كيفية الحديث مع نفسك عندما تواجه اى هزيمة شخصية".

- تقوم الباحثة بعد ذلك بعرض شريحة تتضمن السؤال التالى: ما الفرق من وجهة نظركم بين التفاوض الواقعى والتفاوض غي الواقعى؟ مع اتاحة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية لتقديم اجاباتهم على هذا السؤال وتسجيلها على السبورة. ثم تناقشهم فيما قدموه من إجابات مع تقديم تعريف لمفهوم التفاوض الواقعى.
- تقوم الباحثة بعد ذلك بعرض شريحة تتضمن السؤال التالى: في نظركم ما مصادر التفاوض الواقعى؟ وتساألهم عن دور كل من: الاسرة، الوراثة، البيئة ودور العبادة ووسائل الاعلام المختلفة. ثم تقوم الباحثة بمناقشة معهم مصادر التفاوض الواقعى مع تقديمها للمصادر العلمية، من خلال عرض مجموعة من الشرائح.
- تنتقل الباحثة بعد ذلك لمناقشة أهمية التفاوض، من خلال طرح السؤال التالى على المشاركين في المجموعة التجريبية من خلال شريحة بور بوينت: ما أهمية التفاوض في حياة كل فر منا؟ مع اتاحة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية لتقديم اجاباتهم على هذا السؤال وتسجيلها على السبورة. ثم تناقشهم فيما قدموه من إجابات مع تقديم شريحة تتضمن أهمية التفاوض في حياة الافراد والمجتمعات. والتي تحدد أهمية التفاوض على النحو التالى:

- 1- يرفع نظام مناعة الجسد ضد الامراض.
- 2- يمنح الانسان قدرة على مواجهة المواقف الصعبة واتخاذ القرار المناسب.
- 3- يحبب الناس اليك، فالبشر يميلون بشكل طبيعى الى المتقائل وينفرون من المتشائم.
- 4- يجعل الانسان أكثر مرونة في علاقاته الاجتماعية وأكثر قدرة على التأقلم مع الوسط المحيط به.
- 5- يمنح صاحبه السعادة، سواء في البيت او العمل، او بين الأصدقاء.

- 6- مريح لعمل الدماغ، فالطاقة التي يبذلها دماغك إذا جلست لتفكر عشر ساعات وانت متفائل اقل بكثير منها ان جلست تفكر وانت متشائم لمدة خمس دقائق فقط.
- ثم تنتقل الباحثة بعد ذلك بمناقشة الخصائص الشخصية للفرد المتفائل، عن طريقة عرض شريحة تتضمن السؤال التالي: ما صفات الشخصية المتفائلة؟ مع اتاحة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية لتقديم اجاباتهم على هذا السؤال وتسجيلها على السبورة. ثم تناقشهم فيما قدموه من إجابات مع تقديم شريحة تتضمن خصائص الشخصية المتفائلة على النحو التالي:
- 1- تعمل على تحقيق الأهداف التي من شأنها ان تساعدنا على الوصول الى رويتها المتوقعة.
- 2- تحظى بتوجه واث يتسم بالقدرة على فعل اى شيء .
- 3- ترى الاحداث الإيجابية السعيدة دائمة الحدوث والانتشار .
- 4- ترى الأشياء السيئة مؤقتة، ومتعلقة بموقف معين .
- 5- تأخذ على عاتقها تحمل المسؤولية تجاه نفسها والحياة.
- 6- تتعامل مع المعلومات السلبية بنجاح أكبر من الشخصية المتشائمة.
- 7- منبسطة تميل الى إقامة علاقات مع الناس .
- 8- تتسم بمعالجة المعلومات بمرورة أكبر .
- 9- تعيش حياة مزدهرة، وتتسم بنظرة أكثر موضوعية فيما يحدث لها من مكاسب او نجاحات تراها ناتجة عن سعيها اليها وبذلها الجهد لتحقيقها وليس نتيجة للحظ او الصدفة.
- تقوم الباحثة بعد ذلك بتوجيه السؤال التالي من خلال شريحة بور بوينت: هل التفاؤل ثابت ام يمكن ان يتحسن وينمو؟ مع اتاحة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية لتقديم اجاباتهم على هذا السؤال وتسجيلها على السبورة. ثم تناقشهم فيما قدموه من إجابات مع تقديم شريحة تتضمن إمكانية ان يتحسن وينمو التفاؤل لدى الفرد من خلال ممارسته للأنشطة والتدريبات التي تؤدي الى نمو وتحسن مستوى التفاؤل، والتي يتضمنها جلسات البرنامج التدريبي الذي يتم تطبيقه معهم.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستثمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الخامسة)

- عنوان الجلسة: التعرف على مفهوم التفاوض المتعلم وتحديد أهميته.
- زمن الجلسة: 60 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:

3- تعريف مفهوم التفاوض.

4- توضيح أهمية التفاوض في حياة كل فرداً منا.

- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات. صندوق أسود، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار.
- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاوض المتعلم لديهم، ثم تقدم لهم أنشطة الجلسة على النحو التالي: -

النشاط الأول

توضح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الهدف من الجلسة وأهميتها، ثم تعرض عليهم صندوق أسود قديم، وتطلب منهم أن يتوقعوا ما بداخل الصندوق وتسجيل توقعاتهم في الأوراق الخاصة بكل طالب منهم، ثم تطلب الباحثة من كل طالب أن يصرح بتوقعاته بصوت عال على النحو التالي:

الطالب: أتوقع أن الصندوق يوجد بداخله تقوم الباحثة بتجميع استجابات الطلبة. ثم تناقش الطلبة الذين لديهم توقعات سلبية عما بداخل الصندوق "لماذا تعتقد هذا؟" هل تعتقد أن مظهر الشيء يعبر عما بداخله؟ لماذا؟ هل حكمت على شيء قبل سابق من خلال مظهره وأخطأت؟

- تفتح الباحثة الصندوق أمام الطلاب ليكتشفوا أنه يحتوي على هدايا وصور توحى بالتفاوض والسعادة.

- تأخذ بعض توقعات الطلبة المتشائمة كنماذج توضح بها أن التفكير السلبي بالشيء يؤدي إلى أخطاء في التفكير في التفكير بالمستقبل.

- تتأكد الباحثة من توضيح مفهوم التفاوض للطلبة المشاركين بالمجموعة التجريبية من خلال النشاط الأول، ثم تقدم لهم النشاط الثاني.

النشاط الثاني

تعرض الباحثة على الطلبة من خلال الداتا شو قصة مصورة لضفدعين " يحكي أن ضفدعين سقطوا في بئر عميق وتجمعت الضفادع حول البئر قائلين لهما لن تستطيعوا أبداً أن تخرجوا من هذا البئر انه عميق جداً وفعلاً حاولوا القفز والخروج لكن بلا جدوى ومع كل هذا الكلام المحبط من الضفادع استسلمت واحدة منهم ولم تحاول وماتت أما الأخرى فأخذت تحاول وتحاول بأمل وتقاؤل وسط كل هذه الإحباطات حتى تمكنت بعد تعب وإصرار وقفزات من حجر إلى حجر أن تخرج، واندعش الجميع، وعندما سألوها: كيف وصلت إلى هنا؟ كانت المفاجآت أنهم اكتشفوا أنها تعاني مشاكل في السمع.

الباحثة: لماذا نجحت أحد الضفدعتين في الخروج من البئر؟ وتوضح للطلبة أنه في أحيان كثيرة نحتاج أن نكون في هذه الحياة مثل هذه الضفدعة حتى لا نسمع ذلك الصوت المتشائم المحبط ونكمل طريقنا في الحياة بكل أمل ومثابرة. ثم توضح الباحثة للطلبة أهمية التفاوض من خلال هذه القصة.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	

٧	هل شعرت بصعوبة فى التواصل مع الباحثة؟
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم	الإجابة		التعليق
		نعم	لا	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة السادسة)

- عنوان الجلسة: نموذج التفاؤل المتعلم (ABC) المفهوم والأبعاد.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تعريف نموذج (ABC) وابعاده المختلفة.
 - 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده.
 - 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الثلاث.
 - 4-تحليل الاحداث التي تواجهه من خلال استخدامه لنموذج (ABC).
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل، لعب الدور.
- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لديهم، وبعد مراجعة ما تم بالجلسة السابقة، تقدم لهم أنشطة الجلسة الحالية، بعرض شريحة تتناول السؤال التالي: كيف يمكن لكل طالب ان تحكم في حديث النفس السلبي، ثم تتيح الباحثة للمشاركين بالمجموعة التجريبية تقديم اجاباتهم على هذا السؤال وتسجيلها على السبورة، ثم تقوم الباحثة بمناقشتهم فيها مع التوضيح لهم انه من الممكن التحكم في الحديث السلبي للذات والأفكار التشاؤمية عن طريق التدريب على نموذج التفاؤل المتعلم (ABC)، وهو موضوع جلسة اليوم.
- تقوم الباحثة باستخدام برنامج البور بوينت بعرض الشرائح التي تتناول شرح النموذج ومكوناته، وهو عبارة عن أسلوب جديد لتعلم التفاؤل وكيفية التفكير بطريقة متفائلة، وان هذا النموذج يتكون من ثلاث مكونات على النحو التالي:
 - 1-الازمة: Adversity وتأخذ الرمز الأول (A)، وهي عبارة عن اي حدث عصيب يحدث للفرد مثل الشجار مع احد الأصدقاء المقربين.
 - 2-المعتقد: Belief ويأخذ الرمز الثاني (B) ويشير الى الافكار التي تدور بداخل الفرد حيال هذه الازمة او الحدث العصيب وهو ما يسبب للفرد عواقب معينة.
 - 3-العواقب: Consequences وتأخذ الرمز الثالث (C) وهي العواقب التي تترتب على الأفكار التي تدور بداخل الفرد وهي عباة عن شعور وسوك الفرد بعد وقوع الحدث العصيب.
- ثم توضح الباحثة لهم ان الازمات والاحداث (A) تسبب ظاهريا العواقب والانفعالات (C)، والحقيقة ان بينهما فكار ومعتقدات (B) هي المسؤولة عن الانفعالات والعواقب (C)، بمعنى ان الازمات والاحداث ليست هي السبب في العواقب والانفعالات لكن الأفكار والمعتقدات التي

تكونت عن الاحداث والأزمات هي المسببة للعواقب والانفعالات اى ان (B) هي السبب في (C) وليست (A) هي السبب في (C).

- وتوضح لهم الباحثة ان هذا النموذج سيتم تناوله في جلسات أخرى قادمة، ثم تطلب من أحد المشاركين في المجموعة التجريبية ذكر مثال لاحد الازمات التي مر بها ويطبق عليه ابعاد النموذج، ثم تقوم الباحثة بعرض ما قدمه الطالب ومناقشته والتعليق عليه مع تقديم التدعيم المناسب.

- تطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية تطبيق النموذج على مثال ولو افتراضى لازمة مر بها كل طالب منهم، بعد توزيع ورقة بها تخطيط للنموذج على النحو التالى:

الأحداث العصبية (A)	المعتقدات (B)	العواقب (C)

ثم تشرح الباحثة لهم كيفية ملئ هذا الجدول ففي العمود الأول يتم وصف باختصار الحدث العصبى على ان يكون الوصف لحدث متضمن قدر الإمكان الأشخاص والحدث والزمان والمكان، ثم يتناول العمود الثان تسجيل الكيفية التي تفسر بها الحدث العصبى (الأفكار) مع إعطاء تقييم لكل معتقد من صفر الى 100، واما في العمود الثالث يتم تسجيل كل مشاعرك بعد وقوع الحدث العصبى او اى شيء صدر منك كرد فعل للحدث.

- ثم تقوم الباحثة بتجميع استجابات المشاركين في المجموعة التجريبية، وعرض أحد النماذج على السبورة على النحو التالى:

الأحداث العصبية (A)	المعتقدات (B)	العواقب (C)
صف باختصار الحديث العصبى الذى مر بك.	سجل الكيفية التي تفسر بها الحدث العصبى.	سجل كل مشاعرك بعد وقوع الحدث العصبى او اى شيء صدر منك كرد فعل للحدث.
اتصلت بأحد اصدقاءك ودعوته للحضور لزيارتكم الا انه طلب تأجيل الموعد لإنه بحاجة لإعداد نفسه للزيارة.	ياله من عذر، انه لم يرد ان يكون له علاقة بى، ماذا أتوقع غير ذلك، سوف تكون اخر مرة اطلب منه فيها شيئاً.	شعرت بالغباء، كما شعرت بالإحراج، كما شعرت بالحزن الشديد.

- ثم تناقش الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية في المثال السابق وتتلقى استجاباتهم وتسجيلها على السبورة مع تقديم التدعيم المناسب، وتشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

- تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم	الإجابة		التعليق
		نعم	لا	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

.....

(الجلسة السابعة)

- عنوان الجلسة: نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) المفهوم والأبعاد.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تعريف نموذج (ABCDE) وابعاده المختلفة.
 - 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده.
 - 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الخمس.
 - 4-يتذكر العلاقة التي تربط بين التفكير والانفعال والسلوك.
 - 4-تحليل الاحداث التي تواجهه من خلال تطبيقه لنموذج (ABCDE).
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل، ولعب الدور.
- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لديهم، وبعد مراجعة ما تم بالجلسة السابقة، تقدم لهم أنشطة الجلسة الحالية، وتقوم بإعادة شرح نموذج (ABC) وذلك لترسيخ المعلومات السابقة ولمعرفة مدى استيعاب المشاركين في المجموعة التجريبية لهذا النموذج ولتمهيد الطريق لشرح مفهوم (ED) المضاف الى معادلة النموذج الثلاثي السابق، وتبدأ بشرح النموذج الحالي المكون من خمس عناصر مع مشاركة افراد عينة الدراسة على النحو التالي:
- يتم عرض شريحة بها مكونات النموذج السابق للتفاؤل المتعلم مع الإشارة الى ان الرمز A يشير الى الازمة الاحداث التي يتعرض لها الفرد ولتكن مثلا الانتقاد من قبل احد الأشخاص، وأما الرمز (B) فيشير الى المعتقدات والأفكار التي تدور في رأسك حول هذا الانتقاد، وأخيرا فان الرمز (C) فيشير الى العواقب التي تترتب على تلك المعتقدات والأفكار (الغضب - التوتر - التشاؤم - القلق - الحزن).
- ثم تقول الباحثة لهم تعالوا نتخيل الحديث الذي دار مع الذات عقب التعرض لهذه الازمة (وهي الانتقاد من قبل احد الاشخاص)، وكانت إجابات المشاركين على النحو التالي: لا استطيع تحمل هذا الانتقاد، الذي انتقدي هو انسان ظالم، ما كان يجب عليه توجيه هذا الانتقاد، أنا انسان مرفوض، أنا انسان ضعيف، لا قيمة لكلامي امام الناس. ثم تسألهم الباحثة عن العواقب التي تترتب على هذه الأفكار والمعتقدات،

وكانت اجاباتهم على النحو التالي: الشعور بالحزن، القلق، الإحباط والتوتر. ثم توضح لهم الباحثة ان هذه الأفكار والمعتقدات من الممكن ان تكون غير منطقية وتشاؤمية ومن الممكن التخلص منها وذلك عندما نضيف للنموذج الثلاثي حرفين اخرين هما (ED) وبذلك يصبح النموذج مكون من خمس حروف. ويمكن تعريف النموذج الخماسي على انه "طريقة بسيطة وسهلة للتعرف على الحور الدائم الذي يدور باستمرار داخل عقلك بهدف رؤية العلاقة بين الازمة والمعتقد المرتبط بها والعواقب المترتبة عليها وكيفية التحكم فيها وضبطها والتخلص من الأفكار التشاؤمية واحلال مكانها أفكار ومعتقدات تفاؤلية منطقية."

- والان هيا بنا نتعرف على معنى كلا من الحرفين (ED)، وتقوم الباحثة هنا بعرض شريحة تتضمن تعريف لهذين الحرفين على النحو التالي:
 - D (مناقشة الذات): وهو الجدل الذي سوف تثيره لكى تواجه معتقداتك وافكارك.
 - E (شحن الطاقة): وهى عبارة عن الاستعداد للعواقب السلوكية الناجمة عن هذه المناقشة.
- ثم تقوم الباحثة بتوزيع ورقة توضح فيها مفهوم النموذج الخماسي (ABCDE) وتطلب منهم تعبئتها كما في النموذج التالي:

الاحداث العصبية (A)	المعتقدات (B)	العواقب (C)	مناقشة الذات التصدي لاي فكرة او معتقد غير منطقي (D)	شحن الطاقة وذكر المعتقدات الصائبة الواقعية المنطقية (E)
صف باختصار الحدث العصب	سجل الكيفية التي تفسر بها الحدث العصب	سجل كل مشاعرك بعد وقوع الحدث العصب او اى شيء صدر منك كرد فعل للحدث	مناهضة الأفكار التشاؤمية وذلك عن طريق التساؤل والتحدى وذلك بان تسأل نفسك لماذا	اكتب التفكير المنطقي الفعال المتفائل المناهض للأفكار والمعتقدات الخاطئة (B)

- ثم بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين ان يقوم كل طالب منهم بتخيل موقف معين وتطبيق نموذج التفاؤل المتعلم الخماسي كما في الجدول السابق، ثم تناقش الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية فى استجاباتهم مع تقديم التذعيم المناسب، وتشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

- تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة الثامنة)

- عنوان الجلسة: نموذج التفاؤل المتعلم (ABCDE) المفهوم والأبعاد.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تعريف نموذج (ABCDE) وابعاده المختلفة.
 - 2-تحديد مفهوم كل رمز على حده.
 - 3-يتذكر دلالة كل رمز من رموز النموذج الخمسة.
 - 4-تحليل الاحداث التي تواجهه من خلال استخدامه لنموذج (ABCDE).
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
- إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لديهم، وبعد مراجعة ما تم بالجلسة السابقة، تقدم لهم أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي: -

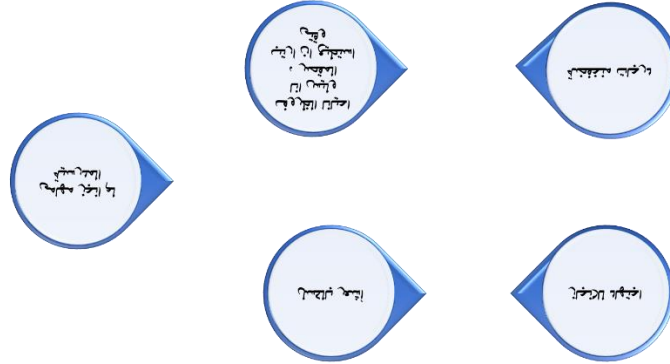
النشاط الأول

- تقوم الباحثة بإجراء موقف تمثيلي أمام الطلاب لتوضيح نموذج (ABCDE) وفقاً للسناييو التالي:
- تستعين الباحثة بأحد الطلاب للقيام بدور ولي أمر وتلعب الباحثة دور طالب حصل على درجة منخفضة في اختبارات الميترم ويقوم ولي الأمر بتوبيخه.
 - تتحدث الباحثة إلى نفسها أمام الطلاب بصوت عال " لقد حصلت على درجة منخفضة في اختبارات الميترم ولم أستطيع أن أسعد والدي، وهنا ترفع الباحثة كارت يشير إلى الحرف الأول من النموذج (A) موضحة لهم بأن هذا هو الحدث.
 - تتحدث الباحثة إلى نفسها مرة أخرى " أنا أشعر بالإحباط، والفشل أصبح يلازمي، والدي أصبح يكرهني وهنا ترفع الباحثة كارت يشير إلى الحرف الثاني من النموذج (B) موضحة لهم بأن هذا هو الاعتقاد.
 - تتابع الباحثة مرة أخرى الحديث إلى نفسها " أنا أصبحت حزينة ومتشائمة ولا أستطيع المذاكرة وهنا ترفع الباحثة كارت يشير إلى الحرف الثالث من النموذج (C) موضحة لهم بأن هذا هو ناتج للاعتقاد السلبي.
 - توضح الباحثة أن ناتج الحدث يتوقف على اعتقاد الفرد وأن كل منا يستطيع تغيير تفكيره السلبي وتحويله إلى إيجابي من خلال مجادلة تلك الأفكار ومقاوماتها

- تعود الباحثة الحديث إلى نفسها " حصلت على درجة منخفضة في اختبار الميترم ولكن هذا ليس نهاية المطاف أستطيع أن أجتهد للحصول على درجات مرتفعة، اندفعت في قراءة الأسئلة مما دفعني لهذا للخطأ، سوف أتروى في قراءة الأسئلة المرة القادمة وهنا ترفع الباحثة كارت يشير إلى الحرف الرابع من النموذج (D) موضحة بأنها تحاول مقاومة أفكارها السلبية عن قدراتها في الامتحان.
- تقول الباحثة " أشعر براحة نفسية تدفني للاجتهاد للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار القادم وهنا ترفع الباحثة كارت يشير إلى الحرف الخامس من النموذج (E) موضحة لهم بأن هذا هو الناتج الجديد. ثم توضح الباحثة للطلاب أن المشاعر التي يشعرون بها ناتجة من اعتقاداتهم، وأنه من الممكن تغييرها إذا كانت سلبية وتؤثر على حياتهم. ثم تطلب الباحثة من كل طالبين أن يقوموا بعمل نموذج مشابه للموقف السابق مع تبادل الأدوار، بتوجيهه وتدخل من الباحثة في الوقت المناسب.

النشاط الثاني

توزع الباحثة على الطلاب نموذج للشكل التالي:



يضع الطلاب المرآه أمام النشاط ويقوم أحد الطلاب بقراءة العبارات، ثم تشرح الباحثة فكرة النشاط قائلة " أمامك حدث (A) قم بتوصيل الحدث بالاعتقاد وناتج هذا الاعتقاد من خلال الرسم في المرآه دون النظر إلى الورقة، ثم تقول الباحثة " على الطالب الذي يخطئ في التوصيل من خلال المرآه أن يقف ويبدأ في التحدث إلى نفسه بصوت عال بأفكار إيجابية تدفعه لمقاومة أفكاره السلبية حول هذا الحدث. ثم تتناقش الباحثة مع الطلاب علاقة الأحداث بالمعتقدات والنتائج، ثم تسأل الباحثة الطلاب كيف يواجهوا ويقاوموا الأفكار السلبية بأفكار أخرى إيجابية؟ ثم تطلب من كل طالب أن يتحدث إلى نفسه بصوت عال بفكرة إيجابية تواجهه فكرة سلبية. وتطلب الباحثة من كل طالب أن يعد قائمة بمعتقداته السلبية أو الإيجابية وما ينتج عنها من شعور.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

.....

(الجلسة التاسعة)

- عنوان الجلسة: الحديث الذاتي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:

- 1-تعريف مفهوم الحديث الذاتي.
 - 2-التعرف على أهمية الحديث الذاتي للطالب الجامعي.
 - 3-تفريغ مشاعره السلبية من خلال ممارسة الحديث الذاتي.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
 - إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم لديهم، وبعد مراجعة ما تم بالجلسة السابقة، تقدم لهم أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي: -

النشاط الأول

تقوم الباحثة بعرض نموذج للكيفية التي يتم بها تسجيل عملية الحوار الذاتي، من خلال عرض شريحة تحتوي على جدول مكون من (5) أعمدة تمثل مكونات نموذج (ABCDE)، على المشاركين بالمجموعة التجريبية، باستخدام الداتا شو، على النحو التالي:

الحدث (A)	الاعتقاد (B)	النتيجة (C)	المجادلة (D)	الإيجابية (E)
تسجيل موقف سلبي	أنا أشعر بأني سيئة الظن	أنا خجلانة ومحرجة و حزينة	-أنا لا أتعامل معه باستمرار هكذا. - قد يكون السبب هذه المرة خوفاً عليه من أن يكون قد أنفق مدخراته على أشياء سيئة - وبالرغم من الإحساس الذي أشعر به حيال الموقف إلا أن هذا ليس معناه أنه لا يسامحني.	تشعر بالارتياح ويقل التوتر

- وتتم إجراءات تنفيذ هذا النشاط عن طريق قيام الباحثة بتمثيل موقف سلبي أمام المشاركين في المجموعة التجريبية، وتسجيل الحديث الذاتي أمامهم على النحو التالي: " نهرت ابني ذا العشر سنوات من العمر لأنه أنفق نصف مدخراته في شراء شيء لم يرد أن يخبرني

- عنه. بعد مرور ساعة، اكتشفت أنه اشترى لي باقة من الورود التي أحبها لمساعدتي للتغلب على الاكتئاب الذي أعاني منه.
- تتحدث الباحثة إلى نفسها أمام الطلاب ما هو الشعور الذي ينتابني من هذا الموقف؟ ولماذا أعتقد ذلك وتسجل الإجابة (B).
 - تسأل الباحثة نفسها أمام الطلاب ما المشاعر والانفعالات المترتبة على الموقف؟ ماهي النتائج؟ ويتم تسجيل الإجابة في العمود (C).
 - تحاول الباحثة مقاومة الأفكار السلبية بالتحدث إلى نفسها قائلة: "أنا لا أتعامل معه باستمرار هكذا، قد يكون السبب هذه المرة خوفي عليه من أن يكون قد أنفق مدخراته على أشياء سيئة، وبالرغم من الإحساس الذي أشعر به حيال الموقف إلا أن هذا ليس معناه أنه لا يسامحني.
 - تقول الباحثة لنفسها أشعر الآن بالارتياح وانخفاض حدة التوتر.
 - ثم بعد ذلك تطلب الباحثة من كل طالب أن يتخيل موقف مشابه، ويطبق عليه عملية الحوار الذاتي من خلال النموذج (ABCDE).
 - تناقش الباحثة الموقف المقدم من كل طالب مع مناقشته وتوجيهه. ثم تنتقل الى تقديم النشاط الثاني.

النشاط الثاني

تبدأ الباحثة هذا النشاط بأن تطلب من كل طالب أن يغمض عينيه لمدة 3 دقائق دون التفكير ويتخيل صديق يحبه دون مقابل ويدعمه بإيجابياته وسلبياته، ثم تقول له أرسل خطاب إلى نفسك باعتبارك هذا الصديق تنتقد به أحد جوانبك الشخصية أو علاقاتك مع الآخرين، بشرط أن توضح فيه، الجوانب التالية:

- كيف أثرت هذه الصورة السلبية عليه؟
 - ما الأفكار والصور والمشاعر التي تخرج بها عندما تفكر في هذا الجانب من شخصيتك؟
 - ما اعتقادك أو شعورك الناتج عن هذه الصورة السلبية؟
 - كيف يشجعك صديقك ويدعمك في اتخاذ الخطوات اللازمة للتغلب على هذه الصورة السلبية؟
- تنوه الباحثة على الطلاب لا تهتم بصياغة الجمل فقط أكتب ما يخطر ببالك من خلال النموذج التالي:

خطاب للحوار مع النفس

التاريخ

عزيزي

.....
.....

ثم تطلب من الباحثة ان يقوم كل طالب بقراءة رسالته بصوت عال أمام المجموعة، ثم تناقشهم في بعض النقاط المكتوبة في رسائلهم، ثم تسألهم عن شعورهم بعض كتابة هذا الخطاب. وتتلقى منهم الاستجابات، ثم تختتم هذا النشاط بقولها هذا الخطاب قد يكون وسيلة للتعرف به عن أسباب المشاعر السلبية التي قد تعاني منها وكيفية مقاومتها.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في

الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	

٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة العاشرة)

- عنوان الجلسة: التدريب على نموذج (ABCDE) من خلال ممارسة أنشطة متنوعة.
 - زمن الجلسة: 90 دقيقة
 - أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تحديد مكونات نموذج (ABCDE).
 - 2-التعرف على العلاقة بين مكونات نموذج (ABCDE).
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
 - إجراءات الجلسة: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في المجموعة التجريبية والذين يتلقون جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاوض المتعلم لديهم، وبعد مراجعة ما تم بالجلسة السابقة، تقدم لهم أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي: -

النشاط الأول

تبدأ الباحثة إجراءات تنفيذ هذا النشاط بالترحيب وإلقاء التحية على المشاركين في المجموعة التجريبية، وتطلب منهم الوقوف في صفوف بشكل دائري بحيث يكون عدد الصفوف خمسة ليقف كل طالب داخل مربع يكتب عليه أحد رموز نموذج (ABCDE)



ثم تقوم الباحثة بشرح فكرة النشاط أمام الطلاب قائلة: " على الطالب الموجود بالمربع (A) أن يذكر حدث أو موقف سلبي، والطالب الموجود بالمربع (B) يحدد أفكاره السلبية حول هذا الحدث، والطالب الموجود بالمربع (C) يتوقع ناتج الاعتقاد السابق، أما الطالب الموجود في المربع (D) يتحدث إلى نفسه بصوت عال لمقاومة الأفكار السلبية السابقة، وأخيرا الطالب الموجود بالمربع (E) يذكر ناتج جديد حول الأفكار الجديدة ". ثم تطلب الباحثة بعد ذلك من الطلاب التحرك مع عقارب

الساعة ليأخذ كل طالب مكان الآخر وتكرار النشاط حتى يمارس جميع المشاركين في المجموعة التجريبية التدريب على ممارسة واستخدام هذا النموذج، ثم تبدأ بعد ذلك بتقديم النشاط الثاني.

النشاط الثاني

الباحثة: - تقوم بالنظر في المرأة وتذكر موقف حدث لها " كنت قد واجهت صعوبة في الوصول إلى عملي بسبب عطل في السيارة جعلتني أتأخر عن العمل لذلك اضطررت لركوب الحافلة، وهذا ليس وضعاً لطيفاً

الباحثة: - تتحدث إلى نفسها أمام الطلاب بصوت عالٍ " حسناً مزاجي سيئاً ولكن - هل يستحق هذا الموقف كل هذا التذمر والحزن والكآبة؟ ترد الباحثة على نفسها أمام الطلاب بالطبع لا تمكنت من ركوب الحافلة، التي هي أرخص بكثير من الحاجة إلى أخذ سيارة أجرة للعمل، ارتحت من السواعة ومشاكل الطريق، سيارتي يمكن إصلاحها وأعود ركوبها مرة أخرى هذا موقف مؤقت.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	

٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟
٧	هل شعرت بصعوبة فى التواصل مع الباحثة؟
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الحادية عشر)

- عنوان الجلسة: طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها.
 - 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- قيام الباحثة بطرح مجموعة من المشكلات على المشاركين في المجموعة التجريبية، ثم تترك لهم الفرصة الكافية لمحاولة عرض الحلول المتنوعة.
- قيام الباحثة بتوجيه المشاركين في المجموعة التجريبية بضرورة عدم التركيز في حل المشكلات على الحلول التقليدية التي تعتمد على التفكير المنطقي المتسلسل الذي يستخدمه الغالبية العظمى من الأفراد، بل لابد من إعمال العقل بحيث يفكر بشكل جانبي بعيداً عن التفكير المتسلسل.
- توجه الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية بعدم التركيز على أول حل يدهي يتبادر إلى الذهن، ويبدلون جهداً ووقتاً في هذا الحل، وذلك لأن هناك حلولاً أفضل لكنها غير مباشرة أو غير واضحة وبديهية لذلك، فإنه من المفيد صرف التفكير عند حل المشاكل عن الأفكار البديهية المتوقعة، إلى أفكار جديدة وغير متوقعة.
- تنبه الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية بأن الأفكار الأولية الناتجة عن التفكير الجانبي قد لا تكون مفيدة، لكنها قد تقود إلى اكتشاف أفكار جيدة وتبدو منطقية عند الحل النهائي للمشكلة.
- تطرح الباحثة مجموعة من المشكلات على التلاميذ كما يلي:

1. المشكلة الأولى:

اذكر ثلاثة شهور متتالية دون استخدام شهر يناير، فبراير، مارس، إبريل، مايو؟

2. المشكلة الثانية:

في موسم الأمطار بمنطقة شمال أوروبا مشيت وما معي مظلة ولم ألبس معطف ولا حتى قبعة ومع ذلك ماتبلت بقطرة مطر واحدة، فما تفسيرك لذلك؟

3. المشكلة الثالثة:

في قاعة اجتماعات اجتمع وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب، ومعه مجموعه من الطلبة المرشحين لاختيار رئيس اتحاد الطلبة بالكلية، وبعد التعارف وتقديم كل منهم لسيرته الذاتية، قام الاستاذ، بتسليم كل مرشح كيس صغير به مجموعة من بذور الزهور، ثم طلب منهم جميعًا إنباتها في إصيص ومراعاتها حتى تنمو وتزهر خلال شهر وأكثر زهرة جميلة سيكون صاحبها رئيس اتحاد الطلبة.. وبعد شهر حضر جميع الطلاب المرشحين ومع كل منهم أصيص زهور به أروع أشكال الزهور ما عدا واحد فقط جلس وسطهم واصيصه فارغ من الزهور وما زالت به فقط البذور التي زرعها ولم تنبت أى شيء علي الإطلاق.. فجلس وحيدًا يتأمل الحاضرين بصمت وهم يتباهون بزهورهم، وهو يشعر بالقلق، واتهامه بالتقصير في رعاية هذه البذور حتى تنمو وتزهر، علي الرغم من أنه بذل كل جهده بإخلاص في محاولة إنبات تلك البذور دون فائدة ولم يقصر في شيء، ثم يدخل الاستاذ القاعة ويتأمل جميع الحاضرين، حتى تقع عيناه علي هذا المرشح الوحيد ذو الأصيص الفارغ ويستدعيه ويسأله سؤال واحد فيرد عليه هذا المرشح بإجابة مختصرة.. وبعدها يعلن للجميع أن هذا هو رئيس اتحاد الطلبة... بما تفسر أسباب اختيار الأستاذ لهذا الطالب صاحب الإصيص الفارغ ليكون رئيسا لاتحاد الطلبة؟!

- تترك الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامة دون النقد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقيدهم بنمط محدد للإجابات مع ضرورة التأكيد على ضرورة التحرر من الإطار الفكري التقليدي، وأن نكون غير تقليديين في تفكيرنا.
- توفر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيع التلاميذ على التفاعل فيما بينهم.
- تتيح الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحد من الطلاب أو السخرية من إجابته، كما تنبه الباحثة الطلاب عند عرض الحلول

ضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، نطق الحروف من مخارجها الأصلية، عرض فكرته بطريقة مرتبة.

- تمدح الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية، ليشعروا بقيمة ما حققوه، وان يكونوا أكثر تفائلاً وثقة في قدراتهم وأنفسهم في حل ما يواجههم من مشكلات بطرق غير تقليدية.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	

٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الثانية عشر)

- عنوان الجلسة: طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها.
 - 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة ولكي تنشط الباحثة تفكيرهم طرحت عليهم مجموعة من الألغاز لإثارة تفكيرهم وتنمية قدراتهم على استخدام مهارات التفكير الجانبي:
 - أ- ما الشيء الذي كلما طال قصر؟
 - ب- ما الشيء الذي عظمة بالخارج ولحمه بالداخل؟
 - ج- ما الشيء الذي نبتلعه ونبتلعنا؟
- تذكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية قبل طرح المشكلات عليهم بضرورة عدم التركيز في حل المشكلات على الحلول التقليدية بل لابد من إعمال العقل بحيث يفكر بشكل جانبي بعيداً عن التفكير المتسلسل، عدم التركيز على أول حل يبدى يتبادر إلى الذهن وذلك لأن هناك حلولاً أفضل لكنها غير مباشرة أو غير واضحة وبديهية لذلك.
- تنبه الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية بأن الأفكار الأولية الناتجة عن التفكير الجانبي قد لا تكون مفيدة، لكنها قد تقود إلى اكتشاف أفكار جيدة وتبدو منطقية عند الحل النهائي للمشكلة.
- تطرح الباحثة مجموعة من المشكلات على التلاميذ كما يلي:

1. المشكلة الأولى:

- اذكر خمسة من أيام الأسبوع دون أن تذكر السبت أو الأحد أو الاثنين أو الثلاثاء، أو الأربعاء؟

2. المشكلة الثانية:

- كيف يمكن لطفل أن يسقط من بناء ذو خمسين طابق لكنه يظل على قيد الحياة ولم يحدث له أى شيء؟

3. المشكلة الثالثة:

- سائق سيارة يسير بسيارته النقل في عكس الاتجاه في طريق ذو اتجاه واحد ومع أن الشرطة رأته لم تقم بالقبض على ذلك الرجل؟ فسر ذلك المشكلة كيف يسير الرجل أمام الشرطة دون أن تقبض عليه؟
- تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقيدهم بنمط محدد للإجابات مع ضرورة التأكيد على ضرورة التحرر من الإطار الفكرى التقليدى، وأن نكون غير تقليديين في تفكيرنا.
- توفر الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية جو آمن ملى بالحب والحماسة لتشجيعهم على تقديم الحلول والتفاعل فيما بينهم.
- تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحد منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبه الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية اثناء عرض الحلول ضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، نطق الحروف من مخارجها الأصلية، وعرض أفكارهم بطريقة منظمة.
- تمدح الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية، ليشعروا بقيمة ما حققوه، وإن يكونوا أكثر تفائلا وثقة في قدراتهم وأنفسهم في حل ما يواجههم من مشكلات بطرق غير تقليدية.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الثالثة عشر)

- عنوان الجلسة: التفكير الإيجابي: مفهومه ومعوقاته.
- زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على مفهوم التفكير الإيجابي.
 - 2- تحديد معوقات التفكير الإيجابي.
 - 3- يستنتج نتائج التفكير الإيجابي.
 - 4- يقارن بين الشخصية السلبية والشخصية الايجابية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم السؤال التالي: ما المقصود بمفهوم التفكير الإيجابي؟
- تتيح الباحثة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية الإجابة على هذا السؤال، ثم تقوم بتسجيل الإجابات المقدمة من كل طالب منهم على السبورة، ثم تناقش كل طالب في الإجابات المقدمة منه، والتعليق عليها ثم بعد ذلك تقدم لهم الباحثة التعريف التالي لمفهوم التفكير الإيجابي: " نمط من أنماط التفكير المنطقي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يتحملها في بعض المعتقدات التي قد توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية، مثل: السيطرة الالية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، والتركيز على العيوب والاقبال من المميزات".
- ثم تسأل الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية السؤال التالي: ما معوقات التفكير الإيجابي؟ وتتيح الفرصة لهم لتقديم إجابات لهذا السؤال، ثم تتم مناقشتهم فيما تم تقديمه من إجابات لهذا السؤال، مع تقديم شريحة تتضمن معوقات التفكير الإيجابي. والتي تتمثل في: -
 - 1- ضعف الايمان بالهدف وبمعتقداتك الإيجابية.
 - 2- البرمجة السابقة.
 - 3- عدم وجود أهداف محددة لدى الفرد.

4- الخوف من الفشل، بان يشعر الانسان انه إذا أقدم على فعل اى عمل حتما سيفشل، وبالتالي فهو لا يقدم على الاعمال المختلفة، ويفعل ما تضطره اليه حاجاته الأساسية فقط.

5- المؤثرات الداخلية والخارجية والعيش في الماضى.

- ثم تسأل الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية السؤال التالى: ما صفات الشخصية الإيجابية؟ وتتيح الفرصة لهم لتقديم إجابات لهذا السؤال، ثم تتم مناقشتهم فيما تم تقديمه من إجابات لهذا السؤال، مع تقديم شريحة تتضمن معوقات التفكير الإيجابي. والتي تتمثل في:

1- الايمان بالله سبحانه وتعالى والاستعانة به والتوكل عليه.

2- التحلي بالقيم العليا مثل: الصدق والأمانة وحب الخير للناس.

3- الاستفادة من التحديات والصعوبات التي تواجه الفرد.

4- الثقة بالنفس والرغبة في التغيير للأفضل.

5- الاجتماعية وحب مساعدة الاخرين.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الرابعة عشر)

- عنوان الجلسة: موافقة الأفكار مع المشاعر (العواقب).
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- التمييز بإتقان بين الأفكار والمشاعر (العواقب).
 - 2- تحديد الأفكار التي تدور برأسه.
 - 3- يقارن ويحدد الفروق بين الأفكار السلبية والأفكار الايجابية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتدعيم الإيجابي.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
 - تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم المثال التالي:
 - الحدث العصيب: يتمثل في أن يوافق عيد ميلادك، وقد أقيمت حفلا بهذه المناسبة، ودعوت عدد كبير من زملاءك، وبعد تناولكم تورتة عيد الميلاد، بدأت مجموعة من زملاءك في الهمس فيما بينهم، ولم يخبروك بما يقولون".
 - المعتقدات: انهم حمقى، انهم يتهامون على في حفل عيد ميلادي، ليتنى ما دعوتهم الى الحفلة.
 - العواقب: لقد شعرت بغضب شديد، وسألت والدتك ان كان بوسعى ان اطلب منهم مغادرة الحفلة.
 - تترك الباحثة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية، بمناقشة هذا الموقف والتعليق عليه، مع تقديم الأفكار السلبية، وما يقابها من أفكار إيجابية، وعرضها على السبورة، ومنها: انهم يعدون له مفاجأة في عيد ميلاده، ففي هذه الحالة ماذا سيكون شعوره، هل سيسأل والدته إذا كان بواسعه ان يطلب منهم مغادرة الحفلة، ثم تعلق الباحثة على ما تم تقديمه، مع تقديم التدعيم المناسب. ثم بعد ذلك تؤكد لهم الباحثة أن الأفكار هي التي تسبب المشاعر، وأن الأفكار السلبية يمكن تحويلها الى إيجابية، وبالتالي سوف تتغير العواقب المترتبة عليها بناء على تغيير الأفكار والمعتقدات، وان الأفكار وليس الاحداث هي السبب في المشاعر بشكل مباشر، وتذكرهم بأن الاحداث (A) ليست

هي السبب في العواقب والانفعالات (c)، ولكن الأفكار والمعتقدات التي تكونت عن الاحداث والأزمات هي المسببة للعواقب والانفعالات.

- ثم تقدم الباحثة النشاط التالي للمشاركين في المجموعة التجريبية: وتطلب فيه من كل طالب منهم رسم خطأ يصل بين كل فكرة والمشاعر المتوافقة مع هذه الفكرة، وكل فكرة سوف تثير بداخلك شعورا مختلفا، وذلك على النحو التالي: -

1- تشاجرت مع صديقك المقرب:

المشاعر	الأفكار
غاضب	1-الان لم يعد لدى اصدقاء
على ما يرام	2-لقد تعمد صديقي ان يعاملنى بواضعه
حزين	3-سوف نتصالح ونستعيد صدقتنا من جديد

2- حصلت على درجة منخفضة في امتحان الميترم لمقرر التحليل الدالى:

المشاعر	الأفكار
على ما يرام	1-سوف تتسبب هذه النتيجة في المتاعب في البيت
خائف	2-لقد كنت الهو كثيرا بدلا من استنكار دروسى والاستعداد للامتحان
تشعر بالذنب	3-يمكننى ان ابذل المزيد من الجهد لكى احقق نتيجة افضل في الامتحان النهائى

3- يسمح لاختيك الأكبر بان يبقى خارج المنزل حتى وقت متأخر ولا يسمح لك بذلك:

المشاعر	الأفكار
غاضب	1-لا يسمح لى ابدأ بالاستمتاع بوقتي
على ما يرام	2-انهم يحبونه أكثر منى
حزين	3-لقد اصطحبوني معهم الى النادى وليس هو

- تتيح الباحثة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية بالاستجابة على النشاط السابق، ثم تقوم بتسجيل الإجابات المقدمة من كل طالب منهم على السبورة، ثم تناقش كل طالب في

الإجابات المقدمة منه، والتعليق عليها مع التأكيد على أن الأفكار هي الأسباب الرئيسية للمشاعر وليست الأحداث التي نمر بها.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الخامسة عشر)

- عنوان الجلسة: جوانب القوة والضعف الشخصية الإنسانية.
- زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصيته.
 - 2- تحديد الطرق والأساليب التي تساعد في التغلب على نواحي الضعف في شخصيته وتنمية نواحي القوة وتعظيم الاستفادة منها.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو، نموذج لدرع التميز الشخصي.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، النمذجة، تمثيل أدوار، والتدعيم الإيجابي.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي:

توزع الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية ورقة بها نموذج للدرع الشخصي موضحة لهم فكرة النشاط على النحو التالي:

أمامك نموذج للدرع مقسم إلى خمس أجزاء، كل جزء من هذه الأجزاء يمثل بسؤال يوجد في أسفل الورقة، وتتمثل هذه الأسئلة في:

 - 1- هل لديك أشياء تقوم بها بشكل جيد؟ ما هي؟
 - 2- هل تلقيت ثناء من الآخرين على أداء معين؟
 - 3- هل لديك صفات إيجابية في شخصيتك تدركها جيداً؟ ما هي؟
 - 4- هل تعرضت لموقف صعب من قبل ولا تستطيع التغلب عليه؟ ما هو؟
 - 5- هل لديك عيوب في شخصيتك تؤثر على أدائك؟

ثم تطلب منهم الباحثة الإجابة عن الأسئلة فإذا كانت الإجابة على السؤال تتضمن أفكار إيجابية لون الجزء الخاص بهذا السؤال باللون الأزرق الفاتح، وإذا تضمن إجابة السؤال أفكار سلبية قم بقص هذا الجزء من الدرع. وراجع شكل الدرع الخاص بك بعد الانتهاء من الإجابة على الأسئلة الخمس السابقة. وهنا يقول أحد المشاركين هناك أجزاء في الدرع ناقصة، وتعلق الباحثة وتوضح فكرة أن هذه الأجزاء عبارة عن نقاط ضعف يمكن أن تخترق شخصيته، ثم تطلب الباحثة من

المشاركين، في حالة ما إذا كان لديكم أجزاء في درعكم الشخصي ناقصة عليك أن تستبدل أفكارك السلبية إلى أفكار إيجابية لاستكمال الدرع من خلال التحدث إلى الذات بالأسئلة التالية:

1- ما هو شعورك تجاه الموقف؟ أو ما هو اعتقادك؟

2- كيف تؤثر عليك هذه الأفكار؟ وماهي نتائجها؟

ثم تطلب الباحثة من الطلاب الذين لديهم نقاط ضعف بالتحدث إلى ذاتهم بالأسئلة السابقة على الطالب أن يتحدث إلى نفسه حديث إيجابي لمقاومة أفكاره السلبية عن قدراته ينتابني شعور بأن:

"هذه ليست النهاية أستطيع أن أتغير، من الممكن أن أحسن.....، أستطيع أن أتعامل مع الموقف برغم كل العقبات، فأنا أستطيع.....، لدى القدرة على.....، ويعتبر هذا الشيء مؤقت لا يحدث باستمرار. ثم تناقش الباحثة استجابات المشاركين وتعلق عليها، مع التأكيد على أن هذا الدرع لحماية شخصيتك فكلما كانت هناك مناطق إيجابية أكثر كلما زادت قوتك الشخصية، وكلما تغلبت على المناطق السوداء (الأفكار السلبية) في شخصيتك.

بعد ذلك تقوم الباحثة بتقديم النشاط التالي: تقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة وتطلب من كل مجموعة أن تكتب سيناريو بسيط يتضمن موقف معين

- تطلب الباحثة من كل مجموعة أن تحدد دور لكل طالب في تمثيل الحدث بحيث يمثل أحد الطلاب الموقف، وآخر يمثل دور شخص متفائل يقدم الدعم الإيجابي لصاحب الحدث، أما الطالب الأخير يقوم بدور شخص متشائم يلقي بالمشاعر السلبية على صاحب الحدث
- تمثل الباحثة مثال أمام الطلاب تكتب سيناريو بسيط عن حدث معين وتقرئه أمام الطلاب فتقول " شاركت في أحد الندوات الاجتماعية وأثناء مشاركتي حدث ما لا أتوقعه أسأت فهم ما قاله أحد الحاضرين مما جعلني أشعر بالغباء وكنت في أسوأ حالتي
- تختار الباحثة أحد الطلاب ليقوم بدور الصديق المتفائل وعليه أن يحاول خفض المشاعر السلبية لصاحب الحدث فيقول "لا تنسى أن أداءك كان جيد ولا غبار عليه"
- يرد الطالب الذي يمثل الصديق المتشائم "تبا لك كانت ذلك حماقة منك"
- فيجادل الصديق المتفائل "الكل يفهم أنك لا تقصد فلست مسؤل عما حدث"
- يرد المتشائم "ارتكبت خطأ لا يغفر أبدا"
- فيرد المتفائل "تخطى الحدث طالما لم يعقبه نتائج سلبية مؤثرة"
- ويبدأ المتفائل أن يلقي الأسئلة التالية على صاحب الحدث هل أنت المسؤل عن الحدث؟
- هل تعتقد إن شعورك سيستمر؟ لا فهو موقف مؤقت

- هل يؤثر على جميع المواقف الأخرى؟ لا يظهر في جميع المواقف.
- تتيح الباحثة الفرصة للمشاركين في المجموعة التجريبية بالاستجابة على النشاط السابق، ثم تقوم بتسجيل الإجابات المقدمة من كل طالب منهم على السبورة، ثم تناقش كل طالب في الإجابات المقدمة منه، والتعليق عليها مع التأكيد على أن الأفكار هي الأسباب الرئيسية للمشاعر وليست الأحداث التي نمر بها.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	

٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم		التعليق
	نعم	لا	
١			هل موضوع الجلسة مناسب لك؟
٢			هل عرض الجلسة مناسب لك؟
٣			هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟
٤			هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟
٥			هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟
٦			هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟
٧			هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟
٨			هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟
٩			هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة السادسة عشر)

- عنوان الجلسة: طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها.
 - 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، من خلال الألعاب اللفظية والألغاز.
 - 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، للألعاب والألغاز اللفظية التي تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي:

تقوم الباحثة بتعريف المشاركين في المجموعة التجريبية بطبيعة الألعاب اللفظية حيث تقوم بعرض بعض الألغاز اللفظية عليهم، لتوضيح هذه الألغاز فعلى سبيل المثال " ما المدينة التي بها ألف يوم؟ وتعرض الباحثة عليهم الحروف الهجائية التالية: أ ل ف ي و م، ثم تطلب منهم دمج هذه الحروف مع بعضها، أو تغيير التشكيل حتى يتم التوصل لاسم المدينة وهكذا إلى أن يصل الطالب لحل هذا اللغز وهو " مدينة الفيوم ".

ثم تطرح الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية بعض الألغاز اللفظية لإثارة تفكيرهم وتنمية قدراتهم على استخدام مهارات التفكير المختلفة على النحو التالي:

 - أ- ما الكلمة التي يبطل معناها إذا نطقنا بها في اللغة؟
 - ب- ما البيت الذي ليس فيه أبواب؟
 - ج- اسم مؤنث رباعي إذا قطعت رأسه أصبح "عاد" وإذا قطعت عينه أصبح " ساد" فما هو؟
 - د- جملة مفيدة تحتوي على "24" حرفاً غير منقوطة فما هي؟

هـ - كلمة في اللغة من أربعة حروف.. إذا أكل الإنسان نصفها يموت، وإذا أكلها كلها لا يموت.. فما هي؟

و- ما الذى تراه في الليل ثلاث مرات وفى النهار مرة واحدة؟

ز- ما الشيء الذى يستحيل كسره في اللغة العربية؟

ثم تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقديمهم بنمط محدد للإجابات. مع توفير جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيعهم على التفكير وتقديم الحلول، وعلى التفاعل فيما بينهم.

ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحداً منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبهم الباحثة بضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، عندما يقومون بعرض اجاباتهم. ثم تقوم الباحثة بتحليل الأخطاء التى وقع فيها للمشاركين في المجموعة التجريبية أثناء العرض ثم تمدح الباحثة لهم التدعيم المناسب، ليشعروا بقيمة ما حققوه، لإكسابهم الثقة بالنفس والمثابرة في الأداء.

تقوم الباحثة بتقديم نشاط آخر للمشاركين في المجموعة التجريبية، يتمثل في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية، والتي يتطلب الإجابة استخدام مهارات التفكير المختلفة:

أ- ما الشيء الذى أمامك ولن نراه؟

ب- ما هو أضعف البيوت على وجه الأرض؟

ج- ما الشيء الذى إذا زاد نقص؟

ثم تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقديمهم بنمط محدد للإجابات. مع توفير جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيعهم على التفكير وتقديم الحلول، وعلى التفاعل فيما بينهم.

ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحداً منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبهم الباحثة بضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، عندما يقومون بعرض اجاباتهم. ثم تقوم الباحثة بتحليل الأخطاء التى وقع فيها للمشاركين في المجموعة التجريبية أثناء العرض ثم تمدح الباحثة لهم التدعيم المناسب، ليشعروا بقيمة ما حققوه، لإكسابهم الثقة بالنفس والمثابرة في الأداء.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في

الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستثمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة السابعة عشر)

- عنوان الجلسة: مناقشة الذات.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تحديد معنى مناقشة الذات ومهاراتها الفرعية.
 - 2-التفرقة بين حديث ومناقشة الذات.
 - 3-تقنين ودحض الأفكار التشاؤمية من خلال الحديث الذاتي.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، التخيل.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي:

تقوم الباحثة بتعريف المشاركين في المجموعة التجريبية بطبيعة النشاط الذى يتم في الجلسة الحالية، والذى يمثل في التدريب على مهارة مناقشة الذات وتقنين الأفكار التشاؤمية، وفى البداية تطلب من كل طالب من المشاركين في المجموعة التجريبية الإجابة عن السؤال التالي: ما المقصود بمهارة مناقشة الذات؟ ثم تتيح الفرصة لكل طالب منهم في تقديم إجابة على هذا السؤال مع تسجيل اجابته على السبورة، مع مناقشة كل طالب في الإجابة الذى تقديمها لهذا السؤال، والتعليق عليها. ثم بعد ذلك تعرض الباحثة عليهم شريحة تتضمن تعريف مفهوم مناقشة الذات على النحو التالي: "مناقشة الذات طريقة فعالة وقوية لاختبار صحة تفسيراتنا غير الواقعية والتشاؤمية وهى تقوم على أساس التعامل مع معقداتنا على انها مجرد افتراضات قابلة للشك يجب ان تخضع للاختبار لأنها قد تكون صحيحة او مبالغ فيها او حتى خاطئة كلية ومن ثم العمل على تغييرها وتصحيحها". ثم توضح لهم ضرورة توافر أربع مهارات لنجاح عملية مناقشة الذات هي:

 - 1- جمع الأدلة.
 - 2- توليد البدائل.
 - 3- التقييم الصحيح للأدلة.
 - 4- قبول الرأي (الدليل) الصحيح.

وبعد ذلك تنتقل الباحثة مع المشاركين في المجموعة التجريبية لتوضيح الفرق بين مهارة حديث الذات ومهارة مناقشة الذات، وتطلب من كل طالب منهم الإجابة على هذا السؤال. ثم تعطى

الفرصة الكافية لكل طالب منهم لتقديم اجابته على السؤال وكتابتها على السبورة، ومناقشة هذه الإجابات معهم، ثم توضح لهم ان حديث الذات هو ما يقوله الانسان او يؤكد نفسه عندما يفعل مع نفسه او يتفاعل مع تقييمه الذاتي لأدائه، اما مناقشة الذات عبارة عن حوار او مجادلة متعمدة مع الذات لإثبات عدم صحة الأفكار التشاؤمية والتخلص منها.

ثم تعرض عليهم الباحثة بعد ذلك شريحة بها منشورا لنموذج لفتاة تدرس بالدراسات العليا تتحدث مع نفسها بعد تعرضها لازمة، ويتلخص المنشور على النحو التالي:

لقد بدأت مؤخرا في تلقي دروس ليلية عقب العمل بهدف الحصول على درجة الماجستير وأجريت مجموعة من الاختبارات ولكنني لم احقق النجاح بالمستوى الذي كنت اطمح اليه. يا لها من درجات سيئة للغاية تلك التي حصلت عليها بالتأكيد كنت أسوأ الطلبة اننى غبية للغاية كما اننى كبيرة في السن لدرجة لا تسمح لى بمجارة هؤلاء الطلبة الأصغر سنا لقد تأخر بى الوقت كثيرا.

لقد انتابنى اكتئاب شديد كما شعرت باننى عديمة الفائدة وشعرت بتحرج شديد لقيامى بهذه المحاولة من البداية وقررت الانسحاب من المحاضرات التي كنت احضرها والاكفاء بالوظيفة التي اعمل بها.

مناقشة الذات وتفنيد الأفكار التشاؤمية: إنني ابالغ كثيرا في تقدير الأمور فقد كنت اطمح للحصول على تقدير ممتاز في جميع المواد الا إنني حصلت على تقدير جيد جدا وجيد ولم تكن هذه التقديرات سيئة للغاية قد لا أكون ابلت بلاء حسنا فلا المحاضرات الا إنني لم اكن الأسوأ أبدا وراجعت الامر فوجدت ان الشخص الذي كان يلينى قد حصل على تقدير مقبول في معظم المقررات وتقدير ضعيف في بقية المقررات وسبب عدم بلائى الحسن لم يكن نتيجة لتقدمى في العمر فتوجد أسباب أخرى لم تجعلنى الأفضل ربما كان مطلوب منى أشياء أخرى مطلوب إنجازها اثنا الدراسة مما أدى الى عدم كافية الوقت المتاح لى للمذاكرة والدراسة فكننت اعمل بوظيفة تتطلب منى العمل معظم الوقت وكانت لى عائلة تطلب منى قضاء وقتا كافيا معها اننى اعتقد اننى ابلت بلاء حسنا في الاختبارات الى حد كبير والان وبعد مرورى بهذه الاختبارات فانا اعرف جيدا حجم العمل المطلوب منى وحجم الجهد الذى يجب ان ابذله في مذاكرتى في المستقبل حتى يمكننى تحقيق النجاح المطلوب وليس من المفترض ان افكر الان فيمن سوف يقوم باعطائى فرصة افضل للعمل فلا يصح ان اشغل تفكيرى على الاطلاق بهذا الامر فكل من يتخرج من هذا البرنامج يحصل تقريبا على وظيفة جديدة وبالنسبة لى الان فانا بحاجة للتركيز على المناهج المقررة والحصول على الدرجة التي أحاول الحصول عليها وعند التخرج يمكننى التركيز على

محاولة لحصول على وظيفة أفضل. وتطلب الباحثة من كل طالب من المشاركين في المجموعة التجريبية تحديد الازمة والمعتقدات والعواقب في المنشور السابق لهذه الفتاة، ثم مناقشة استجابتهم وتقديم التدعيم المناسب.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	

	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	١٠
	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	١١
	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	12

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الثامنة عشر)

- عنوان الجلسة: مجادلة الأفكار السلبية.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تحديد الأفكار السلبية.
 - 2- يحاول التفكير في كيفية تحيل الأفكار السلبية الى أفكار إيجابية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، شجرة التفاوض، هرم التفاوض، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، النمذجة.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي باستخدام الداتا شو:



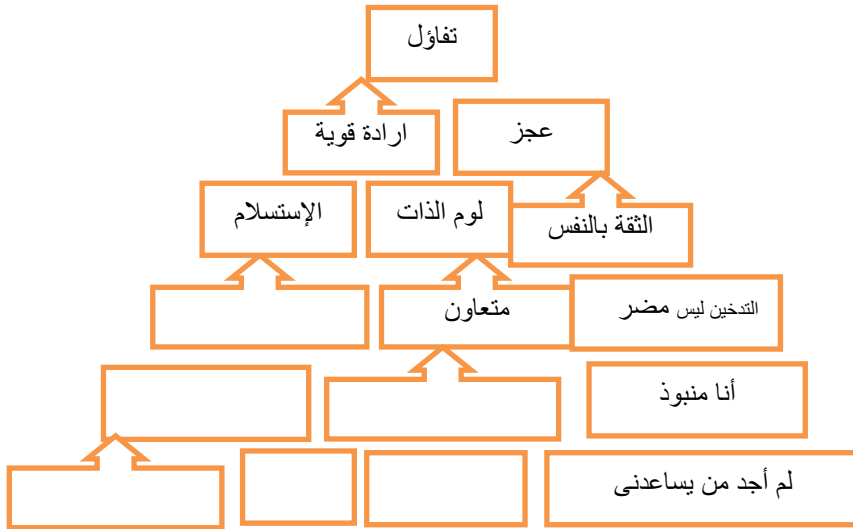
ثم تقول الباحثة تتناول الشريحة التي امامكم صورة لشجرة تنبت في أرض قحطاء مليئة بالأعشاب السلبية التي تقف عائق في ظهور أوراق الشجرة، المطلوب من كل طالب منكم أن يعالج هذه الأعشاب السلبية بمجادلتها من خلال الاستجابة على هذه الأسئلة:

- لماذا تشعر بهذا؟
- هل هذا الشعور يلزمك دائماً؟ إذا لماذا؟
- هل تتأثر بهذا؟
- لماذا لا تحاول تغيير أفكارك؟

• كيف تغير التفكير بشكل إيجابي؟

- تقوم الباحثة بعرض شريحة أخرى تتناول إجابات وبدائل لهذه الاسئلة مثال على ذلك " أنا أشعر بالضعف " إذا أختار الطالب استجابات على الأسئلة السابقة كهذه (نعم أقع في مشاكل بسببها، بالرغم من ذلك أنا لست جبان أستطيع أن أتحكم في المواقف الصعبة وأظهر بصورة قوية حتى ولو لبعض الوقت، بعض المواقف قد تكون هي سبب هذا الشعور لكنى أستطيع أن أفعل ما أريد في مواقف أخرى إذن انا لست ضعيف أشعر بهذا لبعض الوقت وليس دائماً). إذا قد تمت المجادلة على الطالب الذي أستطاع مقاومة هذا العشب السلبي (فكرة سلبية) أن يسحب الفكرة الإيجابية المواجهة للفكرة التي تمت مقاومتها ويضعها محلها ومنها تنمو مجموعة من أوراق الشجرة وهكذا حتى يصل الى قمة الشجرة (التقاؤل).

ثم بعد ذلك تعرض الباحثة شريحة أخرى تتضمن النشاط التالي كمحاولة أخرى لتوضيح الكيفية التي تتم بها مجادلة الأفكار السلبية:



ثم توزع الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية نموذج من هذا النشاط، ثم تلقى عليهم تعليمات لكيفية التعامل مع هذا النشاط فتقول هذه المربعات بها سمات إيجابية وبها سمات سلبية وبعض السمات الإيجابية تجعلك تصعد للأمام خطوة، أما السمات السلبية تجعلك تقف مكانك ولا تتقدم فعليك مقاومتها للصعود مرة أخرى، وعليك مقاومة الأفكار السلبية من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

• ما هو شعورك تجاه هذه الفكرة السلبية؟

- لماذا تعتقد هذا؟
 - ماهي النتيجة التي تتوقعها؟
 - هل تعتقد أنك أنت المسئول عن النتيجة؟
- ثم تسجل الباحثة إجابات كل طالب من المشاركين في المجموعة التجريبية وتقوم بالتعليق عليها وتقديم التدعيم المناسب.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم		التعليق
	نعم	لا	
١			هل موضوع الجلسة مناسب لك؟
٢			هل عرض الجلسة مناسب لك؟
٣			هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟
٤			هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟
٥			هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟
٦			هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟
٧			هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟
٨			هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟
٩			هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

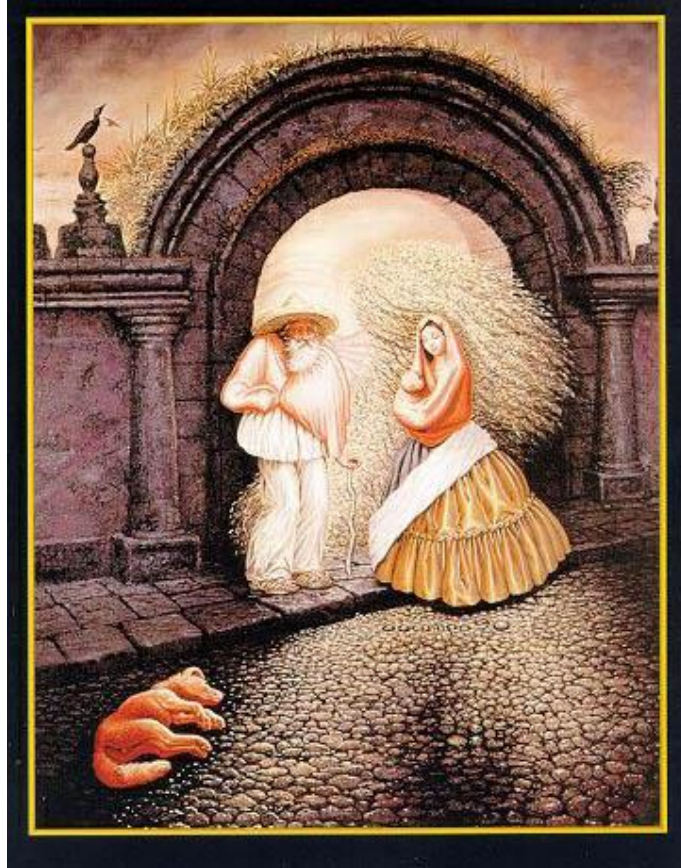
(الجلسة التاسعة عشر)

- عنوان الجلسة: طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها.
 - 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والتخيل.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة ولكي تنشط الباحثة تفكيرهم طرحت عليهم مجموعة من الألغاز لإثارة تفكيرهم وتنمية قدراتهم على استخدام مهارات التفكير الجانبي، على النحو التالي:
- 1- رجل يسكن في الدور العاشر، ودائماً ما يستقل المصعد إلي الطابق الأسفل، وعند عودته يصعد للدور السابع، ثم يكمل باقي الأدوار مشياً، برغم أنه يكره المشي، فلماذا يفعل ذلك؟
- 2- لديك (12) صندوقاً في أحد منها عمله ب (5) قروش، (11) منها بها عملات ب (10)، ولديك (3) موازين مختلفة يمكن استخدامها كأثقال علي الميزان. فكيف يمكن معرفة الصندوق الذي به العملة (5) قروش ؟
- 3- مربى ماشية لديه (12) خروفاً، ويريد أن يضع كل منها في مكان مثلث مخصص به، ولديه (6) ألواح خشبية كبيرة، و (6) ألواح خشبية قصيرة فكيف يفعل ذلك ؟

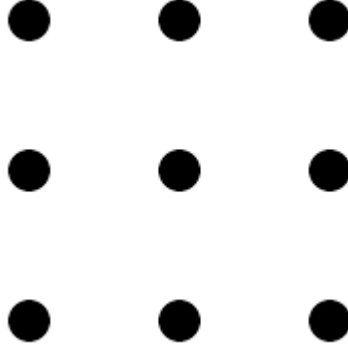
تذكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية قبل طرح المشكلات عليهم بضرورة عدم التركيز في حل المشكلات على الحلول التقليدية بل لابد من إعمال العقل بحيث يفكر بشكل جانبي بعيدًا عن التفكير المتسلسل، عدم التركيز على أول حل يدهي يتبادر إلى الذهن وذلك لأن هناك حلولاً أفضل لكنها غير مباشرة أو غير واضحة وبديهية لذلك.

- تتبها الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية بأن الأفكار الأولية الناتجة عن التفكير الجانبي قد لا تكون مفيدة، لكنها قد تقود إلى اكتشاف أفكار جيدة وتبدو منطقية عند الحل النهائي للمشكلة.

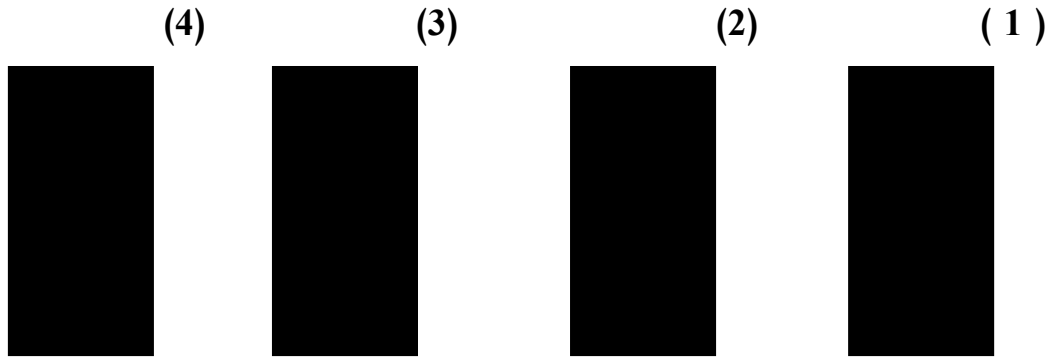
- تطرح الباحثة مجموعة من المشكلات على التلاميذ كما يلي:
المشكلة الأولى:



حدد علي الصورة عدد الأوجه الموجودة في الشكل السابق؟
المشكلة الثانية:



صل بين النقاط التسعة بخط متصل، وبأكثر من طريقة، بشرط ألا تترك القلم إلا بعد الانتهاء من التوصيل.
المشكلة الثالثة:



أمامك 4 مستطيلات كيف يمكن وضعهم في أماكن مختلفة لتكوين تشكيلات متنوعة.

- تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقيدهم بنمط محدد للإجابات مع ضرورة التأكيد على ضرورة التحرر من الإطار الفكري التقليدي، وأن نكون غير تقليديين في تفكيرنا.
- توفر الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيعهم على تقديم الحلول والتفاعل فيما بينهم.

- تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحد منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبه الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية اثناء عرض الحلول ضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، نطق الحروف من مخارجها الأصلية، وعرض أفكارهم بطريقة منظمة.
- تمدح الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية، ليشعروا بقيمة ما حققوه، وان يكونوا أكثر تفائلاً وثقة في قدراتهم وأنفسهم في حل ما يواجههم من مشكلات بطرق غير تقليدية.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	

٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة العشرون)

- عنوان الجلسة: مهارة توليد البدائل.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تحديد معنى مهارة توليد البدائل.
 - 2-التمييز بين البدائل المختلفة.
 - 3-يعطى بعض الأمثلة لجمع الأدلة اثناء المرور بمشكلة ما.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، لعب الأدوار، النمذجة، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي:

تقوم الباحثة بتعريف المشاركين في المجموعة التجريبية بطبيعة النشاط الذى يتم في الجلسة الحالية، عن طريق توجيه السؤال التالى لهم: هل كل ما يحدث لنا من أزمات يكون وراء حدوثه سبب واحد؟ ثم تتلقى الباحثة إجابات المشاركين بالمجموعة التجريبية تسجيلها على السبورة ثم تقوم بمناقشتهم فيما قدموه من إجابات ثم توضح لهم ان المشاكل والأزمات التي نتعرض لها تكون لها أسباب عديدة ولذا فان مرحلة توليد الأفكار وطرح البدائل لتأكيد صحة معتقداتنا حول الازمة التي تعرضنا لها يعتبر مرحلة مهمة وهى موضوع جلسة اليوم.

ثم تعرض الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية مشكلة على شريحة بور بوينت تتمثل في: إذا كان اداؤك في امتحان معين ضعيف، فما السبب في ذلك وهل هناك سبب وحيد لحدوث هذه المشكلة ثم تطلب الباحثة منهم الإجابة على هذا السؤال وتقوم بكتابة الإجابات على السبورة ونفترض ان اجابتهم كانت على النحو التالى:

صعوبة الامتحان - عدم تكريس وقت كاف للمذاكرة - عدم المذاكرة باهتمام - درجة ذكاء الطالب -نزاهة أستاذ المقرر - أداء الطلبة الاخرين - الإحساس بالتعب.

ثم تناقش الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية في جميع البدائل مع التركيز على البدائل التي يمكن تغييرها مثل عدم تكريس وقت كاف للمذاكرة - والأسباب غير الشخصية مثل من الممكن ان يكون الأستاذ غير عادل في إعطائي الدرجة التي استحقها ثم توضح الباحثة لهم ان الاشخاص

المتشائمون دائما ما يختارون أسوأ الأسباب المحتملة مع انها في الغالب لا تكن السبب الرئيسي في حدوث ما يحدث له وان التفكير التشاؤمي يتضمن العكس دائما.

ثم تعرض الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية نموذجا لحوار دار بين خديجة ووالدتها بسبب اعلان الكلية عن رحلة لمعسكر أبو قير بالإسكندرية وتختار الباحثة طالبتين من المشاركات في المجموعة التجريبية تلعب احدهما دور الام وتلعب الأخرى دور البنات وتطلب من باقى افراد المجموعة متابعة الحوار بدقة، ويتم عرض الحوار على النحو التالي:

خديجة: مرحبا يا امي هناك مجموعة من زملائى سيذهبوا لرحلة لمعسكر أبو قير بالإسكندرية سوف تكون رحلة مذهلة هل يمكننى ان اذهب معهم؟

الأم: حسنا يا خديجة لا اعرف يجب ان أفكر في الامر من الذى سيذهب معك ومن الذى سوف يتولى قيادة السيارة؟

خديجة: طموح زميلتى سوف تذهب معى وسوف تقوم إدارة الجامعة بإعداد اتوبيس لتوصلينا الى المكان.

الأم: ومن سيذهب أيضا لا اريد ان تكون هذه الفتاة اية بصحبتك انها فتاة سيئة.

خديجة: يا ألهي أمي تمهلى اية ليست بهذا السوء فقد اساءت التصرف مرة واحدة فقط وهناك طلبة وطالبات اخرين سوف يكونوا هناك أيضا.

الأم: هل هناك رقم هاتف يمكن ان اتصل بك من خلاله؟

خديجة: كيف ذلك يا أمي هونى عليك اننى لم اعد طفلة صغيرة يمكننى ان اعتنى بنفسى وعلى اية حال فليس هناك أحد من اباء او أمهات باقى الزملاء قد أحدث كل هذه المشاكل فلماذا تعترضين طريقي دائما؟

الأم: لا يعجبني حديثك معى بهذه الطريقة سوف اخبرك بشئ اننا سوف نذهب الى مطروح في اجازة الصيف.

خديجة: ياله من خبر عظيم ياله من امر ممتع سوف اذهب مع والدى الى مطروح لا اطيق الانتظار لماذا لا تحبسانى داخل المنزل بدلا من ذلك؟

الأم: خديجة لقد اتخذت قرارى انت لن تذهبي الى الرحلة هذا قرار نهائي.

تذهب خديجة الى غرفتها

خديجة: انا أكره امي بحق يا لها من شريرة انها تتصرف دائما بهذه الطريقة.

خديجة: تمهل نفسها دقائق ثم تسأل نفسها هل تسمح لى امي بعمل أشياء ممتعة، حسنا في الأسبوع الماضى سمحت لى بالذهاب الى الملاهي (دليل) كما انها كثيرا ما تسمح لى بدعوة

زميلاتي عندنا بالمنزل وتسمح لنا بممارسة الكثير من الأنشطة الممتعة (دليل) وربما تكون قلقة بسبب اننا سنمكث اكثر من يوم بالمعسكر وربما تكون قلقة بسبب ذهاب زميلاتي طموح معنا (دليل) وعلى اى حال فقد أوقعت طموح نفسها في الكثير من المشاكل بسبب سرقة حقائب بعض الطالبات بالكلية وربما تكون قلقة بسبب طول وبعد الطريق وبسبب الظروف التي تمر بها البلاد (دليل). مازلت غاضبة وهذا الشعور سوف يظل معي اشعر بأنني لا أكره امي اشعر بأنني في حالة أفضل قليلا الان لان هناك أسباب وجيهه تدفعها للرفض وربما يون ذهابنا لمطروح افضل حيث أكون مع أسرتي.

وبعد انتهاء الحوار تناقش الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية وتطلب منهم الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- كيف كان تفسير خديجة الأولى للأسباب التي دعت أمها الى رفض طلبها؟
 - 2- كيف نجحت خديجة في معارضة هذه الأفكار؟
 - 3- هل خرجت خديجة بفهم جديد للأسباب لتى دفعت أمها للرفض؟
 - 4- ان لم تكن خديجة بحثت عن دليل يثبت عكس تصورها بان أمها لا تسمح لها ابدا بممارسة اية أنشطة ترفيهية ممتعة فكيف سيكون شعورها في اعتقادكم؟
 - 5- ما شعورها الان في اعتقادكم بعد ان توصلت الى دليل وفكرة في أسباب أخرى دفعت أمها الى عدم القبول؟
 - 6- في رأيكم تظنون ماذا ستفعل في الخطوة القادمة؟
- بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية ان يحدد كل طالب منهم في ورقة عمل الازمة التي تعرضت لها خديجة والعواقب التي ترتبت على الأفكار ثم توضح لهم كيف ان هذه الفتاة جادلت نفسها لكي تخرج من الحالة التشاؤمية التي اوجدت نفسها فيها.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		نعم	لا	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة الحادية والعشرون)

- عنوان الجلسة: الحديث الذاتي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تعريف مفهوم الحديث الذاتي.
 - 2-تحديد اهم الفروق بين الحديث الإيجابي والحديث السلبي.
 - 3-ممارسة واتقان استخدام استراتيجية الحديث الذاتي.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني، لعب الدور.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تبدأ الباحثة إجراءات الجلسة بعرض مقطع فيديو يتناول حقائق علمية عن حديث النفس، ثم تمهد الباحثة للجلسة الحالية عن طريق طرح الأسئلة التالية على المشاركين في المجموعة التجريبية من خلال شريحة بور بوينت:

 - 1- هل تحدث نفسك؟
 - 2- هل تسمع أصوات في عقلك؟
 - 3- متى تسمع هذه الأصوات أكثر، هل في أماكن ومواقف معينة كالإقدام على مهمة تعتبرها صعبة او اثناء الشعور بفرحة غامرة؟

- ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفرصة لتقديم إجابات على هذه الأسئلة، وكتابة هذه الإجابات على السبورة، ثم تقوم الباحثة بمناقشة جميع الإجابات معهم والتعليق عليها، ثم تعرض عليهم شريحة بور بوينت تتضمن فكرة عامة عن استراتيجية حديث النفس، موضحة انها تركز على التالي:

 - 1- ان الحديث مع النفس من الأمور الطبيعية التي يفعلها كل فرد منا.
 - 2- ان الحديث مع النفس اما ان يكون إيجابيا او سلبيا.
 - 3- ان 97% من الاحداث التي نعتقد انها ستتسبب في الاحداث السلبية لن تحدث ابدا.
 - 4- حديثك السلبي مع نفسك يرسل إشارات سلبية للعقل الباطن يرددها باستمرار على ان تصبح جزءا من اعتقادك القوي ثم يؤثر ذلك على تصرفاتك واحاسيسك.

- ثم بعد ذلك تعرض البحث عليهم شريحة أخرى تتضمن السؤال التالي: ما المقصود بحديث النفس؟ ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفرصة لتقديم إجابات على هذه الأسئلة، وكتابة هذه الإجابات على السبورة، ثم تقوم الباحثة بمناقشة جميع الإجابات معهم والتعليق عليها، ثم تعرض عليهم شريحة تتضمن المفهوم العلمي لاستراتيجية حديث النفس.

- ثم بعد ذلك تختار الباحثة اثنتين من المشاركين في المجموعة التجريبية للخروج امام المجموعة ليمثلن الحوار الداخلى الذى دار في انفسهم (تطبيق فنية لعب الدور)، يمثل الأول دور النفس التي تسأل ويمثل الآخر دور الذى يرد عليها، وتترك الفرصة لباقي المشاركين في المجموعة التجريبية لمشاهدة الحوار الذى دار بينهما، وكتابة ما يبدو منهم من تعليقات على السبورة مع مناقشتها والتعليق عليها، موضحة لهم ان ما نقوله لأنفسنا اما ان يكون إيجابيا او سلبيا، وتوضح لهم الفرق بين الحديث ايجابى للذات والحديث السلبى للذات. ثم تعرض عليهم شريحة تتضمن نماذج لحديث الذات على النحو التالي:

1- يجلس احمد على معقده في حصة الألعاب ويحدث نفسه قائلا:

"احمد": لا اصدق أن "عبد الرحمن" لم يخترنى ضمن أعضاء فريقه لكرة القدم فأنا دائما اختاره عندما أكون قائد للفريق لقد اختار "عمر" على الرغم من انه ليس صديقه المقرب يفترض اننى انا صديقه المفضل لأبد انه لم يعد يحبنى كسابق عهده.

2- تكتشف سارة انها ليست مدعوة لحضور حفل صديقتها اميرة سارة تحدث نفسها قائلة: "سارة" لماذا لم تدعوني "اميرة" الى الحفل؟ انها أحد صديقاتى المقربين ونحن نستمتع بوقتنا كثيرا معا، لأبد انها غاضبة منى لانها دعت باقى الزملاء جميعا. الجميع يتحدث عن الحفل ويجب ان أخبرهم انه لم يوجه لى دعوة لحضور الحفل، سوف اشعر بحرج شديد وسوف يظن الجميع اننى لا استحق ان اذهب الى الحفل اعتقد انهم محقون في ذلك.

- ثم تطلب الباحثة من المشاركين الاستفادة من النماذج السابقة في صياغة حوار مع النفس لحدث مروا به وسارت الأمور على نحو خاطئ، وتسالهم عما يكروا فيه في ذلك الوقت. تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقييم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		نعم	لا	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة الثانية والعشرون)

- عنوان الجلسة: صفات المتعلم ذو المثابرة العقلية والأكاديمية المرتفعة.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
- 5. أن يعدد فوائد المثابرة العقلية والاكاديمية.
- 6. أن يعدد صفات الطالب ذو المثابرة العقلية والاكاديمية.
- 7. أن يتعرف علي طرق ضبط عادة المثابرة العقلية والاكاديمية.
- 8. أن يحدد الفرق بين الشخصية المثابرة والشخصية غير المثابرة.

الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.

- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، المناقشة والحوار، التدعيم الإيجابي.
 - إجراءات الجلسة: تسيير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
- تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تبدأ الباحثة إجراءات الجلسة على النحو التالي:
- قيام الباحثة بالحديث عن فوائد المثابرة العقلية والاكاديمية كقيمة إيجابية ينبغي أن يتحلي بها الأفراد وذلك لأنها تهدف لتطور الأفراد بحيث يصبح لديهم قدرة على المثابرة وبذل الجهد لفترات طويلة، ومواصلة العمل رغم وجود العقبات أو الصعوبات، وعدم الاستسلام بسهولة عند مواجهة المهام الاكاديمية الصعبة.
 - ثم تطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية كتابة صفات وخصائص الطالب الذى يتميز بالمثابرة العقلية والأكاديمية، وكتابة ما توصلوا اليه على السبورة ومناقشتهم فيما قدموه مع تقديم التدعيم في الوقت المناسب، ثم تعرض الباحثة شريحة تتناول فيها صفات وخصائص الطالب الذى يتميز بالمثابرة العقلية والاكاديمية والمتمثلة فيما يلي:
- 1- الاستمرار في أداء عمل معين حتى يكتمل.
 - 2- عدم الاستسلام بسهولة عند ظهور العقبات والمشكلات.
 - 3- التفكير حول الموضوع أو المشكلة باستمرار.
 - 4- ترك المشكلة فترة ما عندما لا يتوصل إلى حل لها.
 - 5- القدرة على تحليل المشكلات.
 - 6- التوصل إلى بناء أو إستراتيجية أو نظام لتناول المشكلة.
 - 7- استخدام إستراتيجيات مختلفة عند حل المشكلات.
 - 8- معرفة ما الذى ينبغي عمله.

- 9- عدم التوقف حتى يتحقق الهدف المطلوب.
- 10- عدم التأثر بسرعة بآراء الآخرين.
- 11- عدم اليأس عندما يفشل في إنجاز عمل ما.
- ثم تنتقل الباحثة بعد ذلك وتطلب من المشاركين في المجموعة التجريبية تحديد الفرق بين الشخصية المثابرة والشخصية غير المثابرة، مع عرض استجاباتهم على السبورة ومناقشتهم فيما قدموه ثم بعد ذلك تعرض الباحثة شريحة تتناول الفوق بين الشخصية المثابرة والشخصية غير المثابرة، حيث توضح لهم بعض صفات الشخصية غير المثابرة التي تتمثل صفاتها فيما يلي: عدم الاستمرار في أداء عمل معين حتى يكتمل، الاستسلام بسهولة عند ظهور العقبات والمشكلات، عدم التفكير بالمشكلة باستمرار، فقد القدرة على تحليل المشكلات، عدم استخدام إستراتيجيات مختلفة عند حل المشكلات، التأثر بسرعة بآراء الآخرين، اليأس عندما يفشل في إنجاز عمل ما.
- ثم تنتقل الباحثة للحديث عن طرق ضبط عادة المثابرة العقلية والاكاديمية من خلال شريحة تعرض عليهم وتتمثل في:
- 1- الإبقاء على المشكلة أو المهمة في يدي بعد أن تبلورت في ذهني.
 - 2- عدم الاكتفاء بجواب واحد.
 - 3- الاستمرار في العمل هو إشارة على نجاحي وتميزي.
 - 4- تطوير فكرة أن عقلي غنى فلا يرتاح إلا حينما يتعدد لدى الحل، حينما يتم ضبط نوافذ الانتباه، وتستمر عملية الانتباه، حينما يتم تطوير نظامي الخاص بفهم المشكلة، حينما استمر في توليد الاستراتيجية الهجومية للمشكلة.
- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.
- تقويم الجلسة:**
- تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

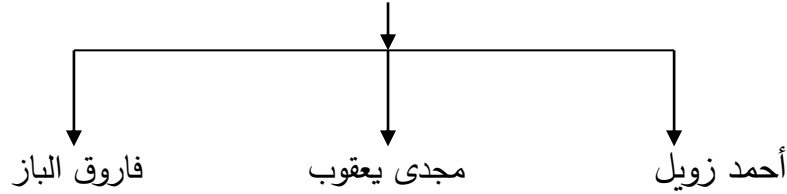
(الجلسة الثالثة والعشرون)

- عنوان الجلسة: المثابرة العقلية والأكاديمية وعلاقتها بالأداء المتميز لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين.
 - زمن الجلسة: 90 دقيقة
 - أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 4- أن يتعرف على العلاقة بين المثابرة العقلية والأكاديمية والأداء المتميز لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين.
 - 5- ان يذكر امثلة لبعض المشاهير من العلماء والادباء والمفكرين تميزوا بالمثابرة العلية والاكاديمية.
 - 6- ان يقدر قيمة المثابرة العقلية والأكاديمية كقيمة إيجابية في حياة الافراد.
 - الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
 - الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، المناقشة والحوار، التدعيم الإيجابي.
- إجراءات الجلسة: تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تبدأ الباحثة إجراءات الجلسة على النحو التالي:
- تقوم الباحثة بتعريف المشاركين في المجموعة التجريبية بأمثلة لمشاهير تميزوا بالمثابرة العقلية والأكاديمية، في أثناء كفاحهم في مشورهم العلمي، والعملى أمثال: " على مبارك " رائد النهضة الحديثة من عام (1823: 1893م). عن طريق عرض شريحة تتناول ذلك: " ففى سنة 1256من الهجرة، أراد محمد على أن يرسل أنجاله إلى فرنسا، ليتموا تعليمهم فيها، ورأى أن يرافقهم فى سفرهم بعض من نجباء مدرسة المهندسخانه، فكان " على مبارك " من بين من وقع الاختيار عليهم من أولئك الطلاب. وسافر مع بقية أعضاء البعثة وكانوا سبعين طالباً، فتحت لهم هناك مدرسة خاصة بهم، ولما انتظم فى الدراسة هناك صادفته عقبة صعبة كادت تهدم ما بناه كله، فالمدرسون يلقون عليهم الدروس كلها باللغة الفرنسية، وهو وفريق من أعضاء البعثة لا يعرفون شيئاً من هذه اللغة. ومن أجل حل هذه المشكلة أمر المشرفون من يعرفون اللغة الفرنسية من الطلبة أن يعاونوا من لا يعرفونها، ويوضحوا لهم ما يلقي عليهم من الدروس، لكن أولئك الطلاب بخلوا بمعرفتهم على إخوانهم، ورفضوا أن يشرحوا لهم شيئاً، ليكونوا هم المتفوقين دونهم. وظل أولئك التلاميذ لا يفهمون كلمة واحدة مما يقال لهم، فامتنعوا عن الدرس، فحبسهم المشرفون عليهم، وكتبوا بشأنهم إلى " محمد على " فأمر بأن الذين لا

يظهرون الطاعة توضع فى أيديهم قيود الحديد، ويعادون سريعاً إلى مصر. فماذا يفعل (على) فى هذه المشكلة الصعبة؟ لم ييأس ذلك الطالب الشجاع الذكى كما يئس غيره، فهو ذو عزيمة قوية، يواجه بها الصعاب ويتغلب عليها، وكم من عقد استعصت على غيره فحلها هو، معتمداً على ربه، عظيم الثقة بنفسه! وبسرعة أحضر كتاباً فرنسيًا من كتب الأطفال، وانكب عليه يحفظ ما فيه حفظاً جيداً لا ينام من الليل إلا أقله، حتى تم له ما أراد. وبعد ثلاثة أشهر جاء الامتحان، فدخله فى ثقة، واجتازه بتفوق، وكان أول المبعوثين جميعاً، ونال الجائزة التى خصصت للمتفوقين.

- ثم تقوم الباحثة بعرض شريحة تتناول امثلة لمجموعة من العلماء تحدوا صعوبات الغربة، وصعوبات الدراسة ووصلوا للعالمية ومنهم ما يلى:

علماء تحدوا الصعوبات ووصلوا للعالمية



ثم تعرض الباحثة عليهم بعض الصعوبات التى تعرض لها زويل عند وصوله إلى أمريكا، حيث لم يكن يتحدث الإنجليزية بطلاقة، إضافة إلى أنه لم يكن ملمًا بالثقافة الغربية عمومًا، والأمريكية على وجه الخصوص، حتى أنه فكر بالعودة إلى مصر مرتين لكنه ثابر على ما تعرض له حتى حصل على جائزة نوبل للعلوم. وهكذا تتحدث الباحثة عن العلماء الذين تحدوا الصعاب حتى ثابروا وحصلوا على ما يردوا.

ثم تتطلب الباحثة من المشاركين فى المجموعة التجريبية أن يذكروا أمثلة من المشاهير يمتزوا بمثابرتهم العقلية فى رحلة حياتهم العملية والعلمية. ثم تقوم الباحثة بتسجيل استجاباتهم على السبورة ومناقشتهم فيها مع تقديم التدعيم المناسب

- تشكر الباحثة المشاركين فى المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور

فى الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة فى الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالى: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة الرابعة والعشرون)

- عنوان الجلسة: طرح المشكلات مع تقديم حلول متنوعة وغير تقليدية، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على كيفية تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يمكن أن يواجهها.
 - 2- يحاول تقديم حلولاً غير تقليدية للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، من خلال الألعاب اللفظية والألغاز.
 - 3- يبتكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية.
 - 4- المثابرة على ذكر أكبر عدداً من الحلول التي يمكن أن تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة التدريبية، للألعاب والألغاز اللفظية التي تعرض عليه أثناء تنفيذ الجلسة.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم النشاط التالي:
تقوم الباحثة بتعريف المشاركين في المجموعة التجريبية بطبيعة الألعاب اللفظية حيث تقوم بعرض بعض الألغاز اللفظية عليهم، لتوضيح هذه الألغاز فعلى سبيل المثال " ما الأرقام الثلاثة التي حاصل ضربها يساوي حاصل جمعها؟ وتطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية التفكير في حل هذه المسألة، ثم تعرض الحل المقدمة منهم على السبورة وتناقشهم فيها، ثم تعرض الحل على النحو التالي: 1، 2، 3.
ثم تطرح الباحثة على المشاركين في المجموعة التجريبية بعض الألغاز اللفظية لإثارة تفكيرهم وتنمية قدراتهم على استخدام مهارات التفكير المختلفة على النحو التالي:
 - 1- ما كمية التراب في حفرة عمقها (9) أمتار وقطرها (3) أمتار؟
 - 2- يخصك انت ... وكل الناس تستعمله الا انت؟
 - 3- لماذا لا يمكن لرجل يعيش في المانيا ان يدفن في كندا؟
 - 4- سارة لديها حيوانات تربها في المنزل، جميعها كلاب عدا واحداً، وكل حيواناتها قطط ما عدا واحدة، كم من الكلاب والقطط لدى سارة؟

- 5- والد سارة له ثلاث بنات الكبرى هي لارا وبعدها تمارا م اسم الابنة الثالثة؟
- 6- في حالة تحطم طائرة على الحدود الإيطالية/السويسرية اين يتم دفن الناجين؟
- 7- من تكون اخت خالك إذا لم تكن خالتك؟
- 8- مر جماعة على امرأة تكلم رجل فسألوها: من يكون هذا؟ فأجابتهم اخو زوجته يكون خالي، فمن هو؟

ثم تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقيدهم بنمط محدد للإجابات. مع توفير جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيعهم على التفكير وتقديم الحلول، وعلى التفاعل فيما بينهم.

ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحداً منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبهم الباحثة بضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، عندما يقومون بعرض اجاباتهم. ثم تقوم الباحثة بتحليل الأخطاء التي وقع فيها للمشاركين في المجموعة التجريبية أثناء العرض ثم تقدم لهم التدعيم المناسب، ليشعروا بقيمة ما حققوه، لإكسابهم الثقة بالنفس والمثابرة في الأداء.

تقوم الباحثة بتقديم نشاط آخر للمشاركين في المجموعة التجريبية، يتمثل في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية، والتي يتطلب الإجابة استخدام مهارات التفكير المختلفة:

- 1- ما أفضل طريقة لسحب بساط من تحت الفيل؟
- 2- تزوج رجل من اخت ارملة فما الحكم القضائي في ذلك؟
- 3- هذه مجموعة من الحروف إذا استخدمنا الترتيب الأفقي او الرأسي سنجد اسم دولة عربية ما هي؟

ق	ط	أ	ت	س
س	ع	ث	خ	ك
ل	ى	ب	ى	أ
م	ص	ش	ر	ع

ثم تترك الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية الفترة الكافية للتفكير بحرية تامه دون التقيد بوقت محدد لطرح إجاباتهم، أو تقيدهم بنمط محدد للإجابات. مع توفير جو آمن ملىء بالحب والحماسة لتشجيعهم على التفكير وتقديم الحلول، وعلى التفاعل فيما بينهم.

ثم تتيح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية عرض الإجابات دون الاعتراض على إجابات أحداً منهم أو السخرية من إجابته، كما تنبهم الباحثة بضرورة التحدث في ثقة ودون ارتباك وخوف، عندما يقومون بعرض اجاباتهم. ثم تقوم الباحثة بتحليل الأخطاء التي وقع فيها للمشاركين في المجموعة التجريبية أثناء العرض ثم تقدم لهم التدعيم المناسب، ليشعروا بقيمة ما حققوه، لإكسابهم الثقة بالنفس والمثابرة في الأداء.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولي (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	

٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟
١٠	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟
١١	ما تقييمك لجلسة اليوم؟
12	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟

نموذج (ب)

نموذج تقويم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقويم	الإجابة		التعليق
		لا	نعم	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظاتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....
.....
.....

(الجلسة الخامسة والعشرون)

- عنوان الجلسة: ابعاد الأسلوب التفسيري.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة
- أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1- يتعرف على معنى الأسلوب التفسيري.
 - 2- توضيح ابعاد الأسلوب التفسيري للأحداث.
 - 3- تحديد العلاقة بين أسلوب الفرد في تفسير الاحداث وكلا من التفاوض والتشاؤم.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، داتا شو.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني.
- إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -

تقوم الباحثة بتذكر المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تعرض عليهم شريحة باستخدام الداتا شو تتضمن:

ان الشخص المتشائم يؤمن بان الفشل غير قابل للتغيير وانه سف يحطم العديد من جوانب حياته فهو يؤمن بانه هو شخصيا وليست الظروف او الحظ او غيرها من العوامل السبب الوحيد للفشل اما الشخص شديد التشاؤم فهو يؤمن بانه يملك مواصفات شخصية حكمت عليه بضياح الفرص والعجز والخسارة طوال حياته وحتى ان ادرك ان الخطأ ليس خطأه فهو لا يتخلى عن نظرتة الثابتة وهى ان الموقف لن يتغير وهذا يعنى انه ليس بحاجة لان يناضل لتغيير الأوضاع اما الشخص المتفائل فهو يؤمن بان الفشل قابل للتغيير وان الظروف او الحظ او غيرها هي التي أدت به لذلك وان بإمكانه التغلب على هذه الأسباب وذلك ببذل الجهد فهو يؤمن بانه يملك من القدرات والصفات التي تؤهله لتحقيق هدفه والوصول الي ما يريد.
- ثم تسأل الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية كيف يبدو كلا من الشخص المتفائل والشخص المتشائم، وكيف يفكر ويتصرف كل منهما فيما يقابله من أحداث (ازمات)؟ ثم تعطى الفرصة لهم للإجابة على هذه الأسئلة ثم توضح لهم ان لكل شخص طريقته في تفسير الاحداث والأزمات التي يتعرض لها فالشخص المتفائل يرى ان الاحداث السيئة مؤقتة وانه بإمكانه التغلب عليها كما انه ليس السبب الرئيس في حدوثها وإنها تتعلق بجانب واحد اما الشخص المتشائم فانه يرى ان الاحداث السيئة دائمة وانه هو السبب الرئيس في حدوثها وإنها تتعلق بكل شيء في حياته.

- ثم بعد ذلك تعرض الباحثة شريحة تتضمن السؤال التالي: ما المقصود بالأسلوب التفسيري للأحداث؟ وتعطى الفرصة لهم للإجابة على السؤال ومناقشتهم فيما يقدموه من إجابات ثم توضح لهم ان الأسلوب التفسيري هو عبارة عن الطريقة التي يفسر بها الشخص الازمات والاحداث التي يتعرض لها وهى طريقة فكرية يكتسبها الفرد منذ الطفولة وتحدد ما اذا كان متفائلا ام متشائما وهى عبارة عن سلسلة متصلة فان اى تفسير للأحداث او الازمات سوف ينتمى الى الجانب الدائم بمعنى ان السبب في الازمة او الحدث هو شيء سوف يظل متواصل او المؤقت بمعنى ان السبب في الازمة او الحدث قابل للتغيير او التحويل (بعد الاستمرارية) او الجانب المعمم بمعنى ان السبب في الازمة او الحدث العصيب سوف يؤثر على معظم الوقت او المخصص بمعنى ان السبب في الازمة او الحدث العصيب سوف يؤثر على فقط بعض الوقت (بعد الانتشارية او التعميم) او الجانب الشخصى بمعنى اننى انا السبب في الازمة او الحدث العصيب او غير الشخصى بمعنى ان السبب في الحدث العصيب او الازمة يتعلق بأشخاص اخرين او بالظروف الخارجية (بعد الشخصية ويقصد به التفسير الداخلى مقابل التفسير الخارجى).

- توضح الباحثة للمشاركين في المجموعة التجريبية من خلال عر شريحة بور بوينت ان هناك ثلاثة ابعاد للأسلوب التفسيري وتقوم بشرح هذه الابعاد وتوضيحه من خلال بطاقات توزع عليهم موضح فيها ابعاد الأسلوب التفسيري: الاستمرارية الانتشارية او التعميم والاستمرارية.

- ثم تقول لهم الباحثة والان وبعد ان عرفتم ابعاد الأسلوب التفسيري سوف اعرض عليكم بعض الأمثلة للتدريب عليها وذلك على النحو التالي:

1- اتفقت معى أخي على ان يستقبل أمني في المطار لأنني سوف اعمل لوقت متأخر من الليل ولكنه لم يفعل قبل وصولها بساعتين اتصل بي في العمل ليخبرنى انه لم يتمكن من مغادرة عمله وإنني يجب ان اذهب بدلا منه (الازمة او الحدث العصيب).

التفسير: انه يفعل ذلك دائما ولا يمكن الوثوق به. ثم تطلب الباحثة منهم الإجابة على الأسئلة التالية: هل هذا التفسير دائم ام مؤقت؟ هل هو معمم ام مخصص؟ هل هو شخصى ام غير شخصى (من وجهة نظر صاحب التفسير)؟ وتعطى لهم فرصة كافية للإجابة عليها ثم تناقشهم فيما قدموه من إجابات ثم تعرض عليهم شريحة تتضمن الإجابة الصحيحة والتي تتمثل في: 1- أنه دائم ومستمر (انه كان يفعل ذلك دائما)،

2-انه معمم (لا يمكن الوثوق به) وهذا يعنى ان افتقاره للثقة يؤثر على العديد من
المواقف، 3-انه غير شخصى لان الخطأ هو خطأ الشخص وليس خطأ المتحدث.
ويمكن توضيح ذلك بالشكل التخطيطى التالى:

التفسير:

دائم----- مؤقت

معمم----- مخصص

شخصى----- غير شخص

2- اكتشفت مؤخرا ان أبني حصل على درجات ضعيفة منذ عدة أشهر وقد اخبرني بذلك
أخصائي المدرسة (الازمة او الحدث العصيب).

التفسير: لقد انشغلت بمشروعى الجديد ولم اخصص اى وقت للعناية به لايد انه فعل
ذلك لاننى اهملته في الفترة الأخيرة. ثم تطلب الباحثة منهم الإجابة عن الأسئلة التالية:
هل هذا التفسير دائم ام مؤقت؟ هل هو معمم ام مخصص؟ هل هو شخصى ام غير
شخصى (من وجهة نظر صاحب التفسير)؟ وتعطى لهم فرصة كافية للإجابة عليها ثم
تناقشهم فيما قدموه من إجابات ثم تعرض عليهم شريحة تتضمن الإجابة الصحيحة
والتي تتمثل في: 1- أنه مؤقت (لقد انشغلت الام في مشروعها الجديد)، 2- انه معمم
(لان الانشغال والانهماك في العمل يؤثر على العدي من المواقف الأخرى التي
يواجهها الشخص فى حياته فقد أثر على علاقتها بابنها)، 3- انه شخصى لانها تؤمن
بان ابنها حصل على درجات ضعيفة بسبب اهمالها له. ويمكن توضيح ذلك بالشكل
التخطيطى التالى:

التفسير:

دائم----- مؤقت

معمم----- مخصص

شخصى----- غير شخص

- ثم تقوم الباحثة بتوزيع ورقة عمل وتطلب من كل طالب من المشاركين في المجموعة
التجريبية تطبيق نموذج التفاؤل المتعلم الثلاثى (ABC) على مثالين من حياة كل
طالب منهم وان يصف معتقداته في ضوء ابعاد الأسلوب التفسيري التى تم تناولها

بالجلسة وان جاءت معتقدات أحد الطلبة منهم متشائمة يجب عليه البحث عن إمكانية ابتكار معتقدات أكثر تقاؤلاً، مع تقديم التدعيم المناسب.

- تشكر الباحثة المشاركين في المجموعة التجريبية على مشاركتهم بالجلسة التدريبية، مع التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الاستمارات الخاصة بتقويم جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:

تقدم الباحثة نماذج تقويم مشاركة الطلبة في الجلسة، وكذلك نموذج تقويم الجلسة من قبل

كل طالب على النحو التالي: -

نموذج (أ)

نموذج تقويم مشاركة الطلبة أثناء الجلسة الأولى (يملأ بمعرفة الطالب)

اسم الطالب/

م	الأسئلة	الإجابة والتعليق عليها من قبل الطالب
١	ما موضوع الجلسة اليوم؟	
٢	ما أهم أهداف الجلسة؟	
٣	هل تشعر بتحقيق أهداف الجلسة لديك؟	
٤	هل عرفت أهم المفاهيم المطروحة في الجلسة وما دليلك؟	
٥	هل شعرتي بقيمة وأهمية المفاهيم المطروحة؟	
٦	صف شعورك أثناء الجلسة؟	
٧	هل شعرت بصعوبة في التواصل مع الباحثة؟	
٨	هل أدركت أهمية علم النفس الايجابي في الحياة؟	
٩	ما علاقة ما دار بالجلسة بمستواك الدراسي؟	

	هل تشعر بإحساس جديد يدفعك لبذل الجهد؟	١٠
	ما تقييمك لجلسة اليوم؟	١١
	ما مقترحاتك لتطوير الجلسات القادمة؟	12

نموذج (ب)

نموذج تقييم الجلسة من قبل الطالب

اسم الطالب/

م	جوانب التقييم	الإجابة		التعليق
		نعم	لا	
١	هل موضوع الجلسة مناسب لك؟			
٢	هل عرض الجلسة مناسب لك؟			
٣	هل أعجبتك الأساليب التي استخدمها المدرب في الجلسة؟			
٤	هل وسائل الإيضاح كانت مناسبة؟			
٥	هل عناصر الجلسة مناسبة وترتبط بالتدريب؟			
٦	هل شارك الجميع في أنشطة الجلسة؟			
٧	هل يشعر الجميع بالرغبة في الاستمرار في الجلسة؟			
٨	هل يسود الملل بين الطلبة أثناء التدريب؟			
٩	هل نجحت الجلسة بشكل عام في تحديد الهدف منها؟			

اكتب ملاحظتك الشخصية عن الجلسة في عدة سطور: -

.....

.....

.....

(الجلسة السادسة والعشرون)

- عنوان الجلسة: جلسة ختامية (شكر وتقدير).
 - زمن الجلسة: 90 دقيقة
 - أهداف الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل طالب قادراً علي أن:
 - 1-تحديد مفهوم التفاوض المتعلم.
 - 2-توضيح الفرق بين الشخصية المتشائمة والشخصية المتفائلة.
 - 3-التفكير باستخدام مهارات التفكير الجانبي.
 - 4-تحديد مكونات المثابرة العقلية والأكاديمية.
 - 5-تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية من خلال اشتراكه بجلسات البرنامج التدريبي.
 - 6-يذكر أوجه الاستفادة من المواظبة على الاشتراك بجلسات البرنامج التدريبي.
 - 7-يقوم بالاستجابة على كلا من مقياس القدرة على التفكير الجانبي، ومقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، بطاقات، أوراق، أقلام، استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي، مقياس القدرة على التفكير الجانبي، مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.
- الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة، والمناقشة والحوار.
 - إجراءات الجلسة: تسير الإجراءات المتبعة في الجلسة الحالية على النحو التالي: -
تقوم الباحثة بتذكير المشاركين في المجموعة التجريبية بما تم عرضه في الجلسة السابقة ولكن بشكل مبسط وذلك لتنشيط الذاكرة، ثم تسير إجراءات هذه الجلسة على النحو التالي:
 - 1- قيام الباحثة باسترجاع ما تم تعلمه خلال جلسات البرنامج التدريبي السابقة مع المشاركين في المجموعة التجريبية.
 - 2- حث الطلاب على التمسك وتطبيق ما تم تعلمه من مهارات في التفكير بإيجابية في حياتهم الاكاديمية والعملية.
 - 3- تطلب الباحثة من المشاركين في المجموعة التجريبية بالاستجابة على مقياس القدرة على التفكير الجانبي ومقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية (قياس بعدى)، بالإضافة الى استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي.
 - 4- تقدم الباحثة الشكر للمشاركين في المجموعة التجريبية على التزامهم بالحضور في المواعيد المتفق عليه وعلى تفاعلهم الإيجابي مع الباحثة ومع بعضهم البعض اثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

ملحق (5)
استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي
إعداد/ الباحثة

بعد الانتهاء من التدريب على جلسات البرنامج التدريبي لتنمية التفاؤل المتعلم، من فضلك اجب عن الأسئلة التالية باختيار البديل المناسب من البدائل الأربع التي تلي كل سؤال من الأسئلة التالية:

1- هل تعتقد أنك حققت استفادة من مواظبة الحضور على جلسات البرنامج التدريبي؟

- درجة كبيرة ()
- درجة متوسطة ()
- درجة قليلة ()
- لم احقق اية استفادة ()

2- هل تعتقد أنك أصبحت أكثر إيجابية في التعامل مع افكارك ومشاعرك؟

- درجة كبيرة ()
- درجة متوسطة ()
- درجة قليلة ()
- درجة منخفضة جدا ()

3- هل تعتقد ان حضورك جلسات البرنامج التدريبي أدت الى تحسين قدرتك على مواجهة

المشكلات والمصاعب؟

- درجة كبيرة ()
- درجة متوسطة ()
- درجة قليلة ()
- درجة منخفضة جدا ()

4- لو تم عقد برنامج تدريبي نكميلي اخر لهذا البرنامج هل ستلتحق به؟

- نعم ()
- لا ()

5- هل ترى ان المدربة كانت ناجحة في إدارة جلسات البرنامج التدريبي؟

- درجة كبيرة ()
- درجة متوسطة ()
- درجة قليلة ()

- بدرجة منخفضة جدا ()

6- ما اهم الأشياء التي اكتسبتها خلال اشتراكك بجلسات البرنامج التدريبي؟

.....
.....
.....

7- من وجهة نظرك ما الجوانب السلبية والمصاعب التي واجهتك خلال اشتراكك بجلسات البرنامج التدريبي؟

.....
.....
.....

8- ما الأشياء التي تشعر أن أدائك تحسن فيها بعد مشاركتك بجلسات البرنامج التدريبي؟

.....
.....
.....

Summary

Introduction:

Optimism is one of the important topics in positive psychology, as it is one of the branches of psychology that focuses on improving the general psychological state of a person. Which is considered the characteristic of optimism among the most important - because of its impact on the behavior of individuals and their psychological state? But if the individual fails to satisfy his needs, he feels helpless, which makes him feel despair, loss of hope and frustration, and he accepts life with coolness, hesitation and expectation of failure, and he is always skeptical about success, which may lead to learned helplessness and his belief that he cannot achieve his goals.

Thinking and its development is considered a goal for every educational, economic, military, political institution, etc., in all civilized countries of the world. For this reason, we find that thinking in the second half of the twentieth century has become a branch of psychology, which is called “the psychology of thinking” and for this reason Piaget sees that The main goal of education is to prepare a generation capable of producing new things, and not only to reproduce what previous generations produced, and this cannot be done without developing its creative thinking (Hussein Aburyash, 2007: 318). Creative thinking is one of the effective thinking patterns and is divided into two types: creativity based on inspiration and aimless research in the hope that something will happen, and the second creativity based on organizing the same information in sequences and patterns and there is no ambiguity regarding it, and this refers to the concept of lateral thinking, or Serious creativity, which is related to the scientist Edward de Bono who coined the term lateral thinking, which refers to moving in a lateral direction from one memory to another and in multiple ways as opposed to vertical or vertical thinking, which depends on rigid sequences and successive steps, which is mainly attributed to logic or what the person is familiar with and used to Therefore, he looked at lateral thinking on the basis that it is a special type of information processing, and it must take its way along with other patterns in collecting information; It seeks to change ideas, concepts and perceptions to generate new concepts and perceptions that are applicable in areas that need thinking, which is the search to solve problems by unconventional or clearly illogical methods (Edward de Bono, 2005: 18, 91).

Training on the model of learned optimism is the most important method that is currently used to improve and develop many positive aspects of an individual's personality, the most important of which are lateral thinking skills and academic self-efficacy. The importance of training on the learned optimism model appears that university students suffer from a lot of pressure and academic stress. Therefore, they are exposed to learned helplessness and failure to perform academic tasks (Lindahl & Archer, 2013, 496), and the student at this stage faces pressures that may make him begin to acquire helplessness, anxiety and tension, so giving students the opportunity at this stage to improve their self-efficacy and improve their abilities to Lateral thinking enables them to deal more effectively with stress and increased stress and increases their pleasant experiences (Thomson, Schonert-Reichl, & Oberle, 2014, 905).

Students' self-efficacy is linked to optimism, positive feelings, and subjective well-being. In order to be successful in school or university, they must have confidence in their own abilities to achieve positive results, and have positive expectations for their future success. When they feel that they are in control of their learning, they are more likely to use coping and speaking strategies. Positive with self, in contrast, students' self-efficacy is negatively correlated with negative self-evaluation, negative self-criticism, and learned helplessness (Iskender, 2009, 717).

It is clear from the above the importance of conducting the current study with the aim of revealing the effectiveness of a training program based on the learned optimism model in improving the ability to lateral thinking and academic self-efficacy among a sample of students of the Faculty of Education.

A- The problem of the study:

The university stage is one of the most important educational stages, which aims for the university student to be able to use higher-order thinking skills, the most important of which are: creative thinking, lateral thinking, and employing them in his practical life. The indicators of this criterion are determined to encourage students to apply what they learn in solving educational and life problems, and encourage curiosity, initiative, reflection and creativity; In this way, the university graduate will be compatible with the requirements of the labor market. In order for the student to keep pace with external development and have the ability to

solve problems, university institutions must pay attention to developing other types of thinking other than the traditional ones. Solving most of the current problems does not require the individual to think in a traditional way, but rather requires the ability to break intellectual restrictions, and move In unfamiliar directions, and following more than one way to find renewable ideas and new methods for solving problems, this comes from interest in creative thinking and its development among university students, in addition to paying attention to lateral thinking, which aims to get out of what is familiar to reach new ideas that help in solving problems .

In light of the foregoing, the problem of the current study is determined in answering the following main question:

What is the effectiveness of a training program based on the learned optimism model in improving lateral thinking ability and academic self-efficacy among students of the College of Education?

The following questions are derived from the previous main question:

- 1- Does training on a program based on the learned optimism model affect the improvement of lateral thinking among students of the Faculty of Education?
- 2- Does training on a program based on the learned optimism model affect the improvement of academic self-efficacy among students of the Faculty of Education?
- 3- What is the continuity of improvement in both: the ability to think lateral and academic self-efficacy as a result of training on the sessions of the program based on the learned optimism model among students of the Faculty of Education?

B- Study objectives:

The objectives of the current study can be defined in the following points:

- 1- Exposing the effectiveness of the training program based on the learned optimism model in developing learned optimism and reducing the effects of learned helplessness among students of the Faculty of Education.

- 2- Detecting the effect of the training program based on the learned optimism model in improving lateral thinking and academic self-efficacy among students of the Faculty of Education.
- 3- Attempting to understand and explain the quantitative and qualitative changes that occurred in the level of lateral thinking, and academic self-efficacy among the participants in the experimental group; As a result of training on the training program sessions based on the learned optimism model.

C- The importance of the study:

The current study gains its importance in addressing a topic that focuses on improving the educational process and its results, as it appears in improving lateral thinking and academic self-efficacy, through training on a program based on the model of educated optimism. The importance of the current study can be determined at the theoretical and applied levels as follows:

- **Theoretical importance:**

The current study attempts to provide a theoretical conception of how to train to improve the interpretive orientations of the students of the Faculty of Education, which leads to the improvement of lateral thinking and their academic self-efficacy.

- **Practical importance:**

The applied importance of the current study is determined by the importance of developing lateral thinking among students, students and individuals in general, so training individuals on lateral thinking leads to creating the largest possible number of solutions and alternatives, and looking at more than one side in solving the problem, not relying on the clear path only, keeping all The available information, giving them the opportunity to innovate, getting out of the ordinary in thinking, searching for other unusual ways to reach the solution, expanding the imagination and thinking about the many possibilities so it develops the mind towards expanded thinking, and thus this type of thinking contributes to the development of intelligence skills in a way significant, and therefore affects in one way or another the individual's performance, behavior or skills; Which affects the building of the integrated personality of different age groups.

The practical importance of the current study is also determined by the possibility of designing a training program based on the learner optimism model, and revealing its effectiveness in improving lateral thinking and academic self-efficacy for students of the College of Education, in addition to providing a test to measure lateral thinking and another to measure academic self-efficacy.

The practical importance of the current study also appears in providing a set of educational recommendations that may benefit those in charge of the educational process in improving lateral thinking and academic self-efficacy among students and students in different educational stages.

D- Procedural concepts of the study variables:

1- Learned Optimism:

Learned optimism in the current study is defined procedurally as: “A situation in which the individual summons a set of positive thoughts and expectations by which he interprets events and situations to confront difficulties and negative situations and impose control over the event and his feeling that this condition is temporary and that it does not affect all situations of his life”.

This case includes three sub-components:

- Subjectivity, which means that an optimistic person believes that he is the cause of good and positive events, while a pessimistic person believes that positive events are a product of what other people have done, or as a result of circumstances.
- Generalization or diffusion, and indicates that the optimistic person believes that the causes of negative events are in certain, specific and not widespread situations, while the pessimist believes that the causes of negative events are prevalent in all situations.
- Continuity, which indicates that the optimistic person interprets negative events as temporary and not continuous, while the pessimist believes that they are continuous for a long time.

2- Lateral thinking:

Several names have been used for lateral thinking, including: lateral thinking, lateral thinking, peripheral thinking, renewed thinking, serious creativity, thinking outside the box, and lateral thinking in the current study can be defined procedurally as: “a comprehensive practical thinking that seeks to change the individual’s traditional way of thinking And moving away from stereotypes and old ways of thinking, which formed stereotyped thought patterns for him, and searching for new ways and alternatives to see what is around him and put forward new ideas, so that the individual has the ability to produce the largest possible number of solutions and alternatives, and to solve problems in unconventional ways by looking at more On the one hand, the problem, and moving freely in multiple directions and angles instead of walking in one direction to solve the problem”.

3- Academic self-efficacy:

Academic self-efficacy can be defined procedurally in the current study as: “the student’s conviction that he is able to set and plan his goals, persevere to accomplish academic tasks, practical activities, and required study duties, adapt to pressures, bear academic stress, and overcome obstacles, no matter how difficult the academic task.” The three sub-categories that make up the concept of academic self-efficacy procedurally are as follows:

- A- Effectiveness: It means the student's conviction that he has the characteristics and capabilities that enable him to withstand academic stress and pressures and reach a high level of academic output.
- B- General: It indicates the student’s conviction that he can accomplish the academic tasks required of him, regardless of the circumstances or under any circumstances.
- C- Strength or intensity: It refers to the strength of the student's belief that he realizes his ability to perform tasks and study activities through perseverance and effort.

E-Limitations of the study:

The current study is determined by the following limits:

- 1- **Spatial determinants:** where the current study was conducted in some of the halls of the Faculty of Education, in addition to the application of the training program sessions in the psychology lab on the fifth floor of the faculty.
- 2- **Time Limits:** The study tools were applied during the first semester and the beginning of the second semester of the academic year 2019/2020.
- 3- **Human determinants:** The basic study sample consisted of (20) male and female students in the third and fourth grades, majoring in mathematics, in the first semester of the academic year 2019/2020.) female students, whose ages ranged between (21-24), with a mean of 22.76, and a standard deviation of ± 1.09 , and they were divided into two groups, one of which was experimental, consisting of (10) male and female students, (4) males, (6) of females, and the other is a control group, consisting of (10) male and female students, (4) males, (6) females).
- 4- The study is also united by the method used, which is the **quasi-experimental approach**, and the tools used to measure the variables of the study, which are: the educated optimism scale, the lateral thinking ability scale, and the academic self-efficacy scale, in addition to the training program based on the educated optimism model, which consists of (26) training session, and the statistical methods used in processing the study data.

F- Results:

The data of the study was processed using appropriate statistical methods, and the following results were reached:

- 1- There are statistically significant differences between the mean scores of the ranks in the experimental and control groups on the scale of lateral thinking ability in the post measurement in the direction of the experimental group.
- 2- There are statistically significant differences between the mean scores of the ranks in the experimental and control groups on the academic self-

efficacy scale (dimensions and total score) in the post-measurement in the direction of the experimental group.

- 3- There are statistically significant differences between the mean scores of the ranks in the experimental and control groups on the scale of lateral thinking ability in the follow-up measurement in the direction of the experimental group.
- 4- There are no statistically significant differences between the mean scores of the ranks in the experimental and control groups on the academic self-efficacy scale in the follow-up measurement in the direction of the experimental group.



Faculty of Education

Department of Educational Psychology

**The Effectiveness of a Training Program Based on the Learned
Optimism Model in Improving Lateral Thinking and Academic
Self-efficacy for Students of the Faculty of Education**

A thesis submitted by:

Sarah El-Sayed Ahmed Sakr

For

Obtaining the Ph.D. in the Education

Specialization "Educational Psychology"

Supervised By:

Prof. Dr./Nassra Mohamed Abd ElMageed

Professor of Educational Psychology

Faculty of Education

Kafr- Elsheikh University

Prof. Dr./ Alaa Alden Elsaid Elnagar

Professor of Educational Psychology and Previous

Vice Dean for Environmental Affairs and

Community Service - Faculty of Education

Kafr Elsheikh university

2021