[٧]

المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية كمنبئات بمهارات التفكير الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. رندا رضا العراقى سالم
دكتوراة علم النفس التربوى
من قسم علم النفس التعليمى
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس

المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية كمنبئات بمهارات التفكير الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. رندا رضا العراقى سالم *

الملخص:

يهدف هذا البحث الى الكشف عن وجود ونوع العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية ومهارات التفكير الإيجابى. ومدى إمكانية التنبؤ بدرجات مهارات التفكير الإيجابى من خلال درجات كل من المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية. لدى (٢٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدارس النجار الإعدادية، شابه الإعدادية، كفر أبوزيادة الإعدادبة التابعة لإدارة دسوق التعليمية بمحافظة كفر الشيخ فى الفصل الدراسى الثانى من عام ٢٠١٨/٢٠١٩. ويتبنى البحث الحالى المنهج الوصفى الذي يقوم أساساً على وصف الظاهرة كما هى فى الواقع دون التدخل بإحداث أى تغير فيها.

واستخدمت الباحثة أدوات من إعدادها وهى: مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الكفاءة الأكاديمية، مقياس مهارات التفكير الإيجابي.

حيث اسفر تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد عن: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاكاديمية وأبعادها الفرعية ومهارات التفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية وابعادها الفرعية ومهارات التفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وأن درجات كل من الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية ينبئان بدرجات مهارات التفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث جاءت معادلات التنبؤ على النحو التالى:

* دكتوراة علم النفس التربوى– من قسم علم النفس التعليمى– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس.

مهارة حديث الذات الإيجابى	=	٧,٩٦٥	+	٠,٢٤٥	مهارة حل المشكلات	+	٠,٤٩٤	مهارة الاستذكار
مهارة التخيل الإيجابى	=	٧,٧٢٩	+	٠,٢٧٥	مهارة حل المشكلات	−	٠,١٩٣	مهارة تحمل الضغوط
			−	٠,١٤٩	مهارة التنظيم الذاتى			
مهارة التوقع الإيجابى	=	٧,٤١٦	+	٠,١٨١	المهارات الاحتماعية	+	٠,١٣٨	مهارة الوعى الاحتماعى
			+	٠,١٤	مهارة الضبط والمرونة	−	٠,٠٣١	الدرجة الكلية للمهارات الأكاديمية
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابى	=	٢٣,١٠٩	+	٠,٢٤٦	مهارة الوعى الاحتماعى	+	٠,٥٣٧	مهارة حل المشكلات
			+	٠,٢٣٤	مهارة الضبط والمرونة	+	٠,٧٧٤	مهارة الاستذكار

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية Social competence، المهارات الأكاديمية Academic competence، مهارات التفكير الإيجابى Positive thinking skills.

Abstract:

This research aims to reveal the existence and type of relationship between social skills, academic skills, and positive thinking skills. And predictor of positive thinking skills through the social and academic skills. The sample consists of (200) male and female students, in the second semester of the year 2018/2019. The researcher used tools prepared by her: the social competency measure, the academic competency scale, the positive thinking skills scale. Where data analysis using the Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis resulted in: a positive relationship with statistically significant between academic proficiency and its sub- dimensions and positive thinking skills for prep students, and a positive relationship with statistical significance between social competence and its sub- dimensions and positive thinking skills for prep students, and that The degrees of both social and academic competence foreshadows degrees of positive thinking skills for prep students.

Kay Words: Social competence, Academic competence, Positive thinking skills

مقدمة البحث:

ازدهر في الآونة الأخيرة من القرن الحادي والعشرين مفهوم جديد من علم النفس عرف باسم علم النفس الإيجابي Positive Psychology ويركز على الجانب الإيجابي في كل أهداف وجوانب الصحة النفسية سواء الوقائية أم الإرشادية أم العلاجية أم النمائية، هذا العلم يهتم بدراسة متغيرات إيجابية عديدة كالسعادة والتسامح والصبر والمثابرة والأخلاقيات والتدين، والقدرة على الاستبصار والتواصل والاستمتاع بالحياة؛ لتمثل سدًا أو حصناً ضد وقوع الإنسان فريسة للإحباط والاضطراب النفسي والفشل، ومن ثم يتحقق للأفراد مستقبل أفضل لهم ولأسرهم ومجتمعاتهم على السواء (Carr, 2004: 7).

وتتمثل الغاية الأساسية لعلم النفس الإيجابي في فهم وبناء مكامن القوة الإنسانية وصولاً إلى تطوير الحياة الجيدة، ومن أهدافه بناء التمكين الشخصي وحسن الحال في الحياة ويتمثل التمكين في التفكير الإيجابي، أما حسن الحال فهو يرتبط بتعزيز الصحة النفسية وصولاً إلى بناء الحياة الطيبة مثل: الرضا والتفاؤل والأمل والانطلاق والدافعية الذاتية والسعادة والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية (مصطفي حجازي، ٢٠٠٥: ٣).

والتفكير الإيجابي أداة فعالة يمكن استخدامها في الحياة اليومية فتحقق السعادة، وتؤثر في صاحبها والآخرين لأنها تسأعد الفرد على أن يكون أكثر تفاؤلا بامتلاكه معتقدات ذات طابع تفاؤلي، تتوقع النجاح للذات، وتولد الثقة في القدرات، والتخلص من الأفكار السلبية الهدامة (هبه الله عادل، ٢٠١٤: ٣).

ويعد التفكير الإيجابي عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الفرد السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسيرها لصالحه (زياد بركات، ٢٠٠٥: ٢).

ونظرًا لما يمر به العالم من أحداث سريعة ومتلاحقة ولأن هذا التغير السريع يُعد سمة لهذا العصر وهذه الألفية التي نعيش فيها، تعتبر المهارة بكل صورها ومتعلقاتها ومشتقاتها [اجتماعية وأكاديمية وسياسية.... الخ] من أهم المفاهيم التي

يجب أن نحرص على تنميتها لدي كل فرد؛ حتى يمكن مواكبة هذا التطوير السريع والمساهمة فيه بقوة وفاعلية. وعلى رأس هذه الكفاءات تأتي المهارة الاجتماعية التي تعد حاجة ملحة وضرورية؛ لأن المجتمع بأسرة في حاجة ماسة إلى الفرد الكفء اجتماعياً، وهذه الحاجة هي أشد إلحاحاً في مجتمعاتنا العربية على وجه الخصوص، وتعتبر المهارة الاجتماعية استجابة متعلمة، فالفرد منذ طفولته يتدرج في إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية، يتقبل التغير الاجتماعي المستمر ويتوافق معه ومع الأجيال التالية، ويقوم بالواجبات الاجتماعية وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي السوى، وتتحقق مكانته الاجتماعية، وينمو ذكاؤه الاجتماعي، ويزداد نشاطه الاجتماعي، ويتحمل المسئولية الاجتماعية، وكل هذه المظاهر تعكس وجود كفاءة اجتماعية لدي الفرد. (مجدي عبد الكريم، ١٩٩٠: ٢٠).

كما أن المهارة الأكاديمية من الحاجة الضرورية والملحة؛ وذلك في إطار النهوض بالفرد تعليماً وتربوياً وأكاديمياً، ومن ثم فهي تعد لازمة من لوازم العملية التربوية السليمة، وهذه المهارة الأكاديمية غالباً ما ترتبط بباقي الكفاءات عموماً وبالمهارة الاجتماعية بشكل خاص، ومن هنا رأت الباحثة أن اكتساب مهارات التفكير الإيجابي هو بمثابة إمداد التلميذ بالأدوات التي يحتاجها في عصر ملئ بالتغيرات السريعة والمتلاحقة مما يمكنه التعامل بفاعلية مع أي نوع من المتغيرات في المستقبل ومن معالجة المعلومات التي يحصل عليها معالجة صحيحة، وأن التدريب على مهارات التفكير الإيجابي قد يسهم في تعديل اتجاهات التلميذ إلى الإيجابية نحو قدراته المعرفية ويكسبه القدرة على أداء المهام بكفاءة اجتماعية وأكاديمية.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير الإيجابى؟

- هل توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاكاديمية ومهارات التفكير الإيجابى؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجات مهارات التفكير الإيجابى من خلال درجات كل من المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

- الكشف عن نوع العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير الإيجابى؟
- الكشف عن نوع العلاقة بين المهارات الاكاديمية ومهارات التفكير الإيجابى؟
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجات مهارات التفكير الإيجابى من خلال درجات كل من المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية؟

أهمية البحث:

- التفكير الإيجابي له تأثيره الفعال على خصائص الناس بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة وبالتالي فإن معرفة بعض المتغيرات المنبئة به (كالمهارة الاجتماعية والأكاديمية) قد يساعد في تحسين كثير من خصائص الشخصية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استجابة إلى مقترحات بعض الدراسات والبحوث في مجال علم النفس التي تدعو إلى الاتجاه نحو دراسة التفكير الإيجابي لما له من أهمية في حياة الأفراد والمجتمع.
- تُعد المهارة الاجتماعية من المتغيرات المهمة في حياة المتعلمين وبالتالي فإن تحسينها لديهم تفيدهم في حياتهم التعليمية والاجتماعية.
- هذا البحث من البحوث النادرة في حدود علم الباحثة التي تهتم بالمزاوجة بين المهارة الاجتماعية والأكاديمية في إطار من علم النفس الإيجابي.
- كما أن اهتمام البحث الحالي بالمرحلة الإعدادية يعد جانباً مهماً لندرة البحوث على هذه المرحلة التى تعتبر من المراحل المهمة فى حياة الافراد بصفة عامة والمتعلمين على وجه الخصوص باعتبارها مشارف مرحلة المراهقة.

التعريف الإجرائى للمفاهيم البحث:

١- "**مهارات التفكير الإيجابي**" **Positive thinking skills**: تتحدد مهارات التفكير الإيجابي فى البحث الحالي في ثلاث مهارات رئيسية وهى:

أ- "**مهارة حديث الذات الإيجابي**" **Positive self talk skill**: شكل من أشكال اللغة الموجهة إلى الذات تظهر في صورة المحاولة من أجل النجاح، والتواصل مع الآخرين، والقدرة على حل المشكلات.

ب- "**مهارة التخيل**" **Imagination skill**: ما يؤديه التلميذ لتكوين صورة ذهنية تساعده على تحقيق النجاح والقدرة على التواصل مع الآخرين وحل المشكلات.

ج- "**مهارة التوقع الإيجابي**" **Positive expectation skills**: تعبير التلميذ عن توقعاته أثناء دراسته، وتحقيق النجاح المنشود وتوقعه الأفضل أثناء تعامله مع زملائه والآخرين وفي جميع مواقف.

٢- "**المهارات الاجتماعية**" **Social competence skills**: مجموعة من المهارات التي يتحلي بها التلميذ في المدرسة ويركز البحث الحالي على المهارات الفرعية التالية:

أ) **المهارات الاجتماعية**: وتظهر هذه المهارة فى قدرة التلميذ على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر الإيجابية والبعد عن السلبية، وتوصيل المعلومات للآخرين بصورة جيده.

ب) **المهارات الوجدانية**: وتظهر هذه المهارة في قدرة التلميذ علي إقامة علاقة وثيقة وودودة مع الآخرين وأداء التفاعل معهم علي نحو يساعد علي الاقتراب منهم والتعرف عليهم ويشمل علي المشاركة الوجدانية والتعاطف.

ج) **مهارة الوعي الاجتماعي**: وتظهر هذه المهارة في قدرة التلميذ علي طلب المساعدة من الآخرين وقت الحاجة, وتجنب المخاطر واتباع التعليمات، وتجنب الإساءة للآخرين.

د) **مهارة حل المشكلات الاجتماعية**: وتظهر هذه المهارة في قدرة التلميذ علي حل المشكلات عبر مواقف الحياة واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل من خلال إيجاد الحلول البديلة.

هـ) مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية: وتظهر هذه المهارة في قدرة التلميذ علي التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظى الانفعالي وخاصة في موقف التعامل مع الآخرين, وتعديله وفقاً لما طرأ من تغيرات علي الموقف ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف واختيار الوقت المناسب لإصداره.

٣- "**المهارات الأكاديمية**" **Academic competence skills**: مجموعة من المهارات التي يتحلي بها التلميذ من أجل تحقيق النجاح، ويهتم البحث الحالي بالمهارات الفرعية التالية:

أ- مهارة الاستذكار: ويقصد بها قدرة التلميذ علي مذاكرة واستيعاب وإلمام وتفسير وتحليل المواد الدراسية، ووضع خطوات يحدد فيها المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها خلال فترة زمنية محددة.

ب- مهارة إدارة الوقت: ويقصد بها كيفية ترتيب التلميذ للمهام التي ينبغي عليه القيام بها بشكل يمكنه من تحقيق أهدافه التي خطط لها مسبقاً وفق جدول زمني معين، يمكنه من انجاز العمل المطلوب في الوقت المتاح أو المحدد.

ج) مهارة التنظيم الذاتي للتعليم: ويقصد بها قدرة التلميذ على أداء المهام مع الالتزام بما خطط ونظم له في ضوء أهدافه المحددة داخل الجدول الزمني الذي تم وضعه.

د) مهارة إدارة وتحمل الضغوط الأكاديمية: ويقصد بها قدرة التلميذ علي تقييم أدائه، ووضع ضوابط علي تصرفاته تمكنه من تحقيق أهدافه في ضوء الظروف المحيطة، وتحديد ما تم انجازه، وما لم يتم ودرجة هذا الانجاز، وتحديد النقص والقصور ومحاولة علاجه.

الإطار النظرى:

أولاً: مهارات التفكير الإيجابى Positive Thinking:

يعد التفكير الإيجابي مصطلحا جديدًا، فتشير الأبحاث إلى أهمية استخدامه فهو يساعد الفرد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطاء، ويستطيع الفرد من خلاله التفكير والسيطرة والتحكم في أمور حياته وتسيرها لصالحه،

فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، وكلما كان التفكير إيجابيًا كلما أدي إلى حل فعال للمشكلات، وكلما كان التفكير سلبيا كلما أدي إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها. (هبه الله عادل، ٢٠١٤: ١٠)

أ) التفكير الإيجابي Concept of Positive Thinking

يمثل التفكير الإيجابي معتقدات الفرد نحو تفكيره حيث تؤدي هذه المعتقدات إلى شعور الفرد بالسعادة والرضا عن أسلوب تفكيره، كما يمثل مشاعره نحو النجاح.

ويري ستالرد، بول (Stallard, Pull, 2002: 69) أن التفكير الإيجابي هو نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهه سلبية، وهو يشمل السيطرة الآلية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها؛ والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لا شيء غير الكل، والنظر إلى العيوب والإقلال من حجم المزايا. وتوضح (ناديا العريفي، ٢٠٠٥: ١٤٧) أن التفكير الإيجابي هو الوعي بأهمية استعمال العقل بطريقة فعالة تضفي إيجابية على الحياة الشخصية أو العملية، وهو استخدام العقل البشرى بكل طاقاته وإمكاناته دون وضع أي إعاقات سلبية من أفكار أو شعور أو تصرف، والتأكيد الإيجابي Affirmations هو عبارة عن جمل تتضمن صفات أو أفعال بمفهوم إيجابي يرددها الشخص إلى نفسه لكي يعمل بها، تساعده على اتباع سلوك إيجابي. وتذكر (سناء سليمان، ٢٠١١: ١٥٧) أنه إذا أرادنا أن نغير سلوكنا أو أداءنا فيجب أن يكون ذلك من خلال عقلنا الباطن، وهذا يعني أنه يجب أن يختار أفكارا إيجابية جديدة ونغذيه بها مرارًا وتكرارًا لأن الأفكار المتكررة ترسخ في العقل اللاواعي، والأفكار السلبية المتكررة تؤثر بشكل سلبي على اللاوعي، وتؤدي إلى نتائج سلبية عندما تترجم الأفكار والأمنيات عن طريقه، لذا يجب أن تقلب هذه الأمور إلى النقيض كي تحقق نتائج إيجابية.

ومن خلال ما تجمع لدى الباحثة من أفكار ونتائج بحوث يستخلص ما يلى حول مفهوم التفكير الإيجابى:

- يساعد التفكير الإيجابي على بناء قناعات ومعتقدات راسخة تمكن الفرد من النجاح في حل المشكلات فهو يساعد الفرد على التركيز على جوانب النجاح في المشكلة بدلاً من التركيز على جوانب الفشل فيها.
- التفكير الإيجابي قابل للتعلم، بمعنى أنه غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران والممارسة وذلك من خلال بناء أنساق وعادات عقلية تساعد الفرد على الوصول إلى حل المشكلات.
- يولد التفكير الإيجابي الثقة في القدرات ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالابتكار والاستبصار.
- يُمكن التفكير الإيجابي الفرد من مراقبة أفكاره ومعتقداته وتقييمها بهدف التخلص من الأفكار السلبية الهدامة.
- يساعد التفكير الإيجابي الفرد على أن يكون أكثر تفاؤلاً بامتلاكه معتقدات وقناعات ذات طابع تفاؤلي تتوقع النجاح للذات والآخرين وللخبرات المستقبلية.

يعتمد التفكير الإيجابي على استخدام التأكيدات الإيجابية.

ب: مهارات التفكير الإيجابي Positive Thinking skills:

يركز البحث الحالي على ثلاث مهارات للتفكير الإيجابى. هى:

١) مهارة "الحديث الإيجابي للذات" Positive self- Talk

إن الإنسان على عكس جميع الكائنات الأخرى على الأرض يُمكنه التحدث مع النفس وإجراء حوار داخلي، وعند دراسة الطريقة التي تؤثر بها الأفكار على المشاعر والسلوكيات، فقد توصل الباحثون إلى وجود اختلاف هائل في طريقة استخدام التلاميذ لقدرتهم على إجراء حوار داخلي ويمكن أن تكون هذه الاختلافات عنصرًا محددًا في عمليات تفكيرنا الذهني (مارتن سليجمان، ٢٠١٢: ١٦٣).

فالحديث الذاتي هو الأسلوب الذي نُكلم به أنفسنا ويؤدي إلى تحكمنا في سلوكنا بنفس الطريقة كأن الحديث يأتي من شخص لأخر وقد لا يكون الشخص على درايه بالطريقة السلبية التي يتحدث بها لنفسه متوقعا الفشل ومقلاً من شأن النجاح ويهدف التدريب إلى التحصين ضد الضغط إلى مساعدة الأفراد على التفكير بشكل بناء وتحسين الأداء وهذه الإجراءات تهدف لتدريب الأفراد على الحديث لأنفسهم بشكل واثق وإيجابي مع توقع النجاح في أي مهمة (رئيفة رجب عوض، ٢٠٠١: ٩٩).

وحديث الذات الإيجابي هو أحد الأساليب والطرق الفعالة في برمجة عقلنا الباطن على النجاح وحديث الذات الإيجابي يعرف أيضًا بأنه تصريح تأكيدي ذاتي، والتصريح التأكيدي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأثير عليها لذلك عندما نفكر في فكره معينة مرارًا وتكرارًا فإننا نعززها ونؤكد عليها حتى تصير حقيقة وإذا نظرنا إلى ما نفعله هو أننا نرسخ معتقدًا أو فكره معينة لدينا عن طريق تسجيلها في البناء العصبي للمخ، والذي يتم معالجته من خلال عقلنا الباطن أو اللا شعور وبمجرد أن يصدق عقلنا الباطن فكرة معينة، تصبح بمثابة فكرة حان وقتها (لورانوس، ٢٠٠٤: ١٦٦). ويضيف (جمال الخطيب ٢٠٠٣: ٣٣٣) أن استخدام مهارة التحدث الذاتي الإيجابي تُمكن الأفراد من زيادة مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقيعات الفرد للنجاح في حل المشكلات، وزيادة قدرة الفرد على الإرادة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية، ليصبح أكثر تحكما بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهات.

تعرف " (أماني سعيدة سيد إبراهيم، ٢٠٠٥: ٢٦) "مهارة الحديث الإيجابي للذات" بأنها "عبارة عن الحوارات العقلية Mental Dialogues والتي يجريها الفرد متباحثا بين أفكاره وقناعاته، ليحدد من خلال موقفه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينة في وضعه الراهن، وكذلك توجيهه إلى ما عليه عمله، والتركيز عليه".

ويري "مارتن" (Marten Alain, 1993: 223) أنها ميكانيزم تتوسط الوعي الذاتي، حيث تسمع هذه الحوارات للفرد بتوجيه انتباهه لنفسه، وإعطاء فرص لملاحظة ما يدور في الذات والداخلية.

وتذكر (سامية الأنصاري، ٢٠١٢: ١٨) أن "الحديث الذاتي" هو ما يقوله الإنسان أو يؤكده لنفسه عندما ينفعل مع نفسه أو يتفاعل مع تقييمه الذاتي لأدائه وإن ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال هو ترجمة لما في ذهنه من قناعات وأفكار عن ذاته وعمن حوله وعن الحياة عمومًا.

أهمية حديث الذات الإيجابي:

فيما يلي توضيح لأثر الحديث النفسي الإيجابي في حياة التلميذ:

- إن الحديث النفسي الإيجابي يعزز الاستقلال والمسئولية الذاتية لدي التلاميذ وذلك عن طريق تشجيعهم على الغوص داخل أنفسهم حتى يصبحوا القوة الخلاقة المسيطرة على حياتهم، وهذا التأكيد على ضرورة التحرك من تأييد البيئة إلى تأييد الذات يتوافق مع عمل رواد تنمية التلميذ مثل "ماريا متشوري" "ورادولف دريتارز"، "إريك إريكسون"
- من خلال استخدام الحديث النفسي الإيجابي يستطيع التلميذ أن يغير مفهومه عن نفسه من بنائها الخارجي إلى بنائها الداخلي فبدلاً من الاعتماد على الرسائل الإيجابية الموجهة من الخارج فإن التلميذ يستطيع أن يرد قائلاً "أنا شخص محبوب وألقي قبولاً من الآخرين".
- يُقوى الحديث النفسي الإيجابي ثقة التلميذ بنفسه وتقديره لذاته.
- يوفر الحديث النفسي الإيجابي، علاجاً للخجل فيتعلم التلميذ كيفية التأكيد على استحقاقاته الذاتية ويعطي نفسه تقديرها ويمدحها بدلاً من نقدها وإدانتها.
- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يُساعد على تحديد وتحقيق الأهداف الشخصية مثل التحسن أكاديمياً أو تكوين فريق رياضي أو أن يصبح الشخص صديقًا أفضل.
- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يؤثر على صحة التلميذ وبنيانه الجسدي.
- يُشجع الحديث النفسي الإيجابي التلميذ على أن يقوى نفسيه ويقاوم الضغوط الخارجية.
- الحديث النفسي الإيجابي يساعد التلميذ على النظر إلى المستقبل نظره أكثر تفاؤلاً ويقلل أيضاً من الشعور باليأس والإحباط (كريمان بدير، ٢٠٠٦: ٣٩-٤٠).

٢) مهارة التخيل الإيجابي Positive Imagination Skill:

إن موضوع الخيال من أكثر موضوعات علم النفس المعرفي Cognitive Psychology غموضًا، حيث تكثر به المفاهيم المراوغة، والتي يصعب السيطرة عليها وإخضاعها للمنهج، ولابد أن نوضح أن هناك خلطًا بين كلمتي Fantasy و Imagination حيث استخدمت الكلمتان استخدامًا واحدًا للدلالة على النشاط الخيالي ومعها يكن الأمر فإن البحث الحالي يستخدم كلمة Imagination للدلالة على "التخيل" ويرجع ذلك إلى أن كلمة Fantasy وردت في قواميس اللغة ومعاجمها بمعان لا تتفق مع أهداف البحث الحالي، حيث أن كلمة Fantasy تستخدم بمعنى الخيال الجامع أو الوهم أو الاستفراق في العقل وهو ما لا تهدف إليه البحث الحالي. وتشير " (كريمان بدير، ٢٠٠٦: ٤٢) إلى أن التخيل "يمثل عملية التفكير في فكرة معينة بعقلك إلى أن تتول صورة ذهنية لها والصورة العقلية أو الذهنية تتيح لك معايشة الموقف أو الحالة التي لم تتحقق في الواقع بعد وهذا ما يعرفها بالتخيل التطبيقي".

كما يعرفه (Bernadette, 2006: 20) على أنه "القدرة على استحضار صورة ذهنية أو بصرية أو ملموسة أو سمعية في عقل المرء" ومن خلال التعريفات السابقة التي تناولت التخيل تتضح لنا خصائص مشتركة فيما بينها يُمكن إجمالها فيما يأتي:

- التخيل مهارة يُمكن تنميتها وتدريب التلميذ عليها من أجل مسأعدته على التكيف مع المواقف المختلفة.
- التخيل يساعد التلميذ على تصور نتيجة العمل قبل أن يبدأ، ومن ثم فهو يوجه أثناء النشاط.
- التخيل يتضمن عدة عمليات معرفية مهمة تسير معه في اتجاه متوازي كالابتكار والتفكير كما أن له علاقة وطيدة بالذاكرة من حيث كونه تنظيمًا للمعلومات المكتسبة والتي سبق تخزينها في ذاكرة التلميذ.
- التخيل في معناه متحرر من الجمود والقيود فهو يستلزم من القائم (المتخيل) المرونة في التعامل وتغيير زاوية تفكيره.

- يحدث التخيل من خلال عمليتين أساسيتين هما: الاحتفاظ والاستحضار وبينهما تحدث عمليات الدمج والتركيب والإعادة وفيهما يتدخل عقل المتخيل بإمكاناته وقدراته.

٣) مهارة التوقع الإيجابي Positive Expectation:

وتشير جيني سوينسون (Ginny Swinson, 1996: 24) إلى أنه عندما يتوقع الفرد الأفضل في أمور حياته فإن الأفضل سوف يأتي إليه بمعنى أن التلميذ إذ توقع الأفضل في التحصيل الدراسي حتى يحقق مستوى تحصيل أفضل مثلا فإنه سوف يفعل أفضل ما لديه حيث يركز عقله على المهمة التي هو بصددها، وإن اليقين بالنجاح يجعل الفرد متمكن من إحداث النجاح، وبالرغم من أن الأمر ليس سهلاً إلا أنه مع التدريب تستطيع أن تصبح محترفًا في توقع الأفضل والوصول إليه.

فحينما تتوقع الأفضل فإن هذا يبرز أحسن ما فيك، ويثير القوات الكامنة في الجسم لتحقيق هذا الذي نتوقعه، فالتوقع الإيجابي معناه الشعور بالقوة والتفاؤل بشأن القادم، والشخص الإيجابي يدرك أن لديه موارد وإمكانات شخصية تحقق له ما يتمني تحقيقه، فهو يعرف إمكانياته مثل المواهب الشخصية والخبرات الشخصية، ويعرف ما يحتاج إليه لكي يتكيف مع المواقف، ويفكر في السبل التي يملأ بها الفراغات، حتى يستطيع مواجهة التحديات التي تعترض طريقه في الحياة مما يجعله دائمًا ينتظر الأفضل لأنه يستخدم كل إمكاناته (دورلنغ كندرسلي، ٢٠٠٥: ٣٧).

تعريف مهارة التوقع الإيجابي Positive expectation skill:

تعرفه (أسماء محمد عدنان الزناتي، ٢٠١٤: ٨) هي شيء إيجابي وبذل أفضل ما لديه لتحقيقه، فتوقع الفرد الإيجابي واعتقاده في النجاح يمكنه من إحداث النجاح.

كما تعرفه (أحلام عبد الستار، ٢٠١١: ٦) أن يعبر الطفل عن توقعه في تحقيق النجاح أثناء أداء المهام الموكلة إليه، ويعبر عن توقع الأفضل أثناء تعامله مع الآخرين والمواقف المختلفة".

ويعرفه (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥: ١٦٩) هي ميول عقلية يوجدها الأفراد من أجل هدفين هما إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساسا بالقدرة على التحكم والاستعداد لحدوث السلوك.

وتعرفها (هبة الله عادل قاسم، ٢٠١٤: ٧) هو مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطفل على تغير توقعاته السلبية وفكرته عن نفسه وفكرته عن أفعاله ونظرته إلى المستقبل".

وقد أشار (مارتن سليجمان، ٢٠١٢: ١٣٧) إلى أن أكثر من ألف دراسة أجريت على نصف مليون طفل وشاب أظهرت أن الأشخاص أصحاب التوقع الإيجابي للمستقبل أقل عرضة للكآبة، وأكثر ميلاً للنجاح في الدراسة والعمل، بل وأفضل صحة من الناحية الجسمانية عن المتشائمين، والأهم من ذلك حتى وأن ولد الشخص بلا نزعة تفاؤلية فبالإمكان إكسابها إيها.

فالأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة يصرون على تحقيق أهدافهم بالرغم من العقبات والعوائق، ولديهم أمل دائم في النجاح وليس لديهم خوف من الفشل، وهم يرجعون العقبات لظروف يمكن التعامل معها وليس لعيوب في شخصيتهم (إيناس محمد فخري، ٢٠٠٨، ١٥٠).

ثانياً: المهارات الاجتماعية Social Competence Skills

تعريف المهارات الاجتماعية:

شاع مصطلح المهارة الاجتماعية في العديد من الأدبيات التربوية إذا أشارت إلى أن المهارة الاجتماعية لها أثر هام في النمو الاجتماعي والانفعالي لدي التلاميذ، كما أنها مؤشر هام من أجل التأييد الاجتماعي والنجاح الأكاديمي.

المهارة الاجتماعية هي أحد مكونات الذكاء الاجتماعي، حيث إن الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة مكونات منها: التعاطف، والإدراك الاجتماعي، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمنى، فيكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية ويتعلم الأدوار الاجتماعية، ويتقبل التغير الاجتماعي المستمر، ويتوافق معه وتنمو مهاراته

الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدى ارتفاع المهارة الاجتماعية لدي الفرد، فيؤدي دوره بفاعلية في المجتمع (مجدي حبيب، ١٩٩٠: ٧٧).

ويرى (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤: ٤٧) أن المهارة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي حيث تعتبر مظهرًا من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد، فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعًا داخليًا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين فهذه القوة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات..

ولقد تعددت تعريفات المهارة الاجتماعية بتعدد مداخل دراستها وفيما يلي بعض تعريفاتها وهي:

تعرف "برار" (Brar, 1992: 14) المهارة الاجتماعية على أنها "قدرة الأفراد على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة، فهي تشمل القدرة على التفاعل بشكل فعال، وإيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم، وتتطور المهارة عندما يتصل الفرد بالآخرين للمشاركة في النشاط".

ويعرفها "لورد" (Lord, 1997: 10) بأنها "تصور ذاتي للفرد عن قدرته للمبادرة والرد، والتفاعل مع الآخرين، ومدى محافظته على التفاعل مع النظراء، وإدراك وفهم استجابة الآخرين، والقدرة على المشاركة والتعاون وحل المشكلات مع الآخر".

هذا ويري (عبد المنعم الدردير، ١٩٩٧: ٢٢٥) أن المهارة الاجتماعية هي مجموعة من "المهارات الاجتماعية التي يجب أن تتوفر في الفرد الناجح، وتشمل القدرة على فهم الآخرين– القدرة على التصرف بحكمة مع الآخرين– القدرة على تكوين الأصدقاء والاحتفاظ بهم– المشاركة في الأنشطة الجامعية– التعامل مع الزوملاء بروح إيجابية– سعة الأفق في المجال الاجتماعي والخلو من التعصب والتحيز وتحمل المسئولية".

كما ذكر (حامد زهران، ٢٠٠٠: ٢٨٢) تعريفاً للكفاءة للاجتماعية يري فيه أن المهارة الاجتماعية تتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في

العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

وتعرفها (أسماء السرس وأماني عبد المقصود، ٢٠٠١: ٢٢) هي "القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة بما ينطوي على ذلك من درجة مرتفعة من الشعور بالمسئولية الاجتماعية والاستقلالية".

ولقد عرفها "تيندام وفوجن" (Ten- Dam& Vaughn, 2003: 29) بأنها محصلة المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على أداء المهام وحل المشكلات في مجالات محددة، وتعكس السلوكيات الاجتماعية والمهارات اللازمة للسلوك على نحو ملائم في الحياة اليومية.

ويرى (فريد النجار، ٢٠٠٣: ٩٣٠) أن المهارة الاجتماعية هي القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين.

ويعرف (مجدي حبيب، ٢٠٠٣: ٣) المهارة الاجتماعية بأنها "درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيدا داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

ويعرف "تن دام وفولمان" (Ten Dam& Volman, 2003) المهارة الاجتماعية بأنها "المجموع الكلي للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على أداء المهام وحل المشكلات في مجال محدد، وتعكس السلوكيات الاجتماعية والمهارات اللازمة للسلوك على نحو ملائم في الحياة اليومية".

ويعرف (مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٦٩) المهارة الاجتماعية بأنها: "القدرة على التصرف على نحو سليم في المواقف الاجتماعية، وتعتبر المهارة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية الملاءمة، في ظروف وملابسات معينة، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية.

ويعرف (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤: ٤٧٩) المهارة الاجتماعية بأنها "الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا عن العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين

الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية منها سواء كان معلماً أو غير ذلك فهي النسق من المبادئ والمعرفة الذي يضع الإنسان على أهمية الاستعداد والسلوك المتكامل من خلال الأعمال والأنشطة".

ويوضح (هشام الخولي، ٢٠٠٦: ٨١) في تعريفه للكفاءة الاجتماعية أنها: ما يتاح للفرد من التواصل مع الآخرين بفاعلية، وما يمكن من إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وذلك من خلال تنمية بعض المهارات في ضوء أبعاد المهارة الاجتماعية التي تتكون من أربعة أركان هي: المعارف، مهارة حل المشكلات، الأداء، التوافق الاجتماعي.

أبعاد وعناصر المهارة الاجتماعية:

تعددت أراء العلماء والباحثون في تحديد أبعاد المهارة الاجتماعية ومنها ما ذكره "ميريل" (Merrell, 1991: 211) أن المهارة الاجتماعية بنية معقدة الأبعاد، حيث تتكون من متغيرات سلوكية ومعرفية متنوعة، كما تتناول مظاهر مختلفة للتوافق الانفعالي وبالتالي فهي ضرورية لتنمية علاقات اجتماعية متوافقة والحصول على نتائج اجتماعية مرغوبة. في حين يري "إندربتزن" (Inderbitzen, 1994: 230) أن أبعاد المهارة الاجتماعية تتمثل في (الأداء الأكاديمي، والأداء في أماكن دراسية محددة، ومستوى دافعية الفرد، والأداء المعرفي العام، والمساندة الوالدية).

ويرى "كازدن" (kazdin, 2000: 334) أن مكونات المهارة الاجتماعية هي (توكيد الذات، المواجهة، مهارات التواصل– مهارات تنظيم المعرفة والمشاعر).

وتري (جيهان السيد محمد، ٢٠٠٤: ٦٦) أن تتمثل أبعاد المهارة في المهارات الشخصية، ومهارات إدارة الذات والمهارات الأكاديمية، كما تذكر أن أبعاد المهارة الاجتماعية "تتمثل في الأداء الأكاديمي والأداء في أماكن دراسية محددة ومستوى دافعية الفرد والأداء المعرفي العام والمساندة الوالدية".

وحدد "كان ليفين" Cain Levine أبعاد المهارة الاجتماعية في: العناية الذاتية، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والاتصال، بينما حدد كل من "ميريل وجامبل" Mirel& Gambel أبعاد المهارة الاجتماعية في: المهارات الاجتماعية، ومهارة إدارة الذات، والمهارات الأكاديمية، بينما حددها كل من "فيرى وهابر" Feary

Haper & في التمثل العاطفي وضبط الاندفاع، وحل المشكلات، وإدارة الغضب، وحددها كل من "شانون وراتش" Shanon & Ratch في تقدير الذات والسلوك الاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي (في: أنيس عبد الوهاب، ٢٠٠٣: ٢٤– ٢٥).

وترى (منى رضوان، ٢٠١٢: ١٤٦) أن أبعاد المهارة الاجتماعية تتمثل في: الثقة بالنفس، والامتثال للقوانين والسلطة، والمؤهلات القيادية، والمشاركة الاجتماعية البناءة، والتكيف مع مجتمع الرفاق، والتحكم بالذات وضبط النفس، وتحمل المسئولية، والاستقلالية والاعتماد على الذات، والوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته، والاتصال.

وترى "جيهان السيد محمد" أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد رئيسية هي التمثل العاطفي وضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية وإدارة الغضب حيث يتضمن كل بعد خمسة أبعاد فرعية تتضح فيما يلي:

١– التمثل العاطفي:

عرفها "بيريك" Brek بأنه الإحساس بشعور شخص آخر والاستجابة الانفعالية بالطريقة نفسها.

ومن الأبعاد الفرعية للتمثيل العاطفي: التعرف على الانفعالات، الانفعالات المتعاكسة أو المتضاربة، التعبير عن الاهتمام، قبول الاختلاف (في: أماني عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٢٥).

٢– ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية Socail Problem Solving Impulse control:

يري بيرك (Berk, 2002: 57) أن نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية أو فشله في تحقيق ذلك يعتمد علي ما يتوافر لديه من مهارات معرفية، حيث تؤثر قدرة التلميذ على حل المشكلات الاجتماعية في علاقاته مع التلاميذ.

وتتمثل الأبعاد الفرعية لهذا البعد فيما يلي: حل المشكلات الاجتماعية، المبادرة بالحديث، مواجهة ضغط الأقران، مقاومة الاندفاع نحو السرقة، مقاومة الاندفاع نحو الكذب.

٣- إدارة الغضب Anger Management:

إن التلميذ الغاضب، هو أكثر التلاميذ عرضة لمواجهة الكثير من المشكلات، وأكثر تعرضاً لخبرة رفض الأقران وهو تلميذ لديه نقص في القدرة على التعامل السوى في المواقف الاجتماعية المختلفة وفي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويستجيب بسهولة للنزاع بطريقة عدائية، حيث يظهر صعوبة في تنظيم الانفعالات السلبية في مواقف النزاع ولا يأخذ في الاعتبار النتائج المترتبة على سلوكه العدواني (Webster- Stratton,1999).

وتتمثل الأبعاد الفرعية لهذا البعد في: التعرف على انفعال الغضب، التعامل مع مواقف الاتهام، التعامل مع خيبة الأمل والتعبير عن عدم الرضا والتذمر (جيهان السيد محمد، ٢٠٠٤: ٦٦). ويركز البحث الحالي على المهارات التالية: المهارات الاجتماعية، المهارات الوجدانية، مهارات الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية.

ثالثاً: المهارة الأكاديمية Academic competency Skills:

أ- مفهوم المهارة الأكاديمية Academic Competence Skills:

يعرفها (رمضان محمد، ١٩٩٦: ١١) بأنها "مدى توافر الإمكانيات والدوافع والاستعدادات الشخصية لدي الطالب والتي تدفعه لبذل المزيد من الجهد للتغلب على المشكلات الدراسية التي تواجهه وتخطي العقبات المرتبطة بالدراسة وتحقيق الأهداف التي يسعي إليها".

بينما ترى (منى حسين، ٢٠٠١: ١٥٨) أن المهارة الأكاديمية "تعنى مجموعة من المهارات اللازمة للطلاب والتي يمكن أن يقوموا بها بهدف تحقيق مستوى تحصيلي متميز، وتحسين أساليب المواجهة والتصدي للمطالب التي قد تمثل عبئاً ثقيلاً مما يساعد على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية".

ويذكر (Elliott,s & Diperna,J, 2002, 90- 93) أنها مصطلح متعدد الأبعاد يحتوى على مهارات ومواقف وسلوك المتعلمين الذي يساهم في النجاح الأكاديمي، كما قدما مفهوماً للكفاءة الأكاديمية بأنها "المجموعة الكاملة من المهارات والسلوكيات الضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي".

ويعرف (lang,J. et al. , 2009: 628) المهارة الأكاديمية بأنها: "المهارات والقدرات اللازمة للنجاح في الدراسة والتي يمكن الإشارة إليها بواسطة الإنجاز أو الأداء الأكاديمي الفعل أو الوهمي".

وتعرفها (دعاء أحمد، ٢٠٠٩: ٥٣) على أنها: "مجموعة من المهارات التي تعين الطالب على توظيف قدراته ومعارفه بشكل منظم من أجل الوصول إلى مستوى تحصيلي مميز، وربما تتفاوت مكونات المهارة الأكاديمية وفقا للأداة التي يستخدمها الفرد أو المؤسسة فيها، وتظهر درجة المهارة".

وتعرفها الباحثة بأنها: "مجموعة من المهارات التي يتحلي بها التلميذ من أجل تحقيق النجاح، وهذه المهارات تتمثل في مهارة الاستذكار، مهارة إدارة الوقت، مهارة التنظيم الذاتي للتعليم، مهارة إدارة وتحمل الضغوط الأكاديمية، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارة الأكاديمية الذي أعدتته الباحثة"، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المهارة الأكاديمية.

ب) أبعاد المهارة الأكاديمية:

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد المهارة الأكاديمية؛ فمنهم من حددها في بعدين هما:

١- المهارات الأكاديمية، وتشمل (القراءة- الرياضيات- مهارات اللغة- التفكير الناقد).

٢- المساعدات أو المعينات الأكاديمية؛ وتشمل (الدافعية- الاستذكار- المهارات الشخصية- الالتزام بالمهمة).

وحددها (رمضان محمد، ١٩٩٦: ٧) أربعة أبعاد؛ وهي دافعية الإنجاز والتعاون الدراسي والتنافس الدراسي والتوافق الدراسي.

وبالنظر لهذه الأبعاد نصل إلى أنها جميعاً تعتمد على مجموعة من المهارات وهي ما حصرتها الباحثة في أربعة مهارات اتفق عليها أغلب الباحثون وهي:

أولاً: مهارة الاستذكار Efective study skill:

يشير مفهوم "الاستذكار" بصفة عامة إلى برنامج مخطط من قبل المتعلم لاستيعاب المواد الدراسية، متضمناً أنشطة متعددة؛ منها الحفظ، والفهم، والتحليل، والنقد، والمعرفة، واستنباط الأفكار، وإتقان المهارات، أما السبيل لذلك من إجراءات وأنشطة أو سلوك فهو ما يطلق عليه عادات الاستذكار والتي تحددها أدوات قياس هذه العادات في الدراسات والبحوث المختلفة المتعلقة بهذا المجال (حمدي على، ٢٠٠٢: ١٩٦).

فيعرف "جراهام وروينسون" (Graham& Robinson, 1989) مهارات الاستذكار بأنها "القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها التلاميذ منفردين أو في جماعات لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية، من بداية قراءتها إلى تناول الامتحان بها" (فى: محمد عبد السميع، ٢٠٠٠: ٧).

ويعرف "هارفي" (Harvery, 1995) مهارة الاستذكار على أنها "القدرة على اكتساب وتسجيل وتنظيم وتركيب وتذكر واستخدام المعلومات والأفكار، كما أنها تعتبر المهارات التي يمكن أن يتم تعديلها وتعلمها في مختلف المراحل العمرية" (In: Hutto, lauren M, 2004: 22).

ويذكر (محسن عبد النبي، ١٩٩٦: ٢٠٥) أن مهارة الاستذكار تعني الطرائق الخاصة التي يتبعها التلميذ في استيعاب المواد الدراسية التي درسها أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم التلميذ بالحقائق ويتفحص الآراء والإجراءات ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ويبتكر أفكار جديدة ويتقن أداءات تتطلب السرعة والدقة ويكتسب سلوكيات تفيده في مجال تخصصه.

وتعرف (منى حسن، ٢٠٠١: ٥٨) مهارات الاستذكار على أنها "مجموعة من الأساليب والطرائق التي يستخدمها الطلاب في مذاكرتهم؛ مثل وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وتحليل محتوى المقرر، وتدوين المعلومات وتلخيصها، والحفظ عن

ظهر قلب، والاستعانة ببعض الوسائل التي تعينهم على فهم المادة وتذكرها وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة"..

ويعرف جيتينجر وسيبيرت (Gettinger, Maribeth,& Seibert, Jill,k,2002) مهارات الاستذكار بأنها القدرة على اكتساب وتنظيم وتذكر المعلومات، ووفقاً لهذا التعريف صنف جيتينجر وسيبيرت مهارات الاستذكار إلى أربع مجموعات.

١- مهارات قائمة على التكرار أو التدريب: وتتأسس هذه المهارات على استراتيجيات التكرار والتدريب وإعادة القراءة.

٢- مهارات قائمة على التنظيم أو الإجراءات: وتتضمن قواعد التنظيم وإدارة الوقت وجداول الدراسة.

٣- مهارات قائمة على المعرفة: وتتأسس هذه المهارات على تكامل المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة حتى يصبح التعلم ذا معنى.

٤- مهارات ما وراء المعرفة: وتضم مهارات قائمة على قدرة التلميذ على اختيار ومراقبة الاستراتيجيات التي يستخدمها، وكيف ومتى يستخدم هذه الاستراتيجيات (Gettinger, Maribeth& Seibert,Jill,K2002, 356- 359).

وتعرفها الباحثة بأنها قدرة التلميذ على مذاكرة واستيعاب وإلمام وتفسير وتحليل المواد الدراسية ووضع خطوات يحدد فيها المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها خلال فترة زمنية محددة.

وتمثل عادات الاستذكار نمطا سلوكيا خاصا يكتسبه الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل والإنجاز، يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى التحصيل يرضي به عن نفسه، وتختلف هذه العادات باختلاف المواد الدراسية؛ فاختلاف نوعية الخبرات التي يقوم التلميذ باستذكارها تجعله يعدل ويطور في هذه العادات حتى تتوافق مع المادة الدراسية. (علاء محمود، ١٩٩٥: ٢).

وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن من عادات الاستذكار: مكان المذاكرة وأوقاتها، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه، طرق المذاكرة، الاستعداد للامتحانات وأدائها، إلا أن بعض البحوث قد أوضحت اختلاف بعض هذه الأبعاد

من مادة دراسية إلي أخرى، مثل دراسة شيلد (Child,1997) التي كشفت عن الخصائص المتعددة لعادات الاستذكار لدي التلاميذ، حيث تنوعت هذه المظاهر أو الخصائص تبعاً لاختلاف المادة الدراسية والتخصص (حمدى على، ٢٠٠٢: ١٩١).

وتعد مهارات الاستذكار الفعال أهم مكون من مكونات المهارة الأكاديمية؛ فقد أوضحت العديد من الدراسات أن المهارة الأكاديمية ترتبط بمعرفة مهارات الاستذكار الفعال وتطبيقها؛ لذا يحتاج الطلاب في جميع المراحل التعليمية إلى معرفة مهارات الاستذكار وإتقانها، تلك المهارات التي اكتسبوها وتعلموها خلال مراحلهم الدراسية السابقة بالمحاولة والخطأ تارة أو بتقليد لآخرين والاسترشاد بالمعلمين والآباء تارة أخرى (White, Hazel l, 2004, 40- 41).

وقد أشارت سلسلة من الدراسات التي أجراها جونس وسلات (Jones & Slate 1992) إلى أن مهارات الاستذكار الفعال تسهم بنسبة ١٥% من التباين الكلي المفسر لتحقيق النجاح الأكاديمي (In: Onwuegbuzie, Anthony J. et al, 2001, 238).

ووفقا لذلك على التلاميذ أن يدركوا الحاجة للاتجاهات المتنوعة في الاستذكار، ويكونوا قادرين على اختيار الاستراتيجيات التي تناسب المواد المختلفة.

وقد اقترح كوتريل (Cottrell, 1999) قائمة بالمهارات المبدئية اللازمة للاستذكار؛ وهي: إدارة الأعمال الدراسية المؤجلة والتعامل معها، تنشيط الدافعية الذاتية، والقدرة على تحمل مسئولية المهام الصعبة، امتلاك الثقة في التعبير عما تمتلك من أفكار، استخراج المعلومات من مختلف المصادر، قراءة النصوص أو الأشكال والجداول لاستخراج المعنى والدلالة منها، القدرة على الانتقاء، واستخراج المناسب للموضوع وإهمال غير المناسب، مقارنة مختلف الآراء وتقرير أيها الأفضل، كتابة التقارير والموضوعات بأسلوب خاص، القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي في موضوع ما، القدرة على التلخيص والإيجاز بأقل الكلمات وأكثر المعلومات.

ويمكن استخدام هذه القائمة لتقييم ما لدي الفرد من المهارات المبدئية اللازمة للاستذكار والإنجاز الأكاديمي؛ لمعرفة أين هو من مهارات الاستذكار، ومدى توافرها لديه؟ ومن ثم يعي ذاته، ويقومها من حيث مهارات الاستذكار (محمد عبد السميع، ٢٠٠٠: ٧).

وتوضح (سهاد محمد إبراهيم، ٢٠١٠: ٢٦) أن مهارات الاستذكار تشمل المهارات الآتية: مهارات المدخلات: وتشمل (الاستماع– القراءة، عمل الملاحظات)، مهارات العمليات: وتشمل (إدارة الذات، إدارة الوقت، التركيز)، مهارات المخرجات: وتشمل (المشاركة في الفصل، كتابة التقارير).

ثانيًا: مهارات إدارة الوقت Time Management Skills:

يعد الوقت من أهم الموارد المؤثرة في حياة الأسرة؛ إذا إنه يستخدم في تحقيق جميع أهدافها وإشباع حاجاتها المختلفة، كم أنه يحدد نوع ومستوى الحية التي ينشدها الفرد، وعليه فقد وضعه العديد من الباحثةين كمكون أساسي لإدارة جيدة للحياة، فتخطيط الأم الجيد لوقتها يساعدها في توفير الوقت لإدارة حياتها بما يتناسب مع احتياجاتها (جمال السيد، ٢٠٠٦: ٥٦).

كما يعد الوقت من المصادر المهمة للحصول على المعرفة؛ لذا ينبغي أن يوظف الفرد وقته لتلبية حاجاته بأقصى درجة ممكنة وبشكل أكثر تحديدًا ينبغي تجنب هدر الوقت؛ فهذا الهدر يمثل تحديدًا كبيرًا لمجهودات الإنسان الذاتية (Neil Thompson, 2002, 12).

مفهوم إدارة الوقت:

وتعرف (ابتسام محمود، ٢٠٠٨: ٢٣) إدارة الوقت بأنها "تعني أن يستطيع الفرد تحديد أولويات العمل وجدولتها؛ فالبعض قد يتصرف بشكل عفوي، فهو ينظم وقته كرد فعل لما يطلبه الآخرون، وهناك من يضع جدولاً زمنيًا لنفسه لكنه لا يستطيع تحديد الأولويات، وهناك من يضع جداول زمنية لا يستطيع تنفيذها؛ فإدارة الوقت تعني اختيار المهام التي ستقوم بها طبقا لأولويات صحيحة، وأن تعد جدولاً زمنيًا قابلاً للتنفيذ، وأن تقوم بتنفيذ ذلك الجدول الزمنى، فهي تعنى الاستفادة القصوى من الوقت، وهذا لا يعني أن تقتل نفسك في العمل فهذا ليس أسلوبًا صحيحًا لإدارة الوقت".

ويعرفها (محسن أحمد، ٢٠٠٠: ١٦) بأنها "عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتحفيز والتوجيه والمتابعة والاتصال؛ فهي إذن عملية كمية ونوعية معاً في ذات اللحظة.

ويشير (هشام زيدان، ١٩٩٢: ٨٧٩) إلى أن إدارة الوقت تعني: "حصر الوقت وتحديده وتنظيمه وتوزيعه توزيعًا مناسبًا، واستثمار كل لحظة فيه الاستثمار الأمثل، في ضوء مخططات مناسبة تربط بين الأهداف التي ينبغي تحقيقها والممارسات والأساليب التي سيتم تنفيذها والوقت المحدد لهذا التنفيذ دون هدر، وإخضاع ذلك كله لعمليات متابعة وتقويم مستمر.

ويعرفها ميشيل ورانجيت (Misra, Ranjita & Mckean, Michelle, 2000: 42) بشكل عام على أنها مجموعة من السلوكيات التي تساعد في الوصول إلى الإنتاجية والتخفيف من الضغط، كما أن استراتيجيات إدارة الوقت الفعال تسهم في تحقيق المزيد من الإنجاز الأكاديمي لدي الطلاب.)

ولنيل "ثومبسون" (Neil Thompson, 2002: 12) وجهة نظر مختلفة في إدارة الوقت؛ فيذكر أن إدارة لوقت ليست ببساطة عملية تنظيم الوقت وتجنب إضاعته، فالواقع أن إدارة الوقت هي مقدرة الفرد على التحكم في مستوى الطاقة لديه؛ بهدف الحفاظ على الدافعية والالتزام إلى أقصى درجة ممكنة؛ وهذا يعني أن إدارة الوقت ليست مرتبطة بالحكم فحسب، بل مرتبطة بالكيف أيضا.

وتعرف الباحثة إدارة الوقت "بأنها كيفية ترتيب التلميذ للمهام التي ينبغي عليه القيام بها بشكل يمكنه من تحقيق أهدافه التي خطط لها مسبقًا وفق جدول زمني معين، ويمكنه من إنجاز العمل المطلوب في الوقت المتاح أو المحدد.

ومن التعريفات السابقة لاحظت الباحثة أن مهارة "إدارة الوقت" تشتمل على كل من: تحديد الوقت وتنظيمه، التخطيط الجيد، وضع أهداف محددة، وضع جدول زمنى لأداء المهام، إخضاع كل ما سبق للتقويم.

وفيما يلي بعض المبادئ أو الاستراتيجيات الفعالة في إدارة الوقت لدي تلاميذ المدارس.

- **تخطيط الوقت:** تخطيط الوقت هو محاولة التنبؤ بالوقت المتاح في الفترة المقبلة، وتحديد الأعمال المطلوبة من أجل إنجاز أهداف محددة.

- **تحديد الأهداف:** تعد تحديد الأهداف من أهم الخطوات الفعالة في إدارة الوقت، وقد تكون هذه الأهداف طويلة المدى أو قصيرة المدى، ويمكن تحليل الأهداف طويلة المدى إلى أهداف فرعية، حيث إن الأهداف قصيرة المدى يسهل تحقيقها، كما أن تلك الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف أصغر مع تحديد الوقت المحدد لتنفيذها، مع ضرورة الالتزام بالتنفيذ، وهناك بعض الشروط التي يجب أن يراعيها التلميذ في تحديد أهدافه وهي: أن يضع قائمة بالأهداف التي يريد تحقيقها، أن يتم تحديد الأهداف بصورة سلوكية، بحيث يمكن ملاحظته وقياسه، أن تتسم هذه الأهداف بالمرونة أي قابلة للتعديل، أن تكون هذه الأهداف واقعية أي تتناسب مع قدراته، بحيث تكون قابلة للتنفيذ (Dixon, Tomas, 2004: 20- 23).

- وقد أوضح إليوت وآخرون (Elliot, A. et al. , 1999: 549) أن تحديد الأهداف يزيد من دافعية التلميذ لتحقيق المزيد من الإنجاز وتساعده على إدراك قدراته.
- **تحديد الأولويات:** تشير تحديد الأولويات إلى ضرورة ترتيب الأهداف وكذلك المهام والأنشطة التي يتعين على الطالب القيام بها وذلك طبقا لأهميتها، ووفقاً لمبدأ بارتيو Pareto (عالم اقتصاد وعالم اجتماع إيطالي ١٨٤٨– ١٩٢٣) يقرران أن العناصر المهمة في أي مجموعة تؤلف عددًا صغيرا من المجموعة وهذا المبدأ معروف بأنه قأعدتة ٢٠/٨٠ ويمكن تحديد المهام والأنشطة حسب أولوياتها وأهميتها إلى مهام ذات أهمية على المدى الطويل ومهام ذات أهمية على المدى القصير، ويكون التلميذ على وعي بالفارق بين ما ينبغي أن يقوم به من أنشطة في الوقت الحاضر، أنشطة أخرى متنوعة مثل الأنشطة الشخصية والأنشطة الروحية والأسرية والاجتماعية وأنشطة القراءة والكتابة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٥: ٥٠؛ طه حسين وسلامة حسين٢٠٠٦: ١٦٠).
- **جدول الأنشطة:** تعتبر هذه المهارة من المهارات الأكثر أهمية في إدارة الوقت، وتتمثل في استخدام التلميذ جدول أو أجنده يدون فيها المهام والأنشطة التي يقوم بها والأوقات التي يتم فيها إنجازها على أن تكون هذه المهام مرتبة ومنظمة وتضم جميعا المسئوليات التي يتعين على التلميذ القيام بها، ويذكر (جابر عبد الحميد) في كتابه مهارات طالب الجامعة أن أي خطة تنظيم الوقت والأنشطة لابد

أن يكون لها جدول رئيسي، أي جدول ثابت للأنشطة وليكون مرة واحدة كل فصل دراسي ما لم يحدث تغييرات في البرنامج الرئيسي للجدول، هذا بالإضافة إلى الجدول المفصل الأسبوعي والذي يعد امتداد للجدول الرئيسي ويتبع ذلك جدول يومي، ولابد أن تكون هذه الجداول تتسم بالمرونة، بمعنى أن يضع الطالب في اعتباره المشكلات غير المتوقعة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٥: ٣٨- ٤٨).

ثالثًا: مهارة التنظيم الذاتي للتعليم Self- Regulated Learning skill:

بالرغم من كثرة الدراسات التي أجريت على المتعلمين ذاتيًا، إلا أن مجال التنظيم الذاتي الأكاديمي لا يزال جديدًا، ويمكن إجراء دراسات أخرى عديدة عليه وتوضح نتائج البحوث أن معرفة المتعلم السابقة، واستخدامه للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي تلعب دورًا مهمًا في تعلمه الفعلي من خلال المهام الأكاديمية (Garcia & Pintrich, 1994: 127).

فالتنظيم الذاتي للتعلم (SRT) موجود ضمنيًا Implicitly في كثير من الموضوعات المعاصرة لعلم النفس التربوي، فهو متضمن في الاستراتيجيات المعرفية، والتعليم من أجل التعلم، والتعلم مدى الحياة (زين بن حسن، ١٨٥: ٢٠٠٢).

ويعد التنظيم الذاتي للتعلم موضوعًا جيدًا وهامًا للبحث في وظيفة التلميذ الأكاديمية، مما أدي إلى ظهور تصور عام للتلاميذ كمشاركين نشطين سلوكيًا ودافعيًا وما وراء معرفيً في عمليات تعلمهم الخاصة (Zimmerman, B. , 1998: 84).

ويوضح (زين بن حسن، ٢٠٠٢: ١٧٥) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد أحد العوامل المهمة المؤثرة في سرعة ونجاح المتعلم وقدرته على التوافق الدراسي والإنجاز فيه.

ولم يصبح التنظيم الذاتي للتعلم شائعًا أو مقبولاً إلا منذ الثمانيات من القرن الماضي على يد Zimmernens & Schunk فمنذ ذلك الوقت أصبح التنظيم الذاتي للتعلم على المسئولية للتطبيقات التربوية، وذلك مرجعه إلى تركيز التنظيم

الذاتي للتعلم على المسئولية والاستقلال (والحكم الذاتي) الذين يجب على التلميذ أن يأخذها على عاتقه عند التعلم (محمد السيد، ٢٠٠٧: ١٦).

كما أكد (Bailer, D. , 2006: 30) أن الدافع نحو التعليم المنظم ذاتيًا هو سمة مميزة وخاصة لتفكير المراهقين وأن كيفية التفكير يرتبط بدوافع المعتقدات للتلاميذ وأهدافهم وقيمهم مثل التطور والتلخيص والتعرف وصنع القرار في ربط المحتوى بمستوى عميق للعملية التعليمية على عكس التلاميذ الأقل فهمًا للعمليات الإدراكية لا يستخدمون أي من هذه الاستراتيجيات لمساعدتهم في تحويل المعلومات ويعتمدون فقط على معالجة المعلومات بشكل خارجي وسطحي.

ويري (محمد السيد، ٢٠٠٧: ١٩) أن التنظيم الذاتي للتعلم مصطلح يصف التعلم الوجه بما وراء المعرفة والدافعية للتعلم والأفعال الاستراتيجي (التخطيط والمراقبة والتقييم) ويقوم على أساس مراقبة التلميذ لما يتعلمه مع تحمله مسئولية تعلمه والسيطرة عليه ويستخدم لذلك مجموعة من العمليات والأفعال والأفكار الموجهة نحو تحقيق أهدافه.

ومما سبق يتضح أن التنظيم للمعرفة والسلوك مظهرًا هامًا لتعلم التلميذ وإنجازه الأكاديمي في سياق الفصل الدراسي حيث أنه يعبر عن مدى مشاركة التلاميذ الفعلية في عمليات التعلم وتوجيه عمليات تعلمهم ديناميكيًا (فاطمة حلمي، ١٩٩٥: ١٥٩).

رابعًا: مهارة وتحمل الضغوط الأكاديمية:

أ- تعريف الضغط:

يعرف (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي، ١٩٩٥: ٣٧٤٩) بأنه: حالة من الإجهاد النفسي والمشقة التي تلقي على التلميذ بمطالب وأعباء، وعليه أن يتوافق معها، وقد يكون الضغط داخليًا أو بيئيا قصيرًا أو طويلاً، وإذا طال وأفرط فقد يستهلك موارد التلميذ ويتعدها، ويؤدي إلى تفكك أو انهيار أداء الوظائف المنظم.

كما يعرفه "ابشتين" (Epstein) بأنه: نتاج سلسلة من الأحداث والأفكار والعادات السلبية التي تتولد من خلال الاستجابات للحالات اليومية، وهذه الأفكار الآلية قد نشوه تقديرنا للأحداث وتضخمها، شأن التهديدات الداخلية؛ وبالتالي يبعث

هذا التقدير المشوه على إثارة المشاعر السلبية، ومن ثم إعلاء الهدمية أو السلوك المبطل للذات، والذي يؤدي إلى الانسحاب من مواقف التحدي، والانطواء على النفس (Hockenbury, Don H& Hockenbury sander E, 1997: 603).

وعلى الرغم من كثرة التعريفات التي وردت لتحديد مفهوم الضغط إلا أنه لا يزال مفهوم الضغط مفهومًا غامضًا محيرًا؛ فليس هناك تعريف محدد متفق عليه وعلى الرغم من أنه مفهوم للرجل العادي والرجل المتخصص على السواء ويفهمه الجميع إذ استخدم استخدامًا عامًا، إلا أن معناه ومغزاه لا يدركه إلا القليلون، ولا يعني هذا أن الاختلاف على التعريف فقط، وإنما هو اختلاف على المصطلح نفسه والمصطلحات البديلة في المواقف المختلفة.

ب- تعريف الضغوط الأكاديمية:

يعرف (على حسين بداري ١٩٩٠: ١٣٢) الضغوط الأكاديمية أو الدراسية على أنها "خبرات عاطفية غير سارة ناشئة عن الدراسة يتعرض لها التلميذ، وتولد عناصر من القلق والعداوة والاكتئاب التي بدورها تؤثر سلبيًا على الأداء التحصيلي.

ويعرفها (رشاد عبد العزيز وعبد المحسن عبد الحميد، ٢٠٠١: ١٣٩) على أنها "تلك الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية، التي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات، والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعاني منها، وعملية التعلم التي يكون لها تأثير في رسوبه أو تسربه أو انقطاعه عن الدراسة".

ويعرفها (طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم، ٢٠٠٥: ١٨٢) بأنها: "حالة عدم التوازن تنشأ لدي التلميذ عندما يقارن بين المطالب والمواقف البيئية التي يتعرض لها وتمثل تهديدًا أو ضررًا لذاته ويبين ما لديه من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، ويجد أنها تتجاوز ما لديه من قدرات وإمكانات؛ ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية ونفسية وسلوكية سلبية.

وتعرفها الباحثة بأنها " قدرة التلميذ علي تقييم أدائه، ووضع ضوابط علي تصرفاته تمكنه من تحقيق أهدافه في ضوء الظروف المحيطة، وتحديد ما تم انجازه، وما لم يتم ودرجة هذا الانجاز، وتحديد النقص والقصور ومحاولة علاجه".

ج- مصادر الضغوط الأكاديمية:

وقسم (عمر إسماعيل، ١٩٩٥: ٤٢) مصادر الضغوط إلى مصدرين هما:

١- **مصدر داخلي ذاتي:** يتمثل في المستويات غير المتطرفة وغير الواقعية والتي يؤمن بها التلميذ.

٢- **مصدر خارجي:** يتمثل في ضغط الظروف الأسرية أو المدرسية، ومثل هذه الضغوط لها القدرة على تعقيد مساعي التلميذ وتعطيلها

وقد حددها "ريندر" الضغوط الأكاديمية المختلفة التي قد يعاني منها التلميذ وهي: المناهج الدراسية، إجراءات التقييم، العوامل الاجتماعية والثقافية، الظروف المادية وأماكن الإقامة، العوامل الاقتصادية، العوامل الشخصية وتوقعات التلميذ (Eeinter,1992).

وقد أشار كل من "لينج وينج وونج" (Leung& Yeung, Wong, 2010) إلى الضغوط الأكاديمية لدي التلاميذ وهي: الاختبارات، الواجبات المنزلية المفرطة، الأداء غير المرضي، المنافسة الشديدة مع التلاميذ الآخرين، توقعات الوالد والمعلم، ضغوط الوقت.

وتشير (نوال سيد، ٢٠٠٤: ٢٨) إلى أن مصادر الضغط المدرسي لدي المراهقين هي:

القلق من نتائج الاختبارات كالحصول على درجات منخفضة، الواجب المدرسي، توقع سوء الأداء في المستقبل، صعوبة فهم المادة التعليمية داخل الفصل، عدم القدرة على إجابة أسئلة المعلم، صعوبة إتباع القوأعدت والخوف من التهديد بالعقاب إذا ما انتهكت، القلق عن اتجاه المعلم نحوهم، المنافسة، صعوبة التحكم في بيئة الفصل، العلاقات بين التلميذ والمعلم والتلميذ والأقران، شخصية المعلم، العزلة

داخل الفصل الدراسي، مشكلات حجرة الفصل كالضوضاء والازدحام، الفشل الدراسي، العلاقات الشخصية، صعوبة إدارة الذات.

دراسات سابقة:

دراسة يكيما، فريك (2000) Ykema, Freek بعنوان: "مقررات دراسية لتعليم الطفل التحكم بالنفس والسلوك احترام الذات من خلال التفكير الإيجابي". وهدفت الدراسة إلى تنمية قدرة الأطفال على التحكم بالنفس والسلوك، احترام الذات من خلال تطبيق مفهوم التفكير الإيجابي، وتكونت العينة من مجموعة من الأطفال من سن العاشرة حتى الخامسة عشر، استخدمت الدراسة برنامج إرشادجي مقترح يعتمد على منهج التفكير الإيجابي، ويركز على منهج التفكير الإيجابي وذلك من خلال النقاط التالية: بنا الثقة بالنفس واحترام الذات والوعي الذاتي عند الأطفال، ومساعدتة الأطفال على كيفية التعامل مع السلطة والقدرة والعجز وتطوير معايير أخلاقية ويتم غرسها داخل الطفل، وتمت الدراسة على شكل جلسات أو حصص دراسية، روعي فيها استخدام منهج التفكير الإيجابي لتحفيز الطفل بكل ما ورد سابقاً، كما اعتمدت الدراسة على منهج التفكير أيضا لتعريف الطفل بالجوانب الحياتية العادية من رغبة، غريزة، قدرة عجز وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج المقترح في تشكيل اتجاهات ومستويات إدراك الطفل من خلال التفكير الإيجابي.

دراسة أسماء السرس وأماني عبد المقصود (٢٠٠١) بعنوان: "فاعلية برنامج لتنمية المهارة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة". وهدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج لتحسين المهارة الاجتماعية لعينة من الأطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٢) طفلاً وطفلة مقسمة إلى ثلاث مجموعات فرعية: المجموعة الأولى تكونت من (٤٨٠) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢,٦، ٥,٦) سنة، وتم استخدامها في تقنين المقياس، وتكونت المجموعة الثانية من (٤٣٢) طفلا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣، ٤، ٥) سنة حيث تم اختيار مجموعة منهم (٣٦٠) طفلا وطفلة، للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه

لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرات الجنس والعمر الزمني والمستوى المهني لولي الأمر والتفاعل بين كل متغيرين من هذه المتغيرات والتفاعل بينهم جميعا على تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية في مقياس المهارة الاجتماعية، وتكونت المجموعة الثالثة من (٧٢) طفلاً وطفلة للتحقق من فاعلية البرنامج المستخدم وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى المهارة الاجتماعية لدي أطفال عينة الدارسة.

دراسة ماينغ، بريندا (2003) Manning, Brenda بعنوان: "التحليل النوعي لحديث الذات عند التلاميذ أثناء القيام بالواجبات المدرسية المستقلة". وهدفت هذه الدارسة إلى تحليل حديث الذات عند التلاميذ أثناء قيامهم بالواجبات المستقلة، كما هدفت الدراسة إلى التحقيق من العلاقة بين حديث الذات لهؤلاء التلاميذ وبين مستويات ومعدلات سلوكياتهم ونتائجهم في اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من ٩٤ تلميذاً من الصف الخامس والسادس وتم أخذهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: سجل لكل تلميذ يرون فيه حديث الذات، مجموعة أنشطة مستقلة تقدم للتلميذ لكتابة تعليقاتهم التي قالوها لأنفسهم عليها واستمرت هذه العملية لمدة ٢٠ يوما من أيام المدرسة متتالية، وتضمنت الدراسة الإحصائيات الوصفية،-- كما استخدمت اختبارات للمهارات الأساسية (نتائج التحصيل) واختبارات للقدرات المعرفية والمهارات الأساسية (نتائج الذكاء) ثم صنفت الدراسة كلمات حديث الذات إلى ثلاثة تصنيفات مميزة لحديث الذات وهي (إيجابي، محايد، سلبي)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين حديث الذات السلبي وبين الضعف في النواحي الأكاديمية والسلوكية وكان النجاح في المهارات الأكاديمية مرتبطا بشكل إيجابي مع حديث الذات المحايد والمتعلق بأداء المهمة التي يقوم بها التلميذ، كما أكدت الدراسة على وجود ارتباط دال بين حديث الذات الإيجابي ونقاط القوة في السلوك.

دراسة "إيدميس" (2004) Edmeads بعنوان: "قوة التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقتها ببعض المتغيرات"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبا و(١٠٥) طالبة في إحدي الجامعات الأمريكية، حيث بينت النتائج أن ما نسبته

٤١,٤٧% من الطلبة ذكورًا وإناثًا، قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة جوهرية بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل والجنس لمصلحة الطلاب والطالبات مرتفعي التحصيل، حيث أظهر الطلاب والطالبات ذوو التحصيل مرتفع ميلاً أكبر نحو التفكير الإيجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمط التفكير الإيجابي والسلبي.

دراسة جمعة فاروق حلمي (٢٠٠٤) بعنوان: "التفكير الناقد وعلاقة بسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والمهارة الاجتماعية" هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين التفكير الناقد وسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والمهارة الاجتماعية، ومعرفة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة واكتشاف الفروق بين الذكور والإناث المرتفعين والمنخفضين في التفكير الناقد والعلاقة بين التفكير الناقد وأبعاد الذكاء الوجداني، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٨) مدرسًا ومدرسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التفكير الناقد وسلوك النمط (أ) والذكاء الوجداني والمهارة الاجتماعية، وجود علاقة بين بعض أبعاد التفكير الناقد ومتغيرات الدراسة، عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الناقد، وجود علاقة بين التفكير الناقد وأبعاد الذكاء الوجداني وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة في اتجاه الذكور.

دراسة "زياد بركات غانم" (٢٠٠٥)، بعنوان: "التفكير الإيجابي والسلبي لدي طلبة الجامعة": دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدي طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة ملتحقين بجامعة القدس المفتوحة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة (٤٠,٥%) من أفراد العينة قد أظهروا نمطًا من التفكير الإيجابي منهم (٤٠%) من الذكور، (٦٠%) من الإناث كذلك وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي تعزي لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، ومكان السكن، وعمل الأب، ومستوى تعليم الأب والأم.

دراسة (ترسي اية مونزي) ٢٠١٢ بعنوان "الذكاء الانفعالي والمهارة الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية" هدفت هذه الدراسة الى بحث العلاقة القائمة بين مقاييس الذكاء الانفعالي للأطفال والمشاكل النفسية، بالإضافة إلى دراسة علاقة المهارة الاجتماعية والأكاديمية والذكاء الانفعالي، واستجاب فى منطقتين تعليميتين مختلفتين على نسخة من قائمة الذكاء الانفعالي للشباب ومقياس اتشنباتش الذاتي للشباب، واستخدمت كذلك تقارير التحصيل بالنسبة لهم لتتم مقارنتها بنتائج التقييم، واشارت تحليل العلاقات الارتباطية بين المقياسين إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين القياسات الفرعية لل Yv: Eqi والقياسات الاكلينيكية للتقرير الذاتي للشباب، بالإضافة إلى وجودد علاقة ارتباطية إيجابية بين قياسات المهارة الاجتماعية والأكاديمية الخاصة بال YSR والقياسات الفرعية لل Yv: Eqi وأخيرًا تشير البيانات إلى أن قياسات القدرة على التوافق وإدارة الضغوط الخاصة بال Yv: Eqi ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بمستوي الأداء الأكاديمي.

دراسة "ولاء حسين حسن خليل" (٢٠١٢) بعنوان: "الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوى التفكير الإيجابي والتفكير السلبي" وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذو التفكير الإيجابي والتفكير السلبي في بعض الخصائص المعرفية والنفسية، وقد أجريت الدارسة على عينة مكونة من (١٣٨) بواقع (٦٦) طالبا، (٧٢) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بمصر، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تفكير إيجابي، وقد استخدمت الباحثة، في هذه الدراسة، مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس النضج الاجتماعي، ومقياس القلق، واختبار التوجه نحو حل المشكلة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين درجات مجموعة التفكير الإيجابي ومجموعة التفكير السلبي في الخصائص المعرفية والنفسية المتمثلة في (القلق، النضج الاجتماعي، التوجه نحو حل المشكلة) لصالح مجموعة التفكير الإيجابي.

دراسة "هناء محمد سيد" (٢٠١٣) بعنوان: "أثر التفكير الإيجابي على جودة الحياة والقدرة على المواجهة لدي الطلاب المراهقين". وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية بين ذوي التفكير الإيجابي المرتفع وذوي التفكير الإيجابي المنخفض في كل من الإحساس بجودة الحياة والقدرة على المواجهة، وتكونت عينة

الدراسة من (٧٣) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ذوي تفكير إيجابي مرتفع وعددهم (٣٧) طالبا وطالبة، وذوي تفكير إيجابي منخفض وعددهم (٣٦) طالبا وطالبة من مدارس ثانوية بالقاهرة، واستخدم بالدراسة مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس جودة الحياة، ومقياس القدرة على المواجهة، توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التفكير الإيجابي المرتفع وذوى التفكير الإيجابي المنخفض من المراهقين في الإحساس بجودة الحياة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التفكير الإيجابي المرتفع وذوى التفكير الإيجابي المنخفض من المراهقين في القدرة على مواجهة الضغوط.

دراسة "دنا هلادك هاملتون" (٢٠١٤) بعنوان: "قوة التفكير الإيجابي: هل تؤدي الانفعالات الإيجابية إلى زيادة البنية المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة؟" أشارت الدراسات السابقة إلى أن الانفعالات الإيجابية ممكن أن تيسر أنماط التفكير المتطورة والإبداعية أكثر من تلك التي تحدث عند تعرض الفرد لانفعالات سلبية وهدفت الدراسة الحالية إلى بحث مجموعة من الأبعاد التي تؤثر عليها الانفعالات الإيجابية وكذلك عند الفرد، وعلم النفس الإيجابي يدعم نمو التفكير الإيجابي عند الأطفال، وأحيانا قد تؤثر الانفعالات الإيجابية سلبياً على بعض أبعاد نمو الأطفال حيث أن الأطفال الذين لم يتم التحاقهم بالمدرسة قد تؤدي انفعالات الإيجابية إلى التأثير سلبا على عمليتي الانتباه والاهتمام كما أنها تساهم في عملية التوافق بدرجة قليلة وتلقي الدراسة الحالية الضوء على أثر الانفعالات الإيجابية على مستويات أداء أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (١١١) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى: انفعالاتهم إيجابية والمجموعة الثانية: انفعالاتهم محايدة حيث تم استخدام استبيان لتقيم الحالة المزاجية من خلال الإدراك الانفعالي– المعرفة الانفعالية– والفهم الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية والقدرات الابتكارية، وأشارت النتائج إلى أن الظروف الإيجابية كانت أفضل من الظروف الطبيعية ووجود تأثير دال للظروف الطبيعية بمقارنتهم بالظروف الإيجابية وفي حل المشكلات الاجتماعية والقدرات الابتكارات، لم تتضح تأثيرات دالة بالنسبة للانفعالات الإيجابية والمحايدة.

دراسة "إيمان عبد الله على دحان" (٢٠١٤) عن فعالية "برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الوجداني وأثره في تنمية المهارة الأكاديمية وتقدير الذات لتلاميذ

المرحلة الأساسية المتأخرين دراسيًا في الجمهورية اليمنية". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الوجداني في تنمية المهارة الأكاديمية وتقدير الذات لتلاميذ المرحلة الأساسية المتأخرين دراسيًا في الجمهورية اليمنية، وتتمثل عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الأساسية وبلغ عددهم (٤٠) تلميذًا واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني، المهارة الأكاديمية، وتقدير الذات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار الذكاء الوجداني، المهارة الأكاديمية وتقدير الذات والدرجة الكلية لاختبارات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كيفية استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

- يساهم التفكير الايجابى فى التحكم بالسلوك واحترام الذات وتطوير المعايير السلوكية والأخلاقية.
- تعد مهارة الحديث الذاتى، ومهارة التخيل الايجابى ومهارة التوقع الايجابى من أهم مهارات التفكير الايجابى.
- يؤثر التفكير الايجابى فى التحصيل بطريقة ايجابية وأن ذوى التحصيل المرتفع لديهم ميل أكبر نحو التفكير الايجابى.
- يؤثر التفكير السلبى فى الخصائص المعرفية والنفسية بطريقة سلبية.
- يرتبط التفكير الايجابى بنوعية وجودة الحياة.
- يؤدى التفكير الايجابى الى الانفعال الإيجابى وحل المشكلات الاجتماعية ويساهم فى القدرات الابتكارية.
- يمكن تعديل التفكير السلبى وتحويله الى تفكير ايجابى من خلال تعديل بعض الخصائص لدى الفرد والتى منها المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية.
- ترتبط المهارات الاجتماعية ايجابياً بالتفكير الايجابى.
- التفكير الايجابى لدى الاناث أعلى مما لدى الذكور.
- لا تتاثر المهارات الاجتماعية بالعمر أو النوع.

- المستوى المرتفع من المهارات الاجتماعية والأكاديمية تخفف من الضغوط الأكاديمية لدى المتعلمين.
- تؤثر المهارات الأكاديمية ايجابياً على تقدير الذات.
- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة فى صياغة فروض البحث الحالى.
- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة فى إعداد مقاييس متغيرات البحث الحالى، مقياس مهارات التفكير الايجابى ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس المهارات الأكاديمية كما استفادة منها كذلك فى التعرف على الأبعاد الرئيسية لهذه المتغيرات.
- كما استفادة الباحثة من الدراسات السابقة فى اختيار عينة البحث الحالى من تلاميذ المرحلة الإعدادية باعتبارها مرحلة المراهقة حيث تتنوع وتتضح بعض الخصائص النفسية والتى منها متغيرات البحث الحالى.
- كما استفادة الباحثة كذلك من هذه الدراسات فى تحديد اساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث الحالى والتوصل الى النتائج.
- كما استفادة الباحثة كذلك من الدراسات السابقة فى مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالى.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة فى صياغة عدد من التوصيات والمقترحات المناسبة والمنبثقة منةنتائج البحث الحالى.

فروض البحث:

- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاكاديمية ومهارات التفكير الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- يمكن التنبؤ بدرجات مهارات التفكير الإيجابى من خلال درجات المهارات الاجتماعية ودرجات المهارات الكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهج البحث:

- يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفى الذي يقوم أساسًا على وصف الظاهرة كما هى فى الواقع دون التدخل بإحداث أى تغير فيها. وذلك من خلال دراسة العلاقات القائمة بين متغيرات البحث (المهارة الاجتماعية، المهارة الأكاديمية، مهارات التفكير الإيجابى).
- عينة البحث: يستخدم البحث الحالي عينتين الأولى خاصة بحساب المهارة السيكومترية للأدوات وتكونت من (٣٠ تلميذ وتلميذة) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بمدرسة النجار الابتدائية التابعة لإدارة دسوق التعليمية. والثانية تمثل العينة الأساسية والتي تكونت من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى بمدارس النجار الإعدادية، شابه الإعدادية، كفر أبوزيادة الإعدادية التابعة لإدارة دسوق التعليمية بمحافظة كفر الشيخ فى الفصل الدراسى الثانى من عام ٢٠١٨/٢٠١٩.

أدوات البحث:

١- مقياس المهارة الاجتماعية إعداد الباحثة:

أعدت الباحثة الحاليه هذا المقياس وساعدها فى ذلك الاطلاع على بعض المقاييس فى هذا المجال من قبيل: مقياس المهارة الاجتماعية صبحي عبدالفتاح الكافوري، ٢٠٠٧، مقياس "والكرماكونيل" للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي واكر ماكونيل, ١٩٩٥ تعريب أحمد عواد, ٢٠٠٢، مقياس المهارة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة فاروق عبدالفتاح موسي، ٢٠٠٥، مقياس المهارة الاجتماعية للأطفال الصم محمد السعيد أبو حلاوة, ٢٠٠٧، مقياس المهارة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة صموئيل ليفين, وماري لويز ،وفرعان ايلزي تحت مسمي مقياس "كاليفورنيا للكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، ترجمة كل من أسماء السرس, وأماني عبد المقصود (٢٠٠٢)، مقياس المهارة الاجتماعية أحمد محمد نصر، ٢٠٠٨، مقياس المهارات الاجتماعية ترجمة: السيد السمادوني,١٩٩١، اختبار المهارة الاجتماعية (Mary& Berth, 2003)، قائمة المهارة الاجتماعية (Lan et al., 2004).

فـي البدايـة تكـون مقيـاس المهـارة الاجتماعيـة مـن (٦٨) مفـردة وصـل فـى الصورة النهائية إلى (٦٠) عبارة تقيس جميعها المهارة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد صيغت مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة وواضحة بما يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الإعدادية ويقيس المقياس خمسة مهارات رئيسية هي: المهارات الاجتماعية، المهارات الوجدانية، مهارة الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات الاجتماعية، مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية. لكل منها ١٢عبارة وتتراوح الدرجة لكل مهارة ما بين ١٢ ٣٦ درجة حيث يستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال مقياس ثلاثى (تحدث دائماً يحدث أحياناً لا يحدث) وترصد الدرجات (٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة , (١ , ٢، ٣) للعبارات السالبة. حيث تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (من٦٠ الى ١٨٠). ولحساب الصدق: تم عرض المقياس على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية حيث تم تعديل بعض العبارات وحذف بعض العبارات التي لم يوافق عليها ٨٥%.

كما استخدمت الباحثة مقياس أحمد محمد نصر (٢٠٠٨) كمحك لصدق المقياس الحالي حيث تم تطبيق المقياسين على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى من مدرسة النجار الإعدادية المشتركة وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين فكانت قيمتها ٧٥٤,. وهي قيمة دالة عند مستوى ٠١, مما يشير إلى صدق المقياس الحالي. ولحساب الثبات تم استخدام طريقة إعادة التطبيق على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني مدرسة النجار الإعدادية المشتركة بفاصل زمني ٢٠ يوما وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني فكانت القيمة مساوية ٧٩٦. وبطريقة ألفا كرونباخ وصلت القيمة الى ٠,٨٢٣ وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات. كما قام الباحثة بحساب التماسك الداخلى للمقايس الحاليه من خلال ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليه وحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت نتائج التماسك على النحو التالى:

جدول (١)

يوضح معاملات الارتباط بين العبارة ودرجة البعد، وبين البعد والدرجة الكلية

العبارة	المهارات اجتماعية	المهارات وجدانية	مهارة الوعى الاجتماعى	مهارة حل المشكلات الاجتماعية	مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية:	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
١	*٠,٤٠٠	**٠,٥٦٣	*٠,٤٥٠	**٠,٥٠٨	**٠,٤٨٩	المهارات اجتماعية	**٠,٨٠١
٢	*٠,٤٠٣	*٠,٤١١	*٠,٤٣٥	**٠,٥٦٢	*٠,٤٢٢		
٣	**٠,٤٧١	*٠,٤٣٣	**٠,٥١٠	**٠,٥٠٥	**٠,٥٥٥	المهارات وجدانية	**٠,٧٣٥
٤	*٠,٤٣٤	**٠,٤٩٦	*٠,٤١٣	**٠,٥٤٧	*٠,٤٠٨		
٥	*٠,٤٠٠	**٠,٥٢٤	**٠,٤٨٩	*٠,٤٣٦	**٠,٥٠٠	مهارة الوعى الاجتماعى	**٠,٧٤٨
٦	*٠,٤٤٢	**٠,٥٥٦	**٠,٥٠٢	*٠,٤٤٢	**٠,٥٥٩		
٧	*٠,٤٣٢	*٠,٣٦٤	**٠,٥٠٠	**٠,٤٨٠	**٠,٥٣٠	مهارة حل المشكلات الاجتماعية	**٠,٥٣١
٨	**٠,٤٧٠	*٠,٤٣٨	٠٠,٥٦٩	**٠,٥١٦	**٠,٤٧١		
٩	*٠,٤٠٥	**٠,٤٩٢	**٠,٤٦٢	**٠,٥٤٢	*٠,٤٠٩		
١٠	**٠,٥٤٤	*٠,٣٣٨	**٠,٥٤٧	**٠,٥٠٦	**٠,٤٩١	مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية	**٠,٦٢٩
١١	**٠,٥٧٤	*٠,٤٢٢	**٠,٤٩٢	**٠,٥٢١	*٠,٤٣٥		
١٢	*٠,٤٠٠	**٠,٧٠١	**٠,٥٤٦	**٠,٥٨٩	*٠,٤٠٧		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية مما يشير الى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة من التماسك الداخلى.

٢- مقياس المهارة الأكاديمية إعداد الباحثة:

أعدت الباحثة الحاليه هذا المقياس وساعدها فى ذلك الاطلاع على بعض المقاييس فى هذا المجال من قبيل: مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو

الدراسة، جابر عبدالحميد وسليمان الخضري (١٩٧٩)، مقياس المهارة الأكاديمية إليوت وديبرنا (١٩٩٩)، قائمة تقدير التوافق لديفيد تعريب صبحي الكافوري (٢٠٠٠)، مقياس المهارات الاجتماعية أماني عبدالمقصود (٢٠٠٠)، مقياس المهارة الأكاديمية مني حسن بدوي (٢٠٠١)، مقياس التفاعل الاجتماعي أحمد الشوادفي يوسف (٢٠٠٤)، مقياس المهارة الأكاديمية رامي السيد عفيفي (٢٠١٢)، مقياس المهارة الأكاديمية سهاد رضوان (٢٠١٣). وتكون المقياس في البداية من ٤٣ مفردة وصلت إلى ٤٠ في الصورة النهائية، ويقيس المقياس أربع أبعاد رئيسية وهي: مهارة الاستذكار، مهارة إدارة الوقت، مهارة التنظيم الذاتي للتعليم، مهارة إدارة وتحمل الضغوط الأكاديمية.. لكل منها ١٠عبارات وتتراوح الدرجة لكل مهارة ما بين ١٠ ٣٠ درجة حيث يستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال مقياس ثلاثى (تحدث دائماً يحدث أحياناً لا يحدث) وترصد الدرجات (٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة, (١ , ٢، ٣) للعبارات السالبة. حيث تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (من٤٠ الى ١٢٠). ولحساب الصدق: تم عرض المقياس على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية حيث تم تعديل بعض العبارات وحذف بعض العبارات التي لم يوافق عليها ٨٥%، كما استخدمت الباحثة مقياس مقياس سهاد رضوان (٢٠١٣) كمحك لصدق المقياس الحالي حيث تم تطبيق المقياسين على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى من مدرسة النجار الإعدادية المشتركة وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين فكانت قيمتها ٩٢١,. وهي قيمة دالة عند مستوى ٠١, مما يشير إلى صدق المقياس الحالي. ولحساب الثبات تم استخدام طريقة إعادة التطبيق على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني مدرسة النجار الإعدادية المشتركة بفاصل زمني ٢٠ يوما وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني فكانت القيمة مساوية ٨٦٤,. وبطريقة ألفا كرونباخ وصلت القيمة الى ٠,٩١١ وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات. كما قامت الباحثة بحساب التماسك الداخلى للمقايس الحالي من خلال ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليه وحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت نتائج التماسك على النحو التالى:

جدول (٢)

يوضح حساب التماسك الداخلى لمقياس المهارة الاكاديمية

العبارة	مهارة الاستذكار	مهارة إدارة الوقت	مهارة التنظيم الذاتى للتعليم	مهارة ادارة وتحمل الضغوط الأكاديمية	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٤٩٠**	٠,٤٤٨*	٠,٥١٦**	٠,٤٤٠*	مهارة الاستذكار	٠,٧٤٦**
٢	٠,٤٥٧**	٠,٤٦٥**	٠,٥٩٥**	٠,٤٢٦*		
٣	٠,٥٠٠**	٠,٥٣٤**	٠,٤٥٥*	٠,٥٤٧**	مهارة إدارة الوقت	٠,٦٧٩**
٤	٠,٥٠١**	٠,٥٠٤**	٠,٤٣١*	٠,٥٦١**		
٥	٠,٤٩١**	٠,٥٥٠**	٠,٤٩٤*	٠,٥٢٧**	مهارة التنظيم الذاتى للتعليم	٠,٦٨٦**
٦	٠,٤٥١*	٠,٥١٦**	٠,٤٦٥**	٠,٣٩٩*		
٧	٠,٤٣٥*	٠,٤٦٧**	٠,٤٥٤*	٠,٤٥٨*		
٨	٠,٥٣٥**	٠,٥٦٤*	٠,٤٤٢*	٠,٤٤٢*	مهارة ادارة وتحمل الضغوط الأكاديمية	٠,٧١٢**
٩	٠,٣٩٥*	٠,٥٤١**	٠,٥٨١**	٠,٥٢٠**		
١٠	٠,٤١٦*	٠,٤٧٩**	٠,٣٧٤*	٠,٤٦١*		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية مما يشير الى أن المقياس الحاليه يتمتع بدرجة من التماسك الداخلى.

٣- مقياس مهارات التفكير الإيجابي إعداد الباحثة

أعدت الباحثة الحاليه هذا المقياس وساعدها فى ذلك الاطلاع على بعض المقاييس فى هذا المجال من قبيل: مقياس التفكير الايجابي يوسف العنزي (٢٠٠٨)، مقياس التفكير الايجابي عبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨)، مقياس مهارات

التفكير الايجابي أحلام على جبر (٢٠١١)، مقياس التفكير الايجابي هناء محمد سيد (٢٠١٣)، مقياس مهارة التفكير الإيجابي أسماء عدلان الزناتي (٢٠١٤) مقياس التفكير الايجابي سامية رشاد حجاب (٢٠١٥).

في البداية تكون مقياس مهارات التفكير الإيجابي من (٣٦) مفردة وصل عدد العبارات النهائية إلي (٣٠) عبارة. لكل منها ١٠عبارات وتتراوح الدرجة لكل مهارة ما بين ١٠: ٣٠ درجة حيث يستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال مقياس ثلاثى (تحدث دائماً يحدث أحياناً لا يحدث) وترصد الدرجات (٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة, (١ , ٢، ٣) للعبارات السالبة.

حيث تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (من٣٠ الى ٩٠). ولحساب الصدق: تم عرض المقياس على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية حيث تم تعديل بعض العبارات وحذف بعض العبارات التي لم يوافق عليها ٨٥%، كما استخدمت الباحثة مقياس أحلام على جبر (٢٠١١) كمحك لصدق المقياس الحالي حيث تم تطبيق المقياسين على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى من مدرسة النجار الإعدادية المشتركة وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين فكانت قيمتها ٧٩٢,. وهي قيمة دالة عند مستوى ٠١, مما يشير إلى صدق المقياس الحالي. ولحساب الثبات تم استخدام طريقة إعادة التطبيق على ٣٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثاني مدرسة النجار الإعدادية المشتركة بفاصل زمني ٢٠ يوما وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني فكانت القيمة مساوية ٧٨٩,. وبطريقة ألفا كرونباخ وصلت القيمة الى ٨٣٢,. وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما قامت الباحثة بحساب التماسك الداخلى للمقايس الحالي من خلال ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليه وحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس.

وجاءت نتائج التماسك على النحو التالى:

جدول (٣)

يوضح حساب التماسك الداخلى لمقياس مهارات التفكير الإيجابى

العبارة	مهارات التفكير الإيجابى				
	حديث الذات	التخيل	التوقع الإيجابى	البعد	الدرجة الكلية
١	٠,٥٥٠**	٠,٥٢٠**	٠,٣٧٨*	مهارة حديث الذات الإيجابى	٠,٦٧٦**
٢	٠,٥١٨**	٠,٤٣٩*	٠,٣٦٤*		
٣	٠,٥٢٥**	٠,٥٤٩**	٠,٤٠٢*		
٤	٠,٤٩٤**	٠,٥٢٦**	٠,٥٦٦**	مهارة التخيل الإيجابى	٠,٤٨٧**
٥	٠,٤٦٤**	٠,٤٨٨**	٠,٤٦٤**		
٦	٠,٥٠٩**	٠,٤٧٦**	٠,٥٤٩**		
٧	٠,٥٢٦**	٠,٤١٣*	٠,٥٦٢**	مهارة التوقع الإيجابى	٠,٥٩٦**
٨	٠,٥٧٥**	٠,٤٥٧*	٠,٥٠١**		
٩	٠,٤٣٨*	٠,٤٣٧*	٠,٣٩٦*		
١٠	٠,٥٥٩**	٠,٥٥٠**	٠,٤٨٨**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية مما يشير الى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة من التماسك الداخلى.

النتائج:

١) **نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارة الاجتماعية ومهارات التفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية" ولمعالجة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٤)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين المهارة الإجتماعية ومهارات التفكير الأيجابى

مهارات التفكير الإيجابى	المهارات الاجتماعية					
	المهارات الاجتماعية	المهارات الوجدانية	الوعي الاجتماعي	حل المشكلات	الضبط والمرونة	الدرجة الكلية
حديث الذات	*٠,١٩٥	*٠,١٧٤	**٠,٢١٣	**٠,٣٢٩	*٠,١٧٥	**٠,٢٧٨
التخيل	٠,١٧٠	**٠,١٧٥	**٠,٢٧٢	**٠,٤٢١	**٠,٢٦٤	**٠,٤٠١
التوقع	**٠,٣٢٠	**٠,٢٦٠	**٠,٣٢٠	*٠,١٧٨	**٠,٣٠٤	**٠,٤٢٠
الدرجة الكلية	**٢٧٢.	**٢٧٤.	**٣٨٠.	**٤٤٣.	**٣٢٣.	**٥١٧.

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات مهارات التفكير الإيجابى ودرجات المهارة الاجتماعية ذات دلالة إحصائية بعضها عند مستوى ٠,٠١ والبعض الآخر عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير الى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارة الاجتماعية ومهارات التفكير الإيجابى وعلى هذا يتحقق صدق الفرض الأول.

٢) **نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى:** ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارة الأكاديمية ومهارات النفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية" ولمعالجة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين المهارة الأكاديمية

ومهارات التفكير الأيجابى

مهارات التفكير الإيجابى	المهارات الأكاديمية				
	تحمل الضغوط	الاستذكار	إدارة الوقت	التنظيم الذاتي	الدرجة الكلية
حديث الذات الايجابى	*٠.١٧٤	**٠.٤١٥	*٠.١٧٩	*٠.١٥٨	**٠.٣٠٧
التخيل الايجابى	*٠.١٦٥	**٠.٣٣٥	**٠.٣٢٩	*٠.١٥٢	**٠.٣٢٥
التوقع الايجابي	*٠.١٥٥	**٠.٢٦٠	**٠.١٩٨	**٠.١٨٤	**٠.٣٠١
الدرجة الكلية	*٠.١٥٨	**٠.٤٨٥	**٠.٣٣٢	**٠.٢٠٦	**٠.٤٤٣

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات مهارات التفكير الإيجابى ودرجات المهارة الاكاديمية ذات دلالة إحصائية بعضها عند مستوى ٠,٠١ والبعض الآخر عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير الى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارة الاكادينية ومهارات التفكير الإيجابى وعلى هذا يتحقق صدق الفرض الثانى.

٣) نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث: ينص الفرض الأول على أنه: تُتبئ درجات المهارة الاجتماعية ودرجات المهارة الأكاديمية بدرجات مهارات النفكير الإيجابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية" ولمعالجة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٦)

يوضح تحليل الانحدار المتعدد لدرجات مهارت التفكير الإيجابى من خلال درجات المهارة الاجتماعية والأكاديمية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة بيتا	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة	معامل التحديد	قيمة ف	الدلالة
الثابت	حديث الذات الإيجابى	٧,٩٦٥	٣,٢٤٥	٢,٤٥٤	٠,٠١	٠,٤٧٦	٦,١٧١	٠,٠١
المهارات الاجتماعية		٠,٠١٨	٠,٠٧٧	٠,٢٣٩	غير دالة			
المهارات الوجدانية		٠,٠٠٤	٠,٠٩٦	٠,٠٤٣	غير دالة			
الوعي الاجتماعي		٠,٠٥	٠,٠٧٦	٠,٦٥٣	غير دالة			
حل المشكلات		٠,٢٤٥	٠,٠٧٤	٣,٣٢٧	٠,٠١			
الضبط والمرونة		– ٠,٠٠٥	٠,٠٧٣	– ٠,٠٧١	غير دالة			
تحمل الضغوط		٠,٠٠٦	٠,١١٥	٠,٠٥٥	غير دالة			
الاستذكار		٠,٤٩٤	٠,١٣١	٣,٧٧٤	٠,٠١			
التنظيم الذاتي		٠,١١٦	٠,١٤٤	٠,٨٠٦	غير دالة			
الدرجة الكلية للمهارات الاكاديمية		– ٠,٠٨٣	٠,٠٨٧	– ٠,٩٥٣	غير دالة			
الثابت	التخيل الإيجابى	٧,٧٢٩	٢,٧٩٠	٢,٧٦٩	٠,٠١	٠,٥١٧	٧,٧٠٠	٠,٠١
المهارات الاجتماعية		٠,٠٤٨	٠,٠٦٦	٠,٧٣٠	غير دالة			
المهارات الوجدانية		٠,٠٢٥	٠,٠٨٢	٠,٢٩٩	غير دالة			
الوعي الاجتماعي		٠,٠٥٩٥	٠,٠٦٥	٠,٩٠٥	غير دالة			
حل المشكلات		٠,٢٧٥	٠,٠٦٣	٤,٣٢٣	٠,٠١			

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قيمة بيتا	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة	معامل التحديد	قيمة ف	الدلالة
الضبط والمرونة		٠,٠٩٩	٠,٠٦٢	١,٥٩٠	غير دالة			
تحمل الضغوط		- ٠,١٩٣	٠,٠٩٨	- ١,٩٥٤	٠,٠٥			
الاستذكار		٠,١٠٨	٠,١١٢	٠,٩٦٣	غير دالة			
التنظيم الذاتي		- ٠,١٤٩	٠,١٢٣	- ١,٢٠٩	٠,٠١			
الدرجة الكلية للمهارات الاكاديمية		٠,٠٧٦	٠,٠٧٥	١,٠١٠	, غير دالة			
الثابت	مهارة التوقع الإيجابى	٧,٤١٦	٢,٩٠٢	٢,٥٥٦	٠,٠١	٠,٤٥٢	٥,٤٣١	٠,٠١
المهارات الاجتماعية		٠,١٨١	٠,٠٦٩	٢,٦٢٦	٠,٠١			
المهارات الوجدانية		٠,٠١٩	٠,٠٨٦	٠,٢١٨	غير دالة			
الوعي الاجتماعي		٠,١٣٨	٠,٠٦٨	٢,٠٢٦	٠,٠٥			
حل المشكلات		٠,٠١٧	٠,٠٦٦	٠,٢٦١	غير دالة			
الضبط والمرونة		٠,١٤	٠,٠٦٥	٢,١٥٢	٠,٠٥			
تحمل الضغوط		- ٠,٠١٠	٠,١٠٣	- ٠,٠٩٦	غير دالة			
الاستذكار		٠,١٧٢	٠,١١٧	١,٤٦٦	غير دالة			
التنظيم الذاتي		٠,٠٨٦	٠,١٢٩	٠,٦٦٩	غير دالة			
الدرجة الكلية للمهارات الاكاديمية		- ٠,٠٣١	٠,٠٧٨	- ٠,٤٠٠	٠,٥			
الثابت	الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابى	٢٣,١٠٩	٥,٥٧٤	٤,١٤٦	٠,٠١	٠,٦٢٧	١٣,٦٦٦	٠,٠١
المهارات الاجتماعية		٠,٢٤٨	٠,١٣٢	١,٨٧٢	غير دالة			
المهارات الوجدانية		٠,٠٤٨	٠,١٦٥	٠,٢٨٩	غير دالة			
الوعي الاجتماعي		٠,٢٤٦	٠,١٣	١,٨٨٩	٠,٥			
حل المشكلات		٠,٥٣٧	٠,١٢٧	٤,٢٣٨	٠,٠١			
الضبط والمرونة		٠,٢٣٤	٠,١٢٥	١,٨٧٦	٠,٥			
تحمل الضغوط		- ٠,١٩٦	٠,١٩٧	- ٠,٩٩٦	غير دالة			
الاستذكار		٠,٧٧٤	٠,٢٢٥	٣,٤٤٣	٠,٠١			
التنظيم الذاتي		٠,٠٥٢	٠,٢٤٧	٠,٢١٢	غير دالة			
الدرجة الكلية للمهارات الاكاديمية		-٠,٠٣٩ -	٠,١٥	- ٠,٢٥٧	غير دالة			

تشير نتائج تحليل الانحدار في الجدول السابق الى ما يلى:

بالنسبة لمهارة حديث الذات الإيجابى: قيمة معامل التحديد تساوى ٠,٤٧٦ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية تفسر ٠,٤٧٦ من التغيرات الحادثة في مهارات التفكير الإيجابى حيث أن قيمة ف للنموذج تساوى ٦,١٧١ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى:

حديث الذات الإيجابى = ٧,٩٦٥ + ٠,٢٤٥ مهارة حل المشكلات + ٠,٤٩٤ مهارة الاستذكار

بالنسبة لمهارة التخيل الإيجابى: معامل التحديد تساوى ٠,٥١٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية تفسران ٠,٥١٧ من التغيرات الحادثة في مهارات التفكير الإيجابى حيث أن قيمة ف للنموذج تساوى ١٣,٦٦٦ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلى:

مهارة التخيل الإيجابى = ٧,٧٢٩ + ٠,٢٧٥ مهارة حل المشكلات – ٠,١٩٣٥ مهارة تحمل الضغوط – ٠,١٤٩ مهارة التنظيم الذاتى

بالنسبة لمهارة التخيل الإيجابى: قيمة معامل التحديد تساوى ٠,٤٥٢ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية تفسر ٠,٤٥٢ من التغيرات الحادثة في مهارات التفكير الإيجابى حيث أن قيمة ف للنموذج تساوى ٥,٤٣١ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى:

مهارة التوقع الإيجابى = ٧,٤١ + ٠,١٨١ المهارات الاجتماعية + ٠,١٣٨ مهارة الوعى الاحتماعى + ٠,١٤ مهارة الضبط والمرونة – ٠,٠٣١ الدرجة الكلية الأكاديمية

بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابى: قيمة معامل التحديد تساوى ٠,٦٢٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية تفسر ٠,٦٢٧ من التغيرات الحادثة في مهارات التفكير الإيجابى حيث أن قيمة ف للنموذج تساوى ٥,٤٣١ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى:

الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابى = ٢٣,١٠٩ + ٠,٢٤٦ مهارة الوعى الاحتماعى + ٠,٥٣٧ مهارة حل المشكلات + ٠,٢٣٤ مهارة الضبط والمرونة + ٠,٧٧٤ مهارة الاستذكار

مناقشة وتفسير النتائج:

اسفرت نتائج البحث الحالى عن ارتباط المهارات الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، المهارات الوجدانية، مهارة الوعى الاجتماعى مهارة حل المشلات، مهارة الضبط والمرونة) المهارات والمهارات الأكاديمية (مهارة تحمل الضغوط، مهارة الاستذكار، مهارة إدارة الوقت، مهارة التنظيم الذاتى) بمهارات التفكير الايجابى (مهارة حديث الذات الإيجابى، مهارة التخيل افيجابى، مهارة التوقع الإيجابى).

اتفقت نتائج البحث الحالي مع بعض نتائج بعض الدراسات السابقة التى عرضتها الباحثة مثل دراسة يكيما، فريك Ykema, freek, 2000 حيث يعمل التفكير الايجابى على تنمية القدرة على التحكم بالنفس والسلوك واحترام الذات ودراسة أسماء السرس وأماني عبد المقصود (٢٠٠١) فى أنه يمكن تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية من خلال التدريب على مهارات التفكير الايجابى ودراسة ماينغ، بريندا (manning, Brenda, 2003) الى أن حديث الذات يساهم فى المساعدة على أداء المهام الأكاديمية بشكل فعال. ودراسة "إيدميس" (Edmeads, 2004)، فى وجود علاقة بين التفكير الايجابى والتحصيل ودراسة جمعة فاروق حلمي (٢٠٠٤) من وجود علاقة موجبة بين التفكير الايجابى والمهارة الاجتماعية، ودراسة (ترسي اية مونزي) ٢٠١٢ إلى وجود علاقة بين المهارة الاجتماعية والأكاديمية والذكاء الانفعالي وهذا الذكاء يلعب دوراً اساسياً فى التفكير الايجابى. ودراسة "هناء محمد سيد" (٢٠١٣) فى أن التفكير الايجابى يلعب دوراً مهماً في الإحساس بجودة الحياة حيث تنعكس هذه الجودة فى المهارات الاجتماعية والأكاديمية. ودراسة "إيمان عبد الله على دحان" (٢٠١٤) الى أن التدريب على مهارات التفكير الايجابى يساهم فى تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية.

كذلك يمكن تفسير علاقة المهارات الاجتماعية والأكاديمية بمهارات التفكير الايجابى من أن التفكير الايجابى يساهم بفاعلية فى التحكم بالسلوك واحترام الذات وتطوير المعايير السلوكية والأخلاقية. وأن مهارة الحديث الذاتى، ومهارة التخيل الايجابى ومهارة التوقع الايجابى من أهم مهارات التفكير الايجابى. ويؤثر التفكير الايجابى فى التحصيل بطريقة ايجابية وأن ذوى التحصيل المرتفع لديهم ميل أكبر

نحو التفكير الايجابى. كما أن التفكير السلبى يؤثر سلباً فى الخصائص المعرفية والنفسية بطريقة سلبية. ويؤدى التفكير الايجابى الى الانفعال الإيجابى وحل المشكلات الاجتماعية ويساهم فى القدرات الابتكارية. كما يمكن تعديل التفكير السلبى وتحويله الى تفكير ايجابى من خلال تعديل بعض الخصائص لدى الفرد والتى منها المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية.

كما يمكن تفسير هذه النتائج من خلال أن التفكير الايجابى يعد من أنماط التفكير المنطقى التكيفى الذى يبتعد فيه الفرد عن ارتكاب الأخطاء فى التفكير الهدام من خلال المعتقدات التى توجه الأفكار والمشاعر حيث تلعب هذه الأفكار والمشاعر دوراً فاعلاً فى تكوين المهارات الاجتماعية والأكاديمية، ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أن التفكير الإيجابى يولد الثقة فى قدرات الفرد وفى مراقبة أفكاره ومعتقداته بهدف البعد عن القناعات السلبية مما يشير الى قدرة الفرد على امتلاك قدر من هذه المهارات.

ويمكن تفسير نتائج البحث الحالى أيضاً من خلال مهارات التفكير الإيجابى والتى اختارتها الباحثة حيث تعمل هذه المهارات (مهارة الحديث الإيجابى للذات، مهارة التخيل الإيجابى، مهارة التوقع الإيجابى) الى التحكم فى السلوك والبعد عن الفشل واثبات الذات وتمكن المتعلمين من زيادة مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح مما يؤدى الى زيادة الإرادة الذاتية للفرد. كما أنها تعزز الاستقلال والمسؤولية الذاتية مما يساعد المتعلم على تغير مفهومه عن نفسه ويوجهها الوجهة الإيجابية مما يؤدى الى زيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات، وتحقيق الأهداف الشخصية والتفوق الأكاديمى، والتكيف وتوجيه النشاط للمهام التى يقوم بها المتعلم والبعد عن تشتت الانتباه.

كما يمكن تفسير وجود علاقة ايجابية بين المهارات الاجتماعية والأكاديمة بهارات التفكير التفكير الايجابى فى أن هاتين المهارتين يعدان أحد مكونات الذكاء الاجتماعي حيث يلعب هذا الذكاء دوراً فاعلاً فى تكوين مهارات التفكير الايجابى.

كما أن المهارات الفرعية التى اهتم بها البحث الحالى لكل من المهارات الاجتماعية والأكاديمية تعد من المهارات التى تحتاج فى اتقانها الى مهارات التفكير الايجابى، من خلال دفع المتعلم الى التعامل بايجابية مع الضغوط التى يتعرض لها أثناء تعلمه ومحاولة الخروج منها بأقل الخسائر وتساعده كذلك فى تقييم أدائه ومعرفة نواحى القوة فينميها لديه ومعرفة نواحى الضعف فيعمل على الابتعاد عنها أو تحويلها الى نواحى قوة.

ومن الآثار الايجابية لهذه النتائج هى انعكاس التحسن على الحالة النفسية لأسرة المتعلم من خلال تحسن أدائه الأكاديمى الناتج عن الرابطة المنطقية بين مهاراته الاجتماعية والأكاديمية بمهارات التفكير الإيجابى.

المراجع:

- **ابتسام محمود على شتا (٢٠٠٨). العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الانجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.**
- **إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية. دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين. ١٤ (٤). ص ٤٦٩ – ٤٩٣. القاهرة.**
- **أحلام عبد الستار (٢٠١١). "فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدي الطفل". رسالة دكتوراه. كلية التربية قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.**
- **أسماء السرس. أماني عبد المقصود (٢٠٠١). برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدي أطفال ما قبل المدرسة. "مؤتمر الطفل والبيئة" المؤتمر العلمي السنوى. معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطفولة. جامعة عين شمس.**
- **أسماء السرس. وأماني عبد المقصود (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي السنوى للطفل والبيئة. ٢٤– ٢٥ مارس ٢٠٠١. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.**
- **أسماء محمد عدلان الزناتي (٢٠١٤). "أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في بعض سمات الشخصية وحل**

المشكلات لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية" لذوى صعوبات التعلم الاجتماعي. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

- أماني سعيدة (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدي الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي). "مجلد معه الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.
- أماني عبد المقصود (٢٠٠٨). الكفاءة الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أماني عبد المقصود (٢٠٠٩). الكفاءة الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- إيناس محمد فخري (٢٠٠٨). "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية في المرحلة العمرية من (١٢: ١٥) سنة. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- تبروفسكي وياروشفسكي (١٩٩٦). "معجم علم النفس المعاصر". (ترجمة حمدي عبدالسلام). القاهرة: دار العالم الجديد.
- جابر عبد الحميد. وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥). "معجم علم النفسي والطب النفسي". ج٧. دار النهضة العربية. القاهرة.
- جمال الخطيب (٢٠٠٣). "تعديل السلوك. دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية". الإمارات العربية المتحدة. مكتبة الفلاح.
- جيهان السيد محمد السيد (٢٠٠٤). دراسة العلاقة بين بعض الاستراتيجيات المعرفية وكل من الكفاءة الأكاديمية الاجتماعية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة

القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠). علم النفس النمو والطفولة والمراهقة. ط٥. القاهرة. عالم الكتب.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب. ط٦.
- حمدى على الفرماوي (٢٠٠٢). أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدي طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مج ١٢. ع٣٤.
- دعاء أحمد هريدي (٢٠٠٩). عوامل التفكير البنائي وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية). رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- دورلنغ كندرسلي (٢٠٠٥). "التفكير الإيجابي". مكتبة لبنان ناشرون. ببيروت. لبنان.
- رشاد عبد العزيز وعبد المحسن عبد الحميد (٢٠٠١). دور الصلاة كإستراتيجية دينية في تخفيف حدة بعض مصادر الضغوط الدراسية لدي عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع ١٠٢.
- رمضان محمد رمضان (١٩٩٦). محل التحكيم وعلاقته بالكفاءة المدراسية لدي طلب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية.مجلةكليةالتربية ببنها.ع١.ج٧. ج١.
- رئيفة رجب عوض (٢٠٠١). "ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة. التشخيص والعلاج". مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

- زياد بركات غانم (٢٠٠٥). "التفكير الإيجابي والسلبي لدي طلبة الجامعة". دراسة مقارنة في ضوء المتغيرات الديموجرافية والتربوية. مجلة دراسات أبية في علم النفس.
- زين بن حسن ردادي (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع٤١.
- سامية رشاد عبد الله حجاب (٢٠١٤). "أثر برنامج للتفكير الإيجابي ف تنمية مهارات اتخاذ القرار والقيادة لدي تلاميذ الحلقة الابتدائية". رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥). "تحسين مفهوم الذات". (تنمية الوعي والنجاح في شتي المجالات). القاهرة. عالم الكتب.
- سهاد محمد إبراهيم (٢٠١٠). علاقة استراتيجيات إدارة الحياة لدي أمهات المعاقين سمعيًا بالكفاءة الأكاديمية لدي أبنائهم. رسالة ماجستير. معهد دراسات التربية. جامعة القاهرة.
- عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨). "عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي". القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- فاطمة حلمي حسين فريد (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع٢٢.
- الفرحات السيد (٢٠٠٥). "سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجن المتعلم". رؤي معرفية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- فريد النجار (٢٠٠٣). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت. مكتبة

لبنان.

- كريمان بدير (٢٠٠٦). "التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم (رؤي نفسية تربوية معاصرة) " القاهرة: عالم الكتب.
- لورانس (٢٠٠٤). "كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي" (دليل الآبار للذكاء العاطفي). القاهرة: مكتبة جديدة.
- مارتن سليجمان (ترجمة محمد السيد أبو حلاوة) (٢٠٠٦). "علم النفس الإيجابي": الوقاية الإيجابية والعلاج النفسي الإيجابي. كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية.
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). اختبار الكفاءة الاجتماعية. ط٢. كراسة التعليمات. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٠). اختبار الكفاءة الاجتماعية. كراسة التعليمات. القاهرة. دار النهضة العربية.
- محمد السيد عبد الجواد أبو حلاوة (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدي عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية.
- مصطفي حجازى (٢٠٠٥). "الإنسان المهدوتر" الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.
- المعجم الوجيز (١٩٧٣). معجم اللغة العربية. الشرقية. مطابع الأهرام التجارية.
- المعجم الوجيز (١٩٩٤). مجمع اللغة العربية. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم. القاهرة. المطابع الأميرية.
- المعجم الوسيط (١٩٨٢). القاهرة مطبوعات مجمع اللغة العربية. القاهرة ط٢. ج١.

- المعجم الوسيط (١٩٩١). القاهرة مطبوعات مجمع اللغة العربية. القاهرة ط٧. ج١.
- منى حسن السيد بدوي (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (٢٩). المجلة الحادي عشر. فبراير. ٢٠٠١. مكتبة الأنجلو المصرية.
- منى حسن بدوي (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية. مج١١. ع٢٩. فبراير ٢٠٠١. تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- نادية العريفي (٢٠٠٥). "الأسرة وبرمجة التفكير الإيجابي لدي الطفل. السعودية: الرياض.
- نوال سيد محمد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج لتنمية إستراتيجية مواجهة الضغوط المدرسية المدركة لدي طالبات في مرحلة التعليم الثانوي. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- هشام بدراوي زيدان (١٩٩٢). إدارة الوقت مدخل مستقبلي لزيادة التعليم. بحوث المؤتمر الرابع "نحو تعليم أساسي أفضل" المنعقد في الفترة من ١٩٩٨/٦/٣. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة.
- هناء محمد سيد (٢٠١٣). "أثر التفكير الإيجابي على جودة الحياة والقدرة على المواجهة لدي الطلاب المراهقين". رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- وفاء عبد الجليل (١٩٩٧). الفروق الفردية. ط٢. القاهرة. دار النشر للجامعات.
- يوسف محيلان سلطان العنزي (٢٠٠٨). "دراسة أثر التدريب على التفكير

الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

- Lang, J., Richard, k., (2009). the development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied, journal of Applied Development psychology 30 (17) , P. 628.
- Berk, l. (2002). Infants and children: Parental through middle children. New York, Ellyn and Bacon.
- Bernadette, Duffy (2006). "supporting creativity and Imagination in the Earl years", New York: Mc Graw Hill Education.
- Brar, S. (1992). Social emotional competence of preschool children Relation shipto integence of and maturity, paper presented lable ernational, vol, 45the annual convention of the American psydological Associatin, August.
- Burnett, Paul (1994). "self talk in upper Elementary school children, its re lationship with irrational beliefs, self esteem, and depression", journal of rational Emo tive and cognitive Behavior therapy, vol. 12 (3) , fal. PP 181188.
- Garcia, T., pintrich, P (1994). Regulation Motivation and Cognition In the classroom: The Role of self- s chemas and self- Regulatory strategies", in schunk, D & Zimmerman, B (EDS). "self- Regulation of learning and per

formance Issues and Educaional Applications", Hills Dale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, PP. 127- 153.

- Hargis, J (2000). The self- Regulated leaner Advantage: learning science on the Internat, Electronic journal of science Education, v. 4, N. 4, PP. 120.
- Higgins Biss Mary Karen Louise, (1995). The Importance of Being Humourous: The Implication for social competence and self- concept in High level cognitive Development, vol. 34 02 of Dissertation Abstracte International, page 897.
- Hockenbury, Don H & Hockenbury, Sandra E. (1997). Reducing stress through constructive thinking, psychology, chapter 13, 603- 605.
- Hutto, L. (2004). a comparison of two standardized measures for evaluating academic competence in callege students, Doctoral Dissertation, the florida state university.
- Hutto, lauren M (2004). Acompaison onttenderized measures for Evaluation Academic competence in cllege students, ph. D the florida state universtation, AAT3160566.
- Inderbitzen, HM (1994). Adolescent Peer Social cpmpetence: Aeritical review of assessment methodologies and in struments Advances in clinical child psychology, 16, 227. 259.
- Inderbizen, H & foster, s. (1992). The teenage inventory of

social skills: Development reliability and validity, P sychological Asseessment vol., 4, PP 451- 959.

- Kazdin, A (2000). Encyclopedia of psychology, oxford university press.
- Kazdin, A.E. (2000). Encyclopedia of psychology, oxford university press.
- Leung, G & yeung, K. Wong, D. (2010). Academic stressors and Anxiety in children: the Role of paternal support, journal of child and family, studies, vol. 19, No 1 PP. 90- 100.
- Manning, Brenda, H (2003). "Acategorical analysis of children's self talk during in dependent school assignments", Journal of In structional psychology. Vol. 17 issuey, Dec. P208.
- Stallard, Paul (2002). "Think good feel good, John iley& Sons, England.
- Sweindon, Ginng (1996). "positive thinking", knight Ridder productions, Iation shinc, England.
- Ten Dam, G. & volman, M. (2003). Alife Jacket or an artofliving inequality in social competence education, Availble at Eric Database.
- Webster Stratton, c. (1999). How to promote children's social and emotional competence. Lond: Paul chapman publishing ltd.
- Ykema, Freek (2000). Teaching Boys self control, self respect and self Control", New castle univ, Australia.