[٦]

فاعلية برنامج قائم على التفكير الايجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بدولة الكويت

إعداد

د. أحمد مساعد صالح عبد الله الهران

دكتوراه الفلسفة في التربية

رياض أطفال

فاعلية برنامج قائم على التفكير الايجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بدولة الكويت

د. أحمد مساعد صالح عبد الله الهران*

مقدمة:

التفكير الإيجابي منحى جديد يسعى إلى أن يحقق للإنسان النجاح والسعادة وتوازن الحياة، عن طريق التغيير، فيغير طريقة التفكير وأسلوب الحياة، وأيضاً نظرته تجاه نفسه وتجاه إمكاناته وقدراته، الناس، الأشياء والمواقف التي تحدث له والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته، ولكي يثبت الفرد ذاته ويحقق طموحاته، فيستغل الحاضر بالكثير من التحديات الضخمة، ويتوقع الأحداث المستقبلية بكثير من التفاؤل والأمل، كل ذلك يجلب المستقبل الحافل بالإنجازات العظيمة والمشاعر الإيجابية المحفزة.

يعد الدكتور Norman Bell أول من أرسى المفاهيم الحديثة للتفكير الإيجابي Positive Thinking، وكان أول من تنبأ بقوة التفكير الإيجابي، والذي أنتجه لنا تيار جديد في علم النفس، وهو علم النفس الإيجابي، فلم يعد اهتمام علم النفس بكل ما هو سلبي أو غير سوي في الشخصية، بل أصبح التركيز على الإيجابيات وما ينبغي أن تكون عليه الشخصية من كفاءات، وإيجابيات، وما يجب أن تحمله من خصال، وسمات، ومهارات تساعده على التخلص من الاضطرابات، والمشكلات السلوكية، والوقاية منها (Duck Worth & Silgman, 2005: 631).

* دكتوراه الفلسفة في التربية– رياض أطفال.

ويرى Seligman (2000: 5) أن علم النفس الإيجابي، والذي ينبثق منه التفكير الإيجابي فكرة لها تاريخ قديم، حيث طالب عدد من علماء النفس المميزون بتحسين صورة علم النفس، بعما كان هذا العلم يكرس جهوده لدراسة الجوانب المرضية اللاسوية، فكان ظهور علم النفس الإيجابي الذي ركز في المستوى الذاتي على الخبرات الذاتية ذات القيمة مثل: حسن الحال، القناعة، الرضا، الأمل، الشعور بالتفاؤل والسعادة.

يعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو يساعد علي حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطاء وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبني وتؤسس علي محصلة العمليات النفسية الأخري وكلما كان التفكير إيجابيا كلما أدي إلي حل فعال للمشكلات وكلما كان التفكير سلبيا كلما أدي إلي التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة وبالتالي عدم الوصول إلي حل مقنع لها. فالتفكير الإيجابي هو أداة فعالة يمكن إستخدامها في الحياة اليومية فتتحسن الصحة وتتحقق السعادة بما يؤثر علي الفرد وعلي الأخرين من حوله.

ولقد أستقرمفهوم التفكير الإيجابي من خلال عدد من المفاهيم ومنها التفكيرالبناء الذي قدمته النظرية البنائية وهو يركز علي إكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات والذي يركز علي زيادة إنتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والتركيز علي الجوانب التي تؤدي إلي تحدي المشكلة وحلها وليس التركيز علي جوانب الفشل فيها.

وقد أوضح سيد خير الله أن من خصائص التفكير الإيجابي قوة تسمي تقدير الذات وأوضحها في مجموعة من النقاط التي يتميز الفرد بها المقدر لذاته علي النحو التالي:

- الدافع للتميز.
- الطموح ووضع تصور محدد للأهداف.
- التخلص من القلق.
- استراتيجية حل المشكلات.
- التقدم والإنجاز ومضاعفة القدرات الذهنية.
- تغير نقاط الضعف إلي مصادر قوة.

فالتفكير الإيجابي يساعد علي بناء قناعات ومعتقدات راسخة تمكن الفرد من النجاح في حل المشكلات والتركيز علي جوانب النجاح في المشكلة بدلا من جوانب الفشل،والتفكير الإيجابي يولد الثقة في القدرات ويرتبط إرتباطا وثيقا بالإستبصار والإبتكار ويمكن الفرد من مراقبة أفكاره ومعتقداته وتقييمها بهدف التخلص من الأفكار السلبية الهدامة.

التفكير الايجابي بأنه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة وتدعيم حل المشكلات ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة أو أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات بإستخدام قناعات عقلية بناءة, وبإستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (أماني سعيدة، ٢٠٠٥: ٢٠).

ومن هنا جاءت فكرة البحث لمعرفة أثر استخدام برنامج قائم على التفكير الإيجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في أن الطفل في مرحلة رياض الأطفال غالباً ما يعاني من مختلف مظاهر سوء التوافق خلا تعاملات الحياة اليومية، فقد يتعرض أحياناً للنبذ والرفض من أقرانه ومعلمته وقد يميل للشجار والفوضى أوعدم القدرة على العمل في فريق مما ينعكس على أسلوب تعامل المعلمة معه وكذلك أسلوب تعامل باقي الأطفال معه مما يؤدي إلى عدم توافق الطفل وكذلك تكوين مفهوم ذات اجتماعي سلبي.

ولقد توصل الباحثون عند دراسة الطريقة التي تؤثر بها أفكارنا على مشاعرنا أن الأطفال لديهم القدرة على إجراء حوار داخلي وأن الأطفال فيما بين الخامسة والسابعة يكون لديهم أحاديث موجهة لذواتهم ولكن هناك بعض الأطفال لا يستخدمون أفكاراً داخلية لتساعدهم في التغلب على المشكلات، وهؤلاء الأطفال إما أن يكونوا متهورين أو أن تكون أفكارهم غير موجهة وتكون غامضة ومتناقضة مع ذاتها ؛ ومن هنا فإن تعليم الأطفال كيفية التعامل مع المواقف الصعبة والتغلب عليها عن طريق محادثة أنفسهم يكون له أثره الإيجابي القريب والبعيد على هؤلاء الأطفال (لورنس,٢٠٠٤,١٦٤).

كما يفسر (هوزا) أن انخفاض مفهوم الذات هو رد فعل للفشل المستمر المتكرر في كل من البيت والمدرسة والذي يؤدي إلى ضعف الدافع ومستوى الطموح للطفل (Hoza et al, 2002:268).

وتشير (جيني سوينسون) إلى أنه يمكن من خلال إستخدام الحديث النفسي الإيجابي أن يغير الطفل مفهومه عن نفسه من بنائها الخارجي إلى بنائها الداخلي، فبدلاً من الإعتماد على الرسائل الإيجابية الموجهة من الخارج فإن الطفل يستطيع أن يردد قائلاً " أنا شخص محبوب وألقى قبولا من الأخرين" (Ginny Swinson,1996:20).

تشكل مهارات التفكير بُعداً مهما في حياة الإنسان بعامة، والأطفال بخاصة، لما تمثله مهارات التفكير الإبداعي من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة، إذ يتعرض الأطفال إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي ممارسة مجموعة من مهارات التفكير المتمثلة في التحليل، والإستقراء، والإستدلال، والإستنتاج، والتقويم، والتي تشكل بمجملها مهارات التفكير الإبداعي ومهارة حل المشكلات (Jeotee, 2015:148).

وحتى يصبح الأطفال قادرين على العطاء ويتحملون المسئولية وهم أكثر ثقة بأنفسهم لابد من تدريبهم على مهارات التفكير وتوظيف أفكارهم في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة، فالطفل دائم السؤال عن أسباب الأشياء التي تحيط به في بيئته؛ لذا فان تدريب الأطفال على مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات يحقق لهم النجاح في شتى جوانب حياتهم، كما أن تطوير قدرة الطفل على التفكير وحل المشكلات يعد هدفا تربويا تضعه الاتجاهات التربوية الحديثة في مقدمة أولوياتها؛ حيث تؤكد على ضرورة تنمية قدرات الأطفال على التعامل بفعالية مع مشكلات الحياة، والأطفال في عمر مبكر يمكنهم أن يتعلموا أكثر من

طريقة لحل المشكلات، ويمكنهم كذلك التقدير ما إذا كانت تلك الفكرة جيدة أم غير جيدة، فطفل ما قبل المدرسة لديه قدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات إذا هيئت له البيئة المناسبة لذلك (Laine, A., ر Naveri, L., Ahtee, M., & Pehkonen, E. 2016: 17).

مما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج قائم على التفكير الإيجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدي الأطفال في مرجلة رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة باستخدام برنامج قائم على التفكير الايجابي.

٢- إعداد وتصميم برنامج قائم على التفكير الايجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

٣- التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه.

أهمية الدراسة:

١- وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت مفهوم التفكير الإيجابي.

٢- قد تساعد نتائج الدراسة في تيسير عمل العمليات العقلية للأطفال في مرحلة الروضة من خلال استخدام برنامج التفكير الايجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لديهم.

٣- قد تفيد نتائج الدراسة التربويين من المعلمات والموجهات في التعامل مع الأطفال.

٤- قد تقدم حلولا تساعد في القضاء على المشكلات النفسية والسلوكية والتي يمكن أن تحول دون النمو النفسي السوي للطفل.

٥- قد توجه التربويين إلى نوعية الإجراءات التي يمكن أن يتدرب عليها الأطفال فيستثمر طاقتهم وإمكاناتهم لتكوين مفهوم ذات إيجابي ونمو نفسي أفضل.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابي Positive Thinking:

وتعرف (أماني سعيدة) التفكير الإيجابي بأنه "قدرة الفرد الإرادية علي تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة وتدعيم حل المشكلات من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعي إلي الوصول لحل المشكلة" (أماني سعيدة، ٢٠٠٥: ٩).

أبعاد التفكير الإيجابي:

١- مهارة الحديث الإيجابي للذات Positive Self- Talk:

هو الحوار الذي يجريه الطفل بينه وبين نفسه ويظهر في أشكال معينة من السلوك تساعد الطفل في التحكم في سلوكه مع الأخرين.

٢- مهارة التخيل Imagination Skill:

هو مجموعة من المواقف التي يقوم فيها الطفل بإستدعاء صور ذهنية عن مواقف معينة تساعده علي تحسين صورة الطفل عن ذاته

وفكرته عن الأخرين وتدعم محاولاته من أجل النجاح وتزيد من قدرته علي حل المشكلات.

٣- مهارة التوقع الإيجابي:

هو مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطفل علي تغيير توقعاته السلبية وفكرته عن نفسه وفكرته عن أفعاله ونظرته إلي المستقبل.

مهارة حل المشكلات Problems Solving:

ويعرفها الباحث إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: قدرة الطفل على تحديد المشكلة، والقدرة على اقتراح عدد من الحلول، القدرة على اختيار أفضل الحلول، والقدرة على تعميم الحل للمواقف المشابهة التى تواجهه أثناء تفاعلاته الاجتماعية مع أحد أفراد أسرته أو مع أقرانه فى الروضة أو بمفرده خلال المواقف المختلفة. وذلك من خلال درجات الطفل على مقياس حل المشكلات المصور.

حدود الدراسة:

تم تحديد حدود الدراسة في ضوء ما يلي:

أ- الحدود البشرية:

تتمثل الحدود البشرية في الدراسة الحالية من المعلمات التربويات برياض الأطفال في منطقة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت، وأطفال الرياض في مدارسهن.

ب- الحدود الزمنية: وتتمثل في الوقت الذي استغرقه الباحث في تطبيق برنامج التفكير الايجابي على عينة الدراسة وهي فترة ثلاثة شهور

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والعشرون – الجزء الرابع – السنة الثامنة – أكتوبر ٢٠١٦

بواقع (١٠) أسابيع بواقع (٣٥) جلسة. خلال الفترة من فبراير ٢٠١٧ الى ابريل ٢٠١٧.

ج- الحدود المكانية:

تم تطبيق برنامج الدراسة المكون من ٣٥ جلسة وتطبيق الأدوات في روضات رياض الأطفال بمنطقة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت.

الأطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم التفكير الايجابي:

يندرج التفكير الإيجابي ضمن مفاهيم علم النفس الإيجابي خاصة بعد تحريره من أصوله الفلسفية ومنحه إمكانية التوظيف الإجرائي كموضوع جدير بالبحث العلمي والتطبيق العملي، حيث ترى (أميرة طه بخش، ٢٠٠٦) أن علماء النفس تجاهلوا الجوانب الإيجابية لدى الإنسان لعقود طويلة، وكان كل اهتمامهم بالجوانب السلبية فمنذ عام (١٨٨٧) حتى عام (٢٠٠٠) يوجد نحو (١٣٦٧٢٨) دراسة عن الغضب والقلق والاكتئاب... الخ، مقابل (٨٦٥٩) دراسة عن الجوانب الإيجابية كالسعادة والرضا والطموح... الخ، أي بنسبة (١: ٦).

أما على المستوى الفردي فاهتم بالسمات الفردية الإيجابية مثل: القدرة على الحب والعمل والشجاعة والمهارة البين شخصية وتذوق الجمال والمثابرة والموهبة والحكمة.

والتفكير الإيجابي ليس معناه الإفراط في التفاؤل، أو تزيين الواقع بالوهم وزخرفته بالخيال، بل إنه مدخل يركز على أفكار، ومعتقدات الفرد

حول قدراته وإيجابياته في مواجهة الصعاب، وعند مواجهته لمواقف سيئة، أو تعرضه لمواقف مؤذية من قبل الآخرين، فإنه لا يصدر حكمه بالتعميم بأن كل الناس مؤذية أو أن ذلك نهاية العالم، بل ينظر بحكمة، ويقيم الأمور على حقيقتها، وبطرق متزنة، ويبحث عن طرق لتحسينها، ويحاول التعلم من تجاربه (Kendra Cherry, 2012: 2). ويؤمن التفكير الإيجابي في الاعتقاد الرئيسي بأن الأفكار تشكل المشاعر والسلوك، كما أن التفكير الإيجابي يعطي استراتيجيات من أجل تطوير المهارات والاعتقاد بالتفاؤل أكثر (Thomstein & Hazel, 2010: 1).

وقد استقى مفهوم التفكير الإيجابي من خلال عدد من المفاهيم المختلفة، منها التفكير البنائي الذي قدمته النظرية البنائية وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، والتفكير الفرصة الذي قدمه سوليفان والذي يركز على زيادة انتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والجوانب التي تؤدي إلى تحديد هذه المشكلة وحلها وليس التركيز على جوانب الفشل، وينجم التفكير الإيجابي عن إرادة الحصول على الشيء، حيث إن الإرادة (الحافز)، والحصول على الشيء (الهدف)، ويحيط التفكير الإيجابي الكثير من المفاهيم مثل التركيز على المعرفة الداخلية، والتركيز على الهدف وامتلاك الإيمان والروحانية، وامتلاك العلاقات الجيدة ليظهر أخيراً التفكير الإيجابي من خلال التفاؤل، وأن الإرادة والدافع يجب أن يوجدا لاكتساب تلك الأشياء (Kirkegaard, 2005: 4).

وفي دراسة للعالم النفساني Sheldon، ذكر أن العواطف الإيجابية كانت مقاسة باحترام الذات العالي والتفاؤل والشعور بالسيطرة على الحياة، وأنهم أكثر رغبة للاعتناء بأنفسهم، وأقل احتمالاً للإصابة

بالاكتئاب بعكس الأشخاص ذوي الآمال الضعيفة والذين يقبلون بتفكيرهم السلبي، كما أجر كل من روبرت ولينور الدراسات لإثبات صحة نظرية Rosenthal لدى الطلاب، وقد أظهروا بأنه إذا توقع المعلمين أداء متفوق من بعض الطلاب، فإن أولئك الطلاب قد برعوا وتفوقوا فعلياً في أدائهم (Marlene, 2006: 2).

وأشار Yale & Martin (2000: 54) على أن الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي نتج عن ذلك النجاح في تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات والتعليم، أما الذين يستخدمون التفكير السلبي والحياة السلبية أدى بهم إلى الفشل والانعزال مما عرضهم لكثير من الأمراض.

كما حددت تيبركورت (٢٠١٢) سبعة أبعاد لصورة الذات الإيجابية هي: التفكير الإيجابي، الإحساس الإيجابي، الإرادة الإيجابية، الكلام الإيجابي، الفعل الإيجابي، الوعي الإيجابي، الحياة الإيجابية.

إن تنمية التفكير الإيجابي تؤثر بصورة إيجابية على تقدم الطلاب فهو وسيلة لاكتساب مهارات التعلم بسرعة وسهولة، كما أنه يعطي فرصة لدعم المهارات العقلية في أي سن (Jones, 2011: 2).

وقد ذكرت Melania Thomassian (2012) أن هناك سبعة طرق تساعدنا للتفكير بطريقة إيجابية، وهي:

١- التركيز الإيجابي على الحاضر، أي عدم الاستغراق في مشكلات الماضي حتى لا تصبح أكثر مما هي عليه بالفعل.

٢- استخدام اللغة الإيجابية، أي أن يذكر الإنسان نفسه دائماً بأن أفكاره تشكل من كلماته، لذا يجب تجنب استخدام اللغة السلبية، ويشير المفكر Wellie Nelson أنه بمجرد استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية سوف تبدأ النتائج الإيجابية.

٣- تقبل الأمور التي لا يمكن تغييرها، وخاصة الأمور التي تكون خارج السيطرة وأكبر من قدرات الفرد.

٤- التفاعل مع الآخرين، والتواصل معهم، لأن الالتقاء بالآخرين يجعل الفرد في حالة أفضل، ويقلل من حدة القلق والتوتر.

٥- المشاركة الاجتماعية ومساعدة الآخرين تجعل الفرد يشعر بأنه أكثر إيجابية ويمنحه شعوراً بالرضا عن الذات.

٦- الحفاظ على التعلم وتحقيق الأهداف يمنح الطاقة ويتيح الفرصة للتفكير في الأمور والمواقف بطرق مختلفة.

٧- الشعور بالامتنان وقضاء بعض الوقت يومياً للتفكير بالأمور التي تستحق الامتنان لها.

ويرى الباحث أن التفكير الإيجابي ينمي لدى الاطفال الثقة بالنفس والشعور بالرضا والتصالح مع ذاته ، فهو لا يستطيع أن يغير حاله أو يرد قدره، ولكنه يستطيع أن يتحكم في أفكاره، ويسيطر على أفكاره السلبية التي تحتاج عقله، وتدمر حاضره، كما يستطيع أن يدرب نفسه على التفكير بصورة إيجابية والتغاضي عن الأشياء السلبية أو الأحداث السيئة التي حدثت له، فالتفكير الإيجابي سيؤدي إلى الفعل الإيجابي والنتائج الإيجابية، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة، وإرضاء طموحه، وتطلعاته كإنسان قبل أي شيء.

الجذور السيكولوجية للتفكير الإيجابي:

ظهرت مفاهيم عن التفكير الإيجابي في بعض الكتابات السيكولوجية القديمة واستخدمت مرادفات أخرى غير مفهوم التفكير الإيجابي ولكنها تحمل في طياتها كل معاني ومميزات ومحتويات التفكير

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والعشرون – الجزء الرابع – السنة الثامنة – أكتوبر ٢٠١٦

الإيجابي، ومن هنا يعتبر التفكير الإيجابي ليس وليد اليوم وإنما قد اهتم به السيكولوجيين القدامى، وإن لم يكن بهذا المصطلح نفسه وإنما بمفهوم عريض يمثل السعادة والصحة النفسية، فقد نجد في التراث الإسلامي إشارات لا حصر لها جعلت للمعرفة والتفكير والتبصر موقعاً هاماً في العوامل التي تحقق السعادة والصحة النفسية بمختلف نوعيها،ودعوات تحث فضلاً على العمل الطيب إلى الإيمان والاشتغال بعلم من العلوم النافعة، والسعي في إزالة الأسباب الجالية للهموم، والسعي في تخفيف النكبات بتقدير أسوأ الاحتمالات، وكلها إن دققت في مغزاها نجد أنها تشير إلى الصلة القوية بين السعادة، وما نتبناه من أساليب فكرية أو إثراء لمعلوماتنا، ونجد بشكل خاص ابن سينا قد تنبه وكتب عن الصلة بين التفكير والمرض منذ أكثر من ألف سنة، وايضاً كتابات أبو بكر الرازي تشير بوضوح إلى اهتمام المفكرين الإسلاميين المنهجي المبكر بالتفاعل بين أساليب التفكير، ومختلف ما يتعرض له الإنسان من أمراض أو هموم، فقد انتبهوا للتأثيرات التي يمكن معالجتها بصفتها تنتمي لأساليب التفكير والمعتقدات الذهنية ومنها: سوء الظن، التخفف من النكبات بتقدير أسوأ الاحتمالات، استصواب ما هو خاطئ، والتفكير بلا تحصيل (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨: ٢٥).

مفهوم التفكير الإيجابي:

التفكير الإيجابي بمقدوره أن يحقق للإنسان النجاح والسعادة وتوازن الحياة، ولكي يحقق الفرد المزيد من السعادة فيسلك طريق التغيير، وأولها طريقة التفكير وأسلوب الحياة، وأيضاً نظرة الفرد تجاه نفسه وتجاه إمكاناته وقدراته، الناس، الأشياء والمواقف التي تحدث له والسعي الدائم

إلى تطوير جميع جوانب حياته، ولكي يثبت الفرد ذاته ويحقق طموحاته، فيستغل الحاضر بالكثير من التحديات الضخمة، ويتوقع الأحداث المستقبلية بكثير من التفاؤل والأمل، كل ذلك يجلب المستقبل الحافل بالإنجازات العظيمة والمشاعر الإيجابية المحفزة.

يري ستالرد وبيل (2002) Stallard&Paul أن التفكير الإيجابي هو "نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه االفرد عن أخطاء التفكير الهدامة والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص".

وتشير أماني سعيدة في تعريفها للتفكير الإيجابي بأنه "قدرة الفرد الإرادية علي تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة وتدعيم حل المشكلات من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعي إلي الوصول لحل المشكلة" (أماني سعيدة، ٢٠٠٥: ٩).

ويعرف عبد الستار إبراهيم الإيجابيين من الناس بأنهم يتصفون بالسعادة لما يتبنون من تلك الأفكار العقلانية التي تهديهم في توجهاتهم الشخصية والسلوكية والاجتماعية (أحلام عبد الستار، ٢٠١١:٩).

ويري شاهين رسلان التفكير الإيجابي بأنه إقتناع بفكرة هذا الإقتناع قد يبدأ بحادثة أو موقف كأن ينجح الطفل في مدرسته فيلقي من التهنئة ما يلقي وبالتالي يستقر في نفسه أنه انسان ناجح ويوجه هذا الإعتقاد سلوكه في مستقبل حياته (شاهين رسلان، ٢٠١٠:١٥١).

وتري سناء سليمان أنه إذا أردنا أن نغير سلوكنا أو أداءنا فيجب أن يكون ذلك من خلال عقلنا الباطن، وهذا يعني أنه يجب أن نختار أفكاراً إيجابية جديدة ونغذيه بها مراراً وتكراراً لأن الأفكار المتكررة ترسخ

في العقل اللاواعي والأفكار السلبية المتكررة تؤثر بشكل سلبي علي اللاوعي وتؤدي إلي نتائج سلبية عندما تترجم الأفكار والأمنيات عن طريقه، لذا يجب أن نقلب هذه الأمور إلي النقيض كي تتحقق نتائج إيجابية (سناء سليمان, ٢٠١١:١٥٧).

يعرف علي تركي (٢٠١٢: ٢٤٩) التفكير الإيجابي بأنه "التفكير الذي يؤدي بالفرد إلى المقدرة على إدارة الأزمات ومشاعر إيجابية متفائلة ورؤية مشرقة وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية، والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة التوترات وضغوط الحياة، ويتميز بالموارد والقوى النوعية الإيجابية التي تدعم السعادة والرضا عن الحياة".

أبعاد التفكير الإيجابي:

[١] التفاؤل والأمل Optimism & Hope:

يعد مفهوم التفاؤل من المفاهيم المستحدثة التي يكثر تداولها بين الباحثين المشتغلين بمجالات علم النفس الإيجابية، فقد أكدت مختلف النظريات على ارتباط التفاؤل بالسعادة والصحة والمثابرة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة والنجاح في مواجهة الضغوط، بل والعمل تحت الضغوط، على حين يرتبط التشاؤم باليأس والفشل والمرض والنظرة السلبية للحياة، والتفاؤل يمكن أن يكون سمة نفسية مفيدة للغاية مرتبطة بمزاج جيد والمثابرة والإنجاز والصحة البدنية (Kirkegaard, 2005: 15).

والأمل هو رغبة مصحوبة بتوقعات أن رغباتنا سوف تتحقق، فنحن جميعاً دعاة أمل، فلا تحطم آمال أي إنسان، وعلى الأخص أمالك

أنت، إنه شيء في الإمكان تحقيقه، وقد وجد أن الناس أصحاب المستويات العالية من الأمل يشتركون في سمات معينة، من بينها أنهم يثيرون أنفسهم (أي يرفعوا مستوى الدافعية لديهم)، ويشعرون أنهم واسعوا الحيلة إلى درجة تكفي لإيجاد الوسائل التي تجعلهم يحققون أهدافهم، ويؤكدون ذواتهم، وتكون طرقهم مرنة إلى درجة أن تجد طرقاً مختلفة، ومتنوعة تصل بهم إلى أهدافهم، فإن الناس الذين لديهم الأمل يكونونا أقل اكتئاباً؛ لأنهم يناورون خلال الحياة في محاولة للبحث عن تحقيق أهدافهم وهم أقل قلقاً بصفة عامة ولديهم متاعب انفعالية أقل (نورمان فينسيت، ٢٠٠١: ٣٥).

ويعتبر التفاؤل مكون أساسي للتفكير الإيجابي، ويتم استخدام كلمة (متفائل) في كثير من الأحيان لوصف أكثر الناس إيجابية، ولأن التفاؤل هو ما يبدو واضحاً فإنه يظهر على السطح الخارجي لإطار التفكير الإيجابي لأن التفكير الإيجابي يعتمد على عملية التفكير الداخلية، فإنه يجب أن يكون هناك وسيلة لأن تظهر خارجياً، وذلك من خلال التفاؤل (Kirkegaard, 2005: 18).

والتفاؤل عبارة عن التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلفة جوانب حياة الشخص، فضلاً عن زيادة مستوى التفاؤل، وما يتوقعه من نتائج إيجابية في حياتنا الصحية الشخصية، والاجتماعية والمهنية، فمن أهم أساسيات التفكير الإيجابي، التأكيد على أن تكون إيجابياً فيما يتعلق بالمستقبل، فالتفاؤل يعني الشعور بالقوة، وأن لدينا الموارد، والإمكانات الشخصية لتحقيق ما تتمنى تحقيقه، فالشخص المتفائل يأخذ زمام الأمر بيده، ويعرف أين تكمن المساعدة، بدلاً من الشعور بالفشل والإحباط عند مواجهة أية مشكلة (Marlene, 2006: 56).

ومن ثمرات التفاؤل أن يشعر المتفائل بسلطته وقوته، وأنه متحكم في حياته بحكمة وذكاء حتى في مواجهة المشكلات المختلفة، ويستطيع التأثير بإيجابية في سلوك الآخرين، وحتى في نتيجة العمل المتوقعة لمهمة، أو هدف ما، وعندما تكون متفائلاً، فإن التفاؤل يجعل تأثير القوة يتضاعف عدة مرات أكثر من تأثيرها الطبيعي وأيضاً للمتفائلين قدرة على جذب المزيد من الدعم الاجتماعي، وهذا الدعم يكون مسئولاً في كثير من الأحيان عن تعديل فائق في الأحداث المجهدة في الحياة. (Charles et al., 2002: 103).

ويشير Seligeman أنه يتم تقديم الأمل في الشخصية تماماً، كما التفاؤل، والأفق المستقبلي، والتوجه نحو المستقبل، في حين أن التوجه المستقبلي له دلالاته الاجتماعية والاقتصادية، ويحدد (سنيدر) الأمل بشيء من التخصيص بأنه يعني اعتقادك بأنك تملك كلا من الإرادة والطريقة لكي تحقق أهدافك أياً كانت هذه الأهداف (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٧: ١٤٠).

[٢] الحديث الإيجابي للذات Positive Self-Talk:

يعرف حديث الذات بأنه "أحد الأساليب والطرق الفعالة في برمجة عقلنا الباطن على النجاح، فهو تصريح تأكيدي ذاتي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات، والتأثير عليها، لذلك عندما نفكر في فكرة معينة مراراً وتكراراً فإننا نعززها، ونكد عليها حتى تصير حقيقة في نظرنا" (فيرا بيفر، ٢٠١١: ١٢٠).

ويذكر سعيد حسيني العزة (٢٠٠١: ١١٢) بأن المشاعر السالبة تجعل الأشياء تسير نحو الأسوأ، يجب أن لا نركز على السلبيات ونقول

بأن الأشياء لن تتحسن، أنا لا استحق أن أكون سعيداً، أو أن إلحاق الأذى بنفسي سوف يجعل الأشياء تتحسن، ولكن حلل الأفكار السالبة واقترح أفكاراً إيجابية لكي تخالف مشاعر الذنب عندهم، إن التفكير بإيجابية يقود إلى التصرف بإيجابية.

إن ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال هو في الحقيقة ترجمة لما في ذهنه من قناعات وأفكار عن ذاته وعمن حوله وعن الحياة عموماً، وتتشكل تلك القناعات والأفكار جراء ما يتعرض له عقل الإنسان من مصادر التشكيل الداخلي والخارجي، فالتشكيل الخارجي مصادره متعددة؛ الأهل والأصدقاء والمدرسة ووسائل الإعلام، ولكن أشد تلك المصادر أهمية هو المصدر الداخلي لأنه يحدث ذاتياً وربما من غير أن يشعر به الإنسان، وتكمن خطورته في كونه ملازماً للإنسان طوال الوقت، ولا يستطيع الإنسان الهروب منه كما قد يفعل مع المصادر الخارجية، ولأنه قد يصل بالإنسان إلى مرحلة التعود فيقوم بترديد تلك الأفكار حتى تصبح جزءاً من أفكاره وقناعاته (سعيد بن صالح عبد العزيز، ٢٠٠٨: ٢٢).

ويشير عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨: ١٧٦) إلى أهمية الانتباه للحوارات الداخلية، ويرى أن التفكير في الأمور عادة ما يكون أسوأ من الأمور ذاتها، ومن ثم يؤكد على ضرورة تدريب الفرد لنفسه على الحوار الإيجابي مع النفس، وتجنب تفسيره لأمور بصورة مبالغ فيها، لأن أسوأ ما في الأمور أن نسمح لمبالغتنا وتهويلاتنا أن تتحكم في حياتنا، وأن يمتد تأثيرها بسبب تفكيرنا فيها بصورة سلبية مبالغ فيها.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة العديد من البرامج التي تساهم في رفع كفاءة الأفراد كاستخدام هذه الاستراتيجيات، وقد درجت تحت عناوين

مختلفة منها برامج القوة الداخلية Inner Power Programs أو أعد اكتشاف قمة حالاتك Recreating Peak States Instantly والتي من خلالها يشعر الفرد بالفعالية والسعادة.

وتشير أماني سعيدة (٢٠٠٥: ٢٦) إلى أن استراتيجية التحدث الذاتي تعبر عن الحوارات العقلية Mental Dialogues والتي يجريها الفرد متباحثاً بين أفكاره وقناعاته ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينة في وضعه الراهن، وكذلك توجيهه إلى ما عليه عمله والتركيز عليه.

كما يؤكد نورمان فينيست (٢٠٠١: ٧٦) على أهمية استخدام الحديث الداخلي Internal Dialogue لكي يحسن الفرد مما يشعر به تجاه نفسه، وبالتالي تزيد ثقته بنفسه، ويزيد تقديره لذاته، ويرى أن الحديث الداخلي يرتبط بالأصوات الداخلية Inner Voices، والعديد منا لديه في رأسه هذه الأصوات الداخلية التي تخبره بأشياء عن ماذا نفعل؟ وكيف يستجيب الآخرون لنا؟

وأحياناً الأصوات الداخلية هي أصواتنا، فعلكي أن تتخيل الأصوات الأكثر هدوءً وتستبدل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية، وعليك أن تتخيل فعلياً سماع الكلمات الإيجابية في رأسك كما لو كانت تحدث حقيقة.

إن حدث الذات الإيجابي أسلوب قوي يعلمنا كيف نفكر، ففي كل يوم نحاول أن نكون واثقي النفس، وأن نشعر أحسن فأحسن تجاه أنفسنا، ونحاول أن نكون راضيين عن الشيء الذي نقوم به، هنا سنتعلم أن نكو واثقي النفس ومستقلين (سعيد حسيني العزه، ٢٠٠١: ١٠٠).

أهمية حديث الذات:

إن الهدف من حديث الذات الإيجابي هو إحاطة أنفسنا ذهنياً بأفكار تدعم إجراءً معيناً، أو تجربة ما، وكثيراً ما تكون عبارات حديث الذات الإيجابي غير متناغمة مع الطريقة الحالية التي تسير عليها الأمور، إنها تقوم على أساس الطريقة التي نريد أن تكون عليها الأمور، ويساعد حديث الذات الإيجابي على التعرف على الأفكار التي تجعل الفرد غير سعيد، واستبدالها عن طريق حديث ذات إيجابي مما يساعد الفرد على أن يكون أكثر استرخاءً وأقل قلقاً (Paul Stallard, 2002: 32).

ويرى الباحث أنه يمكن للإنسان من خلال الحديث الإيجابي مع الذات إجراء حوار داخلي فعال، فالأفكار الإيجابية لها تأثير كبير على مشاعرنا وسلوكياتنا، فالأطفال الذين لا يستخدمون أفكاراً داخلية إيجابية لتساعدهم في التغلب على المشكلات، يصبحوا متهورين لا يفكرون قبل التصرف في مواجهة ضغوطات الحياة ومشكلاتهم اليومية، لذلك فإن حديث الذات الإيجابي له أثره الإيجابي القوي على هؤلاء، فهو يعلمهم التعامل مع المواقف الصعبة والتغلب عليها، والبعد عن الإحباط والسلبية، ومقاومة الأفكار المشؤومة والنظر للمستقبل بنظرة أكثر تفاؤلاً وبكثير من الثقة.

[٣] الانضباط الذاتي Self-Discipline:

يتسم الشخص ذو التفكير الإيجابي بالشجاعة والاستعداد وضبط النفس، فالانضباط الذاتي هو السمة الصلبة للشخصية، إنه ما يتيح لنا أن نستمر، إنه الصفة التي تمنحنا القوة التي نحتاجها لنقدم على المخاطر، إنه ضبط النفس والشجاعة، فهو الذي ينمي قوة الشخصية

بداخلنا، مما يتيح لنا تجاوز أي عقبة على طريقنا، فإذا كان الجانب الأول للشجاعة هو الاستعداد لأن نبدأ، فإن الجانب الثاني هو الاستعداد لأن نستمر ونتحمل، إنها شجاعة الإصرار والمثابرة، شجاعة أن نواصل على الدرب، شجاعة أن نصمم على مواجهة كل عقبة أو مشقة (Paul Stallard, 2012: 34).

ويرى الباحث أن الضبط الداخلي هو أن يكون الفرد لديه الثقة بأنه هو المسيطر على الأحداث التي يمر بها وليست راجعة إلى الآخرين أو الحظ.

[٤] التوقع الإيجابي للأحداث الحياتية Positive Expectation:

تشير Marlene (2006: 112) إلى أنه عندما تتوقع الأفضل، فإن الأفضل سوف يأتي إليك، حيث تركز على المهمة التي أنت بصددها، كونك مفكراً إيجابياً يعني تحول أفكارك نحو الأفضل، فقد أشار السيكولوجي الشهير ويليام جيمس بأن الاعتقاد بنجاحك سوف يجعلك تتمكن من إحداث النجاح، وبرغم أن الأمر ليس سهلاً، إلا أنه مع التدريب تستطيع أن تصبح محترفاً في توقع الأفضل والوصول إليه.

ويشير Paul Stallard (2002: 40) إلى أن الاعتقاد يساعد على التوقع وفهم ما يحدث في حياتنا، وهذا بدوره يقودنا إلى توقع أشياء أكيدة سوف تحدث، وهنا قد يكون الاعتقاد مفيداً وإيجابياً وقد يكون أقل فائدة وسلبياً، وهناك أيضاً اعتقادات سلبية تقودنا إلى اختيارات غير ملائمة واتخاذ قرارات خاطئة وتكوين افتراضات غير صحيحة عن حياتنا مما يجعلنا نشعر بالفشل.

وأكد William James أننا حين نحاول القيام بعمل ما، فإن إيجابية الاعتقاد هو أول شيء يضمن لنا نتيجة هذه المغامرة، فحينما تتوقع الأفضل فإنك تطلق في عقلك قوة خيالية تبرز أفضل ما فيك، فتوقع الأفضل يثير القوات الكامنة في الإنسان لتحقيق ما تتوقعه، كما أنه يجب أن يكون عندك الثقة الكاملة بأنك ستحصل على هدفك بلا ريب ولا شك، معنى هذا أنك مضطر أن تكون أهدافك واقعية، لأنه إذا كان عقلك الواعي يصدق أهدافك تصديقاً كاملاً، فإن عقلك الباطن سيصدق تلك الأهداف، وبالتالي يتوجه سلوكك نحو تصديقها (نورمان فينيست، ٢٠٠١: ١١١).

[٥] التخيل Fantasy:

ويعرف علي عبد المنعم حنفي (٢٠٠٣: ٤٩) التخيل بأنه "عملية يلجأ فيها المرء إلى الخيال، ولكنه الخيال الجامح أو الشاطح، ويتمثل التخيل في أحلام اليقظة". وتعرف أماني سعيدة (٢٠٠٥: ٣٩) التخيل بأنه "عملية التفكير في فكرة معينة بعقلك إلى أن تتولد صورة ذهنية لها، والصورة الفعلية أو الذهنية تتيح لك معايشة الموقف أو الحالة التي لم تتحقق في الواقع بعد، وهذا ما يعرف بالتخيل التطبيقي".

والتخيل هو أن تستخدم صوراً ذهنية لتبني نتائج حقيقية، فما تتصوره يصبح آخر الأمر حقيقة إذا تمسكت به في عقلك، وممارسة التصور أو التخيل يعلم السيطرة على الألم خاصة عندما ترتبط الصور المتخيلة بأساليب تساعد على الاسترخاء، فالتصور عبارة عن لون من المهارات التي يجب تعلمها تماماً كما يتعلم الأخلاق الحميدة، ومصادقة الناس، والدفاع عن الحقوق (نورمان فينيست، ٢٠٠١: ١٨٦).

ويرى Paul Stallard (2002: 40) أن التخيل هو "قدرة العقل على رؤية الأشياء في صور، وهو في الأساس عبارة عن فكرة نفكر فيها ونحتفظ بها لوقت طويل بما يكفي للحصول على صورة ذهنية وعاطفية واعية، ويوصف التخيل بأنه تطبيقي، أي أنه أحد أكثر الوسائل أهمية وجدوى في استخدامها من أجل التغيير".

ومن خلال ما سبق من تناول التخيل، يمكن إجمالها فيما يلي:

- مهارة يتجاوز بها الفرد المكان والزمان الموجود فيه الموقف أو المشكلة الحالية.
- يعبر عن قوة الإنسان في تكوين صور ذهنية تتيح للفرد معايشة الموقف أو الحالة التي لم تتحقق في الواقع.
- وسيلة لتصور حلولاً لمشكلات يتعرض لها الفرد، فيقوم بالاسترخاء وبالتالي التغلب على الألم الذي تحدثه المشكلة الواقعة.
- يغير شخصية الفرد من الجمود والقيود إلى التحرر والمرونة، من النمطية والتشابه إلى الإبداع والابتكار.
- سلوك يمكن تعلمه عن طريق الاسترخاء، واطلاق سراح التفكير، والسماح للصورة العقلية أن تتواصل مع الواقع، فيحل الهدوء محل التوتر، والتركيز محل التشتت.
- إحساس عقلي بنتيجة الفعل والعمل قبل البدء في ممارسة هذا العمل، تخيلك بنجاح هذا العمل يجعلك تقبل عليه بكثير من الدافعية والرغبة في النجاح.

[٦] الحماس Enthusiasm:

هو أن يتسم الفرد بالدافعية Motivation، فهو أمر لازم لعملية التفكير الإيجابي، فإن التفكير الإيجابي يحتاج إلى الحماس والدافعية حتى يمد الفرد بالمزيد من الطاقة الداخلية الإيجابية، فيمكنك تسخير قوة التفكير الإيجابي باكتشاف الخير الكامن في كل موقف والاستفادة منه بغض النظر عن مدى البساطة التي يبدو عليها ذلك الخبر، ومن هنا يستطيع الشخص الإيجابي أن يجعل الحماس يفعم كل حياته مهما طالت، بأن يكون لديه بعض الحماس ليبدأ به، فالمتحمسون يتعلمون الحماس وينقلونه للآخرين، وفاعلون ومنجزون، لا جالسون متذمرون، لديهم شعور بالقوة، وحياتهم مليئة بالطاقة والحيوية، وتكون لديهم عاطفة كبيرة لما يفعلون، وهو ما يجعل حياتهم مليئة بالقوة والبهجة وذات معنى، يؤمنون بالنتائج الإيجابية المذهلة، يفكرون برحابة، يؤمنون بعمق، يتصرفون بثقة، ويحلمون بما يطيب لهم، لا يفكرون بأنفسهم فيبحثون عمن هم في حاجة إلى المساعدة، ويعلمون أن ما يقدمونه اليوم سيعود إليهم مضاعفاً، يواجهون الصعوبات على أنها تحديات وأنه يمكنهم التغلب عليها. (سناء سليمان، ١٩٨٤: ١٦٢)

[٧] التطور الإيجابي المتواصل Positive Development:

إن من مقومات شخصية المفكر الإيجابي مواصلة التطوير لذاته في جميع المجالات التي تعود بالنفع عليه في الدارين، وأن يطبق الأفكار الإيجابية على تصرفاته وردود أفعاله، ويكون لديه من الإصرار والالتزام والمواظبة على إنجاز الأعمال العظيمة، والتوريث الإيجابي للأقوال والأفعال، حماية النفس من العدو الداخلي بحيث يخلي نفسه

دائماً عما يعكر صفو تفكيره، والاستفادة من تجارب الأمم وخبراتها، فصاحب التفكير الإيجابي يبحث عن كل ما يصلح حياته وحياة الآخرين، بما يتفق مع مبادئ دينه وقيمه الاجتماعية ولا ينغلق على نفسه فيبقى أسيراً لخبراته وتجاربه المحدودة (سعيد بن صالح، ٢٠٠٨: ٢٥).

خصائص المفكرين إيجابياً:

المفكر الإيجابي هو ذلك الشخص الذي يتوقع حدوث الأشياء الجيدة، إنه يتوقع السعادة والنجاح، ويجد متعة في أداء كل عمل، كما أنه يستطيع أن يدرب عقله على تخطي الأزمات وتحويلها إلى فرص، ولديه القدرة على مواجهة تحديات الحياة بطرق سلسلة. (Remez Sasson, 2012: 1).

واعتبر بايلس وسيلجمان (٢٠٠٩: ٢١٣) أن الإنسان مفكر إيجابي بطبيعته، فإذا توافرت له بيئة إيجابية سنجده يتصرف بإيجابية، أما إذا كانت البيئة التي ينمو فيها سلبية، فإنها ستؤثر على طريقة تفكيره.

ويرى نورمان فينست (٢٠٠١: ١٠٦) أن الشخص الإيجابي لابد أن يتسم ببعض السمات منها: التفاؤل وتوقع النتائج الإيجابية والحماس والقة في النفس والمحافظة على المعايير الأخلاقية والمثابرة والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف والقدرة ع تخطي الإخفاقات والنكسات والهدوء وأخذ الوقت الكافي للتفكير وتحديد الأهداف والتركيز على الأولويات، ويسلكون الطرق السليمة في قضاء أمورهم وليست الملتوية.

وذكرت (2012) Anil Bhatnager أن الشخص ذا التفكير الإيجابي لابد وأن تتوافر فيه عدة خصائص وهي: الوعي بالأفكار ومراقبتها يحدد الأفكار السلبية ويدونها ليبتعد عنها، يمارس تمارين الاسترخاء والتنفس العميق يومياً، الإيمان بأن الأفكار الإيجابية تأتي بنتائج إيجابية والعكس صحيح، يقسم الأهداف إلى عناصر قابلة للتطبيق ويركز على الأحداث السارة التي حدثت بالماضي.

وأشارت فيرا بيفر (٢٠١١: ١٤) أن المفكر الإيجابي يختار ما يتناسب معه بوعي، وينظر للجانب المضيء من الأمور، ويحب ذاته (في حالة رضا وتصالح مع ذاته)، ويحب الآخرين، يهتم بأحوالهم ويقلق بشكل أقل، ويستمتع أكثر بالحياة، كما يشير (Connel, 2004: 1) إلى أن المفكرين إيجابياً لديهم الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذاتهم وتحسين صورهم.

وقد توصل Norman Peale إلى تشخيص المفكر الإيجابي بأنه الشخص صاحب الإسهامات الإيجابية المتنوعة، وهذه الإسهامات هي مجموعة مؤلفة من الخصال الفطرية الإيجابية، وهي تولد مع المرء جسدياً وفكرياً وعاطفياً وروحياً، وتسهم في تحديد مستوى نجاحه، ويستطيع المرء من خلال هذه الخصال أن يتخيل النجاح العظيم الذي يمكن تحقيقه إذا استطاع أن يتحلى بالمستويات العليا لهذه الخصال، ومن أهم هذه الخصال الإيجابية التي يتمتع بها المفكر الإيجابي ما يلي: الإيمان، التكامل، التركيز، التفاؤل، الحماس، الثقة، الشجاعة، التصميم، الصبر، الهدوء، وهذه الخصال العشرة موجودة لدى كل فرد بنسبة، وهو قادر على تنشيط تلك الخصال واستعمالها في مواجهة المواقف الصعبة وتحقيق النتائج الإيجابية.

كما أن المفكرين إيجابياً يصاحبهم انخفاض في مستويات القلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة مثل مواقف التنافس ومواجهة الجمهور، أو مواقف الاختبارات (Belciug et al., 1992: 38).

وقدلخص (Johnson, 2002) السمات التي يتمتع بها المفكرون إيجابياً كالآتي:

- التركيز على إبراز احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل.
- التفاؤل والإقدام والاستعداد للتجريب.
- تدعيم الأداء وقبولها باستعمال المنطق.
- إيضاح نقاط القوة في الفكرة.
- التركيز على الجوانب الإيجابية في المشكلة.
- تهوين المشاكل وإيضاح الفروق عن التجارب الفاشلة السابقة.
- الاهتمام بالفرص المتاحة والحرص على استخدامها.
- توقع النجاح والتشجيع على الإقدام.
- يعرف كيف يخطط لتنفيذ هدفه وخطته بمرونة تامة.
- الرؤيا الواضحة التي تساعد على التعرف على ما يريد على المدى القريب والمتوسط والبعيد.
- يتميز بالصفات الإيجابية كالصدق والأمانة والعطاء الشجاعة والحكمة.
- التوقع الإيجابي للأحداث والتركيز على الحلول.
- الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات.

الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التفكير الإيجابي:

[١] استراتيجية التحدث الذاتي Self-Talk Strategy:

للحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار، وتعبر هذه الاستراتيجية عن الحوارات العقلية Mental Dialogues التي يجريها الفرد متباحثاً بين أفكاره وقناعاته ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينة في وضعه الحالي (ناصر إبراهيم المحارب، ٢٠٠٠: ٥).

[٢] استراتيجية المقارنة Comparing Strategy:

تتطلب استراتيجية المقارنة الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والظواهر والعلاقات، والمقارنة عملية مريحة نسبياً حيث إننا حين نطلب من التلاميذ أن يقارنوا فإننا نطلب منهم الالتفات إلى خصائص محددة لنقاط معينة. (مجدي حبيب، ١٩٩٦: ٣٥)

[٣] استراتيجية التخيل Imagining Strategy:

إن استخدام هذه الاستراتيجية يجعل الفرد يمر بخبرة حل المواقف على المستوى التصوري والذهني مسبقاً، الأمر الذي يقلل القلق المصاحب للمواقف الأصلي، وكلما زاد تكرار ممارسة هذا التخيل زادت معه السيطرة على جوانب الموقف الضاغط. (Hodgson & Rachman, 1979)

[٤] استراتيجية حل المشكلات Problem Solving Strategy:

إن حل المشكلات نوع من التفكير يتطلب مهارة ويستطيع الأفراد أن يتقنوه عن طريق الممارسة، ويمكن أيضاً تدريسه بالمدارس، حيث

يعرض المعلم المشكلة على التلاميذ ويوجه انتباههم إلى طريقة التفكير الإيجابية والمثلى لحل هذه المشكلة، حيث يستغل المعلم رغبة الأطفال الفطرية في الاكتشاف ويساعدهم على تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم.

ويذكر Kirkegaard (2005: 25) أهمية التفكير الإيجابي فيما يلي:

١- استخدام التفكير الإيجابي يجعلك تشعر أن الأمور قد بدأت في التغيير لصالحك، فهو لا يقتصر فائدته على إشعارك بسعادة أكبر، بل إنه يجعلك شخصاً جذاباً من نوعية الأشخاص الذين يحب الجميع صحبتهم والتقرب إليهم.

٢- يستطيع تغيير حياتك طالما اعتقد أنه يستطيع ذلك، ومع مواصلة استخدامك لأساليب التفكير الإيجابي ستجد أنك لست مضطراً لبذل الكثير من الجهد لتحقيق ما تريد.

٣- يوسع نطاق علاقاتنا ويقويها ويحسنها، ويمكننا من خلق علاقات جديدة وحصاد مزايا تعاملاتنا مع الآخرين، بدون أن سمح للسلبية بأن تعكر علينا صفو حياتنا.

٤- يزيد من درجة الثقة، فعندما تقدم الثقة فإنك سوف تحصل على الثقة في المقابل، وعندما تثق في ذاتك ستكون محلاً لثقة المحيطين بك.

٥- يقلل من الخلافات، فعندما تمشي على طريق التفكير الإيجابي ستجد أن خلافاتك مع الآخرين قلت من حيث الكم والجدة، لأنه لن يكون هناك الكثير مما يمكن أن يزعجك، لأنك تستطيع ممارسة الصفح بدرجة أكبر.

٦- يساعد على تحسين التواصل، عندما تفهم نفسك وأهدافك وأولوياتك، فسوف تستطيع تحديد رغباتك بصورة أوضح، إذا استطعت التعبير بوضوح عما تحاول توصيله، فإنك بصورة آلية تشجع الآخرين على أن يكونوا مباشرين معك.

٧- يؤدي إلى المزيد من التفاهم، فعندما تكون قادراً على توضيح سبب اتفاقك أو اختلافك مع أمر معين، فسيصبح من السهل عليك أن تقنع الآخرين بوجهة نظرك، إن التفاهم يؤدي إلى روابط أقوى وصدامات أقل من العلاقات.

٨- يساعد على تدعيم نوعية الروابط فيجعلك أكثر إنسانية بحيث تتطور لديك درجة أقوى من مراعاة الآخرين واستشعار مشاعرهم بما يمكن من رؤية الأمور ومن وجهات نظر مختلفة، ومنها رؤية الآخرين لها، فيجعلك من نوعي الأشخاص التي يحبها الجميع.

٩- يقلل التفكير الإيجابي من مستوى الضغوط التي تؤثر علينا بالسلب، فيساعدك على أن تكون على طبيعتك في ظل أية ظروف، وهو الأمر الذي يقلل من مستويات الضغوط التقليدية التي يعاني منها معظمنا في العلاقات.

يتضح مما سبق أن مفهوم التفكير الإيجابي مفهوم شديد الثراء والتعقيد ومتعدد الجوانب ويشمل قطاعا كبيرمن السلوك الإنساني، وقد ظهر الإهتمام الجوانب الإيجابية في الشخصية في الأونة الأخيرة، وأن تدريب الطفل علي التفكير الإيجابي واستراتيجياته له فوائد عديدة منها رفع تقدير الذات عند الطفل وبناء الثقة بالنفس وارتفاع قدرات الطفل وزيادة كفاءة تعامل الطفل مع أقرانه وتحسين مفهوم الذات لدي الأطفال في مرحلة رياض الاطفال.

ثانياً: مهارة حل المشكلات Problem Solving Skills:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة هي التوقيت الأمثل لتنمية مهارة حل المشكلات. فعندما نوفر مناخاً مناسباً يعمل على تشجيع الأطفال على حل مُشكلاتهم بطرقهم الخاصة فإننا بذلك نساعدهم على معرفة أفكارهم، وتعلم مفاهيم جديدة، وبالتالي نساعدهم على احترام الذات، وإحساس الثقة بالنفس؛ من خلال شعورهم بأنهم يمكنهم التحكم في عالمهم.

تعريف مهارة حل المشكلات:

يعرف Kanekar & Sharma (2015) مهارة حل المشكلات بأنها "عملية عقلية تتضمن الاستكشاف والتحليل والتوصل لحلول حول المشكلات، وتهدف هذه العملية في الأساس إلى التغلب على العقبات وإيجاد أنسب الحلول للمشكلات".

كما عرفها شعبان (٢٠١٥) بأنها "عملية مركبة تتضمن استخدام كل من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي حيث يتطلب قدرات التفكير التقاربي وقدرات التفكير التباعدي معاً وفق خطوات منطقية محددة بهدف الوصول إلى أفضل الحلول".

وهناك من يعرف مهارة حل المشكلات بأنها عملية عقلية ذات مستوى عال من النشاط المعرفي تساعد الطفل على اتخاذ القرارات وصياغة الحلول للمشكلات التي تواجهه". (منصور، ٢٠١٥)

ويرى Keen (2015) أن مهارة حل المشكلات بأنها قدرة الطفل على تحديد المشكلة واستخدام المنطق والتفكير المعرفي، خلال عملية حل المشكلات، حيث يمكنهم اتخاذ القرارات المناسبة.

وأيضاً يرى (عبد الناصر، ٢٠١٦) أن مهارة حل المشكلات عبارة عن "تفكير موجهه نحو حل مشكلة معينة ويشمل كلا من تشكيل الاستجابات والاختيار من بين الحلول الممكنة".

خصائص مهارة حل المشكلات:

- التعلم من خلال الفعل، ويكون ذلك الفعل نشطاً خلال جميع مراحل حل المشكلة.
- إثارة دافعية التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة للطفل، حيث يعتمد النموذج على التعلم من المألوف إلى غير المألوف للطفل بصورة تدريجية.
- إثارة الدافعية في تجربة العديد من الحلول للمشكلة.
- تعويد الأطفال على بناء المعرفة الذاتية، ومن ثم ممارسة دور إيجابي في جميع مراحل التعلم.
- توفير الفرصة للأطفال من أجل الإبداع والمبادرة الأكثر ارتباطاً بواقع وخبرات الطفل.
- إشراك الأطفال في صياغة المشكلة والعمل على إدراكها والتوصل إلى حلول لها، مما يزيد من دافعيتهم واستمتاعهم بحل المشكلة. (Babbington, 2016:57)

وتنقسم الخصائص المرتبطة بحل المشكلات لدى الأطفال إلى:

اولاً: الخصائص المعرفية:

القدرة على استنباط المشكلات:يستطيع الأطفال توقع المشكلات وحلها، والقدرة الواضحة في استخدام الأعداد بإتقان، وفهم الرموز واستخدامها بشكل واضح.

الفضول والإستطلاع: يظهر الأطفال ذوو مهارات حل المشكلات رغبة في التعرف على البيئة المحيطة بهم من خلال طرح الأسئلة التي تساعد على فهم البيئة، والسعي إلى طلب المعلومات، وتنمية قدرة الملاحظة والانتباه والتعرف إلى المشكلات وتفسير الظواهر الجديدة بالنسبة لهم.

الاعتماد على النفس: يميل الأطفال ذوو مهارة حل المشكلات إلى الاعتماد على النفس في العمل من خلال بناء صورة متكاملة عن المشكلة وجمع المعلومات اللازمة، ثم وضع الفروض واختبارها للوصول إلى النتائج. أيضاً، يساعد حل المشكلات الأطفال في التعرف على قدرته في مواجهة المشكلات، وحلها.

ثانياً: الخصائص الانفعالية:

يتميز الأطفال ذوو مهارات حل المشكلات بالشجاعة والشعور بالأمان والثقة بالنفس، حيث يدركون العلاقات مع الآخرين، فضلاً عن الضبط والتحكم الذاتي (Callard, 2016: 94).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة Smith (2015) إلى تحديد أهم الخصائص المرتبطة بمهارة حل المشكلات بين الأطفال العاديين في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الأساسي وتأثيرها على كفاءة الأطفال في حل المهام التعليمية الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على تطور مهارة حل المشكلات وعلاقتها بقدرة الأطفال على حل المهام التعليمية، وأسفرت النتائج عن اجتياز الأطفال في المجموعات الثلاث للمهام بنجاح، حيث ارتبطت درجات الأطفال في المجموعات الثلاث على اختبار تطور حل المشكلات بدرجاتهم على

المهمة التعليمية، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الأطفال الثلاث تعزى للسن في عناصر نمو مهارة حل المشكلات (التخطيط، اختيار الاستراتيجية، تنفيض الاستراتيجية، وتغيير الاستراتيجية) لصالح الأطفال الأكبر سناً.

النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات:

توجد العديد من الأطر النظرية المستخدمة في وصف مهارة حل المشكلات خلال الطفولة وفي هذا الجزء يلقي الضوء على أهم النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات، نوردها كالتالي:

[١] النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم على الارتباط في أساسه، فيعتبر سلوكاً متضمناً لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما، يحاول حلها بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه (أي التي تعلمها سابقاً) والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

فالفرد يحاول الوصول إلي الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً، حتى يصل إلى الحل المناسب (الصويلح، ٢٠١١: ١٣٧).

كما يرى السلوكيون أن حل المشكلة موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم عناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم أو الطفل خطوة خطوة، ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها، وعندما يتحقق ذلك يمكن أن ينتقل إلى الخطوة التالية؛ ولذلك يفترض

السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي، بحيث تتحدد فيه خطوات سير تعليم أسلوب حل المشكلات (حداد، ٢٠١٣: ٩٦).

ومما سبق يستنتج الباحث أن النظرية السلوكية تنظر إلى مهارة حل المشكلة على أنها تتكون من مثير يشعر به الفرد ويحثه إلى استجابة تتطلب منه استخدام معلوماته ومفاهيمه وعادته، فالمشكلة هي المثير، وفي الاستجابة يكمن حل المشكلة.

[٢] نظرية الجشطالت:

يرى علماء الجشتالت أن التفكير هو دراسة كيف يدرك الناس العالم من حولهم وأن المجال الإدراكي للفرد يتكون من وقائع منظمة وذات معنى.. لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الاتجاه الجشطالتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة، فينبغي أن يهتم التعلم بالشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقي لمشكلة ما والوصول إلى حلها. وأطلقوا على تلك العملية اسم الاستبصار (عبد الغني، ٢٠١١، ٧٨).

وتبين دراسات كوهلر (Kohler) ورفاقه هذا الاتجاه على نحو واضح، حيث يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل الاستبصاري، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل يوحي بسلوك الفرد الاستبصاري وقيامه بإعادة إدراك المثيرات في الوضع القائم على المشكلة (عامر، ٢٠١٣: ٦٠).

وقد أكد كيرت ليفين "Levwin " على أهمية الاستبصار في التعلم وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال

وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدأ وكأنه يأتي فجأة، ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار "تلقائيا وفجأة" إلى فترة "حضانة" تستغرق بعض الوقت (كامل، ٢٠١٣، ٣٣٠).

ويتضح للباحثة من مفهوم هذه النظرية ما يشير إلى أن مهارة حل المشكلة تتطلب الاستبصار، الذي يصل إلى حل تلقائي للمشكلة بعد احتضانها بعض الوقت للتبصر فيه، وإعادة النظر في مسبباته.

[٣] النظرية المعرفية:

لقد حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا؛ وذلك من أجل تحقيق الهدف.

ويتم هذا النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات، يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، ويتضمن أيضاً صياغة فرضيات مجردة، بدلاً من معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة، فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط؛ وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار، وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها.

ويصف المعرفيون حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشط أعمال الذهن لزمن أطول (حداد، ٢٠١٣: ٩٩).

ويفترض المعرفيون كما ذكر ماير "Mayer" أن موقف حل المشكلات هو موقف يواجه المتعلم، ويتفاعل معه، ويستحضر فيه خبراته، ويستثير ما تجمع لديه من مخزون معرفي؛ بهدف أن يرتقي إلى المعالجة الذهنية لعناصر الموقف، حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، تكون بمثابة مواقف يواجهها الطفل؛ بهدف إضافة جديدة إلى خبراته، تساعده على النمو والتطور المعرفي، وبذلك يكون موقف حل المشكلة كما يري بياجيه "Piaget" بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات الأبنية المعرفية لدى الطفل؛ لينتقل أثر تدريب أو تعلم الطفل على حل مشكلاته اليومية، أو ينتقل تعلم الطفل على حل مشكلاته اليومية بالتفكير وحسن تكوين المفاهيم والقدرة على التعبير، إلى توجيه جانب التفكير التصوري في هذه المرحلة العمرية؛ مما يكسبه مهاراته المعرفية (Keen, 2015:109).

وبناء على ما سبق يتضح للباحثة في مفهوم هذه النظرية أن المعرفين يرون أن أسلوب حل المشكلات يتطلب التفاعل مع الموقف المشكل، واستحضار المعارف والخبرات، ومن ثم التوصل إلى خبرات جديدة يواجهها الطفل، تضيف إلى خبراته، وتطور بنائه المعرفي.

[٤] نظرية فيجوتسكي:

يرى فيجوتسكي أن الأفراد يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجياً خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فيقول إن الضبط المعرفي هو عملية اجتماعية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون عن طريق الخبرة أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم. (شعبان، ٢٠١٥: ١٢٦)

ومما سبق يستنتج الباحث أن نظرية فيجوتسكي تركز على المهارات الاجتماعية في مواجهة المشكلات وحلها، وترى أن الأطفال يستطيعون حل المشكلات التي تواجههم من خلال علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين.

فالطفل من خلال تفاعله بأسرته في المنزل ومع أصدقائه في الروضة يتعرض لمواقف مختلفة تساعده على تنمية مهارته في حل مشكلاته التي يتعرض لها في حياته اليومية وبالتدريج تنمو لديه المهارة في حل المشكلات بطريقة منطقية ومنظمة مع تقديم أفضل الحلول لعلاج المشكلات التي تواجهه في بيئته مع الآخرين.

[٥] نظرية جيلفورد:

قدم جيلفورد "Guilford" في نظريته نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في التكوين العقلي، وأطلق عليه "نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات " Structure of Intellect Problem Solving Model" وقد ذكر فيها أن مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر تلعب دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقي على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة؛ عن طريق عمليات الذاكرة. ويشير جليفورد إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل؛ لأننا لم ندركها بصورة صحيحة، وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ كما فهمناها.

إن وضعاً كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، وعودة إلى الخطوة الأولى بعد استقبال المشكلة، والبدء بجولة جديدة من

نشاطات التفكير المتشعب؛ التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى وقد يكون من بينها الحل الصحيح (زيد، ٢٠١٣: ٥٨).

ويرى الباحث أن حل المشكلة في ضوء هذه النظرية يتطلب القدرة على التحديد، والتصنيف، والربط، والاستنتاج، والاستنباط، والتكوين، والتركيب.

[٦] نظرية معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظيم الحوادث السيكولوجية جميعها انطلاقا من الافتراض القائل بوجود التشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها؛ لذلك يحاولون لدى تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر؛ من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة، معينة ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد (سعد الله، ٢٠١٤: ١٥٠)، (توفيق، ٢٠١٥: ١٣٦). ويرى الباحث أن هذه النظرية تلجأ إلى تشبيه عمليات التفكير في حل المشكلات بعمل الحاسبات الإلكترونية؛ من خلال إتباع خطوات وعمليات عقلية محددة ومتسلسلة وتجريبها، حتى تصل بالمتعلم إلى إيجاد الحل، والحصول على المعرفة التي يريدها.

[٨] نظرية جاردنر وحل المشكلات:

ربط جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة بين الذكاء وحل المشكلات، فأشار إلى أن الذكاء هو مجموعة المهارات التي تمكن

الشخص من حل المشكلات في حياته، ووصفه بأنه إمكانية إيجاد حلول للمشكلات تمكن من حشد معارف جديدة وتساعد على إنتاج شيء مؤثر يقدم خدمة ذات قيمة في الثقافة العامة للطفل :Kanekar & Sharma (2015)، (عبد الناصر، ٢٠١٦: ٢٠٣).

ويتضح للباحثة في مفهوم هذه النظرية أن حل المشكلات يتطلب عمليات عقلية عليا، وتتوقف قدرة الطفل على مواجهة ما يتعرض إليه من مشكلات على قدرته العقلية التي تمكنه من إجراء عمليات التفكير اللازمة.

إن استعراض النظريات السابقة التي تناولت حل المشكلات يلقي الضوء على بعض المؤشرات التي تسهم في تعليم الأطفال هذه المهارة، وتدريبهم على استخدامها.

ويمكن أن يوجزها الباحث في التالي:

- استخدام أسلوب المحاولة والخطأ يفيد كثيرا في تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات.
- استخدام أسلوب التعزيز والمناقشة مع الأطفال أثناء عرض المشكلة وتحليلها.
- التركيز على المواقف اليومية في حياة الطفل، للوصول به إلى إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه.
- العمل الجماعي والتعاوني والتفكير المشترك يساعد الأطفال على النمو الاجتماعي ويسهم في تبصيرهم بطرق حل المشكلات (Keen, 2015: 82).

مراحل حل المشكلات:

حل المشكلة يتكون من سبع خطوات، هي كالتالي:

١- تحديد المشكلة، واستيعاب طبيعتها، ومكوناتها.

٢- الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها وخبرات الطفل السابقة.

٣- تعداد الحلول الممكنة.

٤- التخطيط لإيجاد الحل.

٥- تجريب الحل واختباره.

٦- تعميم نتائجه.

٧- نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة (الصايغ، ٢٠١٣: ٤٩)، (مختار، ٢٠١٦: ٢٨).

وهو ما أشارت إليه Donaldson (2014) إلى أن مهارة حل المشكلات تتكون من مهارات التفكير، الطلاقة، المرونة، الأصالة، وهدفت إلى بحث تتطور نمو مهارة حل المشكلات في ضوء خبرات ٤ فصول للتعليم الأساسي بولاية جورجيا الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط الدرجات على اختبار مهارة حل المشكلات لصالح الأطفال الأكبر سناً. كما أظهرت علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين التطور لحل المشكلات ودرجات الأطفال على قائمة مهام حل المشكلات.

كما أشارت دراسة Jeotee (2014) إلى تصنيف مكونات مهارة حل المشكلات، والتي حددتها بثلاثة عناصر هي، الملاحظة في التشابه بين القاعدة والمشكلة الجديدة المشابهة، بناء خرائط ذهنية، وبناء تمثيلات ينتجها العقل لعنصر معروف مسبقاً، وتأثيره على تعليم الأطفال

الصغار في سن الروضة بتايلاند، واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تجميع بيانات الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تسجيل الأطفال لدرجات متفاوتة على اختبار تطور مهارة حل المشكلات تعزى للخلفية البيئية ومستويات تفاعل الأطفال بالفصول.

وهو ما أكدته Stevens & Sprang (2015) في دراستها عن تحديد وظائف مهارة حل المشكلات والتأكيد على دعم التخطيط وتنمية جانب الخيال والتفكير عند الأطفال كما هدفت أيضاً إلى بحث الإجراءات التدريسية التي تتبعها المعلمات في سبيل تنمية مهارة حل المشكلات، بحث أداء معلمات رياض الأطفال في انجلترا في تنمية مهارات حل المشكلات، واستخدمت المنهج الوصفي لأداء دور معلمات رياض الأطفال في دعم نمو التطور لمهارة حل المشكلات للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد إتقان المعلمات لبعض مؤشرات الأداء التدريسي لتحسين التطور النمائي لمهارة حل المشكلات دون غيرها، وهي (تخطيط الأنشطة الإيجابية، مساعدة الأطفال على الاسترخاء، مساعدة الطفل على تقييم الحلول).

وهذا ما أشارت إليه دراسة Kanekar & Sharma (2015) إلى دعم ابتكار الأطفال وتوظيف الخيال لديهم ومشاركة الأطفال في أنشطة حل المشكلات، وأيضاً ابتكار مهمة إكمال الأنماط ومهمة اختيار العناصر لقياس التطور النمائي لمهارة حل المشكلات بين أطفال المراحل العليا من التعليم التمهيدي، واستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي عبر قياس مدى التقدم النمائي للأطفال عبر مرحلتين عمريتين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات الأطفال خلال التطبيقين على كل من مهمة إكمال الأنماط

ومهمة اختيار العناصر لصالح التطبيق العمري الأكبر كدليل على حدوث تقدم وتطور في قدرة حل المشكلات بين الأطفال.

وقام كل من Chen & Siegler (2016) بتحديد مكونات مهارة حل المشكلات التي ترتبط بمرحلة الطفولة، وهدفت إلى فحص الفروق في التطور لمهارة حل المشكلات للأطفال نتيجة للتعرض لعروض الفيديو، واتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي عبر تعرض الأطفال لعروض الفيديو، وأسفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في تطور المهارات الخاصة بحل المشكلات على اختبار تطور مهارة حل المشكلات لصالح الأطفال الأكبر سناً، حيث أظهروا مستويات نمائية مرتفعة في معالجة المشكلات والتخطيط للحل، كما أظهرت الملاحظات المباشرة استفادة الأطفال في المجموعتين من مشاهدة الفيديو في نمذجة حل المشكلات. وقد كان حجم التأثير أعلى في حالة مجموعة الأطفال في الفعل المنعزل بالمقارنة مع مجموعة الفعل الموجه بالأهداف.

وأشارت دراسة Jeffrey & Swami (2011) إلى فحص العلاقة بين استراتيجية مهارة حل المشكلات وارتباطها مع المشكلات السلوكية والتغيرات الاجتماعية خلال سنتين من عمر الطفل "دراسة طولية"، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان تعلم الطفل لمهارات حل المشكلات يتغير مع مرور الوقت وهل هذا التغير نتيجة للنمو الطبيعي للطفل أو نتيجة لتعرضه لاستراتيجيات حل المشكلات، تكونت العينة من ٢٠٨طفلا متوسط أعمارهم ٦٠ شهرا "٥ سنوات" أكمل الأطفال خلال سنوات الدراسة الطولية برنامج "ميرنا شور" لمهارة حل المشكلات الشخصية بالإضافة إلى درستهم لبرنامج الهيدستارت، استخدم في الدراسة بطاقة

ملاحظة لقياس سلوك الأطفال أثناء حلهم لمشكلاتهم ومقياس (ICPS) لقياس قدرة الطفل على التفريق بين المشكلات المتشابهة في الحلول، أظهرت النتائج مهارة الأطفال العالية في حل المشكلات الشخصية، كما حققت نوعية استجابة الأطفال نتائج عالية في المهارات الاجتماعية المرتبطة بتقييم وملاحظات الفاحصين وتقييم المعلمين للمشكلات السلوكية، كما ظهر أن قدرة الأطفال على حل المشكلات لا ترتبط إلى حد ما مع سلوكياتهم الداخلية أو الخارجية أو مدى استيعابهم أو اهتماماتهم الاجتماعية.

كما أشارت دراسة Chwee Lee, & Choon Quek: (2012) إلى فحص أداء التدريب لأطفال ما قبل المدرسة لاكتساب مهارة حل المشكلات الشخصية والتي هدفت إلى فحص فاعلية تدريب الأطفال على حل المشكلات على مهاراتهم في حل مشكلاتهم الشخصية باستخدام برنامج سكامبر. وتكونت عينة الدراسة من ٧٤ طفل وطفلة؛ مقسمة إلى ٣٤ طفلة و ٤٠ طفل في عمر الخمس سنوات من رياض الأطفال الحكومية في مدينة أنقرة بتركيا.

وقد طبق الباحث اختبار مهارة حل المشكلات ثم طبق البرنامج بعد ٦ أشهر، وهو يتمثل في تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات لمدة ١٤ أسبوعاً باستخدام برنامج سكامبر لحل المشكلات الشخصية. وقد تم تطبيق اختبار قدرة الأطفال المعرفية لحل المشكلات الشخصية على المجموعة التجريبية؛ بعد ذلك ترك الأطفال بدون تدريب لمده سنة، وأعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في إكساب الأطفال مهارة حل المشكلات.

وهدفت دراسة Ching-Chin Kuo, Fange-Liu Su &C. June Maker (2013) إلى الكشف عن فاعلية برامج تعليم التفكير لتنمية المهارات الاجتماعية بأسلوب حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة، كما هدفت إلى الكشف عن أهمية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية وتطور مستوى تفكيرهم في مواجهة وحل مشكلاتهم وإكسابهم الاتجاهات والعادات التي تمكنهم من فهم بيئتهم والتوافق مع متطلباتهم وإمكاناتهم الحديثة، تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلا أعمارهم الزمنية ٥-٦ سنوات، واستخدم لتطبيق الدراسة برنامج تعليم التفكير لتنمية المهارات الاجتماعية بأسلوب حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أسلوب حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة، استمارة تقويم أنشطة برنامج سكامبر لتنمية المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة.

وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج سكامبر لتنمية المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات وما يتضمنه من أنشطة وخبرات في رفع مستوى استجابات الأطفال واكسباهم المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة.

وهدفت دراسة Charles. & Susan (2014) إلى التعرف على فعالية برنامج سكامبر القائم على استخدام اللعب لتدريب أطفال الروضة على مهارات حل المشكلات، وتكونت العينة من ٦٠ طفلا من أطفال تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار حل المشكلات بتقديم عشرة مشكلات للطفل عن طريق الألعاب مختلفة من المتاهات وألعاب التطابق والتصنيف وبرنامج سكامبر لتدريب الأطفال

على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب حيث قدم في البرنامج مجموعة من الألعاب المختلفة التي تنمي الانتباه والتركيب والتركيز عن الطفل.

وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج سكامبر باستخدام أنشطة اللعب أسهم في تدريب وتعزيز نمو مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

كما أشارت دراسة Kamuran, Tarim (2014) إلى استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارة حل المشكلات؛ باستخدام الألعاب التخيّلية عند أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من ٥٠ طفلا، تتراوح أعمارهم من٥-٦ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار حل المشكلات وبرنامج سكامبر لتنمية مهارة حل المشكلات.

وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج سكامبر في تنمية مهارة حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة، كما توصلت إلى أن تدريب الأطفال على حل المشكلات يساعدهم على اكتساب مهارة حل المشكلات بطريقة فعالة.

فروض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين القبلى والبعدى لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على التصميم ذي المجموعة الواحدة، ويعد التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة من أكثر التصميمات المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية وعينتها، كما أن من أهم مزايا التصميم أن المجموعة التجريبية هي نفس المجموعة الضابطة مما يؤدي إلى تكافؤهما.

فالفرد في المجموعة يناظر نفسه قبل إدخال العامل التجريبي وبعده، مما يجعل هذا التصميم يمتاز بتوفير الوقت والجهد والتكافؤ شبه الكامل بين الأفراد قبل وبعد التجربة، والدراسة الحالية تحاول تحديد مدى فاعلية استخدام برنامج التفكير الايجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة ، ويمكن تحديد متغيرات الدراسة على النحو التالي:

- **المتغير المستقل:** برنامج التفكير الايجابي.
- **المتغير التابع:** مهارة حل المشكلات.

ثانياً: عينة الدراسة:

يمكن توضيح كافة المعلومات المتعلقة بالدراسة على النحو التالي:

- شروط ومواصفات اختيار العينة.
- خطوات اختيار العينة.
- التجانس بين أفراد العينة.

[أ] شروط ومواصفات اختيار العينة:

- أن يكون أفراد العينة من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني من رياض الأطفال KG2.
- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة في المدى داخل واحد انحراف معياري بالزائد لنسب ذكاء أطفال ما قبل المدرسة، بحيث تكون نسبة ذكائهم (١١٥– ١٣٠) وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال. تأليف (جون رافن).
- تم اختيار العينة من الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم فوق المتوسط وذلك بسبب طبيعة المتغير الذي تبحثه الدراسة وهو مهارات التفكير (الايجابي– حل المشكلات).
- ألا تضم العينة أطفالاً يعانون من أي مشكلات أو إعاقات (نمائية– عقلية– حسية– حركية) أو غيرها من الإعاقات، أو يعانون من مشكلات صحية واضحة (عضوية– نفسية).
- انتظام أفراد العينة في الحضور للروضة يومياً.
- ألا يكون أفراد العينة قد تعرضوا من قبل لأي برنامج من برامج تنمية مهارات التفكير.

[ب] خطوات اختيار العينة:

١– اختيار الروضة التي طبق بها أدوات الدراسة:

وقع اختيار الباحث على روضات رياض الأطفال بمنطقة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت، وذلك للمبررات التالية:

- توافر شروط اختيار العينة.

- توافر أعداد كبيرة من الأطفال المقيدين بالروضة في المرحلة العمرية المطلوبة حيث بلغ العدد الإجمالى لأطفال الروضة (٢٧٤) طفلاً.

٢- اختيار الأطفال عينة الدراسة:

- طلب الباحث من معلمات الروضة، قبل البدء في عملية التطبيق استبعاد الأطفال المعاقين والمصابين بأمراض صحية أو حسية أو حركية.
- تم تطبيق مقياس الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملونة) على جميع أطفال الروضة بعد عملية الاستبعاد، قبل بداية التطبيق الفعلى لبرنامج التفكير الايجابي.
- استبعد الباحث الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (١١٥) درجة على مقياس الذكاء.
- قام الباحث بتطبيق مقياس مهارة حل المشكلات على جميع أطفال العينة. بمعاونة معلمات الروضة.

٣- بعد استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، تم حصر أعداد الأطفال الذين سيطبق عليهم برنامج التفكير الايجابي لتنمية مهارة التفكير حل المشكلات وبلغ عدد (٣٠) طفل وطفلة من أطفال الروضة.

[ج] التجانس بين أفراد العينة:

قام الباحث بإيجاد التجانس بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني ومهارة حل المشكلات كما يلي:

تجانس العينة من حيث العمر الزمنى والذكاء:

قام الباحث بايجاد التجانس بين متوسطات درجات الاطفال من حيث العمر الزمنى والذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول(١).

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال من حيث العمر الزمنى والذكاء (ن = ٣٠)

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	٥٧.٢٣	٥.١٥	١١.٦	غير دالة
الذكاء	١٢٦.٣٣	٣.٩٥	٨	غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الاطفال من حيث العمر الزمنى والذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

تجانس العينة من حيث مهارة حل المشكلات:

قام الباحث بايجاد التجانس بين متوسطات درجات الاطفال من حيث مهارة حل المشكلات باستخدام اختبار كا٢، وذلك كما يتضح فى جدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاطفال من حيث مهارة حل المشكلات (ن = ٣٠)

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا٢	مستوى الدلالة
حل المشكلات	٤٥.٨٦	١٤.١٧	٥	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الاطفال من حيث مهارة حل المشكلات مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء تأليف جون رافن (JohnRaven).

٢- مقياس حل المشكلات المصور (نهى الزيات: ٢٠١٥).

٣- برنامج قائم على التفكير الايجابي (من إعداد الباحث).

وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الأدوات:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء (جون رافن):

وصف الاختبار:

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (١٩٤٧) وتم تعديله عام (١٩٥٦) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (٣٠) عاماً من عمر العالم الإنجليزي جون رافن (John Raven) ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات العبر حضارية (Cros Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص للوصول إلى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد، وخاصة هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد، ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين

لسبيرمان"Spearman"حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبعاً بالعامل العام.

المرحلة العمرية التي يطبق عليها هذا الاختبار: من (٤- ٧) سنوات.

مكونات الاختبار:

يحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملونة على عدد (٣٦) مصفوفة، حيث يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات، وهي:

١- المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

٢- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

٣- المجموعة (B): والنجاح فيها على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

١- يقوم الفاحص بكتابة المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على (A1) ويقول له أنظر إلى هذا

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والعشرون – الجزء الرابع – السنة الثامنة – أكتوبر ٢٠١٦

الشكل، ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة، ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة قائلاً، كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء؛ وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل، ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي، وبعد ذلك يقول، أنظر إلى الأشكال الصغيرة نجد أنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل؛ ولكنه غير مكتمل إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي.

٢- بعد ذلك يتأكد الفاحص أن الطفل وضع أصبعه على الشكل الصحيح.

٣- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.

٤- ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

صدق وثبات المقياس:

يتمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٦٢ –٠.٩١) وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (٠.٤٤– ٠.٩٩) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠.٥٥ – ٠.٨٢).

نظام تصحيح الاختبار:

١- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من الطفل.

٢- ثم يتم وضع درجة واحدة لكل سؤال صحيح أجاب عنه المفحوص.

٣- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بكراسة الأسئلة.

٤- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية، وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص؛ ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

(٢) اختبار مهارة حل المشكلات لطفل الروضة:

(إعداد نهى الزيات، ٢٠١٦)

الهدف من المقياس:

قياس مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

وصف المقياس:

- يتكون المقياس من عدد (١٠) صور ملونة، وتحتوي كل صورة على مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها طفل الروضة.

- تضمن المقياس أربعة أبعاد مستقلة، يمثل كل منها مهارة من مهارات حل المشكلات التي تم قياسها. تضمن كل بعد تعليمات خاصة للإجابة.
- تكون الخيارات المقترحة مختلفة ومتفاوتة في درجة المنطق والواقعية، وعلى المعلمة إختيار الإجابة الأكثر منطقية وواقعية.

التعريفات الاجرائية:

يعرف الباحث المفاهيم الواردة في المقياس إجرائيًا كالآتي:

- التعريف الإجرائى لمهارة حل المشكلات: هى عبارة عن قدرة الطفل على تحديد المشكلة، والقدرة على اقتراح عدد من الحلول، القدرة على اختيار أفضل الحلول، والقدرة على تعميم الحل للمواقف المشابهة التى تواجهه أثناء تفاعلاته الاجتماعية مع أحد أفراد أسرته أو مع أقرانه فى الروضة أو بمفرده خلال المواقف المختلفة.
- التعريف الإجرائى للبعد الأول: (القدرة على تحديد المشكلة) ويعرفه الباحث بأنه عبارة عن قدرة الطفل على التعبير عن الموقف المشكل الموجود أمامه ويستدل عليها من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى المقياس المعد لذلك.
- التعريف الإجرائى للبعد الثاني: تقديم الحلول (القدرة على إقتراح عدد من الحلول) ويعرف الباحث بأنه عبارة عن قدرة الطفل على اقتراح عدد من الحلول المناسبة لحل الموقف المشكل ويستدل عليها من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى المقياس المعد لذلك.
- التعريف الإجرائى للبعد الثالث: اختيار أفضل الحلول (القدرة على اختيار أفضل الحلول) ويعرفه الباحث بأنه عبارة عن قدرة الطفل على

اتخاذ القرار المناسب لاختيار حل المشكلة الموجودة أمامه فى الصورة من خلال المفاضلة بين الحلول لحل هذه المشكلة ويستدل عليها من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى المقياس المعد لذلك.

- التعريف الإجرائى للبعد الرابع: (القدرة على تعميم الحل على المواقف المشابهة) ويعرفه الباحث بأنه عبارة عن قدرة الطفل على حل الموقف المشكل الموجود فى الصورة وقدرته على تعميم هذا الحل على المواقف المشابهة لذلك الموقف ويستدل عليها من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى المقياس المعد لذلك.

جدول (٣)

مشكلات المقياس

المشكلة الأولى			
الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة)	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يمسك ساندوتش. – ذبابة تقف علي الساندوتش.	– تهش الذبابة وتأكله عادي. – ترمي السندوتش في سلة القمامة. – تذهب للمعلمة وتخبرها بما حدث. – ترمي الجزء الذي وقفت عليه الذبابة وتأكل الباقي.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– ذهبت لشراء جاتوه وقبل أن تشترية وجدت ذبابة تقف عليه ماذ اتفعل. – وأنت تأكل في المطعم وقفت حشرة علي الطعام الذي تأكله ماذا تفعل.
المشكلة الثانية			
الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة) الحل	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يلعب بالكرة. – الطفل يقذف الكرة فيكسر الزجاج	– تأخذ الكرة وتمشي. – تبكي وتقرر ألا تلعب كرة مرة أخري. – تحاول تجميع الزجاج المكسور. – تنادي لماما	نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– وأنت تلعب بعربية السباق كسرت الإطار المخصص للعب السيارات ماذا تفعل.

	وتحكيلها ماحدث.		
المشكلة الثالثة			
الخطوة الأولي (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة)	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يشوط القطة برجله. – يقوم الطفل بتعذيب القطة ويضربها.	– تتركه وتمشي ولا تتدخل. – تضرب الطفل وتنهره وتأخذ القطة منه. – تذهب وتخبر ماما أو المعلمة عما رأيت. – تسأل الطفل عن سبب ضربه وتعذيبه للقطة.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– ماذا تفعل لو رأيت أحد أصدقائك يعتدي علي صديق أخر. – ماذا تفعل لو رأيت صديقلك يقوم بتعذيب عصفور صغير ويحبس
المشكلة الرابعة			
الخطوة الأولي (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة) الحل	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل داخل مطعم. – الطفل يكتشف أن الطعام الذي أمامه فاسد ورائحته كريهة.	– تترك الطعام وتنصرف – ترميه في القمامة. – تخبر والدتك وهي تتصرف. – تطلب تغيره من البائع.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– وأنت تأكل السندوتش وجدته فاسد ماذا تفعل.
المشكلة الخامسة			
الخطوة الأولي (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة)	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يقف وحيداً في فناء المدرسة بعد نهاية اليوم الدراسي. – والدته تأخرت عليه.	– تمشي وتحاول الذهاب للمنزل بمفردك. – تنتظر والدتك خارج باب المدرسة. – تذهب إلي رجل الأمن في المدرسة وتنتظر عنده. – تنتظر مكانك حتى تأتي والدتك.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– إذا تأخر باص المدرسة عن موعده وأن تنتظره أمام المنزل ماذا تفعل.
المشكلة السادسة			
الخطوة الأولي (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة) الحل	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يمتنع عن تناول الدواء.	– تتركه ولا تتدخل في الأمر. – تطلب من أمه أن	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي	– اخبرك صديق لك أن طعم الدواء الذي يأخذه وهو مريض مر.

	تعطيه الدواء بالعنف. – تأخذ الفيتامينات الخاصة بك أمامه حتى يراك ويقلدك. – تقول له أن الدمية شاطرة وبتحب تأخذ الدواء علشان تشفي	يناسبه.	– مرضت ووصف لك الطبيب دواء طعمه لا يعجبك.
المشكلة السابعة			
الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة)	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
فناء المدرسة غير نظيف.	– تتركه وتذهب لفصلك ولا تفكر في الموضوع. – تخبر المعلمة بما رأيته. – تحاول تنظيفه بمفردك. – تخبر أصدقائك وتطلب منهم أن يساعدوك.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– إذا رجعت المنزل ووجدت حجرتك غير مرتبه ماذا تفعل. – إذا قام أخيك بجعل المكان غيرنظيف ماذا تفعل.
المشكلة الثامنة			
الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة) الحل	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
طفل بمفرده في حجرة مظلمة.	– تفتح باب الشقة وتنزل الشارع. – تجلس في الظلام. – تصرخ بأعلى صوتك وتنادي على والديك. – تحاول أن تنور بالكشاف أو الشمعة.	نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	– إذا كنت في المطعم الذي تحب الأكل فيه وقطع النور ماذا تفعل.
المشكلة التاسعة			
الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة)	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
طفل ملقي علي الأرض وهو يتألم	– تجلس دون أن تكلم أحد وتنتظر حتى تخف. – تضغط على المكان الذي يؤلمك. – تقوم وتمشي عليها وتتحمل الألم. – تطلب من أصدقائك أن يخبروا المعلمة ويأتوا بها إليك.	– نطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	إذا وقعت وأنت تلعب مع أخيك ماذا تفعل.
المشكلة العاشرة			

الخطوة الأولى (تحديد المشكلة)	الخطوة الثانية (الحلول المقترحة) الحل	الخطوة الثالثة (اختيار أفضل الحلول)	الخطوة الرابعة (التعميم في المواقف المشابهه)
– طفل يحطم الفازة. – الأم منزعجة مما فعله الطفل.	لا تبالي بزعل ماما. – تحاول إقناع ماما أنك لم تكسر الفازة. – تحاول أن تلم الفازة المكسورة دون أن ترد علي ماما. – تعتذر لمام وتوعدها أنك لم تفعل ذلك مجدداً.	تطلب من الطفل اختيار الحل الذي يناسبه.	ماذا تفعل لو قام أحد أصدقائك بتكسير أحد ألعابك.

طريقة تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية للإجابة على أسئلة ومواقف المقياس.

١- يتم عرض النموذج التوضيحي للطفل وهو عبارة صورة ملونة وتحتوي على مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها طفل الروضة، مع شرح مبسط لطريقة حل الاختبار.

٢- تقوم المعلمة بعرض الصورة الأولى من الاختبار على الطفل، إذا ادرك الطفل المشكلة التي بالصورة يتم احتساب (٣) درجات على البعد الأول وهو إدراك المشكلة

٣- تطلب المعلمة من الطفل أن يقترح حلول للمشكلة التي في الصورة التى أمامه. وإذا اقترح الطفل حل وكان يماثل أفضل الحلول الموجودة في الاختبار يتم احتساب (٣) درجات على هذا البعد الثاني وهو (تقديم الحلول)

٤- تعرض المعلمة على الطفل مجموعة الحلول الموجودة في المقياس، وتطلب منه أن يختار حل من الحلول أو يقترح حلاً جديداً من

عنده. ويتم احتساب (٣) درجات عند اختيار (أفضل الحلول) وهو البعد الثالث بالمقياس.

٥- تعرض المعلمة على الطفل المواقف المشابهة لنفس المشكلة التي في الصورة وهو البعد الرابع (القدرة على تعميم الحل على المواقف المشابهة) ويتم احتساب (٣) درجات إذا اختار أفضل الحلول في هذا البعد ايضاً.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجة:

تم الإجابة على كل موقف أو سؤال في المقياس بإختيار الإجابة الأكثر منطقية وواقعية من الخيارات المطروحة، وصحح المقياس بإعطاء (٣) درجات للإجابة الأكثر منطقية وواقعية وإعطاء(٢) درجتين للإجابة الأقل منطقية أو واقعية وإعطاء (١) درجة واحدة للإجابة محدودة المنطق أو التي لايتوفر بها منطق وواقعية، ثم يتم جمع درجات كل معلمة في جميع أبعاد المقياس لتحديد درجته النهائية، الحد الاقصى للدرجات على المقياس(١٢٠) درجة والدنيا (٤٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات:

قام الباحث بايجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس حل المشكلات على عينة قوامها ٣٠ طفلا على النحو التالى:

الصدق التلازمى:

قام الباحث بايجاد معاملات الارتباط بين مقياس حل المشكلات ومقياس مهارات التفكير وحل المشكلات المصور لطفل ما قبل المدرسة

من (٤-٦) سنوات. إعداد فوزية محمود النجاحى (٢٠٠٥) كمحك خارجى كما يتضح فى جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الصدق لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	معاملات الصدق
إدراك المشكلة	٠.٩٦
تقديم الحلول	٠.٨٧
اختيار أفضل الحلول	٠.٨٧
التعميم في المواقف المتشابهة	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩٥

يتضح من جدول (٤) ان قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

معاملات الثبات:

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمقياس حل المشكلات باستخدام طريقة اعادة التطبيق كما يتضح فى جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	معاملات الثبات
إدراك المشكلة	٠.٨١
تقديم الحلول	٠.٨٩
اختيار أفضل الحلول	٠.٨٧
التعميم في المواقف المتشابهة	٠.٩٣
الدرجة الكلية	٠.٩٣

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس

(٣) برنامج التفكير الايجابي (من إعداد الباحث):

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال في مرحلة الروضة باستخدام برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لدي أطفال الروضة في مرحلة ما قبل المدرسة (٥-٦سنوات) وقد تم إعداد البرنامج في صورته المبدئية من ٣٥ جلسة مقسمة على النحو التالي عدد (١٥) جلسة خاصة بمعلمات الروضة وعدد (٢٠) جلسة لأطفال الروضة وزمن الجلسة (٤٥ دقيقة) حيث يتم تطبيق البرنامج بطريقة جماعية ويستغرق(١٠) أسابيع متتالية بواقع ٤ جلسات أسبوعيا.

سوف نستخدم في هذه الدراسة ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات التفكير الإيجابي هي استراتيجية الحديث الإيجابي للذات، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية التوقع الإيجابي، والتي يتم تدريب الطفل عليها لتساعده علي التحكم في سلوكياته السلبية وانفعالاته الزائدة التي تستنفذ طاقته دون هدف, وتنظيم أفكاره وأهدافه، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل منها:

مضمون البرنامج:

قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات بإستخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي لدي أطفال الروضة في المرحلة العمرية من (٥-٦سنوات) يمكن من خلاله ترجمة أهداف البرنامج إلي مجموعة من المهارات والأنشطة لمساعدة هؤلاء الأطفال علي تنمية التفكير الإيجابي من خلال دعم السلوك الإيجابي للطفل.

أسس بناء البرنامج:

وقد حرص الباحث على مراعاة عدداً من العوامل التي تفرضها طبيعة الدراسة وخصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة عند إعداد وتصميم البرنامج المستخدم فى الدراسة وهى:

١- الأسس العامة:

حيث يركز هذا البرنامج على دعم إحساس الطفل بالنجاح من خلال التفكير الإيجابي ودعم السلوك الإيجابي لديه والتحليل الدقيق لنواحى القوة والاحتياج التى يتم اختيار الأهداف وفقاً لها.

٢- الأسس الفلسفية:

يقوم هذا البرنامج على استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي.

٣- الأسس النفسية والتربوية:

حيث يتم مراعاة الخصائص والسمات التى تميز الأطفال في مرحلة الروضة وما تطلبه تلك المرحلة الهامة من الاهتمام بمهارات التفكير ودعم السلوك الإيجابي من خلال تنمية التفكير الإيجابي لديهم. وتهيئة بيئة تعليمية تتناسب مع هذه الخصائص والاحتياجات ومراعاة المرحلة العمرية واحتياجات النمو لديهم.

٤- الأسس الاجتماعية:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية التفكير الإيجابي والتى يلعب دور أساس فى تنمية العديد من المهارات الأخرى والتى من خلالها يمكن زيادة الثقة بالنفس والقدرة على استخدام مهارة حل المشكلات وأيضاً

يساعدهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة مع أفراد المجتمع المحيط بهم.

كيفية تنفيذ البرنامج HOW؟

تستخدم الدراسة الحالية عينة مكونة من (٣٠) أطفال الروضة ، ويتم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة بعمل (القياس القبلي) لمهارة حل المشكلات لأطفال العينة, ثم بعد ذلك يتم تطبيق البرنامج على أطفال العينة ويتم بعد ذلك إجراء (القياس البعدي) لمعرفة أثر البرنامج المستخدم. وبعد شهر يتم تطبيق القياس التتبعي لمعرفة مدي بقاء أثر البرنامج.

الجدول الزمني للبرنامج متى When؟

يتم تنفيذ البرنامج على مدار (٣٥) جلسة مقسمة على النحو التالي عدد (١٥) جلسة خاصة بمعلمات الروضة وعدد (٢٠) جلسة لأطفال الروضة وزمن الجلسة (٤٥ دقيقة) حيث يتم تطبيق البرنامج بطريقة جماعية ويستغرق(١٠) أسابيع متتالية بواقع ٤ جلسات أسبوعيا.

محتوى البرنامج (ماذا What):

بناء وحدات البرنامج:

اعتمد الباحث فى بناء وحدات البرنامج على مجموعة من المصادر النظرية والعملية وهى كالتالي:

الإطار النظري للدراسة وما يحتوي عليه من كتب ودراسات عربية وأجنبية عن التفكير الإيجابي مثل دراسة:

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

ألوان– بازل– بطاقات مصورة– ملصقات– رسوم للتلوين– أقلام فلوماستر– قصص مصورة– كرة ملونة– صور أفعال ومواقف– صور سلوكيات– كراسي وترابيزات– متاهات ورقية– صور أشكال ناقصة– قصص قصيرة– أطباق وأكواب– أدوات مكتبية– كروت ورقية– حبل– نماذج الوجوه الورقية– تدريبات ورقية مختلفة– ورق أبيض للرسم– صور اختلافات– حلوي– صندوق– ملاعق أيس كريم خشبية– قطع قطن صغيرة– قصاصات أشكال.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

أستخدم الباحث العديد من الفنيات التي تساعد علي تحقيق أهداف البرنامج ومنها:

١– **التعزيز الإيجابي الفوري والتشجيع والحث:** فالتعزيز الإيجابي هو الفائدة التي تلي السلوك مما يترتب عليها احتمال صدور السلوك في المواقف التالية، والمعززات أنواع: مادية مثل الجوائز والهدايا والأطعمة أو لفظية مثل الثناء والمدح أو إيمائية مثل الإبتسام وقد تكون في صورة السماح بممارسة أنشطة معينة، وأن يكافيء الطفل نفسه أيضا وتعليم الأطفال وتدريبهم علي تعزيز ذواتهم عند قيامهم بالأداء الصحيح. ولأن الفرد هو الذي يحدد فاعلية المعزز لذا وجب الانتباه عند اختيار المعززات وينبغي أن يتم ذلك بسؤال الأطفال أولا والتعرف علي أكثر المعززات تفضيلا بالنسبة لهم. ومن العوامل التي

تزيد من فاعلية التعزيز أن يقدم عقب حدوث السلوك المرغوب مباشرة وكذلك ثباته واستمراريته فترة كافية حتي ثبات السلوك، وقد يكون التعزيز متصلا حتي تقوي الرابطة بين السلوك ونتائجه ويصبح عادة وعندها يصبح التعزيز المتقطع أكثر ملائمة، لأنه يجعل السلوك يقاوم الأنطفاء أفضل من التعزيز المتصل.

٢- **رواية القصص الخيالية والواقعية:** فالقصة هي تعبير عن فكرة شفاهة أو كتابة أو رسما من خلال حوار وأحداث تدور بين شخصيات القصة، تظهر عقدة أو مشكلة تحتاج إلي حل وقد يرد حلها في القصة وتهدف القصة إلي تحقيق أهداف تربوية سامية من أهمها إثراء خبرات الأطفال وإمتاعهم، واستثمار وقتهم وطاقاتهم، وتنمية قدراتهم الإبداعية، ولإشباع حبهم للإستطلاع والإستكشاف والتخيل وتنمية جميع جوانب الشخصية، وركز الباحث في أحداث القصص الخيالية والواقعية المقدمة إلي الأطفال علي شخصيات منجزة وذات فكر إيجابي ليقتدي بها الأطفال وذلك من خلال إجابة الأطفال عن تساؤلات الباحث وإعادة سرد القصة وتمثيلها لتقليد أبطال القصة في إنجازاتهم وسلوكياتهم الإيجابية، والتفكير بمواقف مشابهة لأبطال القصة.

٣- **التقليد والمحاكاة والنمذجة:** تقديم المهارة أو السلوك المراد تعلمها من خلال نموذج بشكل مباشر أو سمعيا من خلال شريط فيديو، ويعد التعلم بالتقليد من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية وخاصة عندما تقترن بتعليقات من النموذج أثناء قيامه بالعمل، وتعد هذه الفنية من أنسب الفنيات في بداية برنامج التدريب علي مهارات التفكير الإيجابي ويري الباحث أن تطبيق هذه الفنية طوال فترة

البرنامج أمر ذات فاعلية وفائدة كبيرة، ويراعي الباحث أن يمثل النموذج التوجهات الإيجابية في المهارات الأربعة المتضمنة في البرنامج من خلال نقاط القوة في الموقف والجوانب الإيجابية بدلا من الجوانب السلبية.

٤- **الحوار والمناقشة:** حرص الباحث علي استخدام الحوار والمناقشة في معظم أنشطة البرنامج، وذلك لأهمية هذا الأسلوب في تدريب الطفل علي الإصغاء للأفكار والمشاركة بحيوية وانضباط في جلسات البرنامج، وتدريبه علي تنظيم أفكاره وترتيبها لكي يسهم بفاعلية في النقاش، وإستخدام هذا الأسلوب من أجل توضيح المعاني والمفاهيم المرتبطة بإستخدام مهارات التفكير الإيجابي، وتتطلب طريقة الحوار والمناقشة أن يكون لدي المعلمين معارف ومهارات كافية بالطرق المناسبة لإدارة المناقشات ومعرفة خلق بيئة مناقشة تشجع المتعلمين علي طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة.

٥- **لعب الأدوار والتمثيل:** يعد لعب الدور شكلا شائعا من أشكال اللعب عند الطفل، وهو وسيلة هامة تساعده علي التعبير عن نفسه وعلي تحقيق رغباته بطريقة تعويضية ومن خلاله يمكن تخليص الطفل من المشاعر والأفكار السلبية والمؤلمة وتبني أفكار إيجابية تفيد في التعامل مع الذات والأخرين والخبرات المستقبلية لذلك حرص الباحث علي استخدامه في نواحي مختلفة في البرنامج وتساعد أيضا علي تنمية قدرة الطفل علي رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الأخرين، يتاح للطفل مشاهدة السلوكيات الإجتماعية المقبولة بشكل تمثيلي، ويقوم الطفل بنقد المشهد من خلال المناقشة التي تحدث بين الباحث

والأطفال بعد عرض المشهد التمثيلي ويمكن أن يعيد الطفل المشهد مرة أخري بعد نقده.

٦- **التعليمات الذاتية:** أن سلوك الأطفال يكتسب في البداية من خلال تعليمات يعطيها لهم أشخاص أخرون ثم فيما بعد يكتسبون القدرة علي ضبط سلوكهم الشخصي من خلال تعليمات صريحة يقولونها لأنفسهم والتي تتحول فيما بعد إلي تعليمات داخلية ضمنية، كما أن التدريب علي التعليمات الذاتية يمكن أن يساعد بشكل كبير علي تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات عند الأطفال كما أستخدمت بنجاح في زيادة مهارات التفكير وتنمية القدرة على الابتكار وحل المشكلات.

٧- **العصف الذهني:** هو إجراء تعليمي يتم من خلاله إعطاء المتعلم موضوع أو سؤال أو مشكلة أو قضية ويطلب منه إستدعاء أكبر قدر من المعلومات أو الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة للمتعلم. وقد حرص الباحث علي إستخدام هذه الفنية في مختلف نواحي البرنامج من خلال عرض مجموعة من المواقف التي كانت تتحدي قدرات الأطفال مما يساعد علي إنتاج أفكار غير مألوفة مما ينشط عمليات التفكير العليا لدي الطفل وما تضيفه هذه الفنية من جو الإثارة والمتعة من خلال طرح كل طفل لأرائه بحرية مما ينمي لديه الثقة بالنفس والمبادرة بتقديم حلول غير تقليدية.

٨- **المراقبة الذاتية:** تشير إلي تقييم الطفل مدي اقترابه من الأهداف المطلوبة وتشير إلي الانتباه المتعمد إلي أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من الطفل بغرض مراقبة التقدم في سلوكه نحو تحقيق

الأهداف المطلوبة والذي يتضمن تسجيل بيانات تتعلق بالمشاعر والأفكار والتصرفات موضوع التغيير من خلال معرفة السوابق واللواحق للسلوك ومراقبتها،ويتطلب من الطفل مقارنة سلوكه ببعض المعايير وإصدار حكم بشأن مدي كفاءة السلوك.

٩- **طرح الأسئلة والتبرير**: إن طرح الأسئلة التي يجيب عنها الطفل تشبع حاجة الطفل ليعرف عن الأخرين ويعرف عن نفسه وأن يتعلم كيف يحاور ويعبر عما لديه من خبرة وأفكار ومن هنا تأتي أهمية طرح الأسئلة حول أحداث القصة حتي يعبر الطفل عن رأيه الشخصي وإعطائه تبريرا لهذا الرأي فلعبة السؤال والإجابة تعطي الطفل الفرصة للتخمين كما تساعده علي التخيل والتوحد مع الشخصية.

١٠- **التعلم باللعب**: إن الإهتمام باللعب عند الأطفال يؤدي إلي الإهتمام بالطفولة ذاتها ومن خلاله يكتشف الطفل الكثير عن نفسه وبيئته المحيطة به ويتعلم كيف يسيطر علي بيئته، هذا ويري الباحث أن التعلم باللعب نشاط يمارسه الطفل بدافع داخلي من أجل التسلية والمتعة ويتضمن تنمية مهارات معينة واكتساب قدرات معرفية ومن الممكن توجيهها للوصول بالطفل إلي أفضل نمو ممكن.

تطبيق البرنامج:

اقتصرت الجلسة الأولي (التمهيدية) علي التعارف بين الباحث والأطفال وإقامة علاقات طيب معهم والتعرف علي مضمون البرنامج والأدوات وقواعد

جدول (٦)

يوضح عدد جلسات البرنامج بناء علي

الإستراتيجيات المستخدمة

استراتيجية الحديث الإيجابي للذات	استراتيجية التخيل	استراتيجية التوقع الإيجابي	استراتيجية اتخاذ القرارات وحل المشكلات	مجموع الجلسات
عدد الجلسات (٥)	عدد الجلسات (٥)	عدد الجلسات (٥)	عدد الجلسات (٥)	مجموع الجلسات (٢٠)

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، وتحليل النتائج بالأساليب الإحصائية وفقاً لبرنامج SPSS.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال الروضة في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لايجاد الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات كما يتضح فى جدول (٧).

جدول (٧)

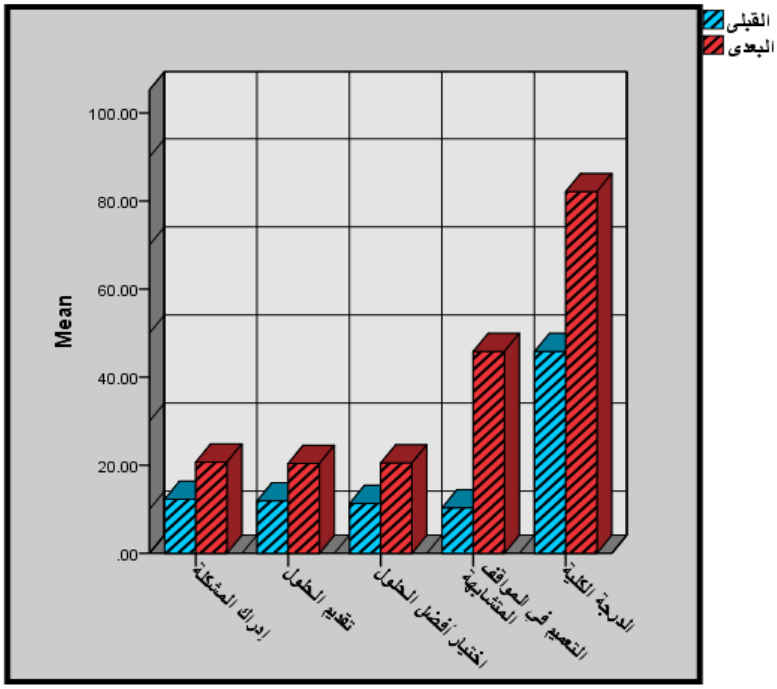
الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات (ن = ٣٠)

الأبعاد	الفروق بين القياسين القبلى– البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
إدراك المشكلة	٨.٥	٢.٢٥	٢٠.٦٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
تقديم الحلول	٨.٥	١.٦٩	٢٧.٤٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
اختيار أفضل الحلول	٩.٢	١.٨٦	٢٧.٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
التعميم في المواقف المتشابهة	١٠	١.٣٦	٤٠.١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	٣٦.٢٣	٥.٤١	٣٦.٦٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

ت = ٢,٤٦ عند مستوى ٠.٠١ ت = ١,٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات فى اتجاه القياس البعدى.

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات.



شكل رقم (١)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات

ثم قام الباحث بايجاد نسبة التحسن بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات كما يتضح فى جدول (٨).

جدول (٨)

نسبة التحسن بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات

المجموعات	القياس البعدى	القياس القبلى	نسبة التحسن
إدراك المشكلة	٢٠.٧٠	١٢.٢٦	%٤٠.٧
تقديم الحلول	٢٠.٤٠	١١.٩٠	%٤١.٦
اختيار أفضل الحلول	٢٠.٥٠	١١.٣٠	%٤٤.٨٧
التعميم في المواقف المتشابهة	٢٠.٥٠	١١.٣٠	%٤٤.٨٧
الدرجة الكلية	٨٢.١٠	٤٥.٨٠	%٤٤.٢

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي في اتجاه القياس البعدي، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لجميع أبعاد على مقياس حل المشكلات (إدراك المشكلة – تقديم الحلول – أفضل الحلول – التعميم في المواقف المتشابهة) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وهو الأمر الذي جاء متفقاً ومحققاً لصحة الفرض.

تفسير نتائج الفرض الاول:

يتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي. مما يشير إلى فعالية برنامج التفكير الايجابي المستخدم في الدراسة الحالية والذي أدى إلى ارتفاع متوسطات درجات الأطفال على مقياس حل المشكلات

والمتضمن أبعاده (إدراك المشكلة– تقديم الحلول– أفضل الحلول– التعميم في المواقف المتشابهة) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وهو الأمر الذي جاء متفقاً ومحققاً لصحة الفرض.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وهو برنامج التفكير الايجابي لتنمية مهارات التفكير إلى جانب مجموعة الأنشطة المصاحبة حيث حرص الباحث أن يتضمن ويشتمل البرنامج على العديد من الوسائط المساعدة من عرض أفلام كرتون عن وصور ملونة وقصص بسيطة تتناسب مع عمر الطفل، بجانب تقديم بطاقة نشاط بعد نهاية كل فقرة من اللعبة.

ويعزى الباحث ذلك أن بعض أنشطة البرنامج كانت مصممة لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ومساعدتهم على التخيّل وطرح الأسئلة وتحديد المشكلات ومحاولة التفكير في البحث عن تقديم الحلول واختيار أفضل هذه الحلول، مستخدماً الطريقة العلمية في التفكير في المشكلة وتأملها وتعميمها في المواقف المتشابهة.

وهذا يشير إلى أن برنامج التفكير الايجابي كان له دور في تنمية مهارة حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة، واتضح هذا بالفعل من ارتفاع درجات أطفال عينة الدراسة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج)

وتتفق نتائج الدراسة مع كل ما أشار اليه Kirkegaard, (2005: 25) بالتاكيد على أهمية التفكير الإيجابي فيما يلي:

١- استخدام التفكير الإيجابي يجعلك تشعر أن الأمور قد بدأت في التغيير لصالحك، فهو لا يقتصر فائدته على إشعارك بسعادة أكبر، بل إنه يجعلك شخصاً جذاباً من نوعية الأشخاص الذين يحب الجميع صحبتهم والتقرب إليهم.

٢- يستطيع تغيير حياتك طالما اعتقد أنه يستطيع ذلك، ومع مواصلة استخدامك لأساليب التفكير الإيجابي ستجد أنك لست مضطراً لبذل الكثير من الجهد لتحقيق ما تريد.

٣- يوسع نطاق علاقاتنا ويقويها ويحسنها، ويمكننا من خلق علاقات جديدة وحصاد مزايا تعاملاتنا مع الآخرين، بدون أن سمح للسلبية بأن تعكر علينا صفو حياتنا.

٤- يزيد من درجة الثقة، فعندما تقدم الثقة فإنسك سوف تحصل على الثقة في المقابل، وعندما تثق في ذاتك ستكون محلاً لثقة المحيطين بك.

٥- يقلل من الخلافات، فعندما تمشي على طريق التفكير الإيجابي ستجد أن خلافاتك مع الآخرين قلت من حيث الكم والجدة، لأنه لن يكون هناك الكثير مما يمكن أن يزعجك، لأنك تستطيع ممارسة الصفح بدرجة أكبر.

٦- يساعد على تحسين التواصل، عندما تفهم نفسك وأهدافك وأولوياتك، فسوف تستطيع تحديد رغباتك بصورة أوضح، إذا استطعت التعبير بوضوح عما تحاول توصيله، فإنك بصورة آلية تشجع الآخرين على أن يكونوا مباشرين معك.

٧- يؤدي إلى المزيد من التفاهم، فعندما تكون قادراً على توضيح سبب اتفاقك أو اختلافك مع أمر معين، فسيصبح من السهل عليك أن

تقنع الآخرين بوجهة نظرك، إن التفاهم يؤدي إلى روابط أقوى وصدامات أقل من العلاقات.

٨- يساعد على تدعيم نوعية الروابط فيجعلك أكثر إنسانية بحيث تتطور لديك درجة أقوى من مراعاة الآخرين واستشعار مشاعرهم بما يمكن من رؤية الأمور ومن وجهات نظر مختلفة، ومنها رؤية الآخرين لها، فيجعلك من نوعي الأشخاص التي يحبها الجميع.

٩- يقلل التفكير الإيجابي من مستوى الضغوط التي تؤثر علينا بالسلب، فيساعدك على أن تكون على طبيعتك في ظل أية ظروف، وهو الأمر الذي يقلل من مستويات الضغوط التقليدية التي يعاني منها معظمنا في العلاقات.

كما جاءت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة وأخيرا دراسة أيضا (أحلام عبد الستار،٢٠١١) بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدي الطفل " وهدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدي أطفال ما قبل المدرسة وقد أجريت الدراسة علي عينة مكونة من ٦٠ طفلا من الفئة العمرية من (٥-٦ سنوات) مقسمة إلي مجموعتين تجريبية وضابطة وقد استخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس ومقياس التفكير الإيجابي المصور إعداد/ الباحث ومقياس الخصائص العقلية المصور إعداد/ الباحث ومقياس الخصائص النفسية المصور إعداد/ الباحث والبرنامج التدريبي إعداد/ الباحث لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدي أطفال الروضة في المرحلة العمرية من (٥: ٦سنوات) وقد راعى الباحث أن

يعمل البرنامج علي تنمية التفكير الإيجابي عند هذه الفئة من الأطفال وتعديل الإتجاهات السلبية لديهم بما ينعكس أثره علي كفاءتهم الشخصية في التعامل مع الذات وتوصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الإيجابي (حديث الذات– التخيل– التوقع الإيجابي) كما توصلت الدراسة إلي وجود تأثير دال إيجابي لبرنامج تنمية مهارات التفكير الإيجابي في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية.

ويخلص الباحث الى أن التفكير الايجابي يلعب دوراً كبيراً في تيسير عمل العمليات العقلية ومهارات التفكير ومهارة حل المشكلات فيعزز الاستقلال والمسئولية الذاتية ويشجيع الأطفال على الغوص داخل أنفسهم حتى يصبحوا القوة الخلاقة المسيطرة على حياتهم، ويقوي الثقة بالنفس وتقدير الذات، ويساعد على النظر إلى المستقبل نظرة أكثر تفاؤلاً ويقلل أيضاً من الشعور باليأس والإحباط.

وهذا يتفق مع نظرية فيجوتسكي الذي يرى أن الأطفال يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجياً خلال التفاعل مع الآخرين، وأن الضبط المعرفي هو عملية عقلية تفاعلية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون مهارة التفكير والقدرة على المشكلات عن طريق الخبرة ومن خلال التدريب على أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج والتدريب يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم (شعبان، ٢٠١٥: ١٢٩).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة Jeffrey & Swami (2011) إلى فاعلية تدريب معلمات رياض الأطفال على مهارة حل المشكلات لمساعدة الأطفال على تعليم مهارة التفكير وحل المشكلات باستخدام

برنامج سكامبر، وهدفت أيضاً إلى مساعدة معلمات رياض الأطفال على معرفة الاتجاهات النظرية والتطبيقية لتطوير مهارة تفكير حل المشكلات، والعمل بها أثناء عملية تعليم الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال، واعتمدت الدراسة على تدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات برنامج سكامبر الذي يسهم في تدريب المعلمات على أسلوب حل المشكلات، بالإضافة إلى بناء اختبار معرفي، لقياس إدراك المعلمات لأسلوب حل المشكلات، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تطوير مهارة حل المشكلات لدى معلمات الروضة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لايجاد الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات كما يتضح فى جدول (٩).

جدول (٩)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي على مقياس حل المشكلات (ن = ٣٠)

الأبعاد	الفروق بين القياسين القبلى- البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
إدراك المشكلة	٠.٠٦	٠.٢٥	١.٤٣	غير دالة	-
تقديم الحلول	٠.٠٦	٠.٢٥	١.٤٣	غير دالة	-
اختيار أفضل الحلول	٠.٠٦	٠.٢٥	١.٤٣	غير دالة	-
التعميم في المواقف المتشابهة	٠.٠٦	٠.٢٥	١.٤٣	غير دالة	-
الدرجة الكلية	٠.٢٣	٠.٥٨	١.٤٣	غير دالة	-

ت = ٢.٤٦ عند مستوى ٠.٠١ ت = ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي كما يتضح عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايحابي من حيث جميع أبعاد مقياس حل المشكلات.

كما يتضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي من حيث الدرجة الكلية للمقياس حل المشكلات.

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث حيث كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين

البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج التفكير الايجابي وبعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات (غير دالة)، مما يدل على استمرار تأثير برنامج التفكير الايجابي على الأطفال عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استمرارية فعالية المتغير المستقل، وهو برنامج التفكير الايجابي، والذي أدى إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة، ويفسر الباحث ذلك باحتواء البرنامج على أنشطة وتدريبات محببة لدى الأطفال، تم تطبيقها بما يتناسب مع قدرات واستعدادات كل طفل، بالإضافة إلى اعتماد البرنامج على العديد من الاستراتيجيات والفنيات الجاذبة للطفل مثل: التعزيز، والحوار، والمناقشة، مما كان له الأثر الواضح في استمرار فعالية البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Jeffrey & Swami (2011), Chwee Lee, & Choon Quek (2012)، Charles R. Susan K. (2014) & والتي أكدت على فاعلية برنامج التفكير الايجابي في تنمية مهارة حل المشكلات.

ويرى الباحث أن البيئة المثمرة التي تضمنها البرنامج وعاشها الأطفال أثناء تقديم البرنامج كان لها دور في إكسابهم مهارات حل المشكلات، والتي استمرت حتى بعد انتهاء تقديم البرنامج ومرور فترة زمنية على ذلك، وهو ما أشارت إليه (عبد العزيز، ٢٠١٣) وهو أن مهارة حل المشكلات يجب أن تكون سمة حياة يمارسها الأطفال بصورة متكررة حتى يصبح جزءاً من طبيعتهم. وهو يتفق مع ما أشار إليه دراسة كلً من عامر (٢٠١٣) وسعد الله (٢٠١٤) والأعسر (٢٠١٥) وعبد الله

(٢٠١٥) والعمري (٢٠١٦)، (John G. Houtz & Edwin C. Selby (2014) أنه يمكن تنمية مهارة حل المشكلات عند جميع الأطفال، بشرط اختيار نوعية البرامج التي تقدم إليهم، وأن يراعى التخطيط والإعداد الجيد لنوعية المهارات التي تتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم العقلية والجسدية، وأن يتوافر في البرنامج الاستمرارية في الفاعلية وفي إحداث الأثر.

والأمر لا يتوقف على البرنامج في حد ذاته فقط، مهما كان البرنامج على درجة عالية من الإتقان والدقة، يمكن أن يصبح غير ذي جدوى وفعالية إذا لم تتوافر البيئة المناسبة والشروط الأساسية لاستمرار فعالية التأثير الإيجابي للبرنامج.

كما يُرجع الباحث استمرار أثر البرنامج إلى الملاحظات الإيجابية من قبل معلمات الروضة والقائمين على عملية التعلم الخاصة بجميع الأطفال عينة الدراسة، أنهم رصدوا تغير ملحوظ في السلوكيات الإيجابية لمعظم أطفال العينة، واكتساب العديد من المهارات المعرفية واللغوية التي لم تكن موجوده بهذا القدر المرتفع من قبل عند هؤلاء الأطفال.

المراجع:

- أحلام عبد الستار (٢٠٠٥). برنامج قصصي مقترح لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في المؤسسات الايوائية. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- أحلام عبد الستار (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الايجابي واثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الطفل. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- أحلام عادل خوندنة (٢٠١٠). فعالية برنامج ارشادي اسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال.
- أحمد عكاشة (٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد عبد الرحمن وأخرون (٢٠٠٢). النموذج البنائي لبعض الخصائص الشخصية والاجتماعية والمعرفية المرتبطة بإدراك المعلمين لإضطرابات الانتباه لدي تلاميذهم بالمرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية.جامعة الزقازيق. العدد ٤٠.
- أسامة فاروق (٢٠١١). مدخل الي الأضطرابات السلوكية والأنفعالية. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السيد علي السيد، فائقة محمد بدر (١٩٩٩).اضطراب الانتباه لدي الأطفال (أسبابه– وتشخيصه– وعلاجه). ط١. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الفرحات السيد(٢٠٠٥). سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم"رؤي معرفية", القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- أماني زويد (٢٠٠٢). أثر التعزيز علي أداء بعض المهام القرائية والحسابية لذوي اضطرابات الانتباه من تلاميذ المرحلة الأبتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- أماني سعيدة إبراهيم (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدي الطالبات المعرضات للضغوط النفسية.مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس.
- أمينة السماك، عادل مصطفي (٢٠٠١). الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للإضطرابات النفسية. ط١. الكويت: مكتبة المنار الأسلامية.
- أنسي القاسم(١٩٩٨). النمو الاجتماعي والانفعالي لأطفال الملاجيء في مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. كلية الأداب.
- أنسي القاسم (٢٠٠٢). أطفال بلا أسر. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.
- إيهاب الببلاوي (١٩٩٩). فعالية العلاج المعرفي والسلوكي في خفض مستوي القلق لدي ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- ثائر غازي (٢٠٠٣). تنمية مهارات التفكير من موقع:
- http://www. debono. edu. jo/training_bags. htm.
- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها. ط١. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- جهاد سليمان القرعان (٢٠٠٦). اثر برنامج سلوكي معرفي في معالجة الاعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. جامعة الاردن. كلية الدراسات العليا.
- حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠١). علم النفس الاكلينكي. القاهرة: دار قباء للنشر.

- حامد زهران (١٩٩٠). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: عالم الكتب.
- حامد زهران (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- خالد سعد القاضي (٢٠١١). تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- رضا عبد الستار كشك (٢٠٠٢). فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة النشاط الزائد لدي أطفال الروضة. رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- سامية لطفي الأنصاري (٢٠١٢). ندوة عن التفكير الإيجابي: استراتيجياته وتطبيقاته. المجلة المصرية للدراسات النفسية. مج٢٢. ع٧٤. فبراير ٢٠١٢.
- سهير كامل أحمد (١٩٩٣). المدخل لعلم النفس. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- سهير كامل أحمد (٢٠٠٠). التوجية والارشاد النفسي. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- سعيد دبيس. السيد السمادوني (١٩٩٨). التدخل السلوكي المعرفي لخفض الإندفاعية لدي الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة. جامعة الملك سعود. كلية التربية.
- سناء محمد سليمان (٢٠١١). التفكير (أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته). ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- سيد طواب. محمود عمر (١٩٩٧). مدخل علم النفس. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- سيد محمد خير الله، الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٨). علم النفس الإيجابي. ط١. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- شاهين رسلان (٢٠١٠). العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين (دراسة

نظرية تجريبية). ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شيخة محمد سعيد (٢٠٠٠). برنامج سيكودراما لخفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لأطفال الروضة بدولة الامارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال.
- طلعت منصور، حليم بشاي (١٩٨١). مقياس مفهوم الذات للأطفال في سن ماقبل المدرسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٤). علم نفس النمو من الجنين إلي الشيخوخة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عائشة ديحان (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم علي التعزيز وأسلوب حل المشكلة في التغلب علي بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- عبد المنعم الحفني (٢٠٠٣). الموسوعة النفسية علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٩). مجلة الأرشاد النفسي. مركز الأرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد ١١.
- عثمان لبيب فراج (١٩٩٩). النشاط الحركي الزائد وقصور القدرة علي التركيز والانتباه. المجلس العربي للطفولة والتنمية. القاهرة. العدد ٨. أكتوبر ١٩٩٩.
- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة (تعريفها- أعراضها- تشخيصها- أسبابها- التدخل العلاجي). المجلس العربي للطفولة والتنمية. القاهرة.
- عفاف أحمد عويس (٢٠٠٣). النمو النفسي للطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علا عبد الباقي (١٩٩٩). علاج النشاط الزائد لدي الأطفال بإستخدام برامج

تعديل السلوك. القاهرة: دار المعارف.

- فائقة علي عبد الكريم (٢٠٠٤). أثر الأنشطة الإبداعية علي نمو مفهوم الذات عند الأطفال. المؤتمر الإقليمي الثاني. كلية البنات. عين شمس. ٥-٦ فبراير ٢٠٠٥.
- فهيم مصطفي (٢٠٠٦). الطفل والتربية الإبداعية. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كمال سالم سيسالم (٢٠٠١). اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة. ط١. الأمارات: دار الكتاب الجامعي.
- كريمان بدير (٢٠٠٦). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم "رؤى نفسية تربوية معاصرة". القاهرة: عالم الكتب.
- لورانس (٢٠٠٤). كيف تنشيء طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي " دليل الآباء للذكاء العاطفي". القاهرة: مكتبة جرير.
- مارتن سليجمان (٢٠٠٥). "السعادة الحقيقية استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازا". ترجمة: صفاء الأعسر وأخرون القاهرة: دار العين.
- محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩٨). "الطفولة والمراهقة. المشكلات النفسية والعلاج". ط٢. القاهرة. دار النهضة المصرية.
- محمود عوض، أحمد عواد (١٩٩٤). مفهوم الذات ومركز التحكم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الأرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد٢.
- محمود زياد ملكاوي (٢٠٠٣). فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال من ذوي صعوبات تعليمية. رسالة ماجتسير. جامعة عمان العربية. كلية الدراسات التربوية العليا.

- مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد(الاسباب- التشخيص- الوقاية والعلاج). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- محمد عبد الجواد منسي (١٩٩٧). استخدام تفاعل أطفال ما قبل المدرسة في الأنشطة التربوية كوسيلة لإكتشاف ومواجهة بعض مشكلاتهم السلوكية. رسالة ماجستيرغير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠١). المدخل إلي رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- نجاح ابراهيم الصايغ (٢٠٠٦). فاعلية برنامج ارشادي في علاج اضطرابات النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه لدى الأطفال بدولةالامارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. كلية التربية.

- نوره محمد طه (٢٠٠٥). برنامج إرشادي لتنمية السلوك التوافقي لدي ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه من أطفال الروضة. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

- يوسف محيلان سلطان (٢٠٠٨). دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بدولة الكويت. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

- Arslan, Emel (2015). Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees, Social Behavior & Personality: An International Journal; Vol. 38 Issue 4, p523-530, 8p, 2 Charts.

- **Babbington, S. (2016). Case Study of a Child's Problem Solving Developmental Growth, ACE Papers, Issue 17.**
- **Barak, M. (2011). Systematic Approaches for Creative Thinking and Problem-Solving: Implications for Children. International Journal of Education; 20 (4). 612-618.**
- **Barkley،R.& Dupaul،G.(1992). Frontal Lope Functions in Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity،Journal of abnormal child psychology,20,2,163-184.**
- **Brain,G. &James,J.(1995). The Utility of The Wisc-Freedom from Distractibility in the Diagnosis of Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Psychiatric Sample،21,1,29-42.**
- **Broderick,Natalie Yvonne (2001). An Investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool-age children vol.61(11-B)،MAY.PP 6125.**
- **Callard, J. (2016). "Problem Solving Under Scrutiny": A Study Into Developmental Progress Of Problem Solving Skills Within The Primary Classroom, Journal for Research in Mathematics Education; 30 (1).**
- **Chen, Z., & Siegler, R. S. (2016). Examining Young Children's Problem Solving Skill Developmental Progress from Video Displays: an Applied Study, Journal of Experimental Child Psychology; 2 (16).**
- **Ching- Chin Kuo, Fange-Liu Su & C. June Maker (2013). Cultivating problem solving abilities**

in gifted preschoolers: Saga journals of gifted education international. Effect of SCAMPER Technique. Vol 27. No 3. Pp. 311-326.4

- Chwee Lee, & Choon, Quek (2012). Children's use of Meta- cognition in solving everyday problems: children's monetary decision making. Australian of education The SCAMPER Model. Vol 56.No 1. Pp.22- 39.
- Corrin, e. (2004). child group training versus parent and child group training for young children with ADHD, dissertation abstracts international, vo1.46 (7-B), p.3516.
- Donaldson, S. E. (2014). Developmental Progress For Problem Solving: Experiences Of Four Primary School Classrooms In Georgia, PhD Thesis, University of Georgia: Georgia.
- Donohue, John (1994).An Assessment of Children's Stress and Apositive Perspectives Program with elementary School Children ،National Library of Canada.
- Ginny, Swinson (1996). Positive Thinking Knight-Ridder Production،Inc.,England.
- Holyoak, K& Billman,D. (2015). Development of Problem-Solving Skill By Using The Scamper Among 4-Years Old Children in Michigan: Developmental Perspec-tive, Child Development; 55 (6).
- Jeffery Marx & Karen C., (2013). Development of a survey instrument to gauge students' problem solving abilities. Vol 1289. No 1. PP. 221 – 224.
- Jeffrey & Swami (2011). Measuring the effects of toys on the problem Solving. Creative and

social behaviors of Preschool children: journal of early Child development and C Using the SCAMPER Model are. Vol 181. No 7.

- Jennifer Wiley & Andrew F. (2012). How working memory capacity affects problem solving: Journal of psychology of learning and motivation. Vol 56. Pp.191-198.
- Jeotee, K. (2015). Developmental Progress Of Problem Solving Ability And Academic Ability: Implications For Kinder-garten Classrooms In Thailand, PhD Thesis, Durham University.
- John G. Houtz & Edwin C. Selby (2014).Problem solving style, creative thinking and Problem solving confidence. Educational research quarterly Vol 33. No 1. Pp.18-30.
- Joseph, Gail E.; Strain, Phillip S.) 2015 (Teaching Young Children Interpersonal Problem-Solving Skills, Young Exceptional Children, v13 n3 p28-40. 13 pp.
- Kamuran Tarim (2014).The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem solving ability. Educational studies in mathematics Using The SCAMPER Model. Vol 72. pp. 325 – 340
- Kanekar, A. S, & Sharma, M. (2015). Developmental Progress for Problem Solving Skill among Upper Elementary School-Children: A Theory-Based Approach and Instructional Strategies. Web med central BEHAVIOUR; p.3 (3).WMC003137.
- Keen, R. (2015). The Development of Problem Solving in

Young Children: A Critical Cognitive Skill. In Conceptions of Development: Lessons from the Laboratory, ed. DJ Lewkowicz, R Lickliter, New York: Psychol. Press.

- **Moreno, D., (2014). Creativity In Problem Solving: Non-Intuitive Findings Of An Expert Study Using Scamper With Gifted Children With Learning Disabilities. International Design Conference – Design 2014, Dubrovnik: Croatia.**
- **Myrmel, M. K. (2012). Effects Of Using Scamper For Creative Problem Solving In Children With In Wisconson. MA Thesis, University of Wisconsin: Stout.**
- **Nazan Kirci & Tay fun M. Yildirim (2011). Examining problem solving ability and creativity of the students in design studio. Gazi University: journal of Science. vol 34. No 4.pp. 511-518.**
- **Neck & Manz (1992).Thought Self –Leadership " The Influence of Self Talk & Mental Imagery on Performance ",Jou. Of Organizational Behavior,voI.(13),pp.681-699.**
- **Ocak, Sakire (2015) The Effects of Child-Teacher Relationships on Interpersonal Problem-Solving Skills of Children, Infants and Young Children, v23 n4 p312-322 Oct-Dec. 11 pp.**
- **Patrick, Elizabeth &et. al (2000). The Self-regulatory nature of preschool children`s private speech in naturalistic setting, Vol.21, Mar.pp.45-61.**
- **Phillipsen,Leslie (2006). Expecting The best.The Relation between peer optimism and social**

competence, journal of positive psychology, Vol.1 Issue 3, Jul. PP.130-141.

- Pisecco,S.,Huzinec,C.,et.al (2001). The effects of child characteristics on teachers acceptability of classroom,Journal of clinical child psychology,30,3,413-421.
- Potter, N. M. (2016). Researching the Developmental Progress of Problem-Solving Skills in Students and the Effect of Cognitive Factors on Learning Performance, MA Thesis, and University of Hull: UK.
- Richard & Sandersan, J.(1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-3 and 4 year olds, The Journal of cognitive, Vol.72 (3).pp,111-202.
- Seligman,M. (2002).Positive Psychology,Positive prevention and positive therapy.The handbook of positive psychology. New york,Oxford university press, PP3-9.
- Short,C.,Deornellas,k. (2006).Social Skills Training to increase self-concept in children with attention deficit hyperactivity disorder,Texas woman's university.
- Smith, J. C. (2015). Developmental Growth Of Problem Solving In Typically Developing Children At The First Three Primary Education Grades And Effects On Children Efficiency In Educational Tasks Treatment, PhD Thesis, University of Kentucky: Kentucky.
- Stallard,Paul (2002). Think Good-Feel Good, England, Wiley.
- Stein,M.,Blandis,T. & Roizen,N. (1995). Adaptive Skills Dysfunction in ADD and ADHD

children, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 2, 663-670.

- Stevens, R.; & Sprang, M. (2015). Developmental Growth of Problem Solving Skills in Children: The Role of Teachers' Support, Cognitive Psychology; 30 (7).
- Weaver,Richard L., Cotrell, Howard W., & et.al (1988). Destructive Dialogue Negative self – talk & positive imagery, Collge student journal,vol.22(3).230- 240.