جامعة الجزائر2 -أبو قاسم سعد الله-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

التفكير الإيجابي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث .L.M.D في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة
مزاري سهلة

تحت إشراف
أ.د برزوان حسيبة

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد بعد الرضى، فالحمد لله الذي تمت بنعمته الصالحات وطرحت البركات، أحمدك الله وأشكرك على توفيقك لي لإنجاز هذا العمل

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة "برزوان حسيبة" التي رافقتني طيلة مشواري البحثي وتقديمها كل الدعم والتوجيه والتشجيع في إعداد هذه الرسالة، والتي لم تدخر أي جهد لتسهيل مهمتي من خلال توجيهاتها الدقيقة وملاحظتها العلمية

كما أتقدم بالشكر للجنة المناقشة على قبولها تقييم هذا العمل ووافقوا على مناقشته وتقديمهم الملاحظات القيمة

وكل الشكر والتقدير لأساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر -2- وجامعة لونيسي على بالبليدة

والشكر الجزيل لكل من ساهم في إعداد هذه الرسالة سواءا بخدمة، بكلمة، نصيحة، دعوة، وأخص بالذكر عائلتي الكريمة وزوجي

مزاري سهلة

إهداء

إلى أغلى ما أملك في هذه الدنيا، إلى الصدر الحنون والقلب المعطاء، إلى الشمعة التي أنارت دربي إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى والوصول إلى أعلى الدرجات "أمي وأبي" حفظهما الله

الذين كانوا ولازالوا خير السند وخير العون إلى أحب الناس على قلبي اخوتي أمينة، مريم، كتيبة، محمد، أسامة

إلى زوجي وشريك حياتي ورفيق دربي وسندي "خليفي إسلام"

الذي كان متفهما ودافع القوي لإنجاز هذا العمل

إلى الفرحة التي أبهجت بيتنا وأنارت حياتنا إلى ابني وقرة عيني "رسيم"

إلى العائلتين: مزاري وعائلة زوجي خليفي عثمان

إلى اخوتي التي لم تلدهن أمي خنساء، مروى، رانية

دون أن أنسى رفقاء الدرب، صديقاتي كل باسمه

وأخيرا إلى كل من ساعدني، وكان له دور من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الدراسة

مزاري سهلة

ملخص الدراسة

تهدف دراستنا الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، أجريت الدراسة على عينة قوامها 170 فرد من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بكل من بوزريعة والقبة والأغواط، وللتحقق من فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي لإبراهيم عبد الستار (2010)، والذي عدل من قبل دعماش خديجة (2017) ومقياس استراتيجيات المواجهة لـ Paulhan ومقياس الفاعلية الذاتية لولاء يوسف (2016)، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس وجمع المعطيات وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة تحصلنا على النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي لصالح الإناث لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية لصالح الإناث لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

- يوجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات الدعم الاجتماعي، إعادة التقييم الإيجابي، استراتيجيات التجنب، في حين لم تبرز اختلافات بينهم في استراتيجية حل المشكل واستراتيجية التأنيب الذاتي لد طلبة المدارس العليا للأساتذة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي – استراتيجيات المواجهة – الفاعلية الذاتية – طلبة المدارس العليا للأساتذة

Abstract

Our current study aims to reveal the nature of the relationship between positive thinking coping strategy and self efficacy among the teacher's training Bouzareah Kouba amd Laghouat School and verify hypotheses of the study and then apply the measure of positive thinking of Ibrahim Abd Sattar (2010) which was modified by Dagmech Khadidja (2017). The coping strategy of Paulhan and self efficacy of Walaa Youssef (2016).

After verifying the psychometric properties of the measures collecting data and performing the necessary statistical treatments, we obtained the following results :

- There is a correlation between positive thinking and the coping strategy focused on the problem among teacher's training School students (ENS Students).
- There is a positive effect of positive thinking and coping strategy focused on the emotions among teacher's training School students (ENS Students)
- There is a positive effect of positive thinking in its relationship to the coping strategy of the thecher's training School Students (ENS Students).
- There is a correlation between positive thinking and self-efficacy among teacher's training School Students.
- There is a positive effect of positive thinking in its relationship to self-efficacy among teacher's training School Students.
- There are gender differences in positive thinking in favor of females among teacher's training School Students (ENS Students).
- There are gender differences in self-efficacy in favor of females among teacher's training School Students.
- There are gender differences in social support strategies positive re-evaluation and avoidance strategies while there was no difference between them in problems solving strategies and self re-aproach strategy among ENS Students.

Key words : Positive thinking, coping strategy, Self-efficacy, students of the higher school

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال والملاحق	
مقدمة	**02**
الباب الأول: الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	**8**
2-فرضيات الدراسة	**13**
3-أهمية الدراسة	**14**
4-أهداف الدراسة	**15**
5-تحديد وضبط المفاهيم	**15**
1.5. التفكير الإيجابي	15
2.5. استراتيجيات المواجهة	16
3.5. الفاعلية الذاتية	16
الفصل الثاني: التفكير الإيجابي	
تمهيد	**20**
1. التفكير	**20**
1.1. تعريف التفكير	20
2.1. خصائص التفكير	23

3.1. مراحل التفكير 24
4.1. النظريات المفسرة للتفكير 26
5.1. أهمية التفكير 30
2. التفكير الإيجابي 31
1.2. تعريف التفكير الإيجابي 31
2.2. فلسفة التفكير الإيجابي 33
3.2. الفرق بين التفكير الإيجابي وعلم النفس الإيجابي 34
4.2. استراتيجيات التفكير الإيجابي 36
5.2.أبعاد التفكير الإيجابي 38
6.2. ثمرات التفكير الإيجابي 40
7.2. مهارات التفكير الإيجابي 42
8.2. العوامل التي تؤثر على التفكير الإيجابي والسلبي 42
9.2. سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الإيجابي 47
10.2. أهمية التفكير الإيجابي 49
11.2. خريطة التفكير الإيجابي 50
خلاصة الفصل 52

الفصل الثالث: استراتيجيات المواجهة

تمهيد 56
1. تعريف استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية 56

2. تصنيف استراتيجيات المواجهة 58

1.2. تصنيف Lazarus and Folkman (1980 – 1984) 58

2.2. تصنيف Moss & Billings 60

3.2..تصنيف كوهين Cohen (1994) 61

4.1. تصنيف Tobin et al(1989) 62

5.1. تصنيف Carver et al (1989) 63

6.2. تصنيف Seiffge & Krenk (1990) 63

7.2. تصنيف Compas & al (2001) 63

3. نظريات استراتيجيات المواجهة..... 65

1.3. النموذج الحيواني 65

2.3. النموذج التحليلي (نظرية التحليل النفسي) 65

3.3. نظرية النموذج التفاعلي 67

4.3.نظرية سمات الشخصية 69

4. مميزات استراتيجية المواجهة 72

5. وضائف استراتيجيات المواجهة..... 73

1.5. العوامل الشخصية 73

2.5. العوامل الخارجية 76

6. العوامل المؤثرة في استراتيجيات المواجهة..... 77

7. فعالية استراتيجيات المواجهة..... 79

1.7. عالية المواجهة المركزة على الضغط الانفعالي 79

2.7. فعالية المواجهة على الصحة الجسمية 79

8. استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية..... 81

9. استراتيجيات المواجهة عند الطلبة **81**

خلاصة الفصل **83**

الفصل الرابع: الفاعلية الذاتية

تمهيد **86**

1. تعريف الفاعلية الذاتية **86**

2. مصادر الفاعلية الذاتية **88**

1.1. الإنجازات الأدائية..... 88

1.2. لخبرات البديلة 89

1.3. الاقناع اللفظي Verbal Persuasion..... 89

1.4. الاستثارة الانفعالية (العاطفية) 90

3. أبعاد الفاعلية الذاتية **91**

1.3 قدر الفاعلية 91

2.3 العمومية 92

3.3 القوة أو الشدة 92

4. مستويات الفاعلية الذاتية **94**

1.4. مستوى عالي من الفاعلية الذاتية 94

2.4. مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية 94

5. نظريات الفاعلية الذاتية **95**

1.5. نظرية Bandura..... 95

2.5. نظرية التوقع 97

3.5. نظرية الأهداف المدركة Shell & Murphy..... 98

4.5. نظرية شفارتسر (Schwarzer)..... 98

6. علاقة الفاعلية الذاتية ببعض المفاهيم **99**

1.6. فاعلية الذات ومفهوم الذات 99

2.6. الفاعلية الذاتية وتقدير الذات 100
3.6. الفاعلية الذاتية وتحقيق الذات 101
4.6. الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع 102
5.6. الفاعلية الذاتية والدافعية 103
6.6. الفاعلية الذاتية ومركز الضبط 103
7. أنواع الفاعلية الذاتية 104
1.7. الفاعلية الذاتية العامة Generalized self-efficacy..... 104
2.7. الفاعلية الذاتية الخاصة Specific self-efficacy..... 104
3.7. الفاعلية القومية Popultion-efficacy..... 105
4.7. الفاعلية الجماعية Collective-efficacy..... 105
5.7. فاعلية الذات الأكاديمية 105
6.7. فاعلية الذات المهنية 106
7.7. فاعلية الذات الاجتماعية 106
8. أهمية الفاعلية الذاتية 106
9. خصائص الفاعلية الذاتية 107
1.9. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية 107
2.9. سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية 108
10. تأثير الفاعلية الذاتية على السلوك الإنساني 111
1.10. العوامل المعرفية 111
2.10. عوامل الدافعية 112
3.10. العامل الانفعالي 112
4.10. عوامل ذات صلة بالاختيار 113
11. الفاعلية الذاتية عند الطالب 113
خلاصة الفصل 114

الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد **118**

1. الدراسة الاستطلاعية **118**

1.1. تعريف الدراسة الاستطلاعية 118

2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية 118

2. منهج الدراسة **120**

3. الدراسة الأساسية **121**

1.3. طريقة اجراء الدراسة 121

2.3. العينة وخصائصها 123

4. أدوات جمع البيانا..... **129**

1.4. مقياس التفكير الإيجابي 129

1.1.4. وصف مقياس التفكير الإيجابي 129

2.1.4. دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي 130

2.4. مقياس استراتيجيات المواجهة 137

1.2.4. وصف مقياس استراتيجيات المواجهة 137

2.2.4. دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات المواجهة 137

3.4. مقياس الفاعلية الذاتية 141

1.3.4. وصف مقياس الفاعلية الذاتية 141

2.3.4. دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية **142**

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات **146**

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد **149**

1. عرض نتائج الدراسة 149

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى 149
2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية 150
3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة 154
4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة 156
5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة 159
6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة 160
7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة 160
8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة 163
2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة 164
1.2. علاقة التفكير الإيجابي باستراتيجيات المواجهة 164
2.2. علاقة التفكير الإيجابي بالفاعلية الذاتية 170
3.2. الفروق في التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية 174
استنتاج عام **180**
خاتمة **182**
قائمة المراجع **186**
الملحق **201**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين سمات التفكير الايجابي وسمات التفكير السلبي.....	48
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.....	119
03	توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص.....	120
04	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....	123
05	توزيع أفراد العينة حسب المدرسة العليا للأساتذة التي ينتمون إليها.....	124
06	توزيع أفراد العينة حسب التخصص.....	125
07	توزيع افراد عينة البحث حسب مستوى التفكير الايجابي.....	126
08	توزيع افراد عينة البحث حسب النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة.....	127
09	توزيع افراد عينة البحث حسب مستوى الفاعلية الذاتية.....	128
10	ارتباط فقرات بعد التفاؤل مع الدرجة الكلية له.....	130
11	ارتباط فقرات بعد الضبط الانفعالي مع الدرجة الكلية له.....	131
12	ارتباط فقرات بعد حب التعلم والتفتح مع الدرجة الكلية له.....	131
13	ارتباط فقرات بعد الشعور بالرضا مع الدرجة الكلية له.....	132
14	ارتباط فقرات بعد التقبل الإيجابي مع الدرجة الكلية له.....	132
15	ارتباط فقرات بعد السماحة والأريحية مع الدرجة الكلية له.....	133
16	ارتباط فقرات بعد الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية له.....	133
17	ارتباط فقرات بعد المسؤولية الشخصية مع الدرجة الكلية له.....	134
18	ارتباط فقرات بعد المجازفة الإيجابية مع الدرجة الكلية له.....	134
19	ارتباط فقرات بعد التقبل غير المشروط مع الدرجة الكلية له.....	135
20	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.....	135
21	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس التفكير الإيجابي بأبعاده.....	136
22	ارتباط فقرات بعد حل المشكل مع الدرجة الكلية له.....	138

23 ارتباط فقرات بعد الدعم الاجتماعي مع الدرجة الكلية له..... 138
24 ارتباط فقرات بعد التجنب مع الدرجة الكلية له..... 139
25 ارتباط فقرات بعد التأنيب الذاتي مع الدرجة الكلية له..... 139
26 ارتباط فقرات بعد إعادة التقييم الإيجابي مع الدرجة الكلية له..... 140
27 ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس..... 140
28 قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعامل بأبعاده..... 141
29 توزيع بنود مقياس فعالية الذات على الأبعاد الفرعية..... 141
30 ارتباط فقرات بعد المبادرة مع الدرجة الكلية له..... 143
31 ارتباط فقرات بعد المجهود مع الدرجة الكلية له..... 143
32 ارتباط فقرات بعد المثابرة مع الدرجة الكلية له..... 144
33 ارتباط فقرات بعد قدر الفعالية مع الدرجة الكلية له..... 144
34 ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس..... 145
35 قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية بأبعاده..... 145
36 العلاقة بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل..... 149
37 العلاقة بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال..... 150
38 العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية حل المشكل..... 151
39 العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية الدعم الاجتماعي..... 152
40 العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي..... 153
41 نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية حل المشكل..... 154
42 نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية الدعم الاجتماعي..... 155
43 نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية اعادة التقييم الايجابي..... 155
44 العلاقة بين التفكير الايجابي والفعالية الذاتية..... 156
45 العلاقة بين التفكير الايجابي وأبعاد الفعالية الذاتية..... 157
46 العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي والفعالية الذاتية..... 158

47 نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته بفاعلية الذات لدى الطلبة 159
48 الفروق في متوسط درجات التفكير الايجابي بدلالة الجنس..... 160
49 الفروق في متوسط درجات استراتيجية حل المشكل بدلالة الجنس..... 161
50 الفروق في متوسط درجات استراتيجية الدعم الاجتماعي بدلالة الجنس..... 161
51 الفروق في متوسط درجات استراتيجية التجنب بدلالة الجنس..... 162
52 الفروق في متوسط درجات استراتيجية التأنيب الذاتي بدلالة الجنس..... 162
53 الفروق في متوسط درجات استراتيجية اعادة التقييم الايجابي بدلالة الجنس..... 163
54 الفروق في متوسط درجات الفاعلية الذاتية بدلالة الجنس..... 164

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	علاقة التفكير بالبيئة والفرد (عدنان يوسف وآخرون، 2009، ص.20).....	22
02	يمثل خصائص التفكير (عدنان يوسف وآخرون، 2015، ص. ص. 20-21)..	24
03	اتجاه معالجة المعلومات والتفكير.....	27
04	يمثل العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي والسلبي حسب الباحثة.....	46
05	يوضح أنواع الاستجابات.....	64
06	يمثل النموذج التفاعلي لعملية التفكير.....	68
07	يمثل مصادر الفاعلية الذاتية.....	91
08	يمثل أبعاد الفاعلية الذاتية.....	93
09	يمثل مبدأ الحتمية التبادلية.....	96
10	يوضح الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج.....	102
11	دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس.....	123
12	دائرة نسبية لتوزيع العينة بدلالة مؤسسة الانتماء.....	124
13	الأعمدة البيانية التكرارية لترتيب أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.....	125
14	الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة مستويات التفكير الإيجابي.....	126
15	الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة استراتيجيات المواجهة.....	127
16	الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة مستويات الفاعلية الذاتية.....	128

مقدمة

مقدمة

في أواخر القرن العشرين شهد علم النفس المعاصر نقلة نوعية وتحولا قويا على الخارطة السيكولوجية، فبعد أن قطع هذا العلم شوطا كبيرا في تناول موضوعات ترتبط بعلم النفس المرضي كالقلق والخوف والفوبيا والاكتئاب وكل الانفعالات السلبية، اتجه مجال علم النفس الحديث إلى دراسة جوانب القوة في الشخصية وتنميتها وتطويرها والتركيز على بناء صفات إيجابية للفرد وهو ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي أسسه Seligman (1998) أين وجه الدعوة لدراسة جوانب القوة في الشخصية والبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير، وتطوير قدرة الأفراد على الوقاية من المشكلات النفسية وتجنب الوقوع فيها من خلال تقديم تدخلات إرشادية لكيفية إحداث التغييرات الإيجابية التي ترفع من رفاهيتهم.

ومن هذا المنطلق أصبحت موضوعات علم النفس الإيجابي محل اهتمام وتركيز البحوث والدراسات في الآونة الأخيرة، مما سمح بالبحث ونشر العديد من الدراسات التي تؤكد على أهميته، ومن أبرزها دراسة الجوانب الإيجابية للشخصية بدلا من الاضطرابات والجوانب السلبية.

لهذا استلزم على مؤسسات المجتمع أن تولي اهتماما وعناية كبيرة بموضوعات علم النفس الإيجابي وخاصة المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها، وتعد الجامعة أكبر المؤسسات التي تسعى لذلك وهذا للدور المهم الذي تؤديه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، باعتبار أن من أهم أهداف التعليم الجامعي تكمن في اعداد الطلبة للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع، وهذا من خلال العمل على تنمية قدرات الطالب وعرفة مكامن القوة في شخصيته ومحاولة تطويرها، كما هو الحال مع طلبة المدارس العليا للأساتذة الذين يعتبرون أساتذة المستقبل الذي تقع على عاتقهم تربية أجيال جديدة لهذا يجب أن يتمتع الطالب بحياة نفسية خالية نسبيا من التوترات والصراعات المستمرة حتى يتمكن من المثابرة والعمل وتقديم الأفضل.

والطالب الجامعي ليس في منأى عن المواقف الحياتية الضاغط فهو يتعرض لمجموعة من الضغوطات والمشاكل سواءا الأكاديمية كصعوبة المنهج، كثافة الدروس، المنافسة من أجل النجاح، صعوبة التأقلم، أو مشاكل أسرية وبيئية، وقد ركز فريق من الباحثين من بينهم Lazarus و Folkman عن كيفية مجابهة هذه الضغوط والتصدي لها باستخدام أساليب أو الوسائل والتي تعرف باستراتيجيات مواجهة الضغوط، أو استراتيجيات التعامل، والتي تتضمن مجموعة من أنماط السلوك أو استجابات يظهرها الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة وقد تكون فعالة فتعطي نتائج إيجابية أو غير فعالة وسلبية فتزيد من الضغط النفسي بسبب عدم ملائمتها للحدث الضاغط.

فتعامل الطلبة مع المواقف الضاغطة يختلف ويتباين من فرد إلى آخر فقد يلجأ البعض إلى معالجة الموقف ومحاولة إيجاد الحل، وقد يتجه البعض إلى البحث عن الدعم الاجتماعي، ويلجأ الأخرون إلى التهرب منه، أو غير ذلك من الأساليب التعامل، ويمكن أن تختلف الاستجابات باختلاف الموقف أو شخصية الطالب وطريقة

تفكيره وفي إطار علم النفس الإيجابي الذي يؤكد أن لكل انسان جوانب قوة وضعف، ويجب التركيز على جوانب القوة ليصل الفرد إلى مستوى جيد من الصحة النفسية، والذي يتمثل في القدرة على مواجهة الضغوط والمشاكل بالطريقة الصحيحة التي تحقق له التوافق النفسي من خلال التفكير الإيجابي.

وفي هذا الصدد أشار Seligman أن من أولى اهتمامات علم النفس الإيجابي هو دَفعُ الفرد للتفكير بإيجابية حول نفسه، والأشياء المحيطة به ويشمل التفكير الإيجابي قدرة الفرد على التركيز والادراك والانتباه إلى جوانب القوة في كل مشكلة يواجهها، كما يشمل أيضا القدرات النفسية والمثابرة لتحمل المشقة والوصول إلى التوافق النفسي، والقدرات العقلية بأساليب واستراتيجيات متنوعة لحل المشكل، وتشمل القدرة على التعلم والاستفادة من المواقف والأحداث الضاغطة وتكوين عادات إيجابية للوصول إلى النجاح والفاعلية الذاتية.

فالتفكير الإيجابي يجعل الفرد يؤمن بقدراته وكفاءاته في تحدي المهمات الصعبة، وفي قوة الاعتقاد وإدراك القدرات، وبذل الجهود وإصدار التوقعات الذاتية للوصول إلى الأهداف، لذلك كانت الفاعلية الذاتية من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث.

كما نرى أن معتقدات الطالب حول فاعليته الذاتية لا يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها، وما يحمله عن نفسه وعن العالم وعن آراء ومعتقدات، فالتفكير الإيجابي أسلوب ومهارة يعمل كحافز شخصي يجعل الطالب يرفع من سقف توقعاته الإيجابية ويثق في قدراته وهذا ما يزيد من انتاجه الفكري، وقدرته على ضبط السلوك والتفاعل مع محيطه الدراسي وعالمه الخارجي بطريقة فعالة.

ورغم دراسة وإنجاز العديد من البحوث المرتبطة بعلم النفس الإيجابي في السنوات القليلة الماضية، إلا أن الدراسات الخاصة بفئة الطلاب في هذا الموضوع تعد قليلة، وبعد الاحتكاك بالطلبة جاءت فكرة هذا الموضوع الذي يهتم بفئة الشباب الجامعي المنتمي للمدارس العليا للأساتذة.

حيث أن دراسة التفكير الإيجابي عند الطلبة ومعرفة عوامل تطويره، يمكن أن يسهم في زيادة فهمنا لكيفية مساعدة طلاب المدارس العليا للأساتذة في اختيار أساليب ناجحة وإيجابية لتصدي إلى المشاكل والضغوط الجامعية، وقدرته على التفاعل مع الحياة الجامعية بطريقة فعالة لتحقيق النجاح والوصول إلى الأهداف المرجوة.

ومن هذا المنطلق، فهدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، وتمحورت هذه الدراسة إلى جانبين أساسيين، جانب نظري وجانب تطبيقي يضمان ستة فصول أساسية.

حيث احتوى الجانب النظري على:

الفصل الأول: الذي خصص للإطار العام للدراسة، ويتناول الإشكالية والفرضيات، أهمية وأهداف الدراسة والمفاهيم الإجرائية للمتغيرات.

الفصل الثاني: الذي شمل التفكير الإيجابي باعتبارها محور الدراسة، تناولنا فيه عن ماهية التفكير وخصائصه ومراحله بالإضافة إلى النظريات المفسرة له، كما تطرقنا إلى تعريف التفكير الإيجابي، استراتيجياته، وشرح أبعاده وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، وفي نهاية الفصل تناولنا سمات التفكير الإيجابي مقارنة بالتفكير الإيجابي.

الفصل الثالث: حيث شمل على استراتيجيات المواجهة، وقدمنا فيه تعاريف استراتيجيات المواجهة وتصنيفها ونظريات المفسرة لها بالإضافة إلى مميزاتها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيه، كما تطرقنا في الأخير إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية ودراسة استراتيجيات المواجهة عند الطلبة.

الفصل الرابع: فقد خصص لموضوع الفاعلية الذاتية وتضمن تعريف الفاعلية الذاتية والمفاهيم المرتبطة بها، والاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم، وأهم النظريات المفسرة لها، بالإضافة إلى مصادرها وأبعادها، خصائصها وأهميتها، كما تم التطرق إلى نمو وتطور الفاعلية الذاتية وتأثيرها على السلوك الإنساني.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين:

الفصل الخامس: الذي تناول الإجراءات المنهجية للدراسة من الدراسة الاستطلاعية وخصائصها ونتائجها، تليها الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم، عينة الدراسة وخصائصها، الإطار الزماني والمكاني للدراسة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لكل مقياس وأخيرا الأساليب الإحصائية للبيانات.

الفصل السادس: الذي تضمن عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، وانتهت الدراسة بخاتمة عامة لخصت فيها ما توصلنا له في الدراسة مع تقديم بعض التوصيات باقتراح دراسات مستقبلية تخص هذا الموضوع، في الأخير تم ادراج المراجع المعتمدة والملاحق المستخدمة فيها.

الباب الأول:

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهمية الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- تحديد وضبط المفاهيم

1. الاشكالية

يحظى التكوين الجامعي بالاهتمام من قبل معظم دول العالم نظرا للدور الفعال التي تؤديه هذه المؤسسة التي هي عبارة عن مجتمع مصغر يتوافد إليه الطلبة من أجل تنمية قدراتهم في مختلف المجالات، الاجتماعية، الاقتصادية والأكاديمية بالإضافة إلى اكتساب المعارف ورسم معالم لمستقبلهم المهني والمشاركة الفعالة في الحياة العامة، من خلال تكريس جهودها وإمكاناتها في إعداد الطلاب والطالبات من الشباب الذين تعتمد عليهم المجتمعات في بناءها وتطورها، حيث يعتبر الشباب أهم شريحة في المجتمع لأنهم أكثر قدرة على العطاء والابداع من أي فئة عمرية أخرى وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى اجراء مختلف الدراسات على هذه الفئة نظرا إلى التحول السريع الذي يشهده العالم من موجة التحرر والتكنولوجيا.

فالتعليم الجامعي يكفل تطوير قدرات التفكير العليا للطالب حتى يصل إلى أعلى مستوى من التفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في حوار مفتوح من خلال تعميق الفهم لمعارف ونقدها، على اعتبار أن المهمات التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي معقدة ومتخصصة ومتشعبة، وخاصة في المدارس العليا، ونذكر منها المدارس العليا للأساتذة، التي تم انشاؤها في السنوات الأخيرة في الجزائر لتستقبل الطلبة النجباء والذين تحصلوا على معدلات جيدة بالبكالوريا، لكي تحظرهم ليكونوا أساتذة في المستقبل، وهذه الفئة تحمل مسؤولية تربية أجيال حيث كان من الضروري أن تتميز ببعض الخصائص والجوانب الإيجابية في شخصيتها التي من شأنها أن تساعد وتدعم وظيفتها كأستاذ. وفي نفس السياق يشير Seligman إلى أن الجوانب الإيجابية في الشخصية قد حظيت باهتمام مجال حديث في علم النفس ألا وهو علم النفس الإيجابي الذي ظهر في أواخر التسعينيات الذي جاء بأساليب ومفاهيم جديدة نوعا ما، أين وجه الدعوة لدراسة جوانب القوة في الشخصية والبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير، وتطوير قدرة الأفراد على الوقاية من المشكلات النفسية وتجنب الوقوع فيها من خلال تقديم تدخلات إرشادية لكيفية إحداث التغييرات الإيجابية التي ترفع من رفاهيتهم. (مزاري، برزوان، 2021، ص.253)

أما فيما يخص المجال التعليمي اهتم علم النفس الإيجابي بالعديد من المتغيرات الإيجابية التي لها علاقة مباشرة بمرحلة التعليم الجامعي ولها أهمية بالغة في حياة الطلبة، ليساهم في صقل شخصية الطالب وتنمية الخصال الإيجابية ونواحي القوة لديه، وبالتالي تحصينه مما قد يواجهه من مشكلات تتعلق بالعملية التعليمية (عطا الله، عبد الصمد، 2013، ص.6)، ومن هذا المنطلق اهتمت المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها إلى الاستفادة من هذه الأطر النظرية الجديدة، وهذا بالمساهمة في تطبيقها في مجال التربية والتعليم ودمجها في جميع نواحي الحياة المدرسية تحت مسمى التعليم الإيجابي المنزوي

تحت مظلة علم النفس الإيجابي (باشن، 2020، ص. 7). وكمثال على ذلك أخذت المكسيك مبادئ التعليم الإيجابي إلى التعليم العال، فمنذ سنة (2013) قامت جامعة TECMILENIO بتبني نموذج PERMA لـ Seligman في برنامجها الذي يقوم على مبدأ قابلية تعليم الرفاه والسعادة وتنميتها (باشن، 2020، ص.7).

كما قدم علم النفس الإيجابي العديد من المفاهيم الإيجابية التي تساعد على تعميق المستويات الذاتية في الشخصية لعل من بينها التفكير الايجابي.

ويعتبر التفكير الايجابي من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين حديثا، وهو نوع جديد من التفكير الذي يحقق النجاح والصحة والتوافق النفسي، والرضا في الحياة، ويجعل الفرد ينظر إلى الجانب المشرق والمضيء في الحياة، ويحمل توقعات إيجابية متفائلة اتجاه المستقبل. وهذا ما أشارت إليه دراسة Wong (2012) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي مع التوتر النفسي والصحة النفسية لدى طلاب جامعة سنغافورة، وتوصل لنتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وكل من الصحة النفسية والرضا عن الحياة، ووجود علاقة عكسية مع مؤشرات الاضطراب النفسي، كالتوتر والقلق والاكتئاب والغضب (نقلا عن يوسف، 2017، ص.48).

فالتفكير الإيجابي هو نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي، الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الآلية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، والتي يصعب التخلص منها، مثل المبالغة في رؤية الأشياء بطريقة سلبية، والنظر إلى العيوب والأخطاء والاقلال من حجم المميزات (Stallard, 2002, p.69). وهذا ما ينطبق على الطالب الذي يحتاج إلى هذا النوع من التفكير الفعال المنتج الذي يعتبر وسيلة للارتقاء والنجاح من جهة أخرى يساهم في إعانة الطالب على تحقيق التفوق، وعلى امتلاك عدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح، ويساعده على التخطيط الجيد لأهدافه المستقبلية وعلى اتخاذ القرار، والانفتاح على خبرات جديدة تزيد من ثقته بنفسه وتجعل حياته أكثر جودة ومتعة (الرفاعي، 2018، ص.374).

وفي دراسة علة وبوزاد (2016) حول التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة الثليجي بالأغواط توصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين وهذا راجع إلى وعي الطلبة بالمسؤولية وقدراتهم على حل المشكلات والتعامل مع أوضاع بيئتهم الحالية (ص.143).

ويرى (Samuel, & Cypert, 1994) أن ما يدركه الانسان ويعتقده يمكن أن يحققه عن طريق اتخاذ موقف فكري إيجابي، وليس هناك شيء مستحيل أمام الانسان الذي يستعد للنجاح ويحدد أهدافه ويتجه نحو غاياته بموقف إيجابي وحماسي، والموقف الإيجابي هو اتخاذ الموقف الذي يلائم الظروف،

كما يضيف بأن الموقف الفكري الإيجابي يتألف من الايمان والتفاؤل والأمل والنزاهة والاقدام والشجاعة والتسامح واللطف والمنطق السليم، إذ يتيح هذا الموقف الإيجابي من تحقيق الأهداف وإدراك الأحلام، وتحفيز الآخرين، مادام هناك استعداد للبذل والعطاء والتضحية، كما يقوم الموقف الفكري الإيجابي على الثقة التي تنشأ من الدراسة والتعلم وديمومة التبصر وحسن التصرف وتصويب الأخطاء، ثم التصرف من جديد وذلك حتى يتحقق النجاح (ص.26). فالطالب الجامعي الذي يسلك اتجاه إيجابي من خلال طريقة تفكيره يجد نفسه كفأ في تلبية متطلبات الأكاديمية، كما يصبح أكثر رغبة وحماس في بذل الجهد التعليمي وتحقيق النجاح بالرغم من التحديات والصعوبات التي تواجهه، حيث أشار Power و Halamandaris (1997) الذي يرى أن الحياة الجامعية قد تتضمن عدة صعوبات والتي قد نجد منها مشاكل السكن، وصعوبات في التعامل مع الاستقلالية، وقلق الانفصال عن الأسرة، العجز المالي، المخاوف المتعلقة من الرعاية الصحية بالإضافة إلى المسؤوليات الأكاديمية (as cited in Leontopoulou, Triliva, 2012, p. 254). وهذا ما أظهرته الدراسة التي أجراها عوانة (1983) على عينة من الطلبة، وتوصل إلى أن الطلبة يعانون من صعوبات توافقية تتمثل في: المناهج وطرق التدريس والتوافق مع الحياة الجامعية بالإضافة إلى الحالة المادية، كل هذه الوضعيات تؤثر على الحالة النفسية للطالب، بحيث كلما كان مسايرا ويتعامل معها بطريقة إيجابية مكنه ذلك من خفض توتره وقلقه وتحقيق توافقه النفسي والعكش صحيح (صالحي، 2013، ص.3). كما بينت دراسة Kisker (1977) أن طلبة في الجامعات يحملون من الخصائص ما يميزهم عن غيرهم كونهم يواجهون ضغوطات ومواقف حرجة تشكل لديهم أزمات كثيرة، على غرار المشكلات العاطفية، والعلاقات مع الأساتذة والزملاء، والمنافسة من أجل النجاح، وضغوط الامتحانات وكيفية مواجهتها، فضلا عن التخطيط للمستقبل ومحاولة تحقيق الذات(نقلا عن حجو، 2015).

وقد تطرقت دراسات كثيرة إلى الحديث عن مختلف الضغوطات التي يعيشها الطلبة منها دراسة Mosley حول الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها وعلاقتها بالصحة النفسية والجسمية لدى طلبة كلية الطب في أمريكا، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط التي يتعرض لها الطلبة وبين الأعراض النفسية والجسمية التي يعانون منها، كما كشفت أن الطلبة الذين يستعملون أساليب التعامل الإيجابية كانوا أقل معاناة من الضغوط النفسية (نقلا عن مزوار، بن يحي، 2021، ص.254).

وعليه فإن جميع أنواع هذه المشاكل والتحديات التي تواجه الطالب تنتج منه ردود أفعال واستجابات مختلفة، فنجد من الطلبة من يعجز ويستسلم لها ويتخذ مسار سلبي، ومنهم من يكون فعال في مواجهتها ويتكيف معها، وتختلف ردود الفعل باختلاف التكوين النفسي وشخصية الطالب، وفي هذا الصدد يرى Korthagen(2004) أنه من المهم أن يعرف الطلاب مكامن قوتهم الشخصية، ويسعون لتطويرها

ليكون بمقدورهم التفكير بشكل إيجابي أكثر حول الضغوطات والإجهاد الي يعانونه، وتعزيز إلتزامهم بالتعلم، وتطبيق هذه المعرفة مستقبلا في ممارسة مهنتهم كمدرسين (As cited in Gustems, & Calderon, 2014, p. 268).

فالطلبة ذوي التفكير الإيجابي يمتلكون مهارات اجتماعية وذكاء انفعالي يسمح لهم بمواجهة أي وضعية أو ضغوط تكون فيها نتيجة وخيمة وسلبية يأخذون منها ما هو إيجابي من السلبي لكي يحققون التوازن لنفسهم، فإجابيتهم دائما ما تدفعهم للمحاولة وتكرارها لغاية إيجاد الحل الأنجح والأنسب بعيدا عن الفشل وهذا ما توصلت إلية عدة دراسات منها إلى دراسة سهيلة بوجلال وآخرون (2018) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة قوامها (80) طالبا جامعيا بجامعة حسيبة بن بوعلي بشلف وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أسلوب حل المشكل للمواجهة ونمط التفكير الإيجابي (ص.136). ودراسة دعماش خديجة (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل، حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة من خلال دراسة ميدانية على عينة قوامها (658) طالبا من جامعة عمار ثليجي بالأغواط (الجزائر) من كلا الجنسين.

ومن خلال النتائج يتضح ما أكدته الدراسات العلمية في المجالات النفسية عن أهمية استراتيجيات المواجهة الضغوط وأسلوب التفكير وشمولية العلاقة بينهما في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، حيث يقول Seligman أن التفاؤل ليس مجرد سمة شخصية، وإنما نوع من الحصانة النفسية ضد مجموعة من مشكلات الحياة، وأن كثيرا من البحوث الإمبريقية بينت أن أسلوب التفكير يكون محددا لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، ما يجعله من الناس أقل عرضة لسوء التوافق النفسي وأكثر ميلا للنجاح في المدارس وفي الأعمال وأفضل صحة من الناحية الجسمية والنفسية (دودو، 2017، ص.145).

وعليه فاستراتيجيات المواجهة لها من الأهمية في رفع مستوى اتقان الطالب وتجعله يقتنع في القدرة على حل المشكلات والمسائل الأكاديمية كما تساعده في عملية التخطيط للوصول إلى الأهداف عن طريق بناء معرفي منظم يعتمد على التفكير المنطقي والمراقبة المستمرة للسير الحلول، حيث توصلت الأحمدي (2012) في دراستها الموسومة بـ "علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز والفاعلية الذاتية الاحصائية" إلى أن هناك علاقة موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، كما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تؤثر بشكل فعال في رفع من الفاعلية الذاتية (رابح هوادف، 2018، ص.219).

وهذا ما يؤكده Bandura من خلال المفهوم الذي قدمه بأن الفاعلية الذاتية تحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والاستثارة الانفعالية، وهذا ما

أكدته دراسةDiane (2003) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة سالم (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية (نقلا عن هوادف، 2018، ص. 22).

إذ تقوم نظرية الفعالية الذاتية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكات معينة، والفعالية الذاتية ليست مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد الذي يبذله ومرونته في التفاعل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل، ولهذا تعد الفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعدهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم المختلفة.

كما تؤثر فاعلية الذات في أنماط التفكير، حيث تصبح معينات أو معيقات ذاتية، وهذا ما أكده Bandure (1989) أن إدراك الأفراد لفاعليتهم تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية الذاتية يضعون خططا ناجحة ويختارون أساليب التفكير المناسبة، بينما أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يوفقون في الغالب في اختيار أساليب التفكير المناسبة للأحداث (نقلا عن رابح هوادف، 2017، ص.214).

كما تتضح أهمية استخدام أساليب التفكير في التعلم من حيث أنها تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي، وهذا ما تؤكده دراسة بوفار بوشار (التي تشير إلى أن الأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يتميزون بالعديد من الخصائص مقارنة بأقرانهم أصحاب المستويات المنخفضة فيها، والتي منها أنهم يكتشفون عدم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم بسرعة (نقلا عن رشوان، 2006، ص.67).

وهذا ما توصلت إليه دراسة رابح هوادف التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية على عينة قوامها (86) طالبا وطالبة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية (رابح هوادف، 2017، ص.354).

وعليه، يمكن أن تؤثر فاعلية الذات على عمليات التفكير إما بطريقة مساعدة أو بطريقة معيقة للذات، وهذا ما جاء في دراسة الوقاد (2012) الذي توصل إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية، حيث هدفت دراسته إلى التنبؤ بالتفكير الإيجابي – السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال فعالية ذواتهم، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفعالية ذواتهم في قدرتهم على التفكير بصورة إيجابية. (نقلا عن النجار والطلاع، 2015، ص.218). ويمكن تفسير هذا بأن الطالب الجامعي عندما يضع أهدافا قيّمة ومرغوبة، وتوقعات ذاتية عالية للوصول إليها يشعر بالسعادة والرضا وبالتالي لابد أن يتمتع بالتفكير الإيجابي الذي بدوره يصل به إلى الفاعلية

الذاتية. وعليه فيمكن القول أن الفاعلية الذاتية أيضا تسهم في التنبؤ بالتفكير الإيجابي، وهذا ما أشار إليه (سليم، 2015، ص.41) أن الأفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية يكونوا أكثر إيجابية في تفكيرهم، مقارنة بالأفراد منخفضي الفاعلية والذين يميلون إلى التفكير السلبي.

فتبني أسس علم النفس الإيجابي في الجامعات من شأنه أن يعزز السمات الإيجابية لدى فئة الطلاب، هذا ما قد ينعكس بطريقة إيجابية على حالتهم النفسية، ومواجهة مختلف التحديات والمشاكل التي تواجههم، بالإضافة إلى مساعدتهم على الاندماج مع الحياة الجامعية، هذا ما يمنح لهم الطاقة والقدرة على مواصلة المسار الدراسي بنجاح وفاعلية.

ونظرا للتواصل والاحتكاك بالطلبة في مختلف التخصصات، خاصة طلبة المدارس العليا للأساتذة الذين يعدون أساتذة المستقبل، فإننا لاحظنا أن هذه الفئة يواجهون صعوبات ومعيقات تحد من أدائهم ويعجزون عن مواجهتها والسيطرة عليها، وهذا ما استلزم أهمية وجود هذه الدراسة التي تبحث في معرفة علاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية، فضلا عن تحديد الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات وعليه قمنا بصياغة أسئلة هذه الدراسة على نحو التالي:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة؟
3- هل يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة؟
4- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة؟
5- هل يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة؟
6- هل هناك فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في التفكير الإيجابي؟
7- هل هناك فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في استراتيجيات المواجهة؟
8- هل هناك فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في الفاعلية الذاتية

2. فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
2- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

3- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

4- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

5- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

6- توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في التفكير الإيجابي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

7- توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في استراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

8- توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في الفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

3. أهمية الدراسة

تعتبر الدراسة الحالية من المواضيع الجديدة خاصة في البيئة الجزائرية، حيث يتعلق الموضوع بعلم النفس الإيجابي الذي يركز على الجوانب الايجابية في الفرد دون تجاهل الجوانب السلبية مثل مكامن القوة والسعادة والتفكير الإيجابي، والتي لها أهمية عند الطلبة ليس فقط باعتبارها حواجز ضد الضغوط والمشكلات، ولكن أيضا عوامل تمكنه من تحقيق التوافق والنجاح في إطار الحياة الجامعية.

تقديم إطار نظري وفكري حول التفكير الإيجابي ومعرفة طبيعة توافر هذا النمط من التفكير لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، لأن معرفة هذه الأسباب والأنماط التفكيرية لدى الطلبة يؤدي إلى معرفة الأجيال التي سوف تتحمل مسؤولية بناء مستقبل المجتمع، كما ساعد ذلك في تنمية أساليب التدريس المناسب في كل الأطوار التعليمية.

إن عينة الدراسة هي طلبة جامعة المدارس العليا للأساتذة الذين يمثلون أساتذة المستقبل، والتعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لديهم مهمة جدا، لأننا سنكشف من خلالها على كيفية التعامل مع ظروف الحياة والتكيف معها، كما أن التعرف على طريقة التفكير لديهم ودورها في اختيار الاستراتيجية السوية لمواجهة ضغوط الحياة الدراسية والاجتماعية لها أهمية كبيرة.

استكشاف مستويات الاقتدار والتمكين لدى الطلبة من كلا الجنسين استنادا على درجات التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية.

قد تساهم هذه الدراسة في بناء برامج ارشادية لتنمية التفكير الإيجابي، وذلك من خلال الخطوات التي نتطرق إليها في الجانب النظري، خاصة على مستوى طلبة الجامعة، فالمتتبع لطريقة التدريس الجامعي

الغربية نلاحظ أن هناك مقاييس تدرس لتنمية التفكير بكل أنواعه، لأن التفكير هو المحرك الرئيسي لنهضة الدولة.

4. أهداف الدراسة

إعطاء دافع للباحثين والطلبة في علم النفس إلى دراسة الجوانب الإيجابية في الشخصية بدلا من التركيز على القصور والعجز في الشخصية.

التعمق في علم النفس الإيجابي الذي يعتبر حقل واسع من المفاهيم الإيجابية كتقدير الذات، الرفاهية، حسن الحال، التفكير الإيجابي، كونها آليات تساهم في تحقيق الصحة النفسية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة وبين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

معرفة مدى تأثير التفكير الإيجابي بتنبؤ بكل من استراتيجيات المواجهة والفاعلية، والتي قد يكون لغيابه أثر على مخرجات تكوين طلبة المدارس العليا للأساتذة.

دراسة الفروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية.

محاولة معرفة مدى ملاءمة النموذج الإيجابي التي برهنت عنه معظم دول العالم على عينة من طلبة المدارس العليا للأساتذة في الجزائر.

5. تحديد وضبط المفاهيم

1.5.التفكير الإيجابي

- **التعريف الاصطلاحي**

تعددت تعريفات التفكير الإيجابي، إذ يرى Seligman بأنه استعمال أو تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد على ما هو بناء وجيد، من أجل التخلص من الأفكار الهدامة أو السلبية لتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية (Seligman & Pawelski, 2003, p.160).

كما يعرف الحجازي التفكير الإيجابي بأنه من أبرز جوانب الاقتدار الإنساني، إذ أنه بلا شك الأداة الأكثر فعالية في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها، فالعقبات والصعوبات والمعوقات والسلبيات على اختلافها لا تحل عمليا إلا من خلال التفكير الإيجابي الذي وحده يوفر المخارج، ويستكشف إمكانات الحلول، فإنه ليس مجرد مقاربة منهجية بل هو توجه يعبئ الطاقات ويستخرج الظاهرة منها كما الكامنة من أجل حل المشكلات، فهو يشكل العلاج الناجع للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي (الحجازي، 2012، ص.38).

- **التعريف الاجرائي**

وفي الدراسة الحالية هو استعمال أو تركيز النتائج الايجابية لعقل الطالب في المدارس العليا للأساتذة على ما هو بناء وجيد من أجل التخلص من الأفكار السلبية، ويتم قياسه من خلال تطبيق مقياس إبراهيم عبد الستار (2008) والذي تم تعديله من طرف دعماش خديجة (2017).

2.5. استراتيجيات المواجهة

- **التعريف الاصطلاحي**

يعرف Lazarus وFolkman (1994) استراتيجيات المواجهة –على أنها " مجموع الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار والتي تهدف إلى السيطرة أو التخفيض او تحمل متطلبات الداخلية أو الخارجية، التي تدرك على أنها تهدد أو تتجاوز قدرات الفرد (Fischer & Tarquinio, 2006,p.117).

وحسب Seaward أن استراتيجيات المواجهة هي الطرق التي يستخدمها الفرد في المواقف التي يعتقد أنها تفوق طاقاته، وقدراته بهدف التعايش مع الضغط النفسي الذي يتعرض له، وبعض هذه الأساليب تكون كرد فعل تلقائي عندما يكون العامل الضاغط بسيطا، لكن عندما يكون الموقف الضاغط شديدا، فإن التكيف الروتيني يصبح غير كافي، ونتيجة لذلك يصبح لدى الفرد إنهاك عاطفي ونفسي فيبدأ بالعمل على تطوير وتعديل سلوكه حتى تتكون لديه أساليب جديدة للتكيف، لكن هذه الأساليب قد تكون صحيحة فتعطي نتائج إيجابية، كما قد تكون خاطئة وسلبية فتزيد من الضغط النفسي بسبب عدم ملائمتها للموقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (نقلا عن غربي صبرينة، 2012، ص.81).

- **التعريف الاجرائي**

تعرف استرتيجيات المواجهة اجرائيا على أنها مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة ويتم قياسها من خلال تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة لبولهان، باحتساب الدرجات المحصل عليها من خلال إجابة الطلبة على بنود المقياس واستخراج الدرجة الكلية له.

3.5. الفاعلية الذاتية

- **التعريف الاصطلاحي**

لقد تعددت تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم الفاعلية الذاتية، حيث يعرفها Bandura على أنها توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك (Bandura, 1977, p.71).

أما فتحي الزيات (2001) فيشير بأن "الفاعلية الذاتية هي اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية ودافعية وحسية، وفيسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة (ص.501).

- **التعريف الإجرائي**

وفي الدراسة الحالية هي مجمل الأحكام والتصورات والمعتقدات والقيم التي يحملها طالب المدرسة العليا للأساتذة حول نفسه من حيث قدرته على التكيف مع المواقف، ويتم قياسه من خلال تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية لولاء يوسف.

الفصل الثانـي
التفكير الإيجابي

الفصل الثاني
التفكير الإيجابي

تمهيد

1. التفكير

1.1. تعريف التفكير

2.1. خصائص التفكير

3.1. مراحل التفكير

4.1. النظريات المفسرة للتفكير

5.1. أهمية التفكير

2. التفكير الإيجابي

1.2. تعريف التفكير الإيجابي

2.2. فلسفة التفكير الإيجابي

3.2. الفرق بين التفكير الإيجابي وعلم النفس الإيجابي

4.2. استراتيجيات التفكير الإيجابي

5.2. أبعاد التفكير الإيجابي

6.2. ثمرات التفكير الإيجابي

7.2. مهارات التفكير الإيجابي

8.2. العوامل التي تؤثر على التفكير الإيجابي والسلبي

9.2. سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الإيجابي

10.2. أهمية التفكير الإيجابي

11.2. خريطة التفكير الإيجابي

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التفكير نشاط عقلي يتميز به الانسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، لفهم ما يحيط به من أحداث ومثيرات واتخاذ القرارات المناسبة للتعامل معها، بالإضافة إلى اكتساب المعرفة وحل المشكلات، فالتفكير هو إحدى المهارات العقلية العليا، قد تتوجه بطريقة إيجابية للتأثير في الذات وتطويرها، أو توجهها بطريقة سلبية فتضعف الذات وتقلل من قدرة الفرد على مواجهة تحديات حياته، فكثيرون يعتقدون أن طريقة التفكير سواء كانت سلبية أو إيجابية هي أمور فطرية توجد مع الانسان منذ طفولته، ولكن التفكير الإيجابي هو مهارة يمكن تعلمها واتقانها، بحيث تكون الطريق إلى النجاح والسعادة في حياة كل فرد مهما كان مركزه أو تحصيله العلمي، فطبيعة العقل أنه يخضع للتدريب الجيد ويمكنه اكتساب التفكير المنظم العميق والإيجابي.

وعليه سنعرض من خلال هذا الفصل عن ماهية التفكير وخصائصه ومراحله بالإضافة إلى النظريات المفسرة له، كما سنتطرق إلى التفكير الإيجابي تعريفه، استراتيجيته، أبعاده، العوامل المؤثرة فيه، وفي نهاية الفصل سنتطرق إلى سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الإيجابي وأهميته.

1. التفكير

1.1. تعريف التفكير

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية، ويمكن استعراض عدد من أهم التعريفات التي تناولت التفكير فيما يلي:

- لغة:

جاء في المعجم الوسيط (1984، ص705) أن التفكير على المستوى اللغوي: فَكَرَ في الأمر، يفكر، فكراً: أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكّر مبالغة في فَكَرَ، والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

- اصطلاحا

ديبونو Debono (1958) يرى أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

كوستا Costa (1985) يرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

ويرى Barell (1991) أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.25).

أما أوزغود Ossgood (1997) يعرفه على أنه تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة.

في حين يعرف قطامي (2001) التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (نقلا عن عدنان يوسف وآخرون، 2009، ص.ص. 18، 19).

كما يرى محمد أحمد سعفان (2003) أن مصطلح التفكير يشير إلى احدى القدرات العقلية التي تتمثل في كل ما يدور داخل العقل من خواطر وصور وذكريات ومعاني، كما أنه يشمل كل العمليات العقلية التي يقوم بها العقل من تمييز وتشابه واستدلال واستنتاج وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.

ويشير مجدي عزيز إبراهيم (2004) إلى أن التفكير هو نشاط عقلي واع يسعى لحل مشكلة أو عقدة أو موقف غامض، كما أنه يعد أرض العمليات التي يقوم بها العقل البشري لإدراك الحياة والعلاقة بين الأشياء، وبحث الظواهر المنظورة وغير المنظورة، والمدركة وغير المدركة بما يحيط بالإنسان في عالمه. (نقلا عن عصام علي الطيب، 2006، ص.22).

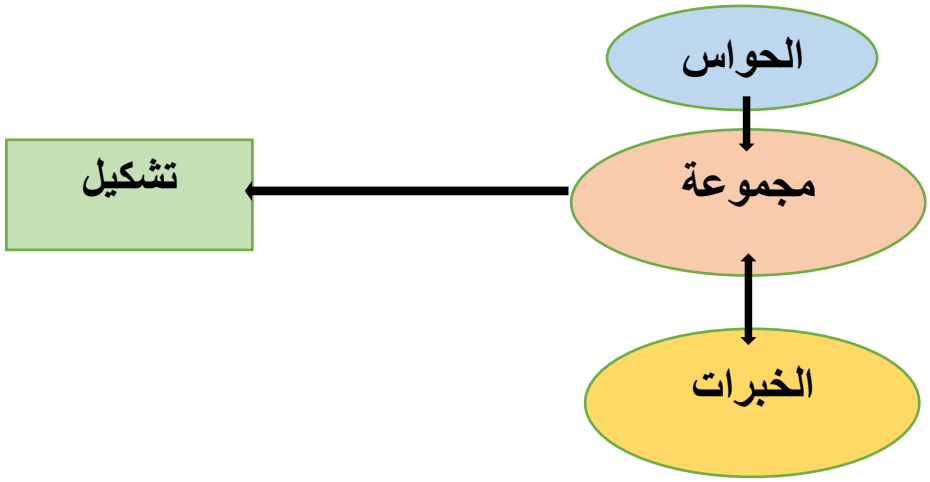
أما سعادة (2006) فيعرف التفكير على أنه مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والفهم والتطبيق ومعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.25).

أما القواسمة وأبو غزالة (2015) فينظران إلى مفهوم التفكير نظرة شاملة المعطيات السابقة، بحيث اعتباره البحث عن معنى، فهو يتألف من نشاطات لاكتشاف معنى، أو خلق معنى لشيء عديم المعنى، ويجمع علماء النفس المعرفيون على أن التفكير يتضمن أشياء متعددة، كما انه يقود إلى نواتج مختلفة، فالتفكير يحتوي على عمليات ومهارات واستراتيجيات

عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات، كما أن النشاطات المعرفية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية، وقدرة الفرد على هذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى، فبعض المهمات مثلا هي من نوع الحلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها، ومن ثم اختيار الاستراتيجية أو الحل وأخيرا تجريب تلك الاستراتيجية وتقويمها، أما المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعملية استقرائية وقياس وهكذا (القواسمة وأبو غزالة، 2015،ص.21).

ويعرفه عدنان العتوم وآخرون أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه كما هو موضح في الشكل(1)

الشكل رقم (01): يبين علاقة التفكير بالبيئة والفرد



(عدنان يوسف وآخرون، 2009، ص.20).

اتضح لنا من خلال الشكل رقم (01) بأن التفكير يتشكل من مجموعة الظروف البيئية والمواقف المحيطة بالفرد، بالإضافة إلى الخبرات والمعطيات السابقة التي يتلقاها عن طريق الحواس.

ويتفق مجموعة من الأخصائيين في مجال علم النفس المعرفي على أن مفهوم التفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية هي:

التفكير كعملية Thinking as process وهو عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي Cognitive system، التفكير عقلي ومعرفي يتم داخل العقل الإنساني، أو النظام المعرفي ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة، والتفكير الموجه Directed أي يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما، وأخيرا التفكير نشاط تحليلي/ تركيبي معقد للمخ (عصام علي الطيب، 2006، ص.23).

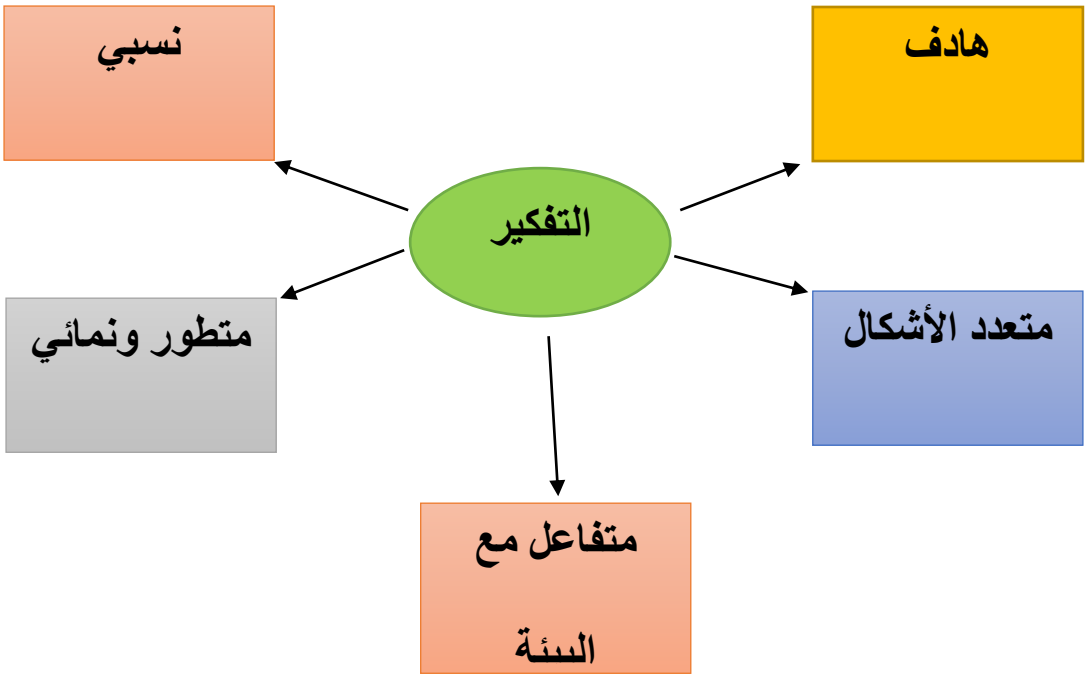
وعليه نستنتج من خلال التعريفات السابقة للتفكير أن تحديد هذا المفهوم ليس بالأمر الهين، ويعتبر على أنه عملية عقلية معقدة يختص بها الانسان عن باقي المخلوقات، يقوم بمعالجة المعلومات عن طريق المدخلات الحسية من خلال الخيرات السابقة والبنية المعرفية للتكيف مع البيئة المحيطة.

1.1. خصائص التفكير

التفكير حسب عدنان يوسف (2015) هو سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى أخرى، وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كمّا ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته، كما أنه سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة ويأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.

فاالتفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها، بالإضافة إلى كونه مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير. يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة، ويحدث بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية.

الشكل رقم (02) يمثل خصائص التفكير



(عدنان يوسف وآخرون، 2015، ص. ص. 20-21).

من خلال الشكل أعلاه نستنتج أن للتفكير خصائص كثيرة أهمها أنه هادف ولا يحدث في فراغ، متعدد الأشكال، متفاعل مع البيئة ونسبي، متطور ونمائي من مرحلة عمرية إلى أخرى.

3.1. مراحل التفكير

لا يضع علماء النفس عادة حدودا فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي "التفكير" و"حل المشكلة" على نحو ترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما، وعندما نتحدث عن حل المشكلة فاننا نتناول التفكير ضمنيا.

وعلى الرغم من الدراسات التجريبية العديدة التي تناولت النشاط التفكيري لحل المشكلة، إلا أنه لا يتوافر وضع تعلمي نموذجي، يتضمن مهمة نموذجية لحل المشكلة، ومع ذلك، تشير الدراسات عموما، إلى نوع من التفكير الهرمي، يتضمن مجموعة من المراحل المتعاقبة، يتبعها المتعلم لدى مواجهة المشكلة.

وقد اختلف علماء النفس في تحديد عدد المراحل وتسمياتها، إلا أنه يمكن ارجاعها إلى أربع مراحل رئيسية:

- مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها

ويقصد بها الاعتراف بوجود المشكلة ويبدأ هذا الاعتراف من خلال شعور الفرد من التحدي لمواجهة الوضع المشكل، كما يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة، الأمر الذي يولد لديه النزوع إلى البحث على الحل.

ان الشعور بالمشكلة والاعتراف بوجودها ليس كافيين في هذه المرحلة، بل لابد من فهمها فهما كاملا ليتسنى البحث عن حلا لها، ويتوافر هذا الفهم من خلال التعرف على أبعادها المختلفة، وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة بها. (نشواتي عبد المجيد، 2002، ص. ص.452- 454).

- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات

يقوم الفرد بتوليد الأفكار العقلانية وغي العقلانية بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة، وتتطلب هذه المرحلة نوعا من التفكير المنطلق والابتكاري، إذ أن كل من التفكير وأسلوب حل المشكلات يتضمنان جانبا من الابداع، وأن كل منهما يمكن أن يقود الفرد إلى تفكير منفتح على العديد من الأفكار غير المتوقعة، والتي تبدو للوهلة الأولى كأنها غير عادية، يكتنفها بعض الغموض، كما تبدو لا علاقة لها بالمشكلة موضوع الحل، لكنها في نفس الوقت معقولة ومفيدة في تطوير بعض الأفكار وتخيلها لصياغة عدد من الفرضيات والبدائل التي تبدو ظاهريا على الأقل حلولا ممكنة للمشكلة موضوع التفكير.

- مرحلة اتخاذ القرار أو الفرضية المناسبة

يستخدم الفرد في هذه المرحلة عددا من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة، لاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل، فهو يقوم بعملية مقارنة بين الفرضيات، متناولا علاقة كل منها بالحل المنشود، وقد يستخدم بعض المحطات المتنوعة لتسهيل عملية اتخاذ القرار بالبديل المناسب.

- مرحلة اختيار الفرضية وتقويمها

في هذه المرحلة يتم اختبار صحة الفرضية المنتقاة، وذلك بتطبيقها على الوضع المشكل، للوقوف على حد قدرتها على تحقيق أو انجاز الحل المرغوب فيه في ضوء ما ينتج عن عملية التطبيق، يمارس الفرد عمليات تقويمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضوع التجريب. (نشواتي عبد المجيد ، 2002، ص. 454).

من خلال ما سبق نستنتج بأن التفكير يمر بعدة مراحل مهمة ومتسلسلة للوصول إلى حل مشكل ما.

4.1. النظريات المفسرة للتفكير

1.4.1.النظرية السلوكية التقليدية

تفسر المدرسة السلوكية التفكير تفسيرا موضوعيا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة، إلا أن التفكير لا تبدو العلاقة فيه واضحة بين المثير والاستجابة كأي مظهر سلوكي، لذلك لجأ السلوكيين إلى افتراض متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز التالية: (s – r) فالمثير الأصلي (s) ينبه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية ذات طبيعة عصبية، تلك العمليات (r...s) الرمزية الداخلية تؤدي إلى عمليات رمزية أخرى، وهكذا تصدر الاستجابة النهائية (r) أي الاستجابة الواضحة، وقد أدخلت تعديلات وإضافات أخرى على تلك النظرية، بحيث أكدت وجود عمليات رمزية داخلية أفقية، على مستويات مختلفة من التعقيد. (عصام علي الطيب، 2006، ص. 23).

2.4.1.النظرية السلوكية الحديثة

لازالت النظرية السلوكية المعاصرة في التفكير تعتمد على أفكار (Hull) الأساسية في التنظيم الهرمي للعادة السلوكية وفعل المثير الخاص بها، ثم تطورت على يد العديد من العلماء المعاصرين الذين يؤكدون التفسير التجريبي للتفكير، أي تفسير التفكير في إطار نظرية التعلم، وهم بذلك يؤكدوا أن الكائن العضوي في أي لحظة لديه ثروة من الاستجابات، معظمها تكونت وتعدلت نتيجة لتاريخ طويل من التعزيز، وأن حل المشكلة ما هو إلا إصدار وتعزيز من مرتبة أدنى من التنظيم الهرمي إلى مرتبة أعلى (بركات زياد، 2018، ص.140).

3.4.1.النظرية المعرفية

تعد النظرية المعرفية من أهم النظريات التي فسّرت التفكير، حيث تبلور ذلك من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة واتجاه معالجة المعلومات ونظرية النمو المعرفي لـ بياجيه وهي:

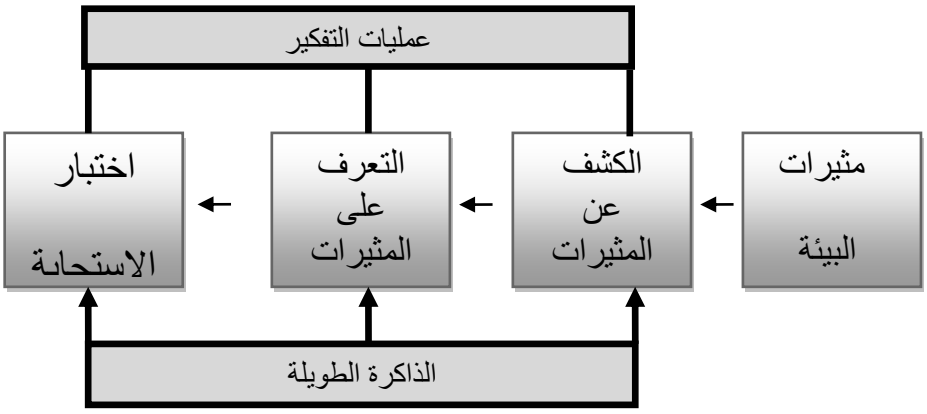
1.الاتجاه الفيزيولوجي :حاول هذا الاتجاه تفسير السلوك الإنساني بشكل عام والتفكير بشكل خاص من خلال ربط الإنسان بما يجري داخل جسمه من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها، كما أن محاولة فهم التفكير يتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية مجردة، فإذا أردنا أن نفهم كيف يحل الطالب مسألة في الرياضيات، فلابد من دراسة الدماغ وتتبع التغيرات التي تطرأ على دماغه خلال حل المسألة الرياضية، ويتطلب هذا المنهج معرفة دقيقة لعمليات الدماغ ووظائفه.

لذلك فإن دراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس، واللغة، والذاكرة والتعلم وغيرها. والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق، ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير (عدنان العتوم وآخرون، 2015، ص.31).

2.اتجاه معالجة المعلومات: تقوم هذه النظرية على أساس تكميم المعلومات الواردة للفرد وكيفية معالجتها وهي داخل الذهن، ويرى Shanon أن هناك ارتباط عكسي بين المعلومات المقدمة للفرد وبين مفهوم عدم التأكد، وكذلك يرى أن كفاءة الفرد في استقبال معلومة ما لا يعتمد فحسب على المعلومة أو المنبه المقدم له في نفس اللحظة، ولكنه يعتمد أيضا على جميع البدائل الخاصة بهذا المنبه والتي لا تكون مقدمة للفرد في اللحظة الراهنة (عصام علي الطيب، 2006، ص.26).

لذلك فإن العديد من المهتمين بالتفكير يحاولون النظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها ، وبلغة أخرى يشترك الحاسوب والإنسان في وجود مدخلات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي ويؤكد "سولسو" أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات، والتعرف عليها، واختيار الاستجابة المناسبة، إن عملية التفكير تنتج عن عدد من العمليات كإدراك المثير وترميزه، والاسترجاع من الذاكرة وتكوين المفاهيم، واتخاذ الأحكام واستخدام اللغة، ويمكن توضيح عمليات التفكير من خلال الشكل رقم (03)

شكل رقم (03): يبين اتجاه معالجة المعلومات والتفكير



(عدنان العتوم وآخرون، 2015، ص.ص.32-33)

نلاحظ من خلال الشكل رقم (03) أن الفرد عند ممارسة عملية التفكير، أو الإدراك، أو حل المشكلات فإنه مارس الاستقبال – التعرف – والاسترجاع ضمن منظومة تتسم بالتسلسل والدقة حتى يصل إلى مرحلة الاستجابة.

4.4.1. **نظرية بياجيه** (Piaget): درس بياجيه تطور تفكير الطفل بصورة عامة وحدد المراحل التي يمر بها النمو العقلي عند الطفل وهي:

- المرحلة الحس حركية منذ الميلاد وحتى سن الثانية.
- مرحلة التفكير ما قبل العمليات التصويرية من الثانية وحتى السابعة.
- مرحلة العمليات الحدسية من السابعة وحتى الحادية عشر
- مرحلة العمليات الشكلية من الحادية عشر وطوال فترة المراهقة.

ثم قام بياجيه بدمج المرحلتين الأولى والثانية معا لتشمل التفكير الغير المنطقي، او حقبة ما قبل العمليا، بينما تحدث عن المرحلتين الأخريتين معا بوصفها حقبة العمليات المنطقية.

ويشير التفكير المنطقي عند بياجيه إلى التفكير عند مرحلة العمليات بقسمها (المحوس والشكلي)، وبذلك يبلغ التفكير المنطقي صورته الكاملة ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي (عصام علي الطيب، 2006، ص.26).

كما اعتقد بياجيه أن هناك وظيفتان اساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف، ويعرف التكيف على أنه " المحافظة والبقاء أي إيجاد التوازن بين الجسم والمحيط".

ويشير مفهوم التنظيم إلى نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة. ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب، حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك (تغيير خارجي في صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه)، بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة (تغيير داخلي للبنية المعرفية حتى تتناسب مع مثيرات البيئة الخارجية) (عدنان العتوم وآخرون، 2015، ص.33).

5.4.1. **نظرية الجشتالت** (Gestalt) أشار Kohler رائد هذا الاتجاه إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر، حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، وترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر

الموقف، مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل (عدنان العتوم وآخرون، 2015، ص.34). وقد توصل علماء هذه النظرية إلى مجموعة من القوانين التي تحدد العلاقة بين الكليات والأجزاء، ومن أهم هذه القوانين ما يأتي:

1- الامتلاء (Pragnanz): ويعني أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وأن إدراك الكل سابق لإدراك الأجزاء.
2- القرب (Proximity): ويقصد به أن الأشياء المتقاربة نسبيا تبدو وكأنها مجمعة واحدة.
3- التشابه (Similarity): ويعني أن الأشياء المتشابهة تظهر كأنها مجموعة واحدة.
4- المصير الواحد (Common fate): ويقصد به أن الأشياء المتحركة في حالة واحدة تبدو كأنها مجموعة واحدة.
5- الإستمرارية (Cuntiniuty): وتعني أن الأشياء المرتبة تأخذ أسلوبا معينا في الإستمرارية تطغى على الأشياء التي يحدث تبدل في اتجاهها.
6- الإغلاق (Closure): ويقصد به أن الأشياء الناقصة توحي على أنها كاملة وتعامل كما لو كانت كاملة فعلا (بركات زياد، 2018، ص.158).

6.4.1. **نظرية جيلفورد (Guilford)** : يعتبر نموذج Guilford نموذجا فريدا غير شائع وهو يختلف عن النماذج الأخرى، وقد أطلق على هذا النموذج "نموذج المصفوفة" Model Matric وهو يقوم على فكرة التصنيف المستمر للظواهر في فئات متداخلة، وهو بذلك يخالف النموذج الغير المتداخل مثل النموذج الهرمي.

ونموذج المصفوفة عند Guilford يتكون من ثلاثة أبعاد على هيئة مكعب، وهذه الأبعاد هي:

1- نوع العملية العقلية (قدرات الذاكرة، قدرات التفكير) التي تنقسم إلى قدرات المعرفة، والقدرات الإنتاجية التقاربية والتباعدية، وقدرات التقويم.

2- نوع المحتوى: ويقصد به نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات التفكير والذاكرة الخمس، ويوجد أربعة أنواع من المحتوى: محتوى الأشكال، محتوى الرموز، محتوى المعاني، المحتوى السلوكي.

3- نوع الناتج: ويقصد به نوع الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية، ويتضمن ستة أنواع: الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات، التضمينات.

وفي هذا النموذج تتفاعل العملية مع المحتوى والناتج ليعطي قدرة عقلية خاصة معينة، وبذلك يصبح عدد العوامل المتوقعة 5 عمليات * 4 محتويات *6 نواتج = 120 عاملا (عصام علي الطيب، 2006، ص.28).

من خلال عرضنا لأهم النظريات المفسرة للتفكير، نلاحظ أن النظرية المعرفية هي التي فسرت التفكير بشكل عميق، حيث اهتمت به منذ ميلاد الطفل وكيفية نمو التفكير لديه وهذا ما جاء في اتجاه بياجيه، كما درست اتجاهه الفيزيولوجي وربطت فهم التفكير بضرورة فهم الدماغ، وتطرقت أيضا إلى كيفية معالجة المعلومات التي يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات.

5.1. أهمية التفكير

يعتبر التفكير أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير، ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة.

وفي هذا المجال ثمة مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يمكن أن تفيد في هذا المجال، هي:

- من خلال تعليم التفكير نتمكن من وضع معايير جديدة للتفكير الناقد والتفكير الإبداعي على اعتبار أنه مجال تعليمي نحتاج إليه في عملية التعليم عبر المنهاج.
- لقد تم إعادة بناء العديد من الاختبارات الموضوعية بناء على معايير تعليم التفكير، وذلك لاختبار قدرة الطلبة على استخدام وتطبيق المعرفة بشكل فعال.
- يعتبر تعليم التفكير هدفا تعليميا – تعلميا نبيلا لعدة قرون، ومازال حتى الوقت الحاضر وسيبقى.
- لا يميل الطلبة إلى اكتساب مهارات التفكير وعادات العقل عن طريق دراسة المواد الدراسية بشكل تقليدي، بل من خلال الصف المتمركز من خلال الأنظمة.
- الذكاء المكتسب، وهذا يعطي المرونة التعليمية، ويقود إلى تعليم التفكير في الغرف الصفية (أبو جادو، نوفل، 2017، ص.30).

كما يرى مجموعة من الباحثين أن أهمية التفكير تكمن في النقاط التالية:

أ) المنفعة الذاتية للفرد نفسه: يساعد التفكير الفرد على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي ارتبط فيه النجاح والتفوق والقدرة على التفكير الجيد.

ب) المنفعة الاجتماعية العامة: ان اكتساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الجيد، وبالتالي وجود مواطنين يستطيعون النظر بعمق للمشاكل الاجتماعية التي يعاني منها مجتمعهم، كما يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام الصائبة على كثير من الموضوعات العامة، وقادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية بشكل جيد.

ج) الصحة النفسية: إن القدرة على التفكير الجيد تساعد الفرد على الراحة النفسية، فالمفكرون الجيدون تكون لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حولهم أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير.

وإتقان الفرد التفكير الجيد واكتسابه القدرة على التحليل والتقويم والنقد، يقيه من التأثر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم. (عبيد، عفانة، 2003، ص.25).

وفي الأخير يمكننا القول أن التفكير من بين العوامل الأساسية في حياة الفرد، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، حيث يعتبر التفكير وبالتحديد التفكير الايجابي من الأساليب الهامة في التعامل مع المشكلات والضغوطات الحياتية اليومية التي يمر بها الفرد، فمن يتسم بالايجابية في تفكيره تتفتح له طاقات لحياة الايجابية، ويكون أكثر ثقة وأمل وتفاؤل في حياته، مما يعزز لديه الشعور بالسعادة. لذا سنتطرق إلى مفهوم التفكير الايجابي، وكل ما يميزه بنوع من التفصيل فيما يلي:

2. التفكير الإيجابي

1.2. تعريف التفكير الإيجابي

يعتبر مفهوم التفكير الإيجابي حديثا نسبيا لذا تعددت التعريفات واختلفت باختلاف الباحثين والمؤلفين، وفيما يلي سرد لمعظم تعريفات التفكير الإيجابي:

يشير Scheier, Charles (1993) إلى أن التفكير الإيجابي هو أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي Optimism Orientation في الحياة، وأن التفكير السلبي هو أحد مرادفات التوجه السلبي Pessimism Orientation ويرى أن التوجه المتفائل في الحياة يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح وللسعادة وللإنجاز، أما التوجه السلبي المتشائم فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة في إمكانية مواجهة وتخطي المواقف العادية والصعبة، مما يؤدي إلى الفشل.

ومن وجهة نظر peal (2001) فالتفكير الإيجابي هو القدرات الفطرية التي يتم استخدامها للوصول إلى أفضل النتائج عبر الأفكار الإيجابية من خلال الايمان بالاحتمالات

وصناعة الخيارات الخلاقة والمسؤولة عن مواجهة المواقف والتحديات (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.360).

أما الرقيب (2008) فقد عرف التفكير الإيجابي أنه استخدام قدرة العقل الباطن (اللاوعي) للتأثير على حياة الفرد العامة بطريقة تساعده على بلوغ آماله، وتحقيق أحلامه، أو هو قدرة الفرد الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية (نقلا عن بركات زياد، 2018، ص.50).

ويرى إبراهيم الفقي : على أنه قدرة الفرد على تبني إدراك وتفكير وسلوك في تحقيق ما تتطلبه الحياة من سعادة شخصية وكفاية علمية وازدهار (2008، ص.11).

تعريف seligman للتفكير الإيجابي : هو كل التوقعات الإيجابية للفرد عن الحياة وعن المستقبل والنظرة التفاؤلية للأحداث والمواقف للناس من حوله وتقبل الاحباطات والفشل في الحياة والتحدي لمواجهة المشكلات والقدرة الذاتية لحلها (سيلجمان مارتن، 2002، ص.125).

تعرف بكار (2013) التفكير الإيجابي بأنه حالة مزاجية إيجابية ينقلها الفرد على نفسه للآخرين من حوله بتصرفاته اتجاه الأشخاص والأحداث ونظرته الحسنة للأمور وتفسيرها بطريقة يغلب عليها الجانب الجيد وإغفال الجانب السيء، ويعرف التفكير الإيجابي بأنه : "التفاؤل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى والنظر إلى الجميل في كل شيء والبحث عن الجانب المثير في الحياة وإن كانت ومضة ضوء (بكارعبد الكريم، 2014، ص.45).

تعريف جودة وآخرون (2013) هو الطريقة التي يفكر بها الشخص، وينعكس إيجابيا على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث، ويرتقي بالفرد ويساعده على استثمار عقله، ومشاعره وسلوكه واكتشاف قواه الكامنة، ويساعده على تغيير حياته نحو الأفضل، وبالتالي هو اندماج بالحياة، وتوجه دائم نحو استنباط الحلول لأية مشكلة مهما كانت معقدة ومتشابكة العناصر والمؤثرات (نقلا عن النجار، الطلاع، 2015، ص.215).

يعرف الحجازي التفكير الإيجابي بأنه من أبرز جوانب الاقتدار الإنساني، إذ أنه بلا شك الأداة الأكثر فعالية في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها، فالعقبات والصعوبات والمعوقات والسلبيات على اختلافها لا تحل عمليا إلا من خلال التفكير الإيجابي الذي وحده يوفر المخارج، ويستكشف إمكانات الحلول، فإنه ليس مجرد مقاربة منهجية بل هو توجه يعبئ الطاقات ويستخرج الظاهرة منها كما الكامنة من أجل حل المشكلات، كما أنه يشكل العلاج الناجع للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي (مصطفى الحجازي، 2012، ص.38).

تعرف Susan Quilliam (2008) التفكير الإيجابي بأنه نهج كامل للحياة، وهذا بالتركيز على الإيجابيات في أي موقف، بدلا من السلبيات، والتفكير الجيد في النفس بدلا من احباطها، وفي الآخرين والتعامل معهم بإيجابية وتوقع الأفضل من العالم (ص.6).

يشير العنيزي (2013) إلى أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجمة وتدعم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة.

وتعرف الخوالي (2014) قدرة الفرد على التحكم في أفكاره وانفعالاته وتوجيهها توجها إيجابيا والوعي بذاته والقدرة على قيادتها وإدراك الأهداف والأولويات والسعي إلى تحقيقها مع التمتع بالتفاؤل ومقاومة الأفكار السلبية (نقلا عن أسماء لشهب، 2019، ص.12).

كما يعرف سو هادفيلد (2014) أنه هو القدرة على التركيز على ما تملكه وليس ما لا تملكه، إنه الوعي بالوقت الذي تكون سعيدا فيه، والقدرة على الشعور بالامتنان بما لديك الآن. وعلى التفكير فيما حدث لك، وعلى إيجاد أمر طيب في أكثر المواقف إيلاما. إنه القدرة على أن تكون عضوا مفيدا في المجتمع يهتم بشؤون الآخرين، إنه التطلع إلى المستقبل بثقة، لأنك تعرف أن يحمل لك كل الخير(ص.6).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج بأن التفكير الإيجابي هو مهارة عقلية وذهنية تكون فطرية لكن بدرجات متفاوتة عند البشر، ويمكن تطويرها واتقانها بحيث تكون الطريق إلى النجاح والسعادة والرفاه الشخصي، فالتفكير الإيجابي لا يعني أن يتجاهل الفرد مواقف الحياة غير السارة، وإنما محاولة التعايش معها بطريقة عقلانية ونظرة متفائلة بحيث من الممكن أن يجعلها مثمرة وأكثر إيجابية.

1.2. فلسفة التفكير الإيجابي

يشير التفكير الإيجابي إلى مفهوم امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن أهم هذه التوقعات "أنا أفكر اذن أنا أستطيع"، حيث يرى Seligman 1991)) أن الأفراد يميلون إلى أحد نمطي التفكير، إما التفكير التفاؤل Optimistic Thinkingوالذي يقصد به التفكير الإيجابي، مقابل النمط الآخر وهو نمط التفكير التشاؤمي Pessimistic Thinking.

تقتضي فلسفة التفكير الإيجابي على التفاؤل في رؤية الأمور والابتعاد عن التشاؤم والمبالغة في تقييم الظروف، لذا أطلق على التفكير الإيجابي العلم التفاؤلي (مصطفى، فؤاد، 2016، ص.361).

حيث يعتبر التفكير الإيجابي والتفاؤل توأمان بالرغم من بعض الاختلافات، فالتفاؤل هو توجه داخلي أكثر، بينما التفكير الإيجابي هو أكثر من عملية أو طريقة فنية (Christophe.G, 2016,p.29).

ويرى (Samuel, A. Cypert, 1994) أن ما يدركه الانسان ويعتقده يمكن أن يحققه عن طريق اتخاذ موقف فكري إيجابي، وليس هناك شيء مستحيل أمام الانسان الذي يستعد للنجاح ويحدد أهدافه ويتجه نحو غاياته بموقف إيجابي وحماسي، والموقف الإيجابي هو اتخاذ الموقف الذي يلائم الظروف، كما يضيف بأن الموقف الفكري الإيجابي يتألف من الايمان والتفاؤل والأمل والنزاهة والاقدام والشجاعة والتسامح واللطف والمنطق السليم، إذ يتيح هذا الموقف الإيجابي من تحقيق الأهداف وإدراك الأحلام، وتحفيز الآخرين، مادام هناك استعداد للبذل والعطاء والتضحية، كما يقوم الموقف الفكري الإيجابي على الثقة التي تنشأ من الدراسة والتعلم وديمومة التبصر وحسن التصرف وتصويب الأخطاء، ثم التصرف من جديد وذلك حتى يتحقق النجاح.

كما يرى رائد التفكير الإيجابي Norman أن أول خطوة للوصول إلى الحياة الإيجابية للأشخاص هي أن يأخذو عهدا على أنفسهم بأن يقيموا حياة إيجابية ناجحة وسعيدة بالفعل، وأن يتم التركيز على الاحتمالات الممكنة لا على الأخطاء، مما يعني التركيز على المستقبل وليس على الماضي وربما لا يستطيعون التنبؤ بالمستقبل ولكن لا يمكن أن يسهموا في تشكيله، إذ أن واقعهم ما يصنعونه، فإذا اقتربوا منه بإيجابية وحماس فسوف تتحقق النتائج الإيجابية والعكس صحيح، فالسلبيات لا تجذب الإيجابيات، بل الفشل واليأس (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.362).

3.2. الفرق بين التفكير الإيجابي وعلم النفس الإيجابي

لا يمكن أن نعرف الفرق بين التفكير الإيجابي وعلم النفس الإيجابي بدون التطرق إلى بداية علم النفس الإيجابي والأسس القائمة عليه:

لقد كان عام 1998 عل موعد مع تحول كامل في حياة عالم النفس الشهير Seligman الذي كان يشتغل رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وفي عام 1999 أصدر هو وزميله M. Csikszentmihalyi عددا خاصا من مجلة الأخصائي النفسي الأمريكية التي تناولت بكاملها

العديد من الموضوعات التي تركز على الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان، وكان هذا العدد هو البداية، حيث انتشرت الدعوة إلى الاهتمام بكل ما هو إيجابي، وظهرت العديد من الأبحاث لتوظيف مفاهيم هذا الفرع من العلم وأساليبه العلمية التطبيقية التي نتجت عن إطار نظري يركز خاصة على الوقاية من الإصابة بالأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية (غانم محمد، 2017، ص.35).

وكانت البداية مع اجراء أبحاث مكثفة حول نقاط القوة والفضائل البشرية، يعني العناية وتطوير نقاط القوة بدل اصلاح نقاط الضعف (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000,P.8).

حيث تحدى Seligman علماء النفس التطبيقي للعودة إلى جذورهم والتركيز ليس فقط على علاج الأمراض العقلية والنفسية، ولكن على جعل حياة الناس أكثر إنتاجية وإشباعا، ومحاولة فهم وتطبيق تلك العوامل التي تساعد الأفراد والمجتمعات على الازدهار (Jeana, Rhea, Collie, 2015, P.509).

ولذلك فإن علم النفس الإيجابي يدعو إلى دراسة عملية للحالات الإيجابية كالبهجة واللعب والأمل والحب، وكل ما هو إيجابي كالنجاح، والتكيف في الخبرات الاجتماعية، كما يدعو إلى دراسة الجوانب السلبية من الخبرات الإنسانية، بمعنى أن سيكولوجية القوى يجب ألا تدرس فقط كيف يمكن تجنب أو تجاهل أو استبعاد الخبرات السلبية، إنما كيف تترابط وتتداخل الخبرات الإيجابية والسلبية.

ان حياة الانسان تسير وتتطور بالاعتماد على الإيجابي والسلبي من الخبرات، كالمكسب والخسارة، والسعادة والتعاسة، والاستقلال والاعتماد ومن خلال هذا التجاوز لا يمكن لأحد المكونين العيش دون الآخر، ومن هذا المنظور فإن هدف من سيكولوجية القوى الإنسانية، ليس الاقتصار على تنمية الجوانب الإيجابية فقط، بل كيف تتداخل القوى الإيجابية مع القوى السلبية، بما يحقق أفضل توازن بين المكونين (الإيجابي والسلبي) في العلاقة بالوقف (بشير معمرية، 2012، ص.31).

كما يركز علم النفس الإيجابي حسب Pawelski على القوة البشرية والإمكانات ويسعى إلى ما هو أفضل في الحياة كالرفاة والرضا والسعادة ومهارات التعامل مع الآخرين، والموهبة والمثابرة والحكمة والمسؤولية الشخصية، فهو يهتم بدراسة تأثير المفاهيم (مثل العاطفة، والامتنان، والتذوق والروحانية) على رفاهنا من أجل فهم الصفات والمشاعر والرضا عن الحياة التي تجعلها تستحق أن تعاش (Pawelski, 2018, p.33).

ومن هذا يرى مصطفى الحجازي أن أصل وجذور علم النفس الإيجابي تعود إلى التفكير الإيجابي وإلى النظرية المعرفية، وذلك في قوله في كتابه "إطلاق طاقات الحياة – قراءات في علم النفس الإيجابي": إن علم النفس الإيجابي هو الابن المباشر على الصعيد العملي للعلاج المعرفي (مصطفى حجازي، 2012، ص.23).

اما عبد الستار إبراهيم، فيشير في كتابه "العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث" (2011) إلى أن علم النفس الإيجابي انطلقت بذوره الأولى من التفكير الإيجابي (ص.384).

أما الباحثة فترى أن التفكير الإيجابي هو ليس علما بحد ذاته بل هو تقنية من تقنيات التفكير، كما يظم عدة أبعاد، كل هذا يندرج في علم النفس الإيجابي.

4.2. استراتيجيات التفكير الإيجابي

- استراتيجية التحدث الذاتي (Self-talk strategy)

يرى المحارب (2000) أن الحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار، وتشير Brechia Mike أنه قد ظهر في الآونة الأخيرة العديد من البرامج التي تساهم في رفع كفاءة الأفراد، كاستخدام هذه الاستراتيجية، وقد ترجت تحت عناوين مختلفة منها برامج القوة الداخلية، والتي من خلالها يشعر الفرد بالفاعلية والسعادة (علة، بوزاد، 2016، ص.132).

فحديث الذات الإيجابي يعرف بأنه تصريح تأكيدي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات، والتأكيد عليها لذلك عندما نفكر في فكرة معينة مرارا وتكرارا فإننا نعززها، ونؤكد عليها حتى تصير حقيقة في نظرنا، حيث أنه من الممكن من خلال البرمجة الذاتية والتحدث مع النفس أن نجعل منك إنسانا سعيدا ناجحا يحقق أحلامه أو تعيسا وحيدا يائسا من الحياة (بن كافو، الفيتوري، 2021، ص. 350).

- استراتيجية حل المشكلات

حل المشكلات هو نمط فكري يعتمد على مهارات التفكير الأخرى، أي مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتي تم توظيفهما في حل المشكلات، وهي استخدام الأفكار والأساليب المناسبة من التفكير واستخدامها قبل وأثناء معالجة المشكلات.

وتظهر على شكل سلسلة من المشكلات متفاوتة الصعوبة، يسعى الفرد على التغلب عليها آملا في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة، لذلك نجد أن حل المشكلات يسهم في تطوير الحياة البشرية من خلال إبتكار الوسائل والطرق اللازمة لذلك (عبد الباقي، عيسى. 2011، ص. 265).

كما يرى جابر (2005) أن حل المشكلات نوع من التفكير الذي يتطلب مهارة ويمكن تعلمه، ويستطيع الناس أن يحسونه عن طريق الممارسة، وهذا يمكن تدريسه في المدارس، ولكي يعمل المدرسون على ذلك، فإنهم يعرضون المشكلات على الطلبة ويوجهون انتباههم إلى طريقة التفكير في المشكلة، بدلا من تركيزهم على مادته، ويستخدمون رغبة الطلبة الطبيعية في الاكتشاف كدافع لتفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم، وتنمية التخمينات أو الفروض التي تتعلق بالحلول، واختبارها وتقويم النتائج (نقلا عن علة، بوزاد، 2016، ص.133).

وبين حجازي (2016) أن أي مشكلة ستجد بالضرورة الحل لها حين تطرح في سياق التفكير الإيجابي ومنهجياته العلمية، بمعنى التفكير في كيفية إيجاد وسيلة للتحرك وتحقيق الأهداف (حجازي، 2012، ص.102).

- استراتيجية التخيل

التخيل عملية عقلية عليا تقوم في جوهرها على إنشاء علاقات جيدة بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية، بحيث تنظم صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل، ثم تمضي بعد ذلك لتؤلف منها تنظيمات جديدة تصل الفرد بماضيه وتمتد به إلى حاضره وتستطرد إلى مستقبله، فتبني من ذلك كله دعائم قوية للإبداع الفني والإبتكار العقلي والتكيف القوي مع البيئة (طبوزادة، 2017، ص. 149). ويضيف حسين (2003) أن تطبيق مهارة التخيل، تتمثل في استخدام الخيال والصور العقلية، لتوسيع المدارك، وأساس التخيل الناجح، هو أن تضيف أكبر قدر ممكن من العاطفة إلى الصورة قم بإثارة رغبة داخلية عميقة، وكن متحمسا واستمر في تخيل الصورة مرارا وتكرارا، لأن أفكارك ومعتقداتك الحالية تشكلت من خلال التفكير والعاطفة، فالأفكار الجديدة المبرمجة من خلال التكرار والتخيل، تصبح أفكار مسيطرة، وهذه الأخيرة هي التي تتحكم في سلوكياتنا (علة، بوزاد، 2016، ص.133).

ويرى Stallard (2002) أن المفكرين إيجابيا لديهم القدرة على الإسترخاء الطبيعي والتحكم في التغيرات التي تحدث في الواجهة، وكذلك إمكانية الاستعانة بإستحضار الذكريات السعيدة لتغيير المزاج (Stallard, 2002, p.32).

- إستراتيجية القيمة العليا

أشار بركات(2018، ص69) إلى أن إستراتيجية القيمة العليا حسب ما حددها توريت (Tourrette, 1999) أن تعني الأمور تتطور للأفضل بالنسبة للأشخاص الذين يستثمرون الطريقة التي تتطور بها، وإستراتيجية القيمة العليا تهدف إلى توسيع آفاق الشخص، فيرى في القيمة مستوى من التحدي، مما يجعل أحاسيسه هادئة ومتزنة، فمن الممكن أن يفشل الطالب في

الامتحان فتكون قيمته العليا هي تقبل هذه القيمة، ويصبح ذلك دافعا للنجاح، وأن ما حدث ليس إلا تجربة تعلم لكي يصبح أفضل في المرة القادمة.

- استراتيجية تغيير التركيز

أوضح (Lyubomirky, 2002) أنه عندما تضع تركيزنا وانتباهنا على شيء ما، يقوم العقل بإلغاء اية معلومة أخرى، لكي يفسح المجال للشيء الذي نركز عليه، بالإضافة إلى تعميم الشيء الذي نركز عليه، أو أننا نركز على شخص بطريقة سلبية، ثم قابلناه فوجدناه مهذباً فغيرت تركيزك عليه، ومعنى ذلك أن تغير تركيزنا قائم على إحلال محله تركيزاً آخر، لأن العقل البشري لا يمحو التجارب بل حل محلها تجارب أخرى.

- إستراتيجية التعريف

هذه الإستراتيجية التي أوضحها هافرن (Haveren, 2004) مبنية على اعتقاد أنه لكي ينجح الفرد، يجب عليه أولا أن يؤمن وبكل ثقة أن بمقدوره تحقيق النجاح، فالشخص الذي يفكر في نفسه أنه خجول وغير جدير بالنجاح، أو أنه لا يستطيع النجاح وأن الفشل حليفه دائماً، فإنه بسبب ذلك يُسّهل لنفسه الشعور بأنه أقل من الآخرين مما يسبب له الاعتقاد بأنه ضعيف، فَيُعرف نفسه بالفشل بدلاً من النجاح، أما عندما يحاول تغيير التعريف، ويصبح يستمتع بالقوة، فيزيد ذلك من تقديره الذاتي وثقته في نفسه، من خلال تحّول التعريف من الضعف إلى القوة (نقلا عن بركات، 2018، ص.70).

- إستراتيجية الشخص الأخر

ويشير بركات (2018، ص70) أن إستراتيجية الشخص الأخر تساعدنا على رؤية الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر، فبذلك يصبح عندنا مرونة أكبر في التعامل مع التحديات وتحويلها من سلبية إلى ايجابية.

ولكي تحصل على نتائج ايجابية من هذه الإستراتيجية يجب أن تكون صادقا تماما وأنت تتقمص شخصية الشخص الآخر وكأنك فعلا هو، فبذلك تعرف لماذا يتصرف معك بهذه الطريقة، وبذلك يساعد على تقييم الموقف من وجهة نظر وأيضا وجهة نظرك عندك مرونة أكبر في التعامل معه.

5.2. أبعاد التفكير الايجابي

للتفكير الايجابي عشرة أبعاد تتحد مع بعض لتُشكله، وقد طرح عبد الستار (2008، ص ص209-211) الكثير من هذه الأبعاد في كتابه "عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والايجابي"، حيث يعتبر من بين المهتمين بالعلاج المعرفي السلوكي وعلم

النفس الايجابي والتفكير الايجابي، ومن خلال الأبحاث التي قام بها في هذا المجال أمكنه من اقتراح عشر أبعاد يمكن أن تشير إلى مفهوم التفكير الايجابي، وهي:

- التوقعات الإيجابية والتفاؤل

أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص، فضلا عن زيادة مستوى التفاؤل وما يتوقعه من نتائج إيجابية في حياتنا الصحية والشخصية والاجتماعية والمهنية.

- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا

تتلائم مهارات الشخص في توجيه انتباهه وذكرياته وقدراته على التخيل في اتجاهات سليمة مع متطلبات الصحة النفسية وتنمية رصيده المعرفي الملائم لعمليات التوافق النفسي والاجتماعي.

- حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي

أي ما يميز الفرد من اتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغير لما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية، ويتسم أصحاب هذا النمط بالنظرة الإيجابية لأهمية العلاج النفسي والثقة فيما يقدمه المعالج من نصائح وتوجيهات.

- الشعور العام بالرضا

الشعور العام بالرضا عن النفس والسعادة بتحقيق الأهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والإنجاز والتعليم.

- التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين

تبني أفكار وسلوكيات اجتماعية تدل على تفهم الاختلاف بين الناس حقيقة، وأننا مطالبين بتشجيع الاختلاف والنظر له بمنظور إيجابي ومتفتح.

- السماحة و الأريحية أي تبني معتقدات متسامحة عما مر بنا من خبرات ماضية أو آلام نفسية ارتبطت بأحداث ماضية، بعبارة أخري تبني أفكار وسلوكيات تنظر للماضي الذي عشناه بصفته أمر مضى وانقضى ومن المؤسف أن نظل مقيدين به. وأن نتقبل الواقع وما فيه من تحديات دون أن نغفل عما به من أمور مستحيلة لا يمكن تغييرها.

- الذكاء الوجداني

يشير هذا المفهوم إلى مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تُمَكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات.

- التقبل غير المشروط للذات

أي أن نتقبل ذواتنا ونعرف قيمتها. وتقبل الذات يعنى الرضا بما نملك من إمكانيات وتجنب عدم تحقير الذات أمام الآخرين بهدف الحصول على انتباههم أو عطفهم أو حتى مجرد لفت الأنظار.

ومن مظاهر عدم تقبل الذات أن نتبنى أسلوب "الملصقات" أي أن نلصق بأنفسنا مفاهيم سلبية قد توقع الضرر بالنفس وتتحول لعائق من عوائق النمو والتطور. إننا عندما نصف أنفسنا "بأننا عصابيين أو "أننا انطوائين بطبيعتنا"، أو " خجولين" أو "كسولين" أو "هذه طبيعتنا" .. وغيرها، إننا بذلك نحرم أنفسنا من التغير و نربطه بأشياء مستحيلة تقيد من حركتنا ونمونا ونكبلها بالمخاوف السلبية والحتميات التي يتعذر معالجتها.

- تقبل المسئولية الشخصية

الإيجابيون من الناس لا يتحججون بقلة الوقت ولا يلقون الأعذار على غيرهم ولديهم من الشجاعة ما يجيز لهم أن يتحملوا مسئوليتهم بلا تردد، وبالتالي فمثل هؤلاء، يعتبرون النماذج الجميلة التي تنجح وتساعد الآخرين على النجاح، وتحقق الفوز لها ولمن حولها.

- المجازفة الإيجابية

الإيجابيون يتسمون بقدرات أعلى من حيث حب الاستطلاع والرغبة في اكتشاف المجهول و تقبل الغموض، ومن ثم يكونوا أكثرا قدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة و المجازفة المحسوبة. ولهذا نجدهم يفضلون الأعمال التي تتطلب التفكير واتخاذ القرارات أكثر من الأعمال الروتينية المعتادة، والنشاطات الإبداعية التي تتطلب قدرا مرتفعا من الأصالة والابتكار، كما يطورون مناخاً أسرياً يسمح لمن حولهم بالنمو والتنوع وحب الاستطلاع، إضافة إلى أن أصدقائهم ومعارفهم متنوعون في ميولهم و طرقهم في التفكير والتفاعل (عبد الستار، 2008،ص. ص209-211).

6.2. ثمرات التفكير الإيجابي

للتفكير الإيجابي عدة ثمرات وفوائد في مجمل الحياة اليومية للإنسان نذكر منها ما يلي:

يعد التفكير الإيجابي الباعث على استنباط الأفضل لدى الأفراد بمعنى أنه سر الأداء العالي ويحفز الابداع والابتكار ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة كما أنه يدعم العلاقات الشخصية الداخلية والتي تعتبر الأساس في اتمام وانجاح العمل.

المفكر الإيجابي يقلق بشكل أقل، ويستمتع أكثر، ينظر للجانب المضيء بدلا من أن يغرق بالأفكار السوداء، كما أن الإيجابي يختار أن يكون سعيدا بدلا من الحزن فعندما نفكر بطريقة

إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية، فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية.

التفكير الإيجابي يعتمد على الواقعية وهو العنصر الأقوى في حل المشكلات المستعصية، ويساعد على اتخاذ القرارات بشكل مدروس لأنه يخلص المرء من الخوف والقلق والارتباك وغير ذلك من المشاعر السلبية (مصطفى، فؤاد، 2016، ص.ص.373- 374).

- يساعد التفكير الإيجابي على تأقلم الانسان بشكل أفضل مع المواقف الضاغطة، ويزيد احتمالية الوصول إلى نتائج أفضل، ويوفر إحساسا بالسيطرة في مواقف معينة ويقلل من حدوث الاكتئاب.
- المشاعر الإيجابية والتفكير الإيجابي لهما دور فعال في حماية ضغط الدم وأمراض القلب، حيث أظهرت بعض الدراسات أن المتفائلون والذين يتسمون بالتفكير الإيجابي أظهروا تعافيا جسديا سريعا مقارنة بالآخرين الذين يعانون من نفس المرض (Zarghuna, Ruhi, 2010, p. 48).

كما أن للتفكير الإيجابي فوائد كثيرة يضيفها بركات (1998)، بيل (2001)، Anthony (2003)، Seligman (2003)، أبو حلاوة (2006)، الرقيب (2008) أهمها:

- ان العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية أخرجت الفكرة السلبية التي تقابله، إن العقل لا يقبل الفراغ فإذا لم نملؤه بالأفكار الإيجابية فسوف تملؤه الأفكار السلبية، إن هذه الإيجابيات في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا: الإيجابية والتفاؤل والطاقة والقدرة على الدفاع عن النفس.

بحيث يبحث التفكير الإيجابي على القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء، وتصدر منه المقترحات الملموسة والعملية حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء، كما يساعد الانسان على أن ينظر بسعادة للحياة وهذا يساعد على إطالة عمره، ويقلل من خطر الوفاة بسبب الأمراض المزمنة كالأوعية الدموية القلبية والسكري والسرطان وغيرها، ويؤدي إلى معدلات منخفضة من الاكتئاب، ومستويات متدنية من الحزن والأسى، كما أنه يساعد على امتلاك مهارات أفضل للتعامل بنجاح من خلال الشدائد وأوقات الضغوطات والأزمات النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

فالتغيير الإيجابي البناء الذي تجربه داخل نفسك سوف يكون له الأثر النافع في شخصيتك وفي كافة نشاطاتك، ويجعل الحياة ممتعة ومليئة بالسعادة مع وجود القلق ولكن بشكل أقل (زياد بركات، 2018، ص.54)، وعندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس

يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية (Norman, 2006, p.140)، فالتفكير الإيجابي يجعل الأشخاص راضيين وسعداء (Shyh, 2012, p.81).

7.2.مهارات التفكير الإيجابي

أشار خبراء فن تنمية الذات والمختصون في تنمية التفكير البشري إلى العديد من مهارات التفكير الإيجابي ومنها:

- اختيار العبارات الإيجابية التي تساعد على النجاح، وتكرارها وكتابتها.
- مراقبة الأفكار، واستبعاد السلبية منها، لأن الاستمرار في التفكير فيها سيحولها إلى عادة سلوكية، وبالتالي تؤثر سلبا على التفكير.
- تحديد الأهداف، وترتيبها حسب أولويتها، وتحديد وسائل تحقيقها، والتمييز بين الأهداف الممكنة والمستحيلة.
- اكتساب معارف ومهارات في مجالي فن النجاح وفن التفكير الإيجابي.
- تجنب الانطواء على الذات.
- التفاؤل وتجنب الأفكار التشاؤمية.
- برمجة العقل الباطن على التفكير الإيجابي، عن طريق تكرار الجمل الإيجابية، وعدم تكرار الجمل السلبية، لأن العقل الباطن يتم برمجته عن طريق التكرار.
- البحث عن الجوانب الإيجابية لكل أمر من أمور الحياة حتى لو كان أمر سلبي.
- البحث عن الأدلة بدلا من الاستناد إلى افتراضات لا أساس لها من الصحة.
- عدم استخدام ألفاظ مطلقة مثل "دائما" و"أبدا"، لأنها تجعل الموقف يبدو أسوء مما هو عليه.
- كتابة المشكلات لأنها تساعد على الحد منها وتنظيمها والسيطرة عليها.
- الابتعاد عن الفراغ وشغل النفس بالهوايات وتطوير المهارات (زياد بركات، 2018، ص.ص.62-63).

8.2. العوامل التي تؤثر على التفكير الإيجابي والسلبي

هنالك العديد من العوامل المختلفة التي تساهم في تبني الفرد اتجاها إيجابيا أو سلبيا في التفكير، ومن أهم هذه العوامل مايلي:

1- الأسرة

للجو الأسري أهمية بالغة في التأثير على الأفراد، ومن اهم السمات المميزة للجو الأسري:

أ- تشجيع الأبناء على الاستقلال في التفكير واتباع أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم، وليس أسلوب إلقاء الأوامر وأسلوب الطاعة العمياء، وذلك من خلال ما تقدمه من شعور بالأمن والاطمئنان للطفل.

ب-التخلص ما أمكن من أساليب التربية غير السوية كالقسوة والتهديد والتوبيخ والسخرية والعقاب البدني والمعنوي أو التدليل الزائد والنبذ والإهمال أو التذبذب وعدم الثبات في أسلوب معاملة الأبناء.

ت-توفر مثيرات مختلفة وعديدة أمام الأبناء لإتاحة الفرص لديهم لاختيار من بينها ما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

ث-تنمية حب الاستطلاع عند الأبناء وتعزيزه لديهم من أجل تطوير قدراتهم العقلية والابداعية (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.384).

وأشار (Rutter, 1990, p.182) إلى أن العلاقة التي يسودها الحب والدفئ بالاظافة إلى أنها تمثل مصدرا من الآثار السلبية الناتجة عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، فإنها ترفع من تقدير الفرد لذاته وفاعليته، وهما عاملان واقيان يساعدان الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة، ويخففان من الآثار المترتبة على التعرض لها. أما إدراك الفرد لعدم وجود مساندة اجتماعية، فإنه يشعره بعدم القيمة وعدم القدرة على المواجهة وتكون هنا بداية انخفاض مستوى الصحة النفسية، حيث يفتقد الفرد الشعور بالقيمة ويفقد السند عند المحنة.

2- التنشئة الاجتماعية والتحديات التي تواجهها

تواجه التنشئة الاجتماعية في عالمنا العربي اليوم نوعين من التحديات: إحداهما داخلي بمعنى أنه نابع من المجتمع ذاته وأنظمته ومعاييره ونسقه المختلفة، والآخر خارجي، بمعنى أنه مصدره خارج حدود المجتمع المتمثل بالمتغيرات التي تدخل على ثقافة المجتمع من الثقافات الأخرى نتيجة للتفاعل السلبي أو الإيجابي.

لقد كانت التنشئة الاجتماعية في المجتمعات التقليدية محصورة في عدد قليل ومحدود من المؤسسات التربوية والاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجماعة والمسجد والجيرة، بحيث تساند هذه المؤسسات بعضا البعض لتحقيق تنشئة متوازنة وسليمة، بعيدا عن التناقض والتصارع والمنافسة فيما بين أهدافها، ولكن مع تطور المجتمعات وهجرة الأسر من الريف إلى المدن الكبرى، كما تعددت الوسائط الاجتماعية لتشمل أيضا الفيديو والتلفزيون والإذاعة والسينما والمسرح والصحافة والحاسوب....، والتي تتعارض فيما بينها من حيث الأهداف والأساليب والوسائط، وينعكس هذا التناقض والتصارع بين هذه المؤسسات على عملية التنشئة الاجتماعية فتصبح مشوشة، فينعكس

ذلك على شخصية الفرد ونفسيته فيصاب بالاضطرابات النفسية المختلفة (بركات زياد، 2006، ص.12).

3- الحروب

لعل القول المشهور في هذا المجال بأن الحروب يصنعها الكبار ويقع ضحيتها الصغار هو أكبر تعبير عن مدى التأثير المعنوي والنفسي لهذه الحروب على الأطفال، حيث تؤثر كثير من الدراسات والبحوث النفسية على أن أخطر آثار الحروب هي التي تظهر على الأطفال من حيث فقدان التوازن النفسي لديهم بالإضافة إلى ظهور بعض الاضطرابات النفسية كالقلق، الفزع والخوف الشديد والصدمات والعصاب النفسي وغير ذلك، كما يرى البعض على أن الصدمات التي يتعرض لها الطفل من الانسان أقسى وأشد تأثيرا من الصدمات نتيجة الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخا في الذاكرة، ويزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات والخبرات الغير السارة في فترات متقاربة، ففتراكم هذه الخبرات لدى الطفل والشاب على شكل مشكلات نفسية واجتماعية عميقة، خاصة إذا لم يتمكن الأهل والمجتمع من احتواء هذه الحالات من خلال مساعدة الطفل على تجاوزها، ومن أهم الحالات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطفل والشاب خلال الحرب: سوء التغذية، المرض، التشرد، اليتم، الفواجع بسبب المشاهد العنيفة وارتكاب أعمال العنف، والعجز والاتكالية (عفراء العبيدي، 2013، ص.133).

4- المدرسة

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تقوم بعمليات التعليم والتربية معا، وهي تقوم بوظيفتين تكادان تكونان متناقضتين: الأولى تتعلق بنقل التراث والمحافظة عليه والثانية تتعلق بالتغير ومواكبة التطور، والنظام التعليمي الجيد هو الذي يستطيع التوفيق بين هذين الجانبين، ولقد تأسست المدرسة عندما تطورت المجتمعات وتعقدت المعارف وتعددت وأصبحت الأسرة غير قادرة على تحمل أعباء هذه الوظائف وحدها، وتمشيا مع سياسة ديموقراطية التعلم والتعليم عمدت معظم المجتمعات المتقدمة منها والنامية إلى توفير مؤسسات تعليمية رسمية يتلقى فيها أبناؤها المعارف والعلوم المختلفة والمتطورة، وبالرغم من قيام المدرسة قد سلب المؤسسات التربوية التقليدية كثيرا من مهامها، لكنها لا تستطيع لكنها لا يمكن أن تحل محلها بأي حال من الأحوال، وبقيت تلك المؤسسات وبخاصة الأسرة تعمل في خط متواز مع الأسرة.

وبما أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية الوحيدة فإنها تمتاز عن غيرها من المؤسسات بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية بشكل مخطط ومنظم حسب العمر الزمني والعقلي للتلميذ، وهذا غير متوفر بأي من المؤسسات الأخرى، والمدرسة بشكل عام مثلها مثل المؤسسات

المختلفة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي تتكامل مع بعضها البعض بنائيا وتتساند وظيفيا للحفاظ على استمرارية هذه المؤسسة وبقائها، وهي التي تحدد ما يطلق عليه فاعلية المدرسة (School Effictiveness)، ونذكر من هذه العناصر المعلم والمتعلم ومدير المدرسة والمنهاج التقنيات والوسائط المختلفة والتقويم، وكلما تكاملت هذه العناصر وقامت بوظائفها بشكل سليم، كلما قدمت المدرسة خدماتها بالشكل المطلوب، وكلما حصل هناك قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من هذه العناصر كلما انخفضت فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية (بركات زياد، 2006، ص. 14).

5- المؤثرات الداخلية

من أكبر التحديات التي قد يواجهها الانسان في حياته هي تحدياته مع نفسه، أي أن التحديات لا تحدث من العالم الخارجي سواء كان ذلك من الأشخاص والأماكن أو الأشياء، ولكن يحدث هذا بسبب التحديات والمؤثرات الداخلية، ومن أخطر هذه المؤثرات هي التقبل الذاتي لأنه من أهم أسباب التعاسة التي قد يشعر بها الانسان، وحسب إبراهيم الفقي أن أكثر الناس تعاسة هم الذين لا يتقبلون أنفسهم لأن ذلك سيؤدي إلى سلسلة من التحديات التي لا حصر لها وكلها موجودة في الداخل، فتجعل الشخص يفكر بطريقة سلبية عن نفسه، حتى يصل به الأمر إلى الإصابة بالأمراض النفسية وأيضا العضوية.

لأن الصورة الذاتية والتقدير الذاتي والتقبل الذاتي والحب الذاتي والاحترام الذاتي والثقة في النفس والمفهوم الذاتي، كلهم متواجدون في داخل الانسان في ملفاته العقلية والمخزنة بقوة في العقل الباطن، والتي سببها الأساسي هو الشخص نفسه، والتي كررها أكثر من مرة وربط معها أحاسيسه حتى أصبحت اعتقادا، ثم كرر هذا الاعتقاد بأحاسيس مرتبطة حتى أصبحت عادة من عاداته يعيش بها حياته، لذلك نجد أن من أهم العوامل المؤثرة في التفكير ومسببات التفكير السلبي هي المؤثرات الداخلية التي قد تجعل الانسان يحطم حياته بنفسه (إبراهيم الفقي، 2008، ص.ص29،31).

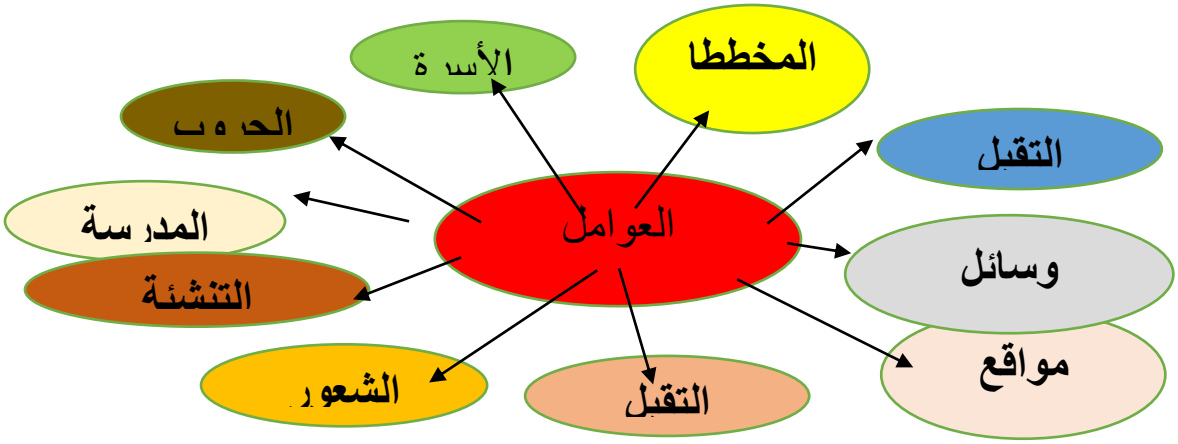
6- وسائل الاعلام المختلفة

يتزايد حجم الاقبال على وسائل الاعلام بأشكالها المختلفة تقريبا كل عام وكل شهر بشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين، كما وجد تأثير ملحوظ للمشاهد التلفزيونية في مبادئ الأفراد في مدى تقبلهم وقدرتهم على التكيف مع المعايير الاجتماعية (بركات، 2018، ص.133). كما يرى إبراهيم الفقي في ذات السياق أن بعض الوسائل الإعلام من أهم أسباب التأثير على الناس

بطريقة سلبية مما يجعل التفكير والتركيز يتكون من نفس النوع، وهذا بسبب تركيزها على السلبيات والتحديات وذلك لكي تجذب انتباه الناس فتجعلهم يستمرون في مشاهدة قنواتهم (إبراهيم الفقي، 2008، ص. 49).

ويمكن أن نلخص العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي في هذا الشكل (4):

الشكل رقم (04) : يمثل العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي والسلبي حسب الباحثة



ومن خلال الشكل السابق نلاحظ أن كل من المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المجتمع، المدرسة، وسائل الاعلام) تعتبر ركيزة أساسية في اكتساب التفكير خاصة الأسرة باعتبارها المؤسسة الأولى التي يبدا فيها الطفل في اكتساب مهاراته المعرفية والسلوكية، من دون أن ننسى دور المجتمع والمدرسة ووسائل الاعلام بكافة أنواعها بالأخص الانترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي الذي أصبحت بمثابة إدمان لمعظم الناس، إضافة إلى الظروف والمتغيرات السياسية كالحروب ومخلفاتها، وكل هذه العوامل لا تقل أهمية عن المؤثرات الداخلية كنقص تقدير الذات، الشعور بالدونية، التقبل الذاتي، المخططات المعرفية الإيجابية في تأثير على التفكير سواء بطريقة إيجابية أو سلبية.

9.2. سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الإيجابي

عدد إبراهيم الفقي مجموعة من الصفات التي تتمتع بها الشخصية الإيجابية والمفكر الإيجابي :

الايمان بالله سبحانه وتعالى والاستعانة به والتوكل عليه والتمتع بالقيم العليا والتي تجعل الفرد يعيش بعيدا عن السلوكيات السلبية بل يتمتع بكل الصفات الإيجابية مثل الصدق والأمانة والعطاء والكرم، وهي الخصائص التي تميز الشخصية التي تفكر تفكير إيجابيا.

الرؤيا الواضحة التي تساعد على تعرف الفرد على ما يريد على المدى القصير والمتوسط والبعيد، وكيفية التخطيط للتنفيذ بمرونة تامة حتى يحصل على أهدافهو والاعتقاد والتوقع الإيجابي وكيفية جذب الأشياء الإيجابية.

التركيز على الحل عند مواجهة المشكلات، أي أن الشخصية الناجحة تعرف أن كل مشكلة مهما كانت لها حل روحاني، لذلك فهو يأخذ الأمور ببساطة ويفسرها لنفسه بطريقة إيجابية، مهما كانت آراء الناس أو المؤثرات الخارجية أو الداخلية.

الاستفادة من التحديات والصعوبات التي تواجهه، حيث لا يدعها تؤثر على أركان حياته، بل يحولها إلى مهارات وخبرات قوية وتجارب يستند إليها، والثقة بالنفس وحب التغيير وخوض المخاطر.

يعيش بالأمل، والكفاح والصبر، والمهارات الاجتماعية الإيجابية، وحب الآخرين ومساعدتهم (الفقي، 2008،ص- ص101، 105).

وبعد تحليل بركات (2018، ص ص121-122) للعديد من الدراسات التي عنيت ببحث نمطي التفكير الايجابي والسلبي (لحمادي، 2002 . بكار،2003، Sharma,2003 Woolston,2004. ،Talin, 2004. Moro 2004.Maurizio,2003 (ton 2004 ،Whyte 2004 Allergist,2004 Hnson,2002 .Paul,2004

والخصائص الأساسية للتفكير السلبي من خلال مقارنته بالتفكير الايجابي، فإن ذلك قد أفرز الكثير من الخصائص الفرقة تظهر في الجدول رقم (1).

جدول رقم(1): مقارنة بين سمات التفكير الايجابي وسمات التفكير السلبي.

سمات التفكير السلبي	سمات التفكير الايجابي
الفرد صاحب التفكير السلبي ذو فكر متصلب شديد الجمود (Dogmatism) غير قادر على التخلص من أرائه حتى لو بدا له خطؤها.	صاحب التفكير المرن الايجابي فإنه (Flexible thinking) يذعن للحق ويتوق إلى معرفة الجيد من المعلومات سواء كان موفقا أو مخالفا لها.
اللغة التي يستخدمها صاحب التفكير السلبي تميل إلى المغالاة والحدية والقطعية والتعميم، ورموزه مغلقة وحاسمة غير قابلة للتعاطي مع الرأي الآخر.	لغته ومفرداته تتمتع بالمرونة قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول في مناقشات وحوارات مثمرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين.
يتميز بتخلف الطرح وتدني مستوى المقولات والمفاهيم لديه بسبب قناعته المتصلبة والجامدة.	تمتاز مداخلاته وأطروحاته بالسمو والرقي حيث مفاهيمه ومقولاته منطقية وقابلة للتعديل والتغيير إذا اقتضت الحاجة لذلك.
يتصف بضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين فلا يهمه أن يلقي بالكلام الخشن والجارح نحوهم، دون أن يأبه بما يسببه لهم من لإحساساتهم.	يتصف بقدرته الفائقة على اختيار الكلام بحيث لا يجرح الآخرين ولا يستهزئ بهم، وقدم نقده وملاحظاته للآخرين على شكل نقد بناء ومفيد
يتصف بالثرثرة وإعطاء انطباع للآخرين بأنه مثقف وان لديه إجابات لكل سؤال مهما كان نوعه وفي كل المواقف، فهو يستخدم عدد معين من المفاهيم والمصطلحات والمبادئ الجاهزة والمحددة، والتي يستخدمها في كل موفق سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة، بالمغالطات العلمية والمنطقية.	يتصف بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي مع احترام الرأي الأخر، ويستخدم ما يناسب من مفاهيم ومصطلحات للموقف أو موضوع النقاش دون زيادة أو نقصان، وبالتالي يكون حديثه مناسب للموقف ومقنع للطرف الآخر.
يأبى إلى إعطاء المستمعين صورة مثالية عنه وعن شخصيته طبائع الناس تحقيقها، لكن سريعا ما تتكشف هذه الصورة وسريعا ما يراه الآخرون على حقيقته، وسبب ذلك ناتج عن نقص في الشفافية وقلة الخبرة بواقع الحال بالنسبة له.	يحاول قدر الإمكان إعطاء تصور طبيعي وواقعي عن ذاته أمام الآخرين، ويقدم نفسه للآخرين بشفافية وبشكل متواضع، لأنه يدرك ان المثالية والكمال ليست من صفات البشر وبالتالي لا حاجة إلى تقنيع شخصيته بما لا يفيد ولا يلزم

يتسم بضعف المعالجة وافتقاره للأساليب والحلول الفعالة للمشكلات، بسبب استخدامه للأسلوب التقليدي في البحث والتفكير والذي لا يتناسب مع التصورات الجيدة والمعاصرة.	يتمتع صاحب التفكير الايجابي بامتلاكه لأساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحاصل، فهو بذلك يعتبر من الأفراد المبدعين القادر على إعطاء حلول ناجعة وفاعلة للمشكلات المحيطة له ولغيره.
عادة ما يقع أصحاب التفكير السلبي في مواقف من الإرباك و يضعون أنفسهم في ذلك امتلاكهم ناصية من الفكر والثقافة والمرونة الفكرية التي تساعدهم على تجنب مثل هذه المواقف المحرجة	بينما يحرص أصحاب التفكير الايجابي بأن لا يحدث ذلك معهم و يساعد ورطات حرجة أثناء النقاشات المختلفة، نتيجة للتناقضات الفكرية حيث لا يمتلكون الخلفية الثقافية الواسعة التي تساعدهم على متابعة النقاش بموضوعية.

(بركات زياد، ص. ص.121-122)

ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول رقم (1) أن التفكير السلبي هو مجموعة الأفكار اللاعقلانية والسلبية والتي تتميز بالجمود والتصلب والنظرة الضيقة والسوداوية للذات والواقع والمستقبل والأحكام المسبقة والاندفاعية، وهذا عكس سمات التفكير الايجابي الذي يتميز بالمرونة والقدرة على الحوار والمناقشة والرؤية الواسعة للذات والتفاؤل بالمستقبل، حيث يتميز أصحاب التفكير الإيجابي بامتلاكه لأساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحاصل.

10.2. أهمية التفكير الإيجابي

تتمثل أهمية التفكير الإيجابي في استطاعة الانسان أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر الغير المرغوب فيها، والتي ربما تعيقك من تحقيق الأفضل لنفسك، حيث يرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطا وثيقا بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، حيث يرى الحبيب أن التفكير الإيجابي للشخص هو منطلق سعادته في حاضره ومستقبله وبناء أمثلة البناء الراشد، فالشخص المتفائل والسعيد في هذه الحياة هو سعيد بسبب تفكيره الإيجابي، وهذا يزيد كم ثقته بنفسه وحبه للغير. (أحمد علي وآخرون، 2019، ص. 477).

كما يعتبر الكثير من علماء النفس أن التفكير الايجابي له أهمية كبيرة في العلاج النفسي، حيث برهنت البرامج العلاجية والإرشادية التي هدفت إلى تنمية التفكير الايجابي لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية أنها أكثر نفعا من تناول العقاقير، وهو القائم على الفرضية القائلة، بأن ضحايا الانقباض ينظرون إلى العالم وإلى ذواتهم عبر منظار أسود،

ومن أجل تبديل هذه النظرة السلبية اقترح غاري إميري من مركز لوس أنجلس للعلاج بالأفكار أن هذا العلاج يرتكز على الوعي بالواقع وتفسيره، ثم العمل بناءا على هذا الوعي، وهي كالآتي:

- الوعي بالواقع: يعني الاعتراف بادئ الأمر بأن الواحد منا مصاب بالانقباض وهي حقيقة ينكرها العديد منا، وهذا يتطلب مراقبة التغيرات المزاجية والسلوكية والشعورية والذهنية والجسدية.
- تفسير الواقع: هذا يعني مراقبة الأفكار التي تسبق المشاعر، حيث أن كل شعور يولد من فكرة سابقة، ولتحقيق هذا الأمر، يجدر بنا تقسيم الورقة نصفين، بحيث تسجيل الأفكار السلبية في أحدها والبدائل الإيجابية في النصف الآخر، فإذا دونت الفكرة الآتية مثلا": لقد صادفت صديقا في الشارع، لكنه لم يكلمني، إنه لا يحبني، والواقع أن أحدا لا يحبني". ومن البدائل لهذه الفكرة الآتي: "إن صديقي لم يكلمني لأنه لم يرني، أو لأنه كان مستغرقا في مشاكلات خاصة".
- العمل: هو أن يباشر المرء العمل على أصعب مشكلة يعانيها، فيبدأ بأن يضع مخططا لأمور يمنحه تنفيذها شعورا بالرضا والمتعة. حيث أن أولئك الذين يحافظون على علاقات اجتماعية قوية، خصوصا وسط التغيرات والشدائد التي قد تطرأ على حياتهم يختبرون صحة نفسية لا يعرفها أولئك الذين على الطرف الآخر من حيث الانسجام الاجتماعي (حجازي، 2011،ص.54).

ويشير Belcuig إلى أن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي يصاحبه انخفاض في معدل ضربات القلب، وانخفاض في مستويات القلق والخوف من المشكلات الضاغطة، مثل مواقف التنافس أو مواجهة الجمهور في حديث جماهيري أو مواقف الاختبارات حتى على مستوى المواقف الضاغطة المزمنة ويضيفون أن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي Positive Self Evaluation ومن فعالية الفرد الذاتية في ادراك جوانب المشكلة والثقة في حلها (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.372).

11.2. خريطة التفكير الإيجابي

إن تبني الفرد للتفكير الإيجابي لا يقتصر على تعلم مفاهيم واستيعابها، بل يحتاج إلى جعلها من الممارسات اليومية، فالأفكار التي تشغل العقل هي أهم الأشياء التي تغير حياته، متى ما تحكم بها، وفيما يلي خريطة تساعد في تبني الفرد للتفكير الإيجابي:

1- التخطيط: ابتعاد الشخص عن معرفة ما يريد وتخطيط له يجعله مضطربا وتائها ويجذب المزيد من المشاعر والأفكار السلبية، بعكش الشخص الإيجابي الذي يعرف رسالته ولديه رؤية واضحة يود تحقيقها، فمعرفة قيم الرسالة للإيجابي تعمل كالبوصلة توجهه نحو الإيجابية.

2- الحديث الذاتي الإيجابي: يعتبر الوعي بالحديث الذاتي من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة، فما يصيب الطفل من اضطراب كالخوف الشديد، والقلق والاندفاع والعدوان يعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الطفل مع نفسه، ومع ما تقتنع به ذاته من أفكار.

3- التوكيدات الإيجابية: التوكيدات عبارة إيجابية نقولها لأنفسنا، وكلمة "أكد" تعني أن توضح الأمر أو تحدده بصورة إيجابية تؤكد الأمر وتقطع بصحته.

4- التوقع الإيجابي: ان ما نتوقع أن يحدث، يصبح سببا لاتجاه نحو ما توقعنا، أي اذا توقعت مثلا أن تكون ناجحا توقعا قويا فإن هذا يصنع النجاح، فإذا تحدثت عن فكرة النجاح وتوقعاتك مع نفسك ومع الآخرين، هذا ما يجعل فكرة النجاح تتمكن أكثر، على العكس من الذين يتوقعون الشيء السيء يتصرفون بما يناسب توقعهم، وهكذا فإن ما أتوقع أن يكون عليه سلوكي فإنه سوف يتحقق ولو كان توقعي مبنيا على أسس خاطئة في الأصل.

5- إيقاف الأفكار السلبية: للأفكار تأثير كبير على المشاعر والسلوك، والانسان يستقبل يوميا ما يزيد عن خمسين ألف فكرة، ولأن هذه الأفكار طبيعتها تلقائية ومعظمها سلبي تبعد الإنسان عن مسار التفكير الإيجابي الذي يتميز بالسعادة والبهجة والحماس والقوة كان لابد من معالجتها والوعي بها.

6- الامتنان: الامتنان مقابل لمفردة الشكر، ويعني التقدير والاعتراف بالفضل لله ولنفسك والآخرين وجميع الأشياء الموجودة بحياتك، وقد وجد أن الأشخاص الذين يعبرون عن الامتنان بأي طريقة تكون له القدرة على زيادة درجة الاشباع في الحياة والتحلي بالأمل، وفي دراسة لـ seligman عن قوة الامتنان، وجد أن كتابة قائمة بالأشياء التي يشعر المرء بالامتنان من أجلها، إلى جانب سبب حدوث تلك الأشياء، لها القدرة على تشكيل الحالات المزاجية للشخص بطرق مستديمة (نقلا عن مصطفى، فؤاد، 2016، ص.387-396).

كما عرض إبراهيم عبد الستار المتخصص في العلاج المعرفي السلوكي وعلم النفس الإيجابي أهم فنيات العلاج المعرفي الإيجابي وهي:

أ- استبدال التفكير السلبي بالتفكير الإيجابي: يمكن استبدال تلك الأفكار التي تعمل على إثارة الاضطراب والقلق النفسي بمعتقدات تحقق لأصحابها النجاح والرضا، والاستجابة لمختلف المواقف التي تواجهنا بسلوك ملائم للصحة النفسية والايجابية.

ب-العادات السبع للسلوك الفعال: العادات السبع حسب رأي " ستيفن كوفي" تمثل المبادئ الأساسية للنجاح وهي مترابطة مع بعضها، فالعادات الأولى تتعلق بالشخصية والثلاثة التي تليها هي التعبير الخارجي عن الشخصية والوصول إلى تحقيق المنفعة المشتركة،

أما العادة الأخيرة تساعد على مواصلة التقدم والنمو، ويمكن تلخيص هذه العادات فيما يلي:

- الاستباقية: أي المبادرة بالتحرك والنشاط وفق لقيم خاصة منتقاة ولا تخضع للظروف العشوائية.
- وضوح الهدف: فتحديد الهدف أو الرسالة يجعلنا أكثر دقة في معرفة الطريق الصحيح.
- تنظيم الأولويات: ابدأ بالأهم ثم المهم بمعنى أن تتولى بتنظيم أمورك وأفعالك على أساس الأولويات، ومفتاح الطريق لتحقيق هذا الهدف هو تفويض السلطة والاختصاصات.
- المصلحة المشتركة بين الجميع: مبدأ الفوز للجميع، فليس من الضروري أن يخسر واحد ليكب الآخر، هناك ما يكفي للجميع ولا داعي لاختطاف اللقمة من أفواه الآخرين.
- فهم الآخر: حاول أن تفهم أولا ليسهل فهمك، فيجب أن تفهم الآخرين قبل أن تطلب منهم أن يفهموك.
- التعاون: التكاثف مع الآخرين ومبدأ التعاون الخلاق، كن منتميا إلى الجماعة، الكل أكبر من مجموعة الأجزاء.
- التحدي: كن مستعدا للتحدي وتجديد النشاط، فلكي تكون فعالا يجب أن تجدد قوتك وقدراتك على صعيد "الجسم والعقل والروح والعاطفة".

ج- التعرف على الحوارات الذاتية واستبدالها بحوارات إيجابية: التعرف على الحوارات أو الخواطر الآلية التي تدور بالذهن عند تذكر الموقف أو الخبرة الصادمة، بما في ذلك التفسيرات السلبية التي ينسبها الشخص للموقف ويتبناها سلوكيا عندما يتذكر موقف ما، مثلا في حالات الاكتئاب أن التفسيرات التي يرددها المريض قد تكون من النوع الذي يؤدي إلى تطور هذا الغرض (بحوارات مثل: أنا انسان تافه وفاشل بالفعل، أنا السبب، أنا السيء التصرف) (إبراهيم عبد الستار، 2011، ص.410).

لهذا فإن التفكير الإيجابي لا يبنى من فراغ بل يحتاج إلى خريطة تنطلق من التخطيط والتوكيدات الإيجابية مرورا بالتوقع الإيجابي وإيقاف الأفكار السلبية، لتصل في الأخير إلى الامتنان والشكر.

خلاصة الفصل

يعد التفكير عملية يومية ملازمة للإنسان بشكل دائم، وهو كالمشي أو الأكل نقوم به باستمرار، حيث يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات وهو أعقد

نوع من أشكال السلوك الإنساني وأعلى مستويات النشاط العقلي وسلوك هادف يسعى إلى إيجاد حل والحكم على الأشياء واتخاذ القرارات والمواقف، أو البحث عن معنى لخبرة ما وذلك باستخدام العمليات العقلية العليا.

وانطلاقا مما تطرقنا إليه في هذا الفصل، استخلصنا أن للتفكير الإيجابي أهمية كبيرة في جميع ظروف في الحياة، حيث يضع صاحبه على طريق التقدم والنجاح، بقدر ما يتمتع من مرونة وعدم الجمود، ومن خلال التفكير الإيجابي نكون على قدر من : المسؤولية، اتخاذ القرارات، الثقة بالنفس، حسن القيادة، الأصالة المرونة والحيوية، وبالتالي الحصول على نتائج إيجابية في حياتنا الشخصية والاجتماعية والمهنية، هذا ما يحقق للفرد التوازن والتوافق النفسي والاجتماعي، وبالتالي الصحة النفسية.

الفصل الثالث

استراتيجيات المواجهة

الفصل الثالث
استراتيجيات المواجهة

تمهيد

1. تعريف استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية
2. تصنيف استراتيجيات المواجهة
3. نظريات استراتيجيات المواجهة
4. مميزات استراتيجية المواجهة
5. وضائف استراتيجيات المواجهة
6. العوامل المؤثرة في استراتيجيات المواجهة
7. فعالية استراتيجيات المواجهة
8. استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية
9. استراتيجيات المواجهة عند الطلبة

خلاصة الفصل

تمهيد

يواجه الطالب في مساره العديد من المشاكل والضغوط التي تستدعي مواجهتها أو كيفية التعامل معها من خلال اتباع أساليب عديدة قد تكون تكيفية تعيد الفرد إلى ارجاع توازنه والحفاظ عليه أو قد تكون مرضية ويفشل الفرد في الخروج من الحالة الضاغطة واختلال توازنه، وقد يرجع هذا إلى اختلاف في شخصية الأفراد في حد ذاتها أو إلى المواقف والوضعيات الضاغطة التي هم بصدد مواجهتها، كل هذا يتطلب من الطالب عدة مهارات اجتماعية وشخصية للتعامل معها، والذي يتمثل في القدرة على مواجهة الضغوط والمشاكل بالطريقة الصحيحة التي تحقق له التوافق النفسي والفاعلية في الأداء من خلال التفكير الإيجابي.

ويشمل التفكير الإيجابي قدرة الفرد على التركيز والادراك والانتباه إلى جوانب القوة في كل مشكلة يواجهها.

حيث سنتطرق في هذا الفصل على تعاريف استراتيجيات المواجهة وتصنيفها ونظريات المفسرة لها بالإضافة إلى مميزاتها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيه، كما تطرقنا في الأخير إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية ودراسة استراتيجيات المواجهة عند الطلبة.

1. تعريف استراتيجيات المواجهة أو الكوبينغ

اختلفت تسميت استراتيجيات المواجهة ، بالرغم من اتفاقها جميعا في انجاز نفس المهام، فترجمت (Coping) (To cope) من اللغة الإنجليزية إلى الفرنسية بعدة مصطلحات أهمها:Processus d'ajustement، Processus de faire face، Processus de maitrise، Stratégie de coping والتي اعتمدت في الأدبيات الفرنسية منذ سنة 1999، وفي المقابل استخدمت في اللغة العربية مصطلحات مثل: استراتيجيات أو عوامل المواجهة، استراتيجيات التوافق أو المواجهة، استراتيجيات التأقلم، ميكانيزمات الدفاع (الشناوي، عبد الرحمن، 1998، ص128).

ومنه من تناولها على أنها استراتيجيات مقاومة الضغوط النفسية، وأحيانا أخرى على أنها أساليب التعامل، وأحيانا على أنها عمليات تحمي الضغوط، وكلها تسميات لمعنى واحد.

ونظرا لتعدد الاتجاهات النظرية للباحثين تعددت التعاريف النظرية المتعلقة بهذا المفهوم، وفيما يلي أهمها:

عرفها Spelpreger استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بأنها: عملية خفض أو ابعاد المنبه الذي يدركه الفرد على أنه مهدد، أما Charles فيعرفها على أنها أي جهد يبذله الفرد للسيطرة على الضغط النفسي.

كما عرفها Moss بأنها مجموعة من أنماط السلوك الكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد، وتحددها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها، وبالتالي فهي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط (نقلا عن نائف علي، 2019، ص.86).

وحسب Seaward أن استراتيجيات المواجهة هي الطرق التي يستخدمها الفرد في المواقف التي يعتقد أنها تفوق طاقاته، وقدراته بهدف التعايش مع الضغط النفسي الذي يتعرض له، وبعض هذه الأساليب تكون كرد فعل تلقائي عندما يكون العامل الضاغط بسيطا، لكن عندما يكون الموقف الضاغط شديدا، فإن التكيف الروتيني يصبح غير كافي، ونتيجة لذلك يصبح لدى الفرد إنهاك عاطفي ونفسي فيبدأ بالعمل على تطوير وتعديل سلوكه حتى تتكون لديه أساليب جديدة للتكيف، لكن هذه الأساليب قد تكون صحيحة فتعطي نتائج إيجابية، كما قد تكون خاطئة وسلبية فتزيد من الضغط النفسي بسبب عدم ملائمتها للموقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (نقلا عن غربي صبرينة، 2012، ص.81).

كما أشار إليه Lazarus على أنها مجموع الجهود المعرفية والسلوكية للسيطرة أو التقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية، التي تهدد أو تتجاوز قدرات الفرد (Fischer, Tarquinio, 2006, p.117).

ويعرفها Steptoe (1991) على أنها استجابات يظهرها الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة، وقد تكون ذات طبيعة معرفية أو انفعالية، أو تحويل في الخيال وضعية خطيرة إلى منفعة شخصية، كما يمكن أن تأخذ أشكالا سلوكية مباشرة أكثر (كالمواجهة الصريحة للمشكل، تبني سلوك التجنب، أو البحث عن المساندة الاجتماعية) (Schweitzer, Dantzer, 2003, p.100).

في حين عرفها Duhachek (2005) : بأنها مجموعة من العمليات المعرفية والسلوكية المبذولة من قبل الفرد استجابة للإثارة الانفعالية الناتجة عن التفاعل مع البيئة، والهادفة إلى تحقيق حالة انفعالية مرغوبة، والتخفيف من الضغوط (p.42).

أما Taylor & Stanton (2007) فقد عرفاها بأنها جهود نفسية موجهة لادارة المطالب التي تسببت فيها الأحداث الضاغطة (Taylor, Stanton, 2007, p.377).

وفي نفس السياق Synder. CR (2008) كاستجابة تهدف إلى تقليص العبء البدني، والنفسي والانفعالي الناتج عن أحداث الحياة الضاغطة في الحياة اليومية (Tuncay. T & al, 2008, p.2).

كما يعرفها راي وآخرون على أنها استراتيجيات تشير إلى الطريقة المستعملة للتوافق مع الوضعيات الصعبة، ويتضمن هذا المفهوم تواجد مشكل حقيقي أو خيالي، ومن جهة أخرى كيفية الاستجابة لهذا الموقف الضاغط (Schweitzer, Dantzer, 2003, p.100).

أما سفيان أبو نخيلة (2009) يشير إلى أن استراتيجيات المواجهة هي تلك الجهود الذي يبذلها الفرد للتغلب والسيطرة على الأحداث والمواقف الضاغطة، أو تحملها أو خفضها، أو تقليلها سواءا كانت هذه الجهود نفسية، أو سلوكية أو انفعالية، وسواءا كانت إيجابية أو سلبية، وسواءا كانت إقداميه أو احجامية، وسواءا كانت فعالة أو غير فعالة، وبصرف النظر عما إذا كانت نتائجها جيدة أم غير جيدة (نقلا عن جوابي لخضر،2017، ص.85).

ويمكن أن تعبر استراتيجيات المواجهة عن الكيفية التي نفكر بها في الأحداث والطريقة التي تستجيب بها للأحداث المسببة للتوتر، وكل من الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية للمواجهة تكون فعالة في تعديل آثار التوتر (السيد عبد الرحمن، 2000، ص.315).

نستنتج مما سبق أن استراتيجيات المواجهة هي مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لإحداث توازن بينه وبين محيطه في حالة تعرضه لموقف ضاغط، وهي تعمل على التخفيف من حدة الموقف الضاغط أو القضاء عليه، وبالتالي تحقيق الراحة النفسية.

2. تصنيف استراتيجيات المواجهة

تتعدد استجابات الفرد أمام مختلف الوضعيات الحياتية الضاغطة، مما دفع العديد من الباحثين أمثال Lazarus and folkman, Moss, Kohen إلى الوصول إلى عدة تصنيفات، وسنعرض في البحث الحالي أهم التصنيفات لاستراتيجيات المواجهة وأكثرها شيوعا، بدءا بـ Lazarus and Folkman وذلك لأنه أهم التصنيفات لاستراتيجية المواجهة:

1.2. تصنيف Lazarus and Folkman (1980 – 1984)

صنف كل من Lazarus و Folkman استراتيجيات المواجهة إلى صنفين هما:

أ- المواجهة المتمركزة حول المشكلة

تتجه هذه المواجهة إلى حل المشكلة العينية أو على التأثير على الموقف الذي يعتقد بأنه مرهق، وبالتالي تعديل العلاقة المضطربة بين الشخص والمحيط (رضوان محمود، 2002، ص.171)، فالفرد في هذا النوع من المواجهة يقوم بجمع المعلومات واتخاذ الإجراءات المناسبة

خلال وضع خطة لاستجابة وفق متطلبات المشكل للتخفيف من شدة الموقف الضاغط أو التحرر منه أو إيقافه (Pierluigi & Swendsen, 2005, p.85).

وتسعى استراتيجيات المركزة حول المشكل إلى تغيير الموقف مباشرة، بغرض تعديل أو استبعاد مصدر الضغط، وكذلك التعامل مع الآثار الملموسة، لذلك فهي مجهودات تهدف إلى إزالة الحدث المهدد أو تقليص تأثيراته (Lazarus & Folkamn, 1984, p.152).

ويلجأ هذا النوع من المواجهة إلى عدة أشكال تتمثل في:

البحث عن معلومات أو طلب النصيحة: أي البحث عن معلومات أكثر حول الموقف، أو الحصول على توجيه من شخص مسؤول والتحدث مع شخص آخر وطلب المساعدة.

اتخاذ اجراء حل المشكلة: وتشمل إعداد خطط بديلة واتخاذ تصرف محدد للتعامل مع الموقف وتعلم مهارات موجهة نحو المشكلة والتفاوض للتوفيق لحل المشكلة.

تطوير مكافأة أو اثابات بديلة: عن طريق تغيير أنشطة الفرد وإيجاد مصادر جديدة للرضا، كبناء علاقات اجتماعية، استقلالا ذاتيا، وتنمية وجهة ذاتية (السيد عبد الرحمن، 2000، ص.315).

ب-استراتيجية المواجهة المتمركزة حول الانفعال

وهي تتضمن الجهود المبذولة من قبل الفرد لتخفيض أو إدارة الاستجابات العاطفية الناتجة من الضغوط، حيث يغير الفرد تفسيره للبيئة ما يسمح بالتقليل من قيمة (أهمية) الضغوط (Lazarus, 2000, p.670).

ويهدف هذا الأسلوب إلى التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط والاحتفاظ بالاتزان الوجداني، وعادة ما يكون هذا النوع من المواجهة مفيد في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها، ومن ثم لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة. مثلا مواجهة مرض يفضي إلى الموت عادة ما تكون سلبية مركزة على العواطف المصاحبة بالرضا وبالقضاء والقدر، ويأخذ هذا النوع من المواجهة أشكالا متعددة منها:

التنظيم الوجداني: مثل الضبط الانفعالي، معايشة الانفعالات والتعامل معها وعدم الانشغال بالانفعالات المتصارعة.

التقبل المذعن: كالانتظار بعض الوقت مع توقع الأسوء وتقبل الموقف كما هو والاقرار بأن لا شيء يمكن عمله والاستسلام للقدر.

التفريغ الانفعالي: ويشمل على الأساليب المتمثلة في التعابير الكلامية والبكاء والتدخين، وزيادة الأكل والانغماس في أنشطة اندفاعية موجهة إلى الخارج (السيد عبد الرحمن، 2000، ص.316).

استراتيجية التهرب- التجنب: تشير هذه الاستراتيجية للتفكير الخيالي والمجهودات السلوكية للتهرب من المشكل أو تجنبه.

استراتيجية اتخاذ المسافة: تشير للمجهودات المعرفية لتحرير الذات، وذلك من خلال تصغير وتقليل معنى الوضعية الضاغطة وأهميتها.

وحسب Lazarus، فبرغم من أن المواجهة المتمركزة حول المشكل والمواجهة المتمركزة حول الانفعال مفهومان متمايزان، إلا أنه لا يمكننا اعتبارهما منفصلين لأنهما غالبا ما يحدثان في وقت واحد.

فسيطرة وسيادة استراتيجية على أخرى تتحدد جزئيا من خلال الأسلوب الشخصي للفرد، وكذلك بحسب نوع الأحداث التي يتعرض لها، فالمشكلات التي يمكن التحكم فيها (المرتبطة مثلا بمجال العمل/ الأسرة) يستعمل الفرد لحلها استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل، في حين الضغوط التي يدركها الفرد على أنه يصعب عليه التحكم فيها (مثل المشكلات الصحية)، فهي تتطلب منه استخدام استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال (Lazarus, 2000, p.670).

2.2. تصنيف Moss & Billings

اقترح كل من Moss & Billings (1984) نموذجا للمواجهة ثلاثي العوامل كالتالي:

1- المواجهة المتمركزة حول التقدير: التي تتألف من أربعة بنود تشير إلى التحليل المنطقي للضغط المعاش، مع بنود مثل " النظر في عدة بدائل للتعامل مع المشكلة".

2- المواجهة المتمركزة حول المشكل: التي شملت اثنين من المقاييس الفرعية (أ) البحث عن المعلومات مع سبعة بنود، مثل " محاولة معرفة المزيد عن الوضع"، و(ب) حل المشكل مع خمسة بنود، مثل "وضع خطة واتباعها".

3- أخيرا، تألفت المواجهة المتمركزة حول الانفعال أيضا من اثنين من المقاييس الفرعية (أ) التنظيم الوجداني مع ستة بنود، مثل "محاولة رؤية الجانب للوضع" و(ب) التفريغ الانفعالي مع ستة بنود، مثل "أعبر عن مشاعري بطريقة ما". (Schabracq et al, 2003, p.p. 101.102).

وقد حدد Moss (1986) استراتيجيات مواجهة أخرى تتضمن أسلوبين هما:

الاستراتيجيات الاقدامية: وهي الأساليب التي يوظفها الفرد في اقتحام المواقف الضاغطة وتجاوز آثارها، وذلك من خلال الأساليب الإيجابية التالية:

التحليل المنطقي للموقف الضاغط: وذلك من أجل فهمه والاستعداد الذهني له ولمخلفاته.

إعادة التقييم الإيجابي للموقف: حيث يحاول الفرد معرفيا استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة تقبل الواقع كما هو.

أسلوب حل المشكلة: للتصدي للأزمة بصورة مباشرة.

الاستراتيجيات الاحجامية: يوظفها الفرد في تجنب المواقف الضاغطة والاحجام عن التفكير فيها، وذلك من خلال الأساليب السلبية التالية:

الاحجام المعرفي: تجنب التفكير الواقعي والممكن في الأزمة.

التقبل الاستسلامي: ترويض النفس على تقبل الأزمة.

البحث عن المكافآت البديلة: عن طريق المشاركة في أنشطة بديلة والاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديد للإشباع والتكيف بعيدا عن مواجهة الأزمة.

التنفيس الانفعالي: وهو التعبير لفظيا عن المشاعر السلبية غير سارة عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر (عبد الله الضريبي، 2010، ص.680، 681).

3.2.تصنيف كوهين Cohen (1994)

يصنف Cohen استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الضغوط على عدة أنواع وهي:

التفكير العقلاني: وتشير إلى أنماط التفكير العقلاني والمنطقية التي يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط بحثا عن مصادره وأسبابه.

التخيل: وهي استراتيجية يحاول الفرد من خلالها تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته، فضلا عن تخيل الأفكار والسلوكيات التي يمكن القيام بها في المستقبل عند مواجهة مثل هذه المواقف الضاغطة.

الإنكار: وهي استراتيجية دفاعية لاشعورية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار وتجاهل المواقف الضاغطة وكأنها لم تحدث.

حل المشكلات: وهي استراتيجية تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعابة.

الفكاهة (الدعابة): استراتيجيات تتضمن التعامل مع الضغط والأمور الخطيرة ببساطة وروح الفكاهة، وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

الرجوع إلى الدين: وتشير هذه العملية إلى رجوع الأفراد إلى الدين والإخلاص الديني عن طريق الإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي، وذلك لمواجهة المواقف الضاغطة والتغلب عليها (Cohen, 1988, p. 285)).

4.2. تصنيف Tobin et al(1989)

تكون نموذجهم من بعدين هما: المواجهة المرتبطة التكيفية، والمواجهة غير المرتبطة وغير التكيفية، حيث يتكون كل بعد من هذين البعدين من أربع استراتيجيات للمواجهة:

1. **البعد الأول:** المواجهة المرتبطة (الاقتراب) والتكيفية، وتتكون من الاستراتيجيات الآتية:

أ. حل المشكلة: وهي ترتبط بالجهود التي يبذلها الفرد للقيام باتباع خطوات لحل مشكلة ما محددة مثل: إعداد خطة للتصرف في المشكلة واتبعها.

ب. الحصر المعرفي: وتشمل الجهود التي يبذلها الفرد للتفكير في الموقف الضاغط بطريقة إيجابية أكثر مثال: أتناول المشكلة بشكل مختلف وايجابي.

ت. التعبير عن العواطف: وهي الجهود التي يبذلها الفرد للتعامل مع الضغوط والتي تتمثل في إطلاقه أو تعبيره عن عواطفه وما يشعر به.

ث. الدعم الاجتماعي: وهي الجهود المبذولة لإحراز الدعم العاطفي من الآخرين.

2. **البعد الثاني:** المواجهة الغير المرتبطة (التجنبية) وغير التكيفية، وتتكون من الاستراتيجيات الآتية:

أ. تجنب المشكلة: الجهود المبذولة لعدم التعامل أو لتجنب التعامل مع الموقف الضاغط (أتمنى لو أن الموقف ينأى بعيدا عني وينتهي).

ب. التفكير التواق: الجهود التي يبذلها الفرد للتفكير في المواقف الضاغطة بوصفه منتهيا من تلقاء نفسه وبسهولة، ومثال على ذلك: لو حدثت معجزة وينتهي كل هذا الأمر.

ت. نقد الذات: عادة ما يحدث عندما يستغرق الفرد بشكل كبير في فكرة عدم قدرته على التعامل مع الموقف الضاغط مثال: أوبخ نفسي لما حدث لي.

ث. الانسحاب الاجتماعي: حيث يبذل الفرد جهودا لإقصاء نفسه عن المشكلة وعن الآخرين القادرين على مساعدته في حل المشكلات التي تعتريه) مثال : أتجنب أفراد أسرتي وأصدقائي (Tobin et al, 1989, P.350).

5.2.تصنيف Carver et al (1989)

اقترح **Carver** وآخرون تمديد تصنيف استراتيجيات المواجهة، وقد ميزوا حسب النوع بين (المواجهة الإيجابية والمواجهة السلبية)، وحسب الطبيعة بين (المواجهة الانفعالية والمعرفية) (Desbiens, 2006, p.11).

6.2.تصنيف Seiffge & Krenk (1990)

حسب Seiffge & Krenk صنفت أساليب المواجهة إلى نوعين وهم اكالتالي :

أ- **المواجهة الوظيفية Functional modes** : وهي استراتيجيات تشبه إلى حد بعيد الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل.

ب-**المواجهة الغير الوظيفية: Dysfunctional modes** : تعني ضبط أو التحكم في المشاعر، وقد تؤدي إلى وظيفة مهمة خاصة في حالة الأحداث أو المواقف الغير القابلة للتحكم من طرف الفرد، أو عندما يكون الموقف صادر من مصدر قوي أكبر من الفرد. (Frydenberg & Lewis, 1996, p. 234).

7.2.تصنيف Compas & al (2001)

يرى Compas وآخرون أن مصطلح المواجهة هو جهود شعورية يقوم بها الشخص بمحض إرادته لتنظيم الانفعالات والأفكار والسلوكيات عند الاستجابة للأحداث والظروف الضاغطة، وقد صنف Compas المواجهة إلى صنفين وهما:

1. **استجابات مواجهة إرادية (تطوعية):** وهي تنقسم إلى نوعين وهما:

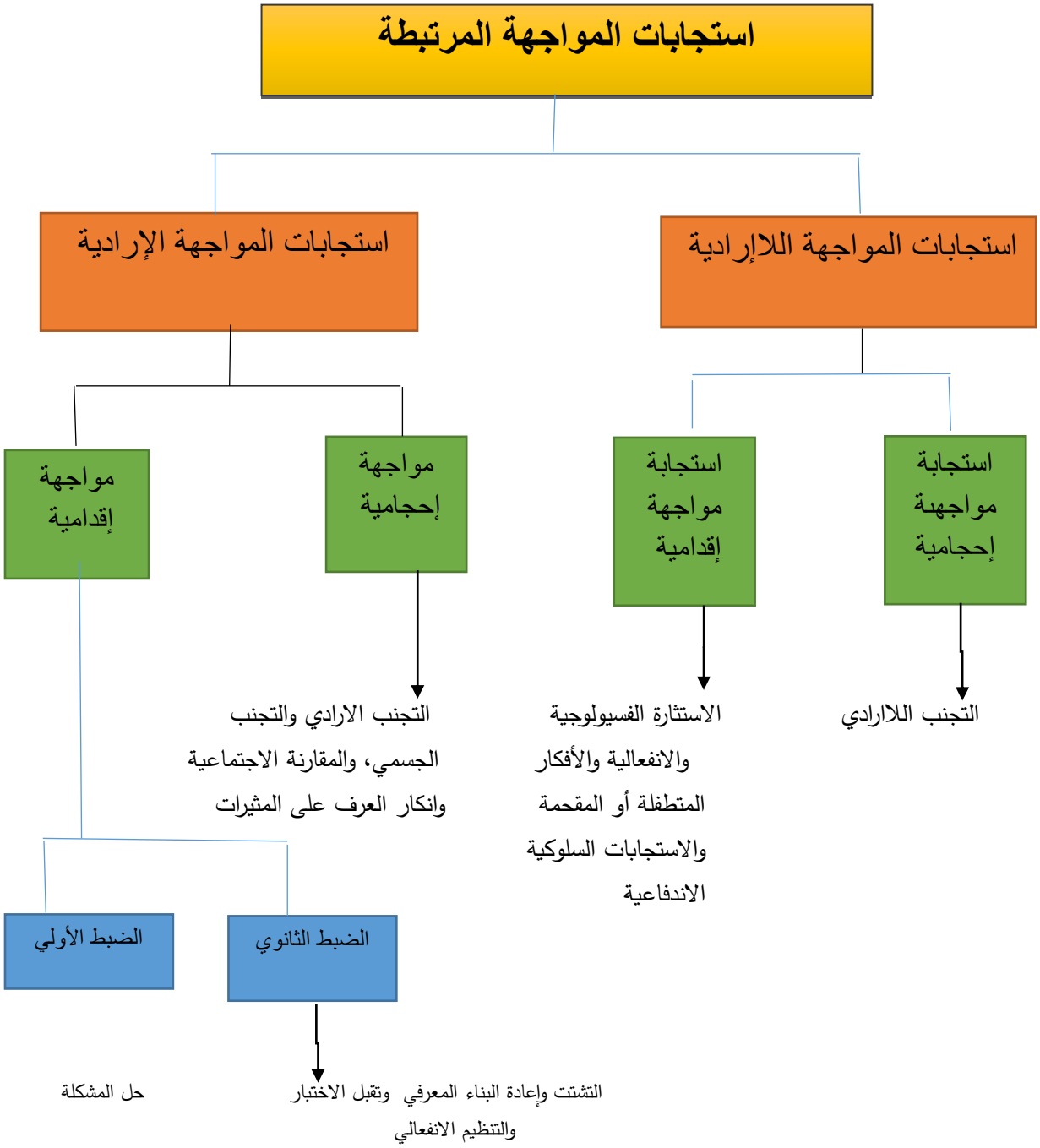
أ. استجابات مواجهة احجامية: وتتضمن التجنب الجسمي والاجتماعي عن الموقف أو المشكلة والمقارنة الاجتماعية والإنكار.

ب. استجابات مواجهة إقدامية: وهي تنقسم بدورها إلى استجابات مواجهة الضبط الأول في مقابل استجابات مواجهة الضبط الثانوي للحدث الضاغط، حيث تتضمن الأولى تغيير الموقف الضاغط من خلال التحكم فيه والسيطرة عليه، أما استجابات مواجهة الضبط الثانوي، فهي تتضمن التكيف مع الموقف الضاغط وتشتمل على استجابات مواجهة مثل التشتت والتفكير الإيجابي، إعادة البناء المعرفي، التقبل، بينما تشتمل الاستجابات مواجهة الضبط الأولى على حل المشكلة والتنظيم، والتعبير الانفعالي.

أ- **استجابات مواجهة اللاارادية:** وتتضمن استجابات مواجهة إقدامية واستجابات مواجهة إحجامية، وتتضمن استجابات المواجهة الاحجامية التجنب اللاإرادي، بينما استجابات

المواجهة الإقدامية تتضمن الاستثارة الفيسيولوجية والاستثارة الانفعالية، التفكير المتطفل أو المقحم والسلوك المندفع (طه عبد العظيم، 2006، ص.105).

الشكل رقم (05): يوضح أنواع الاستجابات



(طه عبد العظيم، 2006، ص.104)

من خلال الشكل نستنتج أن استراتيجيات المواجهة في جهود الفرد للسيطرة على الأحداث الضاغطة التي يواجهها بالاستجابة لها من خلال استعمال أساليب ارادية أو للاارادية، احجامية أو إقدامية أو سواءا كانت فعالة أو غير فعالة

بعد عرض مختلف التصنيفات السابقة لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، يتضح أنه لا يوجد تصنيف محدد يمكن تعميمه، لكن معظم التصنيفات أشارت إلى الانقسام بين المواجهة المتمركزة حول المشكل والمواجهة المتمركزة حول الانفعال كما اقترحها Lazarus & Folkman، كما أن مختلف استراتيجيات المواجهة لها دور هام عند تعرض الفرد للمواقف والوضعيات الضاغطة، فهي قد تتعامل مع المشكل بحد ذاته، أو تتخذ أساليب أخرى تتعامل فيها الضغط الناتج عن هذه المواقف.

3. نظريات استراتيجيات المواجهة

تعددت وجهات النظر لمفهوم المواجهة، واختلف الباحثون في تفسيرها حسب انتماءاتهم، ويبدو من الضروري التعريف بوجهات النظر هذه، بدءا بالمنظور البيولوجي، ووصولا إلى التناول المعرفي، مرورا بالتناول السلوكي.

1.3.النموذج الحيواني

بالاستناد إلى هذا النموذج، حدد مفهوم المواجهة كاستجابة سلوكية فطرية أو مكتسبة مواجهة للخطر، مثال الهروب أو التجنب الناجم عن الخوف، والمواجهة أو الهجوم الناجم عن الغضب، والمعيار الأساسي لنجاح المواجهة عند الحيوان يتمثل في بقائه حيا (Paulhan,1992,p.546).

فحسب النموذج تنحصر المواجهة في الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة التي يلجأ إليها الفرد عندما يجد نفسه أمام موقف يهدد حياته، فالمواجهة الفعالة هي تلك التي تسمح للفرد بالتحكم في الموقف المهدد أو الخفض من النشاط الفيزيولوجي الذي يسببه ذلك الموقف (Dantzer, 1989, p.123).

2.3. النموذج التحليلي (نظرية التحليل النفسي)

عمل التحليل النفسي منذ نشأته على تحديد وفهم أشكال المواجهة، وبشكل خاص الأشكال اللاشعورية منها وسميت وسائل الدفاع الأولية، وقد أدخل Freud مفهوم الدفاع للمرة الأولى سنة (1894)

وتتلخص الأفكار الأساسية لدراسة المواجهة من وجهة النظر التحليلية النفسية فيما يلي:

إن الدفاع وما يرتبط به من علاقات، عبارة عن آليات تحمي الأنا من الصراعات، ويمكن لهذا الصراع أن يتكون من مطالب وطموحات غير محققة داخل الجهاز النفسي أو من تهديدات المحيط، ويفترض أن القلق هو المثير الذي يسبب تسخير هذه الآليات (رضوان محمود، 2002، ص.162).

وتظهر ميكانيزمات المواجهة في هذا النموذج كدفاعات الأنا في سياق مجموعة عمليات معرفية للاشعورية، تهدف إلى تخفيض أو إلغاء كل ما له دخل في إحداث الضغط والتوتر أهمها:

- النكران: هو آلية دفاعية تستخدم لتجنب التعامل مع الواقع المؤلم، حيث يتصرف الأشخاص كما لو أن المشكلة غير موجودة أصلا في محاولة لحماية أنفسهم من المشاعر غير السارة، وقد تصل إلى حدود الإدمان أو تعاطي المخدرات (Kittleson, 2005, p.40).
- الكبت: هي عملية يسعى من خلالها إلى أن يدافع عن التصورات المرتبطة بالنزوة من أفكار أو صور أو ذكريات إلى اللاوعي أو أن يبقيها فيه، حيث يحدث الكبت في الحالات التي يهدد فيها اشباع إحدى النزوات بالتسبب بالإنزعاج اتجاه المطالب الأخرى يكون جليا بشكل خاص في الهيستيريا، ولكنه يلعب أيضا دورا رئيسيا في الإصابات العقلية الأخرى كما في السيكولوجية السوية.

وتعد مسألة "الكبت" هي حجر الزاوية التي تقوم عليها نظرية التحليل النفسي، فقبل فرويد أستعمل "هاربرت" هذا المصطلح، وقد فرض الكبت نفسه كواقعة عيادية منذ المحاولات العلاج الأولى للهستيريا (لابلانش وبونتاليس، ص. ص. 417-418).

كما يفسر هذا النموذج استجابة الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة بلجوئه إلى ميكانيزمات الدفاع للتخفيض من شدة التوتر، والتوصل إلى الاتزان الانفعالي، غير أن مفهوم استراتيجيات المواجهة، ما يزال محصورا في قطب لأحادي متمثل في التخفيض من شدة التوتر عوض حل المشكلة، وهذا ما أثبتته دراسات أنجزت بفرنسا، والمتعلقة بالمرضى المقيمين بالمستشفى، حيث أشارت إلى دور ميكانيزمات المواجهة في التوافق مع المرض، كما ذكرت أن بعض الميكانيزمات مثل النفي، العزلة، المزاج المقاوم، يحمي الفرد من القلق بصورة فعالة أكبر من الميل إلى الاسقاط أو العدوانية، الغضب أو الاستسلام. غير أنه بالرغم من مساهمة هذا النموذج بشكل كبير في فهم أحسن استجابات الفرد عند مواجهته لحدث ضاغط، فإن هذا يبقى غير كامل وناقص (Paulhan, 1992, p.546).

3.3. نظرية النموذج التفاعلي

ظهر هذا المدخل كرد فعل على المدخل السيكودينامي الذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي ليحل محله، حيث يرى هذا المدخل أن المواجهة عملية صحية وطبيعية وأنها تمكن الفرد من حل مشاكله، وأن ميكانيزمات التكيف مع البيئة تزداد لدى الفرد سواءا كانت عقلانية وشعورية بدلا من أن تكون لاشعورية ولاإرادية، ولذلك حل حل هذا المدخل الجديد عن المواجهة محل المدخل السيكودينامي (طه عبد العظيم، 2006، ص.89).

كما ارتبط هذا المدخل بأعمال كل من Lazarus & folkman (1984) و Moss (1977)، حيث يعتبر كمحولات ضرورية للشخص لمواجهة الضغوطات الواقعية والمدركة من البيئة، فهذا النموذج يهتم بالتفاعلات الحالية بين الشخص والبيئة، وبين الجهود الانفعالية والمعرفية والسلوكية المبذولة من قبل الأشخاص لمواجهة المواقف المؤلمة، فالضغط هو تفاعل بين الشخص والبيئة والذي يقيم من قبل الأشخاص كتجاوز لإمكاناته، والذي قد يؤدي إلى خطر على حالته الصحية، ولكون العلاقة بين الشخص والبيئة دينامية ومتغيرة، فإنها تستند إلى اتجاهين: السياق التقييمي المعرفي والسياق التكيفي (استراتيجيات المواجهة) (Gustave, 2002, p.263).

أ- سياق التقييمي المعرفي: وينقسم هذا السياق إلى التقدير المعرفي الأولي والتقدير المعرفي الثانوي وهما:

1- التقييم الأولي: أكد Lazarus بأن الفرد يقوم بعمليات تقييم أولية عند مواجهته لتغيرات في بيئته لكي يحدد معنى الأحداث، فقد تدرك الأحداث بأنها تقود إلى نتائج إيجابية أو محايدة أو سلبية.

2- التقييم الثانوي: تتضمن عملية التقييم الثانوي إجراء تقييم للمصادر التي يمتلكها الفرد للتعامل مع الحدث، وما إذا كانت كافية لمواجهة الأذى، والتهديد والتحدي الذي ينشأ عن الحدث، بحيث تتشكل الخبرة الذاتية للضغط نتيجة الموازنة ما بين التقييم الأولي والثانوي، فعندما يكون الأذى أو التهديد كبيرا وتكون الإمكانيات أو مصادر التعامل مع المواقف متدنية، فإن الفرد سيشعر بتهديد كبير، على عكس ذلك فعندما تكون مصادر التعامل جيدة ومتكيفة فإن الضغط سيكون أقل (تايلور شيلي، 2008، ص.ص. 303-304).

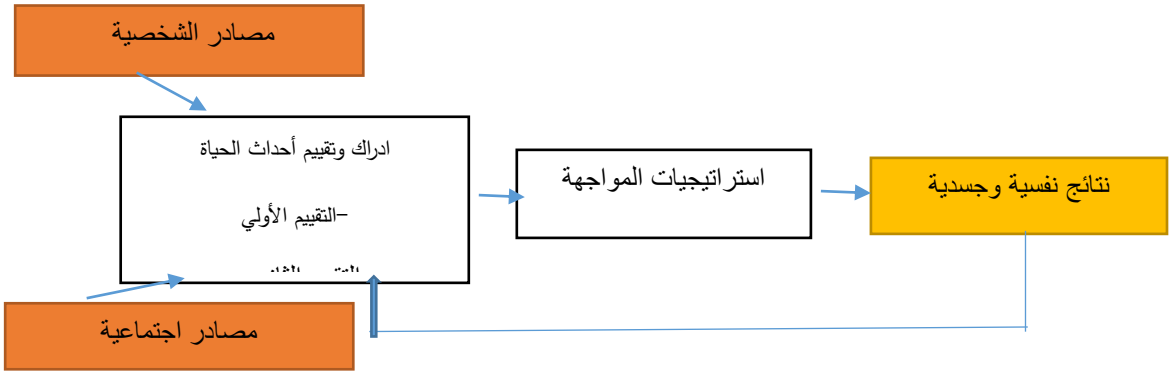
ب-السياق التكيفي (استراتيجيات المواجهة): عندما يواجه الفرد الأحداث الصادمة أو الضاغطة فإنه يلجأ إلى استخدام استراتيجيات متنوعة للتعامل معها، ومنه فقد ميز كل من Lazarus & Folkman بين نوعين من الاستراتيجيات:

1- استرايجيات التعامل الموجهة نحو المشكل: أي هي كل الردود الفعل الموجهة والمباشرة نحو الحدث الخارجي كالتخطيط، وزيادة الجهد وإدارة الأولويات، حيث أشار Lazarus & folkman (1984) إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد على المواجهة المرتكزة على المشكلة عندما تكون مصادر أو مطالب الموقف تبدو قابلة للتغيير، أو حينما يمكن السيطرة عليها والتحكم فيها (نقلا عن شويخ هناء، 2007، ص.71).

2- الاستراتيجيات التعامل الموجهة حول الانفعال: حيث تعمل على تنظيم الانفعالات دون تغير الضغوط والأحداث الموجودة في البيئة (Sapranaviciute, 2012, p.336).

والشكل التالي يوضح شرح المختصر للنموذج التفاعلي (Transactionnelle):

الشكل (06): يمثل النموذج التفاعلي لعملية التفكير



من خلال الشكل أعلاه يتضح ان العوامل البيئية التي يمر بها الشخص بالإضافة إلى العوامل الشخصية تساهم في تحديد التقييم المعرفي والإمكانات التي تجبر الشخص على اختيار استجابات معينة عند التعرض للضغط.

4.3.نظرية سمات الشخصية

هذه النظرية المستوحاة من نظرية الدفاعات تتناول التعامل كسمة للشخصية، فهي تعتبر بعض مميزات الشخصية الثابتة مثل: قمع الحساسية والقدرة على التحمل تؤهل الفرد لمواجهة الضغط بطريقة معينة، في مقابل هذا يستطرد Paulhan and Bourgeois (1998) موضحان أن الفرضية التي ترى أن الفرد يسلك دائما بنفس الطريقة مهما كانت الظروف لم تتحقق، وهي عكس منطلق هذا التيار الذي يركز على أن الفرد يسلك دائما بنفس الطريقة مهما كان الحدث الضاغط، فيعتبر التعامل سياق نمطي وينفي جانب التجديد الذي يجعل الفرد يستقطب معطيات جديدة يدرجها في نظامه المعرفي، وهذا من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي (نقلا عن تليوانت عقيلة، 2017، ص.30)

ورغم هذا أظهرت أبحاث عديدة أن مقاييس السمة هي منبئات ضعيفة لاستراتيجيات المواجهة، وهناك عدد من الأدلة يمكن ذكرها لشرح ذلك.

الطبيعة المتعددة الأبعاد للسياق الحالي للمواجهة: مثلا: في حالة مرض جسمي، يتوجب على المريض مواجهة مختلف مصادر الضغط: ألم، عجزن ظروف الاستشفاء، وفي نفس الوقت، عليه أن يحافظ على توازنه الانفعالي، وعلى صورة جيدة عن الذات، مع مراعاة مصادره المالية علاقات جيدة مع العائلة. هذه الاهتمامات المتعددة تتطلب استخدام استراتيجيات مواجهة جد متنوعة، والتي لا يمكن التنبؤ بها بواسطة مقياس أحادي البعد مثل مقياس السمة.

الطابع المتحرك المتغير لسيرورة المواجهة: في الواقع يؤثر السياق الوضعي بشكل كبير على المواجهة، كذلك يمكن لنفس الشخص أن يستعمل في عدد من الوضعيات استراتيجيات مواجهة معرفية تهدف لخفض التوتر، وفي وضعيات أخرى يستعمل أكثر استراتيجيات مواجهة سلوكية تهدف إلى حل المشكل.

ويبدو أن تبني الاستراتيجيات المعرفية يكون أكثر في الحالات التي يكون أكثر في الحالات التي يكون فيها الحدث غير قابل للتحكم (مرض خطير مثلا)، بينما تبنى الاستراتيجيات السلوكية يكون في الحالات أين يمكن للجهد المبذول إحداث تغيير في الوضعية (مثلا فقدان العمل).

تبعا لهذه النتائج، يبدو أنه من الصعب النظر إلى المواجهة من وجهة نظر ثابتة، فحسب Lazarus and folkman (1984)، ما تظهره سمات الشخصية غير كاف للتنبؤ بالطريقة التي يواجه بها الفرد الضغط. هذا ما يجعلنا إذا لا نهتم فقط "بمن يكون الشخص" ولكن أيضا "ماذا يفعل" (Paulhan, 1992,p.547).

5.3.النظرية المعرفية (نظرية الضغط والمواجهة)

تتميز النظربة المعرفية للضغط والمقاومة حسب وصف Folkman (1984) بميزتين أساسيتين هما: العلائقية والتوجيهية.

الميزة العلائقية: يحتك الفرد بالمحيط الخارجي بشكل مباشر، وذلك بغية تلبية مطالبه، ومن خلال التداخل في علاقته مع هذه البيئة يقيم الضغوطات المفروضة عليه على أنها تتجاوز إمكاناته وتهدد راحته النفسية، فتشكل له موقف ضاغط يسعى إلى مواجهته.

الميزة التوجيهية: يحدد الفرد علاقة تواصل متبادلة بينه وبين بيئته بشكل دينامي، بحيث يسعى إلى إدراك الوضع الضاغط، وتفهم ظروفه، وتقيم تهديداته. كما يقيم إمكاناته، ومدى قدرته على تغيير الوضع أو محاولة التكيف معه، هذا الذي يجعل العلاقة التوجيهية مزدوجة الاتجاه فيما يخص التأثير والتأثر بين الفرد ومحيطه الخارجي (خطار زهية، 2008، ص.35).

واعتقد Lazarus أن التفاعل بين الفرد وبيئته يعتمد على عدة مراحل للتقييم:

مرحلة الحدث الضاغط: هذه المرحلة مبنية على أساس أن الانسان يواجه في حياته مواقف أو أحداث ضاغطة تستدعي الكثير من الجهد لمواجهتها والتغلب عليها، وقد تنطوي عليها صعوبات صحية إذا تم استعمال استراتيجيات معرفية سلوكية غير فعالة.

التقييم الأولي: فيه يتم الفرد بمحاولة التعرف على الحدث الضاغط، ثم يقوم بمحاولة تحديد مستوى التهديد الطي يمثله هذا الحدث بالنسبة للفرد، ويعتمد هذا الأخير في هذه العملية التقديرية على أسلوبه المعرفي وخبراته الشخصية (يخلف عثمان، 2001، ص.52). فالضجيج الذي يحدثه جار لطالب بصدد التحضير لامتحان يمكن أن يقيمه كخطر يهدد نجاحه في الامتحان، وهذا ما يفسر مشاعر القلق والغضب التي قد يعبر عنها الطالب.

أي أن الفرد في هذه الحالة يقيم خصائص الوضعية الضاغطة المتعرض لها، ومدى اعتقاده في القدرة على التحكم، إذن التقييم الأولي هو السياق الذي تقيم من خلاله العوامل التي تتدخل في الوضعية.

التقييم الثانوي: يتساءل الفرد من خلال التقييم الثانوي عما يمكن فعله للوقاية من تهديد ثم يقرر نوعية تعامله، حيث يحدد نوع استراتيجيات المواجهة التي يمكن استعمالها إزاء العمل الضاغط، كما يوجه هذا التقييم الفرد إلى اختيار استراتيجيات التعامل في المستقبل اذا اعترضته حالة ضاغطة، حيث يهدف النوع الأول إلى خفض الضغط الانفعالي مع عدم التغيير في المشكلة، وتدعى إستراتيجيات التعامل مع الضغط المتمركزة حول الانفعال، أما النوع الآخر فيهدف إلى

محاولة تغيير وتصحيح الحالة وتدعى استراتيجيات التعامل مع الضغط المتمركزة على المشكل (Folkman, Lazarus, 1984, p.60).

إعادة التقييم: تعني التغيير الكبير والجذري للعلاقة ما بين الفرد والمحيط الناتج عن جهود الفرد نتيجة تكيفه لتغيير الوضعية الخاصة بالحادث، وأن هذا التفسير يكون لكل ما حدث وما يحدث في المستقبل، إذ هو قرار نهائي والذي يمثل سيرورة التفاعل الداخلي مع الأخذ بعين الاعتبار التغذية الراجعة (Dentchev, 1989, p.23).

مرحلة المواجهة: في هذه المرحلة يلجأ الفرد إلى استعمال استراتيجيات معرفية سلوكية لمواجهة الموقف الضاغط، وقد صنفت استراتيجيات المواجهة إلى نوعين أساسيين:

النوع الأول من التعامل أطلق عليه التعامل المتمركز حول المشكل، ويهدف ليس فقط إلى التخفيض من التوتر الانفعالي فقط، بل إلى فهم المشكل وعمل شيء لتعديل أو تغيير مصدر الضغط، أما النوع الثاني فقد أطلق عليه التعامل المركز على الانفعال، الذي يهدف إلى خفض أو التحكم في الحزن المصاحب أو الناجم عن الموقف (الشرقاوي مصطفى، 1993، ص. 18).

مرحلة نتائج المواجهة: في هذه المرحلة يتحدد مدى تأثير أساليب المواجهة على كل من النشاط الانفعالي والمعرفي والفيزيولوجي والسلوكي، وتتوقف استجابة الفرد التوافقية للموقف الضاغط على مدى نجاحه في استعمال استراتيجية مناسبة للتغلب عليه. (يخلف عثمان، 2001، ص.54).

وحسب Folkaman et Lazarus (1988) تتأثر سياقات التقييم للعلاقة (فرد –محيط) بالموارد الشخصية والموارد المحيطية، وهذا ما يشرح لنا لماذا يمكن أن يقيم نفس الحدث الضاغط من طرف شخص على أنه خطر يهدده ويقيم كتحدي من طرف شخص آخر (Paulhan, 1995, p.23).

من خلال ما تم عرضه من النماذج المفسرة للاستراتيجيات المواجهة، نجد أن النموذج الحيواني اقتصر على الاستجابات الفطرية للكائنات الحية اتجاه التهديدات الخارجية إما بالهروب أو الواجهة، بيZنما اهتم النموذج التجليلي في تفسير عملية المواجهة على الميكانيزمات الدفاعية للاشعورية كالنكوص، الاسقاط، الهروب، أما النظرية التفاعلية فاهتمت بالعلاقة الدينامية بين الفرد ومحيطه، بينما النموذج المعرفي يعتبر المواجهة كعملية وليس سمة، أي أن العلاقة بين الشخص والبيئة علاقة متبادلة وديناميكية، وكل منهما يسهم بدور فعال في تحديد سلوك المواجهة لدى الفرد.

4.مميزات استراتيجيات المواجهة

حسب Lazarus تتميز عملية المواجهة بمميزات تتمثل في:

- المواجهة عملية معقدة، ويستعمل الأفراد أغلب استراتيجيات المواجهة الأساسية اتجاه الوضعيات الضاغطة.
- ترتبط المواجهة بتقدير وتقييم كل ما يمكن القيام به لتغيير الموقف، فإذا بين التقييم بأن هناك شيء يمكن القيام به، هنا تسيطر المواجهة التي تركز على المشكل، أما اذا أسفر التقييم بأن ليس هناك شيء يمكن القيام به هنا تسيطر المواجهة التي تركز على الانفعال.
- عندما يكون الموقف الضاغط من النوع الثابت كالعمل، والصحة أو العائلة يظهر أن للرجال والنساء أساليب مواجهة تتشابه كثيرا.
- هناك مجموعة من استراتيجيات المواجهة تبدو أكثر اثباتا واستقرارا من الاستراتيجيات الأخرى أثناء التعرض لمختلف المواقف الضاغطة، بينما ترتبط الاستراتيجيات الأخرى بمواقف ضاغطة خاصة مثلا: فالتفكير الإيجابي تجاه الموقف هي ثابتة نسبيا وترتبط كثيرا بالشخصية، في حين أن استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي فهي غير ثابتة وترتبط كثيرا بالسياق الاجتماعي.
- ان استراتيجية المواجهة تتغير منذ المرحلة الأولى من الموقف الضاغط إلى مرحلة أخرى لاحقة.
- تعتبر سلوكات المواجهة كوسيط قوي للنتائج الانفعالية، حيث ترتبط بعض إستراتيجيات المواجهة بنتائج إيجابية، في حين ترتبط إستراتيجيات أخرى بنتائج سلبية.
- إن فائدة أي نوع من أساليب المواجهة يرتبط بنوع الموقف الضاغط ونمط الشخصية المعرضة للضغط (الصحة الجسدية، والوظيفة الاجتماعية والوجود الذاتي).
- تعتبر المواجهة مجموعة من المجهودات المعرفية والسلوكية الموجهة للتحكم وتقليص أو تحمل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد الفرد وتفوق موارده الشخصية، وتضم مجموعة غير متجانسة من المعارف والمواقف السلوكية، وتصنف إلى نوعان مواجهة تركز على الانفعال مثل التجنب – التهرب واتخاذ المسافة، وأخرى تركز على المشكل مثل التصدي ومخططات حل المشكل، حيث يهدف النوع الأول إلى تقليص حالة التوتر والضيق الانفعالي المصاحب للضغط، بينما النوع الثاني تضم طرق تمكن الفرد من

الحصول على إمكانيات لتغيير الوضعية التي يواجهها، مما يؤدي إلى تغيير الحالة الانفعالية وهذه أهم وظائف المواجهة (Lazarus, 1993, p. 3).

نلاحظ أن لاستراتيجيات المواجهة عدة مميزات وخصائص تجعلها عملية معقدة، وتظم عدة اساليب يتم اختيارها حسب الموقف الضاغط ونمط الشخصية المعرضة للضغط، وظيفتها السماح للفرد بالسيطرة وتخفيض الاضطرابات الناتجة عن المواقف الضاغطة.

5. العوامل المؤثرة في استراتيجية المواجهة

تتدخل العديد من العوامل التي لديها تأثير على استخدام استراتيجيات المواجهة التي يستعملها الفرد في مواجهة الضغوط النفسية، ومنه سنعرض ما يلي:

1.5.العوامل الشخصية

وتتمثل فيما يلي:

أ- المعتقدات

المعتقدات الدينية: يلبس الحدث معنى اختبار أو بلاء مفروض من الله وعلينا تقبله (Schweitzer, Dantzer, 2003, p.107).

ويرى Eliiison (1991) أن الذين لديهم دافع ديني قوي يكونون أكثر رضا عن الحياة وسعادة، وأقل في النتائج السلبية لأحداث الحياة الضاغطة بالمقارنة مع غير المتدينين.

المعتقدات الثقافية والبيئية: تتأثر استراتيجيات المواجهة إلى حد ما أيضا بالمعتقدات الثقافية للفرد، فلكل مجتمع من المجتمعات ثقافته ومعتقداته الخاصة والتي تؤثر على تشكيل استراتيجيات المواجهة لدى الأفراد، وتشمل المعتقدات الثقافية، تفاعل الفرد مع البيئة الأسرية، الاجتماعية، كما تشمل تأثره بالواقع الاجتماعي والسياسي بما يشمله من معايير وعادات وقيم اجتماعية وسياسية .(Schweitzer, Dantzer, 2003, p.107)

ب- **مركز الضبط:** يشير هذا المفهوم إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فالأفراد الذين لديهم مركز تحكم داخلي (عزو إنجازاتهم وإخفاقاتهم إلى جهودهم الشخصية)، يعتقدون أن لديهم القدرة على التحكم في الأحداث، بينما الأفراد ذوي مركز التحكم الخارجي (عزو إنجازاتهم وإخفاقاتهم إلى الحظ والصدفة وقوة الآخرين) لديهم مستوى مرتفع من الاكتئاب ومستوى منخفض من الرضا عن الحياة (طه عبد العظيم، 2006، ص.124).

حيث يوضح Rotter أن الفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد بأنه في موقف معين أو مجموعة من المواقف بأن ما حدث يحدث أو سيحدث مرتبط ارتباطا مباشرا بأفعاله، فهو يرجع

الأحداث الجيدة ببذله الجهد وما أظهره من مهارات عالية، وإذا حدثت أحداث سيئة فهو يشعر أيضا بالمسؤولية اتجاه هذه الأحداث، وأنه مسؤول عن فشله وسوء حظه في الماضي والحاضر والمستقبل.

أما الفرد ذو الضبط الخارجي فهو يعتقد أن ما حدث له في مواقف معينة ليس مرتبطا بما يفعله في هذه المواقف، بل مرتبط بأنه محظوظ أو لأن القدر بجانبه، أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ وتأثير، أو لهذه الأشياء جميعها، في حين يعزو الأحداث السيئة التي تحدث له إلى قوى خارجية أبعد من قدرته على الفهم والتحكم، وهو لا يعزو الفشل أو العقاب لأفعاله أو لافتقاره القدرة والكفاءة، ويرتبط الاعتقاد في الضبط الخارجي بفكرة أنه ليس هناك فائدة، كما يرتبط بافتقار الفرد للثقة في قدرته على ضبط ما يحدث له في مواقف معينة (هدية محمد علي، 1994، ص.84).

ت-تقدير الذات:

يؤثر تقدير الذات على الصحة النفسية للفرد وعلى مستوى الإنجاز والتوافق مع مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين والتوافق النفسي، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته انخفض الاكتئاب والقلق والشعور بالضغط، بينما ذوو التقدير المنخفض يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب والمستوى عال من الضغط.

وقد كشفت دراسة التي قام بها Chan (1993) عن أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع، يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة والايجابية في مواجهة المشاكل، والمواقف الضاغطة في حين أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة السلبية، فالأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة في حين أن الافراد ذوي تقدير الذات المنخفض يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي ترتكز على الانفعال مثل الإنكار والميل إلى الانسحاب وتعاطي العقاقير والمخدرات والتدخين، في إدارة الضغوط وبناء على ما سبق يعتبر تقدير الذات أيضا مؤشرا هاما يسهم في تحديد سلوك المواجهة، لدى الأفراد تجاه المواقف والظروف الضاغط (طه عبد العظيم، 2006، ص. 126).

ث-التحمل الشديد

يشير إلى السيطرة الشخصية للأحداث الضاغطة في الحياة، والأشخاص الذين يتسمون بالتحمل الشديد "الصلابة" يعتقدون أن بإمكانهم التأثير أو معالجة المشكلات بدلا من الإحساس بالعجز أمامها، كما أنهم يدركون الأحداث المختلفة كفرصة للتطور الشخصي، ولديهم القدرة

على تحمل الضغوط السيكواجتماعية أكثر من الغير (Schweitzer, Dantzer, 2003, p. 107).

ج- الصلابة النفسية

يشير هذا المفهوم إلى أن الفرد يمتلك مجموعة من السمات التي تساعده على مواجهة الضغوط، وأن الأفراد الذين يتسمون بالصلابة النفسية يستطيعون مواجهة المواقف الضاغطة بفاعلية واقتدار وعلى العكس من ذلك يميل الأفراد ذوو الصلابة النفسية المنخفضة إلى النكوص والتجنب والابتعاد عن المواقف الضاغطة، فالأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة من الصلابة النفسية يقيمون الأحداث من خلال منظور تفاؤلي، ونادرا ما يكونون مقهورين بالأحداث الضاغطة، وبالإضافة إلى هذا فإن الأفراد ذوي الصلابة النفسية يحولون المواقف إلى مواقف أقل ضغطا.

ح- القلق كسمة

وهي مركب ثابت في الشخصية، وهي ميل للقلق، أي ميل علم لإدراك الوضعيات كوضعيات مهددة، فالأشخاص الذين لديهم سمة قلق ضعيفة، يدركون الأحداض الضاغطة على أنها أقل تهديد، ولديهم تنبؤ كبير بالتحكم مقارنة بالأشخاص ذوي سمة قلق عالية (Schweitzer, Dantzer, 2003, p. 107).

ج- السن

يؤثر العمر الزمني في أساليب المواجهة للأحداث الضاغطة، ويشير معظم الباحثين إلى أن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد في العامل مع الأحداث الضاغطة تتغير مع تقدم العمر ومع زيادة مستوى النمو المعرفي للفرد، وأن هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف الأعمار الزمنية، فالاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال في مواجهة الضغوط تختلف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المراهقين والراشدين، حيث أن استراتيجيات التي يستخدمها الأطفال في مواجهة الأحداث الضاغطة تتأثر بعدة عوامل منها مستوى النمو المعرفي والاجتماعي للطفل، فالقدرات المعرفية لدى الأطفال تختلف بشكل دال عن القدرات المعرفية لدى الأطفال تختلف بشكل دال عن القدرات المعرفية لدى المراهقين والراشدين، وأن بيئة الطفل تختلف عن بيئة الراشدين، كما تختلف استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الراشدين عن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المسنون، فالمسنون يستخدمون ضبط الحافز وإعادة التفسير المعرفي للأحداث والتأكد على الجوانب الإيجابية للحدث، بينما المراهقون والراشدون بوجه عام يميلون إلى استخدام استراتيجيات مواجهة تكون عدوانية، بالإضافة إلى ذلك يستعملون الازاحة والإسقاط وغيرها من الأساليب

الدفاعية اللاشعورية في مواجهة المواقف والتحديات التي تعترضها البيئة (طه عبد العظيم، 2006، ص.140).

خ-الفروق بين الجنسين

لقد أوضحت الدراسات وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات المواجهة، وأن الذكور يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تنصب على المهمة واستراتيجيات المواجهة الاقدامية في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، وفي المقابل يميل الإناث إلى استخدام المواجهة التي تنصب على الانفعال، وهكذا توجد فروق فردية بين الجنسين في أساليب المواجهة التي يستخدمونها للتعامل مع المواقف الضاغطة، ولقد كشفت الدراسة التي قام بها كل من Pearlin و Schooler أن الرجل يستخدم حل المشكلة في مواجهة المواقف والأحداث، وأن المرأة تسعى إلى المساندة الاجتماعية عندما تواجه مشكلات زواجية أو والدية (طه عبد العظيم، 2006، ص.141).

2.5. العوامل الخارجية

أ- طبيعة الموقف

يختار الفرد للتعامل مع الموقف الضاغط وفقا للتقييم المعرفي لمصدر الضغط والمصادر المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة للفرد، وعلى ذلك قد يستخدم الفرد أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال في أحد المواقف، وقد يستخدم أساليب المواجهة التي تركز على المشكلة في مواقف أخرى، وهذا ما يؤكد على أن لأساليب المواجهة للضغوط تختلف لدى الأفراد تبعا لنوع وطبيعة الحدث الضاغط، حيث أن الموقف أو الحدث الضاغط يؤثر على جهود المواجهة التي يستخدمها الفرد، وفي هذا الشأن يشير Lazarus و Folkman إلى أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة يستخدمها الفرد عندما يكون قادرا على التحكم والسيطرة على الموقف، أو أن الموقف يكون عرضة للتغيير، أما المواقف التي يدركها الفرد على أنها غير قابلة للتحكم والسيطرة عليها فإنه يميل إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال في التعامل معها، وكلما كانت هذه المواقف أو الأحداث الضاغطة تتسم بدرجة مرتفعة من الشدة فإنها تؤدي إلى ظهور انفعالات سلبية مثل الخوف والقلق، وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الفرد على حل المشكلة، وعلى هذا فهي تعمل على استثارة أشكال مواجهة أكثر سلبية لدى الفرد لأن الموقف الضاغط الذي يتصف بالشدة يفوق قدرة الفرد على التعامل معه، كما أن الأحداث الضاغطة التي تمثل تحديا للفرد تستثير لديه أساليب مواجهة مختلفة عن الأحداث التي تتسم بالتهديد والفقدان، وكذلك التوقيت أو مدة وقوع الحدث من حيث هي قصيرة

أو طويلة تؤثر على المواجهة، حيث أن استجابات المواجهة تتغير مع مرور الوقت (طه عبد العظيم، 2006، ص.ص. 134-135).

ب-المساندة الاجتماعية

ويطلق عليها " المساندة الاجتماعية" وهي توفر المحيط العائلي، العملي والأصدقاء أمام الصعوبات التي يصادفها الفرد. وقد دلت الأعمال على أن مستوى ضعيف من المساندة في حياة الفرد هو عامل انجراح، في حين أن مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية يرفع من التحكم المدرك ويقلل أثار الضغط، ويجعل الفرد قادرا على المواجهة (Schweitzer, Dantzer, 2003, p. 109).

ويشير التراث السيكولوجي أن للمساندة الاجتماعية وظيفتين في علاقتها بالضغوط: **الوظيفة الاولى** :الوظيفة الوقائية ضد التأثيرات السلبية للضغوط على الصحة النفسية. **الوظيفة الثانية** :هي الوظيفة العلاجية للمساندة الحقيقية فيما يقع الفرد تحت الضغط. ويشير مفهوم الدعم الاجتماعي إلى إدراك الفرد بأنه يوجد عدد كاف من الأشخاص في حياته يمكنه الرجوع اليهم عند الحاجة، وأن يكون لدى هذا الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له (محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن، 1994، ص.114).

من خلال العرض السابق نرى أن استراتيجيات المواجهة تختلف من فرد لآخر وذلك باختلاف المتغيرات الشخصية، والمتغيرات الديموغرافية كالسن والجنس، بالإضافة إلى طبيعة الموقف الضاغط، فلا يمكن للفرد الاعتماد على استراتيجية واحدة في مواجهة المواقف، حيث من الممكن أن تكون استراتيجية المواجهة فعالة عند شخص ما، في حين يمكن أن تكون غير فعالة لشخص آخر.

6. وضائف استراتيجيات المواجهة

حدد العديد من الباحثين وضائف للمواجهة، حيث نجد على سبيل المثال White الذي حدد ثلاثة وضائف هي:

- الحفاظ على تأمين المعلومات الكافية عن البيئة.
- الحفاظ على الظروف الداخلية المرضية على صعيدي النشاط ومعالجة المعلومات.
- المحافظة على الاستقلالية أو حرية الانتقال.

إذا حسب White فإن المواجهة تطلب من الفرد أن يكون قادرا على اكتشاف ومعالجة المعلومات الجديدة، وأن يسيطر على حالته الانفعالية، وتغيير الانفعالات والتعبير عنها بشكل مناسب، كما تتطلب منه أن يكون قادرا على الانتقال بحرية ضمن بيئته، وبهذا فهي تهدف إلى

الرغبة في حفظ الإحساس بالتكامل الشخصي وتحقيق الضبط الذاتي للمحيط (البيئة) واستعمال مختلف مصادر الفرد (الجسمية، المعرفية، الاجتماعية والانفعالية) مما يؤدي إلى تغيير أو تعديل بعض المظاهر المرتبطة بالموقف.

كما يرى Mechanic بأن لإستراتيجيات المواجهة ثلاث وظائف لخصها فيما يلي:

- التعامل مع متطلبات الاجتماعية والبيئية.
- خلق الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.
- الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو متطلبات الخارجية.

بينما يرى كل من Pearlin و Schooler بأن للمواجهة وظيفة وقائية تظهر في الجوانب التالية:

- تغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل.
- ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة.
- ضبط الضغط في حد ذاته قبل حدوثه (Lazarus, Folkman, 1984, p.149).

حسب Suls و Feltcher يضيف هذان العالمان بأن المواجهة تهدف إلى:

- تقليص استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابة الفيزيولوجية والانفعالية، وعلى الاستجابات المعرفية كالتفكير في شيء آخر.
- كما تهدف إلى ضبط الوضعية الضاغطة بوضع إجراء لحل المشكل كالبحث عن معلومات (المرشدي الشريف، 2008، ص. 62).

حسب Lazarus & Folkman تتمثل وظيفة استراتيجيات المواجهة في وظيفتين أساسيتين وهما:

- الأولى تعمل على مواجهة المشكل، فيتم توجيه الموارد الفردية نحو حل المشكل المولد للضغط.
- الثانية تعمل على تعديل الانفعالات الناتجة عن الكآبة أو المحنة، فيكون تقليص التوتر الناتج عن التهديد وخفض الضيق الانفعالي.

وعليه فالمواجهة تمثل عامل استقرار بإمكانها مساعدة الأفراد على الحفاظ على توافقهم النفسي والاجتماعي خلال فترة الضغط (Valentier & All, 1994, p.194).

وعليه فلاستراتيجيات المواجهة عدة وظائف على رأسها الوظيفة الوقائية التي تعمل على تقليص الموقف الضاغط وإدارة المشاكل التي نتج عنها الضغط بالتحكم بالانفعالات المرتبطة بتلك الضغوط.

7. فعالية استراتيجية المواجهة

يشير مفهوم الفعالية إلى التأثير النفسي للمواجهة، يعني النتائج المترتبة عن الطريقة التي يتصرف بها الفرد في الوضعية، والأثار الناتجة على راحته الجسمية والنفسية، ولبيان هذا نتطرق إلى فعالية المواجهة مع الضغط الانفعالي والصحة الجسمية للفرد.

1.7.فعالية المواجهة المركزة على الضغط الانفعالي: تسمح المواجهة المتمركزة حول المشكل بتخفيض الضغط المعاش. فقد أظهرت دراسة Schmidt (1988) أنه قبل التدخل الجراحي، المرضى الذين بحثوا عن معلومات وطوروا استراتيجيات فعالة كانوا أقل قلقا، وكانت لديهم تعقيدات أقل بعد الجراحة من الذين لجأوا إلى استراتيجيات مواجهة سلبية مثل الاستسلام. غير أن فعالية إستراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكل تعتمد عموما على عدد من العوامل مثل: التحكم في الوضعية. فإذا كانت الوضعية متحكم فيها، يصبح هذا النوع من المواجهة فعالا، بينما في الوضعيات غير المتحكم فيها فإن تأثيرها يميل ليصبح سلبيا. تعتبر المواجهة المتمركزة حول الانفعال عموما أقل فعالية بفعل أشكالها التعبيرية المختلفة، مثل قمع الانفعالات، أو العجز مرتبطان بارتفاع الضيق النفسي. وبينت دراسات أن بعض مظاهر المواجهة المتمركزة حول الانفعال لها أثر ذو فائدة وواق لجودة الحياة على مدى قصير، حتى لو أن الكثير من أشكالها يبدو عموما لديه أثر سلبي: العجز، فقدان الأمل، اتهام الذات الاستسلام.... لوحظت هذه النتائج في أمراض مختلفة، وكشفت عن أثار غير وظيفية، التي يمكنها في حد ذاتها أن ترتبط بسلوكات تقريبا

ملائمة مثل: عدم التقيد، عدم إدراك الأعراض، وعدم احترام آجال العلاج. (Fischer, Tarquinio, 2006, p. 124).

2.7. فعالية المواجهة على الصحة الجسمية

ظلت فعالية المواجهة صعبة التقييم من الناحية الصحية والمرضية، ولكن يمكنها أن تؤثر في الصحة من خلال طريقتين واضحتين. فقد أثبت Lazarus et folkman (1984) أن المواجهة يمكن أن يكون لها تأثير على الصحة الجسمية، في حالة ما ، في حالة ما ذا استطاعت التأثيرعلى تواتر، شدة، مدة ردود الفعل الفيزيوعصبية المتعلقة بالضغط، وهذا لا سيما إذا كان الفرد في مواجهة موقف غير متحكم فيه ولا يستطيع التصرف مع الوضعية الضاغطة.

أو أن مواجهته غير ملائمة. يمكن للمواجهة عموما التأثير مباشرة وسلبا على الصحة، حين يكون للفرد أسلوب حياة مرتبط بسلوكات خطر (Fischer, Tarquinio, 2006, p. 124) .

وأحسن مثال هو نمط الشخصية (أ)، الذي لديه مجموعة من الصفات: المنافسة، عدم الصبر، العدوانية، إدراك الأحداث الضاغطة كتحديات، كما أن أشكال المواجهة المتمركزة حول الانفعال يمكن أن تهدد الصحة الجسمية للفرد، لأنها تعيق اتخاذ السلوكات التكيفية، وهذا في حالة الإنكار أو التجنب التي يمكن أن تقود الفرد لإدراك الأعراض أو الفحص في وقت متأخر .(Schweitzer, Dantzer, 2003,p. 117)

كما توصلت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين الضغط والمرض، ودور استراتيجيات المواجهة كعامل وسيط بينهم، وحسب Lazarus و Folkman فإن المواجهة تؤثر على الصحة الجسدية على نحو ثلاثة أشكال:

1- إن المواجهة يمكنها أن تؤثر على تواتر وشدة ومدة الاستجابات الفيزيولوجية (نبضات القلب، الضبط الشرايييني، التوتر العضلي)، والعصبية الكيميائية المرتبطان بحالة الضغط وهذا في المواقف التالية:

أ- عدم استطاعة الفرد اتقان أو تحسين الظروف المحيطة الضاغطة بسبب استراتيجيات مرتكزة على المشكل أو عدم تلائمها.

ب-أمام الفرد أسلوب مواجهة أو أسلوب حياة هو في حد ذاته ينطوي على مخاطر (الفرد ذو النمط (أ).

2- يمكن أن تؤثر المواجهة مباشرة وسلبيا على الصحة، كتزايد مخاطر الوفاة والأمراض، كالاستعمال المفرط للمواد الضارة، التدخين، الكحول، أو قد تدفع بالفرد إلى أعمال ذات مخاطر كبيرة. حيث يرى Sheffman و Wills (1985) أن المخدرات كسلوك مستقل تعتبر مواجهة سلبية.

3- أشكال المواجهة المرتكزة على الانفعال يمكنها أن تهدد الصحة الجسدية للفرد لأنها قد تعيق السلوك المتوافق، كحالة الانكار والتجنب اللذان بإمكانهما أن يدفعا الفرد إلى عدم إدراك أعراض المرض أو التأخر في طلب الاستثارة (جمعة يوسف، 2001، ص.90).

اذن ففاعلية المواجهة ليس لها أي ميزة آلية، ويجب أن تقدر بناءا على تعددية المعايير التي تصبح وظيفية في حالة وليس بالضرورة وظيفية في حالات أخرى، الفعالية اذا تبدو مرتبطة بشروط وبالكيفية التي تسمح فيها المواجهة للفرد أن يعدل أو ينقص من تأثير الوضعية الضاغطة على راحته الجسمية والنفسية، ومن هنا يتعين تفحص ومعاينة استراتيجيات

المواجهة المتمركزة حول المشكل والمتمركزة حول الانفعال في كل حالة (Fischer, Tarquinio, 2006, p. 125).

8. علاقة استراتيجيات المواجهة بالفاعلية الذاتية

يرى Bandura أن المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تعد المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك الفرد، لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن مخالفته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح والكفء مع أحداث الحياة، وفاعلية الذات تعمل كمعينات ذاتية أو كمعيقات في مواجهة مشكلات، فالفرد الذي لديه شعور قوي بالفاعلية لذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته لمشكلة على تحليلها، بغية الوصول لحلول مناسبة، أما إذا تولد لديه شك بفاعلية الذات، فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيدا عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وتوقع الدائم للفشل (Bandura, 1999, p.214).

فالأفراد ذوي المستويات المرتفعة من فاعلية الذات يكونون أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة، حيث أنها تؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل وتزيد من قدرتهم على التحكم في الموقف، وعندما يصبح الأفراد لديهم القدرة على التحكم في الموقف الضاغط فإنهم يشعرون بالاقتدار والتمكن، وهذا يزيد من مصادر المواجهة لديهم، ويجعلهم قادرين على مواجهة الضغوط التي تعترض حياتهم في المستقبل، أما الأفراد الذي يكون لديهم فاعلية الذات منخفضة في مواجهة الأحداث الضاغطة، فإنهم يميلون إلى التجنب والهروب، وبالتالي لا يستطيعون التحكم في الموقف، وهذا يزيد من قابليتهم للتعرض والتأثر بالأحداث الضاغطة في المستقبل (طه عبد العظيم، 2006، ص.133).

ويرى Ashford (1988) أن سمة المستوى العالي من فعالية الذات لدى الأفراد ترتبط إيجابيا باستراتيجيات البحث عن المعلومات وترتبط سلبا مع الضيق الانفعالي (Terry, 1994, p. 901).

إذن فالفاعلية الذاتية دور كبير في اختيار استراتيجيات المواجهة، حيث أن مرتفعي الفاعلية الذاتية يكونون أكثر استعمالا لاستراتيجيات تكيفية تساعدهم في التحكم في الموقف الضاغط، أي أن هؤلاء الأفراد لهم ثقة كبيرة في قدراتهم وكفاءاتهم وبالتالي يواجهون بطريقة عملية وفعالة من أجل التكيف وإيجاد منفذ فعال.

9. استرتيجبات المواجهة عند الطلبة

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يعيشها الفرد في حياته، ففي داخل الحرم الجامعي يكتسب الطالب مهارات جديدة ويدخل في علاقات فردية وجماعية، هذه العلاقات

تتباين فيها الدوافع والأساليب والأفكار، وهي مرحلة انتقالية للطالب فبعدما كان في المرحلة الثانوية العامة ارتقى إلى بيئة أخرى أكثر احتكاكا وأكثر تفاعلا، فطلبة الجامعة ليسوا في منأى عن الظروف الصعبة والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة، فهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية ونفسية واجتماعية، ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعها، وطموحات وأهداف يستدعي تحقيقها.

وقد تطرقت دراسات كثيرة إلى الحديث عن مختلف الضغوطات التي يعيشها الطلبة، منها دراسة موسة وإبراهيم (2001) حول الضغوط الدراسية على أنها تلك الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية، والتي تتمثل في النظام الأكاديمي وأساليب الامتحان والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل في محيط الجامعة والمشكلات الشخصية التي يعاني منها.

ودراسة Mosley حول الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها وعلاقتها بالصحة النفسية والجسمية لدى طلبة كلية الطب في أمريكا، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط التي يتعرض لها الطلبة وبين الأعراض النفسية والجسمية التي يعانون منها، كما كشفت أن الطلبة الذين يستعملون أساليب التعامل الإيجابية كانوا أقل معاناة من الضغوط النفسية (مزوار، بن يحي، 2021، ص.254).

ودراسة King التي هدفت إلى اكتشاف الأحداث الحياة والضغوط واستراتيجيات المواجهة على عينة مكونة من (760) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في هونكوك، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أحداث الحياة المتعلقة بالمدرسة والأسرة هي أكثر المصادر إثارة للضغوط، كما أسفرت عن أن استراتيجية التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية هما الأكثر استخداما من قبل الطلبة، في حين كانت المواجهة والهروب والتجنب هما الأقل استخداما من قبل الطلبة (عبد الله عبد الله، 2021، ص.728).

تبين هذه الدراسات أن كل طالب لديه مجموعة من الاستراتيجيات التي من الممكن أن ينتهجها عند تعرضه للأحداث الضاغطة، وهذا الموقف يخلق لديه تهديدا وتوترا لحالته النفسية، فيحاول الاستجابة لهذا الضغط بالاعتماد على موارده وإمكاناته ونوعية الضاغط، فكلما كانت ثقته بنفسه قوية أشعره ذلك بالقدرة على التحكم في الوضع وبالتالي استخدام استراتيجيات تكيفية (استراتيجية المواجهة المركزة على حل المشكل، والعكس بالنسبة للطالب الذي يكون في وضعية تهدد استقراره ولا يستطيع التعامل معها أو حلها، فإنه يلجأ إلى تخفيف التوتر والضغط الذي تسببه وذلك بالاعتماد على استراتيجية المواجهة المركزة حول الانفعال.

خلاصة الفصل

تعتبر استراتيجيات المواجهة تلك المجهودات المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتعامل والتكيف مع الوضعية الضاغطة قد تجعله يفقد توازنه النفسي وبالتالي الشعور بالقلق والأرق طوال الوقت.

وانطلاقا مما سبق استخلصنا أن استراتيجيات المواجهة ذات ضرورة قصوى، حيث أن الأفراد يواجهون مشاكل عديدة ومواقف ضاغطة، والتعامل معها يؤدي إلى حدوث اختلافات كبيرة بين الأفراد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وقد تكون هذه الاستراتيجيات فعالة أو غير فعالة، حيث صنف علماء النفس أنه توجد مجموعة من الاستراتيجيات هي. استراتيجية المواجهة المتمركزة حول حل المشكل، واستراتيجية المواجهة المتمركزة حول الانفعال، حيث أن استراتيجية القائمة على حل المشكل هي الأكثر فعالية والتي تضمن للفرد التوافق النفسي والاجتماعي، كما يضيف العلماء أن توجد عوامل كثيرة تتدخل في عملية اختيار الأسلوب الأمثل لمواجهة الضغوط النفسية منها: مركز الضبط، تقدير الذات، الصلابة النفسية، السن، الجنس.

الفصل الرابع
الفاعلية الذاتية

الفاعلية الذاتية

تمهيد

1. تعريف الفاعلية الذاتية
2. مصادر الفاعلية الذاتية
3. أبعاد الفاعلية الذاتية
4. مستويات الفاعلية الذاتية
5. نظريات الفاعلية الذاتية
6. علاقة الفاعلية الذاتية ببعض المفاهيم
7. أنواع الفاعلية الذاتية
8. أهمية الفاعلية الذاتية
9. خصائص الفاعلية الذاتية
10. تأثير الفاعلية الذاتية على السلوك الإنساني
11. الفاعلية الذاتية عند الطالب

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، Bandura، حيث تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وتصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا في اختيارهم فيكونوا إما سلبيين أو ايجابيين في تقييمهم لذاتهم، وبهذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذاتية مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذاتية منخفضة.

وفيما يلي سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الفاعلية الذاتية، والمفاهيم المرتبطة بها، والاختلافات بين الفاعلية الذاتية والمفاهيم المرتبطة بها، وأهم النظريات المفسرة لها، مصادر الفاعلية الذاتية وأبعادها، خصائص الفاعلية الذاتية ونمو وتطور الفاعلية الذاتية وأهميتها وتأثيرها على السلوك الإنساني.

1.تعريف الفاعلية الذاتية

قبل ثلاث عقود وضع ألبرت باندورا (1977) نظرية مفادها أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم ونتائج قوة جهودهم تؤثر بشكل كامل على الطرق التي يتصرفون بها وهذا ما سماه بالفاعلية الذاتية (Ellen, 2008, p.751).

ومن هنا تعددت تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم الفاعلية الذاتية لاعتبارها من أكثر ميكانيزمات القوى الشخصية تنشيطا في توجيه سلوك الفرد وفي دافعيته للقيام بأي عمل أو نشاط.

ويعتبر مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي (مرسي عبد السلام، 2015، ص.68).

حيث يعرفها Bandura على أنها توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك (Bandura, 1977, p.71).

ويعرفها Schweitzer (2002) على أنها اعتقاد الأفراد في قدرتهم على السيطرة في بعض الوضعيات بنجاح، وهذا الاعتقاد ينقسم إلى قسمين، توقع الفاعلية وتوقع النتائج (P.245).

كما عرفها سامي مرسي على أنها التوقع الموجود لدى الشخص بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق النتائج الرغوب فيها، وذلك من خلال ثقته وإمكانياته، والمثابرة في مواجهة ما يقابله من عقبات والمرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة والالتزام بالأخلاق الحسنة،

والمبادئ والقيم السائدة في المجتمع مما يؤدي في النهاية إلى إشباع حاجاته (مرسي عبد السلام، 2015، ص.21).

أما فتحي الزيات (2001) فيشير بأن "الفاعلية الذاتية هي اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية ودافعية وحسية، وفيسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة (ص.501).

وتعرفها عبد الجواد (2018) بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، وكذا مدى قدرته على إنجاز المهام المكلف بها (عبد الجواد رانيا، 2018، ص.45).

كما يعرف الشعراوي (2000) الفاعلية الذاتية على أنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية: الثقة بالنفس والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز (الشعراوي علاء، 2000، ص. 297).

كما عرفتها إيمان مرعي (2015) على أنها معالجة معرفية تتشكل بناءا على معتقدات الفرد وقدرته الشخصية، والتي تظهر في اعتقاده بأن لديه القدرة على ممارسة السيطرة على البيئة واتخاذ السلوك المرغوب بإتقان، ورغبته في تعلم الأشياء الجديدة، والاحساس بالثقة بالنفس، وتقبل الحياة، والصمود أمام ضغوطه، ومقاومته للفشل وكفاءته في التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار في مواقف مختلفة (ص.11).

كما تشير الفاعلية الذاتية على الاعتقاد بقدرات الفرد على التنظيم والتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة، حيث تؤثر هذه المعتقدات على سير العمل الذي يختاره الفرد لمتابعة مقدار الجهد ومدى مثابرتهم في مواجهة العقبات والاخفاقات (Bong, 2003,p.5).

ويتضح من التعريفات السابقة أن فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني، وهي تلك التوقعات التي يحملها الفر حول قدرته على انجاز سلوكات معينة والتحكم

في الأحداث المؤثرة في حياته، من خلال القدرة على الإنجاز والنجاح في الأداء، والتغلب على التحديات والعقبات التي تواجهه.

2.مصادر الفاعلية الذاتية

ان إحساس الفرد بقدرته على القيام بسلوكات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة لا يأتي من فراغ، بل يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها في هذا المجال، وقد اقترح Bandura أربعة مصادر أساسية حول الفاعلية الذاتية:

1.2. الإنجازات الأدائية: Performance accomplishments

تعد إنجازات الأداء أقوى مصادر توقعات فاعلية الذات، لأنها تعتمد على خبرات وتجارب الفرد الشخصية (التجارب والخبرات الناجحة والفاشلة)، وترفع النجاحات من توقعات التفوق فيما تؤدي الاحباطات المتكررة إلى تقليل منها، خاصة إذا وقعت هذه الاحباطات في بداية الأحداث، وبعد تطوير توقعات الفاعلية من خلال النجاح المتكرر، يميل التأثير السلبي والاحباطات إلى الانخفاض، ومن خلال الجهد والمثابرة يمكن تجاوز أصعب العقبات (Bandura, 1977,p.195). فالأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة، بحيث تصبح لديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق (هبة عبد العال، 2017، ص.171).

كما أن الطفل الذي يحاول أن يلعب رياضة ويحقق النجاح في المهارات المطلوبة من المرجح أن يكون عنده زيادة للاعتقاد بالفاعلية الذاتية نحو الألعاب الرياضية الأخرى (Tangeman, 2008, p.26).

كما أن عبارة "المشاهدة خير برهان" تؤكد على أهمية تزويد الأفراد دليلا ملموسا على نجاحهم، لأنهم عندما يرون أنفسهم قادرين على التعامل بفاعلية مع المواقف الصعبة، من المرجح أن يزيد إحساسهم بالتمكن، كما أن إنجاز الأهداف التي هي ملموسة ومحددة (قصيرة المدى)، توفر قدرا أكبر من الحوافز والدوافع، والدليل على الفاعلية أكثر من الأهداف التي هي مجردة وغامضة، وتدور أحداثها في المستقبل البعيد (Maddux, 2000, p. 16)

فالنجاح السابق للفرد في إنجاز المهمات المطلوبة يؤدي إلى زيادة توقعات بالفاعلية الذاتية لديه، وبالتالي تزداد فرص نجاحه في المهام المشابهة، وفي السياق نفسه فإن الفشل في انجاز المهمات في وقت سابق يؤدي إلى نقص في توقعات الفاعلية الذاتية، وبالتالي تقل فرص المحاولة للقيام بالمهام المشابهة.

2.2. الخبرات البديلة Vicarious Expérience

ويشار إليها أيضا بالنمذجة أو الاقتداء بالنموذج Modeling أو التعلم بالملاحظة Observational Learning، ففاعلية الذات لا تنمو فقط من الإنجازات الأدائية فيمكن أن تنمو أيضا من عمليات المقارنة الاجتماعية بالآخرين (Tinimomo, 2007,p.226). وفي الخبرة البديلة يتعلم الفرد من ملاحظة سلوك الآخرين، ثم يستخدم هذه المعلومات ليكون توقعات حول سلوكه الخاص، وتعتمد تأثيرات الخبرة البديلة على إدراك الفرد للتشابه بينه وبين النموذج المقتدى به، أو الشخص الذي يقوم بملاحظته (Bandura, 1977,p.197). بحيث أن الأفراد يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم لغيرهم وأن نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلها مصدر تنمية للفاعلية الذاتية، فمثلا قد يشعر شخص ما بإحساس متزايد بفاعلية الذات فيما يخص قدرته على مزاولة برنامج نشاط معين على مدى شهور إذا رأى صديقا له يتمتع بإمكانيات مماثلة بأنه قد نجح في ذلك، وفي نفس الوقت فشل الآخرون في الأداء، وهذا قد يقلل من فاعلية الذات بدرجة كبيرة (مفتاح محمد، 2010، ص.163).

كما يمكن استخدام الخبرات البديلة لتعليم مهارات جديدة وتعزيز الفاعلية الذاتية لتلك المهارات، فعلى سبيل المثال، يتم استخدام أفلام النمذجة وأشرطة الفيديو بنجاح لتشجيع الأطفال المنسحبين اجتماعيا على التفاعل مع أقرانهم، فالطفل يشاهد ويرى الطفل النموذج (شخص يمثل الكثير من نفسه) وعندما يشاهد تجربة النجاح يأتي إليه الاعتقاد بأنه أيضا قادر على أن يفعل الشيء نفسه (Maddux, 2000, p.17).

ومنه نستخلص أنه إذا لاحظ الشخص أن هناك أفراد بمثل امكانياته وقدراته ينجحون ويحققون نتائج إيجابية هذا ما من شأنه أن يقوي من فاعليته الذاتية، في حين أن ملاحظته لفشل الآخرين في الأداء يرسخ في ذهنه الفشل وبذلك تنخفض فعاليته الذاتية.

3.2. الاقناع اللفظي Verbal Persuasion

وهو مصدر عام للمعلومات حول فاعلية الذات في الحياة اليومية، ويستعمل على نطاق واسع بسبب سهولته، ويقاد الناس عبر الإيحاء إليهم أن بإمكانهم التعامل بنجاح مع من سبق له التغلب عليهم في السابق (Bandura, 1977,p.198)، حيث تتأثر معتقدات الفاعلية الذاتية من خلال ما يقوله الآخرون لنا وما يعتقدونه حول إمكانيتنا بالقيام به، وفيه يتم الاعتماد على التشجيع على تجاوز المخاطر الصغيرة التي قد تؤدي إلى نجاحات صغيرة، وتتم مناقشة المعتقدات المختلة، والمواقف والتوقعات وكشف اللاعقلانية، والتشجيع على تبني معتقدات جديدة (Maddux, 2000, p. 17).

ويعد الاقناع اللفظي مهما لحث الآخرين على بذا الجهد لتحقيق النجاح، وتعزيز المهارات والاحساس بالكفاءة الشخصية، والتخطيط لمواقف النجاح، وتجنب مواقف الفشل (Bandura, 1994, p.73).

ونستخلص مما سبق أن الاقناع اللفظي هو عندما يقوم شخص ذو مكانة لدى الفرد بمحاولة تحفيزه لفظيا كأن يقول "إنك قادر على انجاز المهمة" أو " من السهل عليك القيام بهذه المهمة"، هذا الاقناع يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية للفرد.

4.2. الاستثارة الانفعالية (العاطفية) Emotional Arousal

تؤثر الاستثارة الانفعالية في توقعات الفاعلية الذاتية في المواقف المهددة، ويعتمد الأفراد جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على قلقهم وتعرضهم للضغوط، كون الاستثارة الانفعالية عادة ما تضعف الأداء، والأفراد من المرجح أن يتوقعوا النجاح عندما لا يكونون محاصرين بالإثارة المزعجة أكثر مما لو كانوا متوترين وثائرين (Bandura, 1977,p.198).

فالاستثارة الانفعالية أو الحالات الفيسيولوجية والعاطفية هي درجة وكثافة العاطفة التي يخبرها الفرد ويكتسبها في المواقف المختلفة، وهي أيضا تؤثر على الفاعلية، فعندما يكون الفرد مبتهجا، فإنه يكون له تأثير مختلف على الفاعلية عكس ما لو كان المرء قلقا، وخاصة إذا كانت نسبة القلق لديه مرتفعة (مرسي، 2015، ص.83).

ونحن عادة ما نشعر أننا أكثر فاعلية عندما نكون في حالة هدوء، بعكس إذا تمت إثارتنا، وبالتالي ينبغي استخدام إستراتيجيات التحكم والحد من الاستثارة العاطفية (على وجه التحديد القلق) أثناء محاولة القيام بالسلوكيات الجديدة، وزيادة فاعلية الذات مما يزيد من احتمال التنفيذ الناجح، والاستراتيجيات الأكثر شيوعا للتقليل من الاستثارة الفسيولوجية التي ترتبط عادة مع انخفاض الكفاءة الذاتية، وضعف الأداء، هي التدريب على الاسترخاء والتأمل، والأدوية (Maddux, 2000, pp18-19).

وترتبط الاستثارة الانفعالية بعدة متغيرات:

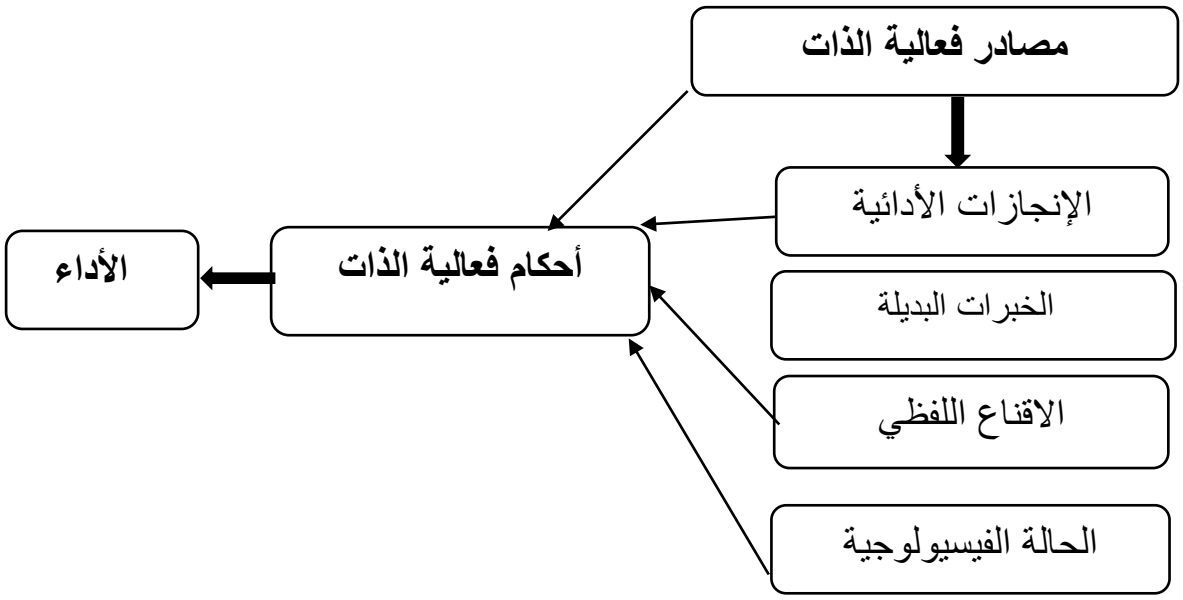
مستوى الاستثارة: مثال على ذلك (قلق الممثل في ليلة الافتتاح، إن لم يكن شديدا يزيد من توقعات فاعليته.

الدافعية: وذلك عندما يعرف الفرد أن الخوف أمر واقعي.

طبيعة العمل: تيّسر الاستثارة الانفعالية النجاح عند القيام بالأعمال البسيطة، وتعطل أداء الأنشطة والأعمال المعقدة (سهير، 2007، ص.266).

وعليه فإن الانفعالات شديدة مثل القلق أو الخوف قد تؤثر على أنماط الوظائف العقلية والمعرفية والحسية والعصبية لدى الرد مما يؤثر على إدراك الفاعلية الذاتية.

الشكل (07) يمثل مصادر الفاعلية الذاتية



من خلال الشكل السابق نلاحظ أن الفاعلية الذاتية تتغذى من أربع مصادر أساسية والمتمثلة في: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، الاقناع اللفظي، والحالة الفيسيولوجية والنفسية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتية لديهم، إذ كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كانسان قادر على السيطرة على حل المشكلات.

3. أبعاد الفاعلية الذاتية

حدد Bandura ثلاثة أبعاد تتغير الفاعلية الذاتية وفقا لها وهي:

1.3. قدر الفاعلية

يقصد به مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديد مهام البسيطة والمتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (عبد القادر، أبو الهاشم، 2007، ص.186).

ويذكر Bandura في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي المهمة لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، بل هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (Bandura, 1997,p.194).

ويرى الزيات أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين مع عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، مدى تحمل الإجهاد ومستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحما الضغوط، الضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمّكنه من أداء ما يوّكل إليه أو يكلف به أحيانا وليس دائما (الزيات، 2001، ص. 491).

2.3. العمومية

ويقصد بها مدى انتقال الفاعلية الذاتية من موقف ما إلى مواقف مشابهة، حيث يرى Bandura أن الفرد يمكن أن يقرر ويعتقد في قدرته على النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال أو مهام مشابهة (Tangeman, 2008, p. 43)، وهي تتعلق بالقدرة على نقل معتقدات الفاعلية الذاتية للأنشطة المختلفة مثل الجبر والإحصاء (Zimmerman, 2000, p.83).

كما وتختلف درجتها وتتباين من فرد لآخر ومن مجال لآخر، تبعا لاختلاف المحددات: درجة تماثل الأنشطة ووسائط التعبير عن الإمكانيات (المعرفية والسلوكية ، الانفعالية)، الخصائص الكيفية للسلوك: كخصائص الفرد أو الموقف المحرر للسلوك (الزيات فتحي، 2001، ص.510).

3.3. القوة أو الشدة

يقصد هنا Bandura بالقوة مدى بقاء الفاعلية الذاتية عند مستوياتها في الظروف المختلفة، كما تختلف في قوتها من فرد لآخر (Bandura, 1977, p.194).

كما تطرق Bandura في هذا الصدد إلى الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويفسره بأن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بينهم في الفاعلية الذاتية، فمنهم من تكون الفاعلية الذاتية لديه مرتفعة فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز آخر عن ذلك (Bandura, 1977, p. 84-85).

ويضيف كل من Kim & Park (2000) أن الأبعاد المكونة لفاعلية الذات تلعب الدور الرئيسي في مستوى الأداء الأكاديمي للفرد، وأنها تعد منبئا قويا بأداء الفرد خلال المهام المختلفة، وأن مستوى الفاعلية العامة للذات لدى الفرد يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، وتفضيل المهام الصعبة أو المثابرة (نقلا عن عبد القادر، أبو هاشم، 2007، ص.187).

ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا (الزيات فتحي، 2001، ص.510).

ويقدم Tangeman مثالا لطالب علم النفس يوضح به أبعاد الفاعلية الذاتية:

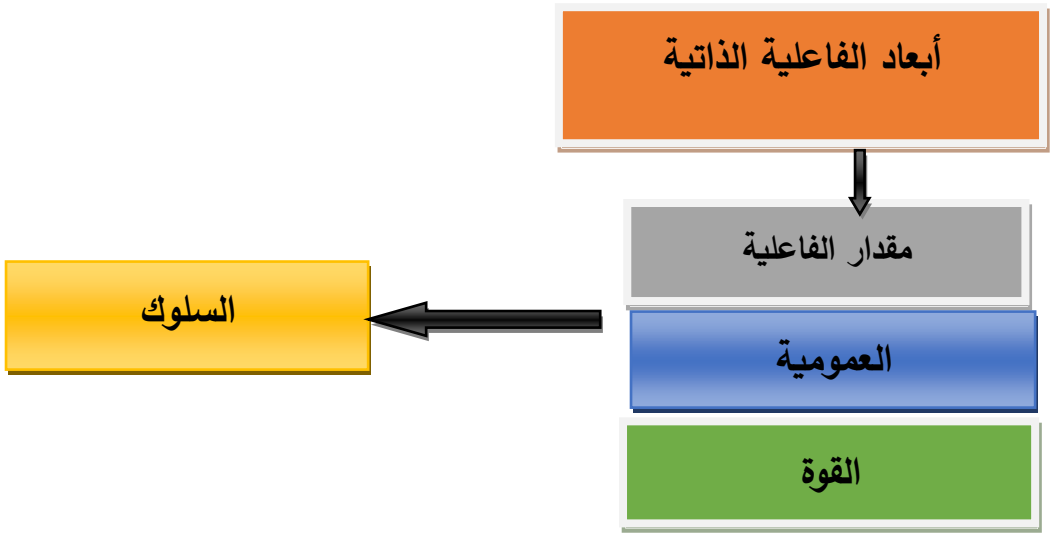
مقدار الفاعلية: طالب يدرس علم النفس قد يكون له مستوى أعلى أو مقدار أكبر من معتقدات الفاعلية الذاتية في إدارة الاختبارات النفسية، ولكن لديه معتقدات فاعلية منخفضة نوعا ما أو ضعيفة عندما يتعلق الأمر بتحليل البيانات الإحصائية.

العمومية: تتضح في إدارة الاختبارات النفسية، حيث تكون فاعلية الذات عالية في مستوى تقييم المراهقين، وقد يمتد التعميم لتقييم الأطفال، ولكن قد تتأثر سلبا إذا كان الطالب يقوم بتقييم السكان البالغين المسنين.

القوة أو الشدة: طالب علم النفس قد تكون له مستويات متفاوتة من قوة الفاعلية الذاتية، حيث تكون موجودة في مجال التقييم النفسي، ولكن معظم قوة الفاعلية تبدو عندما يقّيم أنواعا محددة من الأطفال (Tangeman, 2008, p.43).

والشكل الآتي يلخص أبعاد الفاعلية الذاتية حسب Bandura:

الشكل رقم (8): يمثل أبعاد الفاعلية الذاتية



من خلال الشكل السابق الذي يبين أبعاد الفاعلية الذاتية بالأداء، نجد أن قدر الفاعلية يمثل بعد بذل الجهد، الذي يعني مستوى الإتقان والخبرة والمهارة لدى الأفراد، والعمومية التي تعني قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، غير أن درجة العمومية تختلف من موقف لآخر، تمثل القوة البعد الثالث الذي يعني شدة اعتقاد الفرد من تمكنه من أداء المهام المعقدة وتحديه للصعاب.

4. مستويات الفاعلية الذاتية

إن مستوى الفاعلية الذاتية، ودرجة عموميتها ودجة ثباتها، يؤثر على سلوك الفرد وفي قدرته على السيطرة الذاتية مهما كان الموقف بسيطا أو معقدا، لاسيما وأن الفاعلية الذاتية تشير إلى معتقدات الفرد حول ذاته، وحول قدرته على التغلب على المواقف والمهمات المختلفة التي تواجهه خلال سعيه لتحقيق أهدافه:

حيث وصف Shwarzer & Shmitz مستويين رئيسيين للفاعلية الذاتية وهما:

1.4. مستوى عالي من الفاعلية الذاتية: هناك العديد من الدراسات التي تدل على أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية يتسمون بإتقان الأهداف، ويفضلون تنفيذ مهام إضافية وأكثرا تطلبا ومبتكرة.

2.4. مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية: ويتسم الفرد ذو المستوى المنخفض من الفاعلية الذاتية بتجنبه للمواجهة، كما يرتبط انخفاض الفاعلية الذاتية مع الهلع والاكتئاب والمعاناة من الإرهاق (الجبوري، الطريحي، 2016، ص.62).

فالفاعلية الذاتية لا تحدد فقط ما إذا كان الفرد سيحاول القيام بسلوك معين، بل تحدد إضافة إلى ذلك طبيعة الأداء، فالمستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية الناجم عن التوقعات العالية بتحقيق النجاح يؤدي بدوره ومن جديد إلى الرفع من مستوى الفاعلية الذاتية، وبالمقابل يؤدي انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية إلى انخفاض محسوس في بذل الجهد، ويزيد بذلك من احتمالات الفشل، وبالتالي تدني لتوقعات الفرد مما يؤدي إلى انخفاض إضافي في مستوى الفاعلية الذاتية.

ومن خلال ما تم ذكره، يمكن ملاحظة مستويات الفاعلية الذاتية عبر ثلاث مراحل أساسية وهي:

1.اختيار الموقف: يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون اختيارية أو اضطرارية، فإن توفرت له حرية الاختيار، فسيختار موقفا تبعا لدرجة الفاعلية الذاتية، أي أنه سيختار المواقف التي يسيطر على مشكلاتها ومتطلباتها، ويتجنب تلك التي تحمل الصعوبات، كما يتعرف على

نقاط قوته وضعفه، وهو ما سمّاه "شفارتسر" بالدافعية التي تقوم على المواقف وتفضيل نشاطات معينة، وتشكيل السلوك.

2. الجهد المبذول: ويتمثل في الجهد الذي يبذله الفرد من أجل إنجاز عمل أو مهمة ما، وأن التوجه الدافعية كمتغير في الشخصية يعتمد على طبيعة التقييمات التي يتلقاها الفرد وهو يقوم بالمبادرة أو الاستجابة لمثيرات المحيط، فإن كانت التقييمات تنطوي على تعزيز أو تغذية راجعة تفيد بالقبول والاستحسان، فإن ذلك يقوي من إحساس الفرد بفاعليته والعكس صحيح.

3. المثابرة: تتمثل في السعي على الموقف، وتحدد درجة الفاعلية الذاتية المدركة من قبل الفرد في درجة مثابرته على تنظيم ذاته، فالشخص الذي يشعر بدرجة عالية من الفاعلية الذاتية سوف يثابر على بذل الجهد أكثر من الذي يشعر بدرجة أقل من الفاعلية، فالتقدير المسبق المرتفع للفاعلية الذاتية سيعطي الفرد الثقة في أن مساعيه سوف تقوده للنجاح بغض النظر عن صعوبة المهمة، وهذا ما أطلق عليه "شفارتسر" تسمية الإرادة التي تقوم بتحويل نية القيام بسلوك ما إلى سلوك فعلي يحرص الفرد على إستمراريته أمام العقبات (الجبوري، الطريحي، 2016، ص.62).

ومما سبق يمكن القول أن مستوى الفاعلية الذاتية من خلال طبيعة أداء السلوكيات التي تواجهه إما عن طريق اجتيازها بنجاح واتقانها وهو ما يعرف بالمستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية، أو الشعور بالهلع والاكتئاب والمعاناة وبالتالي الإخفاق وهذا ما يسمى بمستوى منخفض من الفاعلية.

5. نظريات الفاعلية الذاتية

1.5.نظرية Bandura

في عام 1986 اقترح Bandura نظرية سماها "بالنظرية المعرفية الاجتماعية" Social Cognitive Theory التي تفسر الأداء البشري، وأكد على الدور الحاسم للمعتقدات الذاتية في الادراك البشري، والدافعية والسلوك (Pajares, 2002, p.17).

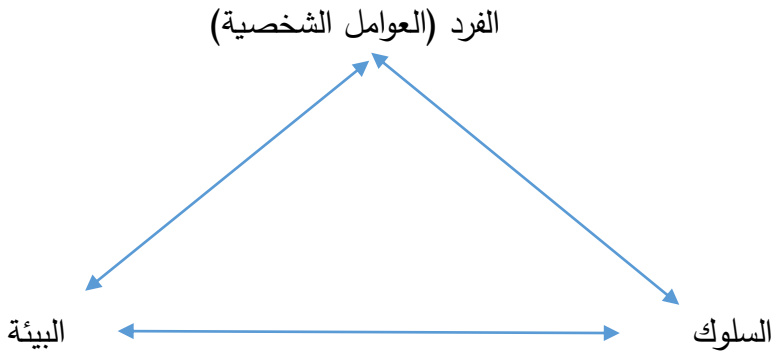
ويعرف قاموس علم النفس للجمعية الأمريكية لعلم النفس، النظرية المعرفية الاجتماعية على أنها الإطار النظري الذي من خلاله تفسر الشخصية من حيث المحتوى المعرفي، والوظائف المكتسبة من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي والثقافي (Helena, 2011, p.15). فهي تؤكد أن كل فرد يملك نظاما يسمى بالنظام الذاتي الذي يجعله قادرا على ممارسة نوع من الضبط على طريقة تفكيره وعلى عاطفته، وكذا على طريقة تعامله مع الآخرين (Gwenaelle, 2010, p.69).

ويضيف Bandura أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة، فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة ملائمة غالبا ما تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة بالبيئة الغير الملائمة، فهنا يكون الشخص مكتئبا عندما يرى أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، أما عندما يواجه الأشخاص ذو الفاعلية المرتفعة ظروف بيئية غير ملائمة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدموا التنشيط الاجتماعي أو القوة لإثارة التغيير، ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يلجؤون إلى طرق جديدة (Bandura, 1982, p.123) .

ووفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية فيعتبر نموذج فاعلية الذات من المكونات الهامة لها، والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني حسب هذه النظرية يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات وهي: العوامل الذاتية Personal factors، العوامل السلوكية Pehavioral factors، والعوامل البيئية Environmental factors وهذا مايسمى بالحتمية التبادلية Déterminisme Reciparocal (Zimmerman, 2000, p.24).ويعتبر Bandura أن التفكير والسلوك الإنساني يعتبران كنتاج دينامي لتأثيرات هذه العوامل الثلاث(Pajares, 2006,p.340) .

وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته، واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها الفرد وتعامله مع كل فئات المجتمع الأطفال، الآباء والمعلمين (مرسي سامي، 2015، ص.72).

الشكل (09) : يمثل مبدأ الحتمية التبادلية



يمثل هذا الشكل مبدأ الحتمية التبادلية التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يبين أن الفرد يحتاج إلى العدد من العوامل المتفاعلة فيما بينها (الشخصية، والسلوكية، والبيئية) وكل

عامل يؤثر على الآخر لنجاح هذه العملية فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية في المعرفة.

ويشير Bandura إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، من بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام" سواءا كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء سلوك ما أو الناتج النهائي له، وهذا ما سماه Bandura بفاعلية الذات التي تعني أحكام الفرج أو توقعاته عن أدائه للسلوك في موقف يتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك، وأن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (Bandura, 1988, p.20) .

من خلال عرض النظرية المعرفية نلاحظ أن على أنها تركز على معتقدات الفرد في قدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، فالفاعلية الذاتية لا تبدي اهتماما للمهارات التي يمتلكها الفرد فقط، بل إلى ما يستطيع القيام به بتلك المهارات الممتلكة، كما ركز Bandura على ثلاث عوامل للسلوك الإنساني: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية والعوامل البيئية، حيث يسمي هذه العلاقة بالعلاقة التبادلية الثلاثية، أو الحتمية التبادلية.

2.5. نظرية التوقع

وضع أسس هذه النظرية Victor Froomوتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات العقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الإنسان يتخذ القرار في اختيار نشاط معين من خلال البدائل العديدة المتاحة، كما يشير إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

1- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
2- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
3- توقع الفرد أن العائد الذي سيحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية (ماهر، 2003، ص.149).

تشير هذه النظرية أن الفرد قادر على تحقيق دافعيته قبل القيام بالسلوك، وذلك من خلال التفكير والتوقع النتائج الأفضل ومن ثم اختيار الأفضل من مجموعة البدائل المتاحة، على شرط بأن ذلك الاختيار يعود إليه بالمنفعة وبالتالي تحقيق توقعاته، يعني قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتائج محددة.

3.5. نظرية الأهداف المدركة Shell & Murphy

يشير (Pajares, 1996, p. 543) إلى أن فاعلية الذات هي عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف، وقدرته على استخدامها في تلك المواقف وفاعلية الذات لدى الأفراد تتبع من سماتهم الشخصية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية.

نلاحظ أن هذه النظرية ركزت على تعزيز العملية الدافعية من خلال تحديد الأهداف الواضحة ووضع تحديات للوصول إليها، وركزت على ثلاثة عوامل وهي الرضا الشخصي عن الأداء، فاعلية الذات المدركة، وإعادة بناء الأحداث بناء على التقدم الشخصي.

4.5. نظرية شفارتسر (Schwarzer)

ينظر Schwarzer للفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، كما يبين Schwarzer أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه

سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة علمية، كلما كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل .(Schwarzer, 1999, p. 105)

من خلال استعراض النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية فيتبين لنا أن هناك اختلاف في تفسيرها، فحسب Bandura فإن السلوك الإنساني يتحدد تبادليا وفق نموذج يحدث بتفاعل ثلاث عوامل وهي: العوامل الشخصية المتعلقة بالفرد نفسه، العوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وقد أطلق على هذه العملية بنموذج الحتمية التبادلية، كما يرى Shell & Murphy في نظرية الأهداف المدركة أن الأهداف المدركة تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي ومن ضمنها فاعلية الذات المدركة، ويرى Victor من خلال نظريته توقع النتائج أن فاعلية الذات تعمل على تنظيم الدوافع من خلال توقع نتيجة سلوك محدد عن طريق ثلاثة عناصر أساسية المجهود والأداء والمنفعة التي يحصل عليها.

6. علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم الأخرى

يبدو أن مفهوم فاعلية الذات يتشابه ويتداخل مع العديد من المفاهيم والمصطلحات في علم النفس، وسنحاول في هذا العنصر إعطاء صورة واضحة لهذه المفاهيم بحيث يمكننا أن نفرق بين مفهوم الفاعلية الذاتية وبين المفاهيم المشابهة لها.

1.6. فاعلية الذات ومفهوم الذات

يرى زهران أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاص بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدرك)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعي)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (مفهوم الذات المثالي) (زهران حامد، 2005، ص.69).

وقد ميز Pajares et Miller بين فاعلية الذات ومفهوم الذات، بأن فاعلية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة، والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد (صديق، 2013، ص ص. 230-231).

ويختلف مفهوم الفاعلية الذاتية عن مفهوم الذات، حيث تشير الفاعلية الذاتية إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية وأقل تأثرا بالسياق، ويشمل تقييم هذه الكفاية والإحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها، وقد لا يرتبطان المفهومان ببعضهما، فالطالبة قد تشعر بالفاعلية الذاتية في الرياضيات، دون أن يصاحب ذلك إحساس إيجابي بالجدارة الذاتية، ربما لأنها غير فخورة بإنجازها في هذا المجال مثلا. كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة ثقافية والاجتماعية، بينما الفاعلية الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية، ويستفسر عن معتقدات الفاعلية الذاتية بسؤال هل أستطيع، والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الإيجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه (حسونة سامي، 2009، ص.127).

ويرى Pajares أن أحكام فاعلية الذات ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، وأن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة حتى داخل المهمة الواحدة، أما أحكام مفهوم الذات فهي أكثر عمومية حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة، كما أنها أقل حساسية للتأثر بالاختلافات (نقلا عن صديق رحاب، 2013، ص.213).

وعليه فإنه ورغم التشابه الذي قد يبدو بين المفهومين إلا أن الاختلاف بينهما جوهريا، ففي الوقت الذي يمثل فيه مفهوم الذات وصفا لها فإن الفاعلية الذاتية حكم على قدرة الفرد في إنجاز مهمة ما، كما يؤكد Bandura أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي الخلط بينهما أو استخدام أحدهما كمرادف للثاني، فالفاعلية الذاتية تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي قدرة الفرد على أداء المهام المعطاة له، أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضا على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.

2.6. الفاعلية الذاتية وتقدير الذات

يعرفها Roger هي تلك الإدراكات والاتجاهات التي يشكلها الفرد عن نفسه من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وفق معايير وقيم مرتبطة بتلك الإدراكات هذا من أجل إشباع حاجاته متعددة ومرتبطة بدافع وهو تحقيق وتأكيد الذات أو الرفع من قيمتها (نقلا عن مهدي، طياب، زدام، وداك، 2018، ص. 51).

ويميز كل من Zimmerman et Timothy (2006)، بين الفاعلية الذاتية وتقدير الذات، حيث أن الفاعلية وتقدير الذات، حيث أن فاعلية الذات ترتبط بأحكام الفرد على قدراته

الشخصية، أما تقدير الذات فيرتبط بأحكام الفرد على قيمته الذاتية، فهناك كثير من الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الفاعلية الذاتية على الرغم من انخفاض مستويات تقدير الذات لديهم (مرسي سامي، 2015، ص.94).

أي أن تقدير الذات يهتم بأحكام الفرد عن قيمة ذاته ما إذا كان يحب ذاته أم لا؟، أما الفاعلية الذاتية فهي تهتم بأحكام الفرد عن قدرته الشخصية على انجاز فعل معين مستقبلا، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، في حين أن الفاعلية الذاتية عادة ما تكون معرفية، ويمكن تحديد الفرق بين المفهومين في النقاط التالية حسب Aronson في النقاط التالية:

- من الممكن أن يرى الشخص نفسه بأنه غير فعال في أداء نشاط معين (اعتقادات منخفضة) دون أي فقدان لتقديره لذاته (تقدير ذات مرتفع).
- من الممكن أن يكون الشخص مرتفع الفاعلية الذاتية في نشاط معين دون أن يكون فخورا بأدائه الجيد لهذا النشاط، أي لديه تقدير ذات منخفض.
- يميل الأفراد إلى توجيه قدراتهم إلى الأنشطة التي تعطيهم إحساسا بتقدير الذات (Aronson, 2002, p. 186).

وعليه فإن تقدير الذات يهتم بأحكام الفرد على قيمة ذاته، ما إذا كان يحب ذاته ويقدرها أم لا؟، أما الفاعلية الذاتية فهي تهتم بأحكام الفرد عن قدرته الشخصية في عمل شيء معين، بحيث من الممكن أن يرى الشخص أنه غير فعال في نشاط ما دون أي فقدان لتقدير ذاته والعكس صحيح، وعليه فإنه إن كان تقدير الذات يمثل حاجة نفسية ووجدانية فإن فاعلية الذات هي التي تدعم وتشبع تلك الحاجة.

3.6. الفاعلية الذاتية وتحقيق الذات

يعرف الشعراوي تحقيق الذات على أنه حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط ذلك بالتحصيل، والانجاز، والتعبير عن الذات، ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وامكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق، والتشاؤم، ويشير Schawarzer إلى أن الفاعلية الذاتية تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، وأن مستوى الفاعلية الذاتية يمكن أن يحسن أو يعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها(نقلا عن مسعودي، 2016، ص.69).

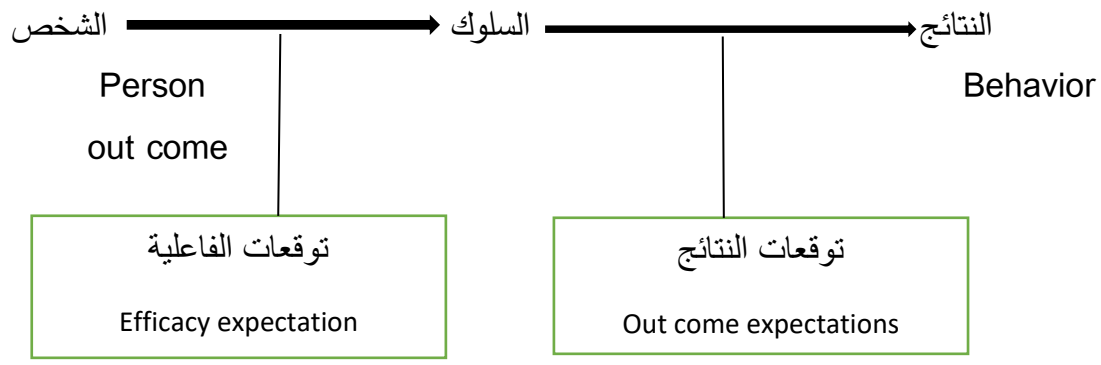
ومنه يمكن القول أن تحقيق الذات يأتي من قدرة الشخص على القيام بعمل معين والوصول إلى أهدافه.

4.6. الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع

رغم التشابه بين مفهوم الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع، ولكنه لا يماثلها. حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد (توقعات النتائج)، إلى أن مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة ما، وهذا التوقع يكون ناتجا عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء (رشوان عبده، 2006، ص.65).

كما ميز Bandura بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج، حيث أن توقعات فاعلية الذات هي أحكام تحدث قبل السلوك، وتعني أن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح سلوك معين، بينما توقعات النتائج فهي توقعات تحدث في بداية السلوك، وتعني إعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة (نقلا عن مرسي، 2015، ص.97). وبالتالي فإن Bandura يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج، وهو ما يوضحه في الشكل الموالي:

الشكل رقم (10): يوضح الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج



(Bandura, 1977, p.196).

نلاحظ أنه على الرغم من التشابه الذي يبدو بين المفهومين، إلا أن اختلاف بينهما جوهريا، حيث أن توقعات الفاعلية الذاتية أعم من توقعات النتائج، حيث تظهر العلاقة بين

توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة في الوقت نفسه، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الشخص المستقبلية.

5.6. الفاعلية الذاتية والدافعية

تعرف الدافعية على أنها حالة ديناميكية تؤدي إلى التعرف على السبب الذي يقع الفرد إلى اختيار فعل معين والالتزام به وإتمامه وصولا إلى تحقيق الهدف.

حيث يعرفها وائل محمد مسعود بأنها حالة داخلية يصعب ملاحظتها بصورة مباشرة، وإنما يستدل عليها من خلال المواقف السلوكية التي يسهل ملاحظتها (مريم عثمان، 2014، ص. 384).

كما يرى العديد من الباحثين أن الدافعية موجودة داخل الأفراد، بحيث أن الدوافع الذاتية نجدها في العلاقة بين الأفراد ونشاطاتهم، فالأفراد تستثار دافعيتهم من قبل بعض الأنشطة دون الأخرى، وليس كل الأفراد تثار دافعيتهم نحو مهام محددة، كون أن الدافعية الذاتية تنشأ بسبب الرابط القوي الذي يتكون بين الشخص والمهمة (Ryan, 2000, p.56).

أما Bandura فيطلق عليها بعمليات الدافعية، التي تعتبر إحدى العمليات الوسيطة التي تستقي قوتها من الفاعلية الذاتية في تنظيم وعمل نشاط الأفراد، وأن الدافعية ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1- العزو السببي (Causal attributions)

2- توقعات النتائج (Outcome expectancies)

3- الأهداف المدركة (Cognized goals) (Bandura, 1997, p.122).

نلاحظ من كل ما سبق أن الفاعلية الذاتية لها دور فعال في الدافعية، فالخطط والاعتقادات التي تشمل عليها الفاعلية الذاتية تعد بمثابة محركا للدافعية.

6.6. الفاعلية الذاتية ومركز الضبط

عرف Rotter مركز الضبط على أنه توقع معمم، يشير إلى إعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها ضبط أسباب حصوله على التعزيز (نقلا عن معمرية بشير، 2012، ص.5).

وحسب Harris et Halpin et Léonardie فإن اعتقادات وتصورات الفرد عن نفسه وقدراته هي التي تحدد بشكل أساسي على التحكم من جهة، ومسؤوليته سواء فشل أو نجح في التحكم في الوضعية من جهة أخرى، كما اعتبر البعض الآخر مركز الضبط من سمات الشخصية، فعُرف على أنه سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل غي ضوء ما لديه من قدرات، وما يستطيع القيام به من مجهودات ومثابرة في تحقيق

أهدافه وما يرجوه من نتائج لهذا السلوك، وما يتخذه من قرارات، ويقابل ذلك الفرد ذو التحكم الخارجي وهذا الفرد يعزي إنجازاته، وما يتخذه من مهارات، وما يحققه من أهداف مدفوعا بعوامل خارجية، سوآءا كانت عن طريق الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين هي التي تتحكم في مصيره، وكلها عوامل يقف أمامها الفرد عاجزا لأنه لا يستطيع التكهن بها (زوينة، العيد، 2010، ص.238).

ويشير Bandura إلى اختلف بين الفاعلية الذاتية ومركز الضبط ويرفض أن يكون مركز الضبط نظيرا لفاعلية الذات، لأن مركز الضبط يمثل معتقدات سببية للسلوك، بينما فاعلية الذات فتعني ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح (مرسي سامي، 2015، ص96).

وعليه فمركز الضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين فإن الفاعلية الذاتية تتعلق بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج المرجوة.

7. أنواع الفاعلية الذاتية

يسعى بعض الباحثين إلى إعطاء تصنيفات وأنواع متعددة للفاعلية حسب تصورهم للفاعلية ومدى اتساع مجالها، ومنه يمكن تصنيف الفاعلية الذاتية إلى عدة أنواع منها:

1.7. الفاعلية الذاتية العامة Generalized self-efficacy

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف محدد، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura, 1986, p.479).

والشعور العالي من الفاعلية في نشاط ومجال واحد، هو لا يدل على شعور عال من الكفاءة في الأنشطة الأخرى، وفي المقابل فإن هناك باحثون آخرون لديهم تصور أن فاعلية الذات شعور عام بالفاعلية الذاتية، وهذا الشعور هو واسع وثابت من الكفاءة الشخصية في مواجهة المواقف الضاغطة والمرهقة (Tangeman, 2008, p.40).

2.7. الفاعلية الذاتية الخاصة Specific self-efficacy

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أو في اللغة العربية (الإعراب، التعبير الشفوي) (المشيخي، 2009، ص.85).

ويؤكد Bandura على وجود فاعلية الذات الخاصة بأنه لا يمكن للفرد أن يؤدي كل الأشياء في كل مجال من مجالات الحياة التي تتطلب إتقانا، والناس يختلفون في مجالات الحياة التي تتطلب إتقانا والناس يختلفون في مجالات فاعلية الذات لديهم وفي مستوياتها حتى في المجال الواحد، وعلى سبيل المثال قد يملك الشخص في مجال الأعمال المهنية إحساسا عاليا من الفاعلية التنظيمية لكن الفاعلية الوالدية لديه منخفضة، وبالتالي فإن نظام اعتقاد الفاعلية ليس سمة عامة شاملة ولكن مجموعة متباينة من المعتقدات الذاتية المرتبطة بنواح ومجالات متميزة من الأداء (Bandura, 2006, p.307).

3.7. الفاعلية القومية Popultion-efficacy

وترتبط بالأحداث التي لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات...، كما تعمل على إكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (المشيخي، 2009، ص.84).

4.7. الفاعلية الجماعية Collective-efficacy

وهي مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل على نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير Bandura إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب جهدا جماعيا ومساندة اجتماعية لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر على ما يقبلون عليه من أعمال، وعلى تقييمهم لمقدار الجهد المطلوب (المشيخي، 2009، ص.84).

ويرى Maddux أن تحقيق الأهداف المهمة في المجموعات والمنظمات والمجتمعات يعتمد دائما على قدرة الأفراد (القادة) في التعرف على قدرات الأفراد الآخرين وتوظيف هذه القدرات لتحقيق الأهداف المشتركة (Maddux, 2000, p.20).

5.7. فاعلية الذات الأكاديمية

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات، نذكر منها حجم الفصل وعمر الدراسين، ومستوى الأكاديمي للتحصيل الدراسي (المشيخي، 2009، ص.85). كما تعرف على أنها إعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك المقومات العقلية، المعرفية والانفعالية والحسية والعصبية ما يمّكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه أو يحقق له

التوازن، محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى، وقد ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المفهوم على مجالين رئيسيين: استهدف الأول استكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، فيما استهدف المجال الثاني العلاقات القائمة بين الفاعلية الذاتية المدركة والعديد من الأبنية النفسية والدافعية الأكاديمية ودافعية الإنجاز، والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي (الزيات، فتحي 2001، ص.503).

6.7. فاعلية الذات المهنية

تعرف فاعلية الذات المهنية بأنها الاعتقاد أو الثقة المتعلقة بأداء مهام الوظيفة الواحدة، وهي تصف تصور الناس عن كفاءتهم المهنية، ولذلك يرتبط بها اختيار المهنة والنجاح المهني وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى الالتزام والتركيز والاستمتاع (Park, jung, 2015, pp.1549- 1550).

7.7. فاعلية الذات الاجتماعية

تعرف بأنها اعتقاد الطفل في القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، وإدارة أنواع مختلفة من الصراعات الشخصية، فهي تعزز العلاقات الاجتماعية الإيجابية، في حين عدم الفاعلية في هذا المجال تؤدي إلى سلوكيات التنفير الاجتماعي (Tangeman, 2008, p.48).

من خلال ما سبق يمكن التمييز بين بين عدة أنواع من الفاعلية الذاتية، تتنوع حسب العموم والخصوص (الفاعلية الذاتية العامة والخاصة) وحسب المجال الفاعلية الأكاديمية الخاصة بالطلبة، كمت توجد الفاعلية الذاتية الجماعية الخاصة بأفراد الجماعة الواحدة كفريق كرة السلة، ونجد الفاعلية القومية تخص بأصحاب القومية الواحدة أو البلد الواحد، كما يمكن أن يجد الباحثون أنواعا أخرى للفاعلية الذاتية وفق مجالات بحوثهم.

8. أهمية الفاعلية الذاتية

تعد الفاعلية الذاتية على درجة كبيرة من الأهمية من حيث تأثيرها في كثير من جوانب الشخصية، وفي مواجهة الكثير من الضغوط والمشكلات الحياتية، حيث وصفها Alexander Dumas أن الرجل الذي يشك في نفسه هو مثل الرجل الذي تطوع في صفوف أعدائه، ويوجه الأسلحة ضد نفسه، فهو يجعل فشله يتحدد بذاته لكونها أول شخص اقتنع به (Schunk, Pajares, 2002, p.19).

وتؤثر فاعلية الذات بشكل مباشر وغير مباشر على السلوك من خلال ثلاثة أمور:

أولا: معتقدات فاعلية الذات لها تأثيرا على ما يتم تحديده من أهداف، حيث أن معتقدات الفاعلية الذات القوية تحدد أرقى وأسمى الأهداف.

ثانيا: تؤثر معتقدات فاعلية الذات للشخص في محاولات لتحقيق الأهداف، والجهد المبذول في النشاط الموجه نحو الهدف، وكذلك الاستمرار في هذا النشاط.

ثالثا: كفاءة استراتيجيات حل المشكلة تتأثر مباشرة بمعتقدات فاعلية الذات في مواجهة الصعوبات، والأفراد الذين لديهم فاعلية ذات عالية هم أكثر قدرة على التركيز في حل المشكلة، أو أن تكون المهمة في متناول اليد، وتوليد الحلول الممكنة، ممّن هم لديهم فاعلية ذات منخفضة، حيث يفكرون في أوجه القصور خاصة بهم (Tangeman, 2008,p.33)

كما أن الفاعلية الذاتية تؤثر على مستوى الدافعية والتعلم والإنجاز، فإحساس الفرد خلال إنجازه لعمل معين أنه يملك فاعلية ذاتية عالية يسمح له بإنجاز مهامه على أكمل وجه، وفي الوقت المحدد لها، والعكس صحيح إذ أن تفكيره في أن فاعليته الذاتية ضعيفة يخلق أمامه جدار نفسي بأنه لا يمكنه إنجاز هذه المهمة ويصعب عليه إتمام أي شيء، فالفاعلية الذاتية تعد كأساس لاختيار ماذا يعمل الفرد والإبقاء على المجهود المطلوب لتحقيق العمل (ذيب، خنونة، 2020، ص.49).

وعليه فإن الفاعلية الذاتية تكتسب أهميتها من خلال تأثيرها على سلوكيات الأفراد وردود الأفعال الانفعالية لهم داخل المواقف الخاصة والعامة، بالإضافة إلى تأثيرها على الجوانب الشخصية للفرد.

9. خصائص الفاعلية الذاتية

1.9. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية

هناك خصائص عامة للفاعلية الذاتية نوجزها في العناصر التالية:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من المهارات، فالفاعلية الذاتية هي "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة".

- هي لسيت سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه.
- أن الفاعلية الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- الفاعلية الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تنعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بالفاعلية الذاتية مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
- تتحدد الفاعلية الذاتية بالعديد من العوامل، مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.
- الفاعلية الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع الفاعلية الذاتية الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات المناسبة(Cynthia et Bobko, 1994, p.364) .

2.9. سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية

وبناءا على ما تقدم يمكن تلخيص سمات مرتفعي ومنخفظي الفاعلية الذاتية في النقاط التالية:

- **سمات مرتفعي الفاعلية الذاتية**

يذكر Bandura أن هناك خصائص يتصف بها ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة الذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

التفوق في العمليات العقلية، الاستعمال الجيد للمهارات المعرفية، المثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات، الدافعية الذاتية، الالتزام بالهدف أو المهمة، توقع الإنجاز، تنظيم الوقت، المرونة في التفكير، الدقة في تقييم الأداء، التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، تحويل الفشل إلى نجاح، الخروج من الخبرات الصعبة على أفضل وجه، سرعة التخلص من الاستراتيجيات الخاطئة، القدرة على التخلص من السلوك الغير المرغوب (نقلا عن معمرية بشير، 2012، ص.199).

- **سمات منخفضي الفاعلية الذاتية**

يذكر Bandura أن هناك سمات يتميز بها ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة تتمثل فيما يلي:

يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل، لا يثقون في قدراتهم، يملكون طموحات منخفضة، يفرغون جهودهم في نقائصهم ويضخمون المهام المطلوبة، ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة، يصعب عليه النهوض من النكبات، يعترضهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة (نقلا عن قريشي، 2011، ص.112).

10- نمو وتطور الفاعلية الذاتية

يرى Bandura أن القدرات المختلفة للحياة تقدم أنواعا معينة للكفاءة المطلوبة، من أجل تحقيق النجاح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد، بصفتها الأحكام الشخصية حول قدرات الفرد لتنظيم وتنفيذ مسارات العمل لبلوغ الأهداف المحددة، والسعي إلى تقييم مستواها، حيث يختلف الناس اختلافا جوهريا في مدى فاعليتهم إدارة حياتهم، ومن هذا المنبر سيتم التطرق إلى أهم التغييرات التنموية في طبيعة الفاعلية الذاتية على مدار نمو الفرد:

- **مرحلة الشعور بالسيادة الشخصية**

يرى Bandura أن الفرد يكتشف وبشكل تدريجي قدرته على السيطرة على البيئة المحيطة، مما يؤدي إلى تشكل فاعليته الذاتية، فالتقدم والنمو الحسي الحركي للطفل يجعل من بيئته مجالا خصبا للاستكشاف واكتساب الخبرات الجديدة، ومن خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة ينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث مما يؤدي إلى الشعور بالفاعلية الذاتية. كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة إلى إدراك هذا الأخير لذاته المستقلة ونشأة الشعور بالسيادة الشخصية (Zimmerman, 2000, p.83).

- **المصادر العائلية للفاعلية الذاتية**

حيث أن الأطفال لا يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كثيرة، فإن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء، فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يوميا، فالوالدين اللذين يستجيبان لسلوك أطفالهما واللذان يجدان فرصا للأفعال الفعالة ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاستكشاف، ويشجعان الأطفال أن يجربوا الأنشطة الجديدة

يعملان على تسهيل تطوير الفاعلية الذاتية لدى أطفالهما، حيث يرتبط نمو الفاعلية الذاتية لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة (Bandura, 1994, p.11).

- **اتساع الفاعلية الذاتية من خلال تأثيرات جماعة الرفاق**

يستطيع الطفل من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا ينسحبون اجتماعيا ويدركون الفاعلية المنخفضة بين أقرانهم ويملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات (Bandura, 1994, p.11).

- **المدرسة كقوة لغرس الفاعلية الذاتية**

تمثل وضائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينّمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا، وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بالفاعلية، وهذا يحدث نتيجة تطور الفاعلية العقلية للطفل (Bandura, 1994, P.12).

- **نمو الفاعلية الذاتية عبر انتقال تجارب المراهق**

يرى Bandura أن كل مرحلة من مراحل النمو تجلب معها تحديات جديدة لفاعلية التكيف، وحتى يتمكن المراهقون من تلبية مطالب البلوغ، عليهم تحمل مسؤولية أنفسهم في معظم أبعاد الحياة تقريبا، وهذا يتطلب إتقان مجموعة من المهارات الجديدة والطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، وأمور كتعلم كيفية التعامل مع تغيرات البلوغ، استثمار الشراكات العاطفية والجنسية تصبح ذات أهمية معتبرة. كما تشغل مهمة اختيار كيفية متابعة الحياة المهنية حيزا كبيرا خلال هذه المرحلة (Bandura, 1994, p.12).

- **الفاعلية الذاتية في مرحلة الرشد**

يشير Bandura إلى أن بداية الحياة المهنية المنتجة مطلع هذه المرحلة تضع الشباب أمام تحديات انتقالية جديدة، وتلعب الفاعلية دورا أساسيا في تعلم المهارات الأساسية وإدارة الذات، واكتساب مهارات اجتماعية تفاعلية أساسية لإتمام الوظائف المهنية، وتزداد هذه التحديات مع تعدد الأدوار وما تحمله معها من متطلبات، فنجاح الراشدين في أداء أدوار مختلفة، كالأبوة، والزوج، المهنة.... ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعليتهم الذاتية (Bandura, 1994, p. 14).

- **إعادة تقييم الفاعلية الذاتية مع التقدم في السن (الشيخوخة)**

يشير Bandura إلى اعتماد تقييم الفاعلية الذاتية على القدرات البيولوجية خلال مرحلة الشيخوخة، وهي قدرات تتراجع في هذه المرحلة بحكم خصائص النمو مما يؤدي إلى الحد من نشاط الفرد ويعمّق معتقدات الضعف والفاعلية لديه، ومثال على ذلك إرجاع انخفاض القدرات المعرفية إلى التراجع في الذاكرة، فهؤلاء الذين ينظرون إلى الذاكرة كقدرة تتراجع بيولوجيا مع التقدم في العمر تكون ثقتهم في ذاكرتهم ضعيفة ويبذلون جهدا أقل لتذكر الأشياء، وهذا الاعتقاد السالب يرجع إلى مرجعية غير مناسبة للتقييم، كتقييم فاعلية الفرد بمن هم أقل منه سنا (Bandura, 1994, p. 14).

10. تأثير الفاعلية الذاتية على السلوك الإنساني

إن معتقدات الفاعلية الذاتية تحدد كيف يشعر الناس، كيف يفكرون، وكيف يتحفزون ويتصرفون، هذه المعتقدات تنتج آثارا متنوعة، حيث يرى Bandura (1994) أن الإحساس بفاعلية الذاتية من طرف الأفراد، يؤثر على طريقة التفكير والسلوك من خلال أربع عوامل أساسية (Bandura, 1994, p.3).

1.10. العوامل المعرفية

وجد Bandura أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، يتم تجسيدها على الأهداف وكذلك السيناريوهات المتوقعة التي يبنيها الفرد، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية الذاتية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من آدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفظوا الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها (Bandura, 1994, p.3).

يرى Bandura أن الفرد من خلال قدرته على التفكير يستطيع التنبؤ بالأحداث، ومعرفة العوامل المؤدية إلى وقوع هذه الأحداث، فكثير من الوضعيات في الحياة اليومية تعتمد على الإستدلال من طرف الأشخاص لتقييم الأحداث وتنظيم السلوك الإنساني، وكل فشل في العمليات المعرفية الاستدلالية يضعف من الفاعلية الذاتية، وهذا على عكس الأشخاص الذين لديهم مرونة في الشعور بالفاعلية الذاتية، والذين يكونون أكثر استعدادا للشعور بالفاعلية الذاتية في حالات الفشل، إذا فتأثير فاعلية الذات على السلوك يظهر من خلال القدرة على التنبؤ والاستدلال لتنظيم وضبط السلوك، أي أن الشعور بالفاعلية الذاتية يؤثر في النشاط المعرفي للفرد (Gwenaelle, 2010, p.82).

2.10. عوامل الدافعية

لقد أوضح Bandura إلى أن اعتقادات الفاعلية الذاتية تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وتطرق إلى ثلاثة أهداف من النظريات المفسرة وهي نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج.

فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد الغير الكافي أو إلى الظروف الموقفية الغير الملائمة، بينما الأفراد منخفضي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد.

وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا معينا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما، لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة.

وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة، تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة للتحديات تعزز العملية الدافعية (Bandura, 1994, p.4).

فمن خلال نتيجة تأثير الشعور بالفاعلية الذاتية على تنظيم وضبط السلوك، فإنه يجب على الأفراد التمتع بالقدر الكافي من الدافعية التي تسمح لهم بالوصول إلى نتائجهم المرجوة، وكلما تمتع الفرد بقدر عالي من فاعلية الذات، كلما كانت لديه دافعية كبيرة لتحقيق أهدافه، بمعنى أن فاعلية الذات تزيد من دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة والعزيمة، ووضع الأهداف وتعديل كمية الجهود للوصول إلى الأهداف المرجوة، وفي المقابل فإن الوضعيات التي ترافقها حالات من الشك وعدم الثقة في القدرات، أي الإحساس الضعيف بفاعلية الذات تجعل الأفراد لا يبذلون جهدا لرفع الصعوبات والتحديات التي تواجههم، وبالتالي يحصلون على نتائج ضعيفة (Gwenaelle, 2010, p.84).

3.10. العامل الانفعالي

يمكن أن تواجه الأشخاص حالات ووضعيات صعبة، ففي هذا الإطار فإن الإحساس بفاعلية الذات يكون له تأثير على كمية الضغط والقلق والحالات الانفعالية الأخرى والأفراد الذين يحسون أنفسهم قادرين على مواجهة الوضعيات الصعبة لا يضطربون انفعاليا في هذه الوضعيات، بينما نجد الأفراد الذين لا يتمتعون بفاعلية ذات عالية يتأثرون بسهولة بحالات الضغط والقلق في الوضعيات الصعبة التي تواجههم، فالإحساس بالفاعلية الذاتية يسمح للفرد

بتعديل الطريقة التي من خلالها يدرك ويعالج معرفيا وضعية مدركة على أنها مهددة (Gwenaelle, 2010, p.86)

4.10. عوامل ذات صلة بالاختيار

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل معين، ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين الفاعلية الذاتية واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة الصعاب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة (Bandura, 1994, pp.7-8)

بإمكان الأفراد التأثير في حياتهم من خلال تعديلهم وضبطهم لبيئتهم، فالإحساس بفاعلية الذات له دور في اختيار الفرد للبيئة التي يريد أن يتفاعل معها، فالأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم لا يتفاعلون جيدا مع بيئتهم، في المقابل فإن الأفراد ذو فاعلية ذاتية عالية تكون لديهم اختيارات كثيرة، بعض هذه الاختيارات تكون لها نتائج جيدة (Gwenaelle, 2010, p.87).

من خلال ما سبق فيمكن تلخيص آثار الفاعلية الذاتية في تأثيرها على السيناريوهات التي يبنيها الفرد من خلال قدرته على التفكير، وعلى الدافعية من خلال المثابرة والعزيمة ووضع الأهداف وتعديل كمية الجهود، بالإضافة إلى تأثيرها على كمّ الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الفرد في مواقف التهديد عن طريق مواجهة الوضعيات الصعبة والتحكم في مثل هذه الوضعيات، كما تساعد الفاعلية على اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي تكون لها نتائج جيدة وهادفة.

11. الفاعلية الذاتية عند الطالب

إن معرفة درجات الفاعلية الذاتية للطالب يمكن أن يساهم في تطوير شخصيته ضمن سياقين، الأول: أن يدفعه ذلك إلى تطوير أدائه نحو مستويات مرتفعة عند مقارنتها بنماذج طلابية تمتاز بمستويات مرتفعة في الأداء، كما يدفعه لبذل جهد أفضل للوصول لهذا المستوى، أما السياق الآخر إذا كان نفسه لديه درجات مرتفعة في الفاعلية الذاتية، فإن ذلك يجعله يشعر بالتعزيز الذاتي، ويمّكنه من إظهار مخزون ذهني وأداء عملي ناجح، كما أن التغذية الراجعة التي يزود الطالب بها نفسه، تجعله يتقدم لممارسة المهارات التي يشاهدها، والتي حققت نتائج ناجحة، مما يزوده بفاعلية ذاتية متقدمة فيما يتعلق بأدائه ومحاولته الارتقاء بتحصيله الأكاديمي،

للوصول إلى تطوير مشاعر النجاح (الشمالية، البوريني، أبو عميرة، الجعافرة، 2017، ص.284).

وتؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية على مستوى الجهد الذي يبذله الطلبة على مهمة التعلم ومستوى نجاحهم في تحقيق أهداف التعلم، وتعتمد الفاعلية الذاتية على موقف التعلم بشكل أساسي، إذ يؤكد Bandura أن الأفراد يختلفون من حيث مستوى الفاعلية الذاتية حسب مواقف التعلم المختلفة، فالطلبة الذين يمتلكون مستوى عالي من الفاعلية الذاتية في مبحث معين مثل الرياضيات يبذلون جهدا أكبر في محاولة البحث عن المسائل الرياضية الصعبة والعمل حلها، ويسعون دائما لتحقيق النجاح ويتصفون بمستوى أكبر من المثابرة لإنهاء مهمة التعلم حتى لو واجهوا معيقات في تحقيق النجاح المرغوب (مطيران، صوالحة، 2019، ص، ص. 703-704).

خلاصة الفصل

تعرف الفاعلية الذاتية على أنها إدراك ذاتي بقدرة الأفراد على أداء سلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين، وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك.

وانطلاقا مما سبق، استخلصنا أن للفاعلية الذاتية أهمية كبيرة من خلال تأثيرها الإيجابي في السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد في المواقف المختلفة، من جهة؛ نجد أنها تدفع الطالب للقيام بنشاطاته الدراسية وتساهم في تخفي مستوى الضغوط لديه وكيفية مواجهتها، وترفع مستوى الرضا عن الحياة لديه وتساهم في تحصيله الدراسي، ومن جهة أخرى نقف على تأثيراتها الإيجابية في المجال المهني كونها مصدر وقائي من الإحتراق النفسي وضغوط العمل، وتساهم في رفع شعور الرضا المهني والإلتزام الوظيفي كما تساهم في رفع وتحسين الأداء المهني، وقبل توضيح مدى مساهمتها في الأداء المهني لابد من التطرق لمتغير الأداء والتعرف على كيفية تقييمه وهذا ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

الباب الثاني:

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الخامس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

1.الدراسة الاستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. الدراسة الأساسية

4. أدوات جمع البيانات

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات

تمهيد

تناولنا في الدراسة الحالية العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، وبعد القيام بصياغة الفرضيات كان لابد من التحقق منها وهذا بدراسة ميدانية على طلبة المدارس العليا للأساتذة شملت عدة إجراءات منهجية.

وفي هذا الصدد تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدراسة، حيث شملت المرحلة الأولى الدراسة الاستطلاعية وتحديد مجال الدراسة ومنهج المستعمل والعينة والأدوات اللازمة لجمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية، وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة البيانات.

1. الدراسة الاستطلاعية

1.1 تعريف الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية البوابة الأولى للدخول إلى الجانب الميداني، حيث اعتبرها (ملحم، 2000، ص.343) ركيزة ضرورية خاصة عندما تكون المشكلة أو موضوع البحث جديدا ولم يسبق اكتشافه من قبل، أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة أو الموضوع قليلة.

وتعرفها "(هناء أحمد شويخ، 2009، ص.90) على أنها أهم الخطوات المنهجية المعتمدة في البحث حيث تمكن الباحث من ضبط عدة متغيرات خاصة ببحثه، وتساعده على صياغة الأسئلة والتأكد من محتواها وصياغتها.

فالحاجة إلى إجرائها تعتبر خطوة منهجية أساسية بما تتضمنه من أهداف، وكذا وصف العينة التي أجريت عليها الدراسة، وتأكد من صدق المقاييس التي تم استخدامها، فهي تقرب الباحث من الميدان، وتساعده على الربط بين الجانب النظري والميداني.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

- تهدف الدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي:
- استكشاف ميدان الدراسة قصد التعرف إليه والتقرب منه، والتعرف على كيفية اختيار العينة والظروف المحيطة بمكان اجراء الدراسة (ترخيص من إدارة، تسهيلات المقدمة من أساتذة المدارس العليا للأساتذة، الزملاء العاملين بالمدارس....).
- تجريب أدوات الدراسة بشكل أولي، لمعرفة مدى ملائمة أسئلة المقاييس مع عينة البحث حتى نتجنب الغموض.
- التأكد من مدى صلاحية المقاييس المستعملة في جمع المعلومات وتوفرها على الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات).

- التعرف على المجتمع الأصلي ومميزاته وخصائصه.
- استطلاع بعض الصعوبات بغية الاستعداد لتداركها وتفاديها لاحقا في الدراسة الأساسية.
- تعديل فرضيات الدراسة.
- الاستعداد المباشر للدراسة الأساسية.

3.1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1.3.1 مراحل الدراسة الاستطلاعية

قبل الشروع في التطبيق النهائي لأدوات بحثنا، قمنا بدراسة استطلاعية أجريت وفق خطوات تمثلت فيما يلي:

المرحلة الأولى: تم التركيز في هذه المرحلة على التعرف على ميدان الدراسة عن قرب، وتقييم الظروف التي ستجري فيها الدراسة الأساسية، وذلك بالذهاب إلى مكان اجراء الدراسة (المدارس العليا للأساتذة في إقليم ولاية الجزائر) قصد معرفة الإجراءات اللازمة والصعوبات والعراقيل لتطبيق المقاييس وهذا لتداركها في الدراسة الأساسية.

المرحلة الثانية: تم فيها التعرف على خصائص العينة ومميزاتها والوقوف على مدى تجاوبها وتقبلها للمشاركة في البحث، إضافة إلى تجريب أدوات الدراسة بشكل أولي وذلك قبل تطبيقها بشكل نهائي في الدراسة الأساسية وذلك بتحديد وضبط مقاييس متغيرات الدراسة (مقياس التفكير الإيجابي، مقياس استراتيجيات التعامل، مقياس الفاعلية الذاتية).

المرحلة الثالثة: تم من خلالها من التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة من خلال تطبيق المقاييس على عينة الدراسة الاستطلاعية في كل من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة وبوزريعة.

كما تم في هذه المرحلة استطلاع الصعوبات التي وجدت لتداركها لاحقا في الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى عمل خطة على كيفية الشروع في الدراسة الأساسية، تضمنت المدارس المتاحة والزمان المناسب للتطبيق.

2.3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

طبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها 80 طالب من المدرسة العليا للأساتذة بكل من بوزريعة والأغواط والقية من مناطق مختلفة وتخصصات علمية وأدبية تتراوح أعمارهم بين 18 و 25 سنة.

الجدول رقم (02) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	**19**	%24
انثى	**61**	%76
المجموع	**80**	%100

توزعت عينة البحث حسب الجنس لصالح الإناث بنسبة 76% أما الذكور فقدرت نسبتهم بـ 24%

الجدول رقم (03) توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص

التخصص	لغة عربية	لغة فرنسية	علوم طبيعية	فيزياء
التكرار	31	24	10	15
النسبة المئوية	% 39	%30	%12	%19

3.3.1. المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية

1.3.3.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى المدرسة العليا للأساتذة ومدرسة محمد البشير الابراهيمي – القبة–.

1.3.3.1. المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

امتدت فترة اجراء الدراسة الاستطلاعية ما بين بداية شهر نوفمبر إلى منتصف شهر ديسمبر 2020.

4.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

من خلال التقرب من ميدان البحث والقيام بالدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

ضبط المجتمع الأصلي التي ستجرى عليه الدراسة الأساسية، من خلال تحديد المدارس العليا للأساتذة التي ستطبق المقاييس على طلبتها.

ضبط المقاييس (مقياس التفكير الإيجابي، مقياس استراتيجيات التعامل، مقياس الفاعلية الذاتية) والتأكد من صلاحيتها من حيث الخصائص السيكومترية.

استطلاع بعض الصعوبات لتجنبها لاحقا في الدراسة الأساسية.

تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق المقاييس.

2. منهج الدراسة

يكمن نجاح البحث العلمي والدراسة في مدى تمكن الباحث من اختيار واستخدام المنهج المناسب للدراسة، اذ يتم اختيار منهج البحث عادة وفق الموضوع المراد دراسته والهدف منه، حيث يعرف المنهج على أنه الخطوات التطبيقية للإطار الفكري الذي يتبناه الباحث، فهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها (ملحم، 2000، ص.201).

ويتم اختيار منهج البحث عادة بناءا على طبيعة الموضوع المراد دراسته، ومن هذا المنطلق اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتلاءم وأهداف الدراسة وطبيعتها من خلال تحديد العلاقة بين التفكير

الايجابي والفاعلية الذاتية وبين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة عند طلبة المدارس العليا للأساتذة، وكذا المقارنة بين الطلبة من كلى الجنسين في استخدامهم للتفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية.

3. الدراسة الأساسية

1.3. إجراءات الدراسة الأساسية

تم الشروع في اجراء الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين شهر ديسمبر 2021 وأفريل 2022، إذ تعتبر فترة إجراء الدراسة طويلة نوعا ما للانقطاعات المتكررة بسبب الامتحانات والعطلة الشتوية والربيعية، بالإضافة إلى دخول في اضراب مفتوح، كما لم تستكمل فترة اجراء الدراسة كما كان مخطط لها بالانتقال إلى مدرسة العليا للأساتذة بوهران وقسنطينة، وهذا راجع إلى انتشار فيروس كورونا بالإضافة إلى أسباب أخرى خاصة بالطالبة، كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم إلغاء عدد كبير من استجابات المشاركين لعدة أسباب واكتفينا بالعينة التي بلغت 170 طالب.

حيث أجريت الدراسة الأساسية في الجزائر بكل من المدرسة العليا للأساتذة مبارك بن محمد ابراهيمي الميلي –بوزريعة– ومدرسة محمد البشير الابراهيمي –القبة– ومدرسة طالب عبد الرحمن بالأغواط.

- **المدارس العليا للأساتذة**

المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية تقع تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتضطلع بمهمة تكوين المكونين لصالح قطاع التربية، بناء على عقد مبرم بينهما. وهي تماثل ما يسمى بكليات التربية في بعض البلدان الأخرى، نسبة إلى القطاع الذي تكوّن لصالحه، مثلما هو في كليات الطب، الزراعة، البترول، الإعلام وغيرها من الكليات التى يتطابق محتوى التكوين فيها مع ميدان معين من ميادين الشغل، وعليه تتطابق تسمياتها مع تلك الميادين.

على العموم فإن المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي وتتوفر على مجلس إداري ومجلس علمي ومجلس مديرية ويسيرها مدير يعّين بمرسوم، أي يسري عليها ما يسري على بقية مؤسسات التعليم العالي.

تقع المدرسة العليا للأساتذة مبارك بن محمد ابراهيم الميلي الجزائري في 23 شارع الرملي –بوزريعة– الجزائر العاصمة، وتعتبر مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتكون هذه المدرسة الطلبة في عدة تخصصات أدبية وهي:

اللغة العربية وآدابها.

اللغة الفرنسية.

اللغة الإنجليزية.

اللغة الأمازيغية.

الفلسفة.

التاريخ والجغرافيا (موقع المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)

أما المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الابراهيمي –القبة– والتي تقع في بلدية القبة التابعة لدائرة حسين داي – الجزائر العاصمة – وتعتبر هذه المدرسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية التعليم العالي والبحث العلمي، وتختص بمهمة تكوين الطلبة لصالح قطاع التربية في التخصصات التالية:

العلوم الطبيعية.

الفيزياء.

الكيمياء.

الرياضيات.

الإعلام الآلي.

الموسيقى.

العلوم التربوية (صفحة المدرسة العليا للأساتذة القبة).

المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمن –الأغواط– يقع مقرها في ولاية الأغواط الجزائر، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وهي المدرسة الوحيدة في الجزائر التي تتوفر على تخصصات علمية وأدبية على حد سواء، وظيفتها الرئيسية هي تكوين أساتذة للأطوار الثلاثة (ابتدائي– متوسط– ثانوي) لفائدة قطاع التربية الوطنية في التخصصات التالية:

اللغة العربية وآدابها.

اللغة الفرنسية.

اللغة الإنجليزية.

الفلسفة.

تاريخ وجغرافيا.

الرياضيات.

الفيزياء.

العلوم الطبيعية (صفحة مدرسة طالب عبد الرحمن–الأغواط–).

2.3. خصائص العينة

تكونت عينة الدراسة من 170 طالب وطالبة من مدارس العليا للأساتذة بكل من بوزريعة والقبة والأغواط، تم اختيارهم بطريقة قصدية لتناسبها مع أهداف وطبيعة الدراسة، وقد تميزت العينة بالخصائص التالية:

1.2.3. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

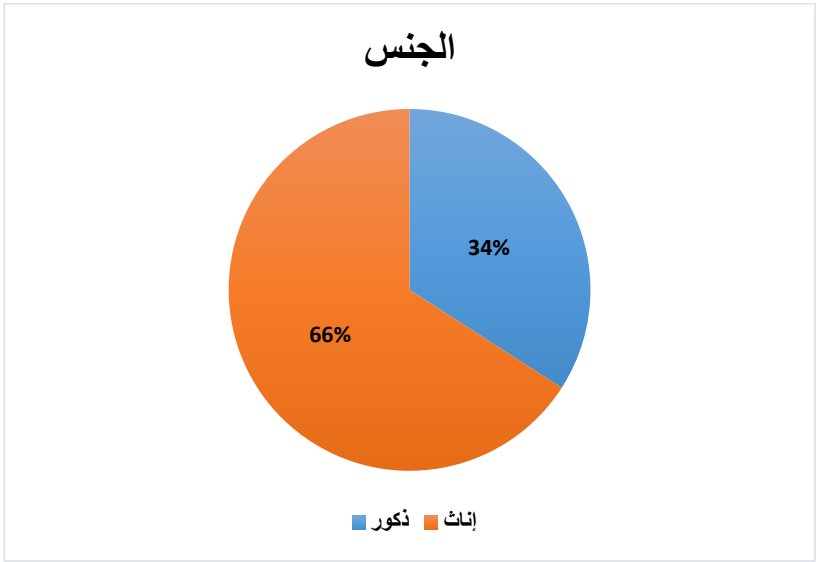
جدول رقم (04) : توزيع افراد عينة البحث حسب عامل الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	58	%34,1
انثى	112	%65,9
المجموع	170	%100

توزعت عينة البحث حسب عامل الجنس بنسبة مرتفعة للإناث اذ سجلوا نسبة 65,9%، تقابلها نسبة 34,1% من الذكور.

والشكل الموالي يعطينا صورة أوضح عن حجم مشاركة الذكور والإناث في هذه الدراسة:

الشكل رقم (11): يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس



الشكل (11) يوضح نسبة أفراد العينة من كلا الجنسين، حيث يظهر أن نسبة المشاركة للإناث في هذه الدراسة أعلى من نسبو مشاركة الذكور

2.2.3. توزيع أفراد العينة حسب المدرسة العليا للأساتذة التي ينتمون إليها

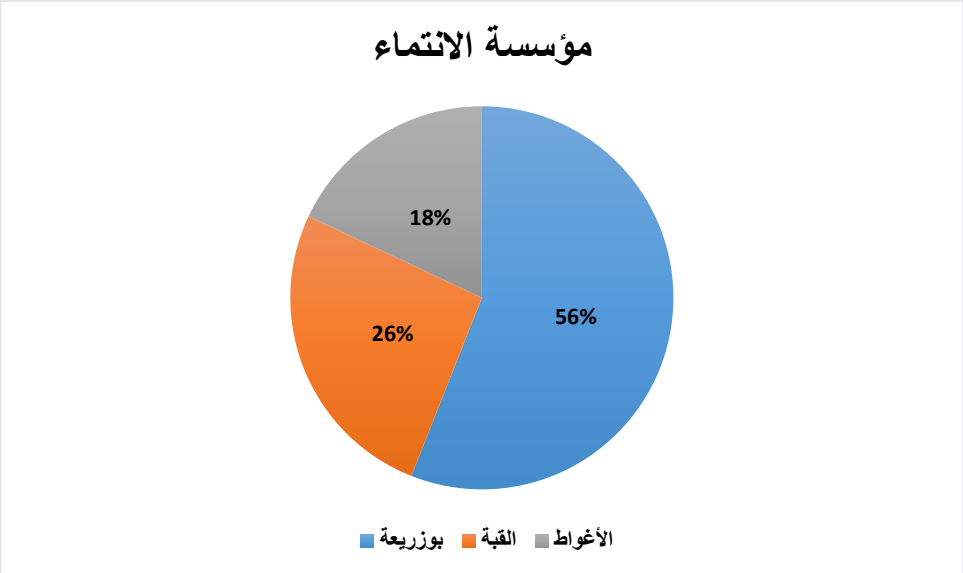
الجدول رقم (05) توزيع أفراد العينة حسب المدرسة العليا للأساتذة التي ينتمون إليها

المدرسة العليا للأساتذة بـ	التكرار	النسبة المئوية
بوزريعة	95	%56
القبة	44	%26
الأغواط	31	%18
المجموع	170	%100

يبين الجدول (05) أن أغلب الطلبة المشاركين في هذه الدراسة هم طلبة المدرسة العليا ببوزريعة بنسبة 56%، ويليها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة بنسبة 37% ، بينما قدر عدد الطلبة المشاركين والمنتمين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بـ 18% .

والشكل (12) يوضح نسب المشاركة من قبل أفراد العينة حسب المدارس التي ينتمون إليها.

الشكل (12): يوضح دائرة نسبية لتوزيع العينة بدلالة مؤسسة الانتماء



يوضح الشكل (12) أن المدرسة العليا للأساتذة هي أعلى نسبة مشاركة في الدراسة ثم تليها المدرسة العليا للأساتذة بالقبة وآخر نسبة من صالح المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

3.2.3. توزيع أفراد العينة حسب التخصص

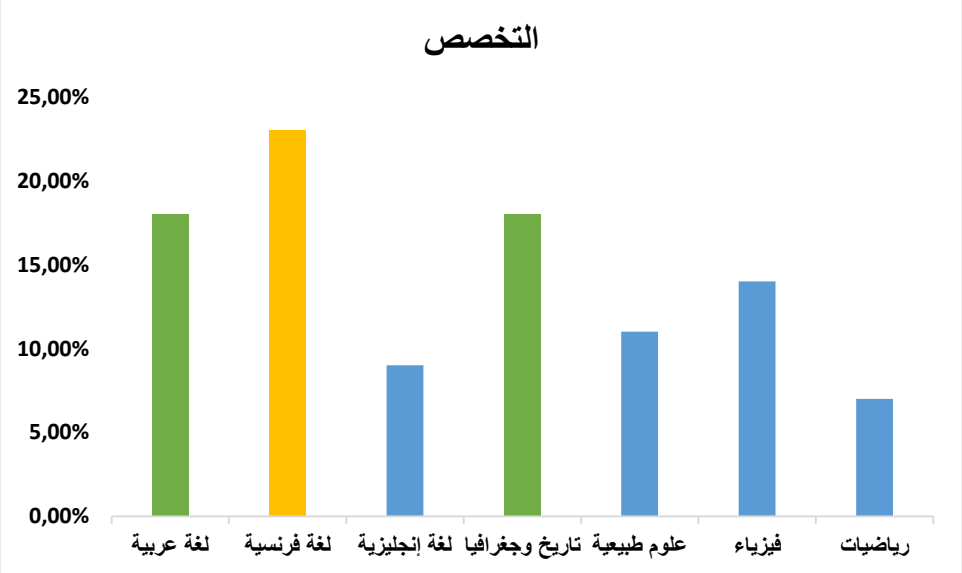
الجدول رقم (06) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	لغة عربية	لغة فرنسية	لغة انجليزية	تاريخ وجغرافيا	علوم طبيعية	الفيزياء	رياضيات	المجموع
التكرار	31	40	15	30	19	23	12	170
النسبة المئوية	% 18	%23	%9	%18	%11	%14	%7	%100

يبين الجدول (06) أن نسبة الطلبة المشاركين في هذه الدراسة ينتمون إلى سبعة تخصصات هي: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، تاريخ وجغرافيا، علوم طبيعية، الفيزياء والرياضيات، في حين كانت أعلى مشاركة هي من نصيب طلبة لغة الفرنسية بتعداد قدر بـ 40 طالب، في حين كانت أدنى مشاركة تخص طلبة الرياضيات بـ 12 طالب.

والشكل الموالي يوضح حجم النسب تبعا للتخصص الدراسي التي ينتمي إليها أفراد العينة.

الشكل (13): يبين الأعمدة البيانية التكرارية لترتيب أفراد العينة حسب التخصص الدراسي



تظهر الأعمدة البيانية في الشكل (13) ترتيب أفراد العينة حسب تخصصهم الدراسي، ليكون أفراد تخصص اللغة الفرنسية أكثر فئة مشاركة، ويعد طلبة الرياضيات أقل فئة مشاركة ضمن هذه الدراسة.

4.2.3. توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

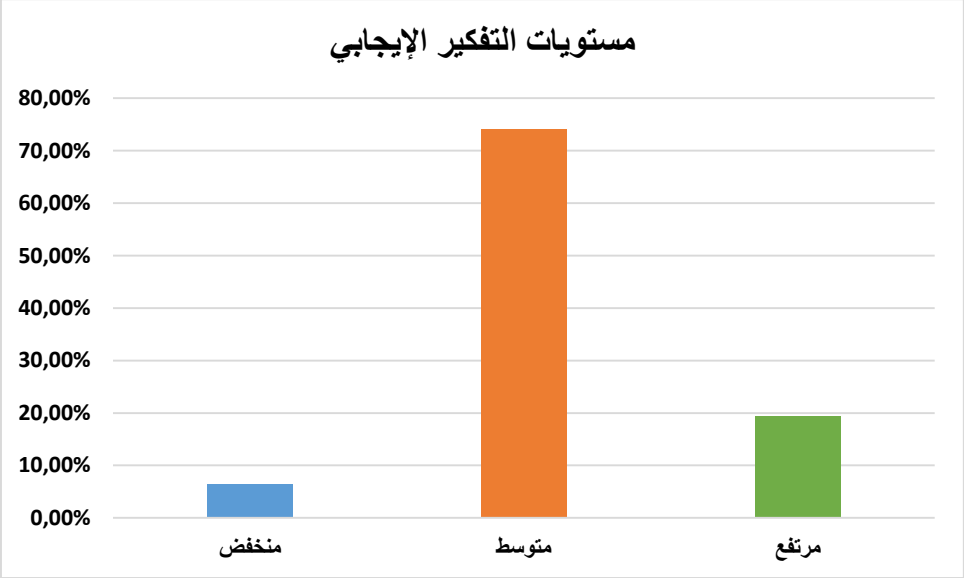
1.4.2.3. خصائص العينة حسب التفكير الإيجابي

جدول رقم (07) توزيع افراد عينة البحث حسب مستوى التفكير الايجابي

مستوى التفكير الايجابي	التكرار	النسب المئوية
منخفض	11	%6,5
متوسط	126	%74,1
مرتفع	33	%19,4
المجموع	170	%100

يبين الجدول (07) عينة البحث تتميز بالمستوى المتوسط للتفكير الايجابي بنسبة 74,1%.
الشكل الموالي يمثل توزيع أفراد العينة حسب التفكير الإيجابي.

الشكل رقم (14): يمثل الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة مستويات التفكير الإيجابي



تبين الأعمدة البيانية في الشكل (14) أن الطلبة المشاركون يتميزون بتفكير إيجابي متوسط.

2.4.2.3. خصائص العينة حسب النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة

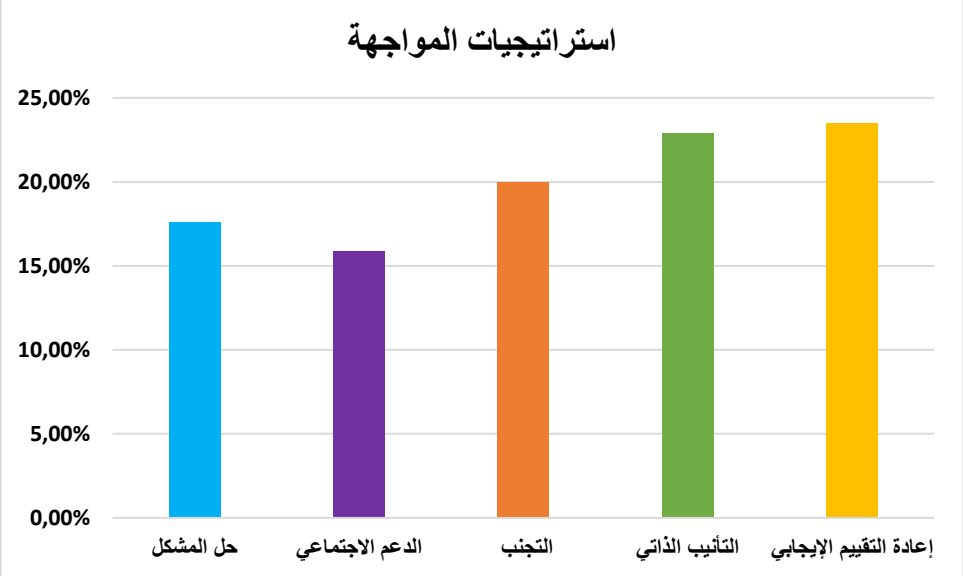
جدول رقم (08) توزيع افراد عينة البحث حسب النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة

النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة	التكرار	النسب المئوية
استراتيجية حل المشكل	30	%17,6
استراتيجية الدعم الاجتماعي	27	%15,9
استراتيجية التجنب	34	%20
استراتيجية التانيب الذاتي	39	%22,9
استراتيجية اعادة التقييم الايجابي	40	%23,5
المجموع	170	%100

نلاحظ في الجدول توزيع متقارب للنمط السائد لاستراتيجيات المواجهة بين الطلبة في (التجنب ، التانيب الذاتي اعادة التقييم الايجابي) ، تقابلها نسبة 17,6% فقط لاستراتيجية حل المشكل ، و15,9% لاستراتيجية الدعم الاجتماعي.

الشكل (15) يمثل توزيع أفراد طلبة المدارس العليا للأساتذة المشاركين في الدراسة حسب استراتيجيات المواجهة.

الشكل (15): يمثل الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة استراتيجيات المواجهة



تظهر الأعمدة البيانية إلى تقارب الاستراتيجيات المستعملة من طرف طلبة المدارس العليا للأساتذة خاصة في استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي، التأنيب الذاتي والتجنب.

3.4.3.2.خصائص العينة حسب مستوى الفاعلية الذاتية

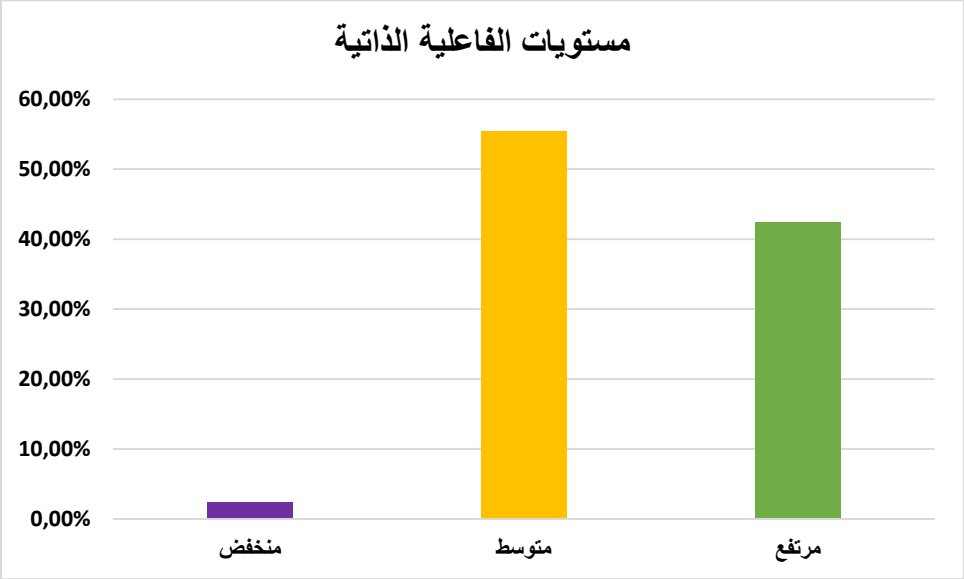
جدول رقم (09) توزيع افراد عينة البحث حسب مستوى الفاعلية الذاتية

مستوى التفكير الايجابي	التكرار	النسب المئوية
منخفض	4	%2,4
متوسط	94	%55,3
مرتفع	72	%42,4
المجموع	170	%100

نلاحظ أن عينة البحث تتميز بمستوى الفعالية الذاتية من حدود المتوسط بنسبة 55,3% الى حدود المرتفع بنسبة 55,3%.

الشكل الموالي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الفاعلية الذاتية.

الشكل رقم (16) : يمثل الأعمدة البيانية التكرارية لتوزيع العينة بدلالة مستويات الفاعلية الذاتية



تبين الأعمدة البيانية أن عينة الدراسة من طلبة المدارس العليا للأساتذة يتميزون بمستوى متوسط من الفاعلية الذاتية.

4. أدوات جمع البيانات

1.4. مقياس التفكير الإيجابي

1.1.4. وصف المقياس

أعد هذا المقياس إبراهيم عبد الستار (2010)، الذي هو في الأصل جزء من الممارسة الاكلينيكية للعلاج المعرفي، وقد صدرت بكاملها في كتاب" عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والايجابي"، ثم أجريت عليه دراسات لوضعه في شكل مقنن بشروط سيكوميترية، كما صدر عنه تقنين مصري قام به عبد المريد قاسم) 2009.

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (110) بند، بشقين سلبي وايجابي لكل بند، وتصحيحه بثنائي البدائل (نعم، لا)، موزع على (10) أبعاد، وقامت دعماش خديجة (2017) بتعديله وذاك بإذن معده الأصلي ليصبح متكونا من (51) بند واحتفظت بعدد الأبعاد العشرة، حيث كل بعد يحتوي على (5) بنود إلا البعد (8) يحتوي على (6) بنود، والتصحيح يكون على الخماسي المتدرج، حيث قدرت الدرجة الدنيا بـ: 51 درجة، والدرجة الوسطى 127.5، أما الدرجة العليا قدرت بـ 255 درجة على مقياس التفكير الإيجابي.

ويتكون هذا المقياس بعد التعديل من الأبعاد التالية:

-البعد الأول: التوقعات الإيجابية والتفاؤل: يشمل هذا البعد البنود من 1 إلى 5، كل البنود إيجابية إلا البند 3 سلبي.

-البعد الثاني: الضبط الانفعالي: يشمل البنود من 6 إلى 10، كل البنود إيجابية إلا البندين 9-10 سلبيين.

-البعد الثالث: حب التعلم والتفتح المعرفي: يشمل البنود من 11 إلى 15، كل البنود إيجابية إلا البندين 14-15 سلبيين.

-البعد الرابع: الشعور بالرضا: يمثل هذا البعد البنود من 16-20 كل البنود الإيجابية.

-البعد الخامس: التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين: يشمل البنود من 21 إلى 25 كلها إيجابية.

- البعد السادس: السماحة والأريحية: يمثل هذا البعد البنود من 26 إلى 30 كلها إيجابية، إلا البندين 28، 29 سلبيين.

-البعد السابع: الذكاء الوجداني: يمثل البنود من 31 إلى 35 كلها إيجابية، إلا البند 35 سلبي.

-البعد الثامن: تقبل المسؤولية: يمثل هذا البعد البنود من 36 إلى 41 كلها إيجابية، إلا البند 38 سلبي.

-البعد التاسع: المجازفة الإيجابية: يمثل البنود من 42 إلى 46 كلها إيجابية، إلا البند 46 سلبي.

-البعد العاشر: التقبل غير المشروط للذات: يشمل البنود من 47 إلى 51 كلها سلبية إلا البندين 49 و51 ايجابيين.

2.1.4. الخصائص السيكو مترية لمقياس التفكير الإيجابي

أشارت دعماش (2017، ص.202) إلى أنه بعد ضبط المقياس تمت دراسة الخصائص السيكو مترية الإحصائية من صدق وثبات، والتي تمثلت في الصدق التمييزي الذي يقارن بين مجموعتين الطرفية العليا والدنيا حيث قدرت فيمة "ت" بـ 9.127 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة أصغر من (0.01) ودرجة حرية 52 ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا بنسبة 27 %، والصدق التباعدي بين مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الاكتئاب لـ "باك". كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى ارتباط درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه ومدى ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد بين 0.48 و0.77 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة أصغر من (0.01)، أما الثبات فتم حسابه عن طريق تطبيق الاختبار مرة واحدة أي بطريقة التجزئة النصفية حيث قدر معامل الارتباط "ر" بين جزئي المقياس بـ 0.69 والمعدل بطريقة سبيرمان براون بـ 0.81 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة أصغر من (0.01)، وكذا التحقق من الثبات بمعامل ألفا كرونباخ حيث قدرت قيمته بـ 0.88 وهي أكبر من 0.60 وهذا مؤشر جيد على أن مقياس التفكير الإيجابي يتمتع بالثبات.

أما في الدراسة الحالية تم حساب **الصدق** عن طريق:

- **صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الفقرات أو العبارات بالدرجة الكلية للبعد**

حيث تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي، من خلال حساب قيم ارتباط الفقرات أو العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (10): ارتباط فقرات بعد التفاؤل مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.656	0.000	0.430	4	0.622	0.000	0.386
2	0.649	0.000	0.421	5	0.613	0.000	0.375
3	0.600	0.000	0.386				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **التفاؤل** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.600 و 0.656)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.386 و 0.430)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التفاؤل** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **38%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **43%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي

حددها (Cohen, 1988) للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن 0.30 هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (11): ارتباط فقرات بعد الضبط الانفعالي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.722	0.000	0.521	4	0.768	0.000	0.589
2	0.648	0.000	0.419	5	0.634	0.000	0.401
3	0.761	0.000	0.579				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الضبط الانفعالي** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: (0.634 و 0.768) وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: (0.401 و 0.589)، أي أن كل بند من بنود **بعد الضبط الانفعالي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته 40% من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من 58%، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها (Cohen, 1988) للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن 0.30 هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (12): ارتباط فقرات بعد حب التعلم والتفتح مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.744	0.000	0.553	4	0.738	0.000	0.544
2	0.735	0.000	0.540	5	0.636	0.000	0.404
3	0.852	0.000	0.725				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الضبط الانفعالي** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: (0.634 و 0.768) وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: (0.401 و 0.589)، أي أن كل بند من بنود **بعد الضبط الانفعالي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته 40% من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من 58%، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها (Cohen, 1988) للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث

نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (13): ارتباط فقرات بعد الشعور بالرضا مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.680	0.000	0.462	4	0.739	0.000	0.546
2	0.637	0.000	0.405	5	0.804	0.000	0.646
3	0.655	0.000	0.429				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الشعور بالرضا** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.655 و 0.804)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.429 و 0.646)**، أي أن كل بند من بنود **بعد الشعور بالرضا** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **42%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **64%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (14): ارتباط فقرات بعد التقبل الإيجابي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.681	0.000	0.463	4	0.734	0.000	0.538
2	0.751	0.000	0.564	5	0.707	0.000	0.499
3	0.809	0.000	0.654				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **التقبل الإيجابي** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.681 و 0.809)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.463 و 0.654)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التقبل الإيجابي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **46%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **65%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث

نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (15): ارتباط فقرات بعد السماحة والأريحية مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.633	0.000	0.400	4	0.867	0.000	0.751
2	0.816	0.000	0.665	5	0.749	0.000	0.561
3	0.769	0.000	0.591				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **السماحة والأريحية** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.633 و 0.867)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.400 و 0.751)**، أي أن كل بند من بنود **بعد السماحة والأريحية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **75%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (16): ارتباط فقرات بعد الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.646	0.000	0.417	4	0.802	0.000	0.643
2	0.776	0.000	0.602	5	0.764	0.000	0.583
3	0.795	0.000	0.632				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الذكاء الوجداني** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.646 و 0.802)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.417 و 0.643)**، أي أن كل بند من بنود **بعد الذكاء الوجداني** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **41%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **64%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (17): ارتباط فقرات بعد المسؤولية الشخصية مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.772	0.000	0.595	4	0.653	0.000	0.426
2	0.767	0.000	0.588	5	0.681	0.000	0.463
3	0.822	0.000	0.675				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **المسؤولية الشخصية** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.653 و 0.822)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.426 و 0.675)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المسؤولية الشخصية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **42%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **67%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (18): ارتباط فقرات بعد المجازفة الإيجابية مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.887	0.000	0.786	4	0.701	0.000	0.491
2	0.687	0.000	0.471	5	0.763	0.000	0.582
3	0.804	0.000	0.646				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **المجازفة الإيجابية** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.687 و 0.887)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.471 و 0.786)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المجازفة الإيجابية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **47%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **78%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (19): ارتباط فقرات بعد التقبل غير المشروط مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.771	0.000	0.594	4	0.820	0.000	0.672
2	0.635	0.000	0.403	5	0.746	0.000	0.556
3	0.671	0.000	0.450				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **التقبل غير المشروط** من مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.635 و 0.820)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.403 و 0.672)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التقبل غير المشروط** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **67%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي، من خلال حساب قيم ارتباط الأبعاد أو المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (20): ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المقياس	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
التفاؤل	الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي	0.824	0.000	0.678
الضبط الانفعالي		0.841	0.000	0.707
حب التعلم والتفتح		0.819	0.000	0.670
الشعور بالرضا		0.776	0.000	0.602
التقبل الإيجابي		0.748	0.000	0.559
السماحة والأريحية		0.843	0.000	0.710
الذكاء الوجداني		0.789	0.000	0.622
المسؤولية الشخصية		0.779	0.000	0.606
المجازفة الإيجابية		0.809	0.000	0.654
التقبل غير المشروط		0.807	0.000	0.651

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات أبعاد مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.748 و 0.843)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا

عند مستوى (0.01)، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: (0.559 و 0.710)، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته 55% من التباين في درجة المقياس ككل، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من 71%، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها (Cohen, 1988) للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن 0.30 هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه الأبعاد متسقة داخليا مع المقياس ككل، وهو ما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاستئناس لنتائجه لاحقا.

- **ثبات مقياس التفكير الإيجابي**

تم حساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 100 مفردة على مقياس التفكير الإيجابي، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (21): قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس التفكير الإيجابي بأبعاده

محاور المقياس	عدد البنود	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا–كرونباخ
التفاؤل	5		0.803
الضبط الانفعالي	5		0.777
حب التعلم والتفتح	5		0.814
الشعور بالرضا	5		0.883
التقبل الإيجابي	5		0.885
السماحة والأريحية	5	100	0.856
الذكاء الوجداني	5		0.754
المسؤولية الشخصية	5		0.833
المجازفة الإيجابية	5		0.773
التقبل غير المشروط	5		0.831
الاختبار ككل	50		0.929

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل التناسق (ألفا–كرونباخ) لمحاور مقياس التفكير الإيجابي تراوحت بين: (0.754 و 0.885)، وهي قيم مرتفعة من التناسق، بينما قدرت قيمة معامل التناسق للمقياس ككل بـ: (0.929) وهي قيمة عالية، حيث يلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين بنود هذا المقياس يقترب من الارتباط التام، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في البحث الحالي على درجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن لنتائجه لاحقا.

2.4. مقياس استراتيجيات المواجهة

1.2.4. وصف مقياس استراتيجيات المواجهة

تم بناء مقياس استراتيجيات التعامل من طرف Folkman وlazarus (1984) والذي يتألف من (67) بندا، حيث تطلبت خطوات عمله حول صدق المقياس استجواب (100) فرد كل شهر و لمدة سنة، وكان يطلب منهم وصف وضعية ضاغطة والإشارة إلى نوع الاستراتيجيات الأكثر استعمالا لمواجهة تلك الوضعية، بعدها قام Vitaliano وآخرون (1985) باقتراح نسخة مختصرة لهذا المقياس وتتكون من (42) بند، ثم قامت Paulhan وزملائها (1994) بتكييف النسخة المختصرة لـ Vitaliano في البيئة الفرنسية وكانت النتيجة الإبقاء على (29) بند .

تتم الاجابة على كل البنود ضمن أربعة بدائل أو اختيارات وهي (نعم، إلى حد ما، لا، إلى حد ما لا) وتتراوح درجتها من 1 – 4 . يطبق المقياس بصفة فردية أو جماعية مع اتباع التعليمات التالية:

وصف موقف مؤثر عشته خلال الأشهر الأخيرة.

تحديد شدة الانزعاج الذي سببه الموقف.

الاشارة بالعلامة إلى الاستراتيجيات المستعملة في مواجه الموقف، تتم الاجابة على كل البنود ضمن أربعة بدائل أو اختيارات ، ويضم المقياس (05) أبعاد وكل بعد يحتوي على عدد معين من البنود كما يلي:

استراتيجيات حل المشكل la résolution de problème تضم البنود التالية: 01. 04. 06. 13. 16. 18. 24. 27.

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي recherche de soutien social : 03. 10. 15. 21. 23.

استراتيجيات التجنب L'évitement 07. 08. 11. 17. 19. 22. 25.

استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي le réévaluation positive 02. 05. 09. 12. 28.

استراتيجيات التأنيب الذاتي l'auto accusation : 12. 20. 26. 29 (ملاحي شهيرة، 2014، ص.ص 165، 166).

2.2.4. الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات المواجهة

- **الصدق**
- **صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الفقرات أو العبارات بالدرجة الكلية للبعد**

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات العامل، من خلال حساب قيم ارتباط الفقرات أو العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (22): ارتباط فقرات بعد حل المشكل مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.718	0.000	0.515	16	0.677	0.000	0.458
4	0.710	0.000	0.504	18	0.699	0.000	0.488
6	0.658	0.000	0.432	24	0.799	0.000	0.638
13	0.824	0.000	0.678	27	0.793	0.000	0.628

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **حل المشكل** من مقياس استراتيجيات العامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.658 و 0.824)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.432 و 0.678)**، أي أن كل بند من بنود **بعد حل المشكل** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **43%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **67%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (23): ارتباط فقرات بعد الدعم الاجتماعي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
3	0.706	0.000	0.498	21	0.712	0.000	0.506
10	0.850	0.000	0.722	25	0.814	0.000	0.662
15	0.699	0.000	0.488				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الدعم الاجتماعي** من مقياس استراتيجيات العامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.699 و 0.850)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.488 و 0.722)**، أي أن كل بند من بنود **بعد الدعم الاجتماعي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **48%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **72%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (24): ارتباط فقرات بعد التجنب مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
7	0.696	0.000	0.484	19	0.677	0.000	0.458
8	0.672	0.000	0.451	22	0.610	0.000	0.372
11	0.734	0.000	0.538	25	0.710	0.000	0.504
17	0.706	0.000	0.498				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **التجنب** من مقياس استراتيجيات العامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.610 و 0.734)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.372 و 0.538)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التجنب** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **37%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **53%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (25): ارتباط فقرات بعد التأنيب الذاتي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
14	0.633	0.000	0.400	26	0.732	0.000	0.535
20	0.664	0.000	0.440	29	0.660	0.000	0.435

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **التأنيب الذاتي** من مقياس استراتيجيات العامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.633 و 0.732)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.400 و 0.535)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التأنيب الذاتي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **53%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (26): ارتباط فقرات بعد إعادة التقييم الإيجابي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
2	0.656	0.000	0.430	12	0.810	0.000	0.656
5	0.719	0.000	0.516	28	0.654	0.000	0.427
9	0.685	0.000	0.469				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **إعادة التقييم الإيجابي** من مقياس استراتيجيات العامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.654 و 0.810)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.427 و 0.656)**، أي أن كل بند من بنود **بعد إعادة التقييم الإيجابي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **42%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **65%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

- **صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس**

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعامل، من خلال حساب قيم ارتباط الأبعاد أو المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (27): ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المقياس	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
حل المشكل	الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعامل	0.701	0.000	0.491
الدعم الاجتماعي		0.771	0.000	0.594
التجنب		0.815	0.000	0.664
التأنيب الذاتي		0.716	0.000	0.512
إعادة التقييم الإيجابي		0.781	0.000	0.609

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.701 و 0.815)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.491 و 0.664)**، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **49%** من التباين في درجة المقياس ككل، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **66%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم

الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه الأبعاد متسقة داخليا مع المقياس ككل، وهو ما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاستئناس لنتائجه لاحقا.

- **ثبات مقياس استراتيجيات المواجهة**

تم حساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 100 مفردة على مقياس استراتيجيات التعامل، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (28): قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعامل بأبعاده

محاور المقياس	عدد البنود	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا–كرونباخ
حل المشكل	8	100	0.810
الدعم الاجتماعي	5		0.714
التجنب	7		0.721
التأنيب الذاتي	4		0.611
إعادة التقييم الإيجابي	5		0.724
المقياس ككل	29		0.839

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل التناسق (ألفا–كرونباخ) لمحاور مقياس استراتيجيات التعامل تراوحت بين: **(0.611 و 0.810)**، وهي قيم مرتفعة من التناسق، بينما قدرت قيمة معامل التناسق للمقياس ككل بـ: **(0.839)** وهي قيمة عالية، حيث يلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين بنود هذا المقياس يقترب من الارتباط التام، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في البحث الحالي على درجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن لنتائجه لاحقا.

3.4. مقياس الفاعلية الذاتية

1.3.4. وصف مقياس الفاعلية الذاتية

تم إعداد هذا المقياس من طرف ولاء يوسف (2016)، وهو موجه لفئة الطلبة الجامعيين، ويتكون المقياس من (36) بند موزعين على (4) أبعاد، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (29) :توزيع بنود مقياس فعالية الذات على الأبعاد الفرعية

أبعاد مقياس فعالية الذات	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: المبادرة	9	9-8-7-6-5-4-3-2-1
البعد الثاني: المجهود	8	17-16-15-14-13-12-11-10
البعد الثالث: المثابرة	10	27-26-25-24-23-22-21-20-19-18
البعد الرابع: قدر الفعالية	9	36-35-34-33-32-31-30-29-28

(ولاء يوسف، 2016، ص.92)

أين تتم الإجابة على كل بند من بنود مقياس فعالية الذات وفق مفتاح تصحيح خماسي بواحدة من الإجابات التالية حسب مقياس ليكارت: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، فالبنود تعطى درجاتها بالترتيب السابق على النحو التالي: (5-4-3-2-1) (ولاء يوسف،2016، ص.92).

وبذلك تكون مستويات تقدير الفعالية الذاتية كالآتي:

من 36 إلى 90 درجة: فعالية ذات منخفضة.

من 91 إلى 126 درجة: فعالية ذات متوسطة.

من 127 إلى 180 درجة: فعالية ذات مرتفعة.

2.2.4. الخصائص السيكو مترية لمقياس الفاعلية الذاتية

تم الاعتماد في صدق المقياس الأصلي على صدق المحكمين، إذ عرض المقياس بشكله الأولي على مجموعة من المحكمين المختصين بعلم النفس، والإرشاد النفسي، والتقويم والقياس، وأصول التربية من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، بلغ عددهم (10) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه مقياس فعالية الذات، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها.

كما اعتمدت الباحثة ولاء يوسف على صدق الاتساق الداخلي باستخدام علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث وجد أن هناك ارتباط ايجابي ودال إحصائيا بن المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، مما يدل على أن مقياس فعالية الذات متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله أي يتسم بالصدق الداخلي، كما تم التحقق من ثبات مقياس الفعالية الذاتية بالاعتماد على ثبات الإعادة، التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وكانت النتائج في الدرجة الكلية هي: (0.902)، (0.841)، (0.795) على التوالي. (ولاء،2016، ص.91).

أما في الدراسة الحالية تم حساب **الصدق** عن طريق:

- **صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الفقرات أو العبارات بالدرجة الكلية للبعد**

تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية من خلال حساب قيم ارتباط الفقرات أو العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (30): ارتباط فقرات بعد المبادرة مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
1	0.717	0.000	0.514	6	0.860	0.000	0.739
2	0.815	0.000	0.664	7	0.816	0.000	0.665
3	0.800	0.000	0.640	8	0.784	0.000	0.614
4	0.621	0.000	0.385	9	0.737	0.000	0.543
5	0.776	0.000	0.602				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **المبادرة** من مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.621 و 0.860)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.385 و 0.739)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المبادرة** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **38%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **73%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (31): ارتباط فقرات بعد المجهود مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
10	0.651	0.000	0.423	14	0.888	0.000	0.788
11	0.825	0.000	0.680	15	0.773	0.000	0.597
12	0.640	0.000	0.409	16	0.784	0.000	0.614
13	0.765	0.000	0.585	17	0.662	0.000	0.438

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **المجهود** من مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.640 و 0.888)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.409 و 0.788)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المجهود** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **78%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (32): ارتباط فقرات بعد المثابرة مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
18	0.631	0.000	0.398	23	0.677	0.000	0.458
19	0.786	0.000	0.617	24	0.695	0.000	0.483
20	0.746	0.000	0.556	25	0.789	0.000	0.622
21	0.831	0.000	0.690	26	0.792	0.000	0.627
22	0.659	0.000	0.434	27	0.693	0.000	0.480

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **المثابرة** من مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.631 و 0.831)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.398 و 0.690)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المثابرة** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **39%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **69%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (33): ارتباط فقرات بعد قدر الفعالية مع الدرجة الكلية له

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
28	0.686	0.000	0.470	33	0.847	0.000	0.717
29	0.726	0.000	0.527	34	0.786	0.000	0.617
30	0.662	0.000	0.438	35	0.780	0.000	0.608
31	0.767	0.000	0.588	36	0.817	0.000	0.667
32	0.692	0.000	0.478				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **قدر الفعالية** من مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.662 و 0.847)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.438 و 0.717)**، أي أن كل بند من بنود **بعد قدر الفعالية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **43%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **71%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث

نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

- **صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس**

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية، من خلال حساب قيم ارتباط الأبعاد أو المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (34): ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المقياس	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل التحديد
المبادرة	الدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية	0.885	0.000	0.783
المجهود		0.857	0.000	0.734
المثابرة		0.908	0.000	0.824
قدر الفعالية		0.894	0.000	0.799

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.857 و 0.908)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الباحثة تراوحت بين: **(0.734 و 0.824)**، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **73%** من التباين في درجة المقياس ككل، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **82%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen, 1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن **0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه الأبعاد متسقة داخليا مع المقياس ككل، وهو ما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاستئناس لنتائجه لاحقا.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية

تم حساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 100 مفردة على مقياس الفاعلية الذاتية، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (35): قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية بأبعاده

محاور المقياس	عدد البنود	عدد أفراد العينة	قيمة معامل ألفا–كرونباخ
المبادرة	9	100	0.864
المجهود	8		0.709
المثابرة	10		0.788
قدر الفعالية	9		0.808
المقياس ككل	36		0.910

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل التناسق (ألفا–كرونباخ) لمحاور مقياس الفاعلية الذاتية تراوحت بين: **(0.709 و 0.864)**، وهي قيم مرتفعة من التناسق، بينما قدرت قيمة معامل التناسق

للمقياس ككل بـ: **(0.910)** وهي قيمة عالية، حيث يلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين بنود هذا المقياس يقترب من الارتباط التام، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في البحث الحالي على درجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن لنتائجه لاحقا.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة وتفريغ البيانات، قمنا بإجراء التحليل الاحصائي للدراسة، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- لإحصاء الوصفي (التكرارات والنسب المئوية) لتحديد خصائص العينة من حيث عامل الجنس ومتغيرات البحث.

2- الاحصاء الوصفي (الدرجات المعيارية) لتحديد خصائص العينة من حيث النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة.

3- معامل (Alpha-Cronbach) لحساب ثبات المقياس.

4- معامل الارتباط (Pearson): لتحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.

5- الانحدار البسيط (Regression simple): لتحديد تأثير التفكير الايجابي في علاقته بكل من الفاعلية الذاتية واستراتيجيات المواجهة

6- اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين: لدراسة الفروق بين متغيرات البحث بدلالة الجنس.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة

5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة

6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة

7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة

8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة

2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1.2. علاقة التفكير الإيجابي باستراتيجيات المواجهة

2.2. علاقة التفكير الإيجابي بالفاعلية الذاتية

3.2. الفروق في التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية

استنتاج عام

تمهيد

بعد اختيار العينة والتأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة لتحديد العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لطلبة المدارس العليا للأساتذة، وبناءا عليه قمنا بطرح مجموعة من الفرضيات والتي نسعى من خلال هذا الفصل التأكد منها من خلال عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك بعد المعالجة الإحصائية على برنامج SPSS.

1. عرض نتائج الدراسة

1.1. عرض نتائج الفرضية الاولى

والتي نصت على أن: " **توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل**" وللتحقق من صحتها تم اختبارها احصائيا بمعامل ارتباط بيرسون، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (36) : العلاقة بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل

العلاقة بين:		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التفكير الايجابي	1 ـ استراتيجية حل المشكل	0,343	دالة احصائيا عند α 0,01
	2 ـ استراتيجية الدعم الاجتماعي	0,247	دالة احصائيا عند α 0,01
	استراتيجيات المركزة على المشكل	0,364	دالة احصائيا عند α 0,01

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (36) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المركزة على المشكل، إذ قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,36 وهي دالة احصائيا. وبالرجوع للاستراتيجيات الفرعية الخاصة بالمشكل، نجدها ترتبط ايجابا بالتفكير الايجابي، نرتبها حسب الاقوى في العلاقة إلى الأقل (استراتيجية حل المشكل، استراتيجية الدعم الاجتماعي)، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,34 ، 0,24) وهي قيم دالة احصائيا. وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية

وجاءت الفرضية على نحو الآتي: توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المركزة حول الانفعال"

جدول رقم (37) : العلاقة بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال

العلاقة بين :		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التفكير الايجابي	1 ـ استراتيجية التجنب	0,126	غير دال احصائيا
	2 ـ استراتيجية التأنيب الذاتي	0,132-	غير دال احصائيا
	3 ـ استراتيجية اعادة التقييم الايجابي	0,516	دال احصائيا عند α 0,01
	4 ـ استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال	0,236	دال احصائيا عند α 0,01

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (37) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين التفكير الايجابي واستراتيجيات المركزة على الانفعال، إذ قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,23 وهي دالة احصائيا. وبالرجوع للاستراتيجيات الفرعية الخاصة بالانفعال، نجد فقط استراتيجية اعادة التقييم الايجابي التي ترتبط ارتباط موجب ودال احصائيا بالتفكير الايجابي، إذ قدرت قيمة الارتباط لبيرسون ب 0,51 وهو دال احصائيا، أما بقية الاستراتيجيات (التجنب والتأنيب الذاتي) ارتباطها غير دال احصائيا وبالتالي تحققت الفرضية.

2 ـ 3 العلاقة بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكل ، الدعم الاجتماعي ، إعادة التقييم الايجابي) وأبعاد التفكير الايجابي :

جدول رقم (38) : العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية حل المشكل

العلاقة بين		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
استراتيجية حل المشكل	1 ـ التفاؤل	0,246	دال احصائيا عند α 0,01
	2 ـ الضبط الانفعالي	0,187	دال احصائيا عند α 0,05
	3 ـ حب التعلم والتفتح الصحي	0,294	دال احصائيا عند α 0,01
	4 ـ الشعور بالرضا	0,320	دال احصائيا عند α 0,01
	5 ـ التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين	0,147	غير دال احصائيا
	6 ـ السماحة والاريحية	0,013	غير دال احصائيا
	7 ـ الذكاء الوجداني	0,158	دال احصائيا عند α 0,05
	8 ـ تقبل المسؤولية الشخصية	0,333	دال احصائيا عند α 0,01
	9 ـ المجازفة الايجابية	0,237	دال احصائيا عند α 0,01
	10 ـ التقبل غير المشروط للذات	0,03	غير دال احصائيا

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أبعاد التفكير الايجابي و استراتيجية حل المشكل المرتبة حسب الاقوى في العلاقة الى الاقل (تقبل المسؤولية ، الشعور بالرضا ، حب التعلم ، ، التفاؤل ، المجازفة ، الضبط الانفعالي ، الذكاء الوجداني) ، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,33 ، 0,32 ، 0,29 ، 0,24 ، 0,23 ، 0,18 ، 0,15) . ماعدا أبعاد : التقبل غير المشروط للذات ، التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين ، والسماحة والاريحية ، فإن ارتباطها باستراتيجية حل المشكل غير دال احصائيا.

جدول رقم (39) : العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية الدعم الاجتماعي

العلاقة بين		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
استراتيجية الدعم الاجتماعي	1 ـ التفاؤل	0089	غير دال احصائيا
	2 ـ الضبط الانفعالي	0,114	غير دال احصائيا
	3 ـ حب التعلم والتفتح الصحي	0,166	دال احصائيا عند α 0,05
	4 ـ الشعور بالرضا	0,245	دال احصائيا عند α 0,01
	5 ـ التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين	0,218	دال احصائيا عند α 0,01
	6 ـ السماحة والاريحية	0,05	غير دال احصائيا
	7 ـ الذكاء الوجداني	0,059	غير دال احصائيا
	8 ـ تقبل المسؤولية الشخصية	0,242	دال احصائيا عند α 0,01
	9 ـ المجازفة الايجابية	0,219	دال احصائيا عند α 0,01
	10 ـ التقبل غير المشروط للذات	0,032	غير دال احصائيا

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أبعاد التفكير الايجابي و استراتيجية الدعم الاجتماعي المرتبة حسب الاقوى في العلاقة الى الاقل (تقبل المسؤولية، الشعور بالرضا ، المجازفة ، التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين ، حب التعلم) ، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,24 ، 0,24 ، 0,21 ، 0,21 ، 0,16) . ماعدى أبعاد : التقبل غير المشروط للذات ، التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين ، والسماحة والاريحية ، التفاؤل ، الضبط الانفعالي ، الذكاء الوجداني فإن ارتباطها باستراتيجية الدعم الاجتماعي غير دال احصائيا .

جدول رقم (40) : العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي

العلاقة بين		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
استراتيجية اعادة التقييم الايجابي	1 ـ التفاؤل	0,365	دال احصائيا عند α 0,01
	2 ـ الضبط الانفعالي	0,185	دال احصائيا عند α 0,05
	3 ـ حب التعلم والتفتح الصحي	0,425	دال احصائيا عند α 0,01
	4 ـ الشعور بالرضا	0,507	دال احصائيا عند α 0,01
	5 ـ التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين	0,372	دال احصائيا عند α 0,01
	6 ـ السماحة والاريحية	0,078	غير دال احصائيا
	7 ـ الذكاء الوجداني	0,275	دال احصائيا عند α 0,01
	8 ـ تقبل المسؤولية الشخصية	0,364	دال احصائيا عند α 0,01
	9 ـ المجازفة الايجابية	0,307	دال احصائيا عند α 0,01
	10 ـ التقبل غير المشروط للذات	0,123	غير دال احصائيا

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أغلبية أبعاد التفكير الايجابي واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي المرتبة حسب الاقوى في العلاقة الى الاقل (الشعور بالرضا، حب التعلم، التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين، التفاؤل، تقبل المسؤولية، المجازفة، الذكاء الوجداني، الضبط الانفعالي)، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,50 ، 0,42 ، 0,37 ، 0,36 ، 0,36 ، 0,30 ، 0,27 ، 0,18) . ماعدى بعدي التقبل غير المشروط للذات ووالسماحة والاريحية، ارتباطه باستراتيجية اعادة التقييم الايجابي غير دال احصائيا.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجداول السابقة، يتضح لنا **تحقق الفرضية الأولى والثانية للبحث** من حيث ارتباط التفكير الايجابي باستراتيجيات المواجهة، بحيث ارتبط ايجابا باستراتيجيتي المركزة

على المشكل (حل المشكل، الدعم الاجتماعي)، في حين نجد استراتيجيات المركزة على الانفعال قد ارتبط ايجابا بالتفكير الايجابي إلا من جانب استراتيجية اعادة التقييم الايجابي فقط، أما فيما يخص تفاعل أبعاد التفكير الايجابي باستراتيجيات المواجهة، نجد السماحة والاريحية والتقبل غير المشروط لم ترتبط ارتباطا دال احصائيا باستراتيجيات المواجهة.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية على أنه " **يوجد تأثير ايجابي للتفكير الايجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة**" وللتأكد من صحتها، تم اختبارها احصائيا بالانحدار البسيط، وذلك لكل استراتيجية على حدى، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (41) : نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية حل المشكل

المتغيرات		معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معنوية معامل التحديد		معامل الانحدار أو التأثير		معنوية معامل الانحدار	
				قيمة اختبار F	الدلالة الاحصائية	B	Beta	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
المتغير المستقل	التفكير الايجابي	0,343	0,117	22,33	دال احصائيا عند 0,01 α	0,06	0,34	4,72	دال احصائيا عند 0,01 α
المتغير التابع	استراتيجية حل المشكل								

كشفت نتائج الانحدار البسيط البارزة في الجدول السابق وجود ارتباط ودال احصائيا بين التفكير الايجابي واستراتيجية حل المشكل (0,343)، إذ يمكن التنبؤ بنسبة التغيرات التي تطرأ على استراتيجية حل المشكل تحت تأثير التفكير الايجابي ب 11,7 %، وهذا التأثير دال احصائيا أي أن التغير الذي يطرأ على استراتيجية حل المشكل، هي من تأثير التفكير الايجابي بنسبة 11,7 % ، وباقي نسب التأثير ترجع لعوامل أخرى . كما قدر معامل التأثير (B) بـ 0,06، أي كلما زاد التفكير الايجابي بـ (1) درجة واحدة زادت معه استراتيجية حل المشكل ب 0,06 درجة، بالتالي فالانحدار معنوي.

جدول رقم (42): نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية الدعم الاجتماعي

المتغيرات		معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معنوية معامل التحديد		معامل الانحدار أو التأثير		معنوية معامل الانحدار	
				قيمة اختبار F	الدلالة الاحصائية	B	Beta	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
المتغير المستقل	التفكير الايجابي	0,247	0,061	10,94	دال احصائيا عند 0,01 α	0,03	0,24	3,3	دال احصائيا عند 0,01 α
المتغير التابع	استراتيجية الدعم الاجتماعي								

كشفت نتائج الانحدار البسيط البارزة في الجدول السابق وجود ارتباط ودال احصائيا بين التفكير الايجابي واستراتيجية الدعم الاجتماعي (0,247)، إذ يمكن التنبؤ بنسبة التغيرات التي تطرأ على استراتيجية الدعم الاجتماعي تحت تأثير التفكير الايجابي بـ 6,1 %، وهذا التأثير دال احصائيا أي أن التغير الذي يطرأ على استراتيجية الدعم الاجتماعي، هي من تأثير التفكير الايجابي بنسبة 6,1 %، وباقي نسب التأثير ترجع لعوامل أخرى. كما قدر معامل التأثير (B) بـ 0,03، أي كلما زاد التفكير الايجابي ب (1) درجة واحدة، زادت معه استراتيجية الدعم الاجتماعي بـ 0,03 درجة، بالتالي فالانحدار معنوي.

جدول رقم (43) : نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته باستراتيجية اعادة التقييم الايجابي

المتغيرات		معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معنوية معامل التحديد		معامل الانحدار أو التأثير		معنوية معامل الانحدار	
				قيمة اختبار F	الدلالة الاحصائية	B	Beta	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
المتغير المستقل	التفكير الايجابي	0,516	0,266	60,89	دال احصائيا عند 0,01 α	0,07	0,51	7,8	دال احصائيا عند 0,01 α
المتغير التابع	استراتيجية اعادة التقييم الايجابي								

كشفت نتائج الانحدار البسيط البارزة في الجدول السابق وجود ارتباط ودال احصائيا بين التفكير الايجابي واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي (0,516)، إذ يمكن التنبؤ بنسبة التغيرات التي تطرأ على استراتيجية اعادة التقييم الايجابي تحت تأثير التفكير الايجابي بـ 26,6 %، وهذا التأثير دال احصائيا أي أن التغير الذي يطرأ على استراتيجية اعادة التقييم الايجابي، هي من تأثير التفكير الايجابي بنسبة 26,6 % ، وباقي نسب التأثير ترجع لعوامل أخرى . كما قدر معامل التأثير (B) بـ 0,07 ، أي كلما زاد التفكير الايجابي بـ (1) درجة واحدة، زادت معه استراتيجية اعادة التقييم الايجابي بـ 0,07 درجة ، بالتالي فالانحدار معنوي .

وبالرجوع للنتائج الواردة في الجداول السابقة، يتضح لنا التأثير الايجابي للتفكير الايجابي على استراتيجيات المواجهة (حل المشكل ، الدعم الاجتماعي ، واعادة التقييم الايجابي)، ويسمح ارتفاعه بتحسين نشاط استراتيجيات المواجهة وجعلها أكثر فعالية في المجالات الذكر، وهذا ما يسمح **بتحقق الفرضية الثالثة للبحث.**

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة

والتي صيغت على النحو الاتي : " **توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية عند طلبة المدارس العليا للأساتذة**" ، وللتحقق من صحتها تم اختبارها احصائيا بمعامل ارتباط بيرسون ، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (44) : العلاقة بين التفكير الايجابي والفعالية الذاتية

العلاقة بين:		قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
التفكير الايجابي	الفعالية الذاتية	0,588	دال احصائيا عند α 0,01

توحي النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية، إذ قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب 0,588 وهي دالة احصائيا. أي كلما زاد التفكير الايجابي كلما زادت معه الفاعلية الذاتية. وبالرجوع لخصوصية المقاييس التي تتضمن أبعادا، حاولنا تعميق التحليل الاحصائي للعلاقة بين المتغيرين بدلالة ابعادهما، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (45) : العلاقة بين التفكير الايجابي وأبعاد الفعالية الذاتية

العلاقة بين :		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التفكير الايجابي	1 ـ المبادرة	0,392	دال احصائيا عند α 0,01
	2 ـ المجهود	0,435	دال احصائيا عند α 0,01
	3 ـ المثابرة	0,550	دال احصائيا عند α 0,01
	4 ـ قدر الفعالية	0,523	دال احصائيا عند α 0,01

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين التفكير الايجابي وأبعاد الفاعلية الذاتية المرتبة حسب الاقوى في العلاقة الى الاقل (المثابرة، قدر الفعالية، المجهود، المبادرة)، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,55 ، 0,52 ، 0,43 ، 0,39) .

هذا فيما يخص العلاقة بين التفكير الايجابي وابعاد الفاعلية الذاتية، أما فيما يخص العلاقة بين ابعاد التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية، فتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (46): العلاقة بين أبعاد التفكير الايجابي والفعالية الذاتية

العلاقة بين		قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفاعلية الذاتية	1 ـ التفاؤل	0,397	دال احصائيا عند α 0,01
	2 ـ الضبط الانفعالي	0,325	دال احصائيا عند α 0,01
	3 ـ حب التعلم والتفتح الصحي	0,392	دال احصائيا عند α 0,01
	4 ـ الشعور بالرضا	0,439	دال احصائيا عند α 0,01
	5 ـ التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين	0,235	دال احصائيا عند α 0,01
	6 ـ السماحة والاريحية	0,226	دال احصائيا عند α 0,01
	7 ـ الذكاء الوجداني	0,287	دال احصائيا عند α 0,01
	8 ـ تقبل المسؤولية الشخصية	0,605	دال احصائيا عند α 0,01
	9 ـ المجازفة الايجابية	0,351	دال احصائيا عند α 0,01
	10 ـ التقبل غير المشروط للذات	0,116	غير دال احصائيا

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين أبعاد التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية المرتبة حسب الاقوى في العلاقة الى الاقل (تقبل المسؤولية، الشعور بالرضا، التفاؤل، حب التعلم، المجازفة، الضبط الانفعالي، التقبل الايجابي للاختلاف عن الاخرين، الذكاء الوجداني، والسماحة والاريحية)، إذ قدرت قيمهم على التوالي (0,60 ، 0,43 ، 0,39 ، 0,39 ، 0,35 ، 0,32 ، 0,28 ، 0,23 ، 0,22) . ماعدى بعد التقبل غير المشروط للذات، ارتباطه بالفاعلية الذاتية غير دال احصائيا. وبالرجوع للنتائج الواردة في الجداول السابقة، يتضح لنا **تحقق الفرضية الرابعة للبحث.**

5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة

والتي مفادها: "**يوجد تأثير ايجابي للتفكير الايجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبةالمدارس العليا للأساتذة**" وللتأكد من صحتها، تم اختبارها احصائيا بالانحدار البسيط، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (47): نتائج تأثير التفكير الايجابي في علاقته بفاعلية الذات لدى الطلبة

المتغيرات		معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معنوية معامل التحديد		معامل الانحدار أو التأثير		معنوية معامل الانحدار	
				قيمة اختبار F	الدلالة الاحصائية	B	Beta	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
المتغير المستقل	التفكير الايجابي	0,588	0,346	88,97	دال احصائيا عند 0,01 α	0,53	0,58	9,43	دال احصائيا عند 0,01 α
المتغير التابع	فاعلية الذات								

كشفت نتائج الانحدار البسيط البارزة في الجدول السابق وجود ارتباط ودال احصائيا بين التفكير الايجابي والفعالية الذاتية (0,588)، إذ يمكن التنبؤ بنسبة التغيرات التي تطرأ على الفاعلية الذاتية تحت تأثير التفكير الايجابي ب 34,6 %، وهذا التأثير دال احصائيا أي أن التغير الذي يطرأ على الفاعلية الذاتية، هي من تأثير التفكير الايجابي بنسبة 34,6 %، وباقي نسب التأثير ترجع لعوامل أخرى. كما قدر معامل التأثير (B) ب 0,53، أي كلما زاد التفكير الايجابي ب (1) درجة واحدة، زادت معه الفاعلية الذاتية ب 0,53 درجة، بالتالي فالانحدار معنوي.

وهذا ما يؤكد **صحة الفرضية الخامسة للبحث**، أي يوجد تأثير ايجابي للتفكير الايجابي على الفعالية الذاتية، بالتالي يمكن التنبؤ بارتفاع الفعالية الذاتية بنسبة تأثير التفكير الايجابي بلغت 34,6 %.

6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة

نصت الفرضية على أنه: " **توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في التفكير الإيجابي**"، وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (48): الفروق في متوسط درجات التفكير الايجابي بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
التفكير الايجابي	ذكر	58	170,93	19,41	0,266غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	4,78	دال احصائيا عند 0,01 α
	أنثى	112	185,36	18,27			

يتضح لنا من الجدول اعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات التفكير الايجابي للطلبة إناث (185,36) ومتوسط درجات التفكير الايجابي للطلبة ذكور (170,93) حقيقي لصالح الاناث، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 4,78 وهي دالة احصائيا **0,01 α**، أي أن الطالبات هن اللواتي تتميزن أكثر بالتفكير الايجابي مقارنة بالطلبة ذكور. بالتالي عامل الجنس يؤثر على التفكير الايجابي لدى الطلبة وبالتالي تحققت الفرضية.

7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة

والتي نصت على أن " توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في استراتيجيات المواجهة"

1.7.1.الفروق بين الجنسين في استراتيجية حل المشكل

جدول رقم (49): الفروق في متوسط درجات استراتيجية حل المشكل بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
استراتيجية حل المشكل	ذكر	58	24,29	3,38	0,91غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	1,75	غير دال احصائيا
	أنثى	112	25,33	3,78			

يتضح لنا من الجدول اعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات استراتيجية حل المشكل للطلبة إناث (25,33) ومتوسط درجات استراتيجية حل المشكل للطلبة ذكور (24,29) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 1,75 وهي غير دالة احصائيا، أي أن عامل الجنس لم يؤثر على استراتيجية حل المشكل لدى الطلبة.

2.7.1. الفروق في متوسط درجات استراتيجية الدعم الاجتماعي لدى الطلبة بدلالة جنسهم

جدول رقم (50): الفروق في متوسط درجات استراتيجية الدعم الاجتماعي بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
استراتيجية الدعم الاجتماعي	ذكر	58	13,62	2,7	1,06غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	2,72	دال احصائيا عند 0,01 α
	أنثى	112	14,87	2,91			

يتضح لنا من الجدول اعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات استراتيجية الدعم الاجتماعي للطلبة إناث (14,87) ومتوسط درجات استراتيجية الدعم الاجتماعي للطلبة ذكور (13,62) حقيقي لصالح الاناث، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 2,72 وهي دالة احصائيا **0,01 α**، أي أن

الطالبات هن اللواتي تلجأن أكثر استراتيجية الدعم الاجتماعي مقارنة بالطلبة ذكور. بالتالي عامل الجنس يؤثر على استراتيجية الدعم الاجتماعي لدى الطلبة.

3.7.1.الفروق في متوسط درجات استراتيجية التجنب لدى الطلبة بدلالة جنسهم

جدول رقم (51): الفروق في متوسط درجات استراتيجية التجنب بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التجنب	ذكر	58	20,03	4,23	0,45غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	3,34	دال احصائيا عند 0,01 α
	أنثى	112	22,27	4,1			

يتضح لنا من الجدول أعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات استراتيجية التجنب للطلبة إناث (22,27) ومتوسط درجات استراتيجية التجنب للطلبة ذكور (20,03) حقيقي لصالح الاناث، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 3,34 وهي دالة احصائيا **0,01 α**، أي أن الطالبات هن اللواتي تلجأن أكثر لاستراتيجية التجنب مقارنة بالطلبة ذكور. بالتالي عامل الجنس يؤثر على استراتيجية التجنب لدى الطلبة.

4.7.1. الفروق في متوسط درجات استراتيجية التأنيب الذاتي لدى الطلبة بدلالة جنسهم

جدول رقم (52): الفروق في متوسط درجات استراتيجية التأنيب الذاتي بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التأنيب الذاتي	ذكر	58	11,53	2,46	2,31غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	1,32	غير دال احصائيا
	أنثى	112	10,92	2,99			

يتضح لنا من الجدول اعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات استراتيجية التأنيب الذاتي للطلبة إناث (10,92) ومتوسط درجات استراتيجية التأنيب الذاتي للطلبة ذكور (11,53) غير حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 1,32 وهي غير دالة احصائيا، أي أن عامل الجنس لم يؤثر على استراتيجية التأنيب الذاتي لدى الطلبة.

5.7.1.الفروق في متوسط درجات استراتيجية اعادة التقييم الايجابي لدى الطلبة بدلالة جنسهم

جدول رقم (53): الفروق في متوسط درجات استراتيجية اعادة التقييم الايجابي بدلالة الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
استراتيجية اعادة التقييم الايجابي	ذكر	58	14,7	3,2	4,58 دال احصائيا (لا يوجد تجانس)	3,84	دال احصائيا عند 0,01 α
	أنثى	112	16,58	2,64			

يتضح لنا من الجدول اعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات استراتيجية اعادة التقييم الايجابي للطلبة إناث (16,58) ومتوسط درجات استراتيجية اعادة التقييم الايجابي للطلبة ذكور (14,7) حقيقي لصالح الاناث، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 3,84 وهي دالة احصائيا **0,01 α**، أي أن الطالبات هن اللواتي تلجأن أكثر لاستراتيجية اعادة التقييم الايجابي مقارنة بالطلبة ذكور. بالتالي عامل الجنس يؤثر على استراتيجية اعادة التقييم الايجابي لدى الطلبة.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجداول السابقة يتضح لنا وجود فروق بين الطلبة والطالبات في: استراتيجية الدعم الاجتماعي، استراتيجية التجنب واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي لصالح الاناث، في حين لم تبرز الاختلافات بينهم في استراتيجية حل المشكل واستراتيجية التأنيب الذاتي، وهذا ما يؤكد **صحة الفرضية السابعة للبحث**.

8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة

ومفادها أن "توجد فروق بين الجنسين من طلبة المدارس العليا للأساتذة في الفاعلية الذاتية"

وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (54): الفروق في متوسط درجات الفاعلية الذاتية بدلالة الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار التجانس ودلالته	قيمة اختبار t	الدلالة الاحصائية
الفاعلية الذاتية	ذكر	58	128,77	16,06	1,029غير دال احصائيا (يوجد تجانس)	3,34	دال احصائيا عند 0,01 α
	أنثى	112	138,25	18,23			

يتضح لنا من الجدول أعلاه، أن الفرق بين متوسط درجات الفاعلية الذاتية للطلبة إناث (138,25) ومتوسط درجات الفاعلية الذاتية للطلبة ذكور (128,77) حقيقي لصالح الاناث، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 3,34 وهي دالة احصائيا **α 0,01**، أي أن الطالبات هن اللواتي تتميزن أكثر بالفاعلية الذاتية مقارنة بالطلبة ذكور. بالتالي عامل الجنس يؤثر على الفاعلية الذاتية لدى الطلبة وهذا ما يشير إلى تحقق الفرضية.

2.تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

1.2. التفكير الإيجابي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى تحقق معظم الفرضيات، حيث نصت الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة ، وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية أن هذه الفرضية قد تحققت، وهذا راجع إلى أن الطلبة ذوي التفكير الإيجابي يستخدمون طرق وأساليب صحية وفعالة لمواجهة الضغوط النفسية ويتسمون بالارتياح في المواقف الاجتماعية ويسعون دائما إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم بسلك المنفذ الصحيح في الحكم على المواقف والتصرف بمسؤولية، كما يرى علماء النفس الإيجابي أن ذوي التفكير الإيجابي أشخاص لهم قدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة وبالتالي لا يجدون حرجا في طلب المساعدة من الغير في الأمور المعقدة نظرا لقابليتهم للعمل الجماعي، فهم دائما ما يشاركون مشاكلهم مع من هم أعرف من

معارفهم لغرض ايجاد والبحث عن حلول ناجحة في المواقف الضاغطة، نظرا لكون مخالطتهم لا تكون إلا لمن هم أعرف وأخبر منهم أو في مستواهم، حيث أشار kyngaz وأخرين (2001) أن المساندة والدعم الاجتماعي يعد متغيرا فعالا في تحسين عملية مواجهة الضغوط (بوشندوب، 2014، ص.181). كما بينت دراسة السيد (2012) على عينة قوامها 269 طالبا على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعدي المساندة وحل المشكلات، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التجنب وكل من المساندة الاجتماعية وحل المشكلات (السيد، 2012). وهذا ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات التي بينت أن الطلبة ذوي التفكير الإيجابي أكثر نجاحا في مواجهة الضغوط سواءا في المواقف الدراسية أو حتى في المواقف الاجتماعية منها دراسة دعماش خديجة (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل، حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة من خلال دراسة ميدانية على عينة قوامها (658) طالبا من جامعة عمار ثليجي بالأغواط (الجزائر) من كلا الجنسين، بالإضافة إلى دراسة سهيلة بوجلال وآخرون (2018) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط التفكير الإيجابي والسلبي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة قوامها (80) طالبا جامعيا بجامعة حسيبة بن بوعلي بشلف وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أسلوب حل المشكل للمواجهة ونمط التفكير الإيجابي (ص.136).

كما كشفت دراسة ress and cooper (1992) أن الأشخاص ذوو التحكم أو الضبط الذي يعتبر أحد أبعاد التفكير الإيجابي، يستخدمون استراتيجيات فعالة في التعامل مع الضغوط مثل السعي نحو المساندة، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل، ويتميزون بعلاقات اجتماعية جيدة مع الناس، وبذلك فهم أكثر قدرة على حل المشكلات، كما أنهم يميلون إلى التقييم الإيجابي لقدراتهم، وإمكانتهم الداخلية في التعامل مع المواقف الضاغطة التي تعترض حياتهم (نقلا عن يوسفي، 2012، ص.146).

وهذا ما أكدته دراسة الزيود (2003) المطبقة على جامعة قطر التي أظهرت أن الطلبة يستخدمون لمواجهة الضغوط الأساليب الآتية وهي: التفكير في المشكلة، إعادة التقييم الإيجابي للموقف الضاغط، التنفيس الانفعالي وهي أساليب إيجابية للمواجهة، وأنهم لا يميلون إلى التجنب والانكار وتجاهل مشكلاتهم والاستغراق في أحلام اليقضة (بوجلال وأخرون،2018، ص.135).

وفي دراسة أجراها شويعل وبحري (2014) حول العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة على عينة مكونة من (162) طالب من ثلاث جامعات جامعة الجزائر 2، وجامعة لونيسي علي بالبليدة وجامعة يحي فارس بالمدية، وقد توصلت العلاقة إلى وجود علاقة دالة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على المشكل، حيث يعتبر التفاؤل أحد أبعاد التفكير الإيجابي حيث أن التفاؤلين يواجهون الضغوط بأكثر تكيفا، فهم يتجهون مباشرة نحو حل المشكل، حيث أنهم أكثر تخطيطا في تعاملهم مع أحداث الحياة الضاغطة، حيث أنهم يستغلون الضغوط في التعلم من تجارب المترتبة منها. وفي دراسة أجراها Fontaine وآخرون (1993) حول علاقة التفاؤل بأساليب التعامل مع الضغط النفسي على عينة شملت (420) طالبا، حيث بينت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التفاؤل وأساليب التعامل المركزة على المشكل (شويعل، بحري، 2014، ص. 155). كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة Smith (1996) التي دلت نتائجها على وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات الإيجابي والمواجهة القائمة على حل المشكل لدى طلبة الجامعة، حيث أن مفهوم الذات الإيجابي يمثل أحد أبعاد التفكير الإيجابي، فإذا كان ذوي مفهوم الذات الإيجابي يستخدمون المواجهة القائمة على حل المشكل فإن ذوي التفكير الإيجابي يختارون المواجهة القائمة على حل المشكل كذلك (دعماش، 2017، ص.263). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية Seligman أن الفرد صاحب التفكير الإيجابي لديه من الصفات الإيجابية التي تساعده على تخطي الفشل وتجمل التحديات المختلفة، وكما يؤكد Seligman في ذات السياق أن الفرد صاحب التفكير الإيجابي بما لديه من خصال إيجابية تعد حصنا قائيا ضد الضغوط النفسية، حيث تعمل على تحمل الصعاب ومواجهة المشكلات الحياتية، كما يتمتع ذو التفكير الإيجابي بالقدرة على الضبط والتحكم والمرونة عند تعرضه للمواقف الضاغطة ويدرك أسبابها وبالتالي تزداد احتمالية مواجهتها بطريقة فعالة (محمد منشد، 2013، ص.145). كما أشارت دراسة Tylru and Vasu (1995) إلى تقصي العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوجه نحو حل المشكلات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الطلبة لذاتهم من خلال تفكيرهم الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، كما اتضح أن التفكير الإيجابي يرتبط إيجابا بكل من إدراك والسيطرة على الضغوط ومواجهتها واستخدام المواجهة الفعالة، وإعادة التفسير الإيجابي للموقف، وحل المشكلات بنجاح والبحث عن الدعم الاجتماعي، والنظرة الإيجابية للمواقف الضاغطة (الحطاح، باهن، 2021، ص.1252).

ومن هذا المنطلق فهل يعني أن الطلاب المدرسة للعليا للأساتذة من عينتنا لا يستخدمون أساليب المواجهة المركزة حول الانفعال، وهل التفكير الإيجابي له علاقة دالة بينه وبين استراتيجيات المواجهة حول الانفعال، وبناءا على ذلك صيغة الفرضية الثانية مفادها أنه: توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، وقد أفرزت نتائج المعالجة الإحصائية استراتيجية التقييم الإيجابي الوحيدة التي ترتبط ارتباط موجب ودال احصائيا بالتفكير الإيجابي، أما بقية الاستراتيجيات (التجنب والتأنيب الذاتي) ارتباطها غير دال احصائيا. واتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة Coodhart (1985)، التي بينت نتائجها على وجود علاقة موجبة ودالة بين التفكير الإيجابي والتقييم الإيجابي لأحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية، حيث يعتبر التقييم الإيجابي لأحداث الحياة الضاغطة استراتيجية فعالة لمواجهة الضغوط النفسية التي تواجه الطالب، فالتراث السيكولوجي لاستراتيجية المواجهة بينت أن التقييم الإيجابي لهذه الضغوط يرتبط ارتباطا عاليا بينه وبين الاستراتيجية القائمة على حل المشكل (نقلا عن دعماش، 2017، ص. 262). فالطلبة ذوي التفكير الإيجابي يمتلكون مهارات اجتماعية وذكاء انفعالي يسمح لهم بمواجهة أي وضعية أو ضغوط تكون فيها نتيجة وخيمة وسلبية يأخذون منها ما هو إيجابي من السلبي لكي يحققون التوازن لنفسهم، فإجابيتهم دائما ما تدفعهم للمحاولة وتكرارها لغاية إيجاد الحل الأنجع والأنسب بعيدا عن الفشل، أما الطلبة ذوي التفكير السلبي يتصفون بضعف المعالجة والنظرة التشاؤمية نحو المستقبل ولوم الذات وعدم الثقة وعدم المثابرة وتضخيم حجم المواقف الضاغطة بطريقة مبالغ فيها وهذا ما يجعلهم يفتقرون لإيجاد الحلول اللازمة للمشكلات والضغوط ومنه يستخدمون استراتيجيات مواجهة غير فعالة ومركزة حول الانفعال كأسلوب لوم الذات والتجنب.

وهذا ما أكدته دراسة بوجلال وآخرون (2018) حيث أظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير السلبي وبين أسلوب التجنب (ص.36) ، ودراسة شويعل وبحري (2014) التي دلت نتائجها على وجود علاقة سالبية بين التفاؤل واستراتيجية القائمة على التجنب ووجود علاقة موجبة بين التشاؤم واستراتيجية التجنب (ص.156).

ومن خلال ما تم عرضه نستنتج أن التفكير الإيجابي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتفاؤل والتوقعات الإيجابية والنظرة الإيجابية للمستقبل وحلول المشكلات، فكلما كان التفكير إيجابيا كلما أدى إلى حل فاعل وناجح لهذه المشكلة، وكلما كان هذا التفكير سلبي كلما أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، فالايجابي يتطلع إلى المستقبل والسلبي

يفكر ويركز على الماضي، فالتفكير الإيجابي يساعد صاحبه أن يزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب فيها، والتي ربما تعيقه عن تحقيق الأفضل لنفسه ولغيره كما يساهم في رؤية الفرد لقدراته الذاتية والتحكم في انفعالاته عند مواجهة المواقف الضاغطة لايجاد حلول فعالة تؤمن له التوافق النفسي والاجتماعي، وبالتالي فهو يرتبط ارتباطا إيجابيا بالمواجهة المركزة حول المشكل، أما اذا اتصف تفكيره بالسلبية فيمكن ملاحظة تركيزه على العقبات التي تعيقه عن البناء والتقدم والتي قد تجعل حياته سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية مما ينتج عنه انفعالات غير سارة وتولد الانهزامية والاستسلام لديه وبالتالي يمكننا القول أن المواجهة المركزة حول الانفعال قد تكون خاصة بالطلبة ذوي التفكير السلبي، وكلما ارتفع التفكير الإيجابي انخفضت استراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال المتمثلة في أسلوب التجنب و لوم الذات، وكلما انخفض مستوى التفكير الإيجابي ارتفعت استراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال. ودلت نتائج بحثنا الحالي على تحقق الفرضية القائلة يوجد تأثير ايجابي للتفكير الايجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة وذلك بعد اختبار كل استراتيجية على حدى واتضح لنا التأثير الإيجابي للتفكير الإيجابي على استراتيجيات المواجهة (حل المشكل، الدعم الاجتماعي، وإعادة التقييم الإيجابي)، ويسمح ارتفاع التفكير الإيجابي بتحسين نشاط استراتيجيات المواجهة وجعلها أكثر فعالية فكلما زاد التفكير الإيجابي بـ (1) درجة واحدة زادت معه استراتيجيات حل المشكل والدعم الاجتماعي وإعادة التقييم الإيجابي بدرجة أي أن التغيير الذي يطرأ على هذه الاستراتيجيات هي من تأثير التفكير الإيجابي، حيث أن التفكير الإيجابي نمط من أنماط التفكير الذي يساعد الطالب على استثمار عقله واكتشاف قدراته الكامنة التي تمكنه من رؤية الأشياء بنظرة إيجابية ويرفع من قدرته على التركيز والانتباه على الوحدات والنظريات التي يكتسبها في المدارس العليا وكيفية توظيفها مستقبلا، كما يمّكنهم التفكير الإيجابي إلى رؤية جوانب القوة في كل مشكلة، وقي قدرات التي يمتلكونها كالقدرات النفسية والعقلية والمثابرة، فالطالب الذي يفكر بطريقة إيجابية يستطيع التغلب على الصعاب والمشكلات التي تواجهه، ويأخذها ببساطة مهما كانت العقبات والمؤثرات الخارجية حتى يصل إلى حل المشكلة، فكلما كان التفكير إيجابيا كلما أدى هذا إلى إيجاد حلول فعالة وناجحة لحل المشكل، عكس التفكير السلبي الذي قد يؤدي بهم إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواءا كان هذا بالتضخيم والمبالغة في التعامل مع المشكلات وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها، أو بتبسيطها وتجنبها والهروب منها وعدم الوصول إلى حل مناسب لها.

إضافة إلى ما يراه Diener (2005) أن الأفراد الذين لديهم تفكير إيجابي يعدون ناجحين في معظم المجالات لامتلاكهم مشاعر انفعالية إيجابية، وينظرون لأنفسهم نظرة إيجابية، فضلا عن امتلاكهم مهارات حل المشكلات، فالتفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي ومن فعالية الطالب نحو إدراك جوانب أي وضعية صعبة أو مشكلة والثقة في حلها (عسكر، كريم، 2017، ص.735).

ومن خلال النتائج يتضح ما أكدته الدراسات العلمية في المجالات النفسية عن أهمية استراتيجيات المواجهة الضغوط وأسلوب التفكير وشمولية العلاقة بينهما في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، حيث يقول Seligman أن التفاؤل ليس مجرد سمة شخصية، وإنما نوع من الحصانة النفسية ضد مجموعة من مشكلات الحياة، وأن كثيرا من البحوث الإمبريقية بينت أن أسلوب التفكير يكون محددا لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، ما يجعله من الناس أقل عرضة لسوء التوافق النفسي وأكثر ميلا للنجاح في المدارس وفي الأعمال وأفضل صحة من الناحية الجسمية والنفسية (دودو، 2017، ص.145).

وبناءا على ما سبق نستنتج أن التفكير الإيجابي له علاقة دالة احصائيا بأساليب المواجهة المركزة على حل المشكل، في حين نجد استراتيجيات المركزة حول الانفعال قد ارتبط إيجابا إلا من جانب استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي فقط.

حيث أن طلبة المدارس العليا للأساتذة يواجهون مشاكلا أكثر تعقيدا عن زملائهم في الجامعات نظرا لطبيعة التكوين المتلقى، وكثافة البرامج البيداغوجية، وكثرة التربصات الميدانية، ونظام الامتحانات المستمر الذي قد يولد لديهم ضغط وقلق إضافة إلى الظروف الشخصية التي يعيشها كل بعض الطلبة من بعد الإقامة والدراسة بعيدا عن الأهل وكثرة التنقل ومواجهة المشاكل الشخصية والنفسية بمفردهم في سن مبكر. بغض النظر على المسؤولية التي يحملونها على عاتقهم بحكم أنهم يعتبرون من النخبة بما أن درجة القبول في المدارس العليا مرتفعة ولا يمكن الالتحاق بالمدرسة إلا بعد النجاح في المقابلة الشفهية. كل هذا يزيد من نسبة التوقع من طرف الطالب في حد ذاته والأهل والأساتذة والمجتمع ككل، أن يكون دائم التفوق وأن يتمتع بملمح الأستاذ الكفئ والمتميز الذي سيقود أجيالا في المستقبل.

يتميز طلبة المدارس العليا للأساتذة بالاجتهاد والرغبة والاستعداد للدراسة، والطالب المجتهد يستخدم أسلوب تفكير يقوده دائما إلى النجاح والتفوق والتركيز على المشكل في حد ذاته واستخدام الآلية الأكثر نجاعة لمواجهة هذه الضغوط التي يولدها هذا المشكل هذا ما يمنح لهم الطاقة والقدرة على مواصلة المسار الدراسي بنجاح، وهذا التفكير الإيجابي هو الذي يحدد

نوعية الاستراتيجية المستعملة للتغلب على الضغوط النفسية والدراسية للطلبة ويجعلهم أكثر فاعلية

وما يميز طلبة المدارس العليا للأساتذة عن غيرهم من طلبة الجامعات هو ميزة التوظيف المباشر التي تجعلهم مطمئنين نحو مستقبلهم المهني ويفكرون بإيجابية وتعتبر هذه النقطة كمحفز إيجابي يساعدهم في تقديم الأفضل بصورة تفاؤلية. أن تكون مفكرا إيجابيا يعني أن تقلق بشكل أقل وتستمتع وتركز أكثر لايجاد الحلول المناسبة لمواجهة الضغوط والصعوبات وهذا باستخدام أساليب التعامل المركزة حول المشكل والبحث عن الدعم الاجتماعي من طرف زملاء الدراسة أو الأساتذة. فالصاحب التفكير الإيجابي يتميز بالتفكير المرن Flaxible thinking والشغف في معرفة الجديد من المعلومات وبالتالي لديه دائما حلول جديدة للمشاكل.

2.2.التفكير الإيجابي وعلاقته بالفاعلية الذاتية

ولدراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية تم صياغة الفرضية التي نصت على أنه: "**يوجد علاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة**" **وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية إلى تحقق الفرضية.**

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة سعودي كريمة (2022) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية للطلبة الجامعيين على عينة قوامها (51) طالب وطالبة من طلبة ماستر 2 بقسم علم النفس جامعة أبو القاسم سعد الله، حيث توصلت إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى الطلبة (ص.61).

وهذا ما يفسره Bandura (1983) في نظرية المعرفية الاجتماعية الذي يؤكد فيها أن السوك الإنساني ينتج عن تفاعل ديناميكي لعوامل شخصية وسلوكية وبيئية، وذلك ضمن ما يعرف بالحتمية التبادلية الذي تؤكد على الارتباط الوثيق بين شخصية الفرد وأفعاله وسلوكياته وطريقة تفكيره التي يمكن من خلالها تحديد فعاليته الذاتية وأهميتها في حياته.(p.167)

كما نرى أن معتقدات الطالب حول فاعليته الذاتية لا يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها، وما يحمله عن نفسه وعن العالم وعن آراء ومعتقدات، فالتفكير الإيجابي أسلوب ومهارة يعمل كحافز شخصي يجعل الطالب يرفع من سقف توقعاته الإيجابية ويثق في قدراته وهذا ما يزيد من انتاجه الفكري ، وقدرته على ضبط السلوك والتفاعل مع محيطه الدراسي وعالمه الخارجي بطريقة فعالة.

وهذا ما أشار إليه (Maddux, 2009, p.335) في أن الكفاءة الذاتية تقوم على أساس أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم هي من أهم المحددات للنماذج السلوكية التي يختارها الأفراد لممارستها، وتلعب كفاءة الذات دورا مهما في زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابي.

وهذا ما تشير إليه دراسة بسام القصاص (2021) حول العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بالمدارس الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (531) طالب وطالبة وجاءت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بالمدارس الفلسطينية حيث أن المهارات الناتجة عن القدرة الذاتية والكفاءة تساهم بشكل كبير على التمكن من التحدي والتفكير الإيجابي أمام التحديات الكبيرة الناتجة عن واقع ظروف الطلبة (بسام القصاص، 2021، ص. 17).

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Humaida (2017) التي توصلت إلى وجود ارتباط كبير بين الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي والانجاز الأكاديمي، وأن كلا من الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي منبئات بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. ويمكن تفسير هذا إلى المرحلة العمرية الحساسة لهذه الفئة، حيث يصل الطلبة فيها إلى الاعتماد على الذات والشعور بالاستقلالية، وبناء العديد من المهارات والاتجاه الإيجابي لقدراتهم وامكاناتهم، كل هذا يساعدهم على ادراك توقعات حول أدائهم وقدرتهم على القيام بسلوكات معينة تدفعهم إلى بذل الجهد والمثابرة ويمكنهم من اتخاذ القرار فيما يتعلق بدراستهم.

وهو ما أكدته دراسة الوقاد (2012) الذي توصل إلى وجود علاقة بين التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية، حيث هدفت دراسته إلى التنبؤ بالتفكير الايجابي – السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال فعالية ذواتهم، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفعالية ذواتهم في قدرتهم على التفكير بصورة إيجابية، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة (بنها) (نقلا عن النجار والطلاع، 2015، ص.218).

فمن الطبيعي أن الطالب الذي يمتلك القدرة على التفكير السليم والايجابي يستطيع أن يتخذ قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات ولديه القدرة على التكيف مع ظروف حياته كما ذكرنا سابقا، وبالتالي هو شخص يتسم بالكفاءة والفاعلية في كل أموره.

كما تتضح أهمية استخدام أساليب التفكير في التعلم من حيث أنها تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي، وهذا ما تؤكده دراسة بوفار بوشار (التي تشير إلى أن الأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يتميزون بالعديد من الخصائص مقارنة بأقرانهم أصحاب المستويات المنخفضة فيها، والتي منها أنهم يكتشفون عدم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم بسرعة (نقلا عن رشوان، 2006، ص.67).

وهذا ما توصلت إليه دراسة رابح هوادف التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية على عينة قوامها (86) طالبا وطالبة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية (رابح هوادف، 2017، ص.354).

من جهة أخرى يساهم التفكير الإيجابي في إعانة الطالب على تحقيق التفوق، وعلى امتلاك عدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح، كما يساعده على التخطيط الجيد لأهدافه المستقبلية وعلى اتخاذ القرار، والانفتاح على خبرات جديدة تزيد من ثقته بنفسه وتجعل حياته أكثر جودة ومتعة (الرفاعي، 2018، ص.374).

كما أشار إبراهيم (2008) بأن التفكير الإيجابي المنفتح المتنوع الذي ينطلق من وجود البدائل المتعددة سمكن صاحبه من التصرف الملائم في المواقف المختلفة بشكل مأمون، ويمكنه من الوصول إلى حلول جديدة لم يكن بإمكانه رؤيتها من قبل، فتصبح آماله في مواجهة التحديات التي تصادفه بأكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح (96). بالإضافة إلى هذا فإن التفكير الإيجابي يجعل الطالب يؤمن بقدراته وامكاناته في التوفيق بين دراسته وحياته الشخصية في ظل كثافة البرامج الدراسية والامتحانات، ويجعله يتوقع مدى قدرته على التعامل بنجاح مع هذه المواقف، فيصبح قادرا على القيام بأي نشاط بفاعلية، ومنه تظهر أهمية التفكير الإيجابي في التنبؤ بالفاعلية الذاتية، فالإتجاه الإيجابي للطالب يعد بمثابة القوة الدافعة للنجاح فيؤدي إلى زيادة قدراته واعتقاده والمشاركة في مختلف الأنشطة الأكاديمية بفاعلية، وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه. ومنه تم التأكد من صحة الفرضية القائلة يوجد تأثير ايجابي للتفكير الايجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. فكلما زاد التفكير الإيجابي عند الطلبة زادت معه الفاعلية الذاتية، فالتفكير الإيجابي يجعل للطالب قابلية واستعداد لإكتساب مهارات وأساليب جديدة لتحسين فعاليته وسلوكه وأسلوب تعامله مع الحياة وتوقعه للنجاح، وفي هذا الصدد يرى (Samuel, & Cypert, 1994) أن الموقف الفكري الإيجابي يتكون من الايمان والتفاؤل والأمل والنزاهة والاقدام والشجاعة والتسامح واللطف والمنطق السليم، إذ يتيح

هذا الموقف الإيجابي من تحقيق الأهداف وإدراك الأحلام، وتحفيز الآخرين، مادام هناك استعداد للبذل والعطاء والتضحية، كما يقوم الموقف الفكري الإيجابي أيضا على الثقة التي تنشأ من الدراسة والتعلم وديمومة التبصر وحسن التصرف وتصويب الأخطاء، ثم التصرف من جديد وذلك حتى يتحقق النجاح (ص.26).

فالتفكير الإيجابي يولد الثقة بالنفس ويجعل الفرد يؤمن بقدراته وكفاءاته في تحدي المهمات الصعبة وفي قدرته على تعزيز نقاط القوة في السلوك والأداء، وفي قوة الاعتقاد وإدراك القدرات، وبذل الجهود والمثابرة وإصدار التوقعات الذاتية للوصول إلى الأهداف.

كما تؤثر فاعلية الذات في أنماط التفكير، حيث تصبح معينات أو معيقات ذاتية، وهذا ما أكده Bandure (1989) أن إدراك الأفراد لفاعليتهم تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية الذاتية يضعون خططا ناجحة ويختارون أساليب التفكير المناسبة، بينما أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يوفقون في الغالب في اختيار أساليب التفكير المناسبة للأحداث (نقلا عن رابح هوادف، 2017، ص.214).

وعليه، يمكن أن تؤثر فاعلية الذات على عمليات التفكير إما بطريقة مساعدة أو بطريقة معيقة للذات، وهذا ما جاء في دراسة الوقاد (2012) الذي توصل إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية، حيث هدفت دراسته إلى التنبؤ بالتفكير الإيجابي – السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال فعالية ذواتهم، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفعالية ذواتهم في قدرتهم على التفكير بصورة إيجابية. (نقلا عن النجار والطلاع، 2015، ص.218). ويمكن تفسير هذا بأن الطالب الجامعي عندما يضع أهدافا قيّمة ومرغوبة، وتوقعات ذاتية عالية للوصول إليها يشعر بالسعادة والرضا وبالتالي لابد أن يتمتع بالتفكير الإيجابي الذي بدوره يصل به إلى الفاعلية الذاتية. وعليه فيمكن القول أن الفاعلية الذاتية أيضا تسهم في التنبؤ بالتفكير الإيجابي، وهذا ما أشار إليه (سليم، 2015، ص.41) أن الأفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية يكونوا أكثر إيجابية في تفكيرهم، مقارنة بالأفراد منخفضي الفاعلية والذين يميلون إلى التفكير السلبي.

فالتفكير الإيجابي يعتبر عملية معقدة تعتمد عليها باقي العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والإحساس والذاكرة والتخيل، وهذا ما يؤهل الطالب المفكر إيجابيا في القدرة على توظيف هذه العمليات العقلية في المواقف المناسبة بمرونة وبالتالي تجعله أكثر فاعلية. كالطالب الذي له نظرة إيجابية حول الامتحانات له القدرة في استرجاع المعلومات واستخدام الذاكرة بمرونة

أثناء الامتحان وبالتالي التحصل على علامة جيدة حسب توقعاته فهو يرى أن الامتحان تحدي لا صعوبة.

3.2. الفروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية

ونظرا لأهمية النتائج المتوصل إليها، قادتنا تصوراتنا إلى ضرورة التطرق إلى دراسة الفروق بين الجنسين حسب متغيرات الدراسة.

1.3.2. التفكير الإيجابي

وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية أنه يوجد فروق بين متوسطي درجات الذكور ومتوسطي درجات الإناث من طلاب المدارس العليا للأساتذة على مقياس التفكير الإيجابي لصالح الإناث، وهذا ما يخولنا أن نقبل الفرضية القائلة توجد فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، وتتفق هذه النتائج على ما جاءت به دراسة عيشة علة و نعيمة بوزاد (2016) التي هدفت إلى البحث في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين من خلال دراسة ميدانية على عينة قوامها 200 طالبا، وجاءت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لصالح الإناث (ص.146). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور في المجتمع الجزائري يتحملون الضغوطات والمسؤوليات في سن مبكر للقدرة على تكوين مستقبل جيد وتأسيس أسرة، فيجدون أنفسهم منقسمين بين العمل والدراسة لتلبية متطلباتهم هذا ما يخلق لديهم بعض الأفكار السلبية والتشاؤمية وشعورهم بالفشل وعدم القدرة على التوفيق بين الأمرين وضعف الثقة في النفس عكس الإناث الذين يركزون فقط على الدراسة.

بالإضافة إلى دور التنشئة الاجتماعية فالإناث لديهم أسلوب تفكير مبني على حسن التصرف والمرونة في التفكير وأصبحت للإناث عكس ما كان عليه سابقا الحرية في اتخاذ القرارت فيما يخص مستقبلها ودراستها حتى في أماكن بعيدة، وهذا التشجيع التي تتلقاه الفتاة من خلال الأسرة يجعلها تتمتع بشخصية مستقلة متوازنة ومتفائلة تتميز بسمات خاصة مثل تقبل الآخرين، المرونة، التكيف، القدرة على مواجهة وحل المشاكل والتمتع بالتفكير الإيجابي. وهنا يظهر تأثير دور الأسرة المهم على نمط التفكير وعلى السلوك، فمثلا الأسرة الداعمة تحترم اختيارات وقرارات أفرادها، وهذا ما يساعدهم على تعزيز الثقة في أنفسهن والمبادرة وتنمية روح الابداع لديهن واكتشاف كل ما هو جديد وفق القيم والمبادئ.

كما أن ديننا الحنيف كرم المرأة وأعطاها مكانة عالية وأوصى بالاعتناء بها هذا ما يزيد في المرأة ثقة في النفس وقوة وسماحة وأريحية والتالي التعامل مع الأمور بإيجابية.

كما تعتبر النساء أكبر شريحة تمارس مهنة التدريس، ما ينبئ حسب (يخلف، 2014) أن هذه المهنة قد تؤنث، وهو ما يمكن تفسيره إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي يفضل مهنة التدريس ويراها الأفضل والأنسب للإناث، وهو ما لاحظناه أيضا عند القيام بالدراسة أن أغلب الطلبة التابعين للمدارس العليا للأساتذة هن من الإناث.

في حين جاءت دراسة منتهى مطشر وسوزان دريد (2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس، وتم استخدام عينة مؤلفة من (344) طالبا وطالبة من كليات التربية في جامعتي بغداد، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي لصالح الرجال، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الرجال في كثير من الأحيان لديهم شعور بالرضا مقارنة بالنساء(مطشر ودريد، 2014، ص.130). كما اتفقت هذه الدراسة أيضا مع دراسة Anthony (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر أنماط التفكير لدى عينة من الطلبة الجامعيين مكونة من (206) طالب من كلا الجنسين، أظهرت النتائج إلى ميل الإناث إلى التفكير الإيجابي أكثر من الذكور (Anthony, 2002,). ودراسة بركات (2005) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والسلبي طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، وتم إجراء الدراسة على مكونة من 200 طالب وطالبة من جامعة القدس، وجاءت النتيجة إلى وجود فروق جوهرية للتفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس (بركات، 2018، ص.187)، وفسر بركات ذلك إلى ارتفاع مستوى القلق والتشاؤم والاضطراب النفسي والاجتماعي الأمر الذي يضطر الذكور إلى استخدام نمط التفكير الوقائي الذي يحدد إنطلاقة تفكيرهم الإيجابي، كما أن الذكر في المجتمع العربي مطالب عادة بإظهار أنماط من السلوك تكون أكبر من عمره الزمني، ومن قدراته، والتي في الغالب يعجز عن تحقيقها، الأمر الذي ينجم عنه القسوة والعقاب أحيانا، وأحيانا أخرى التوبيخ والسخرية، كل ذلك ينعكس سلبا على بنائه الفكر والذهني ويجعل منه فردا غير قادر على ممارسات مهارات التفكير الإيجابي المرن (بركات، 2018، ص.260).

وهناك بعض الدراسات التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة منتهى مطشر وسوزان دريد (2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس، وتم استخدام عينة مؤلفة من (344) طالبا وطالبة من كليات التربية في جامعتي بغداد، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي لصالح الرجال،

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الرجال في كثير من الأحيان لديهم شعور بالرضا مقارنة بالنساء(مطشر ودريد، 2014، ص.130).

كما لم تتفق النتائج مع دراسة لشهب أسماء (2019) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي لدى تلميذ التقني الرياضي بمرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بمستوى شعوره بالرضا عن الحياة، من خلال دراسة ميدانية على عينة قوامها (63) طالبا، حيث أوضحت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس (ص.18).

بالاضافة إلى دراسة Jarrar (2013) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين نمط التفكير لدى طلبة الجامعة الأردنية، وثقافة المواطنة وانعكاساتها على الممارسة الإيجابية اتجاه المجتمع، تكونت عينة الدراسة (645) طالب من الجامعات الأردنية وكانت النتيجة عدم وجود فروق بين الجنسين تبعا لمتغير التفكير الإيجابي (Jarrar, 2013, p. 183).

2.3.2.استراتيجيات المواجهة

وفي نفس الصدد تم صياغة الفرضية القائلة لتشير إلى أنه " **توجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة**" حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلبة والطالبات في استراتيجية الدعم الاجتماعي، استراتيجية التجنب واستراتيجية اعادة التقييم الايجابي لصالح الاناث، في حين لم تبرز الاختلافات بينهم في استراتيجية حل المشكل واستراتيجية التأنيب الذاتي وهذا ما يشير إلى تحقق الفرضية، ويمكن تفسير أن الطالبات يتبنون استراتيجيات الدعم الاجتماعي والتجنب وإعادة التقييم الإيجابي وقد يرجع ذلك كون الطالبات أكثر مرونة في استخدام استراتيجيات المواجهة مقارنة بالذكور ويحدد ذلك حسب طبيعة المشكل والوضعية التي تكون فيها، فالإناث يستعملن استراتيجية الدعم الاجتماعي كونهن يتقبلن المساعدة وطلب الدعم من دون الإحساس بالإحراج، بل وأكثر من ذلك قد تأتيهم المساعدة أحيانا حتى بدون طلب، نظرا لطبيعة فطرتهن. وحساسية المرأة تدفعها في بعض الأحيان للخوف من مواجهة بعض المواقف ويؤدي هذا إلى استخدامها استراتيجية التجنب. بمعنى آخر تحويل الانتباه عن مصدر الضغط والاستسلام، وكذلك الانكار والذي تتمثل بتغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط (طبي،2004، ص.85). إلى جانب هذه الاستراتيجيات قد تلجأ الإناث أيضا إلى استراتيجية التقييم الإيجابي أكثر من الذكور وهذا راجع إلى أن المرأة تستفيد من الخبرات السابقة حتى ولو كانت سلبية وتقيمها إيجابيا فيصبح مصدر قوة ونمو وتكسبها مناعة ضد المشاكل والمواقف مستقبلا. وفي دراسة ناجي وأسماء عن استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة

التي طبقت على (500) طالب وطالبة من جامعة بغداد أظهرت نتائج أن الاناث أكثر استعمالا لاستراتيجية المركزة حول الانفعال مقارنة بالذكور (ص.234).

وأشارت كذلك نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لاستراتيجية حل المشكل والتأنيب الذاتي، وهذا راجع إلى أن مستجدات المرحلة العمرية للطلبة في الوقت الراهن تستدعي التفكير المنطقي العقلاني لحل المشكل ونمو القدرات العقلية كالإدراك والانتباه والتخيل والتفكير، كما أن مرحلة التعليم تجعلهم يستفيدون فكريا ومعرفيا، وتكّون عندهم القدرة على التحليل والتقييم.

كما هو الأمر أيضا بالنسبة لاستراتيجية التأنيب الذاتي التي يستعملها الإناث والذكور بالتساوي تعود إلى أن الجنسين معا في الوقت الراهن لا اختلاف بينهم في إدارة حياتهم وتقرير مصيرهم، وضرورة تحمل المسؤولية في هذه المرحلة التي تفرض عليه أداء الأدوار اجتماعية جديدة كالعمل والزواج. ويميل الجنسين في هذه المرحلة إلى العزو الداخلي على عكس ما كان عليه في المراحل السابقة من استعمال العزو الخارجي ولوم الآخرين.

وفي دراسة مزوار وبن يحي (2021) عن الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة المقبلين على التخرج، تمت هذه الدراسة بعينة مكونة من (127) طالب من جامعة غرداية وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لصالح الذكور (مزوار، بن يحي، 2021، ص.262).

في حين اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة امال جودة (2004) حول أساليب مواجهة أحداث الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى في الضفة الغربية، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ما توصلت إليه دراسة بزراوي (2022) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة واستراتيجيات المواجهة لدى الطالب الجامعي ومستوى جودة الحياة لديه، وتشير النتائج إلى غياب الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة وقد فسرت ذلك إلى خصوصية المرحلة العمرية والتعليمية لكلا الجنسين واقبالهم على التخرج، وهم بذلك يواجهون نفس الانشغالات والطموح والنظرة المستقبلية الانتقالية من مقاعد الدراسة والتعلم إلى الحياة المهنية (بزراوي، 2022، ص.584).

3.3.2. الفاعلية الذاتية

وفي نفس السياق صيغت الفرضية التي نصت على أنه " يوجد فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة " لتظهر النتائج أن الفرضية تحققت وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر تكريسا لطاقاتهم في العمل والدراسة أكثر من الذكور، نظرا إلى التطور الحاصل في العصر الحالي ومستجدات الحياة الحالية، التي قدمت لها الفرصة في رفع واثبات قدراتها وفاعليتها الذاتية وإبراز مكانتها ودورها الاجتماعي. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة المخلافي وآخرين (2010) بوجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس لصالح النساء (نقلا عن ولاء، 2016، ص. 131).

ودراسة جرادات وآخرون (2014) التي هدفت إلى استكشاف العوامل الأسرية المتنبئة بالكفاءة الذاتية على عينة الدراسة من (703) طالب من الجامعة الأردنية، وجاءت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية عند الإناث.

في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة هوادف رابح (2017) التي كشفت عن العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، وقد تكونت العينة من (86) طالبا وطالبة، وبعد المعالجة الإحصائية توصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى جامعي في المدارس التحضيرية، ويمكن تفسير هذا النتيجة في إدراك الفعالية الذاتية عند الرجل يتشابه بإدراك الفعالية الذاتية عند المرأة بحكم تشابه الأدوار المهنية والتعليمة في البيئة الجزائرية، وتشابه الدور الاجتماعي خاصة في المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة وتعدد وتشابه نشاطات واهتمامات كل من الرجل والمرأة، وأكد هذا كل من دانيال و بيك على أن الاختلاف التشابه بين الجنسين في الفعالية الذاتية تقوم على الخصائص الشخصية والاجتماعية، وتتضح الفعالية من خلال القدرة الذاتية على أداء الأعمال المختلفة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين (هوادف،2017، ص.355). بالإضافة إلى دراسة صالح عليان (2018) التي هدفت إلى استكشاف علاقة الكمالية في الفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى الطلبة، وتكونت الدراسة من (421) طالب وطالبة وقد أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية (ص.221)

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى تشابه أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية والأسرية لدى عينة الدراسة، التي تعد بدورها مسؤولة عن هذا التشابه في السمات الأساسية بين الذكور والإناث ضمن المجتمع الواحد، أو الثقافة الواحدة.

من خلال نتائج البحث توصلنا إلى أن الطالبات بالفاعلية الذاتية أكثر من الذكور، كما ذكرنا سابقا فإن التفكير الإيجابي لديهن يثير الطاقات الكامنة للفرد ويجعله يقدم أفضل ما لديه ويسعى لأن يكون فعالا في أي مهام ينجزها، خاصة إذا تعلق الأمر بالدراسة. كما أن طبيعة الإناث غالبا ما تميل إلى اثبات ذواتهم وحريصات على التنافس للوصول إلى أفضل المستويات، إضافة إلى تميز الإناث بالهدوء، وهن أكثر إلتزاما بتطبيق التعليمات وتنفيذها.

كما يمكننا تفسير ذلك أيضا إلى لجوء بعض الأسر إلى تدليل أبنائها الذكور بشكل أكبر ومفرط مما يجب، الأمر الذي ينمي لديهم احساسا بالاتكالية والشعور بعدم الثقة وانعدام الرغبة في الإنجاز ونقص في الفاعلية الذاتية، وكما سبق ذكره أن الذكور لديهم ازدواجية المسؤوليات بين العمل والدراسة مما يؤثر على فاعليتهم الذاتية عكس الاناث الذين يصّبون جل تفكيرهم وطاقتهم على الدراسة ويميلون بطبعهم إلى التنظيم والدافعية للدراسة.

استنتاج عام

هدفت هذه الدراسة إلى كشف وتحديد طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، حيث شملت الدراسة عينة قوامها 170 طالب طبقت بثلاث مدارس بكل من الجزائر العاصمة والأغواط، وتوصلت نتائجها إلى:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة
- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي لصالح الإناث لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة والفاعلية الذاتية لصالح الإناث.
- يوجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات الدعم الاجتماعي، إعادة التقييم الإيجابي، استراتيجيات التجنب، في حين لم تبرز اختلافات بينهم في استراتيجية حل المشكل واستراتيجية التأنيب الذاتي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- يوجد فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية لصالح الإناث لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

الخاتمة

خاتمة

تعد مرحلة الدراسة الجامعية من المراحل المهمة لما تحتوي من شريحة الشباب الذي يعتبر أهم شريحة في المجتمع لأنهم أكثر قدرة على العطاء والابداع من أي فئة عمرية أخرى والأكثر عرضة للصراعات والتوترات، والمشكلات الأسرية والمالية والأكاديمية في الجامعة، كل هذا يتطلب من الطالب عدة مهارات اجتماعية وشخصية للتعامل معها، والذي يتمثل في القدرة على مواجهة الضغوط والمشاكل بالطريقة الصحيحة التي تحقق له التوافق النفسي والفاعلية في الأداء من خلال التفكير الإيجابي.

وقد أجريت الدراسة الحالية لإبراز العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، واقترحنا عدة فرضيات تشير إلى علاقة التفكير الإيجابي بكل من استراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية، ودراسة التفكير الإيجابي في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية، كما أشرنا إلى دراسة الفروق بين الجنسين في كل من التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية واستراتيجيات المواجهة.

ونظرا لطبيعة الموضوع استعملنا المنهج الوصفي، وعليه تم اختيار أدوات مناسبة لغرض اختبار فرضيات الدراسة، والمتمثلة في مقياس التفكير الإيجابي لإبراهيم عبد الستار (2010)، والذي عدل من قبل دعماش خديجة (2017) ومقياس استراتيجيات المواجهة لـ Paulhan ومقياس الفاعلية الذاتية لولاء يوسف (2016). وبناءا على ذلك تمت الاستعانة بأساليب إحصائية مناسبة لاختبار العلاقات والمستويات المطروحة في الدراسة.

وبينت نتائج المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة تحقق معظم الفرضيات، وتوصلت إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة وبين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، كما بينت الدراسة أثر التفكير الإيجابي في التنبأ باستراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية، وتوصلنا إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية ومعظم استراتيجيات المواجهة لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة.

كما أثبتت النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، أنه كلما كان التفكير الإيجابي لدى الطلبة كلما زاد توظيفهم لاستراتيجيات المواجهة الفعالة في التعامل مع الضغوط، كما أنهم يتمتعون بالصحة النفسية ويجدون في أنفسهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم، ويقيمون أحداث الحياة الضاغطة أو المهددة بصورة إيجابية، وينظرون لها كعامل نمو وتحدي، وهذا ما يخفض من مستوى شعورهم، وإدراكهم للضغوط والمشاكل النفسية التي يتعرضون

لها في حياتهم اليومية، وهذا ما يزيد هذا من توافقهم مع جو الجامعة، وشعورهم بالرضا والارتياح النفسي الذي قد ينعكس إيجابيا على إنتاجهم العلمي ونتائجهم الدراسية وتحقيق الفاعلية الذاتية.

وخلال اجرائنا لدراستنا الحالية صادفتنا بعض الصعوبات التي عرقلة مسارنا مما تعذر علينا اكمالها في الوقت المحدد نذكر منها جائحة كورونا التي أعاقتنا للتنقل للولايات التي تضم المدارس العليا للأساتذة، حيث كان من المقرر اجراء الدراسة الميدانية تشمل ربوع الوطن ودراسة الفروق بين المدارس حسب المنطقة، وبالرغم من ذلك يمكن أن تفتح هذه الدراسة مجالات في البحث والتقصي من منظور علم النفس الإيجابي وهذا بدراسة جوانب الصحة النفسية الإيجابية لدى الطلبة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها نقترح ما يلي:

تغيير بؤرة الاهتمام وتحويلها من الاهتمام بالبحث عن أسباب نشوء الاضطرابات النفسية ومحاولة علاجها، إلى البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير ومواجهة الضغوط بطريقة إيجابية، لهذا نقترح إجراء العديد من الدراسات حول علم النفس الإيجابي كالرفاه الشخصي، الازدهار، الرضا عن الحياة والفضائل الإنسانية.

ان تدرج الجامعة ضمن برامجها التعليمية المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي ومحاولة تنميتها وتطويرها للوصول إلى الصحة النفسية.

تدريب الطلاب على التفكير الإيجابي لمساعدتهم على تنمية مواهبهم وابداعاتهم وتجعل منهم مفكرين قادرين على مواجهة مختلف المشكلات بطريقة فعالة.

تنصيب خلية اصغاء ومتابعة تهتم بمشاكل الطلبة وانشغالاتهم، سواءا النفسية، الأكاديمية أو الاجتماعية، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لمساعدة الطالب على التكيف والتوافق وتحقيق أهدافه في كل المجالات.

إعداد دورات نفسية واجتماعية بالجامعة من طرف أخصائيين نفسانيين، تهدف إلى تنمية مهارات الطلاب في إدارة الضغوط، واختيار أساليب المواجهة الأنسب لتحقيق التوازن النفسي.

اجراء المزيد من الدراسات والبحوث المرتبطة بالتفكير الإيجابي عند طلبة المدارس العليا للأساتذة وبين طلبة الجامعة ودراسة الفروق بينهم.

اجراء هذه الدراسة على المدارس العليا المنتشرة في ربوع الوطن ومحاولة تعميمها ودراسة الفروق التي تعزى للمنطقة.

اجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة لدى أعضاء هيئة التدريس، كون هذه المتغيرات تؤثر في جودة العلاقة بين الأستاذ والطالب.

المراجع

قائمة المراجع

آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). *القاموس المحيط*. ط(8.). بيروت: مؤسسة الرسالة.

إبراهيم، الفقي. (2008). *التفكير السلبي والتفكير الإيجابي*. الجيزة: الراية للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد. نوفل، محمد. (2017). *تعلم التفكير: النظرية والتطبيق*. (ط6.). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، علي السيوف. سحر، يعقوب. سناء، يوسف. (2019). استراتيجيات التفكير الإيجابي لدى طلبة دبلوم كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. الأردن: *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 28 (03). ص. 472-496.

المدرسة العليا للأساتذة الأغواط, (ب.س). تقديم المدرسة. https://www.ens-lagh.dz/ensl_presentation/%D8%AA%D9%82%D8%AF%D9%8A%D9%85-/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9

باشن، حمزة. (2020). مكامن القوى في الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه. تخصص علم النفس المدرسي.

المدرسة العليا للأساتذة القبة. (ب.س). التكوين في مدرستنا. ارجع الرابط https://www.ens-kouba.dz/arabic/index.php/formations

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. (ب.س). لمحة تاريخية عن نشأة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة. ارجع الرابط ENS Bouzereah

أسماء، لشهب. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى تلميذ التقني الرياضي. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. الوادي. 2(1).
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/103138

أمال عبد القادر جودة، أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالب وطالبات جامعة الأقصى، *بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي " التربية في فمسطين ومتغيرات العصر "* جامعة الأقصى، فمسطين، 2004.

بركات، زياد. (2006). تفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

بركات، زياد. (2018). *التفكير الإيجابي والتفكير السلبي: بين النظرية والتطبيق*. (ط1.). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بزراوي، نور الهدى. (2022). جودة الحياة وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى الطالب الجامعي. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*. 11 (01) 256-592. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/184875

بسام، عمر القصاص. (2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأقصى*. 6(1).
https://journals.alaqsa.edu.ps/index.php/educational/article/view/473

بشير، معمرية. (2012). *علم النفس الإيجابي: اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية*. (ط.1). الجزائر: دار الخلدونية.

بكار، عبد الكريم. (2014). *المسلم الإيجابي*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

بن كافو، عبير محمد أبو القاسم، الختالي. نعيمة الفيتوري، الهادي .(2021) .التفكير الايجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدي طلبة الجامعة بكلية التربية قصر بن غشير. 1(23).364-345.
http://41.208.72.142/bitstream/handle/1/1483/Altarpya23_Final_Ar18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

تايلور، شيلي. (2008). *علم النفس الصحي*. ط(1.). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

تليوانت، عقيلة. (2017). العلاقة بين استراتيجيات التعامل وقلق امتحان البكالوريا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر2 .

الجبوري، حسين، موسى. الطريحي، فاهم، حسين. (2016). *سيكولوجية الكفاءة وتطويرها*. (ط.1). عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

جمعة، سيد، يوسف. (2001). *النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية*. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

جوابي، لخضر. (2017). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 4(16). 103-79.

حجو، مسعود. عبد الحميد. (2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. *جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 5(1). 283-309.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/PSJuprs/

حسونة، سامي، عيسى. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى*. 13(4). ص122-149. أنظر إلى الرابط
https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/files/204.pdf

خطار، زهية. (2008). إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر2.

دعماش، خديجة. (2017). التفكير الايجابي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الأغواط: بالنمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام AMOS-SPSS. (أطروحة دكتوراه، جامعة الأغواط). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الاطروحات (www. dsit. Cerist. dz).

ذيب، فهمية. خنونة، زكية. (2020). مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة محمد لمين دباغين. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. 5(3). 46-72. أنظر إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/139168

رشوان، عبده. أحمد. ربيع. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة* (ط. 1). مصر: عالم الكتب.

الرشيدي، هاروت توفيق. (1999). *الضغوط النفسية. طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

رضوان، محمود، عبد الفتاح. (2012). *مهارات التكيف مع ضغوط العمل*. ط(1.). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الرفاعي، صباح. قاسم. (2018). التفكير الإيجابي والتدفق النفسي كمنبئان للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية. *مجلة كلية التربية*, 29 (113). 371- 400. ارجع إلى الرابط https://jfeb.journals.ekb.eg/article_60752_c1d3d94034b10e236bdf4aa4f38270da.pdf

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط.5). القاهرة: عالم الكتب.

زوينة، لعروس. العيد، قرين. (2020). مراكز الضبط وفق نموذج جوليان روتر وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية). الجزائر: *دراسات نفسية وتربوية*. 13 (3). 233-252. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/125606

الزيات، فتحي. (2001). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها: مداخل ونماذج ونظريات* (ط.1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

سعودي، كريمة. (2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة 2. *مجلة الدراسات في علم النفس الصحة*. 7(3). 52-63. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/201513

سهير، كامل، أحمد. (2007). *سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية*: مركز الإسكندرية للكتاب.

سهيلة، بوجلال. جميلة، بن عمور. خديجة، ملال. (2018). نمط التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بأساليب مواجهة لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية*. 2(1). 127-137.

سو، هادفيلد. (2014). *التفكير الإيجابي الرائع: غير نظرتك للحياة وواجه المستقبل بثقة وتفاؤل*. السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

السيد، عبد الرحمن. (2000). *علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب، الأعراض، التشخيص والعلاج)*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

سيد، مصطفى. علي. ومحمد، محمود.محمد. (2012). *علم النفس الإيجابي*. (ط.1.). الرياض: دار الزهراء.

سيليجمان، مارتن. (2002). *تعلم التفاؤل: كيف تستطيع أن تغير طريقة تفكيرك وحياتك*. الرياض: مكتبة جرير.

الشرقاوي، مصطفى. (1993). *قياس استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة*. ط(1.). مصر.

الشعراوي، علاء. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مصر: *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*. 286- 325. https://search.mandumah.com/Record/4771

الشمايلة، نسرين، بهجت. البوريني، سعيد، إيمان، أبو عميرة، غريب. الجعافرة، عبد الحافظ. (2017). مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة علوم التربية*. 1 (3). 278- 311. أنظر إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=124351

الشناوي، محمد محروس. عبد الرحمن، السيد. (1998). *العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته*. ط(1.). مصر: دار قرطبة للطباعة والنشر والتوزيع.

شويخ، هناء. (2007). *أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية*. مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

شويعل، يزيد. بحري، نبيل. (2014). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي. *مجلة جيل العلوم الإنسانية*. (2), 145-171. https://search.emarefa.net/detail/BIM-818185

صالح، عليان، أحمد، درادكة. (2018). الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27(4). 190-216.

صالحي، سعيدة. (2013). تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين(أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2). التحميل عبر بوابة الوطنية للاشعار عن الأطروحات (www.dsit.Cerist.dz)

صديق، رحاب. (2013). *الإحتراق النفسي*. ط(1.) مصر: دار المعرفة الجامعية.

طبوزادة، حسين، رشدي. (2017). تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة كمدخل لخفض بعض الاضطرابات النفسية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (17). 176-143.

طه، عبد العظيم، حسين. سلامة، عبد العظيم، حسين. (2006). *استراتيجية مواجهة الضغوط التربوية النفسية*.(ط.1). الأردن: دار الفكر.

عبد الباقي، شدى، محمد. عيسى، مصطفى، محمد. (2011). *إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، رانيا، محمد. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى حكام الكاراتيه، *مجلة أسيوط للعلوم والفنون التربية الرياضية*. 27 (3). ص.128-161 أنظر إلى الرابط 10.21608/jprr.2018.71898

عبد الجواد، وفاء محمد. (1994). فاعلية برنامج ارشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين، رسالة دكتوراه. القاهرة: جامعة عين الشمس.

عبد الستار. إبراهيم. (2011). *العلاج السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه*. (ط1.). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

عبد الستار، إبراهيم. (2008). *عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي*. (ط1.). القاهرة: دار الكتاب.

عبد القادر، فتحي، عبد الحميد. أبو هاشم، السيد، محمد. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. الزقازيق: *جامعة كلية التربية*. 55. 171- 242. أنظر إلى الرابط https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lbn_lmly.pdf

عبد الله، الضريبي. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس*. المجلد (26). العدد (4).

عبد الله، عبد الله. (2020). استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة لدى الشباب في الجامعة. دراسة ميدانية على الشباب الجامعي في الجزائر. *مجلة المعيار*. 58(25). 726- 740. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/90/25/6/163847

عبد المجيد، نشواتي. (2002). *علم النفس التربوي*. (ط2.). بيروت: مؤسسة الرسالة.

عبد المنعم، الحفني. (2003). *الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي في حياتنا*. ط.(2). القاهرة: مكتبة مدبولي.

عبيد، وليم. عفافنة، عزو. (2003). *التفكير والمنهاج الدراسي*. (ط1.) الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عدنان، يوسف العتوم. عبد الناصر، ذياب الحراح. موفق، بشارة. (2009). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. (ط2.). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصام، علي الطيب. (2006). *أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. (ط1.). القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

عطا الله، مصطفى. وعبد الصمد، فضل. (2013). علم النفس الإيجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية: رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية. ارجع إلى الرابط http://gulfkids.com/pdf/K3_elm.pdf

عفراء، إبراهيم خليل العبيدي. (2013). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. العراق: *المجلة العربية لتطوير التفوق*.4(7).
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAjtd/7AjtdVol4No7Y2013/5AjtdVol4No7Y2013.pdf.

علة، عيشة. بوزاد، نعيمة. (2016). التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالأغواط. الجزائر: *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 3(2). 149-124
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AeJpes/JpesVol3No2Y2016/jpes_2016-v3-n2_124-149.pdf

علي، عبد السلام علي. (2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية، *مجلة علم النفس*، العدد 53، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

غانم، محمد حسن. (2017). *علم النفس الإيجابي، تأصيل نظري ودراسات ميدانية*. (ط1.). مصر: دار الكتاب الحديث.

القواسمة، أحمد حسن. أبو غزالة، محمد أحمد. (2015). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. (ط2.). الأردن: دار الصفاء.

كريمان، عويضة، منشار. (1999). الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الإنجاز والتواد لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*. 10(1). 353-336.
https://search.mandumah.com/Author/Home?author=%D9%85%D9%86%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D8%8C+%D9%83%D8%B1%D9%8A%D9%85%D8%A7%D9%86+%D8%B9%D9%88%D9%8A%D8%B6%D8%A9

لابلانش و بونتاليس . ترجمة حجازي مصطفى (2002). معجم *مصطلحات التحليل* النفسي. ط(4.). مجلد. بيروت.

لشهب، أسماء. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى تلميذ التقني الرياضي. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. 2(1)، 22-8. ارجع إلى الرابط
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/103138

ماهر، أحمد. (2003). *السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات*. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

مرسي، سامي، عبد السلام. (2015). *الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية*. (ط. 1). عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

مرسي، عبد السلام. (2015). *الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية*. (ط.1). عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

مريم عثمان. (2014). الدافعية وعلاقتها بالتغيير التنظيمي في المؤسسة. *مجلة العلوم الإنسانية*, 383-398. أنظر إلى الرابط http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/2054

مزاري، سهلة. برزوان، حسيبة. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. *مجلة المرشد*. 11(2). 253-266. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/349/11/2/172994

مزوار، نسيمة. بن يحي، أسماء. (2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة المقبلين على التخرج. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 13(2). 253-264. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/13/2/157354

مصطفى، الحجازي. (2011). *إطلاق طاقات الحياة: قراءات في علم النفس الإيجابي*. (ط1.). بيروت: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى، نوري القمش. فؤاد، علي. (2016). *تعليم التفكير*. (ط1.). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مطشر، منتهى. عبد الصاحب. ودريد. سوزان. أحمد. (2014). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الاكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 11(41)، 113-142. ارجع إلى الرابط https://www.iasj.net/iasj/download/2ee610be315ab43d

مطيران، علي، العنزي. صوالحة، محمد، أحمد. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند للفاعلية الذاتية على تحمل الضغوط النفسية لدة طلبة الثانوية العامة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 6 (28). 724 -702 file:///C:/Users/Crash/AppData/Local/Temp/6774-41799-1-PB.pdf

سليم، علاء، بن أحمد. (2015). التفكير الإيجابي كمتغير وسيط في العلاقة بين السمات الشخصية ومعدل الأخطاء في القيادة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة.

معمرية، بشير. (2012). *مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي*. (ط. 1). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

مفتاح، محمد عبد العزيز. (2010). *مقدمة في علم النفس الصحة*. (ط.1). عمان: دار وائل للنشر.

ملحم، سامي. محمد. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط1.). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مهدي، عشيرة، يوسف. طياب، محمد. زدام، عمار. وداك، محمد. (2018). العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة. *مجلة أبحاث*. 1(2). 49-64 أنظر إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71488

ناصري، عبد الرحيم. وبوعلي، نور الدين. (2019). الإجهاد واستراتيجيات مواجهته لدى أم الطفل التوحدي. *مجلة تنمية الموارد البشرية*. 10 (1). 22_44.

نائف علي ايبو. (2019). *الضغوط النفسية*. مصر: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

النجار، يحي. الطلاع، عبد الرؤوف. (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة. فلسطين: *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. 29(2). https://www.researchgate.net/publication/329706292_altfkyr_alayjaby_wlaqth_bjwdt_alhyat_ldy_alamlyn_balmwssat_alahlyt_bmhafzat_ghzt.

هبة، عبد العال. (2017). برنامج قائم على تنمية التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. مصر : *مجلة الجمعية المصرية لتربية الرياضيات*. 20 (10). ص156-189. أنظر إلى الرابط DOI: 10.21608/armin.2017.81699

هدية، محمد، علي. (1994). دراسة لمركز الضبط الداخلي والخارجي لدى المراهقين من الجنسين. *مجلة علم النفس*. العدد 32.

هوادف. رابح. (2017). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التفكير والفاعلية الذاتية. (أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الاطروحات (www. dsit. Cerist. dz).

هوادف. رابح. (2017). العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. 4(6). 339-374. ارجع إلى الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71794

ولاء، يوسف. (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية (مذكرة ماجستير، غير منشورة). جامعة دمشق. سوريا.

يخلف، عثمان. (2001). *علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. ط(1). قطر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

يوسف، فهمي ، يوسف. سليم. (2017). التفكير الايجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية (مذكرة ماجستير، غير منشورة). الجامعة الإسلامية. فلسطين

Al-nawab, N. M., & Al_salhy, A. A. A. (2016). استراتيجيات المواجهة لدى طلبة الجامعة. *Journal of College of Education*, *2*(6).

Aronson, J. (2002). I*mproving academic achievement academic*. Usa: An imprint of Elsevier science.

Bandura A (1999) *,A social cognitive analysis of science* , vol. 10(3).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122-147 https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 1-65) http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control liberty of congress cataloging in publication data*. New York: McGraw-Hill, INC.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*(1), 307-337.

Berzonsky . M.D.A(1992) :Process perspective on hdentity and stress management in Adams ;G R ;Cullotia TP and Monlemayor ,R.(Eds) Advances in adolescent development an AnnulBook series vol .4:103 213 Sage publications Londen Inc.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, *15*(1), 1-40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Bruchon Schweitzer, M. (2002). Psychologie de la santé Modèles, Concepts et Méthodes. Paris : Dunod

Bruchon-Schweitzer, M., & Dantzer, R. (2003). *Introduction à la psychologie de la santé* (2 e ed.). *Paris, PUF*.

Christophe, Genre-J. (2016). *Et si je prenais la vie du bon coté !, Les secrets de la pensée positive*. Paris :Groupe Eyrolles.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health psychology*, *7*(3), 269. 297. https://www.researchgate.net/profile/Sheldon-

Cohen/publication/19866230_Psychosocial_Models_of_the_Role_of_Social_Support_in_the_Etiology_of_Physical_Disease/links/02e7e52a86a06a83e3000000/Psychosocial-Models-of-the-Role-of-Social-Support-in-the-Etiology-of-Physical-Disease.pdf

Cynthia, L., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of applied psychology*, *79*(3), 364-369. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.364

Desbiens, J. F. (2006). Les stratégies de Coping, la réponse émotionnelle et la qualité de vie spirituelle chez les infirmières en soins palliatifs. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/18577/1/24101.pdf

Duhachek, Adam. (2005). Coping : A Multidimensional, Heirarchical Framework of stressful consumption episodes. *Journal of consumer research*. 32(1). 41-53. DOI: 10.1086/426612

Ellen, U. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, *78*(4), 751-796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456

Fischer, G. & Tarquinio, C. (2006). *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. France : Paris.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, *12*(3), 224-235.

Gustems, J., & Calderon, C. (2014). Character strengths and psychological wellbeing among students of teacher education. International Journal of Educational Psychology, 3(3), 265-286. http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.14

Gwénaelle, J. (2010). Le sentiment d'auto-efficacité en primaire: De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Thèse de Doctorat. Université de Grenoble.France . https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00468138/document

Helena, I. T. (2011). L'auto-efficacité et le stage d'enseignement: le cas du candidat Anglophone en enseignement du Français langue seconde au secondaire en Ontario. Mémoire de Maitrise. Université de Laval. Québec. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22921/1/28429.pdf

Jeana,L., Rhea, L., and Collie, W. (2015). Positive Psychological Intervention in Counseling : What Every Counseling Psychologist Should Know. *The counseling Psychologist*. 43(4), *508-557.* DOI: 10.1177/0011000015573776

Kellaway ,K.E and Barling ,J.(1992) : Job characteristic roles stress and mental health .Journal of occupational psychology , 291-309 .

Kittleson. M, Denkmire. H, Kane. W& Rennegarbe. R (2005). *The Truth about Fear and Depression, Library of congress cataloging in publication data*, new York.

Lazarus, R, Folkman, S. (1984): *Stress Appraisal, and coping.* New York: Sprnger Publishing company.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American psychologist*. *55*(6), 665–673. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665

Leontopoulou, S. & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 251-270 . https://doi.org/ 10.5502/ijw.v2.i3.6

Maddux, James. (2000) *Self-Efficacy: The Power of Believing You Can*. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.

Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health outcomes: Literature Review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, *4*(1).P 42-61. http://www.ue.edu.pk/jrre.

Norman, Vincent. (). The Power of Positive Thinking

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, *66*(4), 543-578. https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*, 339-367.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* . Academic Press . 3–21.. https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X

Park, In. Jo.; & Jung, H. (2015). Relationships Among Future Time Perspective, Career and Organizational Commitment, Occupational Self-efficacy, and Turnover Intention , *Journal of social behavior and personality*, 43(9):1547-1562. DOI:10.2224/sbp.2015.43.9.1547

Paulhan, J. &Bourgeois,M.(1995), *Stress et coping: Les strategies d'ajustement à l'adversité*. Paris: puf

Paulhan, J.(1992). Le concept de coping. L'année psychologique. Vol.(92).

Pawelski, S.P.,& Pawelski, J.O. (2018). Happy together : Using the science of positive psychology to build love that lasts.(1ed). New York. NY: Tarcher perigee.

Pierluigi, graziani. & Joel Swendsen. (2005). *Le stress émotion et stratégie d'adaptation*. Paris : Armond colin.

Rutter, M, (1990). Psychological Resilience and Protective Mechanisms in rolf, J. et al "Risk and protective factors in the development pf psycho-pathology" Cambridge university press publisher, 181-214.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist Association*. 55(1):68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68.

Sapranaviciute, L., Perminas, A., & Pauziene, N. (2012). Stress coping and psychological adaptation in the international students. *Open Medicine*, *7*(3), 335-343 https://doi.org/10.2478/s11536-011-0161-7

Schabracq, M. J., Winnubst, J. A., & Cooper, C. (Eds.). (2003). *The handbook of work and health psychology*. England: John Wiley & Sons. https://books.google.dz/books?hl=ar&lr=&id=Cmr1aIWsGI4C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Schabracq,+Marc+J.+et+al.+(2003)+.handbook+of+work+and+health+psychology,+2+nd+Ed,+John+Wiley+and+sons+ltd,+England&ots=5R2B0ywiqR&sig=Bl3-lkXZAGoLEbWFRZcvjlxjj9g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. *Self-Self-Efficacy assessment, http://www. yorku. ca/faculty/academic/schwarz. e/worldl4. htm*

Seligman, M. Csikszentmihaly, M. (2010). Postive Psyvhology, An Introduction. *Ameroccan Psychologist.* 55(1),5-14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Shyh, Shin Wong. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student simple Relationships with psychological well-being and psychological maladjustement. Singapore : *Learning and individual differences*.22. 76-82. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.11.013

Steffy, B.E. (1989). Career stages of classroom teachers. USA : Ian caster telchanmic co. Inc.

Susan, Quilliam. (2008). Positive Thinking. (2ed). New York: Studio Cactus.

Tangeman, K. R. (2008). *Self-efficacy in incarcerated adolescents*. Pepperdine University.

Tanimomo, L. (2007). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977-1997) et son application dans le contexte des pays du sud : Cas de la république de bénin. *Revue du cames*, 09 (2), 223-233.

Taylor, S. Stanton, A. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual review of clinical psychology*. Vol3. 377-401. doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520.

Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(5), 895-910. https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.895

Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive therapy and research*, *13*(4), 343-361

Tuncay. T, Musabak. I, Gok. D.E & Kutlu. M. (2008). The relationship between anxiety, coping strategies and characteristics of patients with diabetes. *Health and quality of life outcomes* 6(1) 79. DOI: 10.1186/1477-7525-6-79

Ventrella, S .(2001).*the power of positive thinking* , JMW group ,inc

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

الملاحق

الملحق الأول

مقياس التفكير الإيجابي

الجنس

المستوى الدراسي

المؤسسة الجامعية

التخصص

التعليمة: إليك عزيزي الطالب مجموعة من العبارات، أرجو أن تختار ما يناسبك حسب البدائل الموجودة، وهذا بوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة لك، مع العلم أنها لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تقيس طريقتك في التفكير، لذا يرجى الصدق والدقة في الإجابة.

رقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	أبدا
1	أعتقد أن الغد أفضل من اليوم					
2	أملي كبير في المستقبل					
3	أعتقد أني سيئ الحظ					
4	أعتقد أن أموري تسير دائما إلى الأحسن					
5	ببعض الجهد سأجعل من المستقبل أفضل من الحاضر					
6	أستطيع أن أتحكم في مشاعري نحو الأشياء حتى وان كانت مؤلمة					
7	أستطيع أن أوقف نفسي ان غضبت من أحد					

8	أستطيع أن أوقف نفسي عند شعوري بالقلق					
9	أفقد صبري بسهولة					
10	اذا ارتفع صوت أحد علي فإني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه					
11	أحاول أن أتعرف على نقاط ضعفي لأتجنبها					
12	حب الناس مكسب لكني أستطيع أن أعيش دون حب البعض					
13	بيدي أن أجعل حياتي مشوقة					
14	أشعر بأن فرص الحياة محدودة وإمكانات النمو ضيقة					
15	مهما فعلت فإن النتيجة محتومة					
16	أفعل ما علي فعله وتسير أموري بما يرضيني					
17	أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانات النمو					
18	شكلي مقبول					
19	أميل للمرح والبهجة					
20	أشعر بالرضا عن حياتي					
21	أعرف كيف أتعامل مع الناس بغض النظر عما أحمل لهم في قرارة نفسي من نفور					
22	أشعر بالراحة عند الاختلاط بالناس المختلفين عني					
23	أميل للعمل التعاوني والعمل الجماعي					
24	من السليم أن يختلف الناس فيما بينهم					
25	أعتقد أن الناس أحرار فيما يفكرون					

26	مزاجي طيب بغض النظر عن أي ظروف خارجية					
27	لا تعوقني المادة أو قلة الثروة عن الاستمتاع بحياتي					
28	لا أنسى الإساءة بسرعة					
29	يوجد في طفولتي ما يثير ازعاجي					
30	أسامح كل من يعرضني للألم والمعاناة					
31	أبدي حبي للناس بسهولة وبدون حرج					
32	أجد سهولة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم					
33	من السهل أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص وأحل الخلافات بينهم بيسر					
34	يصفني الآخرين بالاندفاعية في التعامل مع الناس					
35	من السهل أن أطلب العون من الآخرين عندما أحتاج اليه					
36	أعتقد أني يقظ تماما لحقوقي وواجباتي					
37	أقوم بمسؤولية القيادة والتوجيه عند القيام بعمل مشترك مع الآخرين					
38	أجد صعوبة في انجاز واجباتي في الوقت المحدد					
39	أنجزت وسأنجز الكثير من الأشياء القيمة					
40	عندما تواجهني مشكلة أفضل أن أواجهها وأجد لها حلا					
41	لا يتحقق النجاح في الحياة عموما إلا بالمثابرة والجهد الشخصي حتى إذا لم نحقق مانريد					
42	أعتقد أن حياتي تتجه دائما نحو الأفضل بسبب قدرتي على ركوب المخاطر					

43	الشخص الناجح يجازف باتخاذ القرار المناسب حتى وإن لم تتوفر لديه المعلومات					
44	أعتقد أنني نجحت لأنني محب للمجازفة إلى حد ما					
45	عندما تواجهني صعوبة أتصرف بما هو مناسب حتى إن لم تكن النتيجة جيدة					
46	عندما تواجهني مشكلة استشير من أعرف مني بالأمر					
47	لا أحتمل الفشل					
48	أصيب بالإحباط بسهولة					
49	ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما أعمله					
50	ألوم نفسي دائما وأحاسبها بسهولة					
51	أتقبل نفسي حتى وان تعرضت لنقد الآخرين					

الملحق 2

مقياس استراتيجيات المواجهة

الجنس ☐ **السن** ☐

المستوى الدراسي ☐ **المؤسسة الجامعية** ☐

التخصص ☐

التعليمات:

1- صف موقفا ضاغطا عشته خلال الأشهر الأخيرة (موقف قد مسك بالأخص أو أزعجك).

.....

.....

.....

2- حدد شدة الانزعاج والضغط الذي سببه لك هذا الموقف.

مرتفع ☐ متوسط ☐ منخفض ☐

3- أشر بالعلامة (x) إلى الاستراتيجيات الموالية إن كنت قد استعملتها أم لم تستعملها في المواجهة في الخانة المناسبة

الرقم	البنود	نعم	إلى حد ما	لا	إلى حد ما
1	وضعت خطة واتبعتها				
2	تمنيت لو كنت أكثر قوة وتفاؤلا وحماسا				
3	حدثت شخصا عما أحسست به				
4	كافحت لتحقيق ما أردته				
5	تغيرت إلى الأحسن				

6	تناولت الأمور واحدة بواحدة				
7	تمنيت لو استطعت تغيير ما حدث				
8	تضايقت لعدم قدرتي على تجنب المشكل				
9	ركزت على الجانب الإيجابي الذي يمكن أن يظهر فيما بعد				
10	تناقشت مع شخص لأعرف أكثر عن الموقف				
11	تمنيت لو حدثت معجزة				
12	خرجت أكثر قوة من الوضعية				
13	غيرت الأمور حتى ينتهي كل شيء بسلام				
14	أنبت نفسي				
15	احتفظت بمشاعري لنفسي				
16	تفاوضت للحصول على شيء إيجابي من الموقف				
17	جلست وتخيلت مكانا أو زمانا أفضل من الذي كنت فيه				
18	حاولت عدم التصرف بتسرع أو باتباع أول فكرة خطرت لي				
19	رفضت التصديق أن هذا حدث فعلا				
20	أدركت بأنني سبب كل المشاكل				
21	حاولت عدم البقاء لوحدي				
22	فكرت في أمور خيالية أو وهمية حتى أكون أحسن				
23	قبلت عطف وتفاهم شخص				
24	وجدت حلا أو حلين للمشكلة				
25	حاولت نسيان كل شيء				
26	تمنيت لو استطعت تغيير موقفي				
27	عرفت ما ينبغي القيام به وضاعفت مجهوداتي وبذلت كل				
28	عدلت شيء في ذاتي من أجل أن أتحمل الوضعية بشكل				
29	نقدت نفسي ووبختها				

الملحق (3)

مقياس الفاعلية الذاتية

الجنس **المستوى الدراسي** **المؤسسة الجامعية** **التخصص**

التعليمة

أضع بين يديك مجموعة من المواقف التي تواجهك في الحياة الشخصية والاجتماعية والجامعية، نرجو منك الإجابة عنها جميعا بموضوعية من خلال وضع إشارة (×) تحت البديل المناسب من البدائل الخمسة (تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق أبدا) علما أن جميع المعلومات الواردة تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أواجه الصعاب					
2	أحتاج لمن يساعدني فيما أقوم به من أعمال.					
3	قدرتي كبيرة على التعامل مع المشكلات التي أتعرض لها في حياتي.					
4	أمتلك أفكارا ناجعة ومثمرة لحل أي مشكلة أتعرض لها مما يساعدني على حلها.					
5	أستطيع اقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.					
6	أحرص على إعادة القيام بعمل معين أكثر من					

	مرة حتى أحقق ما أسعى إليه.					
7	أضع خطط مناسبة لتحقيق أهدافي.					
8	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.					
9	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.					
10	يستهويني حلقات البحث الصعبة والجانب العملي التي تتطلب جهدا ووقتا، وأكون سعيدا عند تنفيذها.					
11	عندما أحدد الأهداف المهمة لنفسي، أجد سهولة في تحقيقها.					
12	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي، للوصول للهدف.					
13	ينبغي أن يعود الانسان لممارسة عمل فشل فيه سابقا.					
14	يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي.					
15	أستطيع التعامل مع معظم المشكلات الدراسية التي أتعرض لها في الكلية.					
16	أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من أعمال.					
17	أثق بإمكاناتي وقدراتي للقيام بأشياء تطلب مني.					
18	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين حينما تواجههم مشكلة.					
19	أضع لنفسي أهدافا بعيدة وأسعى إلى تحقيقها.					
20	إذا لم أنجح عند محاولة تعلم شيء جديد، سريعا ما أعيد المحاولة.					
21	أسعى إلى تعلم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.					
22	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.					

23	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من اول مرة، أستمر بالمحاولة حتى أنجح فيه.					
24	أثق بقدرتي على التخطيط الجيد.					
25	أحل المشكلات في أسلوب منظم.					
26	أستطيع التمييز بين ما أستطيع وما لا أستطيع إنجازه.					
27	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح في المواقف الصعبة.					
28	ثقتي في قدراتي تجعلني أتحمل الكثير من المسؤوليات.					
29	أتعامل مع المشكلات الطارئة بشكل جيد.					
30	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.					
31	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال.					
32	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أي مصاعب.					
33	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.					
34	أستطيع إكمال المهمة بدقة مهما كانت معقدة.					
35	عندي كثير من الطموحات أسعى إلى إنجازها.					
36	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم.					

الملحق (4)

خصائص العينة

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أنثى	112	65,9	65,9	65,9
	ذكر	58	34,1	34,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

مستوى الفعالية الذاتية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض	4	2,4	2,4	2,4
	متوسط	94	55,3	55,3	57,6
	مرتفع	72	42,4	42,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

النمط السائد لاستراتيجيات المواجهة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	استراتيجية حل المشكل	30	17,6	17,6	17,6
	استراتيجية الدعم الاجتماعي	27	15,9	15,9	33,5
	استراتيجية التجنب	34	20,0	20,0	53,5
	استراتيجية التانيب الذاتي	39	22,9	22,9	76,5
	استراتيجية اعادة التقييم الايجابي	40	23,5	23,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

مستوى التفكير الايجابي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض	11	6,5	6,5	6,5
	متوسط	126	74,1	74,1	80,6
	مرتفع	33	19,4	19,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

الملحق(5)

المعالجات الإحصائية للخصائص السيكومترية لأدوات القياس

صدق مقياس التفكير الإيجابي

ارتباط بنود بعد التفاؤل بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,656
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,649
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,600
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,622
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,613
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد الضبط الانفعالي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,722
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,648
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

البند 3	Corrélation de Pearson	,761
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,768
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,634
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد حب التعلم والتفتح بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,744
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,735
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,852
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,738
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,636
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد الشعور بالرضا بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,680
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,637
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,655
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,739

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,804
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التقبل الإيجابي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,681
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,751
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,809
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,734
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,707
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد السماحة والأريحية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,633
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,816
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,769
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,867
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,749
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,646
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,795
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,802
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,764
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد المسؤولية الشخصية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,772
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,767
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,822
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,653
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,681
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد المجازفة الإيجابية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,887
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,687
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,804
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,701
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,763
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التقبل غير المشروط بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,771
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,635
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,671
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

البند 4	Corrélation de Pearson	,820
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,746
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط أبعاد مقياس التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للمقياس
التفاؤل	Corrélation de Pearson	,824
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,841
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
حب التعلم والتفتح	Corrélation de Pearson	,819
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
التقبل الإيجابي	Corrélation de Pearson	,748
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
السماحة والأريحية	Corrélation de Pearson	,843
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,789
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
	Corrélation de Pearson	,779
المسؤولية الشخصية	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,809
المجازفة الإيجابية	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,807
التقبل غير المشروط	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ثبات مقياس التفكير الإيجابي

قيمة ألفا كرونباخ لبعد التفاؤل من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,803	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد الضبط الانفعالي من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,777	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد حب التعلم والتفتح من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,814	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد الشعور بالرضا من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,883	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد التقبل الإيجابي من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,885	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد السماحة والأريحية من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,856	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد الذكاء الوجداني من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,754	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد المسؤولية الشخصية من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,833	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد المجازفة الإيجابية من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,773	5

قيمة ألفا كرونباخ لبعد التقبل غير المشروط من مقياس التفكير الإيجابي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,831	5

قيمة ألفا كرونباخ لمقياس التفكير الإيجابي ككل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,929	50

صدق مقياس استراتيجيات المواجهة

ارتباط بنود بعد حل المشكل بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,718
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,710
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 6	Corrélation de Pearson	,658
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 13	Corrélation de Pearson	,824
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 16	Corrélation de Pearson	,677
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 18	Corrélation de Pearson	,699
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 24	Corrélation de Pearson	,799

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,793
البند 27	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد الدعم الاجتماعي بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
	Corrélation de Pearson	,706
البند 3	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,850
البند 10	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,699
البند 15	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,712
البند 21	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,814
البند 23	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التجنب بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
	Corrélation de Pearson	,696
البند 7	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
	Corrélation de Pearson	,614
البند 8	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,734
البند 11	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,706
البند 17	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,677
البند 19	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,672
البند 22	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,710
البند 25	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التأنيب الذاتي بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
	Corrélation de Pearson	,633
البند 14	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,664
البند 20	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

	Corrélation de Pearson	,732
البند 26	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,660
البند 29	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد إعادة التقييم الإيجابي بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
	Corrélation de Pearson	,656
البند 2	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,719
البند 5	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,685
البند 9	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,810
البند 12	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,654
البند 28	Sig. (bilatérale)	,000

ارتباط أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للمقياس
	Corrélation de Pearson	,701
حل المشكل	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
	Corrélation de Pearson	,771
الدعم الاجتماعي	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,815
التجنب	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,716
التأنيب الذاتي	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,781
إعادة التقييم الإيجابي	Sig. (bilatérale)	,000

ثبات مقياس استراتيجيات المواجهة

قيمة الفا كرونباخ لبعد حل المشكل من مقياس استراتيجيات التعامل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,810	8

قيمة الفا كرونباخ لبعد الدعم الاجتماعي من مقياس استراتيجيات التعامل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,714	5

قيمة الفا كرونباخ لبعد التجنب من مقياس استراتيجيات التعامل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,721	7

قيمة الفا كرونباخ لبعد التأنيب الذاتي من مقياس استراتيجيات التعامل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,611	4

قيمة الفا كرونباخ لبعد إعادة التقييم الإيجابي من مقياس استراتيجيات التعامل

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,724	5

قيمة الفا كرونباخ لبعد لمقياس استراتيجيات التعامل ككل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,839	29

صدق مقياس الفاعلية الذاتية

ارتباط بنود بعد المبادرة بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,717
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,815
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,800
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,621
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 6	Corrélation de Pearson	,860
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 7	Corrélation de Pearson	,816
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 8	Corrélation de Pearson	,784
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 9	Corrélation de Pearson	,737
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد المجهود بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 10	Corrélation de Pearson	,651
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 11	Corrélation de Pearson	,825
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 12	Corrélation de Pearson	,640
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 13	Corrélation de Pearson	,765
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 14	Corrélation de Pearson	,888
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 15	Corrélation de Pearson	,773
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 16	Corrélation de Pearson	,784
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 17	Corrélation de Pearson	,662
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد المثابرة بالدرجة الكلية له

Corrélations

		الدرجة الكلية للبعد
البند 18	Corrélation de Pearson	,631
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 19	Corrélation de Pearson	,786
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 20	Corrélation de Pearson	,746
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 21	Corrélation de Pearson	,831
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 22	Corrélation de Pearson	,659
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 23	Corrélation de Pearson	,677
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 24	Corrélation de Pearson	,695

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,789
البند 25	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,792
البند 26	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
	Corrélation de Pearson	,693
البند 27	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد قدر الفعالية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 28	Corrélation de Pearson	,686
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 29	Corrélation de Pearson	,726
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 30	Corrélation de Pearson	,662
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 31	Corrélation de Pearson	,767
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 32	Corrélation de Pearson	,692
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 33	Corrélation de Pearson	,847
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 34	Corrélation de Pearson	,786
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 35	Corrélation de Pearson	,780
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
البند 36	Corrélation de Pearson	,817
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للمقياس
المبادرة	Corrélation de Pearson	,885
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
المجهود	Corrélation de Pearson	,857
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
المثابرة	Corrélation de Pearson	,908
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
قدر الفعالية	Corrélation de Pearson	,894
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية

قيمة الفا كرونباخ لبعد المبادرة من مقياس الفاعلية الذاتية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,864	9

قيمة الفا كرونباخ لبعد المجهود من مقياس الفاعلية الذاتية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,709	8

قيمة الفا كرونباخ لبعد المثابرة من مقياس الفاعلية الذاتية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,788	10

قيمة الفا كرونباخ لبعد قدر الفعالية من مقياس الفاعلية الذاتية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,808	9

قيمة الفا كرونباخ لمقياس الفاعلية الذاتية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,910	36

الملحق (5)

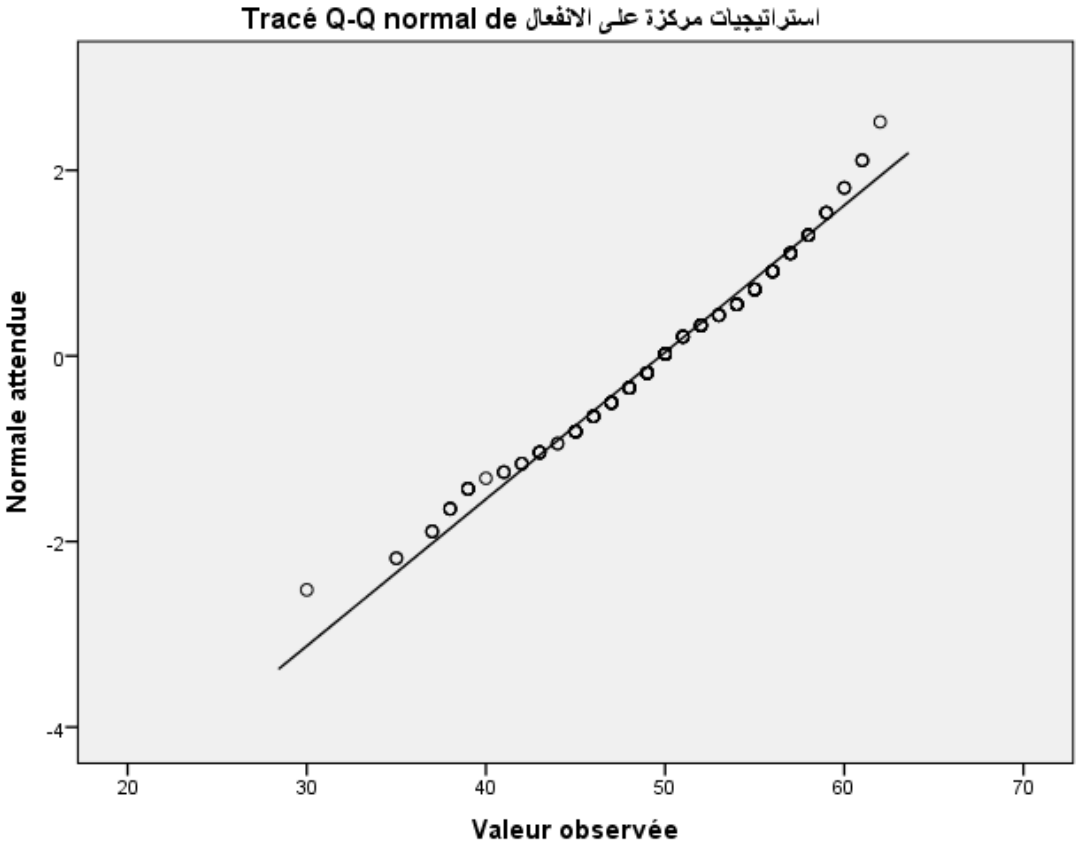
اعتدالية توزيع البيانات

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
استراتيجيات مركزة على الانفعال	,062	170	,200*	,980	170	,015

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

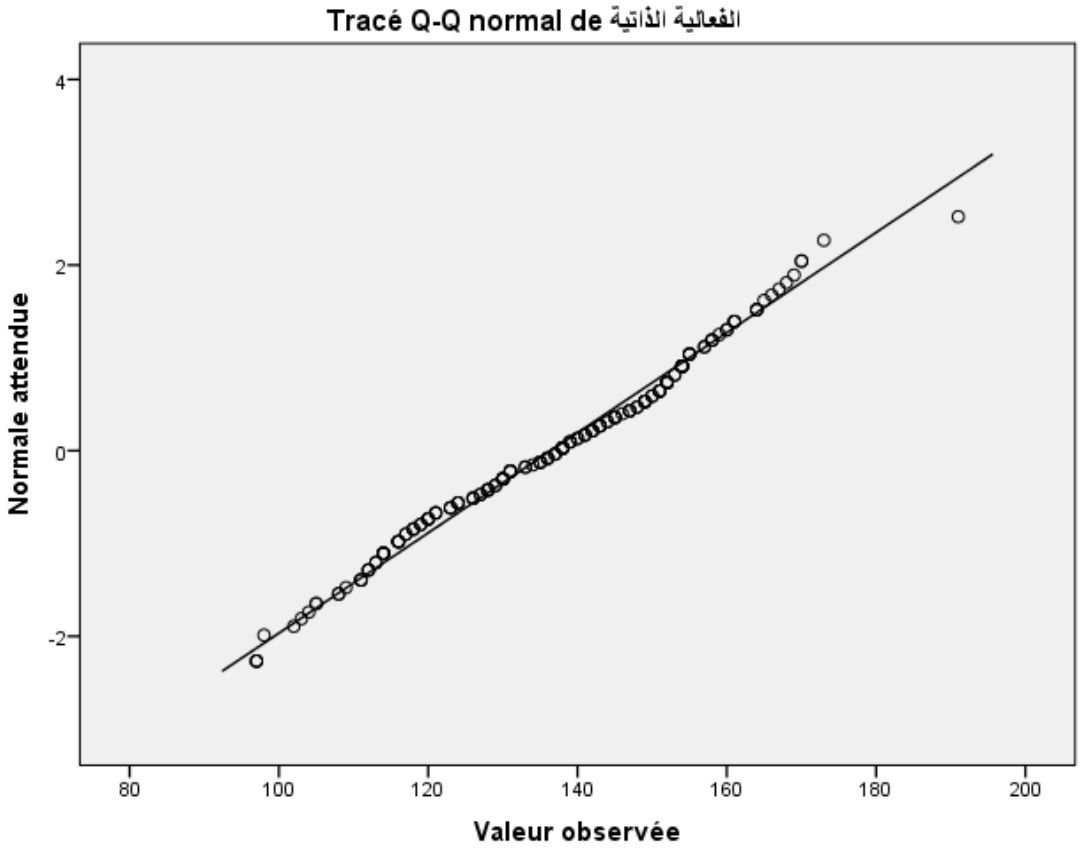
a. Correction de signification de Lilliefors



Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الفعالية الذاتية	,063	170	,095	,986	170	,089

a. Correction de signification de Lilliefors

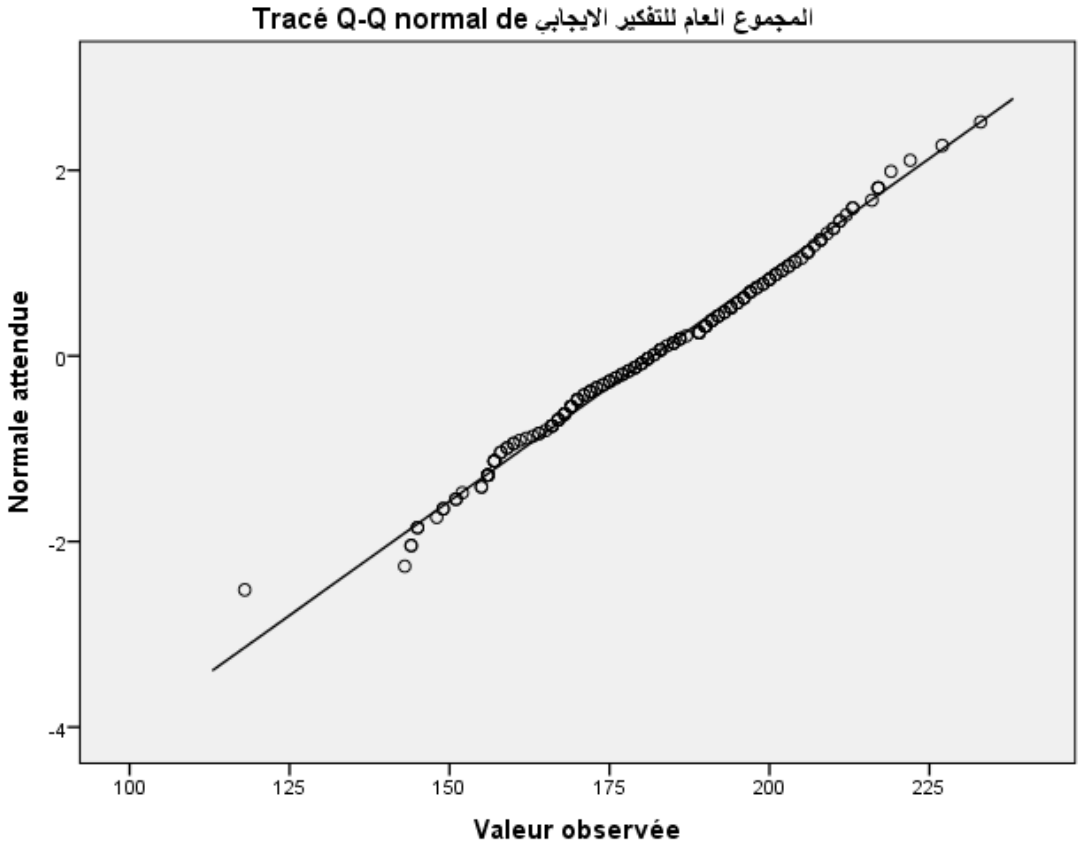


Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
المجموع العام للتفكير الايجابي	,051	170	,200*	,992	170	,419

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

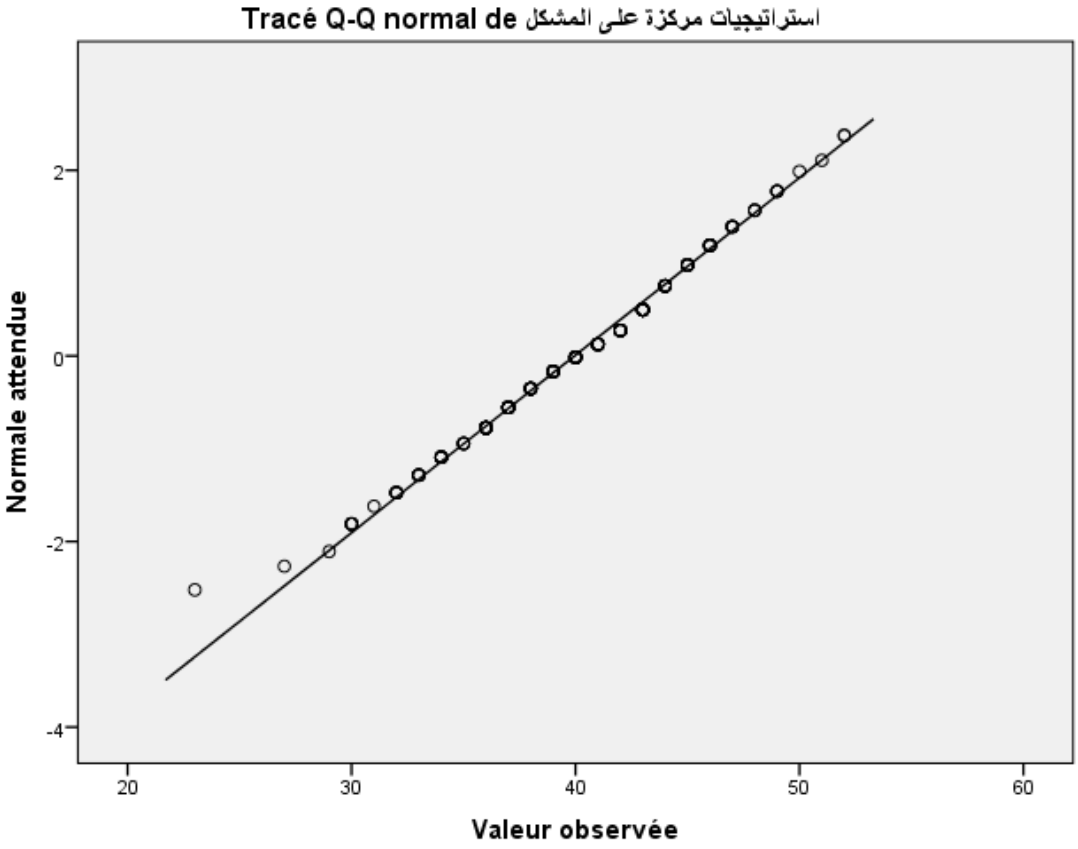
a. Correction de signification de Lilliefors



Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
استراتيجيات مركزة على المشكل	,078	170	,013	,991	170	,331

a. Correction de signification de Lilliefors


Tracé Q-Q normal de استراتيجيات مركزة على المشكل
Normale attendue
2
0
-2
-4
20
30
40
50
60
Valeur observée

الملحق (6)

المخرجات الإحصائية لفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل

Corrélations

		استراتيجيات حل المشكل	استراتيجيات الدعم الاجتماعي	استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل	التفكير الايجابي
استراتيجيات حل المشكل	Corrélation de Pearson	1	,353**	,866**	,343**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	170	170	170	170
استراتيجيات الدعم الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,353**	1	,773**	,247**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	170	170	170	170
استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل	Corrélation de Pearson	,866**	,773**	1	,364**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	170	170	170	170
التفكير الايجابي	Corrélation de Pearson	,343**	,247**	,364**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	
	N	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

العلاقة بين أبعاد التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل

Corrélations

		البعد 1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	البعد 2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	البعد 3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	البعد 4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	البعد 5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	استراتيجيات حل المشكل
البعد 1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	Corrélation de Pearson	1	,214**	,349**	,437**	,309**	,246**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,000	,001
	N	170	170	170	170	170	170
البعد 2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,214**	1	,263**	,271**	,191*	,187*
	Sig. (bilatérale)	,005		,001	,000	,012	,014
	N	170	170	170	170	170	170
البعد 3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	Corrélation de Pearson	,349**	,263**	1	,485**	,259**	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,001	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد 4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,437**	,271**	,485**	1	,484**	,320**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد 5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	Corrélation de Pearson	,309**	,191*	,259**	,484**	1	,147
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,001	,000		,056
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات حل المشكل	Corrélation de Pearson	,246**	,187*	,294**	,320**	,147	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,014	,000	,000	,056	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	البعد10 للتفكير الايجابي : التفعل غير المشروط للذات	استراتيجيات حل المشكل
البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	Corrélation de Pearson	1	,256**	,221**	,100	,226**	,013
	Sig. (bilatérale)		,001	,004	,194	,003	,871
	N	170	170	170	170	170	170
البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,256**	1	,255**	,279**	,147	,158*
	Sig. (bilatérale)	,001		,001	,000	,055	,040
	N	170	170	170	170	170	170
البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	Corrélation de Pearson	,221**	,255**	1	,368**	,209**	,333**
	Sig. (bilatérale)	,004	,001		,000	,006	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	Corrélation de Pearson	,100	,279**	,368**	1	,091	,237**
	Sig. (bilatérale)	,194	,000	,000		,240	,002
	N	170	170	170	170	170	170
البعد10 للتفكير الايجابي : التفعل غير المشروط للذات	Corrélation de Pearson	,226**	,147	,209**	,091	1	,030
	Sig. (bilatérale)	,003	,055	,006	,240		,694
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات حل المشكل	Corrélation de Pearson	,013	,158*	,333**	,237**	,030	1
	Sig. (bilatérale)	,871	,040	,000	,002	,694	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	البعد3 للتفكير الايجابي : حب الاعلم و التفتح الصحي	البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	البعد5 للتفكير الايجابي : التفعل الايجابي لاختلاف عن الآخرين	استراتيجيات حل المشكل
البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	Corrélation de Pearson	1	,214**	,349**	,437**	,309**	,246**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,000	,001
	N	170	170	170	170	170	170
البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,214**	1	,263**	,271**	,191*	,187*
	Sig. (bilatérale)	,005		,001	,000	,012	,014
	N	170	170	170	170	170	170
البعد3 للتفكير الايجابي : حب الاعلم و التفتح الصحي	Corrélation de Pearson	,349**	,263**	1	,485**	,259**	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,001	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,437**	,271**	,485**	1	,484**	,320**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد5 للتفكير الايجابي : التفعل الايجابي لاختلاف عن الآخرين	Corrélation de Pearson	,309**	,191*	,259**	,484**	1	,147
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,001	,000		,056
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات حل المشكل	Corrélation de Pearson	,246**	,187*	,294**	,320**	,147	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,014	,000	,000	,056	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	البعد10 للتفكير الايجابي : التقبل غير المشروط للذات	استراتيجيات الدعم الاجتماعي
البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	Corrélation de Pearson	1	,256**	,221**	,100	,226**	,050
	Sig. (bilatérale)		,001	,004	,194	,003	,520
	N	170	170	170	170	170	170
البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,256**	1	,255**	,279**	,147	,059
	Sig. (bilatérale)	,001		,001	,000	,055	,447
	N	170	170	170	170	170	170
البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	Corrélation de Pearson	,221**	,255**	1	,368**	,209**	,242**
	Sig. (bilatérale)	,004	,001		,000	,006	,001
	N	170	170	170	170	170	170
البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	Corrélation de Pearson	,100	,279**	,368**	1	,091	,219**
	Sig. (bilatérale)	,194	,000	,000		,240	,004
	N	170	170	170	170	170	170
البعد10 للتفكير الايجابي : التقبل غير المشروط للذات	Corrélation de Pearson	,226**	,147	,209**	,091	1	,032
	Sig. (bilatérale)	,003	,055	,006	,240		,679
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات الدعم الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,050	,059	,242**	,219**	,032	1
	Sig. (bilatérale)	,520	,447	,001	,004	,679	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل
البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	Corrélation de Pearson	1	,214**	,349**	,437**	,309**	,214**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,000	,005
	N	170	170	170	170	170	170
البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,214**	1	,263**	,271**	,191*	,188*
	Sig. (bilatérale)	,005		,001	,000	,012	,014
	N	170	170	170	170	170	170
البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	Corrélation de Pearson	,349**	,263**	1	,485**	,259**	,287**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,001	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,437**	,271**	,485**	1	,484**	,349**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	Corrélation de Pearson	,309**	,191*	,259**	,484**	1	,216**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,001	,000		,005
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل	Corrélation de Pearson	,214**	,188*	,287**	,349**	,216**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	,014	,000	,000	,005	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الفرضية الثانية: العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال

Corrélations

		استراتيجيات التجنب	استراتيجيات التأنيب الذاتي	استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال	التفكير الايجابي
استراتيجيات التجنب	Corrélation de Pearson	1	,255**	,388**	,853**	,126
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,000	,101
	N	170	170	170	170	170
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Corrélation de Pearson	,255**	1	,048	,563**	-,132
	Sig. (bilatérale)	,001		,535	,000	,086
	N	170	170	170	170	170
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	Corrélation de Pearson	,388**	,048	1	,662**	,516**
	Sig. (bilatérale)	,000	,535		,000	,000
	N	170	170	170	170	170
استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال	Corrélation de Pearson	,853**	,563**	,662**	1	,236**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,002
	N	170	170	170	170	170
التفكير الايجابي	Corrélation de Pearson	,126	-,132	,516**	,236**	1
	Sig. (bilatérale)	,101	,086	,000	,002	
	N	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		البعد 1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	البعد 4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي
البعد 1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	Corrélation de Pearson	1	,214**	,349**	,437**	,309**	,365**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,214**	1	,263**	,271**	,191*	,185*
	Sig. (bilatérale)	,005		,001	,000	,012	,016
	N	170	170	170	170	170	170
البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	Corrélation de Pearson	,349**	,263**	1	,485**	,259**	,425**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,001	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,437**	,271**	,485**	1	,484**	,507**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	Corrélation de Pearson	,309**	,191*	,259**	,484**	1	,372**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,001	,000		,000
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	Corrélation de Pearson	,365**	,185*	,425**	,507**	,372**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,000	,000	,000	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	البعد10 للتفكير الايجابي : التفعل غير المشروط للذات	استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي
البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	Corrélation de Pearson	1	,256**	,221**	,100	,226**	,078
	Sig. (bilatérale)		,001	,004	,194	,003	,312
	N	170	170	170	170	170	170
البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,256**	1	,255**	,279**	,147	,275**
	Sig. (bilatérale)	,001		,001	,000	,055	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	Corrélation de Pearson	,221**	,255**	1	,368**	,209**	,364**
	Sig. (bilatérale)	,004	,001		,000	,006	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	Corrélation de Pearson	,100	,279**	,368**	1	,091	,307**
	Sig. (bilatérale)	,194	,000	,000		,240	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد10 للتفكير الايجابي : التفعل غير المشروط للذات	Corrélation de Pearson	,226**	,147	,209**	,091	1	,123
	Sig. (bilatérale)	,003	,055	,006	,240		,110
	N	170	170	170	170	170	170
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	Corrélation de Pearson	,078	,275**	,364**	,307**	,123	1
	Sig. (bilatérale)	,312	,000	,000	,000	,110	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الفرضية الثالثة: التأثير الإيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته باستراتيجيات المواجهة

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التفكير الايجابي[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : استراتيجيات حل المشكل

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,343[a]	,117	,112	3,4655

a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	268,234	1	268,234	22,334	,000[b]
	Résidu	2017,672	168	12,010		
	Total	2285,906	169			

a. Variable dépendante : استراتيجيات حل المشكل

b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	13,517	2,439		5,542	,000
	التفكير الايجابي	,064	,013	,343	4,726	,000

a. Variable dépendante : استراتيجيات حل المشكل

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التفكير الايجابي[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : استراتيجيات الدعم الاجتماعي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,247[a]	,061	,056	2,8150

a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	86,710	1	86,710	10,942	,001[b]
	Résidu	1331,314	168	7,924		
	Total	1418,024	169			

a. Variable dépendante : استراتيجيات الدعم الاجتماعي

b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	7,932	1,981		4,003	,000
	التفكير الايجابي	,036	,011	,247	3,308	,001

a. Variable dépendante : استراتيجيات الدعم الاجتماعي

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التفكير الايجابي[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,516[a]	,266	,262	2,5569

a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	398,151	1	398,151	60,899	,000[b]
	Résidu	1098,372	168	6,538		
	Total	1496,524	169			

a. Variable dépendante : استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي

b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,986	1,800		1,104	,271
	التفكير الايجابي	,077	,010	,516	7,804	,000

a. Variable dépendante : استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي

الفرضية الرابعة: العلاقة بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية

Corrélations

		البعد 1 للفعالية الذاتية : المبادرة	البعد2 للفعالية الذاتية : المجهود	البعد3 للفعالية الذاتية : المثابرة	البعد4 للفعالية الذاتية :قدر الفعالية	الفعالية الذاتية	التفكير الإيجابي
البعد 1 للفعالية الذاتية : المبادرة	Corrélation de Pearson	1	,462**	,570**	,594**	,761**	,392**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد2 للفعالية الذاتية : المجهود	Corrélation de Pearson	,462**	1	,482**	,554**	,771**	,435**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد3 للفعالية الذاتية : المثابرة	Corrélation de Pearson	,570**	,482**	1	,699**	,861**	,550**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد4 للفعالية الذاتية :قدر الفعالية	Corrélation de Pearson	,594**	,554**	,699**	1	,873**	,523**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
الفعالية الذاتية	Corrélation de Pearson	,761**	,771**	,861**	,873**	1	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	170	170	170	170	170	170
التفكير الإيجابي	Corrélation de Pearson	,392**	,435**	,550**	,523**	,588**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	الفعالية الذاتية
البعد1 للتفكير الايجابي : التفاؤل	Corrélation de Pearson	1	,214**	,349**	,437**	,309**	,397**
	Sig. (bilatérale)		,005	,000	,000	,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد2 للتفكير الايجابي : الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,214**	1	,263**	,271**	,191*	,325**
	Sig. (bilatérale)	,005		,001	,000	,012	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد3 للتفكير الايجابي : حب التعلم و التفتح الصحي	Corrélation de Pearson	,349**	,263**	1	,485**	,259**	,392**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,001	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد4 للتفكير الايجابي : الشعور بالرضا	Corrélation de Pearson	,437**	,271**	,485**	1	,484**	,439**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد5 للتفكير الايجابي : التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين	Corrélation de Pearson	,309**	,191*	,259**	,484**	1	,235**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,001	,000		,002
	N	170	170	170	170	170	170
الفعالية الذاتية	Corrélation de Pearson	,397**	,325**	,392**	,439**	,235**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,002	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	البعد7 للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	البعد10 للتفكير الايجابي : التقبل غير المشروط للذات	الفعالية الذاتية
البعد6 للتفكير الايجابي : السماحة والأريحية	Corrélation de Pearson	1	,256**	,221**	,100	,226**	,226**
	Sig. (bilatérale)		,001	,004	,194	,003	,003
	N	170	170	170	170	170	170
البع7د للتفكير الايجابي : الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,256**	1	,255**	,279**	,147	,287**
	Sig. (bilatérale)	,001		,001	,000	,055	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد8 للتفكير الايجابي : تقبل المسؤولية الشخصية	Corrélation de Pearson	,221**	,255**	1	,368**	,209**	,605**
	Sig. (bilatérale)	,004	,001		,000	,006	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد9 للتفكير الايجابي : المجازفة الايجابية	Corrélation de Pearson	,100	,279**	,368**	1	,091	,351**
	Sig. (bilatérale)	,194	,000	,000		,240	,000
	N	170	170	170	170	170	170
البعد10 للتفكير الايجابي : التقبل غير المشروط للذات	Corrélation de Pearson	,226**	,147	,209**	,091	1	,116
	Sig. (bilatérale)	,003	,055	,006	,240		,131
	N	170	170	170	170	170	170
الفعالية الذاتية	Corrélation de Pearson	,226**	,287**	,605**	,351**	,116	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,131	
	N	170	170	170	170	170	170

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الفرضية الخامسة: التأثير الإيجابي للتفكير الإيجابي في علاقته بالفاعلية الذاتية

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التفكير الايجابي[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الفعالية الذاتية

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,588[a]	,346	,342	14,6389

a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	19066,164	1	19066,164	88,971	,000[b]
	Résidu	36001,742	168	214,296		
	Total	55067,906	169			

a. Variable dépendante : الفعالية الذاتية

b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الايجابي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	38,413	10,304		3,728	,000
	التفكير الايجابي	,535	,057	,588	9,432	,000

a. Variable dépendante : الفعالية الذاتية

الفرضية السادسة: الفروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير الايجابي	أنثى	112	185,366	18,2717	1,7265
	ذكر	58	170,931	19,4168	2,5496

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التفكير الايجابي	Hypothèse de variances égales	,266	,607	4,780	168	,000	14,4350	3,0200	8,4731	20,3970
	Hypothèse de variances inégales			4,688	109,446	,000	14,4350	3,0791	8,3326	20,5375

الفرضية السابعة: الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استراتيجيات حل المشكل	أنثى	112	25,330	3,7881	,3579
	ذكر	58	24,293	3,3821	,4441
استراتيجيات الدعم الاجتماعي	أنثى	112	14,875	2,9135	,2753
	ذكر	58	13,621	2,7004	,3546

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استراتيجيات حل المشكل	Hypothèse de variances égales	,910	,341	1,754	168	,081	1,0373	,5913	-,1302	2,2047
	Hypothèse de variances inégales			1,819	127,484	,071	1,0373	,5704	-,0914	2,1659
استراتيجيات الدعم الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,060	,305	2,727	168	,007	1,2543	,4599	,3463	2,1623
	Hypothèse de variances inégales			2,794	123,407	,006	1,2543	,4489	,3658	2,1429

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استراتيجيات التجنب	أنثى	112	22,277	4,1071	,3881
	ذكر	58	20,034	4,2301	,5554
استراتيجيات التأنيب الذاتي	أنثى	112	10,929	2,9916	,2827
	ذكر	58	11,534	2,4653	,3237
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	أنثى	112	16,589	2,6425	,2497
	ذكر	58	14,707	3,2064	,4210

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استراتيجيات التجنب	Hypothèse de variances égales	,453	,502	3,341	168	,001	2,2423	,6712	,9172	3,5674
	Hypothèse de variances inégales			3,309	112,474	,001	2,2423	,6776	,8998	3,5848
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Hypothèse de variances égales	2,315	,130	-1,326	168	,187	-,6059	,4569	-1,5078	,2960
	Hypothèse de variances inégales			-1,410	136,360	,161	-,6059	,4298	-1,4558	,2440
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي	Hypothèse de variances égales	4,589	,034	4,088	168	,000	1,8824	,4605	,9733	2,7914
	Hypothèse de variances inégales			3,846	97,928	,000	1,8824	,4895	,9110	2,8538

الفرضية الثامنة: الفروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية

Statistiques de groupe

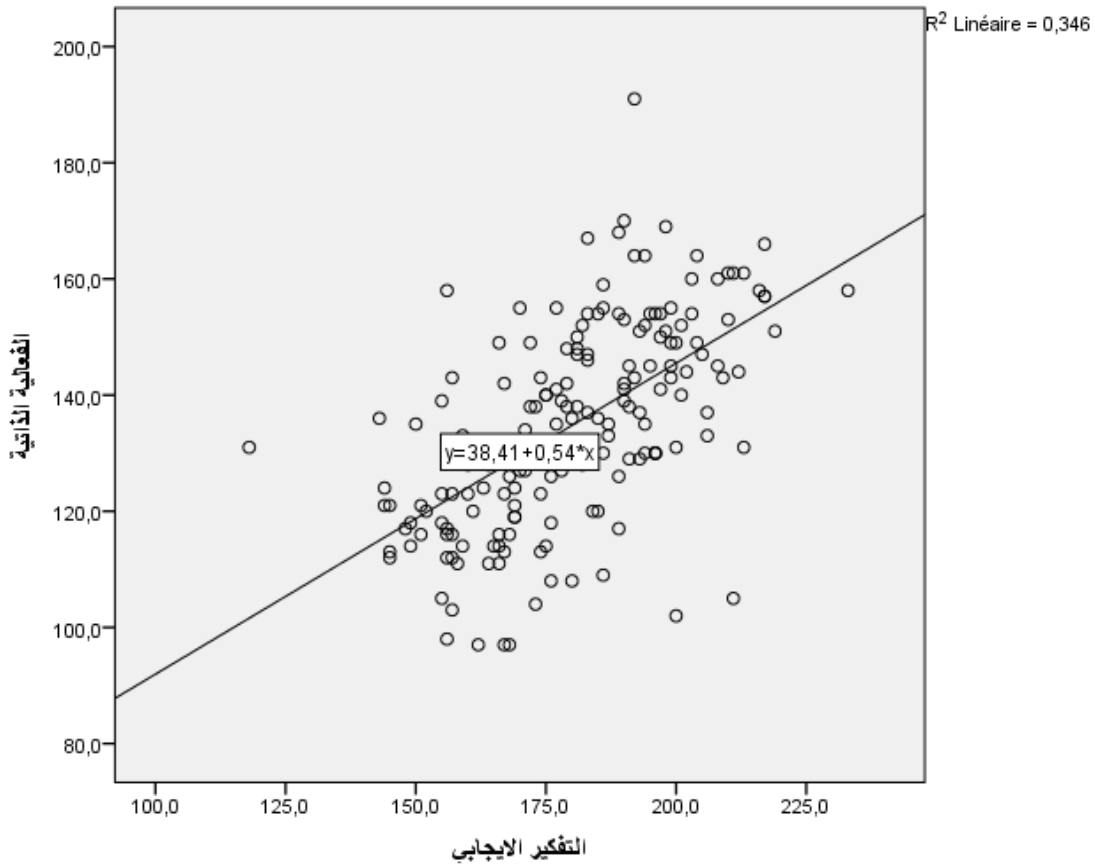
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعالية الذاتية	أنثى	112	138,259	18,2385	1,7234
	ذكر	58	128,776	16,0635	2,1092

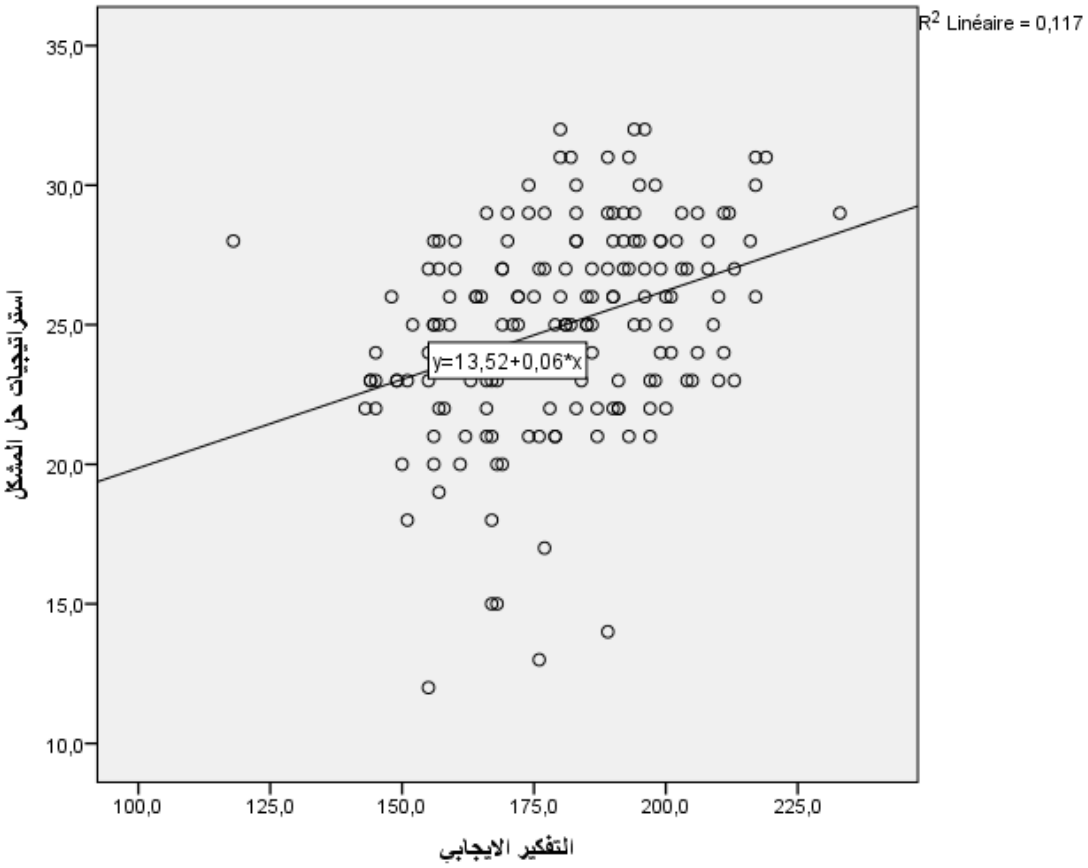
Test des échantillons indépendants

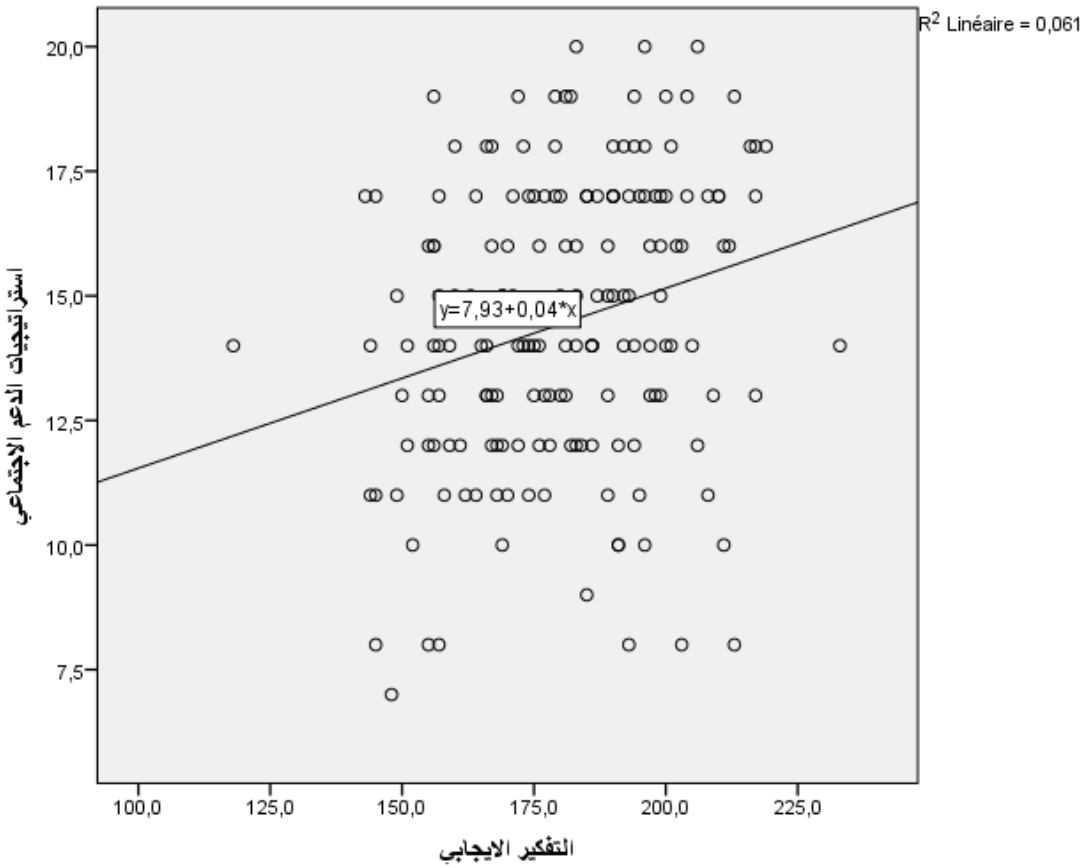
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الفعالية الذاتية	Hypothèse de variances égales	1,029	,312	3,344	168	,001	9,4831	2,8360	3,8843	15,0818
	Hypothèse de variances inégales			3,482	128,988	,001	9,4831	2,7238	4,0940	14,8721

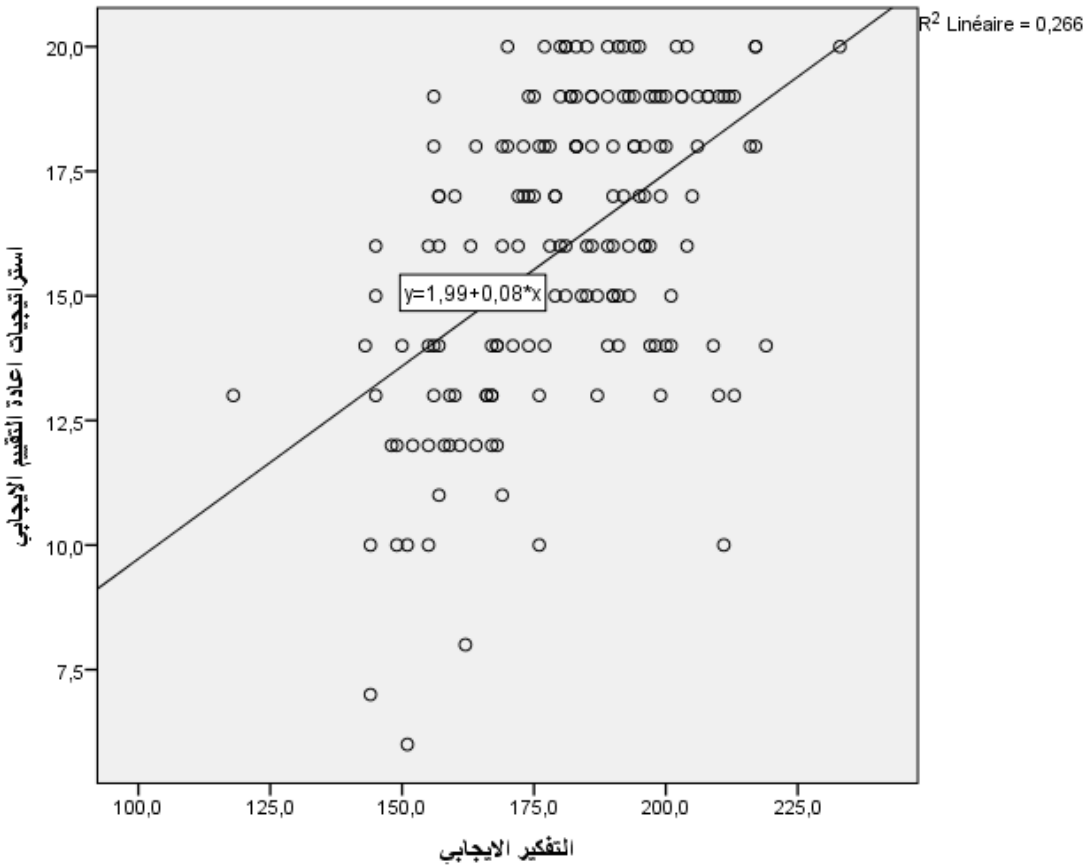
الملحق (7)

خطية العلاقة بين متغيرات الدراسة




R2 Linéaire = 0,117
y=13,52+0,06*x
استراتيجيات حل المشكل
التفكير الايجابي
35,0
30,0
25,0
20,0
15,0
10,0
100,0
125,0
150,0
175,0
200,0
225,0


R2 Linéaire = 0,061
y=7,93+0,04*x
استراتيجيات الدعم الاجتماعي
التفكير الايجابي
20,0
17,5
15,0
12,5
10,0
7,5
100,0
125,0
150,0
175,0
200,0
225,0


R2 Linéaire = 0,266
y=1,99+0,08*x
استراتيجيات اعادة التقييم الايجابي
التفكير الايجابي
20,0
17,5
15,0
12,5
10,0
7,5
100,0
125,0
150,0
175,0
200,0
225,0