برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح في تنمية الإيجابية وأثره في التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. أحمد فكري بهنساوي
كلية التربية – جامعة بني سويف

ملخص البحث:
هدف البحث إلى تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح، وكذلك التعرف على أثر تنمية الإيجابية في التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مستوى الإيجابية (إعداد: عيد، ٢٠٠٢)، مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الإيجابية (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الايجابية، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإيجابية، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الايجابية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل.
الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح – الإيجابية – التوجه نحو المستقبل.

Effectiveness of a successful intelligence based training program in developing the positivity and its effect on trend towards the future in the secondary stage students

Dr. Ahmed Fekry Bahnasawy
Faculty of Education – Beni –Suef University

The research sought to develop the positive thinking in the secondary stage students through a successful intelligence theory based program and identify its effect on developing the positive thinking towards the future in them. The research sample community was comprised of (40) secondary stage students in Beni –Suef governorate. The study instruments were the positivity level scale (prepared by Mohammed Ibrahim Eid, 2002),trend towards future scale and a successful intelligence theory based program (prepared by the researcher). The research findings came to that there were statistically significant differences between mean scores of the experimental and control group members upon the secondary dimensions and the total score of the positivity scale in favor of the experimental group, there were statistically significant differences between mean scores of the experimental group members in the pre and post measurements upon the secondary dimensions and the total score of the positivity scale in favor of the post measurement, there were no statistically significant differences between mean scores of the experimental group members in the post and follow up measurements upon the secondary dimensions and the total score of the positivity scale in favor of the post measurement, there were statistically significant differences between mean scores of the experimental and control group members upon the secondary dimensions and the total score of the trend towards future scale in favor of the experimental group there were statistically significant differences between mean scores of the experimental group members in the pre and post measurements upon the secondary dimensions and the total score of the trend towards future scale in favor of the post measurement, there were no statistically significant differences between mean scores of the experimental group members in the post and follow up measurements upon the secondary dimensions and the total score of the trend towards future scale in favor of the post measurement.

Keywords: Successful Intelligence – positivity - Orention Future.

مقدمة:

في ظل المتغيرات الجديدة التي يواجهها المجتمع المصري اليوم، والمتمثلة في التطور التكنولوجي السريع، والتحولات العالمية المعاصرة، مما يحتم على المؤسسات التربوية إعداد الشباب لمواجهة تلك التداعيات ومواكبة هذه التغيرات المتسارعة، ومن هنا أصبحت عملية تنمية مهارات التفكير وعملياته لدى جميع شرائح المجتمع, وفي جميع المراحل العمرية ولاسيما تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات تحتل مكانة بارزة لدى التربويين من أجل مواجهة مستقبل متزايد التعقيد، ومن هنا يشكل المستقبل والاهتمام به الاولوية في حياة الشاب الذي يعيش في هذا العصر مفكراً بالمستقبل والبحث عنه والاعداد له، فعمليات التغيير والتطور التي شهدت جميع مجالات الحياة في عصرنا الحاضر تفرض على المجتمعات النامية ان تحشد كل قواها وامكاناتها للحاق بركب الحضارة المتقدمة.

فأصبح التفكير في المستقبل والتخطيط له من الأمور التي تهم المجتمعات والشعوب المتحضرة التي تحاول أن تجد لنفسها موضعا على الخريطة العالمية، ذلك لأن الوعي بالمستقبل هو أهم وسائل مواجهة التحديات وحسن توجيه التغير في عالم اليوم، ولعل طريق هذه الشعوب للازدهار وضمان أفضل مستقبل هو التعليم، فمن خلال قيمة وتنوع مسؤوليات المؤسسات التعليمية أمام المجتمع الذي تنتمي إليه، وبزيادة الطلب الاجتماعي على هذا التعليم، أدركت بعض الدراسات أهمية تطويره لمواكبة تغيرات العالم الخارجي في ظل العولمة ودخول الإنسانية الألفية الثالثة، بهدف نضج ذلك الدور الخدمي للتعليم، ليبدأ في الالتحام بالمشكلات والقضايا البيئية والقيمية والثقافية، ويقدم أفضل البدائل وأحسن الحلول الموضوعية التي من شأنها أن تقلل من تأثيراتها السلبية على الفرد والمجتمع.

ويتجلى الاهتمام بهذا المستقبل من خلال الإعداد له، بتهيئة السبل التي تكفل له حياة مستقرة وواعدة، والتخطيط له من أجل التأثير فيه، بغية الحصول على ما يفيد المرء ولا يضره، فالإنسان إما أن يكون أو لا يكون شعلة من الطاقة والنشاط، دائم الطموح والتطلع إلى مستوى أرقى مما هو عليه، وفي ترقب وتطلع دائم للمستقبل قادراً على الكفاح ومواجهة العقبات والصعاب واقتحام المخاطر ذلك كله من أجل إثبات ذاته وتحقيق رغباته، أو يكون

جامد التفكير ويرضى بالقليل ولا ينظر إلا لما بين قدميه، فالفرد السليم هو الذي يستطيع أن يواجه مثل تلك التغيرات بعقلانية وحكمة وحنكة، لكن الكثير لا يستطيعون مواكبة تلك التغيرات ومواصلة الطريق بأمان وسلام وتحقيق ما يصبون إليه من أهداف وطموحات، لذلك كان على الفرد أن يكون منطقياً وواقعياً في تعامله مع مستجدات العصر، فالإنسان الذي يمتلك قدر من الطموح المرتفع هو شخصية مميزة، وبقدر ما يتوفر هذا الطموح في عنصر الشباب بقدر ما يكون المجتمع متسم بالتماسك والقوة.

ويسعى الإنسان باختلاف الزمان أو المكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة، والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الضر والمفاسد، وإن مما يمكن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم بادئ ذي بدء بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يسعى إليه من أهداف في حياته.

وكلما كان هذا التفكير إيجابيًا كلما أدى إلى حل فاعل وناجح لأي مشكلة، وكلما كان هذا التفكير سلبيًا كلما أدى إلى التعامل مع المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواء كان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها، أو بتبسيطها واختزالها واتباع أساليب سلبية في التعامل معها، وبالتالي عدم الوصول إلى حل مناسب لها، كما ارتبط التفكير السلبي بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالاكتئاب والاضطراب النفسي وغير ذلك، حيث تشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئًا من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناجم عن حالة اليأس الذي تنتابه اتجاه تلك المواقف، والذي يوحي إليه بالعجز والفشل تجاهها، وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة، والذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته وإلى الحياة من حوله بمنظار مظلم قاتم، ويجعله أكثر تعاسة وتشاؤمًا في نهج تفكيره. (Rebecca, 2003).

فتعد الإيجابية مدخلاً للوصول إلى التميز والإبداع إذا ما تمكن الفرد من تطويعها وتوظيف أدواتها بصورة فاعلة تمكنه من الانسجام النفسي والتكيف الاجتماعي مع ذاته ومع المحيطين به، فهي عامل بناء في تفجير الكثير من الطاقات والقدرات الخفية في أعماق الإنسان وفي طيات نفسه، فهي تمنحه الشعور بالرضا والأمان الذاتي وتتيح له توسيع دائرة قدراته وتغلف حياته ببريق التفوق والنجاح , وتصبغها ببيرق التوهج والإبداع.

وتعد عملية تدريب الفرد لكي يكون إيجابيًا في تفكيره بأن تكون قدراته ومهاراته ضمن المستوى المطلوب منه للنجاح في الحياة والتي تقوده إلى بداية طريق النجاح وذلك من خلال برمجة عقله ليفكر إيجابيًا، إذ يؤكد الفقي (٢٠٠٨) أن الإنسان مفكر إيجابي بطبيعته فإذا توافرت له بيئة إيجابية سنجده يتصرف بإيجابية، أما إذا كانت البيئة التي ينمو فيها سلبية فإنها ستؤثر على طريقة تفكيره.

وقد برزت الحاجة إلى برامج ونظريات خاصة تراعي الفروق الفردية في أنماط التعلم والتفكير لدى الطلاب وتفضيلاتهم المعرفية نتيجة التطور الهائل، والكم الكبير من المعلومات وسهولة الوصول للمعلومة، مما ساهم في ظهور العديد من النظريات التي تناولت موضوع الذكاء ومن هذه النظريات نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ (Sternberg) التي تعد إطاراً عاماً لتزويد التلاميذ بالطرق المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، من خلال تنمية قدراتهم على التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز وتوظيف ما تمّ تعلمه في الحياة اليومية وتدريبهم على مهارات توليد الأفكار والتخيل وطرح الأسئلة وصولاً إلى تنمية قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية..(Sternberg, 1998)

إذ تستند نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ في الذكاء الانساني على نظرية معالجة المعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية (النظرية التركيبية، النظرية التجريبية، والنظرية السياقية)، وتستخدم هذه النظرية لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين وكيفية استخدامهم للذكاء في التفاعل مع بيئاتهم، ويرى ستيرنبرغ (Stenberg ,2002) في نظريته في الذكاء انه يمكننا فهم الذكاء من خلال احتوائه على ثلاثة جوانب وعلاقتها بالعالم الداخلي للفرد فضلاً عن عامل الخبرة واخيراً علاقتها بالعالم الخارجي، إذ أن الخبرة تتوسط العالمين الداخلي

والخارجي للفرد وقصد ستيرنبرغ بالعالم الداخلي للفرد هو البناء العقلي والعمليات العقلية والقاعدة المعرفية، أما العالم الخارجي فيتضمن بيئة العمل وبيئة المنزل، أما الجانب الاخير هو الهام من وجهة نظر ستيرنبرغ وهي خبرات الفرد.

فظهرت هذه النظرية لتعالج الفجوة الواسعة بين النظرية والتطبيق وعلاقتها بمؤشرات النجاح في الحياة الدراسية والمهنية والشخصية بشكلٍ عامّ،.وجاءت بعد ملاحظات عديدة للنظم التربوية التي تركز على التفكير أو الذكاء التحليلي، مع تركيز أقل على التفكير أو الذكاء الإبداعي، وتركيز معدوم تقريبا على التفكير أو الذكاء العملي الذي يُعنى بتحويل الأفكار إلى ممارسة والاستفادة عمليا مما يتعلمه الطالب في حياته اليومية، ومن هنا تتضح أهمية نظرية الذكاء الناجح التي تعتمد على استخدام استراتيجيات التكامل بين الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي في التدريس وتطوير المناهج، والتي تراعي قدرات شريحة أكبر من التلاميذ وتقديم التعلم بطريقة ممتعة وشيقة للتلميذ.

مشكلة البحث:

لكي يحقق الفرد النجاح يرى الأنصاري (٢٠٠٣) بأنه يجب أن يشمل التغيير طريقة تفكيره، وأسلوب حياته، ونظرته تجاه نفسه، والناس، والأشياء، والمواقف التي تحدث له، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته.

وتعد الإيجابية في التفكير عاملًا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، وتتميز عملية التفكير أيضًا بأنها عملية إنسانية وتتطلب عملية تنميتها وتعلمها جهودًا متميزة من أطراف عديدة، في مراحل العمر المختلفة، وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة: الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والثقافية، والحضارية، والإنسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل، وإن هذا العقل البشري يركز على شيء معين، ويحاول أن يلغي الفشل من حياته ويفكر بالسعادة، ويحاول دائمًا أن يلغي التعاسة من حياة الفرد، فالعقل يعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة

وإلغاء الخبرات غير السارة، ولهذا يجب أن يتدرب الإنسان على مهارة الايجابية، لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته، بدلًا من أن تكون ضده وبعكس هذه المصالح والحاجات (بركات، ٢٠٠٦)، فالإيجابية في التفكير هي بداية الطريق للنجاح دائمًا؛ فحين يفكر الشخص إيجابيًا فإنه في الواقع يبرمج عقله ليفكر إيجابيًا، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية في معظم شؤون الحياة.

وإن معرفة الفرد لتفاعل العقل الواعي والعقل الباطن سوف تجعله قادراً على تحويل حياته كلها، فعندما يفكر العقل بطريقة صحيحة، وعندما يفهم الحقيقة، وتكون الأفكار المودعة في بنك العقل الباطن أفكاراً بناءةً وبينها انسجام وخالية من الاضطراب فإن القوى الفاعلة العجيبة سوف تستجيب وتجلب أوضاعاً وظروفاً ملائمة والأفضل في كل شيء، ولكي يغير الإنسان الظروف الخارجية فإنه يتعين عليه أن يغير السبب، والسبب هو الطريقة التي يستخدم بها الإنسان عقله وهو الوسيلة التي يفكر بها الإنسان ويتصورها في عقله (أنتوني، ٢٠٠٥).

ويكون الطالب إيجابيًا خلاقًا مبدعًا يشعر بالسعادة والرضا قادرًا على أن يحقق ذاته وطموحاته عندما يكون واعيًا بإمكانياته الحقيقية وقادرًا على استخدامها في أمثل صورة ممكنة. (الخالدي، ٢٠٠٢)

لذا كان لابد من تحقيق مستوى من الإيجابية تحقيقاً للذات والامكانيات، في ظل مجتمع متغير ومتطور، الأمر الذي يساعد على إيجاد الشخصية السوية المتوافقة والتي تتمتع بمظاهر سلوكية خارجية عديدة منها الراحة النفسية والطمأنينة والكفاية في العمل والتحمس له، وواقعية الفرد فيما يتعلق بقدرته وإمكاناته ومستوى طموحه، والقدرة على ضبط النفس وتحمل المسؤولية والاتزان الانفعالي والملاءمة والقدرة على تحمل الإحباط.

الأمر الذي يدعو إلى تنمية العناصر الإيجابية في الشخصية، والطريق إلى ذلك ينحصر في التسليم بان لدى الكائن البشرى ما يسمى" إمكانيات فريدة " هذه الإمكانيات الفريدة هي التي تميز الإنسان عن أعضاء المملكة الحيوانية، وتنمية هذه الإمكانيات هو المعيار العام للصحة النفسية، وعلى قدر تحقيق الفرد لإمكانياته يكون مدى توافقه. (Shoben, 1999)

لذا اتخذت دراسات عديدة الإيجابية وأبعادها المتمثلة في التوجه الابداعي، تقدير الذات، والاتزان الانفعالي، وقوة الأنا، والتوكيدية، موضوعات لها بوصفها تنويعات علي معنى واحد هو إيجابية الإنسان (عيد، ٢٠٠٢)، بما ينطوي عليه من إمكانيات وقدرات وخصائص نفسية يحكمها الاتزان النفسي، وقوة الأنا، والتوكيدية في المواقف والعلاقات البينية والإبداع لمن أراد أن يكون له توجهًا مستقبليًا في الحياة.

فاتجهت **رزق (٢٠٠٩)** نحو بناء وحدة تعليمية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الطالبات المتفوقات بمادة الرياضيات بالصف الثاني الثانوي، بهدف تنمية التحصيل الدراسي والقدرات الإبداعية للطالبات، وأشارت نتائجها إلى فاعلية نظرية الذكاء الناجح في تدريس موضوعات الرياضيات للطالبات المتفوقات مقارنة بالطريقة التقليدية وفي تنمية التحصيل الدراسي وتنمية القدرات الإبداعية لديهن، وهدفت **دراسة العساف (٢٠١٣)** إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وأجرى **الشهاب (٢٠٠٣)** دراسة عن دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان، وتوصلت إلى أن ضعف المشرفين التربويين في وضع استراتيجية إشرافية بدرجة كبيرة وقلة امتلاك أساليب ومهارات تعطي للمعلم كيفية التعامل مع الطلبة المبدعين، وأجرى **تومبسون وزملاؤه (Thompson, 2009)** دراسة عنوانها التأهيل للنجاح التعليمي خصائص يجب على كل معلم امتلاكها، وكشفت نتائج الدراسة أن الطلبة أكدوا أن هناك (١٢) سمة مشتركة توافق عليها أفراد عينة الدراسة، هذه الخصائص متصلة بموضوع الاهتمام والعناية والرعاية التي يلقاها الطلبة بصفة أكاديمية أو شخصية، ولها دور كبير في التأهيل العالي للمعلمين، وهذه الصفات يمكن أن تساعد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها في تطوير وتحسين أدائهم، والخصائص الاثنتا عشرة هي (العدل، الاتجاه الإيجابي، الإعداد والتحضير، العلاقة

الشخصية، حسن النكتة والدعابة، الإبداع، الرغبة في تقبل الأخطاء، التسامح، الاحترام، التوقعات العالية، العاطفة، الانتماء).

وفيما يتعلق بتقدير الذات فقد هدفت **دراسة بلكيلاني (٢٠٠٨)** إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو بالنرويج، ان العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل علاقة تبادلية وهما في حركة، فالعلاقة بين المتغيرين ليست علاقة متغير مستقل بمتغير تابع، فالمتغيران يتبادلان الموقع، فالمستقل يتحول الى تابع والتابع يتحول الى مستقل.

وهدفت **دراسة دبابش (٢٠١١)** إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وأثره على تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي وتأثيره على تقدير الذات لدى العينة.

كما نجد أن هناك العديد من الدراسات التي ربطت بين التحصيل الدراسي وتقدير التلاميذ لذواتهم، فقد ذكر رونز أن هناك أكثر من (٣٠٠٠٠) دراسة حول تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي ومعدلات

الانسحاب من المدرسة، والانحراف، والقيادة، وتعاطي الكحول والمخدرات وغيرها من السلوكيات، وقد كان هناك قدر كاف من الأبحاث التي تدعم العلاقة الوثيقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، عددا من الدراسات لتحديد أيهما يأتي أولا النجاح الدراسي أم تقدير الذات، كما أرجع هولي (HOLLY) واستنتج بأن معظم الدراسات تدعو الى المفهوم القائل بأن تقدير الذات هو الأثر وليس النتيجة ومع ذلك فانه يقر بأن ما لم يكن لدى الطلاب مستوى معين من تقدير الذات فانهم لا يدفعون للمحاولة ولا يحتمل أن ينجحوا. (اللحياني، العتيبي، ٢٠١٥)

وأشارت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الاتزان الانفعالي وأعطته أهمية بالغة كونه من السمات المهمة في شخصية الانسان، إذ توصلت **دراسة كفافي (١٩٩٧)** إلى أن الاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة كونه صفة لأولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية المادية والاستفادة من قدرتهم وطاقاتهم والذين لا يشعرون بالذنب ولديهم

تقدير عال للذات، أما **خوالدة (٢٠٠٤)** فقد أكد على أن قدرة الشخص للسيطرة على الانفعالات وصولاً إلى الاتزان الانفعالي هي اساس الارادة وقوة الذات واساس الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية، وقد أشار برنهارت (Brnhart) على أهمية الاتزان الانفعالي وعده شرط من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد وأكد برنهارت إلى أن هناك نوعا من الموازنة بين العقل والانفعال، ففي حين يرتفع أحدهما ينخفض الآخر وكلما كان الفرد أكثر انفعالاً كان أقل كفاءة، فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عند مستوى معين إذ أن الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة. (الزبيدي، ٢٠٠٧ : ١١)، ويؤكد **المليجي**(١٩٩٢) على أهمية الاتزان الانفعالي وخاصَة مع الطلبة إذ عد سمة الاتزان الانفعالي تساعد الطالب على تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق، وأنها تمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس والحد من شططها وهذا ما يساعد الطالب على أن يكون ميالاً إلى العمل والتفكير النشط، وأكثر قبولا من قبل الجماعة وأكثر نجاحًا في التأثير فيهم ويزيد من قدرته على إقامة علاقات موفقة أما عدم الاتزان الانفعالي يجعل الإنسان الطالب يخرج عن حدوده ويشل تفكيره مما يؤدي إلى هبوط مستوى ذكائه ويعطل إرادته.

واذا ما اعتبرنا أن قوة الأنا هي مؤشر لقوة الشخصية الداخلية للفرد التي تمكنه من الاستخدام الأمثل لقدراته المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تسهل عليه ممارسة أدواره الاجتماعية المتعددة، والتعامل الأمثل مع ما يواجهه من احباطات وأحداث حياه يومية ضاغطة دون الرجوع إلى وسائل غير سوية كالحيل الدفاعية، فإننا نعتبر ضعف الأنا من منبئات سوء التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد.

فتناولت **دراسة سليمان، عبد الله (١٩٩٦)** التعرف على اتجاه العلاقة بين موضع الضبط (الداخلي –الخارجي) وكل من قوة الأنا ومستوى القلق، والفروق في تلك الأبعاد النفسية تبعا لمتغير الجنس (طلاب– طالبات)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين موضع الضبط الداخلي وقوة الأنا، وعلاقة ارتباطية سالبة بين موضع الضبط الخارجي وقوة الأنا، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قوة الأنا ومستوى القلق،

وتناولت **دراسة العنزي (٢٠١٥)** الفروق في العلاقة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا وفقاً لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي والاقتصادي، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا، كذلك ارتفاع درجة القلق من المستقبل وانخفاض مستوى تقدير ذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين، وهدفت **دراسة القويضي (٢٠١٦)** إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأداء الوظيفي الأسرى المدرك وكل من قوة الأنا وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الأداء الوظيفي الأسري المدرك وكل من قوة الأنا وفاعلية الذات، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في خمسة أبعاد من أصل ثمانية للأداء الوظيفي الأسري وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس لصالح الذكور، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في كل من قوة الأنا وفاعلية الذات لصالح الذكور أيضًا، وأظهرت نتائج تحليلات الانحدار المتدرج أن بُعد (طبيعة الاتصال والحوار الأسري) كان المتغير الوحيد الذي أسهم في التنبؤ بقوة الأنا لدى أفراد عينة الدراسة، واستهدفت **دراسة العبيدي (٢٠٠٤)** التعرف على اتجاه وقوة العلاقة بين قوة الأنا والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، والتي توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين قوة الأنا والتوافق النفسي الاجتماعي، وهدفت **دراسة نجيدات (٢٠٠٩)** إلى الكشف عن مستوى التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط وقوة الأنا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وقوة الأنا، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الأكاديمي وقوة الأنا.

ومن الدراسات التي تناولت التوكيدية **دراسة العسال (٢٠١٦)** والتي هدفت إلى التعرف على هوية الأنا وعلاقتها بالتوكيدية والدافع للإنجاز لدي عينة من طلاب الجامعة، والتي توصلت إلى فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الجنسين (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) في الهوية، التوكيدية، الدافع للإنجاز في الأبعاد والدرجة الكلية، وأيضاً يمكن التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال تحقق الهوية، التوجيهية، والمرغوبية الاجتماعية، وهوية الأنا وعلاقتها بالتوكيدية والدافع للإنجاز لدي عينة من طلاب الجامعة، واستهدفت **دراسة عطار**

(٢٠٠٩) التعرف على الفروق بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات في السلوك العنيف– توكيد الذات– الأمن النفسي، وكذلك التعرف على العلاقة بين العنف وتوكيد الذات والشعور بالأمن النفسي، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين السلوك العنيف والأمن النفسي أو توكيد الذات سواء عند السعوديات أو المغتربات، وهدفت **دراسة سمور (٢٠١٣)** إلى الكشف عن العلاقة بين المسايرة المغايرة و التوكيدية و الاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر، واشارت نتائجها إلى وجود مستوى من التوكيدية لدى أفراد العينة بوزن نسبي (٧٧,٦١%)، كذلك وجود فروق في مستوى المسايرة بين مرتفعي ومنخفضي التوكيدية لصالح مرتفعي التوكيدية، وهدفت **دراسة الحلو (٢٠١٢)** إلى قياس توكيد الذات لدي طلبة المرحلة الثانوية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات، والتي توصلت إلى شيوع نسبة توكيد الذات لدى أفراد العينة، وهدفت **دراسة أبو هاشم (٢٠١٣)** إلى معرفة العلاقة بين مستوى الوعي بحقوق الإنسان وكل من الثقة بالنفس والتوكيدية لدى طلبة الصف التاسع بغزة، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى الوعي بحقوق الإنسان بأبعاده ودرجته الكلية وكل من الثقة بالنفس والتوكيدية بأبعادها ودرجتها الكلية، ولكن لم تجد الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد عدم الخجل في مقياس التوكيدية وبُعد الحماية في مقياس حقوق الإنسان.

فلم يشهد عصر من العصور مثل ما يشهده عصرنا الحالي من التوترات والأزمات والضغوط النفسية فضلاً عن التغيرات السريعة والتطورات الكبيرة وما ينتشر في العالم من حروب وصراعات ومن ثم زيادة الأعباء وصعوبات الحياة التي من شأنها أن تؤثر على توجه الطلاب نحو مستقبلهم ولذا نجد طلبة اليوم بحاجة لأن تثار اهتماماتهم ومشكلاتهم (السبعاوي، ٢٠٠٧).

فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع ان يحيى بمعزل عن الآخرين فهو نتاج التفاعلات الاجتماعية وعليه أن ينشغل بأنشطة اجتماعية إيجابية ليحيى حياة اجتماعية سوية تظهر الولاء والانتماء، هذا الانتماء الذي لا يتحقق إلا بالتفاعل الإيجابي مع الآخرين ولذلك لابد من الإيجابية تحقيقًا للذات والامكانيات، إذ أن صميم الإنسان هو الإيجابية وبدونها يكون الفرد عاقرًا لأن الإيجابية الخلاقة هي التي تكون دائمًا حبلى بأجنحة إنجازات المستقبل فالإيجابية

والمستقبل عاشقان ليس لأحدهما أن يوجد بغير الآخر وليس للحياة أن تعرف الازدهار بغيرهما مجتمعين. (مخيمر، ١٩٩٨)

إن الاهتمام بدراسة المستقبل لدى الطلاب، اهتمام بالمجتمع بأسره لأنهم سيقودون المجتمع في المستقبل القريب وأن إغفال طاقاتهم أو تجاهلها، يجعلها أن تتحول إلى طاقات منتجة ومبدعة أو تتحول إلى طاقات تدميرية، تدمر ذاتها و مجتمعها في آن واحد. إذ لم تجد لها مخرجًا مناسبًا بعيدًا عن كثير من الأمراض والاضطرابات السلوكية التي تفتك بها (دياب،٢٠٠١).

وتتجلى اهمية التوجه نحو المستقبل من خلال تأثيره في فعاليات انسانية رئيسة كالعمل، حيث يؤكد فريس (Fraisse) على انه لا مستقبل من غير وجود رغبة، بشيء اخر والوعي بإمكانية تحقيق الرغبة في نفس الوقت، ومن ناحية اخرى فان سوء التوافق والاداء المدرسي الضعيف والاندماج القليل في الخبرات الحالية، تصبح مرتبطة بنظرة اكثر تقيداً للمستقبل البعيد، وتبدو العلاقة معكوسة بين الشباب الاعتياديين، حيث انه كلما اصبح الأفراد مهتمين على نحو متزايد بالمسؤوليات المستقبلية، ينبثق منظور واقعي للمستقبل (Grinder , 1999).

فقد أشارت **دراسة بدر** (٢٠٠٣) عن مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية. إلى أن هناك علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والإناث في البيئة المصرية والسعودية.

كما تبين من نتائج **عبد الحميد (٢٠٠٢)**، أن المشكلات المتعلقة بالمستقبل كما يدركها الشباب تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، لذا فإن دراسة المشكلات المتعلقة بالمستقبل الشخصي تعكس مؤشرات غاية في الأهمية، كصورة الذات والتوتر النفسي والدافعية العامة بصفة عامة، والدافعية للدراسة بصفة خاصة، ونظراً لما يشهده المجتمع من تغيرات متلاحقة، تؤثر على الأفراد والجماعات، لذا ثمة حاجة إلى استكشاف مشكلات الشباب المتعلقة بالمستقبل الزواجي والأكاديمي. (عبد الحميد، ٢٠٠٢)

ويؤكد **عبد الدايم (١٩٩٦)** على أهمية المستقبل فيقول إن المستقبل مكون رئيسي لسلوك الشخص، والقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدي، والعمل على تحقيقها هي صفة

هامة للكائنات الإنسانية. كما أن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على إنجاز الخطط المستقبلية البعيدة المدي يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل.

فمن هنا نرى أن توجه الأفراد نحو المستقبل من الموضوعات الهامة، حيث تؤكد نتائج دراسة سيجنر (Seginer,2003) إلى أهمية التكامل الثقافي والمنظور البيئي لدى المراهق لكي يتمكن من التوجه نحو المستقبل ومن المهم نمو الأفراد نحو المستقبل وهذا المدخل يركز على (المناقشة الشاملة للثقافة الرئيسية للمراهقين، ما يشترك فيه المراهقون في التوجه نحو المستقبل، ومجالات الاهتمام حول المهنة والأسرة والزواج) ووجدت الدراسة أن هناك تأثير كبير للأسرة في التوجه نحو المستقبل مع العلم ان الدراسات الحديثة تهتم بالتغير الاجتماعي للأفراد.

وتعتبر المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية الهامة حيث يقطف الطلاب فيها ثمرة جهودهم التي بذلوها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتلميذ في هذه المرحلة يمر بفترة حرجة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، فإذا لم يتم فيها توجيههم توجيهاً سليماً في ظل إطار شرعي وتربوي مرن بعيداً عن التهاون والتساهل والتخلي عن المبادئ والمثل والقيم وبعيداً عن التصرفات العصبية الرعناء فإن الشباب في هذه المرحلة يضيعون مستقبلهم مما يؤدي بهم إلى الانحطاط والفشل وعدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة.

كما ويعتبر التعليم الثانوي من مراحل التعليم الهامة الذي توليه وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية أهمية خاصة, فالجميع يحرصون على أن تكون نتائجه على مستوى عالي من الكفاءة والفاعلية معاً وذلك لأنه بناءاً على هذه المرحلة يتحدد مستقبل الطالب العلمي والعملي.

ولما كان طلاب المرحلة الثانوية شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي قد تعاني من ضعف في التوجه نحو المستقبل والخوف من عدم تحقيق الطموحات المستقبلية، فقد برزت مشكلة البحث الحالي بعد أن أصبح الشعور بالإحباط سائداً بين هؤلاء الطلاب، وهي مرحلة التطلع نحو المستقبل ويزداد بها قلق الطلاب نظرًا لقربه من إنهائها والتهيؤ للحياة المهنية، وهنا يبدأ الصراع والخوف من المستقبل وهل يرضي المستقبل طموح الطالب وأحلامه؟ وماذا يخبئ المستقبل؟

وبناءاً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح في تنمية الإيجابية وأثره على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الإيجابية؟
٢. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية؟
٣. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية؟
٤. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي التوجه نحو المستقبل؟
٥. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل؟
٦. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١. تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية النكاء الناجح.
٢. التعرف على أثر تنمية الإيجابية في التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. أهمية دراسة الإيجابية وفتح أفاق علمية جديدة تأخذ جانب التنظير والتطبيق معًا ومعرفة وسائل وتقنيات تحفيز الدماغ وخلق الإبداع.

٢. إدراك أهمية ودور نظرية الذكاء الناجح في رفع مستوى الإيجابية وإمكانية توظيفها تربويًا وتعليميًا لتحقيق أهداف تربوية سامية.
٣. تأتي أهمية البحث الحالي من اهمية عينة البحث وهم شريحة طلاب المرحلة الثانوية إذ يشكلون العصب الرئيسي في عملية التطوير والتحديث، فهم قمة الهرم التعليمي في التعليم قبل الجامعي ويشكلون رأس مال الثروة الوطنية.
٤. يمكن الاستفادة من بعض الأنشطة والتدريبات المتضمنة في البرنامج التدريبي في مواجهة الأفكار اللاعقلانية الشائعة في المجتمع، وذلك بفحص محتوى تلك الأفكار والمعتقدات، وإحلال الأفكار العقلانية المنطقية محلها.
٥. يتناول البحث مفهومين من المفاهيم ذات الأهمية في المجالات البحثية وهما الإيجابية والتوجه نحو المستقبل وذلك للتعرف على طبيعة توجهات الطلاب باعتبار أن التوجه يتعلق باتزان الشخصية وكذلك مدى توجههم نحو المستقبل.

مفاهيم البحث:

- **الذكاء الناجح (*Successful Intelligence*)**: مجموعة متكاملة من القدرات التي يستند إليها الفرد للنجاح في حياته، من خلال إدراكه لمواطن قوته وضعفه والإستفادة منها، من خلال تكييف أمور حياته بين قدراته التحليلية والإبداعية والعملية.
- **الإيجابية *(positivity)*:** سمة من سمات الشخصية لدى الفرد تصف الشعور بالمسؤولية والفاعلية من أجل الخروج من تمركز الذات بهدف تحقيق أهدافه وغاياته في سياق قيم وأخلاقيات المجتمع. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإيجابية.
- **التوجه نحو المستقبل *(Orention Future)*:** يعرف بأنه استعداد نفسي مكتسب يتمثل في صورة من الاحداث المستقبلية المرغوب بها، متضمنة تفكير مسبق من خلال تنظيم معارف وتقييمات الفرد واشكال سلوكه ذاتيا فيما يتعلق بالمستقبل بهدف توقع وتقييم الاحداث المستقبلية كما هي مركبة في سياق الزمن. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التوجه نحو المستقبل.

الإطار النظري لمفاهيم البحث:

سيتم عرض مفاهيم البحث في ثلاث محاور رئيسة متمثلة في نظرية الذكاء الناجح، الإيجابية، والتوجه نحو المستقبل، وفيما يلي عرض لهذه المحاور.

المحور الأول: نظرية الذكاء الناجح (The *Theory* of *Successful Intelligence*):

لقد افرزت نظريات الذكاء الحديثة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض استقلالا تاما وبمسميات جديدة تبتعد كل البعد عن فكرة القدرة العامة وهذه النظريات الحديثة نظرت الى الذكاء على انه شيء يمكن الاستدلال عليه وان ثمة مناطق في الدماغ مسؤولة عن كل نوع من انواع الذكاءات الحديثة التي ظهرت مؤخراً (Richard,2004; Jeremy,2006).

ويصنف جروان (٢٠٠٨) النظريات التي اشتقها الباحثون في دراستهم لطبيعة الذكاء إلى أربعة اتجاهات رئيسة متمثلة في اتجاه القياس النفسي حيث يعتمد رواد هذا الاتجاه في تفسيرهم لطبيعة الذكاء على التحليل العاملي لنتائج الاختبارات العقلية، بينما يركز الاتجاه المعرفي على اليات معالجة المعلومات ونظريات التعلم، وهناك من يلقي الضوء على الجانب البيئي فيعزي اختلاف طبيعة الذكاء تبعاً لاختلاف الحضارات والأعراق، ختماً بالاتجاه البيولوجي الذي يربط بين كل من السلوكيات المختلفة ومكونات الدماغ ووظائفه.

وبذلك اختلفت نظرة علماء النفس إلى طبيعة الذكاء بمرور الزمن ويمكن تصنيف نظريات الذكاء بمجملها إلى اتجاهين أساسيين: **الاتجاه الأول:** وهو الاتجاه التقليدي حيث ترتكز نظرة رواد هذا الاتجاه إلى الذكاء كعامل وراثي وكيان عقلي موحد ينعكس في اختبارات الذكاء المتمثلة في القدرة على الاستدلال والقدرة اللغوية والكمية.(عفانة، الخزندار، ٢٠٠٩)، أما **الاتجاه الثاني:** وهو اتجاه العوامل المتعددة وهو الاتجاه الحديث في الذكاء، حيث توجهت اهتمام الباحثين لدراسة القدرات الخاصة في الذكاء، وبهذا الصدد اقترح ثيرستون سبع قدرات عقلية أساسية مكونة للذكاء متمثلة في (الاستيعاب اللفظي – الطلاقة اللغوية – القدرة العددية – العلاقات المكانية – الذاكرة – الإدراك – الاستدلال)، وقد وضع كارول نموذجاً هرمياً ثلاثياً يضم المستوى الأول القدرات الخاصة بالاستدلال أما المستوى الثاني فيشمل القدرات المتبلورة كالذاكرة والادراك البصري والسمعي وسرعة الاستجابة، والمستوى الأعلى

يشمل الذكاء العام، وتعد نظرية جيلفورد من أكثر نظريات الذكاء شمولاً وتوسعاً، حيث قسم القدرة العقلية إلى مائة وثمانين قدرة مختلفة، بينما وضع جاردنر ثمانية أنواع مختلفة للذكاء.

ومع التطورات المتلاحقة في فهم جوانب مختلفة للذكاء، ومع تطور فهم نمو الذكاء وإمكان تنميته، فقد ظهرت في السنوات الأخيرة اجتهادات نظرية تهدف إلى البناء على المداخل الحديثة في فهم الذكاء وخصوصا المدخلين المعرفي والثقافي، وتهدف إلى التعامل مع مجموعة من القدرات وجوانب الذكاء التي تقصر عن تقديرها المناهج الدراسية واختبارات الذكاء التقليدية، وفي هذا المحور نتناول نظرية حديثة حول الذكاء ظهرت في الولايات المتحدة بدءا من منتصف العقد الثامن من القرن العشرين، وهي الذكاء الثلاثي لروبرت ستينبرغ (Sternberg).

وقد بدأ الاهتمام بموضوع الذكاء الناجح على يد العالم الأمريكي روبرت ستينبرغ (Sternberg) من خلال بحوثه في تحديد الذكاء الذي يعد متنبئاً دقيقاً بالنجاح، فقدم نظرية الذكاء الثلاثي لأول مرة في منتصف الثمانينيات مدفوعا –مثله مثل غاردنر– بإدراكه لقصور مقاييس الذكاء التقليدية عن الإحاطة بجميع جوانب الذكاء الإنساني، ويرجع ستينبرغ بدء اهتمامه بقضايا الذكاء وإدراكه إلى أن اختبارات الذكاء ربما لا تعكس جميع قدرات الإنسان إلى خبرة شخصية مرت به في المدرسة الابتدائية إذ فشل في اختبار الذكاء الأولي في المدرسة والذي طبقته أخصائية نفسية غليظة الطباع تسببت في إصابته بقلق شديد من الاختبار، ونتيجة لذلك بدأ بعض العلماء يدركون أن هذا الذكاء لا ينحصر في معدلات الذكاء التي تقيسها الاختبارات التقليدية للذكاء (Sternberg,1997).

ولقد اعترض ستيرنبرغ على الاساليب التقليدية في تفسير الذكاء، التي تستخدم فيه التحليل العاملي فهي طريقة لا تكشف بشكل واسع وواضح عن العمليات المعرفية الحقيقية التي يشتمل عليها الذكاء خاصة تلك التي تعالج المعلومات ولذلك اعتمد ستيرنبرغ على الكيفية التي يعالج فيها الافراد المشكلات المتعددة في الحياة اليومية والاكاديمية (الزغول، ٢٠٠٥) إذ تستند نظرية ستيرنبرغ الثلاثية في الذكاء الانساني على نظرية معالجة المعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية (النظرية التركيبية، النظرية التجريبية، والنظرية السياقية)،

وتستخدم هذه النظرية لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين وكيفية استخدامهم للذكاء في التفاعل مع بيئاتهم، ويرى ستيرنبرغ (Stenberg ,2002) في نظريته الثلاثية في الذكاء انه يمكننا فهم الذكاء من خلال احتوائه على ثلاثة جوانب وعلاقتها بالعالم الداخلي للفرد فضلًا عن عامل الخبرة واخيراً علاقتها بالعالم الخارجي اذ ان الخبرة تتوسط العالمين الداخلي والخارجي للفرد وقصد ستيرنبرغ بالعالم الداخلي للفرد هو البناء العقلي والعمليات العقلية والقاعدة المعرفية، اما العالم الخارجي فيتضمن بيئة العمل وبيئة المنزل، اما الجانب الاخير هو الهام من وجهة نظر ستيرنبرغ وهي خبرات الفرد وتتضمن (جدة المهمات المعطاة والمواقف التي يتعرض لها الفرد).

فالذكاء الناجح من وجهة نظر ستيرنبيرج هو ذلك النوع من الذكاء المستخدم لتحقيق أهداف قيّمة، والذين نجحوا سواء وفق معاييرهم الخاصة أو معايير الآخرين، هم أولئك الذين تمكنوا من اكتساب مدى واسع من المهارات الذهنية وتطويرها واستخدامها، وليس فقط اعتماداً على الذكاء الذي ترفع من شأنه المدارس، وسواء نجح هؤلاء الأفراد أو لم ينجحوا في الاختبارات التقليدية، فإن لديهم ما هو أهم بكثير من العلامات المرتفعة على هذه الاختبارات، فهم يعرفون نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، ويعملون على تعظيم الإفادة من نقاط القوة، ويصححون جوانب الضعف أو يعوضونها. (Sternberg,2005)

وبهذا يشير الذكاء استناداً إلى نظرية الذكاء الناجح إلى:

١- قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة.

٢- تعظيم جوانب القوة لديه وتصحيح جوانب الضعف أو تعويضها.

٣- التكيف مع البيئة من خلال تغيير الفرد لنفسه من أجل التواؤم مع البيئة، أو إعادة تشكيلها لتصبح أكثر ملاءمة له، أو اختيار بيئة أخرى تتناسب واحتياجاته.

وبذلك فإن الذكاء الناجح عبارة عن مجموعة من القدرات المتكاملة التي يحتاج إليها الأفراد من أجل النجاح في الحياة، ويتمتعون بالذكاء الناجح من خلال التعرف إلى جوانب قوتهم والاستفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة في الوقت الذي يدركون فيه نقاط ضعفهم، ويحددون الطرق المناسبة لتصحيحها أو التعويض عنها، ويستطيع الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الناجح

التكيف مع بيئاتهم، وتشكيلها، واختيارها، عن طريق الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg & Grigorinko, 2007).

وتستند نظرية الذكاء الناجح على ثلاث نظريات فرعية هي (التركيبية – التجريبية – السياقية)، وجميع هذه النظريات تهتم بالعالم العقلي الداخلي للمتعلم. (السرور، ٢٠٠٠)

١- **النظرية التركيبية (Componential Subtheory)**: تحدد هذه النظرية مكونات معالجة المعلومات التي تفعل التمثل الداخلي للخبرة وهي تستخدم لوصف الفعاليات العقلية الداخلية للمتعلم، ويحدد الذكاء في هذه النظرية من خلال الجوانب المتداخلة وتشمل العالم الداخلي للفرد والذي يتضمن (البناء العقلي – العمليات العقلية – القاعدة المعرفية)، العالم الخارجي للفرد والذي يتضمن (بيئة العمل – بيئة المنزل)، والجانب الثالث الهام هو خبرات الفرد والتي تتضمن (جدة المهمات المعطاة أو المواقف التي يتعرض لها الفرد).

٢- **النظرية التجريبية (Experiential Subtheory)**: وتحدد هذه النظرية العلاقة بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد، حيث تشير إلى أن معيار مقياس الذكاء يعتمد على توفر المهارتين: **الحداثة** وهي القدرة على التعامل مع المهمات الجديدة ومتطلبات الموقف الجديد، **الأتمتة** وهي القدرة على معالجة المعلومات ذاتياً سواء أكانت معلومات معقدة أم بسيطة.

٣- **النظرية السياقية (البيئية)**: وتقوم هذه النظرية على فكرة أن الذكاء ينتج عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على الخبرة من أجل التكيف مع البيئة أو تغييرها أو اختيارها.

ولقد حدد أبو جادو (٢٠٠٦) عدد من المحكات الأساسية والمعايير للذكاء الناجح:

١- إن الذكاء الناجح يقوم على القدرات التحليلية والابداعية والعملية.

٢- يحدد النجاح فقط ضمن السياق الاجتماعي والثقافي حسب معايير يضعها الرد والأخرون.

٣- قدرة الفرد على التمييز والاستفادة القصوى من قدراته للتصحيح والتعويض عن نقاط ضعفه.

٤- قدرة الشخص على التكيف وتشكيل واختيار البيئة وذلك من خلال تكييف التفكير أو السلوك ليتلائم بشكل أفضل مع البيئة.

ولقد حدد (Stenberg ,2004) ثلاثة جوانب للذكاء الناجح هي:

١- الذكاء التحليلي (Analytical Intelligence): ويشير إلى قدرة الفرد على إجراء عمليات التحليل والتقويم والحكم على الأمور، واجراء عملية المقارنة بين الأشياء، بحيث تصبح هذه العمليات أداءً معتاداً للفرد يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف، ويعد الذكاء التحليلي موازياً لمفهوم الذكاء التقليدي الذي يلعب دوراً رئيساً في التحصيل الأكاديمي للفرد، فهو يتضمن القدرة على حل المشكلات وتقييم الأفكار المختلفة.

٢- الذكاء الإبداعي (Creative Intelligence): ويشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة من مهاراته في عمليات الاختراع والاكتشاف والتخيل وبناء الافتراضات عند مواجهة موقف جديد يتطلب تقديم الحلول، ويتضمن الذكاء الإبداعي قدرتين أساسيتين، تتعلق الأولى بالقدرة على التعامل مع الخبرات الجديدة من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة وتنظيم المكونات الأدائية، وترتبط القدرة الثانية بتحويل المهارات الجديدة المتعلمة في المواقف التي لم يسبق مواجهتا من قبل إلى مهارات آلية لا تستغرق الكثير من الانتباه والتذكر.

الذكاء العملي (Practical Intelligence): ويُقصد به قدرة الفرد على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي، وتشكيل مواقفه بما يتوافق مع بيئته، وبما يمكنه من تقديم الحلول للمشاكل اليومية التي تواجهه، ويتضمن الذكاء العملي المقدرة على تحليل المواقف وفهمها والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوافرة لديه في الحياة اليومية.

ومن خلال العرض السابق للذكاء الناجح يمكن التوصل إلى أن التدريب بالذكاء الناجح يهدف لإيجاد المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة، متضمناً تعليم التفكير التحليلي والابداعي والعملي في أي مقرر وأي مستوى دراسي، ويتضمن التقييم فيه الجانب التحليلي والابداعي والعملي كما يتضمن معلومات تعتمد على الذاكرة، كذلك يقوم على التركيز على نقاط القوة لدى الطلاب في الذاكرة، والتعرف على قدراتهم والتعويض عن نقاط الضعف، ويجب أن يتضمن التدريس والتقييم مكونات اكتساب المعرفة والتي تتضمن الترميز الاختياري، المقارنة الاختيارية، والتجميع الاختياري والإفادة في مرات عديدة من مكونات دورة حل المشكلات، كما أنه يتصف بالجدة ويتميز بإمكانية استخدامه بشكل تلقائي

بالنسبة للفرد، ويجب أن يساعد التلميذ في التكيف وتشكيل اختيار البيئة، إضافة إلى أن التدريس والتقييم في نظرية الذكاء الناجح لابد أن يتكاملان أكثر من كونهما مستقلين عن بعضهما.

وتناولت **العديد من الدراسات الذكاء الناجح** وأثبتت فاعليته في التدريب، ومنها **دراسة مدحت (٢٠١٢)**، والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الناجح واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية, ودلالة الفروق في هذا الذكاء والاستراتيجيات بحسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي، فضلاً عن تعرف العَلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الذكاء الناجح واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت نتائجها إلى أن أفراد العينة كلها, فضلاً عن الذكور والإناث وطلبة التخصصين العلمي والأدبي من أفراد العينة يمتلكون القدرات الثلاثة (التحليلية, والعملية, والإبداعية) المُكونة للذكاء الناجح، وعدم وجود أثر لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي في القدرات التحليلية والعملية والإبداعية, فضلاً عن أنه لا يظهر تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الدراسي في القدرات الثلاثة, ,وعدم ارتباط القدرات الثلاثية (التحليلية, والعملية, والإبداعية) المكونة للذكاء الناجح باستراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط, والمراقبة والضبط, والتقييم) تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص, ماعدا العَلاقة الإيجابية الدالة إحصائياً ما بين القدرتين العملية والإبداعية (كلاً على انفراد) باستراتيجية التخطيط لدى طلبة التخصص العلمي، **ودراسة أبو جادو (٢٠٠٦)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى الطلبة المتفوقين عقليا، معرفة أثر البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة في اللغة العربية، والتعرف إلى أثر التفاعل بين متغيري المعالجة والجنس على القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اثر للبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة المتفوقين عقلياً. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود تفاعل ما بين متغيري المعالجة والجنس في القدرات العملية والقدرات

الإبداعية والقدرات التحليلية، **ودراسة الشريف وأخرون (٢٠١٣)** حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية القدرات التحليلية والعملية والابداعية باستخدام القياس الدينامي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى صدق نموذج "ستيرنبرج" الثلاثي على تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد بينت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل مستقلة هي: الذكاء التحليلي، والذكاء العملي، والذكاء الإبداعي، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الأولي والثانية والمجموعة الضابطة في مستوي القدرات التحليلية والعملية والإبداعية وفي حيز النمو الممكن في هذه القدرات في القياس البعدي الأخير لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولي والثانية، **ودراسة قطامي (٢٠١٦)** والتي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في الأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق تعزى للجنس أو مستوى التحصيل الدراسي، **ودراسة ستيرنبيرج (Sternberg,2004)** والتي هدفت إلى المقارنة بين التعليم بالطريقة التقليدية والتعلم المستند إلى مبادئ نظرية الذكاء الناجح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أظهرت أنَّ الطلبة الذين ينتمون إلى المجتمعات الأقل دخلاً أظهروا إنجازاً أكبر في القدرات العملية مقارنة بالقدرات التحليلية، **ودراسة قطامي، يونس (٢٠١٥)** والتي هدفت إلى كشف فاعلية برنامج تد ريبي مستند إلى نموذج أيدي وشاير للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح، لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على كل من مقياس التفكير الناقد ومقياس الذكاء الناجح، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط الأداء البعدي لطلبة الصف الخامس الأساسي الذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث من الصف نفسه، لصالح الذكور على اختبار التفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء البعدي لتلاميذ الصف الخامس تعزي لمتغير الجنس على مقياس الذكاء الناجح، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج التدريبي المقترح للتسريع المعرفي والجنس، على كل من اختبار التفكير الناقد واختبار الذكاء الناجح، **ودراسة عليمات (٢٠١١)** والتي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اثر دال احصائياً يعزي إلى طريقة التعلم لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التحدث، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير الجنس أو التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وجود اثر دال احصائياً يعزي إلى طريقة التعلم لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير الجنس أو التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، **ودراسة نجم الدين (٢٠١٦)** والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الثلاثي الابعاد(التحليلية، العملية، الابداعية) واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والصف وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان تلاميذ المرحلة الاعدادية لا يتمتعون بقدرات الذكاء الثلاثي، في حين اظهرت النتائج تمتع تلاميذ المرحلة الاعدادية باليقظة العقلية ولم تظهر النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين الابعاد الثلاثية للذكاء واليقظة العقلية، **ودراسة السلطان (٢٠١٢)** والتي هدفت إلى الكشف عن أثر البرنامج الإثرائي الصيفي القائم على نظرية الذكاء الناجح على القدرات الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار حوار الأرقام ,الاستخدامات المتعددة ,أغلفة الكتب ,اللغة المشوقة ,والدرجة الكلية، بينما لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار المحادثات بين الأشياء، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في كل من اختبار (حوار الأرقام– الاستخدامات المتعددة– أغلفة الكتب – اللغة المشوقة – والدرجة الكلية)، في حين أنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي على اختبار المحادثات بين الأشياء، كما أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مقياس الاتجاه نحو البرنامج الإثرائي في أبعاد مقياس الاتجاه نحو البرنامج الأربعة، **ودراسة عطيات (٢٠١٣)** والتي هدفت إلى استقصاء أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع انماط التفكير قد جاءت مرتفعة، وكانت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، ثم المتحرر، ثم الأحادي، في حين كانت أقل انماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي النمط المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي، ووجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير المحلي، والمتحرر، والفوضوي، والخارجي، لصالح الاناث، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لصالح الذكور كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير التشريعي، والمحلي، والداخلي، لصالح طلبة الكليات العلمية، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير القضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، ولصالح طلبة الكليات الانسانية . ووجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير التشريعي، والقضائي، والمحلي، والهرمي، والداخلي، والخارجي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، وفروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل انماط التفكير التنفيذي، والأحادي، والفوضوي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة.

هكذا حاولت نظرية الذكاء الثلاثي تقديم منظور أشمل للذكاء يتجاوز الذكاء المرتبط بالتحصيل الدراسي، ليشمل أنواعا جديدة من الذكاء، كالذكاء العملي والذكاء الإبداعي وهي القدرات التي قد تكون أكثر فعالية وقدرة على التنبؤ بالنجاح في الحياة.

المحور الثاني: الإيجابية (*positivity*):

عرفت الإيجابية بأنها القدرة علي الاضطلاع بالمسؤولية واتخاذ القرار بعد تفكير مع القدرة علي مواجهة المواقف الجديدة في حدود المرونة المتاحة، وهي كذلك القدرة علي العطاء والإحساس بالآخرين والاعتزاز بهم والانتماء إليهم ورعايتهم في أمور حياتهم في ضوء معاييرهم وعاداتهم. (القطان، ١٩٩١)

في حين حاول (عبيد، ٢٠٠١) أن يحول الإيجابية من مفهوم تصوري إلى مفهوم قياسي من خلال تصميم أداة لقياس الإيجابية في سلوك الناس بالاعتماد علي تعريف الإيجابية إجرائيا علي أنها القدرة علي الاضطلاع بالمسؤولية، واتخاذ القرار، والمضي به وبالآخرين إن لزم الأمر إلى حيز التنفيذ إشباعا للحاجات في الواقع وذلك في مواجهة المواقف الجديدة وبدون إضرار بالآخرين.

وتعتبر الإيجابية بمثابة المؤشر الحقيق لخط الكائن البشري من الوجود، فبالقدر الذي يتمتع به الفرد من تللك الإيجابية تكون كينونته الانسانية، وتمثل فاعلية الذات والتوكيدية والثقة بالنفس دالة لإيجابية الشخصية. (مخيمر، ١٩٩٤)

ويعرفها ديسي وريان (Deci & Ryan,1995) بأنها توجه الفرد نحو البيئة التي تحفز فيه الدوافع الداخلية، والتي لها طابع الحدي الذي يزوده بالتغذية الراجعة، وتعرفها شند (٢٠٠٨) بأنها شعور الفرد بالقدرة والتمكن والاقتدار والفاعلية في توجهاته الأتية والمستقبلية، وذلك في إطار قيمي وأخلاقي.

وهي القدرة على المبادأة والرغبة في ابداء المساعدة للآخرين والكفاية الذاتية في الإنجاز واتخاذ القرار بعد تفكير مع القدرة على مواجهة المشكلات بكفاءة وايجاد حلول جديدة متناغمة مع الظروف واشباع الرغبات والحاجات وفق معايير المجتمع. (خليل، ٢٠١١)، ويعرفها علوان والنواجحة (٢٠١٣) بأنها مفهوم سيكولوجي متعددة العناصر والأبعاد، وتتمثل في قوة

الأنا، والتوكيدية وتقدير الذات، والإبداع، ومعنى الحياة، وتحمل تلك الأبعاد في مضامينها مجموعة من الصور والدلالات الإيجابية.

ومن ثم يمكن تعريف الإيجابية بأنها سمة من سمات الشخصية لدى الفرد تصف الشعور بالمسؤولية والفاعلية من أجل الخروج من تمركز الذات بهدف تحقيق أهدافه وغاياته في سياق قيم وأخلاقيات المجتمع.

ولقد حدد" بير لوستر "عددًا من خصائص الشخصية الإيجابية بوصفها سمات منها (الثقة بالنفس – الاستقلالية – التفاؤل – الإيثار –الإدراك الاجتماعي – المرونة – القدرة على التحمل –التعاطف الاجتماعي) (Peter,2004)، كما قدم مخيمر (١٩٩١) تصورًا لما يمكن أن تكون عليه الإيجابية كمعيار وحيد واكيد للسواء النفسي للإنسان إذ جعل الإبداع قمة الإيجابية بوصفه فعلا خلاقًا نحو التقدم والازدهار أما القاعدة فجعلها توكيدية على مستوى العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والحياة من حيث المرونة في المواقف، ويختلف عيد (٢٠٠٢) مع ذلك إذ يرى إن التوكيدية لا يمكن أن تكون قاعدة للإيجابية لأنها سلوك تعبيري يستند على قوة وتوازن نفسي يدعمه، لذا فهو يفترض أن قوة الأنا هي القاعدة لكل سواء وعلاج نفسي ومن ثم فإن الإيجابية بغير قوة أنا تكون مقطوعة الجذور عن الشرط الضروري لكل انطلاق تجاه المستقبل الذي يعبر عن السواء (عيد، ٢٠٠٢)، أما القطان (١٩٩١) فقد تناولت الإيجابية من منظور آخر إذ بينت أن الإيجابية تنطوي على مستويات ثلاثة وهي التوكيد وهو يمثل الأساس الذي لا غنى عنه ولا مهرب منه والذي يتيح للفرد المرونة في أوسع معانيها بعيدًا عن الطرفية بجمودها، وهو وسط فاصل بين الاندفاع والاحجام، أما المستوى الثاني للإيجابية فهو الإبداع بما تحمله هذه الكلمة من معان والمتمثلة في الثقة بالنفس والرغبة في الانجاز، أما فيما يخص المستوى الثالث والذي يمثل الذروة لما يمكن أن تبلغه الإيجابية فهو قوة الأنا والذي بالضرورة ينطوي على دافعية قوية تُمكن صاحبها من التحدي للصعاب والمخاطرة، فالإيجابية بكل صورها تدخل ضمن وظائف الأنا تلك التي تختص بمبدأ الواقع والتي تضطلع بتحقيق التوافق بين الفرد والعالم الخارجي والتي تسعى أساسًا فيما تسعى اليه هو تقدير وتحقيق الذات.

ومن ثم يمكن تحديد أبعاد الإيجابية في خمسة أبعاد وهي (التوجه الإبداعي – تقدير الذات – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا – التوكيدية).

اولاً: التوجه الإبداعي:

على الرغم من كثرة تداول مصطلح الإبداع في السنوات السابقة، باعتباره أحد الخصائص المهمة التي تؤثر في حاضر الفرد ومستقبله، إلا أنه تعددت وتباينت مفاهيم الإبداع؛ نظراً لاختلاف الكتاب والباحثين الذين قاموا بالتحديد والاستخدام والسياق المطبق، وأيضاً لاستخدام مفهوم الإبداع بوصفه مرادفًا لبعض المفاهيم كالابتكار، والموهبة، والذكاء، لذلك ليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المهمة للإبداع، إلا أنه يمكن حصر المفاهيم المختلفة للإبداع في خمسة مداخل، تعكس إلى حد كبير مفاهيم الإبداع عند الكّتاب والباحثين وهي:

١- **المدخل المبني على أساس أن الإبداع نوع من أنواع النشاط الإنساني:** ويحدد هذا المدخل الإبداع من حيث كونه نوعًا من أنواع النشاط الإنساني، الذي يميز الإنسان عن غيره من بقية المخلوقات، حيث عُرّف الإبداع بأنه العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل بها، ويعيشها بعمق، ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، مما يؤدي إلى تحسين أدائه وتطويره، ويعبر عن تفرده، كما عُرف بأنه نوع من التصرف أو السلوك المغاير، غير المتوقع النافع، والملائم لمقتضى الحال، والاقتصادي في الوقت نفسه (حنورة، ٢٠٠٨)

٢- **المدخل المبني على أساس أن الإبداع ناتج جديد:** ويحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء ما ينتج عنه من ناتج جديد، وأصيل في مكان وزمان محددين، فقد عُرّف الإبداع بأنه إنتاج روابط جديدة بين الأشياء ذات قيمة ملحوظة على الفرد أو المجتمع، والقدرة على رؤية إمكانات جديدة، وغير عادية (مارجوري باركر، ١٩٩٥)، وعُرّف الإبداع أيضاً بأنه إنتاج أفكار جديدة، وغير مألوفة، ووضع هذه الأفكار موضع التنفيذ (توفيق، ٢٠٠٢).

٣- **المدخل المبني على أساس عملية عقلية:** ويحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء العملية التي يتم من خلالها، والتي ينتج عنها إنتاج ابتكاري، ويحاول أن يصف نوع العملية ومراحلها المختلفة، فيعرف الابداع بأنه تنظيم لعدد من القدرات العقلية البسيطة، التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع، وتتمثل هذه القدرات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما عرفه

(هيجان، ١٩٩٩) بأنه قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد، أو الجماعة، تتمثل في عملية ذات مراحل متعددة، ينتج عنها فكرة أو عمل جديد، يتميز بأكبر قدر من التحسس للمشكلات، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف، والقدرة على تكوين ترابطات، واكتشاف علاقة جديدة، هذه القدرات الإبداعية يمكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات الأفراد وإمكاناتهم.

٤- المدخل المبني على أساس أن الإبداع علاقة تفاعلية بين القدرات العقلية والعوامل البيئية المحيطة: ويحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء التفاعل بين الفرد، والعوامل البيئية المحيطة به، فيعرف الابداع بأنه مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة؛ لينتج إنتاجا نافعًا له، أو لمجتمعه الذي يعيش فيه، كما عرفه (عزيز، ١٩٩٢) بأنه عملية انبثاق أو إيجاد علاقة جديدة بين الفرد والظروف، والمواقف، والأشخاص.

٥- المدخل المبني على أساس النظرة التكاملية للإبداع: ويعد هذا المدخل من أهم المداخل في تحديد مفهوم الإبداع، لأنه ينظر إليه نظرة تكاملية دون إهمال لأيّ مدخل، فيعرفه (الشربيني، صادق، ٢٠٠٢) بأنه عملية تشير إلى مجموعة من السمات والقدرات والعوامل، التي تظهر في سلوك الشخص المبدع بدرجة عالية، كما عرفه (جروان، ٢٠٠٨) بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إن وجدت في بيئة مناسبة، فإنها تجعل الفرد أكثر إحساسًا بالمشكلات، ومرونة في التفكير، وإنتاجًا للأفكار التي تتميز بالغزارة، والأصالة، مقارنة بخبراته الشخصية أو خبرات أقرانه.

وعلى الرغم من تعدد مداخل مفاهيم الإبداع نتيجة الاستخدام والسياق المطبق، إلا أن التعريفات السابقة اهتمت بالمضامين والخصائص، التي يرتكز عليها مفهوم الإبداع وهي:

- أن الإبداع يتطلب قدرات عقلية تتمثل في التحسس بالمشكلات، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف.
- أن الإبداع عملية ذات مراحل متعددة، ينتج عنها فكرة أو عمل جديد.
- أن جهد الإبداع وما ينتج عنه ليس بالضرورة أن يكون ماديًا ملموسًا، فقد يكون في صورة منتج، أو خدمة، أو فكرة، أو رؤية معينة.

- أن جهد الإبداع وما ينتج عنه لا بد أن يكون ذا قيمة ملحوظة على مستوى الفرد، أو المجتمع.
- أن الإبداع ليس ظاهرة فردية، وإنما يمكن ممارسته على مستوى الفرد والمجتمع.
- يولد الإنسان وبداخله قدرة إبداعية، لكنها تبقى كامنة أثناء نضجه داخل ثلاثة أشياء، هي (توجهاته، وسلوكه، والعمليات الخاصة بتفكيره).
- أن الإبداع سلوك إنساني لا يقتصر على فئة معينة، وإنما هو طاقة كامنة يتصف بها الأفراد جميعهم بدرجات متفاوتة، تبعًا للعوامل الوراثية، والظروف الموضوعية التي يعيشها ويتفاعل معها الفرد، فتعمل على صقل قدراته الإبداعية وتنميتها.
- يُمكن إدارة الإبداع وتنميته وتطويره، من خلال المهارات الأساسية للإبداع.

ثانياً: تقدير الذات:

ان من نعم الله على العبد أن يهبه المقدرة على معرفة ذاته والقدرة على وضعها في الموضع اللائق بها، إذ أنه جهل الانسان نفسه وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيم ذاته تقييما خاطئا، فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يزدري ذاته ويقلل من قيمتها فيسقط نفسه، فالشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الايجابيات التي يملكها الشخص، فالمشاعر والأحاسيس التي نملكها تجاه أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة أو تجعلنا سلبيين خاملين، إذ أن عطاءنا وانتاجنا يتأثر سلبا وايجابا بتقديرنا لذواتنا، وأن حقيقة تقدير الذات تنبع من النفس، فالشخص الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوما هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته.

وتعددت الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، وهى كالتالي:

تقدير الذات بوصفه اتجاها, بأنه شعور الفرد بالإيجابية مع نفسه متمثلة في الكفاءة والقوة والإعجاب بالذات واستحقاق الحب (Maria,2000).

تقدير الذات بوصفه حاجة, حيث اهتم" ماسلو" بتصنيف حاجات التقدير إلى اتجاهين مهمين **أولهما:** حاجات التقدير التي تتضمن الرغبة القوية في الانجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية، **وثانيهما:** حاجات تشترك مع التصنيف الأول ولكنها تتضمن الرغبة في

الحصول على الهيبة والإعجاب, فالناس لديهم احتياج حقيقي للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين.(عامر، ٢٠١٨)

أما تقدير الذات بوصفة حالة، فقدمت كرستين وآخرون (١٩٩٩) تعريفاً لتقدير الذات يتضمن نظرة الشخص الشاملة لذاته أو لنفسه، والتقدير يتضمن التقييم والحكم على معرفة الذات التي تتضمن الإيجاب والسلب ؛ فالتقدير الإيجابي يرتبط بالصحة النفسية، والتقدير السلبي يرتبط بالاكتئاب.(Kristen, et.al,1999)

أما بالنسبة لتقدير الذات بوصفه توقعاً، فإن التغذية الراجعة السلبية أو الإيجابية تؤثر من خلال البيئة الاجتماعية في تقدير الذات، ويربط "أدلر" Adler بين الإحساس بالفشل وتقدير الذات، وهو ما أسماه عقدة النقص، هذا على عكس ما تصوره "ألبورت" Alport وهو القوة والمثابرة، أما "رولومای " Rollo may فيؤكد أن تقدير الذات مرتبط بالكينونة " نكون أو لا نكون " ؛ فالوعي بالذات احتياج ومطلب رئيس للأفراد حتى يعي بنفسه وكينونته، وقبول ما هو مقبول ومستحسن. (Scott,2002)

وأخيراً تقدير الذات بوصفه تقييماً، فيتمثل في إصدار الحكم وأيضا أحكام الآخرين لمعاني الذات المتمثلة في الذات الجسمية،وهوية الذات، ونطاق الذات، وتصور الذات، ومجموع تلك القيم المدركة يمكن أن يعبر عنه من خلال الظاهرة السلوكية للفرد أثناء المحادثة (إبراهيم، ٢٠٠٣)

ولقد واجه المهتمون في دراسة الذات صعوبات في الاتفاق على تعريف موحد لبعض المفاهيم مثل مصطلحي مفهوم الذات (Self–concept) وتقدير الذات (self– esteem)، وبالرغم من استخدام هذين المصطلحين كمترادفين أحياناً، إلا أن كلاً منهما يمثل أبعاداً مختلفة من إدراك الذات، حيث ينطلق مفهوم الذات من وصف للذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساساً بالإيجابية أو السلبية تجاه الذات أو تقييماً لها. أما تقدير الذات فيعتمد على التقييم الذي يجريه الفرد على هذا الوصف للذات، وبشكل أكثر تحديداً فإن تقدير الذات يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح ومتقبل لها، أو يشعر بعدم الراحة سواء بشكل عام أو جزئي تجاه الذات (الخطيب، ٢٠٠٤).

وقد ذكرت جروس وسليب (Gross & Sleap,2001) أنه ينظر إلى مفهوم الذات على أنه الاستجابة المعرفية لحكم الأفراد الشخصي على قيمتهم وتقديرهم لأنفسهم وأفعالهم، بينما ينظر إلى تقدير الذات على أنه الاستجابة العاطفية لذلك الحكم. ويؤثر كل من مفهوم الذات وتقدير الذات في التحصيل الأكاديمي إلى حد كبير، كما أنهما يتأثران بقوة بمستويات التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية من قبل المحيطين بالفرد مثل المعلمين والعائلة والأصدقاء.

ففكرة الفرد عن نفسه عبارة عن تنظيم للخبرات التي يمر بها طوال حياته، وتعتمد فكرة الفرد عن ذاته كشيء متفرد في تكوينها وتشكيلها على البناء البيولوجي المتفرد والخاص به، لكنها عرضة للتعديل فيما بعد بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي قد تحيط به. ومن الممكن أن يتحدد مفهوم الذات إلى درجة كبيرة أيضاً من خلال معرفة الفرد بوجهات نظر الآخرين عنه، وقد يرى الفرد نفسه بصورة إيجابية أحياناً وبصورة سلبية أحياناً أخرى (قطامي وعدس، ٢٠٠٥). فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد إيجابياً فإنه يميل إلى إدراك العالم بطريقة إيجابية، أما إذا كان مفهوم الذات سلبياً – أي إذا كان تصور الفرد لذاته يبتعد عن تصوره لما يجب أن يكون (الذات المثالية)، فإن الفرد يشعر بعدم الرضى والتعاسة (الزق، ٢٠٠٦).

ولإدراك الفرد لنفسه دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه. ويتأثر تقدير الذات بالدرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة، وهي قدرة الفرد على إدارة البيئة والسيطرة عليها والتعامل مع المواقف والآخرين بطريقة تسمح له بالتحكم وتوجيه الأحداث بشكل يشعره بالكفاءة في هذا التعامل. وكلما زاد شعور الفرد بقوته واستثمر نقاط القوة التي يملكها، زاد ذلك من تقديره لذاته، ويرتبط تقدير الذات أيضاً بقدرة الفرد على معالجة المشكلات التي يواجهها وحلها، وتجاوز المعيقات التي تعترضه. وكلما ازدادت خبراته الناجحة في حل المشكلات، ومواجهة الصراعات التي يتعرض لها في تفاعله مع البيئة المحيطة، وكلما أتيحت له فرص الشعور بفعاليته في إيجاد حلول مناسبة والوصول إلى حل للمشكلات والسيطرة على التغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة، زاد ذلك من تقديره لذاته.

ولتوضيح أهمية تقدير الذات في سلوك الفرد وشخصيته، لا بد من الإشارة إلى السمات والمميزات التي يمتلكها الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع، والأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض،

حيث يميل الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض إلى عدم المشاركة في النشاطات الجديدة، كما يميلون إلى التحدث بسلبية عن أنفسهم، ويظهر عليهم الشعور بالإحباط والشكوى الدائمة من الظروف ويغلب عليهم التشاؤم. كما أنهم غالباً ما يشعرون بالعجز في إنجاز الأعمال، ويتوقعون الفشل في عملهم ويتمنون لو أنهم غير ذواتهم أو أنهم أشخاص آخرون. كما أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من عدم اتساق ووضوح في فهمهم لذواتهم، مما يجعلهم يقعون تحت رحمة الأحداث، والمواقف المتغيرة، ويجدون صعوبة في إدارة شؤونهم والسيطرة على أمورهم ويميلون أيضاً إلى حماية الذات ووقايتها بحيث يكونون دائماً في أمان ومحايدين وبعيدين عن المغامرة. ويمتلك هؤلاء معتقدات إيجابية قليلة تجاه أنفسهم، ولديهم صعوبة في مواجهة المشكلات، ويتميزون أيضاً بحساسيتهم تجاه النقد، وغالباً ما يتعرضون له، ويميلون إلى لوم الآخرين. ويتصفون كذلك بأنهم لحظيون ومنسحبون وخائفون وغير واثقين أو متأكدين من اختياراتهم الخاصة، ويميلون إلى الغيرة والأنانية، ولديهم صعوبة في بناء علاقات حب مع الآخرين.

أما الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع فيتميزون بالاستمتاع بالتفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون في المواقف الاجتماعية، وفي المشاركة في مجموعات النشاطات. كما أنهم غالباً ما يبحثون عن اهتمامات جديدة، وإيجاد حلول للمشكلات، ويتميزون بقدرتهم على بناء صداقات بسهولة وبأنهم متعاونون، ولديهم القدرة على اللعب بشكل منفرد أو بمشاركة الآخرين. كما يتميز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أيضاً بأن لديهم معتقدات ومبادئ وقيماً ثابتة، ولديهم أحكامهم الخاصة، ويشعرون بأنهم متساوون مع الآخرين، وسعداء بأنفسهم، ولديهم القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، بالرغم من حالات الفشل، والعوائق التي قد تقف في طريقهم. كما يتصف هؤلاء الأفراد في مقاومتهم لمحاولات نظرائهم السيطرة عليهم، ويتميزون أيضاً بالمرونة، والتكيف في المواقف الاجتماعية، ولديهم حساسية لحاجات الآخرين والاهتمام بهم، (الخطيب، ٢٠٠٤).

ثالثاً: الاتزان الانفعالي:

تمثل الانفعالات جزءاً هاماً وأساسياً من البناء النفسي للإنسان، وقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة بما لا يدع مجالاً للشك أن المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان معقدة

ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر في حياة الإنسان وتؤدي الانفعالات في حياة الإنسان إلى حالة من القلق وسرعة الغضب وردود الفعل غير المتوازنة، وقد تزداد تلك الانفعالات إلى أن تملأ فضاء الإنسان النفسي فتقل بذلك الفترات التي يشعر فيها الإنسان بالراحة والاطمئنان، وقد تشتد تلك الانفعالات فتؤدي إلى حالة من الاكتئاب إذا صاحبتها ضغوط خارجية أو أزمات أو عوامل تزيد من حدتها وخطورتها، لكن الإنسان يتوفر عادة على قدرات لتحل هذه الانفعالات والتغلب عليها وربما نسيانها.

فالأصل أن تتصف حياة الفرد بتوازن يقوم بين مطالبها الفسيولوجية والاجتماعية من جهة والمنبهات الخارجية التي تحيط بهذه الحياة من جهة أخرى، ولكن إذا طرأ منبه ما كأن يسمع الفرد بنبأ محزن أو سار مثلاً أو عندما يعاق دافع عن بلوغ غرضه كأن يحال بين فرد عطش والماء أو ما شابه ذلك، فهنا يوضع الفرد في موقف جديد مغاير لما ينبغي أن يكون عليه أصلاً من الاتزان، أي أنه يكون عند ذلك في موقف انفعال ويختبر نمطاً ما من الانفعال (الوقفي، ٢٠٠٨)

وما من شيء يحكمه السواء إلا كان الاتزان صميمه ولبابه، وتلك حقيقة تمليها طبائع الأشياء في الوجود الكوني والإنساني، وهذا التوازن لا يكون إلا بين قوتين متضادتين، وطرفين على امتداد واحد كالتضاد بين النهار والليل، والشتاء والصيف، والحياة والموت، والتوازن بهذا المعنى هو الوسطية وتعني الوقوف بين طرفين في المكان أو الزمان أو الصفات أو الأفعال، وهي عدم الغلو والمبالغة، وهي مفهوم يقترب فيما يخصنا من التوازن والواقعية والاعتدال، بمعنى الاقتراب من القاعدة والبعد عن الشذوذ.

فالاتزان هو الوسط الذي يمثل العدل بين الأشياء جميعاً، فهو ليس قانوناً للوجود فحسب بل أيضاً للسواء الإنساني بوصفه اتزاناً وسطياً يمثل حقيقة الوسطية في الوجود، بحيث أن هذه الوسطية هي الطريق إلى السعادة في الدنيا والآخرة، اتزاناً انفعالياً يحقق للإنسان التوافق والسواء بما ينطوي عليه من مرونة واعتدال بين الأضداد بغير إفراط وتفريط (عيد، ٢٠٠٢) وحتى يتحقق التوازن الداخلي يجب أن يتكيف الفرد مع الأحوال السيئة التي تداهم حياته، وأن يكون متفائل حتى تحت تهديد الفشل والرعب حتى يظل في استفاقة نفسية تامة تحت ضغط الأحداث للتفريق ما بين السواء واللاسواء (اسكندر، ٢٠٠٤)

فالشخص الذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى، إن ذلك من شأنه أن يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه. (الشرقاوي، ٢٠٠٣)

من هنا يتضح أن حالة الاتزان الانفعالي التي يمر بها الفرد عندما يمر من خلالها بنجاح ونضج انفعالي تضمن له الوسطية والاعتدال بين درجة الانفعال والمواقف التي يتعرض لها سواء كانت سارة أم غير سارة. شرط أن تكون حساسية الفرد الانفعالية متناسبة مع ما تستدعيه هذه المواقف والظروف التي تحيط به. وليس فينا من هو بمعزل عن الانفعالات التي هي جزء من حياتنا النفسية ولكن يبقى الأمر مرهوناً في كيفية التعامل مع هذه الانفعالات، فهناك من هو بارد انفعالياً يتسم بالبلادة الانفعالية وهناك من يغالي في التفاعل مع هذه الانفعالات ليصل إلى حد العصابية، وبين هذا وذاك يكون الوسط الفاصل المتزن انفعالياً، وبالتالي فإن الاتزان يمكن اعتباره سمة تميز الفرد الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية بدون تطرف ومغالاة، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد الفرد للدخول في معترك الاستجابات الانفعالية المضطربة للمواقف الانفعالية التي يتعرض لها.

رابعاً: قوة الأنا:

كان فرويد أول من تناول مفهوم الأنا ضمن مكونات الجهاز النفسي للشخصية، حيث اعتبر أن الأنا مركز الشعور والإدراك الحسي الداخلي والخارجي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية، وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى وبين الواقع ولذلك فهو منفذ الشخصية، ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات والتوافق الاجتماعي، وعليه إن استطاعت الأنا القيام بوظائفها والعمل على التكيف مع البيئة الخارجية، والرغبات الداخلية للفرد فهي سوية وقوية وتنمو نموًا سليمًا، ولقد اتخذ الباحثون هذه المتطلبات أساسًا فسروا من خلاله ما أطلقوا عليه مصطلح قوة الأنا (عودة، ٢٠٠٢).

وهي بمثابة الجزء الذى يمثل واجهة الهو أو يمثل الطبقة اللحائية منها وعلى عكس الهو فالأنا تتسع للشعور وما قبل الشعور واللاشعور، والانا عقلانية ومنطقية تقوم بخطط واقعية من تصميمها لإشباع حاجات الهو، ولذا فإنه على الرغم من أن الأنا ترغب في الحصول على اللذة إلا أنها تؤجل الإشباع لكى تحافظ على مبدأ الواقعية وتؤجل إنهاء التوتر الحاد لحين إيجاد حل مناسب وهذا يجعل من الممكن تجنب الأخطاء، فطريقة التفكير التي تقوم على المنطق وتأجيل اللذة إلى ما هو أفضل منها وحل المشكلات وضبط النفس يعرفها فرويد بالعمليات الثانوية. (فرويد، ٢٠٠٠)

وتناول كثير من العلماء وظائف الأنا من عدة زوايا وهي (سعيد، ٢٠٠٧):

١- الأنا تسيطر على الحركات الإرادية نتيجة العلاقة السابقة التكوين بين الإدراك الحسي والفعل العضلي.
٢- تقوم بحفظ الذات وهي تؤدي هذه المهمة عبر تعلم التعامل مع المثيرات الخارجية وتتعلم الأنا تعديل العالم الخارجي تعديلا يعود عليها بالنفع.
٣- تقرر ما إذا كان يجب السماح بإشباع الحاجات أو إرجاء هذا الإشباع إلى أحيان وظروف مواتية في العالم الخارجي، أو قمع تنبيهات تلك الدوافع.
٤- الارتفاع بالعمليات التي تجري في الهو إلى مستوى دينامي أعلى وربما يتم ذلك بتحويل الطاقة المتحركة بحرية إلى طاقة مقيدة.
٥- تتكفل بحل الصراعات الشخصية وتحقيق توافقها مع البيئة أي هي المسئولة عن كل ما تقوم به الشخصية من سلوك.
٦- تمثل الموجه الأساسي للشخصية وتعطي الأسلوب والطريقة التي تتم فيها عملية الإشباع.
٧- التحكم فيما ينبغي إدراكه أو فعله، بتوجيه الأنشطة وجدولتها للدوافع تبعا لأهميتها.
٨- تعديل مستوى التطلع بما يتفق مع الإمكانيات الفعلية.
٩- تحقق الاتزان النفسي للفرد وتساعده على مواجهة وتحمل إحباطات الحياة وضغوطها.

فمن هنا يتضح أن قوة الأنا أحد المتغيرات الأساسية التي يمكن توظيفها في عملية التعلم، لأنها تمثل الجزء المهم في بناء الشخصية كونها تمثل الواقع الملموس الذي يتوسط نظام

الشخصية فهي تقع من وجهة نظر فرويد بين الأنا العليا و الأنا الدنيا، وأن أي خلل في وظيفة الأنا يمكن أن يسبب خلل في بناء الشخصية ككل ويؤثر سلباً على الأداء العام للشخص .

خامساً: التوكيدية:

لقد تزايد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بالتدريب التوكيدي لتنمية السلوك التوكيدي ولتأثيره على الحياة النفسية، بعد أن كان يدور حول مفهوم التوكيد وأبعاده، حيث تبين تأثير السلوك التوكيدي في تدعيم مفهوم الذات، وتحديد الأساليب السلوكية غير السوية في التعامل مع الآخرين، وضرورته في الحفاظ على حقوق الفرد واحترامه لذاته وشعوره بالرضا والثقة بالنفس، فضلا عن استخدامه كأحد فنيات العلاج النفسي. (شعبان، ٢٠٠٣)

وتعتبر التوكيدية من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا بين علماء النفس، فمنهم من اعتبرها أسلوب من أساليب الشخصية والبعض أقرنها بالسلوك الإيجابي والسلبي معا. (يونس، ٢٠٠٥)

فتعرف التوكيدية بأنها تعبير الفرد عن تلقائيته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالا في أسئلة واجابات، وفي حركات تعبيرية وايماءات وفي أفعال وتصرفات وفي غير تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة وبدون إضرار غير مشروع بالآخرين ولا بالذات. (عبد الجبار، ٢٠٠٢)، ويعرف توكيد الذات بأنه قدرة الفرد على السلوك الإيجابي بصوره المختلفة سواء في المشاعر أو في الأفكار أو في التصرفات والذي يستطيع الفرد من خلاله الحصول على حقوقه وتحقيق أهدافه. (عطى، ٢٠٠٤)

ويعرف توكيد الذات أنه أسلوب ينتهجه ويتضمن قدرته على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهة نظره حول ما يتعلق بذاته أو بالآخرين وذلك بصورة سوية وايجابية تكون مقبولة من المجتمع. (الشيخ، ٢٠٠٦)

ومن ثم يتضح أن السلوك التوكيدي عبارة عن سلوك وأسلوب ينتهجه الفرد يتضمن قدرته على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهة نظره، وهو أحد أنماط السلوك الاجتماعي الذي يجب التأكيد عليه في عملية التنشئة الاجتماعية.

ومن خلال مراجعة الكثير من هذه التعريفات لوحظ أنها تبرز ملامح أساسية وخصائص للتوكيدية يحددها (شوقي، ١٩٩٨) كما يلي:

١- **نوعي:** يتضمن عدد من المهارات النوعية، وأنه بغض النظر عن الاختلاف في الفئات النوعية لهذا السلوك، إلا أن هناك عناصر مشتركة يمكن استخلاصها منها، وهي:

- القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والآراء المتفقة مع الآخرين، أو المختلفة عنهم.
- الدفاع عن الحقوق الخاصة، والإصرار على ممارستها.
- المبادأة بالتفاعل الاجتماعي.
- رفض مطالب غير معقولة.

٢- **لا ينطوي على انتهاك حقوق الغير:** حرص الباحثون على وضع البعد الاجتماعي في الحسبان عند تحديد طبيعة السلوك التوكيدي سعيا إلى تقديم تعريف أكثر واقعية لهذا السلوك، فيعرف" لانج وجاكو ب وسكي" التوكيد بأنه " الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات على نحو صريح ومباشر، وبطرق مناسبة ليس من شأنها انتهاك حقوق الآخرين.

٣- **فعاليتها نسبية:** أي أن التوكيدية ليست فعالة دائما، فالسلوك التوكيدي قد يجلب المزيد من المتاعب على الفرد، ويتوقف مدى فعاليته على عدد من المتغيرات مثل: المعيار المستخدم في تحديد الفاعلية، هل هو الشخص نفسه أو الآخرون أم الأهداف الموضوعية للسلوك؟

٤- **موقفي:** تتنوع التوكيدية بدرجة ما كنتيجة للتأثر بموقف بدرجات مختلفة، فمثلا تتأثر بخصائص الطرف الآخر في موقف التفاعل، وخصائص الموقف بما يحويه من أشخاص آخرين سواء أكانوا أصدقاء، أم أقاربا، أم غرباء وكذلك الخصائص الفيزيقية، وخصائص السياق الثقافي المحيط، ومدى حثها أو كفها للتوكيدية.

٥- **قابلية للتعلم:** فالسلوك التوكيدي مكتسب وهو قابل للتعلم، سواء بطريقة نظامية كالاشتراك في برامج التدريب التوكيدي، والتي تعنى بتنمية مهاراته الفرعية، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة التي يكتسبها الفرد عبر تاريخه، فضلا عن محاولاته للتعرض للخبرات التي تساعده على تحسين مستوى توكيده.

٦- **يتضمن عناصر لفظية وغير لفظية:** قد يصدر التوكيد بوصفه وسيلة للتعبير عن مشاعر الفرد وآرائه في صورة استجابة لفظية، أو غير لفظية من قبيل وضع الأصبع السبابة اليمنى في وضع متعامد على الفم لتحذير من يتحدث معك بطريقة غير لائقة من الاستمرار في ذلك، والسلوك المؤكد يعد محصلة لكل من مكوناته اللفظية وغير اللفظية.

من خلال العرض السابق يتضح أن الباحثين اتفقوا على أن التوكيدية أسلوب يستخدمها الفرد للتعبير عن انفعالاته الإيجابية والمقبولة أو في الاتجاه السلبي الدال على الرفض والاحتجاج. وبناءً علي ذلك يمكن تحديد خصائص التوكيدية كما ما يلي:

١. التعبير عن الاختلاف مع الآخرين.
٢. الاعتذار علنا عن الأخطاء التي تصدر منه.
٣. المبادأة في الكلام مع وضوح الصوت عند التحدث والنظر في وجه من يتحدث معه.
٤. سهولة التعليق على المتحدث العام مع توتر أقل.
٥. التعبير عن الغضب والشكر بطريقة ملائمة.
٦. المبادرة في بدء وانهاء الحديث مع الآخرين.
٧. يعرف قدر نفسه، ويعترض على التحيز ضده.
٨. يتقبل النقد ويوجهه إذا استدعي الأمر ذلك.
٩. يتمسك برأيه إذا كان صحيحا ويرفض مالا يقتنع به.
١٠. يتسم سلوكه بأنه ملائم من الناحية الاجتماعية مع حفظ مشاعر وحقوق الآخرين.

ومن الدراسات التي تناولت مستوى الإيجابية **دراسة عيد (٢٠٠٢)** والتي هدفت الدراسة إلى تحديد الأبعاد الأساسية لمفهوم الإيجابية، والتعرف على الفروق لدى الطلبة والطالبات على مقياس الإيجابية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الإيجابية مكون نفسي متعدد الأبعاد، وأن هذه الأبعاد تمثل متغيرات نفسية وهي (قوة الأنا، التوكيدية، الاتزان الانفعالي، تقدير الذات، الإبداع)، **ودراسة الفرا (٢٠٠٦)** والتي هدفت الدراسة إلي تحديد المكونات الأساسية للإيجابية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، كذلك الكشف عن الفروق في الإيجابية لدى الطلبة في ضوء متغير النوع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود المكونات

الخمس للإيجابية في شخصية الطلبة الجامعيين الفلسطينيين وهي (الإبداع – تقدير الذات – التوكيدية – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا)، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الإبداع ولا في التوكيدية في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من تقدير الذات لصاح الإناث، وفي الاتزان الانفعالي وقوة الأنا لصالح الذكور، **ودراسة الضبع (٢٠٠٦)** والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية، وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريا ً، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرارية فعاليته أثناء فترة المتابعة، **ودراسة شند (٢٠٠٨)** والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين، من خلال تنمية فاعلية الذات والثقة بالنفس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات ومقياس التوكيدية ومقياس الثقة بالنفس لصالح القياس البعدي، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات ومقياس التوكيدية ومقياس الثقة بالنفس، **ودراسة الجراح (٢٠٠٩)** والتي هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الايجابية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث، والتخصص بين التخصصات العلمية والأدبية على مقياس الإيجابية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الإ يجابية، وكذلك عدم وجود فرو ق بين التخصصات العلمية والأدبية على مقياس الإيجابية، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية الإيجابية، **ودراسة صباح (٢٠١٠)** والتي هدفت التعرف على فاعلية برنامجين إرشاديين معرفي وسلوكي لتنمية الأمن النفسي والإيجابية لدى طلبة الجامعة، والتحقق من أثر استمرار فعاليتهما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامجين المعرفي والسلوكي في تنمية الأمن النفسي والإيجابية، **ودراسة خليل (٢٠١١)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى الإيجابية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة،

في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى من الإيجابية أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، كما أظهرت النتائج أن قلق المستقبل لدى أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس فضلا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين، **ودراسة عزريل (٢٠١٢)** والتي هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين السيطرة الدماغية ومستوى الإيجابية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى النسب المئوية لأبعاد الإيجابية هو التوجه الإبداعي (٧٠,٨٢%)، يليه بعد تقدير الذات (٦٢,٨٣%)، يليه بعد التوكيدية (٥٤,٦٩%)، يليه بعد الاتزان الانفعالي (٥٠,٨١%)، يليه بعد قوة الأنا (٤٧,٩٣%)، كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الإيجابية لصالح المؤهل العلمي الأعلى، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السيطرة الدماغية ومستوى الإيجابية حيث وصل إلى (٠,٧٣)، **ودراسة علوان، النواجحة (٢٠١٣)** والتي هدف إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في درجات الذكاء الوجداني، والإيجابية، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والإيجابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية، لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني وللإيجابية لصالح طلبة التخصصات العلمية، كما أظهرت نتائج دراسة الحالة تدني مستوى الإيجابية لدى البعض يعزى إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية، و انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، **ودراسة مقدادي (٢٠١٥)** والتي هدفت التعرف على علاقة التفكير الخلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الخلقي ومستوى الوجود النفسي الممتلئ ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ.

ومن هنا ندرك أهمية الإيجابية، فالفرد يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اختار أن يفكر

بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب بها والتي ربما تعيق الفرد من تحقيق الأفضل لنفسه، حيث تعتبر الإيجابية أحد سمات الشخصية او بتعبير آخر هي مجموعة من سمات الشخصية المترابطة والمتفاعلة معا بشكل ديناميكي، ومن هنا فانه يمكن تنميتها عن طريق التدريب والممارسة الفعالة.

المحو الثالث: التوجه نحو المستقبل (*Orention Future*):

لقد تعددت سبل توجه الإنسان بفكره نحو المستقبل على مدار الفترات المتعاقبة تاريخياً، وذلك من حيث الكيفية التي ينظر بها الأفراد إلى مستقبلهم من ناحية، زمن ناحية أخرى من حيث تأثير القيم المعاصرة في كل زمان على وجهات النظر التي تسعى إلى تقديم إطار ما لتفسير المستقبل.

ومما لا شك فيه أن التفكير في المستقبل من الأمور التي أصبحت لا تشغل بال وفكر الفرد فقط بل أصبح من الأمور التي تهم المجتمعات والشعوب المتحضرة، والتي تحاول أن تجد لنفسها موضع على الخريطة العالمية والدولية، فطلاب اليوم هم قادة الغد ويفكرون بشكل كبير في المستقبل وأحيانا يتخوفون منه ومما يخبئه لهم، إذ يؤكد عبد السلام (١٩٩٥) على أهمية المستقبل باعتباره مكون رئيس لسلوك الفرد، ومؤثر في قدرته على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها، كما أن عدم قدرة بعض الأفراد على إنجاز الخطط المستقبلية بعيدة المدى مرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل.

إن الاهتمام بالمستقبل يُعتبر شيئًا مميزًا وسمة بشرية ظهرت منذ فجر التاريخ، فمنذ عدة آلاف من السنين فهم أسلافنا الدورة الطبيعية لتكون الليل والنهار، والحياة والموت، وكذلك مدلولات تعاقب الفصول، واتبعوا التنبؤات القديمة والمذاهب والعقائد والأساطير والفنون والعلوم والحكمة.... إلى غير ذلك. (زاهر، ٢٠٠٤)

ويشكل المستقبل والاهتمام به الاولوية في حياة الشاب ان الاهتمام بالمستقبل يشكل المرتبة الثالثة بين (٦٩) موضوعاً تثير اهتمام افراد العينة من الشباب، وهذه النظرة للمستقبل سواء كانت إيجابية او سلبية سوف تؤثر وتتأثر بدافعية الشباب للإنجاز وبمعتقداتهم إن وجدت والتي إن لجأ اليها سوف يعاني من عدم وضوح وتزيد من قلقه نحو المستقبل. (صبري، ٢٠٠٣)

وتعد النظرة المستقبلية أحد محددات التوافق الإنساني سواء الطفل أو للراشد فالنظرة إلى المستقبل تقيس التغيرات السلبية، والإيجابية التي يتوقع حدوثها للفرد مستقبلا، كما أن لها علاقة باتزانهم الانفعالي، وفقدان الأمل والتوقعات السلبية نحو المستقبل تكاد تكون حجر الزاوية، أو العرض الجوهري لكثير من الاضطرابات النفسية. (الحسيني،٢٠١١)

فالنظرة الى المستقبل هي من صميم احساس الفرد بالزمن، ذلك ان الطبيعة البشرية في الاصل تتطلع الى مشارف الغد حذرا وتحسباً، استبشارا وتفاؤلا ٠ أي ان حياة الفرد في حاضره موجهه عادة نحو المستقبل الذي يعطيه هدفا لإقعاله، إلا أن من الناس من يجعل توجهه الاساس نحو ما سياتي (المستقبل) فقد يكون رغبة في التغيير، نتيجة عدم الرضا عن الحاضر، او نتيجة الشعور بان المستقبل يحمل في طياته شيئا مختلفا عن الماضي وقد يتيح الفرد للمستقبل امكانية السيطرة على سلوكه، فالمبالغة في التوقع او الاخفاق في التكهن يشكلان سلبيان للتكيف، لعدم تطابقهما مع الواقع مما يجعل بعض هؤلاء الناس في حالة مستمرة من القلق، وذلك يؤدي بدوره إلى استنزاف طاقاتهم النفسية. (هانت، جنيفر ، ١٩٩٨)

وتقتضي الحكمة أن يتوجه الفرد وفق ما تمليه عليه ميوله واستعداداته فيكون مدفوعاً إلى ذلك برغبة تحقق له ما يطمح إليه ضمن إطار التكامل الاجتماعي السليم بحيث يكون الفرد في خدمة المجتمع وبكل ما يملك من طاقات كامنة وظاهرة، لذلك يجب أن يحصل التوافق بين استعدادات الفرد وطموحاته وبين حاجة المجتمع وإمكانية توظيفه لهذه الاستعدادات، ومن هنا يأتي الواقع ليلعب دوره في هذا المجال، فإما أن يكون منشطاً ومساعداً بحيث يسمح للفرد بالوصول إلى ما رغب فيه وخطط له، وإما أن يكون محبطاً ومعيقاً بحيث لا يترك المجال للفرد في أن يحقق ما عزم عليه وطمح به.

ويمكن ان نبلور سيطرة المستقبل على سلوك الافراد في نمطين **الأول:** في شكل خوف من المستقبل، فهو يشكل من الهيمنة ظاهرة عيش الفرد – توجهه – في زمن غير المستقبل (ماضي او حاضر) ولكن دافعه الرئيس هو هيمنة المستقبل، **والثاني:** في شكل هروب نحو المستقبل، فكثير من القصور التي يبنيها الفرد في الهواء خلال احلام اليقظة، تنطوي على ان

الوضع الحالي – الحاضر – لا يستوعب الفرد، او انه غير متأثر بدروس الماضي او انه يرفضها، فلا يجد امامه سوى الفرار نحو المستقبل. (الفتلاوي، ٢٠٠٠)

وإذا كان التعليم هو استثمار للمستقبل فإن محاولة وصف المستقبل أمر محفوف بالمخاطر إلا أنه لا مفر منه فالبديل عنه هو السقوط والتخلف، فمع ازدياد تحديات القرن الحادي والعشرين تزداد حدة الاهتمام بالدراسات المستقبلية في ظل أوضاع عالمية شديدة الاهتمام باستشراف المستقبل بدون التحضير والاستعداد له.

وبالرغم من ان محتوى المستقبل لا يمكن معرفته قبل وصول هذا المستقبل، فان بعض الناس قد يتوهمون بأنهم يعرفون المستقبل، ولكن هذا الوهم ليس مدخلاً واقعياً للمستقبل. وبدلاً من التظاهر بمعرفة ما يحمله المستقبل، فعلى الفرد ان يخطط ويعمل على وفق توقعاته ونواياه بصورة واقعية، وهذه الواقعية متأتية من ان الفرد لا ينكر المرور الحتمي للزمن. حيث يستخدم الفرد الحافز للاستعداد للمستقبل.

ومن هنا تتجلي أهمية النظر الإنساني في المستقبل لقيادته وتخطيطه، إن هناك عوامل أساسية تُحتم علينا دراسة علمية للمستقبل والتهيؤ له والاستعداد لمواجهته وقيادته وفي مقدمة هذه العوامل:

(١) **الحاجة إلى التخطيط للبقاء:** فلكي نُخطط لبقائنا لابد من استشراف أحداث ومواقف المستقبل حتى نستعد لها من الآن وحتى نتجنب مخاطرها.

(٢) **الفضول الذاتي:** وهي مسألة بحتة، يُصبح فيها الأفراد في بعض الأحيان مهمومين بمعرفة ما يُمكن أن يحدث في المستقبل، لذا فهو يتساءل: ماذا يحدث لو.....؟

(٣) **الحاجة إلى المعرفة:** وفي هذه الحالة تُصبح عملية دراسة المستقبل ضرورية، وعدم القيام بها قد يُكلفنا الكثير، مثال ذلك، عندما يحتاج الإنسان للسفر لمسافة طويلة بواسطة السيارة فهو يحتاج إلى معرفة الأرصاد الجوية، وعندما يكون مهتمًا بالبورصة، فإنه يُصبح محتاجًا إلى التعرف أكثر من غيره على التغيرات السريعة اليومية حتى يستطيع أن يستشرف صورة المستقبل، ويتخذ قرارًا بخصوصه.

ولقد تباينت تعريفات العلماء في تعريف التوجه نحو المستقبل، حيث تشير شقير (٢٠٠٥) إلى أنه على الرغم من المحاولات التي قدمت حول هذا المفهوم إلا أنه لم يلق ما يستحقه من

اهتمام مقارنة بمتغيرات الشخصية الأخرى حيث يختلط مفهوم التوجه نحو المستقبل مع مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، فإذا كان مستوى الطموح يركز على تطلعات الفرد المستقبلية في جانب واحد من جوانب الحياة، إلا أن التوجه نحو المستقبل يتضمن وضع خطة مستقبلية لكافة جوانب الحياة لدى الفرد، وذلك في ضوء ما يمتلكه من إمكانات وقدرات سواء أكانت شخصية أو مادية أو اجتماعية، أم صحية، مع إمكانية اكتساب المهارات والتطوير منها في ضوء الأهداف المستقبلية التي يضعها لنفسه.

فيعرفه ميلو (Mello,2002) بأنه توقعات الفرد ودرجة تفكيره في مستقبل هذه التوقعات، ويعرف بأنه خضوع السلوك الانساني لمحددات توقع الفرد في آفاق مستقبلية، يتحدد ذلك من خلال اصراره على تحقيق طموحاته وآماله، أو في ايمانه بالتخطيط له وفي تنبئوه بذلك المستقبل أو توقعه، مؤدياً ذلك الى الانسحاب من الماضي أو الحاضر لصالح هيمنة المستقبل (الفتلاوي، ٢٠٠٠)، وهو إدراك الفرد للبعد المستقبلي إدراكاً موجباً من حيث انفتاح المستقبل على فرص حقيقية وكافية للإشباع على الرغم مما ينطوي عليه الحاضر من صعوبات وحرمان، ويقوم هذا الادراك الموجب على تحديد الفرد لأهداف مستقبلية يتطلع الى إنجاز ها وارتباط هذه الاهداف بخطط ومهام مستقبلية تتناسب مع إمكانات الفرد وقدراته الواقعية كما تنسجم مع قيمه الشخصية ومستوى طموحه. (بدر، ٢٠٠٣)، ويتمثل في التأثيرات الناجمة عن بعد المستقبل على سلوك الأفراد والتي تحدد اسلوبهم وطريقتهم في التعامل مع المواقف والاحداث. (نوري،٢٠٠٥)، وهو استعداد نفسي مكتسب من خبرة الفرد يؤثر في توقعاته لما سيحدث في المستقبل، ويحدد استجاباته نحو المواضيع والقضايا المتوقع حصولها، ويظهر هذا التأثير في صور التوقع والتقبل أو الرفض والإحجام، ويقع الاتجاه على محور يصل بين طرفين متناقضين أحدهما سلبي والآخر ايجابي. (علي، ٢٠١٠)، وهو الصورة التي يتخيلها الفرد بشأن مستقبله (المهني والزواجي والأسري) والصور التي يمثلها الوعي وصور التقرير الذاتي (العجمي،٢٠١٥).

مما سبق يتضح أن التوجه نحو المستقبل يقوم على حق الفرد وواجبه في اختيار طريقة الحياة، مع عدم تعارض ذلك مع حقوق الآخرين، والاقتناع بأن القدرة على اختيار طريق

الحياة هي قدرة مكتسبة وليست موروثة، وأنها تحتاج إلى تنمية، ومساعدة الأفراد كي يتمكنوا من مساعدة أنفسهم وتنمية المسؤولية لديهم، وكذلك توفير المعلومات الصحيحة والموثوق بها لمن يحتاجون لها.

وبذلك يمكن التوصل إلى أن التوجه نحو المستقبل يعرف بأنه استعداد نفسي مكتسب يتمثل في صورة من الاحداث المستقبلية المرغوب بها، متضمنة تفكير مسبق من خلال تنظيم معارف وتقييمات الفرد واشكال سلوكه ذاتيا فيما يتعلق بالمستقبل بهدف توقع وتقييم الاحداث المستقبلية كما هي مركبة في سياق الزمن.

ويتكون التوجه نحو المستقبل حسب لام (Lamm, 1996) حيث ورد تعريف التوجه نحو المستقبل من ابعاد، الكثافة، والامتداد، والتشاؤم والتفاؤل، بينما يتضمن التوجه نحو المستقبل حسب كوجلي (Quigley, 1994) أبعاد، التخطيط، والواقعية، والاحساس بالسيطرة، ويتكون التوجه نحو المستقبل حسب تعريف (الفتلاوي، ٢٠٠٠) من مكونات وهي، الاصرار على تحقيق الطموحات والآمال، والتنبؤ بالمستقبل او توقعه، والايمان بالتخطيط والتنظيم، والتعلق بالمستقبل على حساب الماضي او الحاضر. وبهذا نجد ان تعريفي (الفتلاوي، ٢٠٠٠) و(Quigley, 1994) يتفقان في عنصر التخطيط على انه احد ابعاد او مكونات التوجه نحو المستقبل، بينما يختلفان في باقي المكونات او الابعاد المكونة للتوجه نحو المستقبل سواء فيما يتعلق بينهما او بينهما من جهة وبين لام من جهة أخرى، وبناءً على ما سبق فقد تم التوصل إلى أبعاد التوجه نحو المستقبل والمتمثلة في أبعاد (الامتداد – التماسك – التوجيهية – الكثافة – الاتجاهات) وذلك باعتبار أن التوجه نحو المستقبل هو معرفة (Cognitions) الفرد المتعلقة بالمحتوى، وبالموضع، وبالكشف عن الاحداث ذات الصلة بمستقبله.

ومن الدراسات التي تناولت التوجه نحو المستقبل **دراسة أبو زيد (١٩٩٢)** والتي هدفت إلى التعرف على النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة، وتوصلت إلى وجود عدة عوامل متشابكة ومتداخلة مع بعضها تؤثر في النظرة المستقبلية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في نظرة الشباب للمستقبل بين ذي المستوى الاقتصادي المرتفع والمتوسط وبين الشباب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل والمنخفض، وأشارت النتائج أن الشباب يعيش في حالة من القلق على حياته ومستقبله

ونظرته متشائمة نحو المستقبل بسبب عدم قدرته على تحقيق الأهداف، **ودراسة الفتلاوي (٢٠٠٠)** والتي هدفت إلى التعرف على التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد، وتوصلت إلى أن أفراد العينة لهم توجهات واضحة نحو المستقبل وتوجهات ضعيفة نحو الماضي والحاضر ووجد أن هناك علاقة بين الوجدانات السالبة والتوجه نحو الماضي وبالعكس، **ودراسة (Gizzi, 2001)** والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير التوجه نحو المستقبل في التنبؤ بسلوك طلاب المدارس الثانوية العليا من المراهقين والانحرافات الظاهرة في سلوكياتهم والمتمثلة في (الغياب من المدرسة بدون إذن، انحرافات جنسية)، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين (التوجه نحو المستقبل، والتعلق بالمدرسة) والانحرافات السلوكية لدى أفراد العينة، وأنه يمكن التنبؤ بالسلوك المنحرف لدى المراهقين من خلال الكشف عن التوجه نحو المستقبل، **ودراسة أبو حميدان، العزاوي (٢٠٠١)** والتي هدفت إلى معرفة تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي – الحاضر – المستقبل)، وتوصلت إلى أن متوسط الضغوط في الماضي كان اقل من المتوسط النظري أما متوسط الضغوط بالنسبة للحاضر والمستقبل فقد كان أعلى من المتوسط النظري، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن المتغير الوحيد الذي كان له تأثير هو المستوى الاقتصادي وكذلك بالا مكان التنبؤ بالضغوط المستقبلية من خلال معرفتنا للضغوط الماضية والحاضرة، **ودراسة رحمة (٢٠٠٢)** والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل والمشاعر نحو المستقبل وبيان الفروق في هذه الاتجاهات وفقاً لمتغيرات (الكلية – التخصص – الجنس – دخل الاسرة)، وتوصلت إلى وجود اتجاهات مشتركة لدى معظم أفراد العينة واتجاهات اخرى اقل شيوعا مثل الاتجاهات الشائعة (تفضيل متابعة الدراسة الجامعية وتوقع الاستفادة منها العمل والدخل وتفضيل العمل في الوظائف الحكومية التي تتوافق مع التخصص الجامعي وتحقق ترقيات سريعة ودخل مرتفعا ومكانة اجتماعية مرموقة)، ومن امثلة الاتجاهات الاقل شيوعا (تفضيل العمل على القطاع الخاص وتوقع البطالة المؤقتة والتفاؤل بالمستقبل)، وظهور تباين وفق الكلية في بعض الاتجاهات مثل التمسك بالتخصص الجامعي وتوقع

الحصول على عمل مناسب له ولم تظهر فروق دالة في اتجاهات معارضة الانسحاب من الجامعة وتفضيل العمل المناسب للتخصص ووفق متغير الجنس كانت الطالبات اكثر تمسكا بمتابعة الدراسة وبالعمل داخل الكويت، ولم تظهر فروق جوهرية في اتجاهات توقع الاستفادة من الدراسة الجامعية وتفضيل العمل في وظيفة حكومية، أما وفق دخل الاسرة فقد ظهرت الفروق في اتجاهات التمسك للتخصص الجامعي وتفضيل العمل المناسب له، **ودراسة ميلمبرج (Malmberg, 2002)** والتي هدفت إلى توضيح أهمية التوقعات المستقبلية في حياة المراهقين والشباب من خلال وضع الأهداف وتقيمها وبذل الأنشطة في تحقيقها، وتوصلت إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والتوقعات المستقبلية، كما يمكن للمراهق أن يتوقع المستقبل الأسري والتعليمي من خلال ما يمتلكه من تقدير، ذات، وأن تقدير الذات يزداد بتزايد العمر عند كل من الذكور والإناث على حد السواء، كما وجدت الدراسة أن الذكور والإناث متساويان من حيث التوقعات المستقبلية الأسرية، كما وجدت الدراسة أن الإناث أقل فاعلية في التوقعات المهنية من الذكور، كما تشير الدراسة أن الذكور أقل في الأداء والرفاهية، **ودراسة (Mello,2002)** والتي هدفت إلى الكشف عن توجه المراهقين نحو المستقبل والتعرف على نوع العلاقة بين التوجه نحو المستقبل ومستوى التحصيل الدراسي، فضلا عن الكشف عن الفروق في التوجه نحو المستقبل بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس، وتوصلت إلى أن غالبية أفراد العينة كان لديهم توجهاً إيجابياً نحو المستقبل في المجالين الدراسي والشخصي، وارتبط التوجه الايجابي نحو المستقبل ارتباطا موجبا بالمستوى الدراسي، كذلك وجود فروقاً ذات دلالة احصائية في التوجه نحو المستقبل بين التلاميذ تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث، **ودراسة بدر(٢٠٠٢)** والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين نقص التوجه نحو المستقبل وبعض الاضطرابات التي يعاني منها الشباب الجامعي، وتوصلت إلى وجود نسبة من الشباب الجامعي تبلغ (٢٥,٥%) من حجم عينة الدراسة يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية، **ودراسة بدر (٢٠٠٣)** والتي هدفت إلى تقصي أثر العامل البيئي في وجود اختلاف في مستوى التوجه

نحو المستقبل في بيئتين ثقافيتين مختلفتين، وتوصلت إلى وجود نسبة من الشباب الجامعي تبلغ (٢٤,٨%) من حجم العينة المصرية يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل دون فرق بين معاناة الذكور ومعاناة الإناث، وكذلك وجود نسبة من الشباب الجامعي (٢٦%) من حجم العينة السعودية يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل دون فرق بين معاناة الذكور ومعاناة الإناث، ولم توجد فروق دالة بين النسبتين في العينتين الفرعيتين، كما كشفت الدراسة عن وجد علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والإناث في العينة المصرية، بينما وجدت علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والضغوط النفسية بالنسبة للإناث في العينة السعودية، ولم توجد علاقة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والاغتراب بالنسبة لكل من الذكور والإناث في العينة السعودية، ولم توجد علاقة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والاكتئاب بالنسبة لكل من الذكور في العينة السعودية، بينما وجدت علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والضغوط النفسية لديهم، **ودراسة (Bryan, 2004)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والأحداث المثيرة وسلوك الاندفاع والمغامرة عند المراهقين، وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التوجه الايجابي نحو المستقبل وسلوك الاندفاع والمغامرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى سلوك الاندفاع والمغامرة واضطراب الصحة النفسية لدى المراهقين، **ودراسة البدراني (٢٠٠٤)** والتي هدفت إلى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل ومعرفة أبعاد التوجه الزمني لدى أفراد العينة ومعرفة أثر الجنس والتخصص الدراسي على الأبعاد الزمنية، وتوصلت إلى أن أغلب أفراد العينة كان لديهم توجه نحو المستقبل وبنسبة مرتفعة جداً، **دراسة (Kagan et al, 2004)** والتي هدفت إلى التعرف على توقعات المراهقين لأحداث المستقبل وعلاقتها بارتفاع معدل الشعور بالقلق والاكتئاب، وتوصلت إلى أن الأفراد الذين يعانون من القلق العالي قد أظهروا توقعات سلبية للأحداث المستقبلية وكانوا متشائمين من المستقبل، **ودراسة نوري (٢٠٠٥)** والتي هدفت الى التعرف

على الفروق في التوجه الزمني لدي بعض الطلبة في جامعة الموصل في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى أن الطلاب لديهم توجه زمني واضح نحو المستقبل والحاضر وان لديهم توجهاً زمنياً ضعيفاً نحو الماضي، كذلك وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين الطلاب والطالبات على ابعاد التوجه الزمني (الماضي، الحاضر، المستقبل)، كما اظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين الطلبة في التوجه الزمني نحو المستقبل وتحصيلهم الدراسي، **ودراسة هولبينا وسولينو (Holopainen,& Sulinto, 2005)** والتي هدفت إلى دراسة التوجه المستقبلي في ضوء علاقته بكل من السلوك الصحي وهوية الذات بالإضافة إلى التعرف على تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي على التوجه المستقبلي والسلوك الصحي وهوية الذات، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجه المستقبلي والسلوك الصحي، وأن تنوع الأهداف يرجع إلى تنوع أنماط السلوك التي يتحلى بها الفرد، وأن السلوك الصحي والتوجه المستقبلي شديد الصلة وأن كليهما له تأثير في حياة الفرد، ولم تجد الدراسة فروقا بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية في كل من السلوك الصحي والتوجه المستقبلي، **ودراسة فاضل (٢٠٠٦)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في تقدير الزمن وفق متغيري التوجه نحو المستقبل (العالي، المنخفض) والمسافة الزمنية المدركة لوقوع الاحداث (القريبة – البعيدة)، وتوصلت إلى أن افراد العينة بشكل عام ليسوا دقيقين تماماً في تقدير المدد الزمنية، وأن الأفراد من ذوي التوجه العالي نحو المستقبل ومن ذوي المسافة الزمنية المدركة لوقوع الاحداث البعيدة هم ادق من غيرهم في تقدير الزمن، كذلك يؤثر متغير التوجه نحو المستقبل في تقدير الزمن، وليس هناك اثر لتفاعل متغيري التوجه نحو المستقبل والمسافة الزمنية المدركة لوقوع الاحداث في تقدير الزمن، **ودراسة عبد الأحد (٢٠٠٦)** والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي لدى الطلاب المعلمين، وتوصلت إلى أن اغلب أفراد العينة كان توجههم نحو المستقبل حيث بلغت نسبتهم (٦١,٤٨%)، كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة كانوا يتمتعون بمستوى تنظيم جيد وان للترتيب الولادي أثر في توجه الفرد الزمني إذ أن الأفراد ذوي الترتيب الولادي الأول كان توجههم نحو الماضي أما الأفراد ذوي الترتيب الولادي الثاني فما فوق كان توجههم نحو

المستقبل وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي، **ودراسة عبد المنعم (٢٠٠٧)** والتي هدفت إلى دراسة التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب الجامعي، وتوصلت إلى وجود تأثير دال لسمات الشخصية الإبداعية على التوجه المستقبلي، ووجود تأثير دال لتحقيق الذات على التوجه المستقبلي، ووجود فروق بين كل من الذكور والإناث في التوجه المستقبلي، وذلك لصالح الذكور، كما لا يوجد فروق بين طلاب العلمي وطلاب الأدبي في التوجه المستقبلي، **ودراسة يونس (٢٠٠٧)** والتي هدف إلى الكشف عن كل من مستويات الصحة النفسية، والتوجه الزمني، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة الأردنية، وتوصلت إلى وجود ارتباط بين مستويات الصحة النفسية ومستويات أبعاد التوجه الزمني حيث بلغ معامل الارتباط بين التوجه الزمني نحو المستقبل ومستويات الصحة النفسية (٠,٤٨)، **ودراسة حجازي (٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى التعرف على مستوى كل من الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في جامعة الأقصى في قطاع غزة، كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاغتراب النفسي وكل من الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي، وتحديد الفروق في مستوى كل من الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني التي تعزى لكل من (الجنس، التخصص، الانتماء السياسي، العمل)، وتوصلت إلى أن (٦٥%) من الشباب الجامعي الفلسطيني يعانون من الاغتراب النفسي، و (٢٥,٢٦%) يعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز، و (٢٥,٤٢%) يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل، كما انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب وكل من الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لديهم، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب وأبعاده، وفي الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، وفي الدرجة الكلية لمقياس التوجه المستقبلي وأبعاده لدى الشباب الفلسطيني تعزى للجنس والتخصص والانتماء السياسي والعمل، **ودراسة العويضة (٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى

الكشف عن كل من مستويات أبعاد التوجه الزمني، والاتزان الانفعالي، وإيجاد العلاقة بينها لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، وتوصلت إلى سيادة بعد التوجه الزمني نحو المستقبل، يليه بعد التوجه الزمني نحو الحاضر، وأخيرا بعد التوجه الزمني نحو الماضي، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجه الزمني، ولصالح بعد التوجه نحو الحاضر، وأشارت النتائج إلى سيادة المستوى المتوسط من الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة، يليها المستوى المرتفع، وأخيرا المستوى المنخفض، ووجود ارتباط دال إحصائيا بين بعد التوجه الزمني نحو الحاضر، والاتزان الانفعالي، في حين لم يظهر ارتباط دال إحصائيا بين بعدي التوجه الزمني نحو الماضي والمستقبل من ناحية، والاتزان الانفعالي من ناحية أخرى، **ودراسة عياد (٢٠١١)** والتي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين كل من (الميول المهنية والقيم) وتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية، وكذلك إيجاد الفروق في تصورات المستقبل لديهم تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والانتماء السياسي، وأشارت نتائجها إلى أن بعد التخطيط للمستقبل يحتل المرتبة الأولى على مقياس تصورات المستقبل، وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وتصورات المستقبل، وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القيم وتصورات المستقبل، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي النظرة التفاؤلية والثقة بالنفس لصالح الذكور، وفي بعد التخطيط للمستقبل لصالح الإناث، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المستقبل تعز ى لمتغير التخصص، ومستوى تعليم الأب باستثناء بعدي النظرة التشاؤمية والثقة بالنفس، ومستوى تعليم الأم، والانتماء السياسي باستثناء النظرة التشاؤمية، **ودراسة البياتي، ويس (٢٠١٢)** والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والاتجاهات نحو المستقبل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية والثانوية وفقاً لمتغيرات (الجنس – التخصص – التفوق الدراسي – التأخر الدراسي)، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث وبين التخصص العلمي والأدبي على مقياس الاتجاهات نحو المستقبل، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً على مقياس الاتجاهات

نحو المستقبل لصالح المتفوقين دراسياً، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أساليب التفكير والاتجاهات نحو المستقبل، **ودراسة واصف العايد وأخرون (٢٠١٢)** والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة، وتوصلت إلى أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ايجابية، وأن هناك دوافع مؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والام، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والام، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل، **ودراسة سعيد (٢٠١٤)** والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين التوافق النفسي وأثره على التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات، وتوصلت إلى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي لتعزيز التكيف النفسي من العينة وتأثير هذا التعزيز على التوجه نحو المستقبل، وأكدت نتائج هذه الدراسة جدوى تقنيات العلاج السلوكي المعرفي لتعزيز التكيف النفسي من عينة الدراسة ومساعدتهم على التخلص من الأفكار السلبية الانهزامية التي أدت بهم إلى سوء التكيف النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا بالحاجة لهذه المجموعة (المراهقين) على تكثيف الجهود والاهتمام من جميع أصحاب المصلحة على ضرورة الانتباه إلى خط التوافق النفسي ومساعدتهم للوصول الى تحقيق الذات، كما هو الحال في مرحلة لتعلم المسؤولية وصنع القرار، **ودراسة العجمي (٢٠١٥)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وتوجهات طلاب كلية الدراسات العليا من الجنسين نحو مستقبلهم المهني والزواجي، وتوصلت إلى وجود فروق جوهرية دالة بين الجنسين في الدرجة

الكلية للمكون الدافعي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المجال الجسمي، وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المجال الجسمي، وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري (الضبط الخارجي – الميدان المهني، التمثيل –الميدان المهني، المستقبل –الميدان المهني، الاستطلاع – الميدان الأسري، ووجود علاقة ارتباطية بين تقييم جودة الحياة، مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية.
٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي التوجه نحو المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.
٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل لصالح القياس البعدي.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل.

منهجية البحث:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج شبه التجريبي حيث يعتبر التجريب من أكثر طرق البحث دقة، والتصميم التجريبي المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي

والمتابعة القائم على استخدام مجموعتين متجانستين من طلاب المرحلة الثانوية المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، حيث تم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج، وتم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الإيجابية، ثم أعيد تطبيق أدوات البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج، ثم أعيد تطبيقها بعد مرور شهرين من توقف البرنامج، ثم حساب الفروق بين المجموعتين.

عينة البحث:

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف.

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للبحث من (٦٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف، تراوحت أعمارهم ما بين (١٤ – ١٦) عاماً، بمتوسط قدره (١٥)، وانحراف معياري قدره (٦,٧)، وبعد عمل التجانس بين أفراد العينة، ومن ثم تم استبعاد الحالات التي لم تستكمل المقاييس المطلوبة، والتي لم تتابع البرنامج بانتظام، تكونت العينة النهائية للبرنامج من (٤٠) تلميذاً وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين رئيسيتين، وهما المجموعة الضابطة واشتملت على (٢٠) تلميذاً، والمجموعة التجريبية واشتملت على (٢٠) تلميذاً.

وتم اجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث العمر الزمني والذكاء العام، كما تم التكافؤ بين المجموعتين من حيث متغيرات البحث وهى الإيجابية والتوجه نحو المستقبل، ويوضح الجدول التالي نتائج التكافؤ في العمر الزمني والذكاء العام والإيجابية والتوجه نحو المستقبل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١) نتائج التكافؤ في العمر الزمني والذكاء العام والايجابية والتوجه نحو المستقبل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٢٠,٦	٤٠٩	٢٠,٥	٤٠٧	٩٧	٠,٦	غير دالة
الذكاء العام	٢٠	٤١٠	٢٠,٥	٤١٢	٩٠	٠,٣	غير دالة
الإيجابية	١٩	٤٢٠	٢٠	٤٢٧	٨٢	٠,٥	غير دالة
التوجه نحو المستقبل	٢٠,٣	٤٠٦	٢٠,٧	٤٠٩	١٩٦	٠,١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما يتضح أن النسبة الحرجة (قيمة Z) غير دالة حيث أنها لم تصل إلى حد الدلالة المطلوبة في العمر الزمني والذكاء العام وجميع متغيرات البحث، مما يدل على تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

أدوات البحث:

❖ **اختبار كاتل للذكاء:**

أعد هذا الاختبار سلامة وعبد الغفار (١٩٧٤) وذلك للاستخدام في البيئة المصرية، نقلاً عن اختبار كاتل للذكاء الذي يعد من أفضل الاختبارات التي يعتمد عليها الباحثين، وقد تألف الاختبار من أربعة اختبارات فرعية:

الاختبار الأول: السلاسل: وعدد مفرداته (١٣) مفردة، يطلب من المفحوص إكمال المربع

الخالي، باختيار الشكل الملائم من خمس بدائل، وذلك بوضع الرمز الدال على الشكل في المكان المخصص لذلك، وزمن الاختبار (٣) دقائق، ويتدرب المفحوص على ثلاثة أمثلة.

الاختبار الثاني: التصنيف: وعدد مفرداته (١٤) مفردة، يطلب من المفحوص اختيار الشكلين المختلفين من بين سلسلة من الأشكال عددها خمسة، وذلك بوضع الرمز الدال عليها في المكان المخصص لذلك، وزمن الاختبار (٤) أربع دقائق، ويتدرب المفحوص على مثالين.

الاختبار الثالث: المصفوفات: ويتألف هذا الاختبار من (١٣) مفردة، يطلب من المفحوص اختيار شكل من ستة أشكال، وزمن تطبيق الاختبار (٣) دقائق، ويتدرب المفحوص على ثلاثة أمثلة تدريبية.

الاختبار الرابع: الشروط: ويتطلب هذا الاختبار من المفحوص إدراك العلاقة في وضع نقطة أو نقطتين في مكان معين، يحدد علاقتهما في مجموعة من الأشكال المتداخلة، ثم يختار المفحوص استجابته من بين (٥) بدائل، ويتألف هذا الاختبار من (١٠) مفردات، وزمن تطبيق الاختبار دقيقتان ونصف، ويتدرب المفحوص على (٣) أمثلة.

هذا وتقدر إجابة المفحوص بدرجة واحدة على كل إجابة صحيحة ثم تجمع هذه الدرجات للحصول على الدرجة الكلية في الاختبار والتي تستخدم في الحصول على معامل الذكاء المقابل للدرجة الخام من الجداول الملحقة بالاختبار.

الكفاءة السيكومترية للإختبار:

صدق الاختبار: قام معدا الاختبار بدراسة عن مدى صدقه عند استخدامه في البيئة المصرية، حيث قاما باستخدام معامل الارتباط بين درجات لمجموعة من الطلاب في اختبار كاتل الثاني ودرجاتهم في اختبار الذكاء المصور الذي أعده احمد ذكي صالح، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٥٢٣)، ثم قاما باستخراج معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار ومجموع الدرجات التي حصل عليها كل منهم في امتحان الشهادة الاعدادية، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٢)، وللتحقق من صدق المقياس في هذا البحث تم حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) باستخدام اختبار (ت) للفروق بين (٢٧%) من الأفراد الذين يملكون أعلى درجة أو (٢٧%) من الأفراد الذين يملكون أدنى درجة، وبلغت قيمة ت (٣,٢٠) وهي دالة عند مستوى

(٠,٠١) لصالح الأفراد الذين تحصلوا على درجات مرتفعة، مما يشير إلى أن الاختبار قادر على التمييز بين الطلاب الأذكياء وغير الأذكياء.

ثبات الاختبار: تحقق معدا الاختبار من مدى ثباته في البيئة المصرية، وذلك بطريقة التجزئة النصفية، مستخدمين في ذلك مجموعتين مختلفتين، من طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الفرقة الأولى بالجامعات والمعاهد العليا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمجموعة الأولى (٠,٨٩)، في حين بلغت قيمته للمجموعة الثانية (٠,٧٢)، وقامت سامية خليل (٢٠٠٥) بإعادة حساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (٥٥) تلميذاً بالصف الثاني الثانوي العام بمحافظة السويس، مستخدمة طريقة إعادة الاختبار، فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) وهو معامل موجب ودال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وفي هذا البحث تم إعادة حساب ثبات الاختبار على عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف تكونت من (٦٠) تلميذاً، باستخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وهو معامل ارتباط موجب ودال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي فإن الاختبار يتسم بالثبات.

❖ **مقياس مستوى الإيجابية (إعداد: عيد، ٢٠٠٢)**

هدف المقياس: قياس مستوى الإيجبية لدى طلاب الجامعة:

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٨٩) مفردة تتوزع في خمسة مكونات هي (التوجه الإبداعي – تقدير الذات – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا – التوكيدية)، لكل مفردة أربعة بدائل (تنطيق علي، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي، لا تنطبق علي).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: أشار معد المقياس إلى تمتع المقياس بالصدق من خلال حساب التجانس الداخلي الذي أسفر عن ارتباط مفردات المقياس بالمقياس ككل عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا بعض الفقرات التي تبدو أنها حذفت لتصبح (٨٩) عبارة بعد أن كانت (٩٤)، وأيضا ارتباط أبعاد المقياس ببعضها عند مستوى (٠,٠١) وكذلك حساب درجات تشبع عبارات المقياس عن طريق استخدام الصدق العاملي، وأسفر التحليل العاملي عن خمسة أبعاد

للإيجابية هي (التوجه الإبداعي – تقدير الذات – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا – التوكيدية)، و للتحقق من صدق المقياس في هذا البحث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) تلميذاً وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٨ – ٠,٨٩) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتعبر عن ارتباط ايجابي مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بالتأكد من ثباته عن طريق التجزئة النصفية باستخدام جتمان وكان معامل الثبات (٠٧٧)، وباستخدام معامل ارتباط سيبرمان– براون بلغ (٠٧٨)، وباستخدام " الفا لكرونباخ " بلغت (٠٩٣)، وأسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل مكونة للإيجابية ، بلغ الجذر الكامن لكل منها واحد صحيح ويدل علي ذلك درجة تشبع كل عبارة من عبارات المقياس، وللتحقق من ثبات المقياس في هذا البحث تم استخدام طريقة تطبيق وإعادة الاختبار بفارق زمني أسبوعان بين التطبيقي الأول والتطبيق الثاني وتم حساب معامل الارتباط حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) مما يشير إلى ثبات المقياس.

❖ **مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد الباحث)**

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التوجه نحو المستقبل والمتمثل في (الامتداد – التماسك – التوجيهية – الكثافة – الاتجاهات).

خطوات إعداد مقياس التوجه نحو المستقبل: قام الباحث بإعداد هذا المقياس كما يلي:

١- الاطلاع على بعض الأطر النظرية التي تناولت التوجه نحو المستقبل مثل: الألوسي (١٩٩٠)، زايد (١٩٩٨)، العقابي (٢٠٠٦)، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التوجه نحو المستقبل مثل: دراسة أبو زيد (١٩٩٢)، دراسة الفتلاوي (٢٠٠٠)، دراسة أبو حميدان، العزاوي (٢٠٠١)، دراسة رحمة (٢٠٠٢)، دراسة البدراني (٢٠٠٤)، دراسة نوري (٢٠٠٥)، دراسة فاضل (٢٠٠٦)، دراسة عبد الأحد (٢٠٠٦)، دراسة يونس (٢٠٠٧)، دراسة حجازي (٢٠٠٩)، دراسة العويضة (٢٠٠٩)، دراسة البياتي، ويس (٢٠١٢)، دراسة العايد وأخرون (٢٠١٢)، دراسة سعيد (٢٠١٤)، ودراسة العجمي (٢٠١٥)، إلى جانب الاطلاع على ما قدم على شبكة المعلومات العالمية *Internet*

في مواقع عديدة تناولت التوجه نحو المستقبل، وذلك بهدف الوقوف على أهم مكونات التوجه نحو المستقبل ومظاهره.

٢- الاطلاع على بعض مقاييس التوجه نحو المستقبل على شبكة المعلومات الدولية الانترنت مثل اختبار رسم الزمن (موسون، ١٩٩٠)، مقياس منظور الزمن المستقبلي (Carstensen & Lang, 1996)، مقياس التوجه الزمني (الفتلاوي، ٢٠٠٠).

٣- في ضوء ما سبق الاطلاع عليه من الدراسات والبحوث والأطر النظرية، والاختبارات والمقاييس التي تناولت التوجه نحو المستقبل تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية، وقد تكون من ( ) مفردة تمثل خمس أبعاد هي: (الامتداد – التماسك – التوجيهية – الكثافة – الاتجاهات).

٤- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وذلك للتعرف على مدى اتفاق أبعاد المقياس مع التعريف الإجرائي للتوجه نحو المستقبل، ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذي وضعت لقياسه في ضوء تعريفه الإجرائي، ثم عدلت المفردات التي أشار المحكمون بتعديلها، واستبعدت المفردات غير المناسبة والتي قل نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠%).

٥- **الاتساق الداخلي:** لمعرفة صدق مفردات المقياس تم حساب درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد للمقياس والدرجة الكلية للمقياس والجدول(٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل

البعد	الامتداد	التماسك	التوجيهية	الكثافة	الاتجاهات
معامل الارتباط	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٤٥	٠,٨٧	٠,٨٤

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معامل الارتباط دالة احصائياً وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأن هذه الأبعاد تشترك معاً في قياس التوجه نحو المستقبل.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحك و ١لك بساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس التوجه نحو المستقبل إعداد: عاشور (٢٠١٨) وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (ر= ٠,٧١٤) وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

(ب) **ثبات المقياس:** تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وجتمان، ويوضح الجدول التالي قيم معامل الثبات.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس التوجه نحو المستقبل

بطريقة ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وجتمان

م	البعد	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان	جتمان
١	الامتداد	٠,٧٩	٠,٨٨	٠,٨٧
٢	التماسك	٠,٨١	٠,٨٧	٠,٨٦
٣	التوجيهية	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٩٠
٤	الكثافة	٠,٩٢	٠,٩٣	٠,٩١
٥	الاتجاهات	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٣

مما سبق يتضح أن مقياس التوجه نحو المستقبل يتسم بالثبات.

❖ **البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح: (إعداد الباحث)**

تمثلت عملية التخطيط للبرنامج في تحديد أهدافه (الأهداف العامة . الأهداف الإجرائية)، وتحديد عينة التطبيق والأسس التي يقوم عليها البرنامج، والمصادر الأساسية التي تم على أساسها بناء البرنامج، وكما تضمنت هذه العملية الوقوف على المحتوى والاستراتيجيات و الفنيات التي تم على أساسها بناء البرنامج، والذي من خلالها يمكن تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية وبعد ذلك تأتي عملية تقويم شامل للبرنامج.

هدف البرنامج: يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وذلك استناداً على نظرية الذكاء الناجح..

الفئة المستهدفة: يطبق البرنامج على عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف.

المبادئ التي يقوم عليها البرنامج: عند تصميم البرنامج تم مراعاة بعض الأسس تتمثل في:

- خصائص النمو للطلاب.
- استخدام أسلوب المجموعات في التدريب على البرنامج.
- المدة المناسبة لكل جلسة في ضوء الهدف منها، ومضمونها ويتراوح ما بين (٤٥-٥٠ دقيقة).
- تتابع الأنشطة المتضمنة في التدريب على استراتيجيات التعلم المتناغمة مع نظرية الذكاء الناجح من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

خطوات عرض أنشطة البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من (٣٠) ثلاثون جلسة بهدف تنمية الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، ويتم عرض كل نشاط على النحو التالي:

١-الهدف من النشاط.

٢-الاستراتيجيات المستخدمة في النشاط.

٣-محتوى النشاط.

٤- تقييم النشاط: وفيه يتم تحديد مدى تحقيق التلميذ للأهداف التي يشملها النشاط وتحديد محك مناسب للحكم على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة لكل نشاط.

تقويم البرنامج :

أولا: التقويم المبدئي: تم عرض الصورة الأولية للبرنامج على مجموعة المحكمين المتخصصين في علم النفس والممارسين لفنيات الإيجابية وذلك بهدف التحقيق من ملاءمة البرنامج لأفراد المجموعة التجريبية، ووفقًا لتعليمات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج، الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: التقويم البنائي: وتمثل في التقويم المصاحب لعملية التطبيق والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه في تحقيق أهدافه وذلك من خلال التقويم الذي أعقب كل جلسة عن طريق مجموعة من الأنشطة التطبيقية التي يطلب من الطلاب أدائها في ضوء أهداف كل جلسة.

ثالثاً التقويم النهائي: تمثل في تقويم البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه للتعرف على فعاليته في تنمية الإيجابية.

رابعًا: التقويم التتبعي: وتمثل في تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من التطبيق البعدي، ومقارنة نتائج التطبيق التتبعي بنتائج التطبيق البعدي حتى يتم التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

نتائج البحث:

اولاً: النتائج الخاصة بالإيجابية:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإيجابية باستخدام اختبار مان ويتني (قيمة U) ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

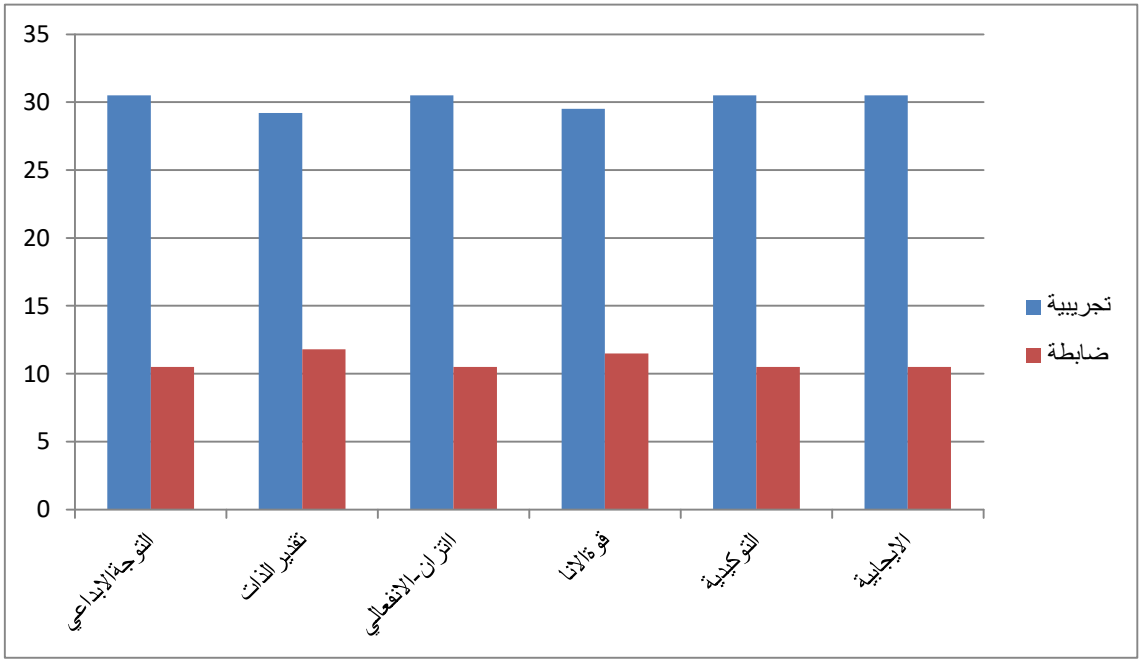
جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإيجابية

الايجابية	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
التوجه الإبداعي	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠			

تقدير الذات	التجريبية	٢٠	٢٩,٢	٥٨٤	٢,٥	٢١٦,٥	٠,٠٥
	الضابطة	٢٠	١١,٨	٢٣٦			
الاتزان الانفعالي	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
قوة الأنا	التجريبية	٢٠	٢٩,٥	٥٩٠	١٩	٢٢٩	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١١,٥	٢٣٠			
التوكيدية	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
الإيجابية	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الايجابية، وهذه الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الأبعاد الفرعية (التوجه الإبداعي – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا – التوكيدية) والدرجة الكلية للإيجابية لمقياس الايجابية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في البعد الفرعي (تقدير الذات) لمقياس الإيجابية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويرجع ذلك إلى أن هذا البعد يتطلب فترة أطول لتنميته ويحتاج إلى ممارسة أكثر،

والشكل التالي يوضح المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإيجابية.



شكل (١): المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإيجابية.

ويتضح من العرض السابق للفرض الأول للبحث حدوث تحسن ملحوظ في مستوى الإيجابية بأبعادها المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

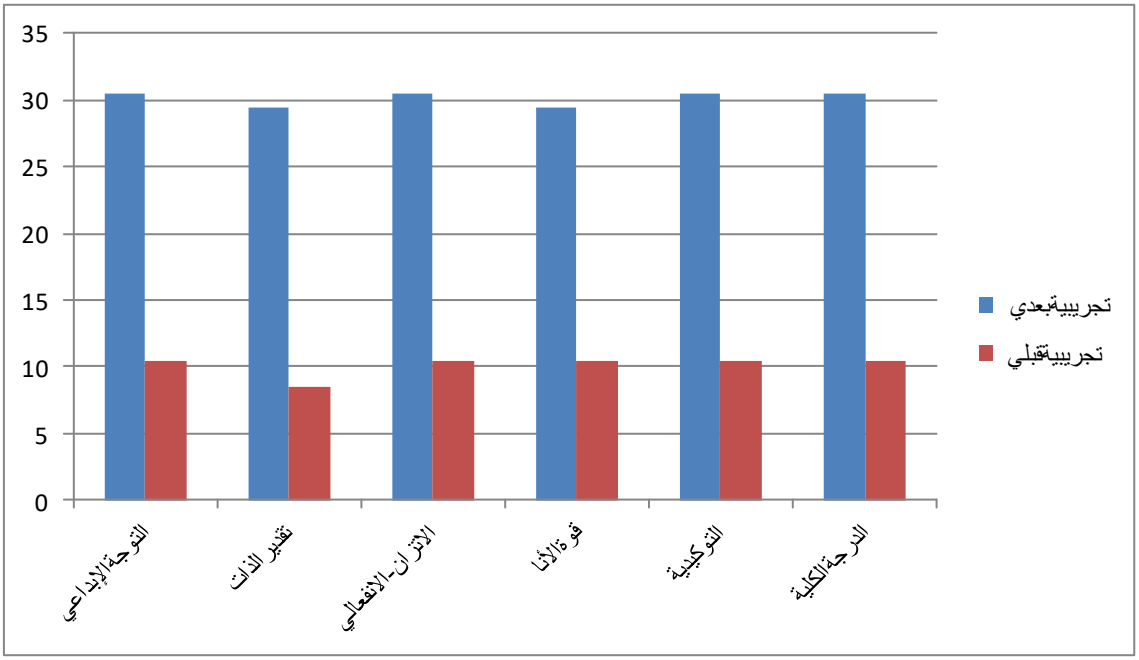
نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية باستخدام اختبار ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥):الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية

الايجابية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
التوجه الإبداعي	موجب	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
تقدير الذات	موجب	٢٠	٨,٥	١٧٠	٢,٢	٠,٠٥
الاتزان الانفعالي	موجب	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
قوة الأنا	موجب	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
التوكيدية	موجب	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
الإيجابية	موجب	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية (التوجه الإبداعي – الاتزان الانفعالي – قوة الأنا – التوكيدية) والدرجة الكلية لمقياس الإيجابية، حيث بلغت قيمة (Z) (٣,٩) وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الاحصائية (٠,٠١) وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي.

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البعد الفرعي (تقدير الذات) لمقياس الإيجابية، حيث بلغت قيمة (Z) (٢,٢) وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الاحصائية (٠,٠٥) وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، ويوضح الشكل التالي المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية



شكل (٢):المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية

يتضح من خلال العرض السابق صحة الفرض الثاني وحدوث تحسن ملحوظ لمهارات الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي.

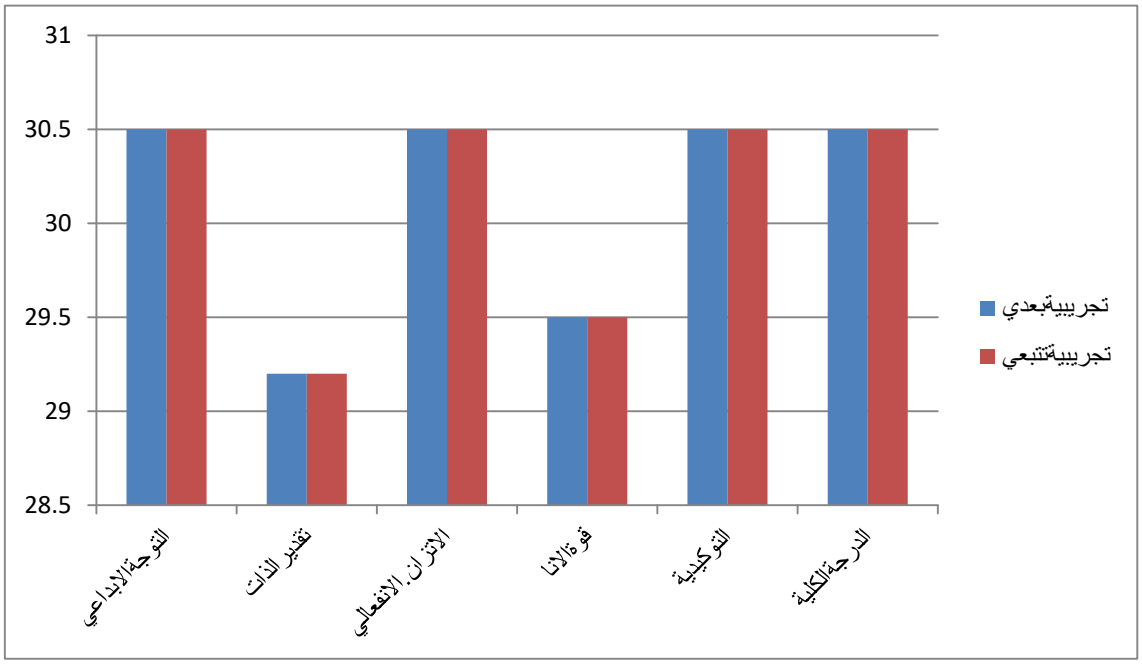
نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الايجابية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية باستخدام اختبار ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦):الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية

الايجابية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
التوجه الإبداعي	–	٦	٧,٣	٤٣,٨	٠,٢٨	غير دالة
	+	١٠	١١,٨	١١٨		
تقدير الذات	–	٦	٩,٩	٥٩,٤	١,١٤	غير دالة
	+	١٢	٩,٢	١١٠,٤		
الاتزان الانفعالي	–	١١	١٠,٦	١١٦,٦	٠,٤٧	غير دالة
	+	٩	١٠,٢	٩١,٨		
قوة الأنا	–	٥	٨,٤	٤٢	٠,٧٧	غير دالة
	+	١٣	١١,٤	١٤٨,٢		
التوكيدية	–	٢	٨,٩	١٧,٨	٠,٤٠	غير دالة
	+	١٥	١٠,٥	١٥٧,٥		
الدرجة الكلية	–	٧	١١,٢	٧٨,٤	٠,٩٧	غير دالة
	+	١٣	١٠,١	١٣١,٣		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الايجابية، حيث أن قيمة (Z) لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الاحصائية، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية الإيجابية واستمرار تأثيره في سلوك أفراد المجموعة

التجريبية، ويوضح الشكل التالي المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية



شكل (٣):المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية

يتضح من العرض السابق للفرض الثالث استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج، وهذا يشير إلى مدى ففاعلية البرنامج وقدرته على تنمية الإيجابية بمهاراتها المختلفة، حيث استمر تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية وشمل موقف حياتهم المختلفة.

تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالإيجابية:

يتضح من خلال نتائج الفرض الأول والثاني والثالث أنه توجد وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الايجابية، ويمكن تفسير التحسن الذى طرأ على المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية، حيث تم تدريبهم من خلال جلساته على الذكاء الناجح ومهاراته والتي تسهم في زيادة قدرة الفرد على الإيجابية، كذلك اعتماد البرنامج التدريبي على مهارات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية، وهي مهارات تسهم في مجملها في بناء قاعدة معرفية منظمة ومرنة تمكّن الأفراد من التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم والإفادة من نقاط القوة لديهم، مما ساعد على تحسين الأداء وطريقة التفكير لديهم، كما أنَّ تحقيق التوازن بين مهارات الذكاء الناجح، ومعرفة الفرد لمواطن القوة والضعف لديه تزيد من فرص الشعور بالكفاءة الذاتية الناتجة عن النظرة الإيجابية تجاه قدراته وإمكاناته ضمن السياق الاجتماعي الذي يكون فيه، بالإضافة إلى دور الأنشطة التدريبية المعتمدة على الحوار والمناقشة والتجريب والاستكشاف، فتعريض المتدربين لمواقف تُسهم في تحقيق التعلم النشط، والاستفادة من كل ما هو متوفر لديهم من قدرات، أسهم بشكل فاعل في تحفيز التفكير وتحسين مستوى الإيجابية، وأيضاً يرجع ذلك إلى أن البرنامج بجلساته قام بتزويد المجموعة التجريبية بالمعلومات اللازمة حول مفهوم الإيجابية وإكسابهم المهارات اللازمة لتطوير قدراتهم في التعامل بإيجابية مع أنفسهم ومع الأخرين والمحيط الذي يعيشون به بهدف تحسين ظروف حياتهم ومستقبلهم والمساهمة في تطوير مجتمعاتهم، إذ تساعد الإيجابية على زيادة ثقة الفرد بنفسه، وهو من العوامل التي تُؤدِّي إلى النجاح، فمحاولة تشجيع النفس، والتحدّث معها عن الأُمور التي تعجب الشخص في نفسه، يزيد من ثقته بنفسه، ويزيد من نظرته الإيجابية للأُمورالحياتية، ويبعده عن الأفكار السلبيّة.

وتتفق هده النتيجة مع نتيجة دراسة ستيرنبيرج (Sternberg,2004)، والتي هدفت إلى المقارنة بين التعليم بالطريقة التقليدية والتعلم المستند إلى مبادئ نظرية الذكاء الناجح، والتي توصلت إلى فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح مقارنة بالطريقة التقليدية، كذلك تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة أبو جادو (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى

الطلبة المتفوقين عقليا، والتي توصلت إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عليمات (٢٠١١)، والتي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة، والتي توصلت إلى وجود اثر دال احصائياً يعزي إلى طريقة التعلم القائمة على نظرية الذكاء الناجح لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التحدث، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة سلطان (٢٠١٢)، والتي هدفت إلى الكشف عن أثر البرنامج الإثرائي الصيفي القائم على نظرية الذكاء الناجح على القدرات الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الشريف وأخرون (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية القدرات التحليلية والعملية والابداعية باستخدام القياس الدينامي، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة قطامي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي القائم على الذكاء الناجح لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج الخاصة بالتوجه نحو المستقبل:

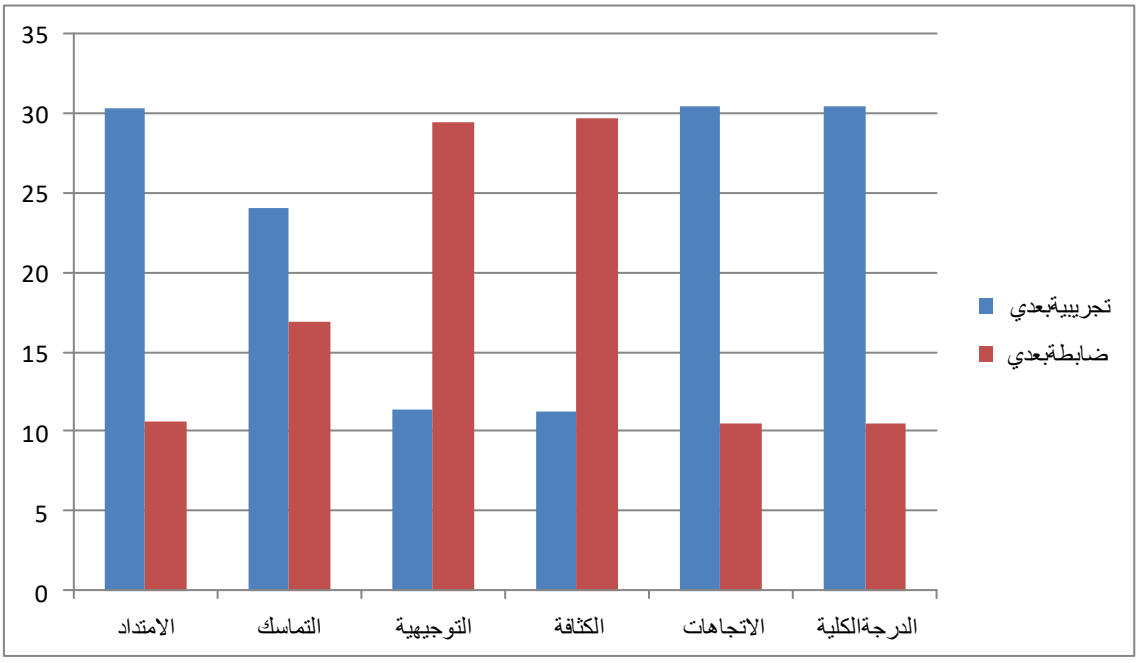
نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي التوجه نحو المستقبل

لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل باستخدام اختبار مان ويتني (قيمة U)، واختبار ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل

التوجه نحو المستقبل	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدرجة الحرجة	الدلالة
الامتداد	التجريبية	٢٠	٣٠,٣	٦٠٦	٣	٢١٣	٥,٣	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٦	٢١٢				
التماسك	التجريبية	٢٠	٢٤	٤٨٠	١٢٩	٣٣٩	١,٥	غير دالة
	الضابطة	٢٠	١٦,٩	٣٣٨				
التوجيهية	التجريبية	٢٠	١١,٤	٢٢٨	٣٢,٥	٢٤٠	٢,٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	٢٩,٥	٥٩٠				
الكثافة	التجريبية	٢٠	١١,٢	٢٢٤	٣٤	٢٤٥	٢,٣	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	٢٩,٧	٥٩٤				
الاتجاهات	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٠	٣٠,٥	٦١٠	٠,٠٠	٢١٠	٥,٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٠,٥	٢١٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الفرعية (الامتداد – الاتجاهات) والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل، وهذه الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في البعدين (التوجيهية – الكثافة) لمقياس التوجه نحو المستقبل عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في البعد الفرعي (التماسك) لمقياس التوجه نحو المستقبل، والشكل التالي يوضح المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل.



شكل (٤): المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل

ويتضح من العرض السابق لنتائج الفرض الرابع للبحث حدوث تحسن ملحوظ في التوجه نحو المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

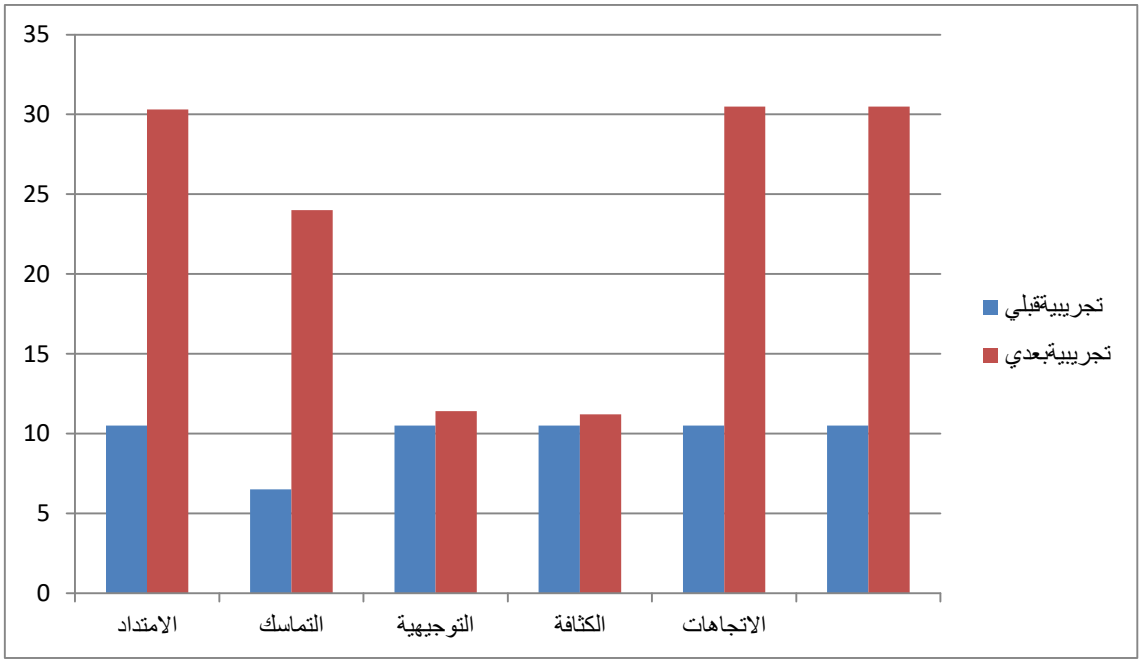
نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل لصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل باستخدام اختبار ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨):الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل

التوجه نحو المستقبل	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الامتداد	+	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
التماسك		٢٠	٦,٥	١٣٠	١,٤	غير دالة
التوجيهية	–	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
الكثافة	–	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
الاتجاهات	+	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	+	٢٠	١٠,٥	٢١٠	٣,٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية (الامتداد – الاتجاهات) والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل، حيث بلغت قيمة (Z) (٣,٩) وهذه القيمة

تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الاحصائية (٠,٠١) وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية سالبة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على البعدين (التوجيهية – الكثافة) لمقياس التوجه نحو المستقبل، وهذه الفروق عند مستوى (٠,٠١)، في حين لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في البعد الفرعي (التماسك) لمقياس التوجه نحو المستقبل، ويوضح الشكل التالي المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإيجابية



شكل (٥):المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو المستقبل

ويتضح من العرض السابق لنتائج الفرض الخامس للبحث حدوث تحسن ملحوظ في التوجه نحو المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

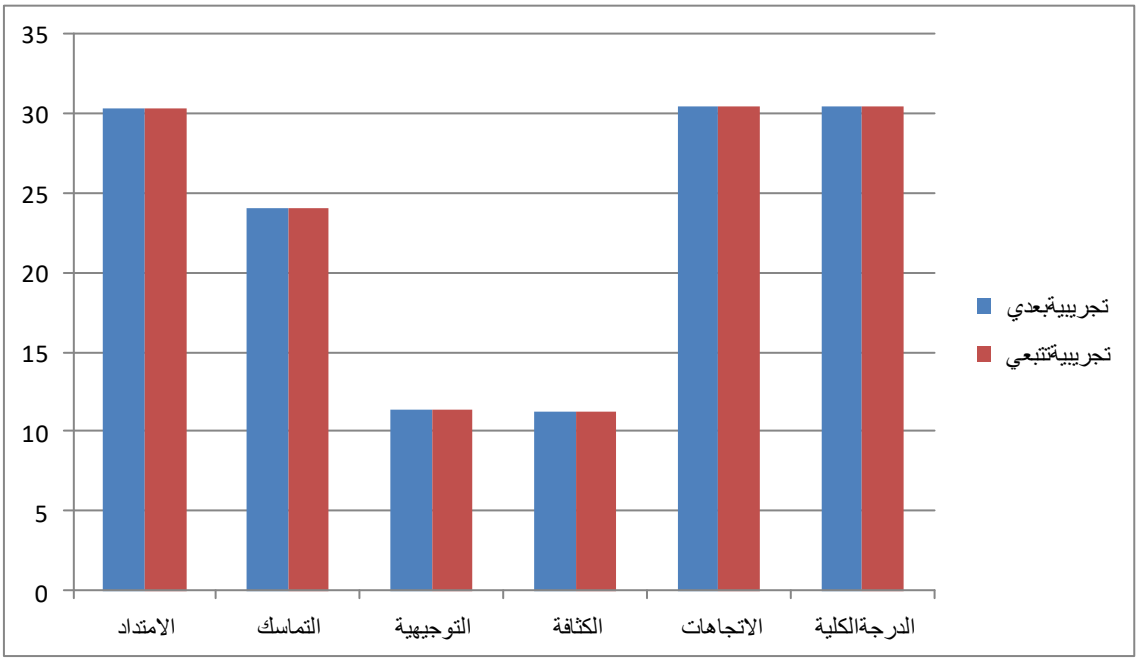
نتائج الفرض السادس: والذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإيجابية باستخدام اختبار ويلكوكسون دلالة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩):الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل

التوجه نحو المستقبل	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الامتداد	-	٧	٦,٣	٤٤,١	٠,٣٩	غير دالة
	+	١٣	٦,٨	٨٨,٤		
التماسك	-	١٥	١٠,٣	١٥٤,٥	٠,٧٢	غير دالة
	+	٥	١٠,٧	٥٣,٥		
التوجيهية	-	١٠	٧,٢	٧٢	٠,١٩	غير دالة
	+	٧	١١,٥	٨٠,٥		
الكثافة	-	٧	٨	٥٦	٠,١٩	غير دالة
	+	٨	٧,٩	٦٣,٢		
الاتجاهات	-	٧	٧,٤	٥١,٨	٠,٠٣	غير دالة
	+	١٣	٧,٥	٩٧,٥		
الدرجة الكلية	-	٦	٥,٢	٣١,٢	٠,٤٧	غير دالة
	+	١٤	١٠,٦	١٤٨,٤		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس

التوجه نحو المستقبل، حيث أن قيمة (Z) لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الاحصائية، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية الإيجابية واستمرار تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، ويوضح الشكل التالي المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل.



شكل (٦):المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التوجه نحو المستقبل

يتضح من العرض السابق صحة الفرض السادس، حيث استمر التأثير الموجب للبرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج مما يشير إلى فاعلية البرنامج واستمرار أثاره الإيجابية على التوجه نحو المستقبل لديهم.

تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالتوجه نحو المستقبل:

يتضح من خلال نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وعدم

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل، ويمكن تفسير التحسن الذى طرأ على المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية، حيث تم تدريبهم من خلال جلساته على الإدلاء بإقتراحاتهم وتوجهاتهم حول الموضوعات المثارة في الجلسات مما ساهم في تنمية التنبؤ والتخطيط للمستقبل، وساهمت أنشطة البرنامج في إتاحة فرصة للتفكير بحرية ووضع خطط وتصورات مستقبلية مما ساهم في تنمية التوجه نحو المستقبل، ويرجع ذلك أيضاً إلى طبيعة المرحلة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية، حيث يسعى الطالب في هذه المرحلة إلى الاستقلال والاستعراض بما يمتلكه من مهارات تعكس شخصيته، كما تم استخدام أنشطة تدريبية تساعد التلميذ على التعامل مع الأخرين بثقة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الأحد (٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي لدى الطلاب المعلمين، والتي توصلت إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى تنظيم جيد وان للترتيب الولادي أثر في توجه الفرد الزمني إذ أن الأفراد ذوي الترتيب الولادي الأول كان توجههم نحو الماضي أما الأفراد ذوي الترتيب الولادي الثاني فما فوق كان توجههم نحو المستقبل وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي، أي أن عامل التنظيم الذاتي يلعب دوراً في توجه الأفراد نحو مستقبلهم، وتتفق كذلك مع دراسة الفتلاوي (٢٠٠٠)، والتي هدفت إلى التعرف على التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد، ومعرفة مدى هيمنة التفكير في كل بعد على السلوك، والتي توصلت هناك علاقة بين الوجدانات الموجبة والتوجه نحو المستقبل مما يشير إلى أن تنمية الإيجابية يؤدي بدوره إلى حسين التوجه نحو المستقبل، وتتفق أيضاً مع دراسة العجمي (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة باعتبارها متغير ايجابي وتوجهات طلاب كلية الدراسات العليا من الجنسين نحو مستقبلهم المهني والزواجي، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المجال الجسمي، وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري ووجود علاقة ارتباطية بين تقييم جودة

الحياة ومكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العويضة (٢٠٠٩)، والتي هدفت إلى الكشف عن كل من مستويات أبعاد التوجه الزمني، والاتزان الانفعالي كأحد أبعاد الايجابية، وإيجاد العلاقة بينها لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، والتي توصلت سيادة المستوى المتوسط من الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة، يليها المستوى المرتفع، وأخيرا المستوى المنخفض، ووجود ارتباط دال إحصائيا بين بعد التوجه الزمني نحو الحاضر، والاتزان الانفعالي، في حين لم يظهر ارتباط دال إحصائيا بين بعدي التوجه الزمني نحو الماضي والمستقبل من ناحية، والاتزان الانفعالي من ناحية أخرى.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بالشباب المصري في جميع المراحل التعليمية للتعرف على مستوى ايجابيتهم وتوجهاتهم وتطلعاتهم نحو المستقبل.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية داخل المؤسسات التربوية بما يحقق الإيجابية لدى الطلاب.
- تفعيل واستثمار الدور الايجابي لمتغير الإيجابية بمكوناته المختلفة والتي من شانها ان ترفع من نظرة الفرد الإيجابية الى نفسه وأسرته ومجتمعه.
- توعية الشباب المصري بمستقبلهم، والتعرف على امكاناتهم الحقيقية واكسابهم مهارات التخطيط السليم حتى لا يقع الشاب الطالب فريسة طموحاته غير الواقعية.
- قيام المعلمين وأولياء الأمور بالتوجه المستمر للطلاب وإرشادهم بأهمية المستقبل وكيفية التخطيط الجيد لتحقيق الأهداف المستقبلية.

بحوث مقترحة: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- اعداد برامج تدريبية قائمة على أسس نظرية أخري في تنمية الإيجابية لدى الفئات العمرية المختلفة.
- اعداد برامج تدريبية في تنمية التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة العوامل المؤثرة على مستوى الإيجابية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مراجع البحث:

١. ابراهيم، شوقية. (٢٠٠٣). **الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢. ابراهيم، مجدي عزيز. (١٩٩٢). **قضايا في المنهج التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. أبو جادو، محمود محمد. (٢٠٠٦) **نظرية الذكاء الناجح: التحليلي والابداعي والعملي**، عمان، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. أبو حميدان، يوسف عبدالوهاب، العزاوي، محمد الياس. (٢٠٠١). تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد (الماضي، الحاضر، المستقبل) وعلاقتها بمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية لدى عينة من المعلمين الملتحقين للدراسة بجامعة مؤتة، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ١٧(٢)، ١١٩ – ١٤٤.

٥. ابو زيد، نبيلة امين (١٩٩٢): النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين (دراسة استطلاعية) ، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٦(٢٤)، ٤٨-٦١.

٦. أبوهاشم، هبة عبد اللطيف. (٢٠١٣) **مستوى الوعي بحقوق الإنسان وعلاقته بكل من الثقة بالنفس والتوكيدية لدى طلبة الصف التاسع بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

٧. الألوسي، حسام. (١٩٩٠). **الزمان في الفكر الديني والفلسفي القديم**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٨. افرام اسكندر (٢٠٠٤): مرض القلق من اليأس إلى مواجهة الواقع، **مجلة عربيات**، اكتوبر (٦٢)، http://www.arabiyat.com

٩. أنتوني، روبرت. (٢٠٠٥). **ما وراء التفكير الإيجابي**، الرياض، مكتبة جرير.

١٠. اليزابيت، موسون. (١٩٩٠). **اختبار رسم الزمن**، ترجمة: محمد النابلسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (١)، ٥٩ – ٧٠.

١١. باركر، مارجوري. (١٩٩٥) **إبداع الرؤيا المشتركة: قصة الأسلوب الجديد في التطوير والتغيير التنظيمي**: ترجمة: خالد حسن زروق، وناصر محمد العديلي، الرياض دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام.

١٢.بدر، محمود ابراهيم. (٢٠٠٢). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١١(٣٨)، ١٥ – ٥٢.

١٣.بدر، محمود ابراهيم. (٢٠٠٣). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٤٠)، ٣٣ – ٨٣.

١٤.البدراني، جلال عزيز. (٢٠٠٤). **الامن النفسي وعلاقته بالتوجه الومني لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

١٥.بركات، زياد أمين. (٢٠٠٦). التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة" دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة دراسة عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، القاهرة، ٤(٣)، ٨٥-١٣٨.

١٦.بلكيلاني، ابراهيم محمد. (٢٠٠٨). **تقدير الذات و علاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

١٧.البياتي، محمد سليمان، ويس، صاحب أسعد. (٢٠١٢). دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل، **مجلة جامعة تكريت للعلوم**، ١٩(٦)، ٤٢٣ – ٤٦٥.

١٨.توفيق، عبد الرحمن.(٢٠٠٢). **أفكار لكسر الإطار حتى لا يبقى الحال على ما هو عليه**، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

١٩.الجراح، اسماعيل. (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج إثرائي لتنمية الإ يجابية لدى الشباب في المملكة الأردنية الهاشمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

٢٠.جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٨). **أساليب الكشف عن الموهوبين**، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢١.حجازي، جولتان حسن. (٢٠٠٩). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني، **مجلة كلية الأداب**، جامعة طنطا، ٢١(٣)، ٩٩٢ – ١٠٨٣.

٢٢.الحسيني، عاطف مسعد. (٢٠١١). **قلق المستقبل والعلاج بالمعنى**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٣.الحلو، رمضان سعيد. (٢٠١٢). **فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

٢٤.حنورة، مصري عبدالحميد. (٢٠٠٨). تربية السلوك الإبداعي في مناخ العولمة، **مجلة علم النفس العربي المعاصر**، مركز المعادي النفسي، القاهرة، ٤(٢)، ١١-٢٩.

٢٥.اللحياني، مريم حميد، العتيبي، سميرة محارب. (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٤٣(٣)، ٣ – ٢٠.

٢٦.الخالدي، أمل ابراهيم. (٢٠٠٢). **اثر برنامج ارشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للبنات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد-العراق.

٢٧.الخطيب، بلال. (٢٠٠٤). **معايير تقدير الذات للأعمار (١٣ – ١٧) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٨.خوالدة، محمود عبد الله. (٢٠٠٤). **الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي**، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٩.دبابش، علي موسى. (٢٠٠١). **فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

٣٠.دياب، عاشور محمد. (٢٠٠١). فعالية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٥(١)، ٤٣٦-٤٦٦.

٣١.رحمة، أنطوان. (٢٠٠٢). اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل والمشاعر، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١(٢)، ١٢٩-١٧٠.

٣٢.خليل، عفراء ابراهيم. (٢٠٠١). مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، **مجلة دراسات في العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٣٨(٣)، ٩٤٢ – ٩٦٤.

٣٣.رزق، حنان عبد الله. (٢٠٠٩). فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الابداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين " رعاية الموهوبين ... ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل"، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المملكة العربية السعودية، (١)، ١٧٢-٢٤٧.

٣٤.زاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٤). "**مقدمة في الدراسات المستقبلية (مفاهيم، أساليب، تطبيقات)**"، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية.

٣٥.زايد، عبد الصمد. (١٩٩٨). **مفهوم الزمن ودلالته**، طرابلس، الدار العربية للكتاب.

٣٦.الزبيدي، يونس طاهر. (٢٠٠٧). **جودة القرار وعلاقته بالاتزان الانفعالي وموقع الضبط لدى المدراء العامين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

٣٧.الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٥). **مبادئ علم النفس التربوي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٨.الزق، احمد. (٢٠٠٦). **علم النفس**، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.

٣٩.فاضل، حيدرحسن. (٢٠٠٦). **أثر التوجه نحو المستقبل والمسافة الزمنية المدركة لوقوع الأحداث في تقدير الزمن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

٤٠.الفرا، إسماعيل صالح. (٢٠٠٦) دراسة لمستوى الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الانسانية، ٨(١)، ١ – ٦٣.

٤١.القويضي، أسماء فتحي. (٢٠١٦) **الأداء الوظيفي الأسرى المدرك وعلاقته بقوة الأنا وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا " دراسة حالة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٤٢.السبعاوي، فضيلة عرفات. (٢٠٠٧). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي. **مجلة التربية والعلم**، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ١٥(٢٨)، ٢٥٠ – ٢٧٧.

٤٣.السرور، نادية هايل. (٢٠٠٠). **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين**، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٤.سعيد، عوشة محمد. (٢٠١٤). **برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين التوافق النفسي وأثره على التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٥.سعيد، محمود محمد. (٢٠٠٧). **قوة الأنا والشعور بالمسئولية والضبط الزائد العدائية لدى المراهقين المعوقين بصريا والمبصرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٤٦.سمور، أحلام نعيم. (٢٠١٣).**المسايرة المغايرة و علاقتها بالتوكيدية و الاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

٤٧. السلطان، جواهر عبد العزيز. (٢٠١٢). **أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

٤٨. سليمان، عبد الرحمن سيد، عبد الله، هشام ابراهيم. (١٩٩٦). دراسة لموضع الضبط في علاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية** بجلمعة قطر، ٩(٥)، ٩٥ – ١٣٣.

٤٩. الشربيني، زكريا، صادق، يسرية (٢٠٠٢): **أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٠. الشرقاوي، مصطفى خليل. (٢٠٠٣). **علم الصحة النفسية**، بيروت، دار النهضة العربية .

٥١. الشريف، صلاح الدين حسين، محمود، حمدي شاكر، توفيق، نجاة عدلي، حمودة، عبد الواحد حمودة. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية القدرات التحليلية والعملية والابداعية باستخدام القياس الدينامي، **مجلة كلية التربية بالوادي الجديد**, ١٠(٢)، ٧٦٨ – ٨٥٩.

٥٢. شعبان، رجب على. (٢٠٠٣). التدريب التوكيدي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (١٩)، ١٥٥–٢١٥.

٥٣. شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥): **مقياس قلق المستقبل، القاهرة**، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٤. شند، سميرة محمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدي عينة من المراهقين، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٥)، ٢٠٤ – ٢٦٦.

٥٥. الشهاب، قيس حمد. (٢٠٠٣). **دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٥٦. الشيخ، جواد محمد. (٢٠٠٦). **السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٥٧. صباح، عيسى.(٢٠١٠). **فاعلية برنامجين إرشاديين معرفي وسلوكي لتنمية الأمن النفسي والإيجابية لدى طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

٥٨.صبري، ايمان محمد. (٢٠٠٣). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٣٨)، ٥٣ – ٩٩.

٥٩.الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٦). **فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا** ً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٦٠.العابد، واصف، عرب، خالد، حسونة، مأمون. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٢٦(١)، ١٢ – ٤٠.

٦١.عاشور، أحمد يوسف. (٢٠١٨). **استراتيجيات التكيف كمتغير وسيط بين قلق البطالة والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من الخريجين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأقصى – غزة.

٦٢.عامر، طارق عبد الرؤف. (٢٠١٨). **مفهوم وتقدير الذات**، القاهرة، دار العلوم للنشر.

٦٣.عبد الأحد، خلود بشير. (٢٠٠٦). التوجه الزمني و علاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، **مجلة دراسات موصلية**، مركز دراسات الموصل، جامعة الموصل، العراق، ١٤(٦)، ١٣١ – ١٦٠.

٦٤.عبد الجبار، عادل صلاح. (٢٠٠٢). العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٥(١٥)، ٩٦ – ١٠٧.

٦٥.عبد الحميد، ابراهيم شوقي. (٢٠٠٢). مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة – مشكلات المستقبل الزواجي والأكاديمي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٨(١)، ٣٩-٩٦.

٦٦.عبد السلام، السيد عبد الدايم. (١٩٩٦). منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي معرفي وعلاقته بكل من الجنس والتخصص، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة دراسات نفسية**، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٥(٤)، ٦٤٣ – ٦٧٦.

٦٧.عبد المنعم، أحمد السيد. (٢٠٠٧). **دراسة التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب الجامعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٨. عبيد، مجدي. (٢٠٠١). **تصميم اختبار للتوافق النفسي للراشدين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٩. العبيدي، مظهر. (٢٠٠٤). **قوة الأنا وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي على وفق الأساليب التنشئة الاجتماعية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

٧٠. العجمي، سعيد رفعان. (٢٠١٥). **جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

٧١. عزريل، ريم مصطفى. (٢٠١٢). **العلاقة بين السيطرة الدماغية ومستوى الإيجابية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٧٢. العساف، جمال عبد الفتاح. (٢٠١٣). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالث، **مجلة الجامعة الاسلامية بغزة**، سلسلة الدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٢٦٩- ٢٩٢.

٧٣. العسال، هدير درويش. (٢٠١٦). **هوية الأنا وعلاقتها بالتوكيدية والدافع للإنجاز لدي عينة من طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٧٤. عطار، اقبال أحمد. (٢٠٠٩). العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات، **مجلة بحوث التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١(١٣)،٤٣ – ٧٢.

٧٥. عطيات، مظهر محمد. (٢٠١٣). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٠(٣)، ١١٣٥ – ١١٥٩.

٧٦. عطى، ثريا السيد. (٢٠٠٤). عقوق الوالدين وعلاقته بالقيم الخلقية وتأكيد الذات لدى الأبناء، **مجلة التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١(٢٨)، ٩ – ٤١.

٧٧. عفانة، عزو اسماعيل، الخزندار، نائلة نجيب. (٢٠٠٩). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧٨. العقابي، ابتسام عبد الزهرة. (٢٠٠٦). **الطفولة والشباب دراسة تطلعية نحو مستقبل أفضل**، العراق، وزارة الشباب والرياضة.

٧٩. علوان، نعمات، النواجحة، زهير. (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الاسلامية بغزة**، سلسلة الدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ١-٥١.

٨٠. علي، قيس محمد. (٢٠١٠): علاقة عمل طلاب المرحلة الإعدادية بعد الدوام باتجاهاتهم المستقبلية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة كركوك، العراق، ١٠(٣)، ٢٣ – ٥١.

٨١. عليمات، إيمان حسين. (٢٠١١). **أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٨٢. العنزي، مصلح عبيد. (٢٠١٥). **قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، -جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

٨٣. عودة، فاطمة. (٢٠٠٢). **المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بغزة، فلسطين.

٨٤. العويضة، سلطان موسى. (٢٠٠٩). الفروق في مستويات أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بمستويات الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة عمّان الأهلية، **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١١٤(٣٠)، ١٠٣-١٣٣.

٨٥. عياد، وائل محمود. (٢٠١١). **الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

٨٦. عيد، محمد إبراهيم. (٢٠٠٢). دراسة للخصائص الإيجابية للشخصية في علاقتها بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٢٥(١)، ٤١-٩٣.

٨٧. الفتلاوي، علي شاكر. (٢٠٠٠). **التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

٨٨. فرج، طريف شوقي. (١٩٩٨). **توكيد الذات مدخل تنمية الكفاءة الشخصية**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٩.فرويد، سيجموند. (٢٠٠٠). **الموجز في التحليل النفسي:** ترجمة محمد عثمان نجاتي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٩٠.الفقي، ابراهيم. (٢٠٠٨). **التفكير الإيجابي والتفكير السلبي**، الرياض، دار الراية للنشر والتوزيع.

٩١.قطامي، يوسف محمود. (٢٠١٦): أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٣(٢)، ٦١٩ – ٦٣٥.

٩٢.قطامي، يوسف محمود، يونس، سعاد أحمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تد ريبي مستند إلى نموذج أيدي وشاير للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح، لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٢(٣)، ٨٩١ – ٩٠٨.

٩٣.القطان، سامية (١٩٩١). **دراسة لمستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعة**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة.

٩٤.كفافي، علاء الدين. (١٩٩٧). مدى قدرة مقياس بارون لقوة الانا على التنبؤ بنجاح العلاج النفسي، **المجلة العربية للعلوم الانسانية**، جامعة الكويت، ٧(٢٦)، ٩٨ – ١٢٣.

٩٥.مختار، نهلة نجم الدين. (٢٠١٦). الذكاء الثلاثي الأبعاد و علاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الإعدادية، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية و الاجتماعية**، كلية التربية – بن رشد، جامعة بغداد، العراق، ٤(٣)، ١١١-١٣٦.

٩٦.مخيمر، صلاح. (١٩٩١). **في ايجابية التوافق**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٩٧.مخيمر، صلاح. (١٩٩٨). **مفهوم جديد للتوافق**، طبعة (٤)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٩٨.مدحت، فاطمة ابراهيم. (٢٠١٢). **الذكاء الناجح وعَلاقته باستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – بن رشد، جامعة بغداد، العراق.

٩٩.مقدادي، يوسف موسى. (٢٠١٥). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن، ١١(٣)، ٢٦٩ – ٢٨٤.

١٠٠. المليجي، حلمي. (١٩٩٢). **علم النفس المعاصر**، ط (٦)، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٠١. نجيدات، زايد أحمد. (٢٠٠٩). **التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط وقوة الأنا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٠٢. الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٣). التفاؤل والتشاؤم، قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت، **حولية الآداب والعلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٣(٩٢)، ٣ – ٢٦.

١٠٣. نوري، أحمد محمد. (٢٠٠٥). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة كركوك، العراق، ١(٣)، ٢١٨ – ٢٣٨.

١٠٤. هانت، سونيا، جنيفر، هيلين. (١٩٩٨): **نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية**، ترجمة: قيس النوري، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.

١٠٥. هيجان، عبد الرحمن أحمد. (١٩٩٩). **المدخل الإبداعي في حل المشكلات**، المملكة العربية السعودية، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٠٦. الوقفي، راضي. (٢٠٠٨). **مقدمة في علم النفس**، ط (٦)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٠٧. يونس، محمد محمود. (٢٠٠٥). علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** – سلسلة العلوم الإنسانية، ١٩(٣)، ٩٢٥ – ٩٥٢.

١٠٨. يونس، محمد محمود. (٢٠٠٧). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والإجتماعية**، الجامعة الأردنية، ٣٤(١)، ١٥-٣١.

109. Bryan, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*(4), 428-445.

110. Carstensen, L. & Lang, F. (1996). Future Time Perspective Scale. Unpublished manuscript, Stanford University

111. Gizzi, T. J. (2001). Predicting Adolescents Risky Behaviors: The Influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Journal of Adolescent & Family Health, 2*(1), 3-11.

112. Gross, M. & Sleap, B. (2001). Literature review on the education of gifted and talented children. Australia, University of New South Wales, Gifted Education Research, Resource and Information Center (GERRIC).

113. Deci, L. E. & Ryan, M. R. (1995). Propose three motivational orientations with respect to the initiation and regulation of one's own behavior. *Handbook of self and identity*. 255–273. New York: Guilford. 360 M. GAGNE´ AND E. L. DECI Copyright

114. Grinder, R. E. (1999). Studies in Adolescence a book of Readings in Adolescent Development (2nd Ed.). London: Collier-MacMillan United.

115. Holopainen, I. & Sulinto, S. (2005). *Adolescents' health behavior and future orientation* (Master Thesis) Finland, University of Jyvaskyla.

116. Jercmy, R. G. (2006). Neurobiology of intelligence; science and ethics, *Nature Publishing Group, 5.*

117. Kagan, L., Macleod, A. & Pote, H. (2004). Accessibility of Causal Explanations for Future Positive and Negative Events in Adolescents with Anxiety and Depression. *Journal of Clinical psychology, 11*(3), 177 – 186.

118. Kristen, C.K, et.al (1999). Gender Differences in Self- Esteem, Ameta Analysis. *Psychological Bulletin,125*(4), 470-500.

119. Lamm, Helmeut. & ather (1996). Sex and social class/ determination of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology. 34* (3) 317-326.

120. Maria, K. & Harnish, D. (2000). Self- Esteem in Children, British Journal of Education Psychology,(70), 229-242.

121. Malmberg, L. (2002). Adolescents' based means and future expectation. In Trempala, J., & Malmberg, L. (Ed), Adolescent Future Orientation: Theory and research. Frankfurt: Peter Lang.

122. Mello, Z. R. (2002). Tomorrow's forecast: Future Orientation as a Protective Factor among Low-Income African American Adolescents.

Presented at the. 2002 Success Summit of the. African American Success Foundation. Florida: Fort Lauderdale. http://www.BlackSuccessFoundation.org

123. Peter, L (2004). *The Personality Test*, translated by Susanne, F. Radnor, Pennsylvania: Chilton Book Company.

124. Quigley, J. C. (1994). *Sensed Duration of Time: Influence of Time as a Barrier, Perceptual and Motor Skills*, 58.

125. Richard, H. (2004).*Human Intelligence Determined by Volume and Location of Gray Matter Tissue in Brain Research Institute*, Irvine college medicine.

126. Rebecca, D. (2003). *What they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback*. Available from ProQuest – Dissertation Abstracts. (No. AAC9816837).

127. Scott, R (2002): Self – Esteem, Houghton, New York.

128. Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *In W. Journal. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), Online Readings in Psychology and Culture (Unit 11, Chapter 5), Center for Cross-Cultural Research*, Washington: Western Washington University, Bellingham. WWW.acwwu.edu/ culture/seginer.html

129. Shoben, E.J.(1999). Toward a concept of normal personality In Gorlaw, L., and katlsousky w.,(Eds) Reading in The psychology of adjustment mc Graw-Hill book co., Inc.

130. Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life*. New York: Penguin Putnam Inc.

131. Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. http:// edr. sagepub.com.

132. Stenberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students, teaching for successful intelligence. *Educational psychology review, 14*(4), 383-393.

133. Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence, *American Psychologist*, 98, 325-338.

134. Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *International Journal of Psychology*, *39*(2), 189-202.

135. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence: To increase student learning and achievement* (2nd ed.), New York: Crown Press.

136. Thompson, S., Greer, J. & Greer, B. (2009). Highly qualified for successful teaching: characteristics every teacher should possess, The University of Memphis, USA.