

برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد

ابتسام السيد محمود السائيس

مدرس بقسم العلوم النفسية- بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة دمنهور

برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد:

د. ابتسام السيد محمود السائيس*

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وإعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (32) طفل من أطفال الروضة بالمستوى الثانى المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين تراوحت أعمارهم الزمنية من (5- 6) سنوات، بمتوسط عمري قدره (5.67) عام وانحراف معياري قدره (3) شهر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (16) طفلاً، ومجموعة ضابطة مكونة من (16) طفلاً، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لقياس ذكاء الأطفال: إعداد جون رافن، تعريب عماد حسن (2020)، قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة إعداد/ عادل عبدالله (ب)، (2006)، بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة: إعداد (عادل عبدالله (أ)، (2006)، مقياس مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم إعداد/ الباحثة، برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية إعداد/ الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير الإيجابى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح التطبيق البعدي، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتنبعي.

الكلمات المفتاحية:

برنامج معرفى سلوكى- اليقظة العقلية - مهارات التفكير الإيجابى - أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

*مدرس بقسم العلوم النفسية- بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة دمنهور

A mindfulness-based cognitive-behavioral program to improve positive thinking skills in kindergarten children at risk for learning disabilities

Abstract:

The current research aimed to reveal the effectiveness of a cognitive-behavioral program based on mindfulness to improve positive thinking skills among kindergarten children at risk of learning difficulties. The research relied on the quasi-experimental approach. The research sample consisted of (32) children from kindergarten children at the second level who were at risk of learning difficulties, whose ages ranged from (5-6) years, with an average age of (5.67) years and a standard deviation of (3) months. They were divided into two groups: an experimental group consisting of (16) children, and a control group consisting of (16) children. The following tools were used: the Combined Progressive Matrices Test to Measure Children's Intelligence: prepared by John Raven, translated by Imad Hassan (2020), the list of eight learning difficulties for kindergarten children (prepared by Adel Abdullah (b) (2006), a battery of tests for some pre-academic skills for kindergarten children: prepared by (Adel Abdullah (1) (2006), a scale for positive thinking skills among kindergarten children at risk of learning difficulties, prepared by the researcher, a cognitive-behavioral program based on mindfulness, prepared by The researcher, and the results showed that there were statistically significant differences between the average ranks of the grades of the children in the experimental group. and the control group in the post-test on the scale of positive thinking skills among kindergarten children at risk of learning disabilities in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the average ranks of the scores of the children of the experimental group in the pre-test and post-test on the scale of positive thinking skills among kindergarten children at risk of learning disabilities in favor of the post-test. Also, there were no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the children of the experimental group in the post-test and follow-up tests.

Keywords:

Cognitive-behavioral program - Mindfulness -Positive thinking skills - Kindergarten children at risk for learning disabilities.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الحاسمة في نمو الطفل وتشكيل شخصيته، حيث تتشكل خلالها اللبانات الأساسية للمهارات المعرفية والإنفعالية والاجتماعية ويواجه بعض الأطفال في هذه المرحلة خطر التعرض لصعوبات التعلم، فصعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسي ولا الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداه لتصل إلى جميع مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثر في صورة أو بأخرى على حياة الطفل المستقبلية والنفسية والاجتماعية إذا لم يتم التدخل مبكرًا ببرامج فعالة.

فقد أوضح ذلك كل من نصرة جليل، سعدة أبو شقة، منى الشحات (2021، 301) أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون من العديد من المشكلات الاجتماعية والإنفعالية والأفكار السلبية كانهماض الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التعبير عن إحتياجاتهم وأحاسيسهم بطريقة يفهمها الآخرون وارتفاع مستوى القلق عند التعرض لمواقف إجتماعية.

كما أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أكثر ميلاً إلى التفكير السلبي وذلك نتيجة لمعاناة هؤلاء الأطفال من قصور في المهارات الاجتماعية وصعوبة إقامة علاقات إجتماعية ناجحة مع الأقران، وهو الأمر الذي قد يؤثر سلباً على ثقهم بأنفسهم، وعلى تقديرهم لذاتهم إذ أن التفكير السلبي قد يسهم بصورة فعالة في إنعزال هؤلاء الأطفال إجتماعياً عن أقرانهم، وقد يؤثر سلباً في كيفية التعبير عن المشاعر والإنفعالات (فتحي الزيات ، 2014 ، 139).

على العكس من الأطفال الذين يفكرون بطريقة إيجابية يستطيعوا أن يتواصلوا بطريقة ناجحة مع الآخرين وهذا ما أوضحتته نتائج دراسة (Moradi et al 2017) فقد توصلت نتائجها الى أن التدريب على مهارات التفكير الإيجابي له نتائج إيجابية وبالتالي زيادة الأمل والسعادة وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والرفاهية الذاتية والتوافق وزيادة الدافعية، وتحسين الصحة النفسية والأداء الأمثل.

هذا وقد أوضح كل من جابر عبد الحميد وآخرون (2014، 276)، منصور السلمي (2014، 6)، شيماء إبراهيم (2017، 24) أن للتفكير الإيجابي مهارات متعددة اتفق عليها العلماء والباحثين تتلخص في التخيل، حديث الذات الإيجابي، التفاؤل والتوقع الإيجابي الشجاعة، الثقة بالنفس، الصبر الهدوء، التركيز، التخيل الإيجابي للمستقبل، التواصل الإيجابي، تغيير المواقف السلبية، المحافظة على المواقف الإيجابية في نفسه، حيث تسمح الأفكار الإيجابية العقلية بأن تؤدي إلى التوسع والنجاح، لتساعد الطفل على حل المشكلات بطريقة علمية وصحية، كما أن التفكير الإيجابي يوجه الأفكار والمشاعر التي يتبناها في الإتجاه الصحيح الإيجابي، حيث يستغل قدرته ليحقق نتائج إيجابية تساعده على مواجهة الحياة، وما يعترضه من مشكلات وضغوط بكفاءة ونجاح، وهذا ينعكس على حالته النفسية .

وبالتالي فإنه لكي يتم تحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المنبئن بخطر صعوبات التعلم فإن ذلك قد يحتاج إلى بعض العوامل المساعدة لذلك، ولعل استراتيجيات اليقظة العقلية من أهم التدخلات التي تساعد في خفض الأفكار السلبية والتجارب العاطفية السيئة التي لا يمكن تغييرها أو علاجها بواسطة الطرق والأساليب الأخرى، كما أنها تساعد في تدفق الأفكار التلقائية، وعلاج الأفكار والتفسيرات الخاطئة (King et al, 2020, 287).

فاليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميدان علم النفس الإيجابي وهي استراتيجية تعليمية تربوية لتقديم أطفالاً متعلمين أكثر قادرين على التعايش مع متطلبات الحياة وضغوطها وتلبية إحتياجاتهم بشكل أفضل وبمستوى أقل من القلق والتوتر (فتحي الضبع ، ٢٠١٦ ، ٣٢٦).

كما ان لليقظة العقلية أسلوباً ومدخلاً إرشادياً جديداً يمكن توظيفه في مواجهة ضغوط الأطفال وتحسين أساليب المواجهة وفي ذات الوقت لها آليات تطبيقية محببة للطفل، كما أن لها استراتيجيات فعالة و مفيد لعدة اضطرابات نفسية منها القلق وعدم الصبر فضلا عن أنها تعزز من تقبل الذات الإيجابي (هيام شاهين، 2017، 511).

ومن هذه المداخل والبرامج الارشادية برامج المعرفية السلوكية القائمة على اليقظة العقلية كاحد أساليب العلاج النفسي الحديث القائم على اليقظة العقلية، ويعتبر هذا البرنامج مزيج من العلاج المعرفي السلوكي، والذي يركز في التدريب المستمر على الإنتباه، ويرتكز على أنه إذا كان الشخص قادراً على التحكم في حالته الداخلية فيمكنه الفهم والوعي بالأعراض والسلوكيات الكامنة وراء المشكلات والاضطرابات النفسية والحد منها أو التكيف والتوافق معها (Mak, C., et al, 2018, 65).

هذا وقد حققت برامج العلاج المعرفي السلوكي القائمة على اليقظة العقلية نجاحاً كبيراً في الآونة الأخيرة كأحد أنواع العلاج الفعال في كثير من الاضطرابات النفسية وهو يختلف عن أنواع العلاجات التقليدية والهدف من التدخل عن طريق اليقظة العقلية هو تعديل تفاعل الشخص مع بيئته التي يعيش فيها وتعليمه بالمحفزات الإيجابية التي تكون في بيئته كما يكون التدريب على اليقظة العقلية مفيد من خلال اكتساب مهارات وسلوكيات جديدة تفيد في اكتساب مهارات التفكير الإيجابي (Linehan, M, 2014, 19).

كما أوضح (Manicavasagar, Perich, & Parker, 2012) أن العلاج السلوكي المعرفي يمكنه تعليم التفكير الإيجابي للأفراد من خلال معالجة أنماط التفكير السلبي والمواقف المختلفة والأفكار التلقائية السلبية.

ونظراً لأهمية مهارات التفكير الإيجابي لأطفال الروضة المنبئين بخطر صعوبات التعلم فقد رأت الباحثة ضرورة التدخل من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، فبرامج الارشاد المعرفي السلوكي القائمة على اليقظة العقلية تعتبر من التدخلات العلاجية الحديثة نسبياً والتي انتشرت في التراث السيكولوجي الغربي خلال العقدين الماضيين إلا أنه لم يحظ باهتمام الباحثين في الدراسات العربية، في حدود - علم الباحثة- كما لوحظ أن هذا النوع من العلاج لم يتم تطبيقه بشكل كاف على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء على المستوى الدولي أو العربي .

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال عدة محاور وهي كما يلي:

- ملاحظة الباحثة مشكلة البحث الحالي أثناء متابعة طالبات الكلية بالتدريب الميداني بعدد من الروضات حيث التفاعل المباشر بأطفال الروضة وخاصة في المستوى الثاني وفي الفصل الدراسي الثاني أي في نهاية المرحلة الدراسية لهم فقد تم ملاحظة أن عدداً من الأطفال يظهرون مؤشرات مبكرة تدل على صعوبات التعلم، مثل تشتت الإنتباه، بطء الاستيعاب، تكرار الاخفاق في أداء بعض المهام البسيطة التي يقوم بها أقرانهم العاديين وهو ما ينعكس سلباً على دافعيتهم للإنجاز وتوقعاتهم السلبية بشأن ما يقومون به من أنشطة وعلى علاقاتهم الإجتماعية وعلى الناحية الإنفعالية لديهم، وأيضاً وعلى تقديرهم لذواتهم، كما لاحظت الباحثة من خلال التفاعل المباشر مع هؤلاء الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بأن لديهم صعوبة في التعامل بمرونة مع الأمور اليومية بالإضافة الى أن هؤلاء الأطفال ينظرون للأمور بصورة سلبية فتظهر لديهم العديد من

ردود الأفعال السلبية كالشعور بالفشل والإحباط كما أن تفكيرهم يكون بطريقة سلبية في معظم الأمور التي تواجههم على العكس تمامًا من أقرانهم العاديين في نفس الصفوف، وكل ذلك يزيد من احتمالية تطور المشكلات السلوكية والإنفعالية ويضعف قدرتهم على التكيف كما عبر المعلمون عن حاجتهم إلى استراتيجيات تدعم الصحة النفسية والمعرفية للأطفال وتقلل من فرص تطور صعوبات التعلم لاحقًا.

- وفي هذا السياق أجرت الباحثة إستطلاع رأى على عدد (25) معلمة، وعدد (35) من أولياء أمور أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، لتحديد لأهم مهارات التفكير الإيجابي التي يحتاج اليها أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتنميتها لديهم، لوجود جوانب قصور في تلك المهارات الخاصة بالتفكير الإيجابي، والتي يكون افتقارها لها تأثير سلبي على هؤلاء الأطفال في العديد من المجالات سواء الاجتماعية، الإنفعالية، الأكاديمية وغيرها، وقد أسفرت نتائج إستطلاع الرأى عن أهم مهارات التفكير الإيجابي التي يحتاجها أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتنميتها كما أن هذه المهارات التي تم تحديدها لها تأثير سلبي على هؤلاء الأطفال في العديد من المجالات، وقد تمثلت هذه المهارات التي تم تحديدها في مهارة: التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الضبط الانفعالي، تقبل المسؤولية الاجتماعية، كذلك مهارة تقبل الذات غير المشروط.

- اتفقت نتيجة إستطلاع الرأى التي قامت بها الباحثة على عدد من معلمات رياض الأطفال وعدد من أولياء أمور أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وملاحظة الباحثة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي أشارت نتائجها الى افتقار أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لعدد من مهارات التفكير الإيجابي وسيطرة التفكير السلبي يؤثر بصورة سلبية على حياة الطفل النفسية والأكاديمية ومنها دراسة كل من (Jenkins, L., & Indiana (2014)، أسماء عدلان (2014)، ايناس البلتاجي (2014)، Hamid, A., (2015)، نصرة جلجل، سعدة أبو شقة، منى الشحات (2021)، (Monalisa et. al, (2017)، كما أوضحت نتائج تلك الدراسات أيضا سيطرة التفكير السلبي ونقص مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، لذا نجد أن هؤلاء الأطفال في حاجة لتوجيه وتدريب لزيادة مهارات التفكير الإيجابي لديهم لتجنب التأثيرات والمشكلات المصاحبة لإنخفاض مستوى التفكير الإيجابي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون من ضعف واضح في مهارات التفكير الإيجابي مقارنة بأقرانهم العاديين، فقد أوضحت نتائج دراسة جمال الخطيب (2015) أن هذه الفئة من الأطفال تعاني من أنماط تفكير سلبية، تشمل التشاؤم، وتدني الدافعية، وضعف تقدير الذات، مما ينعكس سلبيًا على تفاعلهم مع المواقف التعليمية والاجتماعية، كما أوضحت أيضًا دراسة منى سالم (2019) أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى مهارات مثل التفاؤل والثقة بالنفس والتفسير الإيجابي للأحداث، وهو ما استدعى بناء برامج إرشادية خاصة بهم.

من جهة أخرى، أظهرت الدراسات الأجنبية، مثل دراسة (Abu-Hamour (2013، إلى أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يميلون إلى تبني أساليب إسناد سلبية ونمط تفكير تشاؤمي، مما يضعف قدرتهم على المثابرة والتحفيز الذاتي، كما أكدت Margalit (2004) إلى أن هذه الفئة تعاني من مستويات منخفضة من المشاعر الإيجابية والتفاؤل والمرونة النفسية، وهو ما ينعكس على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

لذلك كان لابد من البحث عن طرق واساليب فعالة لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لما لها من أهمية كبيرة في حياة الفرد بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة وهذا ما اشارت اليه دراسة Zins et al., (2022) إلى أن تعزيز التفكير الإيجابي يرتبط بتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي لدى الأطفال ويستدل من مجمل هذه الدراسات أن افتقار أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لمهارات التفكير الإيجابي يمثل أحد التحديات الجوهرية التي تعيق نموهم النفسي والمعرفي، الأمر الذي يؤكد ضرورة تصميم برامج تربوية علاجية تستهدف تنمية هذه المهارات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم منذ المراحل المبكرة، ولعل من أهم البرامج، البرامج المعرفية السلوكية القائمة على اليقظة العقلية وهذا ما اوضحته نتائج العديد من الدراسات من اهمها دراسة Kim & Park, (2023) فقد اوضحت أن الدمج بين اليقظة العقلية والأساليب المعرفية السلوكية يحقق نتائج إيجابية في تحسين التنظيم الانفعالي، والمرونة المعرفية، والتكيف مع البيئة المدرسية لدى الأطفال في سن مبكرة.

وكما أوضحت أيضاً نتائج دراسة احمد القاضي(2019) الذي أعد دراسة تجريبية استهدفت فئة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، حيث تم تصميم برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وأسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في قدرة الأطفال على التفكير النقدي والإيجابي، إلى جانب نمو في جوانبهم المعرفية والانفعالية.

هذا بالإضافة لفلة بل ندرة البحوث التي تناولت برامج المعرفية السلوكية واليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما سبق كان لابد من ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك ما دعا الباحثة لإجراء البحث الحالي، بالتعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ومن هنا يمكننا تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال التساؤلات الآتية:

- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في تحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- ما مدى استمرارية فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مستوى مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيق التتبعي؟

أهداف البحث:

- الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإيجابي قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة.
- التعرف على استمرارية فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال الشقين النظري والتطبيقي كما يلي:

الأهمية النظرية:

- 1- الكشف عن أهم مهارات التفكير الإيجابي التي يمكن تنميتها لدى الأطفال أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك في ضوء البرنامج المعرفي السلوكي القائم علي اليقظة العقلية.
- 2- التعرف على المفاهيم النظرية المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية المبكرة وأسبابها ومظاهرها وعلاقتها بتدني مستوي مهارات التفكير الايجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- 3- فتح المجال لدراسات أخرى تهتم بخصائص اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- 4- إثراء الإطار النظري في مجال الطفولة المبكرة من خلال دمج مفاهيم اليقظة العقلية مع مبادئ العلاج المعرفي السلوكي بما يساعد في تفسير وتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- 5- من الممكن أن يعطي البحث تصوراً أكبر وتفسيراً حول مهارات التفكير الإيجابي التي تؤثر في الصحة والتوافق النفسي والاجتماعي لأطفال اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

الاهمية التطبيقية:

- 1- اعداد برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية مصمماً خصيصاً لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- 2- تسهم هذه الدراسة في تقديم نموذج عملي لتدريب أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتحسين بعض مهارات التفكير الإيجابي لديهم.
- 3- قد يستفيد من الدراسة كل من الآباء والمعلمات والأخصائيين النفسيين والإجتماعيين وأخصائي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تدريب أطفالهم على بعض السلوكيات الإيجابية وتنمية بعض مهارات التفكير الايجابي لديهم من خلال تطبيق برامج علاجية وإرشادية وتربوية .
- 4- تساعد الأخصائيين النفسيين والتربويين والمهتمين بمجال الطفولة من الاستفادة من البرنامج كأداة عملية يمكن الإستعانة بها ضمن خطط التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- 5- تسهم الدراسة في تقديم توصيات علمية لمعلمي رياض الأطفال وأولياء الأمور حول كيفية دعم التفكير الإيجابي والوقاية من بعض المظاهر المصاحبة لاضطراب صعوبات التعلم بإستخدام استراتيجيات اليقظة العقلية.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

1- برنامج معرفي سلوكي: Cognitive Behavioral Program

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه برنامج مصمم ومخطط وينفذ في ضوء خطوات منهجية منظمة ويتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات والتي تقدم في ضوء فنيات العلاج المعرفي السلوكي واستراتيجيات اليقظة العقلية والتي يسعى من خلاله مساعدة أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لإدارة الافكار السلبية التي يتعرضون لها، والتغلب على تلك الافكار السلبية وتحويل سلوكهم المرتبط بالخبرات السلبية التي يعيشونها إلى أفكار إيجابية.

ويحدد برنامج العلاج المعرفي السلوكي إجرائياً بتطبيق مجموعة الفنيات والاستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي السلوكي مع ممارسات اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي وفق خطة منظمة ومحددة زمنياً بجلسات – فترة تطبيق البرنامج على أطفال عينة الدراسة.

2- اليقظة العقلية: Mindfulness

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها سيطرة الذاتية العقلية على الذهن من خلال الوعي بالخبرات في الوقت الحاضر وإنتباه أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلى مشاعرهم وأفكارهم والبيئة المحيطة بهم بنوع من التقبل والمرونة والتفكير الإيجابي وعدم إصدار أحكام مسبقة. وتعرف الباحثة أبعاد اليقظة العقلية إجرائياً كالآتي:

- **الملاحظة:** وتشير إلى ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية، مثل الإحساس والمعارف والإنفعالات والمشاهد و الإنتباه لها.
- **الوصف:** يقصد به التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
- **التصرف بوعي:** يعني التعامل بوعي مركز مع الحاضر في الأنشطة التي يقوم بها في لحظة معينة حتى وإن اختلف نشاطه مع تلقائيته في السلوك وحتى وإن كان يوجه كامل إنتباهه على شئ آخر.
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية** ويشير إلى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.

3- مهارات التفكير الإيجابي: Positive thinking skills

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة الطفل على مواجهة الضغوط والتحديات وتفسير المواقف بشكل واقعي ومتوازن، والنظر إليها بإيجابية والتركيز على الجوانب الإيجابية داخل الموقف الذي يواجهه طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، مما يعزز الجوانب الإيجابية في داخله فيستطيع التغلب على العقبات التي تعترض تحقيق أهدافه أو توافقه مع بيئته.

وتحدد مهارات التفكير الإيجابي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس مهارات التفكير الإيجابي/ إعداد الباحثة.

وتعرف الباحثة أبعاد مهارات التفكير الإيجابي إجرائياً كالآتي:

- 1- **التفاؤل والتوقعات الإيجابية:** تعرف إجرائياً بأنها زيادة مستوى التفاؤل، وما يتوقعه الطفل من نتائج إيجابية في حياته الشخصية، والإجتماعية (الحياتية) والمهنية.
- 2- **الضبط الانفعالي:** يعرف إجرائياً بأنه قدرة الطفل على التحكم في استجاباته والبعد عن التطرف الانفعالي والاندفاعية في مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة التي يتعرض لها.
- 3- **تقبل المسؤولية الإجتماعية:** تعرف إجرائياً بأنها قدرة الطفل علي تقبل الدور بإيجابية وتحمل المسؤولية برضا وسعادة ويتحمل نتائج ما يقوم به من أقوال وأفعال.
- 4- **تقبل الذات غير المشروط:** تعرف إجرائياً بأنها قبول وتفهيم الطفل التام لنفسه وامكاناته وقدراته دون اصدار نقد أو حكم على نفسه وتقبل ذاته برضا واستمتاع .

4- أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم : Kindergarten children at risk for learning disabilities

يعرف أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم مجموعة من الأطفال في مرحلة الروضة والذين تظهر عليهم مجموعة من السلوكيات التي تعد بمثابة مؤشرات تدل على أنه أكثر احتمالاً لتعرضهم لخطر صعوبات التعلم وذلك بالمقارنة مع أقرانهم في نفس أعمارهم الزمنية ولهم مستوى الذكاء نفسه وبنفس الصف الدراسي .

ويحدد هؤلاء الأطفال اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال من خلال قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد/ عادل عبدالله (ب)، (2006)، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة: إعداد (عادل عبدالله (أ)، (2006).

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- 1- **حدود موضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تحسين مهارات التفكير الإيجابي المتمثلة في أربعة أبعاد هي (التفاوض والتوقعات الإيجابية، الضبط الانفعالي، المسؤولية الاجتماعية، تقبل الذات غير المشروط) لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية.
- 2- **حدود بشرية:** أطفال الروضة بالمستوى الثاني المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين تراوحت أعمارهم الزمنية من (5-6) سنوات
- 3- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2025 ميلادياً.
- 4- **حدود مكانية:** روضات ملحقة بالمدارس التابعة لمحافظة البحيرة.

الإطار النظري:

أولاً: أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

مفهوم أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

مؤخراً أصبح العلماء والباحثين لا يفضلون أن نطلق لفظة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الأطفال في مرحلة الروضة، حيث يرون أن هذا المصطلح - صعوبات التعلم - يكون في هذه الحالة غير دقيق، لأن صعوبات التعلم يلزمها توافر محتوى أكاديمي معين لا يتمكن الطفل العادي أو مرتفع الذكاء من أن يستوعبه، وذلك بسبب ما يعانيه من خلل أو قصور يؤدي إلى حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ، وهذا المحتوى لا يوجد في مرحلة الروضة، ولذلك يفضلون بدلاً من ذلك أن تستخدم مصطلحات أخرى مثل الأطفال ذوي المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم أو المنبئة بها، أو الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وعلى ذلك يكون الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم هو طفل تصدر منه سلوكيات لا تتناسب مع عمره العقلي، ولا تتناسب مع الأطفال الذين هم في نفس مرحلته العمرية، حيث تصدر عنهم سلوكيات تعتبر هي مؤشرات لأوجه القصور التي يعانون منها (عادل عبدالله، 2012، 16-17، Jacobson, 2014، امنية محمد، 2021، 103).

وعند استعراض تعريفات صعوبات التعلم، نجد أن من أكثرها قبولاً وإستخداماً هو تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint committee of Learning Disabilities (NJCLD), 1997, 29- 33)، والذي يحدد صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات دالة في اكتساب وإستخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، أو في الاستدلال الرياضي، وهي اضطرابات ذاتية المنشأ ترجع إلى وجود خلل وظيفي بالجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر على مدى حياة الفرد، كما أنها قد تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي والإدراك والتفاعل الاجتماعي.

ونجد أن التعريف السابق قد نص على بعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية باعتبارها محددات للصعوبة مما يعني الانتظار للتقدم في سنوات الدراسة حتى تتضح معالم تلك الصعوبة، في حين أن التعريف قد نص أيضاً على أن الصعوبة يمكن أن تحدث على مدى حياة الفرد، لذا فإن

الدراسات في مرحلة رياض الأطفال قد اعتمدت على المهارات قبل الأكاديمية، وتحديد القصور في العمليات النفسية المعرفية كمؤشرات للتعرض لخطر صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة (Bulostsky, et al. 2011، Commodaria, 2013، بدر الدين، 2014، الظفيري، 2015، Willoughby, et al, 2017).

و أوضح عادل عبد الله (2006، 5) بأن أطفال الروضة المعرضين لصعوبات التعلم بأنهم مجموعة من أطفال الروضة الذين تصدر عنهم بعض السلوكيات والتي تعد بمثابة مؤشرات أو سلوكيات تدل على أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يتعرضوا لصعوبات التعلم وذلك عندما يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية ويبدأوا في تلقي المحتويات الأكاديمية المختلفة، وعلى هذا الأساس فإنها تنبئ بصعوبات التعلم اللاحقة سواء كانت تلك الصعوبات نمائية أو أكاديمية.

وتعرف ولأء مصطفى (2016، 192) أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم هم تلك الفئة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يظهرون صعوبة في تعلم بعض السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأعداد والحروف والأشكال والألوان كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة في الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

كما أشارت دعاء مصطفى (2015، 268) بأن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يواجهون في مرحلة الروضة عدم القدرة على الافادة من خبرات أو أنشطة التعلم المتاحة داخل القاعة وخارجها، ولا يتمكنون من الوصول إلى مستوى الاتقان الذي يوازي قدراتهم بالرغم من أنهم غير معاقون جسمياً وعقلياً وغير مصابين بعيوب بالبصر أو بالسمع.

ويشير (Lafferty, E (2021, 32 الى انه يستخدم مصطلح المعرضون لخطر صعوبات التعلم لتوفير لغة مشتركة عند الإشارة إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي أو برنامج علاجي، والطفل المعرض للخطر هو الطفل الذي يتأثر بواحد أو أكثر من عوامل الخطر التي يربطها بالفشل الأكاديمي وسوء الصحة، وهناك مجموعة متنوعة من عوامل الخطر التي يمكن أن تؤثر على احتمالية نجاح الطفل في المدرسة، والأطفال الذين يتأثرون بثلاثة أو أكثر من عوامل الخطر هم الأكثر عرضة لمواجهة صعوبة في المدرسة، والهدف من تحديد عوامل الخطر ليس افتراض أن الطفل سيفشل بسبب انتشار واحدة أو أكثر من عوامل الخطر، بل لأنه لا ينبغي النظر إلى هذه العوامل على أنها تجعل تحصيل الطالب ضعيف في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية، بينما يجب اعتبارها وسيلة لتنبيه المعنيين بالعقبات المحتملة التي قد يواجهها الطفل حتى يمكن البحث عن التدخلات وتنفيذه.

وتعرف الباحثة اجرائياً أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من الأطفال في مرحلة الروضة والذين تظهر لديهم مجموعة من السلوكيات التي تعد بمثابة مؤشرات تدل على أنه أكثر احتمالاً لتعرضه لخطر صعوبات التعلم وذلك بالمقارنة مع أقرانهم في نفس أعمارهم الزمنية ولهم مستوى الذكاء نفسه وبنفس الصف الدراسي.

الاتجاهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم :

تعددت النماذج التي تسعى لتفسير صعوبات التعلم نظراً لتعدد تعريفاتها، فاختلف المفسرون حول كيفية تشخيص هذه الصعوبات، وكيف يمكن للطفل أن يكون معرضاً لخطر الإصابة بها، ومن هذه النماذج النموذج البنائي، الطبي، السلوكي المعرفي، وكل من هذه النماذج يفسر وفقاً للأساس الذي يستند إليه، (عادل عبدالله، 2006ب55؛ عادل العدل، 2016، 72).

إلا أن الباحثة رأت أن شمولية التفسير تكون أفضل وتخدم برنامج البحث المقدم لهؤلاء الأطفال وتراعي الفروق الفردية بينهم، ولذا تبنت النموذج المتعدد الأبعاد، والذي يشتمل على كل من النماذج السابقة، ولا يكتفى في تفسير صعوبات التعلم بوجود سبب واحد لها بحيث يرى في ذلك قصورا في رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها
فأخذت من النموذج البنائي، إهتمامه على أن يكون الأطفال أو يبنوا معارفهم الخاصة بهم عن طريق تعليمهم من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي الحقيقية مع الآخرين، أي أن يكون هذا التعليم حقيقياً ومتمركزاً حول الطفل المعرض للخطر بالتركيز على تفاعلاته الاجتماعية (أمين على ، 2017، 72).

كما اتفقت مع النموذج السلوكي في رؤيته بأن أساليب التحصيل التعليمي الخاطئة، والسياق الاجتماعي بمتغيراته، وتاريخ تعلم الطفل جميعها أمور هامة في نمو وإكتساب المهارات الأكاديمية، وبالتالي فإذا أردنا علاج مشكلات التفكير بصورة سلبية لديهم، فإن ذلك لابد أن يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية التي يعيشها الطفل (زيدان مصطفى، أيمن إبراهيم، وائل موسي، 2012، 144).
وأيدت الباحثة الاتجاه المعرفي في أن التعليم نوع من أنواع النشاط العقلي المعرفي، وأن صعوبات التعلم ترجع إلى حدوث خلل أو اضطراب في المحددات المعرفية المتمثلة في المعرفة السابقة، وأساليب إكتسابها، والإحتفاظ بها، وإستخدامها، وأن الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم يختلفون من حيث الكم والكيف عن الأطفال العاديين من حيث الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو البنية المعرفية والإستراتيجيات المعرفية وفاعليات إستخدامها، وسعة ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات، وفاعلية الذاكرة العاملة، وفاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي.
واتفقت مع النموذج الطبي في إمكانية إستخدام العقاقير الطبية في تحسين مراكز الإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتعلم بوجه عام، وإستهدف تزويد المعلمين والآباء بالمعلومات الطبية المتعلقة بفسولوجيا المخ، وتكوينه العصبي البنائي في علاقتهما بالوظائف المعرفية له، والأسس التي يقوم عليها علاج ذوي صعوبات التعلم (عادل العدل، 2016، 324 – 325).

خصائص أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

أوضحت (Amanda, K (2018 بأنه يمكن تحديد وجود صعوبات في التعلم لدى أطفال الروضة من خلال ملاحظة المؤشرات التالية: إيجاد صعوبة في الإنتباه لفترة كافية لإتمام مهمة أو نشاط ما، وصعوبة تكوين صداقات جديدة مع الأطفال الآخرين، ونقص الثقة بالذات عند التعرض للنقد أو الإحباط، ورمي الأشياء بشكل متكرر على الأرض وكأنه لا يعرف أين جسده، وصعوبة في إستخدام القلم والتلوين بالشكل الصحيح داخل الخط)، والتحدث بصوت عال أو منخفض على الدوام، وعندما يتحدث يبدو عليه عدم القدرة على الثبات على موضوع ما، وإستخدام جمل ناقصة أثناء الحديث وعدم القدرة على تسمية الأشياء.

كما أشارت (Rose, A. J (2015 إلى أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي صعوبة إنشاء صداقات وذلك ناتج عن تأثير العديد من العوامل منها نوعية الصداقة، اللغة، القدرات المعرفية، والمهارات الاجتماعية والشخصية.
وأكدت نتائج دراسة سماح بشقة (2016) الى أن هناك العديد من المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل تشتت الإنتباه والانسحاب والخجل الاجتماعي والعدوان وأنهم بحاجة إلى التدخل والإرشاد.

كما أوضحت نتائج دراسة كل من حسنى النجار، حنان الملاحة، ليلى فايد (2022) أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، يعانون من صعوبات نمائية، ترتبط بقصور في العمليات النفسية الأساسية (الانتباه الادراك الذاكرة)، وأن هذا القصور يرتبط بالصعوبات النمائية الثانوية والتي تؤثر سلبًا على المهارات اللغوية.

كما أوضح نواف الظفيري (2015، 549-552) أن أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم يعانون من إرتفاع مستوى الحاجات النفسية كالكفاءة، الإستقلالية، الإنتماء، لديهم مقارنة بأطفال الروضة العاديين، وذلك حسب تقدير معلماتهم لسلوكهم وتصرفاتهم، حيث يعتقدون بأن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية لا يبذلون جهدًا كافيًا عند قيامهم بالأعمال ولا يحرصون على الإنتهاء منها بصورة إيجابية، وعدم الرغبة بتعلم الأشياء الجديدة، وعدم حل المشكلات والعوائق التي تواجههم كما تظهر لديهم خشية من القيام بأعمال منفردة كالذهاب إلى الجيران، وإرتداء وخلع الملابس، وتناول الطعام وشراء الملابس والحاجات الشخصية، والنوم، وكثير من الأعمال حتى لو كانت هذه الأعمال مناسبة مع قدراتهم، فنجدهم يعتمدون على الآخرين بصورة دائمة تقريبًا، فلا نجد لديهم قدرة الإعتماد على النفس، أو القدرة على إتخاذ القرارات فيما يتعلق بأمورهم الشخصية، كما لا يظهر عليهم الميل إلى الذهاب إلى الروضة، ولا الميل إلى مشاركة الأصدقاء في الأنشطة المختلفة، كما أننا نجدهم لا يقضون الفسحة مع زملائه، ولا يبالون أو يسألون عن زملائهم عندما يتكرر غيابهم عن الروضة، وكذلك لا يتواجدون معهم في الحفلات والفسحة أو في أثناء اللعب، فهم لا يستمتعون بمشاركتهم، ويفضلون أن يكونوا منفردين عنهم، فلا يسعون لتكوين الصداقات .

ويتضح مما سبق أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون من مشكلات خاصة بجوانب التفكير بصور سلبية كما أن لديهم مشكلات في الجانب الاجتماعي والانفعالي والنفسي إلى جانب مشكلاتهم في اكتساب المهارات قبل الأكاديمية أو الجوانب المعرفية، ومن ثم لا ينبغي توجيه الاهتمام إلى الجوانب المعرفية فقط لهؤلاء الأطفال بل هم بحاجة إلى برامج تدخل مبكر للمساهمة في تغيير أو تعديل البنية المعرفية وتنمية مهارات التفكير الإيجابي لديهم والتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية والنفسية والانفعالية المصاحبة للقصور في المهارات قبل الأكاديمية أو الصعوبات النمائية لديهم قبل أن تتفاقم وتتداخل الصعوبات مع بعضها، مما يؤثر سلبًا على شخصية الطفل في الحاضر والمستقبل لأن هذه الصعوبات قد تستمر معه مدى الحياة إذا لم يحدث تدخل مبكر .

طرق تشخيص أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

أكدت نتائج دراسة (Alshalfan, A., & Busaad, (2022)، ودراسة أمنية هارون (٢٠٢١) على أهمية التشخيص والتقييم الدقيق والمبكر للصعوبات التعلم، والذي يترتب عليه تدخل مبكر يحد من نقشي مشكلة صعوبات التعلم.

كما أوصت دراسة (Ridgway Haring (2015 أنه من المناسب فحص الإضطرابات المعرفية والعقلية للطفل في وقت مبكر.

و أوضح كل من فيصل الحربي (2017، 138-169)، (Aunio, P. et. Al, (2021)، بأن هناك أساليب لتقييم وتشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم منها:

- أساليب واستراتيجيات التقييم الرسمي، ومنها إختبارات رسم معيارية، وإختبارات إكلينيكية فردية (تشخيصية).

- أساليب واستراتيجيات التقييم غير الرسمية، ومنها تقييم على أساس المنهج الدراسي، تحليل الأخطار إختبارات من إعداد المعلمة تقييم حقيية الطفل.

- كما أضاف كل من عادل العدل (2016، 12)، مسعد أبو الديار (2012، أ، ب، 71-90).
بان هناك تقييمات تعتمد على الملاحظة لتشخيص الطفل ذوي صعوبات التعلم، هي:
- **محك التباعد والتعارض:** ويقصد به تفاوت المستوى التحصيلي للطفل في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية عن المستوى المتوقع منه، وله مظهران:
أ- التفاوت بين القدرات العقلية للطفل والمستوى التحصيلي.
ب- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطفل في المقررات للمواد الدراسية، فقد يكون عادياً في الدراسات الإجتماعية، ويعاني من صعوبات في الرياضيات.
 - **محك الاستبعاد:** حيث يستبعد عند التشخيص لتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية التخلف العقلي والإعاقات العقلية والإعاقات الحسية، المكفوفون، ضعاف السمع، ضعاف البصر، الصمم وذوى الاضطرابات الإنفعالية الشديدة الاندفاعية - النشاط الزائد ، نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي).
 - **محك التربية الخاصة :** ويشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع الأطفال العاديين، كذلك عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، لذا ينبغي توفير طرق وأساليب ومناهج تلائم نموهم ومستوي تحصيلهم الدراسي.

ثانياً: التفكير الإيجابي

مفهوم التفكير الإيجابي:

هو قدرة الفرد على تحويل المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية، من خلال تركيز المشاعر وتوجيه السلوك نحوها وتحقيق الأهداف والتخطيط الجيد للمستقبل، لذلك، أصبح التفكير الإيجابي مرادف للتوجه المتفائل في الحياة، وهو عكس ما هو سلبي أو متشائم فالتفكير الإيجابي يؤدي إلى النجاح بتوقعاته الإيجابية للنجاح والسعادة والإنجاز (AL-Husaini, 2021, 42- 43).
كما عرفه Wilson (2017, 121) بأنه موقف عقلي تتوقع فيه الخير ونتائج إيجابية، فالعقل الإيجابي ينتظر السعادة والصحة ونهاية سعيدة في أي حالة، ويعني في الواقع التعامل مع تحديات الحياة بإيجابية وهذا لا يعني بالضرورة تجنب أو تجاهل الأشياء السيئة بدلاً من ذلك، فإنه ينطوي على الاستفادة القصوى من المواقف السيئة المحتملة، في محاولة لمشاهدة أفضل ما في الأشخاص الآخرين، ومشاهدة نفسك وقدراتك بطريقة إيجابية.

كما عرفت أماني المومني (2019، 133) التفكير الإيجابي بأنه التفكير الذي يساعد الفرد على مواجهة مشاكله بالصبر والتحدى، ويساعده على إيجاد حلول سليمة وسريعة للمشكلة، وله العديد من الإنعكاسات الواضحة على الفرد ولعل أهمها شعور الفرد بالرضا الذاتي، والسعادة والإطمئنان، وهو أن تبحث من خلال تفكيرك في الظروف والمواقف الصعبة والضاغطة والسلبية على شئ إيجابي يجعلك تشعر بالراحة والطمأنينة وتقلل من المشاعر السلبية .

فمهارات التفكير الإيجابي هي قدرة الفرد على تركيز الانتباه على الجانب الإيجابي لشيء ما، وإستخدام لغة إيجابية لتكوين الأفكار والتعبير عنها، وترتبط عملية التفكير إرتباطاً وثيقاً بالتركيز والمشاعر والمواقف والسلوك، ويمكن وصف التفكير الإيجابي بأنه طريقة تفكير تؤكد على وجهه نظر وعواطف إيجابية سواء تجاه الذات أو تجاه الآخرين أو الموقف المطروح (Hanoum, Prestiana, Meylinda, Septiningtyas, & Puspitasari, 2021, 333)

تستخلص الباحثة من التعريفات السابقة بأن مهارات التفكير الإيجابي بأنها مجموعة من الأفكار المرتبطة بالتفاؤل والأمل من حيث طريقة الأطفال عن الأشياء أو الأحداث المحيطة بهم وإن اختلفت تعبيراتهم اللفظية، فهو يعتمد على تعامل الطفل بمرونة في المواقف العصبية التي تشعره بالتحدي، وكيف يحول الموقف لصالحه، معتمداً على التفاؤل والتوقعات الإيجابية، ومدى الثقة الإتران أو الضبط الإنفعالي، ومدى تقبل المسؤولية الاجتماعية، كذلك تقبل الذات غير المشروط حتى يصل الطفل إلى الشعور بالراحة والسعادة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً مهارات التفكير الإيجابي بأنها قدرة الطفل على مواجهة الضغوط والتحديات وتفسير المواقف بشكل واقعي ومتوازن، والنظر إليها بإيجابية والتركيز على الجوانب الإيجابية داخل الموقف الذي يواجهه طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، مما يعزز الجوانب الإيجابية في داخله فيستطيع التغلب على العقبات التي تعترض تحقيق أهدافه أو توافقه مع بيئته.

أبعاد مهارات التفكير الإيجابي:

ويشمل التفكير الإيجابي عدد من الأبعاد أوضحها فيما يلي كل من (Seligman, 2002)، عبدالمريد قاسم (2010، 765)، محمد أبو النجا وامينة مصطفى (2019، 451) شيماء السيد (2019)، عيشة عله ونعيمة بوزاد (2019)، (Hanoum, et. Al, (2021, 333- 334)، وهى كما يلي:

1- التفاؤل والتوقع الإيجابي: هو النظرة الإيجابية و قدرتنا على تحمل مصاعب اليوم أملاً منا بغد أفضل، وتوقع الفرد النتائج إيجابية في حياته الشخصية والاجتماعية لتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياته.

2- تقبل الاختلاف مع الآخرين: هى تبني أفكار وسلوكيات إجتماعية تدل على تفهم الاختلاف بين الناس، وتقبل الفرد للآخرين كما هم دون تمييز و بمنظور إيجابي.

3- الرضا الشخصي: هو تصورك الشخصي لذاتك والرضا عنها وعدم لومها وتحقيرها أمام الآخرين وان ترضى بما اعطى الله لك من قدرات.

4- حب التعلم والفتح المعرفي هو التطلع للمعرفة وتبني إتجاهات إيجابية نحوها حتى نستطيع مواجهه المواقف الصعبة التي نواجهها في الحياه من خلال الرصيد المعرفي الذي تملكه.

5- تحمل المسؤولية الشخصية هي اتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة المجازفة المحسوبة وتحمل الشخص نتيجة قرارته سواء كانت إيجابية وسلبية.

كما أشار AL-Husaini (2021, 43) بأن التفكير الإيجابي له خمسة أبعاد، وهى كما يلي:

التفاؤل والتوقعات الإيجابية، وقبول المسؤولية الشخصية، والتحكم العاطفي والسيطرة على العمليات العقلية، والقبول الذاتي غير المشروط، والقبول الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، فالتوقعات الإيجابية تعني الميل نحو التفاؤل وتوقع نتائج جيدة في ضوء الجانب المشرق في الحياة وإمكانية تحقيق نتائج إيجابية رغم التحديات والصعوبات، أما قبول المسؤولية الشخصية فهي تعني تحمل المسؤولية، وتجنب لوم الآخر والتخلي بالشجاعة لتحمل المسؤولية عن القرارات التي يتخذها الفرد وهذا يحقق التميز بين الآخرين، ويعني التحكم العاطفي مراقبة العواطف والمشاعر والسيطرة عليها بالوعي الذاتي، والقدرة على التعرف على المشاعر وتسميتها، ويشير القبول الذاتي غير المشروط إلى القدرة على قبول الذات بشكل كامل وغير مشروط، وفي هذه الحالة يتم تجنب التدهور الذاتي والحصول على الاهتمام والتعاطف وإقامة علاقات إجتماعية يسودها الاحترام المتبادل و الحب والقبول الإيجابي للاختلاف عن

الآخرين يعني تأكيد مستوى الفرد والمرونة ومدى فهمه لوجهات النظر المختلفة وإدراكه أن الاختلاف بين الناس.

كما اتفق كل من أحمد زكي (2013، 78)، إيمان عصفور (2013، 41)، شيماء محمد (2014، 70) إلى أن أبعاد التفكير الإيجابي تتمثل في التفاعل الضبط الانفعالي الرضا عن الحياة المجازفة الإيجابية، وحب التعلم والتفتح الفكري والشعور بالرضا والتقبل الذاتي وتطوير الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، التوقعات الإيجابية والتفاعل والتحكم في الإنفعالات والتقبل الإيجابي للآخرين وتحمل المسؤولية.

وكما حدد كل من باسم سلام (2018-102)، (عبد المعز القلعاوي، (2018، 304)، رضى إسماعيل (2019، 21-23)، سارة أحمد (2022، 335) في ست مهارات للتفكير الإيجابي تمثلت في التوقعات الإيجابية والتفاعل - الاتزان الانفعالي - الشعور بالرضا - تقبل الاختلاف مع الآخرين - تقبل المسؤولية الشخصية - المرونة الفكرية.

بينما حددها مصطفى عبد الوهاب، أحمد أبو جبل (2021، 446-448)، في (حب التعلم والتفتح المعرفي - التوقعات الإيجابية والتفاعل - حل المشكلات - المسؤولية الشخصية.

وأضافت هبة الله عبد الفتاح (2022، 115) بعض المهارات الخاصة بالتفكير الإيجابي والتي تمثلت في تطوير التفكير لدى الفرد وقبول الخبرات الجديدة الحد، والثقة بالنفس وتقبلها، تركيز التفكير على الواقع، تنمية الخيال المثمر، حسن إستغلال الوقت وتحديد الخطط والأهداف، الاستفادة من الطاقة الكامنة وممارسة الأنشطة التحضيرية.

يتضح مما سبق أن أبعاد ومهارات التفكير الإيجابي متعددة وتختلف من بحث لآخر تبعاً لأوجه وجوانب القصور الموجودة في كل عينة من عينات الدراسة، وقد اقتصرَت الباحثة في البحث الحالي على أربعة أبعاد تم استخلاصها من البحوث والدراسات السابقة والتي كانت أكثر تكراراً، كما تم تحديدها أيضاً وفقاً لنتائج إستطلاع الرأي الذي تم تطبيقه على عدد من معلمات الروضة وبعض من أولياء أمور الأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن أهم مهارات التفكير الإيجابي التي يحتاجها أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتنميتها لديهم، وقد تم تحديد أربعة مهارات للتفكير الإيجابي والتي يسعى البحث الحالي لتنميتها لدى أطفال عينة الدراسة وتمثلت هذه المهارات فيما يلي: التفاعل والتوقعات الإيجابية، الضبط الانفعالي، تقبل المسؤولية الاجتماعية، كذلك مهارة تقبل الذات غير المشروط.

الأسس النظرية المفسرة لمهارات التفكير الإيجابي:

لقد بحث علماء النفس أمثال " فرويد"، "ماسلو"، "روجرز"، "بيك"، "إليس"، في العديد من النظريات المفسرة لمهارات التفكير الإيجابي، والبحث في خصائصه ومكوناته، والتمحيص في مختلف جوانبه وإستراتيجياته، لمعرفة إمكانية تعزيزه وتنميته.

ونظراً لطبيعة البحث الحالي، الذي يعتمد في تناوله لموضوع مهارات التفكير الإيجابي، فسوف تركز الباحثة على النظريات ذات العلاقة بعلم النفس الإيجابي المفسرة للتفكير الإيجابي.

1- نظرية التفاعل والتشاور لسيلجمان وآخرون (1988):

يرى صاحب النظرية (Seligman et al, 1998) إن كل من التفاعل والتشاور هما أسلوبان في التفكير، وفي تفسير الوقائع والأحداث، حيث يشكل الأسلوب المتفائل أحد أهم أبعاد التفكير الإيجابي، فهو يدفع بالفرد إلى العمل والثقة بالنفس والإيجابية، والثاني هو الأسلوب المتشائم، الذي يدفع إلى الانهزامية ولوم الذات وغيرها من الصفات السلبية (أيوب، 2019، 62).

وبذلك يفترض "سيلجمان وزملاؤه أنه إذا كانت للفرد أفكارًا إيجابية، فإن حياته ستصبح إيجابية آليًا، وإذا كان يريد الفوز فإنه يجب عليه أن يتصرف كالفائز، ولهذا يمكن القول أن النظرية تقوم على الإيحاء الذاتي *auto suggestion*، إذ أن الفرد إذا أرد شيئًا فإنه يجب عليه أن يعتقد داخليًا بأنه يمكنك أن يحصل عليه (الموسوى، 2016، 60).

وتبعا لهذه النظرية فإن كل من التفاؤل والتشاؤم يمكن أن يتم تعلمهما بناءً على خبراتنا ونمط تنشئتنا بما يتصف به من رعاية وحب وتشجيع وتعزيز ومكانة، أو إحاطة، وزجر، وإهمال، وحط من القدر، وحيث إن هذا الأسلوب التفاؤلي أو التشاؤمي في التفكير المتعلم، فإنه يمكن إعادة تعلمه، وإستبداله من خلال أساليب تدريبية علاجية (حجازي، 2012، 120).

وقد أشار (Seligman et Pawelski, 2003, 162) إلى أبعاد مهارات التفكير الإيجابي التي تتضمن التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، تلك التوقعات البناءة التي تهدف إلى تحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص الصحية، والاجتماعية والمهنية في المستقبل والمشارع الإيجابية، من حيث تمتع الشخص بالإنفعالات التي تتمحور حول التعاطف، والسعادة، والطمأنينة في العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين، ومفهوم الذات الإيجابي، ونظرة الفرد الإيجابية نحو ما يمتلكه من أفكار، وقوى ومعتقدات، وقدرات متنوعة، والرضا عن الحياة، أي تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لأفكاره ومعتقداته وقيمه، والتي من خلالها يقارن الفرد ظروف حياته بالمستوى الأمثل الذي يعتقده، بالإضافة إلى المرونة الإيجابية، التي تعبر عن قدرة الفرد الذهنية الإيجابية على تغيير أفكاره ومعتقداته بما يناسب الموقف، وخصائصه وضغوطه ليكون قادر على مواجهته.

2- نظرية الأمل لسنايدر (1991):

قدم (Snyder et al, 1991) نموذجاً إدراكياً تحفيزياً جديداً يسمى نظرية الأمل وهذا بعد أن خضعت لسلسلة من التعديلات المفاهيمية (Snyder, 1989, 1994, 2000, 2002) حيث تعتبر نظرية الأمل بناء قائم على القوة، ويشكل جزءاً من مجال علم النفس الإيجابي الناشئ حديثاً (Snyder & Lopez, 2002).

ووفقاً لنظرية الأمل، يمكن أن يكون الهدف أي شيء يرغب الفرد في تجربته، وقد يكون الهدف مسعى مهم ودائم، أو قد يكون عادي ووجيز وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد ذوي الأمل المرتفع يفضلون "الأهداف الممتدة والأصعب قليلاً، من الأهداف التي تم تحقيقها مسبقاً، وبمقارنة مع الأفراد ذوي الأمل الضعيف، فإنهم قادرين على تطوير مسارات بديلة، بالخصوص عندما تكون الأهداف مهمة، ومع وجود عقبات بغض النظر عن مدى جودة التوجيه المعرفي، فإن مسارات التفكير غير مجدية دون الإدراك المؤدي إلى قوة التفكير وهذه الأفكار تنعكس في الحديث الذاتي الإيجابي الذي يظهره الأفراد ذوي الأمل المرتفع مثل: "يمكنني القيام بذلك" أو "سأفعل ذلك" (لن أستسلم Snyder, Cheavens et Michael, 1999, Snyder, Snyder LaPointe, Crowson Ir. et Early, 1998).

وبهذا تؤكد نظرية "سنايدر" أن الأشخاص الذين لديهم آمال كبيرة، هم دائماً مدعّمين بقوة تفكيرهم عندما يواجهون مواقف صعبة في حياتهم أو تحديات، حيث يستمر الأشخاص ذوي الأمل الكبير في قوة تفكيرهم عندما يواجهون مواقف صعبة أو تحديات وبالتالي فهم يحثون أنفسهم على إتخاذ الخطوة التالية " أي " التحرك نحو الأمام (Snyder, 2002, Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003).

3- نظرية العلاج المعرفي السلوكي (CBT)

العلاج المعرفي السلوكي اتجاها علاجيا حديثا نسبيا يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات تهدف إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا، وانفعاليا، وسلوكيا (ياسر أيوب، ٢٠١٦، ١١٩). ويركز المدخل المعرفي السلوكي على أهمية تعديل النماذج الخاطئة في تفكير العميل ومشاعره وسلوكياته؛ لكي يتم فهم العلاقة التبادلية بين التفكير والإنفعال والسلوك، وهذا الإتجاه في العلاج النفسي قد أفسح المجال لظهور فنيات علاجية متنوعة تعتمد على التوجهات المعرفية التي تهدف إلى مساعدة العميل على تصحيح التصورات المحرفة، والمعتقدات غير الوظيفية الكامنة وراء هذه المعارف، وإختبار مدى واقعيتها، عن طريق التفكير والعمل بواقعية أكبر وبأسلوب توافقي في مواجهة المشكلات السيكلوجية الحالية في المواقف التي يتوقع أن يخبر العميل قدرًا من التحسن في الأعراض التي يعاني منها (لويس مليكه، 1994، 244؛ عادل محمد، 2000، 24؛ ناصر المحارب، 2000، 2؛ Corey, G., 2013, 311).

ويقوم في جوهره على إعادة البناء المعرفي للفرد، حيث يتم مساعدته على تعديل أنماط تفكيره السلبية وإكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف، يهدف إلى تغيير نماذج الصور الذهنية والأفكار وأساليب التفكير بحيث يساعد العميل على التغلب على مشكلاته الإنفعالية والسلوكية، ويؤكد هذا الاتجاه التعليمات الذاتية أو أحاديث الذات لدى الفرد (عادل محمد، 2000، 17؛ مصطفى الشرقاوي، 2000، 181؛ طه حسين و سلامة حسين، 2006، 271).

ويشير (Sutherland, S. (1996, 82) بأن العلاج المعرفي السلوكي شكل من أشكال العلاج النفسي الحديث، وإستبعاد الأفكار السلبية الناتجة عن التعليم الخاطئ، وإستبدالها بالأفكار الإيجابية، ويركز على المحتوى الفكري للعميل.

كما يعتمد هذا النوع من العلاجات على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جمودا أو أكثر تشويها، والعلاج هنا يهدف إلى دراسة معتقدات الفرد المرتبطة بسوء التكيف، ونماذج تخیلاته للتوصل إلى الإستجابات البديلة الأكثر فاعلية، من خلال تعليم المفحوص تصحيح أدائه المعرفي السلبي وتغيير معتقداته المختلة وظيفيا، التي تعمل على الإبقاء على الأنماط السلوكية والإنفعالات المرضية (بشير أبوه، 2017، 69-70).

وتبنت الباحثة نظرية العلاج المعرفي السلوكي لأنها تعتبر بمثابة مظلة تنطوي تحتها العديد من أنواع العلاجات، كنموذج إليس (Ellis) في العلاج العقلاني الانفعالي، ونموذج بيك (Beck) في العلاج المعرفي، نموذج ميكنباوم (Meichnbaum) في العلاج بالترتيب على التعليمات الذاتية، كما أنه تعتبر المعرفيات أساسية لعلاج الإضطرابات النفسية في العلاجات المعرفية حيث تتأثر الإنفعالات والسلوكيات بالعمليات المعرفية حيث أن الغرض الأساسي من العلاج المعرفي، هو إكتشاف الأفكار التلقائية السلبية، والتي تدور حول الذات والآخرين والعالم من خلال إعادة تقييم معنى هذه المعتقدات ومساعدة الطفل على صياغة أفكار ومعتقدات أكثر واقعية.

المحور الثالث: اليقظة العقلية Mindfulness مفهوم اليقظة العقلية:

هي عبارة عن الإنتباه والإدراك إلى شئ ما أو توخي الحذر منه حيث تساعدنا على القيام بدرجة جيدة من الأمان والأشياء التي نختار القيام بها (Evetts & Peloquin, 2017, 4). وعرفها Bear et al (2006) بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. وتعرف (Correia (2021, 160 اليقظة العقلية على أنها مجموعة من ممارسات التأمل والمهارات التي تؤدي إلى الوعي باللحظة الراهنة، كما يعرفها Burton & Saini (2020, 235) اليقظة العقلية بأنها القدرة على الإنتباه عن قصد في اللحظة الراهنة من خلال وجهة نظر غير حكمية. كما عرف Spadaro & Provident (2020, 171) اليقظة العقلية على أنها إدراك اللحظة الراهنة من خلال تركيز الإنتباه عن قصد وبدون أحكام.

واتفق كل من ولاء علي و نرمين عبده (2018، 585)، راندا جمعة وآخرون (2019، 260)، هشام الخولي (2020، 102) على أن اليقظة العقلية هي وعي الفرد لأفكاره وانفعالاته سواء كانت داخلية أو خارجية مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق دون التقيد بالأحكام والضوابط، وتقبل الفرد لما هو كائن والإدراك الواعي والإحساس بمعايشة التجربة. يتضح من خلال العرض السابق لتعريفات اليقظة العقلية بأنها:

- ركزت على ضرورة الوعي بالخبرات التي يمر بها الفرد عن طريق المراقبة المستمرة لها، مع التركيز على الخبرات الحالية بدلاً من الإنشغال بالخبرات الماضية و تقبلها كما هي دون إصدار أي أحكام تقييمية عليها.
- تعنى تقبل الأحداث والخبرات والتسامح معها كما هي في الواقع كما أن معظم التعريفات تمت في ضوء أبعاد اليقظة العقلية لها.

في ضوء ما سبق تعرف اليقظة العقلية إجرائياً بأنها: بأنها سيطرة الذاتية العقلية على الذهن من خلال الوعي بالخبرات في الوقت الحاضر وانتباه أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلى مشاعرهم وأفكارهم والبيئة المحيطة بهم بنوع من التقبل والمرونة والتفكير الإيجابي وعدم إصدار أحكام مسبقة وتم الاعتماد على مجموعة ابعاد لليقظة العقلية وهي الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم إصدار أحكام، وقد تم تعريف هذه الأبعاد سابقا في التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.

مكونات اليقظة العقلية

أشار حلمي الفيل (2019، 284) أن مكونات اليقظة العقلية تتمثل في:

- 1- الإنتباه والملاحظة الآتية قدرة الفرد على الملاحظة الدقيقة المستمرة والإنتباه المنظم والمقصود لكل ما يحدث في اللحظة الآتية.
- 2- التعامل الواعي والتأملي وقدرة الفرد على التعامل مع كل ما يحدث في اللحظة الآتية وأحداثها الراهنة التي يعايشها بكل تفاصيلها ومكوناتها.
- 3- القبول وإستبعاد الحكم حيث قدرة الفرد على قبول كل ما يحدث في الموقف الحالي والإنصياع له بدون وجود حكم منه على طبيعة الأحداث الجارية.

كما أشار (Bear et.al, (2006, 33 إلى أن اليقظة العقلية تتكون من خمسة أبعاد وهي:

- **الملاحظة:** وتشير إلى الانتباه بالتركيز على الخبرات الداخلية والخارجية، مثل الإحساس والمعارف والإنفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.
- **الوصف:** يقصد به التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
- **التصرف بوعي:** يعني التعامل بوعي مركز مع الحاضر.
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** ويشير إلى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** يعني متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.

وأضاف كل من (Pratscher et al, 2019, 1049); Alidina, (2020, 8) الى مكونات اليقظة العقلية

ما يلي:

أ- **إعطاء الانتباه Paying Attention:** حيث يحتاج الفرد إلى توجيه انتباهه إلى الشيء الذي اختاره.

ب- **اللحظة الحالية present moment:** حيث يكون الفرد على دراية ووعي بالطريقة التي تسير بها المواقف الآن.

ج- **الصراحة Openheartedly:** حيث إن اليقظة العقلية لا ترتبط فقط بالعقل، ولكنها ترتبط بالقلب؛ حيث يظهر الفرد التعاطف والرحمة والمودة تجاه الخبرة التي يمر بها؛ فعلى سبيل المثال عندما يمارس الفرد التأمل فقد يفكر بأنه لا يستطيع أن يمارس التأمل فمن خلال الشفقة بذاته يمكن ان يتخلى عن هذا التفكير النقدي، ويحول انتباهه مرة أخرى إلى بؤرة التأمل.

د- **القبول وعدم الحكم Acceptance and non- judgmental:** ويشير إلى قبول الفرد للخبرة التي يمر بها وعدم إصدار الحكم عليها.

هـ- **عدم التفاعل Non - reactivity:** فعندما يمر الفرد بخبرة معينة يتفاعل معها وفق خبراته السابقة، وهذا الأمر لا تتطلبه اليقظة العقلية فهي تتطلب التفاعل مع الخبرة وفق متطلبات الوقت الراهن.

وفي هذا السياق يتضح أن اليقظة العقلية تساعد على تحسين الصحة النفسية، وتقوية جهاز المناعة النفسي عند الفرد، وتقليل شعور الفرد بالألم، وزيادة تبصره بذاته وقدراته، وإدارة انفعالاته بكفاءة.

النظريات المفسرة لليقظة العقلية

سعت العديد من النظريات النفسية إلى تفسير مفهوم اليقظة العقلية حيث تناولها البعض بوصفها تركيز الانتباه خلال اللحظة الراهنة، في حين يفسرها البعض باعتبارها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار الفرد الأحكام مسبقة وفيما يلي بعض النماذج ومنها :

1- **نظرية (Langer 1998)** حيث ذكرت أن اليقظة العقلية هي معرفة إدراكية تهتم بالوعي الذاتي والانفتاح العقلي لأكثر من جانب، وتعد من أهم عناصر الصحة النفسية للفرد لاسيما في قدرة الفرد على إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات ، وتم تحديدها من خلال أربعة مكونات، وهي التميز اليقظ والارتباط والانفتاح على الجديد والمرونة.

و نظرية لانجر (Langer 2000) حددت أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهي:

أ- **التمييز اليقظ Alert Distinction :** ويقصد به مستوى تطوير الفرد اليقظ لأفكاره الجديدة والمبدعة على العكس من غيرة غير اليقظين الذين يعتمدون على أحكام سابقة.

ب- **الانفتاح علي الجديد : Openness to Novelty** ويعني ميل الفرد اليقظ إلى حب الاستكشاف والتجريب لحلول جديدة والرغبة في أداء المهام الصعبة التي تمثل تحدي.

ج- **التوجه نحو الحاضر Orientation towered the present** وتعني تركيز الفرد اليقظ لانتباهه خلال مواقف معينه.

د- **الوعي بوجهات النظر المختلفة Awareness of Multiple Perspectives** ويقصد به القدرة على النظر للمواقف من خلال رؤي مختلفة دون التوقف عند رأي محدد وهو ما يعرف بالمرونة ، مما يساعد الفرد على الوعي بالموقف واتخاذ الرأي المناسب.

و يرى (Hart Itzan 2016) أن نظرية لانجر Langer, 1998 في اليقظة العقلية تعد إحدى محددات التوافق بكل أشكاله، وأن تدني اليقظة العقلية لدى الأفراد يؤثر بشكل سلبي على جميع جوانب الحياة لديهم ، ولاسيما المتعلقة بمهارات التفكير الإيجابي.

2- نموذج براون (Browen 2011) لتفسير اليقظة العقلية:

تناول نموذج (Browen 2011) تفسير اليقظة العقلية بوصفها تتكون من مكونين هما: المكون الأول ويرتبط بحالة الوعي كما هو في اللحظة الحالية مع الشعور الواعي الهادف بينما يرتبط المكون الثاني بالمعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات التي يحصل عليها الفرد.

ويري (Browen 2011) أن أبعاد اليقظة العقلية تتمثل في:

أ- **التصرف بوعي : Acting with awareness** ويعني التصرف الناجم عن وعي الفرد بالأفكار والمشاعر والانتباه للمثيرات المحيطة بالفرد والمنبهات حوله من خلال حواسه المختلفة في اللحظة الحالية وما يقوم به من أنشطة ، والاتصال المباشر مع الواقع.

ب- **الملاحظة : observation** وتعني مراقبة الذات والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات الداخلية والأفكار والإنفعالات والمشاهد الخارجية والأصوات والروائح المثيرات الحسية

ج- **الوصف : Describing** ويقصد بها وصف الفرد لخبراته الداخلية ومشاعره التي يشعر بها ، وقدرته على التعبير عنها ووصفها من خلال التعبير عنها (Bone,J;Griffin, C, 2017).

رابعاً: العلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية: مفهوم العلاج المعرفي السلوكي :

تعدد تعريفات العلاج المعرفي السلوكي ونذكر منها ما يلي:

أوضح لويس مليكة (1990، 174) بأن العلاج المعرفي السلوكي منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى العميل، وتتمثل أساليبه العديدة في التدريب على مهارات المواجهة، التحكم في القلق، التحصين ضد الضغوط، أسلوب صورة الذات المثالية، العلاج من خلال خطأ التسبب، التدريب على حل المشكلة التدريب على التعليم الذاتي، وقف الأفكار، أسلوب بيك المعرفي في علاج الاكتئاب.

وأوضح (Barker 2014, 77) أن العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن أسلوب علاجي يعتمد على تصورات متعددة منها، نظرية التعلم الاجتماعي، والمدرسة الوظيفية في الخدمة الاجتماعية، ونموذج التركيز على المهام، وبعض العلاجات المرتكزة على النماذج المعرفية، وهو أحد أشكال العلاج القصير التي تهتم بالحاضر وتحقيق أهداف معينة، والتركيز على المشكلة الحالية للعميل.

وأشار كل من أحمد أبو زيد، وهبة عبد الحميد (2016، 152) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يشمل كل المداخل التي من شأنها أن تخفف الكرب النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة

والإرشادات الذاتية المغلوطة، ولا يعنى التأكيد على التفكير أن نغفل أهمية الاستجابات الإنفعالية التي هي المصدر المباشر للكره بصفة عامة وإنما ينبغي ببساطة أن تقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو عن طريق تفكيره وبتصحيح الاعتقادات الباطنة ويمكننا أن نغير الاستجابات الإنفعالية الزائدة وغير المناسبة .

ومن خلال ما سبق ذكره نستخلص الباحثة أن العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن:

- علاج نفسي تكاملي حديث نسبياً يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي فهو منهج علاجي يهتم بالعلاقة التبادلية بين التفكير والإنفعال والسلوك.
- نموذج علاجي يهتم بالعلاقة التعاونية بين المعالج والعميل لكشف الأفكار والمعتقدات الخاطئة والسلبية المسببة في ظهور الإضطراب النفسي لدى العميل ومساعدته في مواجهتها والتخلص منها من خلال استبدالها بأخرى أكثر إيجابية.
- عبارة عن دمج بين الفنيات المعرفية والفنيات السلوكية .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه نوع من العلاج مصمم ومخطط وينفذ في ضوء خطوات منهجية منظمة ويتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات متضمنه لفنيات العلاج المعرفي السلوكي والتي يسعى من خلاله مساعدة أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم إدارة الافكار السلبية التي قد يتعرضون لها، كما يعمل هذا العلاج على تعليم هؤلاء الأطفال كيف يتغلبون على الافكار السلبية وتحويل سلوكياتهم المرتبطة بالخبرات السلبية التي عايشوها إلى أفكار أخرى إيجابية.

أهمية العلاج المعرفي السلوكي:

أوضح أحمد أبو أسعد و رياض الأزيادة (2015، 172) أهمية العلاج المعرفي السلوكي فيما يلي:

- إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك وبالتالي يمكن تعديل أحد أركان هذا الثلاثي يتعدل الطرفان الآخران.
- تعليم الأطفال أن يحددوا أو يقيموا أفكارهم وتخييلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة.
- تعليم الأطفال تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة أو سلبية.
- تدريب الأطفال على إستراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية لتطبيق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة أو عند مواجهة مشكلات مستقبلية.
- تحسين المهارات الإجتماعية للطفل من خلال تعليمهم حل المشكلات.
- تدريب الأطفال على توجيه التعليمات للذات، ومن ثم تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.

الفنيات العلاجية المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي:

يتناول العلاج المعرفي السلوكي التغيير في عدد من الجوانب، وهي الجوانب المعرفية والسلوكية والإنفعالية، حيث يقوم التغيير المعرفي بإثارة التغيير السلوكي، مما يعمل على تكوين منظور جديد للفرد، يتم تدعيمه وتعزيزه عن طريق ممارسة الفرد لأنماط سلوكية جديدة، ثم يحدث توسيع لهذا المنظور مدعماً بالتغيير الانفعالي، وذلك عندما يبدأ الفرد في التفكير في حلول بديلة، إذا تلعب الإنفعالات دوراً هاماً في حدوث التغيير الانفعالي حيث يصبح التعلم أكثر أهمية عندما تثار الإنفعالات (أمانى قاسم ، 2014 ، 2575)

وفيما يلي عرض موجز لفنيات العلاج المعرفي السلوكي وذلك على النحو الآتي:

أ- الفنيات المعرفية Cognitive Techniques:

تهدف هذه الفنيات إلى تعديل معارف الفرد بالشكل الذي يحقق له حياة سوية ، فتركز هذه الفنيات على دحض الأفكار اللاعقلانية التي تعد الأساس في نشأة المشكلات الإنسانية وتعديل مضمون الحوار الذاتي الخاص بالفرد الذي يستخدمه الفرد لتقييم وضعه وإمكاناته والحكم على تجاربه مع الآخرين والواجبات المنزلية والواجبات الإدراكية، وتوظيف عبارات جديدة عن النفس (زينب القضاة، 2017، 29)

وذكر إبراهيم يونس (2018، 132-157) العديد من فنيات المعالجة المعرفية على النحو التالي:

- 1- بناء العلاقة العلاجية.
- 2- فنية التنقيف والتعليم النفسي .
- 3- فنيات تحديد الأفكار التلقائية والمعتقدات والأخطاء المعرفية والخطط التعويضية وصياغة الحالة.
- 4- الفنيات المعرفية لتعديل الأفكار ومنها: المتصل المعرفي الدحض والتفنيد - الأحاديث الذاتية - المراقبة الذاتية - لعب الدور العقلاني الإنفعالي - المحاضرات - التعرض التخليي .

ب- الفنيات السلوكية Behavioral Techniques

تهدف إلى مساعدة الطفل على الإقلاع عن السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها أو تغييرها ومن بين هذه الفنيات الواجبات المنزلية، أساليب الإشراف الإجرائي كالتعزيز والعقاب والتشكيل ، التخلي الانفعالي المنطقي، أسلوب الاسترخاء العضلي (عبد المطلب القريطي، 2014، 83).

ج- الفنيات الإنفعالية

وهي الفنيات الموجهة للعمل مع مشاعر المسترشد والمريض وأحاسيسه وردود أفعاله نحو المواقف والمثيرات المختلفة، ومن بينها التقبل غير المشروط للمسترشد على النحو الذي يقرره روجرز ، وأسلوب لعب الدور، وأسلوب النمذجة لمساعدة المريض على أن يشعر ويتصرف بطريقة مختلفة إزاء الأحداث والأشياء المكدر (عبد المطلب القريطي، 2014، 83). هذا وقد وأضافت يسرا عبد الفتاح (2019، 144) بعض الفنيات الإنفعالية منها: التقبل غير المشروط ، أسلوب تمثيل الأدوار، مواجهة الأقران، التعبير عن الذات، والتفكير بصوت عالي. تعقيب الباحثة على الأساليب الفنية للعلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية يتضح مما سبق أن العلاج المعرفي السلوكي يستخدم مدى واسع من الأساليب والفنيات المختلفة ، بعضها يرتبط بالعلاج المعرفي مثل إعادة البناء المعرفي وصرف الإنتباه ووقف الأفكار والحوار والمناقشة والحديث الذاتي والبعض الآخر يرتبط بالعلاج السلوكي مثل التعرض ومنع الاستجابة والتحصين التدريجي والنمذجة ولعب الدور والتعزيز والتدريب على الاسترخاء وغيرها، وتفترض أساليب العلاج المعرفي السلوكي أن الاضطرابات النفسية ناتجة عن أنماط فكرية لا تكيفية وأن مهمة تلك الأساليب العلاجية تصحيح الأفكار والمعتقدات المشوهة وال خاطئة وبذلك يكون الهدف تعديلاً معرفياً بالإضافة إلى أن الانخراط في الأنشطة السلوكية قد تساعد في مواجهة الافكار السلبية الخاطئة واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية .

كما أنه يعتمد برنامج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية كاحد أساليب العلاج النفسي الحديث القائم على يقظة العقل، على مزيج من العلاج السلوكي المعرفي والذي يركز في التدريب المستمر على الإنتباه، ويرتكز على أنه إذا كان الطفل قادراً على التحكم في حالته الداخلية فيمكنه الفهم

والوعي بالأعراض والسلوكيات الكامنة وراء المشكلات والاضطرابات النفسية والحد منها أو التكيف والتوافق معها.

فروض البحث: من خلال الإطلاع علي الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي علي النحو التالي:

- 1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث: تتضمن إجراءات البحث ما يلي:

أ- **منهج البحث:** استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي والذي تحاول الباحثة من خلاله إعادة بناء الواقع فى موقف تجريبي باستخدام تصميم المجموعتين، بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية) فى المتغير التابع (مهارات التفكير الإيجابي) فى ظروف تسيطر فيها الباحثة على بعض المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات فى المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- **المشاركون فى البحث:** قامت الباحثة باختيار المشاركين فى البحث، بطريقة عرضية مقصودة حيث تم اختيار المشاركين فى البحث على النحو التالي:

1- المشاركون فى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وبلغ عددهم (60) طفلاً معرضاً لخطر صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال من مجتمع البحث ومن خارج المشاركين فى البحث الأساسي تمتد أعمارهم ما بين (5-6) سنوات بالمستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال، بمتوسط عمري قدره (5.67) عام وانحراف معياري قدره (3) شهر وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

2- المشاركون فى البحث الأساسي بلغ عددهم (32) طفلاً معرضاً لخطر صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال تمتد أعمارهم ما بين (5-6) سنوات بالمستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال بمتوسط عمري قدره (5.67) عام وانحراف معياري قدره (3) شهر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (16) طفلاً، ومجموعة ضابطة مكونة من (16) طفلاً.

خطوات اختيار المشاركين فى البحث الأساسي: سارت إجراءات اختيار المشاركين فى البحث الأساسي وفقاً للترتيب التالي:

- 1- قامت الباحثة بزيارات ميدانية للعديد من روضات الأطفال بمدارس محافظة البحيرة.
- 2- استقرت الباحثة فى اختيارها للمشاركين فى البحث الأساسي على روضات الأطفال بمدرسة محمد فريد ومدرسة الحسن والحسين، ومدرسة السيدة خديجة وعدد الأطفال بهما (515) طفلاً.

جدول (1) : توزيع و أعداد العينة والمجتمع

م	اسم المدرسة	عدد الأطفال
1	محمد فريد	200
2	الحسن والحسين	180
3	السيدة خديجة	135
4	المجموع	515

- 3- باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من: المعلمات، والزائرة الصحية، والأمهات، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم تم استبعاد كل طفل يعاني من أية إعاقة حسية واضحة في السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية (شلل أطفال – بتر أحد أعضاء الحركة – ضعف عام) وقد بلغ عدد المستبعدين (7) أطفال، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (508) طفل.
- 4- وبمساعدة المعلمات تم إحالة ذوي المشكلات التعليمية حيث إنهم يعانون من ضعف في أداء تلك العمليات ويقومون بها بالكاد وبصعوبة وتحت ضغط نفسي، فتم استبعاد (143) طفلاً فبلغ عدد العينة (365) طفلاً.
- 5- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على عدد (365) طفلاً، وذلك حتى تطمئن الباحثة أن مؤشر تعرضهم لخطر صعوبات التعلم ليس راجعاً لانخفاض نسبة الذكاء أو القدرة العقلية العامة، حيث تم استبعاد (18) أطفال، لحصولهم على درجات منخفضة في الاختبار، واستبعاد (21) طفلاً لحصولهم على درجات مرتفعة على الاختبار – أي: تم استبعاد (39) طفلاً، فوصل عدد العينة إلى (326) طفلاً .
- 6- تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة على عدد (326) طفلاً وطبقاً لهذه الخطوة تم استبعاد (149) طفلاً، ومن ثم يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (177) طفلاً.
- 7- تطبيق بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة على عدد (177) طفل، وطبقاً لهذه الخطوة تم استبعاد (79) طفلاً ، ومن ثم يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (98) طفلاً.
- 8- تطبيق مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وطبقاً لهذه المرحلة تم استبعاد (60) طفل لحصولهم على درجات مرتفعة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومن ثم فقد تبقى (38) طفلاً.
- 9- استبعاد (6) أطفال لم يبدوا جدية في حضور جلسات التدريب بصورة مستمرة، ومن هنا يصبح حجم العينة الأساسية النهائية للتدريب (32) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (16) طفلاً، ومجموعة ضابطة مكونة من (16) طفلاً.

جدول (2): توزيع وأعداد العينة الأساسية

م	اسم المدرسة	عدد الأطفال
1	محمد فريد	14
2	الحسن والحسين	10
3	السيدة خديجة	8
	المجموع	32

والمجموعتان التجريبية والضابطة بالعينة الأساسية للدراسة متكافئتان من حيث العمر الزمني، والذكاء، وصعوبات التعلم النمائية والمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، ومهارات التفكير الإيجابي، والجدول (3)، و(4)، و(5) و(6)، توضح ذلك:

جدول (3): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء في القياس القبلي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	16	5.67	0.20	16.84	269.50	122.50	0.212	غير دالة
	ضابطة	16	5.68	0.13	16.16	258.50			
الذكاء	تجريبية	16	89.68	5.70	10.40	104.00	45.00	0.00	غير دالة
	ضابطة	16	89.96	5.40	10.60	106.00			

يتضح من جدول (3) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في العمر الزمني والذكاء.

جدول (4): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لقائمة صعوبات التعلم النمائية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

المهارات قبل الأكاديمية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات الانتباه	تجريبية	16	10.19	1.60	16.25	260.00	114.00	0.538	غير دالة
	ضابطة	16	9.88	1.75	16.75	268.00			
صعوبات الإدراك	تجريبية	16	7.00	1.21	16.50	269.50	112.00	0.626	غير دالة
	ضابطة	16	7.25	1.13	16.50	258.50			
صعوبات الذاكرة الحركية	تجريبية	16	6.56	1.09	16.06	257.00	121.00	0.272	غير دالة
	ضابطة	16	6.50	1.51	16.94	271.00			
الدرجة الكلية	تجريبية	16	42.31	3.88	16.50	261.50	125.50	0.10	غير دالة
	ضابطة	16	42.56	3.97	16.50	266.50			

يتضح من جدول (4) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في صعوبات التعلم النمائية.

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

المهارات قبل الأكاديمية	المجموع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	تجريبية	1	10.19	1.60	17.38	278.00	114.00	0.538	غير دالة
	ضابطة	1	9.88	1.75	15.63	250.00			
التعرف على الحروف	تجريبية	1	7.00	1.21	15.50	248.00	112.00	0.626	غير دالة
	ضابطة	1	7.25	1.13	17.50	280.00			
التعرف على الأرقام	تجريبية	1	6.56	1.09	16.94	271.00	121.00	0.272	غير دالة
	ضابطة	1	6.50	1.51	16.94	257.00			
التعرف على الأشكال	تجريبية	1	7.13	0.81	16.06	208.50	114.00	0.538	غير دالة
	ضابطة	1	7.75	0.58	16.97	319.50			
التعرف على الألوان	تجريبية	1	11.44	1.15	17.25	276.00	116.00	0.469	غير دالة
	ضابطة	1	11.19	1.17	15.75	252.00			
الدرجة الكلية	تجريبية	1	42.31	3.88	16.34	261.50	125.50	0.10	غير دالة
	ضابطة	1	42.56	3.97	16.66	266.50			

يتضح من جدول (5) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية؛ مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في المهارات قبل الأكاديمية.

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في القياس القبلي

مقياس مهارات التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفؤل والتوقع الإيجابي	تجريبية	16	7.81	1.22	15.63	250.00	114.00	0.56	غير دالة
	ضابطة	16	8.06	1.06	17.38	278.00			
الضبط الانفعالي	تجريبية	16	6.75	1.13	24.50	392.00	116.00	0.47	غير دالة
	ضابطة	16	6.94	0.93	8.50	136.00			
	تجريبية	16	7.75	1.18	24.50	392.00	108.50		

تقبل	ضابطة	16	7.50	1.03	8.50	136.00	0.77	غير
تقبل الذات	تجريبية	16	5.88	0.96	24.50	392.00	0.40	غير
غير المشروط	ضابطة	16	6.00	0.97	8.50	136.00		دالة
الدرجة الكلية	تجريبية	16	28.19	1.80	24.50	392.00	0.57	غير
	ضابطة	16	28.50	1.83	8.50	136.00		دالة

يتضح من جدول (6) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في الإنتباه.
أدوات البحث: اعتمد البحث الراهن على الأدوات التالية:

- 1- اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لقياس ذكاء الأطفال: إعداد جون رافن، تعريب عماد حسن (2020).
 - 2- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد/ عادل عبدالله (ب)، (2006).
 - 3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة: إعداد (عادل عبدالله (أ)، (2006).
 - 4- مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
 - 5- برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
- وفيما يلي عرض تفصيلي لأدوات الدراسة والخصائص السيكمترية لها:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون المقنن لقياس ذكاء الأطفال: إعداد جون رافن، تعديل وتقنين عماد حسن (2020).

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للأطفال، ويعد من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، أ- ويتوفر حالياً ثلاث مستويات من مصفوفات "Raven" المتتابعة هي:

- 1- المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) Standard Progressive Matrices وهي الصورة الأساسية للاختبار وتتكون من ٦٠ بنداً موزعة على خمسة أقسام هي: أ، ب، ج، د، هـ وتناسب الأعمار من ٦ إلى ٦٠ عاماً، وهي أول صورة ظهرت للمصفوفات سنة ١٩٣٨، وقد خضعت للتعديل سنة ١٩٥٦.

2- المصفوفات المتتابعة الملونة (CPM) Coloured Progressive Matrices ويتكون الاختبار من (36) مفردة تدرج تحت (3) أقسام، وهي (أ، أب، ب)؛ حيث يشتمل كل منها على (12) مفردة، وتشتمل كل مفردة على شكل اقتطع جزء منه، وأسفل الشكل توجد (6) أجزاء تمثل الجزء الناقص من الشكل، وعلى الطفل أن يختار الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل، وقد استخدمت الألوان خلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارة لانتباه الأطفال.

وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على هذا المستوى من مصفوفات Raven المتتابعة ، وهو المصفوفات المتتابعة الملونة (CPM) Coloured Progressive Matrices للتحقق من أطفال عينة البحث يتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة، للتحقق من استبعاد أية حالات تعاني من أية نسبة للإعاقة العقلية.

3- المصفوفات المتتابعة المتقدمة (APM) Advanced Progressive Matrices
وقد أعدت سنة ١٩٤١ لإستخدامها مع المستويات الأعلى من الأذكاء وبدأ إستخدامها في حدود معينة سنة ١٩٤٧ وكانت تتكون من ٤٨ بنداً وقد خضعت للتعديل سنة ١٩٦٢ واختصر عدد البنود إلى ٣٦ فقط.

ويطلق على سلسلة مصفوفات "Raven" بكاملها والتي تشمل المستويات الثلاث السابقة مصفوفات Raven المتتابعة (RPM) Raven,s Progressive Matrices ، وسيقتصر حديثاً في هذا الدليل على المصفوفات المتتابعة الملونة (CPM).
الخصائص السيكومترية للاختبار:

- صدق الاختبار

استخدم في حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها: الصدق العالمي، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وذلك بحساب معامل ارتباط مع كل من مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر، واختبار رسم الرجل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.32 و 0.86) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، بينما قام عبد الفتاح القرشي بتقنين الاختبار على عينة من الأطفال، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومناهات بورتوس، ولوحة سيجان بين (0.22 و 0.45)، كما حسبت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (0.46 و 0.71)، وحسبت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (0.74 و 0.91) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وقام عماد أحمد حسن علي (2020) مقنن ومعدل بتقنين الاختبار على عينة من الأفراد المصريين في الفئات العمرية المختلفة (5.5-68.4) ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومناهات بورتوس، ولوحة سيجان بين (0.28 و 0.52) كما حسبت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (0.45 و 0.73) ، و حسبت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (0.87 و 0.93)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

صدق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك ؛ حيث قامت بتطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد ذكي (1978)، باعتباره محكاً لاختبار الذكاء الحالي، وذلك على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار (60) طفل، فبلغ معامل الارتباط (0.793) وهو معامل دال عند مستوى (0.01) .

- ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية بإستخدام معادلة كودر - ريتشارسون، وقد بلغت قيمتها (0.85) وهو دال عند مستوى (0.01)، وهي قيمة مقبولة للثبات، كما توصلت الدراسة التي أجراها مقنن الاختبار عماد حسن (2020) على عينة البحث بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معامل ألفا كرونباخ إلى معامل ثبات مقداره (0.91) وهو دال عند مستوى (0.01).

ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن:

قامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة عن طريق إعادة الاختبار على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكمترية للاختبار (60) طفل بفارق زمني قدره (15) يوماً، وتم التوصل إلى معامل ثبات مساوي (0.859) وهو معامل ثبات ملائم، ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار في البحث الراهن.

2- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد/ عادل عبدالله (ب)، 2006).

تهدف هذه القائمة في الأصل إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في هذه السن الصغير أي خلال مرحلة الروضة وتحديدتها وقياسها، وتحتوي هذه القائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفنت (kirk & chalfant) لصعوبات التعلم النمائية وهو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير الذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية تتمثل في: صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة. وهناك ثلاثة اختبارات أمام كل عبارة هي (نعم - أحياناً - لا) تحصل على الدرجات (0 - 1 - 2) على التوالي، حيث إذا كانت درجاته تحت 50 فهو طفل عادي و عندما تكون درجة الطفل بين 50 - 70 من الدرجة الكلية للقائمة التي تعد من مقاييس الفر التصفية فإنه يدخل في عداد أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية، أما إذا ما وصلت درجاته في هذه القائمة إلى حوالي 70 أو أكثر فإنه يعتبر آنذاك ممن يعانون فعلاً من تلك الصعوبات، ومن المعلوم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن المهم أن يعبر الاختبار الذي تقرأ المعلمة و تحددته فعلاً عن سلوك الطفل حيث أن معلمة الروضة هي التي تجيب عن هذه القائمة وذلك من واقع معرفتها بالطفل وما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة.

الخصائص السيكمترية للقائمة:

أولاً: الثبات: قام معد القائمة بحساب ثبات القائمة عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.541 - 0.708) وجميعها معاملات ثبات مقبولة؛ مما يعني ثبات القائمة. وقامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من ثبات القائمة عن طريق استخدام التجزئة النصفية وجدول (7) التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (7): ثبات قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة عن طريق التجزئة النصفية (ن=60)

المعامل	البعد	الارتباط	معاملات الارتباط
0.849	صعوبات الانتباه	صعوبات الإدراك	0.762
0.801	صعوبات الذاكرة	القائمة ككل	0.825

يتبين من جدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بالنسبة لجميع الأبعاد مقبولة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,762)، و (0,801)، وهي معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثانياً: الصدق: قام معد القائمة بحساب صدق القائمة عن طريق صدق المحك؛ حيث قام بتطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد/ أحمد عواد (1978)، باعتباره محكاً لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة المستخدمة في البحث الراهن، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين قائمة

صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة والمحك ما بين (0.548-0.672) على الأبعاد الثلاثة وهو معامل صدق مقبول.

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق القائمة عن طريق صدق المحك؛ حيث قامت بتطبيق بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية إعداد/ سهير كامل وبطرس حافظ (2010)، باعتبارها محكاً لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة الحالية، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للبحث (60) طفل، فبلغ معامل الارتباط (0.793) وهو معامل صدق مقبول.

3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة: إعداد (عادل عبدالله (أ)، (2006):

تهدف هذه البطارية إلى تحديد أوجه القصور في خمس مهارات قبل الأكاديمية وهي: الوعي الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على الأرقام، والتعرف على الأشكال، والتعرف على الألوان، وذلك لدى أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات على إمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم الأكاديمي، ويتألف كل بعد من هذه الأبعاد الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين مفردة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في هذا الجانب أو ذاك، ويوجد أمام كل مفردة اختياران هما (نعم، لا) تحصل على (1، صفر) على التوالي حيث كانت المفردة في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة "صفر" وتدل على القصور، وبذلك كلما قلت الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أي بعد فرعي عن 50% من درجته التي تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبئ بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها الطفل، ويتم رصد هذه المهارات بواسطة تقدير معلمة الروضة.

الخصائص السيكومترية للبطارية:

أولاً: الثبات: قام معد البطارية بحساب ثبات البطارية عن طريق التجزئة النصفية ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية ما بين (0.683-0.892) وجميعها معاملات ارتباط مقبولة ؛مما يعني ثبات البطارية، كما قام بحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس أيضاً، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية ما بين (0.774-0.945) وجميعها معاملات ثبات مقبولة مما يعني ثبات البطارية.

وقامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من ثبات البطارية عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ وجدول (8) التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (8) ثبات بطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة باستخدام معامل ألفا

كرونباخ (ن=60)

معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد
0.743	التعرف على الحروف الهجائية	0.798	الوعي أو الإدراك الفونولوجي
0.782	التعرف على الأشكال	0.840	التعرف على الأرقام
		0.823	التعرف على الألوان

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=0.840

يتضح من جدول (8) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع الأبعاد تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف البعد في معظم البطارية، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض الأبعاد ولم يتخط معامل ألفا للبطارية ككل، وهذا يُشير إلى أن أبعاد البطارية تتسم بثبات ملائم.

ثانياً: الصدق: قام معد البطارية بحساب صدق البطارية عن طريق صدق المحكمين حيث عرض البطارية على عشر أساتذة من أساتذة التربية الخاصة فبلغت نسبة اتفاقهم على أبعاد ومفردات البطارية (90%) وهو ما يؤكد على صدق البطارية، كما قام بحساب صدق البطارية عن طريق الصدق التمييزي؛ حيث قاما بتطبيق الأبعاد الفرعية للبطارية على آباء مجموعتين من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (27) طفلاً والأطفال العاديين والذين بلغ عددهم (27) طفل وتم مقارنة أدائهم، وقد تراوحت قيم "ت" ما بين (0.969 - 12.62) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد على صدق البطارية.

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق البطارية عن طريق صدق المحك؛ حيث قامت بتطبيق الأبعاد الفرعية للبطارية على أداء مجموعتين من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (30) طفل والأطفال العاديين والذين بلغ عددهم (30) طفلاً وتم مقارنة أدائهم وجدول (9) التالي يوضح نتائج المقارنات الطرفية للأبعاد الفرعية لبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة.

جدول (9): الصدق التمييزي لبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

الأبعاد الفرعية	الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم		الأطفال العاديين		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي الفونولوجي	5.55	1.24	9.18	3.06	7.63	0.01
التعرف على الحروف	5.89	1.22	10.20	3.79	7.88	0.01
التعرف على الأرقام	7.36	1.97	11.04	3.96	7.13	0.01
التعرف على الأشكال	7.44	2.00	11.57	3.06	8.25	0.01
التعرف على الألوان	7.00	1.85	12.37	2.81	10.17	0.01

يتضح من جدول (9) السابق أن قيمة (ت) مرتفعة وداله إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يدل على قدرة البطارية على التمييز بين أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والأطفال العاديين؛ مما يشير إلى تمتع البطارية بمعدلات صدق عالية يمكن الوثوق فيها وإستخدامها في البحث الراهن.

4- مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لمقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي مع أقرانهم ومعلماتهم وداخل أسرهم مع والديهم وإخوتهم.

- الهدف من المقياس:

تمثل ذلك في قياس مستوى مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالمرحلة الثانية برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، بهدف الحصول على معلومات مقننة يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي حتى يمكن من خلالها تحديد الأطفال الذين يعانون من تدني في مستوى نمو مهارات التفكير الإيجابي لديهم، وذلك بهدف تحديد عينة البحث الأساسية، وللتعرف على مستوى مدى نمو مهارات التفكير الإيجابي لديهم من خلال القياس القبلي للإختبار وأبعاده، كذلك التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقدم لأطفال عينة البحث من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدى لدرجات الأطفال على عبارات المقياس.

- وصف المقياس:

تألف المقياس من (20) مجموعة من العبارات "المواقف" التي تقيس أربعة أبعاد رئيسية هي: (التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الضبط الانفعالي، تقبل المسؤولية الاجتماعية، تقبل الذات غير المشروط)، تعرض على طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم ويقوم طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بإختيار إستجابة واحدة مناسبة له من وجهة نظرة ولمستوى مهارات التفكير الإيجابي لديه، وتأخذ إستجابات الطفل على المواقف درجات من (3-1) وذلك في إتجاه إنخفاض مستوى مهارات التفكير الإيجابي لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، وعلية تصبح الدرجة العظمة للمقياس (60)، والصغرى (20)، ويطلب من الطفل أن يختار استجابة واحدة مناسبة له من كل مجموعة والتي تصف مستوى مهارات التفكير الإيجابي لديه.

- إجراءات إعداد وتصميم المقياس:

تكونت عملية إعداد وتصميم المقياس المصمم لبحث الحالي من (4) خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتمهد للخطوة التي تليها، حتى تترابط جميع الخطوات ويصبح العمل متكامل وفي صورته النهائية.

1- الاطلاع على المقاييس المشابهة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإيجابي

- من خلال ما عرض في الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي، فقد تم تحديد المنطلقات النظرية والمنهجية التي تستند إليها الباحثة في بناء المقياس، لأنها تعطي رؤيا واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من إجراءات البحث.

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التفكير الإيجابي؛ من أجل التعرف على الأبعاد والبنود المختلفة التي تساعد الباحثة في الإعداد الجيد للاختبار، كما تزود الباحثة بحصيلة معرفية عن مهارات التفكير الإيجابي والمتغيرات المرتبطة بها وأهميتها، والتي يمكن أن تكون أساس الأبعاد وعبارات المقياس، ومن هذه الدراسات، دراسة طه جعفر (2023)، بسندة زين (2024)، حوراء هانى (2023)، لمياء محمود (2023)، هبه على (2024)، أمل حسونه، محمد عبد الحميد و مريان عبدالمسيح (2015)، أمل حسونة، أحمد بهنساوي و علا الصانع (2022)، (Park, N., & Shoshani, A., & Slone, M. (2017)، (Waters, L. (2011)، (Peterson, C. (2009).

- تحليل أبعاد وبنود المقاييس السابقة والتي تناولت مهارات التفكير الإيجابي بصورة عامة، ولأطفال الروضة بصورة خاصة وتم عمل تحليل محتوى لها وذلك من خلال اطلاع الباحثة على عدد من المقاييس التي صممت في مجال مهارات التفكير الإيجابي وفي حدود علم الباحثة وجدت قلة في عدد المقاييس التي أعددت في ذلك المجال، ومن هذه المقاييس، مقياس، Snyder, C. R., et

Gillham, J., Reivich, K., & Seligman, M. E. P. (2002)، al. (1997)
Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005).

حوراء هانى (2023)، سارة رشاد (2022)، مروة البرى (2016)، ابراهيم عبدالستار (2008)،
سحر عبدالجواد (2019)، ومن خلال الاطلاع أمكننا الوقوف على النواحي الغنية لبناء هذا النوع
من المقاييس خصوصاً أن المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة منها ما لا يتناسب مع
الظروف البيئية أو المرحلة العمرية للدراسات الحالية.

2- الأسس الفلسفية والنفسية لتصميم المقاييس:

راعت الباحثة طبيعة عينة البحث وهم فئة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات
التعلم، وحاولت أن يكون المقياس بسيط في محتواه ويعبر عن الامكانيات الحقيقة لهذه الفئة، لذلك
كان أنسب شكل للاختبار هو إعداد مقياس أدائي " أى يحمل مجموعة من المواقف التى يقوم بها
الطفل فى حياته اليومية تقريباً" وذلك لقياس مهارات التفكير الإيجابى بشكل عملي واقعي .

3- صياغة أبعاد وعبارات المقياس

- تم صياغة عبارات المقياس في ضوء الأبعاد المختلفة لمهارات التفكير الإيجابى التي حددتها
الباحثة في ضوء الاطلاع على المفاهيم والأطر النظرية لمهارات التفكير الإيجابى بحيث يتضمن
كل بعد العبارات المرتبطة به، والتي تتسق مع المفهوم الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس والذي
يشمل الأبعاد التالية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية، الضبط الانفعالي، تقبل المسؤولية الاجتماعية،
تقبل الذات غير المشروط).
- اعتمدت الباحثة في صياغة عبارات وبنود المقياس التدرج من السهل إلى الصعب، وأن تكون
واضحة ومحددة يستطيع الطفل فهم مضمونها، والإجابة عليها دون تعقيد.
- مراعاة صياغة عبارات المقياس بصورة تتناسب مع مستويات الأطفال وخصائصهم العمرية
ومستوى ذكائهم.
- تحديد طريقة تطبيق المقياس حيث يتم تطبيقه على كل طفل على حدة بصورة فردية، سواء في
القياس القبلي، أو البعدي، أو التتبعي.

4- الخصائص السيكمترية للمقياس:

- قامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من صلاحية المقياس للإستخدام في ضوء ثباته
وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:
- أولاً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما: الثبات عن طريق
ألفا كرونباخ، والثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:
- طريقة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة،
وحساب معامل ألفا للمقياس ككل، وجدول (10) التالى يوضح قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (10): قيم معامل ألفا لمقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=60)

المفردة	قيمة معامل ألفا	المفردة	قيمة معامل ألفا	المفردة	قيمة معامل ألفا	المفردة	قيمة معامل ألفا
1	0.793	6	0.795	11	0.812	16	0.808
2	0.808	7	0.810	12	0.809	17	0.812
3	0.813	8	0.804	13	0.796	18	0.803
4	0.801	9	0.789	14	0.811	19	0.797
5	0.798	10	0.806	15	0.800	20	0.794

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل = 0.813

يتضح من جدول (10) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة في معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه؛ مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** تم ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (60) طفل، بفارق زمني قدره (15) يوم، وجدول (11) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:
جدول (11): ثبات مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن طريق إعادة تطبيق المقياس

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط
التفاؤل والتوقع الإيجابي	0.785	الضبط الانفعالي	0.863	تقبل المسؤولية	0.849	تقبل الذات غير المشروط	0.738
الدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط		0.782			

ويتضح من جدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفرداته مقبولة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.738)، و (0.863) وهي معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.
ثانياً: صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: الصدق العاملي الاستكشافي والصدق المرتبط بالمحك ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **الصدق العاملي:** تم إجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لبيانات المشاركين في البحث البالغ عددهم (60) على مفردات المقياس البالغ عددها (20) عبارة فتم استخلاص أربعة عوامل من المصفوفة، ثم تدوير العوامل الناتجة تدويراً مائلاً بطريقة البروميكس وجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح المائل، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل فسرت (55.235%) من التباين الكلي كما هو موضح بالجدول (12) التالي:
- جدول (12): تشبعات المفردات على العوامل لمقياس مهارات التفكير الإيجابي (ن=60)

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.834							0.439	
2	0.59				11			0.782	
3	0.68				12			0.825	
4	0.79				13			0.649	
5	0.85				14			0.521	
6		0.75			15				0.691
7		0.86			16				0.799
8		0.71			17				0.685
9		0.52			18				0.743
10		0.49			19				0.468
					نسبة التباين	15.095	14.28	13.205	12.655
					الجذر الكامن	3.019	2.856	2.641	2.531

- العامل الأول: تشبع عليه المفردات (1، 2، 3، 4، 5) يفسر (15,095%) من التباين الكلي وتم تسميته التفاؤل والتوقع الإيجابي.
- العامل الثاني: تشبع عليه المفردات (6، 7، 8، 9، 10) يفسر (14,28%) من التباين الكلي وتم تسميته الضبط الانفعالي.
- العامل الثالث: تشبع عليه المفردات (11، 12، 13، 14، 15) يفسر (13,205%) من التباين الكلي وتم تسميته تقبل المسؤولية.
- العامل الرابع: تشبع عليه المفردات (16، 17، 18، 19، 20) يفسر (12,655%) من التباين الكلي وتم تسميته تقبل الذات غير المشروط.
- **صدق المحك الخارجي:** قامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قامت بتطبيق مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة إعداد/ (Abir & Jaclene, 2013)، باعتباره محكاً لمقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم المستخدم في البحث الراهن على المشاركين في التحقق

من الخصائص السيكمترية للمقياس (60) طفل وطفلة فبلغ معامل الارتباط (0.839) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ وجدول (13) التالي يوضح ذلك:

جدول (13): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن = 60)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثاني	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط	البُعد الرابع	معاملات الارتباط
1	0.697	2	0.891	3	0.801	4	0.697
5	0.722	6	0.771	7	0.779	8	0.774
9	0.809	10	0.727	11	0.824	12	0.702
13	0.762	14	0.871	15	0.773	16	0.811
17	0.871	18	0.698	19	0.695	20	0.774
21	0.814	22	0.809	23	0.809	24	0.868
25	0.764	26	0.727	27	0.827	28	0.699
29	0.832	30	0.781	31	0.880	32	0.774
33	0.741	34	0.827	35	0.794	36	0.835
37	0.694	38	0.822	39	0.763	40	0.767
41	0.809	42	0.738	43	0.822		
44	0.738						

يتبين من جدول (13) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده؛ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جدول (14): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة

المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن = 60)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
التفائل والتوقع الإيجابي	0.807	الضبط الانفعالي	0.885	تقبل المسؤولية	0.853	تقبل الذات غير المشروط	0.759

يتبين من جدول (14) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية و دالة إحصائياً ؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

5- برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (اعداد الباحثة):

- أهداف البرنامج:

1- الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج فى صورته النهائية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال برنامج معرفى سلوكى قائم علي اليقظة العقلية.

2-الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج بما يمكن قياسه وتتوقع الباحثة من خلال هذا البرنامج تحقيق

الأهداف الإجرائية وتم إستتقاق تلك الأهداف الإجرائية من الهدف العام للبرنامج:

أ- التفاؤل والتوقعات الإيجابية: بإنهاء جلسات البرنامج يكون الطفل قادرا علي أن:

- يذكر أسماء ثلاثة أشياء إيجابية لاحظها في يومه.
- يستخدم كلمات تصف توقعه الإيجابي عن حياته بالمستقبل.
- يصف توقعه لنتيجة إيجابية لنشاط جديد مع أقرانه .
- يعبر عن بعض الأفكار السلبية والإيجابية فى بعض المواقف اليومية .
- يذكر ثلاثة صفات إيجابية لاحظها فى نفسه.
- يصف نتيجة أدائه فى بعض الأنشطة بصورة جيدة عند التأمل لسماع موسيقى هادئة.
- ب- مهارة الضبط الإنفعالي: بإنهاء جلسات البرنامج يكون الطفل قادرا علي أن:
- يقترح ثلاثة حلول هادئة بدلاً من الصراخ والإنفعال عند الغضب (كالتنفس البقظ او العد لعشرة ، التأمل).

- يمارس فنية التنفس البقظ فى بعض المواقف المزعجة له.
- يصف ثلاثة نتائج سلبية حدثت نتيجة انفعاله غير المناسب فى موقف ما حدث له.
- يصف ثلاثة نتائج إيجابية حدثت نتيجة تصرفه بهدوء فى موقف ما حدث له.
- يلاحظ تعبيرات وجه أثناء الإنفعال أو الغضب.
- يستخدم إستراتيجيات ما لليقظة العقلية فى بعض المواقف السلبية التى يتعرض .
- يصف شعوره فى موقف ما تصرف فيه بهدوء.
- يصف شعوره فى موقف ما تصرف فيه بإنفعال وغضب.
- ج- مهارة تقبل المسؤولية الإجتماعية: بإنهاء جلسات البرنامج يكون الطفل قادرا علي أن:
- يقبل على دوره المكلف به فى بعض المواقف اليومية بسعادة.
- يقبل على دوره دون إصدار حكم سلبى علي سهولته أو صعوبته.
- ينفذ التعليمات كما هى بناءً علي ملاحظه.
- يتجنب إصدار أحكام على الأنشطة المكلف بها بصورة سلبية .
- يصف شعوره لتعاونه مع أقرانه فى بعض الأنشطة الجماعية .
- يصف شعوره بالسعادة لمساعدة أقرانه .
- يشارك فى إقتراح حلول للمشكلات التى تواجهه هو وأقرانه.

د- مهارة تقبل الذات: بانتهاء جلسات البرنامج يكون الطفل قادرا علي أن:

- يذكر ثلاثة مميزات لاحظها عن نفسه.
- يصف نفسه ببعض الكلمات الإيجابية مثل " أنا شاطر، أنا قادر على، أنا أحب نفسي، أنا مميز.
- يتجنب وصف نفسه بكلمات سلبية .
- يلاحظ أدائه في الأنشطة بنظرة إيجابية .

الأسس التي يستند عليها البرنامج:

1- **الأسس العامة:** هو أن السلوك الإنساني والمكون المعرفي قابل للتعديل عن طريق تغيير العوامل المؤثرة فيه أو تنميتها أو تعزيزها، وأن السلوك الإنساني يتميز بالثبات بالنسبي، ويمكن التنبؤ به.

2- **الأسس النفسية والتربوية:** تمثلت في مراعاة الباحثة لمبدأ الفروق الفردية عند تصميم البرنامج وتطبيقه، من خلال توفير مواقف وأنشطة ملائمة لقدرات أطفال الروضة المنبئين بخطر صعوبات التعلم وإستعدادتهم بما يحقق الغرض من البرنامج.

3- **الأسس الإجتماعية:** تشير هذه الاسس إلى الإهتمام بالفرد كعضو في جماعة، والإستفادة من كل مصادر المجتمع، فهو يتأثر بمعايير المجتمع وقيمه، ولقد راعت الباحثة الإهتمام بأطفال عينة الدراسة كأفراد في المجتمع له تقاليده ومعاييرها والذي يؤثر بدوره في أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم.

4- **الاسس الفلسفية والنظرية التي يستند عليها البرنامج:** فقد راعت الباحثة أن يكون البرنامج مستند على مبادئ العلاج المعرفي السلوكي وتقنيات اليقظة العقلية بهدف مساعدة أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من تحسين مهارات التفكير الإيجابي لديهم.

ومن الأسس النظرية التي تنبثق منها أسس التدخلات القائمة علي اليقظة العقلية تتمثل في:

- **الملاحظة:** وتشير إلى ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية، مثل الإحساس والمعارف والإفعالات والمشهد و الإنتباه لها.
- **الوصف:** يقصد به التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
- **التصرف بوعي:** يعني التعامل بوعي مركز مع الحاضر في الأنشطة التي يقوم بها في لحظة معينة حتى وإن اختلف نشاطه مع تلقائياته في السلوك وحتى وإن كان يوجه كامل إنتباهه على شئ آخر.
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية** ويشير إلى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمدت علي بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي وبعض فنيات اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومن هذه الفنيات ما يلي:

- **النمذجة:** وفيها يتم تنفيذ المهام والاستجابات من قبل الباحثة أمام الطفل.
- **فنية الدحض والإقناع:** وهي قائمة على فكرة مساعدة الطفل على التمييز بين المفاهيم والأفكار الخاطئة والغير خاطئة عن طريق الحوار المتكامل حولها طبقاً للخطوات العلاجية.
- **فنية إعاءة البناء المعرفي:** وهي فنية قائمة على فكرة إستبدال الأفكار الصحيحة المنطقية محل الأفكار الغير منطقية.
- **التعرف على الأفكار السلبية الأتوماتيكية (التلقائية):** تهدف هذه الفنية إلى محاولة التعرف على تلك الأفكار الخاطئة وتبديلها بأفكار إيجابية.

- **التغذية الراجعة:** تستخدم في بداية ونهاية الجلسات لمراجعة ما قام به اطفال عينة البحث من مهام وما كلفتهم به الباحثة، وبعد عملية التقييم المستمر خلال الجلسات.
- **فنية الحوار والمناقشة:** وهى طريقة هدفها الأساسي تغيير اتجاهات الطفل وتقوم على المحاضرة يتخللها المناقشة أو بعد القيام بتنفيذ فنية علاجية.
- **الواجبات المنزلية:** يكلف به الطفل في نهاية كل جلسة بحيث يكون الواجب المنزلي متعلق بمحتوى الجلسة حتى يقوم الطفل بتطبيق ما تعلموه خارج الجلسات، ويتم مراجعة هذه الواجبات في بداية الجلسة التي تليها.
- **لعب الأدوار:** شكل من أشكال السيودراما حيث يجسد الطفل من خلالها أدوار بسيطة تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم وتجسيد بعض السلوكيات المرغوب فيها وذلك للتخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها .
- **التعزيز:** يستخدم لتعزيز الإنفعالات والأفكار والسلوكيات المرغوب فيها باستخدام المعززات الإيجابية (مادية ومعنوية).
- **فنيات التنفس اليقظ:** ويطلق عليه التنفس الواعي وتتم بجلوس الطفل ووضع اليدين علي الساقين ثم يقوم بتركيز انتباهه علي خبرة جسمية معينة، ومن ثم التنفس بأخذ شهيق من الأنف ثم زفير من الفم مع الإنتباه ووضع يده علي البطن أثناء التنفس، ويساعد التنفس اليقظ بهذه الطريقة علي الإسترخاء التام والذي بدوره يساعد علي صرف الإنتباه عن الأحداث المؤلمة.
- **فنيات التأمل:** هو أسلوب يسهم في خفض التوتر والإنفعال الذي يسبب الإجهاد النفسي مما يساعد علي تحسين القدرة العقلية وإدراك اللحظة الحاضرة بدلاً من التفكير نحو الماضي وتتم بجلوس الطفل في وضع هادئ مع عدم التفكير في أي شئ والتدريب علي التنفس اليقظ، مع الإنتباه لملاحظة أي انفعالات مع عدم تنفيذ أي ردة فعل تجاه هذه الإنفعالات.
- **فنيات الإدراك الموجه للحواس :** وهو التوجه نحو الحواس ويمكن للفرد التدريب عليها من خلال التيقظ مع العادات مثال علي ذلك (الأكل)، حيث يركز الفرد علي حواسه المتعددة أثناء تناوله الأكل بدءاً من الشعور به ورؤيته وتذوقه ورائحته وصرف إنتباهه عن أي شئ آخر، مع الإعراف بالأفكار السلبية وعدم الحكم عليها.

تقويم البرنامج:

تم اتباع الأساليب التالية في تقييم البرنامج:

- **التقييم القبلي:** حيث يتم تقويم البرنامج من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير الإيجابي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.
- **التقويم المرحلي:** ويتمثل في التأكد من إستجابة أفراد المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج.
- **التقويم البعدي:** وتم تنفيذ هذه الخطوة بعد تطبيق جلسات البرنامج وذلك للتأكد من فعالية البرنامج والفنيات المستخدمة في التعامل مع مشكلة الأطفال عينة البحث.
- **التقويم التتبعي:** وقد تمثل الهدف من هذه المرحلة التأكد من إستمرارية فعالية البرنامج المستخدم في البحث لدى أطفال عينة البحث

وللتحقق من صدق محتوى البرنامج وملامته ووضوحه ، قامت الباحثة بعرض الجلسات البرنامج في صورته الأولية علي مجموعة من السادة الخبراء والإخصائيين في مجال الإرشاد النفسي وتصمم البرامج، والتزمت الباحثة بإجراء التعديلات التي أقرها السادة الخبراء علي جلسات البرنامج خاصة فيما يتعلق بعدد الجلسات وتوقيت كل جلسة وأهداف كل جلسة والواجبات المنزلية المناسبة

لمحتوى الجلسة إلي أن أصبح بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق ، وقد بلغ عدد هذه الجلسات (26) جلسة ثم تنفيذها علي شهرين وثلاثة أيام، بواقع (٣) ايام اسبوعياً مدة الجلسة (40) دقيقة.

جدول (15): ملخص جلسات البرنامج

الأبعاد	الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
تمهيد	2-1	التعارف بين الباحثة والأطفال وأولياء الأمور وتكوين علاقة طيبة	الحوار والمناقشة، اللعب، التعزيز، لعب الأدوار
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	7-3	- يذكر أسماء ثلاثة أشياء إيجابية لاحظها في يومه. - يستخدم كلمات تصف توقعه الإيجابي عن حياته بالمستقبل. - يصف توقعه لنتيجة إيجابية لنشاط جديد مع اقاربه . - يعبر عن بعض الأفكار السلبية والإيجابية في بعض المواقف اليومية . - يذكر ثلاثة صفات إيجابية لاحظها في نفسه. - يصف نتيجة أداءه في بعض الأنشطة بصورة جيدة عند التأمل لسماع موسيقى هادئة.	التعزيز، حوار ومناقشة، إعادة البناء المعرفي، النمذجة، التنفس اليقظ ، الدحض والإقناع، التعرف على الأفكار السلبية اتوماتيكية، الواجب المنزلي.
الضبط الإنفعالي	14-8	- يقترح ثلاثة حلول هادئة بدلاً من الصراخ والإنفعال عند الغضب (كالتنفس اليقظ او العد لعشرة ، التأمل). - يمارس فنية التنفس اليقظ في بعض المواقف المزعجة له. - يصف ثلاثة نتائج سلبية حدثت نتيجة انفعاله غير المناسب في موقف ما حدث له. - يصف ثلاثة نتائج إيجابية حدثت نتيجة تصرفه بهدوء في موقف ما حدث له. - يلاحظ تعبيرات وجه أثناء الإنفعال أو الغضب. - يستخدم إستراتيجية ما لليقظة العقلية في بعض المواقف السلبية التي يتعرض . - يصف شعوره في موقف ما تصرف فيه بهدوء. - يصف شعوره في موقف ما تصرف فيه بإنفعال وغضب	التعزيز، حوار ومناقشة، إعادة البناء المعرفي ،، فنيات التأمل، الادراك الموجه للحواس النمذجة، التنفس اليقظ، الدحض والإقناع، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

تقبل المسؤولية الاجتماعية	20-15	- يقبل على دوره المكلف به في بعض المواقف اليومية بسعادة. - يقبل على دوره دون إصدار حكم سلبي على سهولته أو صعوبته. - ينفذ التعليمات كما هي بناءً على ملاحظته. - يتجنب إصدار أحكام على الأنشطة المكلف بها بصورة سلبية. - يصف شعوره لتعاونه مع أقرانه في بعض الأنشطة الجماعية. - يصف شعوره بالسعادة لمساعدة أقرانه. - يشارك في اقتراح حلول للمشكلات التي تواجهه هو وأقرانه.	التعزيز، حوار ومناقشة، إعاة البناء المعرفي ، الإدراك الموجه للحواس النمذجة، التنفس اليقظ ، الدحض والإقناع، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
تقبل الذات غير الشروط	25-21	- يذكر ثلاثة مميزات لاحظها عن نفسه. - يصف نفسه ببعض الكلمات الإيجابية مثل " أنا شاطر، أنا قادر على، أنا أحب نفسي، أنا مميز. - يتجنب وصف نفسه بكلمات سلبية. - يلاحظ أدائه في الأنشطة بنظرة إيجابية.	التعرف على الأفكار المشوهة" اتوماتيكية"، التعزيز، حوار ومناقشة، إعاة البناء المعرفي،، فنيات التأمل، الإدراك الموجه للحواس النمذجة، التنفس اليقظ ، الدحض والإقناع، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
جلسة ختامية	26	- يسترجع الطفل بعض الأنشطة والفنيات التي تعلمها خلال البرنامج - يذكر الطفل موقفاً أصبح يتعامل فيه بطريقة إيجابية. - أن يختار الطفل مهارة لليقظة العقلية ينفذها أثرت فيه.	التعزيز، لعب الدور ، الحوار والمناقشة.

نتائج البحث: تناولت الباحثة في هذا الجزء: نتائج البحث، وتفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأساس النظري للبحث والتصميم التجريبي لها، ونتائج الدراسات السابقة.

1- الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتي للعينات المستقلة، وجدول (16) يوضح نتيجة هذا الإجراء

جدول (16): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في القياس البعدي.

مقياس مهارات التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفائل والتوقع الاحصائي	تجريبية	16	12.13	1.09	24.50	392.00	0.00	4.88	0.01
	ضابطة	16	7.94	0.00	8.50	136.00			
الضبط الانفعالي	تجريبية	16	11.75	1.48	24.50	392.00	0.00	4.88	0.01
	ضابطة	16	6.63	1.15	8.50	136.00			
تقبل المسؤولية الاجتماعية	تجريبية	16	13.19	1.05	24.50	392.00	0.00	4.88	0.01
	ضابطة	16	7.56	1.09	8.50	136.00			
تقبل الذات غير المشدط	تجريبية	16	11.50	1.46	24.50	392.00	0.00	4.88	0.01
	ضابطة	16	6.13	0.89	8.50	136.00			
الدرجة الكلية	تجريبية	16	48.56	3.54	24.50	392.00	0.00	4.88	0.01
	ضابطة	16	28.25	1.84	8.50	136.00			

يتضح من جدول (16) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

جاءت نتيجة هذا الفرض متفق مع نتيجة دراسة خديجة بدر الدين (2013) والتي هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست الملونة وتوظيفها من خلال النشاط اللعبي للطفل وقد أسفرت نتائجها إلى وجود تحسن ملحوظ في التفكير الإيجابي لدى أطفال المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإيجابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وأنهم قادرين على تعلم وأداء المهام والمهارات المطلوب تعلمها.

كما اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة عصام محمد أحمد (2018) والتي هدفت للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (30) من الطلبة بالمرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في خفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة وتنمية التفكير الإيجابي لعينة من طلبة التعليم الثانوي العام. كما اتفقت أيضاً نتيجة الفرض مع نتائج دراسة سناء فراج (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي من أجل تحسين مستوى تقدير الذات لدي مجموعة

من المراهقين تكونت عينة الدراسة الأساسية من (30) مراهق ومراة وقد أسفرت أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات Emily(2011) والتي أوضحت أن تدريب الطفل على التخلي عن المعتقدات السلبية وتشجيعه على مواجهة وحل ما يعترضه من مشكلات ومساعدته على اتخاذ القرار المناسب بعيداً عن مشاعر الفشل أدى إلى نجاح البرنامج في تعديل أساليب التفكير السلبي لديه وتكوين عادات جديدة خاصة بالتفكير الإيجابي تتسم بالتفاؤل والطمأنينة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة والتي تشير إلى تحسن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية وعدم تحسن أطفال المجموعة الضابطة وذلك لعدة أسباب منها تعرض أطفال المجموعة التجريبية فقط لبرنامج البحث والمتمثل في برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي.

وبالتالي تعرضوا أطفال المجموعة التجريبية لممارسة أنشطة اليقظة العقلية من خلال البرنامج البحث وبالتالي تم تحسين لديهم العديد من المهارات الخاصة باليقظة العقلية كالملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم، من خلال الأنشطة الخاصة باليقظة العقلية كالتأمل، التنفس اليقظ، الإدراك الموجه للحواس.

وبالتالي أطفال المجموعة التجريبية كانوا على وعي بمشاعرهم وأفكارهم السلبية التي تطرأ عليهم وكانوا يصفون تلك المشاعر لكن دون اصدار الحكم عليها، ثم بعد أن أصبح الأطفال مدركين وعلى وعي بتلك الأفكار والمشاعر السلبية ومعبّرين عنها، ثم تم من خلال فنيات العلاج المعرفي السلوكي والمتمثلة في فنية التعزيز، إعادة البناء المعرفي، التعرف على الأفكار السلبية أوتوماتيكياً، لعب الأدوار، النمذجة، الدحض والإقناع، الحوار والمناقشة، التعزيز، تعديل البنية المعرفية الخاطئة والتفكير السلبي وإستبدال تلك الأفكار السلبية بالتفكير بصورة إيجابية، وعلى سبيل المثال فنية لعب الدور والنمذجة، والتعزيز جعلت الطفل يشعر بمسؤوليته تجاه دوره المكلف فيه ويتقبل دوره ويقبل عليه برضا وسعادة، كما أن تلك الفنيات جعلت الطفل مستبصر بسلوكياته ويشعر بالضيق من الأفكار السلبية، ويشعر بالفرح والسعادة من الأفكار الإيجابية والسلوك الإيجابي، كما اتاحت له على سبيل المثال أيضاً فنية لعب الدور و التعرف على الأفكار الأوتوماتيكية الفرصة للتنفيس والضبط الإنفعالي بصورة مقبولة وهادئة، كما أن فنية التعزيز وتغيير البنية المعرفية والنمذجة والحوار والمناقشة ولعب الأدوار لعبت دوراً كبيراً في تحسين تقبل الطفل لذاته كما هي ينظر لنفسه بصورة أكثر إيجابية ورضا عن ذاته حيث لعبت دوراً في جعل الطفل يعبر عن نفسه بطريقة بسيطة ومحبيه إليه وبالتالي إنعكس ذلك على ثقته بنفسه، كما أتاحت له فنية الدحض والإقناع والحوار والمناقشة، وتغيير البنية المعرفية تغيير الأفكار السلبية عن نفسه وبالتالي أصبح يتوقع من نفسه النجاح ويتفأل من نتيجة بعض الأنشطة التي يقوم بها أو يشارك فيها، كل ذلك كان له دوراً في صحة ذلك الفرض وقبول نتيجته من حيث تحسن مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال المجموعة التجريبية عن درجات مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لبرنامج البحث.

2- الفرض الثاني ونتائجه :

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم لصالح التطبيق البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (17) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (17): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى لمقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الأبعاد	اتجاه الرتب	فروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل والتوقع الإيجابي	السالبة	0	0	0.00	0.00	3.54	0.01
	الموجبة	16	16	8.50	136.00		
	المتساوية	0	0				
الضبط الانفعالي	السالبة	0	0	0.00	0.00	3.54	0.01
	الموجبة	16	16	8.50	136.00		
	المتساوية	0	0				
تقبل المسؤولية الاجتماعية	السالبة	0	0	0.00	0.00	3.54	0.01
	الموجبة	16	16	8.50	136.00		
	المتعادلة	0	0				
تقبل الذات غير المشروط	السالبة	0	0	0.00	0.00	3.57	0.01
	الموجبة	16	16	8.50	136.00		
	المتعادلة	0	0				
الدرجة الكلية	السالبة	0	0	0.00	0.00	3.53	0.01
	الموجبة	16	16	8.50	136.00		
	المتعادلة	0	0				

يتضح من جدول (17) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

وجاءت نتائج الفرض الثاني متفقة مع نتائج دراسة بسنده عاطف زين (2024) والتي هدفت لتحسين التفكير الإيجابي من خلال البرنامج التدريبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى مقارنة بالمجموعة الضابطة .

كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة خليل يوسف الشاعر، سميرة سعيد آل محياء (2020) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج يستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية التفكير الإيجابي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في التعليم الابتدائي بالمملكة العربية

السعودية في مدينة نجران والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.002) بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية. كما اتفقت نتيجة الفرض الثاني مع نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة حسن عماد (2008) ودراسة علا محمد (2013) ودراسة سناء فراج (2015) ودراسة فداء أبو الكاس (2018) ودراسة عصام محمد (2018) الذين أكدوا على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعدل الأفكار غير العقلانية والأفكار السلبية من خلال الفنيات المستخدمة ببرامج الإرشاد المعرفي ويعيد تنظيمها لتصبح أفكاراً إيجابية من تلك الفنيات المتبعة في هذا النوع من الإرشاد.

كما اتفقت نتيجة الفرض الثاني مع نتيجة دراسة سلوى عبد الغني و سحر الاحمدي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح بإستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي، حيث كان المتوسط الحسابي له اعلى من القياس القبلي في جميع المهارات والدرجة الكلية ، مما يشير الى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإيجابي.

كما اتفقت ايضا مع نتائج دراسة محمد فراج و خالد حسين (2024) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال ضعاف السمع، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب كل من القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

كما اتفقت نتيجة الفرض مع دراسة كل من عبدالصبور محمد، شيرين دسوقي، شاهنده غنيم (2023) والتي هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠/٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على تقدير المهارات الاجتماعية ككل لصالح القياس البعدي، حيث تعتبر المهارات الاجتماعية المناسبة أو الإيجابية هنا أحد أبعاد مهارات التفكير الإيجابي والمستخدم في البحث الحالي ضمن أبعاد مقياس التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من Beauchemin, et al, Goldin, et al (2008), Arana (2016); Blair (2020) إلى الدور الإيجابي لليقظة العقلية في تحسين العديد من المهارات والجوانب الإيجابية لدى افراد المجموعة التجريبية كتحسن المهارات الاجتماعية والإنفعالية لدى افراد عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه نتائج دراسة كل من Kathryn , Elizabeth (2010) , Heejin, (2011), Joseph, (2012), Ma, Yi-Yuan et al.,(2016),William, (2012), Satchit et al., (2017) , والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة وارتباط قوى بين اليقظة العقلية وتنظيم الانفعال ، وأن اليقظة العقلية تعد منبها قويا بتنظيم الانفعال وتنظيم وضبط الانفعال يعد أحد مهارات التفكير الإيجابي التي تسعى الباحثة من خلا هذه الدراسة تحسينها لدي أطفال عينة الدراسة.

كما أن نتيجة هذا الفرض جاءت متفقة أيضاً مع ما اشارت اليه دراسة Raffone & Srinivasan(2017) أن تدريب الأطفال على أنشطة اليقظة العقلية يحسن من أدائهم، ويقلل من التشننات العقلية ويجعل الحالة العقلية للأطفال مركزة على الحاضر، وإعادة النظر في الحكم على الأمور

الداخلية، وعدم التفاعل مع مشاعرهم وانفعالاتهم السلبية، والتصرف بوعي تجاه المواقف المختلفة، والتصرف بوعي يشير إلى التركيز على الأهداف ومتطلبات انجازها بهدف الإبقاء على الخبرة المباشرة التي تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية الراهنة.

كما اتفقت نتائج ذلك الفرض الثاني مع نتائج دراسة هاني محمد ابو هاشم (2021) والتي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في خفض التشوهات المعرفية للموهوبين ذوي الاعاقة السمعية " دراسة حالة " والتي اسفرت نتائجها عن فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في خفض التشوهات المعرفية للموهوبين ذوي الاعاقة السمعية. وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض

- أنه في ضوء ما تم ممارسته من فنيات التدريب على اليقظة العقلية مثل التأمل، التنفس البقظ، إدراك الحواس، خلال البرنامج وإتاحة الفرصة أمام المجموعة التجريبية للمشاركة في أنشطة البرنامج أتاح لهم فرصة تنمية مهارات اليقظة العقلية لديهم، وذلك عن طريق إستخدام تدريبات اليقظة العقلية في مساعدة الأطفال على تركيز الانتباه بصورة قصدية على اللحظة الراهنة، ودون إصدار أحكام تقييمية على الخبرات أو الإنفعالات أو الأفكار السلبية التي يشعرون بها، وزيادة وعيهم وتركيز إنتباههم لما يفعلون، ومساعدتهم في التعبير عن أنفسهم وما يشعرون به بكلمات مناسبة تصف بشكل ايجابي أفكارهم ومشاعرهم، وأيضا مساعدتهم على قبول الخبرات والأحداث والإنفعالات الحياتية السارة وغير السارة دون الحكم عليها، معتمدة على فنيات العلاج المعرفي السلوكي المتمثلة في فنية (اعادة البناء المعرفي، دحض الافكار، التعرف على الأفكار المشوهة اتوكاتيكيًا، التعزيز، النمذجة، لعب الادوار)، كما أسهمت جلسات البرنامج فرصة التفاعل بين الباحثة واطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وبعضهم البعض أثناء الجلسات سواء في مناقشة بعض الموضوعات، أو الإشتراك في أداء بعض الأنشطة؛ في إكسابهم لبعض المهارات الإجتماعية، وتقبل ذواتهم كما هي، والتفاؤل وإتاحة الفرصة أمامهم للتجريب والمحاولة سعيًا لتحقيق النجاح وتوقع الأفضل، وتحمل نتائج ومسؤولية القرار والأدوار المكلفين بها والتعامل بلطف وهذوء إتجاه المواقف التي قد تثير إنفعالهم بدلاً من الغضب والصراخ والتعامل بعنف، كل ذلك ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى أطفال المجموعة التجريبية فإنعكس ذلك بشكل إيجابي على تحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى اطفال المجموعة التجريبية، وذلك على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي المستخدم.

- مراعاة الباحثة الفروق الفردية بين الأطفال عينة البحث وإستخدمت الألعاب وأنواع التعزيز المفضلة لكل طفل علي حدة، والتي يفضل التعامل معها فقبل بداية العمل مع الأطفال قامت الباحثة بسؤال الأمهات عن الألعاب وأنواع التعزيز المفضلة لأطفالهن لكي تسهيل إقامة علاقة ودية وطيبة مع الباحثة.

- العلاقة الطيبة التي أقامتها الباحثة مع أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم منذ البدايات الأولى لجلسات البرنامج والتي كانت تتسم بالإحتواء والألفة والتقدير والإحترام المتبادل وكذلك العلاقة الطيبة بين أطفال المجموعة التجريبية وبعضهم البعض كل ذلك جعلهم حرسين ومهتمين بجلسات البرنامج ومستمتعين بالأنشطة والفنيات ومتشجعين علي إستكمال وحضور جلسات البرنامج بانتظام مما كان له بالغ الأثر في تحقيق أهداف البرنامج.

- كذلك لعبت فنيات العلاج المعرفي السلوكي كفنية الحوار والمناقشة على تبادل الحوار ومناقشة الأفكار مما خلق جو من الألفة والمودة بين الباحثة والأطفال مما كان له أثر بالغ في إهتمام الأطفال بحضور الجلسات والاقبال على الجلسات والاستمتاع بها.
- كما لعبت فنية التعرف على الأفكار السلبية والخاطئة بصور اتوماتيكية أن يعبر الطفل ويصف تلك الأفكار الخاطئة والسلبية لديه، وبينما فنية تغيير أو تعديل البنية المعرفية الخاطئة كان له دور في مناقشة الطفل واستبدال الافكار الخاطئة والسلبية بأفكار أخرى إيجابية.
- وفنية التعزيز بكل صورة سواء المادية أو المعنوية حرصت الباحثة على التنوع بينهما أثناء جلسات البرنامج فكان ذلك يشجع الطفل على التفكير بصورة إيجابية.
- كما أن فنية الواجبات المنزلية التي تعتبر من أهم فنيات العلاج المعرفي السلوكي كانت الباحثة تحرص على متابعتها ومناقشتها في بداية كل جلسة مع الأطفال.
- تعاون أمهات الأطفال في تنفيذ الأنشطة المنزلية، وذلك أدى إلي إتقان الأطفال للمهارات التي يتضمنها البرنامج بشكل أفضل.
- كما كان لفنيات اليقظة العقلية والمتمثلة في التأمل، التنفس اليقظ، إدراك الحواس دورًا في جعل الطفل يركز على اللحظة الحالية ويجعله واعيًا ومدرِّكًا لأفكاره ومشاعره وإنفعالاته وذلك بملاحظتها والتعرف عليها ووصفها والتعبير عنها والإعتراف بها وتقبلها أيضًا وعدم قمعها والتفاعل معها بشكل سلبي، وعدم إجترار الأفكار السلبية الخاطئة، كل ذلك كان له دورًا في توفير الهدوء النفسي للطفل والإسترخاء والتأني والتفكير بصورة أكثر إيجابية كل ذلك كان ساهم كثيرًا في تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج وتحقيق ذلك الفرض.

3- الفرض الثالث ونتائجه:

ينص الفرض الثالث على أنه : "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (18) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (18): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفاؤل والتوقع الإيجابي	السالبة	0	0.00	0.00	1.41	غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتساوية	14				
الضبط الانفعالي	السالبة	0	0.00	0.00	1.00	غير دالة
	الموجبة	1	1.00	1.00		
	المتساوية	15				
	السالبة	2	1.50	3.00	1.41	غير دالة

		0.00	0.00	0	الموجبة	تقبل المسؤولية الاجتماعية
				14	المتعادلة	
غير دالة	1.00	1.00	1.00	1	السالبة	تقبل الذات غير المشروط
		0.00	0.00	0	الموجبة	
				15	المتعادلة	
غير دالة	0.00	10.50	3.50	3	السالبة	الدرجة الكلية
		10.50	3.50	3	الموجبة	
				10	المتعادلة	

يتضح من جدول (18) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على جميع أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس، مما يعني استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

اتفقت نتيجة الفرض الثالث مع نتائج دراسة بسنده عاطف زين (2024) والتي هدفت تحسين التفكير الإيجابي من خلال البرنامج التدريبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي أسفرت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

كما اتفقت أيضاً نتيجة ذلك الفرض مع نتائج دراسة عبد الغني والاحمدي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة وتوصلت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإيجابي.

كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة محمد فراج و خالد حسين (2024) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال ضعاف السمع، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب كل من القياس البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض

- ذلك وفقاً لما يتضمنه البرنامج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية على مواقف وأنشطة متنوعة مشابهة للمواقف التي يحاكيها الطفل في البيئة الطبيعية وأصبح يمارسها بصورة طبيعية وتلقائية في حياته اليومية مما انعكس ذلك بصورة إيجابية على أفكار أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

- كما ترجع الباحثة استمرارية فعالية البرنامج إلى التأكيد على استخدام الفنيات والإجراءات وذلك من خلال الواجبات المنزلية حيث كان يطلب من كل طفل داخل المجموعة التجريبية القيام بعدد من الأنشطة التي تساعد على تحقيق أهداف الجلسة من جهة وبقاء الأثر من جهة أخرى وبالتالي إستمتر التحسن حتي بعد توقف البرنامج حيث أن الواجبات المنزلية ساعدت على إتقان المهارات وبالتالي تحقيق مبدأ الإستمرارية.

- كما أن الباحثة ترجع إستمرارية فعالية البرنامج المستخدم في البحث الحالي إلي مشاركة الأم في تطبيق المهمة الواجب المنزلي، فقد قامت الباحثة بإعداد مهمة منزلية لأمهات لأطفال عينة البحث، فقد وضحت الباحثة للأم في الواجب المنزلي كيفية توظيف أنشطة اليقظة العقلية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- كذلك إعتد البرنامج في تصميم أنشطته على مجموعة من الأنشطة المتنوعة والأدوات المحببة للطفل والملاءمة لخصائص أطفال عينة البحث كل ذلك كان بمثابة مشجع ومعرز للطفل للمشاركة بفاعلية في أنشطة برنامج البحث.

التوصيات: في ضوء ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق برنامج البحث الحالي، وما توصلت إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أن يكون هناك اتصال دائم بين الروضة وأسرة الطفل من أجل ومتابعة السلوكيات التي تصدر من الأطفال داخل المنزل ومحاولة استبدالها بسلوكيات إيجابية من قبل المعلمة داخل الروضة.
- تدريب معلمات رياض الأطفال و أولياء الأمور على إستخدام بعض الفنيات المستخدمة في البرنامج (اعادة البناء المعرفي، التعزيز، التنفس اليقظ، التأمل، الدحض والاقناع، النمذجة)
- تضمين أنشطة اليقظة العقلية ضمن المناهج والأنشطة المقدمة لأطفال الروضة لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى الأطفال.
- اقامة دورات و ورش من قبل وزارة التربية لتدريب المعلمات على البرامج الخاصة بتنمية مهارات التفكير الإيجابي بإستخدام استراتيجيات اليقظة العقلية لمساعدتهن بتطبيقه على الأطفال الذين يعانون من ضعف مهارات التفكير الإيجابي.

بحوث مقترحة

- استنادا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:
- فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لخفض اضطراب القلق والإكتئاب لدى اطفال الروضة.
- العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة.
- فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين مهارات التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

المراجع:

- ابراهيم يونس محمد (2018). نمو ما بعد الصدمة "النظرية والقياس والممارسة" رؤية علم النفس الإيجابي في الإرشاد والعلاج النفسي للصدمة، القاهرة، دار يسطرون.
- أحمد عبداللطيف أبو سعد، رياض عبداللطيف الأزيدة (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي (الجزء الأول)، عمان ، مركز دبيونو للتفكير.
- أحمد محمد جاد الرب (2017). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوى اضطراب الشخصية الحدية وأثره في أعراض هذا الاضطراب، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- أحمد محمد جاد الرب أبو زيد، هبه جابر عبدالحميد (2016). فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق، 5 (14)، 114-174.
- أسماء فتحى زكى، ميرفت عزمى (2013). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 22 (78)، 57-98.
- أسماء محمد عدلان (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية بعض السمات الشخصية وحل مشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم الإجتماعي، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أماني على المومني (2019). مستوى ممارسة التفكير الإيجابي وعلاقته بمشاعر فقدان لدى الأمهات اللواتي توفى أبنائهن في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (14)، 128-159.
- أماني محمد رفعت قاسم (2014). استخدام العلاج المعرفي السلوكي الجماعي لمواجهة مخاوف طالبات التدريب الميداني في التعامل مع ذوى الاعاقات المتعددة، مجلة دراسات في الخدمة الإجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الإجتماعية ، جامعة حلوان، 37 (8)، 2535-2596.
- أمل حسونة محمد حسونة، محمد ابراهيم عبدالحميد، مريان نادى عبدالمسيح (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، (7)، 233-325.
- أمل محمد حسونة، أحمد فكري بهنساوي، علا رضا على الصانع (2022). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الإيجابي لأطفال ما قبل المدرسة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، 23 (1)، 214-269.
- أمل محمد عبدالعزيز (2020). أنماط التفكير وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة دراسات نفسية وتربوية، 34 (4)، 203-229.
- أمنية محمد محمد (2021)، المهارات قبل الكاديمية وأوجه القصور فيها لدى أطفال الروضة، جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، 18 (101)، 608-635.
- امنية محمد هارون (2018) فاعلية برنامج للتعليم العلاجي قائم على الاستراتيجيات الذاكرية في

تنمية الذاكرة السمعية - البصرية وأثرها على المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة
المعرضين لخطر صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية
التربية، جامعة الزقازيق.

أمين على محمد (2017)، المخ البشري وصعوبات التعلم لدى الطفل. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
إيمان حسنين عصفور (2013). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق
التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس،
3 (42)، 31-49.

إيمان محمد شريف محمد على (2019). التفكير المنطقي لدى أطفال الرياض، مجلة مؤتمرات
الآداب والعلوم الإنسانية والطبيعية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
إيناس أبو بكر البلتاجي (2014). برنامج كمبيوتر لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقته بمستوى
الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية رياض
الأطفال جامعة القاهرة.

باسم سلام (2018). أثر استخدام نموذج آدي وشاير Adey, Shoyer في الدراسات الاجتماعية
على تنمية مهارات التفكير الإيجابي والإتجاه نحو المشاركة الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة
الاعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (107)، 83-137.
بسندة عاطف على زين (2024). فعالية برنامج تدريبي في تحسين التفكير الإيجابي لدى تلاميذ
المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، عدد يناير، (3)،
594-622.

جابر عبد الحميد جابر، أسماء عدلان، منى حسن السيد (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على
مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي
صعوبات التعلم الاجتماعي، مجلة العلوم التربوية، 22، (3)، 21-74.
جمال محمود الخطيب (2015). الخصائص النفسية والمعرفية لأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة
العلوم التربوية والنفسية، 13 (2)، 45-68.

حسني زكريا النجار، حنان عبدالفتاح أحمد الملاحه، ليلي فتحي محمود فايد (2022). الإنتباه
وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية،
جامعة كفر الشيخ، العدد (105)، 93-118.

حلمي الفيل (2019) متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)، القاهرة: مكتبة
الأنجلو المصرية.

حنان عبدالفتاح الملاحه (2014). فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية بعض جوانب الاستعداد
المدرسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات
النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 24، (83)، 335-381.

حوراء محسن هانى (2023). برنامج تعليمي مقترح في تنمية التفكير الإيجابي لدى طفل الروضة،
مجلة أبحاث الذكاء، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، (35) 17، 344-357.
خاله خير سنارى (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية الآداب (دراسة
تنبؤية)، مجلة الإرشاد النفسي مصر، 50، (1)، 287-335.

خديجة بدر الدين (2014). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التربية الإيجابية في تنمية تقدير الذات

لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عمان، جامعة السلطان قابوس، 8 (1)، 214-230.

خديجة محمد بدر الدين (2019). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي وأثره في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم، مجلة التربية وثقافة الطفل عدد خاص ببحوث المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، 109-134.
دعاء محمد مصطفى (2015). أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 7 (23)، يوليو، 223-235.

راندا محمود جمعة، سحر منصور القطاوى، أحمد سعيد زيدان (2019). النموذج السببي للعلاقة بين اليقظة العقلية ومستوى التوافق النفسى وفعالية الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الثانوية، مجلة مستقبل التربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 26 (123)، 255-324.

رضى إسماعيل (2019). إستخدام إستراتيجية محطات التعلم لتنمية مهارات التفكير الإيجابي والإنخراط فى تعلم الجغرافيا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (117)، 1-66.

زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، أيمن إبراهيم خشان، وائل موسى أبو جودة (2012)، مدخل إلي صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء.

زينب محمد القضاة (2017). فعالية برنامج ارشادى جمعى فى تنمية مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من الأيتام فى قرى الأطفال العالمية (SOS)، عمان، دار زهران.

سارة أحمد (2022). فاعلية تدريس وحدة مقترحة فى الدراسات الاجتماعية بإستخدام التعلم السريع لتنمية المواطنة البيئية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، 37 (2)، 315-356.

سارة حمدى محمد رشاد (2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية بمرحلة الطفولة المبكرة، رسالة الماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بنى سويف.

سحر أحمد عبدالجواد (2019). برنامج معرفي سلوكى لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سلوى محمد عبدالباقى (2017). التواصل مع الأطفال وتوجيه سلوكهم، الدمام، مكتبة المتنبى.

سليمان ابراهيم عبدالواحد يوسف (2018). الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة

محمود خضير بسكرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (28)، 275-308.

سماح بشقه (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجتهم الإرشادية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لحاج لخضر باتنة، الجزائر، 3، (17-18)،

103-113.

السيد الفضالى عبدالمطلب، إيناس محمد صفوت خريبه (2020). اليقظة العقلية فى ضوء نظرية لانجرو علاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الإختبار التحريري لدى

طلبة جامعة الزقازيق، المجلة التربوية، (69)، 147-189.

سيريل بوفيه (2019). مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية ترجمة بوزيان فرحات، الجزائر، دار المجد.

شاهنده عادل محمد ابراهيم غنيم (2023). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الإكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (42)، 432-457.

شيماء إبراهيم إبراهيم (2017). مكونات التفكير الإيجابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

شيماء السيد (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية الفنية التجارية، مجلة التربية جامعة بورسعيد، 1 (20)، 474-799.

شيماء جمال محمد (2014). فعالية برنامج تدريبي لزيادة مستوى التفكير الإيجابي لدى الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

طه السيد جعفر (2023). التفكير الإيجابي كما يدركه الأطفال ذوي قصور الانتباه، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، الجزء الثانى، 906-942.
طه عبدالعظيم حسين، سلامه عبدالعظيم حسين (2006). استراتيجيات الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر.

عادل عبدالله محمد (2005). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر العلمى الأول لجمعية تأهيل الإجتماعى للمعوقين.
عادل عبدالله محمد (2006). بطارية اختبارات لبعض المهارات ما قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.

عادل محمد العدل (2016)، تشخيص وتقييم صعوبات التعلم، القاهرة: عالم الكتب.
عامر محمد الضبياني (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتعاطف والسلوك الإجتماعى الإيجابي لدى الطلبة اليمنين فى الصين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (11)، 136-147.
عبدالستار ابراهيم (2008). عين العقل؟ دليل المراجع المعرفى لتنمية التفكير العقلانى الإيجابي، القاهرة، دار الكتاب للنشر والتوزيع.

عبدالمرید قاسم (2010). دراسة الفروق فى بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتى مصرية فى إيطاليا، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، 9 (4)، 723-777.

عبدالمطلب أمين القريطى (2014). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، القاهرة، عالم الكتب.
عبدالمعز القلعاوى (2018). أثر نموذج الفورمات 4Mat لمكارثى فى تدريس الجغرافيا على تنمية مفاهيم التنمية المستدامة ومهارات التفكير الإيجابي لتلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، 15 (83)، 262-337.

عفاف عبدالقادر دانيال (2018). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

على الصمادى، صباح الشمالى (2017). المفاهيم الحديثة فى صعوبات التعلم، عمان، الأردن، دار الميسرة.

عیشه عله، نعيمه بوزاد (2019). التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بالأغواط، مجلة كلية العلوم النفسية والتربوية، 3 (2)، 124-149.

فوزية سعيد الغامدى (2018). مستوى التفكير الإيجابي لدى الموهوبات فى المدارس الثانوية

- الحكومية بمنطقة الباحة، مجلة البحث العلمي في التربية، 8 (19)، 383، 412.
- لمياء ابراهيم اسماعيل محمود (2023). التفكير المنطقي لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين (دراسة مقارنة)، مجلة الطفولة، العدد الخامس والأربعون، عدد ديسمبر، 229-254.
- لويس كامل مليكه (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك، ط2، دار القلم.
- محمد أبو النجاة، أمنية مصطفى (2019). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بهارات التفكير الإيجابي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الجوف بالسعودية، جامعة الجوف للتربية وعلم النفس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 20 (4)، 435-474.
- محمد عبدالحليم على فراج، خالد على عبدالسميع حسن (2024)، فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في السلوك الإجتماعي الإيجابي لدى الأطفال ضعاف السمع، مجلة كلية التربية ببناها، 137 (3)، 823-894.
- مروة عبدالقادر محمد البرى (2016). العلاقة بين التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات السعوديات، مجلة بحوث الشرق، العدد (الثامن والثلاثون)، الجزء (الأول)، 408-432.
- مسعد أبو الديار (٢٠١٢) - (أ) مقياس صعوبات التعلم الكويت، مركز تقويم وتعليم التلاميذ. مسعد أبو الديار (٢٠١٢) - (ب). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم الكويت، مكتبة الكويت الوطنية. مصطفى خليل الشرقاوي (2000). أسس الغرشاد والعلاج النفسي " اطار مرجعي"، ط2، دار قباء للطباعة والنشر.
- مصطفى عبدالوهاب، أحمد أبو جبل (2021). فاعلية استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (22)، 434-485.
- منى عبدالله العزى، نجلاء محمد على (2024). دور الدراما الإبداعية في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة، المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 2 (2)، 512-543.
- منى عبدالله سالم (2019). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30 (118)، 317-356.
- ناصر بن ابراهيم المحارب (2000). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء.
- نصرة جلجل، سعدة أبو شقة، منى الشحات محمد (2021). فاعلية التدريب على التكامل الحسي في تحسين الكفاءة الإجتماعية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 3 (1)، 279-308.
- نفيسة عبدالدايم سيد (2017). التفكير الإيجابي لدى طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- نواف الظفيري (2015). الإستعداد المدرسي بوصفه مؤشر لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 10 (2)، 211-222.

- نواف ملعب الظفيري (2015). دراسة مقارنة للحاجات النفسية بين أطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية والعاديين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 9، (3)، 543-556.
- هبة جابر عبدالحميد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (56)، 325-396.
- هبة الله عبدالفتاح (2022). فاعلية استخدام تطبيق (PAIKEM) التعليم النشط والمبتكر والابداعي وتحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (136)، 100-141.
- هبة عبد المنعم عبدالعال على (2024). برنامج تدريبي قائم على نظرية سكامبر لتحسين مهارة القراءة والتفكير الإيجابي لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، عدد يناير، الجزء الثالث، 838-855.
- هدى جمال محمد السيد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضاعن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين، دراسات نفسية، 28، (4)، رابطة الاخصائين النفسيين المصرية، 883-945.
- هشام محمد الخولى (2020). فاعلية برنامج تعلم استراتيجيات اليقظة العقلية المنظمة ذاتيًا على تقديرات القدرة للطلاب منخفضى التحصيل الدراسى فى ضوء النظرية الكلاسيكية والحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20، (2)، 93-184.
- هيام صابر صادق شاهين (2017). اليقظة العقلية كمتغير معدل للعلاقة بين القلق الاجتماعى وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين المكفوفين، دراسات نفسية، 27، (4)، رابطة الاخصائين النفسيين المصرية، 507-562.
- ولاء ربيع على، نرمين محمود عبده (2018). أبعاد التفكير الإيجابي المنبئة باليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 70، (2)، 574-608.
- ولاء ربيع مصطفى (2016) فاعلية تطبيق تعليمي على الأجهزة الذكية في تعليم المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 4، (14)، سبتمبر، 170-215.
- ياسر محمد أيوب (2016) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في علاج الإدمان على موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك لدى عينة من المراهقات، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 16، (3)، 115-130.
- يحيى النجار وعبدالرؤوف الطلاع (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة، مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية 29، (2)، 1-39.
- يسرا محمد سيد عبدالفتاح (2019). برنامج معرفي سلوكي لخفض التمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 4، (43)، 117-168.

المراجع الأجنبية :

- Abu-Hamour, Bashir A. (2013). The effectiveness of cognitive behavioral intervention on self-concept and attributional style of students with learning disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 28(3), 1–8.
- Acobson , L. (2014): What research says about vocabulary instruction for students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 70 (3), 299.
- Albrecht, N. J. (2018). Teachers Teaching Mindfulness with Children: Being a Mindful Role Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 1-23.
- Albrecht, N. J. (2019). Responsibility for nurturing a child's wellbeing: Teachers teaching mindfulness with children. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 487-507.
- Jackson, L. (2020). Must children sit still? The dark biopolitics of mindfulness and yoga in education.
- Alshalfan, A., & Busaad, Y. (2022) The Level of Early Childhood Teachers' Knowledge Regarding the Practices of Early Intervention for Children at Risk of Learning Disabilities, *Journal Educational and Social Research*, 12(1), 246-246.
- Amanda,k.(2012). Dyspraxia: Developmental Co-ordination Disorder.43Great Russell Street. London WC1B3pD.
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., & Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252- 262
- Baer, Ruth A.; Smith, Gregory T.; Hopkins, Jaclyn; Krietemeyer, Jennifer; Toney, Leslie (2006). Using self-report assessment methods to explore Facets of mindfulness. Sage publications.
- Baltzell, A. & Summers, J. (2017). *The Power of Mindfulness*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70410-4>
- Belkis, Ö., & Gumus, Y. U. N. U. S. (2020). Examining usability of the six thinking hats technique in playwriting education: Turkey as a case study.
- Brausch, B. (2011). The role of mindfulness in academic stress, selfefficacy, and achievement in college students. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Masters of counseling in the graduate school, Eastern Illinois University Charleston, II.
- Bulotsky, R.; Fernandez, V.; Dominquez, X. & Rouse, H. (2011), Behavior

- Problems in Learning activities and Social Interactions in Head Start Classroom and Early Reading. *Mathematics and Approaches to Learning, School Psychology Review*, 40 (1), 39-56.
- Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38129-5_13.
- Commodari, E., (2013). Preschool Teacher Attachment, School Readiness and Risk of Learning Difficulties, *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 123-133.
- Corey, G. (2013). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (10th ed.). Belmont, CA: Brooks/ Cole, Cengage Learning.
- Correia, H. (2021). BRiTE Mind: Introducing mindfulness to cultivate personal and professional resilience in teachers. In Mansfield, C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. (pp. 159- 174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_10
- Evetts, Cynthia L. & Peloquin, Suzanne M (2017) : *Mindful Gifts as Therapy, EnGAGING More ThAN HANDS* ,F.A.Davis Company.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44.
- Gibson, R. A., & Anderson, J. L. (2021). Creative thinking in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Grzybowski, J., & Brinthaup, T. M. (2022). Trait mindfulness, self-compassion, and self-talk: A correlational analysis of young adults. *Behavioral Sciences*, 12(9), 300.
- Hamid, A. E. (2015). Emotional and Behavioral Problems of Children with Learning Disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*.
- Hanoum, M., Prestiana, N.,D.,I., Meylinda, A., Septiningtyas, D.,T.,& Puspitasari , S., (2021). Training on positive thinking and selfefficiency in developing thesis. *The International Conference on Government Education Management and Tourism (ICoGEMT)* Bandung, Indonesia, January 9th, 2021.
- Hart, R ,et al . (2016). Integrating mindfulness into positive psychology: A randomised controlled trial of an online Positive Mindfulness Program. *Mindfulness*, 7 (6), 1396–1407.

- Ivtzan, I., Niemiec, R., & Briscoe, C. (2016). A study investigating the effects of mindfulness-based strengths practice (MBSP) on wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 6 (2),1-13.
- Jenkins, Leslie R., Indiana U., US. (2014). Dissertation Abstracts Internationa: Humanities and Social Sciences, Vol 75(2-A).
- Kago, Y. (2016). The effect of mindfulness-based training on cooperation and prosocial behavior. *Journal of Positive Psychology*, 11(6), 673-682.
- Kettler, K. M. (2010). Mindfulness and Cardiovascular Risk in College Students. *The Eagle Feather* ,7, nopage doi:10.12794/tef.2010.51.
- Keye, M., & Pidgeon, A. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic selfefficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6),1-4.
- King, J. p.; Ballantyne, E. & McNeely, H. E. (2020). Cognitive and mindfulness conceptualization. In Hategan, A., Saperson, K., Harms, S. & Waters, H. (Eds.), *Humanism and resilience in residency*
- Koc, K. & Turan, M, B. (2018). The impact of culture intelligence on social skills among university students. *Journal of Education and Learning*, (7) 6,241-249. Doi:10.5539/, jelv7n6p241.
- Lafferty (2021). *Why Early Reading Matters and Improving Erin Outcomes for Young Children At-Risk for Reading Difficulties*. Ph, Department of Education, Hood College.
- Linehan, M. (2014). *DBT skills Training Manual*. (2nd Ed.). The Guliford Press: New York.
- Mak, C., Whittingham, K., Cunningham, R., & Boyd, R. (2018). Efficacy of Mindfulness-Based interventions for Attention and Executive Function in children and Adolescents – a systematic Review. *Mindfulness*, 9 (1),59-78.
- Manesis, N., Chatzidaki, N., & Gialamas, M. (2022). Applying De Bono's six thinking hats for an anti-bullying program. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 440-447.
- Manicavasagar, V., Perich, T., & Parker, G. (2012). Cognitive predictors of change in cognitive behaviour therapy a mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(2), 227-232.

- Margalit, Malka Rachel. (2004). Positive thinking and learning disabilities: Research findings and practical implications. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(1), 39–52.
- Monalisa etal (2017). Oral Problems and Self Confidence in Preschool Children, *Brazilian Dental Journal*, 28(4) 523-530.
- Parent, V., Birtwell, K.B., Lambright, N., & Dubard, M. (2016), Combining CBT and behavior-analytic approaches to target severe emotion dysregulation in verbal youth with ASD and ID. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, doi:10.1080/19315864.2016.1166301 9(1-2), 60-82.
- PEGEM EGITIM VE OGRETIM DERGISI, 10(1). (19) Benevene, P., & Aloisio, F. (2020). Positive Thinking and Well-Being: The Role of Subjective Well-Being in Positive Psychology. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Rose, A. J. (2015). The influence of temperament and social skills on quality of friendship in students with and without learning, disabilities, (Doctoral dissertation)., The University of North Carolina at Greensboro).
- Rowe, A., Shepstone, L., Carnelley, K., Cavanagh, K., & Millings, A. (2016). Attachment security the like hood that firsttime engagers in mindfulness mediation will continue with mindfulness training. *Mindfulness*, 7(3), 642-650.
- Saini, K. M. & Burton, O. (2020). Mindfulness and spirituality: An enhanced leadership perspective. In Dhiman, S. & Marques, J. (Eds.), *New horizons in positive leadership and change* (pp. 229- 248).
- Seligman, M. E. P. (2021). "The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism." Basic Books.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy.in synder C.R. and & lopez s. j (Eds). the handbook of. **positive** psychology.N. Y: Oxford University Press
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Jeffrey Crowson, J., & Early, S. (1998). Preferences of High- and Low-Hope People for Self-Referential Input. *Cognition & Emotion*, 12, 807-823.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B.

- (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139.
- Snyder, C. R., Michael, S. T., & Cheavens, J. S. (1999). Hope as a psychotherapeutic foundation of common factors, placebos, and expectancies. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 179–200). American Psychological Association.
- Spadaro, K. & Provident, I. m. (2020). Health benefits of mindful meditation. In Uribarri, J. & Vassalotti, J. A. (Eds.), *Nutrition, fitness, and mindfulness* (pp. 159-176). Cham: Humana press.
- Sutherland, S. (1996). *The International Dictionary of psychology*, New York, Roulted, USA.
- Teesdale, J. D. (2015). Mindfulness practice and the risk of violence: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 122(6), 1215-1236. training. (pp. 273-296). Cham: Springer.
- vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2017). Mindfulness and emotion regulation: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 145(12), 1421-1441.
- Willoughby, M.; Magnus, B.; Feagans, L. & Blair, C. (2017). Developmental Delays in Executive Function from 3-5 years of Age Predict Kindergarten Academic Readiness, *J. of Learning Disabilities*, 50 (4), 359-372.
- Wilson, L. (2017). Art of Positive Thinking, 121-125. AL-Husaini, A., S., A., (2021). The effect of teaching the art of decoration according to the habits of the mind on Developing positive thinking skills and achievement among sixth grade students in the state of Kuwait. *International Journal of Education, Learning and Development*, 9, 1, 42-54, Print ISSN: 2054-6297(Print), Online ISSN: 2054- 6300(Online).
- Wood, A. M., & Joseph, S. (2022). "The Role of Gratitude in Psychological Well-Being: A Review of the Literature." *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 523-554. DOI: 10.1007/s10902-021-00332-6.