التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم

د/ عبد الله عبد الهادي العنزي د/ أحمد فتحي علي

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وتكونت العينة من (٣١) تلميذا من الذكور من الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى (التلاميذ العاديون ن=١١)، والثانية (ذوي صعوبات التعلم ن=١١)، والثالثة (بطيئي التعلم ن=٩). وتراوحت أعمارهم بين (١٢: ١٤) سنة، بمتوسط (١٢,٨) وانحراف معياري (١,٥) سنة. وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحثين). وأشارت نتائج Kruskal-Wallis وMann-Whitney-U Test إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ . ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف). كما أوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي. وقام الباحثان بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، التلاميذ العاديون، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التلاميذ بطيئي التعلم.

Positive Thinking and its Relation to Academic Adjustment among Ordinary Students, Learning Difficulties and Slow Learners

Dr: Abdallah Abdelhady Elanzy

Dr:Ahmed Fathy Aly

Abstract

The aim of the research was to identify Positive Thinking and its relation to Academic adjustment Among ordinary students, learning difficulties and slow learners. The sample consisted of (31) male students from the sixth grade. They were divided into three groups: the first (ordinary students N=11) and the second N=11), and third (slow learning N=9). They ranged in age from (12-14) years, with an average of (12.8) years and a standard deviation of (1.5) years. Use of Positive Thinking Scale and Scale of Study Compatibility (prepared by the researcher) was used. The previous table indicated the results of Kruskal-Wallis and Mann-Whitney-U Test to indicate statistically significant differences at a level of significance (0.01-0.05) between the average grades of students (ordinary, learning difficulties and slow learners) Except for the fourth dimension (acceptance of difference). The results also showed a statistically significant correlation between the grades of ordinary students, learning difficulties and slow learning in positive thinking and scholastic compatibility.The researcher interpreted the results according to the theoretical heritage and previous studies and put forward recommendations and research proposals.

Key words: Positive Thinking, Academic Adjustment, Normal Students, Students with Learning Difficulties, Students with Slow Larning.

- **مقدمة** :

يُعبر التفكير الإيجابي Positive Thinking عن امتلاك الشخص لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح. وهو ذلك النوع من التفكير الذي يُحقق السعادة النفسية Psychological Well-Being، ويَغرس المشاعر الإيجابية كالتفاؤل والقدرة على الإنجاز والمثابرة، كما أنه تلك القدرة الفطرية التي يُعززها الإنسان في نفسه كي يصل من خلال أفكاره الإيجابية إلى أفضل النتائج في أغلب أمور حياته (Wong, 2016: 77).

ويري "مارتن سيلجمان" Seligman أن الأشخاص يميلون إلى أحد نمطي التفكير: إما التفكير التفاؤلي الإيجابي، في مقابل النمط الآخر وهو التفكير التشاؤمي. ويُشير "باندورا" Bandura إلى أن التفكير الإيجابي يُعتبر نمطاً من أنماط التفكير المنطقي التكيفي Adaptive الذي يَبتعد فيه عن أخطاء التفكير الهدامة (عبد الوهاب، ٢٠١٣: ١١٧).

وخلافاً لما سبق، تَتعدد فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، ومنها فئتي صعوبات التعلم Learning Difficulties وبطيئي التعلم Slow Learners، ويُمثل أفرادها نسبة ما بين (٧٪: ١٠٪) تقريباً (النقيب، ٢٠١٢: ٣١٣). ورغم أنه يُطلق عليهم المعوقين تعليمياً learning handicapped لأنهم يواجهون الكثير من المشاكل التعليمية حيث تُمثل تلك الفئات فاقداً في العملية التربوية، إلا أنهم يجب أن يتعلموا . أياً كانت حالتهم . حتى يَسهل تكيفهم مع البيئة، حيث وجد أن تلك الفئات تُعتبر من الأسوياء في معظم جوانب النمو، ولكن قدرتهم على التعلم أقل على استيعاب المقررات التعليمية (زهران، ٢٠١٢: ١٦١).

وعلى الجانب الآخر، فإن التوافق الدراسي Academic adjustment حالة تبدو في التفاعل المستمر من جانب التلميذ لاستيعاب مقررات الدراسة، وتحقيق التواؤم مع بيئته المدرسية، لأن المستوى الدراسي لا يتوقف على القدرة العقلية والعوامل المعرفية وحدها، بل يتأثر بعوامل عدة ومن أهمها التوافق الدراسي (Longobardi, Pasta, & Prino., 2017: 117). فقد يتوافر للتلميذ طاقة عقلية تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيلي مرتفع، إلا أنه يصعب عليه الوصول إلى هذا المستوى بسبب عدم التوافق الدرسي. ويَشمل التوافق الدراسي على التكيف مع المتطلبات المعرفية والاجتماعية والانفعالية للفصل الدراسي وتكوين الدافعية للإنجاز Achievement Motivation، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو معلميه والمُناخ المدرسي بشكل عام (بكر، ٢٠١٣: ٧). وبناء على ما سبق، فإن البحث الراهن يَسعى إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى

التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، والتعرف على الفروق بين تلك الفئات المختلفة.

- **مشكلة البحث** :

أشار Tarleton & Puckering إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم لا يحققون مستويات مرتفعة في تحصيلهم الدراسي مقارنة بالعاديين وأن معظمهم لديه مشكلات كبيرة في عملية التعلم وفي التوافق الدراسي وتَتمثل مشكلاتهم في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات التفكير مثل العاديين (Tarleton & Puckering., 2017: 31) ، حيث يُعانون من مشكلات تربوية تؤثر سلبيا على تحصيلهم الدراسي، وعلى مدى إتقانهم للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة، ولذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مناسبة لكي يُظهر كل تلميذ أفضل ما لديه، كما يَستدعى وجود تلاميذ صعوبات وبطيئي التعلم استخدام برامج تربوية وتدريبية بحيث تُدعم قدرات هذه الفئة (Paltyshev, 2011: 35).

ويَرى الباحثان أن عدم التوافق الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية، وقد يؤدي بشكل مباشر إلى الرسوب والفشل وربما الانقطاع عن المدرسة. لأن سوء التوافق الدراسي يقود إلى عجز التلاميذ عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل واستيعاب المقررات الدرسية، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج للأسرة والمدرسة، مما قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يُعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز وقد يحاولون التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أوالهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين (Burnam, Komarraju, & Nadler., 2015: 167).

ولا شك أن معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم تَنعكس على العديد من الجوانب الشخصية لهم، مما يَستوجب معه ألا يكون هؤلاء التلاميذ عرضة لهزات نفسية تؤثر عليهم في مراحل نموهم الراهنة واللاحقة ومن هنا كان الاهتمام بدراسة التفكير الإيجابي لديهم. كما أن هناك حاجة إلى زيادة الأبحاث في مجال التفكير الإيجابي في جميع المراحل التعليمية للوقاية من الاضطرابات الانفعالية، والحد من حالات سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، كما يُفيد التفكير الإيجابي في تجنب حالات الانطواء والاكتئاب والتوتر، أو تكوين صورة سلبية عن أنفسهم، نظراً لأنهم قد يتعرضون للعديد من أشكال الإحباط والفشل مما يَترك أثراً على نموهم (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٩). وفي هذا الصدد يُشير Orlick & Zitzelsberger بأن تعليم التفكير الإيجابي للتلاميذ هو تعليم يتعلق بكيفية التركيز على المجالات البناءة ذات الأثر

الإيجابي على التلميذ مدى الحياة، كما أنه يؤدي إلى الرضا الشخصي والشعور بجودة الحياة، ويَزيد من الطموح ويُحسن مهارات الأداء (Orlick & Zitzelsberger, 2005: 41).

وفي ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة على السؤال التالي: هل توجد علاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم؟، وهل توجد فروق بين فئات التلاميذ في التفكير الإيجابي؟.

- **هدف البحث** :

يَهدف البحث إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وفي المجالات الفرعية للمقياس، وكذلك الفروق بينها، بهدف الوصول إلى نتائج يُمكن أن تُسهم في بناء برنامج تعمل على تنميتهم تربويا ونفسيا واجتماعيا.

- **أهمية البحث** :

تَنبع أهمية البحث من زيادة الاهتمام العالمي بقضايا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والعمل على حل مشكلاتهم التعليمية؛ للوصول بعملياتهم المعرفية إلى أقصى حد ممكن. والعمل على تحسين مهاراتهم في اتخاذ القرار وزيادة مستوى الطموح الأكاديمي، ليصبحوا طاقة فاعلة في المجتمع (Chodkiewicz & Boyle., 2014: 79).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التفكير الإيجابي حيث توصلت دراسة (Micheal & Charles., 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والإنجاز والنجاح الأكاديمي. كما أكد Burnam على أهمية دمج التفكير الإيجابي في المقررات الدراسية، حيث وجدت ارتباطا دالا بين الاتجاه العقلي الإيجابي مع النجاح لأن الفكرة لها قوة تُسبب السعادة إذا استخدمت إيجابيا (Burnam et al., 2015). واتفقت معها دراسة (Edmeads, 2009) التي سَعت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي وأكدت على وجود علاقة بين نمطي التفكير ومُتغيري التحصيل والجنس لصالح الإناث، إذ أظهر التلاميذ ذو التحصيل المرتفع ميلا نحو التفكير الإيجابي. كما أشار "باندورا" Bandura إلى أن الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بالتفكير الإيجابي لديهم قدرة على التفكير بصورة فعالة، ويتصورون التقدم دائما، ويعتبرون أن الفشل أولى خطوات النجاح، ويتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقا وكفاءة، كما أنهم يرسمون لأنفسهم خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للتفوق مقارنة بالأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية ذواتهم (Jangl & Pak., 2017: 67).

ويتأثر توافق التلميذ الدراسي مع متطلبات الحياة الدراسية بمجموعة من المتغيرات منها الجنس ومفهوم الذات والقدرات العقلية والعوامل الاجتماعية

والشخصية، ويرتبط أيضاً مع التوافق الشخصي والاجتماعي (Jangl & Pak., 2017: 65). ويُشير Khaleque & Rohner إلى أن التوافق الدراسي يَعتمد جزئياً على مدى امتلاك الفرد للمهارات التي تُمكنه من الاستجابة لمتطلبات بيئة المدرسة، وأن التلميذ عندما يَستند إلى بعض المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتعاون والتفاعل فإنه غالباً سيتوافق مع المدرسة (Khaleque & Rohner., 2015: 205). ومما سبق، فإن البحث الحالي يسعي إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى فئات متباينة من التلاميذ للتعرف على الفروق بينها.

- **الإطار النظري** :
- **أولا: التفكير الإيجابي** :
- **نشأة التفكير الإيجابي**:

يُعد "نورمان فنست بيل" Norman Vincct Peel أول من أرسي المفاهيم الحديثة للتفكير الإيجابي بين الحربين العالميتين، وكان أول من تنبأ بقوة التفكير الإيجابي وقدرته على تغيير المواقف الصعبة في تلك الفترة، وتبعه عدة علماء مثل "انتوني روبنز" Anthony Robbins، و"جاك بلاك" Jac Black و"سليجمان"Martin Seligman، والعالم Mantak Chia وكتابه الشهير Inner Smile (Richard, 2013: 205).

ويُعتبر التفكير الإيجابي نتاج علم النفس المعرفي Cognitive psychology وتركيزهم على أوجه العجز في الأداء البشري، وتجاهل النمو والأداء الإيجابي وظهور مصطلح علم النفس الإيجابي Positive psychology في نهاية الألفية الثانية. حيث يَرى Seligman أن علم النفس الإيجابي فكرة حديثة لها تاريخ قديم، وطالب بأهمية البحث والتركيز على القضايا والخصائص النفسية الإيجابية (في: عصفور، ٢٠١٣: ١٧).

- **مفهوم التفكير الإيجابي**:

هناك فريقان لكل منهما رؤية عند تحديد مفهوم التفكير الإيجابي، فيرى الأول أن التفكير الإيجابي هو التفاؤل بكل ما تحمله الكلمة من معنى، والنظر إلى الجميل في الأشياء، وأنه الطريقة التي يَفكر بها الفرد وتَنعكس إيجابياً على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث، ويُضيف Anthony أنه ذلك الجهد الذهني الذي يقوم الشخص فيه بإقناع نفسه بكل الأفكار الإيجابية التي تدفعه إلى تحقيق أهدافه (سليمان، ٢٠١٢: ١٥٦).

أما الفريق الثاني، فينظر إلى التفكير الإيجابي معتمداً على مبدأ (وبضددها تتمايز الأشياء)، فيُعرفه بأنه ضد التفكير السلبي الذي يقصد به التشاؤم في رؤية الأشياء والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف الصعبة، وتبدو أسباب هذا النوع

من التفكير في ضعف الثقة بالنفس، والانسياق وراء المؤثرات والانفعالات والمبالغة في مناطق الضعف لديه (عبد الوهاب، ٢٠١٣: ١١٩). وقد أطلق عليه "إدوارد ديبونو" De bono (التفكير ذو القبعة السوداء)، حيث قسم أنماط التفكير إلى ستة أنماط مُشبها كل نمط بقبعة تحمل لون التفكير المصاحب لها، وأطلق عليها (قبعات التفكير الست)، التي يَرمز فيها للتفكير السلبي بالقبعة السوداء وتَشمل التفكير الناقد التشائمي، أما التفكير الإيجابي فيرمز له بالقبعة الصفراء والتي تُعبر عن التفكير الإيجابي التفاؤلي (الفقي، ٢٠٠٩: ١٥).

- **خصائص ذوي التفكير الإيجابي**:

تَذكر "شيلي تيلور" Shelly Taylor في كتابها Positive perceptions: إن أهم ما يُميز الإنسان عن باقي الكائنات هي نزعته القوية للتفكير الإيجابي. وتُضيف بأن الجوانب الإيجابية في الشخصية ليست خصوصية لثقافة أو دين أوعرق معين. فضلاً عن ذلك، تُشير نتائج البحوث إلى أن الناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يُفكر ويتصرف بإيجابية، وأن يكون مُحاطاً بأشخاص إيجابيين أو على مقربة منهم (المرجع السابق).

ومن سمات صاحب التفكير الإيجابي أنه يذعن للحقيقة، ويصبو إلى معرفة الجديد، وقادر على الحوار والمناقشة، ويَمتاز بالرقي والسمو، وتسود المنطقية مفاهيمه، ويتصف بأنه لا يستهزئ بالآخرين ويُقدم نقداً بناءً، ويَمتلك أساليب مبتكرة لمعالجة مشكلاته والمحيطين به، ويهتم بالفرص المتاحة ويحرص على استغلالها (فرغلي، ٢٠١٤: ٢٩٤٥).

- **ثانيا : التوافق الدراسي :**

- **أبعاد التوافق الدراسي**:

يُعبر التوافق الدراسي عن مدى قدرة التلاميذ على التوافق مع المُناخ المدرسي بكل ما تحمله من إقامة علاقات مع المعلمين، ومدى مسايرته للمواد الدراسية بحيث تستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب التلاؤم معها، وأن يتكيف مع المواقف الاجتماعية المدرسية، كما يتضمن الاجتهاد والالتزام بتعليمات المعلم عن وعي وادراك عن المواقف، ويتضمن العلاقة الفعالة مع المعلم والبيئة المدرسية المحيطة (Khaleque & Rohner., 2015: 207).

- **مظاهر التوافق الدراسي**:

ومن أهم مظاهره ما يلي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة: فالتلميذ المتوافق هو الذي يهتم بالدراسة ويدرك أهمية المواد الدراسية.
- العلاقة الجيدة مع المعلمين: إن التلميذ المتوافق هو الذي يحترم معلميه ويقدرهم، ويتبع تعليماتهم، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بها.

- العلاقة بالزملاء: حيث يقيم علاقات يسودها الاحترام مع زملائه داخل وخارج المدرسة، ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية والشخصية.
- تنظيم الوقت: حيث يُنظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للمذاكرة والترفيه، ويتحكم في وقته (اليماني، والعدل، وحسين، ٢٠١٤: ٧).

- **ثالثاً: صعوبات التعلم:**

- **طبيعة صعوبات التعلم:**

تُعد صعوبات التعلم من أهم المشكلات التي تواجه الدول لما لها من آثار سلبية على التعليم، ويرجع الاهتمام العالمي بهم إلى زيادة أعدادهم وزيادة الإقبال على برامج التعليم، ويَتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بذكاء عادي على الأقل ويظهرون تباعدا دالاً بين أدائهم المتوقع (وفق اختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (وفق الاختبارات التحصيلية) في المجال الأكاديمي (القراءة والكتابة) ولايستفيدون . غالباً . من أساليب وطرق التدريس داخل الفصل العادي. ولاترجع صعوبات التعلم لديهم للإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أوالحرمان الاقتصادي أو الثقافي (Yan, Ron, & Casey., 2017: 5).

- **أسباب صعوبات التعلم:**

تَتعدد تلك الأسباب وتَختلف باختلاف فلسفة واهتمامات العلماء الذين تناولونها بالدراسة، مما جعلهم يؤكدون على أن طبيعة صعوبات التعلم تقتضي ألا يكون هناك عامل واحد مسئول عن حدوث الصعوبة، بل تَتداخل مع بعضها. ومن أهمها العوامل الجينية والإصابة المخية Brain Damage أو الحرمان البيئي وسوء التغذية (Tzur, Johnson, & Kenney., 2015: 87).

- **تصنيفات صعوبات التعلم:**

تأخذ تصنيفات صعوبات التعلم أشكالاً متعددة:

- صعوبات التذكر Memory Disabilities: وهي مشكلات استدعاء المعلومات المتعلمة.
- صعوبات الجمع بين حاستي السمع والبصر Visual and Auditory Association Disabilities: وهي المشكلات المتعلقة باستقبال مجموعة من المعلومات تضم جزءاً مرئياً وجزءاً سمعياً في وقت واحد.
- صعوبات الفهم Perceptual-Motor Disabities.
- صعوبات التمييز السمعي والبصري Visual and Auditory Discrimination Disabilities.
- صعوبات التعبير اللفظي Verbal Expression Disabilities: وهي مشكلات في التواصل المعلوماتي مع الآخرين سواء كتابياً أو لفظياً.
- صعوبات الوعي المكاني Spatial Awareness Disabilities: وهي مشكلات التعرف على الأشياء، وربط العلاقات بينها.

- صعوبات الانتباه Disabilities Attending: وهي المشكلات المتعلقة بالحفاظ على التركيز في حل المشكلات (Birch, 2015: 23).

- **رابعا: التلاميذ بطيئو التعلم** :

يُطلق اصطلاح بطيء التعلم على التلميذ الذي يجد صعوبة في تكيفه مع المقررات المدرسية بسبب قصور في ذكائه وفي قدرته على التعلم، ويكون معدل نمو بطيئٍ التعلم أقل مقارنة بالعاديين ولكن ليس بدرجة كبيرة، وقد يظهرون ضعفاً في السمع والكلام والإبصار (Shaw; Grimes, & Bulman., 2015: 13). ولديهم معاناة في تعلم الأشياء العقلية، ولكنهم قد يحرزون تقدماً في النواحي غير العقلية مثل القدرة الميكانيكية والتذوق الفني. فالتلميذ بطئ التعلم لديه ضعف في القدرة العقلية، ويتم تشخيصه من اخصائي نفسي واجتماعي ونمائي، ويُعاني من قصور في جميع المواد وفي السلوك التكيفي الاجتماعي، ولكنه قابل للتعلم (Nolet & Tindal., 2005: 167).

- **أسباب بطء التعلم**:

يَرجع بطء التعلم إلى قصور في ذكاء وقدرة التلميذ بحيث يؤثر على فهم وتعلم ما يوكل إليه مقارنة بأقرانه العاديين، وقد يعود بطء التعلم لأسباب نفسية أو اجتماعية أو عقلية أو إلى نقص في مهارات التعلم. وعادة ما تَكتسب تلك الفئة المهارات والمعارف بنفس الطرق التي تَصلح للعاديين، وإذا كان بطء التعلم يرجع إلى نقص في قدرات الطفل العقلية والسلوكية والاجتماعية فإن الأمر يَحتاج لبرامج تربوية وسلوكية مخصصة تُقدم للتلاميذ لتُساعدهم في تنميتهم بشكل طبيعي (Subrmaniam & Abdullah., 2009: 69).

- **تشخيص بطيئي التعلم**:

تُعد عملية تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، وقد تعددت تلك الطرق ومنها: فحص سجلات الدرجات التحصيلية، واختبارات البنية المعرفية، واختبارات متطلبات المادة الدراسية، وقياس اتجاهات المتعلمين، كما يلي:

- **معيار الذكاء:** حيث يقع التلميذ بطئ التعلم بين درجة ذكاء تتراوح بين (٧٠: ٩٠) درجة وفق مقياس ستانفورد بينية، وهذا أقل من المتوسط (Cooter., 2009: 681).
- **معيار التحصيل الدراسي:** فيعرفه Paltyshev أنه التلميذ الذي لا يُحقق مستوياتٍ مرتفعة في التحصيل داخل الفصل العادي، أو التلميذ الذي يؤدي أداة سيئاً في المدرسة ويحتاج لتعليم خاص (Paltyshev, 2011: 37).
- **معيار الذكاء والتحصيل الدراسي:** وهو التلميذ الذي تقع نسبة ذكائه بين (٧٠-٨٠) ومستوى تحصيله في مادة دراسية ما تقع في الارباعي الأدنى، وهم ينجزون إنجازاً ضعيفاً لأنه يتعلم أبطأ من العاديين في الفصل.

- **المعيار النفسي:** ويُشير إلى أن بطء التعلم يكون نتيجة للعوامل والمثيرات الخارجية والاضطرابات في شخصية التلميذ فتُسبب له القلق والخوف والانطواء.
- **المعيار الاجتماعي:** ويكون نتيجة أوضاع اجتماعية تَنعكس سلباً على شخصية التلميذ، كالطلاق والتفكك الأسري... إلخ، أو إلى عدم انسجام التلميذ مع البيئة المدرسية (Shaw; Grimes, & Bulman., 2011: 11).

- **الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم**:

فيما يلي جوانب التفرقة بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم:

- **من ناحية التعريف:** تُعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أوأكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يُقصد بها عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أوالكلام أو الكتابة أو الحساب، ومعامل الذكاء من (٩٠) درجة فأعلى. أما تعريف بطيء التعلم فهو ضعف عام في القدرة العقلية للتلميذ لا يصل إلى درجة الاعاقة العقلية البسيطة، وتتراوح نسبة ذكائه بين (٧٠ـ٨٤) مع انخفاض في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٨).
- **الأسباب:** تُعتبر صعوبات التعلم إعاقة غير ظاهرة ترجع إلى عوامل عصبية ترتبط بالدماغ كوجود تباين في وظائف الدماغ، أي طبيعة النشاط الذي يقوم به الدماغ وليس إصابته ويتم الحد من أثارها فقط. أما في حالات بطء التعلم فتعود أسبابها إلى ضعف عام في القدرة العقلية أو إلى أسباب وراثية لما قبل الولادة وما بعدها.
- **التحصيل الدراسي:** يُعاني ذوي صعوبات التعلم من انخفاض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الحساب . القراءة . الإملاء)، ويتصفون بالتباين في التحصيل الدراسي؛ إذ أنه ليس بالضرورة أن ينخفض تحصيلهم الدراسي في جميع المواد، وحتى المادة الواحدة. أما بطئ التعلم فيعاني من انخفاض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- **المظاهر السلوكية:** تكون عادية وقد يُصحابها نشاط زائد . أما بطئ التعلم فلديه قصور في السلوك التكيفي كمهارات التعامل مع الآخرين بدرجات غير مرتفعة.
- **العلاقة مع الإعاقات الأخرى:** لا توجد أي إعاقة مسببة بشكل مباشر لصعوبات التعلم أو مصاحبة لها سواءَ كانت إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو تخلف عقلي أو غيرها. أما في حالات بطء التعلم (فلا يوجد إعاقة عقلية) وإن كان هناك ضعف في القدرة العقلية لكنه لا يصل إلى درجة الإعاقة.
- **المشاكل النمائية:** يُعاني صعوبات التعلم من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة، أما بطئ التعلم فلديه

مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٧).

- **البرنامج المقدّم:** فئة صعوبات التعلم: يطبق البرنامج داخل غرفة المصادر. ويتم تقييم الحالة حسب ما تعلمه في الفصل وغرفة المصادر باتفاق معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي. أما البرنامج المقدم لدى فئة بطء التعلم فيكون في الفصل العادي ويتم تشخيص الحالة بواسطة فريق متخصص، ويتم إعداد خطة تربوية فردية داخل الفصل، وتقديم برامج تستهدف أولياء الأمور بهدف كيفية التعامل مع طفلهم، وتهيئة التلميذ للانخراط في المجال المهني لإمكانية بروزه فيه.
- **المستقبل الوظيفي أو المهني:** بالنسبة لصعوبات التعلم فباستطاعتهم الحصول عِلى وظائف عليا أو مناصب قيادية، بينما فئة بطء التعلم يعتبر ذلك أمرا صعبا فهم غالبا لا يستطيعون مواصلة التعليم لما بعد المرحلة الثانوية (المرجع السابق).

- **مفاهيم البحث** :

سيتم تعريف المفاهيم التالية:

- **التفكير الإيجابي**:

هو الاستعداد الشخصي للتوقع الإيجابي للأحداث والتوجه المتفائل في الحياة ويَتضمن توقعات إيجابية نحو النجاح والسعادة والإنجاز، وهو فن التعامل بما هو مُتاح من أدوات وقدرات ووسائل للحصول على أفضل النتائج، وهو امتلاك مجموعة من طرق التفكير تُمكن الشخص من التعامل بشكل شبه مثالي مع مصاعبٍ ومواقف الحياة المختلفة (Richard, 2013). ويُعرف التفكير الإيجابي إجرائيا بأنه مقدار ما يحصل عليه عينة البحث من درجات على المقياس في درجته الكلية ومجالاته الفرعية.

- **التوافق الدراسي**:

هو المحصلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه الدراسي من جهة أخرى، بما يُسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي، وتَتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (بكر ٢٠١٣: ٩).

- **التلاميذ العاديون**:

وهم تلاميذ الصف السادس الأسوياء غير المعوقين وغير مسجلين في برامج صعوبات التعلم أو التربية الفكرية.

- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**:

وهم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم

يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير أوالإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (عمر، ٢٠١٤: ٢٦٩). ويُعرفون إجرائيا بأنهم التلاميذ المسجلين في الصف السادس في برنامج صعوبات التعلم ولا توجد إي إعاقة أخرى مصاحبة لهم.

- **التلاميذ بطيئي التعلم**:

وهم التلاميذ اللذين تَتراوح نسبة ذكاءهم بين (٧٠: ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط، ويستغرقون وقتا أطول في اكتساب القِراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين (النقيب، ٢٠١٢: ٣١٧). ويُعرفون إجرائيا بأنهم تلاميذ الصف السادس منخفضي التحصيل الدراسي والمسجلين في الصف السادس الابتدائي ولايُعانون من أية عيوب خلقية أوإعاقات أخرى، أو المضطربون انفعاليا، والمصابون بأمراض أو عيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة.

- **الدراسات السابقة** :

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى المحاور التالية:

- **دراسات تناولت أهمية التفكير الايجابي**:

فلقد هدفت دراسة (Wong, 2016) إلى التعرف على "العلاقة بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي وسوء التوافق والاضطراب النفسي لدى عينة من التلاميذ"، وأشارت النتائج إلى الارتباط الموجب بين التفكير الإيجابي والتوافق والشعور بجودة الحياة والسعادة والرضا، والارتباط السالب بينه وبين القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي. وعلى النقيض ارتبط التفكير السلبي إيجابيًا بالقلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي، وارتبط سلبيًا بالتوافق والشعور بجودة الحياة، والسعادة والرضا، ولم تتوصل الدراسة إلى فروق دالة تُعزى إلى متغير الجنس.

وتَناولت دراسة "ريبيكا" (Rebecca, 2015) "تأثير التفاعل المشترك بين نمطي التفكير الإيجابي والسلبي وبين مُتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في اكتساب المفاهيم"، وتكونت العينة من (٢٨٤) طالبا وطالبة من الذكور والإناث، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير جوهري لنمط التفكير الإيجابي في تعلم المفاهيم، كما أظهرت ميلا لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، وبينت عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

وبحثت دراسة (Donohue, 2009) "أثر برنامج للتفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدي عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية"، واشتمل

البرنامج التدريبي على أربع مراحل وهي: اكتشاف أثر الأفكار الإيجابية على الفرد، اكتشاف أثر الأفكار السلبية على الفرد، إقناع الطلبة بأن النجاح والتقدم يكون باستخدام الأفكار الإيجابية، ثم تحديد مدى التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف الإيجابية، وأشارت النتائج إلى فعالية برنامج التفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

- **دراسات تناولت التوافق الدراسي**:

وقام (اليماني، والعدل، وحسين، ٢٠١٤) ببحث "فاعلية علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة"، وبلغت العينة (٢٢) تلميذة من كل مرحلة دراسية. وتم توزيعهنْ على مجموعتين (تجريبية وضابطة لكل صف دراسي). وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

وأجرى (Martinez, 2013) دراسة "الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات النوعية وذوي الصعوبات العامة والطلاب العاديين في الوظائف الاجتماعية والنفسية والتوافق المدرسي". وبلغت العينة (١٢٠) تلميذاً وتلميذة. واستخدمت الدراسة مقياس تقييم سلوكيات التلاميذ لتقويم الاضطرابات السلوكية والعاطفية، ومقياس التقدير الذاتي للشخصية. وأسفرت النتائج أن الطلاب ذوي الصعوبات العامة لديهم سوء التوافق الدراسي وضعف في الوظائف المدرسية وأقل في النضج الاجتماعي مقارنة بالعاديين. وأن الإناث يُعانين أكثر من الذكور.

وبحثت دراسة (Granot & Mayseless., 2011) "العلاقة بين الارتباطٍ بالمدرسة والمهارات التكيفية في المدرسة"، وذلك لدى عينة مكونة من (١١٣) تلميذاً وتلميذة في الصفوف الرابع والخامس الابتدائي. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ المرتبطين بالمدرسة أظهروا توافقا أفضل مع المدرسة، وبينت تقارير المعلمين أنٍ التوافق المدرسي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي وتقييم الأقران كان جيدا مقارنة بالتلاميذ غير المرتبطين بالمدرسة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة (الأسمري، ٢٠٠٥) إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية وهي (نمط الإقامة، المستوى الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص)، وذلك على عينة (٣٠٠) تلميذ من الجنسين، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي، وأن هذه الفروق لا تتأثر بالطبقة الاجتماعية

والاقتصادية، والتخصص، ومستوى الدراسة. ولكن وجدت فروق دالة في التوافق الدراسي بين التلاميذ المقيمين مع أسرهم مقارنة بغير المقيمين مع أسرهم.

- **دراسات تناولت المقارنة بين العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم**:

فلقد أجرى (Birch, 2015) بحثاً لمعرفة العلاقة بين التجهيز الفونيمي والتجهيز السمعي والذاكرة لذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وتكونت مجموعة ذوي صعوبات التعلم (٣٢) تلميذا، وبطيئي التعلم (٧٩) تلميذا والمجموعة الضابطة (٧٥) تلميذا بالصف الخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج أن آداء ذوي صعوبات التعلم أقل من المجموعة الضابطة في التجهيز الفونيمي، ولم تظهر فروق بينهما في التجهيز السمعي والذاكرة، وأظهرت أن أداء بطيئي التعلم كان ضعيفا مقارنة مع صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة.

وهدف بحث (Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013) إلى معرفة "الفروق بين التلاميذ بطيئي التعلم وصعوبات التعلم والعاديين في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي (الصوتي)". وأظهرت النتائج أن التلاميذ بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم كانوا أقل من العاديين في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي في حين كان أداء التلاميذ بطيئي التعلم أقل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي.

وقارن (William & Marks., 2009) بين التلاميذ بطيئي التعلم مع التلاميذ العاديين في بعض السلوكيات والمواقف التعليمية، وتكونت العينة من (١٣٤) تلميذا. وتوصلت نتائج البحث إلى أن مجموعة بطيئي التعلم حصلت على درجات تحصيل منخفضة، وكانت هناك تفاعلات مهمة بين المجموعات في الحساب واللغة والقراءة، وحصلت مجموعة بطيئي التعلم على درجات منخفضة في المواقف السلوكية وفي سلوكيات الدافع للتعلم والإيجابية مقارنة بالعاديين.

وقامت (داليا عبد الهادي، ٢٠٠٩) بدراسة "الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وبطئي التعلم بالصف الخامس" واستخدمت مقياس الذاكرة العاملة ومقياس تشخيص صعوبات التعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في النوع لصالح الإناث، ولصالح الذكور في الذاكرة العاملة المكانية. وأن التلاميذ العاديين كانوا أكثر تفوقا، ثم المتأخرين دراسيًا، ثم ذوي صعوبات التعلم، ثم التلاميذ بطيئي التعلم.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

◄◄ تنوعت أهداف الدراسات السابقة فمنها من حاول بحث أهمية التفكير الإيجابي مثل (Wong, 2016)، وتناولت دراسة (Rebecca, 2015) العلاقة بين التفكير الإيجابي وعدة متغيرات مثل: الجنس والتخصص والمستوى

الدراسي. ودراسة (Donohue, 2009) التي أوضحت أثر برنامج للتفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

- اهتمام العديد من الدراسات بالتوافق الدراسي مثل (اليماني، والعدل وحسين، ٢٠١٤) وتناول فاعلية علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي، ودراسة (Martinez, 2011) عن الفروق في التوافق المدرسي بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين. ودراسة (Granot & Mayseless., 2011) التي أوضحت أهمية علاقة الارتباط بالمدرسة والمهارات التكيفية والتوافق المدرسي. ودراسة (الأسمري، ٢٠٠٥) التي تناولت العلاقة بين التوافق الدراسي والمتغيرات (نمط الإقامة، المستوى الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص).
- دراسات تناولت المقارنة بين العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم مثل دراسات (Birch, 2015; Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013; Willims & Marks., 2009).

ومما سبق نستخلص أهمية البحث الراهن الذي يتناول دراسة مقارنة التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم.

- **فروض البحث** :

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن وضع فروض البحث كما يلي:

- أولا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم باتجاه التلاميذ العاديين في التفكير الإيجابي في المجالات الفرعية الدرجة الكلية. وتَنبثق من هذا الفروض الفرعية حسب مجالات المقياس التالية:
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (التفاؤل والتوقعات الإيجابية).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (الضبط والتحكم الانفعالي).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (حب التعلم والتفتح المعرفي).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (تقبل الاختلاف).

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (الذكاء الوجداني).
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (تقبل المسئولية الشخصية).

◄◄ ثانيا: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث** :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب المقارن حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، وبيان الفروق وتحليلها بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في مقياسي التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

- **عينة البحث**:

تكونت العينة من (٣١) تلميذاً من الذكور من الصف السادس الابتدائي وروعي خلوهم من أي إعاقات أخرى، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى (التلاميذ العاديون ن=١١)، والثانية (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ن=١١) من برنامج الصعوبات بالمدرسة، والثالثة (التلاميذ بطيئي التعلم ن=٩) وهم مشخصين من قبل معلمي الصف الدراسي. وتراوحت أعمارهم بين (١٢-١٤) سنة بمتوسط (١٢,٨) وانحراف معياري (١,٥) سنة بمدرسة أحد بمدينة القريات . بالمملكة العربية السعودية، وتم التطبيق بالفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٦.٢٠١٧م الموافق ١٤٣٧.١٤٣٨هـ.

- **أدوات البحث** :

- **مقياس التفكير الإيجابي**:

يهدف المقياس إلى التعرف على التفكير الإيجابي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم. وقد راجع الباحثان العديد من المقاييس مثل(Bekhet & Zauszniewski, 2013;Ingram & Wisnicki., 2009) ، (إيمان حسانين، ٢٠١٣) ، وتم بناء المقياس الراهن ومجالاته الفرعية.

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من (٢٤) عبارة في صورة إيجابية تشمل المجالات التالية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية . الضبط والتحكم الانفعالي . حب التعلم والتفتح المعرفي . تقبل الاختلاف . الذكاء الوجداني . تقبل المسئولية الشخصية)، في صورة تقرير ذاتي ثلاثي التدرج، وتتراوح ما بين (تنطبق تماماً ٣- تطبق أحيانا ٢- لا تنطبق تماما ١)، وتنحصر الدرجات ما بين (٢٤.٧٢).

- **صدق المقياس**:

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (ن=٢٣) تلميذا، ثم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجاتهم على مفردات المقياس والمجموع الكلي، وقد كانت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت ما بين (٠.٦٩٠ـ٠.٧٩١)، مما يُعد مؤشراً على صدق المقياس. كما استخدم الباحثان صدق المقارنة الطرفية، وتم ترتيب درجات التلاميذ تنازلياً إلى المستوى الأعلى (ن=١٠)، والمستوى الأدنى (١٠)، ثم حساب المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) ثم معرفة دلالة الفروق بينهما. وذلك لحساب قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ في المقياس، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الإيجابي

المجالات الفرعية	المستوى المرتفع ن=١٠		المستوى المنخفض ن=١٠		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	١٤,٩	٠,٦٥	٨,١	٠,٤٣	١٩,٣❖❖
الضبط والتحكم الانفعالي	١٤,١	٠,٦٣	٨,٥	٠,٥٣	٢١,٣❖❖
حب التعلم	١٣,٩	٠,٨٧	٧,٦	٠,٢٣	١٥,٩❖❖
تقبل الاختلاف	١٣,٨	٠,٥٤	٨,٣	٠,٤٧	١٨,٥❖❖
الذكاء الوجداني	١٥,١	٠,٥٣	٨,٣	٠,٤٧	٢١,٣❖❖
تقبل المسئولية الشخصية	١٣,٤	٠,٨١	٩,١	٠,٨٣	٢٣,٣❖❖
الدرجة الكلية	٨٠,٥	٢,٨	٥٠,٤	٣,٢	٣٣,٩❖❖

(❖❖) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (❖) دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١) أن الفرق بين المستويين المرتفع والمنخفض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس ومجالاته بصدق مقبول.

- **ثبات المقياس**:

قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة من المشاركين (ن=٢٥) بفارق زمني ثلاثة عشر يوماً، وتراوحت قيم معامل الارتباط للمجالات الفرعية والدرجة الكلية ما بين (٠.٧١٠ ـ ٠.٨٢٣) مما يُعد مؤشراً على ثبات المقياس.

- **مقياس التوافق النفسي**:

- **هدف المقياس**:

يهدف المقياس إلى التعرف على التوافق النفسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، والعلاقة بينه وبين التفكير الإيجابي.

- **خطوات إعداد المقياس**:

اطلع الباحثان على نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التوافق الدراسي، مثل (اليماني، ٢٠١٤)، (يوسف، ٢٠١٣)، وتم تحديد أبعاد المقياس في ضوء نتائج تلك الدراسات وهي (العلاقة بالزملاء والمعلمين، الالتزام والسلوك التعاوني، الانصياع والتنظيم).

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما يلي:

- العلاقة بالزملاء والمعلمين: وهو الاندماج مع الزملاء وحب المعلمين والشعور بالاحترام نحوهم (٩ بنود).
- الالتزام والسلوك التعاوني: وهو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاقتناع بفائدتها، والإسهام في تنظيمها، والالتزام بالآداب والتحلي بنمط السلوك الإيجابي (١١ بندا).
- الانصياع والتنظيم: وهو تنظيم الوقت وإدراك أهميته، والاستذكار وفق خطة (١٠ بنود). ويَتم الاختيار بين بدائل (أعارض بشدة ١، أعارض ٢، أوافق ٤ أوافق بشدة ٤)، وبالتالي تَتراوح الدرجات بين (٣٠،١٢٠).

- **ثبات المقياس**:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (١٥) يوماً وذلك على عينة من التلاميذ، وفيما يلي جدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢) ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون (ن=٢٩)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
العلاقة بالزملاء والمعلمين	٠.٨٨
الالتزام والسلوك التعاوني	٠.٨٥
الانصياع والتنظيم	٠.٨٧
المجموع الكلي	٠.٨٣

يتضح وجود معاملات ارتباط دالة مما يَدل أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **صدق المقياس**:

استخدم الباحثان الصدق التلازمي مع مقياس (يوسف، ٢٠١٣)، على عينة من نفس خصائص عينة البحث، ويمثل الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣) صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس (يوسف، ٢٠١٣)

المجالات	عينة التلاميذ (ن=٢٩)
العلاقة بالزملاء والمعلمين	٠.٨٥
الالتزام والسلوك التعاوني	٠.٨٦
الانصياع والتنظيم	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٨٩

يَتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط دالة، وبذلك يُمكن الاعتماد على المقياس وتطبيقه.

- **الأساليب الإحصائية** :

استخدم الباحثان طريقة كروسكال . واليس Kruskal- Wallis H Test لتحليل التباين أحادي الاتجاه في الإحصاء اللابارامتري، متبوعاً بطريقة مان

ويتني Mann-Whitney-U Test لبيان اتجاه الفروق بين المجموعات، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" t.Test.

- **نتائج البحث** :

- **نتائج الفرض الأول والفروض الفرعية**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم باتجاه التلاميذ العاديين في التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية . الضبط والتحكم الانفعالي . حب التعلم والتفتح المعرفي . تقبل الاختلاف . الذكاء الوجداني . تقبل المسئولية الشخصية).

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال . والاس Kruskal-Wallis لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الثلاثة، كما يلي.

جدول (٤) نتائج Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته

مجالات المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا٢
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديون	١١	٢٣,١	٢	٠,١٣٦ ❖❖
	صعوبات التعلم	١١	١١,٣		
	بطيئو التعلم	٩	١٠,٦		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديون	١١	١٧,٩	٢	٠,٠٣ ❖
	صعوبات التعلم	١١	١٩,٤		
	بطيئو التعلم	٩	٩,٤		
حب التعلم	العاديون	١١	١٩,٥	٢	٠,٠٢٦ ❖
	صعوبات التعلم	١١	١٨,١		
	بطيئو التعلم	٩	٩,٢		
تقبل الاختلاف	العاديون	١١	١٨,٩	٢	٠,٤٥٤
	صعوبات التعلم	١١	١٥,٦		
	بطيئو التعلم	٩	١٢,٩		
الذكاء الوجداني	العاديون	١١	٢١,٦	٢	٠,٠١٦ ❖❖
	صعوبات التعلم	١١	١٥,٣		
	بطيئو التعلم	٩	١٠,٠		
تقبل المسئولية الشخصية	العاديون	١١	٢١,٧	٢	٠,٠٠٢ ❖❖
	صعوبات التعلم	١١	١٧,١		
	بطيئو التعلم	٩	٧,٦		
الدرجة الكلية	العاديون	١١	٢٢,٩	٢	٠,٠٠١ ❖❖
	صعوبات التعلم	١١	١٦,٨		
	بطيئو التعلم	٩	٦,٧		

أشارت الجدول (٤) نتائج Kruskal-Wallis إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ . ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي مجالاته الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف) حيث لم تظهر على هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الثلاثة.

- **بيان اتجاه الفروق الناتجة عن (كروسكال والس) باستخدام اختبار مان ـ ويتني:**

◄◄ اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم: وفيما يلي جدول (٥) يوضح تلك النتائج:

جدول (٥) نتائج "مان ـ ويتني" Mann-Whitney (U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديون	١٥,٣٦	١٦٩,٠٠	١٨,٠٠	❖❖٢,٨٤٣
	صعوبات التعلم	٧,٦	٨٤,٠٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديون	١١,٠٠	١٢١,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٣٦٤
	صعوبات التعلم	١٢,٠٠	١٣٢,٠٠		
حب التعلم	العاديون	١٢,١٨	١٣٤,٠٠	٥٣,٠٠	٠,٤٩٧
	صعوبات التعلم	١٠,٨٢	١١٩,٠٠		
تقبل الاختلاف	العاديون	١٢,٧٣	١٤٠,٠٠	٤٧,٠٠	٠,٥٨٩
	صعوبات التعلم	١٠,٢٧	١١٣,٠٠		
الذكاء الوجداني	العاديون	١٣,٦٨	١٥٢,٥٠	٣٤,٥٠	١,٧٣٠
	صعوبات التعلم	٩,١٤	١٠٠,٥٠		
تقبل المسئولية الشخصية	العاديون	١٣,١٤	١٤٤,٥٠	٤٢,٥٠	١,١٩٢
	صعوبات التعلم	٩,٨٦	١٠٨,٥٠		
الدرجة الكلية	العاديون	١٤,١٨	١٥٦,٠٠	٣١,٠٠	❖١,٩٤٦
	صعوبات التعلم	٨,٨٢	٩٧,٠٠		

أشارت الجدول (٥) نتائج "مان ـ ويتني" Mann-Whitney (U) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ ـ ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي المجال الأول فقط (التفاؤل والتوقعات الإيجابية). ولم توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في باقي المجالات الفرعية.

◄◄ اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم: وفيما يلي جدول (٦) يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) نتائج "مان ـ ويتني" Mann-Whitney (U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته الفرعية

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديون	١٣,٧٧	١٥١,٥٠	١٣,٥٠	❖❖٢,٧٦٤
	بطيئو التعلم	٦,٥٠	٥٨,٥٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديون	١٢,٩٥	١٤٢,٥٠	٢٢,٥٠	❖٠,٠٣٩
	بطيئو التعلم	٧,٥٠	٦٧,٥٠		
حب التعلم	العاديون	١٣,٣٢	١٤٦,٥٠	١٨,٥٠	❖٠,٠١٨
	بطيئو التعلم	٧,٠٦	٦٣,٥٠		
تقبل الاختلاف	العاديون	١٢,٢٣	١٣٤,٥٠	٣٠,٥٠	١,٤٦٧
	بطيئو التعلم	٨,٣٩	٧٥,٥٠		
الذكاء الوجداني	العاديون	١٣,٧٣	١٥١,٠٠	٥٩,٠٠	❖❖٢,٧١٦
	بطيئو التعلم	٦,٥٦	٥٩,٠٠		
تقبل المسئولية الشخصية	العاديون	١٤,٥٩	١٦٠,٠٠	٤٩,٥٠	❖❖٣,٤٧٨
	بطيئو التعلم	٥,٥٠	٤٩,٥٠		
الدرجة الكلية	العاديون	١٤,٦٤	١٦١,٠٠	٤٩,٠٠	❖❖٣,٤٦٣
	بطيئو التعلم	٥,٤٤	٤٩,٠٠		

أشارت الجدول (٦) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ . ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي مجالاته الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف) حيث لم تَظهر على هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التلاميذ.

- **اتجاه الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم: كما يلي:**

جدول (٧) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئو التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته الفرعية

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	صعوبات التعلم	١١,٦٤	١٢٨,٠٠	٣٧,٠٠	١,٠٧٣
	بطيئو التعلم	٩,١١	٨٢,٠٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	صعوبات التعلم	١٣,٤١	١٤٧,٥٠	١٧,٥٠	❖٢ ,٤٤٨
	بطيئو التعلم	٦,٩٤	٦٢,٥٠		
حب التعلم	صعوبات التعلم	١٣,٢٣	١٤٥,٥٠	١٩,٥٠	❖٢,٣٠٥
	بطيئو التعلم	٧,١٧	٦٤,٥٠		
تقبل الاختلاف	صعوبات التعلم	١١,٢٧	١٢٤,٠٠	٤١,٠٠	٠,٦٥٤
	بطيئو التعلم	٩,٥٦	٨٦,٠٠		
الذكاء الوجداني	صعوبات التعلم	١٢,١٨	١٣٤,٠٠	٧٦,٠٠	١,٤٣٧
	بطيئو التعلم	٨,٤٤	٧٦,٠٠		
تقبل المسئولية الشخصية	صعوبات التعلم	١٣,١٨	١٤٥,٠٠	٦٥,٠٠	❖٢,٢٨٨
	بطيئو التعلم	٧,٢٢	٦٥,٠٠		
الدرجة الكلية	صعوبات التعلم	١٤,١٨	١٥٤,٠٠	٥٦,٠٠	❖❖٢,٩٣٦
	بطيئو التعلم	٦,٢٢	٥٦,٠٠		

أشارت الجدول (٧) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ . ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي (صعوبات التعلم وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي المجال الثاني والثالث (الضبط والتحكم الانفعالي . حب التعلم والتفتح المعرفي) والسادس (تقبل المسئولية الشخصية). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التلاميذ في المجال الأول (التفاؤل والتوقعات الإيجابية) والرابع (تقبل الاختلاف) والخامس (الذكاء الوجداني).

- **نتائج الفرض الثاني:**

وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما يلي:

جدول (٨) الارتباط بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي

فئات التلاميذ	معامل الارتباط
التلاميذ العاديين	٠.٨٥٢ ❖❖
صعوبات التعلم	٠.٥٥١ ❖❖
بطيئي التعلم	٠.٧٦٧ ❖❖

❖❖ دال عند٠.٠١ . ❖ دال عند ٠.٠٥

توضح نتائج الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين (ر=٠.٨٥٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١). كما يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ر=٠.٥٥١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويوضح أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين (ر=٠.٧٦٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).

- **مناقشة النتائج** :

- **أولا: مناقشة الفرض الأول**:

دلت نتائج الفرض الأول والفروض الفرعية المستخرجة من Kruskal-Wallis وMann-Whitney على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي، وبالرجوع إلى متوسطات العينات الثلاثة كان ترتيب التلاميذ كما يلي: التلاميذ العاديين، ثم صعوبات التعلم، ثم بطيئي التعلم. واتفقت تلك النتائج مع دراسات (النقيب، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد الهادي، ٢٠٠٩) في مقارنة تلك الفئات حيث كانت بنفس الترتيب.

وقد ظهر ذلك في متوسط درجات التلاميذ في المقياسين، حيث ظهر أنه كلما انخفضت درجاتهم في التفكير الإيجابي صاحبها انخفاض في التوافق الدراسي. وتَرجع تلك الفروق بين فئات التلاميذ الثلاثة (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) إلى الفارق في خصائص كل فئة وخاصة فيما يتعلق بالجانب العقلي، حيث يُعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من نوعان أساسيان من صعوبة التعلم، حيث يتضمن الأول صعوبة الذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك واللغة ويُطلق عليه صعوبة التعلم النمائية، والثاني وهي صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي ويُطلق عليها صعوبات التعلم الأكاديمي .فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز التلميذ عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أوإجراء العمليات الحسابي (Jangl & Pak, 2017: 75).

أما التلاميذ بطيئي التعلم، فلديهم مشكلات أكثر من صعوبات التعلم حيث أنهم يقعون في الفئة الحدية لمقياس الذكاء Border Line، وهي الفئة

التي تلي الإعاقة العقلية والأقل من صعوبات التعلم وفق مقياس ستانفورد بينية، وبالتالي لا يُمكن أن نطلق عليهم معاقين أو عاديين، ولديهم مشكلة كبيرة في معيار زمن التعلم؛ إذ يقضي التلميذ التعلم زمنا في التعلم ضعف الزمن الذي يَستغرقه التلميذ العادي في التعلم (Shaw; Grimes, & Bulman., 2015: 11). وذلك خلافا للتلاميذ العاديين الذين لا يعانون من مثل هذه المشكلات وبالتالي فلا توجد أمامهم عقبة في فهم ما يقال لهم ومن ثم تنفيذه.

ومما سبق، تأتي أهمية التفكير الإيجابي في تنميته لدى العاديين وكذلك فئات صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، والذي خلص إلى أهمية التفكير الإيجابي لهؤلاء التلاميذ (Donohue, 2009: 17)، وقد اتضح أن افتقادهم إلى التفكير الإيجابي أو وجود التفكير الإيجابي السلبي يؤثر عليهم دراسيا ونفسيا (Wong, 2016; Rebecca, 2015; Haveren, 2007).

- **ثانيا: مناقشة الفرض الثاني:**

تدل النتائج المستخرجة من الفرض الثاني على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي، وتؤيد هذه النتيجة دراسة (سماح محمود، ٢٠١٣) التي أكدت على أهمية العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات الدراسة والتعلم والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسات (Edmeads, 2009; Haveren, 2007) وقد أكدت على أهمية الارتقاء بمستوى التفكير الإيجابي لما له من أثر على التحصيل الدراسي وعلى التوافق الدراسي وعلى تحفيز التلميذ وزيادة الدافعية نحو الدراسة.

كما أكدت دراسات أخرى عكس تلك الفرضية وهي وجود الاثار السلبية لعدم التفكير الايجابي مثل دراسة (Wong, 2016) التي ارتبط فيها التفكير السلبي مع القلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي. وأضافت دراسة (Rebecca, 2015) في علاقة التفكير الإيجابي مع التوافق الدراسي أنه لا يوجد تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

كما تتفق نتائج البحث الراهن مع دراسة (Martinez, 2011) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكونون أقل في التوافق الدراسي مقارنة بالتلاميذ العاديين حيث كان متوسطهم بالفعل أقل من العاديين. وكذلك دراسة (Granot & Mayseless., 2011)، ودراسة (الأسمري، ٢٠٠٥). وكذلك دراسة (Birch, 2015) التي أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم يكون أقل من العاديين ثم بطيئي التعلم. واتفقت معها كذلك دراسة (Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013) ودراسة (Marks & William., 2009) التي أكدت على أن مجموعة بطيئي التعلم يكونون أقل منهم ولكن توجد لديهم برامج تنمية بحيث تُركز على المهارات الأساسية والأكاديمية لهم.

- **تعقيب عام** :

من خلال عرض النتائج ومناقشتها فلقد اتضح أهمية التفكير الإيجابي والذي يساعد في تحقيق النجاح والتحصيل للتلاميذ (Haveren, 2007; Edmeads, 2009)، والصحة النفسية والتوافق النفسي (Wong, 2016) وخفض الاضطرابات النفسية والقلق (Richard, 2013)، والرضا عن الحياة (Hartman, 2014). كما يَعمل التفكير الإيجابي على زيادة مستوى مشاركة التلاميذ الفعالة في الصف الدراسي، وفي نفس الوقت يُساهم في تحقيق الأهداف التربوية التي تَستهدف تمكين التلاميذ من الاستقلالية Autonomy، والمساهمة قدر استطاعتهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم، كما يعمل التفكير الإيجابي على المناعة النفسية Psycho immunology ويساعد التلاميذ عامة وخاصة الفئات الخاصة على التمكن البيئي Environmental Mastery (Ibed.).

ويعتقد الباحثان أن هناك حاجة ماسة لدراسة متعمقة على تلك المرحلة العمرية لأنها مرحلة انتقالية يدخل بعدها التلميذ في مرحلة المراهقة ويبتعد عن سلطة الأسرة . تقريبا . وكذلك يتجه نحو تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران، مما يجعلنا ندرك أن ثمة تغير سيطرأ على تلك علاقة التفكير الإيجابي بالتوافق الدراسي، وخاصة وأنه يتجه نحو الدراسة الثانوية التي تحدد مستقبل الطالب بشكل كبير فيما بعد.

- **التوصيات والبحوث المستقبلية**:

- تطوير أساليب التعلم المستخدمه مع الفئات الخاصة من التلاميذ مما يتطلب تضافر جهود كافة المنظومة التربوية.
- عمل دورات توعية للمعلمين على أهمية استخدام التفكير الإيجابي ضمن استراتيجيات التدريس.
- أهمية وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين النفسيين والتربويين وذلك بهدف تنمية التوافق الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم.

ويوصي الباحثان القيام بالبحوث التالية:

- مدى ارتباط العوامل النفسية والاجتماعية مع التفكير الإيجابي مع التوافق الدراسي.
- دور الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية للأبناء مع التفكير الإيجابي.
- فاعلية تدريس وحدة تعليمية في مقرر القراءة بطريقة التفكير الإيجابي وأثرها في التوافق الدراسي.

- **المراجع** :

- الأسمري، علي سعد. (٢٠٠٥). العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

- الخولي، منال علي. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيًا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٨(٢)، ١٩٦. ٢٤٢.
- الفقي، إبراهيم. (٢٠٠٩). التفكير السلبي والتفكير الإيجابي. القاهرة: دار الراية.
- النقيب، إيناس فهمى. (٢٠١٢). استخدام نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئ التعلم. مجلة كلية التربية . بورسعيد، ١٢، ٣١١.٣٤٦.
- اليماني، سعيد، والعدل، عادل، وحسين، زينب. (٢٠١٤). فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوي التوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. مجلة التربية الخاصة (جامعة الزقازيق)، ٩، ١.٦٥.
- بكر، محمد السيد. (٢٠١٣). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف. مجلة الارشاد النفسي. مصر، ٣٦، ١.٧٢.
- زهران، أيمن رمضان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٥(١)، ١٥٩.١٧٨.
- سليمان، سناء إبراهيم. (٢٠١١). التفكير: أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الهادي، داليا خيري. (٢٠٠٩). الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وبطيئي التعلم بالصف الخامس. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، ١٤٣، ٢٢٣.٢٨٨.
- عبد الوهاب، زينب بدر. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير فيما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، ٥٢، ١١٦.١٦١.
- عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٣). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٢(٣)، ١١.٦٣.
- عمر، عاصم محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المعرفي وعمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية. مصر، ٣٧، ٢٦٧.٣٢١.
- يوسف، راشد، محمد. (٢٠١٣). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٧(١)، ٧٠١.٧٢٦.
- Bekhet, A., Zauszniewski, J. (2013). Measuring use of positive thinking skills psychometric testing of a new scale. Western Journal of Nursing Research. 35(8), 1074-1093.
- Birch, K. (2015). Phonological Processing, Automaticity, Auditory Processing, and Memory in Slow Learners and Children with Reading Disabilities, The University of Texas at Austin, Ph. D.

- Burnam, A., Komarraju, M. & Nadler, D. (2015). Do adaptive perfectionism and selfdetermined motivation reduce academic procrastination? Learning and Individual Difference, 36, 165-172
- Chodkiewicz, Alicia R. & Boyle, Christopher. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. Educational Psychology in Practice, 30(1), 78-87
- Cooter, K. (2009). One size doesn't fit all: slew learner in the reading classroom. The Reading Teacher, 57(7), 680-684
- Donohue, J. (2009). An assessment of children's stress and a positive perspectives program with elementary school children. A thesis submitted to the school of graduate studies and research in Partial completion of the requirements for the degree of Master of Arts in sport studies, Canada, university of Ottawa.
- Edmeads, J. (2009). The power of negative thinking related with some factors. Journal_ Articles, https:// www. Nursingcenter. Com/ lnc/ iournalindex No. 00178748.
- Fawcett, J., Nicolson, R. & Maclogan, F. (2013). Cerebella test differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy. Journal of learning disabilities, 34, 119-135.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2011). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. International Journal of Behavioral Development, 25(6), 530-541.
- Hartman, C A; Nauta, M. & Moorlag, H. (2014). Positive thinking in anxiety disordered children reconsidered. Journal of Anxiety Disorders, 26(l), 71-78.
- Haveren, R. (2007). Levels career decidedness and negative career thinking byathletic status, gender, and acadmic class. Dissertation Abstracts International, 55(3), 1361-1385.
- Ingram, G. & Winsnicki, H. (2009). The positive and Negative Thinking. Journal Articles, 5(1), 3-27.
- Jangl, Hansori & Pak, Seohong. (2017) .Perfectionism and High School Adjustment: Self-Directed Learning Strategies as a Mediator. Journal of Asia Pacific Counseling, 7(1), 63-78.
- Khaleque, A. & Rohner, R. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conflict: A cross-cultural metal-analysis. Cross-Cultural Research. The Journal of Comparative Social Science, 49(2), 204-224.

- Longobardi, C; Pasta, T. & Prino, L. (2017). Measuring the Student-Teacherel Relation using Children's Drawings in Anitalian Elementary School. Journal of Psychological and Educational Research, 25(1), 115-129
- Micheal, J & Charles, C. (2005). On The Power Of Positive Thinking, The Benefit of Being Optimistic. Current Direction In Psychological Science, 2(l), 21-30.
- Nolet, V & Tindal, G. (2005). Instruction and learning middle school glasses: Implication for students with disabilities. Journal of Special Education, 28(2), 166-187.
- Orlick, H & Zitzelsberger, J. (2005). The effect of mental-imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children. Journal article, 15, 39-57.
- Paltyshev, N. (2011). Once more on the subject of slow learner. Russian Education and Society, 34(2), 34-51.
- Rebecca, E. (2015). What they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback, Dissertation Abstracts International, 45(3), 1145-1165.
- Richard, Owen. (2013). Do positive thinking and meaning mediate the positive affect Life satisfaction relationship. Canadian Journal of behavioral science, 43(3), 203-213.
- Shaw, S; Grimes, D & Bulman, T. (2015). Educating slow learner: Are Charter School Their educational Successes. The Charter School s Resource Journal, 11(2), 10- 19.
- Subrmaniam, V & Abdullah, S. (2009). Effectiveness of the selected techniques in enhancing the achievement in science among the children with learning disabilities: sharing experiences. US-China Review, 6(9), 67-84.
- Tarleton, Beth & Puckering, Christine. (2017). Mellow Futures: An adapted perinatal programme for parents with learning difficulties and disabilities. IJBPE, 4(3), 29-33.
- Tzur, R., Johnson, L. & Kenney, R. (2015). Distinguishing schemes and tasks in children's development of multiplicative reasoning. PNA, 7(3), 85-101.
- Williams, N & Marks, A. (2009). Comparative analysis of the slow learner with other student in regular education. Dissertation Abstract International, 52(4), 1272-1297.
- Wong, Sh. (2016). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: relationships with psychological well-

being and psychological maladjustment. Learning and Individual Differences, 22(1), 76-82.

- Yan, Ping. Ron, Tzur. & Casey, Hord. (2017). an Intelligent Tutor-Assisted Mathematics Intervention Program for Students with Learning Difficulties. Learning Disability Quarterly, 40(1) 4-16.

****