

## فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم الاجتماعى لتنمية التفكير الإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم

|                                                |                           |                          |                          |
|------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| أ.د/ جمال عطية فايد                            | أ.د/ أحمد محمد درويش      | د/ محمود شوقى حسين       | محمد المعتز أبوحسبة محمد |
| أستاذ الصحة النفسية                            | أستاذ علم النفس المتفرغ   | مدرس علم النفس المتفرغ   | باحث بقسم علم النفس      |
| كلية التربية للطفولة المبكرة<br>جامعة المنصورة | كلية الآداب – جامعة أسيوط | كلية الآداب- جامعة أسيوط |                          |

**ملخص البحث باللغة العربية:** هدف البحث الحالي إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم الاجتماعى لتنمية التفكير الإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٤٠) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمدرسة ديروط الاعدادية بنين، محافظة أسيوط، مقسمون إلى (٢٠) كمجموعه تجريبية، (٢٠) كمجموعه ضابطه، وقد تم إستخدام المقاييس الأتية: مقياس ستانفورد - بينيه، الصورة الرابعة (اعداد/ لويس مليكة، ١٩٩٨)، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد/ فتحى مصطفى الزيات، ٢٠٠٧)، مقياس التفكير الايجابى (اعداد/ عبد الستار ابراهيم، ٢٠١٠)، البرنامج القائم على نظرية التعلم الاجتماعى لتنمية التفكير الايجابى لدى ذوى صعوبات التعلم (اعداد الباحث)، وأسفرت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابى وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم مما يؤكد على نجاح البرنامج التعليمى فى تنمية التفكير الايجابى والدافعية للانجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج، نظرية التعلم الاجتماعى، التفكير الايجابى، صعوبات التعلم.

## فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم الإجتماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم

|                                                |                           |                          |                          |
|------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| أ.د/ جمال عطية فايد                            | أ.د/ أحمد محمد درويش      | د/ محمود شوقي حسين       | محمد المعتز أبوحسبة محمد |
| أستاذ الصحة النفسية                            | أستاذ علم النفس المتفرغ   | مدرس علم النفس المتفرغ   | باحث بقسم علم النفس      |
| كلية التربية للطفولة المبكرة<br>جامعة المنصورة | كلية الآداب – جامعة أسيوط | كلية الآداب- جامعة أسيوط |                          |

### مقدمة:

يعد مصطلح صعوبات التعلم هو مصلحاً حديثاً نسبياً حاول العلماء إستخدامه قبل (٢٠) عاماً ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير قادرين على مواكبة أقرانهم فى التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من ظواهر متعددة مثل قصور فى التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها، ومنذ عام (١٩٦٣) حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة (جمال القاسم، ٢٠٠٠، ١٣).

ويعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المهمة فى وقتنا هذا، لأنه يخدم شريحة لا بأس بها من المجتمع وهى تعتبر شريحة حديثة نسبياً قياساً بالفئات الأخرى لكنها تتزايد بشكل ملحوظ نتيجة لتطور عمليات الكشف والتشخيص، لذا فقد إهتم فى هذا الموضوع الكثير من الأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الإجتماع وغيرهم (ريماخضر، ٢٠٠٧، ٥).

وفى ظل مجريات العقل وأحداثه المتلاحقة والتي يغلب عليها الطابع غير السوى اجتماعياً وفكرياً تبرز أهمية التفكير الإيجابي ذلك التفكير الذى يخرج الإنسان من حاله التوتر والقلق ويدعوه إلى التفاؤل ليصل به إلى حاله الهدوء والسكينة مع النفس إذ يصبح ضرورة ملحه فى الأوقات العصيبة الحالية التى يمر بها مجتمعنا حيث يساعد على التفاؤل والأمل ورؤية الأمور بشكل إيجابي لاتخفى قيمته أو باعتباره سندا ضرورياً يعين الإنسان فى مواصلة مسيرة حياته ومواجهة التحديات العصرية والمجتمعية، والفارق بين الإنسان الناجح وغير الناجح هو التفكير

فبعض الأشخاص يتجه به إتجاه إيجابي فينجح في حياته، والبعض الآخر يتخذ إتجاه التفكير السلبي فيخفق في حياته (Chandler,S.2004 ,137). وتتميز عملية التفكير بأنها عملية إنسانية تتطلب تنميتها وتعلمها جهوداً متميزة من أطراف عديدة، في مراحل العمر المختلفة وهي ذات صلة بالنواحي البيئية والوراثية من حيث المجالات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والثقافية والحضارية، والانسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل وإن هذا العقل البشري يركز على شيء بحد ذاته، ويحاول أن يلغى الفشل في حياته ويفكر بالسعادة ولهذا يجب أن يتدرب على مهارة التفكير الايجابي لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لتكون في خدمة مصالحه وحاجاته (Carr,A.2004,77).

كما يشير بندورا Bandura إلى التفكير الإيجابي باعتباره نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامه والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره في وجهه سلبيه وهو يشمل السيطرة الأوتوماتيكية لبعض الافكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد وضعف قدره على التخلص منها والمبالغة في رؤيه الأخطاء والنقائص والإستعداد المسبق لقبول الكل او لا شيء غير الكل والنظر الى العيوب والإقلال من حجم المميزات (Stallard, P, 2003, 69).

كما يرى الكثيرين من علماء علم النفس أن نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة قد قدمت اطار تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقية للسلوك الانساني في سياقه الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه وهو ما أغفلته غيرها من النظريات ، ومع هذا فان هناك تساؤلات ما زالت تحتاج الى اجابات علمية مقنعة حول التعلم بالملاحظة . (فتحي الزيات ، ٢٠٠١، ٣٨٤). مما سبق يتضح لنا أن التفكير الايجابي ودافعية الانجاز مطالب أساسية لنمو الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، وتساعد على رفع الكفاءة الفكرية لدى الطالب وأن الحاجة إلى صقل المواهب وتنميتها لدى الطلاب يتطلب حدوث تفاعل بين متغيرات عديدة ذات إرتباط إيجابي بأركان العملية التعليمية.

### المشكلة:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يتعرضون للإضطرابات النفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي مع أقرانهم، والمنهج الدراسي وأساليب التدريس والتعليم، مما يؤدي إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم،

حيث تؤثر في علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء وعلى تحصيله الأكاديمي، وإذا ترك بدون تدخل وقائي أو علاجي سيعاني من الضيق والعزلة وقد يترك المدرسة، وقد أثبتت الدراسات أن التدخل في المرحلة الدراسية من خلال تقديم الخدمات المناسبة يساعد الأفراد على تحسين مستواهم الأكاديمي وتقوية علاقاتهم الاجتماعية والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين (يحيى القبالي، ٢٠٠٨، ٢٧).

كما يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو يساعد على توجه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (زياد بركات، ٢٠٠٦، ٤). ومن هنا ظهر الإهتمام بالتفكير الإيجابي من حيث أنه نمط من أنماط التفكير يرتقى بالفرد ويساعده على استثمار عقله ومشاعره وسلوكه، وتغيير حياته على نحو أفضل باستخدام أنشطة وأساليب إيجابية (سامية الأنصاري، ٢٠١٢، ٦).

حيث يعد التعلم المحور الأساسي لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن المعلوم أن الإنسان هو اقدر المخلوقات على التعلم، وأكثرها حاجة اليه وذلك لما للتعلم من أهمية في حياته ووجوده واستمراره بعامه والتنشئة الاجتماعية بخاصة، فالتعلم هو تغيير شبه دائم في أداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب وما دامت البيئة التي يعيش فيها الإنسان دائمة التغير والتقلب، فإنه سيضطر إلى تغيير سلوكه تغييراً طفيفاً أو كبيراً حتى يستطيع التكيف معها، ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين أو قد يكون من أجل اكتساب مهارة أو معرفة أو تعلم من أجل حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، أو تعلم لكسب عادات وقيم اجتماعية، ولذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

### هدف البحث

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم؟

### أهمية البحث:

- ١- دراسته مفهوم التفكير من زوايه الاتجاه الايجابي او السلبي نحو الحياه يلقي الضوء على ان من عوامل نجاح انواع التفكير المختلفه ان يكون مرهونا بالتوجه الايجابي بمحتوى التفكير والقناعات الداخليه التي توجه الفرد.
- ٢- يعتبر التفكير الايجابي نوع من أنواع التفكير التي تساعد الفرد على حل المشكلات بصورة اكثر ايجابيه بحيث تجعله يركز على استخدام اساليب واستراتيجيات فعاله لحل المشكله لثقته في قدراته وامكانياته ولثقته ايضا ان المشكله يمكن معالجتها.
- ٣- تمهد هذه الدراسة لدراسات مستقبلية يمكن من خلالها التعرف على الكثير من المتغيرات النفسية التي تساعد المؤسسات التعليميه على تحسين أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم.
- ٤- إهتمام الدراسة الحالية بمرحلة مهمة في حياة الطلاب وهي المرحلة الإعدادية وهي مرحلة لها تأثير كبير جدًا على حياة الطلاب سواء التعليمية أو الشخصية لا نها تعتبر مرحلة انتقالية بين إنتهاء مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة لدى الطلاب ولذلك لها تأثير كبير على تكوين إدراكه العقلي والفكري وتكوين ملامح شخصيته التي سوف يتعامل بها في المستقبل في جوانب حياته المختلفة، لذلك لابد من بناء هذه المرحلة بناء سلياً، وتأسيسها على أسس نظرية صحيحة.

### الإطار النظري

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي: **Social Learning Theory** يعد التعلم المحور الأساسي لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن المعلوم أن الانسان هو اقدر المخلوقات على التعلم، واكثرها حاجة اليه وذلك لما التعلم من اهمية في حياته ووجوده واستمراريته بعامة والتنشئة الاجتماعية بخاصة، فالتعلم هو تغيير شبه دائم في اداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب وما دامت البيئة التي يعيش فيها الانسان دائمة التغير والتقلب، فإنه سيضطر إلى تغيير سلوكه تغييرا طفيفا أو كبيرا حتى يستطيع التكيف معها، ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين أو قد يكون من اجل اكتساب مهارة أو معرفة أو تعلم من أجل حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، أو تعلم لكسب عادات وقيم اجتماعية. (محمد خطاب، ٢٠٠٢، ١٨).

وتتطلب هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن إجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر فيها ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاة هذه السلوكيات، وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دوراً في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكيات أو عدمه (عماد الزغول، ٢٠١٠، ١٦٦).

تعتبر نظرية التعلم الإجتماعي لبندورا من النظريات التي تقوم على النمذجة والتقليد والمحاكاة وتعلم المهارات والسلوكيات من خلال مشاهدة سلوكيات النموذج الصحيح والتأثر به والتعلم منه مع استخدام التعزيز للسلوك الصحيح (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ٥٤).

كما تشير نظرية التعلم الإجتماعي إلى أن الكثير من التعلم يحدث إجتماعياً من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائي فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الإجتماعي، فهم يتعلمون إجتماعياً دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكيات من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وقراءة المجالات ومشاهدة البرامج التليفزيونية.

اهتم باندورا (Bandura) صاحب نظرية التعلم الإجتماعي بالأبحاث التقليدية محاولاً تطبيق مبادئها على التعلم الإنساني، ومن وجهة نظره فإن التعلم المعرفي الإجتماعي يعني أن المعلومات التي تحصل عليها من خلال ملاحظة الأشياء وسلوك من هم حولنا تؤثر في طريقة تصرفنا (Elliotte, S.N. 2000).

يندرج مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة ضمن حقل سوسيولوجيا التربية، ويقوم على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثير بالثواب والعقاب على نحو بديلي (غير مباشر) وهذا ما يعطي التعليم طابعاً تربوياً لأن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي (عبد المجيد النشواتي، ٢٠٠٥).

وتعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، وهي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، ففي التعلم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي والتفسير الداخلي للتعلم (خالد أبو شعيرة وأحمد غباري، ٢٠٠٩).

العمليات المتضمنة في التعلم بالملاحظة:

يرى باندورا ضرورة توفر أربع عمليات أساسية في التعلم بالملاحظة وهي الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج الحركي، والتعزيز (Santrock, J.W. 2008).

١- الانتباه Attention : يعد الانتباه العملية الأولى التي يجب أن تحدث في التعلم بالملاحظة فعند تقليد سلوك شخص ما يجب عليك الانتباه إلى سلوكه وأقواله وهيئته فإذا كنت مهتمًا بتحسين مهاراتك التمثيلية (الدrama) فيجب عليك الإهتمام إلى كلمات وحركات يدي وإنفعالات من يقوم بتدريبك، ومن العوامل التي تثير إنتباهك إلى النموذج هو ما يتمتع به النموذج من دفء، وقوة، وجاذبية، وإبتعاده عن النمطية، ولهذه الأسباب فإن الانتباه هو على درجة بالغة الأهمية لأنه يمكن الفرد الإنتقال إلى المراحل الأخرى.

٢- الإحتفاظ Retention: إن الإحتفاظ هو العملية الثانية الضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة، فإذا أردت تعلم سلوك النموذج فيجب عليك أن ترمز المعلومات المتعلقة بالنموذج وتحتفظ بها في ذاكرتك وتنظمها من أجل سهولة إسترجاعها، فإذا كنت تريد تعلم الرسم فسوف تكون بحاجة إلى تذكر ما قاله المعلم من تعليمات ومن حركات تتعلق بكيفية الإمساك بالفرشاة ومزج الألوان المختلفة.

٣- إعادة الإنتاج الحركي Motor Reproduction : ويقصد بها قدرة الملاحظ على تكرار السلوك الذي صدر عن النموذج بحرية، فإذا أردت تعلم السباحة فسوف تكون بحاجة إلى تكرار حركات المدرب مثل حركات الذراعين والقدمين والرأس، فتكرار هذه الحركات يزدودك بتغذية راجعة عن درجة إتقانك لهذه الحركات وخصوصًا عندما تكررهما أمام النموذج.

٤- التعزيز Reinforcement : يعد التعزيز العنصر النهائي البالغ الأهمية في عملية التعلم بالملاحظة ففي بعض المواقف قد تنتبه إلى سلوك النموذج، وتحتفظ بالمعلومات في الذاكرة، وتمتلك قدرات حركية مرتفعة لأداء أفعال النموذج ولكنك قد لا ترغب بتكرار سلوك النموذج لعدم توفر معززات تشجعك على تكراره، فكما تعرف يلعب التعزيز دورًا هامًا في المحافظة على السلوك وتكراره ودورًا هامًا في إكتساب السلوك الذي سوف نتعلمه لأول مرة.

يعتبر التوحد Identifying عنصرًا آخر مهمًا لفهم الكيفية التي يحدث بها التعلم والعوامل المؤثرة فيه، فالأفراد دائمًا يميلون إلى التوحد مع الأشخاص الذين يشاهدونهم، فإذا وضعنا أنفسنا مكان الأفراد الآخرين ولو لبرهة قصيرة فإننا قادرين على فهم أثر المعززات

والمعاقبات التي يتلقاها الفرد بشكل أفضل وتسمى هذه الظاهرة بالتعزيز البديلي أو العقاب البديلي، لذلك فإن التعلم بالملاحظة قد يحدث من خلال الخبرات الإبدالية والفرد يتعلم سلوكيات جديدة أو يغير من سلوكياته عندما يلاحظ أن غيره قد كوفئ أو عوقب على سلوكيات تشبه سلوكياته، أي أننا نتصرف كما لو أننا نحن الذين تلقينا المعززات أو العقوبات وسوف يتم توضيح ذلك بشكل أكثر من خلال تناولنا لنتائج التعلم بالملاحظة (Davis, T.W. 2004). طرق حدوث التعلم: حسب النظرية الاجتماعية في التعلم، فإن الفرد يتعلم من خلال مشاهدة سلوك الآخرين. ويكون التعلم حسب الأنماط التالية:

\* الامتناع (الإحجام): ففي كثير من الأحيان نتعلم ألا نفعل الشيء الذي نعرف كيف نعمله لأن النموذج (القدوة) الذي نلاحظه أحجم عن فعله، أو عوقب بعدما فعله، أو فعل شيئاً مختلفاً عما قصدنا عمله. فالمتعلم هنا يقلد ما يراه أمامه، فيكف عن العمل. فالملاحظة كانت سبباً في ترك العمل.

\* الإغراء (Disinhibition): ويكون حين نقوم بعمل لا يكون عادة مقبولاً، لكننا نفعله لأننا نرى نموذجاً يفعله ولا يعاقب. مثال ذلك طالب يرى الفوضى عند مقصف المدرسة ويرى عدم الاهتمام بالنظام ولا أحد ينكر ذلك من المعلمين فيقوم بعمل الشيء نفسه، ففعل الآخرين لهذا العمل غير المقبول وعدم وجود عقوبة يؤديان إلى أن يتعلم الفرد فعل ذلك الشيء. التيسير Facilitation. حيث يقوم الفرد بعمل شيء ما لم يكن يفعله عادة، ليس بسبب أنه ممنوع بل بسبب أنه ليس لديه دافع لفعله، لكنه يتشجع لفعله بعد رؤيته لمن يفعله. مثل أن يقوم شخص بالتصفيق لمحاضر أعجبه حديثه بعد أن يبدأ غيره بالتصفيق (جودة عبد الهادي، ٢٠٠٧).

تطبيق نظرية التعلم الاجتماعي في العملية التعليمية:

يتم تطبيقها في المدارس وغيرها، وبالطبع فإن كل التطبيقات التربوية لنظرية التعلم مدرس يريد لطلابه أن يكونوا أنجح الأشخاص وأن يتعلموا أفضل تعليم، ومن الجدير بالذكر أن الطريقة التي يتم التدريس بها والاستراتيجيات التي يتم اتباعها إلى جانب بيئة الفصل الدراسي المتوفرة لها تأثير على التدريس والتعلم، وفي التالي بعض الطرق التي يمكن عن طريقها الاستفادة من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في الصف الدراسي:



#### ١- السلوك:

إن الإدارة الجيدة للصف الدراسي تُعتبر مفتاح النجاح للتدريس والتعلم، فبدونها قد تحدث الفوضى وذلك سوف يعيق المعلم والطلاب، ومن الممكن أن تُستخدم نظرية التعلم الاجتماعي من أجل تعليم وتشجيع السلوكيات المرغوب فيها بالفصل عن طريق استخدام التعزيز الإيجابي والمكافأة.

فمثلاً: في الغالب ما سوف يكرر الطلاب الذي تم مدحهم لقيامهم برفع يدهم للتحدث ذلك السلوك مجدداً، كما أن زملائه سوف يحذو حذوه ويرفعون أيديهم بعد أن يلاحظوا أن السلوك أدى إلى نتيجة إيجابية، في حين أنه وعلى العكس من هذا فإن الطالب الذي سوف يتم توبيخه على أي سلوك غير مرغوب فيه سيكون أقل عرضةً في تكرار ذلك السلوك، كأقرانهم ممن يرغبون كذلك في الابتعاد عن النتيجة السلبية لتكرار الإجراء (جمال الخطيب، ٢٠٠٧).

#### ٢- التعليم:

قبل عرض أي شيء للطلاب، من الهام أن نحصل على الاهتمام الكامل، ويُعتبر الاحتفاظ بالسلوك أو المعلومات التي يتم عرضها على هيئة نموذج مفتاحاً للتعلم الفعال والناجح، وبالطبع يتعلم الطلاب الفرديين بالعديد من الطرق، تتمثل واحدة من هذه الطرق التي يمكن عن طريقها مساعدة الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات والسلوكيات في مزج أكبر عدد ممكن من الأنشطة المتنوعة في الدرس، ومن الجدير بالذكر أن النهج متعدد الحواس في التعلم يساعد على زيادة الاستبقاء ، فعلى سبيل المثال، خلال تدريس المادة لفظياً، يمكن أن تُستخدم الوسائل المرئية للمساعدة في تعزيز المعلومات.

#### ٣- تحفيز الطلاب:

مثلاً حدد البرت باندورا لنجاح التعلم الذي يقوم على الملاحظة، فينبغي أن يتم تحفيز الطلاب لإعادة فعل السلوك، وقد أشارت الدراسات إلى أن المدرسين العاطفيين والمتحمسين عند التدريس يمكنهم أن يحفزوا طلابهم على التعلم إذ من الممكن أن يقلدوا معلمهم، ومن خلال نظرية ألبرت باندورا وأثارها التعليمية، ويمكن للمعلمين تحفيز الطلاب خارجياً عن طريق المكافآت والتعزيز الإيجابي، كما يمكن المساعدة في تعزيز الدافع الذاتي للطلاب وفاعليتهم الذاتية بالإقناع اللفظي والتعزيز الإيجابي والتعليقات البناءة ( عبد الكريم بلحاج، ٢٠٠١).

التفكير الإيجابي: Positive Thinking

يقول كل من مارتين سيلجمان وميهالي شيكزينتمهالي Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M, 2014 أن علم النفس ليس علما لدراسة المرض والإستسلام والانهيال والانهمزام النفسى فقط ولكنه علم لدراسة قوى وفصائل النفس الانسانيه وقيمها وانه طريق ينبغى الا ينحصر فى اصلاح ما تم افساده فى ههذ النفس بل يجب أن يسبق الاصلاح والعلاج النفسى الوقايه والتنميه والتطوير كما يجب أن نتذكر دائما أن علم النفس ليس علما طبيا ينصب اهتمامه على الصحه والمرض فقط ولكنه علم يجب أن يهتم بتطوير قوى الانسان وفصائله ليصير متفوقا وكفا فى معظم سياقات الحياة كالعمل والتربيه ومراحل النمو والارتقاء والابداع والاكتشاف (محمد نجيب الصبوة، ٢٠٠٨، ١٧).

وبهذا أصبحت الدراسات النفسيه تركز على مكامن القوة فى نفسيه الانسان كالسعاده والطمأنينه والأمل والاستقرار النفسى والتقدير الاجتماعى والقناعه بهدف التغلب على الضغوط التى تؤدى بالانسان الى اضطرابات بالصحه النفسيه (Seligman, M. E, 2004, 4). وينظر علم النفس الإيجابى الى الجوانب الإيجابيه فى الشخصيه على أنها النسق الكلى الذى يؤثر فى حياة الانسان (Jarrar, A. G., 2013, 17).

تعرف (Bamford, C. D, 2009, 123) التفكير الإيجابى بأنه تفكير بناء توالدى هدفه هو الفعاليه والبناء حيث أنه يشير الى امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابيه المتقائله تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح.

ويرى (Anthony, f, 2010, 10) أن التفكير الإيجابى أكثر من كونه النظر الى الجانب المضىء بل هو اسلوب حياة نتيجته أن تكون راضى وسعيد ومنجز أكثر من أى وقت مضى لذا فالتفكير الإيجابى يتطلب من الشخص تغيير داخلى حقيقى.

فى حين ينظر ابراهيم الفقى (٢٠١١، ١٦٦) إلى التفكير الإيجابى على أنه مصدر قوة ومصدر حريه أيضا لأنه يساعد على التفكير فى الحل حتى يجده وبذلك يزداد مهارة وثقه وقوة ومصدر حريه لأن الإنسان سيتحرر من معاناة سجن التفكير السلبي وآلامه وآثاره الجسميه.

مهارات التفكير الإيجابي:

من خلال المفاهيم التي سبق عرضها عن التفكير الإيجابي حددت الدراسة الحاليه مهارات التفكير الإيجابي فى ثلاث مهارات رئيسيه هى:

أولاً: مهارة الحديث الإيجابي للذات:

إن حديث الذات الإيجابي هو أحد الأساليب والطرق الفعاله فى برمجه عقلنا الباطن على النجاح وحديث الذات الإيجابي يعرف أيضا بأنه تصريح تأكيدى ذاتى والتصريح التاكيدى يهدف الى تعزيز فكرة معينه عن الذات والتأثير عليها لذلك عندما نفكر فى فكرة معينه مرارا وتكرارا فاننا نعززها ونؤكد عليها حتى تصير حقيقه وإذا نظرنا الى ما نفعله هو أننا نرسخ معتقدا او فكرة معينه لدينا عن طريق تسجيلها فى البناء العصبى للمخ والذى يتم معالجته من خلال عقلنا الباطن او اللاشعور وبمجرد ان يصدق عقلنا الباطن فكرة معينه تصبح بمثابة فكرة حان وقتها (لورانس، ٢٠٠٤، ١٦٦).

ثانيا: مهارة التخيل:

تعرف (أمال صادق ، وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ٥٨٥) التخيل بأنه حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له ، ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره ، واعتبر التصور الحسي استراتيجيه لتخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال ، وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها. كما عرفه عبد المنعم الحفنى (٢٠٠٣ ، ٥٠) بأنه مهارة معرفيه يتدرب عليها الطفل وتتصلق هنده وتساعد على التوافق من بعد فى مواقف مماثله.

ثالثاً: مهارة التوقع الإيجابي:-

يشير (Stallard, P, 2003,33) الى أن الاعتقاد يساعد على التوقع وفهم ما يحدث فى حياتنا وهذا بدوره يقودنا الى توقع أن اشياء أكيدة سوف تحدث وهنا قد يكون الاعتقاد مفيدا وإيجابيا وقد يكون هذا الاعتقاد أقل فائدة وسلبيا وفى حاله الاعتقاد السلبي فانه يقودنا الى اختيارات غير ملائمه واتخاذ قرارات خاطئه وتكوين افتراضات غير صحيحة عن حياتنا مما يجعلنا نشعر بالفشل.

ولأن التوقعات مكتسبه وليست فطريه فهى تعتبر قابله للتعديل وليست ثابتة ويمكن ان يتعلم الفرد كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذاته وثقته بنفسه وتجعله يدرك أنه يمتلك

معطيات التأثير في الاحداث وذلك عندما يختار الفرد التوقعات التي تلائم حقيقه ما يحدث فان ذلك يرفه من تأكيد الذات لديه وعلى النقيض من ذلك عندما يجد الفرد سلسله من التوقعات التي تعد غير واقعيه والتي لاتلائم الحقيقه التي توقعها حينئذ تثير هذه التوقعات غالبا استجابته محزنه ومن ثم ينخفض تقدير الذات (الفرحاتي السيد ، ٢٠٠٥ ، ١٧٠).

أبعاد التفكير الإيجابي:

أن التفكير الإيجابي يدور حول الخبرة الذاتية الإيجابية وتنقسم الى:-

- تفكير على مستوى الفرد:-

ويرتبط بالسمات الشخصية الإيجابية والقدرة على الحب والعمل، الجسارة، الجرأة، الشجاعة، التسامح، التخلص من القلق، المهارات الاجتماعيه، الاحساس بالجمال، الطموح القدوم على المجازفه، الغفران، الابداع، الانجاز، الانفتاح على المستقبل، الروحانيه الموهبه المرتفعه، الحكمه، المعارف البناءة حول المستقبلوالتي تتضمن التفاوض والامل والايمان والولاء.

- تفكير على مستوى الجماعه:-

فيتعلق بالفضائل الاجتماعيه التي تنقل الافراد تجاه المواطنه الافضل، وهي المسؤوليه الرعايه، الايثار، ومعرفه الحلول، والبدائل لحل المشكلات، الاعتدال، والاخلاقيات في العمل(ولاء حسين حسن، ٢٠١٢، ١٨).

أهمية التفكير الإيجابي:

يرى (Seligman, M. E, 2004,8) ان التفكير الإيجابي يبعث الاحساس بالسعادة والنجاح والرضا عن الحياة فالانسان يسعى مهما كان عمره ومهما كان الزمان او المكان الذي يعيش فيه الى ان تكون حياته وحياه من حوله مليئه بالسعاده والرفاهيه والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياه وان ما يمكن الانسان من الوصول الى مراده ان يقوم في البدايه بتحسين مستويات تفكيره وذلك بتبنى منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياه بصفه عامه وان يدرب نفسه على التخلي عن الافكار السلبيه التي تحد من قدراته والتي تضيق جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو اليه من أهداف في حياته.

أنواع التفكير الإيجابي:

- تفكير إيجابي لتدعيم وجهات النظر وهذا النوع يستخدمه بعض الناس لتدعيم وجهات نظرهم حتى لو كانت خاطئة، مثلاً المدخن الذي يبرر تدخينه.

- تفكير إيجابي بسبب التأثير بالآخرين من أقارب وأصدقاء أو برامج، وهذا النوع جيد أن كان مستمراً ويدعم بأسلوب وقيم وأفكار الشخص نفسه، مثلاً ممارسة الرياضة بالتأثر بالأصدقاء.
- تفكير إيجابي بسبب التوقيت كما يحدث للبعض من روحانية في شهر رمضان المبارك، كذلك التفكير الإيجابي في المعاناة كما نرى عند بعض الناس عندما يواجه الصعوبات فإنه يقترب من الله أكثر ويستفيد من هذه التحديات لاكتساب خبرات ومهارات تنفعه في حياته.
- التفكير الإيجابي المستمر في الزمن وهو أفضل أنواع التفكير الإيجابي وأقواها، لأنه لا يتأثر بالمكان ولا بالزمان أو المؤثرات، عادة أكتسبها الشخص فمهما كانت الظروف من حوله، نجده يشكر الله دائماً ويفكر في الحلول والبدائل، هذا الشخص نجد حياته هادئة ومتزنة وسعيدة.

#### صعوبات التعلم: Learning Disabilities

يعد مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح حديثاً نسبياً حاول العلماء استخدامه قبل (٢٠) عاماً ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من ظواهر متعددة مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها ومنذ عام ١٩٦٣ حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة (جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠، ١٣).

وصعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرة الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية- داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تكون، أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري، أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس- تعلم غير كافى أو غير ملائم إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (فتحي الزيات، ٢٠٠٠، ١٢٢).

اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية واللفظ يضم شروطاً وحالات مثل الاضطرابات الإدراكية والتلف الدماغى والخلل الوظيفى الصغير للمخ وعسر القراءة والحسية النمائية والتعريف لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلى أو اضطراب إنفعالى أو حرمان بيئى وثقافى وإقتصادى (محمد جابر، ٢٠٠٥، ٢٣١).

ويوضح السيد عبد الحميد (٢٠١٠، ٣٠٠) أن مفهوم صعوبات التعلم أو الصعوبات الخاصة في التعلم يشير إلى فئة غير متجانسة من المتعلمين داخل الفصول الدراسية العادية يعانون من واحدة أو أكثر من العملات النفسية الأساسية نتيجة إحتمال إصابتهم بخلل في الجهاز العصبى المركزى مما يؤدى إلى قصور لديهم في الإستماع، القراءة، التفكير، الكتابة، التعبير الشفوى، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع رغم أن ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من الحرمان أو الإعاقات الحسية أو البدنية أو نواحى القصور البيئية أو الاضطرابات الإنفعالية الشديدة.

تصنيفات صعوبات التعلم:

توجد تصنيفات عديدة لذوي الإحتياجات الخاصة فالبعض يصنفها إلى الفئات

السبع التالية:

- ١- التخلف العقلي Mental Retardation
- ٢- الإعاقة السمعية Hearing Impairment .
- ٣- الإعاقة البصرية Visual Impairment.
- ٤- إضرابات الكلام واللغة Speech and Language disorders .
- ٥ - الإعاقة الجسمية Physical Disability .
- ٦- صعوبات التعلم Learning Disabilities
- ٧- الإعاقة الانفعالية Emotional Impairment . (جمال عطية، ٢٠٠٣).

● التلاميذ بطيئو التعلم:

يطلق اصطلاح بطيء التعلم على التلميذ الذي يجد صعوبة في تكيفه مع المقررات المدرسية بسبب قصور في ذكائه وفي قدراته على التعلم، ويكون معدل نمو بطيء التعلم اقل مقارنة بالعاديين ولكن ليس بدرجة كبيرة، وقد يظهرون ضعفا في السمع والكلام والابصار (Shaw,S.Grimes,D.&bulman,T,2015,13).

ولديهم معاناة في تعلم الأشياء العقلية، ولكنهم قد يحرزون تقدماً في النواحي غير العقلية مثل القدرة الميكانيكية والذوق الفني، فالتلميذ بطيء التعلم لديه ضعف في القدرة العقلية، ويتم تشخيصه من اخصائي نفسي واجتماعي ونمائي، ويعاني من قصور في جميع المواد وفي السلوك التكيفي الاجتماعي، ولكنه قابل للتعلم (Nolet,V.Tindal,G.2005,167).

• أسباب بطء التعلم:

يرجع بطء التعلم الى قصور في ذكاء وقدرة التلميذ بحيث يؤثر على فهم وتعلم ما يوكل اليه مقارنة باقرانه العاديين، وقد يعود بطء التعلم لاسباب نفسية او اجتماعية او عقلية او الى نقص في مهارات التعلم، وعادة ما تكتسب تلك الفئة المهارات والمعارف بنفس الطرق التي تصلح للعاديين، واذا كان بطء التعلم يرجع الى نقص في قدرات الطفل العقلية والسلوكية والاجتماعية فان الامر يحتاج لبرامج تربوية وسلوكية مخصصة تقدم للتلاميذ لتساعدهم في تلميزهم بشكل طبيعي (subrmaniam,V.Abdullah,S.2009,69).

أسباب صعوبات التعلم:

العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

إن صعوبات التعلم بشكل عام ناتجة عن تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الفسيولوجية فقد قورن بين الأطفال التوائم المتطابقة (Identical Twin) فوجد أن كلا الطفلين يعانون من المشكلة ذاتها في حين أنها قلت في التوائم الأخوية (Fraternal Twins) وهناك من قارن بين بيئات معدمة وبيئات غنية من خلال عينات تمثل الوسطية وتوصلت نتائج الدراسات إلى أن صعوبات التعلم أكثر إنتشاراً في الأوساط المعدمة منه في البيئات الغنية (قحطان الظاهر، ٢٠٠٤، ٤٣).

وعليه فإنه يمكن الإشارة إلى أهم العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم والتي يمكن حصرها فيما يلي:

أولاً: العوامل الفسيولوجية وتشمل:

١- العوامل الوراثية:

من أصحاب هذه النظرية شيلور Sheilder و فرنون Vernon وموني Mane حيث يرجعون إنخفاض قدرة الطفل على التعلم إلى الضعف العام في القدرة الذهنية وإمكانياته اللغوية والقدرة على الكلام والحركة والإدراك ومن الذين أكدوا على أهمية العوامل الوراثية أون Owen فقد دلت الدراسات التي قام بها عام ١٩٧٨ لحالات التوائم بأن بعض صعوبات التعلم منتشرة بين أسر معينة وأنها وراثية (السيد سليمان، ١٩٩٢، ١٤١). ولكن ظهور هذه الصعوبات بين أفراد الأسرة الواحدة قد لا يعود إلى العامل الوراثي وحده بل يمكن أن يعزى كذلك إلى العوامل البيئية كالعوامل الوراثية قد تقرر مدى القدرة الكامنة إلا أن العوامل البيئية واختيار المدرسة وكفاية التعلم والدعم الأسري تقرر في النهاية درجة التحصيل.

العيوب الوراثية Genetic Factors

يعتقد أن له أساس جيني فعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفضلة للكلمات من المحتمل أن يكون أحد الأباء يعاني مشاكل مماثلة وهناك بعض التفسيرات عن أسباب إنتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر بأن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسري مثال أن الأباء الذين يعانون اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، وفي هذه الحالة فإن الطالب يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم وإكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني إعاقة التعلم (Lewis,A.2000).

٢- عوامل جينية وولادية:

قد تكون صعوبات التعلم لدى الأطفال نتيجة مشكلات تحدث قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها فهؤلاء الأطفال غالباً ما يكونون نتائج فترات حمل وولادة معقدة مثل تسمم الحمل والنزيف والولادة بإستعمال الأجهزة الطبية، والولادة المبكرة والإختناق بسبب قلة الأكسجين (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٠، ١٥٣).



٣- خلل وظيفي في الدماغ:

قد أشار كل من لينر (Lerner, J.W. 2000) وهلهان وكوفمان (Hall Ahan and Kauffman, S. 2007) إلى أن الدماغ هو الجزء المسؤول عن العمليات الحيوية في الجسم فهو المستقبل للمميزات الحية والجلد والعضلات وهو الذى يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات لذلك فإن تلفه يؤثر كثيرًا وخاصة في النمو العقلي وقد يحدث ذلك التلف قبل الولادة وأثنائها أو بعدها (قحطان الظاهر، ٢٠٠٤، ٤).

٤- سوء التغذية

٥- الأمراض والعدوى:

أشار جمال الخطيب ومنى الحديدى (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين ردود الفعل التحسيسية وصعوبات التعلم حيث إهتم الأطباء ومربون لسنين عديدة لدراسة هذه العلامة (جمال الخطيب ، ١٩٩٨، ١٦٨).

ثانيًا العوامل النفسية:

قد يعاني الأطفال ذوى صعوبات التعلم من اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم فمن ضمن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تذكر المادة التعليمية التي تعلموها أوفهم الإتجاهات المكانية أوكتابة جملة مفيدة، وتشير الدراسات في هذا المجال إلى أن للتأثيرات النفسية أثرًا واضحًا على صعوبات التعلم ويمثل ذلك في:

١- القلق:

إن الطفل الذى تنتابه نوبات القلق الشديد في أثناء الدراسة غالبًا ما يكون أقل كفاءة ودقة في تأدية الواجبات التعليمية من حفظ وتعلم وتذكر وغالبًا ما يرافق هذه الحالة إنفعال عاطفى واضطراب جسمى وهمونى عام يسبب اضطرابات في التفكير والنمو اللغوى السلبي (عزة الدعدع ، ٢٠٠٤، ٢٠).

٢- الخوف والفرع:

يؤثر الخوف تأثيرًا مباشرًا فى قدرة الطفل على التعلم والتحصيل والتقدم الدراسى وهو مرتبط إما بالمعلم أو بطفل آخر أو بالأسرة.

٣- ضبط السلوك

٤- الإتجاهات الوالدية في التنشئة

ثالثاً المدرسة:

أ- المناهج والمقررات الدراسية

ب- الكتاب المدرسى

ج- الوسائل التعليمية

د- النشاط المدرسى

هـ- المعلم

و- نظام التقويم والإمتحانات

ز- المباني الدراسية وإمكاناتها

ح- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسى

رابعاً وسائل الإعلام:

خامساً النضج والتعلم:

وليس هناك شك في أن النضج يعد شرطاً للتعلم الجيد وكذلك بجانبه لا بد من توافر الدافعية الجيدة التي تحفز الطالب على بذل الجهد ويرتبط بها عدة عوامل من بينها:

- وجود مفهوم موجب يشجع الطالب على التحصيل
- وجود مستوى طموح واقعى يتفق مع قدرات الطالب وميوله
- إتجاهات وميول موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو الدراسة ككل
- فإذا كانت غير إيجابية أعاقَت التعلم والتحصيل
- الإلتزان الإنفعالى والتوافق النفسى الذى يساعد على التحصيل الجيد
- الأسلوب المعرفى الذى يتبناه الطالب هل هو مستقل أم معتمد على الآخرين، هل هو مندفع أم متزن (نبيل عبد الهادى، ٢٠٠٠، ١٠).

• الدراسات السابقة:

- أولاً: دراسات تناولت البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم:

دراسة وجدى عبد اللطيف (٢٠١٦) فعالية برنامج ارشادى قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، هدفت الدراسة الحالية إلى

تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا (١٩٧٧) وهى "الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية"، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب بالصف الأول الثانوي من ذوى صعوبات التعلم، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٧) عاما، بمتوسط عمرى (١٦,٣٠) عاما، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور (إعداد، أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد، حمدان فضة، ١٩٩٧) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية (إعداد، هيام شاهين، ٢٠١٢)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين (القبلي، البعدي) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس فاعلية الذات في اتجاه القياس البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين القياسين (البعدي، وما بعد المتابعة) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الدراسة.

وتناولت دراسة ميادة محمد (٢٠١٦) فاعلية برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الاجتماعي فى تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٢) طفلاً وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وإستخدمت الدراسة الأدوات الآتية، مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، اختبار ذكاء ستانفرد بينيه الصورة الخامسة، برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الاجتماعي، وكانت أهم النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لأبعاد مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات الحياة اليومية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

دراسة أماني السيد عوض (٢٠١٧)، حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث طُبّق

البرنامج على عينة قوامها عشرون (٢٠) طفلاً من الروضة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي. واستمرارية أثره بعد مرور شهر ونصف بعد ذلك.

**\* الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي لدى ذوى صعوبات التعلم:**

أجرى يوسف محيلان (٢٠٠٨) دراسته للتعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت بلغ عددها ٦٤ تلميذاً قسمت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعه التجريبية لاختبار التفكير الإيجابي واختبار التنظيم الذاتي والتحصيل.

وكانت دراسة أمل محمد حسونة (٢٠١٥)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، أجريت على عينة مكونة من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من أطفال المسنوى الثانى والتي تراوحت أعمارهم من بين (٥-٦) سنوات وتم اختيارهم بناء على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة حيث تم تقسيمهم إلى (١٠) أطفال من المجموعة التجريبية و(١٠) أطفال من المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لحدائق هاريس، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وبطارية صعوبات التعلم النمائية، ومقياس خصائص التفكير الإيجابي لطفل الروضة، وكانت أهم النتائج أنه توجد دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال كل من أطفال المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس خصائص التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس خصائص التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج والقياس التتبعي بعد مرور شهر من انقضاء البرنامج على مقياس خصائص التفكير الإيجابي وابعاده الفرعية.

بينما دراسة أسماء محمد عدلان (٢٠١٥) أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وهدفت هذه الدراسة إلى تتبع أثر البرنامج التدريبي القائم على مهارات

التفكير الإيجابي في تنمية كل سمة من سمات الشخصية وهي ( الثقة بالنفس - التفاؤل - المرونة الفكرية ) لدى أفراد عينة البحث، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٠) طالبة تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة من مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط، واستخدمت الباحثة مقياس سمات الشخصية ، وكانت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات كل من المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس سمات الشخصية ( الثقة بالنفس - التفاؤل - المرونة الفكرية ) المستخدمة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس سمات الشخصية.

#### • فروض البحث:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

#### • منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي؛ لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية.

#### • عينة البحث :

**العينة :** تتكون عينة الدراسة الميدانية من (٤٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدرسة ديروط الاعدادية بنين، محافظة أسيوط، مقسمون إلى (٢٠) كمجموعه تجريبية، (٢٠) كمجموعه ضابطة.

#### أدوات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي:

- ١- مقياس تشخيصي: وهو المقياس الذي استخدمه الباحث في تقدير درجات التلاميذ وتصنيفهم من صعوبات التعلم وهو:

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد/ فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٧).  
مقاييس البطارية:

تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على ثمانية مقاييس فرعية:

١- مقاييس صعوبات التعلم النمائية.

٢- مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمس مقاييس:

أ- الانتباه.

ب- الإدراك السمعي.

ت- الإدراك البصري.

ث- الإدراك الحركي.

ج- الذاكرة.

مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس:

أ- القراءة.

ب- الكتابة.

ت- الرياضيات.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

للتحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث أمكن التحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) بأكثر من طريقة حيث أمكن حساب الثبات بطريقة الفأكرونباخ والتجزئة النصفية، حيث أمكن حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويمكن توضيح الثبات والصدق كما يلي:

جدول (١) ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن = ٤٠)

| المتغيرات                | الفاكرونباخ | التجزئة النصفية |                 |
|--------------------------|-------------|-----------------|-----------------|
|                          |             | معامل الارتباط  | تصحیح أثر الطول |
|                          |             |                 | جتمان           |
| الانتباه                 | ٠,٨٦٧       | ٠,٧٩١           | ٠,٨٨٤           |
| الإدراك السمعي           | ٠,٧٨٠       | ٠,٧٢٤           | ٠,٨٣٩           |
| الإدراك البصري           | ٠,٨٢٨       | ٠,٧٨٨           | ٠,٨٨١           |
| الإدراك الحركي           | ٠,٩١٨       | ٠,٥٩٤           | ٠,٧٢٩           |
| الذاكرة                  | ٠,٨٠٠       | ٠,٦٦٣           | ٠,٧٩٧           |
| صعوبات التعلم النمائية   | ٠,٧٤٣       | ٠,٨٠٢           | ٠,٨٩٠           |
| القراءة                  | ٠,٧٢٢       | ٠,٦٧٦           | ٠,٨٠٧           |
| الكتابة                  | ٠,٨٧٣       | ٠,٨٧٥           | ٠,٩٣٣           |
| الرياضيات                | ٠,٨٥٢       | ٠,٩١٤           | ٠,٩٥٥           |
| صعوبات التعلم الأكاديمية | ٠,٧٣٤       | ٠,٦٢٢           | ٠,٧٦٧           |

يتضح من خلال جدول (١) أن المقياس يتمتع بثبات الفاكرونباخ حيث بلغت قيمة الفاكرونباخ (٠,٨٦٧، ٠,٧٨٠، ٠,٨٢٨، ٠,٩١٨، ٠,٨٠٠، ٠,٧٤٣، ٠,٧٢٢، ٠,٨٧٣، ٠,٨٥٢، ٠,٧٣٤) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعلم النمائية ككل، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما يتسم المقياس بثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٩١، ٠,٧٢٤، ٠,٧٨٨، ٠,٥٩٤، ٠,٦٦٣، ٠,٨٠٢، ٠,٦٧٦، ٠,٨٧٥، ٠,٩١٤، ٠,٦٢٢) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعلم النمائية ككل، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول للمقياس بمعادلة سبيرمان براون بلغ ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٨٤، ٠,٨٣٩، ٠,٨٨١، ٠,٧٢٩، ٠,٧٩٧، ٠,٨٩٠، ٠,٨٠٧، ٠,٩٣٣، ٠,٩٥٥، ٠,٧٦٧) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعلم النمائية ككل، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة جتمان (٠,٨٧٦، ٠,٨٣٩، ٠,٨٨١)

٠,٧٢٩، ٠,٧٩٢، ٠,٨٩٠، ٠,٧٩١، ٠,٩٣٢، ٠,٩٥١، ٠,٧٦٥) لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعليم النمائية ككل، والقراء، والكتابة، والرياضيات، وصعوبات التعلم الأكاديمية ككل على التوالي، وهي قيم جميعها تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئن عند استخدام المقياس لدى عينة الدراسة الحالية.

وللتأكد من صدق المقياس أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٢)  
**جدول (٢) الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن=٤٠)**

| المتغيرات      | صعوبات التعلم النمائية | المتغيرات | صعوبات التعلم الأكاديمية |
|----------------|------------------------|-----------|--------------------------|
| الانتباه       | ٠,٧٥٨                  | القراءة   | ٠,٧٨٩                    |
| الإدراك السمعي | ٠,٨٤٢                  | الكتابة   | ٠,٨٦٩                    |
| الإدراك البصري | ٠,٨٢٤                  |           |                          |
| الإدراك الحركي | ٠,٧٤٩                  | الرياضيات | ٠,٧٩٨                    |
| الذاكرة        | ٠,٨٤٧                  |           |                          |

يتضح من خلال جدول (٢) المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي للمقياس درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٨٤٢، ٠,٧٥٨، ٠,٨٢٤، ٠,٧٤٩، ٠,٨٤٧) لصعوبات التعلم النمائية وارتباطها بكل من لمتغيرات الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة على التوالي، وكما بلغ معاملات الاتساق (٠,٧٨٩، ٠,٨٦٩، ٠,٧٩٨) لصعوبات التعلم الأكاديمية ككل وارتباطها بكل من القراء، والكتابة، والرياضيات على التوالي وهي قيم جميعها تدل على صدق مرتفع للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

٢- مقياس أساسي: وهو المقياس الذي استخدمه الباحث قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك للحكم على نتائج البرنامج وهو:

- اختبار التفكير الإيجابي (إعداد/ عبد الستار إبراهيم، ٢٠١٠).



#### وصف المقياس:

يحتوي مقياس التفكير الايجابي على بيانات ديموغرافية لأفراد العينة كالصف الدراسي، ومستوى دخل الاسرة، والمستوى التعليمي لأم والمستوى التعليمي للأب، كما يحتوي المقياس على (١١٠) فقرة مقسمة بين (١٠) أبعاد.

**أبعاد المقياس:** يتكون مقياس التفكير الايجابي من (١٠) أبعاد (التوقعات الايجابية والتفاؤل، الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، الشعور العام بالرضا، التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين، السماحة والارحية، الذكاء الوجداني، تقبل غير مشروط للجاز، تقبل المسؤولية الشخصية، المجازفة الايجابية).

**تدرج الاستجابة لل فقرات،** يحتوي مقياس التفكير الايجابي على (١١٠) فقرة، كل فقرة تتكون من عبارتين (أ-ب) ، (أ) تعتبر عبارة إيجابية وتحسب بالدرجة (٢)، أما (ب) فتعتبر عبارة سلبية وتحسب بالدرجة (١)، بحيث تجمع الدرجات حسب إستجابات أفراد العينة فتكون مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة بناء على الدرجة الكلية للمقياس.

#### الكفاءة السيكمترية لمقياس التفكير الايجابي:

للتحقق من الخصائص السيكمترية (الثبات والصدق) لمقياس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث أمكن التحقق من الخصائص السيكمترية (الثبات والصدق) بأكثر من طريقة حيث أمكن حساب الثبات بطريقة الفأكرونباخ والتجزئة النصفية، حيث أمكن حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويمكن توضيح الثبات والصدق كما يلي،

جدول (٣) ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن = ٤٠)

| المتغيرات                           | الفاكرونباخ | التجزئة النصفية |                 |       |
|-------------------------------------|-------------|-----------------|-----------------|-------|
|                                     |             | معامل الارتباط  | تصحيح أثر الطول |       |
|                                     |             |                 | سبيرمان براون   | جتمان |
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل         | ٠,٨٦٧       | ٠,٧٩١           | ٠,٨٨٤           | ٠,٨٨١ |
| الضبط الإنفعالي                     | ٠,٧٨٠       | ٠,٧٢٤           | ٠,٨٤٠           | ٠,٨٣٩ |
| حب التعلم                           | ٠,٨٢٨       | ٠,٧٨٨           | ٠,٨٨١           | ٠,٨٧٦ |
| الشعور العام بالرضا                 | ٠,٩١٨       | ٠,٥٩٤           | ٠,٧٤٥           | ٠,٧٢٩ |
| التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين | ٠,٨٤٣       | ٠,٧٥٤           | ٠,٨٦٠           | ٠,٨٥٨ |
| السماحة والإيجابية                  | ٠,٧٣١       | ٠,٦٤٣           | ٠,٧٨٣           | ٠,٧٨٢ |
| الذكاء الوجداني                     | ٠,٨١٨       | ٠,٦٥٢           | ٠,٧٩٠           | ٠,٧٨٤ |
| تقبل غير مشروط للذات                | ٠,٨٧٣       | ٠,٨٠٥           | ٠,٨٩٢           | ٠,٨٩٢ |
| تقبل المسؤولية الشخصية              | ٠,٨١٨       | ٠,٦٥٢           | ٠,٧٩٠           | ٠,٧٨٤ |
| المجازفة الإيجابية                  | ٠,٨٧٣       | ٠,٨٠٥           | ٠,٨٩٢           | ٠,٨٩٢ |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي      | ٠,٩٣٠       | ٠,٨٨٧           | ٠,٩٤٠           | ٠,٩٣٩ |

يتضح من خلال جدول (٣) أن المقياس يتمتع بثبات الفاكرونباخ حيث بلغت قيمة الفاكرونباخ (٠,٨٦٧، ٠,٧٨٠، ٠,٨٢٨، ٠,٩١٨، ٠,٨٤٣، ٠,٧٣١، ٠,٨١٨، ٠,٨٧٣، ٠,٨١٨، ٠,٨٧٣، ٠,٩٣٠) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما يتسم المقياس بثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٩١، ٠,٧٢٤، ٠,٧٨٨، ٠,٥٩٤، ٠,٧٥٤، ٠,٦٤٣، ٠,٦٥٢، ٠,٨٠٥، ٠,٦٥٢، ٠,٨٠٥، ٠,٨٨٧) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول للمقياس بمعادلة سبيرمان براون بلغ ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٨٤، ٠,٨٤٠، ٠,٨٨١، ٠,٧٤٥، ٠,٨٦٠، ٠,٧٨٣، ٠,٧٩٠، ٠,٨٩٢، ٠,٧٩٠، ٠,٨٩٢، ٠,٩٤٠) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل،

والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة جتمان (٠,٨٨١، ٠,٨٣٩، ٠,٨٧٦، ٠,٧٢٩، ٠,٨٥٨، ٠,٧٨٢، ٠,٧٨٤، ٠,٨٩٢، ٠,٧٨٤، ٠,٨٩٢، ٠,٧٨٤، ٠,٩٣٩) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي، وهي قيم جميعها تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئن عند استخدام المقياس لدى عينة الدراسة الحالية.

وللتأكد من صدق المقياس أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد

الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٤)

**جدول (٤) الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم (ن=٤٠)**

| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | المتغيرات                           |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| ٠,٨٦٧                          | التوقعات الإيجابية والتفاؤل         |
| ٠,٨٧٦                          | الضبط الإنفعالي                     |
| ٠,٨٠١                          | حب التعلم                           |
| ٠,٧٥٩                          | الشعور العام بالرضا                 |
| ٠,٧٧٩                          | التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين |
| ٠,٨٥٤                          | السماحة والإيجابية                  |
| ٠,٩١٤                          | الذكاء الوجداني                     |
| ٠,٨٧٩                          | تقبل غير مشروط للذات                |
| ٠,٧٥٩                          | تقبل المسؤولية الشخصية              |
| ٠,٨٥٠                          | المجازفة الإيجابية                  |

يتضح من خلال جدول (٩) المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي للمقياس درجة

الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٨٦٧، ٠,٨٧٦،

٠,٨٠١، ٠,٧٥٩، ٠,٧٧٩، ٠,٨٥٤، ٠,٩١٤، ٠,٨٧٩، ٠,٧٥٩، ٠,٨٥٠) لمتغيرات

التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل

الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها تدل على صدق مرتفع للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

• البرنامج التعليمي القائم على نظري التعلم الاجتماعي: (إعداد الباحث).

هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية تتحدد بمجموعه من الاجراءات والفنيات والاستراتيجيات والخبرات التي تستهدف لتقديم خدمات مباشرة وغير مباشرة فرديا وجماعيا لتنمية التفكير الايجابي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهو مجموعة من الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التعليمية، تقدم لمجموعة من الدارسين، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الاهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل، وادوات التقويم. (سوسن شاهين، ٢٠٠٩).

وعرفه البحث إجرائيًا بأنه عملية ايجاد مواصفات تفصيلية لمحتوى تعليمي معين في ضوء نظرية التعلم الاجتماعية وفنيتها، بحيث يمكن من خلالها التغلب على صعوبات التعلم وبالتالي ارتفاع التفكير الايجابي لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الهدف العام للبرنامج:

• يهدف البرنامج الحالي الى تنمية التفكير الايجابي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يساهم في تحسين قدراتهم على التفاعل الايجابي الاجتماعي ويجعل منهم طلاب متوافقين اجتماعيًا ونفسيًا من خلال تقديم بعض التدريبات والفنيات التعليمية التي تساعد على تحقيق الاهداف الرئيسية للبرنامج.

• يقوم هذا البرنامج على استخدام قواعد وقوانين نظرية التعلم الاجتماعية والتي يمكن من خلالها مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تنمية التفكير الايجابي لديهم.

• حيث تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي تؤكد ان السلوك الاجتماعي دائماً تفاعل بين شخصين أو أكثر، وينشأ هذا السلوك عن تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية مع مجموعة من العوامل البيئية، وير ألبرت باندورا ان السلوك الاجتماعي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين من الممكن أن يكون عدائيًا في كثير من المواقف المشابهة، وان الانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الافراد يتفاعل معها ويؤثر فيها، وبذلك

- فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الافراد الاخرين ويعمل على تعلمها عن طريق الملاحظة والتقليد (عماد الزغول، ٢٠١٠).
- وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الكثير من التعلم يحدث اجتماعيًا من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائي فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فهم يتعلمون اجتماعيًا دون حاجة إلى تلقى معززات مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكيات من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التلفزيونية. (محمد محروس الشناوي، ٢٠١٧).
  - تم تصميم البرنامج التعليمي لمجموعة من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم تتراوح اعمارهم ما بين (١٣-١٦) سنة، وقد تم مراعات ان يكونوا من نفس البيئة الاجتماعية ونفس المستوى الاقتصادي، وهم من صفوف المرحلة الاعدادية، وتم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية.
  - المدى الزمني للبرنامج:
  - تم تطبيق البرنامج التعليمي في زمن قدره ( ١٣ أسبوع) بمعدل جلستان في الاسبوع.
  - وتكون البرنامج من خمسة وعشرون جلسة لمدة (٨) اسابيع بواقع ثلاث جلسات في الاسبوع وكل جلسة مدتها ( ٦٠ ) دقيقة.

#### نتائج الدراسة:

**نتيجة الفرض الأول:** والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحث من استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المرتبطة (ت) بهدف التعرف على طبيعة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، ويمكن توضيح الفروق بين المتوسطات الحسابية كما هو في جدول (٥).

- جدول (٥) الفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم (ن = ٢٠)

| المتغيرات                           | القياس القبلي |      | القياس البُعدي |      | قيمة ت | مستوى الدلالة | اتجاه الفروق   |
|-------------------------------------|---------------|------|----------------|------|--------|---------------|----------------|
|                                     | ع             | م    | ع              | م    |        |               |                |
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل         | ٦,٩٥          | ١,٦٤ | ١١,٢٥          | ١,٥٩ | ٨,٤٣٧  | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| الضبط الإنفعالي                     | ٨,١٥          | ١,٥٣ | ١٣,٣           | ١,٩٨ | ٩,٢١٣  | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| حب التعلم                           | ٩             | ١,٣٨ | ١٤,٢           | ١,٧٠ | ١٠,٦١٤ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| الشعور العام بالرضا                 | ٨,٣٥          | ١,٣٥ | ١٤,١           | ١,٤٥ | ١٢,٩٩٩ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين | ٩,٠٥          | ١,٣٩ | ١٥,٧           | ١,٤٩ | ١٤,٥٧١ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| السماحة والإيجابية                  | ٧,٦٥          | ١,١٤ | ١٤,٣           | ١,٣٨ | ١٦,٦٣٢ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| الذكاء الوجداني                     | ٨,٩           | ١,٠٧ | ١٣,٩٥          | ١,٤٧ | ١٢,٤٢٧ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| تقبل غير مشروط للذات                | ١٣,٨٥         | ٢,٦٨ | ٢٣,٦٥          | ٢,٧٢ | ١١,٤٧٦ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| تقبل المسؤولية الشخصية              | ٧,٠٥          | ١,٤٣ | ١٢,٢           | ١,٥١ | ١١,٠٧٦ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| المجازفة الإيجابية                  | ٧,٦٥          | ١,٢٣ | ١٣,٤٥          | ١,٥٤ | ١٣,١٨٨ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي      | ٨٦,٦          | ٤,٨٢ | ١٤٦,١٠         | ٦,٥٧ | ٣٢,٦٦٨ | ٠,٠٠١         | القياس البُعدي |

يتضح من خلال جدول (٥) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية (ت) للمقارنة بين القياس القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم كانت دالة، وبالنسبة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية فقد بلغت قيمة ت (٨,٤٣٧، ٩,٢١٣، ١٠,٦١٤، ١٢,٩٩٩، ١٤,٥٧١، ١٦,٦٣٢، ١٢,٤٢٧، ١١,٤٧٦، ١١,٠٧٦، ١٣,١٨٨، ٣٢,٦٦٨) لمتغيرات التوقعات الإيجابية

والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ في اتجاه القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي. تشير نتائج هذا الفرض الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم مما يؤكد على نجاح البرنامج التعليمي في تنمية التفكير الايجابي والدافعية للانجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

**نتيجة الفرض الثاني:** والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحث من استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المرتبطة (ت) بهدف التعرف على طبيعة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، ويمكن توضيح الفروق بين المتوسطات الحسابية كما هو في جدول (٦).

جدول (٦) الفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم (ن=٢٠)

| المتغيرات                           | القياس القبلي |      | القياس البعدي |      | قيمة ت | مستوى الدلالة | اتجاه الفروق |
|-------------------------------------|---------------|------|---------------|------|--------|---------------|--------------|
|                                     | م             | ع    | م             | ع    |        |               |              |
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل         | ٧,٣٥          | ١,٤٢ | ٦,٦٥          | ١,٣٩ | ١,٦٩١  | غير دال       | -            |
| الضبط الإنفعالي                     | ٨,٥٥          | ١,٩٦ | ٧,٥           | ١,٧٩ | ١,٧٦٩  | غير دال       | -            |
| حب التعلم                           | ٩,١٥          | ٢,١٣ | ٧,٩٥          | ١,٩٠ | ١,٨٧٦  | غير دال       | -            |
| الشعور العام بالرضا                 | ٨,٩٠          | ٢,١٠ | ٧,٩٥          | ١,٩٣ | ١,٦٤٥  | غير دال       | -            |
| التقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين | ٨,٤٥          | ٢,٠٣ | ٧,٦           | ٢,٢١ | ١,٤٦٦  | غير دال       | -            |
| السماحة والإيجابية                  | ٨,٣٥          | ٢,٢١ | ٧,٥٥          | ١,٦٧ | ١,٢٩٣  | غير دال       | -            |
| الذكاء الوجداني                     | ٩,٠٥          | ١,٩٦ | ٨,٢           | ١,٧٠ | ١,٤٦٤  | غير دال       | -            |
| تقبل غير مشروط للذات                | ١٣,٥          | ٢,٩١ | ١٢            | ٢,٥١ | ١,٧٤٤  | غير دال       | -            |
| تقبل المسؤولية الشخصية              | ٧,٣           | ١,٨٤ | ٧             | ١,٩٧ | ٠,٤٩٧  | غير دال       | -            |
| المجازفة الإيجابية                  | ٨,٣٥          | ١,٨٧ | ٨             | ١,٦٩ | ٠,٦٢١  | غير دال       | -            |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي      | ٩٠,٥          | ٧,٣٨ | ٨٠,٤          | ٧,٤٠ | ١,٩٤٢  | غير دال       | -            |

يتضح من خلال جدول (٦) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية (ت) للمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم حيث كانت الفروق غير دالة، وبالنسبة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية فقد بلغت قيمة ت (١,٦٩١، ١,٧٦٩، ١,٨٧٦، ١,٦٤٥، ١,٤٦٦، ١,٢٩٣، ١,٤٦٤، ١,٧٤٤، ٠,٤٩٧، ٠,٦٢١، ١,٩٤٢) لمتغيرات التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والضبط الإنفعالي، وحب التعلم، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، والسماحة والإيجابية، والذكاء الوجداني، وتقبل غير مشروط للذات، وتقبل



المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية، والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها غير دال عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي لدى المجموعة الضابطة وهي قيم جميعها غير دال عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي لدى المجموعة الضابطة. مما يعطي مؤشر بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج مما ترتب على عدم وجود تحسن نظراً إلى عدم تطبيق البرنامج.

### توصيات الدراسة:

إذا جاز للباحث أن يستند إلى ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يقدم في ضوء الدراسة ومشكلاتها وأهميتها والأطار النظري لها عدد من التوصيات والتطبيقات التربوية التي يمكن أن تقيد في البرامج المقترحة لذوى صعوبات التعلم هذا وتتضمن هذه التوصيات والتطبيقات ما يلي:

- العمل على توفير الخدمات والإرشادات النفسية وتعميمها في صورها العلاجية والتشجيعية والوقائية لذوى صعوبات التعلم بحيث تهدف لمساعدتهم على التخلص مما يواجهونه من مشكلات وإحباطات واضطرابات نفسية تعيقهم عن تحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية.
- ضرورة تفعيل وتطبيق البرامج السلوكية والتدريبية والإرشادية التي أثبتت الدراسات العلمية فاعليتها مع ذوى صعوبات التعلم.
- أهمية اعداد برامج متنوعة تستهدف تنمية التفكير الإيجابي بأبعاده المختلفة لذوى صعوبات التعلم لمساعدته على التفاعل الإيجابي وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.
- تنفيذ البرنامج المقترح لتنمية التفكير الإيجابي على عينات أكبر من ذوى صعوبات التعلم للتحقق من امكانية تعميمه.

### البحوث المقترحة:

- أ- فعالية برنامج تدريبي لتنمية أساليب التفكير ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.
- ب- العلاقة بين التفكير الإيجابي لأسر ذوى صعوبات التعلم وأبداع ابنائهم من ذوى صعوبات التعلم.
- ت- فعالية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإيجابي لدى أسر ذوى صعوبات التعلم.
- ث- العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم.

## المراجع:

- ابراهيم الفقى.(٢٠١١). **قوة التفكير**، القاهرة، دار سما للنشر والتوزيع.
- أسماء محمد عدلان.(٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج(٢٣)، ع(٢)، ٢٩٥-٣٣٣.
- أمال صادق، فؤاد أبو حطب. (١٩٩٦). **علم النفس التربوى**، ط٥، مكتبة الانجلو المصريه، القاهرة.
- أمانى السيد عوض محمد.(٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، المعرضين لخطر صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أمل محمد حسونة.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض خصائص التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية رياض الأطفال، كلية رياض الاطفال ، جامعة بورسعيد، ع(٧)، ٢٣٣-٣٢٥.
- جمال الخطيب.(٢٠٠٧). **مقدمه فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.الأردن.
- جمال الخطيب، منى الحديدى.(١٩٩٨). **مناهج واساليب التدريس فى التربيه الخاصه**،الشارقه، الإمارات العربيه المتحده.
- جمال عطية فايد.(٢٠٠٣). ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة. مفاهيم وأرقام، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ١(١)، ٢٩٣-٣٠٤.
- جمال مثقال القاسم . (٢٠٠٠) . **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء، عمان.
- جمال محمد الخطيب.(٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنسانى**، عمان، دار حنين.
- جودت عزت عبد الهادى.(٢٠٠٧). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- خالد محمد أبوشعيرة، تائر أحمد غباري. (٢٠٠٩). سيكولوجيا النمو الإنساني، بين الطفولة والمراهقة، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، عمان.
- ريما خضر، سعاد محمد. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، دار البداية ، عمان، الأردن.
- زياد بركات. (٢٠٠٦). التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسه ميدانيه فى ضوء بعض المتغيرات ، *مجلة كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة*، عدد (٣)، مجلد (٢)، ص ٤١.١.
- سامية لطفي الأنصاري. (٢٠١٢). التفكير الإيجابي "إستراتيجياته وتطبيقاته". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٤)، ٥-٢٢.
- سوسن شاهين الشخريتي. (٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسى بمدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
- السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠١٠) . صعوبات التعلم تاريخها. مفهومها. تشخيصها. علاجها ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سليمان. (١٩٩٢). دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- عبد الكريم بلحاج. (٢٠٠١). التعلم الاجتماعي، نظرية في التعزيزات والتوقعات، مجلة سيكولوجية التربية، كلية التربية، المغرب، ع ٢. ١١٥-١٣١.
- عبد المنعم الحفنى. (٢٠٠٣). *الموسوعة النفسية لعلم النفس والطب النفسى فى حياتنا اليومية*، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- عبدالمجيد النشواتي. (٢٠٠٥). علم النفس التربوى، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- عزة مختار الدعدع، سمير عبد الله أبو مغلى. (٢٠٠٠). تعليم الطفل بطء التعلم، دار الفكر للانتاج والتوزيع، عمان، الأردن.
- عماد عبد الرحيم الزغول. (٢٠١٠). نظريات التعلم، دار الوفاء، عمان.
- فتحى مصطفى الزيات. (٢٠٠٠). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

## محمد المعتز أبو حسيبة محمد

- فتحى مصطفى الزيات.(٢٠٠١). علم النفس المعرفى الجزء الأول دراسات وبحوث، دار الجامعات، ط١، القاهرة.
- الفرحاتى السيد.(٢٠٠٥). سيكولوجية العجز المتعلم - مفاهيم - نظريات - تطبيقات، المكتب الجامعى الحديث، القاهرة.
- قحطان أحمد الظاهر.(٢٠٠٤). صعوبات التعلم، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لورانس (٢٠٠٤) : كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي (دليل الاباء للذكاء العاطفي) ، مكتبة جرير، القاهرة.
- محمد احمد خطاب.(٢٠٠٢). التفاعل الصفي ، دار الشروق، عمان.
- محمد محروس الشناوى (٢٠١٧). نظريات الارشاد والعلاج النفسى موسوعه الارشاد والعلاج النفسى. دار غريب للطباعة والتوزيع والنشر. القاهرة.
- محمد نجيب احمد الصبوة.(٢٠٠٨). علم النفس الإيجابي. تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له. *مجلة علم النفس*، (٧٦ - ٧٩) أكتوبر ٢٠٠٧ - أكتوبر ٢٠٠٨، الهيئه المصريه العامه للكتاب، القاهرة.
- مياده محمد إبراهيم.(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الإجتماعى فى تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، *مجلة كلية التربية*، (٢٠)، ٥٢٣ - ٦٢٠.
- نبيل عبد الهادى.(٢٠٠٠). *بطء التعلم وصعوباته*، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- وجدي عبد اللطيف زيدان. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)* ، القاهرة. ج٢٧، ع (١٠٦)، ١-٢٢.
- ولاء حسين حسن.(٢٠١٢). الخصائص المعرفيه والنفسيه الفارقه للطلاب المراهقين ذوى التفكير الايجابي والتفكير السلبي ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، معهد الدراسات التربويه، جامعه القاهرة.
- يحيى أحمد القبالي.(٢٠٠٨). الإضرابات السلوكية والإنفعالية، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان.

يوسف محيلان سلطان.(٢٠٠٧). أثر التدريب على التفكير الايجابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى عينه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدوله الكويت، رسالة دكتوراه. كلية التربية للعلوم الانسانية. جامعة كربلاء.

- thinking. proquest- Anthony,f. (2010). The positive and negative sissertation. abstracts,no 0882, pp.40- 96.
- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evalua-
- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evalua-
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics perfor-
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics perfor-
- Bamford, C. D. (2009). *Looking on the bright side: The influences of age and optimism on children's reasoning about positive and negative thinking* (Doctoral dissertation, University Of California Davis).
- Carr, A.(2004). Positive Psychology: the scince of happiness and human strengths Hove and New York: Brunner – Rutledge.
- Chandler, S.(2004). 100 Way to Motivate yourself: change your Life forever. New Jersey. : Career Press.
- Davis, T. W., & Luthans, F. A. (2004). A social learning approach to organization behavior. *Academy of Management Review*, 5, 281–290.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill College.
- Jarrar, A. G. (2013). Positive Thinking & Good Citizenship Culture: From the Jordanian Universities Students' Points of View. *International Education Studies*, 6(4), 183.
- Kauffman, S. (2007). *A Correlation Research on Types of Temperament and Relative Learning Disabilities , Psychological Science, New York: Academic Press. (USA). Vol.27(5). 1091-1094.*

- Lerner, J. W. (2000), *Learning Disabilities Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lewis, Keith A.(2000).Enhancing Spelling Performance in Student With learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education*,v 15 n3 pp 16.
- Nolet, V & Tindal, G. (2005). *Instruction and learning middle school glasses: Implication for students with disabilities*. *Journal of Special Education*, 28(2), 166-187.
- Santrock, J. W. (2008). ***A topical approach to lifespan development***. New York, NY: McGraw-Hill Inc.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- 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.
- Stallard, P. (2003). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons.
- 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.

**ملخص البحث باللغة الإنجليزية:**

**Abstract** The current research aimed to find out the effectiveness of an educational program based on social learning theory in developing positive thinking among a sample of people with learning disabilities. ) as an experimental group, (20 as a control group, and the following scales were used: Stanford-Binet scale, fourth picture (prepared / Louis Malika, 1998), a battery of diagnostic assessment scales for learning difficulties (prepared / Fathi Mustafa Al-Zayyat, 2007), thinking scale Positive (prepared by / Abdel Sattar Ibrahim, 2010), a program based on social learning theory to develop positive thinking among people with learning difficulties (prepared by the researcher), and the results revealed that there are statistically significant differences between the pre and post measurement of the experimental group on the scale of positive thinking and its sub-dimensions, with The study sample of people with learning disabilities, there are no statistically significant differences between the pre and post measurement of the control group on the scale of positive thinking and its sub-dimensions among the study sample of people with learning disabilities, which confirms the success of the educational program in developing positive thinking and motivation for achievement among students with learning disabilities.

**Keywords:** Program, social learning theory, positive thinking, learning difficulties.