التفكير الإيجابي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى دولة الكويت

إعـــــداد

د/ خديجة بدر ناصر الرميضي

التفكير الإيجابي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى دولة الكويت

د/ خديجة بدر ناصر الرميضي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، وتعرف إمكانية التنبؤ بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم فى القراءة، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) تلميذ من ذوى صعوبات التعلم القرائي، وقد تم تقسيمهم إلي ذكور وإناث قوام كل منهما (١٠٠) تلميذ وتلميذة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياسي العسر القرائي والتفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي، ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح الإناث، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي – مفهوم الذات الأكاديمي – صعوبات التعلم.

Positive thinking and its relation to the academic self concept among primary school students with learning difficulties in reading

Abstract

The objective of this study was to identify the differences between males and females in positive thinking and academic self-concept. It also aimed to identify the relationship between positive thinking and academic self-concept, and to identify the possibility of predicting the level of academic self-concept through positive thinking among primary school students with reading difficulties. The basic sample consisted of (200) students with reading disabilities. They were divided into males and females of 100 students. The study tools were in the measures of reading hardness, positive thinking and academic self-concept. The results of the study indicate that there are statistically significant differences between males and females in positive thinking, academic self-concept, and a statistically significant relationship between positive thinking and academic self-concept among students with learning difficulties.

Keywords: Positive Thinking - Academic Self Concept - Learning Difficulties.

مقدمة البحث:

يعد مجال صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا بسبب الاهتمام الزائد من قبل الوالدين والمعلمين المهتمين بمشاكل التلاميذ التعليمية حيث يسعون إلى تقديم خدمات تربوية واجتماعية ونفسية لهم كغيرهم من فئات المجتمع، ونخص بالذكر فئة ذوى اضطراب المعالجة السمعية فمشكلة اضطراب المعالجة السمعية لها تأثيراتها السلبية العميقة على الإدراك واللغة التعبيرية، حيث يتزايد معها شعور التلميذ بالإحباط، نظرا لاضطراب المعالجة السمعية الذى يعانى منه وعجزه عن مسايرة زملاؤه وفشله في تحسين معدل تحصيله اللغوى.

وعلى الرغم من أن نسبة لا بأس بها من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية إلا أنهم كفئة يعدون أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياسا بأقرانهم العاديين، فإن هذه المشكلات تعرضهم للرفض من أقرانهم في السنوات الأولى من عمرهم وتؤدى بهم أيضا إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم وعادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة نتيجة لانخفاض تحصيلهم وخشيتهم أن يتجنبهم الأقران، ويشار إلى أولئك الأفراد الذين يُبدون مثل هذه السلوكيات على أن لديهم مشكلات في استخدام اللغة خاصة في المواقف الاجتماعية (عادل محمد، ٢٠٠٧: ٢١٢).

ويعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجه الفرد في حياته كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطاء وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه.

لقد استقر مفهوم التفكير الإيجابي من خلال عدد من المفاهيم المختلفة منها التفكير البناء Constructive Thinking الذي قدمته النظرية البنائية وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، ومنها التفكير الفرصة Opportunity Thinking والذي قدمه سوليفان (1953) والذي يركز على زيادة انتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والجوانب التي تؤدي إلى تحدي المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها، ويفترض بذلك أن أصحاب هذا النوع من التفكير يؤمنون باعتقادات وقناعات راسخة يوجهون بها تفكيرهم إلى المحاولة من أجل النجاح وليس المحاولة والخطأ (Gorges et al., 2018).

فالتفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging، والتجريد Abstracting، والاستدلال Reasoning، والتخيل Imaging، وحل المشكلات Solving Problems، فالتفكير هو أكثر ثلاثة عناصر تتضمنها العملية الفكرية شمولا، ويتصف باتساعه أكثر من اتصافه بالضيق والاستبعاد فعندما نقرأ كتابا ما فمن المفترض أن المعلومات تمر عبر سلسلة من المعالجات التي تبدأ من المخزن الحسي وتنتهي في مخزن الذاكرة (روبرت سولسو، ٢٠٠٠: ٦٥٦).

ونجد أيضا أن عملية التفكير تتميز بأنها إنسانية وتتضمن عملية تنميتها وتعلمها جهودا متميزة من أطراف عديدة في مراحل العمر المختلفة وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة الجسمية والاجتماعية والانفعالية والثقافية والحضارية.

وقد أصبح مفهوم الذات فى الوقت الحاضر لدى العديد من العلماء القوة الثالثة الموثرة فى نمو الشخصية إلى جانب قوتى الوراثة والبيئة، وذلك أن الإنسان أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التى يمر بها لا يكون موضوعا سلبيا متلقيا فقط يصاغ ويشكل بالأسلوب الذى يرتئيه من هو أكبر منه سنا، ولا شك أن ذلك يعود إلى طبيعة التركيب النفسى للإنسان نتيجة وعيه بذاته والعالم من حوله، هذا الوعى الذى متى ما نضج فإنه يعمل من أجل المحافظة على الخصائص الأساسية للشخصية، وبهذا المفهوم لايصبح الإنسان متلقيا سلبيا للمنبهات البيئية والاجتماعية، بل إنه فعال ومنفعل فى الوقت نفسه وهو بذلك يعتبر كائنا متفردا قد وعى ذاته وأطلق تفسيراته الفريدة التى تختلف من إنسان لآخر، لذلك إذا أردنا أن نفهمه فإنناعلينا أن ندرسه كإنسان.

ومفهوم الذات الأكاديمي أحد أبعاد مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات العام عادة ما يشير إلى إدراك وتصور الأفراد لأنفسهم، وهو ليس فطريا، بل يتشكل من خلال خبرات الفرد وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهو ذات طبيعة متعددة الأبعاد، ويمثل مفهوم الذات العام قمتها، ومفهوم الذات الأكاديمي مكون فرعي لمفهوم الذات العام (Liu, 2009: 414).

وتدنى مفهوم الذات الأكاديمى قد يعود إلى أسباب منها: الممارسة الخاطئة للوالدين والتى تتلخص فى التسلط والعقاب والضغوط والنقد السلبى وعدم الاستحسان وكذلك الحماية الزائدة أو الإهمال.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الهامة التى تواجه القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين وقيادات تعليمية بالأضافة إلى أولياء أمور التلاميذ ولهذا أدركت الأمم المتحضرة أهمية وخطورة تلك المشكلة وبذلت كل الجهود لمواجهتها، بوضع الأستراتيجيات الكفيلة إلى تلك المشكلة لما لهذه المشكلة من إنعكاسات سلبية على شخصية التلميذ حاضرا ومستقبلا. وصعوبات التعلم مشكلة تربوية أجتماعية يعانى منها التلاميذ، ويشقى بها الآباء فى المنازل، والمعلمون فى المدارس، وهى من أهم المشكلات التى تشغل المهتمين بالتربية والتعليم فى العالم؛ لأنها تحدد إمكانيات الدول المادية والبشرية، فذوو صعوبات التعلم لديهم مشكلات كثيرة والتى منها قصور التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي، وهذا ما أكدته كثبر من الدراسات والتى منها دراسة (Atoum & Hadad, 2015)، دراسة (Woodford, 2015)، دراسة Sheikhzadeh & Khatami, 2017)، دراسة (Abed, 2017)، ومن هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى درجة التفكير الإيجابي؟
٣- هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى درجة مفهوم الذات الأكاديمي؟
٤- هل يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال مستوى مفهوم الذات الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلى:

١- تعرف طبيعة العلاقة بين بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢- تعرف الفروق بين الذكور والإناث فى درجة التفكير الإيجابي.
٣- تعرف الفروق بين الذكور والإناث فى درجة مفهوم الذات الأكاديمي.

٤- تعرف إمكانية التنبؤ بمُستوى التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال درجاتهم فى مفهوم الذات الأكاديمي.

أهمية البحث:

تنبعُ أهميةُ البحث الحالي من:

١- **أهميةُ المرحلة العُمرية:** المعنية بالبحث الحالي وهى مرحلة الطفُولة المُتأخرة من (٩ – ١٢) سنة، والتى تُمثل نسبة لا بأس بها من التلاميذ فى مراحل التعليم فى مصر.

٢- **الأهمية الموضُوعية:** وذلك من خلال تناول التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- **الأهميةُ المنهجيةُ:** من حيثُ المنهج الارتباطى المُقارن، وذلك لتحديد العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- أهمية ما تُقدمه من أدوات قياس للتفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.

٥- الاستفادةُ من نتائج البحث فى تقييم الدور الذى يُمكنُ أن يلعبهُ التفكير الإيجابي فى تحقيق مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٦- يُمكنُ الاستفادة من نتائج البحث فى بناء البرامج الإرشادية التى تقومُ على تحسين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

أولاً- صعوبات التعلم Learning Difficulties:

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى، كما أنها قد تحدث فى أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى،

والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تثمل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٧: ٢٣١).

ثانيًا– التفكير الإيجابي Positive Thinking:

هو التفكير الذي يؤدي بالفرد إلى المقدرة على إدارة الأزمات، ومشاعر إيجابية متفائلة، ورؤية مشرقة، وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية، والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة، ويتميز كذلك بالقوى والموارد النوعية الإيجابية التي تدعم السعادة والرضا عن الحياة، ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على مقياس التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثة).

ثالثا– مفهوم الذات الأكاديمي Academic self-concept :

الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من (الثقة بالنفس، التقبل الاجتماعي، القدرات العقلية، الذات الشخصية، الحالة الدراسية، الرضا والسعادة، السلوك) والتي تتكون لديه من خلال الأساليب التربوية التي يتعرض لها خلال التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أم المدرسة أم أي مؤسسة تربوية تؤثر في تنشئة الفرد ويقاس هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذات الأكاديمي المستخدم في البحث، ويعرف اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة).

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

أ – عينة البحث:

أُجري البحث على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القرائى، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١– العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائى، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) تلميذ من ذوى صعوبات التعلم القرائي بدولة الكويت، وقد تم تقسيمهم إلي ذكور وإناث قوام كل منهما (١٠٠) تلميذ وتلميذة.

ب – الطريقة وأدوات البحث:

- **بالنسبة للطريقة أو المنهج** تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لحجم وطبيعة عينة البحث.
- **بالنسبة لأدوات البحث، تتمثل فيما يلي:**

١ اختبار العُسر القرائي (تقنين: نصرة محمد عبدالمجيد جلجل، خيري عجاج، ٢٠١١).

٢ مقياس التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثة).

٣ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة).

ج – المحددات الزمنية والمكانية:

تم اختيار العينة من دولة الكويت، حيث تم تطبيقها فى العام الدراسي ٢٠٢٠م.

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية: اختبار ت، معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ.SPSS

الاطار النظري للبحث:

صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً فى ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخري مثل "الإعاقة التعليمية" و"الإعاقة الإدراكية" و"التلف الدماغى البسيط" و"الخلل البسيط فى وظائف المخ" و"اضطراب اللغة المحددة" و"الإعاقة العصبية" و"حالات قصور الإدراك" فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من التلاميذ (محمد حسينى، ٢٠١٢: ١١).

وجدير بالذكر أن تأخر الاهتمام بهذه الفئة يرجع أساساً إلى أن المربين اعتادوا التعامل مع فئات الإعاقات المعروفة، كما أن برامج التربية الخاصة انصبت منذ القدم عليها، بيد أنهم بدأوا يواجهون بعض التلاميذ ممن لا يستطيعون فهم المادة التعليمية، والتعامل مع المثيرات البصرية رغم عدم كونهم من ذوى الإعاقة البصرية، ويواجه البعض الآخر مشكلات في التعامل مع المثيرات السمعية رغم عدم كونهم من ذوى الإعاقة السمعية (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٧: ٣٦).

وبحلول أوائل عقد الستينيات بدأ العديد من المهنيين فى إدراك وجود عنصر مشترك بين المشكلات الإدراكية والمشكلات اللغوية، وهو عدم القدرة على التعلم لأسباب لا تتعلق بالذكاء أو العوامل البيئية، وفسروا السبب وقتها بأنه هناك إصابة معينة فى المخ أو الجهاز العصبى المركزى تؤثر على طريقة معالجة التلميذ للمعلومات (وليام ن بيندر، ٢٠١١: ٦٢).

ويُعد صامويل كيرك Samuel A. Kirk أول من قدم تعريفًا لصعوبات التعلم عام ١٩٦٢ حيث عرفها على أنها تأخر أو قصور في نمو واحدة أو أكثر من العمليات الرئيسية التي تشمل الكلام واللغة والقراءة والتهجي والكتابة والحساب، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى خلل في وظائف المخ، أو الاضطرابات الانفعالية، ولكنها لا ترجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية الأخرى (محمود الطنطاوي، ٢٠٠٩).

التفكير الإيجابي:

يعد التفكير عاملا مكن العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من المخاطر وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسيرها لصالحه، فالتكفير عملية عقلية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى (زياد بركات، ٢٠٠٦: ١).

ويعد التفكير الإيجابي والشعور بالخيرية والإحساس بالسعادة احد الموضوعات الأساسية التي يركز عليها علم النفس الإيجابي، وفي ذات الوقت فانه لا يهمل التفكير السلبي أو التشاؤمي، بل يسعى علماء علم النفس الإيجابي إلى تعرف أهم مسببات السلبية في التفكير في محاولة لتعظيم الجوانب الإيجابية

لدى الفرد والتي تدفع به إلى التخلص من التفكير سلبي (conoley & conoley, 2008: 67-70).

ويؤكد إبراهيم الفقي (٢٠٠٧: ١٦٦) على خطورة التفكير السلبي، ذلك أنه يجعل حياة الإنسان بمثابة سلسلة من المتاعب والأحاسيس السلبية والسلوكيات السلبية، بل إن التفكير السلبي يدفع إلى العديد من النتائج السلبية مثل: الأمراض النفسية والعضوية والشعور بالخوف وعدم الرضا، والفكرة السلبية في حد ذاتها مجرد كلمات داخلية يستخدمها الإنسان، ولكن ما يجعلها خطرة هو تكرارها وتخزينها حتى تصبح عادة يستخدمها الإنسان في حياته.

ويذكر سيد صميدة (٢٠١٠: ٢١) إن معتقدات الأفراد المعرفية تلعب دور الموجة لسلوكياتهم في حياتهم اليومية، كما أنها تؤثر عليهم في اختيار طرق بعينها، للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة؛ فتصورات المتعلمين عن قدراتهم الخاصة، ومشاعرهم المدركة ومعتقداتهم تجاه الآخرين: (كالمعلم والآباء والأصدقاء)؛ ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيرا على سلوكياتهم وأدائهم اللاحق من جانب، وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب أخر ولعل أهمها طريقة التفكير.

كما يرى نبيل زياد (٢٠٠٦: ١٩٥) إن المعتقدات المعرفية للطلاب من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل ايجابي في قدرة الطلاب على التفكير ويظهر صدى ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع.

مفهوم الذات الأكاديمي:

إن مفهوم الذات لدى الفرد ينمو فى الفترة المبكرة من حياته، وتؤدى الأسرة دوراً كبيراً متمثلاً فى مهام الوالدين ودورهما فى التنشئة الاجتماعية للتلميذ وتاثير ذلك على مفهومه لذاته، إذا أن إحساسه بأنه مقبول ومحبوب من والديه له أثر فى نموه النفسى ومفهومه لذاته، كما أن مفهوم الذات من المفاهيم الهامة فى مجال علم النفس، وقد حظى بإهتمام الكثيرين من العلماء والباحثين، حيث يعتبره البعض حجر الزاوية فى الشخصية الذى يعين سلوك الفرد فى المواقف المختلفة.

أى أن الذات تتكون من خلال تفاعل الكائن العضوى مع الواقع المدرك، وتبدأ خبرات الفرد فى التمايز وتتحول إلى رموز الوعى كخبرة للذات، وأثناء تفاعل

الفرد مع بيئته وخاصة مع الأشخاص الذين يمثلون بالنسبة له أهمية خاصة، فإن هذا الوعى بخبرات الذات يتحول إلى تصور للذات.

وعلى ذلك تعد نظرية الذات نظرية إدراكية أى أنها نتاج للخبرة الإدراكية، وتنتمى إلى علم النفس الإنسانى الذى يمثل تياراً فى النظر إلى الإنسان ودراسته بما هو إنسان له قدراته واستعدادته وميوله ورغباته ومدركاته المختلفة (طه عبد العظيم، ٢٠٠٠: ٧٩ –٨٠).

وأن مفهوم الذات أهم من الذات الحقيقية فى تقرير السلوك، وأنه عبارة عن كل (جشطلت) يتأثر بالوراثة والبيئة ويتاثر بالآخرين المهمين فى حياة الفرد، وحيث إن الفرد يسعى دائماً إلى تأكيد وتحقيق ذاته فإنه يحتاج إلى مفهوم موجب للذات.

والذات هى جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذى ينظم السلوك (كلثوم عباس، ٢٠٠١: ٧١–٧٢).

دراسات سابقة:

أ– دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

- **دراسة** (Alrehaili, 2015): استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومجموعة أخرى ضابطة مكونة من (١٢) من الطالبات العاديات/ وهن في الفئة العمرية من (٨ – ١٠) سنوات. واستخدمت الدراسة الإصدار الثاني لمقياس Tennesse لمفهوم الذات والذي ينطوي على ست مجالات في هذا الصدد: مفهوم الذات البدنية، مفهوم الذات الأخلاقية، مفهوم الذات الشخصية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية. وتم الكشف عن مستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة لصعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمية، وليس مفهوم الذات العامة.
- **دراسة** (Baum, 2016): استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين

الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاما، وهم ممن تشخيهم بصعوبات التعلم قبل اتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادما، ولكن كان هناك ارتباكا دائما يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

- **دراسة** (Terzian, 2016): استهدفت الدراسة التحقق من افتراضية انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الدمج والعزل الصفي. ولاختبار الفروض المذكورة سلفان تم تطبيق مقياسي مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (١١٢) من الطلاب موزعين على مجموعتين: إحداهما من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٥٦)، والأخرى من العاديين (٥٦). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين مجموعتي الدراسة، لصالح أفراد المجموعة الثانية. ووجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم. ولم تدعم نتائج الدراسة افتراضية وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الوضع التعليمى (الدمج – العزل).
- **دراسة** (Zhang, 2016): استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الرياضي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، كما حاولت الدراسة تعرف الفروق في العلاقة بين

المتغيرين السالف ذكرهما في ضوء المقياس المستخدم للكشف عن مستوى الإنجاز الرياضي. وكانت العينة ممثلة في (١٦٥) من الطلاب العاديين، و(٣٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهم في الفرق الدراسية من الثامنة وحتى العاشرة. وتتراوح أعمار هؤلاء الطلاب ما بين مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة. واستخدمت الدراسة مقياسين للإنجاز الرياضي هما مقياس فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي، والإصدار الثالث لاختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات، كما طُبق مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة من خلال درجات الطلاب على اختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات في الفرقة الثامنة، وهذا ينطبق على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ومن جهة أخرى، كان الدرجات التحصيلية على اختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي في الفرقة الثامنة منبئ بفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقط دون غيرهم.

- **دراسة** (Girli & Oztürk, 2017): استهدفت الدراسة تقصي مستوى توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وعلاقة ذلك بفعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى (٦٠) من الطلاب العاديين، وجميعهم من طلاب الفرق الدراسية من الخامسة وحتى الثامنة. وطبقت على المشاركين في الدراسة مقاييس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس بيرز–هاريس لمفهوم الذات، هذا بالإضافة إلى استمارة البيانات الديمجرافية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى عدم كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات المدرسي لدى مجموعة ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.
- **دراسة** (Gorges et al., 2018): استهدفت الدراسة الكشف عن الأثر التفاعلي بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي (الأداء القرائي)، وذلك في عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج مقارنة

بصفوف العزل (ن= ٤٤٦) في الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية. وتم تقصي مستوى النمو في الأداء القرائي كمنبئ بفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنمو في الأداء الأكاديمي على مفهوم الذات الأكاديمي في برامج العزل التربوي على وجه الخصوص.

ب- دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي:

- **دراسة** (Atoum & Hadad, 2015): استهدفت الدراسة تقصي فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الفرقة العاشرة بالأردن. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج القائم على التفكير الإيجابي (إعداد الباحثين) ومقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثين). وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) من طالبات الفرقة العاشرة واللاتي تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأسفرت النتائج عن فعالية التدخل القائم على تنمية مهارات التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار، حيث كانت هناك فروقاً في القياس البعدي لقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية. كذلك لم توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق الاختبار.
- **دراسة** (Woodford, 2015): حاولت الدراسة تقصي أثر التدريب على استراتيجية خرائط التفكير Thinking Maps في الإنجاز الأكاديمي في مادة القراءة لدى طلاب المدرسة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرق الدراسية السادسة والسابعة والثامنة الإعدادية، في الفترة من ٢٠١١ وحتي ٢٠١٣، وذلك بعد تضمين المدرسة لاستراتيجية خرائط التفكير مع مقارنة ذلك ببعض المدارس التي لم تطبق تلك الاستراتيجية. وتم تفسير الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المدارس التي تطبق استراتيجية خرائط التفكير في ضوء متغيري النوع والمكانة الاجتماعية – الاقتصادية.

–**دراسة** (Sheikhzadeh & Khatami, 2017): حاولت الدراسة تقصي العلاقة بين التفكير الناقد، اليقظة العقلية (التعقل) والإنجاز الاكاديمي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إيران. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) من طلاب الجامعة المتخصصين في مجال الترجمة وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذين تم اختيارهم طبقاً لدرجاتهم على اختبار اكسفورد المقنن لتحديد المستوى. وبعد الانتهاء من اختبار الكفاءة، تمت الاستجابة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، مقياس اليقظة العقلية، واختبار الفهم القرائي على التوالي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد والفهم القرائي، وهو نفس الأمر بالنسبة للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير الناقد. وعلى النقيض، وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والفهم القرائي.

–**دراسة** (Abed, 2017): استهدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج لتنمية التفكير الإيجابي وأثر ذلك في مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في (٤٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم مابين (١٢) إلى (١٤) عاما، والذين تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والاخرى ضابطة قوام كلا منهما (٢٠) طالب. وقد استغرق التدخل العلاجي (٥) أسابيع. واستخدمت الدراسة مقياس القوى والصعوبات في القياسين القبلي والبعدي. وأسفرت النتائج عن تحسن مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وهذا إنما يعزى فعالية التدخل القائم على التفكير الإيجابي.

ج– دراسات تناولت الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير النوع (ذكور – إناث):

–**دراسة** (Shany et al., 2012): استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن نوعية العلاقة بين الصداقة وقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية لدي ١٠٢ من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وأشارت النتائج إلي انخفاض مستوي قيمة الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم وخصوصاً لدي الإناث. كما أظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم مستويات أكثر استقراراً من الصداقات مقارنة بالعاديين. أيضاً، أمكن التنبؤ بالمستويات المرتفعة من قيمة الذات

العامة والمدركات الذاتية الخاصة بالتقبل الاجتماعي من خلال الصداقات الأكثر استقراراً ومن خلال العلاقات الاجتماعية القائمة علي التلقائية والصراحة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً، لم يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمية من خلال أي من المتغيرات الخاصة بالصداقة. وبصفة عامة، تشير النتائج إلي أن الصداقات الأكثر استقراراً وألفة تمثل عوامل وقائية فيما يتعلق بقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الاجتماعية لدي طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة** (Zheng et al., 2014): استهدفت الدراسة تقصي العلاقة بين تحديد الذات ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدي المراهقين ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيرات النوع والدخل والإقامة. تكونت عينة الدراسة من ٥٦٠ من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. أشارت النتائج إلي وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، وإلي إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال متغير تحديد الذات لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- **دراسة** (Haruna, 2015): استهدفت الدراسة التحقق من الفروق بين الجنسين في معدلات انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت مقياس تشخيص صعوبات التعلم، والذي طبق على (٣٨٤) من الطلاب (٦٣% – ٣٧% ذكور)، والذين تم الحصول عليهم من (٢٤) مدرسة ثانوية بواقع (١٢) مدرسة خاصة، و(١٢) مدرسة عامة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في معدلات انتشار صعوبات التعلم بين الذكور في المدارس العامة وأقرانهم في المدارس الخاصة، وهو نفس الشأن بالنسبة للإناث. ولم توجد فروق في معدلات انتشار صعوبات التعلم بين الذكور والإناث. وانتهت الدراسة إلى القول بالنتشار سوء التوافق الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهذا إنما يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات وفقدان الثقة في النظام المدرسي.

دراسات تناولت الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فس ضوء متغير الوضع التربوي (الدمج – العزل):

- **دراسة** (Berman, 2001): استهدفت الدراسة الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم طبقا لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل). وشارك في الدراسة (٥١) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفرقتين الدراسيتين السابعة والثامنة الإعدادية (حضر). وتم الحصول على العينة من مدرستين إحداهما تمثل برنامج العزل التربوي لذوي صعوبات التعلم والأخرى تقوم على استراتيجيات الدمج. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد. كما تم قياس الفروق في الإنجاز الرياضي باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل (Sat-9). وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي وكذلك التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضيات تعزى لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل).
- **دراسة** (Crossen, 2000): استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات القرائية والدافعية للإنجاز، وكذلك الكشف عن الفروق في مفهوم الذات القرائية والمدركات المتعلقة بالقدرة العقلية العامة (الذكاء) وقيمة الذات لدي طلاب الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر والطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج والطلاب العاديين. استخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات القرائية (Chapman &Tunmer, 1993). أشارت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الطلاب ذوي صعوبات التعلم علي مقياس مفهوم الذات القرائية وقيمة الذات. كما حصل الطلاب في هاتين المجموعتين علي درجات منخفضة علي مقياس القدرة العقلية المدركة مقارنة بالعاديين. وأخيراً أشارت النتائج إلي أن الدافعية للإنجاز كانت المنبئ الوحيد بالمدركات الخاصة بصعوبات القراءة لدي مجموعة الطلاب ذوى صعوبات التعلم ذوي Entity Intelligence.
- **دراسة** (Whitley, 2006): استهدفت الدراسة الكشف عن نوعية العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية ومفهوم الذات العامة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وبالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، اشتمل القياس علي متغيرات وضع الدراسة والمهارات الاجتماعية

ومفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للتلميذ من قبل الآباء والمكانة الاقتصادية– الاجتماعية والنوع. أما بالنسبة للعاديين فقد تم استبعاد متغير وضع الدراسة. أشارت النتائج إلي وجود أثر سالب وغير مباشر ومتوسط الشدة للوضع الدراسي علي مفهوم الذات العامة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذه العلاقة يتوسطها متغيرات مفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للتلميذ من قبل الآباء. وأخيراً، وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين الطالب – المدرس والمهارات الاجتماعية والنوع والمكانة الاقتصادية – الاجتماعية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت علي جوانب مختلفة، دون جوانب أخري هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية علي مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك فى حدود إطلاع الباحثة، كما أن غالبية الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي دراسات أجنبية، ولكن هناك دراسات تناولت التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل عام ولم تتناول أنماطه بشكل خاص، ومن هذه الدراسات دراسة (Atoum & Hadad, 2015)، دراسة (Woodford, 2015)، دراسة Sheikhzadeh & (Khatami, 2017)، دراسة (Abed, 2017).

ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح فى مفهوم الذات الأكاديمي عن غيرهم من العاديين وذوى الإعاقات الأخري ومن هذه الدراسات دراسة (Alrehaili, 2015)، دراسة (Baum, 2016)، دراسة (Terzian, 2016)، دراسة (Zhang, 2016)، دراسة (Girli & Oztürk, 2017)، دراسة (Gorges et al., 2018)، والتى أسفرت نتائجها عن وجود قصور واضح فى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهناك مجموعة من الدراسات الأجنبية أثبتت بالفعل أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة (Shany et al., 2012)، دراسة (Zheng et al., 2014)، دراسة (Haruna, 2015)، دراسة (Berman, 2001)، دراسة (Crossen, 2000)، دراسة (Whitley, 2006).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، ونظرا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – علي حد اطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلي أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب علي الدراسات بهدف الوصول إلي نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلي اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة إلى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلي سعي الباحثة فى الحرص علي التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولا إلي المستوي المنشود وفقا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصرى.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات والبحوث في الآتي:

تحديد حجم العينة المختارة:

حيث اختارت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهى مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩ –١٠) سنوات.

تحديد الأساليب الإحصائية:

نظرا لأن حجم العينة كبير قد تناولت الباحثة الإحصاء البارامتري وهو ما يتلاءم مع الدراسة الحالية.

تحديد متغيرات الدراسة:

في تناول الباحثة وتحليلها للدراسات السابقة استطاع حصر متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرين وهما: المتغير المستقل (التفكير الإيجابي)، المتغير التابع (مفهوم الذات الأكاديمي).

فروض البحث:

١. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي.
٤. لا ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة فى الدراسة الحالية على المنهج الارتباطى وذلك للتحق من الهدف الرئيسى للدراسة وهو تحديد العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم فى القراءة.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائى، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية:

تتكون العينة الأساسية من (٢٠٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم القرائي بدولة الكويت، وقد تم تقسيمهم إلي ذكور وإناث قوام كل منهما (١٠٠) تلميذا وتلميذة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى دراسته الأدوات التالية:

(١) اختبار العُسر القرائي (تقنين: نصرة جلجل، خيري عجاج، ٢٠١١).

الهدف من الاختبار:

يهدف إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال تعرف جوانب القصور، والقوة لدى التلاميذ، ومن ثم فإن الاختبار ليس اختباراُ تحصيلياً هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في مادة قد تعلموها، ولكنه اختبار تشخيصي ولذا كان على الباحثة انتقاء مادة الاختبار من خارج مقررات الصف الرابع مع ضرورة أن تتلاءم مادة الاختبار بالنسبة للقراءة الصامتة مع المرحلة العمرية، والفكرية وكذلك المحصول اللغوي لتلاميذ الصف الرابع.

طريقة تطبيق الاختبار:

يمكن تطبيق الاختبار فردياً أو جماعياً.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

البعد الأول: تعرف المفردات ويحتوي على ٤٠ عبارة.

البعد الثاني: فهم المفردات: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الثالث: فهم الجملة: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الرابع: قطع القراءة: ويحتوي على ٢٠ عبارة مقسمة على ٥ قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على ٤ عبارات خاصة بها.

تقييم الاختبار:

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة وتعطى كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة تعطى صفر وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٨٠ درجة ، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير

الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق: قامت واضعة الاختبار بعمل صدق المحكمين على الاختبار وصدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بمقارنة درجات الفهم القرائي، فكان معامل الارتباط قيمته، ٠.٨٦ ، ٠.٨١ على الترتيب، وهي قيم مرتفعة جداً وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.

الثبات: قامت واضعة الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار – الثبات بمعامل ألفا كرونباخ ، وكان الثبات بهذه المعادلة هو ٠.٧٢ ويعتبر دالاً بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار، وثبت أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين ٠.٧٤٢٣، و٠.٢٩٣٣، وبعضها دال عند مستوى ٠.١ وبعضها دال عند مستوى ٠.٠٥.

حساب معايير الزمن التجريبي للاختبار:

قامت واضعة الاختبار باختيار عشوائي من ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالث – الرابع– الخامس) وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ على أن يجلس كل تلميذ في مقعده بمفرده لضمان جدية الاختبار، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل مجموعة من المجموعات الأربع ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار ككل.

اتضح أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٣.٥ دقيقة تقريباً، والصف الرابع ٢٨.٥ دقيقة، والصف الخامس ٢٣ دقيقة تقريباً وذلك يشير إلى قلة الزمن مع التقدم في الصف الدراسي.

حساب معايير الأداء:

اتضح أن معيار الأداء اللازم لتشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٩.٥ درجة تقريباً، والصف الرابع الابتدائي ٥٦.٥ درجة تقريباً،

والصف الخامس ٦٦.٥ تقريباً وتشير إلى زيادة متوسط الأداء مع التقدم في الصف الدراسي.

(٢) مقياس التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثة)

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال التفكير الإيجابي، وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإيجابي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس التفكير الإيجابي الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

- البعد الأول: تعزيز الذات.
- البعد الثاني: معنى الحياة.
- البعد الثالث: إدارة الذات.
- البعد الرابع: التفاؤل.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي:

أ- صدق المقياس:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي:

تم حساب صدق البناء لمقياس التفكير الإيجابي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣٣ × ٣٣) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٢) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس التفكير الإيجابي):

جدول (٢) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣٣ × ٣٣) لمقياس التفكير الإيجابي

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
تعزيز الذات	٠.٨٩٠	٠.٧٩٢
معنى الحياة	٠.٩٦٥	٠.٩٣١
إدارة الذات	٠.٩٧٨	٠.٩٥٧
التفاؤل	٠.٩٥١	٠.٩٠٥
الجذر الكامن	٣.٥٨٥	
نسبة التباين	%٨٩.٦٢٧	

يتضح من جدول (٢) تشبع أبعاد مقياس التفكير الإيجابي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٨٩.٦٢٧)، والجذر الكامن (٣.٥٨٥) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو التفكير الإيجابي التى وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيًا- الثبات:

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس التفكير الإيجابي:

جدول (٣) معاملات الارتباط لمقياس التفكير الإيجابي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
تعزيز الذات	٠.٨٩٧	٠.٠١
معنى الحياة	٠.٨٢٤	٠.٠١
إدارة الذات	٠.٧٩٥	٠.٠١
التفاؤل	٠.٨٤٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٣٩	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التفكير الإيجابي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الإيجابي

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
تعزيز الذات	٠.٨٨٤	٠.٧٠١
معنى الحياة	٠.٨٨٢	٠.٧٢٠
إدارة الذات	٠.٩١٧	٠.٧٧٠
التفاؤل	٠.٩٥٤	٠.٦٨٩
الدرجة الكلية	٠.٩٦٥	٠.٨٢١

يتضح من جدول (٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتفكير الإيجابي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس التفكير الإيجابي كما في جدول (٥):

جدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تعزيز الذات	٠.٦٨٤
معنى الحياة	٠.٧١٤
إدارة الذات	٠.٦٧٤
التفاؤل	٠.٧٧٤
الدرجة الكلية	٠.٧٦٩

يتضح من خلال جدول (٥) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (٩٩)، وأدنى درجة هى (٣٣)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للتفكير الإيجابي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتفكير الإيجابي.

ويوضح جدول (٦) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٦) أبعاد مقياس التفكير الإيجابى والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	تعزيز الذات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٢، ٣٣	١٠
٢	معنى الحياة	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠	٨
٣	إدارة الذات	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٨
٤	التفاؤل	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨	٧

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٩)، كما تكون أقل درجة (٣٣)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التفكير الإيجابي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التفكير الإيجابي.

(٣) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة)

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال مفهوم الذات الأكاديمي وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

- البعد الأول: تنظيم الذات الأكاديمي.
- البعد الثاني: الدافعية الأكاديمية.
- البعد الثالث: المهارات الأكاديمية.
- البعد الرابع: العلاقات الاجتماعية.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

أ- صدق المقياس:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- **صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي:** تم حساب صدق البناء لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣٣ × ٣٣) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٧) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي):

جدول (٧) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٤٧ × ٤٧) لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٨٣	٠.٦١٤
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٦٢	٠.٥٨١
المهارات الأكاديمية	٠.٩١٦	٠.٨٣٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٩٣	٠.٧٩٧
الجذر الكامن	٢.٨٢٩	
نسبة التباين	%٧٠.٧٢٩	

يتضح من جدول (٧) تشبع أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٠.٧٢٩)، والجذر الكامن (٢.٨٢٩) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مفهوم الذات الأكاديمي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيًا- الثبات:

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٨) معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمى	٠.٨٩٩	٠.٠١
الدافعية الأكاديمية	٠.٨١٧	٠.٠١
المهارات الأكاديمية	٠.٧٩٣	٠.٠١
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٧٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٥٠	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٩)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
تنظيم الذات الأكاديمى	٠.٨٤٤	٠.٦٩٧
الدافعية الأكاديمية	٠.٨٩٧	٠.٧٦٢
المهارات الأكاديمية	٠.٧٦٩	٠.٧٤٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٧٧	٠.٦٨٥
الدرجة الكلية	٠.٨٣٧	٠.٨٧٤

يتضح من جدول (٩) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه لمفهوم الذات الأكاديمي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس مفهوم الذات الأكاديمي كما في جدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧١١
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٦١
المهارات الأكاديمية	٠.٦٩٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٧١٢
الدرجة الكلية	٠.٧٧٦

يتضح من خلال جدول (١٠) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (١٤١)، وأدنى درجة هى (٤٧)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمفهوم الذات الأكاديمي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمفهوم الذات الأكاديمي.

ويوضح جدول (١١) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١١) أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	تنظيم الذات الأكاديمي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٧	١٣
٢	الدافعية الأكاديمية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٥	١٢
٣	المهارات الأكاديمية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٦	١٢
٤	العلاقات الاجتماعية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٤١)، كما تكون أقل درجة (٤٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية من خلال استخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا كرونباخ، اختبار "ت"، طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، ومعادلة تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض على ما يلي: "**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي
ومفهوم الذات الأكاديمى والدلالة الإحصائية (ن = ٢٠٠)

التفكير الإيجابي	مفهوم الذات الأكاديمي				
	تنظيم الذات الأكاديمي	الدافعية الأكاديمية	المهارات الأكاديمية	العلاقات الاجتماعية	الدرجة الكلية
تعزيز الذات	٠.٦١٩**	٠.٧١٣**	٠.٧٤٦**	٠.٨١٢**	٠.٧٨٣**
معنى الحياة	٠.٧٥٦**	٠.٧٩٨**	٠.٨١٠**	٠.٨٦٥**	٠.٨٧٢**
إدارة الذات	٠.٧٥٢**	٠.٨٢٥**	٠.٨٢٣**	٠.٩١٠**	٠.٨٩٤**
التفاؤل	٠.٥٦٥**	٠.٥٤٤**	٠.٦٤٧**	٠.٧٥٤**	٠.٦٧٨**
الدرجة الكلية	٠.٧٦٠**	٠.٨١٩**	٠.٨٥٦**	٠.٩٤٢**	٠.٩١٣**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (١٢) وجود ارتباطات دالة موجبة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين أبعاد التفكير الإيجابي (تعزيز الذات – معنى الحياة – إدارة الذات – التفاؤل) والدرجة الكلية للمقياس ومفهوم الذات الأكاديمي (تنظيم الذات الأكاديمي– الدافعية الأكاديمية – المهارات الأكاديمية – العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة للعينة الكلية للدراسة؛ مما أدى إلى رفض هذا الفرض نتيجة لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وموجبة بين درجات التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض على ما يلي: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test لمعرفة الفرروق بين الذكور والإناث في التفكير الغيجابي، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيم "ت"، والدلالة الإحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي

الأبعاد	نوع العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة t	مستوى الدلالة
تعزيز الذات	الذكور	١٠٠	٢٠.٥٠	٢.٣٨	٢٠.٢٩٨	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٥.٨٠	١.١١		
معنى الحياة	الذكور	١٠٠	١٤.٦٥	٠.٧٢	٣٣.٧١٥	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١٩.٨٥	١.٣٥		
إدارة الذات	الذكور	١٠٠	١٥.٤٥	٠.٧٤	٤٣.٧١٧	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٠.٤٥	٠.٨٦		
التفاؤل	الذكور	١٠٠	١٣.٧٠	١.١٠	١٥.٤٦١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١٧.٠٠	١.٨٢		
الدرجة الكلية	الذكور	١٠٠	٦٤.٣٠	٣.٠٠	٥٦.٧١١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٨٣.١٥	١.٤٣		

أوضحت النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي التالية بين الذكور والإناث: تعزيز الذات (ت= ٢٠.٢٩٨)، معنى الحياة (ت= ٣٣.٧١٥)، إدارة الذات (ت= ٤٣.٧١٧)، التفاؤل (ت= ١٥.٤٦١)، والدرجة الكلية لقياس التفكير الإيجابي (ت= ٥٦.٧١١). وقد أشارت المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث الى أبعاد التفكير الإيجابي تفوق الإناث عن الذكور في أبعاد التفكير الإيجابي، مما أدى إلى رفض الفرض الثاني كفرض صفري، بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في التفكير

الإيجابي وقبول الفرض البديل الذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي.

عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض على ما يلي: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفرروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيم "ت"، والدلالة الإحصائية فى أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى

الأبعاد	نوع العينة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة t	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	الذكور	١٠٠	٢٣.٨٥	١.٨٨	١٩.٧٣١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٩.٢٥	١.٩٨		
الدافعية الأكاديمية	الذكور	١٠٠	٢١.٥٠	٢.١٩	٢٢.٢٣٤	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٨.٣٠	٢.١٣		
المهارات الأكاديمية	الذكور	١٠٠	٢١.٨٥	١.٩١	٢٣.٨٧٩	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٣٠.١٠	٢.٨٧		
العلاقات الاجتماعية	الذكور	١٠٠	١٧.٩٠	١.١٤	٤٦.٥٣٢	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٥.٠٥	١.٠٢		
الدرجة الكلية	الذكور	١٠٠	٨٥.١٠	٤.١٥	٣٧.٩٠١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١١٢.٧٠	٥.٩٨		

أوضحت النتائج في جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التالية بين الذكور والإناث: تنظيم الذات الأكاديمي (ت= ١٩.٧٣١)، الدافعية الأكاديمية (ت= ٢٢.٢٣٤)، المهارات الأكاديمية (ت= ٢٣.٨٧٩)، العلاقات الاجتماعية (ت= ٤٦.٥٣٢)، والدرجة الكلية لقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ت= ٣٧.٩٠١). وقد أشارت المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث الى أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي تفوق الإناث عن الذكور في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، مما أدى إلى رفض الفرض الصفري بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي، وقبول الفرض البديل الذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: ينص الفرض الرابع على ما يلي: "**لا ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام التفكير الإيجابي في التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمفهوم الذات الأكاديمي (المتغير التابع) في ضوء التفكير الإيجابي (المتغير المستقل)

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة F	قيمة (T) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
مفهوم الذات الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	٠.٩١٣	٠.٨٣٣	١.٠٦٤	٠.٧٠٢	٩٨٨.٢٤٦	**١٠.١٢٧	٠.٠١	٣.١٠٦
	معنى الحياة	٠.٩١٨	٠.٨٤٢	١.٢٠٩	٠.٢٣١	٥٢٥.٠٤١	**٣.٣٤٠	٠.٠١	

أوضحت النتائج في جدول (١٥) ما يلي:

- يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في ضوء الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي.
- يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في ضوء معنى الحياة أحد أبعاد التفكير الإيجابي.

ومن هنا تم رفض هذا الفرض نتيجة لأنه ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مستوى (٠.٠١)، وأنه كلما زاد التفكير الإيجابي زاد مفهوم الذات الأكاديمي والعكس صحيح (كما تحقق بالفرض الأول)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور وومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في متغيري الدراسة، وذلك فى اتجاه الإناث (كما تحقق بالفرض الثاني والثالث).

ولقد أشارت نتائج فى الفرض الرابع إلى أن التفكير الإيجابي من خلال الدرجة الكلية ومعنى الحياة تسهم فى مستوى التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتفكير الإيجابي يؤدى إلى شعوره بمفهوم الذات الأكاديمي ومعنى الحياة التى يتمكن خلالهما من الحصول على السند والدعم والتشجيع على سلوكياته فى ظل إحباطات مرحلة الطفولة المتأخرة التى تمهد لضغوط مرحلة المراهقة، وضغوط الإعاقة أيضًا، مما يساعده على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدية، والتمكن من وضع استراتيجيات مناسبة لمواجهة مشكلاته والتحكم فيها وتحديها مما يؤدى إلى تقوية ثقته بنفسه ضد أية إحباطات تواجهه فى حياته المستقبلية.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات والتى منها دراسة (Shany et al., 2012)، دراسة (Zheng et al., 2014)، دراسة (Haruna, 2015).

وتشير النتائج السابقة إلى الأهمية القصوى للتفكير الإيجابي في شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمفهوم الذات الأكاديمي، فالتفكير الإيجابي باعتباره أساسا للحكم على السلوك الآخرين ووسيلة فاعلة للتمييز بين الصواب والخطأ وأداة تمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من معرفة ما يتوقعه الآخرين منهم، تسهم في تهذيب سلوكياتهم وتصويب اتجاهاتهم سواء تجاه أنفسهم أم غيرهم. والقيم بحد ذاتها تعطي لحياة التلاميذ معنى وهدفاً وتعمل على توجيههم نحو ممارسة العديد من الأنشطة المفيدة والمشبعة لاحتياجاتهم.

فالتفكير الإيجابي يعمل على حماية التلاميذ من شتى المغريات التي باتت أقرب إلى الفرد من أي شئ، وتلك المغريات تتبدى في وسائل التكنولوجيا وما تنطوي عليه من مواقع تعمل على تعطيل المسار الأخلاقي السليم للشباب سواء على المستوى الفكري.

وللتفكير الإيجابي أهمية عظمى في تعزيز مستوى الثقة الاجتماعية بين التلاميذ والمحيطين بهم وذلك من خلالهم تحسين مستوى فهمهم لمختلف الحالات الوجدانية الخاصة بهم، وتوجيههم نحو العفة والصفح، والإقرار بالخطأ، والإيثار، ومراعاة مشاعر الآخرين ومساعدتهم في أوقات الشدة والتعاطف معهم.

توصيات الدراسة:

توصى الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلى:

١- الاهتمام بنشر الوعى بصعوبات تعلم القراءة بشكل عام من خلال وسائل الاعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، ومن خلال نشر الأسباب الملموسة حاليًا والتى قد تؤدى الى الإصابة بمثل هذه الإعاقة.

٢- قيام المؤسسات الحكومية بتقديم الدعم لأسر ذوي صعوبات التعلم، حتى يتمكنوا من رعايتهم، وتوفير الحقوق الأساسية لهم.

٣- الاهتمام بتقديم التفكير الإيجابي بكافة أشكاله لأفراد هذه الفئة.

٤- أنْ يكون هناك اتصال دائم بين المدرسة والمنزل من حيث التركيز على السلوكيات التى تصدر من التلاميذ داخل المنزل ومحاولة استبدالها بسلوكيات إيجابية من قبل المعلم داخل المدرسة.

بحوث مقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظرى والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التى تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١- برنامج إرشادى انتقائى لتنمية التفكير الإيجابي وأثره فى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- برنامج قائم على التفكير الإيجابي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم الفقي (٢٠٠٧). *قوة التفكير*. القاهرة: دار الراية للنشر.

دنيال هالاهان، وجود لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيف مارتنيز (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفومها – طبيعتها – التعليم العلاجى*. (ترجمة عادل عبدالله محمد)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع (الكتاب الاصلى منشور ٢٠٠٦).

ر. نيكولسون، أ. فاوست (٢٠١١). *بطارية المسح المبكر للعسر القرائي "الدسلكسيا"*. ترجمة، نصرة محمد جلجل، خيري المغازي عجاج، ط ٢، القاهرة: الأنجلو المصرية.

روبرت سولسو، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفي محمد كامل، محمد الحسانين (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*. القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية.

زياد محمد بركات (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية/جامعة القدس المفتوحة*، ٣ (٢)، ١ – ٤١.

سيد محمدي صميدة (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بنها.

طة عبد العظيم (٢٠٠٠). مدى فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسين تصور الذات لدى المراهقين. *رسالة دكنوراه*، كلية التربية، جامعة بنها.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٧). *دراسات في سيكولوجية غير العاديين*. القاهرة: دار الرشاد.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧). *سيكولوجية غير العاديين (بدنياً، سلوكياً، تعليمياً)*. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

كلثوم توفيق عباس (٢٠٠١). إدراك المراهق لصور السلطة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى وبعض المتغيرات النفسية بالمدارس الثانوية العامة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

محمد عبده حسينى (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبى فى علاج صعوبات تعلم الفهم القرائى والتعبير الكتابى فى اللغة الانجليزية لدى التلاميذ. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوي التحصيل الدراسي لدي المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

نبيل محمد زياد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولي وثالثة إعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية–جامعة حلوان*، ١٢ ، (٣)، ١٩٣ – ٢٣٤.

وليام ن. بيندر (٢٠١١). *صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس*. ترجمة: عبد الرحمن سيد سليمان والسيد يس التهامى ومحمود محمد الطنطاوى، القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Abed, M. G. (2017). Inculcating Positive Thinking in the Self-Concept of Children with Learning Difficulties. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, *10*(3), 1.

Alrehaili, N. (2015). *The relationship between self-concept and academic achievement* (Maser dissertation). State University of New York.

Atoum, A. Y. & Hadad, A. H. (2015). The effect of a training program based on positive thinking in reducing test anxiety among tenth grade Jordanian students. *Indian Journal of Positive Psychology; Hisar, 6*(3), 276-278

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Berman, M. S. (2001). *Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms* (Doctoral Dissertation). Temple University.

Conoley. C. and Conoley, J. (2008). *Positive Psychology and Family Therapy* ,John Wiley & Sons, INC.

Crossen, S. G. (2000).*The relationship between reading self - concept and achievement motivation among students with learning disabilities.* (Unpublished Dissertation). University of Delaware, United States.

Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 93-102.

Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. *Learning and Individual Differences*, *61*, 11-20.

Haruna, A. S. (2015). Gender Difference in the Prevalence of Learning Disabilities among Secondary School Students in Kano state: Counseling Implications. *National Journal of Inclusive Education, 3*(1), 250-260.

Liu ,H. (2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. *Journal of Humanities and Social Sciences, 2* (2), 411-432.

Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2012). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of learning disabilities, 46*(5), 444-452.

Sheikhzadeh, E. & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian

EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 7* (3), 281-294.

Terzian, G. (2016). *The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students* (Master dissertation). Lebanese American University.

Whitley, J. L. (2006). *A model of general self -concept for students receiving services for a learning disability: Does class placement play a role?* (Unpublished Dissertation). University of Alberta, Canada.

Woodford, K. O. (2015).*The effect of Thinking Maps on the reading achievement of middle school students: An ex post facto causal comparative study,* (Doctoral Dissertation). University of Liberty, United States.

Zhang, Q. (2016). *The relationship between academic self-concept and math achievement among students without and with learning disabilities in early and late adolescence* (Doctoral dissertation). University of Miami.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 47*(5), 462- 474.