أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت

د/ يوسف محيلان سلطان العنزي

أستاذ علم النفس المساعد – كلية التربية الأساسية – جامعة الكويت

E-mail: aloyosf@yahoo.com

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي وعلى القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي و على إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. و تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعتين(الضابطة – التجريبية). وتكونت العينة من (64) تلميذاً متأخر دراسياً تم فصلهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددهم (32) تلميذاً ومجموعة ضابطة عددهم (32) تلميذاً. واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (2000) لرافن، واختبار تحصيلي في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت (1999)، ومقياس استراتيجيا ت التعلم المنظم ذاتياً (2001): Self Regulated Learning Strategies Scale، واختبار التفكير الايجابي: Positive - Thinking Test P.T.T، اختبار التعلم التعاوني: Cooperative Learning وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإيجابي للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي . ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير الإيجابي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التعلم التعاون ي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التنظيم الذاتي للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التنظيم الذاتي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في اللغة العربية للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي. ووجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل في اللغة العربية وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مقدمة:

أصبحت مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التربوية التي تعوق المدرسة في أداء رسالتها على الوجه الأكمل، بل تعتبر من أهم المشكلات التي تهدد سلامة المجتمع، وتبدد الكثير من طاقته البشرية، وتعوق ركب تقدمه وخاصة في هذا الوقت الذي يحتاج فيه الوطن إلى تضافر جميع الجهود والطاقات للارتقاء بالإمكانات البشرية.

ويتناول البحث الحالي إحدى العمليات المعرفية والتي يمكنها تحسين التأخر الدراسي لدى التلاميذ، فتعتبر مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة

وتعوق أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل، كما أنها من أخطر المشكلات التي تؤثر على تقدم التلميذ وتطور أداؤه ونموه أكاديمياً، ولقد استأثرت تلك المشكلة باهتمام المربين والآباء والتلاميذ على سواء، ذلك لكونها مشكلة يساهم في تكوينها أبعاد تربوية واجتماعية ونفسية، واقتصادية في الوقت نفسه.

فذكر محمد علي الكبيسي (12:1991) أن مشكلة التأخر الدراسي ترتبط بالعديد من الأبعاد، بعضها قد يكون واضحاً للذين يلاحظون سلوك التلميذ في المنزل أو المدرسة، والبعض الآخر يرتبط بالتلميذ ذاته من ناحية خصائصه الشخصية والعمليات النفسية لديه (الإدراك، الانتباه، الذاكرة) ذات العلاقة الوثيقة بتحصيله الدراسي وما يحرزه من تقدم ونجاح.

ومن هذا المنطلق يتطلب الوقوف أمام الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي، ومعالجة هذه الأسباب التي تتعلق بالتلميذ أو المدرسة أو الأسرة، ليسهل تصميم برنامج لعلاج جوانب القصور لدى المتأخرين دراسياً.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن تنمية بعض أنواع التفكير من شأنه علاج التأخر الدراسي، ومن أهم هذه الأنواع التفكير الإيجابي Positive Thinking، ومنها دراسة دونهي جون John Donoh (1994:16) حيث خلص إلى أن الدراسات التي أجريت على التفكير الإيجابي لدى التلاميذ مثل دراسة لي وي و كي وي و أريك وزتيزيبرجز Li-Wei, Qi-Wei, Orlick& Zitzelsberger (1992) استخلصت أن تنمية التفكير الإيجابي يؤثر بصورة إيجابية على تقدم التلاميذ فهو وسيلة لاكتساب مهارات التعلم بسرعة وسهولة كذلك فهو يعطي فرصة لتعلم المهارات العقلية في أي سن للأطفال.

ويشير نيك ومانز Neck&Manz (1992:64) إلى أن مفهوم التفكير الإيجابي استقى من خلال عدد من المفاهيم المختلفة، منها التفكير البنائي Constructive Thinking الذي قدمته النظرية البنائية، وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، ومنها التفكير الفرصة Opportunity Thinking والذي قدمه سوليفان Sullivan (1953:32) والذي يركز على زيادة انتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والجوانب التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها، وافترض بذلك أن أصحاب هذا النوع من التفكير يؤمنون باعتقادات وقناعات راسخة يواجهون بها تفكيرهم، ومن هذه الاعتقادات المحاولة من أجل النجاح Trail for Success وليس المحاولة والخطأ Trail and Error. ويشير أيضاً التفكير الإيجابي إلى مفهوم امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح.

وكشفت دراسة فوجن Vaughan(1997:33) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى الأطفال، وتحسن مستوى الأطفال الذين تعلموا من خلال

إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتشاف التعريفات والمفاهيم الرياضية، وكذلك تحسن سلوكهم اليومي، ونمو تقديرهم للذات والثقة بالنفس.

كما أوضحت دراسة رجب وزهري (1998) التي هدفت إلى معرفة كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب التلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية، وأسفرت النتائج على أن العمل الجماعي التعاوني كان فعالاً في تنمية المفاهيم النحوية لدى التلاميذ، حيث وفرت الإستراتيجية جواً مشوقاً ساهم في إيجابية المتعلمين، ومناقشتهم، وتبادلهم للآراء.

لذلك وجد الباحث ضرورة دراسة متغير استراتيجيات التعلم للتعرف على دوره في علاج التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة حاولت التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي وقياس أثرهما على التحصيل الدراسي خاصة لدى المتأخرين دراسياً. ومما يسبق يرى الباحث إجراء هذه الدراسة في البيئة الكويتية.

تحديد مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالان الفرعيان التاليان:

1 -ما مدى فاعلية التدريب على التفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

أ- ما مدى فاعلية التدريب على القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

ب- ما مدى فاعلية التدريب على اكتشاف أخطاء التفكير في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

2 -ما مدى فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي السؤالان الفرعيان التاليان :

أ -ما مدى فاعلية التدريب على إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

ب -ما مدى فاعلية التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:-

1 -أثر التدريب على التفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

2 -أثر التدريب على القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

3 -أثر التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

4 -أثر التدريب على إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

1- الأهمية النظرية:-

أ - تتبنى الدراسة الحالية المدخل المعرفي لتفسير العوامل المسئولة عن المتأخرين دراسياً.

ب -تلقي الدراسة الضوء على أهمية العمليات المعرفية وأثرها في التأخر الدراسي وإمكانية التدريب عليها.

2- الأهمية التطبيقية:-

أ -تقدم لأولياء الأمور أملاً جديداً لتحسين مستويات التحصيل لدى أبنائهم الذين يتصفون بأنهم متأخرون دراسياً.

ب -تساهم في توجيه المعلمين والمربين لأساليب أكثر موضوعية وتربوية في علاج التأخر الدراسي.

فروض الدراسة:

1- **<u>الفرض الرئيسي</u>** " يؤثر التدريب على التفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت".

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفرض الفرعي التالي:-

- توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات الآتية (القياس القبلي والبعدي للتجريبية - القياس البعدي للضابطة والتجريبية).

2- <u>الفرض الرئيسي</u> " يؤثر التدريب على استراتيجيات التعلم (إستراتيجية التنظيم الذاتي, وإستراتجية التعلم التعاوني) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت".

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:-

أ -توجد فروق دالة إحصائية في علاج التأخر الدراسي في التدريب على إستراتيجية التنظيم الذاتي بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات الآتية: (القياس القبلي والبعدي للتجريبية- القياس البعدي للضابطة والتجريبية).

ب -توجد فروق دالة إحصائية في علاج التأخر الدراسي في التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات الآتية: (القياس القبلي والبعدي للتجريبية- القياس البعدي للضابطة والتجريبية).

3- <u>الفرض الرئيسي</u>:

توجد فروق في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الدراسي في اختبار اللغة العربية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة:

1- التفكير الايجابي: Positive Thinking

تعرفه أماني سعيدة سيد إبراهيم (9:2005) بأنه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة، أو أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي". ويقاس في هذه الدراسة باختبار التفكير الإيجابي Positive Thinking Test(P.T.T) من إعداد الباحث.

2- الإستراتيجية: Strategy

يعرفها جمال محمود الشاعر (6:2005) بأنها مجموعة من الإجراءات المترتبة على بعضها والمخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانيات.

3- استراتيجيات التعلم: Learning Strategies

ويعرفها جابر عبدا لحميد جابر (307:1999) بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الماوراء معرفية، وأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

4- إستراتيجية التنظيم الذاتي: Self-Regulation Strategy

يعرفها عبدالمنعم أحمد الدر دي ر وجابر محمد عبدالله (117:2005) بأنها التوجيه المنظم للأفكار والأفعال في تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، ويتضمن التنظيم الذاتي لعمليات تجهيز المعلومات وتنظيم عملية التعلم وتنظيم الذات،وتقاس في هذه الدراسة بمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self Regulated Learning Strategies Scale من إعداد الباحث.

5- إستراتيجية التعلم التعاوني: Cooperative Learning Strategy

ويعرفها إجرائياً ستيفن Stephen (1992:22) بأنها إستراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوى مستويات مختلفة من القدرات،ويمارسون أنشطة تعليمية متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراستهوكل عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، وبالتالي يكون جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم. وتقاس في هذه الدراسة باختبار من إعداد الباحث.

6- التأخر الدراسي: Scholastic Retardation

يعرفه نبيل على عبدالله (9:2003) بأنه حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين سالبين، ويقاس في هذه الدراسة باختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت من إعداد لجنة تقويم التحصيل الدراسي، وزارة التربية، دولة الكويت.

الإطار النظري

أولاً: التفكير الإيجابي Positive Thinking

مقدمة:

يشير سيشيل وكارلس Scheier,Charles(1993:26) أن التفكير الإيجابي هو أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي Optimism Orientation في الحياة، وأن التفكير السلبي هو أحد مرادفات للتوجه السلبي Pessimism Orientation، ويرى أن التوجه المتفائل في الحياة يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح وللسعادة وللإنجاز، أما التوجه السلبي المتشائم فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة في إمكانية مواجهة وتخطي المواقف العادية والصعبة، مما يؤدي إلى الفشل.

خصائص المفكرين إيجابياً:-

يشير ناصر المحارب(23:1990) إلى أن يتميز الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي، مما يجعلهم أكثر تكيفا مع أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم، فهم يبحثون عن الأفكار قبل أن يحصلوا على الأحداث.

والمفكرون إيجابياً أناس يقدرون الحياة، ويرفضون الهزيمة، ويبحثون عن التغيير من حالة التفكير السلبي إلى الأداء الكامل بطريقة التفكير الإيجابي ولديهم رغبة جادة في التغيير.

www.nafsany.com

ويذكر نايف القطامي (194:2001) أن المفكرين إيجابياً دائماً ما يركزون على نجاحاتهم ويستخدمون جملاً لفظية تدعم هذا النجاح في أبسط صورة، كأن يذكر الفرد لنفسه" إنني أتحسن الآن"،" لن أجعل عقلي يخونني"،"لن أجعل الضغط يغلبني".

ويشير كونيل Connel (2004:1) أن من خصائص المفكرين إيجابياً لديهم الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم.

ويضيف جمال الخطيب (333:2003) أن لديهم استخدام لإستراتيجية التحدث الذاتي التي تمكن أصحابها من زيادة مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح في حل المشكلات، وزيادة قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية، ليصبح أكثر تحكماً بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهاتها.

ويشير عادل مصطفى (1999: 33) أن: المفكرين إيجابياً ينشغلون بحوارات داخليه تساعدهم في توجيه مشاعرهم واتجاهاتهم، ودائماً ما يكون مضمونها إيجابياً ودافعياً نحو المحاولة والنجاح.

ويرى ستالرد (Stallard 2002 : 32) أن المفكرين إيجابياً لديهم قدرة على الاسترخاء الطبيعي والتحكم في التغيرات التي تحدث في الوجه، وضغط الدم، وكذلك إمكانية الاستعانة باستحضار الذكريات السعيدة لتغيير المزاج.

ويرى بلسوينج وآخرون (Belciug et.al.,1992 : 38) أن الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي يصاحبهم انخفاض في معدل القلب وانخفاض في مستويات القلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة، مثل مواقف التنافس أو مواجهة الجمهور في حديث جماهيري أو مواقف الاختبارات.

القيادة الذاتية للتفكير Thought – Self Leadership

يشير سليجمان Seligman (1991) أن الأفراد يملكون الحرية والمقدرة الكاملة في اختبار طريقة تفكيرهم، كما أشار كل من لولر (1986) Lawler(1986) ومانز وسمز (1989) Manz & sims (1989) ووالتون (1985) Walton(1985) إلى أن ذلك يؤدي إلى أن الفرد يكتشف جوانب القوة التي لديه، واستخدام أساليب وأنشطة موجهه لإدارتها، والتي تجعله أكثر تحكماً بصورة إرادية في اتجاهات ومسارات تفكيره.

لذلك طرح مانو مفهوماً جديداً يستطيع الفرد من خلاله التحكم والسيطرة في تفكيره، وهو القيادة الذاتية للتفكير Thought – Self Leadership، ويقصد به أنه عملية قيادة الفرد للأنشطة العقلية وللأفكار وللقناعات الداخلية، ويتحدد من خلالها زمن وسرعة ونتيجة العمليات الفكرية، كما أن هذا المفهوم يتباين في استخدامه وتوظيفه للعديد من الأفراد بما يستخدمونه من استراتيجيات عامة أو نوعية.

الاستراتيجيات المستخدمة في التفكير الإيجابي:-

1- إستراتيجية التحدث الذاتي Self – talk strategy :

يرى ناصر إبراهيم المحارب (2000: 5) أن للحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار.

وتشير برشيا مايك Breshia Mike أنه: قد ظهر في الآونة الأخيرة العديد من البرامج التي تساهم في رفع كفاءة الأفراد كاستخدام هذه الاستراتيجيات، وقد درجت تحت عناوين مختلفة منها برامج القوة الداخلية Inner Power Programs أو أعد اكتشاف قمة حالاتك Recreacting Peak States Istantlty والتي من خلالها يشعر الفرد بالفعالية والسعادة. (www.instantinnerpower,com)

ويرى فوكيت Vocate(1994)أنها تمثل ميكانيزماً داخلياً يصل من خلالها الفرد إلى التحدث المعلن والموجه لذات الفرد.

ويرى مارتن Martin Alaing (1993) أنها ميكانيزم تتوسط الوعي الذاتي، حيث تسمح هذه الحوارات للفرد بتوجيه انتباهه لنفسه، وإعطاء فرصه لملاحظة ما يدور في الذات الداخلية. (www.Lindatand.com.Positivebookpage8).

وقد أشار ويفر وآخرون (Weaver et al.,) (230 : 1988) إلى وجود نوع من أنواع التواصل الداخلي والحوارات الهدامة Destructive Dialogues تمثل عمليات الاتصال الداخلي ذات النغمة السلبية، حيث يركز فيها الفرد على الأحداث الحرجة والجوانب الضعيفة، التي يواجه بها نفسه على المستوى العقلي، فيقوم بالتقليل من تدعيم الجوانب الإيجابية لذاته.

ويشير نيك ومانز Neck & Manz (861: 1992) أن: استمرار استخدام الفرد لإستراتيجية التحدث الذاتي تمكن من بناء أنساق وتنظيمات داخلية، التي يفترض أن تتحدث مع نفسها بعد ذلك، كما لاحظ زيادة الفعالية الشخصية لمستخدمي هذه الإستراتيجية من المديرين والموظفين والخبراء، ومن استقرار وتناسق هذه التنظيمات في العمل في المواقف العادية وكذلك المواقف الضاغطة.

وقد استخدمت هذه الإستراتيجية في تعديل سلوك المندفعين من الأطفال، ولتحسين أداءات اللاعبين في مختلف اللعبات الرياضية (سباحة . تزحلق . راكيت . تنس ... إلخ)، كما حسنت من أداء المرشدين النفسيين في تعاملهم مع عملائهم، وأخيراً اتضحت جدوى هذه الإستراتيجية في مجال علم النفس التربوي في تحسين الأداء التحصيلي لدى الفئات الخاصة من الأطفال، كما في دراسات كل من كوزلسكي وسوانسون Kozleski & Swanson (1985).

ثانياً: استراتيجيات التعلم Learning Strategies

مقدمة:

يشير مازن وحسام الدين (1994: 212) أن إعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي، في عمليتي التعليم والتعلم، يتطلب من علماء التربية والباحثين ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلم، تساعد المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه، وتنمي ثقته في قدرته على حل المشكلات، فيعتمد على نفسه في التعلم، ولا ينتظر أن يقدم له المعلم، الحلول الجاهزة، للمشكلات العلمية التي تواجهه.

ويرى عبد المنعم أحمد وجابر محمد (2005: 117) أن إستراتيجية التنظيم الذاتي تعد مكونا مهماً في سلوك حل المشكلات، والمهام التي تتطلب الاستنتاج، نظراً لأن التعلم المنظم ذاتياً يؤدي دوراً كبيراً في تكامل المعرفة واكتساب المهارات، ويظهر التنظيم الذاتي في عمليات تحليل المهام، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمعالجة الفعالة، ومراجعة مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة(المختارة ذاتياً)، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة،

وتذكر الحلول الصحيحة، لذا فإن ما يعرفه المتعلم بالفعل وخبراته السابقة عن كيفية حدوث التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

مظاهر التعلم المنظم ذاتياً:

يرى سلفان Slavin (1997: 87) أن أصحاب المستويات المرتفعة في التعلم المنظم ذاتياً دائماً ما يكونون أكثر نشاطاً لأنهم يحللون المهام التي يقدمها المعلم لهم ويقومون بوضع أهداف مناسبة لتعلمهم ويعدون الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف ثم يوجهون عملية تعلمهم ويعدلون من اتجاهاتهم واستراتيجياتهم حتى يحققوا أهدافهم المحددة سابقاً.

ويشير بتلر Butler (1996) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يوظفون دافعيتهم وأرادتهم بنجاح في ضبط سلوكهم الاستراتيجي حتى يتمكنوا من الاستمرار في التعامل مع المهمة رغم ما يواجههم من عقبات أو صعوبات أو إحباط فمن أكثر المكونات أهمية للتعلم المنظم ذاتياً هي الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي أو ما يسمى بالاندماج المعرفي وكذلك التحكم في العوامل الدافعية والانفعالية.

ويرى جلاسر Glaser (1996) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم ولذا فالتغذية المرتدة لها دور مهم في التعلم المنظم ذاتياً ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتياً من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها.

ويرى باريس ونيومان Paris & Newman (1990: 87) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يختلفون في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم، فهم يشتقون خبراتهم ويواجهون تلك الخبرات أكثر من الاستجابة الآلية للمثيرات ولديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية والتحكم في الطرق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم وبالرغم من أن معظم المعلومات المتوافرة عن التعلم المنظم ذاتياً تصف المظاهر أو تحدد سماتهم النفسية فإنها غير متوافرة بدرجة كبيرة.

تعقيب.

لذلك أراد الباحث دراسة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، لما لها من ارتباط وثيق بالتفكير الإيجابي، لأن دراسة إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً تحقق درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء القيام بعملية التعلم، ومن خلال ذلك يستطيع المتعلم الوصول إلى التفكير الإيجابي، كما أراد الباحث معرفة دور إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يشير ربيع عبده رشوان (2006: 55) بأنه تم التوصل إلى (17) إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً وفيما يلي وصف توضيحي لهذه الاستراتيجيات:

1- التسميع Rehearsal

وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة وتتمثل في تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها أو ومحاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين وتكررها عدة مرات حتى يتم حفظها.

2- التفصيل: Elaboration

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة التعلم وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الإستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للفرد.

3- التنظيم: Organization

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل في تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة.

4- التخطيط وتحديد الأهداف: Goal Setting and Planning

ويقصد بها تحديد المتعلم لأهدافه عند القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فعلاً فيه أو وضع وتحديد أهدافاً محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار.

5- المراقبة الذاتية: Self - Monitoring

وهي تشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات التالية، وتشير كذلك إلى الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف.

6- مكافأة الذات:Self-Cons equating

وفيها يحدد المتعلم لنفسه ويعد نفسه بعض المكافآت والحوافز الإيجابية كنتيجة لإكمال المهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل وفي ذلك يحاول المتعلم زيادة الجهد والوقت في التعامل مع المهمة حتى يصل إلى تحقيق الهدف المطلوب وهنا نجد الكثير من الطلاب يحاول تحفيز نفسه للعمل بأن يحدد لنفسه بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة للنجاح في العمل وكشرط للاستمرار فيه.

7- حوار الذات عن الإتقان: Mastery Self-Talking

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل وأنه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة وبالتالي يؤكد لنفسه أنه لابد أن يكمل العمل أو المهمة.

8- حوار الذات عن الأداء: Performance Self-Talking

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعه أو التفوق على الأقران أي أن الفرد يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم.

9- طلب العون الأكاديمي: Seeking Academic Assistance

وتتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الإطار الاجتماعي، وقد اقترح Nelson-Le Gall (1981) أن لإستراتيجية طلب العون الأكاديمي العديد من المكونات التي تتحسن بمرور العمر وتتضمن الوعي بطلب العون ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة

ويضيف باريس ونيومان Paris & Newman (1990)بأن تعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلاً من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل.

10- تعلم الأقران: Peers Learning

ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث إن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة توجهه وإنما

المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

11- البحث عن المعلومات: Information Seeking

وتشير إلى محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيداً من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به وذلك من المصادر غير الاجتماعية كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات ولا تتضمن هذه الإستراتيجية مراجعة الكتاب المقرر وتتمثل في اعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب نقطة الانطلاقة لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

تعقيب:

و يرى الباحث أن التدريب على إستراتيجية التنظيم الذاتي يؤدي إلى مساعدة التلاميذ على التفكير الإيجابي عندما يشتركون من خلال الحوار الداخلي وطلب العون من الآخرين, أو ترتيب بيئة التعلم، كذلك الاحتفاظ بالمعلومات والتقويم الذاتي لديهم، كما تحتوي على التشجيع والمكافأة والتي تساعد على تنمية التفكير الإيجابي لديهم، وتطبيق هذه التدريبات على التلاميذ الذين يظهرون تأخراً دراسياً ، ومعرفة أثر هذا التدريب على التلاميذ المتأخرين دراسياً، ودورها في علاج التأخر الدراسي لديهم.

5- دور الطالب والمعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني: .

يشير جونسون وجونسون Jonson & Jonson (1992:102) أن دور الطالب يتميز في إستراتيجية التعلم التعاوني بالإيجابية فهو فعال في إنجاز المهام التي توكل إليه ضمن المجموعة التي يعمل معها، كما أنه يقوم بالعديد من الأدوار، منها البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس، وربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة، وتوجيه زملائه في المجموعة نحو إنجاز المهام والتفاعل مع الآخرين في الإطار الجماعي التعاوني والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

6-استراتيجيات التعلم التعاوني:

أ- التعلم التكاملي التعاوني: .

يرى جوش Josh,b.s (18: 1995) أن هذه الإستراتيجية تعتمد على تجزئة الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية تقدم إلى كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة، إضافة لتميزها بتكامل المعلومات المجزأة من خلال أسلوب تعلم جمعي يقوم فيه كل فرد بتعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقف التعليمي، ثم يعلم كل فرد ما تعلمه لزميله بعد ذلك.

الخطوات الإجرائية للتعلم التعاوني: .

يرى نبيل أحمد عبد الهادي (2004: 245) أن هناك عدداً من الخطوات الإجرائية التي ينبغي على المعلم القيام بها ليضمن أن المجموعات التي يشكلها تقوم بمهماتها وفق إستراتيجية التعلم التعاوني وتتمثل في تحديد الأهداف التعليمية والتي تتضمن أهدافاً أكاديمية وأخرى للمهارات التعاونية، فلا يكفي أن تقتصر الأهداف على الجانب الأكاديمي للطلبة بما يتوافق و مستوياتهم التعليمية والمفاهيم التي يسعون لتحقيقها، بل لابد للمعلم من أن يضع أهدافاً يستهدف من خلالها تعليم الطلبة أن يتعاونوا وأن يعملوا معاً، فإن وضع الأهداف لكل حصة دراسية لابد أن يكون أمراً تلقائياً مثله مثل وضع المفتاح في مكانه لتشغيل السيارة. وبعد ذلك اتخاذ قرارات بشأن حجم المجموعة، أي بعد أن يكون المعلم قد حدد أهدافه ليسعى إلى تشكيل المجموعات التعليمية، وينصح أن يتراوح عدد أعضاء كل مجموعة ما بين 2–6 طلبه، ثم تعيين الطلبة في المجموعات التعليمية، كمراعاة المستوى التحصيلي للطلبة، أو كمراعاة المعلم لرغبات الطلبة في العمل مع بعضهم شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى عزل الطلبة أو تجمع الفئات الطلابية بشكل متجانس تحصيلياً أو سلوكياً.

ويرى مارتن وآخرون (1998: 82) أن المعلم في مرحلة التنفيذ يكلف الطلاب بأدوار منها: .

أ– **الباحث الرئيسي:** يتولى مسؤولية إدارة المجموعة، وظيفة هذا المسئول هي التأكد من المهمة التعليمية، وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم وكذلك توزيع المعلم على أفراد المجموعة بالإضافة إلى أنه مسئول عن إجراءات الأمن والسلامة أثناء العمل.

ب– **مسئول المواد:** يتولى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموع وهو الطالب الوحيد المسموح له بالتجوال داخل غرفة الفصل.

جـ– **المقرر:** يتولى مسؤولية تسجيل النتائج إما بشكل شفهي أم كتابي وإيصالها للمعلم أو الصف بأكمله.

د – **مسئول النظافة :** يتولى مسؤولية تنظيف المكان بعد إنهاء التجربة وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة.

وهكذا تتعدد الأدوار، وقد يضيف المعلم أدواراً أخرى، لكن المهم تحديد هذه الأدوار، ووصف مهام كل دور وبيان أهميته.

ويرى عاطف محمد بدري، ومحمد السيد عبد الرازق (2005: 38) أن: يوضح المعلم كيفية السير في العمل من خلال هذه الإستراتيجية ثم يوضح للطلاب متطلبات هذه الإستراتيجية من حيث الأنشطة والوسائل والتفاعل، والتعاون، ويركز على أهمية التعاون ويوضح لهم أن شعارهم دائماً يكون (نسبح معاً أو نغرق معاً)، ويبين لهم نظام المحاسبية (المسئولية) الفردية، والذي يكون عن طريق الاختبار العشوائي لبعض أفراد المجموعة ليشرحوا ما حققوه من تعلم، كما

وسيتم الاختبار اليومي أو الشهري بصورة فردية بالإضافة إلى نتائج المجموعة الذي يمنح درجات لمدى الجودة والإتقان، ويشرح للطلاب معايير النجاح ويوضح للطلاب السلوك المرغوب فيه بحيث لا يترك الطلاب أماكنهم إلا بإذن المعلم، وأن يتخاطبوا بأصوات منخفضة ويوضح للطلاب أهمية الوقت، وأساليب التقويم، وتوزيع المكافأة.

مرحلة التقويم:

يرى حسن حسين زيتون (2003: 303) أن قياس التحصيل يكون من خلال تطبيق الاختبارات (الكتابية، الشفوية، اختبارات الأداء، ... إلخ) بشكل دوري، وليكن كل أسبوعين مثلاً، ويوجد عدة بدائل لتطبيق الاختبارات على أفراد المجموعة التعاونية لعل من أبرزها:

1 –تطبيق الاختبار بشكل فردي: فيجيب كل طالب في المجموعة على الاختبار بشكل مستقل عن بقية أفراد المجموعة مثلما هو الحاصل في تطبيق الاختبار في مدارسنا وجامعاتنا حالياً.

2 –تطبيق الاختبار بشكل تعاوني: بحيث يجيب أفراد المجموعة معاً على الاختبار من خلال التشاور مع بعضهم البعض أو من خلال تقسيم أسئلة الاختبارات بينهم أو من خلال تدوير الأسئلة فيما بينهم، حيث يوزع المعلم أوراق الاختبار على أفراد المجموعة، ويجيب كل طالب على سؤال مختلف وتدور الأوراق بحيث يجيب كل طالب على كل الأسئلة ولكن في أوراق إجابة مختلفة، ويضع الطالب اسمه على الورقة التي يجيب فيها على آخر سؤال متبق في أسئلة الاختبار.

3 –تطبيق الاختبار بشكل فردي أولاً ثم إعادة تطبيقه بشكل تعاوني، وتوجد عدة اختبارات لتقدير الدرجات بالنسبة للاختبار الواحد:

(أ) ففي حالة تطبيق الاختبار بشكل فردي يمكن الأخذ بأحد الاختيارات التالية:

- يمنح كل طالب في المجموعة التعاونية التي ينتمي إليها درجات إضافية إذا وصل كل منهم إلى مستوى الأداء المطلوب (ليكن 80% من الدرجة الكلية) بحسب معايير معينه.
- تعطى درجة موحدة لجميع أفراد المجموعة وهي: الدرجة التي تمثل متوسط درجات أفراد المجموعة جميعاً في الاختبار أو درجة تمثل أقل فرد في المجموعة.

(ب) في حالة تطبيق الاختبار بشكل تعاوني تكون درجة الفرد الواحد هي الدرجة نفسها التي حصلت المجموعة عليها بالفعل في الاختبار فإذ ا كانت تلك الدرجة عند مستوى الأداء المطلوب (ليكن 80% من الدرجة الكلية) أو أعلى منه يمنحوا جميعاً درجات إضافية متساوية بحسب معايير منح الدرجات الإضافية التي يحددها المعلم.

(ج) إذا طبق على أفراد المجموعة الاختبار بشكل فردي وتعاوني (أو العكس) تحتسب درجة الفرد الواحد بحيث تمثل متوسط درجته في الاختبار الفردي أو درجة الاختبار التعاوني، فإذا كان متوسط تلك الدرجة عند مستوى الأداء المطلوب أو أعلى منه يمنح الطالب درجات إضافية بحسب معايير منح الدرجات الإضافية التي يحددها المعلم.

تعقيب:

ومن خلال ذلك يرى الباحث أن لإستراتيجية التعلم التعاوني أثراً إيجابياً، تتمثل في إتاحة الفرصة للتلاميذ للعمل والتفاعل مع المواقف المختلفة لتحصيل الحقائق والمعلومات المتصلة بأنفسهم، كما في المواقف الجماعية فهي تتيح لهم فرص جمع البيانات والأدلة والشواهد، كذلك يجدون المجال مفتوحاً لتقويم الأشياء وإصدار الأحكام، ثم يشعرون بدورهم في العملية التعليمية، الأمر الذي يخلق اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، والمعلمين والطلاب أنفسهم، والذي يؤدي إلى تعلم أفضل، ويرى الباحث أن أثر هذه الإستراتيجية يتقارب مع إستراتيجية التنظيم الذاتي في جمع وتنظيم المعلومات في ذاكرة التلاميذ، كذلك في سهولة تقييم أعمالهم، كذلك كلاهما يؤدي إلى تعليم أفضل، والذي من خلاله يقود التلاميذ إلى التفكير الإيجابي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين(الضابطة – التجريبية)، وتكنيك القياس القبلي والبعدي، وذلك لملاءمته لهدف الدراسة وهو: التعرف على أثر البرنامج المتمثل في التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم كمتغير مستقل في علاج التأخر الدراسي كمتغير تابع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ثانياً:مجتمع وعينة الدراسة:

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للدراسة من (154) تلميذاً، قام الباحث باختيارها عشوائياً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في منطقة الجهراء التعليمية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت من مدرستي سيد هاشم الحنيان الابتدائية، ومدرسة محمد صالح العجيري، وطبق عليهم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وكانت المجموعة **ذات الذكاء المتوسط هي عينة الدراسة الأساسية وبلغ عددها (126) تلميذاً، وتم تطبيق اختبار اللغة العربية على عينة متوسطي الذكاء (126) تلميذاً وتم تحديد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من 50 من 100، واعتبروا من التلاميذ المتأخرين دراسياً، وكان عددهم (64) تلميذاً تم تقسيهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددهم (32) تلميذاً ومجموعة ضابطة عددهم (32) تلميذاً.**

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة (2000):

اختبار المصفوفات المتتابعة وهو من تصميم جون رافن، وقامت بتقنينه فتحية عبد الرؤوف عوض (2000)، وزارة التربية، دولة الكويت.

ثانياً: الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت (1999):

اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت وهو من إعداد لجنة تقويم التحصيل الدراسي (1999) كما قام بالإشراف عليه كمال إبراهيم مرسي (2000).

ثالثاً : مقياس استراتيجيا ت التعلم المنظم ذاتياً (2001): Self Regulated Learning Strategies Scale

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هو من تصميم لطفي عبد الباسط إبراهيم، وقام الباحث بتقنينه في البيئة الكويتية على تلاميذ المرحلة الابتدائية. و تم اختبار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عددهم(32) تلميذاً بمدرسة سيد هاشم الحنيان بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت وتم التأكد من صدق وثبات المقياس، فكان معامل ألفا (0,9891) وهو ثبات مرتفع، وبالتالي يكون الاختبار ذا ثبات مرتفع.

رابعاً: اختبار التفكير الايجابي: Positive Thinking Test P.T.T

اختبار التفكير الايجابي وهو من إعداد الباحث. وقد تم تصميمه بحيث يعطي درجة كلية للتفكير الإيجابي، ويجمع بين فكرة التفاؤل– التشاؤم, وبين أخطاء التفكير. وتم حساب الثبات باستخدام الارتباط بين الدرجة على كل مفردة وبين الدرجة الكلية وذلك على عينة التقنين, وكانت معاملات ثبات مناسبة حيث تراوحت بين 0.447 و 0.78

وقام الباحث بحساب معامل ألفا فكان (0,9767)، وهو ثبات مرتفع.

خامساً: اختبار التعلم التعاوني: Cooperative Learning

اختبار التعلم التعاوني وهو من إعداد الباحث. وقد تم تصميمه بحيث يعطي درجة كلية لمدى تمكن التلاميذ من تطبيق التعلم التعاوني. وتم حساب الثبات باستخدام الارتباط بين الدرجة على كل مفردة وبين الدرجة الكلية وذلك على عينة التقنين, وكانت معاملات الاتساق الداخلي مناسبة حيث تراوحت بين 0.458 و 0.79 وقام الباحث بحساب معامل ألفا فكان معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار (0,9906)، وهو ثبات مرتفع.

رابعاً: وصف البرنامج التدريبي:

الأساس النظري للبرنامج:

صمم الباحث البرنامج في ضوء ما اطلع عليه من الأطر النظرية في المراجع والدوريات العلمية المتخصصة (الاطلاع على استراتيجيات ونظريات التعلم والتعليم . التعلم التعاوني . التعلم المنظم ذاتياً، التدريب الذاتي، التدريب على تغيير التفكير لتطوير الحياة، والاطلاع على البرنامج التدريبي لأماني سعيدة سيد إبراهيم لتنمية التفكير الإيجابي والذي يتكون من ثلاث مراحل وهي: اكتشاف الأفكار والمشاعر الهدامة السلبية، ويقنع الطلبة بأن الحياة تقضي بإنماء الدافعية وتغيير الوضع الراهن إلى الأفضل، ويحدد الأفراد أهدافاً لأنفسهم، ومعرفة مدى تقدمهم نحو هذه الأهداف. والاطلاع على البرنامج التدريبي لدونهي جون Jhon Donohu, (1994) لإنماء التفكير الإيجابي والذي يتكون من أربع مراحل وهي: اكتشاف أثر الأفكار الإيجابية على الفرد، واكتشاف أثر الأفكار السلبية على الفرد، ويقنع الطلبة بأن النجاح والتقدم باستخدام الأفكار الإيجابية، ويحدد الأفراد مدى تقدمهم عند استخدام الأفكار الإيجابية، والاطلاع على برامج للتفكير الإيجابي والتعلم التعاوني والتعلم المنظم ذاتياً والاطلاع على اختبار التفكير الإيجابي – إعداد أماني سعيده سيد إبراهيم–، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً –إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم–.

واجتاز الباحث دورة تدريبية في جامعة الكويت حول اكتشاف وتطوير الذات (اكتشف وطور ذاتك)، وقد أفادت الباحث كثيراً في تصميم البرنامج.

وقد صمم الباحث البرنامج تصميماً شيقاً وجذاباً ليتناسب مع قدرات التلاميذ المتأخرين دراسياً. وتم تدريب التلاميذ عليه على مراحل متتالية ومبنية على بعضها البعض.

وعند إعداد البرنامج حدد الباحث الأهداف العامة للبرنامج كالتالي:

- أن يعالج التأخر الدراسي الذاتي للتلاميذ.
- أن يزود المتأخرين دراسياً بخبرات دائمة متجددة.
- أن يكون في مستوى التلاميذ المتأخرين دراسياً حتى يستوعبوه ولا يكون فوق قدراتهم فيعجزوا عن القيام به، ولا دون قدراتهم فيثبت الشعور بالعجز عندهم.
- أن يكون فرصه لتنفيس المتأخرين دراسياً عما يشعرون به من انفعالات ومشكلات انفعالية.
- أن يناسب ميول التلاميذ المتأخرين دراسياً عما يشعرون به من انفعالات ومشكلات انفعالية.
- أن يزود التلاميذ المتأخرين دراسياً الثقة بأنفسهم والجماعة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أ- عرض نتائج المرحلة الأولى:

تعكس نتائج المرحلة الأولى

أولا: اختبار الفرض الرئيسي الأول:

فروض الدراسة:

1- **الفرض الرئيسي** " يؤثر التدريب على التفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت".

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:-

توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات الآتية (القياس القبلي والبعدي للضابطة- القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية- القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية- القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق:

جدول (5-1) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للضابطة في التفكير الإيجابي

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التفكير الإيجابي	المجموعة الضابطة	قبلي	32	72,00	22.04	0.05	0.26	غير دالة
		بعدي	32	75.44	21.25			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإيجابي للمجموعة الضابطة.

جدول (5-2) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية في التفكير الإيجابي

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة	اتجاه الفروق
التفكير الإيجابي	المجموعة التجريبية	قبلي	32	89.84	23.10	0.05	2.36	دالة	لصالح البعدي
		بعدي	32	97.16	22.45				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإيجابي للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وترجع هذه الفروق إلى أثر البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي زاد من دافعية

التلاميذ نحو التفكير الإيجابي، وهذا ما لاحظه الباحث من إقبال التلاميذ على العمل في مجموعات والتفاعل فيما بينهم، والتفاعل الإيجابي في حل الأنشطة المقدمة لهم، فلاحظ الباحث أثناء جلسات التدريب على التفكير الإيجابي ثقة التلاميذ بأنفسهم في شرح الأعمال المطلوبة منهم، وفي الإجابة على الأسئلة.

جدول (5-3) دلالة الفروق بين القياس القبلي للضابطة والتجريبية في التفكيرالإيجابي

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التفكير الإيجابي	المجموعة التجريبية والضابطة	قبلي تجريبية	32	69.84	23.1	0.05	0.49	غير دالة
		قبلي ضابطة	32	67.06	22.04			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير الإيجابي.

جدول (5-4) دلالة الفروق بين القياس البعدي للضابطة والتجريبية في التفكير الإيجابي

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة	اتجاه الفروق
التفكير الإيجابي	المجموعة التجريبية والضابطة	بعدي تجريبية	32	97.16	22.45	0.01	3.97	دالة	لصالح التجريبية
		بعدي ضابطة	32	75.44	21.24				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير الإيجابي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, و ترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقه الباحث على المجموعة التجريبية.

والجدول التالي يبين جدول (5-5) يبين حجم الأثر للبرنامج

التطبيق	عدد التلاميذ	درجة الحرية	ت المحسوبة	قيمة مربع إيتا	مستوى حجم الأثر طبقاً للجدول المرجعي
التجريبية بعدي	32	62	3.974	0,2	حجم الأثر مرتفع
الضابطة بعدي	32				

2- **<u>الفرض الرئيسي</u>** " يؤثر التدريب على استراتيجيات التعلم (إستراتيجية تنظيم الذات, وإستراتجية التعلم التعاوني) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت".

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:-

أ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التعلم التعاوني في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

ب -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التعلم التعاوني في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ت -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التعلم التعاوني في القياس القبلي للضابطة والتجريبية.

ث -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التعلم التعاوني في القياس البعدي للضابطة والتجريبية.

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق:

جدول (5-6) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للضابطة في التعلم التعاوني

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التعلم التعاوني	المجموعة الضابطة	قبلي	32	78,22	27	0.05	0.688	غير دالة
		بعدي	32	79	27			

يتضح من الجدول السابق أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لاختبار التعلم التعاوني.

جدول (5-7) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية في التعلم التعاوني

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التعلم التعاوني	المجموعة التجريبية	قبلي	32	101.44	33.5	0.01	4.92-	دالة
		بعدي	32	121.5	29.455			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي، وبهذا تم

رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي زاد من دافعية التلاميذ نحو إستراتيجية التعلم التعاوني وهذا ما لاحظه الباحث من إقبال التلاميذ على العمل في مجموعات والتفاعل فيما بينهم، ومساعدة بعضهم البعض في حل الأنشطة والتمارين. فلاحظ الباحث أثناء تطبيقه لجلسات البرنامج الخاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني إتقانهم للعمل التعاوني، فتجد التلاميذ يتشاورون فيما بينهم في كل مجموعة، ويحثون بعضهم البعض على أن يحققوا المراكز الأولى في المسابقات.

جدول (5–8) دلالة الفروق بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التعلم التعاوني

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التعلم التعاوني	المجموعة التجريبية والضابطة	قبلي تجريبية	32	81.4	33.54	0.05	0.3	غير دالة
		قبلي ضابطة	32	79.09	27.19			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التعلم التعاوني.

جدول (5–9) دلالة الفروق بين القياس البعدي للضابطة والتجريبية في التعلم التعاوني

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التعلم التعاوني	المجموعة التجريبية والضابطة	بعدي تجريبية	32	121.5	29.36	0.01	4.805	دالة
		بعدي ضابطة	32	87	27.60			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التعلم التعاونيي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, و ترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقه الباحث على المجموعة التجريبية، والجدول التالي يبين حجم التأثير للبرنامج

جدول (5–10) يبين حجم الأثر للبرنامج

التطبيق	عدد التلاميذ	درجة الحرية	ت المحسوبة	قيمة مربع إيتا	مستوى حجم الأثر طبقاً للجدول المرجعي
التجريبية بعدي	32	62	4.8	0,27	حجم الأثر مرتفع
الضابطة بعدي	32				

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:-

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التنظيم الذاتي في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التنظيم الذاتي في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التنظيم الذاتي في القياس القبلي للضابطة والتجريبية.
4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التنظيم الذاتي في القياس ألبعدي للضابطة والتجريبية.

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق:

جدول (5-11) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للضابطة في تنظيم الذات

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التنظيم الذاتي	المجموعة الضابطة	قبلي	32	151.44	46,03	0.01	7.398-	دالة
		بعدي	32	164.28	48,3			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائيةً بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لاختبار التنظيم الذاتي وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وربما ترجع هذه الفروق إلى تعود التلاميذ على الاختبار نتيجة التكرار.

جدول (5-12) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية في تنظيم الذات

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التنظيم	المجموعة	قبلي	32	198.84	58.95	0.01	3.099-	دالة

الذاتي	التجريبية	بعدي	32	223.44	51.9			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التنظيم الذاتي للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي زاد من دافعية التلاميذ نحو إستراتيجية التنظيم الذاتي وهذا ما لاحظه الباحث من إقبال التلاميذ على العمل في مجموعات والتفاعل فيما بينهم، وتنظيم الأعمال التي يقومون بها، والتفاعل الإيجابي في حل الأنشطة المقدمة إليهم، وتنظيم الأفكار والتأكد من صحة الحل، وتنظيم العمل فيما بينهم، ومساعدة بعضهم البعض في حل الأنشطة والتمارين.

جدول (5-13) دلالة الفروق بين القياس القبلي للضابطة والتجريبية في تنظيم الذات

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التنظيم الذاتي	المجموعة التجريبية والضابطة	قبلي تجريبية	32	198.84	58.96	0.01	3.58	دالة
		قبلي ضابطة	32	151.44	46.03			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التنظيم الذاتي، وهذه الفروق لصالح الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وربما ترجع هذه الفروق إلى شعور تلاميذ المجموعة التجريبية بالاهتمام، وتحفيز الباحث لها وتقديم الجوائز والهدايا لهم.

جدول (5-14) دلالة الفروق بين القياس البعدي للضابطة والتجريبية في تنظيم الذات

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	الدلالة
التنظيم الذاتي	المجموعة التجريبية والضابطة	بعدي تجريبية	32	223.44	51.92	0.01	4.71	دالة
		بعدي ضابطة	32	164.28	48.3			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التنظيم الذاتي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, و ترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقه الباحث على المجموعة التجريبية، والجدول التالي يبين حجم التأثير للبرنامج

جدول (5-15) يبين حجم الأثر للبرنامج

التطبيق	عدد التلاميذ	درجة الحرية	ت المحسوبة	قيمة مربع إيتا	مستوى حجم الأثر طبقاً للجدول المرجعي
التجريبية بعدي	32	62	4.9	0,27	حجم الأثر مرتفع
الضابطة بعدي	32				

1 **الفرض الرئيسي :** توجد فروق في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الدراسي في اختبار اللغة العربية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من المتأخرين دراسياً لصالح القياس البعدي.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:-

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل في اللغة العربية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل في اللغة العربية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل في اللغة العربية في القياس القبلي للضابطة والتجريبية.
4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل في اللغة العربية في القياس البعدي للضابطة والتجريبية.

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق:

جدول (5-16) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للضابطة في التحصيل

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في اللغة العربية	المجموعة الضابطة	قبلي	32	26.16	10.41	0.05	1.153	غير دالة
		بعدي	32	27.31	10.37			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لاختبار التحصيل في اللغة العربية.

جدول (5-17) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية في التحصيل

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في اللغة العربية	المجموعة التجريبية	قبلي	32	24.81	9.66	0.01	22.61-	دالة
		بعدي	32	50.63	6.03			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في اللغة العربية للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, وترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي زاد من دافعية التلاميذ نحو إستراتيجية التنظيم الذاتي وإستراتيجية التعلم التعاوني والتفكير الإيجابي وهذا ما لاحظه الباحث من إقبال التلاميذ على العمل في مجموعات والتفاعل فيما بينهم، وتنظيم الأعمال التي يقومون بها، والتفاعل الإيجابي في حل الأنشطة المقدمة إليهم، وتنظيم الأفكار والتأكد من صحة الحل، وتنظيم العمل فيما بينهم، ومساعدة بعضهم البعض في حل الأنشطة والتمارين. ويؤكد أن تدريب التلاميذ على التفكير الإيجابي وعلى إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية التنظيم الذاتي زاد من قدرة التلاميذ المتأخرين دراسياً على التحصيل الدراسي، لأن هذه البرامج والمتمثلة في الجلسات ساعدت التلاميذ على تغيير أنفسهم إلى الأفضل، كما ساعدتهم على زيادة الثقة بأنفسهم وقدراتهم العقلية، كذلك ساعدتهم في تنظيم الأفكار، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتنظيم العمل الفردي والجماعي، مما ساعد التلاميذ المتأخرين دراسياً على التحصيل، وزاد من تحسن مستوياتهم.

جدول (5-18) دلالة الفروق بين القياس القبلي للضابطة والتجريبية في التحصيل

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في	المجموعة التجريبية	قبلي تجريبية	32	24.81	9.66	0.01	0.535-	غير دالة

اللغة العربية	والضابطة	قبلي ضابطة	32	26.16	10.41			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل الدراسي في اللغة العربية، وبهذا تم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل, وبهذا يتضح تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي في اللغة العربية.

جدول (5-19) دلالة الفروق بين القياس البعدي للضابطة والتجريبية في التحصيل

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في اللغة العربية	المجموعة التجريبية والضابطة	بعدي تجريبية	32	50.63	6.02	0.01	9.58	دالة
		بعدي ضابطة	32	30.31	10.36			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل في اللغة العربية وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, و ترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقه الباحث على المجموعة التجريبية الذي ركز على تنمية التفكير الإيجابي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً, وقام بتدريبهم على إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية التنظيم الذاتي, والذي أدى بدوره إلى تنمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، والجدول التالي يبين حجم التأثير للبرنامج

جدول (5-20) يبين حجم الأثر للبرنامج

التطبيق	عدد التلاميذ	درجة الحرية	ت المحسوبة	قيمة مربع إيتا	مستوى حجم الأثر طبقاً للجدول المرجعي
التجريبية بعدي	32	62	9.58	0,6	حجم الأثر مرتفع
الضابطة بعدي	32				

2-مناقشة نتائج الدراسة:

يناقش الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حيث تتناول الفروض المرتبطة بالتفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم (التعلم التعاوني- التنظيم الذاتي) في مراحل القياس المختلفة من الدراسة، وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية والضابطة عند كل من القياس

القبلي والقياس البعدي وذلك لتسهل معرفة أثر البرنامج على التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يلي:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في التفكير الإيجابي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية, ولقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في أن البرامج التدريبية تنمي التفكير الإيجابي وأن التفكير الإيجابي يزيد من التحصيل لدى التلاميذ فتنمية التفكير الإيجابي تؤدي إلى علاج التأخر الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، فأكدت دراسة بورس 1980على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح أطفال المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم لمهام تعليمية في مهارتي التخيل والتشابه, كما تتفق مع دراسة بوستون وآخرون 1992والتي أكدت على أن مجموعة التفكير الإيجابي سجلوا أقل معدل ضربات القلب، كما سجلوا أقل استجابة خوف من الموقف الحقيقي لمواجهة الجماهير, أي أن هناك علاقة بين التفكير الايجابي والاستقرار النفسي والثقة بالنفس والتي بدورها تساعد في علاج التأخر الدراسي.

كما أكدت دراسة ميشيل وتشارلز 1993 على وجود علاقة إيجابية بين الإحساس بالتفاؤل وكل من مظاهر التحسن الجسمي والحيوي، كما كان منبئاً بسرعة الإنجاز والنجاح الأدائي في الكلية، وهذا بدوره يؤدي إلى علاج حالات التأخر الدراسي.

وأكدت دراسة جرك وأوبيالا وسيمونز 1997, أن التدعيم الإيجابي والتدريب قلل من السلوكيات والأفعال الخاصة بالتمرد والعدوان الجسمي بنسبة 76% وأصبح الطلاب ذوي قدرة على حل المشكلات، وبالتالي يؤدي إلى علاج حالات التأخر الدراسي.

وتتفق مع دراسة بيل ومارتن 2000، والتي أكدت على الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي لديهم القدرة على تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات والتعلم بصورة صحيحة والذي يساعد في علاج التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

وتتفق أيضاً مع دراسة باركز وكاثي جورج التي أكدت أن الظروف الاقتصادية والصحية السيئة تؤثر على التفكير تأثيراً سلبياً، كما أظهر المشاركين في البرنامج نجاحاً في العزيمة والاستقلال الذاتي واتخاذ القرارات والذي أدى بدوره إلى التفكير الإيجابي لدى المشاركين في التدريب، وبالتالي يساعد في علاج التأخر الدراسي.

كما تتفق مع دراسة أماني سعيدة سيد إبراهيم 2005 والتي أكدت على وجود تحسن في درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التفكير الإيجابي.

ووجد الباحث أثناء جلسات التفكير الإيجابي أن التلاميذ بدءوا بالتفاعل مع البرنامج، فبعض التلاميذ أثناء تطبيق البرنامج أخذ يشرح للباحث في بعض الأنشطة كيف أنه تخيل وهو

في الصحراء وتجول بين الأغنام وشاهد أعشاب متنوعة في الأرض، ومنهم من شعر وهو في المدينة الترفيهية وتجول بالألعاب وشعر بالرعب أثناء اللعب في لعبة تسمى قطار الموت، وكل منهم أخذ بالكتابة عما يشعر به، ووجد الباحث أن التلاميذ كل منهم أخذ يسرد لصاحبه المناظر التي شاهدها، فوجد الباحث التشويق والحماس في كتاباتهم ومن سردهم لبعضهم البعض، كذلك من الأنشطة التي وجد فيها الباحث الحماس والتفاعل في الحل لبعض المشاكل المعروضة ليحددوا الأفكار الصحيحة ويبتعدوا عن الأفكار الخاطئة، فمن التلاميذ من يحث على التسابق بالسيارات، فهم يرون أن فيها متعةً وفناً وأخذ بعضهم يتكلم عن بعض المشاهد التي شاهدوها لبعض السباقات فمنهم من أخذ يشجع ذلك السائق الذي يسابق السيارات بسرعة كبيرة، وكيف أنه اجتنب التصادم ببعض السيارات بأعجوبة ومنهم من يسرد قصة السائق الذي أوقع كارثة بالحادث وأوقع كثيراً من الضحايا، وبعد حل التدريبات والمناقشات الدائرة بين التلاميذ والباحث أجمع التلاميذ أن السرعة الزائدة توقع الكثير من الكوارث فاقتنع التلاميذ الذين يرون أن القيادة بسرعة متعة وفن أنها خطرة جدا ولا بد من الابتعاد عن السرعة، كذلك وجد الباحث بعد التدريبات أن التلاميذ الذين يجدون في الخروج أمام زملائهم وإلقائهم درساً أو قراءة لمهارات الدرس حرجاً، فبعد التدريبات التي طبقوها اجتازو ا هذا الحرج ووجد لديهم الحماس في إلقائهم لدروسهم أمام زملائهم، كذلك وجد الباحث أثناء عرضه لقصص مختلفة أن التلاميذ يعرضون كلمات قبل نهاية القصة من الباحث فيطلقون كلمات لحل بعض المواقف والمشاهد في القصة مثال ذلك (إذا تكرر غياب سالم في مادة اللغة العربية) فيكمل بعضهم (سيرسب في الاختبارات) و وفي قصة النملة والحمامة (عندما رمت الحمامة غصن شجرة في البحر حتى تتسلقه النملة) أكمل بعض التلاميذ (ستنجو من الغرق)، كذلك أثناء تدريبات لمشهد تمثيلي يعرض على التلاميذ من تلميذ اسمه ناصر ويقرأ عليهم في هذا المشهد أمام تلاميذ مدرسته في طابور الصباح، فأخذ ناصر يحدث نفسه بصوت مسموع (أنا شجاع) و(أنا سأنال إعجاب زملائي ومعلميني) وأخذ يتكلم بهدوء، فعندما انتهى صفق له زملاؤه ومعلموه بحماس وتشجيع له، ففرح ناصر على هذا الفعل، وبين الباحث للتلاميذ أن تحدث نفسك بالكلام الايجابي، وتخيل النجاح والتفوق له أثر في غرس الثقة في النفس وتحقيق النجاح.

وفي أثناء التدريبات وجد الباحث من التلاميذ دافعية وحماساً لتغيير أنفسهم فبعض التلاميذ أخبر الباحث بأنه سيغير من نفسه، فتلميذ يشعر بالخجل دائماً، وتلميذ يخبر الباحث بأنه إن سمع تلميذ آخر يشتم أو يضرب زميلاً له فسينصحه بالابتعاد عن هذا الفعل لأنه سيغضب الله ويزيد من الكراهية والحقد ويبث الفرقة بينهم، وتلميذ آخر يشتكي للباحث من شعوره بالفشل دائما، مما يسبب له الرسوب دائماً في أغلب المواد الدراسية، وتعهد للباحث بأنه سيفكر بالنجاح والتفوق ويشعر به ليحققه، ومن التلاميذ من يبين للباحث أنه يقارن بين جار له في

المنزل اسمه جاسم فهو كثير المشاكل حتى أنه دخل السجن وضاع مستقبله، وبين زميل له اسمه علي فهو يحافظ على صلواته ومطيع لوالديه ومتعاون مع زملائه ومعلميه، وتعهد للباحث بأنه سيصبح مثل علي ولا يريد أن يصبح مثل جاسم الذي دخل السجن.

وبالتالي يمكن إرجاع التحسن في درجات الطلاب المتأخرين دراسيا في المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث وقدمه للمجموعة التجريبية – بأنشطته ومحتواه وإستراتيجياته الفعالة، وكان الباحث ينوع في الاستراتيجيات والأنشطة ويعلم التلاميذ كيفية إدراك النشاط ، فكان الباحث يسرد عليهم القصص ويعكس كلمة ثم يعيد سرد القصة مرة ثانية ويطلب منهم سرد ما طرأ على القصة من تغييرات كذلك يطلب منهم وضع مخطط ومختصر للقصص والدروس التي تعرض عليهم، ووجد الباحث أن التلاميذ كانوا أكثر تعاوناً وتجاوباً في عمل الأنشطة وحلها بسرعة – للتدريب على استخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي التي تؤدي إلى علاج التأخر الدراسي, وبالتالي يعتبر البرنامج له تأثير فعال في ذلك التحسن.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في إستراتيجية التعلم التعاوني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية, ولقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في أن البرامج التدريبية تنمي إستراتيجية التعلم التعاوني وأن إستراتيجية التعلم التعاوني تزيد من التحصيل لدى التلاميذ فالتدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني يؤدي إلى علاج التأخر الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، نظراً لما تحتويه هذه الإستراتيجية من تفاعلات بين التلاميذ، والتعاون المشترك بينهم, والتنافس فيما بينهم في الإجابة على تدريبات أنشطة البرنامج التدريبي للحصول على درجات مرتفعة وإبراز التفوق الدراسي، والتفاعل الإيجابي في تنفيذ الأنشطة وتوزيع المهام بينهم، واحترام آراء الآخرين، وتقدير الذات، وتنظيم العمل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فتحية حسني 1994, والتي أكدت على أن طريقة التعلم التعاوني تتيح للتلاميذ فرصة لكي يساعد بعضهم البعض, وأن يبني كل تلميذ أفكاره على أفكار زملائه, مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ووجد الباحث أثناء الجلسات الخاصة بالتعلم التعاوني التنظيم والالتزام في أدوار المجموعة، فالتلاميذ يتشاورون فيما بينهم ثم يقف القائد ليجيب عن المطلو ب منهم. وفي إحدى الجلسات الخاصة بالتعلم التعاوني شاهد الباحث إحدى المجموعات وكان القائد غائباً عن المدرسة فأوكلت المجموعة القيادة لتلميذ آخر دون تدخل الباحث، كذلك شاهد الباحث أثناء توزيع الجوائز إحدى المجموعات تلوم أحد تلاميذها لأنه أجاب إجابة خاطئة دون التشاور معهم مما تسبب في خسارتهم، فأخذ الباحث يحثهم على احترام بعضهم البعض، والالتزام جميعاً بالأدوار الموكلة إليهم.كذلك أثناء طلب الباحث من التلاميذ حل لمشكلة تتمثل في تدريب يوزع عليهم ويطلب منهم حل لهذه المشكلة ففي أحد الأنشطة كانت المشكلة هي (خالد وفهد قاما بالاعتداء على

زميلهما ناصر)، وكان النشاط فردياً، فوجد الباحث إجابات لبعض التلاميذ أن خالداً وفهداً أبطال لأنهما ضربا ناصر، ووجد إجابة من أحد التلاميذ بأن ناصر جبان لأنه لم يدافع عن نفسه، فأخذ الباحث يبين للتلاميذ أخلاق الإسلام من المعتدي والمعتدى عليه، وبين لهم أن بعض الإجابات كانت خاطئة في حلها للمشكلة وبين لهم الحل الصحيح لهذه المشكلة، كذلك أثناء أنشطة لاتخاذ القرار، وجد الباحث بعض المجموعات تختلف اختلافاً كبيراً بينهم، فأخذ الباحث يحثهم على التعاون والمشاركة الصحيحة في الرأي، كذلك وجد الباحث عند الإجابة على تدريب للعمل الجماعي على مشكلة عرضت عليهم وتتمثل في (شاهدت أخاك الصغير يدخن سيجارة مع أصدقائه) أن يقول أضربه ضرباً شديداً، وبعضهم الآخر يقول أبلغ والدي عنه، والبعض الآخر يقول أنصحه وأبين له مخاطرها، فوجد الباحث أن أكثر عدد من المجموعة يريد هذا الحل فأخذ الجميع بهذا الرأي، ومن خلال التدريبات المختلفة التي عرضها الباحث في جلسات إستراتيجية التعلم التعاوني وجد الباحث الحماس والتنظيم في العمل التعاوني والعمل الفردي مما يدل على أن البرنامج التدريبي ساهم في معرفة التلاميذ في استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.

ومن خلال ذلك أدى البرنامج إلى تنمية التفكير الإيجابي وذلك من خلال عمل التلاميذ بصورة جماعية من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة وأيضاً من خلال عملهم بصورة فردية من خلال التنظيم الذاتي ومن خلال عملهم الجماعي في التعلم التعاوني، وقدم البرنامج العديد من الأنشطة في صورة جلسات حيث كان الباحث يدرب التلاميذ أكثر من مرة على النشاط كما كان يطلب من بعض التلاميذ تدريب زملائهم في المجموعة على النشاط، وطلب من التلاميذ أيضاً ممارسة الأنشطة في المنزل، فمثلا كان يعرض على التلاميذ حروفاً مبعثرة ويطلب من التلاميذ استخراج كلمات دالة تحتوي على هذه الحروف وهذه تنمي التفكير لدى التلاميذ، وكذلك يعرض عليهم صوراً تحتوي على أشياء مختلفة، ويطلب منهم تحديد أو وضع دائرة حول الأشياء المختلفة وهذه تنمي مهارة الانتباه والتركيز والتفكير، وكذلك قدم الباحث بعض الأنشطة للتلاميذ وطلب منهم التنظيم والاستعانة بمعلومات من أقرانهم، وهذا يساعد على تدريبهم على ممارسة إستراتيجية التنظيم الذاتي، كذلك قدم بعض الأنشطة وطلب منهم حل المشكلات والعمل الفردي والجماعي، وهذا يساعد على تدريبهم على ممارسة إستراتيجية العمل التعاوني.

مما سبق يتضح دور البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم (إستراتيجية التنظيم الذاتي– إستراتيجية التعلم التعاوني) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة التجريبية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1 –تدريب التلاميذ على مواقف اتخاذ القرار.

2 –تدريب المعلمين على كيفية إعداد اختبارات للتفكير الإيجابي.
3 –تدريب المعلمين على إستراتيجية التعلم التعاوني لما لها من أثر في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ.
4 –تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي لما لها من أهمية في زيادة التحصيل.
5 –تدريب المعلمين على إعداد برامج تدريبية لعلاج التأخر الدراسي.
6 –تدريب المعلمين على اكتشاف حالات التأخر الدراسي وعلاجها من خلال برامج مساندة.
7 –إعداد دليل للمعلم يساعده على توظيف الاستراتيجيات التعليمة المناسبة للدرس.
8 –إعداد كتب أنشطة للتدريب على مهارات التفكير الإيجابي لدى التلاميذ.

البحوث المقترحة:

1 –دراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2 –دراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية التفكير الإيجابي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
3 –دراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
4 –دراسة لمعرفة الأسباب النفسية والاجتماعية والتربوية المؤدية للتأخر الدراسي.
5 –دراسة مقارنة لبرنامج تدريبي للتدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم على التلاميذ البدو– الحضر– الجنس.
6 –دراسة مقارنة لبرنامج تدريبي للتدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم على التلاميذ البدو– الحضر– الجنس.

المراجع العربية:

1. إبراهيم أحمد الحارثي (2003): تعليم التفكير ، ط 3، مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية.

2. إبراهيم عباس الزهيري (2000): فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم ، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
3. إبراهيم مسلم (1994): الجديد في أساليب التدريس:حل المشكلات ,تنمية الإبداع, تسريع التفكير, دار البشير.عمان.
4. أبو المجد محمود خليل (2000): فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات القراءة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، العدد65.
5. أحمد النجدي، منى عبد الهادي، علي راشد (2003): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. أحمد بلقيس(1998): المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق .ط1 .القاهرة مكتبة الدار العربية للكتاب.
7. إقبال عباس الحداد (1997): التأخر الدراسي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء، دراسة تحليلية لأداء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العلمية، جامعة الخليج العربي، البحرين.
8. السيد محمد أبو هاشم (1999): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد 33، ص ص197-236.
9. أماني سعيدة سيد إبراهيم (2005): فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
10. أنور محمد الشرقاوي (1992): علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
11. تيشمان (2002) مناهج التعليم والتفكير من خلال الفنون. من موقع http://www.newhorizons.org/strategies/th.
12. ثائر غازي حسين (2003): تنمية مهارات التفكير، من موقع: http://www.debono.edu.jo/training_bags.htm#introduction
13. جابر عبدالحميد جابر، صفاء الأعصر، إبراهيم قشقوش (1985): مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
14. جمال الخطيب (2003): تعديل السلوك، دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

15.جمال محمود الشاعر (2005): "أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة الإحساء"، مجلة كلية التربية ، العدد 109، جامعة عين شمس.
16.جونسون, ديفيد و جونسون , روجر(1998): التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفروق, ترجمة رفعت محمود بهجت القاهرة. عالم الكتب.
17.حامد عبدالعزيز الفقي(1974): التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه ، مؤسسة علي الصباح، الكويت
18.حسن حسين زيتون(2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، ط 1، علم الكتب، القاهرة.
19.حمدي علي الفرماوي ووليد رضوان حسن (2004): الميتامعرفية ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
20.ربيع عبده أحمد رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز ، ط1،عالم الكتب، القاهرة.
21.رضا هندي جمعة(2002): "فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة كلية التربية، العدد 80، جامعة عين شمس.
22.روبرت أنتوني(2005): ما وراء التفكير الإيجابي ، ط 1، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
23.شحاتة حسنٍ (1998): المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط1، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
24.شهاب أحمد أشكناني (1999): العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا والتفوق الأكاديمي المنخفض الذكاء , رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية الدراسات العليا ,جامعة الخليج العربي
25.صالح بن محمد الجدعي (2004): التأخر الدراسي، إدارة التعليم بمحافظة الرس، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
26.صالح بن محمد الربيعة(2003): التعلم التعاوني حقيبة تدريبية ذاتية، الاجتماع الثاني لفريق عمل مشروع التدريب عن بعد، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
27.عادل مصطفى (1999): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، دار الآفاق العربية، القاهرة.

28.عاطف محمد بدري، ومحمد السيد عبد الرزا ق (2005): "فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم التعاوني واستخدام المجموعات لدى طالبات التعليم الأساسي تخصص دراسات اجتماعية"، مجلة كلية التربية، العدد 109، جامعة عين شمس.
29.عبدا لرحم ن بن سليمان الطريدي (1994): الضغط النفسي ، ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.
30.عبد العزيز عبدا لله محمود الدباسي (2000): دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية, في بعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود, السعودية.
31.عبدا لله محمد خطابية(2003): تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر، الأردن.
32.عبد المنعم أحمد الدردير، وجابر محمد عبدالله (2005): علم النفس المعرفي قراءا ت وتطبيقات معاصرة، ط 1، عالم الكتب، القاهرة.
33.عدنان عبد الله سعد الحمد(2003) : أثر بعض العوامل النفسية في التأخر الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في كل من المملكة العربية السعودية, وجمهورية مصر العربية رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية ,جامعة المنيا.
34.عمر بن سليمان الشلاش(2004): عوامل التأخر والتفوق الدراسي والتربوي لدى الطالب، مجلة الجزيرة، ع1041، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر، السعودية.
35.فاطمة حلمي حسن فرير(1995): "إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي"، مجلة كلية التربية، العدد الثاني، ص 159-192.
36.فتحية حسني محمد(1994): فاعلية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الدراسا ت الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات تربوية , المجلد 10- الجزء70.
37.فتحية عبد الرؤوف (1994): ضعف التحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة وطرق علاجه، وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، الكويت.
38.فيرا بيفر (2006): التفكير الإيجابي، ط 4، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
39.فيرا بيفر (2005): الحياة الإيجابية الدليل الكامل للتفكير الإيجابي والنجاح الشخصي ، ط 1، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
40.فيرا بيفر (2006): المزيد من التفكير الإيجابي ، ط 1، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

41.كوثر حسين كوجك(1992): التعلم التعاوني – إستراتيجية تحقيق هدفين , دراسات تربوية, المجلد السابع .الجزء(43) رابطة التربية الحديثة القاهرة, ص20-37
42.لطفي عبد الباس ط إبراهيم (2001): مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
43.مارتن، رالف وسيكستون، كولين وويغنر، كي وجيرلوفيتش، جاك. ترجمة: زيزفون، غدير وإبراهيم، هاشم وخطابية(1998): تعليم العلوم لجميع الأطفال ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا.
44.مارزانو ر.ج، بيكرنج د.ج، أريدونو د.أ، بلاكبورن ج.ج، برانت ر.س، موفق س.أ (1999): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي ، ترجمة (جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف)، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
45.مازن حسام الدين عبد المطلب(1994): استخدام أسلوب دورة التعلم كإستراتيجية في نظرية البنائية المعرفية- في تدريس وحدة(تحولات الطاقة) للصف السادس بمدينة الرياض, وأثرة على التحصيل المعرفي والمهارات اليدوية وفهم عمليات التعلم, دراسة تجريبية, مجلة كلية التربية, ع(10), أسيوط، ص:211-239 .
46.مجدي حبيب(1996): التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات , مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.
47.مجدي عزيز إبراهيم (2004): إستراتيجيات التعليم والتعلم، الأنجلو المصرية ، القاهرة، ص 765.
48.محمد علي الكبيسي (1991): التأخر الدراسي مشكلة تربوية، مجلة التربية ، ع 93، الكويت.
49.محمود عطا عقل، محمد أحمد أبو غزله (2005): دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية للصفوف (1-6)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
50.محمود يوسف رسلان (1998): التأخر الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
51.مسعد ربيع عبدالله أبو العلا (2003): "الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان" ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، ص 99-133.

52.مفضي أبو هولا (2003): فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الممارسات التعلمية وفي اكتساب الطلبة الصم للمفاهيم العلمية في مادة العلوم، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

53.نادية السرور(1998): مدخل الى تربية الموهوبين والمتميزين , ط1 دار الفكر .عمان الأردن.

54.ناصر بن إبراهيم المحارب (1990): الضغوط النفسية، المصادر والتحدي ، توزيع مؤسسة الجريسي، الرياض.

55.ناصر بن إبراهيم المحارب (1990): العلاج الأستعرافي السلوكي ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

56.نايفه قطامي (2004): الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين، وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثاني والثلاثون، المركز العربي للتعليم والتربية، القاهرة.

57.نبيل أحمد عبدالهادي (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط 2، دار وائل للنشر، المملكة العربية السعودية.

58.نبيل علي عبدالله(2004): التأخر الدراسي أسبابه وعلاجه، من موقع http://www.minshawi.com/studydelay.

59.نظمي عودة أبو مصطفى (1997): أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة كما يراها المعلمون والمعلمات، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

60.وليم عبيد، عزوز عفانه (2003): التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح، الإمارات.

61.يوسف ذياب عواد(2006): سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية, ط1, دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان الأردن.

المراجع الأجنبية:

62. Belciug M.P(1992) Effects of Prior Expectancy & Performance Outcome on Attributions to stable factors in High Performance Competitive Athletics, SA. Res. Sport, Physical education & Research, Vol.(14), No(2), p.1-8.

63. Berman,S.(1991): Thinking in Context :Teaching for open-mindedness and Critical Understanding . In A.L. Costa (Ed),Developing Minds : Aresource Book for Supervision and Curriculum Developing.P.P.27-30.

64. Boston, Senqihu Tasha R. Lipman, Daniel A., Bell, Shawna & Klein, Scott (1992): Positive thinking Reduces Heart Rate & Fear Responses to Speech Phobic Imagery, Perceptual & Motor Skill, 75, 1067-1073.
65. Butler, D. & Winne, P. (1995): feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review Of Educational Research, 65, 3, 245-281.
66. Carin, A.A,(1993):Teaching Modern Science, Mcmillan Publishing Company. New York.
67. Connel, Jeremy (2004): Stress News, Person Center Counseled in Working with Stress Problems, Vol. (16) no. (1).
68. Ebrahim, Ali. (2004): The effects of traditional learning and a learning cycle inquiry learning strategy on students' science achievement and attitudes toward elementary science.BH.D. The Ohio State University.USA.
69. Eilam, B. & Aharon, I. (2003): Students' Planning in the Process Of Self-Regulated Learning: Contemporary Educational Psychology, 28, 3, 304-334
70. Erland, J(1992): Cognitive Training Improve Listening and Visual Memory for Academic and Career Success. ERIC E D 357-386.
71. Gabel, Rodney M., Colcord, Roger, Petrosino, Linda (2001): A study of Self – Talk of Adult Who do & Don't Stutter, Perceptual & Motor Skills, Jan. Vol. (92) pt(1), 835-842.
72. Gerk, B.; Obiala, R.; Sinnmons, A.(1997): Improving Elementary Student Behavior Through The Use Of Positive Reinforcement And Discipline Strategies, Masters Action.
73. Glaser, R. (1996): Assessment and Education Access and Achievement .Paper Presented at the Annual Meeting of American Education al Research association, New York.
74. Habanek, Datlene V. (1994): Effects of Format and Informal Cooperative Learning Practices in the College Classroom, Diss – Abs. Int. Vol , 54,No .7 Jan vary 1994 . P .25- 40 .
75. Halvari, Hallgier (1993): Relationship between Motive to Achieve Success, Motive to avoid Failure, Physical Sport Performance in Wrestling, Second Journal Sports, 5 (2): 64-72.
76. Hinton, Angela Lyon (1998): Teaching and learning strategies: A comparison of teachers and students perceptions, 2ED. University of South Carolina USA.
77. Ibler L.s (1997): Improving Higher Order Thinking In Special Education Special Education Students through Cooperative Learning and Social Skill Development. M.A. Action Research Project. Saint Xavier Univ. and IRI Sky light Field – Based Masters Program.

78. Jacobs, D.I .and others. (1997): "Effects of Cooperative Learning Methods on Mathematics Achievement and Effective outcomes of Student in Elementary School" Journal of Research and Development in Education , vol 29, No. 9. 1997.
79. John Donohue (1994): An Assessment of Children's Strss and a Positive Perspectives Program with Elementary School Children, A thesis Submitted to the School of Graduate Studies and Research In Partial Completion of the requirements for the degree of Master of Arts in Sport Studies, University of Ottawa.
80. Johnson, D,W and Johnson ,R.T.(1989): "Cooperative Learning in Mathematics Education" In Trafton p. Rshulte A.A.New Directions for Elementary School Mathematics , National Council for Teachers of Mathematics.
81. Johnson, S . W. Pr, Morasky (1986): Learning Disability, New York, Library of Congress.
82. Josh, D. J (1995): Using Cooperative in the under graduate Compute Science Classroom Achievement of Mathematics and Computer Science, Indian University.
83. Kaplan, S.N. (1986): The Grid: A Model to Construct Differentiated for the Gifted. In: J. S. Renzulli (Ed.).Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Tulented.CT.: Creative Learning Press, Inc.
84. Kia-Keating, Maryam, (2006): Refugee Youth in resettlement: Exposure to war and protective factors, PhD, Boston University USA.
85. Lee, Main Y. (2006): EFL Teacher Perspective on in Corporating Learning Strategies in to EFL Classes in Korea, Bh. D. Newyork University.
86. Lodge, Jackie, Harte, Diana, Kim, Tripp, Gail (1998): Children Self – Talk under conditions of mind Anxiety , Journal Disorders, Mar., Apr., Vol. (12) (2): 153-176.
87. Micheal, Charles F. & Carver Charles S. (1993): On The Power Of Positive Thinking; The Benefits Of Being Optimistic, Current Direction In Psychological Science, Feb, Vol. (2) (1): 26-30.
88. Neck, Chris p; & Manz, Charles C. (1992): Thought Self-leadership: The Influence Of Self- Talk & Mental Imagery On Performance, Jou. of Organizational Behavior, Vol. (13), 681-699.
89. Orlick, T. (1992) Games for Positive living. CA: ITA. Publications.
90. Parks, Cathy Geoerge (2001): Empowerment and meanings of health from an aconomically disadvantaged population PhD, University of Virginia, USA.

91. Paris, S. & Winograd, P. (1990): How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. Jones & L. Idol (Eds.): Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction,(Pp. 15-51), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
92. Pintrich, P.; Wolters, C. & Baxter, G. (2000): Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. In, G. Scharw & J. Impara (Eds.): Issues in the Measurement of Metacognition, (Pp. 43-97), Lincoln, University of Nebraska Press.
93. Ried J.(1993): The Effects of Cooperative Learning with Inter Group Competition on the Achievement of Seventh Garde Students, Competition, Learning Strategies , Minority Group. ERIC.
94. Sansone, C. & Harackiewicz, J. (1996): "I Don't Feel Like It": The Function of Interest in Self-Regulation. In L. Interactions Among Goals, Affect, and Self-Regulation, (PP. 203-228), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
95. Sansone, C., Weir, C.; Harpster, Lf Morgan, C. (1992): Once A Boring Task Always A Boring Task? Interest as A Self-Regulatory Mechanism, Journal of Personality and Social Psychology, 63, 3, 379-390.
96. Stephen, B, (1993): "Cooperative Learning" ERIC. Office of Educational Research and Improvement.
97. Schraw, G.; Kauffman, D. & Lehman, S. (2004): Self-Regulated Learning In J. Levin (Ed.): Encycolpedia of Cognitive Science, (Pp. 1063-1073). London, Nature Publishing Group.
98. Slavin, R. (1997): Educational Psychology Theory and Practice. (5th ed.), London, Allyn & Bacon. P. 87.
99. Stubble bine, Patrick C. (1998): Effect of Threating Feedback On Expected Grade, Self –Efficacy & Motivation, Perceptual & Motor Skills, Feb, Vol. (86) (1): 6777.
100. Stallard, Paul (2002): Think Good – Feel Good, John Wiley & Sons, England.
101. Su, Min-Hsun. (2002): An investigation of English language learning strategies of grade 5-6 students in taibei,Taiwan. Ed.D.Spalding University, United states Kentucky.
102. Van Roalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M. & Petitpas, A. J. (1994): The Relationship between Observable Self- Talk Competitive Junior Tennis Player s Match Performance, Journal of Sport & Exercis Psychology, (6), 400-415.
103. Vocate, Donna R. (1994): Self-Talk& Inner Speech Understanding the Uniquely Human Aspects of Interpersonal Communication, Chapter(2), Hillsdale N. J. US: Erlbaum Association.

104. Wang, Chuang (2004): Self-regulated learning Strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as second language. PH.D. The Ohio State University.USA.
105. Wolters, C. (1998): Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. Journal of Educational Psychology, vol90, no 2, pp 224-235.
106. Wolters, C. (2003a): Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educational Psychology, vol 38, no 4, pp189-205.
107. Yale, Martin L,(2000): A Heuristic study of spiritualitys meaning in health and wellness, Ed.D, Texas A&M University-Commerce. USA
108. Zimmerman, B& Martins, P (1990): Student differences in Self-Resulated Learning, Journal of Educational Psychology.
109. Zimmerman, B.; Bandura, A.& Martinez-Pons,M. (1992): Self-Motivation Academic Attainment: the Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting American Educational Research Journal, 29, 3, 663-676.

Impact of training on positive thinking and learning strategies in the treatment of Scholastic Retardation of fourth grade students in the State of Kuwait

D / Yusuf Mahilan Sultan AlEnzi

Teacher of Psychology - College of Basic Education - Kuwait University

ABSTRACT: This study aimed to identify the impact of training on positive thinking and leadership for self-reflection on the positive and learning strategy in the treatment of self-organized delay mode with the fourth grade students in the State of Kuwait. The study adopted the experimental method with the two groups (control - experimental). The sample consisted of (64) late semester students were separated into two groups: experimental group's (32) male and a control group's (32) students. The study used test matrices of successive (2000) Raven, a test in the Arabic language to fourth grade primary school in Kuwait (1999), and the measure of learning strategies to self-organized (2001): Self Regulated Learning Strategies Scale, testing of positive thinking: - Positive Thinking Test PTT, test Cooperative Learning: Cooperative Learning and the study found: the existence of significant differences between the measurement pre and post test positive thinking of the experimental group and these differences for the post test. In addition, the existence of significant differences between the dimensional measurement of the control and experimental groups to test positive thinking and these differences favor the experimental group. And the existence of significant differences between pre and post measurement to test the collaborative learning of the experimental group and these differences for the post test. In addition, the existence of significant differences between the two sets of telemetric control and experimental test of cooperative learning and these differences favor the experimental group. In addition, the existence of significant differences between the measurement pre and post test self-regulation of the experimental group and these differences for the posttest. In addition, the existence of significant differences between the dimensional measurement of the control and experimental groups to test the self-regulation and these differences favor the experimental group. And the existence of significant differences between pre and post measurement of the achievement test in Arabic to the experimental group and these differences for the post test. In addition, the existence of significant differences between the dimensional measurement of the control and experimental groups to test achievement in Arabic language and these differences favor the experimental group.