برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

د / حسنى زكريا السيد النجار
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن اثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى, تكونت عينة البحث من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات بالصف الثالث الاعدادى تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (١٦) تلميذا, ومجموعة ضابطة (١٦) تلميذا.

اشتملت أدوات البحث على مجموعة من الاختبارات والمقاييس تمثلت في: اختبار رافين للمصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء واختبار أبراهام للتفكير الابتكارى ومقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم واختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة ومقياس الكفاءة الاجتماعية, تم تحليل نتائج البحث باستخدام اختبار " ت ".

وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدى.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحيه: الذكاء الوجداني – الموهوبون ذوو صعوبات التعلم – الاتجاهات نحو المدرسة – الكفاءة الاجتماعية.

برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

د / حسنى زكريا السيد النجار
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحث في العلوم النفسية, وترجع بداية ظهور هذا المفهوم إلى نظرية جاردنر Gardner ١٩٨٣ للذكاءات المتعددة والتي قدم من خلالها رؤية جديدة للذكاء الوجداني, كما بدأ كل من ماير وسالوفي Mayer & Salovy سلسلة أبحاثهما على هذا المفهوم في عام ١٩٩٠, إلا أن الفضل في انتشاره يرجع إلى جولمان Goleman ١٩٩٥ في كتابة الذكاء الوجداني حيث قدم وصفاً تفصيلياً للمفهوم وأهميته وأوضح أن القدرات العقلية وحدها ليست كافية للنجاح في مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله وهو ما أسماه بالذكاء الوجداني, ثم ظهرت بعد ذلك العديد من النماذج التي حاولت تقديم مكونات وأبعاد للذكاء الوجداني مثل ماير وسالوفي ١٩٩٧, وبار – أون Bar-on ١٩٩٧, وديلبوس وهيجس Dulewiez & Higgs ١٩٩٩ وفورينهام وبيتردس Furnham & Petrides ٢٠٠٣.

ويشير كل من ماير وسالوفي Mayer & Salovy (١٩٩٧، ١٨) إلى أن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالات المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد.

ويعتبر الذكاء الوجداني مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، وهذا ما يؤكد عليه جولمان Goleman (١٣٣،١٩٩٥ــ١٣٤)، حيث يذكر أن الذكاء الأكاديمي Academic Intelligence له نصيب قليل من الإسهام في التعامل مع الحياة الانفعالية Emotional Life للفرد بالمقارنة بالذكاء الوجداني، فمرتفع الذكاء الأكاديمي قد ينهار ويغرق في الكبت، وتكون لديه انفعالات عنيدة وضحالة ملفتة للنظر وتدني واضح في قيادة حياته الخاصة، وفي أفضل الحالات تبلغ نسبة إسهام الذكاء الأكاديمي للنجاح في

الحياة العامة والمهنية من ١٠% – ٢٠% تاركة نسبة من ٨٠%– ٩٠% إلى عوامل أخرى، وفي محيط الأسرة نجد أنها أول مدرسة لتعلم المشاعر، ففيها يستطيع الآباء الوصول إلى مشاعر أبنائهم بكفاءة ونجاح إذا ما كانوا على قدر معقول من الذكاء الوجداني، لذلك نجد أن الآباء ذوو الذكاء الوجداني لهم تأثير كبير على تعليم أبنائهم مبادئه حيث يتعلمون كيف يميزون مشاعرهم، وكيف يتعاملون معها، وكيف يتحكمون فيها، وتعليمهم التعاطف والتعامل مع مشاعر الآخرين وتكوين علاقات قوية معهم، فالآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجداني ينمو أطفالهم بطريقة صحية مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع المشاعر، وهؤلاء الأطفال يكونون أكثر توافقاً مع والديهم وأكثر حباً لهم وأقل توتراً في تعاملهم معهم، وأكثر قدرة على تهدئة النفس عند الغضب.

فإلى أهمية الذكاء الوجداني يشير كل من ماير وجيهر Mayer & Geher (١٩٩٦، ٨٩ – ١١٤) إلى أن نسبة النجاح في الحياة ترجع في ٨٠% منها إلى المهارات الوجدانية وذلك لشمول تلك المهارات على مهارات فرعية مثل:– ضبط النفس، والمثابرة، والحماس، والدافعية الذاتية، وهى مهارات متعلمة تكسب الفرد قوة الرأي والانفتاح الوجداني بالإضافة إلى القدرة على تيسير القدرة العقلية العامة.

ويرى الباحث أن التلميذ في المدرسة يكون في حاجة ماسة إلى الذكاء الوجداني حتى يصبح أكثر قدرة على التحكم في انفعالاته، والتعامل مع المشكلات الاجتماعية وحل الصراعات، وأكثر قبولاً لدى زملائه ومدرسيه.

فيذكر إلياس Elias (٢٠٠٦،٦) أن التعلم الاجتماعي والوجداني (SEL) Social, Emotional Learning يطلق عليه"رسالة السلام" لأنه يمثل الجزء الظاهر من التربية المرتبطة بالمعرفة الأكاديمية، والمهارات المدرسية المهمة، والعائلية، والتواصل، والعمل، والحياة بصفة عامة.

وقد مثل الذكاء الوجداني هدفاً للبحوث والدراسات التي اهتمت في جانب منها بدراسة علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية مشيرة إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بدرجة عالية من التوافق بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والوجدانية, كما أنهم يصلحوا أن يكونوا قادة كما في دراسة بار – أون Bar – On ٢٠٠٠, ودراسة ماير وآخرون Mayer, et al ٢٠٠١, ودراسة تانج Tang ٢٠٠٢ ودراسة مارتين Martin ٢٠٠٢, ودراسة ووانج Wang ٢٠٠٢. كما يشير نتائج دراسات عديدة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني أو بعض أبعاده والنجاح الاكاديمى والمهنى فى مجالات الحياة المختلفة مثل دراسة كل من : كوفمان Koifman

(١٩٩٨)، وريكر وباركر Reker & Parker (١٩٩٩)، وأبي سمرة Abisamra (٢٠٠٠)، وبار- أون وأورم Bar-On & Orme (٢٠٠٠)، وريف وآخرون Riff et al (٢٠٠٠)، وفوقية راضي (٢٠٠١)، وباركر parker (٢٠٠٢)، عادل سعد خضر (٢٠١٠).

ويذكر جولمان (١٩٩٥،٤-١٣)أن الذكاء الوجداني يتميز عن الذكاء العقلي في أنه أقل درجة من حيث اسهام الوراثة الجينية مما يعطى الفرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنميته لتحديد فرص النجاح للأطفال في الحياة، كما أن ما نتعلمه من عواطف ومشاعر وانفعالات من خلال ما تحتويه المناهج الدراسية منها ونحن أطفال أو طلاب، يشكل الركائز الأساسية التي تجعل منا أفراداً مدرّبين انفعالياً على كيفية إدارة حياتنا الانفعالية وضبط وتنظيم الانفعالات وتوجيهها على أساس من الذكاء الوجداني، أو أفراداً أغبياء انفعالياً تسيطر علينا الانفعالات المسمومة التي تهدد حياتنا وتدمرها أكثر مما تدمرها السموم الفيزيائية والكيميائية في أجسام متناوليها، فسموم الانفعالات تدمر الإنسان كلياً والأخرى تدمره جزئيا.

ويؤيد ذلك محمد عبد الهادي (٢٠٠٥, ٥٩٨) حيث ذكر "أن نسبة الذكاء الوجداني (EQ) قابلة للتعليم وذلك على خلاف نسبة الذكاء (IQ) والذي يتغير خلال فترات الحياة, كما أن الذكاء الوجداني يزداد بشدة من خلال التعليم واكتساب المهارات, كما أن الممارسة المنتظمة لعمليات التعليم تزيد من الذكاء الوجداني بشكل تلقائي".

كما يؤكد جولمانGoleman (١٩٩٨) على أهمية برامج تدريب الطلاب على التنمية الوجدانية وضرورة إدماجها في المقررات والمناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، كما أنه ينادى أيضا بأن يمتد ذلك التدريب ليشمل الآباء والمعلمين، بل والمجتمع بأكمله لكي يتمتع جميع أفراده بالصحة الوجدانية من أجل التصدي للضغوط اليومية والاحباطات التي تقابلنا والاختلال في العمليات الوجدانية التي من أوضح مظاهرها ضحالة الوجدان والتفكك الوجداني الذي يصل في بعض الأحيان إلى حد التنافر.

حيث يساعد الذكاء الوجداني في التغلب على الكثير من المشكلات النفسية التي تنشأ نتيجة لضعف قدرة الأفراد على إدراك وفهم وإدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين, فالذكاء الوجداني أحد المكونات الحاسمة للتكيف الوجداني والسعادة الشخصية والنجاح في الحياة والعلاقات بين الشخصية في العديد من مجالات الحياة اليومية, ويسهم الذكاء الوجداني بشكل اساسى في تحسين الأداء الاكاديمى وتحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق التوافق والسعادة للفرد والحد من الانفعالات والعنف والسلوك العدواني.(Berrocal & Ruiz, 2008,422) وحديثاً تزايد الاهتمام

بقضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم, وقد ظهرت هذه القضية لأول مرة بجامعة " جونز هوبكنز " Johns Hopkins University " بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١, حيث حمل لواءها, ووضعها أمام الرأي العام الأمريكي المعنى بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة, وخبراؤها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم, من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية, حيث وجد علماء النفس أن هناك أطفالا يجمعون بين سمات الفئتين معا أي يجمعون بين كونهم موهوبين وكونهم ذوى صعوبات تعلم. (فتحي الزيات, ٢٠٠٠, ٦) (نصرة عبد المجيد جلجل, ٢٠٠٢, ٣٤)

وتشير نسب انتشار الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين مجتمع التلاميذ إلى معدلات عالية, تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع, وتتعدى نسب الفئات الخاصة الأخرى, مما يدعو للاهتمام بها على المستويين البحثي والتطبيقي.

(Brody & Mills, 1997, 291)

وعلى الرغم من تمتع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بقدرات فريدة خاصة وإمكانيات بشرية هائلة بما تتضمنه مواهبهم من ثروة إلا أن التراث السيكولوجي يؤكد – في ذات الوقت – على اتصافهم بضعف مفهوم الذات, واعتقادهم بأنهم أقل من أقرانهم بالفصل الدراسي إضافة إلى أن دمج القدرات الخاصة بجوانب القصور الحادة يمكن أن تؤدي إلى الشعور بعدم الكفاءة والعوز العام في الدافعية, والعجز المتعلم. (Vaidya, 1993, 568) ويرى لافرانس (Lafrance, 1994, 256) أنه حتى إذا أعطى أو قدم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم استثارة بيئية كزملائهم أو أقرانهم المتشابهين معهم في القدرات فإنهم يكونوا غير قادرين على الإنتاج بنفس المعدل أو المعيار المتوقع منهم, وبسبب عدم التحديد أو التعريف بهم وسوء الفهم فهم يدركون المدرسة على أنها خبرة فاشلة, وتقدير ذواتهم منخفض لأنفسهم, وتصبح الخبرة المدرسية المدركة سيئة وفي المؤخرة.

كما يواجه هؤلاء الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ممن لا يدركون أو يكتشفون مشكلات أكاديمية على المدى القصير, وضعف الثقة بالنفس, وامتلاكهم فرص محدودة, وانخفاض الطموح على المستوى البعيد أو الطويل. (Ferri, et al, 1997, 554)

ويضيف فتحي الزيات (٢٠٠٢, ٢٥١) أن الآثار الشخصية والاجتماعية المترتبة على تجاهل إمكانيات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كبيرة ومتنوعة, حيث أنها لا تقتصر على الحياة المدرسية بل تتعداها إلى الحياة الأسرية والاجتماعية, ومما يضاعف مشكلة هذه الفئة من الطلاب

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم, عدم الوعي بوجودهم أو اكتشافهم وتسليط الأضواء عليهم, حتى لدى المتخصصين أنفسهم وهو ما كشفت عنه بعض الدراسات السابقة (Lafrance, 1994, Broodoo, et al 1989, Minner, 1990) من تدني وعي المعلمين ومديري برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واكتشافهم أو تحديدهم والاهتمام بهم وتكون النتيجة أنهم يقعون خارج نطاق الخدمات التربوية بسبب طبيعتهم الاستثنائية المزدوجة, فهم قد يستفيدوا من برامج أو أنشطة الموهوبين, كما يمكن أن يحصلوا على مساعدات وخدمات التربية الخاصة باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم, لكنهم لا يمكنهم الحصول على أية مساعدات أو خدمات للتربية الخاصة باعتبارهم من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وترى روبنسون (Robinson, 1999, 195) أن الخطورة المضاعفة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تنشأ من أن مجموعة من هذه الخصائص غالباً ما تقوم بإخفاء أو طمس للمجموعة الأخرى, ومن ثم لا يتم تعزيز أو تربية الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم, كما لا يتم التدريس لهم بإستراتيجية تعلم ملائمة لتعلمهم, ويشار إلى هؤلاء الطلاب من خلال نقاط ضعفهم فقط, ويصبحون محبطين, محتارين أو مرتبكين (Disruptive) ومهملين أو مستبعدين من الخبرة التي تقدم لهم بالمدارس.

وقد تنوعت خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ما بين جوانب أكاديمية تعليمية ومعرفية ومهارية واجتماعية وسلوكية عامة, وتميزت بمجموعة من التناقضات الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة التي تجمع أو تمثل خصائص فئتي الموهبة والصعوبة في فئة ذات خصائص موحدة, حيث يلاحظ أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتفوقون في المجالات الشكلية أو الفنية, ويستفيدون من التدريس المعتمد على الطريقة الكلية أكثر من الطريقة التتابعية, وغالباً ما يكشفون عن ضعفهم في بعض المجالات, مثل: التعبير الكتابي والتهجي (الإملاء), والصوتيات, والتذكر الأصم, والحساب, وكذلك أداء المهام المحددة بوقت (الموقوتة أو الزمنية), وفي المهارات التنظيمية. (Ferri, et al, 1997, 554)

كما يتصفون بأن لديهم مهارات أكاديمية وتنظيمية ضعيفة, وغير منتبهين, وغير قادرين على إتقان المهارات الأساسية في القراءة والتهجي, ويعوزهم تكوين علاقات مع الأقران أو الزملاء, ومنخفضي تقدير الذات, وهم كارهون للمدرسة, وفشلهم المدرسي واضح, وهم في الوقت نفسه متميزون لغوياً, ولديهم الموهبة في مجال خاص (نوعي ما), أو في استخدام مهارات حل

المشكلات المعقدة, وغالباً ما تتمثل مشكلاتهم في شعورهم بأن لديهم دافعية مرتفعة للمشاركة في الهوايات وممارسة الاهتمامات, بينما لا تسمح البيئة المدرسية بذلك. (Robinson, 1999, 195

وإحدى الدلالات المحددة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجود قدرات عقلية, أو مواهب بارزة أو غير عادية, تعبر عن نفسها في مختلف مجالات الأنشطة العقلية, أو الفنية, أو الموسيقية, أو العلمية, أو الإبداعية, أو القيادية أو غيرها, بحيث يكون هذا الأداء بارزاً أو مدهشاً, ويمكن الاعتماد في ذلك على اختبارات أو مقاييس الذكاء أو القدرات العقلية التي تنطوي على قدر ملائم من المصداقية. (فتحي الزيات, ٢٠٠٢, ٢٧٠)

وتعرف صعوبة التعلم بالنسبة للأطفال الموهوبين بأنها ذلك التفاوت الواضح بين الأداء الفعلي الملاحظ أو درجاتهم على اختبارات التحصيل من جانب, وذلك الأداء المتوقع منهم الذي يفترض أن يعكس ارتفاع مستوى قدراتهم المختلفة وارتفاع نسبة ذكائهم التي لا تقل في الغالب عن ١٢٠% وذلك على أحد مقاييس الذكاء من جانب آخر, وعادة ما نلاحظ أن الطفل الموهوب إذا لم يكن أداؤه على المستوى المتوقع منه انخفض مفهومه عن ذاته وبالتالي انخفض تقديره لذاته من جراء مثل هذا الأمر وذلك قياساً بأقرانه الموهوبين الذين لم يكن لديهم صعوبات, وجدير بالذكر أن تلك الإشارات الدالة على صعوبات التعلم تبدأ منذ الصف الثالث أو الرابع وتستمر في الظهور والتبلور بشكل أوضح خلال الصفوف الدراسية التالية لتصل إلى أوضح صورها خلال المرحلتين الإعدادية والثانوية.

(Hunter –Braden, 1998, 23-24)

كما يوصف التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بأنهم أكثر اضطرابا disruptive في المدرسة, وأنهم ذوو علاقات غير متوافقة مع زملائهم, ويعتقدون في أنفسهم عدم الكفاية, ويرون أنفسهم فاشلين أكاديمياً بدرجة كبيرة. (Ferri, et al, 1997, 554)

ومن خصائصهم أيضا الإتقان, وفرط الحساسية, ونقص المهارات الاجتماعية, والعزلة الاجتماعية, وتوقعات غير واقعية (أي غير حقيقية), وتقدير ذات منخفض, ونشاط زائد, وتشتت انتباه Distractible, وعدم كفاءة نفس حركية, وانتباه غير متواصل Chronically inattentive, وإحباط من متطلبات الفصل الدراسي, وفشل فى إكمال أو إتمام المهام أو الواجبات المدرسية, والنقد المفرط للذات أو للآخرين, ورفض أو تمرد ضد التكرار, والاستهانة أو الاستخفاف بالواجب أو العمل الذي يجب أن يقوموا به. (Robinson, 1999, 196)

وقد كشفت أحدى الدراسات المسحية التي أجريت على الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من اضطراب عاطفي (Emotionally Upset)، وحزن أو تعاسه عامة (Generally Unhappy) نتيجة احباطاتهم، خصوصاً وهم يعتقدون بأنهم لا يستثمرون طاقاتهم العقلية أو البدنية كما ينبغي، كما يمرون بصراع بين رغبتهم في الاستقلال الذاتي وشعورهم بالاعتمادية نتيجة صعوبات التعلم لديهم وطموحاتهم المرتفعة وتوقعات الآخرين المتدنية عنهم، ويعتبر مفهوم الذات المنخفض مشكلة شائعة بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بما لا يمكنهم من مواجهة التناقضات الكائنة بقدراتهم، وينتج عن شعورهم بالإحباط والغضب والاستياء تأثيرات سلوكية متعلقة بعلاقتهم بالأقران وباقي أعضاء الأسرة، وهو ما يؤكده سرعة التأكيد من آبائهم على أهمية تحديد احتياجاتهم العاطفية أو الوجدانية والاجتماعية الخاصة بأطفالهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. (Brody & Mills, 1997, 291) وعلى الرغم من أهمية الجوانب الأكاديمية أو المعرفية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلا أن هناك العديد من ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية لديهم الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالنواحي الانفعالية والاجتماعية جنبا إلى جنب مع النواحي الأكاديمية والمعرفية، وهو ما تؤكده العديد من وجهات النظر .

(Brownj – Mizuno, 1990, 10) (Robinson, 1999, 195-204)

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود بعض الخصائص للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل مثل انخفاض مفهوم الذات الاكاديمى والاتجاه السلبي نحو المدرسة والاتجاه السلبي نحو المدرسين والوجود فى الفصول وانخفاض الدافعية وتنظيم الذات والتقدير المنخفض للأهداف وقيمة التعلم.

(Reis & Mc-Coach,2000) (McCoach & Siegle, 2003) (Matthews & Mc-Bee,2007)

وتعتبر مساعدة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على تنمية الذكاء الوجداني ومهارات الكفاءة الوجدانية من الأمور التي تساعد كثيرا في التغلب على المشكلات والاضطرابات التي يعانون منها والتقليل من حدوثها.

(Brody & Mills, 1997, 291)

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت برامج لرعاية الموهوبين في البيئة العربية إلا أن

معظم هذه الدراسات ركزت على النواحي الأكاديمية والمعرفية لدى هؤلاء التلاميذ ولا توجد أي دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحث – تناولت تحسين النواحي الوجدانية وخاصة تنمية الذكاء الوجداني والاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة البحث: مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١ – ما أثر البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات – ضبط الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف والمشاركة الوجدانية – المهارات الاجتماعية) لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

٢– ما أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة (الادراكات الذاتية الأكاديمية, والاتجاه نحو المدرسة, والاتجاه نحو المدرسين والفصول, والدافعية وتنظيم الذات, وقيمة الهدف) لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

٣– ما أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١ – الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات – ضبط الانفعالات – الدافعية الذاتية – التعاطف والمشاركة الوجدانية – المهارات الاجتماعية) لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٢– الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة (الادراكات الذاتية الأكاديمية, والاتجاه نحو المدرسة, والاتجاه نحو المدرسين والفصول, والدافعية وتنظيم الذات, وقيمة الهدف) لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٣– الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١- مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادى بأهمية رعاية التلاميذ الموهوبين وخاصة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تلك الفئة الاستثنائية المزدوجة التي تجمع بين خصائص التميز في أحد المجالات من ناحية فى حين أنها على المستوى الأكاديمي تعاني من صعوبات تعلم ومشكلات تعليمية في مادة دراسية أو أكثر.

٢- الاهتمام بتنمية وتحسين الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تساعد كثيراً في التغلب على العديد من الاضطرابات والمشكلات لدى هؤلاء التلاميذ وأن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم وتطوير استراتيجياتهم الفعالة في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة.

٣- أن الدراسة الحالية تقدم محاولة لوضع صيغة متكاملة لاكتشاف التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والتعرف عليهم بطريقة علمية مقننة عن طريق مدخل متعدد يمكن الاعتماد عليه أثناء إجراء الدراسات المستقبلية في هذا المجال, وذلك استناداً إلى المحكات العالمية المعتمدة في مجال تشخيص هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى تصميم مقياس جديد يمكن عن طريقة تقدير الخصائص والسمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم كمحك أساسي من محكات التشخيص اللازمة للتعرف على هؤلاء التلاميذ بالإضافة إلى تقديم أدوات ومقاييس جديدة للمكتبة العربية مثل مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة ومقياس الكفاءة الاجتماعية.

٤- أن الدراسة الحالية تقدم دليلاً للمعلمين والمربين ومديري برامج التربية الخاصة وبرامج رعاية الموهوبين يساعد على اكتشاف أو تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والوعي بخصائصهم والاهتمام بهم وخاصة بالنواحي الوجدانية والاجتماعية المتمثلة في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية .

مصطلحات البحث:

الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

هو قدرة التلميذ على الوعي الذاتي بمشاعره وانفعالاته والتحكم فيها وضبطها, ومشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم ومشاركتهم فيها, وتحفيز الذات, والتواصل الايجابي مع الآخرين, ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحث.

الاتجاهات نحو المدرسة: Attitudes Toward School

هي مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بكل من البيئة المدرسية وعلاقة التلاميذ بالمدرسين والتحصيل الدراسي وعملية التعلم. وتتضمن المكونات التالية: الادراكات الذاتية الأكاديمية Academic Self-Perceptions, والاتجاه نحو المدرسة Attitude Toward School, والاتجاه نحو المدرسين والفصول Attitude Toward Teachers and Classes, والدافعية وتنظيم الذات Motivation and Self-Regulation, وقيمة الهدف Goal Valuation , وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاهات نحو المدرسة إعداد مك كوتش McCoach (٢٠٠٢) تعريب وتقنين الباحث.

الكفاءة الاجتماعية: Social Competence

هي قدرة التلميذ على التواصل مع بالآخرين والتفاعل معهم من خلال مهارات تواصل لفظية وغير لفظية جيدة وفعالة تتيح له إقامة علاقات اجتماعية ناجحة, وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد الباحث.

الموهوبين ذوى صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities

وهم التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وغير عادية وقدرات وإمكانات عقلية مرتفعة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية, لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الانجاز الاكاديمى صعبة وأدائهم فيها منخفضا انخفاضا ملموساً. (فتحي الزيات, ٢٠٠٢, ٢٥٣)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

يعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً على ساحة البحوث النفسية، وبرغم حداثته إلا أن الناظر في تاريخ التربية السيكولوجية سوف يرى أن جذوره ضاربة فيها، وقد تطورت دراسة هذا المفهوم على يد ماير وسالوفى (١٩٩٠) حيث عرفا الذكاء الوجداني على أنه نوع من عمليات المعلومات الانفعالية, والذي يتضمن تقييم دقيق لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين, والتعبير المناسب عن الانفعالات, والتكيف المنظم لأي حدث فجائي, وقد عدلا التعريف ليعكس بقوة فكرة أن الذكاء الوجداني مجموعة قدرات هي القدرة على الوعي التام بالانفعالات,

والتقييم المناسب لها, والقدرة على التعبير عنها, والقدرة على توليد مشاعر لتيسير مسار الأفكار, والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية, والقدرة على تنظيم الانفعالات للمساعدة على الرقي على المستويين الانفعالي والعقلي. (Mayer & Salovey & Caruso, 1999)

كما قدمه جولمان (Goleman,1995) في كتابه" الذكاء الوجداني " Emotional intelligence " ويجيب فيه عن الأسئلة القائلة بما الذي يمكننا تغييره لكي نساعد أطفالنا علي تحقيق النجاح في الحياة وما العوامل المؤثرة التي تجعل من يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع عل سبيل المثال يتعثر في الحياة بينما يحقق آخرون من ذوى الذكاء المتواضع نجاحاً ملموساً؟ بأن ذلك يكمن في " حالات كثيرة " في الذكاء الوجداني والذي يشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة علي حفز الذات. (دانيال جولمان, ١٠:٢٠٠٠)

ويرى أونيل O'Neil (١٩٩٥) أن الذكاء الوجداني يتضمن معرفة مشاعر الفرد واستخدام تلك المشاعر في اتخاذ قرارات جديدة في الحياة, أنه يعني القدرة على التعامل مع حالات القلق والضيق والسيطرة وضبط الاندفاعات, كما أنه يعني أيضاً أن يكون الفرد مدفوعاً ويستمر لديه الأمل والتفاؤل حتى عندما يواجه عقبات أو عوائق أو نكسات أثناء محاولاته تحقيق أهدافه, أنه التفهم أو التعاطف (معرفة شعور الناس المحيطين بالفرد) أنه مهارة اجتماعية (التواصل مع الناس الآخرين في حالة رضا والسيطرة على العواطف في العلاقات والقدرة على إقناع أو قيادة الآخرين).

أما بار أون Bar – On ١٩٩٧ فقد وسع مفهوم الذكاء الوجداني كثيراً داخل نطاق مكونات سمات الشخصية, حيث اعتبر الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات غير المعرفية, وقد حدد خمسة عشر مكوناً يمكن تقسيمها إلى ست مجموعات هى: الوعي الشخصي, والعلاقات بين الشخصية, وحل المشكلات, واختيار الواقع وإدارة الضغوط والمزاج العام.

وقد عرف شميدت Schmidt (١٩٩٧) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على تمييز مشاعر الآخرين والاستجابة لها, وكذلك المهارة في مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم.

ثم يقدم كل من ماير وسالوفى Mayer& Salovy (١٩٩٧) تعريفاً أخر ذكرته إلكسنين وإلكسنين Elksnin& Elksnin (٢٠٠٣) مفاده "أن الذكاء الوجداني يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي".

ويشير ويسينجر Weisinger (١٩٩٨،٤٥)إلى أن الذكاء الوجداني هو " الذكاء في استخدام الانفعالات: فأنت معتمد في جعل انفعالاتك تعمل لصالحك من خلال استخدامها كمرشد مساعد لسلوكك وتفكيرك من أجل تحسين نتائجك ".

في حين يعرفه ريباك Ryback (١٩٩٨،٤) بأنه " قدرة الفرد على استخدام الوعي والحساسية في تمييز المشاعر الموجودة ضمن مهارات التواصل البينشخصية وإظهارها بشكل متفتح موثوق به".

ويعرف جولمان (٢٠٠٠) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من السمات أو الكفاءات لها أهميتها البالغة في حياتنا العاطفية وهي معرفة الفرد لانفعالاته, وإدارة الانفعالات وتحفيز الذات واستدعاء الانفعالات عند الآخرين, وتكوين العلاقات مثل هذه السمات تجعل الفرد قادراً على حث نفسه لمواجهة الاحباطات والتحكم في النزوات وتنظيم حالته النفسية, ومنع الشعور بالأسى من شل قدراته على التفكير وتجعله قادراً على التعاطف مع الآخرين ومتفائلاً ولديه أمل في المستقبل.

ويشير محمد غنيم) ٢٠٠١, ٥١) إلى أن الذكاء الوجداني هو " قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين, وتحفيز الذات, وضبط وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم وحل النزاعات فيما بينهم ".

ويعرفه عبد العال, عجوة (٢٠٠٢, ٢٥٦) أنه " تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأن يتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط ".

ويعرف طومسون Thompson (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني على أنه يتعلق بمدى إدراك الفرد للاستمتاع الشخصي والشعور بآلام وأحزان الآخرين, وأنه يختص مثلاً بالغضب من الشخص المناسب, وفي الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب وللسبب المناسب, أي أنه يتعلق بالاستخدام الأصيل والماهر للانفعالات.

وبالنظر إلى هذه التعريفات وما بينها من اختلافات واتفاقات يلاحظ وجود اتجاهات متعددة ومداخل مختلفة في تناولها وتعريفها للذكاء الوجداني ومكوناته, وفى ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث الحالي الذكاء الوجداني بأنه قدرة التلميذ على الوعي الذاتي بمشاعره وانفعالاته

والتحكم فيها وضبطها, ومشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم ومشاركتهم فيها, وتحفيز الذات, والتواصل الايجابي مع الآخرين.

أبعاد الذكاء الوجداني:

ظهرت العديد من النماذج لشرح مكونات وأبعاد الذكاء الوجداني، ومن هذه النماذج التي عرضها خيري المغازي عجاج (٢٠٠٢, ٤٧ -٥٧):-

أ- نماذج القدرة للذكاء الوجداني Ability Models of (EI)

ويتبناها كل من ماير وسالوفي حيث يريا أن مفهوم الذكاء الوجداني يقتصر على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة.

ب - النماذج المختلطة للذكاء الوجداني Mixed Models of (EI)

ويتبناها كل من بار- أون، وجولمان، حيث يربط بار- أون بين القدرات العقلية وكل من الوعي بالذات وجدانيا، والاستقلال الشخصي، واحترام الذات، والمزاج، وذلك لكونه نموذجاً مختلطاً، ويرى هذا النموذج أن النجاح في الحياة هو المحصلة النهائية التي يكافح من أجلها الفرد، أما جولمان فقد انتقل إلى مجالات أوسع للذكاء الوجداني من خلال ارتباطه بمرونة الأنا، وأشار إلى أن كليهما ينطوي على الكفاءة الوجدانية والاجتماعية.

ج - الذكاء الوجداني من منظور روح العصر Emotional Intelligence as Zeitgeist

ويفسر الذكاء الوجداني على ضوء وصف الممارسات المجتمعية، والقدرة على دمج النظم المعرفية والوجدانية في المخ، ومن ثم نجد تداخلاً بين تفسير هذا المنظور وتفسير النماذج المختلطة للذكاء الوجداني.

د - الذكاء الوجداني من منظور الشخصية وأنظمتها Emotional Intelligence as Personality

ويتم تفسير الذكاء الوجداني من منظور أنظمة الشخصية التي تستخدم أربعة مصطلحات للتعبير عن الذكاء الوجداني وهي (الدافعية، الوجدان أو الانفعال، المعرفة، الوعي أو الشعور)، كما يوجد ثلاثة مستويات لأنظمة الشخصية: -

الأول: – يحتوي على الترتيب من البناء الداخلي للفرد إلى البناء الخارجي (نظام الدافعية– نظام الوجدان – المعرفة – الوعي)

الثاني:– يضم: نماذج الذات، ونماذج الذات في العالم، ونماذج العالم.

الثالث:– يضم: السمات المتعلقة بالذات والسمات العامة.

وفى ضوء النماذج السابقة يحدد جولمان Goleman (١٩٩٥) مكونات الذكاء الوجدانى في الأبعاد الآتية: الوعي بالذات, وتنظيم الذات, ودافعية الذات, والتعاطف, والمهارات الاجتماعية.

ووضع كوبر Cooper (١٩٩٧) نموذجاً مكوناً من أربعة أبعاد هي: المعرفة الوجدانية, والملائمة الوجدانية, والعمق الوجداني, والكيمياء الوجدانية, كما حدد بار – أون Bar – On (١٩٩٧) أبعاداً خمسة للذكاء الوجداني: داخل الشخصية, بين الشخصية, مكونات القدرة على التكيف, مكونات التعامل مع الضغوط, مكونات المزاج العام.

ويشتمل الذكاء الوجداني عند ماير وسالوفي (١٩٩٧) على أربعة مهارات أساسية هي إدراك الوجدان أو الانفعال والتعبير عنه وتقييمه, والتفسير الوجداني للتفكير, وفهم الانفعالات وتحليلها, والتنظيم الانعكاسي للانفعالات لتشجيع النمو على المستويين العقلي والوجداني.

كما حدد وسنجر Weisinger (١٩٩٨) ستة أبعاد للذكاء الوجداني هي الوعي بالذات, إدارة الوجدان, وتأثير المهارات الاجتماعية, والخبرة بين الشخصية, والتدريب الوجداني.

وفي دراسة عاملية لتحديد مكونات الذكاء الانفعالي حدد فاروق عثمان ومحمد رزق (٢٠٠١) خمسة مكونات للذكاء الوجداني وهي:

١- إدارة الانفعالات: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة, وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتعديلها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية.

٢- التعاطف, ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والاندماج معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم.

٣- تنظيم الانفعالات: ويشير إلى قدرة الفرد على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق, واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ القرارات حتى وأن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين.

٤- المعرفة الانفعالية: وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها وفهم العلاقة بين الأفكار والانفعالات والأحداث.

٥- التواصل الاجتماعي: ويتضمن قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم مشاعرهم, ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ومتى يساندهم ويتصرف معهم بطريقة مناسبة.

ويشير فورنهام وبتريدس Furnham & Petrides (٢٠٠٣) إلى أربعة مكونات أساسية:

١- الوعي بالذات ويتضمن الوعي الانفعالي بالذات والتقدير الذاتي الدقيق والثقة في الذات.

٢- إدارة الذات وتشمل ضبط الذات والقابلية للتكيف والشعور الذاتي والأمانة أو الوفاء والمبادأة والاستعداد للإنجاز.

٣- الوعي الاجتماعي ويشمل التعاطف والاستعداد للخدمة الاجتماعية والوعي التنظيمي.

٤- المهارات الاجتماعية وتتضمن القيادة, والتأثيرية وتغير الحافز والتواصل وإدارة الصراعات وإقامة العلاقات والعمل في فريق والتعاون.

كما قام عادل سعد خضر (٢٠١٠) بدراسة البناء العاملى للذكاء الوجداني وتوصل إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد هي: الدافعية الذاتية, والمهارات الاجتماعية, والتعاطف, وإدراك الوجدان, وإدارة الوجدان وتنظيمه.

ومن العرض السابق يتبين تعدد النماذج التي تفسر الذكاء الوجداني وتباين الأبعاد التي تناولتها هذه النماذج كمكونات للذكاء الوجداني, ويرى الباحث أن هذه النماذج وأن اختلفت فيما بينها إلا أنه يمكن ملاحظة أن هناك شبه اتفاق حول أبعاد كثيرة للذكاء الوجداني, وفى ضوء ذلك يمكن تحديد أبعاد الذكاء الوجداني فيما يلى:

١- الوعي بالذات: ويعني وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته والقدرة على مراقبة الذات والقدرة على التحليل والتعرف على الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في شخصيته.

٢- ضبط الانفعالات: وتعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها وتنظيم الأفكار والأفعال واستخدامها بصورة لائقة لمواجهة انفعالات الآخرين.

٣- التعاطف والمشاركة الوجدانية: ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين ومعرفة

وفهم مشاعر الآخرين والاندماج معهم وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم والتناغم معهم والتواصل بهم.

٤- الدافعية الذاتية: وتعني قدرة الفرد على توجيه الانفعالات في اتجاه الهدف واستخدام الانفعالات والمثابرة وحث النفس على الاستمرار في مواجهة الضغوط والإحباطات والشعور بالأمل والتفاؤل في مواجهة المشكلات والعقبات من أجل تحقيق الأهداف.

٥- المهارات الاجتماعية: وتعني قدرة الفرد على التواصل الإيجابي مع الآخرين وإقناعهم وتحقيق ما يريد دون أن يترك أثراً سلبياً عليهم.

ويعتبر الذكاء الوجداني من السمات الفارقة والمؤثرة في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي ومن المميزات التي يمكن أن يتصف بها فرد دون الأخر حسب مستوى (مرتفع – منخفض) امتلاكه لمهارات الذكاء الوجداني المختلفة.

حيث يشير ستين Stein (١٩٩٦) إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لهم عدة خصائص تتمثل في أنهم يعبرون عن انفعالاتهم بوضوح وبشكل مباشر بجملة ثلاثية الكلمات مثل: (أنا أشعر بـــ.....)، لا يخفون أفكارهم ومشاعرهم ويعبرون عن ذلك بجمل مثل: (أشعر وكأنني....)،لا تسيطر عليهم الانفعالات السالبة مثل: الخوف، والأسف، والشعور بالذنب، والخجل، وانخفاض الجهد والطاقة، الاعتمادية، والحيرة، والإحراج، وخيبة الأمل، واليأس، أو أنه المجني عليه، يستطيعون قراءة وفهم أساليب التواصل غير اللفظية مع الآخرين، يوازنون بين تأثير قوة المشاعر وقوة المنطق أو الفكر الواقعي في تنفيذ مهام حياتهم،استقلاليون ومعتمدون على أنفسهم ولهم أخلاقهم ومبادئهم المحكومة ذاتياً، دافعيتهم لا تحركها قوى خارجية مثل الشهرة والبحث عن الثروة أو إرضاء الآخرين، لديهم مرونة انفعالية كافية، واقعيون في محيط حياتهم فأحياناً يكونون متفائلين وأحياناً أخرى يكونون متشائمين حسب مقتضيات الموقف، ليس لديهم ما يدعو للإحساس بالفشل الداخلي، يهتمون بمشاعر الآخرين، يستطيعون تحديد مشاعرهم والتعرف عليها، حتى وإن كانت متعددة ومتزامنة.

كما توصل ويليامز وآخرون Williams, et al (٢٠١٠) إلى أن التلاميذ مرتفعي الذكاء الوجداني يتكيفون بطريقة أفضل في التحول من المراحل الأساسية إلى المرحلة الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلى مستوى من السلوكيات التكيفية مقارنة بأقرانهم منخفضي الذكاء الوجداني.

على حين تتمثل خصائص منخفضي الذكاء الانفعالي في أنهم لا يتحملون مسئولية مشاعرهم، ولكنهم يلقون باللوم على الآخرين بشأنها،لا يستطيعون التحدث عن مشاعرهم بالجملة الثلاثية الكلمات (أنا لا أشعر بـــ.)، لا يستطيعون الإخبار لماذا يشعرون بمشاعرهم الحالية، كثير والاعتداء والهجوم واللوم والأوامر والنقد والتقبيح والمقاطعة والتعطيل والتجريح وتقديم النصائح والاقتراحات للآخرين، يلقون بتبعات الشعور بالذنب على الآخرين, فيخفون مشاعرهم والمعلومات عنها أو يزوروا انفعالاتهم، يتفاعلون بشكل غير مناسب مع الانفعالات، غير حساسين لمشاعر الآخرين أو لا يبالون بها، لديهم انفعالات وآراء جامدة وغير مرنة ويحتاجون إلى القوانين والقواعد والتعليمات ليشعروا بالأمن والراحة في تعاملاتهم مع الآخرين، غير متسامحين وجدانيا فانفعالاتهم غير معروفة، ويمنحون فرصاً قليلة من الانسجام والألفة الانفعالية للآخرين، يجدون صعوبة في تقبل الأخطاء أو التعبير بالاعتذار أو الندم بصدق عن أخطائهم، كما أن من المحتمل أن يكون الفرد منهم متشائماً باستمرار، ويجرح مشاعر الآخرين ويفسد متعتهم، منطوون على أنفسهم في عدد من التصرفات، ويهربون من مواجهة المشكلات، يتجنبون التواصل مع الآخرين أو التعامل معهم ويبحثون عن العلاقات البديلة والتي قد تكون خيالية، لا يجيدون الاستماع للآخرين بل هم مقاطعون لهم.

كما يؤكد تشيرنس Cherniss (٢٠٠٠) أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني يسيطرون على بنيتهم العقلية، ويتحكمون في حياتهم الوجدانية، ويتمتعون بفكر واضح، كما أن الذكاء الوجداني يجعلهم أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة المحبطات والقدرة على تنظيم الحالة النفسية ومنع الحزن والألم من شل قدرتهم على التفكير وهم أكثر قدرة في التخفيف عن أنفسهم وسرعة التكيف والتوافق، وهم من الناحية البيولوجية أكثر استرخاء, ومن جهة أخرى فإن الأفراد الذين لا يتحكمون في حياتهم الانفعالية يدخلون في صراعات نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز وتمنعهم من أن يتمتعوا بفكر واضح فيصيبهم الاكتئاب الذي يجتاح ذاكرتهم وتركيزهم ويشتت انتباههم ويجعل حفظ ما يتعلمونه صعباً، فالفرد، كما أن التلاميذ الذين يعانون من التوتر والغضب لا يمكنهم التعلم ولا يستوعبون المعلومات بكفاءة أو يتعاملون معها بصورة سليمة.

يتضح من العرض السابق أن للذكاء الوجداني فوائد كبيرة, وهو بحق مفتاح النجاح في الحياة فالإنسان كائن اجتماعي غير منعزل حيث يؤثر الذكاء الوجداني على معظم جوانب الشخصية

المعرفية والاجتماعية والانفعالية, فمن يفتقر إليه فإنه يفتقر إلى الجوانب الاجتماعية والانفعالية والتي تؤثر بدورها على الجانبين الأكاديمي والمهني.

ثانياً: الاتجاهات نحو المدرسة: Attitudes Toward School

وهى مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بكل من البيئة المدرسية وعلاقة التلاميذ بالمدرسين و مستوى التحصيل الدراسي وعملية التعلم وتتضمن الأبعاد التالية:

الادراكات الذاتية الأكاديمية: Academic Self-Perceptions

تؤثر الادراكات الذاتية التي تكون لدى التلاميذ بشأن مهاراتهم وقدراتهم في نمط الأنشطة التي يختارونها, كما تؤثر في مدى قدرتهم على تحدى أنفسهم في أداء تلك الأنشطة والمثابرة التي يظهرونها أثناء أداء هذه الأنشطة, وتتضمن الادراكات الذاتية الأكاديمية مفهوم الذات الاكاديمى الذي يشير إلى وصف وتقييم القدرات الأكاديمية المدركة لدى التلميذ ويشمل المعتقدات الخاصة بقيمة الذات المرتبطة بالكفاءة الأكاديمية, ومفهوم الذات الاكاديمى بنية متعددة الأبعاد تتضمن كلا من المقارنات الداخلية والخارجية, حيث يقوم التلاميذ بمقارنة أدائهم بأداء زملائهم في الفصل (مقارنة خارجية) بالإضافة إلى مقارنة أدائهم الخاص بمجال معين بأدائهم في مجالات أخرى (مقارنة داخلية), ويعتبر مفهوم الذات الاكاديمى من المتغيرات الرئيسية المنبئة والمؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي.

(Marsh et al,1995, 285) (McCoach & Siegle, 2003, 145)

الاتجاه نحو المدرسة: Attitude Toward School

ويشير إلى اهتمامات ووجدانات ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة, وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ المتفوقين والذين يؤدون بشكل جيد في المدرسة يظهرون اتجاهات ايجابية نحو المدرسة ويهتمون بمواقف التعلم, بينما يظهر التلاميذ منخفضي التحصيل وذوى صعوبات التعلم اتجاهات سلبية نحو المدرسة, كما أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن الاتجاه نحو المدرسة من المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الدراسي.

(Ford,1996,85) (McCoach & Siegle, 2003,145)

الاتجاه نحو المدرسين والفصول: Attitude Toward Teachers and Classes

ويشير إلى وجدانات ومشاعر وميول التلاميذ نحو مدرسيهم وفصولهم الدراسية, وتشير نتائج

البحوث والدراسات إلى أن شخصية المعلم من العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ, كما أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل يظهرون مشكلات مع المدرسين وكذلك يظهرون عدائية تجاه إدارة المدرسة ويعتبر الاتجاه نحو المدرسين والفصول من العوامل المؤثرة أيضا في التحصيل الدراسي للتلاميذ. (Mc-Call et al, 1992,134) (McCoach & Siegle, 2003,145)

الدافعية وتنظيم الذات: Motivation and Self-Regulation

تشير الدافعية إلى حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف وطاقات التلميذ وتجعله يندمج في عملية التعلم ويهتم بها, ويشير تنظيم الذات إلى الأفكار والمشاعر والأفعال التي ينتجها التلاميذ ذاتيا والتي توجه بشكل منظم نحو الحصول على الأهداف وتحقيقها, ويشتمل تنظيم الذات على العمليات التي عن طريقها يكون التلاميذ نشطاء من النواحي المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في عملية التعلم, فالتعلم المنظم ذاتياً هو عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه (المكونات) يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه وذلك من خلال استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي) واستراتيجيات التعلم المعرفية (مثل التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد)، واستراتيجيات مصادر التعلم (الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط و التنظيم والتحكم في تعلمه. وتشير نتائج الدراسات والبحوث إلى أن الدافعية وتنظيم الذات من المتغيرات المرتبطة والمؤثرة في التحصيل الدراسي وان التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل يفتقرون إما إلى الدافعية أو مهارات تنظيم الذات أو الاثنين معاً.(Pintrich & DeGroot, 1990, 33) (Zimmerman, 1994,6) (McCoach & Siegle, 2003,146)

قيمة الهدف: Goal Valuation

وتشير إلى قيمة وأهمية أهداف التعلم ووضوحها لدى التلاميذ وتضم الاستمتاع المدرك بمهام التعلم والتحصيل والفائدة من انجاز هذه المهام, وتعتبر قيمة التحصيل وسيط دافعي مهم جدا في عملية التعلم لدى التلاميذ, فعندما يقيم التلاميذ أهداف المدرسة فإنهم على الأرجح سوف يؤدون بشكل أفضل في المهام الدراسية ويبذلون مزيدا من الجهد من اجل تحسين أدائهم الدراسي. (Wigfield, 1994,107) (McCoach & Siegle, 2003,145)

ثالثاً: الكفاءة الاجتماعية: Social Competence

من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً ...الخ،

الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال التواصل لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على التواصل والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في التواصل اللفظي أو غير اللفظي، فهو متحدث بارع في استخدام الألفاظ، ويجيد الإنصات، ومتفوق في جوانب التواصل غير اللفظي ومهاراته. (ممدوحة سلامة، ١٩٩٠، ١٥٩)

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته، خصوصاً الدور الذي تلعبه أنماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا نستطيع أن نغفل أن التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في نفس الدرجة، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وقدرات الأداء الاجتماعي.

(Bates et al.,, 2003, 109)

وتعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعيـــة.

(مجدي حبيب،٢٠٠٣، ٣)

وكذلك تعرف بأنها البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة. (Bryan, 1994, 304-305)

ويعرفها " مكاب وميلر Mccabe & Meller " بأنها" ذخيرة من المهارات التى تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها، والكفاءة اللغوية. (Mccabe & Meller 2004, 315)

ويعرف " كوارت وأخرون Cowart, et al " الكفاءة الاجتماعية بأنها " القدرة على المشاركة الفاعلة فى المواقف الاجتماعية وهى تعد احدى أهم المهارات الأساسية للنجاح

فى الحياة، وتظهر لدى الأطفال من خلال سلوكهم الاجتماعي مع نظرائهم ومع الأكبر منهم سنا. (Cowart, et al , 2004, 31)

مما سبق عرضه من تعريفات يتضح أن الكفاءة الاجتماعية نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط الشخصية التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي وهي نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته مع الآخرين وإمكانات البيئة, ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الحالي الكفاءة الاجتماعية بأنها " قدرة التلميذ على التواصل بالآخرين والتفاعل معهم من خلال مهارات اتصال لفظية وغير لفظية جيدة وفعالة تتيح له إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ".

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتقريباً من (٣٥% - ٧٥%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلاً نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية، وانخفاض في تقدير الذات، واضطرابات في التواصل. (Johnson, 1995, 2)

حيث أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين وبعض السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات، والعمل أو اللعب، وتقديم المساعدة، والاعتذار، فهم أقل تعاطفاً نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات، والتعبير عن مشاعرهم.(Morris, 2002, 66)

وهناك العديد من المجالات الاجتماعية المتعددة التي عرفت بمواطن ضعف ومشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها الصفات الشخصية، والإدراك الاجتماعي، والتواصل، والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات الاجتماعية, ومن الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية. Reddy et al., (2003, 402)

وبالتالي يمكن التغلب على الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة والتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة من خلال تنمية الكفاءة الوجدانية لديهم وخاصة الذكاء الوجداني.

وقد تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة تنمية وتحسين الذكاء الوجداني لدى التلاميذ في المراحل المختلفة, ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة كارول ومارك Carol & Mark (١٩٩٦) والتى هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الشباب تضمن ٥٠ درساً في المشاعر الإيجابية تتدرج من البسيط إلى المعقد, وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات الوعي بالذات والتعاطف والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار وارتفاع مستوى تقدير الذات وانخفاض المشاعر السلبية مثل الاغتراب والحزن والاكتئاب والإحباط لدى عينة الدراسة.

ودراسة توبين Toben (١٩٩٧) وهدفت إلى الكشف عن تأثير المعرفة الوجدانية على التعلم في إطار الإطلاع داخل المكتبة, وانتهت الدراسة إلى إمكانية رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم وحل المشكلات الاجتماعية وإدارة الانفعالات وفهم الدافعية.

ودراسة بار – أون Bar – On (١٩٩٧) وهدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج للتدريب الوجداني على نمو الذكاء الوجداني والنجاح في مجال العمل وكانت عبارة عن دراسة حالة تلقت برنامجاً للذكاء الوجداني على مدى عشرة أسابيع وقد حدث تحسن ملحوظ في الذكاء الوجداني للحالة بعد تطبيق البرنامج وكان له أثراً إيجابياً على نجاحه في حياته العملية.

ودراسة دوبونت Dupont (١٩٩٨) وهدفت إلى تقديم برنامج لتنمية الكفاءة الوجدانية لطلاب المدارس مستخدماً مكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات وتنظيم الانفعالات وضبط الذات والأداء والمشاركة الوجدانية), وقد أسفرت النتائج عن أثر البرنامج في زيادة فعالية الطلاب والوقاية من السلوكيات الضارة, وأوصت الدراسة بأهمية تدريب مهارات الكفاءة الوجدانية في النظام التعليمي.

ودراسة فينلي وآخرون Finley, et al (٢٠٠٠)وهدفت إلى معرفة أثر برنامج الذكاء الوجداني على ردود الفعل الوجدانية من مرحلة الحضانة إلى المراهقة حيث اعتمدت برامج الأطفال على الأنشطة والألعاب والألوان والصور, وركزت برامج المراهقين على تنمية التفكير الناقد وتحليل البدائل والمناقشات, وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية ردود الأفعال الوجدانية السارة للأطفال والمراهقين .

ودراسة جور Gore (٢٠٠٠) وهدفت إلى تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثره على التوافق الاجتماعي للمراهقين, وذلك من خلال برنامج تدريبي صمم لتنمية الذكاء الوجداني, متضمناً مهارات التواصل – والتعبير عن المشاعر – وحل الصراعات والتوازن ورباطة الجأش والقابلية

للتنوع والاختلاف، وانتهت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسن مستوى الذكاء الوجداني وزيادة الكفاءة الاجتماعية.

ودراسة روفنجر Rovenger (٢٠٠٠) وهدفت إلى مساعدة التلاميذ على تنمية ذكائهم الوجداني كفنية علاجية لبعض صور العنف والأعمال غير المسئولة، التي تصاحب بعض السلوكيات في المدارس، وخلصت الدراسة إلى أن البرنامج يمنح الفرد القدرة على حل المشكلات والتعبير اللفظي عن معاناته النفسية والجسمية وتقبل الآخرين.

ودراسة ويتازيوسكي Woitaszewski (٢٠٠١) وهدفت إلى التعرف على مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلاب المراهقين الموهوبين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٩ طالب من طلاب المدارس العليا للموهوبين، وأسفرت الدراسة عن أن الذكاء الوجداني يسهم في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية.

ودراسة ريف وآخرون Reiff, et al (٢٠٠١) وهدفت إلى توضيح طبيعة وأهمية الانفعالات في إحداث التوافق النفسي والاجتماعي الجيد، وكذلك أهميته لصحة الفرد النفسية والجسمية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تتسم بالذكاء الوجداني وبالتالي الصحة النفسية، والثانية تتكون من أفراد يعانون من مشكلات عصبية وجسمية ونفسية كثيرة، وقد أسفرت النتائج عن أن المجموعة التي اتسمت بالذكاء الوجداني كانت تتمتع بضبط الانفعالات وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وكانت تتصف بالحب والتسامح والعمل والنضج والتوافق النفسي والاجتماعي.

ودراسة سحر فاروق (٢٠٠١) وهدفت إلى بحث فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على عينة من طالبات الجامعة، وتوصلت إلى وجود تأثير دال لأنشطة الذكاء الوجداني في نمو المهارات الوجدانية، وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتوافق النفسي والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية.

ودراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤) وهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لطلاب الصف الأول الثانوي، وكشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في الذكاء الوجداني، وتأثير إيجابي للبرنامج على التوافق النفسي وفعالية الذات والدافع للإنجاز.

ودراسة طه إبراهيم هنداوي (٢٠٠٧) وهدفت إلى الكشف عن فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي, وتوصلت النتائج إلى فعالية التدريبات المقدمة في تحسين الذكاء الوجداني ومهاراته المختلفة وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة علاقة الذكاء الوجداني بالعديد من المتغيرات الأخرى لدى فئات مختلفة من التلاميذ, ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة لاندايو وويسلر Landaw & Weissler (١٩٩٨) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النضج الانفعالي الاستقلالية, الدافعية, التعاطف, الوعي بالذات, تقدير الذات, والذكاء والابتكارية لدى الأطفال الموهوبين, وأسفرت الدراسة عن أن أطفال المجموعة الأولى وهو الموهوبين مرتفعي النضج الانفعالي أكثر ابتكاريه من الأطفال منخفضي النضج الانفعالي.

ودراسة ماير Mayer (٢٠٠١) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين انفعالات الموهوبين والذكاء الوجداني لديهم مع معرفة مستوى الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في مواقف اجتماعية, وأسفرت الدراسة عن أن الأفراد الموهوبين الذين لديهم ذكاء وجداني كانوا أفضل في القدرة على التحكم والتوجيه لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة.

ودراسة بتاستيني Batastini (٢٠٠١) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والابتكارية والقدرة على القيادة بين التلاميذ, وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني والابتكارية, وبين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة, وبين الابتكارية والقدرة على القيادة.

ودراسة ليندلي Lindley (٢٠٠١) وهدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجدانـــي ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية, العصابية, كفاءة الذات, تقدير الذات, وجهة الضبط, التكيف), وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية, كفاءة الذات, العصابية, تقدير الذات, وجهة الضبط, التكيف, التفاؤل) بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمات العصابية.

دراسة تشان Chan (٢٠٠٥) وهدفت إلى الكشف عن المدركات الذاتية لمجموعة من التلاميذ الموهوبين بخصوص إبداعهم والذكاء الوجداني لديهم, وأشارت النتائج إلى أن الصعوبات الأسرية والذكاء الوجداني لها تأثير منفصل ومباشر على الإبداع المدرك ذاتياً.

ودراسة دورنج Doring (٢٠٠٦) وهدفت إلى بحث جوانب الذكاء الوجداني والذكاء العام

ومقاييس تقييم المعلم لتوضيح قدرتهم على التنبؤ بالنجاح الدراسي والتحصيلي للأطفال الموهوبين، واستكشاف المجال الجديد للذكاء الوجداني وتأثيره على التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن أن المقاييس التقليدية، مثل: مقياس نسبة الذكاء ومقياس التقييم لدى المعلم لا تنبئ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ في الموقف الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني له قدره تنبؤية بالتحصيل الدراسي.

ودراسة يو وآخرون Yoo, et al (٢٠٠٦) وهدفت إلى الكشف عن مدى قدرة إدراك الانفعالات في التنبؤ بالتكيف والتوافق الثقافي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المشاعر وتنظيم الانفعالات يلعبان أدواراً مؤثرة في التكيف والتوافق الثقافي والتوافق الشخصي.

ودراسة أوجستو وآخرون Augusto, et al (٢٠٠٨) وهدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفاؤل وحل المشكلات الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني والتفاؤل وحل المشكلات الاجتماعية وإمكانية التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية من خلال أبعاد الذكاء الوجداني.

ودراسة زافالا وآخرون Zavala, et al (٢٠٠٨) وهدفت إلى دراسة الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى مجموعة من المراهقين مرتفعي المهارات الاجتماعية والعاديين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني لصالح المجموعات المرتفعة في المهارات الاجتماعية كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين مكونات الذكاء الوجداني ومقياس المهارات الاجتماعية.

ودراسة أسماء محمد (٢٠٠٩) وهدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العام والتحصيل والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام اللفظي وغير اللفظي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الضبط الوجداني والتعبير الاجتماعي.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أن الدراسات التي تناولت التدريب على الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية أكدت على أهمية وفعالية التدريب في تنمية الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية.
- أن معظم هذه الدراسات تناولت طلاب عاديين وفى مراحل عمرية مختلفة ولكن هناك ندرة في

الدراسات التي تناولت فئات الموهوبين وذوى صعوبات التعلم والموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

- أن بعض الدراسات توصلت إلى فعالية التدريب على الذكاء الوجداني في تحسين الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي والمشاعر الايجابية والتفاؤل والسعادة والتواصل الايجابي مع الآخرين والنجاح الاكاديمى.

فروض البحث:-

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الذكاء الوجداني والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدى.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:-

أولاً: منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبـــي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني على متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

ثانياً: عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات بالصف الثالث الإعدادي ولقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة كلية بلغ عددها (٤١٦) تلميذاً من مدرستين للتعليم الإعدادي بإدارة كفر الشيخ التعليمية, الشهيد حمدي إبراهيم الإعدادية للبنين وعدد التلاميذ بها (٢١٨), الحديثة الإعدادية للبنين وعدد التلاميذ بها (١٩٨), وقد تراوحت أعمـــار هؤلاء التلاميذ بين (١٧٥ – ١٨٤) شهراً, وقد بلغ متوسط الأعمار الزمنية للعينة (١٧٩.٣٢) شهراً بانحراف معياري قدره (± ٣.٧٤) شهراً, وقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ من خلال عدة خطوات بعد تطبيق سلسلة من الاختبارات والمقاييس المستخدمة في مجال تشخيص التلاميذ الموهوبين بصفة عامة والتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة وذلك في ضوء المحكات العالمية لتشخيص هؤلاء التلاميذ والتي تشتمل على (الذكاء – التفكير الابتكاري – السمات السلوكية – التحصيل الدراسي), ولقد تم تقسيم عينة البحث الأساسية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية: تلقت تدريبات الذكاء الوجداني (١٦) تلميذاً, مجموعة ضابطة: لم تتلق تدريبات الذكاء الوجداني (١٦) تلميذاً.

خطوات اختيار عينة البحث:-

١- تم اختيار مدرستين للتعليم الإعدادي بإدارة كفر الشيخ التعليمية, ثم قام الباحث بتطبيق مقياس الخصائـــص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد الباحث على (٤١٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي, وتم اختيار التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وهم الذين تزيد درجاتهم عن (م + ١ع) (المتوسط + ١ الانحراف المعياري) حسب معايير الأداء على المقياس, أي [٢٩٥.٢٤ + ٢٥.٨٢ = ٣٢١.٠٦ أي ٣٢١ درجة تقريباً] فكان عدد التلاميذ الناتج عن هذه الخطوة (٩٨) تلميذاً وتم استبعاد ٣١٨ تلميذاً.

٢- قام الباحث بتطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات وذلك للحصول على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات والذين يظهرون تباعداً بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع, وقد اعتمد الباحث الحالي على معيار المتوسطات والانحرافات المعيارية واختيار التلاميذ الذين تقل درجاتهم على الاختبار عن (م – ١ع) حسب معايير الأداء على الاختبار أي (٤٢.٦٥ – ٧.٤٨ = ٣٥.١٧ اى ٣٥ درجة تقريبا), وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على (٦٣) تلميذاً وتلميذة واستبعاد ٣٥ تلميذاً.

٣- قام الباحث بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافين لقياس الذكاء تعريب وتقنين / فؤاد أبو حطب وآخرون لاختيار التلاميذ الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ١٢٠ أي التلاميذ الذين تزيد درجاتهم الخام عن ٤٨ درجة حسب معايير الاختبار (فؤاد أبو حطب, ١٩٧٧, ٢٤٠) وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على (٤٥) تلميذاً تم استبعاد (١٨) تلميذاً لحصولهم على نسبة ذكاء أقل من النسبة المحددة.

٤- قام الباحث بتطبيق اختبار أبراهام لقياس التفكير الابتكاري إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١) حيث يتميز التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالقدرة على التفكير الابتكاري والإبداع وتم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار التفكير الابتكاري أى تزيد عن (م + ١ع) (١٢٦ + ٣٤ = ١٦٠ درجة) وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على (٣٢) تلميذاً و واستبعاد ١٣ تلميذاً, وهؤلاء التلاميذ يمثلون عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وبذلك تكون نسبة التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إلى مجتمع التلاميذ في البحث الحالي حوالي ٧.٦ ٪ .

٥- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني إعداد / الباحث, ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة إعداد / مك كوتش McCoach (٢٠٠٢) تعريب وتقنين الباحث, ومقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد / الباحث على تلاميذ عينة البحث الأساسية.

٦- قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (١٦) تلميذاً , مجموعة ضابطة (١٦) تلميذاً ثم قام الباحث بعد ذلك بمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة (الدخيلة) مثل العمر الزمني – الذكاء ومتغيرات البحث الأساسية, والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (١) نتائج مجانسة أفراد المجموعتين (الضابطة – التجريبية) باستخدام اختبار "ت"

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف" للتجانس	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	الضابطة	١٦	١٧٩.١٣	٣.٨١	٠.٥٥٦	١.٤٦	غير دالة
	التجريبية	١٦	١٧٩.٥٠	٣.٦٣			
نسبة الذكاء العام	الضابطة	١٦	١٢٦.١٨	١.٦٨	١.٧	٠.٥١١	غير دالة
	التجريبية	١٦	١٢٥.٩٤٠	١.٩٨			

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف" للتجانس	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	الضابطة	١٦	١١٤.٠٦	٢.٦٧	٠.٣٦١	٠.٣٤٨	غير دالة
	التجريبية	١٦	١١٣.٧٥	٢.٤١			
الاتجاهات نحو المدرسة	الضابطة	١٦	١١٢.٣٨	٣.٥٠	١.٢٤	٠.٢٧٦	غير دالة
	التجريبية	١٦	١١٢.٠٦	٢.٨٩			
الكفاءة الاجتماعية	الضابطة	١٦	٤٦.٢٥	١.٩١	١.١٢	٠.٩٦٠	غير دالة
	التجريبية	١٦	٤٥.٦٩	١.٣٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيمة " ت " غير دالة إحصائياً وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والذكاء العام والذكاء الوجداني والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية .

أدوات البحث:

أولا: أدوات تشخيص عينة البحث:

١-**اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات:** ملحق رقم (٦) أعده الباحث بالاستعانة ببعض الموجهين والمدرسين المتخصصين في الرياضيات للمرحلة الإعدادية، والاطلاع على الرسائل والبحوث ذات العلاقة ومنها؛ (Mercer & Miller, 1992؛ Reddy et al., 2003؛ فتحي الزيات ١٩٩٨؛ أحمد عواد ١٩٩٢؛ ؛ مجدي عزيز ٢٠٠٣) بهدف تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤال من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد – الصواب والخطأ – إكمال الجمل) منها (٣٠) للجبر، (٣٠) للهندسة وتعطى للإجابة الصحيحة على كل سؤال درجة واحدة والخاطئة صفر، وقد تم حساب صدق الاختبار من خلال طريقة المحك الخارجي بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلاميذ على الاختبار (٥٠) تلميذا ودرجات اختبار منتصف العام الدراسي في مادة الرياضيات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٦، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ فحصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٧٤، كما تم حساب معايير الأداء على الاختبار فبلغت قيمة المتوسط ٤٢.٦٥ درجة

والانحراف المعياري ±٧.٤٨ درجة , كما تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار فبلغت قيمته حوالي ٤٨ دقيقة.

٢-**اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري:** إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١) يهدف هذا الاختبار إلى قياس التفكير الابتكاري بأبعاده الفرعية المتمثلة في: الطلاقة, المرونة, الأصالة, ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية, ويتكون هذا الاختبار من اختبارين نوعيين: تسمية الأشياء والاستعمالات غير المعتادة والزمن المسموح لأداء الاختبار حوالي (٢٠) دقيقة, وقد اعتمد الباحث الحالي على معايير الاختبار في البيئة العربية للمرحلة الإعدادية (مجدي حبيب, ٢٠٠١, ٣٣-٣٤) في الحصول على التلاميذ الموهوبين المرتفعين في التفكير الابتكارى.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق: استعان مؤلف الاختبار بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بالأبحاث الابتكارية للكشف عن مدى تحقيق هدف المحتوى وصدق البناء, وصدق التكوين, وتأكد من كل أنواع الصدق هذه, وقد تم تقنين الاختبار على عينات كبيرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي, وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار, عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات بين ٠.٣٢, ٠.٩٢, وكذلك قام معد الاختبار للبيئة العربية بالتأكد من صدق الاختبار من خلال تقديرات المعلمين للتفكير الابتكاري, والمحكات الخارجية وتوصل إلى معاملات صدق مرتفعة.

الثبات: استخدم مؤلف الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان - براون, وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠.٦٤, ٠.٩٠ للطلاقة, والمرونة, والأصالة, كما قام معد الاختبار للبيئة العربية بحساب ثلاثة أنواع من معاملات الثبات لهذا الاختبار, معاملات الثبات بين المصححين, معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق, معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية وتوصل إلى معاملات ثبات موجبة ومرتفعة ودالة تراوحت بين ٠.٥٨, ٠.٨٨ ويشير ذلك إلى ثبات الاختبار.

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن =٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من خلال طريقة التجزئة النصفية وتوصل الباحث إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات الثبات لاختبار التفكير الابتكاري بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون
الطلاقة	٠.٦٨	٠.٨١**
المرونة	٠.٦٥	٠.٧٩**
الأصالة	٠.٦٤	٠.٧٨**
الدرجة الكلية	٠.٦٨	٠.٨١**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد (الطلاقة – المرونة – الأصالة) أو الدرجة الكلية دالة وهي قيم موجبة ومرتفعة تكفي للدلالة على ثبات الاختبار.

٣- **اختبار المصفوفات المتتابعة:** إعداد جون رافين Raven, J ترجمة وتقنين / فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء لدى الأطفال والراشدين ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاء, وقد استخدم على نطاق واسع وعلى عينات مختلفة ومن مجتمعات مختلفة (إنجليزية – أمريكية – مصرية – سعودية.....). وقد أعد رافين ثلاثة أنواع من اختبار المصفوفات المتتابعة هي: اختبار المصفوفات المتتابعة العادي: ويصلح للأفراد من سن ٦ سنوات إلى ٦٠ سنة, اختبار المصفوفات المتتابعة الملون: ويصلح للأطفال من سن ٥ سنوات إلى ١١ سنة, اختبار المصفوفات المتتابعة المستوى المتقدم: ويصلح للأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ١١ سنة.

وقد استخدم الباحث الحالي في الدراسة الحالية اختبار المصفوفات المتتابعة العادي, ويتألف الاختبار من خمس مجموعات هي المجموعات (أ, ب, ج, د, هـ) تتكون كل مجموعة منها من (١٢) مفردة, أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار (٦٠) مفردة, وتتتابع المجموعات الخمس حسب درجة الصعوبة, فالمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجياً, وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم

هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء معين, وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ٦ بدائل حيث توجد إجابة واحدة صحيحة لكل مفردة من بين البدائل المقدمة.

تصحيح الاختبار: يجيب التلاميذ على المجموعات (أ, ب, ج, د, هـ) من اختبار المصفوفات المتتابعة العادي حيث أنه يلائم المرحلة العمرية لعينة الدراسة وعدد مفردات تلك المجموعات ٦٠مفردة ويعطى التلميذ درجة واحدة للإجابة الصحيحة, وصفر للإجابة الخاطئة. (فؤاد أبو حطب وآخرون, ١٩٧٧, ٢٠٣ – ٢٠٨) **صدق الاختبار:** تم حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار واختبار ستانفورد بينيه للذكاء وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٠, ٠.٨٦) ومع اختبار وكسلر للذكاء تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٠, ٠.٩١) وجميعها قيم مرتفعة وموجبة ودالة عن مستوى ٠.٠١, كما قام فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧) بحساب صدق المحك الخارجي للاختبار باستخدام بعض اختبارات الذكاء اللفظية والمصورة ودرجات التحصيل الدراسي واختبار رسم الرجل وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٠, ٠.٧٨) وهي قيم دالة بعضها عند مستوى ٠.٠٥ والبعض الآخر عند مستوى ٠.٠١ وكذلك قام عادل البنا (١٩٩٦) بحساب صدق المحك الخارجي للاختبار باستخدام درجات التحصيل الدراسي وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٦٥ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ بما يشير الى صدق الاختبار.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على مجموعات مختلفة من عينة التقنين في مختلف الأعمار. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط (الثبات) بين درجات التطبيقين بين (٠.٧٣, ٠.٨٦), كما تم استخدام معادلة كيودر – ريتشارديسون على عينات عمرية بدءاً من ٨ سنوات إلى أكثر من ٣٠ سنة, وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٨٧, ٠.٩٦) وجميعها قيم مرتفعة وموجبة ودالة تشير إلى ثبات الاختبار, كما استخدم عادل البنا (١٩٩٦) طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٧٥ قبل التصحيح, وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون ٠.٨٦, وكذلك استخدم عمر الخليفة وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار وقد تراوحت قيم معاملات الثبات المصححة بين (٠.٨٣, ٠.٩٦) على عينات من فئات عمرية مختلفة, وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (ن = ٥٠ تلميذاً) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦) وهى قيمة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات الاختبار.

٣-مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم: ملحق رقم (٥) إعداد/ الباحث

يهدف المقياس الحالي إلى تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثالث الإعدادي)، حيث تطور مدخل السمات السلوكية استجابة للحاجة الملحة إلى توفير مدخل أكثر مرونة وشمولية في عملية الكشف عن الموهوبين وتعريفهم وتغيير الاتجاهات والآراء الخاطئة السلبية نحو السمات الانفعالية والاجتماعية والشخصية التي تميز التلاميذ الموهوبين، وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر النظرية و الدراسات السابقة التى تناولت خصائص التلاميذ الموهوبين بصفة عامة والموهوبين ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة مثل (McCoach&Siegle, 2003a)(Mallick. (Rao & Rao, 2006 M, 2004) (ريم، ٢٠٠٣) (عادل عبد الله، ٢٠٠٤) (منى حسن بدوى، ٢٠٠٦)، وكذلك الاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس مثل مقياس تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد رينزولي وآخرون Renzull,et al (١٩٧٦)، قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٢)، مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالجامعة إعداد نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٤)، اختبار الكشف عن الخصائص المعرفية والشخصية للطفل الموهوب إعداد آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٧).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١١٠) عبارة كلها ذات اتجاه إيجابي وذلك حتى يفهمها التلاميذ بسهولة وكذلك لتسهيل عملية التصحيح، موزعة على (٦) أبعاد رئيسية هي: - الخصائص المعرفية، والخصائص التعليمية، والخصائص الدافعية، والخصائص الإبداعية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص النوعية (موسيقية - رسم - أدبية - تمثيل ومسرح - رياضية) وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من أربع تقديرات وهي (تنطبق دائماً - تنطبق غالباً - تنطبق قليلاً - لا تنطبق)، بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٤ - ٣ - ٢ - ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (١١٠) درجة وأعلى درجة هي (٤٤٠) درجة، وقد قام الباحث بحساب معايير الأداء على المقياس من خلال درجات (٥٠) تلميذ على المقياس وذلك للتوصل إلى المتوسط والانحراف المعياري لأداء هؤلاء التلاميذ على المقياس لاستخدامهما في اشتقاق عينة الدراسة من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال محك السمات أو الخصائص السلوكية أي الذين

يحصلون على درجة مرتفعة في الدرجة الكلية على المقياس, فبلغ متوسط درجات الأداء على المقياس ككل ٢٩٥.٢٤ درجة بانحراف معياري قدره ± ٢٥.٨٢ درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بتوزيع المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات المصرية المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية بهدف إبداء الرأي عن مدى ملائمة أبعاد وعبارات المقياس وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٧٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪ بعد إجراء بعد التعديلات البسيطة الخاصة بصياغة العبارات وتبسيط التعليمات وقد جاءت معظم الملاحظات حول تقليل عدد الكلمات بكل عبارة أو فقرة من عبارات المقياس بحيث تكون قصيرة قدر الإمكان وأن لا تقيس كل عبارة أكثر من سمة وتركز على سمة واحدة فقط حتى لا يشعر التلاميذ بالملل من طول عبارات المقياس ويستطيع التلاميذ الإجابة عليها بسهولة ويسر وعدم استخدام صيغة النفي في بداية العبارات وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وأخذ جميع هذه الملاحظات في الاعتبار.

صدق المفردات: قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (ن = ٥٠) تلميذاً, وقد توصل الباحث إلى قيم معاملات ارتباط تراوحت بين ٠.٦٤, ٠.٨٧, وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ وذلك يوضح أن مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يتمتع بدرجة جيدة ومناسبة من الصدق.

الثبات: قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام عدة طرق هي: طريقة إعادة التطبيق: وذلك بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني. طريقة ألفا – كرونباخ. طريقة التجزئة النصفية: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات الفردية والعبارات الزوجية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس, وذلك من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً والجدول التالي يوضح نتائج الثبات التي توصل إليها الباحث:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا - كرونباخ	الارتباط بالتجزئة النصفية	
			معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون
الخصائص المعرفية	٠.٨٣**	٠.٧٧	٠.٧٢	٠.٨٤**
الخصائص التعليمية	٠.٨٨**	٠.٨١	٠.٧٣	٠.٨٤**
الخصائص الدافعية	٠.٧٧**	٠.٧٣	٠.٧٦	٠.٨٦**
الخصائص الابتكارية	٠.٧٦**	٠.٧٤	٠.٦٦	٠.٨٠**
الخصائص الاجتماعية	٠.٨٢**	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٨٤**
الخصائص النوعية: موسيقية	٠.٧٤**	٠.٦٨	٠.٦٠	٠.٧٥**
رسم	٠.٧٦**	٠.٧٠	٠.٦٦	٠.٨٠**
أدبية	٠.٦٦**	٠.٦٠	٠.٦٢	٠.٧٧**
تمثيل ومسرح	٠.٧٢**	٠.٦٥	٠.٦٢	٠.٧٧**
رياضية	٠.٨٢**	٠.٧٨	٠.٧٢	٠.٨٤**
الدرجة الكلية	٠.٨٤**	٠.٧٧	٠.٧٤	٠.٨٥**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثباتباستخدام طريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وكذلك قيم معاملات الثبات (ألفا) مرتفعة وموجبة وذلك يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: أدوات قياس متغيرات البحث:

١-**مقياس الذكاء الوجداني:** ملحق رقم (١) إعداد الباحث: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٧٨) عبارة تقيس أبعاد الذكاء الوجداني لدى التلاميذ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، و يتضمن المقياس الأبعاد التالـيـة (الوعي بالذات، ضبط الانفعالات, الدافعية الذاتية، التعاطف والمشاركة الوجدانية, المهارات الاجتماعية) ويتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال ثلاث استجابات (دائما- أحيانا- نادرا) وتعطى الدرجات (٣-٢-١) للعبارات الموجبة، والدرجات

(١-٢ -٣) للعبارات السالبة, والعبارات السالبة بالمقياس هي (١٢, ١٤ البعد الأول / ٣, ٧ البعد الثاني / ٧, ١٢ البعد الثالث / ١٣, ١٤ البعد الخامس), وقد اعد الباحث الحالي المقياس من خلال الاستفادة من بعض المقاييس السابقة للذكاء الوجداني مثل مقياس بحث الدقة الوجداني Mayer & Geher (1996) , مقياس الذكاء الوجداني المتعدد العوامل Mayer et al (1999), قائمة تابيا الذكاء الوجداني Tapia,(2001), اختبار الذكاء الوجداني Van der Zee et al,(2002), مقياس الذكاء الانفعالي إعداد فاروق عثمان ومحمد رزق (٢٠٠١), مقياس الذكاء الوجداني لـ بار- أون ترجمة صفاء الأعسر وسحر فاروق (٢٠٠١), اختبار للذكاء الوجداني Freudenthaler & Neubauer (2005) , استبيان الذكاء الوجداني كسمة Petrides& Furnham (2005).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصـــدق: قام الباحث بحساب الصدق عن طريق:-

صـــدق المحكميـــن: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية المقياس وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض ة العبارات التي أشار إليها السادة المحكمين وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس بين ٨٠ % إلى ١٠٠ % وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي: استخدم الباحث طريقة الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد فاريماكس Varimax باستخدام الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١٠٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي, وقد تم تحديد مدى دلالة التشبعات على الأبعاد الستة للمقياس بما أشار إليه آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦, ٦٤٠) من أنه يمكن اعتبار التشبعات دالة إحصائياً إذا كانت قيمة هذه التشبعات تزيد عن ±٠.٣, وقد تراوحت قيم تشبع العبارات على الأبعاد الفرعية للمقياس بين ±٠.٥٤ إلى ±٠.٨٣, أي أن جميع قيم التشبعات كانت أعلى من ±٠.٣ وهذا يشير إلى أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

الثبـــات: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار من خلال عدة طرق: فقد قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (٥٠) تلميذاً بفارق زمني قدرة (٢١) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق تراوحت قيمته بين ٠.٧٤, ٠.٨٨ للأبعاد والدرجة الكلية, وباستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت قيم معاملات الارتباط بعد

التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون بين ٠.٧٢, ٠.٨٤ للأبعاد والدرجة الكلية, وباستخدام طريقة ألفا-كرونباخ تراوحت قيم معاملات ألفا بين ٠.٦٨, ٠.٧٩ للأبعاد والدرجة الكلية وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس .

٢-مقياس الاتجاهات نحو المدرسة: إعداد مك كوتش McCoach (٢٠٠٢) ملحق رقم (٢) تعريب وتقنين الباحث: يهدف المقياس إلى تقييم الاتجاهات نحو المدرسة من خلال عدة أبعاد هي: الادراكات الذاتية الأكاديمية, الاتجاه نحو المدرسة, الاتجاه نحو المدرسين والفصول, الدافعية وتنظيم الذات, قيمة الهدف, ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة موزعة على الأبعاد السابقة وتتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال مقياس متدرج من سبع استجابات (أرفض بقوة - أرفض- أرفض إلى حد ما- لا رأي لي - أوافق إلى حد ما - أوافق - أوافق بقوة) ويقوم التلميذ باختيار استجابة واحدة تناسبه وتعطى الدرجات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) لكل استجابة على التوالي, ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على أبعاد المقياس:

جدول (٤) توزيع عبارات مقياس الاتجاهات نحو المدرسة على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	أرقام العبارات
الادراكات الذاتية الأكاديمية	٢, ٣, ٥, ١١, ١٣, ٢٠, ٢٢
الاتجاه نحو المدرسة	٦, ٧, ١٢, ١٩, ٢٣
الاتجاه نحو المدرسين والفصول	١, ٩, ١٤, ١٦, ١٧, ٣١, ٣٤
الدافعية وتنظيم الذات	٤, ٨, ١٠, ٢٤, ٢٦, ٢٧ ، ٣٠, ٣٢, ٣٣ ، ٣٥
قيمة الهدف	١٥, ١٨, ٢١, ٢٥, ٢٨, ٢٩

صدق المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من الصدق من خلال الصدق التكويني وذلك بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٣٥ إلى ٠.٧٦ وجميع القيم موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا مما يشير إلى صدق المقياس, وفى الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من الصدق من خلال صدق المحك الخارجي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الاعدادى على المقياس ودرجات التحصيل الدراسي لهم في اختبار منتصف العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠م فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٧٨ وهى قيمة مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من الثبات باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ فتراوحت قيم معامل ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس بين ٠.٨٩ إلى ٠.٩٥ وهى قيم موجبة ومرتفعة مما يشير إلى

ثبات المقياس, وفى الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من الثبات باستخدام نفس الطريقة فتراوحت قيم معامل ألفا للأبعاد الفرعية وكذلك للدرجة الكلية للمقياس بين ٠.٧٢ إلى ٠.٨٦ وهى قيم موجبة ومرتفعة وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

٣- مقياس الكفاءة الاجتماعية: ملحق رقم (٣) إعداد الباحث: يهدف المقياس إلى تقييم الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى وقد اعد الباحث هذا المقياس من خلال الاستفادة من بعض المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تم صياغتها في ضوء المفاهيم والمكونات المختلفة للكفاءة الاجتماعية, وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال اختيار الاستجابة المناسبة من الاستجابات الثلاث (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى الدرجات (٣-٢-١) لكل استجابة على التوالي.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين : قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس فى مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بكليات التربية بالجامعات المصرية لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة حيث تم إضافة بعض المفردات وحذف البعض الآخر وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس بين (٨٠% إلى ١٠٠%).

صدق المفردات : قام الباحث بالتأكد من الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٦٥ إلى ٠.٩٤ وهى قيم مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى صدق المقياس.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع و حساب معامل الارتباط بين التطبيقين بلغت قيمته (٠.٨٢) وهى قيمة مرتفعة وموجبة مما يدل على ثبات الاختبار, والتجزئة النصفية وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية حصل على معامل ارتباط قيمته ٠.٦٨ قبل التصحيح، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون بلغت قيمته ٠.٨١ وهى قيمة موجبة ومرتفعة ويشير ذلك إلى ثبات الاختبار , وطريقة ألفا- كرونباخ بلغت قيمة معامل ألفا ٠.٧٥ وجميع القيم السابقة تشير إلى ثبات المقياس.

- **البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني:** ملحق رقم (٤) إعداد الباحث قام الباحث بتصميم البرنامج

التدريبي للذكاء الوجداني في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة مستعيناً ببعض البرامج التى تناولت تدريب وتنمية الذكاء الوجداني لفئات ومراحل عمرية مختلفة مثل ماكلوسكي Mccloskey ٢٠٠٠, و فينلي وآخرون Finley, et al ٢٠٠٠, وروفنجر Rovenger ٢٠٠٠, وريف وآخرون Reiff, et al (٢٠٠١), و أماني عبد التواب (٢٠٠٤).

ويتكون البرنامج من ١٦ جلسة كل جلسة تستغرق من ٤٠ – ٥٠ دقيقة.

ويهدف البرنامج إلى ما يلى: التدريب على المشاركة والتفاعل. تنمية الوعي والحس والوجداني. التدريب على التعبير عن الانفعالات. التدريب على ضبط الانفعالات. التدريب على مهارات حل المشكلات ومهارات التواصل. التدريب على التفاعل الإيجابي والتعبير عن الذات للتأثير فى الآخرين. التدريب على فهم الحالة الانفعالية للآخرين. التدريب على فهم تلميحات الآخرين حول موضوع ما. التدريب على كيفية توجيه الخدمة للآخرين. التدريب على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم.

واستخدم الباحث أثناء تطبيق جلسات البرنامج العديد من الفنيات في عملية التدريب مثل النمذجة والحوار والمناقشة, والألعاب والرسم والتلوين, الاسترخاء, التغذية الراجعة, الواجبات المنزلية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية, معامل الارتباط, اختبار " ت ", حجم التأثير , وقد استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية((SPSS v15 في تحليل نتائج البحث من خلال الحاسب الآلي.

نتائج البحث ومناقشتها:-

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية, وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة, كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي للذكاء الوجداني على متغيرات الدراسة التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي: -

$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$ حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة, (df) تعني درجة الحرية.

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديده, حيث أن حجم التأثير (٠.٢ضعيف, ٠.٥ متوسط, ٠.٨ فأكثر كبير). (رشدي فام منصور, ١٩٩٧, ٦٥)

والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الذكاء الوجداني

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستو ى	قيمة " d " وحجم
الوعي بالذات	قبلى	١٦	٢٠.٦٣	١.٠٢	١٥	٢٧.٩٧	٠.٠١	١٤.٤٤ كبير
	بعدى	١٦	٣٤.٣١	١.٧٨				
ضبط الانفعالات	قبلى	١٦	١٨.٧٥	١.٢٤	١٥	٢٧.٩٢	٠.٠١	١٤.٤٢ كبير
	بعدى	١٦	٣١.١٩	١.٦٨				
الدافعية الذاتية	قبلى	١٦	٢٣.١٣	١.١٥	١٥	٢٦.٠٨	٠.٠١	١٣.٤٦ كبير
	بعدى	١٦	٣٥.٠٠	١.٣٧				
التعاطف والمشاركة	قبلى	١٦	٢٤.٦٩	١,١٤	١٥	٢٦.٢٤	٠.٠١	١٣.٥٥ كبير
	بعدى	١٦	٣٧.٩٤	١.٣٤				
المهارات الاجتماعية	قبلى	١٦	٢٦.٥٦	٢.٤٥	١٥	٢٧.٥٦	٠.٠١	١٤.٢٣ كبير
	بعدى	١٦	٤٨.٠٦	٢.١١				
الدرجة الكلية	قبلى	١٦	١١٣.٧	٢.٤١	١٥	٤٤.٩٤	٠.٠١	٢٣.٢١ كبير
	بعدى	١٦	١٨٦.٥	٥.٨٩				

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في متغير الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي, حيث كانت جميع قيم " ت " دالة عند مستوى (٠.٠١), مما يدل على حدوث تحسن في أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي, كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني كبير وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية الذكاء الوجداني وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية, وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة, والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى في الذكاء الوجداني

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم
الوعي بالذات	ضابطة	١٦	٢٠.٩٤	١.١٢	٣٠	٢٥.٢٣	٠.٠١	٩.٢١ كبير
	تجريبية	١٦	٣٤.٣١	١.٧٨				
ضبط الانفعالات	ضابطة	١٦	١٩.٢٥	١.٣٩	٣٠	٢١.٨٨	٠.٠١	٧.٩٩ كبير
	تجريبية	١٦	٣١.١٩	١.٦٨				
الدافعية الذاتية	ضابطة	١٦	٢٢.٨٨	١.٠٩	٣٠	٢٧.٧٧	٠.٠١	١٠.١٤ كبير
	تجريبية	١٦	٣٥.٠٠	١.٣٧				
التعاطف والمشاركة الوجدانية	ضابطة	١٦	٢٤.٥٠	١.٦٣	٣٠	٢٥.٤٤	٠.٠١	٩.٢٨ كبير
	تجريبية	١٦	٣٧.٩٤	١.٣٤				
المهارات الاجتماعية	ضابطة	١٦	٢٦.٩٤	٢.٢٦	٣٠	٢٧.٢٨	٠.٠١	٩.٩٦ كبير
	تجريبية	١٦	٤٨.٠٦	٢.١١				
الدرجة الكلية	ضابطة	١٦	١١٤.٥٠	٢.٦٨	٣٠	٤٤.٥١	٠.٠١	١٦.٢٥ كبير
	تجريبية	١٦	١٨٦.٥٠	٥.٨٩				

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني (الأبعاد – الدرجة الكلية) فى القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت جميع قيم " ت " دالة عند مستوى (٠.٠١), مما يدل على حدوث تحسن في مكونات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج, كما كان

حجم تأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني كبير وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية الذكاء الوجداني وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث.

مناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني:

من خلال عرض نتائج الفرضين الأول والثاني للبحث يتضح فعالية البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني في تنمية مكونات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبات الذكاء الوجداني حيث كانت هناك فروقاً دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيـــــة، ويرجع الباحث الحالي ظهور فروق دالة إحصائياً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتي تدربت بواسطة البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة حيث أنه ساعد التلاميذ على تنمية الوعي بالذات وضبط الانفعالات والتعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين والدافعية وتحفيز الذات والمهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي مما أدى في النهاية إلى تحسن الذكاء الوجداني بصفة عامة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الدراسة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من جولمان Goleman (١٩٩٥)، وجولمان Goleman (١٩٩٨)، ومحمد عبد الهادي (٢٠٠٥) من أن تدريب التلاميذ على الكفاءة الوجدانية وضبط الانفعالات والتعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين والدافعية وتحفيز الذات والمهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي يؤدي ذلك إلى تحسين هذه المتغيرات وتحقيقها في سلوك التلاميذ بما ينعكس في النهاية على تنمية الذكاء الوجداني لديهم، ومن هنا كان لتدريب التلاميذ على الذكاء الوجداني من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية بمكوناته الفرعية أثره المباشر والفعال في تحسين الذكاء الوجداني وتنميته لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى.

وتتفق نتائج الفرضين الأول والثانى مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كارول ومارك Carol & Mark (١٩٩٦)، ودراسة توبين Toben (١٩٩٧)، ودراسة بار – أون Bar – On (١٩٩٧)، ودراسة دوبونت Dupont (١٩٩٨) ودراسة فينلي وآخرون Finley, et al (٢٠٠٠)، ودراسة جور Goor (٢٠٠٠) ، ودراسة روفنجر Rovenger (٢٠٠٠)، ودراسة

ريف وآخرون Reiff, et al (٢٠٠١) ودراسة سحر فاروق (٢٠٠١)، ودراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤) ودراسة طه إبراهيم هنداوي (٢٠٠٧)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على مكونات الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية في تحسين الذكاء الوجداني لدى التلاميذ.

مما سبق عرضه من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية مكونات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الذكاء الوجداني والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية, وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة, والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدى في الذكاء الوجداني والاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	قبلي	١٦	٢٠.٧٥	١.٢٩	١٥	٠.٨٢٤	غير دالة
	بعدى	١٦	٢٠.٩٤	١.١٢			
ضبط الانفعالات	قبلي	١٦	١٩.٠٦	١.٤٤	١٥	١.٣٨	غير دالة
	بعدى	١٦	١٩.٢٥	١.٣٩			
الدافعية الذاتية	قبلي	١٦	٢٢.٨١	١.١١	١٥	٠.٢١٢	غير دالة
	بعدى	١٦	٢٢.٨٨	١.٠٩			
التعاطف والمشاركة الوجدانية	قبلي	١٦	٢٤.٤٤	١.٥٩	١٥	٠.٢٥١	غير دالة
	بعدى	١٦	٢٤.٥٠	١.٦٣			
المهارات الاجتماعية	قبلي	١٦	٢٧.٠٠	٢.٧٣	١٥	٠.٢١٤	غير دالة
	بعدى	١٦	٢٦.٩٤	٢.٢٦			

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	قبلي	١٦	١١٤.٠٦	٢.٦٧	١٥	٠.٨٤٨	غير دالة
	بعدى	١٦	١١٤.٥٠	٢.٦٨			
الادراكات الذاتية الأكاديمية	قبلى	١٦	٢٣.٨١	١.٤٢	١٥	٠.٦٢٠	غير دالة
	بعدى	١٦	٢٣.٩٤	١.٠٦			
الاتجاه نحو المدرسة	قبلي	١٦	١٤.٨١	١.١١	١٥	١.٧٣	غير دالة
	بعدى	١٦	١٥.٠٦	١.٠٠			
الاتجاه نحو المدرسين والفصول	قبلي	١٦	٢١.٠٠	١.٦٣	١٥	١.١٥	غير دالة
	بعدى	١٦	٢١.١٩	١.٥٦			
الدافعية وتنظيم الذات	قبلي	١٦	٣٥.٣١	١.٩٩	١٥	٠.٢٦٩	غير دالة
	بعدى	١٦	٣٥.٢٥	١.٨٤			
قيمة الهدف	قبلي	١٦	١٧.٤٤	١.٢١	١٥	٠.٥٢٢	غير دالة
	بعدى	١٦	١٧.٥٦	٠.٨١			
الدرجة الكلية للاتجاهات نحو المدرسة	قبلي	١٦	١١٢.٣٨	٣.٥٠	١٥	١.٤٠	غير دالة
	بعدى	١٦	١١٣.٠٠	٣.٢٩			
الكفاءة الاجتماعية	قبلي	١٦	٤٦.٢٥	١.٩١	١٥	١.٧٢	غير دالة
	بعدى	١٦	٤٦.٥٠	١.٧٩			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة في متغير الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية), والاتجاهات نحو المدرسة (الأبعاد والدرجة الكلية), والكفاءة الاجتماعية, حيث كانت جميع قيم " ت " غير دالة إحصائيا, وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى تحسن الذكاء الوجداني والمتغيرات التابعة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب وعدم تحسن أو نمو هذه المتغيرات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب على أي برامج أو معالجات تجريبية مثل دراسة دوبونت Dupont (١٩٩٨), ودراسة فينلي وآخرون Finley, et al (٢٠٠٠), ودراسة جور Goor (٢٠٠٠), ودراسة ريف وآخرون Reiff, et al

(٢٠٠١)، ودراسة سحر فاروق (٢٠٠١)، ودراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤)، ودراسة طه إبراهيم هنداوي (٢٠٠٧).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
الادراكات الذاتية الأكاديمية	قبلي	١٦	٢٣.٦٣	١.٠٩	١٥	٣٤.٤٢	٠.٠١	١٧.٧٧
	بعدى	١٦	٣٨.٤٤	١.٥٥				كبير
الاتجاه نحو المدرسة	قبلي	١٦	١٥.١٣	٠.٨٩	١٥	٢٧.٩٦	٠.٠١	١٤.٤٤
	بعدى	١٦	٢٧.٨١	١.٦٤				كبير
الاتجاه نحو المدرسين والفصول	قبلي	١٦	٢١.٣١	١.١٤	١٥	٣٠.٣٢	٠.٠١	١٥.٦٦
	بعدى	١٦	٣٥.٥٦	٢.٠٦				كبير
الدافعية وتنظيم الذات	قبلي	١٦	٣٤.٧٥	١.٧٧	١٥	٢٧.٣١	٠.٠١	١٤.١٠
	بعدى	١٦	٥٦.١٩	٢.١٠				كبير
قيمة الهدف	قبلي	١٦	١٧.٢٥	١.٠٠	١٥	٢٨.٣٥	٠.٠١	١٤.٦٤
	بعدى	١٦	٣٠.٣١	١.٤٠				كبير
الدرجة الكلية للاتجاهات	قبلي	١٦	١١٢.٠٦	٢.٨٩	١٥	٦٥.٥٣	٠.٠١	٣٣.٨٤
	بعدى	١٦	١٨٨.٣١	٤.٥٤				كبير
الكفاءة الاجتماعية	قبلي	١٦	٤٥.٦٩	١.٣٥	١٥	٢٦.٠٤	٠.٠١	١٣.٤٤
	بعدى	١٦	٦٢.٧٥	١.٨٤				كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو المدرسة (الأبعاد والدرجة الكلية) والكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم " ت " دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

للذكاء الوجداني, كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني كبيراً وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج التدريبي للذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية, وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة, والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
الادراكات الذاتية الأكاديمية	ضابطة	١٦	٢٣.٩٤	١.٠٦	٣٠	٣٠.٨٩	٠.٠١	١١.٢٨
	تجريبية	١٦	٣٨.٤٤	١.٥٥				كبير
الاتجاه نحو المدرسة	ضابطة	١٦	١٥.٠٦	١.٠٠	٣٠	٢٦.٥٤	٠.٠١	٩.٦٩
	تجريبية	١٦	٢٧.٨١	١.٦٤				كبير
الاتجاه نحو المدرسين والفصول	ضابطة	١٦	٢١.١٩	١.٥٦	٣٠	٢٢.٢٣	٠.٠١	٨.١٢
	تجريبية	١٦	٣٥.٥٦	٢.٠٦				كبير
الدافعية وتنظيم الذات	ضابطة	١٦	٣٥.٢٥	١.٨٤	٣٠	٢٩.٩٣	٠.٠١	١٠.٩٣
	تجريبية	١٦	٥٦.١٩	٢.١٠				كبير
قيمة الهدف	ضابطة	١٦	١٧.٥٦	٠.٨١	٣٠	٣١.٤٨	٠.٠١	١١.٤٩
	تجريبية	١٦	٣٠.٣١	١.٤٠				كبير
الدرجة الكلية للاتجاهات	ضابطة	١٦	١١٣.٠٠	٣.٢٩	٣٠	٥٣.٧٤	٠.٠١	١٩.٦٢
	تجريبية	١٦	١٨٨.٣١	٤.٥٤				كبير
الكفاءة الاجتماعية	ضابطة	١٦	٤٦.٥٠	١.٧٩	٣٠	٢٥.٣٠	٠.٠١	٩.٢٣
	تجريبية	١٦	٦٢.٧٥	١.٨٤				كبير

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الاتجاهات نحو المدرسة (الأبعاد والدرجة الكلية) والكفاءة الاجتماعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية, حيث كانت جميع قيم " ت " دالة عند مستوى (٠.٠١), مما يدل على حدوث تحسن في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني, كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني كبير وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج التدريبي للذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية وبذلك يتحقق الفرض الخامس للبحث.

مناقشة نتائج الفرضين الرابع والخامس:

من خلال عرض نتائج الفرضين الرابع والخامس للبحث تتضح فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبات الذكاء الوجداني حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي, وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية, ويرجع الباحث الحالي ظهور فروق دالة إحصائياً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت بواسطة البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة حيث أنه ساعد التلاميذ على تنمية الكفاءة والمشاركة الوجدانية مع الآخرين والمهارات الاجتماعية والتوصل الاجتماعي مما انعكس على تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الدراسة.

وتتفق نتائج الفرضين الرابع والخامس مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كارول ومارك Carol & Mark (١٩٩٦), ودراسة توبين Toben (١٩٩٧), ودراسة دوبونت Dupont (١٩٩٨), ودراسة جور Goor (٢٠٠٠) , ودراسة روفنجر Rovenger (٢٠٠٠), ودراسة ريف وآخرون Reiff, et al (٢٠٠١), ودراسة سحر فاروق (٢٠٠١), ودراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤), دراسة دورنج Doring (٢٠٠٦), ودراسة يو وآخرون Yoo, et al (٢٠٠٦), ودراسة أوجستو وآخرون Augusto, et al (٢٠٠٨), ودراسة زافالا وآخرون Zavala, et al (٢٠٠٨), ودراسة أسماء محمد (٢٠٠٩), حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على مكونات الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية في تحسين التوافق

النفسي والاجتماعي والمشاعر الايجابية والتواصل الفعال مع الآخرين وفعالية الذات والكفاءة الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية والنجاح الاكاديمى.

مما سبق عرضه من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

التوصيات والبحوث المقترحة:

توصى الدراسة بضرورة تصميم البرامج التربوية المناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بحيث تراعى نقاط القوة فتقويها وتنميها ونقاط الضعف لمعالجتها وتخفيفها والتغلب على الآثار المترتبة عليها, وكذلك إعطاء الفرصة لهؤلاء التلاميذ للتعبير عن آرائهم وميولهم ومواهبهم في المدرسة وفى المنزل والاشتراك في الأنشطة المختلفة حتى يمكن استثمار القدرات والنواحي الايجابية لديهم, كما توصى الدراسة بأهمية تدريب التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على مكونات ومهارات الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية ودمج هذه التدريبات في المقررات والمناهج الدراسية للمراحل المختلفة لما لها من أثر مهم وفعال في تحقيق التوافق على المستويين النفسي والاجتماعي والكفاءة الاجتماعية والنجاح الاكاديمى والمهني.

وتقترح الدراسة إجراء مزيد من البحوث المستقبلية حول فعالية تدريبات الذكاء الوجداني لدى فئات مختلفـــة من التلاميذ (عاديين – ذوى صعوبات تعلم – معاقين عقليا – منخفضي التحصيل.....) وخاصة في مرحلة التعليم الاساسى الحلقتين الأولى والثانية بهدف مساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي والتواصل مع الآخرين والنجاح الاكاديمى.

المراجع

- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢): تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدي تلاميذ الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.

- أسماء محمد (٢٠٠٩): علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية, المجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد ٦٣, ٢٥ – ٦١.

- أماني عبد التواب حسن (٢٠٠٤): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات, رسالة دكتوراه, كلية الدراسات الإسلامية – جامعة الأزهر.

- خيري المغازي عجاج (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- دانيال جولمان (٢٠٠٠):, الذكاء العاطفي: (ترجمة ليلى الجبالي)، العدد ٢٦٢, الكويت: عالم المعرفة.

- رشدي فام منصور (١٩٩٧): حجم *التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية*, المجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد (١٦), ٥٧ – ٧٥.

- ريم, سيلفيا (٢٠٠٣): رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين, ترجمة عادل عبد الله محمد, القاهرة, دار الرشاد.

- سحر فاروق عبد المجيد (٢٠٠١): تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة, رسالة دكتوراه, كلية البنات – جامعة عين شمس.

- طه إبراهيم هنداوي (٢٠٠٧): فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة كفر الشيخ.

- عادل السعيد البنا (١٩٩٦): برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية بدمنهور– جامعة الإسكندرية.

- عادل سعد خضر (٢٠١٠): البناء العاملى للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد ٦٧, ١٦٥ – ٢٢١.

- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤): الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

- عبد العال حامد عجوة (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي, والعمر, والتحصيل الدراسي, والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة, مجلة كلية التربية, جامعة الإسكندرية, المجلد الثالث عشر, العدد١, ٢٥٠ – ٣٠٤.

- عمر الخليفة وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦): الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين, جدة (٢٦ – ٣٠ أغسطس), ص ص: ١٤٤ – ١٦٤.

- فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠١): الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه, مجلة علم النفس – الهيئة المصرية العامة للكتاب, العدد ٥٨, ٣٢ – ٥١.

- فتحي الزيات (٢٠٠٠): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم, قضايا التعريف والكشف والتشخيص. المؤتمر السنوي لكلية التربية نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة, كلية التربية, جامعة المنصورة.

- فتحي الزيات (٢٠٠٢): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم, قضايا التعريف والتشخيص والعلاج, القاهرة, دار النشر للجامعات.

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية,ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة: في بحوث في تقنين الاختبارات النفسية (١٩١-٢٤٦): المجلد الأول, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فوقية محمد راضي (٢٠٠١): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة, مجلة كلية التربية جامعة المنصورة, العدد ٤٥, ١٧١- ٢٠٤.

- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣): اختبار الكفاءة الاجتماعية. ط ٢، كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة المصرية .

- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١): اختبار التفكير الابتكارى لأبراهام. كراسة التعليمات, القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

- محمد أحمد غنيم (٢٠٠١): الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية (دراسة عامليه), مجلة كلية التربية ببنها, المجلد الثاني عشر, العدد ٤٧, ٤٣ - ٧٧.

- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٥): مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة, دار الكتاب الجامعي, عمان - الأردن.

- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٠) : الكاريزمية : القدرة على التأثير في الآخرين. عرض وتلخيص الكتاب من تأليف رونالد ريجيو، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد ١١، ١٥٥-١٩٢ .

- منى حسن بدوى (٢٠٠٦): اثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير وخصائص التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى. المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر, كلية التربية جامعة حلوان, ٢٧٣ - ٣٦٧.

- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢): الموهوبون من ذوى العسر القرائي " الدسلكسيا ", القاهرة, مكتبة النهضة المصرية.

- Abraham, R. (2000): The role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. Journal of Psychology, Vol. 139, No. 2, 169-184.

- Augusto, J ; Aguilar – Luzon, M. & Salguero, (2008): The role pf emotional intelligence and dispositional optimism / pessimism in social problem solving a study of social work students, Electronic Journal of research in educational psychology. ISSN. 1696 – 2095. No. 15, V. 6 (2), 363 – 328.

- Bar-On, R. (1997): Bar-On emotional quotient inventory (Eq-1) A measure of emotional intelligence Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health-Systems.

- Bar-On, R. (2000): Emotional expression and implication stress. An application of the emotional quote inventory. Personality & individual differences, Vol. 28, No. 6, 1107-1118.

- Batastini, S. (2001): The relationship among students emotional intelligence, creativity and leadership, unpublished ph. Ph D. thesis, university of Drexel .

- Bates L., Luster T. & Vandenbelt M. (2003): " Factors Related To Social Competence In Elementary School Among Children Of Adolescent Mothers. Social Development, 12 (1)107-124.

- Brody, L. & Mills, C. (1997): Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. Journal of Learning Disabilities, V. 30, No. 3, 282-296.

- Broodoo, G, Bradley, C., Frontera, R., Pitts, J. & Wright, L (1989): A Survey of Procedures Used for Identifying Gifted Learning Disabled Children, Gifted Child Quarterly, V, 33, No. 3, 110-114.

- Brown-Mizuno, C. (1990): Success Strategies for Learners Who are Learning Disabled as Well as Gifted. Teaching Exceptional Children, 10 – 12.

- Bryan,T.(1994): The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time:A Response To Vaughn And

Hogan.Journal Of Learning Disabilities , Vol. 27, No. 5, 304-308 .

- Carol, K. Mark, G. (1996): Explanatory style and achievement for youth, Journal of personality, and Social Psychology, 12 (9), 203 – 233.

- Chan, D. (2005): Self-Perceived Creativity, Family Hardiness, And Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students In Hong Kong, Journal Of Secondary Gifted Education, Vol. 16, N. 2 – 3, 47 – 56.

- Cherniss,C. (2000): Emotional intelligence: what it is and why it matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15, 2000.

- Cooper, R. (1997): Applying emotional intelligence in the work place. Training and development, 51, 12, 31-38.

- Cowart, B. ; Saylor, C. ; Dingle, A. & Mainor, M. (2004) : social skills and recreational preferences of children with and without disabilities, North American of psychology, vol.6, No. 1, 27 -45.

- Doring, D. (2006): Social and academic predictors of success for gifted children. Volume 67 – 01B of dissertation abstracts international, 569.

- Dulewiez, U. & Higgs, M. (1999): Emotional intelligence questionnaire, user Guide-Published by the Nfer-Nelson Publishing Company, UK.

- Dupent, N. (1998): Update on emotional competencies. Helping to Prepare our youth to become effective adjust, Rhood, Island State D, of Mental Health Rotation and Hospitals Cranston.

- Ferri, B. Gregg, N. & Heggoy, S. (1997): Profiles of College Students Demonstrating Learning Disabilities with and without Giftedness. Journal of Learning Disabilities, V. 30, No. 5, 552-559.

- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. Personality and Individual Differences, 39, 569–579.

- Finley, D., Pettingr, A., Timmes, V. (2000): Developing emotional intelligence in Multiage. Classroom. http://orders.Edrs.com..

- Ford, D. (1996): Reversing underachievement among gifted black students. New York: Teacher's College Press.

- Furnham, A. & Petrides, K. (2003): Trait emotional intelligence and Happiness. Social Behavior and Personality, 31 (8): 815-824.

- Golman, D. (1995): Emotional intelligence, New York, Bantam Books.

- Gore, W. (2000): Enhancing students emotional intelligence and Social Adeptness. V.S.; Illinois.

- Hunter – Braden, P (1998): Underachieving gifted students: A mother perspective. Boise state University, 6th article, Spring Newsletter

- Johnson J. (1995): " Learning Disabilities: The Impact On Social Competencies Of Adults ' Journal Of Leisurabillity, 22 (3) 1 – 10.

- La France, E, (1994): An Insider Perspective Teachers Observations of Creative Thinking in Expressional Children. Roper Review, V. 16, No. 4, 256 – 260.

- La France, E, (1995): Creative Thinking Differences in three Groups of Exceptional Children as Expressed through Completion of Figural Forms. Roper Review, V. 17, No. 4, 248 – 252.

- Landau, E., & Weissler, K. (1998): The Relationship Between Emotional Maturity,Intelligence and Creativity in Gifted Education International, 13 (2), 100 – 105.

- Lindley, I. (2001): Personality, Other Disdositional Variables and Human Adaptability. Un published FH. D. thesis university of lowa state, Available: www.lib.umi.com/dissertations.

- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. American Educational ResearchJournal, 32, 285-319.

- Martin, P. (2002): Emotional intelligence gale encyclopedia of exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance., Journal of Social Psychology, Vol. 142, No. 1, 133.

- Mayer, J. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. Applied and Preventive Psychology, 4, 197-208.

- Mayer, J. (2001): A field guide to Emotional Intelligence. in. J. Ciarrochi, J. P. forgas, and J.D. mayer (Eds) emotional intelligence in every day life. Philadelphia: Psychology Press.

- Mayer, J.D., Gehar, G.(1996) Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence, 22,89-113.

- Mayer, J., Perkins, D.; Caruso, D., & Salovey, P. (2001): emotional intelligence and giftedness, Roeper Review, Vol. 23, No. 3, 131-137.

- Mayer, J., Salovey, P. & Coruso, D. (1999): Emotional intelligence. Meet standard for a traditional intelligence. Intelligence, 27, 267-298.

- Mccabe, P. & Meller, P. (2004): The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. psychology in the schools, vol. 41, No. 3, 313 - 321.

- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). High school underachievers: Hhat do they achieve as adults? Newbury Park, CA: Sage.

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a): Factors that differentiate underachieving gifted students from high – achieving gifted students. Gifted Child Quarterly, 47, 144 – 154.

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b): The School Attitude Assessment Survey – Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. Educational and Psychological Measurement, 63, 414 – 429.

- McCoach, D. B. (2002). The school attitude assessment survey-Revised (SAAS-R). Unpublished instrument.

- Mercer, C. & Miller, S. (1992). Teaching Students With Learning Problems In Math To Acquire, Understand And Apply Basic Math Facts, Remedial and special education, 13 (3) 35-61.

- Minner, S. (1990): Teacher Evaluations of Case Descriptions of LD Gifted Children. Gifted Child Quarterly, V. 34, No. 1, 37-39.

- Montague, M. (1992): The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students With Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, V. 25, No. 4, 230-248.

- Morris s. (2002): " Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities " Teaching Exceptional Children, 34 (3) 66 – 70.

- MxCloskey, D. (2000): Emotional intelligence in the classroom. Transition Magazine Spring.

- O'Niel, J. (1995): On emotional intelligence: a conversation with Daniel Goleman. Educational Relationship, 54, N. 1, 6-11.

- Palomera, R. Berrocal, P, & Brackett, M, (2008): Emotional intelligence as a basic competency in pre – service teacher training: some evidence, Electronic Journal of research in educational psychology. ISSN. 1696 – 2095. No. 15, V. 6 (2), 347 – 454.

- Petrides, K. & Furnham, A. (2005): Measuring trait emotional intelligence. In Schulze and Roberts (eds), emotional intelligence: an international handbook, Cambridge MA. Hogrefe & Huber.

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

- Rao. K. & Rao. D. (2006): Gifted and Talented Education. India, Sonali Publications.

- Reddy g. L., Ramar, & Kusuma A.(2003): " Learning Disabilities: A Practical Guide To Practitioners " 2nd ed., Discovery Publishing House: New Delhi.

- Reiff, H ; Hatzes, N ; Bramel, M & Gibbon, T. (2001): The Relation of LD and Gender with Emotional intelligence in College Students: Journal of learning disabilities;34 (1), 66 –100.

- Renzulli,J, Smith,L.A., Callahan,C.,& Hartman,R.(1976): Scales for rating the behavioral Characteristics of Superior Students. Mansfield Center, Ct: Creative Learning Press.

- Ries, S. & McCoach, D. (2000): The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?, Gifted Child Quarterly, 44, 152-170.

- Robinson, S. (1999): Meeting the Needs of Students who are Gifted and have Learning Disabilities. Intervention in School and Clinic, V. 34, No. 4, 195-204.

- Rovenger, J. (2000): Fostering emotional intelligence, School Library Journal,46 (12),40 – 42.

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990): Emotional intelligence. Imagination, Cognation and Personality, 9, 3, 185-211.

- Stein, H. (1996): Signs of high and low EQ. available: (http://eqi.org/signs.htm.)

- Tang, J. (2002): Towards understanding the role of emotional intelligence in cross-cultural adaptability in adults, Dissertation Abstracts international: Vol. 62 (b), No. 10, 4807.

- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. Psychological Reports, 88, 353–364.

- Toben, J. (1997): A Kaleidoscopic view of change: Bringing Emotional Literacy into the learning experience, Knowledge Request, 26 (1), 22 – 27.

- Thompson, H, (2006): Exploring the Interface of the Type and Emotional Intelligence Landscapes. Bulletin of Psychological Type, 29, 3, 14- 19.

- Vaidya, S. (1993): Gifted Children With Learning Disabilities: Theoretical Implications and Instractional Challenge. Education, V.113, No. 4,568-573.

- Van der Zee, K., Schakel, L., & Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. European Journal of Personality,16, 103–125.

- Waldron, K. & Saphire, D. (1990): An Analysis of WISC-R Factors for Gifted Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, V. 23, No. 8, 491-498.

- Wang, C. (2002): Emotional intelligence, general self-efficacy and coping style of juvenile delinquents. Chinese Mental Health Journal, Vol. 163, No. 8, 566-567.

- Weisinger, H. (1998): Emotional intelligence at work at work. San Francisco Jossey,Bass. 45-51.

- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H.Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications(101-124). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Williams, G., Daley, D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2010): Can trait Emotional Intelligence and objective measures of emotional ability predict Psychopathology across the transition to secondary school ? Personality and Individual Differences, Volume 48 Issue 2, January 2010, 161-165.

- Woitaszewski, S. (2001): The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Ball state. available (www.lib.umi.com/dissertations.)

- Yoo, S ; Mutsumoto, D & Ieroux, J (2006): The Influence of Emotional Regulation On Intercultural Adjustment,International Journal Of Intercultral Relations, vol. 30 (3) 345 – 363.

- Zavala, M.; Valadez, M. & Vargas, M. (2008): Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance, Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN. 1696 – 2095. No. 15, Vol. 6 (2), PP. 319 – 338.

- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H.Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (3-21).Mahwah, NJ: Erlbaum.

A Training Program to develop Emotional Intelligence and its Effect on improvement Attitudes towards the School and Social Competence of the Gifted Students with Learning Disabilities

Dr: Hosny Zakaria El Sayed El Nagar

Educational Psychology Department

Faculty of Education

Kafrelsheikh University

Abstract:

This study was conducted to reveal the effect of a training program on developing Emotional intelligence and promoting Attitudes towards school and Social Competence of the talented students with learning disabilities. Sample of the study consisted of (32) male and female preparatory stage talented students with learning disabilities in Mathematics; they were divided into two groups; an experimental group students (16 students), and a control one (N=16 students).

Tools of the study included tests as Raven test of sequential matrices to measure intelligence, Creative Thinking Test of Abraham, behavioral features of talented students with learning disabilities measurement, test of diagnosing Mathematics learning disabilities, Emotional intelligence scale, attitudes towards school measurement, and finally Social Competence scale. Data was analyzed using "t" test.

Results indicated that there is a significant difference between the mean scores of the pre and post administration of the Emotional intelligence domain (dimensions and total score) of the experimental groups students, for the sake of the post administration. There is no significant difference between the mean scores of the pre administration and post administration of the affective intelligence domain (dimensions and total score) of the control groups students. There is a significant difference between the mean scores of the post administration of the affective intelligence domain (dimensions and total score) and the Social Competence of the experimental group students and the control group students, for the experimental group students.

Key words: Emotional Intelligence - Gifted with Learning Disabilities - Attitudes towards the School Social Competence.