

أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن وأثره على
نوع صعوبة التعلم، الجنس، والصف الدراسي

Dimensions of Emotional Intelligence Common among Student with Learning Disabilities in Al-Karak Governorate in Jordan, and their Impact on the Type of Learning Disability, Gender, and Grade

مصطفى القمش*، وفؤاد الجوالده**، وخليل المعايطه*، وعبد الله الهباهبه*

Mustafa Al-Qamash, Fuad Al-Jawaldeh, Khalil Al-Maitah &
Abdallah AL-Hababbeh

*قسم العلوم التربوية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

** جامعة عمان العربية

بريد الكتروني: must_km1969@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١١/١/٩)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/١/٢٢)

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أبعاد الذكاء الانفعالي السائدة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين هذه الأبعاد وكل من صعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب)، وجنس الطالب، وصفه الدراسي (خامس، سادس)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدته شرنك (Shrink, 1996) والذي قام (أبو دية، ٢٠٠٦) بترجمته وتعويره على البيئة الأردنية والذي يتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولين. تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في المدارس التي يتواجد بها غرف مصادر تعلم في محافظة الكرك خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠/٢٠٠٩، حيث بلغ مجتمع الدراسة (١٩٥) طالباً وطالبة، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اعتبار مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أبعاد الذكاء الانفعالي الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبياً تنازلياً هي: اقامة العلاقات الاجتماعية يليها معرفة الإنسان لانفعالاته، ثم تقدير انفعالات الآخرين، ثم إدارة الانفعالات والتحكم بها، وأخيراً تحفيز الإنسان لذاته. كما بينت الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي بين أنواع الصعوبات التعلمية المختلفة وهذه الفروق لصالح الأفراد من ذوي صعوبات التعلم الكتابية، وقد ظهرت هذه الفروق في كل من بعدي (تحفيز الإنسان لذاته، ومعرفة الإنسان لانفعالاته). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الذكاء الانفعالي وذلك

لصالح الإناث على جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، وأخيراً لم تبين نتائج الدراسة إلى وجود فروق في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تعود لصف الطالب الدراسي. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات.

Absrtact

The goal of this study was to Identify dimensions of emotional Intelligence common among student with learning disabilities in Alkarak governorate in Jordan, and their impact on the type of learning disability, gender, and grade, and to accomplish these goals the researcher used the Emotional intelligent scale that was prepared (shrink, 1996) in which (Abu Deiah 2006), translated and evaluated it on the Jordanian Environment which have a great deal of acceptable truth and proof. The environment of current study from all the students that are in during the first semester of the year 2010/2011, in which the number of the students (227) students, due to their small amount of the study was considered also as the sample of the study. the study reached that the Dimensional Common Emotional Intelligence widespread for the individuals of the study was prepared in a decreasing order was commonly used and was finished less commonly: after the community relationship afterwards comes the emotional of the person within their self, after the evaluation of the other students, and then by managing their emotional ,and finally the motive for the students themselves in which he was at the most extreme distance in commonness for the sample of the study. the study also showed significant differences in the statistical analysis of Dimensional Common Emotional Intelligence in the different age groups these differences are for the advantage of the individual from the age group of (writing) this showed the difference from the extreme (distinguishing the individual by himself, and his emotional) it also showed a difference in statistical proof that works in effect on the difference in gender of Dimensional common Emotional Intelligence and that is for the females more on all sides of the emotional scale, and finally the results of the study were distributed to show differences in the Dimensional common Emotional Intelligence draws back to the specialty and the study ended in a few recommendations.

مقدمة

يلاحظ كل من تتاح له الفرصة لتدريس الطلبة في المرحلة الأساسية وجود نسبة من الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة أو الكتابة أو الحساب على الرغم مما يظهر عليهم من سمات الذكاء، وما يمتلكونه من قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، ويكون لديهم مهارات واضحة تظهر في عدة مجالات مثل: المجالات الفنية أو الموسيقية أو الإجتماعية، على الرغم من الجهود التي تبذل من قبل معلمهم في تحسين قدراتهم القرائية أو الكتابية أو الحسابية. وإن هؤلاء الطلبة لا نستطيع تصنيفهم ضمن فئات المكفوفين أو المعاقين عقلياً مع أنهم قد يعانون من الصعوبات التعلمية، وهذه الفئة من الطلبة تعرف بفئة ذوي صعوبات التعلم (Learning Difficulties).

لذلك سعى الباحثون منذ وقت ليس بالقريب لمعرفة سمات هؤلاء الطلبة ومعرفة ما لديهم من قدرات تساعد على تخطي الصعوبة التعليمية التي يواجهونها والعوامل التي تتحكم في سلوكهم وانفعالاتهم ومشاعرهم وأحاسيسهم ومما سعت الدراسات لمعرفة أبعاد الذكاءات الإنفعالية السائدة لديهم. ففي عام ١٩٩٠ قام كل من ماير وسالوفي (Salovy & Mayer) بنشر المقالة الأولى عن الذكاء الانفعالي، ومنذ ذلك الوقت بدأ الاهتمام بالذكاء الإنفعالي على اعتبار أنه يؤثر في الإنسان وفي سلوكه بشكل واضح (الحمصي، ٢٠٠٦).

لذلك فإن مفهوم الذكاء الانفعالي يرتبط بالانفعالات، والمزاج العام والمشاعر والأحاسيس ويتحكم كل من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي في سلوك الأفراد اليومي، وعندما يعمل هذان النوعان من الذكاء بانسجام وفعالية يرتفع أداء الفرد وكذلك القدرة العقلية (Schilling, 1996). وأكد العديد من العلماء والباحثين أهمية تعليم الأفراد فهم انفعالاتهم والتواصل من خلالها مما له الأثر في العديد من اتجاهات نموهم ونجاحهم في الحياة. من هنا ظهر في العقدين الأخيرين من القرن الماضي نوع جديد من أنواع الذكاء أطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، وقد ظهر على حيز الوجود بعد أبحاث طويلة على مدى سنين قام بها العلماء أمثال: سالوفي وماير وجاردنر وغيرهم. ربما من الصعب علينا تحديد أهمية الذكاء الذهني مقابل الذكاء الانفعالي في مساهمة كل منهما في مدى نجاح الإنسان بحياته، لكن الظاهر أن الذكاء الانفعالي له دور واسع في معرفة مقدار نجاح الفرد في شتى مناحي حياته، فقد ذكر جولمان (Goleman, 1995) أنه بالرغم من صعوبة تحديد أيهما له دور كبير في تحقيق نجاحات الفرد هو الذكاء الانفعالي أم الذكاء الذهني إلا أن كثيراً من الدراسات بينت أن الذكاء الذهني يمثل (٢٠%) فقط من مجمل نجاحات الفرد أما الباقي وهو (٨٠%) فيعود إلى الذكاء الانفعالي.

الإطار النظري للدراسة

لقد بقيت فكرة الذكاء الواحد مسيطرة على الأذهان لفترة طويلة، إلى أن جاء "هوارد جاردنر" Haward Gardner عام ١٩٨٣ بنظريته في "الذكاءات المتعددة" (Multiple Intelligence) والذي أشار فيها أن الذكاء الإنفعالي هو أحد أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الإنسان، حيث قدم في كتابه (أطر العقل) (Frames of Mind) مفهوم

الذكاءات المتعددة ورأى أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة وصنفها في سبعة أنواع: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسدي، الذكاء الموسيقي، الذكاء اليبينشخصي، الذكاء اليبينشخصي، الذكاء الداخلي الشخصي. وأسهمت كتابات جاردرنر عن الذكاء الداخلي الشخصي والذكاء اليبينشخصي، في إرساء دعائم نوع جديد من الذكاء، هو الذكاء الانفعالي، حيث أوضح جاردرنر أن الذكاء اليبينشخصي يتعلق بالفرد وذاته أي على إدراك وتقييم الانفعالات الشخصية الداخلية، أما الذكاء بين الأشخاص فيركز على الأفعال الخارجية، ويتضمن إدراك ومعرفة انفعالات الآخرين و القدرة على ملاحظة الفروق بين الأشخاص وتمييزهم، خصوصاً بين أمزجتهم وطبائعهم ودوافعهم ومقاصدهم (Gardner, 1999).

في عام ١٩٨٨ قام "ريفين بار أون" (Reuven Bar-On) بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء لوصف نموذج الخاص بتقييم الكفاءات الانفعالية والاجتماعية ويرى بار- أون أن الذكاء الانفعالي يعكس كيف يتفاعل الشخص مع الموقف ويستخدم حالاته الوجدانية في هذا الموقف (Bar-On, 2000). وفي عام ١٩٩٥ أصدر جولمان كتابه الأول بعنوان "الذكاء الانفعالي": لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء (Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ) والذي أكد فيه على أن النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لا يمكن أن يتحقق بدون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية، ويرى أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردرنر في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي واليبينشخصي. ولقد قام بتطوير نظريته عن الذكاء الانفعالي في المجال التربوي وسعى الى تطبيقها في مجال المناهج المدرسية، فاستندت إليها الكثير من البرامج التربوية التي تهدف الى تنمية الكفايات الانفعالية والاجتماعية (Goleman, 1995).

مفهوم الذكاء الانفعالي

لقد تعددت تعريفات الذكاء الانفعالي عند الباحثين، ورغم تعددها إلا أنها اشتهرت في تحديد مجالات معينة له، ومن خلال دراسة تعريفات الذكاء الانفعالي، يقول عثمان (٢٠٠١) انه يمكن تقسيمها الى قسمين، القسم الأول أكثر تحفظاً، ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية (عثمان، ٢٠٠١: ٢٧). كما يشير تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) للذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام هذه الانفعالات لتوجيه التفكير والسلوك من أجل الرقي بهما". كما يشير سالوفي وآخرون (Salovey & Sluyter, 1993:22) إلى أن الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي بالمشاعر والانفعالات، وأن مرتفعي الذكاء الانفعالي يرجع أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لحل

وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين. أما القسم الآخر فيعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، اللازمة للنجاح المهني في الحياة. حيث عرف جولمان (1995) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك، فهمه لذاته وكيفية إدراكها لمساعدته في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة وفعالة (Goleman, 1995).

وحدد جولمان المكونات والعناصر التي تشكل الذكاء الانفعالي كما يلي: ضبط الذات (Self-Control)، والدافعية (Motivation)، والتعاطف (Empathy) والمهارة الاجتماعية (Social Skill)، والوعي الذاتي (Self-Awareness). إن الذكاء الانفعالي بهذا المعنى يقابل الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي عند جاردينر (Gardner, 1999) أو "ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص"، الذي يشمل عدداً من القدرات، أهمها:

- القدرة على إدراك المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين.
 - القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى فاعلية العمل مع الآخرين.
 - القدرة على التعاطف مع الآخرين.
- ومن ناحية أخرى يعد الذكاء الانفعالي نوع من الذكاء الاجتماعي والذي يتضمن القدرة على ان يتابع ويراقب الانسان نفسه وعواطف الاخرين وان يميز بينهم، واستخدام المعلومات في التفكير و التفاعلات (Goleman, 1995).

وطبقا لكل من (Salovey & Sluyter, 1993: 29) يتضمن الذكاء الإنفعالي كلا من الذكاء الشخصي الداخلي والخارجي كما أنه يتضمن القدرات التي يمكن تصنيفها في خمسة نطاقات على النحو التالي:

- الوعي الذاتي: ملاحظة النفس والتعرف على المشاعر كما هي بالشكل الذي تحدث به.
 - إدارة العواطف: معالجة المشاعر، إدراك ما وراء الشعور، إيجاد طرق اكتشاف الرعب، القلق، الغضب، الحزن.
 - تحفيز النفس: جعل العواطف وتحويلها في خدمة الهدف، الضبط العاطفي للنفس، حق الاندفاع.
 - التعاطف: الإحساس بشعور الاخرين والتركيز على ما يهتم به الاخرين، تقدير اختلاف وجهات النظر حول ما يشعر به الانسان، وشعور الناس بالاشياء المختلفة.
 - معالجة العلاقات: إدارة عواطف الاخرين، القدرات والمهارات الاجتماعية.
- ويمثل الوعي الذاتي والتعاطف (ذكاء شخصي داخلي) ومعالجة العلاقات (ذكاء شخصي خارجي) الابعاد الاساسية للذكاء الاجتماعي، هذا ولقد تحقق الباحثون من أبعاد الذكاء الإنفعالي

من خلال قياس المفاهيم والعلاقات وكذلك العلاقات بين المفاهيم المختلفة. مثل المهارات الاجتماعية، المعالجة الشخصية الداخلية، والنضج النفسي، والوعي العاطفي (Bar-On, 2000).

كذلك كان معلموا الصفوف الدراسية المختلفة يعلمون ما هي أساسيات الذكاء الإنفعالي منذ عام ١٩٧٨ في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطورت مناهج علم النفس والتعليم وظهرت مفاهيم جديدة مثل: "التطور الاجتماعي والتنمية الاجتماعية" ومفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي ومفهوم الذكاء الشخصي حيث كانت المفاهيم تهدف كلها إلى تحقيق تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية (62: Goleman, 1995).

نماذج الذكاء الانفعالي وأبعاده

بالرغم من وجود العديد من النظريات المختلفة للذكاء الانفعالي إلا أن هنالك أربعة نماذج تمثل أبرز النماذج التي تم التوصل إليها بخصوص ذلك وهي: نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey's Model, 1995)، نموذج دانيال جولمان وفريقه (Goleman, 1995)، نموذج ديلوفيتش وهيجز (Dulewcz & Higg's Model, 1999)، نموذج بار أون وباركر (Bar-On & Parker's, 2000). وعلى الرغم من أن كل نموذج يقدم مجموعة فريدة من الكفايات والقدرات التي تمثل هيكل الذكاء الانفعالي، إلا أن تلك النظريات تشترك فيما بينها في الرغبة العامة لكل منهم في فهم وقياس القدرات والسمات المتصلة بإدراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد (Petrides, Perez & Juan, 2003).

وفيما يلي توضيح لأبرز هذه النماذج

نموذج ماير وسالوفي: قام كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) عام ١٩٩٥ بتقديم نموذجهما للذكاء في بحث منشور بعنوان الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة، والشخصية Emotional Intelligence personality, Imagination and cognition. وذكر أن الانفعالات تمنح الفرد معلومات هامة، ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها، والإفادة منها، والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر، والذكاء الانفعالي كما قدمه سالوفي وماير (١٩٩٠) يتضمن أربعة مجالات هي: التعبير عن الانفعالات وفهم الانفعالات وتنظيم الانفعالات وتيسير الانفعال للتفكير:

١. إدراك الانفعالات والتعبير عنها: وهو القدرة على إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين، بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء واللغة والقصص. هنا يتم التركيز على الدقة التي يتعرف بها الأفراد على انفعالاتهم ومحتوياتها. ويبدأ ذلك منذ مرحلة الرضاعة حيث يميز الطفل بين انفعالات وجه الأم ويستجيب لوجه الوالدين والآخرين، وبزيادة نمو الفرد تزداد الدقة في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين. والفرد الناضج يمكنه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية، فيستطيع تحديدها بوضوح وتحديد انفعالات الآخرين. ويتطور ذلك بالتفاعل مع الآخرين والمواقف الاجتماعية حتى يصل إلى أن يكون قادراً على الشعور بصدق أو زيف انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكهم.

٢. فهم الانفعالات (Understanding of emotion): تتضمن قدرات فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية السابقة فيتعرف الفرد على انفعال ما ويحدده بدقة للتعرف إلى محتواه وفهم معناه، وذلك في حدود علاقته مع الآخرين، وربط الانفعالات بالموقف والأحداث. ويعدّ فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء العاطفي.
٣. تنظيم الانفعالات (Regulation of Emotions): تركز على التنظيم الشعوري المتعمد للانفعالات، وتهدف في تنظيمها إلى ترقية كل من الجوانب الانفعالية والعقلية. وتبدأ هذه المهارات في الظهور بعد تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين، ومع تعلم الفرد عدم التعبير الصريح عن انفعالاته فقد يتسم وهو حزين.
٤. تيسير الانفعال للتفكير (Emotions Facilitation of Thining): ويركز في الأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير. حيث إن الانفعال يخدم كنظام تنبيه أساسي للعقل ويعمل كمرشد هام نتيجة تغيرات في البيئة أو الشخص (Mayer, & Salovey, 1997).
- نموذج بار- أون (Bar- on Model):** لقد توصل بار- أون Bar – on إلى واحد من أهم وأول المقاييس المستخدمة لتقييم الذكاء الانفعالي معتمداً على مفهوم نسبة الذكاء Emotional Quotient Inventory ويتصل ذلك النموذج بقياس قدرات وإمكانات الأداء الوظيفي والنجاح المهني للفرد، ويتناول خمسة أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي وهي:
١. الذكاء الشخصي: (Intrapersonal) ويتألف البعد الشخصي من خمس قدرات هي:
 - أ. الوعي الذاتي الانفعالي وهو القدرة على معرفة وفهم المشاعر الذاتية.
 - ب. التوكيد: وهو القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار.
 - ج. اعتبار الذات: وهو تقدير الذات بدقة.
 - د. تحقيق الذات: وهو القدرة على إدراك الإمكانيات الكامنة عند الشخص.
 - هـ. الاستقلالية: وهي القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تفكيرها وتصرفاتها.
 ٢. الذكاء البيئشخصي (Interpersonal) ويتألف هذا البعد من ثلاث قدرات هي:
 - أ. التقمص العاطفي: وهو القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.
 - ب. المسؤولية الاجتماعية: وهي القدرة على إظهار النفس كشخص متعاون ومشارك وبناء ضمن مجموعته الاجتماعية التي يعيش فيها.
 - ج. العلاقات الشخصية: وهي القدرة على بناء علاقات متبادلة مرضية مع الآخرين وإدامتها بحيث تتصف هذه العلاقة بالحميمة الانفعالية.
 ٣. إدارة الضغوط (Stress Management): وتتألف إدارة الضغوط من قدرتين هما:

- أ. تحمل الضغوط: وهي القدرة على مقاومة الأحداث المناوئة لطبيعة الشخص، والظروف الصعبة دون الرضوخ لها وذلك عن طريق التكيف معها بشكل إيجابي وفعال.
- ب. السيطرة على الاندفاع: وهي القدرة على مقاومة الاندفاع والانفعال أو تأجيله والسيطرة عليه.
٤. الحالة المزاجية العامة: (General Mood): يعتبر من المتغيرات الدافعية المهمة والتي تعمل على تسهيل المكونات المختلفة الأخرى في الذكاء الانفعالي. ويتألف المزاج العام من عنصرين رئيسيين
- أ. التفاؤلية: وهي القدرة على النظر إلى الجانب المضيء في الحياة والمحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف القاسية.
- ب. السعادة: وهي القدرة على الشعور بالرضا في الحياة والتمتع بها مع النفس ومع الآخرين، والاستمتاع بالوقت والانبساط قدر الإمكان.
٥. القدرة على التكيف (Adaptability): ويضم التكيف ثلاث قدرات هي:
- أ. اختبار الواقعية: وهي القدرة على التحقق من صدق انفعالات الآخرين.
- ب. المرونة: وهي القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم.
- ج. حل المشكلات وهي القدرة على التعرف على المشكلة وتحديدها وإيجاد حل فعال لها (Bar-on & Parker, 2000).

صعوبات التعلم

تعد صعوبات التعلم اصطلاحاً تربوياً حديثاً، يطلق على مجموعة غير متجانسة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن هم غير مشمولين ضمن فئات الاحتياجات الخاصة، كالصم، والمكفوفين، والمعوقين عقلياً، وذوي الاضطرابات الانفعالية، وما شابه ذلك. هذا وتعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نمواً متسارعاً، واهتماماً متزايداً بحيث أصبحت محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات. وكان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي بالغ الأهمية، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة وتكاثفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والإختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال (القمش والمعايطة، ٢٠١٠).

تعريف صعوبات التعلم (Concept of Learning Disabilities)

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (١٩٦٣م) من القرن الماضي وكان أول من استخدم هذا الاصطلاح (صموئيل كيرك) حيث اقترح كيرك (Kirk) الذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال، صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع لممثلي عدد من المجتمعات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك. وتمت الموافقة على التعريف بنصه الآتي "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، والكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي" (القمش، ٢٠١٢: ٤٩).

ثم بعد ذلك تنوعت تعريفات العلماء حول مصطلح صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

تعريف مايكل بست Myklebust: لقد عرفها ((بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية)).

تعريف ليرنر Lerner: وقد تضمن بعدين رئيسيين هما:

١. البعد الطبي: لتعريف صعوبات التعلم، ويركز في هذا التعريف على ((الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ)).

٢. البعد التربوي: لتعريف صعوبات التعلم ويشير ((إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة، والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً أو حسيماً، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد)). (Lerner, 2000).

تعريف "دولجيز" سنة ١٩٨٥ "هم هؤلاء الاطفال العاديين في الذكاء والإمكانات الحسية والذين يظهرون تبايناً واضحاً بين الاداء الاكاديمي المتوقع والاداء الفعلي".

تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم سنة ١٩٨٦. "ان مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير الى حالة مزمنة ترجع الى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو والتكامل او نمو القدرات اللغوية او غير اللغوية وان الصعوبة الخاصة في التعليم توجد كحالة اعاقه متنوعه تختلف او تتباين في درجة حدتها خلال الحياة ، وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية".

تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم سنة ١٩٨٧. "هو مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام او القراءة او الكتابة او الاستدلال او قدرات الحساب او المهارات الاجتماعية وان هذه الاضطرابات ترجع الى خلل في الجهاز العصبي المركزي لذا فان صعوبات التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الاعاقة الأخرى، مثل الاعاقة الحسية، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي او الاجتماعي، وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب او غير الكف او العوامل النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالإدراك وان كل هذه الحالات من الممكن ان تسبب مشكلات تعلم، ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات".

وعلى الرغم من ذلك فقد تعرض التعريفان لنقد شديد من قبل الكثير من المختصين لاستخدامهما بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائياً مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الإدراك أو الخلل الوظيفي في الدماغ. كما أن بعض النقد تناول إغفال كلا التعريفين لتحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر حتى يمكن اعتبارها دالة على صعوبة تعلم خاصة (السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبد العزيز ١٩٨٨).

ويعرف روبرت (Robert, 1999) ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة والذين لا يتوافق مستوى ذكائهم مع مستوى تحصيلهم الدراسي (Mercer, 1997).

والتعريف الذي تبناه الباحثون في هذه الدراسة هو: أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، هم أولئك الطلبة الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، وأدائهم الفعلي (كما يقاس باختبارات التحصيل) في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية. ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال، بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي. ويستثنى من هؤلاء التلاميذ؛ ذوو الإعاقات الحسية والمتأخرون عقلياً والمضطربون انفعالياً والمحرومون ثقافياً واقتصادياً وبطيئو التعلم (القمش والجودة، ٢٠١٢).

فئات صعوبات التعلم

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة واسعة من المشكلات التي يظهرها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويشير هلهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman) إلى وجود نوعين من الصعوبات هما:

١. صعوبات التعلم النمائية: وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة وتناسق حركة العين واليد، ومن أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمكن حصرها ضمن بعدين وهما:

- أ. الصعوبات النمائية الاولية: وهي الإنتباه، الذاكرة، الإدراك.
- ب. الصعوبات النمائية الثانوية: وهي التفكير واللغة الشفوية.
٢. صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل طلبة المدارس وهي الصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب (Hallahan & Kauffman, 2003).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

سعت الدراسة الحالية التعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث لاحظ الباحثون من واقع تجربتهم الشخصية في الإشراف على مساق التطبيقات الميدانية، أن العديد من تصرفات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم غير منسجمة أو متناغمة مع أبعاد الذكاء الانفعالي على الرغم لما له من علاقة وثيقة بنجاحهم في حياتهم ومستقبلهم المهني، حيث أنه يؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وخصوصاً في هذه المرحلة العمرية من حياتهم. فذكاء الطالب الانفعالي يؤثر تأثيراً كبيراً على دافعيته للإنجاز كما أشارت العديد من نتائج الدراسات التربوية. ومن هنا تولدت فكرة الدراسة الحالية التي تبلورت إلى ضرورة بيان أبعاد الذكاء الانفعالي الشائعة عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك في الأردن؟
٢. ما مستوى الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك في الأردن؟
٣. هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي من تبعاً لمتغير نوع الصعوبة التعلمية (قراءة، كتابة، حساب)؟
٤. هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس؟
٥. هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الصف (خامس، سادس)؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

من الناحية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تناولها لموضوع الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي من الدراسات القليلة - في حدود علم الباحثون- التي تطرقت إلى هذا الموضوع مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما تقدم الدراسة عرضاً مفصلاً للأدب التربوي النظري والبحوث والدراسات التجريبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وتعرض الجوانب النظرية والتطبيقية لمفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته.

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في

- تتبع أهمية الدراسة من أننا إذا ما استطعنا التعرف على علاقة الذكاء الإنفعالي بصعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن ذلك من شأنه مساعدة المهتمين من مسؤوليين ومخططين في تحديد أبعاد الذكاء الإنفعالي الواجب توفرها لدى الطلبة.
- كما أن الكشف عن الخصائص غير المعرفية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم يضيف إلى رصيد المعلومات العلمية عن هذه الفئة.
- كذلك إن الكشف عن مدى الفروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم موضع الدراسة؛ في أبعاد الذكاء الإنفعالي يفيد في معرفة حدود الارتباط بين هذين المتغيرين يكون له جدواه العملية في الاستثمار الأفضل لقدراتهم، ويزيد من قابليتهم للتكيف النفسي والاجتماعي. وينمي دافعيتهم الخاصة للنجاح والإنجاز عموماً.

أما مبررات الدراسة فيمكن توضيحها بما يلي

- عدم توفر دراسات أو أبحاث تناولت موضوع الدراسة الحالية - على حد علم الباحثين- على المستوى العربي كان أدعى إلى تناول الموضوع بالبحث والدراسة.
- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم بشكل عام حول أنماط الذكاء الانفعالي التي بحاجة إلى تنمية لديهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد الدراسة في ثلاثة حدود رئيسية هي

حدود بشرية: تتمثل في الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في غرف مصادر التعلم في مدارس مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك.

حدود زمانية: تتمثل في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

حدود مكانية: تتمثل في موقع محافظة الكرك الكائن في جنوب الأردن.

أما محددات هذه الدراسة فقد أجريت على الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم من ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في المدارس التي يتواجد بها غرف مصادر تعلم تم اختيارهم بطريقة قصديه، وكذلك على مدى صدق وثبات أداة الدراسة المستخدمة، لذلك لا يمكن تعميم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة لها في الخصائص.

التعريفات الإجرائية والإصطلاحية

الذكاء الانفعالي: ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

صعوبات التعلم: مصطلح عام يشمل عدد من المظاهر غير المتجانسة لحالات صعوبات التعلم والتي تبدو في صعوبات تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة، والقراءة والكتابة والحساب، وترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو إنفعالية (Lerner, 2000).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة؛ بانهم الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات تعلم وفق المعايير والأسس المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم.

صعوبات القراءة (Dyslexia): عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية (Hallahan & Kauffman, 2003).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة؛ بانهم الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات في القراءة وفق الإختبارات التشخيصية الرسمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

صعوبات الكتابة (Dygraphia): وهي عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة (Hallahan & Kauffman, 2003).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة؛ بانهم الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات في الكتابة وفق الإختبارات التشخيصية الرسمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

صعوبات الحساب (Dyfcakulia): وتتمثل في عجز الطفل التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية (Hallahan & Kauffman, 2003).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة؛ بانهم الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات في الحساب وفق الإختبارات التشخيصية الرسمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

قامت راضي (٢٠٠١) بإجراء دراسة بعنوان "الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب جامعة عين شمس"، والتي كان من أهدافها تحديد ما إذا كان هناك فروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين من طلاب الجامعة، تكونت عينة البحث من (٢٨٩) طالبا بالفرة الرابعة شعبة لغة إنجليزية بكلية التربية في بين (١٩-٢٠) سنة، استجابوا لاختبار الذكاء الانفعالي الذي أعدته الباحثة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي.

لقد أجرت (مطر، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي- تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف الخامس والسادس في مديرية الرصيفة في الأردن البالغ عدد أفرادها (٧٨) طالباً موزعين إلى (٣٨) ذكوراً و(٤٠) إناثاً، وكشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي ولصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن للبرنامج أثر دال إحصائياً على الوعي الذاتي، كذلك وجود أثر دال إحصائياً على بعد التنظيم الذاتي، وبعد الدافعية، وبعد المهارات الاجتماعية، كذلك كان للبرنامج أثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة أنفسهم، وكذلك على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير المعلمين.

كما أجرى (أبو غزال، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الإنفعالي لدى عينة من أطفال قرى (SOS) في الأردن بلغ حجمها (٥٤) طفلاً وطفلة في مدينة إربد بالأردن، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨ - ١١) سنة تم توزيعهم وفق متغير الجنس والعمر عشوائياً على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ودلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي على أداء الأطفال في اختبار الذكاء الإنفعالي الكلي يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما. كما كشفت نتائج تحليل التباين المصاحب عن وجود أثر للبرنامج في الأبعاد الثلاثة للذكاء الإنفعالي (إدراك، فهم، إدارة الانفعالات) يعزى لمتغير المجموعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس أو التفاعل بين المجموعة والجنس.

كذلك قامت سطوف (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وكان من أهداف الدراسة أيضاً التعرف إلى أثر متغير الجنس على شيوع الذكاء الانفعالي وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالبا وطالبة من مدارس

الملك عبد الله للتميز، منهم (٦٨) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي، و(٥٢) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي. ولغايات تحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى العينة تم استخدام اختبار الذكاء الانفعالي الذي قام بتطويره (أبو دية، ٢٠٠٦) والذي استخرج له معايير صدق وثبات. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لتأثير متغير الجنس على اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

قام ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) بدراسة هدفت للكشف عن أبعاد الذكاء الانفعالي بوصفها قدرات قابلة للقياس لدى الأفراد عن طريق تطبيقهم لمقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل الذي قام بإعداده على ٢٩٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين ١١ و١٨ سنة، أما أهم ما كشفت عنه الدراسة فيتلخص فيما يلي: الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في الذكاء الانفعالي بشكل عام، المراهقون الأكبر سناً (من ذكور وإناث) أعلى كفاءة في الذكاء الانفعالي من الأصغر سناً. واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها متغير الذكاء الانفعالي وأثر الجنس والعمر.

كذلك فقد أجرت مارثا وجورج (Martha & George, 2001) دراسة بعنوان "الذكاء الانفعالي: أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالبا وطالبة، (١٦٢) طالباً، (١٥٧) طالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك. تم استخدام قائمة جرد تدعى قائمة جرد الذكاء الانفعالي المعدلة (Tapia, & Burry - Stuck, 1998) لقياس أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي: التعاطف، وإدارة المشاعر، وتدبير العلاقات والانخراط بها وضبط النفس، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لمتغير الجنس على أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة المشاعر، وتدبير العلاقات والانخراط بها وضبط النفس) ولكن البيانات الإحصائية أظهرت أن هناك دليلاً كافياً على وجود أثر لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في بعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي (تدبير العلاقات والانخراط بها وضبط النفس)، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الذكور. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس والتحصيل الدراسي وذلك لصالح الإناث.

كما قام كل من بتريدس، بيريز، وجوان (Petrides, Perez & Juan, 2003) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى بعض الطلبة، ومقارنته بحكمهم الذاتي على ذكائهم الانفعالي، تكونت العينة من (٢٦٠) طالباً، منهم (١٧٥) طالبة، (٨٥) طالباً من ثلاث جامعات بريطانية بمتوسط عمر زمني ٢٣,٣ سنة، وتم قياس مستوى الذكاء الانفعالي بمقياس (Schutte) الذي تم تصميمه سنة ١٩٩٨ المكون من ٢٣ بنداً، كما تم قياس مستوى الذكاء الانفعالي باستخدام استبانته (Furnham, et. al) تم تصميمها سنة ١٩٩٩ المكونة من (١٥)

قدرة، وقد أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في المهارات الاجتماعية المتضمنة في أبعاد الذكاء الانفعالي، كما اتضح أن العلاقة بين المعدلات التي تم الحكم عليها ذاتياً، والمعدلات التي تم قياسها باختبار الذكاء الانفعالي دالة وإيجابية، وكشفت عن تبصر الطلاب بذكائهم الانفعالي، وتفوق الطلاب على الطالبات في حكمهم الذاتي على مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، وأكد تحليل الانحدار أن عامل النوع محدد دال على التقدير الذاتي للذكاء الانفعالي.

كما أجرى ويتزوسكي (Woitaszewski, 2004) دراسة هدفت إلى قياس الذكاء العاطفي باعتباره قدرة حسب نظرية ماير وسالوفي (Mayer, & Salovey, 1997) للكشف عن درجة مساهمة في النجاح الاجتماعي والأكاديمي عند المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالبا وطالبة من المراهقين من الصف الحادي عشر والثاني عشر الملتحقين بمدرسة ثانوية بالوسط الغربي من الولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم من (١٥ - ١٨) سنة. تم استخدام مقياس مطور من قبل ماير وسالوفي وكاروسو (١٩٩٦)، لقياس الذكاء العاطفي، ومقياس لقياس البعد الاجتماعي، وآخر لقياس البعد الأكاديمي. كشفت النتائج بأن الذكاء العاطفي ليس له مساهمة ذات قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء المراهقين الموهوبين في كلا المستويين (الصف الحادي عشر والثاني عشر).

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم في جميع المدارس التي يتواجد بها غرف مصادر والتابعة لمديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٠ موزعين على صفيين دراسيين هما الخامس والسادس الأساسي، حيث بلغ مجتمع الدراسة (٢٢٧) طالباً وطالبة، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اعتبار مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة، أي أنه تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديه. حيث تم توزيع (٢٢٧) إمتبانه وبعد استعادتها وتدقيقها تبين وجود نقص (٣٠) إمتبانه كما تم إمتبعاد (٥) إمتبانات لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (١٩٢) إمتبانه أخضعت للتحليل. ويوضّح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيرات نوع الصعوبة التعليمية والجنس والصف الدراسي.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات نوع الصعوبة التعليمية والجنس والصف الدراسي.

الإستبانات الخاضعة للتحليل	الصف الدراسي			الجنس	نوع الصعوبة التعليمية
	المجموع	سادس	خامس		
٥٢	٦٤	٢٨	٣٦	ذكور	قراءة
٢٦	٢٨	١٢	١٦	إناث	
٣٣	٤٤	٢٠	٢٤	ذكور	كتابة
٣٠	٣٣	١٨	١٥	إناث	
٣٢	٣٦	١٤	٢٢	ذكور	حساب
١٩	٢٢	٨	١٤	إناث	
١٩٢	٢٢٧	١٠٠	١٢٧	المجموع	

* المصدر: إحصائية غير منشورة صادرة عن مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك- الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠ / ٢٠١١

أداة الدراسة: من خلال الإطلاع على الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة فقد قام الباحثون باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدته شرنك (Shrink, 1996) المكون من (١٢٥) فقرة والذي قام (أبو دية، ٢٠٠٦) بترجمته وتعبيره على البيئة الأردنية حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٩٦) فقرة موزعة على (٥) أبعاد حيث اشتمل بعد معرفة الإنسان لانفعالاته على (١٨) فقرة، وبعد إدارة الانفعالات والتحكم بها على (٢٢) فقرة، وبعد تحفيز الإنسان لذاته على (٢١) فقرة وبعد تقدير انفعالات الآخرين على (١٤) فقرة، وأخيراً بعد إقامة العلاقات الاجتماعية على (٢١) فقرة. ملحق رقم (١).

صدق المقياس: عرض (أبو دية، ٢٠٠٦) المقياس بعد ترجمته على عشر محكمين من حملة الدكتوراه في مجال علم النفس والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، بهدف تقييم الفقرات وإبداء ملاحظاتهم من حيث درجة ملاءمتها لمقياس الذكاء الانفعالي حيث أجرى الباحثون التعديلات المقترحة بناءً على توصيات المحكمين وتم تضمينها بالصورة النهائية للمقياس بحيث أصبحت عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٩٦) فقرة من أصل (١٢٥) فقرة. كما قام الباحثون في هذه الدراسة التحقق من الصدق العملي للمقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (N=80)، حيث أجري التحليل العملي لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس باستخدام طريقة المحاور (المكونات) الرئيسية Principal Axis Factoring تبعه إجراء تدوير فاريماكس المتعامد Varimax Rotation، وتبين من أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مقبولة كما هو مبين أدناه.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس قام أبو دية بتطبيق معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (٠.٨٦) وهي قيمة مقبولة إحصائياً لغايات البحث العلمي. وفي الدراسة الحالية

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على عينة أخرى غير التي تم تطبيق المقياس عليها مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة، وبلغ معامل ألفا لكرونباخ (٠,٨٨) مما يؤكد محافظة المقياس على ثباته.

تطبيق الأداة: تم تطبيق أداة الدراسة على جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف مصادر التعلم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ موزعين على ثلاث أنواع من الصعوبات التعلمية (قراءة، كتابة، حساب) حيث قام الباحثون بمناقشة الإستبانة وفقراتها وما تهدف إلى قياسه مع الطلبة، وتمت الإجابة عليها بطريقة ذاتية من قبل الطلبة وذلك بعد تزويدهم بالتعليمات الدقيقة والخاصة بطريقة الإجابة، وقد تسلم الباحثون الإستبانة المعبأة بعد أسبوع تقريبا، وبعد استعادة الإستبانات وتدقيقها تبين وجود نقص (٣٠) إستبانة كما تم استبعاد (٥) إستبانات لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (١٩٢) إستبانة أخضعت للتحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه

"ما أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن؟" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء الانفعالي الخمسة، وذلك من أجل المقارنة، وبين الجدول رقم (٢) أبعاد الذكاء الانفعالي السائدة لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً بدءاً بأكثرها شيوعاً وانتهاءً بأقلها شيوعاً، ويتضح من هذا الجدول أن أكثر هذه الأبعاد شيوعاً هي بعد إقامة العلاقات الاجتماعية، بمتوسط حسابي (٣٥.٢١) وانحراف معياري (٦.٢٠) يليها بعد تقدير إنفعالات الآخرين، بمتوسط حسابي (٣١.٣٧) وانحراف معياري (٥.٩١)، ثم بعد معرفة الإنسان لانفعالاته، بمتوسط حسابي (٣٠.٩٧) وانحراف معياري (٤.١٩)، ثم بعد تحفيز الإنسان لذاته، بمتوسط حسابي (٢٧.٩٢) وانحراف معياري (٧.٢٧)، وأخيراً بعد إدارة الانفعالات والتحكم بها حيث كان أقل الأبعاد شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢٢.٧٥) وانحراف معياري (٧.٤٤).

جدول (٢): أبعاد الذكاء الانفعالي الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	إقامة العلاقات الاجتماعية	٣٥.٢١	٦.٢٠
٢	تقدير انفعالات الآخرين	٣١.٣٧	٥.٩١
٣	معرفة الإنسان لانفعالاته	٣٠.٩٧	٤.١٩
٤	تحفيز الإنسان لذاته	٢٧.٩٢	٧.٢٧
٥	إدارة الانفعالات والتحكم بها	٢٢.٧٥	٧.٤٤

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عينة الدراسة تمتلك أبعاد الذكاء الانفعالي لكن بدرجات مختلفة. كما يتضح لنا أن بعد إقامة العلاقات الاجتماعية حاز على الترتيب الأول لدى عينة الدراسة وبفارق كبير عن باقي الأبعاد. ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يطلب منهم عمل أوراق عمل ومشاريع مشتركة لمناقشتها داخل غرفة المصادر على شكل مجموعات كما أن طبيعة التدريب على التمارين والواجبات بحاجة إلى التعاون ما بين زملاء، كذلك فإن أعمار الطلبة سمحت لهم المرور بخبرات اجتماعية متعددة ساعدتهم على النجاح في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين مما ساهم في تطوير هذا البعد من الذكاء لديهم. أما سبب احتلال بعد إدارة الانفعالات والتحكم بها للمرتبة الأخيرة فربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى أن طبيعة الخصائص السلوكية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تشتت في الانتباه والحركة الزائدة ومشكلات إدراكية ... الخ قد ساهمت بأن يتصف هؤلاء الطلبة بهذه السمة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

"ما مستوى الذكاء الانفعالي السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن؟"

للإجابة عن الفرع الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الإنفعالي، ثم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات لبيان درجة الأهمية، والجدول من (٣-٧) تبين ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لبعدهم العلاقات الاجتماعية مرتبة حسب مستوى شيوها.

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	المستوى
١	يصعب علي التعبير عما يجول في نفسي من مشاعر في معظم الأحيان	٤.٨٧	٠.٤٣	مرتفع
٢	أنتقل بين الارتياح والمرح وحالة الضيق والغضب والكآبة بسرعة	٤.٨٠	٠.٤١	مرتفع
٣	أثق أن المستقبل مليء بفرص النجاح	٤.٨٠	٠.٤١	مرتفع
٤	أحترم مشاعر الآخرين أيا كانوا	٤.٧٣	٠.٤٥	مرتفع
٥	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين	٤.٧٣	٠.٥٢	مرتفع
٦	أشعر بالحزن والكآبة مهما كانت أخطائي صغيرة	٤.٦٧	٠.٤٨	مرتفع
٧	أتحكم بنفسني عند الغضب الشديد	٤.٦٧	٠.٧١	مرتفع
٨	غالباً لا أحسن استخدام قدراتي وإمكانياتي بما فيه الكفاية	٤.٦٣	٠.٤٩	مرتفع

...تابع جدول رقم (٣)

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	المستوى
٩	أجمل عند الحديث مع أشخاص لا أعرفهم	٤.٦٣	٠.٦١	مرتفع
١٠	أصر على تحقيق أهدافى مهما كانت الصعاب	٤.٦٠	٠.٥٠	مرتفع
١١	أفضل أن أتجنب قول أشياء سيئة تضايق الآخرين	٤.٦٠	٠.٥٦	مرتفع
١٢	أهتم بفهم المشكلات الاجتماعية	٤.٥٧	٠.٦٣	مرتفع
١٣	أنزعج بشكل كبير لأبسط الأمور	٤.٥٣	٠.٥٧	مرتفع
١٤	أصبر على الشدائد ولا أفقد الأمل أبداً	٤.٤٧	٠.٦٨	مرتفع
١٥	أعاني من التوتر	٤.٤٧	٠.٦٣	مرتفع
١٦	يسهل إثارة غضبى لأبسط الأمور	٤.٤٧	٠.٩٧	مرتفع
١٧	أشعر أن هناك أمور كثيرة فى الحياة لا أستطيع مواجهتها	٣.٦٠	٠.٩٣	مرتفع
١٨	أشعر أن هناك مواقف أفقد فيها الثقة بنفسى	٣.٥٣	٠.٩٠	مرتفع
١٩	أتخلى عن إنجاز بعض الأعمال لشعورى بعدم القدرة على إنجازها	٣.٣٠	٠.٧٥	متوسط
٢٠	أترك انطباعاتى إيجابياً لدى من أقابلهم ولو لمرة واحدة	٣.٢٧	٠.٤٥	متوسط
٢١	يتأبني القلق دون سبب	٣.٢٧	٠.٦٤	متوسط
٢٢	أرى أنى كثير الطموح والحيوية	٣.٢٠	٠.٥٥	متوسط
٢٣	أمدح الآخرين عندما يستحقوا ذلك	٣.١٧	٠.٥٣	متوسط
٢٤	أشعر أننى شخص غير مهم بالنسبة للآخرين	٣.١٣	٠.٣٥	متوسط
٢٥	أغضب بدرجة عالية عند حدوث تغيير فى مواقف الحياة اليومية	٢.٨٧	٠.٥٧	متوسط
٢٦	أشعر أنه لا يوجد ما أطمح للوصول إليه	٢.٧٠	٠.٧٩	متوسط
٢٧	أعبر عن مشاعرى بصراحة ووضوح	٢.٦٧	٠.٤٨	متوسط
٢٨	أبكي وأصرخ لأتفه الأسباب	٢.٦٠	٠.٦٧	متوسط
٢٩	أشعر بأننى أواجه من القشل أكثر مما يواجهه الآخريين	١.٦٦	٠.٩٩	منخفض
٣٠	أمر فى حالات لا أستطيع أن أقول فيها شيئاً	١.٦٤	٠.٧٦	منخفض
٣١	أشعر بالحزن والتعاسة لدرجة لا أستطيع تحملها	١.٦٣	٠.٦٧	منخفض
٣٢	لدى شعور بعدم الرضا والملل من كل الأشياء	١.٥٧	٠.٧٣	منخفض
٣٣	عندما أستمتع لمشاكل الآخرين يخطر ببالي حلول كثيرة لهذه المشاكل	١.٥٧	٠.٩٤	منخفض
٣٤	أشعر بالقلق وكأنى أريد شيئاً لا أعرفه	١.٥٠	٠.٧٣	منخفض

يتبين من الجدول (٣) أن الفقرات ذات المستوى المرتفع التي يزيد المتوسط الحسابي لها عن (٣.٣٣) بلغ عددها (١٨) فقرة من بين (٣٤) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات ذات المستوى المتوسط والتي يتراوح الوسط الحسابي لها من (١.٦٧ - ٣.٣٣) يتراوح (١٠) فقرات. ويأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرات منخفضة المستوى وهي التي يقل المتوسط الحسابي لها عن (١.٦٦) وبلغ عددها (٦) فقرات.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات بعد تقدير انفعالات الآخرين مرتبة حسب مستوى شيوعها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	تقدير انفعالات آخرين أحد نقاط قوتي	٤.٨٠	٠.٤١	مرتفع
٢	أشعر بعدم حب الآخرين لي	٤.٧٧	٠.٤٣	مرتفع
٣	لا أستطيع أن أكون فكرة عن الحب أو عدم الحب تجاه الآخرين	٤.٧٠	٠.٥٣	مرتفع
٤	من الصعب أن أهدأ بسبب انزعاجي من حادث مؤسف	٤.٦٧	٠.٤٨	مرتفع
٥	مهما كانت العقبات صعبة فأنتي أو اظب على تقديمي نحو هدفي	٤.٦٧	٠.٥٥	مرتفع
٦	من خلال علاقتي بالآخرين أستطيع التحديد بدقة من يحب من ومن يقف ضد من	٤.٥٧	٠.٥٠	مرتفع
٧	أقيم علاقات مع الآخرين	٤.٥٣	٠.٦٨	مرتفع
٨	عادة ما تكون معنوياتي عالية بغض النظر عما أواجه من متاعب	٣.٢٣	٠.٩٣	متوسط
٩	عندما يهاجمني شخص ما بالألفاظ السيئة أسأل عن تفسير	٣.٣٠	٠.٤٧	متوسط
١٠	أفضل نفسي على الآخرين	٢.٩٣	٠.٣٧	متوسط
١١	عندما يهاجمني شخص ما بالألفاظ السيئة أسأل عن تفسير	٢.٧٣	٠.٤٥	متوسط
١٢	أشعر بأنني مستعد للحياة ومتطلباتها	١.٦٦	١.٤٩	منخفض
١٣	عندما يهاجمني شخص ما بألفاظ السيئة أغضب وأنقم بسرة	١.٦٠	١.٠٧	منخفض
١٤	أتعاون مع الآخرين في مواقف متنوعة	١.٤٣	٠.٨٢	منخفض

ىتبىن من الءءول (٤) أن الفقرات ذات المستوى المرتفع التى ىزىء المتوسط الحسابى لها عن (٣.٣٣) بلى عءءها (٧) فقرات من بىن (١٤) فقرة، بىنما بلى عءء الفقرات ذات المستوى المتوسط والتى ىتراوح الوسط الحسابى لها من (١.٦٧ - ٣.٣٣) (٤) فقرات من بىن (١٤) فقرة، وىأتى بالمرتبة الأخىرة الفقرات ذات المستوى المنخفض وهى التى ىقل المتوسط الحسابى لها عن (١.٦٦) وبلق عءءها (٣) فقرات.

ءءول (٥): المتوسطات الحسابىة و الانحرافات المعىارىة لفقرات بعء معرفة الإنسان لانفعالاته مرتبة حسب مستوى شىوعها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعىارى	المستوى
١	عءءما أكون منز عءا لا ىمكننى التءءىء بءقة أى ءوانب المشكلة أزعءتى	٤.٧٧	٤٣,	مرتفع
٢	كل شخص لءىه بعض المشاكل ولكن لءى أشياء خاصة ءعءنى لا أحب نفسى	٤.٧٣	٤٥,	مرتفع
٣	أرى أى إنسان سعىء ومءظوظ	٤.٧٠	٤٧,	مرتفع
٤	أءم المساعدة للآخرىن عءءما ىءناءون إلیها	٤.٧٠	٤٧,	مرتفع
٥	أشعر بعءم الارتىاح عءءما أكون فى موقف ىعبىر عن انفعال الحب	٤.٦٣	٦١,	مرتفع
٦	أقوم بشراء أشياء فوق طاقتى لا ءاآة لى فیها	٤.٦٠	٥٦,	مرتفع
٧	عءءما أسىء إلی شخص ما أصر على موقفى ولا ىهمنى ما ىحصل له	٣.٩٩	٥٧,	مرتفع
٨	أءو غربىبا ءىنما أعانق شخصاً ءىر أفراد عائلتى والمقربىن	٣.٣٣	٧٧,	متوسط
٩	عءءما أكون مضطرباً أقول أشياء غربىبة مءل أنا ضائع أنا عبى أنا ءىر ءاءر على عمل شىء	٣.٣٢	٦١,	متوسط
١٠	بعض الناس ىءعلونى أشعر بالءنء ءآاه نفسى مهما أنآزت من عمل	٢.٧٧	٦٣,	متوسط
١١	عءءما أوء إباء مشاعرى إلی الآخرىن فىننى أعبر عنها بشكل لطىف	٢.٧٠	٧٠,	متوسط
١٢	أءاف من بناء علاقات مع الآخرىن	١.٦٥	١.٨١	منخفض
١٣	أقول أشياء وأنءم علیها فىما بعء	١.٦٠	١.٥٩	منخفض
١٤	أءل بخصوص شكلى وءصرفاى	١.٥٧	١.٥٠	منخفض
١٥	عءءما أكون مصمماً على فعل شىء معىن أواجه مشكلات كءىرة ءمنعنى من الوصول للءءف	١.٥٣	١.٠٧	منخفض

يتبين من الجدول (٥) أن الفقرات ذات المستوى المرتفع والتي يزيد المتوسط الحسابي لها عن (٣.٣٣) بلغ عددها (٧) فقرات من بين (١٥) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات ذات المستوى المتوسط التي يتراوح الوسط الحسابي لها من (١.٦٧ - ٣.٣٣) (٤) فقرات من بين (١٥) فقرة، ويأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرات ذات المستوى المنخفض وهي التي يقل المتوسط الحسابي لها عن (١.٦٦) وبلغ عددها (٤) فقرات.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لفقرات بعد تحفيز الإنسان لذاته مرتبة حسب مستوى شيوها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	اجد صعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين	٤.٤٢	٠.٨٢	مرتفع
٢	عندما أرى أشياء أود الحصول عليها، لا أشعر بالارتياح ما لم أحصل عليها	٤.٤١	٠.٨٢	مرتفع
٣	أبذل كل جهدي في عملي حتى لو أن أحدا لا يلاحظ ذلك	٤.٤١	٠.٨٣	مرتفع
٤	عندما أكون وسط مجموعة من الناس يغلب علي الشعور بالعزلة وعدم القيمة	٤.٤١	٠.٩٠	مرتفع
٥	أحتاج تشجيعا من الآخرين حتى أبدأ بعمل شيء معين	٤.٠٨	١.٠٢	مرتفع
٦	أفضل طريقة للانسجام مع الآخرين هي فهم مشاعرهم	٤.٠٣	١.٠٢	مرتفع
٧	أشعر بالارتياح مع الجماعة ولا أظهر على حقيقتي	٣.٩٩	١.٠٢	مرتفع
٨	اجد صعوبة بقول أشياء معينة مثل أحبك حتى لو أنني أشعر بذلك فعلا	٣.٣٢	٠.٦٧	متوسط
٩	لا أَرْضَى عن عملي ما لم يقدره الآخرون	٣.٢٢	٠.٥٣	متوسط
١٠	عندما أرى صديقي في مشكلة ما أفضل التواجد معه باستمرار	٢.٨٦	٠.٣٤	متوسط
١١	أشعر بأنني غير ناجح في تعاملي مع الناس	٢.٧٧	٠.٤٢	متوسط
١٢	لا أستطيع التوقف عن التفكير في مشاكلتي الخاصة	٢.٦٧	٠.٦٦	متوسط
١٣	أقوم بانجاز العمل الذي يطلب مني	١.٦٠	٠.٣٧	منخفض
١٤	أفضل أن أكون لدي الكثير من الصداقات	١.٥٧	١.٢٨	منخفض
١٥	مهما أنجزت من العمل يبتأني شعور بالانزعاج بأنه كان يجب علي أن أعمل أكثر	١.٥٠	١.٣٢	منخفض
١٦	استمتع بقضاء وقتي مع أصدقائي	١.٤٢	٠.٤٠	منخفض
١٧	عندي ثقة في قدراتي	١.٤٠	١.٢٠	منخفض
١٨	أعطي نفسي فرصة للتفكير قبل الهجوم على شخص ما	١.٣٧	١.٠٦	منخفض
١٩	عندما أنضم إلى جماعة جديدة أنسجم بسهولة	١.٣٠	٠.٨٤	منخفض

يتبين من الجدول (٦) أن الفقرات ذات المستوى المرتفع التي يزيد المتوسط الحسابي لها عن (٣.٣٣) بلغ عددها (٧) فقرات من بين (١٩) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات ذات المستوى المتوسط التي يتراوح الوسط الحسابي لها من (١.٦٧ - ٣.٣٣) (٥) فقرات، ويأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرات ذات المستوى المنخفض وهي التي يقل المتوسط الحسابي لها عن (١.٦٦) وبلغ عددها (٧) فقرات.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات بعد إدارة الانفعالات والتحكم بها مرتبة حسب درجة الأهمية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	السعادة في رأيي تعتمد على الحظ	٤.٤١	٠.٩٠	مرتفع
٢	أشعر بعدم القدرة على التخمين ووضع الاستراتيجيات المناسبة	٤.٤٠	٠.٧٩	مرتفع
٣	ألجأ إلى الكذب لأتجنب إيذاء مشاعر صديقي	٤.٣٧	٠.٨٠	مرتفع
٤	تقدير شخصيات الآخرين أحد نقاط قوتي	٤.٢٨	٠.٨٨	مرتفع
٥	التكلم عن السلبية مع الآخرين شيء جيد	٤.٢٧	٠.٨٩	مرتفع
٦	حياتي مليئة بنهايات عقيمة وغير سعيدة	٤.٢٤	٠.٨٤	مرتفع
٧	أفضل زيارة الأصدقاء على الذهاب لحفلة	٤.٢٣	٠.٨٦	مرتفع
٨	أخذ المعارف والصدقات بسهولة	٣.١٧	٠.٥٠	متوسط
٩	أتجاوب بانفعال أكثر مما يجب تجاه المشاكل البسيطة	٣.٠٩	٠.٣٠	متوسط
١٠	عندما أفشل في عمل مهمة معينة أنسب ذلك إلى عوامل خارجية	٣.٠١	٠.٤٣	متوسط
١١	يلزمني وقت طويل لاتخاذ المعارف والصدقات	٢.٦٠	٠.٥٦	متوسط
١٢	أقوم بعمل أفضل تصور لما سأقوم به وأعمل ما يوسعني لإنجازه	١.٦٥	٠.٣٨	منخفض
١٣	عندما أكون منزعجا لا أضيع وقت لتحديد شعوري	١.٦٠	٠.٢٩	منخفض
١٤	عندما أكون محبطا من عمل ما أترك العمل لفترة ثم أواصل مرة أخرى	١.٥٣	٠.٣٩	منخفض

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الفقرات ذات المستوى المرتفع التي يزيد المتوسط الحسابي لها عن (٣.٣٣) بلغ عددها (٧) فقرات من بين (١٤) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات ذات المستوى المتوسط التي يتراوح الوسط الحسابي لها من (١.٦٧ - ٣.٣٣) (٤) فقرات من بين (١٤) فقرة. ويأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرات ذات المستوى المنخفض وهي التي يقل المتوسط الحسابي لها عن (١.٦٧) وبلغ عددها (٣) فقرات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه

"هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع الصعوبة التعليمية؟ فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر. وقد أستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد الذكاء الانفعالي حسب نوع الصعوبة التعليمية فكانت كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد الذكاء الانفعالي حسب متغير نوع الصعوبة التعليمية.

م	البعد	نوع الصعوبة التعليمية					
		قراءة		كتابة		حساب	
		ع	م	ع	م	ع	م
١.	إقامة العلاقات الاجتماعية	٤.٨٢	١٦.٤٥	٥.٤٢	١٩.٨٥	١٦.٤٤	٥.٦٢
٢.	معرفة الإنسان لانفعالاته	٤.٥٩	١٨.٨١	٥.٣٧	١٩.٤٩	١٨.٨٧	٦.٨٧
٣.	تقدير انفعالات الآخرين	٥.٢٣	١٩.٤٥	٦.٣٣	٢٢.١٨	١٨.٦٣	٦.٥٥
٤.	إدارة الانفعالات والتحكم بها	٤.٣٦	١٥.٨٧	٤.٦٧	١٥.٣٩	١٤.٥٩	٥.٧٧
٥.	تحفيز الإنسان لذاته	٧.٧٨	٢٢.٣٦	٧.٦٧	٢٢.٣٢	٢٠.٤٤	٦.٩١

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرة تعزى لنوع الصعوبة التعليمية ولمعرفة إذا كانت الفروق ذات دلالة فقد استخدم تحليل التباين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٩).

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي للدرجات على أبعاد الذكاء الانفعالي حسب متغير نوع الصعوبة التعليمية.

م	البعد	متوسط المربعات بين المجموعات	متوسط مربعات الخطأ	قيمة ف	مستوى الدلالة
١.	إقامة العلاقات الاجتماعية	٧٤٩.٣٦	٢٧.٨٨	٢٦.٨٧ *	٠.٠٠٠١
٢.	معرفة الإنسان لانفعالاته	٧٢.٦٥	٣٢.٨٨	٢.٢٠	٠.١١٤٢
٣.	تقدير انفعالات الآخرين	١٤١.٥٣	٣٣.٣٠	٤.٢٥ *	٠.٠٣١٤
٤.	إدارة الانفعالات والتحكم بها	٤٧.٢٢	٢١.٢٣	٢.٢٢	٠.١٠٦٤
٥.	تحفيز الإنسان لذاته	٩١.٤٣	٥٤.٣٩	١.٦٨	٠.١٧٢٣

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي بين أنواع الصعوبات التعلمية المختلفة، وقد ظهرت هذه الفروق في كل من بعدي (تقدير إنفعالات الآخرين وإقامة العلاقات الإجتماعية). ففيما يتعلق ببعدي تقدير إنفعالات الآخرين كانت قيمة (ف = ٤.٢٥) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، وهذه الفروق لصالح الأفراد من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، حيث بلغ متوسط درجات هذه الفئة (٢٢.١٨)، في حين بلغ متوسط درجات الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة (١٩.٤٥)، وكذلك بلغ متوسط درجات الأفراد الذين يعانون من صعوبات الحساب (١٨.٦٣) كما هو مبين في الجدول رقم (٨). أما فيما يتعلق ببعدي إقامة العلاقات الإجتماعية فقد كانت قيمة (ف = ٢٦.٨٧)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، وهذه الفروق أيضاً لصالح الأفراد من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة حيث بلغ متوسط درجات هذه الفئة (١٩.٨٥) في حين بلغ متوسط درجات الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة (١٦.٤٥) وكذلك بلغ متوسط الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب (١٦.٤٤) كما هو مبين في الجدول رقم (٨) أيضاً. وربما يعود ذلك إلى أن صعوبات التعلم الكتابية لا يعلم بها الآخرون من زملاء وأقران وبالتالي لا تحد من علاقات الطالب الإجتماعية بينما صعوبات التعلم القرائية والحسابية تظهر واضحة وجلية للآخرين مما يتسبب بإنسحاب المصاب بها إجتماعياً.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه

"هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس"؟ فقد تم استخدام اختبار (t-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين أفراد الجنسين. وأشارت نتائج الاختبار إلى وجود فروق في جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

ويوضّح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار (t-Test) لمتوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء انفعالي حسب متغير الجنس.

جدول (١٠): قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس.

م	البعد	ذكور		إناث		قيمة ت	الدلالة
		ع	م	ع	م		
١.	إقامة العلاقات الاجتماعية	٣.٦٣	١١.٠٠	٣.١٥	١٢.٠٣	٢.١٦٦	*٠.٠٣١
٢.	معرفة الإنسان لانفعالاته	٢.٩٧	١٣.١٣	٣.٤٤	١١.٨٦	٢.٨٦	*٠.٠٠٥
٣.	تقدير انفعالات الآخرين	٣.٢٥	١٠.٣٤	٣.٤٥	٩.٠٤	٢.٨٢	*٠.٠٠٥
٤.	إدارة الانفعالات والتحكم بها	٣.٢٣	٩.٦١	٢.٩٥	١١.٥٣	٣.١٦	*٠.٠٠٢
٥.	تحفيز الإنسان لذاته	٣.٥٥	١٠.٦٩	٣.٣٧	١٢.٨٠	٢.٨٦	*٠.٠٠٥

أظهرت نتائج السؤال الثالث كما هو في الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير متغير الجنس على الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح الإناث بدلالة المتوسطات الحسابية والذي كانت قيمتها أعلى للإناث من الذكور على جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي. ويرى الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن طبيعة الإناث تركز على الجوانب العاطفية أكثر من الذكور، إضافة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تركز على تنمية المهارات الاجتماعية اللائقة لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور. وقد أورد الأدب النظري أن الإناث أكثر عرضة من الذكور في تجنب المخاطر نتيجة قدرتهن على إدراك خطر العلاقات الاجتماعية لأنها تتعارض مع توجهاتهن السلوكية أو ثقافة المجتمع لذلك يعتبر مستوى الذكاء الانفعالي لديهن على بعد إقامة العلاقات الاجتماعية أعلى منه لدى الذكور. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999)، ودراسة (راضي، ٢٠٠١)، ودراسة بتريدس، بيريز، وجوان (Petrides, Perez & Juan, 2003)، حيث أكدت نتائج دراساتهم على أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في الذكاء الانفعالي بشكل عام. في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الجندي (٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد الذكاء الانفعالي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه

"هل تختلف متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟". فقد تم استخدام اختبار (t-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين أفراد الصفين الخامس والسادس. ولم تشر نتائج الاختبار إلى وجود فروق في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين الصفين، ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (t-Test) لمتوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الصف الدراسي.

جدول (١١): قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الصف الدراسي.

م	البعد	الخامس		السادس		قيمة ت	الدلالة
		ع	م	ع	م		
١.	إقامة العلاقات الاجتماعية	٢.٩٨	١٢.٦١	٢.٦٤	١٢.٠٣	١.٤٨	٠.١٣٨
٢.	معرفة الإنسان لانفعالاته	٣.٣١	١٢.٥٥	٣.٢١	١٢.٥٤	٠.٠٢٧	٠.٩٧٨
٣.	تقدير انفعالات الآخرين	٢.٩٥	٨.١٥	٣.٥٠	٨.٨٤	١.٥٤	٠.١٢٤
٤.	إدارة الانفعالات والتحكم بها	٤.١٢	٩.٦٠	٣.١٨	٩.٢٢	٠.٧٣	٠.٤٦١
٥.	تحفيز الإنسان لذاته	٣.٢٦	٩.٢٧	٣.٤٨	١٠.١٨	١.٩٦	٠.٠٥١

ويعتقد الباحثون أن عدم وجود فروق في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين الصفيين (الخامس والسادس) يعد نتيجة منطقية خصوصاً إذا ما عرفنا أن هنالك قواسم مشتركة عديدة بين طلبة الصفيين الدراسيين أهمها تقارب العمر الزمني والذي لا يزيد عن سنة زمنية، ويرى الباحثون أن هذا السبب لربما هو سبب كافٍ لعدم ظهور فروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الصف الدراسي.

التوصيات

- العمل على إجراء دراسة مقارنة تهدف التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في أبعاد الذكاء الانفعالي لديهم.
- إعداد برامج تدريبية ذات علاقة بتنمية أبعاد الذكاء الانفعالي المختلفة لدى الطلبة بشكل عام ولدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص لما له من أهمية كبرى في زيادة دافعيتهم للإنجاز.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث عن أسباب انخفاض مستوى بعض أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو دية، اشرف. (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
- أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠٠٤). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى قرى SOS في الأردن". رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الجندي، غادة. (٢٠٠٦). "الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- الحمصي، باسم. (٢٠٠٦). "أنماط الرعاية المؤسسية وأثرها على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- راضي، فوقية. (٢٠٠١). "العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري". المجلة التربوية ٢(١١). جامعة عين شمس. القاهرة. ٣٢-٥٤.
- الروسان، فاروق. والخطيب، جمال. والناطور، ميادة. (٢٠٠٤). صعوبات التعلم. ط ١. منشورات الجامعة العربية المفتوحة. الكويت.

- الزيانت، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية". دار النشر للجامعات. القاهرة.
- سطوف، نهاية أيوب. (٢٠٠٨). "العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية. السلط. الأردن.
- صبري، مصطفى. (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج تعليمي - تعليمي في تعليم التفاؤل وتنمية دافعية الإنجاز". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربي. القاهرة.
- القاسم، جمال مثقال. (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
- القمش، مصطفى. والمعابطة، خليل. (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. ط٣. دار المسيرة. عمان.
- القمش، مصطفى. والحوادة، فؤاد. (٢٠١٠). صعوبات التعلم (رؤية تطبيقية). ط١. دار الثقافة. عمان.
- القمش، مصطفى. (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. ط١. دار الثقافة. عمان.
- كيرك، وكالفن. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (مترجم). السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.
- مطر، جيهان وديع. (٢٠٠٤). "أثر برنامج تعليمي-تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن. عمان.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). EQ.I: The Emotional Quotient Inventory: Manual. A test of emotional intelligence. Toronto: Multi. Health systems.
- Chernes, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and why it matters. www.eiconsortium.com. Available (on-line).
- Dulewcz. & Higg's. (1999). "The Influence of Emotional Intelligence on Performance". Personality & Individual Differences. 39(4). 693-703. Available: file://search:EBSCO host. Htm.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Book.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books. New York.

- Hallahan, D. Kauffman, J. (2003). Exceptional Children: Introduction to Special Education. Prentice- Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersey. U.S.A.
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities. Theories. Diagnosis. and teaching strategies. (8th ed) .Houghton Mifflin company. Boston. USA.
- Martha, T. & George, M. (2001). Emotional Intelligence: The effect of gender. GPA. Ethnicity. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Mexico City. November 14-16
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Book.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). "The Science of Emotional Intelligence". American Psychology Society. 14(6). 281-285.
- Mayer, J.D. Caruso, D. & Salovey, P. (1999). "Emotional Intelligence meets traditional standards for Intelligence". Intelligence. 27. 267-298.
- Petrides, K. Perez, G. & Juan, C (2003). "Gender differences measured and self-estimated train emotional intelligence". Journal of sex Roles.3 (2). 19- 31 March.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1993). Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication. New York: BasicBooks.
- Schilling, D. (1996). 50 Activities for Teaching Emotional Intelligence. Level 1: Elementary. Torrance.California: Innerchoice Publishing.
- Woitaszewski, Scott A. & Aalsma, Matthew C. (2004). "The Contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale-Adolescent Version". Roeper Review Vol. 27 (1). 6-25.