



الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

Emotional Intelligence and its relation to Cognitive Flexibility of students with learning disabilities

إعداد

مشاعل صالح مانع كرحان

Mshael Saleh Mana Kerhan

د. هدى شعبان محمد

DR. Huda Shaban Mohamad

كلية التربية - جامعة نجران - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2022.264866

قبول النشر: ٢٠ / ٩ / ٢٠٢٢

استلام البحث: ٢ / ٩ / ٢٠٢٢

كرحان ، مشاعل صالح مانع و محمد، هدى شعبان (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج ٦ ع (٢٤) أكتوبر ، ص ص ٢٧١ – ٣١٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهن بين (٩-١٢) عام، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات منها: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (عيد، ٢٠١٧)، ومقياس المرونة المعرفية إعداد (الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم جاء في مستوى متوسط، وكذلك المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم كانت في مستوى متوسط، كما خرجت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال توظيف مهاراتها في البيئة الصفية ودمجها مع الخطة التدريسية، وكذلك إعداد برامج تدريبية وإرشادية لتنمية الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المرونة المعرفية، التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed to exploring the relationship between the emotional intelligence and cognitive flexibility among students with learning Disability. The study sample consisted of (85) female students with learning disability, The age of participants ranged from (9-12) years, The study utilized a descriptive approach. The researcher used two scales as study tools, Emotional intelligence test (Eid, 2017) and a cognitive flexibility test designed by the researcher. results of the study indicated that emotional intelligence among The students with learning Disability are at a medium level ,and that cognitive flexibility among The students with learning Disability are at a medium level , also there was a correlation and statistical significance at the (0.01) level between emotional intelligence and cognitive flexibility among students with learning Disability, Finally, The researcher has recommended that:1- development of emotional intelligence skills and cognitive flexibility for students with learning

disability by employing the skills in the classroom environment and integrating them with the teaching plan. 2- preparing training and counseling programs to develop emotional intelligence and cognitive flexibility for students with learning disability.

Keywords: emotional intelligence, cognitive flexibility, students with learning disability.

مقدمة:

يعد الاهتمام بتكامل جوانب النمو لدى الفرد هو الاستثمار الحقيقي الذي سوف تعود نتائجه على المجتمع بصفة عامة والأفراد بصفة خاصة، ولأن هذا الاهتمام يجب أن يبدأ من مراحل الطفولة فلم تعد تركز العملية التعليمية على النجاح في الجانب الأكاديمي فقط بل أصبحت تهتم بتنمية الأبعاد الشخصية الأخرى لما لها من دور هام في بناء الفرد وتوافقته النفسي والوصول به إلى التكيف مع متطلبات الحياة.

وتشير النسب في أقل تقديراتها إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمثلون فئة غير قليلة من مجتمع الأفراد في عمر المدرسة، حيث تمثل نسبة انتشارهم ٧% من تلاميذ المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (أبو نيان، ٢٠١٩)، كما تمثل النسبة الأكبر من بين فئات التربية الخاصة الأخرى، حيث يستمر تأثير صعوبات التعلم على كافة جوانب نمو الفرد على مدى الحياة، مما يجعل عدم الاهتمام بتوافق جوانب النمو لديهم هدر كبير في طاقات المجتمع (احمد، ٢٠٠٤).

كما يشير أبو نيان (٢٠٢٠) أن جوانب القصور عند ذوي صعوبات التعلم لا تقتصر على وجود مشكلات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بل تشتمل على الآثار المترتبة على الجوانب الشخصية والانفعالية ومع أنشطة الحياة بشكل عام، وقد تبين من الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصور في بعض السلوكيات الانفعالية لما لصعوبات التعلم من تأثيراتها السلبية على الجوانب الشخصية للطفل حيث يظهر عليهم الافتقار لبعض المهارات كالتعامل مع الأقران والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية (أبو العلا، ٢٠١٧) ، ويفضلون العزلة والانطواء على إقامة علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل إيجابي (قدي، ٢٠١٧) ، كما يتصفون بنقص الثقة بالنفس والشعور بالقلق والإحباط ونقص الدافعية نتيجة لما يتعرضون إليه من خبرات الفشل التراكمية، وهذه السلوكيات قد تكون مؤشرات لوجود قصور في مهارات الذكاء الانفعالي (سليمان ويوسف، ٢٠١٥؛ عيد، ٢٠١٧؛ المحمد، ٢٠١٩).

ويعد الذكاء الانفعالي أحد أهم أنواع الذكاء والذي يشكل بناء خاص لكل شخصية يتميز بها الفرد من خلال إدارته للمواقف والظروف المختلفة، وهو من المفاهيم التي حظيت بالاهتمام في الأونة الأخيرة في مجال البحث في العلوم النفسية والتربوية لما له من تأثير في الإنسان وسلوكه بشكل واضح (العويدي والروسان، ٢٠١٣)، ويعود الاهتمام بالذكاء الانفعالي إلى ما أشار إليه جولمان في كتابه بأن القدرات العقلية ليست كافية للنجاح في

جوانب الحياة جميعها وأنه لا بد من الاهتمام بالذكاء الانفعالي وتكامله، حيث يعد محركاً أساسياً للشخص السوي باعتبار أن له دور كبير في التأثير على نمو الفرد واتجاهاته (جولمان، ٢٠٢١).

فالذكاء الانفعالي ضرورة للتوافق والصحة النفسية حيث يؤثر على كافة النواحي المختلفة للأفراد، وقد تأتي أهميته من خلال ما يعكسه من أثر على شخصية الفرد، فمن يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي يتصف مشاعره بال ضبط الذاتي بجانب قدرته على التفاعل مع المواقف والآخرين، كما يتصف بالشعور بالرضا والتوافق مع الذات والمجتمع (Bryant, 2007)، وقد نجد أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالمتغيرات الأخرى ذات التأثير على الشخصية أيضاً كالمرونة المعرفية.

حيث تعد المرونة المعرفية بعد من أبعاد الشخصية لها تأثير إيجابي وفعال على حياة الفرد، لما تعود عليه من تقبل للأفكار المتنوعة والسيطرة على الاستراتيجيات المعرفية، كما تشجع من يتمتع بها على مواجهة الصعوبات التي تعترضه (قاسم و عبدالاه، ٢٠١٨)، وتظهر المرونة المعرفية من خلال عدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل إلى القبول أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغيير تبعاً للمواقف الجديدة والغامضة (عباني وآخرون، ٢٠١٨)، كما تعد المرونة المعرفية واحدة من أهم المهارات الحياتية التي تتجلى أهميتها من خلال القدرة على التكيف والانسجام وخلق بدائل وخيارات في أسلوب تعاملنا بنجاح مع الأشخاص والمتغيرات والمواقف والظروف المختلفة، وبالتالي تعود على الفرد بتحسين أسلوب حياته على المستوى الشخصي والاجتماعي (البوريني، ٢٠١٧).

وأشارت بعض الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم عرضة للقصور في مهارات المرونة المعرفية والتي تظهر في المواقف التي تتطلب منهم أن يتحلوا بالمرونة للتفاعل مع ظروفهم المتغيرة، حيث أن عدم التحلي بها يؤثر على نموهم وتكيفهم وتفاعلهم مع المجتمع (حجازي وسالم، ٢٠٢١؛ النجار، ٢٠٢٠ ب)، وقد يكون القصور لديهم في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات، وفي القدرة على التنظيم الذاتي وتحديد الأولويات وتنسيق المعلومات وفرزها أثناء أداء الأنشطة المتزامنة والمتداخلة، وافتقارهم لهذه الاستراتيجيات الفعالة يؤثر سلباً على حل المشكلات والمهام المعقدة التي تتطلب الاختيار من بين البدائل المختلفة وتغيير الاستراتيجيات للتكيف مع المشكلات، والتي تتطلب منهم امتلاك المزيد من المهارات مع تقدم العمر (Watson et al., 2016).

وقد يكون هناك علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الانفعالي ومهارات المرونة المعرفية ويظهر ذلك لدى الفرد من خلال ثقته بنفسه وشعوره بالحماس والفضول فيتصف بحب الاستطلاع ويتمتع بالقدرة على التواصل والتعبير عن احتياجاته، كل هذه الصفات تنعكس على معرفة نوعية السلوك الذي يصدره أثناء التفاعل مع المواقف الجديدة (جولمان، ٢٠٢١)، أي من خلال مهارات الذكاء الانفعالي قد تظهر لنا مهارات المرونة المعرفية، فالذكاء الانفعالي يمثل مجموعة من القدرات التي من شأنها تضاعف قدرة الفرد على التعامل

مع المشاكل، فذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بالقدرة على تحديد الأولويات، ويتحلون بالثقة بالنفس (بدوي، ٢٠١٨)، والمرونة المعرفية تتطلب هذه المهارات لتكون دافعا ومحفزا للاستمرار ومواجهة الصعوبات وضغوط الحياة وتغيراتها، كما أن من يتسم بالمرونة المعرفية يتمتع بالتواصل الإيجابي وتقبل الآخرين والتكيف معهم وعدم اتصاف الفرد بالمرونة المعرفية يعد سبباً رئيسياً في وجود مشكلات في التكيف النفسي والذاتي وبالتالي مشكلات في التكيف مع الآخرين (Canas et al., 2003).

ومما سبق يمكن القول بأن الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لهما دورا هام في تحقيق النمو المتكامل، وكذلك التوافق مع البيئة الخارجية والتكيف بشكل سليم مع ظروف الحياة، كما أنه قد يكون بينهما علاقة ارتباطية، لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، كما قامت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال إحساس الباحثة أثناء فترة عملها في تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم إذ لاحظت بعض السلوكيات لديهم تتمثل في ضعف المهارات الاجتماعية، وفهم الآخرين والتفاعل معهم، وكذلك التعاطف معهم، إضافة إلى سيطرة مشاعر الخوف والقلق والخجل، ونقص تقدير الذات والدافعية، ومقاومة التغيير وتفضيل الروتين، وعدم التنظيم الذاتي، وضعف الوعي بالاختيارات المتاحة وتفضيل الانسحاب على محاولة إصدار حلول للمواقف التي تمثل مشكلة لديهم، وبالرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة تبين أن هذه الظواهر قد تكون بعض أعراض لقصور في مهارات الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لديهم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة مثل دراسة كل من العجمية (٢٠١٠) والعقيل وجوالدة (٢٠١٨) وموسى (٢٠١٨) تبين أن ثلث الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون قصور في الذكاء الانفعالي وكذلك قصورا في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وفهم أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، وفي التعرف على انفعالاتهم وإدارتها والتحكم بها وتحمل مسؤوليتها، وفي الضبط الذاتي للسلوك ونقص في الثبات الانفعالي، والتي قد تؤدي إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة الموائمة مع التغيير.

كما تبين من الدراسات السابقة مثل دراسة توفيق وآخرون (٢٠٢١) ودراسة عزيز والسيد (٢٠١٦) ودراسة محمود (٢٠١٩) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون مؤشرات قصور في المرونة المعرفية كالفشل في التكيف مع التغيير، وصعوبة في الانتقال من مهمة إلى أخرى، بالإضافة إلى صعوبة التفكير في عدة مفاهيم في آن واحد، وعدم تقبل أي سلوك يختلف عن سلوكهم ومقاومته، واستخدام استراتيجيات غير فعالة لحل المشكلات، لذلك قامت بعض الدراسات ببرامج لتنمية المرونة المعرفية لما له من تأثير في الجوانب المعرفية والسلوكية الأخرى لدى ذوي صعوبات التعلم.

وعلى الرغم مما تبين من خلال الدراسات السابقة حول وجود قصور في الجانب الانفعالي والمعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم إلا انه في حدود علم الباحثة لم تنطرق أي دراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى ذات صعوبات التعلم رغم أهميتها، ولهذا سنقوم الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم؟، ويتفرع منه مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي:

- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم؟
- ما مستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم؟
- ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم.
- الكشف عن مستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم.
- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن أهمية الجوانب الانفعالية والمعرفية التي تتناولها الدراسة الحالية.

٢- تعد الدراسة إضافة نوعية للمعرفة العربية؛ حيث توفر مراجعة لمفاهيم حديثة نسبياً وهي المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي.

٣- كما تأتي أهمية الدراسة الحالية كونها من الدراسات العربية القليلة التي تناولت الذكاء الانفعالي مع المرونة المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تسعى لتوضيح العلاقة بينهما لدى ذوي صعوبات التعلم وذلك لما تعود به من تأثير على شخصياتهم حيث تعكس سلوك التكيف مع الظروف والتحديات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم، وتعود عليهم بتحقيق النجاح في جوانب الحياة المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

١- قد تسهم في توجيه اهتمام المسؤولين والقائمين على العملية التربوية لواقع مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذات صعوبات التعلم، والعلاقة التي تربط بينهما، والاستفادة من ذلك في التخطيط للبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية للعمل على تنميتها وتحسينها.

٢- نأمل ان تفيد نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية أو تدريبية مناسبة لتنمية مستوى الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم؛ مما يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي.

٣- إعداد أداة جديدة مقننة لقياس المرونة المعرفية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، والتي يمكن الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية.

١-٥ مصطلحات الدراسة:

الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

تبنت الباحثة تعريف عيد (٢٠١٧) والذي عرف الذكاء الانفعالي على أنه "مجموعة من السمات والمهارات النفسية والشخصية التي يختص بها فرد عن آخر تُظهر مدى قدرة هذا الفرد على التمييز والتحكم في انفعالاته وانفعالات الآخرين، وبذلك يظهر تفاعل إيجابي خلال المواقف الاجتماعية المختلفة بما يساعده على تحقيق أهدافه الحاضرة والمستقبلية" (ص ١٠).

وتعرف الباحثة الذكاء الانفعالي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

المرونة المعرفية Cognitive flexibility

وتعرف نظرياً: بأنها القدرة على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المؤثرات البيئية المتغيرة والقدرة على إنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة (Dennis & Vander, 2010). كما تعرف الباحثة المرونة المعرفية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مقياس المرونة المعرفية المعد في هذه الدراسة.

التلميذات ذوات صعوبات التعلم Students with learning Disabilities

وتعرف نظرياً: على أنهن التلميذات اللاتي لديهن تدني واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، مما تسبب لهن عدم القدرة على مسايرة أقرانهن في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدي معهن أساليب التعليم العام في الفصل وليس لديهن ظروف أسرية مما يستدعي التحاقهن ببرنامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنهن التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الفئة العمرية (٩-١٢) واللواتي تم إلحاقهن بغرفة المصادر للاستفادة من الخدمات المقدمة في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة نجران.

الإطار النظري والأدب السابق

المحور الأول: الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

استخدمت الدراسات العربية عدة ترجمات لمصطلح (Emotional Intelligence) منها الذكاء الانفعالي والذكاء الوجداني، كما يطلق عليه البعض الذكاء العاطفي والذكاء الشخصي، وذكاء المشاعر، وله عدة تعريفات حسب الزاوية التي ينظر إليه منها، فبعضهم عرفها كقدرة عقلية، والبعض الآخر كسمة شخصية على النحو التالي:

ومن أولى التعريفات كان تعريف (Mayer and Salovey, 1997) حيث كانا رائدين في تقديم تعريف للذكاء الانفعالي ويعتبر أساس قامت عليه العديد من التعريفات، وقد

عرفاه بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين واستخدام هذه المعرفة في تطوير التفكير من خلال فهم الانفعالات وإدراكها وتصنيفها وتمييزها والاستدلال بها. ومن التعريفات التي أشارت إلى الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية أيضا تعريف Epstein (1999) بأنه القابلية العقلية التي تساعد الآخرين للتعرف على مشاعر الفرد الخاصة، ومشاعر الآخرين وفهمها، والذي سيقود إلى مرونة الأفكار وأفعال أكثر إبداع وصحة. وكذلك أيضا تعريف (Zee and Schakel 2002) حيث وصفوا الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من العمليات والقدرات المعرفية التي تمكن الفرد من التمييز بين مشاعره وانفعالاته، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير واتخاذ الإجراءات، ويشيران إلى الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية متطلبة لحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية وهي متعددة وغير محددة ويمكن النظر إليها من زوايا مختلفة وليس لها حل واحد صحيح ومن الممكن أن تختلف طرق حلها وتؤدي لنفس النتائج المرغوبة، فهي بذلك تختلف عن الذكاء المعرفي المتطلب في حل المشكلات الأكاديمية التي تكون عادة محددة تحديداً كاملاً، ولها حل واحد صحيح (عيد، ٢٠١٧).

أبعاد الذكاء الانفعالي:

لقد تعددت أبعاد الذكاء الانفعالي تبعاً لتعدد آراء ووجهات نظر الباحثين، وكذلك لاختلاف وتعدد الخلفيات النظرية التي تبناها، وهذا ما تم الحديث عنه مسبقاً في النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي، وسيتم عرض أبعاد لوجهات نظر أخرى، مثل أبعاد الذكاء الانفعالي لدى (Levenson 1999) :

– الإدراك الانفعالي: أي القدرة على معرفة الانفعالات التي تشعر بها مع توضيح العلاقة بين الشعور والتفكير والقول والعمل.

- التحكم في المشاعر: أي التفكير الواضح وإدارة المشاعر المندفعة.
- الثقة والضمير الحي: أي تحمل المسؤولية للأداء الشخصي.
- فهم الآخرين: أي تفهم مشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها.
- الحساسية بحاجات الآخرين: أي الإحساس باحتياجات نمو الأفراد الآخرين ومساندة ودعم قدراتهم.

كما أشار (George 2000) إلى أربعة أبعاد أخرى للذكاء الانفعالي هي:

- ١- تقدير الانفعالات والتعبير عنها: وتعنى قدرة الفرد على التحديد الواضح للانفعالات التي يعيشها، وقدرته على التعبير عنها، وإدراك مشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم.
- ٢- استخدام الانفعالات لدعم العمليات المعرفية وصنع القرار: وتتضمن قدرة الفرد على استخدام انفعالاته بطرق وظيفية للمرونة في اتخاذ القرار.
- ٣- معرفة الانفعالات: وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وفهمها ومعرفة عواقبها وكيفية تطويرها.

٤- إدارة الانفعالات: وتعنى قدرة الفرد على التحكم في مزاجه وانفعالاته، ومزاج وانفعالات الآخرين ويعتمد ذلك على معرفة الفرد بحالاته المزاجية وقدرته على تقدير الانفعالات، والتعبير عنها، واستخدامها بإيجابية.

ومما سبق يتضح أن أغلبية الأبحاث والنظريات والتوجهات تدور حول عدة أبعاد للذكاء الانفعالي تتشابه فيما بينهما في المفهوم وهي: الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المهارات الاجتماعية، دافعية الذات، التعاطف وهذا ما أشار إليه نموذج جولمان، لذلك جاء المقياس المستخدم في هذه الدراسة معتمداً على أبعاد جولمان حيث تم إعداده من قبل عيد (٢٠١٧) ليشتمل على الأبعاد التي اتفقت عليها معظم النماذج.

سمات الذكاء الانفعالي:

يكسب الذكاء الانفعالي الأفراد مجموعة من الخصائص والسمات التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد المفقرين لمهاراتها لما تعكسه على شخصياتهم من قدرات مميزة تكسبهم التوافق والتكيف والسعادة والاستقرار النفسي، وفيما يلي عرض لسمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

سمات ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع:

يتميز الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع بمجموعة من السمات التي تميزهم عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض قد نلاحظ انهم أكثر إقبالا للحياة، وأكثر رغبة في الاندماج مع المجتمع والتأثير والتأثر به، من خلال النقاش والحوار الهادف بكل ثقة، كما انهم أكثر ذكاء في التعامل مع أقرانهم ويقدمون المساعدة للآخرين ويتسمون بفهم ذواتهم ورغباتهم بدقة ولا يخجلون من التعبير عنها، كما يتفهمون أقرانهم ويحترمون وجهات نظرهم.

ويتميزون كذلك بقدرات شخصية يستطيعون من خلالها أن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم وفهما لذواتهم، فيستطيعون تحديد مشاعرهم والتعرف عليها حتى وإن كانت متعددة ومتزامنة مع أحداث أخرى، والتعبير عنها دون خوف وبمستوى مرتفع من تقدير الذات، كما يتمتعون بالقدرة على التركيز والتفكير في أهدافهم من خلال تمييزهم بالدافعية والمثابرة، كما يستخدمون العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري، والاستنباطي والتفكير الاستدلالي والمرونة العاطفية والقدرة على التحرر من المشاعر السلبية، وقادرون على تحمل الضغوط وحل المشكلات بهدوء، ومواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات وتوقع النتائج المترتبة على السلوك، ويتميزون بإحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، وهم أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية؛ حيث أنهم أكثر مرونة وانفتاحاً اتجاه الآخرين، ويتمتعون بقدرة على التواصل بكفاءة مع الآخرين، وبناء روابط الثقة بالإضافة إلى أنهم بارعون في فن التفاوض مع الآخرين وخلق نتائج ناجحة لكل منهم (الحراسي، ٢٠١٩؛ العوض، ٢٠١٤؛ غيث والحلح، ٢٠١٤).

العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي:

قد يتأثر الذكاء الانفعالي بعدد من العوامل تؤثر في تكوينها وتنميتها والاستفادة من مهاراتها في التوافق مع الذات والآخرين، وتعد من المهارات الشخصية التي تحتاج إلى

الدعم والتشجيع والبيئة الصحية نفسياً والتنشئة السليمة، ويمكن ان تقسم العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة أقسام وهي: عوامل بيولوجية، عوامل بيئية، عوامل شخصية :

١- العوامل البيولوجية:

تعد المنظومة الانفعالية منظومة مركبة لها تأثيرها في تحديد معالم الشخصية، ويعد عدد الألياف العصبية التي تنتج من المراكز الانفعالية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق تلك التي تسير بالاتجاه العكسي، ولذلك فالانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية حيث تنتقل الأوامر الانفعالية من خلال الببتيدات وهي مستقبلات حسية تتواجد في أجزاء المخ وترتبط بالانفعالات ويتم إرسالها بواسطة العقل إلى الجسم حتى تخبره بالطريقة التي يستجيب بها (حسين، ٢٠٠٧).

٢- العوامل البيئية: هناك الكثير من العوامل البيئية التي تؤثر في الذكاء الانفعالي منها:

أ- أثر الأسرة:

تعد الأسرة أول مجتمع أنساني يتفاعل معه الفرد ويمارس خبراته الانفعالية، ومن هذا المنطلق تعتبر الأسرة الأساس في تدعيم قواعد ومقومات الذكاء الانفعالي، ويمكن إرجاع سمات الفرد الانفعالية إلى خبراته في الطفولة المبكرة، ويدعم ذلك تأكيد جولمان على أن الذكاء الانفعالي متعلم ويبدأ منذ السنوات الأولى من العمر ويستمر مع النمو، فالطفل الذي يعيش في أسرة تسودها المودة والاحترام والحب والتعاطف نجده يسعى لمساعدة غيره من الأطفال وتهديتهم والتعاطف معهم، وعلى العكس من ذلك الأطفال الذين يعيشون في جو أسري سلبي تجدهم غير مباليين للحالة الانفعالية للأطفال الآخرين، بل قد ينزعجون منهم ويتعرضون لهم بالعدوان اللفظي أو الجسدي (جولمان، ٢٠٢١).

ب- أثر المدرسة:

تمتلك المدرسة القدرة على إعداد طالب يتمتع بذكاء انفعالي من خلال بناء وتحسين وتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي في عملية التعلم، واعتبر جولمان (Goleman) أن المدارس هي الأماكن الأولى التي يمكن أن تعالج القصور في الكفاءة الانفعالية لدى الطلاب من خلال خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الانفعالية الإيجابية، وعلى العكس البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تنمي لديه الشعور بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته مع أقرانه والآخرين، مما ينعكس على جودة تركيزه في المواقف التعليمية بالتالي تؤثر سلباً على تحصيله (المللي، ٢٠١٠).

وترى الباحثة أن المدرسة هي المجتمع الثاني الذي ينتقل إليه الفرد ويتأثر به بعد الأسرة حيث إن كلا من نجاح وفشل الطالب في المدرسة وتقدير المعلمين والأقران له يؤثر على تقديره لذاته، ويعد للعلاقات الغير رسمية والمريحة بين المعلم والطالب تأثير على الذكاء الانفعالي من خلال إعطائه الشعور بالأريحية في التعبير عن انفعالاته ورغباته، كما يتعلم الطالب من نظام البيئة الصفية كيفية تنظيم الانفعال الملئم داخل الصف الدراسي، وإدارة الضغوط، ويبدو الأمر أكثر أهمية على وجه الخصوص في هذه الدراسة حيث أن عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون العديد من الضغوط داخل

البيئة الصيفية نتيجة تعرضهم لصعوبات في بعض المواد، بالتالي تحد من طموحاتهم ونظرتهم وثقتهم وتقديرهم لأنفسهم.

٣- العوامل الشخصية:

من العوامل الشخصية التي قدر تؤثر في الذكاء الانفعالي:

أ- أثر العمر:

يستمر نمو الذكاء الانفعالي إلى الأربعينات أو الخمسينات فالإنسان كلما تقدم في السن تتراكم لديه الخبرات الانفعالية والحياتية بالتالي يزداد نضج ذكاؤه الانفعالي، وأعلى درجة للذكاء الانفعالي يمكن تحقيقها من ٤٠ إلى ٤٩ سنة ثم تبدأ درجة الذكاء الانفعالي في الانخفاض مع زيادة عمر الإنسان (أبو النصر، ٢٠٠٨) (المشار إليه في السمان، ٢٠١٥، ص ٤٤).

الذكاء الانفعالي وصعوبات التعلم:

أشارت شلبي (٢٠١٧) إلى أنه بالرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم تؤثر على جوانب أخرى تتجاوز المجالات الأكاديمية، ولذلك لا بد أن يتجه الاهتمام إلى مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات.

المحور الثاني: المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

مفهوم المرونة المعرفية:

يعرفها (Deak 2003) على أنها قدرة عقلية وذلك بقوله أنها قدرة الفرد على البناء والتعديل المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات اعتمادا على جمع المعلومات الموجودة في الموقف، فعندما تكون هناك مشكلة ما ولها عدد كبير من الحلول فإن الفرد المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة للمادة المتعلمة. وتشير قطامي (٢٠٠٤) للمرونة المعرفية أيضا على أنها الوعي بالبدائل المتضمنة في الموقف، والرغبة في تكييف الموقف، ويظهر الميل والرغبة الذاتية لإظهار المرونة المعرفية في أي موقف يستدعي ذلك.

أهمية المرونة المعرفية:

أشارتا عبد الحميد وشافعي (٢٠١٦) إلى أن المرونة المعرفية تساعد الفرد على التكيف مع متطلبات المحيط الاجتماعي الذي نعيشه، كما أنها تجعل الفرد يشعر بالثقة لما يكون لديه من قدرة على التعامل مع المشكلات والمواقف الصعبة، كما يكون لديه القدرة على توليد الاستراتيجيات الملائمة لطبيعة المشكلة، ويقترح البدائل والحلول المختلفة ويفكر في اتجاهات مختلفة، كما ترتبط المرونة المعرفية بالسماوات الإيجابية الخاصة بالفرد مثل الدافعية والكفاءة الذاتية، بالتالي تساعد المتعلم في أن يكون متوازناً في أمور حياته وبيتعد عن التطرف والتمسك في الحكم على الأمور، حيث تجعل منه شخص متفهم ومسايير

للآخرين في بعض المواقف وفق قناعته (رضوان، ٢٠٢١)، كما تسهم المرونة المعرفية في مساعدة الفرد على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، والاستجابة لمتطلبات البيئة المتغيرة، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين المرونة المعرفية والتكيف، بل تعتبر المرونة المعرفية أحد أهم العوامل اللازمة لحدوث التكيف الشخصي والاجتماعي، كما أنها تساعد الفرد على تغيير زوايا تفكيره أثناء قيامه بالأنشطة المختلفة (سليمان، ٢٠١٣).

الأسس والمبادئ الرئيسية لنظرية المرونة المعرفية (Spiro 1988) تتمثل في التالي:

١- تجنب التبسيط والتنظيم الزائد (Avoidance Oversimplification & Overregularization): من خلال الإقرار بتداخل وترايب المفاهيم المختلفة معا وتبسيط الضوء على مكونات المفهوم أي عرض كل احتمالات التعقيد وما يرتبط بتكون المفهوم لتجنب الفهم السطحي له من خلال التبسيط والتنظيم الزائد؛ حيث يعود ذلك على المرونة المعرفية الانتقائية والتكيفية لاتخاذ القرار في موقف معين على وجود تمثيل كامل للتعقيد يمكن الاعتماد عليه في اختيار الحل المناسب.

٢- التمثيلات المتعددة (Multiple Representations): تعتمد على توافر أساليب تفكير متنوعة للمحتوى وتقديم عدد متنوع من الحالات تعكس الاستعمالات المتعددة للمفهوم، وتعد بمثابة تطبيقات للمعرفة وذلك للابتعاد عن المشكلات التي تنجم عن استخدام عدد محدد من الحالات المتشابهة، حيث تساعد التمثيلات المتعددة على تنويع الفهم النظري والتفكير في المداخل ذات الصلة، وهذا المبدأ يدعم السياقات المتنوعة لاكتساب المعرفة؛ حيث أن المرونة المعرفية تعتمد على امتلاك ذخيرة متنوعة من طرق التفكير.

٣- عرض المحتوى من خلال أمثلة رئيسية (Centrality of Cases): حيث تعكس الوجوه المتعددة وتوضيح وإبراز تعدد الرؤى السائدة للمفهوم فهما عميقا، ويحدث من خلال تعدد الأمثلة الداعمة وتظهر أهميتها عندما تكون المعرفة المراد اكتسابها معقدة جداً وغير منظمة.

٤- عرض المعرفة المفاهيمية كمعرفة قيد الاستخدام (Conceptual Knowledge as Knowledge-in-Use): أي استخدام التطبيقات العملية الواقعية التي تسمح بتعميم المفاهيم ويحدث ذلك بالتوسع من خلال التطبيقات والأمثلة العملية فمن الصعب اكتساب المفاهيم من الأمثلة المجردة فقط.

٥- تجميع المخطط من الصلابة إلى المرونة (Schema Assembly from Rigidity to Flexibility): بناء المعرفة للمتعلمين من خلال خبراتهم التي يمرون فيها ومن واقع حياتهم؛ لتتلاءم مع الاستخدامات المتنوعة والمختلفة للمعرفة في المواقف المختلفة، حيث يجب على المتعلمين أن يبدلوا طريقة معالجتهم للمفاهيم من خلال توليد بنية معرفية جديدة، ويتم ذلك من خلال إجراء مقارنات بين الأمثلة المختلفة ليكتشفوا أنه لا يوجد مخطط واحد لتغطية الموقف حيث إن تذكر المفاهيم من الذاكرة واستدعائها دون إحداث تغيير وتطبيقها على الموقف الجديد في المجال يكون غير فعال، لأنها صلبة ولا تتسجم مع متطلبات الموقف الجديد وبالتالي نقل وتعميم المعرفة المتعلمة من خلال تكوين تمثيلات معرفية مرنة للمفاهيم

والمعلومات متعددة المستويات تمكنهم من تعديل معرفتهم المتاحة في الذاكرة مع متطلبات موقف المشكلة والتكيف معه.

أبعاد المرونة المعرفية:

تعددت الأبعاد المكونة للمرونة المعرفية كلا حسب الزاوية التي ينظر بها إلى المرونة المعرفية ومنها أبعاد نموذج (Dillon and Vineyard 1999) حيث قسمها إلى ثلاثة أبعاد كالتالي:

١- الترميز المرن (flexible encoding): قدرة الفرد على ترميز كل مثير بعدة معاني (تعريفات متعددة).

٢- التجميع المرن (flexible combination): أي الاستقراء من خلال تجميع العناصر المتوفرة (التكتيكات) حتى الوصول للحل.

٣- المقارنة المرنة (flexible comparison): تغيير الحلول من خلال تعيين حلول جديدة يحدث ذلك كلما حدث تغير في المهمات من خلال مقارنة عناصر الحل المتوفرة بأنماط أخرى إلى أن يصل إلى الحل المناسب الجديد.

وعند التمعن في أبعاد المرونة المعرفية لنموذج (Dillon and Vineyard) نجد أن المرونة المعرفية تسير في تسلسل من العمليات العقلية حيث تبدأ بترميز وإعطاء معنى للمعلومات حول الموقف الجديد، من ثم تجميع هذه المعلومات والوصول لحل أولي يليه مقارنة الحل بحلول أخرى ناتجة عن مواقف سابقة حتى الوصول للحل المناسب للموقف الجديد.

المحور الثالث: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

عمدت الحكومة الأمريكية إلى تكوين فريق عمل لإيجاد تعريف لصعوبات التعلم نظرا لوجود الاختلافات الكثيرة حول تعريف صعوبات التعلم، وكان ومن أبرزها فريق عمل برناسة (clements) ويتكون الفريق من مجموعة من المختصين في المجال الطبي، وتوصل هذا الفريق إلى مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط، وهو تعريف المعهد الوطني للأمراض العصبية والعمى/ كفاف البصر ويعرفه كالتالي: الأطفال الذين لديهم ذكاء عام قريب من العادي أو عادي أو أعلى من العادي، مع وجود إعاقات تعلم أو سلوكيات معينة تتراوح بين بسيطة وشديدة، وتكون مصحوبة بانحرافات في درجة وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات على شكل مجموعة من أنواع العجز في الإدراك، وتكوين المفاهيم، واللغة، والذاكرة، وضبط الانتباه، والاندفاعية، أو الوظيفة الحركية، وقد تنتج هذه الصعوبات عن اختلافات جينية، أو من اختلال كيميائي عضوي، أو ضرر بسيط في الدماغ أثناء الولادة، أو أمراض أو بإصابات أخرى تحدث خلال السنوات الحرجة لنمو ونضج الجهاز العصبي المركزي، أو قد تنتج عن أسباب غير معروفة (أبو نيان، ٢٠٢١).

ولقد أطلق على صعوبات التعلم عدة مصطلحات منها: الأطفال ذوي الإصابة الدماغية أو المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، وبطء التعلم وغيرها من المصطلحات

التي تعرضت للنقد، إلى أن جاء صامويل كريك (١٩٦٢ م) بمصطلح صعوبات التعلم وعرفه على انه : مجموعة من الأطفال الذين يعانون من عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من مهارات النطق واللغة، والقراءة أو التهجئة أو الكتابة، أو الحساب، وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي، وتكون ناتجة عن إعاقة نفسية (فكرية) سببها خلل في وظيفة المخ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن إعاقة حسية أو تخلف عقلي أو عوامل ثقافية أو تعليمية (البطانية وآخرون، ٢٠١٢).

الاتجاهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

تعددت الزوايا والاتجاهات المفسرة لصعوبات التعلم، وقد اختلف العلماء حول الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، لكنه يجب الاهتمام بفهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم لما ينتج عنها من كيفية التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وطريقة تدريبهم وتنمية قدراتهم إلى اقصى حد ممكن بناء على هذه التفسيرات، ومن هذه الاتجاهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم كالتالي:

- الاتجاه النمائي:

ترجع صعوبات التعلم إلى ما يسمى بالفجوة النمائية وهي البطاء في نمو جوانب معينة في قدرات الطلاب أي الانحراف عن خط النمو الطبيعي، كما يشير هذا الاتجاه إلى أنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص في النمو، وانه لايد من مراعاة الاستعداد الشخصي والنضج للطفل، حتى لا يؤدي إلى صعوبة تعلم، ومن ثم فهم يبدون اهتماما حقيقيا بتحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات التعلم، مع اقتراح البرامج العلاجية التي تركز على الأسباب أكثر من الأعراض (الزيات، ١٩٩٨).

- الاتجاه النفسي العصبي:

وتفسر صعوبات التعلم في هذا الإطار بأنها ناتجة عن الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، ويفترض الأطباء أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية، ويستجيب لها الدماغ عن طريق تلك الحواس في مجال التفكير والحركة والانفعال، وأي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره على الوظيفة الحسية المرتبطة به بشكل سلبي، وبالتالي فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل مما يؤدي إلى صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٨).

- الاتجاه السلوكي:

ينطلق من اعتبار أن سلوكيات ذوي صعوبات التعلم ناتجة عن مشكلات في البيئة التعليمية أو مشكلات في السياق الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي أو تاريخ تعلم الطفل، بالإضافة إلى أن النظرية السلوكية تركز على النمذجة والتقليد ومن خلال ذلك يتجلى فشل الطفل حيث

يظهرون تبايناً بين القدرات العقلية المقاسة والتحصيل الأكاديمي المتوقع، كما أنهم يظهرون فشلاً في المهارات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلبة الآخرين، وتعد صعوبات التعلم من وجهة نظر سلوكية من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع إلى ما يأتي:

- ١- استخدام طرق تدريس غير ملائمة أو عدم كفاءة المعلم.
 - ٢- اتصاف الطفل بانعدام الدافعية.
 - ٣- انعدام الظروف البيئية الملائمة في الأسرة أو المدرسة والمجتمع.
 - ٤- عدم استخدام أساليب التعزيز بشكل ملائم.
- وبعكس النماذج والنظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم من خلال التعامل مع العمليات العقلية نجد بأن النظرية السلوكية تميل إلى تفسير السلوك من خلال العلاقة المباشرة بين المثبر والاستجابة فيركز الاتجاه السلوكي على تعديل السلوك الظاهر القابل للقياس، واتباع البرامج الفردية في العلاج وتعديل الظروف البيئية والتعليمية، (إبراهيم والحارثي، ٢٠١٥؛ النوبي، ٢٠١١).

- الاتجاه المعرفي:

وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس، ويضفي الدلالة عليها بوساطة التفكير، ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي، وينظر الاتجاه المعرفي لصعوبات التعلم باعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية كالانتباه، الإدراك، تكوين المفهوم، التذكر، حل المشكلة، التخيل، التفكير، الاستدلال، اتخاذ القرار، وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري، وأساليب معرفية أي حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أو تخزينها أو تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة أو ضعف كفاءة التمثيل المعرفي (إبراهيم والحارثي، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة:

دراسات سابقة تناولت الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم

دراسة عيسى (٢٠١٨) إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير نوع صعوبة التعلم والصف الدراسي، شارك في الدراسة (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦ هـ ذوي القدرات العالية، وقد اتبع المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الكفاءة الاجتماعية وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار الدوائر من بطارية تورنس للتفكير الإبداعي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية، وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لنوع الصعوبة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في

الكتابة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف السادس، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى لنوع الصعوبة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، ووجدت فروق دالة إحصائياً في درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى للصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف السادس.

وجاءت دراسة بوصولاً وآخرون (٢٠٢٠) لتوضيح طبيعة العلاقة بين تمايز الذات والذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في الفئة العمرية (١١-١٤)، وقد اتبع المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات كالملاحظة والمقابلة ومقياس للذكاء الانفعالي ومقياس تمايز الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى تمايز الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وضعف مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمايز الذات والذكاء الانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الظفيري والزرغول (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الوحدة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢١٧) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في محافظة الفروانية بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الوحدة النفسية ومقياس الذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود مستوى متوسط من الوحدة النفسية والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين الوحدة النفسية والذكاء الانفعالي، تبين كذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الوحدة النفسية، كما تبين عدم وجود فروق في الوحدة النفسية تعزى للجنس، بينما تبين وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى للجنس ولصالح الإناث، كما تبين وجود فروق في الوحدة النفسية والذكاء الانفعالي تعزى للعمر ولصالح العمر الأكبر (١٠-١٢ سنة).

دراسات سابقة تناولت المرونة المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم:

تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت المرونة المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم، وسيتم عرض الدراسات بناء على الهدف فمنها الدراسات التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المرونة المعرفية والمتغيرات الأخرى، ومنها الدراسات التي هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم، وأخيراً الدراسات التي هدفت إلى المقارنة بين المرونة المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين.

حيث جاءت دراسة غليش (٢٠١٧) للكشف عن علاقة التفكير الابتكاري بالمرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من (٣٠) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية التابعة لإدارة قلين التعليمية في كفر الشيخ، في

الفصل الدراسي الثاني من عام (٢٠١٦-٢٠١٧ م)، واتبع المنهج الوصفي، وطبق عليهم مقياس ويسكونسون لقياس المرونة المعرفية ومقياس للتفكير الابتكاري، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والمرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت دراسة النجار (٢٠٢٠أ) بهدف التعرف على المرونة المعرفية وعلاقتها بالتأزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مدينة طنطا، وتكونت العينة من (٢١) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدم أداة لقياس المرونة المعرفية وأداة لقياس التوافق الانفعالي، واختبار التأزر البصري الحركي وبطارية تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين المرونة المعرفية والتأزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

كما سعى النجار (٢٠٢٠ب) في دراسته الى الكشف عن علاقة جودة الحياة والمرونة المعرفية كمنبئات بمهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في كفر الشيخ وتكونت العينة من (٦٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٨/٢٠١٩ م)، واتبع المنهج الوصفي في دراسته، واستخدم أداة لقياس جودة الحياة، وأداة لقياس المرونة المعرفية، ومقياس لمهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلات الرياضية اللفظية وجودة الحياة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلات الرياضية اللفظية والمرونة المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت دراسة حجازي وسالم (٢٠٢١) للكشف عن علاقة المرونة المعرفية بتقرير الذات لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات، وتكونت العينة من (٥٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و(٢٠٠) تلميذاً من التلاميذ العاديين، وقام بتطبيق مقياسي المرونة المعرفية ومقياس تقرير الذات وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها: توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين البعد الثالث للمرونة المعرفية (القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة) وبين الدرجة الكلية لتقرير الذات، وبين المرونة المعرفية وبين أبعاد التمكين والاستقلالية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمرونة المعرفية والتمكين النفسي لدى التلاميذ العاديين، كما توجد فروق دالة إحصائية في المرونة المعرفية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين، حيث أظهر ذوي صعوبات التعلم مستوى منخفض من المرونة المعرفية بينما أظهر التلاميذ العاديين مستوى متوسط من المرونة المعرفية، كما أظهر التلاميذ العاديين مستوى مرتفع لتقرير الذات بينما أظهر ذوي صعوبات التعلم مستوى متوسط، كما لا توجد علاقة دالة إحصائية

بين المرونة المعرفية وبين تقرير الذات كدرجة كلية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

دراسات سابقة تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية:

من هذه الدراسات جاءت دراسة Yazdi et al.(2018) للتعرف على الذكاء الانفعالي ودوره في المرونة المعرفية للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والعاديين، كان المشاركون (٢٠) من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه و(٣٠) من العاديين وتم اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام مقياس للذكاء الانفعالي ومقياس ستروب للمرونة المعرفية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط كان أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية منخفضاً مقارنة بالعاديين وبشكل عام، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال الذكاء الانفعالي في المجموعتين العاديين وذوي نقص الانتباه وفرط الحركة.

وكذلك جاءت دراسة عوض والعتيبي (٢٠٢١) للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على مدى الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات، وبلغت قوام عينة الدراسة الأساسية (٢٧٩) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتراوح العمر الزمني لعينة الدراسة ما بين (١٥-١٨) عام وتراوحت نسبة ذكائهم بين (١٢١-١٣٤) على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بعض الأدوات وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة، كما أظهرت النتائج وجود إسهام نسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

إذا كانت الدراسات السابقة قد حاولت الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية على فئات التربية الخاصة، إلا أن هناك دراسات أخرى حاولت الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى العاديين كما في دراسة (Gunduz,2013) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والأعراض النفسية لدى المعلمين ما قبل الخدمة، وتكونت العينة من ٤١٤ معلم ومعلمة في كلية التربية في جامعة مرسين بتركيا، واستخدمت المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للذكاء الانفعالي ومقياس للمرونة المعرفية ومقياس للأعراض النفسية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية، كما بينت هذه الدراسة أن الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية أظهرتا ارتباطاً سلبياً مع سمات القلق والكآبة.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

- من خلال ما تم مراجعته مع الدراسات السابقة يتحدد موقع الدراسة الحالية بينها من خلال أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية:
- اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة.
 - اتفقت الدراسة الحالية من حيث الفئة المستهدفة ذوي صعوبات التعلم مع جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسات محور علاقة الذكاء الانفعالي بالمرونة المعرفية .
 - اتفقت مع دراسة القمش (٢٠١٣)، ودراسة الجمعية (٢٠١٨)، من حيث هدفها وهو التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
 - وتتفق مع دراسة Khasawneh (2021b) من حيث الهدف كذلك وهو التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
 - وتتفق مع دراسة عوض والعتيبي (٢٠٢١) ودراسة Yazdi et al.(2018)، ودراسة Gunduz (2013) في الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية.
 - اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها المكانية والزمانية.
 - اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة .
 - استفادت من الدراسات السابقة مما ورد في إطارها النظري ومنهجها.
 - استفادت من الدراسات السابقة في تحديد خطواتها الإجرائية وأساليبها الإحصائية المناسبة.
 - حسب علم الباحثة تتميز هذه الدراسة بأنها من الدراسات النادرة التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في الفئة العمرية (٩-١٢) الملتحقات بغرف المصادر في المدارس الحكومية الابتدائية في منطقة نجران وتم اختيارهن بطريقة العينة القصدية.

أدوات الدراسة:

شملت أدوات الدراسة على مقياسين لمتغيرات الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد (عيد، ٢٠١٧)، ومقياس المرونة المعرفية (إعداد الباحثة)، وفيما يلي عرض للمقياسين وخصائصهما السيكومترية:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (عيد، ٢٠١٧)

مقياس مصور للذكاء الانفعالي للأطفال ولذوي الإعاقة مقنن على البيئة السعودية، يعتمد على الأبعاد التي حددها جولمان للذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، التعاطف، الدافعية، المهارات الاجتماعية)، ويتكون المقياس من جزئين، جزء مصور يقدم

للتلميذة ذات صعوبات التعلم، والجزء الثاني استمارة ملاحظة خاصة بالمعلمة لقياس الذكاء الانفعالي عند التلميذة، وفيما يلي وصف للمقياس:

الجزء الأول: المقياس المصور للتلميذات ذوات صعوبات التعلم:

وهو عبارة عن ٢٥ موقفاً مصوراً تم توزيعها على الأبعاد التي حددها جولمان للذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، التعاطف، الدافعية، المهارات الاجتماعية) بحيث يأخذ كل بعد خمسة مواقف، ويتكون كل موقف من صورة يليها صورتان للاختيار، وفي عدد من المواقف تكون هناك صورتان فقط لتختار التلميذة مما يعبر في داخلها طبقاً لتصرفاتها في مثل هذه المواقف، وبالنسبة لطريقة التصحيح هي إعطاء درجتين على الإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة القصوى للجزء الأول (٥٠ درجة).

الجزء الثاني : استمارة ملاحظة الخاصة بالمعلمة لقياس الذكاء الانفعالي عند التلميذة:

وتتكون من ٢٥ عبارة تم توزيعها أيضاً على الأبعاد التي حددها جولمان للذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، التعاطف، الدافعية، المهارات الاجتماعية)، كما يأخذ كل بعد خمسة مواقف ويختار مابين ثلاث خيارات (تتطبق كثيراً- تتطبق أحياناً- لا تتطبق) وطريقة التصحيح هي اعطاء درجة لكل اختيار (٢-١-٠) على التوالي، ويوجد ٤ عبارات من اصل ٢٥ عبارة هي عبارات سلبية، أي عكس اتجاه المقياس وتتمثل في العبارات رقم (٧-٨-٩-١٠)، وطريقة تصحيحها هي العكس (٠-١-٢)، وبذلك تكون الدرجة القصوى للجزء الثاني (٥٠ درجة)، بالتالي يكون المجموع الكلي لدرجات مقياس الذكاء الانفعالي ١٠٠ درجة. وقام عيد (٢٠١٧) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي عن طريق صدق المحتوى والصدق التوكيدي وصدق المقارنة الطرفية والتحقق من ثبات المقياس عن طريق معادلة جتمان بالإضافة إلى ثبات الفاكرونباخ وأظهرت النتائج وجود أدلة صدق وثبات مقبولة للمقياس عند تقنيه على البيئة السعودية. وللتأكد من مدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي على عينة الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولاً: حساب الصدق:

أ- صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة وتم ترتيب درجات الطالبات من الأعلى إلى الأدنى، وتم أخذ فئتين الفئة العليا والدنيا ونسبة (٢٧%) لكل فئة وبواقع (٨) طالبات فئة عليا و(٨) طالبات فئة دنيا، وبعد التحقق من اعتدالية التوزيع وجدت الباحثة أن الدرجات الكلية تتوزع توزيع طبيعي لذلك استخدمت الباحثة اختبارات لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الفئتين العليا والدنيا والجدول (١) يبين ذلك:

جدول (١) اختبارات لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الفئتين العليا والدنيا للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي المصور للتلميذات ذوات صعوبات التعلم واستمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة لقياس الذكاء الانفعالي

| المقياس | الفئة | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | ت | درجات الحرية | الدلالة |
|---------------|-------|-------|--------------------|----------------------|--------|--------------|---------|
| الدرجة الكلية | دنيا | ٨ | ٦٦.٥٠ | ٦.٢٣ | ٩.٧٦٣- | ١٤ | ٠.٠٠٠ |
| | عليا | ٨ | ٩٠.٧٥ | ٣.٢٤ | | | |

أظهر الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات (الثالث الأعلى والثالث الأدنى) على الدرجة الكلية مقياس الذكاء الانفعالي المصور للتلميذات ذوات صعوبات التعلم واستمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة لقياس الذكاء الانفعالي للتلميذات، حيث بلغت قيمة ت (٩.٧٦٣) وبمستوى دلالة (٠.٠٠) مما يشير إلى أن المقياس صادق في قياس الذكاء الانفعالي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانياً: حساب الثبات:
أ- الفا كرونباخ:

تم حساب معاملات الثبات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى الدرجة الكلية للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبة والجدول (٢) يظهر معاملات الثبات للمجالات وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى الدرجة الكلية للمقياس

| ت | البعد | الجزء المصور لمقياس الذكاء الانفعالي | استمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة | الدرجة الكلية للجزأين |
|---|---------------------|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| ١ | الوعي بالذات | ٠.٨١ | ٠.٨٣ | ٠.٨١ |
| ٢ | إدارة الانفعالات | ٠.٨٣ | ٠.٩٤ | ٠.٨٨ |
| ٣ | التعاطف | ٠.٨٠ | ٠.٨٢ | ٠.٨٣ |
| ٤ | الدافعية | ٠.٧٩ | ٠.٨٠ | ٠.٨١ |
| ٥ | المهارات الاجتماعية | ٠.٨٥ | ٠.٨٤ | ٠.٨٣ |
| | الدرجة الكلية | ٠.٩١ | ٠.٩٣ | ٠.٩٠ |

أظهر الجدول (٢) أن معامل الثبات (كرونباخ الفا) على الدرجة الكلية الجزء المصور لمقياس الذكاء الانفعالي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ (٠.٩١)، كما تراوحت معاملات الثبات على الأبعاد (٠.٧٩ - ٠.٨٥)، كما بلغ معامل الثبات على استمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة (٠.٩٣)، وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد (٠.٨٠ - ٠.٩٤)، بينما بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية للجزأين (٠.٩٠) وتراوحت على الأبعاد (٠.٨١ -

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالبرونة المعرفية لدى... مشاعل كرحان - د. هدى محمد

٠.٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأهداف الدراسة، مما يشير إلى تمتع مقياس الذكاء الانفعالي بالثبات.

ب- إعادة الاختبار:

تم حساب معاملات الثبات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى الدرجة الكلية للمقياس من خلال إعادة الاختبار، حيث تم إعادة التطبيق للمقياس بعد مرور أسبوعين على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق والجدول (٣) يظهر معاملات الثبات للمجالات وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

| ت | البعد | الجزء المصور لمقياس الذكاء الانفعالي | استمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة | الدرجة الكلية للجزئين |
|---|---------------------|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| ١ | الوعي بالذات | ٠.٩١ | ٠.٨٦ | ٠.٨٨ |
| ٢ | إدارة الانفعالات | ٠.٩٣ | ٠.٨٩ | ٠.٩٠ |
| ٣ | التعاطف | ٠.٨٧ | ٠.٩٠ | ٠.٨٨ |
| ٤ | الدافعية | ٠.٨٩ | ٠.٩٤ | ٠.٩٣ |
| ٥ | المهارات الاجتماعية | ٠.٩٥ | ٠.٩٢ | ٠.٩٤ |
| | الدرجة الكلية | ٠.٩٢ | ٠.٩٥ | ٠.٩٣ |

أظهر الجدول (٣) أن معامل الثبات على الدرجة الكلية الجزء المصور لمقياس الذكاء الانفعالي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ (٠.٩٢)، كما تراوحت معاملات الثبات على الأبعاد (٠.٨٧ - ٠.٩٥)، كما بلغ معامل الثبات على استمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة (٠.٩٥) وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد (٠.٨٦ - ٠.٩٤)، بينما بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية للجزئين (٠.٩٣) وتراوحت على الأبعاد (٠.٨٨ - ٠.٩٤) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة، مما يشير إلى تمتع مقياس الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة من الثبات.

طريقة استخلاص النتائج

تم وضع معيار لتصنيف درجات الذكاء الانفعالي إلى ثلاث مستويات: منخفض- متوسط- مرتفع وفقا للمعادلة التالية:

المدى = القيمة العليا - القيمة الدنيا

طول الفئة = المدى / عدد المستويات

ولتصنيف كل بعد ضمن كل جزء على حدة حيث تتراوح الدرجة من ٠ إلى ١٠

بالتالي:

المدى = ١٠ - ٠ = ١٠ طول الفئة = $3/10 = 3,2$
 أما لتصنيف كل بعد ضمن الجزئيين معا حيث تتراوح الدرجة من ٠ إلى ٢٠ بالتالي
 المدى = ٢٠ - ٠ = ٢٠ طول الفئة = $3/20 = 6,6$
 وتصنيف الذكاء الانفعالي للجزء المصور للتلميذات ذوات صعوبات التعلم حيث
 تتراوح الدرجة من ٠ إلى ٥٠ بالتالي: المدى = ٥٠ - ٠ = ٥٠ طول الفئة = $3/50 = 16,67$
 وكذلك تصنيف الذكاء الانفعالي لجزء استمارة الملاحظة الخاصة بالمعلمة حيث
 تتراوح الدرجة من ٠ إلى ٥٠ بالتالي: المدى = ٥٠ - ٠ = ٥٠ طول الفئة = $3/50 = 16,67$
 أما تصنيف الذكاء الانفعالي الكلي لمقياس الذكاء الانفعالي تتراوح الدرجة من ٠ إلى
 ١٠٠ بالتالي: المدى = ١٠٠ - ٠ = ١٠٠ طول الفئة = $3/100 = 33,33$
 والجدول (٤) يبين توزيع الدرجات على المقياس ككل وعلى أبعاده:
جدول (٤) توزيع الدرجات على المقياس ككل وعلى أبعاده

| م | البعد - الموقف | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---------------------------------------|-----------|--------------------------|--------------------------|
| ١ | البعد ضمن الجزء | ٣.٣ - ٠ | ٦.٧ - ٣.٤ | ١٠ - ٦.٨ |
| ٢ | البعد ضمن الجزئين معا | ٦.٦٦ - ٠ | اكبر من ٦.٦٦ - ١٣.٣٢ | اكبر من ١٣.٣٢ - ٢٠ - |
| ٣ | الدرجة الكلية للجزء المصور | ١٦.٦٧ - ٠ | اكبر من ١٦.٦٧ - ٣٣.٣٣ | اكبر من ٣٣.٣٣ - ٥٠ - |
| ٤ | الدرجة الكلية لاستمارة ملاحظة المعلمة | ١٦.٦٧ - ٠ | اكبر من ١٦.٦٧ - ٣٣.٣٣ | اكبر من ٣٣.٣٣ - ٥٠ - |
| ٥ | الدرجة الكلية للمقياس (الجزئين) | ٣٣.٣٣ - ٠ | اكبر من ٣٣.٣٣ - ٦٦.٦٦ | اكبر من ٦٦.٦٦ - ١٠٠ - |

ثانيا: مقياس المرونة المعرفية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس المرونة المعرفية بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتم تحديد أبعاد المقياس بناء على مقياس Dennis and Vander (2010) حيث وضعوا للمرونة المعرفية ثلاثة جوانب قابلة للقياس هي:

- ١- الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للسيطرة.
 - ٢- القدرة على إدراك تفسيرات بديلة متعددة لمواقف الحياة والسلوك الإنساني.
 - ٣- القدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.
- وأشارت دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢٠)، وبشارة (٢٠٢٠)، وتوفيق وآخرون (٢٠٢١)، والفريجات ومقابله (٢٠١٨)، وقاسم وعبدالله (٢٠١٨)، إلى أنه يمكن تقسيم أبعاد Dennis and Vander (2010) إلى مجالين هما: مجال التحكم ومجال البدائل؛ وقامت الباحثة بإعداد المقياس على النحو التالي:
 يتكون المقياس من بعدين وهما:

١- البدائل: وتشير إلى القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة لمواقف الحياة والسلوك الإنساني والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.
٢- التحكم: وهو الميل إلى إدراك أن المواقف الصعبة يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها. ولكل موقف أربع بدائل (أ-ب-ج-د) وطريقة تصحيحه (٣-٢-١-٠) على التوالي، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس ٦٠ درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية للتأكد من طبيعة مناسبة المقياس لعينة الدراسة (صعوبات التعلم)، على النحو التالي:

أولاً: حساب الصدق:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية ٣٠ موقف على مجموعة من الخبراء المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، وبلغ عددهم ١٥ محكم من أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة نجران وخارجها ملحق (٦) بهدف تقييم الفقرات لتأكد من سلامة اللغة ووضوح المعنى وملائمة المواقف لكل بعد وملاءمة البدائل للمواقف وتدرج البدائل من الأكثر المرونة إلى الأقل مرونة، وبناء على توجيه المحكمين بضرورة تقليل عدد المواقف ليتناسب مع العينة (صعوبات التعلم) إلى ٢٠ موقف أو أقل، تم حذف المواقف التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ١٠٠% وهي (٥،٧،١٣،١٤،١٥،١٨،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠)، وتم إعداد المقياس بعد التحكيم في صورته النهائية حيث أصبح عدد المواقف ٢٠ موقف، لكل بعد ١٠ مواقف.

ب- صدق الاتساق:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

| م | البعد - الفقرات | ارتباط الفقرات مع المجال | ارتباط المجالات والفقرات مع الدرجة الكلية |
|---|--|--------------------------|---|
| | | ١ | ٠.٨٦٦** |
| ١ | عند ذهابي لشراء ملابس جديدة فإنني | ٠.٥٧٨** | ٠.٥٠٥** |
| ٢ | عندما تسأل أمي ماذا نريد أن نتناول على الغداء | ٠.٦٢٦** | ٠.٥٢٨** |
| ٣ | عندما تطلب مني المعلمة أن أرسم لوحة أعبر فيها عن حبي لوطني | ٠.٦٣٢** | ٠.٥٣٥** |
| ٤ | عندما يطلب مني اختيار إحدى الزميلات للتشارك في شرح الدرس | ٠.٦١٥** | ٠.٥٥٥** |
| ٥ | عندما يطلب مني قيادة المجموعة وتقسيم المهام | ٠.٦٧٤** | ٠.٥٩٠** |

| | | | |
|---------|---------|---|----|
| **٠.٥٦٧ | **٠.٦٤٩ | عندما تعجبني لعبة غالية الثمن | ٦ |
| *٠.٤٣٤ | **٠.٥٥٢ | إذا كان لدي خطة للخروج إلى مدينة الملاهي مع قريبي وعائلتها، واعتذرت قريبي قبل الخروج مما أدى إلى إلغاء الخطة بأكملها | ٧ |
| **٠.٥٧٧ | **٠.٦٤٤ | عندما يطلب مني القيام بعمل جماعي (لوحة فنية مثلا) وتم طرح الاقتراحات بين أفراد المجموعة فإني أشرك بأفكاري ورأيي وإذا خالفتني إحدى زميلاتي | ٨ |
| **٠.٥٣١ | **٠.٦٣٨ | عندما يطلب مني المشاركة في مسرحية لأول مرة في المدرسة | ٩ |
| **٠.٧٩٣ | **٠.٦٣٤ | إذا كان اليوم الخميس وطلب مني حل واجب مادة العلوم وعمل مطوية لمادة لغتي والذاكرة لاختبار الرياضيات على أن تسلم جميعها يوم الأحد | ١٠ |
| **٠.٨١٨ | ١ | البعد الثاني: التحكم | |
| **٠.٥٠١ | **٠.٦١٨ | عندما أذهب لشراء لعبتي المفضلة ولا أجدها | ١١ |
| **٠.٤٨٤ | **٠.٤٨١ | عندما نقرر السفر في إجازة نهاية السنة ثم لا نستطيع الذهاب بسبب أعمال والدي | ١٢ |
| **٠.٦٨٧ | **٠.٦٩٥ | عندما أتعرض للعدوان من إحدى زميلاتي | ١٣ |
| *٤٤٩ | **٠.٤٧٧ | عندما احصل على درجة سيئة في أحد الاختبارات | ١٤ |
| *٠.٣٨٨ | **٠.٦٠٦ | عندما أتعرض للتهميش من المعلمة | ١٥ |
| **٠.٥٦١ | **٠.٥٠٩ | عندما اضيق عن عائلتي في السوق | ١٦ |
| *٠.٤١٩ | **٠.٥٥٦ | عندما يطلب مني العودة إلى الصف بعد اللعب في الفسحة | ١٧ |
| **٠.٦٢٢ | **٠.٥٣٨ | عندما يصلني أن إحدى زميلاتي تتحدث عني بسوء | ١٨ |
| **٠.٥٦٠ | *٠.٤٦٢ | عندما تنتقل معلمة الصف المفضلة لدي إلى مدرسة أخرى | ١٩ |
| *٠.٣٧٠ | **٠.٦٠٠ | عندما يطلب مني تغيير طريقي في المذاكرة | ٢٠ |

** دالة إحصائية (٠.٠١)، * دالة إحصائية (٠.٠٥)

يبين الجدول (٥) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق وقياس فقرات الأداة لما أعدت لقياسه.

ثانياً: حساب الثبات:

أ- ألفا كرونباخ

تم حساب معاملات الثبات على أبعاد مقياس المرونة المعرفية وعلى الدرجة الكلية للمقياس من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة، والجدول (٦) يظهر معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات ثبات الفا كرونباخ ومعاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس المرونة المعرفية وعلى الدرجة الكلية للمقياس

| ت | البعد | كرونباخ الفا |
|---|-----------------------|--------------|
| ١ | البعد الأول: البدائل | ٠.٩٥ |
| ٢ | البعد الثاني: التحكم | ٠.٨٧ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٠.٩٣ |

اظهر الجدول (٦) أن معامل الثبات الفا كرونباخ على الدرجة الكلية لمقياس المرونة بلغ (٠.٩٣)، كما تراوحت معاملات الثبات على الأبعاد (٠.٨٧ - ٠.٩٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة، مما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

ب- إعادة الاختبار

تم احتساب الثبات من خلال إعادة الاختبار، حيث تم إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين على نفس أفراد العينة الاستطلاعية واحتساب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين والجدول (٧) ويظهر معامل ثبات إعادة الاختبار للأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) معامل ثبات إعادة الاختبار للأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس

| ت | البعد | بيرسون |
|---|-----------------------|--------|
| ١ | البعد الأول: البدائل | ٠.٩٥ |
| ٢ | البعد الثاني: التحكم | ٠.٩٦ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٠.٩٨ |

بينما بلغ معامل ثبات إعادة الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٨) وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد بين (٠.٩٥ - ٠.٩٦)، مما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم؟"

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (٨٥) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في الفئة العمرية (٩-١٢) الملتحقات بغرف المصادر في المدارس الحكومية الابتدائية في منطقة نجران، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم ويمكن توضيح ذلك في الجدول (٨):

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم

| م | البعد - الدرجة الكلية | المتوسطات الحسابية | الانحراف المعياري | مستوى الذكاء |
|---|--|--------------------|-------------------|--------------|
| | الذكاء الانفعالي الجزء المصور | ٣٣.٠٦ | ١٢.٤٣ | متوسط |
| ١ | البعد الأول: الوعي بالذات | ٨.٣٨ | ٢.٤٤ | مرتفع |
| ٢ | البعد الثاني: إدارة الانفعالات | ٥.٩٣ | ٣.٤٣ | متوسط |
| ٣ | البعد الثالث: التعاطف | ٥.٩٥ | ٣.٦٨ | متوسط |
| ٤ | البعد الرابع: الدافعية | ٥.٨٦ | ٣.٠٥ | متوسط |
| ٥ | البعد الخامس: المهارات الاجتماعية | ٦.٩٤ | ٣.١١ | مرتفع |
| | الذكاء الانفعالي استمارة الملاحظة المعلمة | ٢٧.٦٤ | ١٠.٣٤ | متوسط |
| ١ | البعد الأول: الوعي بالذات | ٦.٨١ | ٢.٢٠ | مرتفع |
| ٢ | البعد الثاني: إدارة الانفعالات | ٤.٧٥ | ٢.٤٤ | متوسط |
| ٣ | البعد الثالث: التعاطف | ٥.٣٨ | ٣.٤٨ | متوسط |
| ٤ | البعد الرابع: الدافعية | ٤.٥٨ | ٢.٩٥ | متوسط |
| ٥ | البعد الخامس: المهارات الاجتماعية | ٦.١٢ | ٢.٧٩ | متوسط |
| | الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم | ٦٠.٧٤ | ٢٠.٨٠ | متوسط |
| ١ | البعد الأول: الوعي بالذات | ١٥.١١ | ٣.٤٩ | مرتفع |
| ٢ | البعد الثاني: إدارة الانفعالات | ١٠.٧٤ | ٤.٩١ | متوسط |
| ٣ | البعد الثالث: التعاطف | ١١.٤٠ | ٦.٣٤ | متوسط |
| ٤ | البعد الرابع: الدافعية | ١٠.٤٠ | ٥.٠٦ | متوسط |
| ٥ | البعد الخامس: المهارات الاجتماعية | ١٣.١٣ | ٥.٢٦ | متوسط |

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ مقداره (٦٠.٧٤) وبانحراف معياري (٢٠.٨٠) وبدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات الذكاء على الأبعاد في الجزأين بين (١٠.٧٤ - ١٥.١١) وجميع الأبعاد حصلت على درجة متوسطة باستثناء البعد الأول الوعي بالذات حصل على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي (١٥.١١) وبانحراف معياري (٣.٤٩). كما اتضح من الجدول (٨) أن الدرجة الكلية على الجزء المصور لمقياس الذكاء الانفعالي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ (٣٣.٠٦) وبانحراف معياري (١٢.٤٣) وبدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية على الأبعاد بين (٨.٣٨ - ٥.٨٦)، حيث حصلت جميع الأبعاد على درجات متوسطة باستثناء البعد الأول الوعي بالذات حصل على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٨.٣٨) وبانحراف معياري (٢.٤٤).

عرض نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "ما مستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟"

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم

| م | البعد - الموقف | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الدرجة |
|---|-----------------------|--------------------|----------------------|--------|
| ١ | البعد الأول: البدائل | ١٤.٧٤ | ٧.٦١ | متوسط |
| ٢ | البعد الثاني: التحكم | ١٥.٤٩ | ٧.٩٥ | متوسط |
| ٣ | الدرجة الكلية للمقياس | ٣٠.٢٥ | ١٥.٢١ | متوسط |

اتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لمستوى المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بلغ مقداره (٣٠,٢٥) وبانحراف معياري (١٥.٢١) وبدرجة متوسطة، كما حصل البعد الأول البدائل على متوسط حسابي (١٤.٧٤) وبانحراف معياري (٧.٦١) وبدرجة متوسطة، كما حصل البعد الثاني التحكم على درجة متوسطة بمتوسط حسابي (١٥.٤٩) وبانحراف معياري (٧.٩٥).

عرض نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على "ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟"

قامت الباحثة باستخراج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قوة واتجاه العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

| الذكاء الانفعالي | ارتباط بيرسون | البعد الأول: البدائل | البعد الثاني: التحكم | مستوى المرونة المعرفية |
|--------------------------------|-------------------|----------------------|----------------------|------------------------|
| البعد الأول: الوعي بالذات | معامل الارتباط | **٠.٣٩٥ | **٠.٤٣٩ | **٠.٤٢٨ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ |
| | العدد | ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ |
| البعد الثاني: إدارة الانفعالات | معامل الارتباط | **٠.٥٦٢ | **٠.٥٤٠ | **٠.٥٦٤ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ |
| | العدد | ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ |
| البعد الثالث: | معامل الارتباط | **٠.٦٠٥ | **٠.٦٦٠ | **٠.٦٤٩ |

| | | | التعاطف |
|---------|---------|---------|-------------------|
| ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | الدلالة الإحصائية |
| ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ | العدد |
| **٠.٦٦٢ | **٠.٦٧١ | **٠.٦٢١ | معامل الارتباط |
| ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | الدلالة الإحصائية |
| ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ | العدد |
| **٠.٦١٦ | **٠.٦٢٢ | **٠.٥٧٨ | معامل الارتباط |
| ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | الدلالة الإحصائية |
| ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ | العدد |
| **٠.٧١٩ | **٠.٧٢٣ | **٠.٦٨٠ | معامل الارتباط |
| ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | الدلالة الإحصائية |
| ٨٥ | ٨٥ | ٨٥ | العدد |

بين الجدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم حيث بلغ معامل الارتباط (**٠.٧١٩) بمستوى دلالة (٠.١٠٠).

كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين أبعاد المرونة المعرفية مع أبعاد الذكاء الانفعالي دالة إحصائية عند (٠.٠١) حيث كانت مستوى الدلالة لجميع معاملات الارتباط (٠.١٠٠) وتراوحت معاملات الارتباط بين (**٠.٣٩٥ - **٠.٦٧١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للمرونة المعرفية بين (**٠.٤٢٨ - **٠.٦٦٢) كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المرونة المعرفية مع الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي بين (**٠.٦٨٠ - **٠.٧٢٣).

مناقشة النتائج :

تفسر الباحثة النتيجة بأن حصول التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي قد يعود إلى السمات الشخصية لديهم؛ حيث أنهم قد يواجهون صعوبة في إدارة انفعالاتهم وموازنة شعورهم بالغضب فيظفرون مبالغة في ردود الفعل، أو قد يظهرون العدوان تجاه أقرانهم، ويقل لديهم تقدير الذات والدافعية والمثابرة وضعف الثقة بالنفس والميل إلى الانسحاب، ويظهر لديهم قصور في المهارات الاجتماعية كبداء المحادثة مع الآخرين وإلقاء التحية، وانتقاء السلوك المناسب اجتماعياً.

وتدعم هذا التفسير السباعي (٢٠١٩) حيث أشارت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصورا في أبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات-إدارة الانفعالات - التعاطف- الدافعية -المهارات الاجتماعية)، وذلك قد يعود إلى سمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم لانهم يتبنون مفهوما سلبيا نحو ذاتهم، نظرا لخبرات الفشل المتكررة التي يتعرضون لها، وبذلك تقل دافعيتهم وتزداد الاعتمادية لديهم على الآخرين، وتشير إلى أن تنمية قدراتهم

على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وحسن إدارة الانفعالات تزيد من شعورهم بالثقة في النفس، كما تؤثر إيجابيا في تكوين علاقات قوية مع الآخرين، فتعد مفتاح للشعور بالأمان والسعادة الشخصية، وتجعلهم متفهمين للآخرين متقبلين لاختلافاتهم، ويؤثر التفاعل والتعاون والمشاركة في زيادة قدراتهم للتكيف والشعور بالرضا على علاقاتهم بالأسرة والأصدقاء والرضا عن الحياة.

كما يشيرا وهدان وعلي (٢٠١٨) إلى أن الصعوبات الانفعالية لدى ذوات صعوبات التعلم تتمثل في أنهم لا يظهرن سلوكيات مقبولة مع أقرانهم، ويميلن إلى الوحدة، وقضاء أوقات فراغهن دون مشاركة مع أي أحد، كما تتصف تعبيراتهن بالحدة وتحمل في طياتها العدوانية، وقد يظهر منهن سلوك الاندفاع إلى القيام بأدوار غير مبررة، كما أن التلميذة ذات الصعوبات الانفعالية تنظر نظرة دونية لذاتها تؤدي إلى شعورها بالتوتر المستمر وعدم الإحساس بالأمن، فيتصف سلوكها تجاه زميلاتها ومعلماتها بالسلبية.

كما يمكن عزو النتيجة إلى المعاملة الودية والتنشئة الأسرية لما تعود به على الفرد من نمو سوي أو غير سوي للذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة، لذلك ترى الباحثة إنه قد يكون هنالك تأثير للأسرة في مستوى الذكاء الانفعالي لأنها المؤثر الأول على الطفل في مراحل الطفولة المبكرة حيث تعتبر هذه السنوات القاعدة الأساسية لنمو الشخصية والتكوين النفسي للطفل، وهذا ما أكده جولمان في قوله لكي يكون الآباء سندا فاعلا لأطفالهم فإنه ينبغي أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء الانفعالي، ونحن في الواقع نجد بعض الآباء ينجحون في أداء دورهم في غرس المشاعر الإيجابية لأبنائهم، بينما يفشل بعضهم الآخر ويغرس مشاعر سلبية.

كما أن الأساليب غير السوية التي تمارس مع الأبناء والمتمثلة في أسلوب الحماية الزائدة المبالغ فيها، أو في أسلوب الرفض بأن يعامل بطريقة وكأنه غير مرغوب فيه لكثرة مشاكله، وكذلك الصرامة بالتسلط وفرض الأوامر والتحيز والتفرقة بين الأبناء وضبط الأبناء من خلال إشعارهم دائما بالذنب، وكذلك عدم الاتساق في التعامل مع الأبناء أما بالرفض الشديد أو التساهل إلى أقصى حد، جميع هذه الأساليب تعمل على حدوث الميل إلى العزلة وعدم التعاون الفعال مع الآخرين فيأتي الأطفال من تلك البيئات غير المتسامحة والقاسية فلا يشاركون في الحياة الاجتماعية بصورة فعالة؛ مما يعمل على بناء نموذج من الشخصية المحببة التي تستسلم للمواقف الاجتماعية الصعبة بسهولة؛ وبالتالي تقل أبعاد الذكاء الانفعالي لديهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (الزهار، ٢٠١١).

وقد يعود حصول التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مستوى مرتفع في بعد الوعي بالذات إلى تمتعهم بمستوى ذكاء طبيعي بل بعضهم يتسم بالذكاء المرتفع، بالتالي من السهل الوعي بمشاعرهم البسيطة كالفرح والحزن والغضب والخوف والاشمزاز في المواقف المختلفة، وقد تكون هذه النتيجة مرتفعة نظرا لتعدد المواقف والظروف التي يتعرضون لها ذوي صعوبات التعلم في البيئات المختلفة من مواقف إيجابية وسلبية مما يؤدي إلى إكسابهم خبرات ناجحة في وعيهم بمشاعرهم، وكذلك من خلال الخبرات الانفعالية داخل غرفة

المصادر نظرا للتفاعل مع المعلمة، فعندما تقدم لها هدية تشعر بالسعادة، وعندما تتكرر عليها خبرات الفشل تشعر بالحزن.

وعندما نقارن الأفراد العاديين مع أقرانهم ذوي صعوبات التعلم فإن العاديين يظهرون مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي حيث يتميزون بقدرتهم على تحفيز الذات وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما يتمتعون بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية السوية والثقة بالنفس وقادرون على التحكم في انفعالاتهم مقارنة بأقرانهم الذين لا يتمتعون بذكاء انفعالي عالي، وهذا يبدو واضحا من خلال نتائج دراسة كلا من عويدي (٢٠١٣)، ودراسة الشافعي (٢٠١٣)، ودراسة (Hen and Goroshit 2014)، ودراسة شلبي (٢٠١٧)، ودراسة العقيل وجوالده (٢٠١٨)، ودراسة دعيش (٢٠١٩)، ودراسة Khasawneh (2021a).

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة الظفيري والزرغول (٢٠٢٠) حيث أشارت نتيجة دراستهما الى أن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد تعزى إلى عدد من الأسباب منها طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واللغة التعبيرية لدى التلاميذ، وإظهار مشاعرهم للآخرين، كما يمكن القول بأن طبيعة المناهج الدراسية وأساليب وطرق التدريس والنشاطات المنهجية التقليدية السائدة وعدم وجود نشاطات لامنهجية بشكل كافي أثر على تطور قدراتهم في الذكاء الانفعالي، وقد تعزى النتيجة إلى أن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة المدرسية، قد لا تتسم بالإيجابية، أي انها لا تتيح الفرصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتعارف والتواصل وتكوين علاقات، مما يؤدي إلى نقصان في شعورهم بالانتماء، واكدا على ان ذوي صعوبات التعلم بحاجة الى الارشاد لمواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها، وكذلك الارشاد للسيطرة في تنظيم انفعالاتهم حتى تصبح علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة ومنظمة؛ للوصول إلى الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم وعن إعاقتهم، من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهم في الحياة.

وكذلك جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة العقيل والجوالدة (٢٠١٨) حيث أظهرت نتائجها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصورا في الذكاء الانفعالي بمستوى منخفض إلى متوسط، وقد اعزى الباحثان ذلك إلى أن الطريقة التي ينظر بها الطفل إلى ذاته، وإلى الآخرين، تسهم في ارتفاع درجة ذكائه الانفعالي، وعند النظر إلى السمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم فإن نظرتهم المتدنية نحو ذواتهم، بالتالي أدت إلى انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، وإلى عدم تقبل الأقران لهم، وعدم القدرة على إقامة صداقات مع أقرانهم، وحتى وان كونوا صداقات يعجزون عن الاستمرار والمحافظة على العلاقات، وكما أثرت نظرتهم المتدنية نحو ذاتهم على عدم إدراكهم للمضامين الاجتماعية والأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا، وإلى تدني مستوى تحملهم المسؤولية ووجود بعض قصور في ضبط دوافعهم وانفعالاتهم.

وأشارا إلى أن تدني مستوى الذكاء الانفعالي قد يعود إلى خصائص ذوي صعوبات التعلم من خلال وجود صعوبات نمائية وإدراكية تحدث لهذه الفئة، منها ضعف أو سوء في

الإدراك الاجتماعي، فيظهرون ردود أفعال في مختلف أنواع الأنشطة الاجتماعية اقل من المقبول اجتماعيا، وتظهر لديهم سوء لتقدير المواقف، كما أن لديهم صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين.

وكذلك جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة شلبي (٢٠١٧) والتي أبرزت نتائجها وجود قصورا في الذكاء الانفعالي لذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وقد يعود ذلك إلى القدرة التي يتمتع بها الطالب العادي في إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته بشكل جيد، بالإضافة إلى فهمها وتنظيمها، وإدارتها والتحكم بها والقدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والأسرية والمدرسية الإيجابية والتي تراعي الجوانب الانفعالية، بالإضافة إلى اهتمام المعلمين بحاجات الطلبة العاديين الانفعالية والشخصية مما يؤدي إلى التنمية السليمة لمستوى الذكاء الانفعالي، ومن ناحية أخرى قد يعود انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص منها تجنب العمل أو المشاركة في الأنشطة والإحساس بالملل سريعا، ولديهم مفهوم سلبي عن ذاتهم ويقبلون بواقع بسيط، ولا يرفعون سقف توقعاتهم، وطموحاتهم المستقبلية متواضعة، ويكونون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح، ولا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم، ويتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفوا عن حلها عندما يواجهون المصاعب مع النظرة المتدنية نحو ذاتهم، وعدم تقبل الأقران، فكل هذا قد يكون سببا في انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لديهم.

وأیضا جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة دعيش (٢٠١٩) في وجود قصور في الذكاء الانفعالي قد يعود إلى إهمال هذه الفئة في المدرسة والأسرة، كما اتفقت النتيجة مع دراسة بوصولح وآخرون (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن السبب في ذلك يرجع إلى ضعف التكيف الاجتماعي، وعدم القدرة على مسايرة الحياة بشكل جيد، وانخفاض القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين، كما قد يعود إلى انهم اعتماديون وإلى انخفاض مستوى تقديرهم للذات لديهم، وقد توجد علاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية، و اتفقت مع دراسة سليمان ولعيس (٢٠١٢) من حيث قصور للذكاء الانفعالي لذوي صعوبات التعلم وتفسر هذه النتيجة على أن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في المحيط المدرسي لا تتسم بالإيجابية، إذ لا تتيح الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة بالتعارف والتواصل وتكوين علاقات فيما بينهم، مما يؤدي إلى قلة إشباع حاجاتهم في الشعور بالانتماء وإلى تقبل الآخرين وتقديرهم.

كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة Khasawneh(2021a) والتي ترى أن القصور في الذكاء الانفعالي قد يعود للطريقة التي ينظر بها الطفل إلى نفسه وإلى الآخرين وإلى عدم قدرته على إقامة علاقات أو صداقات مع أقرانه، أو عدم قدرته على الاحتفاظ بالعلاقات الإنسانية، وقلة وعيه الاجتماعي بالآثار المترتبة على أنماط السلوك المختلفة، وانخفاض مستوى مسؤوليته مقارنة بأقرانه، ووجود بعض المشاكل في السيطرة

على دوافعه وعواطفه ، وقد يعود إلى وجود صعوبات تنموية ومعرفية تحدث لهذه الفئة، بما في ذلك الضعف في الإدراك حيث يواجهون صعوبة في فهم مشاعر الآخرين بسبب عدم تقديرهم للدلائل التي تمثلها العلامات ورموز الوجه.

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة جزئياً مع دراسة الجمعية (٢٠١٨) حيث أن بعض الفقرات الدالة على الوعي بالذات مثل (حيناً أكون منزعجاً فإنني أستطيع أن أحدد بدقة المشكلة التي أزعجتني) جاءت مرتفعه، ومعظم عبارات الذكاء الانفعالي لديه جاءت متوسطة مثل (عندما أشعر بالقلق فإنني لا أعرف السبب وراء قلقي- أمتلئ بالنشاط والحيوية عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل -يجعلني بعض الناس أشعر بالضيق من نفسي مهما بذلت من جهد-أنزعج وأتضايق إذا عانقت أو حضنت أحداً من غير أفراد أسرتي- شعر بالخزي لأنني أقوم بأعمال مخزية)، واختلفت هذه النتيجة جزئياً حيث جاءت بعض العبارات مرتفعه وهي تمثل بعد المهارات الاجتماعية والدافعية وهي (أشعر بالراحة مع الناس العاطفين- تزداد دافعتي وهمتي حيناً أتوقع النجاح فيا أقوم به- حيناً أسمع بوقوع شخص يهمني في مشكلة فإن العديد من الحلول المحتملة تدور في رأسي مباشرة-حيناً أرى شيئاً أريده فإنني لا أفكر في شيء غيره حتى أحصل عليه) كما تعزى إلى ان الذكاء الانفعالي يزداد بوجود غرف المصادر حيث تنعكس إيجابياً على مهاراتهم وقدراتهم الانفعالية .

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاض في الذكاء الانفعالي مع تقدم العمر وفي وقت لاحق من الحياة، فالطفل ذي صعوبات التعلم نجده يكافح بالفعل في المدرسة من أجل تعلمه، ويتكون لديه خبرات تؤثر في ذكائه الانفعالي، بالتالي لا بد أن يكون هنالك تركيز على رفع الجوانب المختلفة للذكاء الانفعالي من خلال خلق خبرات إيجابية فعالة لتحقيق هدف التعليم وتحسين جوانب الحياة المختلفة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل أسرع (Panneerselvam & Sujathamalini,2014).

ومما سبق من مناقشة نتيجة مستوى الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم اتفقت اغلب الدراسات- في حدود علم الباحثة -على وجود قصور في الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم وقد يعود انخفاض الذكاء الانفعالي لخصائصهم وسماتهم الشخصية، أو نظرتهن السلبية للمواقف المختلفة، والشعور بالقلق والتوتر، أو أساليب المعاملة الوالدية، أو أساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية، أو صعوبات نمائية وإدراكية، بالتالي فإنه لا بد من تطوير البيئات التي ينشأ فيها الطفل سواء الأسرية أو المدرسية أو الاجتماعية بشكل يدعم تنمية الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن للباحثة إرجاع هذه النتيجة في الدراسة الحالية إلى طبيعة عينة الدراسة وصغر حجمها، ومما سبق يمكن القول بوجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

التوصيات:

١. استنادا لما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، تم التوصية بما يلي:
الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال دمجها في الخطة التدريسية بصورة واضحة.
٢. الاهتمام بتنمية مهارات المرونة المعرفية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال دمجها في الخطة التدريسية بصورة واضحة.
٣. تهيئة البيئة الصفية بما يشجع على توظيف مهارات الذكاء الانفعالي، حيث أن الخبرات الإيجابية داخل الصف سوف تزيد دافعيتهم للمشاركة الفعالة وبالإضافة إلى ضرورة توظيف هذه المهارات خارج الصف أيضا.
٤. تهيئة البيئة الصفية بما يشجع على توظيف مهارات المرونة المعرفية حيث أن الخبرات الإيجابية داخل الصف سوف تزيد دافعيتهم للمشاركة الفعالة وتوظيف هذه المهارات خارج الصف أيضا.
٥. عقد دروات تدريبية للمعلمات لتوعيمهم بأهمية مهارات الذكاء الانفعالي وما تعكسه على التلميذات من توافق وتكيف مع المجالات المختلفة في حياتهن.
٦. عقد دروات تدريبية للمعلمات لتوعيمهم بأهمية مهارات المرونة المعرفية وما تعكس على التلميذات من توافق وتكيف مع المجالات المختلفة في حياتهن.
٧. عقد دروات تدريبية للمعلمات في كيفية تصميم الأنشطة التي تركز على رفع الذكاء الانفعالي لدى ذوات صعوبات التعلم.
٨. عقد دروات تدريبية للمعلمات في كيفية تصميم الأنشطة التي تركز على رفع المرونة المعرفية لدى ذوات صعوبات التعلم.
٩. نشر الوعي بين أولياء الأمور عن أهمية الذكاء الانفعالي لما لهم من تأثير كبير في شخصيات أطفالهم وفي كون الخبرات الإيجابية أو السلبية.
١٠. نشر الوعي بين أولياء الأمور عن أهمية المرونة المعرفية لما لهم من تأثير كبير في شخصيات أطفالهم وفي كون الخبرات الإيجابية أو السلبية.

قائمة المصادر والمراجع

أولا المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، الهام؛ والحارثي، صبحي(٢٠١٥). تقنين مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٤(١٦٥)، ٢٩٧-٤٦٢.
- أبو زيد، أحمد(٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل، (١٨)، ٢٢٨-٢٩٨.
- أبو زيد، لبنى(٢٠١٨). استخدام بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تنمية التواصل الاجتماعي لخفض الاضطرابات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٦)، ٢٦٩-٣٥٧.
- أبو علام، رجاء(٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادي. "العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٢(٣)، ٦٠٣ - ٦٣٩.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض. المملكة العربية السعودية: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- أبو نيان، إبراهيم(٢٠٢١). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.
- أحمد، حسام الدين (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، ٢٠(٣)، ٣٧-٦٧.
- أحمادو، خديجة؛ ومخلوفي، سارة؛ ومخلوف، سارة(٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الوجداني (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أحمد دراية، ادرار.
- بدوي، ممدوح(٢٠١٨). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الازهر. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، ٧١(٣)، ٤٩٦-٥٦٨.
- بريك، السيد(٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦، ٩٥-١٠٧.

- بلقاسم، محمد؛ هامل، منصور (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالإنجاز الدراسي والنوع والتخصص. مجلة التنمية البشرية، ٢(٥)، ٩٤-١١٩.
- بوصلاح، خلود؛ وبن الطيب، فاطمة الزهراء؛ و مساعدي، زريقة (٢٠٢٠). تمايز الذات وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد قطوش العياشي ببلدية الدهانة (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة محمد بوضياف كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.
- بياجيه، جان (٢٠٠٣). سيكولوجية الذكاء (يولاند عمانوئيل، مترجم). بيروت: عويدات للنشر والطباعة.
- توفيق، شيماء؛ أبو شقة، سعدة؛ والملاح، حنان (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، (١٠٠)، ٢٧٢-٣٠٢.
- جابر، مروة (٢٠١٥). العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، ٢١(٣)، ١٠٥٩-١١١٠.
- جعبري، انوار (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، فلسطين.
- جولمان، دانيال (٢٠٢١). الذكاء العاطفي وسبب كونه أكثر أهمية من حاصل الذكاء، ترجمة: مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- الحراصي، سيف بن درويش (٢٠١٩). أبعاد الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة الدراسات الاجتماعية لطلبة محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣، ١٣٧-١٥٩.
- حجازي، إحسان؛ وسالم، هانم (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بتقرير الذات لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٣)، ١٥-٦١.
- حسن، رمضان (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عمل الدماغ في تنمية المرونة المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة التربية: جامعة الازهر، ٤ (١٦٣) ٣٦٦-٦١٧.

- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. (ط٤). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- خليل، أمل شعبان (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ٣ (١٦٦)، ٤٥٠ - ٤٨١.
- دعيش، محمد أمين (٢٠١٩). الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتفوقين عقليا والعاديين: دراسة مقارنة. مجلة تنمية الموارد البشرية، ١٠، ٣٠٦-٣٠٢.
- الزهار، نجلاء السيد (٢٠١١). العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٥ (٢)، ٢٨٩ - ٣٢٦.
- زيات، فتحى (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سابق، منى (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ٤ (١٦٤)، ٣٨٢-٤٢١.
- سعادة، مروة (٢٠١٧). عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٨٧)، ٢٧٧-٣٥٢.
- سلامي، دلال (٢٠١٦). الذكاء العاطفي-مدخل نظري-. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (١٥)، ١٦٤-١٧٩.
- سليمان، احمد (٢٠١٣). أثر تفاعل مستوى ما وراء الذاكرة والتخصص الأكاديمي في المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ٤ (١٥٥)، ٧٠-١٢٢.
- سليمان، سليمان؛ ويوسف، سليمان (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي. مجلة التربية الخاصة، (١٠)، ٢٢٣-٢٦١.
- سواعد، مديحة؛ والجراح، ناصر (٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.
- سهيل، تامر (٢٠١٢). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

- سيد، أسماء؛ وإبراهيم، هبة (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية المرونة العقلية لدى أطفال الروضة المعاقين سمعياً. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١١)، ٧٣ - ١٢٢.
- الشمري، راضي (٢٠١٦). درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض. *مجلة كلية التربية*، (١٦٨)، ١٧٤-١٤٤.
- شلبي، إسراء (٢٠١٧). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم والعاديين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.
- صالح، هيام (٢٠١٨). *قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة*. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٣٩ (١٥٠)، ٣٩ - ٥٦.
- الظفراني، هنادي (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا *براسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (١٣٩)، ١١١ - ١٧٠.
- الظفيري، عيسى؛ والزغول، عماد (٢٠٢٠). *الوحدة النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.
- عزيز، هالة؛ والسيد، منى (٢٠١٦). أثر برنامج معرفي في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، ١٦، ٥٢٩-٥٤٨.
- العقيل، أسماء؛ والجوالدة، فؤاد (٢٠١٨). الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، (٤٥)، ٤٣-٦١.
- علوان، نعمات؛ والنواجحة، زهير (٢٠١٣). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١، ١-٥١.
- العنزي، فيصل؛ والجاسر، لولوة (٢٠١٩). *السعادة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات والمرونة المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت*. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٨ (١٢)، ٤٧ - ٦٤.
- عنو، عزيزة (٢٠٢٠). *الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالجزائر*. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (٢١)، ٦٢-٩٤.

- العوض، نبال(٢٠١٤). الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني: دراسة ميدانية مقارنة بين مرحلتى المراهقة المتأخرة والرشد المبكر على عينة من طلبة جامعة حلب فرع إلب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
- عوض، هدى؛ والعتيبي، نوف(٢٠٢١). الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٨(٢)، ٤٧-١٠١.
- عيد، يوسف(٢٠١٧). تقنين مقياس الذكاء الانفعالي المصور للأطفال ولذوي الاحتياجات الخاصة على البيئة السعودية. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- عيسى، يسري(٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، (١٤)، ٢٠٥-٢٧٤.
- الغامدي، سماح(٢٠١٩). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٤(١٠٦)، ٩٥٠-٩٨٩.
- قدوري، رايح؛ لحسن، ذبيحي(٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة). مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢، ٩٤-١١٧.
- لموري، نبيل(٢٠٢١). الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة والكتابة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - مخبر تعليم - تكوين - تعليمية، ١٠، ٢٩ - ٤٨.
- مجيد، أثمار(٢٠١٣). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمهم. مجلة العلوم الإنسانية، (١٤)، ١٨٧-٢٠٤.
- المحمد، باسل(٢٠١٩). المشكلات والحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى القراءة. مجلة الدراسات العليا، ١٣(٥٠)، ١-٢٧.
- محمود، سليمان؛ ومطر، عبدالفتاح(٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، (١١١)، ٨٧-١٢٨.
- المشوح، سعد؛ والوهطه، محمد(٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، (٤١)، ٤٧-١٣٢.

المطيري، بشاير (٢٠١٩). المرونة المعرفية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية،* ٢٥(٧)، ٣١٥ - ٣٤٠.

موسى، دينا (٢٠١٨). صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة من واقع الدراسات النفسية المعاصرة. *مجلة الخدمة النفسية،* (١١)، ٢٤٣-٢٥٤.

النجار، علاء الدين (٢٠٢٠أ). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتأزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. *مجلة كلية التربية،* ٢٠(٢)، ٤٠٥-٤٣٢.

النجار، علاء الدين (٢٠٢٠ب). جودة الحياة والمرونة المعرفية كمنبئات بمهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الطفولة والتربية،* ١٢(٤١)، ٥٠٧-٥٥٠.

النوبي، محمد (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

هلال، أحمد (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين الذكريات اللاإرادية والمرونة المعرفية والتفكير في أحداث المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي،* (٤٤)، ١-٤٩.

وهدان ، سربناس؛ وعلي، عبيير (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن بمحافظة الطائف. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،* ٦(٣٢)، ٢٦٥-٣٣٩.

يوسف، يوسف (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة،* (١٦) ١١٧-١٦٢.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

- Atadokht, A., Narimani, M., Hazrati Saghsolo, S., & Majdy, N (2018). Comparison the ability of planning-Organize and cognitive flexibility in children with and without specific learning disorder. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 1-15.
- Bar-On, R (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bryant, H. a (2007). Relationship between Emotioal Intelligence and Reading Comprehension in High-School Student with Learning Disabilities. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Andrews University , michigan.
- Blackwell, K.A., Cepeda, N.J. & Munakata, Y(2009). When simple things are meaningful: Working memory, strength predicts children's cognitive flexibility, *Journal of Experimental child psychology*, 103, 241-249.
- Cañas, J. J., Antolí, A., Fajardo, I., & Salmerón, L(2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Cartwright, k (2008) . *Literacy processes : Cognitive flexibility in learning and teaching* . New York: Guilford publishing.
- Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., & Bentivegna, C (2016). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 33-44.
- Deak, G (2003) . The development of cognitive flexibility and language abilities . *Journal of Child Development and Behavior*. 31, 271- 327.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Dick, A. S (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34.
- Dillon, R. F., & Vineyard, G. M (1999). *Cognitive Flexibility: Further Validation of Flexible Combination*.

- Epstein, S (1999). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Greenwood Publishing Group.
- Gardner, H (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gardner, L., & Stough, C(2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & organization development journal*.
- George, J. M (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman,D (1995). *emotional intelligence*. Newyork: Bantam books.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Gunduz, B (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational research and reviews*, 8(13), 1048-1056.
- Hen, M., & Goroshit, M (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-421
- Karmiloff-Smith, A (1994). Précis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and brain sciences*, 17(4), 693-707.
- Kirk, S. A., & Chalfant, J. C (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Love Publishing Company.
- khasawneh, M. A. S (2021a). The Level of Emotional Intelligence of English Language Students with Learning Disabilities from the Point of View of Their Parents. *Science and Education*, 2(7), 264-275.
- Khasawneh, M. A. S (2021b). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Its Relationship to Some Variables. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 49-56.

- Koutsoftas, A. D., & Srivastava, P (2020). Oral Language Contributions to Reading and Writing in Students with and without Language-Learning Disabilities. *Exceptionality*, 28(5), 380-392.
- Levenson, M. H (1999). Working with emotional Inyelligence. E T C: A Review of General Semantics, 56, 100 – 128.
- Martin, M. M., Anderson, C. A., & Thweatt, K. S (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationships with the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 531-540.
- Martinez, M (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 18, 3-23.
- Mayer, J. D., & Salovey, P (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L (2012). *What is emotional intelligence and why does it matter?*. Cambridge Handbook of Intelligence.
- McKinney, J. D (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 141-150.
- Meltzer, L., & Krishnan, K (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. *Executive function in education: From theory to practice*, 77-105.
- Moradzadeh, L (2009). *Components of cognitive flexibility in adults*. (Master's thesis). University of Manitoba, Canada.
- Panneerselvam, G., & Sujathamalini, J (2014). Emotional intelligence of children with learning disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4(7), 144-146.

- Pullen, P. C (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14, 25-37.
- Riccio, C. A., Hewitt, L. L., & Blake, J. J (2011). Relation of measures of executive function to aggressive behavior in children. *Applied neuropsychology*, 18, 1-10
- Schaie, K. W., Dutta, R., & Willis, S. L (1991). Relationship between rigidity-flexibility and cognitive abilities in adulthood. *Psychology and aging*, 6(3), 371.
- Spiro, R. J (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Center for the Study of Reading Technical Report*; no. 441.
- Thorndike, E. L (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Van , C. A., & DeCaro, M. S (2020). When working memory mechanisms compete: Predicting cognitive flexibility versus mental set. *Cognition*, 201, 104-313.
- Watson, S. M., Gable, R. A., & Morin, L. L (2016). The role of executive functions in classroom instruction of students with learning disabilities. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(167).
- Yazdi, S. A. A., Farahi, S. M. M., Farahi, S. M. M. M., & Hosseini, J (2018). Emotional intelligence and its role in cognitive flexibility of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(2), 299-304.
- Zee, K., & Shakel, M (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.