

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعيدة-الدكتور مولاي الطاهر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

أطروحة مقدمة

لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس

تخصص: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

موسومة بـ:

صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والتفكير
الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية

إشراف:

إعداد الطالبة:

أ.د. يحي بشلاغم

بن يوسف حنان

لجنة المناقشة:

أ.د/ بكري عبد الحميد	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة
أ.د/ يحي بشلاغم	مشرفاً	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان
د/ شريفي علي	مناقشا	أستاذ محاضر - أ-	جامعة سعيدة
د/ سعودي عبد الكريم	مناقشا	أستاذ محاضر - أ-	جامعة بشار
د/ لكحل مصطفى	مناقشا	أستاذ محاضر - أ-	جامعة سعيدة
د/ بلعابد عبد القادر	مناقشا	أستاذ محاضر - أ-	جامعة وهران 02

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى رجل لطالما كان سنداً لي حتى بعد غياب، إلى روح والدي رحمه الله

إلى غاليتي وحبيبتي أُمِّي حفظها الله وأطال في عمرها

إلى كل إخوتي وأخواتي، زوجاتهم وأزواجهن رعاهم الله

إلى فرحة العائلة ونورها؛ زينة الحياة الدنيا: بشرى هبة الرحمن، محمد، أنفال، أنس، رتاج، شهد، ندى، روفان

إلى كل أساتذة جامعة الطاهر مولاي - سعيدة، وجامعة طاهري محمد - بشار

إلى طلاب العلم؛ مستقبل الجزائر حيثما كانوا

إلى كل من تمنى لي إتمام هذا العمل، وكان سنداً لي من قريب أو بعيد.

حنان

كلمة شكر وتقدير

أشكر الله تعالى على نعمه

أشكر عائلتي على دعمها المتواصل لي

أشكر عائلتي الثانية بولاية سعيدة التي احتضنتني واعتبرتني فردا من أفرادها

أشكر جزيل الشكر الأستاذ الدكتور المحترم بشلاغم يحي الذي يمثل المعنى الحقيقي للأستاذ

أشكر جميع الأساتذة الذي قبلوا المساهمة في مناقشة هذا العمل حتى يكتمل معناه بعد تقييمهم له

أشكر كل مفتشي ومدراء ومعلمي المدارس الابتدائية الذين اقتطعوا جزءا من الحجم الساعي للبرنامج الدراسي

وخصصوه لتطبيق دراستي

أشكر جميع التلاميذ الذين ربما أزهقوا أثناء تطبيق أدوات الدراسة عليهم

أشكر كل من مد لي يد العون من أقرباء، وأساتذة، وزملاء عمل، وأصدقاء، واختصاصيي الإعلام الآلي،

وبرنامج SPSS ، والأستاذ المترجم، وعمال المكتبات

أشكر كل من شجعوني حتى أكمل عملي هذا ولو بالكلمة الطيبة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. ولتحقيق الغرض من هذا البحث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عرضية، حيث تمثلت في (148) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي. أما تساؤلات الدراسة فتمحورت فيما يلي:

- ما هي أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) التي يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، وبين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

- ما مدى شدة صعوبات التعلم الأكاديمية (خفيفة، متوسطة، شديدة) التي يعاني منها أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

- هل توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية، وفي الذكاء العاطفي، والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرفعي الذكاء العاطفي، وبين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية؟

- هل توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية، وفي التفكير الابتكاري، وفي الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي؟

وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة محك الاستبعاد، بطاقة جمع المعلومات عن التحصيل الدراسي، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لمصطفى فتحي الزيات، ومقياس الذكاء العاطفي لبار - أون، قائمة السمات الابتكارية لفتحي عبد الرحمن جروان. ولمعالجة نتائج الدراسة استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط (ر) بيرسون، اختبار (ت) للفروق، اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف (One-way Anova)، والاختبارات البعدية post hoc. وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تمثلت في صعوبة تعلم الرياضيات.

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

- توجد علاقة عكسية وضعيفة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري.

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.
- أن أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة وشديدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري من جهة والمستويات الأخرى (منخفض، متوسط، مرتفع) من التفكير الابتكاري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية أولا بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانيا بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري أولا بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانيا بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية- التفكير الابتكاري- الذكاء العاطفي- المرحلة الابتدائية

Résumé:

La présente étude vise à identifier la relation entre les difficultés d'apprentissage académique et l'intelligence émotionnelle et la pensée créative parmi les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire. Afin de réaliser l'objectif de cette recherche, l'échantillon de l'étude a été choisi au hasard. Il était composé de (148) élèves du troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire avec des difficultés d'apprentissage scolaires. Les questions de l'étude étaient les suivantes:

Quelles sont les difficultés d'apprentissage les plus académiques (lecture, écriture, mathématiques) vécues par les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire?

Y a-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle, la pensée créative et les difficultés d'apprentissage académique, et entre l'intelligence émotionnelle et la pensée créative chez les élèves de troisième niveau quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire?

Quelle est la gravité des difficultés d'apprentissage scolaire (faible, modéré, élevé) que connaissent la majorité des élèves du troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire?

Y a-t-il des différences statistiques dans les difficultés d'apprentissage académique, l'intelligence émotionnelle et la pensée créative chez les élèves de troisième les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire attribuées au genre?

Y a-t-il des différences statistiques entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avec une intelligence émotionnelle faible, moyenne et élevée et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage académique avec une pensée créative faible, moyenne et élevée dans les difficultés d'apprentissage académique?

Y a-t-il des différences statistiques dans les difficultés d'apprentissage académique, la pensée créative et l'intelligence émotionnelle chez les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire attribuées au niveau d'études?

Pour atteindre l'objectif de l'étude, le chercheur a utilisé le formulaire de test d'exclusion, la carte de collecte de données sur le rendement scolaire, le test d'intelligence picturale d'Ahmed Zaki Saleh (1978), l'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de Mustafa Fathi Zayat, l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-On (EQI), la liste des fonctionnalités innovantes de Fathi Abdul Rahman Jarwan. Pour répondre aux résultats de l'étude, le chercheur a utilisé une série de méthodes statistiques basées sur le logiciel statistique des sciences sociales (SPSS), comme les pourcentages, la moyenne arithmétique, l'écart-type, le coefficient de corrélation de Pearson, le test de variance, - Anova analyse, post hoc. L'étude a trouvé les résultats suivants:

Les difficultés d'apprentissage en mathématiques constituent l'apprentissage scolaire le plus difficile que connaissent les élèves de troisième niveau; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire.

Il n'y a pas de corrélation entre les difficultés d'apprentissage académique et l'intelligence émotionnelle chez les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire.

Il existe une relation statistique inverse et faible entre les difficultés d'apprentissage académique et la pensée creative.

Il n'y a pas de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la pensée créative chez les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire.

La majorité des élèves masculins et féminins du troisième; les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire souffrent de difficultés scolaires faibles et élevées.

Il n'y a pas de différences dans les difficultés d'apprentissage académique entre les élèves du troisième; les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire attribuées au genre.

Il n'y a pas de différences statistiques dans l'intelligence émotionnelle entre les élèves de troisième; les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire avec des difficultés d'apprentissage académiques attribuées au genre.

Il n'y a pas de différences statistiques dans la pensée créative chez les élèves de troisième; les quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire avec des difficultés d'apprentissage académiques attribuées au genre.

Il n'y a pas de différences statistiques entre les notes moyennes des élèves ayant des difficultés d'apprentissage académique avec une intelligence émotionnelle faible, moyenne et élevée dans les difficultés d'apprentissage académique.

Il existe des différences statistiques dans les difficultés d'apprentissage académique entre les élèves qui manquent de capacités de réflexion innovantes d'une part et ceux qui ont d'autres niveaux de pensée créative (faible, moyen, élevé).

Il existe des différences statistiques en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage scolaires, d'abord chez les élèves des troisième et quatrième degrés de l'enseignement primaire, et ensuite chez les élèves des quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire.

Il y a des différences statistiques dans la pensée créative d'abord chez les élèves des troisième et quatrième années de l'enseignement primaire, et en second lieu chez les élèves des quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire.

Il n'y a pas de différences statistiques dans l'intelligence émotionnelle entre les élèves de troisième; quatrième et cinquième années d'enseignement primaire attribuées au niveau d'étude.

Mots-clés: difficultés d'apprentissage académique - pensée créative - intelligence émotionnelle - éducation primaire

Abstract:

The present study aims to identify the relationship between academic learning difficulties and emotional intelligence and creative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education. In order to achieve the purpose of this research, the sample of the study was chosen randomly. It consisted of (148) pupils of the third; fourth and fifth grades of primary education with academic learning difficulties. The study's questions were as follows:

What are the most academic learning difficulties (reading, writing, mathematics) experienced by pupils of third; fourth and fifth grade of primary education?

Is there a correlation between emotional intelligence , creative thinking and, academic learning difficulties, and between emotional intelligence and creative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education?

How severe are academic learning difficulties (low, moderate, high) that are experienced by the majority of pupils of third; fourth and fifth grades of primary education?

Are there any statistical differences in academic learning difficulties, emotional intelligence, and creative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education that are attributed to gender?

Are there any statistical differences between pupils with academic learning difficulties with low, medium and high emotional intelligence, and pupils with academic learning difficulties with low, medium and high creative thinking in academic learning difficulties?

Are there any statistical differences in academic learning difficulties, creative thinking, and emotional intelligence among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education that are attributed to the level of study?

To achieve the aim of the study, the researcher used the exclusion test form, the data collection card on the academic achievement, the pictorial intelligence test of Ahmed Zaki Saleh (1978), the diagnostic assessment of the academic learning difficulties of Mustafa Fathi al-Zayat, Bar-On's Emotional Quotient inventory (EQI), the list of innovative features of Fathi Abdul Rahman Jarwan. To address the results of the study, the researcher used a range of statistical methods based on the statistical package of social sciences (SPSS), such as percentages, arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, variance test, P-analysis of one-way Anova analysis, post hoc. The study found the following results:

Learning difficulties in mathematics is the most difficult academic learning experienced by pupils of third; fourth and fifth grades of primary education.

There is no correlation between academic learning difficulties and emotional intelligence among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education.

There is an inverse and weak statistical relationship between academic learning difficulties and innovative thinking

There is no correlation between emotional intelligence and creative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education.

The majority of male and female pupils of third; fourth and fifth grades of primary education suffer from low and high academic difficulties.

There are no differences in academic learning difficulties among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education attributed to gender.

There are no statistical differences in emotional intelligence among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education with academic learning difficulties attributed to gender.

There are no statistical differences in innovative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education with academic learning difficulties attributed to gender.

There are no statistical differences between the average grades of pupils with academic learning difficulties with low, middle and high emotional intelligence in academic learning difficulties.

There are statistical differences in academic learning difficulties between those pupils who lack innovative thinking abilities on the one hand and those with other levels of innovative thinking (low, medium, high).

There are statistical differences in academic learning difficulties first among pupils of third and fourth grades of primary education, and second among pupils in the fourth and fifth grades of primary education.

There are statistical differences in creative thinking first among pupils of third and fourth grades of primary education, and second among pupils in the fourth and fifth grades of primary education..

There are no statistical differences in emotional intelligence among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education attributed to the level of study.

Keywords: academic learning difficulties - creative thinking - emotional intelligence - primary education



قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

أ	الإهداء
ب	كلمة شكر وتقدير
ج	ملخص الدراسة
ط	قائمة المحتويات
س	قائمة الجداول
ص	قائمة الأشكال
ص	قائمة الملاحق
1	مقدمة

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

8	1- إشكالية الدراسة
11	2- فرضيات الدراسة
12	3- أهمية الدراسة
13	4- أهداف الدراسة
14	5- دواعي اختيار الموضوع
16	6- التعاريف الإجرائية

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

18	تمهيد
18	1- فذلكة تاريخية حول صعوبات التعلم
20	2- تعريف صعوبات التعلم
21	3- تعريف الطفل ذو صعوبات التعلم

21	4- التدقيق بمصطلح صعوبات التعلم
22	5- الخلط بين مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى
25	6- نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ
26	7- مقاييس تشخيص صعوبات التعلم
27	8- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم
28	1.8- أسباب صعوبات التعلم
30	2.8- العوامل المساهمة في صعوبات التعلم
31	9- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم
35	10- تصنيف صعوبات التعلم
35	أولاً- صعوبات التعلم النمائية:
35	1- تعريف صعوبات التعلم النمائية
35	2- أنواع صعوبات التعلم النمائية
35	1.2- صعوبة تعلم الانتباه
36	2.2- صعوبة تعلم الإدراك
37	3.2- صعوبة التعلم في الذاكرة
38	4.2- صعوبة تعلم اللغة
39	5.2- صعوبة تعلم التفكير
40	ثانياً- صعوبات التعلم الأكاديمية:
40	1- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية
40	2- محكات تشخيص صعوبات التعلم
42	3- أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية؛ مدى انتشارها، تقييمها، تصنيفها، مظاهرها، وطرق علاجها
42	1.3- صعوبة تعلم القراءة
42	1.1.3- تعريف صعوبة تعلم القراءة
43	2.1.3- نسبة انتشار صعوبة تعلم القراءة
43	3.1.3- تقييم صعوبة تعلم القراءة
44	4.1.3- أنواع صعوبة تعلم القراءة
44	5.1.3- مظاهر صعوبة تعلم القراءة
46	6.1.3- علاج صعوبة تعلم القراءة
50	2.3- صعوبة تعلم الكتابة

50	1.2.3- تعريف صعوبة تعلم الكتابة
50	2.2.3- نسبة انتشار صعوبة تعلم الكتابة
51	3.2.3- تقييم صعوبة تعلم الكتابة
51	4.2.3- محاور صعوبة تعلم الكتابة ومظاهرها
51	1.4.2.3- صعوبة تعلم الكتابة اليدوية
53	2.4.2.3- صعوبة تعلم التهجئة (الرسم الإملائي)
54	3.4.2.3- صعوبة تعلم التعبير الكتابي
55	5.2.3- علاج صعوبة تعلم الكتابة
56	1.5.2.3- علاج صعوبة تعلم الكتابة اليدوية
58	2.5.2.3- علاج صعوبة تعلم التهجئة
59	3.5.2.3- علاج صعوبة تعلم التعبير الكتابي
60	3.3- صعوبة تعلم الرياضيات
62	1.3.3- تعريف صعوبة تعلم الرياضيات
62	2.3.3- نسبة انتشار صعوبة تعلم الرياضيات
63	3.3.3- تقييم صعوبة تعلم الرياضيات
63	4.3.3- أنواع صعوبة تعلم الرياضيات
64	5.3.3- مظاهر صعوبة تعلم الرياضيات
66	6.3.3- علاج صعوبة تعلم الرياضيات
69	4- دور كل من الأسرة والمعلم وتكيف المنهج في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي
72	ثالثا- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
73	1- تعريف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
73	2- أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
74	3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
76	4- مقاييس تشخيص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
76	5- علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ
77	- العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
81	خلاصة

الفصل الثالث: الذكاء العاطفي

83	تمهيد:
83	1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء العاطفي
86	2- الذكاء والعاطفة والذكاء العاطفي
86	1.2- تعريف الذكاء وأنواعه
88	2.2- تعريف العاطفة وأنواعها ومكوناتها
89	3.2- تعريف الذكاء العاطفي، ولماذا عاطفي وليس انفعالي أو وجداني؟
89	1.3.2- تعريف الذكاء العاطفي
90	2.3.2- لماذا الذكاء العاطفي وليس الانفعالي أو الوجداني
93	3- علاقة الذكاء بالذكاء العاطفي
95	4- أهمية الذكاء العاطفي
97	5- مظاهر النمو العاطفي لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بالذكاء العاطفي
98	6- الأبعاد والنماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي
103	7- الأساس العصبي والفيزيولوجي للذكاء العاطفي
106	8- سمات ذوو الذكاء العاطفي
107	9- قياس الذكاء العاطفي
109	10- تنمية الذكاء العاطفي
114	خلاصة

الفصل الرابع: التفكير الابتكاري

116	تمهيد
116	1- التفكير
116	1.1- تعريف التفكير
117	2.1- مهارات التفكير
117	3.1- أنواع التفكير

118	2- الابتكار
118	1.2- تعريف الابتكار
120	2.2- تعريف المبتكر
121	3.2- تعريف العملية الابتكارية
122	4.2- الخلط بين الابتكار والإبداع
123	5.2- بعض المصطلحات المشابهة للابتكار
126	3- التفكير الابتكاري
126	1.3- لمحة تاريخية عن التفكير الابتكاري
127	2.3- تعريف التفكير الابتكاري وتوضيح أسباب الاختلاف فيه
129	3.3- أهمية التفكير الابتكاري
130	4.3- مراحل التفكير الابتكاري
134	5.3- قدرات التفكير الابتكاري
137	6.3- خصائص ذوي التفكير الابتكاري
140	7.3- التشخيص والكشف عن التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري
145	8.3- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري
147	9.3- المعوقات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري
152	10.3- تنمية قدرات التفكير الابتكاري
158	خلاصة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

160	تمهيد
160	1- منهج الدراسة
160	2- مجتمع الدراسة
161	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
161	1- مكان وزمان إجراء الدراسة
161	2- عينة الدراسة ومواصفاتها

162	3- خطوات بناء أدوات الدراسة
206	4- إعداد أدوات الدراسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية
207	4. 1- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية
207	4. 2- طريقة تصحيح أدوات الدراسة
208	5- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية
208	6- الشكل النهائي لأدوات الدراسة
210	ثانيا: الدراسة الأساسية
210	1- الإطار المكاني للدراسة (نطاق الدراسة)
211	2- الإطار الزمني للدراسة
211	3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها
248	4- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية
249	5- الخصائص السيكومترية للصور النهائية لأدوات الدراسة
256	خلاصة

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

	أولاً: عرض نتائج الدراسة
258	01- عرض نتائج الفرضية رقم (01)
258	02- عرض نتائج الفرضية رقم (02)
259	03- عرض نتائج الفرضية رقم (03)
259	04- عرض نتائج الفرضية رقم (04)
260	05- عرض نتائج الفرضية رقم (05)
261	06- عرض نتائج الفرضية رقم (06)
261	07- عرض نتائج الفرضية رقم (07)
262	08- عرض نتائج الفرضية رقم (08)
262	09- عرض نتائج الفرضية رقم (09)
263	10- عرض نتائج الفرضية رقم (10)
264	11- عرض نتائج الفرضية رقم (11)
265	12- عرض نتائج الفرضية رقم (12)
265	13- عرض نتائج الفرضية رقم (13)

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

266	01- مناقشة نتائج الفرضية رقم (01)
272	02- مناقشة نتائج الفرضية رقم (02)
276	03- مناقشة نتائج الفرضية رقم (03)
282	04- مناقشة نتائج الفرضية رقم (04)
292	05- مناقشة نتائج الفرضية رقم (05)
293	06- مناقشة نتائج الفرضية رقم (06)
297	07- مناقشة نتائج الفرضية رقم (07)
304	08- مناقشة نتائج الفرضية رقم (08)
311	09- مناقشة نتائج الفرضية رقم (09)
313	10- مناقشة نتائج الفرضية رقم (10)
314	11- مناقشة نتائج الفرضية رقم (11)
318	12- مناقشة نتائج الفرضية رقم (12)
319	13- مناقشة نتائج الفرضية رقم (13)
322	خاتمة
324	الإسهام العملي للدراسة
325	الإسهام العلمي للدراسة
328	قائمة المراجع
344	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	جدول يوضح الفرق بين مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى المتداخلة معه	22
02	جدول يوضح مقارنة بين كل من أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم	31
03	جدول يوضح الجذور التاريخية ومراحل تطور الذكاء العاطفي تاريخيا	84
04	جدول يوضح مراحل عملية التفكير الابتكاري حسب بعض العلماء	131
05	جدول يوضح توزيع وحدات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي؛ السن والجنس	161

165	جدول يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار	06
167	جدول يوضح معامل الثبات بإعادة تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي	07
172	جدول يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم القراءة	08
173	جدول يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم الكتابة	09
174	جدول يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم الرياضيات	10
176	جدول يوضح تقديرات المحكمين لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية	11
180	جدول يوضح فقرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية بعد التعديل وكذا اتجاه السمة	12
182	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعء "صعوبة تعلم القراءة"	13
183	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعء "صعوبة تعلم الكتابة"	14
184	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعء "صعوبة تعلم الرياضيات"	15
185	جدول يوضح مصفوفة ارتباط "أبعاد مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية"	16
185	جدول يوضح معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية	17
186	جدول يوضح ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وأبعاده من خلال معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وجاتمان	18
187	جدول يوضح فقرات بعد الكفاءة الشخصية	19
187	جدول يوضح فقرات بعد الكفاءة الاجتماعية	20
188	جدول يوضح فقرات بعد إدارة الضغوط	21
189	جدول يوضح فقرات بعد التكيف	22
189	جدول يوضح فقرات بعد المزاج العام	23
190	جدول يوضح فقرات بعد الانطباع الإيجابي	24
191	جدول يوضح تقديرات المحكمين لمقياس الذكاء العاطفي	25
195	جدول يوضح فقرات مقياس الذكاء العاطفي بعد التعديل وكذا اتجاه السمة	26
198	جدول يوضح معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لمقياس الذكاء العاطفي	27
201	جدول يوضح تقديرات المحكمين لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري	28
204	جدول يوضح فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري بعد التعديل وكذا اتجاه السمة	29
206	جدول يوضح معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري	30
208	جدول يوضح توزيع فقرات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية حسب أبعاده ونسبه المثوية	31
209	جدول يوضح توزيع فقرات مقياس الذكاء العاطفي حسب أبعاده ونسبه المثوية	32
209	جدول يوضح توزيع فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري حسب السمات السلوكية ونسبها المثوية	33
222	جدول يعرض التفاصيل المتعلقة بتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي المستعدين من خلال تطبيق محك الاستبعاد	34

223	جدول يعرض التفاصيل المتعلقة بتطبيق محك التباعد على (282) تلميذا المتبقين بعد تطبيق محك الاستبعاد، بالإضافة إلى عرضه لعدد التلاميذ الذين تم إلغاءهم من خلال محك التباعد، كما يعرض لنا الدرجات المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية وحجم أو مستوى الصعوبة لديهم	35
244	جدول يوضح توزيع وحدات عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة "المستوى الدراسي، السن، الجنس"	36
249	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "الكفاءة الشخصية"	37
250	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "الكفاءة الاجتماعية"	38
251	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "إدارة الضغوط"	39
251	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "التكيف"	40
252	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد: " المزاج العام "	41
253	جدول يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " الانطباع الإيجابي "	42
253	جدول يوضح مصفوفة ارتباط "أبعاد مقياس الذكاء العاطفي"	43
254	الجدول يوضح ثبات مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده من خلال معامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية ، وحاتمان	44
255	جدول يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري والدرجة الكلية للقائمة	45
256	جدول يوضح ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري من خلال معامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية ، وحاتمان	46
258	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من صعوبة تعلم القراءة والكتابة والرياضيات	47
258	جدول يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين مقياس الذكاء العاطفي	48
259	جدول يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين مقياس التفكير الابتكاري	49
260	جدول يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء العاطفي وبين مقياس التفكير الابتكاري	50
260	جدول يوضح حساب (ت) للفروق في شدة صعوبات التعلم الأكاديمية (خفيفة، متوسطة، شديدة)	51
261	جدول يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين درجات الجنس لنفس المقياس	52
261	جدول يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وبين درجات الجنس لنفس المقياس	53
262	جدول يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري وبين درجات الجنس لنفس المقياس	54
263	جدول يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية	55
263	جدول يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية	56
264	جدول يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي	57

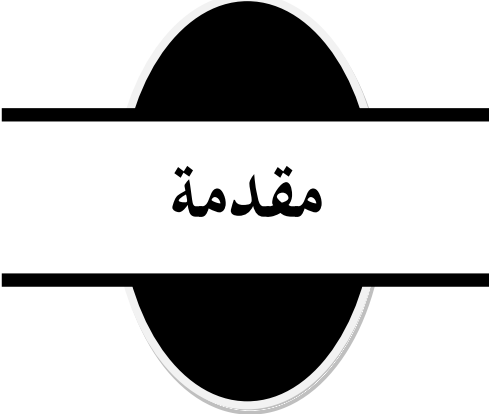
58	جدول يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي	265
59	جدول يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي	266

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها ومعالجتها وتجهيزها.	34
02	شكل يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية	81
03	شكل يوضح مسار الاستجابة الانفعالية داخل المخ	104
04	شكل يوضح خطوات استخراج عينة الدراسة	221
05	شكل يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي	247
06	شكل يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	247

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	صورة من الدفتر المدرسي توضح تقييم التلاميذ في المواد الثلاث (القراءة، الكتابة، الرياضيات)	344
02	قائمة الأساتذة المحكمين	345
03	خطاب طلب التحكيم	346
04	الصورة الأولى لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لمصطفى فتحي الزيات	349
05	الصورة الأولى لمقياس الذكاء العاطفي لبار - أون	353
06	الصورة الأولى لقائمة السمات الابتكارية لفتحي عبد الرحمن جروان	356
07	الصورة النهائية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لمصطفى فتحي الزيات	358
08	الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي لبار - أون	361
09	الصورة النهائية لقائمة السمات الابتكارية لفتحي عبد الرحمن جروان	364
10	استمارة محك الاستبعاد	366
11	بطاقة جمع المعلومات عن التحصيل الدراسي	367
12	اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	368
13	قائمة المعيار الثلاثي لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	377
14	قائمة المدارس الابتدائية محل الدراسة الاستطلاعية والأساسية	378
15	بيانات البرنامج الإحصائي spss المتعلقة بنتائج فرضيات الدراسة	380



مقدمة

تواجه التربية على مستوى العالم أجمع تحديات متعددة بسبب التغيرات الهائلة في المعلومات وبسبب تقدم التكنولوجيا، ومما لا شك فيه أن جزءا كبيرا من القدرة على النجاح في الحياة يتوقف على نوعية الرعاية المقدمة للأطفال خاصة في مرحلة التمدرس، حيث تتكون شخصية الطفل وتأخذ قالبها جديدا، فالاهتمام بالطفل ضرب من ضروب نجاح الأمم وازدهارها وبرهانها على تقدم المجتمع في مضمار الحضارة، فإهمال الطفل (التلميذ) وعدم الاهتمام بالمعوقات التي تعترض دروب حياته يولد أكثر التبعات المدمرة التي تبدو في ظهور صعوبات التعلم وضعف التحصيل الأكاديمي خاصة في الرياضيات، القراءة والكتابة وانخفاض نسبة الذكاء بما فيه الذكاء العاطفي، بالإضافة إلى اضطرابات في وظائفهم الإبداعية... الخ.

ومن هنا أصبح الاهتمام بالتلاميذ من الضروريات الحتمية لرقى الدول، لذلك يجب السعي لفهم ميولاتهم وتلبية حاجاتهم واستثمار طاقاتهم أفضل استثمار وتوجيهها، ومن بين تلاميذ المدارس نجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى رعاية وتعليم خاص بهم، لأن عدم الاهتمام الكافي بهم سوف ينعكس سلبيا على التلميذ بالدرجة الأولى، ونعبر عن ذلك بما أستخلصه الباحث بيير ديبراي ريتزن (Pierre Debray-Ritzen, 1981) بأن هذه المعاناة كثيرا ما تكون نتائجها جد خطيرة على مستوى التحصيل والمستوى السلوكي للتلميذ، حيث تبين له بأن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم القراءة والكتابة الغير متكفل به يعتبر في خطر، سيصطدم بالفشل الدراسي ويتعرض مستقبلا للضياع. وكما أن هذه الصعوبة ستتمس في السنوات الأولى من الحياة المدرسية عملية اكتساب القراءة والكتابة ولكن نتائجها ستشمل لاحقا كل اللغة، حيث أن اللغة المكتوبة ستبقى فقيرة، هزيلة مختصرة، ضعيفة التركيب وكذلك الحساب والمواد الأخرى ستأثر حاضرا أو مستقبلا. بالإضافة إلى الرفض الحقيقي للمدرسة الذي سوف يظهره التلميذ، مما سيزيد خطرا لهذه الوضعية (كادي، 2005: 6). ومثلما نجد داخل الأوساط المدرسية التلاميذ ذوو الذكاء العاطفي الذين قد يدون تعاملات جيدا مع عواطفهم بحيث يحققون أكبر قدر ممكن من السعادة لأنفسهم ولمن حولهم، بالإضافة إلى التلاميذ المبدعين ذوي التفكير الابتكاري الذين يتميزون عن غيرهم بظهور سمات إبداعية تفوق ما يظهر عند أقرانهم، فقد نجد تلاميذ ذوي ذكاء عاطفي وتفكير ابتكاري مضطرب ومحدود. وهذا ما سنحاول التحدث عنه في موضوع بحثنا الحالي. وحتى يعطي التعليم ثماره وجب مراعاة هذه العناصر الثلاث عند تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية وتكميل جوانب النقص فيها، وهذا ما يتطلب مداخل حديثة لتطوير التعليم وتحديثه والوصول بالمتعلم إلى مستوى الإتقان بواسطة أساليب التعليم المتطورة التي تتناسب مع قدراته ومواهبه وذكائه وتنمى مع صعوباته التعليمية، حيث تشير السرور (2005) إلى التوجه العالمي نحو تطوير مهارات التفكير وانتقال ذلك الاهتمام إلى المؤسسات التعليمية العربية إيمانا منها بدور ممارسة مهارات التفكير المختلفة في تطوير قدرات الطلبة العقلية والرفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وعلى سبيل المثال لا الحصر تعد الرياضيات مهمة لتنمية تفكير التلاميذ وخاصة الابتكاري وذلك لبروز الناحية المنطقية ولوضوح حقائقها وهذا ما أكدته هندام (1982) (الرياح، بن الفقيه، الحمدان، ب.ت : 3-4)، فقد أصبح تطوير مهارات كل من القراءة؛ الكتابة والرياضيات، وأيضا الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري هدفا أساسيا تعمل النظم التعليمية المتقدمة على تحقيقه بكل مؤسساتها المختلفة وذلك بوضع

الخطط والبرامج والبدائل المتنوعة وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية وتطبيق ذلك من خلال البرامج التعليمية المصاحبة للمنهج الدراسي، أو من خلال أسلوب معالجة محتوى المنهج المدرسي (المالكي، الحربي، ب.ت: 111)، ولكن ماذا لو أصبح التلميذ يعاني من صعوبة تعلم الرياضيات مثلاً فهل سوف يؤثر ذلك على وتيرة تقدم تفكيره الابتكاري أو لا يكون لهته الصعوبة أثر. وهذا ما سوف نتعرف عليه من خلال التطرق إلى العلاقات بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري والذكاء العاطفي، ولهذا السبب أيضاً نلاحظ أن هناك اتفاق بين المربين والباحثين على ضرورة إدخال تعديلات على النظام التربوي لحل مشكلة هته الفئات من التلاميذ، والمطالبة بوجود برامج خاصة لهم، ونفس الفكرة تحدث عنها جروان (2008).

ومن أكثر المشاكل التي يعاني منها التلاميذ نذكر صعوبات التعلم الأكاديمية وما يرتبط بها من تضارب لوجهات نظر الباحثين والمختصين حول مستوى الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى هؤلاء التلاميذ، ومن ذلك تقع على عاتق المربين سواء الأسرة أو المعلمين مسؤولية كبيرة في الكشف عن مشاكل التلاميذ التي تعترضهم وعن إبداعاتهم وسلوكاتهم المميزة متكررة الظهور وتحديد نوعية العلاقة بينها، خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يكون التلميذ في سن حساس يحتاج فيه يد العون، فوظيفة المدرس الناجح في الوقت الحاضر هي المسؤولية على أن يحقق لتلميذه القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والعاطفي بالإضافة إلى العناية بجانب التحصيل العلمي الأكاديمي (فهمي، 1995: 294)، ففي دراسة عن أهمية المعلم الجيد في حياة التلميذ وجد الباحثون أن أكثر التلاميذ موضوع البحث نجحاً وكان عددهم 59 تلميذاً كانوا يشتركون في صفة واحدة، وهي أنهم جميعاً تتلمذوا في الصف الأول على يد المدرسة (أ)، حيث عملت هذه الأخيرة كمدرسة للصف الأول في مدرسة المنطقة لمدة 32 عاماً. وفي أثناء تلك المدة استخدمت هذه المدرسة العديد من الوسائل والطرق في التدريس والتي لم تكن هي المسؤولة عن نجاح تلاميذها فيما بعد، بل حسب دراسة الباحث طريقة تدريس المدرسة لتلاميذها (إسماعيل، 1989: 65). كما أن للأسرة نفس الأهمية في الاهتمام بصعوبات التلاميذ الأكاديمية وفي الرفع من مستوى ذكائهم العاطفي وتفكيرهم الإبداعي وتحصيلهم العلمي، حيث قام جولمان (Goleman, 1966) بدراسة على (600) تلميذ بالولايات المتحدة الأمريكية فتوصل إلى أن البيئة المنزلية بما في ذلك المستوى التعليمي للوالدين كان لها تأثير على تحصيل التلميذ، فأوضحت دراسته أنه كلما كان المنزل سنداً قوياً للطفل كلما عوض الخلل في النظام المدرسي (إسماعيل، 1989: 77). وهذا نفسه ما تكلمت عنه دراسة هوا (hua, 2002) حول فعالية تنمية العناية بالكفاءة الذاتية self efficacy لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وأثبتت الدراسة أهمية الدراية المبكرة بطاقات هؤلاء الطلاب من خلال تقديم فرص المساعدة لهم وتوفير المصادر التي تساعد على تنمية الموهبة في ظل الدعم العاطفي لما له من تأثير إيجابي على الكفاءة الذاتية (الحارون، 2009).

ومن هنا يركز بحثنا على ثلاثة مواضيع بالغة الأهمية "صعوبات التعلم الأكاديمية، التفكير الابتكاري، الذكاء العاطفي" تختلف وترتبط ببعضها البعض في نفس الوقت، حيث يتعلق الموضوعين الأولين بالتربية الخاصة وهي المجال الذي يقدم لغير العاديين مختلف الخدمات التي تساعد على تحقيق ذاتهم، فلقد شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي

الطبيب الألماني فرانسيس جال (1802)، الذي أوضح أن هناك مناطق محدودة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية (يوسف، 2011)، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك (kirk) في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم (learning difficulties) لمفهوم تربوي جديد، حيث طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية (يوسف، 2011). والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية هم من فئة الغير عاديين أي من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يجدون صعوبة في تعلم ما يتعلمه الآخرون بوسائل ومواد التعليم الملائمة لمعظم الأطفال، مما يستدعي توفر خدمات تعليمية خاصة بهم تساعد على التكامل مع أفراد المجتمع العاديين اجتماعيا، عاطفيا، عقليا وأكاديميا، وتعتبر صعوبات التعلم بما فيها الأكاديمية مشكلة دائمة الانتشار في مدارس العالم بصفة عامة دون أن يتم التشخيص الصحيح لها غالبا. وهكذا عليه الحال في دولتنا الجزائر، حيث ذكر علي تعوينات (1992) في دراسة أجراها في البيئة الجزائرية بالمدرسة الأساسية، وذلك في الطور الثالث أنه "نظرا لقلّة الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية ونظرا لاستفحال المشكلة في مدارسنا على اختلاف مستوياتها إذ لا يكاد يقرأ قارئ كتاب تلميذ إلا وسرعان ما يكشف عجزه في اللغة المكتوبة بعناصرها المختلفة مما ينجر عن ذلك عجز في التواصل مع الغير ومسايرة الركب الحضاري الذي يتطلب يوما بعد يوم إتقان اللغة قراءة وكتابة بالإضافة إلى أن اللغة المكتوبة شرط أساسي لكل عملية تعلم في المدرسة" (كادي، 2005: 8). وبهذا الصدد تحدث الحاج كادي عن تزايد عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة الجزائرية مستندا على ما ذكره الأخصائيون الجزائريون في الأروطوفونيا بخصوص ضرورة أخذ وزارة التربية والتعليم لعدة إجراءات مهمة ومستعجلة للحد من هذه الصعوبات، منها إعادة النظر في محتوى البرنامج وفي النظام الدراسي المتبع، حيث يجب أن يكون هناك اكتشاف مبكر لهذا الاضطراب (كادي، 2005: 8).

أما بالنسبة للتفكير الابتكاري فيجسد المبدعون الوقود لأي مجتمع يروم تحقيق النهضة والوصول إلى درجة أكبر من التحضر، فهم الطاقة الخلاقة التي تخرج المجتمع من دوائر الأنساق التقليدية في التفكير والعمل. ولقد ترعرع في السبعينات وشغل الكثير من الباحثين في الأمور التربوية والتعليمية في عقد الثمانينات، وظهر الاهتمام بتربية المتفوقين عقليا وتعليمهم مع مطلع القرن العشرين، وقد اهتمت حركة تربية المتفوقين منذ البداية ببناء الفرد علميا من منطلق أنهم كنز من كنوز الأمة لا بد من استثماره واستغلاله بالشكل المناسب (الحارون، 2009). وتشير الصباغ (1993) إلى أنه أصبح من المتفق عليه إلى حد كبير بين المفكرين أن الفروق بين الأمم المتقدمة والمتخلفة هي فروق في مدى امتلاك هذه الأمم أو عدم امتلاكها للعقول المبتكرة، فقد أصبح الابتكار هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم مجتمع ما أو تخلف آخر، ويعتبر درويش (1983) أن التسابق التكنولوجي في وقتنا الراهن بين الدول الصناعية المتقدمة يمثل في جوهره أحد المظاهر العديدة للتحدي الإبداعي المتمثل في التعبير الملائم عن روح هذا العصر، وتشير أيضا فخرو (1994) أن تايلور (taylor) يرى أن الإبداع قوة مهددة للنظم الروتينية لأنه قوة تشييد وبناء (المفرجي، 1999: 2). ويلعب المعلم دورا بالغ الأهمية في رفع مستوى التحصيل وتطوير تفكير الطلبة، وقد لخصت فينما وآخرون (Fennema et al, 1996) نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أفادت بأنه ما لم تتغير معرفة المعلمين ويوجهوا معرفيا لتطوير تفكير الطلبة، فلن يكون هناك تطور ناقد، كما أكدت أنجيلا (Angela, 1999) من جهة ثانية ضرورة تدريب المعلمين لتطوير تفكير الطلبة الابتكاري وتنمية روح الإبداع فيهم

(الصباغ، ب.ت: 2). وذكر جليفورد أن الابتكار أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها ومفتاح الحل لمعظم المشكلات المستعصية التي تعاني منها البشرية (المفرجي، 1999: 3)، وفي هذا الصدد أشار أيضا جليفورد (Guilford, 1965) رفقة تورانس (Torrance, 1977) إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الابتكاري لدى الأمم والشعوب (القيسي، التميمي، ب.ت: 39). ولعل ذلك ينطبق أكثر على مجتمعنا العربي الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد مبتكرين قادرين على تقديم الحلول لمشكلاتنا المتراكمة، لذلك يجب علينا كمجتمعات نامية أن نفتح الأبواب على مصراعيها لندخل التفكير الابتكاري في جميع المجالات خاصة مجال التربية والتعليم، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائية.

وبخصوص الذكاء العاطفي فيعد من الموضوعات الأساسية التي يهتم المربين وعلماء النفس والاجتماعيين بدراساتها والبحث فيها لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية (الدردير، 2004: 11). حيث أن العديد من البحوث في المرحلة الحالية تبين أن تنمية الجوانب الوجدانية أمر ضروري، فقد ظهرت برامج للتنمية الوجدانية التي استخدمت في الكثير من مدارس الدول المتقدمة (العوشي، ب.ت: 325). ولقد بدأ الاهتمام به منذ عقد الثمانينات الذي شهد زيادة غير مسبوق في الأبحاث والدراسات العلمية المتعلقة بعواطف الإنسان، وربما تمثلت النتائج الأكثر إثارة لتلك الأبحاث في إمكانية معرفة كيف تعمل خلايا المخ في أثناء التفكير والتخيل والحلم وذلك بواسطة تقدم التكنولوجيا، هذا الفيض من البيانات العصبية البيولوجية يجعلنا نفهم بوضوح كيف تحركنا مراكز المخ الخاصة بالعاطفة فنشعر بالغضب أو بالفرح أو بالحُب (جولمان، 2000: 10).

ودون شك تفرض علينا المرحلة الابتدائية بالتحديد السنوات الثلاث الأخيرة- حيث تظهر بوضوح مشاكل التلميذ الأكاديمية كالرسوب المدرسي، التأخر الدراسي، صعوبة الفهم... وغيرها- تعميق البحث في المواضيع الثلاث سالفة الذكر التي ربما قد يكون اضطرابها سببا بشكل أو بآخر في ظهور مثل هذه المشاكل عند تلاميذنا أو في تفاقمها، لذلك ينبغي على دولتنا الجزائر الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وبتفكيرهم الإبداعي وذكائهم العاطفي، وتحفيز الجهات المعنية على ذلك إيمانا بقدراتهم الكامنة التي تحتاج إلى تدريب وعملا بمبدأ "التربية للجميع". وبالرغم من أن رعاية الطفولة والانشغال بمشاكلها واحتياجاتها التعليمية مجال علمي جديد نسبيا خاصة في الدول العربية، إلا أنه لا يختلف اثنان على دوره في تعليم التلميذ وتنمية قدراته والنهوض بمستواه وبالتالي نمو المجتمع، فالنمو المعرفي في السنوات الأولى من حياة الطفل له أثر على الإنتاجية في الحياة بكل مجالاتها، وفي تنمية القدرات العقلية، الابتكارية، التعليمية، التعليمية، العاطفية، والانفعالية التي ستمكنهم في السنوات القادمة من البقاء والازدهار، خاصة عندما نعلم أن بنية المخ تتحدد بيولوجيا وتنمو قبل الولادة، بينما الوصلات المخية التي تتسم بأهمية حيوية في إرساء الأساس لجميع مراحل النمو اللاحقة تنجم عن مدى تفاعل الطفل مع البيئة (الأسرة، المعلم، التلميذ، المجتمع...) (إيفانز، مايرز، إلفيلد، 2005: 2).

ومن أجل الإلمام والإحاطة بكل جوانب الدراسة قسمت الباحثة دراستها إلى خمسة فصول، حيث تمثل الفصل الأول في المدخل إلى الدراسة، وتم فيه التعرف على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهميتها، وأهدافها، ودواعي اختيار الموضوع، وكذا يشمل على تعريف المصطلحات والمفاهيم الإجرائية التي جاءت في الدراسة.

أما الفصل الثاني الخاص بصعوبات التعلم فتطرقنا فيه بعد التمهيد إلى فذلكة تاريخية حول صعوبات التعلم، وإلى تعريفات كل من صعوبات التعلم والطفل ذو صعوبات التعلم، ثم التدقيق بمصطلح صعوبات التعلم، كما تعرضنا إلى موضوع الخلط مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى، وفيما بعد نسبة انتشار صعوبات التعلم، ومقاييس تشخيصها، والأسباب والعوامل المساهمة فيها، كذلك ذكرنا خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والنماذج النظرية المفسرة لها، وكذا تصنيف صعوبات التعلم بما فيه صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

تضمن الفصل الثالث صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث بدأناه بعد التمهيد بتعريف صعوبات التعلم الأكاديمية، ومحكات تشخيصها، وأنواعها بما فيها صعوبة تعلم القراءة؛ والكتابة؛ والرياضيات، ثم تحدثنا عن دور كل من الأسرة والمعلم وتكييف المنهج في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، وعن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ثم ختمنا بخلاصة للفصل.

ما الفصل الرابع والذي يتحدث عن الذكاء العاطفي فعرضنا من خلاله التطور التاريخي للذكاء العاطفي بعد التمهيد للفصل، ثم تحدثنا عن الذكاء والعاطفة والذكاء العاطفي، وعن تعريف كل من الذكاء والعاطفة وأنواعهما، وفيما بعد قمنا بتعريف الذكاء العاطفي، ولماذا عاطفي وليس انفعالي أو وجداني؟، كما بينا العلاقة بين الذكاء والذكاء العاطفي، وأهمية هذا الأخير، ثم مظاهر النمو العاطفي لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بالذكاء العاطفي، وكذا الأبعاد والنماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي، ثم أساسه العصبي والفيزيولوجي، وفيما بعد سمات ذوو الذكاء العاطفي، وقياسه، وتنميته، وفي الأخير وضعنا خلاصة للفصل.

وبخصوص الفصل الخامس المتعلق بالتفكير الابتكاري، وبعد التمهيد تطرقنا إلى تعريف التفكير ومهاراته وأنواعه، ثم إلى تعريف الابتكار والمبتكر والعملية الابتكارية، كما أشرنا إلى موضوع مسألة الخلط بين الابتكار والإبداع، ثم تحدثنا عن بعض المصطلحات المشابهة للابتكار، وقدمنا لمحة تاريخية عن التفكير الابتكاري، وتعريف التفكير الابتكاري وتوضيح أسباب الاختلاف فيه، وكذا أهميته ومراحله وقدراته وخصائصه وطرق تشخيصه، والنظريات المفسرة له، بالإضافة إلى المعوقات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري، وسبل تنميته، وختمنا بخلاصة.

أما الفصل السادس فخصص للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تحدثنا عن منهج ومجتمع الدراسة. وتضمن جزئين الأول خصص للدراسة الاستطلاعية؛ حيث تم بداية الحديث عن مكان وزمان إجراء الدراسة، وعينة الدراسة ومواصفاتها،

وخطوات بناء أدوات الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية، ثم المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية، وقمنا أيضا بعرض الشكل النهائي لأدوات الدراسة.

أما الجزء الثاني فخصص للدراسة الأساسية، حيث تطرقنا من خلالها إلى الإطار المكاني والزمني للدراسة الأساسية، ثم عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها، وكذلك المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية للصورة النهائية لأدوات الدراسة، وفي الأخير ختمنا بخلاصة.

أما الفصل السابع فتضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة، حيث تم ذلك في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري لها، ثم وضعنا أهم الإسهامات العلمية والعملية للدراسة ووضعنا في الأخير بعض التوصيات التي من شأنها أن تساعد في التخفيف أو التخلص من صعوبات التعلم الأكاديمية، وفي تنمية كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري للتلاميذ.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- دواعي اختيار الموضوع

6- تحديد المفاهيم إجرائيا

تمهيد:

تعتبر السنوات الثلاث الأخيرة للمرحلة الابتدائية من المراحل الهامة والحساسة التي يمر بها التلميذ، وقد أجمع الباحثين على اعتبار تلاميذ هذه المرحلة الفئة الحساسة التي يجب الاعتناء بها صحيا ونفسيا وعقليا، خاصة وأنها تحاط بالعديد من المشاكل النفسية خاصة المدرسية والتعلمية كصعوبات التعلم الأكاديمية، لأن علاج مشاكل تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي والتعرف على قدراتهم الإبداعية وذكاءهم العاطفي في هذه المرحلة يمهّد لصحة نفسية سليمة ولتحصيل أكاديمي جيد في باقي المراحل الدراسية. وللبحث في هذا الموضوع ارتأت الباحثة القيام أولا بصياغة إشكاليات الدراسة، ثم أهميتها، ثم أهدافها، ومنه دواعي اختيار البحث في هذا الموضوع، ثم التعريفات الإجرائية للمفاهيم المتعلقة بهذه الدراسة، ونتطرق لهذه العناصر فيما يلي:

1- إشكالية الدراسة:

اقتربت النهضة الحديثة في جميع المجتمعات بالتطور العلمي الذي يسعى جملة وتفصيلا إلى التنمية البشرية التي تعتبر هدف المجتمعات سواء المتقدمة أو السائرة في طريق النمو، ومن سبل التنمية تنمية التلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة وهم اللبنة الأولى التي يُتنبأ من خلالها بمستقبل المجتمع، فإن صلحت صلح. وللنهوض بمستقبل تلاميذنا يجب بطبيعة الحال القضاء على كل مشاكلهم التي قد يعانونها، و نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الشائع منها كصعوبات التعلم الأكاديمية - حسب دراسة قامت بها الباحثة سابقا- التي تظهر في صعوبة تعلم القراءة، الكتابة والرياضيات، ووجود هذه الصعوبة عند تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي يعيق إمكانية التعلم في المدرسة، ويضعف من قدرات التلاميذ ويسبب تدهورا أكاديميا، مما يقود لاحقا إلى اختلال ذكاءهم العاطفي وتفكيرهم الابتكاري، أو على العكس من ذلك تماما، أي قد نجد التلميذ ذو صعوبة التعلم يتمتع بذكاء عاطفي عالي وتفكير ابتكاري جيد. كما قد تؤدي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى العديد من الصعوبات النمائية والعديد من الاضطرابات الأخرى التي قد تبرز في مجموعة من المظاهر السلوكية التي أكدت مريم روابح (Meriem Rouabeh, 2002) بأنها ستحبطه وتؤدي به تدريجيا إلى عدم الاهتمام بالحياة المدرسية، حيث سيبقى التلميذ مهمش، منطوي على نفسه، عدواني، هارب ومعارض للوسط العائلي والوسط المدرسي (كادي، 2005: 7).

وانطلاقا من رغبة ملحة في الاستطلاع على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلى مهاراتهم العاطفية والابتكارية ورغبة في الارتقاء بهم في مجتمعاتنا، تناولت الباحثة هذا الموضوع الحديث نسبيا في علمنا العربي حتى نتحدث من خلاله عن الحقائق المتعلقة هؤلاء التلاميذ، ونكشف الستار عن قابليتهم وعن قدراتهم الخبيئة بما في ذلك مستوى ذكائهم العاطفي وتفكيرهم الابتكاري، فكونهم يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية فهذا لا يعني مطلقا أنهم تلاميذ عاجزين وغير قادرين على التعلم وعلى اكتساب المهارات الاجتماعية أو الأكاديمية؛ بل هم قادرين على ذلك شرط حصولهم على مناخ التعليم المناسب لهم، وقد نجد من هؤلاء التلاميذ من يفوق أو يعادل ذكاءهم العاديين، ومن تبرز لهم قدرات ينبر لها العقل البشري. لذلك يجب أن نعمق البحث في ثنايا هذا الموضوع حتى نفهم الكثير عن الاحتياجات التعليمية لتلاميذ السنة

الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وعن ميولهم و رغباتهم و طاقاتهم الإبداعية؛ فيشير سيمونت (semont) وبرجسون (Bergson) إلى أن الابتكار مرادف للحياة والتطور ولا يمكن إغفاله أو التقليل من دوره في التقدم والتطور (القيسي، التيمي، ب.ت: 39). كما يجب أن نهتم بكل ما يظهر عندهم من متغيرات وظواهر بهدف سياقها للأحسن، وبهدف الصعود بهذا التلميذ من خلال معرفة نقاط قوته لتحفيزها، ونقاط ضعفه لتنميتها حتى نعزز ثقته بنفسه ونساعده على النمو والتقدم في حياته الدراسية والاجتماعية... الخ، وحتى نحسن عملية تعلمه ونرفع من كفاءته الإنتاجية، وذلك من دون شك بالتعاون بين الأسرة، المدرسة، المجتمع، والتلميذ في حد ذاته.

والدراسة الحالية تسعى إلى الوقوف على علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بكل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية لأجل مساعدة التلميذ على تحصيل تعليم جيد واكتساب معارف جديدة، حيث ترتبط هذه المتغيرات ببعضها البعض ارتباطا وثيقا بالرغم من الاختلاف الموجود بينها، فمثلا قد أشارت البحوث التربوية في حالات عديدة أن بعض المتعلمين قد يشخصون على أن لديهم صعوبات، بينما يكونون في الوقت ذاته مبتكرين ومتفوقين عقليا، ويكون رد فعلهم للمنهج غير عادي (الحارون، 2009)، ويسبب اضطراب الواحد منها اضطراب الآخر لتكون النتيجة فشل في التحصيل الأكاديمي للتلميذ وفي حياته بمختلف جوانبها، فتلميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ بالرغم من إعاقته التي تحتاج إلى رعاية خاصة وتعليم في أقسام خاصة نظرا لصعوبة استيعابه خاصة لمواد القراءة؛ الرياضيات والكتابة إلا أن مستوى ذكائه العادي أو فوق العادي يجعل من كفاءاته موجودة وبقوة. حيث أثبتت الدراسات أن العديد من العلماء وأصحاب الشخصيات المرموقة مثل آينشتاين وإديسون كانوا من ذوي صعوبات التعلم، ولذلك نجد أن تلاميذ هذه الفئة يمكن أن يتمتعون بقدرات ابتكارية وذكاء وجداني يميزهم عن غيرهم إذا ما تم تحفيزهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة أولينشاك (olenchak, 1994) التي هدفت إلى معرفة أهمية تنمية الاحتياجات الانفعالية لدى الطلاب المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وأكدت على ضرورة الاهتمام بتلك الاحتياجات لأنها تعمل على تنمية الفرد المتفوق عقليا وتحسين مخرجات التعلم (الحارون، 2009). ولذلك يجب أن نحصر كل المجتمعات الساعية للنمو والتقدم والرفي إلى تلبية حاجات تلاميذها والتعامل مع مشاكلهم والإعاقات التي تعيق مسيرتهم الدراسية بفطنة، واستخدام الحنكة في الاستفادة من إمكانياتهم وتشجيع طموحاتهم وتوفير الإستراتيجيات والبرامج المناسبة لتعليمهم، والحذر من التركيز على الصعوبات الموجودة لديهم دون الاهتمام بقدراتهم المعرفية الغير عادية وتجاهل تحسينها من جهة وعدم إظهار الاهتمام لاستعداداتهم ومستوى ذكائهم اللذين يمكن تطويرهما من جهة أخرى، وهذا في حقيقة الأمر ما يطبق في مدارسنا، حيث يتم أخذ التحصيل الدراسي كمعيار أساسي على مدى تفوق التلميذ ونجاحه وانتقاله من قسم دراسي لآخر. وهذا ما يؤدي إلى تهميش هته الفئة داخل الأقسام الدراسية العادية وطمس كل قدراتهم، مواهبهم، ذكاءاتهم وإبداعاتهم مما يجعلها تتلاشى مع مرور الوقت، فيزداد عدد فئات ذوي صعوبات التعلم في المدارس. ولذلك تعد العناية بهذه الفئات؛ والتعرف على حجم تأثيرها وتأثيرها ببعضها البعض ضرورة ملحة، ولا يجب الاهتمام بإحداها دون سواها، حيث ذكر جروان (1998) أن الدراسات قد أثبتت أن حاجة المبتكرين للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة

الطلبة الذين يواجهون صعوبات التعلم، وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم ربما يعتبر مأساة لهم وللمجتمع على حد سواء (السر، ب.ت: 5).

وبناء على ما سبق ارتأينا البحث في هذا الموضوع من خلال الإجابة على بعض التساؤلات التي يمكن صياغتها كالآتي:

1- ما هي أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) التي يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

5- ما مدى شدة صعوبات التعلم الأكاديمية (خفيفة، متوسطة، شديدة) التي يعاني منها أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي؟

6- هل توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس؟

7- هل توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس؟

8- هل توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس؟

9- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية؟

10- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية؟

11- هل توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي؟

12- هل توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي؟

13- هل توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة:

استنادا على الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع سوف نحاول صياغة بعض الفرضيات المحتملة كإجابات عن التساؤلات المطروحة وبلورة فكرة عامة عن الموضوع الذي يدور حول علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بكل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي ، ولقد استعملت الفرض الصفري حتى أتمكن من استعمال الأساليب الإحصائية التي تناسب مع الفرضيات، وعليه فإنه بالإمكان صياغة الفرضيات المحتملة:

1- تعتبر صعوبة تعلم القراءة أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي.

2- لا توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

3- لا توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

4- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

5- يعاني أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث من صعوبات تعلم أكاديمية متوسطة.

6- لا توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس.

7- لا توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

8- لا توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

9- توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية.

10- لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية

11- لا توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

12- لا توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي

13- لا توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

3- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث الراهن من أهمية المواضيع الثلاثة وما توفره من صحة نفسية وتوافق ذاتي واجتماعي وأسري للتلاميذ ورفع لمستواهم العلمي، فتتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم بدراسة متغيرات على درجة عالية من الأهمية خاصة في الإطار التربوي، حيث تسهم في تحديد موقع كل من الذكاء العاطفي، صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري في المجال العقلي والعلمي والمعرفي والتربوي، بالإضافة إلى فتحها المجال لتعميق البحث في المفاهيم الثلاثة للتعرف على حشيتها وعلى العلاقة التي تربطها ببعضها البعض، كما تحث هذه الدراسة على ضرورة تكميل النقص الموجود في كل من هته المفاهيم، والبحث على تنميتها من أجل رفع التحصيل الأكاديمي لتلميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. زيادة عن هذا تبرز مكانة البحث الحالي كونه ينصب في دراسة مرحلة حساسة من مراحل العمر ألا وهي مرحلة الطفولة أين تتكون معالم شخصية الطفل.

وتعد هذه الدراسة إضافة علمية للتراث السيكلوجي وللمكتبة العربية عامة والجزائرية خاصة، فتتمثل أهميتها من الناحية النظرية في قلة تداول هذا الموضوع في دولنا العربية، حيث حسب اطلاع الباحثة يعد هذا الموضوع من المواضيع القليلة جدا إن لم نقل النادرة التي تجمع بين المتغيرات الثلاث بهدف دراستها والتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بينها، لذلك من المحتمل أن تساهم في توفير معلومات حديثة. أما من الناحية التطبيقية فنظرا لحدثة المواضيع التي نتطرق لها في بحثنا الحالي في البيئة العربية والجزائرية على وجه الخصوص - حسب اطلاع الباحثة - فإن البحث فيها يتيح أمامنا الفرصة لتقنين المقاييس المطلوبة في الدراسة الخاصة بكل من صعوبات التعلم الأكاديمية، الذكاء العاطفي، التفكير الابتكاري، مما يساهم في إثراء المكتبة فيسمح للمهتمين بالاستفادة من هته المقاييس في دراسات لاحقة تخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما يسمح تطبيق هته المقاييس بمعرفة أفراد العينة لمستوى قدراتهم الإبداعية والعاطفية والفكرية لتطويرها، واكتشاف صعوباتهم الأكاديمية للتمكن

من التعامل معها بشكل ينقص من حدتها. كما أن البحث في هذا الموضوع يزيد من وعي تلاميذ عينة البحث بذاتهم وإدراكهم لانفعالاتهم الحياتية وحسن تعاملهم مع الغير.

بالإضافة إلى ما سبق تظهر أهمية البحث في هذا الموضوع كونه قد شهد في العقود الأخيرة إنجازات كبيرة على مستوى البحث العلمي وشغل اهتمام الكثير من الباحثين عكس ما كان عليه من قبل، زيادة على ذلك يعتبر من البحوث الأوائل في الجزائر- على حد علم الباحثة- التي جمعت بين المتغيرات الثلاث، حيث يهتم بالتعرف على التلاميذ من فئة صعوبات التعلم الأكاديمية وعلى سماتهم الابتكارية وذكائهم العاطفي. كما تبرز أهميته أيضا في كونه يكشف الستار عن القدرات والميولات والإنجازات والابتكارات التي قد يمتلكها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي حتى يتم الاهتمام باكتشافها لتطويرها، وإبراز مستوى ذكائهم المتوسط أو فوق المتوسط الذي يتمتعون به والذي لا ينعكس على مستوى أدائهم الفعلي للعمل على تنميته. وزيادة عن هذا فيسهم بحثنا الحالي في فهمنا للعديد من المفاهيم المتعلقة بصعوبات التعلم الأكاديمية كالذكاء العاطفي والتفكير الإبداعي للتلاميذ وما يربطها ببعضها البعض.

كما تجمع هذه الدراسة بين طياتها العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وحتى المحلية المرتبطة بصعوبات التعلم عامة والأكاديمية خاصة، وبالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لمختلف الباحثين في هذا الموضوع، مما يسمح لنا بالمقارنة بينها وبين الدراسات الأخرى لتعديل نقاط ضعف الدراسة الحالية، وللاستفادة من نقاط قوة البحوث المختلفة.

ومن جهة أخرى لجذب انتباه وزارة التربية والتعليم بكل هيكلها وأصحاب القرار إلى ضرورة مسألة الاهتمام بفئة صعوبات التعلم الأكاديمية وبذكائهم العاطفي وإبداعاتهم والسعي لإيجاد نماذج تدريسية تتناسب مع قدراتهم وتزيد من دافعيتهم للتعلم وتساعدتهم في التغلب على صعوباتهم التعليمية وتحسن من درجة تحصيلهم. دون إهمال دور الجانب النفسي في رفع إنجازهم الأكاديمي.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من النقاط وهي كالآتي:

- تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية داخل أقسام السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.
- التعرف على التلاميذ ذوي الذكاء العاطفي داخل أقسام السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق مقياس الذكاء العاطفي لبار- أون، وتسليط الضوء على أهمية التكفل بهم.

- تطبيق مقياس التفكير الابتكاري على تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي لاكتشاف التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري.
- التأكد من حقيقة الفرضية القائلة بأن صعوبة تعلم القراءة هي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي من بين صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.
- اختبار الفرضية القائلة بأن أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور منهم والإناث يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية ذات مستوى متوسط.
- التأكد من وجود فروق في كل من صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس من عدمه.
- اختبار الفرضية القائلة بعدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية، وبين عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التحقق من الفرضية التي تفيد بعدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية، وفي التفكير الابتكاري، وفي الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

5- دواعي اختيار الموضوع :

فكرة الموضوع مستوحاة من دراسة سابقة للباحثة "التكفل بالمشكلات النفسية المدرسية الشائعة وعلاقته بأساسيات تحقيق الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" ؛ توصلت فيها إلى أنه من أكثر المشاكل المحيطة بتلاميذ المرحلة الابتدائية ما يطلق عليه صعوبات التعلم الأكاديمية، وكما يذكر ريدي (Reddy et al, 2003) تعد صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية نظرا لآثارها السلبية على الفرد وعلى المجتمع أيضا، فهؤلاء التلاميذ هم نواة المستقبل وذخيرة الغد، وبالتالي فإن ذلك يتطلب منا التعرف على هذه الصعوبات التي تواجههم حتى يتسنى لنا التصدي لها وعلاجها والوقاية منها (نصر، ب.ت: 607). ومن هنا ولضرورة ملحة للرفعي بتعليم أبنائنا أرادت الباحثة إكمال مشوار بحثها للتعرف على مدى ارتباط الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي بصعوبات التعلم الأكاديمية الموجودة لديهم، وهل هته الأخيرة تؤثر سلبيا على مستوى نسبة ذكائهم العاطفي ومن ثم تفكيرهم الابتكاري أو العكس.

كما أنه لمن دواعي البحث في هذا الموضوع فتح المجال للتفكير في جعل دولتنا الجزائر من ضمن الدول التي تتطلع إلى تعليم جيد لتلاميذها كسائر بلاد العالم، وذلك لازدهار البلاد ولمواكبة التطور والحضارة والتكنولوجيا طبعاً من خلال اكتشاف التلاميذ المبتكرين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم لتجد طريقها إلى النور، وأيضاً من خلال اهتمام الدولة تحت إشراف المسؤولين والسلطات المعنية باكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يتمتعون بذكاء عاطفي من فئة تلاميذ الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، لتحفيزهم ولتتمتع التلميذ بتوافق ذاتي واجتماعي وبمشاعر ودية مع الآخرين فيكون علاقات وطيدة تجمعهم مع نفسه ومع الغير، وتفسح له مجال النجاح في الحياة، وهكذا يتمكن تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تخطي إعاقته وصعوباته التحصيلية والتربوية وبالتالي إدماجه مع أقرانه العاديين.

كذلك قلّة إن لم نقل انعدام الاهتمام بمضامين التكفل الجيد بمشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية وما يقترن بها من متغيرات عدة بما فيها الذكاء العاطفي والتفكير الإبتكاري داخل المؤسسات التربوية، وعدم أخذه بعين الاعتبار من قبل المسؤولين كان حافزاً للباحثة من أجل فتح الأبواب أمام أصحاب القرار بإعطائهم فكرة شاملة نوعاً ما حول هته الاضطرابات وتذكيرهم بأهمية التكفل بها حتى لا تتفاقم عند التلاميذ خاصة وهم في هذه المرحلة التعليمية التربوية الحساسة. فمثلاً يذكر فتحي الزيات (2001) أن صعوبات التعلم باتت معوقاً للتوافق الانفعالي والاجتماعي لدى التلاميذ مما قد يترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي وميل نحو الانطواء أو الانسحاب وصورة سلبية عن الذات (نصر، ب.ت: 607)، وفي دراسة أدوير (Odwyer, 2000) والتي تحمل عنوان الطب النفسي لصعوبات التعلم ومستقبل الخدمات أشارت إلى أن الاضطرابات النفسية تنتشر لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالفئات الأخرى، وأن هناك قلة من المتخصصين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم حتى وصلت النسبة إلى متخصص واحد لكل مئة من البشر، وبلغت النسبة الدولية للوسواس القهري لدى ذوي صعوبات التعلم 3.5% سنة 1989، ونصحت الدراسة حينها بضرورة وجود كليات متخصصة في صعوبات التعلم لتخرج الأطباء والمرضى والمتخصصين في علم النفس لفئة صعوبات التعلم (فضة، أحمد، ب.ت: 896)، وعليه يجب الحرص كل الحرص على تشخيص هذه المشكلة بجانب متغيرات الدراسة المرتبطة بها وعلاجها في وقت مبكر حتى لا تنتج عنها مشكلات أخرى.

وأيضاً من أسباب شغف الباحثة باختيار هذا الموضوع هو تطلعها لرؤية مؤسسات تربوية راقية تشتمل على أقسام خاصة بالأطفال الغير عاديين، عملها يكون مضبوط بتوجيهات وإرشادات محددة ومدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم بمساعدة من أخصائيين في المجال، يجد فيها المتعلم كل ما يطمح إليه من ظروف مناسبة لاكتساب خبرات تضاهي الظروف التي تتمتع بها المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة، وذلك للوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

ويجدر الإشارة إلى أنه كان للباحثة رغبة ملحة في تعميم هذه الدراسة على كل ربوع الوطن، وهذا ما لم يكن من السهل تحقيقه لأسباب مادية ولطول المدة الزمنية التي تتطلب ذلك... ولظروف أخرى، ولهذا طبقت الدراسة على عينة بسيطة مأخوذة من مدينة بشار، ولا نهدف إلى تعميم نتائجها.

6- التعريفات الإجرائية :

يمكن توضيح أهم التعريفات الإجرائية الواردة في البحث كما يلي:

6-1: صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بها صعوبة تعلم القراءة؛ الرياضيات والكتابة (التعبير الكتابي - التهجئة - الخط) الموجودة لدى تلميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية، والتي تظهر في ضعف أدائه وتحصيله الأكاديمي بالرغم من مستوى ذكاءه المتوسط أو فوق المتوسط، وهي لا ترجع لإعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، وقامت الباحثة بقياس صعوبات التعلم من خلال مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية "المصطفى فتحي الزيات" المطبق في البحث، بالإضافة إلى اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح، واستمارتي محك الاستبعاد والتحصيل الدراسي في المواد الأكاديمية الثلاث.

6-2: الذكاء العاطفي: يقصد به قدرة تلميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي على إدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية والتحكم فيها، وقدرته على الوعي بمشاعر الآخرين وفهمها، وتميزه بتوجيه أفكاره وانفعالاته ودخوله في علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ العينة على مقياس الذكاء العاطفي "لبار - أون" المطبق في هذه الدراسة.

6-3: التفكير الابتكاري: هو قدرة التلاميذ على التفكير بممارسة العمليات التي اشتملتها أداة الدراسة، حيث يعبر عنه خاصة بعوامل الطلاقة والمرونة والأصالة... الخ. والتفكير الابتكاري هو النشاط العقلي الذي يمارسه تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي الناتج عن تفاعل العوامل العقلية والشخصية والانفعالية والاجتماعية، والذي يؤدي إلى توليد عدد كبير ومتنوع من الأفكار الغير متوقعة بسرعة وبسهولة، ويقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلاميذ العينة على أبعاد مقياس التفكير الابتكاري "لفتححي عبد الرحمن جروان".

6-4: المرحلة الابتدائية: يقصد بها المرحلة الدراسية من السنة الأولى حتى السنة الخامسة ابتدائي، ولقد اقتضت الباحثة في هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة فقط من مرحلة التعليم الابتدائي كعينة لبحثها.

6-5: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (8-10) سنوات، والذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يواجهون صعوبة في التعلم تفوق كثيرا ما يواجه معظم التلاميذ، فيظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين؛ حيث يظهرون تبايناً بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي في مادة أو أكثر من مواد الرياضيات، القراءة، الكتابة، التعبير الكتابي والتهجئة، دون أن تكون هذه الصعوبة ناتجة عن إعاقة حسية أو عقلية أو اضطرابات نفسية، أو مشكلات بيئية أو إلى التعليم غير الملائم.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد

1- فذلكة تاريخية حول صعوبات التعلم

2- تعريف صعوبات التعلم

3- تعريف الطفل ذو صعوبات التعلم

4- التدقيق بمصطلح صعوبات التعلم

5- الخلط بين مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى

6- نسبة انتشار صعوبات التعلم

7- مقاييس تشخيص صعوبات التعلم

8- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

1.8- أسباب صعوبات التعلم

2.8- العوامل المساهمة في صعوبات التعلم

9- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

10- تصنيف صعوبات التعلم

أولاً- صعوبات التعلم النمائية:

ثانياً- صعوبات التعلم الأكاديمية:

ثالثاً- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

خلاصة

تمهيد:

يعد اضطراب صعوبات التعلم من أهم المشاكل التي يمكن أن يتعرض لها الفرد منذ طفولته؛ وأخطرها. ولذلك وجب دراسته بتمعن للتعرف على الجذور التاريخية؛ التعريف؛ دقة المصطلح؛ مشكلة الخلط بينه وبين مصطلحات مشابهة؛ انتشار هذا الاضطراب وكيفية تشخيصه؛ أسبابه؛ ونظرياته. كما سوف نشير في هذا الفصل أيضا إلى أنواع صعوبات التعلم المتمثلة في النمائية وأيضا الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

1- فذلكة تاريخية حول صعوبات التعلم:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم ميدانا حديثا نسبيا، ولكن مفاهيمه الرئيسية التي يقوم عليها ليست حديثة، فقد تعامل معها الأخصائيون والأطباء منذ عدة قرون، وبداية هذا الميدان كانت من خلال إسهامات أخصائيي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابة مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي، ومن ثم أخصائيي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة (عبيد، 2009: 22). ومن ضمن أخصائيي علم الأعصاب في الطب والذين اهتموا بهذا المجال كما أشار هاميل (Hammill, 1993) الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802)؛ حيث أوضح أن هناك مناطق محدودة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، وصاغ فكرة مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة (يوسف، 2011: 20).

ويتضح لمن تتبع تاريخ صعوبات التعلم أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر، وبالتحديد قبل (1900م)؛ كان منبثقا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بأمراض اللغة والكلام. كما أكد الباحثان مورجان وهنشل (Morgan and Hinshel, 1896) فكرة عالم البصريات (هينشلورد) في تأكيده لمفهوم الصعوبات الحادة في القراءة لدى بعض الأطفال ذوي الذكاء المتوسط وذلك من خلال تقديرين أحدهما عن مشكلات الإدراك البصري والآخر عن الاضطرابات الحادة في الذاكرة البصرية، وفي عام (1973م) استخدم (أورتون) مصطلح التشوه الرمزي لوصف حالات الأطفال الذين يدركون الرموز سواء كانت أعداد أم حروف بطريقة مشوهة، وذلك عندما افترض (أورتون) أن صعوبة تعلم القراءة تنتج عن نقص في السيطرة المخية (الحاج، 2010: 15-16). ويعد ستراوس وورنر (Strauss & Werner, 1939) من أوائل من أشاروا إلى أوجه الشبه بين سلوك الجنود المصابين في الحرب وبعض التلاميذ الذين يعانون من ذات الضرر في الدماغ، ويعانون من فرط الحركة، وضعف القدرة على التركيز وقلة الانتباه (الياسري، 2006: 19-20). ولقد وقع (ورنر وستراوس) في نفس أخطاء التصنيف التي وقع فيها الباحثين الآخرون أمثال دول (Doll, 1951) على سبيل المثال الذي استخدم مصطلح "الاضطراب العصبي في الوظائف العقلية Neuropsychia" ليصف الأعراض السلوكية الناتجة عن العجز في الجهاز العصبي المركزي، وهذا المصطلح لم يلقى رواجا عند المعنيين بشؤون الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة، أما جونسن (Johnson, 1962) فقد استخدم مصطلح "الأطفال الهامشيون Marginal children"، إلا أن هذه التسمية واجهت معارضة هي الأخرى من قبل أولياء أمور أولئك الأطفال، وفي المقابل اقترح كل

من ستيفن وبرج (stiveen & berge) مصطلح "متلازمة ستراون" لوصف حالة صعوبات التعلم، بعد أن رفضا مصطلح "أذى الدماغ" الذي أطلق على أطفال نفس الفئة سنة (1957) (الياسري، 2006: 20-21).

ونستنتج من كل هذا أنه قد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله (علي، 2011: 21)، فصعوبات التعلم لم تكن قد اعتمدت كفئة من فئات التربية الخاصة قبل بداية الستينات، حيث أن بعض أطفال هذه الصعوبات قد حصل قبل ذلك على خدمات خاصة كانت موجهة للضعف العقلي البسيط وذوي الاضطرابات السلوكية، ولمن يعانون من إصابات دماغية وإعاقات إدراكية (الخطيب، الحديدي، 2009: 82). وكان صموئيل كيرك (Samuel Kirk) أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم عام (1963)، حيث أشار هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kouffman) أن كيرك قام بتقديم اقتراح يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم (Learning Difficulties) ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط؛ ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم، ويؤكد جونسون (Johnson , 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ ذلك الحين، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح. فالفضل كله يعود إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث حضره العديد من المشتغلين بالمجال. وفي هذا المؤتمر أكد كيرك أن هذا المصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية. ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقي اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي (يوسف، 2011: 21)، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام (1965) وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم (Journal of learning difficulties) (يوسف، 2011: 21)، كما تم عقد اجتماع سنوي لمجلس الأطفال غير العاديين عام (1965) وقدمت فيه عدة بحوث أكدت على عدم ارتباط العجز عن التعلم بالتخلف العقلي، ولهذا تم استبعاد وجود علاقة بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي (عبيد، 2009: 196)، كما أشار كيرك وكالفنت في كتابهما "صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية" والذي قام بترجمته السرطاوي والسرطاوي (1988) إلى إنشاء جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم عام (1963) والتي توصلت إلى أن هذه الشريحة تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يحتاجون رعاية خاصة غير متضمنة للإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والانفعالية، وأن مصطلح "صعوبات التعلم" أفضل من استخدام الإعاقات الأخرى مثل إصابة الدماغ (Brain injured) أو الخلل الوظيفي الدماغي البسيط (Minimal Brain Dysfunction) أو عسر الكلام، أو اضطراب القراءة (Alexia)، أو الحبسة الرياضية... الخ (مصطفى، 2011: 233). وكذا توالى التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من أحد عشر تعريفا ذا صيغة رسمية سوف نعرض بعضها في الجزء الموالي.

2- تعريف صعوبات التعلم Learning Difficulties:

يجدر الإشارة إلى عدم وجود اتفاق على تعريف محدد لصعوبات التعلم، مما أدى إلى ظهور تعريفات متعددة ومتنوعة لهذا المصطلح، فمنذ أن تحدث كيرك عن مصطلح صعوبات التعلم في الستينات من القرن الماضي وحتى الآن فقد تم تقديم تعريفات متعددة لصعوبات التعلم وتباينت الآراء ووجهات النظر مع عدم الاتفاق الكامل على تعريف موحد لصعوبات التعلم، وهذا الاختلاف مرده عدم التحديد الدقيق لأسبابها، ومن أبرز التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم نذكر ما يلي:

1.2- تعريف كيرك (Kirk, 1987): تحدث كيرك عن صعوبات التعلم فقال "ترجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو إلى قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق؛ اللغة؛ الإدراك؛ السلوك؛ القراءة؛ التهجئة؛ الكتابة؛ والعمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي (السمع والبصر) أو مسببات ثقافية أو إرجاعها إلى طريقة التدريس"، ونفس المفهوم تقريباً قدمه بيتمان (Bitman) (ملحم، ب.ت: 43).

2.2- تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة لصعوبات التعلم The National joint Committé For Learning Difficulties (NJCLD):

تتألف هذه اللجنة من ممثلين لإحدى عشر منظمة أو هيئة قومية أمريكية وهي: (جمعية الكلام واللغة والسمع الأمريكية، جمعية التعليم العالي والإعاقة، جمعية المعالجين التربويين، مركز صعوبات التعلم في ليزبرج، المركز القومي لصعوبات التعلم، قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل والتصميم بمركز أو جمعية الأطفال غير العاديين، قسم صعوبات التعلم بجامعة ولاية بين، الجمعية الدولية لعسر القراءة، الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم، الجمعية القومية للأخصائيين النفسيين المدرسين). والتعريف الذي تتبناه هذه اللجنة هو "تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية؛ أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (خضر، خالد، 2007: 35-36).

3.2- التعريف الذي تأخذ به حالياً السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية: يعتبر هذا التعريف الأقرب

للمنطق فهو يرى أنه "تعني الصعوبة الخاصة في التعلم اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) واستخدامها" (نيهان، 2008: 25).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم بأنها تلك الصعوبات التي يعاني منها الفرد في مادة أو أكثر من مواد اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو في العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير والانتباه والذاكرة، بالرغم من قدراته العقلية العادية أو فوق

العادية التي يتمتع بها، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح في المرحلة الابتدائية، دون أن ترجع إلى إعاقة سمعية أو بصرية أو عقلية أو حرمان عاطفي أو بيئي أو ثقافي.

3- تعريف الطفل ذو صعوبات التعلم:

هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطرابا انفعاليا، بل هو طفل يعاني اضطرابا في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة (بطاينة، أمين، 2006: 21). وحددت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم المسماة بـ (ACLD) الطفل ذو صعوبات التعلم هو الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم، ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم (ملحم، ب.ت: 42).

كما عرف هاري ولامب (Harre & Lamb) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه توجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من السن نفسها ولا توجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة (يوسف، 2011: 22).

4- التدقيق بمصطلح صعوبات التعلم:

نتيجة لقلّة الاهتمام بهذا الاضطراب في الدول العربية أصبحت توظف العديد من المصطلحات المختلفة لتشير إليه، وهذا الاختلاف قد يعود لأخطاء في الترجمة مثلما ذكر أمين سليمان (2004) -حيث تميل الباحثة إلى وجهة نظره- عندما أكد أن مصطلح "Learning Difficulties" شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى العربية ليشير إلى صعوبات التعلم، أما مصطلح "Learning Disabilities" فترجم حرفيا إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم. ويميل حمدان فضة في كتابه عن ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أصلا هي مشكلة ترجمة، فكلمة "Disabilities" التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات" هي في الحقيقة تعني "جوانب العجز" مما يجعل مطلق "Learning Disabilities" يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم". أما كلمة "Difficulties" فهي تعني بالدرجة الأولى "صعوبات"، مما يستلزم ترجمة مصطلح "Learning Difficulties" على وجهه الدقيق إلى "صعوبات التعلم". وما لا شك فيه أن اضطراب صعوبات التعلم أخف وطأة وشدة من اضطراب العجز عن التعلم مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنيين الأصليين (فضة، أحمد، ب.ت: 892).

ولكن هناك وجهة نظر أخرى مختلفة تماما ترى بأن مصطلح "صعوبات التعلم" لا وجود له، حيث أن كيرك في الواقع تحدث عن مصطلح "إعاقات التعلم"، وفسر ذلك بعض الباحثين أمثال زيد بن محمد البتال الذي أكد أنه قد ذكر كل من هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) أن الفترة ما بين (1930 إلى 1960) شهدت استخدام عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال ذوي التحصيل المنخفض مثل الخلل البسيط في وظائف المخ

Minimal Brain Dysfunction، واضطراب اللغة المحددة Specific Language Disorders، والإعاقة العصبية Neurological Impairment، وحالات قصور الإدراك Perceptual impairment، ولأن هذه المصطلحات تتسم بالغموض، فإن هذا المجال لم يعد من مجالات التربية الخاصة في تلك الفترة، مما أدى إلى معاناة أولياء الأمور والمعلمين من عدم السماح لهؤلاء التلاميذ من حضور فصول التربية الخاصة وذلك لعدم وجود إعاقات ظاهرة Visible Handicaps لديهم. ولحل هذه المشكلة كنا ذكر ميرسر وبندر (Mercer, 1991 & Bender, 1992) اقترح صامويل كيرك (Samuel Kirk) مصطلح "إعاقات التعلم" في اجتماع مجلس أولياء الأمور بمدينة نيويورك في أوائل الستينات من القرن المنصرم كمصطلح توافقي عام يمثل حلا وسطا يجمع بين مدلولات مجموعة التصنيفات التي يكتنفها الغموض، والتي كانت مستخدمة في ذلك الوقت لوصف الطفل ذو الذكاء العادي ومع ذلك لديه مشاكل في التعلم. وعلى ضوء ما تقدم اتفق أولياء الأمور والمختصون المجتمعون في نيويورك على مصطلح إعاقات التعلم، وبناء عليه قام هؤلاء المجتمعون بتأسيس جمعية الأطفال ذوي إعاقات التعلم Association For Children With Learning Disabilities. وبعد سنوات تم الاعتراف بهذا المصطلح من قبل العاملين في حقل التربية الخاصة والحكومية الاتحادية الأمريكية، ولكن المشكل وقع عندما تم ترجمة المصطلح الإنجليزي "Learning Disabilities" في اللغة العربية إلى مصطلح "صعوبات التعلم" (البтал، 2006: 1-2-3).

5- الخلط بين مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى:

يخطئ كثير من العاملين في مجال تعليم التلاميذ في المدارس الابتدائية، وحتى بعض المسؤولين الإداريين والأخصائيين العاملين في حقل التربية الخاصة في التمييز بين صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات، لذا أجد من الضروري الإشارة إلى هذا الموضوع، والجدول التالي سوف يوضح الفرق بين هذه المصطلحات باختصار:

جدول رقم (01): يوضح الفرق بين مصطلح صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات الأخرى المتداخلة معه

المقدمة المقدمة	الخدمات	المظاهر السلوكية	الذكاء (معايير)	القدرة العقلية	السبب الدراسي	التحصيل الدراسي	مظاهر التأخر
177	برنامج خاص بصعوبات التعلم مع استخدام الأسلوب الفردي (التمش، المعاينة، 2011:	2008: 99	اعتيادي، وقد يصحبه نشاط زائد (رنج، عامر،	نسبة الذكاء متوسطة أو فوق المتوسط، أي 90 درجة فما فوق	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك...) (التمش، المعاينة، 2011:	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات، القراءة، الإملاء...) (اليسري، 2006: 44)	صعوبات التعلم

بطء التعلم	التأخر الدراسي
منخفض في جميع المواد بشكل عام، مع عدم القدرة على الاستيعاب (الياسري، 2006: 44)، وقدرته على التعلم متأخرة في كل المجالات مقارنة لأقرانه العاديين (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 21)، بالإضافة إلى عدم وجود تباعد بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي (العزالي، 2011: 47)	منخفض في جميع المواد بشكل عام، مع عدم القدرة على الاستيعاب (ربيع، عامر، 2008: 98)
الانخفاض نسبة الذكاء (القمش، المعايطه، 2011: 177)	الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 20)، وقد يكون لأسباب جسمية أو غشائية (حضر، خالد، 2007: 184)، وقد يرجع لأسباب غير عقلية كضعف البصر أو السمع، أو لعدم التكيف في المدرسة (العزالي، 2011: 46)
نسبة الذكاء منخفضة بانحراف معياري (1-)، نسبة الذكاء (70-85) درجة (الياسري، 2006: 44)	نسبة الذكاء تبدأ من (70 إلى 90) درجة (حضر، خالد، 2007: 184)
لا تتوقع مساهمتهم للمنهج المعتاد أو تعاملهم مع استراتيجيات التعليم التي تصمم للطفل المتوسط (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 22)، بالإضافة إلى مشاكل نسبية بسبب عوامل بيئية أو وراثية في السلوك التكيفي (الياسري، 2006: 44)	المشاكل الدراسية والانخفاض التحصيل الدراسي (العريشي، رشاد، علي، 2013: 20) بالإضافة إلى ظهور سلوكيات غير مرغوبة أو معاناته من الإحباط نتيجة تجارب فاشلة (الياسري، 2006: 44)
إتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد لا يؤدي إلى تحصيل أفضل بالنسبة لبطئي التعلم (يوسف، 2011: 32)، ولكن يمكن الاعتماد على الصف الاعتيادي مع تقديم خدمات سائدة مباشرة وغير مباشرة (الياسري، 2006: 44)	تقديم خدمات الإرشاد التربوي من قبل مرشد مختص في تقديم مثل هذه الخدمات (بطاينة، أمين، 2006: 26)

عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم	التخلف العقلي
تحصيلهم الأكاديمي منخفض (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 22)	عاجز عن التعلم (يوسف، 2011: 32)، إضافة إلى أداؤهم الوظيفي المنخفض في معظم المجالات الأكاديمية (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 23)
لديه قصور في النواحي النمائية، وحل وظيفي معين في جانب من جوانب المخ الأمن أو الأيسر (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 22)	عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء وفي الأداء العقلي (يوسف، 2011: 32)
يشير بلفيور (Belfiore, 1996) إلى أن لديهم ذكاء متوسط، وذلك حسب مقياس وكسلر للذكاء الأطفال (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 22)	تنخفض نسبة الذكاء بدرجة كبيرة عن المتوسط (يوسف، 2011: 32) فيحصلون على درجة أقل من المتوسط في اختبار الذكاء بحوالي (2-3) أخلاف معياري (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 23)
عجز أو نقص في مدى الانتباه، ضعف في التناسق البصري الحركي وفي إدراك الشكل والأرضية، النشاط الزائد، ضعف الاستدلال، كما يبدو أكثر اندفاعا وارتباكاً وعدوانية (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 22)	العجز عن التوافق مع البيئة والحياة، يصعب توافقه اجتماعياً (يوسف، 2011: 33)، صعوبات عامة في المجالات الاجتماعية والانفعالية (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 24)
	يفتقرون إلى دافعية الإنجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم، وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب (يوسف، 2011: 33)
	ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة (يوسف، 2011: 33)

الإعاقة التعليمية	اضطراب التعلم
نقص في القدرة على التعلم بمحاولاته المختلفة، ويرى عبد الحميد (2000) أنهم متخلفون عقليا بصورة متوسطة، أي متخلفون قابلون للتعلم إلا أن لديهم تعريفا تعليميا ينتج عنه تحصيل منخفض (يوسف، 2011: 33-34)	تحصيله الأكاديمي منخفض
قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي (يوسف، 2011: 33)	السبب قد يكون إعاقة أو تلف في الجهاز العصبي يرجع إلى تباين في الجهاز العصبي يرجع إلى تباين في الجينات الوراثية، أو إصابة مخية أو تلف في المخ أثناء الولادة، أو بسبب الحوادث العاطفي، أو عيوب التغذية (يوسف، 2011: 34)
نقص في قدرته على موازنة السلوك الاجتماعي السوي (يوسف، 2011: 33)	يعاني من مشكلات التعلم على مختلف أنواعها (يوسف، 2011: 34)
تقدم الخدمات المكثفة للمتعلمين ذوي الإعاقة التعليمية (يوسف، 2011: 34)	

من خلال الجدول رقم (01) نستنتج أن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات (يوسف، 2011: 34).

6- نسبة انتشار صعوبات التعلم:

قد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف كما ذكر (يوسف، 2011: 34) ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، كما قد يرجع أيضا إلى نوع التعريف المستخدم لصعوبات التعلم (عبيد، 2009: 204)، ولعدم وضوحه، أو بسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20% (الخطيب، الحديدي، 2009: 83). ويمكن التعرف بشكل مفصل على نسب انتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ فيما يلي:

1.6- نسبة انتشار صعوبات التعلم بين بعض الدول العربية:

فيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرى لعدد ونسب حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة، فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، فتشير دراسة محمد الديب (2000) التي أجريت في البيئة السعودية إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية تتفاوت ما بين (2-20%) على مختلف المراحل (يوسف، 2011: 35). وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10.8%) (يوسف، 2011: 35)، وتشير الإحصاءات إلى أنه في سنة (1994) تم تقدير حوالي (4%) - (5%) منهم. أما في مصر أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (1996) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية بلغت (9.8%)، وتوصلت دراسة محرز الغنام (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (14.6%) (يوسف، 2011: 36)، وهذه النسبة موجودة لدى طلاب المدارس الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 17 سنة (نبهان، 2008: 54).

2.6- نسبة انتشار صعوبات التعلم بين بعض الدول الأجنبية:

تعتبر صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة حجماً حسب تقديرات قسم التربية الأمريكي لعام (2001)، حيث تشكل هته الفئة كما يؤكد سميث وميرسر (Smith, 2004 & Mercer, 1997) أكثر من نصف الطلبة المخلومين ضمن التربية الخاصة؛ أي ما يعادل 51.1% من مجموع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عمر المدرسة. وحددت معدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بـ 4.5% لدى التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات إلى 17 سنة (نبهان، 2008: 54).

7- مقاييس تشخيص صعوبات التعلم:

يعتبر تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي تبني عليها البرامج التربوية العلاجية، وحتى تساعد الطفل على التعامل مع هذه الصعوبات علينا أن نقوم بعملية تقييم شاملة تتناول أسبابها ونتائجها على الطفل، والخروج من كل ذلك بخطة شاملة لعلاجها، وهذا ما يحتاج بالدرجة الأولى إلى التشخيص الفعلي لهذه الصعوبات، حيث من دونه لا يمكن القيام بخطة علاجية ناجحة. ولذلك سوف نذكر فيما يلي أهم مقاييس تشخيص هذه الصعوبات لدى التلميذ، حتى يتم التأكد من وجود الصعوبة لديه:

- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية لمصطفى فتحي الزيات: تم اتخاذها كأداة قياس في هذه الدراسة (سوف نتطرق لها بالتفصيل في الجانب التطبيقي).

- مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم (The pupil Rating Scale, Screening For Learning Disabilities, by Myklebust, H, 1969) : طور هذا المقياس

مايكل بست سنة 1969، ويهدف إلى التعرف المبدئي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (6-12) سنة، ويعتبر من المقاييس الفردية المقننة، ويتكون في صورته الأصلية من 24 فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية (الحاج، 2010: 101)، تمثلت في (الاستيعاب السمعي ويشمل 4 فقرات، اختبار اللغة ويتضمن 5 فقرات، المعرفة العامة وتتضمن 4 فقرات، التناسق الحركي العام ويتضمن 3 فقرات، السلوك الشخصي والاجتماعي ويتضمن 8 فقرات) (مصطفى، 2011: 246).

- مقياس درل السمعي القرائي (Durrell Listening- Reading Series, by Durrell, D & Brassard MC Carthy, 1972): ويطبق هذا المقياس على الأطفال من سن (9-10) سنوات (أبو الديار، 2012: 141).

- مقياس سلقر لاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة (Slingerland Screening Test For Identifying Children With Specific Language Disability, by Slingerland, 1974): ويطبق هذا المقياس على الأطفال من سن (2.5-12.5) سنة (أبو الديار، 2012: 141).

- مقياس مكارثي للقدرات المعرفية (Mc Carthy Scales of Children Abilities, by Carthy, 1972) Dorothea Mc: ويطبق هذا المقياس على الأطفال من سن (2.5-8.5) سنوات (أبو الديار، 2012: 141).

- مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي: لقد أعد السرطاوي عام (1995) مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، وطبقه على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض قدروا بـ (826) طالباً، وقد تضمنت الأداة في صورتها الأولية (57) فقرة، وبلغت في صورتها النهائية (50) فقرة توزعت على ثلاثة عوامل تمثلت في الصعوبات الأكاديمية، والمشكلات السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، وأثبت الباحث صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي الذي بلغ 0.74 عند مستوى (0.01) (أبو الديار، 2012: 138).

8- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

واحد من أهم الأسئلة التي يوجهها الآباء عندما يعلمون بأن أبنائهم يعانون من واحدة من صعوبات التعلم هو: ما هي الأسباب والعوامل الكامنة خلف حدوث هذا الاضطراب؟ (ربيع، عامر، 2008: 93)

ونظراً لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم - مقارنة باضطرابات أخرى- وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي، وبطء التعلم... الخ، وبالرغم من عدم وضوح الأسباب الكامنة خلف صعوبات التعلم، إلا أنه توجد أسباب عديدة عرضها العلماء كل حسب تخصصه واهتماماته (يوسف، 2011: 45)، فيذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman) أن صعوبات التعلم قد تحدث نتيجة لثلاث فئات رئيسية هي الأسباب

البيولوجية والعضوية والأسباب الجينية والأسباب البيئية (الخطيب، الحديدي، 2009: 83). وقامت الباحثة بتقسيم هذا الجزء إلى أسباب صعوبات التعلم، والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم، وهذا ما سنتطرق إليه فيما يأتي:

1.8- أسباب صعوبات التعلم:

1.1.8- الأسباب البيولوجية والعضوية:

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمش تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المش يتكون من عدة أجزاء تعمل معا في نظام تكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها. ومن أكثر الأسباب معقولة هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا، ومن ثم القصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم (يوسف، 2011: 45). وكشفت بعض البحوث التي أجريت على فسيولوجيا المش بالمركز الطبي لعلاج حالات الديسلكسيا وإعاقات التعلم بجامعة ميامي، أن نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا، يعانون من زيادة غير طبيعية في عدد خلايا أنسجة المراكز العصبية للمش، وهذا ما أثبتته الدراسة التي قام بها العالم رنجان ديارا (Ranjan Duara)، حيث قارن تركيب المش بين أفراد عينتين إحداها مجموعة من ذوي صعوبات التعلم، والأخرى مجموعة من الأطفال والشباب العاديين، مستخدما جهاز الرنين المغناطيسي وغيره من الأجهزة، وتوصل العالم إلى أن النصف الكروي الأيمن للمش أكبر حجما من النصف الكروي الأيسر الذي تقع عليه مراكز اللغة والقراءة والكتابة لدى نسبة كبيرة من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأرجع نتيجة هذا التضخم إلى زيادة عدد الخلايا (حمزة، 2008: 69-70). كما أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم (حافظ، 2000: 9).

2.1.8- الأسباب الوراثية والجينية:

لقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات تعلم القراءة والكتابة واللغة، فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، وقد أجرى هالجرن (Hallgren, 1950) دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبة تعلم القراءة وكذلك أسرهم في السويد، ووجد بأن نسبة شيوع صعوبة تعلم القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة (القمش، المعايطه، 2011: 180). وأكد عبد الصبور منصور (2003) أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد، حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته 20-35% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 65-100% في حالة كون الأخوين توأمين (العزالي، 2011: 51). كما نجد أن هناك اتفاق كبير على أن صعوبة تعلم القراءة والكتابة

تكون لدى الأطفال التوأم الناتجين من خلية ملقحة أحادية، وهذا ما أكدته كتابات في مجلة عامة صدرت في فرنسا سنة 1969م، حيث تم جمع حوالي 18 زوج من التوأم ينتمون إلى خلية ملقحة أحادية، واستخلصت الدراسة أن هناك اتفاق يقدر بنسبة 100% يؤكد أن صعوبة تعلم القراءة والكتابة يمكن أن ترجع إلى الجينات (كادي، 2005: 55).

3.1.8- الأسباب الكيميائية الحيوية:

بعض صعوبات التعلم قد تنشأ عن خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية، وقد يتأثر التوازن الكيميائي في الجسم، حيث من المفترض أن الجسم الإنساني يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية التي تحفظ حيويته ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص في تلك العناصر يؤدي إلى الخلل الوظيفي البسيط في المخ والذي يميز صعوبات التعلم (العزالي، 2011: 51). كما شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايدا بدور المواد الاصطناعية المضافة إلى الطعام، ودور اضطرابات عملية التمثيل الغذائي في الصعوبات التعليمية (خضر، خالد، 2007: 24).

4.1.8- الأسباب النفسية:

من ضمن الأسباب النفسية لصعوبات التعلم نذكر الاضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم واضطراب الانتباه (عبيد، 2009: 27)، بالإضافة إلى التأخر اللغوي والقدرات التفكيرية الغير مناسبة (نبهان، 2008: 75).

5.1.8- الأسباب البيئية: وهي الأسباب الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو، وأبرزها ما يلي:

- أسباب ما قبل الولادة (الرحم): في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة، ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها (حافظ، 2000: 9)، بالإضافة إلى إصابتها بأمراض كالحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاث الأولى أو تعرضها لأشعة أكس خلال نفس المدة. أو إصابتها بأمراض الزهري أو التهاب السحايا أو اضطراب الغدد، أو تناولها للمخدرات أو التدخين أو الخمر، وبعض العقاقير التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل (مصطفى، 2011: 239). فكل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد.

- أسباب أثناء الولادة: وتتمثل في الولادة المتأخرة جدا، والولادة المبكرة جدا، أو عسر الولادة، أو الاختناق بسبب قلة الأكسجين أو انقطاعه، بالإضافة إلى الولادة الجافة، أو انفصال المشيمة المبكر، أو استخدام أدوات غير معقمة (مصطفى، 2011: 240).

- أسباب ما بعد الولادة: حيث أشارت عدة دراسات إلى أن نقص التغذية له علاقة بالخلل الوظيفي البسيط للمخ، والذي له تأثيره الكبير على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد استنتج كل من كيرك وكالفانت (1984) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة أثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات

المتاحة لهم (القمش، المعاينة، 2011: 180). كما قد يؤثر أيضا هذا النقص في التغذية في السنوات المبكرة من حياة الأطفال فتحصلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية (العزالي، 2011: 51).

2.8- العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

1.2.8- العوامل الأسرية: فالأسرة هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد، وهي تؤثر في نمو الطفل من خلال عدة جوانب منها:

- **أساليب المعاملة الوالدية:** وتتضمن أسلوب السيطرة والتحكم، أسلوب الحماية الزائدة، وأسلوب الإهمال والتذبذب والتفرقة (مصطفى، 2011: 241)، بالإضافة إلى إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة (العزالي، 2011: 53).
- **حجم الأسرة:** إذا كان كبيرا غالبا ما يؤثر سلبا على نمو الطفل وتحصيله الدراسي (حافظ، 2000: 10).
- **الترتيب الميلاي للطفل:** قد يرتبط الترتيب الميلاي بشكل أو بآخر بصعوبات التعلم لأن التعلم لا يكون واحدا باختلاف الطرف النفسي للفرد والذي يعكس ترتيبه الميلاي ويظهر في الدور الذي يلعبه في الأسرة والمرتبطة بتفاعله مع الآخرين (مصطفى، 2011: 242).
- **تركيب الأسرة:** فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل في تربيته لأبنائها وإشرافها على تعلمهم ومتابعة نموهم التحصيلي من الأسرة المنككة بالطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كليهما أو موت أحدهما (حافظ، 2000: 10).
- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة:** يلعب مستوى الأسرة دورا هاما في أساليب التربية التي قد تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو المعنوي والتي قد تساهم في حدوث صعوبات التعلم (حافظ، 2000: 10).

2.2.8- العوامل التربوية:

إن للمدرسة دور كبير في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب، لأنها المسؤولة عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة وهي تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية المتمثلة في "المنهج والمقررات الدراسية، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، النشاط المدرسي، نظام الامتحانات والتقويم" (حافظ، 2000: 11)

وهناك عوامل تربوية أخرى أهمها المدرس، حيث تكلم أسامة فاروق مصطفى عن الدراسات التي أوضحت أنه من أهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم (مصطفى، 2011: 242).

3.2.8- العوامل الخاصة بجماعة الأقران:

وتتمثل في سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه، وعدم رغبته في تكوين صداقات مع الزملاء، بالإضافة إلى عدم رغبته في العمل الجماعي وعدم قدرته على التحاور مع الزملاء (نبهان، 2008: 76).

سوف نوضح في الجدول التالي الفرق بين أسباب صعوبات التعلم وبين العوامل المساهمة في الإصابة بصعوبات التعلم.

جدول رقم (02): يوضح مقارنة بين كل من أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

البنود	أسباب صعوبات التعلم	العوامل المساهمة في صعوبات التعلم
الظهور	وجود الأسباب يعني وجود الصعوبة	وجود العوامل المساهمة لا يعني بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليها، فمثلا تلميذ من أسرة ذات مستوى ثقافي واجتماعي واقتصادي متدني، فليس بالضرورة أن يعاني هذا التلميذ من صعوبة تعلم
القابلية للعلاج	أقل قابلية للعلاج، لأنها تتعلق بعوامل عضوية ووراثية	قابلة للتحسن من خلال التدريب

ومما سبق ذكره يتضح لنا تعدد أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في حدوثها، إلا أنه من خلال السيطرة على تلك الأسباب والعوامل وعلاجها أو الوقاية منها نستطيع أن نتغلب على هذه الظاهرة عند الأطفال، وبالتالي تعزز قدراتهم على التعلم، وتنمي إمكانياتهم.

9- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

مما لا شك فيه أن هناك العديد من النماذج المختلفة التي يتم في ضوءها تفسير صعوبات التعلم، والتي يستند كل منها على أطر نظرية معينة، نذكرها أهمها فيما يلي:

1.9- النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم خلل وظيفي مخي أو إصابة مخية، وكلاهما يؤثر على أنسجة المخ، وذلك يؤدي بدوره إلى حدوث سلسلة من جوانب التأخر في النمو أثناء مرحلة الطفولة تصل بالمتعلم إلى نشوء صعوبات في التعلم المدرسي مثل عسر القراءة، واختلال الوظائف اللغوية (بذيوي، 2008: 92)، كما أن بعض المنظرين أشاروا إلى أن هذه الصعوبات تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، حيث إن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلم، وأوضح جان كاستون (1997) أن السيادة الجانبية لأحد نصفي كرة المخ لها علاقة بظهور صعوبات القراءة التي هي من ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، كما أكد كل من بلانت وآخرون (Plante et al, 2000)، وجوجينج وآخرون (Guojing et al, 2001)، جابر عبد الحميد (2001)، هويدا غنية (2002)، فوقية عبد الفتاح (2004)، سليمان عبد الواحد (2005) أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف

الكروي الأيمن للمخ على الأيسر، بينما يشير عبد الناصر أنيس (1993) أن جوردن (Gordon, 1983) ذكر أن كلا من نصفي المخ أساسيان لعملية التعلم، وأن أي اضطراب وظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم (يوسف، 2011: 52-53).

2.9- نموذج العمليات النفسية:

يقوم هذا النموذج في الأساس على افتراض محدد يرى من خلاله أن قصور العمليات النفسية المختلفة كالانتباه والإدراك والذاكرة يعد مظهرًا أوليًا للاضطراب الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية حيث يعتبر هذا القصور هو المسؤول الأول عن حدوث تلك الصعوبات نظرًا لما يمكن أن يؤدي إليه من قصور في المهارات الأكاديمية المختلفة (عادل، 2006: 53)، وذكر كونت (Conte, 1998) أن هذا النموذج يمثل الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي (يوسف، 2011: 55)، ويعتبر العالم هنري هيد (Henrey hede) من أكثر العلماء اهتمامًا بالصعوبات التعليمية ذات المنشأ النفسي ونتيجة لملاحظاته الإكلينيكية فقد توصل إلى أن التلف الذي يصيب مناطق من الدماغ ينتج عنه اضطرابات نفسية وعصبية مختلفة، ومن هنا فقد أسهم الكثير من العلماء أمثال ألفرد بينيه وكيرك في تطوير كثير من الاختبارات النفسية والتي تؤكد على علاقة الجوانب النفسية بالصعوبات التعليمية (عبيد، 2009: 34).

3.9- النموذج السلوكي:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشك في العجز العصبي كسبب للصعوبة، ويرى أن صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أسباب أخرى تتمثل في مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم الطفل، والاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز والتحصيل، والحرمان البيئي، وسوء التغذية، واستراتيجيات التدريس المتبعة، والأسلوب المعرفي للطفل. وبالتالي فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل (عادل، 2006: 54).

4.9- نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئًا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرًا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو التي تكلم عنها بياجيه (Piaget) (يوسف، 2011: 54).

5.9- النظريات الإدراكية الحركية:

ركزت هذه النظريات على النمو الحسي- الحركي، والنمو الإدراكي- الحركي، لأن هذين الجانبين يعكسان حالة الجهاز العصبي للطفل من حيث سلامته من عدمه، كما تعكس الخبرات العقلية الحركية التي تم اكتسابها في فترة سابقة،

وكذلك الوضع الحالي للنمو الحركي (الياسري، 2006: 47)، ومن هذه النظريات وفق ما أشار إليه ليرنر (Lerner، 1995) نذكر:

1.5.9- نظرية جتمان (Getman, 1965) البصرية الحركية Visuomotor Theory:

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري - الحركي وعلاقته بالتعلم وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها، وهذه المراحل هي: (القمش، 2012: 100-101)

- نمو جهاز الاستجابة الأولى: وهو المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يديها الطفل عند الولادة مثل منعكس الرقبة ومنعكس اليد...الخ.

- نمو جهاز الحركة العامة: وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف والنهوض والمشي والركض...الخ

- نمو جهاز الحركة الخاصة: المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم، واليدين معاً، إذ لاحظ (جتمان) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.

- نمو الجهاز الحركي البصري: فمن العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين ونقل البصر من منطقة إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة، والتركيز داخل غرفة الصف.

- نمو الجهاز الحركي - الصوتي: ويتضمن هذا الجهاز من الجهاز السمعي والجهاز الحركي والجهاز الصوتي، ويكون مسؤولاً عن مهارات المناغاة والتقليد والكلام.

- الذاكرة السمعية البصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر.

- الإدراك البصري.

- الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي: وحسب جتمان فلا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة.

2.5.9- نظرية كيفارت (Kephart) الإدراك الحركي Perceptual Motor Theory:

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي - الحركي للطفل وقد اعتمد (كيفارت) في نظريته على مبادئ

علم النفس النمائي، ولقد حدد أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي:

- المحافظة على ثبات جسمه واتزان به بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.

- التعميمات الحركية: مثل قبض الأجسام وتركها للتعرف على خصائصها.

- الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، المشي، الركض، استكشاف بيئته، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.

- القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل (القمش، 2012: 102).

6.9- نظرية الذاكرة:

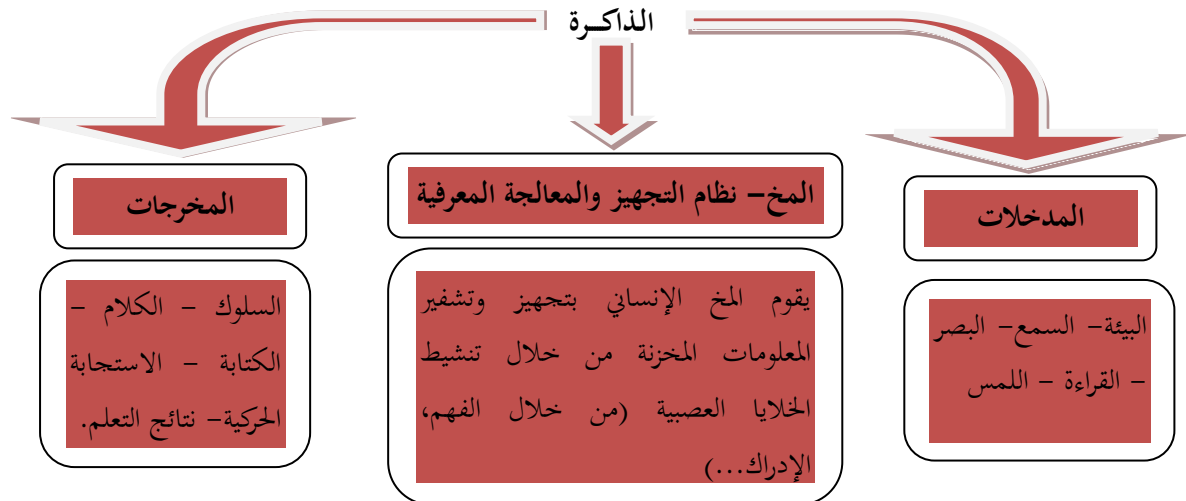
هناك إستراتيجيتين للذاكرة هما (طويلة المدى) وتقاس بالساعات والأيام والأسابيع والشهور والسنين، وتكون في الأغلب سليمة لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف قدرتهم على التعلم، أما الإستراتيجية الثانية فهي (قصيرة المدى) وتقاس بالثواني، وهي غالبا ما تكون عاجزة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة أو خاصة، إذ لوحظ أن أداءهم يكون ضعيفا في المواقف التي تتطلب الذاكرة، مثل تذكر قائمة من الكلمات أو سلسلة من الأرقام، وعلى المعنيين أن يراعوا ذلك في تعلم هؤلاء الأفراد، كإتباعهم طرائق تساعد على تحويل المادة المتعلمة من الذاكرة قصيرة المادة إلى الذاكرة بعيدة المدى، حتى يسهل عليهم تذكرها بيسر (الياسري، 2006: 81).

7.9- النظرية الرياضية Physical Education Theory :

لقد أكد كاتي (Catty) حسب ما ذكره (القمش، 2012: 109) على أهمية الألعاب الحركية في حل المشكلات التعليمية، كما يعتقد بوجود إشارات حول الأنشطة الحركية الكبيرة فهي تقدم خبرات حسية تساعد في التعلم داخل غرفة الصف وتزيد مدة الانتباه. أما ديسكوندرس (Descoendress) فقد اعتبرت التربية البدنية وسيلة لتوعية النمو الجسمي وتحقيق التناسق والمرونة والتآزر بين أعضائه وتنمية مهارات الحركة الكبيرة والدقيقة بالإضافة إلى فائدتها لتنمية الثقة بالنفس وزيادة الحصيلة اللغوية والمعلومات العامة، وجميعها عوامل تهيئ الطفل للتعلم القراءة والكتابة والحساب. حيث تساعد على تحسين استخدام الحواس.

8.9- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي):

يهتم هذا الاتجاه بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الضرورة (مثلا لحل المشكلات) وكيفية معالجتها وتجهيزها، وذلك ما سوف نوضحه في الشكل التالي:



شكل رقم (01): يوضح كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها ومعالجتها وتجهيزها.

ويجب الإشارة إلى أن أي اضطراب يحدث في سير هذه العملية يؤدي إلى صعوبات التعلم.

10- تصنيف صعوبات التعلم:

لا يقتصر تصنيف صعوبات التعلم على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية فقط، بل هاتين الصعوبتين تتفاعلان وتختلفان آثاراً متعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في صعوبات على مستوى السلوك الاجتماعي والانفعالي، تظهر من خلال سلوك التلميذ في حياته المدرسية واليومية بشكل عام؛ يطلق عليها صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وهي تظهر نتيجة لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مثلما هذه الأخيرة تظهر نتيجة لسابقتها (صعوبات التعلم النمائية)، كما يمكن أن تحدث نتيجة لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. ولهذا يجب العلاج والتكفل بكل صعوبة تعلم فور ظهورها لدى التلميذ وذلك للحد من تطورها ومن ظهور صعوبات تعلم أخرى. وسوف نذكر التصنيفات الثلاث لصعوبات التعلم بنوع من التفصيل فيما يلي:

أولاً- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Difficulties:

إذا أمعنا النظر في صعوبات التعلم النمائية نجد أنها تتعلق بكل المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية، وسوف نتطرق في هذا الجزء إلى مفاهيم هامة تمكننا من التعرف أكثر على هذا النوع من الصعوبات:

1- تعريف صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بصعوبات التعلم النمائية كما يذكر عمر فواز وتيسير كوافحة (2005) الصعوبات الخاصة بالانتباه والذاكرة والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية. كما تعرف بأنها الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالباً وليس دائماً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا المجال حسب ما ذكره عبد الناصر أنيس ومعاطي أحمد (1997) صعوبات تعلم الانتباه، والإدراك والذاكرة كصعوبات أولية، وصعوبة تعلم التفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية (العزالي، 2011: 48).

2- أنواع صعوبات التعلم النمائية:

تشمل صعوبات التعلم النمائية كما أسلفنا الذكر على صعوبة تعلم كل من الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير، سوف نتطرق لكل منها فيما يلي:

1.2- صعوبة تعلم الانتباه:

1.1.2- تعريف صعوبة تعلم الانتباه:

تعرف صعوبة تعلم الانتباه وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة (1994) بأنها "نمط دائم لصعوبة في الانتباه، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكراراً وتواتراً وحدة عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو" (الزيات، 2006: 4).

2.1.2- مظاهر صعوبة تعلم الانتباه: يذكر علي (2010) عدد من أعراض صعوبة تعلم الانتباه فيما يلي:

- **الانتباه القصير:** حيث نجد الطفل لا يستطيع تركيز انتباهه على المثير لأكثر من بضعة ثواني متتالية، ثم ينقطع عن هذا المثير في الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تبتثق منه.
- **سهولة تشتت الانتباه:** يتصف هؤلاء الأطفال بأن انتباههم يتشتت بسهولة أكثر من غيرهم خصوصاً المثيرات الداخلية التي تنبع من داخل الفرد (السرطان).
- **ضعف القدرة على الإنصات:** هؤلاء الأطفال لديهم ضعف واضح في الإنصات، ولذلك يبدو الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب وكأنه لا يسمع، بالرغم من أن حاسة السمع لديه سليمة .
- بالإضافة إلى:
- **فرط الحركة:** يقصد به عدم تمتع التلميذ بالانتران الانفعالي الذي يمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها، ويعتبر فرط الحركة كما ذكر عليه عبد الرحيم (2007) من أكثر الأنماط السلوكية وضوحاً لدى التلاميذ الذين يعانون من قصور نقص الانتباه (أحمد، خلف الله، 2011: 6).

3.1.2- علاج صعوبة تعلم الانتباه:

يجب علاج مشكلة صعوبة تعلم الانتباه منذ ظهورها، ولقد تعددت اتجاهات وأساليب علاجها مثل البرامج الإرشادية، كما في دراسة سهام السلاطوني (2001)، صافيناز كمال (2004)، وكذلك البرامج الخاصة بكل من العلاج السلوكي المعرفي مثل دراسة ظافر القحطان (2005)، هشام الخولي (2005)، زينب شقير (1999)، والبرامج الطبية كما في دراسة (Peter Szatmari, 1992)، والبرامج السلوكية كما في دراسة الزغلوان (2001). وقد أظهرت النتائج جميعها تحسناً ملحوظاً في مستوى أداء الأطفال. وينبغي أن يتضمن العلاج أيضاً محاور العلاج التعليمي التربوي، وتعديل الغذاء مع العلاج الدوائي، كما ذكر في (Synopsis if psychiatry, 1996) (علا محمد زكي الطيباني، مها محمد زكي الطيباني، 2013: 5). كما قام كل من روني وهالمان وويلس (Rooney, Hallahan & Wills, 2001) بدراسة لمعرفة أثر التسجيل الذاتي للانتباه عند طلبة صعوبات التعلم في الصفوف العادية، وشارك في هذه الدراسة أربعة (4) تلاميذ من ذوي صعوبة تعلم الانتباه، أجريت عليهم تسع جلسات ملاحظة خلال (16) يوماً أثناء الدوام المدرسي، أعطي للأطفال أوراق التسجيل الذاتي، ووضع مسجلاً على جانب الغرفة، وعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم "هل أنا منته في أي وقت تظهر فيه نغمة المسجل؟"، وقام المعلم بنمذجة السلوك بالصف أمام الطلاب، وأشارت النتائج إلى زيادة الانتباه أثناء المهمة في كل مراحل المعالجة (القمش، العضاييلة، التركي، 2008: 176-177).

2.2- صعوبة تعلم الإدراك:

1.2.2- تعريف صعوبة تعلم الإدراك:

تتمثل في صعوبة تعلم الإدراك البصري والسمعي والحركي، حيث يصعب على الطفل ذو الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه ويستوعبه، وبالتالي إن استجابته قد تتأخر (القمش، المعايطه، 2011: 182).

2.2.2- مظاهر صعوبة تعلم الإدراك:

تتعدد مظاهر صعوبة تعلم الإدراك حسب تنوع هذه الصعوبات، فنجد أن الأطفال ذوي صعوبة تعلم الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، و قد لا يميزون العلاقة بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ، فالتلميذ هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة آمنة، كما يعانون من ضعف الذاكرة البصرية (القحطاني، ب.ت: 6). أما التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الإدراك السمعي فنجدهم غير قادرين على فهم واستيعاب وتذكر ما يسمعون، بالإضافة إلى صعوبة في إتباع التعليمات (خطاب، ب.ت: 13). ويظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الإدراك الحركي والتأزر العام اختلال التوازن، وصعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص، وقد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واليسار، كما قد يعاني من الخلفية (تفصيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) (القحطاني، ب.ت: 7).

3.2.2- علاج صعوبة تعلم الإدراك:

- هناك خطوات مختلفة يمكن من خلالها تحسين الإدراك لدى التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبة تعلم الإدراك نذكر بعضها منها فيما يلي: (جدوع، 2007: 90-91)
- القيام بتمرينات إيقاعية جسدية تفيد في عملية التأزر الجسدي باستخدام الإيقاعات اللمسية والبصرية والسمعية، ويجب أن تدمج الإيقاعات الحركية اللمسية مع اللمسية والسمعية فتعطي للطفل فهما للإيقاع من خلال أنماط الإدراك المختلفة.
 - المشي على ألواح خشبية لتدريب الطفل على الاتجاهات، وعملية الوقوف والتوازن.
 - استخدام خشبة التوازن لمساعدة الطفل على تحديد مركز الجاذبية ومساعدته في تطوير التوازن للجسم في الجانب الأيمن والأيسر.
 - استخدام أسلوب تحليل المهمات والعمليات النفسية في التدريب على نشاطات الإدراك.

3.2- صعوبة التعلم في الذاكرة:

1.3.2- تعريف صعوبة التعلم في الذاكرة:

تتفاعل الذاكرة القصيرة والبعيدة والعاملة مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. والأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية، عادة يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات (القمش، المعاينة، 2011: 84).

2.3.2- مظاهر صعوبة التعلم في الذاكرة:

من أهم خصائص ذوي صعوبات الذاكرة أنهم يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية واللمسية والحركية، ويجدون صعوبة في استقبال المعلومات أو تخزينها أو استرجاعها، فيكونون غير قادرين على تذكر تسلسل التعليمات

الخاصة بشيء معين، ولا يتذكرون الحروف الهجائية أو الأحداث التي وقعت أمامهم (السلامة، الشبيحة، 2010: 17). وأكدت سوانسون (Swanson, 1993) في دراستها الفرض القائل أن صعوبات التعلم في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعكس مشكلات في المعالجة العامة، يعني عدم القدرة على استخدام الموارد المتاحة بكفاءة، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في أداء مهام الذاكرة العاملة (عاشور، ب.ت: 4-5).

2.3.3- علاج صعوبة التعلم في الذاكرة:

يمكن عن طريق المقابلات العلاجية النفسية، وزيادة الدافعية لدى الفرد نحو التذكر مع زيادة الانتباه والتركيز، وزيادة الثقة بالنفس لتحسن الذاكرة، كما أن عملية الاسترخاء العضلي والنفسي يخفف من توترات الفرد ويزيد من قدرته على التذكر. أما العلاج النفسي التربوي (Educational Psychotherapy) فيوصي بضرورة التكرار المتلاحق للتعليمات لعلاج صعوبة تعلم التذكر، كما يجب تبسيط المفردات اللغوية واستخدام الألفاظ الشائعة بدلا من الكلمات الغير معتادة، كما يمكن استخدام تراكيب نحوية بسيطة، مع تقليل طول الجملة (أبو الديار، 2012: 125-134). وتحدث (خطاب، ب.ت: 17) عن دراسة هدفت لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستدكار والاستيعاب (Recall and comprehension) من خلال استخدام أسئلة إبداعية ذات إجابات مفتوحة، فركز الباحث على التفسير المنطقي والإسهاب (Elaboration) بعد قراءة كل جملة.

2.4- صعوبة تعلم اللغة:

2.4.1- تعريف صعوبة تعلم اللغة:

يقصد بها صعوبة في النطق أو في الصوت أو في فهم اللغة، بالإضافة إلى التأخر اللغوي عند الأطفال (القمش، المعاينة، 2011: 184)، ولقد أشار تورجيسن (Torgesen, 1992) إلى أن ما يقرب من (20 أو 25%) من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية (مطوع، ب.ت: 3).

2.4.2- مظاهر صعوبة تعلم اللغة:

يعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء التلاميذ في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة. وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة. ومن ناحية أخرى قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث، أو رواية قصة، أو قد يعانون من القصور في وصف الأشياء، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول

موضوعات مألوفة (القحطاني، ب.ت: 7). فهؤلاء الأطفال لا يجيدون التعبير اللغوي الشفوي، إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات (القمش، المعاينة، 2011: 184).

2.4.3- علاج صعوبة تعلم اللغة:

توصلت دراسة نوال عبد الكريم عثمان أحمد التويجري (2002) في (الزق، السوري، 2010: 34) بعنوان أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت في مادة اللغة العربية؛ إلى فعالية طريقة التعلم التعاوني في رفع تحصيل اللغة العربية (التويجري، 2002: 210). وفي نفس السياق أكدت دراسة جيرولاميتو وزملاءه (Girolametto et al, 2001) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية الذين اشتركوا في برامج التدخل اللغوي المبكر حققوا نتائج إيجابية في القدرة التعبيرية (اللغوية) عند بلوغ سن المدرسة.

كما أجرى الدوسري (2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الوسائط المتعددة في تعلم قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط، ولتحقيق الهدف وتكونت عينة الدراسة من (75) طالبا. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تحصيل مادة القواعد بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية سواء عند مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق (الزهراني، 2008: 281).

2.5- صعوبة تعلم التفكير:

2.5.1- تعريف صعوبة تعلم التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة (القمش، المعاينة، 2011: 184).

2.5.2- مظاهر صعوبة تعلم التفكير:

لاحظ الباحثون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم التفكير قد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء التلاميذ من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، والصلابة، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم إتباع التعليمات، وعدم تذكرها. كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه (القحطاني، ب، ت: 7).

3.5.2- علاج صعوبة تعلم التفكير:

لقد ذكر ميرسر (Mercer, 2001) أهم الإجراءات التي تساهم في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات ومهارات التفكير فيما يلي:

- استخدم الوصف والتوضيح لكي يدرك التلميذ ما الذي عليه أن يفعله؟ وكيف سيستخدم التفكير في كل خطوة من خطوات الإستراتيجية المراد تعليمها له؟
- تزويد التلميذ بنماذج متعددة من الاستراتيجيات بحيث يكون هناك توازن بين النشاطات الجسدية والنشاطات العقلية.
- مشاركة التلميذ في العمل بشكل تدريجي حتى يصبح في النهاية هو الذي يوجه العمليات الخاصة بآلية الإستراتيجية، والتأكد من فهمه للإستراتيجية، ثم البدء بالتدريب مع المراقبة والتوجيه، حتى يقوم الطالب بالعمل بشكل مستقل (خطاب، ب.ت: 14).

ثانيا- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Difficulties:

تعد المرحلة الابتدائية قاعدة لتعلم التلاميذ، فهي مرحلة أساسية يتلقى خلالها التلميذ تعليما هادفا يساعده في تنمية معارفه وتطويرها، وتعد أيضا الفرصة الأولى التي يجب أن يتلقى من خلالها التلميذ الخبرات التعليمية والمعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة، تسمح له بتوظيف كل قدراته لتعلم كل ما يتاح له من تعليم لمواد مختلفة كالقراءة والكتابة -بما فيها التهجئة والخط والتعبير الكتابي- والرياضيات. ولهذا سوف نتطرق في هذا الجزء إلى التفاصيل المتعلقة بصعوبات التعلم الأكاديمية - التي تعد محور الموضوع- وإلى أنواعها، والتي تشمل كما أكد كل من كيرك وكالفانت (1988) (كادي، 2005: 20)، وأيضا خيرى المغازي، السرطاوي، والزيات "صعوبة تعلم القراءة، صعوبة تعلم الكتابة (صعوبة تعلم التهجي وصعوبة تعلم التعبير الكتابي)، وصعوبة تعلم الرياضيات".

1- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

يعرف فتحي مصطفى الزيات (2007) صعوبات التعلم الأكاديمية على أنها " صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والرياضيات " (الزيات، 2007: 31).

2- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هناك خمسة محكات يمكن من خلالها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها، وهي:

1.2- محك التباعد (التباين): ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطلاب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

- التفاوت بين قدرات التلميذ العقلية العامة ومستوى تحصيله في مادة دراسية معينة، مثل تمتعه بنسبة ذكاء تقع في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومستوى تحصيله في مادة الرياضيات مثلا دون المعدل. ومثالا على هذا التفاوت الدراسة التي أجراها

إجيلستون (Egelston, 1978) وموضوعها تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد أجريت هذه الدراسة على (153) طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث طلب من مدرسي هذه الصفوف أن يحددوا أسماء التلاميذ الذين تكون قدراتهم العقلية فوق المتوسط بالنسبة لأقرانهم، وفي الوقت نفسه يكون مستواهم التحصيلي أقل من المتوسط في القراءة والفهم اللغوي والرياضيات، وقد أمكن من خلال الأدوات المستخدمة التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم في فئات شملت حوالي (80%-90%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفعل (خطاب، 2011: 60).

- تفاوت مستوى تحصيل التلميذ في المواد الدراسية، يكون متفوقاً في مادة الرياضيات مثلاً، وعادياً في مادة التاريخ مثلاً، ويعاني من صعوبة في مادة اللغة العربية مثلاً، وقد يكون التباين في مستوى التحصيل بين أجزاء مادة دراسية واحدة، في اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق في القراءة، ويعبر عن أفكاره بصورة جيدة في مادة التعبير، إلا أنه يعاني من صعوبات في درس النحو أو في حفظ النصوص (الباصري، 2006: 36).

2.2- محك الاستبعاد:

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقات الحسية "كالمكفوفين، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع"، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل "الاندفاعية والنشاط الزائد"، وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي (حافظ، 2000: 4)، ويجدر الإشارة إلى أن استبعاد هذه الحالات ضروري وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة (يوسف، 2011: 92)، فقد يرجع ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ في مادة من المواد لأحد هذه الإعاقات، ولا يرجع إلى صعوبة التعلم، أو يمكن أن يرجع إلى صعوبة التعلم وإلى إعاقة أخرى مصاحبة مثل فرط النشاط الزائد، وهذا ما نقصد به تعدد الإعاقات. ولقد أكد القانون رقم 94 - 142 بصياغة شملت قضية هامة كان ينتظرها ويسعى إليها المربون وعلماء النفس والمشتغلون بالجمال عموماً وهي أهمية محك المكون الأكاديمي ومحك مكون الاستبعاد في تحديد ذوي صعوبات التعلم (الزيات، 2002: 233).

2.3- محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والعلاج، يختلف عن الفئات السابقة (بطاينة، أمين، 2006: 23).

2.4- محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

ذكر (أبو رزق، 2010-2011: 42) أننا نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فمن المتعارف عليه أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو

السادسة غير مستعدين أو مهئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف المحيائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

5.2- محك العلامات النيورولوجية:

ذكر (القمش، المعايطة، 2011: 189-190) عن إمكانية الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (الاضطراب البصري، والسمعي، والمكاني، والنشاط الزائد، والاضطرابات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفي)، ومن الجدير بالذكر أن الاضطراب في وظائف المخ ينعكس سلباً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

3- أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، مدى انتشارها، تقييمها، تصنيفها، مظاهرها، وطرق علاجها:

1.3- صعوبة تعلم القراءة:

1.1.3- تعريف صعوبة تعلم القراءة:

هناك اختلاف كبير في مسمى هذا المفهوم، فهناك من لا يفرق بين مصطلح صعوبة تعلم القراءة وبين مصطلح العسر القرائي والتأخر القرائي، وهذا ما سنحاول توضيحه فيما يلي قبل التطرق إلى تعريف صعوبة تعلم القراءة: (إبراهيم، 2010: 695)

- **العسر القرائي:** إعاقة نمائية حادة ذات منشأ عصبي بيولوجي، ويعبر عن المستوى الذي يقل فيه المتعلم عن أربع سنوات دراسية عن الصف المتوقع له، وتظهر الدراسات التشريحية وأشعة الدماغ اختلافات في وظائف دماغ المعسر قرائياً، كما أنه وجد لدى المعسر قرائياً مشكلات في تمييز الأصوات في الكلمة (إبراهيم، 2010: 695).
- **التأخر القرائي:** المتأخرون قرائياً يتسمون بنسب ذكاء أقل، ويجدون صعوبة في مجالات اللغة كلها، والمعالجة البصرية منخفضة لديهم (إبراهيم، 2010: 695).

ويمكن تعريف صعوبة تعلم القراءة بما يلي:

- يعرف بيرفيلتي (Perfetti, 1998) صعوبات تعلم القراءة على أنها "نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية، ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي وسنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين" (دحال، 2005: 44).

- ويشير تريك شانك (1988) إلى أن من يعانون من صعوبة تعلم القراءة يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم لهم. ورغم ذلك فإن كثيرا ممن يعانون من تلك المشكلة أذكيا في نواحي أخرى على سبيل المثال يمكن أن يمتازوا بمهارات رياضية ومهارات مكانية قوية جدا (كادي، 2005: 23).

2.1.3- نسبة انتشار صعوبة تعلم القراءة:

يشير ماكجينز وسميث (Mcginnis & Smith) إلى حجم مشكلة صعوبة تعلم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية التي وصلت إلى 15% من تلاميذ المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية (محمد، 2008: 4). أما بالنسبة للدراسات العربية فأشارت عادة عبد الغفار (2003) إلى أن معدل انتشار صعوبة تعلم القراءة في الوطن العربي يصل إلى 5-10% بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفي الكويت قامت الرابطة الكويتية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية والمتوسطة شملت (1754) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والأول متوسط، حيث توصلت الدراسة إلى نسبة 6.29% من التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة (محمد، 2008: 4).

3.1.3- تقييم صعوبة تعلم القراءة:

تقيم صعوبة تعلم القراءة باستخدام مقاييس مختلفة لرؤية مدى دقة التلميذ في قراءة كل كلمة منفصلة على حده، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. ومن أساسيات الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة ما يأتي: (أبو الديار، 2012: 105)

- معرفة الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- معرفة أصوات الحروف.
- الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة فورا).
- التسمية السريعة لمجموعة من الأشكال والأدوات والألوان المألوفة.

ومن ضمن الاختبارات الرسمية التي تستخدم لتقييم القراءة نذكر "اختبار Gates Mac Ginitie - اختبار Metropolitan للتحويل - تحليل ديريل Durrell لمشكلات القراءة"، أما بالنسبة لتلاميذ السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي (8-10) سنوات - أفراد عينة الدراسة الحالية - فمن ضمن الاختبارات المناسبة لتقييم القراءة لديهم نذكر "اختبار التحصيل واسع المدى Wide Rarange - التقييم الشخصي للقراءة باستخدام إستراتيجية المعلم (D.A.R.T.T.S) - اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة - اختبار وذكوك للتمكن من القراءة - اختبار وذكوك للتحويل (صابري، 2004-2005: 123)، بالإضافة إلى اختبار كوفمان للإنجاز العلمي (Kaufman Test Of Educational Achievement) لتقييم إنجاز الأطفال من سن (1-12) سنة في مجال قياس القراءة والحساب والهجاء (الشريبي، ب.ت: 93).

4.1.3- أنواع صعوبة تعلم القراءة: نذكرها فيما يلي:

1.4.1.3: صعوبة تعلم القراءة المرئية Visual:

يكون هناك خلل في وظيفة النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء، ولهذا نجد الأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف (دحال، 2005: 52).

2.4.1.3: صعوبة تعلم القراءة الفونولوجية Phonologie:

يجد هنا التلميذ صعوبة في استعمال المسلك الفونولوجي، حيث يقرأ بصعوبة الكلمات دون معنى، أي هناك خطأ في إستراتيجية التجميع، كما يظهر لديهم أخطاء مورفولوجية (غلاب، 2012 - 2013: 117-118).

3.4.1.3: صعوبة تعلم القراءة السطحية Surface:

إن هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبة يعتمدون على الطريقة المحاثة الصوتية، ويعانون من ضعف في التوصل إلى المعاني، حيث تنقصهم في الغالب الحساسية بالجوانب الدلالية للكلمات، ويتأثرون بخصائص التمثيل الخطي للكلمات كطول الكلمة ونظامية التهجئة (كادي، 2005: 30). ويذكر فتحي الزيات (1998) بهذا الخصوص أن التلاميذ ذو صعوبات تعلم القراءة يعانون من ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها، بسبب ضعف المادة موضوع القراءة، حيث يعد الفهم القرائي أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم (السليمان، 2006: 5).

4.4.1.3: صعوبة تعلم القراءة العميقة Profonds :

يتميز التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من صعوبة تعلم القراءة بارتكابهم أخطاء دلالية (استبدال كلمة بأخرى) بحيث تنتمي إلى مجال مفاهيمي واحد مثلاً (سيارة - عربة)، كما نلاحظ لديهم وجود أخطاء بصرية كالخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل، وأخطاء تركيبية كإضافة السوابق واللواحق، بالإضافة إلى سهولة أكبر في فهم كلمات المحتوى مقابل الكلمات الوظيفية (كادي، 2005: 30).

5.1.3- مظاهر صعوبة تعلم القراءة:

تظهر صعوبة تعلم القراءة عند التلميذ بشكل واضح في سن التمدرس، أي بعد بدء عملية التعليم، حيث يمكن للمعلم ملاحظتها، كما يمكن أيضاً للأسرة ملاحظتها. وتعتبر من أهم وأكثر الصعوبات التي تواجه الطلاب، ومن مظاهر تعلم القراءة نذكر ما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

- إضافة أو إدخال بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، فمثلا كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ).
- إعادة وتكرار بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، فمثلا قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ التلميذ الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب)، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (لفت) فيقول (فتل) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا، مثل (ع-غ) أو (ج-ح-خ) أو (ب-ت-ث-ن) أو (س-ش) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما، مثل (ق-ك) أو (ث-د-ظ-ض) أو (س-ز).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة (القحطاني ، ب.ت: 2-3).
- القراءة البطيئة (كلمة... كلمة).
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة (التوقف عند عرض أي مهارة لتقرأ) (القرني، 2008: 22).
- صعوبة الفهم القرائي، حيث تشير لندا هارجروف، بوتيت (Linda Hargrove & Pettit, 1988) أنه غالبا ما يضطر التلميذ إلى إعادة قراءة المادة المقروءة من أجل فهمها (السليمان، 2006: 3).
- عدم القدرة على قراءة أبسط الكلمات الجديدة التي لم تمر عليه سابقا.
- لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمات، أي عدم القدرة على التعرف على الحروف، وعدم القدرة على تجميعها لتكوين كلمة.
- الصعوبة في الحساب.
- عدم التمييز بين اليمين واليسار.
- الصعوبة في ربط ربطة العنق، أو أي عمل يدوي يتطلب معرفة اليمين واليسار (الخزرجي، ب.ت: 4).
- عدم القدرة على تسمية الإصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار وهو مغمض العينين.
- عدم القدرة على تحريك اليد اليمنى مثلا أو أحد أصابعها، إلا مع القيام بنفس الحركات في الجانب الأيسر.

- عدم القدرة على القيام بالحركات المتصلة السهلة باستخدام ذراع واحد.
- وأشار جستمان (Gestman, 1990) أن التلميذ يجد صعوبة في التعبير عن الوقت والتمييز بين فصول السنة (مطواع، ب.ت: 12).

6.1.3- علاج صعوبة تعلم القراءة:

قبل البدء بالجزء الخاص بعلاج صعوبة تعلم القراءة يجب أن نشير إلى أن هناك ثلاثة مراحل ضرورية لتعليم التلميذ القراءة، وعدم مروره بهذه المراحل يمهد لظهور صعوبة تعلم القراءة لديه، وبهذا الخصوص أكدت شال (chall, 1967) أن هناك مراحل يجب أن يمر بها التلميذ حتى يستطيع أن يتقن القراءة (شرفوح، 2005-2006: 79). ويمكن تقسيم مراحل تعليم القراءة للتلاميذ إلى ثلاثة مراحل على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** هي المرحلة التي تسبق البدء العملي لتعليم مبادئ القراءة، وهي ما يطلق عليها "فترة الاستعداد"، حيث يتهيأ الطفل خلالها لممارسة القراءة (ملحم، ب.ت: 282). ويعرف معجم علم النفس والتربية الاستعداد بأنه قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك سواء أكانت من نوع المعرفة أم من نوع المهارة (أبو حطب، فهمي، 1984: 15). وتحدث فيونال (Funnell, 1989) في دراسة لها عن دور القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة، حيث توصلت إلى أنه باستطاعة الطفل تسمية معظم الحروف وكذلك كتابة اسمه والتمييز بين بعض الكلمات، كما توصل كلاي (Clay, 1987) في دراسة له قام بها في الأقسام التحضيرية في أمريكا توصل من خلالها إلى أن الطفل يتفاعل مع الرسومات الموجودة في محيطه ويدرك رموزها. كما أنه يمكن التعرف على بعض الحروف المكتوبة في الجرائد والمجلات (شرفوح، 2005-2006: 81).

- **المرحلة الثانية:** وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالفعل تعلم القراءة بعد أن يكون قد أنهى فترة الاستعداد السابقة وتمكن منها (ملحم، ب.ت: 282)، وهنا يتعلم التلميذ كيفية التحكم في الحروف وعلاقتها مع الكلمات المنطوقة، وأطلقت شال (Chall, 1967) على هذه المرحلة "ذاكرة الظن"، حيث يعتمد فيها التلميذ على الخبرة السابقة، ويرى شانك (Schank, 1982) أن التلميذ في هذه المرحلة يتعلم بنفسه القراءة عن طريق توجيهات المعلم، كما نلاحظ عليه المثابرة، أما بادلي (Baddely, 1982) فيرى أن الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ في هذه المرحلة يمكن أن تضيع (شرفوح، 2005-2006: 83).

- **المرحلة الثالثة:** وهي المرحلة التي يصبح فيها الطفل قادراً على أداء القراءة مستقلاً، فيقرأ بنفسه ويدرك ما يقرأه من غير إرشاد ولا توجيه ولا استعانة من معلمه استعانة كاملة (ملحم، ب.ت: 283).

وعند الحديث عن علاج صعوبة تعلم القراءة يجب التحدث عن ثلاثة طرق فعالة نذكرها كالآتي: (الناصر، 2010: 61-62).

- الطريقة التركيبية (الجزئية): في هذه الطريقة يتعلم التلميذ الحروف الهجائية من الجزء إلى الكل، ولذلك سميت بهذا الاسم، لأن التلميذ يتعلم الحروف ثم الكلمات. ويندرج تحتها عدد من الطرق " الطريقة الهجائية، الطريقة الصوتية، الطريقة المقطعية".
- الطريقة الكلية (التحليلية): يتم في الطريقة الكلية تعليم الطفل من الكل إلى الجزء على شكل كلمات مفهومة ومألوفة ولها معنى بالنسبة للطفل، ويندرج تحتها عدد من الطرق "طريقة الكلمة، طريقة الجملة، طريقة القصة".
- الطريقة التركيبية التحليلية (المزدوجة): وفي هذه الطريقة يتم دمج الطريقتين السابقتين معاً، لأن هناك من التلاميذ من يفضل الطريقة الأولى، وتلاميذ آخرين يفضلون الطريقة الثانية.

كما توجد بعض الاستراتيجيات الهامة لعلاج صعوبة تعلم القراءة، نذكرها فيما يلي:

- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT): تعتمد هذه الطريقة على التعليم متعدد الحواس أو الوسائط، أي الاعتماد على الحواس الأربع (السمع، اللمس، البصر، الحاسة الحس حركية) في تعليم القراءة. حيث أن استخدام الوسائط المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ. ويجب الإشارة إلى أن هذه الطريقة تعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر (باكرمان، 2002: 6).

- طريقة فرنالده Fernald Method: تقوم هذه الطريقة على استخدام المدخل متعدد الحواس في عملية القراءة، وتختلف هذه الطريقة عن طريقة تعدد الوسائط أو الحواس في نقطتين:

- تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار التلميذ للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً وإقبالاً على مواقف القراءة (الطنطاوي، 2010: 4).
- طريقة أورتون - جلنجهام Orton - gillingham: تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي، وتقوم على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره (باكرمان، 2002: 6).

ويمكن أيضاً علاج صعوبة تعلم القراءة من خلال بعض الاستراتيجيات، حيث هناك بعض الدراسات والنماذج التي اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي مثل النموذج الذي قدمه كل من إنجليرت ومارجي (Englert & Margie, 1990)، وفي دراسة بويل (Boyle, 1996) نجد أنه بحث في مدى تأثير استراتيجيات الخرائط المعرفية في تنمية مهارة استخراج المعنى الحرفي والمعنى الاستنتاجي وتأثيره في تنمية الفهم القرائي لدى كل من تلاميذ

صعوبات التعلم والتلاميذ المتخلفين عقليا والقابلين للتعلم، وقد تم التوصل إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدريب العلاجي قد تحسن مستواهم في معرفة المعاني الحرفية والاستنتاجية باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في الفهم القرائي. وذكر جايمر (Gamer, 1987) أن التلاميذ ذوو صعوبة تعلم القراءة لديهم أساليب خاطئة بالعمليات المعرفية الخاصة بالقراءة، وفي استخدام استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة Meta-cognitive strategies للعمل على تطوير مراقبة الذات أثناء القراءة، ولهذا السبب نلاحظ أن العديد من الباحثين أمثال براون (Brown, 1978) أشاروا إلى أهمية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وإستراتيجية مراقبة الفهم خلال تعلم القراءة. ولذلك اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على العمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، حيث استقطبت عمليات ما وراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة حسب رأي يوسف القطامي (1990) والذي أشار في نفس السنة إلى أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا يمتلكون استراتيجيات ما وراء المعرفة متطورة ونامية، فهم بحاجة إلى مساعدة معلمهم لتغيير الاستراتيجيات التي استخدموها إلى استراتيجيات أكثر ملائمة لقدراتهم (السليمان، 2006: 3-5-6-7).

وأكد سوانسون وهوستين (Swanson & Hostin, 1998) أن أعلى متوسط لأكثر الاستراتيجيات المستخدمة لعلاج التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كان لصالح متوسط الاستراتيجيات المعرفية والذي قدر بـ (1.07)، وذلك بعد عرضه لمتوسطات عدة استراتيجيات وبرامج علاجية (السليمان، 2006: 7). كما أجرى عمرو (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة تكونت من (60) تلميذ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع أساسي، والملتحقين بغرف المصادر في أربع عشر مدرسة حكومية وخاصة بعمان، وأكدت النتائج فاعلية إستراتيجية المعرفة السابقة في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودورها الأساسي في عملية الاستيعاب القرائي (القمش، العضايلة، التركي، 2008: 177-178). وفي دراسة أخرى أجرى كل من مالون وماسترييري (Malone & Masteropieri, 1992) دراسة كان الغاية منها التعرف إلى أثر تدريب عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أسلوب التلخيص ومراقبة الذات في تحسين الاستيعاب القرائي، وتكونت العينة من (45) تلميذ من الصف السادس والسابع، وأشارت النتائج إلى فاعلية أسلوب التلخيص ومراقبة الذات في تحسين الاستيعاب القرائي، وأن التلخيص يكون مناسباً عندما يكون النص بسيطاً، وتزداد الحاجة إلى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعباً (القمش، العضايلة، التركي، 2008: 174).

لنفس الغرض قامت إلهام عبد الله غلوم بدراسة فعالية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين سنة (2003) والتي هدفت من خلالها إلى التعرف على فعالية استخدام طريقة التعلم التعاوني (التعلم معا) في تعليم بعض مهارات القراءة، ولقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة واختبار قبلي وبعدي لست (06) كفايات فرعية في ستة (06) موضوعات في القراءة الجهرية، طبقتها على مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عدد أفراد كل منها (30) تلميذة. وتم تطبيق الاختبار القبلي ثم البعدي طبعاً بعد تدريس تلميذات المجموعة التجريبية بأسلوب

التعلم التعاوني لمدة ثلاثة أسابيع، بينما درست تلميذات المجموعة الضابطة نفس الموضوعات والمدة بالطريقة المعتادة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمهارات الست مجتمعة ولثلاث مهارات منها مأخوذة منفردة، ولقد أوصت الباحثة ضرورة تبني طريقة التعلم التعاوني لتعليم مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ (غلوب، 2003: 260).

كذلك تحدث (بذوي، 2008: 166-167) عن دراسة كلات وآخرون (1996) التي بحثت إمكانية رفع وتحسين مهارات القراءة لدى بعض التلاميذ من خلال استخدام ورش عمل خاصة، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ الروضة وتلاميذ الصف الأول الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها نجاح وإيجابية البرنامج المستخدم فيها، ونفس الشيء بالنسبة لداسة كورسو (1997)، التي هدفت إلى بحث أثر استخدام أسلوب النموذج مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاكتساب بعض مهارات القراءة، وكونت عينة الدراسة من (28) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في أعمار مختلفة، واستخدمت الدراسة أدوات مثل الفيديو للاستعانة به في تصوير التلاميذ وتصرفاتهم حيال الأنشطة والنماذج المقدمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من الأساليب التي تمارس مع التلاميذ في شكل أنشطة مرحلة مسلية تهدف إلى تدريبه على اكتساب مهارات القراءة، مثل الأنشطة التي تقوم على أفكار حركية متنوعة تمكن التلميذ من السيطرة والتحكم في النظام العصبي للمخ مما يؤهله إلى اكتساب مهارات الكتابة بشكل خاص.

ووضع وونغ (Wong, 1986) أربع استراتيجيات معرفية تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة وهي "الوعي بالغاية من القراءة - معرفة استراتيجيات القراءة- استيعاب الذات ومراقبتها- النظر التلقائي للخلف أثناء القراءة" (عبيد، 2009: 109). أما جاد البحري فتحدث عن مجموعة من الاستراتيجيات التي يجب أن يركز عليها المعلم أثناء تدريس ذوي صعوبة تعلم القراءة، نلخصها كالآتي:

- لا تجبر التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة على القراءة بصوت مرتفع على ملء ومسمع بقية التلاميذ إلا إذا طلبوا أو تطوعوا لعمل ذلك، أو إذا تم إعطاءهم وقتا كافيا للتدريب على ذلك.
- يجب استخدام خطوط أكبر حجما قليلا وأنواع معينة من الخطوط المريحة.
- يجب إبراز الكلمات الرئيسية في الأوراق الموزعة على التلاميذ، أو أثناء الكتابة على السبورة من خلال جعلها بلون مختلف أو بحجم أكبر من بقية الكلمات.
- من الأفضل استخدام شفرة معينة للكلمات وأنواعها (مثلا استخدام اللون الأحمر للمضارع، واللون الأخضر للجمع، واللون الأزرق للكلمات المؤنثة...).
- من الأفضل الوصف الشفهي لما هو مكتوب على السبورة.
- محاولة استخدام الكتب المسجلة بالصوت للمساعدة على تحسين القراءة.

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بداخل القسم ووضع تلاميذ يجيدون القراءة وآخرون لا يجيدونها في كل مجموعة لتتنقل الاستفادة لذوي صعوبات التعلم .
- إذا كان التلميذ لا يعرف قراءة كلمة ما فمن الأفضل تصحيحها له مباشرة.
- تشجيع التلاميذ على المهارات المتعلقة بالقراءة مثل مهارات تقصي الحروف، إذ يمكن تحضير فقرة وإعطاء مهمة للتلاميذ بوضع خط أو دائرة حول كلمة (الذي) مثلا، التي تظهر في هذه الفقرة، ويمكن تكرار هذا التمرين على شكل لعبة حتى تزداد قدرة التلميذ على التقصي البصري الذي يساعد في عملية القراءة (البحري، ب.ت: 10-11).
- ويمكن علاج صعوبة تعلم الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من خلال الخطوات التالية: (باكرمان، 2002: 7).
- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها.
- اكتساب التلاميذ العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته وإعداد صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.
- استشارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها، ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

2.3- صعوبة تعلم الكتابة Dysgraphia:

لقد اتفق الباحثون - كما ذكرنا سابقا- على أن هناك ثلاثة مهارات أساسية للكتابة تتمثل في "الكتابة اليدوية (الخط)، التهجئة (الرسم الإملائي)، التعبير الكتابي"، حيث أنها تكمل بعضها البعض، والخلل في المهارة الأولى يؤثر على المهارتين الأخيرتين ليشكل صعوبة تعلم الكتابة .

1.2.3- تعريف صعوبة تعلم الكتابة:

يقصد بصعوبة تعلم الكتابة عدم التكامل بين البصر والحركة، فهي عبارة عن تشويش بالجهد المبذول بالرؤية والحركة، حيث نجد التلميذ لا يستطيع تحرير معلومات عن طريق حاسة البصر إلى الجهاز الحركي، وهذا يظهر بصورة واضحة في عملية الكتابة، حيث التلميذ لا يستطيع نقل ما يراه على الصورة أو الكتاب لحركات يدوية باستعمال القلم والدفتري. ففي معظم الأحيان لا يوجد لديه مشكلة في اللغة والقراءة وإنما في القدرة على استرجاع الحركات التي يستعملها في كتابة الأحرف (عبيد، 2009: 127).

2.2.3- انتشار صعوبة تعلم الكتابة:

توجد صعوبة تعلم الكتابة لدى 10% على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى 25% بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي، ولدى 5% من مجتمع المتفوقين عقليا، وتصل إلى 13% منهم بالنسبة للتعبير الكتابي (الزيات،

2002: 509). وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (1988) إلى أن نسبة صعوبات تعلم الكتابة بلغت (28.4%)، أما في دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم في الكتابة تصل إلى (18.8%) (يوسف، 2011: 35-36).

3.2.3- تقييم صعوبة تعلم الكتابة:

هناك عدد من الاختبارات التي يمكن استخدامها لتشخيص الأداء الأكاديمي، نذكر بعضها فيما يلي:

- بطارية كوفمان لقياس تحصيل الأطفال Kaufman Assessment Battery For Achievement Scale Children (ABC-K)
- بطارية ودكوك- جونسون التربوية النفسية Woodcock-johnson psycho educational battery .
- اختبار بيبدي للتحصيل الفردي (PIAT) Peabody Individual Achievement Test .
- اختبار التحصيل واسع المدى (WRAT-R) Wide Range Achievement Test-Revised .
- مقاييس بريجانس التشخيصية Briganche Diagnostic inventories Bda .

4.2.3- محاور صعوبة تعلم الكتابة ومظاهرها:

تشمل صعوبة تعلم الكتابة ثلاث محاور أساسية تتمثل في كل من صعوبة تعلم الكتابة اليدوية، صعوبة تعلم التهجئة، وصعوبة تعلم التعبير الكتابي. سوف نتطرق لتعريف مظاهر وأنواع كل واحدة منها على حدة فيما يلي:

3.2.4.1- صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط): في كثير من الأحيان يصف المعلمون التلاميذ بسوء خطهم اليدوي، مما يؤثر على العلامات التي يتحصلون عليها.

3.2.4.1.1- تعريف صعوبة تعلم الكتابة اليدوية: يعرفها ليرنر (Lerner, 1997) بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ (حافظ، 2000: 110).

3.2.4.1.2- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة اليدوية: يوجد العديد من الأخطاء التي نلاحظها لدى تلاميذ سنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، سوف نتطرق لها كالاتي:

- نلاحظ لدى العديد من التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة اليدوية بعض الصعوبات في المهارات الأولية والأساسية، مثل عدم القدرة على إدراك المسافات بين الحروف، وعدم إدراك العلاقات المكانية مثل "فوق" و"تحت"، وصعوبة مسك القلم

بطريقة صحيحة أو اتخاذ الوضع المناسب عند الكتابة (البطائية، السبائلة، الخطاطبة، الرشدان، 2009: 158). كما ذكر ليرنر (Lerner, 1993) بعض المظاهر الأخرى: (الزق، السويري، 2010: 42)

- الخلط في اتجاه الكتابة (يمين - يسار).
- أخطاء في ترتيب الأحرف والمقاطع والكلمات، مثلاً (دار - راد، قام - اقم).
- الخلط بين رسم الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.
- رداءة الخط بحيث تصعب قراءته.

كما توصلت الدراسات التي أجراها جراهام وهاريس (Graham & Harris, 1989) إلى بعض المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ والتي تمثلت في:

- أوراقتهم وكراساتهم متضمنة للعديد من الأخطاء منها عدم الاستخدام الجيد لعلامات التقييم والفواصل، وتشابك الحرف.
- نجد كتاباتهم غير منضبطة ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط، وغالباً يحذفون بعض حروف الكلمات مثل حروف البداية أو النهاية أو الوسط، وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة (ملحم، ب.ت: 310).

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة، أو عكس كتابة الكلمات والجمل.
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف).
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها (القاسم، 2000: 124-125).
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- ينجز الأعمال الكتابية ببطء (الخطيب، الحديدي، 2009: 81).
- تصغير أو تكبير الحروف أكثر من اللازم.
- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة أو الحروف المنفصلة.
- صعوبة نسخ الأعداد الحسابية، وحتى الأشكال الهندسية، وهذا قد يرجع إلى ضعف الذاكرة البصرية (عبيد، 2009: 118).

بالإضافة إلى بعض المظاهر الأخرى، التي يجد فيها التلميذ صعوبة تنتج عنها صعوبة تعلم الكتابة اليدوية: (حافظ، 2000: 111)

- اضطراب الضبط الحركي للتلميذ، حيث يعجز عن ضبط وضع جسمه والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع مما يؤثر على تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال.

- عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وصعوبة مطابقتها على نماذجها بسبب اضطراب الإدراك البصري.

2.4.2.3- صعوبة تعلم التهجئة (الرسم الإملائي):

1.2.4.2.3- تعريف صعوبة تعلم التهجئة:

يقصد بالتهجئة تجزئة حروف الكلمة واحداً واحداً من أجل معرفة طريقة تسلسلها وتعاقبها داخل الكلمة مثل (جلس) يتم تهجئتها بهذه الطريقة (ج- ل- س)، وهي تختلف عن (سجل) التي تتكون من نفس الحروف ولكن ليس بنفس التهجئة (س- ج- ل). وتؤثر التهجئة على الكتابة اليدوية من خلال الدقة والسرعة حسب هالاهان (Hallahan, 1996) فعدم دقة التهجئة يؤدي إلى كتابة كلمة أخرى بدل الكلمة الأصلية، خاصة إذا كانت الكلمتان متقاربتان، أما بطء التهجئة فقد يجعل التلميذ ينسى كلمة التي هو بصدد كتابتها، أو تضعيع منه الكلمات بسبب الوقت الزائد الذي يستغرقه لكتابة الكلمة (عمراي، 2014: 48). ولهذا السبب نجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمراً صعباً يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة (البطينة، السبيلية، الخطاطبة، الرشidan، 2009: 162).

2.2.4.2.3 - مظاهر صعوبة تعلم التهجئة:

يمكن أن نلاحظ على ذوي صعوبة تعلم التهجئة العديد من الأخطاء التي يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة (مثلا واو الجماعة).
- إضافة بعض الحروف التي لا لزوم لها .
- كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة التلميذ.
- عكس كتابة بعض الحروف وبعض الكلمات.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين الحروف في الكلمة.
- تغيير الحروف الساكنة الأخيرة في الكلمة (كادي، 2005: 52).

وفي دراسة قام بها أحمد عواد تتعلق بالصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، فقد وجد مجموعة من الصعوبات نذكرها فيما يلي: (عبيد، 2009: 135)

- صعوبة وضع الهمزة في أماكنها الصحيحة في الكلمات، وصعوبة كتابتها في وسط الكلمة مثل (عباءة - فؤاد).

- صعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات الممدودة.
- صعوبة كتابة حرف الجر (الباء) عندما يتصل بالكلمات المعرفة (ال).
- صعوبة كتابة اللام الشمسية واللام القمرية مثل (الشمس - القمر).
- صعوبة كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة مثل (كرة، نافذة، بيوت، صفات).
- صعوبة كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (عبد الرحمن، هذا، لكن).
- صعوبة كتابة همزات الوصل مثل (اختبار - التحق).
- صعوبة كتابة الحروف اللينة مثل (علا الصقر - دعا الشيخ) يكتبها (على الصقر - دعى الشيخ).
- صعوبة كتابة الكلمات المنونة والخلط بين التنوين وحرف النون (يومئذٍ تكتب (يومئذن).

بالإضافة إلى أنه قد نلاحظ لدى هؤلاء التلاميذ اضطرابات في الذاكرة البصرية والذي قد ينتج عنه عدم ترتيب حروف الكلمة، وأيضاً اضطرابات في المهارات الحركية (صعوبة تنفيذ الحركات المتتالية لكتابة بعض الحروف)، واضطرابات في إدراك المفاهيم (البطائية، السبالية، الخطاطبة، الرشدان، 2009: 162).

3.4.2.3- صعوبة تعلم التعبير الكتابي: سوف نعرض فيما يلي بعض النقاط الأساسية المتعلقة بصعوبة التعبير الكتابي:

1.3.4.2.3- تعريف صعوبة تعلم التعبير الكتابي:

نعيد التذكير بأن التعبير الكتابي لدى التلميذ يرتبط بمهاراته في كل من القراءة والتهجئة والخط اليدوي. ولكن لا تعود صعوبة التعبير الكتابي إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة الغير مترابطة من حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد، كأن يكتب التلميذ الجملة التالية (المدرسة إلى الولد رجع)، فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي، لكنها غير مقروءة أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها، كونها غير مترابطة التركيب اللغوي (البطائية، السبالية، الخطاطبة، الرشدان، 2009: 160).

2.3.4.2.3- مظاهر صعوبة تعلم التعبير الكتابي: نلخص مظاهر صعوبة تعلم التعبير الكتابي كالآتي:

- يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، حيث يواجهون مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة.
- ليس لديهم خبرات في التعبير الشفهي أو في التفاعل الشفوي مع الآخرين، كالشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش.
- لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة.
- لا يستطيعون تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء التلاميذ بعدم التنظيم والترتيب. وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات.

- صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتابتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان، مثل حذف الكلمات والاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- قد نلاحظ لديهم نقص المفردات، وعدم القدرة على استرجاع الكلمات المناسبة في الوقت المناسب عند الكتابة (كادي، 2005: 50-51)، كما نجدهم لا يحسنون استخدام علامات الترقيم.

3.2.5- علاج صعوبة تعلم الكتابة:

ذكر وليام جراي أن برنامج تعليم الكتابة للأطفال يتضمن ثلاث مراحل يتعلم من خلالها التلميذ السوي عملية الكتابة، نذكرها فيما يلي: (محمدي، 2010-2011: 79-80)

- **مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة:** هدفها الرئيسي هو إثارة ميول التلاميذ نحو الكتابة، وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة، وفيما يلي بعض مهارات الاستعداد للكتابة:
 - التعرف على الأشكال والأحجام والتمييز بينها.
 - مسك القلم بشكل صحيح، والتدريب على رسم الخطوط والأشكال الهندسية.
 - تتبع الأشكال وتلوينها وتحسين الحركات الدقيقة من خلال التدريب على مهارات القص واللصق.
 - التدريب على كتابة الحروف من خلال التدريب على نسخها وفق نموذج محدد، وكتابتها عن طريق توصيل نقاط محددة. وبعدما يتم التأكد من استعداد التلميذ للكتابة تبدأ المرحلة الثانية، وهي تعليم الكتابة.
- **مرحلة تعليم الكتابة:** الهدف من هذه المرحلة هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أن يتحقق لدى التلميذ نوع من النمو العضلي الذي يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة، ومن الأسس التي ينبغي أن تراعى في تعليم الكتابة ما يلي:
 - مراعاة النضج العضلي، ولا بد للمدرسين أن يدركوا أن الطفل أضعف في حركات الكتابة من الكبار، ولذلك يجب أن يكونوا أكثر صبراً في معالجة كتابة الأطفال.
 - المدرس الناجح هو الذي يهيئ لتلاميذه الفرص الكثيرة للكتابة، مثل كتابة أسماءهم والعناوين وتكملة الجمل.
 - البدء بالكلمة ثم الجملة في تعليم الطفل الكتابة، وأن تكون مما قرأ التلميذ.
 - قصر فترة التدريب، وتكليف التلاميذ بحل التمارين التي تتطلب الكلمات ورسم الحروف.
- **مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:** الهدف من هذه المرحلة هو التركيز على تحسين ممارسة التلاميذ للكتابة، والانتقال بهم إلى جودة الخط وجماله، والسرعة في الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة في الصف الثالث وتستمر إلى نهاية المرحلة الابتدائية.

ونتطرق فيما يلي إلى طرق مختلفة لعلاج كل من صعوبة تعلم الكتابة اليدوية، وصعوبة تعلم التهجئة، وصعوبة تعلم التعبير الكتابي:

3.2.1.5- علاج صعوبة تعلم الكتابة اليدوية: ويتم علاج صعوبة تعلم الكتابة اليدوية من خلال طريقتين أساسيتين لكل منهما مزايا: (حافظ، 2000: 109)

- طريقة الحروف المنفصلة **Manuscript**: وقد تكتب اختصاراً Script وتمتاز بسهولة ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة، كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها، ولكن من عيوبها احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

- طريقة الحروف المتصلة **Cursive**: وتمتاز بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة وتصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف، وبالسرية والسهولة والسلاسة في كتابة الحروف، ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف ولا يميز جيداً بينها.

كما يجب أيضاً لعلاج صعوبة تعلم الكتابة اليدوية الالتزام بما يلي:

- علاج اضطراب الضبط الحركي من خلال ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة، بحيث يكون مريحاً للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة، ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسباً مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة، بحيث تمسك إحداها بالقلم والأخرى بالورقة (حافظ، 2000: 115).

- تحسين الإدراك البصري، ويقصد به تعليم التلميذ تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد (حافظ، 2000: 115).

- تنمية التأزر البصري والحركي، أي بين العين واليد لتنمية قوة الملاحظة، لمعرفة الصورة البصرية للكلمة والتدريب على الكتابة عن طريق تتبع المعلمة أثناء الكتابة على الرمل أو في الهواء، وكذلك المرور بالإصبع على الكلمة المكتوبة (الشويعر، ب.ت: 52).

- تحسين الذاكرة البصرية من خلال أن نطلب من التلميذ أن يرى حرفاً أو رقماً أو شكلاً، ثم يغلق عينيه ويعيد تصويره أو تخيله ثم يفتح عينه للتأكد من إلمامه به، أو يتم عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفاءها على التلميذ، ويطلب منه إعادة كتابتها، أو يطلب من التلميذ تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها، ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة (حافظ، 2000: 115).

- تنمية العضلات الصغرى، حيث تعتبر اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة، ولا بد أن تبلغ عضلاتها درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية، ولذلك على المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة (بن فليس، ب، ت: 181)، كجعل الطفل يربط أو يفك خيوط الخداء،

- أو فرز وتصنيف الخرز (الشويعر، ب. ت: 52). كما يمكن غمس يد الطفل في الماء وهي مقبوضة ثم فتحها وقبضها عدة مرات، أو تدريبه على فتح وإقفال مشبك الغسيل بأصابع اليد، أو الضغط بأطراف الأصابع على كرات من الإسفنج، أو إعطائه قطعة من العجين الملون ليصنع منها أشكال بعد تليينها بأطراف أصابعه (ملحم، ب. ت: 304).
- تنمية دافعية التلاميذ نحو الكتابة من خلال استخدام مبدأ الثواب والتحفيز (بن فليس، ب. ت: 182)، أو من خلال تعليمه تشكيل الكلمة بالصلصال أو الرمل، والكتابة بالألوان (الشويعر، ب. ت: 52).
 - هذا وقد قدمت مجموعة مهمة من الإجراءات العلاجية لبعض مشكلات الكتابة اليدوية مثل: (القاسم، 2000: 130)
 - التأكد من كفاءة مسك التلاميذ للقلم من خلال مراقبتهم وهم يكتبون، والتصحيح المستمر لطريقة الإمساك بالقلم.
 - كتابة الحرف الذي يخطئ فيه التلاميذ على اللوح.
 - يوجه المعلم التلميذ إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته.
 - عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب، والاستعانة في ذلك بالألوان.
 - تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل (خ، ج، ح)، وجعله يكتب كل واحدة منها عدة مرات.
- ومن بين الدراسات التي تحدثت عن علاج صعوبة تعلم الكتابة اليدوية نذكر دراسة بيرنجر وآخرون (1997)، والتي هدفت هذه إلى تحديد بعض الطرق العلاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (144) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تم توزيعهم بشكل عشوائي على ستة طرق علاجية لكل طريقة جلستين أسبوعياً بواقع (20) دقيقة للجلسة الواحدة، حيث تعرضت المجموعة الأولى لبرنامج يعتمد على المحاكاة والتقليد الحركي للنماذج المقدمة من المعلم له، وتعرضت المجموعة الثانية لبرنامج يعتمد على الدلائل البصرية من خلال استخدام الأسهم والمخططات كدلائل لطبيعة الحركات التي تنتج عنها الحروف، وتعرضت المجموعة الثالثة لبرنامج يعتمد على ذاكرة الاسترجاع، وذلك من خلال إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة، وتعرضت المجموعة الرابعة لبرنامج يجمع ما بين الدلائل البصرية وذاكرة الاسترجاع، والمجموعة الخامسة تعرضت لبرنامج يعتمد على النسخ، أما المجموعة السادسة وهي الضابطة فتلتت تدريباً على الإدراك الصوتي لمدة 10 دقائق خلال فترة التطبيق، ومن خلال استخدام الدراسة للدليل المتجمع متعدد المقاييس توصلت إلى نتائج منها أما الطريقة العلاجية القائمة على الدلائل البصرية مع ذاكرة الاسترجاع كانت أكثر فعالية من جميع الطرق العلاجية الأخرى، أما الطريقة العلاجية المعتمدة على الأصوات فكانت أقل فعالية وأداءً، وتوصلت الدراسة إلى أن معدلات النمو والتطور في مهمة الحروف الهجائية والإملاء كانت بارزة بصورة ملحوظة في حالة استخدام طريقة الدلائل البصرية مع ذاكرة الاسترجاع كطريقة علاجية، أما في حالة استخدام طريقي الدلائل البصرية وذاكرة الاسترجاع كطريقي علاجيتين لم تظهر معدلات النمو والتطور هذه بشكل كبير، كما توصلت إلى أن التعليم المباشر المرتكز على مساعدة التلاميذ في تعلم آلية إنتاج الحروف واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة قد يزيد من احتمال أنهم سوف يصبحون أكثر مهارة في الكتابة (بذوي، 2008: 167-168).

2.5.2.3- علاج صعوبة تعلم التهجئة: بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم التهجئة، فمن ضمن الإجراءات العلاجية التي يمكن أن نقدمها لهم ما يلي:

- نكتب كلمة غير معروفة للتلميذ على اللوح أو على ورقة، ومن ثم نطلب منه لفظها، ثم تتبع أحرف الكلمة ورسمها في الهواء وهو ينظر إليها، ثم نطلب منه تسمية كل حرف من حروفها، حيث يسمح هذا الإجراء للتلميذ تصور الكلمة بأكثر دقة.

- ثم نقوم بمسح الكلمة أو تغطيتها، ونطلب منه أن يرسمها في الهواء، ويقرأها في نفس الوقت، ونعيد هذه الخطوة إذا كان ذلك ضروريا، إلى الحد الذي يشعر فيه التلميذ بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح.

- نطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطق بها، ونعيد هذا الإجراء عدة مرات، ثم نعيده مع كلمات أخرى، وإذا فشل التلميذ نعيد الخطوات من 2 إلى 7 مرات.

- عندما يتعلم التلميذ تهجئة الكلمة الأولى وكلمات أخرى من الذاكرة، نكتبها في الدفتر الخاص بتقدم التلميذ، ويعتبر هذا الدفتر مجالا خاصا بالتلميذ وكذلك برنامجا للمراجعة، ويمكن استخدامه أيضا لتسجيل عدد الكلمات التي يتعلمها التلميذ كل يوم.

- ثم نقوم باستخدام الكلمات المتعلمة في الجمل والواجبات المدرسية التي نقدمها للتلميذ (نبهان، 2008: 52-53). أيضا من المبادئ المهمة لعلاج صعوبات تعلم التهجئة نذكر الآتي:

- أن يحسن المعلم اختيار القطعة المناسبة مع مستواهم.

- تدريب اليد على الاستمرار في الكتابة.

- يقدم المعلم الكلمة للتلاميذ بكل وضوح ودقة.

- يتاح للتلاميذ وقت كاف لدراسة الكلمة (عبيد، 2009: 136-137).

- يجب الحرص على تصويب أخطاء التلميذ مباشرة في حصص الإملاء.

- يجب الحرص على إشراك التلميذ في عملية التصويب والبحث عن خطأه بنفسه، ويبحث عن الصورة الصحيحة للكلمة التي أخطأ فيها (ربيع، عامر، 2008: 122).

وهدف دراسة شارون، جاني، ومان (1993) إلى تحديد فعالية التدريب من خلال نظم ثلاثة يتم تقديمها للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الكتابة لتحسين التهجي لديهم أثناء الكتابة واكتساب كلمات جديدة، وقد تكونت عينة الدراسات من مجموعتين تجريبيتين الأولى قوامها (24) تلميذ وتلميذة من الصفين الثالث والرابع ابتدائي، العاديون منهم (15) ذكرا، (9) إناث، والمجموعة التجريبية الثانية كان قوامها (24) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع ابتدائي (ذوي صعوبات التعلم في الكتابة) منهم (12) ذكر، و(8) إناث، وتم استبعاد احتمال وجود علامات الإعاقة الحسية أو العضوية على تلاميذ هذه المجموعة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين لمدة (11) يوما متصلة. بحيث كان يتم

تدريبهم كل يوم على (50) كلمة جديدة. و تم بعد ذلك قياس أداء التلاميذ في عدد الكلمات الجديدة المكتسبة فور الانتهاء من التدريب، ثم قياسه أيضا مرة أخرى بعد فترة زمنية ولكن بدون تدريب، وتوصلت الدراسة في ضوء المعالجة الإحصائية بواسطة تحليل التباين إلى نتائج منها وجود فروق دالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى والثانية في عدد الكلمات التي تم تعلمها في كلا القياسين البعدي وما بعد البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى (بديوي، 2008: 163).

3.5.2.3- علاج صعوبة تعلم التعبير الكتابي:

نظرا للمشكلات الكتابية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، فقد أجريت عشرات الدراسات في السنوات الماضية بهدف تطوير الأبعاد الميكانيكية لكتابة هؤلاء (تنظيم المهارات الكتابية) وتحسين مستوى كتابتهم أيضا. وقد استندت هذه البحوث إلى انبثاق نماذج معرفية حول عملية الكتابة ركزت على العمليات العقلية المتضمنة في التعبير الكتابي المتقن، ويمكن تلخيص أفضل الأساليب التدريسية لمهارات التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم كما ذكرها الروسان وزملاءه (2004) على النحو التالي:

- استخدام التدريس المباشر والواضح للخطوات المهمة في عملية التعبير الكتابي باستخدام إيماءات بصرية ولفظية واضحة وكافية.
- التركيز على التدريس المباشر للمهارات الأساسية للتعبير الكتابي.
- تقديم التغذية الراجعة التصحيحية للطلبة ذوي صعوبات تعلم الكتابة التعبيرية حول نوعية كتابتهم وطرق تحسينها (الخطيب، الحديدي، 2009: 95).
- كما يجب أن نطلب من التلميذ أن يقرأ ما كتبه قراءة جهرية، وعندما يتوقف التلميذ نسأله عن علامة التقييم المناسبة لهذه الوقفة.
- نملي جملا على التلميذ، ونطلب منه أن يكتبها ولكن بتعبيره الخاص، مع استخدامه لعلامات التقييم في المكان المناسب.
- نكتب عددا من الجمل في مربعات بحيث تكون كل جملة في مربع، ونطلب من التلميذ إضافة علامات التقييم الصحيحة إلى كل جملة (عبيد، 2009: 138).

ومن الدراسات التي تناولت بعض البرامج والأساليب العلاجية لصعوبة تعلم التعبير الكتابي نذكر مايلي:

- دراسة هلاهل جعفر نصيب (2002) بعنوان فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين، حيث هدفت إلى التحقق من فاعلية دليل مقترح لتدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي، ولذلك قامت الباحثة بمحصر مجالات التعبير الكتابي ومكوناته، ومن ثم إعداد قائمة حددت فيها اثنا عشر مجالا للتعبير الكتابي بصورة أولية، وفي الأخير تم انتقاء خمسة مجالات - بعد عرض القائمة على المحكمين- تمثلت في (الرسالة، بطاقات متعددة الأغراض، كتابة التقارير، كتابة القصص، كتابة موضوع يخطط له بشكل مسبق). وبناء على ذلك تم تصميم اختبار التعبير الكتابي، وتم تطبيقه على (26) تلميذة بالصف الثالث الابتدائي. وقد

أوضحت النتائج الأثر الإيجابي للمنهجية المقترحة في الدليل على أداء القدرة التعبيرية للتلميذات، كما يوفر للمعلمين أداة موثوقة لكيفية تدريس كفايات التعبير الكتابي للتلاميذ (نصيب، 2002: 256-257).

- ومن الدراسات التي استعرضتها الباحثة، والتي تناولت استخدام الحاسوب في تدريس التعبير، دراسة أجراها كابلان (Kaplan, 1986) في أمريكا، هدفت إلى فحص طريقة معالجة التراكيب اللغوية وتكنولوجيا معالجة الكلمة، بالإضافة إلى فحص ثلاث طرق أخرى لتعليم التعبير الكتابي وهي طريقة معالجة التنقيح المركز باستخدام القلم والورقة، والطريقة التقليدية باستخدام تكنولوجيا معالجة الكلمة، والطريقة التقليدية باستخدام القلم والورقة، وطبقت التجربة على ثلاثة طلاب مبتدئين من الصف الخامس هيئوا لاختبار فاعلية الطرق المختلفة، حيث أظهرت النتائج أن استخدام طريقتي معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة معا أكثر فعالية في زيادة طول المقالة، وفي تحسين نوعية أداء الطلاب في التعبير الكتابي (حمادنه، سليمان، 2009: 150).

- دراسة زهرة عبد الله ناصر (2002) بعنوان فاعلية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بمملكة البحرين، وبهدف الكشف عن فاعلية هذه الأنشطة على قدرة التلاميذ في التعبير الكتابي، قامت الباحثة بتصميم عشرة مواقف تعليمية تعلمية، بحيث يحتوي كل موقف على الهدف التعليمي، والموضوع التعبيري، والإستراتيجية المستخدمة فيه، وصممت الباحثة اختبار التعبير الكتابي القبلي والبعدي، وتم تطبيق الاختبار القبلي على (30) تلميذا، ثم طبقت المواقف الصفية على هذه العينة لمدة أسبوعين بواقع حصتين في اليوم، وبعد الانتهاء قدم الاختبار البعدي للتلاميذ. وفي الأخير أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي تعزى إلى المواقف التعليمية التعليمية المستخدمة، وتدل على فاعليتها. وقد أوصت الباحثة إلى ضرورة تعزيز مهارات التفكير العليا في التعبير الكتابي (ناصر، 2002: 204-205).

3.3- صعوبة تعلم الرياضيات:

تدرج صعوبات تعلم الرياضيات تحت الإطار العام لصعوبات التعلم وفقا للقانون الفدرالي الصادر في 23 أغسطس 1977 (الزيات، 2002: 547).

ويجب أن نوضح خلال هذا الجزء الفرق بين مصطلح "الرياضيات" و"الحساب"، حيث تتميز الرياضيات بالبناء المنطقي، فيشكل الطالب أولا العلاقات البسيطة ثم يتقدم إلى المهمات الأكثر تعقيدا، ولهذا يجب كما أكد (عبيد، 2009: 143) أن يتم التركيز على عمليتي الجمع والطرح في المستوى التعليمي الأول والثاني، وعمليات الضرب والقسمة في المستوى الثالث والرابع، والعمليات الخاصة بالكسور في المستوى التعليمي الخامس، والعمليات الخاصة بالكسور العشرية والنسب المئوية في المستوى التعليمي الخامس. لذلك نجد الرياضيات في حقيقة الأمر شاملة للحساب غير أن العديد من الأشخاص وحتى الباحثين لازالوا يستخدمون كلمتي الرياضيات والحساب بشكل تلقائي، ولتوضيح الفرق بين كل منهما سوف نعرض أهم تعريفات الرياضيات فيما يلي:

- يذكر معجم مصطلحات الطب النفسي أن الرياضيات تشمل كل ما هو رياضي أو حسابي، أو وصف للأمور الدقيقة الثابتة (الشريبي، ب.ت: 107).
- وتعرف الرياضيات أيضا بأنها علم يقوم على التسلسل المنطقي المرتبط بالمراحل العمرية للمتعلم، فهي تندرج من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، وهي لغة رمزية تستخدم لتسهيل عملية التفكير عن العلاقات الكمية والمكانية (عبيد، 2009: 143).
- وتعرف أيضا بأنها العلم المتخصص بالقياس والكميات والمقادير، وهي أيضا علم تجريدي من إبداع العقل البشري، فهي تعد تعبيرا عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والقدرة التأملية (مخلوفي، 2009: 35).
- وبالنسبة للكثير الرياضيات والحساب يعنيان نفس المعنى، لكن الرياضيات لها فروع ومجالات متداخلة مع بعضهما البعض وهذه المجالات هي:
- الهندسة: هي دراسة الأشكال وخصائصها وكذا العلاقات فيما بينها كالتوازي والتقاطع والتشابه... الخ، سواء كان ذلك في المستوى أو الفضاء (خطوط، 2009-2010: 122).
- التحليل الرياضي: يعني الدراسة المنضبطة للكميات اللانهائية، وكذلك التكامل والتفاضل والمعادلات التفاضلية (خطوط، 2009-2010: 122).
- الإحصاء والاحتمالات: ويتناول هذا الميدان السلاسل الإحصائية والتمثيلات البيانية المختلفة وكذا مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، والاحتمالات والمتغير العشوائي (خطوط، 2009-2010: 122).
- الحساب: هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية وحساباتها، ويعتبر الحساب أقل تجريدا من الرياضيات، إلا أنه لغة رمزية، ويشير إلى العلاقات المكانية - الرمزية (عبيد، 2009: 144).
- ومن خلال التعريفات الخاصة بمصطلحي "الرياضيات" و"الحساب" نستنتج أن الرياضيات تشمل الحساب، وذلك ما أكدته الزيات (1998) عندما ذكر أن منظور الرياضيات يشمل العمليات الحسابية أو العددية والقياس والحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر إلى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال استخدام المفاهيم والرموز والقواعد والقوانين والنظريات الكمية (رشدي، العكة، 2004: 15).
- وعليه تنقسم الرياضيات إلى فرعين: رياضيات الأعداد وتتضمن (الحساب، الجبر، التحليلات العددية)، ويسمى الفرع الثاني رياضيات المكان ويتضمن (الهندسة، إسقاطات، طبولوجيا...) (بن فليس، ب.ت: 225).
- ومفهوم الرياضيات مثلما ذكرنا (رشدي، العكة، 2004: 16) هو مفهوم أشمل وأعم من مفهوم الحساب Arithmetic، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.
- وفي اتجاه آخر كما ذكرنا سابقا هناك من يرى أن الرياضيات هي نفسها الحساب، فيرى بادين (Badian, 1999) أن تعريف الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية تكون الرياضيات أقرب إلى الحساب، في حين تشتمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر والهندسة (زيادة، 2006: 23).

إذن الأصح القول "صعوبة تعلم الرياضيات" بدلا من "صعوبة تعلم الحساب"، لأن الرياضيات تشمل الحساب، وبالتالي الباحثة هنا تدرس في بحثها هذا تلاميذ السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة، الرابعة، الخامسة)، إذن فهي لا تدرس فقط العمليات الحسابية البسيطة، بل تدرس أيضاً الكسور والأعشار والجبر والهندسة...، وذلك حسب برنامج مادة الرياضيات لمتة الفئة من التلاميذ (تلاميذ السنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي). وباختصار مصطلح "صعوبة تعلم الرياضيات" صالح لكل المراحل التعليمية، ابتداء من تلاميذ التحضيري إلى طلاب الجامعة.

1.3.3- تعريف صعوبة تعلم الرياضيات Mathematics learning Difficulties :

عرفها ليرنر (Lerner, 1997) بأنها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها. وبعبارة أخرى هي صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية المتمثلة في (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد (حافظ، 2000: 121).

2.3.3- نسبة انتشار صعوبة تعلم الرياضيات:

تشير بيانات المركز القومي للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (NCES, 1997) إلى أن (93%) من الأمريكيين عند سن 17 سنة (نهاية المرحلة الثانوية) يتخرجون بدون اكتساب مهارة أو إجادة حل للمشكلات متعددة الخطوات ومسائل الجبر، وأن واحد من كل (4.5) من الأمريكيين البالغين، أو (22%) منهم لا يمكنه إجراء العمليات الحسابية البسيطة المتعلقة بالمهارات الأساسية للرياضيات. ويقدر ماهيش شارما (Mahich charma) أحد أبرز المهتمين بصعوبات تعلم الرياضيات بالاتفاق مع مركز تعليم وتعلم الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (CTLTM, 1989) نسبة (6%) من الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية لديهم صعوبات تعلم حقيقية في الرياضيات. كما أشار باديان (Badian, 1983) إلى أن معظم الدراسات والبحوث تؤكد أن صعوبات تعلم الرياضيات تشيع لدى (9%) على الأقل من أطفال المجتمع المدرسي (الزيات، 2002: 558-548).

وتشير أيضا دراسات أخرى أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن أكثر من (46%) من الطلاب لا يمكنهم التعرف على الأشكال الهندسية وحل المعادلات البسيطة أو استخدام الاستدلال الرياضي متوسط التعقيد، وأن (91%) من هؤلاء الطلاب لا يمكنهم استنتاج علاقات أو رسم استدلالات باستخدام تفاصيل علمية من المعلومات، وهذا ما تكلم عنه إيسد (Usde, 1991)، وأكدت دراسة ريلي (Riley, 1998) أن أكثر من (90%) من طلاب المرحلة الجامعية يحتاجون إلى مقررات وبرامج تدريبية علاجية في الرياضيات (الزيات، 2002: 570).

أما بالنسبة للدراسات في العالم العربي فقد أوضحت دراسة أحمد عواد (1992) في مصر أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الحساب بلغت (46.2%)، أما في دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم في الحساب بلغت (3.5%) (يوسف، 2011: 36). كما أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (1998) إلى أن نسبة

المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات مقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها، وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات (يوسف، 2011: 35-36).

3.3.3- تقييم صعوبة تعلم الرياضيات:

مثل باقي صعوبات التعلم الأكاديمية يمكن تقييمها من خلال الاختبارات الغير رسمية التي يعدها المعلم أو الأخصائي... الخ، أو من خلال الاختبارات الرسمية. ومن أهم المهارات الرياضية التي يجب أن يشتمل عليها التقويم؛ والتي أكد عليها والاس وآخرون (Wallace et al, 1992) نذكر "مهارة العد، والمهارات الأساسية الأربع (الجمع، الطرح، القسمة، الضرب)، والمسائل اللفظية الحسابية، والمعرفة بالقيم النقدية، والمعرفة بالمتزلة الحسابية، والقياس، والمعرفة بالكسور العشرية، ومعرفة الزمن... وغيرها" من المهارات التي تشتمل عليها المناهج الدراسية للصفوف الابتدائية. ومن أبرز الاختبارات التشخيصية لصعوبة تعلم الرياضيات نذكر:

- اختبار كوفمان الذي يتكون من 60 فقرة، ويقيس العمليات الرئيسية في الرياضيات.
- اختبار بريجناس التشخيصي للمهارات الأساسية، الذي يقيس الأرقام وحسابها والكسور والنسب (أبو الديار، 2012: 119).

3.3.4- أنواع صعوبة تعلم الرياضيات:

ذكر تانيس وريان (1975) أنه تمت ستة (06) أنواع لصعوبات التعلم في الرياضيات نذكرها فيما يلي: (حافظ، 2000: 121-122)

- **صعوبة التعلم اللفظية:** حيث يجد التلميذ صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية حين تقدم له شفويا، ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.
- **صعوبة التعلم الرمزية:** حيث يجد التلميذ نفسه عاجزاً عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية، أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.
- **صعوبة التعلم الاصطلاحية:** وتشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية (الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية).
- **صعوبة التعلم الكتابية:** وتشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية.
- **صعوبة التعلم المفاهيمية:** وتشير إلى الصعوبات المرتبطة بقدرة الطفل على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات العقلية.
- **صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية:** وتحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع، فيجمع بدلا من أن يطرح، أو يقسم بدلا من أن يضرب.

5.3.3- مظاهر صعوبة تعلم الرياضيات :Discalculia Syndrome

كثيرا ما يظهر لدى التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات العديد من المظاهر التي تساعدنا في تشخيص نوع الصعوبة التي يعاني منها، ومن هذه المظاهر نذكر ما يلي:

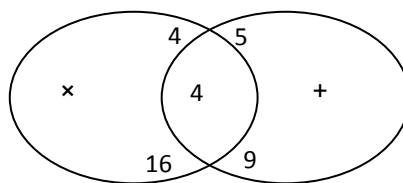
- صعوبة في الربط بين الرقم والرمز، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم (3) فيكتب (4).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعكسة مثل (6-9)، (4-7).
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (3) مثلا هكذا (ε).
- قد يعكس التلميذ الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة للأرقام، فمثلا يقرأ الرقم (25) (52) (القحطاني، ب.ت: 5).
- صعوبة إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية، كعمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب. فهو يخلط في قيم الأعداد المكانية (آحاد، عشرات، مئات...)، علما بأنه يتقن مفاهيم تلك العمليات أحيانا، فمثلا:
- أ- يقوم التلميذ بعملية الجمع لهذه المسألة وينسى أن يضيف واحد (1) فتكون الإجابة خطأ:

$$\begin{array}{r} 84 \\ + \\ 17 \\ \hline 91 \end{array}$$

ب- أو يقوم التلميذ بعملية الضرب التالية وينسى أن يضع واحد (1)، ويسجل نتيجة الضرب كاملة في موقع الجواب:

$$\begin{array}{r} 52 \\ \times \\ 6 \\ \hline 3012 \end{array}$$

ج- وقد يجري التلميذ عملية جمع ويخلطها بالضرب:



د- كما قد يبدأ التلميذ بإجراء العمليات الحسابية من اليسار بدلا من اليمين، فعملية الجمع صحيحة والنتيجة خاطئة: (القاسم، 2000: 108-109).

$$\begin{array}{r} 151^1 \\ + \\ 176 \\ \hline 228 \end{array}$$

- عدم معرفة قيم الخانات.
 - عدم القدرة على تسمية الأشكال الهندسية.
 - العشوائية في حل المسائل الحسابية، بحيث يكتب التلميذ أرقام تدل على عشوائية الإجابة (القرني، 2008: 24).
 - صعوبة إدراك التتابع والترتيب في عملية العد.
 - صعوبة استخدام رموز مجردة مثل ($<$ ، $>$ ، $\leq$ ، $\geq$ ، $=$).
 - صعوبة استخدام الأدوات الهندسية.
 - صعوبة حل المسائل اللفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة (معمرية، ماحي، ب.ت: 8).
- بالإضافة إلى بعض المظاهر الأخرى والتي تتمثل في:
- أ- اضطرابات الإدراك البصري:** كصعوبة قراءة الأعداد متعددة الأرقام مثل (40179523). كما أنه لا ينهي التلميذ حل المشكلة على صفحة واحدة. ومن بين أهم أنواعه:
- اضطرابات التمييز البصري، ومن أهم مظاهره أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين بعض الأرقام مثل (6-9) -مثلما ذكرنا سابقاً- كما أنه يجد صعوبة في تمييز النقود وعقارب الساعات واليسار عن اليمين (ملحم، ب.ت: 336).
 - اضطراب العلاقات المكانية، ومن أبرز مظاهره أنه يجد صعوبة في نسخ الأشكال أو العمليات الحسابية، كما يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم، بالإضافة إلى الخلط بين مفهومي (بعد/قبل)، كما أنه يجد مشكلة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في غير مكانها، وفي التمييز بين الأعداد الموجبة والسالبة (ملحم، ب.ت: 336). وبهذا الخصوص عملت دراسة جروبيكر وديليسي (Grobeck & Delisi, 2000) على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت (35) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم (5-13) سنة، و(94) طفلاً من العاديين، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين، إذ اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخراً دالاً في مستوى النمو المعرفي، المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط (بخش، ب.ت: 9).
- ب- اضطرابات الإدراك السمعي:** ومن أهم مظاهره أن التلميذ يجد صعوبة في سماع أنماط الأعداد، وفي كتابة الأعداد أو الوجدات إملائياً. بالإضافة إلى عدم قدرته على حل المشكلات اللفظية الشفهية لو فهمها (ملحم، ب.ت: 337). حيث قام أحمد عواد ومسعد ربيع (1995) بدراسة عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية على عينة قدرها (180) تلميذاً من المرحلة الابتدائية، اختير منهم (90) تلميذاً، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات اللفظية لصالح العاديين (بخش، ب.ت: 9).
- ج- اضطرابات الذاكرة:** ومن أهم مظاهر هذا الاضطراب أن التلميذ غير قادر على الاحتفاظ بمعنى الرموز، كما أنه ينسى خطوات الحل أو التتابع العددي (ملحم، ب.ت: 337).

د- اضطرابات اللغة: ومن أهم مظاهر هذا الاضطراب أن التلميذ يجد صعوبة في ترجمة المصطلحات أو المفاهيم إلى معانيها مثل (+، -، ×، عشرات، مئات)، كما أنه لا يستطيع ترجمة الكلمات التي لها معنى رياضي مثل (ضعف) (ملحم، ب.ت: 337).

6.3.3- علاج صعوبة تعلم الرياضيات:

إن معايير ومبادئ الرياضيات التي صدرت عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM) عام (2000) وجهت التطور في التعليم لتحقيق قدرة رياضية عالية، تمثلت في تعزيز توظيف استراتيجيات التفكير والتبرير والتواصل الرياضي الفعال، والتركيز على العلاقات والروابط الرياضية، وتوظيفها في مهمات حياتية، والتغير يجب أن يكون شاملا لدور كل من المعلم والطالب، والمعايير الصفية الداعمة لمثل هذه الإجراءات، ولتطوير الرياضيات أيضا ينبغي إعداد معلمين يمتلكون مهارات تعلم وتعليم إبداعية، وتوظيفهم منهج الرياضيات توظيفا فاعلا لإكساب التلاميذ المعرفة الرياضية بأشكالها المتعددة وأنماط التفكير المختلفة، فمعلم الرياضيات يلعب دورا فاعلا في عملية التعلم، حيث أكد لي (Lee, 1990) أن المعلم هو الذي يبنى الأهداف التعليمية قبل بدء الحصة، ويوفر المصادر، ويوفر جوا تعليميا مناسباً يساعد التلاميذ في توضيح الأفكار وفهم المادة الدراسية (الصباغ، ب.ت: 1). وحرصا على تطوير تدريس الرياضيات للتلاميذ يجب الاقتداء بالنماذج التالية: (الصباغ، ب.ت: 1)

أ- نموذج لتقويم المهمات الصفية وطرق التدريس الخاصة بالمعلم:

- إقامة الروابط بين الموضوع والمواضيع الأخرى من المبحث نفسه أو المباحث الأخرى.
- عرض أمثلة حياتية لتوظيف المفاهيم.
- تقديم الرياضيات بطريقة تستثير التلاميذ باستمرار.
- التأكيد على اكتشاف التلميذ للمعاني الرياضية المهمة والمفاهيم والمهارات مقابل الحفظ الآلي لها.
- تكليف التلاميذ بشرح حلولهم وتبريرها.
- التأكد من أن التلاميذ يعرفون لماذا يستخدمون إجراء ما.

ب- نموذج لتقييم البيئة الصفية للمعلم:

- يكرس جزء من الوقت ذا دلالة للمناقشة الصفية.
- يوجه أفكار التلاميذ بحساسية واحترام.
- يوصل توقعاته العالية من جميع التلاميذ.

ج- نموذج لتقييم البيئة الصفية للتلميذ:

- لديهم الوقت الكافي لإتمام أعمالهم.
- لديهم الاستعداد لطرح التخمينات والتبرير والتفكير بصوت عال.
- يتحدثون في الصفوف كما يتحدث المعلمون.

- ويجدر بنا الإشارة إلى أن المدرسة الجزائرية تهتم بتلقين تلميذ المرحلة الابتدائية المواد الثلاث (القراءة، الكتابة، الرياضيات)، وبتقييم أدائه في كل واحد منها (أنظر الملحق رقم 01).
- كما قام فتحي الزيات بصياغة عددا من الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها من قبل المعلمين على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات: (ملحم، ب.ت: 342-343)
- التأكد من تعلم التلاميذ للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات.
 - الانتقال تدريجيا من المحسوس إلى المجرد من خلال تنفيذ ثلاثة مراحل تدريجية متتابعة هي:
 - المرحلة الحسية: أي الاعتماد على المحسوس، وفي هذه الحالة يجب معالجة المحتوى والمهارات من خلال أشياء حقيقية ملموسة كوحداث المكعبات أو الأشياء.
 - المرحلة التمثيلية: استخدام الصورة والأشكال والرسوم الممثلة لأشياء حقيقية أو فعلية.
 - المرحلة التجريدية: الاعتماد على التجريد من خلال استخدام التدريس التجريدي القائم على الرموز والمفاهيم الرياضية بهدف تعميق فهم وبناء المفاهيم والمهارات الرياضية.
- ويمكن إتباع بعض الاستراتيجيات الأخرى لعلاج صعوبة تعلم الرياضيات، والتي حدثنا عنها السرطاوي (2001) من خلال: (البطائنة، السبائلة، الخطاطبة، الرشدان، 2009: 181)
- تكليف التلاميذ بقراءة المشكلة والاستماع إليها بتأن.
 - توجيه تركيز التلاميذ إلى المعلومات والكلمات المهمة والمفيدة للوصول إلى الإجابة الصحيحة، واستبعاد المعلومات والكلمات غير ذات الصلة.
 - الطلب من التلاميذ التعبير عن الحل شفويا، ومن خلال استخدام مخطط أو رسم مناسب.
 - القيام بالعمليات الحسابية والتحقيق من معقولة الإجابة وكتابتها بطريقة مناسبة.
 - كما يجب استخدام أمثلة واقعية من خلال المواقف الحياتية اليومية للتلاميذ، مما يسهل عليهم استيعاب المفاهيم الجديد، بالإضافة إلى التنوع في أساليب التعزيز من خلال قيام المعلم بتدريب تلاميذه على الخطوات الصحيحة للحل بغض النظر عن الإجابة، مع تعزيزهم معنويا أو ماديا.
- وحبذا لو يقوم المعالج أو المعلم مثلما ذكر (القاسم، 2000: 114) بتحديد نقاط الضعف في الرياضيات التي يعاني منها التلميذ، ثم يقوم باختيار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهاراته، والتي يجب أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للقياس بشكل بسيط، وتعبر فعليا عن السلوك المطلوب من التلميذ أن يؤديه، ومن ثم تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من أبسط مهارة منتهيا بتحقيق الهدف (المهارة الرئيسية). وهذا ما يساعد في تحديد قدرات التعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة مثل الانتباه والذاكرة واللغة والمفاهيم وغيرها، والتي يحتاجها التلميذ عند العد المنطقي أو مقارنة المجموعات أو قراءة الأعداد، وغيرها من العمليات الحسابية. كما يجب مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم.

كما يتم علاج صعوبة تعلم الرياضيات من خلال طرق مختلفة: (عبيد، 2009: 153)

- طريقة التعليم الإيجابي.
- التدريس المباشر.
- التعليم المسموع.
- أسلوب التعليم الفردي.
- طريقة الألعاب الرياضية.
- طريقة التدريس الجماعي.
- طريقة الجمع بين علاج صعوبات العمليات النفسية والمهارات الدراسية.

وللحاسب دور مهم والتعليم الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أنه يزودهم بالتغذية الراجعة والتقدم باستمرار، وذكر بلامير (Blamers, 1999) أنه يمكن استخدامه كوسيلة تعليمية مفيدة في مجال الرياضيات، كما يمكن أن تساعد برامجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المالكي، الغامدي، 2008: 48).

وبهذا الخصوص أجرى البلوي (2002) دراسة كان الهدف منها معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة الإحصاء على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، لطلاب الصف الأول الثانوي في مدينة تبوك، واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين تم اختيارهما عشوائياً، إحداهما تجريبية يتم تدريسها باستخدام برمجية محوسبة، وقد ضمت (32) طالباً، ومجموعة ضابطة يتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد ضمت (33) طالباً. وقد أسفرت النتائج عن تفوق أداء المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة (الزهراني، 2008: 207). وأجرى أيضاً كل من أساكسال وأسكر (Askar & Isiksal, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس مادة الرياضيات باستخدام ورقة العمل اليدوية عن طريق برنامج الأكسل، واستخدام المخطوطة عن طريق الرسوم البيانية المحوسبة، على تحصيل مادة الرياضيات والكفاءة الذاتية في حل الأسئلة، واستخدم الباحثان برنامجين محوسبين، الأول منهما يعرف بنظام أوراق العمل اليدوية، وهو عبارة عن جداول إلكترونية يعتمد على الإكسل. وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى من خلاله، أما الثاني يعرف بنظام المخطوطة، وهو عبارة عن برنامج يعمل بالرسوم البيانية باستخدام الحاسب الآلي، وتم تدريس المجموعة التجريبية الثانية من خلاله. أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (64) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السابع الأساسي، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات. وكذلك تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (الزهراني، 2008: 216-217).

ومن ناحية أخرى كشف الباحث ديفاني (Devanny) عن الارتباط الوثيق بين الممارسات العملية القائمة على استعمال المحسوسات، والزيادة في تحصيل الرياضيات، وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها دراسة ماي (May) في تقديمها للأنشطة الهندسية باستخدام النماذج. أما دراسة كارول (Carroll) التي تهدف إلى الكشف عن فعالية الممارسات اليدوية

في تدريس الهندسة في المرحلة المتوسطة، فقد أكدت نمو التفكير الهندسي لديهم. كما كان نمو القدرات المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وزيادة قدرتهم على استيعاب المفاهيم الرياضية المتعلقة بالأشكال، إحدى أهم نتائج الدراسة التي قام بها سانديبرج (Sundberg) (صحراوي، 2011: 166).

كما دلت نتائج الدراسات خلال العقدين الأخيرين على أن رفع مستوى المتدربين في الرياضيات، خاصة الذين يعانون من صعوبات تعلم فيها، يمكن أن يتم من خلال الإجراءات العلاجية التالية: (صحراوي، 2011: 167)

- استخدام الأنشطة العملية في التدريس.
- استخدام أساليب التدريس بمجموعات العمل.
- المعالجة اليدوية.

ومن طرق علاج صعوبات تعلم الرياضيات أيضاً ما ذكره فرحان (2002) في دراسته التي هدفت إلى معرفة استخدام الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين أداء عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية، وقد تكونت العينة من (100) تلميذا وتلميذة. وتم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على حل المسائل اللفظية وفق الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة، بينما درب تلاميذ المجموعة الضابطة على حل المسألة الرياضية اللفظية وفق الطريقة التقليدية، وأشارت النتائج إلى فاعلية الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية مقارنة بالطريقة التقليدية (القمش، العضاية، التركي، 2008: 177).

4- دور كل من الأسرة والمعلم وتكييف المنهج في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

يجب التنسيق بين أدوار كل من الأسرة و المعلم والهيئة التربوية ككل - من خلال تكييف المنهج- بهدف علاج صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعانون منها، وسوف نعرض وباختصار دور كل منهم كالآتي:

1.4- دور الأسرة في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية:

لها دور اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وخاصة الوالدين من خلال القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف على أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة، ويجب على الوالدين تقوية علاقتهما بالمعلم أو الأخصائي، والاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، ويقول بطرس حافظ إن للوالدين تأثير مهم على تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلاً (بطاينة، أمين، 2006: 51-52). ومن أبرز أدوار الأسرة تجاه أبنائها من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ملاحظة الطفل ومتابعة تقدمه والسؤال عن أي ملاحظة تعترض سيره النمائي أو الأكاديمي، بالإضافة إلى تقييمه من خلال اتخاذ القرار في أن يخضع إلى اختبارات تقييميه للتأكد من وجود المشكلة لديه، وفي نفس الوقت إعطاء المعلومات الصحيحة والدقيقة للمشخصين، ومن ثم اتخاذ القرار الإيجابي بعد ظهور نتائج التشخيص بخصوص الموافقة على التحاقه بالبرامج التربوية العلاجية الخاصة بصعوبات التعلم. كما يجب على الوالدين مساعدة الطفل في تخطي

مشكلته بشكل مستمر ومساعدته في حل واجباته الأكاديمية، وعدم معاقبته على انخفاض تحصيله، بل العكس يجب التخفيف عنه حتى لا يدخل في حالة نفسية، ويجب التحاقهم بدورات تساعد على فهم مشكلة صعوبات التعلم حتى يتسنى لهم مساعدة طفلهم والتعرف على المراحل التي يمر فيها وعلى أنواع البرامج التي يجب أن تقدم له (القاسم، 2000: 151-152). ومن الضروري تعاونهم مع المعلم وأخصائي صعوبات التعلم أو التربية الخاصة ومع المرشد الطلابي وذلك من خلال تنفيذ الخطة التعليمية المقررة من المدرسة، وتقديم أي مساعدة أخرى تطلب منهم في سبيل علاج صعوبات التعلم الأكاديمية الموجودة لدى أطفالهم، مع الحرص على تشجيعهم وتقديم المحفزات والمعزيزات عندما يحققون مهارة ما.

2.4- دور المعلم في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية:

للمعلم أيضا دور فعال في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، سواء كان معلم الصف العادي أو معلم الصف الخاص، وبهذا الخصوص أكد بيان سلامنكا الذي أقيم في إسبانيا (2000) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، على ضرورة التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (خطاب، 2011: 135-136). ومن ضمن مهام معلم صعوبات التعلم اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم، وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج، ثم القيام بعملية التشخيص لتحديد صعوبة التعلم، وذلك بهدف إعداد البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل تلميذ مستفيد من خدمات غرفة المصادر، لتقديم المساعدة الأكاديمية لهم حسب طبيعة احتياجاتهم. كما يجب على معلم صعوبات التعلم تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي فيما يخص طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية، وأساليب التعامل مع التلاميذ، وأساليب تأدية الامتحانات. ويجب عليه أيضا تنمية المهارات السمعية والبصرية والاجتماعية ومهارات التحكم الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتبني قضاياهم وتمثيلهم في المجالس المدرسية. بالإضافة إلى التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبنائهم (خضر، خالد، 2007: 161-162).

3.4- دور تكييف المنهج في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية:

أولا يجب أن نعلم أن المنهج الخاص بالتلاميذ العاديين هو نفسه المنهج الذي يدرس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فالمشكل ليس في المنهج بل في الطرق التي يدرس بها المنهج، ولذلك يجب تكييف المنهج حسب قدرات هؤلاء التلاميذ وتقديم المعلومات لهم بطريقة مختلفة، حيث يجب السير بخطوات بطيئة وبجمل صغيرة في الشرح، والحرص على التكرار النوع، وعلى شغل كل الحواس في نقل الخبرة، بالإضافة إلى التدرج من البسيط إلى الصعب والتدريب المستمر على فترات منظمة وغير متباعدة، كما يجب أيضا تبسيط المفاهيم المجردة حتى تصبح ذات دلالة ومعنى، ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، وربط المعلومات المقدمة إليهم بواقعهم، مع ضرورة تنمية دافعيتهم للتعلم وقدرتهم على الاعتماد على النفس (خطاب، 2011: 157).

كما ينبغي حرص معلم صعوبات التعلم أو التربية الخاصة منسقا مع المعلم العادي والمرشد الطلابي والأخصائي النفسي؛ على استخدام برامج تربوية واستراتيجيات وأساليب تعليم خاصة ومفيدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لتخفيف أو لعلاج مشكلتهم، حيث ذكر ليرنر (Lerner, 2000) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشكلون فئة غير متجانسة، إذ ليس هناك طريقة واحدة يمكن استخدامها للتعليم جميع هؤلاء التلاميذ. ونذكر بعض هذه البرامج التربوية والأساليب فيما يلي:

- **مراكز التربية الخاصة:** من الأفضل وضع التلميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية في مركز التربية الخاصة، بحيث يراعى فيها نوع ودرجة الصعوبة التي يعاني منها، ويجب أن لا يزيد عدد التلاميذ في هذه الأقسام عن إثني عشر تلميذا كحد أعلى، ومن الضروري أن يشرف عليها معلمين ذوي خبرة مؤهلين ومدرسين على أساليب التدريس المناسبة للصعوبات الموجودة عند هؤلاء التلاميذ (كوافحة، 2007: 230).

- **الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة العادية:** يمكن أن يوضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية ولكن بصفوف خاصة بهم، وذلك حسب درجة الصعوبة التي توجد عند التلميذ، فيساعده ذلك في الاختلاط مع التلاميذ العاديين خلال فترة الاستراحة (كوافحة، 2007: 231).

- **دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصفوف العادية في المدرسة العادية مع استخدام غرفة المصادر:** وهنا يمكن أن يستفيد هؤلاء التلاميذ من مناهج الفصل العادي ولكن مع تقديم بعض الخدمات الخاصة والمساعدة الملائمة في غرفة المصادر، وذلك حتى لا نهمل جوانب القوة والموهبة التي يمكن أن تكون لديهم (كوافحة، 2007: 231). وتعرف غرفة المصادر Resource Room على أنها غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية. ومن أهم ما تتميز به غرفة المصادر دون البدائل الأخرى أن التلميذ يستخدم الغرفة لفترة غالبا ما تكون أقل من نصف اليوم المدرسي، وهذا ما يسمح للطالب أن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي. وذلك بعكس تلميذ الفصل الخاص الذي يبقى كل وقته بفصل التربية الخاصة. وذكر فرنند وماكنط (Friend & Mc Nutt, 1984) أن برنامج غرف المصادر من أكثر البدائل شيوعا في التربية الخاصة منذ أوائل الثمانينات (صادق، 2006: 2). كما يجب أن تحتوي غرفة المصادر على طاولة كبيرة في كل قسم تتسع لأربعة أو خمسة تلاميذ، بالإضافة إلى حواجز متحركة، وخزائن لحفظ الوسائل التعليمية للتلاميذ، ومقاعد منفردة للتعليم الفردي. وتقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة، فنجد قسم لتنمية مهارات القراءة، قسم لتنمية مهارات الكتابة، قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات، وقسم للتعليم المنفرد (خطاب، 2011: 141-142). ويقدم التعليم المنفرد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب قدرات كل تلميذ وميوله وظروفه الخاصة وخبراته السابقة، حيث أنه يحترم المدة الزمنية لتعلم كل تلميذ حسب قدراته (حافظ، 2000: 177).

ومن أهم مميزات غرف المصادر أنها تسمح للتلميذ ذو صعوبة التعلم من الاستفادة من تدرّياتها وبقائه مدمجاً مع أصدقائه وزملائه من نفس السن في الفصل العادي، كما أن برامجها تعد بطريقة منهجية إكلينيكية بواسطة معلم غرفة المصادر بالتعاون مع معلم الفصل العادي، ويمكن أن تتعدد غرف المصادر حسب المراحل أو الأعمار أو المستويات. ويجب الإشارة إلى أن غرف المصادر تتعامل مع الإعاقات البسيطة، حيث أن الإعاقات المتوسطة والشديدة سوف تجد الفصل الخاص أكثر مناسبة (صادق، 2006: 5).

ويمكن لعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية الاستعانة بأسلوب تحليل المهمات الذي يقوم على التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة للتلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة، أو الرياضيات، ومن أبرز من أشاد بفعالية هذا الأسلوب في تدريس ذوي صعوبات التعلم بوش (1976)، وليزير (1976) التي اقترحت استخدام أسلوب تحليل المهمة التعليمية إلى عدة خطوات فرعية في تدريس هؤلاء التلاميذ (عبيد، 2009: 210-215).

بالإضافة إلى مجموعة من الطرق المتعددة المفيدة في تعليم ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تطرقت لها سابقاً "طريقة التعلم التعاوني، والتعليم بواسطة الأقران، والتعليم من خلال الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتعليم، بواسطة الحاسوب".

وأيضاً استراتيجيات كل من الربط الحسي، النمذجة، التردد اللفظي، الحواس المتعددة، وتبادل الأدوار كلها أثبتت فعاليتها في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية (خطاب، 2011: 144-148).

ويجب الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة أو إستراتيجية واحدة تصلح لجميع الأفراد أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لاحظت الباحثة من خلال تصفحها للعديد من المراجع الأجنبية والعربية وحتى المحلية الاقتصار فقط على صوبتي التعلم النمائية والأكاديمية في الكثير من الأحيان وتجاهل صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والتي تعتبرها الباحثة ذات دور فعال في انخفاض تحصيل العديد من التلاميذ.

وفي هذا الصدد تشير نصرّة جلجل (2001) إلى أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، كما أكدت البحوث أيضاً على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين، خاصة أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تؤثر تأثيراً كبيراً على معظم المواقف الحياتية للفرد (يوسف، 2011: 115).

وقد استقطبت صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية اهتمام العديد من المنظمات على اختلاف توجهاتها، حيث يذكر قرشام (Gresham, 1988) أن 57% من المقالات المنشورة عن المهارات الاجتماعية تم نشرها بين (1983 و1988)، وأكثر من هذا أن عدد المقالات في هذا المجال مستمر في التزايد، ونظرا لأهمية هذه الصعوبات اتفقت العديد من المنظمات المختلفة على تضمين تعريف صعوبات التعلم ما يسمى بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بصفة أنها مصاحبة للصعوبات الأكاديمية والنمائية (الزيات، 2007: 27)، ومن هذه المنظمات نذكر اللجنة الاستشارية المحلية لصعوبات التعلم (1988)، ولكن خلت بعض التعريفات لصعوبات التعلم من الإشارة إلى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كالتعريف الفيدرالي الذي جاء به القانون المحدد لذوي صعوبات التعلم 142/94، والتعريف الذي قدمته اللجنة القومية الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1994) (مذكورين ضمن الجزء الخاص بتعريف صعوبات التعلم).

وبعد عرضنا لهذا المدخل المبسط حول صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، نتطرق الآن إلى بعض المفاهيم المهمة:

1- تعريف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحي الزيات (1998) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قد عرفا المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم المتعلمون الذين لا يتفاعلون إيجابيا مع الآخرين، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشئ تفاعلا اجتماعيا مع المعلم أو الزملاء فإنهم يجدون تجاهلا وذلك ما ينتج اضطرابا وعدوانية في سلوكياتهم وتفاعلاتهم، وتذكر سعدة أبو شقة (1994) أنهم أقل إنصاتا للمعلم، ويقضون وقتا أكثر في السلوك غير الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين، وليس لديهم أصدقاء كثير (يوسف، 2011: 116).

2- أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

اهتم العديد من الباحثين أمثال فتحي الزيات (1998)، وأشرف عبد البر (2004)، وطه الهنداوي (2007) بالوقوف على أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ونذكر أهم هذه الأسباب كما ذكرها (يوسف، 2011: 118-119):

1.2- أسباب نيورولوجية - أولية:

ترجع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ، حيث أن عدم سلامة هذا الجهاز يؤدي إلى شعور الفرد بعدم الرضا والإحباط والدونية.

2.2- أسباب ثانوية:

تنظر هذه الأسباب للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هي إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها المتعلمون، وتمثل هذه الأسباب في:

- أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بفشل دراسي متكرر، مما يجعل نظرة آبائهم والمحيطين بهم ومعلميهم لهم بأنهم دون مستوى، وهذا ما يولد لديهم ضعف تقدير ذواتهم إلى جانب الانسحاب.

- إن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم في كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية، وبين الأقران، وفي إطاره تتحدد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، فقد تزيد من تقدير المتعلم لذاته إذا كان متفوقاً، وقد تضعف تقديره لذاته إذا كان مستواه الأكاديمي منخفض (ذو صعوبة تعلم)، وبالتالي يشعر بالخجل ويتجنب مواجهة الآخرين، وبالتالي تتكون لديه صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، ولقد أشار (مصطفى، 2011: 243) أن التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم الذي لا يتناسب مع قدراتهم العقلية قد يؤدي إلى شعورهم بأنهم أدنى من أقرانهم وقد يؤدي إلى الاستسلام نتيجة شعورهم بالفشل، ويتبنى مفهوم الذات لديهم بالنسبة لأقرانهم، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية.

- يذكر صبحي الكفوري (2001) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحدث نتيجة الافتقار إلى الممارسة الفعالة المدعمة، أو نتيجة تعلم استجابات غير ملائمة (يوسف، 2011: 166).

- يذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle, 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة ولتعلم نماذج من السلوك الاجتماعي المقبول (يوسف، 2011: 166).

- يذكر صالح هارون (2004) أن العديد من الاختصاصيين أمثال سكوماكر ودونال (Scumaker & Donal, 1980)، جرشام (Gersham, 1986)، فوغن وهوجان (Vaughn & Hogan, 1994) وزيدان السرطاوي (2001) يرون أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرونها المتعلمون من ذوي صعوبات التعلم قد ترجع إلى العجز في عمليات التواصل اللفظي والغير لفظي (يوسف، 2011: 166).

3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية العديد من الخصائص، نذكر أهمها فيما يلي:

- النشاط الزائد: عادة يكون النشاط الزائد مصحوبا باضطرابات في الانتباه، وتذكر سيلفر (Silver, 1988) أنه ما بين 5- 25 % من الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات في الانتباه مع الإفراط في النشاط (الزيات، 2007: 53).

- انخفاض مفهوم الذات: وجد بلاك (Black, 1974) أن مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم العاديين، ونفس الملاحظة توصلت إليها بريان (Bryan, 1986) (الزيات، 2007: 54).

- السلوك العدواني: نقص التحصيل الدراسي للتلميذ ذو صعوبات التعلم ومعاناته من مشكلات أكاديمية يؤدي إلى عدوانية اتجاه الآخرين خاصة معلميه وأقرانه ووالديه، حيث أنه قد يفسر نظراتهم إليه بأنها نظرات احتقار ودونية، مما يجعله يقابلها بسلوك عدواني.

- السلوك الانسحابي: نفس الشيء بالنسبة للسلوك الانسحابي، فنتيجة للفشل الأكاديمي للتلميذ ذو صعوبات التعلم، وبعد انزعاج أولياء الأمور أو المعلمين من التلميذ، أو بعد تفسير التلميذ لتعابير وجههم بأنها تنظر إليه نظرات نقص ودونية واحتقار، يلجأ التلميذ إلى السلوك الانسحابي فيتجنب التفاعل مع الآخرين (الزيات، 2007: 55).

- الاعتمادية المفرطة: يكتسب الكثير من ذوي صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية، أي زيادة الاعتماد على الآخرين over dependence كالأباء والمدرسين وغيرهم، عن طريق طلب مساعدات غير عادية أيا كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها (الزيات، 2007: 55).

- الاندفاعية: يظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يعرف بالاندفاعية، حيث يستجيبون للمواقف دون تفكير في غالب الأحيان، ويرى كوغ (Keogh, 1977) أن هذا الأسلوب الاندفاعي يؤثر على النجاح وعلى المستوى الأكاديمي للتلاميذ (الزيات، 2007: 55).

- قصور أو ضعف المهارات الاجتماعية: يذكر ليرنر (Lerner, 1997) أن القصور في المهارات الاجتماعية غالبا ما يكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في الحياة، وتبلغ خطورتها في إمكانية تسببها في صعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تؤثر على مجمل حياة الفرد في المدرسة وفي المنزل ووقت اللعب. وتشير العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية (يوسف، 2011: 128)، ومن هته الدراسات نذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من جيرشام (Gresham, 1983)، أشرف شيرين (2004)، صالح هارون (2004)، مصطفى السعيد (1997)، فاخر عاقل (1979)، كوانت (Quant, 1972)، زينب شقير (2001)، صبحي الكفوري (2001)، محمد الديب (2000)، نبيل حافظ (2000)، والكر (Walker, 1997)، ناريمان رفاعي ومحمود عوض

الله (1993)، مصطفى السعيد (1997)، وسعدة أبو شقة (1994) (يوسف، 2011: 153-154-155-163-164).

4- مقاييس تشخيص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

اعتمد العديد من الباحثين في دراساتهم على مجموعة من المقاييس أو الاختبارات بغرض قياس الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة خالد محمد زيادة المعنية بدراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية، والتي اعتمد فيها على مقياس بيرز هاريس peries – Harries، ويتكون المقياس من 80 بنداً تقيس ستة أنماط فرعية من مفهوم الذات (الأكاديمي، والاجتماعي، والجسمي...)، بالإضافة إلى دراسة روضة عبد الله المطوع (1998) في البيئة الإماراتية، حيث أثبت هذا المقياس فعاليته في كلتا الدراستين (زيادة، ب.ت: 27-28). كما اهتمت دراسة مويسان (M-isan, 1998) بتحديد وتشخيص صعوبات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التدخل العلاجي لتلك الصعوبات، وطبق على أفراد العينة مقياس المهارات الاجتماعية، وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة (75 %) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر انخفاضاً للقدرة الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي فيما بينهم وبين أقرانهم، ومستوى التحصيل الدراسي، وأكثر إدراكاً سلبياً من قبل مدرسيهم وأقرانهم العاديين، وأكثر انخفاضاً لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وعدم قدرتهم على حل المشكلة، وانخفاض تقدير الذات لديهم (علي، 2011: 157).

5- علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ:

حتى يصبح التلميذ ذا كفاءة اجتماعية عليه أن يكون قادراً على الاتصال مع الغير، وإقامة علاقات مع زملاءه ومدرسيه ووالديه، يستطيع من خلالها أن يندمج معهم ويفهمهم بلغة الحوار ليفهم ما عندهم من مشاعر، ويكون أيضاً قادراً على المشاركة الاجتماعية. وقد يكون من المفيد هنا التدريب على المهارات الاجتماعية وفق الخطوات التالية: (العدل، 2010: 385-386)

- مساعدة التلميذ على أن يكونوا على درجة من الإيجابية في تعاملهم مع بيئتهم الفيزيائية والاجتماعية.
- زيادة مستوى التحفيز والتنشيط والدافعية للدراسة وإنماء خبراتهم في التعامل مع الغير.
- إنماء مفهوم الذات عند التلميذ، ومساعدته في إدراك ذاته وإمكاناته وقدراته ومواهبه.
- تطوير الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين هؤلاء التلاميذ وبينهم وبين آبائهم وأقرانهم العاديين.
- تنمية مهارات التلميذ بشكل تدريجي، ومراعاة مشاعره التي قد تحبط وبالتالي يتجه نحو اللامبالاة والانسحاب والشعور بالعجز بسبب انخفاض أدائه الأكاديمي.

- مراعاة ارتقاء التلميذ في كافة الجوانب المختلفة (المعرفية- الوجدانية- الاجتماعية- الحس حركية)، حيث أن الخلل فيها يؤدي إلى خلل في جوانب أخرى، كما يجب تزويد هذا التلميذ بخبرات تتناسب مع مستواه الارتقائي.

ويشير أحمد مهدي (2002) إلى ضرورة غرس بعض المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، فكلها تعتبر أمور مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، خاصة وأن فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998) أشارا إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكهم الاجتماعي إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة، وحسب رأي سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982) هم بحاجة إلى تدخل علاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بينهم وبين أسرهم باستخدام عدة أساليب مثل استخدام الدمى والعرائس والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شريط كاسيت تم تعاد في البيت، حيث تتيح هذه الأساليب للطفل التوحد مع أشخاص القصة فيعيد النظر إلى حياته مع الآخرين (يوسف، 2011: 167-168).

ويلاحظ أيضا أن فنيات لعب الدور وقلب الدور، والدائرة السحرية، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكدوراما يمكن استخدامها مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية، ولقد أكدت فعاليتها ليرنر (Lerner, 2000)، أما سعدة أبو شقة (1994) فتكلمت عن فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل سلوك تلاميذ هذه الفئة (يوسف، 2011: 168).

إذن نلاحظ أن اضطراب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يستمد أهميته في كونه ذو تأثير قوي جدا وعظيم على حياة الفرد بكل مجالاتها، وبشكل خاص الجانب الانفعالي والاجتماعي، وبالتالي الجانب المعرفي.

- العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

أردت من خلال هذا الجزء توضيح العلاقة بين الصعوبات الثلاث، حيث تشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى وجود علاقات وثيقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وتشير الملاحظات الميدانية المباشرة إلى تدعيم وجود هذه العلاقات فصعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية والسبب الرئيسي لها (المالكي، الغامدي، 2008: 15)، وصعوبات التعلم الأكاديمية تمثل نتيجة أفرزتها صعوبات التعلم النمائية، وهي امتداد طبيعي لها وتداعيات مترتبة عليها. ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية academic processes pre (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة) والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية مع وصول الأطفال للمرحلة الابتدائية (الزيات، 2007: 25)، وبهذا نتأكد من أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية.

وما يؤكد هذه الحقيقة العلمية أيضا ما ذكره ليرنر (Lerner, 2000) بخصوص أن هناك نظرية مهمة في علم نفس النمو توضح العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث أن نضج ونمو المهارات المعرفية أو التفكير يسير في عملية تناعية، فقدره الطفل على التعلم تعتمد على حالته النمائية الحالية، وأي محاولات لتسريع أو لتجاوز العمليات النمائية سوف يقود إلى مشكلات حقيقية، كما أن التأخر النمائي يعني بطئا في نمو وتطور نواحي محددة من النمو، وانطلاقا من وجهة النظر هذه فإن لكل فرد معدل نمو محدد مسبقا في مختلف وظائف النمو الإنساني بما في ذلك القدرات المعرفية، وهكذا فإن الصعوبات النمائية تسبق الصعوبات الأكاديمية، وإذا لم يواجه الفرد مشكلة في النمو فلن تكون له مشكلات أكاديمية (المالكي، الغامدي، 2008: 15-16).

كما أكد ليرنر (Lerner, 2000) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتفاعل مع صعوبات التعلم النمائية منتجة اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي (المالكي، الغامدي، 2008: 15)، وفي نفس السياق يشير فتحي الزيات (2008) إلى أن العلاقات بين الصعوبات الثلاث تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجي. (يوسف، 2011: 129)، كما أن هناك علاقات ارتباطية بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته وذلك ما وجد من خلال دراسات الزيات (2002، 2003، 2004)، كما يرى عدد من الباحثين أمثال (Lyon, 1996) (Fletcher & Foorman, 1994) أن الأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي قبل وصولهم إلى المرحلة الابتدائية ودون انتظار لظهور أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يؤدي عدم التدخل العلاجي إلى العديد من الصعوبات التي تلحق بالسلوك الاجتماعي والانفعالي للطفل (الزيات، 2007: 26). وتدعيما لهذه الفكرة يؤكد فولر (voeller, 1994) أنه ليس بالضرورة أن يعاني جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من صعوبات اجتماعية وانفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق بعضهم، ومع ذلك فإن ثلث ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (الزيات، 2007: 28).

وتتمثل الأسس النظرية للعلاقات بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي فيما يلي: (الزيات، 2007: 32)

- أن هناك أنماطا نمائية طبيعية محددة للنمو السوي الطبيعي.
- أن انحرافات البنية يصاحبها انحرافات في الوظيفة المترتبة عليها.
- أن اختلاف البنية أو التكوين البيولوجي أو الفسيولوجي أو العصبي ينتج بالضرورة اختلافا في الوظيفة المعرفية والأداء السلوكي.

- أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون بيولوجيا وفسولوجيا وعصبيا عن أقرانهم العاديين في الأداء المعرفي والأكاديمي، وأنهم يفتقرون إلى التوازن الكيميائي الذي يحكم عمل الناقلات ونقاط التشابك العصبي، ونقل الرسائل العصبية.
- أن النمو محكوم بقوانينه Lawful المتمثلة في الاستمرار والانتظام والتتابع والشمول ومن ثم فإن نمط النمو العادي يقود إلى إمكانات ووظائف وخصائص سلوكية عادية لدى الفرد.
- أن أي انحراف أو تباعد أو اضطراب في المحددات النمائية يقود إلى إمكانات ووظائف وسلوكيات غير سوية.
- أن فحص تتابع خطوط النمو، أو مراحله أو انتظامه، واتساقه وشموله قد يؤدي إلى معرفة نمط الانحراف أو التباعد أو عدم السواء.
- تحديد نمط ومعدل الانحراف أو التباعد أو عدم السواء يمكن اختيار الأساليب التي تعدل الأنماط السلوكية غير السوية إلى الأنماط السلوكية السوية للنمو السوي.

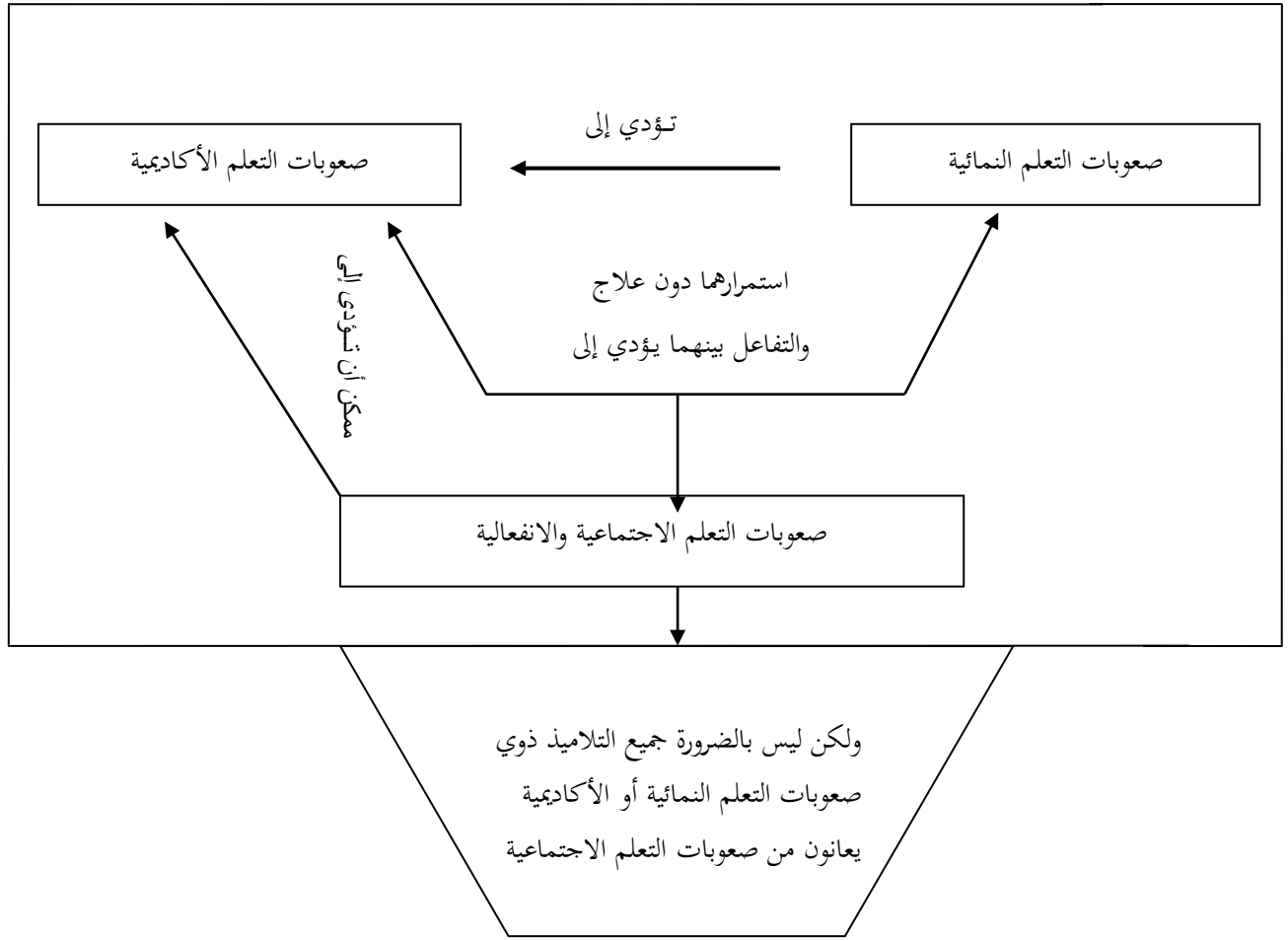
ويذكر (Torgesen & Morgan, 1990) و (Swanson, 1987) أن لصعوبة تعلم الإدراك ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من جهة أخرى، حيث أن صعوبة تعلم الإدراك تؤدي إلى اضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات هي الأخرى، فعلى سبيل المثال نرى أن ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الانتقال إلى مستوى الآلية في تجهيز ومعالجة المعلومات بسبب تركيز انتباههم على تمييز الكلمة واكتشاف حروفها، أو التجهيز الفونولوجي لها، أي عند المستوى السطحي أو الهامشي من مستويات التجهيز والمعالجة، ومن ثم تقل طاقاتهم المتبقية لاستثارة العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، مثل الفهم القرائي وتمييز المعاني، والعلاقات القائمة بينها، ودلالاتها (الزيات، 2007: 36).

وتشير الدراسات والبحوث أيضا إلى أن المحددات النمائية المعرفية التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة تتمثل في "صعوبات الإدراك السمعي، الصعوبات اللغوية، صعوبات عمليات الذاكرة، صعوبات الإدراك البصري، صعوبات الانتباه الانتقائي، انخفاض مستوى الذكاء" (الزيات، 2007: 45)، كما تؤكد بعض الدراسات حقيقة هذه العلاقات حيث ذكر ريتشي (Richey, 1999) في دراسة له أجراها حول الفروق في الأعراض النفسية والعمليات المعرفية بين من يعانون من الأنواع الفرعية المختلفة لاضطراب القراءة أو صعوبة تعلم القراءة أن هناك علاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبين ضعف الانتباه وانخفاض المهارات الاجتماعية (عبد الغفار، 2008: 114-115). وأظهرت أيضا دراسة فاكوتي ومولتيني (Facotti & Molteni, 2002) التي هدفت إلى فحص ضعف الانتباه البصري النوعي، والتي أجريت على عينة مكونة من أحد عشر (11) طالبا لديهم اضطراب القراءة، وعينة من الأسوياء تتكون من عشرة (10) طلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة والتوزيع النوعي لمصادر الانتباه البصري (عبد الغفار، 2008: 116).

ومن الدراسات أيضا التي أشارت إلى علاقة صعوبة تعلم القراءة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية نذكر دراسة الشرقاوي الذي أكد أن أسلوب الاندفاع ارتبط مع بعض الأعراض العيادية مثل النشاط الزائد لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تكون درجة الاندفاع لديهم كبيرة (عبد الغفار، 2008: 121). بالإضافة إلى دراسة بروك Bruck،

(1986)، ودراسة بيتر وسبرين (peter & Spreen, 1979)، حيث قامت كل منها على عدد (100) راشد متوسط أعمارهم (21) عاما من ذوي صعوبات التعلم، وهدفت الدراسات إلى مقارنة الوظائف الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة ومجموعة الأسوياء، واعتمادا على التقديرات الذاتية والمقابلات الشخصية، انتهت النتائج إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدد أكبر من المشكلات في العلاقات الاجتماعية مع الأقران من الجنسين. أما دراسة بوتشان ووولف (Buchan & walf, 1986) فقد قدمت وصفا عميقا لمجموعة مكونة من (33) راشدا اشتركوا في خدمة إرشادية خاصة، استخدمت هذه العيادة قائمة فحص للخصائص السلوكية لهؤلاء الراشدين، فكانت هناك خمس مشكلات شائعة التكرار لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات تعلم القراءة من بينها انخفاض صورة الذات لديهم، وانخفاض الوعي بالذات، والشعور بالانعزال، كما ظهر لديهم جميعا ضعفا في الذاكرة (عبد الغفار، 2008: 121-122)، وذكر وايت (White, 1982) أنه عند مقارنة (27) راشدا من ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من (69) راشدا من الأسوياء، وجد أن الأسوياء يشاركون في النشاطات الاجتماعية أكثر من ذوي صعوبات التعلم، وأجرى سميندين وسازا كوجي وولشيكي (Smuinden & Saracogiu & Wilchesky, 1989) دراسة مقارنة لعدد (34) طالبا جامعيًا من ذوي صعوبات التعلم مع مجموعة مكونة من (31) طالبا من الأسوياء، وتمت المقارنة تبعا لدرجة التوافق مع المتطلبات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية في الحياة الجامعية، وأكدت النتائج أن معظم ذوي صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات ضعيف وينخفض لديهم التوافق الأكاديمي والانفعالي (عبد الغفار، 2008: 122). وقام أيضا كارلسلي وتشانج (Carlisle & Chang, 1996) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى الاختلاف بين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في تقديرهم لقدراتهم التعليمية، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل إيجابية في تقديرهم لقدراتهم التعليمية مقارنة بالأسوياء، كما أجرى الزيات (1998) دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ووجد أن هناك فروقا دالة في مفهوم الذات وأبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي بينهم وبين أقرانهم الأسوياء، وفي نفس السياق ذكر بلاك (Black, 1974) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يميلون إلى تكوين صورة سلبية عن الذات، وأن هذا الشعور يتضح أكثر لدى الأكبر سنا مقارنة بصغار السن منهم (عبد الغفار، 2008: 135-137).

ومن هنا تم التأكيد من حقيقة العلاقة التي تربط بين كل من صعوبات التعلم النمائية (صعوبة تعلم الانتباه، صعوبة تعلم الإدراك، صعوبة التعلم في الذاكرة، صعوبة تعلم اللغة، صعوبة تعلم التفكير)، وصعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة تعلم القراءة، صعوبة تعلم الكتابة، صعوبة تعلم الرياضيات)، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. حيث أن الأولى تكون سببا في حدوث الثانية، وتفاعل الاثنين يؤدي إلى حدوث الصعوبة الثالثة، وبالإجمال علاقة كل واحدة منهم تؤثر في الأخرى وتتأثر بها، وهذا ما ينتج عنه انخفاض التحصيل الأكاديمي للتلميذ ذو الصعوبة. والمخطط التالي سوف يوضح العلاقة بين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:



خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى كل ما يخص صعوبات التعلم بشكل عام، وإلى كل المفاهيم الأساسية المتعلقة بهذا الاضطراب. حتى يتسنى للقارئ أخذ لمحة حول هذا الاضطراب، والتعرف عليه أكثر، وعلى أسبابه التي يمكن من خلال اكتشافها الوقاية وتجنب حدوث الاضطراب. وعلى مظاهره التي يميز من خلالها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، خاصة في بداية ظهور أعراض الاضطراب لديهم، مما يساعد كثيرا في علاجهم. وعلى أنواعه أيضا حتى يتمكن من تمييز الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم النمائية عن الذي يعاني من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وصعوبات التعلم الأكاديمية - محور بحثنا الحالي - التي تعد أكثر الصعوبات شيوعا وأهمية، حيث تم التأكد من خلال ما عرض من أهمية تعلم التلاميذ لكل من مادة القراءة والكتابة والرياضيات، ودور العمليات العقلية المعرفية والنمو المعرفي في ذلك.

الفصل الثالث

الذكاء العاطفي

تمهيد:

- 1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء العاطفي
- 2- الذكاء والعاطفة والذكاء العاطفي
 - 1.2- تعريف الذكاء وأنواعه
 - 2.2- تعريف العاطفة وأنواعها ومكوناتها
 - 3.2- تعريف الذكاء العاطفي، ولماذا عاطفي وليس انفعالي أو وجداني؟
- 3- علاقة الذكاء بالذكاء العاطفي
- 4- أهمية الذكاء العاطفي
- 5- مظاهر النمو العاطفي لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بالذكاء العاطفي
- 6- الأبعاد والنماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي
- 7- الأساس العصبي والفيزيولوجي للذكاء العاطفي
- 8- سمات ذوو الذكاء العاطفي
- 9- قياس الذكاء العاطفي
- 10- تنمية الذكاء العاطفي

خلاصة

تمهيد:

لطالما تصدر مفهوم الذكاء عناوين الكتب والمجلات والدراسات والمؤتمرات نظراً لأهميته القصوى، فتعددت النظريات المفسرة له، واختلفت وجهات نظر العلماء بخصوصه، وبعد اجتهادات الباحثين ودراساتهم المتعددة حوله توصلوا إلى أن مفهوم الذكاء أوسع مما تصورنا، فهو يشتمل على أنواع عدة. ومن بين أنواع الذكاءات التي لاقت رواجاً كبيراً خاصة في الآونة الأخيرة نذكر الذكاء العاطفي، لما له من دور فعال في حياة الفرد وفي نجاحاته، حيث يمثل نقطة التلاقي بين النمو العاطفي والانفعالي وبين القدرات العقلية المعرفية للفرد. ولهذا قد نجد أن الأفراد الذين يتسمون بالذكاء العاطفي أكثر تحقيقاً لأهدافهم وأكثر نجاحاً.

1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء العاطفي:

قبل الحديث عن تطور مصطلح ومفهوم الذكاء العاطفي من حقبة إلى أخرى ومن عالم إلى آخر ومن نظرية لأخرى، سوف نتحدث عن تطرق القرآن والسنة لهذا المفهوم، حيث يعتقد الكثيرون أن مفهوم الذكاء العاطفي حديث، ولكن القرآن الكريم والسنة النبوية تعرضا لهذا المفهوم في أكثر من آية وحديث، فقد ميز القرآن الكريم بدقة بين الذكاء العاطفي والذكاء العقلي في قوله تعالى {أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ} (سورة الحج، الآية رقم 46)، وقوله تعالى {أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا} (سورة محمد، الآية رقم 24)، وفي قوله تعالى أيضاً {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} (سورة النحل، الآية رقم 78) ففي هذه الآيات نرى كيف جعل القرآن الكريم القلوب والأفئدة وسيلة من وسائل التفكير والإدراك والتعامل مع الآخرين. وفي الآية التالية {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ} (سورة آل عمران، الآية رقم 159) نرى كيف أوضح القرآن الكريم مهارة الرسول (ص) في التعامل مع أصحابه وعلى ذكائه العاطفي. ومن أمثلة ضبط العواطف والتحكم فيها كبعد من أبعاد الذكاء العاطفي يقول الحق سبحانه وتعالى {وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُودْرِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَخْخِ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ} (سورة الحشر، الآية 9). وبعض الآيات الكريمة تتحدث عن ضرورة التحلي ببعض الصفات كالتعاطف وإدارة علاقات مع الآخرين والتعامل معهم بطريقة حسنة والتعاون معهم كمهارات للذكاء العاطفي، ومن هته الآيات الكريمة نذكر قوله تعالى {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى...} (سورة المائدة، الآية رقم 2)، وقوله تعالى {وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا} (سورة الفرقان، الآية رقم 63) (خليل، 2010: 13-14). وتعتبر سنة الرسول (ص) وسلوكه تطبيقاً عملياً، وصدق رسول الله حيث قال " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" (البخاري)، وقال أيضاً عليه الصلاة والسلام " إن الله لا ينظر إلى أجسامكم ولا إلى صوركم ولكن ينظر إلى قلوبكم" (مسلم) فالرسول صلى الله عليه وسلم جعل القلب أداة للصالح

والاستقامة وأداة للتعامل بين الفرد ونفسه وللحكم على الآخرين، وأوصانا على حب الخير للغير، وهذا ما يعتبر مهارة للذكاء العاطفي. إذن من هذا الطرح نستنتج أن أول ورود لمفهوم الذكاء العاطفي ولدوره الفعال كان من خلال القرآن الكريم وأيضاً السنة النبوية. وسوف نتنقل فيما يلي إلى جدول يوضح الجذور التاريخية ومراحل تطور الذكاء العاطفي تاريخياً:

جدول رقم (03) يوضح الجذور التاريخية ومراحل تطور الذكاء العاطفي

السنة	أهم التطورات التي حدثت بخصوص الذكاء العاطفي
1837	يرجع الفضل إلى شارلز داروين (Charles Darwin)، حيث تحدث عن الذكاء العاطفي منذ عام 1837، ونشر أول كتاب سنة 1871 فتعرض لموضوع التعبير العاطفي الذي يلعب دوراً هاماً في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء العاطفي (السمدوني، 2007: 31).
1920	يعد ثورندايك (Thorndike) أول من حدد خصائص الذكاء العاطفي وأسماه حينها بالذكاء الاجتماعي، واعتبره القدرة على فهم وإدراك الأشخاص للتفاعل معهم (حنصالي، 2013-2014: 44).
1927	أشار سبيرمان (CH. Spearman) إلى القدرة على معرفة الحالات العقلية والعاطفية للآخرين وإلى إمكانية قياس هذه القدرة (بن جامع، 2009-2010: 35).
1940	في مطلع الأربعينات نجد أن ويشلر (D. Weshler) أشار إلى أن العوامل اللامعرفية للذكاء تعتبر مهمة للتكيف والنجاح في الحياة، وأقر أن العوامل اللامعرفية لها دخل كبير في تحديد السلوك الذكي إلى جانب العوامل المعرفية (سعادة، 2005: 35).
1948	استعمل ليبير (Leeper) مصطلح معامل الذكاء العاطفي (EQ) واقترح أن الذكاء اللامعرفي موجود كجزء من وظائف الذكاء العام إن لم تكن أكثر أهمية منه (سعادة، 2005: 38).
1950-1954	يعتقد بار-أون أنه كان لأعمال ماسلو (Maslow) دور في ظهور نظرية الذكاء الانفعالي (سعادة، 2005: 38).
1973	قام أبو حطب لأول مرة بعرض نموذج المعرفي المعلوماتي للقدرة العقلية والذي أشار فيه إلى تصنيف أنواع الذكاء في ثلاث فئات هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء العاطفي (بن جامع، 2009-2010: 35).
1980	قام بار-أون بدراسات وبحوث منذ (1980) نتيجة لعمله كأخصائي نفسي إكلينيكي، وتوصل من خلالها أن الذكاء العاطفي يضم مجموعة من العوامل الغير معرفية من المهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية ومجموعة من القدرات العقلية (مريامة، 2013-2014: 52).
1983	جاء جاردنر (H. Gardner) بنظريته عن الذكاءات المتعددة وفيها ذكر سبعة أنواع من الذكاءات منها نوعين متعلقين بالمظاهر اللامعرفية للذكاء واعتبرهما مهمين أكثر من الذكاء الذهني وهما الذكاء الشخصي intrapersonal intelligence والذكاء البيني interpersonal intelligence، والحقيقة أن الذكاء العاطفي حسب الكثير من الباحثين أمثال (Goleman, Sawaf, Sala, Boyatzis, Bar-On, Cooper) مبني على هذين النوعين من الذكاء (سعادة، 2005: 36).

1985	تناول سترنبرج (Sternberg) في كتابه "ما بعد الذكاء" مفهوم الذكاء الاجتماعي، فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة (أبو عفش، 2011: 16).
1989	وخلال هذه السنة أيضاً كتب جاردنر في رسالة الدكتوراه بالولايات المتحدة الأمريكية مصطلح الذكاء العاطفي Intelligence Emotional (عبد الرحمن، 2009: 22).
1990	ناقش جرينسبان (Greenspan) في هذه السنة الذكاء العاطفي في مضمون بعض النظريات السيكلوجية (الدويك، 2008: 67).
1994-1995	يعود الفضل لسالوفي (Salovey) من جامعة Yale، وماير (Mayer) من جامعة Hampshire في إعادة إحياء مصطلح الذكاء العاطفي في سنة 1990، فكانت النقطة الكبيرة لهذا المصطلح وظهوره بشكل جلي بفضلهما حينما قدما نموذجهما للذكاء العاطفي في كتاب "الخيال والمعرفة والشخصية" الذي وضع الكثير من الحفايا والغموض (أبو عفش، 2011: 16).
1994-1995	في عام 1994م بدأ العالم الأمريكي دانيال جولمان (Daniel Goleman) من جامعة Harvard، والذي يعتبر مفكر وصاحب وجهة نظر قوية في الذكاء العاطفي كتابه عن التعليم العاطفي "Emotional Literacy" أو معرفة القراءة والكتابة العاطفية، وذلك بعدما قرأ عن الانفعالات والعواطف بصفة عامة، وزيارته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي للتعليم العاطفي، وقراءته أيضاً لأعمال ماير وسالوفي بصفة خاصة، ثم غير عنوان كتابه عام 1995م ونشره باسم الذكاء العاطفي Emotional Intelligence (عبد الرحمن، 2009: 22)، وكان أكثر الكتب مبيعا على مدى عشرة أشهر في بريطانيا والعالم، فبيعت منه أكثر من مليون نسخة في خمسين دولة، وترجم إلى ثلاثين لغة، فكان له الفضل في نشر هذا المفهوم. ويذكر جولمان أن الذكاء العام Cognitive intelligence يسهم بنسبة 20% فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء العاطفي بنسبة 80% وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام بها كل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)، سترنبرج (Sternberg, 1996)، جاردنر (Gardner, 1993)، حيث اتضح أن الذكاء العام يسهم بنسب تتراوح بين (4%، 10%، 25%) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية (الدويك، 2008: 67).
1997	أكد كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن الذكاء العاطفي أوسع في مفهومه من الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين العواطف الشخصية والعواطف في سياقها الاجتماعي (الدويك، 2008: 68).
1998	قام بار- أون بدراسات عديدة حول الذكاء العاطفي، وقدم نموذجا يضم مجموعة من الكفاءات، وحدد من بينها التي تبدو أكثر إسهاما في النجاح (حنصالي، 2013-2014: 52). وبين بار- أون الفرق بين الذكاء العاطفي الذي يركز على الكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية، وبين الذكاء الذي يركز على الأبعاد المعرفية (kobe, palmon, Rickers, 2002: 155).
1998	أصدر جولمان في هذه السنة كتاب بعنوان «العمل بالذكاء العاطفي» Working With Emotional intelligence ، مما جعل هذا المفهوم ينتشر أكثر في الأوساط العامة (بن جامع، 2009-2010: 37). كما أصدر أيضاً كل من روبنس وسكوت (Robbins & Scotty) سنة 1998 كتاب بعنوان «الذكاء العاطفي» Emotional intelligence (الدويك، 2008: 67).

2- الذكاء والعاطفة والذكاء العاطفي:

1.2- تعريف الذكاء وأنواعه:

يلعب الذكاء دوراً مهماً في نجاح الفرد في حياته العلمية والعملية وكذلك في حياته الاجتماعية، وللتعرف أكثر على الذكاء نتطرق إلى ما يلي:

1.1.2- تعريف الذكاء:

يعرف الذكاء لغة:

الفتنة وسرعة الفهم، والفعل منه ذكي ويزكو، ويقال ذكياً قلبه، وأصله التوقد والالتهاب. ويقال ذكت النار أي زاد اشتعالها، وذكت الحرب أي اتقدت وحمى وطيسها. وعليه فالذكاء يحمل معنى الزيادة في القوة العقلية المعرفية (بن جامع، 2009-2010: 19).

ويعرف الذكاء اصطلاحاً: سوف نذكر فيما يلي تعريفات بعض العلماء:

- يعرفه بينيه (Binet): "بأنه قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها وقياس هذا الحل أو نقضه وتعديله" (أبو عفش، 2011: 11).
- ويعرفه وكسلر (Wechsler): "بأنه القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة" (أبو عفش، 2011: 11).
- كما عرف تيرمان الذكاء: "بأنه القدرة على التفكير المجرد" (الدويك، 2008: 55).
- كذلك عرفه سييرمان: "بأنه القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات، بمعنى آخر الاستقرار والاستنباط" (الدويك، 2008: 55).
- عرف كولفين (S.Colvin) الذكاء: "بأنه القدرة على تعلم التكيف مع البيئة" (بن جامع، 2009-2010: 19).
- ويعرف زكي صالح الذكاء: "بأنه مجموعة أساليب الأداء التي تشترك في كل الاختبارات التي تقيس أي مظهر من مظاهر النشاط العقلي والتي تتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى وترتبط بها ارتباطاً ضعيفاً" (الدويك، 2008: 56).
- كما عرف عامر الذكاء: "بأنه قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني، ويرجع اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي" (أبو عفش، 2011: 11).
- واعتبرت حقي الذكاء: "بأنه استجابة عقلية للمشكلات بأنجح الطرق وأكثرها اقتصاداً" (الدويك، 2008: 56).

ويتضح مما سبق أن هناك اختلاف واضح بين تعريفات الذكاء، فمنها من يرتبط بالتفكير، ومنها من يرتبط بالتعلم أو التكيف. وقد يرجع هذا الاختلاف أيضاً إلى تأثير هذا المفهوم بمناهج العلوم التي تناولته، واختلاف توجهات العلماء

والباحثين الذين تناولوه.

2.1.2- أنواع الذكاءات: سوف نعرض فيما يلي أنواع الذكاء المعروفة باختصار:

اقترح جاردنر (Gardner) نظرية الذكاءات المتعددة، حيث يرى أن هناك ما لا يقل عن سبعة أنواع من الذكاء وهي:

- الذكاء الشخصي **Intrapersonal intelligence**:

يتجلى في الوعي بالذات وملاحظتها بصورة دقيقة وإدراك نواحي القوة والقصور فيها. كما يعني وعي الفرد لحالته المزاجية وانفعالاته ودوافعه ورغباته وقدرته على فهم ذاته وإدارتها بشكل إيجابي (سعادة، ب.ت: 36).

- الذكاء البيني (الاجتماعي) **Interpersonal intelligence**:

يتمثل في القدرة على إدراك مزاجات الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والقدرة على التمييز بينها والاستجابة الفعالة والملائمة تبعاً لذلك الإدراك (بن جامع، 2009-2010: 36) ومميزات هذا النوع من الذكاء يمكن أن نجدها عند ذوي المهن ذات العلاقات الإنسانية كالمعالج النفسي.

- الذكاء المنطقي الرياضي **Logical-Mathematical intelligence**:

يتمثل في القدرة على استخدام الأعداد والأنماط المنطقية وإدراك العلاقات ومعرفة الأسباب واستنباط النتائج (سعادة، ب.ت: 36)، ومميزات هذا النوع من الذكاء يمكن أن نجدها عند الرياضي أو الفيلسوف أو العالم.

- الذكاء اللغوي **Linguistic intelligence**:

ويتكون من حساسية للأصوات والمقاطع ومعاني الكلمات وحساسية لوظائف اللغة المختلفة (الدويك، 2008: 59)، وهذا النوع من الذكاء يمكن أن يتمتع به الشاعر أو الإعلامي.

- الذكاء الجسمي الحركي **Bodily-Kinesthetic intelligence**: ويتجلى في قدرة الفرد على استخدام

جسمه أو استخدام تشكيل الأشياء للتعبير عن أفكاره ومشاعره (بن جامع، 2009-2010: 36)، ونجد هذا النوع من الذكاء لدى اللاعب أو الراقص أو الطيار.

- الذكاء المكاني **Spatial intelligence**: ويعني القدرة الدقيقة على إدراك المحيط البصري-المكاني، والقدرة على

أداء تحويلات لإدراكات الفرد الأولية، ومن قد يتمتعون بهذا النوع من الذكاء نذكر المهندس المعماري والنحات والرسام (السمادوني، 2007: 38).

- الذكاء الموسيقي **Musical intelligence**: ويتجلى في قدرة الفرد على إدراك الأصوات والإيقاعات الموسيقية

وتمييزها وتحويلها (بن جامع، 2009-2010: 37)، ويمكن أن نجد كل من الملحن والعازف على سبيل المثال يتمتعان بهذا النوع من الذكاء.

2.2- تعريف العاطفة وأنواعها ومكوناتها:

1.2.2- تعريف العاطفة:

عرفت العاطفة لغة كآلاتي:

عطف يعني مال، انصرف، حنى، أشفق. أما تعطف عليه فيعني وصله وبره. والمقصود بالعاطفة الرحمة. وعندما نقول رجل عطوف يعني حسن الخلق، أما امرأة عطوفة يعني حانية على والدها (جروان، 2012: 38).

كما عرفت العاطفة اصطلاحاً: حيث اختلف العلماء في تعريف هذا المصطلح، فأورد بعضهم أكثر من ثلاثين تعريفاً مختلفاً لهذا المفهوم، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

- عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) العواطف بأنها استجابات منظمة تتقاطع مع حدود كثيرة من الأنظمة النفسية الفرعية. كما في ذلك الأنظمة الفسيولوجية والمعرفية والدافعية والتجريبية. أما سالوفي وسلايتر (Salovey & Sluyter) فيعرفان العواطف بأنها خبرات داخلية تعكس علاقات الشخص مع نفسه ومع الآخرين (جروان، 2012: 39).

- عرف العيتي (2003) العاطفة بأنها أحداث داخلية تنسق العديد من الأنظمة السيكلولوجية الفرعية والتي تشمل الاستجابات السيكلولوجية والتفكير والوعي الإدراكي (أبو عفش، 2011: 13).

- عرف ستيرنبرج العاطفة بأنها حالة استثارة إيجابية أو سلبية، تحدث كرد فعل على حدث أو شيء ندرکه بحواسنا أو نتذكره (جروان، 2012: 39).

- يعرف طلعت منصور وأنور الشرقاوي وآخرون (1989) أنها استعداد وجداني مركب وتنظيم مكتسب لبعض الانفعالات نحو موقف معين تدفع صاحبها للقيام بسلوك خاص، بمعنى أنه إذا تجمعت عدة انفعالات حول موضوع واحد فإنه ينتج عن ذلك عاطفة معينة تدفع صاحبها للقيام بسلوك خاص بها تجاه هذا الموضوع (حسونة، أبو ناشي، 2006: 40).

- ويعرف الباحثان حسين وحسين (2006) العاطفة بأنها مجموعة من الانفعالات تتركز حول موضوع معين كالحب والكراهية (جروان، 2012: 41).

2.2.2- أنواع العواطف: هناك عدة أنواع من العواطف سوف نتطرق لها فيما يلي: (حسونة، أبو ناشي، 2006: 41)

1.2.2.2- تنقسم العاطفة من حيث النشأة إلى:

- عاطفة حب وانفعالها الحنو.

- عاطفة كراهية وانفعالها البغض.

2.2.2.2- تنقسم العاطفة من حيث الموضوع الموجهة إليه:

- قد تتجه العاطفة نحو الجماعة، حيث أن يحب الفرد الكائن الذي تربطك به ذكريات عزيزة.
- قد تتجه نحو الحيوان كالشخص الذي يحب الخيل.
- قد تتجه العاطفة نحو شخص من نفس النوع وهذه تسمى صداقة.
- قد تتجه العاطفة نحو المثل العليا مثل حب الفلاسفة للخير والحق.

3.2.2- مكونات العواطف:

على الرغم من تعدد التعريفات، إلا أن معظمها يتضمن تحديداً لأربعة عناصر في تعريف العاطفة كما يرى لاهي (Lahey, 1997) وهي: (جروان، 2012: 56)

- وجود موقف مثير يستحث رد الفعل.
- وجود خبرة شعورية (سلبية أو إيجابية) بانفعال نشعر به.
- وجود حالة جسدية من الاستثارة الفسيولوجية الناجمة بفعل النظام العصبي اللاإرادي التلقائي وإفرازات الغدد الصماء.
- وجود سلوك ذي علاقة يصاحب الانفعالات عادة كالهرب بعد الشعور بالخوف من خطر محقق.

3.2- تعريف الذكاء العاطفي، ولماذا عاطفي وليس انفعالي أو وجداني؟:

1.3.2- تعريف الذكاء العاطفي Emotional intelligence:

منذ ظهور مصطلح الذكاء العاطفي أعتبر مفهوم جديد على التراث السيكولوجي، حيث تضافرت جهود العلماء والباحثين في تحديد دقيق لهذا المفهوم، ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

- عرف ماير وسالوفي (J.D.Miller & p.salovey, 1990) الذكاء العاطفي بأنه: "نوع من الذكاء يعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعرفة في إرشاد التفكير والسلوك"، وقد راجعا هذا التعريف لاحقاً (1997) فعرّفاه أنه "القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الذاتية، وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي" (بن جامع، 2009-2010: 39-40).

- عرف دانيال جولمان (Daniel Goleman, 1995) الذكاء العاطفي بأنه: "مجموعة من المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة" (أبو عفش، 2011: 18).

- يعرف بار- أون (Bar-On) الذكاء العاطفي بأنه: "نسق من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية والتي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع متطلبات المحيط وضغوطه" (حنصالي، 2013-2014: 47).

- عرف أبراهام (Abraham) الذكاء العاطفي بأنه: " مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين، واستخدامها لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد" (أبو عفش، 2011: 18).

- عرف أبو حطب الذكاء العاطفي بأنه: "قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة ويظهر هذا الذكاء في سلوك رجال الدين والقادة السياسيين والمعلمين والمعالجين والآباء والأمهات، ولا يعتمد هذا النوع من الذكاء على اللغة" (سعاده، 2005: 32).

- يعرفه عثمان (2000) بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (الدويك، 2008: 68-69).

وأعرف الذكاء العاطفي في دراستي الحالية بأنه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وعواطفه وانفعالات وعواطف الآخرين، وفهمها وإدراكها والقدرة على مراقبتها وتنظيمها بشكل يسمح بمعالجة المشكلات.

2.3.2- لماذا الذكاء العاطفي وليس الانفعالي أو الوجداني؟

هناك اختلاف كبير ومخيف بين الباحثين بخصوص المدلول اللغوي لمفهوم Emotional هل هو "عاطفي" أو "انفعالي" أو "وجداني"، أو لا فرق بينهم.

ولفت انتباهي هذا الاختلاف بعد تصفح العديد من الكتب والدراسات والتي كان تناولها لمصطلح "Emotional" فيه اختلاف وتناقد كبيرين ونذكر بعض من هته الكتب والدراسات فيما يلي:

- الذكاء الوجداني (أسسه-تطبيقاته-تنميته)، السيد إبراهيم السمدوني (2007).
- الذكاء الوجداني (مفاهيم ونماذج وتطبيقات)، سامية خليل (2009).
- سيكولوجية الذكاء الانفعالي أسس وتطبيقات، منال عبد الخالق جاب الله (2012).
- أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، إيناس شحتة أبو عفش (2011).
- إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، مريامة حنصالي (2013-2014).

- استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم، بن سكيرفة مريم (2007-2008).
- الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي، نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي.
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، سهاد المللي (2010).
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي، سعاد رشيد (2005).
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة، إبراهيم بن جامع، (2009-2010).
- الذكاء الوجداني وعلاقته بمجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، إسماعيل صالح الفراء، زهير عبد الحميد النواحة (2012).
- الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، سعد محمد علي الشهري (1429 هـ - 1430 هـ).
- الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين (2006).
- الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، فتحي عبد الرحمن جروان (2012).
- الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، علا عبد الرحمن محمد (2009).
- مقياس الذكاء الوجداني، سامية خليل خليل (2010).
- الذكاء الوجداني، أمل محمد حسونة، منى سعيد أبو ناشي (2006).
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، إنعام هادي حسن (2013).
- سيكولوجية الذكاء الانفعالي - أسس وتطبيقات، منال عبد الخالق جاب الله (2012).
- الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، محمود محمد خوالدة (2004).
- الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين (2006).
- الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، سالي علي حسين (2007).
- الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، إبراهيم محمد المغازي (2003).
- الذكاء العاطفي، دانيال جولمان، ترجمة ليلي الجبالي (2000).
- الذكاء الوجداني، صفاء الأعسر، علاء الدين كفاقي (2000).
- الذكاء الوجداني (مفهوم جديد في علم النفس)، بشير معمري.
- الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، مبيض، مأمون (2003).
- الدافعية والذكاء العاطفي، أبو رياش وآخرون (2006).

نلاحظ من خلال عناوين هذه الكتب والدراسات وجود اختلاف كبير في تداول مفهوم « Emotional intelligence » من قبل الباحثين، كل حسب ترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وللأسف معظم الباحثين

وكتاب هذه الكتب والمقالات يطلقون على هذا المصطلح مفهوم الذكاء الانفعالي، ونسبة لا بأس بها منهم يطلقون عليه مفهوم الذكاء الوجداني والأقلية منهم فقط يطلقون عليه الذكاء العاطفي. وخلف هذا الاختلاف تناقذات كبيرة لدى معظم الباحثين، حيث نجدهم تارة يطلقون عليه - في بعض الأحيان حتى في نفس الدراسة أو الكتاب - الذكاء العاطفي، وتارة أخرى الذكاء الانفعالي، وأحياناً يطلقون عليه الذكاء الوجداني.

ولكن الأصح - بعد اضطلاعي وتدبري في العديد من الكتابات السابقة منذ بداية بحثي في هذا الموضوع - هو استخدام مصطلح "الذكاء العاطفي" بدلاً للمصطلحات الأخرى وذلك لعدة أسباب نعرض أهمها فيما يلي:

- يتضمن مفهوم "العاطفة" معنى أقرب إلى حالة من الثبات النشط والاستقرار، بينما يتضمن مفهوم "الانفعال" معنى الآنية والتغير السريع والارتباط باللحظة والموقف العارض. ومن هنا جاء المعنى اللغوي لتعبير "الانفعالية" بأنها صفة تطلق على من هو سريع الانفعال والتأثير والحماس والاندفاع فعرفه عبد الله عبد الحي موسى (1994) بأنه "تعبير مفاجئ يشمل الإنسان كله نفساً وجسماً ويؤثر فيه ككل في سلوكه الخارجي وفي شعوره، كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية مثل سرعة ضربات القلب، واضطراب التنفس وازدياد ضغط الدم وغير ذلك من التغيرات الفسيولوجية" (حسونة، أبو ناشي، 2006: 27). ويعرف أيضاً "بأنه حالة طارئة مؤقتة غير مقيدة بموضوع معين" (بني يونس، 2007: 227). ولهذا يقول (جروان، 2012: 34) بأن الانفعال عبارة عن تجربة عابرة، بينما العاطفة محصلة خبرات متراكمة تتشكل بالتدرج في ضوء هذه الخبرات. وعليه فإنه لا يبدو مناسباً أن نستخدم تعبير "انفعالي" لوصف "ذكاء" أثبتت الدراسات أنه في غاية الأهمية لنجاح الإنسان في حياته الدراسية والمهنية والزوجية، مع ملاحظة أن هذه الأهمية لا تستقيم مع سمات التسرع والآنية والحدث العابر وما تحمله جميعاً من دلالات سلبية في معظم الأحيان.

- يتضمن مفهوم "العاطفة" دلالات إيجابية ترتبط بالحب والحنان والتعاطف والأمومة وغيرها، بينما قد يتضمن مفهوم "الانفعال" دلالات سلبية ترتبط بالغضب والقلق والخوف والاندفاع، حيث عرف بأنه حالة وجدانية طارئة أو عابرة، كالحالات المزمنة من القلق والاكتئاب، وعرف أيضاً بأنه سلوكيات تعبيرية، وخبرة شعورية تتضمن الأفكار والمشاعر كالشعور بالخوف والفرح وغيره (بني يونس، 2007: 227). وكلمة وجدانية بدورها تشير إلى جوانب الإحساس باللذة أو السرور أو الألم التي تقترن بالحالات الانفعالية (حسونة، أبو ناشي، 2006: 28).

- تتضمن العاطفة بالضرورة مجموعة انفعالات مركبة، بينما "الانفعال" قد يكون مركباً وقد يكون بسيطاً. ونشير إلى ما أورده الفرماوي وحسن (2009) من وصف لعاطفتي الحب والكراهية باعتبارهما تتشكلان من عدة انفعالات (جروان، 2012: 34).

- إن مفهوم الذكاء العاطفي الذي يتبناه عدد من الباحثين، بمن فيهم أصحاب نظريات في هذا النوع من الذكاء يتضمن جانبي النمو الشخصي والنمو الاجتماعي، بمعنى الدمج بين نوعين من الذكاءات الذكاء الشخصي الذاتي أو الشخصي. ومعنى ذلك أن استخدم تعبير "الذكاء العاطفي" أشبه بمظلة كبيرة يندرج تحتها قائمة واسعة من الكفايات والمهارات والقدرات

والسمات المعرفية وغير المعرفية، وكما يبدو فإن تعبير "الذكاء الانفعالي" لا يحتل عناصر هذه القائمة، وهذا ما أكدته كل من فان كويك، وبار- أون، وجولمان (Van Kuyk, 1999) و (Bar-On, 1997, 2005) وجولمان (Goleman, 1995) (جروان، 2012: 34). أما الوجداني فإنه يتضمن الانفعالات والحالة المزاجية والعاطفية والمشاعر، وهو عبارة عن مجمل الأساليب الفردية الخاصة التي يعتمد عليها شخص ما في معاشته وتفاعله مع الواقع، وأيضاً في تكيفه مع هذا الواقع، وأيضاً في تكيفه مع هذا الواقع وصولاً لتحقيق حاجاته (بني يونس، 2007: 230).

- كما يشير البحث في الصفحات العربية على شبكة الإنترنت إلى أن مفهوم "الذكاء العاطفي" أكثر شيوعاً واستخداماً من مفهومي "الذكاء الانفعالي والوجداني"، وقد تكون هذه النتيجة مؤشراً على أن مفهوم الذكاء العاطفي أكثر قبولا من المفهومين الآخرين، ونفس الشيء بالنسبة لمصطلح "عاطفي" كان الأكثر استخداماً من مصطلحي "انفعالي ووجداني".

وفيما يلي سوف نعرض عدد مرات استخدام كل من مصطلحات "الذكاء العاطفي - الذكاء الانفعالي - الذكاء الوجداني" ومصطلحات "عاطفي - انفعالي - وجداني" وذلك من خلال إجراء عملية بحث في الصفحات العربية على شبكة الإنترنت باستخدام محرك البحث Google بتاريخ 26/06/2018:

- الذكاء العاطفي: 261000

- الذكاء الانفعالي: 119000

- الذكاء الوجداني: 56700

- عاطفي: 1170000

- انفعالي: 358000

- وجداني: 583000

3- علاقة الذكاء بالذكاء العاطفي:

من الأمور الشائعة لدى عامة الناس أن التفكير الجيد لا يستقيم إلا بغياب العاطفة، ولكن أثبتت التجارب الإكلينيكية اليوم أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى قرارات صائبة، فالمشكلة الحقيقية لا تكمن في العاطفة بل تكمن في إيجاد التوازن بين التفكير العقلي والعاطفة، حيث يرى ماير (Mayer) أن العواطف ترتبط بعمليات التفكير المنطقي أكثر من أنها تشتتها. ويؤكد جولمان (Goleman) بأن بنى العواطف والذكاء تعمل في انسجام وتناغم وليس بينهما أي تعارض (سعاده، 2005: 27)، ولكن يرى أنهما منفصلان، وكل فرد لديه مقدار معين من كليهما، ومن النادر أن يوجد شخصاً لديه درجة عالية في أحدهما ومنخفضة في الآخر. ومفهوم معامل الذكاء (IQ) يرتبط بالقدرات المعرفية كالقدرة على الربط بين المفاهيم والقدرة على التفكير المجرد والحكم والاستنتاج وحل المشكلات، أما مفهوم الذكاء العاطفي (EQ) فيرتبط بالعواطف والمزاج العام والمشاعر والأحاسيس. ولكن يتحكم كل منهما في سلوك الفرد اليومي، فلا يستطيع

الذكاء العقلي العمل بدون الذكاء العاطفي، وذكر شيلينغ (Schilling, 1996) أنه عندما يعمل هذان النوعان من الذكاء بانسجام وفعالية يرتفع أداء الذكاء العاطفي وكذلك القدرة العقلية (العبوشي، ب. ت: 326).

كما هدفت دراسة أبو ناشي (2004) المعنونة بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة؛ لبحث علاقة الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء العام و المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالبا وطالبة بواقع (93 طالبا و112 طالبة) من كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة (مصر)، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعدادها، واختبار المهارات الاجتماعية من إعداد السيد السمدادوني، والبروفيل الشخصي من إعداد جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب، واختبار الذكاء العام من إعداد السيد محمد خيرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية والذكاء (حسن، 2013: 87).

اتفق كل من جولمان (Goleman)، وجاردنر (Gardner) وبار-أون (Bar-On)، وماير وسالوفي (Mayer & Salovey) على أن الذكاء المعرفي للطلاب لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة 20% في نجاح الطالب، وأما النسبة الباقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء العاطفي والاجتماعي للطلاب (حسين، حسين، 2006: 176).

أكدت بحوث إزنك (H.J.Eysenck, 1967) على الارتباط الكبير بين السمات العاطفية والمعرفية، وفي هذا الصدد يقول كينغ (King) "نكون أكثر ذكاء عندما نفهم بشكل صحيح عواطفنا ونفسر بشكل دقيق انفعالات الآخرين، ونستعمل هذه المعرفة في ترقية تفكيرنا" (بن جامع، 2009 - 2010: 29-31).

وذكر (حسن، 2013: 86-87) أنه من الدراسات التي عارضت هذه العلاقة دراسة عجوة (2002) المعنونة بالذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي، العمر، التحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وتكونت العينة من 64 طالبا و194 طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية (مصر) من التخصصات العلمية "الرياضيات، الكيمياء، الطبيعة، تاريخ طبيعي"، والتخصصات الأدبية (لغة عربية، لغة فرنسية)، واستخدم الباحث ثلاث مقاييس من إعدادها، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي، فيما لم تكن هناك علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي.

فالعلاقة إذن بين كل من الذكاء العاطفي والذكاء علاقة وطيدة، حيث كلا النوعين من الذكاء مطلوب في تحقيق النجاح الأكاديمية والتحصيل المرتفع، وبالتالي فهما ليس متعارضين فالذكاء العاطفي يعتبر نوعاً من أنواع الذكاء، والضعف في مهارته يعيق أداء العقل جزئياً أو كلياً، في حين أن فهم العواطف الذاتية والتحكم بها، والتواصل الإيجابي، والضبط الذاتي،

والقدرة على حل المشكلات، والتفاؤل بالرغم من المعوقات، كلها أمور تيسر الأداء العقلي وتمكنه من العمل بأقصى طاقاته الإبداعية.

4- أهمية الذكاء العاطفي:

وجد للذكاء العاطفي تأثير واضح على مجرى سير حياة الإنسان، وتأثير مهم في طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته. ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه الذكاء العاطفي في مختلف ميادين الحياة فقد شهد اهتماماً بالغاً في كل المجالات ومن قبل مختلف المؤسسات، وفيما يلي يمكن إيجاز أهميته الكبيرة:

1.4- أهمية الذكاء العاطفي في مجال الإنجاز الأكاديمي:

أوضحت بعض الدراسات أن مهارات الذكاء العاطفي تعد عاملاً هاماً في مساعدة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي، فالطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع لديهم قدرة على فهم ذواتهم وقدرة على ضبط أنفسهم والسيطرة عليها. ولذلك يؤكد ايديجار (Idigar, 1997) في هذا الشأن على أهمية التركيز على عواطف وقيم الطلاب في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي خلال جميع مراحل الحياة. ومن ضمن فوائد ومنافع توسيع دائرة الاهتمام بالذكاء العاطفي نذكر ما يلي: (حسين، حسن، 2006: 180)

- يعتبر بمثابة مظلة تحمي وتوفر المناخ التربوي المناسب لتطبيق برامج التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية التي تساهم في رفع مستوى العاملين .
- يساهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي، حيث يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء العاطفي والأداء الأكاديمي وأن الأول يلعب دوراً كبيراً في تحسين مستوى الثاني، وذلك لأن الطلاب إذا لم يستطيعوا التوافق وجدانياً فلن تتوافر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا مما يؤثر سلباً بصورة كبيرة على أداء الطلاب وعلى مستوى الإبداع لديهم.
- يلعب الذكاء العاطفي دوراً كبيراً في تعليم الطلاب وفي توظيف قدراتهم وعواطفهم في خدمة المؤسسة والمجتمع.

وفي دراسة تحدث عنها (أبو عفش، 2011: 25)، وقام بها باركارد (Barchard, 2000) لمعرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والانجاز الأكاديمي توصل إلى أن الذكاء العاطفي قد تنبأ بدرجات طلاب الجامعة في نهاية السنة، وتنبأ بنجاحهم.

2.4- أهمية الذكاء العاطفي في المجال المهني:

يشير مدثر سليم أحمد إلى أن العديد من الباحثين أمثال جاردنر (Gardner)، جولمان (Goleman)، جرافس (Graves)، نوسوم (Newsome) قد لمسوا فائدة كبرى للذكاء العاطفي في المجال العملي والمهني يمكن إيجازها في النقاط التالية: (سعادة، 2005: 48-49)

- يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.
- يعد مؤشراً فعالاً للأداء الناجح، ويؤيد من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف.
- يساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية.
- له تأثير واضح على العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق.

ويذكر سالوفي (Salovey) أن الذكاء العاطفي يلعب دوراً كبيراً في ميدان العمل، حيث يجعل الفرد واعياً باستجاباته العاطفية وعواطف الآخرين، فعالاً في القيادة والإدارة إذ يساعد الذكاء العاطفي للمسير على توجيه الموظفين انفعالياً واتخاذ القرارات الملائمة.

في نفس السياق أكد كل من سلاسكي، فليشر، كيينان وكرتوريت (Slaski, 2001 ; Fletcher, 2002) أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع أعلى أداء وظيفياً وشعورياً بضغوط العمل، وأكد أيضاً فاكولا وآخرون، ودليويسيه وهيج (Vacola et al 2004 ; Dulewicy & Higgs, 2004) أنهم أكثر نجاحاً في حياتهم المهنية وذكر هيج وروланд (Higgs & Rowland ; 2002) أن لديهم مهارات قيادية أعلى، أما سجبورج (Sjoberg, 2001) فذكر أن لديهم مقدرة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والمنزل، وأكد أيضاً جوردن وكارتوريت (Jordon et Cartwright, 2002) أن ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يزيدون من أداء فرق العمل، وأشار سلاسكي وكارتوريت (Slaski & Cartwright, 2002) إلى أنهم يحسنون الأداء الإداري (أبو عفش، 2011: 22).

3.4- أهمية الذكاء العاطفي في مجال الأسرة:

يشير جولمان (1995) أنه يبدأ تأثير قوة الأبوة في الكفاءة العاطفية منذ المهد، ولكي يكون الآباء سنداً فعالاً لأطفالهم ينبغي عليهم أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء العاطفي، وكلما شب الأطفال وكبروا تنتقل إليهم الدروس العاطفية المحددة وهم على استعداد لتقبلها، فالآباء يمكن أن يفعلوا الكثير لمساعدة أطفالهم بأساسيات الذكاء الوجداني مثل التعاطف والتعامل مع المشاعر التي تنشأ مع علاقاتهم مع الآخرين. فقد وجد فريق البحث بجامعة واشنطن أن الآباء ذوي الخبرة العاطفية أطفالهم أفضل من غيرهم من حيث التوتر ومعالجة عواطفهم الخاصة، وأكثر فاعلية في التخفيف عن أنفسهم عندما يتوترون وأكثر استرخاء، وأكثر انتباهاً وفاعلية في درجة التعلم.

وقد أكد سالوفي (Salovey) وسيلتر (Suylder) في دراسة لهما سنة (1998) في مجال إدارة عواطف الأبناء أنهم يظهرون الغضب والانفعال السالب بمجرد أن يظهر الآباء الغضب أو الجدل معهم، وعلى العكس يتعلمون استراتيجيات أكثر تكيفاً بمجرد ملاحظة الوالدين وهم يتفاعلون بطرق أكثر إيجابية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مارتينز

(Martinez, 1998) التي تشير إلى أهمية إقناع الوالدين بقيمة الذكاء العاطفي ومدى تأثيره على ذكاء أبنائهم (خليل، 2010: 69-70-71).

4.4- أهمية الذكاء العاطفي في مجال الصحة النفسية:

يلعب الذكاء العاطفي دوراً بالغاً في الصحة النفسية، فقد توصل جاك بلوك (Jack Blok) في دراسته إلى أن الأشخاص ذوي الذكاء العاطفي المرتفع كانوا أكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وذكر أيضاً بولو وآخرون (paulo.N.lapes) أن التلاميذ الذين يملكون ذكاء عاطفياً مرتفعاً صنفوا من قبل أقرانهم بأنهم غير عدوانيين، كما صنفوا من قبل أساتذتهم بأنهم اجتماعيون أكثر من غيرهم. وفي نفس السياق يرى سالوفي (Salovey) بأن الذكاء العاطفي يلعب دور كبير في مجال العلاقات الإنسانية ودافعية الإنجاز وإدارة الضغوط وحل الصراعات، بل في كل مجالات الحياة (سعادته، 2005: 50). كما يمكن الذكاء العاطفي من تحديد وإدارة العواطف لاستخدامها بشكل إيجابي. لتكون قادرة على تطوير الذكاء العاطفي الخاص بالفرد، ويمكن أيضاً من التحكم في دوافع المرء والقدرة على تأجيل إرضاء رغباته للحفاظ على المرء (Analyse UFAPEC, 2012 : 2).

وأشارت دراسة كل من ثرينيداد وجونسون، ماير وآخرون، وفورباش (Thrinidad & Johson, 1999 ; Mayer et al, 2001 ; Vorbach, 2001) إلى دور الذكاء العاطفي في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين الطلبة، وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلاب ذوو الذكاء العاطفي المرتفع كانوا أقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل مدرسيهم، وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء العاطفي المنخفض (أبو عفش، 2011: 24-25).

وفي دراسة مارتينيز (Martinez, 1997) على عينة تتراوح أعمارهم بين (18-60) سنة أشارت النتائج إلى أن الذكاء العاطفي قد ارتبط إيجابياً بالتوجه نحو الهدف وبالتكيف، وبالرضا عن الحياة وتحقيق الأعراض المرضية للكآبة (الخولي، 2007: 16)، وفي نفس السياق أظهرت نتائج دراسة وانج (Wang , 2002) على عينة من طلاب الجامعات في ثلاث جامعات؛ ارتباط الذكاء العاطفي بكل من القلق المرتفع والمنخفض والاكتئاب ارتباطاً سلباً مما يؤكد على الدور الهام الذي يلعبه الذكاء العاطفي في تحقيق الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. وأيضاً أثبتت نتائج دراسة مهربان (2000) أن العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من السعادة، القلق المتزن، تقدير الذات العالي، التكيف، والتفاؤل علاقة موجبة، بينما العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من عدم السعادة، الاكتئاب والقلق غير المتزن علاقة سلبية (الخولي، 2007: 17).

5- مظاهر النمو العاطفي لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بالذكاء العاطفي:

يتميز النمو العاطفي والانفعالي في الطفولة المتأخرة بنوع من الهدوء والاستقرار والثبات العاطفي، فتزداد قدرة الطفل على ضبط انفعالاته ومشاعره، كما أنه يميل في هذه المرحلة إلى المرح، فيعبر عن انفعالاته باستجابات سارة كالجري والضحك والقفز، مما يدل على أنه سعيد ومتوافق، حيث أن اتجاهاته العاطفية تنمو ومظاهر الثورة الخارجية تقل. أما عواطفه وانفعالاته

فتتأثر في هذه المرحلة بما يصدر عن الأشخاص المهمين في حياته، وذلك بما يصدر عنهم من ردود أفعال نحو سلوكهم، فيعبرون عن غضبهم بالمقاومة السلبية وبلفظ بعض العبارات غير المفهومة وظهور تعبيرات على الوجه، وعن غير الطفل في هذه المرحلة فيعبر عنها بالوشاية والإيقاع بالشخص الذي يغار منه (بودينار، 2010-2011: 26). كما يستطيع طفل هذه المرحلة أيضاً تقدير معايير السلوك التعبيري هل سلوك حقيقي أم مصطنع؟، ويستطيع أيضاً استخدام السلوك التعبيري للتخفيف من حدة ميكانيكية العلاقات مثل الابتسام عند لوم صديق.

كما يمتلك طفل هذه المرحلة إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية المواجهة المفضلة إذا كان التحكم أقل من المتوسط، وتستخدم استراتيجيات متفاوتة Strategies distancing إذا كان التحكم منخفضاً أقل من المعقول. أما بالنسبة لقدرة الطفل في هذه المرحلة على بناء علاقات اجتماعية فنجد على قدر من الوعي بالانفعالات المتعددة نحو نفس الشخص، ولديه قدرة على استخدام أوقات زمنية متعددة ومعلومات شخصية عن الآخر كمعنيات في نمو صداقات حميمة (السماذوني، 2007: 91-92).

إن الثبات أو الهدوء العاطفي الذي يتميز به الطفل في هذه المرحلة قد يرجع إلى أسباب وعوامل منها: (بودينار ، 2010-2011: 26)

- النمو العقلي الذي يبدو واضحاً لدى الطفل وذلك بفهم ما حوله من مظاهر وإدراك وجهات نظر الآخرين.
- تأثير المناخ المدرسي الذي يتيح للطفل فرصة التعبير عن عواطفه، حيث يكون علاقات مع الزملاء، ويتعرف على أفراد جدد، كما يتعلم الهدوء والالتزام بالنظام المدرسي.
- اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، حيث يتعلم الطفل أساليب المعاملة مع الغير ويدرك الخطأ من الصواب عن طريق احتكاكه بأفراد من بيئته.
- نمو اللغة بشكل واضح لدى الطفل، ما يساعده في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه ويخفف من حدة التوتر لديه.

يجدر الإشارة إلى أن سالوفي وسلويت (Salovey & Sluyter, 1997) أشار إلى العلاقة بين النمو العاطفي والذكاء العاطفي؛ وما لهذه العلاقة من تضمينات تربوية يجب التركيز عليها، سواء من جانب الوالدين أو الأسرة أو المدرسة أو حتى في الفصل الدراسي وخارجه وحتى في مؤسسات العمل وبرامج التدريب التأهيلية التربوية (جاء الله، 2012: 79).

6- الأبعاد والنماذج النظرية المفسرة للذكاء العاطفي:

طرح التراث السيكلوجي العديد من النماذج النظرية فيما يتعلق بالذكاء العاطفي، وسوف نتناول في هذا العرض أهم ثلاث نماذج - حسب رأي الباحثة - هي (أنموذج جولمان، أنموذج بار- أون، أنموذج ماير وسالوفي)، بما في ذلك مكونات وأبعاد كل منها، وسوف نتطرق أيضاً وباختصار شديد في هذا الجزء إلى أهم النماذج التي قدمها الباحثين في الوطن العربي وهي - حسب رأي الباحثة - (أنموذج محمد جودة، أنموذج عثمان وعبد السميع، أنموذج أيمن الصواف):

1.6- أنموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey):

يطلق على هذا النموذج "نموذج القدرة والمهارة المتعلق بالذكاء العاطفي"، وانتهى بيتر سالوفي (peter Salovey) وجون ماير (Jhon.D.Mayer) سنة (1990) إلى إعطاء العاطفة صفة الذكاء (عبد الله، العقاد، ب.ت: 10). واقترح ماير وسالوفي (1997) نموذجا للذكاء العاطفي ينظران فيه إليه على أنه مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات العاطفية، وتختص بصفة عامة بإدراك العواطف واستخدامها في تيسير عملية التفكير والفهم العاطفي، وتنظيم وإدارة العواطف (Ashkanasy & Daus, 2005 : 442).

ونذكر أبعاد الذكاء العاطفي حسب ماير وسالوفي فيما يلي:

البعد الأول: إدراك العواطف Emotional Cognition:

يعني إدراك وتقييم والتعبير عن العواطف بصورة دقيقة، ويشمل التعرف على عواطف الذات، وعلى عواطف الآخرين، والتعبير بدقة عن العواطف والحاجات المتصلة بها، والتمييز بين تعابير العواطف الصادقة والمزيفة (Mayer & Salovey, 1997 : 3).

البعد الثاني: استثمار العواطف Emotion investment:

يعني استخدام العواطف المختلفة التي تواجه الفرد لرؤية الأمور من زوايا متعددة مما يمكننا من اتخاذ القرارات الصحيحة، كما أن توظيف العواطف يعني أن تسهل العواطف عملية التفكير من خلال توجيه الانتباه للمعلومات المهمة بالموقف، ويشمل هذا البعد توليد العواطف والتحول بين عدة عواطف لرؤية الأمور من عدة زوايا، واستخدام العاطفة لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة (حسن، 2013: 53).

البعد الثالث: فهم العواطف understanding of Emotions:

ذكر (أبو غزال، 2013: 189) أن هذا البعد يركز على القدرة على فهم العواطف واستخدام المعرفة العاطفية، ويتضمن هذا البعد القدرة على تصنيف العواطف وإدراك العلاقات بين هذه التصنيفات، والقدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها العواطف، وعلى فهم العواطف المركبة، والقدرة على إدراك تتابع العواطف وتسلسلها.

البعد الرابع: إدارة العواطف Managing emotions:

يعني قدرة الفرد على أن يستمر في عيش الحالة العاطفية أو التخلص منها حسب صلاحيتها للموقف، وذلك بتعديل العواطف عن طريق التفكير، ونقصد بذلك التعديل الواعي للعواطف الذي يسمح بتطوير الرصيد العاطفي والمعرفي معاً (بن جامع، 2009-2010: 52-53). ويشمل هذا البعد الانفتاح على العواطف السارة وغير السارة، والاقتراب أو

الابتعاد من عاطفة ما بشكل تأملي، وإدارة عواطف الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات (حسن، 2013: 54).

2.6- أنموذج دانيال جولمان (Daniel Goleman) :

أوضح جولمان في نموذج الذي قدمه سنة (1995) أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد أساسية هي:

البعد الأول: الوعي بالذات Self-Awareness :

ذكر (عبد الله، العقاد، ب.ت: 8) أنه يقصد بهذا البعد إدراك الفرد المستمر لحالته النفسية وانفعالاته الداخلية، وهي العملية التي يصبح من خلالها الفرد على وعي ببعض الجوانب الواقعية المتعلقة بذاته. ويؤكد "روبينز" و"سكوت" أن الوعي بالذات هو الوعي بعواطفنا وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف، وأن الوعي بالذات يمكن أن يكون بدون استجابة أي لا يصاحبه استجابة ولا يصدر عنه تقييم أو حكم أي لا يصاحبه قرار، وبالرغم من أن هناك فرقاً منطقياً بين الوعي بالحالة العاطفية من ناحية ومحاولة تغييرها من ناحية أخرى إلا أن ماير (Mayer) يرى أن العمليتين متلازمتين، فالوعي بشعور غير مرغوب فيه يصاحبه الرغبة في التخلص منه، وهذا الوعي يختلف تماماً عن بذل الجهد لمقاومة اندفاع ما.

البعد الثاني: معالجة الجوانب العاطفية Handling Emotions :

وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج ويتعامل مع العواطف التي تؤذيه وتزعجه، وهذه المعالجة هي أساس الذكاء العاطفي (النعمي، الخرجي، 2011: 757).

البعد الثالث: الدافعية Mativation:

وتعني توجيه العواطف نحو الأهداف وتأجيل إشباع الدوافع التي لا تقاوم أساس مهم للإنجاز، كما أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة العاطفية على أعلى مستوى من الأداء ويتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد إليهم (خليل، 2010: 7).

البعد الرابع: التعاطف Empathy:

أي قدرة الفرد على تفهم الآخرين، وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم العاطفية، فالشخص المتعاطف قادر على القراءة الذاتية لانفعالات وعواطف الآخرين بدقة من صوته أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة ما يقولون، كما أنه قادر على التوحد معهم عاطفياً، وعلى فهم مشاعرهم وعواطفهم، والتناغم معهم والاتصال بهم، ومعايشة مشكلاتهم، وإعطائهم الحلول لها (النعمي، الخرجي، 2011: 758).

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية Social Skills:

هي مهارة يكمن وراءها التمتع بالقيادة والفاعلية في التعامل مع الآخرين، وهؤلاء الأفراد يجيدون التأثير في كل ما يعتمد على التفاعل مع الآخرين (خليل، 2010: 7). وتعني أيضاً هذه المهارات قدرة الفرد على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة (حسونة، أبو ناشي، 2006: 60).

ويجدر بنا الإشارة إلى أن جولمان يرى أن الأبعاد الثلاثة الأولى "الوعي بالذات - معالجة الجوانب العاطفية - الدافعية) تصف كفاءات شخصية، في حين البعدين الآخرين (التعاطف - المهارات الاجتماعية) تصف كفاءات اجتماعية تتعلق بمعرفة وإدارة العواطف لدى الآخرين.

3.6- أنموذج بار- أون (Bar-On):

يعتبر روفن بار- أون (Réuven Bar-On، 1997) من بين الأوائل الذين ساهموا في تصميم أدوات لقياس الذكاء العاطفي باقتراحه لمصطلح نسبة الذكاء العاطفي (EQ)، ويشير بار- أون إلى أن الذكاء العاطفي يتكون من منظومة متعددة العوامل غير المعرفية والمهارات العاطفية والاجتماعية المرتبطة معاً، والتي تساعد الفرد على إدارة انفعالاته ومواجهة ضغوط الحياة والتعامل معها بإيجابية. ويشمل نموذج بار- أون على خمسة أبعاد نقوم بشرحها فيما يلي:

البعد الأول: الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence:

ويشمل الوعي بالعواطف الذاتية، والقدرة على تأكيدها، وقبول واعتبار الذات، والاستقلالية (بن جامع، 2009-2010: 67).

البعد الثاني: الذكاء الاجتماعي Interpersonal intelligence:

ويتعلق بمهارات الأفراد وقدرتهم على إقامة العلاقات والتفاعل مع الآخرين، ويشمل هذا البعد على التعاطف والحس المسؤولية الاجتماعية وبناء علاقات مع الآخرين (حسن، 2013: 55).

البعد الثالث: التكيف Adaptability :

هي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة، وهي اختبار الواقع والمرونة وحل المشكلات (حنصالي، 2013-2014: 60).

البعد الرابع: إدارة الضغوط Stress Management:

وتختص بقدرة الفرد على مواجهة الضغوط بدون انهيار السيطرة والتحكم بعواطفه، وتشمل تحمل الضغوط وضبط الاندفاع (حسن، 2013: 56).

البعد الخامس: الحالة المزاجية العامة General Mood:

ويمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفاؤل (حسين، حسين، 2006: 57).

يجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت في دراستها الحالية على نموذج بار-أون لاقتناعها بفكرة امتزاج الذكاء العاطفي من مجموعة من القدرات العقلية (كالإدراك وحل المشكلات) والسمات الشخصية (كتقدير الذات وتحقيق الذات)، والسمات الاجتماعية (كالعلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية).

4.6- أنموذج أيمن الصواف:

قدم أيمن الصواف سنة (1995) هذا الأنموذج، وفيه أوضح أن للذكاء العاطفي أربعة أبعاد رئيسية هي (المعرفة العاطفية - الانسجام العاطفي - العمق العاطفي - التحويل العاطفي) (حسن، 2013: 57-59).

5.6- أنموذج عثمان وعبد السميع:

توصل عثمان وعبد السميع (1998) إلى أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد هي (المعرفة العاطفية-إدارة العواطف - تنظيم العواطف - التعاطف - التواصل) (أبو عفش، 2011: 36).

6.6- أنموذج محمد جودة:

قدم جودة (1999) في دراسته للذكاء العاطفي أنموذجاً احتوى على سبعة أبعاد تجمع بين القدرات العقلية وسمات الشخصية هي (الوعي بالذات - التحكم الذاتي العاطفي - الدافعية - يقظة الضمير - حفز الذات - التعامل مع الآخرين والاعتراف بالواقع - الوضوح وإفشاء الذات) (حسن، 2013: 57).

نلاحظ من هذا العرض أن هناك اختلاف كبير بين تفسير بعض المنظرين للذكاء العاطفي، فقط عد جولمان الذكاء العاطفي سمة من سمات الشخصية، فيما عده (ماير وسالوفي) قدرة عقلية، أما كل من (بار-أون، محمد جودة، أيمن الصواف، وعثمان وعبد السميع) فأكدوا أن الذكاء العاطفي هو مزيج مختلط من سمات الشخصية والقدرات العقلية.

7- الأساس العصبي والفيزيولوجي للذكاء العاطفي:

حتى نفهم الأسس العصبية والفيزيولوجية للذكاء العاطفي يجب أن نشير إلى جانبين أساسيين بالغين الأهمية:

1.7- انتقال المعلومات العاطفية بين الأجهزة العصبية المختلفة:

تقوم الببتيدات (peptides) بنقل المعلومات العاطفية والانفعالية بين الأجهزة العصبية المختلفة (بن جامع، 2009-2010: 41)، وهي عبارة عن جزيئات كيميائية تمثل سلسلة من الأحماض الأمينية، يوجد منها ستين (60) نوعاً، تتكون داخل الجسم والمخ وتكون تركيبات متنوعة وكل تركيبة لها وظيفة معينة في المخ والجسم، حيث تنتقل خلال الشبكات العصبية في الدورة الدموية وتؤثر تأثيراً بالغاً في سلوكياتنا الانفعالية والحالات العاطفية (سعاده، 2005: 51).

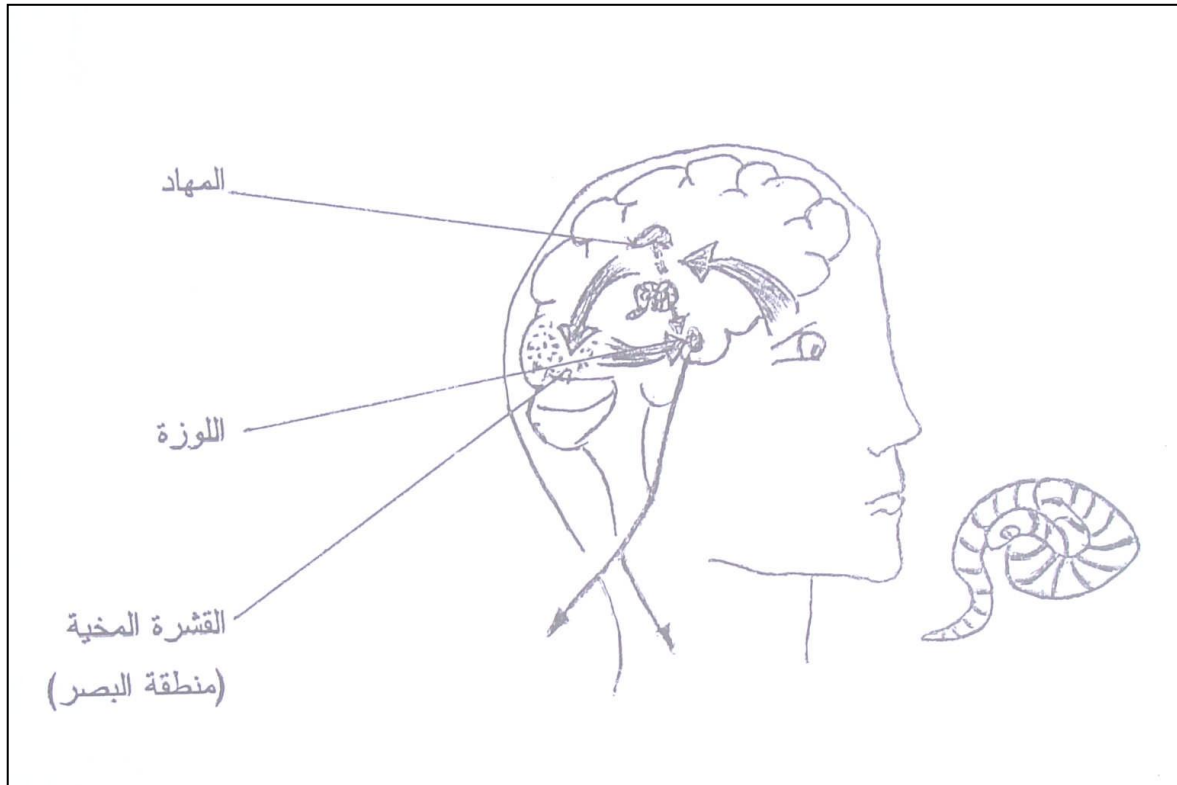
2.7- استثارة وتنظيم العواطف:

يذكر روبنز وسكوت (2000) أن الذكاء العاطفي ليس مجرد مفهوم نظري يعتمد على تطبيق الاختبارات، ولكنه قدرة يتحكم فيها جزء معين من المخ، حيث تشير سامية خليل خليل إلى أن الأبحاث تذهب إلى أن النصف الأيمن للمخ يشارك في إدراك العواطف وفي التعبير عنها بقدر أكبر مما يفعل النصف الأيسر (خليل، 2010: 23). فلقد بينت العلوم العصبية أن مركز التفكير في المخ يختلف عن مركز العاطفة والانفعال، فبينما يقع مركز التفكير على القشرة المخية أو اللحاء (Neocortex)، ويضم قدرات التفكير والإدراك والذاكرة الحيوية، فإن مركز العواطف والانفعالات يقع في المناطق القاعدية من المخ أو الجهاز العصبي الطرفي (Limbic System) (بن جامع، 2009-2010: 41)، حيث تتكامل شبكة من التراكيب العصبية مع بعضها البعض كما ذكر (السمادوني، 2007: 59-64) لتحدث السلوك الانفعالي، فالأبنية التي تكون هذا الجهاز تتلقى الرسائل العصبية من الجسم إلى المخ، وأيضاً من المخ إلى أجزاء الجسم، فتلك الرسائل تساعد على إصدار العمليات الجسمية المصاحبة للانفعالات والعواطف. ولذلك يعتبر الجهاز الطرفي الجزء من المخ الذي له أهمية زائدة فيما يخص الانفعال والسلوك العاطفي، ويشتمل هذا الجهاز على عدة تلافيف في المخ ومراكز هامة تقع على السطح الداخلي للفص الصدغي، وهذا الجهاز كما أشار إليه ماكلين هو عبارة عن تجمع من الأبنية أسفل القشرة المخية تشتمل على حصان البحر (hippocampus)، واللوزة (amygdala)، والتلفيف الحزامي (cingulate gyrus)، والهيپوثلاموس (hypothalamus) وأنوية موجودة في الثلاموس (Thalamus)، كما أنه توجد أبنية أخرى لهذا الجهاز وهي أجزاء من القشرة المخية وخاصة في الفص الصدغي والقشرة الجبهية الأمامية.

وسوف نتطرق فيما يلي إلى دور هذه العناصر المهمة في الذكاء العاطفي:

1.2.7- اللوزة: Amygdala:

اللوزة هي البناء الأساسي في الجهاز العصبي الطرفي المسؤول عن معالجة الجانب العاطفي من السلوك، وهي مكونة من جزئين صغيرين يشبهان اللوزة وتصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي، كما تتصل اللوزة بمعظم مناطق المخ، فنجد أن المخ العاطفي يقوم بفحص كل ما يقع لنا لحظة بلحظة ليتبين ما إذا كان ما حدث الآن يشبه حدثاً وقع في الماضي وتسبب في إيلاطنا وإثارة غضبنا، فإذا حدث هذا تدق اللوزة ناقوس الخطر لتعلن وجود طوارئ وتحرك في أقل من الثانية السلوك، وهي تقوم بهذا التحرك بسرعة تفوق ما يحتاجه العقل المفكر ليتبين ما حدث، وهذا يفسر كيف يسيطر الغضب أحياناً ويدفع الإنسان لارتكاب أفعال يتمنى لو لم يكن ارتكبها (خليل، 2010: 25). وقد كان جوزيف لودوكس (199، Joseph ledoux، عالم الأعصاب في مركز العلوم بجامعة نيويورك أول من اكتشف الدور المتميز للمخ العاطفي Emotional Brain، فهي مركز متميز كحارس عاطفي، قادر على القيام بتجنيد وظائف المخ، فقد بين بحثه أن الإشارات الحسية القادمة من العين أو الأذن (الحواس) تسير أولاً في المخ متجهة إلى المهاد، ثم تنحدر عبر اتصال منفرد إلى اللوزة، وتخرج إشارة ثانية من المهاد لتستقر في القشرة المخية الجديدة؛ أي المخ المفكر.



شكل رقم (03): يوضح مسار الاستجابة الانفعالية داخل المخ.

ويجب الإشارة إلى أن هذا التفرع يسمح للوزة أن تكون هي البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة المخية الجديدة التي تفكر وتتأمل في المعلومات التي تصلها عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية قبل أن تدركها تماماً لتبدأ باستجابة تتلاءم

بدقة مع الموقف (السمادوني، 2007: 65)، وتكمن القدرات المتعلقة بالذكاء العاطفي في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية. وذكرت الأبحاث أن الأميجدالا ضرورية لقدرة الفرد على التعرف على العواطف التي تظهر من خلال تغيرات الوجه، وأنها ضرورية لقدرة الحكم على الأشخاص إن كانوا محل ثقة أم لا، وأن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعريف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف والغضب... إلخ، ويؤدي هذا التلف أيضاً إلى تدهور قدرة الفرد على تقييم المواقف وتقدير أهمية الأحداث العاطفية والانفعالية وتقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين، ويفقد أيضاً القدرة على التعبير لفظياً عن عواطفه، ويفقدون أيضاً القدرة على اتخاذ قرارات شخصية واجتماعية، ويجدون صعوبة في التخطيط لمستقبلهم وحتى ليومهم، وفي اختيار الأصدقاء أو الأعمال، ويذكر جولمان أن هذه الأعراض ظهرت لدى شباب بعدما أجريت له عملية جراحية أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية (بن جامع، 2009-2010: 44-45) وللوزة اتصالات مكثفة بالدماغ الأساسي والتي تسمح لها بالتأثير اللاواعي في الأحداث المخيفة بالذاكرة طويلة المدى، كما تعمل على شحن الذكريات الصريحة المسترجعة من التخزين طويل المدى مصحوبة بعواطفها (Gerald, Moshe, Richard, 2003: 238).

2.2.7- قرن آمون Hippocampus:

تتصل اللوزة بقرن آمون، ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية، حيث تتمثل وظيفته في المعالجة الموضوعية للمعلومات (سعاده، 2005: 52).

3.2.7- المهاد Thalamus:

أكد (السمادوني، 2007: 66) على أنه يعتبر مكوناً أساسياً في المركز العصبي الطرفي، حيث أنه مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للمخ وهو الذي يخبر المخ بما يحدث خارج حدود الجسم، والتلاموس جسم بيضوي الشكل يوجد بأعلى جذع المخ، حيث يتكون من الخلايا العصبية التي لها القدرة على تمييز بعض الإحساسات، وهو المحطة التي تصل إليها الإحساسات الواردة من الجسم وتخرج منه الإشارات العصبية عبر مجموعة من التوصيلات والمسارات إلى اللوزة وإلى القشرة المخية، حيث يتم إدراك هذه الإحساسات. والتلاموس يعتبر لوحة التوزيع، حيث يتلقى كل المسارات الحسية المساعدة إلى النصفين الكرويين بالمخ.

4.2.7- ماتحت المهاد Hypothalamus:

يقع الهيپوتالاموس تحت المهاد وتقع تحته الغدة النخامية (pituitary gland) ويرتبط بالمناطق المسؤولة عن الوظائف الحشوية الوعائية والانفعالية، ولذلك فهو يسيطر على العديد من العمليات الحيوية التي تحدث داخل الجسم عن طريق مجموعة من الألياف العصبية التي تربطه بعدة أجزاء من المخ، فهو يسيطر على السلوك عن طريق مجموعة من الخلايا العصبية الموجودة في جذع المخ وبعض المراكز الموجودة في الجهاز العصبي المركزي، وعن طريق مركز السيطرة الرئيسي لوظائف

الغدد الصماء، حيث يسيطر على الغدة الرئيسية (الغدة النخامية)، حيث ما تحت المهاد هو الذي يقوم بتنظيم العمليات الهرمونية في كل ما يتعلق بالتعبير العاطفي الذي يعد مهارة من مهارات الذكاء العاطفي (السمادوني، 2007: 67-70). ومن خلال الهيپوتالاموس يتم تنشيط استجابة المواجهة أو الهروب وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية.

ويتضح تأثير الجزئيات الهرمونية العصبية مثل (الكورتيزول والأندروفينات) على سلوك التلميذ داخل الفصل مثلاً حين يشعر بتهديد أو خطر فيتم إفراز الكورتيزول الذي ينشط الغدد فتقوم بإفراز الأدرينالين فتتنشط الاستجابة الدفاعية في الدماغ والجسم لتتناسب مع شدة الخطر، أما الأندروفينات فهو هرمون السعادة يزيد منها ويخفف من الألم (خليل، 2010: 24).

ونستنتج من خلال هذا العرض البسيط حول الأساس العصبي والفيزيولوجي للذكاء العاطفي حقيقة مقولة داماسيو (Damasio) التي تحدثت عن أنه لا وجود للعقل في حالته المحضبة بل يتغذى دائماً بالعواطف والانفعالات. ونستنتج أيضاً حقيقة مدى خضوع الذكاء العاطفي للمستوى الفكري للإنسان ولآلية الضبط عنده. وأن العاطفة والتفكير تربطهما علاقة وثيقة ومعقدة مثلما ذكر دانيال جولمان في كتابه "الذكاء العاطفي" أن هذه العلاقة لا تجعل من الذكاء العاطفي محددًا لسلوكنا فقط؛ ولكن مكملًا لتفكيرنا أيضاً.

8- سمات ذوو الذكاء العاطفي:

يختلف الأفراد ذوو الذكاء العاطفي عن غيرهم بمجموعة من السمات نذكر فيما يلي: (رياض، ب.ت: 75)

- عاطفيين مع الآخرين في أوقات ضيقهم.
- يسهل عليهم تكوين صداقات والمحافظة عليها.
- يتحكمون في الانفعالات والتقلبات العاطفية.
- يعبرون عن العواطف والأحاسيس بسهولة.
- يتفهمون المشكلات بين الأشخاص ويحلون الخلافات بينهم بيسر.
- يحترمون الآخرين ويقدرتهم.
- يظهرون درجة عالية من الود والمودة في تعاملاتهم مع الناس.
- يميلون للاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.
- يواجهون المواقف الصعبة بثقة.
- يشعرون بالراحة في المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل العواطف والمودة.
- يستطيعون أن يتصدوا للأخطاء والامتهان الخارجي.

ويتسمون أيضاً ببعض الصفات التي نذكرها فيما يلي: (العبوشي، ب.ت: 327) هم يتمتعون بصحة عقلية من خلال تفهمهم لعواطف الآخرين ولعواطفهم، ويعبرون عنها بصورة دقيقة.

- سعداء في نشاطاتهم الاجتماعية وقادرون على إدراك العواطف بشكل دقيق.
- تنظيم العواطف أثناء تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم.
- أكثر ضبطاً لعواطفهم ولاندفاعاتهم مما يجعلهم أكثر تسامحاً، وأكثر فهماً لوجهات نظر الآخرين.
- عمل علاقات جيدة في العمل.
- المثابرة في وجه التحديات، والقدرة على التكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئتهم.

كما نجدهم: (حنصالي، 2013-2014: 70-71-72)

- مقبولون من قبل الآخرين.
- منفتحين على الخبرات الجديدة كما يرى ماير وسالوفي.
- ذوي ضمير يقظ.
- أشار (Costa et Maccrae , 1992) أنهم يتمتعون بتأكيد الذات ودفء الشخصية والمشاركة الاجتماعية.
- أكد بار أون (Bar-On , 2000) بأنهم يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعية.
- ذكر (Bourey & Miller, 2001) أنهم أكثر مرونة وتقمصاً عاطفياً تجاه الآخرين .
- الوعي بالذات.

9- قياس الذكاء العاطفي:

اختلفت التعريفات المتعلقة بالذكاء العاطفي، واختلفت أيضاً نماذجه وأبعاده، وبالتالي اختلفت أيضاً أدوات قياسه. وفي الطرح التالي سوف نتطرق إلى المقاييس التي صممت لقياسه من قبل أهم رواد الذكاء العاطفي:

- استخدم ماير وآخرون (Mayer et al, 1990) مقياس أطلقوا عليه (The Emotion perception test) والذي اشتمل على ستة مقاييس فرعية تقيس السعادة والحزن والغضب والخوف والدهشة والاشمئزاز (جاب الله، 2012: 62). ثم قام كل من ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey, Caruso) بإعداد مقياس للذكاء العاطفي (Emotional intelligence test) قاموا باختصاره في اسم (MSCEIT) وذلك سنة (2000)، بهدف قياس الأداء الأمثل وحل المشكلات العاطفية، يتكون من (141) عبارة موزعة على أربعة فروع "إدراك العواطف، تسهيل العواطف، فهم العواطف، إدارة العواطف" (سعادة، 2005: 60). وقام أيضاً كل من ماير وسالوفي بتصميم واستعمال مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل (Emotional Multifactor intelligence Scale) واختصاره في (M.E.I.S)، وهو عبارة عن اختبار يقوم فيه المستجيب بانجاز سلسلة من المهام التي صممت لتقييم قدراته على إدراك وفهم والتعامل مع

العواطف، وقد سجلت عدة نقائص في هذا المقياس لاسيما في طوله، وكذا في تقييمه لبعد الفهم العاطفي (بن جامع، 2009-2010: 70).

- يعتبر بار-أون (Bar-on) أحد أبرز هؤلاء، فهو يعتبر أول من قدم أداة عملية لقياس الذكاء العاطفي حيث أنجز قائمة معامل العاطفة (Emotional Quotient Inventory – EQI) سنة 1997، وتتكون من 133 عبارة تقيس خمسة عشر سمة ومهارة موزعة على خمسة محاور، وقد صيغت وفق سلم ليكرث (خماسية) (سعادة، 2005: 57).

- كما قام جولمان (Goleman) بإعداد مقياس الكفاءات العاطفية (Emotional competence inventory – ECI)، سنة 1994، ثم أعد استبيان وصف العمل من ناحية الذكاء العاطفي (WPQei) سنة 2000 (بن جامع، 2009-2010: 72). فيما بعد أنجز جولمان وهاي وبوياتزيس (Boyatzis & Goleman & Hay) سنة 2002 قائمة الكفاءات العاطفية -الثانية- (Emotional Competence inventory – ECI.V2)، وهي تتكون من (72) عبارة تقيس تعبير الفرد عن كيفية تعامله مع المواقف العاطفية المختلفة في أماكن العمل بوجه خاص ومواقف الحياة بوجه عام (سعادة، 2005: 58)، ثم قام جولمان بإعداد مقياس لتقييم الذكاء العاطفي (Emotional intelligence Appraisal – EIA-) سنة 2003 (بن جامع، 2009-2010: 72).

ووضع كوبر (Cooper) سنتي (1996-1997) أداة سماها خريطة معامل العاطفة (EQ-Map)، تضمنت خمسة أبعاد تمثل الذكاء العاطفي "البيئة الراهنة- معرفة العواطف- كفاءات معامل العاطفة- قيم ومواقف معامل العاطفة- غايات معامل العاطفة" (سعادة، 2005: 61). كما أعد هول وهاجري وكوبر (Hall & Haggery & Cooper) سنة (1998) مقياسا آخر للذكاء العاطفي. وأعد أيضا كارل جونز وباولنج (Carl jones & Bawling) مقياسا للذكاء العاطفي سنة (1998)، بالإضافة إلى مقياس إيزنبرج وآخرون (Isenberg et al) سنة (1995)، ومقياس ديتهم (Ditham) سنة (1998) (جاب الله، 2012: 62-63). كما قام أيضا براد بيرري ورفاقه (Brad Biri et al) بتصميم مقياس تقييم الذكاء العاطفي ويتكون من (28) سؤالاً (حسين، حسين، 2006: 64).

وأنجز كل من دولويسز و هيجز (Dulewicz & Higgs) سنة (1998)، وتايا (Tapia) سنة (2001)، وديراد وآخرون (Deraad et al) سنة (2005)، وبيجلو (Bigelow) سنة (2005) مقاييس حول الذكاء العاطفي (جاب الله، 2012: 68-71).

أما من ضمن الباحثين في مجال الدراسات العربية نذكر (فاروق السيد عثمان) و(محمد عبد السميع) اللذان قاما بإعداد مقاس الذكاء العاطفي سنة (2002)، يتكون من (52) عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية (سعادة، 2005: 62). كذلك مقياس الذكاء العاطفي الذي قدمه الديدي سنة (2005)، والمقياس الذي أعده أيضا موسى سنة (2005) (الدويك، 2008: 70)، بالإضافة إلى مقياس الذكاء العاطفي من إعداد عادل هريدي ومحمد جبر محمد، ومقياس منال

عبد الخالق سنة (2004) الذي قدمته في إطار دراستها عن فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من ذوي الميول الاندفاعية العدوانية (جاء الله، 2012: 64).

ويجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت في هذه الدراسة على مقياس بار- أون لقياس الذكاء العاطفي للتلاميذ أفراد العينة.

10- تنمية الذكاء العاطفي:

لقد كان جولمان رسالة محددة يريد توصيلها للجميع: "عواطفنا على المدى البعيد ذات تأثير بالغ على نجاحنا في الحياة، ربما بنفس القدر أو أكثر من الذكاء العقلي المعرفي" ومن خلال مقولة جولمان هذه نتأكد من أهمية تطوير وتحسين الذكاء العاطفي خاصة عندما أكد بار- أون (Bar-On, 1997) أن الذكاء العاطفي يتطور مع مرور الوقت، ويتغير أثناء حياة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي، ونفس النتيجة أكدها أبو غزال (2004) عندما قام بدراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء العاطفي لدى الأطفال، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية هذه القدرات (أبو غزال، 2013: 185-186)، كما استهدفت دراسة سارا (1999) التركيز على تنمية الذكاء الانفعالي وإثراء مفردات الطفل الانفعالية واختبار حساسيته تجاه الآخرين، وتدريبه على مهارات تنظيم الذات وإجادة فنيات التحكم في الوقت وتنظيمه، وحددت الدراسة خطوات تنمية الذكاء الانفعالي، وكان من توصيات الدراسة التأكيد على أهمية الاستمرارية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي سواء بالأسرة أو بالمدرسة وبطرائق مختلفة، فمن المهم أن يكون الطفل مشاركاً ومسئولاً (جاء الله، 2012: 89). ولذلك سوف نعرض فيما يلي دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع والفرد نفسه في تنمية مهارات الذكاء العاطفي للتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي وللأطفال بصفة عامة:

1.10- دور الأسرة في تنمية الذكاء العاطفي لدى الأطفال:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية والتربوية الأولى التي تلعب دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية والعاطفية للطفل، ويتجلى دورها فيما ذكره جولمان، حيث أكد أنه لكي يكون الآباء سنداً فاعلاً لأطفالهم، فإنه ينبغي عليهم أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء العاطفي، فمثلاً في أحد الدروس العاطفية التي يجب تعليمها للطفل هي التمييز بين العواطف المختلفة، كما يجب على الآباء أن يحرصوا على تعزيز أطفالهم على توجيه عواطفهم عن طريق السيطرة على دوافعهم، أو مساعدتهم على الإتيان بمحاولات متكررة لمواجهة المواقف التي يرونها صعبة، وأكد سترتون (Stratton, 1997) أنه "يمكن للآباء أن يساعدوا أطفالهم في التعبير عن مشاعرهم بمشاركتهم في قراءة قصة مثلاً، أو في الأنشطة الحبيبة لديهم بصفة عامة، فإذا عبر الطفل عن سعادته بذلك، واستجاب له الآباء بالابتسامة أو بتقبيله، فسوف يدعم ذلك الاستجابة العاطفية لأطفالهم"، وهذا ما أكدته أيضاً ستونسي (Stonsy, 1998) عندما ذكر "أن استجابة الوالدين لأولادهم هي المفتاح

الرئيسي المسؤول عن عواطف الأطفال". لذلك أخبرنا جولمان (Goleman , 2000) كما أكد (عبد الرحمن، 2009: 53-54-55)؛ بضرورة تعامل الوالدان مع عواطف الأبناء بجدية، ويعملون على فهم أسبابها، ويساعدونهم على اكتشاف طرق إيجابية لتهدئة هذه العواطف، ولهذا أكد سليمان محمد وعبد الفتاح مطر (2002) أن احترام الآباء لعواطف أبنائهم يربي فيهم احترام عواطف الآخرين والتعاطف معهم .

كما يجب على الآباء تدريب أطفالهم مبكراً على اكتساب المهارات الاجتماعية وتنويع صداقاتهم بفئات مختلفة من الناس، ويجب تجنب الانفعالات السلبية أمامهم، كما يجب تعويدهم على تعلم حل المشكلات من خلال أن يطلب الأب من ابنه أن يعطيه ثلاثة حلول لمشكلة ما، كما يجب عليهم تكليفه على قدر طاقته، وتحفيزه على اللعب الجماعي، ولا ينبغي مقارنته بزملائه من حيث القدرات (رياض، ب.ت: 58-61).

ويؤكد براون (Brown, 1996) أن الدور الحاسم الذي يجب أن يلعبه الوالدين هو أن يساعدا طفلهم على مواجهة عواطفه الصاخبة، وأن الدرس الحاسم الذي يجب أن يتعلمه كل طفل هو إستراتيجية توافق مع الموقف الضاغط. ويشير براون أيضاً سنة (1999) إلى دور الأسرة الفعال في تنمية الذكاء العاطفي وفي تعلم مهاراته من خلال أساليب متنوعة للتعلم، ويشير كورسينكا (Korcinka, 2000) إلى طبيعة العلاقة بين الوالدين وما تقدمه هذه العلاقة من فرصة تمكن الطرفين من التدريب على التحكم في العواطف وضبطها، وذلك من خلال المشاركة في مواجهة الصعوبات وإيجاد حلول للمشكلات، والتدريب على ضبط الذات والذي يتأتى بالوعي الذات وفهم أبعادها. ويفيد مؤلف كل من جلينون (Glennon, 2000) وعنوانه " مرشد للآباء والمعلمين" ومؤلف شايرو (Shapiro, 2001) وعنوانه " كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي - دليل الآباء للذكاء العاطفي" في تقديم مساعدة للآباء لمعرفة كيفية تقديم التوجيه والإرشاد لأطفالهم وإشباع احتياجاتهم العاطفية، فالكتابان يركزان على التدريب العاطفي (جواب الله، 2012: 78-80-82 - 83). وتحدث (جواب الله، 2012: 90) عن دراسة جلينون (2000) التي ركزت على احتياجات الأبناء العاطفية وأهمية تلبيتها في التأثير على الصحة النفسية، وتقتح ما يقارب مئتي طريقة لتنمية الذكاء الانفعالي، قدمت في صورة دليل مرشد للآباء والمعلمين وغيرهم من التربويين، وذلك مع التركيز على مشكلات تتعلق بازدواجية المعايير وأدوار الجنسين، وعلى تدعيم اتجاهات التفاؤل وبناء الثقة والاحترام والتعاطف، وتحمل المسؤولية والسيطرة على الغضب، وأساليب مواجهة الصراعات، واستخدمت أساليب الحوار والمناقشة ولعب الدور والنمذجة.

وقبل أن نختم الجزء المتعلق بدور الأسرة في تنمية الذكاء العاطفي للأطفال يجب أن لا ننسى ضرورة تحلي الآباء أولاً بالذكاء العاطفي ومهاراته حتى يتمكنوا من تلقينها إلى أبنائهم، وأيدت ذلك دراسة مارتييز (Martinez, 1999) التي أجريت على عينة من الأطفال بهدف معرفة تأثير الوالدين عليهم، وأثر ذلك في ذكائهم العاطفي فأكدت التأثير الحقيقي الملموس للآباء على الذكاء العاطفي لأبنائهم، وذلك من خلال تقليد الأبناء لهم واتخاذهم كقدوة (عبد الرحمن، 2009: 54).

2.10- دور المدرسة في تنمية الذكاء العاطفي لدى الأطفال:

حدد كل من توكيز وماكرثي (Tukar & Mccarthy, 2000) أربع مراحل لتنمية الذكاء العاطفي داخل المدرسة تمثلت في مرحلة الإعداد حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم وتشجيعه وتحديد الأهداف التعليمية له، ثم مرحلة التدريب وتعتمد على تكوين العلاقات بين المعلم والمتعلم، ثم مرحلة التحويل والاحتفاظ ويمكن إعطاء تدريبات في المهارات الشخصية والاجتماعية، ثم مرحلة التقويم حيث يتم متابعة المراحل السابقة وذلك من خلال الامتحانات التحريرية والشفهية. ويرى بيزارو (Pizarro, 2000) أن تنمية الذكاء العاطفي من خلال المقررات الدراسية يقلل من مخاوف الآباء والمربين، حيث يتكون لدى الأبناء إحساس قوي بالمسؤولية الأخلاقية، خاصة أن تنمية هذه المهارات تكسب الطلاب الإحساس الإيجابي إلى تشكيل المبادئ الأخلاقية، وأيده في ذلك دوليز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 2000) حيث أكدوا على أن المقررات تلعب دوراً كبيراً في بناء الفهم الشخصي لطبيعة الذكاء العاطفي. كما اهتمت دراسة كريتس (Curtis, 2000) التي تحدث عنها (خليل، 2010: 75-76-77-81)؛ بتقييم المخرجات المرتبطة بتنمية مهارات الذكاء العاطفي، وهدفت الدراسة إلى تعزيز الطلاب بذاتهم وبالأخرين، وتقديم مناهج ابتكارية لهم تركز على مكونات الذكاء العاطفي، وقد أختيرت ثلاثة مجموعات، وتم تصميم ثلاث أدوات تقييم ذاتية تم تطبيقها في القياس القبلي والبعدي، وقد تم عمل مقارنات لتحديد ما إذا كان هناك دلالة لاستخدام المنهج الجديد، وأسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمهارات الذكاء العاطفي داخل المجموعات وبين المجموعات، وتوافقت نتائج هذه الدراسات مع دراسة كل من حسن سعد (2006)، هوتميز (Houtmeyers.K, 2002)، لاننج (Lanning, 2003)، إيمان شاهين (2005)، عبد العال عوجة (2002)، محمد حبشي (2003)، دوبونت (Dopont, 1998).

ويؤكد جو (Gow, 1997) أن الطفل يجب أن يتعلم التحكم في غضبه وكيف يتعاطف مع الآخرين وكيف يسيطر على دوافعه، ولماذا يجب أن يثابر ويتحمل ويتفهم ويعدل من سلوكه، وذكر أن كل ذلك يمكن أن يتم في المدرسة جنباً إلى جنب مع الأسرة، وأشار باسي (pasi, 1997) إلى برنامج لتنمية الذكاء العاطفي من خلال أنشطة تربوية اجتماعية تتخلل برنامج الدراسة المسمى (Success for life) والذي يركز على علاقات الأفراد ومهارات التعامل مع الآخرين. ووافق في الرأي كوتشنز (Kuchner, 1998) حيث أكد على ضرورة تنمية الذكاء العاطفي ومهارات التواصل وتهيئة الطفل للالتحاق بالمدرسة وتشجيعه على التعبير عن نفسه وعن عواطفه في إطار برنامج للعب يمارسه كافة أفراد الأسرة. وأشار أيضاً أوستر وأوستر (Oster & Oster, 1997) إلى التطور الهائل الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات والذي كان سبباً في التغيير الهائل في مجال التعلم والتعليم وفي لزوم التدريب على تنمية الذكاء العاطفي من خلال برامج دراسية (جاء الله، 2012: 78-79).

ومن جهة أخرى ذكرت دونا (Donna, 1997) أنه يجب الاهتمام بالعلاقة بين الكيان العاطفي للطفل والانجاز الأكاديمي، لأن المدارس التي تفشل في توسيع مفهوم الذكاء العاطفي فإنها دون شك تؤثر سلباً في قدرة الطلاب على الإنجاز،

كما تؤكد دونا على دور المعلمين الذين تسند إليهم مهمة تطوير الذكاء العاطفي لدى الأطفال، ولذلك نصح ستيرن (Stern, 1999) المعلمين بضرورة الاشتراك في المؤتمرات والندوات لتزداد كفاءتهم في اختيار أساليب تنمية مهارات الذكاء العاطفي، بالإضافة إلى ضرورة استخدام الأنشطة اليومية المحببة للأطفال، والاهتمام بعرض الوسائل المعبرة عن العواطف المختلفة أمامهم باستمرار، وفي هذا السياق أشار لوكويز وأدينا (Lewkowicz & Adina, 1999) إلى مدى تأثير إتباع المعلمة لأسلوب مطالعة الأطفال لصور الوجوه والتعبير عنها من منظور المؤشرات العاطفية لأصحاب هذه الوجوه على زيادة دقة تحديد الأطفال للتعبيرات الغير لفظية للعواطف (عبد الرحمن، 2009: 56-57)، واختبرت دراسة دوتي (2001) فاعلية برنامج قائم على أنشطة إستراتيجية بسيطة يستخدمها معلمو المدارس الابتدائية والإعدادية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلابهم. ويشتمل البرنامج على ألعاب ونشاطات ومشاريع تستهدف تنمية القدرة على تنظيم الوعي والإدراك للأنفعالات الشخصية وأنفعالات الآخرين، تنمية الشعور بالمسؤولية، القدرة على اكتشاف الذات وما تتصل به من معاني وأخلاقيات وأمانة، ومن أهداف هذا البرنامج أيضا إرشاد المعلمين إلى كيفية دمج هذه النشاطات في ممارسات العمل (جاء الله، 2012: 90). وركز إيرما (Erma, 1999) حسب (جاء الله، 2012: 86) على دور الذكاء العاطفي باعتباره جانبا يعتمد عليه في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي بدرجة تزيد عن الذكاء المعرفي، وتلقى الضوء على اضطراب الجوانب الانفعالية لطلاب المدارس، وما لذلك من تضمينات على علاقاتهم الشخصية وأنجازاتهم العملية، وتشير الدراسة إلى إمكانية استخدام الكتابات والنصوص الأدبية في تنمية الذكاء الانفعالي من خلال ما تنطوي عليه من خبرات وتفاعلات انفعالية تحفز الأفراد إلى التعاطف وتعميق الاستبصار والفهم للسلوك الإنساني، كما تلعب دورا في إثراء اللغة ومهارات استخدامها.

كما اقترح جولمان (1996) منهاجا لتنمية الذكاء العاطفي، يمكن للمربين أن يستخدموه في مدارسهم، حيث تضمن هذا المنهاج تقنيات الوعي الذاتي التي تشتمل على عمليات مراقبة الذات، وإدراك العلاقات بين العواطف والسلوك، واتخاذ القرارات والتعامل مع حالات الضغط، واستخدام أيضا المعالجة القرائية أي قراءة الطفل لسير شخصيات معينة، وتحدث جولمان (Goleman, 1995) كذلك عن دور الذكاء العاطفي في مواجهة العدوان والغضب عند الأطفال، حيث يتم من خلاله تعليمه التعاطف مع الآخرين. وفي نفس السياق أكدت مطر (2004) في دراستها المعنونة "بأثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء العاطفي في مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين" على فعالية التدريب على الذكاء العاطفي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال (أبو غزال، 2013: 185-186). وركزت دراسة وود ولونج (1991) على تنمية الشعور بالمسؤولية الشخصية، وتنمية التعاطف، والتدريب على الطاعة ولين العريكة، ومعتبرة أن التلاميذ يحملون بذور التغيير في داخلهم، لأن النجاح في حقيقته يحمل روح المغامرة وكلما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو غرس روح النظام. (جاء الله، 2012: 87). كما اقترح هينلي (1994) برنامجا لتنمية الذكاء العاطفي ركز على إكساب مهارات ضبط الذات والتي لخصت إلى 20 مهارة اجتماعية محددة، واشتمل البرنامج على إجراءات تقييمية واستراتيجيات لضبط السلوك وأنشطة متمركزة حول التلاميذ، وتحددت أهداف البرنامج كما يلي التحكم في الدوافع، حل المشكلات الاجتماعية، التعامل مع الضغوط، التوافق مع أنظمة المدرسة، التعامل مع الأقران (جاء الله، 2012: 87).

3.10- دور المجتمع في تنمية الذكاء العاطفي لدى الأطفال:

من بين الدراسات التي اهتمت ببرامج تنمية الذكاء العاطفي لدى الأفراد نذكر دراسة بار- أون (Bar-On, 1997) وموضوعها مدى قدرة مقياس الذكاء العاطفي على نمو المهارات العاطفية والاجتماعية، حيث قام الباحث بدراسة حالة شاب عمره (30) سنة حاصل على مؤهل جامعي تم فصله من عدة شركات، وعند تقدمه لشركة جديدة طلب منه إجراء اختبار مايز وبريجز (Myers Briggs Type)، ومقياس بار-أون للذكاء العاطفي، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية، ومن خلال نتائج المقياس اتضح أن سبب عدم نجاح هذا الشاب في الوظائف السابقة كان الدرجة الإجمالية للذكاء العاطفي التي كانت أقل من المتوسط، حيث تمثل المشكل لديه في ضعف قدرته على فهم عواطفه الشخصية وعدم قدرته على فهم عواطف الآخرين، وبناءً على هذا تم خضوعه لبرنامج لتنمية ذكاءه العاطفي لمدة عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة ساعتان ونصف، وبعد ذلك تمكن هذا الشاب من الفوز بالوظيفة والترقية الدائمة في مجال عمله. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من بالاز وبار- أون (Pallazz & Bar-On, 1995)، ودراسة فيشمان وبار- أون (Fishman & Bar-On, 1997) التي أكدت أهمية تنمية الذكاء العاطفي في زيادة كفاءة الفرد في مواجهة مشكلات الحياة اليومية والتكيف مع متطلباتها (خليل، 2010: 78-79)، وهذا ما يفسر دور المجتمع بكل فئاته في السعي لتنمية الذكاء العاطفي.

كما ذكر براون (Brown, 1996) أهمية العلاقات الاجتماعية الناجحة مثل الزواج والصدقات مع أفراد المجتمع في اكتساب الفرد لمهارات التعاطف والصبر والاستماع للآخرين (جاء الله، 2012: 78).

4.10- دور الفرد نفسه في تنمية ذكاءه العاطفي:

بالرغم من أن دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع مهم في تنمية قدرات الفرد على الذكاء العاطفي إلا أن دور الفرد نفسه في تنمية قدراته يعتبر أهم. حيث توصلت فيتيلو (Vitello, 2003) إلى خمس استراتيجيات تساعد الفرد على تنمية ذكاءه العاطفي وهي: (رياض، ب. ت: 54-55)

- إستراتيجية التركيز على الذات: يمكن أن يتم ذلك من خلال الاحتفاظ بسجل يعكس الأحوال العاطفية للفرد، مثل دفتر مذكرات أو أشرطة تسجيل.
- إستراتيجية التأمل في المحيط الخارجي: حيث تساعد هذه العملية في جعل الفرد أكثر إدراكاً ووعياً لكيفية تأثير العواطف في السلوك، مثل التفكير في خلق السماوات والأرض.
- إستراتيجية الانخراط في التفكير والتخيلات الإيجابية.
- إستراتيجية استخدام بحث تقييمي: وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف نقاط القوة - عن طريق طرح أسئلة على الذات أو على الآخرين - الموجودة في الفرد حتى يتم تدعيمها.

- إستراتيجية ممارسة الاستماع المتعاطف: وذلك من خلال الاستماع إلى ما يقوله الفرد جيداً، مع السعي إلى أن يكون الفرد حساساً ومتفهماً بغض النظر عن مدى اختلاف أو تشابه استجابة الشخص الآخر مع عواطفك وإدراكاتك، حيث قد يمنع الضغط النفسي الفرد من الاستماع بشكل متعاطف للآخرين.

يتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات الذكاء العاطفي للأطفال، وأهمية التعاون بين كل من الفرد نفسه والأسرة والمجتمع والمدرسة لإحداث هذه التنمية، ومن الدراسات التي تؤيد وجهة النظر هذه دراسات كل من هوتيميرز (Houtmeyers, 2002) إلياس وويسبرج (Elias & Weissberg, 2000) ودراسة بليترى (Pellitteri, 1999)، وأيضاً دراسة بار- أون (Bar-On, 2000)، ودراسة كوهن (Cohen, 2003) حيث ارتأوا أهمية تعاون الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب (خليل، 2010: 75). كما يجب تدعيم وزارة التربية والتعليم ووزارة البحث العلمي لكل الباحثين والمختصين المهتمين والراغبين في إعداد برامج لتنمية هذا النوع من الذكاء لدى التلاميذ.

خلاصة:

يعتبر الذكاء العاطفي من أهم المفاهيم بالرغم من عدم تداوله كثيراً، فلا تنقص أهميته أبداً عن الذكاء العقلي، إذ لم نقل أنها تتجاوزها. فذوي الذكاء العاطفي لديهم سمات ايجابية تميزهم عن غيرهم. ولذلك وجب استخدام مهاراته في الحياة اليومية للأفراد حتى يحققوا نجاحاً اجتماعياً وعلمياً ومهنياً.

الفصل الرابع

التفكير الابتكاري

تمهيد

1- التفكير

1.1- تعريف التفكير

2.1- مهارات التفكير

3.1- أنواع التفكير

2- الابتكار

1.2- تعريف الابتكار

2.2- تعريف المبتكر

3.2- تعريف العملية الابتكارية

4.2- الخلط بين الابتكار والإبداع

5.2- بعض المصطلحات المشابهة للابتكار

3- التفكير الابتكاري

1.3- لمحة تاريخية عن التفكير الابتكاري

2.3- تعريف التفكير الابتكاري وتوضيح أسباب الاختلاف فيه

3.3- أهمية التفكير الابتكاري

4.3- مراحل التفكير الابتكاري

5.3- قدرات التفكير الابتكاري

6.3- خصائص ذوي التفكير الابتكاري

7.3- التشخيص والكشف عن التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري

8.3- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري

9.3- المعوقات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري

10.3- تنمية قدرات التفكير الابتكاري

خلاصة

تمهيد:

اكتسح مفهوم التفكير الابتكاري مؤخرًا المجتمع العربي، فأصبحنا نسمع عنه الكثير في الفضائيات والقنوات التلفزيونية والمحطات الإذاعية، وأقيمت العديد من البرامج والمسابقات بخصوصه والتي كان لها صدى كبير. لكن قبل الحديث عن التفكير الابتكاري وجدت الباحثة أنه من الضروري التطرق بدايةً إلى كل من التفكير والابتكار باعتبارهما مكونان أساسيان لعملية التفكير الابتكاري، فلا يمكن أن يكون التفكير ابتكارًا إلا بوجود هاتين العمليتين المعقدتين، حيث أن للتفكير دور فعال في العملية الابتكارية، ولهته الأخيرة نفس الدور أيضًا في العملية الأولى حيث تزيد من فعاليتها، وبهذا الخصوص أجرى شاعر عبد الحميد ونجيب خزام (1991) دراسة أشار لها (خليفة، 2000: 63)؛ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الابتكار والتفكير بالصور والكلمات لدى عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، عددهم (91) طالبًا وطالبة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرات الابتكارية والتفكير بالصور، وكذلك بين القدرات الابتكارية ومهارات التفكير اللفظي مما يشير إلى حدوث إسهام مشترك -ولو بدرجات متفاوتة- من قدرات ومهارات التفكير بالصور والتفكير اللفظي في النشاط الابتكاري. فمثلا العقل الابتكاري المنتج لابتكارات لفظية كالشعر لا يستطيع أن يستغني عن الصور العقلية، كما أن العقل الابتكاري المنتج لابتكارات شكلية كالتصوير أو النحت لا يمكنه أن يستغني عن اللغة.

1- التفكير:

التفكير أمر مألوف لدى الناس يمارسه كثير منهم، ومع ذلك فهو أكثر المفاهيم غموضًا وأشدّها استعصاءً على التعريف ومرد ذلك إلى أن التفكير لا يقتصر على مجرد فهم الآلية التي يحصل بها، بل هو عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها. وفيما يلي سوف نتطرق إلى كل ما يتعلق بالتفكير:

1.1- تعريف التفكير:

تعددت التعريفات التي وضعت لمفهوم التفكير لما ينطوي عليه الكثير من التعقيد في عمل الدماغ، واهتم العلماء على اختلاف تخصصاتهم بتوضيح هذا المفهوم، وسوف نعرض بعض التعريفات المهمة فيما يلي:

يعرف التفكير لغة:

فيقول أهل اللغة في المعجم الوسيط أن المعنى اللغوي للتفكير هو إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول أي لمعرفة المجهول، مثلاً (فكر في الأمر) تعني أعمل العقل فيه. ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى ما لا يعلم. والتفكير أيضًا يأتي بمعنى إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 135).

كما عرف ابن منظور في لسان العرب التفكير لغة بأنه "إعمال الخاطر في شيء" (هنانو، 2008: 2).

أما بالنسبة لتعريف التفكير اصطلاحاً: فنذكر بعض التعريفات الاصطلاحية للتفكير فيما يلي:

- يرى كيربي وغودباستر (Kirby & Goadpaster, 1995) أن الطريق الأسلم لتعريف التفكير هو تعريفه عن طريق نتاجاته ومخرجاته التي تتجلى في أسلوب التعامل مع الناس. وحسب هذا الفهم فإن التفكير هو نشاط الدماغ الذي يمكن التعبير عنه شفويا أو كتابيا أو حركيا، بالكلام المقروء أو المسموع، أو بالرسومات أو الإشارات (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 135).

- عرف كوستا Costa التفكير "بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" (عبد العزيز، 2011- 2012: 48).

- يرى جون ديوي "أن التفكير يشير إلى وجود مشكلة أو أزمة لذلك ينظم طريقة منهجية لحلها، لهذا ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها وتبسيطها" (عبد العزيز، 2011- 2012: 49).

- تعرف موسوعة علم النفس (1977) التفكير بمفهومه العام "أنه كل نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك الحسي أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة" (عبد العزيز، 2011- 2012: 49).

وتعرف الباحثة التفكير بأنه عملية عقلية معقدة تهدف إلى ترجمة كل ما هو موجود لدى الفرد من معلومات ومعرفة إلى حلول وترجمة للمشكلة التي تواجهه، وبالتالي الوصول إلى نتائج.

2.1- مهارات التفكير: تتمثل أهم مهارات التفكير، والتي يستخدمها التلاميذ فيما يلي: (عبد العزيز، 2011- 2012: 52).

- **الملاحظة:** هي مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك.

- **التصنيف:** ويقصد به تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقييمها، وهي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للتلميذ.

- **المقارنة:** وتعني المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث وفق أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

3.1- أنواع التفكير: سوف نذكر أبرز أنواع التفكير باختصار، بهدف التعرف عليها:

- **التفكير الناقد:** يتعلق بالمقارنة وتحديد العلاقات، والتصنيف، والترتيب، والاستدلال، والتركيب، وبناء المعايير، وتحديد الأخطاء، والإثبات، واتخاذ القرار (الشريف، 2011: 75).

- **التفكير المنطقي:** يعرفه عبد الهادي السيد عبده بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتم فيه تحديد الأسباب والنتائج التي تكمن وراء الأشياء والحصول على أدلة تثبت صحة وجهة النظر أو تنفيها (النجاحي، 2005: 19).

- التفكير الابتكاري: هو عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد، وينطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة تسعى لإيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية (جروان، 2009: 29). ويعد التفكير الابتكاري من أهم أنواع التفكير المختلفة، ويعد أيضا من أعلى مستويات الامتياز التي يمكن أن يصل إليها العقل البشري بخلاف المخلوقات. ولذلك سوف يقتصر البحث في هذا المقام على أحد أنواع التفكير المهمة وهو التفكير الابتكاري.

2- الابتكار:

يعتبر الابتكار مفهوم مركب ضمن مفاهيم علم النفس المعرفي، له أهمية بالغة في مختلف المجتمعات باعتباره مفهوم العصر، حيث يعول عليه كثيرا في وقتنا الحالي، بدليل أن العديد من الدول - بما فيها الدولة الجزائرية - أصبحت تعيره اهتماما بالغا من خلال التركيز على الكشف عن المبتكرين حتى بلغ الأمر تخصيص برامج خاصة لاحتضانهم، وميزانية معتبرة لرعايتهم بغرض استغلال قدراتهم لتطويرها ولتنمية الدولة في كل المجالات.

1.2- تعريف الابتكار:

لا شك أن علماء النفس يجدون صعوبة أمام محاولة وضع تحديد دقيق عن ماهية الابتكار، فيذكر موني (Mooney, 1963) أن تعريفات الابتكار قد وصلت إلى خمسين تعريفا، بينما يضيف تايلر (Taylor, 1993) على ذلك فيشير إلى أن الابتكار قد عرف بأكثر من ستين تعريفا (الخالدي، 2003: 53) ..

ونذكر فيما يلي التعريف اللغوي للابتكار:

ترى الباحثة أنه من الضروري التذكير بالمعنى اللغوي للابتكار للتعرف على أصل الكلمة، ولا بأس أن نذكر بعض من التعريفات اللغوية كالتالي:

- تعريف ابن منظور المصري (1981) في معجمه لسان العرب: "الابتكار مشتق من الفعل بكر، والبكرة بمعنى الغدوة، وأبكر بمعنى تقدم، وابتكر الرجل أي أكل باكورة الفاكهة أي أولها، وأبكر أي أدرك الخطبة من أولها"
- تعريف الفيروز آبادي في قاموسه المحيط: "ابتكر أدرك أول الخطبة، وأكل باكورة الفاكهة، والمرأة ولدت ذكرا في الأول"
- عرف أبو نصر الجوهري الابتكار في قاموسه تاج اللغة وصحاح العربية: "هو فعل يدل على الوقت والبكرة، ورجل بكر في حاجته، وبكر: أي صاحب بكور، والباكورة: أول الفاكهة، وقد ابتكرت الشيء إذا استوليت على باكورته"
- عرف صاحب المنجد في اللغة الابتكار: "ابتكر الفاكهة: أكل باكورتها، واستولى على باكورة الشيء، ومنه ابتكار المعاني وهو كل شيء غير مألوف" (ريان، 2006: 81-82).

- أشار رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسني: أنه أشتقت كلمة ابتكار من بكر بكورا، وبكر على وزن فعل، وبكر إلى الشيء أي بادر إليه، وكل من أسرع إلى شيء فقد بكر إليه، وابتكار الشيء أي إدراك أوله، وهو يدل على الإقدام على فعل يسبق به صاحبه بقية الناس. ومن هنا يمكن القول بأن الابتكار هو الإسراع إلى عمل شيء يسبق به صاحبه بقية الأفراد (السعيد، الحسني، ب.ت: 210).

كما نذكر التعريف الاصطلاحي للابتكار: ومن ضمن التعريفات الاصطلاحية الشائعة للابتكار نذكر ما يلي:

- عرف تورانس (Torrance, 1993) الابتكار: بأنه "عملية الإحساس لمواطن الصعوبة والمشكلات والوعي بجوانب الاختلال وعدم الانسحاب أو النقص في المعلومات والعناصر المفقودة، ثم وضع الفرضيات وتخمين الحلول المناسبة ثم اختيار تلك الفرضيات، فمراجعتها وتعديلها، ثم إعادة اختبارها وأخيرا توصيل النتائج للآخرين" (الحموري، 2009: 613).

- عرف جيلفورد (Guilford, 1959) الابتكار: بأنه "تفكير في نسق مفتوح، يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة" (ريان، 2006: 83).

- وعرف ماكينون (Mackinon, 1962) الابتكار: بأنه "عملية صب عدة عناصر متداخلة في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما. وتعد هذه الحلول أو العمليات إبتكارية بمقدار جدة أو أصالة العناصر التي يشملها هذا التركيب" (الطيبي، 2004: 50).

- كما يعرفه سبيرمان (spearman): على أنه "عملية تفكير تحدث عندما يتمكن العقل من إدراك العلاقة بين شيئين بطريقة يتولد عنها ظهور شيء ثالث" (الخالدي، 2003: 54).

- ويعرفه هارموت وميد (Harmot & Meed): أنه "عملية ينتج عنها شيء جديد سواء كان هذا الشيء فكرة أم موضوعا أم شكلا أم شيئا ما أم انتقالا من عناصر قديمة إلى أخرى جديدة" (الخالدي، 2003: 54).

- ويشير سيمونت وبرجسون (Semont & Bergson): إلى أن "الابتكار مرادف للحياة والتطور ولا يمكن إغفاله أو التقليل من دوره في التقدم والتطور" (القيسي، التميمي، ب.ت: 38).

- أما ستين (Stein): فيرى أن الابتكار "عملية تثمر ناتجا أو عملا جديدا وغير عادي تتقبله جماعة ما في فترة زمنية ما لفائدته أو لتلبية حاجة قائمة أو لقابليته للبرهان" (الخالدي، 2003: 55).

- وفي الأدبيات العربية اخترت تعريف الدباغ (2008) الذي أشار إلى أن الابتكار هو "مقدرة الفرد على تكوين ترابطات وتنظيمات تختلف عن تلك الموجودة في سياق التفكير التقليدي، وتظهر على شكل مبادرات واستجابات متحررة من النمط التقليدي في التفكير، حيث يتبع المبتكر أساليب تفكير جديدة تربط بين الأشياء الموجودة في الواقع بشكل مثير وجديد" (القيسي، التميمي، ب.ت: 38).

أردت أن أتعرف على وجهة نظر فتحي عبد الرحمن جروان في تعريف هذا المصطلح باعتباره معد قائمة السمات الابتكارية - التي اعتمدت عليها في التعرف على التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري في هذه الدراسة - حيث عرف جروان

الابتكار على أنه "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة فإنها ترقى بالعمليات العقلية لتولد نتاجات أصيلة ومفيدة" (البريدي، ب.ت: 399).

وبالنسبة للباحثة فتري أن الابتكار هو فعل شيء جديد أو تنفيذ فكرة جديدة بنمط جديد، ربما كانت موجودة من قبل.

إذن كما لاحظنا في التعريفات التي قمنا بعرضها هناك من يعرف الابتكار على عدة أسس منها:

- تعريف الابتكار على أساس أنه عملية عقلية:

كما هو الحال في تعريف كل من ماكينون (Makinon, 1962)، تورانس (1993)، وستين وغيرها التي ذكرناها سابقا.

- تعريف الابتكار على أساس الإنتاج:

كما هو الحال في تعاريف كل من جيلفورد (1959)، وسبيرمان، وستين، وجروان (1998) التي عرضناها سابقا، كما يؤكد أيضا روجرز (Rogers, 1954) بأن الابتكار هو "ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة" (أبو سماحة، محفوظ، الفرّج، 1992: 13)، كما يعرفه الخالدي بأنه "إنتاج شيء ما، على أن هذا الشيء جديدا في صياغته، وأن تكون عناصره موجودة من قبل" (المفرجي، 1999: 13).

- تعريف الابتكار على أساس سمات الشخصية:

كما هو الحال في التعريف السابق ذكره لجروان (1998)، وكما أكد أيضا سمبسون (Simpson, 1922) حيث عرف الابتكار بأنه "المبادأة التي يبدئها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير"، وتظهر هذه السمات أيضا في تعريف كل من جيلفورد (Guilford, 1959) الذي يرى أن "المبتكر يمتاز بسمات عقلية أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة" (أبو سماحة، محفوظ، الفرّج، 1992: 13)، وتعريف شوقي (1981) الذي يؤكد أن "الابتكار هو سمة فكرية تتمثل في العزم والإصرار على تطويع الظروف المحيطة والسيطرة عليها" (المفرجي، 1999: 14).

2.2- تعريف المبتكر: تعددت التعريفات المتعلقة بالمبتكر، وفيما يلي سوف نعرض أهمها:

عرف جاردنر (Gardner, 1993) المبتكر بأنه "هو الفرد الذي غالبا ما يتمكن من حل المشكلات بشكل منتظم، وتطوير النتائج العلمية ثم طرح تساؤلات جديدة في مجال معين تتميز بالجدّة والأصالة، وتحظى بالقبول في وسط اجتماعي معين" (الحموري، 2009: 613).

ويرى روجرز وماسلو أن الإنسان المبتكر هو من يصل إلى مرحلة تحقيق الذات، وأن هذا الشخص لابد أن يكون سليماً من الناحية العقلية ومتكيفاً بصورة جيدة في حياته وبصورة إبداعية، وهو يختلف عن غيره في خصائصه المعرفية والانفعالية بغض النظر عن المجالات التي يبتكر فيها المبتكرون الذين يشتركون في مجموعة من الخصائص العامة التي تميزهم عن غيرهم (عبد العزيز، 2002: 27).

كما يمكن أيضاً تعريف الطفل المبتكر بأنه الطفل القادر على تحقيق ذاته، وله القدرة على إنتاج إنتاجاً جديداً بالنسبة إليه وبالنسبة إلى البيئة، على أن يكون هذا الإنتاج نافعا للمجتمع الذي يعيش فيه، أي هو الطفل القادر على إنتاج أكبر عدد من الارتباطات المتميزة بالتفرد، والتي تتضمن كل من الطلاقة والمرونة والأصالة (عبد الكافي، 2010: 38).

3.2- تعريف العملية الابتكارية: اخترنا بعض التعريفات التي دارت حول العملية الابتكارية، سوف نذكرها كالاتي:

- عرف هافل العملية الابتكارية بأنها "عملية تنتج عن عمل جديد تقبله الجماعة لأن هذا العمل مفيد" (عبد الكافي، 2010: 39).
- عرف كارل روجرز (Carl Rogers) العملية الابتكارية بأنها "ظهور إنتاج ارتباطي جديد في العمل، نابعا من وحدوية الفرد من جهة، ومن المواد والحوادث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى (معوض، 2007: 59).
- وأشار تورانس إلى أن العملية الابتكارية هي الشعور بالوحدة وعدم الارتباط (عبد العزيز، 2009: 31).
- كما يؤكد سيمون وروجرز "أن العملية الابتكارية هي تلك التي ينبثق عنها إنتاج جديد نسبياً يتصف بالجددة والأصالة، حيث لا تقتصر على الجديد من الأشياء المادية ولكنها تنطوي أيضاً على سلسلة من العمليات العقلية المعرفية التي تقف خلف هذا الناتج الابتكاري" (الخالدي، 2003: 55).
- أما فروم (1956) فيرى "أنها كل إنتاج شيء جديد" (عبد الكافي، 2010: 39).
- ويرى جوردن (Gordon) أن العملية الابتكارية هي النشاط العقلي المبذول في موقف تحديد وحل المشكلة (الدردير، 2004: 279).
- ويشير والاس (Wallas, 1970) إلى أن "عملية الابتكار هي عملية تفكير موجه بشكل عام نحو تحقيق هدف خاص هو حل مشكلة، وبلوغ الذروة في توليف الأفكار التي تحل محل تلك المشكلة أو تقدم حلولاً لها" (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 137).
- أما ديوي Dewi فيرى أنها مرحلة من الشك والحيرة ينشأ معها التفكير وتتبع الحالة بالبحث لإيجاد مواد تبديد الشك وتبديد الحيرة (عبد العزيز، 2009: 31).
- ويضيف ياماموتو (Yamamoto) أن "الهدف من العملية الابتكارية هو حل المشكلة التي يتعرض لها الفرد" (الدردير، 2004: 279).

- وذكر ملك زعلوك أن "العملية الابتكارية يمكن أن تنحصر في سلوكيات وأفعال جماعية في الحياة اليومية تهدف إلى حل المشكلات بأشكال مبتكرة ومستحدثة" (الدردير، 2004: 279).
- أما الكنائي (2005) فقد رأى أن "عملية التعلم الابتكاري تهدف إلى وصف المتعلم بالحساسية أو التيقظ للمشكلات ونواحي القصور والعناصر المفقودة في المعلومات والأشياء" (الحموري، 2009: 613).
- وتعرف الباحثة العملية الابتكارية بأنها مجموعة من الخطوات تحكمها مجموعة من العمليات المعرفية والذهنية والنفسية؛ يخطوها الفرد المبتكر ليحدث بها تغييرا في مجال ما، يحل من خلاله مشكلة ما. دون أن ننسى دور الدافعية في تفعيل عملية الابتكار.

4.2- الخلط بين الابتكار والإبداع:

تستخدم كلمتا "ابتكار" و"إبداع" لنفس المعنى في المجال التربوي، وهما ترجمة لكلمة (Creativity) بالإنجليزية، ولم يفرق الباحثون في استخداماتهما لهاتين الكلمتين، قد يعود ذلك لعدم ضبط تعريف صريح لهما؛ حيث لم يحظيا بتعريف مقبول في الأدبيات العربية. وبعد تصفح الباحثة للعديد من وجهات النظر والبحوث التي تطرقت لمصطلح الإبداع أو لمصطلح الابتكار أو لكليهما، وبعد تخصيص وقت لا بأس به لدراسة الاختلاف الموجود بين هذين المصطلحين والذي لا يزال الكثير من الباحثين والمتخصصين غير مدركين له؛ استطاعت الباحثة أن تقدم شرحا بسيطا حول مصطلحي الابتكار والإبداع، والذي لا يمكن اكتشافه إلا بعد التدقيق. وسوف نعرض فيما يلي وجهتي النظر التي توصلت إليهما الباحثة حول وجه الاختلاف بين هذين المصطلحين والذي بسببه يسقط الكثيرون في فخ الخلط بينهما:

1.4.2- وجهة النظر الأولى: وجدت الباحثة أن هناك بعض الباحثين يفسرون اختلاف الابتكار عن الإبداع في أن هذا الأخير يعني أن يعمل الفرد عملا يسبق به بقية الأفراد، وذلك ما نلاحظه من خلال التعريف اللغوي للإبداع الذي يشير إلى ما يلي:

- **الإبداع لغة:** أبدعت الشيء، أي اخترعته على غير مثال. والمبدع: أي المنشئ أو المحدث الذي لم يسبقه إليه أحد (هنانو، 2008: 3).

- يعرف المعجم الوسيط الإبداع لغة بأنه: بدعه- بدعا، أي أنشأه على غير مثال سابق، فهو بديع.

ويشير أيضا مصري عبد الحميد حنورة أن الإبداع يشير إلى الخلق في الصناعة (الدردير، 2004: 276).

- **وتعرف الابتداعية:** بأنها نزعة في جميع فروع الفن تعرف بالعودة إلى الطبيعة، وإيثار الحس والعاطفة على العقل والمنطق، وتتميز بالخروج على أساليب القدماء باستخدام أساليب جديدة (أبو ظريفة، ب.ت: 257).

إذن وكما أشارت التعريفات السابقة للإبداع هو أن يعمل الفرد عملاً يسبق به بقية الأفراد - كما ذكرنا سابقاً- بحيث يكون هذا العمل موجوداً من قبل ثم يقوم هو بتطويره أو تحسينه، وهذا ما أكدته أيضاً زكريا الشرييني ويسرية صادق عندما ذكرا "أن الإبداع يتميز بالجدّة، وإن كانت عناصره الأولى موجودة من قبل"، فثبت أن الإبداع العلمي قد يأتي من نتائج تراكم جهود عدد كبير من العلماء على مدى الأجيال. فقد ذكر أوجبورن (Ogburn) أن الآلة البخارية اشترك في تطويرها اثني عشر عالماً بين سنة (1605-1785)، حيث انتهى الأمر بالعالم وات (watt) إلى التوصل إلى صورتها المتميزة استناداً إلى ما توصل إليه السابقين (الشرييني، صادق، 2002: 91-92). وأكد وجهة النظر هذه أيضاً سعيد عبد العزيز (2009) الذي ذكر أن القدم الذي يدخل عليه تجديد يعتبر عملاً إبداعياً، فالمرأة مبدعة عندما تقوم بطهي الطعام اللذيذ الذي صنعتته من أشنات مختلفة كانت موجودة من قبل ولكن هي مزجتها بطريقة جديدة (عبد العزيز، 2009: 18).

أما الابتكار فهو أن يعمل الفرد عملاً يسبق به بقية الأفراد، بحيث يكون هذا العمل غير موجود من قبل، مثلاً قد يصنع بعض العلماء آلة قديمة كانت تفي بغرض ما في زمنهم، فهؤلاء العلماء هم مبتكرون، ويأتي عالم آخر بعد حين فيضيف إليها شيئاً جديداً يحسن من أدائها ويوفر على مستعملها الوقت والجهد والمال فهذا مما لا شك فيه عمل إبداعي يستحق الاعتراف به وتقديره (عبد العزيز، 2009: 18).

2.4.2- وجهة النظر الثانية: يشير والاس (wallas, 1970) إلى أن بعض المراجع تشير إلى أن بعض الباحثين يرون بأن ثمة فروقاً بين الإبداع والابتكار، ويرون أن الإبداع يتناول الجانب النظري والأدبي بينما الابتكار يتناول الجانب التطبيقي والعلمي، ومعنى آخر أن أية فكرة أصيلة جديدة فهي فكرة مبدعة، ولكن إذا تحولت هذه الفكرة إلى واقع حقيقي ملموس فإنها تتحول إلى ابتكار (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 137).

5.2- بعض المصطلحات المشابهة للابتكار:

هناك عدة مصطلحات مشابهة للابتكار، مما يجعل الكثيرون يستقنون في فخ الخلط بينها وبين هذا الأخير، وللتوضيح سوف نحاول تقديم شرح أو مفهوم بسيط لكل مصطلح على حده حتى نتمكن من تحديد الاختلافات بينها:

1.5.2- الموهبة Talent:

وتعرف الموهبة لغة: بأنها العطية، والموهبة أي معداً وقادراً، ووهب لك الشيء أي أعده، والموهبة هي وهبه الله الشيء فهو يهب هبة (موسى، 2004: 18).

أما اصطلاحاً فتعرف بما يلي:

- تعرف الموهبة على أنها "سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف" (البريدي، ب.ت: 9).

- كما يذكر عبد الغفار أنها "الاستعداد الفطري لدى الإنسان للبراعة" (عبد الجبار، ب.ت: 374).

- وتشير باربارا كلارك (Barbara clark) إلى أن الموهبة هي قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها (موسى، 2004: 18).

- أيضا يذكر الغامدي أن الموهبة هي ملكة معينة ومهارة يتقنها الطالب بغض النظر عن مستواه الدراسي (صوص، 2010: 35).

أما الطفل الموهوب فيعرف بأنه "الطفل الذي يؤدي أي عمل بكفاءة عالية وبصورة أفضل ممن هم في سنه، وبأسلوب يبشر بتحقيق إنجازات وإسهامات عالية في المستقبل" (عبد الجبار، ب.ت: 374). وعرفه أيضا مارلاند (Marland, 1972) بأنه الطفل الذي يظهر أداء مميز في بعد أو أكثر من الأبعاد التالية "التمتع بقدرة عقلية عالية، الاستعداد الأكاديمي للدراسة، التفكير الابتكاري، المهارات الحركية التوافقية، القدرة على القيادة والزعامة، التمتع بمهارات فنية" (الشريف، 2011: 46).

2.5.2- التفوق Gifted:

يمكن تعريف التفوق لغة كالآتي:

- التفوق لغة هو من (فوق) وهي ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع والرفعة (عبد الجبار، ب.ت: 374).

- ويعرف التفوق لغة في المعجم الوسيط: بأنه تفوق على قومه فاقهم وترفع عليهم والفائق هو الجيد في كل شيء (موسى، 2004: 16).

كما يمكن تعريف التفوق اصطلاحاً:

- يعرف بأنه "الامتياز في التحصيل الدراسي، بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون من أفضل زملائه"، وقد عرفه باسو (Passow) بأنه "القدرة على الامتياز والتحصيل" (صوص، 2010: 32-33).

- ويعرف ديهان وهافجهرست (1960) المتفوق عقلياً بأنه "من أثبت تفوقاً في أدائه في أي مجال من المجالات التي تحظى بقبول الجماعة التي يعيش بينها، وكذلك الطفل الذي يمكن تنمية مواهبه في هذه المجالات". وتعرفه الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية (1958) بأنه "من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أي مجال له قيمة" (أبو سماعة، محفوظ، الفرح، 1992: 15-16).

ويجدر الإشارة إلى أن الموهبة تختلف عن التفوق، حيث أن الأولى هي طاقة كامنة ونشاط أو عملية، أما التفوق فهو نتاج لهذا النشاط، أو تحقيق لتلك الطاقة، كما أن المكون الرئيسي للموهبة يكون وراثياً، أما المكون الرئيسي للتفوق يكون بيئياً. والتفوق يتضمن وجود موهبة، وليس العكس (السعيد، الحسيني، ب.ت: 189).

3.5.2- العبقرية Genius:

يمكن تعريف العبقرية لغة كما عرفها مختار الصحاح بأنها: عبقرية من عبقر بوزن العنبر وهو موضع تزعم العرب أنه من أرض الجن ثم نسبوا إليه كل شيء تعجبوا من حذقه أو جودة صنعه وقوته فقالوا عبقرى (موسى، 2004: 14).

وتعرف العبقرية اصطلاحاً بما يأتي:

- يشير ألبرت (R.s Albert) إلى أن العبقرية هي أن يقوم شخص بالإنتاج عبر مدى طويل من الزمن لعدد كبير من الأعمال التي يكون لها تأثيرها الواضح والكبير على الآخرين لسنوات عديدة. بينما يشير قاموس أكسفورد إلى مفهوم العبقرية على أنها "قدرة عظيمة وغير عادية في التفكير والتحليل" (موسى، 2004: 14).

- ويرى جالتون أن العبقرية هي "وصول الفرد في أدائه إلى مستوى مرموق بحيث يضعه موضع الصدارة أو القيادة في مجال من مجالات الحياة"، بينما سبيرمان (1931) فيرى أنها "قدرة الفرد على الإنتاج الابتكاري" (أبو سماعة، محفوظ، الفرّح، 1992: 19).

- ويعرف رأفت (1974) العبقرية بأنها القدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين بكثير أو بامتياز في الذكاء (صوص، 2010: 36).

- أما كارتر جود (Carter v. Good, 1973) فيعرف العبقرى بأنه "الشخص الذي يمتلك قدرة عقلية عالية غير اعتيادية تتمثل عادة في قدرة خارقة في الاختراع أو الأداء لمهارات محددة مثل الموسيقى، الفن، والتكنولوجيا" (أبو سماعة، محفوظ، الفرّح، 1992: 19).

4.5.2- الذكاء Intelligence:

يعرف الذكاء لغة بما يلي:

- يقال الشخص ذكي، أي يتمتع بسرعة الفهم والإدراك (موسى، 2004: 17).
- ويعرف الذكي في المورد الوسيط: بأنه عاقل أو متقد الذهن أو بارع، أو مخلوق ذكي (موسى، 2004: 17).

ويعرف الذكاء اصطلاحاً بما يلي:

يرى سترن (Stern) أن الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي للمشاكل والمواقف الجديدة، أي قدرة الفرد على تغيير سلوكه في حين تقتضي الظروف الخارجية ذلك. ويشير قاموس أكسفورد إلى الذكاء على أنه القدرة الخلاق على الفهم والتعليم والمعرفة العقلية (موسى، 2004: 17).

5.5.2- الاختراع Invention:

هو إنتاج مركب جديد من الأفكار، أو هو بوجه خاص إدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة (النجاحي، 2005: 165)، مثل اختراع التليفون من قبل العالم جراهام بل.

6.5.2- الاكتشاف Discovery:

هو اكتساب معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود سابق، سواء كان هذا الوجود ماديا، أو كان نتيجة ترتبت على معلومات سبق وجودها، مثل اكتشاف كولومبوس لجزر الهند الغربية، واكتشاف فليمنج للبنسلين (الشرييني، صادق، 2002: 92).

ونلاحظ من خلال هذا الطرح الذي اشتمل على تعريفات مختصرة لمفاهيم مختلفة تشابهت مع مفهوم الابتكار أو التفكير الابتكاري لكونها تعبر عن التميز والتفرد والقدرة وخلق أشياء جديدة لم يسبق إليها أحد، وسمات يحتمل أن لا يملكها الآخرون.

3- التفكير الابتكاري:

1.3- لمحة تاريخية عن التفكير الابتكاري:

قبل الحديث عن اكتشاف واهتمام الغرب بذوي التفكير الابتكاري نتحدث أولا عن دور الإسلام في ذلك، فلقد كان للمسلمين دور هام في تحري القدرات الخاصة من بين أبناء المسلمين ورعايتها، فقد أشار مرسى (1992) إلى أن الإسلام قد سبق الصيحات الحديثة في التنمية إلى أهمية الابتكار، وفي الحث على رعاية المبتكرين، وفي بيان فضلهم في ازدهار مجتمعاتهم اجتماعيا واقتصاديا وحضاريا (الأحمدي، 2005: 3).

وبالنسبة للغرب فترجع بدايات اهتمامهم بدراسة المبتكرين إلى دراسات جالتون سنة (1892)، وقد مثل الاهتمام بالابتكار والمبتكرين مدخلا هاما وأساسيا من مداخل الترقى الحضاري الذي إلتزمت به الدول الصناعية الكبرى، فحققت تفوقا باهرا في كافة المجالات التكنولوجية والفنون المختلفة. ولقد أدركت العديد من الدول الناهضة والساعية إلى التقدم جهود المبتكرين وعطائهم الفكري، فانظمت بها ثورات تأسيسية لمشروعات وطنية للكشف عن مبتكريها والعمل وفق برامج كبرى تعمل على تنمية وتطوير أفكارهم الابتكارية ورعايتها، فالدول المتقدمة كانت ولا زالت أكثر من غيرها إدراكا لأهمية الابتكارية ورعايتها لدى الأبناء منذ طفولتهم، ولذلك فقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الاهتمام بالمبتكرين، وتركز على ضرورة الكشف عنهم في سن مبكرة (الطالب، 2012: 29). ولكن الاتجاه العلمي لدراسة الابتكار لم يتبلور ولم يظهر إلى الوجود فعليا إلا عام (1950) عندما تحدث عن الموضوع جيلفورد (Guilford, 1950) في الخطبة الرئيسية لجمعية علم النفس الأمريكي والتي كان فحواها أن هناك اهتماما وتركيزا على الذكاء وإهمالا وتجاهلا للابتكار، ولقد قام بعدة دراسات اقترن من خلالها التفكير بالابتكار (بن مانع، ب.ت: 354).

ولقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي القدرات الابتكارية متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عند بداية الاهتمام بمحاجاتهم التربوية أو التعليمية، ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بمحاجاتهم الإرشادية للباحثة ليتاهو لينغويرث (Lita Hollingworth) التي وصفها جوليات ستانلي (Jouliette Stanley) من جامعة جونز هويكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق والمبتكر في الولايات المتحدة الأمريكية (الأحمدي، 2005: 3)، وكذلك نجد جهود جون روثن (John Rothney) الذي أسس معمل للتوجيه والإرشاد للطلاب المتميزين بما فيهم المبتكرين بجامعة ويسكونسن عام (1957)، الذي ظل المركز الرئيسي لإرشاد الطلاب المتميزين في أمريكا خلال فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي (عبد الجبار، ب.ت: 375). ثم توالى جهود علماء النفس في دراسة التفكير الابتكاري، والكشف عن الأفراد المبتكرين من حيث قدراتهم وخصائصهم المختلفة ومنهم تورانس (Torrance) وجتزلر (Getzler) وجاكسون (Jackson) وغيرهم من المهتمين الأوائل بالابتكار.

أما بالنسبة للعرب فلقد أخذ الاهتمام بالتفكير الابتكاري يتنامى في الدول العربية خلال النصف الأخير من القرن العشرين، حيث أوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب والذي عقد في الكويت عام (1968) بإنشاء فصول أو مدارس خاصة بالطلبة المتفوقين وذوي التفكير الابتكاري، وإتاحة الفرصة لإشباع ميولهم ورغباتهم. وقد كانت نتيجة لهذا الاهتمام عدد من التجارب في بعض الدول العربية مثل مصر والأردن والإمارات وتونس والبحرين، كما انعقدت عدة ندوات ومؤتمرات ازدادت في السنوات الماضية، منها ندوات مكتب التربية العربي لدول الخليج في بغداد عام 1984، والبحرين عام 1989، ودولة الإمارات عام 1994، والمؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة بالقاهرة 1995 (أبو ظريفة، ب.ت: 259).

2.3- تعريف التفكير الابتكاري وتوضيح أسباب الاختلاف فيه:

عرف التفكير الابتكاري عدد من الباحثين، وفيما يأتي سوف نذكر أهم التعريفات، وسوف نوضح أسباب اختلاف الباحثين في تعريفاتهم للتفكير الابتكاري، واختلافاتهم أيضاً بخصوص مصطلح التفكير الابتكاري في حد ذاته :

- عرف تورانس (Torrance, 1976) التفكير الابتكاري بأنه "العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات واختبار الفروض، وتوصيل النتائج إلى الآخرين" (طيبة، ب.ت: 14).

- يعرفه جيلفورد بأنه "تفكير منطقي متشعب لا يركز على إجابة واحدة صحيحة لحل المشكلة، إنما يستدعي لها عدداً من الحلول المختلفة" (الدردير، 2004: 278). وعرفه أيضاً بأنه "عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء بالتفاصيل" (البرقعاوي، ب.ت: 8).

- يعرف جروان التفكير الابتكاري بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً" (الحموري، 2009: 616).

- عرف العتوم (2004) التفكير الابتكاري بأنه "عملية معرفية تؤدي إلى توليد أفكار جديدة تتصف بالمرونة والأصالة وهي ليست تلقائية أو عشوائية بل ثمرة جهود عقلية خلاقية" (البرقعاوي، ب.ت: 8).
- عرف الخالدي (2003) التفكير الابتكاري بأنه "نوع من التفكير يهدف إلى اكتشاف علاقات وطرائق جديدة غير مألوقة لحل مشكلة قائمة" (الوتار، أسى، صالح، 2006: 5).
- ويعرف سعيد (1990) التفكير الابتكاري بأنه "هو الوصول بسرعة إلى المبادئ والأفكار الجديدة بالنسبة للشخص في نشاطه أو لمشكلة ثقافية وعلمية أو تقنية أو وظيفية أو عالمية" (الحكاك، ب.ت: 207).
- كما عرف خير الله (1975) التفكير الابتكاري بأنه "قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير" (القيسي، التميمي، ب.ت: 42).
- عرف أيضا صالح (1972) التفكير الابتكاري بأنه "متغيرا متوسطا من الدرجة الثانية يتمثل في بعض ما يوصف به الإنتاج السلوكي أو السلوك الإنتاجي من حساسية للمشكلات وفرض فروض، وما يتضمنه من أفكار جديدة تتصف بالأصالة والطلاقة خالية من الجمود والتصلب بالإضافة إلى أنها تعالج مواقف معينة بطريقة تتميز بالمرونة فإنها تتميز بالصياغة الجديدة لعناصر الموقف لتكوين وحدات جديدة (ريان، 2006: 84).
- وتعرف الباحثة التفكير الابتكاري بأنه تمتع الفرد بقدرات ابتكارية غير عادية لا تتأثر بشكل كبير بمستوى التحصيل الدراسي أو الذكاء المرتفع، يتوصل من خلالها إلى نتائج فرضيات يكون قد صاغها من قبل.
- يجدر بنا الإشارة إلى أن الحديث عن تعريف التفكير الابتكاري طويل وشاق، فلقد تعددت هذه التعريفات وتباينت، الأمر الذي أدى إلى غموض هذا المفهوم وازدياده تعقيدا، فمن الصعوبة إيجاد تعريف جامع شامل مانع للابتكار، أو على الأقل تعريف متفق عليه من قبل المتخصصين والمهتمين بالابتكار، ويرجع ذلك إلى الاعتبارات الآتية:
- ذكر الزيات (1995) أنه قد يرجع الاختلاف إلى تعدد أوجه ظاهرة الابتكار ومن ثم فهو ليس مفهوما نظريا أحاديا قابلا للتعريف على نحو دقيق (القيسي، التميمي، ب.ت: 44).
- قد يرجع إلى اختلاف زاوية اهتمام علماء النفس، فمنهم من يعرفه في ضوء سمات الشخصية للمبتكرين، ومنهم من يعرفه في ضوء الناتج النهائي، ومنهم من يعرفه في ضوء العملية الابتكارية مثل تورانس (طيبة، ب.ت: 14).
- قد يرجع هذا الاختلاف إلى غموض ظاهرة الابتكار وتعقدها وصعوبة التنبؤ بها وعدم اكتمال فهمها حتى لدى المتخصصين (ريان، 2006: 82).
- كما قد يرجع إلى النسبية في الحكم على العمل أو النشاط أو الناتج الابتكاري، فبينما يمكن الحكم على الناتج الابتكاري، فإنه يصعب الحكم على العملية وصفا وتفسيرا ومن ثم تنبؤا وتحكما (القيسي، التميمي، ب.ت: 44).
- وقد يرجع أيضا هذا الاختلاف إلى التداخل والتفاعل الدينامي بين المتغيرات والعوامل التي تقف بصورة مباشرة أو غير مباشرة خلف العمل أو النشاط أو الناتج الابتكاري، حيث يركز الابتكار على عوامل واستعدادات عقلية وبنية معرفية

وعوامل وديناميات دافعية وانفعالية وغيرها من المتغيرات والعوامل التي تتداخل مع بعضها البعض مما يتعذر عزل أو تحديد آثار أي منها (ريان، 2006: 82-83).

- وحسب وجهة نظر الباحثة قد يرجع الاختلاف في تعريف التفكير الابتكاري إلى الاختلاف في تخصصات الباحثين والمهتمين والدارسين له، فكل باحث يوظف تخصصه في تعريف وتفسير هذا المفهوم.

ويجدر بنا الإشارة أيضا إلى أن هناك اختلافات عديدة بخصوص مصطلح التفكير الابتكاري في حد ذاته، فبعد اضطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث لاحظت أن أغلب الباحثين والمؤلفين يخلطون بينه وبين مصطلح التفكير الإبداعي¹، وفي الكثير من الأحيان يجعلون الأول مرادفا للثاني، ولهذا قررت الباحثة توضيح الفرق بينهما في سطور من خلال التدقيق في تعريف كل منهما. فوجدت أن التفكير الابتكاري يختلف عن الإبداعي من حيث أن هذا الأخير يتم التوصل من خلاله إلى شيء جديد من شيء موجود فعلا، فعلى سبيل المثال الغسالة موجودة ولكن بالأفكار الإبداعية أصبحت توجد غسالة ذات أحجام مختلفة صغيرة ومتوسطة وكبيرة، وأيضا فيما بعد غسالة مصنوعة من البلاستيك، ثم غسالة تحتوي على جهتين جهة لغسل الملابس وجهة لعصرها، ثم بعدما كانت الغسالات مقتصرة على باب من الأمام ظهرت غسالات ذات باب في الأعلى، ثم وجدت مؤخرا غسالة ذات بابين يمكن استعمالهما في نفس الوقت (مثلا جهة لغسل الملابس ذات اللون الأبيض، وجهة مخصصة للملابس الملونة)، وفي السنوات القليلة الأخيرة أصبحنا نسمع بكثرة عن غسالة الملابس التي تعمل بواسطة الطاقة الشمسية، في حين أن صاحب ابتكار الغسالة نفسه يعد صاحب تفكير ابتكاري مرموقا أو فائقا، أما الأشخاص الذين أجرو كل تلك التعديلات على غسالة الملابس هم أشخاصا مبدعين.

3.3- أهمية التفكير الابتكاري:

تكمن أهمية التفكير الابتكاري في أنه الترجمة الحقيقية لأفكار الشعوب والأفراد الأصيلة والتي يظهر في مختلف جوانب حياة الأمة الحضارية، كما أنه هو الجسر الذي تعبر عليه الأفكار النظرية المعقدة إلى أعمال مادية خلاقة (بن مانع، ب.ت: 353). ويساهم الابتكار في حل الكثير من المشاكل التي تواجهها مختلف الدول - بما فيها الدولة الجزائرية- في عصرنا الحالي، ولذلك أصبح الاهتمام به كبير وملفت للانتباه، فأصبحنا نسمع مرارا وتكرارا بهذا المصطلح في حواراتنا ومشاريعنا وحياتنا اليومية، فالكل أصبح ينادي بأهمية هذه القوة العقلية العظيمة، التي تقلب الموازين وتعطي أي دولة تمتلك ذوي القدرات الابتكارية قوة ومكانة.

إذن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يتوافر لديها من قدرات ابتكارية تمكنها دوما أن تقدم مزيدا من الابتكارات والإسهامات، فالتفكير الابتكاري كما يذكر (شريف، حسن، 2008: 70) هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية. وهو المسئول عن الحضارات

¹ لقد تم توضيح الفرق بين الابتكار والإبداع بالتفصيل في جزء سابق "الخلط بين الابتكار والإبداع".

الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه ابتكار، وإنتاج العصور الحديثة فيه ابتكار أيضاً، فلولا أفكار ذوي التفكير الابتكاري لظلت الحياة بدائية حتى اليوم.

كما تكمن أهمية التفكير الابتكاري في كونه من ضرورات الحياة، إذ يمكن تصنيف الحاجة إليه على أكثر من صعيد، من خلال أنه مهم لبناء شخصية الإنسان وحصوله على الرضا الذاتي، كما أنه مهم لتوضيح الأشياء الغامضة، ولضمان التطور والازدهار، ولإيجاد علاقات جديدة وتوظيفها لتحقيق الأهداف (هنانو، 2008: 3). ويذكر جابر عبد الحميد جابر (1997) أن فريق من العلماء أكدوا أنه توجد تقارير حديثة كثيرة تقدم مقترحات لتحديد الأبعاد الأساسية للإصلاح التربوي وتطوير مناهج التعليم، قد اهتمت اهتماماً خاصاً بأهمية الابتكار وحل المشكلات، بعدما كانت المدارس للأسف تهتم بالذكاء أكثر من الابتكار مثلما ذكر تورانس وهولاند، ولكن بدأ مؤخراً الاهتمام بالابتكار في الدول العربية، حيث عقد المؤتمر القومي للموهوبين بمصر عام (2000) الذي ركز على الأطفال الموهوبين والمبتكرين، كما عقد مؤتمر الإبداع في الدوحة بقطر الذي شارك فيه (75) مشاركاً من الجامعات العربية المتعددة، بالإضافة إلى بعض المشاركين الأجانب، وقدمت خلال المؤتمر مواضيع حول الابتكار؛ ركزت على ضرورة الاهتمام به وطرق قياسه ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام في تنميته (الدردير، 2004: 274-275). ونلمس أيضاً أهمية التفكير الابتكاري كون هذا العصر أصبح يطلق عليه عصر الابتكار للحاجة الملحة إلى الحلول الابتكارية لاسيما وأن الدول المتقدمة صناعياً تمر بظروف التسابق التكنولوجي والذي يعتبر سمة الصراع في العصر الحديث، والذي لم يقتصر على الدول المتقدمة فحسب؛ بل والأقل تقدماً مع بعضها البعض (المفرجي، 1999: 11).

وتؤكد الباحثة مرة أخرى على ضرورة الاهتمام بالتفكير الابتكاري لحاجة الدول المتقدمة والنامية إليه، وبشكل أكبر الدول النامية أو السائرة في طريق النمو حتى تتمكن من اللحاق بالتطور والازدهار والرفق، فالاهتمام بالقدرات الابتكارية لدى التلاميذ والعمل على تطويرها مهما للنهضة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، فمثلاً قد تؤدي الجهود الابتكارية لأحد العلماء إلى اكتشاف وتطوير إحدى العمليات التي تساعد على إحداث ثورة صناعية.

4.3- مراحل التفكير الإبتكاري stages of the creative thinking:

يجب أن أذكر أنه عندما بدأت البحث في موضوع التفكير الابتكاري والابتكار من أول الأسئلة التي تبادرت إلى ذهني هو هل الابتكار أو الإنتاج الابتكاري بمعنى أصح يأتي فجأة دون مقدمات؟ أو يأتي بعد جهد وتخطيط؟. والحقيقة كانت تدل على أن التفكير الابتكاري يمر عبر مراحل. ولقد اختلف العلماء والباحثين في تحديد هذه المراحل، باختلاف تخصصات مقدميها وفلسفتهم وأهدافهم، ولقد قامت الباحثة بالإطلاع على الكثير من وجهات النظر المختلفة الخاصة بمراحل التفكير الابتكاري، سوف نذكر بعضها في جدول ثم سوف نذكر النموذج الأكثر أهمية وانتشاراً على حد:

جدول رقم (04) يوضح مراحل عملية التفكير الابتكاري حسب بعض العلماء

الرقم	صاحب التصنيف			
		3	2	1
1	هلمهولتر (على، 2009: 30)	الإشراق	الإحتضان	الإعداد
2	تايلور Taylor (ريان، 2006: 96)	الإشراق	الإحتضان	العمل الذهني
3	ماكينيون Makinoun (على، 2009: 30)	الانسحاب من المجال	جهد مركز لحل المشكلة	الإعداد
4	باستور pssteur (الطيطي، 2004: 62)	الإحتضان	الجهود	الإعداد
5	باتريك patrick (الدردير، 2004: 179)	التقويم	الإشراق	الإعداد
6	موريس شتاين (على، 2009: 30)	المنتج المبدع	اختيار الفرضية	تكوين الفرض
7	هاريس Harris (ريان، 2006: 96)	التفكير بالمشكلة	جمع المعلومات	وجود الحاجة إلى حل المشكلة
8	ويتزبيرج (Weisberg, 1986) (الدردير، 2004: 280)	التنوير	الكمون	الإعداد
9	هنري يونكاريه (على، 2009: 30)	الإشراق	الإحتضان	الإعداد
10	ستاين stein (الطيطي، 2004: 61)	توصيل النتائج	اختبار الفرضية	تكوين الفرضية
11	روسمان Rossman (ريان، 2006: 96)	اختبار المعلومات واستخدامها	صيغة المشكلة	الإحساس بوجود مشكلة
12	ابراهيم ماسلو (على، 2009: 30)		العمل الجاد	الإشراق
13	تيرليوك Tesluk (الدردير، 2004: 280)	التطبيق	حل المشكلة	التعرف على المشكلة
14	بروسان جيزلين (على، 2009: 30)	الإستبصار	الإحتضان	الجهود التمهيدي
15	الأوسمي (الفاخري، ب.ت: 68)	الفرضيات	تحديد المشكلة	الإحساس بالمشكلة
16	جيمس وليسي (على، 2009: 30)	تحديد المشكلة	الإحساس بالمشكلات	الإغلاق والإفتتاح
17	أوسورن Osborn (القيسي، التميمي، ب.ت: 47)	إيجاد الحل	إيجاد الأفكار	إيجاد الحقائق
18	عبد السلام عبد الغفار (على، 2009: 30)	صيغة الفروض الممكنة	جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة	الإحساس بالمشكلة

مراحل التفكير الابتكاري				
4	5	6	7	8
الوصول إلى التفاصيل والأفكار				
الإستبصار	التحقق من الحل			
الإشراق	التحقق			
تمثيل الحلول	تحقيق الحلول وتجربتها	تنفيذ الأفكار		
التحقيق				
التحقيق				
الحلول المطروحة	اختبار الحلول المطروحة	صياغة الفكرة الجديدة		
التحقيق				
الولادة للإنتاج الأصيل	تقوم الإنتاج الإبداعي			
البحث عن المجهول	تنمية الحلول	الإختيار النهائي	افساح الآخرين بالحلول	تطبيق الحلول
التحقيق				

وفيما يلي سوف نعرض مراحل التفكير الابتكاري حسب نموذج والاس وماركسبري (Wallas & Marksberry)، حيث اختارته الباحثة لكونه لاقى شهرة واسعة واستحسانا لدى العلماء والباحثين والمتخصصين:

1.4.3- مرحلة الإعداد (التحضير أو مرحلة التحفيز) Préparation:

تبدأ عملية التفكير الابتكاري بمرحلة الإعداد، وتتضمن هذه المرحلة وراثته الفرد للمشكلة والإحاطة بجوانبها الجوهرية والأساسية، والتأمل في المشاكل المشابهة وطرق حلها السابقة، ولابد من وجود خلفية معرفية شاملة ومتعمقة لدى الفرد عن الموضوع الذي يريد أن يبدع فيه، بالإضافة للخيال الذي يمكن أن يتعلمه من الحياة العامة ومن البيئة المحيطة به، وتتطلب مرحلة الإعداد ما يلي: (عبد العزيز، 2009: 31)

- التعرف الواضح والمحدد على المشكلة التي تتطلب حلا إبداعيا.

- جمع وتنظيم معلومات حول هذه المشكلة سواء المتوفرة لديه أو غير المتوفرة لديه.
- صياغة استنتاجات أولية عامة بناء على المتوافر من المعلومات.
- فحص الاستنتاجات العامة مع ضرورة مراعاة التوفيق بين دقة التعميم وموضوعيته وترجع أهمية هذه الخطوة إلى أنها تقود إلى اكتساب معلومات هامة تساعد في صياغة فرضيات جديدة.

2.4.3- مرحلة الاحتضان (التفريغ أو الكمون أو الاختمار أو الترتيب) Incubation :

والمقصود بها حضانة الفكرة، ومرحلة ترتيب يتحرر فيها العقل من كثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، وهي تتضمن هضما عقليا شعوريا ولا شعوريا وامتصاصا لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة التي تتعلق بالمشكلة، كما تتميز هذه المرحلة بالجهد الشديد الذي يبذله المتعلم المبدع في سبيل حل المشكلة، وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنها تعطي العقل فرصة للتخلص من الشوائب والأفكار الخطأ التي يمكن أن تعوق؛ أو ربما تعطل الأجزاء الهامة فيها (الفاخري، ب.ت: 67). أما جيلفورد (Guilford) فإنه لا يعد مرحلة الاحتضان أو الكمون مرحلة ضرورية في تصفية مراحل العملية الابتكارية، حيث يرى أن هذه المرحلة لا يمكن أن تزودنا بمعلومات يقينية عما يحدث من عمليات عقلية، بيد أن الاحتماء يجري في منطقة اللاشعور وهذا لا يحل الإشكال، بل هو فقط يلقي بالمشكلة بعيدا عن البصر، وعندئذ يشعر المبتكر أنه قد أعفى نفسه من تعقبها (ريان، 2006: 98).

3.4.3- مرحلة الإلهام (الاستبصار أو الإشراق أو البزوغ) Illumination :

في هذه المرحلة يقوم الفرد طفلا أو راشدا بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة، لا يمكن التنبؤ به، فتظهر الفكرة الإبداعية الجديدة التي توصل إلى الحل، وتظهر الفكرة أيضا فجأة، وتبدو المعلومات والخبرات وكأنها نظمت تلقائيا دون تخطيط، وبالتالي ينقشع الغموض والإبهام في مرحلة الإشراق هذه، وعلى هذا فإن مرحلة الإلهام هي اللحظة التي تولد فيها الفكرة، وهي تتميز بتثبيت الحل في الذهن بشكل فجائي (الشربيني، صادق، 2002: 107).

4.4.3- مرحلة التحقيق (التثبيت أو إعادة النظر) Verification :

يذكر روشكا (1989) إن عملية الاستبصار مرحلة الذروة في العملية الابتكارية؛ إلا أن نتائجها مقبولا إلا إذا مر في مرحلة التحقيق. وكما يقول المليجي (1972) إن مرحلة التحقيق تتضمن عملا إجرائيا؛ حيث يعمل المبتكر على إحكام الروابط بين العلاقات بالإضافة أحيانا والحذف أحيانا أخرى، بمعنى أنها تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة (ريان، 2006: 100)، للوصول إلى صياغة دقيقة، وللتأكد من أصالتها وفائدتها الحقيقية.

ويجب الإشارة إلى أن هناك بعض الباحثين الذين انتقدوا فكرة مرور عملية التفكير الابتكاري عبر مراحل مثل فوكس (Fox)، جيلفورد (Guilford)، فينك، وابندهوفن. حيث أنهم لا يعترفون مطلقا بوجود أي خطوات لعملية الابتكار، فهم يرون أن هذه الخطوات تعبر فقط عما يحدث قبل وبعد لحظة الابتكار، حيث تعتبر مرحلتين الإعداد والاحتضان في

نظرهم خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً في الابتكار، فهما يحدثان يومياً لآلاف من الناس لا تتاح لهم أي فكرة مبتكرة، أما مرحلة التحقيق فهي بالضرورة يجب أن تعقب حقيقة الابتكار ولكن ليس لها دور في الابتكار ذاته، لأنها تأتي بعده، وبالتالي هي لا تدخل ضمن عملية التفكير الابتكاري (الخالدي، 2003: 59).

5.3- قدرات التفكير الابتكاري:

لطالما تحدث تورنس (Torrance, 1990) عن القدرات الابتكارية وعن أهمية، ويرى بعض الباحثين في مجال الابتكار؛ مثلما أكد (معوض، 2007: 60) أنه لا مجال للاعتراف بالقدرات الابتكارية الكامنة لدى الفرد إن لم تكن متضمنة تفكيراً ابتكارياً وخاصة في مجال حل المشكلات، ويرى البعض الآخر من الباحثين أن القدرات الابتكارية هي عبارة عن سمات شخصية ابتكارية. إلا أن بارون (Barron, 1988) يؤكد على ضرورة تجنب الخلط بين السمات والقدرات (عبد العزيز، 2009: 24). ويرى جيلفورد أن القدرات الابتكارية غير محصورة في الفنون أو العلوم ولكنها موجودة في كل نوع من النشاط، فالقدرات الابتكارية تحتوي على قدرات معينة مميزة، ومن بين هذه القدرات القدرة على التغيير عند معالجة مشكلة ما، وأفكار سديدة سريعة النفاذ إلى الموقع عند معالجة مشكلة ما أو جزء منها.

1.5.3- تعريف القدرة الابتكارية: سوف نذكر بعض التعريفات على سبيل المثال وليس الحصر:

- تعرف القدرة الابتكارية بأنها القدرة على الابتكار، أو هي القدرة على إيجاد حلول جديدة، ويعرفها مراد وهبة (1991) على أنها القدرة على إيجاد منتجات خيالية مقنعة وذات معنى (أبو سماحة، محفوظ، الفرح، 1992: 13).

- ويعرف سمبسون (Simpson) القدرة الابتكارية بأنها "المبادرة التي يديرها الشخص بقدرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية" (معوض 2007: 596).

- والقدرات الابتكارية بحسب تعريف جيلفورد (Guilford) تشير إلى "القدرات التي تكون مميزة للأشخاص المبتكرين، وهي تحديد ما إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الابتكاري إلى درجة ملحوظة" (القيسي، التميمي، ب.ت: 49).

- ويعرفها أيضاً نائر حسين، وعبد الناصر فخرو (2002) على أنها "مجموعة من الخطوات أو المراحل التي يخطو المبتكر من خلالها ليصل إلى أفكار جديدة أو إلى حلول أو إلى إنتاج متميز" (شريف، حسن، 2008: 67).

2.5.3- أهم قدرات التفكير الابتكاري:

يرى الكثير من الباحثين وعلى رأسهم تورنس (Torrance, 1965) وجيلفورد (Guilford, 1971) أن التفكير الابتكاري يعتمد على ثلاث قدرات رئيسية هي (الطلاقة، الأصالة، المرونة)، مع ضرورة التأكيد على عدم استقلالها عن بعضها البعض عاملياً (ريان، 2006: 102).

وبعد اطلاع الباحثة على العديد من المراجع التي تطرقت إلى قدرات التفكير الابتكاري، قامت بعرض أهم قدرات التفكير الابتكاري كالتالي:

1.2.5.3- الحساسية للمشكلات Sensitivity to problems:

يعرف تورانس الابتكار بأنه عملية تبدأ بالحساسية للمشكلات وأوجه القصور، ويوضح جيلفورد (Guilford) أن الأفراد يختلفون في حساسيتهم للمشكلات، فالفرد المبتكر يستطيع رؤية العديد من المشكلات في آن واحد ويكشف أوجه الاختلاف التي يراها الناس متشابهة. ومعنى آخر فإن الحساسية للمشكلات تشير إلى قدرة الفرد على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، أو قدرته على إدراك ما لا يدركه الآخرون من أخطاء؛ أو نواحي نقص؛ أو إدراك الثغرات؛ أو أشياء غريبة لا يستطيع الآخرون استيعاب العلاقات بينها (ريان، 2006: 107).

2.2.5.3- الطلاقة Fluency:

هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمتبادلات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (شريف، حسن، 2008: 67).

وللطلاقة عدة أنواع، تم التوصل إليها عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية، وفيما يأتي تفصيل لهذه الأنواع:

- الطلاقة الفكرية Ideational Fluency:

ويعرفها جيلفورد (Guilford) " بأنها القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد (ريان، 2006: 104).

- الطلاقة اللفظية Word Fluency:

تشير إلى إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار استجابة لموقف أو مشكلة ما أو مثير ما، وتمثل في إنتاج العديد من الأفكار أو الألفاظ أو المعاني الملائمة في المعنى لفكرة ما، أي مدى توافر الحصيلة اللغوية عند الفرد (الدسوقي، 2009: 176).

- الطلاقة الإرتباطية Associational Fluency:

يذكر (القيسي، التميمي، ب.ت: 50) أن المشرفي (2005) قد عرفها بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة (تشابه- تضاد)، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدرة من التحكم، ولا تكون الأهمية لنوع الاستجابة، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد.

- الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency:

هي القدرة على صياغة الأفكار في عبارات مفيدة، والقدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة والدائمة والملائمة للموقف في موضوع معين، ويشير الزيات (1995) إلى أن هناك فرق بين الطلاقة الفكرية والطلاقة العبيرية؛ فبينما تتناول الأولى تأكيد الأفكار فإن الثانية تتناول القدرة على صياغة هذه الأفكار والتعبير عنها في صياغة لفظية (ريان ، 2006: 105).

- طلاقة الأشكال Figural Fluency :

وهي التي سماها جيلفورد (Guilford) بالإنتاج التباعدي لوحداث الأشكال، ويمكن أن تعطي المفحوص شكلا على هيئة خطوط أو كرة، تم يطلب منه إجراء إضافة بسيطة، بحيث يصل إلى أشكال متعددة وحقيقية (الدسوقي، 2009: 176).

3.2.5.3- المرونة Flexibility:

هي قدرة الفرد على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة، ويصور لنا شوينهاور (chouinhaouer) المرونة بقوله "ليس من المهم أن نرى شيئا جديدا، بل الأهم أن نرى معنى جديدا في شيء يراه كل الناس، أي أن توحى إلينا الأشياء المألوفة بأفكار جديدة" (النجاحي، 2005: 180). وتنقسم المرونة إلى قسمين:

- المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility :

أي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة، استجابات تتسم بالتنوع غير المعتاد، وبمقدار زيادة الاستجابات الفردية الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية (المفرجي، 1999: 24).

- المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

وهي القدرة على إعادة النظر في الحلول العادية ومحاولة وضعها في موضوع الاختيار والاختبار (ريان، 2006: 106).

4.2.5.3- الأصالة Originality:

تعتبر الأصالة الأكثر ارتباطا بالتفكير الابتكاري، وجوهر الأصالة كما يشير كينث هوفر في كتاب (دليل طرائق التدريس في المرحلة الثانوية) هي القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، وتعرف في موقف ما بأنها استجابة غير متوقعة وغير مألوفة (العياصرة، 2011: 211).

ويشير مصطلح الأصالة إلى تفرد الاستجابة وندرتهما إحصائيا، وأن تكون الفكرة الناتجة غير عادية وماهرة، وهناك نوعان للأصالة هما:

- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة للفرد، أي أنه يصل إليها لأول مرة في حياته.

- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة للبيئة، أي التي يعيش فيها المبتكر مثل بيئة المدرسة، أو المجتمع المحلي (الدسوقي، 2009: 180).

5.2.5.3- التفاصيل (الإكمال) Elaboration:

تمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما، تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى، أي أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، أي مدى الخبرة أو المساحة المعرفية لدى المتعلم. فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها. ويعرفها تورانس (Torrance) بأنها القدرة على إعطاء التفصيلات لفكرة معينة، أو إعطاء المزيد من الإضافات لهذه الفكرة (القيسي، التميمي، ب.ت: 51).

6.2.5.3- التقييم Evaluation:

يعني التقييم إعادة النظر في إنتاج الفرد المبتكر ذاته أو إنتاج أشخاص آخرين (القيسي، التميمي، ب.ت: 51).

7.2.5.3- التخيل أو التصور البصري Visualization:

وتتمثل في القدرة على التخيل أو المعالجة العقلية للصور والأفكار والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية، بحيث ينظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل (الفاخري، ب.ت: 66).

8.2.5.3- التحويلات Transformation:

وتتمثل في القدرة على تغيير الأشياء أو الأفكار التقليدية إلى أشياء أو أفكار جديدة، بهدف الوصول إلى معاني أو تطبيقات أو تضمينات أو منظومات أو اشتقاقات جديدة (الفاخري، ب.ت: 66).

9.2.5.3- الحدس Intuition:

وتتمثل في القدرة على إدراك ورؤية العلاقات، والقدرة على استنتاجات أو تخمينات اعتمادا على معلومات جزئية أو ناقصة (الفاخري، ب.ت: 66).

6.3- خصائص ذوي التفكير الابتكاري:

يتميز ذوي التفكير الابتكاري بمجموعة من الخصائص النفسية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية والشخصية... الخ عن باقي الأفراد العاديين، سوف نحاول فيما يلي التطرق إلى أكبر عدد ممكن من هذه الخصائص:

وجد جيلفورد (1957) في دراسته أن ذوي التفكير الابتكاري يميلون إلى الحاجة للحرية؛ تحمل الغموض؛ الاندفاعية والثقة بالنفس، وتتفق نتائج دراسة لاتيفرت (latifrit, 1951) مع ما توصل إليه تيرمان عن أن أهم الصفات

الشخصية التي يتميز بها المبتكرون هي "القيادة، المبادرة في النشاط الاجتماعي، الثقة بالنفس، حب الاستطلاع، الشجاعة، الاعتماد على النفس، الثبات الانفعالي". ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد السلام عبد الغفار (1963) أن الطالب ذا القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري يتصف بأنه "سهل التكيف، متعاون، مرح، سريع البديهة، صريح، سعيد، يعبر عن نفسه بسهولة، اجتماعي، سهل المعاشرة، يتصف بالانبساطية، يعتمد على نفسه، يتمتع بسمعة الاكتفاء الذاتي بوضوح، قوي الإرادة، مخترع للمطالب الاجتماعية، ارتفاع مستوى طموحه". وبينت دراسات كاتل (cattell, 1963) حسب (أبو سماحة، محفوظ، الفرخ، 1992: 61-62-63) عوامل الشخصية التي يتميز بها المبتكرون بعد أن درس السير الذاتية والإنتاج الإبداعي لعدد من العلماء والأدباء، وتوصل إلى أن المبتكرين يتصفون "بارتفاع مستوى الذكاء، السيطرة، محاولة رفض التقاليد، الثبات الانفعالي، الطموح، الهدوء، الواقعية، الميل للمعرفة، الجدية، الوقار في الخلق، الإكثار في التأمل، الاستقلالية، الاكتفاء الذاتي، التحفظ، الصمت".

ومن خلال الدراسات العديدة التي أجراها كينيون رونر (kenyon Runner, 1954) على مجموعات من المبتكرين، لاحظ أهم الصفات الموجودة لديهم، والتي تمثلت في "البحث عن التغيير والمغامرة، الميل إلى الإسراف في الانفعال أو الحماسية، الميل إلى عدم التنظيم، الاهتمام بشدة التدقيق في التفاصيل، عدم الميل إلى الأنشطة المخطط لها، ولكنه يميل إلى انتظار التطورات ويغير خططه بسرعة، ودود مع الغرباء، لا يقتصر نشاطه الاجتماعي على جماعات معينة، قد يتحدث كثيرا أو يرفض الحديث إذا انشغل أو اهتم بأي شيء آخر، يتسم بالقدرة على التحمل، ذو عقلية منفتحة ولديه معتقدات جيدة عن الناس". أما دراسة محمود عبد الحليم منسى (1981) والتي كانت بعنوان التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، والتي اختار فيها الباحث (108) تلاميذ طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الابتكار، واستفتاء الشخصية، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، فتوصلت إلى أن هؤلاء التلاميذ يتصفون "بالطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الثقة بالنفس، قوة التوتر الدافعي، الثبات الانفعالي، الإقدام والمخاطرة". كما أجرى أحمد شعبان محمد عطية دراسة بعنوان دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وطبقت هذه الدراسة على (108) تلاميذ و(124) تلميذات، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة هو اتسام ذوي التفكير الابتكاري بسمات "السيطرة، الاجتماعية، قوة الأنا العليا، الثقة بالنفس". هذا بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهن يتصفن "بالرومانتيكية، الانطلاق، قوة التكوين العاطفي نحو الذات، والثقة بالنفس" (علي، 2009: 70-86-87-88).

وذكر مرة أخرى عبد الغفار (1977) أن المبتكرين على مستوى فائق من النضج الاجتماعي والانفعالي، وأكدت دراسات بونسيل وستيفلر (Bonsel & Steffler, 1955)، وجالاجر وكرودر (Gallagher & Krowder, 1957)، وميلر (Miller, 1959) أن المبتكرين أكثر قدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي من العاديين، وأقل عرضة للإصابة بالاضطرابات العاطفية. ونفس النتيجة توصلت لها دراسة بارون (Barron, 1963). أما ولاش وكوجان (Wallach & Kogan, 1965) فتوصلا في دراستهما إلى أن ذوي التفكير الابتكاري يتسمون "بالثقة بالنفس، الرغبة

في عقد الصداقات مع الآخرين، الميل إلى المشاركة الاجتماعية وإلى تأكيد ذواتهم". أما هالبن (Halpin, 1972) فتوصل إلى نتائج تشير إلى تمتع المبتكرين بالاستقلالية والثبات الانفعالي (الخالدي، 2003: 131-134). وأشار هارسون وليمك (Harrison & Lemke, 2000) إلى أن الطلبة المبتكرين يمتازون بمجموعة من الخصائص فهم "مستقلون لا يحبون السلطة، مهذبون في تعاملهم، لديهم روح الدعابة والفكاهة، لديهم قدرة عالية على التكيف الاجتماعي، يكرهون الروتين، مغامرون يميلون لاكتساب الجمهور، يتسمون بسعة المعرفة وحدة الذاكرة" (طنوس، ريحاني، الزبون، 2012: 121)، وذكر صابر حجازي (1978) في دراسته أن ذوي التفكير الابتكاري يتميزون بشدة الدافع إلى الإنجاز ومستوى عال من الطموح (الخالدي، 2003: 237). كما يتميز المبتكرون ببعض الصفات الأخرى "كالصراحة، المواكبة على المطالعة، حب المدرسة خاصة في الصغر، الرومانسية وأحلام اليقظة، الحاجة إلى فترات استرخاء للتفكير، والقدرة على التفكير المتشعب" (جروان، 2009: 107-109).

وقام شاكر عبد الحميد (1993) بدراسة العلاقة بين الخيال والابتكار على (366) تلميذا وتلميذة، وتوصل إلى أن هناك ارتباطات جوهرية بين الخيال وكل من المرونة والطلاقة (خليفة، 2000: 64)، كما أشارت دراسة ياربل (Yarbell, 1971) إلى أن المبتكر يتصف بأنه "مخاطر، منعزل، ماهر، أصيل، مخترع، تلقائي، غير تقليدي، معجب بذاته، طليق في حديثه" (القيسي، التميمي، ب.ت: 39).

وأشارت دراسة ديفيو (Deveau, 1976) التي تحدثت عن السمات الشخصية للمبتكرين؛ إلى أن هؤلاء الأفراد يتميزون "بالانطوائية، الثبات الانفعالي، الاستقلال، قوة الأنا، وارتفاع مستوى القلق". وخلافا لما ذكر قنديل (1980) حول اتفاق علمي على العلاقة الإيجابية بين الابتكار والصحة النفسية للفرد، وصف بتهوفن (Beethoven) بالغضب، وفانكون (Van Gogh) بالعزلة والوحدة الكبيرة والصرع، وجوناثان سويفت (Jonathan Swift) بالسخط والنقمة، ورمبوند (Rimbond) بالإجرام، وأميلي برونتي (Emily Bronte) باليأس، وهمغواي بالاكتئاب حتى مات منتحرا (ريان، 2006: 113-140). وتشير أيضا دراسات كارلسون (Karlsson, 1970) إلى وجود أعراض ذهانية لدى 30% من الروائيين المبدعين، و35% من الشعراء الرسامين العظماء، و25% من الرياضيين، و40% من الفلاسفة. كما تشير دراسات أندرسن (Andreasen, 1987) مع الكتاب المشهورين إلى أن 80% منهم قد عانوا من اضطرابات نفسية، ولقد وجد بأن الابتكار والمرض النفسي نمط سائد في عائلات الكتاب المبتكرين، وتشير دراسات أوتشسي (Ochse, 1991) بأن 39% من الكتاب البريطانيين قد عولجوا من الهوس الاكتئابي (جروان، 2009: 112). وحصل ماكينون (Makinom, 1983) في دراسته على المبتكرين من المعماريين الأمريكيين على درجات عالية على مقاييس مينسوتا الشخصية المرتبطة بأمراض الذهان كجنون العظمة والاضطراب العقلي وانفصام الشخصية، ويشير عالم النفس الإكلينيكي جيدو (1996) إلى أنه عالج أكثر من (20) مبتكرا يعانون من المرض النفسي. كما أشارت دراسات ولش (Welsh, 1975) إلى أن بعض المبتكرين يعانون من "عدم الاستقرار، عدم تحمل المسؤولية، التمرد على الأنظمة،

الفوضى، الأنانية، عدم التعاون، التسرع، عدم المبالاة، والانتحار"، ويذكر أن سقراط وجون جاك روسو عانا من البارانونيا والشعور بالاضطهاد، وأورد شتاين (1968) بعض الصفات المتعلقة بهم تمثلت في "عدم التكيف، الانطوائية، تقلب المزاج، والغرور"، وقد عانى نيوتن والفيلسوف الألماني نيتشه وجورج بوش (الأب) من تقلبات انفعالية والإدمان على الكحول والعزلة والانهيار العصبي والهوس (Manic) والتوتر العصبي (عبد العزيز، 2009: 73).

7.3- التشخيص والكشف عن التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري:

يعد الكشف عن الأطفال المبتكرين مكون أساسي من مكونات برنامج رعاية ذوي التفكير الابتكاري، وقد صنف هذه العملية كل من ديفز وريم (2001) في المرتبة الخامسة بين (15) مجالاً عند التخطيط لبرامج المبتكرين، وكذلك وضعها جروان (2008) في المرتبة الخامسة من بين (9) مجالات في مخطط برنامج رعاية المبتكرين الذي اقترحه (عطا الله، 2008: 5). وهذا ما يدل على أهمية عملية تشخيص المبتكرين أولاً؛ ثم فيما بعد إعداد برامج لتنمية قدراتهم، ولكن هناك اختلافات في طرق وأساليب وأدوات الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري، وبهذا الخصوص ذكر فيلديسن وهوفر وسایلر (Feldhusen & Hoover & Sayler, 1990) أن الطريقة المثالية في الكشف عن المبتكرين لم تتطور بعد، وذكر بولوتيان (Boolootian, 2005) أن الكشف عنهم لم يكن أكثر اضطراباً مما هو عليه اليوم، فيزداد الأمر تعقيداً بوجود العديد من المدارس للكشف عن المبتكرين وذكر جروان (2008) أنه من الضروري الحرص على تحديد دقيق لأدوات وأساليب الكشف عن المبتكرين (عطا الله، 2008: 5-7)، وسوف نحاول أن نذكر أهم طرق وأدوات الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري فيما يلي:

1.7.3- مقاييس الذكاء:

ونقصد بها المقاييس التي نستطيع من خلالها تحديد نسبة ذكاء الفرد مثل مقاييس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر، ولقد اختلف العلماء في تحديد العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء، حيث يرى بعضهم أن الشخص ذو التفكير الابتكاري لابد أن يكون مستحوذاً على حد أدنى في مقاييس الذكاء لا يقل عن نسبة ذكاء ما بين (100-120)، ولكن تيرمان (Terman) ذكر أن المبتكر يجب أن يحصل على نسبة ذكاء لا تقل عن (140) درجة، وأشار هدمسون (Hudson, 1996) في دراسة له أن الابتكار هو نتاج الذكاء المرتفع، ونفس الشيء بالنسبة لشيلدرز (Shields, 1968) (صباحي، 1992: 16-17). ومن الدراسات أيضاً التي تطرقت إلى قوة العلاقة بين الذكاء والابتكار دراسة صلاح مراد وآخرون (1998)، كما أشارت دراسة شاكر عبد الحميد (1989) التي أجراها على عينات من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (3-12) سنة، باستخدام رسم الرجل واختبارات تورانس إلى أن العلاقة بين الذكاء والابتكار تتزايد بشكل واضح مع تزايد أعمار المبحوثين (خليفة، 2000: 83)، كما توصل (ميرو) و(شناين) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الذكاء والتفكير الابتكاري، ووافقهم في الرأي كل من كلين ورتشاردز ونيدهام (Cline & Richards &

(Needham, 1963 ، ودراسة بارون (Barron, 1963)، ودراسة فليشر (Flescher, 1963) (علي، 2009: 48-49)، وفي نفس السياق أشار سمير عبده (1983) إلى أن الذكاء هو الطريق المعبد للابتكار ولا بد للمبتكر أن يسير عليه، أما دوجلاس هولمز (1990) يؤكد أن نسبة الذكاء المرتفع ترتبط بشكل غير مباشر بالسير الشخصية للمبتكرين. وأكد أيضاً فؤاد أبو حطب (2000) أن معظم البحوث التي أجريت في ميدان الابتكار اعتمدت على اختبارات الذكاء في تحديده، ويوافقه في الرأي سيد صبحي (2003)، ومحمد ريان (2006) (الزيات، 2009: 91-92-93-94). وهناك عدد كبير من الباحثين عارضوا فكرة ارتباط الذكاء بالابتكار وأكدوا أنه لا يمكن قياس قدرات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ أو لدى الفرد بصفة عامة من خلال اختبارات الذكاء، وأثبتت دراسة جيتزل وجاكسون (Getzel and Gackson) أن وجود قدر متوسط من الذكاء شرط أساسي للابتكار وليس العكس صحيح، وأكدوا سنة (1962) أنه يجب أن يختار المبتكرين عن طريق اختبارات الابتكار وليس عن طريق اختبارات الذكاء؛ لأن كل مبتكر يجب أن يكون على الأقل صاحب ذكاء متوسط وليس كل ذكي مبتكراً، وهكذا نكون قد اصطدنا عصافيرين بحجر واحد، ويقول تورانس (Torrance, 1962) أننا إذا اخترنا على أساس محك الذكاء فإننا نكون قد استبعدنا 70 % من المبتكرين، بينما إذا اخترنا على أساس محك الابتكار فإننا قد لا نكون تركنا ذكياً واحداً (بن مانع، ب.ت: 353-355-356).

وتوصلت أبحاث جيلفورد (Guilford, 1950) إلى عجز اختبارات الذكاء عن قياس التفكير الإبتكاري، كما توصلت دراسة ياماموتو (Yamamoto) التي أجريت على (272) طالباً، والتي أستخدم فيها بطارية تورانس للتفكير الابتكاري واختبار للذكاء؛ إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء والتفكير الابتكاري (معوض، 2007: 61-71-73). وكذلك أوضح (رازيك) أن الدراسة التي قام بها (ماكينون) و(بارون) على بعض الأفراد الذين ارتفعت نسبة ذكائهم عن (120) درجة أثبتا فيها أنه ليس هناك أدنى علاقة ولو بسيطة بين الابتكار والذكاء (علي، 2009: 48). وفي نفس السياق أشار صفوت فرج (1983) أن الذكاء يختلف عن الابتكار، واستنتجت عفاف هويس (1993) من خلال السير الذاتية للمبتكرين أنهم ليسوا مرتفعي الذكاء، ويوافقه في الرأي محمد عبد الرزاق (2006)، وأبو جادو محمد نوفل (2006)، وأيضاً أكد عبد الستار إبراهيم (2006) ما سبق بقوله أنه يمكن أن تكون لامعاً وذكياً ولكنك لا تقدر على تحمل مسؤوليات الابتكار (الزيات، 2009: 91-92-94)، ونفس الرأي كان لتايلور (Taylor, 1959) الذي أكد على أن الابتكار مستقل تماماً عن الذكاء (منسى، الأنصاري، محمود، مكاي، إبراهيم، 2007: 270)، ونفس وجهة النظر قدمها مصري حنورة (1997)، حيث يرى أن الكثير من المبتكرين كانوا ضعافاً في الاستعدادات الحسابية مثلاً، ولكنهم نبغوا في الشعر، ولقد أشار محسن لطفي إبراهيم (1997) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المبتكرين وغير المبتكرين على متغير الذكاء، كما أشار كل من مصري حنورة ونادية سالم سنة (1990)، وبدر العمر (1996) أنه ظهر وجود علاقة بين الذكاء والقدرات الابتكارية في الأعمار المبكرة في المجتمع ولكنها ليست علاقة كبيرة (خليفة، 2000: 81-81).

82). بينما ذكرت أنستازي (Anastasi, 1976) أنه لا يمكن قياس القدرة الابتكارية بواسطة اختبارات الذكاء ونفس الشيء ذكره عدس وتوق (1992) (ريان، 2006: 108-109).

2.7.3- اختبارات التحصيل الدراسي:

هي الاختبارات التي تستخدم في تحديد القدرة التحصيلية للفرد مثل الامتحانات المدرسية أو البكالوريا أو امتحانات القبول في الجامعات، فيذكر سفيان صائب سلمان المعاضدي أن المعيار الوحيد لمعرفة ذوي التفكير الابتكاري كان يتمثل في معيار التحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى تضيق فرص اكتشافهم (المعاضدي، ب.ت: 167)، فهناك من الباحثين من يرى أن هناك علاقة بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، ومنهم بنتلي (Bentley, 1966) الذي يرى أن هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بينهما، وادعى في دراسته أن التفكير الابتكاري يمكن أن يكون مؤشراً للتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ونفس الشيء بالنسبة لتورانس الذي نشر دراسته المتتبعية التي بدأها سنة (1959) على عينة مكونة من (69) تلميذا وتلميذة، طبقت عليهم اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري، وقام بتتبعهم في التحصيل الدراسي بالصفوف الدراسية المختلفة، واستخلص أن التحصيل الدراسي يعد أحد المتغيرات المرتبطة بالتفكير الابتكاري. ونفس الشيء توصل إليه محمود منسى (1978) (منسى، الأنصاري، محمود، مكاي، إبراهيم، 2007: 266-267). كما أجرت كندريان دراسة على أطفال الصف السادس ابتدائي، بينت نتائجها وجود علاقة موجبة عالية بين التحصيل الدراسي والقدرات الابتكارية (الشربيني، صادق، 2002: 159)، وعندما استخدم بش (Bish, 1964) اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ودرجات اختبار كاليفورنيا للتحصيل وجد علاقات موجبة بين درجات التحصيل والتفكير الابتكاري، ونفس النتيجة توصل إليها سيسرل (Cicirell, 1965) في دراسته التي طبقها على عينة مؤلفة من (619) طالب من طلبة الصف السادس، وحاولت دراسة محمد نسيم رأفت وآخرون (1965) استخدام درجات التحصيل الدراسي للتمييز بين المبتكرين والعاديين. كما هدفت دراسة بيرى (Berry, 1966) إلى معرفة علاقة التحصيل بالابتكار من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (29) طالبا من الصف السادس، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، وجاءت دراسة وليم برانت (William Brant, 1971) لتؤكد النتيجة نفسها (أبو سماحة، محفوظ، الفرح، 1992: 56-57-58).

أما دراسة عامر (1999) فجاءت للتعرف على طرق اكتشاف الطلاب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من ذوي التفكير الابتكاري الذين وصل عددهم (300) طالبا، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة هو أنه لا يجب الاعتماد فقط على التحصيل الدراسي في اختيار ذوي القدرات الابتكارية، بل يجب استخدام أكثر من وسيلة لاكتشاف هؤلاء التلاميذ (صوص، 2010: 167).

إذن يميل أصحاب الاتجاه الكلاسيكي في تعريف المبتكرين إلى اعتمادهم على نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي المرتفعة، أما أصحاب الاتجاه الحديث مثل باسو وويقي وتورانس ونيولاند وغيرهم (Passow & Witty &

(Torrance & Newland) فيرون أن المبتكر هو الذي يعطي أداءً متميزاً في "البعد الأكاديمي وفي القدرة العقلية العامة والتفكير الابتكاري والاستعداد الأكاديمي والقدرات القيادية، والمهارات الفنية الحركية"، ويؤيدهم العالم فيرنون (Vernon, 1971) الذي رأى أن الابتكار قد يظهر في نسبة الذكاء المرتفعة لدى الفرد، وقد يظهر في نتاجه وأعماله الفنية، كما أنه قد يتخذ الطابع الاجتماعي والإنساني (صباحي، 1992: 18-20).

ومن وجهة نظر الباحثة التفكير الابتكاري لا يرتبط بالذكاء، وإن وجد ارتباط فإنه يكون ضعيفاً جداً، حيث أنه قد يحتاج التلميذ ذو التفكير الابتكاري إلى نسبة بسيطة أو متوسطة من الذكاء، فكل شخص مبتكر يجب أن يتسم بنسبة من الذكاء مثلما وضع ماكينون حين ذكر أنه يوجد حد أدنى لمستوى الذكاء اللازم لظهور الابتكار موافقاً لوجهة نظر روشكا (1989)، ولكن ليس من الضروري أن يكون كل فرد ذكياً مبتكراً أو ذو تفكير ابتكاري.

3.7.3- مقاييس التفكير الابتكاري:

تعتبر مقاييس التفكير الابتكاري من المقاييس المناسبة لتحديد القدرة الإبداعية للفرد، حيث تستخدم للكشف عن الأطفال أو التلاميذ الذين يتمتعون بقدرة ابتكارية، وتقيس هذه الاختبارات الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، ومن أمثلة مقاييس التفكير الابتكاري نذكر مقياس تورانس الذي ظهر عام (1966) ثم روجع سنة (1974)، والذي يهدف إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الابتكاري، وهو يتكون من الصورة اللفظية والصورة الشكلية (سليمان، الحميد، الببلاوي، ب.ت: 20). ويشير كيرك (Kirk, 1979) إلى أن الفرد المبتكر يتمتع بقدرة رفيعة تتبدى في مستوى عالٍ من القدرة على التفكير الإبتكاري، وأيضاً أشار رينزولي (Renzulli, 1977) إلى أن المبتكر هو الذي تكون قدرته على الابتكار عالية (صباحي، 1992: 19-20).

4.7.3- مقاييس السمات الشخصية والعقلية:

وهي من الأدوات المناسبة في التعرف على السمات الشخصية والعقلية للفرد كقوة الدافعية والمثابرة والقدرة على الالتزام بأداء المهمات المطلوبة، والانفتاح على الخبرة بجانب قياس نواحي الطلاقة والمرونة والأصالة في تفكير الفرد (الشريف، 2011: 56). وقام المنسي والبنا (2002) بدراسة تحت عنوان إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبتكرين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم الجامعي، وهدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب والمقاييس التي يمكن استخدامها في الكشف عن المبتكرين، وشملت العينة (3400) طالباً. كما استخدم الباحثان قوائم السمات السلوكية للمبتكرين كأداة للدراسة، وأسفرت النتائج عن إمكانية الكشف عن المبتكرين في مراحل التعليم المختلفة (قصاص، ب.ت: 41).

5.7.3- اختبارات القدرات الخاصة (اختبارات الاستعدادات):

وهي اختبارات تكشف ذكاء الأطفال المبتكرين ذوي القدرات الخاصة والاستعدادات الموجودة لديهم، مثل اختبارات القدرات اليدوية، اختبارات القدرة الميكانيكية، اختبارات القدرات الكتابية، واختبارات ماير الفنية (الشريف، 2011: 57).

6.7.3- مدخل المحكات المتعددة:

هو أسلوب معاصر قد تمت التوصية باستخدامه في تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل عدد من خبراء التربية الخاصة والقياس والتقويم التربوي والنفسي نذكر منهم أبو هاشم (2007)، عواد (2002)، القريوتي والسرطاوي والصمادي (2001)، الوابلي (2003). وينسجم نموذج الكشف مثلما ذكر (عطا الله، 2008: 8) وفق مدخل المحكات المتعددة مع التوجهات الحديثة في نظرية الذكاء ومفهوم الابتكار، حيث أنه لا يساوي بينهما، إنما ينظر نظرة شاملة للقدرات الإنسانية التي تشكل مفهوم الابتكار، فلذا تم تبنيه من قبل الكثير من برامج الابتكار، وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي استخدمت مدخل المحكات المتعددة (Multiple criteria) بصورة عملية وذلك سنة (1958) في ولاية جورجيا. وتتم عملية الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري وفق هذا المدخل بثلاث مراحل مثلما ذكر جروان (2008)، (2002) هي "مرحلة الاستقصاء أو الترشيح والتصنيف، مرحلة الاختبارات والمقاييس، ومرحلة الاختبار والانتقاء"، وأشار تاننباوم (Tannenbaum, 1991) لثلاث مراحل هي "الغربة والاختيار والتمييز"، كما قدم كل من القريوتي (2005)، وبيرتو (1999)، والشرييني وصادق (2002)، وكلنتن (1998) إلى مراحل أخرى لمدخل المحكات المتعددة. ولكن تعد مراحل الكشف التي وضعها جروان هي أكثر نماذج الكشف انتشارا في برامج الرعاية المختلفة في الوطن العربي.

7.7.3- الملاحظة المباشرة:

يتميز هذا المحك بأنه يسلط الضوء على العملية الإبداعية عن طريق ملاحظة الأفراد الذين يخضعون للدراسة أثناء العمل، وتقدير سلوكياتهم من حيث درجة ارتباطها أو انسجامها مع العملية الإبداعية. وقد استخدم غيزلين وآخرون (Ghiselin et al, 1964) هذا المحك في ملاحظة عدد من العلماء أثناء عملهم في مختبراتهم (جروان، 2009: 39). كما أن للأسرة والمعلمين والخبراء دور مهم في الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري، نتعرض إلى بعض أدوارهم فيما يلي:

1- دور الأسرة في الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري:

ذكر (سليمان، عبد الحميد، الببلاوي، ب.ت: 23-24) أن بلوم (Bloom, 1985) يعتقد أن الأسرة تلعب الدور الأهم في اكتشاف الابتكار لدى الطفل وإن الأسرة إن لم تقم بتشجيع الطفل وتقديره وتوفير المناخ الملائم له في البيت فإن قدراته قد تبقى كامنة (موسى، 2004: 4). ويمكن أن تكون تقديرات الوالدين أكثر دقة من تقديرات المعلمين إذا ما طلب منهما إبداء آرائهما أو تسجيل ملاحظتهما عن سلوك أبنائهما بطريقة دقيقة، ويشير كل من كيتانو كيري (1986، Kitano Kirby) وجالجر (Gallagher, 1985) إلى أن تقديرات أولياء الأمور للأبناء من المؤشرات المهمة والصادقة والتي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال المبتكرين.

2- دور المعلمين في الكشف عن ذوي التفكير الابتكاري:

للمعلمين دور فعال في الكشف عن التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري، حيث أكد تورانس (Torrance, 1977) على إمكانية المدرس من خلال ملاحظاته واستجاباته على مقاييس التقدير الكشف عن التفكير الابتكاري (قصاص، ب.ت: 42)، وأكدت دراسة عبد الغفار (2003) التي أجريت في مصر إلى ضرورة تدريب المعلمين على طرق اكتشاف المبتكرين، والأخذ بنظام البطاقة المدرسية المصاحبة للتلميذ منذ بداية تعليمه. أما الشهراني (2002) فقد أجرى دراسة بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية بهدف معرفة إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف الطالب المبتكر، وقد تم التوصل إلى أنه يوجد إدراك متوسط لدى مديري المدارس والمشرفين لمفهوم الطالب ذو التفكير الابتكاري ولطرق اكتشافه (عطا الله، 2008: 11)، كما يرى فتحي جروان (2002) ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تقدير الخصائص السلوكية عند تطبيق مقاييس التقدير على التلاميذ (سليمان، عبد الحميد، الببلاوي، ب.ت: 25).

3- آراء الخبراء:

الخبراء هم مختصون ومخلفون Junies وأساتذة جامعات ممن يتصفون بسعة الإطلاع في مجال الابتكار ونظراً لقرهم من ذوي التفكير الابتكاري كأن يكونوا مسؤولين عنهم في مجال العمل أو الدراسة أو البحث، وتعالج تقديرات المحكمين باستخراج المتوسط الحسابي لاستجابات المفحوصين وإعادة ترتيب المرشحين في قائمة من الأعلى إلى الأدنى، وهذا الأسلوب يصلح لدراسة المبتكرين مع ضرورة توفر عنصر النزاهة عند المحكمين (عبد العزيز، 2009: 82).

8.3- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري:

تنوعت النظريات التي اهتمت بالتفكير الابتكاري، ويعود السبب إلى اختلاف وجهات نظر المفكرين والعلماء في أصل الابتكار وأسبابه ومراحلها. وسوف نعرض فيما يلي أبرز الاتجاهات والنظريات:

1.8.3- نظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory:

ركز المحللون النفسيون على أهمية العوامل الدافعية في عملية الابتكار، فهم يرون أن المبتكر لا يختلف في قدرته عن الشخص العادي، ولكنه يختلف بما لديه من دوافع (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 143). وأشارت الصباغ (1993) حسب (المفرجي، 1999: 9) إلى أن أصحاب هذه النظرية انصرفوا إلى الاهتمام بالمنبع الذي خرجت منه خيالات المبتكر، ألا وهو اللاشعور (Unconscious) ونظروا إلى الابتكار بوصفه مظهرًا هروبًا من الواقع الذي لا يستطيع فيه الفرد مواجهة مطالب الإشباع الجنسي إلى عالم خيالي يطلق فيه العنان لرغباته الجنسية ولطموحاته، ولكي ينجح في هذا فعليه أن يحول أحييته إلى واقع جديد، حيث يكون الإنتاج هنا إبداعًا في مجالات الفن والموسيقى والعلم والأدب. ويشير عبد الغفار (1977) إلى أن الابتكار عند فرويد لا يختلف كثيرًا في أساسه وديناميته عن الاضطراب النفسي، حيث يرى أن الابتكار ينشأ عن صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ أيام حياته الأولى.

2.8.3- النظرية السلوكية:

ذكر روشكا (Rochka, 1989) أن السلوكيون ينطلقون في تفسيرهم للابتكار وفق المسلمات الأساسية لاتجاههم؛ الذي يفترض أن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، علماً أن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة وغير متفق عليها من قبل ممثليها، ويختلف رواد هذه النظرية فيما بينهم فيما يخص الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الارتباطات، فمنهم من يرى أن للظروف دوراً مهماً في تكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وتقويتها، ففي حين أن ثورندايك وسكنر يؤكدان أهمية الثواب ودوره الذي يعقب الاستجابة في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها؛ نجد أن واطسون وجثري وميدنيك يبرزون دور الافتتان الزمني في تقوية هذه الارتباطات، وهذا ما تحدث عنه أبو طالب (1995) (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 145-146).

3.8.3- النظرية الجشطالتيّة:

ذكر العزة (2000) بأن هذه النظرية ترى بأن الابتكار هو إعادة دمج المعارف والأفكار بشكل جديد، حيث يرى ورتشمين (Wertheimen) بأن الابتكار هو نشاط تنتج عنه فكرة جديدة، أو هو استبصار كامل التكوين يأتي للفرد في ومضته. والمفهوم الأساسي لدى أصحاب هذا الاتجاه أمثال كوهلر (koheler) وكوفكا (Koffka) وليفين (Liven) هو مفهوم الاستبصار، وهو ليس قوة سحرية لخلق الحلول، فالموقف يجبر الكائن إلى أن ينصرف بطريقة معينة بالرغم من أنه لا يمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مسبقاً. وعموماً ينظر الجشطالتيون إلى العملية الابتكارية نظرة كلية تكاملية، وينصحون بعدم تحليلها إلى عناصر جزئية، حيث إن هذا قد يفقدها الكثير من الخصوبة أو الشراء المتضمن فيها كعملية كلية (عياش، 2009: 98-99).

4.8.3- النظرية المعرفية:

يفسر علماء النفس المعرفيون ظهور التفكير الابتكاري أو غيابها بالفرق بين ذوي القدرة على الابتكار العالي - أي أصحاب التفكير المنطقي - والأفراد ذوي التفكير التجمعي أو المحدد العالي، وأن الابتكار لا تمثله أنظمة مختلفة من التدايعات المرتبطة، ولكن تمثل الطرق المختلفة من المعلومات الحاصل عليها من قبل الأفراد والممسك عليها بقوة، والاتجاه المعرفي نحو الإبداع يتساءل عن مدى استعداد الأفراد المبتكرين للمغامرة بأفكارهم ورغبتهم واستعدادهم للحصول على قدر كبير من المعرفة والمعلومات التي تقدمها البيئة، وكذلك عن مدى قدرتهم للتغيير السريع في وجهات النظر (علي، 2009: 27-28).

5.8.3- النظرية الإنسانية:

يؤكد المذهب الإنساني على الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد، بحيث لا يتنافى ذلك مع متطلبات العلم، ويرى هذا المذهب أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الابتكار، وأن ذلك يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه، فإذا كان المجتمع متحرراً من القيود والتعصب فإن ذلك سيسمح للفرد بأن يتقدم في إبداعاته، ويرى هذا المذهب أن التلقائية (Spontaniety) والحرية في التعبير عن محتويات طاقات الفرد الكامنة ستوصلانه إلى الابتكار (عبد العزيز، 2009: 53).

6.8.3- النظرية العقلية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن الابتكار هو نتاج العقل ووليد الفكرة، وأنه فعل مستدير؛ واع يحققه عقل ناضج، وأشار جيلفورد وهو من أبرز أصحاب هذه النظرية إلى أن الابتكار هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية (الوتار، أسي، صالح، 2007: 6).

7.8.3- نظرية تورانس Torrance Theory:

يعد تورانس من البارزين في علم الابتكار، لذا فقد اهتم باقتراح عدد من التعريفات للابتكار، إذ عرفه بوصفه عملية (Process)، أو إنتاج (Product)، أو مناخ، أو بيئة اجتماعية (Aset of condition)، أو سمات للشخصية (Personal Traits) (الوتار، أسي، صالح، 2007: 7).

وينتمي تورانس إلى النظرية العاملية أو نظرية السمات، ويوضح بأن الابتكار هو عملية إدراك التغيرات والاختلال في المعلومات وفقدان بعض العناصر فيها، وعدم التصاق في الموقف الذي لا يوجد له حل متعلم، ومن ثم البحث عن دلائل ومؤثرات ذلك الموقف، فيضع الفرد فروضا مستندة إلى ما يمتلكه من معلومات، ويختبر الفروض، ويربط النتائج التي توصل إليها، ويجري التعديلات، ويعيد ارتباط الفروض، ثم يفسر النتائج (القيسي، التميمي، ب.ت: 54).

وفي الأخير نلاحظ من النظريات السابقة المفسرة للتفكير الابتكاري أن كل نظرية أكدت على جانب وأهملت أو عارضت جانب آخر يمكن أن يساعد في تفسير عملية الإبداع.

9.3- المعوقات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري:

أشارت مراجع عديدة إلى حقيقة وجود معوقات أو عقبات كثيرة تحول دون تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، أو تعرقل وصول العمليات الابتكارية التي يقوم بها إلى إنتاج ابتكاري منها على سبيل المثال دراسة سيلفرمان وجروس وهالينجورث (Silverman & Gross & Hollingworth, 1942) إذ أكدت على أهمية التعرف على مشاكل المبتكرين كونهم يعانون من العديد من المشكلات (عبد الجبار، ب.ت: 377). وفيما يلي سوف نتطرق إلى بعض المشاكل المتعلقة بصاحب التفكير الابتكاري نفسه، ثم المتعلقة بأسرته، ثم سوف نتطرق أيضا إلى المشاكل والمعوقات المتعلقة بالمؤسسة التعليمية، وأخيرا المتعلقة بالمجتمع الذي يعيش فيه:

1.9.3- المعوقات والمشكلات المتعلقة بالمبتكر:

حيث ترجع بعض المشكلات التي يعاني منها المبتكرين إلى خصائصهم وسماتهم، أي هي مشكلات تتعلق بالفرد نفسه، حيث تم تطويرها بفعل خبراته الذاتية مع محيطه الأسري والمدرسي والاجتماعي، ونذكر أهمها فيما يلي:

- **ضعف الثقة بالنفس:** الثقة بالنفس عامل مهم في التفكير الابتكاري، لأن ضعف الثقة بالنفس يقود إلى الخوف من الإخفاق وتجنب المخاطرة (جروان، 2009: 174).

- **عواطف الفرد وانفعالاته:** انفعالات الفرد المبتكر المبالغ فيها قد تقضي على الأصالة والمرونة في أي عمل أو تفكير، كما يعيق انفعال الفرد حين يحاور الآخرون ويناقشهم أو يشترك معهم في حل مشكلاته ومشكلاتهم، وهذه بعض العوائق الانفعالية:

- الخوف من ارتكاب الأخطاء أو الفشل في المحاولة.

- عدم القدرة على تحمل الغموض.

- الميل لعدم توليد الأفكار.

- قلة التحدي.

- التوتر.

- الحماس الزائد والرغبة السريعة في النجاح.

- القضاء على الخيال الإبداعي.

- عدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والوهم بسبب الانفعال.

- الميل لمسايرة المؤلف ومجاراته (عبد العزيز ، 2009: 123-124).

وهذا ما تحدث عنه دراسة حامد السيد الديب (2000) بعنوان التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين، حيث تناولت الدراسة العوامل التي تؤدي بالمبتكر إلى عدم الشعور بالأمن الشخصي والشعور بالانتماء والإصابة ببعض الأمراض العصبية، وتم التوصل إلى أن السبب وراء هذه الأعراض هو عدم مراعاة الاهتمام بالسمات الشخصية للتلاميذ، وعدم الاستعانة بأخصائيين نفسيين واجتماعيين لخفض الضغوط النفسية المختلفة التي تؤثر على انجاز المبتكرين (باطة، ب.ت: 47)، وتعرضه لمشكلات متعلقة بالصحة النفسية. كما ذكرت دراسة منسى (2003) والتي هدفت إلى التعرف على بعض هذه المشاكل التي يعاني منها طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية من ذوي القدرات الابتكارية العالية، والذين بلغ عددهم (500) تلميذ وتلميذة. حيث استخدم الباحث اختبار القدرات الابتكارية، بالإضافة إلى قائمة المشكلات، وتوصلت النتائج إلى ظهور مشكلات لدى المبتكرين كالعزلة والانطواء، والسرحان، والتشكك، والإحباط والخجل والشعور بالضيق (الأحمدي، 2005: 20).

وتطرق أيضا أبو جريس (1994) إلى دراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات المبتكرين مستعينا بأداة لقياس المشكلات، توصل من خلالها إلى أن المشكلات الانفعالية احتلت المركز الأول ضمن مشاكل المبتكرين، ومن أبرزها الحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة (الأحمدي، 2005: 18).

- **المعوقات الدافعية:** يتأثر الابتكار بمجموعة من العوامل التي تعمل على تحريك وتوجيه الطاقة النفسية للفرد نحو مباشرة ما يقوم به من عمل، وهي التي تدفع المبتكر إلى السيطرة على ما لديه من معلومات ومهارات في المجال الذي يبحث فيه، وهي التي تدفعه أيضا إلى التفكير، ولقد توصلت الأبحاث إلى أن توصل الفرد إلى الجديد يتطلب رغبة حقيقية تدفعه للتوصل إليه، ولا بد أن يكون الفرد مدفوعا بدرجة تجعله يبذل الجهد الإيجابي المحقق للابتكار (أبو النصر، 2012: 39-40).

- **الحماس المفرط:** يشكل الحماس المفرط أحد أشكال الانفعال المبالغ فيه، حيث تؤدي رغبة الفرد القوية في النجاح والحماس الزائد إلى تحقيق إنجازات غير ذات قيمة، كما أن الحماس المفرط يشجع الفرد على القفز إلى مرحلة متأخرة من العملية الابتكارية دون استنفاد المتطلبات المسبقة التي قد تحتاج إلى وقت أطول، وقد يكون الحماس المفرط ناتج عن ثقة الفرد الزائدة أو عن الغرور (عبد العزيز، 2009: 124).

- **التشبع Saturation :** إن عملية التفكير الابتكاري تحتاج إلى تأمل وإلى حالة من الاستغراق في التفكير، ويعتبر التشبع حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي إلى إنقاص وعي المبدع بحيثيات ابتكاره، حيث كان يخلق واسعا في سماء الخيال وأصبح مشبعا بالعديد من الأفكار المتشعبة جدا في الموضوع بحيث جعلته يخرج عنه (عبد العزيز، 2009: 125)، والتشبع حالة مضادة للاحتضان Incubation.

- **التفكير النمطي:** يقصد بالتفكير النمطي ذلك التفكير المقيد بالعادة، وقد عده الباحثان إساكسن وترفنجر (Isaksen & Treffinger, 1985) من أبرز عقبات التفكير الابتكاري، ولتوضيح أثر هذه العقبة أوردنا نقلا عن ديونو مثالا يتلخص في أن كلبا اعتاد أن يسلك طريقا طويلا للحصول على عظمة يضعها صاحبه في نفس الموقع خلف سياج، ولما كانت أول محاولة ناجحة للوصول إلى العظمة قد تحققت بعد سلوك هذا الطريق الطويل، فقد ظل الكلب متمسكا بها بصورة آلية، ولو أمكن توجيه الكلب لهذه العقبة لأصبح بمقدوره أن يتخلى عن عاداته ويكتشف الطريق الأقصر لبلوغ هدفه (جروان، 2009: 175).

- **الصراع في مواقف الاختيار:** غالبا ما يعاني المبتكرين من الحيرة والتردد بسبب دخولهم في صراعات في مواقف الاختيار الدراسي والمهني، حيث قد يعجزون عن اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق نموهم وطموحهم الدراسي والمهني، وربما يزيد من تعقيد عملية الاختيار وصعوبتها تعدد البدائل والفرص المتاحة لهم، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه جروان (1999) من أن تعدد الخيارات بقدر ما هو حالة إيجابية ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار (المعاضدي، ب.ت: 171).

- **نقل العادة:** المقصود بها عندما تترسخ لدى الفرد أنماط وأبنية ذهنية معينة كانت فعالة في التعامل مع مواقف عديدة ومتنوعة، فإنه غالبا ما يتم تجاهل استراتيجيات أخرى أكثر فاعلية. ومن العبارات القاتلة للابتكار التي تلخص هذه العقبة قولنا "لقد كنا دائما نفعل هذا بنجاح" أو "كنا دائما نحل المشكلة بهذه الطريقة" (جروان، 2009: 177).

2.9.3- المعوقات والمشكلات المتعلقة بالأسرة:

الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي تتحمل المسؤولية في تنشئة الأبناء ورعايتهم، ولذلك يمكن أن يؤدي أي خلل في تعامل الأسرة مع المبتكرين إلى إعاقه تفكيرهم الابتكاري، فهي قد تسبب لهم العديد من المشاكل، وهذا ما أكدته دراسة القريطي (1989) التي أجريت وفق المنهج التحليلي، واستهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقليا في البيئة الأسرية وآثارها. وقد خلصت إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المبتكر في نطاق بيئته الأسرية تتمثل في الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر الابتكار، وافتقار البيئة

المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل، وإغفال الحاجات النفسية للطفل المبتكر (الطالب، 2012: 38). وفيما يلي سوف نذكر أهم هذه المعوقات والمشكلات:

- **تدني المستوى الاقتصادي:** قد يبدي الوالدان عدم الاكتراث بالقدرات الابتكارية لأبنائهم وإهمالهم، واللامبالاة بإشباع حاجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية، ولا يكرسان الوقت والجهد لرعايتهم ولتيسير متطلبات نموهم، وقد يبدیان رفضهما وعدم تقبلهما لقدراته واستعداداته، وكل ذلك بسبب تدني المستوى الاقتصادي وانشغال الوالدين بالعمل على تلبية الحاجات الأساسية للبناء من مأكّل ومشرب وملبس، وبالتالي عدم مبالاهما بالحاجات النمائية الأخرى العقلية والنفسية. وهذا ما أكدّه ألسوب (Alsop, 1997) عندما أشار أن بعض الآباء ممن ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة يدركون ما يمتلكه ابنهم من قدرات ابتكارية وما لها من قيمة، إلا أنهم يخشون عدم استطاعتهم توفير الخبرات التربوية الملائمة والأدوات والوسائل اللازمة لتنشيط تلك القدرات وتنميتها (المعاضدي، ب.ت: 172 - 173).

- **الأمية أو تدني المستوى التعليمي:** إن ارتفاع الأمية بين الآباء والأمهات من شأنه تحديد فرص الأطفال المبتكرين من حيث تفهم احتياجاتهم وتعزيز دافعيتهم للتعلم من قبل الوالدين، ناهيك عن فقر بيئتهم الثقافية واللغوية، وتتفاقم الصعوبات التي يواجهها الطفل المبتكر إذا أخذنا بالاعتبار النسبة المرتفعة للأمية بين الأمهات اللاتي يتحملن المسؤولية الأولى عن تربية الأبناء (جروان، 2009: 179).

- **اختلاف أدوار الوالدين في التربية:** نلاحظ أنه في المجتمعات العربية خاصة يلقي الأب مسؤولية تربية الأبناء وتعليمهم على عاتق الأم؛ مهما كان مستواها التعليمي والثقافي، أو مهما كان حجم انشغالها في أمور المنزل، أو قد تكون هذه الأم عاملة فلا تستطيع أن توفّق بين العمل خارج وداخل البيت، بالإضافة إلى تربية الأولاد، مما قد يؤثر سلباً على تعليم الأولاد والاهتمام باكتشاف ابتكاراتهم أو تنميتها.

- **استخدام الوالدين لأسلوب التسلط والتشدد في تنشئة ابنهما:** فنجدهما يظهران صرامة شديدة في معاملته ويلزمانه بطاعتهما والخضوع لأوامرهما دون مناقشة، ويرفضان رغبته في الاكتشاف والبحث، ولا يتيحان له الفرصة لكي يعبر عن آرائه وأفكاره بحرية، ولا يبدیان تقبلاً لهذه الأفكار. ويتسم أسلوب التسلط والتشدد بالتقيد والإكراه والتهديد المستمر والإيذاء البدني والنفسي، ويؤدي هذا الأسلوب إلى إضعاف ثقة المبتكر بنفسه، وإحساسه بالعجز والنقص، واختلال صورته عن ذاته، ويؤدي أيضاً إلى تقييد خياله، كما يخمّد فيه روح الاستطلاع والمبادرة (المعاضدي، ب.ت: 173).

- **التدليل والحماية الزائدة للطفل المبتكر من قبل الوالدين أو أحدهما:** ويؤدي هذا الأسلوب في التنشئة إلى جعل الطفل اتكالياً؛ أنانياً؛ مفرط الحساسية؛ ضعيف الثقة بالنفس؛ غير قادر على تكوين علاقات اجتماعية سوية، وهذا يجعل منه طفلاً معوقاً نفسياً (النجاحي، 2005: 204).

- كما أشار جروان (1998) والقريطي (2005) إلى خطورة الضغط الزائد من أولياء الأمور على أبنائهم المبتكرين ودفعهم نحو ممارسة بعض النشاطات والمسائل العقلية التي تفسد عليهم نموهم الطبيعي (عبد الجبار، ب.ت: 378)، وتضيف هيرلوك (Hurlock) أن من معوقات الابتكار التي تمارسها الأسرة أيضاً تثبيط الاستطلاع عند الأطفال أو نظام التقيد بالوقت

والترابط الأسري الشديد، وعدم تشجيع الخيال، وتزويد الأطفال بالألعاب التقليدية المحدودة، ونموذج المسيرة لدى الآباء، وهذا ما تؤكدته السيد (1977). ونفس الشيء أيضاً أكدته دراسة ريم (Rimm, 1988) حيث تناولت الفروق في البيئة الأسرية لدى عينة ضمت (22) مبتكراً، فتوصلت إلى أن العوامل الأكثر تأثيراً في خفض الانجاز تتعلق بمعاملة الأب والأم؛ منها ضعف الاتساق بين الوالدين، وعدم وجود معايير معقولة لتنظيم الأسرة، والمبالغة القصوى في الاهتمام (الطالب، 2012 : 37-38).

3.9.3- المعوقات والمشكلات المتعلقة بالمدرسة:

تنطوي البيئة المدرسية على عدد من المعوقات التي تعترض سبل تنمية الابتكار، وتعتبر حجر عثرة في طريق طاقات المبتكر ومقدراته، وفيما يلي سوف نتطرق إلى أهم المشكلات المدرسية المتعلقة بالمناهج والمعلمين والإدارة:

- ذكر شور وزملاءه (Shore et al, 1991) أن المبتكر يعاني من الضغوط المستمرة التي تمارس عليه كي يسير ما يقدم له من خبرات وبرامج تعليمية تقليدية ويتجاوب معها، فهو مع ما يمتلكه من قدرات مرتفعة، وما يتميز به من سرعة التعلم وحب الاستطلاع والشغف بالمعرفة لا يمكنه أن ينسجم مع البرامج التعليمية والمناهج الدراسية التي تقدم للعاديين، لذلك يعاني المبتكر من الضجر والملل من جراء وجوده في الصف الدراسي العادي، فضلاً عن أن ما يقدم له من مهام وخبرات تعليمية من خلال المناهج الدراسية العادية لا يرقى إلى مستوى قدراته ولا يشبع حاجته الملحة إلى المزيد من الاستثارة، فعقله الذي لا يتوقف عن العمل يحتاج إلى مهام وأنشطة تعليمية تتحدى قدراته وتساعد على الوصول لأقصى طاقاته، لأنه وكما ذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1994) يجب رعاية هؤلاء المبتكرين لأنهم يلعبون دوراً بارزاً في حل مشكلات المجتمع، ويقدمون له الانجازات العظيمة (المعاضيدي، ب.ت 176).
- قصور فهم المعلم لحاجات الطلبة المبتكرين واهتماماتهم وبالتالي عدم إعطاء الطالب حرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه ويتوافق مع ميوله وهواياته، بالإضافة إلى قلة البرامج المعدة مسبقاً من قبل إدارات التعليم والتي تهدف على الكشف عن المبتكرين (الصلال، 2014: 12).
- إهمال المخططيين في مجال التربية والتعليم بكيفية وضع برنامج لاكتشاف المبتكرين والتعرف عليهم وممارسة بعض القائمين (معلمون، إداريون... الخ) للأساليب النمطية والتقليدية في التعامل مع هذه الفئة في المؤسسات التعليمية مما يحد من القدرة الابتكارية لديهم (عبد الجبار، ب.ت: 377). وأظهرت نتائج دراسة نصره البادر (1993) ودراسة الكرش (1997)، ودراسة السعيد (1998)، ودراسة علي والغنام (1998)، ودراسة خالد (1999) على ضعف مستوى أداء معلمي الرياضيات للمهارات اللازمة لتيسير عملية الابتكار داخل الحجرة الدراسية، ووجد توارنس عند تحليله للسجلات اليومية التي يستخدمها خمسة من أكفاء المعلمين أن أنشطة المعلمين المتميزين التي تدور حول التفكير الابتكاري بلغت نسبة 36% من الأداء الكلي، وفي نفس السياق أوردت دراسة حمود (1995) أن من أبرز معوقات الابتكار في المدرسة طرائق التدريس التقليدية، وأساليب التقويم المتعددة على الحفظ واسترجاع المعلومات، والمناخ التقليدي السائد، وتوصلت دراسة خالد (2001) إلى عدم توافر مهارات التدريس الابتكاري لدى المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة السعيد (1998) التي بينت أن

أبرز معوقات استخدام المعلمات لأساليب تنمية التفكير الابتكاري هو عدم الإلمام الكافي من قبل المعلمات بماهية هذه الأساليب وطرق استخدامها (المالكي، الحربي، ب.ت: 112-113).

- ذكر غلوفر (GalleGher, 1975) أن بعض الطرق يمارسها التربويون يقضون بها على الابتكار في العملية التعليمية، مثل عدم سماح المدرسون بالمناقشة أو التقييم من قبل الطلاب وما عليهم إلا الإجابة على الأسئلة الموجهة إليهم بحقائق من الكتاب؛ أو من تلك الأفكار التي تلقوها من المدرس، وغير ذلك لا يعتبر مقبولا (بن مانع، ب.ت: 366).

- كما أشارت دراسة الخليفي (1994) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية من المبتكرين، وطبقت الدراسة على (462) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث وحتى السادس بدولة قطر. ومن بين ما أظهرته النتائج معاناة التلاميذ المبتكرين من مشكلة الاهتمام باللعب أثناء الدرس (الأحمدي، 2005: 17).

4.9.3- المشكلات والمعوقات المتعلقة بالمجتمع:

الإبداع من وجهة نظر علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي قضية اجتماعية وتربوية، وباعتبار أن المجتمع عبارة عن منظومة من المؤسسات الصغيرة التي تضم الأسرة والمدرسة والمسجد وغيرها من المؤسسات، فهو أيضاً قد يؤثر سلباً على المبتكرين ويعوق عملية ابتكارهم، وفي النقاط التالية سوف نذكر بعض المشكلات والمعوقات التي يتعرض لها المبتكرين داخل المجتمعات العربية -بما فيها المجتمع الجزائري- التي يعيشون فيها:

- في دراسة يلخص الدكتور محمد الصاوي (1995) المؤشرات التي تضمنها كتاب نجيب محمود كمعوقات للابتكار في المجتمع العربي، والتي ذكر من ضمنها ذوبان الفرد في الجماعة وإهمال الابتكارات الفردية، والفهم الخاطئ للدين والميل للإتباع ومقاومة حرية الابتكار، بالإضافة إلى القيود الاجتماعية والفروق الطبقية ونزعة التسلط، والقيود المفروضة على حرية الفكر والتعبير والنقد وتقديس ما هو مكتوب، وذكر أيضاً أن من ضمن هذه المعوقات الجمود الفكري وتوجيه الطاقات لدراسة فكر الآخرين دون تطوير أو ابتكار (جروان، 2009: 185). كما ذكر (عبد العزيز، 2009: 128-129) بعض المعوقات التي يتأثر بها المبتكر داخل المجتمع مثل انتشار الأمية والجهل، ومقاومة ثقافة المجتمع للتجديد وحرصها على كل قديم، واجترار أجداد الماضي والتشبث بما وعدم السير نحو المستقبل بسبب القيود الاجتماعية التي تمنع التجديد الفكري والمعرفي.

10.3- تنمية قدرات التفكير الابتكاري:

التفكير الابتكاري نشاط عقلي يتميز به الإنسان، ولذلك هو كأي نشاط بشري آخر، يمكن التدرب عليه وتعليمه وتنميته بوسائل وطرق وأساليب عديدة، فيذكر تورانس (Torrance) "أنه لا يكفي أن يوجه الاهتمام إلى دراسة المبتكرين، بل لابد من تنمية الاستعدادات التي تتطلبها الشخصية المبتكرة من خلال تهيئة ظروف بيئية وثقافية واجتماعية" (القيسي، التميمي، ب.ت: 39). وأشار كل من وينغ وفيليب (weeping & philip, 2002) إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى المتعلمين وتطويرها من خلال التدريب والممارسة والتعلم، وتهيئة الفرص والمواقف التعليمية المحفزة للتعليم (الحموري، 2009: 614). وسوف نتحدث في هذا الجزء عن دور الهياكل الثلاثة الرئيسية والتي تلعب دوراً مهماً في تنمية التفكير الابتكاري، والمتمثلة في كل من الأسرة؛ المدرسة بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة؛ والمجتمع:

3.10.1- دور الأسرة في تنمية التفكير الابتكاري:

تعتبر الأسرة أهم العوامل الداعمة للشخص المبتكر، بحيث يتوفر له فيها التشجيع اللازم، فقد وجد أن الأطفال الذين يحاطون بعاطفة الوالدين يكونون أكثر تقديرا لذواتهم، لذلك يجب على الوالدين توفير المراجع والموسوعات وأجهزة الحاسوب، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ومتابعة اهتماماتهم ببعض العلوم (أبو ظريفة، ب.ت: 261). كما يجب عليهم بهدف تنمية تفكير أطفالهم الاستماع الحريص لما يقولونه والتعرف على أفكارهم وأنماط تفكيرهم الغربية، وإتاحة فرصة كافية لهم في نقاش مشكلات الأسرة والتعبير عن أفكارهم وعدم السخرية منها، ومناقشة المشكلات معهم بشكل جماعي، وعدم اللجوء إلى العقاب الجسدي أو المعنوي في تعديل سلوكياتهم، كما يجب أن توفر الأسرة لأبنائها الجو الآمن والمريح لهم وتلبية حاجاتهم المختلفة التي تتفق مع مراحل نموهم المعرفي والجسمي وإتاحة جو المرح والسرور والفكاهة في محيط الأسرة، وتشجيع قدراتهم من خلال مكافأتهم على إنجازاتهم بما فيها المدرسية، وتحفيزهم بالكتب والمعارف والفن، وتشجيعهم على زيارة المتاحف والمسارح وعلى العقلانية والاستقلالية وعدم الاعتمادية، وضرورة تعويدهم على نقد ذواتهم وأعمالهم ذاتيا، وحل مشكلاتهم بطرقهم الخاصة والغير مألوفة (عبد العزيز، 2009: 116-117).

وأكدت دراسة عبد الناصر عوض (1989) التي طبقت على عينة قوامها (14) طالباً بالصف الثاني الإعدادي؛ فعالية ممارسة العلاج الأسري لتنمية قدراتهم الابتكارية (موسى، 2004: 31)، وذكر ماين كانديس وجيمونيس (Hinecands & Gimoyined, 1991) أن الأسرة تعد ثاني العوامل المدعمة للأطفال المبتكرين (بازلة، ب.ت: 64).

ومن الدراسات أيضا التي أكدت وجود علاقة بين التنشئة الأسرية وتنمية التفكير الابتكاري نذكر دراسة بلاجتاس (Balagtas, 1968)؛ حيث وجد علاقة بين قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري واتجاهات الأمهات في التنشئة التي تتسم بالديمقراطية، ودراسة سيد محمد صبحي (1975)، ودراسة محمد خالد الطحان (1977)، ودراسة محمد السعيد عبد الحليم (1977)، ودراسة عبد الحليم محمود السيد (1980)، ودراسة محمد ثابت علي الدين (1981)، ودراسة هدى مصطفى حماد (1995) (ريان، 2006: 92)، ودراسة باولا (Paula, 1987)، ودراسة شان وشان (Chan & Chan, 2005)، ودراسة هولنجر وفلمينج (Hollneger & Fleming, 1984)، ودراسة كانديس وجيمونيد (Cands & gimouined, 1991)، وتظهر هذه العلاقة أيضاً من خلال الدراسات الثلاث التي أجرتها بازلة (2005، 2006، 2007)، ودراسة توماس وهيربرت (Thomas & Herbert, 2003) التي أكدت على أهمية المستوى الاقتصادي في الرفع من ابتكار الأطفال، ولدراسات كل من الحري (1995)، وريم (1988)، والعبدلي (2010) أيضاً نفس النتيجة التي توصلت إليها سابقاتها (الطالب، 2012: 36-38). بالإضافة إلى دراسة عبد الحليم محمود السيد (1980) التي توصلت إلى وجود علاقة بين جوانب السياق النفسي والاجتماعي بالأسرة وبين قدرات الإبداع لدى الأبناء، ووجود ارتباط ذكاء الأولاد في العام الأول من عمرهم ارتباط سالب بالمعاملة التي تتسم بالمواساة والتعبير لهم عن المشاعر، بينما ارتبطت ارتباطاً موجبا بمتغيرات مثل العقاب أو استعمال التخويف (عامر، 2007: 146).

وكذلك تحدث (عامر، 2007: 148-149) عن دراسة مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق (1991)؛ بعنوان عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة، التي هدفت إلى التعرف على أهم عوامل تنمية التفكير الإبداعي المتعلقة بالأسرة والمعلم ومحتوى المناهج والإدارة المدرسية ونظام التعليم والمجتمع وذلك من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استفتاء مفتوح ومقياس التفكير الإبداعي؛ على عينة مكونة من (285) معلم من معلمي التعليم العام بمختلف المراحل التعليمية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي التأكيد على أهمية البيئة الأسرية في تنمية التفكير الإبداعي بما تحتويه من عوامل الرعاية الوالدية، وأسلوب التربية المعتدل للأبناء الذي يشجع على الاستقلالية في التفكير، وإتباع أسلوب التفاهم في الحوار والمناقشة، وحرص الوالدين على تحريض الأبناء على النشاط والتخلص من الكسل والخوف، وبعد الوالدين عن التسلط والحماية الزائدة، هذا بالإضافة إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس واتجاهه نحو مهنة التدريس واتساع أفقه الثقافي والاجتماعي، وتوفير الإمكانيات اللازمة للعملية التعليمية.

2.10.3- دور المدرسة في تنمية التفكير الابتكاري:

أشار (عبد العزيز، 2009: 118-119) إلى أن المدرسة تلعب دوراً مهماً في تنمية مختلف ميولات قدرات التلاميذ بما فيها قدراته الابتكارية، وسوف نحاول تسليط الضوء على دور المدرسة بشكل عام، ودور المنهج والمعلم والبرامج التي يجب أن يقدمها للتلاميذ حتى يساعد في تنمية تفكيره الابتكاري. وحتى تستطيع المدرسة القيام بهذا الدور يجب أن تقبل التنوع والاختلاف في أفكار واتجاهات وميول وقدرات التلاميذ، والاستماع لآرائهم واحترام حقوقهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم بكافة الطرق ولو كانت غير مألوفة، وتشجيع انتاجاتهم في مجال الفنون والنشاطات وبناء جسور الثقة بينها وبين البيت، كما يجب على المدرسة أن توفر فريق خاص من المعلمين والإداريين والمرشدين لأغراض تنمية التفكير الابتكاري، وأن تشتمل على مكتبة تحتوي على كتب وقصص تناسب جميع أعمارهم وأذواقهم، ويجب أن تسهل عملية التعليم والتعلم بالاعتماد على الوسائل التعليمية المختلفة، كما يجب أن تكون المدرسة مجهزة بكل التجهيزات المناسبة لحاجات التلاميذ.

كما ينبغي على المدرسة خفض كثافة الفصول بحيث لا يزيد عن ثلاثين تلميذاً في الفصل الواحد، وإضافة حصة أسبوعية خاصة بالأنشطة الإبداعية، وإتباع نظام التقويم الشامل لجميع جوانب التلميذ، والاهتمام بإنشاء النوادي العلمية (الدسوقي، 2009: 196-197)، حيث أكدت دراسة كلير جويس آن (Keller J.A, 1990) التي أقيمت على (176) تلميذاً في الصف الثالث إلى الخامس ابتدائي، على دور التطوير الشامل للبرامج الخاصة بالأنشطة داخل المدرسة في زيادة الإنجاز لديهم وتحقيقهم لذواتهم داخل المدرسة والأسرة (باطلة، ب.ت: 46). ويجب أيضاً صياغة جديدة للمناهج تساعد على تنمية التفكير الابتكاري، وترتبط مع المشكلات البيئية، وتخفف كم المعلومات وتركز على الكيف، وتساعد في تدريب التلاميذ على الملاحظة وتفسير البيانات وتصميم التجارب والتجريب وجمع الحقائق (الدسوقي، 2009: 196-197).

وفي دراسة مسحية رائدة لرينزولي (Renzulli, 1981) اتضح أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلبة المبتكرين، وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسات جيلفورد (Guilford, 1957)، تورانس (Torrance, 1970)، أوسيبال (Ausubel, 1978)، الدريني (1989)، سعد الله (1986)، المفتي (1989)، وأبو عميرة (1992) على ضرورة توافر مجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين (المالكي، الحربي، ب، ت: 111-112). ويؤكد روكي (Rookey) على أهمية اتجاهات المعلمين التربوية في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لتلاميذهم، حيث توصل إلى أن أساليب المعاملة من جانب المعلمين التي تتسم بالديمقراطية تؤدي إلى زيادة قدرة تلاميذهم على التفكير الابتكاري، كما درس بورناجوتي (Burnagoti) العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ووصل إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ التي تتسم بالديمقراطية والتقبل. وفي دراسة لشامبرز (chambers) وصل إلى أن هناك علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ التي تتسم بالاستقلالية والمساواة والديمقراطية، وتتفق مع هذه النتائج دراسات شوبهانا (shobhana)، ودراسة باري (Barry). وفي نفس السياق تناولت دراسة ميكاكي (Migaky, 1978) الاتجاهات الابتكارية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، وتكونت العينة التجريبية من (72) معلماً، والعينة الضابطة تكونت من (121) معلماً، وتوصلت النتائج إلى أن الخبرات المختارة مثل التعرض لدورة تدريبية لتنمية الاتجاهات الابتكارية يمكن أن تساهم في زيادة وتنمية الإدراك المعرفي الفردي للابتكار. وتوصلت دراسة كامل (1987) إلى أن الاتجاهات التربوية نحو الدقة والبعد عن الصرامة في النظر إلى الأمور التربوية ذات تأثير دال على قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال، أما برنجوتي (Puranjoti, 1972) فتوصل في دراسته إلى وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير الابتكاري لدى التلاميذ واتجاهات المعلمين التي تتسم بالتسامح والتقبل والتعاون والتشجيع على البحث والاستكشاف والديمقراطية (المفرجي، 1999: 25-30-32). ولقد أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام المعلم لأسئلة المعرفة العليا في تنمية قدرات الطلاب الابتكارية، ومنها دراستي جاليفر (Gallgher, 1960)، ورجب (1994)، ودراسة عبد المجيد (1998) (المالكي، الحربي، ب، ت: 119).

ووضع الشخيلي (2005) أن برامج الإثراء تطور مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة، ويذكر جرادات (2006) أن هذه البرامج صممت ليكتسب التلاميذ خبرات جديدة من المختصين في المجالات التي تنمي لديهم الابتكار بالإضافة إلى تنمية المهارات البحثية لديهم، وذلك ما أكدته دراسة نور الدين (1998) التي توصلت نتائجها إلى أثر برنامج إثرائي صفي في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة، وهدفت دراسة خالد عبد الله الحموري (2009) إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الموهوبين، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري لدى العينة التجريبية (الحموري، 2009: 611-613-619). أما دراسة عبد الله بن محمد الجغيمان (2011) فتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لاختبار

التفكير الابتكاري البعدي، ووجود تأثير للأنشطة العلمية الإثرائية المقترحة على مهارات التفكير الابتكاري (العقيل، 2011: 4-3).

وتوصل درويش (1983) في دراسته التي قامت على التعرف على أثر تعرض عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية لبرنامج حول القدرات الابتكارية لديهم إلى وجود تحسن ملموس في القدرات الابتكارية لدى أفراد المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي، وزيادة اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفكير الابتكاري (المفرجي، 1999: 33). وفي نفس السياق تحدث (دناوي، 2008: 75) عن دراسة خطاب (1994) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على الاختيار اللفظي والشكلي لصالح المجموعة التجريبية. أما الجلاد (2007) فحاول في دراسته التعرف على أثر استخدام العصف الذهني² في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الخامس الذين بلغوا (82) طالبا (14 مجموعة تجريبية، 14 مجموعة ضابطة)، مستخدما مقياسا للتفكير الابتكاري، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، وتحدثت دراسة الكيومي (2002) حول نفس الموضوع فقامت بدراسة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بعمان، واقتصرت على (112) طالبا، قسموا بالتساوي إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التفكير الابتكاري (الزيادات، العدوان، 2009: 477-478).

كما قام رضا (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس العلوم بإستراتيجية تدريسية تتضمن طريقة الاستكشاف في تنمية الأداء الابتكاري لدى طلبة الصف الخامس من المرحلة الابتدائية في مصر، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من (79) طالبا (39 في المجموعة التجريبية، 40 في المجموعة الضابطة)، وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الابتكاري البعدي، ونفس النتيجة توصلت لها دراسة عكور (2002) التي أجراها على (61) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي، حيث أكدت الدراسة على فعالية طريقة الاكتشاف في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (صوافطة، 2008: 43-45).

وبالنسبة لفعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فقد قام درويش (1983) بدراسة هدفت إلى أثر برنامج تدريبي على حل المشكلات بطريقة ابتكارية على تنمية القدرات الابتكارية، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القدرات الابتكارية. وتوصل أيضاً عبد الرحمن (1985) في دراسته إلى أن أسلوب حل المشكلة يساعد التلاميذ في تنمية تفكيرهم الابتكاري، ونفس الشيء توصلت له دراسات كل من برودفيت (proudfit، 1981)، ودراسة جور وسمرفيلد (Goor & Sammerfeld, 1985)، ودراسة قناوي (1993)، ودراسة إبراهيم

² العصف الذهني هو وسيلة ذهنية للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة معينة خلال زمن معين، بغية حل مشكلة بطريقة ابتكارية، أو ابتكار فكرة جديدة لم توجد من قبل، أو تطوير فكرة موجودة.

(1996) (ولي العبيدي، محمد العبيدي، آلاء محمد العبيدي، 2010: 116-117-118)، وأيضاً دراسة نصر (1990)، ودراسة إبراهيم (2004) (صوافطة، 2008: 43-45).
تحدث (دناوي، 2008: 76-77) عن دراسة المساعيد (2005)، التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارة المرونة والأصالة والطلاقة وفي تنمية التفكير الإبداعي.

3.10.3- دور المجتمع في تنمية قدرات التفكير الابتكاري:

للمجتمع بمؤسساته المختلفة مسؤولية كبيرة في تنمية التفكير الابتكاري للتلاميذ وللأطفال بصفة عامة، وذلك من خلال إنشاء أندية خاصة بذوي القدرات الابتكارية، ومعسكرات صيفية، وإنشاء مدارس خاصة بهم، والاهتمام بالكشف المبكر، وتحديد قدراتهم وإمكاناتهم (أبو ظريفة، ب.ت: 261)، والاهتمام بالعلم والعلماء ودورهم في تقدم المجتمع، وتخفيض أسعار الكتب الثقافية والقصص، وفتح المكتبات الثقافية، والتسهيل للزيارات الميدانية ولعمل البحوث، والعمل لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب (الدسوقي، 2009: 202-203).
وتظهر أيضاً أهمية المجتمع مثلما ذكر (ريان، 2006: 93) في تنمية التفكير الابتكاري من خلال كروبلي (Chropley, 1973) الذي ذكر أن المناخ الابتكاري في جماعة ما هو إلا مجموعة العوامل التي توجد في البيئة، من تنشئة اجتماعية وتربية وظروف عمل وقيم واتجاهات ثقافية أو اجتماعية، والتي تساعد على نمو الابتكارية لدى أفراد المجتمع.
كما يجب على المجتمع توفير الوسائل الترفيهية وفضاءات تسمح للطفل باللعب، حيث يعتبر هذا الأخير وسيلة في حد ذاته لتنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال والتلاميذ، ووسيلة لإطلاق طاقات الأطفال كما تذكر سلوى عبد الباقي (1989)، سوزان ميللر (1974)، بريك (Break, 2002)، دراسة كلارك وآخرون (Clark et al, 1989)، دانسكي (Dansky, 1980)، دراسة جونسون (Johnson, 1976)، دراسة جونسون وهاتش (Johnson & hatch, 1990)، ويسرية صادق (1989) (طيبة، ب.ت: 2-3). وبهذا الخصوص نذكر على سبيل المثال دراسة زين العابدين درويش بعنوان تنمية الإبداع والتي حدثنا عنها (سويف، 2000: 95)، حيث قام الباحث بتجربة على طلاب المدارس الثانوية وذلك على مجموعتين تجريبية وضابطة، وكان حجم كل من المجموعتين (97) تلميذاً، حيث جرى تعريض المجموعة التجريبية على امتداد عشر جلسات لعدد من المؤتمرات المصممة لاستثارة الأفكار الإبداعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن على مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس الوظائف الإبداعية، بالإضافة إلى الثبات النسبي لمواقع أفراد المجموعة التجريبية داخل مجموعتهم، مما يشير إلى أن التحسن جرى على كل فرد متناسباً مع مستوى إبداعيته أصلاً، وأن التدريب قلل من التباين الأصلي الذي كان قائماً بين مستويات الوظائف الإبداعية المختلفة.

وترى هدى قناوي (1977) أن قدرات الطفل الابتكارية تنمو خلال اللعب، كما ترى مري بولاسكي أنه من الأفضل تزويد الطفل بأدوات كثيرة حتى تنمي لديه القدرة على الابتكار، وذلك أفضل من إعطائه اللعب المحدودة، وتتفق معهما عبلة حنفي عثمان (1980)، حيث ترى أن ممارسة الأطفال للألعاب البنائية تنمي الابتكار لديهم. وكذلك ترى عواطف إبراهيم، وإبراهيم مطاوع (1977) أن الألعاب البنائية تهدف إلى استمتاع الطفل بقدرته على ابتكار تنظيمات عديدة ومسلية. وتحدثت عن نفس الفكرة الشرييني ويسرية صادق (2002) وحسانين راجح (1977)، ودراسة فرماوي محمد فرماوي (2001)، ودراسة نبيلة عبد الرؤوف عبد الله (1998) (شريف، حسن، 2008: 74-75-76).

خلاصة:

يعد الإنسان بدون تفكير مثل السيارة بدون وقود، حيث يصعب عليه بداية يومه بدون تخطيط ووضع برنامج يسير وفقه، ولا يمكنه شق حياته ومستقبله بدون وضع أهداف يسعى لتحقيقها. وكانت أهمية التفكير دافعا للباحثين والعلماء وسببا لإجراء بحوث كثيرة حول هذا الموضوع، فسلطوا الضوء على نوع مهم من أنواع التفكير ألا وهو التفكير الابتكاري، فكل وسائل الإعلام أصبحت مؤخرا تتحدث عن هذا المفهوم، وأصبح يطرح أيضا في أكبر المحافل العلمية. فحاليا نحن في عصر الابتكار والتفكير الابتكاري، لذلك نجد الأمم في سباق نحو نحو جذب ذوي الفكر المبتكر بسبب تأثيرهم الايجابي في ازدهار المجتمعات وتقدمها.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1- مكان وزمان إجراء الدراسة

2- عينة الدراسة ومواصفاتها

3- خطوات بناء أدوات الدراسة

4- إعداد أدوات الدراسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية

4.1- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية

4.2- طريقة تصحيح أدوات الدراسة

5- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية

6- الشكل النهائي لأدوات الدراسة

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- الإطار المكاني للدراسة (نطاق الدراسة)

2- الإطار الزمني للدراسة

3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها

4- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية

5- الخصائص السيكمترية للصورة النهائية لأدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، إذ يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المتبع في الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب له، وتحديد مجتمع الدراسة، والدراسة الاستطلاعية للتعرف على خصائصها السيكومترية، حيث تطرقت الباحثة إلى مكان وزمان إجراء الدراسة، وإلى عينة الدراسة ومواصفاتها، كما احتوى هذا الفصل تقديمًا لأدوات جمع البيانات مع توضيح لأهم الإجراءات التي اتبعت للتأكد من خصائصها السيكومترية.

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية واعتماد أداة البحث بصورة نهائية، قامت الباحثة بالانتقال إلى مرحلة الدراسة الأساسية ليتم من خلالها تحديد خصائص ومميزات عينة الدراسة الأساسية، مع توضيح لحدود البحث ولأهم الإجراءات المتبعة أثناء تطبيق أداة الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يرى (مودي moody) أن " المنهج العلمي هو تحديد وصيانة المشكلات العلمية وتقديم الفرضيات واقتراح الحلول وجمع المعلومات وتنظيمها ثم استخلاص النتائج والتأكد من مدى ملاءمتها للفروض المبدئية" (بشقة، 2007- 2008: 84)، كما أن المنهج هو تلك "الطرق والأساليب والعمليات العقلية والخطوات العلمية التي يقوم بها من بداية البحث في موضوع معين حتى ننتهي منه مستهدفين بذلك اكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها" (شنين، 2008: 97).

انطلاقاً من هذا يتحدد المنهج العلمي بغاية تحقيق أهداف البحث وللتأكد من صحة الفروض، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية، فيساهم في تحديد الظواهر واكتشاف العلاقات والفروق بينها لدى أفراد العينة، ويعتبر البحث الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين المتعلمين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها. ويمكن تعريف الأسلوب الوصفي في البحث على أنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

2- مجتمع الدراسة:

إن الهدف الرئيسي للدراسة هو الكشف عن طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، وبهذا يتألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مستوى تراب مدينة بشار (الجهة الشمالية) مقر الولاية وذلك للسنة الدراسية (2014- 2015). والبالغ عددهم 371 تلميذ وتلميذة وهم التلاميذ الذين طبقت عليهم محكات ومقياس تحديد صعوبات التعلم الأكاديمية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تسبق الدراسة الأساسية الدراسة الاستطلاعية التي تساعد الباحثة في التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجهها في هذه الدراسة وكيف يمكن أن تتجاوزها، كما تفيد أيضاً في التحقق من إجراء الدراسة، وفي الضبط النهائي لفرضيات البحث، وكذا معرفة مدى ثبات الأداة وقياسها للموضوع المراد دراسته كما تسمح بالتقرب من جوانبه وكشف حدوده والتعرف على عينة البحث والتقرب منها ومعرفة مدى تفاعلها مع فقرات المقياس، بالإضافة إلى اكتساب خبرة التطبيق، وتعديل خطة الدراسة الميدانية أو تعديل بنود أدوات البحث أو الزمن المحدد لها.

1- مكان وزمان إجراء الدراسة:

أقيمت الدراسة بأربعة (04) مدارس ابتدائية (حباب أحمد، مكناسي مبروك، الطالب عبد الله، باستور) بمدينة بشار من 10 مارس إلى 09 أبريل 2015، والأقسام التي خصصت بها الباحثة دراستها الاستطلاعية هي أقسام السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

2- عينة الدراسة ومواصفاتها:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في أربعين (40) تلميذا وتلميذة من سنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية بمدينة بشار، فتراوحت أعمارهم ما بين 08 و 10 سنوات، حيث تم اختيار هذه العينة بطريقة عرضية sample unintended أي اختيار عينة الدراسة اختياراً حراً من خلال توافر البيانات اللازمة في أفراد هذه العينة (بشقة، 2007-2008)، كما راعت الباحثة أن تكون العينة منسجمة مع العينة الكلية في متغيرات الدراسة، (ويجدر الإشارة إلى أن خطوات اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية هي نفس الخطوات التي أتبعته أثناء اختيار عينة الدراسة الأساسية).

جدول رقم (05): يوضح توزيع وحدات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي؛ السن والجنس

المستوى الدراسي؛ السن والجنس:				
اسم المدرسة:	السنة الثالثة ابتدائي (08 سنوات)	السنة الرابعة ابتدائي (09 سنوات)	السنة الخامسة ابتدائي (10 سنوات)	المجموع الكلي:
مدرسة حباب أحمد	06 - 05 ذكور - 01 أنثى	02 - 01 ذكور - 01 أنثى	02 - 01 ذكور - 01 أنثى	10 - 07 ذكور - 03 إناث
مدرسة مكناسي مبروك	02 - 02 ذكور - 00 أنثى	03 - 01 ذكور - 02 أنثى	05 - 03 ذكور - 02 أنثى	10 - 06 ذكور - 04 إناث

مدرسة الطالب عبد الله	01 - ذكور 00 - أنثى	07 - ذكور 02 - أنثى	03 - ذكور 00 - أنثى	11 - 09 ذكور 02 - إناث
مدرسة باستور	05 - 03 ذكور 02 - أنثى	03 - 02 ذكور 01 - أنثى	01 - 00 ذكور 01 - أنثى	09 - 05 ذكور 04 - إناث
المجموع:	14	15	11	40 27 - ذكر 13 - إناث
النسب المئوية:	35%	37.5%	27.5%	100% 67.5% ذكور 32.5% إناث

يلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت (27) ذكر وهو ما يعادل 67.5% و(13) أنثى أي ما يعادل 32.5% .

3- خطوات بناء أدوات الدراسة:

بغاية تحقيق هدف الدراسة والمتمثل في البحث عن العلاقة القائمة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي اعتمدت الباحثة على استمارة خاصة بمحك الاستبعاد، وبطاقة خاصة بجمع المعلومات عن تحصيل التلميذ الدراسي (الأكاديمي) في كل من مادة الحساب، القراءة والكتابة، ثم على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، بالإضافة إلى تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب (صعوبات التعلم الأكاديمية) من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتحي مصطفى الزيات، كما اعتمدت الباحثة أيضا على مقياس بار- أون للذكاء العاطفي، أما بالنسبة للتفكير الابتكاري فقد استخدمت الباحثة قائمة تقدير السمات السلوكية، وهي مصممة لقياس التفكير الابتكاري من طرف فتحي عبد الرحمن جروان.

1.3- استمارة الإستبعاد لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

اتبعت الباحثة في اعداد استمارة الإستبعاد لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي جملة من الإجراءات والخطوات نذكرها فيما يلي:

- إجراء مقابلات مع المعلمين لموافاتهم بالشرح المفصل عن مجموعة التلاميذ التي تود الباحثة إجراء دراستها عليها، وفي نفس الوقت للاستفادة من خبرتهم، ومن المعلومات الموجودة لديهم والتي تخص التلاميذ.

- إجراء مقابلات مع التلاميذ أفراد العينة للتعرف على طبيعة المشاكل التي قد يعانون منها، وبالتالي قد تكون سببا في استبعادهم.

- الإطلاع على الدفاتر الصحية لبعض التلاميذ للتأكد من طبيعة المشاكل الصحية التي قد يعانون منها بغرض التدقيق.

- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تعرضت إلى تفاصيل محك الاستبعاد وإلى المشاكل والاضطرابات التي يحتويها، بهدف الفهم الجيد والعميق لأبعاد هذا المحك.

ويجب التأكيد على أن هذه الاستمارة تترجم ما ورد بمحك الإستبعاد (الملحق رقم 10) الذي يشير إلى ضرورة سلامة التلميذ من بعض المشكلات حتى يتم التأكد أنه ينتمي إلى فئة ذوي صعوبات التعلم. إذن استمارة الإستبعاد لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتمثل في إحدى عشر (11) مشكلة هي كالتالي "التخلف العقلي، الإضطرابات الإنفعالية، ضعف السمع، الصمم، القصور البصري، العمى، الإضطرابات الحركية، الظروف البيئية، الظروف الثقافية، الظروف الإقتصادية، تكرار السنة"، طبقت على "57" تلميذا وتلميذة يمثلون أفراد العينة الأولية للدراسة الإستطلاعية، وقد قامت الباحثة بتوجيه استمارة الإستبعاد للمعلمين حتى يجيبوا عليها وفقا لحالة كل تلميذ، اعتبارا لمعرفتهم الجيدة بهم، ولكن تم ذلك بمساعدة ودعم من الباحثة وتدقيق منها. وذلك بهدف تحديد التلاميذ الذين يجب استبعادهم لكونهم تلاميذ سليمين من اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية. وبالتالي ضعف تحصيلهم الدراسي أو العلمي لا يرجع إلى هذا الإضطراب، بل يمكن ارجاعه إلى أسباب أخرى.

وتتم الإجابة على أسئلة الإستمارة من خلال وضع العلامة أمام خانة "نعم" إذا توفرت المشكلة عند التلميذ، والعكس صحيح، أي يتم وضع العلامة أمام خانة "لا" إذا لم تتوفر المشكلة عنده، وبالتالي توفر مشكلة واحدة فقط عند التلميذ كفيل بإستبعاده من فئة ذوي صعوبات التعلم بحجة أن ضعف التحصيل لديه قد يرجع إلى تلك المشكلة أو المشكلات الموجودة لديه، ولذلك تم إستبعاد "03" تلاميذ في هذه المرحلة، ليصبح عدد التلاميذ "54" تلميذا يمكن أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ولقد روفقت استمارة الإستبعاد لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي بمجموعة من التعليمات:

- أرجو منك سيدي المعلم(ة) أن تقرأ الفقرات التي أمامك جيدا وتضع علامة (X) أمام الخانة التي تراها مناسبة لحالة التلميذ.

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.

- لا تنس أن تجيب على كل العبارات.

- لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.

- تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير كما تحظى بالسرية التامة.

كما يجب تذكير المعلمين بضرورة ملاءم الفراغات المتعلقة بالبيانات الأولية الخاصة بالتلميذ، والمتمثلة في "اسم المدرسة الابتدائية، اسم ولقب التلميذ، الجنس، السن، المستوى الدراسي، اسم المعلم وخبرته المهنية".

2.3- بطاقة التحصيل الدراسي (الأكاديمي) لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

يعتبر تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي (الأكاديمي) واختبار الذكاء على التلاميذ أفراد العينة من ضمن متطلبات محك التباعد، الذي يفرض علينا ضرورة التعرف على مستوى التحصيل العلمي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، ومقارنته بمستوى ذكائهم وقدراتهم العقلية.

اتبعت الباحثة في اعداد بطاقة التحصيل الدراسي (الملحق رقم 11) لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي جملة من الإجراءات والخطوات نذكرها فيما يلي:

- إجراء مقابلات مع المعلمين لموافاتهم بالشرح المفصل عن كيفية تعبئة البطاقة وضرورة توفر المصدقية، وتقييم التلميذ فقط على تحصيله الدراسي لا غير، والابتعاد عن الذاتية بغرض الوصول إلى نتائج حقيقية.
 - إجراء مقابلات مع بعض التلاميذ أفراد العينة في بعض الأحيان للتأكد من طبيعة المشاكل التي قد يعانون منها، وبالتالي قد تكون سببا في استبعادهم.
 - الإطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ للتأكد من النتائج المتحصل عليها بغرض التدقيق.
 - الاطلاع على الدراسات السابقة التي تعرضت إلى محك التباعد (التباين) للاطلاع على تفاصيله بشكل أعمق .
- هذه البطاقة تشير إلى تحصيل التلميذ في كل من مادة القراءة، الكتابة والرياضيات - كل على حدا- على مدى فصلين دراسيين "الفصل الأول والفصل الثاني"، وقدمت الباحثة البطاقة للمعلمين لتعبئتها وفقا للتحصيل الدراسي لكل تلميذ من خلال النتائج التي تحصل عليها في كل الفروض والامتحانات التي أمتحن فيها على مدار الفصلين الدراسيين. كما قامت الباحثة بتذكير المعلمين بضرورة ملاءم الفراغات المتعلقة بالبيانات الأولية الخاصة بهم، والمتمثلة في " اسم المدرسة الابتدائية، اسم ولقب التلميذ، الجنس، السن، المستوى الدراسي، اسم المعلم وخبرته المهنية ".
- وطبقت البطاقة على "54" تلميذا المتبقين، ومنه تم إلغاء "05" منهم، لتحصلهم على معدلات فوق المتوسط، ليصبح حجم العينة "49" تلميذا وتلميذة.

3.3- اختبار الذكاء المصور لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

أعد هذا الاختبار أحمد زكي صالح سنة 1978، وهو يهدف إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن (8-17) سنة، فهو يعتمد على نظرية "سبيرمان" Spearman في الذكاء (نظرية العاملين)؛ والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى". فالناس يرون أن الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو... الخ. ولذلك أجرى "سبيرمان" Spearman عام (1904) عدداً من الاختبارات العقلية - أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة- والاختبارات التحصيلية - أي التي تقيس التحصيل الدراسي - على مجموعات كبيرة من الأفراد و من أعمار مختلفة، ثم قدرت معاملات الارتباط

بين كل واحدا منها، فإن كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلاً على وجود "عامل عام" وإن كان التفوق في قدرة معينة مستقلاً عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك "ذكاء عام"، فلاحظ أن جميع المعاملات "موجبة جزئياً"، فكونها "موجبة" يشير ذلك إلى أن هناك عاملاً مشتركاً يؤثر فيها جميعاً، وأما كونها "جزئية" فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيه (حماد، 2008: 2).

1.3.3- وصف اختبار الذكاء المصور:

اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح هو عبارة عن مجموعة من الصور يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينها، كما يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية، لأنه يمكن أن يطبق على عدد من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد، كما يمكن تطبيقه فردياً. ويتكون الاختبار من (60) بنداً يمثل كل بند مجموعة من الصور موزعة على (08) صفحات، كل صفحة تحتوي على (07) بنود أو (08) في بعض الصفحات، وتحتوي كل مجموعة من الصور أي كل بند على خمسة (05) صور أو أشكال (أشكال، حيوانات، نباتات، أشخاص، خطوط...)، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة (أنظر الملحق رقم 12)، وتشتمل الصفحة الأولى من الاختبار على بعض الأمثلة التوضيحية التي تقدم للتلاميذ، والتي يتم الإجابة عليها بمساعدة الباحثة، فمن خلالها نوافي التلميذ بمزيد من الشرح المفصل عن طريقة الإجابة على ما تبقى من أسئلة الاختبار، أما بالنسبة لهذه الأخيرة فينظر التلميذ إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل مجموعة ويضع علامة أمام الشكل المختلف، والوقت المحدد للإجابة 15 دقيقة.

2.3.3- الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

1.2.3.3- صدق الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي معرفة مدى ارتباط الفقرة بالبعد ثم ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس وإذا ما كانت عوامل الارتباط ذات دلالة يصبح المقياس صادقاً بطريقة الاتساق الداخلي، والجدول التالي يوضح ارتباط كل فقرة أو بند من بنود اختبار الذكاء المصور مع الدرجة الكلية ل فقرات الاختبار.

الجدول رقم (06): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة:	معامل الارتباط:	رقم الفقرة:	معامل الارتباط:
الفقرة رقم 01:	0.63**	الفقرة رقم 31:	0.37*
الفقرة رقم 02:	0.49**	الفقرة رقم 32:	0.69**
الفقرة رقم 03:	0.40*	الفقرة رقم 33:	0.32*
الفقرة رقم 04:	0.47**	الفقرة رقم 34:	0.53**
الفقرة رقم 05:	0.34*	الفقرة رقم 35:	0.40*
الفقرة رقم 06:	0.53**	الفقرة رقم 36:	0.33*
الفقرة رقم 07:	0.79**	الفقرة رقم 37:	0.34*

الفقرة رقم 08:	**0.61	الفقرة رقم 38:	**0.64
الفقرة رقم 09:	*0.37	الفقرة رقم 39:	*0.44
الفقرة رقم 10:	**0.49	الفقرة رقم 40:	**0.42
الفقرة رقم 11:	*0.33	الفقرة رقم 41:	**0.42
الفقرة رقم 12:	*0.36	الفقرة رقم 42:	**0.48
الفقرة رقم 13:	**0.45	الفقرة رقم 43:	*0.39
الفقرة رقم 14:	**0.49	الفقرة رقم 44:	*0.32
الفقرة رقم 15:	**0.43	الفقرة رقم 45:	*0.39
الفقرة رقم 16:	**0.50	الفقرة رقم 46:	**0.48
الفقرة رقم 17:	**0.53	الفقرة رقم 47:	*0.36
الفقرة رقم 18:	*0.34	الفقرة رقم 48:	*0.39
الفقرة رقم 19:	**0.53	الفقرة رقم 49:	**0.62
الفقرة رقم 20:	*0.34	الفقرة رقم 50:	*0.32
الفقرة رقم 21:	**0.53	الفقرة رقم 51:	*0.35
الفقرة رقم 22:	*0.33	الفقرة رقم 52:	**0.53
الفقرة رقم 23:	*0.45	الفقرة رقم 53:	**0.43
الفقرة رقم 24:	*0.61	الفقرة رقم 54:	*0.36
الفقرة رقم 25:	*0.34	الفقرة رقم 55:	*0.33
الفقرة رقم 26:	**0.53	الفقرة رقم 56:	*0.34
الفقرة رقم 27:	*0.34	الفقرة رقم 57:	*0.34
الفقرة رقم 28:	*0.31	الفقرة رقم 58:	**0.44
الفقرة رقم 29:	*0.33	الفقرة رقم 59:	*0.36
الفقرة رقم 30:	**0.41	الفقرة رقم 60:	**0.42

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

وكانت معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائية، مما يشير إلى صدق اختبار الذكاء المصور.

كما قام صاحب الاختبار بقياس صدقه بطرق عدة، حيث أثبت التحليل العاملي لهذا الاختبار مع مجموعة كبيرة من الاختبارات العقلية أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار 0.48، وفي دراسة أخرى و باستخدام طريقة التدوير المائل تبين أنه مشبع بالعامل العام بمقدار 0.61، ويتضح من هذه الدراسات وغيرها أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس ما يمكن أن نطلق عليه القدرة العقلية العامة وهي مجموعة أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد الذي يساعد في إدراك العلاقة أو حل مشكلة أو التكيف العقلي مع مشكلات العالم الخارجي (شنين، 2008: 107).

2.2.3.3- ثبات اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي :

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات اختبار الذكاء المصور بطريقة إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس العينة والتي يبلغ حجمها (40) تلميذا وتلميذة، وتحت نفس الظروف، بعد مدة زمنية قدرت ب (15) يوما، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول والدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني وأسفرت النتيجة على ما هو مبين في الجدول رقم (07).

جدول رقم (07): يوضح معامل الثبات بإعادة تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

التلاميذ:	الدرجات المتحصل عليها في التطبيق الأول:	التلاميذ:	الدرجات المتحصل عليها في التطبيق الثاني:
01	11	01	14
02	31	02	26
03	10	03	16
04	18	04	22
05	23	05	23
06	30	06	19
07	13	07	15
08	17	08	23
09	14	09	22
10	33	10	28
11	10	11	18
12	10	12	10
13	32	13	29
14	21	14	23
15	19	15	25
16	38	16	36

29	37	25	17	35	37	16	17
21	38	29	18	16	38	33	18
12	39	33	19	12	39	30	19
23	40	27	20	18	40	38	20
0.85				معامل الثبات الكلي:			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات الكلي لاختبار الذكاء المكون من (60 فقرة) بلغت 0.85 وهذا معامل جيد يؤكد ثبات الاختبار، مما يجعلنا نقبله كأداة لقياس قدرات التلاميذ العقلية.

كما قام صاحب الاختبار أحمد زكي صالح بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وعن طريق تحليل التباين حيث تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين 0,75 وهي أقل قيمة تم الحصول عليها و0,85 وهي أكبر قيمة تم الحصول عليها، وهذا يؤكد ثبات الاختبار (شنين، 2008: 106).

3.3.3- طريقة تصحيح اختبار الذكاء المصور لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

لتصحيح اختبار الذكاء المطبق على التلاميذ أفراد عينة الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

- ثم تعطى درجة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة يجيبها المفحوص، والسؤال الذي لم يجيب عنه يعطى له (0).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص، وهو مرفقة بهذه الكراسة.
- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

3.3.3-4 طريقة حساب نسبة الذكاء لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

لحساب نسب الذكاء للتلاميذ أفراد عينة الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب (لقائمة المعيار الثلاثي للاختبار) - مرفقة مع هذه الكراسة - لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء (الملحق رقم 13).
- فلو كان مثلاً:

- عمر المفحوص (08) سنوات (تلميذ السنة الثالثة ابتدائي) وحصل في اختبار الذكاء على (28) درجة؛ وبالرجوع إلى قائمة المعيار الثلاثي للاختبار نجد أن نسبة ذكائه (IQ) تبلغ (127) درجة.
- أما إذا بلغ عمره (09) سنوات (تلميذ السنة الرابعة ابتدائي) وحصل في اختبار الذكاء على (28) درجة؛ وبالرجوع إلى قائمة المعيار الثلاثي للاختبار نجد أن نسبة ذكائه (IQ) تبلغ (116) درجة.

- وإذا كان المفحوص ذو (10) سنوات (تلميذ السنة الخامسة ابتدائي)؛ وحصل في اختبار الذكاء المصور على (28) درجة؛ وبالرجوع إلى قائمة المعيار الثلاثي للاختبار نجد أن نسبة ذكائه (IQ) تبلغ (110) درجات.

3.3.5- تطبيق اختبار الذكاء المصور على تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

لقد طبق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على "49" تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تحصلوا على نتائج مدرسية أقل من المتوسط، ثم جمعت النقاط التي تحصل عليها كل تلميذ وفق إجابته على أسئلة الاختبار (الدرجات الخام)، وتم مقارنتها بالدرجات الموجودة بقائمة المعيار الثلاثي للاختبار - المرفقة بالاختبار-، كل تلميذ حسب مستواه الدراسي (السنة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة) ليتم التوصل إلى درجة الذكاء لكل تلميذ. وبعد الانتهاء من هذه الخطوات تم إلغاء "09" تلميذ وذلك لتحصلهم على نسب ذكاء أدنى من المتوسط أي أدنى من (90) درجة، ليتم الاحتفاظ بـ "40" تلميذا وتلميذة تحصلوا على نسب ذكاء أعلى من المتوسط.

- ولقد أسند اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي بمجموعة من التعليمات نذكرها كالآتي:

خاطبت الباحثة المفحوصين بالعبارة التالية: "بعد فهمكم لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامكم، المطلوب منكم الآن الالتزام بما يلي":

- يجب أن تتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة ثم تضع علامة (X) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة.

- يجب أن تعمل بسرعة ودقة وأن لا ترتكب أخطاء، ولا تضع وقتاً طويلاً في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.

- يجب أن تلتزم بالرمز (X) في الإجابة عن الأسئلة ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.

- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.

- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.

- التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك، وإن لم تفعل سوف أسحب منك الورقة.

- لا تقلب الصفحة الأولى قبل أن يسمح لك بذلك - أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك -

- كما يجب تذكير التلاميذ بضرورة ملاءم الفراغات المتعلقة بالبيانات الأولية الخاصة بهم، والمتمثلة في " اسم المدرسة الابتدائية، اسم ولقب التلميذ، الجنس، السن، المستوى الدراسي".

➤ وبعد إلغاء "14" تلميذا (05) تلاميذ بسبب تحصيلهم الدراسي الفوق متوسط، و 09 تلاميذ الآخرين بسبب تدني مستوى ذكاءهم) من أصل "54" تلميذا من خلال تطبيق محك التباعد، ليتبقى لنا "40" تلميذا يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية ويمثلون أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

ومن الدراسات السابقة التي اعتمدت على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح وتوصلت من خلاله إلى نتائج دقيقة ما يلي :

- دراسة إبراهيم وجيه محمود (1983)، المعنونة بأثر استخدام أسلوب حل المشكلة في تدريس العلوم على التفكير العلمي والتحصيل في العلوم، التي هدفت إلى معرفة أثر حل المشكلات في كل من التحصيل في العلوم والتفكير العلمي، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل في العلوم، وأقيمت الدراسة على عينة ضابطة وتجريبية من تلاميذ المستوى الثالث إعدادي، بلغ عددهم (121) تلميذاً. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وكان متوسطه لدى المجموعة الضابطة 30.7 درجة، أما متوسطه لدى المجموعة التجريبية 31.5 درجة، بالإضافة إلى اختبار التفكير العلمي واختبار التحصيل في العلوم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين نتائج التفكير العلمي ونتائج تحصيل العلوم لدى المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية (شنين، 2008 ، 25-26).

- دراسة أحمد عواد (1992)، بعنوان تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. هدفت الدراسة إلى التشخيص والتعرف على العوامل والمصاحبات المرتبطة بصعوبات التعلم في الحساب لدى تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي، والآثار المترتبة عليها، وتقديم برنامج علاجي لتلك الصعوبات، وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي تم اختيارها من عينة عشوائية قوامها (296) تلميذاً وتلميذة وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وتحتوي كل مجموعة على (30) تلميذاً وتلميذة. واستخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية : استبيان تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال (إعداد الباحث)، واستبانة العوامل والمصاحبات المرتبطة بصعوبات التعلم لدى الأطفال (إعداد الباحث)، واختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح)، وبرنامج في التدخل العلاجي لصعوبات التعلم في الحساب (إعداد الباحث)، وقد تضمن البرنامج العلاجي في صورته النهائية من (14) تدريباً موزعة على ثمانية موضوعات. وتوصلت النتائج إلى أنه قد بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب (46.28%) بين تلاميذ العينة الكلية البالغ عددها (296) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي، وتمثلت صعوبات تعلم الرياضيات لديهم في الجوانب المتعلقة بكل من "قصور إدراكي، اضطرابات في الذاكرة، قصور في التوجه العام، ضعف في القدرة على دمج ومعالجة المعلومات والمهارات، صعوبات في التعميم والتجريد واكتساب المفاهيم، مشكلات المداومة والنشاط الزائد" (الفاعوري، 2009-2010، 81).

- قام فيصل الزراد (1991) بدراسة بعنوان صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة، هدفت الدراسة إلى التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها أفراد العينة ومعرفة ما إذا كانت الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس) من مدارس أبو ظبي، تم اختيارهم بشكل طبقي عشوائي واستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية للباحث وكشوف درجات الفصل الدراسي للتلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها أن

الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها أفراد العينة هي صعوبات تتعلق بالقراءة والكتابة والتعبير والحساب. بالإضافة إلى العديد من الدراسات كدراسة زكريا توفيق (1993)، ودراسة سعيد ديبس (1994) (القرني، 2008: 35-36-37-39).

- ومن الدراسات الجزائرية التي اعتمدت على اختبار الذكاء المصور دراسة فاتح الدين شنين، المعنونة بفاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية التدريس بأسلوب حل المشكلات في تحصيل مادة الرياضيات ممثلة في أنشطتها العددية والهندسية، وأثر عامل الجنس في ذلك، وقد طبقت هذه الدراسة في مدينة ورقلة على عينة اختيرت قصدياً قوامها (91) تلميذا يدرسون في مستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وأستخدم اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، وقد أسفرت النتائج باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الرياضيات وأنشطتها: العددية والهندسية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المجموعتين في تحصيل مادة الرياضيات، وتحصيل الأنشطة العددية والهندسية (شنين، 2008: 1).

بالإضافة إلى دراسة عبد القادر فضيل لنيل شهادة الدكتوراه سنة (1971)، ودراسة فريدة جيتلي لنيل شهادة الماجستير سنة (1988)، بالإضافة إلى دراسة مصطفى عشوي (1994) (شنين، 2008: 107).

3.4- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

بغرض تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية ذوي الثمانية "08" سنوات إلى عشرة "10" سنوات، اعتمدت الباحثة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة والحساب (صعوبات التعلم الأكاديمية) من بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتحي مصطفى الزيات. ويجدر بنا الإشارة إلى أن معد البطارية اعتمد عليها في عدة دراسات له، ونذكر من بينها دراسته التي تحدثت عن أنماط العلاقات بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي تحدث عنها في كتابه الموسوم بقضايا معاصرة في صعوبات التعلم (2007)، حيث شملت دراسته على عيّنتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر وبلغت (1218) تلميذاً؛ وبمملكة البحرين وبلغت (512) تلميذاً، ولقد توصل الباحث من خلال البطارية إلى نتائج جد دقيقة (الزيات، 2007: 57).

ولقد اتبعت الباحثة في تعديلها للمقياس الخطوات التالية:

- حتى تتمكن الباحثة من تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ كان لزاماً عليها استخدام مقياس التقدير التشخيصية الخاصة فقط بكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، حيث يتضمن كل منها 20 فقرة، ولتسهيل عملية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، وبغرض التبسيط قامت الباحثة بجمع المقاييس الثلاث في مقياس واحد تمثل في "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية"، ويتضمن "60" فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي بعد "صعوبة تعلم القراءة، صعوبة تعلم الكتابة، صعوبة تعلم الرياضيات" (الملحق

رقم 04). وتندرج هذه المقاييس ضمن بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتح مصطفى الزيات، والتي تتكون في الأصل من "09" مقاييس فرعية كل منها يتكون من 20 فقرة، نذكرها فيما يلي "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي".

وفضلت الباحثة أن يقوم المدرسين بالإجابة عن هذا المقياس بدلا من التلاميذ، وذلك لإمكانيتهم تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من خلال التفاعل المتكرر بينهم على مدار العام الدراسي . ويشير بهذا الخصوص الزيات إلى أن البحوث والدراسات التي تناولت القيمة التنبؤية لتقديرات المدرسين للخصائص السلوكية تشير نتائجها إلى ارتفاع قيمتها التنبؤية بصورة تفوق القيمة التنبؤية لاختبارات الذكاء المقننة (الفاعوري، 2009-2010: 122).

- دراسة ومراجعة دقيقة لفقرات وأبعاد المقياس لمعرفة إذا ما كانت مناسبة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.

- ولقد قامت الباحثة بتعديل بعض البنود وذلك حتى تتناسب مع عينة الدراسة.

3. 4. 1: تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته:

يتكون المقياس من "03" أبعاد رئيسية تضمنت بدورها "60" فقرة راعت الباحثة في صياغة العبارات أن تكون الإجابة بوضع علامة (X) أمام البديل المناسب للإجابة الصحيحة لكل فقرة. ويستجيب المفحوص لكل عبارة من عبارات المقياس وفق تدرج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق) تقابله الدرجات (4-3-2-1-0) على الترتيب لكل عبارة إذا كان اتجاه العبارة إيجابيا نحو السمة التي تقيسها والعكس صحيح إذا كان اتجاه العبارة سلبيا نحو السمة (0-1-2-3-4).

1/ بعد صعوبة تعلم القراءة:

يقيس لنا ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

يتضمن هذا البعد "20" فقرة، والجدول رقم (08) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (08): يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم القراءة

01	يبدو عصبيا - متململا - عبوسا عندما يقرأ.
02	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف
03	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.
04	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة
05	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.

06	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.
07	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة
08	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.
09	يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات
10	يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف.
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ
13	ييدي تردداً عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.
18	يقرأ بطريقة متقطعة حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.

2/ بعد صعوبة تعلم الكتابة:

يقيس لنا ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.
يتكون هذا البعد من "20" فقرة، والجدول رقم (09) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.
الجدول رقم (09): يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم الكتابة

01	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية
02	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد
03	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكبيرة في اللغة الإنجليزية Small. والصغيرة Capital
04	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة
05	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.
06	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.
07	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.
08	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.

09	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة
10	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف
11	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.
12	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان
13	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة
14	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم
15	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة
16	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم
17	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية
18	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها
19	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل
20	كتابات مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير

3/ بعد صعوبة تعلم الرياضيات:

يقيس لنا ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية (الحسابية).
يتكون هذا البعد من "20" فقرة، والجدول رقم (10) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.
الجدول رقم (10): يوضح فقرات بعد صعوبة تعلم الرياضيات

01	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (2-6)، (7-8)
02	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.
03	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف
04	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.
05	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من
06	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات
07	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها
08	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها
09	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية
10	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة
11	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل

12	يُجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية
13	يُجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً
14	يُجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر، كم)
15	يُجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن
16	يُجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل $<$ ، $>$ ، $<$ ، $>$ ، $<$ ، $>$
17	يُجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.
18	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.
19	يُجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً
20	يُجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل

2.4.3- صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

استخدمت الباحثة طريقتين مختلفتين للتأكد من صدق مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية وهما:

2.4.3.1- صدق المحكمين لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

تم عرض المقياس بصورته الأولى على سبعة (07) أساتذة محكمين متخصصين في علم النفس ومتحصلين على شهادة الدكتوراه، ينتمون إلى كل من جامعة بشار، جامعة الجزائر، جامعة معسكر، جامعة باتنة، جامعة مستغانم (أنظر الملحق رقم 02)، بغرض الحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد عرض الباحثة للمفهوم الإجرائي لتلك الأبعاد. وبعد جمع ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل المقياس والأبعاد التي يحتويها وكذلك بنوده.

فبعد الصياغة الأولى للمقياس والمكونة من "60" سؤال عرض على المحكمين، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله وذلك من خلال : (الملحق رقم 03)

- تحديد مستوى قياس كل فقرة من الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أمام نسب مئوية تمتد من 0% إلى 100%

- تحديد مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث الصياغة وفي حالة عدم ملاءمتها طلب من المحكمين إعادة تعديلها.

- تقديم اقتراحات عامة حول الفقرات من شأنها تحسين مستوى الأداة.

- تقديرات المحكمين حول الفقرات التي تم قبولها وهي 45 فقرة من أصل 60.

والجدول رقم (11) يوضح ذلك بنوع من التفصيل .

جدول رقم (11): يوضح تقديرات المحكمين لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من

المرحلة الابتدائية

رقم الفقرة	تقديرات المحكمين	الاجموع	متوسط النسب المئوية
1	%75 %75 %50 %50 %25 %25 %75	%375	%53.57
2	%75 %100 %100 %100 %100 %100 %75	%625	%89.28
3	%100 %75 %50 %25 %25 %100 %75	%450	%64.28
4	%100 %50 %50 %100 %75 %100 %75	%550	%78.57
5	%100 %50 %75 %100 %100 %100 %75	%600	%85.71
6	%100 %75 %50 %50 %50 %75 %75	%475	%67.85
7	%100 %75 %50 %100 %100 %100 %75	%600	%85.71
8	%100 %100 %25 %100 %75 %100 %75	%575	%82.14
9	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %75	%625	%89.28
10	%100 %100 %0 %100 %100 %100 %75	%575	%82.14
11	%100 %100 %25 %100 %50 %75 %75	%525	%75
12	%100 %100 %25 %100 %75 %100 %75	%575	%82.14
13	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %75	%625	%89.28
14	%100 %100 %50 %100 %75 %100 %75	%600	%85.71
15	%100 %100 %0 %75 %50 %100 %75	%500	%71.42
16	%100 %100 %0 %100 %50 %100 %75	%525	%75
17	%100 %75 %0 %25 %50 %100 %75	%425	%60.71
18	%100 %100 %100 %50 %75 %75 %75	%575	%82.14
19	%100 %100 %75 %100 %100 %75 %75	%625	%89.28
20	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %75	%650	%92.85
21	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %75	%650	%92.85
22	%100 %100 %75 %50 %75 %100 %75	%575	%82.14
23	%50 %50 %0 %100 %100 %75 %75	%475	%67.85
24	%100 %100 %75 %75 %75 %100 %75	%625	%89.28
25	%100 %100 %25 %75 %100 %100 %75	%575	%82.14

%82.14	%575	%75	%100	%100	%100	%0	%100	%100	26
%82.14	%575	%75	%100	%100	%100	%0	%100	%100	27
%82.14	%575	%100	%75	%100	%100	%25	%75	%100	28
%85.71	%600	%75	%100	%100	%100	%75	%50	%100	29
%82.14	%575	%75	%50	%100	%100	%50	%100	%100	30
%82.14	%575	%75	%50	%75	%100	%75	%100	%100	31
%42.85	%300	%75	%0	%50	%25	%0	%100	%50	32
%71.42	%500	%75	%100	%75	%100	%0	%50	%100	33
%82.14	%575	%75	%50	%75	%100	%75	%100	%100	34
%89.28	%625	%50	%100	%100	%100	%75	%100	%100	35
%64.28	%450	%0	%100	%75	%0	%75	%100	%100	36
%82.14	%575	%25	%75	%100	%100	%75	%100	%100	37
%82.14	%575	%25	%75	%100	%100	%75	%100	%100	38
%82.14	%575	%25	%75	%100	%100	%75	%100	%100	39
%78.57	%550	%75	%100	%75	%25	%75	%100	%100	40
%64.28	%450	%50	%100	%75	%100	%50	%75	%0	41
%82.14	%575	%75	%100	%75	%75	%75	%100	%75	42
%85.71	%600	%50	%100	%100	%100	%75	%100	%75	43
%82.14	%575	%50	%100	%100	%50	%75	%100	%100	44
%64.28	%450	%25	%75	%25	%50	%75	%100	%100	45
%82.14	%575	%75	%50	%75	%100	%75	%100	%100	46
%82.14	%575	%75	%75	%75	%75	%75	%100	%100	47
%82.14	%575	%50	%100	%75	%75	%75	%100	%100	48
%89.28	%625	%75	%100	%75	%100	%75	%100	%100	49
%82.14	%575	%25	%100	%75	%100	%75	%100	%100	50
%89.28	%625	%75	%100	%75	%100	%75	%100	%100	51
%82.14	%575	%25	%100	%75	%100	%75	%100	%100	52

53	%100	%100	%75	%100	%100	%75	%100	%100	%82.14
54	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%50	%89.28
55	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%50	%89.28
56	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%50	%89.28
57	%100	%100	%75	%100	%75	%100	%50	%600	%85.71
58	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%50	%625	%89.28
59	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%50	%625	%89.28
60	%100	%100	%75	%100	%100	%75	%50	%600	%85.71

يبين الجدول رقم (11) درجة اتفاق المحكمين وتقديراتهم ونسبة قياس الفقرات التي تم قبولها، بعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم الاحتفاظ بالعبارات التي تجاوزت 80% لنحصل على 45 فقرة من أصل 60 فقرة، بعدما حذفت العبارات التالية (01، 03، 04، 06، 11، 15، 16، 17، 23، 32، 33، 36، 40، 41، 45) مرتبة حسب الصورة الأولية للمقياس (الملحق رقم 04).

تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة الفقرات:

بهدف الوقوف على مدى طبيعة صياغة فقرات الاستبيان ولتحديد إذا ما كانت الصياغة ملائمة خصصت الباحثة خانة لكل فقرة وطلب من المحكمين إذا كانت الصياغة اللغوية غير مناسبة تقديم بعض التعديلات (الملحق رقم 04)، وبناء على تلك التقديرات تم تعديل بعض الفقرات حتى تكون الصياغة أحسن، وقد مست العملية الفقرات التالية (11، 01، 16، 39، 19، 25، 14، 30، 42، 06، 21، 24، 40، 29، 22) مرتبة حسب الصورة النهائية للمقياس المقدمة للتلاميذ أفراد العينة (انظر الملحق رقم 07).

فكانت النتيجة كالآتي:

الفقرة رقم (11):

الصياغة الأولى: يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف.

الصياغة الثانية (المعدلة): يضغط على مخارج الحروف أثناء القراءة.

الفقرة رقم (01):

الصياغة الأولى: يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.

الصياغة الثانية (المعدلة): يحذف بعض الكلمات أثناء القراءة.

الفقرة رقم (16):

الصياغة الأولى: يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.

الصياغة الثانية (المعدلة): يستبدل بعض الحروف بحروف أخرى أثناء القراءة.

الفقرة رقم (39):

الصياغة الأولى: يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف.

الصياغة الثانية (المعدلة): يخطئ في نطق الكلمات.

الفقرة رقم (19):

الصياغة الأولى: يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.

الصياغة الثانية (المعدلة): يقرأ بصوت مرتفع وحاد.

الفقرة رقم (25):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في نقل الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.

الفقرة رقم (14):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في التعبير كتابيا عما يريد.

الفقرة رقم (30):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في نقل بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.

الفقرة رقم (42):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في استخدام أدوات الوصل الملائمة بين الكلمات والجمل.

الفقرة رقم (06):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.

الفقرة رقم (21):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في الكتابة بقلم الحبر والقلم الجاف.

الفقرة رقم (24):

الصياغة الأولى: يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.

الصياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية كالجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.

الفقرة رقم (40):

السياغة الأولى: يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.
السياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية اللفظية الشفهية متعددة الخطوات.

الفقرة رقم (29):

السياغة الأولى: يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً.
السياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية والحسابية ذهنياً.

الفقرة رقم (22):

السياغة الأولى: يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.
السياغة الثانية (المعدلة): يجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.

جدول رقم (12): يوضح فقرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية بعد التعديل وكذا اتجاه السمة

فقرات بعد صعوبة تعلم القراءة بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		اتجاه الفقرات
01	يضغط على مخارج الحروف أثناء القراءة	إيجابية
02	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.	إيجابية
03	يحذف بعض الكلمات أثناء القراءة	إيجابية
04	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.	إيجابية
05	يستبدل بعض الحروف بحروف أخرى أثناء القراءة	إيجابية
06	يخطئ في نطق الكلمات	إيجابية
07	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	إيجابية
08	ييدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها	إيجابية
09	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات	إيجابية
10	يقرأ بطريقة متقطعة :حرف حرف،مقطع مقطع، كلمة كلمة	إيجابية
11	يقرأ بصوت مرتفع وحاد	إيجابية
12	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.	إيجابية
فقرات بعد صعوبات تعلم الكتابة بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
13	يجد صعوبة في نقل الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية	إيجابية
14	يجد صعوبة في التعبير كتابيا عما يريد	إيجابية
15	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة	إيجابية
16	يجد صعوبة في نقل بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح	إيجابية

181

44	يجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً	إيجابية
45	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل	إيجابية

2.2.4.3- حساب صدق الإتساق الداخلي:

تقتضي هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس ككل، وذلك بغرض استبعاد الفقرات التي لا ترتبط بدلالة معنوية مع البعد الذي تقيسه الفقرة، وبين المقياس ككل ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها وكانت النتائج كما يلي:

2.2.4.3.1- بعد صعوبة تعلم القراءة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد "صعوبة تعلم القراءة" عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (13) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد: "صعوبة تعلم القراءة".
الجدول رقم (13): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "صعوبة تعلم القراءة"

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	يضغط على مخارج الحروف أثناء القراءة	**0.93	**0.57
2	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.	**0.55	0.24
3	يحذف بعض الكلمات أثناء القراءة	**0.81	*0.38
4	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.	**0.51	**0.49
5	يستبدل بعض الحروف بحروف أخرى أثناء القراءة	**0.93	**0.53
6	يخطئ في نطق الكلمات	**0.50	**0.48
7	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	**0.92	**0.60
8	ييدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها	**0.47	**0.40
9	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات	**0.42	**0.53
10	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف، مقطع، مقطع، كلمة كلمة	*0.34	*0.39
11	يقرأ بصوت مرتفع وحاد	**0.82	**0.47
12	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.	**0.88	**0.51

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة ما عدا الفقرة (02) والتي تم حذفها.

3.2.2.4.2 - بعد صعوبة تعلم الكتابة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد "صعوبة تعلم الكتابة" عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (14) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد: "صعوبة تعلم الكتابة".

الجدول رقم (14): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "صعوبة تعلم الكتابة"

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	يجد صعوبة في نقل الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية	**0.50	*0.40
2	يجد صعوبة في التعبير كتابيا عما يريد	**0.61	**0.55
3	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة	**0.69	**0.58
4	يجد صعوبة في نقل بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح	**0.62	**0.63
5	يجد صعوبة في استخدام أدوات الوصل الملائمة بين الكلمات والجمل	**0.49	*0.39
6	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.	**0.66	**0.64
7	يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.	*0.37	**0.41
8	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة	**0.55	0.29
9	يجد صعوبة في الكتابة بقلم الحبر والقلم الحاف	**0.69	*0.32
10	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.	**0.72	**0.58
11	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم	**0.66	**0.43
12	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة	**0.69	**0.46
13	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية	**0.72	**0.46
14	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها	**0.72	**0.40
15	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل	**0.60	*0.39

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة ما عدا الفقرة (08) والتي تم حذفها.

3.2.2.4.3 - بعد صعوبة تعلم الرياضيات:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد "صعوبة تعلم الرياضيات" عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (15) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد: "صعوبة تعلم الرياضيات".

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	يُجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.	**0.43	**0.42
2	يُجد صعوبة في حل المسائل الحسابية كالجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف	**0.46	**0.44
3	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.	**0.44	0.29
4	يُجد صعوبة في حل المسائل الحسابية اللفظية الشفهية متعددة الخطوات	*0.37	*0.36
5	يُجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها	**0.57	**0.58
6	يُجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية والاحتفاظ بها	**0.56	**0.54
7	يُجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية	**0.69	**0.68
8	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة	*0.38	*0.39
9	يُجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل	**0.50	**0.49
10	يُجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية	**0.41	**0.40
11	يُجد صعوبة في حل المسائل الرياضية والحسابية ذهنياً	**0.50	**0.49
12	يُجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر(مم،سم،متر،كم)	*0.37	*0.35
13	يُجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن	**0.42	*0.39
14	يُجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل <،>،=،<،>،<،>	**0.38	**0.41
15	يُجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية	**0.40	*0.36
16	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات	**0.61	**0.59
17	يُجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً	**0.57	**0.56
18	يُجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل	**0.60	**0.59

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنة الثالثة؛
الرابعة والخامسة ابتدائي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من "42" فقرة موزعة على "03" أبعاد.

2.2.4.3. 4- معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم مع المقياس ككل:

تم حساب الارتباط الداخلي لأبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم المقياس ككل والجدول رقم (16) يوضح معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم مع البعد والمقياس.

الجدول رقم (16): يوضح مصفوفة ارتباط "أبعاد مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية"

أبعاد المقياس	بعد صعوبة تعلم القراءة	بعد صعوبة تعلم الكتابة	بعد صعوبة تعلم الحساب	المقياس ككل
بعد صعوبة تعلم القراءة	1	**0.42	**0.72	**0.71
بعد صعوبة تعلم الكتابة	**0.42	1	**0.73	**0.75
بعد صعوبة تعلم الحساب	**0.72	**0.73	1	**0.99

** الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

* الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة، وهذا ما يدل على أن أبعاد المقياس متسقة فيما بينها وكذا درجة ارتباطها مع المقياس جيدة، حيث تراوحت ما بين 0.71 و 0.99 وهي معاملات لا بأس بها تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

3. 4. 3- ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

3. 4. 3. 1- طريقة الثبات بإعادة تطبيق الاختبار:

بهدف التأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ عددهم (40) تلميذا، ثم أعيد تطبيق نفس المقياس وعلى نفس العينة وتحت نفس الظروف، حيث فصل بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعان، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في التطبيقين الأول والثاني، وأسفرت النتيجة على ما هو مبين في الجدول رقم (17).

الجدول رقم (17): يوضح معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنوات الثالثة؛

الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية

الأبعاد:	معامل الثبات:
بعد صعوبة تعلم القراءة	0.93
بعد صعوبة تعلم الكتابة	0.92
بعد صعوبة تعلم الرياضيات	0.86
معامل الثبات الكلي	0.90

يوضح لنا الجدول رقم (17) قيمة معامل الثبات بين التطبيق الأول للمقياس والتطبيق الثاني فيما يخص الأبعاد المحددة فيه بلغت نسبة يمكن الوثوق بها وعليه فإن المقياس على درجة جيدة من الثبات في قياس ما وضعت لأجله إذ بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين 0.90.

3. 4. 3- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاتمان:

وفي خطوة ثانية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وذلك بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاتمان.

وفيما يلي الجدول رقم (18) يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

الجدول رقم (18): يوضح ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وأبعاده من خلال معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وجاتمان

الرقم	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جاتمان
01	بعد صعوبة تعلم القراءة	0.88	0.86	0.93
02	بعد صعوبة تعلم الكتابة	0.88	0.78	0.93
03	بعد صعوبة تعلم الحساب	0.92	0.91	0.95
المقياس ككل		0.92	0.63	0.92

يظهر من خلال الجدول أن كل أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات بدرجة جيدة من الثبات، حيث إمتدت الدرجات من 0.78 إلى 0.95 درجة وهذا ما يشير إلى توفر المقياس على درجة جيدة من الثبات.

3. 5- مقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

هذا المقياس مصمم في الأصل لقياس الذكاء العاطفي للتلاميذ من أعمار 7- 18 سنة من قبل "بار- أون"، فوجدت الباحثة أنه الأداة الأنسب التي تساعدنا في الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية، ذوي الثمانية "08" سنوات إلى عشرة "10" سنوات، والذي ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي.

ويتضمن مقياس بار- أون لقياس الذكاء العاطفي في صورته الأصلية (60) فقرة موزعة على (06) ستة أبعاد كالتالي: "بعد الكفاءة الشخصية- بعد الكفاءة الاجتماعية- بعد إدارة الضغوط- بعد التكيف- بعد المزاج العام- بعد الانطباع الإيجابي" (الملحق رقم 05).

ولقد اتبعت الباحثة في تعديلها للمقياس الخطوات التالية:

- دراسة و مراجعة دقيقة لفقرات وأبعاد المقياس لمعرفة إذا ما كانت مناسبة لقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية.

- وقد قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات وذلك حتى تتناسب مع عينة الدراسة.

3. 1.5- تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته:

تضمن مقياس بار- أون لقياس الذكاء العاطفي في صورته الأصلية ستون (60) فقرة موزعة على (06) ستة أبعاد، راعت الباحثة في صياغة العبارات أن تكون الإجابة بوضع علامة (X) أمام البديل المناسب للإجابة الصحيحة لكل فقرة. ويستجيب المفحوص لكل عبارة من عبارات المقياس وفق تدرج رباعي (نادرا جدا- نادرا- أحيانا- غالبا) تقابله الدرجات (4- 3- 2- 1) على الترتيب لكل عبارة إذا كان اتجاه العبارة إيجابيا نحو السمة التي تقيسها والعكس صحيح إذا كان اتجاه العبارة سلبيا نحو السمة (1- 2- 3- 4).

1/ بعد الكفاءة الشخصية:

يقيس لنا قدرة التلميذ على إدراك مصادره النفسية وإحساساته، ومشاعره وانفعالاته وكيفية التمييز بينها. يتكون هذا البعد من "06" فقرات. والجدول رقم (19) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل. الجدول رقم (19): يوضح فقرات بعد الكفاءة الشخصية

1	من السهل أن أخبر الناس بما أشعر به
2	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن المشاعر
3	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة
4	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة
5	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر
6	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين

2/ بعد الكفاءة الاجتماعية:

يقصد به القدرة على إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية، والقيام بالأدوار الاجتماعية بصبر ومرونة وحماسة ومسؤولية ومثابرة وانفتاح. يتكون هذا البعد من "12" فقرة، والجدول رقم (20) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل. الجدول رقم (20): يوضح فقرات بعد الكفاءة الاجتماعية

1	أجيد فهم مشاعر الآخرين
2	أهتم لما يحصل للآخرين
3	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين
4	أنا قادر على احترام الآخرين
5	وجود الأصدقاء مهم
6	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين
7	أحب أن أقدم أشياء للآخرين

8	أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة
9	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين
10	أحب أصدقائي
11	أستطيع أن أخمن عندما يكون أحد أصدقائي مقربين حزينا
12	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا

3/ بعد إدارة الضغوط:

يقيس لنا مدى قدرة التلميذ على إدارة الضغوط التي يعاني منها وتنظيم طاقته الانفعالية ومراقبة تحولها من حالة إلى أخرى، والتحكم فيها والمهارة في استخدامها لاتخاذ أفضل القرارات.

يتكون هذا البعد من "12" فقرة، والجدول رقم (21) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (21): يوضح فقرات بعد إدارة الضغوط

1	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا
2	يصعب علي كبح جماح غضبي
3	أعرف كيف أبقى هادئا
4	هناك أشياء تزعجني كثيرا
5	أتشاجر مع الناس
6	طبعي حاد
7	أغضب بسهولة
8	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج
9	عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة
10	يصعب علي أن أنتظر دوري
11	أتضايق بسهولة
12	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير

4/ بعد التكيف:

يقيس مدى تكيف التلميذ مع المواقف والمشكلات والصعوبات المختلفة التي تواجهه.

يتكون هذا البعد من "10" فقرات، والجدول رقم (22) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (22): يوضح فقرات بعد التكيف

1	أحاول أن أستخدم طرقاً مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة
2	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة
3	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة
4	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلاً لها
5	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة
6	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك
7	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات
8	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها
9	أجيد حل المشكلات
10	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة

5/ بعد المزاج العام:

يقصد به قدرة التلميذ على إدراك وقراءة انفعالاته والتناغم معها والاستجابة لها. يتكون هذا البعد من "14" فقرة، والجدول رقم (23) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل. الجدول رقم (23): يوضح فقرات بعد المزاج العام

1	أستمتع بالانبساط والتسلية
2	أنا إنسان سعيد
3	أشعر بالثقة بنفسني
4	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام
5	أتمنى حدوث الأفضل
6	أحب أن أبتسم
7	أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام
8	أعرف كيف أقضي وقتاً طيباً
9	أنا لست سعيداً جداً
10	أشعر بالرضا عن نفسي
11	تعجبني شخصيتي كما هي
12	أستمتع بالأشياء التي أفعلها

13	يعجبني جسدي
14	يعجبني مظهري

6/ بعد الانطباع الإيجابي:

يقيس إدراك التلميذ لانفعالات الآخرين والاستجابة لها بموضوعية وأخذها بعين الاعتبار. يتكون هذا البعد من "06 فقرات، والجدول رقم (24) يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل. الجدول رقم (24): يوضح فقرات بعد الانطباع الإيجابي

01	أشعر بالود نحو جميع من أقابل
02	لدي أفكار طيبة عن الآخرين
03	لا شيء يزعجني
04	يجب علي أن أقول الحقيقة
05	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به
06	لا تمر علي أيام سيئة

2.5.3- صدق المحكمين لمقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

تم عرض المقياس بصورته الأولى على سبعة أساتذة محكمين متخصصين في علم النفس ومتحصلين على شهادة الدكتوراه، ينتمون إلى كل من جامعة بشار، جامعة الجزائر، جامعة مستغانم، جامعة باتنة، جامعة معسكر (انظر الملحق رقم 02)، وذلك للحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبعد جمع ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل المقياس والأبعاد التي يحتويها وكذلك بنوده. فبعد الصياغة الأولى للمقياس والمكونة من "60" سؤال عرض على المحكمين، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله وذلك من خلال : (الملحق رقم 03)

- تحديد مستوى قياس كل فقرة من الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أمام نسب مئوية تمتد من 0% إلى 100%.
 - تحديد مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث الصياغة وفي حالة عدم ملاءمتها طلب من المحكمين إعادة تعديلها.
 - تقديم اقتراحات عامة حول الفقرات من شأنها تحسين مستوى الأداة.
 - تقديرات المحكمين حول الفقرات التي تم قبولها وهي 53 فقرة من أصل 60.
- والجدول رقم (25) يوضح ذلك بنوع من التفصيل .

جدول رقم (25): يوضح تقديرات المحكمين لمقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية

رقم الفقرة	تقديرات المحكمين:	المجموع:	متوسط النسب المئوية:
1	%100 %100 %50 %100 %25 %75 %75 %75	%525	%75
2	%100 %100 %75 %100 %75 %75 %100 %100	%625	%89.28
3	%100 %100 %75 %100 %75 %75 %100 %75	%625	%89.28
4	%100 %100 %75 %100 %75 %75 %100 %100	%625	%89.28
5	%100 %100 %75 %100 %75 %75 %50 %75	%575	%82.14
6	%100 %100 %25 %100 %25 %100 %100 %100	%550	%78.57
7	%100 %100 %25 %100 %75 %75 %100 %100	%600	%85.71
8	%100 %100 %75 %100 %50 %100 %100 %100	%625	%89.28
9	%100 %100 %75 %100 %50 %100 %100 %100	%600	%85.71
10	%100 %100 %75 %100 %25 %100 %75 %75	%575	%82.14
11	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %50 %75	%575	%82.14
12	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %100 %100	%675	%96.42
13	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %100 %100	%625	%89.28
14	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %100 %100	%650	%92.85
15	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %25 %100	%600	%85.71
16	%100 %100 %100 %100 %100 %100 %75 %50	%625	%89.28
17	%100 %100 %75 %100 %0 %100 %50 %25	%450	%64.28
18	%100 %100 %25 %100 %100 %100 %75 %75	%575	%82.14
19	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %100 %100	%650	%92.85
20	%100 %100 %25 %100 %100 %100 %100 %100	%625	%89.28
21	%100 %100 %75 %100 %75 %100 %75 %75	%600	%85.71
22	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %100 %100	%650	%92.85
23	%100 %100 %75 %100 %100 %100 %25 %100	%600	%85.71
24	%75 %100 %0 %100 %100 %100 %75 %100	%550	%78.57
25	%100 %100 %100 %100 %100 %100 %75 %100	%675	%96.42
26	%100 %50 %50 %100 %100 %75 %100 %100	%575	%82.14

%92.85	%650	%100	%75	%100	%100	%75	%100	%100	27
%82.14	%575	%25	%75	%100	%100	%75	%100	%100	28
%92.85	%650	%100	%75	%100	%100	%75	%100	100%	29
%92.85	%650	%100	%100	%75	%100	%75	%100	%100	30
%85.71	%600	%100	%75	%50	%100	%75	%100	%100	31
%85.71	%600	%100	%25	%100	%100	%75	%100	%100	32
%82.14	%575	%100	%50	%50	%100	%75	%100	%100	33
%96.42	%675	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	34
%92.85	%650	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%75	35
%96.42	%675	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	36
%85.71	%600	%100	%25	%100	%100	%75	%100	%100	37
%92.85	%650	%100	%100	%100	%100	%50	%100	%100	38
%78.57	%550	%100	%75	%100	%100	%75	%100	%0	39
%82.14	%575	%100	%25	%100	%100	%50	%100	%100	40
%85.71	%600	%100	%100	%50	%100	%50	%100	%100	41
%85.71	%600	%100	%75	%50	%100	%75	%100	%100	42
%96.42	%675	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	43
%85.71	%600	%75	%75	%100	%100	%50	%100	%100	44
%82.14	%575	%50	%25	%100	%100	%100	%100	%100	45
%82.14	%575	%75	%50	%75	%100	%75	%100	%100	46
%82.14	%575	%50	%100	%75	%100	%50	%100	%100	47
%92.85	%650	%75	%100	%100	%100	%75	%100	%100	48
%85.71	%600	%75	%100	%50	%100	%75	%100	%100	49
%96.42	%675	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	50
%96.42	%675	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	51
%92.85	%650	%100	%100	%100	%100	%50	%100	%100	52
%57.14	%400	%0	%25	%0	%100	%75	%100	%100	53
%89.28	%625	%100	%100	%50	%100	%75	%100	%100	54

55	%100	%100	%75	%75	%75	%100	%100	%100	%89.28
56	%100	%100	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%96.42
57	%100	%100	%75	%100	%75	%100	%100	%100	%92.85
58	%100	%100	%75	%100	%75	%100	%100	%100	%89.28
59	%100	%100	%75	%50	%75	%100	%100	%100	%82.14
60	%100	%100	%50	%25	%75	%25	%0	%375	%53.57

يبين الجدول رقم (25) درجة اتفاق المحكمين وتقديراتهم ونسبة قياس الفقرات التي تم قبولها، بعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم الاحتفاظ بالعبارات التي تجاوزت 80% لنحصل على 53 فقرة من أصل 60 فقرة، بعد أن حذفت العبارات التالية (01، 06، 17، 24، 39، 53، 60) مرتبة حسب الصورة الأولية للمقياس (الملحق رقم 05).

تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة الفقرات:

بهدف الوقوف على مدى طبيعة صياغة فقرات المقياس ولتحديد ما إذا كانت الصياغة ملائمة خصصت الباحثة خانة لكل فقرة وطلب من المحكمين إذا كانت الصياغة اللغوية غير مناسبة تقدم بعض التعديلات (الملحق رقم 05)، واستناداً لآرائهم وتقديراتهم تم تعديل بعض الفقرات حتى تكون الصياغة أحسن، وقد مست العملية الفقرات التالية (01، 10، 35، 45، 27، 09، 24، 42، 02، 29، 32، 30، 44، 06، 31، 07، 57) مرتبة حسب الصورة النهائية للمقياس (انظر الملحق رقم 08).

فكانت النتيجة كالاتي:

الفقرة رقم (01):

الصياغة الأولى: أستطيع أن أتحدث بسهولة عن المشاعر

الصياغة الثانية (المعدلة): أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري

الفقرة رقم (10):

الصياغة الأولى: يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة

الصياغة الثانية (المعدلة): يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة للآخرين

الفقرة رقم (35):

الصياغة الأولى: أجيد فهم مشاعر الآخرين

الصياغة الثانية (المعدلة): أفهم جيداً مشاعر الآخرين

الفقرة رقم (45):

الصياغة الأولى: أهتم لما يحصل للآخرين

الصياغة الثانية (المعدلة): أهتم بما يحصل للآخرين

الفقرة رقم (27):

الصياغة الأولى: أنا قادر على احترام الآخرين

الصياغة الثانية (المعدلة): أنا قادر على أن أحترم الآخرين

الفقرة رقم (09):

الصياغة الأولى: أحب أن أقدم أشياء للآخرين

الصياغة الثانية (المعدلة): أحب أن أقدم أشياء جميلة للآخرين

الفقرة رقم (24):

الصياغة الأولى: أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة

الصياغة الثانية (المعدلة): أستطيع أن أكون صداقات بسهولة

الفقرة رقم (42):

الصياغة الأولى: أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين

الصياغة الثانية (المعدلة): أشعر بالحزن عند إيذاء مشاعر الآخرين

الفقرة رقم (02):

الصياغة الأولى: أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا

الصياغة الثانية (المعدلة): أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا لي ذلك

الفقرة رقم (29):

الصياغة الأولى: ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج

الصياغة الثانية (المعدلة): لا أتضايق ولا أنزعج بسهولة

الفقرة رقم (32):

الصياغة الأولى: أستمع بالانبساط والتسلية

الصياغة الثانية (المعدلة): أستمع بالفرح والسرور والتسلية

الفقرة رقم (30):

الصياغة الأولى: أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام

الصياغة الثانية (المعدلة): أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير بشكل جيد

الفقرة رقم (44):

الصياغة الأولى: أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام

الصياغة الثانية (المعدلة): أعرف أن الأمور ستكون جيدة

الفقرة رقم (06):

الصياغة الأولى: أشعر بالرضا عن نفسي

الصياغة الثانية (المعدلة): أنا راضٍ عن نفسي

الفقرة رقم (31):

الصياغة الأولى: أستمتع بالأشياء التي أفعلها

الصياغة الثانية (المعدلة): أستمتع بالأعمال التي أقوم بها

الفقرة رقم (07):

الصياغة الأولى: أشعر بالود نحو جميع من أقابل

الصياغة الثانية (المعدلة): أكون ودود مع كل من أقابل

الفقرة رقم (57):

الصياغة الأولى: لا شيء يزعجني

الصياغة الثانية (المعدلة): لا يزعجني شيء

الجدول رقم (26): يوضح فقرات مقياس الذكاء العاطفي بعد التعديل وكذا اتجاه السمة

فقرات بعد الكفاءة الشخصية بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		اتجاه الفقرات
01	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري	إيجابية
02	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة للآخرين	سلبية
03	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة	إيجابية
04	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر	إيجابية
فقرات بعد الكفاءة الاجتماعية بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
05	أفهم جيدا مشاعر الآخرين	إيجابية
06	أهتم بما يحصل للآخرين	إيجابية
07	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين	إيجابية
08	أنا قادر على أن أحترم الآخرين	إيجابية
09	وجود الأصدقاء مهم	إيجابية
10	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين	إيجابية
11	أحب أن أقدم أشياء جميلة للآخرين	إيجابية
12	أستطيع أن أكون صداقات بسهولة	إيجابية
13	أشعر بالحزن عند إيذاء مشاعر الآخرين	إيجابية

14	أحب أصدقائي	إيجابية
15	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا لي ذلك	إيجابية
فقرات بعد إدارة الضغوط بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
16	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا	إيجابية
17	يصعب علي كبح جماح غضبي	سلبية
18	أعرف كيف أبقى هادئا	إيجابية
19	هناك أشياء تزعجني كثيرا	سلبية
20	أتشاجر مع الناس	سلبية
21	أغضب بسهولة	إيجابية
22	لا أتضايق ولا أنزعج بسهولة	إيجابية
23	عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة	سلبية
24	يصعب علي أن أنتظر دوري	سلبية
25	أتضايق بسهولة	سلبية
26	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير	سلبية
فقرات بعد التكيف بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
27	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	إيجابية
28	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة	إيجابية
29	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة	إيجابية
30	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها	إيجابية
31	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة	إيجابية
32	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك	إيجابية
33	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات	إيجابية
34	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها	إيجابية
35	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة	إيجابية
فقرات بعد المزاج العام بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
36	أستمتع بالفرح و السرور والتسلية	إيجابية
37	أنا إنسان سعيد	إيجابية

38	أشعر بالثقة بنفسي	إيجابية
39	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير بشكل جيد	إيجابية
40	أتمنى حدوث الأفضل	إيجابية
41	أحب أن أبتسم	إيجابية
42	أعرف أن الأمور ستكون جيدة	إيجابية
43	أعرف كيف أقضي وقتاً طيباً	إيجابية
44	أنا لست سعيداً جداً	سلبية
45	أنا راضٍ عن نفسي	إيجابية
46	تعجبني شخصيتي كما هي	إيجابية
47	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها	إيجابية
48	يعجبني مظهري	إيجابية
فقرات بعد الانطباع الإيجابي بعد التعديلات المعدلة من طرف المحكمين:		
49	أكون ودود مع كل من أقابل	إيجابية
50	لدي أفكار طيبة عن الآخرين	إيجابية
51	لا يزعجني شيء	إيجابية
52	يجب علي أن أقول الحقيقة	إيجابية
53	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به	إيجابية

3. 3.5- ثبات مقياس الذكاء العاطفي لـ "بار- أون" لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من

المرحلة الابتدائية:

3. 3.5. 1- طريقة الثبات بالإعادة:

بهدف التأكد من ثبات المقياس للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تم إتباع طريقة إعادة تطبيق الاختبارات، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من التلاميذ بلغ عددهم "40" تلميذاً، ثم أعيد تطبيق نفس المقياس وعلى نفس العينة وتحت نفس الظروف بعد مرور "15" يوماً، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول والدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني وأسفرت النتيجة على ما هو مبين في الجدول رقم (27).

الجدول رقم (27): يوضح معامل ثبات إعادة تطبيق الاختبار لمقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة

الابتدائية

الأبعاد:	معامل الثبات:
بعد الكفاءة الشخصية	0.82
بعد الكفاءة الاجتماعية	0.77
بعد إدارة الضغوط	0.83
بعد التكيف	0.90
بعد المزاج العام	0.92
بعد الانطباع الإيجابي	0.65
معامل الثبات الكلي	0.86

يوضح لنا الجدول رقم (27) قيمة معامل الثبات بين التطبيق الأول للمقياس والتطبيق الثاني فيما يخص الأبعاد المحددة فيه بلغت نسبة يمكن الوثوق بها وعليه فإن المقياس على درجة جيدة من الثبات في قياس ما وضعت لأجله إذ بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين 0.86 .

3. 6- قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري:

هذه القائمة مصممة لقياس التفكير الابتكاري من طرف فتحي عبد الرحمن جروان، وتتضمن القائمة عددا من السمات السلوكية بلغ عددها "18" سمة سلوكية، تتفاوت درجة توافرها وقوتها لدى التلاميذ المبدعين. حيث يتم من خلالها تحديد درجة التفكير الابتكاري والإبداعي الموجودة لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية ذوي الثمانية "08" سنوات إلى عشرة "10" سنوات .

ولقد اتبعت الباحثة في تعديلها لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري الخطوات التالية:

- دراسة ومراجعة دقيقة لفقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لمعرفة إذا ما كانت مناسبة لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية، الذين يبلغ سنهم ثمانية إلى عشرة سنوات.
- وقد قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات وذلك حتى تتناسب مع عينة الدراسة.

3. 6. 1- تحديد أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري وصياغة عباراتها:

تتكون القائمة التي تقيس التفكير الابتكاري، والتي أعدت من قبل فتحي عبد الرحمن جروان من "18" فقرة تمثل مجموعة من السمات السلوكية هي "سمة الاندفاعية، سمة الاستقلالية، سمة الأصالة، سمة المرونة، سمة المثابرة، سمة الطلاقة في التفكير، سمة حب الاستطلاع، سمة الملاحظة، سمة المبادرة، سمة النقد، سمة المجازفة، سمة الاتصال، سمة القيادة، سمة التعلم، سمة الحس بالمسؤولية، سمة الثقة بالنفس، سمة التكيف، سمة تحمل الغموض" (الملحق رقم 06)، يجب عليها بوضع علامة (X) أمام البديل المناسب لكل فقرة، وذلك وفق تدرج خماسي (توافر السمة بدرجة كبيرة، توافر السمة بدرجة متوسطة، توافر السمة

بدرجة قليلة، توافر السمة بدرجة قليلة جداً، السمة غير ملحوظة) تقابله الدرجات (4 - 3 - 2 - 1 - 0) على الترتيب لكل عبارة إذا كان اتجاه العبارة إيجابياً نحو السمة التي تقيسها والعكس صحيح إذا كان اتجاه العبارة سلبياً نحو السمة (0 - 1 - 2 - 3 - 4).

1/ السمة السلوكية "الدافعية":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه

2/ السمة السلوكية "الاستقلالية":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه

3/ السمة السلوكية "الأصالة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوقة

4/ السمة السلوكية "المرونة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة

5/ السمة السلوكية "المثابرة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم

6/ السمة السلوكية "الطلاقة في التفكير":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه

7/ السمة السلوكية "حب الاستطلاع":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميال لاستكشاف المجهول

8/ السمة السلوكية "الملاحظة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله

9/ السمة السلوكية "المبادرة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية

10/ السمة السلوكية "النقد":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها

11/ السمة السلوكية "المجازفة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة

12/ السمة السلوكية "الاتصال":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين

13/ السمة السلوكية "القيادة":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً، يحترمه زملاؤه، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر

14/ السمة السلوكية "التعلم":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية

15/ السمة السلوكية "الحس بالمسؤولية":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يزن الأمور و يتحمل مسؤولية أعماله و قراراته

16/ السمة السلوكية "الثقة بالنفس":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله

17/ السمة السلوكية "التكيف":

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة

18/ السمة السلوكية: تحمل الغموض:

والسلوك الدال عليها يتمثل في الفقرة التالية:

لا يزعمه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتل أكثر من معنى أو حل
3. 6. 2- صدق المحكمين لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب الصدق بطريقة صدق المحكمين فعرضت قائمة تقدير السمات السلوكية التي تقيس التفكير الابتكاري على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والمتحصلين على شهادة الدكتوراه، ينتمون إلى كل من جامعة بشار، جامعة الجزائر، جامعة مستغانم، جامعة باتنة، جامعة معسكر (انظر الملحق رقم 02)، وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات القائمة لقياس السمة السلوكية التي تنتمي إليها، وبعد جمع ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل القائمة من خلال تعديل فقراتها التي هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات تدل على مجموعة من السمات السلوكية. فبعد الصياغة الأولية للقائمة والمكونة من "18" فقرة عرضت على المحكمين، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حولها وذلك من خلال : (الملحق رقم 03)

- تحديد مستوى قياس كل فقرة من الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أمام نسب مئوية تمتد من 0% إلى 100%

- تحديد مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث الصياغة وفي حالة عدم ملائمتها طلب من المحكمين إعادة تعديلها.

- تقديم اقتراحات عامة حول الفقرات من شأنها تحسين مستوى الأداة.

- تقديرات المحكمين حول الفقرات التي تم قبولها وهي 18 فقرة .

والجدول رقم (28) يوضح ذلك بنوع من التفصيل .

الجدول رقم (28): يوضح تقديرات المحكمين لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة

من المرحلة الابتدائية

رقم الفقرة	تقديرات المحكمين:	المجموع:	متوسط النسب المئوية:
1	100% 100% 75% 75% 75% 75% 50% 100%	575%	82.14%
2	100% 100% 75% 100% 100% 100% 100% 100%	675%	96.42%
3	100% 100% 75% 100% 100% 100% 100% 100%	675%	96.42%
4	100% 50% 75% 100% 100% 100% 100% 100%	625%	89.28%
5	100% 75% 75% 100% 100% 100% 100% 100%	650%	92.85%
6	100% 75% 75% 100% 75% 100% 100% 100%	625%	89.28%
7	100% 75% 75% 100% 75% 100% 100% 100%	625%	89.28%
8	100% 100% 75% 75% 100% 100% 100% 100%	650%	92.85%

9	%100	%100	%75	%100	%75	%75	%100	%425	%89.28
10	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42
11	%100	%75	%75	%100	%100	%75	%100	%425	%89.28
12	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42
13	%100	%100	%75	%75	%100	%100	%100	%650	%92.85
14	%100	%100	%75	%75	%100	%100	%100	%650	%92.85
15	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42
16	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42
17	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42
18	%100	%100	%75	%100	%100	%100	%100	%675	%96.42

يبين الجدول رقم (28) درجة اتفاق المحكمين وتقديراتهم ونسبة قياس الفقرات التي تم قبولها، بعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم الاحتفاظ بالعبارات التي تجاوزت 80% لنحصل على 18 فقرة كاملة دون حذف أي فقرة.

تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة الفقرات:

بهدف الوقوف على مدى طبيعة صياغة فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري ولتحديد إذا ما كانت الصياغة ملائمة خصصت الباحثة خانة لكل فقرة وطلب من المحكمين تعديل الصياغة اللغوية إذا كانت غير مناسبة وبالتالي تقدم بعض التعديلات (الملحق رقم 06)، وبناءً على تلك التقديرات تم تعديل بعض الفقرات حتى تكون الصياغة أحسن، وقد مست العملية الفقرات التالية (1- 2- 3- 4- 7- 8- 9- 10- 12- 13- 14- 16- 17) مرتبة حسب الصورة النهائية للقائمة (انظر الملحق رقم 09).

فكانت النتيجة كالآتي:

الفقرة رقم (01):

الصياغة الأولى: يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه
الصياغة الثانية (المعدلة): يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى القليل من التحفيز الخارجي كي يواصل عمله وينجزه

الفقرة رقم (02):

الصياغة الأولى: يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه

الصياغة الثانية (المعدلة): يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته لمعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه

الفقرة رقم (03):

الصياغة الأولى: يتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة
الصياغة الثانية (المعدلة): يتعد عن تكرار ما هو معروف فهو يعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة

الفقرة رقم (04):

الصياغة الأولى: يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة
الصياغة الثانية (المعدلة): يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات فهو لا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة

الفقرة رقم (07):

الصياغة الأولى: يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميال لاستكشاف المجهول
الصياغة الثانية (المعدلة): ميال لاستكشاف المجهول فهو يتساءل عن أي شيء غير مفهوم

الفقرة رقم (08):

الصياغة الأولى: يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله
الصياغة الثانية (المعدلة): يبحث عن التفاصيل والعلاقات من خلال انتباهه بوعي لما يدور حوله

الفقرة رقم (09):

الصياغة الأولى: لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية
الصياغة الثانية (المعدلة): لا يتردد في اتخاذ موقف محدد فهو سريع البديهة ولديه اهتمامات فردية

الفقرة رقم (10):

الصياغة الأولى: يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها
الصياغة الثانية (المعدلة): يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها

الفقرة رقم (12):

الصياغة الأولى: يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين
الصياغة الثانية (المعدلة): يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح كما يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين

الفقرة رقم (13):

الصياغة الأولى: يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً، يحترمه زملاؤه، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر
الصياغة الثانية (المعدلة): يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر لأنه يظهر نضجاً واتزاناً انفعالياً يحترمه زملاؤه

الفقرة رقم (14):

الصياغة الأولى: يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية
الصياغة الثانية (المعدلة): يتعلم بسرعة وسهولة لأنه متمكن ولديه ذاكرة قوية

الفقرة رقم (16):

الصياغة الأولى: واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله
الصياغة الثانية (المعدلة): يثق بنفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله

الفقرة رقم (17):

الصياغة الأولى: يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة
الصياغة الثانية (المعدلة): يتكيف بسرعة وسط الأماكن ومع المواقف والآراء الجديدة

جدول رقم (29) : يوضح فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري بعد التعديل وكذا اتجاه السمة

الرقم	الفقرات:	اتجاه السمة
السمة السلوكية "الدافعية":		
01	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى القليل من التحفيز الخارجي كي يواصل عمله وينجزه	إيجابية
السمة السلوكية "الاستقلالية":		
02	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته لمعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه	إيجابية
السمة السلوكية "الأصالة":		
03	يبتعد عن تكرار ما هو معروف فهو يعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفاً	إيجابية
السمة السلوكية "المرونة":		
04	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات فهو لا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة	إيجابية
السمة السلوكية "المثابرة":		
05	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم	إيجابية
السمة السلوكية "الطلاقة في التفكير":		
06	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه	إيجابية
السمة السلوكية "حب الاستطلاع":		
07	ميل لاستكشاف المجهول فهو يتساءل عن أي شيء غير مفهوم	إيجابية
السمة السلوكية "الملاحظة":		
08	يبحث عن التفاصيل والعلاقات من خلال انتباهه بوعي لما يدور حوله	إيجابية
السمة السلوكية "المبادرة":		
09	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد فهو سريع البديهة ولديه اهتمامات فردية	إيجابية
السمة السلوكية "النقد":		

10	يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها	إيجابية
السمة السلوكية "المجازفة":		
11	لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة	إيجابية
السمة السلوكية "الاتصال":		
12	يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح كما يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين	إيجابية
السمة السلوكية "القيادة":		
13	يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر لأنه يظهر نضجاً واتزاناً انفعالياً يحترمه زملاؤه	إيجابية
السمة السلوكية "التعلم":		
14	يتعلم بسرعة وسهولة لأنه متمكن ولديه ذاكرة قوية	إيجابية
السمة السلوكية "الحس بالمسؤولية":		
15	يؤخذ الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته	إيجابية
السمة السلوكية "الثقة بالنفس":		
16	يثق بنفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله	إيجابية
السمة السلوكية "التكيف":		
17	يتكيف بسرعة وسط الأماكن ومع المواقف والآراء الجديدة	إيجابية
السمة السلوكية "تحمل الغموض":		
18	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتل أكثر من معنى أو حل	إيجابية

3. 6. 3- ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية:

بهدف التأكد من ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية تم إتباع طريقة إعادة تطبيق الاختبارات، حيث قامت الباحثة بتطبيق قائمة تقدير السمات السلوكية على عينة من التلاميذ عددهم "40" تلميذاً، ثم أعيد تطبيق نفس القائمة على نفس العينة وتحت نفس الظروف بعد مرور "15" يوماً، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول والدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني وأسفرت النتيجة على ما هو مبين في الجدول رقم (30).

جدول رقم (30): يوضح معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار لقائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛
الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية

الأبعاد:	معامل الثبات
سمة الدافعية	0.90
سمة الاستقلالية	0.87
سمة الأصالة	0.69
سمة المرونة	0.81
سمة المثابرة	0.79
سمة الطلاقة في التفكير	0.73
سمة حب الاستطلاع	0.71
سمة الملاحظة	0.77
سمة المبادرة	0.74
سمة النقد	0.79
سمة المجازفة	0.85
سمة الاتصال	0.88
سمة القيادة	0.84
سمة التعلم	0.73
سمة الحس بالمسؤولية	0.89
سمة الثقة بالنفس	0.82
سمة التكيف	0.86
سمة تحمل الغموض	0.91
معامل الثبات الكلي	0.92

يوضح لنا الجدول رقم (30) قيمة معامل الثبات بين التطبيق الأول لقائمة تقدير السمات السلوكية والتطبيق الثاني فيما يخص الأبعاد المحددة فيه بلغت نسبة يمكن الوثوق بها، وعليه فإن القائمة على درجة جيدة من الثبات في قياس ما وضعت لأجله إذ بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين 0.92.

4- إعداد أدوات الدراسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية:

تم توزيع الفقرات على المقاييس بشكل يسمح بتجنب الإجابات النمطية من طرف أفراد العينة، ثم أعدت تعليمات الإجابة على الفقرات، حيث رعي ملاءمتها لفئة التلاميذ وتضمنت التعليمات كيفية الإجابات.

- وذلك بوضع إشارة (x) أمام العبارة التي يرى المستجيب أنها فعلاً تشير إلى المعنى الذي ينطبق عليه وهذا بالنسبة لكل المقاييس.

وأوضحت التعليمات عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

كما تم توضيح الغرض من هذه الدراسة (انظر الملحق رقم 09).

4.1- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق كل من استمارة الإستبعاد، وبطاقة التحصيل الدراسي (الأكاديمي)، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، بهدف التشخيص الأولي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أفراد الدراسة الاستطلاعية.

ثم فيما بعد طبق عليهم مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس الذكاء العاطفي، بالإضافة إلى قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري، على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة عرضية على مستوى مدينة بشار. وذلك لحساب درجات أداء أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة من عبارات المقياس من أجل حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار بعد مرور 15 يوم.

4.2- طريقة تصحيح أدوات الدراسة:

4.2.1- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية:

استخدم في المقياس التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق) وكانت درجات هذه البدائل (4-3-2-1-0) على الترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه الإيجابي للسمة التي تعبر عنها، و(0-1-2-3-4) بالترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه السلبي للسمة التي تعبر عنها، و(الجدول رقم 12) يشير إلى الفقرات الإيجابية والفقرات السلبية.

إن الدرجة القصوى للمقياس هي عبارة عن أعلى استجابة مضروبة في عدد فقرات المقياس، أما أدنى درجة فهي عبارة عن أدنى درجة مضروبة في عدد فقرات المقياس، إذن درجة المقياس القصوى هي $(4 \times 42) = 168$ درجة، أما الدرجة الدنيا فهي $(0 \times 42) = 0$ درجة، وعليه درجات المقياس في صورته الأولية تتراوح ما بين (0 إلى 168) درجة.

4.2.2- مقياس الذكاء العاطفي:

استخدم في المقياس التدرج الرباعي (نادراً جداً- نادراً- أحياناً- غالباً) وكانت درجات هذه البدائل (4-3-2-1) على الترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه الإيجابي للسمة التي تعبر عنها، و(1-2-3-4) بالترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه السلبي للسمة التي تعبر عنها، و(الجدول رقم 26) يشير إلى الفقرات الإيجابية والفقرات السلبية.

إن الدرجة القصوى للبعد هي عبارة عن أعلى استجابة مضروبة في عدد فقرات البعد، أما أدنى درجة فهي عبارة عن أدنى درجة مضروبة في عدد فقرات البعد، إذن درجة المقياس القصوى هي $(4 \times 53) = 212$ درجة، أما الدرجة الدنيا فهي $(1 \times 53) = 53$ درجة، وعليه درجات المقياس في صورته الأولية تتراوح ما بين (53 إلى 212) درجة.

4. 2. 3- قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري:

استخدم في القائمة التدرج الخماسي (توافر السمة بدرجة كبيرة، توافر السمة بدرجة متوسطة، توافر السمة بدرجة قليلة، توافر السمة بدرجة قليلة جداً، السمة غير ملحوظة) وكانت درجات هذه البدائل (4 - 3 - 2 - 1 - 0) على الترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه الإيجابي للسمة التي تعبر عنها، و (0 - 1 - 2 - 3 - 4) بالترتيب إذا كانت الإجابة في الاتجاه السلبي للسمة التي تعبر عنها، و (الجدول رقم 29) يشير إلى الفقرات الإيجابية والفقرات السلبية.

إن الدرجة القصوى للمقياس هي عبارة عن أعلى استجابة مضروبة في عدد فقرات المقياس، أما أدنى درجة فهي عبارة عن أدنى درجة مضروبة في عدد فقرات المقياس، إذن درجة المقياس القصوى هي $(4 \times 18) = 72$ درجة، أما الدرجة الدنيا فهي $(0 \times 18) = 0$ درجة، وعليه درجات المقياس في صورته الأولية تتراوح ما بين (0 إلى 72) درجة.

5- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية:

بعد جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية تم معالجتها من خلال حساب النسب المئوية يدوياً أما حساب معامل الارتباط فكان بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية في الحاسوب (spss: version 16).

6- الشكل النهائي لأدوات الدراسة:

في ضوء إجراءات الصدق والثبات التي تم اعتمادها أصبحت أدوات الدراسة تتكون من:

1.6- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

أصبح يتكون من (42) فقرة موزعة على 03 أبعاد كما هو مبين في الجدول رقم (31).

الجدول رقم (31): يوضح توزيع فقرات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية حسب أبعاده ونسبه المئوية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	النسب المئوية
01	بعد صعوبة تعلم القراءة	11	26.19%
02	بعد صعوبة تعلم الكتابة	14	33.33%
03	بعد صعوبة تعلم الرياضيات	17	40.47%
المجموع		42	100%

توزعت النسب المئوية للفقرات على أبعاد المقياس بالترتيب كما يلي:

بعد صعوبة تعلم الرياضيات، بعد صعوبة تعلم الكتابة، بعد صعوبة تعلم القراءة.

2.6- مقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

أصبح يتكون من (53) فقرة موزعة على 06 أبعاد كما هو مبين في الجدول رقم (32).

الجدول رقم (32): يوضح توزيع فقرات مقياس الذكاء العاطفي حسب أبعاده ونسبه المئوية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	النسب المئوية
01	بعد الكفاءة الشخصية	04	%7.54
02	بعد الكفاءة الاجتماعية	11	%20.75
03	بعد إدارة الضغوط	11	%20.75
04	بعد التكيف	09	%16.98
05	بعد المزاج العام	13	%24.52
06	بعد الانطباع الإيجابي	05	%9.43
المجموع		53	%100

توزعت النسب المئوية للفقرات على أبعاد المقياس على الترتيب كما يلي:

بعد المزاج العام، بعد الكفاءة الاجتماعية، بعد إدارة الضغوط، بعد التكيف، بعد الانطباع الإيجابي، بعد الكفاءة الشخصية.

3.6- قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

تتكون من (18) فقرة تمثل مجموعة من السلوكيات تدل على مجموعة من السمات السلوكية بلغ عددها (18) سمة كما هو مبين في الجدول رقم (33).

الجدول رقم (33): يوضح توزيع فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري حسب السمات السلوكية ونسبها المئوية

الرقم	السمات السلوكية:	عدد الفقرات:	النسب المئوية
01	الدافعية	01	%5.55
02	الاستقلالية	01	%5.55
03	الأصالة	01	%5.55

04	المرونة	01	%5.55
05	الثابرة	01	%5.55
06	الطلاقة في التفكير	01	%5.55
07	حب الاستطلاع	01	%5.55
08	الملاحظة	01	%5.55
09	المبادرة	01	%5.55
10	النقد	01	%5.55
11	المجازفة	01	%5.55
12	الاتصال	01	%5.55
13	القيادة	01	%5.55
14	التعلم	01	%5.55
15	الحس بالمسؤولية	01	%5.55
16	الثقة بالنفس	01	%5.55
17	التكيف	01	%5.55
18	تحمل الغموض	01	%5.55
المجموع	18	18	%100

كما نلاحظ في الجدول السابق كل سمة سلوكية تحتوي على فقرة واحدة أو سلوك واحد يدل عليها، ولذلك تساوى توزيع النسب المئوية لل فقرات على السمات السلوكية للقائمة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- الإطار المكاني للدراسة (نطاق الدراسة):

أجريت الدراسة على مستوى مدينة بشار بـ: (58) قسما من أقسام سنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، موزعين على (15) خمسة عشرة مدرسة ابتدائية هي كالتالي "مدرسة بلخضر العيد، باستور، الطالب عبد الله، مكناسي مبروك، مسعودي عبد الرحمان، خلادي قدور، العوفي أحمد، منصوري العربي، حباب أحمد، بلشير أحمد، سبيعات أحمد، علالي العربي، غازي مصطفى، شطيظ بن عامر، الهاشمي مومن" تنتمي إلى "04" مقاطعات تمثلت في "المقاطعة رقم 04، 05، 08 و 09"، والجدول رقم (36) يوضح ذلك بشكل أكثر تفصيلا.

2- الإطار الزمني للدراسة:

تم اجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015/2014 من 12 أبريل 2015 إلى 04 جوان 2015 على تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية.

3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها:

اشتملت الدراسة الأساسية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية لمدينة بشار، ولقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عرضية، حيث تم انتقاء التلاميذ الذين يحملون سمات وخصائص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتم توزيع أدوات الدراسة على التلاميذ في أوقات متفرقة، وطلب منهم الإجابة عليها بكل صدق وأمانة، مع لفت انتباههم إلى أنه لا توجد إجابة خاطئة، بعدما كان للباحثة اتصال مسبق بمفتشي بعض مقاطعات ولاية بشار، ومديري بعض المدارس الابتدائية التابعة لها. وبهذا تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية بعد تطبيق جميع أدوات الدراسة من (148) تلميذ يتمتعون بخصائص وفقا لما يخدم البحث الذي يدرس علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بكل من التفكير الابتكاري والذكاء العاطفي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية، وذلك من عينة أولية بلغ عددها (371) تلميذ، بسبب استبعاد عدد من أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى الأدوات المستعملة والخطوات التي سلكتها الباحثة في اختيار أفراد البحث.

- ويجدر الإشارة إلى أنه عند اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة لاحظت وجود اختلاف في العديد منها حول الطرق والأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، ولكن معظمها استخدم محك التباعد أو الاستبعاد وذلك بسبب مصداقيتهما من جهة وبسبب إمكانية تطبيقهما من جهة أخرى، واتفقت الباحثة مع وجهة النظر هذه؛ ولذلك عملت بها، ونذكر بعضا من هذه الدراسات في ما يلي:

1- ذكر كيرك Kirk سنة (1972) خطوات التعرف على صعوبات التعلم التي يمكن حوصلتها بالشكل التالي:

أولا- تقييم أداء الطفل عن طريق:

- معرفة وضع الطفل الحالي من خلال (القدرة العقلية- التحصيل الأكاديمي).
- معرفة وضع الطفل في الجوانب الأكاديمية وخاصة في القراءة والكتابة.
- المعرفة الدقيقة لجوانب القوة والضعف في تعلمه، والتركيز على المشكلات التي يعاني منها الطفل.
- ثانيا- معرفة الأسباب التي أدت إلى صعوبات التعلم هل هي عضوية، نفسية، بيئية.
- ثالثا- بناء على ما سبق يمكن وضع الفرضيات التشخيصية.

رابعا- وضع خطة تتضمن أهدافا تعليمية وأنشطة ومحتوى وطرقا ووسائل تعليمية (مصطفى، 2011: 244).

2- وتحدث أيضا كيرك وجالجر (Kirk & Gallagher, 1986) ثلاثة جوانب يمكن إتباعها عند تشخيص التلاميذ

الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

- وجود تباعد كبير بين تحصيل التلميذ وقدرته الكامنة.
- أن الصعوبة في التعلم عند التلميذ ليست ناتجة عن إعاقات عقلية أو جسمية أو انفعالية أو نقص فرص التعلم.

- نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال والحاجة إلى توفير إجراءات خاصة (العدل، 2010: 106).
- 3-** كما حدد كل من السرطاوي وسي سالم (1987) خطوات إجرائية يجب على الفريق القائم على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها وهي: (جدوع، 2007: 47-48)
 - إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
 - تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات الحركية، أو البصرية، أو السمعية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات، وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم.
 - تقرير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي.
 - تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.
 - تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل مناسب مع عمره وقدراته.
 - تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية.
- 4-** كما قدم كيرك وكالفانت (Kirk & Chalphant, 1988) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:
 - التعرف إلى الأطفال ذوي الأداء المنخفض، ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.
 - ملاحظة السلوك ووصفه، مثل كيف يقرأ؟ ومهارات القراءة.
 - إجراء تقييم غير رسمي ويستبعد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.
 - قيام فريق التقييم بإجراء تقييم، وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.
 - كتابة نتائج التشخيص.
 - تخطيط برنامج علاجي (أبو الديار، 2012: 70).
- 5-** ويرى كالفانت (Chalphant, 1989) أنه من ضمن خطوات التعرف على صعوبات التعلم ضرورة الإشارة إلى الفروق الموجودة لدى الفرد والتي تتمثل في:
 - الفروق الخاصة بالعمليات النفسية أو الفروق في نمو القدرات.
 - الفروق بين الذكاء والتحصيل.
 - الفروق في أداء التلاميذ للمهام أو المجالات الأكاديمية المختلفة (العدل، 2010: 112).
- 6-** كما خلصت تيسير مفلح كوافحة (1990) حول صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الأساسية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها واستعان باستمارة مبدئية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم واختبار ياسر سالم المطور لتشخيص صعوبات التعلم واختبار مصفوفات رافن المتتابعة للذكاء المعرب للتأكد من تجانس العينة في الذكاء (بشقة، 2007-2008 : 39).

- 7- أما دراسة توفيق أحمد زكرياء (1993) التي تحدثت عن " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائي"، والتي تعتبر دراسة مسحية وصفية طبقت على (234) تلميذا وتلميذة في مختلف صفوف المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس والسادس)، واشتقت هذه العينة من (12) مدرسة ابتدائية، اتبعت الخطوات التالية في تشخيص صعوبات التعلم:
- التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحديد الصعوبات التي يعانون منها.
 - تزويد المربين والمعلمين بمراجع بسيط يساعدهم على فهم المشكلة لدى التلاميذ العاديين في قدراتهم وإلقاء الضوء على أبعادها.
 - تطبيق الباحث محك الاستبعاد واختبار التحصيل لتحديد درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب.
 - تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحث نفسه، إضافة إلى استخدام البطاقة المدرسية والسجل الصحي (لعزيلي، 2007-2008: 14-15).
- 8- أما أخضر (1997) فقد اقترحت خطوات أخرى، وهذه الخطوات هي: (جدوع، 2007: 48-49)
- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
 - تقرير واف عن حالة الطفل الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقة مصاحبة.
 - تقرير إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً جراحياً أم تربوياً.
 - اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء ولقياس التحصيل الأكاديمي.
 - مقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصف.
 - اختبارات القراءة غير الرسمية والتي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها.
 - اختبارات محكية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين.
 - القياس اليومي المباشر، وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المحددة.
 - تخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المناسب.
 - تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا.
- 9- واعتمد يوسف سليمان عبد الواحد إبراهيم (2007) عدة خطوات لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة أولية بلغت (513) تلميذا وتلميذة لتتقلص إلى (63) تلميذا يعانون من ذوي صعوبات التعلم نوجزها فيما يلي:
- تطبيق محك التباعد بين الذكاء والتحصيل.
 - تطبيق محك الاستبعاد.
 - تطبيق مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (يوسف، 2007: 159).

10- وفي دراسة لعزيلي فاتح (2007-2008) المعنونة بعلاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، والتي أقيمت على (40) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 7 و 9 سنوات، وهم جميعا يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، أتبع الخطوات التالية في تحديدهم :

- ضعف مستوى التحصيل في القراءة بالمقارنة مع زملائهم في القسم اعتمادا على السجلات المدرسية للدرجات.
- ألا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط، وتم التحقق من ذلك بتطبيق اختبارين للذكاء.
- عدم وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية، كذلك عدم وجود اضطرابات في النطق والكلام (لعزيلي، 2007-2008: 18).

11- أيضا تذكر الباحثة ماجدة السيد عبيد (2009) أن الطفل ذو الصعوبات في التعلم يظهر تباعدا وتنوعا واسعين في الخصائص العامة لهذا فعد تقييم هذا الطفل لابد لأخصائي التشخيص والتقييم أن لا يعتمد على اختبار واحد بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات أو الأساليب التي تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية بحيث تسمح للطفل ذي الصعوبات بالاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام، والإشارة، والكتابة، ووضع الخطوط، وغيرها من الاستجابات. وعادة فإن الذي يقوم بعملية التشخيص والتقييم هو فريق عمل متعدد التخصصات حيث يقرر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا، وذلك وفق الخطوات التالية: (عبيد، 2009 : 205)

- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي الإعاقات الحركية أو البصرية أو السمعية أو العقلية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو مشاكل اقتصادية أو ثقافية أو بيئية، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشاكل وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم.
- تقرير ما إذا كان الطفل في حاجة إلى علاج طبي.
- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.
- تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل متناسب مع عمره وقدراته.
- تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسيا وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية.

12- كما قام خالد السيد زيادة في دراسة له بمجموعة من الخطوات بغرض تشخيص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تمثلت في:

- استخدم الباحث بالإضافة إلى درجات التلاميذ في مادة الحساب اختبارين آخرين لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

- تطبيق الاختبار الفرعي للحساب من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال من إعداد ديفيد وكسلر Wechsler، واقتبسه وأعدده للبيئة المصرية إسماعيل ومليكة (1993) ويعد هذا الاختبار أحد الاختبارات الفرعية من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين (5 و 16) سنة، وهو يقيس قدرة الطفل على تكوين المفهوم الرياضي.
- تطبيق مقياس تقدير خصائص الأطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد ميلر وميرسر وترجمة الباحث، ويتكون المقياس من (31 بنداً).
- تطبيق اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيرى عجاج (1998)، ويقيس قدرة الطفل على فهم معنى الكلمة من خلال تعيين الكلمات المضادة وتعيين الكلمات الغريبة وتصنيف الكلمات وفهم معنى الكلمة (زيادة، ب.ت: 26-27).
- كما يجدر بنا الإشارة إلى سبب اختيار الباحثة للمستوى الدراسي المتمثل في السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

اختارت الباحثة المستوى الدراسي المتمثل في السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية للتلاميذ أفراد العينة بسبب تخصص السنتان الأوليتان من المدرسة الابتدائية لاكتساب الأساسيات في القراءة والكتابة والمهارات الحسابية الأساسية، ولكن ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي يتمكن التلاميذ من استخدام هذه الأساسيات في تعلم مواد معقدة أكثر فأكثر، فمثلاً في هذه المرحلة يفهم التلميذ الكلمات التي يقرأها ويفهم محتواها ومعناها (نيسان، 2009: 68)، فتلميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الثالثة يتمكن من التحكم في قدراته المعرفية القرائية؛ الكتابية والحسابية بشكل أفضل، كما يتمكن من استخدامها بشكل جيد. حيث أن قبل هذه المرحلة وقبل هذا السن لا يظهر مستوى التلميذ الحقيقي وبالتالي لا يتمكن المعلم من تقييم مستواه بدقة، فقد يتأثر أداءه المدرسي وتحصيله العلمي في المواد الثلاث (القراءة، الكتابة، الرياضيات) بمستوى صحته النفسية التي قد تضطرب بمجرد دخول الطفل للمدرسة وانفصاله عن والديه وعدم تأقلمه مع معلمه وباقي زملائه ومع البيئة الجديدة التي انتقل إليها، ولهذا يكون من الصعب تحديد السبب الرئيسي لانخفاض تحصيل التلميذ الأكاديمي الذي يمكن أن يرجع إلى سبب من هذه الأسباب، أو يمكن أن يرجع في الأصل إلى بطء التعلم أو التأخر الدراسي... الخ.

كما أشارت الأدبيات التربوية إلى أن المرحلة العمرية المحصورة بين (8-10) سنوات تمثل أكثر المراحل التي يواجه فيها التلميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، لهذا نجد أنه قد قصرت (70%) من التعريفات حدوث صعوبات التعلم على الأطفال، فقد ذكر مانجروم وستريكارت (Mangrum & Strichart, 1984) أنه في عام (1963) تم تأسيس الهيئة الأولى التي تركز انتباهها على صعوبات التعلم وكان اسمها "جمعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم The Association For children with Learning Disabilities" والتي ركزت في البداية على الأطفال، و في عام (1977) أعيد تسميتها لتظهر تركيزها الإضافي على الراشدين، وتسمى الآن "جمعية الأطفال والراشدين ذوى صعوبات التعلم The Association For children and Adults with Learning Disabilities" (القفاص، 2009: 146). ففي هذا السن بالتحديد نتمكن من التعرف على المشاكل الدراسية الموجودة لدى التلاميذ -والتي تعد صعوبات

التعلم الأكاديمية من أبرزها- أكثر من أي وقت مضى مما يسهل مهمة ملاحظتها، حيث يلفتون انتباه كل من يتعامل معهم ويحتك بهم بشكل دائم مثل معلمهم وأولياء أمورهم بسبب ضعف تحصيلهم العلمي الغير متوقع والغير منطقي والذي لا يعكس مستوى ذكاءهم وفهمهم المقبول في معظم الأحيان، وأكد بهذا الخصوص أرجيگرا (Ajuriguera, 1984) على أن صعوبة تعلم القراءة - على سبيل المثال- تظهر بعد عامين من التحاق التلميذ بالمدرسة (شرفوح، 2005-2006: 246)، فقبل هذا السن لا يمكن التمييز بين هذا الاضطراب وبين الاضطرابات الأخرى الخاصة أيضا بالقراءة. ولهذا وقع اختيار الباحثة على تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي بطريقة قصدية معتمدة في ذلك على الدراسات السابقة.

واختير أيضا البحث في هذه المستويات الدراسية اعتقادا من الباحثة بأهمية ضرورة إن لم نقل حتمية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ منذ السنة الثالثة؛ لأن التشخيص في هذه السنة يعد بالغ الأهمية حيث أن أعراض الاضطراب تتجلى بوضوح وبالتالي يمكن تحديد نوع صعوبات التعلم الموجودة لديه بسهولة؛ فضلا عن ذلك يمكن البدء في خطة العلاج الخاصة بالصعوبات التي يعاني منها التلميذ في كل من مادة (القراءة، الكتابة، الحساب) في مثل هذا السن وهذا المستوى الدراسي، فكلما كان التشخيص أبكر كان العلاج أو على الأقل التحكم في الاضطراب أكبر. فاستمرار هته الصعوبات لدى التلميذ إلى وقت أطول وإلى مستويات دراسية لاحقة يصعب مهمة العلاج، ويؤكد بهذا الخصوص رايتز (Rutter, 1977) على أن استمرار صعوبة تعلم القراءة دون علاج حتى سن الطفولة المتأخرة، بل حتى مرحلة المراهقة سيؤدي إلى عواقب وخيمة، وهذا ما أكده الباحثون في الولايات المتحدة إذ وجدوا أن (60%) من المراهقين الموجودين في المصححات العقلية يعانون من صعوبات تعلم القراءة حسب الأكاديمية الأمريكية 1992، وأن (31%) من المطرودين من المدارس يدخلون السجون بعد ثلاث إلى خمس سنوات من مغادرتهم المدرسة، نظرا لسلوكهم المنحرف وقد تكون صعوبة تعلم القراءة هي السبب الرئيسي في ظهور تلك السلوكات الانحرافية (شرفوح، 2005-2006: 8-9). كما أن هناك دراسة أقيمت بالجمهورية اليمنية سنة (2004) أثبتت ارتفاع نسب التسرب المدرسي التي بلغت (43%) في المدارس الأساسية، وأن أسباب هذا التسرب هو وجود صعوبات تعلم كل من القراءة والكتابة في الإملاء والخط والتعبير التحريري لدى المتعلمين المبتدئين (محمد، محيي الدين، 2005: 41)، وهذا ما يثبت من جديد صحة وجهة نظر الباحثة. والتي يؤكد أنها أيضا نيلسون (Nelson, 1990) من خلال ما ورد في مراجعة للراشدين ذوي صعوبات التعلم أجرتها جمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم (ACLD) أوضحت النتائج أن (14%) التحقوا بالكليات ثم فصلوا بسبب صعوبات التعلم التي كانوا يعانون منها منذ الطفولة ولم يتم التكفل بها (القفاص، 2009: 146)، . ويرى وليد كمال عفيفي القفاص أن السبب الحقيقي الذي يكمن خلف قصر أغلب التعريفات لصعوبات التعلم على الأطفال هو القناعة بأحد النماذج الأولى المفسرة لصعوبات التعلم، والذي يفترض أن صعوبة التعلم عبارة عن تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، مما يؤكد على اختفاء الصعوبة مع تقدم العمر شرط تشخيصها وعلاجها منذ ظهورها الأول. فيذكر مانجروم وستريكارث (Mangrum & Strichart, 1984) أن الطفل ذو الصعوبة يمكن تحديده وعلاجه مبكرا، وإذا لم يتم ذلك قد تستمر صعوبات التعلم في الكبر (القفاص، 2009: 147).

ومن بين الدراسات السابقة التي عالجت موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ نفس المستوى الذي أجرت عليه الباحثة دراستها (السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة) نذكر ما يلي:

- تناول محمد هويدي (1993) دراسة العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بهدف معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بدولة البحرين، وقد أشارت النتائج التي توصل إليها الباحث ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراكية البصرية والسمعية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصفين الثاني، والثالث ابتدائي وكشف التحليل العاملي لمصفوفة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية عن وجود ثلاثة عوامل هي: "عامل صعوبات القراءة، عامل التصور الإدراكي البصري، السمعي عامل التذكر السمعي" (شرفوح، 2005-2006: 27).

- واستهدفت دراسة البنا (1996) تحديد مدى مناسبة مستوى قراءة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقتها بالمستوى اللغوي للتلاميذ. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الدراسة بإعادة الصياغة اللغوية لمحتوى كتاب علوم الصف الرابع الابتدائي حتى يتناسب مع المستوى اللغوي للتلاميذ، وبذلك يقل مستوى صعوبة فهمه وكذلك إتاحة مزيد من الفرص لقراءة التلاميذ للكتب قراءة علمية ومناقشتهم فيما يتم قراءته. وأيضاً ضرورة استخدام قراءة الكتاب المدرسي تحت إشراف المعلم وعدم الاكتفاء بشرح المقصود والمعنى لل فقرات والكلمات غير المفهومة حتى يكتسب التلميذ الخبرات اللغوية التي تؤهله لفهم ما يقرأ من موضوعات علمية (شرفوح، 2005-2006: 28).

ونذكر فيما يلي إجراءات اختيار عينة البحث التي اتبعتها الباحثة بشكل من التفصيل فيما يلي:

1- الاستعانة بالمعلمين:

في البداية تم الاعتماد على المعلمين والاستفادة من خبرتهم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باعتبارهم أكثر الأشخاص معرفة بهم وباضطراباتهم ومستواهم العلمي، ولأن الواقع يثبت أن معظم المعلمين إن لم نقل كلهم يجهلون اضطراب صعوبات التعلم ويخلطون بينه وبين بعض الاضطرابات المشابهة، قدمت الباحثة شروحات مفصلة حول هذا الاضطراب للمعلمين حتى يتمكنوا من اختيار هؤلاء التلاميذ بشكل صحيح دون أن يخلطوا بينهم وبين التلاميذ ذوي بطى التعلم والتأخر الدراسي والتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أخرى في التعلم، وبذلك تم اعتبار (371) تلميذا وتلميذة أنهم مبدئياً يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، وبذلك يمثلون العدد الأولي لأفراد عينة الدراسة الأساسية. وما يثبت صحة هذه الخطوة ويسندها ما ذكره عصام النمر (2008) "تم عملية تشخيص صعوبات التعلم عند الطلبة ابتداء من معلم الفصل العادي، اعتماداً على ملاحظاته للطلبة والاطلاع على إنتاجهم والشك في وجود مشكلة لديهم وهذا ما يعرف بالتحويل" (النمر، 2008: 169)، وفي نفس السياق توصل عوض الله سالم (1994) من خلال دراسته حول عينة من المعلمين والمعلمات عن مدى قدرتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، إلى وجود فروق بين المعلمين القادرين

على تشخيص هذه الصعوبات وبين المعلمين غير القادرين على التشخيص من حيث ميل التلاميذ إلى المواد الدراسية (لعزيلي، 2007-2008: 5)، وهذا ما يبرز الدور المهم للمدرسة والمعلم في غالب الأحيان في تحديد صعوبات التعلم و الحد منها أو في تفاقمها بين أوساط التلاميذ. وانطلاقاً من هذه الخطوة الأولى انتقلت الباحثة إلى خطوات أعمق نذكرها كالاتي.

2- تطبيق محك الاستبعاد:

قامت الباحثة بتطبيق محك الاستبعاد - الذي أعدته في استمارة بسيطة وواضحة تعكس كل تفاصيل هذا المحك- (أنظر الملحق رقم 10) على التلاميذ الذين يعتبرون من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مبدئياً والذين تم اختيارهم من قبل معلم القسم بتوجيه وإرشاد من الباحثة، حيث بلغ عددهم "371" تلميذا وتلميذة.

وبعد تطبيق الاستمارة الخاصة بمحك الاستبعاد بالاعتماد على الدفتر الصحي ومعلومات المعلم حول حالة التلميذ الصحية والنفسية باعتبار أنه على علاقة دائمة ووطيدة به وفي بعض الأحيان بأسرته أيضاً، بالإضافة إلى المقابلات السريعة التي أجرتها الباحثة مع التلاميذ، تم استبعاد كل التلاميذ الذين تتوفر فيهم مشكلة أو أكثر من المشكلات التي حددت في هذا المحك والذين بلغ عددهم (89) تلميذا وتلميذة، ليصبح عدد التلاميذ الذين هم من المحتمل يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية (282) تلميذا وتلميذة (156 تلميذ و126 تلميذة)، لأنه لا يمكن اعتبارهم من فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فقد يرجع ضعف تحصيلهم الأكاديمي إلى تلك المشكلات والتي يمكن أن تكون بصرية أو سمعية أو لها علاقة بالتأخر العقلي... الخ. ولقد أكد كيرك (kirk, 1963) على أهمية هذا المحك في تحديد ذوي صعوبات التعلم عندما وصفهم بالمستبعدين من فئة الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية، أو سمعية، أو نتيجة التأخر العقلي، أو اضطرابات انفعالية، أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي (الفاعوري، 2009-2010: 14).

3- تطبيق محك التباعد (التباين):

قامت الباحثة بتطبيق محك التباين على التلاميذ الذين هم من المفترض أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية- إلى غاية هذه الخطوة-. والمقصود بمحك التباعد هو وجود تباين بين مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وبين مستوى ذكائه، حيث يكون تحصيل التلميذ ذو الصعوبة منخفض في مقابل ارتفاع ذكائه، وتشير بعض التعريفات على أنه يمكن الاكتفاء بمحك التباعد لتشخيص الصعوبة، ومن بين هذه التعريفات نذكر تعريف باتمان (1965) " إظهار تباعد تعليمي بين القدرة العقلية العامة ومستوى الإنجاز الفعلي"، والتعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (1972) " إن مفهوم صعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو التهجي" (بشقة، 2007-2008: 37)، وهذا ما يؤكد على أهمية تطبيق محك التباعد، وهنا قامت الباحثة بثلاث خطوات كالاتي:

الخطوة الأولى: ولهذا اعتمدت الباحثة هنا على تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي (الأكاديمي) على التلاميذ الذين يبلغ عددهم (282) للتعرف على تحصيلهم في كل من مادة "الحساب، القراءة، والكتابة" للفصلين الأول والثاني (أنظر الملحق رقم 11)، وتلأ هذه البطاقة من قبل المعلم، حيث تعكس تقييمه الحقيقي للتلاميذ في هذه المواد وذلك من خلال الفروض والاختبارات التي وضعها، ويتم تنقيط المواد كل على حدا، أي دون دمجها في مادة اللغة العربية (حيث يدمج المنهج الحديث - نوعا ما - الذي يعتمد في المدارس الابتدائية منذ سنة (2003) بدولتنا الجزائر المواد الثلاث في مادة واحدة ألا وهي مادة اللغة العربية). وكل تلميذ يتحصل على معدل أقل من "5" في مادة واحدة من المواد الثلاث يكون تحصيله في تلك المادة أقل من المتوسط، ومن يتحصل على معدل "5" أو أعلى من ذلك في مادة من هذه المواد يكون تحصيله فيها متوسط أو أعلى من المتوسط. أما بالنسبة لتحصيل التلاميذ في المواد الأكاديمية الثلاث "القراءة، الحساب والكتابة" كمادة واحدة فقامت الباحثة بجمع معدلاتهم التي تحصلوا عليها في المواد الثلاث وتقسيم المجموع على "3"، وإذا كان الحاصل أقل من "5" نعتبر تحصيلهم الدراسي ضعيف (هؤلاء التلاميذ هم المعنيين في هذه الدراسة)، وإذا كان أكبر أو يساوي "5" ($5 \leq$) فيعد تحصيلهم متوسط أو أعلى من المتوسط في هذه المواد الثلاث - قيد الدراسة -، وفي هذه المرحلة كان للتلاميذ أفراد العينة تحصيل أقل من المتوسط وضعيفا عند بعضهم، حيث تحصلوا على معدلات أقل من "5"، وهذا ما شرح للمعلمين وأتفق عليه معهم منذ البداية، حيث أتخذ تحصيل التلاميذ الأقل من المتوسط شرطا أساسيا في انتقاء التلاميذ ذوي الصعوبة في الخطوة الأولى.

ويجب علينا توضيح أن هذا النوع من الاختبارات يسمى الاختبارات الغير رسمية tests-informal وهي "اختبارات من عمل المعلم أو الباحث... الخ، وهي غير مقننة يتم فيها فحص الطفل من خلال أخطائه في الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الصف الدراسي"، ويعرف قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها الاختبارات غير الرسمية "بأنها اختبارات غير مقننة، عادة ما تطبق تطبيقا فرديا، وتعطي الباحث أو المعلم هامشا من الحرية في تطبيق الاختبارات وترجمتها، ونظرا لأن الاختبارات من هذا النوع ليس لها معايير، فإن تفسير نتائجها يتوقف كلية على مهارات الباحث أو المقيم وكفاءته" (أبو الديار، البحيري، محفوظي، 2012: 13)، ويوظف التقييم غير الرسمي أنواعا عديدة من القياس غير المعياري مثل الاختبارات المعدة من قبل المعلم والملاحظات اليومية والمستمرة غير المقننة، ومقاييس الاتجاهات والعادات، والمقابلات مع غيره من المعلمين، أو التلاميذ، أو الوالدين وغيرها (إبراهيم، 2010: 703). ويشير فار (farr, 1969) إلى أن أساليب التقييم غير الرسمية غالبا ما تكون صادقة وثابتة إلى حد ما (النمر، 2008: 173)، وهذا ما تحدث عنه أيضا زيدان أحمد السرطاوي عندما ذكر أن سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع هو قلة تكاليفها وسهولة تطبيقها بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة (السرطاوي، ب.ت: 3).

الخطوة الثانية: وفي سياق هذا المحك قامت الباحثة أيضا بتطبيق اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح على نفس التلاميذ 282 تلميذ (156 تلميذ و 126 تلميذة) بغرض قياس ذكاءهم، وبعد تطبيق الاختبار تم إلغاء (43) تلميذا وتلميذة (24 تلميذ و 19 تلميذة) من مجموع التلاميذ أفراد العينة (282 تلميذا وتلميذة المتبقون بعد تطبيق محك التباعد) لأسباب متعددة تمثلت فيما يلي:

- عدم احترام تعليمات اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح ووضع علامة (X) داخل أكثر من مربع من المربعات التي تحتوي على الأشكال، وعددهم (10 تلاميذ و 11 تلميذة).

- عدم ملئ بعض التلاميذ للبيانات الأولية الخاصة بهم، والمتعلقة بـ " اسم المدرسة الابتدائية، اسم ولقب التلميذ، الجنس، السن، المستوى الدراسي " ، وعددهم (14 تلميذ و 8 تلميذات).

وبعد هذه الخطوة أصبح حجم العينة (239 تلميذ، 132 تلميذ و 107 تلميذات)، وبعد ذلك تم رصد درجات أفراد العينة لاختبار الذكاء، فاحتفظت الباحثة فقط بالتلاميذ الذين تحصلوا على نسبة ذكاء تعادل أو تفوق 90 درجة، والذين بلغ عددهم (148) تلميذا، أما التلاميذ الذين تحصلوا على أقل من (90) درجة فتم إلغاؤهم من العينة التي اشتملت (239 تلميذا)، باعتبارهم لا ينتمون إلى فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لكونهم ضعيفي الذكاء، وكان عددهم (91) تلميذا (41 تلميذ و 50 تلميذة). وفي المحمل نجد أنه قد ألغي من خلال هذا المحك (134) تلميذا وتلميذة.

الخطوة الثالثة: وبعد تطبيق كل من بطاقة التحصيل الدراسي واختبار الذكاء على التلاميذ، قامت الباحثة بمقارنة نسب ذكاء التلاميذ بمعدل تحصيلهم العلمي في المواد الثلاث مجموعة مع بعضها البعض، وبناء على ذلك احتفظت فقط بالتلاميذ الذين كانت نسب ذكاءهم "90 درجة" فما فوق ومعدلات تحصيلهم أقل من "5" باعتبارهم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبلغ عددهم (148) تلميذا (91 تلميذ و 57 تلميذة). ومن ضمن المؤكدين على ضرورة تطبيق محك التباعد لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية " القانون الفيدرالي للولايات المتحدة الأمريكية"، والذي تضمن إشارة صريحة تساعد على تشخيص صعوبات التعلم مفادها أن هذه الصعوبات تظهر عند الأطفال عندما يكون هناك تفاوت بين قدراتهم المعرفية وإنجازهم الدراسي ، وحددت المجالات التي من الممكن أن تظهر فيها الصعوبة في المناطق التالية: التعبير اللفظي، الوعي السمعي، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الوعي القرائي، الحساب الرياضي والتفكير الرياضي (الفاعوري، 2009-2010: 15). وفي هذه الخطوة تقلص عدد أفراد العينة إلى (148) تلميذا، بسبب تدني نسب ذكاء التلاميذ الآخرين عن (90) درجة، حيث قد يرجع ضعف تحصيلهم إلى أسباب أخرى غير صعوبات التعلم الأكاديمية.

4- تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة والحساب (صعوبات التعلم الأكاديمية) من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتحي مصطفى الزيات:

بعد تطبيق محكي الاستبعاد والتباعد وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لفتحي مصطفى الزيات بغرض التأكد من أن هؤلاء التلاميذ فعلا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبغرض التشخيص الدقيق لكل من صعوبة تعلم القراءة والكتابة والحساب التي يعاني منها أفراد العينة، حيث من خلال تطبيق المقياس تم التحديد بدقة للمهارات التي يعاني فيها التلميذ من صعوبات. وبعد تطبيق المقياس تم الاحتفاظ بجميع أفراد العينة أي بـ " 148 تلميذ وتلميذة"، حيث أثبت المقياس من جديد أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ونلخص هته الخطوات في الشكل رقم (04):

عينة البحث الأولية:

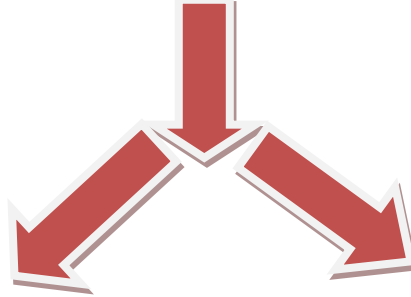
"(371 تلميذ) يفترض مبدئيا أنهم يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، وذلك بالاعتماد على خبرة المعلمين".

تطبيق محك الاستبعاد:



"تقلصت عينة البحث إلى (282) تلميذ (156 تلميذ و 126 تلميذة)"

تطبيق محك التباعد (التباين):



تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي:



(282 تلميذ) كلهم ذوي تحصيل منخفض

وتلميذة:

1 - تم إلغاء 43 تلميذ (24 تلميذ و 19 تلميذة) لعدم احترام تعليمات الاختبار، أو لعدم إكمال أداءهم على اختبار الذكاء فأصبح حجم العينة بعد هذه الخطوة 239 تلميذا (132 ذكور و 107 إناث)

2- تم إلغاء 91 تلميذا (41 تلميذ و 50 تلميذة)، بسبب تدني نسب ذكاءهم عن 90 درجة.

"بعد هذه الخطوات أصبح عدد التلاميذ 148 تلميذ (91 تلميذ و 57 تلميذة)، هم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية"



تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: "تم التأكد من أن أفراد عينة البحث الذين يبلغ عددهم 148 تلميذا، (91 تلميذ و 57 تلميذة) هم فعلا من فئة صعوبات التعلم الأكاديمية، وهم يمثلون أفراد عينة البحث النهائية".

شكل رقم (04): يوضح خطوات استخراج عينة الدراسة

➤ ولمزيد من التوضيح نعرض تفاصيل تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الجدولين رقم (34)، (35):

الجدول رقم (34): يعرض التفاصيل المتعلقة بتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي المستبعدين من خلال تطبيق محك الاستبعاد والذين بلغ عددهم (89) من أصل (371) تلميذا وتلميذة

التلاميذ المستبعدين من خلال تطبيق محك الاستبعاد:					
المقاطع التربوية:	رقم واسم المدرسة:	السنة الثالثة ابتدائي (08 سنوات)	السنة الرابعة ابتدائي (09 سنوات)	السنة الخامسة ابتدائي (10 سنوات)	المجموع الكلي
رقم 04	1- مدرسة بلخضر العيد	03	02	01	06
رقم 04	2- مدرسة باستور	قسم (أ): 01 قسم (ب): 02	قسم (أ): 0 قسم (ب): 01	04	08
رقم 04	3- مدرسة الطالب عبد الله	03	قسم (أ): 01 قسم (ب): 0	02	06
رقم 04	4- مدرسة مكناسي مبروك	قسم (أ): 01 قسم (ب): 03	0	قسم (أ): 04 قسم (ب): 0	08
رقم 04	5- مدرسة مسعودي عبد الرحمان	0	05	0	05
رقم 19	6- مدرسة خلادي قدور	02	0	01	03
رقم 05	7- مدرسة العوفي أحمد	قسم (أ): 01 قسم (ب): 0	02	قسم (أ): 0 قسم (ب): 0	03
رقم 04	8- مدرسة منصور العربي	01	01	01	03
رقم 04	9- مدرسة حباب أحمد	قسم (أ): 02 قسم (ب): 02	0	02	06
رقم 04	10- مدرسة بلشير أحمد	01	07	01	09
رقم 19	11- مدرسة سبيعات أحمد	01	03	قسم (أ): 01 قسم (ب): 06	11
رقم 05	12- مدرسة علالي العربي	قسم (أ): 0 قسم (ب): 01	قسم (أ): 0 قسم (ب): 0	قسم (أ): 0 قسم (ب): 01	02

رقم 08	13- مدرسة غازي مصطفى	02	02	01	05
رقم 19	14- مدرسة شطيطة بن عامر	03 (أ): 01 (ب):	04	01	09
رقم 05	15- مدرسة الهاشمي مومن	0 (أ): 0 (ب):	05	0	05
	المجموع:	30	33	26	89

الجدول رقم (35): يعرض التفاصيل المتعلقة بتطبيق محك التباعد على (282) تلميذا المتبقين بعد تطبيق محك الاستبعاد، بالإضافة إلى عرضه لعدد التلاميذ الذين تم إلغائهم من خلال محك التباعد، كما يعرض لنا الدرجات المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية على التلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي وحجم أو مستوى الصعوبة لديهم

تطبيق محك التباعد على التلاميذ من جنس الذكور:						
المقاطعات التربوية:	المدارس الابتدائية:	المستوى الدراسي:	أرقام التلاميذ الذكور:	نتائج تحصيل التلاميذ في مادة (القراءة + الكتابة + الحساب) من خلال تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي:	درجات ونسب الذكاء المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الذكاء، وعدد التلاميذ المستبعدين:	نتائج تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية على الذكور، ومستوى الصعوبة لديهم:
المقاطعة رقم 04	1- مدارس بلخضر العيد:	السنة الخامسة:	01	2.33 تحصيل دون المتوسط (1)	30 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ) (2)	66 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ) (5)
			02	4.66 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
		السنة الثالثة:	03	4.29 تحصيل دون المتوسط	26 درجة / IQ = 124 (ت.ذ.ص.ت.أ)	55 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
			04	3.77 تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 130 (ت.ذ.ص.ت.أ)	146 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش) (6)
		السنة الرابعة:	05	4.88 تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ)	148 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
			06	4.95 تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ)	71 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)

07	4.1 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	71 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
08	4.71 تحصيل دون المتوسط	26 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م) (7)
09	4.83 تحصيل دون المتوسط	29 درجة / IQ = 128 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	96 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
10	4 تحصيل دون المتوسط	23 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	126 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
11	3 تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	88 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
12	4.66 تحصيل دون المتوسط	23 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	95 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
13	4.66 تحصيل دون المتوسط	07 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ) (3)	تلميذ مستبعد
14	4.91 تحصيل دون المتوسط	07 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذ مستبعد
15	4.58 تحصيل دون المتوسط	19 درجة / IQ = 110 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	76 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
16	4.83 تحصيل دون المتوسط	31 درجة / IQ = 125 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	94 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
17	4.93 تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	95 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
18	4.16 تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	90 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
19	4.08 تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	86 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
20	2.83 تحصيل دون المتوسط	23 درجة / IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	123 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)

السنة الثالثة (أ):

السنة الثالثة (ب):

السنة الرابعة (أ):

السنة الرابعة (ب):

2- مدرسة باستور:

المقاطعة رقم 04

السنة الخامسة:	21	1.66 تحصيل دون المتوسط	31 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	81 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
	22	3.91 تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
	23	4.66 تحصيل دون المتوسط	34 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	74 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
	24	4.83 تحصيل دون المتوسط	36 درجة / IQ = 126 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	52 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
	25	03 تحصيل دون المتوسط	38 درجة / IQ = 130 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	91 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
السنة الثالثة:	26	4.91 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
	27	4.91 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م) (4)	تلميذ مستبعد
	28	4.66 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
	29	4 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 127 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	51 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
	30	3.33 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
	31	4.75 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
	32	4.5 تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	57 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
	33	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
	34	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
السنة الرابعة: (١):	35	3.87 تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	77 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)

3-مدرسة الطالب عبد الله:

المقاطعة رقم 04

	السنة الرابعة (ب):	36	3.66	تحصيل دون المتوسط	25درجة / IQ =112	85 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		37	4.75	تحصيل دون المتوسط	28درجة / IQ =116	73 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		38	4.91	تحصيل دون المتوسط	31درجة / IQ =125	118 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		39	4.83	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
		40	3.58	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
		41		تحصيل دون المتوسط	22درجة / IQ =115	115 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
4- مدرسة مكناسي مزوك:	السنة الرابعة:	42	4.47	تحصيل دون المتوسط	20درجة / IQ =102	140 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
	السنة الخامسة (أ):	43	4.44	تحصيل دون المتوسط	37درجة / IQ =128	74 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		44		تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76	تلميذ مستبعد (ت.م.إ.ن.ذ)
	السنة الخامسة (ب):	45	2.33	تحصيل دون المتوسط	25 درجة/ IQ =105	54 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		46	4.66	تحصيل دون المتوسط	09 درجة / IQ = 74	تلميذ مستبعد (ت.م.إ.ن.ذ)
		47	3.33	تحصيل دون المتوسط	29 درجة/ IQ =112	89 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		48	3	تحصيل دون المتوسط	30درجة / IQ =114	107 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
	السنة الثالثة:	49	2.91	تحصيل دون المتوسط	18 درجة/ IQ =107	69 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		50	3.70	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ =90	135 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)

المقاطعة رقم 04	5- مدرسة مسعودي عبد الرحمان:	السنة الثالثة:	51	2.51 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
			52	4.02 تحصيل دون المتوسط	15 درجة / IQ = 100 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	103 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			53	3.6 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 127 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	120 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
		السنة الرابعة:	54	1.91 تحصيل دون المتوسط	12 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
			55	3.43 تحصيل دون المتوسط	21 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	52 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
			56	1.83 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
		السنة الخامسة:	57	4.25 تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	105 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			58	4.54 تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	55 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
المقاطعة رقم 19	6- مدرسة خلادي قلوب:	السنة الثالثة:	59	4.83 تحصيل دون المتوسط	12 درجة / IQ = 95 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	106 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			60	4.66 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
			61	4.58 تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 90 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	138 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
			62	4.66 تحصيل دون المتوسط	6 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
		السنة الرابعة:	63	4.66 تحصيل دون المتوسط	32 درجة / IQ = 132 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	104 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			64	4.83 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
			65	4.26 تحصيل دون المتوسط	26 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	65 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)

66	4.63	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
67	3.83	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذ مستبعد
68	4.41	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
69	4.27	تحصيل دون المتوسط	34 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	76 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
70	4.86	تحصيل دون المتوسط	6 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذ مستبعد
71	3.45	تحصيل دون المتوسط	20 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	140 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
72	4.37	تحصيل دون المتوسط	26 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	88 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
73	4.89	تحصيل دون المتوسط	18 درجة / IQ = 92 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	134 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
74	3.66	تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	111 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
75	4.33	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
76	4.04	تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	130 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
77	4.58	تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	53 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
78	4.76	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذ مستبعد
79	4.44	تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	151 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
80	4.12	تحصيل دون المتوسط	32 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	150 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)

السنة الخامسة:

السنة الثالثة (أ):

السنة الرابعة: (ب):

السنة الخامسة (أ):

السنة الثالثة:

السنة الرابعة:

السنة الخامسة:

7- مدرسة العوفي أحمد:

8- مدرسة منصور العربي:

المقاطعة رقم 05

المقاطعة رقم 04

81	3.33	تحصيل دون المتوسط	5 درجة / IQ = 66 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
82	1.91	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
83	3.6	تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 98 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	114 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
84	4.33	تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 125 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
85	1.83	تحصيل دون المتوسط	3 درجة / IQ = 72 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
86	1.58	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
87	3.33	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
88	4	تحصيل دون المتوسط	17 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
89	03	تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	122 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
90	03	تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	107 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
91	4.5	تحصيل دون المتوسط	18 درجة / IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	92 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
92	2.91	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
93	3.33	تحصيل دون المتوسط	11 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
94	1.5	تحصيل دون المتوسط	15 درجة / IQ = 95 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	55 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
95	2.66	تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 98 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	105 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)

السنة الثالثة (ب):

السنة الثالثة (أ):

السنة الرابعة:

السنة الخامسة:

9- مدرسة جباب أحمد:

المقاطعة رقم 04

96	تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
97	4.75 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
98	4.16 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
99	4 تحصيل دون المتوسط	32 درجة / IQ = 132 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	90 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
100	3.5 تحصيل دون المتوسط	17 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	120 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
101	4.91 تحصيل دون المتوسط	32 درجة / IQ = 126 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	60 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
102	3.75 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
103	4.33 تحصيل دون المتوسط	13 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
104	3.41 تحصيل دون المتوسط	26 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	117 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
105	4.66 تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 90 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	106 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
106	4.66 تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	88 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
107	4.66 تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 125 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	87 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
108	4.11 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
109	4.75 تحصيل دون المتوسط	8 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
110	4.66 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد

10- مدرسة بليشتر أحمد:

المقاطعة رقم 04

11- مدرسة سييعات أحمد:

المقاطعة رقم 19

111	4.75	11 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
112	4.25	33 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	115 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
113	3.89	14 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
114	4.83	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
115	2.33	21 درجة / IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	147 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
116	4.83	20 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	70 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
117	3.33	17 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	81 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
118	1.83	5 درجة / IQ = 72 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
119	4.16	19 درجة / IQ = 100 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	135 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
120	1.5	4 درجة / IQ = 70 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
121	2.83	17 درجة / IQ = 96 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	58 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
122	2.5	10 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
123	4.83	22 درجة / IQ = 98 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	91 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)

12 - مدرسة علائي العربي:

المقاطعة رقم 05

124	2.5	تحصيل دون المتوسط	29 درجة/ IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	95 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
125	2.66	تحصيل دون المتوسط	15 درجة/ IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
126	2.83	تحصيل دون المتوسط	32 درجة/ IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	83 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
127	3.33	تحصيل دون المتوسط	22 درجة/ IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	46 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
128	4.83	تحصيل دون المتوسط	26 درجة/ IQ = 124 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	77 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
129	3.66	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
130	4.83	تحصيل دون المتوسط	8 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
131	3.33	تحصيل دون المتوسط	23 درجة/ IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	62 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
132	4.83	تحصيل دون المتوسط	26 درجة/ IQ = 114 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	150 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
133	4.83	تحصيل دون المتوسط	12 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
134	3.33	تحصيل دون المتوسط	27 درجة/ IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	143 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
135	4.5	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
136	4.33	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
137	4.91	تحصيل دون المتوسط	12 درجة/ IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
138	4.16	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذ مستبعد
139	4.66	تحصيل دون المتوسط	22 درجة/ IQ = 98 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	99 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)

13 - مدرسة غازي مصطفى:

المقاطعة رقم 08

140	4.91	تحصيل دون المتوسط	37 درجة / IQ = 140 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	105 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
141	4.11	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
142	4.50	تحصيل دون المتوسط	4 درجة / IQ = 75 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
143	4.88	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
144	4.66	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
145	4.13	تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	77 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
146	4.98	تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
147	4	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد
148	4.41	تحصيل دون المتوسط	29 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	143 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
149	4.33	تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	128 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
150	4.5	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
151	3.45	تحصيل دون المتوسط	5 درجة / IQ = 78 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
152	3	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذ مستبعد
153	3.75	تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	56 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
154	4.33	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذ مستبعد

14 - مدرسة شطيبي بن عامر:

المقاطعة رقم 19

15 - مدرسة الهاشمي مومن:

المقاطعة رقم 05

			155	4.66 تحصيل دون المتوسط	23 درجة / IQ = 107	114 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			156	4.5 تحصيل دون المتوسط	31 درجة / IQ = 125	117 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
			تطبيق محك التباعد على التلاميذ من جنس الإناث:			
المقاطعات التربوية:	المدارس الابتدائية:	المستوى الدراسي:	أرقام التلاميذ الإناث:	نتائج تحصيل التلميذات في مادة (القراءة + الكتابة + الحساب) من خلال تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي:	درجات ونسب الذكاء المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الذكاء، وعدد التلاميذ (الإناث) المستبعدين:	تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية على التلميذات، ومستوى الصعوبة لديهم: "لم تستبعد أي تلميذة"
المقاطعة رقم 04	1- مدرسة بلخضر العبد:	السنة الثالثة:	157	4.33 تحصيل دون المتوسط (1)	9 درجات / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.) (3)	تلميذة مستبعدة
		السنة الثالثة:	158	1.91 تحصيل دون المتوسط	7 درجات / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
		السنة الرابعة:	159	2.88 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ.) (2)	104 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
المقاطعة رقم 04	2- مدرسة باستور:	السنة الثالثة (أ):	160	4.66 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة
		السنة الثالثة (أ):	161	3.33 تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 125 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	138 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
		السنة الثالثة (ب):	162	4.91 تحصيل دون المتوسط	16 درجة / IQ = 102 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	147 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
		السنة الثالثة (ب):	163	4.33 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 127 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	89 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
		السنة الرابعة (ج):	164	4.75 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.) (4)	تلميذة مستبعدة
			165	4.50 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة
			166	4.91 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة

	</					

		السنة الخامسة (ب):	182	2.83	تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 114	76 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
			183	3.66	تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 125	99 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
			184	1.98	تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 98	133 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
المقاطعة رقم 04	5- مدرسة مسعودي عبيد الرحمان:	السنة الثالثة:	185	2.88	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88	تلميذة مستبعدة (ت.م.إ.ن.ذ)
			186	3.66	تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 127	90 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
			187	4.05	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85	تلميذة مستبعدة (ت.م.إ.ن.ذ)
			188	4.7	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85	تلميذة مستبعدة (ت.م.إ.ن.ذ)
		السنة الخامسة:	189	4.08	تحصيل دون المتوسط	29 درجة / IQ = 112	82 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
			190	4.33	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
			191	3.75	تحصيل دون المتوسط	31 درجة / IQ = 115	60 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		السنة الرابعة:	192	1.58	تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 115	97 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
			193	4.16	تحصيل دون المتوسط	21 درجة / IQ = 105	60 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
			194	2.16	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
19 المقاطعة رقم	6- مدرسة خلادي قدور:	السنة الثالثة:	195	4.58	تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118	50 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
			196	4.05	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88	تلميذة مستبعدة (ت.م.إ.ن.ذ)

197	4.83	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
198	3.58	تحصيل دون المتوسط	29 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ)	49 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
199	3.33	تحصيل دون المتوسط	36 درجة / IQ = 135 (ت.ذ.ص.ت.أ)	118 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
200	4.53	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
201	4.88	تحصيل دون المتوسط	30 درجة / IQ = 120 (ت.ذ.ص.ت.أ)	99 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
202	4.33	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
203	4.95	تحصيل دون المتوسط	12 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
204	4.3	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
205	4.85	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
206	3	تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
207	3.16	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
208	4.05	تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ)	128 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
209	4.87	تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 116 (ت.ذ.ص.ت.أ)	124 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
210	3.33	تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 110 (ت.ذ.ص.ت.أ)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)

السنة الرابعة:

السنة الخامسة:

السنة الثالثة (ب):

السنة الرابعة:

السنة الخامسة (أ):

7- مدارس العوفي أحمد:

المقاطعة رقم 05

المقاطعة رقم 04	8- مدرسة منصورى العربي:	السنة الرابعة:	211	3.95 تحصيل دون المتوسط	23 درجة/ IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	123 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		السنة الخامسة:	212	4.98 تحصيل دون المتوسط	26 درجة/ IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	119 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
	9- مدرسة حباب أحمد:	السنة الثالثة (أ):	213	2.66 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
			214	2.83 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
			215	4.66 تحصيل دون المتوسط	28 درجة/ IQ = 127 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	115 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		السنة الثالثة (ب):	216	4 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
			217	4.16 تحصيل دون المتوسط	19 درجة/ IQ = 110 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	87 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		السنة الرابعة:	218	4 تحصيل دون المتوسط	22 درجة/ IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	65 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
		السنة الخامسة:	219	3.33 تحصيل دون المتوسط	24 درجة/ IQ = 102 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	105 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
	10- مدرسة بليشير أحمد:	السنة الثالثة:	220	4.16 تحصيل دون المتوسط	24 درجة/ IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	90 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		السنة الرابعة:	221	4.66 تحصيل دون المتوسط	21 درجة/ IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	101 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
		السنة الخامسة:	222	3.08 تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ)	تلميذة مستبعدة
			223	4.66 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
			224	4.41 تحصيل دون المتوسط	25 درجة/ IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	157 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)

225	4.58	15 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
226	4.66	13 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
227	4.91	29 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	66 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
228	4.33	6 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
229	2.33	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
230	4.66	15 درجة / IQ = 100 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	101 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
231	3.83	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
232	4.33	22 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	135 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش)
233	3.49	11 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
234	4.91	12 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
235	4.75	32 درجة / IQ = 126 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	56 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
236	4.91	33 درجة / IQ = 128 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	55 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
237	4.91	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
238	4.83	33 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	78 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)

السنة الثالثة:

السنة الرابعة:

السنة الخامسة(أ):

11- مدرسة سبيعات أحمد:

المقاطعة رقم 19

239	4.64	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 74 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
240	4.91	تحصيل دون المتوسط	15 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
241	3.66	تحصيل دون المتوسط	11 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
242	4.93	تحصيل دون المتوسط	38 درجة / IQ = 130 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	93 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
243	2.5	تحصيل دون المتوسط	3 درجة / IQ = 72 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
244	4.16	تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	157 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.ش.)
245	4.66	تحصيل دون المتوسط	8 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
246	4.83	تحصيل دون المتوسط	18 درجة / IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	118 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م.)
247	4.66	تحصيل دون المتوسط	12 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
248	4.83	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
249	2.33	تحصيل دون المتوسط	22 درجة / IQ = 105 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	66 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
250	3.66	تحصيل دون المتوسط	15 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
251	3.5	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة

12 - مدرسة علائي العربي:

المقاطعة رقم 05

252	3.41 تحصيل دون المتوسط	15 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
253	3.5 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 74 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
254	4.66 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
255	3 تحصيل دون المتوسط	3 درجة / IQ = 72 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
256	4.5 تحصيل دون المتوسط	24 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	50 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
257	4.91 تحصيل دون المتوسط	19 درجة / IQ = 110 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	103 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
258	1.66 تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
259	4.5 تحصيل دون المتوسط	27 درجة / IQ = 115 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	76 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ)
260	4.25 تحصيل دون المتوسط	14 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
261	4.83 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
262	4.91 تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م)	تلميذة مستبعدة
263	تحصيل دون المتوسط	18 درجة / IQ = 107 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	91 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
264	3.5 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 74 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
265	4.21 تحصيل دون المتوسط	28 درجة / IQ = 127 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	87 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.م)
266	4.35 تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة

المقاطعة رقم 08

13 - مدرسة غازي مصطفى:

14 - مدرسة شطيط بن

عامر:

المقاطعة رقم 19

267	3.71	تحصيل دون المتوسط	6 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
268	4.21	تحصيل دون المتوسط	9 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
269	3.87	تحصيل دون المتوسط	4 درجة / IQ = 75 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
270	4.5	تحصيل دون المتوسط	10 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
271	3.33	تحصيل دون المتوسط	8 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
272	4.5	تحصيل دون المتوسط	7 درجة / IQ = 76 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
273	4.33	تحصيل دون المتوسط	19 درجة / IQ = 100 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	57 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
274	4.66	تحصيل دون المتوسط	11 درجة / IQ = 88 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
275	4.33	تحصيل دون المتوسط	13 درجة / IQ = 85 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة
276	4.86	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة
277	4.28	تحصيل دون المتوسط	33 درجة / IQ = 118 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	55 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
278	2.66	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة
279	3.99	تحصيل دون المتوسط	13 درجة / IQ = 90 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	83 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
280	3.55	تحصيل دون المتوسط	25 درجة / IQ = 112 (ت.ذ.ص.ت.أ.)	75 درجة (ت.ذ.ص.ت.أ.خ.)
281	4.83	تحصيل دون المتوسط	(ت.م.أ.م.)	تلميذة مستبعدة
282	4.66	تحصيل دون المتوسط	11 درجة / IQ = 80 (ت.م.إ.ن.ذ.)	تلميذة مستبعدة

السنة الرابعة:

السنة الخامسة:

السنة الرابعة:

السنة الخامسة:

15 - مدرسة الهاشمي مومن:

المقاطعة رقم 05

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنه لم يستبعد أي تلميذ من خلال تطبيق بطاقة التحصيل الدراسي، لأن اختيار الباحثة لعينة البحث كانت قصدية، فاقترعت فقط على التلاميذ ذوي تحصيل أقل من المتوسط. ونفس الشيء بالنسبة لتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث لم يستبعد أي تلميذ بعد تطبيق هذا الاختبار، لأن تطبيقه على عينة الدراسة كان بمهدف التأكد فقط. أما بالنسبة إلى تطبيق اختبار الذكاء المصور، فقد استبعد عدد من التلاميذ بسبب انخفاض نسب ذكائهم عن المتوسط، وفي بعض الأحيان لأسباب أخرى، ولمزيد من التفصيل نشرح رموز الجدول فيما يلي:

- (أ) يشير إلى قسم (أ).
 - (ب) يشير إلى قسم (ب)، حيث تحتوي بعض المدارس على قسمين لكل مستوى دراسي أو لبعض المستويات.
 - (1) تحصيل هذا التلميذ ضعيف لأنه تحصل على معدل أقل من "5" في كل من مادة (القراءة، الرياضيات والكتابة).
 - (2) يعني أن هذا التلميذ يعد من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث نجد تحصيله في كل من مادة (القراءة، الرياضيات والكتابة) ضعيف في مقابل ذكائه المتوسط أو فوق المتوسط "أي فوق 90 درجة".
 - (3) استبعد هذا التلميذ من فئة ذوي صعوبات التعلم لأن نسبة ذكائه التي تحصل عليها بعد تطبيق اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح كانت أقل من المتوسط "أي أقل من 90 درجة".
 - (4) استبعد هذا التلميذ من فئة ذوي صعوبات التعلم لأسباب مختلفة كوضع علامة (X) داخل أكثر من مربع من المربعات التي تحتوي على الأشكال، أو لعدم ملئ بعض التلاميذ للبيانات الأولية الخاصة بهم، والمتعلقة بـ "اسم المدرسة الابتدائية، اسم ولقب التلميذ، الجنس، السن، المستوى الدراسي".
 - (5) يعتبر تلميذا ذو صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة.
 - (6) يعتبر تلميذا ذو صعوبات تعلم أكاديمية شديدة.
 - (7) يعتبر تلميذا ذو صعوبات تعلم أكاديمية متوسطة.
- كما يوضح لنا من الجدول السابق أنه قد استبعد من خلال تطبيق محك التباعد (65) تلميذا من الذكور، (24) منهم لأسباب مختلفة - ذكرت سابقا- ويتمثلون في التلاميذ ذوي الأرقام التالية "02- 27- 30- 31- 39- 40- 41- 42- 43- 44- 46- 47- 48- 51- 52- 53- 54- 55- 56- 57- 58- 59- 60- 61- 62- 63- 64- 65- 66- 67- 68- 69- 70- 71- 72- 73- 74- 75- 76- 77- 78- 79- 80- 81- 82- 83- 84- 85- 86- 87- 88- 89- 90- 91- 92- 93- 94- 95- 96- 97- 98- 99- 100- 101- 102- 103- 104- 105- 106- 107- 108- 109- 110- 111- 112- 113- 114- 115- 116- 117- 118- 119- 120- 121- 122- 123- 124- 125- 126- 127- 128- 129- 130- 131- 132- 133- 134- 135- 136- 137- 138- 139- 140- 141- 142- 143- 144- 145- 146- 147- 148- 149- 150- 151- 152- 153- 154- 155- 156- 157- 158- 159- 160- 161- 162- 163- 164- 165- 166- 167- 168- 169- 170- 171- 172- 173- 174- 175- 176- 177- 178- 179- 180- 181- 182- 183- 184- 185- 186- 187- 188- 189- 190- 191- 192- 193- 194- 195- 196- 197- 198- 199- 200- 201- 202- 203- 204- 205- 206- 207- 208- 209- 210- 211- 212- 213- 214- 215- 216- 217- 218- 219- 220- 221- 222- 223- 224- 225- 226- 227- 228- 229- 230- 231- 232- 233- 234- 235- 236- 237- 238- 239- 240- 241- 242- 243- 244- 245- 246- 247- 248- 249- 250- 251- 252- 253- 254- 255- 256- 257- 258- 259- 260- 261- 262- 263- 264- 265- 266- 267- 268- 269- 270- 271- 272- 273- 274- 275- 276- 277- 278- 279- 280- 281- 282- 283- 284- 285- 286- 287- 288- 289- 290- 291- 292- 293- 294- 295- 296- 297- 298- 299- 300- 301- 302- 303- 304- 305- 306- 307- 308- 309- 310- 311- 312- 313- 314- 315- 316- 317- 318- 319- 320- 321- 322- 323- 324- 325- 326- 327- 328- 329- 330- 331- 332- 333- 334- 335- 336- 337- 338- 339- 340- 341- 342- 343- 344- 345- 346- 347- 348- 349- 350- 351- 352- 353- 354- 355- 356- 357- 358- 359- 360- 361- 362- 363- 364- 365- 366- 367- 368- 369- 370- 371- 372- 373- 374- 375- 376- 377- 378- 379- 380- 381- 382- 383- 384- 385- 386- 387- 388- 389- 390- 391- 392- 393- 394- 395- 396- 397- 398- 399- 400- 401- 402- 403- 404- 405- 406- 407- 408- 409- 410- 411- 412- 413- 414- 415- 416- 417- 418- 419- 420- 421- 422- 423- 424- 425- 426- 427- 428- 429- 430- 431- 432- 433- 434- 435- 436- 437- 438- 439- 440- 441- 442- 443- 444- 445- 446- 447- 448- 449- 450- 451- 452- 453- 454- 455- 456- 457- 458- 459- 460- 461- 462- 463- 464- 465- 466- 467- 468- 469- 470- 471- 472- 473- 474- 475- 476- 477- 478- 479- 480- 481- 482- 483- 484- 485- 486- 487- 488- 489- 490- 491- 492- 493- 494- 495- 496- 497- 498- 499- 500- 501- 502- 503- 504- 505- 506- 507- 508- 509- 510- 511- 512- 513- 514- 515- 516- 517- 518- 519- 520- 521- 522- 523- 524- 525- 526- 527- 528- 529- 530- 531- 532- 533- 534- 535- 536- 537- 538- 539- 540- 541- 542- 543- 544- 545- 546- 547- 548- 549- 550- 551- 552- 553- 554- 555- 556- 557- 558- 559- 560- 561- 562- 563- 564- 565- 566- 567- 568- 569- 570- 571- 572- 573- 574- 575- 576- 577- 578- 579- 580- 581- 582- 583- 584- 585- 586- 587- 588- 589- 590- 591- 592- 593- 594- 595- 596- 597- 598- 599- 600- 601- 602- 603- 604- 605- 606- 607- 608- 609- 610- 611- 612- 613- 614- 615- 616- 617- 618- 619- 620- 621- 622- 623- 624- 625- 626- 627- 628- 629- 630- 631- 632- 633- 634- 635- 636- 637- 638- 639- 640- 641- 642- 643- 644- 645- 646- 647- 648- 649- 650- 651- 652- 653- 654- 655- 656- 657- 658- 659- 660- 661- 662- 663- 664- 665- 666- 667- 668- 669- 670- 671- 672- 673- 674- 675- 676- 677- 678- 679- 680- 681- 682- 683- 684- 685- 686- 687- 688- 689- 690- 691- 692- 693- 694- 695- 696- 697- 698- 699- 700- 701- 702- 703- 704- 705- 706- 707- 708- 709- 710- 711- 712- 713- 714- 715- 716- 717- 718- 719- 720- 721- 722- 723- 724- 725- 726- 727- 728- 729- 730- 731- 732- 733- 734- 735- 736- 737- 738- 739- 740- 741- 742- 743- 744- 745- 746- 747- 748- 749- 750- 751- 752- 753- 754- 755- 756- 757- 758- 759- 760- 761- 762- 763- 764- 765- 766- 767- 768- 769- 770- 771- 772- 773- 774- 775- 776- 777- 778- 779- 780- 781- 782- 783- 784- 785- 786- 787- 788- 789- 790- 791- 792- 793- 794- 795- 796- 797- 798- 799- 800- 801- 802- 803- 804- 805- 806- 807- 808- 809- 810- 811- 812- 813- 814- 815- 816- 817- 818- 819- 820- 821- 822- 823- 824- 825- 826- 827- 828- 829- 830- 831- 832- 833- 834- 835- 836- 837- 838- 839- 840- 841- 842- 843- 844- 845- 846- 847- 848- 849- 850- 851- 852- 853- 854- 855- 856- 857- 858- 859- 860- 861- 862- 863- 864- 865- 866- 867- 868- 869- 870- 871- 872- 873- 874- 875- 876- 877- 878- 879- 880- 881- 882- 883- 884- 885- 886- 887- 888- 889- 890- 891- 892- 893- 894- 895- 896- 897- 898- 899- 900- 901- 902- 903- 904- 905- 906- 907- 908- 909- 910- 911- 912- 913- 914- 915- 916- 917- 918- 919- 920- 921- 922- 923- 924- 925- 926- 927- 928- 929- 930- 931- 932- 933- 934- 935- 936- 937- 938- 939- 940- 941- 942- 943- 944- 945- 946- 947- 948- 949- 950- 951- 952- 953- 954- 955- 956- 957- 958- 959- 960- 961- 962- 963- 964- 965- 966- 967- 968- 969- 970- 971- 972- 973- 974- 975- 976- 977- 978- 979- 980- 981- 982- 983- 984- 985- 986- 987- 988- 989- 990- 991- 992- 993- 994- 995- 996- 997- 998- 999- 1000".
- أما بالنسبة للإناث فقد استبعدت من خلال تطبيق هذا المحك (69) تلميذة، (19) منهن لأسباب مختلفة ويتمثلون في التلاميذ ذوي الأرقام التالية "160- 164- 165- 166- 167- 168- 169- 170- 171- 172- 173- 174- 175- 176- 177- 178- 179- 180- 181- 182- 183- 184- 185- 186- 187- 188- 189- 190- 191- 192- 193- 194- 195- 196- 197- 198- 199- 200- 201- 202- 203- 204- 205- 206- 207- 208- 209- 210- 211- 212- 213- 214- 215- 216- 217- 218- 219- 220- 221- 222- 223- 224- 225- 226- 227- 228- 229- 230- 231- 232- 233- 234- 235- 236- 237- 238- 239- 240- 241- 242- 243- 244- 245- 246- 247- 248- 249- 250- 251- 252- 253- 254- 255- 256- 257- 258- 259- 260- 261- 262- 263- 264- 265- 266- 267- 268- 269- 270- 271- 272- 273- 274- 275- 276- 277- 278- 279- 280- 281- 282- 283- 284- 285- 286- 287- 288- 289- 290- 291- 292- 293- 294- 295- 296- 297- 298- 299- 300- 301- 302- 303- 304- 305- 306- 307- 308- 309- 310- 311- 312- 313- 314- 315- 316- 317- 318- 319- 320- 321- 322- 323- 324- 325- 326- 327- 328- 329- 330- 331- 332- 333- 334- 335- 336- 337- 338- 339- 340- 341- 342- 343- 344- 345- 346- 347- 348- 349- 350- 351- 352- 353- 354- 355- 356- 357- 358- 359- 360- 361- 362- 363- 364- 365- 366- 367- 368- 369- 370- 371- 372- 373- 374- 375- 376- 377- 378- 379- 380- 381- 382- 383- 384- 385- 386- 387- 388- 389- 390- 391- 392- 393- 394- 395- 396- 397- 398- 399- 400- 401- 402- 403- 404- 405- 406- 407- 408- 409- 410- 411- 412- 413- 414- 415- 416- 417- 418- 419- 420- 421- 422- 423- 424- 425- 426- 427- 428- 429- 430- 431- 432- 433- 434- 435- 436- 437- 438- 439- 440- 441- 442- 443- 444- 445- 446- 447- 448- 449- 450- 451- 452- 453- 454- 455- 456- 457- 458- 459- 460- 461- 462- 463- 464- 465- 466- 467- 468- 469- 470- 471- 472- 473- 474- 475- 476- 477- 478- 479- 480- 481- 482- 483- 484- 485- 486- 487- 488- 489- 490- 491- 492- 493- 494- 495- 496- 497- 498- 499- 500- 501- 502- 503- 504- 505- 506- 507- 508- 509- 510- 511- 512- 513- 514- 515- 516- 517- 518- 519- 520- 521- 522- 523- 524- 525- 526- 527- 528- 529- 530- 531- 532- 533- 534- 535- 536- 537- 538- 539- 540- 541- 542- 543- 544- 545- 546- 547- 548- 549- 550- 551- 552- 553- 554- 555- 556- 557- 558- 559- 560- 561- 562- 563- 564- 565- 566- 567- 568- 569- 570- 571- 572- 573- 574- 575- 576- 577- 578- 579- 580- 581- 582- 583- 584- 585- 586- 587- 588- 589- 590- 591- 592- 593- 594- 595- 596- 597- 598- 599- 600- 601- 602- 603- 604- 605- 606- 607- 608- 609- 610- 611- 612- 613- 614- 615- 616- 617- 618- 619- 620- 621- 622- 623- 624- 625- 626- 627- 628- 629- 630- 631- 632- 633- 634- 635- 636- 637- 638- 639- 640- 641- 642- 643- 644- 645- 646- 647- 648- 649- 650- 651- 652- 653- 654- 655- 656- 657- 658- 659- 660- 661- 662- 663- 664- 665- 666- 667- 668- 669- 670- 671- 672- 673- 674- 675- 676- 677- 678- 679- 680- 681- 682- 683- 684- 685- 686- 687- 688- 689- 690- 691- 692- 693- 694- 695- 696- 697- 698- 699- 700- 701- 702- 703- 704- 705- 706- 707- 708- 709- 710- 711- 712- 713- 714- 715- 716- 717- 718- 719- 720- 721- 722- 723- 724- 725- 726- 727- 728- 729- 730- 731- 732- 733- 734- 735- 736- 737- 738- 739- 740- 741- 742- 743- 744- 745- 746- 747- 748- 749- 750- 751- 752- 753- 754- 755- 756- 757- 758- 759- 760- 761- 762- 763- 764- 765- 766- 767- 768- 769- 770- 771- 772- 773- 774- 775- 776- 777- 778- 779- 780- 781- 782- 783- 784- 785- 786- 787- 788- 789- 790- 791- 792- 793- 794- 795- 796- 797- 798- 799- 800- 801- 802- 803- 804- 805- 806- 807- 808- 809- 810- 811- 812- 813- 814- 815- 816- 817- 818- 819- 820- 821- 822- 823- 824- 825- 826- 827- 828- 829- 830- 831- 832- 833- 834- 835- 836- 837- 838- 839- 840- 841- 842- 843- 844- 845- 846- 847- 848- 849- 850- 851- 852- 853- 854- 855- 856- 857- 858- 859- 860- 861- 862- 863- 864- 865- 866- 867- 868- 869- 870- 871- 872- 873- 874- 875- 876- 877- 878- 879- 880- 881- 882- 883- 884- 885- 886- 887- 888- 889- 890- 891- 892- 893- 894- 895- 896- 897- 898- 899- 900- 901- 902- 903- 904- 905- 906- 907- 908- 909- 910- 911- 912- 913- 914- 915- 916- 917- 918- 919- 920- 921- 922- 923- 924- 925- 926- 927- 928- 929- 930- 931- 932- 933- 934- 935- 936- 937- 938- 939- 940- 941- 942- 943- 944- 945- 946- 947- 948- 949- 950- 951- 952- 953- 954- 955- 956- 957- 958- 959- 960- 961- 962- 963- 964- 965- 966- 967- 968- 969- 970- 971- 972- 973- 974- 975- 976- 977- 978- 979- 980- 981- 982- 983- 984- 985- 986- 987- 988- 989- 990- 991- 992- 993- 994- 995- 996- 997- 998- 999- 1000".

245 - 247 - 248 - 250 - 251 - 252 - 253 - 254 - 255 - 258 - 260 - 264 - 266 - 267 - 268 - 269 - 270 - 271 - 272 - 274 - 275 - 282".

وعليه تمثل عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (148) تلميذ من ضمن (371) تلميذ تم التأكد من انتمائهم لهذه الفئة، والجدول التالي يوضح تكرارات وحدات العينة حسب متغيرات الدراسة، السن، الجنس، المستوى الدراسي.

الجدول رقم (36): يوضح توزيع وحدات عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة "المستوى الدراسي، السن، الجنس"

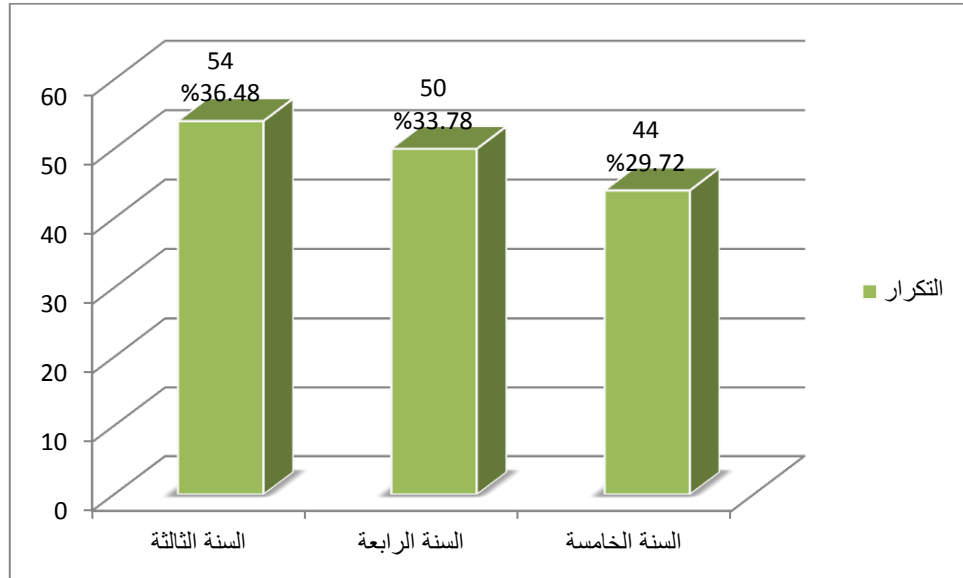
المستوى الدراسي (السن) والجنس:					
المقاطعات التربوية:	رقم واسم المدرسة: (الملحق رقم 14)	السنة الثالثة ابتدائي (08 سنوات)	السنة الرابعة ابتدائي (09 سنوات)	السنة الخامسة ابتدائي (10 سنوات)	المجموع الكلي:
رقم 04	1- مدرسة بلخضر العيد:	- ذكور: 02 - إناث: 00	- ذكور: 04 - إناث: 01	- ذكور: 01 - إناث: 00	08
رقم 04	2- مدرسة باستور:	قسم (أ): - ذكور: 03 - إناث: 01 قسم (ب): - ذكور: 02 - إناث: 02	قسم (أ): - ذكور: 03 - إناث: 00 قسم (ب): - ذكور: 02 - إناث: 01	- ذكور: 00 - إناث: 01	15
رقم 04	3- مدرسة الطالب عبد الله:	- ذكور: 02 - إناث: 00	قسم (أ): - ذكور: 02 - إناث: 01 قسم (ب): - ذكور: 03 - إناث: 02	- ذكور: 05 - إناث: 01	16
رقم 04	4- مدرسة مكناسي مبروك:	- ذكور: 02 - إناث: 02	- ذكور: 01 - إناث: 02	قسم (أ): - ذكور: 01 - إناث: 02 قسم (ب):	14

	03 - ذكور: 01 - إناث:				
رقم 04	5- مدرسة مسعودي عبد الرحمان:	02 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 02 - إناث:	02 - ذكور: 01 - إناث:	10
رقم 19	6- مدرسة خلادي قدور:	03 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 03 - إناث:	01 - ذكور: 00 - إناث:	09
رقم 05	7- مدرسة العوفي أحمد:	01 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 00 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث: قسم (ب): 01 - ذكور: 00 - إناث:	07
رقم 04	8- مدرسة منصورى العربي:	01 - ذكور: 00 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث:	02 - ذكور: 01 - إناث:	06
رقم 04	9- مدرسة حباب أحمد:	03 - ذكور: 01 - إناث: قسم (ب): 03 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث:	12
رقم 04	10- مدرسة بلشير أحمد:	02 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث:	01 - ذكور: 02 - إناث:	08
رقم 19	11-مدرسة سبيعات أحمد:	03 - ذكور: 02 - إناث:	00 - ذكور: 02 - إناث:	01 - ذكور: 01 - إناث: قسم (ب): 00 - ذكور: 01 - إناث:	10

رقم 05	12- مدرسة علائي العربي:	قسم (أ): - ذكور: 01 - إناث: 00 قسم (ب): - ذكور: 02 - إناث: 02	قسم (أ): - ذكور: 01 - إناث: 00 قسم (ب): - ذكور: 01 - إناث: 01	قسم (أ): - ذكور: 02 - إناث: 02 قسم (ب): - ذكور: 01 - إناث: 00	11
رقم 08	13- مدرسة غازي مصطفى:	- ذكور: 02 - إناث: 02	- ذكور: 03 - إناث: 01	- ذكور: 01 - إناث: 01	10
رقم 19	14- مدرسة شطيظ بن عامر:	قسم (أ): - ذكور: 00 - إناث: 01 قسم (ب): - ذكور: 01 - إناث: 00	- ذكور: 00 - إناث: 01	- ذكور: 02 - إناث: 01	06
رقم 05	15- مدرسة الهاشمي مومن:	قسم (أ): - ذكور: 00 - إناث: 00 قسم (ب): - ذكور: 01 - إناث: 00	- ذكور: 01 - إناث: 02	- ذكور: 02 - إناث: 00	06
المجموع:					
		54	50	44	148
		- ذكور: 36 - إناث: 18	- ذكور: 27 - إناث: 23	- ذكور: 28 - إناث: 16	- ذكور: 91 - إناث: 57
النسب المئوية:					
		36.48%	33.78%	29.72%	100%
		- ذكور: 24.32 - إناث: 12.16	- ذكور: 18.24 - إناث: 15.54	- ذكور: 18.91 - إناث: 10.81	- ذكور: 61.48 - إناث: 38.51

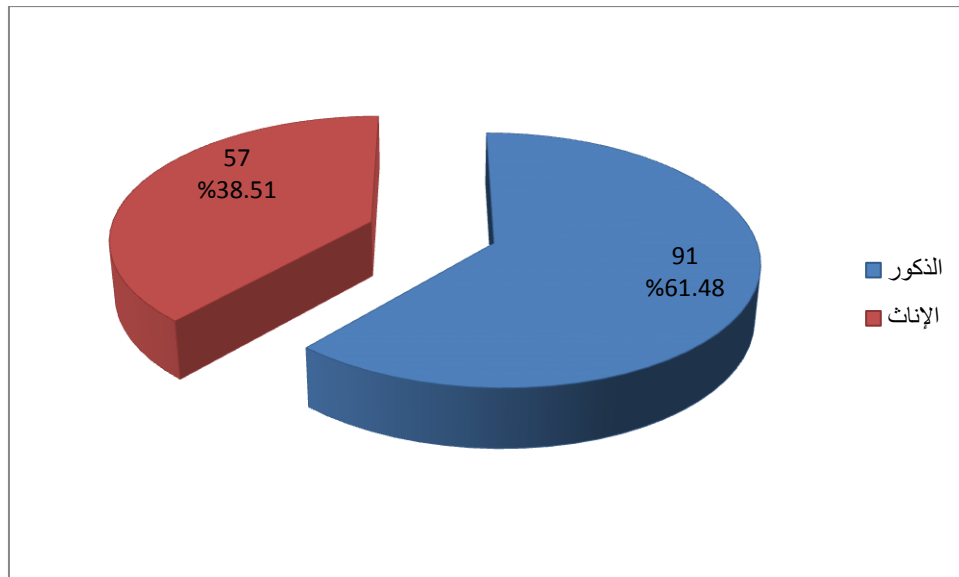
يلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن عينة الدراسة الأساسية التي أقيمت على مستوى (15) مدرسة تعليم ابتدائي تنتمي لمدينة بشار (الجهة الشمالية) شملت 91 ذكراً؛ وهو ما يعادل (61.48%) ، و 57 إناثاً؛ أي ما يعادل (38.51%) . (36.48%) منهم من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؛ و(33.78%) من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؛ و(29.72%) هم من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولمزيد من التوضيح سوف نجسد هذا الجدول في الشكليين التاليين:



الشكل البياني رقم (05): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي

يتضح من خلال الشكل (05) توزيع اعتدالي لعينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي.



الشكل البياني رقم (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

يتضح من خلال الشكل (06) أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث بكثير، وبالتالي فإن توزيع عينة الدراسة الأساسية غير اعتدالي بالنسبة لمتغير الجنس.

4- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية:

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها وترميزها قبل إدخالها إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية في الحاسوب (spss: version16) وتم إدخال البيانات بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة (دائماً) الرقم (4)، وأعطيت الإجابة (غالباً) الرقم (3)، كما أعطيت الإجابة (أحياناً) الرقم (2)، والإجابة (نادراً) الرقم (1)، وأعطيت للإجابة (لا تنطبق) الرقم (0)، هذا في حالة ما إذا كانت الفقرة في الاتجاه الإيجابي. والعكس صحيح أي في حالة ما إذا كانت الفقرة في اتجاه سلبي يتم إعطاء الرقم (0) للإجابة (دائماً)، والرقم (1) إذا كانت الإجابة (غالباً)، والرقم (2) إذا كانت الإجابة (أحياناً)، والرقم (3) إذا كانت الإجابة (نادراً)، والرقم (4) إذا كانت الإجابة (لا تنطبق)، هذا بالنسبة لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية، وبهذا تمثل مفتاح تصحيح المقياس؛ والمعدل من قبل الباحثة فيما يلي:

- إذا تحصل التلميذ على "0" نقطة إلى "42" نقطة: يعتبر تلميذاً عادياً، لا صعوبات لديه.
 - إذا تحصل التلميذ على "43" نقطة إلى "84" نقطة: يعتبر تلميذاً ذو صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة.
 - إذا تحصل التلميذ على "85" نقطة إلى "126" نقطة: يعتبر تلميذاً ذو صعوبات تعلم أكاديمية متوسطة.
 - إذا تحصل التلميذ على "127" نقطة إلى "168": يعتبر تلميذاً ذو صعوبات تعلم أكاديمية شديدة.
- أما بالنسبة لمقياس الذكاء العاطفي فأعطى الرقم (4) للإجابة (غالباً)، وأعطى الرقم (3) للإجابة (أحياناً)، كما أعطى الرقم (2) للإجابة (نادراً)، وأعطى الرقم (1) للإجابة (نادراً جداً)، هذا بالنسبة لل فقرات ذات الاتجاه الإيجابي، أما فيما يخص الفقرات ذات الاتجاه السلبي فأعطيت الإجابة (غالباً) الرقم (1)، والرقم (2) للإجابة (أحياناً)، أما الرقم (3) فأعطى للإجابة (نادراً)، كما أعطى الرقم (4) للإجابة (نادراً جداً)، وبهذا تمثل مفتاح تصحيح المقياس؛ والمعدل من قبل الباحثة فيما يلي:

- إذا تحصل التلميذ على "49" نقطة إلى "98" نقطة: يعتبر تلميذاً ذو ذكاء انفعالي منخفض.
 - إذا تحصل التلميذ على "99" نقطة إلى "147" نقطة: يعتبر تلميذاً ذو ذكاء انفعالي متوسط.
 - إذا تحصل التلميذ على "148" نقطة إلى "196" نقطة: يعتبر تلميذاً ذو ذكاء انفعالي مرتفع.
- وبخصوص قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري تم إعطاء الإجابة (توافر السمة بدرجة كبيرة) الرقم (4)، وإعطاء الإجابة (توافر السمة بدرجة متوسطة) الرقم (3)، وأعطيت الإجابة (توافر السمة بدرجة قليلة) الرقم (2)، كما أعطيت الإجابة (توافر السمة بدرجة قليلة جداً) الرقم (1)، أما الإجابة المتمثلة في (السمة غير ملحوظة) فأعطى لها الرقم (0)، وكل فقرات القائمة كانت ذات اتجاه إيجابي، وبهذا تمثل مفتاح تصحيح المقياس؛ والمعدل من قبل الباحثة فيما يلي:
- إذا تحصل التلميذ على "0" نقطة إلى "18" نقطة: يعتبر تلميذاً لا تتوفر لديه سمة التفكير الابتكاري.
 - إذا تحصل التلميذ على "19" نقطة إلى "36" نقطة: يعتبر تلميذاً تتوفر لديه سمة التفكير الابتكاري بدرجة قليلة جداً.
 - إذا تحصل التلميذ على "37" نقطة إلى "54" نقطة: يعتبر تلميذاً تتوفر لديه سمة التفكير الابتكاري بدرجة متوسطة.

- إذا تحصل التلميذ على "55" نقطة إلى "72": يعتبر تلميذا تتوفر لديه سمة التفكير الابتكاري بدرجة كبيرة. وقد تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وعن طريق الاختبارات الإحصائية التالية معامل الارتباط بيرسون، معامل الثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وجامان.

5- الخصائص السيكومترية للصورة النهائية لأدوات الدراسة:

1.5- مقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

1.1.5- حساب صدق الاتساق الداخلي:

يتكون المقياس في صورته النهائية المعدة لإجراء الدراسة الأساسية من (06) أبعاد تتضمن (53) فقرة (الجدول رقم 26)

إذ كانت أول عملية قمنا بها هي حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل، ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها ومع المقياس ككل وكانت النتائج كما يلي:

1.1.1.5- بعد الكفاءة الشخصية :

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد " الكفاءة الشخصية " عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (37) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " الكفاءة الشخصية ".

الجدول رقم (37): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " الكفاءة الشخصية "

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري	**0.69	**0.37
2	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة للآخرين	**0.66	*0.16
3	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة	**0.73	**0.26
4	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر	*0.16	0.13

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة ما عدا الفقرة (04) والتي تم حذفها.

2.1.1.5- بعد الكفاءة الاجتماعية:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد " الكفاءة الاجتماعية " عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (38) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " الكفاءة الاجتماعية ".

الجدول رقم (38): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " الكفاءة الاجتماعية "

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أفهم جيدا مشاعر الآخرين	**0.42	**0.38
2	أهتم بما يحصل للآخرين	**0.55	**0.37
3	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين	**0.38	*0.19
4	أنا قادر على أن أحترم الآخرين	**0.63	**0.57
5	وجود الأصدقاء مهم	**0.58	**0.56
6	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين	**0.54	**0.42
7	أحب أن أقدم أشياء جميلة للآخرين	**0.58	**0.55
8	أستطيع أن أكون صداقات بسهولة	**0.59	**0.56
9	أشعر بالحزن عند إيذاء مشاعر الآخرين	**0.62	**0.49
10	أحب أصدقائي	**0.70	**0.68
11	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا لي ذلك	**0.53	**0.48

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين الفقرة والبعد والمقياس ككل.

3.1.1.5- بعد إدارة الضغوط:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد "إدارة الضغوط" عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (39) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "إدارة الضغوط".

الجدول رقم (39): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " إدارة الضغوط "

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا	**0.38	**0.30
2	يصعب علي كبح جماح غضيبي	0.009	-0.05
3	أعرف كيف أبقى هادئا	**0.29	0.086
4	هناك أشياء تزعجني كثيرا	**0.59	**0.24
5	أتشاجر مع الناس	**0.58	*0.17
6	أغضب بسهولة	**0.60	*0.17
7	لا أتضايق ولا أنزعج بسهولة	**0.28	**0.28
8	عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة	**0.66	**0.21
9	يصعب علي أن أنتظر دوري	**0.72	**0.39
10	أتضايق بسهولة	**0.59	*0.16
11	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير	**0.64	**0.21

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة ما عدا الفقرة رقم (02) ورقم (03) والتي تم حذفهما.

4.1.1.5- بعد التكيف:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد " التكيف " عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (40) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "التكيف".

الجدول رقم (40): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "التكيف"

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	**0.64	**0.36
2	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة	**0.57	**0.41
3	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة	**0.53	*0.17
4	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها	**0.55	**0.50
5	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة	**0.26	0.06
6	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك	**0.58	**0.33

7	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات	**0.61	**0.36
8	عندما أجب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها	**0.51	**0.39
9	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة	**0.55	**0.44

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة ما عدا الفقرة رقم (05) والتي تم حذفها.

5.1.1.5- بعد المزاج العام:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد " المزاج العام " عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (41) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد " المزاج العام ".
الجدول رقم (41): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد: " المزاج العام "

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أستمتع بالفرح والسرور والتسلية	**0.77	**0.66
2	أنا إنسان سعيد	**0.65	**0.56
3	أشعر بالثقة بنفسى	**0.59	**0.56
4	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير بشكل جيد	**0.51	**0.45
5	أتمنى حدوث الأفضل	**0.64	**0.57
6	أحب أن أبتسم	**0.66	**0.64
7	أعرف أن الأمور ستكون جيدة	**0.43	**0.37
8	أعرف كيف أقضي وقتا طيبا	**0.63	**0.60
9	أنا لست سعيدا جدا	**0.34	*0.20
10	أنا راضٍ عن نفسى	**0.64	**0.48
11	تعجبني شخصيتى كما هي	**0.66	**0.57
12	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها	**0.74	**0.66
13	يعجبني مظهري	**0.65	**0.54

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين الفقرة والبعد والمقياس ككل.

6.1.1.5- بعد الانطباع الإيجابي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بعد "الانطباع الإيجابي" عن طريق حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والمقياس ككل، والجدول رقم (42) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "الانطباع الإيجابي".

الجدول رقم (42): يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي لبعد "الانطباع الإيجابي"

الرقم	الفقرات	البعد	المقياس
1	أكون ودود مع كل من أقابل	**0.59	**0.44
2	لدي أفكار طيبة عن الآخرين	**0.61	**0.41
3	لا يزعمني شيء	**0.49	**0.32
4	يجب علي أن أقول الحقيقة	**0.77	**0.63
5	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به	**0.53	**0.36

**الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

*الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

جميع الارتباطات دالة وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين الفقرة والبعد والمقياس ككل.

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من "49" فقرة موزعة على "06" أبعاد.

7.1.1.5: معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم مع المقياس ككل:

تم حساب الارتباط الداخلي لأبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم المقياس ككل والجدول رقم (43) يوضح معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها البعض ثم مع البعد والمقياس.

الجدول رقم (43): يوضح مصفوفة ارتباط "أبعاد مقياس الذكاء العاطفي"

أبعاد المقياس	بعد الكفاءة الشخصية	بعد الكفاءة الاجتماعية	بعد إدارة الضغوط	بعد التكيف	بعد المزاج العام	بعد الانطباع الإيجابي	المقياس ككل
بعد الكفاءة الشخصية	1	**0.21	0.15	**0.38	0.15	*0.17	**0.38

**0.86	**0.63	**0.73	**0.44	**0.21	1	**0.21	بعد الكفاءة الاجتماعية
**0.43	0.15	0.15	0.11	1	**0.21	0.15	بعد إدارة الضغوط
**0.65	**0.31	**0.45	1	0.11	**0.44	**0.38	بعد التكيف
**0.86	**0.66	1	**0.45	0.15	**0.73	0.15	بعد المزاج العام
**0.72	1	**0.66	**0.31	0.15	**0.63	*0.17	بعد الانطباع الإيجابي

** الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.01

* الارتباط دال عند مستوى دلالة معنوية 0.05

كل الارتباطات دالة، ما عدا بعد الكفاءة الشخصية فهو غير متسق مع كل من بعد إدارة الضغوط وبعد المزاج العام والعكس صحيح، كما أنه يظهر لنا من خلال الجدول عدم اتساق بعد إدارة الضغوط بكل من بعد التكيف وبعد المزاج العام وبعد الانطباع الإيجابي والعكس صحيح، وهذا ما يدل على أن أبعاد المقياس متسقة فيما بينها بدرجة متوسطة. وكذا درجة ارتباطها مع المقياس مقبولة حيث تراوحت ما بين 0.38 و 0.86 وهي معاملات لا بأس بها تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

2.1.5- ثبات مقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

في خطوة ثانية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وذلك بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاتمان.

وفيما يلي الجدول رقم (44) يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

الجدول رقم (44): يوضح ثبات مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده من خلال معامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية ، وجاتمان

الرقم	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جاتمان
01	بعد الكفاءة الشخصية	0.47	0.55	0.50
02	بعد الكفاءة الاجتماعية	0.78	0.78	0.81
03	بعد إدارة الضغوط	0.73	0.33	0.82

0.76	0.76	0.70	بعد التكيف	04
0.88	0.83	0.86	بعد المزاج العام	05
0.61	0.57	0.57	بعد الإنطباع الإيجابي	06
0.95	0.79	0.90	المقياس ككل	

يظهر من خلال الجدول أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة تمتد من 0.33 إلى 0.88 وهذا ما يشير إلى توفر المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

2.5- قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري:

1.2.5- حساب صدق الاتساق الداخلي:

تتكون قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري في صورتها النهائية المعدة لإجراء الدراسة الأساسية من (18) فقرة موزعة على (18) سمة سلوكية (الملحق رقم 09)

وبغرض حساب الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب ارتباط كل فقرة من فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري بالدرجة الكلية لفقرات القائمة والجدول رقم (45) يوضح ذلك:

الجدول رقم (45): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري والدرجة الكلية للقائمة

الرقم	الفقرات:	معامل الارتباط:
01	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى القليل من التحفيز الخارجي كي يواصل عمله وينجزه	0.64**
02	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته لمعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه	0.77**
03	يبتعد عن تكرار ما هو معروف فهو يعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفاً	0.77**
04	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات فهو لا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة	0.74**
05	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم	0.75**
06	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه	0.75**
07	ميل لاكتشاف المجهول فهو يتساءل عن أي شيء غير مفهوم	0.76**
08	يبحث عن التفاصيل والعلاقات من خلال انتباهه بوعي لما يدور حوله	0.81**
09	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد فهو سريع البديهة ولديه اهتمامات فردية	0.81**
10	يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها	0.79**

11	لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة	0.67**
12	يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح كما يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين	0.83**
13	يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر لأنه يظهر نضجاً واتزاناً انفعالياً يحترمه زملاؤه	0.81**
14	يتعلم بسرعة وسهولة لأنه متمكن ولديه ذاكرة قوية	0.82**
15	يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته	0.81**
16	يثق بنفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله	0.82**
17	يتكيف بسرعة وسط الأماكن ومع المواقف والآراء الجديدة	0.81**
18	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم و المسائل المعقدة التي تحتل أكثر من معنى أو حل	0.70**

جميع معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائياً بدرجة مقبولة تراوحت ما بين 0.64 و 0.83 ، وهذا ما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات وبين القائمة ككل؛ مما يدل على صدق قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري .

2.2.5- ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي:

في خطوة ثانية قامت الباحثة بحساب ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية وذلك بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاتمان وفيما يلي الجدول رقم (46) يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

الجدول رقم (46): يوضح ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري من خلال معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، وجاتمان

عدد الفقرات:	معامل ألفا كرونباخ:	التجزئة النصفية:	جاتمان:
18	0.96	0.91	0.96

من الجدول السابق نلاحظ أن فقرات قائمة تقدير السمات السلوكية لقياس التفكير الابتكاري تتمتع بمعاملات ثبات جيدة وهذا ما يجعلنا نقبل هذه القائمة على أساس ثباتها.

خلاصة:

وبهذا نكون قد تعرضنا لمنهجية وتصميم هذه الدراسة، حيث انتقلنا من خلالها من الجانب النظري للبحث إلى الجانب التطبيقي الميداني، والذي يعتبر جزءاً هاماً مكملًا لسابقه فلا يمكن الفصل بينهما. حيث توصلنا في آخر هذا الفصل إلى أدوات صالحة وثابتة صالحة للتحقق من فروض الدراسة.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

- 01- مناقشة نتائج الفرضية رقم (01)
- 02- مناقشة نتائج الفرضية رقم (02)
- 03- مناقشة نتائج الفرضية رقم (03)
- 04- مناقشة نتائج الفرضية رقم (04)
- 05- مناقشة نتائج الفرضية رقم (05)
- 06- مناقشة نتائج الفرضية رقم (06)
- 07- مناقشة نتائج الفرضية رقم (07)
- 08- مناقشة نتائج الفرضية رقم (08)
- 09- مناقشة نتائج الفرضية رقم (09)
- 10- مناقشة نتائج الفرضية رقم (10)
- 11- مناقشة نتائج الفرضية رقم (11)
- 12- مناقشة نتائج الفرضية رقم (12)
- 13- مناقشة نتائج الفرضية رقم (13)

أولاً: عرض نتائج الدراسة

- 01- عرض نتائج الفرضية رقم (01)
- 02- عرض نتائج الفرضية رقم (02)
- 03- عرض نتائج الفرضية رقم (03)
- 04- عرض نتائج الفرضية رقم (04)
- 05- عرض نتائج الفرضية رقم (05)
- 06- عرض نتائج الفرضية رقم (06)
- 07- عرض نتائج الفرضية رقم (07)
- 08- عرض نتائج الفرضية رقم (08)
- 09- عرض نتائج الفرضية رقم (09)
- 10- عرض نتائج الفرضية رقم (10)
- 11- عرض نتائج الفرضية رقم (11)
- 12- عرض نتائج الفرضية رقم (12)
- 13- عرض نتائج الفرضية رقم (13)

أولاً - عرض نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حول صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، وذلك بتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة بهدف نفي أو إثبات الفرضيات، وتم التوصل إلى ما يلي:

1- عرض نتائج الفرضية رقم (01):

- تعتبر صعوبة تعلم القراءة أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي. لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من صعوبة تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، والجدول رقم (47) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (47): يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من صعوبة تعلم القراءة والكتابة والرياضيات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن
صعوبة تعلم القراءة	21.12	8.99	148
صعوبة تعلم الكتابة	31.10	12.14	
صعوبة تعلم الرياضيات	43.89	15.27	

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي تتمثل في صعوبة تعلم الرياضيات بمتوسط حسابي قدره (43.89) أكبر من متوسط صعوبة تعلم القراءة (21.12) ومتوسط صعوبة تعلم الكتابة (31.10).

2- عرض نتائج الفرضية رقم (02):

- لا توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ومقياس الذكاء العاطفي، والجدول رقم (48) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (48): يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين مقياس الذكاء العاطفي

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	معامل الارتباط ر	sig
صعوبات التعلم الأكاديمية	96.12	29.27	148	-0.05	0.50
الذكاء العاطفي	135.41	19.55			غير دالة

نلاحظ من خلال عرض نتائج الجدول رقم (48) أن المتوسط الحسابي لصعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (96.12)، وبلغ الانحراف المعياري (29.27)، أما بالنسبة للذكاء العاطفي فقد بلغ متوسطه الحسابي (135.41)، وانحرافه المعياري (19.55). وبلغ معامل الارتباط (-0.05)، بينما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.50) وهي أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

3- عرض نتائج الفرضية رقم (03):

- لا توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين مقياس التفكير الابتكاري، والجدول رقم (49) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (49): يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين مقياس التفكير الابتكاري.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	معامل الارتباط ر	sig
صعوبات التعلم الأكاديمية	96.12	29.27	148	-0.42	0.00
التفكير الابتكاري	30.25	15.33			توجد دلالة

يوضح الجدول رقم (49) المتعلق بنتيجة الارتباط بين درجات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين درجات مقياس التفكير الابتكاري، حيث كان المتوسط الحسابي لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية مقدراً بـ (96.12) وانحراف معياري قدره (29.27)، بينما كان متوسط الحساب لمقياس التفكير الابتكاري مقدراً بـ (30.25) وانحراف معياري قدره (15.33)، بينما بلغت قيمة (ر) (-0.42). أما قيمة الدلالة الإحصائية فقد قدرت بـ (0.00) وهي أقل من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. وبما أن قيمة معامل الارتباط (-0.42)، فهذا يعني أنه توجد علاقة عكسية وضعيفة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري.

4- عرض نتائج الفرضية رقم (04):

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة معامل الارتباط بين مقياس الذكاء العاطفي وبين مقياس التفكير الابتكاري، والجدول رقم (50) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (50): يوضح حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء العاطفي وبين مقياس التفكير الابتكاري

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	معامل الارتباط ر	sig
الذكاء العاطفي	135.41	19.55	148	-0.005	0.95
التفكير الابتكاري	30.25	15.33			غير دالة

يوضح الجدول رقم (50) المتعلق بنتيجة الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وبين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري، حيث كان المتوسط الحسابي لمقياس الذكاء العاطفي مقدراً بـ (135.41)، وانحراف معياري قدره (19.55)، بينما كان متوسط الحساب للتفكير الابتكاري مقدراً بـ (30.25) وانحراف معياري قدره (15.33)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط (ر) (-0.005). أما قيمة الدلالة الإحصائية فقدت بـ (0.95) وهي أكبر من 0.05؛ وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

5- عرض نتائج الفرضية رقم (05):

- يعاني أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث من صعوبات تعلم أكاديمية متوسطة. لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار (ت) لدراسة الفروق في شدة صعوبات التعلم الأكاديمية (خفيفة، متوسطة، شديدة)، والجدول رقم (51) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (51): يوضح حساب (ت) للفروق في شدة صعوبات التعلم الأكاديمية (خفيفة، متوسطة، شديدة)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	ت المحسوبة	درجة الحرية	sig
شدة صعوبات التعلم الأكاديمية	2.80	0.70	148	-3.37	147	0.001
						توجد دلالة

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (51) أن المتوسط الحسابي لشدة صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2.80)، بينما بلغت درجة الحرية (147)، أما الانحراف المعياري فبلغ (0.70)، وبلغت قيمة (ت) للفروق (-3.37)، أما قيمة الدلالة الإحصائية فبلغت (0.001)؛ وهي أقل من 0.05؛ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة يعاني أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث من صعوبات تعلم أكاديمية متوسطة، وبما أن قيمة (ت) المحسوبة (-3.37) أقل من قيمة (ت) الجدولية (-1.65)، فهذا يعني أن أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة وشديدة.

6- عرض نتائج الفرضية رقم (06):

- لا توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس. لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (ت) للفروق (Independent- Samples T Test) بين الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين درجات متغير الجنس (الذكور والإناث) لنفس المقياس، والجدول رقم (52) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (52): يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين درجات الجنس لنفس المقياس

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	درجة الحرية	ت	sig
ذكور	97.58	29.01	148	146	0.76	0.91
إناث	93.78	29.80				غير دالة

يوضح الجدول رقم (52) المتعلق بـ (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وبين درجات الجنس لنفس المقياس، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور مقدراً بـ (97.58) وانحراف معياري قدره (29.01)، بينما كان متوسط الحساب للإناث مقدراً بـ (93.78) وانحراف معياري قدره (29.80)، بينما بلغت درجة الحرية (246)، وقيمة (ت) (0.76)، وقد بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.91)؛ أي أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس.

7- عرض نتائج الفرضية رقم (07):

- لا توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وبين درجات متغير الجنس (الذكور والإناث) لنفس المقياس، والجدول رقم (53) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (53): يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وبين درجات الجنس لنفس المقياس

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	درجة الحرية	ت	sig
ذكور	135.22	19.71	148	146	-0.15	0.74
إناث	135.72	19.46				غير دالة

يوضح الجدول رقم (53) المتعلق بـ (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وبين درجات الجنس لنفس المقياس، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور مقدراً بـ (135.22) وانحراف معياري قدره (19.71)، بينما كان متوسط الحساب للإناث مقدراً بـ (135.72) وانحراف معياري قدره (19.46)، بينما بلغت درجة الحرية (146)، وقيمة (ت) (-0.15)، وقد بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.74)؛ أي أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

8- عرض نتائج الفرضية رقم (08):

- لا توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري وبين درجات متغير الجنس (الذكور والإناث) لنفس المقياس، والجدول رقم (54) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (54): يوضح حساب يوضح حساب (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري وبين درجات الجنس لنفس المقياس

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	درجة الحرية	ت	sig
ذكور	30.15	15.86	148	146	-0.09	0.42
إناث	30.40	14.57				غير دالة

يوضح الجدول رقم (54) المتعلق بـ (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري وبين درجات الجنس لنفس المقياس، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور مقدراً بـ (30.15) وانحراف معياري قدره (15.86)، بينما كان متوسط الحساب للإناث مقدراً بـ (30.40) وانحراف معياري قدره (14.57)، بينما بلغت درجة الحرية (146)، وقيمة (ت) (-0.09)، وقد بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.42)؛ وهي أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس.

9- عرض نتائج الفرضية رقم (09):

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف (One-Way ANOVA)، لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية، والجدول رقم (55) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (55): يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم الأكاديمية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	sig
بين المجموعات	3771.31	2	1885.65	2.23	0.11
داخل المجموعات	122242.49	145	843.05		غير دالة
المجموع	126013.81	147			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (55) أن قيمة التباين بين المجموعات بلغت (3771.31)، ومتوسط المربعات بلغ (1885.65)، وقدرت درجة الحرية بدرجتين. أما التباين داخل المجموعات فقدّر بـ (122242.49)، ومتوسط المربعات هو الآخر بلغ (843.05)، وقدرت درجة الحرية بـ (145) درجة، وبلغ التباين الكلي (126013.81)، ودرجة الحرية (147). أما قيمة (ف) فبلغت (2.23) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.11)، وهي أكبر من 0.05؛ وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية.

10- عرض نتائج الفرضية رقم (10):

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية.

لاختبار هذه الفرضية، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية، تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف، والجدول رقم (56) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (56): يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم الأكاديمية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	sig
بين المجموعات	26325.33	3	8775.11	12.67	0.00
داخل المجموعات	99688.48	144	692.28		توجد دلالة
المجموع	126013.81	147			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (56) أن قيمة التباين بين المجموعات بلغت (26325.33)، ومتوسط المربعات بلغ (8775.11)، وقدرت درجة الحرية بـ (3) درجات. أما التباين داخل المجموعات فقد بلغ (99688.48)، ومتوسط المربعات هو الآخر بلغ (692.28)، وقدرت درجة الحرية بـ (144) درجة، وبلغ التباين الكلي (126013.81)، ودرجة الحرية (147). أما قيمة (ف) فبلغت (12.67) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00)، وهي أقل من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عديمي ومنخفضي ومتوسطي ومرتفعي التفكير الابتكاري في صعوبات التعلم الأكاديمية.

وبعد إجراء الاختبارات البعدية post hoc تبين وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري من جهة والمستويات الأخرى (منخفض، متوسط، مرتفع) من التفكير الابتكاري.

11- عرض نتائج الفرضية رقم (11):

- لا توجد فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية، ولمعرفة إذا ما كان هناك فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف، والجدول رقم (57) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (57): يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي

صعوبات التعلم الأكاديمية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	sig
بين المجموعات	11175.71	2	5587.85	7.05	0.001
داخل المجموعات	114838.10	145	791.98		توجد دلالة
المجموع	126013.81	147			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (57) أن قيمة التباين بين المجموعات بلغت (11175.71)، ومتوسط المربعات بلغ (5587.85)، وقدرت درجة الحرية بدرجتين. أما التباين داخل المجموعات فقد بلغ (114838.10)، ومتوسط المربعات هو الآخر بلغ (791.98)، وقدرت درجة الحرية بـ (145) درجة، وبلغ التباين الكلي (126013.81)، ودرجة الحرية (147). أما قيمة (ف) فبلغت (7.05) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00). وهي أقل من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

وبعد إجراء الاختبارات البعدية post hoc تبين وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية أولاً بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانياً بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

12- عرض نتائج الفرضية رقم (12):

- لا توجد فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي لاختبار هذه الفرضية، ولمعرفة إذا ما كان هناك فروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف، والجدول رقم (58) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (58): يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي

التفكير الابتكاري	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	sig
بين المجموعات	2206.13	2	1103.06	4.94	0.008
داخل المجموعات	32353.61	145	223.12		توجد دلالة
المجموع	34559.75	147			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (58) أن قيمة التباين بين المجموعات بلغت (2206.13)، ومتوسط المربعات بلغ (1103.06)، وقدرت درجة الحرية بدرجتين. أما التباين داخل المجموعات فقدر بـ (32353.61)، ومتوسط المربعات هو الآخر بلغ (223.12)، وقدرت درجة الحرية بـ (145) درجة، وبلغ التباين الكلي (34559.75)، ودرجة الحرية (147). أما قيمة (ف) فبلغت (4.94) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.00). وهي أقل من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

وبعد إجراء الاختبارات البعدية post hoc تبين وجود فروق في التفكير الابتكاري أولاً بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانياً بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

13- عرض نتائج الفرضية رقم (13):

- لا توجد فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي. لاختبار هذه الفرضية، ولمعرفة إذا ما كان هناك فروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي، تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي التصنيف، والجدول رقم (59) يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (59): يوضح حساب اختبار (ف) لدراسة الفروق في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي

الذكاء العاطفي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	sig
بين المجموعات	1977.84	2	988.92	2.64	0.07
داخل المجموعات	54210.01	145	373.86		غير دالة
المجموع	56187.85	147			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (59) أن قيمة التباين بين المجموعات بلغت (1977.84)، ومتوسط المربعات بلغ (988.92)، وقدرت درجة الحرية بدرجتين. أما التباين داخل المجموعات فقدر بـ (54210.01)، ومتوسط المربعات هو الآخر بلغ (373.86)، وقدرت درجة الحرية بـ (145) درجة، وبلغ التباين الكلي (56187.85)، ودرجة الحرية (147). أما قيمة (ف) فبلغت (2.64) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.07)، وهي أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة:

نعرض في هذا الجزء تفسير كل الفرضيات المتعلقة بالدراسة ومناقشتها، ولكن يجدر الإشارة إلى أن الباحثة اضطرت في الجزء الخاص بمناقشة الفرضيات - في بعض الأحيان- إلى نقل بعض الدراسات السابقة التي استخدمت مصطلح الذكاء الوجداني أو الانفعالي، ومصطلحات التفكير الإبداعي أو الموهوبين أو المتفوقين دون تعديل؛ بالرغم من أننا وضحنا سابقاً أن الأصح هو مصطلح الذكاء العاطفي ومصطلح التفكير الابتكاري، حفاظاً على الحق العلمي والفكري لصاحب الدراسة؛ حيث بعد تعمق الباحثة في تلك الدراسات السابقة لاحظت أن الباحث كان يقصد المعنى الثاني (الذكاء العاطفي، والتفكير الابتكاري). ولكن بسبب تشابه المصطلحات وعدم التمييز بينها من قبل أغلب الباحثين؛ وهي المشكلة التي تطرقنا لها سابقاً في الجزء الموسوم بـ "تعريف الذكاء العاطفي، ولماذا عاطفي وليس انفعالي أو وجداني؟"، والجزئين الموسومين بـ "الخلط بين الابتكار والإبداع" و "بعض المصطلحات المشابهة للابتكار" فيما يخص التفكير الابتكاري؛ كان واجب علي تعديل تلك المصطلحات وتصحيحها بعد فهم المقصود من الدراسة:

1- مناقشة نتائج الفرضية رقم (01):

تشير نتائج الجدول رقم (47) إلى أن أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي تتمثل في صعوبة تعلم الرياضيات، خلاف ما افترضته الباحثة؛ حيث اعتبرت صعوبة تعلم القراءة هي الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي من بين صعوبات التعلم الأكاديمية. ومن بين الدراسات التي

اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية نذكر دراسة عربية أجراها توفيق عام (1993) على عينة مكونة من (134) تلميذا وتلميذة ينتمون إلى الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي بالبحرين، فتوصل إلى أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم تصل إلى (10.8%)؛ وقد جاءت صعوبة تعلم الحساب في المرتبة الأولى، تلي ذلك الصعوبة المتعلقة بالتعبير، ثم صعوبة تعلم الكتابة، وأخيرا الصعوبة المتعلقة بتعلم القراءة (زيادة، 2006: 5). وورد في (زيادة، 2006: 4-5) أن كل من (Geary, 1993; Jordan & Montani, 1997; Jimenez & Gorica, 1999; Bryant & Hammill, 2000; Manor & Butterworth, 2001; Miller & Mercer, 1997; Keren, 2001) وغيرهم أكدوا أن صعوبات تعلم الحساب هي الأكثر انتشارا بين التلاميذ في مرحلة المدرسة الابتدائية، وبين الراشدين أيضا كما ذكر (Crutch & Warrington, 2001). أما بالنسبة للدراسات العربية فقد أوضحت حسب عجلان (2002) أن حوالي (10.8%) من الأطفال في الصفوف الرابع حتى السادس الابتدائي يعانون من صعوبة تعلم الرياضيات، وبالنسبة للدراسات المصرية فقد وجدت أن (46.28%) من الأطفال في الصف الثالث الابتدائي يعانون من هذا الاضطراب، وفي مصر أيضا وجد عواد (1992) أن (46.28%) من الأطفال بالصف الثالث ابتدائي في عينته يعانون من صعوبات تعلم الحساب. وقد أوضحت الدراسات مثلما ذكر (Montis, 2000) تشابه معدلات انتشار صعوبة تعلم كل من الرياضيات واللغة والقراءة واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. وأكد مصطفى الزيات (2002) أن صعوبة تعلم الرياضيات تمثل شيوعا وانتشارا بين تلاميذ وطلاب التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، وحتى طلاب المرحلة الجامعية (الزيات، 2002: 547). وأشار أيضا كوسك (Kosc, 1974) أن صعوبة تعلم الرياضيات بلغت (6%)، كما درس عينة كبيرة من الأطفال في تشيكوسلوفاكيا ووجد أن (24) من بين (375) أي (6.4%) من الأطفال في الصف الخامس ابتدائي يعانون من صعوبة تعلم الرياضيات، وأكد خالد زيادة أن إجمالي العدد الكلي من التلاميذ الذين أظهروا صعوبة تعلم الحساب حوالي (6.4%)، وتشابه تلك النسبة مع نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة (زيادة، 2006: 23)، وتحديث (بخش، ب.ت: 7-8) عن دراسة فيصل الزراد (1991) التي أجراها حول صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات على عينة قدرها (500) تلميذ وتلميذة، حيث تم التوصل إلى أن (28) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أن صعوبة تعلم الحساب تأتي في المقدمة من حيث نسبة انتشارها، ثم تليها صعوبة تعلم التعبير ثم الكتابة ثم أخيرا تأتي صعوبة تعلم القراءة.

وخلافا للنتيجة التي توصلت إليها هذه الفرضية لاحظت الباحثة من خلال اضطلاعها على مجموعة من الدراسات السابقة أن معظم الدراسات توصلت إلى أن صعوبة تعلم القراءة تعتبر من أكثر الصعوبات التي يعاني منها الأفراد، ومن ضمن هذه الدراسات نذكر ما أشار إليه مثقال مصطفى القاسم (2000) في كتابه أساسيات صعوبات التعلم أن الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم (القاسم، 2000: 119)، ونفس الفكرة تحدث عنها (السليمان، 2001: 3) حيث ذكر أنه غالبا ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة في تعلم مهارات القراءة، وبالتالي يعاني التلميذ من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسية، والتي تضم في أغلبها عملية القراءة والتي كانت هي الأساس الذي صنف

بموجبه حوالي (85%) في عداد من يعانون من صعوبات التعلم، إذا ما قورن بالتركيز على مادة الرياضيات والمواضيع الدراسية الأخرى. وفي دراسة قامت بها الرابطة الكويتية لصعوبة تعلم القراءة بالتعاون مع وزارة التربية بدولة الكويت عام (2002) لتقدير حجم الإصابة وانتشار صعوبات التعلم عامة وصعوبة تعلم القراءة بوجه خاص تبين أنها تصل إلى (6-7%) من حجم المجتمع الكويتي (أبو الديار، 2012: 69). كما ذكر نور بطاينة وزليخا أمين أن صعوبة تعلم القراءة تنتشر بين أطفال المدارس الابتدائية بحوالي (2 - 8%) (بطاينة، أمين، 2006: 53). ويشير ماكجينز وسميث حسب (كادي، 2005: 25-26-27) إلى حجم مشكلة صعوبة تعلم القراءة في الولايات المتحدة؛ حيث أكد أن (15%) من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يعانون من صعوبة تعلم القراءة، ويؤكد شريدان (1983) بأن (10 - 15%) من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة. وفي الأرجنتين يشير رويز ورودريغوز إلى أن التقدير النسبي للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة تمثل في (10 - 26%) من مجتمع المدرسة كلة. وفي الدانمارك أكد جانسون أن أكثر من (10%) من تلاميذ المدرسة الابتدائية يعانون من صعوبة تعلم القراءة ويتلقون رعاية خاصة. وفي بريطانيا أشارت جسرت إلى مشكلة صعوبة تعلم القراءة بقولها إن تقديرات صعوبات تعلم القراءة النوعية تتراوح ما بين أقل من (1%) إلى أكثر من (15%) من مجموع الأطفال الذين تم اختيارهم. كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كيرك والكينز (1975) لبرنامج صعوبات التعلم بأن (60-70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة تعلم في القراءة (الطنطاوي، 2010: 3)، وقام لايون بدراسة عام (1997) حيث أشار من خلالها إلى أن مشكلة صعوبات تعلم القراءة تنفشي في المجتمعات المدرسية بنسبة تصل إلى (15%)، كما أشار البيان الختامي للندوة الإقليمية لصعوبات التعلم أن هذه المشكلة متفشية بين الطلاب بنسبة تتراوح بين (10-15%) (الطنطاوي، 2010: 5).

ذكر (حمزة، 2008: 19-20) أنه إذا أردنا أن نسترشد بإحصاءات الدول الغربية نجد أن صعوبة تعلم القراءة تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح بين (3% - 6%) من الأطفال في سن الدراسة في المراحل الثلاث للتعليم الأساسي، وتنتشر صعوبة تعلم القراءة في كل اللغات ولكن بدرجات مختلفة، ولذلك يمكن أن يرجع الاختلاف في حجم انتشارها إلى اختلاف اللغات إما بسبب اختلافات في صعوبة اللغة وتركيباتها وقواعد النحو فيها وطرق تعلم القراءة فيها؛ وإما بسبب اختلافات في عدد الحروف الأبجدية Alphabet وعدد الرموز Logo Graphics، وهل تقتصر اللغة على أحدهما مثل اللغة الصينية التي تكاد تعتمد على الرموز أكثر بكثير من اعتمادها على الحروف الأبجدية حيث يوجد فيها ما يقرب من (500000) رمز لوجو، أم أنها تجمع بين الحروف الأبجدية والرموز مثل اللغة اليابانية. ولهذا نجد نسب ذوي صعوبة تعلم القراءة ترتفع مثلاً في الصين لصعوبة لغتها، وتقل في اليابان لأن اللغة أسهل. وفي بحث مقارن لانتشار صعوبة تعلم القراءة في إنجلترا وألمانيا بين أطفال متساوين في العمر والجنس والمستوى التعليمي (الصف الثاني ابتدائي) تم التوصل إلى أن أخطاء القراءة تتراوح بين (40% - 60%) في إنجلترا، بينما لم تتعدى (17%) في ألمانيا. ويذكر ضياء محمد مطاوع أنه تزايدت اهتمامات الجماعات المهنية المختلفة الطبية والسيكولوجية والتربوية بتدريس مشكلات القراءة التي تشكل أكبر صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ، ويشير عبد الرحيم (1992) إلى أن صعوبات تعلم القراءة تشكل نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين

التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم (مطاوع، ب.ت: 3)، كما سعت دراسة عبد الرحيم وفخرو (1992) نقلا عن الشرقاوي (1996) إلى معرفة تحديد تلك الصعوبات الأكثر حدوثا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتم تطبيق مقياسين أولهما استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، والآخر مقياس تقدير المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وطبق الاستبيان على (175) تلميذا وتلميذة، وأوضحت النتائج أن أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين تلاميذ المدرسة حسب ترتيبها هي صعوبات تعلم القراءة أولا، ثم صعوبات تعلم الكتابة، صعوبات تعلم الانتباه، صعوبات تعلم الذاكرة (حسن، 2009: 85). وأجرى سبرين (spreen, 1988) دراسة على عينة من الأطفال بلغت (120) تلميذا، وتوصلت النتائج إلى أن (6%) من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة تعلم القراءة، و(4%) يعانون من صعوبة تعلم التهجّي، و(14%) يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والتهجّي معا، و(3%) يعانون من صعوبة تعلم الحساب فقط (زيادة، 2006: 8).

ومن الدراسات التي تناقذت مع نتائج هذه الفرضية أيضا نذكر دراسة مصطفى القمش (2006) التي أكدت أن صعوبة تعلم القراءة تشكل (80%) من صعوبات التعلم الأكاديمية، لذلك تعتبر من أكثر الصعوبات شيوعا لدى التلاميذ، وتشكل مشكلة خطيرة على كل مستويات السلم التعليمي ولاسيما المرحلة الابتدائية، لأنها أساس التعليم في هذه المرحلة وتؤثر في تقدم التلميذ في جميع المواد الدراسية (نصر، ب.ت: 209). وتحدث (السعيد، 2009: 35-101) عن أن جلجل (1994) وفندي (1997) ذكرا أن ما نسبته (1-15%) من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات في القراءة، وليست الأرجنتين بأحسن حالا؛ حيث قدرت نسبة الأطفال ذوي صعوبة تعلم القراءة (10-25%) من مجتمع المدارس الكلي، وفي بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بـ (48%)، وأشارت فروست (1995) أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في المدارس العادية تتراوح ما بين (3-6%)، وأشارت مقالة أخرى نشرتها الجمعية البريطانية للعسر القرائي إلى أن (10%) من طلبة المدارس يعانون من صعوبة تعلم القراءة. ويقدر باحثون آخرون أن صعوبة تعلم القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشارا، وأن (90%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات التعلم في القراءة. وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (1988) إلى أن نسبة صعوبات تعلم القراءة بلغت (26%)، وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة بلغت (16.5%)، أما جابر عبد الحميد (2001) فقد أشار إلى أن (80%) من أطفال ذوي صعوبات التعلم في العالم لديهم قصور في القراءة (يوسف، 2011: 35-36). كما يذكر ليون (Lyon, 1995) بأن صعوبة تعلم القراءة تمثل أكبر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، وأن (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة. وتبلغ نسبة انتشارها في الكويت حوالي (6.3%) من تلاميذ المدارس سنويا، أي بحوالي (33000) تلميذ حسب ما أعلنت عنه الرابطة الكويتية للدسلكسيا سنة (2005) (أبو الديار، 2012: 105)، كما ذكر جمال الخزرجي في دراسة له أن (10%) من مجموع الطلاب يعانون من صعوبة تعلم القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي ويؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر على مستقبلهم العلمي، وذكر أيضا أن معدل انتشار صعوبة تعلم

القراءة بين تلاميذ المدارس الابتدائية يقدر بحوالي (2-8%) (الخرزجي، ب.ت: 2، 22). وتحديث (العريشي، بنت رشاد، علي، 2013: 25) عن دراسة أجريت في الأردن عام (1987) على بعض مدارس المرحلة الابتدائية، حيث بينت النتائج أن (21%) من العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية، كما قامت الرابطة الكويتية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية شملت (1754) تلميذا وتلميذة (644) تلميذ، 1110 تلميذة، حيث توصلت إلى أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة معا كان (6.29%) من العينة الإجمالية للدراسة، وهذا مؤشر على أن (110.33) تلميذا لديهم مشكلات قرائية وكتابية. وتوصلت دراسة رضوان (1992) بعنوان صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وإعداد برنامج لعلاجها؛ والتي أجراها على عينة تكونت من (30) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات؛ إلى أن صعوبة تعلم القراءة من أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ (السعيد، 2009: 62).

ومن جهة أخرى ذكر منسي (2004) حسب (أبو الديار، 2012: 68) أن الدراسات التي أجريت في البيئة العربية في هذا المجال أكدت ارتفاع نسبة صعوبات التعلم ارتفاعا كبيرا في مجال فهم اللغة، ففي هذا الصدد تشير دراسة الزراد (1998) بأن (13.7%) يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية من عينة قوامها (500) طفل في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد كانت نسبة (13.8%) أيضا في عام (1990). وتفيد دراسة عبد الوهاب (1993) بأن ما نسبته (10%) لدى عينة قوامها (419) طفل بالصف الرابع الابتدائي هي نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية، أما دراسة صقر (1992) فقد أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في اللغة العربية هي (4.94%)، وتشير دراسة الزيات (1989) بأن (22.7%) يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (200) طفل من أطفال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، أيضا دراسة كامل (1988) أشارت إلى أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية بلغت (26%) من بين عينة قوامها (419) طفل بالصف الرابع الابتدائي. ودراسة الروسان (1987) فقد أوضحت بأن (21%) من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية، ووجد البيلي وآخرون (1991) أن (14%) من تلاميذ السنة السادسة الابتدائية بالإمارات العربية المتحدة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية أو الرياضيات أو كليهما (معمرية، ماحي، ب.ت: 7). ولقد أشار تورجيسن (1992: torgesen) إلى أن ما يقرب من (20-25%) من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية (مطاوع، ب.ت: 3).

أما هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) فقد ذكرا أن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات الأكثر شيوعا بين الأطفال، إذ يشير ويندر (Wender, 1995) إلى نسبة ما يقارب (15%) من أطفال العالم يعانون من هذا الاضطراب، وينتشر بنسبة تتراوح بين (3-5%) بين الأطفال في سن التمدرس. وفي نفس السياق قام بيورا وآخرون (puura et al, 1998) بدراسة أجروها على عينة من (3397) طفلا في مرحلة ما قبل البلوغ تتراوح أعمارهم من (8-9) سنوات توصلوا فيها إلى أن اضطراب القصور في الانتباه هو أكثر الاضطرابات شيوعا لدى هؤلاء

الأطفال. ونفس النتائج أكدها (حسن، 2009: 75)، ويذكر كمال سالم (2006) أن اضطراب الانتباه وفرط الحركة ينتشر بين (3-15%) من جملة تلاميذ المدارس، وتبعا للجمعية النفسية الأمريكية (Association American Psychiatric APA, 2000) فإن هذا الاضطراب يصيب من (3-7%) من الأطفال في سن المدرسة، وهذا ما يجعله أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعا (أحمد، خلف الله، 2011: 2)، وأجرى الزيات بدوره دراسة عام (1998) على المجتمع السعودي على عينة قوامها (344) تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية في الصفوف الثالث الابتدائي حتى الصف الأول المتوسط، فوجد أن أنماط صعوبات التعلم الشائعة هي صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة (22.7%)، وصعوبة القراءة والكتابة والمهارة بنسبة (20.6%) (أبو الديار، 2012: 69). ولقد أشارت النتائج حسب ما أكده موليس وروسال (Molliess & Russel, 1982) إلى أن فرط الحركة ينتشر بين تلاميذ المدرسة الابتدائية بنسبة تتراوح بين (4-10%) من مجموع أطفال المدارس الابتدائية أو من في سنهم (أحمد، خلف الله، 2011: 6)، وتحدث كل من (علا محمد زكي الطيبي، مها محمد زكي الطيبي، 2013: 3) عن دراسة جلاء أحمد (2007) بعنوان الكشف عن انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (632) تلميذ، تم تصنيف (228) حالة صعوبات تعلم، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها أن أنماط أكثر صعوبات التعلم السائدة نط صعوبة تعلم الانتباه (أحمد، خلف الله، 2011: 9). وهذا ما أكده فوزي محمدي (2011) عندما ذكر أن صعوبة تعلم الانتباه وفرط الحركة من أكثر الاضطرابات شيوعا.

في دراسة أجراها جروس تشر وآخرون (Gross-Tsur, et al, 1996) على عينة من التلاميذ بلغت (143) ممن تتراوح أعمارهم (11-12 سنة)، وبعد أن استبعد ثلاثة (3) أطفال من الدراسة نظرا لانخفاض نسب ذكائهم تكونت العينة الأساسية من (140) طفلا (75 بنتا، 65 ولدا) وأظهرت النتائج أن (26%) من الأطفال في عينة الدراسة يعانون من اضطرابات في النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه، ويعاني (17%) منهم من صعوبات تعلم في القراءة، في حين يعاني (42%) منهم من صعوبات تعلم أخرى مثل صعوبة تعلم الكتابة. كما أشارت النتائج تشابه نسبة انتشار صعوبة تعلم الرياضيات مع صعوبة تعلم القراءة. ووجد بادين (Badian, 1983) في دراسته التي أجراها على عينة كبيرة من الأطفال أن (6.4%) من تلاميذ المدرسة الابتدائية يعانون من صعوبة تعلم الرياضيات مقارنة بـ (4.9%) منهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة (زيادة، 2006: 50). وفي نفس السياق تحدث (أحمد، خلف الله، 2011: 5) عن ما ذكرته حصة بنت محمد (2005) أن الطفل ذو اضطراب الانتباه وفرط الحركة لا يمتثل للعلاج إلا عند دخول الطفل للمدرسة ويصل قمة ظهوره بين الثامنة والعاشر من العمر ويؤثر في نسبة (3-5%) من التلاميذ بعمر المدرسة.

ترى الباحثة أنه من الصعب تحديد نسب كل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلميذ، وذلك بسبب عدم دقة الأداة أو عدم الدقة في استخدامها، أو بسبب عدم تطبيق محك الاستبعاد بشكل جيد؛ وبالتالي الخلط بين التلاميذ الذين يسجلون ضعفا في مادة ما بسبب صعوبة التعلم التي يعاني منها في تلك المادة؛ أو بسبب مشكل آخر مثل قصور النظر أو ضعف السمع.

2- مناقشة نتائج الفرضية رقم (02):

من خلال عرض نتائج الفرضية الثانية تم التوصل إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، ولكن توصلت الباحثة إلى العديد من الدراسات السابقة التي لم تتوافق مع نتائج الجدول رقم (48)، حيث ذكر (حسن، 2009: 78) أن النمو الانفعالي - بما فيه الذكاء العاطفي - يؤثر ويتأثر بأداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتنتج عنه مشكلات قد تكون أحيانا خطيرة تؤدي إلى إحالة الطفل لإحدى عيادات الطب النفسي، إذ يشير (Waddel, Lipman, Ofoford; 1999) إلى أن التأثير السلبي لاضطرابات السلوك قد يسبب عبئا ثقيلا من المعاناة للأفراد والمجتمع. ولقد أرجع عدد من رجال التعليم في أمريكا أسباب بعض الانحرافات مثل صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات تعلم الانتباه والتفكير، وحوادث العنف وتعاطي المخدرات إلى الضعف في المهارات والكفاءات العاطفية أو الأمية العاطفية (خليل، 2010: 73). ونفس النتيجة تحدث عنها سمايلي (smiley, 2005) في دراسته بعنوان نسبة انتشار مشكلات الصحة النفسية لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم، والتي شملت (402) ممن يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية أعلى من (14 سنة)؛ فتوصل إلى أن (46%) من العينة يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية كاضطرابات الإدمان للكحوليات، واضطراب الوسواس القهري الذي بلغ (2.5%) والاضطرابات العاطفية بما فيها اضطراب الذكاء العاطفي (فضة، أحمد، ب.ت: 897).

وهناك بعض الدراسات التي تحدثت عن علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض مهارات الذكاء العاطفي كمهارة الكفاءة الاجتماعية، والتي تعتبر من أبرز مهاراته، وأيضا الكفاءة الشخصية، والمزاج العام، ومن بين هذه الدراسات نذكر ما تحدث عنه (نصر، ب.ت: 608) فذكر أن كل من موزيان وهذا وجام (Mosian, 1998) و (Hedda & James, 2004) أكدوا أن هناك حوالي (75%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في كل من الكفاءة الاجتماعية وخبرة المواقف الاجتماعية، وإدراكهم للأقران والمعلمين، وتقدير الذات وقبول النظر، ومهارات حل المشكلات، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والعزلة وتحقيق التوافق بين المشكلات الاجتماعية والسلوكية، حيث تعتبر جميعها مهارات خاصة بالذكاء العاطفي، وأيضا تذكر نصره جلدل (2001) أنه قد تظهر أوجه القصور في الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الحضانة وقبل التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وقد تظهر في المرحلة الابتدائية، وقد تستمر إلى مرحلة المراهقة. كما تذكر نصره جلدل (2001) حسب (نصر، ب.ت: 618) أن العديد من البحوث أكدت على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لعيوب المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين، وأكد بول وآخرون (Paul et al, 1990) أنه حديثا تشير مجمل الاقتراحات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية، وكفاءة اجتماعية منخفضة، وأنهم أكثر ترددا، ويرجع ذلك إلى الخلفيات السيئة مقارنة بأقرانهم العاديين.

تحدث (نصر، ب.ت: 620-621-622-623-624) عن دراسة دفرينبارش (Diffenbarch, 1991) التي طبقها على (101) طفلا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدى العمري من (8-12 سنة) حيث

توصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم تدني في الكفاءة الاجتماعية. ونفس الشيء بالنسبة لويليامز (Williams, 1996) الذي أكد في دراسته حول الارتباطات النفس عصبية للإدراك الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين التي أجريت على (90) تلميذا طبقت عليهم ثلاثة مقاييس للإدراك الاجتماعي ومقياس للكفاءة الاجتماعية؛ أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أظهروا انخفاضاً في أدائهم على مقاييس الإدراك الاجتماعي، كما أظهروا انخفاضاً في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين. وأيضاً ألح جوردن (Jorden, 1998) في دراسته حول إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أظهروا ضعفاً في الكفاءة الاجتماعية. كما بحثت جيلين في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين على عينة اشتملت (145) تلميذاً، فتوصلت الباحثة إلى أن التلاميذ أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، كما أنهم أظهروا قصوراً في قبول النظر. وهذا ما أكدته كل من دراسة ليلي (Lily, 2003) وأيضاً ماج (Maag, 2005) عندما ذكرا أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض الكفاءة الاجتماعية. ونفس الفكرة تكلمت عنها إليزابيث (Elizabeth, 2003) في بحثها حول الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل الذي أجرت من خلاله تحليلاً لـ (23) دراسة حول نفس الموضوع- الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل- وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنة بالعاديين. وتشير دراسة ريف وآخرين (Reiff et al, 2001) إلى أن الطالبات ممن لديهن صعوبات تعلم هن أقل درجة في الذكاء العاطفي، وأقل تقديراً لدوائقهن، ولديهن مفهوم ذات سلبي وأكثر اعتمادية، ولديهن نقص ثقة بالنفس (جواب الله، 2012: 164)، وقام سيكر (Cyker, 1992) بالتنبؤ بالتواصل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية لديهم، ومن أجل ذلك الهدف اشتملت الدراسة (66) من تلاميذ المرحلتين الثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدمت الدراسة اختبار التواصل ومقياس الكفاءة الاجتماعية لوكرا- مكنويل، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أقل بالنسبة لاختبار التواصل مقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك نفس الشيء بالنسبة لاختبار الكفاءة الاجتماعية؛ حيث سجل التلاميذ أداءً منخفضاً مقارنة بزملائهم العاديين.

وأيضاً حسب (نصر، ب.ت: 619) أثبت (Johnson, 1995) أن الكفاءة الاجتماعية تشكل مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فتقريباً من (35% - 75%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلاً نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية، وانخفاض في تقدير الذات، واضطرابات في التواصل، ولهذا أكد (Daniel & Alan, 1988) أن التربويون والأخصائيون يجب أن يهتموا بتعليم المهارات الاجتماعية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك بسبب نقص الكفاءة لديهم والذي يرجع إلى عدم معرفتهم لمهاراتهم الاجتماعية المناسبة لعدم قدرتهم على إدراك المواقف الاجتماعية بشكل صحيح لفشلهم في إنجاز السلوكيات الضرورية أو بعض التفاعلات المعقدة بين

المكونات الثلاثة للكفاءة الاجتماعية. كما أثبت موريس (Morris, 2002) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم مشكلات في السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات، والعمل أو اللعب، وتقديم المساعدة، والاعتذار، فهم أقل تعاطفا نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات، والتعبير عن مشاعرهم، لذلك يؤكد ريدي (Reddy et al, 2003) على ضرورة احتفاظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة، وعليه أكدت صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي (2000) أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان، والتي شملت تقريبا على (37000) فرد أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض والموت.

سوف نعرض فيما يلي بعض الدراسات التي تطرقت إلى علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي وبالذكاء بما أن انخفاض تحصيل التلميذ وتوسط -أو ارتفاع- مستوى ذكائه في نفس الوقت يعتبر مؤشرا قويا من ضمن المؤشرات الدالة على إمكانية معاناته من صعوبات تعلم أكاديمية¹، فمثلا إذا وجدنا عينة من التلاميذ من ذوي الذكاء العاطفي لديهم تحصيل دراسي متوسط أو فوق المتوسط أو ذكاء تحت المتوسط فلا يمكن اعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة باركر (Parker, 2004) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، حيث طبق مقياس بار- أون الذكاء العاطفي بصورته المختصرة (Bar-on, E Q -i: short) على عينة مكونة من (372) طالبا في جامعة أنتاريو (Ontario) في الشهر الأول من السنة الدراسية الأولى، ثم قورنت السجلات الأكاديمية للطلاب في نهاية السنة الدراسية في ضوء مقياس بار- أون للذكاء العاطفي المختصر. وتوصلت النتائج إلى أن النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء العاطفي، فالطلاب الذين تجاوزت معدلهم التراكمية (80%) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس من أولئك الذين تبلغ معدلهم (59%) فما دون (المللي، 2010: 164). أما سميث وهيياتيلا (Smith & Hebatella, 2000) فقاما بدراسة هدفت لقياس تأثير الذكاء العاطفي على النجاح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في عدة مواد منها الرياضيات، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، كل مجموعة تكونت من (60) طالبا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء العاطفي بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين في هذه المواد لصالح الناجحين (العبوشي، ب.ت: 330) الذين بلغ تحصيلهم الأكاديمي المستوى المتوسط فما فوق. ونفس الشيء بالنسبة لباركر (Parker, 2004) في دراسة له هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، طبق مقياس بار- أون للذكاء العاطفي على عينة من السنة الدراسية الأولى من الجامعة (372) طالبا في جامعة أنتاريو (Ontario)، وقد أظهرت النتائج أن النجاح الأكاديمي - تحصيل أكاديمي متوسط أو فوق المستوى المتوسط - يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء العاطفي (العبوشي، ب.ت: 332). كما بحثت ندا أبي سمرا (Nada Abi Samra)

¹ لقد قمنا بتوضيح ذلك بشكل مفصل في فصل الإجراءات المنهجية للدراسة في الجزء المتعلق بعينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها تحت

عنوان "إجراءات اختيار عينة البحث التي اتبعتها الباحثة"

(2000) العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، وبينت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي (الفراء، النواجحة، 2012: 68)، وفي دراسة حسب (الفراء، النواجحة، 2012: 71) قام بها محمد الأحدي (2007) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والذكاء المعرفي، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوبي (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف) .

ولقد تحصلت الباحثة على عدد قليل من دراسات تدعم النتيجة التي توصلت إليها هذه الفرضية والتي تمثلت في عدم وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين الذكاء العاطفي لدى التلاميذ، وفيما يلي سوف نذكر بعض الدراسات التي نفت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التحصيل الدراسي والذكاء العقلي؛ حيث يمثل انخفاض الأول وارتفاع الثاني عن المتوسط دليل قاطع وخاصية أساسية لوجود صعوبات تعلم أكاديمية؛ ونشير إلى دراسة أوكونر وريموند (Oconnor, Raymond, 2003) التي استهدفت التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال استخدام اختبار ماير وسالوفي وكارسو للذكاء العاطفي، كقياس قائم على القدرات Mayer, Salovey, Caruso ، واختبار بار-أون للذكاء العاطفي كقياس قائم على التقدير الذاتي Bar-on Emotional Quotient inventory، حيث أشارت النتائج إلى أن الذكاء العاطفي ليس متنبئاً قوياً بالتحصيل الأكاديمي (المللي، 2010: 165) - الذي يعتبر انخفاضه عن المتوسط خاصية أساسية من خصائص اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية - كما أجرت سهاد الملي (2010) حسب ما أكدته (الفراء، النواجحة، 2012: 72) دراسة هدفت فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار-أون للذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والطلبة العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (246) طالبا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

تشير أيضاً دراسة مارش (Marsh, 1998) إلى اختبار العلاقة بين الأبعاد السيكمترية لاختبارات الذكاء العاطفي واختبارات الذكاء العقلي واختبارات الرياضيات، وتشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى عدم ارتباط الذكاء العاطفي بالذكاء العقلي والقدرة على حل الاختبارات الرياضية (جواب الله، 2012: 163). وأجرى عبد العال عجوة (2002) كما حدثنا (الفراء، النواجحة، 2012: 69) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي، والعمر، التحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وتكونت العينة من (64) طالباً و(194) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة المنوفية - من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير وجهة النظر التي تنص على وجود علاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي بسبب انخفاض نسب الذكاء العاطفي لدى التلميذ، والتي قد تؤثر على مستوى تحصيله. فالتلميذ مثلاً إذا لم تكن لديه ثقة بقدراته، أو الذي لا يستطيع فهم الأسئلة الصعبة، أو الذي لا يحاول الاستمرار في محاولة حل المشكلة التي تواجهه في إحدى المواد...، وغيرها من مهارات الذكاء العاطفي، قد يؤثر حتماً تأثيراً سلبياً على مستوى تحصيله العلمي، بالرغم من مستوى ذكائه المتوسط؛ أو فوق المتوسط. وبالتالي يصبح التلميذ ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

3- مناقشة نتائج الفرضية رقم (03):

من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، وهناك العديد من الباحثين الذين أكدوا علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالابتكار، وفي مقدمتهم نذكر سلفيا ريم (Sylvia Rimm) التي تعرف بغزارة إنتاجها من المقالات والكتب التي تعالج ظاهرة تدني التحصيل لدى بعض الطلبة المبتكرين، ومن أمثلة ذلك كتابها الذي نشر عام (1986) بعنوان "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والعلاجات"، وكذلك الباحثة ويتمور (Whitmore) التي نشرت كتاباً معروفاً عام (1980) بعنوان "الموهبة الصراع، وتدني التحصيل" ويركز الكتاب على الطلبة الموهوبين والمبتكرين الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتدني التحصيل (المعاضدي، ب.ت: 185). كما ذكر الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع أن صعوبة تعلم القراءة تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي لدى ذوي التفكير الابتكاري (الخليفة، عطا الله، 2006: 4)، وذكرت أيضاً ريم (Rimm, 1987) أنه قد أشارت الدراسات إلى أن من (15- 50%) من المبتكرين متدني التحصيل، من ضمنهم (10- 20%) مرتفعي الذكاء (الخليفة، عطا الله، 2006: 3)، أي يمكن أن يكونوا من ضمن فئة صعوبات التعلم الأكاديمية (تحصيل دراسي منخفض + مستوى ذكاء مرتفع). ومنه نلاحظ العلاقة القوية التي تربط صعوبات التعلم الأكاديمية بالتفكير الابتكاري عند النظر إلى البرامج المختلفة التي قدمت لتحسين تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المستوى العالمي يلاحظ أنها قد تطورت عبر السنين الماضية بشكل كبير، فبعدما كانت هذه البرامج حتى عهد قريب تركز على تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الأكاديمية الأساسية، أصبحت الآن تتطلع إلى التركيز على مهارات التفكير العليا بما فيه التفكير الابتكاري، حيث بدأ المختصون في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم يبحثون في إمكانية تدريب بعض فئات التربية الخاصة على الأنواع المختلفة من التفكير، وظهر ذلك جلياً من خلال العديد من المقالات والدراسات التي تبحث في هذه القضية، ومن هذه العناوين "التدخلات التربوية لتدريس مهارات التفكير العليا للطلبة ذوي صعوبات التعلم لدوقلاس (Douglas, 1991)، و"تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" لماستروبري (Mastroperi, 1996) (خطاب، ب.ت: 2)، وذلك بطبيعة الحال لغرض تطوير هذه المهارات والاستعانة بها في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية المختلفة التي يعاني منها التلاميذ. وفي دراسة قام بها غليغر (Gallagher, 1979) طلب من المدرسين أن يعددوا الصفات التي تتوفر في طلابهم ذوي التفكير الابتكاري، فمن ضمن الصفات السلبية التي

ذكروها أنهم يروغهم يسبون لهم صعوبة في ضبط الفصل، ولديهم صعوبات تعلم، إلى درجة أن تورانس (Torrance, 1966) من منطلق هذه الاتجاهات نحو المبتكرين ومن واقع صعوبات التعلم التي يواجهونها اعتبرهم معوقين وفي حاجة إلى رعاية (بن مانع، ب.ت : 365). ونفس الشيء بالنسبة لدراسة تحدث عنها (منسى، الأنصاري، محمود، مكاي، إبراهيم، 2007: 267) وقام بها محمود منسى (1978) أظهرت أن هناك علاقة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والتفكير الابتكاري لطلاب المرحلة الثانوية بمصر. وهذا ما يؤكد دور التفكير الابتكاري في الرفع من مستوى تحصيل الرياضيات للطلاب وتجنبيهم مشكلة صعوبات التعلم في هذه المادة.

توصلت الباحثة من خلال بحثها هذا إلى أنه توجد علاقة (عكسية) بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري، حيث أنه قد نجد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تفكير ابتكاري منخفض بسبب الصعوبة التعليمية التي يعانون منها والتي قد تؤثر سلباً في تفكيرهم، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك دراسة بامبلا وسوزان (Pamela & susan, 1998) حيث ذكرتا أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية قد نجدهم يعانون من ضعف التواصل الاجتماعي (فضة، أحمد، ب.ت : 894)، ولذلك أوضح سيجل وجولد (siegel & Gold, 1982) حسب (فضة، أحمد، ب.ت : 897: 898-899) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء الطلاب وأسرهم، ومن هذه الأساليب استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها علي شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، فهي تتيح لهم التوحد مع أشخاص القصة، فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع الآخرين. كما أشار كل من سميث وفاين ودودني (smith & Finn & Dowdney, 1993) أنه يمكن تحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام فنيات لعب الدور، والمحادثة داخل الفصل، وأسلوب تعليم المهارات الاجتماعية، والتغذية المرتدة عن طريق شرائط الفيديو، والعلاج بالقراءة، والدائرة السحرية. بالإضافة إلى دراسة ألكسندر وكوروري (2003) بعنوان تشخيص اضطرابات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ولقد هدفت الدراسة إلى عرض الدراسات التي تناولت تشخيص اضطرابات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وأظهرت النتائج أن نسبة (92%) ممن يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من اضطرابات في الشخصية يحتاجون خلالها إلى دخول المستشفى النفسي، بينما (22%) منهم يعيشون داخل المجتمع دون المستشفى حيث أنهم يعانون من مشكلات في التواصل ومن اضطرابات في التفكير بما فيه التفكير الابتكاري.

وتحدث (خطاب، ب.ت: 4-5) عن ما أشار إليه روتمان (Rottman, 1990) بخصوص أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين على تكيف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، لذلك هم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات تفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة. وتحدث أيضاً عن دراسة قام بها شوندر

(Shondrick, 1992) على عينة شملت (46) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و(46) تلميذا عاديا، وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تحصلوا في اختبار الإبداع الخاص بالقدرة على حل المشكلات واختبار التفكير الإستنتاجي أقل من التلاميذ العاديين.

كما اضطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة (إيجابية) بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري، ومن وجهة نظر الباحثة يرجع ذلك إلى أنه قد نجد التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري المرتفع قد يعانون أيضا من صعوبات التعلم الأكاديمية، فيتمكن الأخصائيين من استغلال واستخدام مهارات التفكير الابتكاري الموجودة لدى التلاميذ - وذلك بعد اكتشافها مبكرا- بالإضافة إلى نسب ذكائهم المتوسطة أو فوق المتوسطة في علاج صعوباتهم التعليمية أو التخفيف منها، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك دراسة وست (2002) التي أكدت أن القدرات الإبداعية والحدسية ذات التفكير البصري والمكاني مرتبطة كثيرا بصعوبات التعلم على اختلاف أنواعها، وعند دراسة الجانب الأكاديمي لدى الكثير من العلماء والمشاهير أمثال "آينشتين، مشيل فارادي، جيمس كيرك، دافنشي" لوحظ أن توجه نحو التعليم الذي يركز على الإبداع العلمي والخيال البصري والتجريب قد تمكنهم من التغلب على الصعوبات التعليمية التي كانوا يعانون منها، ومن أمثلة ذلك العالم الفيزيائي الشهير آلبرت آينشتين الذي كان يعاني من صعوبة تعلم في التعبير والرياضيات، فكان تحصيله ضعيفا لدرجة أنه ترك المدرسة مبكرا، ولكنه تفوق في الرياضيات بفضل عمه الذي كان يدرسها له بطريقة مختلفة عن الطريقة المعتمدة في المدارس (خطاب، ب.ت: 1-2). ومن هنا نلمس أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري، حيث أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يمكنهم التغلب على صعوباتهم من خلال استخدام تفكيرهم الابتكاري في ذلك، ويمكنهم أيضا أن يصبحوا ذوي تفكير ابتكاري عالي ومبتكرين في مختلف الميادين. بالإضافة إلى دراسة تويلا (1983)، هدفت الدراسة إلى فحص أثر التدريب الابتكاري للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية وقوامها (25) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة منهم (20) تلميذا من الذكور، و(5) تلميذات من الإناث، والثانية المجموعة الضابطة قوامها (24) تلميذا وتلميذة من العاديين منهم (20) ذكرا، و(4) إناث، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (11-12) سنة، وجميعهم من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، واستخدمت الدراسة اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري كمقياس قبلي وبعدي لمجموعتي الدراسة وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لمدة (14) أسبوع بمعدل جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة (45) دقيقة وذلك وفق مراحل، وأظهرت النتائج من خلال استخدام تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة لصالح المجموعة التجريبية (بذوي، 2008: 159-160).

كما هدفت دراسة السيد (2003) إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المبتكرين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (1027)، بواقع (531) تلميذ-

496 تلميذة)، وقد استخدمت مصفوفات ريفن المتتابعة، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. وكشفت النتائج أن نسبة (16%) من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة أي ذوي التفكير الابتكاري منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وأن نسبة (12.3%) لديهم صعوبات تعلم في الكتابة، وأن ما نسبته (18.5%) لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات (الخليفة، عطا الله، 2006: 6).

وترى الباحثة أن هناك إمكانية كبيرة لتعليم مهارات التفكير الابتكاري لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة أنهم يمتلكون مستوى ذكاء متوسط أو يفوق المتوسط، ومن البحوث التي اختارتها الباحثة والتي أكدت على نفس وجهة نظرها تشير إلى ما قام به ليشويتز (Leshowitz, 1993) بخصوص دراسة هدفت لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التفكير النقدي - الذي يعد من سمات التفكير الابتكاري- شملت العينة (55) طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة والعليا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ولاية أريزونا Arizona ، يدرسون في صفوف التربية الخاصة بشكل جزئي، تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية (22 طالب) ومجموعة ضابطة (33 طالب)، ثم قام الباحث بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية حيث تضمن مهارات الاستدلال العلمي تشمل التدريب على الحوار من خلال عمليات التفكير النقدي والتحليل النقدي لبعض المقالات في الجرائد اليومية. وقام الباحث بتطوير أداتين لهذه الدراسة، الأداة الأولى عبارة عن مقالة من جريدة أتبعها بأسئلة ذات مستوى عال من التفكير، واستخدم أيضا مقالا علميا ملخصا أتبعه بسلسلة من الأسئلة ذات الاستدلال العلمي، كأداتين للاختبار القبلي والبعدي، وبعد تحليل النتائج اكتسب هؤلاء الطلبة مهارات التفكير النقدي بشكل متفوق على أقرانهم في المجموعة الضابطة، التي تلقت التعليم الاعتيادي، وقد أشار الباحث إلى أن مستوى أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مهارات التفكير أصبح مساويا لأقرانهم بل تفوق عليهم في بعض مهارات التفكير النقدي، كما تحسن اتجاه هؤلاء الطلبة نحو ذواتهم وأصبح لديهم قبول لآراء الآخرين وقدرتهم على توضيح أفكارهم، وأصبحوا قادرين على تحليل الحقائق قبل الوصول إلى الاستنتاجات (خطاب، ب.ت: 16-17). وفي نفس السياق يقول مونتاج (Montague, 2000) حسب ما ذكره (خطاب، ب.ت: 5 - 6 - 20) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يمكن أن يتعلموا مهارات التفكير الابتكاري كغيرهم من التلاميذ العاديين، ولذلك أشار سوارتز وكيسر (Swarz & Kiser, 1999) إلى أنه يجب تعليم مهارات التفكير الابتكاري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل صفوف الدمج، فكل تلميذ لديه خصوصية تختلف من تلميذ لآخر، ولكن جميع التلاميذ قادرون على التفكير، واعتبر الباحثان أن إدخال مهارات التفكير الابتكاري إلى صفوف الدمج تساعد المعلم في إجراء التكيفات اللازمة على الدروس لتناسب القدرات المختلفة داخل هذه الصفوف، حيث يستطيع المعلم التدرج في إدخال مهارات التفكير الابتكاري بواسطة هذه التكيفات إلى المنهاج لتناسب وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هنا نستنتج أن تعليم مهارات التفكير الابتكاري وتنميته للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حاجة ملحة في عالمنا المعاصر، وفي نفس الوقت يعتبر أمر ممكن خاصة وأن هؤلاء التلاميذ يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية. وفي العام الثالث من دراسة استمرت ثلاث سنوات قارن تشين (chinn, 2001)

بين أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في ثلاث دول (إنجلترا، إيرلندا، هولندا) من حيث نوع الإستراتيجية المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في حل المسألة الرياضية، وقد شملت العينة (132) تلميذا منهم (66) من التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات الدارسين في صفوف خاصة و(66) تلميذا من ذوي صعوبة تعلم الرياضيات الدارسين في صفوف الدمج، وقد استخدم الباحث اختبار رياضيات مكونا من (13) سؤالاً للكشف عن الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه التلميذ في الحل، حيث كان يطلب من التلميذ الإجابة عن السؤال، ثم يسأله الفاحص عن الطريقة التي استخدمها في التوصل إلى الحل، وقد أشارت النتائج إلى تفوق التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات في دولة هولندا في استخدام استراتيجيات أكثر مرونة في الحل، وفي استخدام الحدس الإبداعي والتخيل البصري في حل المسائل الرياضية، والمقدرة على استخدام بدائل متعددة في الحل، وقد تبين أن المنهاج المستخدم في تلك الدولة يركز على استخدام الرياضيات الحياتية ذات القيم الإنسانية مع ربطها بمهمات اجتماعية، حيث بنيت التدريبات بطريقة تستخدم الوصف للمتغيرات الكمية وتشجع المرونة في إعطاء بدائل متعددة للحل، ويزود التلاميذ باستراتيجيات تشجعهم على استخدام طرق مختلفة في الحل، وهذا ما يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على امتلاك مهارات التفكير الابتكاري واستخدامها في علاج صعوباتهم التعليمية.

وعندما قارن لفرانس (Lafrance, 1995) أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالطلبة الموهوبين والطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الأداء على مهارات التفكير الإبداعي، وجد أن هناك تشابهاً بين المجموعات الثلاث في مهارة الأصالة (originality)، بينما تفوق الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مهارة الحدس (Intuitive) على المجموعتين الأخريين، وتفوق الطلبة الموهوبون في مهارة التعبير الانفعالي (خطاب، ب.ت: 6). كما تحدث (Allinder, 2001) عن دراسة هدفت إلى تطوير الطلاقة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على عينة شملت (50) طفلاً من تلاميذ الصف السابع يدرسون ضمن دروس القراءة العلاجية في مدرسة إعدادية في ولاية وسط أوروبا، حيث بلغ معدل ذكاء المجموعة (94.85)، وتم توزيعهم على ثلاثة صفوف بمعدل (12-21) تلميذاً في الصف الواحد، ومن ثم تم تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين، مجموعة درست دروساً مختارة من كتاب الصف الثالث الابتدائي بدون استخدام إستراتيجية الطلاقة، والمجموعة الثانية درست نفس الموضوع ولكن باستخدام استراتيجيات الطلاقة لتعليم التفكير الابتكاري (القراءة بشكل فردي، استخدام الأسئلة، شرح المفردات قبل البدء بالدرس، عمل التنبؤات، الخرائط المفاهيمية)، وقد استخدم الباحث الاختبارات المبنية على المنهاج (CBM) كاختبار قبلي وبعدي لقياس مهارتي الطلاقة والاستيعاب عند هؤلاء التلاميذ. وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة الذين تدربوا على استراتيجيات الطلاقة والاستيعاب القرائي (خطاب، جدة، ب.ت: 18).

وحسب ما ذكر لنا (خطاب، ب.ت: 19-20) على عينة شملت خمسة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يدرسون في الصف الخامس الأساسي طبق إيلر (Ibler, 1997) برنامجاً يتضمن استراتيجيات حل المشكلة من خلال مهارات التفكير من أجل زيادة قدرتهم على حل المشكلة واتخاذ القرار، تم تدريس الوحدات التعليمية التي تشمل التدريب على مهارات تفكير محددة من خلال النمذجة والتعليم التعاوني بشكل نظري مرة واحدة كل أسبوع، ثم يتم بعد ذلك التدريب العملي على هذه المهارات من خلال منهاج الرياضيات والعلوم واللغات، حيث كانت توضح لهم استراتيجيات حل

المشكلة بشكل عملي، وبعد إجراء التحليل النوعي لعينات من الدروس والنشاطات وإجراء المقابلات الشخصية مع التلاميذ ومعلميهم، أشارت النتائج إلى نجاح التلاميذ في استخدام أسلوب حل المشكلة، وإلى زيادة استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لمهارات التفكير العليا، وإلى تحسن أداء هؤلاء التلاميذ في التعبير الشفهي والكتابي، وتحسن تفاعلهم الاجتماعي من خلال التعليم التعاوني. وقد وجد بيتيرسون (Peterson, 1994) في نفس السياق أن استخدام مهارات تحليل المشكلة ومهارات التفكير الابتكاري من خلال التعليم التعاوني الذي يركز على زيادة قدرة الطلبة على معرفة معاني النصوص في القراءة والكتابة، قد ساهمت في تطوير مستوى القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الثامن أساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في منطقة المكسيك، وقد ساهم البرنامج المستخدم أيضا في تطوير قدرة التلاميذ على إعطاء أفكار أصلية إبداعية، وجعلهم أكثر فاعلية في التواصل مع البيت والمجتمع - سمة الاتصال التي تعد من سمات التفكير الابتكاري - . ونفس النتيجة أيضا توصل لها (Bright, 2002) في دراسة بحثت أثر برنامج تدريس استراتيجيات حل المشكلة في زيادة قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية العملية على حل المشكلات الاجتماعية، شملت العينة مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث تم تدريبهم على إستراتيجية تعرف باسم فكر (Think) لمساعدتهم على استخدام إجراءات حل المشكلة بشكل نظامي، خضعت عينة الدراسة لاختبارين قبلي وبعدي لمعرفة أثر البرنامج المطبق، ولمعرفة الفروق في الأداء بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على أداة الدراسة (مقياس حل المشكلة)، وأظهرت النتائج أن استخدام إستراتيجية فكر قد زادت من قدرة المشاركين في حل مشكلات واقعية، كما كان هناك فروق ذو دلالة إحصائية في الأداء على اختبار حل المشكلة بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية، ولتعميم أثر البرنامج تم إجراء قياس آخر على مشكلات متنوعة بعد (12) أسبوعا من نهاية التجربة الأولى، أظهرت النتائج استمرار وجود الأثر الإيجابي لهذا البرنامج.

كما قام فرحان (2002) مثلما أكد (خطاب، ب.ت: 4-21) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإستراتيجية المعرفية - التي تشمل إستراتيجيات التفكير الابتكاري - وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من تلاميذ الصف الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في حل المسائل الرياضية اللفظية، تم توزيع (100) تلميذ وتلميذة إلى عينتين تجريبية وضابطة من التلاميذ الدارسين في غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عمان، ثم تلقت المجموعة التجريبية البرنامج المقترح بينما تلقت المجموعة الضابطة برنامجها الاعتيادي، ثم قام الباحث بتطوير أداة لقياس أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية واستخدمها كاختبار قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في حل المسائل الرياضية. ومن بالغ الأهمية التركيز على ما ذكره دوقلاس (Douglas, 1991) حول أن التحدي الذي يواجه ميدان التربية الخاصة اليوم يتمثل في إدخال مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking Skills) إلى منهاج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ويعتبر الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما يذكر (Swanson, 1988) من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة لتعلم استراتيجيات التفكير، لأن مشكلة هؤلاء الطلبة تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات التفكير الابتكاري الفعالة كذلك التي يستخدمها

الطلبة العاديون، على الرغم من أن لديهم القابلية لتعلم هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بالطريقة المناسبة، أو التعويض عن الاستراتيجيات التي فشلوا في إنتاجها بشكل تلقائي بإستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية، ويعتقد أيضا أن أحد أهم أسباب المشاكل المرتبطة بتعلم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبطة بعملية معالجة المعلومات لديهم. وهدفت دراسة بست (Bissett, 1996) إلى كشف العلاقة بين الأداء الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في حل المشاكل العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا من الصف السابع، فتم التوصل إلى أن التفكير الابتكاري مؤشر له دلالة كبيرة في حل المشاكل العلمية (الزيادات، العدوان، 2009 : 478)، وبالتالي تفادي نوع من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية.

وتفسر الباحثة وجود علاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري بسبب انخفاض نسب التفكير الابتكاري لدى التلميذ، والتي قد تؤثر على مستوى تحصيله. فالتلميذ مثلا إذا لم يستخدم مهارة الأصالة ليعتد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة، وإذا لم يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه، وإذا لم يستطيع التعبير عن نفسه شفويّاً وكتابياً بوضوح...، وغيرها من مكونات التفكير الابتكاري، قد يؤثر حتماً تأثيراً سلبياً على مستوى تحصيله العلمي، بالرغم من مستوى ذكائه المتوسط؛ أو فوق المتوسط، وبالتالي يصبح التلميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ومن ضمن الدراسات التي تداولت فكرة عدم وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري نذكر دراسة تيرمان (Terman) التي قام بها بجامعة ستانفورد بكاليفورنيا، والتي دامت ربع قرن حيث بدأت منذ عام (1921) وأعقبها دراسات تتبعية بين عامي (1940-1945)، وأجريت على (1528) تلميذاً من جميع أنحاء ولاية كاليفورنيا، منهم (70%) متوسط أعمارهم بين (7-9) سنة، وبنسبة (30%) من المدارس الثانوية. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين صعوبات التعلم والتفكير الابتكاري وذلك من خلال بعض النتائج التي توصل إليها، والتي أثبتت امتياز التفكير الابتكاري في جميع المواد الدراسية، ووصل تفوقهم إلى القمة في القراءة والحساب واستخدام اللغة (معوّض، 2007: 104-106). بالإضافة إلى دراسة تشان (Chan, 1996) التي قارنت توجهات الدافعية وقدرات ما وراء المعرفة (المعرفة واستخدام استراتيجيات القراءة والتعلم) لدى (143) طالبا من مستوى الصف السابع من الطلاب المبتكرين مقارنة بـ (133) طالبا عاديا، ومن بين ما أشارت إليه النتائج أن الطلاب المبتكرين حصلوا على درجات عالية في القراءة (صوص، 2010: 81)، أي أنهم لا يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

4- مناقشة نتائج الفرضية رقم (04):

تشير نتائج الجدول رقم (50) إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. وعثرت الباحثة على دراستين فقط - في حدود اطلاعها- تفيد بعدم وجود هذه العلاقة، تمثلتا في دراسة وايتازيوسكي (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى دراسة مدى إسهام الذكاء العاطفي في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب المراهقين المبتكرين، وتكونت عينة الدراسة من

(39) طالباً من طلاب المدرسة العليا للمتفوقين، بمتوسط عمري (16.5) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي أعده ماير وزملاؤه، واختبار "ماكميلان" Macmillan للمهارات المعرفية، ومقياس "ريانودس" Reynods لقياس النجاحات الاجتماعية (علاقة الشخص مع الآخرين، الضغوط الاجتماعية)، وأظهرت الدراسة أن الذكاء العاطفي لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية للطلبة المبتكرين (الدردير، 2004: 49)، بالإضافة إلى دراسة غادة الجندي (2006) التي حدثنا عنها (المللي، 2010: 167) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي بين الطلبة المبتكرين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي على عينة (420) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (15-17) سنة، حيث طبقت مقياس بار-أون للذكاء العاطفي، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء العاطفي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لجميع أفراد عينة الطلبة المبتكرين باستثناء بعد إدارة الضغوط.

وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري ربما بسبب اختلاف مهارات الذكاء العاطفي عن مكونات التفكير الابتكاري كما يرى البعض، فكلاهما تمثلان قوتين يحتاجهما الفرد لاتخاذ أهم قراراته، ولتكوين شخصيته، ولكن في النهاية نجد أنه يصعب عليه التوفيق بينهما، حيث يطغى استخدامه لواحد منهما على الآخر؛ إما الذكاء العاطفي، وإما التفكير الابتكاري.

ويجب الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تعرضت لها الباحثة في بحثها هذا تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وبين التفكير الابتكاري أو بين المهارات الخاصة بكل منهما، ومن ضمن هذه الدراسات نذكر دراسة بتاشيتيني (Batastini, 2001) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والابتكارية والقدرة على القيادة، وتكونت عينة الدراسة من 18 طالباً من طلاب المدرسة العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية، واستخدمت الدراسة مقياس جولمان للكفاءات الوجدانية ومقياسين أحدهما للقدرة الابتكارية والثاني للقيادة وبواسطة معاملات الارتباط أظهرت الدراسة عدة نتائج؛ كان منها وجود علاقة (0.66) دالة عند مستوى (0.001) بين الذكاء العاطفي والابتكارية (الدردير، 2004: 49)، كذلك دراسة الكناي (1979) الموسومة بدراسة السمات الشخصية لدى الأذكاء المبتكرين، هدفت إلى دراسة سمات الشخصية لدى هته الفئة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (712) طالباً و(344) طالبة من طلبة كلية التربية بجامعة المنصورة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة ارتباط القدرة على التفكير الابتكاري لدى البنين بالاجتماعية والسيطرة والالتزان الانفعالي، وارتباطها لدى البنات بعدم تقبل الذات وتحمل المسؤولية والسيطرة (ريان، 2006: 142). وتحدث (الدردير، 2004: 59-97-103-104) عن دراسته (2004) التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كان الذكاء العاطفي يختلف باختلاف النوع لدى طلاب عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري. وتكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي من إعداد الباحث، واختبار التفكير الابتكاري تقنين أحمد إبراهيم قنديل، بالإضافة إلى مقاييس أخرى، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات التفكير الابتكاري لدى

الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء العاطفي لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي يتميزون بكفاءات منها "تحمل المسؤولية ومرونة الذات والثقة بالنفس وتوليد الانفعالات التي تسهل عملية التفكير" والتي ترتبط ارتباطاً موجبا بالتفكير الابتكاري، كما حدثنا أيضاً عن دراسة عبد الستار إبراهيم (1987) التي ذكر فيها أن المبتكرين يتميزون بالاستقلالية في الحكم والانطلاق في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، فهم أكثر ميلاً للتعبير عن النفس، كما أظهرت دراسة ممدوح الكناي (1979) وجود علاقة دالة بين سمات الاجتماعية، السيطرة، الاتزان الانفعالي، تقبل الذات والتفكير الابتكاري. وبخصوص دراسة نادر قاسم (1985) فقد أثبتت وجود علاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري، أما دراسة عبد الله عيسى (2000) فقد أظهرت وجود علاقة بين الاجتماعية والتفكير الابتكاري، وتعتبر كل هذه السمات من مكونات الذكاء الانفعالي مما يؤكد علاقته الارتباطية بالتفكير الابتكاري.

كما أجرى بيكلي (Bickley, 2001) دراسة بعنوان التكيف الاجتماعي والانفعالي للأطفال المبتكرين، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارة التكيف الاجتماعي والانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المبتكرين الذين لديهم نمو غير متوازن (انفعالات طفل وقدرات عقلية لراشد) وحاجات أكاديمية فريدة في الولايات المتحدة الأمريكية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (12) طفلاً وطفلة من المبتكرين تتراوح أعمارهم من (5-16) سنة، وقد أشارت النتائج إلى وجود مشاكل ناتجة عن النمو غير المتوازن، والقصور الاجتماعي، والقابلية العاطفية، وإدراكهم لتوقعات الآخرين لدى الطلبة المبتكرين، كما أشارت النتائج إلى حاجة هؤلاء الأطفال للدعم من الآخرين، وإدراك المهارات والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والتعاون بين الآباء والعاملين في المدرسة، ومساعدتهم للتواصل مع الأقران (طنوس، ريجاني، الزبون، 2012 : 120)، ونفس الشيء بالنسبة لدراسة نانسي سمبسون داي (Nancy Simpson Day, 1999) التي هدفت إلى وصف العلاقة بين مجموعة من المتغيرات من بينها الذكاء بما فيه العاطفي وبين الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصف الخامس للمبتكرين، واشتملت عينة الدراسة (71) طالباً ذو تفكير ابتكاري، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الذكاء بما فيه العاطفي من عوامل الإنجاز الأكاديمي للأطفال ذوي التفكير الابتكاري (موسى، 2004 : 39). ولقد ذكر حداد والسرور (1999) أن معوض قد أشار إلى نتائج دراسته التي أظهرت أن ذوي التفكير الابتكاري تفوقوا على العاديين في الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، والتكيف في المواقف التي تحتاج إلى تحمل المسؤولية - وهي تمثل أبرز مهارات الذكاء العاطفي - . ووافقه في الرأي عبيد (2000) حين أكد أن معظم المبتكرين يتمتعون باستقرار عاطفي، وحين ذكر أيضاً جروان (2002) أنهم قادرون بشكل غير عادي على توقع مشاعر الآخرين (صوص، 2010 : 50). أما دراسة تشان (Chan, 1996) التي قارنت توجهات الدافعية وقدرات ما وراء المعرفة (المعرفة واستخدام استراتيجيات القراءة والتعلم) لدى (143) طالباً من مستوى الصف السابع من الطلاب المبتكرين مقارنة بـ (133) طالباً عادياً، فتوصلت إلى أن الطلاب المبتكرين أكثر ثقة بأنفسهم (صوص، 2010 : 81). وكذلك قام كل من تشامرد وآخرون (Chamrad, et al, 1995) بدراسة عينة قوامها (366) عائلة، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن الأطفال المبتكرين يتصفون بالتكيف الجيد، وأن المبتكرين

الذين يقتربون من سن المراهقة كانوا ضعيفي التكيف والثقة بالنفس (الأحمدي، 2005: 18)، أما بارون (Barron, 1963) فيذكر أن دراسته توصلت إلى أن الأفراد المبتكرين يتميزون بارتفاع مستوى توافقهم الشخصي والاجتماعي (الخالدي، 2003: 233). وتتفق نتائج دراسة لاتفيرت (1951) مع ما توصل إليه تيرمان، حيث أن كلاهما أشار إلى أن أهم الصفات التي يتميز بها المبتكرين عن العاديين هي المبادرة في النشاط الاجتماعي، والثقة بالنفس، كما عززت دراسات تورانس (1962) نتائج ما تقدم من دراسات، فوجد أن المبتكرين أكثر انطلاقا في علاقاتهم مع الآخرين، ويسهل عليهم تكوين الصداقات مع الآخرين، وهم أكثر قدرة على الوصول إلى حلول عندما يواجهون مشكلات (أبو سماحة، محفوظ، الفرج، 1992: 61-62)، وفي دراسة أبو جريس (1994) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين، والتي أقيمت على عينة مكونة من (654) طالبا وطالبة في عمان، تم التوصل إلى أن المشكلات الانفعالية - من بينها الذكاء العاطفي - قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب المبتكرين من الجنسين (الأحمدي، 2005: 18) وتفسر الباحثة ذلك بالتأثير الكبير للذكاء العاطفي في قدرات التفكير الابتكاري للأفراد. أما دراسة آمال عبد السميع باظة (1988) فتحدثت عن المعاناة الوجدانية للأطفال والمراهقين المبتكرين، ومن بين ما ذكرته شعورهم بعدم الرضا، كما ذكرت سيسيل فري (1993) في دراستها أن الطلاب المبتكرين هم بحاجة إلى التقدير الإيجابي للذات (باظة، ب.ت: 43-46).

ومن ضمن الدراسات أيضا التي تفيد بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري نذكر دراسة الدردير (1986) الهادفة إلى التعرف على سمات الشخصية الموجبة لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفكير الابتكاري عند تلاميذهن، واستخدمت الدراسة مقياس عوامل الشخصية الستة عشر (كاتل) واستمارة تقدير المعلمات لقدرات التفكير الابتكاري لتلاميذهن، كما استخدمت اختبار التفكير الابتكاري لحير الله منسي (1981) واختبار الذكاء، وضمت العينة (60) معلمة من و(420) تلميذا من تلاميذهن، حيث قسمت إلى معلمات مرتفعات الابتكار ومعلمات منخفضات الابتكار، وكانت أبرز نتائج الدراسة أنه توجد علاقة موجبة بين مجموعة من السمات للمعلمات من بينها الانبساط، وبين القدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذهن (المفرجي، 1999: 27)، بالإضافة إلى دراسة قام تورانس (Torrance, 1963) هدفت إلى الكشف عن التفكير الابتكاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي دراسة مقارنة بين ثلاث مجموعات من أطفال المرحلة الابتدائية، المجموعة الأولى من ذوي المستويات المرتفعة في الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري، الثانية من ذوي المستويات المنخفضة في البعدين، والثالثة من ذوي المستويات المرتفعة في الذكاء والمنخفضة في القدرة على التفكير الابتكاري، وباستخدام اختبارات الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري أثبتت النتائج أن تلاميذ المجموعة الأولى - ذوي الذكاء والتفكير الابتكاري المرتفعين - تتفوق على المجموعتين في سمات الاعتماد على النفس، الجدية الاجتماعية والقدرة على الوصول إلى حلول للمشكلات (المفرجي، 1999: 26)، والتي تمثل أهم سمات الذكاء العاطفي. وفي نفس الموضوع أجرى زيندر وآخرون (Zeidner, et al, 2005) دراسة تهدف للتحقق ما إذا كان طلبة المرحلة الثانوية المبتكرين يحصلون على درجات أعلى من الطلبة غير المبتكرين في اختبارات الذكاء العاطفي القائمة على

القدرة، واشتملت عينة الدراسة على (208) طالبا وطالبة منهم (83) مبتكر و(125) غير مبتكر، حيث أظهرت النتائج أن علامات الطلبة المبتكرين أعلى من غير المبتكرين في العلامة الكلية، كما حصل المبتكرين على علامات أعلى من الطلبة الغير مبتكرين على اثنين من أبعاد الاختبار (فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات) (العبوشي، ب.ت: 332)، وهدفت دراسة جوبرج (sjoberg, 2001) إلى الكشف عما إذا كان الذكاء العاطفي عاملا في التوافق الناجح مع الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (153) موظفا، وطبق على أفراد العينة مقياس الذكاء العاطفي، واستمارة بيانات أولية (الجنس والعمر ومستوى التعليم)، مقياس الشخصية والاتجاه، ومحكات مرتبطة بمجال العمل، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والابتكارية (الشهري، 2008 - 2009: 59). وفي نفس السياق قام باتشتيني سوسان (Batastini Susan, 2001) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الابتكارية والقيادية، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالب من طلبة المدرسة العليا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء العاطفي وكل من الابتكارية والقيادية (الفرا، النواجحة، 2012: 68).

ويؤكد جولمان (1998) على أن للذكاء العاطفي دور كبير في زيادة فعالية الأسلوب القيادي للمدير، وأن هناك ثلاثة مجالات تبرز تأثير الذكاء العاطفي في قدرة المدير على صنع القرار الفعال وهي الوعي بالذات، والتواصل والتأثير والولاء والالتزام، وأن المديرين الذين لا يتمتعون بمهارات الذكاء العاطفي يواجهون صعوبة كبيرة في بناء وإقامة علاقات اجتماعية جيدة بينهم وبين أقرانهم وبينهم وبين موظفيهم ومعاونيهم ومشرفيهم وعملائهم، ومن ثم يتعذر عليهم اتخاذ القرارات الصائبة تجاه المشاكل التي يواجهونها (أبو عفش، 2011: 69). وهذا ما أكدت عليه دراسة بالونوفا وهلفندا (Balonva and Hlavsa, 1980) التي كانت بعنوان تأثير الضغوط الانفعالية على الابتكار، بهدف الكشف عن تأثير الضغوط الانفعالية -والتي يعتبر التحكم في إدارتها من مهارات الذكاء العاطفي- على أداء اختبار التفكير الابتكاري، على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال في الصف السادس، وأعطى الباحثان لهذه المجموعة أوامر وتعليمات باللعب، ومن ثم قاما بدراسة تأثير هذه التعليمات والأوامر على أداء الاختبار في التفكير الابتكاري، وكانت من أهم نتائج الدراسة أن الضغوط الانفعالية وعدم التمكن من إدارتها تؤثر سلباً في الأداء الابتكاري عند دراسة عوامل (الإنتاج - المرونة - الطلاقة - الأصالة) (ريان، 2006: 142-143). وتتفاعل القدرات العقلية مع القدرات العاطفية والاجتماعية عند اتخاذ الفرد للقرار، ويحتاج المدير مثلاً إلى مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي لاتخاذ القرارات، وورد في (أبو عفش، 2011: 69-70) أنه قد أشارت عفاف سلطان (1998) إلى أنه يمثل اتخاذ القرار أحد مكونات التفكير الابتكاري، ويرى ماير وآخرون (Mayer et al, 2003) أن القدرات العاطفية تلعب دوراً بارزاً في صنع واتخاذ القرار، كما أن القادة الذين يظهرون سلوكيات تثير انفعالات إيجابية في المرؤوسين كالإعجاب والحماس ... وغير ذلك، فإنهم يرفعون دوافع هؤلاء المرؤوسين؛ فتزداد لديهم السلوكيات التعاونية والإبداع وحل المشكلات، حسب ما أكدته أشكونس وداسبورغ (Ashkauasy & Dasborough, 2003)، ولإثبات العلاقة بين كل من التفكير الابتكاري والذكاء العاطفي ذكر واه (Waha, 2003) في دراسته أن أغلب برامج القيادة أدخلت اختبارات الذكاء العاطفي لأهميته في مجال العمل واتخاذ القرار الذي يعتبر مكوناً أساسياً للتفكير الابتكاري.

ومن أهم الدراسات التي ركزت على وجود هذه العلاقة ما ورد بـ (بن جامع، 2009-2010: 13-14-17) كما حاولت دراسة بتاستيني (Batastini, 2001) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والابتكار والقدرة على القيادة، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبا من طلاب الدراسات العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة، ونفس الشيء بالنسبة لدراسة روزات وسياروتشي (Rosete & Ciarrochi, 2005) التي بحثت في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الفعالة، وبلغت عينتها (149) مديرا، حيث تم قياس مستوى الذكاء الانفعالي عن طريق مقياس ماير سالوفي كاروزو للذكاء الانفعالي (M.S.C.E.I.T)، بينما قيست القيادة الفعالة عن طريق تقييم الأتباع وكذا المسؤولين المباشرين لأداء القادة (360) مرؤوسا، و41 مسؤولا مباشرا، وأظهرت النتائج أن القادة الذين يتحصلون على نتائج مرتفعة بسلم الذكاء الانفعالي، لديهم ميل طبيعي إلى تحقيق أهداف التنظيم، وإلى النظر إليهم كقادة فعالين من طرف أتباعهم ومن طرف رؤسائهم المباشرين. كما اختبرت دراسة سوزيك وميجريان (J.Sosik, & L.E.Megerian, 1999) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة التحويلية، وبلغت عينتها (63) فردا، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابا بالقيادة التحويلية، وأن هذا الارتباط يتعلق بدرجة الوعي بالذات لدى القائد.

تشير نتائج دراسات بويس (Boyce, 2001)، وباربرا بوند (Barbara Bond, 2003)، عبد المنعم الدريد (2004)، فوقية محمد راضي (2001)، منى أبو ناشى (2002)، سوزان دودتش (Dutch Susan, 2001) وأيضا جون (John, 1999)، ماير وآخرون (Mayer et al, 1999)، إلهام عبد الرحمن وأمينة إبراهيم (2001)، عصام زيدان وكمال الإمام (2002) في (الخلي، 2007: 16-17) إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء العاطفي لديهم المرونة اللازمة للتعامل مع الآخرين، كما أوضحت نتائج الدراسات أيضا تنمية الذكاء العاطفي يساعد على وضع البرامج لتنمية مهارات التفكير الابتكاري (خليل، 2010: 86)، وفي دراسة فوقية راضي (2001) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة وجدت أن قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية- المرونة التلقائية- الأصالة) للطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي أفضل من قدرات التفكير الابتكاري للطلاب منخفضي الذكاء العاطفي. ويذكر إيدر (1997) في دراسة له أن للتدريب على تنمية الذكاء العاطفي علاقة وثيقة بالتفكير الابتكاري، وأن تنمية مهارات الذكاء العاطفي مفتاح لتنمية أبعاد التفكير الابتكاري، وأن هذه الحقيقة تأتي من واقع معيشة الطلاب انفعاليا لكل ما يتلقونه من تعليم في الفصل الدراسي، وأن هذا التأثير العاطفي يحدد سلوكياتهم ويوجه دافعتهم نحو التعلم أو بعيدا عنه (جاء الله، 2012: 130)، أما رايت (1998) فيشير في دراسته المعنونة بالعلاقة بين الابتكارية والدافعية وبين إدراكات الأفراد للخبرات الحياتية والمدرسية وانحرافات السلوك، والتي طبقت الدراسة على عينة من منخفضي التحصيل من ذوي القدرة الأقل على التسامح، وعينة أخرى من ذوي الدافعية الأعلى ودرجة تسامح أعلى؛ إلى أن الأقل في درجة الدافعية أقل قدرة على الابتكارية وأكثر إدراكا لحجم التوترات بينهم وبين الآخرين، كما أنهم أقل تسامحا، وهؤلاء هم من كانت درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي منخفضة، بينما الأعلى في درجات الذكاء الانفعالي كانوا أعلى من حيث درجات

الدافعية والتفهم والتسامح والتقبل للعلاقات بينهم وبين الآخرين، كما كانوا أكثر ابتكارية وأقل احتياجا للدعم والتأييد وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم (جاب الله، 2012: 131). وللذكاء العاطفي علاقة بالابتكار بصفة عامة حيث قام ديلاكروز (De-la-Cruz, 1995) بفحص تأثير برامج الدراما الابتكارية على استعمال اللغة الشفهية والكفاءة الاجتماعية ومهارات اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن أجل ذلك الهدف اشتملت الدراسة (35) طفلا قسموا إلى 21 طفل كمجموعة تجريبية، (14) طفلا كمجموعة ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الدراما الابتكارية أدت إلى زيادة في الكفاءة الاجتماعية والشفهية ومهارات اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (نصر، ب.ت: 621)، ونفس النتيجة توصلت لها دراسة لنداوي وويسلر (Landau & Weissler, 1998) والتي تشير إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين النضج الانفعالي (الاستقلالية، الواقعية، التعاطف، الوعي بالذات، تقدير الذات) والابتكارية لدى الأطفال المتفوقين (221) طفلا من المدرسة الخاصة بإسرائيل، طبقت الدراسة مقاييس خاصة بالنضج الانفعالي والابتكارية، وقارنت الدراسة بين متوسطي درجات الابتكارية لدى الأطفال مرتفعي النضج الانفعالي والذكاء والأطفال منخفضي النضج الانفعالي ومرتفعي الذكاء، وتوصلت الدراسة إلى أن أطفال المجموعة الأولى أكثر ابتكارية من أطفال المجموعة الثانية بفرق دال عند مستوى 0.01 (الدردير، 2004: 46)، وأثبتت دراسة سكايفر (Scafer) متفقة مع ما توصل إليه أنستازي (Anastasi) وفيركون (Furcon) أن الأشخاص المبتكرين يميلون للارتباط بوسطهم الاجتماعي وبالرغبة في الاتصال بالجماعات، وفي نفس السياق توصل كل من سكايفر وأنستازي (Scafer & Anastasi, 1968) في دراسته لهما أن المبتكرين أكثر تفضيلا للأصدقاء الذين هم أكبر أو أصغر منهم سنا، وهذا يبين ميلهم للتنوع في العلاقات الشخصية (معوض، 2007: 89-93)، والذي يعتبر من ضمن مهارات الذكاء العاطفي حسب مقياس بار - أون. كما سعت زهراء العلوي (2004) مثلما ورد في (الفراء، النواجحة، 2012: 71-72) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي والابتكارية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (50) تلميذة من تلميذات الصف الرابع وحتى السادس الابتدائي بمملكة البحرين، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء العاطفي والابتكارية (الفراء، النواجحة، 2012: 70)، وسعى تشان (Chan, 2008) إلى فحص العلاقة بين كل من الذكاء العاطفي، والنضج الانفعالي، والسمات القيادية، والعلاقات الاجتماعية. على عينة مكونة من (498) طالبا في هونج كونج نصفهم من الطلبة المبتكرين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المبتكرين أقل ذكاء عاطفيا، وأقل اهتماما بالآخرين، وتأكيدا لنفس العلاقة قدم كل كوالتر ووايتلي ومورلي ودوديكا (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (465) من طلبة إحدى الجامعات الاسترالية وتبين من خلال نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء العاطفي أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم.

أثبتت دراسة سيلفيرمان وهولينقورث (Silverman & Gross & Hollingworth, 1942) أهمية التعرف على مشاكل المتفوقين والمبتكرين، والتي يمكن أن تحول دون استمرار ابتكاراتهم، والتي ذكر من بينها حدوث مشكلات

في ذكاءهم العاطفي، كعدم تكيفهم بسبب تعارض القيم والمعايير الموجودة في المجتمع، لذلك قد نلاحظ عليهم عدم التكيف الاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى الشعور بعدم الثقة (عبد الجبار، ب.ت: 377-378)، وحسب ما ورد في (طنوس، ريجاني، الزبون، 2012: 119-120-121) قد يرجع عدم التكيف الاجتماعي والنفسي للمبتكرين كما ذكر سيلفيرمان (Silverman, 1993; Ries, 1995) إلى أن هؤلاء الطلبة يملكون نوعاً من الدافع الداخلي يدفعهم نحو الإنجاز العالي الذي يحبط بسبب عدم توفر الظروف المناسبة لتحقيق ذلك. أما دافبي (Davies, 2000) فيرى أن الطلبة ذوو التفكير الابتكاري يملكون نظرة تفاؤلية، ويضعون لأنفسهم خططاً طويلة المدى ويثقون بأنفسهم لتنفيذها، وأيضاً أشار هارسون وليمك (Harrison and Lemke, 2000) بأن الطلبة المبتكرين يمتازون بأن لديهم قدرة عالية على التكيف الاجتماعي، وعلى العكس من ذلك أجرى كلاهان وسوا وماي وتومشن وبلاكر وكينينجهام وتيلر (Callahan, Sowa, May, Tomchin, Plucker, Cunningham and Taylor, 2004) دراسة بعنوان النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال المبتكرين في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والانفعالية عند المبتكرين المراهقين، وأثر الجنس والتحصيل الدراسي في النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (457) مراهقاً من ذوي التفكير الابتكاري، وقد أشارت النتائج إلى ظهور ضعف في مهارة التكيف لدى المبتكرين. وذكر أيضاً البحيري (2002) وجروان (2004) وسيلفيرمان (Silverman, 1993) أن المبتكرين يكونون عرضة للمشاكل الانفعالية، حيث نجد أنهم يعانون من مصاعب تكيفية فنجدهم أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية ويمرون بدرجات من الضغوط أكثر من أقرانهم العاديين وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية، ويرى هؤلاء الباحثين أن فئة المبتكرين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم، وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيد من التكيف العاطفي، وهم بوجه عام أكثر تكيفاً من الأطفال العاديين، ولديهم قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم. وتدعم الدراسات البحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال ذوي التفكير الابتكاري يظهرون تكيفاً أفضل من أقرانهم العاديين، وهذا ما أكدته أيضاً كل من الباحثين الأجانب باكر، هاوكين، جارلاند، وزيجلر (Baker, 1999; Garland & Zigler, 1993; Hawkins, 1995; المنياوي، 1991؛ منسي، 2003) (الأحمدي، 2005: 12)، وفيما بعد ظهرت دراسات مماثلة لدراسات وليمك (Harrison and Lemke, 2000) مؤكدة هي الأخرى على تميز ذوي التفكير الابتكاري بمهارة التكيف الاجتماعي مثل دراسة عبد السلام عبد الغفار (1913) التي توصلت إلى أن الطالب ذا القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري يتصف بأنه سهل التكيف متعاون ويمكن الركون إليه، وهو اجتماعي ويعبر عن نفسه بسهولة، كما أنه يتصف بالانبساطية ويعتمد على نفسه (أبو سماحة، محفوظ، الفرج، 1992: 62). وتحدث (الأحمدي، 2005: 16-17) عن دراسة الديب (1991) التي أجريت على الأطفال المبتكرين بمرحلة رياض الأطفال والتي تناولت التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بسلوكهم التكيفي، وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما طبقت مقياس السلوك التكيفي على عينة قوامها (100) طفل من الجنسين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجة التفكير الابتكاري ومتغيرات السلوك التكيفي، كما

أجرت كل من يوشك وجوباجي (Yewchuk, Jobagy, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال المبتكرين، وقد توصلت الدراسة إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال ناتج عن عدة عوامل منها عدم التكيف الاجتماعي، وعدم تكيف الطفل مع أقرانه، ونفس النتيجة توصلت لها دراسة كلاهان وآخرون (Callahan et al, 2004) حسب ما ورد في (المللي، 2010: 166) بعنوان النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال الموهوبين، والتي أعدت بغرض الكشف عن الخصائص الاجتماعية والانفعالية عند الموهوبين المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (457) مراهقاً مبتكراً، وكشفت النتائج ظهور ضعف في مهارة التكيف لدى الموهوبين.

ومن منظور آخر أجريت دراسة النواجحة (2006) بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري، حيث تكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني من إعداداته واختبار التفكير الابتكاري من إعداد أبراهام وتقنين مجدي حبيب (2001)، ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين الطلاب والطالبات ذوي الذكاء الوجداني في الطلاقة لصالح الطالبات (ريان، 2006: 146)، واستهدفت دراسة فوقية راضي (2001) فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى (289) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، بتطبيقها لمقاييس الذكاء العاطفي، والقدرة على التفكير الابتكاري، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء العاطفي في متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث (المللي، 2010: 163)، وفي نفس السياق تناولت دراسة ليلي السليمان (2007) علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات المبتكرات والعاديات، وذلك على عينة شملت (104) طالبة (49) طالبة من المبتكرات، (55) طالبة من الطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فروق دالة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني لصالح الطالبات المبتكرات (عبد الله، العقاد، ب.ت: 17)، وبدوره قام سالم الغرايه (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من الطلبة المبتكرين والطلبة العاديين في منطقة القصيم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي بين المبتكرين والعاديين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى المبتكرين كان مرتفعاً، في حين كان مستوى الذكاء العاطفي لدى العاديين متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي بين المبتكرين والعاديين لصالح المبتكرين (الفرا، النواجحة، 2012: 72). أيضاً قام محسن عبد النبي (2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالبة من طالبات كلية التربية. وخلصت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من الذكاء الانفعالي ومكوناته والتفكير الابتكاري ومكوناته، كما كشفت النتائج عن وجود معاملات ارتباط موجبة بين عوامل الذكاء الانفعالي ودرجته

الكلية وبين قدرات التفكير الابتكاري ودرجته الكلية (الفرا، النواجحة، 2012: 69). وفي (طنوس، ربحاني، الزبون، 2012: 120) تم التحدث عن دراسة بين وبال (Bain and Ball, 2004) التي هدفت إلى البحث في مفهوم الذات الاجتماعية وعلاقات الطلبة المبتكرين مع أقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس من المبتكرين وغير المبتكرين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أربعة مجالات (التفاعل الاجتماعي، القدرة، الجهد المبذول، والعلاقة مع الزملاء) من أصل خمسة ضمنت في المقياس المستخدم في الدراسة، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي لمجموعة الطلبة المبتكرين مقارنة بمجموعة الطلبة غير المبتكرين، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العلاقة مع الزملاء في كلتا المجموعتين، ومن وجهة نظر الباحثة إن دل ذلك على شيء فهو يدل على العلاقة الوثيقة التي تربط الذكاء العاطفي بالتفكير الابتكاري.

وسعت دراسة وفاء أبو عقل (2007) إلى التعرف على مدى فاعلية تدريبات حل المشكلات في العلوم (والذي يعتبر مهارة أساسية من مهارات الذكاء العاطفي) على تنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ التعليم الأساسي، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية التفكير الابتكاري (الزيات، 2009: 256)، ونفس الهدف سعت له دراسة إيديج (1999) وهذا ما أكدته لنا (جواب الله، 2012: 130) التي أكدت على أنه جنباً إلى جنب مع الحقائق والمفاهيم العلمية ينبغي الاهتمام بجانب نفسي وأخرى تدعم القدرات والمهارات وإمكانات الابتكار وأساليب مواجهة الضغوط والاهتمامات المتنوعة، وغيرها من الجوانب التي يجب أن يشتمل عليها أي مقرر دراسي، ويؤكد إيديج على أبعاد الذكاء العاطفي التي حددها في خمسة أبعاد تتمثل في الوعي بالذات، ضبط الانفعالات، الدافعية لتحقيق الأهداف، التعاطف، تنمية المهارات الاجتماعية، ويؤكد الباحث على خطورة وأهمية تطوير هذه المكونات في ممارسة الحياة اليومية لما لها من تأثير على توجهات الفرد في التعامل.

وتفسر الباحثة وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والذكاء العاطفي بسبب أهمية وضروة العواطف والانفعالات في التفكير، وفي نفس الوقت ترى أن التفكير مهم للعواطف. حيث لا يمكن التفريق بين العاطفة والعقل، فكل منهما يحتاج للآخر ويعمل بجوار الآخر. فإذا رجعنا إلى الواقع نجد أن التفكير الابتكاري يحتاج إلى توظيف كل مهارات الذكاء العاطفي، حتى يضاعف الفرد من حظوظه في أي خطوة يخطوها، أو في أي قرار يتخذه.

وأيضاً تفسر هذه العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين بواقع لطالما عاشه الكثير من الأفراد المقربون منا، فكل شخص يمكن أن يتذكر مجموعة من التلاميذ أو الطلاب الذين كانوا يدرسون معه ويشاركونه حياته المدرسية، وطالما تحصلوا على نتائج مبهرة وعلى المراكز الأولى دوماً، حتى أصبح الجميع متأكدين من تفوقهم في كل المجالات، وتنبؤوا لهم بمستقبل زاهر ومراكز مرموقة. ولكن نتفاجأ في المستقبل عندما نعلم أنهم لم يحققوا شيء مما تنبأ به الآخرون، ويصلوا إلى تلك المراكز المرموقة، بل ولم يكمل بعضهم تعليمه، أو لم يحصل على أبسط الوظائف..... كل ذلك راجع إلى غياب الذكاء العاطفي، الذي قد يحبط

التفكير الابتكاري الذي كان يتصف به التلميذ. فالتعلم، والذكاء العقلي ليسا وحدهما المهمان، لتطوير قدرات التفكير الابتكاري للفرد؛ بل للذكاء العاطفي أهمية بالغة أيضا في الرفع من التحصيل الدراسي والتقدم في الاستمرار العلمي.

5- مناقشة نتائج الفرضية رقم (05):

من خلال عرض نتائج الفرضية الخامسة تم التوصل إلى أن أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة وشديدة. وسوف نذكر بعض الدراسات التي تحصلت عليها الباحثة والتي تحدثت عن مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ. بداية من دراسة جمال فايد (2001) التي أظهرت ارتفاعا ملحوظا في نسب الأطفال الأكثر تعرضا لصعوبات التعلم، وبينت أن هناك تباينا واضحا في نسب شيوخ صعوبات التعلم وفقا لنوع الصعوبة ودرجة حدتها (يوسف، 2011: 36)، وهذا ما يثبت أهمية معرفة الأخصائي أو الباحث لمستوى الصعوبة التي يعاني منها التلميذ حيث يساعده ذلك في تحديد نوعية العلاج وطرقه والوسائل المستخدمة فيه ومدته. ثم دراسة تحدث عنها (كادي، 2005 : 25- 28) حيث قدر دونينج وليونج (1982) أنه من (10%) إلى (15%) من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يعانون من مشكلات قرائية خطيرة، وأن حوالي (5%) من هؤلاء التلاميذ يقعون في فئة ذوي صعوبة القراءة الشديدة.

أكد كادي (2005) أنه أظهرت الدراسات الفردية أن حوالي من (3%) إلى (4%) من التلاميذ يحتاجون إلى مساعدة علاجية في فصول القراءة الخاصة أو العيادات -حيث نجدهم من ذوي صعوبات التعلم الشديدة- ومن (6%) إلى (7%) يحتاجون على الأقل مساعدة إضافية داخل الفصل - وذلك لكونهم يعانون من صعوبات تعلم قرائية خفيفة- وأن حوالي (11%) تقريبا من الصغار يحصلوا على درجات منخفضة على اختبارات القراءة - بسبب صعوبات تعلم القراءة متوسطة المستوى التي يعانون منها- ، كما ذكر زكريا توفيق أحمد (1993) أن الدراسات المتقدمة تشير إلى وجود نسبة (10%) من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حالات حادة أي ذوي مستوى شديد من الصعوبة، ونسبة (20%) حالات غير حادة أي ذات مستوى خفيف أو متوسط من الصعوبة التي يعاني منها تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم (معمرية، ماحي، ب.ت: 7)، وفي نفس السياق يشير أحمد السعيد (2009: 35)، يعني النسبة المتبقية (11%) يعانون من مستوى متوسط وخفيف من الصعوبة.

يشير ليندرج وزملائه أن (16%) من الأطفال في إيطاليا يعتبروا قراء ضعاف، حيث يعانون من صعوبة تعلم في القراءة شديدة. ويوضح دمونت خطورة مشكلة صعوبة القراءة في الرويخ حيث يذكر أنه تم تقدير (11%) تقريبا من تلاميذ الفرقة الأولى والثانية بالمدارس العامة من ذوي صعوبة تعلم القراءة يحتاجون تعليم قرائي علاجي من نوع خاص (كادي، 2005: 28)، وكذلك يشير أبو النيان (2001) أن معدل الطلبة الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية

السعودية يقدر بـ (7%) من بين تلاميذ المدارس التي تضم برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية (أبو الديار، 2012: 68)، وذلك راجع بطبيعة الحال إلى اشتداد مستوى الصعوبة لديهم إلى وضع أصبح يتطلب العلاج. ولكن حسب (طنطاوي، 2010: 3) أكد ليون رفقة زميله موتس (1997) إلى أن أكثر من (80%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون أشكالاً ومستويات مختلفة من الصعوبات القرائية، أي من صعوبات خفيفة ومتوسطة وشديدة دون تحديد النسب.

يجب الإشارة إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية كغيرها من الاضطرابات الأخرى تكون ذات مستوى خفيف حين ظهورها، ولكن سرعان ما تزداد شدتها إذا لم يتم التكفل بها بأسرع وقت.

6- مناقشة نتائج الفرضية رقم (06):

من خلال عرض نتائج الفرضية السادسة تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير الجنس. ومن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس لصالح الذكور دراسة تيسير كوافحة (1990) بعنوان صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، هدفت إلى التعرف على حجم مشكلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة إربد الأردنية وذلك من أجل اقتراح خطة شاملة لعلاجها، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ (16) مدرسة ثم اختيروهم بالطريقة العشوائية التجميعية منها (8) مدارس للذكور و(8) مدارس للإناث، وقد بلغ عدد أفراد العينة الكلي (960) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (6-14) سنة، واستخدام الباحث استمارة مبدئية للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المقنن على البيئة الأردنية من تقنين ياسر سالم في (1985)، كما استخدم مصفوفات ريقن المتابعة للذكاء المعرب أو المقنن على البيئة الأردنية. وكانت أهم النتائج أن نسبة حالات صعوبات التعلم التي لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث فقد كانت لدى الذكور (9.20%) في حين كانت لدى الإناث (6.88%) (القرني، 2008: 35)، وأيضاً ذكر القريوتي وآخرون (1995) أنه وفق إحصاءات مكتب التربية الأمريكي لعام (1984) وصلت نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (72%) بينما نسبة الإناث (28%) من مجموع ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة (أبو الديار، 2012: 68)، كذلك بين فيصل الزراد (1991) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي (16%)، بنما تصل نسبة الإناث إلى حوالي (11%). وتوصلت إحدى الدراسات في سلطنة عمان أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تبلغ (10.8%)، وكانت نسبة الذكور حوالي (12.02%) ونسبة الإناث حوالي (9.31%) (معمرية، ماحي، ب.ت: 7)، ويشير (نبهان، 2008: 54) أن عزة سليمان (2001) ذكر في دراسته أن نسب انتشار صعوبات التعلم هي لدى الذكور أكثر من الإناث (العزالي، 2011: 54)، وهذا التفاوت بلغ نسبة (1.3%) في السعودية، حيث أن عدد الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم يكون حوالي (135000) بينما عدد الطالبات قدر بـ (45000).

كما أوضحت دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت على البيئة العمانية أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم حوالي (12.2%) بينما بلغت نسبة الإناث حوالي (9.31%) (مصطفى، 2011: 243)، نفس الشيء بالنسبة للخزرجي الذي ذكر في بحث له أن حوالي (10%) من الذكور يعانون من صعوبة تعلم القراءة، ويعاني الصبيان أكثر من البنات، وربما يعود عدم التوازن في النسبة إلى مركز اللغة في الدماغ والذي يتميز بأنه أكثر نضجا عند البنات دون الصبيان حتى سن البلوغ (الخزرجي، ب.ت: 22)، وفي نفس السياق أشارت نور بطاينة وزليخا أمين إلى أن صعوبة تعلم القراءة تنتشر لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث بنسبة (31%) (بطاينة، أمين، 2006: 53). ونفس النتيجة توصلت لها دراسة ديبس (1994) التي أجراها على تلاميذ التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الإمارات العربية المتحدة تم التوصل إلى أن نسبة الذكور بلغت (16%)، وبذلك تكون قد فاقت نسبة الإناث التي بلغ (11%). وربما تعود قلة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإناث مقارنة بالذكور إلى أن البنات أسرع نموا ونضجا حركيا وانفعاليا وعصبيا وبدنيا، وأسبق في النمو اللغوي، وأكثر إقبالا على الدراسة والتعلم، وأكثر سعيا نحو التفوق الدراسي (ماحي، ب.ت: 21). وفي سلطنة عمان وجد أحمد (1993) نسبة الذكور (10.8%) ونسبة الإناث (9.31%).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسير الكوافحة (1990) حسب (يوسف، 2011: 35) إلى أن نسبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (9.2%) في حين كانت لدى الإناث (6.8%). وفي الإمارات العربية المتحدة أشارت دراسة فيصل الزراد (1991) إلى أن صعوبات التعلم تنتشر لدى الذكور بنسبة (15.4%) ولدى الإناث بنسبة (11.8%)، كما أظهرت دراسة مصطفى السعيد (1997) على البيئة المصرية أن صعوبات التعلم كانت أكثر انتشارا لدى الذكور في مادة اللغة العربية ولدى الإناث في مادة الرياضيات، هذا ولم تتضح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

ويرى الباحثون كما يشير عادل عبد الله (2004) أن زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين بمعدل (3) في مقابل (1) للبنات إنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الأكبر لذلك حيث أنها ترتبط في الأساس بهرمون التستوستيرون (هرمون الذكور) وهو ما يزداد بين البنين قياسا بالبنات (عادل، 2006: 50).

وقد أشير في مقال عن صعوبة القراءة في مجلة تايم وذلك في 2003/08/31، إلى بعض الأبحاث الحديثة التي بينت مدى الفروق الظاهرة في الأعراض بين الأطفال الذكور والإناث في صعوبات التعلم، وتوصل الباحثون من إحدى التجارب أجريت على (54) ذكرا و(46) أنثى أن الأعراض السلوكية كانت واضحة للمعلمين لدى الذكور أكثر من الإناث (كادي، 2005: 28)، وأشار الوقفي (2003) أن البيان الختامي للندوة الإقليمية لصعوبات التعلم أكد أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي الأكثر انتشارا بين الذكور عنها بين الإناث (1-3) بين الأقارب (الطنطاوي، 2010: 5).

وبهذا الخصوص أشار أحمد عبد الكريم حمزة إلى أنه وُجد في الدول الغربية أن صعوبة تعلم القراءة تنتشر لدى الذكور أكبر بكثير عنها بين الإناث (1-8)، وهذا يعني زيادة عدد الذكور المصابين، مما دعا البعض إلى الاعتقاد أن مخ الرجل لا

يتعامل أو يعالج ما يصل إليه من معلومات بالسهولة التي يقوم بها مخ المرأة في تلك العملية. وربما يساند هذا التفسير الاعتقاد بأن مخ الأنثى قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النصفين الكرويين أكثر من الذكور، بسبب صغر الفرق بين النصفين الكرويين من حيث نتائج ما طبق عليهم من اختبارات لفظية وغير لفظية وفق ما يتصوره بعض الخبراء (حمزة، 2008: 19).

فيما يتعلق أيضا بالنوع فقد ذكر (Mercer pullen & Boshes, 2005) تمت دراسة الفرق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية، فعلى الرغم من أن الدراسات تشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء، إلا أن صعوبات التعلم الأكاديمية أكثر انتشارا بين الذكور منها بين الإناث وقد حاولت عدة دراسات تفسير هذه الفروق بإرجاعها إلى عوامل طبية وعوامل مرتبطة بالنضج وعوامل متصلة بتنظيم المخ بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية فوجدت أن صعوبات التعلم تنتشر بين الذكور أكثر منها بين الإناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطة باللغة في المخ أكثر ببطء من الإناث وأن الذكور عرضة إلى التلف الدماغي أكثر من الإناث (أحمد، خلف الله، 2011: 5)، وفي دراسة عربية أجراها توفيق عام (1993) على عينة مكونة من (134) تلميذا وتلميذة في الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي بالبحرين وجد أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم تصل إلى (10.8%)، وتبلغ نسبة الذكور (12.02%) ونسبة الإناث (9.31%) (زيادة، 2006: 5).

يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM-IV-TR كما ورد في (النحاس، أحمد، 2008: 170) معدل انتشار التلعثم - عرض من أعراض صعوبة تعلم القراءة - لدى الأطفال بمعدل (1%) وتقل إلى (0.8%) لدى المراهقين، وتصل النسبة بين الذكور والإناث إلى (3-1) لصالح الذكور. ومن إحصاءات مستشفى عين شمس بالقاهرة خلال عام (2001-2002) بلغ عدد المتزدين على وحدة التخاطب بالمستشفى (650) حالة تلعثم (75%) منهم من الذكور و(25%) من الإناث، وتتراوح أعمارهم بين سن (6-14) عاما.

وعلى عكس ما أثبتته معظم الدراسات، فلقد أكدت دراسات أخرى حسب ما ورد في (أحمد، خلف الله، 2011: 9) عدم وجود فروق في صعوبات التعلم النمائية تعود لمتغير الجنس والتي نذكر من بينها دراسة علي عبد الرحيم (2007) بعنوان تقنين اختبار اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (6-14) سنة بولاية الخرطوم، طبقت الباحثة الاختبار على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (404) تلميذا وتلميذة من مدارس مرحلة التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في اختبار اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة. ومن هذه الدراسات أيضا دراسة جلاء أحمد (2007) بعنوان الكشف عن انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (632) تلميذ، تم تصنيف (228) حالة صعوبات تعلم، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط صعوبة تعلم الانتباه، كما تحدث (القمش، العضيلة، التركي، 2008: 178) أن

دراسة قزاقزة (2005) هدفت إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية على مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذا وتلميذة من المرحلة الأساسية يعانون من صعوبة تعلم الانتباه بناء على درجتهم في مقياس السلوك الانتباهي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس.

من الدراسات التي تكلمت حول العلاقة بين الجنس وصعوبات التعلم نشير إلى دراسة النجداوي (1996)، حيث أجريت على عينة بلغت (200) طفلاً هدفت الدراسة مقارنة الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف هذه الفروق باختلاف جنس الطالب وعمره. وقد شملت هذه الخصائص الانتباه واضطراب الإدراك واضطراب الذاكرة والتأخر الحركي البصري، وصعوبات القراءة، والتحصيل الدراسي، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على كافة الاختبارات الفرعية. وأشارت إلى عدم وجود تفاعل بين نوع الطلبة والجنس والعمر إلا على متغير التأخر البصري الحركي (الزق، السوري، 2010: 43). كذلك أجرى فيصل الزراد (1991) دراسة عن صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات على عينة قدرها (500) تلميذ وتلميذة، تم التوصل إلى (28) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. واتضح من نتائج الدراسة أنه لم توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية (بخش، ب.ت: 7-8).

دراسة جلاء أحمد (2007) بعنوان الكشف عن انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (632) تلميذ، تم تصنيف (228) حالة صعوبات تعلم، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط صعوبة تعلم الانتباه (أحمد، خلف الله، 2011: 9)، أما دراسة فيصل الزراد (1991) في الإمارات العربية المتحدة فلم يجد فروقا بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم (معمرية، ماحي، ب.ت: 21).

وذكر (السعيد، 2009: 63-64-67) أنه من الدراسات التي أكدت أيضا عدم وجود فروق في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ تعود لمتغير الجنس نذكر دراسة السعيد (2005) بعنوان تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث ومدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا ذكورا وإناثا، وطبق الباحث اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة واختبار القراءة الجهرية التحصيلي وقائمة لرصد صعوبات تعلم القراءة الجهرية، ومن بين ما أشارت إليه النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا، المجموعة الضابطة ذكورا وإناثا على اختبار القراءة الجهرية البعدي تعزى للبرنامج العلاجي المقترح (الصف الرابع والصف الخامس).

قام أيضا أحمد الزق وعبد العزيز السوري (2010) بدراسة معنونة بالمشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة و(150) طالب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم نصفهم ذكور ونصفهم الآخر إناث و(150) طالب من الطلبة العاديين نصفهم ذكور ونصفهم الآخر إناث سنهم من (7-12 سنة)، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية هم من الإناث، ونفس الدراسة أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على بعد اللغة الاستقبالية (الزق، السوري، 2010: 41 - 50). كما قام فندي (1997) بدراسة بعنوان تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي ممن يعانون من صعوبة تعلم القراءة في مدارس مديرية الأغوار الشمالية بالأردن، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدرتهم القرائية، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك تأثيرا للبرنامج العلاجي المقترح بشكل عام في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة ذوي الصعوبة القرائية، حيث أنه بالنسبة للقراءة الجهرية والصامتة فلم يظهر اختلاف يعزى للجنس، أما بالنسبة للخط فبلغت نسبة الذكور الذين تحسنوا في الخط (10.2%) أما نسبة الإناث فبلغت (8.9%).

وتفسر الباحثة إصابة الذكور بصعوبات التعلم الأكاديمية بنسبة أكبر من الإناث بسبب طبيعة دماغ الأنثى؛ حيث لها قدرة على استخدام نصفي المخ في آن واحد وذلك تتعامل مع المعلومات والمواد المكتسبة والمتعلمة بشكل أفضل وأسرع من الذكور.

7- مناقشة نتائج الفرضية رقم (07):

من خلال عرض نتائج الفرضية السابعة تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس. ومن بين الدراسات التي خلصت إلى نفس نتائج هذه الدراسة نذكر دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2004) التي خلصت إلى التعرف على ما إذا كان الذكاء العاطفي يختلف باختلاف النوع لدى طلاب عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي من إعداد الباحث، واختبار التفكير الابتكاري تقنين أحمد إبراهيم قنديل، بالإضافة إلى مقاييس أخرى، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يختلف الذكاء العاطفي لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف نوع الطلاب (طلبة، طالبات) مع وجود حجم تأثير صغير (الدردير، 2004: 59-89)، كما هدفت دراسة كل من نادية بنا، وأحمد الشافعي (2002) إلى التعرف على تأثير كل من الذكاء الموضوعي ونوع المبحوث في الذكاء العاطفي لدى عينة من طلاب الجامعات المصرية، وتكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب، واستخدمت الدراسة اختبار ذكاء الشباب اللفظي لحامد زهران، ومقياس الذكاء العاطفي إعداد رشدي فام منصور وآخرين. ومن بين ما أظهرته الدراسة نتائج مؤداها أنه

لا توجد صلة جوهرية بين الذكاء العاطفي وبين النوع (ذكور، إناث)، حيث أن نوع جنس المبحوث لا يؤثر جوهرياً على مقدار ذكائه العاطفي (الدردير، 2004: 51). وفي نفس السياق نذكر دراسة النواحة (2006) بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ، بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث واختبار التفكير الابتكاري من إعداد أبراهام وتقنين مجدي حبيب (2001)، ومن نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على مقياس الذكاء الوجداني (ريان، 2006: 146).

أجرى محمد جودة (2001) دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقتها بمركز التحكم لدى عينة من طلاب الجامعة شملت (410) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لجيرابك بعد تعريبه وتقنيته، ومقياس مركز التحكم من إعداده، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث (عبد الله، العقاد، ب.ت: 18)، وقام برون وآخرين (Brown, et al, 2003) بدراسة تناولت دور الذكاء الوجداني في الالتزام المهني وعملية صنع القرار المهني وفعالية الذات، وذلك على عينة من العاملين طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الالتزام المهني واتخاذ القرار، ومقياس فعالية الذات، ولم تظهر النتائج أي تأثير دال لعامل النوع (ذكور - إناث) في الذكاء الوجداني (عبد الله، العقاد، ب.ت: 18)، كما كشفت دراسة رجب علي شعبان محمد (1995) عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطي الجنسين، في أساليب التكيف، وهذا يعني أن نوع الفرد وسلوكه النمطي المرتبط بدور الجنس لم يتضح تأثيره على الأساليب التكيفية (بن سكيريفة، 2007 - 2008: 24)، كما اهتم سالوبي وآخرون (Salovey et al, 2003) حسب (خليل، 2010: 88) بدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وسمات الشخصية، ومن ضمن أدوات الدراسة التي استخدمها الباحثون اختبار الذكاء الوجداني متعدد العوامل لسالوبي وماير (Salovey & Mayer, 2002)، وتمثلت عينة الدراسة في (118) طالباً وطالبة (26 ذكور - 92 إناث) ومن ضمن ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس. ونفس النتيجة توصلت لها دراسة سكوت (Scott, 2004) حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والحكم الخلفي.

تحدث أيضاً (الشهري، 2008 - 2009: 58 - 60 - 61 - 65 - 66) عن أبرز الدراسات التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي تعود إلى متغير الجنس؛ والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة جودة (1999) التي هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، ومعرفة العلاقة بين مركز التحكم (داخلي - خارجي) والذكاء الوجداني لدى الجنسين (ذكور - إناث) بالأقسام الأدبية والعلمية، وتكونت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها، وطبق على أفراد العينة مقياس الذكاء الوجداني. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني وفي المجموع الكلي له. بالإضافة إلى دراسة ليندلي (lindley, 2001) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية، وتكونت

عينة الدراسة من (316) طالبا وطالبة (105 طالبا، 211 طالبة) من طلاب الجامعة والتعليم العالي، وطبقت الدراسة قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية وبعض مقاييس الشخصية. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في الذكاء. وأيضا دراسة موسى (2005) بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، وهدفت الدراسة إلى تعريب وتقنين مقياس سكوت وآخرون، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الرقازيق وكانت أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، والشئ نفسه بخصوص دراسة الشناوي وخلييل (2005) التي هدفت إلى معرف مدى إسهام أبعاد الذكاء العاطفي على قائمة (بار- أون) في التنبؤ بأساليب المجابهة المستخدمة، وأيضا التعرف على أبعاد الذكاء العاطفي المرتبطة بأساليب المجابهة التكيفية والأخرى المرتبطة بالمجابهة غير التكيفية. وتم تطبيق قائمة الذكاء العاطفي من إعداد بار- أون (1997)، وقائمة المجابهة من إعداد كارفر وآخرون (Carver et 1989) على (327) من طلاب وطالبات كلية الآداب جامعة المنوفية بمدى عمري يتراوح بين (18- 23) سنة. وقد أسفرت نتائج البحث عن أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء العاطفي. وذكر لنا الشهري أيضا دراسة محمود وحسيب (2004) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية واللامعرفية. واستخدمت الدراسة اختبار الرياض (بيتا) لقياس الذكاء العقلي، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية، واختبار الذكاء الوجداني، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة كلية قوامها (285) طالب وطالبة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن متغير الجنس لم يؤثر تأثيرا دالا على الذكاء الوجداني. وفي نفس السياق هدفت دراسة عجوة (2002) إلى دراسة علاقة الذكاء العاطفي بكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وشملت الدراسة عينة من (64) طالبا و(194) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية. واستخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي لبار- أون وغيره من المقاييس الأخرى الخاصة بقياس الذكاء العاطفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء العاطفي.

أشار أيضا كل من لزروس فولكمان (1984) من خلال دراستهما إلى أنه لا توجد فروق دالة بين النساء والرجال في نوع استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة، بالرغم من وجود التوقع القاضي بأن النساء أكثر اعتمادا على الاستراتيجيات المتمركزة حول النواحي الانفعالية؛ وأن الرجال أكثر استخداما للاستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة؛ والمواجهة النشطة بما يتفق على الأقل مع ظروف التنشئة الاجتماعية السائدة (بن سكيرفة، 2007 - 2008: 23).

توصل أيضا محمود يوسف سيد (1993) من خلال دراسته إلى نتيجة أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في الأساليب التكيفية مع مواقف الحياة الضاغطة (بن سكيرفة، 2007 - 2008: 25)، وهذا ما أكدته بدورها دراسة مريامة حنصالي (2013- 2014) في (حنصالي، 2013 - 2014: 2) بعنوان إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية (المناعية الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، والتي كان من ضمن أهدافها تفسير مدى ودلالة التباينات بين الجنسين على متغير الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية بجامعة

محمد خيضر- بسكرة- للموسم الجامعي (2012- 2013) البالغ عددهم (140) حيث تم اختيارهم بطريقة قصدي، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الارتباط والمقارنة. كما اعتمدت في جمع بياناتها على مقياس الذكاء الانفعالي لعبد المنعم الدردير (200). ومن بين ما أسفرت عنه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي يعزى فيها الاختلاف لمتغير الجنس. ونفس النتيجة توصل لها محمد جودة في دراسته (1999) والتي تمثلت في عدم وجود فروق بين الجنسين في كل أبعاد الذكاء العاطفي، بينما وجدت فوقيه محمد راضي (2001) وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التعاطف، إدارة الانفعالات والدافعية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق في ضبط الانفعالات، كما وجد سوتارسو وآخرين (Sutarso et al, 1996) وجود فروق بين الذكور والإناث في الوعي بالذات والتعاطف لصالح الإناث بينما لم توجد فروق في باقي أبعاد الذكاء العاطفي، كما وجد ريف (2001) عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الذكاء العاطفي (الخولي، 2007: 47).

هناك العديد من الدراسات التي أفادت بوجود فروق في الذكاء العاطفي تعود إلى متغير الجنس، نذكر من ضمنها الدراستين التي تحدث عنهما (الدردير، 2004: 46 - 57)؛ ويتعلق الأمر بكل من دراسة ماير وآخرين (Mayer & et al, 1999) التي هدفت إلى معرفة المكونات العاملة للذكاء الوجداني من خلال (12) قدرة فرعية، ودراسة روبرتس وآخرين (Roberts et al , 2002) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بالنوع، وتكونت عينة الدراسة من (704) شخصا من الرجال والنساء، ومن أهم ما توصلت إليه هته الدراستين وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء العاطفي تقديرا ذاتيا، ولصالح الذكور عندما يقدر بواسطة الخبراء.

ظهر من خلال دراسة كل من مهند محمد عبد الستار النعيمي وسناء علي حسون الخرزجي (2011) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين وعلى وفق متغير مدة الخدمة التي قام بها على عينة قوامها (100) مرشد ومرشدة تربوية؛ أن هناك فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) (النعيمي، الخرزجي، 2011: 766). كما قام هوبكنز (Hopkins, 2008) بدراسة موضوعها الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي والذكاء العاطفي، واستخدم الباحث مقياس جولمان EC11360 للذكاء العاطفي وتم تطبيقه على عينة قوامها (105) من الذكور والإناث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث استجابتهم على مقياس الذكاء العاطفي (خليل، 2010: 76).

من جهة أخرى ذكر (بن سكيرفة، 2007- 2008: 28) أن العالم السيكولوجي (جاك بلوك) بجامعة كاليفورنيا بيركلي قام بدراسة قام فيها بتطبيق مقياس مرونة الذات (التعاطف أو التقمص الوجداني) يشمل الكفاءات الأساسية والاجتماعية للذكاء الانفعالي، حيث كان الهدف من الدراسة عقد مقارنة بين الإناث والذكور في الذكاء الانفعالي. وخلصت الدراسة إلى أن الرجال الذين يتميزون بذكاء انفعالي مرتفع يتصفون بأنهم متوازنون اجتماعيا، مرحون، يتمتعون بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا وبالعلاقاتهم بالآخرين، وتحمل المسؤولية وهم، وتتسم حياتهم العاطفية بالثراء، فهي حياة مناسبة وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين بالمجتمع الذين يعيشون فيه. أما بالنسبة للإناث اللواتي لديهن ذكاء انفعالي مرتفع

يتميزون بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، يثقن في مشاعرهن، كما أنهن يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة.

ومن ضمن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الذكاء العاطفي تعود إلى متغير الجنس لصالح الذكور نذكر دراسة فان وآخرين (Van et al, 2005) فتخلص إلى أن الذكور أعلى في درجة الذكاء الانفعالي من الإناث (جاب الله، 2012: 56). ووضع كل من فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994) تصنيف يأخذ في الاعتبار الفروق الفردية للأفراد على مقياس الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لعينة صغيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن أجل ذلك الهدف اشتملت العينة على (239) تلميذا (120 ذكور، 119 إناث) واستخدمت الدراسة مقياس تقدير النظر لقياس قبول النظر، مقياس الصداقة المتبادلة، مقياس مفهوم الذات، ومقياس المهارات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أقل من الذكور في قبول النظر ولديهم مفهوم الذات الاجتماعي منخفض بالمقارنة بالذكور، كما كان أكثر ارتباطا بالكراهية لديهم، كما أن الذكور كانوا أكثر تفوقا في المهارات الاجتماعية (نصر ب.ت: 621).

أما بالنسبة للدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الذكاء العاطفي تعود إلى متغير الجنس لصالح الإناث نذكر دراسة بارت واثومبسون (1985)، المعنونة بدور التعاطف وأخذ المبادرة والدافع نحو مساعدة الآخرين لدى الأطفال، على عينة من أطفال الصف الرابع والخامس مكونة من (53) من الإناث و(64) من الذكور من ذوات وذوي التعاطف المرتفع والتعاطف المنخفض، حيث توصل الباحثان إلى أن الإناث أكثر ميلا للمساعدة عن الذكور، ودراسة كاليوسكا (1984) المعنونة بالعلاقة بين الآباء والأبناء، وقد طبقت على عينة قوامها (210) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (9- 12) سنة (98 ذكور- 117 إناث) وكذلك على الوالدين، وقد طبقت هذه الدراسة مقياس التعاطف، وقد أسفرت النتائج عن أن الأمهات كن أكثر تعاطفا من الآباء، وأن البنات أكثر تعاطفا من البنين (حسونة، أبو ناشي، 2006: 74).

تحدث (جاب الله، 2012: 54- 55- 56) عن اهتمام سوتارسو (Sutarso, 1999) بدراسة القضايا المتعلقة بالفروق بين الجنسين في قياس الذكاء الانفعالي، وبصفة عامة حققت الإناث درجات أعلى من الذكور في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، ويشير أيضا تابيا (Tapia, 1999) في دراسة حول استخدام مقياس الذكاء الانفعالي أنه سجلت الإناث درجات أعلى بصورة دالة من الذكور، وهذا ما أكدته أيضا دراسة ريف (Reiff, 2001). أما محمود خوالدة (2004) فأشار إلى أن الإناث أكثر خبرة في قراءة الإشارات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين. أما الذكور فيصحبون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد والشعور بالذنب، كما أشارت دراسة منال عبد الخالق وعلي عبد النبي (2004) حول الذكاء الانفعالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بي متوسط درجات الذكور والإناث على بعدي الوعي بالذات وضبط الذات لصالح الذكور، وعلى بعدي التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وهي نتائج تتسق مع الأدبيات النظرية وما ورد في نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة ستروسو وآخرين (Struoso et al, 1996)، ودراسة لام وكيري (Lam & Kirby, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق

ذات دلالة بين الجنسين على متغير الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة، وأيضاً إسماعيل بدر (2002)، وأكد ذلك حامد زهران (1990).

وبهذا الخصوص أيضاً تحدث (المللي، 2010: 135-136-163-164) عن دراسة فوقية راضي (2001) التي استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري لدى (289) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، بتطبيقها لمقاييس الذكاء الانفعالي، والقدرة على التفكير الابتكاري. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى (0.05) لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة. كما أشار سهاد المللي إلى دراسته بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث، وتلخصت مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والطلبة العاديين في مدارس العاديين حسب متغير الجنس، وقد تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من (246) طالباً للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، ومنهم (85) طالباً وطالبة من المتفوقين (59 ذكور و 26 إناث) اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق، و 161 طالباً وطالبة منهم (101 ذكور و 60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق، واستخدم مقياس Bar-On المطور للشباب. ومن ضمن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات. وتحدث كذلك عن دراسة مارثا وجورج (Martha & George, 2001) التي استهدفت الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الانفعالي لدى (319) طالباً وطالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك، وتم استخدام قائمة جرد تدعى قائمة جرد للذكاء الانفعالي المعدلة (Tapia & Burry – Stuck, 1998) لقياس أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة المشاعر، تدبير العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس). ومن بين ما أشارت إليه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها وذلك لصالح الذكور، كما دلت البيانات الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغير الجنس في أبعاد الذكاء الانفعالي (تدبير العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس، التعاطف وإدارة المشاعر)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص بعد ضبط النفس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة جوبرج (sjoberg, 2001) إلى الكشف عما إذا كان الذكاء الوجداني عاملاً في التوافق الناجح مع الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (153) موظفاً، وطبق على أفراد العينة مقياس الذكاء الوجداني، واستمارة بيانات أولية (الجنس والعمر ومستوى التعليم)، مقاييس الشخصية والاتجاه، ومحكات مرتبطة بمجال العمل. وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث يتمتعن بذكاء وجداني أكثر من الرجال (الشهري، 2008-2009: 59). وأيضاً تناولت دراسة أوكش

(Okech, 2004) العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وذلك على عينة شملت (180) معلما من مدارس تكساس الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين 23- 65 سنة، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد سالوبي وماير (1999) ومقياس المعتقدات الفعالية للذات، ومن بين ما أسفرت عنه النتائج أن الإناث أكثر في بعد التعاطف مقارنة بالذكور (عبد الله، العقاد، ب.ت: 16). وذكر بويكيس (Poikkeus, 1993) أيضا في بحثه حول الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم علاقات صداقة أقل، وكفاءة اجتماعية منخفضة، وأقل قبولا من قبل أقرانهم (نصر، ب.ت: 621)، وهذا ما يعني أن ذكاءهم العاطفي أقل مقارنة بالإناث.

وذكر (العبوشي، ب.ت: 330- 331) أن ماير وسالوبي (Mayer & Salovey, 1999) قام بدراسة ملائمة الذكاء الانفعالي لمعايير الذكاء التقليدي، عن طريق تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل الذي قاما بإعداده على (290) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (11 و18) سنة. أما أهم ما كشفت عنه الدراسة فيتلخص في أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في الذكاء الانفعالي بشكل عام، وأن راضي (2001) قامت بإجراء دراسة هدفت معرفة الفروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (289) طالبة بالفرقة الرابعة قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة المنصورة منهم (135) طالبا، و(154) طالبة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث.

حدثنا (حسونة، أبو ناشي، 2006: 72- 75) عن دراسة بارينت وآخرون (1981) المعنونة بالتعاطف لدى الذكور والإناث، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في التعاطف، وقد طبقت الدراسة على (103) طالب وطالبة (33) من الذكور و(70) من الإناث وجميع أفراد العينة كانوا من طلبة وطالبات الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعاطف دالة عند مستوى (0.01) وهي لصالح الإناث. كما حدثنا أيضا عن دراسة راشتون وآخرون (1986) المعنونة بالفروق بين الجنسين في التعاطف، وقد هدفت الدراسة إلى قياس هذه الفروق، وطبقت الدراسة على عينة قوام كل منهما (223) زوجا من التوائم المتماثلة وغير المتماثلة، (90) زوجا متماثلا من الذكور و(133) زوجا من التوائم الغير متماثلة من الإناث، (120) من التوائم الغير متماثلة من الذكور، و(78) زوجا من التوائم الغير متماثلة من الإناث، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (19- 60) سنة، وقد أسفرت النتائج عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح الإناث اللاتي ثبت أنه أكثر تعاطفا من الذكور، كما أن هذه الفروق تتضح لدى التوائم المتماثلة بشكل دال عن غير المتماثلة .

مما سبق نلاحظ أن الإناث أكثر ذكاء عاطفياً من الذكور، ويفسر العلماء ذلك بما ثبت من خلال تصوير المخ الذي أظهر أن الإدراك العاطفي للمرأة والتعبير عن المشاعر أقوى من الرجل، وإن الاتصال بين فصلي المخ أكثر كثافة عند المرأة -الفص الأيمن وهو الفص العاطفي، الفص الأيسر وهو فص المنطق والعلم- ومن هنا فالمرأة قدرتها على استعمال العاطفة والمنطق أقوى من الرجل الذي يستعمل المنطق أكثر من العاطفة. وكل الأبحاث في أوروبا والولايات المتحدة واليابان وغيرها تشير إلى عدم تفوق الرجل على المرأة في الذكاء.

8- مناقشة نتائج الفرضية رقم (08):

من خلال عرض نتائج الفرضية الثامنة تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعود إلى متغير الجنس، والحقيقة أن متغير نوع الجنس (Gender) والفروق بين الجنسين أحد المتغيرات المهمة التي تناولها العلماء والباحثون السيكولوجيون والتربويون في مجال التفكير الابتكاري. فقد كشفت البحوث والدراسات التي أجريت في بيئات مختلفة، وعلى عينات متباينة من حيث العمر، والمستوى الاقتصادي، والثقافي، والمستوى الاجتماعي، وسمات الشخصية لدى هذه العينات؛ عن وجود اختلاف وتباين في نتائج هذه الدراسات والبحوث تعود إلى متغير الجنس. ومن الدراسات التي أيدت نتائج هذه الفرضية نذكر دراسة الجعافرة (2001) بعنوان دراسة مقارنة في التفكير الابتكاري ودافع الانجاز الدراسي والتوافق النفسي لدى الطلبة المتفوقين في برامج تربوية متباينة في الأردن، وأجريت هذه الدراسة في الأردن (2001)، حيث بلغت عينة الدراسة (192) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي، وتوصلت إلى عدة نتائج نذكر من بينها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الابتكاري (القيسي، التيمي، ب.ت: 56).

كما أجرى تورانس (Torance, 1965) دراسة على عينة من الطلاب والطالبات قوامها (392) وهم في الصف السابع وكان التفوق في الطلاقة والأصالة والمرونة لصالح الذكور، وأجريت الدراسة على نفس العينة بعد خمس سنوات وهم بالصف الثاني عشر فوجد تورانس أنه لا توجد فروق بين الجنسين في القدرات الابتكارية، وأرجع ذلك إلى زيادة الحقوق التي حصلت عليها المرأة في المجتمع الأمريكي (ريان، 2006: 112)، وفي نفس السياق قام عبد المجيد (1981) بدراسة أجريت على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولم تكشف الدراسة عن فروق بسبب الجنس في التفكير الابتكاري. ونفس النتيجة توصل لها جاقويش وريب (Jaquish and Ripple, 1980) في دراسته التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الأصالة (ريان، 2006: 112). وترجع الباحثة ذلك إلى أن كل من التلاميذ والتلميذات يعيشون في مجتمع واحد له تقاليده ومفاهيمه وعاداته التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على التفكير الابتكاري وكذلك أن كل التلاميذ خاضعون إلى نظام تعليمي واحد. هذا إلى جانب أنه لا توجد أي فروقات في المناهج التعليمية.

أجرى كاندريان (Kanderian, 1969) دراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالعراق، بلغ قوامها (400) طالب وطالبة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10-15) سنة وأكدت نتائجها على عدم وجود فروق دالة

في قدرات التفكير الابتكاري لدى الجنسين وبخصوص نفس الموضوع تحدث شيك (Sheck, 1970) في دراسته التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في قدرات التفكير الابتكاري، وكانت عينة هذه الدراسة من طلاب الصف الخامس والسابع والثاني عشر من الطلاب الأمريكيين (ريان، 2006: 112). ونفس النتيجة توصلت لها دراسة شاكر عبد الحميد (1994) بهدف استكشاف العلاقات الارتباطية بين الأسلوب المعرفي وبين بعض القدرات الإبداعية وخاصة الطلاقة والمرونة والأصالة، لدى عينة مكونة من (282) طالبا وطالبة كلية الآداب جامعة القاهرة منهم (103) ذكور و(179) من الإناث، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الطلاقة أو الأصالة، ولكن توجد فروق دالة بينهم في المرونة لصالح الذكور (خليفة، 2000: 76).

استهدفت دراسة علاء النجار (1991) التعرف على تأثير النوع (ذكر أو أنثى) على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، واشتملت عينة الدراسة على (644) تلميذ (327 ذكور - 317 إناث) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة اختبار القدرة العقلية العامة واختبار التفكير الابتكاري، وتبين من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري (موسى، 2004: 32)، كما أوضحت دراسة فخرو (1994) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير السمات الابتكارية (المفرجي، 1999: 28-50). بالإضافة إلى آلان Allan الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القدرات الإبداعية (الشريبي، صادق، 2002: 165-158)، ودراسة سويتك (Swiatek, 1995) التي هدفت إلى التأكد من مدى استخدام المبتكرين لأساليب التكيف الاجتماعي التي يتبعها المراهقون لحل المشكلات الاجتماعية. وقد بلغت عينة الدراسة (238) طالبا مبتكرا (137 ذكور - 101 إناث)، ومن بين ما أظهرته النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين (صوص، 2010: 79).

وهناك العديد من الدراسات التي أفادت بوجود فروق في التفكير الابتكاري تعود إلى متغير الجنس مثلما ذكرت (طيبة، ب.ت. : 5-11-24) أن بعض الدراسات توصلت إلى أن هناك فروقا بين الجنسين في قدرات التفكير الابتكاري في المجتمعات العربية، وأشارت أيضا إلى أنه قد تعرضت بعض الدراسات التي تم عرضها في هذا الفصل لمتغير الجنس وقد ناقشت بعض الدراسات هذا المتغير في علاقته بالقدرات الابتكارية أو من حيث أثر اللعب على القدرات الابتكارية للجنسين مثل (Dansky & Silverman, 1973; Li, 1978; Johnson, 1976; Singer & Rummo, 1973; Clark et al, 1989)، بالإضافة إلى سوزان فراويله (1983)، وتوصلت إلى فروق بين الجنسين في بعض القدرات الابتكارية أو في علاقتها باللعب وأثر ذلك على الجنس، وذلك في مرحلة ما قبل المدرسة. ومع أن بعض الأطر النظرية والدراسات لا تؤيد ظهور الفروق في قدرات التفكير الابتكاري بين الجنسين في هذه المرحلة المبكرة وإنما تظهر في المرحلة الابتدائية وتصبح واضحة في السنة الثالثة الابتدائية (Tegano & Moran III, 1989) (Torrance, 1967)، وتوصلت أيضا دراسة ماري وكرانياني (Mari & Karaynanni, 1982) إلى نفس النتائج. كما تحدثت أيضا وفاء محمود طيبة حول أثر نوع اللعب على قدرات التفكير الابتكاري عند أطفال ما قبل المدرسة،

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذكور في مجموعة اللعب الإيهامي ارتفعت درجاتهم في جميع قدرات التفكير الابتكاري ما عدا قدرة التفاصيل أكثر من الأطفال الإناث ، أما أطفال مجموعة اللعب الإنشائي التقاربي فقد ارتفعت فيها درجات الأطفال الإناث في جميع قدرات التفكير الابتكاري أكثر من الذكور، وفي مجموعة اللعب الإنشائي التباعدي ارتفعت درجات الأطفال الذكور أكثر من الأطفال الإناث في جميع القدرات ما عدا قدرة المرونة فكان متوسط ارتفاع درجات الإناث أعلى من الذكور.

إضافة إلى دراسة أسماء عبد المنعم إبراهيم (1995) بحثت العلاقة بين المستوى والأسلوب في التفكير الإبداعي لدى عينة مكونة من (110) من طلاب الجامعة. ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك فروقا بين الذكور والإناث سواء في المستوى الإبداعي أو الأسلوب الإبداعي، حيث يميل الذكور إلى تفضيل الأسلوب التجديدي، وتتفوق الإناث في المستوى الإبداعي (خليفة، 2000 : 78). وهدفت دراسة هاريغز (Haryreaves, 1977) إلى دراسة أثر الجنس في التفكير الإبداعي وذلك من خلال تحليل محتوى إجابات عينة مكونة من (101) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (10-11) سنة، خضعت مجموعات الدراسة الذكور والإناث لاختبار تكملة الصورة من نوع اختبار الدوائر، وخضعوا بعد ذلك لاختبار مواز له باستخدام المربعات صححت الاختبارات لإيجاد درجات الطلاقة لدى أفراد الدراسة، وقسمت علامات الإجابات بناءً على تصنيف لنوع الاستجابات، حيث شمل التصنيف استجابات تتعلق بالحياة والطبيعة، وألعاب رياضية، وعلوم، وميكانيكا، وكماليات وأشياء مجردة، وبعد حساب متوسطات درجات المجموعات على الطلاقة وباستخدام اختبار (ت) ظهر أثر للجنس حيث كانت استجابات الإناث تركز على جانب الكماليات، والأدوات المنزلية، بينما ركزت استجابات الذكور على النواحي الميكانيكية (المفرجي، 1999: 26) .

ولقد اختارت الباحثة بعض الدراسات التي أكدت وجود فروق في التفكير الابتكاري تعود إلى متغير الجنس لصالح الذكور؛ من بينها دراسة تورانس (Torance, 1961) التي شملت مجموعة كبيرة من طلبة المدارس الابتدائية من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي بهدف الكشف عن الفروق في قدرات التفكير الابتكاري لدى الجنسين وكشفت عن وجود فروق دالة في بعض قدرات التفكير الابتكاري: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة على الاستنتاج وتوجيه الأسئلة، وبناء الفروض لصالح الذكور. وذكر نفس الباحث تورانس (Torance, 1960) في دراسته التي شملت مجموعة من الطلاب والطالبات قوامها (392) من طلبة الصف السابع، كشفت هذه الدراسة عن تفوق الذكور على الإناث في الطلاقة والأصالة والمرونة، وشملت دراسة عبد الستار إبراهيم (Ebrahim, 1976) عينة مكونة من (195) ذكراً و(210) من الإناث من طلبة جامعة القاهرة من ذوي التفكير الابتكاري، وهدفت لدراسة الفروق بين الجنسين في بعد الأصالة وأبعاد أخرى، وقد بينت النتائج أن الذكور أكثر أصالة من الإناث (ريان، 2006: 110). كما قام جاد الله (1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر الإبداع عند الطلبة المتفوقين أكاديمياً في الجامعة الأردنية ومقارنتها بتلك التي عند الطلبة غير المتفوقين أكاديمياً، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (246) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وقد طورت أداتان لهذه الدراسة تقيس الأولى الخصائص والميول الإبداعية، وتقيس الأداة الثانية الأعمال والأنشطة والمنجزات التي تعبر عن الإبداع من خلال

أدائهم الفعلي. وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لعامل الجنس على الخصائص الإبداعية فقد تميز الذكور بخصائص إبداعية أكثر من الإناث (المفرجي، 1999: 28-50). وتحدثت دراسة شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة (1990) عن الفروق بين الجنسين في حب الاستطلاع والإبداع. وأسفرت أهم النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ والتلميذات في المرونة، بينما توجد فروق جوهرية في قدرتي الطلاقة والأصالة لصالح الذكور (خليفة، 2000: 80).

كما أشارت دراسة كريشنر وليدجر (Kerchner & Ledger) إلى أن الجنس له تأثير على ابتكارية الأطفال أو إبداعيتهم، وتوصل ردوريجو وسوريانو (Rodrigues and Soriano) إلى أن الإناث في الصفين الرابع والسادس الابتدائي أكثر إبداعاً من الذكور. وأكد نفس النتيجة جاريل (Jarial) حيث أشار إلى أن الإناث من الأطفال يحصلن على درجات مرتفعة في عامل الطلاقة والمرونة مقارنة بالذكور. ولكنه يضيف أن الذكور عموماً لهم درجات مرتفعة في الإبداع مقارنة بالإناث. وتذكر أن الذكور لهم درجات أعلى من الإناث في الأصالة كأحد مكونات التفكير الابتكاري. ويذكر أيضاً تولي (Tuli) أن ابتكارية الذكور من الأطفال لها مستوى أعلى من ابتكارية الإناث، ونفس الشيء ذكره شوكلا (Shukla) عندما أكد أن الذكور أعلى من الإناث في مستوى الأصالة والطلاقة والمرونة، وهذا ما أكد عليه أيضاً عبد الستار إبراهيم ورشاد موسى (الشرييني، صادق، 2002: 165-158).

هدفت دراسة السيد (2003) إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027)، بواقع (531) تلميذ- 496 تلميذة، وقد استخدمت مصفوفات ريفن المتتابعة، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. ومن ضمن ما توصلت إليه النتائج أن 19.2% من الذكور من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة أي ذوي التفكير الابتكاري منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل (10.3%) في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة صعوبات التعلم في الكتابة لدى الذكور (7.7%) مقابل (20.7%) لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبات تعلم الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور (11.5%) مقابل (31%) لدى الإناث. وكانت دلالة الفروق عند مستوى (0.05) أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور (الخليفة، عطا الله، 2006: 6).

أما (الأحمدي، 2005: 16) فلقد حدثنا عن دراسة أجريت على الأطفال المبتكرين بمرحلة رياض الأطفال، تناولت الديب (1991) التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بسلوكهم التكيفي. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما طبقت مقياس السلوك التكيفي على عينة قوامها (100) طفل من الجنسين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور على غالبية قدرات التفكير الابتكاري، وعن دراسة قامت بها الميناوي (1991)؛ حيث هدفت من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، وقد تكونت

عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة بين (10-12) سنة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الشخصي تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

كذلك ذكر لنا (ريان، 2006: 109-110) بعض الدراسات التي أكدت وجود فروق في التفكير الابتكاري تعود إلى متغير الجنس مثل دراسة الحفني (2003)، حيث أكد أنه قد يختلف الذكور عن الإناث في مجال الابتكار، ويكاد يكون الابتكار تاريخياً وفقاً على الذكور دون الإناث، إلا أنه مع الظروف المتغيرة حالياً والتنشئة الاجتماعية المختلفة بدأت الإناث يتعرضن لنفس التربية التي يتعرض لها الذكور، ومن ثم شاركت الأنثى الذكر في مختلف الأنشطة الاجتماعية والعلمية والأدبية والفنية والوظيفية وبدأت تظهر لها إبداعات ملحوظة. بالإضافة إلى دراسة تولي (Tuli, 1982) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين باختلاف المناطق الجغرافية في مكونات الابتكار في الرياضيات، وتكونت العينة من (72) ذكراً و(132) أنثى من طلاب المدارس الثانوية اختبروا من أربع مناطق جغرافية مختلفة، وطبق عليهم اختبار الرياضيات للقدرة الابتكارية للتحقق من أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مكونات الابتكار في الرياضيات لصالح الذكور، وقد بينت النتائج أن الذكور يحصلون على درجات مرتفعة عن الإناث في الطلاقة والمرونة والأصالة في الرياضيات. وتوصلت دراسة اكينبوي (Akinboye, 1982) إلى نتيجة مفادها أن الذكور أكثر أصالة من الإناث. كما بينت دراسة تارا (Tara, 1981) أن الذكور أكثر تفوقاً من الإناث في الأصالة المصورة. وفي نفس السياق توصلت دراسة شوكلا (Shukla, 1982) التي كان من ضمن أهدافها الوقوف على العلاقة بين مكونات التفكير الابتكاري والجنس؛ إلى أن الذكور عامة أكثر من الإناث في مكونات الطلاقة والمرونة والأصالة.

أما من بين الدراسات التي أكدت وجود فروق في التفكير الابتكاري تعود إلى متغير الجنس لصالح الإناث نذكر دراسة عزيز (1998) بعنوان أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية، أجريت الدراسة بجامعة بغداد، واقتصرت على طلبة الصف الخامس إعدادي على (160) طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على برنامج للعصف الذهني من إعداد الباحث، بالإضافة إلى مقياس سيد محمد خير الله للتفكير الابتكاري. ومن أهم ما تم التوصل إليه هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طلاب المجموعة التجريبية وطلبتها لصالح الإناث (البرقعاوي، ب.ت: 9-10)، وهذا ما توصل إليه أيضاً بندر (1996) من خلال ما ذكره (المللي، 2010: 167) في دراسته المعروفة بدراسة مقارنة في التفكير الابتكاري والتوافق الاجتماعي لطلبة مدارس المتميزين وأقرانهم في المدارس الأخرى، والتي أجريت في العراق (1996)، وتحدد البحث بطلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية في مركز مدينة بغداد، حيث تم اختيار عينة تألفت من (492) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على أداتين تمثلتا في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري الذي أعده سيد خير الله ومقياس التوافق الاجتماعي النفسي الذي أعده يحيى محمد سلطان الوداني. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغيري القدرة الابتكارية لصالح الإناث (القيسي، التميمي، ب.ت: 55-56). وكذلك دراسة عزيز (1998) بعنوان أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية، أجريت الدراسة بجامعة بغداد، واقتصرت على طلبة الصف الخامس إعدادي على (160) طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على برنامج للعصف الذهني من إعداد

الباحث، بالإضافة إلى مقياس سيد محمد خير الله للتفكير الابتكاري. ومن أهم ما تم التوصل إليه هو وجود فروق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها لصالح الإناث (البرقعواوي، ب.ت: 9-10).

أجرى أيضا عبد الغفار عبد الجبار القيسي حسب (القيسي، التميمي، ب.ت: 35) دراسة بعنوان التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية، ومن بين أهداف الدراسة الموازنة بين درجات التفكير الابتكاري للطلبة في ضوء متغير الجنس، وطبق الباحث اختبار التفكير الابتكاري لسيد خير الله على عينة مؤلفة من (469) طالبا وطالبة. وتوصل الباحث إلى نتائج منها أن مستوى التفكير الابتكاري لدى الإناث أعلى مما لدى الذكور.

ولقد أورد لنا (ريان، 2006: 111-139-142-146) بعض الدراسات التي تؤكد تفوق الإناث على الذكور في التفكير الابتكاري، من بينها دراسة الكنان (1979) بعنوان دراسة السمات الشخصية لدى الأذكى المبتكرين، التي أقيمت على عينة مكونة من (712) طالبا و (344) طالبة، من طلبة كلية التربية بجامعة المنصورة. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة ارتباط القدرة على التفكير الابتكاري لدى البنين بالاجتماعية والسيطرة والالتزان الانفعالي، وارتباط القدرة على التفكير الابتكاري لدى البنات بعدم تقبل الذات والانطواء وتحمل المسؤولية، وذكر سكيبيو (Scipio, 1971) في دراسته أن الإناث أكثر طلاقة من الذكور على الرغم أنه لم توجد فروق بين الجنسين في الانبساط، الميل للعصاوية والذكاء. وطبقت دراسة سنج (Singh, 1979) (17) اختباراً ومقياساً لقياس التفكير الابتكاري وسمات الشخصية على (158) مراهقا و (162) مراهقة وقد بينت النتائج أن الإناث يتفوقن على الذكور في الأصالة. ونفس النتيجة توصل لها النواجحة (2006) بدراسة بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وقد استخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، واختبار التفكير الابتكاري لأبراهام، ومن بين ما توصلت له الدراسة وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الطلاقة لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق بينهما في المرونة والأصالة. وفي نفس السياق بين جاريل (Garial, 1980) بأن هناك مجموعة من الدراسات أوضحت أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة في الطلاقة والمرونة عن الذكور، كما قام ريتشارد سون (Richardson, 1986) بدراسة على مجموعة من طلاب المدارس الثانوية بجاميكا باستخدام مجموعة من الاختبارات لقياس التفكير الابتكاري بأبعاده المختلفة، وبينت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قدرات التفكير الابتكاري لصالح الإناث. وهذا ما أكدته أيضا فينس يوسف عياد (1981) في دراسته التي أجرتها على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من الجنسين، والتي كشفت عن وجود فروق دالة في التفكير الابتكاري لصالح الإناث. كما شملت دراسة حسين (Hussain, 1974) عينة تمثلت في مائة (100) أنثى من طبقة اقتصادية اجتماعية مرتفعة، ومائة (100) ذكر من طبقة اقتصادية اجتماعية منخفضة، وقد طبق على هذه العينة اختبارات لقياس مكونات الابتكار (الطلاقة والمرونة والأصالة)، وقد بينت النتائج أن البنات حصلن على

درجات مرتفعة ودالة عن الذكور في اختبار الاستعمالات غير المألوفة، وهذه النتائج متعارضة مع الاعتقاد السائد بأن الذكور أكثر ابتكاراً من البنات.

قام بدر العمر (1996) بدراسة العلاقة بين الخيال والابتكار والذكاء في البيئة الكويتية، لدى عينة مكونة من (296) طالبا وطالبة، متوسط أعمارهم (11-13-16) سنة. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الجنسين في جميع مقاييس الابتكار لصالح الإناث (حليفة، 2000: 67)، وأيضاً دراسة حسونة (1989) التي تناولت فيها العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة. وقد طبقت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لفؤاد أبو حطب واختبار التوافق لمحمد عثمان نجاتي الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (265) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في كل من التفكير الابتكاري والتوافق المدرسي بين الذكور والإناث في فترة المراهقة لصالح الإناث (الأحمدي، 2005: 15). كما قام عباس عبد علي أديبي (2001) بدراسة تحت عنوان قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالبا وطالبة من مرحلي التعليم الثانوي العام والجامعي بدولة البحرين، ولقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، ومعامل ارتباط بيرسون. ومن ضمن ما توصلت إليه النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين العينتين في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية لصالح عينة البنات، في حين جاءت هذه الفروق غير دالة في متغيري الطلاقة والمرونة. وتتفق هذه النتائج مع الدراسات الأجنبية لكل من (Jensen, 1972), (Keillar, 1971), (Ogletree, 1971), (Keen, 1973), (Frederiksen & Evans, 1974), (Bolen, 1976), (Peter, 1981), (Aboney, 1970)، كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات العربية المتعلقة بدراسة كل من سعد (1971)، إبراهيم (1978)، وعبادة (1984)، (1990) (أديبي، 2001: 79 - 106). أما (صوص، 2010: 69-71) فحدثنا عن دراسة زحلق (2001) التي هدفت إلى تحديد واقع المبدعين ومشكلاتهم وحاجاتهم ومقارنتهم بالعاديين من الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (311) من طلاب وطالبات جامعة دمشق (155) من المبدعين، ومن بين ما توصلت له الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث في الإبداع، وأيضاً عن دراسة الأحمدي (2005) هدفت للتعرف على المشكلات الشائعة لدى الطلاب المبتكرين في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيري الجنس على درجة وجود هذه المشكلات وأبعادها. وقد أجرى الباحث دراسته على عينة أساسية بلغ قوامها (149) طالب وطالبة من المبتكرين. وأظهرت النتائج أن لمتغير الجنس تأثير دال إحصائية على مشكلات الطلاب لصالح الطالبات المبتكرات.

إضافة إلى دراسة عادل طنوس وسليمان ربحاني وسليم الزبون (2012) بعنوان السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين تبعا لمتغير الجنس، وتألّفت عينة الدراسة من (462) طالبا من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. ومن ضمن ما توصلت إليه الدراسة أن الإناث المبتكرات يتميزن بأكثر مرونة من الذكور (طنوس، ربحاني، الزبون، 2012: 119).

ونفس النتيجة توصلت لها دراسة ميهمت علي كانديمير (Kandemir, 2007) التي هدفت إلى دراسة القدرة على تعرف أثر اختلاف الجنس والقدرة على التركيز على التفكير الإبداعي في حل مشكلات مادة الرياضيات في الصفين الأول والثاني في قسم الرياضيات في كلية التربية في جامعة باليكيدير في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التفكير الإبداعي، ويتوقف هذا على تفوق البنات على البنين في عامل الطلاقة (الزيات، 2009: 256). وتوصلت دراسة كل من ماهر مفلح الزيادات وزيد سليمان العدوان في (الزيادات، العدوان، 2009: 465-478-479) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، بعد أن طبق مقياس يقيس مهارة اتخاذ القرار على عينة عشوائية اشتملت على (158) طالبا وطالبة. كما أجرت مطالقة (1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة العصف الذهني على الإبداع لدى طلبة الصفين الثامن والتاسع في الأردن، وتكونت أداة الدراسة من مقياس تورنس للتفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجات التحسن في التفكير الإبداعي - قبل وبعد جلسات العصف الذهني- عند الإناث كانت أعلى من الذكور.

ونفس النتيجة توصلت لها أيضا دراسة فوستر (Foster, 1982) التي حدثتنا عنها (صوافطة، 2008: 46) والتي هدف من خلالها استقصاء فاعلية تدريس الدوائر الكهربائية بطريقة حل المشكلات في مجموعات عمل تعاونية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، طبق تجربته على عينة مكونة من (111) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتحليل نتائج الطلبة في مقياس التفكير الابتكاري أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

ومن وجهة نظر الباحثة ربما ترجع الدرجات المرتفعة التي حصل عليها الإناث في مكونات الابتكار إلى أنهن آتين من طبقة اقتصادية اجتماعية مرتفعة وأيضاً يتمتعن نتيجة لانتمائهن إلى هته الطبقة بأنهن أقل تقييداً في التعبير عن أفكارهن . كما يمكن تفسير النتائج التي تدل على أن الإناث أعلى تفكير ابتكاري من الذكور قد يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية وحرص الإناث على إظهار قدراتهن المختلفة في الدراسة ومنها القدرة الابتكارية على عكس الذكور الذين لديهم اهتمامات لا تتوافر في الإناث.

وأرجعت الباحثة أيضاً تفوق الإناث في قدرات التفكير الابتكاري إلى أن الضغوط الاجتماعية من جانب الأسرة والمجتمع تخف حدتها بالنسبة للبنات مع دخولهن للمدرسة وتعلمهن وانتقالهن من مرحلة علمية لأخرى، مما يجعلهن أكثر تعزيزاً لثقتهم بأنفسهن وتأكيداً لذواتهن وتطويراً لطموحهن، بعدما كان الإناث يعانون من تمييز الذكور عليهم خاصة في ثقافتنا العربية، وبالتالي أصبح يحاولون تعويض ذلك التميز من خلال تنمية قدراتهم وتنوعها في مجالات المعرفة المختلفة وفي مجال التفكير الابتكاري أيضاً.

9- مناقشة نتائج الفرضية رقم (09):

من خلال عرض نتائج الفرضية التاسعة تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا ما دعمته مجموعة من الدراسات أبرزها دراسة غنيم وآخرون (2001) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء العاطفي وطبيعته من خلال علاقته ببعض متغيرات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (191) طالباً من كلية المعلمين بمدينة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات (منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي) الذكاء العاطفي في فاعلية الذات لصالح مرتفعي الذكاء العاطفي (المزروع، 2007: 75)، ونفس الشيء بالنسبة لراضي (2001) التي قامت بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي والطلاب منخفضي الذكاء العاطفي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري، تكونت عينة الدراسة من (289) طالبة بالفرقة الرابعة قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة المنصورة منهم (135) طالباً، و(154) طالبة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي والطلاب منخفضي الذكاء العاطفي في كل من التحصيل الدراسي (باعتباره مؤشراً من المؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم الأكاديمية) وقدرات التفكير الابتكاري وذلك لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي (العبوشي، ب.ت: 331).

في نفس السياق هدفت دراسة حولة البلوي (2004) حول الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية وذلك لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك بلغ عددها (290) طالبة، طبقت عليهم الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق (1998)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد القفاص (2000)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمدوني (1991). وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات الذكاء العاطفي ومتوسط درجات الطالبات منخفضات الذكاء العاطفي في أربعة أبعاد من مقياس التوافق النفسي، وفي ثلاثة أبعاد من مقياس المهارات الاجتماعية وذلك لصالح مرتفعات الذكاء العاطفي (الشهري، 2008: 64). وتحدث (عبد الله، العقاد، ب.ت: 1) عن دراسة كل من هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد التي بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة البحث من (246) طالباً وطالبة بالدراسات العليا بالجامعة (151 ذكور - 95 إناث) طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعالية الذات من إعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في أبعاد فعالية الذات لصالح ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني.

كما تناولت حسب ما ذكر في (عبد الله، العقاد، ب.ت: 17) دراسة دي فايو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية الإيطالية بلغت (172) معلماً طبق عليهم النسخة الإيطالية من مقياس الذكاء الوجداني المختصر إعداد بار- أون، ومقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، وقد أظهرت

النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني، حيث كان الذكور أعلى في البعد غير الشخصي بينما كانت الإناث أعلى في البعد الشخصي.

أما بالنسبة للدراسات التي تفيد بعدم وجود فروق بين عديمي التفكير الابتكاري والمستويات الأخرى فلم تتحصل الباحثة على أي منها.

10- مناقشة نتائج الفرضية رقم (10):

من خلال نتائج الجدول رقم (56) تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري من جهة والمستويات الأخرى (منخفض، متوسط، مرتفع) من التفكير الابتكاري، ونفس النتيجة تحدث عنها الباحث سرج من خلال دراسته بعنوان العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، بهدف التعرف على العلاقة بين التفكير الابتكاري وبين كل من أبعاد (التروي، والتردد، والاندفاعية، والمرونة، والجمود) كما سعت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي القدرة على التفكير الابتكاري المنخفض في أبعاد الاتزان الانفعالي على عينة تكونت من (150) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد سامية القطان، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي من إعداد سامية القطان، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في بعد الاندفاع لصالح منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري (ريان، 2006: 144-145)، وأيضاً تحدثت عنها سامية همام (1988) في دراسة استهدفت إلى التعرف على الفروق بين مستويات الابتكار المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة وبين المشكلات الاجتماعية والنفسية وحتى المعرفية كصعوبات التعلم الأكاديمية للمبتكرين. وطبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (400) فرد من البنات والبنين، وقد استخدمت الدراسة مقياس القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد سيد خير الله. واتضح من نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق بين مستويات الابتكار المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة وبين هذه المشكلات للطلاب المبتكرين، حيث تكون هذه المشكلات منخفضة مع الابتكار الأقل وترتفع لدى متوسطي الابتكار وترتفع أكثر لدى أصحاب الابتكار العالي (موسى، 2004: 31). بالإضافة إلى دراسة منسي (2003) التي وردت بـ (الأحمدي، 2005: 20) والتي هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها طلاب المرحلة الإبداعية من ذوي القدرة الابتكارية العالية، وقد تكونت الدراسة من (500) تلميذ وتلميذة طبق عليهم اختبار القدرات الابتكارية كما طبق قائمة المشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وكلاهما من إعدادها، ومن ضمن ما توصلت إليه الدراسة أن التلاميذ الأكثر ابتكاراً من الجنسين يعانون من مشكلات أقل من أقرانهم الأقل ابتكاراً.

قام كل من جارلاند وزيجلر (Garland & Zigler, 1999) كما هو مبين بـ (ريان، 2006: 146-147) بدراسة مشكلات المبتكرين اليافعين من ذوي القدرات العقلية العالية. وقد تكونت عينة الدراسة من (191) من المراهقين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المبتكرين ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من

المبتكرين ذوي القدرات العقلية المتوسطة (الأحمدي، 2005: 20)، كما استهدفت دراسة كاتينا (Katena, 1973) فحص أثر تغيير الفترات الزمنية (كمقياس للسرعة) في القدرة على إنتاج استجابات لفظية أصلية، وذلك على عينة قوامها (28) طالبا، و(62) طالبة من طلبة الجامعة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مستويات من حيث القدرة الابتكارية (مرتفعي-متوسطي-منخفضي) القدرة الابتكارية على أساس أن يتم تقديم (10) كلمات ذات معنى لهم وتعطى لهم الفرصة لإنتاج الاستجابات في فترة زمنية (5)، (10)، (15) ثانية. وبينت النتائج أنه يوجد تأثير لعامل الزمن (السرعة على الأداء)، كما أن المستوى الابتكاري يؤثر تأثيرا إحصائيا في الأداء.

أكدت دراسة عبد الرحمن بن جميل بن عبد الرحمن قصاص (ب.ت) التي وردت بـ (قصاص، ب.ت: 49)، والتي أقيمت على (100) طالب أن أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجة فوق المتوسط من التفكير الابتكاري، على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في التطبيق وبين المتوسط الفرضي للمقياس عند مستوى 0.001، وقد بلغت قيمة المتوسط والوسيط لدرجة الابتكار لدى أفراد العينة كالتالي المتوسط (28.75) درجة، والوسيط (29) درجة، وهي درجة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والمقدر بـ (25) درجة.

أما بالنسبة للدراسات التي تفيد بعدم وجود فروق بين عديمي التفكير الابتكاري والمستويات الأخرى فلم تتحصل الباحثة على أي منها.

11- مناقشة نتائج الفرضية رقم (11):

من خلال نتائج الجدول رقم (57) تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية أولا بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانيا بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، فعلى نحو أكثر حداثة قررت جمعية الطب النفسي الأمريكي (APA) سنة 2000 كما ذكر (Cited Mash & Wolfe, 2002) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف باختلاف الصف الدراسي أو العمر ففي دراسة أجراها كون وآخرون (Con et al, 1985) وجد أن التلاميذ من قبيلة من الهنود في شمال أمريكا تسكن ولاية أيو في الولايات المتحدة الأمريكية قد أظهروا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الذين يلتحقوا بمراكز التربية الخاصة يظهرون صعوبات تعلم الرياضيات في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية على عكس صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم التهجي التي تظهر بدرجة كبيرة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن (46.28%) من الأطفال بالصف الثالث ابتدائي في عينته يعانون من صعوبات تعلم الحساب (زيادة، 2006: 5). كذلك دراسة عميرة (2003) التي وردت بـ (السعيد، 2009: 66) بعنوان صعوبات القراءة والحس الصوتي، والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الأخطاء القرائية والعوامل الفونولوجية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (90) تلميذا من الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي في مدرسة عمان مقسمين إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تضم (30) تلميذا (15) ذكرا و(15) أنثى لا يعانون من أي مشكلات سمعية أو سمعية، واستخدم الباحث ثلاث قطع قرائية من الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة، وتم إجراء تعديلات عليها بحيث تصبح غير مألوقة

لهم. وأشارت النتائج إلى أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الذكور أكثر من الإناث في جميع أنواعها، وأن الحذف هو الأكثر انتشاراً لدى الإناث أكثر من الذكور لدى تلاميذ المجموعة الأولى (الصف الثالث)، والأخطاء لدى الذكور أكثر من الإناث لدى المجموعتين الثانية والثالثة (الصف الرابع والصف الخامس).

تختلف صعوبات التعلم بين المراحل والمستويات الدراسية التي يمر بها التلميذ ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، إلى مرحلة التعليم الثانوي والجامعي، ففي الإمارات العربية المتحدة أشارت دراسة فيصل الزراد (1991) إلى أن النسبة وصلت إلى (13.7%) من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي (يوسف، 2011: 35). وفي دراسة أجراها مايكل بست وبوش (1969) في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث والرابع ابتدائي تبين أن (7% - 8%) من أطفال السنة الثالثة والرابعة ابتدائي هم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أن الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قدرت نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن هم في المدرسة الابتدائية بحوالي (1% - 3%) (عبيد، 2009: 204 - 26). أما النسبة الكبيرة لصعوبات التعلم كانت لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسطة، حيث ذكرت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على تلاميذ هذه المرحلة بمصر أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لديهم بلغت (57.5%)، وأثبتت دراسة مصطفى السعيد (1997) شيوع وانتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة المتوسطة (يوسف، 2011: 35). وبالنسبة لمرحلة التعليم الثانوية أكدت ماجدة السيد عبيد في كتابها صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها أن نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى طلاب المدارس الثانوية بلغت (21%)، وهي نسبة متوسطة بالنسبة للمراحل التعليمية الأخرى. أما انتشار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في مرحلة التعليم الجامعية فقد بلغت (12.8%) حسب دراسة محمد الديب (2000) التي أجريت في البيئة السعودية، بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (2000) حسب (يوسف، 2011: 35 - 36) إلى أن نسبة شيوع هذا الاضطراب لدى هؤلاء الطلاب بلغت (25%)، كما تشير أيضاً نتائج دراسة نبيل فضل (2003) إلى أن هذه النسبة قد تفوق (50%).

أما دراسة عبد الباقي دفع الله أحمد وكوثر جمال الدين خلف الله، (فبراير 2011)، بعنوان فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم، من بين ما هدفت إليه الدراسة تقصي الفروق في التحسن في درجات نقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس الصف (الثالث - الرابع) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وطبقت على (29) تلميذ وتلميذة السنة الثالثة والرابعة، أثبتت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحسن بين متوسطات درجات مقياس نقص الانتباه (صعوبة تعلم الانتباه) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس الصف (الثالث - الرابع) داخل المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير المستوى الصف لصلاح الصف الرابع (أحمد، خلف الله، 2011: 12-17). وأكد (كادي، 2005: 27) على أن (14.8) من تلاميذ المدرسة الابتدائية من الصف الثاني حتى الصف الثامن في مجتمع إسبو كانوا في حاجة إلى مزيد من التعليم لمادة القراءة.

وهدف بدورها دراسة أحمد الزق وعبد العزيز السوري (2010) مثلما حسب ما اضطلعت عليه في (حمزة، 2008: 21) تحت عنوان المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض؛ إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية (القواعد، المفردات، تسمية حروف الجر، التهجئة، التعبير عن الأفكار، التعبير الكتابي...) والاستقبالية (استيعاب معاني الكلمات، تمييز حروف الجر، الفهم...) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) طالب من ذوي صعوبات التعلم؛ و(150) طالب من الطلبة العاديين، موزعين بالتساوي على الفئات العمرية الثلاث (7- 8) - أي تلاميذ السنة الثانية والثالثة ابتدائي - ، (9- 10) - أي تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي - ، و(11- 12) سنة. ومن بين ما أشارت إليه النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الأطفال من الفئة العمرية (7- 8) سنوات، والفئة العمرية (11- 12) سنة، لصالح الفئة العمرية (11- 12) سنة (الزق، السوري، 2010: 41)، وتحدث أحمد عبد الكريم حمزة في كتابه سيكولوجية عسر القراءة (الدسلوكسيا) عن أنه اتضح في بحث مقارن لانتشار صعوبة تعلم القراءة في إنجلترا وألمانيا؛ أنها تقل تدريجيا مع تدرج الطفل في السلم التعليمي، حيث تنخفض إلى (8%) في لصف الرابع الابتدائي.

وأشار محمد البيلي (1991) إلى أن صعوبات التعلم تزداد بالمرحلة الابتدائية وذلك بدراسته المعنونة بصعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، بغرض تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الصف السادس بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (233) طالبا وطالبة، استخدم الباحث اختبارات التحصيل، ومقياس الذكاء الجمعي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن نسبة طلاب وطالبات الصف السادس الذين يمكن اعتبارهم يعانون من صعوبات التعلم بلغت (13.79%) من أفراد مجتمع الدراسة (القرني، 2008: 36). ولكن كما نلاحظ من خلال هذه الدراسة تم تحديد نسبة صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المستوى الدراسي السادس ابتدائي فقط وتم تجاهل باقي مستويات الدراسة. كما هدفت دراسة زكريا توفيق (1993) بعنوان صفات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان إلى التعرف على الطلاب الذين يعانون منها، وقد تكونت عينة الدراسة من (2250) طالبا وطالبة من المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان من الصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس)، واستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (من إعداد الباحث)، وكذلك كشف درجات التحصيل الدراسي والبطاقة المدرسية والسجل الصحي للطلاب، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية بين الصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس) في مدارس سلطنة عمان بلغت (10.8%) (القرني، 2008: 37)، وهي نسبة تستدعي القلق، ونفس النتيجة توصل لها فيصل الزراد (1991) مثلما ورد في (القرني، 2008: 35- 36) بدراسة له بعنوان صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الصفوف العليا (الرابع،

الخامس، السادس) من مدارس أبو ظبي، ومن ضمن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن نسبة الطلاب والطالبات الذين يعانون من صعوبات التعلم من عينة الدراسة بلغت (13.4%)، دون تحديد الفروق بين المستويات.

ولكن تعارضت مع نتائج هذه الدراسة دراسة سعيد ديبس (1994) بعنوان دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ والتي هدفت إلى تحديد المظاهر السلوكية المميزة لأطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والصف الدراسي وحجم الأسرة واختلاف ترتيب الطفل في الأسرة ومستوى تعليم الوالدين، وتضمنت عينة الدراسة (139) طالباً وطالبة ممن لديهم صعوبات تعلم في الصفوف الأولية (الأول، الثاني، الثالث) من المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس تقدير سلوك التلميذ. وكانت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الصفوف الدراسية الثلاثة في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم (القرني، 2008: 38)، ونفس النتيجة أيضاً توصلت لها دراسة السعيد (2007) كما ظهر في (السعيد، 2009: 75-76) من خلال دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القراءة عند الطلبة ذوي صعوبة تعلم القراءة، وقد استخدم الباحث بطارية اختبارات الدسلكسيا من إعداد البحيري (2007)، وتم تقنيته من قبل الباحث، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية، والبرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة اللذين قام الباحث بإعدادهما، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (29) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع والخامس ابتدائي، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف المستوى الدراسي (الرابع والخامس).

ومن بين البحوث أيضاً التي دعمت فكرة عدم وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية ترجع إلى المستوى الدراسي نذكر دراسة فيصل الزراد (1991) عن صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات على عينة قدرها (500) تلميذ وتلميذة، حيث تم التوصل إلى (28) تلميذاً وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وكان مستوى تحصيلهم أقل من قدراتهم العقلية، اتضح من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين الصفوف الدراسية في صعوبات التعلم الأكاديمية (بخش، ب.ت: 7-8)، ونفس النتيجة تحصيل عليها عميرة (2001) في (السعيد، 2009: 65) بعدما قام بدراسة موسومة ببرنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت دراسته إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، وأخيراً تم تطبيق البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، ومن ضمن ما أشارت إليه النتائج أنه لا توجد فروق بين المجموعات الصيفية بعد تطبيق البرنامج.

12- مناقشة نتائج الفرضية رقم (12):

من خلال نتائج الجدول رقم (58) تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري أولاً بين تلاميذ مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وثانياً بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، ومن ضمن الدراسات التي اتفقت مع ما أنت به نتائج هذه الفرضية نذكر دراسة منسي حول نمو التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، وكانت تهدف إلى الكشف عن وجود القدرات الابتكارية عند طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الرس في المملكة العربية السعودية؛ وهل قدرات التفكير الابتكاري تنمو وفق عوامل النمو لدى الأفراد، وذلك على عينة تتكون من (430) طالباً من المرحلة المتوسطة في محافظة الرس، متوسط عمرهم بين (11-15) سنة. استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) لقياس درجات التفكير الابتكاري لأفراد العينة ويتكون من (7) اختبارات فرعية يحتاج كل منها 7 دقائق للإجابة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في نمو القدرة الابتكارية لصالح الصف الأكبر أي الثالث المتوسط ثم الثاني فالأول أي أن القدرة تنمو بارتقاء المستوى التعليمي للطلاب (ريان، 2006: 145-146). وأيضاً أجرى فوستر (Foster, 1982) كما ورد في (صوافطة، 2008: 46) دراسة هدف من خلالها استقصاء فاعلية تدريس الدوائر الكهربائية بطريقة حل المشكلات في مجموعات عمل تعاونية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، طبق تجربته على عينة مكونة من (111) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية يعمل أفرادها في مجموعات تعاونية صغيرة كل مجموعة مكونة من (54) طالب، والثانية ضابطة يعمل أفرادها كل بمفرده، وتحليل نتائج الطلبة في مقياس التفكير الابتكاري أشارت النتائج إلى وجود فروق بين طلبة المجموعتين في مقياس التفكير الابتكاري تعود للمستوى التعليمي لصالح طلبة الصف السادس.

وفي نفس السياق قام أبو هلال والطحان (2002) بدراسة تحت عنوان العلاقة بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين، وأجريت هذه الدراسة في الإمارات العربية المتحدة، حيث هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل، تكونت العينة من (406) طالباً وطالبة من الصفين الثالث الإعدادي والسادس الابتدائي، تمثلت أداة الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابة (رافن) لقياس الذكاء، واختبار (تورانس) الدوائر، ومقياس آخر يقدر المدرس من خلاله بعض خصائص الطلبة العقلية والشخصية، ودرجات تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم. وتوصلت الدراسة من خلال المقارنات بين الدرجات، إلى أن طلبة الصف السادس الابتدائي أقل ابتكاراً من طلبة الثالث الإعدادي (القيسي، التميمي، ب.ت: 56، 57). وورد في (الأحمدي، 2005: 17) أن كاتزر (Katzner, 1993) قام بدراسة هدفت إلى التحقق من تقدير الذات للطلبة الريفيين الذين شاركوا في برامج تعليم ذوي التفكير الابتكاري والذين لم يشاركوا فيها، ولقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصفوف (السادس، التاسع، والثاني عشر) المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف الدراسي، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف الدراسي على تقدير الذات.

وتحصلت الباحثة دراسة واحدة فقط تعارضت مع نتائج هذه الفرضية تمثلت في دراسة عبد الرحمن بن جميل بن عبد الرحمن قصاص (قصاص، ب.ت: 44-45-52) بعنوان واقع التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب السنة الأولى والثالثة بكلية الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى، والتي أجريت على (100) طالب من طلاب السنة الأولى والثالثة تابعين لكلية الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث مقياس الصفات السلوكية للطلبة المتميزين (SRBCSS) من تأليف فريق عمل في جامعة كنديكت بالولايات المتحدة الأمريكية؛ برئاسة البروفيسور رنزولي، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى والثانية من أفراد العينة الكلية في التفكير الابتكاري.

13- مناقشة نتائج الفرضية رقم (13):

من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة عشر تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي. ولقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع مجموعة من الدراسات السابقة؛ نذكر منها دراسة مرفت دهلوي (2006) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء العاطفي، ومعرفة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده تبعاً للصف والتخصص الدراسي، والتعرف على أبعاد الذكاء العاطفي السائد لدى أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من مختلف الصفوف والتخصصات العلمية والأدبية. استخدمت الباحثة مقياس قائمة أساليب التفكير من إعداد عجوة وأبو سريع (1999)، ومقياس الذكاء العاطفي إعداد عثمان ورزق (2001). ومن بين ما أسفرت عنه نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده بين طالبات المرحلة الثانوية تبعاً للصف الدراسي (الأول- الثاني- الثالث) (الشهري، 2008-2009: 66)، بالإضافة إلى دراسة عجوة (2002) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء العاطفي بكل من الذكاء المعرفي والمعرفي والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. وشملت الدراسة عينة من (64) طالبا و(194) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية. واستخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي لبار- أون وغيره من المقاييس الأخرى الخاصة بقياس الذكاء العاطفي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي لصالح الأكبر سناً (الشهري، 2008-2009: 61).

كما تناقشت نتائج هذه الدراسة مع دراسة قام هريدي (2003) للتعرف على الفروق الفردية الجوهرية على قائمة الذكاء العاطفي التي صممها الباحث وفقاً لنموذج بار- أون، على عينة مكونة من (149) مبحوثاً، تراوحت أعمارهم بين (18-56) سنة، وتنتمي العينة إلى مختلف الشرائح الاجتماعية من حيث الحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم، والتخصص المهني، والبيئة الثقافية والحضارية، ومستويات الدخل، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة في أبعاد الذكاء العاطفي (إدارة الضغوط، الحالة المزاجية) لصالح طلاب الدراسات العليا (الشهري، 2008-2009: 62). ودراسة دي فايو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) التي

تناولت الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية الإيطالية بلغت (172) معلماً طبق عليهم النسخة الإيطالية من مقياس الذكاء الوجداني المختصر إعداد بار - أون، ومقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة في الذكاء العاطفي باختلاف العمر (عبد الله، العقاد، ب.ت: 17). وفي نفس السياق هدفت دراسة محمود وحسيب (2004) إلى بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وبعض متغيرات الشخصية المعرفية واللامعرفية، واستخدمت الدراسة اختبار الرياض (بيتا) لقياس الذكاء العقلي، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية البالغ عددها (16) سمة، وقام الباحثان بإعداد اختبار الذكاء العاطفي في إطار النموذج المختلط كإطار نظري للذكاء العاطفي. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (285) طالبا وطالبة ينتمون إلى مستوى مرحلة البكالوريوس، ومستوى الدراسات العليا. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التعليم له تأثير دال إحصائياً على الذكاء العاطفي؛ حيث كلما ارتفع مستوى التعليم لدى الفرد كلما زاد معدل الذكاء العاطفي لديه (الشهري، 2008-2009: 64-65). كما أنه في دراسة فورد وآخرون (Ford et al, 1996) اعتبروا الذكاء العاطفي دالاً على المستوى التعليمي وعملاً فعالاً في تحقيق تقدم أكاديمي (جاب الله، 2012: 162)، ونفس الشيء توصل إليه ستروسو وآخرين (Struoso et al, 1996) عندما أشار إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والمستوى الدراسي، وإلى وجود تأثير محدد لأبعاد الذكاء الانفعالي متمثلة في الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية على المستوى الدراسي (جاب الله، 2012: 162). وتحدث (الشهري، 2008-2009: 66) عن دراسة موسى (2005) بعنوان الذكاء العاطفي وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة؛ الهادفة إلى تعريف وتقنين مقياس سكوت وآخرون، ومعرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من التحصيل الدراسي، والذكاء العام. وتكونت عينة الدراسة من (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير العمر - حيث يمثل العمر الزمني في دراستنا الحالية المستوى الدراسي -



خاتمة

خاتمة:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر الاضطرابات انتشارا لدى التلاميذ، وأكثرها خطورة؛ حيث تؤثر على قدراته العلمية والاجتماعية... وغيرها، حيث نجده يعاني من الفشل الدراسي وعدم الاستقرار الانفعالي والشعور بالتوتر والقلق، كما تنقص ثقته بنفسه وتقديره لذاته، ونلاحظ ميله للسلوك الانسحابي والعدواني. ولكن الأخطر هو عدم قدرة أولياء الأمور وحتى المدرسين من تشخيص هته المشكلة لدى أبناءهم، بل وقد يخلطون بينها وبين اضطرابات مشابهة كالتأخر الدراسي. مما يؤدي إلى تفاقمها لدى التلاميذ، خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية. لذلك يجب الحرص على اكتشاف أي صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية منذ بداية ظهورها، وبالتالي العمل على التخفيف منها أو حتى علاجها. فهناك عدة طرق وأساليب فعالة للعلاج؛ وجب على كل من الأسرة والهيكل التربوي من استخدامها لعلاج التلميذ.

وعلى العكس من صعوبات التعلم الأكاديمية، فللذكاء العاطفي دورا فعالا في تنمية القدرات المعرفية والعقلية للتلميذ، حيث يعد منافسا حقيقيا للذكاء العام، بل وقد يتجاوزه. فالمهارات التي يتسم بها التلميذ ذو الذكاء العاطفي؛ والمتمثلة في التحكم في الانفعالات والتقلبات العاطفية، احترام الآخرين وتفهم مشكلاتهم، والميل إلى تكوين الصداقات تساعد في تحقيق نجاحات علمية ومهنية واجتماعية أيضا في أغلب الأحيان. لذلك يجب العمل على تنمية مهارات الذكاء العاطفي فور ملاحظتها لدى التلميذ ومساعدته على استغلالها في شتى المجالات.

ولا يقل التفكير الابتكاري أهمية عن الذكاء العاطفي، حيث يعتبر هو الآخر سلاح الأمم نحو التقدم والازدهار. وهو ما يميز التلميذ عن باقي زملائه، فنجد مميّز، متجدد، نافع للمجتمع، سهل التكيف، سريع البديهة، يعبر عن نفسه بسهولة، اجتماعي، يتصف بالانبساطية. ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار المعوقات التي من شأنها أن تعيق تفكير التلميذ الابتكاري. كما أنه من المهم جدا تنمية قدرات هذا النوع من التفكير حتى يتم ترجمة تلك الأفكار الابتكارية إلى أعمال وابتكارات في الواقع تنفع الفرد والمجتمع بأسره.

قمنا من خلال هذه الدراسة إلى التطرق لأهم الجوانب والمفاهيم الأساسية المتعلقة بالمتغيرات الثلاث السابق ذكرها، وحاولنا التعرف على أهم الارتباطات التي تربط بينها، وعلى أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها التلاميذ، وأكثر مستوى صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منه أغلبية التلاميذ. كما استخدمنا هذه الدراسة أيضا للتعرف على الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية وفي الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ في متغير الجنس، وأيضا الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء العاطفي، والفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري والمستويات الأخرى من التفكير الابتكاري. وحاولنا أيضا التعرف من خلال هذه الدراسة إلى الفروق في كل من صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري بين أولا تلاميذ السنة الثالثة والرابعة، وثانيا تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي. وكذلك الفروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي. وبعد تطبيق أدوات الدراسة على (148) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية توصلنا إلى النتائج التالية:

- أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها تلاميذ السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي تتمثل في صعوبة تعلم الرياضيات.
- وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي، وبين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية وضعيفة ذات دلالة احصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ.
- أن أغلبية تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي الذكور والإناث يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة وشديدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية وفي الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ في متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرفعي الذكاء العاطفي في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري من جهة والمستويات الأخرى (منخفض، متوسط، مرتفع) من التفكير الابتكاري.
- ووجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري بين أولا تلاميذ السنة الثالثة والرابعة، وثانيا تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

الإسهام العملي للدراسة:

يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي بشكل كبير سواء من قبل المدرسة أو الأسرة حتى تتعرف على حيثيات المواضيع الثلاث (صعوبات التعلم الأكاديمية، الذكاء العاطفي، التفكير الابتكاري) وكيفية التعامل بشأنها مع الأطفال، فمثلا عند تعرفها على أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية تسعى لعلاجها، وعند ملاحظة اكتساب أطفالها أو التلاميذ لسمات الذكاء العاطفي، أو يلمسون فيهم أفكارا ابتكارية أو تفكير ابتكاري عالي؛ يعملون جاهدين على تنميتها لديهم.

وبالتالي سوف تساعدنا هذه الدراسة في التعرف على قدرات التلاميذ خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية لتطويرها، وكذا التعرف على اضطراباتهم لوضع حد لها مع بداية العمر، أحسن من أن تتطور ويصعب التحكم بزماتها مع تقدمه. وسوف تساعد أكثر الهيكل التربوي، أولهم المعلمين؛ فمثلا تمكنهم من التعرف على أعراض اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية، حتى يتسنى لهم تمييزه عن بقية الاضطرابات التي تتشابه معه، والتي كانوا يحلونه محله. كذلك نتمكن بمساعدة البحث التالي من التعرف أكثر على التلاميذ والأطفال بصفة عامة الذين يعانون من اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية وكيفية علاج اضطرابهم والتعامل معها، أو الذين يتمتعون بالذكاء العاطفي أو التفكير الابتكاري، وذلك من خلال الاطلاع على سبل تنميتها وأيضا على معيقاتها لتفاديها.

وتتم أيضا الاستفادة من دراستنا الحالية من خلال الاضطلاع على خطوات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية التي اتبعتها الباحثة لاختيار عينة البحث، والتي أشارت إليها في دراستها بنوع من التفصيل. بالإضافة إلى التعرف على الطريقة السليمة لتطبيق وتصحيح اختبار الذكاء المصور والمقاييس الخاصة بقياس كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري.

الإسهام العلمي للدراسة:

تمثل الإسهام العلمي للدراسة في إثراء البحث العلمي من خلال تناولها لثلاث مواضيع في بالغ الأهمية، تمثلت في صعوبات التعلم الأكاديمية، الذكاء العاطفي، والتفكير الابتكار. وفي جادة هذه المفاهيم - مقارنة بمفاهيم أخرى في علم النفس- خاصة أنه وفي حدود اطلاع الباحث يعد هذا البحث من الدراسات القليلة جدا التي درست العلاقة بين هذه المواضيع الثلاثة، محاولة لدراسة الارتباطات والفروقات بين بعضها البعض. خاصة أننا نلمس تناقضا بين صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وبين كل من الذكاء العاطفي، والتفكير الابتكار. إلى جانب تطرقنا من خلال هذه الدراسة إلى شريحة مهمة من المجتمع؛ حيث تمثل جيل المستقبل وأمله، ألا وهي تلاميذ الصفوف العليا من مرحلة التعليم الابتدائي، حيث إن تمكنا من تنشئتهم بطرق سليمة سوف يمثلون دعما للمجتمع ويساهمون في تطور الأمم.

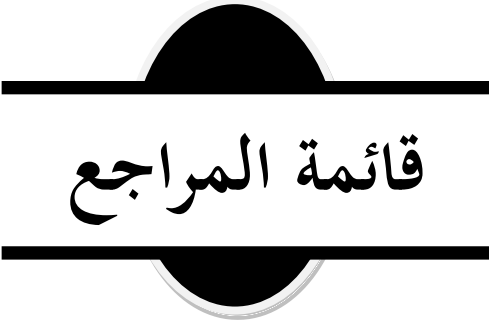
ومن خلال هذا البحث أيضا تعرفنا على الفروقات الموجودة في المتغيرات الثلاث بخصوص كل من الجنس والمستوى الدراسي مما يزيد من فهمنا لهذه المواضيع. واكتشفنا المزيد من المعلومات المهمة من خلال دراستنا الحالية أيضا، حيث تعرفنا على سبيل المثال لا الحصر على أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها التلاميذ؛ والتي تمثلت في صعوبة تعلم الرياضيات. مما يمكن هذا البحث ليكون نقطة بداية لانطلاق دعم التلاميذ خاصة الذين يسجلون ضعفا في هذه المادة.

أما بالنسبة للإسهام العلمي الذي قدمته هذه الدراسة من خلال الجانب النظري فتتمثل في القالب الذي ظهر فيه كل متغير من متغيرات الدراسة، حيث حاولت الباحثة عبر هذه الدراسة طرح أكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم بشكل معمق حول كل متغير، وفي كل فصل. كما قمنا بوضع تمهيد وخلاصة لفهم وتوضيح محتوى كل فصل.

وفي الأخير وبعد طرح نتائج الدراسة قمنا بتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي تمكنا إن عملنا بها من ضمان تحسين قدرات التلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة المعرفية مستقبلا، ومن ضمن هذه التوصيات نذكر ما يلي:

- يجب وضع التلاميذ تحت متابعة إجبارية ودورية من قبل أخصائيين في صعوبات التعلم، وفي علم النفس، وفي الإرشاد والتوجيه.
- يجب إحالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الشديدة إلى الأقسام المكيفة حتى يتم التكفل بهم بشكل أفضل. وكذلك يجب إحالة ذوي التفكير الابتكاري المرتفع من التلاميذ إلى مدارس خاصة بهم حتى يتم تنمية أفكارهم الابتكارية وتحويلها إلى أعمال ملموسة.
- يجب تلقين المعلمين في فترة تكوينهم؛ وحتى بعد ممارستهم المهنة دروس ودورات مكثفة حول صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري والذكاء العاطفي، وذلك لرفع الغموض عن هذه المفاهيم.
- يجب تطبيق اختبارات ومقاييس مختلفة على التلاميذ بشكل منتظم مرة واحدة في السنة على الأقل، لتحديد مستوى ذكاءهم العام والعاطفي وتحصيلهم وتفكيرهم الابتكاري، إن كان في تزايد أو تناقص. وللتعرف عن أي صعوبات تعليمية يعانون منها، فور ظهورها.

- وضع أيام تحسيسية لأولياء الأمور للتوعية باضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية، ولشرح كل من التفكير الابتكاري والذكاء العاطفي، والتأكيد عليهم بضرورة إعلام المعلم والأخصائيين في حالة ملاحظة أي تغيرات على طفلهم.



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم
- أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. ط1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. ط1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد نجاح والبحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار. (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. ط2. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2012). التفكير الابتكاري والإبداعي - طريقك إلى التميز والنجاح - . ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو حطب، فؤاد وفهمي، محمد سيف الدين. (1984). معجم علم النفس والتربية (الجزء الأول). ط1. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- أبو رزق، محمد مصطفى شحدة. (2010-2011). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة.
- أبو سماحة، كمال ومحفوظ، نبيل والفرح، وجيه. (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي. ط1. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو ظريفة، فاطمة أحمد خليل. (ب.ت). أثر البيئة التعليمية في رعاية الموهبة. مركز دراسات وبحوث المعوقين - أطفال الخليج.
- أبو عفش، إيناس شحتة. (2011). أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات. رسالة ماجستير. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية. غزة.
- أبو غزال، معاوية محمود. (2013). علم النفس العام. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، رحاب أحمد إبراهيم. (2010، مارس). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي. المجلد الثاني: مجلة كلية التربية ببورسعيد. ص 693-713.
- أدبي، عباس عبد علي. (2001، سبتمبر). قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، المجلد 2 الثاني (العدد 3): مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- أحمد، عبد الباقي دفع الله وخلف الله، كوثر جمال الدين. (2011، فبراير). فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الأحمدى، محمد بن عليشة. (2005، جويلية). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. عمان.
- إيفانز، جوديث ومايرز، روبرت وإفيلد، إيلين. (2005). احتساب الطفولة المبكرة- دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة- ط1. سوريا: ورشة الموارد العربية.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1989). الطفل من الحمل إلى الرشد. ط1. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- باظة، آمال عبد السميع. (ب.ت). البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين ودورها في الوصول إلى انجاز عالي - دراسة إكلينيكية- . المؤتمر العلمي الأول. ص41-75.
- باكرمان، منال عمر. (2002، أكتوبر). الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بودينار، ليندة. (2010- 2011). الفروق في الذكاء (اللفظي، العلمي، الكلي) بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة وفقا لاختلاف فصائل الدم (A+, A-, B+, B-, O+, AB+). رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو.
- البحري، جاد. (ب.ت). الدسلكسيا- كيف يمكن للمدرس المساعدة ؟ استراتيجيات لتدريس المعسررين قرائيا. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- البطاينة، أسامة محمد والسبائلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد والرشدان، مالك أحمد. (2009). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع.
- بطاينة، نور وأمين، زليخا. (2006). صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان: جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- بن جامع، إبراهيم. (2009- 2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة - دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول بسكيكدة - .رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.
- بني يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بن مانع، سعيد بن علي. (ب.ت). رعاية التفوق بين الإبداع والذكاء (دراسة في التوجيه والإرشاد النفسي التربوي). ص330-381.
- بن سكريفة، مريم. (2007- 2008). استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة). رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

- بن فليس، خديجة. (ب.ت). أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين - دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات والعاديين - . أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الإخوة منتوري- قسنطينة. الجزائر.
- البرقعوي، جلال عزيز فرمان. (ب.ت). فاعلية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية. جامعة بابل.
- البريدي، عبد الله. (ب.ت). نحو بناء برنامج عربي لتأهيل مهني وتطبيقي في الإبداع والموهبة.
- بشقة، سماح. (2007-2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية- دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي - . رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر. باتنة.
- البتال، زيد بن محمد. (2006، نوفمبر). صعوبات التعلم هل هي حقا إعاقة أم فقط صعوبة؟. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض. المملكة العربية السعودية.
- بخش، أميرة طه. (ب.ت). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.
- بذيوي، عبد الرحمن علي محمد. (2008). صعوبات التعلم (دراسة ميدانية). ط1. الإسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جاب الله، منال عبد الخالق. (2012). سيكولوجية الذكاء الانفعالي - أسس وتطبيقات - . ط1. الإسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الجاحي، فوزية محمود. (2005). الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع- كيف يفكر طفلك - . ط1. القاهرة. دار الكتاب الحديث.
- جدوع، عصام. (2007). صعوبات التعلم. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- جولمان، دانيال . (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلي الجبالي. ط1. الكويت: عالم المعرفة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2009). الإبداع - مفهومه، معايير، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية. ط2. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2012). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الدويك، نجاح أحمد محمد. (2008). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. الجامعة الإسلامية- غزة.

- دحال، سهام. (2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- دناوي، مؤيد أسعد حسي. (2008). تطوير مهارات التفكير الإبداعي-تطبيقات على برامج كورت- . ط1. عمان: دار جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (2009). تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير في ضوء المشروعات العلمية. ط1. دار المكتب الجامعي الحديث.
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي- الجزء الأول- . ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- هنانو، عبد الله محمد. (2008). مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب.
- الوتار، ناظم شاكرو وأسي، أوديد عوديشو وصالح، زهرة جميل. (2007). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل المعرفي في مادة السباحة. المجلد الثالث عشر (العدد 45): مجلة الراصد للعلوم الرياضية.
- الزهراني، عماد بن جمعان بن عبد الله. (2008). تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- الزيادات، ماهر مفلح والعدوان، زيد سليمان. (2009، يونيو). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. المجلد السابع عشر (العدد2): مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). ص 465-490.
- زيادة، خالد السيد محمد. (ب.ت). دراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية: أطفال الخليج. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
- زيادة، خالد. (2006). صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلوليا). ط1. مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.
- الزيات، فاطمة محمود. (2009). علم النفس الإبداعي. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج-. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2006، نوفمبر). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2007). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2008). الإستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- الزرق، أحمد والسويدي، عبد العزيز. (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. المجلد السادس (العدد 1): المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ص 41-52.
- الحاج، محمود أحمد عبد الكريم. (2010). الصعوبات التعليمية- الإعاقة الخفية- المفهوم، التشخيص، العلاج. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحارون، شيماء حمودة. (2009). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم في مدارسنا- تنميتهم وجدانيا وعلميا ومعرفيا- ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الحارثي، صبحي بن سعيد. (2014). العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. العدد الرابع والستون: مجلة دياي. ص 244-282.
- الحكاك، وجدان جعفر جواد عبد المهدي. (ب.ت). بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد. العددان السادس والعشرون والسابع والعشرون: مجلة البحوث التربوية والأبحاث النفسية.
- حماد، إبراهيم مصطفى. (2008، نوفمبر). مساق الاختبارات النفسية (عملي) - اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح- .
- حمدان، أديب ذياب وسليمان، مرجي حمدان. (2009، مارس). أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلد العاشر (العدد 1): مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الحموري، خالد عبد الله. (2009، يناير). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم. المجلد السابع عشر (العدد 1): مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). ص 611-637.
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). سيكولوجية عسر القراءة - الدسلكسيا- . ط1. عمان: دار الثقافة.
- حنصالي، مريامة. (2013-2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي - دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية- أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة محمد خير. بسكرة.
- حسونة، أمل محمد وأبو ناشي منى سعيد. (2006). الذكاء الوجداني. ط1. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- حسن، إنعام هادي. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. ط1. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن، عبد الحميد سعيد. (2009، يناير). دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان. المجلد الأول (العدد 1): مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ص 70-113.

- الطالب، محمد عبد العزيز. (2012). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية - دراسة ميدانية على تلاميذ مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم- . المجلد الثالث (العدد 5): المجلة العربية لتطوير التفوق.
- الطيباني، علا محمد زكي والطيباني مها محمد زكي. (2013، أبريل). فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة تحت عنوان التدخل المبكر استثمار المستقبل. مملكة البحرين.
- طيبة، وفاء محمود. (ب.ت). أثر نوع اللعب على قدرات التفكير الابتكاري عند أطفال ما قبل المدرسة.
- الطيطي، محمد حمد. (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- طنوس، عادل وريحاني، سليمان والزبون، سليم. (2012). السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين. المجلد التاسع والثلاثون (العدد1): مجلة دراسات العلوم التربوية.
- الطنطاوي، إيهاب. (2010، مارس- أبريل). مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع. مؤتمر القراءة للحياة والأسبوع التربوي السادس بكلية التربية جامعة قطر: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الياسري، حسين نوري. (2006). صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2007). المخ وصعوبات التعلم -رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي- . ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية-خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم- . ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كادي، الحاج. (2005). صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة.
- كاشف، إيمان فؤاد والمرسي، محمد رشدي أحمد. (ب.ت). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة الزقازيق
- كوافحة، تيسير مفلح. (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المالكي، عبد العزيز بن درويش بن عابد والغامدي، يوسف بن عبد الله بن سند. (2008). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- المالكي، عوض بن صالح بن صالح والحري إبراهيم بن سليم رزق. (ب.ت)، دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الإبداعي.
- مجيد، أثمار شاكر. (ب.ت). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمهم: مجلة العلوم الإنسانية . ص 187- 204.
- موسى، موسى نجيب. (2004). أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.
- المزروع، ليلي. (2007، ديسمبر). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. المجلد الثامن (العدد 4): مجلة العلوم التربوية والنفسية. ص 67.
- محمد، مجيد مهدي ومحبي الدين، عارف. (2005، ديسمبر). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. المجلد السادس (العدد 4): مجلة العلوم التربوية والنفسية. ص 35.
- محمد، علي محمد حيدر. (2008). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الشخصية وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الزقازيق. مصر.
- محمدي، فوزية. (2010- 2011). فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة- . أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة. الجزائر.
- مطاوع، ضياء الدين محمد. (ب.ت). فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ملحم، سامي محمد. (ب.ت). صعوبات التعلم. ب.ط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق- . المجلد السادس والعشرون (العدد 3): مجلة جامعة دمشق. ص 135- 191.
- منسى، محمود عبد الحليم والأنصاري، سامية لطفي ومحمود، أحلام حسن ومكاوي، نبيلة ميخائيل وإبراهيم، محمد أنور. (2007). الصحة المدرسية والنفسية للطفل. (ب.ط). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- المعاضيدي، سفيان صائب سلمان. (ب.ت). دور الإرشاد المدرسي في تنمية الإبداع. مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية. ص 158- 191.
- معوض، خليل ميخائيل. (2007). قدرات وسمات الموهوبين (دراسة ميدانية). ط 5. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- معمريه، بشير ومحي، إبراهيم. (ب.ت). صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي.
- المفرجي، سالم محمد عبد الله. (1999). أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، أسامة فاروق. (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية - الأسباب، التشخيص، العلاج - . ط1. عمان: دار المسيرة.
- مخلوفي، فاطمة. (2009). علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرياح - ورقلة. الجزائر.
- ناصر، زهرة عبد الله. (2002، سبتمبر). فاعلية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بمملكة البحرين. المجلد الثالث (العدد3): مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الناصر، يزيد بن عبد العزيز. (2010). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- نيهان، يحي محمد. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النجاحي، فوزية محمود. (2005). الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والابداع - كيف يفكر طفلك - . ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- النحاس، محمد محمود وأحمد، سليمان رجب سيد. (2008، مارس). العلاج النفسي التخاطبي لصور التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم. الملتقى الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة: المركز الدولي للاستشارات والتخاطب والتدريب القاهرة- دبي. ص160-196.
- نيسان، خالدة عامر. (2009). سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط. ط1. عمان: دار أسامة للنشر.
- النمر، عصام. (2008). القياس والتقويم في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النعيمي، مهند محمد عبد الستار والخزرجي، سناء علي حسون. (2011، أكتوبر). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- نصيب، هلاهل جعفر. (2002، ديسمبر). فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين. المجلد الثالث (العدد4): مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- نصر، أحمد محمد. (ب.ت). الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين - دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية - .
- سويف، مصطفى. (2000). دراسات نفسية في الإبداع والتلقي. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- السلامة، أريج بنت علي بن عبد الله والشيخة، مها بنت حمد. (2010). التدخل المبكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- السليمان، مها عبد الله. (2001). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم.
- سليمان، عبد الرحمن سيد وعبد الحميد، أشرف والبلاوي، إيهاب. (ب.ت). الكشف والتعرف على التفوق والموهبة: المجلة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- السمدوني، السيد إبراهيم. (2007). الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون موزعون.
- سعاده، رشيد. (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكاديمي والثانوي - دراسة ميدانية بولاية ورقلة- . رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة ورقلة.
- السعيد، رضا مسعد والحسيني، هويدا محمد. (ب.ت). استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- السعيد، أحمد. (2009). مدخل إلى الدسلكسيا- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة- . ط1. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- السر، أحمد محمد سليمان. (ب.ت). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه.
- السرطاوي، زيدان أحمد. (ب.ت). تقييم صعوبات التعلم في القراءة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- عادل، عبد الله محمد. (2006). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. ط1. القاهرة: دار الرشاد.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (2007). دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عاشور، أحمد حسن محمد. (ب.ت). الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. ص2-37.
- عبد الجبار، علي شعبان علي. (ب.ت). أهمية ودور الإرشاد والتوجيه في تنمية القدرات الإبداعية للموهوبين والمتفوقين.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (2010). الإبداع والأطفال (المفاهيم- الأسس- السمات- الحقوق- النظريات- المقاييس). ط1. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبد الله، هشام إبراهيم والعقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي. (ب.ت). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة.

- عبد العزيز، حنان. (2011-2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار). رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.
- عبد العزيز، سعيد. (2002). المدخل إلى الإبداع. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). المدخل إلى الإبداع. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، علا محمد. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال. ط1. عمان: دار الفكر.
- عبد الغفار، غادة محمد. (2008). اضطراب القراءة الارتقائي (من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي). ط1. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- العبوشي، نوال عبد الرؤوف عارف. (ب.ت). الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي. ص ص 324-340.
- عبيد، ماجدة السيد. (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2009). مدخل إلى التربية الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العبيدي، محمد جاسم ولي والعبيدي، باسم محمد والعبيدي، آلاء محمد. (2010). ط1. الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم. الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- العدل، عادل محمد. (2010). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العزالي، سعيد كمال. (2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عطا الله، صلاح الدين فرح. (2008). إجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين في وزارة التربية بولاية الخرطوم: مجلة دراسات نفسية. ص1-33.
- العياصرة، وليد رفيق. (2011). التفكير السابر والإبداعي. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عياش، ليث محمد. (2009). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- علي، محمد النوبي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، السيد فهمي. (2009). علم النفس الإبداعي - السمات النفسية للعالم والأديب. ط1. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عمراني، زهير. (2014، سبتمبر). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية - دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي. العدد 16: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- العقيل، محمد بن عبد العزيز بن محمد. (2011). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

- العريشي، جبريل بن حسن وبنت رشاد، وفاء وعلي، عيد عبد الواحد. (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الفاعوري، أيهم علي. (2009-2010). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة- . رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الفاخري، سالم عبد الله سعيد. (ب.ت). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز وتنمية التفكير الإبداعي.
- فهمي، مصطفى. (1995). الصحة النفسية - دراسات في سيكولوجية التكيف- . ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الفراء، إسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. المجلد الرابع عشر (العدد2): مجلة جامعة الأزهر- سلسلة العلوم الإنسانية. ص 57- 90.
- فضة، حمدان محمود وأحمد، سليمان رجب سيد. (ب.ت). العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم- الراشدون والموهوبون- المؤتمر العلمي الأول. كلية التربية، جامعة بنها .
- صابري، فاطمة الزهراء حاج. (2004-2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. رسالة ماجستير.
- صادق، فاروق محمد. (2006، نوفمبر). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. المؤتمر الدولي صعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية.
- الصباغ، سميلة. (ب.ت). أدوار معلم الرياضيات النمّي للتفكير في عصر اقتصاد المعرفة. جامعة الإسراء.
- صبحي، تيسير. (1992). الموهبة والإبداع - طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة - . ط1. عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع. عمان: دار إشراف للنشر والتوزيع.
- صوافطة، وليد عبد الكريم. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صوص، فاطمة جميل عبد الله. (2010). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- صحراوي، عبد الله محمد. (2011). دراسات في التربية وعلم النفس - الجزء الأول- . المكتب الجامعي الحديث.
- الصلال، هيفاء سعد وعبد الله، مروة حسين. (2014، ماي). البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين وأثرها في تميزهم وإبداعهم من وجهة نظر المختصين بالإرشاد النفسي في دول الخليج العربي. المؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة. دبي.
- القاسم، جمال مثقال مصطفى. (2000). أساسيات صعوبات التعلم، ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- القحطاني، محمد بن عبد الله آل سرحان. (ب.ت). نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية بالتعاون مع اليونيسف.
- القيسي، عبد الغفار عبد الجبار والتميمي، ندى شوقي حميد. (ب.ت). التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية. العدد 19: مجلة العلوم النفسية. لعزيلي، فاتح. (2007-2008). علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم- دراسة ميدانية لمعلمي الطور الأول الأساسي-. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.
- القمش، مصطفى نوري والعضيلة، عدنان والتركي، جهاد. (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. المجلد الثاني والعشرون (العدد 1): مجلة جامعة النجاح للأبحاث - جامعة البلقاء التطبيقية.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان. (2011). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة). ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القمش، مصطفى نوري. (2012). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القفاص، وليد كمال عفيفي. (2009). صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي. ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- قصاص، عبد الرحمن بن جميل بن عبد الرحمن. (ب.ت). واقع التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب السنة الأولى والثالثة بكلية الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى: مجلة أطفال الخليج. ص 30- 59.
- القرني، سالم بن عايض سعد. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم.
- الرياح، مشاعل عبد اللطيف خليفة وابن الفقيه، العربي والحمدان، نجا. (ب.ت). أثر برنامج للتفكير في تطوير مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطالبات الموهوبات بمملكة البحرين.
- ربيع، محمد وعامر، طارق عبد الرؤوف. (2008). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
- رياض، سعد. (ب.ت). البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة- تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات- . القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع.
- رشدي، منال والحكة، سعيد. (2004). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية- غزة. فلسطين.

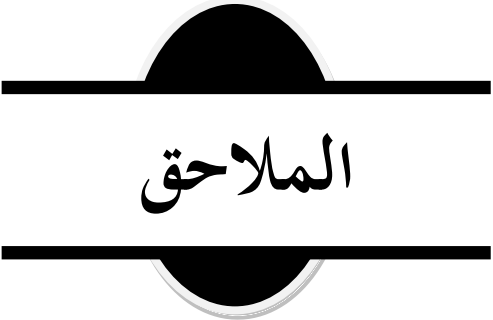
- الشهري، سعد محمد علي. (2008-2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، متطلب تكميلي للحصول على الماجستير في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي.
- الشويعر، مشاعل بنت عبد الرحمان. (ب.ت). تصميم برمجية تعليمية حاسوبية وقياس أثرها على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- شنين، فاتح الدين. (2008). فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات -دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة السادسة أساسي بمدينة ورقلة-. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلي والإبداع). ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشربيني، لطفي عبد العزيز. (ب.ت). معجم مصطلحات الطب النفسي. ط1. مركز تعريب العلوم الصحية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- شريف، أشرف محمد عبد الغني وحسن، مروة حسني علي. (2008). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط1. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شرفوح، البشير. (2005-2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر.
- التويجري، نوال عبد الكريم عثمان أحمد. (2002، سبتمبر). أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت. المجلد الثالث (العدد3): مجلة العلوم التربوية والنفسية. ص210-211.
- الخالدي، أديب محمد. (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخولي، هشام عبد الرحمن. (2007). دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الخزرجي، جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي. (ب.ت). صعوبات التعلم عند الأطفال: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الخزرجي، جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي. (ب.ت). عسر القراءة: مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

- خطاب، ناصر. (ب.ت). طرق تدريس الإستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي الصعوبات التعلم (مراجعة للأدب السابق).
- خطاب، عمر محمد. (2011). مقاييس في صعوبات التعلم. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- خطوط، رمضان. (2009-2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. رسالة ماجستير.
- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي. (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- خليل، سامية خليل. (2010). الذكاء الوجداني- مفاهيم ونماذج وتطبيقات - . ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الحس والإبداع. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخليفة، عمر هارون وعطا الله صلاح الدين فرج. (2006، أوت). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة- جدة: مجلة الدراسات العلمية المحكمة. ص 144-164.
- خضر، رما يسرى وخالد، سعاد محمد. (2007). صعوبات التعلم. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- الغوراني، محمد عدنان. (2006، نوفمبر). الأبعاد النفسية الاجتماعية لأطفال صعوبات التعلم - فهم الذات. ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية.
- غلاب، صليحة. (2012-2013). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري - تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة - . أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية. جامعة الجزائر 2. الجزائر.
- غلوم، إلهام عبد الله. (2003، مارس). فعالية التعلم التعاوني في تعلم مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين. المجلد الرابع (العدد 1): مجلة العلوم التربوية والنفسية. ص 260-261.
- غريفات، سحر والزعي، محمد خالد وشواهين، خير. (2008). خبرات علمية ومهارات عملية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث. عمان: جدار للكتاب العالمي.

المراجع الأجنبية:

- Analyse UFAPEC. (2012). L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire. Bruxelles : Dominique Houssonloge .
- Ashkanasy, N et Daus, A. (2005). Rumors of the Death of Emotional intelligence in organizational Behavior are Vastly Escaggerated. Journal of organizational Behavior.
- Bloch. (1992). Dictionnaire Fondamental de la psychologie. Paris : larousse.
- Gerald, Matthews et Moshe, Zeidner et Richar, Roberts. (2003). Emotional intelligence Science and Myth. A Bradford Book the MIT press , Cambridge , Massachusetts, lonon, England.

- Kobe, lisa et palmon, roni et rickers, jon. (2002). Self- reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. Current Psychology: Developmental - Learning - Personality - Social Summer. Page 154-163.
- Mayer, J.D et Salovey ,p. (1997). what is emotional intelligence ? New York: Basic Books.
- Norbert, Sillamy. (1999). Dictionnaire de psychologie. Paris : larousse.



الملاحق

الملحق رقم (01): صورة من الدفتر المدرسي توضح تقييم التلاميذ في المواد الثلاث (القراءة، الكتابة، الرياضيات)

ملاحظات	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
معلم (ة) اللغة العربية			
معلم (ة) اللغة الأمازيغية			
معلم (ة) اللغة الفرنسية			
مدير (ة) المدرسة			
إمضاء ولي التلميذ			

نتيجة نهاية السنة الدراسية :
 ختم وإمضاء المدير (ة) :
 ينتقل إلى السنة :
 يعيد السنة :
 المعدل السنوي للغة العربية :
 المعدل السنوي للرياضيات :
 المعدل السنوي العام :

السنة الدراسية : /

المدرسة :
 المعلم (ة) :
 القسم :
 الثلاثي - 1

الملاحظات	المعدل	الاختبار	القروض	المواد
				قراءة
				محادثة وتعبير
				فقرة
				إملاء
				خط
				تربية اسلامية
				تربية رياضية
				تشيد - محفوظات
				رسم
				أشغال
				تربية بدنية
				المجموع

معدل الثلاثي (1) : / :
 الرتبة :
 عدد تلاميذ القسم :
 اسم ولقب وتوقيع مدير (ة) المدرسة :
 إمضاء ولي التلميذ (ة)

الملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين

الدكتور شوشان	جامعة باتنة
الدكتورة غلاب	جامعة الجزائر
الدكتورة زينات	جامعة الجزائر
الدكتورة علاق	جامعة مستغانم
الدكتور سعودي	جامعة بشار
الدكتور شرفاوي	جامعة بشار
جعدوني الزهرة	جامعة معسكر

الملحق رقم (03): خطاب طلب التحكيم

1- مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة البحث العلمي

جامعة الطاهر مولاي- سعيدة

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة.

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه في علم النفس - تخصص: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي"، يسرني أن أعرض عليكم مجموعة من الفقرات أعدت للكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة، صعوبات تعلم الرياضيات) لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، والمطلوب منكم رجاءا إبداء ملاحظاتكم فيما يخص البنية اللغوية ومدى وضوح كل عبارة مع تقديم تقدير نسبي يمتد من 0٪ إلى 100٪ فيما يتعلق بمدى قياس كل فقرة لما وضعت لقياسه ومدى اتساقها مع البعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أمام النسبة المئوية المناسبة.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة:

بن يوسف حنان

2- مقياس الذكاء العاطفي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة البحث العلمي

جامعة الطاهر مولاي- سعيدة

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة.

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه في علم النفس - تخصص: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي"، يسرني أن أعرض عليكم مجموعة من الفقرات أعدت للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، والمطلوب منكم رجاءاً إبداء ملاحظاتكم فيما يخص البنية اللغوية ومدى وضوح كل عبارة مع تقديم تقدير نسبي يمتد من 0٪ إلى 100٪. فيما يتعلق بمدى قياس كل فقرة لما وضعت لقياسه ومدى اتساقها مع البعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أما بالنسبة المئوية المناسبة.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة :

بن يوسف حنان

3- قائمة السمات الابتكارية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة البحث العلمي

جامعة الطاهر مولاي- سعيدة

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة.

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه في علم النفس - تخصص: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي"، يسرني أن أعرض عليكم مجموعة السمات السلوكية أعدت للكشف عن التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي، والمطلوب منكم رجاء إبداء ملاحظاتكم فيما يخص البنية اللغوية ومدى وضوح كل عبارة مع تقديم تقدير نسبي يمتد من 0٪ إلى 100٪. فيما يتعلق بمدى قياس كل فقرة لما وضعت لقياسه ومدى اتساقها مع البعد الذي تنتمي إليه من خلال وضع علامة (X) أمام النسبة المئوية المناسبة.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة :

بن يوسف حنان

الملحق رقم (04): الصورة الأولية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لمصطفى فتحي الزيات

بعد صعوبة تعلم القراءة: يقيس لنا ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرآني لمعاني ومضامين النصوص القرآنية، ويتكون من 20 فقرة.						
رقم الفقرة	الفقرات	النسب المئوية				
		%0	%25	%50	%75	%100
1	يبدو عصبياً - متململاً - عبوساً عندما يقرأ					
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف					
3	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت المقاطع والكلمات					
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة					
6	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص					
9	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات					
10	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف					
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ					
13	يبدي تردداً عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص					

16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ					
18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة					
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة					
بعد صعوبات تعلم الكتابة: يقيس لنا ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي، ويتكون من 20 فقرة.						
21	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية					
22	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد					
23	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية					
24	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة					
25	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح					
26	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات					
27	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات					
28	يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة					
29	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة					
30	يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف					
31	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة					
32	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان					

					يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة	33
					يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم	34
					يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة	35
					يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم	36
					يجد صعوبة في الكتابة وفقًا لقواعد الخط والكتابة اليدوية	37
					يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها	38
					يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل	39
					كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير	40
بعد صعوبات تعلم الرياضيات: يقيس لنا ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية، ويتكون من 20 فقرة.						
					يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (2- (6)، (7-8)	41
					يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة	42
					يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف	43
					يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها	44
					يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من	45
					يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات	46
					يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقًا لها	47
					يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها	48

49	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية					
50	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة					
51	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل					
52	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية					
53	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقليًا					
54	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر، كم)					
55	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن					
56	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: $>$ ، $<$ ، $\geq$					
57	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية					
58	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات					
59	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا					
60	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل					

الملحق رقم (05): الصورة الأولية لمقياس الذكاء العاطفي لبار - أون

بعد الكفاءة الشخصية: يقيس لنا قدرة التلميذ على إدراك مصادره النفسية وإحساساته، ومشاعره وانفعالاته وكيفية التمييز بينها، ويتكون من 06 فقرة.							
رقم الفقرة	الفقرات	النسب المئوية					ملاحظات حول البنية اللغوية
		%0	%25	%50	%75	%100	
1	من السهل أن أخبر الناس بما أشعر به						
2	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن المشاعر						
3	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة						
4	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة						
5	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر						
6	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين						
بعد الكفاءة الاجتماعية: يقيس لنا القدرة على إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية، والقيام بالأدوار الاجتماعية بصبر ومرونة وحماسة ومسؤولية ومثابرة وانفتاح، ويتكون من 12 فقرة.							
7	أجيد فهم مشاعر الآخرين						
8	أهتم لما يحصل للآخرين						
9	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين						
10	أنا قادر على احترام الآخرين						
11	وجود الأصدقاء مهم						
21	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين						
13	أحب أن أقدم أشياء للآخرين						
14	أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة						
15	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين						
16	أحب أصدقائي						
17	أستطيع أن أخمن عندما يكون أحد أصدقائي مقربين حزينا						
18	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا						
بعد إدارة الضغوط: يقيس لنا مدى قدرة التلميذ على إدارة ضغوطه وتنظيم طاقته الانفعالية ومراقبة تحولها من حالة إلى أخرى، والتحكم فيها والمهارة في استخدامها لاتخاذ أفضل القرارات، ويتكون من 12 فقرة.							

19	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا					
20	يصعب علي كبح جماح غضبي					
21	أعرف كيف أبقى هادئا					
22	هناك أشياء تزعجني كثيرا					
23	أتشاجر مع الناس					
24	طبعي حاد					
25	أغضب بسهولة					
26	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج					
27	عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة					
28	يصعب علي أن أنتظر دوري					
29	أتضايق بسهولة					
30	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير					
بعد التكيف: يقيس لنا مدى تكيف التلميذ مع المواقف والمشكلات والصعوبات المختلفة التي تواجهه، ويتكون من 10 فقرات						
31	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة					
32	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة					
33	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة					
34	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها					
35	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة					
36	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك					
37	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات					
38	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها					
39	أجيد حل المشكلات					
40	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة					

بعد المزاج العام: يقيس لنا قدرة التلميذ على إدراك وقراءة انفعالاته والتناغم معها والاستجابة لها، و يتكون من 14 فقرة.						
41	أستمتع بالانبساط والتسلية					
42	أنا إنسان سعيد					
43	أشعر بالثقة بنفسي					
44	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام					
45	أتمنى حدوث الأفضل					
46	أحب أن أبتسم					
47	أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام					
48	أعرف كيف أقضي وقتا طيبا					
49	أنا لست سعيدا جدا					
50	أشعر بالرضا عن نفسي					
51	تعجبني شخصيتي كما هي					
52	أستمتع بالأشياء التي أفعالها					
53	يعجبني جسدي					
54	يعجبني مظهري					
بعد الانطباع الإيجابي: يقيس لنا إدراك التلميذ لانفعالات الآخرين والاستجابة لها بموضوعية وأخذها بعين الاعتبار، ويتكون من 06 فقرات.						
55	أشعر بالود نحو جميع من أقابل					
56	لدي أفكار طيبة عن الآخرين					
57	لا شيء يزعجني					
58	يجب علي أن أقول الحقيقة					
59	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به					
60	لا تمر علي أيام سيئة					

الملحق رقم (06): الصورة الأولى لقائمة السمات الابتكارية لفتحي عبد الرحمن جروان

رقم الفقرة	السمة السلوكية والسمات الدالة عليها:	النسب المئوية					ملاحظات حول البنية اللغوية
1	السمة السلوكية: الدافعية	%0	%25	%50	%75	%100	
1	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه						
2	السمة السلوكية: الاستقلالية						
1	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه						
3	السمة السلوكية: الأصالة						
1	يتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفاً						
4	السمة السلوكية: المرونة						
1	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة						
5	السمة السلوكية: المثابرة						
1	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم						
6	السمة السلوكية: الطلاقة في التفكير						
1	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه						
7	السمة السلوكية: حب الاستطلاع						
1	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميل لاستكشاف المجهول						
8	السمة السلوكية: الملاحظة						
1	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله						
9	السمة السلوكية: المبادرة						
1	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية						

						السمة السلوكية: النقد	10
						يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها	1
						السمة السلوكية: المجازفة	11
						لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو لحل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة	1
						السمة السلوكية: الاتصال	12
						يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين	1
						السمة السلوكية: القيادة	13
						يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً، يحترمه زملاؤه، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر	1
						السمة السلوكية: التعلم	14
						يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية	1
						السمة السلوكية: الحس بالمسؤولية	15
						يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته	1
						السمة السلوكية: الثقة بالنفس	16
						واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله	1
						السمة السلوكية: التكيف	17
						يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة	1
						السمة السلوكية: تحمل الغموض	18
						لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحدث أكثر من معنى أو حل	1

الملحق رقم (07): الصورة النهائية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية لمصطفى فتحى الزيات

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي يسرني أن أعرض عليك مجموعة من الفقرات الخاصة بصعوبات التعلم الأكاديمية، والموجهة لتلاميذ الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، أرجو منك أن تقرأها جيدا وتضع علامة (X) أمام الخانة التي تراها مناسبة، كما يجب عليك إتباع التعليمات التالية:

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.
- لا تنس أن تجيب على كل العبارات.
- لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.

- تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير وأنها تحظى بالسرية التامة

البيانات الأولية

- اسم ولقب التلميذ :
- المستوى الدراسي:
- المدرسة الابتدائية:
- الجنس ذكر () أنثى ()
- السن:

رقم الفقرة	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يحذف بعض الكلمات أثناء القراءة					
2	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة					
3	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة					
4	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة					
5	ييدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها					
6	يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
7	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية والاحتفاظ بها					
8	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة					
9	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم					
10	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: < ، > ، س ٢					

11	يضعظ على مخارج الحروف أثناء القراءة				
12	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل				
13	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها				
14	يجد صعوبة في التعبير كتابياً عما يريد				
15	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية				
16	يستبدل بعض الحروف بحروف أخرى أثناء القراءة				
17	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل				
18	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.				
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد				
20	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن				
21	يجد صعوبة في الكتابة بقلم الحبر والقلم الجاف				
22	يجد صعوبة في ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً				
23	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية				
24	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية كالجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف				
25	يجد صعوبة في نقل الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية				
26	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية				
27	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ				
28	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات				
29	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية والحسابية ذهنياً				
30	يجد صعوبة في نقل بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح				
31	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة				
32	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص				
33	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل				
34	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة				
35	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية				
36	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات				
37	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر، كم)				
38	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها				

					يُخطئ في نطق الكلمات	39
					يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية اللفظية الشفهية متعددة الخطوات	40
					يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة	41
					يجد صعوبة في استخدام أدوات الوصل الملائمة بين الكلمات والجمل	42

الملحق رقم (08): الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي لبار - أون

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي" يسرني أن أعرض عليك مجموعة من الفقرات الخاصة بالذكاء العاطفي، أرجو منك أن تقرأها جيدا وتضع علامة (X) أمام الخانة التي تراها مناسبة، كما يجب عليك إتباع التعليمات التالية:

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.
 - لا تنس أن تحيب على كل العبارات.
 - لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.
 - تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير وأنها تحظى بالسرية التامة
- البيانات الأولية

- اسم ولقب التلميذ :
- المستوى الدراسي :
- المدرسة الابتدائية :
- الجنس ذكر () أنثى ()
- السن :

رقم الفقرة	الفقرات	نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري				
2	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا لي ذلك				
3	أتضايق بسهولة				
4	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين				
5	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة				
6	أنا راضٍ عن نفسي				
7	أكون ودود مع كل من أقابل				
8	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها				
9	أحب أن أقدم أشياء جميلة للآخرين				
10	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة للآخرين				
11	أتمنى حدوث الأفضل				

12	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به				
13	أغضب بسهولة				
14	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات				
15	لدي أفكار طيبة عن الآخرين				
16	يعجبني مظهري				
17	تعجبني شخصيتي كما هي				
18	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير				
19	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا				
20	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها				
21	أنا لست سعيدا جدا				
22	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة				
23	أحب أن أبتسم				
24	أستطيع أن أكون صداقات بسهولة				
25	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة				
26	أعرف كيف أقضي وقتا طيبا				
27	أنا قادر على أن أحترم الآخرين				
28	يجب علي أن أقول الحقيقة				
29	لا أتضايق و لا أنزعج بسهولة				
30	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير بشكل جيد				
31	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها				
32	أستمتع بالفرح و السرور و التسلية				
33	هناك أشياء تزعجني كثيرا				
34	أحب أصدقائي				
35	أفهم جيدا مشاعر الآخرين				
36	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة				
37	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك				
38	أشعر بالثقة بنفسني				
39	وجود الأصدقاء مهم				
40	عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة				
41	لا يزعجني شيء				
42	أشعر بالحزن عند إيذاء مشاعر الآخرين				

				أتشاجر مع الناس	43
				أعرف أن الأمور ستكون جيدة	44
				أهتم بما يحصل للآخرين	45
				أنا إنسان سعيد	46
				أحاول أن أستخدم طرقاً مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	47
				يصعب علي أن أنتظر دوري	48
				أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين	49

الملحق رقم (09): الصورة النهائية لقائمة السمات الابتكارية لفتحي عبد الرحمن جروان

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، والموسومة بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي يسرني أن أعرض عليك مجموعة من الفقرات الخاصة بالتفكير الابتكاري، والموجهة لتلاميذ الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، أرجو منك أن تقرأها جيداً وتضع علامة (X) أمام الخانة التي تراها مناسبة، كما يجب عليك إتباع التعليمات التالية:

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.
 - لا تنس أن تحيب على كل العبارات.
 - لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.
 - تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير وأنها تحظى بالسرية التامة
- البيانات الأولية

- اسم ولقب التلميذ :
- المستوى الدراسي:
- المدرسة الابتدائية:
- الجنس ذكر () أنثى ()
- السن:

رقم الفقرة	الفقرات	توافر السمة بدرجة كبيرة	توافر السمة بدرجة متوسطة	توافر السمة بدرجة قليلة	توافر السمة بدرجة قليلة جداً	السمة غير ملحوظة
1	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى القليل من التحفيز الخارجي كي يواصل عمله وينجزه					
2	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته لمعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه					
3	يتعد عن تكرار ما هو معروف فهو يعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة					
4	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات فهولا يتبنى أخطاءاً فكرية جامدة					
5	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم					

6	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه				
7	ميل لاستكشاف المجهول فهو يتساءل عن أي شيء غير مفهوم				
8	يبحث عن التفاصيل والعلاقات من خلال انتباهه بوعي لما يدور حوله				
9	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد فهو سريع البديهة و لديه اهتمامات فردية				
10	يمارس النقد البناء ولا يقلل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها				
11	لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو حل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة				
12	يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح كما يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين				
13	يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر لأنه يظهر نضجاً واتزاناً انفعالياً يحترمه زملاؤه				
14	يتعلم بسرعة وسهولة لأنه متمكن ولديه ذاكرة قوية				
15	يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته				
16	يثق بنفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله				
17	يتكيف بسرعة وسط الأماكن ومع المواقف والآراء الجديدة				
18	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحدث أكثر من معنى أو حل				

الملحق رقم (10): استمارة محك الاستبعاد

ملاحظة: يجب أن تعبأ هذه الاستمارة من قبل المعلم

أخي المعلم أختي المعلمة:

في إطار إعداد بحث ميداني في علم النفس تخصص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي.

يسرني أن أقدم لك مجموعة من العبارات، أرجو منك أن تقرأها جيدا وتضع علامة (X) أمام الخانة التي تراها مناسبة لحالة التلميذ.

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.
- لا تنس أن تجيب على كل العبارات.
- لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة شعورك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.
- تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير كما تحظى بالسرية التامة

البيانات الأولية:

- الاسم واللقب:
- اسم المدرسة الابتدائية:
- المستوى الدراسي:
- الجنس: ذكر () أنثى ()
- السن:

رقم الفقرة	الفقرات:	نعم	لا
01	هل يعاني التلميذ من تخلف عقلي كان سببا في ضعف تحصيله الأكاديمي لمدة 6 أشهر على الأقل		
02	هل يعاني التلميذ من اضطرابات انفعالية كانت سببا في ضعف تحصيله الأكاديمي لمدة 6 أشهر على الأقل		
03	هل يعاني التلميذ من إعاقة سمعية كانت سببا في ضعف تحصيله الأكاديمي لمدة 6 أشهر على الأقل		
04	هل يعاني التلميذ من إعاقة بصرية كانت سببا في ضعف تحصيله الأكاديمي لمدة 6 أشهر على الأقل		
05	هل يعاني التلميذ من إعاقة حركية كالشلل والتشنج العضلي... الخ تسببت في ضعف تحصيله الأكاديمي لمدة 6 أشهر على الأقل		
06	هل أدت الظروف البيئية السيئة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي للتلميذ		
07	هل أدت الظروف الثقافية الغير مناسبة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي للتلميذ		
08	هل أدت الظروف الاقتصادية الغير مناسبة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي للتلميذ		
09	هل أعاد التلميذ أحد الصفوف الدراسية (مكرر)		

الملحق رقم (11): بطاقة جمع المعلومات عن التحصيل الدراسي

بطاقة المعلومات هذه تعبأ من طرف مدير المدرسة أو معلم المادة، من أجل الاطلاع على مستوى التحصيل الدراسي (الأكاديمي) لتلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي بخصوص مادة القراءة والرياضيات والكتابة.

- اسم التلميذ:

- اسم المدرسة الابتدائية:

- الجنس:

- العمر:

- المستوى الدراسي:

- نتائج التحصيل الدراسي:

- معدل التلميذ في مادة القراءة:

معدل التلميذ في مادة القراءة للفصل الأول + معدل التلميذ في مادة القراءة للفصل الثاني +

.....= _____ = _____

2

2

- معدل التلميذ في مادة الرياضيات:

معدل التلميذ في مادة الرياضيات للفصل الأول + معدل التلميذ في مادة الرياضيات للفصل الثاني +

.....= _____ = _____

2

2

- معدل التلميذ في مادة الكتابة:

معدل التلميذ في مادة الكتابة للفصل الأول + معدل التلميذ في مادة الكتابة للفصل الثاني +

.....= _____ = _____

2

2

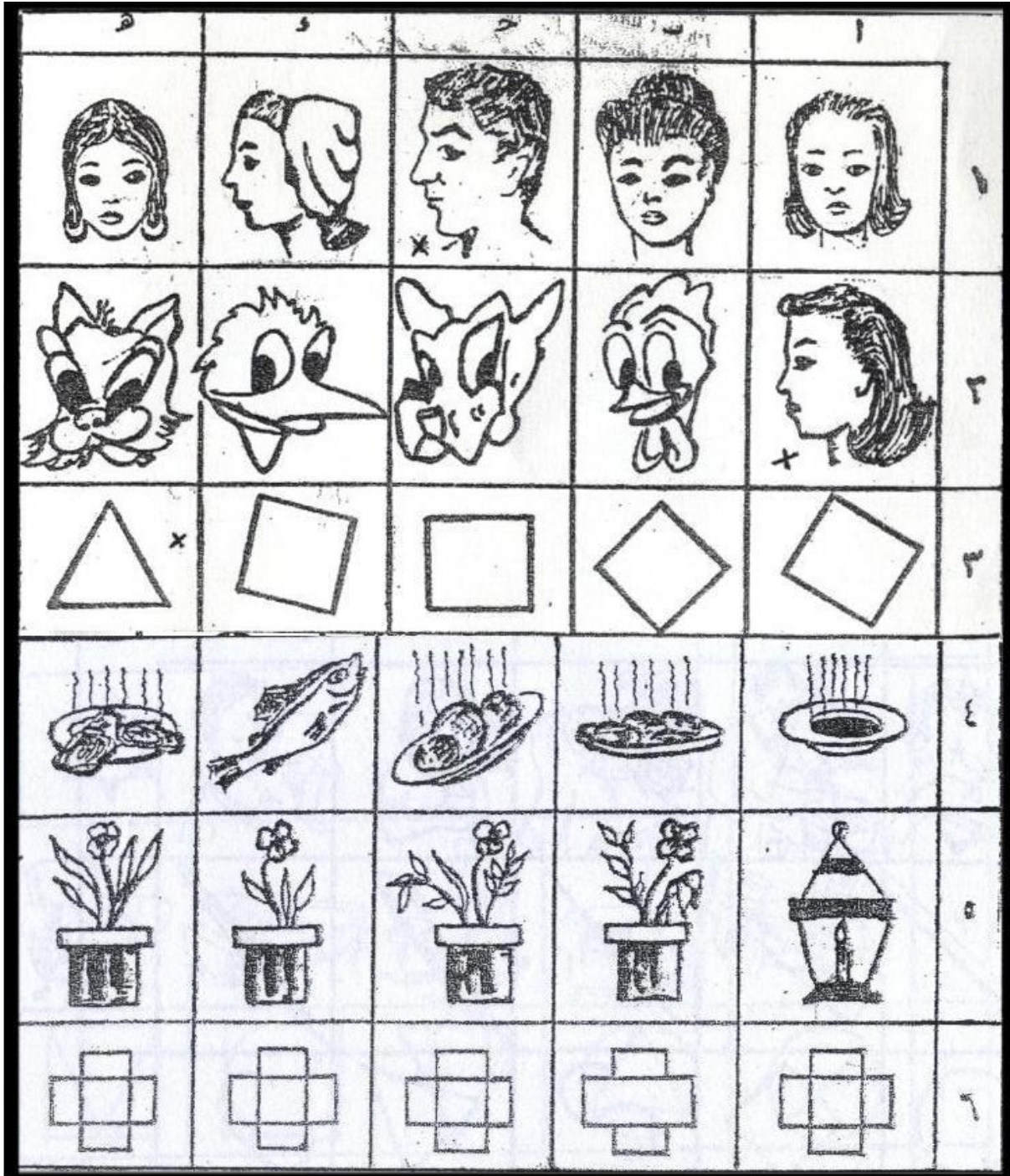
- اسم المعلم أو المدير:

- الخيرة المهنية:

الملحق رقم (12): اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المختلف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

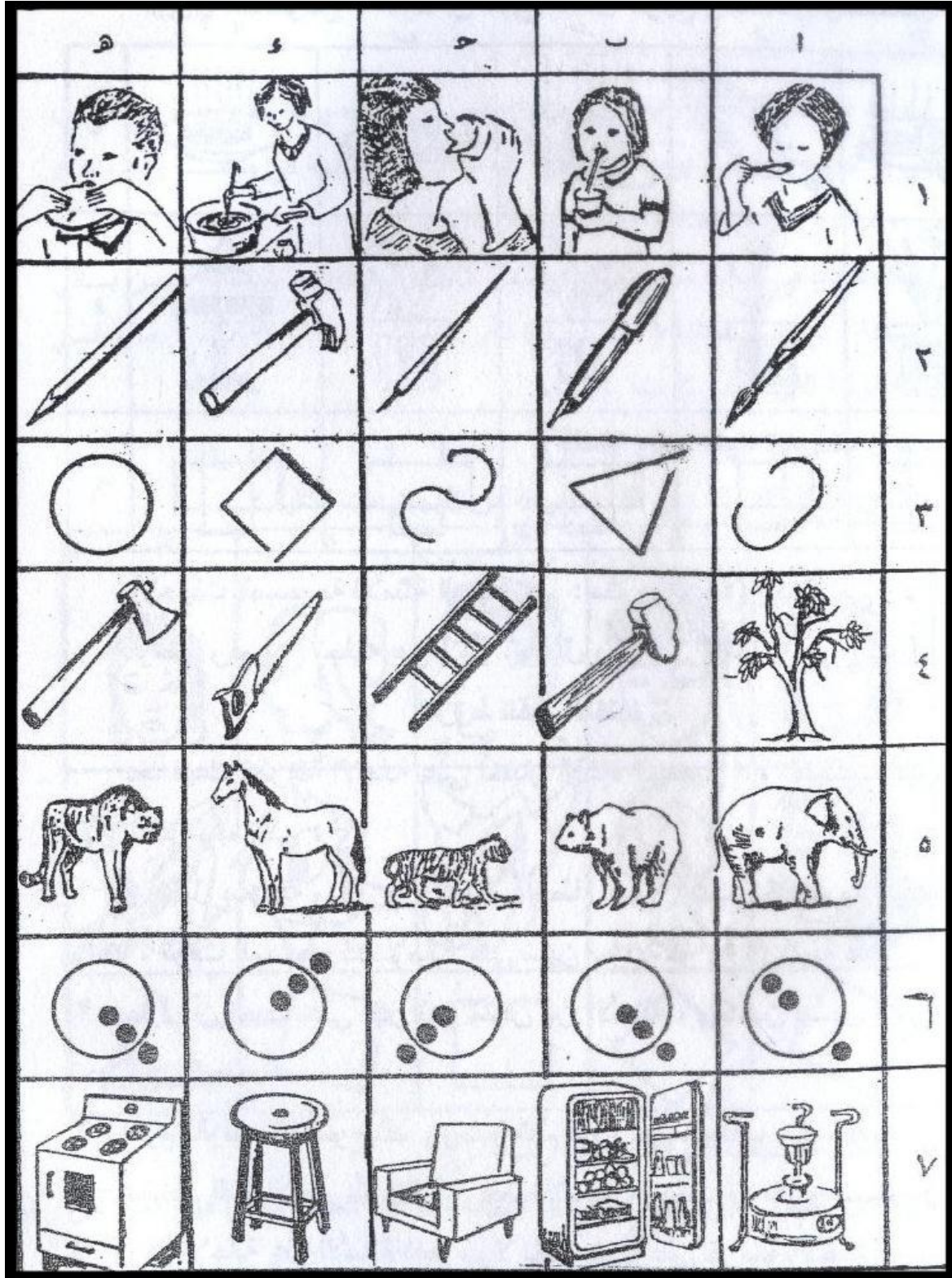
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (ج) فهي تعبر عن رجل.

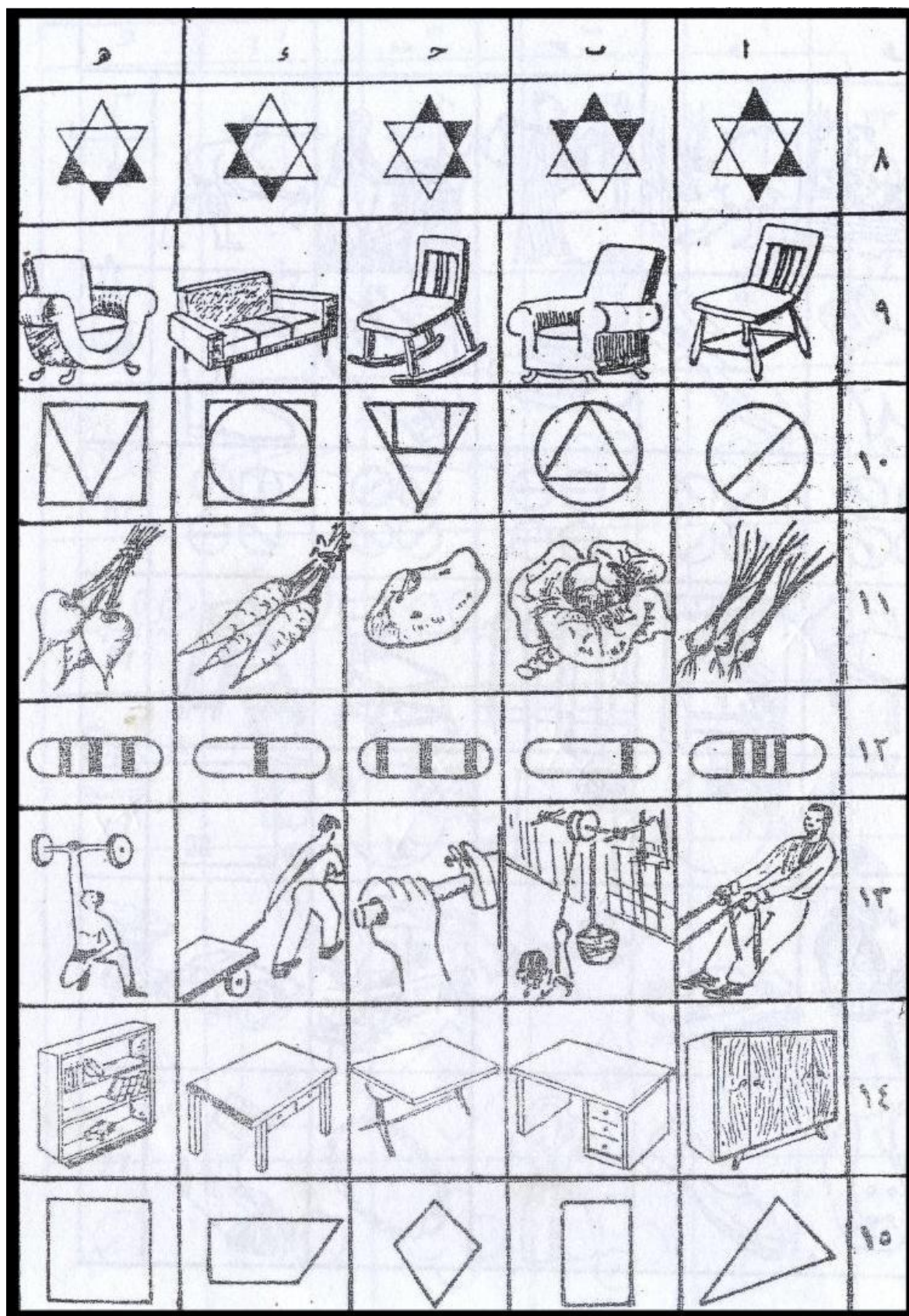
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

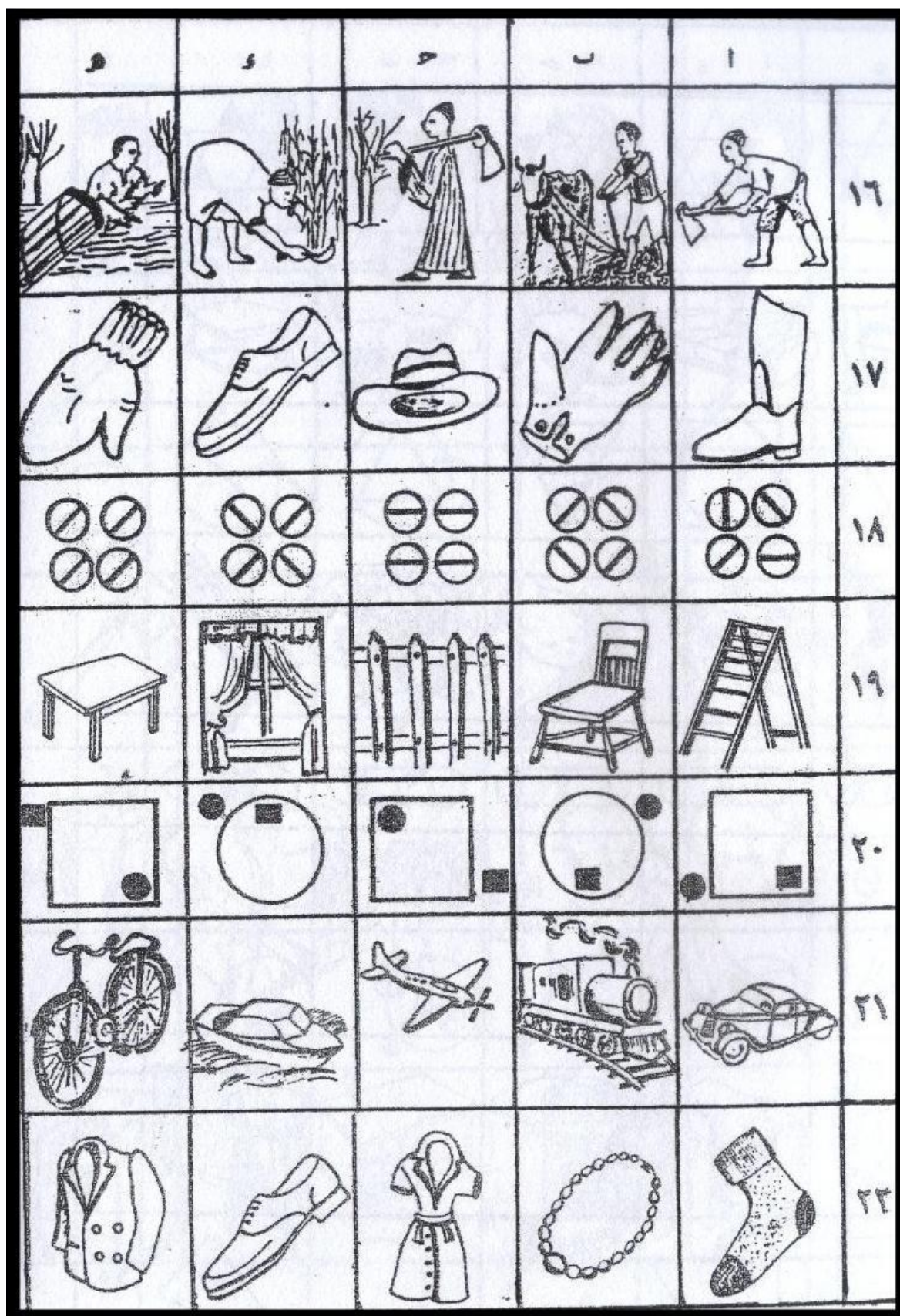
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

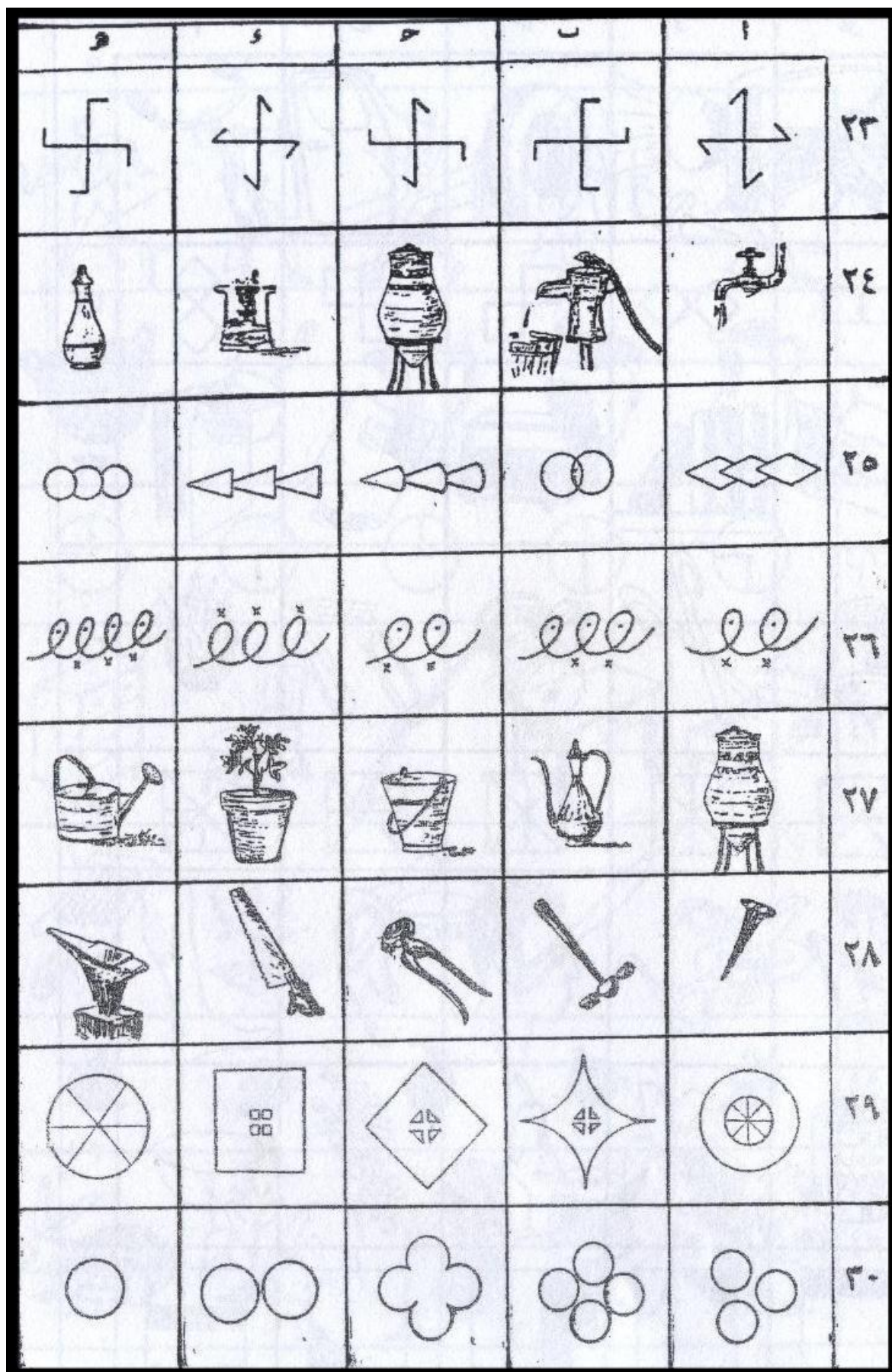
والآن أجب عن الأمثلة رقم (4، 5، 6) بتأني، وسوف أساعدك إن احتجت إلى مساعدة أو توضيح.

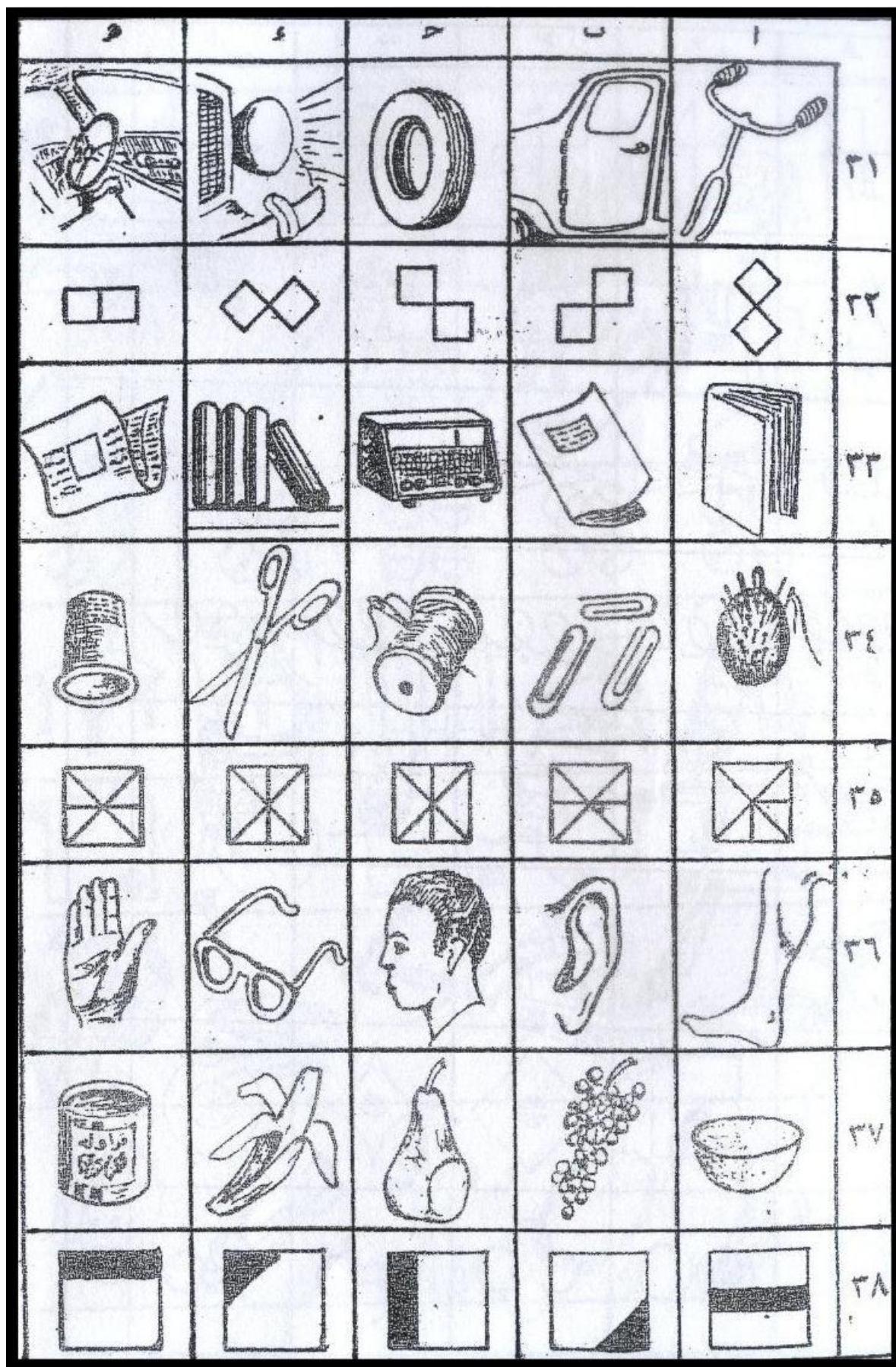
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فلا تقلب الورقة إلا بعد السماح لك بذلك:

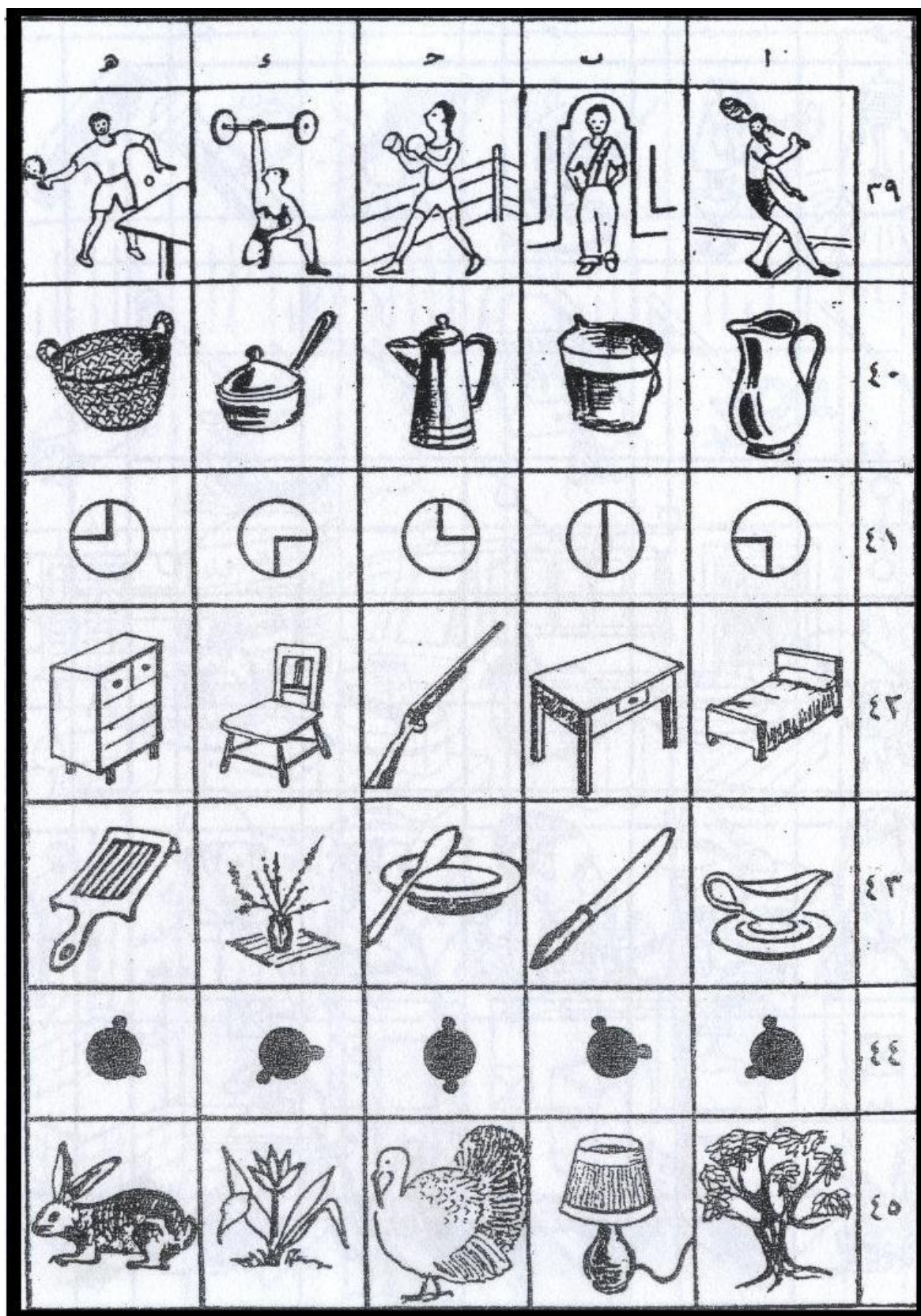


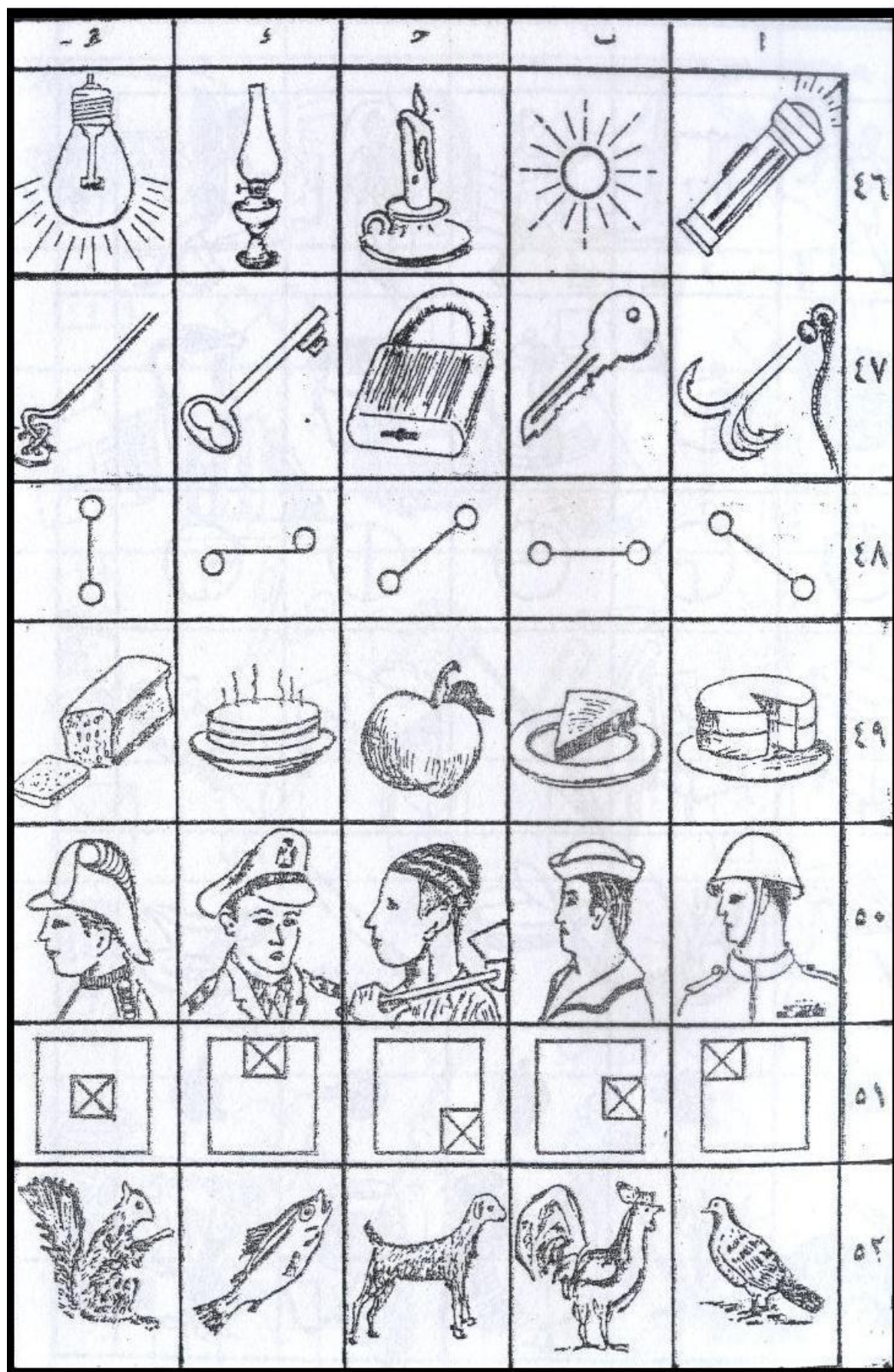


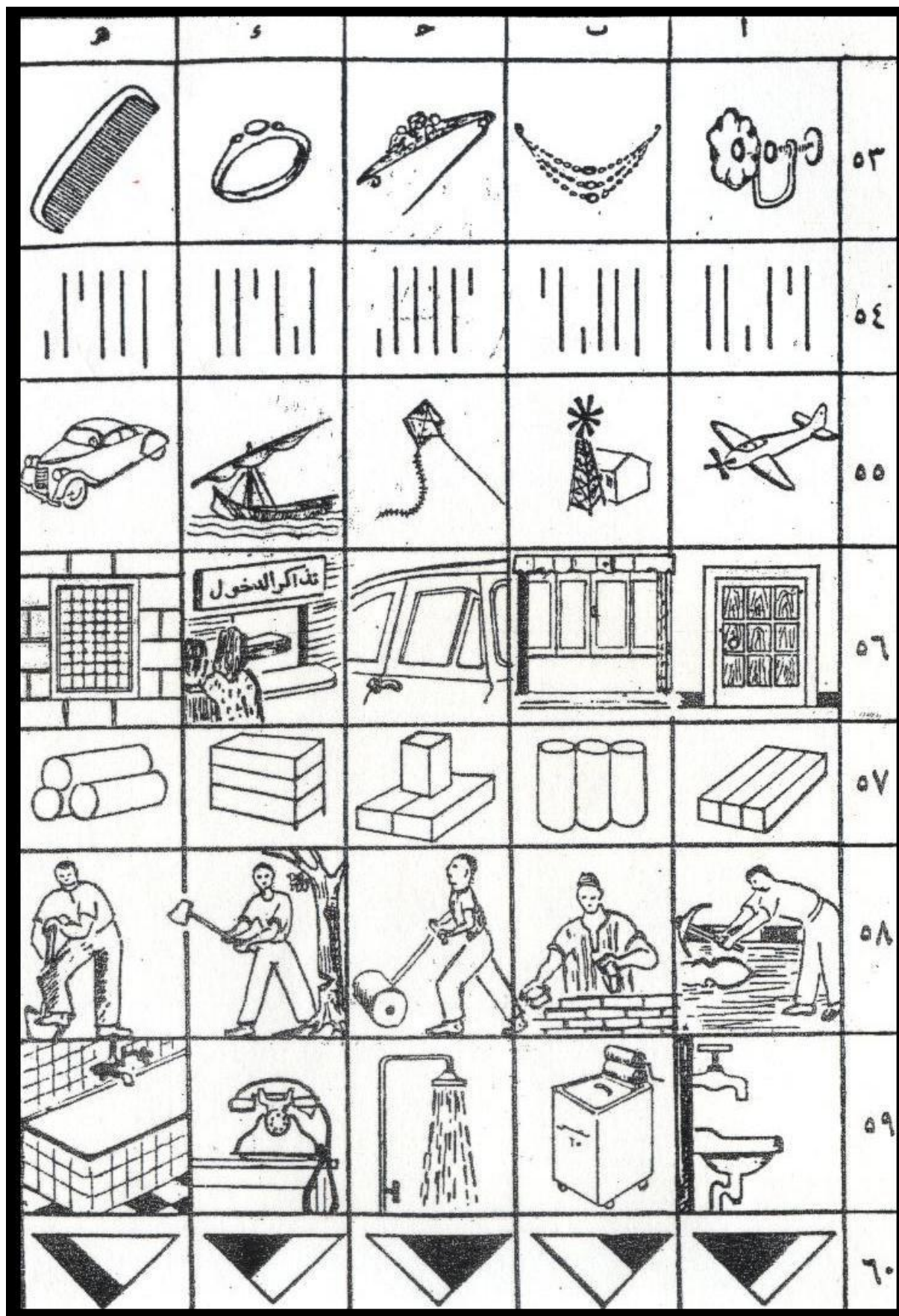








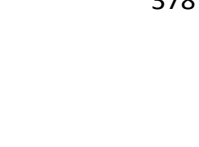


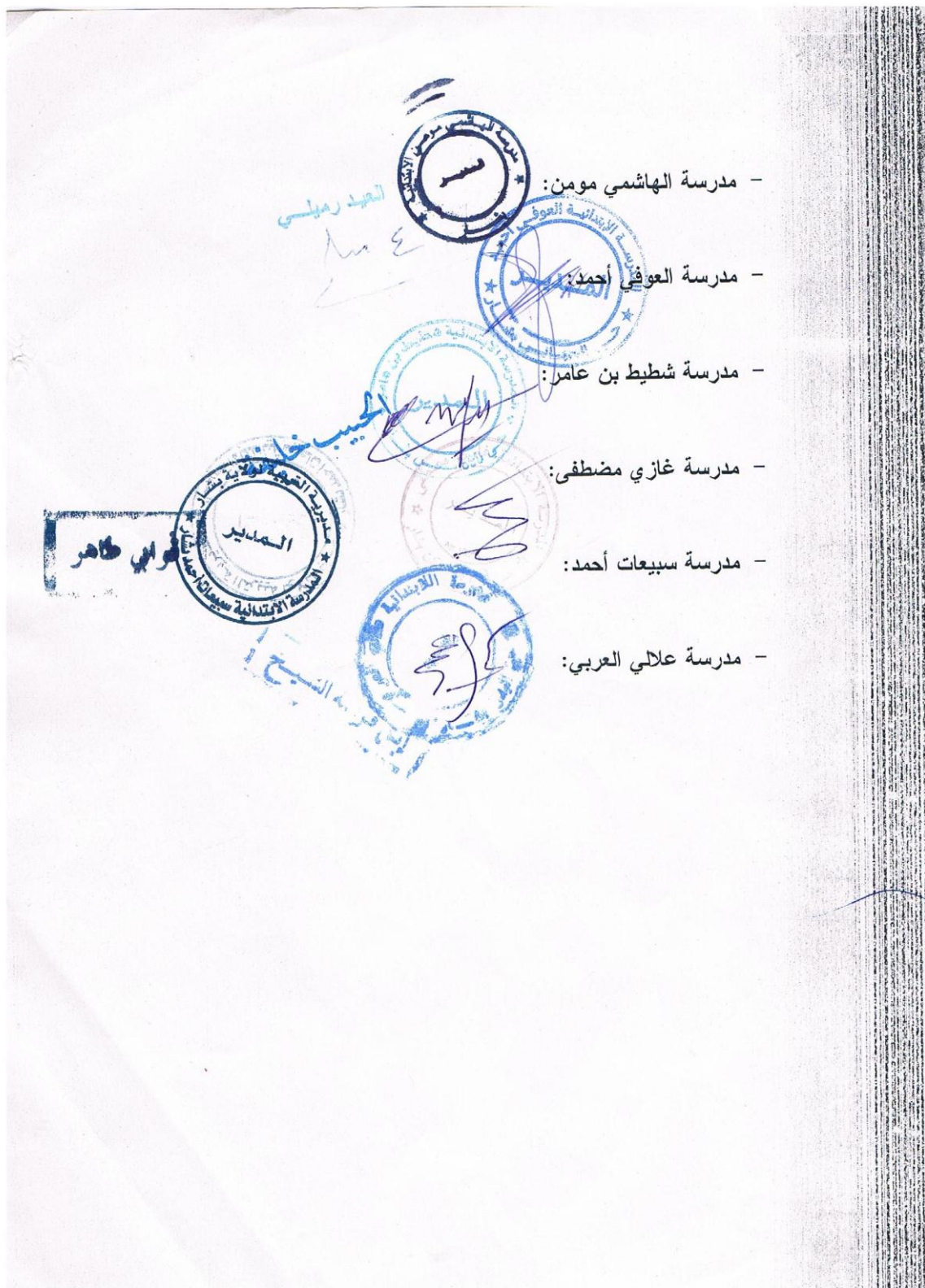


[illegible]

الملحق رقم (14): قائمة المدارس الابتدائية محل الدراسة الاستطلاعية والأساسية

المدارس الابتدائية التي قامت فيها الطالبة _ بن يوسف حنان _ بإجراء الدراسة الميدانية لكل من السنوات الثالثة، الرابعة و الخامسة ابتدائي:

- مدرسة مكناسي مبروك: 
- مدرسة منصوري العربي: 
- مدرسة مسعودي عبد الرحمن: 
- مدرسة الطالب عبد الله: 
- مدرسة باستور: 
- مدرسة بلخضر العيد: 
- مدرسة بلشير أحمد: 
- مدرسة حباب أحمد: 
- مدرسة خلادي قدور:



ملحق رقم (15): بيانات البرنامج الإحصائي spss المتعلقة بنتائج فرضيات الدراسة

نتائج الفرضية رقم (01)

Statistics

		تعليم. صعوبة. بعد الرياضيات	الكتابة. تعلم. صعوبة. بعد	القراءة. تعلم. صعوبة. بعد
N	Valid	148	148	148
	Missing	91	91	91
Mean		43.8919	31.1014	21.1284
Std. Deviation		15.27398	12.14915	8.99000

نتائج الفرضية رقم (02)

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
TOTALSO3OBATTA3ALOM	96.1216	29.27861	148
TOTALDAKAE3ATIFI	1.3541E2	19.55071	148

Correlations

		TOTALSO3OBA TTA3ALOM	TOTALDAKAE3 ATIFI
TOTALSO3OBATTA3ALOM	Pearson Correlation	1	-.055-
	Sig. (2-tailed)		.503
	N	148	148
TOTALDAKAE3ATIFI	Pearson Correlation	-.055-	1
	Sig. (2-tailed)	.503	
	N	148	148

نتائج الفرضية رقم (03)

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
TOTALSO3OBATTA3ALOM	96.1216	29.27861	148
TOTALDAKAE3ATIFI	1.3541E2	19.55071	148

Correlations

		TOTALSO3OBATTA3ALOM	TOTALDAKAE3ATIFI
TOTALSO3OBATTA3ALOM	Pearson Correlation	1	-.055-
	Sig. (2-tailed)		.503
	N	148	148
TOTALDAKAE3ATIFI	Pearson Correlation	-.055-	1
	Sig. (2-tailed)	.503	
	N	148	148

نتائج الفرضية رقم (04)

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
TOTALTAFKIRIBTIKARI	30.2500	15.33298	148
TOTALDAKAE3ATIFI	1.3541E2	19.55071	148

Correlations

		TOTALTAFKIRIBTIKARI	TOTALDAKAE3ATIFI
TOTALTAFKIRIBTIKARI	Pearson Correlation	1	-.005-
	Sig. (2-tailed)		.952
	N	148	148
TOTALDAKAE3ATIFI	Pearson Correlation	-.005-	1
	Sig. (2-tailed)	.952	
	N	148	148

نتائج الفرضية رقم (05)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأكاديمية.التعلم.صعوبات.شدة	148	2.8041	.70623	.05805

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الأكاديمية.التعلم.صعوبات.شدة	-3.375-	147	.001	-.19595-	-.3107-	-.0812-

نتائج الفرضية رقم (06)

Group Statistics

	الجنس.متغير	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALSO3OBATTA3ALOM	ذكور	91	97.5824	29.01496	3.04159
	إناث	57	93.7895	29.80337	3.94755

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
TOTALSO3OBATTA3ALOM Equal variances assumed	.011	.917	.766	146	.445	3.79294	4.95262	-5.99514-	13.58103	
Equal variances not assumed			.761	116.648	.448	3.79294	4.98342	-6.07677-	13.66266	

نتائج الفرضية رقم (07)

Group Statistics

الجنس.متغير	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALDAKAE3ATIFI ذكور	91	1.3522E2	19.71001	2.06617
إناث	57	1.3572E2	19.46403	2.57807

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
TOTALDAKAE3ATIFI Equal variances assumed	.103	.749	-.151	146	.880	-.49952	3.31348	-7.04809	6.04905	
Equal variances not assumed			-.151	120.189	.880	-.49952	3.30386	-7.04084	6.04180	

نتائج الفرضية رقم (08)

Group Statistics

الجنس. متغير	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALTAFKIRIBTIKARI ذكور	91	30.1538	15.86745	1.66336
إناث	57	30.4035	14.57598	1.93064

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
TOTALTAFKIRIBTIKARI Equal variances assumed	.629	.429	-.096	146	.924	-.24966	2.59877	-5.38573	4.88641
Equal variances not assumed			-.098	126.591	.922	-.24966	2.54836	-5.29256	4.79323

نتائج الفرضية رقم (09)

ANOVA

TOTALSO3OBATTA3ALOM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3771.312	2	1885.656	2.237	.110
Within Groups	122242.499	145	843.052		
Total	126013.811	147			

نتائج الفرضية رقم (10)

ANOVA

TOTALSO3OBATTA3ALOM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26325.330	3	8775.110	12.676	.000
Within Groups	99688.481	144	692.281		
Total	126013.811	147			

Multiple Comparisons

TOTALSO3OBATTA3ALOM

LSD

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	30.74948*	5.65892	.000	19.5642	41.9348
	3	28.19820*	5.75611	.000	16.8208	39.5756
	4	37.59214*	9.03576	.000	19.7323	55.4520
2	1	-30.74948*	5.65892	.000	-41.9348	-19.5642
	3	-2.55128	5.26646	.629	-12.9608	7.8583
	4	6.84266	8.73200	.435	-10.4168	24.1021
3	1	-28.19820*	5.75611	.000	-39.5756	-16.8208
	2	2.55128	5.26646	.629	-7.8583	12.9608
	4	9.39394	8.79529	.287	-7.9906	26.7785
4	1	-37.59214*	9.03576	.000	-55.4520	-19.7323
	2	-6.84266	8.73200	.435	-24.1021	10.4168
	3	-9.39394	8.79529	.287	-26.7785	7.9906

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

نتائج الفرضية رقم (11)

ANOVA

TOTALSO3OBATTA3ALOM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11175.710	2	5587.855	7.055	.001
Within Groups	114838.101	145	791.987		
Total	126013.811	147			

Multiple Comparisons

TOTALSO3OBATTA3ALOM

LSD

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
المستوى الدراسي	الرابعة السنة	18.61407 [*]	5.52324	.001	7.6976	29.5305
	الخامسة السنة	.55135	5.71543	.923	-10.7450	11.8477
الرابعة السنة	الثالثة السنة	-18.61407 [*]	5.52324	.001	-29.5305	-7.6976
	الخامسة السنة	-18.06273 [*]	5.81717	.002	-29.5601	-6.5653
الخامسة السنة	الثالثة السنة	-.55135	5.71543	.923	-11.8477	10.7450
	الرابعة السنة	18.06273 [*]	5.81717	.002	6.5653	29.5601

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

نتائج الفرضية رقم (12)

ANOVA

TOTALTAFKIRIBTIKARI

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2206.134	2	1103.067	4.944	.008
Within Groups	32353.616	145	223.128		
Total	34559.750	147			

Multiple Comparisons

TOTALTAFKIRIBTIKARI

LSD

(I) المستوى الدراسي	(J) المستوى الدراسي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
الثالثة السنة	الرابعة السنة	-8.98000 [*]	2.93165	.003	-14.7743-	-3.1857-
	الخامسة السنة	-2.40909-	3.03366	.428	-8.4050-	3.5868
الرابعة السنة	الثالثة السنة	8.98000 [*]	2.93165	.003	3.1857	14.7743
	الخامسة السنة	6.57091 [*]	3.08766	.035	.4683	12.6736
الخامسة السنة	الثالثة السنة	2.40909	3.03366	.428	-3.5868-	8.4050
	الرابعة السنة	-6.57091 [*]	3.08766	.035	-12.6736-	-.4683-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

نتائج الفرضية رقم (13)

ANOVA

TOTALDAKAE3ATIFI

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1977.843	2	988.921	2.645	.074
Within Groups	54210.015	145	373.862		
Total	56187.858	147			

"صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة من مرحلة

التعليم الابتدائي"

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وبين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (148) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، وتوصلت النتائج إلى أن صعوبة تعلم الرياضيات هي أكثر صعوبة تعلم أكاديمية يعاني منها التلاميذ، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والذكاء العاطفي، وبين الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ، وأن أغلبية التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية خفيفة وشديدة. وتم التوصل أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية وفي الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ في متغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفضي ومتوسطي ومرفعي الذكاء العاطفي، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية بين عديمي التفكير الابتكاري والمستويات الأخرى من التفكير الابتكاري، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من صعوبات التعلم الأكاديمية والتفكير الابتكاري بين أولا تلاميذ السنة الثالثة والرابعة، وثانيا تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ السنوات الثالثة؛ الرابعة والخامسة ابتدائي تعود إلى متغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية- التفكير الابتكاري- الذكاء العاطفي - المرحلة الابتدائية.

"Les difficultés d'apprentissage académique et leur relation à l'intelligence émotionnelle et à la pensée creative chez les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire"

Résumé :

Le but de cette étude était d'identifier la relation entre les difficultés d'apprentissage académique et l'intelligence émotionnelle et la pensée creative chez les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire. L'échantillon de l'étude était composé de (148) élèves du troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire avec difficultés scolaires. Le chercheur a constaté que la difficulté d'apprendre les mathématiques est la plus difficile à apprendre pour les élèves et qu'il n'y a pas de corrélation entre les difficultés d'apprentissage scolaires et l'intelligence émotionnelle; et entre l'intelligence émotionnelle et la pensée créative, et il existe une relation entre les difficultés scolaires et la pensée émotionnelle. Cependant, il y avait une corrélation entre les difficultés d'apprentissage académique et la pensée creative parmi les élèves, et que la majorité des élèves éprouvaient des difficultés d'apprentissage scolaires faibles et élevées. Il a également été constaté qu'il n'y avait pas de différences dans les difficultés d'apprentissage académique et l'intelligence émotionnelle et la pensée créative chez les élèves qui sont attribués au genre. Il n'y avait également aucune différence entre les scores moyens des élèves ayant des difficultés d'apprentissage académique avec intelligence émotionnelle faible, moyenne et élevée. Cependant, il y avait des différences dans les difficultés d'apprentissage académique entre les élèves qui manquent de capacité de pensée créatrice et d'autres niveaux de pensée créative. L'étude a également révélé qu'il y avait des différences dans les difficultés d'apprentissage scolaires et la pensée créative d'abord parmi les élèves de troisième et quatrième années de l'enseignement primaire, et deuxièmement parmi les élèves de quatrième et cinquième années des degrés de l'enseignement primaire. Il a également été constaté qu'il n'y avait pas de différences dans l'intelligence émotionnelle entre les élèves de troisième; quatrième et cinquième années de l'enseignement primaire attribuées au niveau d'études.

Mots-clés: difficultés d'apprentissage académique - pensée créative - intelligence émotionnelle - éducation primaire.

"Academic learning difficulties and their relation to emotional intelligence and innovative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education "

Abstract:

The aim of this study was to identify the relationship between academic learning difficulties and emotional intelligence and innovative thinking among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education. The study sample consisted of (148) pupils of third; fourth and fifth grades of primary education with academic learning difficulties. The researcher found that the difficulty in learning mathematics is the most difficult one for pupils to learn academically, and that there is no correlation between academic learning difficulties and emotional intelligence; and between emotional intelligence and creative thinking, and there is a relationship between academic difficulties and emotional thinking. However, there was a correlation between academic learning difficulties and innovative thinking among pupils, and that the majority of pupils experienced low and high academic learning difficulties.

It was also found that there were no differences in academic learning difficulties and emotional intelligence and creative thinking among pupils that are attributed to gender. There were also no differences between the average scores of pupils with academic learning difficulties with low, middle and high emotional intelligence. However, there were differences in academic learning difficulties among pupils who lack creative thinking ability and other levels of creative thinking. The study also revealed that there were differences in both academic learning difficulties and creative thinking first among pupils of third and fourth grades of primary education, and second among pupils of fourth and fifth grades of primary education. It was also found that there were no differences in emotional intelligence among pupils of third; fourth and fifth grades of primary education that are attributed to the variable level of study.

Keywords: academic learning difficulties - creative thinking - emotional intelligence - primary education