

اضطراب التعلم المحدد وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أ.م.د. براء محمد حسن، أ.م.د. مؤيد عبد السادة راضي مركز البحوث النفسية/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المستخلص

هدف البحث الحالي التعرف:

١. اضطراب التعلم الحاد لدى طلبة المدارس الابتدائية.
 ٢. الفروق في اضطراب التعلم المحدد وفق متغيرات (الجنس- العمر).
 ٣. الذكاء العاطفي لدى طلبة المدارس الابتدائية.
 ٤. الفروق في الذكاء العاطفي وفق متغيرات (الجنس- العمر).
 ٥. العلاقة بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي.
- وتكونت أداة البحث الأولى وهي مقياس اضطراب التعلم المحدد من (١٥ فقرة) موزعة على ثلاثة مجالات بواقع (٥ فقرات) لكل مجال. وتكونت أداة البحث الثانية وهي مقياس الذكاء العاطفي من (٢٤ فقرة) موزعة على أربعة مجالات بواقع (٦ فقرات) لكل مجال، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية للمقياسين تم تطبيقهما على تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

وأظهرت النتائج بعد إجراء العمليات الإحصائية ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب التعلم المحدد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد.
 ٢. وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب التعلم المحدد وفق متغير الجنس لصالح الذكور.
 ٣. عدم وجود فروق دالة إحصائية في اضطراب التعلم المحدد وفق متغير العمر لصالح عمر (١٢) سنة.
 ٤. وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد.
 ٥. وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي وفق متغير العمر.
 ٥. وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي.
- وخرج البحث الحالي بعدد من التوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية:** اضطراب التعلم المحدد، الذكاء العاطفي.

Specific learning disorder and its relationship to emotional intelligence among primary school students

Abstract

The aim of the current research is to identify:

1. Acute learning disorder among primary school students.
2. Differences in the specific learning disorder according to the variables (sex – age)
3. Emotional intelligence among primary school students.
٤. Differences in emotional intelligence according to the variables (gender – age)
5. The relationship between a specific learning disorder and emotional intelligence.

The first research tool, which is the Specific Learning Disorder Scale, consisted of (15 items) distributed over three domains, with (5 items) for each domain.

The second research tool, which is the emotional intelligence scale, consisted of (24 items) distributed in four domains, with (6 items) for each domain, and after extracting the psychometric characteristics of the two scales, they were applied to primary school students in Baghdad for the academic year 2022-2023.

The results, after conducting the statistical operations, showed the following:

1. There are statistically significant differences in the specific learning disorder among primary school students in Baghdad.
2. There are statistically significant differences in the specific learning disorder according to the gender variable in favor of males.

And there are statistically significant differences in the learning disorder identified according to the age variable in favor of the age of (12) years.

3. There are no statistically significant differences in emotional intelligence among primary school students in Baghdad.
4. There are statistically significant differences in emotional intelligence according to the gender variable in favor of males.

There were no statistically significant differences in emotional intelligence according to the age variable.

°.There is an inverse correlation between specific learning disorder and emotional intelligence.

The current research came out with a number of recommendations and proposals.

Keywords: Specific learning disorder, turmoil, emotional intelligence.

المبحث الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن اضطراب التعلم المحدد يعيق عملية التعلم الطبيعية، وهذا الاضطراب يكون في العمليات التي تدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واستراتيجيات التعلم، وكيفية معالجة المواد اللغوية الشفوية والمكتوبة، وغالباً تتأثر القراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير التحريري، والخط) وكذلك الرياضيات بهذه الاضطرابات، كما تتأثر بعض أنواع التعلم الأخرى. ولا تقتصر صعوبات التعلم على المواد الأكاديمية، بل تؤثر على جوانب كثيرة من التعلم كتعلم المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات كالمواقف التي تحتاج إلى تفكير من أجل صنع القرار، والجوانب المهنية (زاوي، ٢٠٢٠، ص ٤٨).

وليس هناك ارتباط بين صعوبات التعلم والذكاء من حيث السبب، فصعوبات التعلم تكون لدى البعض رغم كون الذكاء عادياً، بل هناك من قد يكون موهوباً - عالي الذكاء - ولديه صعوبات تعلم. أما إذا كان سبب مشكلة التعلم هو انخفاض الذكاء بدرجة كبيرة تصل دون العادي فلا يدخل هذا ضمن ما يعرف بصعوبات التعلم، وإنما قد يعزى إلى إعاقات أخرى كالتخلف العقلي مثلاً، ولكن المشكلة تكمن أحياناً في أن مقاييس الذكاء لا تعطي الدرجة الفعلية التي تعكس قدرات التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم نظراً لعدة أسباب من أهمها ضعفه في القراءة، واضطراب الذاكرة، ضعف التعلم العرضي، فتبدو قدراته وكأنها منخفضة ولو أنها في الواقع غير ذلك (Bevier, 1996, p.22).

ومن أنواع الذكاء هو الذكاء الإنفعالي والذي يُعرف غالباً على أنه القدرة على إدراك، واستخدام، وفهم، وإدارة، والتعامل مع العواطف. إذ يمكن للأشخاص ذوي الذكاء العاطفي العالي التعرف على مشاعرهم ومشاعر الآخرين، واستخدام المعلومات العاطفية لتوجيه التفكير والسلوك، والتمييز بين المشاعر المختلفة وتوصيفها بشكل مناسب، وتعديل العواطف للتكيف مع البيئات ذلك. وتتضح مشكلة البحث في هذا السياق في تناول متغير الذكاء العاطفي كأحد أنواع الذكاءات، وبالرغم من إعتماج البحث الحالي على أشهر النماذج التي تم وضعها في هذا المضمار وهو (نموذج القدرات) للعالمين سالوفي وماير (١٩٩٠) الذي شدد فيه على تصنيف الذكاء العاطفي كأحد أنواع الذكاء، وكانا حريصين على توضيح أنهما كانا يشاركان إلى الذكاء على أنه مجموعة واسعة من القدرات بدلاً من الفكرة التقليدية التي تقدمها نماذج مختلفة من الذكاء مثل نموذج سبيرمان ١٩٢٧ (أحادي العامل "g") الذي يؤكد أن جميع القدرات العقلية مترابطة، ومع ذلك- فإن هذا لم يمنع من تحميلهم المسؤولية من قبل النقاد الذين يشككون في تأكيد الذكاء العاطفي على أنه ذكاء، بالرغم من أن سالوفي وماير واجها هذه الانتقادات بعرض مفصل يحاججون فيه أن الذكاء العاطفي يفي بالمعايير باعتباره ذكاء بسبب أنه (يتضمن قدرات محددة)، و (إرتباطات داخل عوامل الذكاء وكذلك مع مقاييس الذكاء الموجودة) وأنها تتطور مع تقدم العمر والخبرة. (Mayer et al., 2001, Pp. 233-234).

تنطلق مشكلة البحث الحالي بالأساس على التعرف على النتائج المترتبة على طبيعة العلاقة بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي، والتي تتبلور وترسخ بصورة قوية في عند طلبة المدارس الابتدائية.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من أهمية مفهومي اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي بصفة عامة، ونطاق الحيز المنبثق من العلاقة بين هذين المتغيرين الذي يمكن أن تشغله داخل المدارس الابتدائية بصفة خاصة، وكذلك من الأهمية في دراسة المتغيرين وملاحظة ذلك في ضوء مستوى التفاعل لدى الطلبة في ميادين الحياة اليومية، ومحاولة توثيق المؤشرات عن اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي لدى طلبة المدارس الابتدائية للصفوف (الرابع- الخامس- السادس) بهدف المساهمة في تشخيص مواطن الخلل في الأداء والتعلم لديهم في شتى مجالات الحياة بصورة عامة وداخل المدرسة والصف الدراسي بشكل خاص.

عند إستكشاف نموذج القدرات (Mayer & Salovey 1997) الفروع الهرمية الأربعة للذكاء العاطفي في سياق البحوث الموجودة في تنمية القدرات العاطفية لدى الأطفال، إستنتج هذان العالمان بأن هناك حاجة لبحث يتضمن تناول أدبيات وقياس قدرة الذكاء العاطفي عند الأطفال، بحيث يمكن التحقيق في تطور الذكاء العاطفي. وربما يكون هذا المسعى مفيداً في رفد هذا المجال المهم في الذكاء العاطفي، فضلاً عن توفير وسيلة لتحديد الأطفال المتأخرين من حيث نمو الذكاء العاطفي لديهم، وتقييم البرامج التي تهدف إلى تعزيز الذكاء العاطفي لدى الأطفال في المستقبل، فعلى الرغم من أن نموذج القدرات لا يخلو من منتقديه، إلا أنه يعد بأكبر قدر من الوعد للتحقيق في الفروق الفردية في القدرات العاطفية. وبواسطة تنقيحهم عام ١٩٩٧ لتعريف الذكاء العاطفي، قام ماير وسالوفي بإثراء النموذج بمخطط للتقدم التطوري للقدرات الأربع داخل كل من الفروع الأربعة من الأساسي إلى الأكثر تعقيداً، وكان تصورهم عام 1990 للذكاء العاطفي بمثابة إطار توجيهي للبحوث المتنوعة التي تبحث في تقييم المشاعر وإستخدامها والتواصل مع الآخرين. وأظهرت نتائج دراسات (Ekman, 1973)؛ (Dyer, 1983)، (Roseman 1984)، (Sloman & Croucher, 1985)، (Smith & Ellsworth, 1985) إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يقل عندهم الذكاء الإنفعالي وخصوصاً عند الإناث، ولا يتأثر باختلاف الصف الدراسي والتقدم بالعمر (Petrides & Furnham, 2001, p.425).

فالغرض من هذا البحث هو توفير مقياس للذكاء العاطفي للأطفال قبل سن المراهقة بناءً على نموذج Mayer and Salovey (1997)، إذ سيسمح مثل هذا الإجراء بإجراء تحقيق ميداني في التقدم التطوري للذكاء العاطفي عند الأطفال، وذلك عن طريق توافر

مقياس القدرة على الذكاء العاطفي لدى الأطفال كوسيلة لتقييمهم. وكذلك السماح باختبار العلاقة للذكاء العاطفي مع اضطراب التعلم المحدد.

وتنتشر صعوبات التعلم، على وجه العموم، بين تلاميذ المدارس بنسبة حوالي ١٠%، ولكن عند النظر إلى نسبة من تقدم لهم الخدمة كمؤشر فقد تختلف النسب باختلاف معايير الاكتشاف من ناحية، وباختلاف درجة الصعوبة من ناحية أخرى، فالصعوبات البسيطة قد لا تحال إلى الخدمات. وفي الدول التي سبقت في خدمة هؤلاء التلاميذ كأمريكا يتراوح معدل نسبة المخدومين بين ٥-٧% من تلاميذ المدارس. إن صعوبات التعلم تستمر مع الشخص مدى حياته، ولا تقتصر على مرحلة عمرية معينة، ولا تزول مع النمو كما كان يعتقد بعض العلماء منذ خمسين سنة تقريباً، والطريف أنه تم اكتشافها لدى البالغين قبل دراستها لدى الأطفال، وقد بينت الأدبيات أن صعوبات التعلم تظهر لدى الأفراد من جميع الثقافات واللغات المختلفة، وأنها ليست مرتبطة بمجتمع أو لغة معينة (زاوي، ٢٠٢٠، ص ٤٨).

وأول مظهر للمشكلة هو انخفاض الأداء الأكاديمي في مادة أو أكثر من المواد الدراسية، ويمكن أن تلاحظ، من السنة الأولى الابتدائية وخاصة في القراءة، وفي الإملاء متى ما كان هناك تركيز على الإملاء، كما أنها تظهر في الرياضيات وقد يطول تأثيرها وبقيّة المواد الأخرى، وخاصة ما يعتمد على القراءة وما يحتاج إلى حفظ. وقد يجد بعض التلاميذ مشكلة في فهم ما يدور في الفصل من نقاش وشرح، ونقل من السبورة وفهم الأسئلة التي تطرح شفويّاً أو كتابة، كما قد يلاحظ الوالدان ضعفاً واضحاً في أداء الواجبات أو محاولة تجنبها. ومن الناحية الاجتماعية قد يجد ما يقارب ٣٠-٤٠% ممن لديهم صعوبات تعلم مشكلة في تكوين صداقات مع زملائهم، أو المحافظة على العلاقة مدة طويلة. ويعود معظم ذلك لعدم القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتعبيرات الصوت والوجه والبدن التي تحمل معنى للآخرين. وتزداد آثار صعوبات التعلم كلما زادت متطلبات التعلم (Braude, 1981, Pp.52-53). ومجرد ضعف الأداء الأكاديمي قد لا يدل على وجود صعوبات تعلم، فهناك أسباب كثيرة وراء ضعف التحصيل منها ما يرتبط بإعاقة معينة كضعف البصر أو السمع، أو الإعاقة الفكرية البسيطة أو اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد، على سبيل المثال لا الحصر. ومنها ما يعود لعدم رغبة التلميذ في الدراسة أو عدم الرعاية الأسرية وخاصة في المراحل المبكرة، ومنها ما يعود إلى ضعف التدريس نفسه. ولكن ما يعود إلى صعوبات التعلم هو ما يعود إلى وجود الاضطرابات المذكورة في تعريف صعوبات التعلم، فيشترط في كون المشكلة صعوبات تعلم ألا تكون نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات الأخرى أو عدم الرغبة في الدراسة أو ضعف التدريس وفرص التعلم أو عدم الاستذكار أو الرعاية المنزلية (Cratty, B. & Goldman, 1997, p.136).

وأظهرت دراسة زايرج وكاسلر (Zysberg & Kasler, ٢٠١٧) ودراسة الحديبي وآخرون (٢٠٢١) ودراسة عودة والناطور (٢٠٢٢) وجود اضطراب التعلم المحدد بين طلبة المرحلة الابتدائية، والذي يزيد بالتقدم في العمر أو المراحل النهائية للإبتدائية، ويزيد بين الذكور.

إن اضطراب التعلم المحدد ليس لها علاج تام، ولكن التدخل التربوي المتخصص يساعد من لديه صعوبات تعلم على التغلب على آثارها بشكل كبير جداً، مع أن التحسن يتفاوت بتفاوت طبيعة ودرجة شدة الصعوبة. فصعوبات التعلم لا تعالج مطلقاً سواء بالعقاقير أو غيرها، فهي تبقى مدى الحياة فلا بد من تدريب من لديه صعوبات تعلم على إستراتيجيات التعلم الفاعلة والتعايش مع المشكلات التي تواجهه. (Grant et al., 2005, p.201).

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي التعرف:

- ١ اضطراب التعلم الحاد لدى طلبة المدارس الابتدائية.
- ٢ الفروق في اضطراب التعلم المحدد وفق متغيرات (الجنس- المرحلة الدراسية).
- ٣ الذكاء العاطفي لدى طلبة المدارس الابتدائية.
- ٤ الفروق في الذكاء العاطفي وفق متغيرات (الجنس- المرحلة الدراسية).
- ٥ العلاقة بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المدارس الابتدائية لعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) للدراسات الصباحية ولكلا الجنسين (الذكور/الاناث) وللأعمار (٩-١٠-١١-١٢) سنة.

تحديد المصطلحات:

أولاً- اضطراب التعلم المحدد Specified learning disorder:

تعريف الجمعية النفسية الأمريكية للطب النفسي ٢٠١٣ A.P.A.:

هو أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تشير إلى صعوبة مستمرة تعيق القدرة على التعلم أو استخدام المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والتهجئة والكتابة والرياضيات، يتم تحديده في موعد لا يتجاوز ٦ أشهر بعد بدء الأعراض (A.P.A., 2013). تم تبني هذا التعريف لأنه تعريف الإطار النظري المتبنى لاضطراب التعلم المحدد، والذي وفقه ستستند أداة وإجراءات البحث. أما التعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الابتدائية على مقياس اضطراب التعلم المحدد.

ثانياً- الذكاء العاطفي Emotional intelligence:

تعريف ماير وسالوفي ١٩٩٧ Mayer & Salovey:

هو مجموعة قدرات تتضمن: "القدرة على إدراك وتقييم المشاعر والتعبير عنها بدقة، القدرة على الوصول و / أو توليد المشاعر عندما تسهل التفكير، القدرة على فهم المشاعر والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف لتعزيز النمو العاطفي والفكري" (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

تم تبني هذا التعريف لأنه تعريف الإطار النظري المتبنى للذكاء العاطفي، والذي وفقه ستستند أداة وإجراءات البحث.

أما التعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء العاطفي.

المبحث الثاني

الاطار النظري

أولاً- اضطراب التعلم المحدد Specified learning disorder:

إن اضطراب التعلم المحدد هو الاسم العلمي لصعوبات التعلم كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5 الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA، فهو أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تعيق القدرة على التعلم، أو استخدام مهارات أكاديمية معينة (القراءة - الكتابة - الحساب)، والتي هي الأساس للتعلم في الجوانب الأكاديمية الأخرى مثل (العلوم - التاريخ - الجغرافيا.. الخ).

مصطلح اضطراب التعلم المحدد هو تشخيص طبي، ولكن يشار إليه عادة باسم "اضطراب التعلم". صعوبات التعلم هو مصطلح يستخدم من قبل كل من النظم التعليمية والتربوية، وتختلف إعاقة التعلم اختلافاً كبيراً عن الفرد المصاب باضطراب تعلم معين. ومع ذلك، فإن معظم الأفراد الذين تم تشخيص إصابتهم باضطراب تعليمي معين سوف يستوفون أيضاً المعايير الخاصة بإعاقة التعلم - التنبؤ بعوامل الاختطار الوبائية والاعتلال المشترك.

وتعد الوراثة من الأمور المهمة التي لها دور في نقل الخصائص، ولها دور في وجود صعوبات التعلم لدى بعض الناس. فيظهر من الدراسات أن صعوبات التعلم ذات ارتباط وراثي كبير، ولكن نسبة ظهورها تتفاوت من أسرة لأخرى، فبينما قد توجد صعوبات التعلم لدى جميع أفراد أسرة ما، قد تظهر لدى فرد واحد فقط في أسرة أخرى، حتى ولو كثر عدد أفرادها، وهذا يعود إلى طبيعة الوراثة كما هو معروف. وليس هناك أسباب معينة ثابتة علمياً بجانب الوراثة، ولكن الأسباب التي تؤثر على النمو الطبيعي أثناء فترة الحمل وأثناء الولادة وما بعدها قد يكون لها علاقة بصعوبات التعلم. ولقد لاحظ علماء الطب قبل الميلاد، بعض الخصائص التي عرفت الآن بأنها من خصائص صعوبات التعلم، ولكن الدراسة الجادة لهذه المشكلة لم تظهر إلا مع التطور العلمي لدراسة المخ ووظائفه، وذلك في مطلع القرن التاسع عشر (١٨٠٠م). وكان التركيز على القراءة فأعطيت أسماء تدل على ذلك مثل (عمى الكلمة) عام ١٨٧٧، والدسلوكيا (صعوبات القراءة) عام ١٨٨٧، ولكن ظل العلماء يدرسونها ضمن إعاقات أخرى حتى عام ١٩٦٣م، حين سميت "صعوبات التعلم" في الولايات المتحدة الأمريكية (Bevier, 1996, Pp.22- 23). وكان يعتقد في الماضي أنها نتيجة للإصابات الدماغية، ولكن مع التقدم العلمي والتقني الحديث لم تثبت هذه الفرضيات حيث اتضح أن من لديهم صعوبات تعلم لا يوجد لديهم ما يشير إلى الإصابات الدماغية، وأن الأطفال العاديين في تعلمهم وذوي صعوبات التعلم يتساوون في نسبة التعرض لإصابات الرأس، أي أن من لديهم صعوبات تعلم لا يفردون عن العاديين بالإصابات الدماغية (زاوي، ٢٠٢٠، ص ٥١).

معايير التشخيص DSM-5 اضطراب التعلم المحدد (المعروف أيضاً باسم اضطراب التعلم أو إعاقة التعلم):

وهو اضطراب في النمو العصبي يبدأ في سن المدرسة، ولكن قد لا يتم التعرف عليه حتى سن البلوغ، ويؤثر على أحد المجالات الثلاثة: القراءة و / أو الكتابة و / أو الرياضيات.

المعيار (أ) صعوبات التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية:

كما يتضح من وجود واحد على الأقل من الأعراض التالية، والذي استمر لمدة ٦ أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التدخلات التي تستهدف هذه الصعوبات.

١. قراءة الكلمات غير دقيقة أو بطيئة ومجهدة (على سبيل المثال - يقرأ الكلمات المفردة بصوت عالٍ بشكل غير صحيح أو ببطء وتردد، يخمن الكلمات بشكل متكرر، ويواجه صعوبة في نطق الكلمات).

٢. صعوبة فهم معنى ما يُقرأ (على سبيل المثال - قد يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل أو العلاقات أو الاستنتاجات أو المعاني الأعمق لما يُقرأ).

٣. صعوبات في التهجي (على سبيل المثال - قد تضيف أو تحذف أو تستبدل حروف العلة أو الحروف الساكنة).

٤. صعوبات في التعبير الكتابي (على سبيل المثال - ارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم داخل الجمل، أو استخدام تنظيم ضعيف للفقرة، أو التعبير الكتابي غير الواضح عن الأفكار).

٥. الصعوبات في إتقان معنى الأرقام أو الحقائق العددية أو الحساب (على سبيل المثال - لديه فهم ضعيف للأرقام وحجمها وعلاقاتها، يعتمد على الأصابع لإضافة أرقام مكونة من رقم واحد بدلاً من حفظ الحقيقة الحسابية كما يفعل الأقران، يضع في خضم العمليات الحسابية عند تبديل الإجراءات).

٦. صعوبات في التفكير الرياضي (على سبيل المثال - لديه صعوبة بالغة في تطبيق المفاهيم أو الحقائق أو الإجراءات الرياضية لحل المشكلات الكمية).

المعيار (ب) تتأثر المهارات الأكاديمية بشكل ملحوظ وكمي أقل من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية، كما تؤكد مقاييس الإنجاز الموحدة المُدارة بشكل فردي والشامل. التقييم السريري.

بالنسبة للأفراد الذين تبلغ أعمارهم (١٧) عاماً فأكثر، قد يتم استبدال التاريخ الموثق لصعوبات التعلم الضعيفة بالتقييم الموحد. المعيار (ج) تبدأ صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة ولكنها قد لا تظهر بالكامل حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية المتأثرة القدرات المحدودة للفرد (على سبيل المثال - كما هو الحال في الاختبارات المحددة بوقت، قراءة أو كتابة تقارير معقدة مطولة إلى موعد نهائي ضيق، الأحمال الأكاديمية ثقيلة للغاية).

المعيار (د) لا يتم تفسير صعوبات التعلم بشكل أفضل من خلال الإعاقات الذهنية، أو حدة البصر أو السمع غير المصححة، أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، أو المحن النفسية الاجتماعية، أو عدم الكفاءة في لغة التدريس الأكاديمي، أو التعليم التربوي غير الكافي. (A.P.A., 2013)

ملحوظة:

يجب استيفاء معايير التشخيص الأربعة هذه بناءً على التوليف السريري لتاريخ الفرد (التنموي، والطب، والأسري، والتعليمي)، والتقارير المدرسية، والتقييم النفسي التربوي.

ثانياً- الذكاء العاطفي Emotional intelligence:

ترجع منابع دراسة الذكاء العاطفي إلى الذكاء الاجتماعي الذي صاغه في البداية ثورندايك في عام (١٩٢٠)، وسار علماء النفس في أدبياتهم ودراساتهم، وأدرج لاحقاً في نموذج الذكاءات المتعددة لغاردنر (١٩٨٣). بينما تمت الإشارة أولاً إلى مصطلح "الذكاء العاطفي" في أدبيات دراسة (فان جيت ١٩٦١ Van Ghent) (Goleman, 1998, p. 94-95). لكنه اكتسب شهرة في الكتاب الأكثر مبيعاً في عام ١٩٩٥ (الذكاء العاطفي) الذي كتبه صحفي العلوم دانيال غولمان Goleman، إذ عرفه بأنه مجموعة من المهارات والخصائص التي تحرك أداء القيادة (Petrides & Furnham, 2001, p.426).

نموذج القدرات ١٩٩٧ Salovey & Mayer:

من المتفق عليه عموماً يُعد سالوفي وماير Salovey & Mayer أول من أدخل الذكاء العاطفي إلى الأوساط الأكاديمية، وأطلقا لاحقاً على نموذجهم إسم نموذج القدرات للذكاء العاطفي عن طريق تمييزه عن النماذج الأخرى، والتي أطلقوا عليها اسم النماذج المختلطة. يُطلق على النماذج المختلطة (غالباً ما يطلق عليها مؤيدوها النماذج الاجتماعية والعاطفية) لأنها تشتمل على مزيج من القدرات غير المعرفية التي تتضمن تراكيب مثل السعادة والتسامح مع الإجهاد واحترام الذات، القدرة على التكيف والتحكم في الانفعالات والكفاءة الاجتماعية، والتفكير الإبداعي والمرونة والحدس مقابل العقل (Martins et al., 2010, 558). لقد عرّف (سالوفي وماير 1990 Salovey & Mayer) الذكاء العاطفي في البداية على أنه: (المجموعة الفرعية من الذكاء الاجتماعي التي تتضمن القدرة على مراقبة أحاسيس الفرد ومشاعره، والتمييز بينهم وإستعمال هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (Salovey & Mayer, 1990, p. 10).

ثم قاما فيما بعد بتوسيع التعريف ليشمل (إستعمال المشاعر في الفكر) ضمن نموذج هرمي من أربعة فروع، إذ عرفا الذكاء العاطفي (هو مجموعة قرارات تتضمن: "القدرة على إدراك وتقييم المشاعر والتعبير عنها بدقة، القدرة على الوصول و / أو توليد المشاعر عندما تسهل التفكير، القدرة على فهم المشاعر والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف لتعزيز النمو العاطفي والفكري" (Mayer & Salovey, 1997, p.340).

وبواسطة تنقيحهم عام ١٩٩٧ لتعريف الذكاء العاطفي، قام ماير وسالوفي بإثراء النموذج بمخطط للتقدم التطوري للقدرات الأربع داخل كل من الفروع الأربعة من الأساسي إلى الأكثر تعقيداً، وكان تصورهم عام 1990 للذكاء العاطفي بمثابة إطار توجيهي للبحوث المتنوعة التي تبحث في تقييم المشاعر وإستخدامها والتواصل مع الآخرين (على سبيل المثال دراسات: Ekman, 1973؛ Dyer, 1983؛ Roseman, 1984؛ Sloman & Croucher, 1981؛ Smith & Ellsworth, 1985؛ Mayer et al., 2001, (p.233).

يعد النموذج القائم على القدرة العواطف مصادر مفيدة للمعلومات تساعد الفرد على فهم البيئة الاجتماعية واستكشافها، يقترح النموذج أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على معالجة المعلومات ذات الطبيعة العاطفية وفي قدرتهم على ربط المعالجة العاطفية بإدراك أوسع. يُنظر إلى هذه القدرة على أنها تتجلى في بعض السلوكيات التكيفية. يزعم النموذج أن الذكاء العاطفي يتضمن أربعة أنواع من القدرات:

- إدراك العواطف- القدرة على اكتشاف وفك رموز المشاعر في الوجوه، والصور، والأصوات، والتحف الثقافية- بما في ذلك القدرة على تحديد مشاعر المرء. يمثل إدراك المشاعر جانباً أساسياً من الذكاء العاطفي، لأنه يجعل جميع عمليات المعالجة الأخرى للمعلومات العاطفية ممكنة.

- إستخدام العواطف- القدرة على تسخير المشاعر لتسهيل الأنشطة المعرفية المختلفة، مثل التفكير وحل المشكلات. يمكن للشخص الذكي عاطفياً الاستفادة تماماً من الحالة المزاجية المتغيرة لتلائم المهمة التي يقوم بها.

- فهم العواطف- القدرة على فهم لغة المشاعر وتقدير العلاقات المعقدة بين المشاعر. يشمل فهم المشاعر مثلاً القدرة على أن تكون حساساً للاختلافات الطفيفة بين المشاعر، والقدرة على التعرف على كيفية تطور المشاعر مع مرور الوقت ووصفها.

- إدارة العواطف- القدرة على تنظيم العواطف في أنفسنا والآخرين. أي، يمكن للشخص الذكي عاطفياً أن يستغل المشاعر، حتى السلبية منها، ويديرها لتحقيق الأهداف المرجوة (Salovey & Grewal, 2005, Pp.60-61).

المبحث الثالث

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المدارس الابتدائية في محافظة بغداد وللعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) للدراسات الصباحية.

ثانياً: عينة البحث:

بما أن مجتمع البحث الحالي يمكن تقسيمه عشوائياً باختيار الأسلوب الطبقي العشوائي على أساس مديريات التربية الاربعة (رصافة الاولى، رصافة ثانية، كرخ اولى، كرخ ثانية) والجنس (ذكور، اناث)، بواقع (٢٢٠) تلميذ وتلميذة من اربع مديريات، وكما موضح في جدول (١).

جدول (١) عينة البحث موزعة على وفق متغيرات مديرية التربية والجنس

المديرية الجنس	الرصافة				الكرخ			
	رصفة أولى		رصفة ثانية		كرخ أولى		كرخ ثانية	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
	٧٠	٣٠	٢٠	٢٠	٢٠	١٠	٢٠	٣٠
المجموع الكلي	١٠٠		٤٠		٣٠		٥٠	

ثالثاً: أداتا البحث

مقياس اضطراب التعلم المحدد لدى طلبة المرحلة الابتدائية:

نظراً لندرة توافر مقياس عربي أو عراقي لمقياس اضطراب التعلم المحدد لدى طلبة المرحلة الابتدائية - على حد علم الباحثان وقت إجراء البحث - فقد قاما ببناء مقياس لهذا الغرض باتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:

وجد الباحثان من الضروري تحديد بعض الاعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية لبناء المقياس قبل البدء بإجراءات هذا البناء، ويمكن تحديد هذه المنطلقات بما يأتي:

إعتماد معايير المنظور (DSM5) عن اضطراب التعلم المحدد، كونه أفضل من قدم تفسيراً لذلك، فضلاً عن وضوح وشمولية وتكامل الإطار النظري الذي طرحه.

إعتماد أسلوب التقرير الذاتي في بناء فقرات المقياس من وجهة نظر المعلم، فضلاً عن وضع بديلين للإجابة عن فقرات المقياس.

ب - تحديد مجالات المقياس:

بعد إطلاع الباحثان على الأدبيات النفسية والالتزام بمعايير (DSM5) عن اضطراب التعلم المحدد تم تحديد المفاهيم الخاصة به، والذي أعطى تصوراً واضحاً لتلك المفاهيم، التي يتضمنها المقياس، تم تحديد ثلاثة مجالات للمقياس وهي: (صعوبات القراءة - صعوبات الكتابة، صعوبات الرياضيات

ج- صياغة فقرات المقياس:

إستناداً الى التعريفات النظرية، وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق باضطراب التعلم المحدد تم صياغة (١٥) فقرة، موزعة بواقع (٥) فقرة لصعوبات القراءة، و(٥) فقرة لصعوبات الكتابة و (٥) فقرة لصعوبات الرياضيات، وجميعها ممثلة للمفاهيم التي تنتمي إليها.

د- بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

بهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثان على الطريقة المتبعة وفق معايير معايير المنظور (DSM5) لاضطراب التعلم المحدد، والتي إستعمل فيها بديلين (نعم، لا)، وتم أخذ ذلك بنظر الإعتبار.

هـ- صلاحية الفقرات:

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريفات النظرية الموسوعة لكل مجال، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والقياس النفسي البالغ عددهم (10) للحكم في صلاحية كل فقرة من الفقرات من عدم صلاحيتها لمقياس المفهوم المراد قياسه، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأعتمد الباحثان النسبة المئوية لدلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين معياراً لصلاحية الفقرات إذا لم تتجاوز جميع الفقرات نسبة ٨٠٪.

١- التحليل الإحصائي للفقرات لإيجاد القوة التمييزية:

لتحقيق هذا الغرض إختار الباحثان عينة بلغت (٢٢٠) طالب وطالبة، وعليه إستعمل الباحثان لحساب القوة التمييزية المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧٪) بعد أن رتبت درجات التلاميذ على المقياس تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، وبهذا بلغت نسبة ال(٢٧٪) من العينة البالغة (٢٠٠) (٦٠) لكل مجموعة، أي إن عدد الإستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي أصبح (١٢٠) إستمارة، بعد ذلك إستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعتين العليا، والدنيا، وبإستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين تم حساب دلالة الفروق لكل فقرة وتبين أن الفقرات جميعها كانت مميزة وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) و الجداول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات تمييز فقرات مقياس اضطراب التعلم المحدد بأسلوب العينتين المتطرفتين

الفقرات	عليا		دنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	0.830	0.378	0.220	0.418	8.31	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢	0.848	0.362	0.136	0.345	10.92	دال عند مستوى ٠,٠٥
٣	0.763	0.429	0.203	0.406	7.27	دال عند مستوى ٠,٠٥
٤	0.797	0.406	0.102	0.305	10.51	دال عند مستوى ٠,٠٥
٥	0.797	0.406	0.169	0.378	8.68	دال عند مستوى ٠,٠٥
٦	0.915	0.280	0.136	0.345	13.45	دال عند مستوى ٠,٠٥
٧	0.797	0.406	0.271	0.448	6.67	دال عند مستوى ٠,٠٥

٨	0.864	0.345	0.136	0.345	11.46	دال عند مستوى ٠,٠٥
٩	0.797	0.406	0.085	0.280	11.16	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٠	0.830	0.378	0.220	0.418	8.31	دال عند مستوى ٠,٠٥
١١	0.797	0.406	0.271	0.448	6.67	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٢	0.763	0.429	0.203	0.406	7.27	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٣	0.797	0.406	0.169	0.378	8.68	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٤	0.848	0.362	0.136	0.345	10.92	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٥	0.797	0.406	0.169	0.378	8.68	دال عند مستوى ٠,٠٥

٢ صدق البناء

ويتحقق هذا النوع من الصدق من علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لذلك يستعمل الباحثان معامل ارتباط بوينت بايسريال النقطي لأن الإجابة عن الفقرة متقطعة تقطيعاً ثنائياً، لاستخراج العلاقة بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للأفراد على المقياس، إذ كانت الاستثمارات الخاضعة للتحليل (٢٢٠) استثماراً وهي ذاتها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٨) إذ بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٠٩٨)، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب المحدد

الفقرات	معاملات الصدق	مستوى الدلالة
١	0.526	دال ٠,٠٥
٢	0.577	دال ٠,٠٥
٣	0.492	دال ٠,٠٥
٤	0.546	دال ٠,٠٥
٥	0.497	دال ٠,٠٥
٦	0.607	دال ٠,٠٥
٧	0.444	دال ٠,٠٥
٨	0.574	دال ٠,٠٥
٩	0.542	دال ٠,٠٥
١٠	0.445	دال ٠,٠٥
١١	0.478	دال ٠,٠٥
١٢	0.689	دال ٠,٠٥
١٣	0.423	دال ٠,٠٥
١٤	0.333	دال ٠,٠٥
١٥	0.657	دال ٠,٠٥

٣. الثبات

عَمَد الباحثان إلى التحقق من ثبات مقياس اضطراب التعلم المحدد، باستعمال طريقة الفاكرونباخ لقياس الاتساق الداخلي إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٩٣)

مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الابتدائية:

نظراً لندرة توافر مقياس عربي أو عراقي لقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الابتدائية للأعمار (٩-١٢) - على حد علم الباحثان وقت إجراء البحث - فقد قاما ببناء مقياس لهذا الغرض باتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:

وجد الباحثان من الضروري تحديد بعض الاعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية لبناء المقياس قبل البدء بإجراءات هذا البناء، ويمكن تحديد هذه المنطلقات بما يأتي:

إعتماد معايير المنظور السالوفي وماير، كونه أفضل من قدم تفسيراً لذلك، فضلاً عن وضوح وشمولية وتكامل الإطار النظري الذي طرحه.

إعتماد أسلوب التقرير الذاتي في بناء فقرات المقياس، فضلاً عن وضع بديلين للإجابة عن فقرات المقياس.

ب - تحديد مجالات المقياس:

بعد إطلاع الباحثان على الأدبيات النفسية والالتزام بمعايير نموذج (سالوفي وماير) تم تحديد المفاهيم الخاصة بالذكاء العاطفي، والذي أعطى تصوراً واضحاً لتلك المفاهيم، التي يتضمنها المقياس، تم تحديد أربعة مجالات للمقياس وهي: (إدراك العواطف - استخدام العواطف - فهم العواطف - إدارة العواطف).

ج- صياغة فقرات المقياس:

استناداً إلى التعريفات النظرية، وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق باضطراب التعلم المحدد تم صياغة (٢٤) فقرة، موزعة بواقع (٦) فقرات لكل مجال، وجميعها ممثلة للمفاهيم التي تنتمي إليها.

د- بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

بهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثان على الطريقة المتبعة وفق نموذج (سالوفي وماير) للذكاء العاطفي، والتي إستعمل فيها بديلين (نعم، لا)، وتم أخذ ذلك بنظر الإعتبار.

هـ صلاحية الفقرات:

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريفات النظرية الموضوعية لكل مجال، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والقياس النفسي البالغ عددهم (10) للحكم في صلاحية كل فقرة من الفقرات من عدم صلاحيتها لقياس المفهوم المراد قياسه، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأعتمد الباحثان النسبة المئوية لدلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين معياراً لصلاحية الفقرات إذا لم تتجاوز جميع الفقرات نسبة ٨٠٪.

١ التحليل الإحصائي للفقرات لإيجاد القوة التمييزية:

لتحقيق هذا الغرض إختار الباحثان عينة بلغت (٢٢٠) طالب وطالبة، وعليه إستعمل الباحثان لحساب القوة التمييزية المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧٪) بعد أن رتب درجات التلاميذ على المقياس تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، وبهذا بلغت نسبة ال(٢٧٪) من العينة البالغة (٢٠٠) (٦٠) لكل مجموعة، أي إن عدد الإستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي أصبح (١٢٠) إستمارة، بعد ذلك إستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعتين العليا، والدنيا، وبإستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين تم حساب دلالة الفروق لكل فقرة وتبين أن الفقرات جميعها كانت مميزة وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات تمييز فقرات مقياس الذكاء العاطفي بأسلوب العنيتين المتطرفتين

الفقرات	عليا		دنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	0.738	0.448	0.119	0.326	8.53	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢	0.881	0.331	0.220	0.418	9.58	دال عند مستوى ٠,٠٥
٣	0.738	0.448	0.175	0.378	7.32	دال عند مستوى ٠,٠٥
٤	0.830	0.378	0.153	0.363	9.94	دال عند مستوى ٠,٠٥
٥	0.745	0.441	0.175	0.394	7.64	دال عند مستوى ٠,٠٥
٦	0.814	0.393	0.203	0.406	8.37	دال عند مستوى ٠,٠٥
٧	1.051	1.224	0.243	0.431	4.82	دال عند مستوى ٠,٠٥
٨	0.763	0.431	0.186	0.393	7.61	دال عند مستوى ٠,٠٥
٩	0.806	0.406	0.271	0.448	6.67	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٠	0.745	0.441	0.175	0.394	7.64	دال عند مستوى ٠,٠٥
١١	0.814	0.393	0.203	0.406	8.37	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٢	0.763	0.431	0.186	0.393	7.61	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٣	0.806	0.406	0.271	0.448	6.67	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٤	0.738	0.448	0.119	0.326	8.53	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٥	0.881	0.331	0.220	0.418	9.58	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٦	0.848	0.362	0.136	0.345	10.92	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٧	0.763	0.429	0.203	0.406	7.27	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٨	0.797	0.406	0.102	0.305	10.51	دال عند مستوى ٠,٠٥
١٩	0.797	0.406	0.169	0.378	8.68	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢٠	0.915	0.280	0.136	0.345	13.45	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢١	0.797	0.406	0.169	0.378	8.68	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢٢	0.797	0.406	0.271	0.448	6.67	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢٣	0.864	0.345	0.136	0.345	11.46	دال عند مستوى ٠,٠٥
٢٤	0.830	0.378	0.220	0.418	8.31	دال عند مستوى ٠,٠٥

٢ صدق البناء

ويتحقق هذا النوع من الصدق من علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لذلك إستعمل الباحثان معامل ارتباط بوينت بايسريال النقطي لأن الإجابة عن الفقرة متقطعة تقطيعاً ثنائياً، لإستخراج العلاقة بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للأفراد على المقياس، إذ كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل (٢٢٠) إستمارة وهي ذاتها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٨) إذ بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٠٩٨)، والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية

جدول (٥) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي

مستوى الدلالة	معاملات الصدق	الفقرات
دال ٠,٠٥	0.464	١
دال ٠,٠٥	0.522	٢
دال ٠,٠٥	0.441	٣
دال ٠,٠٥	0.520	٤
دال ٠,٠٥	0.482	٥
دال ٠,٠٥	0.458	٦
دال ٠,٠٥	0.608	٧
دال ٠,٠٥	0.448	٨
دال ٠,٠٥	0.449	٩
دال ٠,٠٥	0.446	١٠
دال ٠,٠٥	0.358	١١
دال ٠,٠٥	0.457	١٢
دال ٠,٠٥	0.396	١٣
دال ٠,٠٥	0.472	١٤
دال ٠,٠٥	0.589	١٥
دال ٠,٠٥	0.457	١٦
دال ٠,٠٥	0.396	١٧
دال ٠,٠٥	0.589	١٨
دال ٠,٠٥	0.458	١٩
دال ٠,٠٥	0.608	٢٠
دال ٠,٠٥	0.448	٢١
دال ٠,٠٥	0.449	٢٢
دال ٠,٠٥	0.358	٢٣
دال ٠,٠٥	0.457	٢٤

٣. الثبات

عُمد الباحثان الى التحقق من ثبات مقياس الذكاء العاطفي، بإستعمال طريقة الفاكرونباخ لقياس الاتساق الداخلي إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩١٢)

رابعاً: الوسائل الاحصائية

١-معامل إرتباط بوبنت بايسريال، لحساب معامل إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب التعلم المحدد و الذكاء العاطفي

٢-معامل ألفا كرونباخ (Alfa-Cronbach Coefficient) يقيس هذا المعامل الإتساق الداخلي في المقياس المتعدد البدائل، وإستعمل لحساب ثبات الإتساق الداخلي لمقياس اضطراب التعلم المحدد و الذكاء العاطفي

٣-الدرجة المعيارية تستعمل معيار لتحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية للتعرف على دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والانحراف المعياري، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات الخام لمقياس اضطراب التعلم المحدد و و الذكاء العاطفي عند عينة البحث.

٤-الإختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test –Two Independent Sample يُستعمل للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مختلفتين، وإستعمل لحساب القوة التمييزية للفقرات بين المجموعتين المتطرفتين لمقياس اضطراب التعلم المحدد و الذكاء العاطفي.

٥-تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) لاستخراج الفروق وفق متغير اضطراب التعلم المحدد و الذكاء العاطفي للمرحلة الدراسية(الرابع- الخامس- السادس).

٦-معامل ارتباط بيرسون ليجاد العلاق بين اضطراب المحدد و الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الابتدائية

٧ الاختبار التائي ليجاد دلالة معامل الارتباط.

المبحث الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان وفق أهداف البحث الحالي ومن ثم عرض التوصيات والمقترحات المترتبة على تلك النتائج وكما يأتي:

الهدف الأول: الكشف عن اضطراب التعلم المحدد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس اضطراب التعلم المحدد على معلمي المدارس الابتدائية اذ تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة (الرابع، خامس، سادس)، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إستعمال

معيار الدرجة المعيارية عن طريق تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، وأظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث فيما يتعلق بمتغير اضطراب التعلم المحدد قد بلغ (٧,٧٣) وبانحراف معياري قد بلغ (٤,١١) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس اضطراب التعلم المحدد

النسبة المئوية	عدد الافراد	الدرجات الخام	الدرجة المعيارية	مستوى الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١٩,٥%	٤٣	١٢-١٥	١	عالي	٤,١١	٧,٧٣
٦٢,٣%	١٣٧	٤-١١	بين (١-)	متوسط		
١٨,٢%	٤٠	٣- صفر	١-	منخفض		

ومن الجدول يتبين ان تلاميذ المرحلة الابتدائية يتسمون اضطراب التعلم المحدد، اذا بلغت نسبتهم (١٩,٥%) وهي اعلى من نسبة الذين يتسمون بانخفاض اضطراب التعلم المحدد والتي بلغت (١٨,٢%).

الهدف الثاني: (أ) التعرف على الفرق في اضطراب التعلم المحدد وفق متغير الجنس (الذكور/الإناث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تحقيقاً للهدف السابع من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في اضطراب التعلم المحدد المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذ وتلميذة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير اضطراب التعلم المحدد وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والإناث

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
دال عند مستوى (٠,٠٥)	١,٩٦	٣,٥٤	٣,١٠	٨,٥٢	١٣٠	ذكور
			٤,٩٦	٦,٦٨	٩٠	إناث

ويتضح من الجدول (٧) توجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب التعلم المحدد بين (الذكور والإناث)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٥٤) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) ولصالح عينة الذكور.

(ب) التعرف على الفرق في اضطراب التعلم المحدد وفق متغير العمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير العمر والذي تم تقسيم المرحلة العمرية لعينة المرحلة الابتدائية الاولى والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذ وتلميذة، الى اربعة فئات من (٩-١٢) سنة وفقاً لمعايير المنظور النمائي اضطراب التعلم المحدد) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في اضطراب التعلم المحدد وفقاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	قيمة فائقة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	اضطراب التعلم المحدد
دال عند مستوى (٠,٠٥)	٤,٢٥	٦٦,١٦	٣	١٩٨,٥٨	بين المجموعات	٣,٩١	٧,٦٤	٩ سنوات
			٢١٦	٣٤٣١,١٥	داخل المجموعات	٤,٩٦	٦,٦٥	١٠ سنوات
		١٥,٨٩	٢١٩	٣٦٢٩,٦٤	التباين الكلي	٣,٩٦	٧,٥٣	١١ سنة
						٢,٤٠	٩,٦٩	١٢ سنة

اشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر إلى وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الاربعة لاضطراب التعلم المحدد القيمة الفائية المتحققة (ف=٤,٢٥) بدرجتي حرية (٢١٦,٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح عمر (١٢) سنوات.

الهدف الثالث: الكشف عن الذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء العاطفي على اذ تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إستعمال معيار الدرجة المعيارية عن طريق تحويل الدرجات الخام الى درجات

معيارية، وقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث فيما يتعلق بمتغير الذكاء العاطفي قد بلغ (١٠,٣) وبانحراف معياري قد بلغ (٢,٩) والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس الذكاء العاطفي

النسبة المئوية	عدد الافراد	الدرجات الخام	الدرجة المعيارية	مستوى الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١٥,٥%	٣٤	١٤-١٥	١	عالي	٢,٩	١٠,٣
٦٦,٨%	١٤٧	٨-١٣	بين (١-)	متوسط		
١٧,٧%	٣٩	٧- صفر	١-	منخفض		

ومن الجدول يتبين ايضاً ان تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يتسمون بالذكاء العاطفي، اذا بلغت نسبتهم (١٥,٥%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض الذكاء العاطفي والتي بلغت (١٧,٧%).

الهدف الرابع: (أ) التعرف على الفرق في الذكاء العاطفي وفق متغير الجنس (الذكور/الإناث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
تحقيقاً للهدف الرابع من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في الذكاء العاطفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذ وتلميذة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير الذكاء العاطفي وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والإناث

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
دال عند مستوى (٠,٠٥)	١,٩٦	٢,٩٢	٢,٣١	١٠,٧٠	١٣٠	ذكور
			٣,٥٧	٩,٥٤	٩٠	إناث

ويتضح من الجدول (١٠) توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العاطفي بين (الذكور والإناث)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٩٢) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) ولصالح عينة الذكور

(ب) التعرف على الفرق في الذكاء العاطفي وفق متغير العمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

تحقيقاً للهدف الرابع الى معرفة الفروق وفق متغير العمر والذي تم تقسيم المرحلة العمرية لعينة المرحلة الابتدائية الاولى والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذ وتلميذة، وفق الذكاء العاطفي الى اربعة فئات من (٩-١٢) سنة وفقاً ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في الذكاء العاطفي وفقاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	قيمة فائقة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الذكاء العاطفي
غير دال عند مستوى (٠,٠٥)	٣,١١	٣١,٥٨	٣	٩٤,٧٥	بين المجموعات	٢,٧٦	١٠,٣١	٩ سنوات
			٢١٦	١٧٨٩,٨٩	داخل المجموعات	٣,٦٦	٩,٣١	١٠ سنوات
		٨,٣٧	٢١٩	١٨٨٤,٦٤	التباين الكلي	٢,٧٥	١٠,١٢	١١ سنة
						١,٩٧	١١,٤٤	١٢ سنة

اشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر لاتوجد فروق إحصائية بين الفئات العمرية الاربعة الذكاء العاطفي عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١١) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائقة المتحققة في الذكاء العاطفي (ف=٣,١١) بدرجتي حرية (٣, ٢١٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على تساوي الفئات العمرية في الذكاء العاطفي.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة.

أشارت المعالجة الإحصائية الى وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (-٠,١٣٨) وهو أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) إذ تشير إلى العلاقة الارتباطية العكسية بين متغيري البحث، وجدول (١٢) يوضح ذلك،

جدول (١٢)

معامل الارتباط والقيمة التائية بين اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي

العدد	قيمة معامل الارتباط اضطراب التعلم المحدد والذكاء العاطفي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
		المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	- ٠,١٣٨	٣,٧٦٠	١,٩٦	٠,٠٥

التوصيات:

- ١- إنشاء صفوف خاصة في كل مدرسة للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- ٢- تدريب الهيئات التدريسية على التشخيص الأولي، وسبل التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- ٣- توعية الهيئات التدريسية بقوانين التربية الخاصة للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

المقترحات:

- ١- إيجاد العلاقة بين متغير اضطراب التعلم المحدد مع متغيرات أخرى مثل الذكاء الاجتماعي والصحة النفسية وغيرها.
- ٢- دراسة متغير اضطراب التعلم المحدد وفق متغيرات ديموغرافية مثل مديريات التربية والتحصيل الدراسي للوالدين.
- ٣- دراسة متغير الذكاء الإنفعالي على عينات أخرى مثل المراهقين.

المصادر:

- الحديبي، مصطفى، الشريف، إيمان و عليوة، رشا (٢٠٢١) ضعف اللغة النوعي لذوي صعوبات التعلم النمائية الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة دراسات، المجلد (٤)، العدد (١).
- زاوي، أمال (٢٠٢٠) طرق تشخيص الصعوبات المدرسية وإضطرابات التعلم عند الطفل المتمدرس في طور الابتدائي، مجلة أفاق علمية، المجلد (١٢)، العدد (٥).
- عودة، أمين و الناطور، ميادة (٢٠٢٢) مستوى مهارات الدراك البصري لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة الملتحقين بغرف المصادر في الأردن، المجلة العلمية لكلية التربية، جامع أسيوط، المجلد (٣٨)، العدد (٢)
- Bevier, H. (1996). Overcoming Dyslexia, First Editio: Rondon Inc. Press., London.
- Braude, J. (1981) Theory and research in learning disabilities, Third Edition, Plenum Press, New York.
- Cratty, B. & Goldman. R. (1997) Learning Disabilities- Contemporary Viewpoints, Second Edition, Harwood academic publishers, Taylor & Francis Library Inc., Amsterdam.
- Goleman, D. (1998). "What Makes a Leader?", Harvard Business Review press. No.76: 92-105.
- Grant, G., Goward, P. & Richardson (2005) Learning disability- A life cycle approach, First Edition, McGraw press, New York
- Martins ,A.، Ramalho ،N.& Morin ،E. (2010). "A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health". Journal of Personality and Individual Differences. 49 (6): 554-564.
- Mayer JD ،Salovey P ،Caruso DR ،Sitarenios G (٢٠٠١). "Emotional intelligence as a standard intelligence". Emotion. 1 (3): 232-42.
- Mayer JD ،Salovey P (1997). "What is emotional intelligence?". Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books. P. 3-31.
- - Petrides K.& Furnham, A. (٢٠٠١). "Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies". European Journal of Personality. 15 (6): 425-48
- Salovey P ،Grewal D (2005). "The Science of Emotional Intelligence". Current Directions in Psychological Science. Vol. 14 No.